

«الفبكة» المدرسية لتاريخ المغرب

البشير تامر / مصطفى حسني إدريسي
جامعة محمد الخامس - السويسي، الرباط

تستمد الموضوعات والمعارف التاريخية، التي تتضمنها المناهج والمقررات الدراسية والكتب المدرسية، شرعيتها من الطابع المؤسسي والرسمي الذي صدرت باسمه، أي وزارة التربية والتعليم في كافة البلدان. وإذا ما كان الأمر يبدو طبيعياً لارتباط تدريس التاريخ بشكل وثيق بنسيج الهوية وتشذيب الذاكرة الجماعية، فإن من الضروري التساؤل عما إذا كانت هذه المعارف تستجيب لحاجات التكوين الفكري للمتعلم في ضوء المتطلبات المعرفية للقرن الواحد والعشرين. لهذا الغرض، تتصدى هذه الدراسة إلى الكشف عن المسار والآليات الظاهرة والخفية التي تحكم في إرساء المواضيع والمعارف المدرسية الخاصة بالتاريخ عموماً، وتاريخ المغرب على الأخص.

من هذا المنطلق، تتناول الدراسة ثلاثة جوانب: يتعلق الأول بالكشف عن المحددات الفاعلة أو المفروض أن تكون كذلك لتصور وإنتاج المعرفة التاريخية المدرسية، ثم سنحاول في القسم الثاني تحليل المناهج والكتب المدرسية باعتبارها الحامل لهذه المعارف، قبل أن نقوم في قسم أخير باختيار بعض الأمثلة الحساسة للكشف عما يكتنفها من مفارقات ما بين الرؤى السياسية - الأيديولوجية من جهة، وضرورات احترام القواعد المنهجية في المعالجة التاريخية من جهة أخرى.

المحددات المتحكمة في إنتاج المعرفة التاريخية المدرسية

إن البحث في المحددات المتحكمة في إنتاج المعرفة التاريخية المدرسية، يدفعنا إلى التساؤل عن المؤسسات التي تنتج هذه المعرفة وتعمل على تداولها قبل الوقوف على طبيعة وقيمة المنتج والقنوات والشروط - إن كانت موجودة - التي تسمح بتداولها ونقلها ديداكتيكياً لتصبح معرفة مدرسية.

يتأسس بناء ومحتوى المعارف المدرسية لأي مادة دراسية بالدرجة الأولى على إنتاجها الأكاديمي، أي على ما تقوم به الجامعة ومؤسسات البحث والتعليم العالي في ذلك

المجال. ومادام بحثنا يتعلق بالمعارف المدرسية الخاصة بتاريخ المغرب، فإن علينا التساؤل عن الظروف والشروط التي تحكممت في تطور البحث الخاص بالمعرفة التاريخية الجامعية وطبيعة الإنتاج الذي تمخض عنها. لن يكون القصد هنا الإحاطة بكافة جوانب الممارسة العلمية في مجال التاريخ بقدر ما سنحاول الكشف عن أهم التوجهات والقضايا التي كانت موضوع اهتمام أساتذة التاريخ في الجامعة المغربية منذ الاستقلال.

- مرحلة التأسيس «الوطني»

يتفق أغلب المؤرخين على أن البحث في تاريخ المغرب مر، منذ الاستقلال وإلى العقد الأول من هذا القرن، بثلاث مراحل كبرى¹ : مرحلة «وطنية» (1956-1976) انصبت خلالها الجهود على دحض الاستوغرافيا الاستعمارية، ومرحلة ثانية (1976-1986) توجه خلالها البحث التاريخي نحو التاريخ الاجتماعي من خلال الدراسة المونوغرافية التي ركزت بشكل خاص على القرن التاسع عشر أكثر من غيره، والمرحلة الحالية التي لا زال البحث التاريخي فيها لم يتبلور بعد في «مدرسة تاريخية مغربية قائمة الذات».

هكذا، فقد تعامل البحث التاريخي في كل مرحلة مع نوع معين من الوثائق وركز على نوعية معينة من الأحداث التي كان يرويها المؤرخون في قالب موروث بهدف اعتباري تربوي كما قال عبد الله العروي².

عند الرجوع إلى المرحلة الأولى غداة الاستقلال، يتأكد الرفض لما كُتب على يد المؤرخين التقليديين (الحوليين) وما كتب أيضا على يد الأجانب لما يعثريه من خلفيات استعمارية، وبروز اتجاه تجديدي لإعادة كتابة تاريخ المغرب³. ورغم غزارة الإنتاج الذي ميز هذه المرحلة، فإن بالإمكان تصنيفه إلى كتابات تركز على الحدث، مكتفية بطرح خارجي لا ينفذ إلى منطق وعمق التطورات التاريخية، ونوع ثان من الكتابات التي تركز على الجمع الببليوغرافي ورصد التراث وتحقيقه دون أي جهد على مستوى التفسير أو التأويل. يستخلص إذن أن الطابع الذي يميز المرحلة هو التأسيس الإيستمولوجي للمعرفة

1- البحث في تاريخ المغرب، حصيلة وتقويم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، سلسلة ندوات ومنظرات رقم 14، الرباط، 1989.

2- العروي عبد الله، مجمل تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي، 1984، ص. 8.

3- عياش جرمان، المنهجية في كتابة تاريخ المغرب، مجلة دار النيابة، السنة الثانية، العدد 6، ربيع 1985، ص. 10.

التاريخية بالرغم مما يعتره من تحريف أو مغالاة باسم الخصوصية⁴. كان علينا أن ننتظر سنة 1970 ليطلع علينا عبد الله العروي بمؤلفه التركيبي حول «تاريخ المغرب» ليضمنه الدعوة إلى القطيعة مع التاريخ الاستعماري بحثاً وتديساً⁵. وهو نفس النداء الذي جاء من قبل على لسان مفكرين وساسة ومؤرخين نذكر منهم على سبيل المثال لا الحصر علال الفاسي وعبد الله إبراهيم وجرمان عياش. كما لا ينبغي أن يحيد عن ذهننا بأن كل هذه الدعوات كانت محكومة بسياق انتشار الفكر القومي العربي الداعي إلى التحرر في مواجهة الفكر السلفي⁶.

إن هذه المرحلة الوطنية التي مرت بها كتابة تاريخ المغرب كانت ضرورية وطبيعية بحكم ارتباطها بالظروف السياسية والاجتماعية التي كانت تحتازها البلاد. فلا غرو أن تعكس برامج التاريخ بدورها الحماسي والتلاحم الوطنيين والتركيز على الهوية الوطنية كما سنرى.

- مرحلة التجديد والمونوغرافيات

إن ما ميز المرحلة الثانية التي امتدت من أواسط السبعينات إلى أواسط الثمانينات هو الرغبة الملحة في التجديد، فقد تم التركيز على القرن التاسع عشر لتوفر الوثائق المحلية الخاصة بهذه الفترة التاريخية، فنتج عن ذلك مجموعة من الدراسات المونوغرافية القيمة. لقد كان هذا التوجه الجديد في الحقيقة يعكس انتقالاً من الاهتمام بما هو «وطني» نحو ما هو «اجتماعي»، مما كرس انفتاح التأليف التاريخي على العلوم الاجتماعية. وبغض النظر عن دلالات عدم الاهتمام بتاريخ الحماية خلال هذه المرحلة، فإن البحث التاريخي في المغرب بدأ يشهد إذاك انفتاحاً نسبياً على وثائق ومخطوطات وطنية وغير رسمية جديدة⁷، وإصدار مجلات متخصصة⁸، والتزايد الملحوظ في عدد الرسائل المسجلة في كليتي الآداب بالرباط وفاس. يكفي إلقاء نظرة على مواضيع الأطروحات التي نوقشت أو صدرت خلال التسعينات ليتضح بأن هناك توجهاً لتناول مواضيع جديدة تهم

4- وقيدي محمد، كتابة التاريخ الوطني، لدار الأمان، الرباط، 1990 - ص. 61.

5- LAROUÏ Abdallah, *Histoire du Maghreb*. Maspero, Paris, 1970.

6- مزين محمد، منهج كتابة التاريخ القومي، إشكالية تاريخ المغرب العربي، مجلة الوحدة، العدد 42، 1988، ص. 59.

7- تعدد معضلة الوثائق من بين العراقيل التي أخرت البحث التاريخي لعقود عديدة في المغرب بالرغم من إنشاء مديرية الوثائق الملكية سنة 1975 وإصدار فهراس المكتبة الحسنية.

8- مجلتي «تاريخ المغرب» و «دار النيابة».

المؤسسات (العلماء والقضاء والنظام التعليمي التقليدي...) من خلال إشكاليات مستلهمة من مدرسة الحوليات بالدرجة الأولى. مع ذلك، فإن هذه المرحلة لم تسمح بإنتاج دراسات تركيبية أو نظيرية أكثر مما دقت المعارف التاريخية الخاصة ببعض جوانب تاريخ المغرب.

- المرحلة الحالية

مما لا شك فيه أن البحث في تاريخ المغرب عرف طفرة قوية كما وكيفا وعلى أكثر من صعيد خلال العقد الأخير. فقد انتقل عدد الأطروحات الخاصة بتاريخ المغرب من 47 سنة 1986 إلى 190 سنة 2003، يتناول أغلبها القرنين السادس عشر والتاسع عشر والنصف الأول من القرن العشرين. فقد تأسست عدة جامعات ساهمت، ولو من حيث الكم، في الكشف عن مصادر جديدة لهذا التاريخ، وتحركت جمعية البحث التاريخي بمتابعتها نشر مجلتها المتخصصة إلى جانب تنظيم بعض التظاهرات العلمية. كما رأت النور مؤسسات رسمية جديدة تسعى بدورها إلى تنشيط البحث في بعض الجوانب من تاريخ المغرب⁹. لقد بات من الصعب اليوم القول إن الجامعيين كمؤرخين محترفين وحدهم يخوضون ويؤلفون في هذا المجال في ظل وجود كتابات صحفية وأدبية متنوعة جديدة بالاهتمام¹⁰.

في ظل هذا التجاذب، يبدو أنه من الصعب رصد ملامح البحث أو الكتابة في تاريخ المغرب خلال السنوات الأخيرة. المؤكد أن التاريخ الجامعي انفتح على الحاضر مستغلا أرصدة حديثة من الأرشفة والذكرات والرواية الشفوية، دون أن يتخلى عن مبادئه المنهجية، ناهيك عن انفتاح أفقي على دوائر تتسع لتشمل العالم العثماني والمتوسطى والإفريقي. إن الكتابة التاريخية اليوم بصدد تحقيق تراكم معرفي سيساهم ولاشك في تحديث الذاكرة المغربية الجماعية. كما أن من شأن تجدد الإشكاليات أن يفسح هامشا لمراجعة التحقيق الذي أطر تاريخ المغرب لحد الآن.

9- مثل «المعهد الملكي للبحث في تاريخ المغرب».

10- صدرت طبعة لتاريخ المغرب بالأشرطة المصورة في 3 أجزاء في 1993 وظهرت مؤخرا مجلة متخصصة باللغة الفرنسية تحت اسم «Zamane زمان» صدر عددها الأول في نونبر 2010.

لا بأس هنا من الإشارة إلى خلاصات الندوة الخاصة بالكتابات التاريخية في المغرب (2007)¹¹، عندما وقفت عند العوائق الداخلية التي دفعت في اتجاه انخراط المؤرخين في بقاء الدولة، رغم سعيهم أحيانا لمحاكاة منهج الحوليات أو تجاوز الصراع بين ذاكرة الاستعمار والذاكرة الوطنية، وإنتاج خطاب رومانسي يشيد بالهوية أو ما يسمى «بالثقافة الوطنية». لقد اتسمت هذه المرحلة بتذبذب الاختيارات المنهجية وغياب الخلفية النظرية، ناهيك عن أن اختيار مواضيع البحث تأرجح باستمرار ما بين الموضة الفكرية وإملاءات الخارج، إن لم يخضع إلى اعتبارات شخصية مزاجية.

نخلص الآن إلى سؤال محوري يرتبط بمدى انعكاس هذه التطورات والسمات التي طبعَت البحث والكتابة في تاريخ المغرب على جانب من مقررات المناهج ومحتويات الكتب المدرسية التي صدرت خلال هذه الحقبة. قبل العودة للإجابة عن هذا السؤال في القسم الثاني من هذه الدراسة، دعونا نقوم قبل ذلك بفحص الأثر المفترض للمحدد الثاني على درس التاريخ، والمتعلق بالتطور الذي شهدته المقاربة التربوية أو البيداغوجية لتدريس التاريخ عموماً، أو ما يصطلح عليه علمياً بديداكتيكية هذه المادة.

إجمالاً، يمكن القول إن ديداكتيكية التاريخ مرت في المغرب عبر ثلاث مراحل¹² يتوجب، قبل استعراضها، التنبيه إلى أن ما سنقوم بتناوله ضمن الديداكتيك هنا لن يخص سوى تكوين المكونين في مؤسسات التكوين التربوي، ولا يشمل الممارسات في الفصول الدراسية التي ظلت دائماً متأخرة عن مساهمة التطور المشار إليه.

- طور النشأة غداة الاستقلال وإلى سنة 1973

من بين المتطلبات المتعلقة مباشرة بتدريس التاريخ، والتي كان على المغرب مواجهتها غداة الاستقلال، تكوين المدرسين لمواجهة أعداد المتدربين التي أقبلت على التعليم

11- الكتابات التاريخية في المغرب، الهوية، الذاكرة والاسطوغرافيا، تنسيق المودن عبد الرحمن، هنية عبد الحميد، بنحادة عبد الرحيم، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة ندوات ومناظرات رقم 138، 2007.

12- انظر في هذا الموضوع :

HASSANI IDRISSE, Mostafa, « La didactique de l'histoire au Maroc : genèse d'une discipline éducative ». In : Historiens et Géographes, 2006, n° 396, pp. 235-242.

آنذاك، وإزاحة الطابع الاستعماري عن التاريخ المدرسي، وذلك «بإعداد برنامج للتاريخ العام من منظور مغربي» بغية تجاوز «النسخة المغربية للمقررات الأوروبية»¹³.

وهكذا أولكت المهمة الأولى لكلية الآداب والعلوم الإنسانية في الرباط، التي كانت تستقبل طلبة ينتمي أغلبهم في نفس الوقت إلى المدرسة العليا للأساتذة. وعند انتهاء دراستهم بالسنة الثانية، كانوا يجتازون اختبارات تؤهلهم للتدريس في السلك الأول من التعليم الثانوي، أما إذا واصلوا الدراسة إلى نهاية السنة الرابعة، فإنهم كانوا يحصلون على دبلوم المدرسة العليا للأساتذة الذي يؤهلهم للتدريس في السلك الثاني من هذا التعليم. تنبغي الإشارة إلى أن هذه الاختبارات لم تكن إلا تنويجا لبعض الحصص من دروس التربية وعلم النفس أو «التربية الخاصة»¹⁴ إلى جانب إلقاء الطلبة لبعض العروض.

أما المهمة الثانية، فقد تجند لها مجموعة من المؤرخين أو مدرسي التاريخ المغاربة الراغبين في إنشاء قطيعة مع المدرسة الاستعمارية والكف عن دراسة الماضي من خلال ذاكرة الآخر.

بالإمكان القول إن الإرهاصات الأولى للتفكير الديداكتيكي الخاص بالتاريخ بدأت مع هذه المجموعة فعلا خلال الستينات من القرن الماضي. وإذا كان من الصعب العثور اليوم على دراسات أو أعمال منشورة في هذا الشأن، فإن من المؤكد أنها ركزت بالخصوص على البرامج التعليمية للمادة. في نفس السياق، فإن نفس المجموعة قامت، بتعاون مع زملاء فرنسيين، بتأليف أول «كتاب مدرسي» حول تاريخ المغرب، كان الغرض منه إسعاف مُدرسي تاريخ المغرب وطلبة الجامعة بأداة تساعد في تعليمهم (...). لقد كان من الصعب تأليف كتب مدرسية للتلاميذ قبل تزويد أساتذتهم بمجموعة من الوثائق قصد «تجريبها وتوظيفها في الفصل»، كما جاء في مقدمة الكتاب. وبالرغم من أن مؤلفيه عبروا «عن سعيهم إلى توفير العناصر الكفيلة بطرح رؤية متجددة للتاريخ المغربي»، غير أنهم لم يطرحوا أي شيء يقرب الطلبة من منهجية المؤرخ. وسنجد فيما بعد نفس

13- HASSANI IDRISSE, Mostafa, «Mémoire de soi et mémoire de l'autre, (Aménagement des programmes d'histoire au Maroc) ». In: Attadriss, n°7, FSE, Rabat, 1984, p.26 .

14- هو الاسم الذي كان يطلق على الديداكتيك آنذاك.

المؤلفين تقريبا يبادرون إلى تأليف نوعين من الكتب المدرسية باللغة الفرنسية الموجهة لفائدة التلاميذ والمدرسين في المرحلة الثانوية : «كراسات التاريخ *Cahiers d'histoire*» الخاصة بالسلك الأول، و«مجموعات النصوص *Recueils de textes*» الخاصة بالسلك الثاني. عند تفحصنا للرؤية التي تحكمت في هذا التأليف، نجدها تشدد على الوظيفة النقدية لدرس التاريخ باعتبارها «وظيفة تفكير ومنهجية»، وذلك بتحسيس التلميذ «بماهية العلم التاريخي، كيف يصنع وكيف يتم بناؤه». إنها رؤية مستلهمة بالأساس من المنهج أو المدرسة الوضعية التي تركز على تفسير النص التاريخي بدل تفسير الإشكاليات التاريخية.

- التأصيل المؤسساتي من أواسط السبعينات إلى أواسط الثمانينات

يعتبر عقد السبعينات في المغرب، من الفترات التي شهدت زخما تربويا كان من نتائجه إضفاء الطابع المؤسسي على ديداكتيك المواد الدراسية باعتبارها حقلا معرفيا تربويا قائم الذات، ومن ضمنها ديداكتيكية التاريخ.

أول التدابير التي مهدت لهذا التوجه، إنشاء مجموعة من المراكز التربوية الجهوية سنة 1970، كانت تتكفل بتكوين مدرسي السلك الأول بمن فيهم مدرسو التاريخ والجغرافيا الذين كانوا يتلقون، بالأساس، تكوينا في هذه المواد بالطبع، إلى جانب تكوين ديداكتيكي. واكب ذلك في نفس السنة إرساء نظام جديد لتكوين أساتذة السلك الثاني لمختلف المواد الدراسية، ومن ضمنها التاريخ والجغرافيا، في المدرسة العليا للأساتذة لمدة سنة واحدة بعد حصولهم على الإجازة. كانت بالفعل نقلة نوعية لكونها كرسيت تكويننا نظريا وعمليا يسعى إلى توظيف حصيلة تراكم وعطاءات علوم التربية آنذاك. كنتيجة لذلك، فإن المدرسة العليا للأساتذة عرفت تحولا عميقا بعدما كان يرتادها الطلبة الأساتذة من قبل لمجرد الحصول على المنحة أكثر من أي رغبة في التكوين. من ثم، فقد تحولت هذه المؤسسة إلى كلية سنة 1983 وألحقت بجامعة محمد الخامس لتشكّل بذلك الإطار الأكاديمي الأنسب للنظر في قضايا التعليم؛ ومن ضمنها تدريس التاريخ، خصوصا وأنها باتت تعبئ طرقا جديدة لتكوين الأساتذة من جهة، وتنتفتح على التجارب والمعارف التربوية الأجنبية من جهة أخرى.

بيد أن الرفع من مستوى التكوين في المؤسسة كان يتطلب الإسراع بتكوين مكوئنها، الشيء الذي سمح لتدريس التاريخ وضمينه تاريخ المغرب بأن يصبح، ولأول مرة، موضوع دراسات وأطروحات جامعية. وقد انصبت الاجتهادات التربوية حينذاك على العديد من جوانب تدريس هذه المادة، سواء تعلق الأمر بالتكوين الثقافي، أو بطرائق تدريسها أو تحليل تعليماتها الرسمية أو وظائفها الإيديولوجية¹⁵. ولعل التزايد الذي عرفته أعداد الأساتذة المتدربين، وإصدار المجلة المغربية لعلوم التربية «التدريس»، شكلا أيضا عاملين ساهما إلى حد كبير في النهوض بديداكتيكية التاريخ وإرساء صرحها المستقل في الحقل الأكاديمي.

- ترسيخ البحث الديداكتيكي من أواسط الثمانينات إلى اليوم

في سياق الانفتاح على الأدبيات التربوية الأجنبية، عرفت نظريات المدرسة السلوكية انتشارا واسعا في الساحة التربوية المغربية خلال السبعينات. تم تتويج ذلك بجعل «بيداغوجيا الأهداف» الإطار المهيكل لتدريس المادة مع صدور المقررات والتعليمات الرسمية الجديدة الخاصة بها سنة 1987. غير أنها، ومنذ الوهلة الأولى، كانت موضوع تساؤل جوهري بخصوص التكوين الفكري الذي ستيحه للمتعلم. وقد تناسلت عن هذا التساؤل تحليلات نقدية لتدريس الاجتماعيات بالأهداف كان يتردد صداها في مؤسسات التكوين التربوي المختلفة آنذاك، وعلى رأسها كلية علوم التربية. سعيًا لتثبيت وتحسين هذا الحقل المعرفي الديداكتيكي الناشئ، فقد اتجهت جهود الدراسة والتكوين مع الطلبة المتدربين في هذه المؤسسة إلى ضبط مدلول مفهوم الديداكتيك وديداكتيكية التاريخ من منطلق توظيف أدبيات أجنبية كانت سباقة إلى تأسيس معالم هذه البيداغوجيا الخاصة بالتاريخ.

وهنا نصل إلى الكشف عن الركيزة الأساسية التي شكلت أساس البحث الديداكتيكي في المواد الاجتماعية عموما، وفي التاريخ والجغرافيا بشكل خاص خلال العقدين الأخيرين، ألا وهو الحقل الإيستمولوجي لهذه المواد. إنه التحدي الذي يفرض على

15- أُنجزت في هذا السياق عدة رسائل جامعية ديداكتيكية في الخارج من طرف أساتذة شعبة التاريخ والجغرافيا، كان أول روادها بالنسبة للتاريخ محمد الزعيمي، وبالنسبة للجغرافيا محمد زكور.

الباحث في الديداكتيك الكشف عن مقومات المعرفة والتفكير للمادة الدراسية التي يريد ضبط تعلماتها إلى جانب المنهج الذي يحكم كل إنتاجاتها. لابد لنا من التأكيد هنا أن الإيستمولوجيا أتاح الانتقال من «ديداكتيك المحتويات»، التي يكتفي فيها المدرس بتلقين المعلومات، إلى «الديداكتيك البنائية» التي يكمن الهدف من ورائها في إتاحة هامش للمتعلم ليتسنى له اكتساب فكر متماسك أصيل ووظيفي. بتعبير آخر، فإن ديداكتيكية التاريخ باتت علما تاريخيا تطبيقيا يتحول معه حقل المعرفة إلى حقل تربوي¹⁶، وفي هذه الحالة، فإن الباحث الديداكتيكي يكون أشبه بالبهلوان الذي ينبغي له الاحتفاظ بتوازنه ما بين المادة التعليمية من جهة، وعملية التدريس الفعلية من جهة أخرى. إن أي انتقال من التاريخ إلى تدريسه سيتطلب، مثلما هو الحال بالنسبة لكل المواد، توظيف هذا العلم أو ذاك من علوم التعليم والتربية، غير أنه من الضروري استحضار المادة - الموضوع، أي التاريخ بشقيه الحداثي والفكري¹⁷.

بهذا المعنى إذن تأسست الديداكتيك موضوعا ومنهجيا في كلية علوم التربية، لتنتشر بعد ذلك إلى باقي مؤسسات التكوين التربوي الأخرى مثل مركز تكوين مفتشي التعليم (1984 - 1998) والمدارس العليا للأساتذة ؛ تلك هي الشروط التي سمحت بخلق نقاش ونقد ديداكتيكي تجسد في تراكم مجموعة من الدراسات والأبحاث الجدية، توج العديد منها بأطروحات للدكتوراه، حاولت تقديم إجابات لإشكاليات ديداكتيكية تاريخية معقدة. الأكثر من ذلك، أن صوت المغرب أصبح مسموعا في الخارج، وبات لديه حضور في المنظمات العربية والإسلامية والأوربية¹⁸. مع ذلك، فإن التساؤل بخصوص قدرتنا على تجاوز الفكر الديداكتيكي الفرانكفوني يبقى مطروحا.

16- انظر تعريف «ديداكتيكية التاريخ» المقترحة على سبيل المثال في المراجع التالية :

- MONIOT, Henri, «Sur la didactique de l'histoire». In: Historiens et géographes, n° 305, 1985, p. 1169.

- LAVILLE, Christian, in Piet Fontaine, «What is history didactics ?». In: Communications (SIDH), n°2, 1986, p. 95.

17- LACOMBE, Daniel, « La didactique des disciplines ». In: Encyclopedia Universalis, CD-ROM, Version 6, 2000.

18- عرفت هذه الحقبة إلى جانب ندوات وأيام دراسية وطنية نظمت في كلية علوم التربية. تنظيم ندوة دولية للجمعية الدولية لديداكتيك التاريخ بتعاون مع جامعة محمد الخامس السويسي.

- تحليل المناهج والكتب المدرسية

كان من المفروض أن تساهم وزارة التربية الوطنية كل ما تم عرضه من تطور عرفته علوم التربية عموما والبحث الديدانكتيكي بشكل خاص، كما كان من المفروض أيضا أن ينعكس ذلك في تحسين وتطوير برامج تدريس المواد الدراسية، ومن ضمنها مادة التاريخ، غير أن الواقع كان على خلاف ذلك كما سيتضح من خلال فحصنا للمحدد الثالث المتحكم في فبركة المعارف المدرسية للتاريخ، أي المناهج والمقررات الرسمية.

- البرامج المدرسية للتاريخ غداة الاستقلال

تتمثل الإرهاسات الأولى الوطنية للتأليف المدرسي الخاصة بتاريخ المغرب، في إنجاز مؤلف من لدن جماعة من الأساتذة سنة 1967 شكل المرجع الأساس للمدرسين والمؤلفين في هذا المجال إلى اليوم. بناء عليه، صدرت أولى الكتب المدرسية بالفرنسية، تتضمن مقرر التاريخ العام، بينما كان التاريخ الإسلامي (وضمنه جزء من تاريخ المغرب) يدرس من لدن مدرس اللغة العربية.

استمر تدريس التاريخ على ما هو عليه بعد الاستقلال لمدة تناهز العقد من الزمان، قبل أن يصدر أول مقرر رسمي ينظم تدريس كل من التاريخ والجغرافيا للمرحلة الثانوية سنة 1967. ولعل إطلالة موجزة على هذا المقرر توضح مدى عمق التحول الذي سيأتي به إصلاح بداية السبعينات. صدرت إذن التعليمات الرسمية لسنة 1967 باللغة الفرنسية¹⁹ في ظل وجود مادتين : تاريخ إسلامي يدرسه مدرس اللغة العربية، وتاريخ عام يدرسه أستاذ مختص في التاريخ والجغرافيا باللغة الفرنسية.

يقترح هذا المقرر في 10% من مضمونه أهدافا لدرس التاريخ على نحو يجعل منه «درس لغة ومنهجية قبل أن يكون درس تاريخ»، فالغرض المقصود ليس هو «اختزان الأسماء في الذاكرة ولا صور الغرابية»، بل «الأخذ بيد المتعلم ليتكون لديه حكم متوازن ويتفهم استمرار تقدم البشرية والتضامن بين حضاراتها (...)، ومن ثم فإن على المدرس أن ينجز درسه وفق تصميم وعرض منظم».

19- Ministère de l'Education et des Beaux-Arts, Direction des Activités Scolaire, l'Enseignement de l'histoire et de la géographie, Instructions officielles, Octobre 1967.

بالإمكان التوقف طويلا عند هذا التصور المقترح لدرس التاريخ، لكننا نكتفي بملاحظتين فقط : الأولى أننا إزاء نوايا عامة تخلط بين الأهداف والطرق، والثانية، وهي الأهم، اختزال التاريخ في هدف عام غامض يعكس موقفا أكثر منه عمليات فكرية محددة²⁰.

بغض النظر عن برامج التاريخ التي كان معمولاً بها في المدارس الحرة الوطنية خلال فترة الحماية وما بعد الاستقلال، والتي كانت تولي أهمية خاصة لتاريخ المغرب، فإن تلك البرامج الخاصة بالمدرسة العمومية لم تعرف إصلاحها الحقيقي الأول إلا في سنة 1970-1971، وقد جرى هذا الإصلاح في سياق النهوض بالمدرسة الوطنية المغربية من خلال المبادئ الأربعة المعروفة (التعميم والتوحيد والتعريب والمغربة)، بمعنى أن الهوية كانت مستهدفة بالدرجة الأولى في هذه البرامج في سياق تصفية الإرث الاستعماري المدرسي وتعريب تدريس المادة وتأليف أولى الكتب المدرسية باللغة العربية. وفعلا، فمن خلال دراسة مقررات هذه المرحلة وتحليل محتوى كتبها المدرسية (في إطار الإشراف على بحوث مدرسي المادة)، يتبين بأنها أولت فعلا مكانة متميزة من حيث الكم لتاريخ المغرب.

خصت التعليمات الرسمية²¹ الصادرة سنة 1973 مادة التاريخ بعدد من الأهداف التربوية يمكن تصنيفها إلى نوعين : مفاهيم من قبيل الزمن والمكان والبيئة، والموضوعية والتجرد والنسبية والروح العلمية، إلى جانب أهداف في شكل عمليات عقلية مثل الملاحظة والنقد والتحليل والمقارنة والاستنتاج، «وذلك عن طريق دراسة الوثائق والصور وغيرها من وسائل الملاحظة، ثم الانتقال من التحليل إلى التعميم...».

سبق لنا أن قمنا بتحليل هذا النوع من الخطاب التربوي في ضوء الأدبيات التربوية التي تندرج عموما فيما يسمى «بيداغوجيا الأهداف»، حيث يتبين بكل وضوح أن هناك خلطا ما بين مستويات النوايا التربوية ومعناها الدقيق (غايات، أغراض، أهداف عامة، أهداف إجرائية...)، وعدم ضبط وترتيب العمليات العقلية المطلوبة، ناهيك عن علاقتها

20- TAMER, Bachir, *Une image de l'enseignement de l'histoire au Maroc au travers d'une analyse des instructions officielles*. Mémoire de Post Graduat, Université Libre de Bruxelles, 1980-1981.

21- وزارة التربية الوطنية، برنامج التاريخ والجغرافيا في التعليم الثانوي، أكتوبر 1973، الدار البيضاء، دار الكتاب.

بطبيعة المعرفة التاريخية ووظيفتها الفكرية. وطالما أن الأهداف غير واضحة، فإن معايير تقويم المتعلم في هذه المادة سيلفها الالتباس والغموض.

تأكيدا للطابع الوطني والخلفية الأيديولوجية لهذه البرامج، فقد خصص لتاريخ المغرب، ما يناهز 16% لمرحلة الوسيط و82% للتاريخ الحديث، دون إغفال تناول المغرب أيضا ضمن التاريخ العربي الإسلامي (31%)²².

تواصل النقد البيداغوجي لهذه البرامج مدة غير قصيرة، إلى أن حصل الإصلاح الثاني لبرامج التاريخ سنة 1987. فما هو الجديد الذي أتت به هذه البرامج مقارنة بالبرامج السابقة؟ الواقع أن مفاهيم بيداغوجيا الأهداف هي التي تحكممت في بناء الخطاب التربوي المرافق لمقررات مادة الاجتماعيات للمرحلة الجديدة²³، ويكفي، للاستدلال على ذلك، مجاء فيها من مفاهيم مثل المنهج الدراسي والأهداف النوعية والمرحلة والإجرائية بمستوياتها العقلية والوجدانية. ولو تجاوزنا الأهداف النوعية العامة لنقف على تلك الخاصة بالتاريخ، فإننا سنجدتها تتمحور جميعها حول مفهوم الزمن (تسلسلا وترتيا للحقب والفترات....، بالنظر لأهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل)²⁴.

تواصل هذا الاهتمام بمفهوم الزمن التاريخي، حين أعيد النظر في توزيع الحقب التاريخية على مستويات التعليم الأساسي سنة 1990، وتم على إثر ذلك نقل دراسة التاريخ القديم من السنة الأولى إعدادي (السابعة أساسي) إلى السنة الأولى ثانوي حتى يتسنى للمتعليم، بحكم مستواه العمري والعقلي - حسب دراسة لوزارة التربية الوطنية - إدراك مفهوم الزمن²⁵.

وبمناسبة صدور برامج وتوجيهات تربوية خاصة بالتعليم الثانوي سنة 1994، نجد البعد

22- المرجع السابق.

23- وزارة التربية الوطنية، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات بالمرحلتين الإعدادية والثانوية، 1987.

24- المرجع السابق، ص. 8.

25- وزارة التربية الوطنية، تدريس التاريخ في التعليم الأساسي والثانوي، 1990.

الإبستمولوجي للتاريخ حاضرا لأول مرة كمنطلق لتحديد الأهداف النوعية والمضامين الخاصة بالاجتماعيات. غير أن هذه الإبستمولوجية تختزل في عبارة يتيمة هي «التكامل بين العلوم الاجتماعية».

- التاريخ من خلال الكفايات وبيداغوجيا الإدماج (منهاج 2002)

في سياق النهوض بالمنظومة التربوية مع بداية الألفية الثالثة، جاء الميثاق الوطني للتربية والتكوين بمجموعة من الإصلاحات، من ضمنها إدخال منظور جديد لتنشيط العملية التعليمية التعلمية، يقوم على التدريس بالكفايات وبيداغوجيا الإدماج. وتشكل الوثيقة الإطار الصادرة عن لجنة مراجعة المناهج التربوية وبرامج تكوين الأطر (مارس 2001)²⁶، الأساس النظري لإدماج هذا التصور الجديد في مختلف المواد الدراسية. بناءا على ذلك، تم إصلاح مناهج مواد الاجتماعيات باقتراح مناهج جديدة²⁷ تتأسس جميعها على ثلاث مرجعيات هي في الحقيقة الوظائف المرصودة لكل مادة، وتمثل في : مرجعية اجتماعية يسعى التاريخ من خلالها إلى تكوين الإنسان الواعي بمجمعه والقادر على الاندماج فيه والإسهام في تنميته ؛ ومرجعية تربوية قوامها، بالنسبة للتاريخ، إرساء كفايات تقوم على إعمال العقل والتفكير لإنتاج المعرفة التاريخية بدل استهلاكها، وبالتالي تدريب المتعلم على استعمال الأدوات المنهجية لمساءلة الماضي بفكر نقدي يستدمج نسبته حتى يصبح مؤهلا للتموضع زمنيا ومجاليا²⁸ ؛ ومرجعية ديداكتيكية تتجسد في الدور الفكري للتاريخ من خلال مفاهيمه الهيكلية ونهجه الخاص ووسائل تعبيره المعتمدة كأدوات تواصلية.

مما لا شك فيه أن المنهاج الجديد حصر كفايات لمادة التاريخ خاصة بكل مرحلة من المراحل التعليمية الثلاث، بل حدد كفايات لكل مستوى من مستويات التعليم، وفي ذلك

26- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والشباب، لجنة الاختبارات والتوجيهات التربوية، الوثيقة الإطار لمراجعة المناهج وبرامج تكوين الأطر، مارس 2001.

27- المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة، لجنة تركيب المشاريع الجهوية، مارس 2002 ص. 7.

28- المرجع السابق ص : 9 - 10.

إقلاع عن عمليات تفتيت المعرفة الذي بني عليه نموذج بيداغوجيا الأهداف. كما أن مدخل الكفايات أتاح من خلال الأجرأة، كما يتجلى ذلك نظريا على الأقل في الكتب المدرسية للتاريخ، بناء الدرس على أساس أنشطة تعتمد دعائم يشتغل عليها التلميذ مباشرة، وهو ما يعني دقة في صياغة الكفايات دون أن ينعكس ذلك على مستوى الأنشطة التقويمية المقترحة.

إن خطاب التوجيهات التربوية هذا، الذي ما زال معمولاً به إلى اليوم، رغم إقراره اعتماد مرجعية ديداكتيكية تأخذ «بالتجديد الإستمولوجي الذي يعرفه التاريخ كمادة عامة»²⁹، إلا أنه يقتصر على نقل حرفي للكفايات النوعية الخاصة بالتاريخ من المناهج البلجيكية³⁰، دون إرفاق ذلك بما يلزم من توضيح تراتبي وتصنيف لهذه الكفايات في علاقتها بأسس المعرفة والتفكير التاريخي، مع تقديم الأمثلة كلما اقتضى الأمر ذلك.

يستخلص من هذا المسح التاريخي لوظائف وأهداف درس التاريخ من خلال محطات إصلاحه ومناهجه المتجددة منذ الاستقلال، أنها تطرح إشكالات - ليس فقط في المغرب بل في العديد من الأنظمة التعليمية - بسبب تداخل ما هو إيديولوجي مجتمعي مع ما هو معرفي إستمولوجي، وما هو بيداغوجي تعليمي تعليمي. من أجل استجلاء بعض جوانب هذه الإشكالية، فإننا سننتقل في القسم الموالي، الثالث من هذه الدراسة، إلى الكشف عن كيفية معالجة تاريخ المغرب، ومكانته في المناهج والكتب المدرسية للمرحلة الثانوية الإعدادية، هذا مع التنبيه مسبقاً إلى أن هناك فعلاً حلقة مفقودة في نظام إنتاج المعرفة التاريخية المدرسية بالمغرب وهي تكمن في انعدام الوسيط الرابط ما بين البحث التاريخي في صيغته الأكاديمية، وتأليف الكتب المدرسية من لدن مفتشي الاجتماعيات.

29- المرجع السابق ص : 47.

30- Ministère de la communauté française, Socle des compétences, Administration générale de l'enseignement et de la recherche scientifique, 1999.

تاريخ المغرب وبعض قضاياها³¹

- اهتمام متأخر بالمغرب

إذا ما نظرنا إلى الوزن أو الحيز الذي يشغله تاريخ المغرب من الناحية الكمية أولاً (عناوين ومحتوى الدروس)، وبالعودة إلى الإصلاحات السالفة الذكر، فإننا سنلاحظ بسرعة أن الإصلاح الأول (1973) ركز أكثر على أوروبا والشرق الأدنى والأوسط، بينما تم إدراج المغرب إما ضمن مراحل تاريخية مثل «العصر القديم» أو الوسيط، وإما في إطار جغرافي أوسع مثل إفريقيا الشمالية والغرب الإسلامي أو الكيان المغربي.

ينبغي انتظار الإصلاحين المواليين (1987 و 2002) ليحتل المغرب مكانة تتجاوز كلا البعدين، «الأفقي» (وهو يمثل كلا من المجال المغربي والشرق الأدنى والأوسط) و«العمودي» (ويمثل إفريقيا جنوب الصحراء وأوروبا). لم يكن ذلك ممكناً إلا على حساب التاريخين العربي الإسلامي والمغربي. كما تلزم الإشارة إلى أن ما حصل من تحجيم للعصر الوسيط هو ظاهري فقط، لأن التلميذ سيدرس خلال التعليم الأساسي بالنسبة للمغرب 11 درساً من مجموع 38 خاصة بالعصر الوسيط، قبل انتقاله إلى السلك الثانوي التأهيلي.

في سياق الاهتمام الذي أبداه العهد الجديد بالثقافة الأمازيغية³² مع مطلع القرن الواحد والعشرين (إصلاح 2002 الأخير)، فقد أدرج من جديد دراسة المغرب خلال العصر القديم في كل من المرحلة الابتدائية والتعليم الثانوي الإعدادي، مع التركيز على «الممالك الأمازيغية في كفاحها ضد الاحتلال الروماني». ومن بين المواضيع الجديدة التي أدرجت أيضاً، فترة ما بعد الاستقلال، الشيء الذي أضفى بعض التوازن في تناول مراحل تاريخ المغرب المختلفة.

- جوانب من إشكالية الهوية

1- التضحية بالتنوع في سبيل إبراز الوحدة

إن التشبث بالحفاظ على التماسك ما بين مكونات المجتمع المغربي تتجلى في البداية

31- انظر في هذا الموضوع :

HASSANI IDRISSE, Mostafa, « L'enseignement de l'histoire au Maroc et la construction de l'identité nationale ». In : La construcció de les identitats i l'ensenyament de les Ciències, Barcelona, 2010, pp. 29-51.

32- يعد إنشاء المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية سنة 2002 إشارة قوية في هذا الاتجاه.

من خلال التعريب وإبعاد كل انتماء عرقي على خلفية تثبيت الهوية وترسيخ التمسك بالوطن.

إننا حين ننظر إلى ما اتخذ من قرارات تربوية بخصوص برامج المواد الاجتماعية غداة الحصول على الاستقلال، نجدها تؤثر على رغبة قوية في البحث عن مرجعية وحيدة تخترق الهويات المتعددة، وفي استعادة للشخصية الوطنية وتدارك واع للذات والهوية. تكريسا لذلك، تم اللجوء إلى استخدام اللغة العربية كتعبير عن الأصالة والخصوصية بهدف التحرر من الثقافة الاستعمارية وما تراكم معها من تبعية فاقت الاحتلال السياسي³³.

إن اعتماد لغة الضاد في نقل الموروث التاريخي إلى الأجيال يحيل ولا شك إلى البعد الأفقي، أي العربي، للهوية المغربية، وهو بعد ارتبط بدوره في الوجدان العربي بالبعد الإسلامي، فأفرز ذلك انتماء مزدوجا للهوية المغربية، هو في جوهره جمع بين متغيرين، أحدهما عقائدي وروحي ثابت، وثانيهما يشكل نزوعا قوميا متحولا (الفرق بين استخدام عبارة الحضارة العربية الإسلامية والحضارة الإسلامية مثلا في المناهج).

أما من زاوية التعلم، فإن التعريب قد يدفع إلى تركيز التعليم على نقل المعلومات وحفظها استجابة لوظائف مرتبطة بالهوية، أي بالذاكرة، أكثر من ارتباطها بوظائف فكرية، مما يوحي بالتوجه نحو إرساء تاريخ تقليدي كما كان العهد في السابق.

وكما أشرنا من قبل، فإن مسلسل التعريب لم يكن يرمي في العمق إلى إزاحة الهيمنة الثقافية الأجنبية، بقدر ما كان يسعى إلى صهر الهويات المتعددة التي تميز المجتمع المغربي في بوتقة مرجعية لغوية وثقافية موحدة، الهدف منها تجاوز الثنائية العربية/ الأمازيغية³⁴ ليتسنى التأسيس لكيان أحادي. إننا إزاء سياسة تواصلت لعدة عقود انبنت على رؤية مركزية للأمة تنتفي معها كل الخصوصيات وكل اختلاف من شأنه أن يهدد الوحدة الوطنية.

33- كل الدساتير تجعل من اللغة العربية لغة رسمية، وهو ما يعني اللغة الوطنية، وباعتبارها لغتنا الدينية والوطنية، فإن أي تخل عنها من شأنه أن يجعل منا ما يسميه موريس باريس *Maurice Barres* بمن لا أصل لهم. «الحسن الثاني، التحدي»، ص. 111 (الصيغة الفرنسية).

34- من بين الأمثلة التي ترد كثيرا بهذا الصدد، زواج إدريس الأول بكنزة الأمازيغية.

هكذا، فإن محتويات دروس التاريخ الواردة في الكتب المدرسية لتلك المرحلة تنحو في نفس المنحى التنميطي من خلال بلورة سيرورة تاريخية تمزج بين الأعراف، وتقف عند الصدام العربي الأمازيغي جراء الفتوحات لتجعل من المغربي في النهاية فخورا معتزا بهذا التاريخ، في الوقت الذي يردد فيه بأن «أجداد المغاربة الأصليين هم الأمازيغ». يبدو هذا التصور التاريخي مشحونا من الناحية النفسية تتخلله دعاية أو دعاية ذاتية تفضي بالأطفال الأمازيغ إلى تعلم العربية وكأنها لغتهم وتمثل التاريخ العربي بما في ذلك التاريخ السابق لدخول الإسلام إلى المغرب، وكأنه تاريخهم³⁵.

2- تماسك نموذج الهوية من خلال إبعاد الانتماءات العرقية

للاستشهاد على ما سقناه سلفا، يكفي الوقوف على ما جاء في الجيل الأول من الكتب المدرسية الصادرة خلال السبعينات لإظهار حرصها على رسم صورة متماسكة للهوية الوطنية تتجاوز التنوع العرقي، فقد أكدت على الشبه القائم بين اللهجات الأمازيغية المحلية واللغات المصرية والإثيوبية القديمة، بمعنى تغليب الارتباط بالشرق بدل أوروبا³⁶. وعبر تناول التعايش الذي ميز العرب والبربر خلال العصر الوسيط، يتم التأكيد على الامتزاج بينهما رغم ما حصل من تقلبات (زحف قبائل بني هلال وبني سليم وما ترتب عنه من نتائج) أفضت في النهاية إلى استقرار العرب وتعريب البربر³⁷. مع صدور الجيل الثاني من الكتب المدرسية أواخر الثمانينات، فقد تم تلافي التطرق لمسألة أصل المغاربة، وذلك بالحذف الكلي للعصور القديمة من مرحلة التعليم الأساسي. وحتى عندما صدر الجيل الثالث من هذه الكتب، فإنها تستهل (طبقا للمقررات الجديدة آنذاك) تاريخ المغرب بقدوم الفينيقيين إليه، أي من زاوية ما يسمى «بالاستكشاف» أو «التاريخ بالاتصال *Histoire-contact*»، الشيء الذي يعني نفي الآخر (والآخر هنا هو الذات)، فتظل بذلك مسألة أصل الأمازيغ بمختلف أطروحاتها مغيبة. ونحن نعتقد أن مثل هذه المعالجة الإيديولوجية الديدانكتيكية لهذه المسألة الشائكة لم تكن تتناسب إطلاقا لا مع

35- بالطبع أصبحت الأمازيغية حاليا لغة وطنية تدرس للتلاميذ الناطقين بالعربية على حد سواء.
أنظر: وزارة التربية الوطنية والشباب، إدماج اللغة الأمازيغية في المسارات الدراسية، رسالة التربية الوطنية (نشرة إخبارية) عدد خاص، فبراير 2004، ص. 14.

36- انظر لائحة الكتب المدرسية التي قمنا بتحليلها في الجدول عند نهاية المقال.
37- وزارة التربية الوطنية، التاريخ القديم، دار الثقافة / دار الكتاب. الدار البيضاء، بدون تاريخ، ص. 187.

التقدم العلمي الحاصل، ولا مع التطورات السياسية التي تشهدها البلاد بعد الاعتراف بالثقافة الأمازيغية واعتبارها جزءاً لا يتجزأ من الهوية المتعددة للمغاربة³⁸.

لو وقفنا قليلاً عند حدث الظهير البربري لسنة 1930، فإننا سنجد أن كل الكتب المدرسية للأجيال الثلاثة تشدد عليه تأكيداً للخط الأحمر الذي لا ينبغي تجاوزه، ألا وهو التقسيم العرقي أو الثقافي للكيان المغربي. فالتلميذ يخاطب من منطلق انتمائه للهوية الوطنية المغربية دون أن تترك له فرصة ليتمثل نفسه من خلال خصوصيته الثقافية مثلاً. على هذا النحو إذن، يتم تحصين الذات وتوجيه الاتهام باستمرار للمستعمر الذي يسعى بكل الوسائل إلى النيل من الوحدة الوطنية، المثل الأعلى للمتعلم.

3- المجال الوطني: أحد الأماكن «لفبركة» رموز الوعي التاريخي

تشكل رقعة الوطن أحد الرموز المعبرة، أكثر من أي وقت مضى، عن الوعي التاريخي لكونها تخترق الزمن والفاعلين فيه على حد سواء³⁹، إنه البوتقة التي تنصهر فيها كل الانتماءات العرقية والدينية واللغوية. وقد ركز خطاب الكتب المدرسية على رقعة المجال الوطني وربط استقراره بقوة الحكم المركزي الذي يشخصه «السلطان القوي والحازم»⁴⁰. ومن بين الفترات التاريخية التي تركزها الكتب المدرسية للتأكيد على «قدسية» المجال، فترات الاحتلال الاستعماري، مثل فترة الحماية، فتقدمه كمركز للعالم جدير بالتضحية وبذل الغالي والنفيس؛ «إذ يؤسس المجال الذي نعيش فيه للهوية الجماعية مثلما تؤسس هي أيضاً لهذا المجال»⁴¹.

هكذا، فإن الروح الوطنية تحظى باهتمام كبير لكونها الرابط المتين بين هوية الفرد والهوية الجماعية. من هذا المنطلق، تلجأ الكتب المدرسية إلى تناول التاريخ الوطني بهذه الروح، على نحو يستمد فيه كل منهما شرعيته من الآخر، حيث يطلع التلاميذ على تاريخ

38- وزارة التربية الوطنية، التاريخ الوسيط، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1972، ص 188.

39- إلى جانب الإقرار بالهوية المتعددة للمغاربة في الظهير المحدث للمعهد الملكي للثقافة الأمازيغية (الظهير الشريف رقم 1-01-299 الصادر بتاريخ 2 رجب 1421 / 17 أكتوبر 2001)، فقد تم تكريسها في الدستور الجديد (1 يوليوز 2011).

40- تاريخ المغرب حافل بهذا الطرح الذي يربط بين عظمة بعض السلاطين ودورهم في توحيد البلاد بعد تعرضها للتفكك والتمزيق من إدريس الأول إلى الحسن الثاني، مروراً بأحمد المنصور ومولاي إسماعيل.

41- FRÉMONT. A, «Marginalité et espace vécu». In : Identité collective et travail social, Privat, Toulouse, 1979, p.102.

تجدر الشعب في ترابه الذي يتحول إلى وطن خلفه لهم الأجداد، يتعرفون على ذواتهم من خلاله ولو بشكل غير مباشر، فيتعلقون به إلى حد التقديس.

يبدو التراب الوطني من خلال محتويات الكتب المدرسية كمجال أو موضوع مقدس، أكثر منه كمجال صراع أو رهان اجتماعي. من ثم، ينبغي الدفاع عنه وعن حريته، فيتم تصويره ككائن مجرد يخترق كل التناقضات الاجتماعية، بل ويعلو عليها. الملاحظ أن الجيل الأخير من الكتب المدرسية يشدد على هذه الإشكالية الوطنية أكثر من إبرازه للإشكالية الاجتماعية، التي كانت حاضرة في الجيل السابق من هذه الكتب. للتدليل على ذلك، فهي لا تشير مثلا إلى كل أولئك الذين تعاونوا، من قريب أو بعيد، مع قوى الاحتلال، من قبيل الحاصلين على الحماية القنصلية، أو الأعيان الذين ساندوا إدارة الحماية الفرنسية في البوادي المغربية أو أولئك الذين استفادوا من إدخال الاقتصاد الرأسمالي المرتبط بالسوق الأوروبية. كما أنها لا تتضمن أي إشارة، حتى وهي تنتقد الاستعمار، إلى التحولات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التي شهدتها المغرب خلال تلك المرحلة. فتغدو المقاومة المسلحة والسياسية في منظور هذه الكتب عبارة عن رد فعل طبيعي وظاهرة عفوية باعتبارها انعكاسا للروح الوطنية وليس حدثا جديرا بالقراءة والتحليل التاريخيين. فهل ما زالت هناك جدوى في دراسة نظام الحماية في المنطقتين الإسبانية والفرنسية؟ ألا يمكن أن يكون الدافع وراء تجاهل هذه الصفحة من تاريخ المغرب عدم الرغبة في الحديث عن «الدور الشكلي الذي اضطرت إلى لعبه الملكية المغربية» في تلك المرحلة⁴²؟

تجدر الإشارة، على سبيل التذكير، إلى الربط القوي بين الذاكرة والمجال من خلال ما ميز التقرير الختامي لهيئة الإنصاف والمصالحة الصادر سنة 2005، عند بلورته لخطط عملية لجبر الضرر المجالي لبعض المناطق التي عانت من الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان خلال سنوات الرصاص، ومن ضمنها منطقة الجنوب الشرقي (زكورة وتنغير وورزازات)، وهو رد فعل يسعى إلى تجاوز ما عاشته المنطقة خلال عقود من عقاب جماعي، اتخذ شكل تهمة اقتصادية واجتماعية، فضلا عما خلفه لدى السكان تواجد عدة مراكز للاختفاء القسري في المنطقة (تاكونيت واكدز وسكورة وقلعة مكونة).

42- SEBTI, Abdelahad, «Variations marocaines autour du moment colonial». In : Les usages politiques du passé, Enquête EHESS, Paris, 2001, p. 191.

وبالعودة إلى الظهير البربري، فإن التطرق إليه يشهد على مدى حيوية التعاطف بين مكونات الشعب المغربي، مثلما يجسد نفي السلطان محمد بن يوسف مشاعر تعلق الشعب ووفائه للملك، الذي فضل التضحية بالملك بدل التخلي عن مبادئه الوطنية. في نفس السياق، تنتقي الكتب المدرسية مجموعة من الوجوه الوطنية، الهدف من ورائها زرع القيم الوطنية لدى الناشئة، وهي إلى جانب ذلك شخصيات تمثل جهات وأصولاً مختلفة يتم الاحتفاء بها بوصفها شخصيات بطلية بالنسبة للجميع يوطد التلاحم الوطني من خلال انتائهما لفئات اجتماعية وثقافية مختلفة. أما دور المرأة، فقد اقتصر التذكير به على مستوى ملف واحد في المرحلة الثانوية التأهيلية، بينما غيب عن المرحلة الإعدادية من هذا التعليم.

محمل القول إن آلية الانتقاء بالنسبة للمعارف التاريخية المدرسية المساهمة في التنشئة السياسية للتلاميذ باتت فاعلة بقوة وحاضرة على مستوى المناهج والكتب المدرسية أكثر من أي وقت مضى⁴³. والتأمل مثلاً للصور التاريخية الخاصة بالمرحلة المذكورة يستخلص، كما أوضحت إحدى الباحثات⁴⁴، أن الموضوع التاريخي الوحيد للصحافة المغربية آنذاك كان هو الملك محمد الخامس وأن «الشعب»، ذلك المجهول، لم يكن سوى «مساعده».

نخلص في ختام هذه الدراسة إلى القول إن المعرفة التاريخية تخضع حتماً «للفبكة» باعتبارها نتيجة تناقضات وصراعات تعكس الرؤى السياسية والإيديولوجية التي تخترق المجتمع من جهة، ومقتضيات المنهج التاريخي كمعرفة علمية من جهة أخرى. تبرز هذه التناقضات على السطح كلما تمت معالجة إحدى القضايا الحساسة ذات مخلفات في الذاكرة الجماعية أو المرتبطة بالهوية الوطنية. كما أنه من غير اليسير التوفيق من خلال درس التاريخ ما بين الأبعاد المعيارية والمخيلية والرمزية للهوية، والمستلزمات الديدانكتيكية والمفاهيمية التي يتطلبها الفكر التاريخي، غير أن هذا لا يمنع من الحرص

43- كل الصور خصصت للملك محمد الخامس، يرافقه أحياناً ولي العهد الأمير مولاي الحسن. صورتان فقط تشكلان الاستثناء، الأولى لعلال بن عبد الله في محاولته اغتيال بن عرفة، والثانية تشير إلى مظاهرة شعبية تندد بنفي السلطان بن يوسف سنة 1953، حتى صور محمد بن عبد الكريم الخطابي وعلال الفاسي تم حجبها.
44- VALENSI, Lucette, op. cit. p.245.

على إيجاد الصيغ والآليات التي تتيح طرح هذه المعرفة المدرسية كغيرها من المعارف للنقاش والتحليل، مثلما قمنا به نحن هنا في هذه العجالة.

عينة الكتب المدرسية الخاصة بالسلك الأول الإعدادي

المستويات التعليمية	الجيل الأول	الجيل الثاني	الجيل الثالث
السنة الأولى	وزارة التربية الوطنية، التاريخ القديم، دار الثقافة / دار الكتاب، الدار البيضاء، بدون تاريخ	وزارة التربية الوطنية، التاريخ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1991	عكي شاكرو وآخرون، في رحاب الاجتماعيات، مكتبة السلام الجديدة / الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، 2003
السنة الثانية	وزارة التربية الوطنية، التاريخ الوسيط، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1972	وزارة التربية الوطنية، التاريخ، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1992	عكي شاكرو وآخرون، منار الاجتماعيات، (دليل الاجتماعيات)، Top Edition الدار البيضاء، 2004
السنة الثالثة	وزارة التربية الوطنية، تاريخ العالم الحديث، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، بدون تاريخ	وزارة التربية الوطنية، التاريخ، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، 1993	عكي شاكرو وآخرون، منار الاجتماعيات (دليل الاجتماعيات) Top Edition الدار البيضاء، 2005