

الذاكرة بين التاريخ الأكاديمي والتأليف المدرسي⁽¹⁾

حميد هيمة

أستاذ الثانوي التأهيلي - سيدي سليمان

"ليست الوثيقة الأداة السعيدة لتاريخ يكون في ذاته ويكامل الحق ذاكرة". فوكو

يتموضع كتاب "الذاكرة والتاريخ"⁽²⁾، الحائز على جائزة المغرب للكتاب، صنف العلوم الإنسانية برسم سنة 2017، في نقطة الالتقاء بين البحث التاريخي الأكاديمي والوظيفة الاجتماعية للتاريخ المدرسي (تلقين الذاكرة الجماعية)، مما يستدعي التركيز في قراءة الكتاب على استنطاق المعرفة التاريخية بشقيها الأكاديمي والمدرسي في موضوع الذاكرة، "لا عما تريد أن تقوله فحسب، بل وعما إذا كانت تقول الحقيقة، وبأي حق تدعي ذلك، وما إذا كانت تقول الصدق أم تزيفه"⁽³⁾.

ومن تمّ، فإن هذه المساهمة، تنشُد أفقا مزدوجا: أولا، التأطير النظري والمنهجي والتحليل المعرفي لقضايا الذاكرة. وثانيا، استثمار هذا "التراكم" الأكاديمي لمساءلة الخطاب التاريخي المدرسي حول ماهية "الذاكرة" ومقاصدها، وتفكيك مضامينها المعلنة أو المضمرة... الخ.

وينبني هذا الاختيار، المزاجية بين النقاش النظري - الأكاديمي وتحليل الخطاب التاريخي المدرسي، على تقديرين اثنين: أولهما، عمق الهوة بين البحث التاريخي وتدريس التاريخ بالمؤسسات التعليمية والبحث الديدأكتيكي، كما لاحظ ذلك عبد الرحمان المودن، في مستهل قراءته لكتاب مصطفى حسني الإدريسي، "التفكير التاريخي"⁽⁴⁾، باعتباره مؤلفا

(1) - قُدمت هذ المساهمة ضمن أشغال ندوة علمية عقدت لتقديم قراءات في كتاب الذاكرة والتاريخ، للأستاذ عبد العزيز الطاهري، نظمتها جمعية أستاذات وأساتذة مواد الاجتماعيات بمدينة سيدي سليمان، يوم السبت 22 أبريل 2017.

(2) - الطاهري عبد العزيز، (2016)، الذاكرة والتاريخ: المغرب خلال الفترة الاستعمارية (1912-1956)، دار أبي رقرق، الرباط، ط 1.

(3) - فوكو ميشيل، (2005)، حفريات المعرفة، ترجمة سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط 3، ص 8.

(4) - HASSANI IDRISSE Mostafa, (2005) Pensée historique et apprentissage de l'histoire, L'Harmattan, Paris.

مرجعيا لديدأكتيك المادة في المغرب⁽⁵⁾. وتجسد قضايا الذاكرة، موضوعا للتاريخ الأكاديمي، ووظيفةً اجتماعية للتاريخ المدرسي، مثلا شاخصا لهذا التباعد/ الانفصال بين المعرفة (التاريخية) الأكاديمية والمدرسية والديدأكتيكية.

وثاني التقديرين، يتعلق بندرة البحث التربوي حول قضايا "الذاكرة الجماعية" في الخطاب المدرسي، وخاصة في مواد الاجتماعيات، مما يؤكد الحاجة، اليوم، إلى التداول العمومي، وخاصة بين الفاعلين التربويين، في رهانات الخطاب التاريخي المدرسي حول قضايا الذاكرة والهوية... الخ.

تتركب هذه القراءة/ الدراسة من إضاءة نظرية ومنهجية، وقراءة تفكيكية للذاكرة في مرآة التاريخ المدرسي.

أولا- إضاءات نظرية: في مفهوم الذاكرة، وآليات اشتغالها أ- في مفهوم الذاكرة وأنواعها:

إن الذاكرة، باعتبارها مفهوما ملتبسا، ليست استرجاعا مباشرا وتأملا للتجارب والأحداث الماضية فقط، بل هي القدرة على التمثل الانتقائي لهذا الماضي بشكل إرادي أو لا إرادي، قصد إعادة بناء وإعادة هيكلة الهوية الفردية والجماعية.

وفي هذا الصدد، ميز بيير نورا، في دراسته ذات الصلة بالموضوع، بين الذاكرة الجماعية والذاكرة التاريخية: فالأولى هي "صورة ذكرى أو مجموعة ذكريات واعية أو غير واعية لتجربة معاشة أو مشبعة بحمولة أسطورية، قوامها هوية جماعية ذات ارتباط وثيق بالإحساس بالماضي... وإرث غير قابل للتصرف، وفي الوقت ذاته سهل الاستعمال وأداة نضال وسلطة"⁽⁶⁾. وعلى العكس من ذلك، يضيف ب. نورا، فإن الثانية -الذاكرة التاريخية- هي "الذاكرة الجماعية لجماعة المؤرخين"⁽⁷⁾ كثمرة للتقاليد المعرفية والعلمية.

وإذا كان الطاهري، قد أشار إلى الاختلافات بين الذاكرة الجماعية والذاكرة الفردية، ورغم وعيه بالفوارق بين الذاكرة الجماعية والذاكرة الجمعية، كما تبلورت في السوسيولوجيا

(5) - المودن عبد الرحمان، "درس التاريخ بين الكتابة الأكاديمية والممارسة الفعلية في الأقسام الثانوية، مجلة رباط الكتب، رابطها الإلكتروني: www.ribatalkoutoub.com

(6) - نورا بيير، (2004) "التاريخ والذاكرة"، من أجل تاريخ إشكالي، ترجمة محمد حبيدة، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالقنيطرة، ط 1، ص 99.

(7) - نورا بيير، المرجع السابق.

الفرنسية، فإنه استنكف عن التدقيق في تمايزاتها، لتبنيه الضمني لمنظور بول ريكور⁽⁸⁾ بصدد انتساب الذاكرة إلى كل الضمائر النحوية: أنا، هي/ هو، نحن، هم.

والحال أن عدم التمييز بين الذاكرة الجماعية (الخاصة بجماعة وحيدة معينة داخل المجتمع)، والذاكرة الجمعية (كذاكرة مشتركة بين مختلف مكونات المجتمع = مجمل كل الذاكرات الجماعية)، ترتب عنه مخرجات لم تراع "واجب الذاكرة"، مما جعل دراسة القضايا المعرفية والتاريخية (الباب الثاني من الكتاب/ الأطروحة)، تختزل كل الفعل الوطني في النخب المدنية/ المتعلمة؛ التي امتلكت سلطة/ امتياز الكتابة عن ذاتها/ ماضيها، وبالتالي فإن هذه "الذاكرة المبتورة" لم تستوعب المساهمة الوطنية لكل القوى الاجتماعية والسياسية لحركة التحرر.

وفي المحصلة، فإن الكتاب، رغم ثرائه النظري والمنهجي، ركز، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، على الذاكرة الجماعية للنخب الحضرية من الحركة الوطنية، ولم يتناول الذاكرة الجمعية/ مجمل كل الذاكرات الجماعية (الحركة العمالية- الحركة النسائية- المجالات المهمشة (المغرب غير النافع))، وهو ما يعني أننا بصدد ما سماه بول ريكور "بالذاكرة المدبرة".

ب- خلفيات الذاكرة وأبعادها:

ميز المؤلف في الكتابات الذاكرية بين: المذكرات- والسيرة الذاتية- والسير- والكتابات التاريخية والسياسية والصحافية، كما نبه، في المبحث الثاني-الفصل الأول، إلى الخلفيات والأبعاد النفسية والسوسولوجية والسياسية، المعلنة أو المضمر، للكتابات الذاكرية. فهي، من حيث خلفياتها النفسية، مشبعة بمركزية الذات، ولا تضع المسافة المطلوبة بين الذات والموضوع. وتثني - من المنظور السوسولوجي- على دور الشاهد/ الفرد/ البطل في صناعة التاريخ مع نفي مساهمة باقي القوى الاجتماعية. ولأن السرد التاريخي مجال للصراع، فإن الكتابة الذاكرية، بكثافة خطابها السياسي، ترمي، في هذا الجانب، إلى إعادة بناء المشروع التاريخية والوطنية، كرأس مال رمزي، لفائدة الشخصيات والهيئات والمؤسسات.

وعموما، فإن إغراق الذاكرة الجماعية بمركزية الذات، ولأنها أيضا مجال للصراع السياسي، وخاصة في قضايا الهوية، يؤكد الحاجة، اليوم، إلى بناء ذاكرة تاريخية تستوعب كل المساهمات الوطنية، وتقر بالتعددية الثقافية والجهوية لكل المكونات الوطنية.

(8) - ريكور بول، (2004) "كتابة التاريخ وتمثل الماضي"، من أجل تاريخ إشكالي، ترجمة محمد حبيدة، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالكنيطرة، ط 1، ص 168.

ت - من "الذاكرة الإثنية" إلى الذاكرة الإلكترونية.

في سياق تحليله لعلاقة الذاكرة والتاريخ (تماثل أم تمايز؟)، انكب المؤلف "على دراسة تاريخ تمثل الشعوب والأفراد لماضيهم، وكيفية اشتغال الذاكرة الجماعية وتحولاتها"⁽⁹⁾، حيث استخلص هيمنة مركزية التأريخ للذاكرة الأوربية باعتبارها محور تطورات الذاكرة البشرية.

وتبلورت لدى الشعوب ذات الثقافات الشفاهية "ذاكرة إثنية"، تطغى عليها الأسطورة، وتمحور حول المصالح الطبقية والرمزية والثقافية. بيد أن اكتشاف الكتابة، أفرز تطورا مزدوجا للذاكرة الجماعية، يتمثل أولا في التحليل والاحتفالات بواسطة المعالم التذكارية، وثانيا في تبلور السياسة الذاكرة للملوك في سياق الاعتماد على الوثيقة المكتوبة.

وفي التاريخ الإغريقي، اشتغلت الذاكرة لفائدة العائلات النبيلة والملكية ورجال الدين... وإذا كانت الذاكرة، في العصر الوسيط الأوربي، ذات وظيفة دينية، فإنها كانت (ولا تزال) تجسد، في العالم الإسلامي، الحنين إلى العصور الذهبية للإسلام. وانتقل تركيز الذاكرة على الإنسان في العصر الحديث، إلى الذاكرة الوطنية في التاريخ المعاصر، ثم تبلورت الذاكرة الإلكترونية في سياق الثورة الرقمية.

انطلاقا من هذه التجارب، يخلص الكتاب إلى أنه كلما تطورت المعرفة التاريخية تراجعت الذاكرة الجماعية، لينتهي هذا التطور بالانتقال من التاريخ جزء من الذاكرة إلى الذاكرة موضوعا للتاريخ (الذاكرة تمون التاريخ - ج. لوكوف). وتعزز الطلاق غير المحسوم للذاكرة والتاريخ باختصاص الأخير - كمهنة - في معرفة الماضي بشكل نقدي وعلمي، مقابل اهتمام الذاكرة - كهواية - بتشكيل الماضي كوسيلة لإعادة بناء الهوية الفردية والجماعية.

إن هذا الوعي بالتمايز بين الذاكرة والتاريخ، في تمثل الماضي، على مستوى مصدر الكتابة وطبيعة السرد وصدق الحقيقة التاريخية (غير النهائية)، يستدعي، بالضرورة، استنطاق المتن/الكتابات الذاكرة، بهاجس نقدي، في ضوء التراكمات النظرية والمنهجية لحقل التاريخ.

ثانيا - الذاكرة في مرآة التاريخ المدرسي: ضمير الأنا!

أ - قضايا الذاكرة في المغرب:

إذا كانت الإسطوغرافيا، التقليدية والاستعمارية والوطنية، تفتقر لمقومات الكتابة التاريخية في موضوعي الذاكرة والتاريخ، فإن التاريخ الأكاديمي، رغم تراكماته النوعية والكمية،

(9) - الطاهري عبد العزيز، مرجع سابق، انظر الفصل الرابع ابتداء من الصفحة 117.

لم يتحرر من المنظور الوطني السجالي في تناوله لهذه القضايا. وهي الخلاصة ذاتها التي تنسحب على المؤسسات الرسمية والمراكز الحزبية، التي تناولت موضوع الذاكرة، لغلبة طابعها التمجيدي ولرهاناتها السياسية والإيديولوجية.

والواقع، أن انتعاش النقاش والتداول، في الفضاء العمومي أو الأكاديمي، حول الذاكرة بالمغرب كان مدفوعا بدينامية الحركة الحقوقية، وتصفية الانتهاكات الجسيمة لحقوق الإنسان - الحركة الثقافية الأمازيغية، تحت سقف الحالة السياسية؛ التي وصفها عبد الأحد السبتي⁽¹⁰⁾، باستعارة مفهوم بول باسكون، بالانتقال المركب: تقاطع مستويات الاستمرار مع مستويات التغيير.

ب- ماهية التاريخ المدرسي:

وفقا للتوجيهات التربوية لسنة 1994، فإن وحدة الاجتماعيات تركز، في إطار عام، على المعارف والمناهج والقواعد المستمدة من مختلف فروع المجال المعرفي للعلوم الاجتماعية. وعلى أساس "أولوية الاهتمامات الوطنية والقومية، حددت برامج ذات صبغة وطنية وقومية، متحررة من رواسب التأثير الاستعماري".

لكن الوثيقة التوجيهية الحالية لمادتي التاريخ والجغرافيا تُميز، لأول مرة في تاريخ تدريس المادة، التاريخ المدرسي عن التاريخ العالمي، حيث حددت التوجيهات التربوية وظيفتين للتاريخ المدرسي: وظيفة فكرية (تنمية الفكر النقدي)، ووظيفة اجتماعية (التكوين الشخصي للإنسان - تلقين الذاكرة الجماعية..)، اعتبارا من أن التاريخ حاجة اجتماعية قبل أن يكون حاجة علمية، مما يجعل وظيفته الاجتماعية، وفق التوجيهات التربوية للمادة في التعليم الثانوي التأهيلي، في "إنماء شخصية وطنية أصيلة، تحترم مكونات الهوية الوطنية، وتراعي مضامينها الخصوصيات الجهوية والمحلية"⁽¹¹⁾.

وما يهمنا هنا هي الوظيفة الاجتماعية للتاريخ المدرسي المرتبطة "بتلقين الذاكرة الجماعية". والأسئلة المطروحة، باستثمار التراكمات المنهجية للكتاب، موضوع الدراسة، هي: ما نوعية الذاكرة التي يلقيها الخطاب التاريخي المدرسي للناشئة؟ وهل تتطابق مضامين الذاكرة المدرسية مع التراكمات التي حققتها الدراسات التاريخية؟ وهل تحرر فعلا التاريخ

⁽¹⁰⁾-السبتي عبد الأحد، (2012)، التاريخ والذاكرة: أورش في تاريخ المغرب، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ص 206-205.

⁽¹¹⁾-المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية (مديرية المناهج)، التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادتي التاريخ والجغرافيا بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، نونبر 2007.

المدرسي من نزعتة القومية، التي لا زمتة في المرحلة السابقة عن الميثاق الوطني للتربية والتكوين؟

سنحاول الإجابة عن هذه الأسئلة بتفكيك الخطاب التاريخي المدرسي، الوارد في الكتاب المدرسي للسنة الثانية باكوريا آداب وعلوم إنسانية. وفي الآن نفسه، سنستأنف الحوار مع كتاب "الذاكرة والتاريخ" في هذه القضايا التاريخية والمعرفية: ظهور 16 ماي 1930- وثيقة 13 يناير حول مطلب الاستقلال والديموقراطية- مساهمة الهامشيين في "الذاكرة الجماعية".

ت- "الذاكرة المدبرة":

■ ظهور 16 ماي 1930: تعارض الذاكرة.

بعمق تحليلي نقدي، قارن المؤلف بين منظورين متناقضين لظهور 16 ماي 1930⁽¹²⁾: منظور الحركة الوطنية، التي اعتبرته الحدث/البؤرة لميلاد الوطنية المغربية، فطرح فرضية استغلال الحركة لهذا الحدث للظهور العلني وإعلان الذات، ميرزا كثافة الأبعاد الذاتية في الخطاب الذاكري، الذي تناول الموضوع، من حيث تضخيم دور الذات/ الراوي، أو من حيث مركزية المجال الحضري الذي ينتمي إليه الشاهد.

بالمقابل، انتقد منظور الحركة الثقافية الأمازيغية الخلفيات الإيديولوجية والعنصرية لتسمية "الظهير البربري"، وتوظيفه لبناء هوية مغربية مستقلة تجاه الشرق (القومية).

أما كتاب التلميذ-ة للتاريخ⁽¹³⁾، في السنة الثانية من سلك الباكلوريا، فإنه يعتمد - رغم كل الانتقادات- منظور الحركة الوطنية القائم على الدور المركزي ل"ظهير 16 ماي في بروز الحركة الوطنية"، واعتماد وثيقتين بذات المعنى، حول ما يسميه ب"السياسة البربرية"، لترسيخ المنظور الاختزالي للهوية لدى المتعلم-ة/ مواطن-ة المستقبل، كما تبنته الحركة الوطنية، رغم أن امتداداتها الحزبية، كحالة حزب الاستقلال، راجعت منظورها للحقوق الثقافية الأمازيغية.

(12)- الطاهري عبد العزيز، مرجع سابق، ص 244.

(13)- مجموعة من المؤلفين، كتاب التلميذ-ة، الجديد في التاريخ- السنة الثانية من سلك الباكلوريا، الطبعة الأولى 2007.

في هذا الموضوع، هناك ملاحظتان (بيداغوجية ومعرفية):

بيداغوجيا: رغم تأكيد الميثاق الوطني، في المرتكزات الثابتة⁽¹⁴⁾، على أن النظام التربوي يتأصل في التراث الحضاري والثقافي للبلاد بتنوع روافده، ورغم حرص الوزارة الوصية، على وضع دفتر للتحميلات المتعلقة بتأليف الكتب، لتفادي المضامين ذات "النزعة التمييزية... أو ما يوحي بتكريسها، وأن تفتح على التنوع الثقافي"، فإن كتاب التلميذ-ة، المشار إليه، انحرف عن كل هذه التوجيهات، بتمريره لخطاب تاريخي، في المدرسة العمومية، يقوم على إلغاء مكون أساسي في الهوية الوطنية، وتمير مواقف لا تراعي الهوية الثقافية المغربية، المفترض حمايتها من طرف الدولة وفق أحكام الفصل الخامس من دستور 2011.

معرفيا: في كل الوحدات التعليمية، التي تتناول حركات التحرر، يظهر نمو الوعي الوطني، وبالتالي ميلاد الحركة الوطنية/ حركات تصفية الاستعمار، نتيجة للتحويلات الاجتماعية الناجمة عن قساوة الاستغلال الاستعماري. بيد أن كتاب التلميذ-ة، باختلافاته (الجديد- الشامل- في الرحاب)، يجمع على أن سبب ولادة الحركة الوطنية المغربية هو ما تسميه ب"الظهير البربري".

وبالتالي، فإن انتظام الخطاب التاريخي المدرسي وفق مضمون الخطاب الذاكري للحركة الوطنية، رغم تناقض روايات رموزها، تحكمه، في واقع الحال، نفس الخلفيات السياسية والإيديولوجية السابقة: تضخيم دور النخب الوطنية المدنية (مركزية المجال الحضري- احتكار المشروعية- إلغاء مساهمة الهامشيين في حركة التحرر... الخ).

انطلاقا من الملاحظتين، يظهر أن الخطاب التاريخي المدرسي ليس موضوعيا ومحايذا¹⁵، بل يعيد إنتاج منظور الحركة الوطنية لهذه القضايا التاريخية، محولا المدرسة إلى حارس للرأسمال الرمزي للحركة الوطنية المدنية.

وفي السياق ذاته، يستخلص المتأمل للصور التاريخية الخاصة بهذه المرحلة، أن الموضوع التاريخي المركزي هو الملك محمد الخامس وأن "الشعب"، ذلك المجهول، لم يكن إلا مساعدا له. وتؤكد الدعامات الديدكاتيكية لكتاب التلميذ-ة (الجديد في التاريخ- السنة الثانية باكlorيا) هذا الاستنتاج بشكل جلي، حيث أوردت، في الوحدة 4: كفاح المغرب من أجل الاستقلال واستكمال الوحدة الترابية، أربعة صور للملك محمد الخامس من أصل ثمان صور معتمدة في هذه الوحدة.

(14)-المملكة المغربية، وزارة التربية الوطنية، الميثاق الوطني للتربية والتكوين، 1999، ص 7.

¹⁵ ليس هناك خطاب بريء، ر. بارث

■ الهامشيون في "الذاكرة الجماعية":

- الحركة العمالية: شكلت مذكرات النخبة الحزبية الحضرية، التي تكونت حسب ألبير عياش، من "مثقفين ذوي تكوين إسلامي أو غربي، منحدرين، في معظمهم، من البرجوازية المتوسطة، إلى جانبهم بعض الأغنياء الممنوعين من السبل المؤدية للإدارة والسلطة"⁽¹⁶⁾، المادة الأساسية والوحيدة في دراسة القضايا المعرفية والتاريخية. وتركيز الكتاب (الذاكرة والتاريخ) على هذا النمط من المذكرات، ذات الطابع الحزبي، يعني إلغاء ذاكرة باقي الفاعلين؛ وفي مقدمتهم ذاكرة الفاعل النقابي، خاصة وأن الحركة العمالية (كالاتحاد العام للنقابات الموحدة بالمغرب) خاضت نضالات طويلة وقاسية ربطت بين المطالب الاقتصادية والدفاع عن الحريات والقضية الوطنية⁽¹⁷⁾. وهو التهميش ذاته الذي طال المساهمة الوطنية للحركة النقابية المغربية في الخطاب المدرسي التاريخي، على خلاف التأليف المدرسي التونسي (مثال: درس الحركة الوطنية التونسية في العشرينيات) الذي يحتفي بالنضال الاجتماعي والوطني للحركة النقابية التونسية.
- المجالات المهمشة:

لم يكن التنافس بين مكونات الحركة الوطنية حول التقدير السياسي للمواقف فقط، بل اشتد هذا التنافس، تحت تأثير الانتماءات المحلية، بين الحركة الوطنية في المنطقتين الشمالية (الخليفية) والجنوبية (السلطانية)، حول من له أسبقية إعلان المواقف والمبادرات في المطالبة بالإصلاحات، وتقديم وثيقة المطالبة بالاستقلال. كما اخترق هذا الصراع رموز الحركة الوطنية، في المنطقة السلطانية، حول أسبقية المدينة، التي ينتمي إليها الراوي/الشاهد، في النضال الوطني.

وبصرف النظر عن خلفيات هذا الصراع، فإنه يستبطن مركزية المدن الكبرى، موطن النخب المتعلمة و"البرجوازية"، مما يلغي من الذاكرة المساهمة الوطنية للمجالات الهامشية. وبالتالي، فالمطلوب، على الأقل في التاريخ المدرسي، تخصيص أنشطة تعليمية (شهادات شفوية)، في إطار التاريخ الجهوي، لإبراز مساهمة رموز الحركة الوطنية في هذه المناطق والجهات التي تعتبر المحيط الثقافي والاجتماعي للمؤسسات التعليمية.

⁽¹⁶⁾ - عياش ألبير، (1985)، المغرب والاستعمار: حصيلة السيطرة الفرنسية، ترجمة نور الدين سعودي وعبد القادر الشاوي، دار الخطابي للطباعة والنشر، الدار البيضاء، يرجى مراجعة الفصل الثاني من القسم السادس حول الأصول الاجتماعية للوطنية المغربية وأحزابها السياسية.

⁽¹⁷⁾ - عياش ألبير، المرجع السابق، ص 405.

فالذاكرة، إذن، ليست ملتبسة من حيث مفهومها، بل أيضا ملتبسة من حيث مضامينها، وتنطوي/ تختزل ذكريات متناقضة ومتصارعة: ذاكرة مهيمنة في مقابل ذاكرة مقصية، وذاكرة المركز في تعارض مع ذاكرة الهامش:

- الذاكرة المهيمنة: يبدو أن الخطاب الذاكري السائد يكرس رواية النخب الوطنية، بما تستبطنه من مركزية الذات، واحتكار المشروع التاريخية، وتستفيد من كل وسائل التنشئة الاجتماعية (المدرسة- الإعلام..) لترسيخ منظورها وتمثلها للماضي.
- الذاكرة المبتورة: أنصت الكتاب لوجهات نظر مختلفة (الملك الراحل الحسن الثاني- الوطنيون في المنطقتين الشمالية والجنوبية- المسؤولون الفرنسيون- المتعاونون مع الاستعمار..)، لكنه لم يجد حيزا للاستماع لرواية رموز الحزب الشيوعي المغربي ولقيادات العمل النقابي حيال القضايا المعرفية والتاريخية المطروحة في الباب الثاني من "الذاكرة والتاريخ".
- الذاكرة الذكورية: يظهر من خلال المذكرات المعتمدة في الدراسة غياب مذكرات لنساء وطنيات حول أحداث المرحلة، رغم التأسيس المبكر لأخوات الصفا، كتنظيم نسائي موازي لحزب الشورى والاستقلال، في 23 ماي 1947، ومساهمة المرأة في كل مراحل الكفاح الوطني.
- ذاكرة المركز: مركزية الوطنية المدنية، مقابل تهميش مساهمة المجالات المغربية، التي تنتمي إلى "المغرب غير النافع"، في النضال الوطني.

بهذا المعنى، فإن الكتاب يتناول الذاكرة الجماعية للنخبة الحضرية، ولا يقدم، في الباب الثاني، دراسة شاملة لمجمل الذكريات الجماعية (الذاكرة الجمعية)، وهو ما يستدعي، إلى جانب الانفتاح على شهادات وروايات شفوية حول القضايا المعرفية والتاريخية المطروحة للنقاش، مباشرة عمل نقدي مزدوج (عبد الكبير الخطيبي): تفكيك المعرفة التي يغلب عليها الطابع الغربي وإيديولوجيته المتمركزة حول الذات، وفي الوقت ذاته نقد المعرفة التي أنجزتها مجتمعاتنا حول ذاتها.

وخلاصة القول، يعتبر الكتاب مساهمة جادة في إثراء البحث التاريخي، منهجيا ونظريا، حول قضايا الذاكرة والتاريخ، ومساءلته، بوعي نقدي، خلفيات أسطورة التاريخ الوطني، وهو ما يعزز الحاجة إلى استمرار البحث التاريخي في الموضوع، لدراسة ذاكرة المهتمين، وبالانفتاح على الوثائق غير التقليدية، في أفق تشكيل ذاكرة تاريخية تحتضن كل الذكريات الجماعية، بما يتناسب، على الأقل، مع متطلبات مغرب المصالحات.

وترتيباً على الملاحظات السابقة، فإن التحولات التي تطال الرهانات المجتمعية، بالانتقال من الوطنية إلى المواطنة، يفرض مراجعة مضامين التاريخ المدرسي، ذات العلاقة بالوظيفية الاجتماعية، لمصلحة الناشئة المغربية مع ذاكرتها الجمعية.