PSYCHOLOGY AND EDUCATION (2024) 61(1): 501-512
ISSN: 1553-6939

Didactics of history and cognitive processes for its thinking

Mohamed Guemari[1]

[1]Professor lecturer, University of Algiers2 (Algeria).

The Email Author: guemohdz@gmail.com

Received: 05/2023; Published: 01/2024

Abstract:

School history is the subject of strong social demand in all educational systems around the world. However, the very nature of this discipline and its connection to different systems of political, economic, and even religious values make the teaching of history a topic of debates heavily laden with social and, above all, governmental issues.

Yet, time is not only the framework of historical phenomena; it constitutes the very substance of history. If time were merely a framework, it would reduce itself to a taxonomy classifying events in chronology, an essential operation to avoid anachronism but one that cannot replace historical reasoning.

Indeed, historical time is neither truly physical nor psychological. It resembles psychological time in its lived character, but it surpasses the individual to inscribe itself in a community. It is constructed upon conventions, a social objectivization that differs across societies.

In the perspective of constructing an education aimed at guiding an individual in the construction of their representation, it is necessary to be aware of their initial representations of the object. But what are the students' representations of time? What are the main cognitive operations mobilized during the learning of history and the cognitive processes for thinking historically? What are the processes of conceptualization that guide learning?

In this paper, we present the two essential processes of the theory of social representations, which fit into a comprehensive approach adopted by educators, referring to the epistemology of the discipline.

Key words: representation, Concept, cognitive processes, epistemology of history, historical time.

PSYCHOLOGY AND EDUCATION (2024) 61(1): 501-512
ISSN: 1553-6939

إشكاليات تعلميّة التاريخ والسيروات المعرفية في فهمه

محمد قماري[1]

[1] أستاذ محاضر جامعة الجزائر2 (الجزائر).

1. مدخل:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى الوقوف على إشكاليّة وصفها بحق (أودجيه) بقوله: "إنه بمجرد أن نتساءل حول تدريس التاريخ، وبمجرد تخطينا الفهم الشائع والمعتقدات المكرّسة، تقابلنا الكثير والكثير من الأسئلة التي تستحق بذل كل ما هو ممكن لتطوير هذا المجال من البحث" (Audigier.F, 2001) ، إن (الفهم الشائع والمعتقدات المكرّسة) إنما جاء من خلال شعور عميق لدى البشر بحاجتهم إلى ربط حاضرهم بماضيهم وهم يستشرفون مستقبلهم، و"يحتاج كل إنسان، وكل شعب، وفقًا لأهدافه وقواه، ونقائصه، إلى امتلاك معرفة معينة بالماضي، أحيانًا في صورة تاريخ ضخم، وأحيانًا في صورة تاريخ تقليدي، وأحيانًا في صورة تاريخ نقدي" (Nietzsche,1990)، ولأجل إشباع تلك الحاجة، عملت كل النظم التربوية في العالم على إدراج تعليم التاريخ في مختلف أطوار التعليم.

ومع ذلك، فإن التاريخ المدرسي وفي المقام الأول، يعتبر جزءًا من المنظومة الاجتماعية، ولقد رصدت (ايفيلين هيري) في كتابها (قرن من درس التاريخ: 1870- 1970)، كيف تداعت الأمم الأوربية اعتبارا من منتصف القرن التاسع عشر إلى جعل التعليم في قلب اهتماماتها، وسعت فرنسا على سبيل المثال، في أواخر القرن التاسع عشر إلى جعل التاريخ مادة رسميّة في مدارسها، وتقدم المؤسسات التربوية لجميع الأطفال الفرنسيين تاريخًا مشتركًا يحظى بالإجماع، وفيه مساحة واسعة للخيال قصد تحقيق الرباط الاجتماعي والمدني (Hery, 1999)؛ ولقد كان المؤمل من تدريس ذلك التاريخ أن يجمع قلوب وعقول الأجيال الناشئة حول قيم الجمهورية، ويجعلهم يتجاوزون الانقسامات السياسية والدينية التي أحدثتها المرحلة الثورية، وجعلها تستوعب هذه المرحلة المؤسسة للمجتمع الفرنسي المعاصر (Prost, 1996).

واعتبارا لذلك الجانب (الوظيفي) في التاريخ المدرسي فإن" التاريخ، كما يُدرّس في المدرسة، لم يحدد محتواه على نحو قطعي ونهائي، بطريقة ثابتة وموضوعية، فهو عرضة لتغيير بناءً على الدور الذي يخصصه له المجتمع" (Durpaire, 2002, p. 26)، فتدريس التاريخ للناشئة يهدف إلى ايجاد تاريخ (مشترك)، يمكن من خلاله بناء بُعد مدني للعيش المشترك، فما دمنا نشترك في ماض واحد، فبإمكاننا العيش معًا، وهو ملمح لا تكاد تخلو منه مقررات التاريخ في مختلف أطوار التعليم، إذ ذلك البعد المدني يؤسس لـ"ذاكرة اجتماعية" (Halbwachs, 1950)؛ وبالمجمل فنحن لسنا في حاجة للتدليل على أن تعليم التاريخ لصيق جدا بالسياسة وبالتيار الفكري المهمين على العصر الذي يرتبط به (Laville, 2000).

غير أن تلك الذاكرة الاجتماعية قد تستدعي (الذاكرة الجريحة) على حد تعبير محمد سحنون (Shnoun, 2009)؛ ذلك أن التاريخ المدرسي التاريخ شأنه في هذا شأن التاريخ العلمي يستند في الوقت نفسه على تلك الذاكرة الاجتماعية، وعند تلك العتبة، فإن التاريخ يطرح على الماضي المسائل المعروضة في حاضر المجتمع، تستدعيها التحديات الذاكروية، كما في مسألة الاستعمار والثورة الجزائرية، ويسهب المؤرخون في البحث في مختلف القضايا التي تغذي تعليم (المسائل الحيّة اجتماعيا) في مقررات تعليم التاريخ، كما أشار إلى ذلك (Marc Bloch, 1949).

إنَّه عند هذا المنعطف، تتأسس التناقضات المتعلقة بالمرجعية، سواء في التاريخ المدرسي أو في التاريخ العلمي، على استفسارين رئيسيين في تعليمية التاريخ: أولهما هو استفسار حول مدى الربط بين التاريخ العلمي والتاريخ المدرسي؟ والتساؤل الثاني هو استفسار حول دور الذاكرة الاجتماعية في فهم السياقات التعليمية / التعلم؟

الواقع أن التاريخ العلمي أو تاريخ المؤرخين رافد من أهم روافد التاريخ المدرسي، ومنه فإن الرابط بين علم التاريخ والتاريخ الذي يدّرس في المدارس قائم، الأمر الذي يجعلنا نستبعد كل فكرة تشير إلى القطيعة بين التفكير العلمي والتفكير الاجتماعي، أو بين الفكر التاريخي والفكر المدرسي، وهذا الامتداد قد يحيلنا إلى طرح أسئلة أخرى.

إن ذلك الرابط متعلق بطبيعة التفكير التاريخي، والذي نعلم أنه جاء من التفكير الطبيعي الذي يحرك الذاكرة الاجتماعية للأفراد (Passeron 2006)، إذن، ومنه نفترض وجود امتداد بين تفكير المؤرخين المبني على خبرة والتفكير السطحي الذي يشغله التلاميذ في مستواهم (Lautier, 2001)، وواضح أن الفرق بينهما يكمن في منهجية البحث وأهدافه، فتعليم التاريخ في المدارس لا يهدف إلى جعل التلاميذ (مؤرخين صغار).

فما الهدف المرجو حينئذ من تدريس التاريخ إذا استثنينا تلك الأهداف المجتمعية الكبرى المعلنة، والتي أشرنا إليها من بناء (ذاكرة جماعية) وتعزيز ثقافة المواطنة، وهل يحقق تدريس التاريخ على النحو الذي يقدم في أغلب نُظم التعليم تلك الأهداف؟

يرى عالم النفس السويسري (جان بياجيه)، أنه يصعب التسليم بذلك، بل إن الأمر قد يتعدى إلى ظهور أثار عكسيّة ليس أقلها نفور التلاميذ من درس التاريخ: " نقضي وقتا طويلا في تدريس أمور، ما كان يجب أن تدرّس، التاريخ على سبيل المثال، إذ يجب علينا تقليل ساعات التدريس المخصصة لجعل الناس يشعرون بالاشمئزاز من التاريخ، ومن الواجب أن نركز جهودنا على إثارة رغبتهم في قراءة التاريخ، وهو أمر مختلف تمامًا " (Piaget, 1970)؛ ذلك أن "دراسة التاريخ لا يمكن تصورها دون الرجوع إلى المفاهيم الأساسيّة، هذا إن كان قصدنا منه تحقيق أمرا آخر غير التكديس العقيم للمعارف؛ وهناك اتفاق حاصل بين المؤرخين والمختصين في التعلميّة على أن المفهومين الأشد التصاقا على نحو خاص بتعليم التاريخ هما مفهومي الزمن والفضاء (المكان) " (Johnson, 1975).

ذلك (الاشمئزاز من التاريخ) وعزوف الشباب عن دروسه، وهي ظاهرة أكدها العديد من الباحثين، هل يمكن حصر أسبابها في (محتوى الدرس) التاريخي أم أن الأمر يتعدى إلى سؤال (كيف ندرّس) التاريخ، والنظر فيما أشارت إليه جونسون بـ(الرجوع إلى المفاهيم الأساسيّة)؟

2. مفهوم الزمن والزمن التاريخي

إذا أردنا البحث في العلاقة بين الزمن والتاريخ، لقلنا أن الزمن هو ميدان التاريخ، وغالبا ما يتحدث الباحثون عن زمن المؤرخين أو الزمن التاريخي، ونقر ما ذهب إليه بلوخ عند تعرضه للزمن التاريخي بقوله "هنالك حقيقة ملموسة وحيّة، وغير قابلة للتراجع في قوتها من أن الزمن التاريخي، خلافا لما هو شائع، إنه البلازما التي تسبح فيها الظواهر والموضع الذي تفهم فيه"(Bloch,1949 :19)، ولفظة (البلازما) حيث تسبح مكونات الدم في الجسم، وتمده بالحيويّة والطاقة، هي تشبيه بليغ لحقيقة الزمن التاريخي.

ذلك أن "الوقائع والتواريخ، العزيزة على المؤرخين، هي بالفعل شرط ضروري، ولكنها في نهاية المطاف ليست سوى العناصر الأساسية التي من خلالها يلقي المؤرخ الضوء على الماضي، تماما كالمعرفة بالأعضاء التي هي أساسية في الطب، لكنها ليست غايته الأخيرة "(Bonnechere, 2008 :9)؛ والأمر في تعليم التاريخ المدرسي يتجاوز مجرد محفوظات من (تواريخ وأسماء)، لا تعدو أن تكون وسيلة لغاية أكبر، فإن

(مفهوم الزمن التاريخي) يجب أن يكون حاضرا في تعليميّة التاريخ، ولكن ما السبيل إلى أدواته، وكيف نبجل عند التلميذ نمو التمثل الذهني لهذا المفهوم؟

إن لفظة الزمن تظهر في حياتنا مرتبطة بالخطابات الوجودية عند الفلاسفة (إلى أين يمضي التاريخ؟ وما نهاية المغامرة الإنسانية فيه؟...)، وتظهر في معطيات عروض الفيزياء والكيمياء، غير أن مفهوم (الزمن) ظل يبحث عن اكتساب شرعية بوصفه "موضوعًا علميًا" (Grossin, 1995) قائم بذاته في تفكير التعليمية؛ صحيح أن باحثين في مجالات معرفية كثيرة كتبوا أبحاثا تبدو ذات صلة بمسألة التعليم، فعلماء النفس قد حددوا مراحل النمو (بياجيه)، وعلماء الاجتماع كتبوا في ادارة الزمن من الجانب الثقافي، وعلماء التربيّة في تنظيم مراحل التعليم، لكن السؤال الجوهري في مجال التعليمية ظل عالقا: (كيف نقوم بتدريس الزمن؟)، ويتعدى الأمر إلى التساؤل عن الهدف النهائي من ذلك الدرس.

إن الزمن في سياق التعليمية والتعليم لا يجب تعلم (ممارسته) وحسب، ولكن أيضا التفكير فيه قصد (بناء تمثل) له، والمتعلم (التلميذ) لا يأتي خالي الذهن من كل تصور مسبق، ومنه ربما يكون من الأنسب الحديث عن (إثراء) تمثل الطفل للزمن (Giordan, de Vecchi, 1987, Astolfi et Develay, 1989)؛ ذلك الذي يفضي بنا إلى تنمية التمثل الذهني لهذا المفهوم.

إن مسار (الإثراء) الذي أشرنا إليه يتطلب معرفة بالتمثل المسبق عند الطفل/التلميذ، فكل عملية تعليمية تتأسس على الأخذ في الحسبان التمثلات المسبقة عند المتعلم، وقصد رصد تلك التمثلات ذات الصلة بنضج مفهوم الزمن، حاول كثير من الباحثين الإفادة من أبحاث (علم نفس النمو)، غير أن "علم نفس النمو في الواقع يفسر البنى الذهنية لمفهوم معين من خلال تكونه، ويحدد المراحل التي تمهد لاكتسابه،

وهو بالتالي قد يساعد المعلمين في وضع برامج تهدف إلى اكتساب التلاميذ لمفهوم ما عبر نشاطات تناسب كل مرحلة من مراحل النمو" (Johnson, ibid).

وهناك فرق واضح بين المسلكين: معرفة القدرات المناسبة لتلقي محتوى معين، ومعرفة التمثل الذهني لمفهوم الزمن وهذا هو المقصد، وهذا الفرق هو الذي جعل أولفييه ريبول (Olivier Reboul) يبدي خيبة توقع من أبحاث علم نفس النمو: "الإنسان في سن الرشد، يبلغ المرحلة النهائية التي تتيح له الحكم بمفرده على المراحل التي مهدت له... "(Reboul,1974)، ذلك ما بدا واضحا في كتب (بياجيه) حيث تم عرض، بطريقة علمية محكمة، تطوّر أهم المفاهيم الأساسية: مفهوم السببيّة، والأعداد، والزمن، والفضاء الخ (Johnson, ibid)، غير أن العالم السويسري الكبير "أبقى على مفهوم النضج مبهما...فهو ليس سوى معيارا جاء تم تلقيه من المعنى العام دون مساءلته، وهو منحى غير علمي، ويبدو الأمر كما لو أن علم نفس النمو وقد بلغ نهاية تقصيه، ظل عاجزا عن الاتيان ببيان تجريبي لهذا المفهوم عند الراشد، وهو مع ذلك، الوحيد الذي يعطي معنى لعملية النشوء الذي هو المعيار النهائي" (Reboul, ibid).

إذن نقف أمام عجز يشكو منه علم نفس النمو، عجز على تقديم تفسير عملي، يتصل بالنقطة النهائية لعمليات التطور التي يصفها، ربما وضع هذا القصور على المحك ولو جزئيًا، سبب عدم جدوى اكتشافات هذا التخصص نفسه، فحينما نرغب في تطبيقها في الحالات العملية؛ فيما يتعلق بمفهوم الزمن، فإن الأمر يغدو عند أستاذ التاريخ، الذي يرغب في البحث عن أساس علمي لتعليمه، محبطًا إذا طلب ذلك الأساس في كتاب بياجيه: (تطور مفهوم الزمن عند الطفل)...

وبصفة عامة فإن الباحثين لم يتوسعوا في مجمل العمليات ذات الصلة بـ(الزمن التاريخي)، وكان من المفيد جدا لو تم البحث في العلاقة بين العمليات الصورية وتمثلات الزمن التاريخي ونشاطات التحقيب؛ فأبحاث علم النفس المعرفي، تطلعنا (Crépault. J, 1989) على الآفاق الزمانية عند الأطفال والمراهقين، وهي صيرورة بطيئة؛ فحتى يتمكن الإنسان من الابحار في الزمن، لا يكفيه فقط اكتساب القدرات على ترتيب الوقت

وتتابعه، أو الاستعانة بمعيار يقيس وحدات الزمن، أو الصعود والنزول في الزمن (الانعكاس في الزمن)، وهي مكتسبات تتم عبر مراحل حتى تبلغ التحكم النهائي (تصَوُّر الزمن)، إن المنظور الزماني عند المراهقين يمثل مجموعة من القدرات التي لم تكتمل بعد ، لكن يجب ممارستها وفي سياقات مختلفة؛ وهذه العمليات الذهنية ترصد في برامج تعليم التاريخ من خلال الإطار العام للنمو المعرفي (كما حددها بياجيه مثلا)، الأمر الذي يحدث ارباكا بين المعلمين، عند مواجهتهم لأعمار المتعلمين عند قيامهم بهذا التدريب المعقّد، كما أشار إلى ذلك (لوزون) في تقريره المقدم للمعهد الجامعي لتكوين المعلمين (Loison, 2006).

أشرنا فيما سبق أن الهدف من معرفة تمثل الزمن عند الطفل/ التلميذ، هو جعله (يفكر في التاريخ)، وهي عملية تعني في عمومها التمكن من مقاربة تاريخية في التفكير، الأمر الذي يستلزم اكتساب قدرة على تحليل الأحداث، والأفكار والظواهر ووضعها في سياقها التاريخي، مع الأخذ في الحسبان تطورها عبر الزمن دون اغفال لتأثير العوامل التاريخية في فهمها؛ كما يشير التفكير في التاريخ أيضا إلى امتلاك القدرة على تحليل الأحداث وفق تأثيرها في التطور العام للتاريخ.

ذلك هو المقصد المتوخى من تدريس التاريخ، والذي يمر عبر ضرورة معرفة تمثل الطفل/التلميذ للزمن، قصد إثرائها والبناء عليها في تعليم التاريخ، وهي ضرورة يعجز علم نفس النمو على تفسيرها، كما رأينا، خاصة إذا وضعنا في الحسبان أن تمثل الزمن وتصوره يتأثر باختلاف البيئات الجغرافية والثقافية، وما من سبيل للاستجابة لتلك الضرورة سواء العمل على ايجاد مدونات محليّة موسعة، من خلال تحقيقات ميدانية، ترصد تمثل الزمن عند فئات عمرية مستهدفة بتعليم التاريخ.

3. **سيرورات التصوّر/التمثّل** (conceptualization):

يوم استقبل عالم الفيزياء (ألبيرت أينشتاين) في بيته الفيلسوف الهندي (روبندرونات طاغور)، سأله "حسب تصورك ما حقيقة تصورات الهنود؟"؛ أجاب طاغور: "إن الأجناس تنتمي أيضا إلى وحدة، وبالتالي فكل عقل بشري يدرك الحقيقة، فالهندي أو العقل الأوربي يلتقون في إدراك موحد"، وفي الحوار ذاته قال طاغور: "إنَّ العلم أثبت بأن الطاولة بوصفها كائن هي مجرد مظهر، وإذن فإن ما يدركه العقل البشري كطاولة لن يكون موجودا لو كان هذا العقل غائبا" (Gosling, 2007).

هذا الحوار يسوقنا إلى الحديث عن المفاهيم والتصورات، حيث وجدنا أينشتاين يعرف المفهوم على النحو التالي: "لكن ما هو الفكر على وجه التحديد؟ فحين استقبال الانطباع الحسي، تنشأ صورا ذهنية، هذا ليس بعد (الفكر)، وعندما تتشكل تلك الصور متتابعة، حيث تتداعى أجزاؤها، هذا أيضا ليس (فكرا)، ومع ذلك عندما تظهر واحدة من تلك الصور في العديد من تتابعات صور من ذلك النمط، فإنها برجوعها ذلك، تصبح عنصرا منظما، لأنها تربط بين تتابعات متباينة، ذلك العنصر يغدو وسيلة أو مفهوما" (Einstein, 1980: 13-14).

ويرى (لادريار) أن المفاهيم تمثل (الوسائط) الضرورية للذهن حتى يقوم بتصنيف الوجود (Ladrière,2004.)، فالإنسان بوصفه عاقل والموجودات (الأشياء) بوصفها واقع، فلكي يندمج الموجود مع العقل، ويصبح بالتالي موجودا معقولا، فمن الضروري أن يكون حاضرا بـ(وساطة) عن طريق ممثل؛ وفي هذا الصدد كتب (Jodelet, 1984: 368)بأن التصور " هو السيرورة التي عن طريقها تتم العلاقة" بين مضمون والفرد، فالتصورات إذن تقع والحال هذه في مستوى المفاهيم في علاقة الفرد بالأشياء.

لقد استعملنا في فقرات سابقة مصطلح التمثل (Representation)، واتبعناه هنا بمصطلح التصوّر(Conceptualization)؛ وقد ظل المصطلحان يستعملان بذات الحمولة الدلالية في كثير من الدراسات، غير أن أصحاب دراسات أخرى في العلوم الاجتماعية والانسانية ، حبذوا استعمال المصطلح الثاني (التمثل)، فكأن مصطلح التصور والذي يستعمل في تعليميّة العلوم الدقيقة لقربه في اللّغات اللاتينية وحتى الانجليزية من كلمة (مفهوم) (Conceptualization/Concept)، لا يفي بالغرض لأن العلوم الدقيقة المفهوم

فيها يعرض كموضوع العلم المبتغى التوصل إليه في شكله (الصوري)، ثم إن التصور قد يوحي باختزال التمثلات في مجرد (صور ذهنية) للمفهوم وللسيرورات التي توصل إليه، وتغفل بالتالي جملة من المعاني منها السياق، والمعارف السابقة والتمثلات السابقة وربما هذه الأخيرة قد خضعت لتعديلات وإثراء.

وفكرة (التمثل) ليست جديدة، وقد تم اقتراضها من أعمال علماء علم نفس النمو، سواء المعرفي (جان بياجيه) أو علم نفس النمو الاجتماعي عند فالون (Wallon)، كما لها حضور في بدايات علم الاجتماع الحديث مع دوركايم (Durkheim) وليفي ستروس (de Lévi-Strauss)، وأيا ما كان الأمر فإننا قصدنا هنا هو الحديث عن التصور أو التمثل عند التلاميذ لمفهوم الزمن.

وأيما كان المصطلح (التصور/التمثل)، فإن الإشكال ظل قائما في مجال تعليمية التاريخ، وجهود الباحثين في محاولة التوصل إلى السيرورات المعرفية (cognitive processes) في تمثله عند الأطفال/التلاميذ، فعلى الرغم من جهود الباحثين في حقل علم الأعصاب النفسي (neuropsychology)، فإنه إلى حد الساعة يصعب الحديث عن رابط مباشر بين استثارة الخلايا العصبية عن طريق الكهروفيزيولوجيا (electrophysiology) ومختلف التقنيات الأخرى وسيرورات التمثل؛ والأمر الوحيد المؤكد هو أن السلامة الوظيفية العصبية شرط ضروري في سلامة الأداء الذهني، ومع هذا فإن غياب البرهان ليس برهانا على الغياب، فعدم التحقق التجريبي لا يعني المغامرة بنفي فكرة التمثل الذهني ونسفها من الأساس.

لقد ذهب عالم البيولوجيا (Humberto Maturana) مع زميله في علم الأعصاب الوظيفي (Francisco Varela) في طريق نسف فكرة التمثلات، فخلال عقد السبعينيات اقترح الباحثان مفهوم الخلق الذاتي (autopoiesis)، وهو عبارة نظام ديناميكي معقد له القدرة على التناسل والبقاء والتجدد، وضمن هذا المنظور فإن القول بالوجود المسبق للعالم وبأن النظام المعرفي عند الإنسان يجب عليه تمثله قصد معرفته مشكوك فيها، وفقا لنظرية (الخلق الذاتي) (Maturana et Varela, 1994)، ووفقا لما ذهبا إليه فإن الجهاز العصبي لا تستقبل المعلومات من محيطها كما يتردد بين الناس، فعلى العكس الجهاز العصبي ينشئ عالما ويقوم بتخصيص الملامح في بيئته التي تشكل اضطرابات وما هي البدائل التي تحركها هذه الاضطرابات في الجسم (Maturana et Varela, 1994:160).

هذه النظرية يمكن أن تجد صدى لها في عالم المحسوسات، وعند الحديث عن التمثل في تعلميّة العلوم الدقيقة، لكن الأمر مختلف في العلوم التي يحضر فيها المفاهيم المجردة (Abstract concepts)، كمفهوم الزمن والزمن التاريخي.

4. السيرورات المعرفية للتفكير في التاريخ

في سبيل أن يكون تدريس التاريخ شيئا آخر غير ذلك "التكديس العقيم للمعارف"(Johnson, ibid)، وأن لا يشعر المتعلم منه بـ"الاشمئزاز" (Piaget, 1970)، فإن هناك اجماع حاصل في ضرورة الكشف عن تمثل المتعلم لمفهوم الزمن التاريخي، والتفكير في أهم العمليات المعرفيّة التي تتدخل في وضعيات تعلم/تعليم التاريخ، وظهر قصور علم نفس النمو في هذا المضمار، كما أن تطوّر العلوم العصبية والعلوم النفسية العصبية، لم تتمكن من ايجاد ذلك الرابط من خلال التجربة المخبرية.

وجد المختصون في تعليمية التاريخ (ديداكتيك) في مرجعية ابستمولوجيا الميدان طريقا، عبر عن بعض ملامحه أستاذ التاريخ سابقا في جامعة السوربون، هنري مونيو(H. Moniot) في العديد من أبحاثه المنشورة ، فـ"المنهجية التي يمكن أن يقدمها التعليم، هي منهجية من أجل تجارة الماضي، بمعنى منهجية التموين واستعمال المعارف التاريخية، ذلك أن دوافع الفكر التاريخي متاحة أمام الجميع، إذا ما أحسنا استعمالها وتنميتها، وفق سن المتعلم بطبيعة الحال، ووفق نمط تطبيقي جيّد" (Moniot,1993 :41-42).

إن مرجعية الابستمولوجيا عند المختصين في تعليمية التاريخ، وضعت بعض المسلمات التي تنطلق منها، وذلك أخذا بما جاء في أدبيات أبحاث علمية سابقة:

- المسلمة الأولى: وتتمثل فيما قرره جون كلود باسرون (J. C. Passeron) من أن التفكير في مجال العلوم الاجتماعية (والتاريخية) تابع للتفكير الطبيعي الخاص بالعلوم الانسانية والاجتماعية، كما جاءت في كتابه (التفكير الاجتماعي: الفضاء غير البوبرني للتفكير الطبيعي) (Passeron, 1991)، أو أنطوان بروست (Prost,2010) الذي رأى بعد ذلك أن التاريخ لا يجب أن يدرك كـ(علم)، بل الأفضل كنمط معرفي خاص، تتأسس شرعيته على منهجية التاريخ.
- المسلمة الثانية: أن المؤرخين وهم يسعون إلى فهم رجال ومجتمعات الماضي، يستعينون بنمط من الفهم يقترب من فهم العوام للحياة الاجتماعية، ونبعت هذه المسلمة من خلال أبحاث كثيرة، كأبحاث بروست (Prost, 1996) ريكور (Ricoeur, 1983-1985) وفاين (Veyne, 1971) وسيرتو (Certeau, 1975) وغيرهم.
- المسلمة الثالثة: أن الفهم والتفسير يعملان من خلال تفسير سردي مشترك ينظم الأحداث وفقًا لنمط مألوف يتنظم بتغير مجرى الأمور، وهذه القضية رافع عنها (Ricoeur, 1983)، وأخذها عنه آخرون.

ودون مغادرة إشكالية التمثل/ التصور، وجدنا بعض الباحثين (Ramos, 1987) يعرضون أربعة أنماط من التمثل:

- التمثل المعرفي: عبارة عن متتالية من العمليات الحسيّة والذهنية التي تتجه نحو التركيب التصويري للخصائص والمعلومات ذات الصلة بكائن معين (Ramos, 1987: 19).
- التمثل الشخصي: والأهم في التمثل الشخصي، ليس السيرورة، وإنما النتيجة، الصورة الذهنية عند الشخص، وهذا التمثل ربما أفاد الباحث من خلال ملاحظة خطاب الشخص، عند طريق تحديد العناصر التي تغلب عليه.
- التمثل الجمعي: وهو تمثل ثابت ويحظى بالإجماع بين المجموعة، ومن الباحثين من يطلق عليه "التمثل الثقافي".
- التمثل الاجتماعي: ويجمع بين السيرورة الخاصة للتمثل المعرفي مع الصورة الذهنية للتمثل الشخصي، ويضاف إليهما في الوقت نفسه "بعدا سلوكيا يضبط سجلا من المواقف إزاء الكائن" (Ramos, 1987, p.19).

لقد منحت أبحاث علم النفس المختصين في التعلمية أطرا نظرية، ووسائل دقيقة في ملاحظة وتحليل مدونات معطياتهم حول سيرورات الفكر الطبيعي أو الفكر ذي الاتجاه المشترك؛ ومن تلك الأبحاث مشروع سيرج موسكوفشي (S. Moscovici, 1976)، و النَمُوذَج الذي طرحه في نظريته التمثل الاجتماعي (theory of social representations)، إضافة إلى ما قدمه علم النفس ومنها (الفهم السردي وأهمية الثقافة في امتلاك المعرفة) (J. Bruner, 1996 et 2000)، وازدواجية مرجعية المفاهيم (اليومية والعلمية) عند فيغوتسكي (Vygotski (1934)).

وبعد ذلك، وقصد بلوغ ما أسماه ريكور القطيعة الابستيمية الخاصة بالتاريخ، وترتكز على ثلاثة أسس: (استقلالية التفسير التاريخي؛ وتمكين الكيانات المجهولة؛ والوضع الابستيمي للزمن التاريخي)، ومن الجانب الاجرائي: (نقد المصادر، ومراقبة التفكير المقارن، والتحقيب قصد بناء الزمن التاريخي وهو مختلف عن الزمن الذاتي، ومراقبة درجة تعميم المفاهيم، والعمل على بعث كيانات التاريخ "أشباه الشخصيات"، والتمييز بين التاريخ واستعمال التاريخ) (Ricœur, 1983).

إن التحقق من نتائج المخرجات عند التلاميذ من خلال عودة مختصي التعلمية إلى مساءلة الابستمولوجيا، كما سبق عرضه، واستنادهم إلى أبحاث علم النفس (التمثل الاجتماعي) خاصة، والقطيعة الابستيمية تهدف إلى مقابلة الأهداف التعلمية المدرسية مع مكتسبات المتعلمين/التلاميذ، ومحاولة الخروج بدرس التاريخ من مجرد (محفوظات عقيمة للمعلومات) إلى أسلوب أكثر عقلانية في معارف التلاميذ وقدرتهم على التفكير في تلك المعارف، وذلك عن طريق تفعيل الأساليب المعروفة في العلوم الانسانية والاجتماعية: الملاحظة وجمع المعطيات والوصف والتفسير، وذلك بإجراء تحقيقات ميدانية عبر دراسات طويلة في صفوف المتعلمين وفي مختلف المستويات، ولأن ذلك التحقيق عملية تتطلب الوقت والاعداد، فلم تتم إلا في نطاق ضيق.

إن محاولة النظر في المخرجات والنتائج تعود بنا إلى مساءلة القضية المركزية في الموضوع وهي الزمن، فالتاريخ هو "عمل على الزمن" (Prost, 1996 :102)، زمن المؤرخين أو الزمن التاريخي، فحسب ما أشار إليه ريكور من إمكانية التوصل إلى تمثل ذلك الزمن بمعزل عن التفسير، وذلك عن طريق "رابط غير مباشر للانعطاف عن طريقه يمكن للمعرفة التاريخية أن تسلك فهما سرديا دون أن تفقد شيئا من طموحها العلمي " (Ricoeur, 1983 : 134)، ذلك المدمج ظهر بوضوح في معطيات نتائج الاستطلاع عند التلاميذ.

أشرنا فيما سبق أن علم نفس النمو قد حاول تحديد القدرات التي يكتسبها الطفل في تنظيم الزمن وتعاقبه، حسب مراحل النمو، والتمكن من استعمال معيار لقياس وحدة الزمن، والصعود والنزول مع الزمن حتى يصل في النهاية إلى الإنسان الراشد الذي يمتلك (مخطط الزمن)، فماذا عن المراحل السابقة لمرحلة الرشد وعن تمثل الزمن التاريخي بصورة أشمل؟

إن الزمن التاريخي إذن يتجاوز مجرد كونه قائمة من وسائل التعرف، بل هو جوهر الميدان نفسه، ومادام الأمر يتعلق بالسيرورات المعرفية في التمثل، فإنه من الاهمية بمكان تبيّن الروابط الممتدة بين الزمن التاريخي والذاكرة، مع وجوب الاحتياط من الخلط بين الزمن التاريخي وزمن الذاكرة، بمعنى الزمن الماضي في التاريخ والماضي الذي تحتفظ به الذاكرة، ذلك أن "الزمن التاريخي يبنى على تاريخ الذاكرة" (Prost, 1996 :113) ومن هنا قد يأتي الالتباس، ففي أدبيات التوظيف الاجتماعي للتاريخ يتم تداول عبارة (واجب الذاكرة)، وإن كانت العبارة في ذاتها تحمل مفارقة لفظية: (الذاكرة/واجب)، فظهور محتوى الذاكرة تلقائي، أما الواجب فيتطلب قصد الانسان المفكر للقيام به.

إن المؤرخ الذي يرصد ماض معين ويقدمه على موضوعي مبتعدا بقدر ما عن ذاتيته، فإن ذلك الماضي في ذاكرة المتلقي هو ذاتي بالأساس ويقحم عاطفة الشخص عند استرجاع ذلك الماضي؛ فالمؤرخ ليس (صانع ذاكرة) فالأمر متعلق بذلك الارتباط العاطفي مع التذكر، وضمن هذا المنظور فواجب الذاكرة مرتبط بأخذ (عبر الماضي)، ومهمة المؤرخ في هذا الصدد هو توفير الوسائل المادية لتمكين الشعب كله من الاستفادة من تلك العبر؛ إن فكرة إحياء الذكرى مثلا هي إحدى وسائل استدعاء العواطف، وتهدف إلى تقليص المسافة التي تفصلنا عن الحدث التاريخي الذي لم نعشه.

وسيرا على خطى أرسطو من قبل، اقترح أرند ((1958) Arendt) اعتبار الذاكرة بوصفها العضو المختص بالزمن وبالماضي، ونفى دومينيغ قصر الذاكرة في وظيفة ذلك العضو (Domingues, 2000 : 19)، وعقب بوصفه الذاكرة أنها "جامعة الأزل والحاضر، وأنها تختزن الماضي في الحاضر والفعل الملازم لنا..." (Domingues, 2000 : 19)، فهي الشهود الدائم للعواطف والأحاسيس الماضية، وهي مرتبطة بداهة بأحاسيسنا وعواطفنا في لحظة استعادة الحدث، وبالسياق الذي نستحضره فيه، ونحن نستحضر ذكرياتنا فإننا نقوم بعملية(انتقاء) (Bersweiler, 2005) ، ألم يكتب لامرتين (Lamartine) في قصيدة (البحيرة) أنه يتمنى أن يتوقف الزمن حتى يحتفظ بالساعات الهنيئة؟

إنه من خلال عمل المؤرخ وفقط، حيث يتمثل في أخذ المسافة عن الحاضر و تجسيد /توضيع (objectivation) الذاكرة، يمكن إحداث "المصالحة مع التاريخ، وفصله عن الحاضر وانفتاحه على الماضي" (Domingues, ibid)، وبهذا العمل وحده، مفارقة الحاضر، يمكن للذاكرة أن (تتزامن) وتغدو زمنا، بإخراج الذاكرة من ذاتنا الحاضرة، نجعلها موضوعية ونضعها على سكة التاريخ، ويغدو الزمن الذي مضى مستقرا وموضوعيا، وفيه يستطيع المؤرخ أن يجري الذهاب والاياب بين الحاضر والماضي، أو بين زمنين ماضيين، وحسب بروست (Prost, 1996) فإن في ذلك عملية التاريخ نفسها.

بقي أن نشير أن ريكور ضمن مشروعه الداعي للقطيعة الابستيمية، لم يتوقف في تناول المسألة عن طريق براديجم جديد، ويتمثل في البراديجم اللغوي، بمعنى "معالجة الزمن التاريخي بحسبانه زمنا نحويا أو زمن فعل" (Domingues, 2000:101)، ويشبه ريكور الزمن التاريخي بزمن الحكي، والقصة التاريخية ينظر إليها بحسبانها محاكاة للفعل، وزمن المؤرخين ما هو إلا قصة (Prost, 1996)؛ بعض الباحثين مثل ما فعل دومنيغ دعا صراحة إلى تجاوز البراديجم اللغوي.

إن مفهوم الزمن التاريخي الذي يعتبر الحلقة المفقودة، بالنظر إلى الاجماع القائم في تعلمية التاريخ على جدوى تمثل ذلك الزمن من جهة، وعدم وجود اجماع حول السيرورات المعرفية في النفاذ إليه، فإن مختصي التعلمية قد وجدوا من خلال استطلاعاتهم حدوث تقدم في اكتساب بعض المفاهيم عند التلاميذ بعد تبنيهم المرجعية الابستيمية، ولمحوا سيرورتين مهمتين من خلال نظرية التمثل الاجتماعي موسكوفشي (Moscovici, 1976) وهما: التجسيد أو التوضيع (objectivation) و الترسيخ (anchoring)، والسيرورتان يستعملان على نحو موسع في رصد نماذج تحصيل المفاهيم عند التلاميذ.

- السيرورة الأولى، التجسيد أو التوضيع (objectivation): وهي عملية تحويل المفاهيم المجردة إلى كيانات محسوسة، تقرب فهمها وترسيخها وتذكرها، وتسمح بإضفاء معنى قريب لما يبدو مبهما أو كثير التجريد فيغدو أقرب إلى المحسوس، وغالبا ما ينطوي التجسيد على إحداث تمثلات رمزية أو استعارات أو صور تعبر عن جوهر المفهوم (Moliner, 2001 :23)، التجسيد أو التوضيع إذن يسمح بملاءمة وإدماج المعارف الخاصة بكيان معين، ويجري وفق مراحل ثلاثة، مرحلة الهدم الانتقائي ومن خلاله يجري الفرد فرزا للعناصر الخاصة بكيان ما وعندها يكون بصدد الملاءمة؛ ثم يعمل على تمثيل بنية الكائن فالعناصر التي أبقى عليها في المرحلة السابقة، يعيد تنظيمها فيما يشبه مخطط تصوري متناسق، وتتشكل نواة للشكل حيث تأخذ بعض العناصر مكانا لها أهم من غيرها؛ والمرحلة الأخيرة هي التطبيع (naturalisation) حيث تصبح عناصر النواة مجسدة على نحو بديهي، وتغدو عناصر موضوعيّة.
- السيرورة الثانية، الترسيخ(anchoring): هذه السيرورة مكملة للسيرورة السابقة، فالهدف من الترسيخ أو التجسيد امتصاص فائض التجريد وانزاله إلى التجسيد في صورة ذهنية مبسطة، فإن الترسيخ يعمل على جعل المفهوم متجذرا في المجال الاجتماعي، ويتيح الاستعمال اليومي والوظيفي للموضوع محل التمثيل (Seca, 2002 :65).

فالترسيخ هو عملية دمج للمعلومات أو الأفكار الجديدة ضمن خريطة الأفكار القديمة، وذلك بالعمل على ربطها بمفاهيم مألوفة، الأمر الذي يفضي إلى قبول وفهم المعلومات والمفاهيم غير المألوفة بما هو مفهوم ومألوف، الأمر الذي يتيح للأشخاص تصنيف وتنظيم الجديد، وجعله قابلا للفهم والحفظ والتذكر، وللترسيخ مظاهر عديدة:

- المعنى: فالكائن المعروض له مفهوم عند الشخص أو الجماعة التي ينتمي إليها، وهي الجماعة المعنية بالتمثل أو التصور، وهذه السيرورة تترجم الادماج الاجتماعي للفرد.

- الجدوى: عناصر التمثل لا تعني فقط ارتباطاتها الاجتماعية، ولكنها تسهم أيضا في خلق ارتباطات من قبيل جدلي، ومن هذا المنظور فالتجسيد يعمل على جعل عناصر التمثل قيمة وساطة بين الشخص والعالم المحيط به.
- التجذير: حيث يأخذ التمثيل مكانا له ضمن نظام الفكر.

وقد ميز دواز (Doise) بين مستويات ثلاث للتجسيد، التجسيد النفسي ويعني التغييرات على المستوى الفردي أو بين الأفراد، والتجسيد الاجتماعي وذلك بـ"المقارنة بين مجموعات من الأفراد بحسب الوظائف التي يشغلونها ضمن مجموع العلاقات الاجتماعية"(Doise, 1992 : 1)؛ وأخيرا التجسيد النفسي الاجتماعي، ويقع بين التجسيدين السابقين، ويتمثل في تحليل " كيفية قيام الأفراد بتحديد موقفهم رمزيًا فيما يتعلق بالعلاقات الاجتماعية في ميدان معين".

ومع تأكيد المختصين في تعلمية التاريخ، واستنادهم إلى النظرية الابستيمية، من خلال الاستطلاع الميدان بين التلاميذ على جدوى التمثل الاجتماعي وبالتالي السيرورتين المعرفيتين(التجسيد/التوضيع والترسيخ)، غير أن آفاق البحث تبقى مفتوحة أمام تساؤلات وإشكالات كبرى، لعل أهمها التحقق من القطيعة الأبستمولوجية كما حددها ريكور (Ricoeur) في مصادر التاريخ نفسه (عمل المؤرخين)، ومدى قدرة المشتغلين في مجال التعليمية وصياغة محتوى البرامج الموجهة للتلاميذ على تجسيدها؛ ثم مدى تقدم الأبحاث الميدانية في رصد التمثلات القبلية عند التلاميذ لمفهوم الزمن والزمن التاريخي.

الاحالات والمراجع:

- ARENDT, H. (1958). The human condition. Chicago : University of Chicago Press.
- AUDIGIER, F. (2001) ; Des recherches, la didactique de l’histoire à besoin de Recherches ; In Le cartable de Clio, (1), 15-16.
- BERSWEILER, D. (2005). L’enfant et le temps, au carrefour d’enjeux multiples. Thèse de doctorat en sciences de l’éducation, Université de Nancy 2, U.F.R. Département des Sciences de l’Éducation.
- Bloch Marc, 1949 ; APOLOGIE POUR L’HISTOIRE OU MÉTIER D’HISTORIEN ; Librairie Armand Colin, Paris.
- BONNECHERE PIERRE (2008); Profession historien; P9, Presses de l’Université de Montréal.
- Bruner. J(1996) ; L'éducation, entrée dans la culture : Les problèmes de l'école à la lumière de la psychologie culturelle ; Éditions Retz.
- Crépault (J.), *Temps et raisonnement. Développement cognitif de l'enfant à l'adulte*, préfaces de V. Montangero et J.-F. Richard, Presses Universitaires de Lille, 1989
- Doise, W. (1992), « L'ancrage dans les études sur les représentations sociales », Bulletin de psychologie, t. 45. p. 189-195.

- DOMINGUES, I. (2000) ; Le fil et la Trame. Réflexions sur le temps et l'histoire ; L'Harmattan, Paris
- DURPAIRE, F. (2002). Enseignement de l'histoire et diversité culturelle. « Nos ancêtres ne sont pas les gaulois », Paris : Hachette éducation, CNDP.
- EINSTEIN, A. (1980). *Autoportrait*. Traduit par F. Lab. Paris : Inter Éditions.
- Gosling D. L (2007); Science and the Indian Tradition: When Einstein Met Tagore; Routledge (New York).
- GROSSIN, W. (1995). Pour que le temps devienne un concept empirique. Temporalistes (31), 5-6.
- Halbwachs. Maurice (1950) ; La mémoire collective ; Paris : Les Presses universitaires de France,
- Évelyne. H (1999) ; UN SIÈCLE DE LEÇONS D'HISTOIRE : L'histoire enseignée au lycée, 1870-1970 ; Éditeur : Presses universitaires de Rennes.
- JODELET, D. (1984). Représentations sociales : phénomènes, concept et théorie », in MOSCOVICI, S. (1984). Psychologie sociale (pp.363-384). Paris : Presses Universitaires de France.
- Johnson, M. (1975). Le concept de temps dans l'enseignement de l'histoire. Revue d'histoire de l'Amérique française, 28(4), 483–516.
- l'histoire scolaire au tournant du XXIe siècle. Traces, 38 (4), 119-127.
- Lautier N(2001) ; Psychosociologie de l'éducation: regard sur les situations d'enseignement ; Armand Colin, Paris.
- LAVILLE, C. (2000). À l'assaut de la mémoire collective. Discours et pratiques de
- Loison. M (2006) ; Les obstacles à l'enseignement de l'histoire et à la structuration du temps à l'école primaire: Rapport de recherche ; IUFM Nord Pas-de-Calais, Lille (France).
- MATURANA, H. R. et F. J. VARELA (1994), *L'arbre de la connaissance*, Paris, Addison-Wesley SA.
- Moliner, P. (2001). La dynamique des représentations sociales. Grenoble: p.u. de grenoble.
- Moniot. H(1993) ; Didactique de l'histoire ; Nathan; Paris
- Moscovici, S. (1976). "La psychologie des représentations sociales", in S. Moscovici (Ed.), *Introduction à la psychologie sociale* (Vol. 1, pp. 255-374). Paris: Larousse.
- Nietzsche. F(1990) ; Considérations inactuelles II; p.271, trad. P. Rusch, Paris : Gallimard, 1990.

- Passeron J. C (1991), *Le raisonnement sociologique. L'espace non-popperien du raisonnement naturel*, Nathan, Paris.
- Passeron, J. C (2006) ; Le raisonnement sociologique. Un espace non-poppérien de l'argumentation ; Paris, Albin Michel.
- Piaget J(1970), "A Conversation with Jean Piaget", dans Psychology Today P.30.
- PROST, Antoine.- Douze leçons sur l'histoire. – Paris, Seuil, 1996.- Coll. Points
- Prost. A (1996) ; Douze leçons sur l'histoire ; Éditions du Seuil, Paris.
- Reboul Olivier (mars 1974), "Devenir adulte", dans Esprit: 445.
- Ricœur. P (1983) ; *Temps et récit. T. 1. L'intrigue et le récit historique*. Coll. « Points essais » ; Seuil, Paris.
- Sahnoun. M (2009) ; Mémoire blessée, Algérie 1957 ; ed. Barzekh, Algérie.
- Seca, J. M. (2002). Les représentations sociales. (éd. 2). Paris: Armand Colin.
- Vygotski. L (1934) ; Pensée et langage ; traduction de Françoise Sève, (Collection « Terrains», Éditions Sociales, Paris, 1985.