



Mostafa Hassani Idrissi.- *Al-fikr al-ttārikhiyy wata'allum al-taarikh* (Pensée historique et apprentissage de l'histoire), (al-Ribāt: Manshūrāt dār 'Abī Raqrāq li-alfībā'ati wal-nnashri, 2021), 330p.

مصطفى حسني إدريسي.- الفكر التاريخي وتعلم التاريخ (الرباط: منشورات دار أبي رقرق للطباعة والنشر، (2021)، 330 ص.

”إذا تأسست ممارسة ديداكتيكية للتاريخ على إضاءة تأملية، ميتودولوجية وإستيمولوجية، للفكر التاريخي فإنها

ستيسر تعلم هذا الفكر، وستنمي موقفا تاريخيا إيجابيا لدى تلامذة التعليم الثانوي“، هكذا كان مطلب عمل طموح؛ أطروحة دولة أعدها مصطفى حسني إدريسي في ديداكتيك التاريخ، صدرت سنة 2005 بعنوان: (Pensée historique et apprentissage de l'histoire). وفي بداية هذه السنة 2021، حظيت اللغة العربية بنسختها من العمل تحت عنوان: الفكر التاريخي وتعلم التاريخ. ويقترح فيها الباحث إضافة طموحة تسعى إلى تحقيق نقل ديداكتيكي مرضٍ للفكر التاريخي في درس التاريخ بالتعليم الثانوي في المغرب. يُعدّ إطارا نظريا وامبريقيا دقيقا وقابلا للأجراً، يستبطنه، ثم يرصد عبره طريقة إنجاز درس التاريخ في التعليم الثانوي بالمغرب، ويتعرف به على واقع هذا التدريس، وبعدها يُقدم نموذجا قابلا للتطبيق يمثل ذلك الإطار النظري بعد إخضاعه لامتحان التجريب.

ويستخدم حسني إدريسي في فرضيته الرئيسية ”إذا الشرطية“ ليحكم الوثائق بين تحقق تعلم الفكر التاريخي، وبين استبطان إطاره الإستيمولوجي والمنهجي. ويتوقع على ضوء هذه الفرضية العامة أن إضاءة تأملية ونظرية دقيقة وذات إعداد جيد تعتبر شرطا ضروريا ومسبقا لتيسير عملية الانتقال من خطاب إستيمولوجي وفلسفي محض للتاريخ إلى خطوات منهجية ديداكتيكية متأصلة في أسس مادة التاريخ، وأن التركيز على تعلم الفكر التاريخي في درس التاريخ على صعيد الممارسة يمكنه أن يُسهّم في تحكّم التلامذة في كفاية التفكير تاريخيا، وفي تشكل موقف إيجابي من التاريخ في أذهانهم، ويسمح بوضع التلميذ (ة) في وضعية يفسر فيها شيئا لنفسه بنفسه، ومساعدته على القيام بعمل المؤرخ بدل القيام بذلك أمامه. وفوق ذلك أو موازاة معه، يتحقق تكوين مواطن مستنير يفهم ويعرف بنفسه، ويتمتع بفكر مستقل.

تلك كانت وضعية الوصول المأمولة، يتطلع حسني إدريسي إلى أن تحل محل وضعية انطلاق تشخيصية محصلتها غير مرضية؛ يتسم فيها درس التاريخ في التعليم الثانوي بالمغرب

بعدم الاتساق بين طموح المناهج وبين الممارسة وأشكال نقله الديدانكتيكي التي يغلب عليها جمود يُحشى استمراره، وبعدم الاتفاق بين ما ينبغي أن يكون، وبين الكائن المتصر في أحيان كثيرة لديدانكتيكي المضمون.

إطار نظري مرجعي: اختار حسني إدريسي عن وعي وصواب، أن يللم ما تفرق في إنتاجات المؤرخين والفلاسفة من عماد منهجي وإبستمولوجي وقدمها ضمن الباب الأول. يُعرّف بالتاريخ عبر مفاهيمه الهيكلية؛ ومنها الزمن والمجال والمجتمع، ومقاييس الملاحظة الأساسية والإحداثيات الضرورية لتوطين الأحداث التاريخية وهيكلتها وترتيبها. ثم يبدأ بمفهوم الزمن، أو الزمن الماضي كما يعاد بناؤه من قبل المؤرخ عبر الكرونولوجيا، وعبر التحقيب شريطة عدم الانضباط الميكانيكي لأي تقطيع لتجاوز أي جمود أو عدم تجانس قد يفرضه، ثم عبر التصور الجديد للزمن التاريخي الذي اعتمد المدد ذات الإيقاعات المتعددة حسب طبيعة الإشكالية وزاوية المقاربة. وينتقل بعدئذ إلى ضابط المجال بمقاييسه المختلفة (المونوغرافي والوطني والحضاري ثم العالمي)، فيبين أهميته كمعيار لتوطين الأحداث التاريخية بغية تعريفها، والإسهام في تفسيرها، وأيضا تأويلها شريطة تبني الحيطه والحذر تفاديا لأي إنكار قد ينال من دور الجغرافيا في صناعة التاريخ، أو الإمعان في تأكيد هذا الدور باعتباره حتميا وحاسما.

وارتباطا بفهمومي الزمن والمجال، تتطلب كل دراسة تاريخية حصرا للمجتمع المدروس؛ يوضح الباحث أن انشغال المؤرخ يركز بشكل أوضح على أوجه التغير الاجتماعي تدقيقا، ثم بالجمعي لا الفردي، وأن المنهج يستدعي تجزئ المجتمع إلى قطاعات لتسهيل عملية الفهم، للتمكن من ضبط زاوية المقاربة، لا من تفتيت التاريخ. وقد ختم إضاءته بخصوص المفاهيم الهيكلية للمعرفة التاريخية بالتأكيد على أن تقسيم المجال إلى مناطق، والزمن إلى حقبة، والمجتمع إلى قطاعات، يسهم في إلغاء الفوضى التي يظهر بها الماضي عبر آثاره، ويصبح قابلا للتفكير فيه؛ ويعتبرها عمليات ضرورية لتعلم الفكر التاريخي.

يستعرض الباحث بإسهاب وتدقيق سلسلة الخطوات التي يتخذها مسار الفكر التاريخي، باعتباره حصيلة عمل منهجي يمتد بين مستوى ذات المؤرخ الحاضرة ومستويات الواقع الموضوعي، موضوع ماضي بقيت آثاره. وعن طريق هذا الرصد، يستطيع الطالب والباحث في التاريخ، أو في ديدانكتيكي الفكر التاريخي، والأستاذ الممارس، ومعدّي المناهج والكتب المدرسية، أن يستوعبوا مسارات المؤرخ الضرورية لإعادة بناء ماضي يستوجب الأمر استشكاله.

ويبدأ حسني إدريسي بالإشكالية حيث المنطلق، والتصريح بها تعاقدا كما التصريح بالمصادر، يدرك جيدا وفق مقاربه التشخيصية أن هذه البداية الأساسية أو المنطلق يغيب

في كثير من الكتب المدرسية وفي أسلوب اشتغال الأساتذة في التعليم الثانوي، فيتوقف عنده ويؤكد على مقطع دقيق: كما أنه لا تاريخ بدون وثائق، فلا تاريخ بدون سؤال أيضا، المقطع الذي يفيد القطيعة الاستيمولوجية بين التبحر المعرفي الوضعاني والتاريخ الجديد. ويوضح أهمية طرح المشكل المراد حله وإلزاميته أيضا لضبط زاوية المقاربة، يُسهّم في تحديد كفيات الصياغة، وأشكال تفريعها إلى أسئلة، وكيف يمكن أن تصاغ الفرضيات، والجواب المرتقب الممكن تحقّقه، مادام أن "المؤرخ لا يذهب ليتسكع في الماضي على غير هدى، بل ينطلق وفي ذهنه هدف محدد ومشكل يتطلب حلا وفرضية عمل تستوجب التمحيص"، على حد تعبير لوسيان فيشر (L. Febvre).

ومن المهم جدا، يُثبّت الباحث، أن يتم تعليم التلامذة كيفية تحديد المشكلة، لا أن تُختار لهم، تماما كما هو مهم أن يتعلموا كيفية الانتقال بها إلى مستوى التحقق منها، عبر استخدام الطرق المساعدة على اكتشاف الوثائق (اليورستيك، Heuristique) وأن يدركوا أن ما نعرفه عن الماضي مرتبط بآثاره ومخلفاته. ويُحدّد موقع الوثائق بأصنافها المتعددة (الذاكراتية والمادية الموسومة وغبر الموسومة) في الفكر التاريخي، فما تقوله، وما تسكت عنه أيضا، يشكل القطب الموضوعي والاتصال الوحيد بالموضوع الماضي، والمسلك القمين بالتخفيف من ارتياب القارئ، وتمكين المؤرخ من حجج للإقناع إن تمكن من نقدها بالوجه المطلوب.

ويُمكن اليورستيك في مسار الفكر التاريخي من تحقيق عملية التعريف بالأحداث التاريخية، مادية كانت أو ذهنية، شريطة قابليتها للفهم، وملائمتها للمشكل المرغوب في حله، وفق روابط التعاقب والتزامن، وعبر تقنية النقد لإثبات الصحة إما بالدليل الوثائقي أو الحجاجي. ومن المهم جدا، يقول الباحث، تمكن التلامذة من الإدراك بأن "الحدث التاريخي" يُبنى عبر المنهج التاريخي. ومن التعريف، ينتقل حسني إدريسي لِيُسلط الضوء على التفسير في منهج المؤرخ، وبعد أن يرصد علاقة التفسير بالفهم، يقرر أن التفسير يعني أساسا تحديد عوامل التغير وتراتبيتها تبعاً لأهميتها وروابطها السببية في علاقة مع الحدث أو المشكل المطلوب تفسيره. أما التركيب، فيمثل نتيجة جزئية أو شاملة لخطوات المؤرخ المنهجية، إذ يقدم نتاجه مرتبا في هيئة سرد أو لوحة أو هما معا في صورة مرتبة ومهيكلّة، وعبر الروابط التي يقيمها، وفي اتجاه محدد يجيب على الإشكالية المطروحة. ويتخلل التركيب عادة جميع مراحل الفكر التاريخي؛ فيعتمده المؤرخ بداية بالمقدمة الممهدة لعمله، وفي مرحلة العرض وصولا إلى الخاتمة التي يغلق فيها دائرة المسار الحجاجي بفتح آفاق جديدة للبحث.

ويرفق حسني إدريسي الأوضاع التي يتخذها الفكر التاريخي في مساره بوضع آخر سادس يشرف عليها جميعا، ويتعلق الأمر بالمفهمة؛ فيذكر ببعض التحفظ الذي لقيه استعمال المفهوم

عند بعض المتشبهين بتفرد الأحداث التاريخية لكونه ينفي خصوصية كل وضعية أو واقعة، ويستحضر حسم المعظم بضرورته وأهميته. ويحضر وضع المفهمة في مختلف مراحل البحث التاريخي؛ أو لا ليووجه البحث وفق الإشكالية والأسئلة المطروحة، إذ كلما توافرت المفاهيم، إلا وصارت معها لائحة الأسئلة أدق وأوضح. ثم يحضر في أوضاع التعريف والتفسير والتركيب، لأنه يتيح إمكان تحقيق التباعد الذي يجعل المؤرخ يشرف على مسارات السرد، والإطالة على الماضي بمفاهيم محددة، مثلما يسمح بضبط الانتظامات، وتنظيم المعطيات وترتيبها وهيكلتها.

مقاربة تشخيصية تهدي بإطار نظري محكم: في الشق التشخيصي، والذي تم من خلال انجاز عمليات استكشاف ورصد في التوجهات الرسمية والكتب المدرسية، وفي درس التاريخ داخل الفصل. اعتمد الباحث في إطاره النظري شبكة للتحليل والملاحظة، فاستحضر بناء الكفايات المطلوبة لتلامذة هذا المستوى؛ أي التمكن من استنطاق الأحداث الاجتماعية من منظور تاريخي، وبناء أجوبة مثبتة بحجج، مع تشكل وعي مواطن مستنير.

وبغية تقييم دقيق، اعتمد مسطرة معايير محددة تسمح بتتبع مستوى الاقبال على الفكر التاريخي في درس التاريخ بالمغرب؛ وتمخض التشخيص عن ثلاث وضعيات تناسب مستويات تطور هذا الاقبال: المستوى الأول أو الأدنى، وتكتسي فيه أنشطة التمهيد للفكر النقدي صبغة تمارين جزئية خاصة تتيح إمكان اكتساب خطوات منهجية التعلم، لكن خلوها من المشكل والاستدلال يقصي منها خطوات المنهجية التاريخية برمتها. ويناسب هذا المستوى على صعيد التوجهات الرسمية إصلاح سنة 1973 الذي ركز على دور المدرس التلقيني، وغاب فيه أي تصور لتعليم التلميذ خطوات المؤرخ المنهجية بالممارسة.

أما المستوى الثاني، أو المتوسط، فترجم فيه الأنشطة التمهيدية للمهارات المتصلة بالفكر التاريخي في صورة مهات أو تمارين محددة للتعلم، وتستدعي مهارات فكرية لكنها لا تستدعي الاستدلال والمشكلة، ويناسب هذا المستوى في التوجهات الرسمية إصلاح سنة 1987 الذي عدل عام 1994، لانشغاله بمساعدة الأستاذ على تنظيم عمله بغية تحقيق الأهداف المحددة وتقويم مداها على أرضية الواقع، ويتعلق الأمر بإصلاح أكد على أهمية الوثيقة في تعليم التاريخ وتعليم التلامذة استغلالها لفهم الماضي المستحضر، لكنه ظل منشغلا بالمحتوى وبالبعد المعرفي لعناصر المقرر المحددة.

أما المستوى الثالث، والأعلى؛ ففيه يتم وضع التلامذة في وضعية حل المشاكل التاريخية باتباع خطوات الفكر التاريخي، كما هي في الإطار النظري المشار إليه. ويرى الباحث أنه يناسب إصلاح 2002، الذي انشغل بمقاربة الكفايات، واستند إلى الخلفية الاستيمولوجية لديدكتيك

التاريخ، فحضرت فيه أوضاع الفكر التاريخي في مساره من التعريف إلى التركيب، وإن لم تحضر الإشكالية بالقدر اللازم، وبما يجعل المقاربة الشمولية غائبة في تحقيق هذا المستوى.

وعلى مستوى المقررات الدراسية، لاحظ الباحث أنها تناسب المستوى الأول والثاني من مستويات الإقبال على الفكر التاريخي، إذ حضر المنطق الوضعاني بقوة في الكتب المدرسية المقررة في نهاية الستينات من القرن الماضي، إذ استهدفت توفير زاد للمدرس، مع إمكان تعليم التلامذة طريقة شرح النصوص وفهمها، مع التركيز على الطابع الوطني والسياسي وغياب التعامل مع المشاكل التاريخية، وهذا ما غاب حضوره في الكتب المنتجة إلى حدود إصلاح سنة 2002 على الأقل، حيث عكست فكرا بيداغوجيا يميل إلى تعلم سرد مكتمل تم إعداد سلفا، "كأنه لباس جاهز يفترض في التلميذ أن يلبسه".

وبخصوص درس التاريخ المعمول به في التعليم الثانوي، لاحظ الباحث، بطريقة غير مباشرة اعتمادا على تقارير مفتشين، الغياب شبه الكلي للانفعال بالإشكالية وتعليمها في درس التاريخ، والتواتر النسبي في استعمال الوثائق مع تنوعها، ثم هيمنة الأسئلة السردية والوصفية بالرغم من ذلك، مما يجعل تكثيف استعمال الوثائق يفيد في إيضاح الدرس، أكثر من الاثارة الفعلية للفكر التاريخي. ثم ختم الباحث تشخيصه بتسجيل توافق واضح بين التطور السوسيوسياسي للمغرب وتطور درجات مستوى الإقبال على الفكر التاريخي في التعليم الثانوي، إذ يعكس التطور الحاصل في تلك المستويات ما تحقق على صعيد البناء الديمقراطي الذي انخرطت فيه البلاد.

مقاربة تجريبية تطوع الإطار النظري: وفي نظر الباحث، لم يكن ممكنا أن تكتسب المقاربة النظرية مشروعيتها الديداكتيكية إلا إذا تآتى تطويعها بنجاح، كي تسمح بنقل ديداكتيكي للفكر التاريخي في درس التاريخ. ومن أجل ذلك، أعد مجزوءة مطبقة على مثال مأخوذ من تاريخ المغرب، مجزوءة تستدمج الفكر التاريخي في شموليته وتركيبه، مع تبسيطه لجعله في متناول الفئة المستهدفة. ويدرك الباحث مدى غياب نماذج سابقة لمثل هذا العمل، وصعوبة إنجازه ميدانيا، وقد أحسن في اختياره ما يشبه "التعليم عن بعد" أملا في تقليص دور المدرس إلى أقصى حد، وبشكل يسمح بإمكان إدراك تحقيق الطموحات/ الفرضيات المعلنة منذ البداية.

وفي إعداده للمجزوءة، حدد حسني إدريسي هدفه العام بوضوح؛ ومفاده أن يكون التلميذ(ة) قادرا في نهاية المجزوءة على بناء معرفة تاريخية باتباع خطوات الفكر التاريخي، وأن يتمكن من كفايات القدرة على بناء إشكالية تاريخية بطريقة تدريجية، وعلى التحقق من الفرضيات استنادا إلى تحليل الوثائق المختارة، وعلى تفسير المشكل المطروح. وقد اشتغل على درس يتعلق بالحقبة الانتقالية من الوطاسيين إلى السعديين (أواخر القرن 15 وبداية القرن 16

الميلاديين)، واتبع فيه خطوات مسار الفكر التاريخي مفككة إلى مراحل وعمليات متكاملة، فخصص جدادات للاشتغال في موضوع الإشكالية، ثم التعريف، ثم التفسير، واعتمد في جميعها أنشطة موجهة. كما أعقب المجزوءة باقتراح أجوبة مناسبة لجميع أسئلتها، ثم انطلق في عملية استهدف منها تجريبها على أرض الواقع، وذلك من خلال رائز تم إعداده ليكون أداة للتقييم، واصفا بدقة مراحل التجريب واختياراته، سواء تعلق الأمر بالمستوى التعليمي أو المؤسسات المعنية، ثم توقف ليراقب النتائج ويقابلها مع الفرضيات التي أعلن عنها. وأعتقد عموما، أن القارئ سيجد نفسه أمام تجربة دقيقة وسابقة، في حدود علمي، يمكن أن تكون نبراسا لعموم المهتمين بحقل التاريخ وديداكتيك التاريخ. وقد أثبت هذا التجريب للباحث الطابع الاجرائي لإطاره النظري، وتبين له أن اعتماده أساسا في التعليم الممارس في درس التاريخ سيمكن من تعلم الفكر التاريخي، وأن التحكم في كفاية التفكير تاريخيا يحتاج إلى ممارسة شاملة غير مجزئة، ومن شأن ذلك كله أن يطور لدى التلميذ (ة) موقفا تاريخيا إيجابيا أكبر.

إننا أمام مثال دقيق لعمل ديداكتيكي علمي يجمع بين التشخيص والنظرية والممارسة والتجريب، تم إنجازه قبل سنة 2005. ويبقى أن نسأل: هل أنجزت أعمال تشخيصية، بعد هذا، تستكشف مدى تطبيق إصلاح سنة 2002 في التوجهات الرسمية، وفي الكتب المدرسية وفي تكوين المدرس وعمله أكثر. وهل تم الاهتداء بنتائج هذا العمل في مؤسسات تكوين الأساتذة؟ وهل وجدت نتائجه طريقها إلى درس التاريخ في الفصل بالتعليم الثانوي المغربي؟ ثم إننا نرى أنه بالإمكان أن يتحقق الاهتداء بإضاءة هذا العمل، المنهجية والابستمولوجية، في تشخيص درس التاريخ بالجامعة المغربية، وفي إنجاز مقترحات إصلاحية ممكنة جدا.

حميد تيتاو

جامعة سيدي محمد بن عبد الله، فاس

المغرب