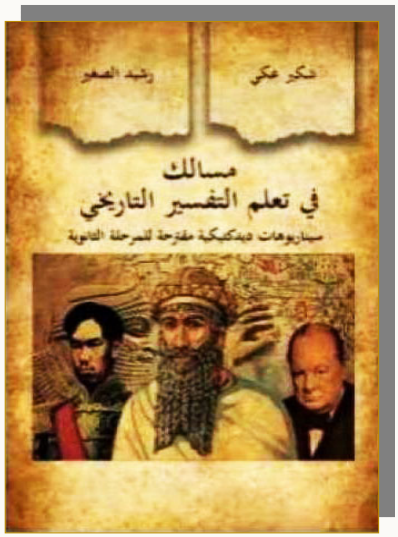
مسالك في تعلم التفسير التاريخي
سيناريوهات ديداكتيكية مقترحة للمرحلة الثانوية



عبد اللطيف قصور
أستاذ الثانوي التأهيلي
باحث في تاريخ المغرب بكلية علوم التربية
جامعة محمد الخامس – المملكة المغربية

بيانات الكتاب

المؤلف: تشكير عكي، رشيد الصغير
منشورات دار القلم للنشر
مكان النشر: المغرب.

عدد الصفحات: ١٥٩ صفحة
الطبعة: الأولى. سنة النشر: ٢٠٢٢

كلمات مفتاحية:
التفسير التاريخي؛ السيناريو الديداكتيكي؛ التفسير بالعوامل المتعددة؛ التفسير بحافزية الفاعلين؛ التفسير بمقارنة التأويلات؛ التفسير بزمنيات متعددة.

معرِّف الوثيقة الرقمي: 10.21608/KAN.2023.325977

مقدمة

اتكاء على البون الشاسع، بين المرقى الباهر الذي وصل له الإنتاج التنظيري الأكاديمي والدايكتيكي ومقولات المنهاج الموجهة لتدريسية مادة التاريخ في المدارس المغربية ولاسيما في الثانويات، من ناحية ومن ناحية ثانية واقع حال الممارسة الصفية الذي تشوبه في كثير من الأحيان تجليات الإغراق في أساليب شحن المتعلمين أو توجيههم للاستظهار الذاكراتي الخالص، وغيرها من الشوائب التي تسلب من تدريس مادة التاريخ حيويته وجاذبيته، فإنه بإمكاننا القول إن الدراسات والأبحاث التي تهتم بالديداكتيك التطبيقية الخاصة بمادة التاريخ المدرسي، قادرة على تجاوز التحديات التي تواجهها العملية التعليمية التعلمية والمرتبطة ببناء، وفهم الأحداث التاريخية المدروسة انطلاقاً من المدرس وبمعية المتعلمين، على ضوء خطوات علمية وبمجهود ذهني محسوب ومنظم.

يبدو أن سبيل الفكاك من معضلة نفور المتعلمين في الثانويات المغربية، من الإقبال على الانخراط الإيجابي في بناء المعارف الخاصة بمادة التاريخ، يتمثل في تجديد الطرق الديداكتيكية التطبيقية **للتفسير التاريخي**، وهو ما سنحاول تقديمه عبر مراجعة لإسهام كل من الباحثين المؤلفين **الدكتور شكيرعكي**[1] و**الدكتور رشيد الصغير**[2] المعنونة بـ**"مسالك في تعلم التفسير التاريخي سيناريوهات ديداتكتيكية مقترحة للمرحلة**

الثانوية" وقد اقترح الباحثان في هذه الأخيرة أربع سيناريوهات ديداكتيكية كفيلة بتجديد تدريس مادة التاريخ في السلك الثانوي وإزالة ما يعتريها من مواطن الضعف، وهي دراسة صادرة عن دار القلم للنشر سنة ٢٠٢٢، هذا الكتاب يقع في ١٥٩ صفحة من الحجم الصغير، تمت صياغة مضامينها في استهلال وفهرسة ومدخل تأطيري وأربعة فصول وأخيراً خلاصة وامتدادات وببليوغرافية مختارة، ويمثل هذا الكتاب ذو الحمولة التطبيقية من حيث الأهداف امتدادًا لمؤلف سابق للباحث الدكتور شكير عكي **"تفسير تاريخي تأصيل إبستمولوجي وتطبيق ديداكتيكي"**[٣].

محتويات الكتاب

في **المدخل التأطيري** أشار الباحثان شكير عكي ورشيد الصغير إلى أن البحث والتفكير في الديداكتيك الخاص بمادة التاريخ ومنذ ظهوره في ثمانينيات القرن العشرين وإلى وقتنا الحاضر يركز بإمعان على موضوع إحداث التغيير الإيجابي[٤] في تعلم التاريخ بالمدارس، وقد ربط الباحثان هذا التغيير بشكل حاسم بضرورة بلورة سيناريوهات ديداكتيكية توفر إمكانيات تطبيقها باحترافية في الممارسة الميدانية، وليس فقط التركيز على المرجعيات الإبستمولوجية والمنهجية في الفكر التاريخي، فهذا الكتاب يرمي إلى تبيان أهمية كفاية تخصصية مركبة وجب تنميتها لدى المتعلمين(ص:٩) وترتبط أساسا بطرح سؤال تاريخي ابتداء وانتهاء ببلورة جواب تفسيري كفيل بنسج المعنى التاريخي، وإذا كان تعلم الكفاية التفسيرية في مادة التاريخ بالسلك الثانوي هو غاية هذا الكتاب موضوع القراءة فقد قدم الباحثان أربعة سيناريوهات ديداكتيكية تقود لتحقيق هذه الكفاية (ص: ١٠)، وأجرأتها ديداكتيكيا عبر أربعة مسالك لتعلم التفسير التاريخي وهي: أولاً التفسير بالأسباب المتعددة، وثانيًا التفسير بفهم حوافز الفاعلين في الأحداث التاريخية ومقاصدهم، وثالثا التفسير بالمقارنة بين تأويلات تاريخية وأخيرًا التفسير بأزمنة متعددة مع شرح منطوق هذه المسالك الأربعة (ص:١٢-١٠).

كما نجد على مستوى كل فصل على حدة من الفصول الأربعة ضمن هذا المؤلف خطاطة مكونات السيناريو الديداكتيكي، التي تضم منطوق المسلك تفسيري، الملخص العلمي، الدعامات المهيئة، هندسة السيناريو، دليل تدبير هذا الأخير، وببليوغرافيا للتوسع (ص:١٤).

استهل المؤلفان **الفصل الأول** المعنون **بالسيناريو الديداكتيكي الأول مسلك التفسير بالأسباب المتعددة موضوع: الحرب العالمية الثانية الأسباب والنتائج** معتبرين إن هذا الموضوع كفيل بإنماء كفاية التفسير التاريخي عند المتعلمين على ضوء تتعدد الأسباب، قصد بناء فهم للمعرفة التاريخية (ص:٢٠)، هكذا ورد في خطاطة السيناريو الديداكتيكي لهذا الفصل على مستوى منطوق المسلك وخلفيتها الابستيمية والمنهجية، تجاوز مؤرخي الحوليات[٥] والتاريخ الجديد للمنحى التفسيري الوضعاني القائم ربط المقولة السببية في فهم الحدث التاريخي بعوامل خارجية موضوعية فقط، إلى مستوى يبحث في مختلف الأسباب وتصنيفها وتحديد وزنها التأثيري في مسار تشكل الأحداث التاريخية وفهمها، إذ أن "السببية لها فضائلها الابستيمولوجية لأنها تساعد المؤرخ على الذهاب بعيدا في نسج العلاقات والشبكات والسلاسل السببية بين الوقائع التاريخية" (ص:٢٢)، فهذا المسلك التفسيري إذن يفرد أنواع مختلفة من الأسباب بمقدورها الإحاطة العلمية بالمادة التاريخية وهي: الأسباب الموضوعية في إشارة لما تفرضه الأسس المادية والاجتماعية بالمحيط على الفاعلين في التاريخ من تحديات من جهة أو إمكانات من جهة ثانية، ثم الأسباب القصدية، الأخيرة تحيل على فهم الأحداث التاريخية بربطها بما كان يصبو إليه فاعلون التاريخيون، أخيرا الأسباب العرضية أو المصادفات في التاريخ والتي تحمل مفاجآت غير متوقعة (ص:٢٣).

وعلى **المستوى المنهجي** يعمد المؤرخ إلى إنجاز التمرين التفسيري بواسطة عمليات تبدأ بانتقاء الأسباب وتصنيفها (اقتصادية، اجتماعية، سياسة...) أو زمنية (زمن قصير، متوسط، طويل) أو مكانية (محلية، جهوية، وطنية، عالمية)، وتحديد تراتبية الأسباب وقيمتها وفعاليتها في فهم الأحداث التاريخية وكذا ترتيبها حيث إن "تراتبية العوامل خاصية تميز التفسير التاريخي عن غيره في حقول معرفية أخرى... وهذه بعض الأمثلة: هل كانت ألمانيا ستخسر الحرب سنة ١٩١٨ لو تأخر الأمريكيون في الدخول إلى هذه الحرب؟ ماذا سيكون مصير الاقتصاد الأميركي لولا اكتشاف السكك الحديدية؟" وانتهاء

بتجسير العلاقات بين الأسباب وتوطينها في صيرورة التحول أو الديمومة "فجرد العوامل وتصنيفها ليس كافيا للوصول إلى المعنى والمفهومية التاريخية بل لا بد من ربط العلاقات والحدث استنادا إلى برهنة واستدلال منطقي" (ص:٢٥-٢٤)، في المقابل يرتكز الجانب الديداكتيكي في هذا السياق على خطوات للتعلم والمعالجة التفسيرية بالأسباب حيث يوجه المدرس فيه المتعلمين إلى القيام بها وهي: الخطوة الأولى انتقاء الأسباب وتصنيفها وفق معايير زمنية ومكانية وموضوعاتية، الخطوة الثانية رصد تراتبية الأسباب ووزنها حسب فاعليتها التاريخية، أما الخطوة الثالثة فتستهدف ربط العلاقات بين الأسباب وموضوعاتها في صيرورة التحول أو الديمومة(ص:٢٦-٢٥).

بخصوص الملخص العلمي لموضوع السيناريو الديداكتيكي، يمكننا القول ابتداء أن موضوع/ درس الحرب العالمية الثانية الأسباب والنتائج على غرار حروب تناولها قدامى المؤرخين كحروب البيلوبونيز[٦] والحروب البونيقية[٧] يعد موضوعا صعبا ومعقدا بالنظر لتسارع وتيرة أحداثها العسكرية والسياسية والاقتصادية في سياق زمني قصير، إلا أنه درس يوفر إمكانية فضلى لإعمال المقاربة الحدثية التفسيرية والتي تظهر جليا في عنوانه(ص:٢٧)، وعليه يمكن تقديم ملخص علمي قائم على "المقاربات الآتية: المقاربة المفاهيمية للحرب؛ المقاربة النظرية التقعيدية للمفهوم؛ المقاربة التاريخية الحداثية"(ص:٢٨).

فالمقاربة الأولى، الجيولوجية. المفاهيمية، تركز على الإجابة على سؤال "كيف يمكننا إذن أن نعرف الحرب؟"، حيث نجد معجم أطلس تاريخ الحرب (١٩٨٩) قد اعتبر أن الحروب اختيار حاسم لاستتباب أمن الدولة وضمان بقائها، (ص:٢٨)، حسب مؤهلاتهما الجسدية والتموينية والانضباطية ونوعية الأسلحة والتقدم التكنولوجي، كما يجيب "معجم أطلس" من خلال مقال كتبه ريشار هولمز (Richard holmes) على سؤال هل بمقدور العنصر البشري حسم الحرب؟ بجواب يجعل الحسم رهينا التقنية العسكرية، مختلف الأسلحة الحديثة بحوزة الحلفاء.

و"حسب معجم لوروبير (١٩٩١) فإن كلمة حرب هي نقيض كلمة السلم. وهي تدل على الصراع العسكري والمسلح بين دولتين"، ويمكن تصنيفها إلى حرب توسعية، حرب هجومية، حرب دفاعية سواء باعتماد القوة الجوية أو البرية أو البحرية، وعطفا على التأصيل المفاهيم للحرب يمكن أيضا رصد تعاريف على لسان كبار المختصين في ظاهرة الحرب ومثل تعريف لبرونيسلاف مانيلوفسكي يقول " الحرب هي مواجهة مسلحة بين قوتين مستقلتين" أو غاستون بوطهول يعرفها بقوله" إي صراع مسلح بين مجموعتين منتظمتين"(ص: ٣٠-٢٩).

أما المقاربة الثانية: فهي نظرية تقعيدية، من خلال نظريتين لمؤلفين حربيين أولها نظرية كلاوزوفيتش (Karl von Clausewtiz)[٨] ونظرية أنطوان هنري جوميني (Antoine Henri Jomini)[٩]، حيث ذهب كالاوزوفيتش إلى أن الحرب تمثل المجهول والعبث والصدفة والخطر الجسيم، إذ يرى في كتابه الوجيز في الحرب الذي ظهر السنة ١٨٣٤ أنها" أعمل من أعمال العنف لفرض إرادتنا على الخصم"، على النقيض من ذلك يرى أنطوان هنري جوميني في كتابه مختصر في الحرب(١٨٣٨) أن التفكير السليم لوحده غير كاف لربح الحرب إذا لم يقترن بالشجاعة والمبادرة والابتكار فضلا عن الذكاء الاستراتيجي فقد اهتم بتحركات وتمركز الفرق العسكرية، رغم اعترافه أن" الحرب هي تراجيديا مرعبة"(ص:٣٢-٣١-٣٠)

في المقابل كانت المقاربة الثالثة: حدثية تفسيرية، إذ مثل هول المآسي التي تسببت فيها الحرب العالمية الثانية، وضحاياها، وتدمير مقومات الحياة، دافعا قويا للباحثين في تاريخها لبورة خريطة معطيات تفسيرية لهذا الحدث الجلل، حيث لا يمكن التسليم فقط بالعوامل التي جرى تداولها على نطاق واسع باعتبارها من البديهيات، فهل نعلم مثلا "أسباب الهزيمة الفرنسية أمام تقدم غوديريان في معركة ليزاردين ١٩٤٠؟ هل كان ستالين دوغمائيا في تقديره للخطر النازي؟ وكيف نجح الحلفاء في إنزال النورماندي وما هي التكلفة الحقيقية لذلك اليوم (٦ يونية ١٩٤٤) ولماذا سمي بأطول يوم في التاريخ"، وهكذا برزت إسهامات تاريخية لعبت دورا في تصحيح تمثلات سائدة عن تطورات الحرب ومآلاتها، حيث يؤكد لوران هينينجر(Laurent Henninger)[١٠]"، بأن التفوق التكنولوجي الألماني (الدبابات الألمانية المتطورة ك.Tiger)، لم تصمد أمام الفعالية القتالية للدبابة الروسية (T34)" حيث إن الأخيرة ورغم بساطتها كانت

قادرة على تحمل قساوة الظروف المناخية عكس نظيرتها الألمانية.

كما أن السوفيات كانوا قد راجعوا نظريات الحرب التي صاغها كلاوزوفيتش وذلك بالتخلي عن مفهوم الحرب الإستنزافية الخطية (حروب نابوليون) لصالح" الاستراتيجية، التكتيك الحربي" وهو ما فاجأ النازيين (ص:٣٣-٣٢)، أما موريس فايس (M.Vaisse)[١١]، فاستعرض عشرة عوامل كأجوبة عن سؤال طرحه ومفاده هل كان يمكن لفرنسا تجنب الهزيمة أمام تقدم الألمان سنة ١٩٤٠؟، ومن تلك العوامل إن المجتمع الفرنسي كان ما يزال يجتر مآسي الحرب العالمية الأولى، فضلا عن ضعف سلاح الجو ووجود حكومة ديمقراطية ركزت على الحرب الدفاعية(ص:٣٤)، في المقابل لا يمكن ربط استسلام اليابان ذات الروح القتالية العالية بإلقاء القنبلتين النوويتين فقط، بل هناك سبب آخر قوي وهو الهجوم الروسي الكاسح على منشوريا في ٩ غشت ١٩٤٥ ثلاثة أيام بعد قصف هيروشيما ويذهب جون لوبيز[١٢] في تفسير الاستسلام الياباني بربطه أساسا بالرغبة في الحفاظ على النظام السياسي الإمبراطوري في اليابان (ص:٣٧-٣٦).

أما العنصر الثالث ضمن خطاطة السيناريو الديداكتيكي الأول الذي جرى اقتراحه، والمرتبط بالدعامات الوثائقية المنتقاة، فقد رصدت لوضعية إطلاق التعلمات الدعامة رقم ١ و٢ و٣، على التوالي، مقطع من أغنية يابانية قدمت بمناسبة الاحتفال بالذكرى الخامسة ٧٥ لنهاية الحرب العالمية، ثم مقتطف نظري حول أسباب اندلاع الحرب للمفكر البروسي كلاوزوفيتش من مؤلفه الوجيز في الحرب، وأخيرا خلاصة بحثية أنجزها المؤرخ الفرنسي جون لوبيز حول المشروع التوسعي لهتلر، ثم لبناء التعلم وهيكلته ضمن النشاط الأول فاقترحت الداعمة رقم ٤ كمقتطف من بنود" معاهدة فرساي" الموقعة بعد الحرب العالمية الأولى ١٩١٩، ونص حول دور الأزمة الاقتصادية في انسداد الأفق السياسي داخل أوروبا في الداعمة رقم ٥، وكذا الداعمة رقم ٦ وهي خط زمني يبرز الأحداث الممهدة للحرب ووثيقة عن الوضع الصعب لمنظمة" عصبة الأمم" في الثلاثينيات تمثلها الداعمة رقم ٧، من مصادر مختلفة، منها مقررات مدرسية، وفي النشاط الثاني لامس عدد دعامات بناء التعلم وهيكلته خمسة عشر دعامة منها بطاقة منهجية لدراسة الحرب وتطورها الزمني وحركيتها في المجال و أحداثها، من إنجاز المؤلفين فضلا عن صور وغيرها من مصادر مختلفة، أما في النشاط الثالث فقد اعتمدت ١٢ دعامة من الدعامة رقم ٨ إلى الدعامة رقم ١٩ وضمت مثلا دعامات - في سياق بناء وهيكلة تعلماته - منها إحصائيات عن نسب الإنفاق العسكري ومنها من يصف خسائر الحرب البشرية والمادية من مقرر الجديد في التاريخ، وأخيرا على مستوى تحويل تعلمات قدمت الدعامة رقم ٢٠و٢١و٢٢، منها مفاعل نووي لإنتاج الكهرباء في بيلاروسيا على سبيل المثال. (ص:٣٩-٣٨-٣٧).

في عنصر هندسة السيناريو الديداكتيكي المقترح، لا بد في البداية المرور بعناصر تعريفية بهذا السيناريو، وفي مقدمتها أولا السياق المفضي إلى تساؤل، الأخير يرتبط كما سبقت الإشارة، بحدث احتفال العالم بمرور ٧٥ سنة على نهاية الحرب العالمية الثانية، بالاستناد إلى أغنية قدمت في اليابان خلال هذه المناسبة، ثم الرهان ويرتبط بفهم وتفسير حيثيات هذه الحرب الكونية، والمفهوم المركزي، والخطة المنهجية ثم المقاربة التاريخية ، وستكون حدثية، كرونولوجية، و تفسيرية، وتحديد كفايات الاشتغال، ثم طبيعة المنتج المنتظر وسيكون عبارة عن ملخص مدرسي تركيبي يحضرفيه الترتيب والاختيار والترابط، ثم القيمة التربوية استراتيجية كنبذ وازدراء العنف، وأخيرا الغلاف الزمني المتوقع وهو أربع حصص (ص: ٤٠-٣٩).. ثانيا وضعية الإطلاق، في هذه الأخيرة يتم طرح أسئلة توجيهية إجرائية للمتعلمين تهم التعليمة والدعامات المهيئة والتمهيد الإشكالي ثم صياغة فرضيات تفسيرية، ثلاث فرضيات مثلا، كتلك التي تربط اندلاع الحرب بقرارات الأنظمة الديكتاتورية أو أن انضمام بلاد العم سام كان حاسما في تحديد مسار الحرب، أو أن أهوال الحرب دفعت الوجدان البشري إلى نبذ العنف والميلان نحو السلم، وهذه الفرضيات هي إجابة عن السؤال المركزي الذي يتطرق إلى سبر أغوار المسؤولين عن الحرب وتداعياتها وكذا أسئلته الفرعية (ص:٤٢-٤١-٤٠).

ثم بناء التعلم وهيكلته، عبر نشاطين، النشاط الأول يستهدف تفسير اندلاع الحرب ويضم الدعامات المهيأة ومعجمها الوظيفي رقم٤ و٥ و٦ و٧، والتعليمات ومطالب الإنجاز والتي تذيل على مستوى المنتوج

المنتظر بفقرة تركيبية تنجز من خلال أسئلة توجيهية إجرائية ، وفي المنتج المعرفي المدرسي المنتظر يمكن أن يصاغ في فقرته المركزة الأولى على النحو الآتي: "لا ينفصل اندلاع الحرب العالمية الثانية عن السياق التاريخي لفترة ما بعد الحرب العالمية الأولى (مخلفات معاهدة فرساي ١٩١٩، والأزمة الاقتصادية لسنة ١٩٢٩، توتر العلاقات الدولية في الثلاثينيات في ظل عجز عصبة الأمم عن إقرار السلم العالمي) وقد ساهمت هذه الظرفية المشحونة اجتماعيا، والمخنوق اقتصاديا، والمتأزمة سياسيا، في اندلاع الحرب؛ التي يمكن تفسيرها بالعوامل الثلاثة الآتية: السياسة التوسعية لبعض الدول، والأضرار التاريخية للحرب العالمية الأولى، والأوضاع الاقتصادية لما قبل الحرب"، وذلك قبل تحليل هذه العوامل الثلاثة في باقي الفقرات (ص:٤٥).

أما النشاط الثاني فسيخصص لتفسير تطور مجريات الحرب في الزمان والمكان، وترصد له على مستوى الدعامات المهيأة ومعجمها الوظيفي الدعامة رقم ٨ وهي عبارة عن بطاقة منهجية بعناصر مترابطة، لدراسة الحرب من ناحية التطور الزمني والحركي والمجالي والحدثي، في حين ستكون قد دعامات رقم ٩ و١٠ و١١ و١٢، عبارة عن وثائق مساعدة في وظيفة التقصي والبحث، ولاحقا ستبرز الدعامة رقم ١٣ وضعية الجيش الفرنسي في بداية الحرب العالمية الثانية، والدعامة رقم ١٤ توضح قرغزو الاتحاد السوفيتي ١٩٤٠، فضلا عن دور الدعامة من رقم ١٤ إلى رقم ١٨ في تأطيرالوظيفة نفسها(ص:٤٦-٤٧-٤٨-٤٩)، و على مستوى التعليمات ومطالب الإنجاز سيكون المدرس بصدد توجيه متعلمين للتعامل مع الوثائق والإجابة عن أسئلة تستهدف تحديد طبيعة المدة الزمنية التي استغرقتها الحرب، ثم توصيف مجريات الحرب في مرحلتها الأولى، وكذا مرحلتها الثانية للوصول إلى إنتاج منتج مدرسي يتم تفريغ الأجوبة المتوصل إليها فيه في خطاطة، أو ترسيمة أو جدول.

ولاحقًا سيخصص النشاط الثالث لتقييم تداعيات الحرب ونتائجها، وستهيئ له الدعامات رقم ١٩ و٢٠ و٢١ و٢٢...، يعم دخل المدرس إلى حفظ المتعلمين على في الإجابة عن أسئلة تبرز تداعيات الحرب وموقفهم منها، وتفريغ العناصر المتوصل لها في منتج معرفي مدرسي عن طريق تعبير جرافيكي مثلاً، وأخيراً إنجاز نشاط لتحويل التعلمات المكتسبة يبرز مدى استيعاب المتعلمين للمعاني التاريخية المدروسة ح عبر استقاء مواقفهم من قضايا كتسخير العلم لخدمة التسلح على سبيل المثال لا الحصر(ص:٤٦-٤٧-٤٨-٤٩-٥٠-٥١-٥٢-٥٣).

أما على مستوى دليل الأستاذ (ة) وفي تدبير السيناريو الديداكتيكي مقترح فقد عمد المؤلفان على مستوى تقديم دليل السيناريو الديداكتيكي المقترح، إلى وضع دليل إجرائي قصد الاهتداء به في طرف المدرس في تخطيط وتنفيذ وضعيات تعليمية تفسر درس الحرب العالمية الثانية الحاضر في السلكين الثانوي الإعدادي والثانوي التأهيلي، ثم تحديد إجراءات مرحلة الإطلاق في ثلاث خطوات الأولى يتم ربط موضوع الحرب العالمية فيها بسياق أصيل استحضروا أحس فالعالم قبل سنتين (٢٠٢٠) و بالذكرى ٧٥ على نهاية الحرب، وفي الخطوة الثانية، تبين فيه مسألة أن الحرب كانت قرارا سياسيا – للزعيم النازي هتلر- من خلال ربط موضوع الأغنية و بنصف كلاوزفيتش الدعامة رقم ٣ ، في الخطوة الثالثة يتم توجيه المتعلمين إلى صياغة سؤال مركزي عن من يتحمل مسؤولية اندلاع الحرب العالمية الثانية، وفي دليل تدبير بناء وهيكلة التعلم حدد المؤلفان ما يجب القيام به في هذا النموذج من السيناريو الديداكتيكي التفسيري الأول المقترح في النشاط الأول والثاني ينصب المجهود على تفسير اندلاع الحرب العالمية الثانية ودراسة مجرياتها، وفي النشاط الثالث يتم الوقوف على تداعيات ومخلفات الحرب، وفي الختام اقتراح دليل لتحويل التعلمات، وذلك عبر وضعيتين حيث الوضعية التحويلية الأولى تتأطر في شقين، الشق الأول يحلل فيه المتعلم المعاني والدلالات التاريخية لقيادة هتلر للحرب، وفي الشق الثاني يشرح عوامل التراجع الألماني، ثم في الوضعية التحويلية الثانية، تفتح حلقة للنقاش حول العلاقة بين تسخير العلم للحرب في أفق رصد مدى تمكن المتعلم من التعبير عن رأي سليم في هذا السياق، وإشارته لقيمة وأهمية العيش المشترك (ص٥٤-٥٥-٥٦-٥٧).

في الختام، قدم المؤلفان، على مستوى الخطاطة الموجهة لهذا السيناريو الديداكتيكي الأول المقترح، للمدرسين بيبليوغرافية بغية الإغناء وتوسيع أفق الاطلاع على معطيات خاصة بالموضوع، بلغت ستة عشر اقتراحا

بين مراجع بالعربية و والفرنسية والإنجليزية، وكذا أفلام وثائقي وبرامج حوارية هادفة، مثل كتاب الوجيز في الحرب لكارل فان كلاوزفيتش، و كتاب When Titans clashed how the red army stopped Hitler للمؤرخين Jonathan Houseg David Glantz، وكتاب Paix et Guerres au 21 siéle للمؤرخ Dario Battistea والفيلم الوثائقي والذي بث " دوتشي . فيلي" بعنوان " نكازاكي لماذا ألقيت القنبلة الثانية؟" (ص:٥٨ - ٥٧).

في **الفصل الثاني** من هذا الكتاب موضوع القراءة عمد المؤلفان إلى تقديم **السيناريو الديداتكتيكي الثاني** معتمدين فيه نموذج **مسلك التفسير عبر فهم دوافع وحوافز الفاعلين ومقاصدهم** و وتطبيقه على موضوع الاكتشافات الجغرافية وظاهرة المركنتيلية أحد وحدات مستوى الجذع آداب وكذا الجذع علوم بالسلك الثانوي التأهيلي، وهكذا على مستوى متن منطوق المسلك وخلفيته الإبيستمية والمنهجية، ضمن الخطاطة المؤطرة لهذا السيناريو الديداكتيكي الثاني المقترح، ألمح المؤلفان في البداية إلى الدور الهام الذي اضطلعت به مدرسة الحوليات والتاريخ الجديد في الخروج بالتفسير التاريخي من ثنائية الذاتي والموضوعي إلى نمط تأويلي تفسيري يستحضر فيه تداخل الوقائع التاريخية الموضوعية والنسق ذاتي للفعل البشري، باعتباره النمط الأكثر نجاعة في فهم في الواقع التاريخي، عملا ب"مقولة الفالية البشرية"، ثم أردف أنه "من الوجهة الديداكتيكية يمكن الاشتغال مع المتعلم(ة) عادات سيئة السببي القصدي بواسطة الآليات الآتية": وعلى التوالي حفز المتعلمين إلى التمييز بين نماذج الأفعال البشرية في التاريخ، ثم تدريبهم على طرح التساؤلات، ووضع الفعل في السياق التاريخي وأخيرا تقييم الفعل بالمرور إلى لحظة لاحقة للفعل والوقوف على ما إذا كان الفعل مناسبا لتطلعات الفاعل(ص: ٦٤-٦٣-٦٢).

وبالوصول إلى الملخص العلمي لموضوع السيناريو الديداكتيكي المقترح، فقد وردت فيه إثارة انتباه بارزة إلى طابع التعقيد الذي يلف موضوع الاكتشافات الجغرافية في علاقتها بالمدرس الذي سيبني لها فهما تاريخيا بمعية المتعلمين، نظرا لكون الموضوع ظل و لردح طويل من الزمن خاضعا لوجهة نظر المركزية الأوروبية التي ربطت الكشوفات الجغرافية بسعي الإنسان الأوروبي إلى تغيير نظرة الإنسان للكون ومنح الرقي الحضاري لباقي الثقافات، قبل أن يردف المؤلفان بالقول " تضعنا القراءة المتأنية لهذا الحدث أمام إشكالية من شقين؛ فهل كانت الاكتشافات حركة جغرافية مسنودة بأسس علمية ومحكومة بأهداف إنسانية؟ أم أنها كانت حركة توسعية استعمارية مغلفة بالذرائع الدينية والسياسية وبحافزية الفاعلين المشاركين في هذا الحدث التاريخي الممتد بآثاره وشخصياته إلى يومنا هذا." وهكذا سيكون الجهاز المفاهيمي المتحرك في الدرس، يشمل الاكتشافات الجغرافية، الشخصية التاريخية، الحافزية المتعددة، التفسير المادي، التفسير العلم، الصدمة الثقافية، الاحتكاك الحضاري.

وعلى المستوى المنهجي والعلمي أولا يظل الحدث التاريخي -الاكتشافات الجغرافية- المقترح حدثًا بالغ التعقيد، بسبب تنوع الإسطوغرافية التاريخية حوله سواء الأوروبية أو اللاتينية أو غيرها، لذلك سيرتكز الملخص العلمي في تناول هذا الحدث عبر أربع مقاربات هي: المقاربة التاريخية الكلاسيكية، المقاربة الأنثروبولوجية التاريخية النقدية، المقاربة الجيوتاريخية للحدث، والمقاربة البيوغرافية، لتحقيق الفهم والموضوعية في تناول هذا الحدث (ص:٦٦-٦٥-٦٤).

بخصوص المقاربة الأولى التاريخية الكلاسيكية، نجد أنها ترتكز على الرواية الأوروبية التليدة للحدث، كون الاكتشافات الجغرافية مثلت اخترقا بحريا ناجحا للقوتين الإيبيريتين[١٣]، كثمرة لما أسهم به عصر النهضة لا سيما في ميدان الملاحة البحرية، إذا أعقبها تأكيد كروية الأرض، وهو ما ذهب إليه مؤرخون مثل ميشيل شونداين، قبل أن قبل أن تنضم إسبانيا إلى نادي القوى البحرية المستكشفة، وهي رواية على كل حال تتوافق مع ما لدينا من معطيات حول الكشوفات جغرافية إذ "تفسرها بعوامل منها تقدم الخرائطية تلاقي حافزية التجار مع حافزية الحكام"، أما المقاربة الثانية وهي إثنوغرافية. تاريخية، فتقول بأن الاكتشافات الجغرافية مثلت للأوروبي فرصة سانحة للتعرف والتثاقف مع شعوب أمريكا اللاتينية غير أن هؤلاء -الهنود الحمر[١٤]- لم يكونوا سعداء بهذا التعارف لما جلبه لهم من مآسي كالإبادات الجماعية والاسترقاق وما نتج عنها نزيف ديمغرافي حاد في صفوفهم، وهو ما عبر عنه بشكل نقدي ناتان

واشتيل (Nathan wachtel) ب " التثاقف فالمفروض" لمزيد من المعطيات حول الموضوع يمكن الرجوع إلى مؤلف نتان بعنوان:" la vision des vaincus, les indiens du Pérou la conquête espagnole (1530-1570),1971"، في المقابل ذهبت المقاربة الثالثة الجيو. تاريخية، إلى القول إن موضوع الاكتشافات الجغرافية لا يعدو أن يكون درسا جغرافيا خالصا، يعكس ولع الإنسان الدائم باكتشاف مناطق ما وراء البحار، وهو طرح نجده في كتابات كل من جون فافيي وبيير جورج، فهذا الأخير قد يعبر عن ذلك بالقول" ماذا نعني بالاكتشافات في الاصطلاح الجغرافي قد نعني بها حصيلة البحث قد يخص جانبا من الكرة الأرضية وقد يهم موضوعا معينا وقد يتعلق الأمر باكتشاف مجال..." وأخيرا المقاربة الرابعة البيوغرافية، والتي تركز مثلا على شخصية كريستوف كولمب الإيطالي المولد الإسباني كمكتشف، وهي شخصية يلفها إلى جانب الهالة التاريخية تمثلات أسطورية جعلتها وإلى اليوم محطة للانبهار أو الازدراء[١٥]، بيد أن هذا الوضع لا يعني أن كولمب لا يستحق كشخصية من المدرسين بمستويي السلك الثانوي تطبيق المقاربة البيوغرافية على الكشوفات الجغرافية من خلاله(ص: ٧٠-٦٩-٦٨-٦٧-٦٦).

وهكذا على المستوى الثاني الخاص بالنماذج التفسيرية للاكتشافات الجغرافية، يمكن للمدرس عبر توجيه المتعلمين - قصد بناء فهم تاريخي- لموضوع الكشوفات الجغرافية الاستناد للتفسير العلمي والتقني الذي يربط الموضوع بالإفرازات العلمية لعصر النهضة في الفلك والجغرافيا والخرائطية مثلا، أو التفسير المادي الذي الموضوع بتلك الحوافز الاقتصادية التي عكست طموحات طبقة التجار والوسطاء، ثم التفسير بحافزية الفاعلين، حيث أن حدثا كبيرا كهذا لا غرو أنه ستتشارك فيه حافزيات أطراف متعددة بدء بالبحارة العاطلين والتجار الطامحين والحكام الحالمين ورجال الدين المبشرين (ص:٧٢-٧١-٧٠).

لاحقًا في العنصر الثالث الدعامات الديدكتيكية المهيئة ومعجمها الوظيفي، اقترح المؤلفان ما مجموعه ١٩ دعامة، بالنسبة لوضعية إطلاق التعلم من الدعامة رقم١ إلى الدعامة رقم ٤ وللنشاط الأول الخاص بهيكلة وبناء التعلمات من الدعامة رقم ٥ إلى الدعامة رقم ٧، وفي نظيره الثاني من الدعامة رقم ٨ إلى دعامة رقم ١١ وفي النشاط الثالث لهيكلة وبناء التعلم من الدعامة رقم ١٢ إلى الدعامة رقم ١٧ ووفي الختام الدعامة رقم ١٨ و١٩ كدعامتين لمرحلة التحويل، وهي دعامات متنوعة من حيث الأصناف والمصادر بشكل كبير(ص:٧٤-٧٣-٧٢).

أما العنصر الرابع وهوهندسة السيناريو الديداكتيكي المقترح فقد وردت فيه عناصر تعرف به فضلا عن السياق المفضي إلى التساؤل، حيث نجد أن موضوع الرحلات الجغرافية ومنذ ردح طويل من الزمن كان مثار نقاشات بين جمهور المؤرخين والباحثين الذين اعتبر فريق منهم أنه كموضوع يمثل اختراقا علميا وإنجازا جغرافيا، فيما ذهب فريق آخر إلى القول بأنه لا يعدو أن يكون توسعا استعماريا، خلف مآس كبيرة في المستعمرات وما زال هذا النقاش متجددا إلى اليوم إذ عكفت سلطات ولايات أمريكية على إزالة تمثال كريستوفر كولومبوس سنة ٢٠١٨ بعد اتهامه أكاديميا بإبادة السكان الأصليين. وكيفما كان الحال فإن هذا الموضوع قد عرف تعدد الفاعلين كالملوك، رجال الدين، التجار، البحارة الحالمون، فكان من البديهي أن تتباين حوافزهم، وهو ما يمكن الارتكاز عليه في إضاءة الفرضية الأولى من سؤال الدرس المركزي" كيف يمكننا إذن تعريف وتفسير الاكتشافات الجغرافية؟ هل هي إنجازات علمية لأولئك الفاعلين في أحداثها؟ أم أنها حملات توسعية استعمارية نفذت تحت ذرائع مختلفة؟"، هذا السؤال يمكن الإجابة عليه من خلال هذه الخطوات ومضامينها الواردة في الجدول الآتي:

الخطوات	مضامينها
الفرضية الأولى	اكتشافات جغرافيا ظاهرة نتج عنها عدة إنجازات علمي ومجالية
الفرضية الثانية	قد تكون الاكتشافات أيضا ظاهرة توسعية استعمارية
الرهان	بلور التعريف لمفهوم اكتشافات وتفسيره بحوافز الفاعلين
المفهوم المركزي	الاكتشافات الجغرافيا، المركنتلية
الخطة المنهجية	خطة استدلالية، حجاجية، برهانية
المقاربة التاريخية	ستكون تفسيرية، مفاهيمية، إشكالية

الخطوات	مضامينها
كفاية الاشتغال	عمر سيارتي سؤال مركزي والفرضيات؛ واستخراج معلومات تاريخية من الوثائق لتعلم التفسير بحافزية الفاعلين، وتصنيفها في بطاقة منهجية؛ ثم تركيب خلاصة معرفية لأشكال الحافزية مع الالتزام بمسافة نقدية تجاه الوثائق
طبيعة المنتوج المنتظر	عبارة عن ملخص مدرسي تركيبي، يحضر في التمييز بين حافزية الفاعل
القيمة التربوية الاستراتيجية	أعور إدراك قيمة التثاقف بين الحضارات والشعوب
الغلاف الزمني المتوقع	أربع حصص

لاحقًا انتقل الباحثان إلى عنصر إطلاق التعلم، الذي يتضمن تعليمة مرافقة، تسلك فيها ثلاث خطوات في الخطوة الأولى تشخص تمثلات المتعلمين حول الظاهرة، وفي الثانية يتم الاحتفاظ بنماذج من تمثلات المتعلمين قصد تعديلها وفي الخطوة الثالثة يربط موضوع الاكتشافات بسياق أصيل من الحاضر مع تحديد طبيعة الأسئلة التي سترفق بالدعامات المعتمدة. كما حددت الدعامات المهيئة وهي صورة وثلاث نصوص.

وفي مسارات السيناريو التكتيكي للوضعية المشكلة يتم تقديم تمهيد إشكالي وأسئلة موجهة عرضوا الدعامات المرصودة، إذ بعد التمهيد الذي سينطلق من خلال التعامل مع الصورة والنصوص عبر الأسئلة، يمكن صياغة الإشكالية على النحو الآتي "كيف يمكننا إذن فهم وتفسير الاكتشافات الجغرافية؟ هل هي مشروع علمي تحكمت فيه مجموعة الحوافز؟ أم أنها مشروع توسعي استعماري أدى إلى إبادة الشعوب المستعمرة؟"، ثم استحضار الفرضيات التفسيرية المصاغة الأولى والثانية قبل الانتقال إلى ببناء التعلم وهيكلته، وعلى مستوى النشاط الأول من هذا الأخير سيتم تمحيص فرضية الإنجاز العلمي للاكتشافات الجغرافية عبر دعامات مهيئة بمعجمها الوظيفي، الدعامة رقم ٥ خريطة و٦ نص تاريخي و٧ نص تاريخي، واتباع تعليمات مطالب الإنجاز بالإجابة على الأسئلة المناسبة التي تستهدف الوصول إلى، الموضعة في الزمان بتحديد بداية الرحلات الإيبيرية من الخريطة... ثم الموضعة في المجال باستخراج أهم الدول التي قادت الرحلات من الدعامة رقم ٥ و ٦، وأخيرا استخراج المظاهر الدالة على أهم الإنجازات العلمية والجغرافية والاقتصادية للاكتشافات الجغرافية من الدعامة ٦ و٧، و تأكيد أو نفي أو تعديل فرضية الإنجاز العلمي(ص: ٧٥-٧٦-٧٧-٧٨-٧٩-٨٠).

وفي النشاط الثاني حول تفسير انطلاق الاكتشافات الجغرافية بالحافزية الفاعلية اقترح الباحثان دعامات مهيأة مع معجمها الوظيفي، وهي الدعم رقم ٨ و٩ و ١٠ و١١، وهي عبارة عن نصوص تاريخية فضلاً عن الدعامة رقم ١٢ ، وهي دعامة منهجية مساعدة على تعلم التفسير التاريخي لا تتضمن خانتين أفقيتين الأولى ، تبرز طبيعة الفاعلين في الحدث، والثانية حافزية المشاركة في الحدث، مع الإشارة إلى أن ترتيب الفاعلين ليس قارا، وإنما يمكن أن يعدل حسب ما تقتضيه مرحلة التركيب، وفي التعليمات مطالب الإنجاز، و وبغية توضيح الحافزية المتعددة في تفسير الحدث التاريخي سيطلب من المتعلمين في هذا النشاط الاشتغال على الوثائق لتهدئتي الجدول (الدعامة ١٢)، من خلال الإجابة على عدة أسئلة تتضمن أجوبتها تأطير الحوافز التي كانت وراء انطلاق الرحلات، والتمييز بين هذه الحوافز حسب طبيعتها، وتبيان حافزية فاسكو دي غاما والملك إيمانويل الأول مثلا، وكذا دور البابا ألكسندر السادس، في حين سيكون المنتوج المدرسي المنتظر عبارة عن ملخص تركيبي للنشاط الأول وفي نشاط الثاني تصنف في الجدول أشكال التفسير المتوصل إليها، أو تحويله إلى ملخص تركيبي(ص:٨٠-٨١-٨٢).

إذن في المنتج المعرفي المدرسي المنتظر سيتم تقديم جواب تركيبي على السؤال المركزي والذي يتضمن قبولا مؤقتا لفرضية الإنجاز العلمي الذي كان وراء الرحلات، وقصد تفسير الحادث بـ حافزية الفاعلين المشاركين ف في الأحداث يمكننا الإشارة إلى أشكالها

في الجدول السالف الذكر والمحددة في أربعة دوافع مختلفة ومتداخلة على النحو الآتي:

- **الحافزية السياسية:** التي ترد إلى منطق الدولة الأمة؛ وتظهر في الطموحات المادية لملوك وأمراء الدول الإيبيرية لاحتكار تجارة التوابل والذهب...
- **الحافزية الاجتماعية:** ترتبط بتسخير الملوك نخبة من المستكشفين من الطبقة النبيلة والبرجوازية لقيادة هذه الرحلات.
- **حافزية المكتشفين:** لها علاقة بالطموحات التي حركت هؤلاء، قصد تحصيل مكاسب اجتماعية ومادية، ككريستوف كولومبس الذي حصل على لقب ملكي هول والأميرال...
- **الحافزية الدينية:** إذ ومنذ بداية الرحلات، تدخل البابا عبر توقيع معاهدة توردسيلاس ١٤٩٤، حيث قدم دعمه ومباركته لخطة تقسيم العالم بين الإسبان والبرتغال، لدعم عمليات التبشير على نطاق واسع (ص:٨٤-٨٣-٨٢).

تتبع الباحثان، هندسة السيناريو الديداكتيكي المقترح، فخصصا النشاط الثالث منه، لتمحيص فرضية التوسع الاستعماري للاكتشافات الجغرافية، واقترحا في الدعامات المهيئة ومعجمها الوظيفي، الدعامة ١٢ و١٣ و١٤ و١٥، وهي عبارة عن نصوص تاريخية، ثم الدعامة ١٦ خريطة و دعامة ١٧ عبارة عن مبيان، وللتعامل مع هذه الوثائق قصد إنجاز المطلوب ورد في تعليمات مطالب الإنجاز ضرورة البدء بتمحيص فرضية التوسع الاستعماري ونتائجه على شعوب المستعمرات من خلال الإجابة على سلسلة من الأسئلة المتدرجة، وفي المنتج المدرسي المنتظر يتم صياغة فقرة تركيبية تستجيب لشروط في مقدمتها البدء بجملة تقديمية تذكر بالسؤال المركزي... (ص:٨٦-٨٥).

وفيما يخص المنتج المعرفي المدرسي المنتظر، فسيتخذ شكل فقرات تركيبية تبرز الحضور القوي للفرضية الثانية القائلة بارتباط الاكتشافات " بأطروحة التوسع الاستعماري، منذ الرحلة الثانية لكريستوف كولومب ١٤٩٣ حسب ما توصل إليه بيير شانو ويقول وهي أطروحة يدعمها بيير جورج"، كما سيتضمن هذا المنتج أفكارا تحيل على نتائج الاكتشافات سواء على سكان المستعمرات بالنزيف الديمغرافي و الاستغلال كحالة المكسيك، أو على القوتين الإيبريتين بمراكمة المعادن النفيسة والتحكم في طرق الملاحة...، كما كما ورد كما وردت ملاحظة منهجية بعد المنتج المعرفي مفادها أنه من نواتج الاكتشافات نجد أيضا ظاهرة المركنتيلية، والتي يمكن دمجها " ضمن فرضية الإنجاز العلمي والمادي للكشوفات"، أما تحويل التعلمات الذي سيكون آخر أداء سيتم إنجازه فقد اقترحت الدعامة ١٨ وهي ينص تاريخي و الدعامة ١٩ وهي عبارة عن صورة لأوراق التبغ التي اكتشفها الأوروبيون في أمريكا، فسيوجه المدرس للمتعلمين" انطلاقا من الفكرة التي يبرزها الباحث التاريخي في الدعامة ١٨، وموضوع الصورة ١٩، أنجز بحثا مصغرا (في بضعة أسطر)، تعدد فيه مظاهر التثاقف بين أوروبا ودول أمريكا اللاتينية" وذلك عبر الاسترشاد بالإجابة على الأسئلة محددة (ص:٨٩-٨٨-٨٧).

وفيما يخص المكون الخامس، من هذا السيناريو، وهو دليل الأستاذ في تدبير السيناريو المقترح، فقد اقترح الباحثان سلسلة من الدلائل التي، سيقتدي بها المدرس بداية بدليل لتقديم عام للدليل، ثم دليلاً لتدبير مرحلة الإطلاق، وآخر لتدبير مرحلة البناء والهيكلة في النشاط الأول والثاني والثالث، وفي الختام دليل لتدبير تحويل التعلمات، وكالعادة كان العنصر السادس والأخير من السيناريو المقترح هو تقديم بيبليوغرافيا للتوسع والإغناء في الموضوع، تضمنت ثمانية كتب، مثل كتاب (Christophe Colomb et ses fantomes) للباحث Todericiu,D وكتاب (les imposteurs de l'histoire) للباحث Mossé,C (ص:٩٢-٩١-٩٠-٨٩).

الآن نحن بصدد **الفصل الثالث** من هذا الكتاب العملي، الذي اقترح فيه الباحثان **السيناريو الديداكتيكي الثالث**، واعتمدا فيه **مسلك التفسير بالمقارنة بين تأويلات مختلفة** وتطبيقه على **موضوع حضارة بلاد الرافدين**، وقد ورد في عنصره الأول الذي هو **منطوق المسلك وخلفيته الإبستيمية والمنهجية**، إلى أن التفسير التاريخي يوجد لدينا ثقافة المؤرخ وخلفيته النظرية، وما يحمله من هموم حاضره، وأن هذه الخلفية النظرية والمفاهيمية تتجسد في مختلف الإنتاجات المجردة التي يعتمدها في مساره الفكري، سواء كانت نظريات، تعميمات، مفاهيم،

نماذج وغيرها، في سياق مقاربته للواقع التاريخي وإنتاج معرفة حول هذا الواقع، وتوظيف أنماط التأويل الممكنة تجاه الماضي سواء بطريقة واعية أو غير واعية استنادا إلى خلفيته النظرية، حيث" يبدأ النشاط التأويلي في التاريخ بأسئلة المؤلف وفرضياته التي تقوده إلى اكتشاف وقائع في شكل تواريخ وأماكن وأعلام وتعبيرات لغوية ورمزية يخضعها المؤرخ للتأويل"، والحالة هذه فقد ركز هذا المسلك من التفسير التاريخي في الجانب الديداكتيكي على جعل المتعلمين يتخذون مسافة نقدية من الوثائق وأصحابها أثناء دراسة الوضعيات التاريخية، إذ تمكنهم هذه المسافة النقدية من إدماج الفهم في نص تفسيري (ص:٩٧-٩٦-٩٥).

في المكون الثاني من هذا السيناريو الديداكتيكي المقترح، وهو الملخص العلمي لموضوعي السيناريو، أشار الباحثان إلى ضرورة إلمام المدرس بأهم النظريات والمقاربات التاريخية المفسرة لنشأة الحضارات القديمة، حيث يمكن "التمييز بين ثلاث مقاربات: الأولى جينالوجية تبحث في اشتقاق مفهوم الحضارة ونشأته، وعلاقته بالثقافة. والثانية ماكرو-انتروبولوجية، والثالثة مونوغرافية تهتم بدراسة الجوانب المادية؛ الجغرافية؛ البشرية لكل حضارة من حضارات العالم المتوسطي القديم على حدة"، وهكذا على مستوى الدراسات المفاهيمية، نجد أن لوسيان فبير منذ سنة ١٩٢٩ قد نشر دراسة جينالوجية حول نشأة مفهوم الحضارة من المنظور الفرنسي، ملمحا إلى أنها تتخذ الكثير من المعاني، إذ قد تطلق على الحياة المشتركة لمجموعة بشرية معينة، أو تطور هذه المجموعة البشرية مقارنة بأخرى فقد تحضرا إي (متوحشة) مثلا، كما مثل كتاب معجم الحضارات لفرناند بروديل حجر زاوية أساسي في الدراسات الجينالوجية لهذا الموضوع، نظرا لأربعة محددات، تتمثل في تداخل مفهوم الحضارة والثقافة وصعوبة الفصل بينهما، وهل استعمال مفهوم الحضارة يتم بالمفرد أو بالجمع -خلص إلى أن الاستعمال يجب أن يكون بالجمع نظرا لتباين البيئات الجغرافية- فضلا أن تناول مفهوم الحضارة لم يكن من أولوية المؤرخ، وإنما حظي باهتمام الباحث الجغرافي وأخيرا أن ما يغري المؤرخ في موضوع حضارة هو الزمن الذي يتميز بالاستمرارية حيث رغم سقوط حضارة ما، فإنها تظل حية في آثارها المادية، حضور بعض مظاهر الحضارة -الحافز الديني مثلا- في مجتمع معين، وغيابها في مجتمع آخر، يفرض على المؤرخ بالضرورة حين دراسته لموضوع الحضارة التركيز فقط على البعد الزمني والمكاني، ففي كليهما يحضر المجتمع، وهو ما قال به أرنولد توينبي[١٦] بعد تفكير فلسفي عميق، وهو ما سيجري تطبيقه ديداكتيكيا لتعلم درس"الحضارة في بلاد الرافدين" (ص: ٢ . ١-١ . ١-١ . ٠-٩٩-٩٨-٩٧).

أما على مستوى **الدراسات الشمولية التحليلية، يمكننا رصد الكثير من الدراسات الشمولية للمؤرخين أزولد شبنغلر، وول ديورانت، وأرنولد توينبي**، وفي سياق هذا السيناريو، سيعتمد البحث الذي أنجزه هذا الأخير حيث يعد توينبي من فطاحلة الباحثين في تخصص دراسة الحضارات القديمة وفق نظريته الشهيرة" **التحدي والاستجابة"**، والتي تقول بأن الإنسان يصنع حضارته عندما يستطيع تجاوز التحديات التي تفرضها عليه عناصر بيئته سواء كانت طبيعية أوبشرية، وقد تجاوز من خلالها ربط نشوء الحضارات القديمة بالعامل الجغرافي الملائم - ظهور حضارات في وادي النيل متطورة جدا، مقابل غياب نظيرلها في نهر المسيسيبي مثلا- أو حتى الأساس العرقي ، وبذلك استحقت نظرية توينبي توهجها الكبير، ما جعل باحثين آخرين على غرار **رالف لنتون** يتلقفونها ويطورونها، ففي كتابه **شجرة الحضارة** اعتبر أن التفاعل العرقي والمجالي والفكري، الذي جمع اليونانيين قديما مع جيرانهم، كان سببا في نشوء الحضارة اليونانية المتميزة (ص:٣ . ١-٢ . ١).

هكذا اعتبر الباحثان مع إن حضارة بلاد الرافدين تمثل نموذجا مناسبا للدراسة في هذا السياق المرتبط بالتفسير عبر المقارنة بين تأويلات مختلفة إذ أن" نشأة الحضارة في بلاد ما بين النهرين (دجلة والفرات)، مرتبط أشد الارتباط بقدرة الإنسان العراقي القديم على التفاعل وتحدي الطبيعة النهرية للحوض الرسوبي، علما أن ضفتي النهرين، إن لم تكونا دائما مناسبتين للاستيطان والاستقرار وبناء الحضارة"، فالحضارة السومرية على سبيل المثال لا الحصر، قد ازدهرت بفضل الاستجابة للتحديات الجغرافية وكذا انفتاح مجال الدلتا بشكل دائم أمام توافد الهجرات البشرية ، كما أن الجماعات البشرية التي ازدهرت في هذا المجال، قد انتقل من ميراثها الحضاري إلى حوض البحر الأبيض

المتوسط عبر أقوام آخرين كالفرس والإغريق، ما يبرز دور التأثير والتأثر في الصعود الحضاري (ص:١.٥-١.٤)، أما الدراسات المونوغرافية حول حضارات العالم المتوسط القديم وتمتاز بالتعدد حيث يمكن اعتماد نماذج من هذه الحضارات القديمة كالحضارة المصرية، الإغريقية والرومانية ففي" دراسة بعنوان تاريخ وحضارة مصر الفرعونية (٢.١٢)، لمحمود عبد الحميد أحمد، لتأكدوا القارئ بالمقارنة أن الحضارة المصرية أقرب ما تكون من الحضارة العراقية، فهي بدورها ولدت في بيئة نهرية صحراوية، جاف..." في المقابل نجد أن النموذج الروماني قابل للتوظيف أثناء "التنزيل الديداكتيكي للوضعية المشكلة" فالحضارة الرومانية لم تكن حضارة نهرية على غرار الحضارة العراقية القديمة، إذ ارتبطت نشأتها ببيئة بحرية وتميزت بحيوية كبيرة وقدرة على المواجهة مع باقي المنافسين حتى حولت البحر الأبيض المتوسط لبحيرة رومانية لردح طويل من الزمن(ص:١.٧-١.٦-١.٥).

وبالاستناد إلى ما سلف ذكره يمكن التمييز في المقاربات حول مفهوم الحضارة، بين ثلاث مقاربات تاريخية حول هذا المفهوم: الأولى جينالوجية، غايتها النبش والتعرف على جذور المصطلح واستعمالاته المختلفة، والثانية شمولية تحليلية، تجمع بين المنظور التاريخي والأنثروبولوجي في الإحاطة بمفهوم الحضارة، والثالثة مونوغرافية، وباعتبارها تقليدا تاريخيا كلاسيكيا فهي تسعى إلى وصف وتفسير النماذج الحضارية المنتقاة. وعلى مستوى النماذج التفسيرية لتطور الحضارة القديمة يمكن الإشارة إلى أربعة نماذج:

- **النموذج الأول:** نرصده عند المؤرخ أرنولد توينبي والقائم على مفهوم التفاعل الحضاري أو نظرية **" تحدي والاستجابة".**
- **النموذج الثاني:** يرد إلى ثلة من الباحثين الجدد الذين فسروا الحدث التاريخي الحضاري بالمجال الجغرافي وتفاعلاته، ضمن ما يعرف **بالعامل الجيوتاريخي** على غرار **فرناند بروديل**.
- **النموذج الثالث:** يظهر عند بعض المتخصصين الحضارات القديمة والذين ربطوا نشأتها باستحضار **" عملية الاختلاط، متجانس، والتزاوج بين الجماعات البشرية فيما بينها"**، وليس النموذج اليوناني في تحليلات رالف لنتون إلا مثالا على ذلك.
- **النموذج الرابع:** يقول بازدهار الحضارة عن طريق ما يعرف **بنظرية الصدام الحضاري، كصامويل هنتنغتون.** وبذلك ستكون هذه النماذج التأويلية جسرًا لتناول دروس الحضارات القديمة في المتوسط وتفسير صعودها، بطريقة ديداكتيكية مبتكرة (ص: ١١.٩-١.٨-١.٧).

أما العنصر الثالث من هذا السيناريو الديداكتيكي المقترح فقد طرح فيه الباحثان الدعامات المنتقاة، بخصوص دعامات إطلاق التعلم، هناك الدعامة رقم١، وهي لوحة طينية لملحمة جلجامش، الدعامة ٢، نص جغرافي بحثي يربط الحضارة العراقية القديمة بالتربة الطينية المحلية، الدعامة ٣، نص يؤكد التأويل الجغرافي في تفسير نشأة الحضارات القديمة، وأخيرا الدعامة ٤، تمثل منطوق نظرية التفاعل الحضاري على لسان توينبي. وفي النشاط الثاني تم اقتراح دعامات بناء التعلم وهيكلته، وهي الدعامة رقم ٥، خريطة للموضعة في المجال، ورقم ٦ خريطة لهجرة الشعوب السامية، ورقم ٧ خط كرونولوجي للموضعة في الزمن، ورقم ٨ بطاقة منهجية تمثل الجزء الأول من شبكة تحليل الحضارات، ورقم ٩ ترسيمة تفاعلية. ولهيكلة وبناء التعلم في النشاط الثاني تم اقتراح على التوالي الدعامة رقم ١٠، ١١، ١٢، و١٣، عبارة عن صورة لتوينبي ونصين وقصاصة تبرز ريادة حضارة بلاد الرافدين، وللنشاط الثالث الدعامة رقم ١٤، ١٥، و١٦، دراسة لوحة طينية ونصف تاريخي ومقتطفات من قانون حمورابي (ص:١١٢-١١١-١١٠).

لاحقًا انتقل الباحثان للعنصر الرابع وهو هندسة السيناريو الديداكتيكي المقترح، وضمن العناصر التعريفية به جرى الانطلاق من السياق المفضي إلى التساؤل والمرتبط بتعدد المقاربات والتأويلات التاريخية المفسرة لنشأة الحضارات القديمة بحوض البحر الأبيض المتوسط ، سواء النظرية العرقية أو الجيوتاريخية، أو الحتمية الطبيعية، وكذا نظرية التفاعل الحضاري، فيكون بذلك السؤال المركزي المناسب هو: "كيف تمكن الإنسان العراقي القديم من التفاعل مع بيئته النهرية لوضع أسس نموذجها الحضاري؟"، مرورًا بالبرهان، تحديد المفهوم المركزي، والخطة المنهجية، ثم المقاربة

التاريخية، وكفاية الاشتغال، وأخيراً بناء المنتج المنتظر، الذي سيرد في شكل تعبئة بنود مقومات شبكة تحليل الحضارات مع تبيان تفاعلات عناصرها مشفوعا بملخص مدرسي تركيبي. وعلى مستوى إطلاق التعلم، اقترح الباحثان في التعليمة المرافقة على المدرس اتباع ثلاث خطوات تستهدف تشخيص المكتسبات القبلية والربط بين الماضي والحاضر حول الموضوع ثم توظيف نصين مختلفين للتأويل، أما الدعامات المهيئة فهي الدعامة رقم ١،٢،٣،٤، (ص:١١٢-١١٣-١١٤-١١٥)، وفي الخطوة الموالية سيعمد المدرس إلى دفع المتعلمين لكتابة تمهيد إشكالي مناسب، على ضوء أسئلة موجهة تدور حول سؤال مركزي هو: "كيف تمكن الإنسان العراقي من التفاعل مع بيئته لوضع أسس نموذجه الحضاري ؟"، حيث يمكن تفريع هذا السؤال إلى فرضيتين، الأولى تقول بنشأة حضارة بلاد الرافدين في ارتباط بخصوصية البيئة الجغرافية النهرية، والثانية تربط هذه النشأة بالتفاعل بين الإنسان والبيئة الجغرافية. وعلى مستوى النشاط الأول المرتبط: بتمحيص فرضية التأويل الجغرافي في نشأة الحضارة اقترحت الدعامات المهيأة ومعجمها الوظيفي، رقم ٥، ٦، ٧، ٨، و٩، ثم في تعليمات ومطالب الإنجاز ضرورة الاشتغال على فرضية التأويل الجغرافي، من خلال الإجابة على عدة أسئلة موجهة تقود لمنتج مدرسي منتظر، عبارة عن فقرة ملخصة تبرز أهمية التفاعل بين المجتمع وبيئته الجغرافية، وتذيل هذا المنتج بسؤال يتجاوز التأويل جغرافي في نشأة الحضارة لتأويل آخر(ص:١١٦-١١٧-١١٨-١١٩). وفي النشاط الثاني الذي سيخصص لتمحيص نظرية التفاعل الحضاري في تفسير نشأة الحضارات اقترحت الدعامات المهيئة مع معجمها الوظيفي رقم ١٠، ١١، ١٢، ١٣،١٤،١٥،١٦، و١٧، ثم في التعليمات ومطالب الإنجاز سيتم الاشتغال على فحص فرضية التحدي والاستجابة لأرنولد توينبي، عبر تقديم إجابات لأسئلة موجهة، في أفق الوصول إلى منتج مدرسي منتظر يحول في المتعلم ما توصل إليه إلى خطاطة تفاعلية أو فقرة تركيبية مناسبة، وسيتم إغناء هذا المنتج المعرفي بالجانب الفكري الذي أعطى دفعة أغنت الحضارة الإنسانية في منطقة بلاد الرافدين قديما، ممثلا في كتابة المسمارية منذ (٣٢٠٠ ق.م)، ثم الجانب التشريعي المرتبط بالتطور القانوني الناتج عن شريعة حمورابي والتي تمثل أول نص قانوني مكتوب منذ (١٧٣٠ق.م)، وكل تاريخ الحضارة، قبل أن يصل المتعلم لنشاط تحويل التعلم، حيث في التحويل الأول يستهدف الانطلاق من دراسة شريعة حمورابي، دورها في تنظيم الحياة العامة عبر الانفتاح على" ميثاق التلميذ"، والتحويل الثاني، يروم تناول موضوع البقايا الأثرية من حيث مثلا العلم الذي يعنى بدراستها، وإبداء الرأي تجاه دور المتاحف في حفظ الآثار،(ص:١١٩-١٢٠-١٢١-١٢٢-١٢٣-١٢٤).

لاحقًا في دليل الأستاذ لتدبير السيناريو المقترح الذي يمثل العنصر الخامس من هذا السيناريو، اقترح الباحثان، تقديمًا عامًا للدليل للمدرس، ثم دليل تدبير وضعية مرحلة الإطلاق، ومثله لبناء التعلمات وهيكلتها في النشاط الأول، الخاص بتمحيص فرضية التأويل الجغرافي، وفي النشاط الثاني الذي يستهدف تحليل فرضية "التحدي والاستجابة" وكذا دليل لتدبير تحويل التعلم. قبل الانتهاء بالعنصر السادس والأخير من السيناريو وهو ببليوغرافية للأغنياء والتوسع في الموضوع، اقترحت فيها مراجع بالعربية ككتاب بحث في التاريخ لأرنولد توينبي، وكتاب مقدمة في تاريخ الحضارات القديمة لباقر طه، وأخرى بالفرنسية مثل كتاب grammaire des civilisations للمؤرخ Fernande Braudel، (ص:١٢٤-١٢٥-١٢٨).

في **الفصل الرابع والأخير**، اقتراح الكاتبان **السيناريو الديداكتيكي**، القائم على **التفسير بزمنيات متعددة**، انطلاقًا من **موضوع بروز قوى رأسمالية خارج أوروبا (اليابان نموذجا)**، وتم استهلاله بمنطوق المسلك التفسيري وخلفيته الإبستيمية والمنهجية، في هذا الأخير أشير إلى العلاقة القوية التي تربط المؤرخ مع المقولة الزمنية، ففي الوقت الذي كان المؤرخ الوضعاني يقدم الزمن كمطلق مقدس يضع الأحداث في إطار كرونولوجي، أصبح المؤرخ الجديد "يشتغل بما يسمى بتعدد الأزمنة بديلا للزمن الخطي"، إذ أصبحت كلمة الظرفية تدخل ضمن المدة الزمنية المتوسطة، وكلمة البنية ضمن المدة الطويلة، فضلاً عن الحضور القوي للديمومة والاستمرارية في إشكالية المؤرخ، وهكذا" نجد في مجال العلاقة بين السببية والزمن تمييزا بين قراءتين الأولى حتمية والثانية احتمالية"، حيث أن الأولى ينساب فيها الزمن من الماضي في اتجاه المستقبل فيحدد الماء قبل المزاد، أما الثانية فيعمد فيها المؤرخ إلى الرجوع

على المستوى السببي من النتيجة إلى السبب و حيث يقوم" بطرح احتمالات في الماضي وتفسير عدم حدوثها ومن ثم إمكانية استخدام المنطق الافتراضي، بمعنى تخيل تاريخ مغاير كوسيلة لإيجاد التاريخ الواقعي الحقيقي"، بتقسيم الزمن التاريخي غدا شرطا ضروريًا في التناول الجيد للإشكالية التاريخية المقدمة، وفي تمرينه التحقي بي اتجه المؤرخ لنهج طريق من ثلاث مستويات، أولها اختيار معالم الحقبة، ثم إعادة النظر في التحقيبات الجاهزة والموروثة وأخيرًا تسمية الحقب، بعبارات معينة قد تكون بسيطة وقصيرة أو مركبة وممتدة. إن التجديد الكبير الذي شهده موضوع علاقة الزمن بتفسير الأحداث التاريخية، يرد الفضل فيه إلى إسهامات بروديل الذي ميز بين ثلاثة أبعاد للزمن: البعد الأول الزمن الفردي أو الحدثي، وهو زمن قصير، والبعد الثاني هو الزمن الاجتماعي أو الظرفي، وهو الزمن المتوسط ، والبعد الثالث الزمن الجغرافي أو البنيوي وهو زمن المدة الطويلة الذي يقاس بالقرن أو الألفية، ويمكننا إذن على الصعيد الديداكتيكي اعتبار المسلك التفسيري بزمنيات متعددة يصب في تنمية كفايات أساسية في الاستدلال التاريخي للتلاميذ عبر موضعة الحدث في الزمن الطويل والممتد، ونسج العلاقات القائمة بين الأحداث التاريخية في فترات متباينة وإنتاج منتج سردي تركيبي لوضعية تاريخية ذات معنى،(ص:١٣٥-١٣٤-١٣٣-١٣٢-١٣١-١٣٠).

في العنصر الثاني من هذا السيناريو الديداكتيكي الأخير، وهو الملخص العلمي للموضوع المقترح، وتماشيا مع المنظور المنهجي والإبستيمولوجي المذكور، سيجري تقديم أبرز الدراسات التاريخية المعاصرة التي درست التجربة النهضوية الرأسمالية لليابان، على ضوء تفسير هذه التجربة بالزمنيات المتعددة، إذ يمكن الإشارة مثلا لدراسات وصفية تقريرية، ربطت نهضة اليابان الرأسمالية بحرق المراحل التاريخية، ودراسات تاريخية " تشتغل في ظل المدة الزمنية الطويلة" لتفسر نجاح اليابان في المزاوجة على مستوى تحوله الرأسمالي بين الأصالة والحداثة. وهكذا يمكن للدارس الذي يبحث في العوامل المفسرة لنجاح النهضة اليابانية أن يعتمد على العديد من الكتابات والدراسات والمقاربات ومن ذلك: (ص: ١٣٧-١٣٦-١٣٥).

- **المقاربة الأولى: دبلوماسية عيانية،** ترتبط بانبهار بعض الدبلوماسيين العرب مثلا بتفرد الإنسان الياباني، ما جعلهم يكتبون عن التجربة النهضوية اليابانية، مثل غانم علوان جواد الجميلي.
- **المقاربة الثانية:** سوسيولوجية ميدانية، تظهر مثلا في كتابات السوسيولوجي الأمريكي فوجل عزرًا الذي زار اليابان عدة مرات، وقام بالتأليف حوله محاولا تفسير أسس التفوق الياباني.
- **المقاربة الثالثة: ماكرو- تاريخية،** نرصدها في أبحاث تاريخية كتلك التي أنتجها فوزي درويش، وظاهر مسعود وتقوم على المقاربة التاريخية التعميمية بدراسة مختلف الجوانب الخاصة بالإنسان الياباني قبل الانتقال إلى تقديم أسس التطور التاريخي الرأسمالي لهذا البلد.
- **المقاربة الرابعة: تاريخية تحليلية،** تظل من أبرز الدراسات التاريخية المهتمة بتفسير النهضة اليابان التحديثية، حيث تتجاوز الانبهار السريع بهذه النهضة، وتركز على الإصلاح التراكمي والاستمرارية، ضمن "المدة الزمنية الطويلة" في هذا البلد، من نماذج هذه الدراسات أطروحة المصري رؤوف عباس، بعنوان "المجتمع الياباني في عصر الميجي ١٨٦٨. ١٩١٢"، القائلة بارتباط نجاح إصلاحات ميجي بالتحولات المجتمعية التي بدأت منذ عهد توكوغاوا في القرن ١٧، مرورا بمختلف التحولات والتطورات التي شهدها اليابان حتى فترة الحرب العالمية الثانية. وكذا أطروحة المغربي محمد أعفيف بعنوان "أصول التحديث في اليابان ما بين ١٥٦٨ و١٨٦٨" اتجه فيها هذا الباحث إلى تفسير نجاح النهضة اليابانية بالرجوع بعيدا في الماضي الياباني ودراسة تطوراته من منتصف القرن ١٦ إلى منتصف القرن ١٩ لفهم نجاح إصلاحات الميجي. كما نجد أطروحة الفرنسي بيير فرنسوا صويري التي تماهت مع نفس النهج التحليلي في تفسير نهضة اليابان والمعنونة ب moderne sans etre occidental, aux origines du Japon d'aujourd'hui، حيث ربط فيها نجاح الإصلاح بالتراكمات المختلفة منذ عصر توكوغاوا في القرن ١٧، كتوفر مجتمع حضري استهلاكي، ومجتمع حرفي يدوي، وكذا مجتمع للمتعة والترفيه.

- **المقاربة الخامسة: تاريخية مقارنتية،** استدل فيها الباحثين بمثالين، الأول ورد في كتاب تأملات في التاريخ العربي، لشارل عيساوي، ركز فيه على دور الصدفة والعراقيل السياق التاريخي في فشل إصلاحات محمد علي في مصر، مقابل الصدفة السعيدة التي نجم عنها نجاح إصلاحات ميجي في اليابان، كالموقع الجغرافي المحصن ضد الأخطار خارجية لهذا الأخير. والثاني لظاهر مسعود الذي نسج على نفس المنوال في دراسته النهضة العربية النهضة والنهضة اليابانية، حيث قارن بين التجربة اليابانية - التي متحت من الغرب دون الذوبان فيه كليا- والمصرية، كما ألح في نفس الوقت على استحضار تجارب أخرى كالتجربة العثمانية، وعلى هذا أساس هذه الدراسات التاريخية، يمكن التمييز بين ثلاثة نماذج تفسيرية لنجاح التجربة الرأسمالية في اليابان، وقادرة على إتاحة تعلم التفسير التاريخي بالزمنيات المتعددة، وهي نموذج التفسير الثقافي على المدى الطويل والمتوسط، نموذج التفسير القصير الأمد، ونموذج التفسير بالنظير(ص:١٤٦-١٤٥-١٤٤-١٤٣-١٤٢-١٤١-١٣٩-١٣٨-١٣٧).

أما على مستوى الدعامات الديداكتيكية المنتقاة في هذا السيناريو المقترح، فتم تحديد سبع دعامات لبناء التعلم وهيكلته وهي : الدعامة رقم ١ خط زمني، رقم ٢ نص تاريخي يفسر نهضة اليابان بعدة عوامل، رقم ٣ نص وصور لبعثة إيواكورا تومومي، رقم ٤ عن تأثر لليابان بالصين على المستوى الديني من مؤلف أعفيف محمد وصول التحديث في اليابان ما بين ١٥٦٨,١٨٦٨، ورقم ٥ مقولة للباحث بيير صويري عن أهمية الزمن طويل، ورقم ٦ خلاصة بحثية للباحث عفيف من نفس المؤلف عن أهمية لمدة طويلة، ورقم ٧ تبرز دور الإقطاع في نجاح الرأسمالية في اليابان ضمن الزمن المتوسط، من نفس مرجع الباحث أعفيف،

لاحقًا في هندسة السيناريو الديداكتيكي المقترح، وضمن عناصره التعريفية سيتم الانطلاق من السياق المفضي إلى التساؤل وهو: "يعتقد كثير من المهتمين (مؤرخين، باحثين، مثقفين، صحفيين..." بأن نجاح التحديث الياباني يرتبط حصرا بإصلاحات الميجي ١٨٦٨. ١٩١٢"، في اتجاه تحديد السؤال المركزي الآتي: " كيف يمكن إذن تفسير التحول الذي عرفته اليابان نحو الرأسمالية بزمنيات متعددة (الزمن الطويل، المتوسط، والقصير؟)"، والوقوف عند باقي العناصر كالرهان والمفهوم المركزي والخطة المنهجية ثم المقاربة التاريخية، وتحديد كفاية الاشتغال وطبيعة المنتوج المنتظر كأثر كتابي أوغرافيكي ينجزه المتعلم، والقيمة التربوية الاستراتيجية، في غلاف زمني متوقع من حصة ونصف (ص:١٤٨-١٤٧).

ودائمًا في سياق بناء التعلم وهيكلته، سيخصص النشاط الثاني لتفسير صعود الرأسمالية اليابانية بزمنيات متعددة، وتمثلت دعاماته المهيئة مع معجمها الوظيفي بالدعامات السالفة الذكر، فضلاً عن تعليمات ومطالب الإنجاز التي سيتم من خلالها الإجابة على عدة أسئلة، تتوج بمنتج مدرسي منتظر يجيب على السؤال المركزي للمقطع التعلمي، ويكون على شكل فقرة تفسر نهضة اليابان بتداخل الأزمنة الثلاث الطويل والمتوسط والقصير(ص:148-149-150-151-152). في المقابل سيشتغل المتعلم في العنصر الخامس من السيناريو الديداكتيكي هو تحويل التعلم على المقارنة بين التجربة التحديثية لمحمد علي في مصر ونظيرتها اليابانية. وفي العنصر السادس وهو دليل الأستاذ(ة) في تدبير السيناريو المقترح، قدم الباحثان عنصر تقديم للدليل، ودليل تدبير مرحلة الإطلاق، وآخر لتدبير مرحلة بناء التعلمات وهيكلتها في النشاط الثاني وأخيرا دليل تحويل التعلم، وأخيرا في الببليوغرافية الإغناء والتوسع في الموضوع اقترح الباحثان تسعة مراجع بالعربية منها كتاب المعجزة اليابانية لإيزرا فوجل، هو مرجع بالفرنسية هو Modern sans être occidental, origine de Japon d'aujourd'hui, للباحث P-F. souyri (ص: 152-153-154-155-156).

خَاتِمَةٌ

إذا في الخلاصة الشاملة لهذه القراءة، في كتاب مسالك في تعلم التفسير التاريخي سيناريوهات ديداكتيكية مقترحة للمرحلة الثانوية، يمكننا التصديق بالتأكيد النهائي أن هذا الكتاب يعد إسهاما رصينا ويتسم بالجدة والأهمية للمؤلفين، في ميدان **الديداكتيك التطبيقية**، الخاصة بمادة التاريخ في السلك المدرسي الثانوي، وأنه كفيل بإضفاء الإبداع والتجديد والحيوية على الممارسة الصفية للمدرسين بمعية متعلميهم، ولا غرو في هذا إذا علمنا أن السيناريوهات الديداكتيكية الأربعة المقترحة، قادرة على تنمية الروح النقدية في التعاطي مع الأحداث التاريخية، وكذا القدرة على تحليل وفهم الأحداث الراهنة واتخاذ القرارات المناسبة في الحاضر وتوقع النتائج في المستقبل، كما يعد انخراط وتفاعل الممارسين في الميدان ضروريًا للوقوف على مدى صواب فرضية المزاوجة بين الجانب النظري والمنهجي في التأطير الذي يتغيا تجويد الممارسة الصفية، إذ من شأن هذا الوضع في نهاية المطاف جعل مادة التاريخ بشكل عام والتاريخ المدرسي بشكل خاص مادة ألمعية تضيء دروب الحاضر والمستقبل بضوء الماضي، وترصد تجارب هذا وتنقلها للأجيال القادمة لتعلم الدروس وتلافي الأخطاء.

الاحالات المرجعية:

(١) **شكير عكي**، أستاذ في ديداكتيك التاريخ بمركز تكوين مفتشي التعليم بالرباط، حاصل على دكتوراه في علوم التربية سنة ٢٠١١ م، ويعتبر مرجعا في التأطير والتكوين، ومن التميزيين في بحوث الديداكتيك التخصصي، فضلاً عن كونه ضمن فرق تأليف عديد الكتب المدرسية للمواد الاجتماعية في مختلف جميع الأسلاك، كما وأنه مساهم له إسهامات في مجلات علمية متخصصة في ديداكتيك المواد الاجتماعية.

(٢) **رشيد صغير**، مفتش تربوي لمادة الاجتماعيات وحاصل على دكتوراه في التاريخ المعاصر من جامعة محمد الخامس، الرباط، له إسهامات في مجلات علمية.

(٣) كتاب مهم للباحث شكير عكي تطرق فيه لموضوع التفسير التاريخي- نظرًا لأهميته الكبرى على مستوى نهج مادة التاريخ-من خلال المرجعية الإبستيمولوجية وكذا التطبيق الديداكتيكي، في طبعته الأولى، ٢٠٢١ نادية للنشر، الرباط.

(٤) يروم هذا الكتاب تجاوز النمط السائد في تدريس مادة التاريخ على مستوى المدارس الثانوية والذي يقلل من جاذبية المادة وتحفيز المتعلمين لأعمال خطوات فكرية دقيقة تنتهي بهم ببناء وفهم تعلماتهم وذلك من خلال رصد سيناريوهات ديداكتيكية تستهدف كفاية التفسير التاريخي وكفيلة بإعادة النقل والتطبيق كنماذج تحقق هذه الغاية.

(٥) مدرسة الحوليات، ظهرت في فرنسا، على يد ثلة من المؤرخين والباحثين الشباب والذين وجهوا انتقاداتهم للمرسة الوضعانية، ويعتبر مارك بلوك ولسيان فيفر من رعيلها الأول، صدرت مجلتها الشهيرة "حوليات التاريخ الاقتصادي والاجتماعي" منذ سنة ١٩٢٩.

(٦) **حروب البيلوبونيز** هي مجموعة من الحروب الهامة التي وقعت بين مدينتي أثينا وسبارتا وحلفائهما في القرن ٥ قبل الميلاد، لتقاسم النفوذ.

(٧) **الحروب البونيقية** هي سلسلة من الحروب التي جرت بين روما وقرطاج في القرنين ٣ و٢ قبل الميلاد، بسبب الصراع على النفوذ في المتوسط.

(٨) يتوفر على خبرة عسكرية ميدانية إذ شارك في عدة معارك كمعركة إينا ١٨٠٦ بين فرنسا وبروسيا توفي في بولندا سنة ١٨٣١ برتبة قائد أعلى للقوات العسكرية.

(٩) ولد في مقاطعة "فود" السويسرية سنة ١٧٧٩ خدم في الجيش السويسري وكان مولعا بالعسكر والعسكرية، يعتبر مؤسس الاستراتيجية العسكرية الحديثة له عدة مؤلفات يمكن تقسيمها إلى مؤلفات تعنى بالتاريخ العسكري وأخرى نظرية تحليلية.

(١٠) **لوران هنينجر**، مؤرخ فرنسي ولد سنة ١٩٥٩ متخصص في التاريخ العسكري وأحد خبراء الشؤون العسكرية.

(١١) **موريس فايس**، أستاذ جامعي ومؤرخ فرنسي من مواليد ١٩٤٢.

(١٢) **جون لوبيز**، مؤرخ وصحفي فرنسي ولد سنة ١٩٥٢ متخصص في التاريخ العسكري.

(١٣) البرتغال وإسبانيا.

(١٤) ينتظمون في ثلاث مجموعات رئيسية بالقارة الأمريكية هي: الأزتيك والمايا والإنكا.

(١٥) بسبب اتهام كثير من الباحثين لكريستوف كولومب بالتورط في إبادات جماعية للهنود الحمر أزالت السلطات في لوس أنجلس الأمريكية مثلاً تمثالاً له من أحد الساحات العمومية سنة ٢٠١٨ نقلاً عن: مجلة إكسبرس الفرنسية

(١٦) أرنولد توينبي، مؤرخ بريطاني ولد سنة ١٨٨٩ في لندن وتوفي في سنة 1975، من كبار مفكري القرن العشرين.