تمثلات المتعلمين للتحقيب التاريخي
إسهام في تقعيد المعرفة التاريخية بدرس التاريخ

☜ محمد بنعمر

خالب باحث في سلك الدكتوراه (ديداكتيك التاريخ)
كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس بالرباط

تقديم

لا يختلف اثنان في كون التحقيب التاريخي يشكل مركز اهتمام العديد من الباحثين في العلوم الاجتماعية، لما يشكله من راهنية رغم ما أُنجز من بُحوث في هذا الحقل الذي ما ينفك يثير نقاشا متعدد التخصصات، يجعله يجدد مقارباته ويفتح النقاش أمام جبهات أخرى كمجال للبحث بتفريخ إشكاليات متعددة. وتماشيا مع مستجدات المنظومة التربوية منذ سنة 2000م انشقت عدة إشكاليات ديداكتيكية، تستجيب لما سَعت إليه مدرسة الحوليات التاريخية(تكسير الجدار بين العلوم الاجتماعية) بدعوى أنها تغطي مجالات مختلفة من العلوم الاجتماعية والتربوية كمقاربة للبحث (السوسيولوجي- السيكولوجي- الإبستيمولوجي...)، حيث ركزت اهتمامها بالانشغال على القضايا التي تواجه التدريس وتشكل عائقا في تدبير التعلمات.

يأتي هذا العمل كمحاولة للمساهمة من أجل الكشف عن أبرز الثغرات والصعوبات التي تواجه مُدرسي التاريخ كحقل ينتمي للعلوم الاجتماعية، ونظراً لتعدد التعقيدات ركزنا بالأساس على تمثلات المتعلمين في درس التاريخ من زاوية التحقيب، مما يسهم في تَبني طرق تجعل تكوين المتعلم فكريا واجتماعيا سليما، وتهدف إلى تحقيق أهداف التعلم وفق الكفايات المستهدفة. إذ يطرح الواقع التربوي أزمة لمادة التاريخ تتمثل في كونها مادة تقتصر على الحفظ الذي يعوض الفهم، ذلك للحمولة التي تطغى عليها من حيث المضمون، وما يسهم في تلميع هذه الصورة النمطية عن التاريخ-كمادة أدبية تعتمد على الاستظهار والشحن- هي ممارسة المدرسين، لكونهم لا يُقَعِدون المادة في قالب منهجي يستجيب للمقاربة بالكفايات التي تدعوا إلى جعل المتعلم عمودا فقريا في بناء التعلمات. فمعلوم أن؛ التحقيب التاريخي يضع إشكالية على المستوى المنهجي، تجعل من التاريخ مادة شائكة، فيصبح من العسير تقديم المعلومة التاريخية بشكل هين أثناء العملية التعليمية التعلمية، لما تطرحه من مشاكل ذات طابع يختلف باختلاف الزمان والمكان.

لقد شكلت قضايا تعليم وتعلم التاريخ شحنة ديداكتيكية عصيبة مبنية على براديغم وتمثلات مسبقة مرسخة في ذهنية المدرسين والمتعلمين، مما يجعل العملية -التعليمية التعلمية- معقدة وغير سليمة في كثير من الأحيان، ومن بين هذه الصعوبات والتعقيدات التي تطرحها إشكالية تدريس التاريخ، هي مسألة "التحقيب التاريخي"، حيث نلاحظ أن المتعلمين لا يميزون بين كثير من المفاهيم في حقل التاريخ وهذا يشكل قصوراً منهجياً، في حين أن تلك المعرفة التاريخية تتطلب استيعاب كل مكوناتها في نوع من الشمولية والتركيب، إلا أن واقع الحال يكشف عن وجود خلل ونوع من القصور في ادراج بعض المفاهيم التاريخية المرتبطة بمفهوم الزمن التاريخي كالحقبة*[1]، والذي يشكل عثرة ليس فقط أمام المتعلمين، بل أمام المدرسين أيضا، وكذا في مستوى أكثر حدة من ذلك وهي مسألة تنزيل مفهوم التحقيب بمنهجيته في متن الكتب المدرسية.

لقد طرح التحقيب إشكالية بين مختلف الباحثين والمؤرخين في حقل التاريخ فأصبح قضية شائكة، ويرجع ذلك للمفارقات التي تتطلب مساءلة التطور والتحول. أما مفهوم التمثل فكان ولازال ضمن اختصاص الباحثين في المجال السيكولوجي والسوسيولوجي، وليس ببعيد أن نجد إميل دوركايم **Émile Durkheim** أول من استعمل مفهوم التمثلات واطلق عليها ما يسمى بالتمثلات الجمعية(**Représentations Collectives**)، فحاول أن يجعل منها موضوعا مستقلا للدراسة، وبهذا اتجه نحو التأكيد على خصوصية العقل الجمعي (**Collective la Pensée**) بالمقارنة مع التفكير الفردي. وبالتالي؛ أصبح مفهوم التمثل من المفاهيم الأساسية في علم النفس الاجتماعي[2]، واستعماله في الوسط التربوي أصبح شائعا وأكثر دقة، بحكم تكسير الجدار بين التاريخ والعلوم الاجتماعية المساعدة له (مشروع مدرسة الحوليات). واستنادا إلى مكانة التمثلات في سيرورة بناء درس التاريخ، سنحاول فرز اشكالية مركزية تنطلق من أرضية أكاديمية[3] محضة، تستند إلى ما هو إبستيمولوجي ومنهجي مفادها: إلى أي حد تلعب تمثلات المتعلمين للتحقيب التاريخي دورا في بناء درس التاريخ؟

*يعرفها الأستاذ صهود محمد بكونها ذات خصائص، تنحصر بين منعطفين، وتتضمن تنوعا ما، كما تجمع وقائعها وأحداثها ضمن مفهوم جامع.

[2] **Serge Moscovici, «Introduction à la psychologie sociale», librairie larousse, tome 1, paris, France, 1972, p: 304.**

[3] صهود محمد، التحقيب التاريخي إسهام في التأصيل الابستيمولوجي والمنهجي، مطابع الرباط نيت، الرباط، المغرب، ط1، 2016.

1- التمثلات والممارسة الديداكتيكية

أ- مفهوم التمثلات. الدلالة الديداكتيكـية

يجد مفهوم التمثلات أهمية خاصة في مجال البحث الديداكتيكي، لأنه يُلقي الضوء على التصورات الذهنية أو الفكرية القبلية لدى المتعلم، والتي تدخل في تفاعل مستمر خلال عملية بناء المفاهيم المعرفية، إلا أنه يتم تعريفه بشكل مختلف حسب اختلاف مجال البحث وزاوية الانطلاق، الشيء الذي يجعلنا نقف على بعض التعاريف قصد رصد هذا الاختلاف، إذ يعتبر "جون مين " Jean" Migneالتمثل عملية لتنظيم المعارف والمعلومات التي تهدف إلى حل مشكل معين... لكون التباين بين التمثل والمفهوم العلمي لا يتشكل في درجة اختلافهما فقط، بل يكمن في كونهما نمطين مختلفين من المعرفة؛ فإذا كان الأول يتجسد في شبكة من العلاقات المُعبر عنها بواسطة صيغ إجرائية، فإن الثاني يغلب عليه الطابع التصوري"[1]. في حين يرى "دوفلاي "DEVELAY " أن التمثلات هي المعلومات السابقة التي يوظفها الفرد بصورة شخصية لمواجهة مشكل معين خلال وضعية معينة"[2].

و يختزل "دوفيكي"DEVICCHI" التمثلات في كونها عبارة عن بنية ضمنية (STRUCTURE SOUS-JACENTE) كنموذج تفسيري بسيط ومنظم، ترتبط بالمستوى المعرفي والتاريخي وكذلك الاجتماعي-الثقافي للفرد، فهي شخصية وقابلة للتطور"[3]. أما "جيوردان ومرتينان " GIORDAN ET MARTINAND" يعرفان التمثل بكونه نموذجا تفسيريا يبين الكيفية التي يُنظم بها المتعلم المعطيات ويفهم بها المعلومات ويوجه بها فعله"[4]. كما أن "كليمان "CLEMENT" يعرف التمثل بأنه "هو كل ما يعبر عنه الفرد شفويا أو بواسطة إنجاز سواء كان طفلا أو بالغا، قبل التعلم أو بعده إزاء وضعية معينة"[5].

---

[1] Migne Jean ; représentation et apprentissage des adultes, Education permanente N119, Juillet-Août-Septembre 1994, p: 19.

[2] Develay Michel, Conférence de Séminaire pour la didactique des sciences expérimentales, B.E.L.P, Rabat, Maroc, 1985, P: 114.

[3] Giordan, Gérard de Vecchi, L'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche, Paris, France, 1989, p: 55.

[4] كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مجزوءة التكوين المستمر في ديداكتيك النشاط العلمي، ملحق رقم 3: معطيات حول مفهوم التمثل، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يناير 2009، ص 9.

[5] كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، المرجع السابق، ص 10.

تأسيساً على ما سبق فالتمثل يُمَثلُ وجودًا في عالمين: الأول يحتوي على الشيء المُمَثل، والآخر يحتوي على الشيء التمثِيلي، إذن هناك علاقة جدلية بين الشيء المُمثل والذهنية المُمَثلة مع العالم؛ على سبيل المثال؛ وفقًا للمعنى الشائع "التمثل العقلي" باعتباره كيان ذو طبيعة معرفية يعكس النظام العقلي للفرد، وهو جزء بسيط من الكون خارج هذا النظام.

ب- التمثلات وتشكيل وضعيات التعلم

لقد علمتنا الفلسفة النقدية منذ القدم بأن المعرفة ليست انعكاسا للواقع على شاشة العقل، بل هي تنظيم معرفي يستخدم معطيات حسية، أما اليوم فإن فيزيولوجيا الجهاز العصبي بدأت تمدنا بنتائج أبحاثها عن أساليب بناء وترجمة العقل للعالم الخارجي، والأمثلة كثيرة في هذا الصدد ندرج من بينها ما يلي في مجال رؤية الألوان؛ تفيد النظرية باستعمال الإنسان لثلاثة ألوان أساسية في حين تشغل شبكية العديد من الطيور أربعة ألوان أساسية[1]. ماذا يعني هذا؟ ما أراه أصفر اللون قد يراه الطائر بلون مغاير، أكيد أن الفرد يتفاعل مع المؤثرات الفيزيائية التي تنبعث من الوسط البيئي، وفي الوقت الذي يُلخص فيه النموذج السلوكي هذا التفاعل في الاستجابة الداخلية كمنتوج لمثير خارجي، فان النموذج البنائي يُقر بأن الاستجابة تنشأ عن تمثلات تكونت لدى الفرد، وبالتالي يمكن القول بأن السيرورة التفاعلية عملية إجرائية تستلزم تدخل العناصر التالية:

-عالم فيزيائي وطاقي.

- نشاط بيولوجي يندرج ضمن ذلك العالَم الفيزيائي الطاقي.

- علاقة تبادلية ذاتية التنظيم تُمكن الذات من بناء معرفة معينة.

اعتبارا لهذه المنطلقات، فإن التمثلات أصبحت مصدر استجابات الفرد للمؤثرات أو الوضعيات الخارجية.

يمكن خلال الوضعيات الديداكتيكية تشبيه التمثلات بذلك الجهاز الفارز**Un Décodeur**، الذي يُمكِّن المتعلم من إدراك معاني المعارف والمعلومات التي يقدمها المدرس إليه، ولذلك فكل ما يعرفه المتعلم، أي تمثلاته والكيفية التي بُنيت بها تَفعَلُ فِعلها في ردود أفعاله تجاه وضعية معينة، يعني أن مضامين العروض التي يجهد المُدرس فيها نفسه لا تُخبر المتعلم بقدر ما تخبره معارفه السابقة عن معنى مضامين تلك العروض، لذا فإن كل الوسائط التي يستعملها المدرس كأرضية للتفكير بهدف التعلم، تبقى

[1] .p: 109 FRANSISCO (J) VARELA, invitation aux sciences de la cognition, Editions du seuil, Paris, France, 1996,

محدودة الفعالية إذا لم تندرج ضمن الذخيرة المعرفية المتواجدة لدى المتعلم، فوضوح الإرسالية ليس هو العامِل المُحدد لعملية الإدراك، بل قدرة هذه الإرسالية على الاندماج ضمن تلك الذخيرة، وإلا سيتخذ كل من المُدرس والمتعلم مسارين متوازيين لكل منهما طريق خاص به.

تعتبر إذن الوضعيات التي تعترض الفرد في حياته المدرسية أو العامة، المحرك الفعلي للذاكرة، وبتنشيطها تُعاد هيكلة ما كان لديه من معلومات ومعارف ومهارات وطرق الاستدلال في قالب جديد، إضافة إلى عناصر ومعطيات الوضعية وما توفره من معطيات، فتكون النتيجة ظهور تمثلات جديدة تُناسب تلك الوضعية، ومن هنا فإن الحصيلة الأساسية التي يمكن استخلاصها من هذا الطرح، هي أن البنيات العقلية المتواجدة لدى الفرد، تشكل عالما مفاهيميا تمتزج فيه أحيانا تمثلات متناقضة لا نتعرف منها إلا على جزء قليل، لذلك فإن تعدد الوضعيات يزيد من كمية المعلومات المحصل عليها حول تمثلات الفرد.

ج- التمثلات كأداة للمعرفة الرصينة.

إن الحاجة والضرورة التي تفرضها أنشطة التعلم والتعليم على المدرس، تجعله يستدعي التمثلات بدون وعي منه وإدماجها في سيرورة العملية التعليمية التعلمية. فقد رفض أصحاب هذا التوجه ثنائية معرفة علمية ومعرفة عامية، بدعوى أنها جدلية وهمية، لا تعترف إلا بمحتوى المادة والدرس المراد تلقينه للمتعلمين. و يبقى واجب المُدرس مسجونا في ضرورة أخذ تمثلات المتعلمين بعين الاعتبار، للإجابة عن إشكالية سارية المفعول وباطنية في الذهن، وكذلك أهداف التعلم تتمثل في معرفة إلى أي حد تشكل هذه التمثلات مصفاة تُعتم المحتوى المراد تعلمه وتُغلط النتيجة الموافقة[1]. كما تمت الإشارة إلى كون التمثلات تشكل في كثير من الأحيان عائقا، يقول باشلارGaston Bachelard " تقف التمثلات عائقا بيداغوجيا أمام تلقي المتعلمين للمعرفة العلمية، على أساس أن التعلم الحقيقي لا يمكن أن يحدث عن طريق إحداث قطيعة مع المعارف الأولية التي نعتها بـ "سيئة الصنع"، وتدميرها والتغلب على ما في الروح بدورها"[2].

---

[1] غريب (عبد الكريم)، البيداغوجيا الفارقية سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص.98.

[2] Gaston Bachelard (1934), **La formation de l'esprit scientifique,** ***Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective*****,** Librairie philosophique J. Vrin, Paris, France, 5e édition, 1967, p: 17.

د- أوجه الاختلاف بين التمثلات والمعارف

ترتبط التمثلات في الأساس بالبنيات التي تعالج المعلومات، ويمكن تشبيه التمثل كلغة للذهن أو الفكر (تشكيل محتوى الذاكرة الإجرائية)، في حين أن المعارف هي التي تُشكل مضامين الذاكرة طويلة المدى، والمعارف ما هي إلا ذلك الشكل النهائي والثابت للتمثلات التي تُنتَج عن معالجة المعلومات[1]. إذن ما هي مظاهر التمثلات العقلية؟

يحيل مفهوم التمثل على مظهرين أساسيين في سيرورة تجسيد الحقائق:

- مظهر يتعلق بالسيرورة التي تجسد واقع العالم الخارجي في نظام المعالجة.

- مظهر يتعلق بالطبيعة وبشكل المحتوى العقلي الذي ينتج عن سيرورة التمثل.

كما أن هناك بعض التمييز بين التمثلات والمعارف من قبيل:

- التمثلات الأنموذجية **Représentations-type** وهي: التي تقابل المعارف.

- التمثلات العرضية **Représentation occurrentes** وهي التي تفيد معنى التمثل.

أما من زاوية الاشتغال المعرفي للذهن:

- المعارف تحتاج إلى تشغيل وتنشيط حتى تكون فعالة.
- التمثلات تكون فعاليتها مباشرة.

2- آليات الربط بين التمثلات وتدريس التاريخ من زاوية التحقيب

أ- تدريس التاريخ انطلاقا من التمثلات.

يشير مصطلح "التمثل" إلى إجراء التقديم مرة أخرى، وينتشر استخدامه على نطاق واسع في العديد من فروع النشاط البشري، مع بعض المعاني المختلفة أحيانًا. لكنه اليوم مفهوم مُهم لعلم النفس المعرفي وعلم النفس الاجتماعي، حيث ينتشر إلى جميع قطاعات تحليل المعرفة، لا سيما نحو قطاع التعليم، وبالتالي نحو التربية على مدار أكثر من ثلاثين عاماً، وبعد العقد الأخير من القرن العشرين، كان مدرسو الرياضيات مهتمين باستخدام العروض التمثيلية، كما أن تدفقًا ثابتًا من العمل بشأن هذه

[1] بلحاج عبد الكريم، المدخل إلى علم النفس المعرفي، دار النشر أبي رقراق، الرباط، المغرب، ط1، 2009، ص 105- 106.

المسألة هو تغذية للمجالات البحثية. كما أن فكرة "النمذجة" اليوم تزدهر بين المُدرسين، لذلك من المدهش أن نلاحظ هذا المفهوم لا يلعب إلا دورًا بسيطًا في النظريات، مثل المواقف التعليمية أو الانتقال التعليمي أو النهج الأنثروبولوجي. ونتيجة لذلك؛ فإن عددًا من المفكرين الفرنسيين في الرياضيات، الذين تناولوا جوانب مهمة مختلفة من "التمثل"، لا يدرجون هذا المصطلح ككلمة أساسية في عملهم، وبالتالي ظلوا بعيدين عن النقاشات حول هذه النقطة.

لطالما كان النقاش الدائر في العديد من دول العالم حول تدريس التاريخ، وهو نقاش يشعرنا بعدم الرضا عن الحجج التي أثارها مختلف أصحاب المصالح، مما دفع العديد من الباحثين إلى التشكيك في جوهر النقاش بطرح مجموعة من الفرضيات والتساؤلات عن الدوافع والخلفية السياسية لهذا النقاش، كما هو الحال في "*كيبيك Québec*" حيث نجد الباحث "**Alexandre lanoix**"[1] في أطروحته، يضع مجموعة مركبة من الأسئلة التي تسهم في تطوير تدريس التاريخ بالانطلاق من دراسات لعدد هائل من المنشورات المدرجة في الموضوع، حيث كان الهاجس في كيبيك هو تدريس التاريخ وتجديد المناهج الدراسية على غرار دول العالم، يقول "**Alexandre lanoix**"؛ "كانت كيبيك منذ عام 2007م شغوفة بشكل خاص، لدرجة أن وزارة التعليم والترفيه والرياضة قد بدأت مراجعة المناهج بعد سبع سنوات فقط من تقديمها"[2]، لكن الصراع القائم هنا حول المكانة التي تحتلها الهوية داخل البرنامج ونقل الذاكرة الجماعية لكيبيك بالنسبة للآخرين.

إن الخروج من هذا النقاش يتطلب التركيز على الجانب الخفي في العلوم الإنسانية والاجتماعية، بطرح تساؤلات مهمة لعل أبرزها تلك التي طرحها كارل بيكر (1958) حيث أشار بالفعل إلى التمثلات الاجتماعية للتاريخ: كيف يمكن معرفة ما يعرفه مدرس التاريخ ويفكر فيه حول تاريخ كيبيك؟ كيف تؤثر هذه الأفكار على تعليمهم؟ هل يمكن للبرنامج الدراسي تغيير تصوراتهم لمحاولة رؤية أكثر وضوحا؟ هنا يصبح التمثل الاجتماعي ضروريا لبحثنا بربط العوامل مع الذاكرة الجماعية والأمة[3].

بالنظر في الاستخدامات المختلفة لمفهوم التمثل في التعليم، سنحتاج إلى تحديد هذه الوظائف، إلى الحد الذي نعترف فيه بأن كل معرفة هي تمثلات؛ بمعنى صور الواقع، فإن هذه التمثلات هي أشياء التدريس ووسيلة لمعرفة المتعلمين، لذلك يجب تعليمهم على هذا النهج، مع العلم أن الازدواجية واضحة

---

[1] **Alexander Lanoix, finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire, thèse présentée à la faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de ph D, en didactique, Octobre 2015.**

[2] **Ibid, p: 1.**

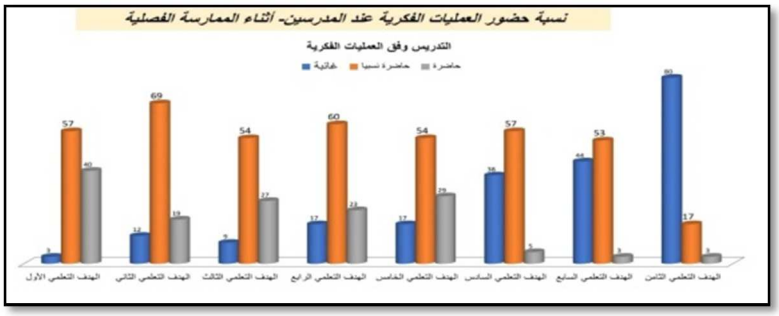
[3] **ibid. p: 39.**

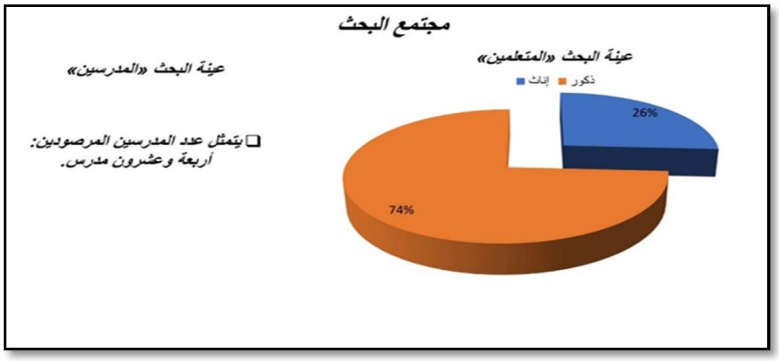
بشكل خاص فقط في مادة الرياضيات دون العلوم الاجتماعية والانسانية، حيث تكون بعض عناصر الدراسة عبارة عن تمثلات صريحة بالمعنى الرياضي للعملية؛ بمعنى أنها تمثل ثلاثة توائم "مُمَثل- تَمْثِيل- مُمَثلة". إنها تُعلِّم النماذج وكذلك النمذجة، كعملية علمية أحيانًا مع مبررات تجعل هذا التدريس تكوينًا معرفيًا حقيقيًا يجعل التمثل يظهر كوسيلة لإثارة التعلم، وبالتالي يمكن أن يكون وسيلة للتدريس.

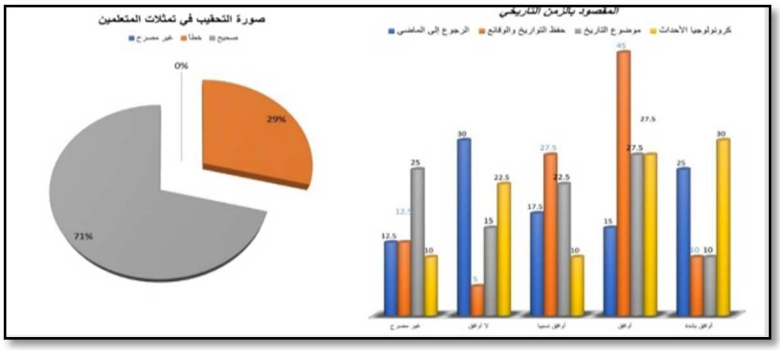
يبدو التمثل في نهاية المطاف كوسيلة لمعرفة التدريس وتحليله، ويلعب دورًا مهمًا في المفاهيم المعرفية للمدرس على وجه الخصوص، وبالتالي إذا ركز المدرس جهوده على تدريس المعرفة التاريخية انطلاقا من التمثلات، فهو يتعامل في كل لحظة مع تمثلات مختلفة إما عفوية أو فعلية، وفقًا للمتعلمين وموضوع الدراسة.

ب- درس التاريخ وضرورة استثمار التمثلات

توقفنا عند عينة من المتعلمين والمدرسين ببعض المؤسسات التعليمية لرصد مدى معرفة المتعلمين بالتحقيب التاريخي، ومدى استحضار المدرسين للعمليات الفكرية والمنهجية للتحقيب أثناء تدريس التاريخ، وتوصلنا إلى النتائج التالية:







انطلاقا من هذه المعطيات الواردة في المبيانات، يتضح جليا أن المتعلمين غير متمكنين من تحديد المنعطفات ولا يميزون بين المفاهيم التاريخية، كما يمكن القول بأن المعرفة السابقة تكون إما صحيحة أو متناقضة مع صيغة المفاهيم الجديدة المقدمة أثناء ممارسة التعلمات، في الحالة الأخيرة؛ يتشكل عائق في سيرورة التعلم، لأنه غالبا ما يكون دمج المعرفة الجديدة أسهل من تحويل المعرفة التي كان المتعلم يعتقد أنها صحيحة، وقد تظهر للمدرس أيضا مفاهيم المتعلمين الاستباقية كعقبة مركزية في عملية التعلم، لكون المتعلم يُعبر عن معرفته بطريقة مختلفة في الفصل الدراسي، لذلك يصبح المدرس أمام مفاهيم خاطئة يصعب التنقل بينها، فجُل هذه الصعوبات تجعل من التمثلات عنصرا أساسيا في المنهاج الدراسي[1].

ج- الجدوى من تدريس التاريخ حِقَبا

يتطلب تقطيع التاريخ إلى حقب ممارسة نوع من الفهم القائم على التأويل، وهذا التأويل إما أن يكون استنباطيا ينطلق من التاريخ العام بحيث يضع النتائج في المقدمات، وإما أن يكون استقرائيا ينطلق من الخاص، وهناك طريق ثالث يراوح بين العام والخاص.[2]

يبدو التاريخ أولا على غرار الزمن الذي هو مادته كأنه مستمر، بيد أنه خاضع كذلك للتغيرات، ومنذ مدة طويلة حاول المتخصصون رصد هذه التغيرات وتعريفها، وذلك باقتطاع أقسام من تلك الاستمرارية سموها أولا "عُصور" âges"، ثم "حِقب"périodes " التاريخ[3]. وقد اختلفت الأنظار والرؤى

---

[1] **Luc Rimars, Les représentations initiales des élèves sur la ville au Moyen-âge , Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation Mention Enseignement Second Degré, École Supérieure du Professorat et de l'Éducation de l'Académie de Nantes, Site de Nantes, Année universitaire 2014-2015, pp: 6-7.**

[2] صهود محمد، التحقيب التاريخي إسهام في التأصيل الابستيمولوجي والمنهجي، ص 104.

[3] لوغوف جاك، هل يجب حقا تقطيع التاريخ شرائح، ترجمة: الهادي التيمومي، مراجعة: يوسف طاهر الصديق وفتحي ليسير، هيئة البحرين للثقافة والآثار، المنامة، البحرين، ط1، 2018، ص7.

لوضع معالِم للزمن باختلاف اتجاهات النظريتين المعرفية والفكرية، فقد ينظر إليه البعض باعتباره شرطا ضروريا للتجربة الإنسانية، وقد ينظر إليه الآخر باعتباره مجرد احساس، وقد يراه الكثير من المعاصرين تشييدا ثقافيا، إلا أن الحاجة تتطلب وضع معالم للزمن اعتمادا على تأويل مقصود لبعض الآثار ومعانيها، هذه المعالم تدعى التحقيب (**périodisation**)[1]؛ فالتحقيب في الأصل "مفهمة"؛ إذ أن كل تحقيب يقسم المسار التاريخي إلى حِقب، وكل حقبة تصطبغ بخاصيات معينة وتشكل الحقبة مفهوما عاما يُبنى بواسطة أشكاله موضوع التحقيب وبناء الكرونولوجيا وممارسة نوع التأويل، أي إن الأمر يهم المنهج التاريخي بشكل عام[2].

نخلص إلى أن استدعاء التحقيب والحاجة الملحة لحضوره المنهجي، يعود إلى ضعف الإمكانيات المنهجية التي تجعل الباحث غير قادر على الإحاطة بالقضايا التاريخية في شموليتها، بل أصبح يتخصص فيه عن طريق التشريح والتقطيع المنهجي قصد التمكن من رصد جميع الجوانب المتعلقة بالقضايا أو الظواهر التاريخية المدروسة، هذه المشكلة اعترضت جل الباحثين في التاريخ أي مشكلة التقسيمات الزمنية أو ما يعرف بالتحقيب التاريخي (**La Périodisation Historique**) وقد أثارت مسألة التحقيب انتباه مجموعة من المفكرين واستطاع البعض منهم التوقف عندها و الاجتهاد في ايجاد تفسير لها.

خاتمة

تشكل التمثلات الواجهة الرمزية بين الفرد وبيئته المُدْرَكة، وتكون المعرفة الراسخة مسبقا إما صحيحة أو متناقضة مع صيغة المفاهيم الجديدة المقدمة في الفصل، وتظهر جُل المفاهيم المخالفة لأهداف التعلم معقدة، وتشكل عائقا للتعلم في حالة تم التخلي عن التمثلات نهائيا دون تصحيحها، وما يجعل مُدرس التاريخ يسقط في فخ الشحن والاستظهار وغير قادر على توضيح المنعطفات التي تشكل نهاية الحقبة وبدايتها؛ هو تناول التحقيب بعيدا عن العمليات الفكرية، لكون تمثلات المتعلمين للتاريخ تكشف النقاب عنه، كأحداث تُبنى في تمثلهم بعيدا عن الزمن كأنه منعزل، مما يجعله يظهر في قالب كرونولوجي للأحداث في سيرورة لا تنقطع.

---

[1] مائدة مستديرة،" إشكال التحقيب"، تنسيق؛ محمد مفتاح و أحمد بوحسن، كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، مطبعة فضالة-المحمدية، الطبعة الأولى، 1996، ص 9.

[2] صهود محمد، المرجع السابق، ص 78.

بيبليوغرافيا

-بلحاج عبد الكريم، المدخل إلى علم النفس المعرفي، دار النشر أبي رقراق، الرباط، المغرب، ط1، 2009.

-صهود محمد، التحقيب التاريخي إسهام في التأصيل الابستيمولوجي والمنهجي، تقديم: مصطفى حسني إدريسي، مطابع الرباط نيت، ط1، 2016.

-عزام المصطفى، أهمية التصورات في التكوين الأساسى للمعلم، البصريات نموذجا، سلك تكوين مفتشي التعليم الابتدائي، نيل شهاد مفتش التعليم الابتدائي، يونيو 1997.

-غريب (عبد الكريم)، البيداغوجيا الفارقية سيرورات وطرائق لتغيير المدرسة، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2011.

-كتابة الدولة المكلفة بالتعليم المدرسي، مجزوءة التكوين المستمر في ديداكتيك النشاط العلمي، ملحق رقم 3: معطيات حول مفهوم التمثل، وزارة التربية الوطنية، المغرب، يناير 2009.

-لوغوف جاك، هل يجب حقا تقطيع التاريخ شرائح، ترجمة: الهادي التيمومي، مراجعة: يوسف طاهر الصديق وفتحي ليسير. هيئة البحرين للثقافة والآثار المنامة، ط1، 2018.

-مائدة مستديرة، إشكال التحقيب، تنسيق: محمد مفتاح و أحمد بوحسن، كلية الآداب والعلوم الانسانية بالرباط، مطبعة فضالة- المحمدية، ط1، 1996.

- **Alexander Lanoix, « finalités de l'enseignement de l'histoire et nation dans les représentations sociales des enseignants d'histoire du Québec au secondaire», thèse présentée à la faculté des sciences de l'éducation en vue de l'obtention du grade de ph .D. en didactique. Octobre 2015.**
- **DEVELAY .M, Conférence de Séminaire pour la didactique des sciences expérimentales ;B.E .L.P, RABAT،1985.**
- **DE VICCHI.G, l'enseignement scientifique comment faire pour que ça marche? Editions Pari،1989.**
- **FRANSISCO(J), VARELA, «invitation aux sciences de la cognition», Editions du seuil, Paris, France, 1996.**
- **Gaston Bachelard (1934), La formation de l'esprit scientifique. Contribution à une psychanalyse de la connaissance objective». Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 5e édition, 1967.**

- **Luc Rimars, Les représentations initiales des élèves sur la ville au Moyen-âge , Master Métiers de l'Enseignement de l'Éducation et de la Formation Mention Enseignement Second Degré, École Supérieure du Professorat et de l'Éducationde l'Académie de Nantes, Site de Nantes, Année universitaire 2014-2015.**
- **Serge Moscovici, Introduction à la psychologie sociale, librairie larousse, tome1, paris, France, 1972.**