

The Role of Learning Critical Thinking in Fostering Citizenship and Coexistence: The Case of Historical Thinking

Hicham Bihi¹, Dr. Mohamed Larbi Sadiki²

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

Science Step Journal / SSJ

2025/Volume 3 – Issue 9

To cite this article: Bihi, H., & Sadiki, M. L. (2025). The role of learning critical thinking in fostering citizenship and coexistence: The case of historical thinking. Science Step Journal, 3(9). 287-302.

<https://doi.org/10.5281/zenodo.15783049> ISSN: 3009- 500X.

Abstract

This study examines the role of critical thinking in promoting the values of citizenship and coexistence through historical thought. Its relevance stems from the growing emphasis by Morocco's Ministry of National Education, Primary Education, and Sports on integrating life skills—especially critical thinking—into educational frameworks to support learners' academic, personal, and professional growth. This orientation draws inspiration from the Delors Report, which redefined education around four key pillars, including learning to live together. Adopting a theoretical approach, the study addresses the central question: To what extent does learning critical thinking within the framework of historical thinking contribute to reinforcing the values of citizenship and coexistence? It hypothesizes that critical thinking, when developed through historical inquiry, plays a vital role in shaping socially responsible and civically engaged individuals. The findings indicate that historical thought offers a fertile ground for cultivating critical thinking, which in turn supports the internalization of citizenship and coexistence values. This suggests that history education, when approached critically, can move beyond content delivery to become a transformative practice that prepares learners to think independently, act ethically, and participate constructively in society.

Keywords

Historical thought, critical thinking, citizenship values, coexistence

¹ PhD student, hicham.bihi@um5r.ac.ma

² Teacher-researcher, l.sadiki@um5r.ac.ma

دور تعلم التفكير النقدي في تعزيز قيم المواطنة والتعايش - حالة التفكير النقدي من خلال الفكر التاريخي -

هشام بيهي، د. محمد العربي الصديقي

كلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس، الرباط، المغرب

ملخص

تهدف المداخلة إلى دراسة " دور التفكير النقدي في تعزيز قيم المواطنة والتعايش من خلال الفكر التاريخي "، ويندرج سياق الاهتمام بهذا الموضوع إلى كون وزارة التربية الوطنية والتعليم الأولي والرياضة أعطت للمهارات الحياتية ومن ضمنها التفكير النقدي دورا كبيرا في دعم عملية التعلم وتطوير المسار الحياتي والمهني للمتعلم، حيث استندت في ذلك على نموذج التعلم مدى الحياة الذي تم تطويره في تقرير " ديلور"، والذي أعاد ترتيب عناصر وركائز التعلم الأربع. ونظرا لتشعب مقارنة الموضوع، فإننا سنعالجه فقط من الزاوية النظرية انطلاقا من السؤال المركزي التالي: إلى أي حد يساهم تعلم التفكير النقدي في الفكر التاريخي على تعزيز قيم المواطنة والتعايش؟ وللإجابة عنه قمنا بصياغة الفرضية التالية: يساهم تعلم التفكير النقدي في الفكر التاريخي على تعزيز قيم المواطنة والتعايش. وقد خلصنا إلى أن التفكير النقدي يساهم في تعزيز قيم المواطنة والتعايش من خلال الفكر التاريخي.

الكلمات المفتاحية

تعلم التفكير النقدي – الفكر التاريخي – قيم المواطنة – التعايش

المقدمة

تعد المنظومة التربوية أساس تكوين المجتمع وتطوره، باعتبارها المسؤول الأساس عن إعداد أجيال المستقبل، من هذا المنطلق وجب عليها مواكبة التحولات العالمية وتبنيها ودمجها في خططها التعليمية وأساليب تدريسها وتحولها إلى واقع تطبيقي يتماشى مع متطلبات عصر المعرفة، كما يجب أن تسعى إلى تطوير أساليب التعليم الجديدة والمناسبة للمتعلمين والمسايرة لمتطلبات الحديثة، بالإضافة إلى تزويدهم بالمهارات والأدوات الضرورية لمستقبلهم، يتحتم عليها أيضا أن تزود أفراد المجتمع عموما والمتعلمين والمتعلمات على وجه الخصوص بالمعرفة والمهارات التي يحتاجونها للتعامل مع التحديات والتغيرات المتلاحقة في العالم الراهن. وعلاوة على ذلك، يمكن للمنظومة التربوية أن تتبنى نهجاً شمولياً يضمن تحقيق تعليم متكامل ومتوافق مع الأهداف العالمية، لقد أولت هذه الأخيرة اهتماما بارزا "لمهارات القرن الحادي والعشرين" لما لها من أهمية حسب تقرير ديلور الذي أعاد ترتيب أبعاد وركائز التعلم الأربع، والتي تشكل إطاراً شاملاً للتربية والتعليم الحديثين وتطور الأفراد ليكونوا مواطنين مسؤولين وفاعلين.

إن الاهتمام بالتفكير النقدي وبتطويره ودمجه ضمن المنظومة التربوية أصبح ضرورة ملحة في وقتنا الراهن، باعتباره يمكن أفراد المجتمع من التعامل الإيجابي والمسؤول مع التحولات التي يشهدها العالم وخصوصا في عصر المعرفة الذي يتميز بتدفق المعلومات والمعارف والأخبار، حيث ساهمت فيه مواقع التواصل الاجتماعي وتقنيات الذكاء الاصطناعي بشكل كبير وتظهر أهميته بكونه أداة أساسية تمكننا من التمييز بين الأخبار والمعارف الصائبة والزائفة والمضللة، ويتم التوصل إلى ذلك عبر الأدوات والمنهجيات التي يسلكها، والتي تساعد على تفسير وتحليل المعطيات والتوصل إلى استنتاجات منطقية تستند إلى أسس قوية من شأنها أن تقلل من احتمالات وقوع الأخطاء وتفادي مواقف وسلوكيات غير صحيحة أو متحيزة. وبناء عليه يعتبر تمكين المتعلمين والمتعلمات من مهارات التفكير النقدي شيء أساسي في جودة وغايات المنظومة التربوية.

يجد تبني تعلم التفكير مغزاه في سياق التحولات التي يشهدها العالم على المستوى السياسي والاقتصادي، حيث استمرار مخلفات عواقب الأحداث التاريخية والصراعات الدينية، ومواكبتها من ظهور مختلف أشكال التحيز والتعصب والعنف سواء بين أفراد المجتمعات المختلفة أو بين أفراد المجموعة البشرية نفسها. وهو ما استوجب من الفاعلين التربويين دمج قيم ومهارات المواطنة و التعايش ضمن التعليمات التي تسعى المدرسة لترسيخها لدى الناشئة، بغية تكوين أجيال تؤمن بأهمية انتشار التسامح والحوار وتقبل الآخر والعيش في جماعة .

يتضح مما سبق أهمية تمكين المتعلمين والمتعلمات من مهارات التفكير النقدي ومهارات المواطنة النشيطة ضمن المنظومة التعليمية ، وتعد مادة التاريخ من أهم المواد المؤهلة لتمير هذه المهارات إلى المتعلمين، نظرا لكونه يساهم بتنمية ذكائه الاجتماعي وحسه النقدي وتزويده بمجموعة من الأدوات المعرفية والمنهجية، بالإضافة إلى أن التاريخ له وظيفتين، نقدية وأخرى مجتمعية ، يسهم التاريخ عبر الأولى في تمكين المتعلمين من مهارات التفكير النقدي وعن طريق الثانية يتمكن من مهارات المواطنة النشيطة.

انطلاقاً من هذه المعطيات انطلقنا من السؤال المركزي التالي: إلى أي حد يساهم تعلم التفكير النقدي في الفكر التاريخي على تعزيز قيم المواطنة والتعايش؟

1. التفكير النقدي وقيم المواطنة والتعايش

1-1 التفكير النقدي

اهتمت المنظومات التربوية والتعليمية بالتفكير النقدي الذي أضى محط اهتمام الفاعلين التربويين في ظل التطورات والتحوليات التي يعرفها وقتنا الراهن والذي اتسم بعصر المعرفة، غير أن التفكير النقدي كان محط اهتمام مجموعة من الفلاسفة والمفكرين وعلماء النفس.

يعتبر جون ديوي (John Dewey) مؤسس مدرسة التفكير الناقد المعاصرة إلا أنه لم يتطرق إلى التفكير النقدي بصفة مباشرة بل أطلق عليه "التفكير التأملي" (فيشر، 2020، صفحة 14)، وقد ركز جون ديوي على أن هذا النوع من التفكير يقوم على الربط بين الأسباب والنتائج والحلول المختلفة بشكل منطقي، واعتبره تفكير نشط يتميز بكونه مستمر ويركز على التحقيق في المبادئ التي تدعم الاستنتاجات (Dewey J., 1910).

استند إدوارد جلاسر (Edward Maynard Glaser) إلى أعمال ديوي حول التفكير النقدي، وقد عرف هذا الأخير بأنه محاولة مستمرة لاختيار الحقائق والآراء في ضوء الأدلة التي تقدمها وتدعمها بدلاً من القفز المتسرع للنتائج، بحيث يتضمن المعرفة بمهارات التقلب المنطقي التي لا تساعد في تحديد قيمة مختلف الأدلة والوصول إلى نتائج سليمة واختبار صحتها وتقويم المناقشات بطريقة موضوعية خالصة. (سعيد، 2013، صفحة 109).

أما روبرت إنيس (Robert Ennis) فعرف التفكير النقدي بكونه تفكير تأملي معقول يركز على اتخاذ القرار بشأن ما نعتقد ونؤمن به أو نفعله، حيث ينصب التركيز على المعقولية والتأمل وعملية اتخاذ القرارات. (ENNIS، 1996، صفحة 167).

يعتبر بيتر فاسيون (Peter Facione) من أهم رواد مدرسة التفكير النقدي، وقد عرفه بأنه حكم هادف ذاتي التنظيم يؤدي إلى التفسير والتحليل والتقييم والاستدلال، بالإضافة إلى شرح الاعتبارات الإثباتية أو المفاهيمية أو المنهجية أو المعيارية أو السياقية التي يستند إليها هذا الحكم (Facione P., 1989، صفحة 4)، عرفه أيضاً بكونه عملية تحليلية ومنظمة تسعى للوصول إلى استنتاجات سليمة بناءً على الأدلة المتاحة، وتعتبر هذه المهارات ضرورية لتطوير قرارات فعالة في الحياة اليومية، كما أنه صنف المهارات الأساسية للتفكير النقدي إلى:

- مهارة التفسير: عرفها بأنها فهم وتوضيح معنى الأحداث والمعلومات المختلفة وإبراز أهميتها.
- مهارة التحليل: تحديد العلاقات بين العبارات أو الأسئلة أو المفاهيم أو الأوصاف أو غيرها من أشكال التمثيل التي تهدف إلى التعبير عن المعتقد أو الحكم أو التجارب أو الأسباب أو المعلومات أو الآراء.
- مهارة التقييم: ويقصد بها تقييم مصداقية المعلومات وقوة الحجج.
- مهارة الاستدلال: وتعني التوصل إلى استنتاجات بناءً على الأدلة المتاحة.
- مهارة التوضيح: وهي القدرة على شرح وتبرير القرارات.

-مهارة التنظيم الذاتي: وعرفها بكونها مراقبة وتحسين التفكير الشخصي والقدرة على تنظيم الأفكار والنتائج.

يذهب فاسيون إلى أن تعلم هذه المهارات وتطبيقها في العديد من السياقات يتطلب معرفة خاصة بالمجال، هذه المعرفة تتضمن فهم المبادئ المنهجية والكفاءة للانخراط في الممارسات التي تنظمها المعايير والتي هي في صميم الأحكام المعقولة في تلك السياقات المحددة (Facione P., 2015، صفحة 11).

أما دانيال ويليغهام (Daniel T. Willingham) أستاذ علم النفس الإدراكي فعرف التفكير النقدي بكونه رؤية جانبي القضية، والانفتاح على الأدلة الجديدة التي لا تؤكد الأفكار، والتفكير بنزاهة، والمطالبة بأن تكون الادعاءات مدعومة بالأدلة، واستنتاج الاستنتاجات من الحقائق المتاحة، وحل المشكلات، وما إلى ذلك.

يتضح من هذا التعريف أن ويليغهام يؤكد على ضرورة وجود معرفة قوية في المجالات التي سيتم فيها تطبيق التفكير النقدي حتى يكون أكثر فعالية (Willingham، 2008)، من هذا المنطلق يمكن القول أن ويليغهام يوافق بيتر فاسيون (Peter Facione) في ضرورة تدريس التفكير النقدي ضمن تخصصات معينة باعتبار هذه الأخيرة توفر المعرفة الخام التي بناء عليها يتم تطبيق مهارات التفكير النقدي. بالإضافة إلى تعريف الفلاسفة وعلماء النفس، قدمت مجموعة من المنظمات ذات العلاقة بالموضوع تعاريف متعددة ومختلفة للتفكير النقدي، حيث عرفته منظمة اليونيسيف في إطار المبادرة التي أطلقتها بالشرق الأوسط وشمال أفريقيا والمترتبة بإعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة النشيطة، بكونه مهارة حياتية أدواتية قديمة العهد تبعث على رفع مستوى الإنجاز الأكاديمي، فمن خلال التفكير النقدي يقوم الأطفال والشباب وجميع الأفراد بتعلم تقييم الحالات والفرضيات وطرح الأسئلة وتطوير طرائق تفكير مختلفة، كما يسمح التفكير النقدي لكل متعلم بتشكيل الحقائق وجمعها وتقييمها وتركيبها، ومن ثم قياسها، قبل استخلاص الاستنتاجات وتحضير الإجابات، إنه "مهارة فوقية" يتعلم الفرد من خلالها التفكير بالتفكير كما يتعلم تطوير عمليات هادفة. (اليونيسيف و منظمات أخرى، 2017، صفحة 143).

أما منظمة الصحة العالمية فعرفت التفكير النقدي بأنه القدرة على تحليل المعلومات والخبرات بطريقة موضوعية. (World Health Organization، 2003، صفحة 12)، في حين عرفته المفوضية الأوروبية (European Commission) عبر المركز المشترك للبحوث (Joint Research Centre - JRC) بأنه عملية عقلية منهجية تهدف إلى تحليل وتقييم المعلومات والحجج بشكل موضوعي، بهدف الوصول إلى استنتاجات منطقية ومدروسة. يتضمن التفكير النقدي القدرة على التعرف على التحيزات المحتملة، جمع المعلومات من مصادر موثوقة، المقارنة بين الأفكار، وتحليلها لتقديم حلول مبتكرة أو قرارات مستنيرة. (Commission European، 2020، صفحة 66).

اختلفت تعاريف التفكير النقدي باختلاف المدارس التي عملت على تعريفه، فالمدرسة الفلسفية التي تركز على خصائص المفكر المثالي الذي يتسم بالإنصاف، والانفتاح، والمرونة، والرغبة في التعمق، تعرّف التفكير النقدي باعتباره شكلاً من التفكير الجيد الذي يعتمد على معايير الدقة والصحة المنطقية. أما المدرسة النفسية التي تركز على الأفعال التي يقوم بها المفكر النقدي، مثل تحليل الحجج وصياغة الأسئلة المناسبة، بدلاً من التركيز على صفاته الشخصية، اهتمت بكيفية تفكير الأشخاص فعلياً في مواقف حياتهم الواقعية، بما يشمل تحليل المعلومات واتخاذ القرارات.

رغم الاختلافات بين رواد مدرسة التفكير النقدي في التعاريف المقدمة، إلا أنهم اتفقوا على مجموعة من القدرات والتي يشملها تعريف التفكير النقدي وهي: تحليل الحجج أو الادعاءات أو الأدلة، إجراء الاستدلالات باستخدام الاستدلال الاستقرائي أو الاستنتاجي، الحكم أو التقييم، اتخاذ القرارات أو حل المشكلات، طرح الأسئلة والإجابة عنها للتوضيح، تعريف المصطلحات، تحديد الافتراضات، التفسير والشرح، الاستدلال لفظيًا وخاصة فيما يتعلق بمفاهيم الاحتمالية وعدم اليقين وأخيرًا التنبؤ ورؤية جانبي القضية. (Lai، 2011)

1-2 قيم المواطنة والتعايش

يتسم العالم اليوم بعدم الاستقرار وكثرة الصراعات السياسية والطائفية والدينية، هذه الظروف التي تنعكس بشكل سلبي على الشعوب والأمم بل في بعض الأحيان بين المجموعة البشرية للدولة الواحدة، حيث تنتشر سلوكيات غير مرغوب فيها كالتعصب والتطرف والعنف والطائفية وعدم تقبل الآخر. إن هذا الوضع العام يمثل داعيًا موضوعيًا للتساؤل عن الحلول الممكنة المساهمة في تجاوزه، وطبعًا فإن المسؤولية ذات طبيعة جماعية، تهم المسؤول السياسي والفاعل الاقتصادي والاجتماعي والفاعل المدني بالإضافة إلى الفضايات التي لها قدرة على تعميم القيم الإيجابية والمقصود بها فضاء الجامعة والمؤسسات التعليمية (بندحمان، توبي، و ميلي، 2019، صفحة 10)، وهذا ما يدفعنا إلى أهمية الوعي بتعلم قيم المواطنة والتعايش باعتبار أن "القيم هي الفرق الذي يكون الفرق" (المنجرة، 2013، صفحة 14)، من هذا المنطلق يتضح لنا أن تجاوز الأوضاع المتسمة بالتوتر والصراعات لا يتم إلا عن طريق تمكين أفراد المجتمع وتحسيسهم بأهمية قيم المواطنة والتعايش بصفة عامة والمتعلمين والمتعللمات بصفة خاصة باعتبارهم مجتمع المستقبل، بناء على ما سبق ونظرًا لأهمية قيم المواطنة والتعايش وقبل ربطها بالتفكير النقدي وتحديد مدى تأثير هذا الأخير والدور الذي يلعبه في تعزيزها، سنعمل على تقديم مجموعة من التعاريف التي عملت على توضيح وشرح معنى المواطنة وإبراز خصائصها ومكوناتها وعناصرها.

يعرفها المجلس الوطني لحقوق الإنسان بالمغرب، بأنها انتماء وعضوية كاملة ومتساوية في المجتمع بما يترتب عليها من حقوق وواجبات، وهو ما يعني أن كافة أبناء الشعب الذين يعيشون فوق تراب الوطن سواسية بدون أدنى تمييز قائم على أية معايير مثل الدين أو الجنس أو اللون أو المستوى الاقتصادي أو الانتماء السياسي والموقف الفكري. وتعرف المواطنة أيضًا بأنها مكانة أو علاقة اجتماعية تقوم بين شخص طبيعي وبين مجتمع سياسي (الدولة)، ومن خلال هذه العلاقة يقدم الطرف الأول الولاء للوطن، ويتولى الطرف الثاني الحماية، وتتسم هذه العلاقة بين الشخص والدولة بالمساواة أمام القانون. وهكذا يمكن أن نعتبر المواطنة هي المشاركة الواعية والفاعلة لكل شخص دون استثناء ودون وصاية في تنمية وطنه وبناء الإطار الاجتماعي والسياسي والثقافي للدولة. (المجلس الوطني لحقوق الإنسان، 2015، صفحة 13).

يمكن تعريفها أيضًا على أنها "علاقة قابلة للمساءلة بين الدولة والأفراد الذين يعيشون في أراضي هذه الدولة، كما أن المواطنة يمكن أن تعتبر بيان حال لأحد الأفراد المعترف به من قبل الدولة عرفًا أو قانونًا كعضو في هذه الدولة. تشمل المواطنة أيضًا العلاقة بين الأفراد داخل الدولة. ويمكن للفرد أن يكون مواطنًا لعدة أسباب، منها أن والديه مواطنان، أو أنه ولد في هذا البلد أو أن يكون متزوجًا

بمواطن (مواطنة) أو حصل على جنسية هذا البلد بعد دخوله إليه بطريقة شرعية أو لجأ إليه سياسياً أو ظل فيه لفترة معينة من الزمن." (أوبكر، 2016، صفحة 4).

المواطنة تعني الفرد الذي يتمتع بعضوية بلد ما ، هذه العضوية التي تمكنه من عدة امتيازات. وفي معناها السياسي، تشير المواطنة إلى الحقوق التي تكفلها الدولة لمواطنيها، والالتزامات التي تفرضها عليهم؛ أو قد تعني مشاركة الفرد في أمور وطنه. ومن المنظور الاقتصادي الاجتماعي، يقصد بالمواطنة إشباع الحاجات الأساسية والضرورية للأفراد، بحيث لا تشغلهم هذه الحاجات الأساسية عن أمور الصالح العام.

تتكون المواطنة من ثلاثة عناصر، أولاً العنصر المدني الذي يتضمن الحرية الفردية، وحرية التعبير والاعتقاد والإيمان، وحق التملك، والحق في العدالة...، ثانياً العنصر السياسي ويعني الحق في المشاركة في الحياة السياسية بوصف المواطن عنصراً فاعلاً في السلطة السياسية، ثالثاً العنصر الاجتماعي ويقصد به تمتع المواطن بخدمات الرفاهية الاجتماعية وإشباع حقوقه الاقتصادية، والتي تتضمن التعليم، وحسن الرعاية الصحية.... (مركز الانماء الاجتماعي وصندوق الأمم المتحدة للسكان، 2020، الصفحات 31-32).

تجاوزت منظمة اليونسف التأطير المفاهيمي للمواطنة، لتقدمها من خلال مبادرة إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة النشيطة بالشرق الأوسط وشمال أفريقيا، كمهارات يمكن تمكين المتعلمين منها قصد تكوين مواطن يمارس حقوقه والتزاماته على المستويات المحلية والوطنية والعالمية، وقد أدرجت هذه المهارات ضمن البعد الاجتماعي أو "التعلم من أجل العيش المشترك"، وهو البعد الأخلاقي الذي يُعزّز رؤية تعليم المواطنة، من خلال اعتماده على مقارنة قائمة على حقوق الإنسان تتماشى مع قيم ومبادئ العدالة الديمقراطية والاجتماعية.

تتمثل هذه المهارات في مهارة احترام التنوع، يعني مفهوم التنوع في هذه المهارة الحياتية المركبة فهم أنّ لكل فرد فرادته والاعتراف بالاختلافات الفردية للآخرين، ويمكن تعريف هذه الاختلافات حسب العرق أو الإثنية أو النوع الاجتماعي أو التوجّه الجنسي أو الحالة الاقتصادية الاجتماعية أو العمر أو القدرات البدنية أو المعتقدات الدينية أو المعتقدات السياسية أو خصائص أخرى. هكذا، يعني احترام التنوع ضمناً أكثر من مجرد التسامح الذي يعني قبول الاختلافات بشكل غير فاعل، فهو يعني الاعتراف بالقيمة المتكافئة للناس وتعزيزها دون تعال.

مهارة التعاطف وهي القدرة على فهم مشاعر الآخرين ومعايشة تجاربهم بنفسه دون إصدار الأحكام عليها. تعد القدرة على التعاطف إحدى المكونات الرئيسة في علم النفس الاجتماعي والتنموي (أو علم نفس النمو) وفي العلوم العصبية المعرفية والاجتماعية، وهي مهمة لتعزيز السلوكيات الإيجابية نحو الآخرين وتيسير التأثيرات والعلاقات الاجتماعية.

مهارة المشاركة، ويمكن تعريف المشاركة أو كون المرء تشاركياً بأبسط معانيهما على أنها المساهمة بدورٍ ما في العمليات والقرارات والنشاطات والتأثير فيها ولذلك، وبكونها عملية محددة بالسياق ومهارة حياتية أساسية في الوقت ذاته، تمثل المشاركة فعل تمكين مرتبط بالفرد والمجتمع، وبالتالي، فأن تكون تشاركياً، وهذا مرتبط بمهارة الإبداع الحياتية الأساسية، هو الحالة المعاكسة لأن تبقى سلبياً منفصلاً في المدرسة والعمل، وفي المجتمع قبل كل شيء وأبعد من كونهم منشغلين، يساهم المتعلمون والأفراد التشاركيون بفاعلية بخلق مجتمع ديمقراطي، عبر الشعب، فيمارسون بذلك حقوق الإنسان. (اليونيسيف و منظمات أخرى، 2017، الصفحات 64-68)

تجاوز مفهوم المواطنة البعد الوطني ليتخذ بعداً عالمياً، وذلك من خلال الحديث عن المواطنة العالمية، والتي تشير إلى الشعور بالانتماء إلى المجتمع الأوسع والإنسانية المشتركة، وتروج لنظرة شاملة تربط المحلي بالعالمي والوطني بالدولي، وهي طريقة في فهم الآخرين وبيئتهم والتعامل معهم ومعها في المكان والزمان، استناداً إلى القيم العالمية ومن خلال احترام التنوع والتعددية. وفي هذا السياق، فإن حياة كل فرد لها علاقة بشكل أو بآخر بالقرارات اليومية التي تربط العالمي بالمحلي وبالعكس. (منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة، 2014، صفحة 17)

بناء على ما سبق يمكن القول بأن المواطنة هي العلاقة التي تربط وتحدد العلاقة بين المواطنين وبين المواطنين والدولة، وتشمل هذه العلاقة مجموعة الحقوق والواجبات التي تخص كل طرف على حدة، بالإضافة إلى المسؤوليات الملقاة على عاتق كل طرف في هاته العلاقة. بمعنى آخر أن المواطنة هي التزامات متبادلة بين الأشخاص والدولة، فالشخص يحصل على حقوقه المدنية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية، نتيجة انتمائه لمجتمع معين، وعليه في الوقت ذاته واجبات يتحتم عليه أداؤها (Braud، 1997).

2. التفكير النقدي أداة لتعزيز الوعي بقيم المواطنة والتعايش

يرى جون ديوي والذي يعتبر الأب الروحي والمؤسس لمدرسة التفكير النقدي، أن التربية هي عملية اجتماعية ضرورية لتقدم المجتمع واستمراره، ودور التعليم لا يقتصر فقط على نقل المعرفة بل تعزيز التفكير النقدي وتمكين المتعلمين من قيم المواطنة والتعايش. فالتفكير النقدي حسب ديوي ضرورياً للفرد كي يتمكن من فهم بيئته ومجتمعه وحتى يتسنى له اتخاذ قرارات سليمة تخدم المصلحة العامة، وباعتبار الفرد جزء من المجتمع فالتفكير النقدي يمكنه من التفاعل مع أفكار الآخرين ومع المحيطين به. (Dewey J، 1910). يتضح من خلال ما سبق أن ديوي يرى بأن دمج التفكير النقدي في التعليم يمكن من تعزيز قيم المواطنة على غرار المسؤولية الاجتماعية، واحترام التنوع، والمشاركة الفاعلة في صنع القرارات الاجتماعية والسياسية، وهو ما أكد عليه باولو فريري (Paulo Freire) حسب جيرو هنري (Giroux Henry) الذي اعتبر أن التربية ليست طريقة أو تقنية مسبقة يجب فرضها على جميع الطلاب، بل هي ممارسة سياسية وأخلاقية توفر المعرفة والمهارات والعلاقات الاجتماعية التي تمكن الطلاب من استكشاف إمكانيات ما يعنيه أن يكونوا مواطنين ناقدين، كما أنه يعتبر التفكير النقدي أداة أساسية لتقرير المصير والمشاركة المدنية (Giroux، 2010، صفحة 716)، باعتباره يمكن الأفراد من فرصة المشاركة بشكل نقدي وأخلاقي في مجتمعاتهم وفي تحديد اختياراتهم، فعلى النقيض من ذلك، يمكن أن يترتب عن غياب التفكير النقدي على المستوى المجتمعي تداعيات خطيرة على الصعيدين الوطني والمجتمعي، من خلال

اتخاذ القرارات التي تؤدي إلى اندلاع الصراعات، وهو ما يبرز دور التفكير النقدي في تمكين الأفراد من أدوات التفكير التي تحد من التعصب والتحيز، وتحقيق المواطنة النشيطة والفعالة (اليونيسيف و منظمات أخرى، 2017، الصفحات 145-146).

إن من أهم قيم المواطنة والتعايش التي يعززها التفكير النقدي، قيم التسامح واحترام الآخر، وهذا ما أكد عليه ستيفن بروكفيلد (Stephen Brookfield) الذي بين أن هذا الأمر يتم من خلال القدرة على فهم وجهات النظر المختلفة، وتقييم الأفكار بعيداً عن التعصب والتحيز، إذ أن التفكير النقدي يساهم في تفكيك الأفكار المسبقة و يتيح للأفراد استكشاف آراء متنوعة، مما يعزز لديهم قيم المواطنة الحقيقية المبنية على احترام الآخر، وقد توصل إلى هذا الأمر من خلال التمارين الجماعية وجلسات المناقشة التي قام بها رفقة طلابه، ليخلص إلى أن التفكير النقدي هو أفضل تجربة كعملية تعلم اجتماعي. (Stephen، 2011، صفحة 204).

اعتبرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونيسيف و منظمات أخرى، 2017)، مهارات احترام التنوع والتعاطف والمشاركة، من أهم مهارات وقيم المواطنة النشيطة والتي يمكن تعزيزها عن طريق التفكير النقدي، فاحترام التنوع يساهم في منع التمييز والعنف وكسر الصور النمطية للأفراد والمجموعات التي ينظر إلى أنها أقل شأنًا من حيث المكانة، عن طريق صقل عملية التفكير التحليلي الذي يفرض على جمع المعلومات وطرح التساؤلات واختبار الفرضيات والتي تعد مدخلا رئيسيا نحو التفكير النقدي.

أما التعاطف فتتميزته لدى الأفراد يمكنهم من مهارات الإدراك العاطفي التي تعزز من شعورهم بالذات وكذلك قدرتهم على التواصل والترابط والتعاون بفعالية مع الآخرين، كما أن العاطفة وعن طريق التفكير النقدي تعزز عند الأطفال القدرات الجماعية على المشاركة في حين يستطيعون فرادى صنع القرارات المستقلة والخاصة بهم، وفي هذا الصدد نستحضر أهمية دمج هذه المهارات والقيم من خلال المناهج التعليمية للمواد المدرسة وتمكين المتعلمين والمتعلمات منها. أما المشاركة فتمكن الأفراد من تطوير وتطبيق المهارات اللازمة للمشاركة المدنية الفعالة، بما فيها الاستقصاء النقدي والبحث، وتقييم الأدلة، وطرح حجج مبررة، وتخطيط وتنظيم العمل، والعمل بشكل تعاوني والتعلم من حالات النجاح والفشل، وهذه كلها مهارات ذات صلة بالتفكير النقدي.

يتضح مما سبق أن التفكير النقدي يساهم في تعزيز قيم المواطنة والتعايش إذ أنه وعن طريق التربية والتعليم يمكن إعداد أجيال متشعبة بهذه القيم ومتمكنة من كيفية ممارستها باعتبارها تلقت تكويناً مكنها من مهارات التفكير النقدي، هذا الأخير الذي يعتبر إطاراً معرفياً يساهم في إعداد مجتمع قادر على اتخاذ قرارات وتبني مواقف وسلوكيات مبنية على حقائق، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على إشاعة التعايش، المساواة، الاحترام، التسامح، التضامن ونبذ العنف والكرهية، والتي تدخل بالإضافة إلى غيرها من القيم ضمن قيم المواطنة.

3. التفكير النقدي ودوره في تعزيز قيم المواطنة والتعايش من خلال الفكر التاريخي

سنتناول في هذه المحاور دور التفكير النقدي في تعزيز قيم المواطنة والتعايش من خلال الفكر التاريخي، لكن قبل الخوض في تأصيل هذا الدور وتفصيله، كان لا بد من تحديد العلاقة بين الفكر التاريخي من جهة والعلاقة بين قيم المواطنة والفكر التاريخي من جهة أخرى.

يتقاطع الفكر التاريخي والفكر النقدي في مجموعة من المهارات، باعتبار تعلم الفكر التاريخي هو باب من أبواب ممارسة الفكر النقدي وذلك أن الفكر التاريخي بمنهجه الذي يقوم على الأسئلة واستنطاق الوثائق والشهادات وقراءتها ووضع الأحداث في سياقها وتأويلها ومقارنتها وتفسيرها، كلها تربي الفرد على اتخاذ مسافة من المعارف والمعطيات التي يستقيها من هذه الوثائق والشهادات (صهود، 2023، الصفحات 96-97).

يلعب تدريس التاريخ حسب الباحث الصديقي مكانة هامة في الرقي بالمجتمع، وذلك بحكم أنه علم قائم الذات له مبادئه وإشكالاته ومفاهيمه ومناهجه، ويلبي حاجة الناشئة من خلال تلقيهم ذاكرة تاريخية مشتركة تجعلهم مواطنين صالحين لبلدهم، كما يجعل المتعلم يتعامل مع الأحداث بحس نقدي ويؤمن بنسبيتها، انطلاقاً مما استمده واكتسبه من المنهج التاريخي (الصديقي، 2013، صفحة 11). كما يهدف تدريس التاريخ حسب الباحث صهود إلى تكوين مواطنين ذوي فكر نقدي يساعدهم على فهم ما يجري حولهم والتعامل مع الفاعلين والأحداث والوقائع بشكل يمكنهم من التأقلم مع الوقائع والأحداث والتأثير فيها، وفائدة هذا الفكر النقدي، متجسداً في الفكر التاريخي، أنه يساعد على نقل مجال التعامل النقدي مع الواقع الماضي إلى الحياة الاجتماعية الحاضرة (صهود، 2018، صفحة 119)، وفي هذا الصدد أكد باولو فريري (Freire Paulo) على أن التفكير النقدي يتعلق بمهمة إعادة إنتاج الماضي وفهم الحاضر عن طريق الدخول في حوار نقدي مع التاريخ (Giroux، 2010، صفحة 716).

يمكن لتعليم التاريخ أن يعزز مهارات التفكير النقدي عن طريق التحليل العميق للأحداث التاريخية وتقديم الأدلة القوية للرأي الخاص بالمتعلمين والمتعلمات، مما يمكنهم من تنمية مهارة الحس النقدي أو ما يعبر عنه بالفكر النقدي، الذي يسعى إلى تفسير الحاضر وتحرير الفرد من ثقل الماضي وإكسابه الحس النقدي، عند تعامله مع أحداث هذا الماضي (شكير، 2018، صفحة 13). يسهم التاريخ أيضاً في تكوين إنسان يفهم مجتمعه، ويتموضع فيه، حتى يصبح مشاركاً وفاعلاً فيه، كما يساهم في التكوين الفكري للإنسان بتنمية الحس النقدي بالنسبة للأحداث الاجتماعية، وتكوين العقل لتحليل الوضعيات، وتكوين الرأي. (وزارة التربية الوطنية، 2007، الصفحات 4-5).

إن لتدريس التاريخ رهانين، رهان اجتماعي ورهان الفكري، يتمظهر الرهان الاجتماعي في الحفاظ على الهوية والذاكرة التاريخية، ويقوم على مقارنة تمكن من تفعيل التنوع الثقافي والحوار الثقافي بين المجتمعات ودخل المجتمع ومقاربة تدمج قيم المواطنة من قبيل التسامح واحترام الاختلاف والتنوع ومحاربة النظرة النمطية للآخر. أما الرهان الفكري فيتمظهر في أهمية الفكر التاريخي والتي تتجسد في خطواته المنهجية المتمحورة حول المفهمة؛ وهو ما يمكن من فهم أعمق للماضي البشري، وعموماً فالفكر التاريخي يتجسد في عدة خطوات منهجية. (صهود و عكي، 2010، الصفحات 10-12) إن الخطوات المنهجية التي تطرق لها الباحثان صهود وعكي والتي تمثل المنهج التاريخي قد عرفت تطوراً ضمن الفكر التاريخي، وهذا ما أشار إليه الباحث الصديقي الذي اعتبر أن المنهج التاريخي خضع إلى التطور في أدواته والأساليب التي يشتغل بها، وأصبح عملاً ضمن حلقة واضحة المعالم إلى جانب المكونات الأخرى خصوصاً

مع تطور الفكر التاريخي العربي والغربي، إذ شكل هذا الأخير قفزة نوعية خاصة مع المدرسة الوثائقية ومدرسة الحوليات (الصادقي، 2013، صفحة 31). تتمثل الخطوات المنهجية في:

- الأشكلة: إذ يرتكز المنهج التاريخي أساساً على الطرح الإشكالي.
- التعريف: مرحلة سابقة لكل تفسير للمشكل المطروح، ويتعلق الأمر بتعريف الأحداث التي تمكن من تمحيص الفرضية المقدمة، والحجاج على حل معين للمشكل المطروح استناداً إلى أحداث تركز على آثار الماضي، كما أن التعريف يزود المؤرخ بالمنطوق الحجائي الذي يحتاجه ليبرر وجهة نظره. (حسني إدريسي، 2021، صفحة 95)، إن تعلم التعريف التاريخي يستند إلى عدة مقومات منها ما يرتبط بالإدراك السيكلوجي والعمليات العقلية اللازمة له، ومنها ما يرتبط بالتمثيلات الذهنية للفرد ودورها في التعلم بالإضافة إلى مقومات ترتبط بمدى أهمية العوامل السوسيوثقافية في تنمية المعرفة التاريخية لدى المتعلم (الصادقي، مرتكزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي، 2013، صفحة 90) وقد خلص الباحث الصادقي أن تعلم التعريف التاريخي يتطلب عمليات ذهنية معقدة تحتاج إلى مكتسبات قبلية ومرحلة عمرية مناسبة وهو الأمر الذي يتلاءم مع مستوى السلك الثانوي التأهيلي (الصادقي، مرتكزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي، 2013، صفحة 92)، هذا المستوى الذي يراكم فيه المتعلم عدة تمثيلات ومكتسبات تساعد على فهم الموضوع المعالج أو المراد التعريف به، وقد اقترح الباحث عدة أشكال داعمة لهذه المكتسبات على غرار الحكايات التاريخية والمكتسبات المعرفية المرتبطة بالمدرسة بالإضافة إلى طبيعة التمثيلات المعرفية وأخيراً المكتسبات المعرفية من خلال التفاعل بين المدرس وبين المتعلمين (الصادقي، مرتكزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي، 2013، صفحة 94)
- التفسير: تفسير حدث ما هو الجواب عن السؤال (لماذا؟) (العروي، 2017، صفحة 347)، وهو مرحلة ينشغل فيها المؤرخ بتحديد أهمية الأحداث وعلاقتها، لأن المؤرخ لا يتوقف عند مستوى عرض الأحداث بل يسعى إلى تفسير سيروية التغير الاجتماعي، مستعملاً الأحداث بوصفها "عوامل" تغير (حسني إدريسي، 2021، صفحة 107)، وتجذر الإشارة إلى أنه لا يوجد -حسب حسني إدريسي- نمط مفضل للتفسير عند المؤرخين، فكل مؤرخ يستخدم نمط من أنماط التفسير الذي يخدم موضوع دراسته والذي يجعله قابلاً للفهم، وهنا يمكن التمييز بين عدة أنماط من التفسير على غرار التفسير العاملي، التفسير الدافعي، التفسير السيكلوجي، تفسير التحليل النفسي والتفسير البنوي، وغاية هذه الأنماط إنشاء علاقات للترباط والتسلسل الموثقة بين الأحداث (حسني إدريسي، 2021، الصفحات 127-128)
- التركيب: أكد الإدريسي على أن التركيب يدل عند المؤرخ على شيئين في آن واحد، يتعلق الأول بالسيرورة التي يقيم بها روابط، ويضع تصنيفات، ويملاً ثغرات...، طيلة سير خطواته المنهجية من المشكل إلى الفرضية، ومن الفرضية إلى الاستنتاج، ويتعلق الثاني بنتيجة جزئية أو شاملة، لخطوات المؤرخ المنهجية (حسني إدريسي، 2021، صفحة 129) وتكون غاية المؤرخ من التركيب حسب الإدريسي تحويل العرض الفوضوي لأحداث الماضي إلى مجموعة مرتبة ومهيكلية أثناء إثبات صحة جوابه على المشكل المطروح.
- المفهمة: وهي عملية شاملة للمنهج التاريخي ككل (صهود و عكي، 2010، صفحة 12)

من هذا المنطلق، يتضح أن الفكر التاريخي يسعى إلى تحقيق كفايات مرتبطة بإعمال العقل واعتماد الفكر وكفايات مرتبطة بقيم المواطنة ومبادئها الأخلاقية والثقافية، يتضح أيضا أن هاتين الكفتين مرتبطتين ببعضهما البعض ولا يمكن فصلهما عن بعضهما ضمن الفكر التاريخي، لكونها ترتبطان بالوظيفتين الأساسيتين للتاريخ، وظيفة مجتمعية ووظيفة نقدية هاتين الوظيفتين اللتان أشار لهما كل (الصادقي، 2013) (حسني إدريسي، 2021) (صهود، 2018) (شكير، 2018)، فمن خلال الوظيفة الأولى يهدف التاريخ إلى تكوين أفراد قادرين على التفاعل الإيجابي مع محيطهم الاجتماعي، ومن خلال الوظيفة الثانية تتم تنمية التفكير النقدي للأفراد وذلك من خلال تزويدهم بالأدوات المعرفية والمنهجية الضرورية لتحقيق هذه الغايات.

أكد مصطفى حسني الإدريسي في هذا الإطار على أن العقلانية التاريخية التي تنمى الوظيفة النقدية للتاريخ، هي أنجع دواء ضد كافة أشكال التطرف (حسني إدريسي، 2021، صفحة 12)، ودعا إلى إعداد مواطن منفتح على التغيير، ناشطا من أجل الديمقراطية ويتقن التفكير النقدي، مواطنا منفتحا على الآخرين، يبني هويته ويختار انتماءاته قادرا على تحرير نفسه وإعادة شحن ذاكرته (IDRISSI، 2008، صفحة 72).

يتضح لنا من خلال ما ذكره الإدريسي أن الفكر التاريخي وعن طريق التفكير النقدي يمكن من تعزيز قيم المواطنة، فتنمية الحس النقدي لدى المواطنين يحصنهم ضد التطرف ويدفعهم إلى الانفتاح على التغيير وعلى الآخرين وعلى نبذ كل أشكال التعصب والتحيز، كما يدفعهم إلى عقلنة الذاكرة الجماعية وتبني مواقف إيجابية تجاه الماضي والحاضر. في نفس سياق عقلنة الذاكرة وتوجيهها لتبني مواقف وقيم ترسخ المواطنة ونبذ العنف والتعصب. أكد محمد صهود على أن الفكر التاريخي يمكن الفرد من توجيه مهاراته وملكاته في اتجاه الإسهام في مواجهة كل أشكال التعصب وكل ضروب التطرف، لكونه – أي الفكر التاريخي - يساهم في لعب دور أساس في تنمية الاستقلالية الشخصية، عبر إعداد الفرد لممارسة الحس النقدي في وجه الذاكرة، والنظر إلى الماضي بنوع من التحرر سواء من ذكرى الماضي أو من الخطاب حول هذا الماضي، وبالتالي تكوين رأي شخصي مدعوم ومسنود فكريا ومنهجيا (صهود، 2018، صفحة 120).

جدير بالذكر أن بيير فيليب بونيار حسب مصطفى حسني الإدريسي أثبت وجود علاقة تلازم بين درجات الإقبال على الفكر التاريخي ودرجات تحقيق الديمقراطية في مجتمع من المجتمعات، وقد أكد مارتينو روبرت على كون المجتمع الديمقراطي يتطلب سكانا يتمتعون بمستوى عالٍ من الوعي النقدي والقدرة التأملية (Martineau، 2000، صفحة 286) وبناء عليه تتضح لنا أهمية الفكر التاريخي والتفكير النقدي في تعزيز قيم المواطنة، فكلاهما يمكنان من تحقيق الديمقراطية، باعتبار هذه الأخيرة تساهم إلى جانب قيم المواطنة في بناء مجتمع تسوده المساواة في الحقوق والواجبات والعدالة الاجتماعية.

أضحت المواطنة والقيم والمهارات المرتبطة بها من ركائز المنظومات التربوية في العالم كما أنه حظيت باهتمام المنظمات الدولية التي تحمل هم نشر السلم والأمن في العالم، لكونها السد المنيع ضد كل أشكال التعصب والعنف والحل الأمثل لنشر التسامح والاحترام وقبول الآخر واحترام التنوع الثقافي والفكري بالإضافة إلى تعزيز التماسك الاجتماعي بين أفراد المجتمع، ونظرا لكون الفكر التاريخي

يتضمن الأدوات المنهجية و المعرفية التي تمكن من تعزيز قيم المواطنة وتنمية المهارات المرتبطة بها، أصبحت التربية على المواطنة حسب جيرار بانسون (Gérard Pinson) تحتل مرتبة متقدمة ضمن الغايات التربوية لمادة التاريخ، وهي ترتبط بالوظيفة السياسية لهذا الفرع المعرفي، ذلك أن جل الأنظمة السياسية المعاصرة أصبحت توظف تدريس التاريخ لتكوين مواطنين وفق نوع من المواطنة ينسجم ونوع التوجه الإيديولوجي والقيمي الذي تتبناه تلك الأنظمة (شكير، 2018، صفحة 24)، كما أن التاريخ يساهم في التربية على المواطنة من عدة واجهات، الواجهة المعرفية والتي تمد الفرد بالأرضية المعرفية التي يعسر بل يستحيل تكوين مسنودة نظريا بدونها، والواجهة المنهجية المرتبطة بالتكوين الفكري الذي ينهل من الفكر النقدي والذي يسند المواقف منهجيا. (صهود، 2018، صفحة 126).

إن التاريخ يمكن من الانخراط في الحاضر واكتساب قدرات وقيم من قبيل قبول الاختلاف والتسامح ومواجهة التأثير السلبي لوسائل الاعلام، كما أن تعلم التاريخ يحقق وظائف تتراوح بين المعرفة والتأويل وتأهيل المواطن للعيش في الحاضر بملكات ومهارات وكفايات وفكر تمكنه من الاسهام في تنمية المجتمع (صهود، 2023، صفحة 140). وبناء عليه ومن خلال التحليل السابق يتضح لنا جليا أن هناك علاقة وثيقة بين الفكر التاريخي وترسيخ قيم ومهارات والمواطنة.

خلاصة

بناءً على ما تم استعراضه في هذه الدراسة، اتضحت أهمية التفكير النقدي وقيم المواطنة والتعايش، اللذان يساهمان بشكل كبير في تكوين مواطنين قادرين على تبني سلوكيات ومواقف من شأنها أن تساعد الفرد على التعامل مع المتغيرات الحياتية بكفاءة وفعالية، وهذه المهارات والقيم يمكن تعلمها وتطويرها عن طريق التدريب والتدريس، ولهذا سعت المنظومات التربوية على المستوى الدولي والوطني إلى دمجها وتمكين المتعلمين والمتعلمات منها باعتبارها تساعدهم على تحقيق النجاح في الحياة الشخصية والمهنية والاجتماعية.

أما من حيث علاقة التفكير النقدي بقيم المواطنة، فالتفكير النقدي يساهم في تعزيز قيم المواطنة والتعايش إذ أنه وعن طريق التربية والتعليم يمكن إعداد أجيال متشبعة بهذه القيم ومتمكنة من كيفية ممارستها باعتبارها تلتفت تكويننا مكنها من مهارات التفكير النقدي، هذا الأخير الذي يعتبر إطارا معرفيا يساهم في إعداد مجتمع قادر على اتخاذ قرارات وتبني مواقف وسلوكيات مبنية على حقائق، الأمر الذي ينعكس بشكل إيجابي على إشاعة التعايش، المساواة، الاحترام، التسامح، التضامن ونبذ العنف والكراهية، والتي تدخل بالإضافة إلى غيرها من القيم؛ ضمن قيم المواطنة.

أما علاقة التفكير النقدي بقيم المواطنة بالتاريخ، فتبين لنا من خلال الدراسة أن التاريخ حقل معرفي له صلة وطيدة بالتفكير النقدي وقيم المواطنة، لكونه يهدف بالأساس إلى تكوين أجيال تتشبع بقيم المواطنة من خلال وظيفته المجتمعية، كما يهدف إلى تزويدهم بأدوات ومهارات تساعدهم على إعمال العقل والحس النقدي تجاه الأحداث، والتي تمكنهم من فهم التطور التاريخي للمجتمعات والحضارات، وتشجعهم على النقاش وفهم أسباب الأحداث والظواهر السياسية والاجتماعية والاقتصادية.

وختاماً، تؤكد هذه الدراسة، عبر التأصيل النظري والتحقق من الفرضية، أن التفكير النقدي مدخل أساسي لترسيخ قيم المواطنة والتعايش، وذلك بتنمية الفكر التاريخي لدى المتعلمين. فقد بينت النتائج أن تفعيل مهارات التفكير النقدي في تحليل المضامين التاريخية لا يعزز الفهم والتحليل فحسب، بل يرسخ مبادئ الانفتاح والحوار وقبول الاختلاف، وهي ركائز أساسية للمواطنة الفاعلة. وبناءً على هذه النتائج، يتبلور سؤال بحثي مستقبلي: ما أثر إدماج أنشطة لتنمية التفكير النقدي في درس التاريخ على تمثل المتعلمين لقيم المواطنة والتعايش في الفضاء المدرسي؟

يفتح هذا التساؤل آفاقاً جديدة لاستكشاف العلاقة بين المقاربات التربوية المبتكرة في تدريس المواد الاجتماعية، والتحويلات القيمية والسلوكية لدى المتعلمين في السياق المغربي.

الببليوغرافيا:

• الوثائق الرسمية:

- المجلس الوطني لحقوق الإنسان. 2015. التربية على المواطنة وحقوق الإنسان فهم مشترك للمبادئ والمنهجيات، دليل الأندية التربوية على المواطنة وحقوق الإنسان. المغرب.
- اليونيسيف ومنظمات أخرى. 2017. الدراسة التحليلية لتعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. عمان، الأردن: مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا.
- اليونيسيف ومنظمات أخرى. 2017. إعادة النظر في تعليم المهارات الحياتية والمواطنة في الشرق الأوسط وشمال أفريقيا. عمان، الأردن: مكتب اليونيسيف الإقليمي للشرق الأوسط وشمال أفريقيا.
- مركز الانماء الاجتماعي وصندوق الأمم المتحدة للسكان. 2020. الدليل الوطني للمهارات الحياتية والتربية على المواطنة 2020. الطبعة الأولى. قطر.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة. 2014. التعليم من أجل المواطنة العالمية. فرنسا.
- وزارة التربية الوطنية. 2007. التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، مديرية المناهج.

• لائحة المراجع باللغة العربية :

- أبو بكر حسن. 2016. المواطنة الشاملة. الطبعة الأولى. مصر: مؤسسة فريدريش إيبيرت (مكتب مصر).
- الصديقي محمد العربي. 2013. التعريف التاريخي في منهج المؤرخ: إضاءة إبستمولوجية ومساهمة في ديداكتيكية التاريخ. الرباط: مطابع الرباط نت.
- الصديقي محمد العربي. 2013. مرتكزات وأرضية تعلم التعريف التاريخي في منهج المؤرخ بالتعليم الثانوي التأهيلي. مجلة علوم التربية، (56) p. 90.
- العروي عبد الله. 2017. مفهوم التاريخ. الطبعة الأولى. الدار البيضاء وبيروت: المركز الثقافي للكتاب للنشر والتوزيع.
- المنجرة المهدي. (2013). قيمة القيم. الطبعة الخامسة. الدار البيضاء وبيروت: المركز الثقافي المغربي.
- بندحمان جمال و توبي لحسن و ميلي عبد السلام. 2019. دليل التربية على التسامح ونبد العنف في الوسط المدرسي. الطبعة الأولى. الدار البيضاء. إديسيون بلوس.
- جاك ديلور وآخرون. 1996. التعليم ذلك الكنز المكنون. باريس.
- حسني إدريسي مصطفى. 2021. الفكر التاريخي وتعلم التاريخ. الطبعة الأولى. الرباط: دار أبي رقراق للطباعة والنشر.
- سعيد عبد العزيز. 2013. تعريف التفكير ومهارته، تدريبات وتطبيقات عملية. الطبعة الثالثة. الأردن: دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- شكير حسن. 2018. ديداكتيك التاريخ من الأسس الإبستمولوجية إلى التاريخ المدرسي 1، المقومات المنهجية. الطبعة الأولى. الدار البيضاء: إديسيون بلوس.
- صهوب محمد. 2018. البعد المنهجي والإبستمولوجي في المعرفة التاريخية. الطبعة الأولى. الرباط: مطابع الرباط نت.

- صهود محمد. 2023. المقاربة بالكفايات من الخطاب البيداغوجي إلى منهاج التاريخ بالتعليم الثانوي في المغرب. الرباط. مطابع الرباط نت.
- صهود محمد وعكي شكير. 2010. أي وظائف لتدريس التاريخ في القرن 21م. منشورات المعهد العلمي للبحث التاريخ.. pp. 27-32.
- فيشر أليك. 2020. مدخل إلى التفكير الناقد. الطبعة الأولى. ترجمة يكن عائشة. الدار العربية للعلوم ناشرون.
- لائحة المراجع باللغتين الفرنسية والانجليزية:
- Braud, P. (1997). **Science politique 1 : La démocratie** . (Seuil, Éd.) Paris: Points-essais.
- Commission European. (2020). **lifeComp - The European Framework for Personal**. Luxembourg.
doi:10.2760/302967
- Dewey, J. (1910). **How We Think: A Restatement of the Relation of Reflective Thinking to the Educative Process**. United States: D C Heath & Co.
- Dewey, J. (1997). **Democracy and education : an introduction to the philosophy of education**. Royaume-Uni: Free Press.
- ENNIS, R. H. (1996). **Critical Thinking Dispositions: Their Nature and Assessability**. 18(2-3), pp. 165-182.
- Facione, P. (1989, 30 11). **Critical Thinking: A Statement of Expert Consensus for Purposes of Educational Assessment and Instruction**. Research Findings and Recommendations, 315.
- Facione, P. (2015, January 01). **Critical Thinking: What It Is and Why It Counts**. Insight Assessment.
Récupéré sur
https://www.researchgate.net/publication/251303244_Critical_Thinking_What_It_Is_and_Why_It_Counts
- Giroux, H. (2010, 12 01). **Rethinking Education as the Practice of Freedom: Paulo Freire and the Promise of Critical Pedagogy**. Policy Futures in Education, 8, p. 715. doi:0.2304/pfie.2010.8.6.715
- Idrissi, M. H. (2008). **Pour une autre réforme de l'enseignement de l'histoire au Maroc**. Revue ATTADRISS(4), pp. 72-81.
- Lai, E. (2011, January 01). **Critical thinking: A literature review**. Pearson's Res Rep, 6, pp. 40-41.
- Martineau, R. (2000). **La pensée historique une alternative réflexive précieuse pour l'éducation du citoyen**. Dans Pour une pensée réflexive en éducation. Canada: Presses de l'Université du Québec.
- Stephen, B. (2011). **Teaching for Critical Thinking: Tools and Techniques to Help Students Question Their Assumptions**. Jossey-Bass.
- Willingham, D. T. (2008). **Critical Thinking: Why Is It So Hard to Teach?** Arts Education Policy Review, 109(4), pp. 21-32. doi:10.3200/AEPR.109.4.21-32
- World Health Organization. (2003). **Life skills education for children and adolescents in schools**.