مفهوم الزمن والزمن التاريخي في تدريس التاريخ مقاربة تحليلية نقدية

The concept of time and historical time in teaching history
critical analytical approach

عبدالقادر عيسات [1]، محمد غماري[2]

[1] المدرسة العليا للأساتذة، الشيخ مبارك بن محمد الميلي الجزائري، (الجزائر)، aissat.abdelkader@ensb.dz

[2] جامعة الجزائر2 أبو القاسم سعد الله، (الجزائر)، Guemari.mohamed@ensb.dz

تاريخ الاستلام: 2022/11/2 تاريخ القبول: 2022/12/29 تاريخ النشر: 2022/12/31

ملخص: يحاول هذا المقال الاجابة عن سؤال مفاده *التّعرف على الآثار النّظرية والتّعليمية (الديداكتيكية) لارتباط مفهوم الزّمن بدراسة التّاريخ*؟ وذلك من خلال عرض الدّلالات المختلفة لمفهوم الزمن وموقع الزّمن التاريخي بينها، فالزّمن لفظة واحدة ومفاهيم عدّة، وذلك من خلال آراء وأعمال باحثين مختصين في تعليمية التاريخ وصلتهم بعلم نفس النمو وبأعمال جان بياجيه حول نمو مفهوم الزّمن عند الطفل تحديدا.

ولذلك جاء هذا المقال في جزءين، يتمّ في الجزء الأوّل منه استجواب المختصّين في علم نفس النّمو، لأنّه من خلال أعمالهم يتمّ تحديد الموقع الذي يتمّ فيه اكتساب مفهوم الزّمن التاريخي في العملية الكلّية للنمو العقلي. وفي الجزء الثاني من المقال محاولة لتحديد مفهوم الزّمن التاريخي نظريًا وتعليميًا (ديداكتيكيا)، في ضوء الملاحظات الّتي تمّ تقديمها في الجزء الأوّل. وبعد تقسيم مفهوم الزّمن التاريخي إلى ستّة جوانب مميزة، يكون من الممكن تحديد الأهمية التربوية لكلّ جانب منها.

الكلمات المفتاحية: اكتساب المفهوم، تدريس التاريخ، نمو المفهوم، مفاهيم الزّمن، زمن تاريخي.

Abstract: This article attempts to answer a question that is to identify the theoretical and didactic implications of the concept of time being linked to the study of history? And that is by presenting the different connotations of the concept of time and the location of historical time between them, as time is one word and several concepts, through the opinions and work of researchers specialized in the education of history and their connection with the psychology of development and the work of Jean Piaget on the development of the concept of time in the child in particular.

That is why this article came in two parts, in the first part the specialists in developmental psychology are interrogated, because it is through their work that the location in which the concept of historical time is acquired in the overall process of mental development is identified. In the second part of the article, an attempt is made to define the concept of historical time theoretically and didactically, in light of the observations made in the first part. After dividing the concept of historical time into six distinct aspects, it is possible to determine the educational significance of each aspect.

Keywords: Concept acquisition, history teaching, concept growth, time concepts, historical time.

المؤلف المرسل: عبدالقادر عيسات،

1. مقدّمة:

لا يمكن تصوّر دراسة التاريخ دون الرّجوع إلى اكتساب المفاهيم الأساسية، ذلك أنّنا حين نتحدّث اليوم عن تدريس التاريخ أو أيّ محتوى بيداغوجي إنّما نعني هذا التوجّه التربوي للانتقال بالعملية التّربوية – التّعليمية من محتوى يُحفظ إلى محتوى يوظّف، ومن تلميذ مستقبل للمعرفة (سلبي بمفهوم جون ديوي)، إلى تلميذ نشط هو من يُقبل على المعرفة وفق آليات تدريسية ملائمة ومتوافقة مع هذا التوجّه، وهذا إذا أراد المرء أن يكون شيئًا آخر غير التراكم العقيم للمعرفة. ويتّفق المؤرّخون والمختصون في التّعليمية على أن المفهومين الأكثر ارتباطًا بتعلّم التاريخ هما مفهوما الزّمان والمكان. ويرتبط مفهوم الزّمن بشكل مباشر أكثر بالتاريخ ويحاول هذا المقال الكشف عن آثاره النظرية والتعليمية؛ ويذهب عبد الرحمن بدوي (1977) في مؤلفه حول "مناهج البحث العلمي" إلى مقابلة مفهومين غاية في الدقّة هما: (التّاريخ وعلم التّاريخ)، ويشدّد في تحريره لكلّ من المفهومين على أهميّة محور الزّمن، معتبرا المنهج في الدّراسات التاريخية منهجا إستردادياً، حيث بيّن فيه أنّ التاريخ يتكوّن من وقائع حدثت مرّة واحدة وإلى الأبد، بينما يتكوّن العلم من حقائق قابلة دائما لأن تعود وما ذلك إلاّ لأنّ التاريخ يقوم على الزّمان وأوّلُ خاصية من خصائص الزّمان عدم قابلية الإعادة Irréversibité لأنّ الصّفة الرئيسية للزّمان هي الإتجاه، والإتجاه يقتضي السير قُدماً دون تراجع أو تخلّف أو تكرار[1]، والتّاريخ من منظور آخر، كما في "المشهد التاريخي" أو "كيف ينظر المؤرّخون للماضي" حيث كتب جون لويس غاديس[2] (2002)، "شيىء يستحيل امتلاكه، لأنّه ما إن نع ما يحدث حتّى يكون قد تفلّت من أيدينا، أي لا نستطيع أن نعيشه مرّة أخرى أو نسترجعه أو نستعيده، كما هو الحال في التّجارب المعمليّة أو المُحاكاة الحاسوبيّة، ولا نملك سوى "تمثيله"". ويقسو حسين مؤنس في حكمه على علاقة الانسان العربي بالتاريخ، في مؤلفه "التّاريخ والمؤرّخون"، فيقول: "وإذا كان العربي يقرأ التاريخ التماساً للحكمة فينسى التّاريخ والحكمة جميعاً، فإنّ أممًا أخرى عرفت فضل التّاريخ بأكثر ممّا عرفه العرب. أخذوه مأخذ الجدّ واحترموه ودرسوه ودقّقوا فيه وحقّقوا، (حسين مؤنس، 1984، ص3و4).[3]

ويبدو الزّمن كيانا "من المستحيل تحديده بدقّة" كما كتب محرّرو كتاب "الحياة، والانسان والزّمن"[4] Samuel A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de *Life 1971, L'homme et le temps* ، ومع ذلك، فإنّ الزّمن هو واقع يومي نعود إليه باستمرار. فـ "كلمة زمن تتوافق مع مفهومين مختلفين ومترابطين. وتعني الفاصل الزّمني أو المدّة؛ وتعني الحقبة أو الموقع في الزّمن.(...) ويعبّر عن الفاصل الزمني وعن العصر في نفس نظام الوحدات الخاص بـ (السّاعات والدّقائق والثّوان) غير أنّها تجيب عن مفاهيم مختلفة" (Samuel et all،1971).[5] وعلاوة على ذلك، فإنّ علماء النفس والفيزياء والفلاسفة لا يتّفقون على محتوى هذا التّجريد العلمي الّذي هو الزّمن. "على الرّغم من أن هؤلاء العلماء قد يخصّصون كتباً لدراسة الزّمن، إلا أنّ أيّاً منهم لا يستطيع أن يتوصّل إلى فهم حاسم له وللآخرين" (*Ibid.*, 9)[6].

إنّ هذه الفروق تعطينا بالفعل فكرة عن الصّعوبات الّتي أثارتها دراسة مفهوم الزّمن، وسيكون من الأهمية بمكان تحديد ما إذا كان الزّمن التاريخي يشير إلى زمن علماء النفس، أو إلى زمن الفيزيائيين أو إلى زمن الفلاسفة، أو ما إذا كان يمثل شيئًا مختلفًا. قد نجد في عمل صغير نُشر في النصف الثاني من القرن الماضي ضالتنا في فهم السؤال بشكل أفضل، والمتمثل في دراسة حول الزّمن7 Le temps لجان بوسيل، Jean Pucelle (1967) يميّز فيها أربعة أصناف من المشاكل المرتبطة بمفهوم الزّمن، أوّلها اعتبار الزّمن موضوعا للتجربة: بمعنى أنّه زمن معيش يتمّ إدراكه على مستويات مختلفة: بيولوجية ونفسية واجتماعية. وثانيها الزّمن هو وعاء، أي البلازما التي تتّبع فيها الظّواهر بعضها بعضا: إنّه زمن متصوّر، يُعتبر حقيقة كمية مجردة. وثالثها، أنّ الزّمن يُشير أيضًا إلى المغامرة البشرية الّتي تمّ أخذها في الاعتبار من حيث انتشاره وعمقه: إنّه الزّمن التاريخي الذي يُسائل الحدث وآثاره، لتحديد، ما أمكن، كلّ من السّببية والمعنى والمكان الدّقيق في تعاقب العصور. رابعاً وأخيرًا، يشير الزّمن إلى جميع الأسئلة ذات الطّبيعة الفلسفية التي يطرحها الإنسان في مواجهته للطوارئ التي تصادفه وفي مواجهته لمستقبله: إنه الزّمن الروحي الّذي تلتحم حوله كلّ جهود الإنسان لتقديم تفسير منطقي لوجوده.

يمكننا أن ندرك هنا، بشكل تقريبي، زمن علماء النفس (الزّمن المعيش)، وزمن الفيزيائيين (الزّمن المتصوّر) وزمن الفلاسفة (الزّمن الروحي)، أمّا الزّمن التاريخي فيظهر كواقع متميّز عن هؤلاء الثلاثة، على الرّغم من أنّه قد يكون مرتبطًا بهم ارتباطًا وثيقًا على مستوى الهواجس أو المدركات الفكرية. ومهما يكن الأمر، فإنّ هذه الفروق تبدو مفيدة للغاية وتسمح لنا باستجواب مختلف المختصين الذين درسوا مفهوم الزّمن بطريقة أكثر صلة بالموضوع. لنعرف بعد ذلك كيفية استخدام استنتاجاتهم عندما يتعلّق الأمر بالتّفكير في مفهوم الزّمن في دراسة التاريخ.

في الجزء الأول من هذا المقال، يتمّ استجواب المختصّين في علم نفس النّمو أو علم النّفس التّطوري بشكل أكثر تحديدًا، لأنّه غالبًا ما يُعتمد على أعمالهم، لمحاولة تحديد الموقع الذي يتمّ فيه اكتساب فكرة الزّمن التاريخي في العملية الكلّية للنمو العقلي. بعد ذلك، يتمّ فحص آراء المختصين الآخرين بشكل سريع من الذين اهتموا بمفهوم الزّمن، مهما كانت وجهة نظرهم.

في الجزء الثاني، نحاول أن نحدّد نظريًا وتعليميًا (ديداكتيكيا) مفهوم الزّمن التاريخي، في ضوء الملاحظات التي تمّ تقديمها في الجزء السابق. وبعد تقسيم مفهوم الزّمن التاريخي إلى ستّة جوانب مميّزة، يكون من الممكن تحديد الأهمية التّربوية لكلّ جانب من هذه الجوانب.

لاشكّ أنّها ليست المرّة الأولى التي يفكّر فيها أيّ مدرّس في السؤال. لذا فليس الغرض هنا الاتيان بشيء جديد، ولا إعادة تجربة، بل كلّ ما في الأمر أنّها محاولة لتقويم تطوّر مفهوم الزّمن التاريخي فيما يتعلق بجزء كبير ممّا يحدث.

2. الزّمن لفظة واحدة ومفاهيم عدّة:

اعتقد العديد من الباحثين أنّه من الضّروري استجواب علم نفس النّمو للحصول على التّفسيرات الأساسية المتعلّقة بتطوّر ونضج مفهوم الزّمن. فعلم نفس النّمو، في الواقع، يشرح البنى الفكرية للمفهوم من خلال نشأته؛ إنّه يحدّد المراحل الّتي يكون هناك استعداد لاكتسابه وبالتالي يمكن أن يساعد المعلّمين على برمجة اكتساب تدريجي لمفهوم معيّن من خلال الأنشطة المقابلة لكلّ مرحلة. غير أنّ مؤلّفات علم نفس النّمو، كما يبدو لغير واحد من الباحثين، مخيبة للآمال. فأوليفييه ريبول Olivier

Reboul [8] في كتابه: "*Devenir adulte*"، (1974)، يشرح ذلك عندما كتب أنّ "الكائن البالغ، وهو في مرحلته النمائية الأخيرة، باعتبارها المرحلة الوحيدة التي تسمح لنا بتقدير المراحل السابقة التي هيّأت الفرد لهذه المرحلة، فهو في الحقيقة – حسب أوليفيي– ليس الانسان الحقيقي والمُلاحظ فعليا، بل هو النموذج المثالي للإنسان المنطقي الخالص، والديمقراطي الكامل، وهو النموذج المثالي الذي يكون أكثر الناس عنه بعيدون تمامًا كما هو الحال بالنسبة للأطفال"(*Ibid : 445*).[9] وهذا واضح بشكل خاص في أعمال بياجيه J. Piaget (1896-1980) حيث يتمّ عرض تطوير المفاهيم الأساسية الرئيسية بأكثر الطرق العلمية، وهي: مفهوم السببية، والعدد، والزّمن، والفضاء، إلخ. لذلك فإنّ بياجيه حسب هذه الرؤية التجريبية "يتمسّك بمفهوم غامض للنّضج[10].(...) على اعتبار أنّ مفهوم النّضج ليس إلاّ معيارا مأخوذا من الحسّ المشترك دون التّشكيك فيه؛ إذ لا يوجد شيء علمي (تجريبي) حول هذا الموضوع حسب هذه الرؤية التّجريبية. كلّ شيء يحدث كما لو أنّ علم نفس النّمو، بعد أن وصل إلى نهاية بحثه، أثبت أنّه عاجزٌ عن تفسير تجريبي لهذا المفهوم لدى البالغين، والّذي، مع ذلك، يعطي وحده المعنى التكويني والّذي هو معيارها ونتيجتها.

إنّ عجز علم نفس النّمو من وجهة النّظر التجريبية عن تفسير نقطة الوصول للعمليات النّمائية التي يصفها، بشكل ملموس، يمكن أن يُفسّر، جزئيًا، أن الاكتشافات ذاتها لهذا التخصّص لا تفيدنا كثيرًا عندما نريد تطبيقها في مواقف ملموسة. ففيما يخص مفهوم الزّمن، فليس هناك ما هو أكثر إحباطًا، لمعلم التاريخ الذي يرغب في البحث عن أساس علمي لما يقوم بتدريسه، من قراءة عمل بياجيه حول: "نمو مفهوم الزّمن عند الطفل"[11]. من المسلم به أن هذه القراءة صعبة، ولكن بمجرد التغلّب على هذه العقبة، يحقّ للمرء أن يتساءل عما إذا كانت هذه المهمة ستكون ذات فائدة لنا. هل يتحدّث عن نفس الشيء مثلنا؟ ومع ذلك، فإنّنا غالبًا ما نرجع إلى اكتشافات علم نفس النّمو[12]، هذا ما كتبه انتونين ديبون Antonin Dupont (في: Micheline Johnson1975) ليؤكّد بشكل قاطع أنّ اكتساب مفهوم الزّمن يقع تقريبًا في سنّ الثّانية عشرة. دون الأخذ في الاعتبار حقيقة أنّ مفهوم الزّمن هذا والّذي قام بتحليله بياجيه أو غيره من علماء النفس، لا يتوافق حقًا مع مفهوم الزّمن الذي يشير إليها المختصون في

تعليمية التاريخ. ربّما يمكننا أن نتساءل ما إذا كنّا نطرح السؤال الصّحيح على الأشخاص المناسبين.

في الواقع، من السّهل أن نفهم أنّ الزّمن الذي درسه المختصون في علم نفس النّمو هو الزّمن المتصور[13]. فالعديد من العروض التوضيحية التي قام بها بياجيه، على سبيل المثال، تشرح لنا فقط من خلال الطّريقة التي يأتي بها الطّفل لتصوّر الزّمن الذي يعتبر مقياسًا، مع ربطه، إما بالمسافات أو بالسرعة. فعلم نفس النّمو يهتمّ بشكل أساسي بتنمية هذه القدرات الفكرية. لذلك، فإنّ استنتاجات بياجيه حول تطوير مفهوم الزّمن تظهر، عند بعض الباحثين، على أنّها غير مساعدة على فهم أفضل للعملية التي من خلالها يتصوّر الأطفال الزمن التاريخي (Piaget1946)[14]. حتّى أنّه يبدو أنّ كلاهما حرّك عمليّات فكرية ذات طبيعة مختلفة. ماذا يعني ذلك؟ إنّ بياجيه نفسه يعتبر التّاريخ نظامًا لا علاقة له بتنمية الذّكاء على هذا النّحو. "في الواقع، كما يقول عالم النفس السويسري، نحن لا نعيد اختراع اللّغة اللاتينية أو التّاريخ ولا يمكننا الانغماس في تجارب الحضارة اليونانية (...) ليس لدينا، أو لا نمتلك بعد ، معرفة مماثلة (في مراحل تكوين العمليات المنطقية الرياضية) فيما يتعلّق بالآليات التّأسيسيّة الّتي تولّد بنى لُغوية أو تحكم بفهم الحقائق التّاريخية"(Piaget 1972)[15]. في مكان آخر، يوضّح بياجيه: "أنّنا نقضي الكثير من الوقت في تدريس أشياء لا يجب تدريسها. من ذلك التّاريخ، على سبيل المثال. إذْ يجب علينا أن ننقص من السّاعات الّتي تتسبب في إصابة الناس بالاشمئزاز من التاريخ. وعلينا في المقابل أن نركّز جهودنا على جعلهم يرغبون في قراءة التّاريخ، وهما أمران مختلفان تماما"(Piaget 1970)[16].

يُمكننا وضع بعض الافتراضات هنا. أوّلاً، يبدو أنّ دراسة مفهوم الزّمن، كما فعل بياجيه في أعماله العلمية، ليس لها علاقة بتطوّر مفهوم الزّمن التّاريخي: فهذه الأعمال تتعلّق بالزّمن المتصوّر. من ناحية أخرى، يبدو أنّ بياجيه نفسه يشير إلى أنّ هناك عناصر ذات طبيعة عاطفيّة تدخل في دراسة التّاريخ، وبالتّالي لا يمكن تحليلها كمفاهيم عقلية بحتة...

أخيراً، يبدُو أنّنا لو عمدنا إلى مساءلة حثيثة لعلم نفس النّمو لنفهم أكثر الآليات المعرفية المرتبطة بفهم التّاريخ، فإنّه يجب علينا حينئذ أن نتوجّه نحو نظريّة

أكثر شمولا للنموّ المعرفي. هذا ما فهمه عالم النفس الإنجليزي ر. ن. هالام R.N. Hallam في دراسته المعنونة: "تحقيق في بعض جوانب التفكير التاريخي للأطفال والمراهقين"(مذكور في: Hallam, *op. cit.*1970, 163) [17]. في الواقع، يربط هالام Hallam تعلّم التّاريخ بتطوّر العقل المنطقي بدلاً من مجرد تطوير فكرة الزّمن. يبدو أن عمل هالام Hallam يوضّح أنّ فهم "منطق التّاريخ" يحدث في مرحلة لاحقة كرونولوجيا من تطوّر العقل المنطقي ويؤدّي بحثه إلى تجربة أساليب النّشاط الّتي ستساعد الطّالب على فهم التّاريخ، والّتي، بمصطلحات بياجيه (1969، 47) في مؤلّفه حول "علم النفس والبيداغوجيا"، يعني أنه يجب مساعدته "لتشكيل بنى من خلال بناء الواقع"(Piaget1969)[18]. ويسأل هالام Hallam (*op. cit.,* 163) أيضًا السؤال التالي: "هل هناك أنواع مختلفة من الذّكاء تعتمد على ما إذا كان المرء مهتمًا بالفكر التّاريخي أو بتجارب بياجيه؟"[19]

فمن خلال الإجابة على هذا السؤال بالإيجاب، فإنّ دي جي واتس[20] D.G.Watts في مؤلفه حول "قراءة التاريخ" (1972، 117) يشكّك بجديّة في نظريات بياجيه الّتي يمكن أن يؤسّس عليها أيّ تفسير لتطوّر الذّكاء بشكل عام ويضع قبالتها نظرية ماكيلار [21] McKellar في كتابه حول "الخيال والتفكّر" (1957) حيث يميّز فيه بين شكلين من التّفكير، التّرابطية والعقلانية، والّتي، بدلاً من أنْ تتّبع بعضها بعضاً، فإنّها تتطوّر تدريجيّاً من خلال تأثير إحداها في الأخرى. ووفقًا لواتس Watts، فإنّ نظريّة تطوّر الفكر هذه لها ميزة تفضيل تدريس التّاريخ الّذي يساهم بالتّالي في عمليّة توسيع الذّكاء بدلاً من التظاهر، كشرط مسبق لتعلم التّاريخ، كما يقترح البياجيون، مرحلة "س" من النمو العقلي. (op.cit.,23)[22] فماكيلار McKellar، كما يشير واتس D.G.Watts ، يدعو إلى استخدام قدر أكبر من الخيال، والرّبط، والابتكار، مع الاستفاد إلى أقصى حدّ من التأثيرات الإيجابية للعاطفة على التعلّم. وهكذا نجد هنا مرّة أخرى الفرضية التي اقترحها بياجيه نفسه، والّتي تنصّ على أنّ *التّاريخ لا يتمّ تعلّمه من خلال العمليات الفكرية فقط* (*op. cit.,* 36-39)[23].

في نهاية هذا الاستقصاء الأولي، فنحن لا نعرف أكثر مما عرفناه منذ البداية عن طبيعة الزّمن التاريخي. ولكنّنا بمعرفتنا بأنّ الزّمن التاريخي ليس هو زمن علماء

الفيزياء ولا هو الزّمن المتصوّر الذي يحلّل فيه علم نفس النّمو البناء المفاهيمي فيما يتعلّق بتطوّر الذّكاء فهذه المعرفة تعتبر مهمّة (Micheline J. Ibid, 1975)[24].

لكن ليس علم نفس النّمو وحده هو الّذي يهتمّ بمفهوم الزّمن. فهناك علماء النّفس والمختّصون في الإدراك والفلاسفة والمؤرّخون والتّربويّون كلّهم اهتموا بهذه المسألة. فماذا قدّمه لنا أصحابها؟

فيما يتعلّق بالتّمييزات الّتي أوردناها في المقدمة، فإنّ عددًا كبيرًا من هؤلاء المختصّين مهتمّون بالزّمن المعيش. والسّؤال الذي يطرح هنا هو: هل يساعدنا الزّمن المعيش على فهم الزّمن التاريخي بشكل أفضل؟

3. هل يساعدنا الزّمن المعيش في فهم الزّمن التاريخي؟

يتناول مؤلّفو كتاب "الإنسان والزّمن" *L'homme et le Temps* بشكل عملي العديد من الأسئلة حول الزّمن المعيش مثل: "إيقاعات الحياة الرّائعة" و"معنى تدفّق الزّمن" و"إنشاء خطّ البداية لماضٍ بعيد"(مرجع سابق، 1972: ; 63–54 ; 41 –32 131–122)[25]. لكنّهم لم يحدّدوا الطريقة التي يمكننا أن نفهم بها طبيعة الزّمن التاريخي من خلال دراستنا للزّمن المعيش، وفي أيّ ظرف من الظّروف يتمّ ذلك.

في الواقع، إنّ علم النفس الإدراكي هو الذي يهتم، من بين أمور أخرى، بشكل مباشر أكثر بالزّمن المعيش، أي بعمليات إدراكه للفرد. سواء عن طريق دراسة الفترات الواعية أو اللاّواعية (Jean Theau ،1969 وPaul Fraisse 1967)[26]، وأيضًا من خلال تقييم الإيقاعات التي يحدّدها كلّ فرد، إمّا عن طريق فحص العوامل الّتي من المحتمل أن تنوّع في وعي الإدراك (Eliane Amado Levy-Valensi، 1965) [27]، وإمّا عن طريق التّجارب الفيزيولوجية الكهربية لاكتشاف آلياتها (Josef Holubar،1969) [28]، يسعى عالم النفس هنا لتقييم التّجربة الّتي يحملها كلّ واحد منا عن المدّة. فالدّراسات التي تهتم بالجوانب الإدراكية لمفهوم الزّمن كثيرة..، على أنّ هذه الأعمال ليست مفيدة جدًا لمساعدتنا على فهم فكرة الزّمن التّاريخي لأنّها، على وجه التّحديد، مهتمة بجانب محدّد جدًا من مفهوم الزّمن، أي الزّمن الّذي يمرّ به الفرد. إذْ يُلاحظ، مع ذلك، أنّ هذين الجانبين من مفهوم الزّمن لا يمكن أن يكونا مستقلين تمامًا. في الواقع، تساعدنا هذه الدراسات في تحديد موقع التجربة الفردية للإنسان الخاضع للزّمن، وهي التّجربة الّتي

بدونها لا يمكن لمفهوم الزّمن التّاريخي أن يوجد لأنّه يبدو أنّه يمثّل أساسه الذي لا غنى عنه، على الرغم من أن هذا الارتباط لم يتمّ إثباته علميًا (Micheline J. Ibid, 1975).

لقد كتب العديد من المختصّين في تدريس التاريخ ملاحظات وجيهة عن هذا الارتباط. فقد كتب ج. كريسو J. Cressot[29] 1957، أن طفلًا يبلغ من العمر سبع سنوات عاش أكثر من نصف عمره في حالة فقدان للوعي. ولم يؤثّر على حساسيّته بشدّة. فـ "قصر نظره" في مواجهة الزّمن، وإدراجه بالكاد في الأطر الاجتماعية، وجهله بأنشطة الكبار، كلّ هذا يعني بالنّسبة إليه أنّ الشّهور، والسّنوات، والقرون، ليست لها سوى ظلّ للواقع العقلي وهي مجرّد كلمات.(..) كتب كريسو: عندما كنت طفلاً، تحدّث النّاس حولي عن "حرب الـ 70 ". لقد رأيتها بشكل غامض من مسافة لا يمكن فهمها[30]. أعلم الآن أنّ هذه المسافة كانت قريبة جدًا: المسافة الّتي تفصل بين 1939و1950! كان عليّ أن أعيش أكثر من نصف قرن للحصول على هذه الفكرة الصّحيحة: لقد امتلكها والداي اللّذان عاشا في ذلك الوقت؛ لكنّهما كانا عاجزين عن إعطائها لي، وأن أتلقاها أنا بدوري منهما".

يبدو أن الإدراك الصّحيح للزّمن المعيش مرتبط بالعمر وبنوعيّة وعي كلّ شخص بأحداث حياته. لكن هذا التّأكيد، الواضح جدًا، ليس من السّهل إثباته، كما يتّضح من منشور تناول موضوعه: "الطفل قبل التاريخ". L'enfant avant l'histoire، والذي يربط التّجارب الّتي أجريت في مختبر علم النّفس التّربوي في المدرسة العليا للأساتذة بسان كلود بفرنسا Ecole Normale de Saint-Cloud، وهو عمل يتعلّق مباشرة بالموضوع الذي نحن بصدده، حيث قسّم فيه الباحثان الموضوع إلى جزأين، قدّم فيه كلّ منهما نتائج مسح واسع تمّ إجراؤه بين أطفال المدارس الإعدادية الفرنسية من العام 1955 إلى غاية العام 1957. يحلّل الجزء الأول منه درجة نضج وعي الطفل بالزّمن. يتعلّق الأمر هنا بتجربتين تؤكدان التصوّر الذي بدونه يبدو أيّ تخوّف من الزمن التاريخي وهميًا، كما ذُكر أعلاه. اختبرت التجربة الأولى الإحساس بالمدّة والإدراك المتأخّر؛ أمّا التّجربة الثانية فتحقّقت من معنى التّعاقب الزمني وتسلسل الأحداث. *أظهر الاستطلاع أن "الإحساس بالزّمن [...] يتطوّر بشكل أكبر لدى تلاميذ المدارس الّذين*

تتراوح أعمارهم بين 10 و 11 عامًا خلافا لما تقوله التّعليمات الرّسمية أو ما يقول به القلّة من علماء النّفس الّذين تناولوا هذه المسألة" (Cressot ، 1957، 14).[31]

والجزء الثاني من التجربة يحلّل فهم الطفل للتاريخ من خلال أربعة استبيانات تتضمن:

- فهم المفردات التاريخية،
- وفهم الرّسوم البيانيّة (الخطوط الزّمنية)،
- وفهم أسباب ومعنى الأحداث،
- وفهم النّظام الزّمني.

أظهر هذا القسم من الاستطلاع أيضًا أن أطفال المدارس كانوا أكثر تطورًا ممّا يعتقده الخبراء في هذا الموضوع. حيث يُقرّر ج. كريسو J. Cressot في استنتاج أخير أنّ هذا العمل هو العمل الوحيد الذي يميّز رسميًا بين الزّمن المَعيش والزّمن التاريخي، باعتباره الأكثر فائدة في الحال. غير أنّه لسوء الحظ – حسب تقديره – لم يتطرّق الباحثان إلى التّناسب الموجود بين محتوى التّجربتين لصعوبة إجراء هذا الرّبط ..." (Cressot ، 1957، 14). مع طرح أسئلة حول الصّعوبات الّتي ينطوي عليها الارتباط بين الزّمن المعيش والزّمن التاريخي. حيث تشير استنتاجاتهما *إلى أن "المصادر الأساسية للفهم ليست الذّاكرة ولا الإحساس بالمدّة، بل التخيّل والذّكاء، وأنّها ليست مرتبطة بدرجة نضج الوعي بالزّمن (المَعيش)، بل هي مرتبطة بالأحرى بتعلّم الطّفل التّاريخ في المدرسة حيث يتمكّن من بناء وعيه بالزّمن. ويجب بعد ذلك قلب شروط المشكلة: وذلك بالابتعاد عن البدء من الافتراض العقيم بأنّ فهم التاريخ بالنسبة لطفل المدرسة الصّغير يظل بعيدًا عن متناوله، بل يجب أن يكون بالنسبة إليه وسيلة لتحديث وتطوير الفكرة غير الكاملة التي يمتلكها عن الزّمن، أي أنّه يُصبح أداة للتكوين الفكري".*

فـ "نحن لا نصل مباشرة من ترتيب الزمانية المُعاشة إلى تلك الخاصية المتعلّقة بالمعرفة التاريخية. يجب أن تكون هناك وساطة: أي تلك الخاصيّة المتعلّقة بالثقافة."(M. Reinhard، 1957، 7)[32]. هناك مؤلفون آخرون يستدعون هذا التوازي المستمر بين الزّمن المَعيش والزّمن التاريخي. ففي كتابه الصّغير عن "تعليم التّاريخ ومشكلاته" L'enseignement de l'histoire et ses problèmes، كتب مارسيل راينهارد: "الزّمن نفسه يجلب التّواطؤ؛ ومع مروره، يصبح الأطفال بالغين، وتصبح فكرتهم عن الزّمن أكثر

وضوحًا، حيث يتعمّقون فيها، فهم مستعدّون لفهم قيمتها في التّاريخ" (Ibid, Reinhard 212)[33]. غير أنّ هذا هو الحدّ الّذي يقف عنده راينهارد في عمله الاستكشافي. إنّه يفضّل أن يضاعف الاقتراحات التّربوية الّتي يمكن أن تسهم في تطوير مفهوم الزّمن التّاريخي، ولكن دون تحديد معطيات هذا النّضج. في حين يصف هنري جونسون Henry Johnson (1940، 219-203) في كتابه "تدريس التاريخ" Teaching of History بيداغوجيا مرتكزة بالكامل تقريباً على الفهم الحيّ للتواريخ.[34] فأغلب المختصّين في تعليمية التّاريخ كروجي كوسيني[35] Roger Cousinet (1950) وإرنست ناتالي[36] Ernest Natalis (1955) وبيتر هيل[37] Peter HiIl (1953) وبيتر كاربنتر[38] Peter Carpenter (1964) ووليام بورستون[39] W.H.Burston (1963) وإدوين فانتن[40] Edwin Fenton (1966) وروجي سوسيي[41] Roger Saucier (1966)، جميعهم يؤكّد على وجود السّؤال، وهذا غالبًا عندما يتحدّثون عن استخدام الجداول المتزامنة (المخطّط الزّمني[42] Time chart). لكنّهم لم يحدّدوا أيّ شيئ فيما يتعلّق بمفهوم الزّمن التّاريخي.

يطرح كوسيني Cousinet سؤالاً يدعو إلى التّفكير، مفاده: "ما الذي يجعل من المُمكن التأكيد على أنّ المعنى التاريخي إنّما يتشكّل ضمن المعنى الذي نعطيه للمدّة؟ فالمعنى التّاريخي يبدو أنّه شيء مختلف تمامًا ويتطلّب المزيد من التّحليل الدّقيق[43]. هذا السؤال يسمح باستدعاء الفرضية القائلة بأنّ مفهوم الزّمن التاريخي لن يشمل فقط العمليات ذات الطبيعة الفكرية. وهذه الفكرة تفسح المجال للعديد من الاحتمالات: وهو ما سنتناوله في الجزء الثاني من المقال. ومع ذلك، فقد أراد العديد من الباحثين الكشف عن مشكلة الزّمن بطريقة أكثر واقعية وأجروا تجارب مختلفة. ففي مجلّد بعنوان التعلّم الزّمني *Temporal Learning*، تلخص باربرا بيتمان Bateman Barbara (1968، 1-22) أهم عشرين دراسة تمّ إجراؤها منذ العام 1940 حول تطوّر مفهوم الزّمن.[44] كما قدّم ماكسين دنفي Maxine Dunfee (1970، 29) تقارير عن سبع دراسات أو أبحاث حول نفس الموضوع. ويشير الاستنتاج الرئيسي إلى أنّ الآراء متناقضة إلى حدّ ما عندما يتعلّق الأمر بتحديد نقطة في تطوّر الشّخص لإتقان مفهوم الزّمن هذا. ومع ذلك، تشير جميع التّجارب الّتي تمّ التّعرّف عليها إلى أنّ "الأطفال قادرون على استيعاب المفاهيم المتعلّقة بالزّمن وبالتّسلسل الزّمني في سنّ مبكّرة أكثر

ممّا كان متوقّعًا، وأنّ العديد من الأطفال يستجيبون بشكل إيجابي للتعلّمات المبرمجة حول هذه المسائل"[45]. فقد توصّل الباحثون الأمريكيّون إلى نفس الاستنتاجات التي توصّل إليها مؤلفا تجربة سان كلود Saint-Cloud التي تمّ التطرّق إليها آنفا. ومع ذلك، تجدر الإشارة إلى أنّ جميع الأعمال المذكورة تتحدّث بشكل عشوائي عن الزّمن المعيش والزّمن المتصوّر والزّمن التّاريخي وأنّ أيًّا منها لا يحاول احتواء الآثار التّاريخية لمفهوم الزّمن على وجه التّحديد. وعلاوة على ذلك، وفي دراسته حول بياجيه والتّفكير في التاريخ *Piaget and thinking in History*، يذكر هالام Hallam (op. cit., 167-168)، من جانبه، ثماني تجارب مماثلة أجريت في إنجلترا، ومرّة أخرى نلاحظ أنّه ولا مؤلّف واحد أظهر التّمييز بين الزّمن المعيش أو الزّمن المتصوّر من جهة والزّمن التاريخي من جهة ثانية[46]. ومع ذلك، يبدو أنّ معظم النّاس يعتقدون أنّه يمكننا الكشف عن النّقطة التي ينضج فيها مفهوم الزمن التاريخي وذلك في حوالي السّنة الحادية عشرة، ولكن في التّحليل النّهائي يعطي كلّ فرد هذا النضج معنى يعتمد على مفهومه لطبيعة التاريخ.

وتروي جينيفياف راسيت Geneviève Racette (1970، 101-108)، في مقال نُشر في[47] *L'Histoire et son enseignement*، تجربة مختلفة. فبدلاً من مطالبة الطّلاب بإعادة إنتاج هذا السلوك أو ذاك المتعلّق بإدراك الزمن التاريخي، سألتهم: "ما هو الماضي؟" وقد مكّنتها هذه المحاولة من جمع مواد مثيرة للاهتمام تتعلّق بالتصوّر السّائد لدى التّلاميذ الصّغار عن جانب واحد من مفهوم الزمن التاريخي. ومع ذلك، يظلّ تحليلها للظاهرة الملاحظة سطحيّا، وتضع موضع الشكّ طبيعة التّاريخ ذاته بدلاً من مفهوم الزّمن التاريخي كما هو الحال في التّجارب الإنجليزية.

4. الزّمن التاريخي والأعمال الفلسفية:

وإذا كانت الأعمال التّربوية قد تبدوا لنا غير ذات فائدة كبيرة في تحليل مفهوم الزّمن التّاريخي، فهل النّظر في الأعمال الفلسفية العديدة الّتي تهتم بمشكلة الزّمن سيخدمنا أفضل؟ لا يبدو الأمر كذلك. في الواقع، يسعى كلّ من Jean Guitton (1966) في مؤلفه حول: (تبرير الزّمن) "*Justification du temps*"، و Ferdinand Alquié (1968) في مؤلفه حول: (الرغبة في الأبدية) "*Le désir d'éternité*"، و Robert Wallis (1966) في مؤلفه حول: (الزّمن: البعد الرّابع للرّوح) "*Le temps, quatrième*

dimension de l'esprit "، وHaus Reichenbach (1957) في مؤلّفه: (فلسفة المكان والزّمان) "*The Philosophy of Space and Time*"،[48] وغيرهم، باتباع فلاسفة العصور القديمة، بارمينيدس وهيراقليطس، إلى وضع الإنسان بين اللامتناهي والواقعي. وإذا كانت مثل هذه الأعمال تساعدنا في تعميق المعاني العميقة للمغامرة التاريخية، فإنّها لا تساعدنا من جهة أخرى في الاحاطة بمفهوم الزّمن التاريخي بشكل أفضل. فبعض الأعمال، مثل تلك التي انجزها ريموند آرون[49] (1964) Raymond Aron [50] حول: (أبعاد الوعي التاريخي)، توضّح جيدًا الرّوابط العديدة الّتي يمكن تكوينها بين الفلسفة والتّاريخ؛ ولكن ليس في هذا النّوع من الأعمال يمكننا العثور على عناصر الحلّ لمجال اهتمامنا، والمتعلّق بتحديد الزّمن التاريخي. ومع ذلك، فهناك كتاب آخر لفيليب أريس (1954) Philippe Aries يحمل نفس العنوان تقريبا: Le Temps de l'histoire، يصف فيه أريس[51]، تطوّر المعنى التّاريخي عبر العصور بعد تحليل المعنى التاريخي بين رجال جيله، سواء من اليمين ممثلا في (الملكيين في فرنسا) أو اليسار (المؤرخين الماركسيين أو المتمركسين). لكن المعنى التاريخي بالنسبة له هو معطى، هو نوع من "الانخراط في الحياة" "adhésion à la vie" ، كما قال بيير هنري سيمون (1903-1972) Pierre-Henri Simon، الذي حلّل الظاهرة نفسها بين الكتاب الفرنسيين في القرن العشرين[52]، إنّه لا يحلّل هذا الموقف: إنّه يلاحظه بكلّ بساطة من خلال الأشياء المتعدّدة الّتي تعمل على تغذيته.

في نهاية هذا الكشف السريع، يجب أن نلاحظ أن مفهوم الزّمن قد أدّى إلى ظهور عدد كبير من الدراسات، لكن طبيعة الجانب الذي تمّ فحصه أدّت إلى ظهور أعمال مختلفة جدًا اعتمادًا على ما إذا كان المرء مهتمًا بالزّمن المعيش أو بالزّمن التاريخي أو بالزّمن الروحي. ففيما يتعلّق بالأعمال المرتبطة بشكل أكثر تحديدًا بدراسة الزّمن التاريخي وهي الأعمال التّربوية والأعمال في علم النّفس التّطبيقي، فقد لوحظ أنّها لم تحدّد بوضوح المصطلحات المُستخدمة وأنّ تحليلها للزّمن التّاريخي يعتمد إلى حدّ كبير على تصوّر كلّ مؤلف للتّاريخ. على أنّ التّاريخ يمكن أن نحدّد له تعاريف ثلاثة، أوّلا: باعتباره العلم بالأحداث والوقائع والأوضاع وأحوال البشر الكائنة في زمن سبق زمن سردها (أي ماضية). والتّأليف في هذا العلم شائع بين جميع الشّعوب، لأنّه يعتمد

"النّقل"، ولا يحفل بالأمور العامّة والقواعد والضّوابط الكليّة، فهو علم بالكينونات (Entité)، لا بالصّيرورات (Processus)، ويمكن الاصطلاح على تسميته بـ "التّاريخ النّقلي". وثانيًا: العلم بالقواعد والقوانين والسّنن المهيمنة على الحياة الماضية، حيث يمثّل "التاريخ النّقلي" بالنسبة "للتّاريخ العلمي" المواد الأوليّة لهذا الأخير، وهي المواد التي يدرسها عالم الطّبيعيات في المخبر ليكتشف مختلف العلاقات التي تحكمها. لكن المواد التي يدرسها عالم الطبيعيات هي مواد عينية حاضرة موجودة أمامه، لذلك فدراسته تجريبية، أمّا المحقّق في حقل التّاريخ العلمي فمواده كائنة في الماضي وليس لها وجود في الحاضر، وهي عبارة عن معلومات ووثائق فقط، ولذلك فتحليلات المؤرّخ يجريها في مخبر العقل وبأدوات الاستدلال والقياس. والتاريخ العلمي كالتاريخ النقلي يرتبط بالماضي لا بالحاضر غير أنّه كلّي لا جزئي وعقلي لا نقلي. وهو في حقيقته قسم من علم الاجتماع باعتبار أنّ علم الاجتماع يشمل المجتمعات الماضية والحاضرة. وثالثا: هو فلسفة التّاريخ، فهو العلم بـ "صيرورة" المجتمعات لا بـ "كينونتها"، فهو يدرس عمليّة انتقال المجتمع من مرحلة إلى أخرى.. والحقيقة أنّ المدارس الفلسفية إمّا أن تؤمن بالكينونة فترى الكون ساكنا متوقّفًا لأنّها ترفض اجتماع الوجود والعدم. وإمّا أنّ بناءها الفلسفي قائم على أساس الصّيرورة، فهي ترى الكون متحرّكًا لأنّها تُؤمن بامكان اجتماع وجود الشّيئ وعدمه في آن واحد. إنّ هذا اللّون من التّفكير حول الوجود والعدم وحول الحركة والسّكون وحول مبدإ عدم اجتماع النّقيضين هو من خصائص التفكير الغربي وناشيء عن عدم فهم صحيح لمسائل الوجود، وخاصّة مسألة أصالة الوجود ومسائل ترتبط بهذا الموضوع ... وفلسفة التّاريخ كالتّاريخ العلمي، علم كلّي لا جزئي، وعقلي لا نقلي، لكنّه خلافًا للتّاريخ العلمي، علم بصيرورة المجتمعات لا بكينونتها[53] (مرتضى مطهّري، 1989، ص: 52 وما بعدها).

ومفهوم التّاريخ في (فلسفة التّاريخ) لا يعني ارتباط أحداث هذا العلم بالماضي، بل يعني تفهّم تيّار انطلق منذ أقدم العصور، ولازال مستمرّاً وسيواصل مسيرته في المستقبل، وليس الزّمن لهذا التيّار مجرّد "ظرف" بل إنّه بُعد من أبعاده. وعلم التّاريخ، لاشكّ، مفيد في مفاهيمه معانيه، حتّى "التّاريخ النّقلي"، أي العلم بالأحداث وحياة الأشخاص، يمكن أن يكون نافعًا ومحرّكًا وبنّاءًا ومربّيًا وموجّهًا، يقدّم العبرة والاعتبار.

5. تحديد مفهوم الزّمن التاريخي نظريّا وتعليميّا:

هل من الممكن إجراء الجرد؟ هذه هي المهمّة التي ستشغلنا الآن من خلال اقتراح إطار مفاهيمي لتحديد مفهوم الزمن التاريخي نظريًا وتعليميًا. وقبل المضي قدمًا، من الضّروري توضيح المقصود بعبارة "تعلّم مفهوم"؟ يُعتبر عالم النفس الأمريكي روبرت م جانييه (1916-2002) Robert Gagné، الذي سعى لدراسة ظروف التعلّم تجريبيًا، أنّ التربويين وعلماء النفس يميلون إلى استخدام هذا التّعبير لتعيين العديد من العمليات المختلفة. ومع ذلك، يؤكد جانييه Gagné أنّه من المستحسن منذ البداية التّمييز بين "المفهوم" وبين "مجموعة المفاهيم"، فهذا التّعبير الأخير هو القدرة على تعيين مجموعة من الأفكار والحقائق والمبادئ والقواعد. يسمي هذا التعلّم "التعلّم الأساسي". علاوة على ذلك، تُظهر التّجربة أن تعلّم المفاهيم البسيطة لا يتمّ فقط عن طريق الاكتشاف، أي من خلال عملية التّجربة والخطأ كما لوحظ في الثدييات العلياles primates supérieurs . فعند الأطفال (والكبار) يتمّ تسريع تعلّم المفاهيم البسيطة من خلال المعلومات اللّفظية الّتي تحدّ بعد ذلك من عملية الاكتشاف. "إذا كان على الرّجال أن "يكتشفوا" مفاهيم بسيطة جديدة عن طريق التّجربة، فسيستغرق الأمر وقتًا طويلاً لتعلّم كلّ ما يجب على المرء أن يتعلّمه" (Gagné 1969، 73-80) [54].

أما بالنّسبة للمفاهيم المعقّدة، فيمكن للمرء أن يفترض أنّ تعلّمها مشروط بإتقان الجميع للمفاهيم البسيطة الّتي تتكوّن منها. "ولكن يمكن تعلّم المفاهيم المعقّدة عن طريق الاكتشاف. وهناك أدلّة كثيرة على أن طريقة العمل هذه يمكن أن تكون مفيدة للاحتفاظ والتبديل.(M. Gagné, Ibid: 80)[55]"

إنّ أعمال جانييه M. Gagné يمكنها أن تقدّم لنا أمرين:

- الأول أنّ الزّمن التّاريخي هو مفهوم معقّد،
- والثّاني أنّ تعلّم هذا المفهوم المعقّد، على عكس تعلّم المفاهيم البسيطة، يمكن أن يتمّ بشكل أكثر فاعلية بطريقة تجريبية منه بطريقة لفظية بحتة.

فهذا الزّمن التاريخي هو مفهوم معقّد يسهل إثباته. يمكننا القول بداية أنّ كلمة "زمن" نفسها ملتبسة لأنّها تُشير في نفس الوقت إلى المدّة والعصر والحركة والبقاء. ثم، الزّمن هو حقيقة يمكن إدراكها فكريا (وهذا، من عدّة جوانب)، نفسيا (الإدراك)، وعاطفيا

وبيولوجيا. حتى أنّ هناك تصورًا اجتماعيًا للزّمن، وآخر روحي، يتضمّن كلّ منها العديد من أنماط الادراك المتميزة التي ذُكرت سابقًا.

من ناحية أخرى، فإنّ تعبير الزمن التاريخي، بسبب طبيعة التاريخ ذاتها والّتي هي في الوقت نفسه آثار وسرد وبحث ومعرفة واختيار وتفسير (Joseph Hours, 1960)[56]، يمكن أن تشير فقط، في وقت واحد، إلى مستويات النّشاط الفكري، تمامًا كما هي. يجب أن يهتم أيضًا بالمستوى العاطفي للشخصية نظرًا لأنّ كيان الفرد بأكمله هو الذي يشارك في الاستيعاب التّدريجي للتّجربة الماضية، سواء كانت فردية (الزّمن المعيش) أو جماعية (الزّمن التاريخي). هذه الفروق تعزّز فقط الفكرة القائلة بأنّ نضج مفهوم الزمن التاريخي لا يمكن أن يحدث فقط بطريقة لفظية، كما هو الحال بالنسبة للمفاهيم البسيطة، بل يجب أن يشمل الكائن كلّه، من خلال التّجربة والاكتشاف. لذلك يمكن أن يبدأ التمكّن من الزّمن التّاريخي، في وقت واحد من خلال:

1. العمليّات العقلية (تحديد الهوية، الارتباط، الذاكرة، التحويل الرمزي، الحكم، المقارنة، القياس، إلخ)؛
2. الوعي المتطوّر إلى حدّ ما للتّصورات ذات الطبيعة النّفسية (المدّة، واستعادة الأحداث السابقة)، والقدرة على تحويلها بشكل مصطنع إلى واقع مجرد (الماضي)؛
3. المشاعر التي تشير إلى المواقف والقيم (الثقافة، الانتماء، إلخ).

يبدو واضحًا أن هذا الإتقان يعتمد جزئيًا على التطور العام للشخص. لذلك فهو يعتمد على كل من القدرة الفكرية لتقييم الفترات والسرعات بشكل صحيح (الزّمن المتصوّر)؛ للنضج النفسي لكلّ شخص يواجه وعيه الزمني (الزّمن المعيش) والميل إلى إخراج نفسه من الحاضر إما نحو الماضي (الندم) أو نحو المستقبل (الأمل)؛ وذلك تبعًا لمدّة التجربة التي عايشها كلّ شخص (العمر). كما يعتمد على التطوّر العام للذكاء (التفكير المنطقي) والقدرة على تجريد الواقع؛ ولكن من المفارقات أنّ الأمر يعتمد أيضًا على القدرة على التخيل، أي لمعرفة ما لم يعد موجودًا.

ولكن يجب أن نضيف إلى ما سبق ذكره أنّ إدراك الزّمن التّاريخي يعتمد على الحقائق الاجتماعية، أكثر من اعتماده على المفاهيم الأخرى ذات الطبيعة الفكرية (كالزّمن القابل للقياس، والمكان، والعدد، والسّببية، والمادة، إلخ)، والحقائق الاجتماعية

هي ما تعلّق منها بالبلد، وبالبيئة، وبالأسرة، وبالثقافة المحيطة. ولعلّ ذلك هو السّبب في أنّه من الصّعب تحديد المرحلة "س" التي يتمّ فيها تشكيل مفهوم الزمن التاريخي. فقد أظهر دافيد روسل David Russell أنّ أي مجموعة من الأطفال من نفس العمر الزّمني تظهر مجموعة واسعة من المراحل في فهم المفاهيم المعقّدة، ويتّسع النّطاق مع تقدّم الأطفال في السّن. يبدو لنا هذا التأكيد قابلاً للتحقّق بشكل خاص مع مفهوم الزّمن التّاريخي. إذ يُمكن لطالب جامعي أن يرتكب خطأ فادحًا مثل اعتبار الشيخ الامام عبد الحميد بن باديس المتوفى سنة 1940 له موقف من ثورة التّحرير الجزائريّة والتي اندلعت شرارتها الأولى في الفاتح من نوفمبر 1954، أو اعتبار ماركس Marx المتوفى سنة 1883 ضمن الشّخصيات الرّئيسية للإصلاح البروتستانتي في القرن السادس عشر مثلاً؛ لكن مثل هذا الطفل البالغ من العمر 7 سنوات، بعد مشاهدة حلقة من الأوديسا The Odyssey على التلفزيون، قد يهتف: "آه، أفهم الآن: كان هناك رجال من عصور ما قبل التّاريخ، زمن الأوديسا)، وزمن الهنود، والزّمن القديم، وزمني أنا!" حيث يضع مختلف الحقب التاريخية في التّرتيب الصّحيح كما أدركها كمشاهد. يمكننا أن نلتقي بأميين بالغين لديهم تصوّر دقيق للماضي، كما أنّنا نستطيع أن نلتقي ببالغين متعلّمين لكنّهم يبدون بلا جذور.

6. من أجل تنمية مفهوم "الزمن التاريخي" لدى المتعلّم

يبدو أن مفهوم الزمن التاريخي قد بدأ في تحريك العديد من العمليات المتوازية الّتي لا تكون انكشافاتها متزامنة، والّتي يمكن أن تتعايش دون معرفة الذّات مما يجعلها تتواصل مع بعضها بعضا، وبالتّالي تقليل الثّراء العام للمفهوم، والّتي يمكنها أن لا تكون كلّها حاضرة في فرد معيّن، إذ يمكننا اقتراح تقسيم هذا المفهوم المعقّد للزّمن التاريخي إلى عدّة جوانب متميّزة، كلّ جانب يُمثّل إمّا مفهومًا بسيطًا، أو تصوّرًا نفسيًا، أو مهارة فكريّة، أو قيمة، أو حتّى العديد من هذه "الآليات"، والتي تعمل بشكل مشترك.

إنّ تقديم قائمة من ستّة جوانب كأداة لتحليل مفهوم الزّمن التّاريخي، يُمكن أن تساعد المعلّمين على تحديد أخطاء تلاميذهم بشكل أفضل والتّخطيط الأفضل

للتّمارين الّتي من المُحتمل أن تطوّر مفهوم الزّمن التّاريخي لديهم، غير أنّ هذه القائمة لا يمكن اعتبارها نهائية.

وهذه الجوانب الستّة المقترحة هي:

1. اكتساب مهارة التّراجع للخلف (Le Recul .Backward) ، وبالتّالي تجريد الذّات من الحاضر، ولنسمّي هذه المهارة: مهارة العودة إلى الوراء.

2. اكتساب مهارة تحديد موقع حدث أو ظاهرة أو شخصية في علاقتها بما سبقها وما تلاها(la Chronologie). ولنسمّي هذه المهارة: الخطّ الزّمني.

3. اكتساب مهارة رؤية ما لم يعد يُقدّم لنا إلا في شكل آثار ووثائق. دعونا نُسمّي هذه المهارة: الاستشعار أو الاستحضار.

4. اكتساب مهارة التعرّف على المتغيّرات الّتي حدثت منذ نشأة العالم (le Changement. Change). دعونا نسمّي هذا: التعرّف على التغيّر

5. اكتساب مهارة ربط الأحداث الماضية بخطّ السّببية المحتملة (.l'Evolution). ولنسمي هذه العلاقات: التطوّر.

6. اكتساب مهارة إدراك الاستمرارية والدّيمومة (La Durée. Duration) الموجودة في جميع مراحل المغامرة البشرية. ودعونا نسمّي هذا التصوّر: الدّيمومة.

كلّ جانب من هذه الجوانب الستّة ليس بسيطًا. قد ينطوي على واحد أو أكثر من المهارات الفكرية مثل ردود الفعل العاطفية لعناصر معيّنة من الواقع الاجتماعي. وهذا ما سنحاول إظهاره، إذ من المؤكد أن هناك شيئًا مصطنعًا في تفكيك العمليات التي تنتج بشكل مشترك اكتساب مفهوم كلّي. لكن كما رأينا، فإنّ مفهوم الزمن التاريخي هو مفهوم معقّد، ونعتقد أنّ مثل هذا التّحليل يمكن أن يساهم في إلقاء بعض الضّوء على هذا السؤال.

6. 1 مهارة التّراجع للخلف:

إن الإدراك المتأخّر يعني أنّ العمليّة النّفسية لـ "العودة إلى الوراء" مألوفة. لذلك نحن نفهم أنّه غريب على الأطفال الصّغار الذين يسقطون أساسًا نحو المستقبل القريب. يمكننا أيضًا أنْ نُجادل بأنّ هذا الموقف النّفسي لا يتطوّر بشكل متساوٍ لدى الجميع وأنّه يظهر في مراحل مختلفة من التّطور ربّما بسبب التّأثيرات المتنوّعة للبيئة الأسرية (عبادة الأسلاف المتطوّرة بشكل أو بآخر)، والاجتماعية (الارتباط بالقديم أو

الجديد. القيم)[57]،أو ببساطة المكان المأهول (المنطقة القديمة مليئة بآثار القرون الماضية أو المنطقة الجديدة التي لا يعود "تاريخها" لخمسين 50 عامًا إلى الوراء). قد تكون تقنية "الفلاش باك" السينمائية تساعد في تطوير الموقف العقلي للعودة إلى الوراء.

يشير الإدراك المتأخّر أيضًا إلى أنّ المرء يتقن العمليّة الفكريّة التي تجعل من الممكن تمثيل الزّمن بشكل رمزي. يلخص جان بوسيل بشكل جيد الصّعوبات التي ينطوي عليها قياس الزّمن. "عندما تعتقد أنك تقيس الزّمن، فأنت دائمًا تقيس المساحة، (Jean Pucelle, op. cit., 37)"[58] لهذا السّبب علينا استدعاء التقويمات والجداول الزّمنية لتمثيل الأوقات الماضية. من الواضح أنّ هذه العمليّة المصطنعة لا يمكن أن تكمل تجربة التجربة المعاشة، أي الحركة الخلفية الّتي يقوم بها الفرد خلال مدّته الخاصّة. لا يمكن اختبار مفاهيم القرن، لآلاف السّنين. فهو مجرّد تصوّر فقط. ولكن بمجرّد قبول هذه الحيلة النّظرية، يمكننا تحديد فائدتها في ترميز الإدراك المتأخّر. فقد أظهرت تجارب عديدة، من ذلك ما تناوله رالف بريستون في مؤلفه حول: "تدريس المواد الاجتماعية في المرحلة الابتدائيّة"[59] أنّ هذه التّمثيلات الرّمزية كانت في متناول تلاميذ المدارس الصّغار بشرط تقديمها في شكل رسومات (سلسلة من الرسوم المتتالية) Ralph C. Preston (1961، 214-247). كما أظهرت تجارب أخرى نقلها Pierre Ferland (1974) حول "نمو مفهوم الزّمن من خلال بناء خطوط الزّمن لدى تلاميذ المرحلة الثانوية" [60]، أظهرت أنّ التّمثيلات المجرّدة جدًّا مثل الخطوط الزّمنية كانت مفهومة، حتى من قبل الأطفال المتخلفين عقليًا، بشرط أن تتعلّق بالمدد التّجريبية (مثل يوم، أسبوع، شهر، سنة، حياة الفرد، القرن الـ 20).

ومهما كان الأمر، فيبدو من السّابق لأوانه، في الحالة الحالية للبحث، اقتراح سنّ معيّن لفهم التّمثيل الرّمزي للزّمن بواسطة خطّ. إذ يعتمد هذا الفهم على القدرة على فكّ الرّموز المجرّدة ويعتمد على الأرجح على السّياق التربوي الذي تستخدم فيه العمليّة. وعلى أيّة حال، فمن المؤكد أنّ الجدول الزّمني الذي صمّمه وبناه الطّالب سيكون أكثر فاعلية تربويًا من الجدول الزّمني الذي يُقدّم له. وإذا كان الفهم هو "هيكلة الواقع"، فإنّ بناء جدول زمنيّ سيكون إحدى الطّرق، من بين أمور أخرى، لتعميق جانب من جوانب مفهوم الزّمن التّاريخي.

يصبح إنشاء الجداول الزمنية أكثر إشكالية إذا تمّ تطبيقه على تمثيل العصور البعيدة. وبالفعل، فإنّ بدايات العصر التاريخي، عند النظر إليها من وجهة نظر أصل الإنسان أو حتّى ظهور الحياة على الأرض، نفترض أننا على نطاق مختلف، ممّا يمكن أن يمثل فترات تاريخية. فالآليات الفكرية التي نحاول من خلالها تمثيل فترات موغلة في القدم، مثل ملايين السّنين على سبيل المثال، تبدو مشابهة لتلك التي تجعل من الممكن تمثيل المُدد الحيّة والفترات التاريخية. لكن السؤال ليس واضحًا ما إذا كانت هذه الحيل تجعل من الممكن حقًا فهم الأزمنة البعيدة.

علاوة على ذلك، قد يفترض هذا أن الزّمن نفسه متجانس ومستمر. ولكن هذا ليس هو الحال. "في الواقع، نقتصر على الاعتراف بأنّ الأسباب نفسها تستغرق نفس الزّمن لإنتاج نفس التّأثيرات، أو بالأحرى، أنّها تستغرق نفس الزّمن تقريبًا لإنتاج نفس التأثيرات تقريبًا. ولكن هذا لا يزال مجرد افتراض. وبالتالي فإنّ فكرة الزّمن المتجانس هي من صنع العقل وليس لدينا وسيلة لإثبات أنّه يتوافق مع الواقع. نحن نلاحظ فقط القواعد العملية الأكثر ملاءمة حتى تكون أدواتنا وحساباتنا فعالة. (Pucelle, op. cit., 9)"[61]

إنّه يشبه إلى حدّ ما المفهوم المكاني للسّنوات الضوئية. تطرح مدى وضوح هذه المفاهيم مشاكل محدّدة لم تتم دراستها بشكل منهجي. ومن المريح افتراض أنّ التّمثيل الرسومي يحلّ المشكلة. لكن لا يوجد شيء أقل يقينًا. لحسن الحظّ، فإنّ المشاكل التقنية التي يطرحها قياس العصور البعيدة مليئة بالأسئلة المثيرة (كالبحث الجيولوجي والأثري، وتقنية التأريخ بالكربون، والكشف عن المواقع القديمة عن طريق التّصوير الجوّي، وما إلى ذلك...) بحيث يمكن فهم الارتداد الزّمني لتاريخ الأرض وتاريخ البشرية. ويمكن الاكتفاء بهذه التّقديرات التّقريبية: فالاهتمام بتقنيات المواعدة يجعل المرء ينسى أنّ الشّيء نفسه، أي لم يتمّ الوصول إلى تراجع الزّمن. على أيّ حال، فإنّ الإدراك المتأخر، مع دعائمه المحدّدة وهي العملية النّفسية للعودة والتّمثيل الرّمزي بالمساحات، يمثل جانبًا واحدًا فقط من المفهوم المعقد للزّمن التّاريخي. يجب أن يُحاط هذا النّهج النّفسي وهذا الرّمز بالعديد من العمليات الفكرية أو العاطفية الأخرى لنضج الزّمن التاريخي ليكون فعالاً. يجب أيضًا إتقان التّسلسل الزمني، من بين أمور أخرى.

6. 2 مهارة استعمال الجدول الزمني (الوضع في الماضي):

إنّ امتلاك مفهوم الزّمن التّاريخي يعني أيضًا اكتساب مهارة وضع الذّات في الماضي ووضع العديد من عناصر الماضي في علاقة زمنية بعضها بعضا. وتفترض هذه المهارة عددًا معينًا من المتطلّبات الأساسيّة. حيث نتعرّف بداية على أنفسنا في نظام المواعدة الحالي، وأيضا في مختلف التّسلسلات الزّمنية، وأنّنا، كما يقرّر مارسال رينهارد Marcel Reinhard (*op. cit.*, 9 *op. cit.*, 9) ، ندرك أنّ "أصل التّقويم المسيحي ليس نقطة تحوّل، ولكنه مرحلة في اتجاه غير متغيّر".[62]

فهذه المعرفة، التي هي في الأساس مجرّدة ومرتبطة بمفاهيم رياضيّة متقدّمة إلى حدّ ما (مفهوم الألف، مفهوم الأعداد الموجبة والسّالبة، فهم الحركات الفلكيّة الّتي تعمل كأساس لحسابات التّقويم)، يمكن الوصول إليها فقط للطلاّب الّذين بلغوا المراحل العليا من النّمو المعرفي. على أيّ حال، لا ينبغي أن تكون بعض المهارات الميكانيكية، مثل الجمع والطرح أو حفظ التّواريخ، خادعة. إنّها لا تعني أنّ الطلاّب قد أتقنوا مفهوم التّسلسل الزّمني.

في الواقع، تمّ تحديد الاحتفاظ بالتواريخ منذ فترة طويلة على أنّه علامة على التمكّن من الزّمن التاريخي، إذ لا يزال التّاريخ بالنسبة لكثير من النّاس عبارة عن سلسلة من التّواريخ. لكن التّأريخ بحدّ ذاته لا يعني شيئًا. "ما يهم، في الواقع، ليس أنّ حدثًا ما قد وقع في مثل هذا التّاريخ أو ذاك، فالّذي يهمّ هو أنّ هذا الحدث وقع قبل أو بعد حدث آخر أو في نفس وقت حدوثه أيْ متزامنًا معه".[63] Reinhard, *op. cit.*, 9 وبالتّالي، فإنّ إتقان مفهوم التّسلسل الزّمني يعني أن يفهم المرء عمليات التّزامن والتّعاقب والتّقارب والفترات (العصور) والمُدَد، ويمكن للمرء حتى اكتشاف المفارقات التّاريخية. كلّ هذا ينطوي على مقارنات وترابطات، وقبل كلّ شيء، إتقان فكرة أن الماضي يمكن أن يكون بعيدًا إلى حدّ ما. باختصار، لا يكون للتّاريخ معنى إلاّ إذا كان حياً.

هنا مرّة أخرى، يجب أن نبحث عن مقارنة في التّجربة الحيّة للزّمن. يواجه كلّ شخص صعوبة أكثر أو أقلّ في تحديد موقع كذا وكذا حدث في مسار حياته. يشير بعض الأشخاص تلقائيًا إلى التّواريخ وبالتّالي يحصلون على معايير موضوعية لتحديد الزّمن. يشير آخرون بالأحرى إلى بعض الأحداث المهمّة الّتي تعمل كمنارات لتحديد

حقيقة ماضية: يمكن أن تكون هذه الأحداث شخصية أو اجتماعية. كأن يقول أحدهم " لقد حدث ذلك قبل دخولي للجامعة". ويقول آخر: "كان ذلك بعد وفاة رئيس الجمهورية" مثلا. أخيرًا، يواجه بعض الأشخاص أكبر صعوبة في وضع أنفسهم فيما يتعلّق بتجربتهم الخاصة ويرتكبون أخطاء جسيمة في تحديد الموقف الزّمني لحدث ما. لذلك يبدو من المعقول أنّ العمليّات المستخدمة لتأْريخ حدث ما مختلفة تمامًا من فرد لآخر. حيث يرى المهتمّون أنّه لم يتمّ دراسة هذه العمليّات بشكل منهجي. لكن لنفترض أنّ هذه العمليّات معروفة، فهل يجب أن نشير إلى أنّه يمكن تحويلها تلقائيًا إلى تقييم حقائق الماضي؟ يبدو بالأحرى أنّه يجب العثور على نفس التنوّع في التّقدير النّسبي للزّمن التّاريخي (أي أنّه يمكننا أن نجد أشخاصًا يستخدمون التواريخ، وآخرين يحوّلون نظامًا للإشارات إلى حقائق التاريخ العظيمة، وآخرين يمكنهم الحصول عليها بسهولة من خلال الخلط في متاهة الحقائق الماضية)؛ لكن لن يكون هناك توازي بين القدرة على تأريخ أحداث التّجربة الشخصية للفرد والقدرة على التّمركز في فترات مختلفة من الماضي. فمثل هذا المتخصّص المتعلّم في العصور القديمة ينسى كلّ ما يتعلّق بحياته. ولنأخذ مثالا على ذلك تلكم الجَدَّة الّتي تحدّد بسهولة ولادات وزيجات العديد من أحفادها ولكنّها تخلط بشكل منهجي بين فترات الماضي. فالزّمن المعيش ليس زمنًا تاريخيًا وبالتّالي لا يبدو أنّ هناك استمرارية من مستوى إلى آخر.

من المهم أن نتذكّر هنا أنّ إحدى طرق تطوير الإحساس بالتّسلسل الزّمني هي التّلاعب بالتواريخ أو المعالم المفضّلة. لذلك نجد هنا مسألة التّواريخ الّتي ربطنا بها مسألة الفترات أو العصور. في الواقع، ليس من قبيل الصُّدفة أن يستمر ارتباط تأريخ التّواريخ لفترة طويلة: لكن التّأريخ هو علامة ولا يحلّ محلّ الشّيء المشار إليه. وينطبق الشّيء نفسه على التّقسيمات التّقليدية للتّاريخ إلى فترات. كتب هنري بير Henri Berr ذكره Reinhard, *op. cit.*, 16: "من الواضح أنّ أيّ قطع في التّاريخ مصطنع. لا شيء ينتهي، لا شيء يبدأ على الإطلاق. هناك شيء سخيف في تحديد فترة بتواريخ صارمة. سواء أكانت ثورةً أو موتاً، لا يوجد حدث لا يكسر كلّ الخيوط مع الماضي أو المستقبل.[64] ومع ذلك، كما يشرح راينهارد Reinhard جيدًا، "توجد نقاط مرجعية، ولكلّ منها قيمتها الخاصّة.(...) إنّها ليست مسألة اختيار بين التّواريخ، ولكن بتحليل معناها،

والبحث عن معايير تحديد الفترة الزمنية"(Ibid., 16.)[65]. علاوة على ذلك، هناك خطر دائم من أنّ الإشارة إلى فترة معيّنة ليست سوى تجريد مفاهيمي خالص. ومن الواضح أنّ التّلاعب في التّواريخ والفترات، وهي أدوات مميّزة للتّسلسل الزّمني، غير ممكن لأطفال المرحلة الابتدائية. في الواقع، يمثل التّسلسل الزّمني الجانب الأكثر صعوبة في مفهوم الزمن التاريخي.

إنّ الدّراسات الّتي قادها كلّ من ستورت Sturt وأُواكدن Oakden بانجلترا سنة 1921، ثم تمّ استئنافها من طرف جاهودا Jahoda سنة 1960 "بيّنت بشكل خاص أنّ سن الـ 11 (حدود الحادية عشر من العمر) يمكن أن تكون عتبة لنموّ مفهوم الزّمن التّاريخي، وبعد هذا السنّ يصبح الماضي مميّزا بفتراته التّاريخية المتنوّعة" كما ورد في مؤلف Jahoda (1963) حول "مفاهيم الأطفال عن الزّمن والتّاريخ" *Children's concepts of time and History*.[66] كما أنّ أعمال برادلي Bradley بينت أنّه "بعد سن 11، ¾ (ثلاث أرباع) الأطفال يفهمون الدّلالات الأساسيّة لما يعنيه تاريخ حدث ما"[67] Hallam, *op. cit.*, 167. وعلى أيّ حال، إذا أردنا أن تكون الإشارة إلى فترة أو تاريخ ما عمليّة ذكيّة، يجب أن يكون هذا المرجع مصحوبًا بقدر معيّن من المعرفة الخاصّة بتحريك هذا التّاريخ، أو هذه الفترة. فإذن ما نوع هذه المعرفة؟

6. 3 مهارة الاستحضار:

هذا هو المكان الذي يأتي فيه الاستحضار. في الواقع، ما الذي يمكن أن "يلبس" تاريخًا أو اسم فترة أفضل من الإشارة إلى الصّور في سياق ملموس. علاوة على ذلك، عند هذا الاستنتاج وصل مؤلفو "الطفل في وجه التاريخ". فـ "الفهم التاريخي، كما يشرحون، يقوم على شيء آخر غير الشّعور بمدّة الحياة. ويستند بشكل خاصّ إلى التّمثيلات المكانية الرّمزية (الرّسومات)، على الأشياء الّتي يكون هيكلها رمزيًا (كتيبات يتمّ سرد التاريخ فيها بترتيب زمني)؛ إنّها تعتمد على الأساليب، وعلى وسائل التدريس. إنّها تعلم: إنها معرفة"[68] Henriot, op. cit., 212. والمعرفة التّاريخية، أكثر من أيّ شيء آخر، تحتاج إلى توضيح ليتمّ استيعابها. فهي عبارة عن قصّة دون صور؟ فالأطفال والمراهقون اليوم يفهمون هذا أكثر من أيّ وقت مضى، في عالمهم المرئي، المكوّن من

الرّسوم الهزلية والأفلام والبرامج التّلفزيونية. يحتاج التّرتيب المجرّد (الزّمن المُتصور) الّذي تحدث فيه القصّة إلى الإضاءة بالصّور متمثّلة في: (الأزياء، والمجموعات، والأسلحة، والمركّبات، والمنازل، والأعمال الفنّية) لتأخذ معنى.

في الأساس، ما الذي يجعل من المُمكن التّمييز بين الفترات إن لم يكن التلميحات إلى أماكن مختلفة: كمعابد العصور القديمة، والجوامع، والقلاع في عصور وأماكن مختلفة، وكناطحات السّحاب المعاصرة والابراج والانقاق والجسور العملاقة اليوم؟ ما هو "فهم الآثار الأساسية لتأريخ تاريخي"، إن لم يكن يشير إلى كذا وكذا شخصيّة تتّخذ مثل هذه الطريقة وتشارك في عمل ملموس. يبدو أن المرجع المرئي في التّاريخ بديهي لدرجة أنّنا لا يحتاج منا إلى كبير عناء لتحليله. ومع ذلك، فإنّ ديناميكيّته الفكريّة قويّة، فضلاً عن فعاليّته التّربوية. وفي الواقع، يسمح المرجع المرئي بالمقارنة والاقتران ويُسَهِّل التّرميز.

لقد تمّت محاولة إجراء تجربة قامت بها ميشلين جونسون Micheline Johnson (1972، 1973، 1974) مع طلاب التّاريخ على مستوى جامعة شربروك. تمّ إعطاء كلّ طالب من الطلاّب رقمًا يمثل رقم القرن وكان على كلّ واحد منهم كتابة ما رآه بالإشارة إلى ذلك القرن. وكان بإمكان الطلاّب الّذين كانوا جيّدين في تصوّر الماضي أن يضعوا كمًّا هائلاً من المعلومات، ممّا يدلّ على أنّ إحساسهم التّاريخي كان حيًّا إلى حدّ كبير. على العكس من ذلك، فإنّ الطلاّب الّذين اختاروا تضمين الظّواهر المجرّدة، مثل "صعود البرجوازية"، و"الإصلاح"، كانوا على الفور في حيرة من أمرهم بسبب التلميحات التي كانت غاية في التّجريد، لذلك كانت معرفتهم التاريخية شحيحة[69]. ويبدو من المثير للاهتمام معرفة أنّ الطلاب الجيّدين هم من شاهدوا الكثير من الصّور وأنّ الطلاب المتوسطين هم من شاهدوا القليل منها كما تعلّق جونسون Johnson على ذلك.

لا ينبغي التّقليل من أهمية الاستحضار البصري في تطوير مفهوم الزّمن التّاريخي. أولاً، يصرّح بالرأي القائل بأنّه يمكن تقديم المواد التّاريخية للأطفال الصّغار، وبالتّالي يغذّي، مسبقًا، مجموعة المراجع التي ستسمح لهم بفهم التّواريخ والفترات الّتي تكمن وراء إتقان التّسلسل الزمني بشكل أفضل، لاحقًا؛ ستحول هذه الصّور أيضًا خطوة إلى الوراء le recul dans le temps، من عملية مجردة إلى عملية ملموسة. يتماشى هذا

الرأي أيضًا مع حكم واتس D. G. Watts (op. cit., 37)، الّذي يستند إلى النّظرية التّرابطية للتعلّم لماكيلار McKellar، لإثبات أنّه مناسب لتعليم التاريخ للأطفال، خاصةً بسبب استخدام المواد المرئية الوفيرة، المرتبطة بالمجردة. مفاهيم، تعزّز التّوليف بين الأشكال الترابطية والعقلانية للفكر.[70]

من ناحية أخرى، إذا اعتبرنا القابليّة للاستحضار مكوّنًا أساسيًّا لمفهوم الزّمن التّاريخي، فهذا يجعل من الممكن توسيع نطاق الأدوات التّربوية لتطوير المعنى التّاريخي. إلى جانب الجداول الزّمنية والرّسوم البيانيّة الأخرى، جنبًا إلى جنب مع الجداول والتّسلسلات، ستتمّ إضافة جميع الاحتمالات التّعليمية للصّورة، ولم يعد يُنظر إليها على أنّها وسيلة راحة، ولكن كأداة فكرية للتّدريب. "فالصّورة، كما يؤكّد بول ماريشال Paul Maréchal (1969)، تشكّل أهمّ دعم للشّكل الأوّل من أشكال المعرفة التاريخية" كما ورد في كتابه حول *L'histoire en question* [71].

6. 4 مهارة التعرّف على التغيّر:

يتمّ تعزيز الدّور الفكري للخيال من خلال فحص جانب آخر لمفهوم الزّمن التّاريخي: ألا وهو التغيّر. إنّ امتلاك فكرة الزّمن التّاريخي هو أيضًا، في الواقع، إدراكنا أنّ الرجال يتغيّرون، وأنّ الأشياء تتغيّر، وأنّ المؤسّسات تتغيّر. للوهلة الأولى، يبدو هذا الأمر وكأنه حقيقة بديهية. ومع ذلك، عند الفحص، يكتشف المرء أن الإدراك الصّحيح والمنظّم للتغيّرات التّاريخية يساهم في تطوير مفهوم الزّمن التّاريخي.

أولاً، يجب أن نذكر أنّ تصوّر التغيّر التّاريخي يخدم كإطار متطوّر العديد من الصّور الّتي يحتويها الماضي. في الواقع، إذا كان من السّهل تحديد صورة قديمة، على أنّها قديمة، فمن الأصعب ربطها بالفترة المقابلة لها، وبالتّالي وضعها في تتابع العصور. ومن خلال معرفة التغيّرات الرّئيسية الّتي حدثت في التّاريخ يمكن إنشاء الارتباطات الدّقيقة. التغيّرات في الأزياء، والتغيّرات في الأسلحة، والتغيّرات في المركبات، والتغيّرات في المباني تجعل من الممكن، في الواقع، "تأريخ" شخصية أو حدث ممثل على صورة ويمكن في كثير من الأحيان إجراء هذا الارتباط دون الرّجوع إلى تاريخ محدّد. من السّهل القيام بدراسة التغيّرات في الأشياء لأنّه غالبًا ما يكون

التحوّل التّدريجي مرئيًا من فترة إلى أخرى. وبالتّالي، يتمّ تبسيط أجهزة الهاتف، وتنمو السّفن بشكل أكبر، وتصبح الخطوط المعمارية أكثر تعقيدًا أو تحسينًا حسب الحالة، ويتغيّر شكل اللّباس حسب تغيّر الموضة وكذا قصات الشعر وهكذا. وتُعتبر دراسة التغيّرات في الأشياء أكثر إثارة للاهتمام لأنّها، من الناحية التّعليمية، في متناول الطلاّب الصّغار الّذين هم أيضًا مُغرمون جدًا بهذا النوع من البحث.

يمكن أيضًا دراسة التغيّرات في المؤسّسات كما يشير إلى ذلك مارو H. I. Marrou (1954) في مؤلفه حول المعرفة التّاريخية *De la connaissance historique*، حيث يرى أنّه إذا لم يستوعب الطلاّب الصّغار جميع الآثار المجرّدة، فإنّهم قادرون تمامًا على تمييزها. إنّهم يعرفون أنّ الحاكم اليوم ليس مثل الحاكم قديماً. ولديهم شعور بما تمثّله الثّورة، والتغيّر الاجتماعي. إنهم يفهمونها لأنّهم يستشعرون ما يحتويه كلّ حدث تاريخي بما هو بشري، وهو ما يستدعى التّعاطف كشرط مسبق للفهم التّاريخي[72].

فهذا التّعاطف الطّبيعي في الطّفل هو الّذي يمكّنه من فهم الاختلافات في أسلوب الحياة، ومآثر المخترعين الكبار، والحكومات "الجيّدة" و"السيّئة"، وما إلى ذلك...

ثانيًا، الميزة الكبرى لتوجيه الدّراسة نحو ملاحظة التغيّرات التّاريخية هي أنّه يمكن تحليلها دون الرّجوع الدّقيق إلى التّواريخ أو الفترات. يتمّ بعد ذلك تسليط الضّوء فقط على الحركة الّتي تُحيي التّاريخ، ويقدّم الفحص المنهجي لهذه الحركة الوعي، سواء أكان هذا الوعي عاطفيًا أو فكريًا، باعتباره دعماً نفسيّاً لمفهوم الزمن التاريخي.

وتسمح دراسة التغيّرات هذه، من ناحية أخرى، بالنّظر في جانب أساسي من مفهوم الزمن التاريخي، ألا وهو السّرعة الّتي تحرّك تدفّق الزّمن. بعض التغيّرات تكون متوّحشة وسريعة؛ والبعض الآخر، على العكس من ذلك، تكون بطيئة وتمتدّ على مدى طويل من الزّمن. ومن المسلّم به أنّ هذا التّمييز بين التغيّرات القصيرة والتغيّرات الطويلة ليس بالأمر السّهل. إذ يلاحظ المعلمون عادة أنّ الطّلاب الصّغار هم أكثر عرضة لإدراك الاختلافات من إدراكهم لأوجه التشابه بين المديين. وبالتّالي، فإنّه من السهل على المراهق أن يرى الفرق بين أسلحة مجاهد في جيش الأمير عبد القادر الجزائري ومجاهد في حرب التّحرير الجزائرية. قرن ونيف يفصل بينهما. ومع ذلك، فإنّه لن يرى أوجه التشابه بين جندي انكشاري في العهد العثماني وجندي في جيش ماسينيسا مثلا،

لأنّهما مفصولان بقرون عدّة. هذا يعني أنّ فهم إيقاع التّاريخ يفترض نضجًا بطيئًا. فـ "مسيرة الزمن ليست موحّدة، بل تتخلّلها إيقاعات، واستمراريتها لا تتجاهل الفواصل، وهذا الّذي نحاول بالتّأكيد توضيحه"، كما يقول راينهارد Reinhard (op. cit., 14.)[73].

في الواقع، تأخذ دراسة التغيّرات التّاريخية معناها الكامل فقط إذا تمّ دمجها مع دراسة التّسلسل الزّمني. يلقي هذان الجانبان من مفهوم الزّمن التّاريخي الضّوء على بعضهما بعضا. ومع ذلك، نعتقد أنّه يمكن فصلهم بشكل مصطنع أثناء تدريس التّاريخ. في الواقع، فإنّ دراسة التغيّرات، من خلال الاحتمالات البصرية والمقارنة المتعدّدة الّتي تنطوي عليها، هي في متناول التّلاميذ الصّغار. إنّه يسمح للتّلميذ بتخزين المعرفة الملموسة والمرئية الّتي تستخدم، لاحقًا، لتجسيد المراجع الذكيّة، والتّواريخ والأوقات التي يواجهها في دراسة أكثر منهجيّة للتّاريخ. وهذا أمر مفهوم بوضوح من قبل مختلف مؤلفي ما يسمى بأساليب "مقدمة في التاريخ" المخصّصة للشباب المراهقين في الحلقة الأولى من المدرسة الثانوية في الكيبك بكندا مثلا، حسب ما أوردته ميشلين جونسون (1975) في "مجلة تاريخ أمريكا الفرنسية"، وبالتّالي فإنّ الثّقافة المادية مرتبطة باحتياجات الرّجال. ومن خلال الطّرائق المتتالية، يتمّ قيادة الطّفل لاكتشاف الحلول الّتي يقدّمها الرّجال لمشاكلهم الاجتماعية والاقتصاديّة والسّياسية والدّينية. تبدأ هذه الطّرائق من المفاهيم الأكثر واقعية ويسهل بعد ذلك الانتقال نحو مفاهيم أكثر تعقيدًا وأكثر تجريدًا. وأثناء مراقبة الطلاّب لبيئتهم الخاصة، يتمّ قيادتهم باستمرار للتحرّك في المكان والزمان، وكذلك لمواجهة الماضي والحاضر" René Van Santbergen، (1968: 23).[74]

في الواقع، هذه الأساليب لتقديم التّاريخ معنيّة بشكل أساسيّ بدراسة التغيّر. فالطلاّب يستفيدون قليلاً من التّسلسل الزّمني السّياسي التّقليدي. وبصرف النّظر عن المنهجيّة المتّبعة، وهي منهجيّة العمل التّاريخي للطّالب نفسه، بناءً على الوثيقة والشّهادة والنّقد، فإنّ هذه الأساليب تُنمّي الوعي بالزّمن والحركة؛ ولذلك يتمّ اقتراح "دراسة فعل الزّمن على الأشياء" كما كتب Cousinet, op. cit., 82.[75]

6. 5 مهارة ربط الأسباب بمسبّباتها في مجرى التّطور:

مثلما لا يأخذ التّغيّر معناه الكامل إلاّ إذا تمّ دمجه مع دراسة التّسلسل الزّمني (وهذا ليس ضروريًا للتّلاميذ الصّغار كما تمّت الاشارة إليه سابقا)، لذا فإنّ دراسة التّغيّرات التّاريخية تؤدّي بشكل طبيعي إلى مفهوم التطوّر التّاريخي الّذي هو جانب آخر من مفهوم الزّمن التّاريخي. بينما كان الأمر يتعلّق فقط بتعريف مهنة المؤرّخ، كان مارك بلوخ[76] (1886-1944) Marc Bloch في كتابه "مهنة المؤرّخ" Métier d'historien (1967، 9-16) قد حدّد بالفعل المعطيات الأساسية لمشكلة التطوّر التاريخي. بعد أن أظهر أنّ أكثر حدود الموضوع غموضًا هي تلك التي تفصل ما هو حدثي عمّا هو غير حدثي، فقد وضّح ببراعة أنّ الماضي يجعل الحاضر مفهومًا، ولكن الحاضر بدوره يُضيء الماضي[77]. فاكتساب مفهوم الزّمن التّاريخي معناه أنْ نفهم بأنّ الحاضر يرتبط ارتباطًا وثيقًا بالماضي من خلال شبكة كاملة من الأسباب والعلاقات، وأنّ مختلف الأحداث الّتي وقعت في الماضي هي مرتبطة أيضًا بعضها بعضا من خلال شبكة من الأسباب والنّتائج.

ويعتبر هذا التّأكيد الّذي لازم الأسباب والنّتائج من أكثر الحقائق التّربوية حول تدريس التّاريخ الّتي لم تكن محلّ جدل. وقد عانت منه أجيال من الطلاّب، قامت بنسخ جداول شاملة لا نهاية لها من الأسباب البعيدة والقريبة لنتائج في اتّجاهات متعدّدة. ومع ذلك، فإنّ تدريس التّاريخ من خلال الأسباب والنّتائج ربّما يكون النّهج الاكثر إثارة للأخذ والردّ الّذي يُمكن أن يُعطَى للتّاريخ عندما يتعلّق الأمر بتطوير المعنى المتعلّق بالزّمن التّاريخي. فقد أظهر روجي كوزينيه Roger Cousinet بوضوح الطّبيعة التّعسفية لهذه التّأكيدات الّتي تستند إلى "عريضة مبادئ (...) فكلّ الغموض يأتي من أنّ حدثًا تاريخيّا لا يمكن تحديده، إذا اعتبرناه من خلال أسبابه ونتائجه، وأنّ هذا الحدث التّاريخي لا يمكن اعتباره إلاّ بفضل مساهمة هذه الأسباب والنتائج المفترضة والّتي تشكّله في الواقع (op. cit., 37)[78]. وثمّة نقاشات أساسيّة في ميدان ابستيمولوجيّة التّاريخ لاداعي لاقحامها هاهنا.[79] لكن علينا مع ذلك أن نُكرّر القول، من أجل أن يكون الأمر واضحًا أكثر، وهو أنّ الحقيقة التّاريخية في حدّ ذاتها لا نُدركها حقًا، وكما يقول آرون Aron في Introduction à la philosophie de l'histoire (1948)، أنّ الحقيقة التّاريخيّة "لا

تنضب وملتبسة لأنّها بشريّة" [80]؛ ومن خلال ما هو متاح منهجيّاً فقط يحدّد المؤرخ التّفسيرات الّتي تسمى الأسباب والنتائج. ولكن، كما يقول مارو H. I. Marrou ، مضيفًا أنّه "من الواضح تمامًا أنّ هذا التّفسير لم يعد ذو طبيعة سببيّة. ولذلك فقد حان الوقت لكي تمضي نظريّة التّاريخ على طبيعتها، كما هو الحال بالنّسبة لعلوم الطّبيعة منذ أوقست كونت، عندما راجع هذا الأخير مفهوم السّببيّة؛ فقد استبدل الفيزيائيون وعلماء الطبيعة عمليًا مفهوم السّببيّة بـ "شروط الظّهور"، باعتبارها أكثر عمومية وأفضل تحديدًا، وما على التّاريخ إلاّ أن ينحى نفس المنحى وأن يتخلّى عن البحث في الأسباب لصالح التطوّرات المتناسقة، باعتبارها امتداد للبعد الجديد للزّمن، للمفهوم الستاتيكي للبنية".[81]Marrou, op. cit., 183

فهل معنى ذلك أنّ هذه التأمّلات تفرض علينا الامتناع عن الإشارة لكلّ ما يتعلّق بالأسباب والنّتائج في التاريخ؟ لا نعتقد ذلك. ومع ذلك، يبدو من المهم أن يكون المعلّم على دراية بهذه المشاكل المعرفيّة. سيصبح منهجه بعد ذلك أقرب إلى التطوّر التّاريخي الحقيقي الّذي يظلّ مفتوحًا على جميع الاحتمالات. هذه هي العقلية التي يؤكد عليها راينهارد M. Reinhard عندما يتحدّث عن فكرة الحاضر في الماضي. حيث كتب: "فكلّ شيء عبث، إذا لم يفهم الطالّب أنّ كلّ لحظة من الماضي كانت تُعاش كحاضر، وأنّ أولئك الّذين عاشوها فحصوا مستقبلهم فيما مضى أيضًا. ومحتوى ذلك الزّمن لم يكن محدّدا بعد، فقد كرّس الرّجال أنفسهم لجعل هذا المستقبل مناسبًا... والّذي تحقّق في الماضي من طرفهم. ففي كلّ لحظة، كان فيها الزّمن التّاريخي مصبوغاً بالأمل والخوف، بالذّكريات والنّدم، بالنّوايا والمخاطر؛ لقد نجح في ماضٍ مضى وسبق مستقبلًا مليئًا بإمكانات غير حاسمة ومتعدّدة. [82]Hallam, op. cit., 164-166

إنّ مثل هذا المفهوم، مفهوم الحاضر في الماضي، هو أحد أصعب المفاهيم استيعاباً، ولكن يمكن الوصول إليه، مع الطلاّب البالغين، بدءًا من مثال من الحاضر. وخير مثال على ذلك ما يحصل في الديمقراطيات الغربية عندما يتمّ انتخاب حكومة أقلية. ففي أعقاب الانتخابات، كلّ شيء ممكن، ستكون الحكومة قادرة على البقاء في السلطة لمدة أسبوعين، شهرين، عامين، لا أحد يعرف. ولكن عندما تتم الإطاحة

بالحكومة، سيكون هناك مؤرخون لإيجاد أسباب للمدّة التي مكثتها هذه الحكومة. لكن هذه الأسباب لم تكن حاسمة لأنّه في لحظة وقوع الحدث، كان كلّ شيء لا يزال ممكناً.

من المحتمل أن نجد في هذه الصّعوبة تحديدًا تفسيرًا لحقيقة أن دراسات هالام Hallam حول "تطوّر التّفكير التّاريخي لدى الأطفال والمراهقين" le développement de la pensée historique chez les enfants et les adolescents أظهرت أنّ التّفكير اللّفظي بالنّسبة للتّاريخ لا يظهر إلا بعد السنّ الّذي اقترحه بياجيه في دراساته حول "نمو التّفكير المنطقي". ففي الواقع، يتمّ التّعبير عن التّفكير اللّفظي بالنّسبة للتّاريخ بشكل أساسيّ من خلال مهارة الرّبط بين حدثين تاريخيتين. فقد أظهرت أعمال هالام Hallam أنّ الأطفال لا يقومون بعمليّات الرّبط ولا يعزلون بشكل تعسّفي عاملًا واحدًا (في مرحلة ما قبل العمليّات)، وأنّهم يلتزمون حصريًا بالنصّ الّذي يُقدّم لهم الحدث وغير قادرين على الاستقراء (في مرحلة العمليّات الملموسة)، ولا يقدرون على ذلك (القيام بالاستقراء) إلاّ في سنّ متقدّمة نسبيًا (عند بلوغ الـ 15 عامًا)، وحيث يقومون بربط علاقات كاملة مع مراعاة الطّابع الافتراضي والنّسبي للمعلومات ذات الطّابع التّاريخي.

في الواقع، سيظلّ التّفسير في التّاريخ دائمًا عرضيًا، "ليس فقط [لأنّ] الإجراء بعيد جدًا عن البيئة المباشرة للأطفال ولكن [لأنّ] هؤلاء الأطفال يواجهون، على مستوى افتراضي، المراجع والمعضلات الأخلاقية التي من المحتمل أن تحيّر أكثر البالغين ذكاء" Hallam, op. cit., 164-166[83].

لذلك فإنّ دراسة التطوّر التّاريخي تنطوي على صعوبات معتبرة، وأنّ النّسبيّة المُعطاة لهذه المقاربة، ليست من أجل تسهيل العمل البيداغوجي بقدر ماهي احترام لطبيعة دراسة التّاريخ ذاته. فالمعلّمون والطلاّب منجذبون بالفعل لذلك الارتباط القائم بين الأسباب والنّتائج بالنّسبة لموضوع التّاريخ. ولا شك أنّ هذا الإنجذاب يتزايد مع مرور الوقت بسبب الاهتمام المتزايد بأحداث الحضارة الماديّة الّتي يبدو أحيانًا أنّها تعمل على تكذيب المواقف الأكثر نسبيّة في التّفسير في ميدان التّاريخ. فشعبيّة التّاريخ الموضوعاتي l'histoire thématique تعزّز هذا الاتّجاه. فهل علينا أن نشخّص ضمن هذا النّمط تأثيراً معيّنًا للتّاريخ الميكانيكي والماركسي؟ هذا ممكن، على الرّغم من أنّ مثل هذا التّأكيد يتطلّب أدلّة أكثر جديّة إلى حدّ ما. لكنّنا لا نستبعد وجود أساتذة يدرّسون

التّاريخ يمارسون "الماركسية" دون أن يعرفوا ذلك. ومهما كان الأمر، فمن القسط الاعتراف والتّاكيد أنّه على الرّغم من أنّ دراسة التاريخ بواسطة مقاربة الأسباب والنّتائج هي أكثر صعوبة من حيث تجربتها، إلاّ أنّها تبدو الاستراتيجية الأكثر انتشارًا.

ومع ذلك، فثمّة منهجيّة أخرى لها نفس القدر من الديناميكية في قدرتها على توضيح التطوّر التاريخي: والمتمثلة في أسلوب السّرد. فقد كتب داريديل (1946) Eric Dardel في"التاريخ علم ما هو محسوس": L'histoire, science du concret أنّ "التّاريخ ينتمي دائمًا بطريقة ما إلى السّرد، مثل المرويات والملاحم. ليس لأنّ الملهات الحكائيّة تناسبه، بل لأنّ القصّة تعلّق الذّهن على توقّع ما سيحدث. فهي تعمل على تعليق الذكرى الأخيرة بزمن نفاذ الصّبر لما هو آت الآن، ويضاف إلى القيمة الملحمية للعلاقة البعد الدّرامي للفعل".[84] هذا الرأي، علاوة على ذلك، هو رأي ريموند آرون الّذي يؤكّد أنّ السّرد هو ما يطبع التّاريخ على وجه التّحديد، وهو ما يميّزه بالتّالي عن علم الاجتماع.

فالسّرد التّاريخي، في الواقع، هو الأداة المميّزة لفهم حركة التطوّر التّاريخي. لقد حاول ب. ماريشالPaul Maréchal إعادة تأهيل هذه الصّيغة التّربوية في كتابه: L'Histoire en question فكتب أنّ "السّرد التّاريخي هو الشّكل الأقدم الذي نتعرّف من خلاله على الماضي. (...) إنّه يفتح مسارات تعليميّة تمّ التّغاضي عنها أو رفضها أحيانًا؛ (لكنّها) مع ذلك فهي واضحة".Maréchal, op. cit., ch. I: 5-28 [85]. أولاً وقبل كلّ شيء، من المؤكّد أن السّرد التّاريخي يتميّز بكونه ممكنًا مع مستمعين صغار (شريطة معرفة الحكي). وأن يجعل اللّقاء مع الماضي، في المقام الأوّل، أكثر حيويّة. لأنّه من الأسهل أن تلتقي شخصاً في إطار قصّة محكيّة بدلاً من أن تقابله ضمن جدول شامل للأسْباب والنّتائج. أخيرًا، يمكن للقصة أن تساهم بشكل فعّال في إعطاء مذاق تاريخيّ، وهو أمر لا ينبغي الاستهانة به.

يطرح استخدام السّرد التاريخي صعوباته، كما هو الحال مع التّدريس من خلال السّبب والنّتيجة؛ غير أنّ مخاطر تشويه التّاريخ أقلّ خطورة. وهكذا، فإنّ فنّ معرفة كيفيّة الرّواية ليس فنّاً منتشرًا كفاية، فهناك قلّة من بين أساتذة التّاريخ الذين يحسنون الحكي كهنري غيلومان Guillemin[86]؛ ومع ذلك، فإنّ المدرّسين الذين يتجرؤون على الحديث ليسوا كثيرين، وبالتّالي فإنّ الضّرر ليس كبيرًا جدًا. من ناحية

أخرى، يفتح السّرد التّاريخي الباب أمام التّفاصيل السّطحية، والتّفاصيل التّافهة وحتّى المدهشة والأسطورية؛ ولكن هذا العائق يمكن التّخفيف منه إلى حدّ كبير إذا ما استخدمنا إجراءات تربويّة أخرى.

في التّحليل الأخير، يبدو لنا هذا الجانب من مفهوم الزّمن التاريخي، وهو التّطوّر، الأكثر إشكالية على الإطلاق. لا يعني ذلك أنّ فهمه هو الأصعب: يبدو أنّ مفهوم الإدراك المتأخّر، ومفهوم التّسلسل الزّمني، ومفهوم المدّة أكثر من ذلك بكثير. لكن يتّضح أنّ العمليتين اللّتين تعملان على توضيح التطوّر التاريخي، أي تسلسل الأسباب والنتائج والسّرد التّاريخي، يصعب ممارستها دون الوقوع في مصائد شاقّة من أجل تأسيس ثقافة تاريخيّة أصيلة.

6. 6 المُدّة أو مهارة إدراك الاستمراريّة والدّيمومة:

تعتبر المدّة وهي الجانب الأخير من مفهوم الزّمن التّاريخي، الجانب الأهمّ على الإطلاق، ولكنّها أيضًا الجانب الأكثر صعوبة في الفهم. حيث تُعطى لهذه الكلمة (أي المدّة) معنى خاصّاً. فنحن لا نحدّد من خلالها حيّزا زمنيّا متدفّقًا في علاقته بظاهرة ما. ولكنّنا نحدّد من خلالها ذلك الطّابع المستمرّ والدّائم بالنّسبة لتدفّق الزّمن. في الواقع، يعتبر هذا الجانب من مفهوم الزّمن التّاريخي متعارضًا في علاقته بالجانبين السّابقين، وهما التغيّر والتطوّر، حسب ب. ماريشال Paul Maréchal ، op. cit., ch. I: 5-28. 512 REVUE D'HISTOIRE DE L'AMÉRIQUE FRANÇAISE.

في الواقع، فإنّ الشّعور بالمدّة التاريخية، بالمعنى الذي يعطى له، يعني أنّنا ندرك أنّ ثمّة استمرارية مشاهدة من خلال مجرى التّاريخ، وأنّ الزّمن نفسه هو الشّاهد الصّامت والهادئ على ذلك المخزون من الدّيمومة والاستمراريّة الّذي بقي في الإنسانية منذ الأصول الموغلة في التّاريخ. وفي الأساس، فنحن ندرك أن الماضي هو بمثابة إرث لنا. ففي مدينة في الغرب الأوسط الأمريكي، تمّ وضع نصب تذكاري يحمل النّقش التّالي:

"الوقت يمر"، كما يقولون. أواه! لا ! فالوقت يبقى! نحن الّذين نمرّ.

"Time goes", they say. Oh ! no ! Time stays ! We go.

فهذا النّقش يوضّح جيدًا ما تمثله المدّة التّاريخية. فالمؤرّخ الّذي يعتبر الزّمن فقط مقياسًا للحركة الّتي تحيي التّاريخ (الحركة المُعَبَّر عنها بالتّغيّر والتّتابع والتّطور)

يجعل رؤيته للزّمن التّاريخي مفتقرة لعنصر لا غنى عنه. لأنّ زمن التّاريخ، كما قال م. بلوخ Marc Bloch(1986-1944)، "ليس هو مجرد واقع ملموس وحيّ لم يعد بالامكان رجوعه؛ إنّه البلازما ذاتها التي تستحم فيها الظواهر وهو المكان المناسب والمعقول". Bloch, *op. cit.*, 5[87] و"لأنّ المدّة موجَّهَة، فإنّها تبصم اتجاهها على التّاريخ كلّه. كلّ جيل هو وريث الجيل السّابق، يتلقّى منه التّقاليد والمبادئ والموارد والتّقنيات والمعتقدات، وغالبًا ما تعيش الأجيال المتعاقبة في نفس المساكن وتزرع نفس الحقول؛ ولكن ليس دائمًا، لأنّ هناك إبداعا كما أنّ هناك دمارًا. Reinhard, op. cit. 10[88]

وإذا ما تمّ التّركيز على التّجربة الفردية للزّمن، فإنّها ستسمح لنا بصياغة التّأمل التّالي: "لن أعرف ما إذا كنت أتغيّر إذا لم يكن هناك شيء ما يتغيّر في". تُعبّر المدّة التاريخية عن هذا الشّعور (لأنّه واحد) والّذي يتمّ تحقيقه من خلال الثّقافة أو التّقاليد، والّتي من المحتمل اختبارها من خلال المعتقدات الأولى، وربّما أيضًا من خلال القلق على مصير البشريّة. لأنّه إذا كانت المدّة التاريخية شعورًا، فربّما يرجع ذلك إلى أنّها تطرح مشاكل فلسفيّة لم يتمكّن الإنسان أبدًا من تقديم إجابة شافية عنها. فهل عصرنا في تقدّم مقارنة بما سبقه؟ وإلى أين يتّجه التّاريخ؟ وما معنى المغامرة البشريّة؟

هناك الكثير من الأسئلة الّتي لا يمكن فصلها عن الدّراسة التّاريخية عندما يتمّ إنهاؤها والّتي تمنح لهذه الدّراسة ظلالاً فلسفية. فمن المؤكّد أنّ هذه الأسئلة بعيدة عن متناول غالبية الطلاّب الّذين يدرسون التّاريخ وهذا ما لاحظته جونسون Johnson في دراستها حول رؤية طلاّب المرحلة الثانويّة للأحداث الجارية. لكنها لا تعتبر أنّ فكرة الدّوام الّتي يحدّدها تعبير المدّة التّاريخية هي فكرة غريبة بالنّسبة لهؤلاء الطلاّب. وأن تكون الحسّاسية لهذا الجانب من مفهوم الزّمن التّاريخي أمرا محتملاً، مثلما هو الحال بالنّسبة للإدراك المتأخّر، على اعتبار أنّها مرتبطة إلى حدّ كبير بعدد معيّن من العوامل الاجتماعية مثل الأسرة، والمجموعة اللّغوية، والبيئة المحليّة. فضلا عن ذلك، فإنّ تصوّر المراهقين للأحداث الجارية يرتبط ارتباطًا مباشرًا بالأسئلة التي تطرحها فكرة التّقدم، وهي نفسها مرتبطة بفكرة المدّة التّاريخية.[89]

إنّ التّجربة اليوميّة تعلّمنا أنّ الأطفال يتفاعلون بشكل مختلف مع ما هو فكري وما هو عاطفي، تبعًا للتّحفيز المقدّم لهم. فهوّاة جمع الحشرات أو الزّهور، وهوّاة

الميكانيكا أو الإلكترونيات، يظهرون في وقت مبكّر جدّاً، ويجمعون من الأنواع كلّها. فالفضول لديهم يظهر في أيّ مكان، ويظهر أيضا بالنّسبة للماضي وهذا أمر مؤكّد، غير أنّ هناك صعوبة في تفسير الأمر بعقلانية. فهناك اعتقاد بأنّ معنى المدّة التّاريخية هو شكل من أشكال الوعي، يكون هذا الوعي حسيًّا لدى الطّفل ويتمّ التّعبير عنه أساسًا من خلال تذوّق القصص وتذوّق التّاريخ. ففي كتابه حول: زمن التّاريخ Le Temps de l'histoire، يرى ف. أريس Philippe Aries أنّ رؤية المؤرّخ الحديث للتّاريخ قريبة جدًّا من تجربة الطّفولة. ف "إمّا أن يكون التّاريخ حركة أوّلية، غير مرنة وبدون صداقة. أو أن هناك شراكة غامضة للإنسان في التّاريخ: ففهم المقدّس الغارق في الزّمن، ذلك الزّمن الّذي لا يدمّره تقدّمه، حيث تقف جميع الأعمار معًا.."(Aries, op. cit., 23). [90] قد نعتبر رؤية أريس للمدّة التّاريخية رؤية صوفيّة. ومع ذلك، يبدُو لنا أنّ هذه الملاحظات تُترجم جيّدًا الشّخصية الحدسيّة والعاطفية التي تحدّد معنى المدّة التّاريخية. ويُمكن للمرء أيضًا أن يشكّ في أنّه إذا كان من الواضح أنّ هذا التّصور هو نتيجة النّضج العاطفي والفكري، فإنّه ليس غريبًا على تجربة الأطفال الّذين يدركون بعض الحقائق في مجال اهتماماتهم بشكل مشوّش. فعدم انتظام إحساسهم بالمدّة التّاريخية؛ سيكون متوقّعا. ذلك أنّ عددًا كبيرًا من الأنشطة الّتي يتمّ إعدادها لهؤلاء الأطفال، كمراقبة الصّور والأشياء القديمة، ودراسة التغيّرات الّتي طرأت على الحياة الماديّة، والحسابات التّاريخية، من المرجّح أنْ تُغذّي هذه الأنشطة الحدس الغنيّ والمتنوّع لديهم، وإمتاعهم بالمعرفة التّاريخية الّتي يجب أن تسبق أيّ رؤية منتظّمة للمدّة التّاريخية.

وكما رأينا فيما سبق، فإنّه لا يمكن تحديد مفهوم الزّمن التّاريخي بسلوك فكري واحد أو صفة واحدة من الوعي. وهذا يفسّر سبب كون الدّراسات حول هذا السّؤال حسب الدّارسين هي دراسات مُخيّبة للآمال: فهي بشكل عام، تُعالج فقط جانبًا جزئيًا من المشكلة، ومن ناحية أخرى، فإنّ قلّة من المؤلّفين يقومون بالتّمييز الضّروري بين الزّمن المتصوّر، والزّمن المعيش، والزّمن التّاريخي.

لقد تمثّلت هذه المحاولة في حصر الآثار الكليّة لتطوّر مفهوم الزّمن التّاريخي من خلال تقسيمه إلى ستّة جوانب متميّزة. يُشير كلّ جانب من هذه الجوانب إلى مستوى معيّن من الادراك أو التوجّس، سواء أكان فكريًا أو عاطفيًا أو يشمل العقل والقلب في

نفس الوقت. لقد تمكنا من ملاحظة أنّ الجوانب الستّة المحدّدة تمثل صعوبات مختلفة جدًا في الاستيعاب. فبعض الجوانب، مثل استحضار الماضي، ودراسة التغيّرات التّاريخية، والاهتمام بالحسابات التّاريخية (الشّكل المبسّط لمفهوم التطوّر) تبدُو في متناول أطفال الْمدارس. ومع ذلك، فهي وحدها لا يمكن أنْ تُشكّل إتقانًا حقيقيًا للزّمن التّاريخي. يجب أن تكمّل الجوانب الأخرى هذه الاتصالات الأولى. وبالتّالي، فإنّ دراسة التّسلسل الزّمني ضروريّ لتوفير إطار مفاهيمي متماسك لدراسة الماضي؛ وبالمثل، فإنّ التّرميز الّذي يضمنه بناء "خطوط زمنية" يجعل من الممكن تصوّر عملية التّراجع في الماضي. لذلك يبدو أنّ هذين النشاطين أساسيان في التعليم الثانوي.

7. الخاتمة:

أخيرًا، يجب أن يُكمَّل هذا النّضج البطيء بإدراك المدّة والتطوّر. ومع ذلك، يبدو أنّ هذه الجوانب ملاحظة فقط من قبل البالغين وطلاّب الكليات والجامعات. ومع ذلك، فإنّ التّتابع المقترح ما هو إلاّ مجرد افتراضات. يمكن للتّجارب المنهجيّة فقط أن تسمح لنا بمعرفة المراحل المختلفة لهذه العمليّة على وجه اليقين. ومع ذلك، ونظرًا لأنّ العوامل الاجتماعية مثل الأسرة، والمجموعة اللّغوية، والجهة (البلد)، والمجموعة الاجتماعية، تلعب دورًا مهمًا في تطوير هذه العمليّات، فإنّ قياس تطوّر مفهوم الزّمن التّاريخي لن يكون مهمّة سهلة أبدًا.

لقد دفع الالتفاف الكبير حول أعمال بياجيه Piaget العديد من معلّمي التّاريخ إلى إعداد طلابهم بواسطة دروس تناولت خصّيصًا مفاهيم الزّمان والمكان. فكُتُب التّاريخ اليوم كما تشير إلى ذلك Johnson (1973)، غالبا ما تبدأ دروسها الأولى بـ "مدخل للمكان والزّمان" Introduction à l'espace et au temps أو "تعريف بالتاريخ وعلوم الانسان" Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme ، والّتي تكون موضوع منشورات محدّدة.[91] وقريب من ذلك ما نجده في كتب التاريخ المدرسية عندنا حيث يحتل المكان والزّمان موقعا في مقدمة الكتاب أو توطئته[92].

ومع ذلك، نعتقد أنّ إتقان مفهوم الزّمن التّاريخي لا يمكن أنْ يكون طريقة مصطنعة وأنّه من خلال دراسة التّاريخ يمكن لهذا المفهوم أن يتطوّر بشكل أفضل،

وهي النّتيجة الّتي توصّل إليها هنريو E. Henriot في كتابه: "الطفل في مواجهة التّاريخ " L'enfant devant l'histoire (...) فمن خلال ممارسة وفهم التّاريخ يستطيع (الطّفل) أن يُطوّر مفهومه للمدّة بشكل تدريجيً، ويستطيع أيضًا إثراء معرفته بالفئات الزّمنية، وبكلمة واحدة، يصل إلى إتقان تعلّمه للزّمن.(E. Henriot, *op. cit.*, 1.)[93]

في الواقع، فإنّ هذا المخطّط المقترح لتحليل معنى الزّمن التاريخي يمكن أن يساعد المعلّمين على تشخيص سوء الفهم والصّعوبات الّتي يواجهها طلاّبهم بشكل صحيح. وسيعرفون ما إذا كانت مطالبهم سابقة لأوانها أم مبرّرة، وفوق كلّ ذلك، سيكونون أكثر قدرة في الاعتماد على المساهمات الإيجابية لاستحضار التغيّرات ودراستها. سيعطون معرفة التّواريخ معناها الحقيقيّ. سيكونون قادرين على إنشاء مواقف تعليميّة: (مقارنة بين رسمين توضيحيين، وجداول التّصنيف والارتباط، والبحث عن الحضارة المادية، وتحديد الشّرائح، وما إلى ذلك...) هذه المواقف التّعليمية من المحتمل أنْ تغذّي الرّؤية التّاريخية وتحرّك لدى المتعلّمين دراسة الماضي.

أخيرًا، يمكننا الجزم بأنّ التّفكير في الزّمن التّاريخي يمكن أن يخدم حتّى المؤرخ المحترف. عندما يصل إلى نهاية بحثه المضني، أي عندما يحاول حصر فترة زمنية، أو يدرس مشكلة، أو شخصية، فإنّ ذلك يغري المؤرخ، كما يقول Bloch (op. cit., 10) "ليكون قادرًا على وضع جانب من مرحلة صغيرة في التدفّق الواسع للزّمن".[94] وعلى العكس من ذلك، فإنّه إذا قبل بنسبيّة الزّمن، فسوف يحترم التباس موضوعه أكثر، وسيدرك صعوبات استحضار كتابته، وسيضع نفسه بوضوح بين الفعلي وغير الواقعي، في فئة المدّة. كما عبّر بلوخ Bloch أيضاً عن ذلك بشكل جيّد عندما كتب أنّ: "الزّمن، بطبيعته، سلسلة متّصلة. إنّه أيضًا تغيّر دائم. ومن نقيض هاتين السّمتين تأتي المشاكل الكبرى للبحث التّاريخي."(ibid., 5) [95] وإنّ قبول هذه المعضلة، هو احترام ما هو عرضي أو ما هو احتمال بشريّ، ونقصد بذلك القيام بعمل مؤرخ أمين.

8. الهوامش:

[1]. عبدالرحمن بدوي، (1977)، *مناهج البحث العلمي*، وكالة المطبوعات، الكويت، (ط3)، ص.ص:183، 231

[2]. جون لويس غاديس، (2016)، *المشهد التاريخي: كيف يرسم المؤرّخون خارطة الماضي*، ترجمة: شكري مجاهد، منتدى العلاقات العربية والدولية، قطر (ط1)، ص:19.

[3]. حسين مؤنس (1984)، *التاريخ والمؤرّخون دراسة في علم التاريخ*، دار المعارف، القاهرة، جمهورية مصر العربية، ص 3و4.

[4]. Samuel A. Goudsmith, Robert Claiborne et les rédacteurs de *Life, L'homme et le temps*, Collection "LIFE : le monde des sciences", 9. صموئيل أ. جودسميث ، روبرت كلايبورن ومحرري كتاب *الحياة، والإنسان والزّمن*، مجموعة "الحياة: عالم العلوم"، 9.

[5] . *Ibid.,* 9-10

[6]. *Ibid.,* 9

[7] . Jean Pucelle, 1967, *Le Temps,* collection "Initiation philosophique", no 16 (Paris, P.U.F)

[8]. Olivier Reboul, (mars 1974), "*Devenir adulte*", dans *Esprit*: 44

[9]. *Ibid : 445.*

[10]. حيث يرى جابر عبدالحميد جابر، 1992، في مؤلفه حول التّدريس والتعلّم -الأسس النّظرية - دار الفكر العربي، القاهرة، ط:1، ص:71 أنّ هناك أربع وجهات نظر تتفاوت من حيث مدى إسهام النّضج في التعلّم... والّذي يهمنا من وجهات النّظر الأربع هو ما يمثّله الموقف الثّالث وهو وجهة نظر **جان بياجيه** الّذي يرى أنّ نموّ الأطفال يتجاوز إمكانية إرجاع كلّ شيىء "للخبرة" كما في وجهة النّظر الأولى، أو إرجاعه إلى "النّضج" كما في وجهة النّظر الرابعة، معتبرا أنّ هناك أربع مصادر تؤثّر في نموّ العقل والمتمثّلة في: (النّضج البيولوجي، والخبرة بالعالم الطبيعي الفيزيقي، وخبرة التّفاعل مع النّاس، والتّفكير الدّاخلي التّأمّلي للطفل) حيث ترتبط هذه المؤثّرات - حسب **بياجيه** - لتحدث المراحل الأربع المعروفة.

[11]. جاء في مقدمة هذا الكتاب الذي عنوانه: (*Le développement de la notion du temps chez l'enfant*) والذي تمّ إنجازه من قبل جان بياجيه بالتعاون مع أربع باحثات، وتم طبعه سنة 1946 بالمطابع الجامعية الفرنسية PUF، جاء فيه أنّه وُلد بناءً على اقتراح قدمه **ألبرت أينشتاين** **لبياجيه** عندما ترأس، منذ أكثر من خمسة عشر عامًا (حوالي العام 1931) ، أولى الدّورات الدّولية في الفلسفة وعلم النفس في **دافوس**. للإجابة عن جملة من التساؤلات: هل الحدس الذاتي للزّمن بدائي أم مشتق، وهل هو مرتبط مباشرة، أم لا، بالسّرعة؟ وهل لهذه الأسئلة معنى ملموس في تحليل نشأة المفاهيم لدى الطفل؟ أم أن بناء المفاهيم الزمنية قد اكتمل قبل أن تترجم إلى لغة وانعكاس واع؟ منذ ذلك الحين، يقول **بياجيه** عمل على أن يُخصّص كل عام بعض الأبحاث لدراسة مفاهيم الزمن، ولكن دون أمل كبير، في البداية، حيث لاحظ أنّ العلاقات التي أقامها الصّغار مشوّشة وفهمهم اللّفظي للمفاهيم التي يفرضها الكبار... ولكن بعد سعيه إلى التفسير، وبفضل طريقة تحليل العمليات القائمة

على مفهوم "التجميعات" «groupements»، تمت صياغة أفكار العدد والكميات عند الطفل، من خلال مؤلفات مشتركة:

(Piaget et Szeminska, *La Genèse du Nombre chez l'Enfant*; Piaget et Inhelder, *Le Développement des Quantités chez l'Enfant*. Delachaux & Niestlé (Neuchâtel et Paris), 1940 et 1941.)

حيث طبّق **بياجيه** نفس الفرضيات على دراسة تطور مفاهيم الحركة والسّرعة والزّمن: ومشاكل المدّة والتّرتيب الزّمني ثمّ قدّمت هذه الاعمال نفسها بشكل مبسّط وبشكل ملحوظ. فكانت نتائج هذه التّحليلات الأخيرة الّتي لخّصها في هذا الكتاب، مع الاحتفاظ بعمل آخر والمتعلّق بمفاهيم الحركة والسّرعة.

[12]. ", dans *The Canadian Journal of History and Social Science,* vol. 6, no 3: 49.

[13]."*Piaget's experiment on the development of a concept of time have been mainly concerned with physical time*." — R. N. Hallam, "*Piaget and Thinking in History*", dans *New Movements in the Study and Teaching of History* (London, Temple Smith 1970), 162-178. Voir également: Jean Piaget, "*Time Perception in Children*", dans *The Voices of Time* (New York, Braziller), 202-216.

[14]. يمكن العودة هنا للسفر الذي ألفه بياجيه مع معاونيه حول "*نمو مفهوم الزّمن عند الطفل*" 1945... مرجع سابق

[15]. Jean Piaget, 1972, *Où va L'éducation,* collection "Médiations" (Paris Denoël).

[16]. Jean Piaget, (mai 1970), "*A Conversation with Jean Piaget*", dans *Psychology Today*:

[17]. مذكور في : R. N. Hallam, *op. cit.,* 163

[18]. Jean Piaget, 1969, *Psychologie et Pédagogie,* collection "Médiations" (Paris, Denoël)

[19]. R. N. Hallam, *op. cit.,* 163.

[20]. D. G. Watts, 1972, *The Learning of History,* "Students Library of Education" (London, Routledge and Kegan Paul). أنظر chapitre 2: "Thinking and the Learning of History", 16-40.

[21]. p. McKellar, 1957, *Imagination and Thinking*, cité dans D. G. Watts,

[22] .op. cit., 23.

[23]. D. G. Watts, *op. cit.,* 36-39.

[24]. هناك مثال صارخ تورده الباحثة الكندية **ميشلين** (مرجع سابق1975)، وقد تم الاستشهاد بهذا المثال في العدد الثاني من مجلة Didactique-Géographie، على أن هذه العلاقة المباشرة مع الزمن المعيش والزّمن المتصور هو ما يثير اهتمام علماء النفس، في الجداول التي تدور حول مفهوم الزّمن. فالملاحظات المنصبة حول السلوكيات المذكورة في هذه الجداول لا تقدم عمليا أي مادة مرتبطة مباشرة بمفهوم الزمن التاريخي، إنها تتعلق فقط بالزّمن المتصور. والأفضل من ذلك، أن المراجع التاريخية الّتي تستمد مادتها من (الشهادات والاستطلاعات) لا علاقة لها بمفهوم الزّمن: فهي تتعلق بالمنهج التاريخي، وهو أمر مختلف تمامًا..(Montréal, août 1972 : 29-34)

[25]. *Life [album], L'homme et le temps*, 32- 41 ; 54-63 ; 122-131

[26]. Jean Theau, 1969, *La conscience de la durée et le concept de temps* (Paris, Edouard Privât). Voir également : Philippe Malrieu, 1953, *Les origines de la Conscience du temps. Les attitudes temporelles de l'enfant* (Paris, P.U.F.); et Paul Fraisse, 1967, *Psychologie du temps* (Paris, P.U.F.).

[27]. Eliane Amado Levy-Valensi, 1965, *Le Temps dans la vie psychologique* (Paris, Flammarion).

[28]. Josef Holubar, 1969, *The Sense of Time*. An Electrophysiological Study of its Mechanism in Man (Cambridge, M.I.T.).

[29].J. Cressot, 1957, "*L'histoire et la psychologie de l'enfant*", dans L'enseignement de l'histoire, "Cahiers de Pédagogie moderne" (Paris, Bourrelier).

[30]. يستدلّ في هذا السّياق بفيلم : *Hitler ne connaît pas*، انجزه في فرنسا Bertrand Blier في نهاية الخمسينات من القرن الماضي مع مجموعة من المراهقين.

[31]. J. Henriot et autres, (sans date), *L'enfant devant l'histoire*, Laboratoire de psychopédagogie de l'Ecole Normale de Saint-Cloud

[32] . Marcel Reinhard, 1957, L'enseignement de l'histoire et ses problèmes, "Nouvelle Encyclopédie pédagogique" (Paris, P.U.F).

[33]. Ibid., 212.

[34]. Henry Johnson, 1940, Teaching History in Elementary and Secundary Schools (New York, Macmillan), voir chapitre X: 203-219.

[35]. Roger Cousinet, 1950, L'enseignement de l'histoire et l'éducation nouvelle (Paris, Presses de 111e de France).

[36]. Ernest Natalis, 1955, *Les disciplines d'idéation*, *II: Méthodologie de l'histoire* (Liège, Dessain).

[37]. Peter Hill, 1953, *L'enseignement de l'histoire: conseils et suggestions* (UNESCO),

[38]. Peter Carpenter, 1964, *History Teaching: the Era Approach* (Cambridge)

[39]. W. H. Burston, 1963, *Principles of History Teaching* (London, Methuen).

[40]. Edwin Fenton, 1966, *Teaching the New Social Studies in Secondary Schools* (Holt, Rineheart and Winston).

[41]. Roger Saucier, 1966, *Comment enseigner l'histoire* (Montréal, C.P.P).

[42]. **الخط الزمني** هو رسم بياني لمجموعة أحداث متتالية في الزّمن. يربط بين الأحداث في مواقعها على طول الخط. تستعمل لسرد وتوضيح الأحداث التاريخية، العلمية وغيرها من الأحداث المهمة .

[43]. Roger Saucier, 1966, Ibid.

[44]. Barbara D. Bateman, 1968, *Temporal Learning* (San Rafael, Dimensions Publishing)

[45]. Maxine Dunfee, 1970, *Elementary School Social Studies. A Guide to Current Research* (Washington, A.S.C.D).

[46]. R. N. Hallam, op. cit.

[47]. Geneviève Racette, "*La notion de passé chez des élèves de huitième et neuvième année*", dans *L'Histoire et son enseignement* (Montréal, Presses de l'Université du Québec, 1970), 101-108.

[48]. Jean Guitton, *Justification du temps* (PUF, 1966); Ferdinand Alquié, *Le désir d'éternité* (Paris, P.U.F., 1968); Robert Wallis, *Le temps, quatrième dimension de l'esprit* (Paris, Flammarion, 1966); Haus Reichenbach, *The Philosophy of Space and Time* (New York, Dover, 1957).

[49]. **ريمون آرون** فيلسوف وعالم اجتماع فرنسي، ولد سنة 1905 في مدينة باريس وتوفي سنة 1983 ركز في فكره على نفي ما هو خارج الوجود المادي وما يقع خارج نطاق الخبرة والمعرفة، واهتم كذلك بالمجتمع الصناعي الحديث ورأى أن العامل الأساسي في حركة المجتمعات ليس هو الصراع الطبقي فحسب، بل هناك صراع النظم السياسية الذي رأى أن تأثيره أعظم بكثير من الصراع

الطبقي. كما تطرق كذلك في كتاباته إلى العلاقات الدولية والتناقضات الفلسفية والنواقص في الديمقراطية الغربية.

[50]. Raymond Aron, *Dimensions de la conscience historique* (Paris, Plon, 1964).

[51]. Philippe Aries, *Le temps de l'histoire* (Monaco, Editions du Rocher, 1954).

[52]. Pierre-Henri Simon, *L'esprit et l'histoire, Essai sur la conscience historique dans la littérature du XXe siècle*, "Petite Bibliothèque Payot" (1969).

– **بيير هنري سيمون** (ولد في سان فورت سور جيروند في 16 يناير 1903 – توفي في فيل دافراي في 20 سبتمبر 1972) كان مفكّرًا ومؤرخًا أدبيًا وكاتب مقالات وروائيًا وشاعرًا وناقدًا أدبيًا فرنسيًا. انتخب في الأكاديمية الفرنسية في 10 نوفمبر 1966.

[53]. مرتضى مطهّري، 1989، المجتمع والتّاريخ، مكتبة الجديدة، تونس، ص: 52 وما بعدها.

[54]. Robert M. Gagné, "*The Learning of Concepts*" dans Readings for Social Studies in Elementary Education (Toronto, Macmillan, 1969), 73-80. Repris de School Review, vol. 73 (1965): 187-196; voir 79.

[55]. Ibid : 80

[56]. Joseph Hours, 1960, Valeur de l'histoire (Paris, P.U.F.), 9..

[57]. في تحقيق أجراه **أ. ب. هودجيتس** A. B. Hodgetts حول التّربية المدنية في كندا، اكتشف أنّ الشّعور التّاريخي le sens historique كان متطوّراً أكثر بين الكنديين الناطقين بالفرنسية منه بين الكنديين الناطقين بالإنجليزية، وأنّهم كانوا أكثر ارتباطًا بقيم الماضي. انظر: Quelle culture? Quel héritage? (Toronto, 1968)

[58]. Jean Pucelle, op. cit., 37

[59]. Ralph C. Preston, 1961, *Teaching Social Studies in the Elementary School* (New York, Holt, Rinehart & Winston, voir ch. 9, "*Units emphasizing the Past*": 214-247.

[60]. Pierre Ferland, *Le développement de la notion de temps par la construction de lignes du temps chez les élèves exceptionnels du cours secondaire. Expérience faite à Sherbrooke durant l'hiver 1974 pour le cours de Didactique de l'histoire donné par M. Johnson*.

61. Jean Pucelle, op. cit., 9.

62. Marcel Reinhard, *op. cit.,* 9

63. Roger Cousinet, *op. cit.,* 53.

64. Cité par Marcel Reinhard, *op. cit.,* 16..

65. Ibid., 16.

66. G. Jahoda, 1963, "*Children's concepts of time and History*", dans *Educational Review,* vol. 15, cité par R. N. Hallam, *op. cit.,* 167.

67. R. N. Hallam, *op. cit.,* 167.

68. L. Henriot, op. cit., 212.

69. Expérience de l'auteur (MICHELINE JOHNSON Département d'histoire Université de Sherbrooke) au cours de Didactique de l'histoire en 1972, 1973, 1974.

70. D. G. Watts, op. cit., 37.

71. Paul Maréchal, 1969, *L'histoire en question*, "Carnets de pédagogie pratique" (Paris, A. Colin)

72. H. I. Marrou, 1954, *De la connaissance historique* (Paris, Seuil).

73. M. Reinhard, op. cit., 14.

74. René Van Santbergen, "*L'histoire en procès dans l'enseignement secondaire*", dans Le Professeur d'histoire (nov. 68) : 23.

75. Roger Cousinet, op. cit., 82.

76. مارك بلوخ Marc Bloch مؤرخ فرنسي، متخصّص في العصور الوسطى، مؤسس مشارك مع **لوسيان فيبر** Lucien Febvre لمجلة: حوليات.. Annales d'histoire économique et sociale. كان وطنيًا متحمسًا، وكان مناضلاً نشطًا في المقاومة أثناء الاحتلال الألماني لفرنسا. اعتقل وعذّب وأعدم في يونيو 1944.

77. Marc Bloch, *Métier d'historien* (Paris, Armand Colin, 1967), 9-16.

78. Roger Cousinet, op. cit., 37.

79. 72. Voir sur cette question les ouvrages de Marrou, Carr, Aron, entre autres.

80. Raymond Aron, *Introduction à la philosophie de l'histoire* (Paris, Gallimard, 1948), 120.

81. H. I. Marrou, op. cit., 183.

[82]. R. N. Hallam, op. cit., 164-166

[83]. R. N. Hallam, op. cit., 164-166

[84]. Eric Dardel, L'histoire, science du concret (Paris, 1946), 22.

[85]. Paul Maréchal, op. cit., ch. I: 5-28.

[86]. هنري غيليمين Henri Guillemin ، ناقد أدبي ومؤرخ ومحاضر ومجادل ورجل إذاعة وتلفزيون، معروف بمواهبه كقاص

[87]. Marc Bloch, *op. cit.,* 5.

[88]. Marcel Reinhard, op. cit., 10.

[89]. Recherche de l'auteur (Micheline Johnson) sur "Les élèves du secondaire et l'actualité" ... *Le Courrier pédagogique québécois*

[90]. Philippe Aries, op. cit., 23.

[91]. "*Introduction à l'espace et au temps*", leçon-type d'un groupe de professeurs français publiée dans les *Cahiers de CUO* (1973), no 35: 69-87; no 36: 57-85. Voir également, le premier fascicule de la Collection *Initiation à l'histoire et aux sciences de l'homme* de Dussault-Laville.

[92]. حيث وجدنا كتاب السّنة الخامسة أساسي (2001-2002) طبعة المعهد التربوي الوطني بالجزائر، يتناول في درسه الأوّل "الحدث والزّمن" هكذا مع صور فوتوغرافية تدعيمية بالأبيض والأسود... وكتاب السنة السّادسة من التعليم الأساسي (2000-2001) طبعة المعهد التربوي الوطني، باعتباره الكتاب الثاني، معتمدا نفس المنهجية بتحديد الفترة الزّمنيّة الّتي يتناولها الكتاب، وهي الفترة الممتدّة "من الاحتلال الفرنسي للجزائر إلى اندلاع ثورة التحرير الكبرى" مع صور فوتوغرافية تدعيمية بالأبيض والأسود أيضًا...

أما بالنسبة لكتاب السنة الثانية من التعليم المتوسّط (2004-2005) فقد صدر في جزءين ألّفه وأشرف عليه الاستاذ الدكتور محمد البشير شنيتي بمعية كلّ من نورالدين لوشن وصالح منيغر ونورالدين هبال، وطُبع بالديوان الوطني للمطبوعات المدرسية بالجزائر، حيث وجدنا أنّ كلّ وحدة تعليميّة تتضمّن بعد التوطئة عنصرا يتناول الامتداد المكاني والزّماني، مع تدعيم الوحدات التّعليمية بصور فوتوغرافية ملوّنة فضلا عن الخرائط والجداول الزّمنية والوثائق...

أمّا بالنسبة للمرحلة الثانويّة فإنّ كتاب التّاريخ (سنة أولى) موجّه لجميع الشّعب، ففي طبعة 2005-2006، طبعة الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية، وبإشراف مفتّشة التربية والتّكوين للتّاريخ والجغرافيا الأستاذة فاطمة بومعراف، هناك جانب منهجي بعد الجانب المعرفي في التعريف بالكتاب يشير إلى

"إحترام الإطار الزّماني لتسلسل الأحداث..." وهي نفس المنهجية المتبعة في كتاب السنة الثانية وبنفس المعطيات، مع تدعيم المحتوى بصور وخرائط ملوّنة.

94. Marc Bloch, op. cit., 10

95. ibid., 5