HNSJ Humanities & Natural Sciences Journal
ISSN: (e) 2709-0833
www.hnjournal.net

مجلة العلوم الإنسانية والطبيعية
مجلة علمية محكمة (التصنيف: NSP)
معامل التأثير للعام 2022 = 4.91

عنوان البحث

دور المعرفة التاريخية المدرسية والتربية على المواطنة
مقاربة اسطوغرافية وديداكتيكية

هشام أوزايد[1]

[1] مفتش تربوي بوزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة، دكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية جامعة محمد الخامس، الرباط المغرب.
البريد الالكتروني: ouffad_j@hotmail.com

HNSJ, 2023, 4(4); https://doi.org/10.53796/hnsj443

تاريخ النشر: 2023/04/01م تاريخ القبول: 2023/03/11م

المستخلص

إن اختيارنا لهذا موضوع دور المعرفة التاريخية في ترسيخ قيم المواطنة لم يأت بمحض الصدفة، بل أملته علينا دوافع ذاتية وأخرى موضوعية، فأما الذاتية فتتجلى في الانشغال الشخصي بموضوع الارتقاء بتدريسية التاريخ بالمدرسة المغربية وأما الموضوعية فتتمثل في كونه يندرج ضمن التوجهات الكبرى للوزارة الوصية الرامية إلى ترسيخ ثقافة حقوق الإنسان بالمدرسة الابتدائية، وضمن مشاريع تنزيل الرؤية الإستراتيجية لإصلاح المنظومة 2015-2030 ضمن المجال الثالث المتعلق بالارتقاء بالفرد والمجتمع وبالضبط الرافعة18: "تعزيز قيم المواطنة والديمقراطية والمساواة بين الجنسين في المنظومة التربوية"، ورغبتنا في تصحيح بعض المقاربات الصفية الخاطئة في تدريس التاريخ والتي لا تحترم الأسس الإبستموليجية للمادة، وخطوات التفكير التاريخي مما يؤدي إلى نفور المتعلمين من المادة وضعف دافعيتهم نحو دراستها وحاولنا إبراز العلاقة الوطيدة بين درس التاريخ بالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان على مستوى طبيعة المعرفة التاريخية وعلى مستوى النهج التاريخي وكذلك إبراز علاقة المعرفة التاريخية بقضايا التربية على المواطنة، فالتاريخ الذي يطور لدى المتعلمين كفاية النقد هو في النفس يطور لديهم تربية تاريخية والتربية على المواطنة ويؤهلهم ليصبحوا مواطنين منفتحين على الآخر وعلى كل المتغيرات.

الكلمات المفتاحية: المعرفة التاريخية – التربية على المواطنة- تدريسية التاريخ.

RESEARCH TITLE

THE ROLE OF SCHOOL HISTORICAL KNOWLEDGE AND CITIZENSHIP EDUCATION
A MYTHOLOGICAL AND DIDACTIC APPROACH

Ouzaid Hicham[1]

[1] Educational Inspector at the Ministry of National Education, Primary Education and Sports, PhD in Education Sciences, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco.
Email: ouffad_j@hotmail.com

HNSJ, 2023, 4(4); https://doi.org/10.53796/hnsj443

Published at 01/04/2023 **Accepted at 11/03/2023**

Abstract

Our choice of this topic "The Role of Historical Knowledge in Inculcating the Values of Citizenship" did not come by mere coincidence, but it was imposed by some subjective and objective motives. The subjective motives consist in the personal preoccupation of the issue of promoting teaching history in the Moroccan school. As for the objective motives, this topic falls within the major orientations of the Ministry of Education, that aim at inculcating the culture of human rights in the primary school, and within the project of implementing the strategic vision for educational system's reform 2015-2030 within the third domain related to the promotion of the individual and society, exactly the lever 18: [consolidating the values of citizenship, democracy and equality between genders in the educational system]. And our desire to correct some of the erroneous classroom approaches in teaching history, which don't respect the epistemological foundations of the subject, and the steps of historical thinking, which leads to learners aversion from the subject and the weakness of their motivation towards studying it. We have tried to show the close relationship between the lesson of history and the lesson of the citizenship education and human rights in terms of the nature of historical knowledge and the historical method. Also, showing up the link between the historical knowledge and the issues of citizenship education. The history that develops in the learners the critical competence, develops also in them the historical education and qualifies them to become open to others and all variables.

Key Words: Historical Knowledge, Citizenship Education, and Teaching History

تقديم

مشروع التربية على حقوق الإنسان في الوسط المدرسي مشروع يهدف إلى المساهمة في مشروع مجتمعي ثقافي عام وهو نشر مبادئ ثقافة حقوق الإنسان وترسيخ قيمها، بدء من المؤسسة التعليمية كفضاء للتربية على المعارف والقيم والسلوكات يؤهل الفرد لولوج الفضاء العام للحياة والمشاركة في تنمية محيطه ومجتمعه (انتصار، 2002، ص 85).

إذ تعتبر المدرسة المؤسسة الاجتماعية الأساسية لتحقيق أهداف التربية على ثقافة حقوق الإنسان والمواطنة والسلوك المدني من خلال غرس الثوابت الدينية والوطنية للبلاد ورموزها وقيمها الحضارية لدى المتعلمات والمتعلمين والوعي بالحقوق والمسؤوليات والتدرب على ممارستها وتمكين المتعلمين من اكتساب قيم التسامح والتضامن والتعايش (الصادقي العماري، 2014، ص35) وتعد هذه الأخيرة عاملاً أساسياً في إحداث التربية المدرسية التي تعد صلب عملية التعليم حيث تقدم الكثير من المعارف والقيم التي تساعد في بناء شخصية المتعلم جسمياً وعقلياً واجتماعياً وانفعالياً في جميع المراحل العمرية- وعبر مجموعة من مداخل المواد الدراسية.

ويؤكد حسني الإدريسي (1989) "يساهم التاريخ المدرسي في تحرير أفكار المتعلمين وجعلهم أكثر حرية واستقلالية وأكثر قدرة على الاختيار السليم بممارستهم للنقد" (ص 91).

فما علاقة المعرفة التاريخية المدرسية بثقافة حقوق الإنسان والتربية على المواطنة؟ وهل للمعرفة التاريخية دور في ترسيخ قيم المواطنة؟ وكيف نجعل دروس التاريخ غير مملة، يقتصر فيها دور المتعلمين على استهلاك المعلومات الواردة في ملخصات الأساتذة، وكأنها حقائق مطلقة، مسلم بها؟.

يؤكد جاك لا كورزيير[1] jacque la coursiére "على أهمية التاريخ لفهم الحاضر وجعله مدركا بصورة عقلية كما أكد على أن التاريخ هو تكوين مدني (formation civique) وذلك بتدريس مكونات المجتمع والرهانات والعلاقات وكذلك المؤسسات. فنهج التفكير التاريخي يسمح بفهم مبررات كل حدث تاريخي وموقعته، ومهمة التاريخ هته مهمة للبناء الديموقراطي الذي يتأسس على المشاركة الفاعلة للكل، فالمواطنة الحقة والديمقراطية تبدأ من الفصل الدراسي وبالضبط من درس التاريخ لذلك لا بد من الاهتمام وصيانة الذاكرة الجماعية للأقليات والشعوب والاعتزاز والافتخار بها وتدريسها وجعلها ذاكرة للكل والانتقال من تواريخ إلى تاريخ وطني موحد والدور الأساسي للمدرسة هو المحافظة على التماسك الاجتماعي والقيم المشتركة وجعلهم يعيشون معا «à vivre ensemble » كما سنحاول إبراز علاقة درس التاريخ بالتربية على المواطنة وحقوق الإنسان على مستوى طبيعة المعرفة التاريخية وعلى مستوى النهج التاريخي وكذلك إبراز علاقة المعرفة التاريخية بقضايا التربية على المواطنة.

1- عوامل الربط بين المعرفة التاريخية والتربية على قيم حقوق الإنسان والمواطنة

أ- <u>على مستوى طبيعة المعرفة التاريخية</u>

[1] -رئيس فريق مراجعة المناهج والبرامج بكند لسنة 1996/1995

يعرف عبد الله العروي (1983) مفهوم التاريخ بأنه" فلسفة الإنسان في علاقته الشائكة بالزمان، وهو كذلك الكيفية التي تسرد بها الوقائع التاريخية..." (ص83)، هذا يعني أن موضوع التاريخ هو الإنسان والحادثة المتصلة على وجه الخصوص في علاقته بمحيطه وذاته وهو مرتبط في مجمله بمدى إدراك الذات المؤرخ للماضي وهذا الإدراك لا يتم إلا إذا قام هذا الأخير بمجهود فكري من خلال دراسة وتمحيص بصمات الماضي معرفة الماضي تمكننا من فهم الحاضر إذن هناك تكامل بينهما الإمكانية فهم الواقع المعاش لكن ليس بشكل كلي.

التاريخ يساعدنا ويساعد المؤرخين بشكل خاص على فهم خصوصيات وأصول الحضارات القديمة في المتمثلات الجمعية وفي البنيات الذهنية.

إن قدرة امتلاك المعرفة المجتمعية لمجتمع معين في التاريخ القديم يعتبر أمر صعب المنال لأننا سنكون بحاجة للدخول إلى عمق التاريخ ولأجل الفهم الأحسن للأحداث التاريخية لا بد من الأخذ بعين الاعتبار السياق التاريخي التي ظهرت فيها، وكذا الأوضاع الاجتماعية وأدوات تحليل هذه الأخيرة تساعد على فهم العالم، أما فيما يخص المشروع التربوي العام فإنه يبحث عن انتقاء المعلومات التاريخية التي يجب تدريسها مع احترام الشعوب والحضارات الأخرى. هناك كذلك تاريخ لا يمكن نسيانه هو التاريخ المهيمن عليهم"الشعوب المستضعفة" وهنا يطرح سؤال آخر والذي يعتبر مهما للغاية ألسنا خائفين من إشكالية تعدد التواريخ؟

وفي هذا المستوى أعطى المؤرخ هامبيرغ HEIMBERG مثالا لتعدد وجهات وزوايا النظر للتاريخ، فالتاريخ الإفريقي مثلا لا يتم دراسته دون ربطه بالتاريخ الأوربي وهذه المقاربة تعد تقليدية وتؤدي إلى ترسيخ المركزية الأوربية في تمثلاتنا، لأن أوربا لم يكتب تاريخها، فاليوم كل ما كتب يعتبر مؤسسا على قاعدة الوثائق والبيانات الشفوية (HEIMBERG Charles, 2002, p51) ، إن تلك الانتقائية التي تتصف بها كل معرفة تاريخية جعلت محتوى كل تاريخ يختلف عن محتوى غيره من التواريخ تبعا لفلسفة مؤلفه وهكذا تظهر لنا ذاتية المعرفة وبالتالي يحق لنا التساؤل عن المباحث الكبرى التي شغلت المؤرخين

في معرض بحثنا عن جواب شافي نصادف كتاب حول العلوم الإنسانية والفلسفة للوسيان غولدمان Lucien Goldmen يؤكد أنه "ما نبحث عنه في معرفة الماضي هو نفسه ما نبحث عنه في معرفة الناس الحاليين، إنها المواقف الأساسية للأفراد والتجمعات البشرية اتجاه القيم والتلاحم والكون" (الأنطكي، 1996، ص 53) من خلال غولدمان نستشف أن الإنسانية تبحث عن تحقيق المساواة والحرية والعدل وبتعبير أشمل ترنو إلى البحث عن القيم في العيش الكريم ومن هنا تتضح العلاقة بين المعرفة التاريخية وحقوق الإنسان وكثير من الباحثين يعتبرون مسيرة الإنسان عبر التاريخ هي مسيرة من أجل اللانعتاق من جملة من القيود والتحرر.

وإذا انتقلنا إلى ظهور الاتجاه الجديد في الدراسات الجديدة للبحث، كتاريخ الذهنيات والطقوس اليومية والخوف والجسد...الخ. خصوصا وأن البحث التاريخي اغتنى بمناهج جديدة ومتنوعة. وفي هذا الصدد يقول الفيلسوف الفرنسي ميشال فوكو : " يتوفر المؤرخون على أدوات صاغوها بأنفسهم في جانب منها، وتلقوها في جانب آخر كنماذج النمو الاقتصادي، والتحليل الكمي ومنحى التغيرات الديمغرافية، ودراسة المناخ وتقلباته، ورصد الثوابت السوسيولوجية. لقد مكنتهم تلك الأدوات من أن يؤسسوا داخل حقل التاريخ طبقات رسوبية متباينة،

فحلت مكان التعاقبات الخطية التي كانت حتى تلك الآونة تشكل موضوع البحث التاريخي عمليات سبر الأغوار وتعدد مستويات التحليل." (يافوت، 1986، ص 5) فالمعرفة التاريخية أصبحت أكثر التصاقا بالإنسان والصور الذهنية المرتبطة بالعالم الاجتماعي لمعرفة طبيعة العلاقة التي كانت تربط الفرد بالمجتمع(أخوة، تضامن، حرية، كرامة....) من ذلك نستشف مدى حضور قيم حقوق الإنسان وتطورها الزمني في إطار العلاقة الجدلية بين الماضي التاريخي والحاضر المعاش وتأثير ذلك على المستقبل وتؤكد منظمة اليونسكو وعيا منها بأهمية المعرفة التاريخية في تعزيز التكوين الفكري والأخلاقي لقيم حقوق الإنسان، تؤكد على أن التاريخ الذي لا ينصف كفاح الإنسانية التي يسردها أو لا يعيرها الاهتمام، يبقى تاريخا دون بإمكانياته...." (U .N.E.S.C.O, 1953 . p 48) .

ب- <u>على مستوى طبيعة النهج التاريخي</u>

يرى مارو H .Marrou أن " التاريخ هو المعرفة بالماضي الإنساني، المعرفة بالإنسان من قديم الزمان عن طريق إنسان اليوم، إنسان الغد الذي هو المؤرخ " (الخصاضي،2001، ص 5)، فالتاريخ هو علم من العلوم الإنسانية عامة والعلوم الاجتماعية بالأساس هو دراسة ماضي الإنسان وأثر هذا الماضي فيه. إن التعامل مع الزمن التاريخي يعني الانتقال من زمان معاش (temps vécu) إلى زمان موضوع (temps conçu) فالمؤرخ حسب الأستاذ عبد الله العروي يستطيع أن ينتزع من حاضره ليحل كليا في المشاهدة... كما يستطيع أن ينقل إليه الشاهدة فيحولها بفعله ذاك إلى زمن دال على قصد يقيسه على من يعرف في حياته اليومية ويستطيع أن يجعل من حاضره حاضر الماضي، ومستقبله هو مستقبل ذلك الماضي..... (عبدالله العروي، ص ص 348-349)"، وارتباط المعرفة التاريخية بالقيم تتجاز المفهوم القديم الذي يصور الأحداث التاريخية على أنها صراع أزلي بين الخير والشر ويضع الدارس يتعاطف وجدانيا مع الخير وهذا ما يؤكد عليه هنري مونيو"henrit moniot" "السؤال لا يبدأ إلا مع الفكرة التي تجسد طرق تدبير هذا الالتقاء ما بين التاريخ والقيم، و حول الوظائف المحتملة التي ننتظرها من تدريس التاريخ، فالوظيفة القديمة لتدريس التاريخ تبدو متجاوزة (فاقدة الصلاحية) ومتحولة في معجم آخر ومع منظورات أخرى، تجعل التاريخ خزانا من النمادج (أو المتضادات) يؤدي إلى التماهي مع الخير والتعبئة ضد الشر، ويعطي لائحة حجاجية للقيم" (Moniot, 1993 , p214)

لقد ظل الجدل قائما حول إذا كان التاريخ علما كالعلوم التجريبية أم لا، وقد استهوى هذا المبحث نفوس كبار المؤرخين، فمنهم من ينفي صفة العلمية عن التاريخ، باعتبار أن العلم يفيد المعرفة اليقينية الدقيقة بحقيقة الشيء، ومنهم من يرى أن التاريخ هو تلك المعرفة العلمية بشؤون الماضي، وأنه بالإمكان نقل مناهج العلوم التجريبية إلى حقل العلوم الإنسانية نظرا لأوجه التشابه بين علم التاريخ وعلوم الطبيعة، فالمنهج التاريخي هو نفسه المنهج المطبق في العلوم الحقة الأخرى، وهناك من المؤرخين من لهم رأي آخر أمثال بول فاين paul veyne" إن الحقيقة التاريخية مختلفة تماما عن الحقيقة العلمية: فكلاهما مؤقتان، لكن ليس بنفس الطريقة فإذا كان العلم سيظل إلى الأبد غير مكتمل، أليس الأمر كذلك بالنسبة للتاريخ؟ أليست الحقائق التاريخية التي نعتبرها مكتسبة، قابلة لأن يعاد النظر فيها من طرف اكتشافات جديدة؟ (Veyne, 1971, p 310-311)، ثم إن هذا الجدل استمر بين أنصار علمية التاريخ ومناوئيهم، وقد ظهر ذلك جليا في القرن التاسع عشر، حيث منح مؤرخو

المدرسة المنهجية (الوضعانية) للتاريخ صفة العلم، باعتبار أن التاريخ لا يتم إلا بالوثائق، وبما أن الوثيقة هي الشاهد الوحيد على أحداث الماضي فإن التاريخ علم.

وتأسيسا على ما سبق يتضح على أن كتابة التاريخ تحاول أن تصنف الأحداث والوقائع وتميز بينها وتفهما وتفسرها وتؤولها انطلاقا من سلم قيمي معين لأن" كل تاريخ هو تاريخ معاصر" كما يؤكد لنا ذلك فيلسوف التاريخ كروتشي (السعيدي، 2001، ص181).

2- التاريخ وقضايا التربية على المواطنة

أ- الذاكرة والهوية والتاريخ

إن التاريخ هو أساس الذاكرة المشتركة التي تميز شعبا معينا لأن الذاكرة التاريخية:" هي مفتاح الهوية الذاتية اللازمة لرؤية موضع الإنسان في مجرى الزمن"(عفيف، 1998، ص114) و يتمظهر الرهان الاجتماعي لتدريسه في الحفاظ على الهوية والذاكرة التاريخية. على أن هذه الهوية ليست قالبا جامدا أو تحصنا في زوايا متحجرة أو إنكار للغيرية بل هي هوية متجددة ومتفاعلة،(عكي وصهود،2012، ص10) لذا من خصائصها أنها:

- بناء يتم في وضعيات خاضعة لحركية مجتمعية وتطور الزمن
- ليست ضد الآخر بل هي تواصل معه
- ليست نظرة للماضي بل هي استشراف للمستقبل

من جملة المهام المتصلة اليوم بمجال البحث في التاريخ أنه عمل يسعى إلى إعادة بناء الذاكرة استحضارا لواقع مغيب أو إبراز لأوضاع مهمشة مطموسة عسى أن يتم التمهيد لفهم الحاضر مسطح مبتور بالضرورة، ومع أن الضوابط المنهجية تقتضي أن يتحرر الباحث من مختلف قيود الارتباط بزمن خارج زمن الفترة موضوع الممارسة والتنقيب، إلا أن من أبرز المفارقات المتحكمة في بلورة هذا الزمن بالذات أنه يمر لزوما بالمقارنة بينه وبين أزمنة قريبة أو بعيدة بما في ذلك زمن الانتماء الحسي للباحث. فالماضي حاضر دائما في حياتنا ويشكل في أحداث كثيرة ذاكرتنا، وعموما استحضارات واستشهادات الماضي تتغذى من مصدرين أساسين على حد تعبير بيير نورا pierre Nora¨ هما الذاكرة الجماعية والذاكرة التاريخية (Nora, 1978)، فالذاكرة الجماعية تكون بدون حدود وغامضة أحيانا حيث تكون فيها الهوية مشبعة بانطباع الماضي، كالتجارب الشخصية أو التي نقلت عن طريق التقليد أو ما تم الحفاظ عليه كإرث كالعادات والتقاليد بواسطة المؤسسات أو بكتب التاريخ، أما الذاكرة التاريخية فتجنح نحو العلمية والتحليل النقدي للأحداث بكيفية محددة وواضحة مستندة لحجج داحضة وبحسب جاك لوغوف Jack Legoff فإن قيمة التاريخ تكمن في نهجه لتفسير الحقائق الاجتماعية عن طريق الزمن

(Le Goff et Nora1974, p 106) ، فتدريس التاريخ يجعل المتعلمين متشبعين بالهوية داركين للفرق بين الذاكرتين كما أن نهج التفكير التاريخي يقيهم من الاستعمالات المتعددة والمنحرفة للتاريخ، عبر التذكير بقيمة المعرفة العلمية للماضي والدروس المستخلصة من أجل الحاضر ويسمح بصياغة التمثلات وتفتح للماضي تفسيرات منطقية ويقوي لديه التفكير النقدي وتميز بيير نورا بين الذاكرة والتاريخ بقولها" الذاكرة هي الحياة تحملها المجموعات الحية دائمة التطور خاضعة لجدلية التذكر والنسيان، غير واعية بحالات هدمها، قابلة للتحكم

والتوجيه والتغير والفتور والتحول الفجائي. والتاريخ هو إعادة بناء إشكالي لما هو ليس كذلك (لا مبني ولا إشكالي)" (HEIMBERG Charles, 2002, p 64).

ويضيف المؤرخ الفرنسي جاك لوكوف على أن للتاريخ استعمال آخر إنه التقويض الدائم لهويتنا، ذلك أن هذه الهوية الوهنة بالرغم من كل شيء التي نسعى للحفاظ عليها وإخفائها تحت قناع، ليست هي ذاتها إلا محاكاة ساخرة: فالتعدد يقطنها ونفوس عدة تتنازع داخلها والمنظومات تتعارض فيها ويقهر بعضها البعض، عندما نكون قد درسنا التاريخ فإننا" على عكس الميتافيزيقيين نسعد لما نكشفه فينا من أنفس فانية، وليس لما نحمله من أنفس خالدة ترقد فينا" وفي كل نفس من هذه الأنفس لا يجد التاريخ هوية منسية (السطاتي، بنعبد العالي،1988، ص ص 64-65).

وعطفا على ما سبق يمكن القول إذا كانت الذاكرة الجماعية هي " الواقع الذي لا مهرب منه" فإن طغيان ذاكرة جماعية رسمية موجهة من طرف الكتاب المدرسي والإعلام يقوض باقي الذواكر والهويات ويضرب قيم التعدد والتنوع كما يعرض منحى تدريس التاريخ بالمدرسة حيث يتعلم الطفل داخلها تاريخه ويتقاسم ذاكرة الأجيال السابقة، وبالتالي يقوي انتمائه وارتباطه بالأرض والوطن والمحيط في إطار الدولة الوطنية الحاضنة للتنوع والتعدد (MARTINEAU Robert, 1994)

ب- <u>الزمن والتاريخ</u>

الإنسان وحده كائن يعي الزمان والديمومة والتغيير المستمر فهو الوحيد بين كل الكائنات الذي يشعر بالتغير ويسجله ويعطي للحياة البشرية بذلك وحدتها مابين الأمس والغد، والتاريخ مرتبط بشكل كبير وأساسي بالزمن لأن ميدان التاريخ الأساسي هو الحياة في امتدادها الزمني على الأرض، يتعامل المدرس بكيفية مستمرة مع الزمن التاريخي، فهو ينتقل بكيفية سريعة وباستمرار من الحاضر إلى الماضي القريب أو السحيق، يسبح من قرن لآخر أثناء الشرح، ويغوص في سرد الأحداث التي وقعت، مستخدما مصطلحات عديدة مثل التعاقب والمدة والفترة والمرحلة والتزامن والتغير. إن تاريخ حدث ما، كما يقول عبد الله العروي " هو الجواب على سؤال يتضمن كلمة متى؟" (عبد الله العروي، (1997)، ص. ص 243 .244) وبالتالي فأول ما يتعلمه المتعلم هو القدرة على الموضعة في الزمان والقدرة على فهم الأحداث في سياقها الزمني، والتاريخ يعلمه وضع مسافة بينه وبين أحداث الحاضر ناهيك عن وضع الأحداث في بعدها التاريخي لفهما ونقدها واتخاذ القرار المناسب. وإذا كان التاريخ التقليدي (السردي) يجعل من الزمن مبدأ أو أصل تطور الإنسانية، فإن مؤرخي اليوم يعتبرون التاريخ تحليلا أكثر من سردا، بحيث إن المفاهيم هي ما يميزه عن الرواية التاريخية. يهدف التاريخ الجديد إلى تعويض التاريخ السردي بتاريخ إشكالي يستند إلى بناء مفاهيمي، ويطرح على الماضي أسئلة انتقائية، ويجمع المعطيات المتجانسة والمتكررة، ويختار المصادر ومستويات الملائمة للموضوع المدروس (صهود،(2011/2010)، ص99) مما يدرب المتعلمين على مهنة المؤرخ ويجعلهم قادرين على التنبؤ بالنتائج انطلاقا من ترتيب الوقائع والأحداث والعمل على تصنيفها وترجيح الأحداث المهمة وفق تسلسل زمني وكرونولوجي منطقي ولكي يتمكن المتعلم من ذلك يتطلب حسب (خديجة واهمي2002، ص ص 27-28) :

- مهارات عقلية(ذاكرة، قياس، جمع، مقارنة، تعريف، إصدار أحكام....)
- وعي وإدراك ذو طبيعة سيكولوجية(المدة، مهارات النقل إلى واقع مجرد: الماضي.....).
- وجدان مرتبط بالمواقف والقيم (ثقافة، انتماء، مواطنة.....).

ت- التاريخ مجال الاستفهام وبناء الفكر النقدي

في خضم عملية الإصلاح التي شهدها منهاج مادة التاريخ والقائمة على المقاربة بالكفايات والتربية على القيم والهادفة إلى جعل المتعلم محو العملية التعليمية، أصبحت النصوص التاريخية ذات أهمية بالغة في الرقي بالتاريخ المدرسي من مادة للحفظ والتذكر إلى مادة تساهم في التكوين الفكري والمنهجي للمتعلم وإدراكه لأهمية دراسة الماضي البشري في فهم الحاضر والتطلع للمستقبل وحل المشاكل اليومية (كشاحي، 2012، ص ص 112-113).

ويعد مبحث التاريخ أحد ميادين الدراسات الاجتماعية التي تنمي لدى الطلبة التفكير النقدي وتعمل على بناء المواطن المعاصر بشخصيته وعقله وتفكيره وبالتالي زيادة وعيه بدوره الاجتماعي والاقتصادي والسياسي والثقافي في مجتمعه كما يساهم في بناء الهوة الوطنية وتدعيمها وتنمية القيم ومهارات عدة كإبداء الرأي والربط، والتفسير والاستنتاج وتطوير نظرته للعالم والتعلم من أخطاء الماضي (الخوالدة، 2014، ص 16) لتنمية التفكير النقدي، يجب علينا مساعدة المتعلمين على التفكير في أية مهمة في أية مشكلة أو أية أسئلة مفتوحة، والنظر بعناية في الخيارات المختلفة المتاحة، إن عقلنة تعليم التاريخ كما يتمثله الديداكتيكي الفرنسي مونيو (Monio Henrit) تتطلب الأخذ بعين الاعتبار نهج التفكير التاريخي واعتبار المتعلم هو محو العملية التعليمية ناهيك عن احترام التعاقد الديداكتيكي بين الأستاذ والمتعلم (Moniot, 1993 ,P 79) والتفكير النقدي مقاربة هامة في التعليم لأنه يساعد على زيادة رضا وحافزية التعلم ويعلم التعلم الذاتي وهذا هو ما تسعى إليه البرامج الجديدة في درس التاريخ وفق مدخل الكفايات ونهج التفكير التاريخي و تتجلى أهمية التفكير الناقد في العملية التعليمية التعلمية بشكلّ عام، وفي تدريس مادة التاريخ حسب جمال سليماني بشكلّ خاص بالنقاط الآتية (سليمان،2012، ص 120):

- ⊗ يكسب المتعلمون منهجية علمية في دراسة قضايا التاريخ وأحداثه بما يمكنهم من تقييمها بشكلّ صحيح.
- ⊗ يساعدهم في اتخاذ قرارات سليمة تجاه مواقف الحياة اليومية عامة و يزيد من تفاعلهم مع المجتمع، وينمي شعورهم بالمشاركة السياسية والتوجه الديمقراطي.
- ⊗ يحسن قدرة الفرد على التعلم الذاتي، ويساعده في البحث الجاد عن الكثير من الحقائق التاريخية.
- ⊗ يحسن قدرة الفرد على فهم الفروق الثقافية بين الحضارات، ويسهم في بلوة التفكير الإبداعي لديه.

ج- التاريخ ومواطن الغد

تقوم القيم التي تؤسس العيش المشترك على قيم المواطنة من حيث إحساس الأفراد بأن لهم تاريخا مشتركا وذاكرة مشتركة ومحنا مشتركة، وإذا كان لتدريس التاريخ وظيفة تربوية معرفية فهي لا تقتصر على جعل الفرد يستوعب الأحداث التاريخية ويسرد تاريخ حقب والحروب التي مر منها تاريخ بلده فحسب، وإنما ترمي أيضا لاكتساب الوعي بالانتماء للتاريخ المشترك وبذاكرة جماعية كقوة موحدة للعيش في الحاضر والمستقبل، (بورقية،

2012، ص27) إن برنامج التاريخ والتربية على المواطنة يؤسسان مع الجغرافية للعالم الاجتماعي (univers social) والهدف العام لهذا المحور هو معرفة وتفسير الظواهر الاجتماعية لتحمل المسؤولية، مسؤولية المتعلم كمواطن في المستقبل وهو مطالب بتطوير تفكيره وإثراء معارفه ليشارك بفعالية في بناء مجتمعه، وقد تم تحديد ثلاث كفايات كبرى تعمل المعرفة التاريخية على ترسيخ قيم المواطنة بها (yelle, et al., 2015,p 34) على الشكل التالي:

- دراسة الظواهر الاجتماعية من منظور تاريخي.
- تأويل وتفسير الظواهر الاجتماعية اعتمادا على المنهج التاريخي.
- بناء الوعي المواطناتي اعتمادا على المعرفة التاريخية.

واتخذت مجموعة من الدول في العالم وخاصة وزارة التربية الوطنية بها قرارات تخص دمج درس التاريخ والتربية على المواطنة ونجد مثلا وزارة التربية الوطنية في الكبيك التي اتخذت قرارا هاما سنة 2001 يمزج بين تدريس التاريخ و التربية على المواطنة في درس واحد. تمت أجرأة هذا الدمج على مستوى التعليم الثانوي سنة 2005 للارتقاء بالعيش الجماعي و المحافظة على التماسك الاجتماعي

(Bouvier, Chamberland et BelleVille, 2013,p115) وعممت ذلك حتى في مستويات أخرى ويرى كثير من المراقبين التربويين أن المواطنين يتجهون إلى عدم الاهتمام بالشأن العام في بلدهم ولا يرون في المشروع السياسي أية هوية اجتماعية يمكن الدفاع عنها، ومن بين مؤشرات ذلك تراجع في عدد المشاركين في الحياة السياسية لدى عموم الشعب ولا سيما لذى الفئات الشابة. فحسب إتيير وطرديف Ethier et Tardif: "عند انخراط المتعلمين في وضعيات متعلقة بالتاريخ أو بالجغرافية وقدرتهم على التمييز والتحليل و فك رموز هذه الوضعيات، فذلك انخرط ضمني في الحياة السياسية وتربية على قيم المواطنة، مما يؤدي إلى الوعي بالتعدد سواء في المشترك العقدي والإيمان بمنطق الاختلاف لنكتسب مفاهيم جديدة تتعلق بأساليب الحوار وآدابه داخل فضاء واحد" (Martineau, 2009, p 24) وعموما فقد أجمع مجموعة من التربويين على هذا الاتجاه حيث أقروا أن برنامج العلوم الإنسانية ولاسيما علم التاريخ يتضمن إشارات واضحة في الترويج و ترسيخ قيم المواطنة تلامس مواضيع: دراسة الديمقراطية والتعريف بالمؤسسات والمشاركة في الحياة الاجتماعيات وفهم ما يدور في العالم لتكوين مواطن الغد المشارك والمسؤول ويؤكد الديداكتيكي برينوديشي (Deshaies, 2006) على أنه بالنسبة لكل متعلم عليه أن يبني وعيه المواطن بفضل التاريخ. ولكن ما معنى "وعي المواطنة بفضل التاريخ"؟ الجواب على هذا السؤال ليس سهلا خصوصا حينما نعلم أن برنامج التاريخ المقرون بالتربية على المواطنة في كندا يرمي إلى تحقيق هدفين تربويين: جعل المتعلم يفهم الحاضر على ضوء دراسة الماضي من جهة و تهيئته للمشاركة بكيفية واعية في الحياة الاجتماعية داخل مجتمع ديمقراطي من جهة ثانية لذلك نوضح الأمر من خلال الخطاطة التالية:

خطاطة رقم 1: بناء وعي المواطنة بفضل التاريخ ،المصدر:. (Deshaies, 2006)

وتحدد الخطاطة بدقة العلاقة الوطيدة بين درس التاريخ وبناء الوعي المواطناتي لدى الفرد وذلك من خلال المحاور الأربعة الكبرى التالية:

- **البحث عن ركائز الهوية الاجتماعية:** الهوية هي مجموع السّمات والخصائص المشتركة الّتي تميّز أمةً أو مجتمع أو وطن معيّن عن غيره، يعتزّ بها وتشكّل جوهر وجوده وشخصيّته المتميّزة وهي منسجمة مع معطيات الفكر القانوني والسّياسي، الّذي يستند إلى قانون المواطنة بوصفها معياراً جوهريّاً لتحقيق المساواة والمعرفة التاريخية تساهم في تحديد العلاقة بين الخصائص الهوياتية وجذورها.
- **تثمين مساهمة الأحداث الاجتماعية في الحياة الديمقراطية** :استيعاب القيم والمبادئ الناتجة عن الأحداث التاريخية ومناقشتها وربطها بالحاضر تؤدي إلى تحديد حقوق وواجبات الأشخاص وترسيخ قيم المواطنة الحقة.
- **تثمين آثار المشاركة في الحياة الاجتماعية:** على الرغم من أن عملية المشاركة عامل مهم في تحقيق مصلحة المجتمع إلا أن الغالبية تتخذ موقف اللامبالاة، أو يتخذون التصور الضيق للمشاركة باعتبار العضوية في بعض المؤسسات مع عدم الفعالية إنجازا، والمعرفة التاريخية تجعل المتعلم يحدد العلاقة بين الفاعلين وأعمالهم والتغيير الاجتماعي ويتعرف على أنواع الأنشطة الممكنة وأثرها الممكن مما يجعله يستوعب فرص المشاركة الاجتماعية ويعتبرها مهد الديمقراطية السليمة المرتكزة على إشراك المواطنين في مسؤوليات التفكير والعمل من أجل مجتمعهم.
- **استيعاب فائدة المؤسسات العمومية:** للمؤسسات العمومية أدوار مهمة في تسيير المرافق العمومية وخدمة قضايا تهم المواطنين فمعرفة أصل وأسس المؤسسات الكبرى مع فهم الدور الذي يمكن لكل واحد لعبه في إطار هذه المؤسسات يشجع على الانخراط المتميز والوعي بأهميتها.

خاتمة

تعتبر مادة التاريخ من المواد الأساسية المناسبة لتنمية وبناء كفاية النقد لدى المتعلم، وقد أدرك القائمون على المنهاج التربوي في المغرب هذه الخصوصية، حيث جعلوا من مكونات برنامج التاريخ في مختلف مراحل التعلم سندًا رئيسيا، وفرصة سانحة لإكساب المتعلمين كفاية النقد، وذلك بالنظر إلى الوظيفة الاجتماعية للتاريخ كما يتصورها القائمون على هندسة التربية والتكوين بالمغرب، حيث يساهم "في التكوين الفكري لإنسان بتنمية الحس النقدي بالنسبة لأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي" (الكتاب الأبيض، 2000، ص24) وذلك لتأهيل الفرد لمهنة المواطن على تعبير الباحث مصطفى الحسني الإدريسي الذي يؤكد كوننا لا نولد مواطنين ولكننا نصبح كذلك اعتمادا على التربية على المواطنة والتي تعتبر التربية التاريخية إحدى أهم منابعها للتنشئة الاجتماعية واكتساب التفكير النقدي، فالتاريخ يعتبر أفضل ترياق ضد كل أشكال التطرف

(Idrissi, 2008. p 72), ومن جهة أخرى تهدف المعرفة التاريخية المدرسية إلى معالجة المعطيات وكما تقول الباحثة الفرنسية،" مونيك فلون(Monique Flonneau)"التاريخ لتكوين الفكر النقدي l'Histoire pour former l'esprit critique) الذي يسعى إلى تفسير الحاضر وتحرير الفرد من ثقل الماضي وإكسابها لحس النقدي عند تعامله مع أحداث هذا الماضي(Flonneau, 1996 ,P.4)

وخلاصة القول فالتاريخ الذي يطور لدى المتعلمين كفاية النقد هو في النفس يطور لديهم تربية تاريخية والتربية على المواطنة ويؤهلهم ليصبحوا مواطنين منفتحين على الآخر وعلى كل المتغيرات، مناضلين من أجل قيم الديموقراطية، مواطنين بشخصية قوية منفتحة على العالم فالتاريخ يتعدى دوره في تكوين المواطن إلى المساهمة المستمرة في بناء الإنسانية جمعاء فردا فردا.

قائمة المراجع المعتمدة

لائحة المراجع بالعربية

- إدريسي حسني مصطفى(1989)، مساهمة "**ديداكتيكية في تحليل النص التاريخي** "مجلة الدراسات النفسية و التربوية، العدد: 10.
- إدريسي حسني مصطفى(2002)، "**الكتاب المدرسي للتاريخ بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة المدرسية**"، مجلة التدريس المجلة المغربية لعلوم التربية، العدد1،.
- الانتصار عبد المجيد،(2001)،**التربية على حقوق الإنسان في الوسط المدرسي:بيداغوجيا، تربية، ثقافة.**
- بورقية رحمة، (2012)، "**نحو مدرسة لبناء القدرات المعرفية**"، مجلة المدرسة المغربية، المجلس الأعلى للتعليم ،عدد مزوج 5/4.
- جمال سليمان، "**درجة ممارسة مدرسي مادة التاريخ في المرحلة الثانوية لمهارات التفكير الناقد**"، مجلة جامعة دمشق، المجلد 28 ، العدداا، 2012.

❖ حسن كشاحي، (2012)، **دور النهج التاريخي في تكوين الفكر التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية**، "تدريس التاريخ" ضمن الندوة الوطنية التي نظمها فريق البحث في التاريخ والمجتمع والتواصل ، منشورات المعهد الجامعي للبحث العلمي، مطبعة المعارف الجديدة.

❖ الحسناوي مصطفى،(2009)،" **بيداغوجيا الكفايات بين التنظير والممارسة الفعلية الصفية:تحليل النص التاريخي بالثانوي الإعدادي نموذجا** ،مجلة الحياة المدرسية، العدد : 16

❖ خديجة واهمي،(2002)، **محاولة وضع نموذج ديداكتيكي في التاريخ**، مطبعة دار القرويين، الدار البيضاء، ط1.

❖ الخصاضي المصطفى، (2001)، "**قضايا ابستمولوجية وديداكتيكية في مادتي التاريخ والجغرافيا**"، الطبعة الأولى، دار الثقافة، الدار البيضاء.

❖ السعيدي عبد السلام، (2001)، **تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن البرامج التعليمية**،السلسلة البيداغوجية رقم 17، دار الثقافة.

❖ شكير عكي وصهود محمد،(2012)،"**أية وظائف لتدريس التاريخ في القرن 21م؟**"،تدريس التاريخ، وقائع الندوة الوطنية التي نظمها فريق البحث في التاريخ والمجتمع والتواصل بتاريخ 16 ماي،2010 .

❖ الصديق الصادقي العماري، (2014)، "**التربية على المواطنة وحقوق الإنسان مشروع تكوين مواطن الغد**"، مجلة علوم التربية، العدد59، أبريل.

❖ صهود محمد (2003-2002)،**التحقيب التاريخي في المرحلة الثانوية التأهيلية**، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية علوم التربية، الرباط.

❖ عبد الله العروي، (1997)، **مفهوم التاريخ**، الجزء الثاني، "الألفاظ والمذاهب"، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء وبيروت، ط. الثالثة،

❖ العروي عبد الله،(1983)، **العرب والفكر التاريخي**، دار الحقيقة، بيروت.

❖ عفيف عثمان (1998)، "**مشكلات تعليم التاريخ في كل من فرنسا والولايات المتحدة الأمريكية**"، مجلة منبر الحوار، ع36، بيروت، لبنان.

❖ فوكوميشيل،(2001) **حفريات المعرفة**، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط2.

❖ قبلي محمد،(2006) **جذور وامتدادات، الهوية واللغة والإصلاح بالمغرب الوسيط**، دار توبقال للنشر،

❖ الكتاب الأبيض، (2000)، ج1، الاختيارات والتوجهات التربوية العامة المعتمدة في مراجعة المناهج التربوية، الوثيقة الإطار للاختيارات والتوجهات التربوية.

❖ محمد صهود،(2011/2010)، **التحقيب التاريخي من التأصيل الابستمولوجي إلى التعلم المنهجي مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات(السنة الأولى باكالوريا)**، أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية، بحث غير منشور.

❖ محمد عبد الله الخوالدة، (2014)، **الخيال التاريخي والتفكير النقدي**، مطبعة دار الخليج للنشر والتوزيع، ط1.

❖ ميشيل فوكو،(1988)، **جينيالوجيا المعرفة**، ترجمة أحمد السطاتي، عبد السلام بنعبد العالي، دار توبقال للنشر.

لائحة المراجع باللغة الفرنسية

❖ **BOUVIER Félix**, **CHAMBERLAND Philippe** et **BELLE VILLE Marie-Line**, (2013),« *L'enseignement de l'histoire au Québec instrumentalisé par l'éducation à la citoyenneté ?* », Bulletin d'histoire politique, Vol 21, N3.

❖ **HEIMBERG Charles**, (2002), *L'histoire à l'école. Modes de pensée et regard sur le monde*,Issy-les-Moulineaux, ESF éditeur.

❖ **MONIOT Henri**, (1993) ,*Didactique de L'Histoire*, Nathan, Paris.

❖ **NORA Pierre**,(1974) ,*Entre mémoire et histoire*, in faire de l'histoire nouvelles approches Edit Gallimard.

❖ **PROST Antoine**, (2000)« *Comment l'histoire fait-elle l'historien ?* » in vingtième siècle. Revue d'histoire numéro 65 Janvier-Mars.

❖ **VEYNE (P),** (1971) , *« comment on écrit l'histoire »* Essai D'épistémologie. Seuil, paris.

❖ **YELLE Frédéric**, **LAVOIE- Joly Alexandre** (2015), « *histoire et citoyenneté : présent, passé, avenir, L'histoire Nationale telle qu'elle est enseigné dans nos écoles »*, sous la direction de Catinca Adriana Stan, Débats et propositions suivis d'une mise en perspective de Joan Pagés Blanch et Neus Gonzalez- Monfort, presses de l'Université de Laval,.

❖ **U .N.E.S.C.O**,(1953) *« La déclaration universelle des droits de l'homme ,documentation et conseils pédagogiques »*, paris.

❖ **Pierre Nora**, (1978), "*Mémoire collective*" dans Jacques Le Goff et aill, La nouvelle histoire, paris, retz, cepl,,.

❖ **Jack Le Goff et pierre Nora**(dir),(1974),*Faire de l'histoire*. Paris, éditions Gallimard, vol 3.

❖ **MARTINEAU Robert**,(1994), l'histoire au-dela de la mémoire; l'enseignement de l'histoire dans les écoles secondaires du Canada,vol,32,n5.

❖ **Robert Martineau**, (2009),*l'histoire et l'éducation à la citoyenneté…genèse et fondements d'un périlleux mariage*, formation et profession, vol 16.

❖ **Bruno, Deshaies,** (2006), *l'histoire et l'éducation à la citoyenneté, une série de problèmes insolubles*, p2 (En ligne), consulté le 30/11/2019, http://vigile.net/L-histoire-et-l-education-a-la citoyenneté -

❖ **Monique Flonneau,** (1996), *De la découverte du Monde aux cycle II et III*, Nathan .-**Mostafa Hassani Idrissi**(2008), "*pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au maroc*,Revue Attadriss, N4, FSE.Rabat.