ISSN: 1994-4217 (Print) 2518-5586(online)

Journal of College of Education

Available online at: https://eduj.uowasit.edu.iq

Dr. Anass Bousselam

Ministry of National Education – Morocco

Email: anassbou352@gmail.com

Keywords:

Specialized curriculum, Secondary education in Morocco, Developmental curricular and didactic framework .

A r t i c l e i n f o

Article history:

Received 10.Sep.2025

Accepted 15.Oct.2025

Published 28.Nov.2025

Teaching History in Secondary Education (Both Lower and Upper Levels): Towards Building a New Specialized Curriculum Based on the Moroccan Experience

A B S T R A C T

The research aims to provide a critical and constructive reading of the specialized history curriculum in both levels of secondary education in Morocco by identifying the main criticisms and challenges, and subsequently proposing a set of alternatives and recommendations. The research problem lies in constructing a general developmental curricular and didactic framework for teaching history, through examining the Moroccan experience and exploring the current state of history education in Morocco.

© 2025 EDUJ, College of Education for Human Science, Wasit University

DOI: https://doi.org/10.31185/eduj.Vol61.Iss3.5100

تدريس مادة التاريخ بالتعليم الثانوي بمرحلتيه: نحو بناء منهاج تخصصي جديد للمادة انطلاقا من التجربة المغربية

د. أنس بوسلام

وزارة التربية الوطنية ـ المغرب

الملخص

يروم البحث تقديم قراءة نقدية واقتراحية في المنهاج التخصصي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي بسلكيه بالمغرب من خلال تحديد أهم الانتقادات والإشكاليات المطروحة، ومن ثم اقتراح مجموعة من البدائل والتوصيات. وتتمثل مشكلة البحث في بناء تصور منهاجي وديداكتيكي تطويري عام لتدريس مادة التاريخ من خلال البحث في التجربة المغربية واستجلاء واقع تدريس هاته المادة بالمغرب.

الكلمات المفتاحية: المنهاج التخصصي، التعليم الثانوي بالمغرب ، تصور منهاجي وديداكتيكي تطويري.

المقدمة

يروم البحث إجراء قراءة نقدية واقتراحية في المنهاج التخصصي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي بسلكيه (الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي) بالمغرب، وذلك باستعراض أهم الانتقادات والإشكاليات المطروحة، ومن ثم تقديم مجموعة من البدائل والتوصيات. هذا وتتلخص مشكلة البحث في بناء تصور منهاجي وديداكتيكي تطويري عام لتدريس مادة التاريخ من خلال استقراء التجربة المغربية والوقوف على واقع حال تدريس هاته المادة بالمغرب.

انطلاقا من مشكلة البحث يمكن طرح الأسئلة الآتية:

– ما الذي يمكن الحفاظ عليه في تدريسية مادة التاريخ والبناء عليه؟

– ما الاختلالات وأوجه القصور التي ينبغي القطع معها وتجاوزها؟

– ما نتائج دراسة التجربة المغربية على مستوى تدريس التاريخ؟ وما التوصيات والبدائل التي يمكن تقديمها في هذا الشأن؟

١ – أهم الانتقادات والإشكاليات المطروحة على مادة التاريخ

ترتبط هذه الانتقادات والإشكاليات، في الحقيقة، بمجالات الاختلال والقصور في منظومة التربية والتكوين عموما، كالنموذج البيداغوجي والعرض المدرسي والموارد البشرية والحكامة ومجموعة من القضايا الأفقية المستعرضة.

– **إشكالية انتقاء المحتويات الدراسية بين الخصوصية والكونية:** عرف المغرب منذ استقلاله عن فرنسا وإلى يومنا هذا صراعا بين أنصار الحفاظ على الهوية والعروبة دون اعتبار للتطورات التربوية الخارجية وأنصار الفرنكفونية والاستلهام الحرفي للتجارب التربوية الغربية دون اعتبار لخصوصية المجتمع المغربي، والحق أن الطرفين معا على صواب وعلى خطأ، إذ لا يمكن التحجر داخل قوقعة الخصوصية، لاسيما وأننا في حالة تخلف حضاري، ولا يمكن التنكر لـ"من نحن'' وفرض النموذج التربوي الغربي ذي الخلفيات الإيديولوجية المتعارضة مع عقيدتنا وشخصيتنا، وإن لاحظنا في الآونة الأخيرة، وللأسف، بداية رجحان كفة الفريق الثاني على مستوى الاختيارات الرسمية سواء للوزارة الوصية على القطاع أو للدولة عموما.

– **القيم المحمولة في المحتويات الدراسية المجزّءة بين التنافر والتكامل:** يعزز إشكالية القيم في المنهاج المغربي العام وكذا المنهاج التخصصي لمادة التاريخ كون هذه القيم تتسم في الوثائق الرسمية الكبرى لوزارة التربية الوطنية بالصياغة العامة والفضفاضة مما يفسح المجال واسعا للتأويل، إضافة إلى التجريد وغياب الأجرأة لهذه القيم وورودها بشكل ضمني غير صريح وانتقائية القيم وتناقض المرجعيات التي تأسست عليها هذه القيم، بل وتناقض واختلاف حتى الوثائق الرسمية المحددة لهذه القيم، حيث نجد لها تصنيفا معينا في الكتاب الأبيض الصادر عن وزارة التربية الوطنية سنة ٢٠٠٢ (قيم الهوية – قيم المواطنة – قيم العقيدة الإسلامية – قيم حقوق الإنسان والمبادئ الكونية) وتصنيفا مغايرا في التقرير الذي أصدره المجلس الأعلى للتربية والتكوين حول القيم سنة ٢٠١٧، والذي يقسم القيم إلى قيم الانتماء الديني والوطني وقيم المواطنة المحلية وقيم المحافظة على البيئة وتنميتها المستدامة وقيم البيئة المدرسية، هذا ولا نغفل التضارب الملاحظ في القيم الممرَّرة بمقارنة المواد المدرسة ببعضها البعض مثل التاريخ والتربية الإسلامية واللغة الفرنسية. ومن خلال التجارب الدولية في مجال القيم، يتضح أن هناك العديد من الدول المتقدمة قد قدمت بعض النماذج في توحيد القيم من خلال البحث في المشترك بين التشكيلات والعناصر الدينية والعرقية والثقافية... المكوِّنة للمجتمع، مثل التجربة الكندية (القيم الأساسية) والتجربة الأمريكية (القيم الجوهرية) والفرنسية (قيم الجمهورية).

– **التمويل:** تظل العديد من أوراش الإصلاح رغم طموحها مفتقرة للإمكانيات المادية اللازمة، وهذا ما جعل مديرية المناهج بالمغرب ترفع شعار أو مبدأ المرونة أو القابلية للتفكيك في المنهاج العام المتبنى كي لا تضطر للهدم وإعادة البناء من جديد بشكل جذري، على اعتبار أنها عملية ضخمة ومكلفة جدا لميزانية الدولة.

– **مدى ملاءمة التقويم لمقاربة الكفايات:** سنفصّل في نقطة التقويم لاحقا، لكن وبشكل مبدئي، فالتقويم التقليدي الحالي القائم على استرداد المعارف لا يتوافق – وإلى حد بعيد – مع مقاربة الكفايات المعلن عن تبنيها في الوثائق الرسمية لوزارة التربية الوطنية، والتي تروم تنمية القدرات والمهارات أكثر من المحتوى المعرفي.

– **هل الاختلالات في النص والمنهاج أم في الممارسة الميدانية؟:** أثبتت التجربة المغربية – في الحقيقة – أن الخلل في العنصرين معا: فالمنهاج سواء العام أو التخصصي الخاص بمادة التاريخ يحتاجان لتنقيح، إن لم نقل إعادة صياغة وتأسيس من جديد وبشكل جذري، وكذلك الممارسة الميدانية الخاصة بالفاعلين في الحقل التربوي، لاسيما الأساتذة الذين يحتاجون لتكوين مستمر شامل لمواكبة الإصلاحات التي تقوم بها الجهات المعنية، بل والمشاركة فيها مشاركة حقيقية وبنّاءة واقتراحية وملزمة، وليست تشاورية وشكلية فقط، كما هو الحال اليوم.

– **المناهج والبرامج الدراسية بين المركزية والجهوية:** تظل المناهج والبرامج مركزية في صياغتها وفي مضامينها، رغم أن الوثائق التربوية الرسمية، والتي سنفصل في الحديث عنها لاحقا كالميثاق الوطني للتربية والتكوين، تؤكد على ضرورة الأخذ بالاعتبارات الجهوية في وضع المناهج واختيار المحتويات الدراسية.

– **الخلط الواضح في التعريف والتمييز بين سياقات وأسس بناء المنهاج الاجتماعية والتربوية والديداكتيكية:** وهذا الخلط يوجد في التاريخ، مما ينم عن عدم فهم عميق من طرف مؤلفي الوثيقة المنهاجية التخصصية، ونعني بها وثيقة التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة التاريخ بسلكي التعليم الثانوي: الإعدادي والتأهيلي (يُنظر هذا الخلط – مثلا – في: المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مديرية المناهج، **التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**، يوليوز ٢٠٠٧، ٣ – ٦).

– **مدى صلاحية النهج التاريخي المطبق:** يعود الفضل في إرساء النهج التاريخي المعمول به في المناهج والبرامج الدراسية لمادة التاريخ للباحث المغربي الدكتور مصطفى حسني إدريسي، ويتلخص هذا النهج في ثلاث عمليات، أولاها التعريف: أي الكشف عن الحدث من جميع جوانبه، وثانيها التفسير: أي تقديم العوامل المفسرة له، وثالثها التركيب: بمعنى بناء استنتاج يلخص ويركّب المعارف السابقة (Voir: Idrissi, 2005, 129 - 135)، ويستدعي اختيار هذا النهج عدة تساؤلات من قبيل:

- هل أخذ هذا النهج بالإسهامات المنهجية للمدارس التاريخية المعاصرة؟ الواضح أنه لم ينفتح على جميع هذه المدارس.
- هل المتعلم قادر في المستوى الإعدادي أو الثانوي على فهم هذا النهج وتنزيله وتحكيمه في التعامل مع مختلف الوضعيات التعليمية التعلمية؟
- هل يتوافق هذا النهج مع مقاربة الكفايات التي يتأسس عليها المنهاج المغربي للمادة؟ الأكيد أنْ لا، بدليل أن الكفاية تقوم على جعل المتعلم في وضع تعليمي تعلمي يستثمر ويحول فيه موارده المعرفية والمنهجية... السابقة والجديدة لحل مشكلة ما لم تعرض له سابقا، ذلك أن مبدأ التحويل هو أساس وشرط اكتساب الكفاية، في حين نجد نهج الأستاذ إدريسي يتوقف عند تركيب المعارف السابقة بشكل منظم ومنطقي فقط، حيث يتم التوصل لمنتوج نهائي لعملية ومسار من الربط والبناء والهيكلة (Voir: Idrissi, 2005, 129 – 135).

- ألا يمكن أن نقوم بالتعميم في التاريخ، وهو أمر وارد وممكن جدا، بل ومطلوب لتحقيق ما يسمى بـ"التحويل'' من خلال وضع المتعلم في وضعيات جديدة غير تلك التي تم فيها إرساء الموارد المعرفية والمنهجية، وذلك بغية تأكيد اكتساب الكفاية (أساس الكفاية والوضعية المشكلة هو التحويل).

– **قصور في التدبير الديداكتيكي للمجزوءات والمحاور والوحدات الدراسية وفق مقاربة الكفايات:** من بين أهم العوامل المسؤولة عن هذا المشكل أن هناك – فعلا – حلقة مفقودة في نظام إنتاج المعرفة التاريخية المدرسية بالمغرب، وهي تكمن في انعدام الوسيط الرابط ما بين البحث التاريخي في صيغته الأكاديمية، وتأليف الكتب المدرسية من لدن مفتشي مادة الاجتماعيات (تامر، وإدريسي، ٢٠١٢، ٤٢).

إن كانت مقاربة الكفايات مدخلا يمتح من عدة بيداغوجيات متكاملة أهمها بيداغوجيات حل المشكلات والمشروع والفارقية والخطأ والتعاقد واللعب، فإن الوثائق المنهاجية سواء الكتاب الأبيض (الجزء الخامس) أو التوجيهات التربوية لم تتطرق لهذا الجانب أبدا، ونتيجة ذلك جاء الكتاب المدرسي خاليا تماما من تجليات تنزيل البيداغوجيات المذكورة في شكل مجزوءات ووحدات بما تتضمنه من مقاطع تعلمية وأنشطة ودعامات وتقويم. وفي الحقيقة، فالكتاب المدرسي الجديد رغم تخليه عن المتن واكتفائه بالوسائل والدعامات الديداكتيكية، فإنه لم يجاوز التصور التقريري للوحدات المكونة للمجزوءات. فالغاية من تلك الدعامات مازالت تظل مرتبطة ببناء الملخص، والذي سيتم اختبار المتعلم في مضامينه أساسا، وليس الهدف بلوغ الكفايات المرغوب تحقيقها، وينسحب هذا التشخيص على مختلف الكتب الدراسية لمادة التاريخ المتعلقة بالمرحلتين الدراسيتين موضوع بحثنا (يُنظر – مثلا – قادري وآخرون، ٢٠١٦).

– **جدوى حصر الدراسة خلال المرحلة الثانوية التأهيلية في المجال المتوسطي والفترة الحديثة والمعاصرة:** يبقى هذا الاختيار غير مفهوم، لاسيما أن الدراسة التاريخية الدقيقة تقتضي الانفتاح على مختلف المجالات والأبعاد وفهم التاريخ في سياقه الدولي والعالمي، وليس المتوسطي فقط، حيث يغيب عن البرنامج الدراسي للمرحلة التعليمية المذكورة تاريخ العديد من المناطق مثل أمريكا اللاتينية وافريقيا جنوب الصحراء، والشرق الأقصى وغيرها.

هذا وإن كان للمجال المتوسطي تلك المركزية التاريخية خلال العصرين القديم والوسيط، فقد تراجعت واهتزت بعد التحولات العميقة التي عرفها العالم خلال القرنين ١٥ و١٦م، والتي لا يتسع المجال للخوض في تفاصيلها، وهو ما يستوجب، كما قلنا، الانفتاح على التاريخ العالمي وعدم التقوقع في البعد المتوسطي فقط رغم أهميته والتي لا يجادل فيها أحد.

– **مدى صلاحية التحقيب التاريخي الأسري في تقسيم الدروس:** في الوقت الذي نتحدث فيه عن التحقيب بالبنى والمفاهيم والحضارات، مازال تاريخ المغرب الإسلامي للمرحلة الإعدادية يقسم الدروس وفق الأسر الحاكمة وفق التعاقب التالي: الأدارسة – المرابطون – الموحدون – المرينيون – الوطاسيون – السعديون – العلويون، وهو تقسيم تقليدي– كما هو معلوم – ويغلب عليه التاريخ الحدثي والسردي، وهو لا يخرج، أيضا، عن إطار التاريخ السياسي وتاريخ السلاطين، وبالمقابل لا يحفر تنقيبا ودراسة في تاريخ البنيات الاجتماعية والاقتصادية والذهنية... للمجتمع، وتغيب عنه، كذلك وإلى حد كبير، الرؤية التحليلية والنقدية.

٢– البدائل والتوصيات

نقترح في بناء المناهج الجديدة الأخذ بالعناصر الآتية، مع استحضار النقل الديداكتيكي طبعا:

– **التدريس بالوضعية المشكلة:** الوضعية المشكلة أداة (Outil) ديداكتيكية حاضنة تستجمع مختلف الطرق الديداكتيكية التي يمكن استخدامها، ويقصد بها وضع المتعلم أمام مشكل أو تناقض أو مفارقة بين وضع نعيشه ووضع ننشده، حيث

ينطلق من وضعية، أي من سياق له معنى بالنسبة إليه، فللوضعية علاقة بالسياق الاجتماعي والتاريخي والثقافي للمتعلم (اللحية، ٢٠١٧، ٩)، وهي، أيضا، وضعية ديداكتيكية تطرح من خلالها للفرد المهمة التي لا يتغلب عليها إلا بالتعلم الدقيق، وهذا التعلم هو الهدف الحقيقي للوضعية المشكلة الذي يتم برفع العائق الذي يحول دون إنجاز المهمة، كما أنها تفيد في استثمار وتصحيح تمثلات المتعلمين، والمشكلات التي تتضمنها الوضعيات الديداكتيكية هي مواضيع يصادفها المتعلم في الحياة، ويشترط في هذه المشكلات أن تكون دالة بالنسبة للمتعلم لممارسة كفاية أو تقويمها، وتتميز الوضعية المشكلة، كذلك، بكونها وضعية معقدة يستوجب حلها استدماج وتعبئة عدة معارف ومهارات واكتساب سلوكيات لحل المشكل المطروح، وتتسم، أيضا، بكونها دالة تحرك المتعلم وتحفزه وتعطيه الرغبة في التعلم (اللحية، ٢٠١٧، ١٢ – ١٣).

والوضعية– المشكلة حسب الأستاذ شكير عكي هي بمثابة إطار سياقي يجعل المتعلم يشعر بأنه في وضع مألوف، غير أن هذا الإطار يضعه أمام عائق جديد ومركب. وهذا العائق (مشكل يجب حله أو مهمة يجب إنجازها) يتطلب تعبئة انتقائية ومدمجة لموارد أو معارف مكتسبة (عكي، ٢٠١٠ – ٢٠١١، ٨١).

تعتبر الوضعية المشكلة الأداة المناسبة لتقويم الكفاية، فهذه الوضعية مؤسَّسة على مشكلة جديدة غير تلك التي حصل في التعلم، وتتكون الوضعية التقويمية بهذه الأداة من عدة عناصر، أهمها: سياق الوضعية والدعامات المستخدمة والتعليمة وهي سؤال مركب، ويشترط في الوضعية التقويمية أن تكون غير مألوفة، ولم يسبق الاشتغال عليها.

يبقى من الشروط الأساسية في الوضعية المشكلة التاريخية عنصر تحفيز المتعلم ابستيمولوجيا (معارف مدمجة أو تمثلات)، حيث تبنى الصياغة على أساس العائق الشخصي للمتعلم: أي جعل المتعلم منخرطا في المعالجة باعتبار أن العائق يمسه شخصيا أكثر ما يمس المادة الدراسية، وهنا يحضر الرهان الفكري (مستلزمات المعارف)، ورهان فهم الوضعية (الوصول إلى فهم العائق) والرهان المنهجي (استحضار النهج التخصصي للمادة) من أجل الوصول إلى هذه التمثلات الأولية أو إعادة هيكلتها وتصحيحها وتنظيمها وإغنائها.

ومهما يكن، فإنه لا يمكن التدريس بالوضعية المشكلة في ظل المناهج والبرامج الدراسية الحالية، فالوضعية المشكلة تقتضي بناء ومراحل وتناولا ديداكتيكيا يختلف تماما مع المنهاج الدراسي الحالي، لذا وجب النظر جذريا في هذا الأخير.

– **التاريخ الإشكالي l'histoire problème:** يقصد به على مستوى الموضوع التاريخ المبرمج وفق قضايا تاريخية كبرى لها أبعاد متعددة ومختلفة تنطلق من الواقع القائم حاضرا والعودة إلى الماضي لتحليلها وتفسيرها واستخلاص العبر منها من أجل استشراف المستقبل، وعلى المستوى المنهجي، يعني تناول هذه القضايا عبر طرح تساؤلات وفرضيات تقتضي الإثبات أو النفي في ضوء منهاج المادة من تعريف وتفسير وتركيب، وفي ضوء المفاهيم المؤطرة للمادة.

– **التاريخ الجهوي:** تطرح هذه النقطة إشكالية المناهج بين المركزية والجهوية، ورغم النوايا المعلنة من طرف الوزارة الوصية من أجل مراعاة الخصوصيات الجهوية في البرامج الدراسية، فإن واقع هذه الأخيرة يؤكد أنها ما زالت مركزية لا تراعي اعتبار الاختلافات بين جهات المغرب، وجدير بالذكر أن الميثاق الوطني للتربية والتكوين نص في المادة ١٠٦ منه على تحديد السلطات التربوية الجهوية بإشراك المدرسين في حدود ١٥% إلى ٢٠% من مدة التكوين، وتتضمن بالضرورة تكوينا في الشأن المحلي وإطار الحياة الجهوية (المملكة المغربية، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين، ١٩٩٩، ٣٨).

– **توسيع مجال الدراسة وزمانها في مادة التاريخ:** نقترح في هذا الإطار أن ينفتح البرنامج الدراسي – لاسيما في المرحلة الثانوية التأهيلية – على مجالات أخرى كافريقيا جنوب الصحراء والشرق الأقصى وأمريكا اللاتينية، وعدم قصر الدراسة على المجال المتوسطي بمكوناته المغربية والعربية والإسلامية والأوربية، إضافة إلى ضرورة تغطية البرنامج المذكور لمختلف العصور التاريخية وعدم حصر الدراسة في التاريخين الحديث والمعاصر (من القرن ١٥م إلى القرن ٢٠م)، وهو

أمر، في الحقيقة غير مفهوم وغير منطقي وغير علمي، خاصة وأننا نعلم أن فترة عز العرب والمسلمين والمغاربة ارتبطت بالتاريخ الوسيط، والذي تم إقصاؤه، هو والتاريخ القديم، من مرحلة الثانوي التأهيلي، مع الإبقاء عليه في مرحلة الثانوي الإعدادي، كما أن دراسة التاريخ عبر تدرج العصور تتماشى والمفاهيم المهيكلة للزمن كالتعاقب والتزامن وغيرهما، وإننا لنوصي بهذا الانفتاح والشمول المجالي والزمني في الدراسة التاريخية إغناء للفهم وتوسيعا للتصور وتعميقا للإدراك بالنسبة للمتعلم.

بعد هذا الاستعراض، فإن التساؤل الذي يفرض نفسه: هل حسمنا في خياراتنا الإبستيمولوجية فيما يخص المنهاج ومن ضمنه منهاج التاريخ؟ طبعا المنهاج التخصصي للمادة يقول أنه يستجيب لمستجدات الفكر التاريخي، لكن عن أي مستجد نتحدث؟ وكيف ندرس مادة التاريخ بنموذج إبستيمولوجي وديداكتيكي يجمع بين مجموعة من الأبعاد: حيث يتم تبني الدراسة الشاملة والبنيوية لكن دون إغفال الدراسة القطاعية والتاريخ الحدثي...؟ كيف ننزل ديداكتيكيا الحدث الذي تهيكله البنية في مناهجنا الدراسية؟...

– **في ما يخص المنهاج العام:** نقترح في هذا الباب بناء المنهاج العام، والذي تخرج من رحمه المناهج التخصصية لمختلف المواد الدراسية، وفق التصور الصاعد الذي تبنته منظمة اليونسكو، حيث ينطلق بناء المنهاج ويؤسَّس له من المجتمع من خلال حوار سياسي ومجتمعي يشرك الفاعلين التربويين المباشرين من أساتذة وتلاميذ وإداريين ومفتشين وغيرهم، إضافة إلى ممثلي الدولة والوزارة الوصية على القطاع وقادة الرأي وصناعه والفاعلين الاقتصاديين... كما ننصح بتجنب ما ذهبت إليه العديد من الدول، إذ اختارت التعاقد مع المكاتب الدولية المختصة في صناعة المناهج والبرامج مثل مؤسسة "The curriculum foundation'' بإنجلترا، وذلك لعدة اعتبارات أهمها عدم معرفة هذه المكاتب بالخصوصيات والسياقات التربوية والثقافية والدينية للبلدان التي يصيغون لها هذه المناهج رغم تشاورهم وتنسيقهم مع خبراء محليين، وقد يثير هذا الخيار، أيضا، ردود فعل مجتمعية غاضبة ورافضة لاستيراد مناهج وبرامج معلَّبة وجاهزة من الخارج دون الالتفات للخصوصيات الداخلية أو استنبات المناهج من الداخل.

كما نقترح في هذا الباب بناء المنهاج التعليمي على النموذج البيداغوجي المركز على التفاعلات (les interactions) والقائم على علاقة الذات العارفة بالمعرفة، كما يحلو للفلاسفة ذلك، ذلك أن العلاقة بين العنصرين المذكورين تكون، على نحو ما، علاقة تحدٍ وخصام، وهذا يدفع المتعلم إلى الاستجابة إلى التحدي والتطلع إلى ضحد هذه المعرفة أو تعديلها أو تأكيدها، وهذا ما يجعل المتعلم إيجابيا ومنخرطا في العملية التعليمية التعلمية، ومقابل ذلك يتم تجاوز النموذج البيداغوجي التقليدي المتمحور حول المحتوى، بل وتجاوز حتى النموذج البيداغوجي المتمركز حول المتعلم فقط.

– **في ما يخص صياغة كفايات وقيم المنهاج التربوي لمادة التاريخ:** من الاقتراحات التي نتقدم بها في هذا الشأن التصريح بالمرجعية الديداكتيكية وتحديد الجهاز المفاهيمي الخاص بها والتصور الابستيمولوجي التي يَنْظمه من خلال إدماج نتائج البحث العلمي والأكاديمي في مجال التاريخ، وإعادة النظر في لائحة الكفايات النوعية لمادة التاريخ بالشكل الذي يجعلها تعكس الخطاب التاريخي القابل للتعلم عبر صيرورة النقل الديداكتيكي، وإعداد إطار مرجعي لكفايات تعلم التاريخ بغية تحقيق التوافق والانسجام والتكامل بين مختلف الوثائق التربوية المنظمة للمادة سواء التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس المادة أو الإطار المرجعي للتقويم أو غير ذلك، إضافة إلى التعامل مع الكفايات والقدرات ككل واحد، فهي متداخلة وممتدة، ويبقى الفصل بينها في الوثائق التربوية فصلا شكليا ومنهجيا فقط، ومع ذلك، فوثائقنا المنهاجية تحتاج لتعريف مختصر لكل كفاية، ولا ننسى الاشتغال على عناصر المنهاج بمقاربة "المصفوفة''، ومن ذلك إعداد مصفوفة للكفايات النوعية خاصة بمادة التاريخ تراعي التدرج في نماء الكفاية بين الأسلاك التعليمية، زيادة على إعداد مصفوفة للقيم النوعية في ارتباط بالمواطنة كدائرة مركزية، والاشتغال على اكتساب وترسيخ القيم في علاقة مع

الكفايات، وتحديد منهاج التاريخ لملامح ومواصفات التلميذ الذي نرغب فيه بعد التخرج وتحديد الآليات الكفيلة بذلك، والأخذ بتقارير وتوصيات بعض المؤسسات الفاعلة في الحقل التربوي مثل المجلس الأعلى للتربية والتكوين ذي الدور التحكيمي والتتبعي والرقابي والاقتراحي، والاستفادة من التجارب الدولية في هذا الشأن كالتجربة الفرنسية من خلال إحداث مجلس أعلى للبرامج بدور اقتراحي عوض منح هذه الوظيفة للمجلس الأعلى للتربية والتكوين، والتي تجعله حَكَما ولاعبا في الآن ذاته.

– **في ما يخص اختيار المضامين والمحتويات التاريخية:** نقترح تبني الوضعيات المشكلة التاريخية في هيكلة المجزوءات والمحاور والوحدات الدراسية والقطع مع التصور الحدثي الكرونولوجي الذي جعل برامج التاريخ، ولفترة طويلة، أسيرة للمدة الزمنية القصيرة حسب التصور البروديلي، وكذا القطع مع الجغرافيا التقليدية المستندة إلى تصورات ومقاربات أحادية، فمن أجل أن نفسح المجال لتعلم الدرس التاريخي ينبغي الاشتغال على مشكلات تاريخية بمعالم زمنية ومجالية ومجتمعية مختلفة يمكن من خلالها العمل عل المقولات المفاهيمية للتاريخ الإشكالي، إضافة إلى المراهنة على النوعية عوض الكم في المضامين التاريخية، ذلك أن حصر الدراسة في عدد محدد من المشكلات التاريخية والعلاقات الموجودة بينها من حيث المفاهيم والإشكالات واستبدال الدراسة الموسوعية بمدخل منهجي آخر سيساعد عل الخروج من متاهة المحتويات، ألا وهو دراسة الحالة (l'etude de cas)، رغم أن المدخل ما زال يواجه صعوبات في تنظيم البرنامج وفقا له من الناحية الديداكتيكية دون الإخلال بالحد الأدنى من المعارف المنتظر تحصيلها، وتعتبر دراسة الحالة وسيلة لتركيز كم الوضعية المشكلة، فالأخيرة غطاء كبير يتم تصريفه من خلال دراسة حالة، وقد يسهم هذا في حل مسألة التدبير غير الفعال للتعلمات ارتباطا بالضغط الكمي للمقررات الخاضعة لتقسيم الوحدات والدروس المتوالية والمتراكمة، وقد كان للتجربة الفرنسية السبق في تطبيق هذه الطريقة في البرامج الدراسية منذ سنة ٢٠٠٩ (Voir par exemple: Ministère de l'éducation nationale française, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN) Bureau des programmes d'enseignement/ Ressources pour la classe de 4e – BO spécial n° 6 du 28 août 2008, à: https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html, 1 - 3).

من الناحية الإبستيمولوجية، ينبغي الانتقال من معرفة حدثية سردية إلى معرفة إشكالية مفاهيمية (عكي، ٢٠١٠ – ٢٠١١، ٢٥٥)، ومن الزاوية السيكوبيداغوجية، يلزم أولا تحديد ما ينبغي أن يتحكم فيه المتعلم، وما ينبغي للمدرس أن يدرسه، ودور المدرس هو تنظيم التعلمات بأحسن الظروف الممكنة من أجل الوصول بالتلاميذ إلى المستوى المنتظر، وثانيهما بإعطاء المعنى للتعلمات، وذلك بأن نبين للمتعلم جدوى وصلاحية ما يتعلمه في المدرسة (عكي، ٢٠١٠ – ٢٠١١، ٢٥٧)، أما على مستوى بنية الخريطة المعرفية، فينبغي الأخذ بمبدأ التدرج.

كل هذا يقتضي، في الحقيقية، إعادة نظر شمولية في المنهاج والبرنامج الدراسي للمادة ككل بمختلف وثائقه الرسمية التربوية والديداكتيكية، وهذا لا يتأتى إلا بتغيير الوعاء الأصلي ممثلا في المنهاج العام لوزارة التربية الوطنية.

– **في ما يخص الجانب الديداكتكي ونظام التقويم:** من البدائل التي نقدمها في هذا السياق هيكلة التعلمات في إطار يحفز على التعلم وضبط نوعية وكمية المعارف والمهارات والخبرات المزمع بلوغها، والاشتغال على تحقيق ما يسمى بالمهارات العليا ذلك أن ممارستنا التربوية مازالت محصورة في بلوغ المهارات الصغرى والمتوسطة فقط، زيادة على التحرر من قيود الكتاب المدرسي في صورته المحنطة بتبني صيغ ديداكتيكية جديدة تتبني على أنشطة التعلم الذاتي، واعتماد خطة حل المشكلات، وإنتاج كتب موازية تنكب على توضيح قضايا ديداكتيكية وقيم مرتبطة بالمادة سواء على مستوى تدقيق القدرات

وكيفية اشتقاق الأهداف التعلمية منها أو على مستوى الاشتغال على الدعامات الديداكتيكية الحاملة للمعرفة التاريخية، وكذا إنتاج كتب موازية لإبراز كيفية تنمية العمليات الفكرية الخاصة بالمادة (النهج التاريخي)، وكيفية تنمية المهارات المنهجية المرتبطة بالاشتغال بمختلف وسائل التعبير التاريخي (جماعة من المفتشين التربويين، ٢٠٠٧، ١٧١ – ١٧٢).

يعتبر نظام التقويم الحالي غير مواكب لمقاربة الكفايات المتبناة من قبل الوزارة الوصية، لذا نقترح تبني ما يسمى "التقويم البديل''، والذي يقوم على الافتراض القائل بأن المعرفة يتم تكوينها وبناؤها بواسطة المتعلم، حيث تختلف هذه المعرفة من سياق لآخر، ويمكن تعريفه، أيضا، بأنه اتجاه في التقويم التربوي يقوم على وضع المتعلم في مواقف حقيقية أو تحاكي الواقع ورصد استجاباته فيها، ويقيس التقويم البديل أداء المتعلم في مواقف حقيقية قريبة بقدر الإمكان من الواقع، حيث يقوم المتعلم بأداء مهام، وتكليفات مشابهة للمهام الحياتية خارج المدرسة، فالتقويم الحقيقي هو الذي يهيء المتعلمين للحياة، فهو واقعي، لأنه يتطلب من المتعلم إنجاز مهمات لها معنى، ويحتاجها في حياته الواقعية، كما يتضمن حل مشكلات حياتية.

– **في ما يخص تكوين المدرسين:** من الضروري مراجعة برامج التكوين الأساس في ديداكتيك التاريخ، من خلال إعداد مصوغات تكوينية (كتب) يتم التركيز فيها على الأسس الإبستيمولوجية للخطاب التاريخي في ضوء المستجدات التي أفرزتها المدارس والتيارات الحديثة عبر العالم، وإكساب المستفيدين من هذا التكوين آليات النقل الديداكتكي للمعرفة من مستواها العالِم إلى مستواها المدرسي القابل للاكتساب من طرف المتعلمين، والتعامل في هذا الشأن مع مختلف الأطروحات كأطروحة الوضعيات الإدماجية، وتأسيس التكوين في مراكز تكوين الأساتذة والمفتشين التربويين وغيرها على أساس المقاربة البحثية من خلال الاشتغال على إشكالات وإنتاج أدوات عمل ديداكتيكية، هذا زيادة على مصاحبة التجديدات التربوية في حقل ديداكتيك التاريخ بالتكوين المستمر لفائدة المدرسين في شكل ورشات وحلقات تكوينية مع الانفتاح على تجارب البلدان المتقدمة في مجال التكوين الديداكتيكي لمدرسي مادة التاريخ.

– **في ما يخص البحث في مجال ديداكتيك التاريخ والانفتاح على التجارب الدولية الناجحة:** نقترح الأخذ باختيار البحث التدخلي عوض البحث النظري أو الأساسي في مقاربة تدريسية مادة التاريخ، وربط الأبحاث في هذا الإطار بالعلاقة التفاعلية بين المكونات الأساس للممارسة الديداكتيكية: أي المعلم بتمثلاته والمدرس بقدراته المهنية والمعرفة التاريخية بخصائصها المفاهيمية والمنهجية، إضافة إلى تكوين مختبرات للبحث الديداكتيكي في الجامعات والأكاديميات الجهوية للتربية والتكوين التابعة لوزارة التربية الوطنية، بحيث ينخرط فيها الأستاذ المكوِّن والباحث والمفتش التربوي والمدرس الممارس في الفصل، ولا نغفل إحداث مؤسسة أو لجنة لليقظة البيداغوجية على مستوى الوزارة الوصية على القطاع مهمتها الاطلاع على الدراسات الجديدة في الحقل التربوي ومواكبة المستجدات في المواد المدرَّسة ومن ضمنها مادة التاريخ، مع انفتاح هذه المؤسسة على التجارب الدولية في مجال البحث الديداكتكي والاستفادة من نتائجها في الارتقاء بالدرس التاريخي شكلا ومضمونا ومنهجا، مع محاولة تبييئها وفق الخصوصيات المحلية، ومن التجارب الدولية التي نقترح التجربة الفنلندية وكذا الكندية.

الخاتمة

حاولنا في هذا البحث تقديم قراءة نقدية واقتراحية للمنهاجين التخصصي لمادة التاريخ بالتعليم الثانوي بسلكيه مع وضع الموضوع في سياق المنهاج العام لوزارة التربية الوطنية بالمغرب واختياراته الكبرى ووثائقه المرجعية الأساسية، ومقابلته بمستجدات البحث العلمي والأكاديمي، وقد تبين أن للمنظومة المنهاجية بالمغرب بعض عناصر القوة، كما يعتريها العديد من مكامن الخلل والضعف والتعثر والتي قدمنا لها حلولا وبدائل لتخطيها وعلاجها، ونحن هنا – في الحقيقة – أمام مفترق

طرق: إما أن نحافظ على الوضع الراهن ونمتنع عن الإصلاح أو التغيير وهو ما يعني تكريس تخلف المنظومة التربوية ومعها الواقع الحضاري والفكري والثقافي للبلاد، أو أن نختار مسلك الإصلاح بالتنقيح: أي الحفاظ على البناء القائم مع إدخال بعض التعديلات الجزئية، وقد يعطي هذا الخيار بعض النتائج الإيجابية، أو أن نمتلك الجرأة اللازمة لتبني خيار ثوري للتغيير الجذري من خلال الهدم وإعادة البناء، وهو نهج وإن بدا صعبا وذا تكلفة مادية وزمنية ومجتمعية مهمة، فإن نتائجه ستكون – بلا شك – باهرة.

المراجع

المراجع باللغة العربية:

– تامر، البشير وحسني إدريسي، مصطفى (٢٠١٢)، "الفبركة المدرسية لتاريخ المغرب"، مجلة المدرسة المغربية، عدد مزدوج ٤/٥ .

– جماعة من المفتشين التربويين (٢٠٠٧)، الأسس الإبستمولوجية والمنهجية والديداكتيكية لتدريس الاجتماعيات بالسلك الثانوي التأهيلي: الجذع المشترك نموذجا، تنسيق قادري محمد عز الدين، ط ١، نشر Top Edition.

– عكي، شكير (٢٠١٠ – ٢٠١١)، التفسير التاريخي: مقاربة ديداكتيكية وفق مدخل الكفايات (الجذع المشترك نموذجا)، أطروحة لنيل درجة الدكتوراه في علوم التربية، جامعة محمد الخامس – كلية علوم التربية، الرباط.

– عكي، شكير (٢٠١٨ – ٢٠١٩)، ورشات تكوينية مع الطلبة المفتشين، مسلك مفتشي التعليم الثانوي – تخصص التاريخ والجغرافيا، مركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، الفصل الثاني.

– قادري محمد عز الدين وآخرون (٢٠١٦)، في رحاب التاريخ (كتاب التلميذ والتلميذة)، الجذوع المشتركة للتعليم الثانوي التأهيلي: جذع الآداب والعلوم الإنسانية، مصادق عليه من لدن وزارة التربية الوطنية والتكوين المهني، طبعة جديدة ومنقحة.

– اللحية، حسن (٢٠١٧)، الوضعية المشكلة: تعاريف ومفاهيم. ج ١، سلسلة المعارف البيداغوجية.

الوثائق التربوية الرسمية والمذكرات الوزارية:

– المملكة المغربية، اللجنة الخاصة للتربية والتكوين (١٩٩٩)، الميثاق الوطني للتربية والتكوين.

– المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي وتكوين الأطر والبحث العلمي، قطاع التربية الوطنية، مديرية المناهج (٢٠٠٧)، التوجيهات التربوية العامة والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي.

المراجع باللغة الفرنسية:

- Idrissi, mostapha hassani (2005), Pensée historienne et apprentissage de l'histoire, editeur L'harmattan, Paris.

- Ministère de l'éducation nationale française, de la jeunesse et de la vie associative (DGESCO – IGEN) Bureau des programmes d'enseignement/ Ressources pour la classe de 4e – BO spécial n° 6 (28 août 2008), Histoire – Géographie – Education civique: L'étude de cas en géographie, Consulté le 31/05/2025, à:

https://www.education.gouv.fr/pid20484/special-n-6-du-28-aout-2008.html

- zgor, m'hammed (1990), géographie et formation intellectuelle, contribution à l'elaboration d'un modele didactique et son application au niveau de l'evaluation de licencies Marocains au seuil de la profession d'enseignement, Thèse présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en sciences de l'education, vrige universiteit brussel – Faculté de psychologie et de pédagogie.