

الهوية الوطنية من خلال المعرفة التاريخية المدرسية

علي موريف*

الهوية الوطنية من خلال المعرفة التاريخية المدرسية

بمفهوم الهوية الوطنية والتعددية والثقافية (يمكن استحضار التراكم الفكري والعلمي الذي راكمه البحث الأكاديمي في مجالات الثقافة والهوية وما يرتبط بهما من مفاهيم حديثة العهد بالمنظومة الفكرية المغربية بعيد الاستقلال. كما تجذر الإشارة كذلك إلى بروز حركة اجتماعية مدنية تهتم بالبعد الأمازيغي في الهوية المغربية مطلع سبعينيات وثمانينيات القرن المنصرم، بيد أن انتعاشها من حيث العدد والإنتاج والمكاسب المترتبة عن هذا الحضور لم يبروا لا منذ أواسط العشرية الأخيرة من القرن العشرين وبداية القرن الواحد والعشرين). ومن المعلوم أن لتدريس مادة التاريخ وظائف تربوية واجتماعية وثقافية وسياسية متعددة ومختلفة، لاسيما ما له علاقة بملاحم الهوية الوطنية والذاكرة الجماعية؛ كما أن للمعرفة التاريخية المدرسية تمثلات للأبعاد الزمنية المجالية المجتمعية المهمة بالقضايا الكبرى والإستراتيجية للمجتمع وللدولة على حد سواء، مع استحضار تصورات تلك المعارك لدى المتعلمين والناشئة.

ومن أجل تفكيك تلك العناصر والمؤشرات الدالة، يتوجب إعمال منهجية تحليل العلاقة الجدلية القائمة بين معطيات وعناصر السياق السوسيوسياسي والثقافي المهمة على المشهد ومستجدات التاريخ الأكاديمي والبحث التربوي والديداكتيكي من جهة وبين تطورات الخطاب التاريخي المدرسي كما تعكسه الوثائق التربوية ذات الصلة مثل المناهج التربوي والكتب المدرسية والدعامات الـديداكتيكية المدرسية والدعامات الـديداكتيكية الموظفة في صيرورة تدريس.

2. مشكلة الدراسة

أ. أسئلة الدراسة

فما هي الرهانات المستقبلية لتدريس التاريخ في علاقته بالهوية الوطنية؟

ب. المفاهيم الإجرائية

الهوية الوطنية: وهو المفهوم الإجرائي الذي نهتم به في هذه الدراسة، ويُقصد به ذلك التصور الذي تبنيه القوى المهيمنة على

الملخص_ تهدف هذه الدراسة إلى الوقوف عند الوظائف التربوية لتدريس مادة التاريخ، خاصة ما يتعلق منها بمعالم الهوية الوطنية والذاكرة الجماعية. وقد ركزت الدراسة على أبعاد وتمثلات المعرفة التاريخية المدرسية من خلال استحضار البعد الزمني والبعد المجالي ثم البعد المجتمعي والموضوعاتي ذي العلاقة بالقضايا المجتمعية الكبرى؛ كما وقف عند الوظائف التربوية والاجتماعية والسياسية والثقافية لتدريس التاريخ وأهميتها في تشكيل مؤشرات الهوية الوطنية لدى المتعلمين.

ولم تكتف الدراسة باستحضار تلك الأبعاد والوظائف فقط، بل تعادها لتحليل العلاقة الجدلية القائمة بين معطيات وعناصر السياق السوسيوسياسي والثقافي المهيمنة على المشهد ومستجدات التاريخ الأكاديمي والبحث التربوي والديداكتيكي من جهة وبين تطورات الخطاب التاريخي المدرسي كما تعكسه الوثائق التربوية ذات الصلة مثل المناهج التربوي والكتب المدرسية والدعامات الـديداكتيكية المصاحبة. وقد استنتجت الدراسة كون تطور معطيات الخطاب التاريخي المدرسي رهينةً بدنامية تحولات الحياة الاجتماعية والسياسية مع استحضار التفاوتات المسجلة في درجة الحضور بين القوى الاجتماعية والسياسية داخل المشهد السياسي الوطني بالمغرب. ومن ثم فرضت التطورات العلمية التي عرفها مجال تدريس التاريخ على مضامين كتب التاريخ المدرسية، بخصوص قضايا الهوية الوطنية، تبني إستراتيجية مغايرة؛ حاول واضعي المناهج التربوية ومؤلفي الكتب المدرسية والمضامين المعرفية للمواد الاجتماعية بلورتها وتطويرها حتى تستجيب لتطلعات مبدأ التعددية الثقافية التي تطبع الكثير من المجتمعات.

الكلمات المفتاحية: تدريس التاريخ، الهوية الوطنية، الذاكرة الجماعية، المعرفة التاريخية المدرسية، الخطاب التربوي، الوظائف التربوية.

1. المقدمة

لقد تخللت العُشريّة الأخيرة مجموعة من الأنشطة العلمية والثقافية تناولت موضوع تدريس التاريخ بالمدرسة المغربية في علاقته بأسئلة الهوية الوطنية وفق مقاربات وزوايا نظر مختلفة، كما أن السياق السوسيوسياسي والثقافي لا يخلو من اهتمامه

بصفة عامة، وذلك من منطلق اعتبار الماضي البشري تعدياً بطبعه تبعاً لاختلاف التصورات والمقاربات والنظريات إزاءه [1]. يكمن القصد من إبراز أهمية تدريس التاريخ في مسار بناء وتشكيل الهوية في إعادة قراءة مكانة وموقع جزء من معالم البعد الزمني والبعد المجالي والبعد المجتمعي في علاقاتها بتشكيل الهوية الوطنية ضمن المعرفة التاريخية المدرسية، ومن تم الوقوف عند المعاني والدلالات الاجتماعية والفكرية التي يتم إعطاؤها للأحداث والوقائع التاريخية. فبعض المقاربات التربوية لا تعكس بالشكل المطلوب الفلسفة الإيستيمولوجية للمعرفة التاريخية المدرسية في إعطائها معناً نهائياً لمختلف الوقائع والأحداث والقضايا التاريخية التي تتناولها بالدرس والتحليل؛ رغم ما تم التصريح به ضمن مكونات منهاج مادة التاريخ بالمغرب منذ سنة 2002. ومن شأن هيمنة هذه المقاربة إفراغ مضامين وأهداف الدرس التاريخي من كل ما له علاقة بالكفايات الأساسية المراد بلوغها من تدريس هذه المادة الحيوية بالمدرسة المغربية، ومن بينها ضبط المجال وعلاقته بتمثل الهوية الوطنية المغربية حاضراً ومستقبلاً [1].

1.1 البعد المجالي

تحضر الأسئلة المتعلقة بذاكرة الأماكن أو أماكن الذاكرة والذواكر الجمعية (Mémoires collectives) بحدّة في مسارات تدريس مادة التاريخ في المدرسة المغربية. وقد سهل من مأمورية بروز هذه الأسئلة مجموعة من الدروس المتعلقة ببعض القضايا المرتبطة خصوصاً بالثقافة والحضارة والاستعمار والتفاعلات بين الشعوب وما ينجم عن ذلك من امتدادات على مستوى الشرعية السياسية وغيرها. من هنا يجب التفكير في طريقة تدريس مثل هذه القضايا التاريخية نظراً لحساسيتها وارتباطها بالقوى والمجموعات الاجتماعية من جهة، وتداعياتها المستقبلية على الأجيال التي يدرسونها من جهة أخرى، مما يقوض من إمكانات العيش المشترك، لاسيّما في المجتمعات التي تعرف ظاهرة التعدد الثقافي والإثني مثل المجتمع المغربي [2].

سلطة القرار السياسي والتربوي داخل المجتمع. إنه تصوّر يعكس منظورها للمجتمع وللثقافة في الماضي والحاضر وفي المستقبل، وغالباً ما يكون هذا التحديد حصيلة تفاعل بين هوية المجتمع من جهة، وإيدولوجيا هذه الفئة/الفئات من جهة ثانية. ويتلخّص ذلك في كون الهوية الوطنية نتاج تفاعل بين هوية المجتمع، بمكوناته وتراكماته وتاريخه، وبين مختلف الأنساق الإيدولوجية التي تتقاطع داخل ذلك المجتمع (هذه الفكرة عبّر عنها الباحث مصطفى حسني إدريسي بالقول بأن الهوية الوطنية هي المحصلة النهائية لهوية المجتمع من جهة وللمنظور الإيدولوجي لتلك الهوية من جهة أخرى. مما يعني أن هنالك تمييز بين الهوية التاريخية للمجتمع وبين المنظور الذي نبنيه إزاءها.). ونتحدث هنا عن التأويل الإجرائي للهوية الجماعية عبر مؤسسات الدولة وأطرها القانونية والتشريعية وفلسفتها في تدبير قضايا الوطن. ومن بين هذه القنوات نجد المدرسة، بمختلف خطابات مكوناتها، ومدى مساهمتها في تشكيل مجموعة من التصورات، والتمثلات، والأحاسيس، والمواقف والسلوكيات التي يقوم الأفراد والمجموعات ببناءها وإعادة تصريفها عبر مسيرتهم التنشئية في المجال الوطني.

المعرفة التاريخية المدرسية: ونقصد بها مجمل المعارف والأفكار والتصورات والقيم والمعطيات التي تتضمنها مختلف الوثائق المرتبطة بتدريس مادة التاريخ في المدرسة المغربية. ومن بين تلك الوثائق نجد الكتب المدرسية والتوجيهات الرسمية (المنهاج التربوي) والدعامات البيداغوجية المصاحبة للعملية التعليمية التعلّمية، فضلاً عن الخطاب الذي يقوم الأساتذة بتداوله في نطاق الفصل الدراسي.

I. أبعاد وتمثّلات المعرفة أبعاد وتمثّلات المعرفة التاريخية المدرسية وعلاقتها ببناء الهوية الوطنية.

1. أبعاد المعرفة التاريخية.

أشار الباحث بيير ميلزا (Pierre MILZA 2010)، إلى كون عملية تدريس التاريخ تُشكّل بحق دعامة أساسية في مسار تقعيد مبادئ التفكير التاريخي التعددي لدى الناشئة والأجيال

يسألها ويمحصها والمؤهل لرفع اللبس عن كثيرٍ من جوانبها. ولست في حاجة للتذكير بما أثاره، وما يزال، يثيره الباحث (مصطفى حسني إدريسي 2005، 2007، [1]) جلّ كتاباته، من ضرورة الاعتناء بالأبعاد الفكرية والمعرفية والمنهجية لتدريس التاريخ أكثر من الاهتمام بالأبعاد التي تستند على منهجية تكديس المعلومات والمعطيات عبر عمليات سرد الأحداث والوقائع والشخوص. فالتاريخ لا ينحصر في «سرد الأحداث الماضية ومعرفة الأخبار والأحداث فقط، بل يكون التاريخ أيضاً نقداً أو تمحيصاً متواصلاً لمعرفة أحوال الناس على وجهها، وهو بالتالي فلسفة الإنسان في علاقته الشائكة بالزمان» [5].

وفضلاً عن ذلك؛ ظلت النظرة التاريخية التي تستند إليها التعلّقات الأساسية في الكتب المدرسية لمادة التاريخ، وخاصة ما يتعلق بتناول دروس تاريخ المغرب القديم، تكرّس نظرية استعلاء الأجنبي وتفوقه الأبدي على المحلي، وتبرز مدى سبق لديه في اكتشاف جُملةً من العناصر المتعلقة بهذه الفترة من تاريخ المنطقة، وذلك على الرغم من المستجدات الحاصلة على مستوى البحث الأكاديمي في مختلف الحقول المعرفية حول بعض القضايا ذات الأولوية في هذه المرحلة. وبات من الضروري مراجعة بعض التمثيلات بخصوص مسار تطور الأحداث والوقائع في تاريخ شمال إفريقيا القديم بحكم «تراكم ما كُتب اتجاه الحضور الأجنبي ودوره المركزي في تطور الحضارة على أرض المغرب، فقد أصبح من غير البديهي أن يقال إن أرض المغرب كان يسكنها أهلها الأمازيغ وأنهم هم من أسس حواضرها وزرع أرضها وحرك اقتصادها وطوّرت حضارتها منذ عهود ما قبل التاريخ وخلال الفترة التاريخية في إطار نظام ملكي قوي وصل إلى درجة تقديس رأس هرمه، الملك، وأنه عندما حلّت روما وجدتهم في بواديهم ومدنهم بأعداد متعددة كما تشهد بذلك المصادر الأدبية صامدين مقاومين لاستغلالها الاقتصادي بدليل عدد الفيالق المؤلفة من الأجناس المرابطة بأرضهم» [6].

وبالإضافة إلى ما ذكر، فقد فوجئ الباحث MOREL،

وغني عن البيان مساهمة هذه الدروس في تشكيل معالم الهوية الوطنية لدى المتعلمين والدفع بهم نحو البدء في تكوين الرأي وبناء الموقف تجاه مثل هذه الأحداث والوقائع والقضايا التاريخية والعمل على إسكابها في الواقع المجتمعي الراهن. من هنا يتوجّب وضع خطط بيداغوجية تأخذ بعين الاعتبار الواقع التاريخي لتلك الوقائع ومجرباتها وسياقاتها بما يمكن من بلوغ الموضوعية العلمية.

1.2 البعد الزمني

لقد بيّنت الكثير من الدراسات مدى التباين في حضور المراحل التاريخية الكبرى في متن الكتب المدرسية لمادة التاريخ. فهناك من الباحثين من ألحّ على ضرورة القطع مع منهجية «المفاضلة المعيارية بين الفترات التاريخية» [3]، والتي تم التقييد لها انطلاقاً من التأليف الأكاديمي الكلاسيكي في مجال البحث التاريخي والدعوة إلى تعريفها تربوياً على شكل تعلّقات بيداغوجية معتمدة على خطوط زمنية. بينما يرى الآخرون كون أمهات «المصادر العربية لم تسجّل أخبار مرحلة ما قبل الإسلام، بل اكتفت بإيراد أنساب وقصص أسطورية ومأثورات متناقضة وقليلة المصادقية حول "البربر". أما البحث التاريخي حول هذه المرحلة فهو لا يتجاوز مستوى الرسائل والأطروحات الجامعية، وفضاء بعض المجالات المتخصصة.

إن فقر البحث الجاد حول مرحلتي ما قبل الإسلام والقرون الأولى من العصر الإسلامي وضعية تغذي النقاط بين موقفين: الأول يكرس بتر الذاكرة المغربية ويُلغي تجربة تاريخية محلية في خصوصياتها وتفاعلها مع كيانات جهوية متعدّدة، والثاني يذهب أحياناً، على سبيل ردّ الفعل، إلى حدّ عدم التمييز بين منطق التعدّد الثقافي، وبين وهم الهوية الإثنية، والذاكرة اللاتاريخية» [4]. فبقدر ما يتطلب الأمر إيجاد الصيغ الملائمة التي تضمن التوازن فيما يتعلق بمسألة حضور الفترات التاريخية لتاريخ المغرب بمعطياتها وعناصرها الطبيعية والبشرية بما في ذلك الثقافة، بقدر ما يجب الاحتياط من عملية تكثيف عناصر الذاكرة الجماعية دون إخضاعها لمنطق التفكير التاريخي الذي

على أن تدريس التاريخ بالمغرب لازال، في بعض جوانبه، يعتمد تصنيفاً محجفاً للمعرفة التاريخية المدرسية وتراثية تكادُ تتناقض مع نُبل الهدف المُتوخى من تدريس التاريخ. فاعتماد التَّراثية المُتتالية القائمة على الدين أولاً، وعلى الأخلاق ثانياً، ثم الأسس العلمية أخيراً في تصنيف هذه المعرفة يُخلُ بالمنهج العلمي في مقارنة الماضي التاريخي للمغرب والمغرب عموماً. هل تُشكّل أية مقارنة، وفقاً لهذا المنظور، مصدراً مهماً يمكن الاسترشاد بها في بناء الهوية الوطنية المتعددة للمغرب والمساهمة في تكوين مجتمع المواطنين بدل مجتمع المؤمنين؟ [19].

والواقع أن الخطاب التاريخي المدرسي يتَّسم بسيادة نظرة أحادية للماضي التاريخي، أكثر منه إفساح المجال للفكر التعددي والقدرة على الفعل والاختيار. منطوقٌ يسعى جاهداً إلى الاستفادة من الماضي وتوظيفه لفهم مجريات الحاضر بقضاياها المجتمعية المعقدة من أجل التوجه بنظرة أكثر انفتاحاً وتبصراً نحو المستقبل، وليس استحضار الماضي بغرض البقاء رهينة له، بل والدعوة إلى إعادته كما لو أن عجلة التاريخ توقفت. وتبدو لنا وجهة هذا الطرح حينما نضع تصور المعرفة التاريخية بين ثنائية "الهوية والاحتراف"، وهي الثنائية التي لخصها الباحث السبتي [4] في «علاقة تفاوض دائم» [4] بين المؤرخين المحترفين وصناع الرأي وتوجيهه داخل المجتمع بشكل عام. ومهما كان إنتاج المؤرخ على درجة كبيرة من الاحترافية والمهنية التي تتوخى الموضوعية العلمية فهي ليست بمعزلٍ عن فوران المجتمع وتحولاته وتطوراته خصوصاً في ظل المجتمعات الراهنة التي تتَّسم بوسائل الانفتاح والتفاعل والتواصل بين الشعوب والمجتمعات الإنسانية أكثر فأكثر. ومن تم بات بحكم هذا الواقع الجديد في مجتمعاتنا المعاصرة أنه من الصعب أن «يحترق المؤرخ المحترف مهمة تحديد مضمون التاريخ ورسم معالمه. فالرأي العام يُدلي هو كذلك بمواقفه في هذا الميدان. فهو يُقيم علاقة تفاوض دائم مع المؤرخين المحترفين، ويمارس عليهم مختلف أشكال الضغط، كي يوجههم الوجهة التي توافق مُبوله. وفي المقابل يضطر المؤرخون إلى إقناع الرأي العام

حسب ما أوردته الباحثة غازي، [6] بمستوى التطور العمراني والتمدين في منطقة شمال أفريقيا قبل الوجود الروماني وقدم جيوش مختلطة من الأقوام بكثير، على العكس من النظرة التي تم تكريسها حول الأمازيغ بكونهم يسكنون الجبال والكهوف وما إلى ذلك من مكونات ذلك التصور النمطي/المعياري. إذ أكدت، وهي تتحدث عما أورده هذا الباحث الأجنبي، كون «الشهادة الصادرة عن باحث أجنبي لا علاقة له بالأمازيغ تكفي لدحض تلك النظرة وتلك الأقوال التي، مع الأسف، تم تسريبها إلى ذهنية المغاربة من خلال المنظومة التعليمية، والتي تُشيع أن سكان المغرب الأولين، وهم الأمازيغ، كانوا يسكنون الكهوف وفي أحسن الأحوال كانوا رحلاً إلى أن جاء الفنيقيون والقرطاجيون وخاصة الروميون ليعلموهم الاستقرار وبناء الدور. وهذا ما تكذبه الدلائل التاريخية والأركيولوجية التي تبين، وبكل وضوح، أن سكان المغرب الأولين كانوا يسكنون منازل ومدناً مسورة بالمفهوم القديم لحجم المدينة. كما أن استقرارهم بالمدن يدل على معرفتهم وممارستهم للفلاحة من زراعة وتربية للمواشي. وقد وصلت هذه الفلاحة مستوى من الازدهار جعلت ملوك المغرب يتباهون بنفش رموزها من سنابل قمح وعناقيد عنب وخبول وبقر ونحل، على نفوذهم. حصل هذا كله قبل أن تخطأ أقدام الروميين أرض المغرب» [6].

ومن الناحية الإيستيمولوجية؛ يذهب الباحث (2009) (Paul RICOEU)، مذهب تناول الزمن بوصفه لحظة صيانة للذات الفردية والجماعية، ومنها تتبلور الهوية الوطنية. كما يمكن الانطلاق من بوابة اعتبارها، أي الهوية الوطنية، بمثابة تلك «القدرة التي يمتلكها كل واحدٍ مِنَّا ليبقى واعياً باستمرارية حياته عبر التحولات، الأزمان والقطائع» [7].

1.3 البعد الموضوعاتي والمجتمعي

من الواضح أن قضايا التاريخ وتدرسه في بلد لازال يجنح نحو البناء الديمقراطي وتشكيل مجتمع المعرفة لا يجب أن يُلقن ويتلاعب ويُزيّف المعرفة التاريخية لأهدافٍ دعائيةٍ وإيديولوجيةٍ تتناقض مع منهجية التفكير التاريخي. أسوق هذا الكلام لأشدد

شده مفهوم الاختلاف والتعدد داخل البنية الثقافية المغربية، وإلى أي مدى يعكس هذا الخطاب تعدد الروايات والرؤى بخصوص الماضي التاريخي وأحداثه المختلفة التي تسكن قاع البنيات الاجتماعية للمغرب. لسنا جاهزين بعد في اللحظة الحالية للجواب قطعاً بالإيجاب أو بالسلب، لكن تدلنا بعض المؤشرات على ما يمكن أن نعتبره هيمنة ضمنية للأطر الرمزية والفكرية والتاريخية لثقافة معينة دون غيرها، وهي مؤشرات تعكس مدى جنوحها نحو تأسيس الشرعية والمشروعية التاريخية أكثر منها بناء المعارف التاريخية بشكل يدفعهم إلى مساالتها ونقدها وزرع بذور الشك فيها.

وقد تحدّث الباحث SEGAL عن مساهمة التاريخ في تكوين الشخصية، وتحديداً الشخصية الاجتماعية للمتعلمين [9]، كما تساءل عن حاجتنا إلى تدريس التاريخ أم التدريس بواسطة التاريخ أم هما معا في آن واحد؟. وي طرح هنا موضوع تدريس المفاهيم بالدرجة الأولى. ففي ما يتعلق بهذا الموضوع فيمكن أن يجرننا الحديث التدريس عبر التاريخ.

وعليه، إعادة النظر في التاريخ يقتضي، بالضرورة، إعادة رسم وتشكيل معالم الذاكرة الجماعية، باعتبارها العنصر الجوهري والمركزي في بناء وإعادة بناء الهوية الوطنية باستمرار، من خلال الوعي بوظيفة التاريخ "كمسكن للإنسان ومنبث هويته المتعددة" كما قال عبد الكبير الخطيبي.

2. تمثل المعارف التاريخية من طرف المتعلمين

يؤكد الباحث الحسن بويكراوي (1998) في إحدى مقالاته عن تأثير المعرفة التاريخية المدرسية في توجيه المتعلم المغربي منذ طفولته و«تهيئته ليُعتبر نفسه مغرباً له انتماءً واحد» [10]، مستحضراً بذلك التمثلات التي تتشكّل لدى هذه الفئة، لاسيّما وأنها في مرحلة عمرية غاية في الأهمية بالنسبة إليهم سواء ضمن مسار البحث عن الهوية والانتماء أحياناً، وتأكيد ما تم تشريه أو إعادة النظر فيه، وأحياناً أخرى إعلان القطيعة الكلية معه. وهي مرحلة انتقالية حاسمة في مسار تطور حياة المتعلم وتملك بعض مفاتيح مستقبله الفكري والسياسي، ومن تم

بمشروعية التصورات التي ينطلقون منها لإنجاز أبحاثهم. ومن المستبعد أن يجمع المؤرخون المحترفون أنفسهم على إقصاء الكتابة الصحفية والأدبية من مجال التاريخ، بل إن كثيراً منهم على وعي بأن إقصاء غير المحترفين موقف يتسم بالتعسف» [4]. فلا أحد، بالرغم مما قيل ويُقال، يقبل بعدم جنوح الممارسة التاريخية نحو انعدام الفرق الضروري بين عمل المؤرخ المحترف كإنتاج جامعي يتوخى الدقة والضبط وبين عمل الصحفي أو صانع الرأي بشكل عام كمتابعة وقتية غالباً ما تكون نتاج تفاعلات ظرفية تملئها اعتبارات متعددة لا داعي للخوض في تفاصيلها [4].

إذا كان «التأليف الجامعي يتولّد عن معرفة غير مباشرة بفضل وساطة الأرشيف، وتأليف الصحفيين والأدباء والهواة يرتبط بالمعرفة المتداولة والذاكرة» [4]، فإن التاريخ المدرسي يناشد توسيع زاوية الانفتاح لدى منتجي المعرفة التاريخية الأكاديمية على مجرى التحولات التي تطبع المجتمع سياسياً واجتماعياً واقتصادياً وقيماً... إلخ مهما تبدو عليه هذه التحولات من سخونة. وهذا الأمر يدخل في باب تسريع وثيرة الاهتمام بتاريخ الزمن الراهن. ومما لا شك فيه أن وجهة هذا الطرح تكمن في سدّ المؤرخ لتلك الثغرة الملحوظة في تتبع صيرورة البحث في مجال تاريخ الزمن الراهن [8].

وفي إطار العلاقة الترابطية بين المعرفة الأكاديمية والمعرفة المدرسية في مجال التاريخ يجوز لنا أن نطرح السؤال التالي: هل المعرفة التاريخية المدرسية التي تقدم اليوم للناشئة المغربية تستجيب لتطلعات المغاربة؟ وقبلاً، هل تُواكب التحولات والتطلعات العامة التي شهدتها المغرب الراهن؟ وهل وجد الاختلاف والتعدد في الخطاب التاريخي المدرسي فضاءً له للاحتضان وموقعاً للتبلور؟.

لقد سبق للباحث André SEGAL [9] أن أَلّف مقالاً حول أهمية تدريس الاختلاف من خلال الصيرورات والمقاطع التعلّمية للدرس التاريخي. ويمكن التساؤل أو مساءلة مضامين المعرفة التاريخية المدرسية في المغرب في ضوء التحول والتطور الذي

الاجتماعي ضمن تشكيلة الأفراد داخل نسق التراتبية الاجتماعية داخل مجتمعهم.

لقد توصل الباحث القادري [11] من بين ما استنتجه، في إحدى مقالاته المنشورة ضمن مؤلف مشترك حول تاريخ الزمن الراهن ووظائف المؤرخ ضمن منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، والموسومة بـ"التاريخ الوطني والتماسك الوطني" *Histoire nationaliste et cohésion nationale*، أهمية العناصر التي تُساهم في ضمان الانسجام الاجتماعي بما يتيح إمكانيات هائلة للعيش المشترك داخل فضاء الجماعة التي تضم الوعي بضرورة استحضار المصير المشترك بالنسبة لكافة مكوناتها بغض النظر عن اللغة المشتركة أو العرق المشترك [11]، وتتبنى هذه الرؤية على التطلع نحو المستقبل أكثر من التشبث بالماضي والبقاء رهينة له، ومحاولة لرسم معالم وشق أفق الهوية الوطنية.

II. الوظائف التربوية والاجتماعية لتدريس التاريخ وبناء الهوية الوطنية

تُدرس التاريخ؛ هي الصيغة الملائمة للتعبير عن كون المادة المدرسية هي صدىً عادياً وصوتاً تربوياً للمادة الجامعية أو الأكاديمية كما سبق للباحث MONIOT Henri أن أشار إلى ذلك [11]. لكن أي تاريخ تُدرس؟ بل أي تصور للتاريخ تُكسبه شرعية التدريس في المؤسسة التعليمية؟ وأية وظائف تربوية واجتماعية نتوخاها من هذا تدريس؟.

إذا كان لا بد من التساؤل عن الوظائف التربوية والاجتماعية المنتظرة من تدريس التاريخ، من الأجدر أن نتساءل عن الوظائف التقليدية لتدريس مادة التاريخ في ضوء التحديات والرهانات التي أفرزتها التحولات التي مسّت كل مناح الحياة الاجتماعية بالمغرب؟

يتعلق الأمر إذن بصميم العلاقة بين التاريخ السردى والتاريخ الإشكالي، وهي علاقة يبدو فيها الانتصار واضحاً للثاني على الأول، مما يتطلب من صيرورة النقل الديداكتيكي (La transposition didactique) أخذ كافة المستجدات

المنهجية والفكرية في مجالى البحث التاريخي الأكاديمي والبحث التربوي المتعلق بطرق ومناهج تدريس هذه المادة الحيوية. وإذا جاز القول، وفق تصور الباحث Fernand BRAUDEL، تصور «التاريخ السردى جثةٌ يجب عدم النفخ فيها، وفي صورة إعادة الحياة لها يجب إعدامها مرة ثانية». وهذا التاريخ السردى يخفي وراءه (ويخفي في الوقت نفسه) بعض التوجهات الإيديولوجية، وبعض المناهج التي يجب الإفصاح عنها. يجب حصر التاريخ السردى في المناهج المدرسية، وفي عمليات تبسيط التاريخ لعموم الناس. وفي هذا المضمار وجب التذكير بالخطأ الكبير الذي ارتكبه بعض الموظفين، تحوهم من دون شك نيات طيبة خاصة في فرنسا وبلجيكا خلال السبعينيات وبداية الثمانينيات، بالسعي إلى إقحام ما اعتقدوه "التاريخ الجديد" في البرامج المدرسية. وفي الواقع، هذا التاريخ هو نتاج بحوث متقدمة يصعب إقحامها بسرعة وعلى صورتها تلك في البرامج المدرسية. وفي كل الحالات نتمنى أن تصل روح هذا التاريخ إلى التعليم وإلى الكتب الموجهة إلى العموم، وذلك بملائمة مع مستوى مستهلكيه من غير المتخصصين، ومن الذين لا يمتلكون ما يجب من الزاد المعرفي لتفهّمه على حاله عند إنتاجه. كما حصل سوء فهم لمسألة التسلسل الزمني في إطار مسابرة تمثل الزمن كما يراه التاريخ الجديد، فوقع في بعض الأحيان تعقيب، يكاد يكون كلياً، للتسلسل الزمني الذي يستحق التبسيط والتحيين، لأنه يبقى أساسياً لوضع الأحداث التاريخية في إطارها بالنسبة إلى المؤرخ نفسه، وبالنسبة إلى الشباب وعموم الناس» [12].

نفس السياق، أورد الباحث Nicole ALLIEU-MARY هناك علاقات تفاعل قوية وتكامل بين مختلف الوظائف الاجتماعية والتربوية لتدريس التاريخ (Nicole ALLIEU-MARY 1995)، بحيث أن قسم التاريخ هو فرصة لاكتساب مهارات التفكير النقدي، ومنهجية البحث الوثائقي، وإنارة الزوايا المظلمة من رهن المجتمع من خلال تملك واستيعاب المفاهيم الأساسية، وتنمية القدرات التحليلية لدى المتعلم، وتأهيله لتشكيل الموقف. ومن جانب آخر، فقسم التاريخ

التاريخي مطالب بضمان تملك المتعلمين لمبادئ وقيم التفكير النقدي [1]، وذلك من خلال إكسابهم أدوات ذهنية مستديمة تمكنهم من تقوية الحس النقدي لديهم تجاه الذات من جهة وتجاه الموضوع والمحيط العام.

والأمر يعني كل ما تتضمنه العناصر الثلاثة المشار إليها من أفكار وقيم ومعايير وتصورات. وحتى يتمكن الجمهور الناشئ من ناصية التفكير النقدي لابد له من امتلاك مهارة القراءة والتحليل والتفكير والبحث بشكل دائم عن الوثائق والدعامات الديدانكتيكية المساعدة حتى ولو لم تدرج ضمن مكونات الدرس موضوع البحث. لأن ذلك من شأنه اكتشاف الطرق الأخرى المؤدية إلى بناء تفكير مستقل وعقلاني ليس من السهل على الإيديولوجيات التي تخترق المجتمع والمدرسة قولبة وتنميط الناشئة واستمالتهم ببساطة. أي أن المواطن الناشئ سيكون بمقدوره، وفق مقومات هذا التفكير، عدم قبول الأفكار الجاهزة، وتملكها من دون تمحيص أو تفكير. مما يعني أنه لابد من وضع مضامين المعرفة التاريخية المدرسية، خصوصاً ما له علاقة بمضامين كتب التاريخ المدرسية، على محك النقد والتمحيص وإعادة النظر بشكل مستمر. وبالإضافة إلى ذلك هناك مبدأ النسبية في التفكير وتقدير القضايا والوقائع التاريخية، إذ هي من الوظائف التربوية القمينة بالعاينة اللازمة. ومن تم لابد من وضعها نصب أعين واضعي مضامين المعرفة التاريخية المدرسية عبر تنوع مختلف الدعامات الديدانكتيكية ووسائل الإيضاح (رسومات، بيانات، جداول إحصائية، خطوط زمنية، خرائط تاريخية، صور.. إلخ) حتى تتمكن الناشئة من أن المعرفة التاريخية هي بطبيعتها نسبية.

إن واقع تدريس التاريخ بالمغرب، على الرغم من التقدم على مستوى الوثائق والمضامين، يدفعنا إلى تشكيل قناعة مفادها البعد عن إعادة استنابات قيم المواطنة الحققة كما تحدث عنها عبد الله العروي بالجزم [14]؛ حيث قال: «لم يحصل بعد عندنا الفطام الضروري من الغريزة إلى العقل، من الإتياع إلى الاستقلال، من التوكل إلى الهمة، من المبايعة إلى

هو فضاء لمساءلة مجموع القيم الاجتماعية والثقافية والفكرية التي وقع عليها الاختيار، والتي يعمل مضمون الدرس التاريخي على تمريرها، ومن خلالها تتم عملية ولوج درب بناء وتشكيل الحس الهوياتي الفردي والجماعي. ويحق لنا التساؤل عن المكانة التي ينبغي على القيم الدينية والوطنية أو كل ما له علاقة بالهوية الوطنية ومثلها العليا أن تحتلها داخل جغرافية الكتاب المدرسي لمادة التاريخ؟ وهل يمكن الحديث عن إمكانية إدراج القيم الدينية والوطنية في منهاج مادة التاريخ ومضامين الكتب المدرسية في ظل التطورات التي عرفها مجال تدريس التاريخ سواء على مستوى المواضيع، أو على مستوى المقاربات المنهجية، أو حتى في ما يتعلق بالوظائف والانتظارات المجتمعية من تدريسه؟.

أما بالنسبة للباحث Christian LAVILLE (1991) فواجب تدريس التاريخ هو تمكين المتعلمين من تنمية القدرات والمؤهلات والكفايات التي يتطلبها واجب تكوين المواطن المستنير حتى يتمكنها بغرض تسهيل مشاركته المثمرة في الاهتمام بشؤون مجتمعه بنوع من الاستقلالية والتجرد والتفكير الحر وإعمال العقل [13]. وحينما ننتقد القيم الموجهة لتدريس مادة التاريخ، فإننا نساهم بذلك في نقد المعرفة التاريخية المقدمة للناشئة في مجملها. نقد يرمي إلى تجاوز بعض الوضعيات المختلة وزد بعض الثغرات في أفق المساهمة في صناعة الأفضل في هذا المجال. وفي قلب هذه الجدلية القائمة بين التاريخ والقيم المختلفة نورد مقتطفاً للباحث العروي عبد الله يقول فيه: "لا فرق بين نقد التاريخ ونقد القيم، والنقد لا يعني المحاسبة بل التّعرية أي التحرر استعداداً للإبداع" [14]، وهذا يعني أن الإبداع رهين بالنقد، وهما معاً من سمات المجتمعات المتحررة والمتطورة.

1. الوظائف التربوية

تتجلى الوظائف التربوية لتدريس التاريخ في الوضعيات الديدانكتيكية والتربوية التي تضع المتعلم في قلب ما سماها الباحث Christian LAVILLE بالتربية التاريخية. فالدرس

المواطنة» [14].

وشخصيتها الوطنية، من وقود يلهب نار البحث عن المعرفة التاريخية ضمن مسار لخصه في الحاجة الاجتماعية المرهفة للتاريخ. وهذا ما يجعل التاريخ، والتاريخ المدرسي على وجه التدقيق، يلعب دوراً محورياً في معرفة درجة ديمقراطية الدولة والمؤسسات ومدى بناء منظور التربية التاريخية على محددات التفكير النقدي والاستقلالية في الفكر واستنبات قيم المواطنة لدى الناشئة. وفي هذا الصدد تقول الباحثة غيثة عواد [16] أنه «على الرغم من الدور الذي تلعبه وسائل الإعلام بشكل أكثر استقلالية وأكثر تجدرًا في تبسيط الأحداث التاريخية وفضلاً عن النقل "الخاص" أو النضالي للذاكرة التاريخية العائلية أو الجهوية أو الجماعية، فإن المؤسسة المدرسية تبقى هي المحرك الرئيسي لنشر المعارف التاريخية، وبالتالي هي الوسيلة الأساسية لترسيخ هذه المعارف في ذاكرة الشباب المغربي» [16].

تم الإشارة إلى أهمية وحساسية التاريخ المدرسي ومدى ارتباطه بمدى تطور وديمقراطية الدولة والمجتمع إلى الحد الذي أصبح فيه التاريخ المدرسي ترمومتر نقيس به درجة هذا التطور والانفتاح، ونستشهد هنا بما توصلت إليه الباحثة عواد من خلال قولها أن "وضع التاريخ المُدرّس، الذي تتحكّم فيه الدولة في المستويين الأولي والثانوي من خلال محتوى البرامج والمقررات ومواضيع الامتحانات، مؤشّر جيّد لمعرفة التقدم الذي عرفه الانفتاح السياسي وحدوده" [16].

وبالإضافة إلى ذلك، يعمل درس التاريخ على تأدية وظيفة تجاوز تكوين الهوية البدائية والأولية التي تتخذ من المشاعر والعواطف مقومات بناءها نحو اهتمامه بالهوية المدنية المبنية على العقل والتفكير، والتي تمكّن المتعلمين من إمكانية اتخاذ المسافة اللازمة بين الذات والموضوع بما يضمن تحقيق التوازن المطلوب بين الوظيفة الهوياتية والوظيفة النقدية المتوخاة من درس التاريخ. ومن بين ما يتطلبه ذلك هو خطاطة بيداغوجية تُمكن من بلوغ الهدف الأسمى لهذه المعرفة، والمتمثل في المساهمة في تكوين مواطن مستنير يملك من القدرات والكفايات ما يؤهله لقراءة ماضيه بتداخلاته وتعيقاته وتفاعلاته المختلفة

وإذا كان التاريخ الأكاديمي، بوصفه مادة للعمل للاشتغال البحثي من قبل المؤرخين والباحثين وفق الإشكاليات المطروحة وبمنهجية علمية صارمة، يهدف إلى المساهمة في معرفة الماضي حسب متطلبات كل مرحلة تاريخية، وما تتضمنه هذه المتطلبات من إشكاليات محددة وقضايا محورية واهتمامات المؤرخ نفسه، فإن التاريخ المدرسي يُعدّ مادةً للتكوين المعرفي والتربوي للمواطنة المستنيرة عند المتعلمين من خلال ما تفرضه صيرورة التكوين من إمكانات مرافقتهم ليتعلموا كيف يفهمون الحاضر بإشكالياته المختلفة في ضوء معطيات الماضي، ومحاولة دفعهم للمشاركة بشكل فعّال وعقلاني في الحياة الاجتماعية في كل مجالاتها وتجلياتها. وهذه الإجراءات تروم إلى بناء مجتمع ديموقراطي مُنصف يعطي قيمة كبرى للقيم المثلى داخل المجتمع ويعززها. وإذا جاز لنا أن نجمل مميزات الوظيفة التربوية لمادة التاريخ المدرسي يمكن القول بأن مضمون المعرفي لهذه المادة من الواجب عليه أن يساهم في ضمان ما يسميه العروي [14] اتساع الأفق وإكثار المثل وتنويع التصورات [14].

2. الوظائف الاجتماعية

تكمّن الوظائف الاجتماعية لتدريس التاريخ في بناء مستقبل البشرية والمجتمعات الإنسانية بشكل يستحضر أهمية المرور من "الاعتراف بأن هذا البناء ينطلق من حاضر الشعوب ليعود بها إلى الماضي قصد البحث عن الجذور التي تساعد على تحديد المعالم الكبرى للهويات الوطنية" [15].

يُشير الباحث عبد المجيد القدوري [15] إلى قنوات تصريف الخطاب التاريخي، معتبراً التاريخ أداةً حيويةً تلعب دوراً محورياً في التكوين العام للشخصية الوطنية من خلال العمل الحثيث الذي يجعل الشعوب تستنجد بالماضي وإسدال الستار عن قضاياها من أجل «البحث عن الجذور التي تُمكنها من تحديد هويتها» [15]. وقد استحضر القدوري ما تشكّله إرادة الشعوب، في ظل مسارها التاريخي لتعزيز مقومات هويتها

الواعي والعقلاني في صيرورتها.

3. الخطاب التاريخي المدرسي والهوية الوطنية: محصلة التحولات الاجتماعية

يُفترض من كل عملية تحليل مضمون الخطاب التاريخي المدرسي وتفكيكه قصد فهم أبعاده وإدراك رهاناته والإلمام بكافة الهيئات، والمؤسسات، والفاعلين، والمساهمين في إنتاج هذا الخطاب وصياغته وإقراره، وكذا كل العمليات الكفيلة بتسهيل صيرورات تمريره إلى الأجيال الناشئة داخل الفضاء المدرسي. وهي مهمة صعبة وشاقة تقتضي الحد الأدنى من الإحاطة بعناصر السياق العام للمجتمع بتطوراته وتموجاته وتحولاته المركبة، والتي أفرزت هذا الخطاب في أبعاده الفكرية والسياسية والاجتماعية والثقافية والتربوية. مفاد هذا الحديث هو أن الخطاب التاريخي المثبت بين ثنايا مضامين كتب التاريخ المدرسية هو خطاب يُؤسس لمشروع سياسي واجتماعي وثقافي وراه خلفية فكرية وإيديولوجية جديرة بالتحليل والتفكيك والمتابعة من قبل الباحثين [19].

فمن جهة، تعد عملية بناء الخطاب التاريخي المدرسي محصلة للمعارف التاريخية التي تشكلت حول الماضي وفق تصور العديد من الفاعلين بما في ذلك الدولة، ومن جهة أخرى، وفي ذات الوقت، هي مخاض لمعطيات السياق السوسيوسياسي والثقافي والفكري للمغرب الراهن. وغني عن البيان أن هذا السياق يتسم بالمنافسة والصراع بين المجموعات الاجتماعية التي تشتغل داخل مختلف حقول المجتمع، مع الأخذ بعين الاعتبار عدم إغفال تأثير العوامل الخارجية في صياغة وبناء هذه المضامين، التي بدورها تختلف درجة تأثيرها تبعاً لمعطيات الظرفية الدولية وموازن القوى، خصوصاً وأن للمغرب علاقات مع مختلف بلدان العالم، يُملئها أحياناً العنصر التاريخي الذي يضيف عليها طابعاً استراتيجياً، وأحياناً أخرى لها علاقة بمقتضيات ظرفية غالباً ما تكون مقرونة بالمصالح المشتركة الآنية والمفترضة على حد سواء [4].

وما دام الأمر يتعلق بتطور أنماط المعرفة التربوية على

في سبيل تفكيك وفهم الإشكالات السياسية والاجتماعية والثقافية المتعلقة بالهوية الوطنية المطروحة في الزمن الراهن، ومن تم التفكير في سبل المشاركة في وضع معالم مشروع المستقبل. مشروع يمتلك من المقومات الثقافية والتاريخية ما يكفي من التوجه نحو المستقبل بكل ثقة [22].

كما نجد من بين الوظائف الاجتماعية للدرس التاريخي ما لخصه الباحثان محمد القبلي ومعرف الرصافي بالمرتكزات الجوهرية للهوية الوطنية (الرصافي، [17] والقبلي، [18])، حيث اعتبر معرف الرصافي أن الناس تجمعهم جامعة القرابة والنسب وجامعة اللغة وجامعة المعتقد وجامعة الوطن أو المجال الجغرافي وجامعة النظم والأعراف والقوانين الاجتماعية ثم جامعة العلاقات الإنسانية [17]، في الوقت الذي صاغ فيه محمد القبلي مفهوم الهوية الوطنية بناءً على مجموعة من المرتكزات الأساسية المتحركة في الهوية الوطنية للمجتمعات. وركز بشكل كبير على مرتكز المعتقد أو المذهب، ومرتكز اللغة ومرتكز الأعراف والنظم الاجتماعية والنواميس التي بموجبها يتفاعل المجتمع في تطوراتها [15].

وكيفما كان الحال، يكاد الباحثان (الرصافي، [17] والقبلي، [18]) يتفقان على أن للهوية الوطنية مرتكزات قاعدية منها يكون المبدأ والمنتهى. وقد عبّر عنها كل منهما بأسلوبه الخاص، إلا أنهما يؤكدان من حيث الجوهر على نفس المرتكزات والمقومات الأساسية. وفي المحصلة يبقى "الطلب الاجتماعي للتاريخ نابغ من إرادة تقوية الهوية والشخصية الوطنية" [18]، وهي فكرة أثبتت جهاتها في كثير من المجتمعات لاسيما حينما تؤدي هذه الإرادة نحو الكشف عن بعض الجوانب المغمورة في تاريخ هذه المجتمعات ما كانت لترى النور لولا الوقود الذي يشكله هاجس البحث في مجال مقومات الهوية الوطنية.

وفضلاً عما ذكر من وظائف اجتماعية؛ هناك كذلك ما له علاقة بالعلومة بتجلياتها ونتائجها وتأثيراتها المتعددة على الهويات الوطنية وقيمها الفلسفية، مما يستدعي ضرورة الانخراط

وتحديد الهوية الوطنية). وهذا ما يبرر شراسة النقاش الفكري والسياسي حولها منذ فجر الاستقلال على الأقل. وإذا كانت الإحاطة بالتعريب غاية في الأهمية، بوصفه مشروعاً اجتماعياً وسياسياً قبل اعتباره عملية تقنية آلية تعتمد استبدال اللغة الفرنسية بالعربية المعيار، فإنه يعطي مؤشرات تمكن الباحث من فهم الكثير من القضايا المرتبطة به، بما في ذلك ما تزعمه بعض الخطابات المهيمنة على الساحة الثقافية والفكرية طيلة العقود التي تلت الاستقلال [22].

ما يمكن التأكيد عليه هو أن هناك ملامح عامة لبلورة سياسة لغوية وتدابير إجرائية لها علاقة بالهوية الوطنية، ما دام الاهتمام منصباً حول أسئلة الثقافة واللغات والقيم والأديان والرموز، وكلها موارد تساهم في استكمال صورة الهوية الوطنية، والتي تتطلب تدبيراً عقلانياً مبنياً على مبادئ الديمقراطية سواء على الصعيد السياسي-الاجتماعي أو على الصعيد التربوي-التثقيفي. إن طرح موضوع التاريخ المدرسي ومساهمته في بناء الهوية الوطنية، وما يرتبط بها من رهانات اجتماعية وثقافية ترحي بظلالها على قيم المواطنة لدى الجيل الناشئ، ليس موضوعاً يقتصر تحليله ومناقشته على معطيات المضمون التاريخي المدرسي، بقطع النظر عن العلائق المركبة والمعقدة التي تربط المدرسة بالتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية على صعيد المجتمع برمته، بل له كذلك أبعاد خصوصية تتعلق بالتمثيلات الاجتماعية والثقافية للأسر التي ينحدر منها المتعلم [21].

ضوء المعطيات الاجتماعية، يبدو أن التغيرات والتحويلات التي تشهدها المعرفة المدرسية، والوسائل والقنوات التي تسهر على نقل وبناء هذه المعارف في المجتمعات المركبة مثل المغرب، عادة ما تنتج عن المنافسة والصراع الأبدي بين المجموعات الاجتماعية حول النفوذ الضامن للتأثير في القرارات والسياسات بما في ذلك السياسة التربوية والتعليمية [20]. وإذا كانت الهوية الوطنية تقع اليوم في قلب التحول والمنافسة والصراع بين الحركات المشكّلة للنسيج الاجتماعي الوطني، فإن بات من المشروع التساؤل حول طبيعة ومقومات سياسة تدبير الهوية الوطنية؟ وهل تملك السياسة التربوية تصور واضح حول موضوع الهوية الوطنية بالمغرب؟

لقد تمخّضت عملية تعريب مادة التاريخ عن سياق وطني وإقليمي تميّز بالتأثر بالمعطيات السياسية والثقافية والفكرية التي أنتج الكثير منها بالمشرق العربي إبان هذه الفترة. ونعلم جيداً بأن الإقدام على تفكيك شفرات هذا المشروع من زاوية اشتغالنا لا يخلو من مزالق منهجية ومعرفية بالنظر إلى التراكم المعرفي التخصصي في تحليل مكوناته ومظاهره وتداعياته من قبل دراسات سوسولوجية وأثنولوجية عاجته من زاوية السياسة اللغوية مستحضرة مواقف الأفراد والمجموعات تجاه اللغات الحاضرة ولاسيما الفرنكوفونية والتعريب. ونظراً للأهمية التي تكتسيها اللغة، سواء لدى الأفراد أو المجموعات، لعلاقتها العضوية بالوجدان والوجود (الهوية الفردية والجماعية) وعلاقتها بما هو اجتماعي وسياسي (شكل وطبيعة بناء الدولة الوطنية



شكل 1

تموقع الخطاب التاريخي المدرسي بين المكونات التي يؤثر ويتأثر به

3. التوصيات

المغربية، خلال فترة الاستقلال على الأقل، مجالاً للمنافسة الاجتماعية والفكرية بين القوى التي ميزت المغرب السياسي والثقافي طيلة هذه الفترة. وتتمظهر هذه المنافسة في مضامين الكتب المدرسية، وقبلها المفاهيم والتعبير التي تخترق التوجيهات التربوية للمادة، فضلاً عن الأهداف والغايات التي يُراد بلوغها بواسطة البرامج المقررة ومضامينها المعرفية. وستقتصر هنا على تحليل بعض جوانب مشروع تعريف المادة، بوصفه مظهراً من مظاهر الانعكاسات الاجتماعية والسياسية على المعرفة التاريخية المدرسية.

وبناء عليه؛ توصي الدراسة بما يلي:

- إعادة النظر في مضامين الكتب المدرسية لمادة التاريخ وكذا التوجيهات الرسمية أو المنهاج التربوي على ضوء المستجدات السياسية والدستورية والثقافية والقيمية التي عرفها المغرب في العشرية الأخيرة.

- تمكين التعددية الثقافية من ولوج المعارف المدرسية من خلال الاستعانة بالتجارب الدولية المماثلة، والعمل على استلهاج الجوانب المنهجية والإجرائية منها بما يخدم تطور جهود التربية

انطلاقاً مما ذكر؛ يتبين أن هناك علاقة جدلية بين تحولات الخطاب السياسي ومضامين الخطاب التاريخي المدرسي. وقد أدركنا، من خلال الاشتغال الأولي على جانب من جوانب هذا الموضوع، أن معطيات الخطاب التاريخي المدرسي تظل، إلى حد بعيد، رهينةً للتحولات التي تسم دينامية الحياة الاجتماعية مع استحضار التفاوتات في درجة الحضور بين القوى الاجتماعية والسياسية داخل المشهد السياسي بالمغرب. يتأرجح حضور مؤشرات الهوية الوطنية في خطاب التاريخ المدرسي بين فترة وأخرى تبعاً للسياق السياسي والثقافي والاجتماعي المتأثر بدوره بعوامل داخلية وأخرى خارجية، غير أن التطورات العلمية التي عرفها مجال تدريس التاريخ فرضت على مضامين كتب التاريخ المدرسية، بخصوص قضايا الهوية الوطنية، تبني إستراتيجية مغايرة حاول واضعي المناهج التربوية ومؤلفي الكتب المدرسية والمضامين المعرفية للمواد الاجتماعية بلورتها وتطويرها حتى تستجيب لتطلعات مبدأ التعددية الثقافية التي تطبع الكثير من المجتمعات. كما نستنتج من خلال هذه الدراسة كون المدرسة

بالمغرب.

المنصوري، مراجعة عبد الحميد هنية، الطبعة الأولى،
2007، بيروت، ص. 46

- تكثيف الجهود من أجل ضمان انسجام طبيعة الهوية الوطنية
كما تعكسها مضامين الكتب المدرسية على نحو خاص
والخطاب التربوي على نحو عام، مع إضفاء مضمون تعددي
عليها.

[14] العروي (عبد الله)، أوراق، المركز الثقافي العربي، طبعة
2000، الدار البيضاء.

[15] القدوري (عبد المجيد)، 1998، "تدريس التاريخ
والشخصية الوطنية"، الجامعة والشراكة: أي دور للعلوم
الإنسانية والاجتماعية؟، منشورات كلية الآداب والعلوم
الإنسانية بالمحمدية، سلسلة الندوات رقم 8، المحمدية.

[16] عواد غيثة، "تدريس التاريخ والانفتاح السياسي في مغرب
اليوم"، النشرة الالكترونية للمجلس الوطني لحقوق الإنسان،
العدد الثاني، ملف الأرشيف والتاريخ والذاكرة. أنظر الرابط
التالي

:<http://www.ccdh.org.ma/spip.php?article82>

2, consulté le 15 juillet 2013

[17] الرصافي (معروف)، الشخصية، الشخصية المحمدية أو
حل اللغز المقدس، منشورات الجمل، الطبعة الأولى
2002، ألمانيا.

[18] القبلي (محمد)، 2000، حول بعض مرتكزات الهوية في
تاريخ المغرب الأقصى الوسيط، كلية الآداب والعلوم
الإنسانية، سلسلة الدروس الافتتاحية رقم 1، مطبعة النجاح
الجديدة، المحمدية.

[20] أيلمان (ديل. ف)، المعرفة والسلطة في المغرب صورة
من حياة مثقف من البادية في القرن العشرين، دار النشر
ملاطبا، طنجة، ترجمة محمد أعيف ومصطفى الوجاني،
طبعة جديدة، 2009.

ب. المراجع الأجنبية

[1] HASSANI IDRISSE M., (2008), "Pour une
autre réforme de l'enseignement de
l'histoire au Maroc", in ATTADRISS, N° 4.

المراجع

أ. المراجع العربية

[2] حسن رمعون، «تدريس حرب التحرير (1954-1962)،
ضمن كتب التاريخ القديمة والجديدة في المدرسة الجزائرية
/ Insaniyat إنسانيات، 2008، 39-
<http://insaniyat.revues.org/185440>

[3] عصيد (أحمد)، سياسة تدبير الشأن الأمازيغي بالمغرب بين
التعاقد السياسية وسياسة الاستيعاب، المرصد الأمازيغي
للحقوق والحريات، الدار البيضاء، 2009.

[4] السبتي (عبد الأحد)، 2012، التاريخ والذاكرة: أورش في
تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي، الطبعة الأولى،
الدار البيضاء.

[5] التريكي (فتحي)، "العقل والنقد في فلسفة التاريخ عند
العرب"، مجلة الفكر العربي المعاصر، مركز الإنماء
القومي، عدد 88-89، ماي - يونيو 1991، بيروت.

[6] غازي (حليمة)، نقائش لاتينية لماريطانيا التنكية، منشورات
المعهد الملكي للثقافة الأمازيغية، مركز الدراسات التاريخية
والبيئية، سلسلة دراسات وأبحاث رقم 24، ط. 1، 2011،
الرباط.

[8] تاريخ المغرب: تحيين وتركيب، 2011، المعهد الملكي
للبحث في تاريخ المغرب، إشراف وتقديم محمد القبلي،
مطبعة عكاظ الجديدة، الطبعة الأولى، الرباط، ص. 630.

[12] فرناند بروديل، نقلاً عن جاك لوغوف، التاريخ الجديد،
المنظمة العربية للترجمة، ترجمة وتقديم محمد الطاهر

- [13] André SEGAL, “l’éducation par l’histoire”, in: http://classiques.uqac.ca/contemporains/segal_l_andre/education_par_histoire/education_par_histoire.pdf
- [19] EL AYADI M., (2000), “De l’enseignement religieux”, dans prologues, revue maghrébine du livre, N°21, Rabat.
- [21] CARIOU Didier, (2004), Le raisonnement par analogie: un outil au service de la construction du savoir en histoire par les élèves, thèse de doctorat en sciences de l’éducation, soutenue à l’Université de Picardie-Jules Verne, diffusion ANRT.
- [22] BOUKOUS Ahmed, (2008), “Le champ langagier: diversité et stratification”, in Asinag, N° 1, IRCAM, Rabat, pp. 15-37.
- [7] Isac CHIVA, cité par Michel WIEVIORKA, La différence: identité politique: enjeux, débats et politiques, éd. Balland, Paris, 2001, p. 164.
- [9] SEGAL A., (1990), “Enseigner la différence par l’histoire”, in Traces, Vol. 28, N° 1. http://classiques.uqac.ca/contemporains/segal_andre/education_par_histoire/education_par_histoire.pdf
- [10] HASSANI IDRISSE M., (2008), “Pour une autre réforme de l’enseignement de l’histoire au Maroc”, in ATTADRISS, N° 4.
- [11] Mustapha EL QADERY, “Histoire nationaliste et cohésion nationale”, dans Temps présent et fonctions de l’historien, Rabat Agdal, publications de FLSH, N° 1580, 2009 p.18.

NATIONAL IDENTITY THROUGH HISTORICAL KNOWLEDGE OF SCHOOL

ALI MOURYF

Faculty of Education sciences-Rabat

University of Mohamed V-Morocco

Abstract_ The aim of this article is to shed light on educational functions of teaching history, especially with regard to the features of national identity and collective memory.

The article focuses on the dimensions and representations of historical knowledge related to history presented in school. It makes use of time and space dimensions. Then, it continues to cover dimensions of community and issues related to its main questions.

It also tackles the educational, social, political and cultural functions of teaching history and its importance in constructing learners indicators of national identity. The article tries also to analyse the dialectical relationship between two main aspects: the first one is the elements of sociopolitical and cultural context that dominate the scene, and the developments in academic history and educational and didactic research. The second one is the developments in the speech of school history declared in the educational documents, such as educational curriculum, textbooks and didactic supports.

The study concluded that the school's historic speech data hostage dynamic transformations of social and political view with evoke disparities recorded in the degree of attendance between the social and political forces within the national political scene in Morocco. The scientific developments that the teaching of history field has known impose on the contents of history textbook, specifically the national identity issues, to adopt a different strategy; the curriculum makers, the textbook and cognitive contents writers of social materials have tried to elaborate and develop it to respond to the aspirations of the principle of cultural pluralism, which is printed a lot of communities.

Keywords: *The teaching of history, national identity, the collective memory, historical knowledge of school, educational discourse, educational functions.*