الفصل الأول

معنى التاريخ ومذاهب المؤرخين فى كتابته ومبررات دراسة تاريخ التربية

الفصل الأول

معنى التاريخ ومذاهب المؤرخين فى كتابته ومبررات دراسة تاريخ التربية

أولا : معنى التاريخ :

تطلق لفظة « التاريخ » على معان مختلفة عند المؤرخين المختلفين . إذ تطلق الكلمة عند بعض المؤرخين على المعرفة المتعلقة بنشأة الكون وعمارة الإنسان للأرض. ففى كتابهما « عصور التقدم العالمى » يبدأ بارنارد وروروباخ Barnard & Rorbach (١٩٢٧) تحليلهما التاريخى لنمو الحضارات بالحديث عن نشأة الأرض وعمارة الإنسان لها ، ويفصلان الأحقاب التاريخية ، ويتحدثان عن أحوال الإنسان فيها مؤكدين أهمية الصدفة فى صناعة التاريخ . ويبدأ جورة هربرت ولز (حسن عثمان ، ١٩٨٠ ، ص١١) كتابه «موجز تاريخ العالم» بالحديث عن نشأة الكون ومظاهر الحياة على الأرض ثم يتدرج فى عرض تواريخ الأمم والشعوب والحضارات المختلفة ، معبراً بذلك عن وحدة البشرية . وتطلق لفظة «التاريخ» عند مؤرخين آخرين على حوادث الماضى وكل مايتعلق بالإنسان منذ بدأ يترك آثاره على الأرض ، ومن ثم يسجلون الحوادث التى ألمت بالشعوب والأفراد. ففى كتابه الرائع « قصة الحضارة » يصف ديورانت Durant فى الأجزاء المختلفة من كتابه حال الإنسان فى بيئته البدائية ونموه التدريجى فى الحضارات الشرقية والغربية ، ويدرس أحوال الملوك والحكام ، ومسائل الفكر والعلم والدين والأدب والفن ، ومشاكل الحرب والسلام . والكتاب محاولة لوصف حالة الإنسان فى حركته الدائبة نحو التقدم والحضارة . والحركة الإنسانية فى رأيه لاتتكرر ولاتعيد نفسها على النحو الذى حدثت به فى الماضى . وعلى الرغم من وجود أوجه للشبه فى الحضارات الإنسانية فلايمكن أن يكون التشابه القائم بينها مطلقاً أو تاماً لاختلاف ظروف

الزمان والمكان . وكتاب ديورانت «قصة الحضارة» موسوعة تاريخية تتألف من عشرة أجزاء نشرت فى نيويورك ابتداء من عام ١٩٣٥ حتى عام ١٩٦٨. وشرعت الإدارة الثقافية بالجامعة العربية بالقاهرة فى نشر ترجمة لهذا الكتاب منذ عام ١٩٤٩ واشترك فى هذه الترجمات الدكتور زكى نجيب محمود والأستاذ محمد بدران . وصدر من الترجمة واحد وعشرون جزءا حتى الآن (انظر حسن عثمان ، ١٩٨٠ ، ص١٥).

ويذهب بعض المؤرخين إلى الاعتقاد فى أن التاريخ علم يستهدف استخلاص قوانين الحياة فى المجتمعات الماضية ، وينكر بعضهم الآخر علمية التاريخ على أساس غلبة العنصر الشخصى فى كتابته ، واستحالة ملاحظة أو استعادة الأحداث الماضية ، ويفهم التاريخ فى هذه الدراسة باعتباره دراسة لأحوال الأمم السابقة والعوامل أو القوى المؤثرة فى تقدمهم وانحطاطهم وانعكاساتها على مختلف جوانب حياتهم الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتربوية باستخدام طرائق علمية شبيهة بطرائق الجيولوجين والانثروبولوجين وعلماء الطبيعة وعلماء النفس . وتبدو أهمية هذه النظرة إلى التاريخ وكتابته من خلال استعراضنا لمذاهب المؤرخين فى كتابة التاريخ.

ثانيا : مذاهب المؤرخين فى كتابة التاريخ :

تتباين مذاهب المؤرخين فى كتاباتهم التاريخية وفقا لتباين ميولهم واستعداداتهم وتقاليدهم وطرائق إعدادهم وتدريبهم . فالبعض يسرد الوقائع أو الأحداث الماضية دون محاولة للربط بينها أو بين العوامل أو القوى المسئولة عنها أو المفسرة لها. ويقتصر جهدهم على تسجيل ما رأوا أو سمعوا محاولين رسم صورة صادقة للأحداث التى وقعت فى عصرهم . وتعتبر أعمال هردوت والجبرتى شواهد بارزة على هذا الاتجاه . ففى حديثه عن مصر ينقل هردوت (١٩٦٦) ما رآه وسمعه من كهنة مصر . فهو يقول (ص ص ٦٥-٦٧) . «هذا ماقصه على الكهان» ، وسمعت أيضا فى ممفيس حكايات أخرى ، ويقول أيضا (ص ص ٦٩ - ٧١) : « ويقول الكهنة إن المصريين كانوا أول من سمى الآلهة الاثنى عشر بألقابها » ويقولون ...» الخ ولم يقتصر هردوت على إيراد أقوال الكهان وإنما لاحظ بنفسه بعضا مما قال الكهان . ويبدو هذا جليا من قوله (ص ص ٨٢-٨٣) : « إنى لا آخذ برواية من

حدثونى عن مصر وحسب .... فقد شاهدت أن مصر ... » ويقول (ص ٦٧) : «لقد توجهت كذلك؛ تلقاء طيبة وهليوبوليس ... رغبة فى التأكد من أن كهنتهما يوافقون على روايات كهنة ممفيس » ويورد هردوت ماشاهده من حياة المصريين . فهم « ص ص ١٢٤ - ١٢٥) « يزيدون كثيرا عن سائر الناس فى التقوى . وهذه القوانين التى يتبعونها ؛ يشربون فى أقداح برونزية (يريد أكوازا) ينظفونها كل يوم وكلهم دون استثناء يفعلون ذلك . ويلبسون ثيابا من الكيان ، يهتمون جدا أن تكون دائما حديثة الغسل . وهم يمارسون الختان حبا فى النظافة ... وكل يومين يحلق الكهنة أجسامهم بأكملها ... ويلبس الكهنة ثيابا من الكتابة وأحذية من البردى ... وهم يغتسلون مرتين كل نهار بالماء البارد ومرتين كل ليل» ويصف هردوت الأشياء والأحداث وصفا يجعل القارئ كما لو كان يلاحظ مالاحظه هردوت ، فهو يقول فى وصف معبد « ص ص ٢٦٧ -٢٦٨) : « فالمعبد يقوم على جزيرة ، والمدخل ارتفاعه عشرة أبواع مزخرف بأشكال ارتفاعها ست أذرع ... ويقع المعبد فى وسط المدينة ويراه الطائف حوله من جميع الجهات ... ويحيط بالمعبد سور حفرت عليه أشكال ، وبداخل السور فناء تنمو به أشجار باسقة حول المحراب الكبير ... ويبلغ طول المعبد وعرضه ستاد من جميع الجهات ، وقبالة المدخل يمتد طريق مرصوف بالحجارة ... وعلى جانبى هذا الطريق تنمو أشجار ترتفع إلى عنان السماء (يريد أشجار النخيل)».

وبالمثل يروى مؤرخنا الكبير عبد الرحمن الجبرتى (١٩٥٨) الأحداث التى عاشها أو سمع عنها . فهو يقول فى مقدمة كتابة « عجائب الآثار » (ص٣): «إنى كنت سودت أوراقا فى حوادث آخر القرن الثانى عشر ومايليه وأوائل الثالث عشر الذى نحن فيه .... جمعت فيه بعض الوقائع إجمالية وأخرى محققة تفصيلية وغالبها محن أدركناها وأمور شاهدناها . واستطردت فى ضمن ذلك سوابق سمعتها، ومن أفواه المشيخة تلقيتها » ، وهو يحاول أن ينقل للأجيال اللاحقة صورة صادقة لما حدث فى عصره ولعل ذلك يبدو من وصفه لضرب الفرنسيين للقاهرة عام ١٧٩٨ حيث يقول (ص ١٧٤) : « وتعمدوا بالخصوص الجامع الأزهر وحرروا

عليه المدافع والقنبر (القنابل) وكذلك ماجاوره من أماكن المحاربين : كسوق الغورية والفحامين. فلما سقط عليهم ذلك ورأوه ، ولم يكونوا فى عمرهم عاينوه ، قالوا «ياسلام ، من هذه الآلام ، ياخفى الألطاف نجنا مما نخاف » وهربوا من كل سوق ودخلوا فى الشقوق ، وتتابع الرمى من القلعة والكيان ... ونزلت فى البيوت والوكائل فأصمت الآذان بصوتها الهائل» وهنا نلاحظ أن الجبرتى يروى وقائع المعركة التى وقعت بين المصريين وقوات نابليون فى أكتوبر عام ١٧٩٨ بوصفه شاهد عيان رأى وسمع وانفعل وأراد أن يحدث فى نفس القارئ عين الأثر الذى أحدثه فى نفسه لحظة وقوعه . ولاغرو فالغرض من تأليف «عجائب الآثار» كما يقول الجبرتى (ص٣) هو « الوقوف على الأحوال الماضية من حيث هى وكيف كانت ».

ويطلق هيجل (١٩٨١) على أفعال هردوت والجبرتى وثيوكديدز اصطلاح «المؤرخين الأصليين » لأنهم كانوا على صلة وثيقة بالأصل الذى يكتبون عنه ، فهم يصفون أعمالا أو أحداثا شاركوا هم أنفسهم فيها ، أو كانوا على أقل تقدير مهتمين بها ، فالمواد التى يصنعون منها الصورة التى يقدمونها للقارئ هى فترات زمنية قصيرة، وأشكال فردية من الأحداث والوقائع والأشخاص ، وهم يهدفون إلى عرض الأحداث من حولهم على الأجيال القادمة ، بحيث تحدث فيها نفس الأثر الذى أحدثته فيهم . فالمؤرخون هنا يعيشون الأحداث ولايتجاوزونها. ويمثل هيجل (ص ٦٦) للمؤرخين الأصليين بهردوت ، وزينوفون فى حديثه عن انسحاب الآلاف العشرة ، وشروح قيصر ، وحوليات الرهبان فى العصور الوسطى. وقد يتجاوز المؤرخ حدود عصره ويكتب عن عصر آخر لم يعش فيه ولم يشاهد أحداثه. فهو يجمع المادة التاريخية ويصفها ويتعرف على الدوافع أو البواعث التى خلقت الأحداث أو شكلتها على نحو من الأنحاء محاولا استخلاص العبر والعظات والمبادئ والقيم من أحداث الماضى . وهنا يكون المؤرخ متأثرا بثقافة عصره يسقطها على العصور الماضية . فهو يستخدم أفكار عصره ومصطلحاته فى وصف الأحداث الماضية حتى وإن كانت تلك الأفكار والمصطلحات والصور غير مألوفة فى العصر الذى يكتب عنه ، كأن يتحدث أحد المؤرخين عن الاشتراكية فى الإسلام

أوالديمقراطية فى عهد الخلفاء الراشدين أو يتحدث عن «العبور» أو «الثغرة» فى وصفه لإحدى المعارك الحربية الماضية، وغير ذلك من محاولات خلع ثقافة العصر على الماضى . وأهم مايميز هذا اللون من الكتابة التاريخية تفسير الماضى بأفكار العصر الذى يعيش فيه المؤرخ . ويمكن اعتبار تيليخ Tillich (١٩٣٦) خير ممثل لهذا الاتجاه. فهو يقول فى مقدمة كتابه « تفسير التاريخ » (ص٧١١) : « أن هذا الكتاب يقدم ملخصا لمشكلات ومقولات تفسير التاريخ التى تمت فى ظل الاشتراكية الدينية الألمانية ، وتفسر فى نفس الوقت الأفكار الأساسية لفلسفتى ومعتقدى الدينى... ولما كان تفسيرى للتاريخ يشتمل على عناصر فلسفية وسياسية ودينية فقد اشتمل الكتاب على ثلاثة أجزاء تعالج مقولات تفسير التاريخ من خلال وجهات النظر هذه».

وقد تكون كتابة التاريخ ذات طبيعة نقدية تتمثل فى عرض الروايات التاريخية وفحصها ونقدها لبيان مدى صدقها أو كذبها أو المبالغة فيها أو خلوها من الموضوعية، وهنا تكون الكتابة التاريخية تحليلية ويكون المؤرخ معنيا بنقد الروايات التاريخية ومناهج المؤرخين وكيفية التحقق من الوقائع التاريخية. ولعل بحث الدكتور أسد رستم (١٩٣٩) لمشكلة البراق بين المسلمين واليهود مثال طيب لهذا الاتجاه فى تناول التاريخ. فلقد ظهرت وثيقة فى مصلحة المسلمين ولكن بعض المعارضين شكوا فى صحة هذه الوثيقة ، تعرضت على الدكتور أسد رستم لفحصها من الوجهة الفنية التاريخية ، ووجد الدكتور أسد رستم أن هذه الوثيقة عبارة عن رسالة صادرة من حاكم الشام من قبل والى مصر إلى السيد أحمر أغا دزدار متسلم القدس والمشرف على الأمن بتاريخ ٢٤ ربيع أول سنة ١٣٥٦هـ (٢٧ آيار سنة ١٨٤٠ م) يخبره فيها بصدور قرار من محمد على باشا بمنع اليهود من تبليط البراق مع إعطائهم حق الزيارة على الوجه القديم. وفحص الدكتور أسد رستم هذه الوثيقة بوسائل النقد الظاهرى والباطنى فوجد أن الوثيقة مكتوبة على ورق صكوكى قديم ويدل تركيبه الكيميائى وأليافه على أنه من نوع أوراق الحكومة المصرية فى مصر والشام فى ذلك العهد ، وأثبت التحليل الكيمائى للحبر والفحص المجهرى لأثر

القلـم على الورق أنهمـا كتبت بقـلم قصبى وكـان الخط ونوع المداد والقلـم مما كان شائـع الاستعمـال فى ذلك الـعصر . كمـا وجد الدكـتور أسد رسـتم أن محتـويات الوثيقة تتفق مع المـعلومات المعروفة عن علاقة اليهود بالبراق وموقـف المسلمين منهم من ناحية السماح لـهم بزيارته وتساهل حكومة محمد على . وانـتهى بحث الدكتور رستم بإثبات صحة الوثيقة من الوجهة الـفنية التاريخية وبذلك دحض الإدعاء القائل بأن الإدارة المصرية فى ذلك العهد سمحت لليهود بتبليط البراق وتعمير القدس.

وقد يستخدم المؤرخ بعض الأفكار النظرية لـتفسير الأحداث الماضية كما فعل ابن خلدون فى ربـطه بين المدنية والـشعور القومى أو العـصبية ، أو الاعتماد عـلى فكرة الحتمية على أساس أن هـناك قوانين حتمية تحكم التطور الاجـتماعى، أو الاعتقاد فى أن العالم ليس نـهبا للصدفة وإنما تحكمه العـناية الإلهية . فالعناية الإلهـية عند بعض المؤرخين توجـه العالم وفق خطة إلهيـة وتحدد مساره وتشكل أحداثه ، وقـد يستخدم المؤرخ فكرة الدورات التـاريخية مفيدا من المماثـلات البيولوجية بين الكـائنات الحية والمجتمعات الإنسـانية ، حيث ينظر المؤرخ إلى المـدنيات باعتبارها كائنـات حية تولد وتنمو وتهرم وتموت . ويـعتبر هيجل (١٩٨١) خير ممثل لهذا الاتجـاه. فلقد اعتقد أن الفعل بحـكم التاريخ وأن التاريخ يـمكن تفسيره باعـتباره تعبيرا عن الـوعى أو تجليا لحركة الروح الـعاقلة فى الزمان ، إنه يـعتقد أن تاريخ العـالم مسار عقلى تكـافح فيه الروح لكى تبـلغ إلى الوعى والتحرر . ومن ثـم يكون تاريخ العالم هـو تقدم الوعى بالحرية ، وكل مرحـلة من مراحل التاريخ تمثل درجـة من درجات الوعى أو درجات الحرية ، واستنادا إلى هذا الفهم قسم هيـجل تاريخ العالم إلى ثلاث مراحل . المرحلة الأولى هى مرحـلة الحضارات الشرقـية كالصينـية والهندية والـفرعونية ، ففـى تلك الحضارات لـم يكن النـاس أحرارا وإنما كانـوا عبيدا لـلامبراطور أو الحـاكم . وكان الامبراطور أو الحاكم هو الـشخص الوحيد الحر وجميع الناس عـبيد ينفذون إرادته ، وكان الحاكم نـفسه عبدا لأهوائه ونـزواته وبالتالى كان طـاغية . والمرحلة الثـانية هى مرحلة الحـضارتين الإغريقيـة والرومانية ، وكان بعـض المواطنين فيهـما أحرارا ، أما سائر الناس فـكانوا عبيدا ولذلك أقر أفـلاطون وأرسطو نظام الرق . والمرحلـة الثالثة

هى المرحلة الحديثة التى يعتقد أن الناس فيها أحرار وتنشأ فيها الدولة وتكون وظيفتها المحافظة على حرية الأفراد . ولايمكن البلوغ إلى هذه المرحلة إلا إذا نما الوعى بدرجة كبيرة وقامت الدولة بالوظيفة السياسية على خير وجه ، وبالرغم من اعتقاد هيجل فى وجود أمثلة لهذا التحقق فى بعض الدول فما زالت الحرية الحقة فى رأيه أملا يراود الناس ، ولم تتحقق كاملة فى أى مجتمع حتى الآن.

وعلى خلاف المؤرخين الذين يدرسون قطاعات عريضة كتاريخ العالم أو العصور التاريخية المختلفة يميل بعضهم الآخر إلى دراسة قطاعات أقل مثل دراسة تاريخ اليونان القديم أو تاريخ العصور الوسطى أو تاريخ أمريكا أو تاريخ مصر. ويميل بعض المؤرخين إلى دراسة موضوعات معينة فى أحقاب تاريخية مختلفة مثل تاريخ الأدب أو الدين أو العلم أو اللغة أو الفلسفة أو التربية محاولين معرفة العوامل المؤثرة فيها، أو الأسباب المؤدية إليها. وسوف نعنى فى الفصول التالية بدراسة تاريخ التربية فى عصور مختلفة مقدمين لها بإيراد العوامل أو المبررات التى تحمل طالب التربية على دراسة ماهيتها وتطورها عبر العصور .

ثالثا - مبررات دراسة تاريخ التربية :

ينبغى لمن يتصدى لتأليف كتاب تعليمى فى تاريخ التربية أن يجهد له بالإجابة عن سؤال مؤداه : ما مبررات دراسة تاريخ الفكر التربوى فى تطوره عبر العصور ؟ أو لماذا ينبغى لطالب التربية أن يعرف شيئا عن تطور النظرية التربوية أو ما الفائدة التى تترتب على دراسته لتاريخ التربية ؟

تقتضى الإجابة عن السؤال السابق أن ننظر إلى تاريخ الفكر التربوى كما نظر هيجل (١٩٨١) إلى التاريخ الانسانى باعتباره مسارا عقليا أو أن ننظر إليه من منظور نمائى . وهنا نستطيع أن نفيد من دراستنا للفكر التربوى فى عصوره التاريخية على أساس أن الفكر التربوى الراهن امتداد للفكر التربوى الماضى. يقول هيجل (٧٤) : «إذا لم تكن الفكرة الواضحة عن العقل قد تطورت بما فيه الكفاية فى أذهاننا فى بداية دراستنا للتاريخ الكلى (يريد تاريخ العالم) فلابد أن يكون لدينا على الأقل

الإيمان الراسخ الذى لايتزعزع بأن العقل موجود فى التاريخ ، وأن عالم العقل والإرادة الواعية ليس نهبا للصدفة ، وإنما لابد أن يتجلى فى ضوء الفكرة الواعية بذاتها». وبناء على دراسته يستنتج قائلا (ص ٧٥): « إن العقل حكم العالم ومازال يحكمه وبالتالى يحكم تاريخ العالم» فإذا كان تاريخ العالم تجليا للوعى وتعبيرا عن درجات الحرية كما يذهب هيجل فإن تاريخ الفكر التربوى يكون محكوما بالعقل والعقل ذو طبيعة واحدة وبالتالى نستطيع أن نفيد من الفكر التربوى فى العصور المختلفة باعتباره تعبيرا عن الفكرة الواعية بذاتها ولايختلف العقلاء على أحكام العقل مهما تباينت أزمانهم أو أوطانهم ، ويعبر محمد منير مرسى (١٩٨٣) عن المنظور النمائى فى فهم التاريخ بقوله (ص١٧) : « فالماضى ليس شيئا ميتا أو عفا عليه الزمان ، بل إنه يعيش ويمتد فى عالمنا المعاصر يؤثر فيه ويحركه ويوضحه ويفسره وقد يتحكم فيه. ذلك أن حاضر اليوم هو ماضى الغد ومستقبل الأمس . فالماضى والحاضر والمستقبل إذن وحدة عضوية.» واستنادا إلى هذا الفهم نستطيع أن نقول إن فكرنا التربوى وممارساتنا التربوية ليست تعبيرا عن عصر واحد من الأعصار التاريخية وإنما هى تعبيرات عن عصرنا وبقايا عصور تاريخية سبقت عصرنا . فكل فترة تاريخية أسهمت على نحو من الأنحاء فى فكرنا وممارستنا سواء أكان هذا الإسهام حسنا أم رديئا . ومن ثم تكون الرؤية الصائبة للحاضر والمستقبل معتمدة على الفهم الدقيق للماضى والتفسير الذكى للتاريخ . ولانستطيع أن نطور نظامنا التعليمى إلا إذا عرفنا عدة أمور تتعلق بالماضى مثل كيف تؤثر ظروفنا الفيزيائية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والفكرية فى فلسفة حياتنا ، وكيف تؤثر فلسفة حياتنا فى حاجاتنا التربوية ، وكيف تؤثر حاجاتنا التربوية فى مفهومنا عن التربية ، وكيف يؤثر مفهومنا عن التربية فى أهدافنا التربوية ومحتوى برامجنا التعليمية وطرق التعليم المستخدمة ، وهكذا يكون الماضى مقدمة ضرورية لفهم الحاضر والمستقبل.

إن الفهم الأوفى لتاريخ الفكر التربوى يشتمل على أكثر من مجرد معرفة الممارسات التربوية التى اتبعها شعب من الشعوب لأن الممارسة تتخلف أحيانا عن النظرية. إن أكمل صورة لتربية شعب من الشعوب توجد فى مثله العليا وطموحاته

العقلية والخلقية والجمالية . وبالتالى ينبغى أن نفهم كيف فكر الناس فى التربية ، وماذا كانت مثلهم العليا ، وكيف صاغوا أفكارهم ونظرياتهم التربوية . ولما كانت التربية وسيلة للتعبير عن المثل العليا والأهداف والطموحات كان ضروريا أن ننفق وقتا فى تقويم تلك المثل والأهداف والطموحات . يقول محمد منير مرسى (١٩٨٣، ص١٧) : « إن تاريخ التربية يوقفنا على تجارب الإنسانية وخبراتنا وتجاربها ، ويكشف لنا عن المثل العليا للشعوب وآمالهم الكبار ، ويوضح لنا اختلاف الممارسات التربوية واختلاف أسسها وفلسفاتها وإتجاهاتها ويضيف قائلا : «إن التاريخ التربوى هو خلاصة تجارب الإنسانية وخلاصة كفاحها على مر العصور فى مختلف المجتمعات من أجل الارتقاء بالجنس البشرى وتقدمه » وبالتالى تتمثل وظيفتنا كمربين فى قراءة المثل العليا للشعوب ودراسة ممارساتها التعليمية لكى تساعدنا فى تحقيق أهدافنا وتقويم ممارساتنا التربوية التى سوف تصبح بعد قليل تاريخاً ينضاف إلى الرصيد الإنسانى ، ويعين على ترقيته وتقدمه . إن دراسة تلك الأبعاد المختلفة لتاريخ التربية ذات أهمية معرفية ومهنية تعين معلمى المستقبل على تعميق مفهومهم المهنى للعملية التعليمية . ولقد حاول بعض الفلاسفة والمربين بيان أهمية دراسة الأصول التاريخية والفلسفية للتربية باعتبارها مكونا أساسيا فى برامج إعداد المعلمين نذكر منهم جيمس مولهرن Mulhern ١٩٣٦) وإلمر هاريسون وايلدز wilds (١٩٤٢) وسعد مرسى أحمد (١٩٨٦) وسيد إبراهيم الجيار (١٩٧٤) ومحمد منير مرسى (١٩٨٣) . والشئ الجدير بالذكر هو أن تلك المحاولات كانت مقتضبة ولاتعين القارئ المبتدئ على الإمساك بالدلالة الحقيقية أو إدراك الأهمية النسبية لتاريخ الفكر التربوى فى تطوره عبر العصور . وعلى سبيل المثال يقدم مولهرن المبررات التالية :

١ - دراسة تاريخ التربية هى الطريقة المختصرة التى تعين المعلم على رؤية إنجازات الماضى وتعطيه فكرة عن احتمالات المستقبل .

٢ - إنها سجل للتقدم التربوى الذى أحدثه الجنس البشرى ولوضعنا الراهن.

٣- هى البوصلة أو النجم الهادى الذى يرشدنا إلى معرفة السبيل الذى ينبغى أن تسلكه التربية فى المستقبل.

٤- هى الحارس اليقظ الذى يذكرنا بأخطاء الماضى والمخاطر التى تعترض طريق التربية.

٥- هى الغربال الذى يفرق بين الغث والسمين فى التقاليد الماضية.

٦- هى المقدمة الضرورية لكل الدراسات التربوية المهنية ولاغنى للمبتدئ عنها.

٧- إنها تنمى روح النقد التى تميز بين المعلم المستنير وغير المستنير.

٨- وهى أخيرا تسهم فى زيادة الحماس المهنى اللازم لتحقيق الإنجازات الكبيرة.

ويذكر سيد إبراهيم الجيار (١٩٧٤ ، ص ص ٢٤-٢٥) الفوائد التالية باعتبارها مبررات لدراسة تاريخ التربية :

١- توفير قدر كاف من الحقائق التاريخية التى تعين الدارس على الوصول إلى الفروض والنظريات المتعلقة بالتربية من المنظور التاريخى.

٢- مساعدة الدارس على تفسير الحقائق المتصلة بتطور الفكر التربوى اعتمادا على المادة التاريخية ومناهج تفسيرها بلوغا إلى إصدار أحكام سليمة.

٣- إثراء القدرة على التذوق التاريخى بتتبع الأصول الأولى للظاهرات المختلفة ومحاولة ربط الحاضر بالماضى فيما يتعلق بقضايا التربية.

٤- القدرة على اكتشاف العلاقة بين التربية والجوانب الاقتصادية والسياسية والعسكرية فى تاريخ الحضارات.

٥- محاولة إبراز الاتجاهات التربوية فى إطارها الثقافى الأمر الذى يساعدنا على تفسيرها وفهمها.

٦- محاولة تفسير بعض مسائل التعليم المعاصر فى ضوء تطورها التاريخى.

٧- تنمية القدرة على اكتشاف العلاقة بين النظرية والممارسة وإرجاع النظرية إلى إطارها الثقافى والاجتماعى.

٨- القدرة على تمييز العناصر التاريخية التى تدخل فى تكوين معتقداتنا ونظمنا التربوية الحالية وزيادة بصرنا بالمشكلات الناشئة عن الأخذ بنظم وأفكار جديدة قد تتعارض مع التقاليد والمعتقدات السائدة.

٩- تكوين مفهوم سليم لمعنى التطور وقيمة الذكاء الإنسانى فى صنع التقدم الاجتماعى ومكان التربية من هذا كله.

وفيما يلى يحاول كاتب هذه السطور جلاء مبررات دراسة تاريخ التربية وينميها بالقدر الذى يعين على الفهم الحقيقى معتمدا على المحاولات السابقة فى الميدان ومستعيرا بعض أفكارها وعباراتها على النحو التالى :

١- دراسة تاريخ التربية تعين على تقويم الأفكار والنظريات التربوية:

تعيننا دراسة تاريخ التربية على تقويم الأفكار والنظريات التربوية التى انحدرت إلينا من الماضى وبالتالى نقبل الصالح ونرفض الطالح. إن كثيرا من الأفكار التربوية التى نشأت فى الماضى ماتزال قائمة تؤثر فى سلوكنا التربوى فى الوقت الحاضر . ففى جميع الأعصار التاريخية ابتكر الناس أفكارا تربوية أو استعاروها من مدنيات سابقة وكان بعض تلك الأفكار مناسبا لتلك الأعصار ولم يعد مناسبا لنا الآن أو فقد كثيرا من أهميته وفائدته على أقل تقدير . إن أفكارا مثل ترك الوليد فى العراء اختبارات لقوته ، وأفكار روسو عن التربية السلبية ، وأفكار لوك عن التصليب والتسليم بقيمة العقاب البدنى وغيرها أفكار تربوية خطرة لاينبغى أن تؤخذ على علاتها دون دراسة وتمحيص ونقد ، إن الأفكار التربوية الخاطئة أو الخطرة أو غير المختبرة ، والأهداف التربوية غير الخلقية أو مستحيلة التحقيق والممارسات التربوية الخاطئة أمور ينبغى التخلص منها، أما الأفكار والنظريات والممارسات الصائبة أو الجيدة أو المفيدة فيجب الاحتفاظ بها والافادة منها وإضافتها إلى رصيدنا التربوى ، ولانستطيع البلوغ إلى تلك الغايات إلا من خلال دراستنا لتاريخ التربية.

٢- دراسة تاريخ التربية تعين على إعداد معلمين أكفاء:

إن دراستنا لتاريخ التربية تعيننا على أن نكون معلمين أكفاء قادرين على تبرير

أفكارنا ومعتقداتنا واختبار ممارساتنا التعليمية . فليس عسيرا أن يصبح الإنسان ممارسا تقليديا لحرفة أو مهنة من خلال اكتسابه لفنيات العمل المطلوب فى حرفته أو مهنته. ومعظم المعلمين مدربون على آليات عملهم ولكنهم غير مستعدين للتفكير فيما يؤدونه من أعمال أو ممارسات . إنهم غير قادرين على تبرير معتقداتهم وأفعالهم وبالتالى لايؤدون عملا جيدا فى تربية الناشئة . إن اختلاف المربين على كل أمر ذى بال فى التربية يدفعنا إلى إعداد معلم قادر على التفكير لنفسه لإتخاذ قرارات يكون قادرا على تبريرها. إن معرفة كيف تؤدى الأعمال أسهل بكثير من معرفة لماذا تؤدى ، ولاتخلو حقبه تاريخية من مفكرين حاولوا التفكير فى ماذا نعلم وكيف نعلم ولماذا نعلم ، وصاغوا فلسفات تربوية تشتمل على خلاصة فكرهم وتجربتهم ، إن دراسة الفكر التربوى لأمثال هؤلاء المربين تدفع طالب التربية إلى التفكير لنفسه كما فكروا لأنفسهم واتخاذ القرارات المناسبة وتقدير الظروف والملابسات المرتبطة بالمواقف المهنية والتعليمية الراهنة.

٣- دراسة تاريخ التربية تقدم العظة والعبرة :

إن دراستنا لتاريخ التربية تقدم لنا العظة والعبرة والمادة الخام التى نفكر فيها فكرا تربويا مبدعا ، بل إن الهدف النفعى الذى يتمثل فى استخلاص الدروس والعبر والعظات من أظهر المبررات التى يذكرها المؤرخون لدراسة التاريخ بصفة عامة. ولاينازع كاتب هذه السطور فى الأهمية النفعية لدراسة الحقب التاريخية شريطة ألا تكون معرفة الحقائق والوقائع والأفكار أكبر همنا ، فالأفكار والممارسات التى تستحثنا على التفكير وتدفعنا إلى إعمال العقل وإتخاذ القرار المناسب أفضل من معرفة الحقائق الماضية والأفكار الجاهزة ، إن علينا أن نفكر لأنفسنا ، ولقد تحدث عظماء المربين عن الأفكار والممارسات التربوية السائدة فى عصورهم وفسروها وقاسوها على حاجاتهم التربوية . ونستطيع من خلال دراستنا لفكرهم استمداد المواد الفكرية والمقترحات التى تجعلنا نفكر كما فكروا.. وليس الفكر التربوى الجاهز أفضل مانحصل عليه من دراستنا لأفكار قدماء المربين بل مايستثيره فكرهم من فكر . فليس مهماً ماقاله سقراط للأثينيين ولاما قاله روسو للفرنسيين ولاماقاله أوغسطين

للنصارى ولاماقاله الغزالى للمسلمين ، ولكن المهم هو مايقولونه لنا الآن من خلال مايثيرونه فينا من التفكير فى مشكلاتنا التربوية الراهنة والعمل على تنمية فكرنا التربوى . وبذلك تكون الأفكار أو النظريات والممارسات التربوية الماضية خامات نفيد منها فى صياغة فكرنا التربوى المبدع.

٤- دراسة تاريخ التربية تجعلنا تقدميين:

تعيننا دراسة تاريخ التربية على تجنب الصيحات التربوية ضيقة الأفق وتوسع من نطاق فكرنا التربوى بحيث يناسب إتساع الطبيعة الإنسانية وتعمقه عمق الحياة البشرية . والمتصفح لتاريخ التربية يجده حافلا بدعاوى ضيقه كالاهتمام بالفعل وحده أو الجسم وحده أو القلب وحده أو إغفال الحياة الاجتماعية أو الغلو فى تقدير فعالية طريقة تعليمية الخ. ومن السهل أن يقبل الناس تلك المفاهيم الضيقة للتربية التى تحظى بتأييد عدد كبير وبالتالى يتجاهلون المفاهيم الأرحب للتربية . إن دراسة مفاهيم التربية التى تمت عبر العصور ، وملاحظة تغير مراكز الاهتمام التى حظيت بها أجزاء معينة من التربية ، وتغير الأفكار والنظريات التربوية تعيننا على إدراك المعنى الحقيقى للتربية وتعرفنا بالتقاليد التربوية البالية والتحيزات الضيقة وتعلمنا ماذا نقبل أو نرفض وماذا نأخذ منها أو ندع. إن دراستنا لتاريخ التربية تجعلنا نمسك بأهداب فلسفة تربوية تركيبية واسعة اتساع الطبيعة وعميقة عمق الحياة ، وبالتالى نصير تقدميين ونصبح قادرين على إحداث تقدم حقيقى فى التربية.

٥- دراسة تاريخ التربية تنمى قيما إيجابية:

إن دراستنا لتاريخ الفكر التربوى وإطلاعنا على حياة المفكرين والمربين تنمى فينا اتجاهات إيجابية كالصبر والتواضع ونكران الذات ـ تلك الصفات التى يكاد يخلو منها شباب المعلمين ؛ فهم فى العادة متحمسون ومتسرعون ومتعصبون ولايقبلون معارضة لآرائهم وأفكارهم وبالتالى يسهل تثبيط هممهم ونقض أهدافهم وتعويق جهودهم. إن دراسة أمثال هؤلاء الشباب لتاريخ التربية تعلمهم أن الأفكار الجديدة تلقى معارضة شديدة ، وأن أراء المجددين لاتقبل إلا بعد وفاتهم . ومن خلال دراسة تاريخ الأفكار يتصرف القارئ على مبلغ ماعاناه العلماء والمفكرون والمربون

والفلاسفة من اضطهاد وتعذيب وسجن وإعدام . إن ماحدث لسقراط والسيد المسيح ومارتن لوثر وروجرز بيكون وابن رشد وأبى عمرو ابن العلاء ومالك بن أنس وابن حنبل والقاضى شريك وغيرهم شاهد على ماتعرض له المجددون من عنت فى مختلف العصور. ولقد أورد محمد العزب موسى (١٩٧٩) فى كتابه «حرية الفكر» أمثلة كثيرة من حياة هؤلاء الفلاسفة والمربين والعلماء والمصلحين تعلم الصبر ونكران الذات . وكثيرا ما تفيد دراسة تاريخ الفكر فى تعليم المعلمين التواضع ونكران الذات من خلال ماتتيحه لهم من فرص يكتشفون فيها أن أفكارهم ليست جديدة كل الجدة وأن لمعظم الأفكار أو الممارسات الجديدة أصولا قديمة.

٦- دراسة تاريخ التربية مدخل لفهم الحضارات والمدنيات:

الدراسة الحقة لتاريخ التربية يجب أن تكون دراسة لما يمكن أن نسميه بتاريخ الحضارة أو المدنية ، فالممارسات التعليمية والأفكار والنظريات والمؤسسات التربوية جزء من تاريخ المدنية . إن الحضارات والمدنيات لاتقوم بإنجازاتها المادية وإنما بمثلها وأهدافها وطموحاتها. ومن خلال معرفتنا للمفاهيم والمثل العليا لشعب من الشعوب نستطيع الحكم على مستواه الحضارى ودرجة رقيه وتقدمه. إن هناك علاقة متبادلة بين المستوى الحضارى لشعب من الشعوب ودرجة نضوج نظامه التعليمى وكفاءة مؤسساته التعليمية وغير التعليمية ، ومعرفة شئ عن المستوى الحضارى لأمة من الأمم على معرفة الكثير عن مستواها التعليمى والعكس بالعكس فى الأغلب والأعم. إن عمليات الفكر الإنسانى تتحدد بالمواقف التى يعيشها الإنسان ومع التقدم فى الحضارة يكون تقدم الأفكار التربوية ومع تقدم الفكر التربوى تتقدم الحضارات والمدنيات.

٧- دراسة تاريخ التربية تعين على فهم محاولات الإصلاح:

إننا لانستطيع أن نفهم النظريات التربوية فى استقلال عن الإطار الفلسفى والاجتماعى العام لشعب من الشعوب ، وبالتالى لابد من معرفة الأفكار الفلسفية والدينية والاقتصادية والاجتماعية والسياسية لمالها من صلة وثيقة بالتربية ، وغالبا

ماترتبط النظرية التربوية فى نموها وتطورها بنمو النظريات الدينية والسياسية والاقتصادية والاجتماعية وتطورها . كما أن العلاقة وثيقة بين التربية والإصلاح الاجتماعى والسياسى والدينى والاقتصادى وغالبا مايعتمد المصلحون الاجتماعيون على المؤسسات التعليمية فى الترويج لأفكارهم وإعداد جيل جديد يسير على مبادئهم وفلسفاتهم الجديدة. ومن أظهر الأمثلة على الارتباط بين محاولات الإصلاح الاجتماعى والتعليم ما أولاه قادة الاتحاد السوفيتى بعد الثورة من اهتمام بالتعليم وتعويلهم على المؤسسات التعليمية فى نشر مذهبهم الجديد وبناء المواطن السوفيتى المؤمن بالماركسية فلسفة وعقيدة وفكرا وسلوكا. هذا فضلا عن أن المقاومة التى يصادفها المصلحون لمبادئهم فى تعاملهم مع الكبار تدفعهم إلى توجيه اهتمامهم إلى الصغار استنادا إلى فهم مؤداه أنه لو أمكن توجيه الأطفال والشباب الوجهة الصحيحة أصبح الإصلاح ممكنا والتغير ميسورا.

٨- دراسة تاريخ التربية تستنهض الهمم لاستكمال محاولات الاصلاح :

إن دراسة تاريخ التربية تستحثنا على استكمال محاولات الاصلاح التى عجز المصلحون فى الماضى عن إكمالها . ففى كثير من الأحيان يموت المربى أو المصلح قبل أن توضع خططه وأفكاره موضع التنفيذ . إن هؤلاء المربين أو المصلحين كانوا يحلمون بأوضاع أفضل وممارسات أكفأ ولم تتحقق أحلامهم لانقطاعهم قبل بلوغها. ومن حق هؤلاء علينا أن نكمل محاولاتهم ونحقق أمالهم لأنهم كانوا أسبق من عصرهم ولم تكن ظروفهم مواتية. وقد تكون ظروفنا أفضل ووسائلنا أنسب لتحقيق آمالهم . إن علينا أن نمسك بالمصباح الذى سقط من أيديهم ونكمل المسيرة ، وتاريخ التربية زاخر بأمثلة من هذا النوع ، ولعل المشروع الحضارى الذى بدأه المرحوم زكى نجيب محمود ينتمى إلى تلك الفئة من مشروعات الإصلاح غير المكتملة التى توجب علينا بذل الجهد تحقيقا لأهدافه الإصلاحية غير المكتملة .

٩- دراسة تاريخ التربية ذات فوائد عقلية وأكاديمية :

ذكرنا فيما مضى عددا من المبررات العملية لدراسة تاريخ التربية . ونوجه الآن

الانتباه إلى الأهمية العلمية والاكاديمية لتاريخ التربية . فطالب التربية يستمد لذة عقلية من دراسته لحضارات الشعوب المختلفة ومن تعرفه على أحوال الأمم السابقة . يقول هيجل (١٩٨١ ، ص١٣٧) : « لو أننا ألقينا نظرة على تاريخ العالم ، بصفة عامة ، لرأينا مشهدا هائلا من التغيرات والأفعال وأشكالا متعددة ... من الشعوب والدول والأفراد فى تعاقب مستمر لاينقطع ، فيمكن للمرء أن يجد فيه كل مايمكن أن يتغلغل فى النفس البشرية ويثير اهتمامها ـ كل إحساسنا بالخير والجمال والعظمة». فالتغيرات التى تطرأ على الشعوب والدول والأفراد تدفع دارس تاريخ التربية إلى التأمل وتستثير فى ذهنه أفكارا تتعلق بأسباب التقدم والرقى والأفول والذبول ، وقد توقفه على أهداف الشعوب والأفراد وطرائقهم فى السعى من أجل تحقيقها ، وتتيح له فرصا كثيرة للحكم على تلك الأهداف والوسائل ، كما تتيح دراسة تاريخ التربية اختيار بعض الفروض ذات الأهمية العلمية والأكاديمية مثل قولنا إن العبقرية توجد فى كل مكان وفى ظل أى نظام أو القول بأن الفضائل الخلقية توجد لدى الشعوب المتحضرة والهمجية وغيرها. كما تتيح دراسة تاريخ التربية فرصا لعقد مقارنات بين الأنظمة التعليمية والعلوم و الفلسفات الشرقية والغربية والملاحم الهندية واليونانية الخ مما يمكن أن يؤدى إلى نظرات علمية ثابتة ويحقق التنمية العقلية للدارسين.

رابعا : منهجنا فى دراسة تاريخ التربية :

استهدفنا من خلال إيراد الأجزاء السابقة أن نثير التحدى عند طالب التربية وندفعه إلى التفكير المستقل والتفكير النقدى فى المفاهيم والمصطلحات والأفكار والمبررات ونشجعه على تقدير الآراء المختلفة وتقويم الممارسات والمفاضلة بين الطرق المختلفة والأساليب المتباينة فى البلوغ إلى الأهداف التربوية. إننا نحاول أن نجعل الطالب مفكرا نشطا يناقش مختلف المسائل التربوية بحيدة وعقلانية فلايؤثر القديم لقدمه ولايغير الحديث لحداثته وإنما يفكر ويتأمل ويدرس ويقرر ويبرر .

وفى دراستنا لاتجاهات التربية فى الحضارات القديمة والحديثة سوف نناقش

الأهداف والمثل التربوية ونتحدث عن أنواع التربية ومحتواها والمؤسسات التعليمية الرسمية وغير الرسمية وطرق التعليم آخذين بالإطار النظرى الذى قدمه ألمر وايلدز (١٩٤٤) فى كتابه « أصول التربية الحديث » ، الذى ترجمه محمد سمير حسانين فى صورته المعدلة سنة ١٩٧٧ . وسوف نفرد مساحة لمناقشة أفكار بعض المربين الذين يمثلون الحضارات محل الاهتمام ، وفى مناقشاتنا للاتجاهات التربوية لدى الشعوب البدائية سوف نعتمد على مايزودنا به علماء الآثار ورجال الأنثربولوجيا والأثنولوجيا والمؤرخون من بيانات ومعلومات. وفى جميع الأحوال سوف نعتمد على الكتابات الأصيلة للفلاسفة والمربين الذين عاشوا فى الحضارات المختلفة والقوانين والدساتير ، والقرارات الرسمية ، التى يمكن العثور عليها . وسوف نعنى بمعرفة تأثير الظروف الفيزيائية ، والبيئات الجغرافية ، وتركيب السكان فى الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية فى الحضارات المختلفة، ومعرفة انعكاسات تلك الظروف والبيئات على فلسفة حياة الناس وحاجاتهم التربوية وتأثير كل أولئك فى أهداف التربية ومحتواها ومؤسساتها وطرق التعليم المتبعة . ومعنى ذلك أن دراستنا لتاريخ التربية لن تكون سردا للوقائع والأحداث وإنما بالحرى دراسة تحليلية تركيبية لفكر تربوى ارتبط بظروف معينة ندرسه بهدف جلائه وتفسيره والتفكير فيه والإفادة منه .

المراجع

أولا : المراجع العربية :

١- أسد رستم ، مصطلح التأريخ ، بيروت ، ١٩٣٩ .

٢- ألر هـ. وايلدز ، كينيث ف. لوتـن ، أصول التربية الحديثة ، (ترجمة محمد سمير حسانين) مؤسسة سعيد للطباعة بطنطا ، ١٩٧٧ .

٣- ج. ف. هيجل ، محـاضرات فى فلسفة التاريـخ ، جـ١ (ترجمة إمام عبد الفـتاح إمام) بيروت : دار التنوير ، ١٩٨١ .

٤- حسن عثمان ، منهج البحث التاريخى ، القاهرة، دار المعارف ، ط٤، ١٩٨٠ .

٥- سعد مرسى أحمد ، تطور الفكر التربوى ، القاهرة ، عالم الكتب ، ط١٠ ، ١٩٩٢ .

٦- سيد إبراهيم الجيار ، دراسات فى تاريخ الفكر التربوى ، الكويت ، وكالة المطبوعات ، ١٩٧٤ .

٧- عبد الرحمن الجبرتى ، عجائب الآثار ، القاهرة ، دار الشعب ، ١٩٥٨ .

٨- محمد العزب موسى ، حرية الفكر ، بيروت : المؤسسة العربية للدراسات والنشر ، ١٩٧٩ .

٩- محمد منير مرسى ، تاريخ التربية فى الشرق والعرب ، القاهرة، عالم الكتب ، ١٩٨٣ .

١٠ـ هردوت : هـردوت يتحـدث عن مصـر (ترجمـة محمد صـقر خفـاجة، أحمـد بدوى)، دار القـلم، القاهرة، ١٩٦٦ .

ثانيا : المراجع الأجنبية :

1- Barnard , J. L. , & Rorbach , A. O. , Epochs of world Progress, N. Y. : Holt, 1927.

2- Mulhern , J., The Significance of the History of Education in the Education of Teachers Educational Outlook, Vol. 10 , No. 3, March , 1936, pp. 167-181.

3- Tillich , P. , The Interpretation of History (Translated by N. A. Rasetzki) , N. Y. : Scribner, 1936.

4- Wileds, E. , Foundations of Modern Education , Washington: Farrar & Rinehart , 1944.