تدريس التاريخ عن طريق الوضعية المشكلة:
أي مساهمة ممكنة في تجاوز الاختلالات و تحقيق الأهداف ؟

أبجي محمد

يكتسي تدريس التاريخ أهمية بالغة في التكوين الفكري والاجتماعي للتلميذ، وقد وضع المنهاج أهدافا عامة لتدريسه، وفككها إلى كفايات وقدرات تتناسب والمنهج الفكري للمادة، كما اقترح المنهاج أشكال العمل الديداكتيكي التي يمكن للمدرس الاعتماد عليها لتحقيق تلك الكفايات والقدرات وبالتالي الوصول للأهداف المرجوة من تدريس التاريخ.

و يمكن إجمال خصائص النموذج الديداكتيكي الذي يقترحه المنهاج في تدريس التاريخ بأنه نموذج يتمركز حول المتعلم والتعلم الذاتي واقتصار دور المدرس على توفير الشروط العلائقية والمادية لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي، بتوظيف بيداغوجيا مفتوحة ترتكز على المناقشة وعلى الإبداع وحل المشكلات.[1] وتعتبر بيداغوجيا حل المشكلات أو طريقة الوضعية المشكلة في نظرنا من الطرق الفعالة والناجعة التي يمكنها المساهمة في أجرأة الكفايات والقدرات التي نص عليها منهاج التاريخ، ومن ثم المساهمة في تحقيق أهداف تدريس التاريخ، فما هي أهداف تدريس التاريخ بالمدرسة المغربية، وما هو واقع تدريس هذه المادة وما هي الاختلالات المنهجية والديداكتيكية التي تعاني منها، وكيف يمكن تجاوز هذه الاختلالات باعتماد

يمكن إجمال خصائص النموذج الديداكتيكي الذي يقترحه المنهاج في تدريس التاريخ بأنه نموذج يتمركز حول المتعلم والتعلم الذاتي واقتصار دور المدرس على توفير الشروط العلائقية والمادية لتمكين المتعلمين من التعلم الذاتي بتوظيف بيداغوجيا مفتوحة ترتكز على المناقشة وعلى الإبداع وحل المشكلات

بيداغوجيا حل المشكلات أو طريقة حل المشكلات، وما هي الإمكانيات الديداكتيكية والمنهجية التي تتيحها هذه الطريقة لتحقيق أهداف المادة سواءً المرتبطة بالمعرفة، أو المرتبطة باكتساب أدوات المعرفة، أو المرتبطة بالمواقف.

أولا: التاريخ المدرسي: الأهداف، الواقع والاختلالات.

1 - الأهداف العامة(الكفايات، القدرات)

تنص التوجيهات التربوية لتدريس التاريخ في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب على أن تدريس التاريخ بالمدرسة المغربية يسعى إلى تحقيق عدة أهداف مرتبطة بالمعرفة، وأهداف مرتبطة باكتساب أدوات المعرفة، وأهداف مرتبطة بالمواقف؛ بالنسبة للأهداف المرتبطة بالمعرفة فإن هذه التوجهات تنص على أن التاريخ يمكن المتعلم من فهم منظم للعالم ومشاكله المعاصرة بالرجوع إلى الجذور التاريخية، واكتساب المقاربة التاريخية لمعالجة القضايا البشرية المرتبطة بالماضي بأبعاده المختلفة، واكتساب مجموعة من المفاهيم التاريخية والقدرة على توظيفها في وضعيات جديدة. أما الأهداف المرتبطة باكتساب أدوات المعرفة فإن تدريس التاريخ يسعى إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، والدقة في ملاحظة واستغلال الوثائق عن طريق منهجية صارمة واكتساب الأدوات المنهجية لمسألة التاريخ والقدرة على التحليل والاختيار وتنظيم المعطيات التاريخية. وفي ما يخص الأهداف المرتبطة بالمواقف فإن تدريس التاريخ يبتغي من المتعلم فهم واحترام الاختلافات، واتخاذ مواقف واعية من القضايا التاريخية.[2] وقد تم بلورة هذه الأهداف – ولا نقصد هنا الأهداف الإجرائية بقدر ما نقصد الأهداف العامة التي تصل حد الغايات – على شكل كفايات ،ذكر المنهاج على أنها الكفايات النهائية لمادة التاريخ في المرحلة الثانوية التأهيلية ، وهي على الشكل التالي: [3]

– اكتساب مفاهيم تاريخية.

–التمكن من طرح إشكالية للمعالجة انطلاقا من وضعية تاريخية معينة وانتقاء المعلومات والمناسبة لذلك.

– التمكن من وضع مجموعة محددة من المصادر في سياقها وتحليلها وانتقادها من خلال تساؤل معين.

– التمكن من إعمال النهج التاريخي في دراسة أحداث تاريخية من زاوية المفاهيم المهيكلة للمادة.

2 - الواقع والاختلالات

يبدوا من خلال ما هو حاصل أن تدريس التاريخ ما زال بعيدا عن اقتراح وضعيات تعليمية/ تعلمية تصب في بناء المعرفة التاريخية وفق منهج المؤرخ، فمعظم ما يقترح هو وضعيات تخدم بالأساس الجانب الإخباري في المادة، وتقلص الجانب التكويني، وعلى المتعلم أن يحفظها كما وردت

دون علم بنوعية الأدوات التي استعملت في بناءها وهيكلتها على النحو الذي وردت عليه، وإذ لا ننكر أهمية الجانب الإخباري حتى على مستوى عمل المؤرخ نفسه، ولكن تدريسه على النحو الإخباري المطلق يُغيّبُ الجانب المنهجي في التاريخ،[4] هذا الواقع الذي حاول منهاج المادة الذي جاء بعد الإصلاح الذي انطلق سنة 2002 وحاول تجاوز هذا الخلل وهذا ما أوردناه في الفقرة أعلاه؛ حيث أكد على أهمية مسار بناء المعرفة التاريخية بدلا من التركيز على المعرفة ذاتها. إلا أن الكتب المدرسية والممارسة الفصلية لم يعكسا بالشكل المطلوب متطلبات المنهاج خاصة في ما يتعلق بالكفايات المنهجية مما أظهر عدة مفارقات بين منهج بناء المعرفة التاريخية لدى المؤرخ، وبين الطريقة المتبعة في بناء المعرفة التاريخية المدرسية ويمكن ملاحظة هذه المفارقات على مستوى العناصر التالية:

- **الإشكالية**: يرى المؤرخ هنري إيريني مارو(Henri Irénée Marrou 1904- 1977) أن الإشكالية أول مرحلة من المراحل الكبرى لسير التفكير التاريخي الذي يجري في ذهاب وإياب بين مستوى الذات الحاضرة (ذات المؤرخ) ومستوى الموضوع الذي لم يتبق منه سوى آثاره.[5]

ويَعتبِر بول فاين Paul Veyne طرح المشكل حافزا للبحث وضرورة منهجية، ومن خلاله ينخرط الباحث في مسلكية فكرية لإنتاج المعنى عبر مختلف التفسيرات التي يسعى إلى بناءها ارتباطا بالأسئلة المنبثقة من المشكل المطروح، بينما يرى أنطوان بروست Prost Antoine أن غنى الفكر التاريخي وخصوبته لا تترجمان بكثرة المفاهيم المستعملة من طرف المؤرخ، بل الإشكاليات التي يطرحها حتى وإن قَلّت الوثائق لأن المؤرخ بثقافته ومؤهلاته الفكري يستطيع خلق وثائقه.[6]

أما العروي أن الإشكالية تساعد المؤرخ من انتقاء أنواع الشواهد المطلوب الاشتغال عليها.[7]

ويتم وضع الإشكالية من خلال العمليات الفكرية التالية:[8]

- طرح المشكل أو وضع سؤال مركزي. بالانطلاق من قضايا الحاضر التي يعيشها المجتمع وانطلاقا مما تتيحه الوثائق بمراعاة الأبعاد الثلاثة: الزمن –المجال-المجتمع.

- تفريع المشكل إلى تساؤلات فرعية لتسهيل تحليله.

- وضع فرضية لكل تساؤل، باقتراح جواب مؤقت انطلاقا من دراسة الوثائق، ويسمى هذا الجواب المؤقت فرضية، وتكون قابلة للتأكيد أو النفي أو التعديل، لينطلق المؤرخ إلى مرحلة موالية وهي البحث عن الوثائق.

أما على مستوى منهاج التاريخ في التعليم الثانوي فقد استعمل كلمة الإشكالية عند الحديث عن مواصفات أسئلة التمهيد، حيث ترى أن التمهيد يجب أن يثير اهتمام التلاميذ وفضولهم وتحسسيهم بأهمية

الموضوع واشكاليته الأساسية .كما أشار إلى إكساب التلاميذ الفكر التاريخي ولو بشكل نسبي، وهذا يفرض إكساب المتعلم القدرة على بناء الإشكالية أو بعبارة أخرى إضفاء الطابع الإشكالي على درس التاريخ ، بمعنى التفكير بالأسئلة التي يطرحها المؤرخون، وكذلك الأسئلة التي تعبر عن إشكالات الحاضر، لكن ما نجده في درس التاريخ بالمدرسة المغربية أسئلة يطرحها الأستاذ في بداية الدرس في التمهيد أو المقدمة، وغالبا ما يتناسها أثناء الدرس، كما أن هذه الأسئلة تكون جامدة وغير محفزة في الغالب، كما أن الأسئلة المطروحة أين ؟ ومتى؟ وكيف؟... لا تمثل إشكالية حقيقة، إذ إن هذه الأخيرة يجب أن تنبثق من الموضوع نفسه ، كما أننا عندما نصيغ تلك الأسئلة لا نضع التلميذ في وضعية الباحث عن أجوبة تلك الأسئلة.

إن تدريس التاريخ من دون إشكالية يحول دون تحقيق أهداف مادة التاريخ، ويحول دون إكساب التلميذ المتعلم مفهوم النسبية ، ويعرقل امتلاكه للفكر النقدي، والحقيقة عندنا أن الكتب المدرسية المتوفرة والطريقة التي تعالج بها هذه الكتب المدرسية مواضيع التاريخ لا تساعد على العمل في ضوء الإشكالية.[9]

البحث عن الوثيقة ونقدها: التاريخ يصنع من وثائق،[10] والبحث عن الوثائق وجمعها قسم من الأقسام الرئيسة المندرجة في مهمة المؤرخ وقد أطلق عليه في ألمانيا اسم الهورسطيقا[11]. Heuristique وقد اعتبرت المدرسة المنهجية الوثيقة مركزية في عمل المؤرخ، فهي المادة الخام التي يسعى المؤرخ من خلالها إلى استعادة ما صدر عن الناس في الماضي من أقوال وأفعال، واسترجاع ما ولى عبر اقتفاء ما خلفوه من آثار.[12] وترى مدرسة الحوليات أن الوثيقة هي كل شيء أو مصدر يمكن للمؤرخ الاعتماد عليه للإجابة على اشكاليته.

و بعد تجميع الوثائق يلجأ المؤرخ لعملية النقد للتأكد من مدى أصالة وهوية وصدق هذه الوثائق؛ فيعمد للنقد الخارجي للتعرف على هوية وأصالة الوثيقة، والتأكد من مدى صحتها، وتحديد زمان ومكان وشخصية المؤلف للوثيقة، والنقد الداخلي عن طريق تحليل وتفسير النص التاريخي والمادة التاريخية وإثبات مدى أمانة وصدق الكاتب ودقة معلوماته.

لكن هذه العمليات المنهجية والفكرية التي يسير عليها المؤرخ لا نجد لها حضورا في تدريس التاريخ داخل الفصول الدراسية،فالطريقة المتبعة مع الوثائق من الباحث أو المؤرخ تختلف عن الطريقة المتبعة في المدرسة، فالباحث ينتقي بنفسه مجموعة وثائقه المتميزة بالكثرة والتنوع والشمولية، في حين أن الوثائق التي يقدمها الأستاذ محدودة ، كما أن الباحث هو الذي يختار وثائقه ، في حين التلميذ تختار له ، كما لا يعرف الباحث المؤرخ حتما النتائج التي سيتوصل إليها، فهو عادة ينطلق من فرضيات متعددة ومن إشكاليات، في حين أن المدرس يعرف مسبقا

النتائج التي يرغب في إيصالها إلى التلاميذ ؛ إذن فالمعرفة التاريخية المدرسية هي معرفة موجهة.

كما الوثيقة في درس التاريخ تستعمل كأداة مساعدة للأستاذ يضفي من خلالها الحيوية على خطابه ، ويقدم بفضلها الدليل الملموس على صدق كلامه (الطريقة شبه الإلقائية) مما يساعد على تحويل مضمون الدرس من شيء مجرد إلى شيء شبه ملموس ... وعندما ظهرت الطرق الفعالة والنشيطة تعزز دور الوثيقة، وأصبحت تساعد التلاميذ وتحفزهم أكثر على المشاركة من خلال الحوار، كما ساهمت الوثيقة في تقليص الوقت الذي كان يحتكره المدرس في الكلام لصالح نشاط المتعلم ، كما أن الأسئلة التي يطرحها الأستاذ تساهم في مشاركة التلاميذ الفعلية في بناء درس التاريخ ، وهذا شيء مهم ، لكن الخطر يكمن في أن هذه الطريقة تؤدي إلى استخراج المعلومات من النص على أنها حقائق مطلقة، وهو ما يعطي تمثيلات خاطئة عن الأحداث التاريخية .

وإذا كان المنهاج يدعوا إلى استغلال الوثيقة بهدف تحسيس المتعلم بالمنهج التاريخي ، والتأكيد على أن هناك قراءات متعددة للتاريخ وليس قراءة واحدة، وإعطاء التلاميذ فكرة عن اختلاف مناهج دراسة التاريخ ، فإنه وجب اقتراح وثائق متنوعة إزاء الحدث الواحد أو الواقعة الواحدة ومن خلال مثل هذا التعامل مع الوثائق والأدوات التاريخية قد يصبح المتعلم مكتسبا ولو نسبيا قواعد بناء الخطاب التاريخي ولو بشكل مبسط.

ومن جهة أخرى نرى أن التعامل مع الوثيقة في درس التاريخ على كونها ذات صبغة ملموسة (عكس الخطاب التاريخي الذي يغلب عليه التجريد) لذا ينبغي أن نلجأ إلى دراسة الوثيقة في تعلم التلميذ إلى جعله في وضعية التجريد، من خلال معرفة الإطار الزماني والمكاني وربط العلاقات ووضع الفرضيات وطرح الأسئلة[13].

المفاهيم: المفاهيم التاريخية هي من إنتاج المؤرخين، وبمعنى هي عبارة عن تمثل ذهني للمؤرخ يقوم ببنائه انطلاقا من دراسة الأحداث والوقائع التاريخية، وهو بناء فكري للأحداث التاريخية كما استنتجها المؤرخ.

وعند بناء درس التاريخ نتناول مسألة المفاهيم، لكن المنهاج لا يوضح المقاربة الديداكتيكية الواجب اتخاذها لتناول هذه المفاهيم ضمن كتب مدرسية لم تبنَ أصلا على أساس مفاهيمي، وهذا ما يجعل الأساتذة يتناولون المفاهيم كمصطلحات ويتم تدريس المفهوم الواحد خلال حصة واحدة، و هذا ما يجعل من الصعب على التلميذ أن يكتسب مفهوما معينا كالحضارة أو النظام السياسي أو الديمقراطية أو مفهوم الثقافة خلال حصة واحدة [14]. لذلك وجب التركيز على المفاهيم برؤية مخالفة لما ما هو معمول به في تدريس التاريخ تمكن التلميذ من فهمها في سياقها التاريخي المناسب، وتوظيفها في وضعيات جديدة.

و بعد أن استوضحنا بعض هذه المفرقات بين منهج بناء المعرفة التاريخية لدى المؤرخ وطريقة بناءها في المدرسة لا بد أن نشير إلى أن أشكال وطرق العمل الديداكتيكي المعتمدة من طرف مدرسي التاريخ قد ساهمت في تكريس العديد من هذه الاختلالات، مما يستوجب عليهم بذل المزيد من الجهد والعمل في توظيف طرق فعالة وملائمة لبناء معرفة تاريخية في المدرسة تحترم الأسس الفكرية والمنهجية لعمل المؤرخ.

وإذ نعتقد ها هنا، أن تدريس التاريخ وفق طريقة حل المشكلات أي باعتماد الوضعية المشكلة على مستوى تمرير درس التاريخ داخل الفصل الدراسي، وفي تقويم المعارف التاريخية لدى التلاميذ من الطرق الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف التاريخ كما حددها المنهاج والتي لا يمكن أن نختلف حول أهميتها.فماذا نعني بالوضعية المشكلة، وما هي الإمكانات الديداكتيكية والمنهجية التي تتيحها لتدريس التاريخ وفق منهج المؤرخ في المدرسة المغربية؟

ثانيا:الوضعية المشكلة أداة لتجاوز الاختلالات ،و تحقيق أهداف تدريس التاريخ المدرسي

1 - موصفات الوضعيات المشكلة المقترحة لتدريس التاريخ

يمكن اعتماد بعض الموصفات التي يمكن استهدافها في بناء وضعيات –مشكلة في تدريس التاريخ على الشكل الآتي:[15]

– هل ننظر إلى التلميذ كمرشد سياحي؟الوضعيات التي يمكن أن تترجم هذه المواصفة هي تلك التي نطلب منه فيها، مثلا، تنظيم رحلة تاريخية لفائدة جماعة من الأشخاص أتوا للسياحة في فترة معينة . ولتنظيم هذه الرحلة سيكون على التلميذ تجنيد معارفه التاريخية المتصلة بمختلف المواقع التاريخية لبلده أو بلدان أخرى.

و الوضعية بهذه الموصفات أكثر ملائمة بالنسبة لتحقيق الأهداف المرتبطة بالمعرفة والمتمثلة في كون المتعلم ينبغي أن يفهم بشكل منظم العالم ومشاكله المعاصرة بالرجوع إلى الجذور التاريخية، واكتساب المقاربة التاريخية لمعالجة القضايا البشرية المرتبطة بالماضي بأبعاده المختلفة،واكتساب مجموعة من المفاهيم التاريخية والقدرة على توظيفها في وضعيات جديدة.

– هل ننظر إلى التلميذ كمواطن ناقد؟ فالوضعيات التي يمكن أن تترجم هذه السمة هي تلك التي نطلب منه فيها أن يقس حادثا في الحاضر في ضوء الماضي،سيكون على التلميذ أن يبحث في حوادث الماضي (على المستوى المحلي أو العالمي،في الماضي القريب او البعيد)... التي تسمح له بتفسير حادث معيش في الحاضر (إضراب،حرب،حصار،اعتداء،إطاحة بنظام للحكم،تظاهرة)... ويحدد موقفه من الحادث.

و هذه الحالة مناسبة للوصول للأهداف المرتبطة بالمواقف في تدريس التاريخ وتمكن

المتعلم من فهم واحترام الاختلافات، واتخاذ مواقف واعية من القضايا التاريخية.

– هل ننظر إلى التلميذ كمؤرخ صغير؟فالوضعيات التي يمكن أن تترجم هذه المواصفة هي تلك التي نطلب منه فيها أن يحدد معالم نهج المؤرخ الذي يسعى إلى صياغة فرضيات والتحقق منها،انطلاقا من آثار أصيلة تنتمي إلى الماضي،بالارتكاز على وقائع مثبتة وصحيحة.كما يمكن أن ندعو التلميذ ،في هذا الاتجاه أيضا ، للإدلاء بحجج تثبت إلى أي مدى يعتبر مصدر ما من مصادر الخبر موضع ثقة أو يحدد دواعي الثقة أو الشك في ووثيقة معينة. تنحو هذه المواصفة أكثر نحو النقد التاريخي.

والوضعية هذه التي تضع التلميذ يؤدي مهمة الباحث المؤرخ في بناء المعرفة التاريخي تصبّ في اتجاه تحقيق عدة أهداف مرتبطة بالمعرفة، وأهداف مرتبطة بالمواقف، وبالأساس الأهداف المرتبطة باكتساب أدوات المعرفة؛ ذلك أن مثل هذه الوضعية تؤدي إلى تنمية مهارات التفكير النقدي، والدقة في ملاحظة واستغلال الوثائق عن طريق منهجية صارمة واكتساب الأدوات المنهجية لمسألة التاريخ والقدرة على التحليل والاختيار وتنظيم المعطيات التاريخية.

2 - الوضعيات المشكلة وتحقيق أهداف تدريس التاريخ

تتمركز الأنشطة التعليمية التّعَلُّمية في التدريس عن طريق الوضعية المشكلة على المهام التي يقوم بها التلميذ، وخاصة إذا ما تم بناءها من أجل دفع التلميذ إلى استنفار المعارف،مخاطبة إياه في معيشه، ومتصلة بمراكز اهتمامه الحاضرة. وتطرح عليه تحديا، وتقدم له،بالأحرى، في صورة تجعله يدرك فيها تحديا في متناوله،و تتيح له وضع مختلف المعارف في سياق ، وإبراز الفائدة منها وتحيله على تفكير إبستمولوجي في معارف المادة الدراسية، وتطرح أسئلة حول بناء هذه المعارف:كيف تم بناءها؟كيف تم تحويلها ونقلها؟من قبل من؟وفقا لأي مبادئ؟وسعيا وراء لأي هدف؟[16]

و بالتالي فإن بناء وضعية مشكلة لتمرير دروس مادة التاريخ وفق هذه الشروط واستحضار الموصفات التي تمت الإشارة إليه أعلاه نحقق أهداف تدريس التاريخ ، وهذا ما سنوضحه أسفله:

– **الأهداف المعرفية**: نظر الاتساع المعرفة التاريخية تقدم الكتب المدرسية هذه المعارف بصورة مختصرة قليلة التفاصيل فيحفظها التلاميذ دون إدراك لمعانيها مما يجعلها عرضة للنسيان بعد فترة قصيرة، وتتيح طريقة الوضعية المشكلة فرصة للحصول على المعلومات التاريخية مصادر متعددة،xvii فما تطرحه الوضعية المشكلة من تحدي ينبغي تجاوزه من خلال البحث على المصادر والمعلومات حول المشكلة أمام التلميذ من شأنه أن يزيد الحصيلة المعرفية التاريخية للتلاميذ ويجعل تلك المعرفة أكثر قابلية للفهم والاستيعاب ويقلل من فرص نسيانه ،لأن تعلمها في إطار وضعية مشكلة يمكن التلميذ من المعلومة بعد دراستها

بصورة تفصيلية وتحليليها وإدراك ما بينها من علاقات للوصول لحل المشكلة موضوع الدراسة.[17]

- **الأهداف المرتبطة بأدوات بناء المعرفة التاريخية**؛ خاصة ما يتعلق بالتمكن من إعمال النهج التاريخي في دراسة أحداث تاريخية من زاوية المفاهيم المهيكلة للمادة. التمكن من وضع مجموعة محددة من المصادر في سياقها وتحليلها وانتقادها من خلال تساؤل معين. التمكن من طرح إشكالية للمعالجة انطلاقا من وضعية تاريخية معينة وانتقاء المعلومات والمناسبة لذلك، فإن الوضعية المشكلة تسمح من خلال مكوناتها المتمثلة في الدعامة التي توفر للتلميذ السياق والمعطيات والمهمة، والمطلوب الذي هو مجموع تعليمات العمل الموجهة للمتعلم، وما يميزها الوضعية المشكلة من دقة خطواتها الديداكتيكية المحفزة على البحث والتقصي والفهم وانتقاء المعطيات ونقدها كلها عناصر قد تسهم في تجاوز الاختلالات التي أشرنا إليها في محور سابق والتي تؤدي إلى تمثلات خاطئة حول المعرفة التاريخية لدى التلاميذ وعدم معرفتهم بمسارات بناءها، وبالتالي إمكانية بناء المعرفة التاريخية وفق منهج المؤرخ بالانطلاق من إشكالية تاريخية ووضع فرضيتها، يسعى التلميذ إيجاد حلول لها عبر البحث عن المعطيات ونقدها دون معرفة مسبقة بالجواب/الحل.

كما أن هذه الطريقة (الوضعية المشكلة) تمكن التلميذ من جمع معطياته والمعلومات حول المشكلة من مصادر متعددة فيقرأ ويلخص ويميز بين المصادر الأصيلة والثانوية ويحلل المعلومات ويحلل المعلومات الواردة بتلك المصادر ويدرك ما بينها من علاقات ويقدم الحلول المناسبة لحل المشكلة ويناقشها ويصل إلى الفروض الصحيحة.[19]

- **الأهداف المرتبطة بالمواقف** : توفر الوضعية المشكلة للتلميذ إمكانية الحصول على المعلومات الضرورية لحل المشكلة من مصادر مختلفة ومتعددة، وهذا ما قد يضع التلميذ أمام معطيات ووثائق متضاربة ومتناقضة مما يفرض عليه نقدها وانتقاء المناسبة منها واستبعاد ما يراه غير ملائم وفقا لمعايير محددة، مع إبداء رأيه تجاه تلك المعطيات،مما قد يمكنه من فهم واحترام الاختلافات، واتخاذ مواقف واعية من القضايا التاريخية .

وخلاصة القول؛ أن تدريس التاريخ في المدرسة المغربية اليوم يحتاج لبذل جهود مضاعفة في ما يخص تغيير نظرة التلميذ نحوه بحيث ينظر إليه كمادة لشحن الذاكرة، ولا تصلح إلا لاجتياز الامتحانات، هذه النظرة السلبية التي نرها اليوم لها صدى داخل المجتمع المغربي في جهل وتجاهل حول وظيفته في المساهمة في التكوين الفكري والاجتماعي للتلميذ، وهذا لن يتأتى إلا باعتماد الطرق والوسائل التي تزيح عن المادة الطرق البيداغوجية التقليدية التي تكرس النظرة السلبية تجاه تدريس التاريخ.

الهوامش

1 - التوجهات التربوية و البرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مدرية المناهج ،وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية، 2007، ص 34.

2 - نفس المرجع ص 8.

3 - نفس المرجع، ص 9-8.

4 - الحرصاوي عبد الرحيم، تساؤلات أولية حول تدريس التاريخ ،مجلة البحث البيداغوجي ديداكتيكا، العدد 2، 1992،ص 86.

5 - Hassani Idrissi Mostafa، pensée historienne et apprentissage de l'histoire، l'harmattan.

6 - عكي شكير،تعلم التفسير التاريخي :مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (الجذع المشترك نموذجا)، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية،إشراف مصطفى حسني ادريسي 2010/2011، ص 47-46. paris،2005،p77

7 - عكي شكير،تعلم التفسير التاريخي :مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (الجذع المشترك نموذجا)، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية،إشراف مصطفى حسني ادريسي 2010/2011، ص 47-46.

8 - عبد الله العروي، مفهوم التاريخ: الألفاظ و المذاهب. المركز الثقافي العربي، الطبعة الرابعة، الدار البيضاء-بيروت،2005، ص 85.

9 - خالد فؤاد طحطح، استعمال الوثيقة في درس التاريخ بين الهاجس البيداغوجي والهاجس الابستمولوجي، عن موقع التربية و التكوين لمركز تكوين الأساتذة بالجديدة: http://cfijdida.over-blog.com بتاريخ 2غشت 2013.

10 - Charles-Victor Langlois، Charles Seignobos، Introduction aux Études Historiques، Editions Kimé، Paris، 1992.1e édition Librairie Hachette، Paris، 1898.(Édition numérique complétée à Chicoutimi le 25 août 2005)،p13.

11 - بدوي عبد الرحمن ،النقد التاريخي: يشمل لانجلوا و سينوبوس:المدخل إلي الدراسات التاريخية، بول ماس:نقد النص، امانويل كنت، وكالة المطبوعات،الكويت ، الطبعة الرابعة،1981، ص5.

12 - طحطح خالد، الكتابة التاريخية، دار توبقال للنشر، الطبعة الأولى 2012،الدار البيضاء - المغرب، ص 79.

13 - خالد فؤاد طحطح، مرجع سابق.

14 - خالد فؤاد طحطح، المرجع نفسه.

15 - روجيرس، كزافييه،ص 186-185.

16 -روجيرس، كزافييه،نفس المرجع،ص 174-173.

17 - الجمل علي أحمد، تدريس التاريخ في القرن الحادي و العشرون، عالم الكتب،الطبعة الأولى 2005،ص 261.

18 - الجمل علي أحمد، المرجع نفسه ص 261.

19 - الجمل علي أحمد، المرجع نفسه ص 262 263-.