

المواد المدرسية و مرجعياتها النظرية

مقاربة إبستمولوجية و ديداكتيكية مادة التاريخ نموذجا

أ. زينات سعداوي جامعة باتنة

الملخص

يهدف هذا المقال إلى النظر في قضية المرجعيات الإبستمولوجية التي تربط المادة المدرسية بالمادة العلمية المتخصصة. وقد أصبحت هذه المسألة تستحوذ على اهتمام متزايد في الحقل الديداكتيكي عامة، أما نحن فسوف نركز في هذا الموضوع على التخصص الذي يعنينا وهو مجال ديداكتيك التاريخ. كما سعينا إلى استقصاء الواقع التعليمي في ضوء هذه المقاربة، استنادا إلى مجموعة من الدراسات الميدانية التي تم تطبيقها في العديد من دول العالم.

كلمات مفتاحية

المرجعيات الإبستمولوجية- النقل الديداكتيكي- ديداكتيك التاريخ- المعارف الملقنة- المعارف العالمية.

Résumé

Le présent article propose une réflexion sur le statut des savoirs scolaires d'un point de vue épistémologique. Nous questionnons à ce propos la relation liant les savoirs enseignés aux savoirs savants ou les savoirs de référence. Cette thématique qui revêt un intérêt grandissant en didactique, sera abordée pour notre part en didactique de l'histoire.

L'évocation d'un ensemble d'études empiriques mises en œuvre dans plusieurs pays du monde s'avère nécessaire pour nous apporter des éclairages sur l'état des lieux de la discipline.

مقدمة

تسعى مبادرتنا إلى تقديم مساهمة في مجال "الإبستمولوجيا المدرسية"¹ على حد تعبير أستولفي Astolfi، وذلك بإلقاء بعض الأضواء على إحدى مرجعيات الديداكتيك أو التعليمية أو علم التدريس، وفق التسميات المختلفة التي يعرف بها هذا الحقل المعرفي التربوي. وترتكز مجهوداتنا على جانب من المقومات الفكرية والمنهجية التي تضمن للديداكتيك هيكلتها ضمن الحقول المعرفية الأخرى . و "إن ما جعل الديداكتيك ترتبط بالإبستمولوجيا هو بالذات حاجة الباحثين في هذا المجال إلى التعرف على البنيات الداخلية للمعارف العلمية والوسائل الموظفة في إنتاجها والكيفية التي تتطور وفقها مفاهيمها ومناهجها"². غير أننا لا نهدف من وراء هذا المجهود إلى إثبات "مشروعية" العلاقة التي تربط الديداكتيك بالإبستمولوجيا، إذ تكفلت العديد من الدراسات بهذا الشأن. إنما نهتم بهذه المقومات على وجه التحديد من حيث أنها تشكل مدخلا يتم الاستناد إليه لمقاربة المواد المدرسية وفق أسسها الإبستمولوجية.

فمن المعلوم أنه إذا كانت مكانة وطبيعة المعرفة تمثلان إحدى أبرز التحديات في المناقشات الحالية حول المدرسة، فلأنهما قلب العملية الديداكتيكية التي حسب مونيو Moniot " تهتم بعقلنة التعليم"³، وهذا ما يفسر كون الإبستمولوجيا تحتل مكانة مهمة ضمن هذه العملية.

ضمن هذا السياق تتموقع مساهمتنا التي تقوم على مساءلة العلاقة بين الجانبين الإبستمولوجي والديداكتيكي في المواد التعليمية بصفة عامة وبمادة

¹ Astolfi J. P., (1992 / 2010), L'école pour apprendre, esf Editeur, Issy-Les-Moulineaux

² cfijdid.vola.net/khayri/didactique.doc le : 27/ 11 / 2011

³ Moniot H., (1993), Didactique de l'histoire, Nathan, Paris, p. 5.

التاريخ بصفة خاصة. فسيتمحور موضوع حديثنا عن تلك العملية التي يتم من خلالها الربط بين المادة المدرسية ب" المادة الأم" كما عبّر عنه بعض الديداكتيكيون والمتمثلة بالمادة المعرفية الأكاديمية المتخصصة، لجعلها في متناول التلميذ. وإن كان مونيو يصرح رفضه لهذا التعبير معتبرا أنه " يجب أن نعيد القول أنه لا توجد أية مادة مدرسية تشكل بكل بساطة ابنة لمادة علمية-أم ماء؛ إذ لديها جميعا مرجعيات متعدّدة : منها المعرفة العالمية، كما لديها ويقدر متفاوت، قيم وممارسات و مشاكل اجتماعية"⁴.

إذا استندنا إلى محمد الدريج⁵ لتصنيف مبادرتنا في حقول الديداكتيك وعلوم التربية بشكل عام ، فإننا نصنفها في هذا المنوال ضمن الديداكتيك الخاصة *Didactique de la discipline* التي تهتم بالمسائل التربوية في علاقاتها بالمواد الدراسية. فهي تعتمد في مهمتها على بعدين أساسيين هما:

- بعد إبستمولوجي يتناول طبيعة المادة الدراسية نفسها ومناهج تعليمها.
- بعد تربوي يتناول المشاكل المرتبطة بتعليم المادة.

1 - مسألة النقل الديداكتيكي

⁴ Moniot H., op. cit. p. 42.

⁵ www.almoudaris.com, le 16/11/2012

وللمزيد من التوضيح يلاحظ محمد الدريج: "أن الأسئلة التي تدور حول طبيعة المعرفة وحول نشاط الفرد المتعلم في مادة معينة أو في مجموعة من المواد، حول العمليات الاستنباطية والاستقرائية عند تهيئ معرفة معينة -تعتبر هذه الأسئلة مهمة جدا بالنسبة للديداكتيكي. لأن من واجبه أن يعيد التفكير في عمله، وأن يقوم بجرد للمكونات الحقيقية أو الممكنة التي هيأت لتكون مادته، وذلك لفهم معناها في الوقت الذي يشرع فيه في التأمل المنهجي حول عملية تبليغ هذه المادة. ولا يمكن على هذا الأساس وفي إطار ديداكتيك المواد الدراسية أو ما كان يسمى خطأ التربية الخاصة بالمواد، تصور أي عمل ديداكتيكي دون أن يكون هذا العمل مرتبطا بمادة تعليمية معينة. وهذا لا يتعارض مع القول بالديداكتيك العامة التي نسعى إلى جعلها مجالا معرفيا مستقلا يهتم بدراسة العناصر المشتركة بين المواد الدراسية، من حيث تعلمها وتعليمها"، المرجع نفسه.

إن الحديث عن علاقة المادة المدرسية بمرجعيتها العلمية يقودنا إلى مسألة مهمة ذات علاقة وطيدة بموضوعنا والتي تتلخص في مفهوم "النقل الديداكتيكي" ⁶ Transposition didactique .

عرف هذا المفهوم ظهوره في حقل ديداكتيك الرياضيات من طرف شوفالار Chevallard الذي اختار أن يعنون كتابه⁷ بهذا المفهوم الجديد. وقد اعتمد شوفالار على أعمال فيري Verret، هذا المختص في علم الاجتماع الذي لاحظ أن المعارف العلمية تشهد بالضرورة تعديلات تسمح لها أن تتحول إلى محتويات قابلة للتعليم. أو بعبارة أخرى عندما يتم تحويلها من معارف عالمة Savoirs savants إلى معارف ملقنة Savoirs enseignés. فوصف هذه العملية بـ "التبليغ البيروقراطي للمعارف"⁸. فصرح شوفالار على إثر ذلك "أن إنتاج منظومة ديداكتيكية اعتمادا على مشروع اجتماعي للتعليم مسبق، يفترض

⁶ يذكر عبد الكريم غريب تعريفا مفصلا للنقل الديداكتيكي عن شوفالار وجوشوا Joshua (1991) على النحو التالي: "هو مفهوم أساسي من مفاهيم ديداكتيك الرياضيات؛ يقصد به العملية التي يتم بها الانتقال بالمعارف الرياضية من مستوى معارف علمية دقيقة ينتجها المختصون إلى مستوى معرفة قابلة للتعليم والتعلم. فكل مشروع اجتماعي للتعليم والتعلم، يتكون جدليا بتعرف وتحديد محتويات المعرفة باعتبارها محتويات للتعليم. وتكون محتويات المعرفة Contenu de savoir المحددة لمحتويات التعليم objets à enseigner التي عادة ما تعد في صيغة برامج، ذات وجود قبلي مقارنة مع العملية التي تجعل منها محتويات قابلة للتعليم. إنها "إبداعات ديداكتيكية حقيقية Créations didactiques، يتم ابتكارها تلبية لـ"حاجات التعليم" Besoins d'enseignement. وتطرا على محتوى معرفي معين عندما يختار كمحتوى للتعليم تحولات تجعله متكيفا وقابلا لأن يحتل موقعا ضمن موضوعات التعليم" (عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج2، منشورلت عالم التربية، ط1، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص. 960-961)

⁷ علّق مونيو عن هذا العمل قائلا: "هذا الكتاب قد لقي بالتأكيد صدا كبيرا بفضل مفهومه المركزي، لكن أيضا لكونه قد أدمجه في شكل بيان يهدف إلى تأسيس علمي للدداكتيك، مرجع سابق، ص. 24.

⁸ Verret M. (1975). Le temps des études, 2vol. Paris, Librairie Honoré Champion.

إنتاج نص من المعرفة⁹ والذي يصبح بفعل ذلك في متناول التلميذ. فتأخذ عملية الانتقال هذه في نهاية المطاف شكل نصوص، يستهدف نقلها إلى المحيط المدرسي من قبل مختلف الأطراف المشاركة في هذه العملية. غير أن هذه السيرة لا تسلم من آثار وعواقب تقع على عاتق المعارف المرجعية.

وهكذا لا يمكن أن تختزل عملية النقل الديداكتيكي في صيغة إنتاج نصي للمعارف، بل عليها في آن واحد مراعاة الممارسات الاجتماعية لمرجعياتها النظرية تبعا لرأي مارتياناند Martinand الذي نقله دوسو¹⁰ Doussot.

وإذ ننوه بالأهمية التي يجب أن نوليها لقضية التأثير الممارس من قبل الأطراف المتنوعة التي تساهم في عملية النقل الديداكتيكي، وكذا بأهمية المتابعة لسيرورتها في مختلف مراحلها ومناحيها، إلا أننا نكتفي بالتلميح بهذه النقطة لكونها تتجاوز حدود هذه الورقة.

وإذ نركز انتباهنا حول المقومات الإبيستمولوجية التي تربط المادة المدرسية بوجه عام ومادة التاريخ بوجه خاص، نعتبر أنه من الضروري تقديم إطلالة على هذه المقومات لمد الجسر بينهما على الأرضية الديداكتيكية.

2. إطلالة على إبيستمولوجيا التاريخ:

1-2 تعريف التاريخ

⁹ Chevallard Y. (1991). La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage.

¹⁰ Doussot S. (2009), Ecrits non linéaires et apprentissages de l'histoire. Des pratiques langagières instrumentées par des listes et tableaux pur construire un savoir problématisé (collège, cycle 3), Thèse pour le doctorat de sciences de l'éducation, Université de Nantes.

نستهل إطلالتنا على إبستمولوجيا التاريخ بتقديم بعض التعاريف الخاصة بهذا المجال والتي قام بصياغتها مؤرخون ورجال الفكر عبر المسيرة التاريخية والفكرية الإنسانية.

ذكر حسين مؤنس تعريفا لابن خلدون للتاريخ جاء في مقدمته كما يلي: "فإن التاريخ من الفنون التي تتداولها الأمم والأجيال، وتشدّ إليه الركائب والرحال، وتسمو إلى معرفته السوق والأغفال، وتتنافس فيه الملوك والأقيال، ويتساوى في فهمه العلماء والجهال، إذ هو في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول، والسوابق من القرون الأول، تنمو فيها الأقوال، وتضرب فيها الأمثال، وتعرف بها الأنديّة إذا غصها الاحتفال، وتؤدي إلينا شأن الخليقة كيف تقلبت بها الأحوال، واتسع للدول فيها النطاق والمجال، وعمرها الأرض حتى نادى بهم الارتحال، وحان لهم الزوال. وفي باطنه نظر وتحقيق، وتعليل للكائنات ومبدئها دقيق، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق، فهو لهذا أصيل في الحكمة عريق"¹¹. ويعلق حسين مؤنس بأن تعريف ابن خلدون يعكس فهما ذكيا لطبيعة ووظيفة التاريخ. وهذا ما يتجلى بوضوح خلال عبارته "في باطنه نظر و تحقيق"¹³.

ومن ناحية أخرى، وفي تأمل المؤلف للفرق الذي يميز الرؤى الفلسفية حول ماهية التاريخ، اتخذ كل من منظور ابن خلدون وهيجل نموذجا. فأشار في هذا النطاق إلى: "أن ابن خلدون - كما نعلم - وضع نظرية دورة العمران، وقال: إن مسار التاريخ دائرة مغلقة سيئة، لا يزال الإنسان يدور فيها حتى يطوي الله الأرض وما عليها. أما هيجل، فيرى أن هذا المسار خط مستقيم يبدأ عند البداوة

¹¹ حسين مؤنس (2001)، التاريخ و المؤرخون، دراسة في علم التاريخ، دار الرشاد، ط2، القاهرة، ص15.

والتوحش، ولا بد أن ينتهي يوما ما إلى تحرر البشر جميعا وعيشهم جميعا في سلام في ظل القانون¹².

ويفسر حسين مؤنس هذا التباعد في الرؤى بوقوع كل من ابن خلدون و هيجل تحت تأثير الخصائص التي ميزت عصر كل واحد منهما. والأهم من ذلك، هو أن هذا الاختلاف في التصورات يكشف عن مدى صعوبة إدراك حقيقة التاريخ وفائدته¹³.

أما مالك بن نبي، فهو يقارب من جهته التاريخ من حيث ارتباطه العضوي بالثقافة في سياق مشكلة الحضارة. إذ يعتبر أنه "لا يمكن لنا أن نتصور تاريخا بلا ثقافة، فالشعب الذي فقد ثقافته قد فقد حتما تاريخه. والثقافة بما نظمت الملحمة الإنسانية في جميع أدوارها من لدن آدم - لا يسوغ أن تعتبر علما يتعلمه الإنسان، بل هي محيط يحيط به، وإطار يتحرك داخله، يغذي الحضارة في أحشائه، فهي الوسيط الذي تتكون فيه جميع خصائص المجتمع المتحضر، وتتشكل فيه كل جزئية من جزئياته، تبعا للغاية العليا التي رسمها المجتمع لنفسه، بما في ذلك الحداد، الفنان، والراعي، والعالم، والإمام، هكذا يتركب التاريخ"¹⁴.

2-2 المهام الأساسية للتاريخ

للتاريخ مهام أساسية قام بتحديدوها العديد من المختصين، إذ لاحظ المصطفى الخصاصي أن المهام والوظائف التاريخية تتعلق بشكل وثيق بنوعية

¹² المرجع السابق

¹³ المرجع نفسه، ص 18

¹⁴ مالك بن نبي (1981)، شروط النهضة، ترجمة عمر كامل مسقاوي وعبد الصبور شاهين، دار الفكر، دمشق، ص 85.

القضايا والمشكلات التي تواجه البشر في كل مرحلة من المراحل التاريخية¹⁵. ويفضل حسين مؤنس توضيح هذه النقطة بالاعتماد على مثال قدمه آرثر مارفيك Arthur Marvic ، حيث اعتبر هذا المؤرخ الإنجليزي ضمن كتابه " طبيعة التاريخ" The nature of history أن مؤرخي القرن التاسع عشر في أوروبا وأمريكا كانوا يولون اهتماماتهم لأوضاع الحكومات وعظماء الرجال وتطور الوعي القومي. في حين نجد أن مؤرخي القرن العشرين هم أكثر انشغالا بالاقتصاديات والديموقراطية الاجتماعية. وبتوجيه عنايتهم للتاريخ الاقتصادي فقد ركز هؤلاء على الجماهير دون الأفراد¹⁶.

هذا وإن كان مونييو يشير إلى " أن مبدأ الحقيقة يشغل التاريخ بالدرجة الأولى"¹⁷، فإن البعض يفضل الكشف عن الوجه الإشكالي لتجليات هذه الحقيقة التاريخية. وفي هذا السياق نعود مجددا لما نقله حسين مؤنس عن آرثر مارفيك ولما ذكره في هذا الإطار: "و لقد اتخذ الناس أساليب شتى في تصوير هذه الحقيقة، فقليل إن التاريخ رحلة الزمان تزيد في معارف الإنسان وتوسيع أفقه، كما هو الحال في الرحلات الفكرية الأخرى، وكان من القائلين بهذا و.ه. وولش W. H. Walsh، الذي قال مرة إن من وظائف التاريخ الكبرى هو أنه يعرف الناس بزمانهم، عن طريق رؤيته مقارنة بزمان آخر. وقال المؤرخان الفرنسيان لانجلو وزينوبوس Seignobos, Langlois : إن التاريخ يعرفنا بالاختلاف في صور المجتمعات، ويشفيها من مرض الخوف من التغيير.

¹⁵ المصطفى لخصاصي (2001)، قضايا ابستمولوجية و ديداكتيكية في مادتي التاريخ و الجغرافيا، مطبعة النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء.

¹⁶ حسين مؤنس، مرجع سابق.

¹⁷ Moniot H., op. cit. p. 46

أما عن القول بأن التاريخ دليل عملي للجماعات للسير في مجاهل التجربة الإنسانية، فهو استمرار وإكمال لنظرية القائلين بأن التاريخ مدرسة للبشر، وإنه إذا كان البشر يشعرون بالرغبة في معرفة ماضيهم للاسترشاد به، فإن قادتهم ومدبري أمورهم هم أحوج إلى ذلك. وقد أدى هذا الرأي بكثير من المؤرخين إلى قول أشياء بالغة السخف في تعظيم فائدة التاريخ فإن فائدته ووظيفته الاجتماعية وجدت في السنوات من يبالغ فيها، ولكن المؤرخ المحدث المعتدل في تفكيره الذي يزن ما يقول وزنا جيدا، يكتفي بترديد ما قاله الأستاذ سترايير Strayer من أن "دراسة التاريخ تعين الإنسان على مواجهة المواقف الجديدة لا لأنها تقدم أساسا للتنبؤ بما سيكون، و لكن لأن الفهم الكامل للسلوك الإنساني في الماضي يتيح فرصة للعثور على عناصر مشتركة بين مشاكل الحاضر والمستقبل، مما يجعل حلها حلا ذكيا أمرا ممكنا"¹⁸.

ولعل ما يشكل صعوبة أخرى من صعوبات مجال التاريخ هو تميزه بخاصية وصفها مونيو بقله أن: "التاريخ عبارة عن مادة توجد فيها قطيعة تامة بين مرجعيتها الظاهرة وواقعها التطبيقي والفكري؛ إنه يعالج الماضي بواسطة نقله وإعادة تركيبه وإنطاقه، وإن كان من المؤكد أن كل شيء يحدث اليوم بالذهن"¹⁹. ومن الواضح أنه يقصد ذهن المؤرخ المعني بهذا العمل.

فوظيفة التفسير للأحداث الماضية تلازم المختص بهذا الميدان كما ينوّه حسني إدريسي: "لا يكتفي المؤرخ بالشرح عند قصّه (للحدث)، بل يمارس عملية التفسير عن طريق بنائها في صيغة إشكالية"²⁰.

¹⁸ حسين مؤنس، مرجع سابق، ص 42

¹⁹ Moniot H., op. cit. p. 37.

²⁰ Hassani Idrissi M. (2005), Pensée historique et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan, p.114.

ونظرا لخصائص هذه المادة العلمية، فإن الأخصائي يجد نفسه ضمنها وباستمرار في وضع الازدواجية بين الذاتية والموضوعية كما يبين المصطفى لخصاصي: "إلا أن نظرة المؤرخ لحقيقة الأحداث تتحكم فيها علاقة التداخل بين موضوع البحث وذاتية التحليل والتأليف، لأن بنية عقلية المؤرخ واتجاهه المنهجي تكون مشبعة عادة بنوع الفلسفة والثقافة التي يعتقدونها وبالتطور العلمي الذي يزعمه التصورات التقليدية ويدمج تصورات جديدة"²¹.

وعليه يسعى التاريخ إلى تأطير مجاله بمنهجية علمية تتبع الدقة بواسطة عملية التحقيق التي تتخذ أداة النقد لمصادره المتنوعة مبدأً أساسيا لها كما يبين حسين مؤنس: "لأننا لا نصدر في كتابة التاريخ عن الهوى أو الذاكرة أو الانطباع الشخصي أو العاطفة، بل على الوقائع التي تؤيدها الوثائق"²².

1-3 ديداكتيك التاريخ في ضوء التصورات الإبستمولوجية التاريخية

بعد أن ألقينا بعض الأضواء على الأسس الإبستمولوجية التي ينبني عليها ميدان التاريخ، نستطيع أن نفتح منفذا إلى العلاقة التي تربط بين المادة التاريخية المرجعية والمادة التاريخية المدرسية. ونلج هذه النقطة عن طريق ما أكده لخصاصي "أن العمل الديداكتيكي يحمل خصوصيات وتصورات إبستمولوجية مادة التاريخ"²³. بقي لنا بالتالي أن نوضح طبيعة هذه العلاقة بالاعتماد على بعض الدراسات التي اهتمت بهذا الموضوع.

يصرح كاريو Cariou ضمن دراسته: "أن إبستمولوجيا التاريخ ترشدنا إلى المفاهيم التي بناها المؤرخون والتي يستوجب تلقينها للتلاميذ. كما أنها

²¹ المصطفى لخصاصي، مرجع سابق، ص 21

²² حسين مؤنس، مرجع سابق، ص 53

²³ المصطفى لخصاصي، مرجع سابق، ص 69

توضح لنا طبيعة الخطوات المرتبطة بالتفكير التاريخي والخاصة بعملية بناء المفاهيم والفهم والتفسير، التي حسب رأينا تضع الأساس لكل إنتاج كتابي مرتقب في النطاق المدرسي²⁴.

كما يسعى كاريو بالاستناد إلى مجموعة من المتخصصين في التاريخ وفي العلوم الإنسانية، إلى التدقيق في هذه القضايا مشيرا إلى أن : " أشغال كل من بول ريكور Paul Ricœur حول القصص التاريخي وأنطوان بروست Antoine Prost (1996) بصفة خاصة، توجهنا إلى الدراسة التي تتناول هذه الخطوات. وليس الأمر في اعتبار التلاميذ بمثابة "مؤرخين صغار"، بل الأمر يتعلق بربطهم بـ " تجارة مع الماضي " (مونيو، 1993) تمكن من توفير مدخل إلى خطوات التفكير تماثل نظيراتها لدى المؤرخين، مع تحفظنا فيما يخص مميزات تفكير هؤلاء المؤرخين (من حيث الدقة المنهجية العلمية). وسنرى بالفعل مع جان كلود باسرون Jean- Claude Passeron (1991) أن التفكير التاريخي عبارة عن تفكير طبيعي ينبع من الواقع اليومي. فهو بذلك في متناول التلاميذ ويسمح لهم بتنظيم كتابات مقبولة في الإطار المدرسي، لكن بشرط ضبطه كما ينبغي²⁵.

إثر هذه التوضيحات، يجدر بنا أن نبين الشروط الرئيسية التي لا بد من مراعاتها في عملية النقل الديداكتيكي فيما يخص مادة التاريخ. وفي هذا الغرض نذكر ما وضعه المصطفى الخصااضي في نقطتين أساسيتين كما يلي:

²⁴ Cariou D. (2006) Le raisonnement par analogie un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves, Atelier National de Reproduction des thèses, p. 17.

²⁵ Cariou D., op. cit. p.17.

1 . ما دامت المعرفة التاريخية المدرسية مرتبطة بالمعرفة التاريخية الأكاديمية أو المتخصصة ، فيستوجب عليها مراعاة تلك الخصائص المنهجية لمعرفتها المرجعية.

2 . إن المعرفة التاريخية المرجعية تمد المعرفة المدرسية بأسس تسمح لها ببناء مكوناتها ومحتوياتها وتتلخص كالآتي:

- تمدّها بالمواضيع المتمثلة في الأحداث التاريخية في مختلف أوجه الحياة السياسية، الاقتصادية، الاجتماعية... إلخ، لتحويلها إلى المادة الأولية للتاريخ المدرسي.

- تمدّها بمفاهيم تتعلق بمجال التاريخ وبالمجالات الإنسانية والاجتماعية القريبة منه. وكذا بطرح تساؤلات إشكالية تاريخية تساعد التلميذ على بناء تفكير تاريخي في ضوء خطوات البحث التاريخي التخصصي، اعتمادا على مواد الأولية والمتمثلة في الوثائق²⁶. هذا وإن كان دوسو يلاحظ بالمقابل أنه "لا يكفي أن ندخل في القسم تلك الوثائق التي استخدمها المؤرخون حتى نتمكن من إدماج (بنفس المناسبة) المشكلات التي تتضمنها"²⁷.

²⁶ المصطفى لخصاصي، مرجع سابق.

²⁷ Doussot S., op. cit. p.12.

لذلك فقد سعى الأخصائيون في ديداكتيك التاريخ إلى تبيان قيمة وفي ذات الوقت أجرة هذا المبدأ: أنه ما دامت المعرفة التاريخية المتخصصة تشتت التحكم في آلياتها الفكرية، فإن المعرفة التاريخية المدرسية بدورها تستهدف أساسا إلى " تدريب المتعلمين على التحكم التدريجي في خطوات التفكير التاريخي Les schèmes de la pensée historienne"، بواسطة تجنيد خطوات عقلية استدلالية.

غير أن هذه الخطوات المنهجية ليست موحدة كما هو الحال بالنسبة للعلوم التجريبية، بل تشهد تعددا وتنوعا بسبب تنوع واختلاف المشارب والمرجعيات التي يتبناها المتخصصون. ففي هذا المقام نقدم الخطوات التي رسمها مصطفى حسني إدريسي في خمس عمليات عقلية تشكل لبُّ الممارسة التاريخية وذلك على النحو الموالي:

- . الخطوة الأولى: الانطلاق من إشكالية يحددها الحاضر.
- . الخطوة الثانية: صياغة الإشكالية بواسطة إفراز تساؤلات.
- . الخطوة الثالثة: تشكيل فرضيات كحل مؤقتة لهذه التساؤلات.
- . الخطوة الرابعة: اختبار الفرضيات باستخدام الأدوات والمعطيات المتوفرة.
- . الخطوة الخامسة: بلورة خلاصة تسمح بتأكيد أو تفنيد هذه الفرضيات²⁸.

2-3 تحديات تواجه البحث في ديداكتيك التاريخ

يشير العديد من المؤلفين أن البحث في ديداكتيك التاريخ قد عرف خلال العشرية الأخيرة تقدما ملحوظا. وقد أفاد مونيرو أن الأبحاث بهذا المجال قد شهدت تطورا ملموسا منذ حوالي عشرين سنة، مما انعكس إيجابا على ميدان

²⁸ [http:// histgeo-college.blogspot.com/2010/12/1.html](http://histgeo-college.blogspot.com/2010/12/1.html), le: 28/ 11/ 1012

التكوين والممارسة المهنية للمعلمين²⁹. كما نجد لوتيه Lautier وإن كانت تؤيد هذا الرأي، تلاحظ بالمقابل أن الدراسات التي من شأنها توضيح الأشكال التي ينبغي أن تتخذها عملية تدريب التفكير النقدي لدى المتعلمين بمادة التاريخ تعرف تأخرا بالنسبة للمجالات الأخرى. وهي تعني على وجه التحديد التخصصات العلمية³⁰. ولذلك يعتبر مونيو أن البحث والتفكير بميدان التاريخ يواجهان في آن واحد تحديات قديمة يفرضها تعليم التاريخ وتحديات جديدة تفرضها التغيرات المعاصرة³¹. هذه التغيرات التي ناقشها دوكتيل Ketele De ضمن دراسة تحليلية تحمل عنوان: "نحو أشكال عليا من المعرفة Vers des formes de connaissances supérieures". أوضح هذا المؤلف كيف أن التغيرات الحاصلة على المستوى العالمي تفرض إعادة النظر في الطرق التقليدية لدراسة التاريخ. فتعليم التاريخ يجسد اليوم بشكل كامل تلك المشاكل المرتبطة بالانفجار المعرفي، خاصة بفعل تأثير عملية تفاعل المجتمعات العالمية والتغيرات الناجمة عن حركات الهجرة والعولمة. وعليه فإن تدريس التاريخ لا يمكنه أن ينفصل عن عملية التكوين الذهني Formation intellectuelle ، حيث يتعلم التلاميذ تصنيف المعلومات التاريخية وتحليلها وتأويلها³². لذلك فإن التاريخ المدرسي مؤهل بصيغة رسمية لتشكيل تفكير نقدي لدى الأجيال الجديدة.

²⁹ Moniot H.(2005), in Chabchoub A. (Editeur), Regards actuels sur les didactiques des disciplines, Tunis.

³⁰ http://bacon.cndp.fr/dossiers_cndp/index.php?id=820, le : 04/11

³¹ Moniot H., op. cit.

³² De Ketele J.-M . (1994), Vers des formes de connaissances supérieures, in J.-M De Ketele (dir.). L'école n'est pas toute seule, Bruxelles, De Boeck.

الشيء الذي يجعل من طبيعة المعارف القضية المحورية بالنسبة للديداكتيك، كما ينوه دوسو³³.

فهكذا وضمن هذا المنظور الجديد لتدريس التاريخ، أصبحت قضية العلاقة التي تربط المادة التاريخية المدرسية بالمادة التاريخية المرجعية عبر مسار تطورها المعرفي والمنهجي مطروحة اليوم في الساحة التربوية بشكل جدي.

3-3 بعض الدراسات لاستكشاف الوضع الميداني

نسعى ضمن هذا العنصر الختامي إلى استطلاع الواقع التعليمي للتاريخ في ضوء مقارنة العلاقة الإبيستيمولوجية بين المادة التاريخية العالمية والمادة التاريخية المدرسية مستندين إلى مجموعة من الدراسات الميدانية في بلدان مختلفة من العالم بهدف تقديم صورة واضحة في هذا السياق.

نستهل هذه النقطة انطلاقا من الجزائر حيث سعينا إلى العثور على دراسات حول الموضوع بالنسبة للواقع المتعلق ببلادنا. وبما أنه لم يتحقق لنا ذلك، سوف يقتصر حديثنا على مستوى التعليمات الرسمية. ونقصد على وجه التحديد عرض لمحتوى النصوص الرسمية لمنهاج التاريخ الخاص بالمرحلة التعليمية الثانوية والذي تناول هذه المسألة.

جاء في مقدمة الوثيقة الرسمية لمنهاج مادة التاريخ والجغرافيا للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي للجذعين المشتركين: آداب، علوم وتكنولوجيا ما يلي:

³³ Doussot S., op. cit.

" تستند المرجعية الخاصة بمادتي التاريخ والجغرافي إلى المبادئ الأساسية والتوجيهات الكبرى الواردة في كل من المرجعيات التالية:

- تقرير إصلاح المنظومة التربوية.
 - الإطار العام المرجعي للمناهج.
 - المرجعيات الخاصة بالعلوم الإنسانية والاجتماعية
- وتتضمن جملة من العناصر التي تعطي صورة متكاملة لبناء مناهج التاريخ والجغرافيا في كل المراحل التعليمية من حيث:
- التعريف بالمادة وتحديد غاياتها ومجالاتها والأبعاد التي تتكفل بها.
 - الاختيار المنهجي المتمثل في المقاربة بالكفاءات.
 - تحديد ملامح التخرج وتصور المناهج في كل الأطوار.
 - الانسجام العمودي والأفقي للمادتين.³⁴
- ارتأينا أن نواصل عرضنا لمحتوى النصوص الرسمية لتقضي حضور المرجعيات الإبتيمولوجية في البرامج التاريخية للمرحلة الثانوية في ضوء التوصيات الواردة سابقا، حيث جاء فيه ما يأتي:
- يستند المنهاج إلى التوصيات المذكورة أعلاه في المرجعيات الواردة والمتمثلة فيما يلي:
- ينبغي أن يعطي البرنامج الأفضلية للتاريخ الوطني باعتباره بوتقة انصهار الهوية الجزائرية وإطار تطور الأمة.
 - معرفة التاريخ الوطني دون تفضيل مرحلة على أخرى

³⁴ www.onefd.edu.dz/scolaire/pdf%201%20a%20secondaire/istoire.pdf, le : 15/12/ 2012.

- الاهتمام بتاريخ العالم وحضاراته مع العناية ب: (تاريخ الجزائر في الإطار المغربي والحضارة العربية والإسلامية، تاريخ البحر الأبيض المتوسط وإفريقيا، تاريخ الحضارات التي أثرت فيه).
- التأكيد على مكانة الجزائر في التاريخ العالمي وحضاراته ومعرفة الحضارات الماضية والحاضرة ومعالجة الأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية والفكرية من خلال مقاربتين:
- مقاربة كرونولوجية تبرز العلاقة بين المراحل وأهم مميزاتها للتمكن من أدوات تهم السيرورة التاريخية أي نشاط الإنسان في بعده الزمني.
- مقاربة موضوعاتية تمكن من تحليل المسائل والإشكاليات التاريخية التي توضح التوجهات وقوانين آلية التاريخ وتدريب على الحس النقدي والتحليل عند المتعلم³⁵

ونستخلص من هذا العرض حضور المرجعيات الإبيمولوجية لمادة التاريخ ضمن المبادئ التي يتأسس عليها المنهاج التاريخي. إلا أنه تبقى مهمة إجراء أبحاث لتقصي الواقع التعليمي في ظل هذه التعليمات الرسمية. وفيما يلي نشرع في استعراض الدراسات التي أنجزت في هذا النطاق. ففي المغرب ألف حسني إدريسي مصطفى كتاباً³⁶ تناول به عبد الرحمان المودن في قراءة نقدية تحمل عنوان " درس التاريخ بين الكتابة الأكاديمية والممارسة الفعلية في الأقسام الثانوية ". يذكر في متن مقاله أن حسني إدريسي مصطفى قد اهتم بمشكلة الربط بين البحث المنهجي والإبيستيمولوجي في الكتابة التاريخية

³⁵ المرجع السابق

³⁶ Hassani Idrissi M., op. cit.

الأكاديمية وتدرّس التاريخ في المدارس الثانوية بالمغرب، وكذلك البحث الديدانكتيكي الهادف إلى تطوير تعليم هذه المادة.

وقد لاحظ في هذا الصدد مدى " الانفصام الحاصل بين نوعي البحث التاريخي الأكاديمي والديدانكتيكي، فإن الهوة بين ما يتوصل إليه البحث الجامعي وما يُلقن في أقسام المدارس الثانوية لا تقل عمقا".

وهكذا فإن المؤلف قد استهدف إلى مد الجسر بين إستمولوجيا الكتابة التاريخية والدرس التاريخي من ناحية، وبين الممارسات المطبقة في الواقع التعليمي والبحث الديدانكتيكي من ناحية أخرى. كما توصل إلى إثبات أهمية الدرس التاريخي على المستويين المعرفي والاجتماعي³⁷.

نذكر أيضا في نفس المناسبة الدراسة التي أنجزها دوسو والتي لاحظ فيها أن ديدانكتيكية التاريخ في أمريكا الشمالية قد استكشفت منذ عشرين عاما مدى الفجوة القائمة بين التاريخ المدرسي ومرجعيتها المعرفية. إذ قام هذا المؤلف بعملية إحصاء لأهم هذه الأبحاث، فأشار إلى كل من أبحاث (هولت ، 1990Holt، ويونغ Young ولينهاردLeinhardt ، 1998، باكستون Paxton ، 1999، ستيرنسStearns ، سيكزاسSeixas و فينبورغ Wineburg ، 2000؛ فينبورغ Wineburg، 2001).

ويذكر على سبيل المثال الدراسة التركيبية لباكستون Paxton (1999) التي قدمت حوصلة حول الأعمال المتعددة والمهتمة بالممارسات المدرسية والآثار الناجمة عن قراءة المقررات لدى التلاميذ. فبينت أن « التاريخ الملقن في المدارس هو بعيد بأشكال مختلفة عن الطريقة التي يمارس بها المؤرخون المهنيون المادة (التاريخية المتخصصة) " (فينبورغ Wineburg سيكزاس

³⁷ www.ribatalkoutoub.ma/index.php?option=com...id...le: 3/12/2012.

(Seixas و Green) « (1999، ص.323) وبصفة أكثر عمومية تطرق (باكستون Paxton) إلى مشكلة تحويل أنماط تفكير وسلوك المؤرخين إلى النطاق المدرسي. ويتبين ذلك في قوله : " إن إحدى أهم مهام المعلمين تتمثل في تدريب التلاميذ على هذه السلوكيات المرتبطة بالمادة المرجعية بهدف المعرفة والتواصل. ففي حقل التاريخ -كما هو الحال في غيرها من الحقول - لا تتضح مسبقا هذه السلوكيات المتخصصة والمتجسدة في نشاط الكتابة والقراءة والتفكير بالنسبة للتلاميذ المبتدئين. بل الأدهى من ذلك هو الإخفاق الذي تشهده العديد من التعليمات حول الممارسات داخل الأقسام، والتي تستهدف إكساب (التلاميذ) الكفاءات أو جعلهم يعتمدون عليها فيما يعني بالكتابة المبنية على المادة العالمية (يونغو Young و لينهاردت Leinhardt ، 1998) « (المرجع نفسه، ص. 322)³⁸.

والوضع مشابه في فرنسا، إذ أوضحت دراسة كل من لوتيه وآليو ماري Lautier & Allieu Mary أن التعليم عن طريق بناء إشكاليات تاريخية بفرنسا لا يعدو أن يبقى في حدود متواضعة. وتشير هاتان الباحثتان إلى تلك الصيغة المتمثلة في التساؤلات الشكلية التي بها يفتح الدرس عادة. خاصة إذا تم اعتبار مشكلة الصعوبات التقويمية للمدرسين أمام المسائل الفكرية. وعليه يكتفي غالبية هؤلاء المدرسون بالأنماط التقويمية التقليدية التي تدور حول استرجاع المعارف المتراكمة لدى التلاميذ. هكذا يجد هؤلاء المتعلمين أنفسهم محرومين من استخدام تلك الأدوات التي تسمح لهم بامتحان قدراتهم على التمكن من الطرق المنهجية التاريخية. إضافة إلى ذلك، نجد أن أقلية من المدرسين و

³⁸ Doussot S., op. cit, p.112.

بشكل غير متساوي تجند هذه الطرق المنهجية. فتقترح هاتان الباحثتان حلولاً كاستفادة تدريس التاريخ من طرق تتبع من التخصصات المتعددة. كما تلحان على أهمية الأخذ بعين الاعتبار لسيرورات تفكير التلاميذ من طرف المدرسين³⁹.

واهتم كاريو على نفس خط أعمال لوتيه بالبحث عن وسائل تدريب تفكير التلاميذ على التفكير التاريخي. فتوصل إثر دراسة تجريبية لدى عينة من التلاميذ بالمرحلة الثانوية إلى أهمية إتباع الخطوات المنهجية التاريخية. مما يشكل أداة ناجعة تسمح بتأطير التفكير بالقياس Raisonnement par analogie الذي يجنده التلاميذ في التعلّات التاريخية⁴⁰.

خاتمة

في نهاية المطاف نخلص إلى أهمية بذل الجهود من أجل مد الجسر بين ديداكتيك المادة التاريخية ومرجعياتها الإبتيمولوجية لبناء مناهج تواكب مستجدات البحث الأكاديمي والديداكتيكي والبيداغوجي. بل نأمل أن يشمل الأمر جميع المواد التعليمية بكل فروعها وتخصصاتها.

³⁹ Lautier N & Allieu Mary N., (2008), Note de synthèse, La didactique de l'histoire, Revue française de pédagogie, N°162, Janvier-février- mars, INRP.

⁴⁰ Cariou D., op. cit.