The Teaching Historical Interpretation in Moroccan Upper Secondary Education: Between Classroom Practices and Contemporary Epistemological and Didactic Advancements

Lamia Lakhouatri [1]

Faculty of Education Sciences,
Mohammed V University, Rabat, Morocco

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 - Issue 8

To cite this article: Lakhouatri, L. (2025). The Teaching Historical Interpretation in Moroccan Upper Secondary Education: Between Classroom Practices and Contemporary Epistemological and Didactic Advancements. Science Step Journal, 3(8). 203-227. ISSN: 3009-500X. https://doi.org/10.5281/zenodo.15117156

Abstract

This study explores how historical interpretation is taught in Moroccan secondary school history classrooms. Historical interpretation is key to understanding the perspectives of people from the past, but it requires thoughtful teaching methods to make it meaningful for students. The research looks at whether teachers' views and classroom practices align with modern approaches to teaching history. To investigate this, the study used surveys to understand teachers' perceptions and classroom observations to see how historical interpretation is being taught. The findings reveal a clear gap between theory and practice. Many teachers lack proper training in this area, often confusing explanations with interpretation, which affects the way history is presented to students. While some teachers recognize the importance of historical thinking, inconsistencies in their methods make it difficult for students to develop strong analytical skills. Too often, historical interpretation is approached superficially, without emphasizing its role in building knowledge. As a result, students miss out on opportunities to think critically about history. This study highlights the need for better training and support for teachers so they can help students engage more deeply with historical interpretation and develop the critical thinking skills necessary to understand the past.

Keywords

Historical interpretation, historian's approach, historical thinking, didactic approach, history didactics.

[1] PhD Candidate, Faculty of Education Sciences, Mohammed V University, Rabat, Morocco, and Educational Inspector for Secondary Education in Social Studies.
Email: lamia.lakhouatri@um5r.ac.ma

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تدريس التأويل التاريخي في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب: بين الممارسة الصفية والمستجدات الإبستيمولوجية والديدكتيكية

لخواتري لمياء

كلية علوم التربية،
جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

ملخص

تهدف هذه الدراسة إلى تسليط الضوء على تدريس وتعلم التأويل التاريخي في الممارسة الصفية بالسلك الثانوي التأهيلي في المدرسة المغربية، باعتباره مكونًا أساسيًا من مكونات نهج المؤرخ و ركيزة أساسية في التفكير التاريخي. تتناول الدراسة فعل التأويل التاريخي عمومًا والمقاربات الديدكتيكية الحديثة التي تُمكّن من تفعيل التأويل التاريخي وفهم مواقف الفاعلين التاريخيين خصوصا . وتتمحور إشكالية الدراسة حول السؤال التالي: إلى أي مدى تتوافق تمثلات الأساتذة وممارستهم الصفية مع المستجدات المعرفية والديدكتيكية المتعلقة بالتأويل التاريخي؟ لإنجاز هذه الدراسة، تم اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام أدوات بحث علمي متعددة، تشمل الاستمارة المحكمة لاستقراء تمثلات أساتذة مادة الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي حول موضوع الدراسة، وشبكة الملاحظة لرصد الممارسة الصفية الفعلية للتأويل التاريخي في درس التاريخ لعينة من الأساتذة. كشفت الدراسة عن وجود فجوة بين الممارسات الصفية والمستجدات الإبستيمولوجية والديداكتيكية حول التأويل التاريخي، حيث تبين ضعف التكوين الديداكتيكي للأساتذة في هذا المجال ووجود قصور معرفي مرتبط بالتأويل التاريخي وبآليات التنزيل الديدكتيكي لفعل التأويل التاريخي، تجلى ذلك في خلط بين مفاهيم التفسير و التأويل و قصور في الممارسة الصفية ارتباطا بالتأويل التاريخي. كما أظهرت الدراسة وعيًا نسبيًا لدى الممارسين بأهمية النهج التاريخي، إلا أنها رصدت ثغرات واختلالات تعيق تحقيق كفاية التأويل التاريخي. فالتأويل غالبًا ما يُمارَس بشكل غير واعٍ، حيث يُلامَس بشكل سطحي دون استيعاب دوره كبناء معرفي يبدأ بطرح الإشكالية وينتهي بتركيب المعطيات، يحول هذا القصور دون تحقيق المتعلم لكفاية التأويل، وبالتالي يُضعف من بناء الوعي التاريخي والنقدي لديه.

الكلمات المفتاحية

التأويل التاريخي، نهج المؤرخ، التفكير التاريخي، مقاربة ديدكتيكية، ديدكتيك التاريخ.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

مقدمة

يلعب تدريس التاريخ دورًا محوريًا في تشكيل فهم المتعلمين للماضي وأهميته في الحاضر لذلك فقد حرصت الوزارة الوصية وكذا كل الفاعلين في الميدان إلى الانتقال بدرس التاريخ من عملية شحن وحفظ للمعلومات الجاهزة إلى ممارسة للتفكير التاريخي بالنقل الديدكتيكي لنهج المؤرخ، هنا يبرز الدور المحوري للتأويل التاريخي؛ حيث إنه يُعد عنصرًا أساسيًا في منهجية المؤرخ وركيزة أساسية في التفكير التاريخي. فمن خلال الانخراط في عملية التأويل التاريخي، يستطيع المتعلمون ليس فقط إعادة بناء الماضي، بل أيضًا تطوير مهارات التفكير النقدي التي تمكنهم من التساؤل والتحليل واستخلاص استنتاجات ذات مغزى حول الأحداث التاريخية ودوافع الفاعلين التاريخيين.

على الرغم من أن الإصلاحات الوطنية للمناهج تركز على أهمية التعلم القائم على الكفايات وتطبيق المنهج التاريخي، فلا يزال فعل التأويل التاريخي في الممارسات الصفية غير مستكشف بالقدر الكافي في سياق التعليم الثانوي المغربي. دفعنا هذا للبحث في التصريف الديدكتيكي لكفاية التأويل التاريخي وكذا في التكوين البيداغوجي للأساتذة وقدرتهم على تنفيذ هذه الممارسات بفعالية داخل الفصول الدراسية.

نهدف من خلال هذه الدراسة تسليط الضوء على تدريس و تعلم التأويل التاريخي في التعليم الثانوي التأهيلي المغربي، من خلال اعتماد المنهج الوصفي التحليلي واستخدام أدوات الاستمارة المحكمة وشبكة الملاحظة الصفية، من خلال كشف تصورات و ملاحظة ممارسات أساتذة مادة الاجتماعيات حول التأويل التاريخي.

من خلال هذا البحث، تسلط الدراسة الضوء على التحديات والفرص المرتبطة بتفعيل التأويل التاريخي في الممارسات الصفية. كما تكشف عن الفجوات بين التطورات الإبستيمولوجية و الديدكتيكية في مجال التأويل التاريخي والممارسات التعليمية الفعلية، مقدمةً توصيات حول كيفية سد هذه الفجوات لتحسين فهم المتعلمين للتاريخ وتعزيز مهاراتهم في التفكير النقدي.

1- الاطار النظري

1-1 التأويل وسجالات المعرفة التاريخية

إن التحولات التي عرفتها المعرفة التاريخية جعلت التأويل منعطفا إبستيمولوجيا في الكتابة التاريخية، وبروز تصورات فلسفية أغنت المعرفة التاريخية خاصة النزعة التأويلية، التي لامست إشكالات متعددة منها ماهية الحقيقة في التاريخ، الموضوعية والذاتية، وإشكال الذات ودورها في تحقيق الفهم بل بلوغ ما أسماه إدغار موران الفهم الإنساني.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

أصبحت الحقيقة التاريخية موضوعًا للنقاش والتأويل، حيث لم تعد تعتبر مجرد تجميع للوقائع والأحداث، بل عملية تؤول فيها هذه الأحداث في ضوء السياقات الثقافية والاجتماعية والسياسية. هذا التحول دفع المؤرخين إلى البحث عن المعاني الكامنة وراء الأحداث وليس فقط سردها.

خلق هذا سجالا حول الموضوعية والذاتية في المعرفة التاريخية و الذي أصبح يشكل تحديًا رئيسيًا، ففي حين يسعى بعض المؤرخين إلى تحقيق موضوعية كاملة، فإن النزعة التأويلية تؤكد على أن كل فهم تاريخي يحمل في طياته جانبًا ذاتيًا. هذا يعني أن المؤرخ ليس مجرد ناقل للحقائق، بل هو أيضًا مؤول لها. يعضد هذا بنهل التاريخ من حقل الفلسفة والارتقاء بالفعل التأويلي التاريخي، فالعمل التاريخي يحتكم في منهجه العلمي على البحث والتنقيب والنقد، بالموزاة مع ذلك فإنه لابد أن يرتكز على الفكر الفلسفي عند عملية التركيب،" إن الماضي حوادث فردية جزئية لاتعد ولا تحصى، وبدون نظرة تركيبية، وبدون فكر فلسفي، فإن المؤرخ لا يستطيع أن ينقذ نفسه من هذا الكل العجز المشتت...فالعمل التاريخي الذي لا يعززه فكر فلسفي هو مجرد تدوين" (طحطح، 2024، ص. 232).

إشكالية الذات ودورها في الفهم التاريخي أصبحت محورًا رئيسيًا في النقاشات الإبستيمولوجية. فالذات، باعتبارها الفاعل الرئيسي في عملية الفهم، تلعب دورًا حاسمًا في تمكين المؤرخ من تجاوز مجرد تسجيل الوقائع إلى استيعاب المعاني والأبعاد الإنسانية للأحداث التاريخية، مما يعزز التفاعل بين الذات والمادة التاريخية حيث لا يُنظر إلى التاريخ كمسار خطي من الوقائع، بل كتجربة إنسانية غنية ومعقدة تتطلب استيعابًا شاملاً للعوامل المتداخلة فيها، وهو ما يتنافى و توجه التيار الوضعاني الذي دافع عن الوثيقة ولا شيء غير الوثيقة.

عارض هذا التوجه مؤرخو النزعة التأويلية، ومن بينهم هنري إيريني مارو Henri Irenne Marrou (1904, 1977)، الذي شدد على دور الذات في عملية التأويل التاريخي. وأكد على أهمية التعاطف كشرط أساسي للفهم، حيث قال: "يجب أن يقوم بين المؤرخ وموضوعه تعاطف حتى يكون بإمكانه أن يفهم" (Marrou, 1954, p. 93). ومع ذلك، يرى مارو أن هذا التعاطف لا يتعارض مع الروح النقدية، بل يعززها ويثري التفكير التاريخي، إذ يقول: "الروح النقدية والتعاطف غير متناقضين في حد ذاتهما "(Marrou, 1954, p. 94).

في هذا الإطار، برزت التاريخانية كرد فعل على النزعة الوضعانية في التاريخ، وعلى محاولات إخضاع الدراسات الإنسانية لمنهج العلوم الطبيعية. وقد صاغ كارل فرنر مصطلح "التاريخانية" سنة 1879، ليصبح هذا الاتجاه إحدى أبرز الثورات الفكرية في الفكر الغربي. ورغم تعقد مفهوم التاريخانية وتطوره عبر الزمن، فإن طموحها يظل واضحًا، وهو إضفاء الشرعية على التاريخ كعلم له منهجه الخاص وخصائصه. ويعكس هذا التوجه رؤية (Friedrich Meinecke) فريدريش مينكه، الذي أكد على دور الفرد في التاريخ وعلى أن "الحوادث البشرية فريدة ومتطورة" (العروي، 2017، ص. 413).

حاولت التاريخانية أن تؤكد على أن الظاهرة الإنسانية مختلفة تماما عن الظاهرة الطبيعية " فالظاهرة الطبيعية كم يمكن قياسها، أما الظاهرة النفسية فهي كيف ينأى عن القياس، والظاهرة الطبيعية يمكن التنبؤ بتطورها اللاحق إذا عرفنا قوانينها، أما الظاهرة

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الإنسانية فهي حرة لا يمكن التكهن بمساراتها المستقبلية" (التيمومي، 2013، ص. 102)، في هذا السياق ميز دلتاي Dilthey بين التفسير والفهم، ففي نظره أن التفسير يبحث في أسباب الطبيعية ويبرز العلاقات الموضوعية بينها، يمكن التحقق من ذلك عبر التجربة المخبرية، أما الفهم أو التأويل فيعتمد على علم النفس الوضعي "فالبشر كائنات واعية وسلوكها ناجم عن الإيمان بقيم ومعتقدات وتصورات ذهنية، ويتمثل دور الفهم في اعتماد المؤرخ على الحدس وعلى التعاطف للتعرف على تدريس و تعلم نفسي معين، أي المقاصد الواعية لفاعل تاريخي معين " (التيمومي، 2013، ص. 103).و هذا الطرح عضده عبد الله العروي عندما اعتبر أن المؤرخ يستحضر أفعال الماضي ليفهم مغزاها، والفهم لا يتم إلا بالنسبة لمقصد محدد، قول أقره الفيلسوف و المؤرخ الإيطالي كروتشه Croce بقوله " نتخلى عن دراسة التاريخ كوصف سلبي لحوادث غريبة عنا، فالدراسة الجدية للتاريخ هي إجابة عن مشكل نظري نابع عن دافع عملي ومرتبط به باستمرار " (العروي، 2017، ص. 433) وهو الطرح الذي عضده دلتاي Dilthey مستندا على هوسرل Husserl بقوله أن "ما يطبع الحياة النفسية هو القصدية، أي الخاصية التي تجعلها تقصد معنى ما قابل للتجديد" (ريكور، 2021، ص. 157).

لقد أسهمت التاريخانية في إغناء الساحة الابستيمولوجية للمعرفة التاريخية، إذ دافعت على أن دور المؤرخ لا يكمن في اكتشاف طبيعة الظواهر الاجتماعية ومنطقها الموضوعي، وإنما في البحث عن معنى الفعل الإنساني، كما وقع تصوره ذاتيا أي اكتشاف الوضعية الذهنية والمفاهيم التي دفعت الفاعل في التاريخ إلى مناولة الفعل بشكل معين دون آخر، لذلك فالحقيقة التاريخية من زاوية تاريخانية تبقى نسبية منفتحة على التأويلات "إن كتابة التاريخ مسألة تأويلات وليس مسألة حقائق" (غرينبلات و آخرون، 2018، ص. 148)

إن المؤرخ التاريخاني يؤمن بأن منهج العلوم الاجتماعية قائم على الفهم والتأويل في حين منهج العلوم الطبيعية على التفسير، إذ يعتمد المؤرخ التاريخاني على المصادر الوثائقية التي تمكنه من النفاذ إلى مقاصد الفاعل التاريخي، لكنه لاينظر إليها تلك النظرة التقديسية على غرار المؤرخ الوضعاني، والأهم بالنسبة إليه ممارسة الهرمنوطيقا (hermeneutique) أي التأويل و البحث عن المعاني الدفينة، من خلال إعادة اكتشاف العالم الذي كان يعيش في صلبه الفاعل التاريخي، وذلك باستعمال طاقاته الفكرية التي تمكنه أن يحيا الماضي بنفسه (غرينبلات و آخرون، 2018، ص. 109).

عضد هذا الطرح المؤرخ الفرنسي مارو Marrou، إذ التاريخ بالنسبة إليه هو معرفة الماضي من قبل ذات الحاضر، مع تجنب الوقوع في إشكالين : إشكال الموضوعية الخالصة، و إشكال الذاتية الراديكالية، إذ حسب مارو المؤرخ يمكن أن يبلغ حقائق جزئية، شريطة أن يتمتع بالذكاء والثقافة ويكون منفتحا على كل قيم الإنسان، إلى جانب أن تكون حصيلته من التجارب غنية، أما كولينجود Collingwood فقد اعتبر المعرفة التاريخية نتاج العلاقة المشتركة بين الماضي والحاضر، مع ضرورة تفعيل المخيال لفهم ذهنية الفاعلين التاريخي " موقف التاريخانية الأصلي هو أن الماضي كله حاضر، قابل للتمثل والاستحضار." (العروي، 2017، ص. 478).

عارض التاريخانيون مقولات عصر التنوير التي اعتقدت في وجود معايير أخلاقية كلية تنطبق على جميع الثقافات والعصور، إذ من منظور التاريخانية جميعُ القيم والنظم الإنسانية تتغير، وهي نتاج الزمان والمكان، وبالتالي ضرورة استحضار السياق الاجتماعي والتاريخي، وهو ما أشار إليه بوركهارت " أصبحنا لا نفهم أيا من شؤون الماضي كلمة، حكم، نظام، سلوك...إلا إذا عدنا بذهننا إلى

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

ظروف نشأته واستحضرنا أسباب النزول... هذا الموقف قد يبدو بديهيا، لكنه لم يكن كذلك قبل قرون قليلة..." (العروي، 2017، ص. 416).

إن تأكيد التاريخنيين على جذرية السياق التاريخي، دفع إلى تبني المؤرخ التاريخاني المنهج التأويلي في محاولة لسبر أغوار الحدس، والاعتقاد في مبدأ الحكم الأخلاقي الذي يرفض حكم الماضي من خلال الحاضر " نقول اليوم إن المرء لا يكسب الحس بالتاريخ، إلا إذا رفض الحكم المسبق وتحاشى أخذ الحقبة التي يعيشها فيها مقياسا للحكم على باقي الحقب، إلا إذا اجتهد لإدراك خصوصية كل حقبة " (العروي، 2017، ص. 423)، إن هذا المبدأ يعارض ما يسميه عبد الله العروي الحكم بالمعروف، أي حكم الحاضر على الماضي، اذ من وجهة نظره أنه ضيق في المعنى يتنافى والوعي بالتاريخ، في هذا السياق تؤكد التاريخانية على أن الإنسان كائن حر خلاق، يعي تكوينه كإنسان، بالتالي هو وعي بالأخلاق، لكن هذا الوعي لاينسجم ومنهج المؤرخ الوضعاني لأنه " يبقى على العتبة، يكتفي بوصف الوقائع في شواهدها دون أن يحضر أبدا في ذهنه نسقا يكون معبرة لإدراك المغزى...دون أن يحتاج أبدا إلى طرح مسألة الغاية والقصد." (العروي، 2017، ص. 439).

تأصيلاً لذلك، تعدّ التاريخانية إعادة اعتبار للذات، حيث ترتقي إلى مستوى الوعي التاريخي كلما سعت إلى الكشف عن المغزى الكامن في الأحداث والتجارب الإنسانية. فبدلاً من التعامل مع الماضي كمجرد سرد للوقائع، تسعى التاريخانية إلى فهم الدوافع والأفكار التي شكّلت التاريخ، مما يمنح الذات دورًا محوريًا في إعادة بناء المعنى التاريخي وتأويله في سياقه الخاص، يؤكد هذا العروي بقوله "إذا نفينا الذات نفينا التاريخ كعزم وكإنجاز ونفينا بالتبعية المنظور التاريخاني، فينحصر العلم في دراسة الإنسان الطبيعي بجسمه وحركاته وسلوكه ورسومه وأحلامه... إلخ، كل ذلك مجرد من أي مقصد. يدرس العلم إذا كل شيء سوى تلك الفعالية التي تجعل من التاريخ بناء وتشييدا، تلك الفعالية أو الملكة التي تحول المكاسب الآنية إلى ثوابت تكرس التراكم وتعمق الوعي " (العروي، 2017، ص. 439). هكذا تفند التاريخانية مقولة «أن التاريخ يصنع من الوثائق" فحسب، من هنا يمكن القول، أن" السببية في التاريخ سببية احتمالية – إن صح هذا التعبير – أي أنها ليست ضرورية ولا حتمية ولكنها " احتمالية "مبنية على أدلة، (وثائق في معناها)، كما تتوقف قوتها على الإمكانيات الشخصية للمؤرخ، أي على ثقافته وسعة اطلاعه وحدة ذكائه وصفاء حدسه، وصدق وعمق وعيه، أي على مدى تعاطفه وتواصله مع الأحداث" (طحطح، 2024، ص. 232).

بالموازاة مع التطور الذي شهدته التاريخانية و التي أفرزت تاريخانية جديدة تزعمها غرينبلات Greenblatt، فقد تم التأكيد على أن " التاريخانية الجديدة لا تهتم بالأحداث التاريخية من حيث هي أحداث، وإنما بالطرق التي تم بها تأويل هذه الأحداث " (غرينبلات و آخرون، 2018، ص. 156)

هكذا يمكن أن نستشف أن التاريخانية بمختلف روافدها تشكل قيمة مضافة لمنهج المؤرخ، فمن خلال مجموعة من المبادئ التي تم الوقوف عليها فإنه يمكن التأكيد أن المنظور التاريخاني خاصة مع تطور التاريخانية الجديدة هو إعادة اعتبار للذات من خلال توظيف منهج تأويلي يقر بأهمية التعاطف التاريخي والحدس لفهم الأحداث التاريخية، وفق منطق القصدية الذي يسلط الضوء على الفعل

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

والفاعل التاريخي، ووفق استحضار وازن للسياق التاريخي، بغية الكشف عن المغزى وتجاوز مرحلة الوصف والتفسير من أجل الارتقاء إلى الوعي التاريخي، بشكل لا ينفي حرية الانسان وإبداعه، وبشكل ينمي الحس التاريخي من خلال تجنب الحكم على الماضي بمنطق الحاضر، والسمو لبلوغ فهم تعقد الظاهرة البشرية فحسب باشلار (Bachelard) "لا يوجد في الطبيعة ما هو بسيط، ولكن ما هو مبسط " (Morin, 1990, p. 163).

1-2 التأويل التاريخي و منهج المؤرخ

التاريخ إذًا ليس مجرد سجل للأحداث، بل هو عملية تأويل للماضي، تأويل يقدمه المؤرخ على شكل سرد تاريخي، كما قال أوكشت Oakeshott "التاريخ هو تجربة المؤرخ،...، وكتابة التاريخ هي الطريقة الوحيدة لصنعه" (كار، 1986، ص. 7) وقد مرت الكتابة التاريخية بتحولات جوهرية وتناولت قضايا معقدة، من أبرزها مسألة الموضوعية في التأريخ. فإذا كان مؤرخو المدرسة الوضعانية للتاريخ قد أضفوا على التاريخ صفة العلم باعتباره يعتمد أساسًا على الوثائق، واعتبروا أن غاية الكتابة التاريخية هي الوصول إلى الحقيقة، فإن المؤرخ نفسه هو من يضفي طابع الوثيقة على هذا المصدر أو ذاك. وتنبع اختياراته من تساؤلاته التي تدفعه إلى انتقاء أنواع معينة من الوثائق وإهمال غيرها. فهو لا يقتصر على موقف استقرائي، بل يقوم بجمع الوثائق وتنظيمها وترتيبها وفرز المناسب منها، ثم يقوم بمعالجتها وتحليلها لتقديمها بأسلوب يتوافق مع رؤيته. وخلال هذه العملية، يطرح المؤرخ أسئلة عديدة حول طبيعة الوثائق التي يعتمدها، ومدى صدقيتها، ومن هو مؤلفها. وقد يختار وثيقة دون أخرى لتعزيز نتائجه بما يتماشى مع الفرضيات التي وضعها مسبقًا ووفق ما يراه ذا أهمية تاريخية. كل هذه العوامل تؤكد أن المؤرخين لا يقدمون الحقيقة بوصفها موضوعية مطلقة، بل يعيدون صياغتها وفق تأويل تاريخي.

لا يقتصر التأويل التاريخي في عمل المؤرخ على مرحلة البحث الوثائقي l'heuristique بل هو سيرورة مندمجة تشمل جميع مراحل عمل المؤرخ باعتباره جزءا لا يتجزأ من النقد التاريخي، فالوثائق والنصوص التاريخية أعمال مركبة، و"النفاذ إليها يتم عبر المفاهيم والذهنيات والعقليات، والاعتماد على التحليل النفسي، والاستناد إلى التاريخ المقارن للكشف عن بعض الحقائق المجهولة داخل الوثائق، وتوظيف تفكير المؤرخ واستحضار التناهج " (الصديقي، 2013، ص. 49). نشير هنا إلى حضور التأويل بشكل فكري ومنهجي في مرحلة التعريف التي يسميها عبد الله العروي : بالعنونة (العروي، 2017، ص. 280)، و التي تهدف إلى التعريف بالحدث حيث إنها "تتأسس على المفهومية، التي لا تتحقق إلا عن طريق توظيف واستغلال ثقافة المؤرخ وبنيته الفكرية والسيكولوجية وقدرته على تصور وفهم أفكار و سلوكات الآخرين" (عكي، 2010/2011،ص. 49, 50)؛ فالتعريف يستدعي مؤشرات هي بمثابة مداخل للفهم، فمن دون مرحلة التعريف يضيع السياق الذي يجعل المتلقي أو قارئ الوثيقة يضيع ويصعب عليه التصور الذهني للمجال والزمن والفاعلين، ومنه يمكن القول أن التعريف يساهم في ولادة التأويل، الذي سينمو مع باقي العمليات الفكرية للنهج التاريخي، فحسب سيغال " يحاول المؤرخ أن يتمثل، بنفس الاهتمام، ماذا حدث وماذا فكر فيه، ماذا عاشه الناس حقيقة وكيف تصوره ذهنيا " (حسني إدريسي، 2021، ص. 94).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

في هذا الإطار فإن عبد الله العروي يوضح أن التأويل هو عملية شاملة تشمل المقايسة، المقابلة، الترتيب، والتحليل بهدف إعادة تشكيل الحقائق التاريخية ضمن نسق متكامل. هذه العملية، وفق العروي، تتطلب نموذجاً ذهنياً يمزج بين الذاتية والموضوعية. و يعتبر العروي عملية التأويل ضرورية لتعويض انقطاع السند ولإضفاء المعنى على المادة التاريخية فغياب السند المتصل يضع المؤرخ أمام تحديات كبيرة لملأ البياضات مشيرا إلى ذلك بقوله "كلما انقطع السند تجمد التدريس و تعلم التاريخي، ولم يعرف التغير، فتتحقق فيه مميزات الكائن الطبيعي، يقف المؤرخ أمامه، أمام مخلفاته، مستغربا ... كما وقف الناس منذ قرون أمام أبي الهول يحاولون استنطاقه، أي إبدال عبارة صامتة بأخرى مبينة" (العروي، 2017، ص. 368). هذا الطرح الذي عرضه العروي يتوافق مع حضور التأويل في عمل المؤرخ على أساس أن العلوم الإنسانية بما فيها التاريخ مبنية على الفهم والتأويل وأن منهجها العام هو اصطناع أنموذج ذهني يرتكز على الاستقراء والانتقاء ويهدف إلى الاستنباط، هذه العملية المنهجية تكون تلقائية عند المؤرخ في حالة اتصال السند لكن في حالة انقطاع السند تظهر العملية مقصودة بادية الاصطناع، غير أنها تستمد مرجعيتها عند العروي من خلال تأويل يزاوج بين العقل والحدس مؤكدا ذلك بقوله "إذا أراد المؤرخ أن يدرك، من خلف الشواهد، معنى، فلابد له من أن يقوم بعملية ذهنية مزدوجة، يشارك فيها العقل والحدس على السواء، لابد أن يتم تعارف واستئناس بينه وبين المادة المدروسة، فيبنى على أساسها مقياسا هو الأنموذج الذهني، ذاتي وموضوعي في آن، مقياس للكلّة المدروسة." (العروي، 2017، ص. 371)

يعتبر التأويل أيضا بالنسبة للمؤرخ أداة لاستنطاق النصوص الصامتة أو المبتورة وفهم النصوص التاريخية التي تتضمن معاني محددة بلغة النص وظروف إنتاج الخطاب ويحضر فيها وعي صاحب النص، مما" يستدعي تجاوز لغة النص المكتوب إلى ما هو أعمق بمعنى استكشاف شبكة الذهنيات والمعتقدات السائدة في فترة كتابة النص" (القادري بوتشيش، 2017، ص. 72). فالنص التاريخي هو شكل من أشكال الكتابة يتأثر بقضايا عصره ويتلون بالمناخ الثقافي السائد، يحيلنا هذا إلى التأويل الرمزي الذي نهل بشكل كبير من الدراسات الأدبية والسيمولوجية، وهو شكل تأويلي أسهم في إذكاء قدرة المؤرخ على التحليل و المحاججة بكشف الحقائق عبر "التأويل الذي هو عمل الفكر الذي يتكون من فك المعنى المختبئ في المعنى الظاهر، ويقوم على نشر مستويات المعنى المنضوية في المعنى الحرفي " (ريكور، 2005، ص. 44).

إن التفسير باعتباره محطة من محطات نهج المؤرخ شديد الارتباط بالتأويل حيث إن بين التفسير والتأويل علاقة جدلية، لكن يمكن الفصل بينهما منهجيا باعتبار أن التأويل مستوى متقدم في تفسير الأحداث، إذ عبر التفسير تصبح أسئلة التأويل عميقة، تسعى إلى بناء الدلالة لاستكشاف العلاقة الجدلية بين الحدث والقصد من الحدث، بين الشيء وغائيته، باعتبار أن التأويل أعمق من التفسير فالدوافع والأسباب التي تمنحنا تفسيرا لا تعطينا فهما أعمق للحدث، لذا يجب التساؤل حول تلك الأسباب والدوافع. هنا يفترض المؤرخ أن الإنسانية ثابتة في جوهرها، ف"بدون هذه القاعدة ينعدم التواصل ويتعذر ادراك مقاصد الغير... لا نفهم أعمال الأجيال الماضية إلا بالعودة إلى تجاربنا الخاصة وفي الوقت نفسه إذا فعلنا ذلك بكيفية تلقائية بدون رؤية و لا تفكير أخطأنا فهم الماضي على الوجه الحقيقي " (العروي، 2017، ص. 309) . في هذا السياق فإن استحضار التجربة الذاتية مع الأخذ بالحسبان تغير الإنسانية وعدم تغيرها يتماشى مع براديغم التعقيد، كما أنه يحيلنا إلى مفهوم التعاطف التاريخي.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

هكذا يمكن القول أن "التأويل يتجاوز التفسير إلى الفهم الذي هو دائما تقييم بعكس التفسير...، ذلك أن المؤرخ يبدأ تصوره بالمقايسة والمقابلة والمعارضة والترتيب، ويكون مسند البحث ويستأنس به حتى يحصل لديه ذلك الشعور الملتصق بالمعروف المعتاد حينذاك تتبلور في ذهنه فكرة تعكس النظام الضمني لتلك المجموعة فنقول إنه توصل إلى حكم" (العروي، 2005، ص. 242).

هكذا فالتأويل والتفسير مترابطان، فالبحث عن الأسباب وترتيبها وفق نظام معين قائم على الاستدلال والبرهنة وعلى مفهوم السببية يجعل التاريخ قريب من حقل العلوم ، لكن هذا لا يعني إلغاء ذاتية المؤرخ وهو الأمر الذي أكده مارو من خلال قوله "أن فهم التاريخ يستدعي أن نأخذ بعين الاعتبار الخصوصية التاريخية بكونها ذات طابع إنساني مما يستدعي استحضار الذات لفهم سلوك إنسان الماضي عبر التماهي مع الموضوع في التاريخ " (Marrou, 1954, pp. 80,81). كما أن بول ريكور حاول الحسم في مشكل التفسير والتأويل بجعلهما متكاملين بقوله: "لقد صار التفسير الطريق الإلزامية للفهم" (غروندان، 2017، ص. 91).

يشكّل التأويل جزءًا أساسيًا من عملية تألفة، فهو عملية ديناميكية للبناء والربط عبر الأبعاد الزمنية والمكانية والاجتماعية حيث يقوم المؤرخ بتنظيم الأحداث بطريقة تزامنية ليجعلها جزءًا من كلٍّ متماسك مع إضفاء المعنى على تلك الكلة بتأويل يستمد مصداقيته من استناده إلى أدلة وحجج مستمدة من الوثائق والمنطق. هكذا في هذه المرحلة، يظهر التأويل نتيجة لمجهود المؤرخ في استنطاق الوثائق، التي يسعى إلى تجاوزها في محاولة سبر المستبطن وفهم أبعاد الموضوع التاريخي، لذا يمكن أن نستشف أن "التركيب عند المؤرخ هو ذهني، أي أن ذهنه هو المخبر الذي تنعكس فيه المعطيات التاريخية، وهذه الحالة الذهنية والعقلية التي تميز التركيب التاريخي ترتبط بالفهم الحدسي عند المؤرخ الذي يرتكز على ثنائية ما هو سيكولوجي –عقلي أي الحدس" (صهود، 1992-1993، ص. 48).

على هذا النحو يتبدى التركيب للقارئ بوصفه ثمرة للّجوء إلى الوثائق ولتجاوزها في آن واحد، وفي هذا التجاوز يتجلى استقلال كل تفكير علمي. ويقوم هذا التفكير العلمي، بالنسبة إلى المؤرخ، في أن يكون هو ذاته الدليل والمرجع الأخير، أي في أن يقرر بنفسه ما ينبغي قوله، وأن يتحمل مسؤولية ما يصدره من أحكام (حسني إدريسي، 2021، ص. 141)

1-3 التعريف الاجرائي للتأويل التاريخي

تتعدد المفاهيم والدلالات التي يحملها مفهوم التأويل، فقد استعمل في الأصل كمصطلح لاهوتي كان يقصد به العلم المنهجي الذي يروم تفسير نصوص الكتاب المقدس نظرا لغموض معانيها واستعصاء فهمها. وعلى مستوى النقد التاريخي يعرف التأويل بأنه نقد التفسير الذي يفيد مقاربة الوثيقة التاريخية من خلال استجلاء المعنى المستتر وراء المعنى الحرفي؛ وذلك من خلال استقصاء الظروف التي أنتجت الوثيقة. ويأتي الفعل التأويلي كعملية بناء علمي، إنه نسق فكري يتعامل مع الوثيقة التاريخية بمنطق ضمني وقيمة محورية، يستطيع من خلاله المؤول أن يدرك عنصر التنسيق والوحدة باللجوء إلى الحدس، لا بمفهوم التوهم العابر، بل بمعنى القناعة التي تستقر بعد طول المعاشرة والاستئناس؛ ف"إذا أراد المؤرخ أن يدرك ما خلف الشواهد فلا بد له من أن يقوم بعملية ذهنية مزدوجة

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

يشارك فيها العقل والحدس على السواء... تستلزم العملية التأويلية معاشرة واستئناسا ثم استنباطا ثم مقايسة،...، ولا يكون التأويل ممكنا إلاّ إذا كانت المادة المدروسة وحدة متناسقة" (العروي، 2017، ص. 371).

أمام هذا التعدد المفاهيمي، كان لا بد لنا من تحديد تعريف اجرائي للتأويل التاريخي يُتخذ كأرضية تعتمدها الدراسة، وقد تمكنا من خلال النبش في ماهية التأويل التاريخي، إلى التوصل إلى التعريف الإجرائي التالي : "التأويل التاريخي باعتباره فعل الفهم هو سيرورة لعملية التفكير التاريخي، يتم تنشيط هذه السيرورة عبر الأشكلة التي تستحضر مواقف الفاعل التاريخي، وتتجاوز منطوق الوثيقة التاريخية عبر آليات المحاججة الموضوعية والتماهي الذاتي مع الفاعل التاريخي بواسطة العقل والحدس، بشكل يبني المعنى والوعي التاريخي الإنساني".

1-4 المقاربات الديدكتيكية المرتبطة بالتأويل التاريخي في درس التاريخ

إن تفعيل الوظيفة النقدية للتاريخ بشكل يخدم التربية التاريخية، وثيق الصلة بمدى الانفتاح على حقل البيداغوجيات الحديثة المحفزة للتعلم النشط، والمسهمة في بناء استقلالية المتعلم وحريته، والتي تقبل تعبيراته وتمثلاته، وتشجع الرأي والرأي المخالف في مناخ فكري حواري تفاعلي. وفي هذا السياق، يستثمر المتعلم مختلف قدراته بشكل منهجي، يترجم تحكمه في أدوات التفكير التاريخي وتحقيق الفهم.

على أن الانفتاح على البيداغوجيات الحديثة يبقى غير كاف، بل الأمر يستدعي مواكبة التجديدات الإبستمولوجية الديدكتيكية التي تسعى إلى تذليل صعوبات التنزيل الديدكتيكي للمادة العالمة للتاريخ ، وجعلها متاحة للمتعلم في قالب تاريخ مدرسي؛ فالهاجس، يكمن في استيعاب المعرفة التاريخية التي تتجاوز حفظ الوقائع والتواريخ، و يتم ذلك حسب هنري مونيو Henri Moniot (1935-2017) " بتمكين المتعلمين من ربط المعرفة الجديدة التي يتعين عليهم تعلمها بما يمتلكونه مسبقًا من معارف وبكينونتهم؛ فالتعلم والفهم يعنيان أن يعطي الإنسان بنفسه معنى لهذا الجديد، من خلال ربطه بما لديه من معرفة سابقة. وإذا لم يتمكن من ذلك، فهو بحاجة إلى توسيع أو تعديل طرق تفكيره حتى يستطيع استيعاب هذا الجديد (....) وكل معلومة جديدة لا يستطيع الإنسان ربطها بما يعرفه أو يفهمه من قبل، لن يكون لها أي معنى بالنسبة له، حتى وإن كانت ذات معنى بالنسبة للآخرين."(Moniot, 1993, p. 81)؛ الرهان إذا هو تفعيل النشاطات الفكرية للمتعلمين و إتاحة معرفة قابلة للتفكير (المعالجة، التركيب، البحث، التوظيف...) ضمن وضعيات تعليمية تعلمية تستقي ماهيتها من المادة العالمة. يتم ذلك باستدعاء أدوات ديدكتيكية تنشط التفكير التاريخي عند المتعلم من جهة، ومن جهة ثانية تلفت وعي المدرس أن"منهج المؤرخ صعب ومعقد، إذ الهدف ليس هو تعليمه للمتعلمين كما هو من أجل صناعة التاريخ" (Hassani Idrissi, 2021, p. 148)؛ "فالمناولة التقنية العالمة للمؤرخ أكثر تعقيدا من أن نتصور تنزيلها في التعليم الأساسي أو الثانوي، فالهدف هو استدعاء المتعلمين إلى إتقان شيم التفكير التاريخي المنسج من قبل إبستيمولوجيا التاريخ، والمترجمة إلى مناولات ديدكتيكية" (Hassani Idrissi, 2021, p. 149)

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تأصيلا لما سبق فإن المناولة الديدكتيكية لكفاية التأويل تتطلب الانفتاح على الأدوات الديدكتيكية المتجددة خاصة وأن إشكالية صعوبة تحكم المتعلم في شيم التفكير التاريخي ليست حبيسة المقياس الجغرافي الوطني. بل هي إشكالية تشهدها حتى البلدان الأكثر تقدما من الناحية التعليمية حيث إن مجموعة من الدراسات البحثية بكل من كندا و الولايات المتحدة الأمريكية خلصت أن تعلم التفكير التاريخي عند المتعلم لازال متواضعا، وتشير هذه الدراسات أيضا إلى عدد من الصعوبات منها ما يواجهه المتعلمون لممارسة النقد لتمثلاتهم السابقة، وإعادة نظرهم في الفهم المرتبط بالحقيقة التاريخية. كما كشفت هذه الدراسات عن صعوبات متعلقة بإعادة توظيف أدوات التفكير التاريخي في إطار غير التاريخ. ومن أبرز هذه الدراسات دراسة كل من كيث بارتون (KEITH C ,BARTON) و جيمس ويرتش (JAMES V, WERTSCH) التي أوضحت أن المتعلمين يفضلون إبقاء تأويلات الماضي التي اكتسبوها في سياق دارج - عائلي أو إعلامي- أكثر من بناء فهم للماضي من خلال العمل على التفكير التاريخي. كما أبرزت هذه الدراسة تشبث المتعلمين بفهمهم للتاريخ على أنه سرد حقيقي مطلق (Meunier & Cardin, 2011, p. 145).

هذه التحديات دفعت الباحثين في ديداكتيك التاريخ إلى دراسة المئات من السيناريوهات البيداغوجية للتمدرس والتي تستدعي المتعلمين إلى "التفكير تاريخيا" في الماضي، في هذا الإطار تم التوصل إلى خمس مقاربات ديداكتيكية اعتبرت بمثابة "وحدة ممكنة لنمط من التفكير التاريخي، وهي: المقاربة الفرضية الاستنباطية، المقاربة بواسطة الاستكشاف، المقاربة الحجاجية، مقاربة التعاطف، مقاربة السرد" (Martineau, 2010, p. 172)، كما قام بعض الباحثين بدمج هذه المقاربات مع عناصر أخرى لتطوير نماذج للتفكير التاريخي تهدف إلى تعزيز الوعي التاريخي. و فيما يلي بعض هذه النماذج المرتبطة بالتأويل التاريخي:

- **نموذج "بيتر سكساس" (Peter Seixas):**

يقوم نموذج بيتر سكساس Peter Seixas على ستة مفاهيم رئيسية تؤطر سيرورة التفكير التاريخي، فبالنسبة لسكساس التفكير التاريخي يوازيه الوعي التاريخي، باعتبار أن هناك علاقة متداخلة بينهما تتجلى أثناء معالجة الفرد للماضي في زمن الحاضر، من أجل توجيه أفعاله وسلوكاته في المستقبل. في "هذا النموذج المستوحى بالخصوص من أعمال الانجليزي بيتر لي Peter Lee " (Moisan, 2017, p. 11)، قدم سكساس وفريقه التفكير التاريخي كسيرورة في ست عمليات (Seixas & Morton, 2012, p. 4) وهي:

الانتقاء التاريخي الملائم : أي تحديد ما هو مناسب من أحداث، وثائق، شخصيات تاريخية، بشكل يتلاءم مع الأهداف و الانتظارات التي يتبناها المتعلم.

استعمال الوثائق: الاشتغال على الوثائق من خلال نقد المصادر (سياق إنتاجها ومضمون نص الوثيقة)، بشكل يسمح باستخراج الوقائع التاريخية (الأحداث، موقف الفاعل،..)،بحيث يتم موضعتها في سياق تاريخي وتأويلي.

تحديد الاستمرارية والقطيعة: التفكير في التاريخ هو أيضا بحث عن أسباب تطور المجتمعات التي تعكس الاستمرارية، مع الوقوف عند المنعطفات كتعبير عن التحولات. يتحقق هذا التناوب الاستمرارية / القطيعة من خلال منظور تزامني وديا كروني، يسمح خاصة بفهم التاريخ بكونه سلسلة من الوقائع.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

تحليل الأسباب والنتائج : تتعدد الأسباب التي تدفع الأفراد إلى الفعل، ومن أجل فهم سلوكاتهم ومواقفهم لابد من الأخذ بعين الاعتبار السياق، وإمكانيات الفعل و دوافع الأفراد و الفاعلين. لتحقيق ذلك يُقترح تنويع مقاييس أزمنة التحليل، كذا البحث في الأسباب والنتائج بشكل متعدد الأبعاد (اجتماعي، سياسي، اقتصادي، ثقافي، فردي، جماعي...)، هكذا بعد تحديد الأسباب والنتائج يتم استدعاء المتعلم لترتيبها و وزنها.

تبني منظور تاريخي / التعاطف التاريخي : من أجل فهم الرهانات التاريخية، ينبغي تحليل السياق الاجتماعي، الثقافي، الاقتصادي، الوجداني، الفكري،بشكل يوضح مواقف مختلفة حتى المتناقضة، ويمكن من تفعيل مقاربة التعاطف التاريخي.

فهم الأبعاد الإيتيقية للتأويلات التاريخية : ينبغي أن يقود تعلم التاريخ إلى التفكير في أسئلة الواجب تجاه الذاكرة، وأيضا المسؤولية والاعتراف بالأعمال المشينة لمجتمع معين في الماضي. في نفس الوقت المتعلم عيله أن يقيم التأويلات التاريخية أخذا بعين الاعتبار القيم وسياق المرحلة الزمنية الماضية.

نستخلص مما سبق أن نموذج بيتر سكساس Seixas Peter، يستحضر التأويل عبر المفهوم المعاصر للمنهج النقدي والمتمثل في التعاطف التاريخي، ويحتضن الأبعاد القيمية و الاتيقية في عملية التأويل، مؤكدا على ضرورة فهم السياق التاريخي وتحليله من أجل فهم مواقف الفاعل المتناقضة، وذلك من خلال نقد الوثائق التاريخية. هكذا فسكساس يستحضر التأويل عبر المفهوم المعاصر للمنهج النقدي والمتمثل في التعاطف التاريخي، باعتباره يمكن المتعلم من عملية الاستدلال.

- **نموذج روبير مارتينو Martineau Robert**

بالنسبة لمارتينو Martineau فقد قدم في كتابه "التاريخ في المدرسة، مادة للتفكير..." (Martineau, 1999)، قدم نموذجًا للفكر التاريخي يتألف من عدة مكونات أساسية و هي:

الموقف التاريخي: يتمثل في الفضول تجاه الأحداث التاريخية، والرغبة في تفسير الحاضر من خلال الماضي، والانتباه للقوى الاجتماعية، والاعتراف بالاستمرارية والتغيير، و الانفتاح على الوقائع المختلفة في سياقات متعددة. فالماضي يمكن أن يتجلى كأرض غريبة، حيث المجتمعات المدروسة، تحمل منظومة قيم، تصورات حول العالم، أنماط حياة مختلفة عن المتعلم، الذي عليه أن يأخذها بعين الاعتبار أثناء تأويل أفعال الماضي. "إن تدريس التاريخ يتطلب استحضار التعاطف التاريخي، ومنظورا نقديا لموضوع التأويلات والوقائع المدروسة" (Moisan, 2017, p. 12).

اللغة التاريخية: بمفاهيمها، ومعالمها الزمنية، حقبها، أصنافها؛ إذ من الضروري معرفة تسمية الماضي من أجل التمكن من التفكير فيه بشكل صحيح؛ فوفقًا لنيل بوستمان Postman Neil (1931, 2003) "فالتاريخ ليس مجرد مجموعة من الأحداث، بل إنه لغة تصف وتؤول الأحداث" (Postman,1981,p. 207). "لقد قامت الدراسات التاريخية بإنتاج مصطلحات لتسمية الظواهر التي تتناولها، كما اعتمدت مجموعة من المفاهيم، والمصطلحات المنهجية للاشتغال على المعرفة التاريخية. كما طورت أسلوب عرض خاص بالبحث

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

التاريخي يعتمد عموما السرد لعرض التأويلات التاريخية. تشكل هذه اللغة "إطارًا مرجعيًا" يتم من خلاله تحليل المادة التاريخية والتواصل بشأنها" (Martineau, 2010, p. 35).

هذا ما أكده ريتشارد بالاسيو Richard Pallascio (1947, 2008) بقوله "تعلم لغة الوصف والتأويل في التاريخ هو تعلم لمخزون فكري مفاهيمي، واكتساب لمفاتيح فهم التاريخ؛ إذ كلما تحكم المتعلم في لغة التاريخ، كلما كان الفهم والتفكير تاريخيا ممكنا، بل إنه كلما استدعى هذه اللغة إلا ويصبح متمرسا عليها أكثر، باعتبار اللغة أداة للتفكير. "

(Pallascio, 2000, p. 297).

تتكون اللغة التاريخية إذاً من مجموعة من الكلمات (الأسماء، التواريخ، الأماكن، إلخ) المرتبطة بالوقائع التاريخية التي بناها المؤرخون، ومن المفاهيم التي استخدموها لقراءة تطور المجتمعات بشكل أفضل، بالإضافة إلى التأويلات المستخلصة من أبحاثهم حول الوقائع الاجتماعية الماضية. ويؤكد مارتينو في هذا الإطار على "أن المتعلم عليه أن يستخرج أسماء الشخصيات، والأماكن، والمعالم الزمنية (التواريخ، الفترات، العصور، إلخ)، والمؤسسات، والمفاهيم، وذلك من أجل التحقق من الموقع الذي تشغله هذه العناصر في معالجة الوضعية التاريخية". (Martineau, 2010, p. 223).

المنهج التاريخي: وفقًا لروبير مارتينو يتألف المنهج التاريخي من ثلاث مراحل رئيسية مترابطة: التقصي، التفكير، والتفسير. تبدأ هذه العملية بصياغة المشكلة البحثية التي تُوجِّه الدراسة التاريخية، يليها البحث في المصادر، وضع الفرضيات، نقد الوثائق، وجمع وتنظيم المعلومات بطريقة ممنهجة. بعد ذلك، تأتي مرحلة التفسير، حيث تُقدَّم التفسيرات والاستنتاجات بناءً على التحليل النقدي. يعتمد التفكير التاريخي في هذا الإطار على مجموعة من العمليات العقلية، مثل تحليل الأسباب والنتائج، فهم السياقات التاريخية، التسلسل الزمني، المقارنة بين الفترات المختلفة، والتعاطف التاريخي لفهم تصورات الماضي دون إسقاط مفاهيم الحاضر عليه. يشدد مارتينو على أن تدريس التاريخ لا يقتصر على نقل المعارف، بل يجب أن يركز على تطوير التفكير النقدي لدى المتعلمين، مما يساعدهم على استيعاب الحاضر والتفاعل معه بوعي تاريخي أعمق.

إنتاج المعرفة التاريخية: يتمثل في بناء سرد تاريخي مبني على التحليل النقدي للمصادر، وليس مجرد نقل للأحداث الماضية. هنا يشدد مارتينو على أن المعرفة التاريخية تتشكل عبر عملية استقصائية تشمل التقصي، التفكير، والتفسير، حيث يخضع الماضي لإعادة بناء مستمرة من خلال فحص الوثائق، نقدها، ومقارنتها. كما يشدد على أن إنتاج التاريخ يتم في إطار لغة تاريخية مشتركة، تتضمن مفاهيم وأفكار تساعد على فهم الظواهر التاريخية.

من هذا المنطلق، فإن تدريس التاريخ، وفقًا لمارتينو، يجب أن يعتمد مقاربة منهجية تأسست بشكل ينسجم ونموذج التاريخ الإشكالي، المبني على التحليل النقدي للمصادر التاريخية المُوفرة للمتعلمين، بناء الوقائع، ترتيبها، ناهيك عن إنجاز سرد تاريخي بناء على تأويلات تاريخية يعزز لدى المتعلمين القدرة على استيعاب الحاضر في ضوء الماضي.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- **نموذج كريستيان لافيل Laville Christian**

يُعتبر نموذج كريستيان لافيل (Christian Laville) في التفكير التاريخي من النماذج البارزة التي تسعى إلى تطوير فهم عميق للماضي من خلال التركيز على بُعدين أساسيين:

المنظور التاريخي :يُعد هذا المنظور إطارًا مرجعيًا يُوجّه عملية التساؤل والتأويل للحقائق التاريخية. من خلاله، يتمكن المتعلم من تبنّي مواقف نقدية وتحليلية تجاه الأحداث الماضية، مما يُساعد في بناء فهم متكامل للتاريخ.

المنهج التاريخي :يتضمن هذا المنهج سلسلة من الخطوات المنهجية التي تهدف إلى تحليل ودراسة الظواهر التاريخية بشكل علمي. وتتمثل هذه الخطوات في:

- الوعي بالمشكلة :التعرف على القضية أو الحدث التاريخي الذي يستدعي البحث.
- بناء المشكلة عبر صياغة سؤال :تحويل القضية إلى سؤال بحثي محدد.
- صياغة الفرضية :اقتراح تفسير مبدئي أو إجابة محتملة للسؤال المطروح.
- التحقق من الفرضية باستخدام المعطيات المتوفرة :جمع وتحليل الأدلة التاريخية لدعم أو دحض الفرضية.
- الخاتمة :استخلاص النتائج النهائية التي قد تؤكد الفرضية أو تنفيها، مما يفتح المجال لأسئلة ومشكلات جديدة. (Duquette, 2011, p. 25)

يُركز لافيل على أهمية الدمج بين المنظور التاريخي والمنهج التاريخي، حيث يُعتبر الأول بمثابة الإطار الذي يُوجّه عملية التفكير، بينما يُمثل الثاني الأدوات والخطوات العملية لتنفيذ هذا التفكير. هذا التكامل يُمكّن المتعلمين من تطوير قدرات تحليلية ونقدية، تُساعدهم على فهم التاريخ بشكل أعمق وأكثر شمولية، هذا النموذج يعتمد تبنّي مواقف منفتحة وناقدة، تُراعي تنوع السياقات والظروف التاريخية، مما يُعزز من قدرة المتعلم على التأويل والفهم المتوازن للأحداث الماضية.

- **نموذج مصطفى حسني إدريسي**

يُعتبر نموذج حسني إدريسي مقترحا يجعل التفكير التاريخي متمحورا حول حل المشكل (Duquette, 2011, p. 26)، هذا المقترح نهل من باقي النماذج السابقة، إذ في هذا الصدد يشير الأستاذ حسني إدريسي إلى أن "ما أُنجز في الخارج من دراسات من قبل (Lautier 1997، Martineau 1999 و Heimberg2002)... لَيُعزز سيرنا في الطريق التي سلكناها" (حسني إدريسي، 2021، ص. 28). مُبلورا طرحه حول المكونات التي تعزز الفكر الإشكالي معتمدا على المقاربة الفرضية الاستنباطية وتتمثل أجرأة هذا النموذج في الخطوات التالية:

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

معرفة المشكل :تتطلب هذه المرحلة التعرف على القضية التاريخية المطروحة، وتحديد السياق الزمني والمكاني، مع استجلاء العوامل المتداخلة التي تؤثر في فهم الحدث. و يُفترض في هذه المرحلة أن يتم توجيه المتعلم نحو تحليل المعطيات الأولية واستكشاف أبعاد الإشكالية المطروحة.

صياغة فرضيات :بعد تحديد المشكل، يتم توجيه المتعلم إلى اقتراح تفسيرات محتملة، أو فرضيات مبدئية يمكن اختبارها لاحقًا. هذه الفرضيات لا تُبنى على افتراضات عشوائية، بل تستند إلى معطيات تاريخية، ويتم توجيهها وفق منطق العلاقات السببية والاحتمالات الممكنة.

التحقق من الفرضيات :في هذه المرحلة، يتم فحص الفرضيات عبر تحليل المصادر التاريخية المتاحة، سواء الأولية أو الثانوية، مع مراعاة النقد الداخلي والخارجي لها. ويُعدّ هذا التحقق خطوة أساسية في تطوير منهجية البحث التاريخي، حيث يعتمد المتعلم على مقارنة الروايات المختلفة، واستعمال منهجيات تحليلية لفهم طبيعة الأحداث والوقائع.

الخاتمة والانفتاح على مشكل جديد :لا تتوقف العملية عند إثبات أو دحض الفرضية، بل يُفترض أن تؤدي نتائج البحث إلى بروز إشكاليات جديدة تستدعي مزيدًا من التقصي والتحليل. وبهذا الشكل، يصبح التفكير التاريخي عملية ديناميكية مستمرة، تهدف إلى تطوير عقلية نقدية وإشكالية لدى المتعلم.

يُساهم هذا النموذج في تطوير قدرة المتعلمين على التفكير النقدي، من خلال تعويدهم على مساءلة المعطيات التاريخية بدلًا من استهلاكها بشكل تلقائي، كما يُرسّخ لديهم مهارات البحث والتحليل، مما يجعلهم قادرين على التعامل مع المعرفة التاريخية بطريقة أكثر عمقًا وفاعلية، إضافة إلى أن اعتماد المقاربة الإشكالية يساعد في تجاوز الرؤية الخطية للأحداث، واستبدالها بفهم أكثر تركيبًا وتعقيدًا للظواهر التاريخية، حيث إن تعليم التاريخ لا ينبغي أن يكون مجرد نقل للوقائع، بل يجب أن يتبنى نهجًا تحليليًا يسمح للمتعلمين بتطوير مهارات التفكير النقدي والتأويل التاريخي. وبالتالي، يُشكّل نموذج حسني إدريسي إضافة نوعية إلى طرق تدريس التاريخ، حيث يُمكّن المتعلم من التفاعل مع الأحداث التاريخية كعملية بحث مستمرة بدلًا من كونها معارف جاهزة، مما يعكس تطورًا في النظرة البيداغوجية التي لم تعد تقتصر على التلقين، بل أصبحت تعتمد على إعمال الفكر النقدي، وهو ما يسهم في تكوين متعلم قادر على فهم الماضي واستشراف المستقبل بشكل أكثر وعيًا وإدراكًا.

يتضح مما سبق أن التفكير التاريخي هو عملية ديناميكية تهدف إلى تأويل الماضي، حيث يُعدّ التأويل مهارة عليا تستوجب الوعي بأهميته والسعي إلى تفعيله عبر مقاربات ديداكتيكية حديثة، مع الحفاظ على دور المقاربة الفرضية الاستنباطية في بناء الفهم التاريخي. ضمن هذا الإطار، يبرز توظيف الوضعية المشكلة كمدخل بيداغوجي ديداكتيكي يفتح المجال أمام ممارسات تأويلية أكثر عمقًا في تدريس التاريخ. وفي هذا السياق، نؤكد على أهمية تبني وتطوير نموذج حسني إدريسي من خلال منظور تاريخي يقوم على الأشكلة، ويستند إلى التعاطف التاريخي بوصفه مقاربة استدلالية وتأويلية تعزز الفهم العميق للماضي وتحقق التأويل التاريخي.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

1-5 خلاصة

مكننا الإطار الإبستيمولوجي للتأويل التاريخي من التأكيد على أن الفعل التأويلي يشغل موقعًا مركزيًا في المعرفة التاريخية، لا سيما في أبعادها التاريخانية، التي تشكل أساس خطاب التأويل التاريخي وفق منظور التعاطف، الذي يعزز أهمية تقييم التجربة التاريخية للفاعل التاريخي من زاوية أخلاقية، دون أن ينفي العمليات الفكرية التي يقوم بها المؤرخ، مثل التعريف، التفسير، والتركيب.

كما مكننا النبش في المقاربات الديدكتيكية المرتبطة بالتأويل التاريخي في درس التاريخ من اعتبار التأويل التاريخي سيرورة تفكير ديناميكية تُفعّل عبر الأشكلة، حيث يُستحضر مواقف الفاعلين التاريخيين ويتم تجاوز منطوق الوثائق التاريخية من خلال آليات المحاجة الموضوعية والتماهي الذاتي مع هؤلاء الفاعلين، باستخدام العقل والحدس لبناء المعنى والوعي التاريخي الإنساني. وفي إطار تحقيق هذا التأويل الدقيق، يُستلزم التحقق من السياق، إذ يجب فهم الوثيقة أو الحدث ضمن إطاره التاريخي والاجتماعي والثقافي دون إسقاط مفاهيم معاصرة عليه، كما يُعدّ الالتزام بالموضوعية والتجرد النقدي أمرًا أساسيًا، إذ يعتمد التحليل على نقد عقلاني دقيق يتجنب الأحكام المسبقة والتأويلات الذاتية غير المبررة. و يكتسب التأويل التاريخي أهمية خاصة من خلال محاولة فهم مقاصد الفاعل التاريخي ودوافعه دون الوقوع في الانحياز العاطفي، باستحضار المنظورات التاريخية المتعددة، بما يتجاوز الرؤية الخطية الأحادية للتاريخ. كما يُستند التأويل المنهجي إلى آليات المحاجة العقلية والنقد التاريخي في تحليل المصادر، مما يسهم في إعادة بناء المعنى التاريخي عبر استقصاء العلاقات والتفاعلات بين العوامل التاريخية المختلفة لفهم كيفية تشكل الفعل التاريخي ومعناه في سياقه الخاص. تُسهم هذه المعايير جميعها في تحقيق تأويل تاريخي أكثر دقة وعمقًا، يساهم في بناء وعي تاريخي إنساني يرتقي بفهم التجربة البشرية إلى مستويات تركيبية متقدمة تتجاوز مجرد سرد الأحداث.

ولتشخيص تدريس و تعلم التأويل التاريخي وفقا لهذه المخرجات فقد ارتأينا اعتماد الاستمارة لدراسة تمثلات الأساتذة و اتجاهاتهم، كما ارتأينا النزول للميدان بصفتنا مفتشا تربويا للتعليم الثانوي مادة الاجتماعيات و اعتماد شبكة الملاحظة المعدة استنادا على مخرجات الاطار النظري لملاحظة الممارسة الفعلية لعينة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي في درس التاريخ علاقة بالتأويل التاريخي وفيما يلي الشق الميداني من هذه الدراسة.

2- الشق الميداني:

2-2- مجتمع البحث و عينته

يتكون مجتمع الدراسة الخاص بالاستمارة من مجموع أساتذة مادة الاجتماعيات بالتعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب، وقد وصلت العينة العرضية الممثلة لمجتمع الدراسة إلى 241 أستاذ/ة يدرسون مادة الاجتماعيات بالثانوي التأهيلي، شمل الذكور منهم 212 والإناث 29، يتوزعون على تسع أكاديميات جهوية من مجموع الأكاديميات الاثني عشر التي تم توزيع الاستمارة عليها.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

الأكاديمية الجهوية	عدد الذكور	عدد الإناث	المجموع
أكاديمية جهة الدار البيضاء سطات	7	2	9
أكاديمية جهة الرباط سلا القنيطرة	44	7	51
أكاديمية جهة الشرق	22	3	25
أكاديمية جهة بني ملال خنيفرة	5	1	6
أكاديمية جهة سوس ماسة	52	9	61
أكاديمية جهة طنجة تطوان الحسيمة	28	3	31
أكاديمية جهة كلميم واد نون	4	0	4
أكاديمية درعة تافيلالت	31	2	33
كاديمية جهة مراكش آسفي	19	2	21
المجموع	**212**	**29**	**241**

جدول رقم 1 : توزيع العينة حسب متغير الأكاديميات الجهوية

وبخصوص طبيعة المستوى الأكاديمي للعينة فإنها توزعت على الشكل التالي 54,36% حاصل على الإجازة، 35,27% حاصل على الماستر، و 10,37% حاصل على الدكتوراه.

المستوى الأكاديمي	عدد التكرارات	النسبة المئوية
الاجازة	131	54,36%
الماستر	85	35,27%
الدكتوراه	25	10,37%

جدول رقم 2 : توزيع العينة حسب متغير المستوى الأكاديمي

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

أما مجتمع الدراسة الخاص بشبكة الملاحظة فقد تكون من مجموع أساتذة مادة الاجتماعيات بالثانوي التأهيلي بمديرية سيدي قاسم، باعتبار الباحثة مفتشة تربوية داخل المديرية ونظرا لصعوبة تطبيق اختيار عشوائي في هذا النوع من الأدوات البحثية فقد تكونت العينة الممثلة لمجتمع البحث، من عينة قصدية تتكون من عدد من أساتذة مادة الاجتماعيات بالثانوي التأهيلي بمديرية سيدي قاسم تمت زيارتهم وملاحظة أدائهم المهني علاقة بالتأويل التاريخي أثناء ممارستهم الصفية في درس التاريخ. تتكون هذه العينة من 15 أستاذًا وأستاذة، وهي تشكل نسبة 18%من مجتمع البحث البالغ عدد أفراده85.

	العينة		مجتمع البحث	
الجنس	عدد التكرارات	النسبة المئوية	عدد التكرارات	النسبة المئوية
ذكر	13	86,67%	70	82,35%
أنثى	2	13,33%	15	17,65%
المجموع	15	100%	85	100%

جدول رقم 3 : توزيع العينة حسب متغير الجنس مقارنة بمجتمع البحث

جميع أفراد العينة يعملون في إطار أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي. أما من حيث المؤهلات العلمية، فيحمل 73.3% من أفراد العينة شهادة الإجازة، و20% شهادة الماستر، بينما 6.7% يحملون شهادة الدكتوراه. أما بخصوص التخصصات، فإن 80% من الأساتذة متخصصون في التاريخ، مقابل 20% في الجغرافيا. وبالنسبة للتوزيع الجغرافي في تراب مديرية سيدي قاسم، فإن 60% يعملون في بلقصيري، و20% في سيدي قاسم، و6.7% في حد كورت، و6.7% في جرف الملحة.

هذه العينة متجانسة نسبيا في جل خصائصها من حيث النسب المئوية مع مجتمع البحث الخاص بشبكة الملاحظة.

3-2- الأدوات البحثية:

نظراً لكون الهدف من الدراسة ليس فقط رصد الممارسات الصفية المتعلقة بالتأويل التاريخي، بل فهمها بشكل أعمق، فقد ارتأت الباحثة تنويع الأدوات البحثية لتشمل الدراسة جوانب متعددة من هذه الممارسات. وقد تم استخدام الأدوات التالية:

- **أداة الاستمارة:** في هذه الدراسة، تم الاعتماد على أداة الاستمارة كوسيلة فعّالة لجمع البيانات من عدد كبير من الأفراد في وقت محدود، مع إمكانية تحليل البيانات بطرق إحصائية لإنتاج إحصاءات كمية. وقد ساعدت هذه التقنية في قراءة تمثلات الأساتذة حول موضوع التأويل التاريخي. تم استخدام تطبيق Google Forms لإنشاء استمارة إلكترونية تم توزيعها على عينة واسعة من أساتذة التعليم الثانوي التأهيلي من مديريات مختلفة عبر وسائل التواصل الاجتماعي في المجموعات الخاصة بأساتذة مادة الاجتماعيات.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

لفهم تمثلات وآراء وتوجهات الأساتذة بدقة أكبر، تم تصميم الاستمارة وفق نموذج (Choix Avec Préférence)، حيث تم استخدام تقنية سلم ليكرت في معظم الأسئلة. كما تضمنت الاستمارة ثلاثة أسئلة مفتوحة لإتاحة المجال للمستجوبين لتقديم اقتراحاتهم والتعبير عن ملاحظاتهم حول الموضوع.

وقد جاءت أبواب الاستمارة على الشكل التالي:

- تمثلات أساتذة مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي حول التأويل على المستوى الإبستيمولوجي : ويضم سؤالين مركبين.
- تمثلات أساتذة مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي حول التأويل على المستوى الديداكتيكي والممارسة الديداكتيكية : ويضم 12 سؤالاً.
- موقف أساتذة مادة التاريخ بالتعليم الثانوي التأهيلي من تدريس التأويل التاريخي : ويضم أربعة أسئلة.

– **أداة شبكة الملاحظة:** تم اعتماد هذه الأداة رغم صعوباتها الميدانية لكونها أداة تسمح بجمع البيانات الموثوقة والكيفية، تم اعتماد هذه الأداة رغم صعوباتها الميدانية لكونها أداة تتيح جمع بيانات موثوقة وكيفية، حيث يتم تسجيل السلوك أو الأحداث بشكل فوري ودقيق، مع الاعتماد على الملاحظات المباشرة بدلاً من تصريحات أفراد العينة. وقد أُعدّت شبكة الملاحظة حول التأويل التاريخي في درس التاريخ بناءً على مخرجات الشق النظري من هذا البحث، بهدف استخراج مؤشرات يمكن رصدها في الممارسات الصفية وتكميمها لتحليلها ودراستها إحصائياً.

وفقا لذلك فقد جاءت معايير شبكة الملاحظة على الشكل التالي:

- على مستوى بناء الإشكالية (وضعية الإطلاق): تضم أربعة مؤشرات.
- على مستوى خطوات النهج التاريخي - التعريف: تضم 10 مؤشرات.
- على مستوى خطوات النهج التاريخي - التفسير: تضم 8 مؤشرات.
- على مستوى خطوات النهج التاريخي - التركيب: تضم 3 مؤشرات.
- التدبير البيداغوجي والديداكتيكي: تضم 4 مؤشرات.
- تعليمات التقويم التكويني: تضم 4 مؤشرات.

تمكنت الباحثة من زيارة أكثر من 15 أستاذاً وأستاذة موزعين على تراب مديرية سيدي قاسم، وحضور 15 حصة دراسية في مادة التاريخ، استغرقت كل حصة ساعة واحدة، لملء شبكات الملاحظة. نشير هنا إلى أنه تم الالتزام باحترام الخصوصية والحفاظ على أخلاقيات البحث أثناء جمع البيانات وتقديم المعطيات المتعلقة بالعينة. كما نشير إلى الصعوبات المرتبطة بالتنقل داخل تراب مديرية سيدي قاسم، التي شكلت تحدياً إضافياً أثناء العمل بهذه الأداة البحثية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

3- نتائج الدراسة

مكنت هذه الدراسة في شقيها النظري و الميداني من استخلاص ما يلي:

- يحظى التأويل بمكانة إبستيمية مهمة في حقل العلوم الإنسانية، بل أن ماهيته ذات حمولة متجددة ومواكبة للتطورات التي شهدتها المنظورات التاريخية، خاصة في ظل "النزعة التأويلية" لدلتاي و بول ريكور و طرح عبد الله العروي "التاريخانية" الذين اعتبروا التأويل مفهوما مركزيا في عملية التفكير التاريخي و أنه يستدعي المزج بين ذات المؤرخ والموضوع، عضد هذا الطرح إدغار موران الذي انتقد التفسير الكلاكسيكي كاشفا بذلك عن حدود الوضعانية، مؤكدا على أهمية المحددات الثقافية والاثنية في إنتاج السلوكات البشرية مما يستدعي الفهم والتفهم.

- تتعدد النماذج والمقاربات الديدكتيكية التي يُمكن أن تسهم في التنزيل الديدكتيكي للفعل التأويلي في التاريخ، حيث تتيح هذه المقاربات إمكانية تعزيز التفكير التاريخي لدى المتعلمين من خلال الاستراتيجيات التعليمية مختلفة. وتشمل هذه المقاربات المقاربة الفرضية الاستنباطية التي تعتمد على صياغة الفرضيات واختبارها، والمقاربة الحجاجية التي تركز على بناء النقاشات والتحليل النقدي، ومقاربة التعاطف التاريخي التي تسعى لفهم مواقف الفاعلين في سياقاتهم الزمنية، إلى جانب المقاربة السردية التي تهدف إلى إعادة بناء الأحداث التاريخية وتفسيرها بشكل مترابط، وكل ذلك ضمن سياق ديدكتيكي يعزز الأشكلة والتفكير النقدي.

- من خلال تتبع شبكة الملاحظة فقد ارتأينا تحليل معطياتها بشكل تدريجي، على أساس الوقوف على كل معيار على حدة وغايتنا في ذلك تحليل المؤشرات المرتبطة بالتأويل التاريخي بشكل تفصيلي علاقة بالممارسة الصفية. وتشير نتائج الدراسة إلى وجود تفاوت كبير في أداء المتعلمين عبر مختلف المعايير التعليمية. على الرغم من تسجيل بعض الجوانب نسبًا مقبولة، مثل المؤشرات المندرجة في "مستوى التعريف" (51%) و"التقويم التكويني" (50%)، إلا أن هناك ضعفًا ملحوظًا في مهارات أخرى، خاصة على "مستوى التفسير" الذي يعاني من غياب شديد (82%)، و"مستوى التركيب" الذي يعاني من غياب شبه كامل (89%) من حيث المؤشرات المرتبطة بالتأويل التاريخي، كما لوحظ غياب الوعي بأهمية الاشتغال بالفرضيات أثناء بناء الإشكالية التاريخية. كل هذا يعكس نقصًا في الممارسة الصفية و قدرة المتعلمين على الربط بين الأفكار وبناء الدلالة التاريخية. يعكس هذا حاجة ملحة لتحسين المهارات التحليلية والنقدية لدى المتعلمين، خاصة في مجالي التفسير والتركيب. كما أن نسبة الغياب العالية في بعض المؤشرات تشير إلى ضرورة تعزيز استراتيجيات التدريس والتقييم، مع التركيز على تحسين التدبير البيداغوجي وصياغة الإشكاليات التعليمية بما يتناسب مع احتياجات المتعلمين ويحفزهم على التفاعل والنقد التاريخي.

- أما أداة الاستمارة فقد أسفرت النتائج التالية بخصوص تكوين الأساتذة الأكاديمي في موضوع التأويل في التاريخ، فإن 87% من الأساتذة لم يسبق لهم أن استفادوا من التكوين الأكاديمي في موضوع تأويل التاريخي، و 82%من الأساتذة لم يستفيدوا من تكوينات ديداكتيكية حول منهجية الاشتغال على التأويل التاريخي في درس التاريخ، مما يبرز أن هناك اختلالات منهجية سواء على مستوى التكوين الأساسي أو التكوين المستمر حول معالجة التأويل التاريخي، أفرزت ثغرات في التمكن الديداكتيكي للأساتذة فيما يخص منهجية الاشتغال على التأويل التاريخي، وبالتالي امتداد هذه الثغرات إلى الممارسة الصفية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- أما تمثلات الأساتذة الإبستيمية بخصوص التأويل التاريخي، فإنه فيما يتعلق بحضور كفاية التأويل في خطوات النهج التاريخي تأكد لنا أن أكثر المفارقات المنهجية لها علاقة بالنهج التاريخي، إذ نسبة كبيرة من الأساتذة تفوق النصف 50% اعتبرت التأويل مقتصر على محطة منهجية واحدة أغلبهم حددها في التفسير ثم تلتها نسبة 21 % حددتها في التركيب، تم نسبة ضعيفة 2 % حددتها في التعريف، إن هذا التمثل يكشف الحجاب عن تلك الاختلالات المتمثلة في المقاربات الأحادية التي تختزل التأويل في محطات منهجية دون أخرى، هنا يتضح كذلك ضعف التمثل الواعي حول الممارسة التأويلية أي الوعي بسيرورة التأويل عبر محطات النهج التاريخي، حيث تتم ممارسة الفعل التأويلي ضمنيا دون وعي بميكانيزماته داخل الممارسة الصفية.
- أن الغالبية من الأساتذة بنسبة تصل إلى 78 % تؤكد أن الاشتغال بوثائق مصدرية في درس التاريخ مقارنة مع وثائق مرجعية يبقى خيارا أنسب لممارسة المتعلم التأويل التاريخي، لذا فإن تبني مقاربات تربوية تحفز الاشتغال على المصادر التاريخية من شأنه أن يغني درس التاريخ من جهة، ويسهل على المتعلم ممارسة التأويل التاريخي، كما أكدت تمثلات الأساتذة أن أنواع الدعامات التي يمكن أن تحفز المتعلم على تفعيل التأويل التاريخي أكثر هي النص التاريخي، الصورة، الرسومات الكاريكاتورية، الخريطة التاريخية مقارنة مع باقي أنواع الدعامات.
- بخصوص قدرة المتعلم بالسلك الثانوي التأهيلي على التأويل التاريخي، فإنه اتضح أن تمثلات الأساتذة يحوم حولها مغالطات عميقة، جعلتهم يؤكدون بنسبة تفوق60%، أن المتعلم بالسلك الثانوي التأهيلي غير قادر على تفعيل التأويل التاريخي، هنا يتضح لنا التناقض، إذ كيف يشتغل الأستاذ على سيرورة التأويل وفق النهج التاريخي ويبذل مجهودا من أجل تحقيق الفهم عند المتعلم، في حين ينفي قدرة المتعلم على القيام به؟ هذا السؤال يجعلنا نثبت أن المقاربة الوضعانية لازالت تطغى على الممارسة الصفية من جهة، وإقصاء ذات المتعلم من التفاعل مع درس التاريخ من جهة ثانية، إلا أن هذا التمثل يناقضه فئة ضئيلة من العينة المستجوبة تقدر ب35% والتي عبرت عن إمكانية المتعلم على تفعيل التأويل التاريخي، إذ هذا الرأي رغم قلة نسبته فإنه يجعلنا أمام قراءة أخرى تكمن في وعي الممارسة الصفية بعملية الفهم التي تحتضن التأويل، لكن هذه النسبة تضل ضعيفة.

4- التحليل والمناقشة

لقد أظهرت نتائج الدراسة من خلال أداة شبكة الملاحظة صورة دقيقة عن تدريس و تعلم الممارسة الديداكتيكية للتأويل التاريخي في درس التاريخ. فعلى الرغم من أن الممارسات الصفية تعبر عن وعي بالنهج التاريخي كإطار منهجي، إلا أنها تعاني من ثغرات جوهرية ترتبط بعدم إدراك التأويل التاريخي كسيرورة متكاملة تبدأ بالبناء الإشكالي وتنتهي بتركيب المعطيات. ويُعزى ذلك إلى اختلالات في التكوين و التكوين المستمر لأساتذة مادة التاريخ، كما يعزى إلى كون الوثائق المنهاجية ذات طابع عام فيما يخص التأويل التاريخي.

يتضح من الملاحظة أن الممارسة الصفية يغلب عليها الطابع الوصفي والتفسيري، مع غياب وعي واضح بأهمية التأويل كأداة لبناء المعنى التاريخي و الربط بين الإشكاليات التاريخية والمعنى النقدي. ورغم ذلك، فإن التأويل كعملية ضمنية حاضر في الممارسة الصفية، حيث

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

يستحضر الأساتذة الفاعل التاريخي، يصنفون الأسباب، ويعملون على تحقيق الفهم لدى المتعلمين، إلا أن هذا الحضور يتم بشكل غير منهجي وغير واعٍ مما يؤدي إلى فهم سطحي عند المتعلم.

من جهة أخرى، فإن ضعف الاشتغال بالأشكلة في درس التاريخ والتركيز على المعرفة التلقينية واستمرار هيمنة المقاربة الوضعانية التي تقصي ذات المتعلم في عملية الفهم و التأويل. هذا الإقصاء يعكس التناقض القائم في الممارسة الصفية، التي تستحضر النهج التاريخي بشكل واعٍ ولكنها تتعامل مع التأويل بشكل غير واعٍ، مما يؤدي إلى اختزال عملية الفهم في التعريف والتفسير ثم التركيب، دون إعطاء التأويل مكانته المركزية لتعميق الفهم وبناء الدلالة.

بالنسبة لتمثلات المدرسين حول التأويل التاريخي، فقد كشفت نتائج الدراسة أن هذا المفهوم لا يحظى بالاهتمام الكافي، إذ إن التكوين الأكاديمي و الديداكتيكي حول التأويل التاريخي يعاني من نقص كبير، ما ساهم في خلق مغالطات منهجية وخلط بين التفسير والتأويل. وقد انعكست هذه المفارقات على الممارسة الصفية، حيث أظهرت العينة اختلالات في ممارساتها الصفية التي لم تتجاوز أغلبها الجانب الوصفي، فيحين تمكنت بعضها من استحضار التفسير و محاولة إضفاء المعنى على الأحداث التاريخية وتجاوز التفسير إلى التأويل إلى أنها تبقى محاولات غير واعية ببعد الابستيمي و بالمقاربات الديدكتيكية المرتبطة بالتأويل التاريخي مما يجلها ممارسة عفوية غير واعية بالأبعاد الابستيمية والديدكتيكية لفعل التأويل التاريخي.

بناءً على هذه النتائج، يتضح أن هناك حاجة ملحة لتطوير تكوين الأساتذة وتعزيز استراتيجيات التدريس بتقديم مقترحات ديدكتيكية وتبني مقاربات ديدكتيكية تشجع على التفكير النقدي والتأويل التاريخي، مما يضمن تفاعلًا أعمق بين المتعلمين ودرس التاريخ، ويسهم في وعيهم التاريخي.

أما فيما يخص إمكانات تعميم هذه النتائج ففيما يتعلق بأداة شبكة الملاحظة فإن حجم العينة 15 كان قليلا كما أنها عينة قصدية ويرجع هذا إلى صعوبة الاشتغال الميداني بهذه الأداة البحثية لكن رغم ذلك فإن بهذه النتائج مكنت من تحليل عميق للممارسات الصفية المتعلقة بالتأويل التاريخي وهو ما يجعنا أمام دراسة الحالة و المنهج الكيفي، لكن صغر مجتمع البحث المتكون من 85 أستاذ تعليم ثانوي تأهيلي لمادة الاجتماعيات بالمديرية الإقليمية سيدي قاسم يجعلنا أمام هامش خطأ معياري يقدر ب 23.1% على اعتبار أن مستوى الثقة 95% يعني هذا إمكانية تعميم النتائج المستخلصة من هذه العينة على مجتمع البحث أي على مستوى مديرية سيدي قاسم خاصة وأن هناك تجانس احصائي في السمات بين مجتمع البحث و العينة. أما فيما يخص أداة الاستمارة فقد كان حجم العينة 241 أستاذ/ة يدرسون مادة الاجتماعيات بالثانوي التأهيلي موزعين على مختلف الأكاديميات الجهوية بنسب متفاوتة. وقد تم اعتماد هذه العينة العرضية بهدف استقصاء آرائهم و تمثلاتهم حول التأويل التاريخي و أجرأته في الممارسة الصفية في إطار رؤية شمولية.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

خاتمة

ختامًا، أظهرت هذه الدراسة أن التأويل التاريخي يمثل أحد المفاهيم المركزية في بناء التفكير التاريخي، لكنه لا يزال يعاني من التهميش في الممارسة الصفية لدرس التاريخ. ورغم الجهود المبذولة لتفعيل النهج التاريخي، إلا أن غياب الوعي بسيرورة التأويل، وضعف التكوين الأكاديمي والديداكتيكي لدى الأساتذة، أدى إلى اختلالات منهجية جعلت التأويل يُمارس بشكل ضمني وغير منهجي.

لقد كشفت الدراسة عن ضرورة تعزيز المهارات التأويلية لدى المتعلمين، عبر إعادة النظر في الوثائق المنهاجية والتوجيهات التربوية، واعتماد مقاربات ديداكتيكية حديثة، مثل مقاربة التعاطف التاريخي، التي تسهم في تمكين المتعلمين من فهم المواقف التاريخية ضمن سياقاتها، وبناء معانٍ تاريخية نقدية.

كما أكدت الدراسة على الحاجة الملحة لتطوير تكوين الأساتذة، سواء الأساسي أو المستمر، لضمان وعي منهجي وديداكتيكي بالتأويل التاريخي، بما يحقق تحولًا في الممارسة الصفية من الإطار الوصفي والتفسيري إلى الإطار التأويلي التحليلي. إن تحقيق ذلك سيسهم في بناء وعي تاريخي عميق، يُمكّن المتعلم من التفكير النقدي والتفاعل النشط مع درس التاريخ، بما يعزز فهمه للإنسانية وسلوكياتها عبر الزمن.

من خلال هذه الدراسة، برز تساؤل جديد حول كيفية معالجة التناقضات بين الخطاب الإبستيمولوجي المتناول للتأويل التاريخي و الممارسة الديداكتيكية. تساؤل نعتبره منطلقا للبحث عن السبل الكفيلة بتعليم التأويل التاريخي للمتعلمين بالسلك الثانوي؛ حيث اقتنعنا بضرورة تفعيل مفهوم التأويل التاريخي في الممارسة الديداكتيكية عبر مقاربة التعاطف التاريخي، التي تتماشى مع الاتجاهات الإبستيمولوجية الحديثة في المعرفة التاريخية. ونعتقد أن تطوير نموذج ديداكتيكي لتعلم التأويل التاريخي وفقًا لمقاربة التعاطف التاريخي، يتوازى مع التحولات الإبستيمولوجية، ويسهم في تحقيق انخراط فعّال للمتعلم في درس التاريخ، مما يعزز من قدراته على استخدام آليات التفكير التاريخي في الممارسة الصفية ويعمل على تنمية التفكير النقدي لديه، متجاوزًا بذلك مجرد تحليل الوثيقة إلى ما أسماه إدغار موران "الفهم الإنساني".

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

المراجع:

- Duquette, C. (2011). *Le rapport entre la pensée historique et la conscience historique: élaboration d'un modèle d'interaction lors de l'apprentissage de l'histoire chez les élèves de cinquième secondaire des écoles francophones du Québec*. Université Laval.
- Hassani Idrissi, M. (2021). *Ecrits sur l'Histoire enseignée au Maroc*. Paris: Éditions L'Harmattan.
- Marrou, H.-I. (1954). *De la connaissance historique*. Paris: Éditions du Seuil.
- Martineau, R. (1999). *L'histoire à l'école, matière à penser...* Paris: L'Harmattan.
- Martineau, R. (2010). *Fondements et pratiques de l'enseignement de l'histoire à l'école*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Meunier, A., & Cardin, J.-F. (2011). *Histoire, musées et éducation à la citoyenneté*. Québec, Canada: Éditions MultiMondes.
- Moisan, S. (2017). *La pensée historique à l'école: visées et modèles. Bulletin du CREAS*.
- Moniot, H. (1993). *Didactique de l'histoire*. Paris : Nathan.
- Morin, E. (1990). *Science avec conscience*. Paris: Éditions du Seuil.
- Pallascio, R., & Lafortune, L. (2000). *Pour une pensée réflexive en éducation*. Québec: Presses de l'Université du Québec.
- Postman, N., Chambert, J., & Piveteau, D.-J. (1981). *Enseigner, c'est résister*. Paris : Le Centurion.
- Seixas, P., & Morton, T. (2012). *The big six: Historical thinking concepts*. Canada: Nelson.

- التيمومي, ا. (2013). *المدارس التاريخية الحديثة*. بيروت، لبنان: دار التنوير للطباعة والنشر.
- جوليان, ف. (2018). *نظريات العلوم الإنسانية* (أميرة حلمي وأنور مغيث، مترجمون). القاهرة: المركز القومي للترجمة.
- حسني إدريسي, م. (2021). *الفكر التاريخي وتعلم التاريخ*. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
- ريكور, ب. (1986). *من النص إلى الفعل، أبحاث التأويل* (م. بورقبة، مترجم). القاهرة: عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية.
- ريكور, ب. (2005). *صراع التأويلات: دراسات هيرمينوطيقية* (م. عياشي، مترجم). بيروت: دار الكتاب الجديد.
- ريكور, ب. (2021). *إعادة تأصيل العقل الهرمينوطيقي: سياسة التأويل* (و. الخطابي، مترجم). الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.
- الصديقي, م. ا. (2013). *التعريف التاريخي في منهج المؤرخ: إضاءة ابستيمولوجية ومساهمة في ديداكتيكية التاريخ*. الرباط: مطابع الرباط نت.
- صهود, م. (1992-1993). *في ديداكتيكية النص التاريخي*– مهارة الفهم نموذجا. الرباط: مركز تكوين مفتشي التعليم.
- صهود, م. (2018). *البعد المنهجي والابستمولوجي في المعرفة التاريخية*. الرباط: مطابع الرباط نت.
- طحطح, خ. (2024). *في نقد التاريخانية بين الجابري والعروي*. الدار البيضاء، المغرب: دار توبقال للنشر.
- العروي, ع. (2005). *مفهوم التاريخ: الألفاظ والمذاهب المفاهيم والأصول*. الدار البيضاء: المركز الثقافي العربي.
- العروي, ع. (2017). *مفهوم التاريخ*. الدار البيضاء: المركز الثقافي للكتاب.

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved

- عكي, ش. (2011/2010). *تعلم التفسير التاريخي: مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات* (الجذع مشترك نموذجا). أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية. الرباط: كلية علوم التربية.
- عكي, ش. (2019). *البناء الإشكالي: محاولة في النقل الديداكتيكي*. تقاطعات تربوية (عدد 2019/1).
- غروندان, ج. (2017). *التأويلية* (جورج كتورة، مترجم). لبنان: دار الكتاب الجديدة المتحدة.
- غرينبلات وآخرون. (2018). *التاريخانية الجديدة والأدب* (أ. لحسن، مترجم). الدار البيضاء: المركز الثقافي للكتاب.
- القادري بوتشيش, إ. (2017). *النص التاريخي: بين الدلالة التقريرية والهرمنيطيقا*. مجلة كان التاريخية (عدد 36-2017), 70-77.
- القادري بوتشيش, إ. (2020). *منهج التأويل الرمزي لقراءة التاريخ: نحو إشراك قارئ النص في إنتاج دلالاته تشخيص نظري وتطبيقي*. مجلة أسطور (عدد 11), 7-32.
- كار, ا. (1986). *ما هو التاريخ* (م. عقل، مترجم).

- © 2023 SSJ. All Rights Reserved