

*عبد العزیز الطاهری | Abdelaaziz Ettahiri

الأسس الإبستيمولوجية والديداكتيكية لتجديد درس التاريخ في المغرب قراءة في كتاب الفكر التاريخي وتعلم التاريخ

The Epistemological and Dialectical Foundations for Re-reading History in Morocco

Review of the book *Historical Thought and Learning History*

المؤلف: محمد فتحي دسني إدريسي.

عنوان الكتاب: الفكر التاريخي وتعلم التاريخ.

الناشر: الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.

سنة النشر: 2021.

عدد الصفحات: 330 صفحة.

* أستاذ التاريخ، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، جامعة محمد الخامس، الرباط.

Professor of History, Faculty of Letters and Human Sciences, Mohammed V University, Rabat.

tahiri_74@yahoo.fr

ظل الفكر التاريخي المدرسي الغري، على العموم، حبيس منظور بيداغوجي تلقيني يُعلي من شأن المعرفة على حساب مسارات إنتاجها. لهذا، كانت تفصله هُوَة إبستيمولوجية ومنهاجية شاسعة عن الفكر التاريخي الأكاديمي الذي عرف تجديدات شملت بالخصوص مواضعيه ومناهجه ووظائفه، فاستبدل التناول الحدي بالتحليل البنوي، وانتقل من الوصف السردي إلى البناء الإشكالي الذي يسهم في فهم قضايا الحاضر انطلاقاً من منظور زمني.

ومن أهم الدراسات التي سعت إلى ردم هذه الهوة كتاب **الفكر التاريخي وتعلم التاريخ للباحث** مصطفى حسني إدريسي، وهو أستاذ ديداكتيك التاريخ في كلية علوم التربية بجامعة محمد الخامس بالرباط، في مستهل سنة 2021، وقد سبق أن نشر هذا الكتاب باللغة الفرنسية سنة 2005⁽¹⁾. وهو في أصله أطروحة دكتوراه دولة أعدّها في علوم التربية وديداكتيك التاريخ.

قدم الكتاب منظوراً لمعالجة الإشكال المذكور آنفًا، يتسم بتفاعلٍ مُثمرٍ بين الأسس الإبستيمولوجية والمنهجية للتاريخ العالم وبين ديداكتيك التاريخ المدرسي. وهو من المراجع الأساسية التي اعتمدت في رسم التصورات البيداغوجية والديداكتيكية لدرس التاريخ وأبعاده الإجرائية في التعليم المدرسي المغربي خلال العقدين الأخيرين. ويكتسي نقل الكتاب إلى العربية أهمية كبرى؛ ليس فقط على مستوى الإسهام في تعميم هذه التصورات في صفوف الجمهور الواسع من القراء باللغة العربية، بل أيضًا لدى مدرسي التاريخ في المدرسة المغربية والأطر المتخصصة في بيداغوجيا هذه المادة وديداكتيكها، والمؤلفين فيهما، على نحو خاص؛ إذ من شأنها أن تسهم في تعميق الوعي بها وفهمها، مع ما يمكن أن يكون لذلك من انعكاسات، على مستوى تطوير الأداء المهني التعليمي أو على مستوى تعميق البحث البيداغوجي والديداكتيكي.

يتمثل موضوع الكتاب في تشخيص الحالة التي يوجد عليها درس التاريخ في المغرب، والإسهام في إعداد طريقة لتدريس هذه المادة وتعلم الفكر التاريخي تقوم، من الناحية النظرية، على تحديد الأسس الإبستيمولوجية لقاربة ديداكتيكية لهذا الفكر، وتقوم من الناحية العملية على وصف الواقع الميداني وتقديم مقترن لنقل ديداكتيكي له؛ وذلك من أجل الوصول إلى تعليم ينهض بالوظيفتين الانتتمائية والنقدية للتاريخ، وإعداد التلميذ ليصير مواطناً متمسكاً بالفكر الندي، ومنفتحاً على الآخرين، ويبني هويته، ويختار انتماهه، ويستطيع النهل من الذكرة أو التحرر منها.

تتمثل المقصدية التي نسبت خيوط هذا المؤلف في اقتراح نقل ديداكتيكي لل الفكر التاريخي استناداً إلى أسس إبستيمولوجية وبيداغوجية محددة تحديداً وأضحاً، للانتقال بهذا الفكر من وضعية غير مرغوب فيها تتمثل في عدم الاتساق الذي يعانيه الدرس التاريخي في المغرب بين هذه الأسس والممارسات العملية والديداكتيكية، والوصول به إلى وضعية مطلوبة يتحقق فيها الاتساق وتحل فيها مقاربة بيداغوجية بنائية، تتأسس على التكوين الذاتي للتلامذة، ويقوم فيها المدرس بدور الشخص - المنهل والميسّر - الذي يسهر على التكوين المنهاجي والذي يكون حريصاً على عدم مصادرة مبادرة التعلم، بدلاً من مقاربة تقليدية تلقينية للمعارف (ص 23-28).

يفترض المؤلف، في بادئ الأمر، أن ممارسة ديداكتيكية للتاريخ تتأسس على إضاءة تأمليه ومنهاجية وإبستيمولوجية للفكر التاريخي، تيسّر تعلم هذه الفكر وتنمي موقفاً إيجابياً لدى تلامذة التعليم الثانوي (ص 29). وعلى امتداد الطريق الذي سلكه المؤلف للتحقق من فرضيته، ومن ثم بناء استنتاجات تجيز عن إشكاليته، ظل يدافع بقوة عن التاريخ الإشكالي، الذي يمر عبر مسار متعدد الأطوار؛ ليس في مجال البحث التاريخي الأكاديمي فحسب، بل على مستوى التاريخ المدرسي أيضاً، منطلقاً في ذلك من تحديد دقيق لموضوع التاريخ.

¹ Mustapha Hassani Idrissi, *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire* (Paris: L'Harmatan, 2005).

موضوع التاريخ

يتحدد موضوع التاريخ، بحسب صاحب الكتاب، في التفاعل بين المفاهيم الثلاثة المهيكلة له: الزمن، وال المجال، والمجتمع.

إن الزمن التاريخي، بخلاف الأزمنة الفيزيائية والنفسية والاجتماعية، تمثل وبناءً فكري للماضي يقوم به المؤرخ في الحاضر. وهو يختلف عن زمن الذاكرة لأنه لا يتعلّق بإحياء أحداث الماضي، بل بفهمها من خلال إعداد موضوع علمي، وأرختتها من خلال إنشاء بنية زمنية (ص 35-37). وهو يطرح، وفق ما جاء في الكتاب، إشكالات مرتبطة بالكوروناوجيا والتحقيق والهيكلة والتراطبية.

تفيد الكروناوجيا، بوصفها مبدأً لترتيب الأحداث داخل نظام الزمن، في الكشف عن تسلسل هذه الأحداث والترابط بينها، لكنها لا تعفي المؤرخ من إخضاع الوثائق للنقد من أجل تحديد تواريخ الواقع بأعلى دقة ممكنة (ص 38-39). أما التحقيق التاريخي فيتسم بعدة عيوب، تتمثل أساساً في أن الحقبة المبنية مسبقاً تعرقل فهم المؤرخ، وتتحول إلى إطار اعتباطي وملزم يفرض قيوده المؤسسية، وقد تحول دون إدراك تفرد الأحداث قيد الدراسة، وقد تقيّم وحدة مفتعلة بين عناصر غير متجانسة، لكنه - في مقابل ذلك - يتّيح ربط انتظامات قطاعية وتطورات شمولية بمفاصل ناظمة؛ وذلك عبر تشكيلة مزدوجة سردية وبنوية (ص 39-42). وعلى مستوى الهيكلة والتراطبية، تطور نظام الزمن التاريخي التقليدي ذي الطابع السريدي والسياسي والفردي والحدّي القصير الأمد إلى التاريخ الجديد التفسيري والإشكالي والشمولي والبنيوي الطويل الأمد. وهنا تكمن أهمية منهجية فرنان بروديل، بحسب المؤلف؛ فقد ميز بين ثلاثة أزمنة، محظماً بذلك فكرة الزمن الوحد. أولها الزمن الفردي أو الحدّي القصير والسريع والمتوتر، زمن الأحداث العسكرية والسياسية والدبلوماسية، وهو زمن سطحي ولا يضفي أي شيء على تفسير التغيير الاجتماعي. ثانيةها الزمن الاجتماعي أو الضري المتوسط الأمد الذي يمتد من عدة سنوات إلى نصف قرن أو جيل، وهو ذو إيقاع بطيء، لكنه قابل للإدراك ويتطابق بالخصوص مع التقلبات الاقتصادية. ثالثها الزمن الجغرافي، أو البنيوي، الذي يقاس بالقرن أو الألفية، وهو يكاد يكون ساكناً، وحركاته وتغيراته بطيئة بشدة. إنه يوافق مدة الأحداث الجغرافية والبيئية والتكنولوجية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية والثقافية التي تدوم طويلاً (ص 43-46). يقول المؤلف إن تعدد الأزمنة ليس من مهمات التاريخ الجديد فحسب، بل هو من مهمات ديداكتيك التاريخ أيضاً (ص 47)، وهو أمرٌ يعني ضرورة المواءمة الديداكتيكية لدرس التاريخ في المدرسة ليستحضر هذا التقسيم الزمني الثلاثي بحسب المواضيع والأحداث التي يتناولها.

يشكّل المجال نقطة تمفصل بين الجغرافيا والزمن، لهذا يشكل بعداً أساسياً لا غنى عنه في فهم التاريخ وتفسيره، حيث يؤدي بحسبه ثلاثة أدوار أساسية؛ يتمثل أولها في مقاييس الملاحظة الذي يتدرج من المحلي إلى العالمي. وعادة ما يطلق على المقاييس المحلي اسم المونوغرافيات أو التاريخ المجهري أو المحلي. وهو يتميز بتقليل المجال ودقة المعلومات ويقدم معطيات تقبل المقارنة والتعيم وتشكّل أرضية للتراكيب. لكنه قد يؤدي، من خلال منضول المؤلف، إلى الاستعمال المغرض والاتحراف التراكي لعمل المؤرخ بسبب ما يمكن أن يقوم بين هذا التاريخ من علاقات مع السلطة المحلية التي تكون غالباً معقدة ومتباينة. ومن ذلك بعض الكتابات المونوغرافية التي عكست رهانات محلية قبيلية أو طائفية أو عرقية أو سياسية أو اجتماعية أكثر مما عكست الأهداف العلمية، وأغرت في النزعة المحلية بمعزل تاماً عن التاريخ الشمولي. وبالرغم من ذلك، فإنه يساعد، على المستوى الديداكتيكي، من خلال دراسة حالات، على تهيئة التلاميذ للاستدلال التاريخي. وإذا كان المقاييس الوطني يطرح عدة إشكالات على المستوى الأكاديمي، تتمثل بالأساس في الخلط بين الأزمنة لأن الدولة الوطنية، الحديثة العهد بالوجود، ليست وحدةقياس المناسبة لكثير من الحقب التاريخية التي سبقتها، فإنه يكتسي أهمية على مستوى التاريخ المدرسي؛ بالنظر إلى وظائفه الأيديولوجية والاتسائية المتمثلة في التلاحم والاندماج والوحدة الوطنية. ويوسع مقاييس الحضارة حقل الدراسة التاريخية زمانياً ومجائياً، ويتيح تناول الآخر أو إدراج تاريخ "الآن" ضمن "نحن" موسعاً، لكنه يظل

مهدداً بالتمرّز الإثني الذي يهدّد دراسة الحضارات في المستوى الأكاديمي والمستوى المدرسي على حد سواء، والذي يمكن توظيفه سياسياً بتقسيم حضارات العالم على أساس ثنائية الخير والشر، كما فعل صامويل هنتغتون. أما المقياس العالمي، الذي يجد من خالله التاريخ العالمي مشروعًا ديداكتيكياً أكثر منه واقعاً هيستوريغرافياً، فيتميز بتعاليه على الحدود الجهوية والوطنية، واعتماده مقاربة عالمية بديلة لمقاربة المركزية الإثنية. وهو يجد مبنياً على أساس متين، تتمثل في الوعي العالمي بالبيئة، وابناث ذاكرة جماهيرية عالمية تقاسم الإحساس بالمسؤولية المشتركة وتُعبّر ل الدفاع عن حقوق الإنسان، والعلمة بمختلف تجلياتها، خاصة الثقافية منها. لكنه يواجه صعوبات تتعلق بتحديد مفاتيح تأويلية صالحة لكل زمان ومكان، وانعدام مبدأ منظّم، وصعوبة التخلص من ميل غائيّ يصور التاريخ البشري بمنزلة تطور يقود عبر مراحل إلى العالم المعاصر. ولما كان هذا العالم موسوماً - على نحو بارز - بسمة الغرب، فإن هذا التاريخ العالمي قد يفضي إلى نوع من المركزية الإثنية. ورغم ما يشوب مقاييس هذه الملاحظة من عيوب، يمكن التسقّي بينها على مستوى التاريخ المدرسي للتفكير من خلال كل مقياس في "نحن" وفي " الآخرين" بكيفية معقولة ومتقاطعة (ص 50-60).

ويتجلى الدور الثاني في التوطين (ص 60-61)، وهو أمرٌ ضروري لتعريف الأحداث التاريخية؛ وذلك عن طريق تحديد الواقع أو البلدان الحالية التي تطابق أسماء الأماكن المنقولة إلينا بالألفاظ جغرافية قديمة، وأرخته هذه الأماكن؛ أي إدراكيها ليس بوصفها مفاهيم جغرافية ثابتة ودقيقة، بل بوصفها مفاهيم تاريخية تتغير باستمرار، وتستوجب إعادة تحديدها في كل وثيقة، وبعبارة أخرى قراءة المجال التاريخي في خرائط العصر موضوع الدراسة، وليس في خرائط الوقت الحاضر.

ويقوم المجال بدور ثالث يتمثل في التأويل (ص 62-64)، فهو يساعد على تفسير التاريخ؛ أي تحديد مدى تأثير الوسط الجغرافي في الإنسان وردود الفعل البشرية عليه في السيرة التاريخية. إن للأحداث الجغرافية تأثيراً حقيقياً ملماً؛ فهي تشكّل التطور وتوجهه وتحدد. وتساعد الخرائطية على فهم دور المجال في التاريخ؛ إذ تضفي الطابع النبوي على التغيير، وتشهد بواقعية الواقعة، وتصوغ تمثلاً للهوية الجمعية.

وعلاوة على الزمن والمجال، يشكّل المجتمع بعد الثالث لموضوع التاريخ. ويقصد به المؤلف مجموعة بشرية محددة في الزمن والمجال، تتميز بعلاقات اجتماعية تحكمها ثقافة ومؤسسات. ويهتم المؤرخ في دراسته للمجتمع بالتغيير الاجتماعي الذي يظل دائمًا جمعياً، ويطمح إلى الكلية والشمولية بدراسة وتفسير جميع مظاهر الحياة المجتمعية، المادية منها والذهنية (ص 66-67). لقد أتاح ذلك لحق المؤرخ أن يتسع، ولحقول المعرفة التاريخية أن تتکاثر، فأضافى على مادة المؤرخ نوعاً من التفتت. ويوظف المؤلف في هذا السياق المفهوم الذي نحته فرونسوادوس⁽²⁾ لوصف حالة التشظي التي أصبح عليها التاريخ الجديد. ويخلص في تحليله إلى أنه إذا كان التفتت مسألة تخصص، فإن الشمولية قضية ديداكتيك، ويدعو في الوقت نفسه إلىبذل جهد من أجل فهم شمولي للتاريخ لقاومة هذا التفتت (ص 71).

وإذا كان موضوع التاريخ يقوم، من الناحية الإستيمولوجية، على الأبعاد الثلاثة السابقة الذكر، فإن الفكر التاريخي يمر، من الناحية المنهجية، من مسار طويل.

² فرانسوادوس، *التاريخ المفتّ: من الحوليات إلى التاريخ الجديد*، ترجمة محمد الطاهر المنصوري (بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2009).

مسارات الفكر التاريخي

يقدم المؤلف إضاءات منهجية مهمة على مستوى ديداكتيك التاريخ المدرسي، وعلى مستوى إغناء القدرات المنهجية في مجال البحث التاريخي الأكاديمي أيضاً، وهي إضاءات تصلح للإسهام في تطوير معالم البيداغوجيا لدرس التاريخ الجامعي.

ويطلق المؤلف تعبير مسارات الفكر التاريخي على الصرح المنهجي الذي تُبنى على امتداده "علمية" التاريخ، وهي تكتمل تدريجياً، في تفاعل بين شخصية المؤرخ وذاته الحاضرة التي تطرح إشكاليات وتضع فرضيات وتبني تركيبات، وبين الواقع الموضوعي الماضي الذي بقيت آثاره في الحاضر. ويسمى بول ريكور هذه المسارات بالأطوار الهيستوريografية؛ نفاذياً لوضع العمليات التي تجري فيها في سلسلة من المراحل المتتالية لأن هذه العمليات قد تتداخل في ما بينها في كل طور من هذه الأطوار⁽³⁾، ويحصرها في ثلاثة أطوار، هي: الاستغلال بالوثائق، والفهم والتفسير، والتتمثل التاريخي. وقد وسع المؤلف دائرة هذه الأطوار، فوضع في مستهلها طررين أساسين هما الإشكالية والفرضية.

إن الكلمة المفتاحية التي تساعد على فهم التصور المنهجي للمؤلف هي التاريخ الإشكالي. لقد كان المؤلف بمنزلة محامي البناء الإشكالي، فهو يرافق بقوة دفاعاً عنه؛ ليس في التاريخ العالم فحسب، بل في التاريخ المدرسي أيضاً، لينتقل به من مجرد تلقين المعرفة التاريخية إلى اعتماد مقاربة بنائية تنطلق من طرح الإشكاليات، فوضع الفرضيات، فالاشغال بالوثائق، فالتعريف، فالتفسير، وصولاً إلى التركيب.

ومع أن الإشكالية تشكل أولى المراحل الكبرى للكتابة التاريخية، فإنها تُعد القلب النابض المحرك للخطوات المنهجية المتبعة في هذه الكتابة. وهي توضح كيفية انتقال مركز الثقل في البحث من الموضوع إلى الذات التي تكون مبدعة فعالة تسائل الماضي انطلاقاً من انشغالات الحاضر. ويجري خلالها التصريح بموضوع الدراسة والإفصاح عن مقصidته. ثم يلي ذلك طرح الأسئلة الملائمة اجتماعياً وعلمياً، وصياغة الفرضيات التي تساعد على التتحقق من المشكلة المطروحة (ص 76-82). وإذا كانت الإشكالية شرطاً لتقديم المعرفة، فإنها شرط لازم لاستكشاف معنى الوثائق أيضاً.

يُعد اليوريستيك، أي فن اكتشاف الوثائق، من الأطوار المهمة في هذا المسار المنهجي. ويجري فيه البحث عن حل المشكلة المطروحة والجواب عن السؤال الموضوع. ولا تشكل الوثائق بالنسبة إلى المؤرخ، بحسب المؤلف، مصدراً للمعلومات فقط، بل إنها توفر أيضاً عناصر الدليل المتعلق بفرضيته، أو الحجة الوثائقية بتعبير ريكور⁽⁴⁾. إنها مسلك إجباري بالنسبة إلى المؤرخ، على أن يحسن استعمال الأسئلة لاستغلالٍ أمثل لها.

وبعد أن صنف المؤلف المصادر إلى ذاكريه ومادية وأيقونية وأخرى مكتوبة، شدد على أن المعرفة التاريخية لا تُبنى على أساس التحليل النقدي لمصدر واحد، بل إنها تتطلب مقارنة ومقاربة لعدة مصادر، بل سلاسل من المصادر.

يخلص المؤلف إلى أن اليوريستيك في درس التاريخ ليس في متناول التلامذة، بالنظر إلى صعوبته وما يتطلبه من وقت طويل. لهذا، يرى أن يمكن التلامذة من وثائق جرى اختيارها من قبل تبعاً للمعلومات الضرورية، من دون الحديث عن معايير الاختيار، وذلك بعد أن يكونوا قد تساءلوا حول المعلومات التي تلزمهم لحل المشكلة، واستدراجهم إلى استبطان فكرة أن ما نعرفه عن الماضي هو بفضل آثاره وبقاياه المتنوعة التي أخضعت للدراسة (ص 93-94).

3 Paul Ricœur, *La mémoire, l'histoire, l'oubli* (Paris: Editions du Seuil, 2000), p. 169.

4 Ibid., p. 225.

ويهدف تحليل المصادر إلى تعريف أحداث، مادية أو ذهنية، قابلة للفهم في سياقها التاريخي، وملائمة لمشكلة المؤرخ؛ بحيث تتيح له إثبات فرضيته أو نفيها أو تعديلها، وإن كانت صحيحة بالنسبة إلى "علم" التاريخ. ويتم إثباتها عن طريق الحجة الوثائقية، بإخضاع الوثائق للنقد، سواء الخارجي الذي يروم التتحقق من أصالتها، أو الداخلي الذي يتناول مضمونها وصدقيتها، أو عن طريق الدليل الحجاجي الذي يكون فيه عمل المؤرخ نفسه هو الحجة والمرجع الأخير في استقلال عن المصادر. ويصل إلى نتيجة مفادها أنه من الضروري، من وجهة نظر ديداكتيكية، الأخذ بيد التلامذة لكي يُؤْوا أن الحدث التاريخي يُبْنَى انتلاقاً من الوثائق وأنه نتاج المنهج التاريخي (ص 96-108).

لا يقف المؤرخ عند التعريف بالأحداث، بل يسعى لتفسير سيرة التغيير الاجتماعي. وإذا كان المؤرخون يربطون علمية تخصصهم بالتفسير، فقد ساد جدال كبير حول ماهيته بين من ربطه بالقانون المنظم الشامل على غرار التفسير الفيزيائي، وبين من ربطه بالحادثة الفريدة التي لا تتكرر. لم يخص المؤلف في هذا الجدال، واعتبر أن التفسير يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتاريخ الإشكالي (ص 112)، فهو يهدف إلى استخلاص نظرية تفسيرية تجيب عن المشكلة المطروحة، وإلى التتحقق من صحة الفرضية الموضوعة. إن وظيفته الأساسية تتمثل في إعادة بناء الاستمرارية التي فضّلها التحليل؛ وذلك بتتنظيم الأحداث وترتيبها وفق روابط العاقب و/أو التزامن.

لقد رفض المؤلف الفكرة التي قالت بها بعض الهيستوريوغرافيات التاريخية، ومن بينها التيار التقليدي وبعض المؤرخين مثل بول فاين⁽⁵⁾، والتي تربط التفسير بالسرد وبالمصادر. واعتبر أن التاريخ الإشكالي أحدث قطيعة مع السرد على ثلاثة مستويات. أولها الإجراءات؛ إذ رفعه إلى مستوى إشكالية قائمة في حد ذاتها. ثانية الكيانات؛ ذلك أن الأمر لم يعد يتعلق بتفسير أفراد، بل بتفسير كيانات مجردة مثل الحضارات والأمم والمجتمعات والطبقات والذهنانيات ... إلخ. وثالثها الزمانية؛ إذ لم تعد له علاقة بزمن الذاكرة وبانتظارات الفاعلين الأفراد، بل بزمن يبني من تتابع فواصل زمنية متجلسة، ومن أزمنة متعددة (زمن قصير، وزمن متوسط، وزمن طويل) تتلاءم مع الإشكالية المطروحة. وبالنسبة إلى هذا التاريخ الإشكالي، فإن التاريخ لا يوفره المصدر، بل الذي يدرجها هو المؤرخ. ويرى المؤلف أيضاً أن هذا التاريخ الإشكالي يدحض ثنائية الفهم والتفسير، وهي الثنائية التي اعتمدتها بعض المؤلفين للتوفيق بين الطابع السريدي (الفهم) للتاريخ وطابعه العلمي (التفسير).

إن خطوات المؤرخ تتمثل في تفسير التغيير الاجتماعي؛ إما بالعوامل التي يجتهد في انتقادها وترتيبها فيعزوه للأحداث إلى عوامل مختلفة، وإما بالدوافع التي يتناول الأحداث في إطارها من زاوية الأفعال البشرية لبيان الأهداف التي يتبعها الناس بلوغها بأفعال محددة. وسواء تعلق الأمر بالنوع الأول أو الثاني، يخلص المؤلف إلى عدم وجود نمط تفسيري مفضل؛ فالمؤرخ يستعمل كل نمط من شأنه أن يجعل موضوع دراسته قابلاً للفهم. وقد نوه المؤلف أيضاً باهتمام الديداكتيكين بأنماط التفسير في المغرب وخارجها (ص 128).

نصل في خاتمة هذا المسار المنهجي إلى التركيب. وفيه يتم، بحسب المؤلف، الانتقال من البسيط إلى المركب ومن الجزء إلى الكل. إنه السيرة التي يقيم بها المؤرخ روابط ويفصل تصنيفات ويملاً ثغرات طيلة سير خطواته المنهجية من وضع المشكلة إلى غاية الاستنتاج. يتعلق الأمر بنتيجة جزئية أو شاملة لخطواته المنهجية التي تتخذ شكل خطاطة أو هيكل أو خريطة أو لوحة أو سرد ... إلخ. إنه نتاج سيرة ربط للأحداث وهيكلتها وترتيبها، بفضل الأطر المفاهيمية المهيكلة المتمثلة في الزمن والمجال والمجتمع من جهة، وتقنيّي الربط المتمثّلين في الترتيب التناقيبي والترتيب التزامني، سواء عن طريق السرد أو عن طريق اللوحة، من جهة ثانية (ص 129-133).

⁵ Paul Veyne, *Comment on écrit l'histoire* (Paris: Seuil, 1971), p. 70.

لا يستطيع المؤرخ أن ينجز مهماته من دون اللجوء إلى السرد، وفي هذا الباب يدخل المؤلف إلى موضوع تأثيرات الكثير من النقاشات الإبستيمولوجية والمنهجية بين الاتجاهات السردوية، التي تعتبر التاريخ مجرد سرد أدبي، وكذلك الكثير من الكتابات الهيستوريغرافية التي تميز السرد التاريخي من السرد الأدبي. إن للسرد في التاريخ الإشكالي، بحسب المؤلف، راويًا مختلفًا عن السرد في التاريخ الحدثي. لا يتعلق الأمر بالنسبة إلى التاريخ الإشكالي براوِي عيد تشكيل الأحداث عن طريق محو ذاته، زاعمًا أنه يعطي مرآة موضوعية تعكس الحقيقة، وإنما بمحدث يعيد تشكيل الأحداث انتلاقاً من اشغالاته الراهنة ومن شبكته المفاهيمية من دون أن يخفي، مع ذلك، النسبية الذاتية لخطابه (ص 140-131).

وإذا كانت اللوحة تصلح خصوصاً لدراسة مجتمع أو مجموعة اجتماعية معينة في لحظة محددة، فإنها تقترب بالضرورة بنوع من أنواع الموضوع أو المدة؛ إذ يمكن إنشاء لوحة عن واقعة أو معركة أو حضارة، أو غير ذلك. وإن كانت أساليب التعبير الخاصة باللوحة تحجب الجانب السرياني فإنها لا تفلح في إقصائه تماماً.

ينتمي التاريخ إلى فلسفة الحجاج وليس إلى فلسفة التعليل؛ أي فلسفة المعرفة الأكيدة، لهذا فإنه يسعى لإقامة الحجة في بحثه من المقدمة إلى الاستنتاج، عن طريق إثبات الصحة بالحججة الوثائقية، أو الأرقام والبيانات والخرائط، أو الدليل الحجاجي، أو الاعتراف بعض الشكوك المرتبطة بغيرات في الوثائق، أو الاستعمال الإشكالي لبعض المفاهيم.

ويستنتج المؤلف، في ما يتعلق بالجانب الدياكتيكي، أن الإنشاء في مادة التاريخ سوف يظل مرادفاً على الدوام بالنسبة إلى التلامذة لاستظهار مجموعة من المعارف، وذلك ما لم يدركوا، عن طريق الممارسة، آليات بناء المعرفة التاريخية. إن المنهجية البنائية، القائمة على الاستدلال الفرضي - الاستباطي، هي وحدها الكفيلة بإعداد التلامذة لبناء تركيبات؛ ومن ثم لتحرير إنشاءات (ص 142). وفي إثر تحليل المؤلف للمسار المنهجي للفكر التاريخي، تناول موضوعاً على غاية من الأهمية، يتعلق بدور المفاهيم في كتابة التاريخ.

المفهمة في التاريخ

تناول المؤلف إشكالية توظيف المفاهيم في كتابة التاريخ، في محور خصصه للمفهمة. ويقصد بها التعميم؛ أي سيرورة التجريد التي تهتم بالصفات المشتركة وتهمل أشكال التفرد والاختلاف (ص 145). وإذا كان الموقف النظري للمؤرخين تجاه المفهمة يبدو في ال وهلة الأولى مرتباً، بالنظر إلى تحفظهم من التنظيرات الضبابية وتشبههم بالدقّة وبتفرد الأحداث، وبالنظر إلى أن المفاهيم تتحبس في حالة من السكونية، في حين تتسم الأحداث التاريخية بالتغيير المستمر، فإنه على المستوى العملي أكثر إقداماً؛ وذلك لأن المفاهيم، سواء المستعارة أو المبتكرة، تؤدي وظائف متعددة في الفكر التاريخي، كما أنه لا يفصل الفكر المتفرد الذي يحصي الاختلافات عن الفكر العمومي الذي يحصي التشابهات.

إن المفهمة حاضرة طوال مسار الفكر التاريخي (ص 147-155)؛ إذ توجه البحث وتمنحه منذ البداية منظوراً، وتتيح للتاريخ الإشكالي التباعد عن السرد، وتسمح بالتحليل وترتيب العرض المصري وهيكلته. ويميز المؤلف بين المفاهيم المستعارة والمفاهيم المبتكرة. تتكون الأولى من ثلاثة أنواع هي مفاهيم العصر الذي تقع فيه الأحداث، تلك التي تنتمي إلى قائمة الحسن المشترك بين الناس في كل زمان ومكان، وأخرى تدرج ضمن حقول معرفية مجاورة. أما المفاهيم المبتكرة، فهي خاصة بالتاريخ وتحدد هويته المعرفية وتميز موضوع دراسته.

يقترح المؤلف ثلاث خطوات منهجية لإثبات صلاحيته توزيع المفاهيم بين التفرييد والتمميم (ص 163-160). تتمثل الأولى في أرخنة هذه المفاهيم؛ أي ربطها بسياقها وتوضيح التغيرات التي طرأت على دلالاتها في سياقات مختلفة. وتبجل الثانية في اتخاذ المؤرخ مسافة من نماذجه الخاصة ومن نماذج غيره، واعتبارها باستمرار أدوات تفكير لا غايات في حد ذاتها، والاستداد لتعديلها أو تركها. وتتلخص الثالثة في التحكم في الاستدلال بالتماثل؛ وذلك باعتماد المنهج المقارن. ويخلص إلى أنه إذا كانت المفهمة كلية الحضور في منهجية المؤرخ، فإنها أيضًا هي يشغل الديداكتيكيين في الوقت الحاضر أكثر مما يشغل المؤرخين أنفسهم (ص 163). وبعد هذه الإضاءات الإبستيمولوجية والنظرية للفكر التاريخي ومساره المنهجية، ينتقل المؤلف إلىتناول الفكر التاريخي في درس التاريخ في التعليم الثانوي بالمغرب.

واقع الفكر التاريخي المدرسي بالمغرب

عمل المؤلف على تشخيص واقع الفكر التاريخي في التعليم الثانوي المغربي وتقييم أهميته، سواء في درس التاريخ كما يُقدم في الفصول المدرسية، أو في الكتب المدرسية، أو في النصوص الرسمية الموجهة لتدريس التاريخ في هذا التعليم؛ وذلك معأخذٍ في الحسبان لكلٍّ من التطور الاجتماعي والسياسي وسيرورة البناء الديمقراطي في هذا البلد، اللذين لا ينفصل عنهما التطور الديداكتيكي لمادة التاريخ والإقبال على الفكر التاريخي في التعليم المدرسي.

بعد استقلال المغرب، وخلال ستينيات القرن الماضي، وفي سياق احتدام الصراع السياسي بين الملكية وحزب الاستقلال، دعم النظام السياسي الاختيار الحداثي من أجل الوقوف في وجه التوجهات المحافظة لهذا الحزب الذي كان يدافع بحماس عن التعرّيب الفوري، معتمدًا في ذلك على نخبة تلقت تكوينها في المدرسة الحديثة، وعلى تعاون قوي مع فرنسا.

لم تكن ثمة كتب مدرسية خلال هذه الفترة، فبادر فريق من أساتذة التعليم الثانوي والجامعة، مغاربةً وفرنسيين، بتزويد الأساتذة والتلامذة بنوعين من المؤلفات الديداكتيكية متمثلة في كراسات التاريخ لأقسام السلك الأول، ومجموعات نصوص لأقسام السلك الثاني. وإذا كانت هذه المؤلفات قد أسندت إلى تدريس التاريخ وظيفة نقدية أساساً، ووظيفة منهجية تأملية أيضًا، فإن إعدادها المستوحي من المنهج الوضعي قد ركز على شرح النصوص بدلاً من المشكلات التاريخية، ثم إنها لم تردد فيها أي إشارة إلى الوظيفة الاتتمائية (ص 181).

في نهاية السبعينيات وببداية السبعينيات، وخاصة بعد محاولتي الانقلاب على الملك الراحل الحسن الثاني، وجد الاختيار التقليدي شكلًا للتعبير عن نفسه من خلال برامج تعريب التعليم ومغاربة هيئة التدريس. وقد أدت تلك السياسة إلى تحالف الوطنيين المقربين من حزب الاستقلال ومن التيار الديني المحافظ مع النظام. وصاحبت عملية التعريب تقوية المضمادات الدينية في البرامج؛ وذلك من أجل تقويض الأساس الأيديولوجي للاحتجاج اليساري، كما لم يكن سياق سنوات الجمر والرصاص يشجع البتة على ممارسة الفكر الندي في الفصل الدراسي (ص 187).

وقد شهد المغرب إصلاحًا تعليميًّا سنة 1973، يندرج في إطار الجهود المبذولة لإعداد برامج لغوية المدرسة. لذلك، كان الانشغال الأساس فيه هو ياتيًّا ولم يكن بيداعوجيًّا (172). وتمثلت الأهداف البيداعوجية لدرس التاريخ، بحسب التوجيهات التي حملها، في التكوين الفكري والأخليقي للطفل، وتنمية مفاهيم الزمن لديه، وتدريب ذاكرته، واكتسابه روح الملاحظة والنقد، وتنمية روح الموضوعية والتجدد والنسبية الضرورية لتكوين الروح العلمية الصحيحة، والقدرة على التحليل والمقارنة والاستنتاج والتركيز ... إلخ. وقد لاحظ

المؤلف غياب منطق يؤسس تصنيف هذا الأهداف، وغموض مصطلحاتها وعدم دقتها، إضافة إلى أنها لا تستند إلى أي تعريف إجرائي يساعد على تعريفها وتقويمها، ولاحظ أيضاً أن هذه التوجيهات تتخطى على تصور نظري إمبريقي للتعلم، وتجند بيداغوجية تقليدية في جوهرها (ص 172-174).

نشرت الكتب المدرسية الأولى مع تعريب مادة التاريخ. وقد صنفها المؤلف ضمن مستوى أول من الفكر التاريخي، لم يكن النقل الديداكتيكي فيه ينهل من التاريخ الأكاديمي إلا ما يتلاءم مع المتطلبات الضرورية للتربية الوطنية. لهذا، لم تجد البحوث المتنمية إلى التاريخ الجديد صدى كبيراً في هذه الكتب التي استمرت الغلبة فيها للوطني والسياسي على حساب الاجتماعي والاقتصادي والكوني. وهكذا، كان التخييل والأيديولوجيا ينفذان عن طريق هذا النقل، وقد ترجم ذلك على مستوى إخفاء التناقض والتفكك وال sisir في اتجاه رؤية متباينة للتاريخ الوطني، واستقطاب الوعي نحو الوحدة الوطنية في المخيلة، والسمو المطلق للسرد الوصفي على الخطاب التفسيري. ثم إن الكتاب المدرسي لم يعكس أي فكر بيداغوجي متتطور؛ فقد ظل ينبع إلى المعارف فضائل فكرية ووطنية متصلة، ويعتمد على الشرح والحفظ، وغياب القدرة على تنمية الفكر النقدي المستقل لدى التلميذ.

وقد بشر إصلاح جديد للتعليم سنة 1987 عَدَلْ سنة 1994. واعتمد هذا الإصلاح من الناحية البيداغوجية على التدريس بالأهداف. وتعتبر التوجيهات الواردة فيه أن القدرات الفكرية لتعلم التاريخ نتيجة للموقف الديداكتيكي الذي ينبغي للمدرس اتخاذه، وليس متصلة في المعرفة التاريخية. كما كانت منشغلة بمساعدة المدرسين على تنظيم عملهم بدءاً من تحديد الأهداف إلى تقويم تحقيقها. وأكَدت أهمية الوثائق في تعليم التاريخ. ويظهر أن فيها إرادة حقيقة لعقلنة عمل المدرس وجعله أكثر انشغالاً بتحقيق الأهداف، لكنها ظلت أهدافاً تنتهي إلى الحقل المعرفي أكثر من البعد الوجداني أو الحسي الحركي. إن هذه التوجيهات، بحسب المؤلف، تنتهي إلى مستوى ثالٍ من مستويات الفكر التاريخي تترجم فيه الأنشطة الممهدة للمهارات المرتبطة بالفكرة التاريخية في مهامات أو تمرين جزئية للتعلم. وهذه الأنشطة المجزأة في غالب الأحيان تستدعي مهارات مرتبطة بعمل المؤرخ. إن اكتساب منهجية للتعلم أمر ممكن في هذا المستوى، لكنها منهجية تفتقر إلى الإشكال والاستدلال (ص 176-179).

لقد استخلص المؤلف بعض الاتجاهات الكبرى المميزة لفعل تدريس التاريخ في المدرسة الغربية خلال المراحلتين السالفتين. يتجلّي الاتجاه الأول في غياب شبه تام للإشكالية في درس التاريخ، ويتمثل الثاني في التوازن النسبي في استعمال الوثائق، ويتألّف الثالث في هيمنة الأسئلة السردية والوصفية مقارنةً بالأسئلة التفسيرية، أما الرابع فيخصّ غلبة المعرفة الملقنة على المعرفة المبنية.

تكونت منذ مطلع التسعينيات، وفق تعبير المؤلف، إرادة حقيقة لدمقرطة الحياة السياسية في المغرب، صاحبتها رغبة في إصلاح النظام التربوي. غير أن الاصطدام والتجاذب بين تيارين أحدهما حادٍ ديمقراطي والآخر محافظ إسلامي قد انعكس على البرامج الدراسية، فأصبح يتتجاوز فيها الديني والدنيوي، والنقد والعقيدة الثابتة، على نحو يلغى أحدهما مفعول الآخر (ص 187).

كان الإصلاح الذي اعتمد سنة 2002، قيد التطبيق أثناء إصدار الكتاب أول مرة سنة 2005؛ لهذا جرى التركيز فيه على التوجيهات التي وردت في هذا الإصلاح، ولم يتطرق إلى ما عرفته الكتب المدرسية من تطورات، لأنها كانت في طور الإعداد، والأمر هو نفسه بالنسبة إلى الدرس التاريخي أيضاً.

اعتمد هذا الإصلاح التدريس وفق بيداغوجيا الكفايات. واستند في مرجعيته إلى إسهام ديداكتيك التاريخ وخلفيته الإبستيمولوجية، وإلى تنمية استقلالية المتعلمين بجعلهم في وضعيات بناء المعرفة واكتساب مهارات. وتشدد هذه التوجيهات على التركيز على مسار إنتاج المعرفة التاريخية أكثر من التركيز على منتوجها، توخيًا لاستقلالية المتعلم بجعله يكتسب الأدوات المنهجية لمسألة التاريخ بفكر نبغي.

وتحتمل الأهداف العامة المرسومة لتدريس التاريخ في تنمية الفكر النقدي، والدقة في ملاحظة الوثائق واستغلالها عن طريق منهجية صارمة، واكتساب الأدوات المنهجية لمسألة التاريخ، والقدرة على تحليل المعطيات التاريخية واختيارها وتنظيمها، مع التركيز على الكفايات؛ ومن ثمّ جرى تغليب الطابع المنهجي الذي تمثل أساساً في اكتساب مفاهيم تاريخية، والقدرة على طرح مشكلة ما انطلاقاً من وضعية تاريخية، وانتقاء المعلومات الملائمة، ووضع المصادر في سياقها وتحليلها ونقدتها انطلاقاً من التساؤل، وتطبيق المنهج التاريخي في دراسة وقائع تاريخية من زاوية مفاهيم مهيكلة للمادة.

جرى الارتقاء في التوجيهات الرسمية، مع هذا الإصلاح، إلى مستوى في الفكر التاريخي أعلى من المستوى الثاني، لكنه لم يصل إلى المستوى الثالث الذي يهدف فيه الاستدلال التاريخي إلى جعل التلامذة قادرين على حل مشكلات تاريخية عن طريق نهج مراحل الفكر التاريخي؛ أي عن طريق السير من المشكلة إلى الأسئلة، فالفرضيات، فجمع المعطيات من مصادر منتقدة، فمعالجتها من منظور الزمن، فالاستنتاج (ص 179).

ويخلص المؤلف إلى أنّ التيار الحداثي، الذي يعتبر التعليم وسيلة لرفع فعالية القطاعات الاقتصادية من خلال تعليم منفتح على العالم والقيم الكونية لحقوق الإنسان، قد حقق مع هذه الإصلاحات، تقدماً ميدانياً في مواجهة التيار التقليدي الذي يرى أن التعليم هو أولاً مشكلة الهوية الوطنية التي ينبغي استرجاعها بالعودة إلى المصادر العربية الإسلامية للثقافة المغربية. لكنه يعتبر أن الديمقراطية، وإن كانت شرطاً أساسياً لممارسة الفكر التاريخي في المؤسسات الدراسية، فإنها ليست شرطاً كافياً لهذه الممارسة. لهذا، عبر عن خشيه من أن يظل هذا الفكر ضعيفاً الخحضور في درس التاريخ، بالرغم من هذا الإصلاح، ما لم تتم مراجعة أشياء كثيرة؛ من أبرزها البرامج والكتب المدرسية، وشروط عمل المدرسين والتلامذة، وقبل ذلك كلّه، تكوين الأساتذة تكويناً أساسياً ومستمراً ينمّي لديهم إدراك الأسس الإبستيمولوجية لدیداكتیک الفکر التاریخی إدراکاً واضحاً (ص 187).

وفي إطار ذلك، اعتمد المؤلف مقاربة تجريبية، وأعدَّ نموذج مجزوءة للتعلم يستحضر فيها الأبعاد الثلاثة لموضوع التاريخ، ويقوم على بناء ميتودولوجي يمر من مختلف أطوار مسار الفكر التاريخي التي أوضحها من قبل. وكما يستنتج المؤلف، أكدت هذه المقاربة أن النقل الديداكتيكي للفكر التاريخي، المؤسس على إضافة تأملية ومنهجية وإبستيمولوجية، يساعد على تعلم تلامذة التعليم الثانوي هذا الفكر وتنمية موقف تاريجي إيجابي لديهم.

لا يمكن لهذا العرض البييليوغرافي لضمائين الكتاب أن يغني عن قراءته؛ نظراً إلى أنه قدّم إضافات نوعية للفكر التاريخي، وشيد تصوّراً ديداكتيكياً للتاريخ المدرسي مبنِّياً على أسس إبستيمولوجية ومنهجية، على نحو يرقى به من مادة قائمة على الحفظ والخشوع المعرفي، الذي يكرس عملياً قيم الطاعة والخضوع، إلى مادة مبنية على الكفايات المنهجية والمقاربة الإشكالية؛ ما يسهم في بناء العقل النقدي والمواطنة الحقيقة الضروريَّين لبناء الديمقراطية.



References

المراجع

العربية

فرانسوا دوس، *التاريخ المفتّت: من الحوليات إلى التاريخ الجديد*، ترجمة محمد الطاهر المنصوري. بيروت: المنظمة العربية للترجمة، 2009.

الأجنبية

- Idrissi, Mustapha Hassani. *Pensée historienne et apprentissage de l'histoire*. Paris: L'Harmatan, 2005.
- Ricœur, Paul. *La mémoire, l'histoire, l'oubli*. Paris: Editions du Seuil, 2000.
- Veyne, Paul. *Comment on écrit l'histoire*. Paris: Seuil, 1971.