المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
العدد الخامس والثلاثون شهر (٤) ٢٠٢١

وظائف التاريخ التربوية وترسيخ المواطنة بالمرحلة الثانوية
(دراسة تحليلية ديداكتيكية)

منير الحسناوي
أستاذ وباحث في تخصص ديداكتيك التاريخ
بكلية علوم التربية – المغرب-

ملخص الدراسة
يعد التاريخ من المواد الدراسية الأساسية لتكوين شخصية المتعلم، لما يتضمنه من وظائف وقيم تربوية من شأنها أن تسهم في تكوينه من جوانب متعددة معرفية، منهجية أو من حيث بلورة المواقف وقيم المواطنة. و من هذا المنطلق جاء اختيارنا لموضوع هذه الدراسة كمحاولة منا لرصد واستكشاف وظائف التاريخ التربوية ودورها في ترسيخ المواطنة بالمرحلة الثانوية. ولاحتواء عناصر الموضوع داخل بنية نسقية، فقد عملنا على تقسيم البحث إلى مدخل منهجي وفصلين نظري وعملي حيث تطرق المدخل المنهجي لطرح المشكلة وأسئلة الدراسة والفرضيات والمنهجية التي اعتمدت في المعالجة، أما الفصل الأول فقد تضمن الإطار النظري الذي تم فيه تحديد أهمية التاريخ وأدواره التربوية في غرس قيم المواطنة عبر تمكين المتعلم من الأدوات المعرفية و المنهجية التي تساعده على ممارسة الفكر التاريخي وتشبعه بالمواقف والقيم الايجابية. بينما خصص الفصل الثاني للجانب العملي، والذي حاول رصد هذا الدور على مستوى الممارسة الفصلية سواء من خلال تحليل الخطاب التربوي الرسمي ضمن المناهج والمقررات الدراسية للمرحلة الثانوية التأهيلية، أو وصولا إلى رصد تمثلات مدرسي مادة الاجتماعيات بخصوص دور التاريخ في ترسيخ قيم المواطنة.
الكلمات المفتاحية : التاريخ – المواطنة– القيم – الفكر التاريخي– الوظائف التربوية.

المجلة الإلكترونية الشاملة متعددة التخصصات
العدد الخامس والثلاثون شهر (٤) ٢٠٢١

The educational functions of history in consolidating Citizenship in high school -analytical didactical study-

Abstract:
History is one of the basic subject matters in the shaping of the learner's personality, as it includes educational functions and values that contribute to its construction in terms of knowledge, methodology or in terms of crystallizing attitudes and values of citizenship. On that basis, we chose the topic of this study in attempt to monitor and explore the educational functions of history and its role in the consolidation of citizenship in secondary school.
In order to contain the elements of the topic within a systemic structure, we have divided the research into a methodological chapter and two chapters, theoretical and practical. The methodological chapter is devoted to statement of problem, the research questions, hypotheses and the methodology that we have adopted in this study. As for the first chapter, it is set to present the theoretical framework through which we tried to highlight the importance of history and its educational roles in inculcating the values of citizenship by equipping the learner whit the cognitive and methodological tools that help him practice historical thought and which help him build positive attitudes and values.
As for the second chapter, it is devoted to a discussion of the practical side, in which we tried to spot this role at the level of classroom practice, whether through analyzing the official educational discourse in the curricula of the qualifying secondary school, and ending with an evaluation of the perceptions of history and geography teachers regarding the role of history in consolidating the values of citizenship.

Keywords: History, citizenship, values, historical thought, educational functions.

المدخل المنهجي للدراسة

يعتبر التاريخ المدرسي مادة أساسية في التكوين الفكري والمعرفي للمتعلم، وذلك عن طريق تنمية ذكائه الاجتماعي وبلورة حسه النقدي، وتمكينه من الأدوات المعرفية والمنهجية التي تقوده إلى إدراك أهمية الماضي في فهم الحاضر والتطلع إلى المستقبل، إضافة إلى الإسهام في تكوين فكره الإنساني بتنمية حسه النقدي عند تناوله للأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي، كما يساهم التاريخ في التكوين الشخصي للمتعلم بتلقينه لذاكرة جماعية تتسع من المجموعة المحلية إلى الأمة فالكونية، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم، والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر.

إذن فهو القناة الأساسية التي من خلالها تتم عملية بناء نظرة المتعلم إلى ذاته وماضيه، ومن ثم إلى حاضره ومستقبله. ولعل من بين أهداف التاريخ أيضا هو الإسهام في تكوين مواطنين ديمقراطيين متشبعين بقيم وروح المواطنة فمن خلال درس التاريخ يقرأ المتعلم تاريخ أمته، فيعتز بأيام قوتها ونشاطها وعلوّ سمعتها، ويأسى لأيام ضعفها وخمودها، وبمعرفته لتاريخ الأمم وإطلاعه على ثقافتها وتجاربها تتوسع معارفه الإدراكية في شتى مناحي الحياة فيكون بصيرا بأحوالها، قادرا على التصرف في شؤونها، أي يكون مثالا حيا لما أرادته المدرسة منه، وما يريده المجتمع منها، لهذا فالهدف الأسمى من تعليم المتعلم للتاريخ هو تكوين شخصيته وتعزيز قيم المواطنة لديه. إن التاريخ، وبحكم وظيفته، يعتبر من أهم المواد الدراسية التي يتعين عليها أن تساهم بشكل فعال في تنشئة وتأهيل المتعلمين ، ولعل أرقى تجليات تلك المساهمة هي ترسيخ التربية على المواطنة.

إشكالية الدراسة

إنّ تدريس التاريخ لمن شأنه أن يمكن المتعلمين من تعزيز قدراتهم المعرفية (اكتشاف)، والوجدانية (بناء المواقف)، والمنهجية (الفعل)، كما سيسهم في غرس قيم المواطنة في نفوسهم، وإدراك التحولات التي شهدتها أمتهم عبر العصور.

وإيمانا بالدور الفعال الذي تمثله دراسة التاريخ بالمراحل الدراسية المختلفة وخاصة المرحلة الثانوية التأهيلية، وانطلاقا من كون التاريخ هو علم دراسة الماضي بقصد تفسير الحاضر واستشراف آفاق المستقبل، ومن التوجه الهادف الذي يجعل من التاريخ مادة ذات وظيفة وفاعلية تربوية في المجتمع، هدفها الأسمى هو تكوين متعلمين مواطنين متشبعين بقيم الديمقراطية، وقادرين على المشاركة في ركب التاريخ نطرح التساؤل التالي: كيف تساهم وظائف التاريخ التربوية في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلمين بالمرحلة الثانوية التأهيلية ؟ و منه نشتق الأسئلة التالية: ما وظائف التاريخ التربوية؟ وما متطلبات قيم المواطنة ومدى توافرها في منهاج مادة التاريخ بالمرحلة الثانوية التأهيلية؟ ثم كيف تساهم كتب التاريخ المدرسية في ترسيخ التربية على المواطنة؟ و ماهي القيم التي يسعى مدرس مادة التاريخ إلى تحقيقها وترسيخها لدى المتعلمين في درس التاريخ؟

فرضيات الدراسة

يمكن صياغة الفرضيات التالية وبحكم تجربتي في تدريس المادة بالمرحلة الثانوية التأهيلية:

- يركز درس التاريخ على صقل الجانب المعرفي والمنهجي، ويغيب جوانب أخرى تتعلق بقيم المواطنة ومبادئها الأخلاقية والثقافية.
- لا يتم توظيف درس التاريخ من أجل تكوين متعلمين يحملون قيم المواطنة والديمقراطية ويتفاعلون إيجابيا مع محيطهم الاجتماعي والثقافي على اختلاف مستوياته.
- الممارسة الصفية لا تهتم كثيرا بترسيخ المواقف وقيم المواطنة .
-

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الى رصد أهمية تدريس التاريخ وأدواره التربوية في ترسيخ قيم المواطنة، وإلى تشخيص واقع تدريس الوظائف التربوية للتاريخ وقيم المواطنة بالمرحلة الثانوية التأهيلية. كما تحاول رصد مدى حضور هذه الوظائف على مستوى التوجيهات التربوية الرسمية سواء في مستوى المنهاج أو البرامج التربوية.

منهج الدراسة وأدواتها

إن معالجة هذا الموضوع تتطلب منا توظيف منهج التحليل النظري للآراء والدراسات الواردة في أدبيات التاريخ ومنهجه، وذلك لرصد دلالات وأبعاد تدريس التاريخ والقيم التربوية التي يسعى إلى تحقيقها. وكذلك على منهج تحليل المضمون، وذلك بالاشتغال على منهاج مادة التاريخ، والكتب المدرسية لمادة التاريخ بالمرحلة الثانوية التأهيلية. وأخيرا على الاستبيان، وذلك لرصد تمثلات وآراء الأساتذة بخصوص دور التاريخ في التربية على المواطنة لدى المتعلمين.

المفاهيم المهيكلة للدراسة

التاريخ: نشاط دهني يتوخى المعرفة بما حدث، ثم تحليل هذه المعرفة واستنباط ما يمكن استنباطه من قواعد ونظم وقوانين تنير السلوك البشري الحاضر والقادم.

التربية على المواطنة: تتمثل غاية التربية على المواطنة في تكوين الإنسان المواطن الواعي الممارس لحقوقه و واجباته في إطار الجماعة التي ينتمي إليها، كما تتمثل في العمل المبرمج من أجل أن تُنَمّى لديه، باستمرار منذ مراحله الأولى، القدرات و الطاقات التي تؤهله مستقبلا لحماية خصوصياته و هويته و ممارسة حقوقه وأداء واجباته بكل وعي ومسؤولية، حتى يتأهل للتواصل الإيجابي مع محيطه.

المرحلة الثانوية التأهيلية : هي مرحلة تعليمية تشكل امتدادا للمرحلة الإعدادية وتتكون من الجذع المشترك، ثم سلك البكالوريا بسنتيه الأولى والثانية.

حدود الدراسة

سيقتصر هذا البحث على مستوى التشخيص فقط، أي عند رصد دور وظائف التاريخ في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلمين خاصة بالمرحلة الثانوية التأهيلية، إذ ستحاول هذه الدراسة تبيان هذا الدور انطلاقا من تحليل الكتابات الابستمولوجية، و المرجعيات الديداكتيكية: من خلال وثيقة التوجيهات التربوية، وكذلك من خلال عينة من كتب تاريخ المرحلة الثانوية التأهيلية، وأخيرا القيام بمعرفة تمثلات أساتذة مادة الاجتماعيات لكيفية إسهام التاريخ في التربية على المواطنة.

لن يطرح هذا البحث بدائل ديداكتيكية أو قالبا خاصا لتفعيل دور التاريخ في ترسيخ الوظائف الاجتماعية ومنها قيم التربية على المواطنة لدى المتعلم، بل سيكتفي بتقديم خلاصات و استنتاجات عامة، قد تشكل لبنة لمشاريع بحثية أخرى.

هذا البحث أيضا مقيد بحدود منهجية سنقدم على تفصيلها في حينها (العينة)، وأدوات جمع المعطيات.

صعوبات البحث:

إن القيام ببحث في موضوع ديداكتيك التاريخ ودوره في ترسيخ قيم المواطنة خاصة بالمرحلة الثانوية التأهيلية، هو درب من المغامرة ومواجهة التحديات، ولعل أولها، هو صعوبة العمل الميداني واكراهاته. أما ثانيها، فيكمن أساسا في كيفية إيجاد نوعا من التوازن والانسجام بين المرتكزات النظرية الابستمولوجية، والعناصر الديداكتيكية. أما باقي الصعوبات فيمكن حصرها في شساعة الموضوع وندرة الانتاجات والدراسات السابقة التي تطرقت لمثل هذا الموضوع.

الفصل الأول: الإطار النظري للدراسة

أولا : التاريخ ووظائفه التربوية

تحتل مادة التاريخ مكانة بارزة في المناهج الدراسية، وذلك لما لها من قيم وأهداف تساهم في تربية النشء وربطهم بتراث مجتمعهم ووطنهم وتراث الإنسانية جمعاء، وذلك تحقيقا للجانب الوجداني، إضافة إلى تغذيتهم بالجانب المعرفي، والذي يشكل جزءا من ثقافتهم العامة، وليست المهارات المكتسبة في التاريخ أقل أهمية، فهي تنمي لدى التلميذ التفكير النقدي والتحليل والتركيب وغيرها.

وإذا كانت مادة التاريخ تتميز بغنى وتنوع موضوعها، كونها حلقة وصل بين مجموعة من العلوم الإنسانية كالسياسة والاقتصاد والاجتماع... ولها القدرة على تنمية الحس النقدي وتشكيل الهوية وبناء الشخصية، فإنها تقدم خدمات سامية للإنسانية، فهي تغوص في الماضي لتخرج بعبر لا متناهية، ذلك أن معرفة مآسي الماضي، تمكن المجتمعات من تجنبها في المستقبل. كما أن الثقافة التاريخية تجعل المرء مدركا للاختلافات والفروقات الموجودة بين الشعوب والثقافات.

هذا الإطلاع الواسع على الحقل التاريخي، يسهم في معرفة وفهم السلوك الاجتماعي. إن الوظيفة التربوية للتاريخ لدى كل مجتمع، تبقى غامضة ومزدوجة، تجعل المدرسة في وضعية الحائر بين اتجاهين. ذلك أن التاريخ عليه أن يساهم من جهة في ترسيخ الهوية الجماعية، ومن جهة أخرى إنماء الحس النقدي حسب انتظارات الآخرين. الأمر الذي يقودنا إلى طرح السؤال حول إمكانية تعبئة هذه الوظائف بشكل مزدوج؟

يرى"مونيو هنري Moniot Henri" [1] بأن نجعل التلميذ ملما بالتاريخ النقدي وقيم المواطنة، مع تربيته على احترام الآخر وتحليل الأحداث وفق منهج التفكير التاريخي، بعيدا عن التعصب للآراء وإصدار الأحكام الجاهزة في حق الآخر.

الموضعة في الزمن:

إن أول موضوع يتعلمه المتعلم هو القدرة على الموضعة في الزمان، أي القدرة على وضع الأحداث في سياقها الزمني، إذ أن لكل حدث مسار زمني، لا يخضع لدقة أو انتظام، ولكن المؤرخ يحاول تنظيمه بإحداث تقطيعات زمنية حسب ما يراه مناسبا، وعليه اختيار الفترات الزمنية، التي تتميز بطفو أحداث مهمة على الساحة، هذه الأحداث هي التي يعمل على إعادة تنظيمها وترتيبها وفق تراتب زمني محكم، فالتاريخ يساعد التلميذ على وضع مسافة بينه وبين أحداث الحاضر، وكذا على وضع الأحداث في بعدها التاريخي لفهمها. فهي تذكره بأن الحدث لا يولد اعتباطيا، بل انه ناتج عن عوامل، عليه استخراجها لكي يفهمه ويؤثر فيه. إن العمل التاريخي يجعل من البنية الزمنية ذات استمرارية، وهي ذاتها استمرارية السرد التاريخي، وتفرض على المؤرخ نوعا من التوافق الزمني، فهو يعلم بأن الماضي لن يعود أبدا، وأن التاريخ لا يعيد نفسه، والحاضر يمر بشكل نهائي، لا جدوى من التصدي له، وان تمكن البعض من العمل على توجيهه نوعا ما، فالحاضر يسجل كامتداد لزمن الماضي، واستشراف لآفاق المستقبل .

---

[1] Moniot Henri, (1993) **Didactique de l'histoire**, Nathan, Paris.

إن زمن السرد التاريخي للأحداث، تدخل في مجابهة مع البنية الزمنية، التي يختارها المؤرخ إذ ينتقي من الأحداث ما يراه مناسبا لمشروعه التاريخي. ولعل الانتقال من البنية الزمنية المستمرة إلى الزمن المتقطع، هو في حد ذاته ظاهرة تاريخية بامتياز، لأنها تصقل الإطار الذي يبني تجاربنا الجماعية أو ما يسميها "فوكو ميشيل Michel Foucault" بالقاعدة الابستمولوجية[2].

الذاتية والموضوعية:

إن اكتشاف التلميذ لنفسه، لا يكون إلا بتمثل جديد للتجارب الماضية ومعرفة ظروفها وما مدى استيعابها لها. فهو ملزم بأن يكون عالما صغيرا لكل التاريخ الذي قد يتعرف عليه، وبالتالي فإن معرفته لذاته، هي في نفس الوقت معرفة لعالم القضايا الإنسانية. فالتاريخ هو دعوة للتلميذ إلى التفكير في تاريخية الظرف الإنساني والذات الخاصة، إن الغوص في التاريخ يتيح له توسيع تجربته التاريخية، وتعميق فهمه للتاريخ الذي يكتبه، حيث أنه يمكنه من فهم منطق السلوك الجماعي، وفهم أن ترك الزمن للزمن وانتظار اللحظة المناسبة، هو أمر ضروري لكن يبقى هذا الغوص ذو مجازفات لابد للمؤرخ الصغير أن يحتاط منها، كأن يتيه فيها، أو أن يصبح أسيرا للروابط العديدة التي اضطلع بها ككائن في الوجود وككائن تاريخي، لذا فالرجوع إلى التاريخ كممارسة ثقافية، هو وسيلة لبقائه واعيا بنسبية غوصه الخاص.

إذن فالتاريخ هو وسيلة للاحتفاظ برباطة الجأش، وهو لحظة للمعرفة والتوضيح من هنا يتضح لنا اختلافه عن الذاكرة، وأن الكتابة التاريخية تستوجب نوعا من التروي وأخذ العلة بالمعلول – التاريخ لا يفرض المسافة مسبقا بل ينشئها –. فالاعتقاد بأنه يكفي بأن نجعل السنوات تمر لكي نرجع إلى الوراء، هو أمر فيه نوع من الخدعة. إن التاريخ يسمح بفهم إشكالات كل الأحداث المتسلسلة التي نعيشها، لأن معنى أن نعيش هو أن نعيش الإشكال، ولكي يستطيع التلميذ تحليل أو معالجة موضوع ما، فهو ملزم بأن يعيش الحدث من جديد وبأن يحاول تمثله، وذلك بأن يضع نفسه مكان الناس الذين يريد دراسة حياتهم، ديناتهم تفكيرهم... فتمرين التلميذ على البحث التاريخي، يجعله يراكم عديد التجارب والأحداث، وهذا ما يمكنه من تعبئة وتطوير عديد المواقف.

كما أنها تستلزم تنشيط المخيلة والمشاعر الوجدانية للاضطلاع على الأحداث بنوع من الحذر. بيد أنه لا يجب أن يكون كالروائي، فينساق وراء مخيلته بشكل مطلق، ويكتفي بتخيل الناس من خلال حالات يدرسها، بل من واجبه أن يتحقق من أن ما يتخيله هو صحيح فعلا، وأن يبحث في الوثائق عن الدلائل والحجج التي تثبت أقواله. فالتاريخ إذن الخيال الذي يعتمد على الدليل والدقة بواسطته يتمكن التلميذ "المؤرخ" من الاطلاع على حياة الشعوب ومعرفة ماضيها. ومحاولة فهم أسباب وظروف حوادث الماضي، فهو يحلل العوامل والحيثيات المفسرة للحدث التاريخي وفق تسلسل منطقي .

---

[2] Foucault Michel (1969) **L'Archéologie du savoir, Gallimard**, Paris .

الذاكرة والتاريخ

يميز "مارثينو روبير Martineau Robert" بين الذاكرة الجماعية والذاكرة التاريخية[3]، حيث يعتبر الماضي حاضرا دائما في حياتنا اليومية، فهو كل ما نحسه و نعرفه ونتذكره عن ماضينا الخاص أو العام، والذي يكون منتشرا في مجتمعنا بطرق مختلفة. وهو ما يؤكده أيضا المؤرخ الفرنسي" نورا بيير Norra Pierre "حيث يرى بأن استحضارات واستشهادات الماضي تتغذى من مصدرين أساسين هما الذاكرة الجماعية والذاكرة التاريخية»[4]. فالذاكرة الجماعية، هي ما يخلف عن الماضي بمعيش الجماعات أو ما تفعل هذه الأخيرة بهذا الماضي، لذا فالذاكرة الجماعية تكون بدون حدود وغامضة أحيانا، وقد وصفها المؤرخ " نورا بيير " بالذكرى أو مجموع الذكريات الواعية، أو الغير الواعية بالتجربة المعيشية، التي تم إنتاجها من طرف جماعة، والتي تكون فيها الهوية مشبعة بانطباع الماضي، كالتجارب الشخصية أو التي نقلت عن طريق التقليد، والتي تمت المحافظة عليها بواسطة المؤسسات والعادات وكتب التاريخ إنها: ذاكرة الأمم ، الأسر، الأحزاب السياسية... فهي الواقع الذي لا بديل لنا عنه، بحيث نجدها ترتبط بقوة بمعيش الجماعات، لكن هذا الارتباط بالماضي، هو تطعيم في حد ذاته لمصدر آخر هو الذاكرة التاريخية، التي هي ثمرة لتقليد علمي، أي تحليل نقدي للأحداث بكيفية محددة وواضحة مستندة إلى حجج داحضة، والتي تعطي قيمة للتاريخ من خلال تفسير الحقائق الاجتماعية من خلال توظيف الزمن. [5] فكل واحد منا يستخدم هذين المصدرين(الصحافي، السينمائي والسياسي والمؤرخ...) إن تدريس التاريخ، معناه جعل التلاميذ قادرين على التمييز بين هذين المصدرين، ومعرفة قيمة وأسس كل صنف في بناء آرائهم وتشكيل تصوراتهم، ولتطوير قدراتهم على التفكير بماضيهم، أي تدريس التاريخ هو ولوج العقل داخل الذاكرة"[6].

إن التفرقة بين الذاكرة والتاريخ أمرا ضروريا، لكن الواقع يقول بأن الحدود بينهما قابلة للانتفاء، ذلك أن التاريخ يساهم في بناء الذاكرة، كما أن الممارسة التاريخية تترسخ بشكل لا يمكن إزالته أو محوه من ذاكرة المجتمعات، ومما تجدر الإشارة إليه أن النشاط التاريخي يعد مكونا من المكونات الأساسية للثقافة العالمة، فالطفل يتعلم تاريخه في المدرسة، وهناك يتقاسم ذاكرة الأجيال السابقة، وبالتالي فإنه يتغذى من نفس الجذور وهذا ما يقوي إحساسه بالانتماء، وينمي الهوية الجماعية.

إن الهوية الجماعية المطلوبة في الدراسة التاريخية مهمة جدا، فمن الخطأ أن نتصور مسبقا بأن هوية أي جماعة تنحصر في عرق أو وطن أو قومية. وإنما الجماعات تحدد من خلال شبكات معقدة، وليس مجرد تكوين للعقل عن طريق إكسابه المعرفة، وإنما هي تطوير لجميع الإمكانيات التي يستطيع من خلالها المتعلم أن يتأقلم مع محيطه الطبيعي والاجتماعي ليصبح فاعلا اجتماعيا.

---

[3] Martineau Robert, (1998) **La reforme du curriculum: Quelle histoire et quelle formation pour - quelle citoyenneté?** . Traces, Vol.36, no1,

[4] Nora Pierre, (1978) **Mémoire collective** dans Le Goff Jacques et aill, **La Nouvelle Histoire**, Retz: CEPL, Paris.

[5] Le Goff Jacques et Nora Pierre (dir). (1974) , **Faire de l'histoire,** éditions Gallimard,3vol., p106, Paris.

[6] Ségal André, (1990), **Enseigner la différence par l'histoire** , Traces, Vol.28, no 1, p 19

إن تـدريس التـاريخ يمكـن أن يشـكل واقيـا بالنسـبة للـذاكرة، ذلـك أن تعلـم مـنهج التفكيـر التـاريخي، يقـي التلاميـذ مـن الاسـتعمالات المتعـددة والمنحرفـة للتـاريخ، عبـر التـذكير بقيمـة المعرفـة العلميـة للماضـي والـدروس المستخلصـة مـن أجـل الحاضـر. فـالمنهج التـاريخي يسـمح بصـياغة التمـثلات وتفـتح للماضـي تفسـيرات منطقيـة. وهـو مـا يسـميه" بروسـت أنطـوانProst Antoine" بمسـتويات الـذاكرة، إذ يعتبـر بـأن الـذاكرة مرتبطـة بتـاريخ المجتمـع، وذلـك وفـق أربعـة مستويات[7]:

- استحضـار وقـائع وأحـداث تاريخيـة بغيـة الحفـاظ علـى الـذاكرة الجماعيـة: مـن خـلال الاحتفـاظ بحـدث تـاريخي هـام، لـه حمولـة وازنـة خوفـا مـن ضـياعه، فالـذاكرة تعمـل علـى عـزل عناصـر الحـدث لتسـليط الضـوء عليـه، بخـلاف المـؤرخ فهـو يبـدل قصـار جهـده ليصـنع الحـدث المحـتفظ بـه كـذكرى فـي سـياق تـاريخي، ويجعلـه أكثـر وضـوحا، فهـو يعـارض جمـود الـذاكرة عنـد سـرد الرواية، كما أن حضوره يمنح شرعية للحدث التاريخي.
- وظيفـة الـذاكرة تسـاعد علـى منـع النسـيان: إن التـاريخ بنـاء للروايـة، حيـث يمـنح لتسلسـل الأحـداث تماسـكا، فوظيفـة الـذاكرة تـؤدي إمـا إلـى تـراكم الإفـادات المتجـاوزة، كالكلمـات المقتبسـة مـن المعـاجم دون صـياغة للعبـارات، أو إلـى التجميـع اللامتنـاهي والمسـتحيل للماضـي بشـكل كلـي. بخـلاف التـاريخ الـذي هـو حسـب المـؤرخ "فيفيـر لوسـيان Febvre Lucien"[8] يتجـه إلـى اهمـال التـراكم اللاإنسـاني للأحـداث، فمـن خـلال إعـادة متواليـة الأحـداث نجـد أن بعضـها تنتقـل إلـى بعـد ثان، والبعض الآخر يجعل التاريخ تقويم للنسيان، انتقائي لا مفر منه.
- ارتبـاط الـذاكرة بالعقـل والوجـدان: إن أحـداث الـذاكرة يجـب أن يظـل محتفظـا بهـا، وغالبـا مـا تكـون هـذه الأحـداث عبـارة عـن تجـارب، مآسـي وحـروب، فـالجروح لا تنـدمل كليـا، بـل يظـل آثارهـا واضـحة ولعـل تـذكر الماضـي فيـه دعـوة للجميـع مـن أجـل المصـالحة، وإيجـاد حلـول لمآسـي الماضـي وتجنـب حـدوثها فـي المسـتقبل. إنهـا دعـوة للجميـع إلـى الاهتمـام بالماضـي بنـوع مـن الهـدوء وعدم التشنج.
- الـذاكرة الخاصـة والعالميـة: إن وظيفـة الـذاكرة تتفـق إجمـالا مـع إثباتـات الهويـة، حيـث تسـتهدف حـدثا يعتبـر أساسـيا وهامـا بالنسـبة للجماعـة، وتسـتثني مـن هـو غيـر معنـي بهـذا الحـدث. فوظيفـة الـذاكرة تجعـل مـن الجماعـة أكثـر انغلاقـا حـول ذاتهـا، ولا تقبـل سـوى شـيء واحـد هـو الموافقـة. والملاحـظ، أن هـذا الاتجـاه يتنـاقض منطقيـا مـع وظيفـة الـذاكرة نفسـها، التـي تهـدف إلـى فهـم الماضـي مـن خـلال الحاضـر. فالباحـث "بروسـت أنطـوان Prost Antoine "، يـرى أنـه قبـل تشـجيع كـل المجهـودات المبذولـة مـن أجـل التشـبث بالهويـات الخاصـة، لابـد مـن التفكيـر فـي دلالاتهـا فالجذور خاصة والقيم عامة.

---

(7) Prost Antoine, (janvier-mars 2000), **Comment l'histoire fait-elle l'historien?,**in Vingtième Siècle, Revue d'histoire, no 65, p.12-15.

(8) Febvre Lucien, (1992) **Combats pour l'histoire,** Librairie Armand Colin**,** Paris.

التاريخ وبناء الحس النقدي

في خضم ما يعيشه العالم اليوم من تطورات في جميع المجالات، ودخوله ما يسمى بزمن العولمة. أصبح الوعي الثقافي من الشروط الضرورية، التي تساعد التلاميذ على الانخراط في الحياة الديمقراطية، وتنمية حسهم النقدي. وهكذا يصبحون قادرين على تلقي الأحداث، وطرح التساؤلات، وتفسير البيانات، والتوصل إلى استنتاجات منطقية، تؤهلهم لمواجهة المشكلات والصعوبات التي قد تصادفهم خلال مراحل حياتهم. فالتاريخ طريقة ومنهاج، إنما هو لمعرفة وفهم الواقع الاجتماعي، واستيعابه في تنوعه وفي بعديه الزمني والمجالي، مع التركيز على الدور الأساسي للمدرس الذي عليه خلق الوضعيات لتعزيز القدرة النقدية اللازمة لدى التلميذ من معالجة الكم الهائل من المعلومات التي يتلقاها على مستوى وسائل الإعلام.

فالتاريخ يعمل دائما على محاولة فهم أسباب وظروف حوادث الماضي، فهو يحلل العوامل والحيثيات المفسرة للحدث التاريخي، وعلى المؤرخ أن ينساق نحو معرفة الأسباب والظروف العديدة وعلى ترتيب الوقائع والأحداث، والعمل على تصنيفها وترجيح الحدث الأهم وفق تسلسل منطقي يكتسبه من خلال ثراء ثقافته التاريخية، وهو ما يجعله يصبح قادرا على التنبؤ بالنتائج.

ثانيا: التاريخ مدرسة للمواطنة والديمقراطية

التاريخ مدرسة للمواطنة

يعتبر قسم التاريخ من أهم الفضاءات، التي يربى فيها التلاميذ على قيم المواطنة، ذلك أن تنوعه الثقافي والاجتماعي يتيح لهم فرصا كبيرة، من إمكانية التعبير عن ذواتهم، وأيضا الإسهام في تنمية المواقف الايجابية، وتعزيز أسس التربية على المواطنة الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والتماسك الوطني، والتي لا يمكن تحقيقها إلا بمعرفة العادات الثقافية للمجتمع، والتي يمكن أن تستخلص من التاريخ. وهنا نطرح السؤال التالي أي تاريخ وجب تسخيره للتربية على المواطنة؟ ففي ظل التطور الذي يشهده العالم في مختلف المجالات، وجب علينا جميعا البحث عن أسس التماسك بين أفراد المجتمع على أساس بناء ديمقراطي ذو مناخ سوسيو ثقافي متفتح، يقبل نقاشا حضاريا حول الخطابات، يسمح ببلوغ مستوى من التفكير حيث تكون السلوكات مستنيرة بمجموعة من القيم التي تحترم كرامة الإنسان، وتعطيه الحق في الاختلاف في الرأي والحق في التعليم والمشاركة في اتخاذ القرارات...

وهذا ما يدعو إليه الباحث "مارتينو روبير Martineau Robert " [9]، إذ يرى أنه من الواجب إعطاء قيمة أكبر لتدريس التاريخ مما هي عليه اليوم، مع إضفاء بعد المواطنة بهدف خلق مواطنين منفتحين، مثقفين ومسؤولين..

[9] Martineau Robert et Laville Christian, **L'histoire voie royale vers la citoyenneté?**, op.cit., p.26.

ففي عصر المستجدات والعولمة المتوحشة، فإننا نجد أنفسنا نعيش في مجتمع يشكل مسرحا لجميع الاتجاهات، الأشكال والتيارات الفكرية، لذا فالحكم النقدي للأفراد يكون دائما تحت الاختيار. إن المعالجة التلفزية للمواضيع التاريخية، تحول دون أي محاولة لترتيب الفكر التاريخي، فهي تفتح المجال للواقع الافتراضي والفكر الخيالي، وهدا مانعته" لاش كريستوفLash Christopher بمركب النرجيسية [10]،حيث أن المواطن يكون متقوقعا حول نفسه، منشغلا بمعيشه اليومي، مجردا من كل رغبة في الاستمرارية التاريخية، وقليل الاهتمام بالمستقبل. لذا فالمواطنة السليمة يجب أن تكون لها القدرة على التقيد بالزمان والمجال والمؤسسات السياسية والاجتماعية، وكذلك الشأن بالنسبة للثقافة التي ينبغي أن تتجسد في المجتمع. فالمواطنة هي ثمرة التطور التاريخي لأشكال مختلفة من التنظيمات السوسيوسياسية للإنسانية. فبلوغ التلميذ لمستوى من النضج الثقافي، يجعله في مأمن من الخطابات أو الممارسات غير الديمقراطية، وبالتالي تجعله عضوا مسؤولا عن الدينامية الاجتماعية، وواعيا بأهمية الاختلاف واحترام الرأي الآخر، إن التلميذ الذي يتعمق في جوهر الإشكال الذي يطرحه، يرفض أن يلقي مسؤولياته على الآخرين بل يكون منفتحا على الإبداع والبحث التاريخي، آخذا بالسببية ومتجنبا لإصدار الأحكام الجاهزة دون الاستناد على أدلة داحضة. كما أنه وبعيدا عن التعصب لنوع من الثقافات، الأجناس والطبقات يصبح الفرد قادرا على العيش في مجتمع منفتح. فالتغيير والاختلاف الثقافيان، يجعلان التلميذ يتجاوز احتياجاته الخاصة ليبحث عن الاحتياجات المشتركة. وبما أن قدرته على فهم الإشكالات ترتبط كثيرا بأهميته على معرفة مواطن الإخفاق، ومعرفة الرهانات والقيم الغامضة التي تكون موضوع الخلاف، فهو يكون ملزما بأن يقترب من الأحداث التاريخية، ويعي مدلولها لكي يكون قادرا على التأثير والتأثر من خلال مشاركة الآخرين لتحقيق الأهداف المتوخاة، وهنا تبرز أهمية درس التاريخ في مساعدة التلميذ على بناء هويته الوطنية والمظاهر المميزة لها، وعلى تقديس لون الجماعة والاعتزاز بها، فالهوية بحسب "أوديجي فرانسوا Audigier François"[11] تحدد بشكل جماعي، حيث ينتمي كل شخص إلى العديد من الفئات، ويتفاعل ضمن هذه العلاقات متعددة الانتماءات، فنحن نعيش بمجتمعات حيث الهوية الجماعية يمكن أن تنشأ بشكل متجانس، لذلك يبقى من واجب جميع الأفراد الانخراط بالإطار الثقافي، السياسي، الاجتماعي والاقتصادي المميز للجماعة. ولكي يحدث هذا لا بد لدرس التاريخ أن يعمل على تسمية كل ذلك، ذلك أن فهم الماضي لإيجاد تفسيرات الحاضر، إنما هو في حقيقة الأمر، دعوة صريحة للتلاميذ لارتداء ثوب المواطنة الديمقراطية، والابتعاد عن كل أشكال العصبيات الإثنية أو الثقافية. فالمدرسة تستطيع أن تشكل ملتقى للحوار، وتحقيق الهوية الوطنية بشكل موحد وديناميكي.

---

[10] Lasch Christopher,(1981) **Le complexe de Narcisse**, Robert Laffont, p74, Paris.

[11] Audigier François,(1995), **Enseigner l'Europe : quelques questions a l'histoire et a la géographie scolaires**, Recherche et Formation, avril n°18.

إن درس التاريخ هو فضاء لترسيخ الحريات بشكل مثالي، فالمواطن الديمقراطي في جوهره هو شخص مستقل وناضج، والمسؤوليات التي تفرض عليه من طرف مجتمعه تجبره على أن يبقى حذرا، ويتخلص من العقبات التي قد تعوق تفكيره ومشاركته في الدينامية الاجتماعية، لكن حتما يحمل الفرد من خلال بيئته لحمولة ثقافية وآراء مسبقة، ومن المفروض على درس التاريخ، أن يجد التخريجة المناسبة للتوفيق بين تمثلات الماضي وحقائق الحاضر.

فالمؤرخ بمعالجته الثلاثية للأبعاد (الزمن، المجال، المجتمع) لحقائق الماضي يتمكن من فهم انشغالات الحاضر، وهكذا يتحرر من الانفعالات اللاشعورية المرتبطة بالذاكرة، أي محاولة فهم ما نعته "بورغو بييرPierre Bourgault" بخطابات الشريط.[12] فدرس التاريخ من خلال ترسيخ الديمقراطية يعمل على إعادة إبراز الواقع المستمر للتغيير، كما يمكن التلاميذ المواطنين من المواجهة، بجعل هذا التغيير ذو قيمة مقبولة اجتماعيا. فالتلميذ ومن خلال درس التاريخ بإمكانه ملاحظة تفاعلية التغيير واستمراريته طوال مراحل التطور الإنساني، لكي يقرأ قراءة صحيحة تطورات الواقع الراهن. وعموما يمكن للتربية التاريخية أن تساهم في ترسيخ قيم المواطنة لدى المتعلم وفق ثلاث مستويات:

- **مساءلة الأحداث الاجتماعية وفق منظور تاريخي:**

إن التلميذ الذي يناقش الأحداث الاجتماعية من منظور تاريخي لا يقف عند ظاهر الأشياء، بل يتعلم كيف يرى ما وراء المظاهر، إذ يدرك أن الأحداث الاجتماعية في الحاضر كما في الماضي نادرا ما تفسر نفسها بنفسها، كما يتأكد أنه، ومن أجل فهمها من الواجب عموما الاستفسار حول مصادرها، وحول الحالة السائدة في تلك الفترة، هكذا يكتشف التلميذ انعكاس العودة إلى الماضي من أجل فهم تلك الأحداث الاجتماعية، التي ستكون شاهدا خلال حياته. هنا أيضا تكمن أهمية تعلم التاريخ في تطوير كفاية التيقظ والانتباه والتساؤل والشك.[13]

إن امتلاك المنظور التاريخي من طرف التلميذ، يؤدي به إلى القيام بعدد من أشكال التعلم المفسرة، بالإضافة إلى تمكنه من تسجيل الأحداث الاجتماعية ضمن الزمن متجاوزا لحالة زمنية بسيطة فهو يتعلم كيف يجعلها ضمن تعقيدها، كطريقة وحيدة لتفادي الرؤيا المختزلة أو النتيجة المستعجلة، لأنه يتساءل حول تعدد المظاهر، التي تدخل في تكوين حدث اجتماعي، بالتالي فهو يتعلم دائما الشك في التفسيرات أحادية البعد، كما يتعلم أن يأخذ من الحاضر آثارا للتغيير الذي حدث في الماضي.

---

(12) Bourgault Pierre,(1989), **Pour en finir avec l'histoire en cassettes**, Traces, no27, avril, p 9-13
(13) Laville Christian et Martineau Robert,(1998), **l'histoire: Voie royale vers la citoyenneté** , Vie pédagogique, n° 109, novembre, p 35-38
(14) Aron Raymond,(1969), **La philosophie critique de l'histoire**, Librairie philosophique, J.Vrin.

- **تأويل الأحداث الاجتماعية بمساعدة المنهج التاريخي:**

إن المعرفة التاريخية ليس هدفها هو التجميع المركب اعتباطيا للأحداث الواقعية فقط، بل المجموعات المفصلة بوضوح [14] ، انطلاقا من اكتساب التلميذ للمستوى الأول، أي مناقشة الأحداث الاجتماعية الراهنة وفق المنظور التاريخي. فالمنظور والمنهج التاريخيين يشكلان ما يسمى بالتفكير التاريخي، الذي بالعودة إليه لا يتمكن التلميذ فقط من وصف وفهم الأحداث الاجتماعية، بل أيضا يفسرها ويؤولها.

إن امتلاك هذا الشكل من التفكير، يفرض استخدام بعض الآليات المنهجية. فانطلاقا من الإشكال يبحث التلميذ عن وثائق ذات طبيعة متنوعة، تجعل إعادة بناء الأحداث الاجتماعية للماضي ممكنة، موثقة ومترابطة فيما بينها، وذلك من أجل تفسير ما حدث بالماضي، وإعادة إبراز التشابهات والاختلافات.

- **بناء وعيه المواطن بمساعدة التاريخ:**

تنشد التربية على المواطنة تحقيق هدفين، الأول يتجلى في تسهيل عملية الاندماج المتوافق مع المجتمع ومع ضرورة احترام الاختلاف، والثاني يكمن في تهيئة التلميذ للعب دور فاعل، هدف يبقى تحقيقه متوقفا على اكتساب المعارف بمختلف المجالات خصوصا المعارف المتعلقة بالمؤسسات الديمقراطية، وعلى الأخذ بالقيم والعادات، التي تؤسس مجتمعه.

إن بناء التلميذ لوعيه كمواطن، معناه أن يفهم طبيعة وحمولة مقومات هويته الاجتماعية، وأن يدرك أهمية بعض الأحداث الاجتماعية في إرساء الديمقراطية وعلاقتها بالقيم والمبادئ، وأن يستوعب مساهمة المؤسسات الاجتماعية بالحياة العامة، وأن يأخذ بعين الاعتبار الميزة المحددة للمشاركة والانخراط داخل المجتمع الديمقراطي.[15]

إن تطوير وعي التلميذ بقيم المواطنة يقتضي اللجوء إلى أمرين ضروريين، أولهما هو اكتسابه لنوع من الحصانة الثقافية، والشك المنهجي، وثانيهما هو قدرته على فهم المجتمع والعالم اللذان يعيش بهما، مما يؤهله إلى فهم القيم والمبادئ التي تدخل ضمن رهان المجتمعات، ذلك أن تواجد المؤسسات العامة وبما تقوم به من أدوار مختلفة، ثم المكتسبات الاجتماعية، هي ليست وليدة اللحظة وإنما نتيجة كفاحات طويلة. فالهويات تصنع على مر التاريخ هذا الأخير الذي يمكن للإنسان أن يؤثر على مساره. لأن مختلف هذه المكتسبات، يمكن أن توظف من جديد بنشاطات مشاركته الاجتماعية الحاضرة والمستقبلية، ولهذا الهدف وجب اعتبارها كأجزاء مكملة لهويته المواطنة.

---

[15] Martineau Robert,(1998), **Du patriote au citoyen éclairé…L'histoire comme vecteur d'éducation a la citoyenneté**, A propos de l'histoire nationale, Sillery, Septentrion, p45-56

[16] Latouche Daniel,(1991), **La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques?** Vie Pédagogique, n° 74, septembre-octobre, p11-17

درس التاريخ وبناء المواطن الديمقراطي

يبقى الهدف من تعلم التاريخ، ليس هو جعل التلميذ يحفظ عن ظهر قلب ترجمة مبسطة ومناسبة من المعارف العلمية، بل تمكينه من تطوير الكفايات التي تساعده على فهم الوقائع الاجتماعية للحاضر على ضوء الماضي. فالتلميذ يناقش الوقائع الاجتماعية وفق المنظور التاريخي، حيث يقوم بإيجاد تفسير عقلاني لإشكالات مطروحة اعتمادا على الوثائق. لقد كان تعميم التربية التاريخية بالفضاء المدرسي هو نتيجة للاهتمامات المرتبطة بالتربية على المواطنة.

إن اهتمام التاريخ بالتربية على المواطنة، يتم من خلال الإسهام في إنشاء مواطنين قادرين على المساهمة الاجتماعية المنفتحة والواضحة طبقا للمبادئ والقيم الديمقراطية. فنحن لا نولد ديمقراطيين، بل نكتسب ذلك عن طريق التاريخ، حيث يرى الباحث "لاتوش دانيال Daniel Latouche" بأن المجتمع بدون تربية وتعليم، يجعل الممارسة الديمقراطية كصدفة مفرغة[16]. ومما لاشك فيه أن دور الآباء في التأقلم السياسي للشباب يظل مركزيا.
يؤكد " فيز ميشيل Fize Michel " بأن التلاميذ يلجون إلى المدارس محملين بنوع من الثقافة الموروثة عن وسطهم الأسري، الذي يفرز مجموعة من القيم، الاتجاهات والآراء بل وحتى الأحكام المسبقة للواقع الاجتماعي.[17] دون التأكد مما إذا كان هذا التزود الثقافي الموروث، سيؤدي بهم إلى اندماج اجتماعي وسياسي جيد في ظل بناء الصرح الديمقراطي، فما هو نوع التكوين التاريخي الذي يجب توفيره لهذا البناء؟ إن الممارسة تكون متأثرة بشدة بالأسس النظرية التي ارتكز عليها التصور السائد بالمجتمع.

فدرس التاريخ يساعد التلميذ المواطن على تكوين تفسير خاص به ومقارنته بباقي التفسيرات الأخرى، وتطوير قدرته على تركيبها تاريخيا، ثقافيا ومجاليا، فالرهان البيداغوجي لا يتوقف فقط في أن يحتوي كتاب التاريخ على المعارف فقط، بل بالأساس أن يكون ذو برنامج تعليمي يرتكز على الفكر النقدي، وعلى تنمية طريقة التفكير التاريخي، لأنه بالانفتاح على العقل نجعل التلميذ يمنح للزمن قيمة أخرى، وذلك باعتبار التاريخ ليست أسطورة، وإنما سيرورة أحداث وممارسات سوسيو سياسية، حيث أن درس التاريخ يمنح للتلاميذ إمكانية تثمين الظروف التاريخية، بهدف فهم التطور التصاعدي للفكر الديمقراطي، فالتاريخ يعمل على تفسير الحاضر بناء على ضوء الأحداث لا على الأيديولوجيات والأحكام المسبقة، وجعلها(الأحداث) ضمن سياق زمني، وتحريرها من خاصياتها الآنية. إن هذه القدرة على وضع الأحداث ضمن سياقها، تبقى هامة بالنسبة للتلميذ، حيث أنه تحميه من فقدان مسار التطور الإنساني، وأيضا فقدان الثقة بالتطور وبقدرة الناس على تسوية مشاكلهم، كما أنها تنبه المجتمعات إلى أنها بإمكانها أن تتحكم بمصيرها، فمن خلال الحاضر تستطيع بناء مستقبل أبنائها، بناء على أن الوقائع الراهنة، فهي ليست جامدة بل إنها تتفاعل ضمن سيرورة التطور والتدخلات الإنسانية.

---

[17] Fize Michel, **La démocratie familiale**,(1990), Presses de la Renaissance, p187, Paris.

فالتلميذ يتعلم أن الاختلاف ليس معناه الفشل أو المعارضة، وإنما هو محرك أساسي للحياة الديمقراطية [18]. إذ يمكن لدرس التاريخ من أن يبين لنا أنه ليس فقط استمرارية مطلقة، بل هناك حالات انفصال و استمرارية عبر الزمن. لأن التاريخ يصير بهذه الطريقة أي الاستمرارية الخطية المطلقة عدوا للحاضر، حيث يجعل الأفراد يشعرون بالنقص إزاء تطور الأحداث الذي لا يخضع لأية قوانين معروفة. فمن خلال نظرته للمجتمعات القديمة يمكن دراسة التاريخ من فهم أن التغيير كان دوما عاملا هاما في تطور الأفراد و المجتمعات الذين ينتمون إليها. إذن بالنسبة للديمقراطية يصير درس التاريخ عاملا لفهم حقيقة التغيير و تمكين الشباب من جعل هذا التغيير قيمة اجتماعية مقبولة.

وانطلاقا مما قدم، يتبين أهمية درس التاريخ في التربية على المواطنة، فالاتصال المنهجي بالماضي، يبلور الوعي التاريخي لدى التلميذ، الأمر الذي يساعده على الاندماج الاجتماعي، فالتلميذ مدعو لأن يناقش ويقارن وجهة نظره بالمؤرخ وشخصيات المرحلة وبباقي زملائه، وهذا ما يجعله يكتسب القدرة على وضع الأحداث في سياقها الزمني. غير أن تناوله للحدث التاريخي، يجب أن يكون بكيفية نقدية، وهذا لن يتم إلا من خلال فهمه وإدراكه للواقع الافتراضي الذي يقدمه للحدث التاريخي.

إن فصل التاريخ لمن شأنه أن يشكل ملتقى للحوار والنقاشات الهادفة، فالتلاميذ وعلى ضوء المعطيات التاريخية، تصبح لديهم مقدرة على الارتقاء بتفكيرهم وتقويم تصوراتهم، بل وحتى تعديلها في جو يتسم باحترام الآخر ومناقشة الآراء بالاستدلال والبرهنة والتفكير المنطقي.

[18] القدوري عبد المجيد،(1999) **التاريخ وتكوين الشخصية الوطنية**، ضمن كتاب الجامعة والشراكة: أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، ، سلسلة الندوات رقم 8، ص:67-69.

الفصل الثاني الإطار العملي للدراسة

يعتبر القيام بدراسة استطلاعية ميدانية خطوة منهجية مهمة، بل وضرورية في بعض الأحيان تبعا لنوعية الموضوع من جهة، وطبيعة المقاربة من جهة أخرى، وتستمد مشروعيتها هنا من كون الدراسة الميدانية تمكننا من النفاذ قدر المستطاع إلى عمق الإشكال المطروح قصد كشف جوانب أخرى من الموضوع، ومن هذا المنطلق نجد أنفسنا ملزمين إلى الأخذ بعدة تقنيات وأدوات منهجية من قبيل تحليل المضمون والاستمارة، والمقابلة، وشبكة الملاحظة وتجدر الإشارة إلى أن اختيارنا لهذه الأدوات ليس أمرا تحكمه الصدفة أو دواعي شخصية وإنما فرضتها خصوصية الموضوع و طبيعة البحث الذي نحن بصدد دراسته. إن هاجسنا الأساسي كان يتمثل في النزول إلى الميدان بعد المعالجة النظرية للإشكال المطروح حول دور التاريخ في تثمين التربية على المواطنة وذلك انطلاقا من ثلاث زوايا:

وظائف التاريخ وقيم المواطنة من خلال الخطاب التربوي الرسمي

ليس الهدف من تعلم التاريخ تكوين مؤرخ محترف، بل خلق مواطن يفهم حقوقه وواجباته، يعي جيدا غاية التقدم، وأبعاد التنمية المجتمعية، فكل تربية تاريخية هي تربية على المواطنة. أي تهيئ المتعلم لكي يصبح مواطنا ناضجا ومواكبا للتحولات، يرغب في ممارسة الديمقراطية، ويمارس الفكر النقدي، مواطن يحترم الآخرين ويساعدهم (تنمية الروح الجماعية)، ومنفتح على الكونية والعالمية.

تميز التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الاجتماعيات لسنة 2007، بين مجموعة من الوظائف التي يحاول درس التاريخ تحقيقها:

- **الوظائف المعرفية**:

- تعريف المتعلم بالظواهر الإنسانية في الماضي، والاطلاع على أهم مراحل تطور المجتمعات البشرية منذ العهود القديمة وإلى غاية الفترة المعاصرة، والتعرف على أهم الأنظمة الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والفكرية التي شهدتها المجتمعات البشرية في الماضي.
- اكتساب مجموعة من المفاهيم العامة القابلة للتطبيق في مختلف العلوم، خاصة الاجتماعية (الزمن، المجال، التطور، التخلف، الحضارة، النظام الاجتماعي، الدولة، الديمقراطية، الدكتاتورية، الاستعمار...) والاطلاع على مجموعة من النظريات المفسرة لتطور المجتمعات الإنسانية.

- **الوظائف المنهجية**:

- تنمية مجموعة من المهارات والقدرات العقلية لدى المتعلم من خلال درس التاريخ، ويمكن إجمالها في اكتساب المتعلم مجموعة من الطرق والمناهج لمعالجة القضايا.
- القدرة على تفسير مضامين الوسائل التعليمية وفهمها، وتفسير الوقائع والأحداث التي شهدتها المجتمعات البشرية.

▪ **الوظـائف الاجتماعيـة**: تشـير كراسـة التوجيهـات التربويـة الرسـمية[1] إلـى جملـة مـن المواقـف وقـيم المواطنـة التـي يسـعى منهـاج التـاريخ إلـى تحقيقهـا، منهـا تكـوين الإنسـان الـذي يفهـم مجتمعـه (الـوطني والـدولي)، ويتموضـع فيـه، حتـى يصـبح فيـه مشـاركا وفـاعلا، واحتـرام الاختلافـات، وقـيم المواطنة والتي تعد مادة التاريخ حاملة لها.

و باسـتقراء عـام لمنظـور التعليمـات الرسـمية بخصـوص دور التـاريخ فـي ترسـيخ القـيم ومنهـا علـى التربيـة علـى المواطنـة نلاحـظ علـى مجمـل هـذه التوجيهـات تحمـل بعـض الايجابيـات والتـي تتمثـل فـي كونهـا أوردت علـى عبـارات دالـة علـى قـيم المواطنـة مثـل "..قـيم الهويـة ومبادئهـا الأخلاقيـة والثقافيـة والمواطنـة والتـي تعـد مـادة التـاريخ حاملـة لهـا" والملاحـظ أن هـذه المواقـف وقـيم المواطنـة تتسـم بـالتنوع، والامتـداد المجـالي مـن المحلـي والـوطني إلـى مـا هـو كـوني، وذلـك لخلـق التلميـذ المـواطن القـادر علـى مسـاءلة وتأويـل الأحـداث الاجتماعيـة والقضـايا البشـرية وفـق منظـور تاريخي، وفكر نقذي يساهمان في بناء وعيه كمواطن مسؤول وفاعل في المجتمع.

من خلال كتب التاريخ المدرسية:

يعتبـر الكتـاب المدرسـي وسـيلة تربويـة أساسـية لتنفيـذ التوجهـات التربويـة الرسـمية، فهـو المـدخل الرئيسـي لدراسـة النظـام التربـوي وتحليـل مقوماتـه الأساسـية، فهـو يعكـس فلسـفته الاجتماعيـة وغايتـه وأهدافـه بمـا ينقـل مـن معـارف وثقافـة، وبمـا يتضـمنه مـن مشـروع ورؤيـة علميـة [2]، وعلـى هـذا الأسـاس ينتظـر مـن الكتـب المدرسـية لمـادة التـاريخ للمرحلـة الثانويـة التأهيليـة، أن تكشـف لنـا عـن علاقـة مضـامينية مرتبطـة بالحقـل المعرفـي مـن جهـة، وعـن علاقـة منهجيـة مرتبطـة بتنميـة جوانـب فكريـة تستحضـر مقومـات الفكـر التـاريخي كمـا تصـوغه ابسـتمولوجيا التـاريخ، وإذا كـان الكتـاب المدرسـي لمـادة التـاريخ يحتـوي علـى جملـة مـن المفـاهيم التاريخيـة والـدعائم الديداكتيكيـة التـي تـروم إلـى تحقيـق الكفايـات والقـدرات المعرفيـة والمنهجيـة فضـلا علـى اسـتدماج الكفايـات التواصـلية والمواقـف والقـيم بالتقـاطع مـع بـاقي المـواد الدراسـية الأخـرى. ومـن هـذا المنطلـق ولرصـد مكانـة ترسـيخ القـيم فـي الكتـب المدرسـية وخاصـة تلـك المتعلقـة بترسـيخ التربيـة علـى المواطنـة، فإننـا اخترنـا إجـراء دراسـة وتحليـل لعينـة مـن كتـب تـدريس التـاريخ بالمرحلـة الثانويـة التأهيليـة، إذ لا يقتصـر الأمر علـى تعميـق مـا اكتسـبه التلميـذ مـن كفايـات وقـدرات فـي المرحلـة الثانويـة الإعداديـة فحسـب، وإنمـا يـتم إكسـابه تـدريجيا كفايـات نوعيـة ، اعتمـادا علـى مقاربـات جديدة تـنبني أساسا على النسقية و الأشكلة.

---

[1] كراسة التوجيهات التربوية والبرامج(2007) ، **تدريس بسلك التعليم الثانوي التأهيلي مادتي التاريخ والجغرافيا** ، الرباط.

[2] غالم محمد(1992) **بين الخطاب الإيديولوجي والتاريخ**، كتاب السنة الثانية ثانوي، كيف يدرس التاريخ في الجزائر، أعمال ندوة تدريس التاريخ المنعقدة في وهران 26-27 فبراير ص 67

[3] - مجموعة من المؤلفين(2005) **كتاب في رحاب التاريخ، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي**، جذع الآداب والعلوم الإنسانية، وزارة التربية الوطنية، ، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، ص 3.

لقد تم بناء مجزوءات هذا السلك، انطلاقا من اختيار محاور متكاملة ومنسجمة، تسعى كلها إلى إكساب المتعلم مفاتيح تساعده على إدراك العالم الذي يعيش فيه، وذلك بالوقوف على محطات تاريخية حاسمة، ساهمت في بناء الواقع الحالي، وذلك بهدف:

- تحفيز المتعلم للاهتمام بقضايا و ظواهر وتطورات عرفتها المجتمعات البشرية عموما، ومجتمعه المغربي العربي الإسلامي خصوصا، وما زالت لها تأثيرات في العالم المعاصر.
- اتخاذ مواقف تنمي الاعتزاز بالهوية الحضارية، وتساهم في إشعاعها وتسمح بفهم الحضارات الأخرى و التفاعل معها.
- إكساب المتعلم منهجية للتفكير والعمل المنظم، تصورا وتخطيطا وإنجازا.
- تمكين المتعلم من الوسائل والأدوات، التي تساعده على بناء رصيده الثقافي، وتوسيع دائرة تصوراته ورؤيته للحضارة الإنسانية.

و تجدر الإشارة إلى أن التداخل والتكامل بين مادتي التاريخ والجغرافيا كانا من المنطلقات الرئيسية، التي وجهت هذا البرنامج، حتى يتمكن المتعلم من بناء صورة واضحة عن العالم الذي يعيش فيه، مع التأكيد على أن هذه الصورة سوف لن تقترب من الاكتمال، إلا بالانفتاح على مساهمات الفلسفة والعلوم والتقنيات الحديثة واللغات الحية .

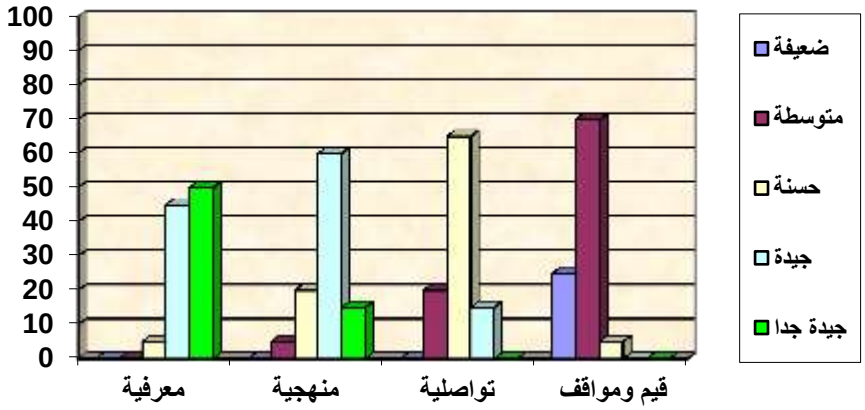
تراهن تعلمات مادة التاريخ في هذا المستوى من المرحلة الثانوية التأهيلية على إكساب المتعلم كفايات معرفية منهجية من خلال ترسيخ القدرة على الموضعة في الزمان والمجال، وإعمال النهج التاريخي في الاشتغال على الوثائق، وتنمية مواقف ايجابية من التطورات التاريخية ومن الهوية الحضارية في أبعادها المختلفة(وطنية، إسلامية، متوسطية وعالمية) فضلا على استدماج قيم عليا مثل التسامح ونبذ العنف واحترام التنوع والاختلاف.

و انطلاقا من تحليلنا لعينة من الكتب، لاحظنا غزارة للمفاهيم والمصلحات ذات الصلة بتثمين المواقف وقيم المواطنة في كتاب "في رحاب التاريخ للجذوع المشتركة، للتعليم الثانوي التأهيلي"، و"كتاب في رحاب التاريخ السنة الثانية من سلك البكالوريا"، أكثر من "كتاب الجديد في التاريخ السنة الأولى من سلك البكالوريا". وهنا يمكن التساؤل عن سبب هذا التفاوت والاختلاف، أهو راجع إلى اهتمام المؤلفين بالجوانب المعرفية والمنهجية أكثر من اهتمامها بالمواقف والقيم. أم أن الأمر مرده أساسا إلى المواضيع والإشكالات التي يتم تناولها في هذا المستوى التعليمي، تفرض ترجيح الجانب المعرفي المنهجي على ترسيخ المواقف وقيم المواطنة. غير أن تأكيد هذا، أو نفيه يتطلب إجراء دراسة مقارنة للكتاب مع باقي كتب التاريخ لنفس المستوى التعليمي.

التاريخ والتربية على المواطنة من خلال تمثلات مدرسي مادة الاجتماعيات

يلعب المدرس دورا حاسما في المسار الديداكتيكي للمادة الدراسية، فهو موجه مسار العملية التعليمية التعلمية، من خلال نقل المعرفة واختيار الوضعيات الملائمة لقدرات المتعلمين، كما يختار الطرائق والوسائل التعليمية المناسبة، كل ذلك في ارتباط بتمثلاته المعرفية والمنهجية لتلك المادة الدراسية. ومن هذا المنطلق تبرز أهمية معرفة هذه التمثلات، ولأجل ذلك هيأنا استبيانا باعتباره أداة بحثية مهمة لدراسة الواقع وتحليله. ولقد جاءت استمارة هذا البحث متضمنة لعدد من الأسئلة منها ماهو مغلق، والآخر مفتوح، وقد استهدف الاستبيان عينة(25أستاذ) من أساتذة مادة الاجتماعيات العاملين بالسلك الثانوي التأهيلي، وبعد توزيع الاستمارة، وتوضيح كيفية ملئها، ثم جمعها واستبعاد كل استمارة مبثورة، تقلص عدد ها إلى 20 استمارة. وانطلاقا من البيانات العامة التي قام بتعبئتها أفراد العينة، وقفنا عند العناصر التي نرى أنها مفيدة لقراءة وتحليل النتائج المتوصل إليها.

❖ فيما يخص السؤال الأول المتعلق بدرجة مقاربة كفايات درس التاريخ لمختلف جوانب المتعلم، جاءت استجابة أفراد العينة على الصورة الواردة في المبيان.



يلاحظ من المبيان بأن غالبية أفراد عينة البحث (95%)، تعتبر بأن كفايات درس التاريخ تنمي الجوانب المعرفية للمتعلم، نفس الأمر ينطبق تماما على الجوانب المنهجية، إذ رأي غالبية أفراد البحث (75%) ، تقر بكون كفايات درس التاريخ، تساهم في تنميتها لدى المتعلم. أما بالنسبة للجوانب التواصلية، فرأي أفراد عينة البحث، استقر أغلبه على تنميتها هي أيضا لدى المتعلم(% 65) لهم انطباع حسن بخصوصها.أما المواقف وقيم المواطنة فنسبة مهمة من رأي عينة البحث تعتبر أن كفايات درس التاريخ تنميها بكيفة متوسطة(70%).

❖ فيما يخص السؤال الثاني والمتعلق بدرجة إدماج مختلف قيم المواطنة في الكتاب المدرسي لمادة التاريخ، فقد جاءت ردود أفعال العينة كما هو مبين في الجدول.

قيم المواطنة / الدرجات		ضعيفة	متوسطة	حسنة	جيدة	جيدة جدا	المجموع
سياسية- قانونية	العدد	1	0	4	14	1	20
	النسبة %	5	0	20	70	5	100%
اقتصادية	العدد	0	1	12	6	1	20
	النسبة %	0	5	60	30	5	100%
اجتماعية	العدد	0	9	8	3	0	20
	النسبة %	0	45	40	15	0	100%
دينية- أخلاقية	العدد	0	5	12	3	0	20
	النسبة %	0	25	60	15	0	100%
ثقافية	العدد	7	12	0	1	0	20
	النسبة %	35	60	0	5	0	100%

بقراءة للجدول يلاحظ أن نسبة (70%) من أفراد عينة البحث، تؤكد على أن المواقف وقيم المواطنة الواردة بالكتاب المدرسي لمادة التاريخ، هي قيم سياسية قانونية. أما القيم الاقتصادية والاجتماعية فحضورها هي بدورها وازن في الكتاب المدرسي ، فنسبة (60%) من عينة البحث لها انطباع حسن للقيم الاقتصادية والأخلاقية مقابل (40%) للقيم الاجتماعية. في حين نسبة (60%) من نفس أفراد عينة البحث تقر بوجود محتشم للقيم الثقافية.

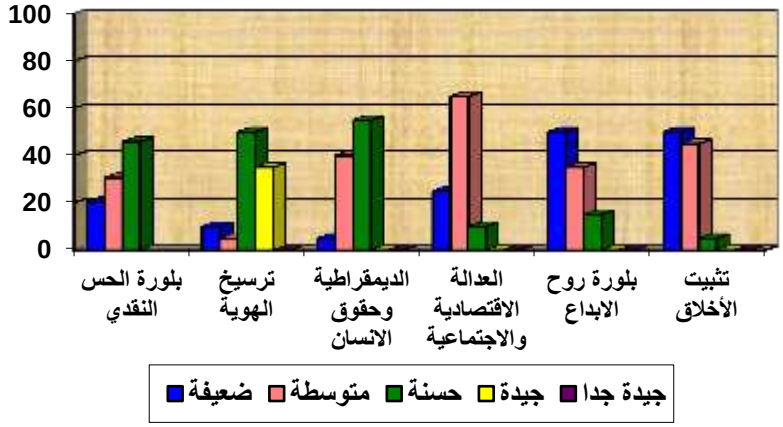
❖ فيما يخص السؤال الثالث المتعلق بدرجة انطباع عينة البحث حول التغطية أو الامتداد المجالي للمواقف وقيم المواطنة الواردة في الكتاب المدرسي. فقد جاءت النتائج وفق مايلي

الامتداد المجالي / الدرجات		ضعيفة	متوسطة	حسنة	جيدة	جيدة جدا	المجموع
قيم محلية	العدد	1	3	7	9	0	20
	النسبة %	5	15	35	45	0	100%
قيم وطنية	العدد	0	3	8	7	2	20
	النسبة %	0	15	40	35	10	100%
قيم إقليمية	العدد	0	1	8	9	2	20
	النسبة %	0	5	40	45	10	100%
قيم كونية	العدد	0	0	1	5	14	20
	النسبة %	0	0	5	25	70	100%

بقراءة أرقام ونسب الجدول الخاص بانطباع أفراد عينة البحث بالتغطية، أو الامتداد المجالي لقيم المواطنة الواردة بالكتاب المدرسي فقد جاءت كالآتي :

- قيم محلية : نسبة% 45 من أفراد عينة البحث تؤكد على أنها تغطية جيدة، في حين 35% من العينة ترى بكون الامتداد المجالي للقيم هو بصورة حسنة.
- قيم وطنية: نسبة% 40 من أفراد عينة البحث ترى بأن حضورها في الكتاب المدرسي هو بشكل حسن، في حين 35% منهم تقول بأن حضور القيم الوطنية هو حضور جيد.
- قيم إقليمية: ما مجموعه % 85 من أفراد عينة البحث ترى بان حضور القيم ذات البعد الإقليمي في الكتاب المدرسي هو بصورة جيدة .
- قيم كونية: بخصوص هذه الأخيرة فغالبية أفراد عينة البحث تؤكد أن درجة حضورها في الكتاب المدرسي جيدة جدا (% 70) .

❖ فيما يخص السؤال الرابع المتعلق بوجهة نظر العينة في كيفية إسهام التاريخ في ترسيخ قيم التربية على المواطنة المقترحة، فقد جاءت النتائج على النحو المبين في المبيان:



بقراءتنا للمبيان، والمتعلق بوجهة نظر أفراد عينة البحث في كيفية إسهام التاريخ في ترسيخ التربية على المواطنة، فقد جاءت كالآتي:

- بلورة الحس النقدي لمعالجة الوقائع الاجتماعية: نسبة (50%) من أفراد عينة البحث ترى بأنها تتم بصورة حسنة، بينما(35%) تستقر على أنها تمر في كيفية جيدة.
- ترسيخ الهوية واحترام التنوع الثقافي والاختلاف الاثني: نسبة (55%) من عينة البحث تؤكد على أنها حسنة، و نسبة (40%) من أفرادها ترى بأنها متوسطة.
- ترسيخ مبادئ الديمقراطية وحقوق الإنسان: نسبة 70% من أفراد عينة البحث تقر بكونها حسنة، مقابل% 25 منهم تؤكد بكونها متوسطة.
- العدالة الاقتصادية والاجتماعية: نسبة (65%) من أفراد عينة البحث ترى بأنها تتم بكيفية متوسطة، بل ضعيفة حسب رأي (25%) منهم.
- بلورة الحس الفني وروح الإبداع وتنمية الأخلاق الفاضلة: نسبة (50%) من أفراد عينة البحث ترى أنها ضعيفة، حوالي (35%) منهم تؤكد على أنها في الحدود المتوسطة.

استنتاجات

لقد سمحت القراءة النوعية في ضوء الجانب الوصفي الكمي بالخروج بمجموعة من الاستنتاجات نجملها فيما يلي:

- رصد تباينات في تمثلات المدرسين بخصوص ترسيخ المواقف وقيم التربية على المواطنة، حيث لم نسجل إجماعا من طرف أفراد عينة البحث حول قضية واحدة من أسئلة الاستبيان.
- غموض وضبابية في مفهوم التربية على المواطنة عند مدرسي مادة الاجتماعيات، فمنهم من يحصره في المشاركة السياسية وتدبير الشأن المحلي، والبعض الآخر في ممارسة الحقوق والواجبات، وبذلك يقزم مفهوم التربية على المواطنة في حدود ضيقة بيد أنه أيضا العدالة الاقتصادية والتكافؤ الاجتماعي، والتعدد الثقافي...
- غالبية أفراد عينة البحث، تقر بكون كفايات درس التاريخ تخدم أساسا الجوانب المعرفية المنهجية ونوعا ما التواصلية في حين يتم إغفال الجوانب المتعلقة بقيم التربية على المواطنة.
- غياب منهجية محددة لتقديم قضايا التربية على المواطنة الواردة في الكتاب المدرسي للتاريخ وتوظيف أدوات وآليات لقياس مدى تمكن واستيعاب المتعلم للمواقف وقيم التربية على المواطنة.

خلاصات وتوصيات عامة للدراسة

لقد كشفت لنا القراءة التحليلية لمضمون وثيقة التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس التاريخ بالمرحلة الثانوية التأهيلية، وخاصة الشق المتعلق بالجوانب الاجتماعية والوظائف التربوية لتدريس التاريخ، على وجود مفارقة بين توجه تربوي يؤكد على أهمية المواقف وقيم التربية على المواطنة وحضور وازن لها في مادة التاريخ، وبين ممارسات ديداكتيكية لمدرسي مادة الاجتماعيات، تعترف باستهداف الجوانب المعرفية والمنهجية في شخصية المتعلم، أكثر من استهدافها لقيم المواطنة. كما كشفت لنا أداة الاستبيان على وجود تباينات في تمثلات المدرسين لمفهوم التربية على المواطنة، فهناك من يحصر المفهوم في جوانب سياسية قانونية ذات الصلة بالديمقراطية السياسية وحقوق الإنسان، في حين يتم إغفال باقي الجوانب الأخرى كالعدالة الاقتصادية والتضامن الاجتماعي، واحترام التباين الاثني والتنوع الثقافي. فضلا على غياب منهجية معينة لترسيخ هذه المواقف.

لقد مكنت عملية تحليل عينة كتب مادة التاريخ للمرحلة الثانوية التأهيلية من ملاحظة نوعا من الشح في مفاهيم قيم التربية على المواطنة بالسنة الأولى من سلك البكالوريا مقارنة مع السنة الأولى (الجدع المشترك) للمرحلة الثانوية التأهيلية، والسنة الثانية من سلك البكالوريا. مما يجعل الباحث يتساءل هل الأمر مرتبط باختيارات لجنة التأليف لاستهداف الجوانب المعرفية المنهجية لشخصية المتعلم على حساب تنمية المواقف وقيم المواطنة؟ أم أن الأمر مرتبط بالإشكالات التاريخية التي تقدم في هذا المستوى التعليمي فرضت ذلك. غير أن تأكيد نفي هذا أو ذلك يتطلب إجراء دراسة تحليلية مقارنة للكتاب مع كتب مدرسية أخرى لنفس المستوى.

وفي ضوء ما سبق من ملاحظات وخلاصات، يمكن القول بأن فرضتي الانطلاقة تكتسيان جانبا من الصحة والمصداقية، ذلك المفارقات الموجودة بين الطرح الديداكتيكي لمسألة التربية على قيم المواطنة انطلاقا من التاريخ، وغياب المنهجية الواضحة والأدوات القياسية، فضلا على تباينات في تمثلات مدرسي مادة الاجتماعيات فيما يتعلق بدور التاريخ في ترسيخ التربية على المواطنة. حيث وجهات النظر تقر باستهداف الجوانب المنهجية المعرفية لشخصية المتعلم، على حساب تثمين المواقف وقيم المواطنة.

لقد كان الهدف من هذه الدراسة، كما سبق وأن أشرنا إلى ذلك سابقا هو استكشاف ورصد لدور التاريخ في التربية على المواطنة بالمرحلة الثانوية التأهيلية، ولقد سعت هذه الدراسة التحليلية إلى بلورة هذا الهدف من خلال الخطوات المنهجية التي بدأت مع طرح إشكالية البحث وصياغة الفرضيات، وتقليب الدراسات الابستمولوجية لبلورة الإطار النظري، ومحاولة إيجاد الخيط الناظم لربط هذا الشق النظري بالجانب العملي من خلال اختيار الأدوات والتقنيات الإحصائية المناسبة، واستهداف عينة قصد التحقق من فرضيات البحث بالمعالجة الإحصائية لمعطيات البحث الميداني.

وبناء على ما تقدم في فصول ومحاور هذا البحث يمكننا القول بأن ترسيخ المواقف وقيم التربية على المواطنة يجب أن تتم مقاربتها من خلال مادة التاريخ والمواد الدراسية الأخرى والتجارب الشخصية للمتعلم، وذلك وفق منهجية واضحة وأدوات قياسية تمكن من قياس مدى ترسيخها في شخصية المتعلم.

المراجع المعتمدة

أولا: باللغة العربية

- ابن منظور(2000) **لسان العرب**، بيروت، دار صادر للطبع والنشر، الطبعة الأولى، الجزء 15.
- حجازي آمنة (2000) **الوطنية المصرية في العصر الحديث**، القاهرة، مطابع الهيئة المصرية العامة للكتاب، الطبعة الأولى
- الخولي محمد علي(1981) **قاموس التربية**، لبنان، بيروت، دار العلم للملايين.
- عيسوي أيوب (1998) **أي تربية وأي مواطنة**، الكويت، مركز البحوث التربوية والمناهج بوزارة التربية، مجلة التربية، العدد 24، أبريل.
- غالم محمد (1992) **بين الخطاب الإيديولوجي والتاريخ**، كتاب السنة الثانية ثانوي، **كيف يدرس التاريخ في الجزائر؟** أعمال ندوة تدريس التاريخ المنعقدة في وهران 26-27 فبراير.
- القدوري عبد المجيد(1999) **التاريخ وتكوين الشخصية الوطنية**، ضمن كتاب الجامعة والشراكة: **أي دور للعلوم الإنسانية والاجتماعية**، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالمحمدية، سلسلة الندوات رقم 8.
- الكواري علي خليفة (2003) **مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية**، مجلة المستقبل العربي، مركز دراسات الوحدة العربية، العدد 264.
- مجموعة من المؤلفين(2005) **كتاب في رحاب التاريخ**، الجذع المشترك للآداب والعلوم الإنسانية، وزارة التربية الوطنية، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء.
- مجموعة من المؤلفين(2006) **كتاب الجديد في التاريخ**، السنة الأولى من سلك البكالوريا، وزارة التربية الوطنية، دار نشر المعرفة.
- مجموعة من المؤلفين(2007) **كتاب في رحاب التاريخ**، السنة الثانية من سلك البكالوريا، وزارة التربية الوطنية، الدار العالمية للكتاب.
- وزارة التربية الوطنية (2007) **كراسة التوجيهات التربوية والبرامج لتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**، الرباط.
- وزارة التربية الوطنية(2002)، **منهاج مواد التاريخ والجغرافيا والتربية على المواطنة**، الرباط.

ثانيا: الدرسات والمراجع الأجنبية :

- Aron Raymond (1969**), La philosophie critique de l'histoire**, Librairie philosophique, J.Vrin.
- Audigier François (1995), **Enseigner l'Europe : quelques questions a l'histoire et a la géographie scolaires**, Recherche et Formation, avril n°18.
- Bourgault Pierre (1989), **Pour en finir avec l'histoire en cassettes**, Traces, avril, n°27.
- Febvre Lucien (1992) **Combats pour l'histoire**, Librairie Armand Colin, Paris.
- Fize Michel (1990) **La démocratie familiale** , Presses de la Renaissance, Paris.
- Fize Michel, **La démocratie familiale**,(1990), Presses de la Renaissance, p187, Paris.
- Foucault Michel) 1969), **L'Archéologie du savoir**, Gallimard, Paris .
- Lasch Christopher (1981) **Le complexe de Narcisse**, Robert Laffont, p74, Paris.
- Latouche Daniel,(1991), **La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques**? Vie Pédagogique, n° 74, septembre-octobre, p11-17
- Latouche Daniel,(1991), **La démocratie s'apprend-elle comme les mathématiques?** Vie Pédagogique, n° 74, septembre-octobre, p11-17
- Laville Christian et Martineau Robert,(1998**), l'histoire: Voie royale vers la citoyenneté** , Vie pédagogique, n° 109, novembre, p 35-38
- Le Goff Jacques et Nora Pierre (1974), Faire de l'histoire, éditions Gallimard, 3vol, p106, Paris.
- Martineau Robert (1998), **La reforme du curriculum: Quelle histoire et quelle formation pour quelle citoyenneté?** Traces, Vol 36, n°1
- Martineau Robert,(1998**), Du patriote au citoyen éclairé…L'histoire comme vecteur d'éducation a la citoyenneté**, A propos de l'histoire nationale, Sillery, Septentrion, p45-56
- Moniot Henri (1993), **Didactique de l'histoire**, Nathan, Paris.
- Nora Pierre (1978), **Mémoire collective** dans Le Goff Jacques et aill, **La Nouvelle Histoire**, Retz: CEPL, Paris.
- Prost Antoine, (2000), **Comment l'histoire fait-elle l'historien?** in Vingtième Siècle, Revue d'histoire, n° 65, janvier-mars, p12-15.
- Ségal André (1990), **Enseigner la différence par l'histoire** , Traces, Vol.28, no 1, p19.