تعلّم التفكير الإشكالي في درس التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب

نوار فراجي
كلية علوم التربية ـ جامعة محمد الخامس السويسي ـ الرباط ، المغرب

ملخص الدراسة :

إن واقع ممارسة و بناء الإشكالية في التفكير التاريخي مغاير و مختلف عن تعلّمها داخل الممارسة الفصلية بحيث يتمّ اعتماد دعامات ديداكتيكية يوظفها المدرس حسب متطلبات و حاجيات المتعلمين بغية تحقيق جودة في التّعلُّمات أثناء عملية التعليم و التعلم. ومن هذا الجانب حاولنا دراسة واقع معالجة هذه العملية الفكرية (الإشكالية)، و مدى أجرأتها في درس التاريخ بالمستوى الثانوي التأهيلي بالمغرب. و قد توصلنا إلى أنّ هذا الواقع لن يتأتى إلاّ عبر تدريب المتعلّم ومحاولته وضع الوثيقة أو الوثائق في سياقها التاريخي للكشف عن المعاني المضمرة. وأيضا من خلال استرجاع المتعلم (ة) للمعرفة بتجميع المعطيات و المفاهيم الجديدة، وفق وثائق و دعامات مختلفة تخدم الوحدة، وباحترام طريقة صياغة الأسئلة الديداكتيكية الموجّهة إلى المتعلمين، و مساعدتهم للربط بين المفاهيم السابقة (التمثُّلات) والمفاهيم المكتسبة أي الجديدة و تركيبها قصد طرح إشكال مناسب لوحدة الدّرس التاريخي.

الكلمات المفاتيح : التفكير التاريخي ـ السؤال الديداكتيكي ـ التدبير الديداكتيكي.

تقديم:

يندرج منهاج مادة التاريخ في سياق المقاربة الجديدة التي اعتمدها إصلاح نظام التربية والتكوين، بغية تحقيق جودة المنتوج التربوي في مجموعة من القيم والكفايات المسطرة ضمن التوجيهات التربوية، والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي[1]. ومراعاة للمبادئ التي ينص عليها المنهاج الحالي في تكوين متعلم فاعل و ناجح، مجابه لجل لإكراهات ومشاكل الحياة من جهة، وتمكين المدرس من توفير الشروط العلائقية والمادية الكفيلة من جهة أخرى، لمساعدة المتعلّم على التعلم الذاتي لتحقيق القدرة على بناء معرفة تاريخية جديدة. ارتكازا

1 تؤكد الوثيقة الإطار، حول الاختيارات والتوجهات التربوية، على مجموعة من القيم والكفايات يمكن تحقيقها من خلال مادة التاريخ: كقيم الهوية ومبادئها الأخلاقية والثقافية وقيم المواطنة والتي تعد مادة التاريخ حاملة لها. كفايات ثقافية ومنهجية واستراتيجية وتواصلية يساهم التاريخ كمادة في اكتسابها.إعمال العقل واعتماد الفكر النّقدي... (انظر وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج،» التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر2007، ص 04).

على ابستيمولوجية و ديداكتيك المادة، في إطار تطبيق النموذج الديداكتيكي المتمركز حول المتعلم (محور العملية التعليمية التعلمية). و هذا لن يتأتى إلا عبر تدريبه على إعمال خطوات النهج التاريخي، حيث يصبح تفكير المتعلم في الممارسة الصفيّة موجها للإجابة على إشكالية بتجميع المعطيات من خلال المضمون المعرفي، والمصطلحات والمفاهيم وفق وثائق منتقاة بشكل دقيق، والقدرة على إتباع مراحل للفهم، والتعرف على القدرات المرتبطة بالتفسير والتركيب بطريقة مقنعة ومعقولة بشواهد و حجج، في إطار ممارسة فردية أو جماعية. من هنا تبدو أهمية طرح السؤال الإشكالي و أجرأته كأولى الخطوات الكبرى في مسار الفكر التاريخي و تعلّمه لدى المتعلّم داخل الممارسة الصفية بمستوى الثانوي التأهيلي، باعتبارها النواة الأولى الأساسية لأيّ بحث أو موضوع مدروس. ووعيا منّا بكيفية بناء الإشكالية كخطوة أولى ، ارتأينا أن نطرح سؤالا مركزيًا هو التالي: ما واقع معالجة هذه العملية الفكرية و الذهنية (الإشكالية) داخل الفصل الدّراسي بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب؟ و ما مدى أجرأتها في درس التاريخ بالمستوى نفسه؟

وهكذا سنتناول في هذه المقالة المحاور التالية:

- الإشكالية في التفكير التاريخي.
- الإشكالية و تعلّم التاريخ داخل الممارسة الفصلية بالمغرب.
- واقع معالجة الإشكالية التاريخية من خلال الممارسة الصفية بالمغرب.

أولا : الإشكالية في التفكير التاريخي

جاء مفهوم الإشكالية التاريخية، مع التطور الذي عرفته المعرفة التاريخية في إطار ما يسمى بالتاريخ الجديد[2]. إذ تعتبر الإشكالية أولى مراحل مسار الفكر التاريخي لكونها النواة الصلبة في كل العمليات الفكرية، و الذهنية، التي يقوم بها المؤرخ قصد إعادة بناء و تشكيل المعرفة التاريخية و فق تصورات و تساؤلات جديدة. فهي تقودنا إلى بناء المعرفة التاريخية إلى جانب مكونات التفكير التاريخي الأخرى، بحيث تُحَوّل موضوع الدّراسة إلى مشكل تاريخي يستلزم التفسير والبحث من خلال الوثائق.[3] إذ أنها تتخذ طريقة، أو مساراً لمستوى الموضوع الحاضر (المتعلق بالمؤرخ) و بمستوى الموضوع الماضي (الذي لم يبق منه سوى الآثار) ،لكن هذا المسار المنطقي ليس بالضرورة أن يكون متسلسلا خطيا حسب Marrou[4]

إن الدارس لموضوع الإشكالية التاريخية يلاحظ اختلافاً للآراء تختلف باختلاف زوايا النظر الشخصية لكل مؤرخ، وقعا لما تمثله الإشكالية في منهج التفكير اللتاريخي.

2 وهي فترة ظهور مجلة الحوليات تحت عنوان حوليات التاريخ الاقتصادي والاجتماعي التى سطرت أهدافا للاهتمام بقضايا جديدة تمس التاريخ السوسيو اقتصادي والديمغرافي والذهني، و الإنجازات العلمية الملموسة، مع إفراز أسلوب جديد في طرح الإشكاليات التاريخية، وتصور جديد لزمن التاريخ . و هذا مرتبط بالأساس بالقفزة الابستمولوجية التي عرفتها المعرفة التاريخية على مستوى المواضيع.

3 شكير عكي، "مساهمة في توضيح المرجعية الديداكتيكية للتفسير التاريخي"، مركز الدراسات العربية، الرباط، مقتطف من موقع http://www.cearabat.org/21-revue-articles-ar/181.html بتاريخ 24 - 01 - 2014 الساعة 13:18 دقيقة.

4 Hassani Idrissi Mostafa, Pensée historienne apprentissage de l'histoire, Harmattan, 2005.p.75-77

فحسب بول فاين (Paul veyne) : ترتبط الإشكالية بالبحث من خلال المضمون الوثائقي، وصياغتها تتأثر بمستوى ذاتية المؤرخ و موضوعيته، وكذا خلفياته العلمية. ذلك أن الوقائع والأحداث التي تعني المؤرخ، يصاحبها دائما طابع الذات[5] . فالمؤرخ يدون عادة كل واقعة على وجه يستند فيه إلى ما يعرف من التفاصيل التي تنصب بتلك الواقعة، وكذلك إلى ما يدرك من أسباب حدوثها، و لذلك فان الكتابة التاريخية هي عملية متجددة و مستمرة تتجدد بتجدد هموم و مشكلات الإنسان في الحاضر.

أمّا عبد الله العروي فيقول» هَمُّ المُؤرخ الأول و الأخير هو الإجابة عن السؤال مه؟ () و التعيين يكون بالكشف عن مختلف العلاقات. [6] و قدأكّد حسني إدريسي من جهته بهذا الخصوص أن تحديد الإشكالية لا يتمّ اعتباطيا، بل تفرض نفسها على الباحث. وهكذا يمكن أن نستنتج أنّ الإشكالية تفرض ذاتها في التفكير التاريخي.

ثانيا : الإشكالية و تعلّم التاريخ داخل الممارسة الفصلية بالمغرب.

الإشكالية في درس التاريخ هي مسار للتعلم، يستخدمها المدرس لمساعدة تلاميذه على تعلم ما يهمهم في موقف تعليمي معين، فوضع الإشكالية حول حدث ما، يتم استنادًا على الوثائق المتوفرة أو الدّعامات، من أجل الغوص واستنطاق واستخراج مكوناتها الداخلية والخارجية لأجل الفهم الجيد لها. فهي تركز على مسألة التسلسل الزمني للوصول للّمسات الأخيرة المتبناة من الحقيقة الأصلية للماضي.

يجب أن يتعامل المخطط للدرس (المدرّس)، مع الإشكالية بحرص كبير أثناء تخطيطه لوضعية الانطلاق، وذلك باحترام مسالة التسلسل الزمني التي تدور فيه الأحداث المدروسة وفق الأبعاد الثلاثة: الزمن، المجال، المجتمع، المرتبطة بكلّ حدث معين.[7] فهذه الأخيرة(الإشكالية) بمثابة النواة الأساسية لبناء وضعية الانطلاق. وبذلك يجب أن تكون أسئلة المدرس المنجزة في تخطيط مسبق ومُحكم قابلة للتغيير حسب متطلبات وحاجيات الفئة المستهدفة داخل الفصل الدّراسي، لمساعدة المتعلمين في التعليم الثانوي التأهيلي على تعلم ما يهمهم في الموقف التعليمي المطروح في تعلم درس التاريخ ليتمكن المتعلم من الاستيعاب الجيّد لنهج خطة الدّرس بعد فك رموز الوثائق التعليمية المقترحة في خدمة الدرس.

إن الاشتغال على مكونات التفكير التاريخي يتميّز بتدرجه بحيث يتم استيعاب كل عملية وكل خطوة من هذا التفكير ، بحسب عدة اعتبارات توظف لتدبير المادة من بينها:

5 Hassani Idrissi Mostafa, Pensée historienne apprentissage de l’histoire, Harmattan, 2005 pp.79

6 عبد الله العروي، مفهوم التاريخ، الجزء الثاني، ص 243

7 يشير لها حسني ادريسي ضمن خطاطته لمكونات التفكير التاريخي، فهي مترابطة يستحيل الاستغناء عنها في فهم حدث ما وهي: الزمن: (متى وقع الحدث؟) المجال المدروس (أين وقع الحدث؟) المجتمع (من الفاعلون في الحدث المدروس؟).

التخطيط الواعي للمدرس في عملية انتقاء الوثائق التاريخية، ومدى ارتباطها بحاجيات ومتطلبات الفئة المستهدفة في الوضعية التعلمية، وتعتبر هذه الوثائق الموظفة من كلّ درس في التاريخ منطلقا ديداكتيكيا ينطلق منه المتعلمون لكي يحققوا أهداف التعلم المسطرة لكلّ نشاط من الأنشطة المكونة للدرس، إلى جانب مكتسباتهم السابقة.[8]

محاولة المدرس الوقوف عند المصطلحات والمفاهيم والأعلام الصعبة وشرحها، لمساعدة المتعلمين على تعلم ما يهمهم. فحسب عبد الله العروي «عملية إطلاق اسم على حادثة أو مجموعة حوادث ليس بالأمر البسيط، «إذ كل شيء من فهم و تأويل و تفسير وحكم، يبدأ بها و ينتهي إليها قد يتلخص كل عمل المؤرخ في نعت الحدث.[9]

ثالثا ـ واقع معالجة الإشكالية التاريخية من خلال الممارسة الصفية بالمغرب

يبدوا من خلال ما سبق أن الإشكالية في تعلّم التاريخ، ما زالت بعيدة كلّ البعد عن ما يقترحه المؤرخ من خطوات في إعمال الطرح الإشكالي[10]، بحيث يغيب ذلك الجانب على مستوى الممارسة التطبيقية داخل الفصل الدّراسي لتعلم التاريخ، حيث تستعمل الإشكالية داخل الكتاب المدرسي لصياغة تمهيد مناسب للدرس، من خلال تشخيص المكتسبات السابقة للتلاميذ، والتعرف على السياق التاريخي لمضامين هذه الوثائق المنتقاة، أو الدّعامات من خلال استدراجهم لمحاولة بناء واسترجاع المعرفة و تركيب المضمون بشكل دقيق و مبسط، لمحاولة القيام بطرح إشكالي. و حينما تطرح الإشكالية تتشكل أجوبة مؤقتة تحتمل الصحة أو الخطأ، هذه الأخيرة تسمى «الفرضيات» وهي في واقع قسم التاريخ عبارة عن مقاطع تعليمية، تترجم في شكل أنشطة مرتبطة بالمدرس (التدبير الديداكتيكي القائم على البيداغوجيات، الآليات، و مقاربة الكفايات، وتنمية القيم والاتجاهات والحس النقدي)، والمتعلم من خلال ما استوعبه المتعلم (ة) من الأسئلة، والتعبير عنها بأجوبة مؤقتة من خلال استكشاف الوثائق للخروج بخلاصة تركيبية تتضمن جوانب من الإجابة عن الإشكالية المطروحة من خلال تنمية مهارات النقد الداخلي والخارجي.

إن صياغة الفروض ليست بالأمر الهين والبسيط، والتي تترجم في شكل مقاطع تعليمية مرتبطة بالمتعلم و المدرس تسمى (أنشطة التعلّم). فتعلم التاريخ في الواقع قائم على اعتماد و انتقاء قائمة من الدّعامات المتنوعة المفيدة للموضوع، ومن أجل هذا فان المدرس الكفء في التاريخ هو الذي

8 وزارة التربية الوطنية و التعليم العالي و تكوين الأطر و البحث العلمي، **دفتر التحملات الخاصة المتعلق بتأليف و إنتاج الكتب المدرسية**، 2004، ص 2/9)

9 عبد الله العروي، **مفهوم التاريخ** الجزء الثاني **المفاهيم والأصول**، المركز الثقافي العربي، بيروت 1997،

10 فحسب حسني ادريسي غياب شبه كلي للإشكالية في بناء درس التاريخ، إذ انه توصل من خلال دراسته إلى أن الدّرس يبدأ بمقدمة تأكيديّة وليست استفهامية، وهي في الغالب مأخوذة من الكتاب المدرسي. أما من خلال دراستنا فاستنتجنا أن الكتاب المدرسي يفرض نفسه في هذا الطرح بحيث تعتبر الإشكالية نقطة انطلاق المدرس لتخطيط الدرس (انظر كتاب التلميذ) نموذج :في رحاب التاريخ «الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع الآداب والعلوم الإنسانية، ط 2005. خلافا لكتاب الجديد في التاريخ» الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، جذع الآداب والعلوم الانسانية، ط الأولى 2005.

يخطط جيدا للمادة بأسئلتها المتنوعة بكلّ دقة و ملائمة، و بعبارات دقيقة، إذ يجب عليه الابتعاد عن الأسئلة السرديّة، والوصفية و التي هي في الغالب مغلقة مثلا: من الفاعلون في هذا الحدث؟ متى وقع الحدث؟ أين وقع الحدث؟ في أي سياق؟ ماهي التطورات المحتملة. ويجب أن يستبدلها بأسئلة مركبة إجرائية مثلا: حدد نوعية النص، ضع النص في سياقه التاريخي، أبرز الفترة الزمنية التي يتحدث عنها النص، عرّف بالشخصية المحورية للنص، استخرج المفاهيم الصعبة... ليكشف عن المضامين و المسلمات المتضمنة في تركيب المشكلة التي يبحث عنها بطريقة تشويقية تحفز المتعلم للتعلم من خلال باقي المقاطع التدريسية الأخرى، و نجملها فيما يلي:

مقاطع وسيطية : تشكل وسط الدرس وعناصره الأساسية التي تقدم فيها المعطيات الجديدة من خلال أنشطة مختلفة يقوم بها كلّ من المتعلم و المدرس داخل الفصل الدّراسي اعتمادا على الكتاب المدرسي.

و ذلك من خلال قدرة المتعلم على التعريف بالمفاهيم التاريخية، ووضعها في سياق الحدث لمحاولة فهمه على نطاق واسع، للتعرف على توالي الأحداث و المظاهر و العوامل المفسرة لذلك. في إطار تطبيق الأبعاد الثلاثة لدراسة أي موضوع تاريخي (الزمن ـ المجال ـ المجتمع).

مقاطع ختامية : مقاطع نهائية أو ختامية تتضمن غالبا ملخصا أو تركيبا أو أنشطة تطبيقية أو تقويما ختاميا حسب النتيجة النهائية التي توصل إليها المدرس من خلال طرحه الإشكالي، فخلالها يتم اكتساب المتعلم مهارة التحليل والربط والاستنتاج وقواعد القبول والرفض مع مهارات تنمية النقد[11]. وذلك بربطها بثلاث مفاهيم مهيكلة لأجل تصحيح تمثلات المتعلمين وإدراكهم لجل المصطلحات والمفاهيم الجديدة. [12]

وبالرجوع لبرنامج مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي، نجد غياب الإشكالية. بحيث تناولت التوجيهات التربوية جدولا تستحضر فيه مقومات مادة التاريخ من خلال التطرق إلى المستويات الأساسية التي تكوّن مقطع المادة التاريخية، مع إبراز المفاهيم المهيكلة للتاريخ (الزمن، المجال، المجتمع)، وبعض الانتاجات ووسائل التعبير في التاريخ، وما نُسجّلُه من خلال وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس التاريخ و الجغرافيا (التاريخ نموذجا) بسلك التعليم الثانوي التأهيلي وجود جدول يتضمّن في إحدى خاناته «النهج التاريخي» حيث نجد محاولة لوضع تعريف مبسط حول خطوات النهج التاريخي (التعريف ـ التفسير ـ التركيب)، مع غياب شبه كلّي للإشكالية كمنطلق في مسار تخطيط التعلّمات.

11 ويمكن التمييز بين نوعين من النقد:النقد الخارجي(la critique externe): يركز أساسا على البحث عن صاحب النص، (الزمن: متى) و (المجال : أين) ، مع تحديد نوعية الوثيقة، و ذلك ليتمكن المتعلم من معرفة المعجم المستخدم ، الأسلوب ، الخط... النقد الداخلي(la critique interne): وهنا يتم التعامل مع مضمون الوثيقة أولا من خلال فهم النص عبر تحليل معناه الحرفي وهذا ما يطلق عليه حسني ادريسي في كتابة التفكير التاريخي و تعلّم التاريخ باسم مفهومية الأحداث .

12 نقصد بها الأبعاد التاريخية: المجتمع، الزمن، المكان .وهي مفاهيم مترابطة لا يمكن الاستغناء عنها في كتابة التاريخ لفهم الحدث التاريخي ووضعه في السياق.

أما في الكتاب المدرسي (كتاب التلميذ) فقد استعملت الإشكالية كأولى خطوة من خطوات التعلم في كلّ وحدة تاريخية لموضوع ما (كتاب التلميذ رحاب التاريخ) على سبيل المثال، فهي حاضرة بقوة في مسار تخطيط المدرس للدّرس التعليمي التعلمي، ولكن الواقع بالفصول الدّراسية للتاريخ مختلف تماما و مغاير لعمل المؤرخ.

إذ على المدرس أن يولي اهتماما كبيرا بها داخل الفصل الدّراسي لانها منهج و طريق لبناء الدّرس بفعالية و نجاح عبر مختلف الدعامات، المكتسبات، البرامج، الوقائع و غيرها... و يستحسن قبل الطرح الإشكالي : أن يعمل المدرّس على : تحفيز المتعلمين و المتعلمات بطرق بيداغوجية و ديداكتيكة لإثارة حماس، و قوة انتباه المتعلم، و استعداده و حافزيته للخوض في الموضوع المطروح و قضاياه، من خلال ما يحدده المدرس في إطار الموضوع المطروح حسب الغايات و الأهداف التعليمية التعلمية المسطرة في الدّرس. مع وضع المتعلّم في إطار وضعيّة مشكلة مُرْبِكَة تثير فضوله.

نموذج تطبيقي للطرح الإشكالي أو التمهيد الإشكالي في درس التاريخ : الثورات الاجتماعية والسياسية : الثورة الإنجليزية.

المستوى: الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع الآداب و العلوم الإنسانية.
المجزوءة : 02

توجب علينا في التخطيط المحكم للدرس الذي بين أيدينا اعتماد مجموعة من الوثائق المختلفة، مقرونة ببعض الأسئلة المركزة و البسيطة لمحاولة استدراج قوة الانتباه لدى التلاميذ، تحفيزهم و تشويقهم من خلال الوثائق المنتقاة بدقة كبيرة. و لخلق التنافس فيما بينهم بطرق و آليات بيداغوجية و ديداكتيكية محكمة.

نموذج تطبيقي عنوان الدّرس: **الثورات الاجتماعية و السياسية : الثورة الإنجليزية**

المادة : التاريخ **المستوى :** الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع آداب والعلوم الإنسانية

مدّة الإنجاز: حصتان **المراجع المعتمدة :** كتاب التلميذ

المجزوءة : 02 في رحاب التاريخ/ كتاب الأستاذ

أولا: جذاذة بناء إشكالية

مراحل الدرس	أهداف التعلّم	الدّعامات الدّيداكتيككية	تدبير أنشطة التعلّم	المضمون المعرفي	المفاهيم و المصطلحات	التقويم
ـ الطرح الإشكالي أو التمهيد الإشكالي.	استكشاف عام لجوانب الوحدة والقدرة على صياغة اشكاليتها أو صياغة تقديم إشكالي للدرس أو صياغة المتعلّم لتمهيد إشكالي من خلال استنطاق واستكشاف جل الترميزات والنعوت داخل الوثائق.	ـ نص 01 ص 123. ـ خط زمني ص 123.	ضع النص في إطاره الزمكاني استخرج من الخط الزمني الثورات التي عرفتها انجلترا	شهد القرن 17م مجموعة من الثورات والصّراعات عمّت أوربا، نذكر منها الثورة الانجليزية الأولى و الثانية (الثورة العظيمة)، فما أسباب كلّ ثورة على حدة؟ و ما خصوصيات كلّ واحدة منهما؟ و ما أهم نتائجهما؟	الثورات النبلاء الصراعات الدينية ستيورت	من يصوغ تمهيدا إشكاليا مناسبا للوحدة؟

ثانيا: جذاذة بناء إشكالية

مراحل الدرس	أهداف التعلم	الدّعامات الديداكتيكية	الأنشطة التعليمية التعلمية		المضمون المعرفي	المفاهيم والمصطلحات	التقويم
			الأنشطة المرتبطة بالأستاذ	الأنشطة المرتبطة بالتلميذ			
الطرح الإشكالي أو التمهيد الإشكالي	استكشاف عام لجوانب الوحدة والقدرة على صياغة اشكاليتها أو صياغة تقديم إشكالي للدرس أو صياغة المتعلّم لتمهيد إشكالي من خلال استنطاق واستكشاف جل الترميزات والنعوت داخل الوثائق.	نص 01 ص 123. - الخط الزمني ص 123.	ضع النص في سياقه التاريخي تحديد السياق التاريخي للأحداث استخراج الثورات التي عرفتها انجلترا خلال القرن 17م أحدّد طبيعة الحكم السائد بانجلترا خلال القرن 17م	يتوجب في إجابات التلاميذ الإحاطة بالأبعاد الثلاثة و هي مكان الحدث: انجلترا / زمن وقوعه القرن 17 المجال المدروس: أوربا الثورة الإنجليزيّة الأولى والثورة الثانية: الثورة العظيمة بعد صعود ملوك عائلة ستيورت ساد بانجلترا نظام الحكم الملكي.	عرفت أوربا خلال القرن 17م مجموعة ثورات بعدد من دولها الأوربية، ومنها انجلترا. خاصة بعد صعود ملوك عائلة ستيورت الى الحكم حيت ساءت الأوضاع والعلاقات مما آل إلى نشوب مجموعة من الثورات فما أسباب كلّ ثورة على حدة. ما خصوصيات كلّ واحدة ؟ و ما نتائجهما؟	الحريات المحلية الصراعات الدينية الحرب الأهلية ستيورت	قم (ي) بطرح إشكالية الوحدة؟

خـــاتمة

أصبحت الكتابة التاريخية منذ التاريخ الجديد وبدون شك تتمركز حول التفكير الإشكالي كنقطة انطلاق. فالإشكالية في التفكير التاريخي، مغايرة وبعيدة عن تعلّم الإشكالية في التاريخ داخل الممارسة الصفيّة باعتماد دعامات يختارها و يحددها المدرس كشرط أول، إثر تخطيط محكم، ووفق الفئة المعنية من المتعلمين والمتعلمات، لتحقيق فعالية وجودة في عملية التعليم والتعلم.

فبالرغم مما أحدثته الإشكالية على مستوى التفكير التاريخي بالنسبة لعدد من الباحتين والمؤرخين، إلاّ أنها ما زالت بعيدة نسبيّاً مع الواقع المدرسي المغربي في تعلّم التاريخ على مستوى تخطيط السؤال الديداكتيكي الدّقيق من جهة، ومستوى التدبير الديداكتيكي داخل القسم من جهة أخرى. فطرح الإشكالية يستوجب مجهوداً كبيراً من المدرس، و هذا ما حاولنا إدراجه في النموذجين التطبيقيين من خلال احترام ثلاثة مبادئ و هي: ـ الإعداد والتخطيط المحكم للمدرس القابل للتغير داخل الممارسة الصفية باعتماد بيداغوجيات و آليات محكمة. ـ احترام متطلبات و حاجيات الفئة المستهدفة خلال طرح الدّعامات المناسبة و الاسئلة الديداكتيكية . ـ إعطاء فرص للمتعلمين لبناء طرح إشكالي للوحدة من خلال الربط بالمفاهيم المكتسبة والجديدة للتعبير و تطوير تفكيرهم النقدي.

المراجع

- محمد العربي الصديقي «مفهوم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ: محاولة في تعلم المفهوم لمستوى الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية بالسلك الثانوي التأهيلي» بحث لنيل الدكتوراه في علوم التربية، كلية علوم التربية، السنة الجامعية 2010-2011.
- عبد الله العروي، **مفهوم التاريخ الجزء الثاني المفاهيم والأصول**، المركز الثقافي العربي ، بيروت 1997،
- عبد الله العروي، **مفهوم التاريخ الألفاظ والمذاهب، المفاهيم والأصول**، المركز الثقافي العربي للنشر، الدار البيضاء، الطبعة الخامسة، 2005.
- التوجهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج، وزارة التربية الوطنية، المملكة المغربية. الرباط 2009.
- علي كايد سليم خريشة «مهارات التفكير التاريخي في كتب التاريخ للمرحلة الثانوية» مجلة كلية التربية، جامعة الامارات العربية المتحدة، العدد 21، 2004م.
- محمد أبجي «تدريس التاريخ عن طريق الوضعية المشكلة: أي مساهمة ممكنة في تجاوز الإختلالات وتحقيق الأهداف»، مجلة علوم التربية العدد57. أكتوبر 2013.

- محمد الدريج «الكفايات في التعليم» سلسلة المعرفة للجميع، العدد16، أكتوبر2000.
- كتاب التلميذ «في رحاب التاريخ» الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي جذع الآداب والعلوم الإنسانية، مكتبة السلام الجديدة، الدار العلمية للكتب ط 2005.
- كتاب «التلميذ الجديد في التاريخ» الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي، جذع الآداب والعلوم الإنسانية، ط الأولى 2005.
- وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، دفتر التحملات الخاصة المتعلق بتأليف وإنتاج الكتب المدرسية، 2004، ص 2/9)
- Hassani Idrissi Mostapha, La Pensée historienne et L'apprentissage de l'histoire, l'harmattan, 2005 Edition.p.75-77
- شكير عكي «مساهمة في توضيح المرجعية الديداكتيكية للتفسير التاريخي» مركز الدراسات العربية، الرباط، مقتطف من موقع: بتاريخ 24 ـ 01 ـ 2014. الساعة 13:18 دقيقة
http://www.cearabat.org/21-revue-articles-ar/181.html