توظيف تاريخ المغرب الراهن في المستوى الثانوي التأهيلي

الدكتور زين العابدين زريوح
الأكاديمية الجهوية للتربية والتكوين، طنجة تطوان الحسيمة
المغرب

مقدمة:

يعرف تدريس التاريخ الراهن في التعليم الثانوي التأهيلي بالمغرب نقصا كبيرا على الصعيدين الكمي والنوعي، الشيء الذي يؤدي إلى وجود شرخ واضح في المعرفة التاريخية للمتعلمين من حيث تمكنهم من فهم الأحداث الراهنة وتفسير الواقع السياسي والاجتماعي والاقتصادي، وهو ما يمكن أن يسهم في ضعف ارتباطهم بالقيم الوطنية وانتمائهم الوجداني بالموروث الحضاري القريب للبلاد. إلى درجة التأثير الواضح على اندماجهم في محيطهم الاجتماعي وتأثيث الذاكرة الجمعية لديهم، وبالتالي ضعف الوعي الجمعي مستقبلا. ومنه تباطؤ أو إعاقة انخراطهم في المشاريع التنموية التي يتم تسطيرها على الصعيد الرسمي لتحقيق النهضة الشاملة بناء على الإرث الحضاري الغني للمملكة.

إذن: أين تكمن أهمية التاريخ الراهن –خاصة في ميدان التربية والتعليم–؟ وما الحاجة لتوظيفه في المقررات الدراسية؟ والصعوبات التي تواجهه؟ وكيف يمكن ذلك من خلال نموذج مكون التاريخ بالمستوى الثانوي التأهيلي؟

1– واقع ومرتكزات التاريخ الراهن في التعليم الثانوي التأهيلي وأهميته:

تتجلى مكانة تدريس التاريخ عموما –وتدريس التاريخ الراهن على وجه الخصوص– في ارتباط الحاضر بالماضي بشكل وثيق سواء بالكلية أو جزئيا، لأن تكوين أي تمثل للماضي أو تحليل للتاريخ لا بد أن يعتمد على الحاضر بناء على تحليل بالقياس[1]. لا سيما مع الأهمية التي أصبح يكتسيها في الدراسات التحليلية، بحيث أنه يعمل على المقارنات وربط الحاضر بالماضي اعتمادا على تقنيات خاصة[2]. كما أن عدم فهم الحاضر متولد حتما عن جهل بالماضي، مثلما لا يمكن في الآن ذاته معرفة الماضي إذا لم نتمكن من معرفة الحاضر[3].

وتشهد المقررات الدراسية في المستوى الثانوي التأهيلي على هذا الصعيد فراغا واضحا لمادة التاريخ الراهن، إذ يحاول واضعو مقترحات المناهج الدراسية الالتفاف حولها نتيجة صعوبة تنزيلها على أرض الواقع من جهة، وقلة المؤرخين والديداكتيكيين المتخصصين في هذا المضمار من جهة أخرى. بحيث اقتصر توظيف التاريخ المغربي القريب على وحدات دراسية معدودة ضمن مكون التاريخ بالسنتين الأولى والثانية بكالوريا، لا تعادل حجم وأهمية هذه الفترة التاريخية، وبطريقة تميزت بالعشوائية والنقص.

وذلك على الرغم من الطلب الاجتماعي وضغط الذاكرة[4]، والأهمية الكبيرة التي يحظى بها التاريخ الآني اليوم على مستوى التعليم، مثلما هو الأمر بالنسبة لمعظم الكتابات والمطبوعات، علاوة على اهتمام وسائل الإعلام به، وكذا الحظوة التي أضحى يتمتع بها لدى الجمهور العريض، رغم ما يثيره ذلك من مخاوف فيما يتعلق باحتمال تبني رؤية اختزالية للتاريخ تقوم بالتركيز على البحث في الأشياء في علاقتها بالمباشر، في حين أنه يوجد الماضي القريب والماضي البعيد[5].

وإن كان الزمن مفهوم شديد التعقيد، حيث يخلق العديد من الالتباسات والإشكاليات، لأنه ببساطة ليس شيئا ملموسا، فرغم أن التلميذ يتعامل بصفة دائمة مع الزمن الماضي إلا أنه لا يدرك قطعا كنهه ومراحل تسلسل الوقائع التاريخية خلاله، إذ أن الزمن

ليس في الحقيقة سوى نتاج لعملية بناء جديدة، في ظل صعوبة استحضار الماضي كما كان بالفعل، وهو ما يتماهى مع تمثل التلاميذ، في حين أن التاريخ هو تجربة المؤرخ نفسه وأن كتابة التاريخ هي الطريقة الوحيدة لصنعه، وأنه لا وجود له إلا في ذهن المؤرخ، فمن الصعوبة بما كان إدراك الماضي بكل تفاصيله[6]. وهو ما يطرح إشكالا كبيرا لدى المتعلمين في استيعاب مكنون الزمن، مثلما يطرح تعقيدات واضحة أمام الأستاذ في الانتقال بالتلميذ من الزمن المجرد إلى الزمن الملموس. غير أن هذه العملية يمكن أن تكون أسهل بكثير فيما يتعلق بالتاريخ الحاضر، ولذلك فآفاق تدريس التاريخ الراهن تبدو أفضل فيما يرتبط بالمناهج التاريخية.

فمن حيث مستوى التوظيف، فإن التاريخ الحاضر يتلاءم بشكل جيد مع سن المتمدرس، إذ أن المتعلم بالسنة الأولى أو الثانية بكالوريا يبقى القادر على استيعاب أحداث التاريخ الراهن، نظرا لمستوى الوعي بالزمن والمجال الذي قد يصل إليه نتيجة تراكمات منهجية ومهارية في مادة التاريخ على مدى سنوات طويلة، وعلى مدى الأسلاك الدراسية الثلاث(الابتدائي–الإعدادي–الثانوي). خصوصا وأن المتعلم في هذه المرحلة الدراسية يكون مقبلا على اقتحام محيطه الاجتماعي من خلال اختيار مسار دراسي أكاديمي أو تكوين أو مهنة المستقبل. إذ تظهر الممارسة الصفية على أرض الواقع قدرة جزء مهم من تلاميذ السنة الثانية بكالوريا —على وجه التحديد– على استيعاب مكنون الزمن، عكس تلاميذ المستويات الأخرى، فبالأخرى استيعاب مفاهيم ومضامين مرتبطة بالزمن الراهن. علما أن اكتساب مفهوم الزمن يقع تقريبا في سن الثانية عشرة بناء على ما توصلت إليه اكتشافات علم نفس النمو[7].

فدراسة تلاميذ المستوى الثانوي للتاريخ (وخصوصا في مراحله النهائية مثل السنة الثانية بكالوريا لشعبتي الآداب والعلوم الإنسانية)، ولا سيما التاريخ الحاضر ليست بالدخيلة ولا المعقدة، وذلك نظرا لاختلاف رؤية هذه الفئة من المتعلمين للأحداث الجارية. إذ لا تعتبر فكرة الدوام التي يحددها تعبير المدة التاريخية هي فكرة غريبة بالنسبة لهؤلاء. ومن المستبعد أن تكون لديهم حساسية لهذا الجانب من مفهوم الزمن التاريخي، مثلما هو الحال بالنسبة للإدراك المتأخر، على اعتبار أنها مرتبطة إلى حد كبير بعدد معين من العوامل الاجتماعية مثل الأسرة، والمجموعة اللغوية، والبيئة المحلية. فضلا عن ذلك، فإن تصور المراهقين للأحداث الجارية يرتبط ارتباطا مباشرا بالأسئلة التي تطرحها فكرة التقدم، وهي نفسها مرتبطة بفكرة المدة التاريخية [8].

مثلما أن هؤلاء يتمتعون —وبشكل مسبق– أكثر من غيرهم من المتعلمين بمهارات متنوعة تمكنهم من التفاعل مع أحداث التاريخ الآني، والتي ستفيدهم بوضوح في اكتساب العديد من القدرات المرتبطة بالزمن التاريخي، من قبيل: التراجع إلى الخلف والتعرف على المتغيرات وربط الأحداث الماضية بخط السببية وإدراك الاستمرارية والديمومة والتطور، نظرا للعلاقة القريبة والوطيدة لهذه الأحداث بواقع محيطهم الحالي. من منطلق أن التاريخ القريب يخدم الذاكرة القصيرة المدى، والتي تعد أهم أنواع الذاكرة وأقلها تعقيدا، إذ أن استدعاء المعلومات بعد مدة قصيرة يختلف اختلافا بينا من حيث الكم والكيف عن استعادة المعلومات بعد فترة أطول[9].

فمن جهة تأثير المدة الزمنية، فإن التاريخ الراهن يشكل المادة الأقرب للاستيعاب بالنسبة للمتعلم في الثانوي التأهيلي. لأن المدة تمثل إحدى جوانب مفهوم الزمن التاريخي، إن لم نقل الجانب الأهم على الإطلاق، ولكنها أيضا الجانب الأكثر صعوبة في الفهم، كونها تُعطي معنى خاصا للتاريخ والزمن التاريخي، فمن خلالها يتحصل ذلك الطابع المستمر والدائم بالنسبة لتدفق الزمن، إذ أن الزمن هو المقياس الذي ندرك عبره أن الماضي هو بمثابة إرث لنا، بحيث أن التاريخ الراهن يمنح جانبا إيجابيا لخدمة هذا الاتجاه[10]. ولا سيما عبر دراسة التاريخ المغربي الراهن الذي يلعب دورا كبيرا في رسم ملامح التصور العام حول الواقع الحالي، بناء على مجموعة من الأحداث المهمة التي ميزت العقود الأخيرة. إذ أن اكتساب مفهوم الزمن التاريخي بشكله العام يفترض أن نستوعب بأن الحاضر

يرتبط ارتباطا وثيقا بالماضي من خلال شبكة كاملة من التفاعلات والعلاقات، وأن مختلف الأحداث التي وقعت في الماضي هي مرتبطة أيضا ببعضها البعض من خلال شبكة من الأسباب والنتائج[11].

وكما أن الماضي يفسر الحاضر فإن الحاضر يفسر الماضي كذلك، في علاقة جدلية تضع الحاضر والماضي في نفس المستوى من الأهمية، حيث يقول بروديل في هذا الصدد: "إن الحاضر والماضي يضيء كل منهما الآخر"[12]. في وقت ارتفع الطلب فيه على علم التاريخ والمؤرخين من قبل وسائل الإعلام، بعد أن اتضح للجمهور أهميتهما في تأصيل الوقائع الراهنة وموضعتها في المدة الطويلة[13].

لذلك تحتاج مناهج مادة التاريخ توظيف المزيد من الدروس المرتبطة بالتاريخ المغربي الحاضر، وذلك من خلال التركيز على التحولات السياسية والاقتصادية والاجتماعية المهمة التي عرفها المغرب في العقود الأخيرة، حتى يتمكن المتعلم من استيعاب مجموع التطورات التي ساهمت في رسم المشهد المغربي الحالي والقدرة على المشاركة الفعالة فيه. رغم تأخر اهتمام التوجه العام والرسمي في العناية بهذا التاريخ المهم، الشيء الذي أثر بدوره على تبلور خطة محكمة لتنزيل الزمن الراهن ضمن المقررات الدراسية. وذلك في واقع أضحى يتميز بالتحولات الخاطفة والمتسارعة وغير المفهومة، بحيث انتقل التاريخ إلى رهان سياسي مهم، وتعاظم حضوره في المجال العمومي، ولا سيما في ظل العودة القوية إلى الماضي في السنوات الأخيرة، أي الزمن الحاضر الذي يشهد اختلالا في آليات التذكر والنسيان، وهو ما يمكن أن يجسد أزمة في عملية الإدراك الجماعي للمستقبل، في وقت تم فيه إلقاء مسؤوليات أخرى على حقل التاريخ والمؤرخين فيما يخص التطلع إلى المستقبل ومحاولة استشراف ملامحه، لمد الجسر نحو التاريخ الاستطلاعي[14]. وهو ما لا يمكن فعله إلا مرورا بقراءة الأحداث الراهنة وتقييمها بناء على ضوابط وآليات التاريخ، وتقديم منتوجه للأجيال الناشئة وفق قالب ديداكتيكي مناسب.

وعلى غرار التأخر الذي تعرفه الدول العربية في هذا المجال على مستوى المؤرخين والجامعات ومراكز البحث، فالمغرب لم يقتحم التاريخ الراهن على الصعيد الأكاديمي –من خلال تأطير وتصور علمي متكامل– إلا مع سنة 2010، وذلك مع إحداث مسلك ماستر "التاريخ الراهن" بجامعة محمد الخامس بالرباط إثر اتفاق مع المجلس الاستشاري لحقوق الإنسان، هذا التكوين الذي يندرج في سياق تفعيل توصيات هيئة الإنصاف والمصالحة المتعلقة بحفظ الذاكرة والتاريخ والأرشيف. إذ أن هذا المسلك يتناول الباحثون عبره القضايا الراهنة دوليا ووطنيا، مع التركيز على خصائص المرحلة الاستعمارية في المغرب، وذاكرة مغرب ما بعد الاستقلال، وقضايا بناء الدولة الوطنية. وجرى الاهتمام أيضا بذاكرة الأماكن، وخصوصا البنايات ومراكز الاعتقال والاحتجاز والتعذيب السابقة التي أصبحت أماكن لحفظ الذاكرة، وبإعادة الاعتبار إلى الشاهد والفاعل التاريخي والحياة اليومية والتاريخ الشفوي، من خلال جلسات الاستماع إلى الروايات التي قدمها ضحايا هذه الانتهاكات[15]. حيث تلعب الشهادات دورا بالغا في التاريخ الآني، إذ أن تاريخ الزمن الراهن يهتم بالماضي الأكثر قربا من الحاضر، وبالأحداث التي مازال الفاعلون فيها على قيد الحياة وبإمكانهم الإدلاء بشاهدتهم[16].

2– دروس تاريخ المغرب الراهن في الثانوي التأهيلي بين الخلل والتطوير:

ارتباطا بما سبق، يعد الملف الرابع والأخير ضمن مقرر التاريخ للسنة الثانية بكالوريا آداب وعلوم إنسانية "بناء الدولة الحديثة في المغرب الكبير والمشرق العربي: المغرب نموذجا"، من أهم وحدات التاريخ الراهن في هذا المستوى، والذي يعنى برصد تطور البناء الدستوري والممارسة الديمقراطية البرلمانية والمحلية بالمغرب منذ فجر الاستقلال، إلى جانب تشخيص محاولة تكريس الحريات العامة، وكذا الوقوف على التجربة المغربية في معالجة انتهاكات الماضي. غير أن الملف أفرط في السردية والتجريد والسطحية، وذلك مع

غياب العديد من المعطيات والشهادات والوثائق التي يمكن أن تعزز الوحدة وتغنيها وتقرب صورة الأحداث بواقعيتها إلى ذهن المتعلم. في ظل المنافسة والتشويه الذي يمكن أن تقدمه وسائل أخرى غير تعليمية قد تلحق الضرر البالغ بتمثلات التلميذ. مع العلم أنه يمكن الاستفادة مما توصلت إليه الأبحاث التاريخية(رسائل وأطروحات) والنتائج الموثقة لهيئة الإنصاف والمصالحة، وتناول الصعوبات والمحطات الحرجة التي تخللت طريق الانتقال الديمقراطي والتحول الدستوري والتطور المؤسساتي وتعزيز حقوق الإنسان في المغرب، مثل: بعض الأزمات(ككارثة الزيوت المسمومة 1959-1960)، والصدامات الاجتماعية والاحتجاجات الشعبية مثل احتجاجات 23 مارس 1965، والصراع السياسي مع أحزاب المعارضة مثل الاتحاد الوطني للقوات الشعبية، وتطورات العمل السياسي و النقابي، أو حركة 20 فبراير لسنة 2011.

فبحكم أن سياق تناول جزء مهم من هذه الأحداث يندرج ضمن تجربة هيئة الإنصاف والمصالحة، بناء على ما هو متعارف عليه اليوم بلجان الحقيقة والمصالحة عبر العالم، والتي هي عبارة عن لجان جرى تشكيلها في عدد من البلدان، بغرض تحقيق العدالة الانتقالية، وتسوية الآثار المترتبة عن الانتهاكات المرتكبة خلال الفترة المسماة "بسنوات الجمر والرصاص"[17]. فإنه يجب إخضاع المادة الواردة في هذه الوحدة وتكييفها بشكل يسمح للمتعلم أن يتصالح هو الآخر مع التاريخ القريب للبلاد خلال العقود الأخيرة، والتعرف على هذه الانتهاكات وحجمها وتقييمها والوقوف على الآثار المترتبة عليها، وبالتالي الانتقال إلى كيفية التعامل معها والتعاطي الإيجابي معها، للوصول في النهاية بهذا المتعلم إلى حالة التصالح مع هذه الأحداث، وذلك بعد تجاوزها معرفيا ثم نفسيها وذهنيا، وفق رؤية ترمي إلى التسامح مع الحاضر وتقبله. إذ لا بد من أخذ مجموعة من المحاذير بعين الاعتبار عند التعاطي مع سماه رواد الحوليات بالتاريخ "الساخن"[18].

ففي هذا الإطار، يجب تنقيح واختيار وتكييف كل ما توصلت إليه هيئة الإنصاف والمصالحة من نتائج ووثائق وخلاصات لتوظيفه في هذه الملف، وتوسيع الحديث عن هذه الفترة المهمة من التاريخ القريب للبلاد ضمن هذه الوحدة واستحداث وحدات دراسية جديدة، إلى جانب ما توصل إليه مؤرخو التاريخ الراهن ومراكز ووحدات البحث المتخصصة، وتحويله في أي تعديل محتمل للمقررات الدراسية من ملف إلى وحدة أو وحدات دراسية متكاملة يخصص لها حيز زمني مناسب. وذلك بالوقوف على المعطيات التي وصلت إليها هذه الهيئة بالتقييم والبحث والتحري والاقتراح في ما يتعلق بالانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان في فترة ما بعد الاستقلال، إلى جانب معالجة العديد من الملفات الفردية، إضافة إلى التوصيات المتعلقة ببرامج جبر الضرر الجماعي، والتي خلقت الأسئلة بخصوص عودة التاريخ الراهن إلى الواجهة، وذلك في ظل تنامي الدعوات والمقترحات إلى حفظ الأرشيفات الوطنية وتنسيق تنظيمها، والاهتمام بالتوثيق والبحث والنشر بشأن الحوادث التاريخية المتصلة بماضي الانتهاكات، وبتطورات قضايا حقوق الإنسان والإصلاح الديمقراطي، وبلورة مقاربة جديدة لحفظ الذاكرة، تستهدف تحويل بنايات الاعتقال والاحتجاز والتعذيب السابقة، كالمعتقل السري "تازمامارت" ومعتقل "كرامة"، إلى أماكن لحفظ الذاكرة، بوصفها شواهد على الماضي القريب، والقيام بمراجعة برامج محتوى التاريخ، وتشجيع البحث العلمي المتعلق بالتاريخ الراهن، وخصوصا التركيز على فترة ما بعد الاستقلال[19].

إذ نجد أن التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي استهدفت من تدريس التاريخ الاضطلاع بوظيفة مجتمعية مهمة تكمن في تكوين إنسان يفهم مجتمعه الوطني والدولي ويتموضع فيه مشاركا وفعالا، ويساهم في التكوين الشخصي للإنسان بتلقينه ذاكرة جماعية تتسع من الجماعة المحلية إلى الأمة ثم الكون، كما يمده بالمعالم الأساسية لفهم العالم والتنظيم المعقلن للماضي والحاضر. حيث يظل الوعي بالزمن والوقت في المدرسة والحياة واكتساب وترسيخ مفاهيم التطور والتحول في التاريخ من إحدى الكفايات الأساسية التي يستهدفها تدريس التاريخ[20].

كما يجب تجاوز الشكل النمطي في تقديم مثل هذه الدروس وطرح مختلف وجهات النظر، ودفع المتعلم إلى التحليل السليم وفق مقاربة تعليمية تعلمية تساعده على تحديد الاختيارات واتخاذ المواقف فيما يخص هذه القضايا الراهنة المهمة، بدل استقاء أفكار ومواقف جاهزة أو حمولات إيديولوجية قد تسيء إلى نظرته تجاه التاريخ القريب للوطن ومؤسساته وروحه الوطنية التي قد يحتاجه الوطن في البناء والنماء، تحديدا في وقت يسعى فيه أعداء الوطن إلى الإساءة لصورة البلد من خلال دس مجموعة من المغالطات والافتراءات التي تخلق التشويش لدى المراهقين والشباب على العموم، وهم الذين سيكونون مواطني المستقبل.

إذ تتمتع وسائل الإعلام بقدرة رهيبة على قلب الحقائق، وهي متهمة في بعض القضايا بالمغالطة وتشويه الحقيقة التي هي مفقودة أو مخفية بصورة مقصودة، فنحن نشاهد الحدث يمر بطرقٍ مختلفة، بحسب خلفية وسائل الإعلام، وبحسب ما يريده المجتمع، في إطار ما يمكن أن يصطلح عليه ب"صناعة التاريخ"؛ وهو ما يمكن أن يدخل في سياق عملية فبركة للحدث في وسائل الإعلام الحديثة[21]. ولا سيما وأننا نعيش الآن في زمن طغيان قوة العولمة، حيث انفلات تدفق المعلومات والأفكار والمحتويات دون حسيب أو رقيب، وما تعجز عن ضبطه حتى أجهزة الرقابة بكامل يقظتها، في ظل تنوع وسائل الإعلام والتواصل الاجتماعي وتناسلها بشكل رهيب.

كما أن الحقبة الراهنة تبدو كمجال مفتوح في وجه الصحفيين والباحثين في العلوم السياسية أكثر من انفتاحها أمام المؤرخين، على الرغم من أن الصحافي —على سبيل المثال– يفتقد إلى الوثائق والقدرة على التحليل التاريخي والقيام بالمقارنات، إلا أنه يكتب في التاريخ الراهن بدعوى أن الصحافة هي تاريخ اللحظة، في حين أن هناك عدة فوارق بينه وبين المؤرخ تتمثل في الكم والكيف والجدية والقدرة على تحليل الحدث التاريخي في الزمن الراهن، نظرا لتوفره على المعرفة والأدوات المنهجية والتحليلية[22].

ويظل التهديد الأبرز على صعيد الخبر الصحافي الذي يعد خبرا غير مكتمل، وغير مفهوم بالصورة المطلوبة، فهو في الغالب يأتي مفصولا عن سوابقه ولواحقه، ويبقى في حاجة ماسة إلى الزيادة والإتمام[23]. لأن الأديب والصحافي يقدم التاريخ أنه مجموعة من الطوارئ والنوادر والأخبار لدرجة تداخل الأحداث والوقائع وفقدانها لقيمتها وصعوبة تقديرها من لدن المتلقي، الذي تتساوى لديه الوقائع من حيث الأهمية والتفاهة، وهو ما يخلق نوعا من الضبابية في تقييم الحدث لديه[24].

زيادة على ما يعتري كتابة التاريخ الحاضر من تحديات يجب توخي الحذر منها خلال وضع مقررات التاريخ الراهن، والتي تبقى مثار تخوف المؤرخين المتخصصين أنفسهم، وذلك نتيجة عوامل ثلاثة أولها: غياب البعد التاريخي الضامن للموضوعية التاريخية المنشودة؛ وثانيها قضية المصادر من حيث تنوعها، وبخاصة المصادر الشفوية لشهود العيان، وما يحوم حولها من تشكيك في صدقيتها؛ ويكمن ثالثها في صعوبة التحليل والتأويل للحدث الآني الذي لا يُعرف نهايته ومآله وانعكاساته على مجرى الحوادث. هذا إضافة إلى تخوفات بعض المؤرخين من التداخل بين التاريخ والصحافة والعدالة أحيانا، فالحوادث الساخنة القريبة تثير الحساسيات، وتسبب لغطا كبيرا، وتطرح الكثير من التساؤلات بالنسبة إلى ممارسة المؤرخين، لوجود الشهود من الناجين ومن مسببي الكوارث، فيحدث بذلك تداخل بين دور المؤرخ وشهادة الشهود ودَهْم الذاكرة[25]. خصوصا وأن المؤرخ لا يتوفر على البعد الزمكاني الذي يمكنه من التحرر التام من الذاتية والانحياز[26]. بحيث يجب عليه الغوص في أعماق وخلفيات التاريخ الحاضر لكونه تاريخا حدثيا يمثل هيجان السطح، وعدم الانبهار بالأخبار الزائفة، والتملص من شوائب الحوادث التي تمطرنا بها وسائل الإعلام بشكل يومي، والتمييز بين الأحداث ذات المغزى والوقائع الغامضة[27].

وانطلاقا من ذلك بدأت تنتشر في بعض الأوساط الأكاديمية فكرة أن المؤرخ هو قبل أي شيء خبير أو قاض، وصار عدد من مؤرخي الزمن الراهن يعملون على ترسيخ هذه الصورة؛ فأصبحوا يتعاملون مع وسائل الإعلام، ويُعينون خبراء من قبل الإدارات

والمؤسسات وفي مختلف اللجان، وصاروا مطالبين بالإدلاء بشهاداتهم أمام القضاة أثناء المحاكات؛ خاصة تلك المتعلقة بمعالجة نزاعات الذاكرة، والتي شملت فترات تاريخية مختلفة، مثل تجارة الرقيق ومظالم الأقليات في أمريكا وأستراليا، وجرائم الاستعمار الأوربي في أفريقيا وآسيا، إضافة إلى الجرائم التي ارتكبتها الأنظمة الشمولية في مناطق مختلفة من العالم[28]. وقد نتج عن هذه الوضعية تداخل في الوظائف بن التاريخ والعدالة، فتطاول القضاة على دور المؤرخين وأصبحوا يطلبون من هؤلاء أن يقوموا بأدوار القضاة، وما يزيد من خطورة هذه الظاهرة أن الضحايا وورثتهم المباشرين من ذوي المصالح قد حددوا للمؤرخ وضعا خاصا، أصبح هذا الأخير من خلاله مجبرا على عدم تقديم سوى التفسيرات المقبولة للماضي[29].

وفي ظل ذلك، فإن دور التاريخ الراهن لا يجب أن يحيد عن وظيفته المعرفية، ليلعب وظيفة الذاكرة الرامية إلى إضفاء الشرعية على برنامج معين، وذلك في إطار السعي لحفظ وتوثيق الذاكرة الجماعية، من حيث دورها الأساسي في الوقت الحالي في بناء وإعادة بناء القوميات الوطنية بعد الحروب أو بعد الاستقلال، لكون أن التأريخ للزمن الراهن يجب أن يبنى على الخبرة والموضوعية المستندة على الشهادات واستنطاق شتى المصادر والمراجع والوثائق، وإن كان من المستحيل بطبيعة الحال تغييب الذات في كتابة التاريخ الأكاديمي أو المدرسي، لأن الموضوعية المطلقة من ناحية أخرى تفقر التاريخ من جوهره وتجعل منه أداة سلبية وآلة تسجيل يقتصر دورها على إعادة إنتاج الماضي وتصويره ميكانيكيا[30]. مع ضرورة الالتزام بأحد أبرز أدوار كتابة التاريخ؛ ألا هو القدرة على توسيع وتصحيح ونقد الذاكرة، أي القيام بعملية تنقيح الذاكرة من أجل تعويض نقاط ضعفها على الصعيد المعرفي والبراغماتي[31].

ومن خلال مطالعة وتحليل مجموعة من الوحدات الدراسية الأخرى بالسنة الثانية بكالوريا، والتي تعنى بتاريخ المغرب الراهن يمكن تسجيل مجموعة من الملاحظات والتصويبات التي يمكن أن تعززها وتجودها:

– "المغرب تحت نظام الحماية": حيث يجب التركيز في هذه الوحدة على الآثار الممتدة إلى غاية الوقت الحاضر، وإيجاد العلاقة بينهما، والتطرق لترسبات فترة الحماية وعلاقتها بتطورات النصف الثاني من القرن العشرين إلى غاية تاريخ اللحظة. والانفتاح على الشهادات والمزيد من الوثائق والحقائق. لاسيما فيما يتعلق بالفظائع التي ارتكبتها سلطات الحماية على غرار ما حصل في الريف نتيجة إلقاء الغازات السامة والمواد الكيماوية على الأهالي والقرى، إلى جانب المذابح التي أقدمت عليها قوات الاحتلال الفرنسي وإعادة توصيفها وتسميتها بعيدا عن القراءة الفرنسية للأحداث، وذلك مثل ما سمي بأيام فاس الدامية من أبريل 1912. علاوة على المزيد من التدقيق والتفصيل في حركات المقاومة المغربية وإعطائها الكثير من الأهمية وإلقاء الضوء على هياكل وبنى وخطط ومعارك هذه الحركات وتأثيرها المحلي والدولي على غرار حركة المقاومة في الريف المغربي والتي كان لها صدى عالمي. والعمل على التصالح معها وقراءتها قراءة وطنية صرفة. بحيث يجب تخصيص دروس أوسع وأعمق بتاريخ المغرب خلال عهد الحماية، لإعطاء الأهمية التي تلزم المقاومة المسلحة المغربية وتضحياتها. على غرار ما حظيت به الحركة الوطنية السياسية من اهتمام. إلى جانب تناول ملف المتعاونين مع الاحتلال بطريقة أكثر تفصيلا وتوضيحا.

– "المغرب: الاستغلال الاستعماري في عهد الحماية: الآليات، المظاهر، الآثار": إذ لا يجب الاكتفاء هنا في هذه الوحدة بالوقوف على رصد آليات ومظاهر الاستغلال الاستعماري وآثاره المباشرة، بل لا بد من الإشارة إلى الآثار الممتدة، وذلك من خلال ربط الاستغلال الاستعماري بالبنية الاقتصادية وأنماط الإنتاج الحالية للمغرب ومكامن الخلل فيها، وكذا استمرار تبعية الاقتصاد المغربي للخارج وسبل التحرر الاقتصادي، وهو ما لا يمكن فهمه إلا من خلال تحليل اقتصاد فترة الحماية. زيادة على وجوب التطرق للانعكاسات الاجتماعية والثقافية الخطيرة والممتدة التي تركتها السياسة الاستغلالية الاستعمارية، والتي أثرت على سلوكات ونمط عيش السكان المغاربة وعاداتهم، وكذا التأثيرات الذهنية. إلى جانب الانقلاب التشريعي والقانوني الذي أحدثه

التدخل الأجنبي. مثلما يجب –من زاوية أخرى– الوقوف على بعض إيجابيات فترة الحماية –على أقليتها– من قبيل تحديث ونقل بعض الصناعات ووضع أساس بعض البنيات التحتية الحديثة، دون اعتماد الرؤية السلبية المطلقة. كما يبقى من الضروري تناول وضع الاستغلال الاستعماري بمنطقة الحماية الإسبانية التي تم إهمالها بشكل مطلق.

– "المغرب الكفاح من أجل الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية": تتطلب هذه الوحدة إلقاء الضوء على ظروف تأسيس جيش التحرير وعملياته ودوره في تحقيق الاستقلال، وكذا المجازر التي ارتكبها الفرنسيون في حق الشعب المغربي في سبيل سعيه للتحرر، من قبيل: مجزرة الدار البيضاء 7 أبريل 1947، مجازر وجدة وتافوغالت في غشت 1953، مجازر غشت 1955 قبيل عودة السلطان محمد الخامس للبلاد، مع ضرورة الإحاطة بجميع حيثياتها ابتداء من الأسباب إلى النتائج. زيادة على مفاوضات الاستقلال، مع إبراز نقاط الضعف والقوة والارتدادات الناتجة عنها إلى حدود الساعة، علاوة على تناول فرقاء الاستقلال من الفاعلين السياسيين والمقاومين، وما شهدته فترة الاستقلال من تفاعلات وحراكات أثرت في المسار المستقبلي للبلاد. مع إعطاء الأهمية أيضا للحركة الوطنية في المنطقة الخليفية (منطقة الحماية الإسبانية) ودورها الريادي في الدفع بالمسار السياسي للاستقلال.

– ملف "مساهمة المغرب في الحرب العالمية الثانية–المساهمة العسكرية والاقتصادية": والذي يتوجب تعزيزه بالشهادات والوثائق من الأرشيف الفرنسي، إلى جانب شهادات عناصر جيش الكوم ومعاناتهم بعد تخلي فرنسا عنهم وعدم تسوية وضعيتهم على غرار قدماء المحاربين الفرنسيين.

فلا بد –في خضم تناول تاريخ الفترة الاستعمارية– من العمل على الاستفادة من الوثائق المتوفرة، خصوصا ب"مؤسسة أرشيف المغرب" المحدثة سنة 2011 بهدف صيانة تراث الأرشيف الوطني، حيث تمكنت هذه المؤسسة من استرجاع واستنساخ عدد كبير من الوثائق الفرنسية التي تهم تاريخ المغرب في فترة الحماية 1912–1956م وما بعدها، وذلك من مختلف مراكز الأرشيف الفرنسية الرئيسية مثل مركز الأرشيف التابع لوزارة الشؤون الخارجية بضاحية باريس أو مركز الأرشيف الديبلوماسي بمدينة نانت، على الرغم من عدم تمكن المؤسسة من الإحاطة بوثائق أخرى تبقى معرضة للتلف والضياع، مثل الوثائق الموجودة بحوزة عائلات القياد زمن الاحتلال، وأرشيفات البلديات والشركات والموانئ وغرف التجارة والصناعة والفلاحة، وكذلك وثائق الأحزاب والنقابات[32].

إذ أن الوثائق بمختلف أنواعها كشاهد على الفترة –وخصوصا الشهادات الشفهية– ستساهم في ترسيخ وعي المتعلمين بأحداثها، والانتقال بهم من المعرفة المجردة إلى المعرفة الملموسة والمحسوسة، مع ضرورة القيام بزيارات ميدانية إلى الفضاءات التي تعزز الذاكرة المرتبطة بتاريخ المغرب خلال الحقبة الاستعمارية مثل: المتاحف ومواقع المعارك. إلى جانب ضرورة توظيف الأشرطة الوثائقية التي تنقل صورة حية تمثل ممارسات سلطات الحماية أو نشاط حركات المقاومة أو الوضعية الاجتماعية والاقتصادية للمغرب إبان هذه المرحلة. في زمن أضحت فيه المصادر الشفاهية والشهود والشهادات، والسينما والفيديو من الوسائل الموظفة في حقل التاريخ[33].

هذه التصويبات التي يجب كذلك تعميمها على مضامين ومنهجيات الوحدات الدراسية المرتبطة بتاريخ المغرب الراهن بالنسبة لمستوى الأولى بكالوريا للشعب العلمية والتقنية مثل: درسي "نظام الحماية بالمغرب والاستغلال الاستعماري" و"نضال المغرب من أجل تحقيق الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية".

كما يجب أيضا تعميم كل الوحدات الدراسية المتعلقة بتاريخ المغرب الآني على بقية الشعب العلمية والتقنية والمهنية وأن لا تبقى بعضها حكرا على الشعب الأدبية، من قبيل المضامين المرتبطة ببناء الدولة المغربية الحديثة، نظرا لأهميتها في تكوين الوعي الجمعي

الوطني. بالإضافة إلى تجويدها والعمل على تقديمها في صورة ملاءمة. حيث يجب أن يحظى تدريسها بالقسط الوافر من مقررات التاريخ بشكل عام، وفي مستويات الثانية والأولى بكالوريا بشكل خاص، أي المستويات الإشهادية.

إذ يبقى من الضروري تأثيث المقررات بتاريخ المغرب الراهن بشكل يكفل استيعاب المتعلمين له والتصالح معه، وبالتالي اكتساب حصانة متينة لذاكرة المجتمع. في وقت لا تزال فيه وسائل الإعلام والمواقع الالكترونية والتواصل الاجتماعي والمذكرات وبعض الكتابات سابقة للمستويين الأكاديمي والمدرسي، مما يخلق لبسا كبيرا لدى المتخرج من التعليم المدرسي، ويعطي تشوها واضحا للمنظور الذي تصنعه الذاكرة لدى الفرد والمجتمع. وهو ما نبهت إليه مدرسة الحوليات بضرورة تدخل علم التاريخ والمؤرخين المحترفين في كتابة التاريخ الراهن وتطوير مهاراتهم مكان علم الاجتماع وعلماء السياسية والصحافيين في ظل "عودة الحدث" وتنامي الإيديولوجيات مع تجاوز الرؤية التاريخية السياسية والسردية[34].

خاتمة:

تحتاج مناهج التاريخ في المستوى الثانوي التأهيلي إلى إعادة النظر والتطوير من خلال إغنائها بالمزيد من دروس التاريخ الراهن كما وكيفا، وهو ما يضمن تحقيق همزة الوصل الزمني والحضاري للناشئة بالأحداث القريبة والمؤثرة في واقعهم، من خلال الاعتناء بالذاكرة القصيرة المدى، مما يمكنهم من الارتباط بالماضي القريب وفهمه والتصالح معه، وبالتالي التوجه بخطى ثابتة نحو بناء المستقبل، والتمتع بالمناعة تجاه المغالطات التي يمكن أن تسوقها أي جهة تستهدف الإضرار بالوطن أو وسائل إعلامية غير محترفة.

الهوامش:

[1] – فتحي ليسير، **تاريخ الزمن الراهن عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر**، دار محمد علي للنشر، صفاقس(تونس)، 2012، ص20

[2] – الهادي التيمومي، **المدارس التاريخية الحديثة**، دار محمد علي، صفاقس(تونس)، 2013، ص 232.

[3] – فتحي ليسير، **تاريخ الزمن الراهن عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر**، مرجع سابق، ص 24.

[4] – قاسم الحادك، **الأسطوغرافيا المعاصرة وتاريخ الزمن الراهن تحديات ورهانات**، مركز نهوض للدراسات والنشر، الكويت، 2018، ص 4.

[5] – الهادي التيمومي، **المدارس التاريخية الحديثة**، مرجع سابق، ص 232.

[6] – خالد طحطح، "إشكاليات مفهوم الزمن التاريخي في المقررات المدرسية"، **مجلة النداء التربوي**، العدد 19، 2016، ص 79-80.

[7] – عبدالقادر عيسات و محمد غماري، "مفهوم الزمن والزمن التاريخي في تدريس التاريخ، مقاربة تحليلية نقدية"، **مجلة البحوث التربوية والتعليمية**، المجلد 11- العدد 3، 2022، ص 381.

[8] – نفسه، ص 409.

[9] – فتحي ليسير، **تاريخ الزمن الراهن عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر**، مرجع سابق، ص 81.

[10] – عبدالقادر عيسات و محمد غماري، "مفهوم الزمن والزمن التاريخي في تدريس التاريخ"، مرجع سابق، ص 408.

[11] – نفسه، ص 404.

[12] – فتحي ليسير، **تاريخ الزمن الراهن عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر**، مرجع سابق، ، ص 22.

[13] – قاسم الحادك، **الأسطوغرافيا المعاصرة وتاريخ الزمن الراهن**، مرجع سابق، ص 9.

[14] – فتحي ليسير، **تاريخ الزمن الراهن عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر**، مرجع سابق، ص 9.

[15] – خالد طحطح، "تاريخ الزمن الراهن: السياق والإشكاليات"، **مجلة أسطور**، العدد 2، يوليوز 2015، ص 14-15.

[16] – عبد المجيد الهلالي، "تاريخ الزمن الراهن مواقف وتجارب"، **المجلة الجزائرية للبحوث والدراسات التاريخية**، المجلد 06، العدد 11، يونيو 2020، ص 97.

[17] – خالد طحطح، "تاريخ الزمن الراهن: السياق والإشكاليات"، مرجع سابق، ص 16.

[18] – فتحي ليسير، **تاريخ الزمن الراهن عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر**، مرجع سابق، ص 22.

[19] – خالد طحطح، "تاريخ الزمن الراهن: السياق والإشكاليات"، مرجع سابق، ص 16.

[20] – مديرية المناهج بوزارة التربية الوطنية، **التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي**، الرباط.2007، ص 3-4.

[21] – خالد طحطح، "تاريخ الزمن الراهن: السياق والإشكاليات"، مرجع سابق، ص 10.

[22] – منير روكي، "مفهوم الزمن في المدارس التاريخية الحديثة: مدرسة الحوليات نموذجا"، **مجلة كان التاريخية**، العدد 33، السنة 9- شتنبر 2016، ص 110.

[23] – خالد طحطح، "تاريخ الزمن الراهن: السياق والإشكاليات"، مرجع سابق، ص 18.

[24] – عبد الله العروي، **مفهوم التاريخ**، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط 4، 2005، ص 18.

[25] – خالد طحطح، "تاريخ الزمن الراهن: السياق والإشكاليات"، مرجع سابق، ص 18.

[26] – الهادي التيمومي، **المدارس التاريخية الحديثة** مرجع سابق، ص 232.

[27] – فتحي ليسير، **تاريخ الزمن الراهن عندما يطرق المؤرخ باب الحاضر**، مرجع سابق، ص 25-26.

[28] – قاسم الحادك، **الأسطوغرافيا المعاصرة وتاريخ الزمن الراهن**، مرجع سابق، ص 15.

[29] – نفسه، ص 16.

[30] – منير روكي، "مفهوم الزمن في المدارس التاريخية الحديثة: مدرسة الحوليات نموذجا"، مرجع سابق، ص 110.

[31] – قاسم الحادك، **الأسطوغرافيا المعاصرة وتاريخ الزمن الراهن**، مرجع سابق، ص 20.

[32] – عبد المجيد الهلالي، "تاريخ الزمن الراهن مواقف وتجارب"، مرجع سابق، ص 106.

[33] – قاسم الحادك، **الأسطوغرافيا المعاصرة وتاريخ الزمن الراهن**، مرجع سابق، ص 13.

[34] – جاك لوغوف، **التاريخ الجديد**، ترجمة محمد الطاهر المنصوري، المنظمة العربية للترجمة، بيروت، 2007، ص 123-124.