

الفصل الرابع

القيمة التربوية للتأريخ

لماذا تجب دراسة التاريخ؟

ما من مخلوق في هذه الدنيا إلا وقد تزييا بزى الزمان ، أو قل ، إلا وقد مر من خلال زمن ، فليست الكائنات الحية وحدها ، من إنسان وحيوان وحشرات ونباتات هي التي عاشت وتعيش خلال " زمن " ، ولكن المخلوقات المادية البحتة التي نعايشها في الحياة ، مثل الأحجار والهواء والماء ، وكافة ظواهر الطبيعة غير الحية . وإذ نقول بحتمية " الزمن " لكل مخلوق ، فقد قلنا بالتالى أن لكل مخلوق " تاريخ " ، وعلى سبيل المثال ، فهذا القلم الذى أكتب به . . إنه مادة صماء لا تعى ولا تفقه ، وإن كان يخرج منها ما هو موضوع وعى وفهم وفقه . هذا القلم المادى الأصم لا بد أن يكون قد مر عليه " زمن " استغرق من خلال الحصول على مادته ، ثم تصنيعها ، ثم تسويقها ، فاستخدامها . . وهكذا .

ولابد أن الإنسان كذلك ، باعتباره مخلوقا من المخلوقات أن يكون متلبسا بزى الزمن ، أى ذو تاريخ ، ولكن : أما من شىء يميزه عن غيره من المخلوقات فى هذا الشأن ؟

لقد كان التفكير فى هذه المسألة مدخلا مهما مكن العلماء من أن يصلوا إلى ما تصوروا أنه أدق تعريف يمكن أن يكون للإنسان ، بعد رحلة طويلة ، شغل فيها العلماء بالبحث عما يميز الإنسان عن الحيوان بصفة أخرى . .

- لقد قيل مرة أن الإنسان حيوان ناطق ، ثم تبين أن البيغاء تنطق . .
- وقيل : أنه حيوان ضاحك ، ثم تبين أن القروذ تضحك . .

وقيل : أنه حيوان عاقل ، وفي وقتها تصور كثيرون أن بداخل الدماغ جزءا اسمه العقل ، ثم تبين ألا وجود لمثل هذا " العقل " وأنه " صفة " نصف بها السلوك عندما يتسم بجملة معينة من الخصائص والسمات ، وبالتالي فقد وجد أن كل الحيوانات ، بهذا المعنى " تعقل " ، وإن كان العقل درجات ومستويات . .

وچار العلماء طويلا ، فالإنسان كائن حي يأكل ويشرب وينام ويعقل كغيره من الحيوانات ، ولكن المؤكد أن هناك شيئا يميزه عن الحيوان ، شيء ارتقى به حتى أصبح هذا السيد يحكم الحيوان والجماد ، ويقهر الطبيعة .

وأخير اهتدى العلماء إلى التعريف الدقيق : الإنسان كائن حي " يعى تاريخه " (١) !

إن المسألة ليست مجرد أن يكون للكائن " تاريخ " ، فقد أكدنا فى السطور السابقة أن كل الكائنات لها تاريخ ، ولكن العتبة الفارقة بين الإنسان وغيره ، أنه الكائن الوحيد الذى يعى تاريخه! وإذا كانت هذه هى العلامة الفارقة بين الإنسان وغيره ، أفلا يكون هذا موجبا للنظر إليها بعين الاعتبار ؟ بمعنى تعزيزها وتميئها ووضعها فى مكانها اللائق من حيث الأولوية والاهتمام والتقدير والتطبيق والتنفيذ؟ . . . لكن ما معنى أن الإنسان " يعى تاريخه " ؟

معناه أن الميزة الأولى التى تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات هى أن كل جيل من البشر يعرف تجارب الجيل الذى سبقه ويستفيد منها ، وأنه بهذه الميزة وحدها ، يجيء يومه أكثر تقدما من أمسه ، ويجيء غده أكثر تطورا من يومه ، من حيث المجرى البشرى العام . وعلى العكس من ذلك ، الحيوان ، فالأسد أو القط أو الكلب الذى كان يعيش على الأرض منذ ألف سنة لا يمكن أن يختلف عن سللكه التى نراها اليوم ، فى الصفات والطباع ونوع الحياة . .

إننا نستطيع اليوم أن نصطاد الفأر الذى قد نجده فى بيتنا بنفس الطريقة التى كان يتم اصطياده بها منذ زمن قديم . . مصيدة وقطعة جبن . ولو كان فى بيتنا عشرة فيران لاستطعنا أن نصيدها واحدا بعد آخر ، يوما بعد يوم ، بنفس المصيدة وقطعة

الجبن ، ذلك أن الفيران ، على الرغم من أن لها تاريخا ، إلا أنها لا تعى هذا التاريخ ،
ومن ثم لا تستفيد من تجاربها السابقة . هي لا تعرف أن فى اليوم السابق ، دخل الفأر
ليأكل قطعة الجبن فأغلقت عليه المصيدة ، وهى قد تعرف ، ولكنها لا تترك المغزى .
فلا تتحاشى أبدا قطعة الجبن !

لكن الأمر يختلف بالنسبة للإنسان . إنه يعرف ما أصاب أسلافه بالأمس ، ومنذ
مائة سنة ، ومنذ آلاف السنين ، ومن ثم يجد نفسه قادرا على أن يتجنب زلاتهم ،
ويستفيد من تجاربهم ويضيف إلى اكتشافاتهم ، وبالتالي فإن كل جيل لا يبدأ من جديد ،
ولكن يضيف إلى ما سبق ، وهذا هو التقدم (٢) .

ومن أجل هذا قيل أن طريق التطور أمام سائر الحيوانات طريق دائرى ، أما أمام
الإنسان فهو إلى أمام . الطريق الدائرى ينتهى بسالكة دائما إلى حيث بدأ سابقوه ،
فتظل نهاياته هى نفسها ، على وجه التقريب ، بل والتغليب هى بداياته ، لكن الطريق
الذى يبدأ فيه سالكة سيره من حيث انتهى سابقه ، هو طريق " تراكمى " ، مثله كمثمل
الذى يبني عندما يضع حجرا فوق حجر ، فإذا به يرتفع بالبناء وبنفسه إلى العلا .
وهو فى سيره فى ذلك الطريق غير الدائرى ، قد يلتوى به السير هنا أو هناك ، وقد
يتوقف بعض الوقت ، بل وقد يتراجع ، لكن المحصلة الكلية لطريق السير كله ، هى أنه
يصل بالإنسان إلى مزيد من التقدم .

على أن الإنسان لا يولد وعبرة التاريخ فى جوفه ، ولكنه يصل إلى هذه العبرة بأن
يتعلم ، فهو لا يستطيع أن يعرف التاريخ إلا إذا قرأ ، إن كان رجل قانون ، قرأ ما سبق
إليه فقهاء القانون ، ومن هنا قلما تخلو مقررات دراسة القانون فى جامعة من جامعات
الدنيا إلا وكان هناك مقرر يحمل اسم " تاريخ القانون " أو ما شابه ذلك . وإن كان
رجل اقتصاد ، أو رجل اجتماع ، أو رجل فلسفة ، أو رجل فن ، قرأ فى تاريخ الاقتصاد
، أو فى تطور الفكر الاجتماعى ، أو فى تاريخ الفلسفة ، أو فى تاريخ الفن ، ومن أجل
هذا أيضا حرصت معاهد العلم فى مختلف الأمم والشعوب على أن يدرس أهل كل
اختصاص تاريخ وتطور اختصاصهم . ومن هذا المنظور ، كان على رجل التربية أن
يدرس ويعى ما يتصل بالأفكار التربوية والخبرات التعليمية السابقة مما قام به

السابقون ، ومن حيث انتهوا يستطيع أن يبدأ ، وإن كان مواطنا ، فإنه يتعلم تاريخ وطنه كله ويدرك مغزاه ، وسر تطوره ، واتجاه خطواته .

وليس يكفي أن نعرف حوادث التاريخ لكي نحسب أننا تعلمنا التاريخ ، فالأهم أن نستخلص من هذه الحوادث عبرتها : على أي شيء تدل ؟ وفي أي طريق يمضي التاريخ ؟ فإن ذلك يجعلنا نعلم ما سوف يحدث وما لا يمكن أن يعود ، فيجنبنا أن نكون متخلفين ، ويحمينا من السير وراء دعوات براءة فات وقتها . التاريخ إذن هو الفرق بين الإنسان الواعي وغير الواعي . الإنسان غير الواعي لا يرى إلا قطعة الجبن ، ولكن الإنسان الواعي يرى قطعة الجبن ، ويرى المصيدة (٣) !

ولعل من أبرز آفات التعليم في مصر المعاصرة ، هو غياب هذه الحقيقة العلمية والمسلمة الاجتماعية ، فما من مسئول يتولى أمر التعليم ويبدأ من حيث انتهى سابقه ليكمل الطريق ، مصوبا ، مصححا ، مضيفا ، لكن الغالب هو التجاهل ، وأحيانا ، الحرص على المحو والإزالة باعتباره " عهدا باتدا " ، وكأن العهد السابق ، غالبا ما يكون سيئا ، وكلما ما يكون صحيحا ، فإذا بدأت حركة لتطوير المناهج الدراسية ، وتدرجيا ، وبناء على ذلك بدأ تأليف وطباعة كتب خاصة بالمناهج الجديدة ، فإن الوزير التالي ، غالبا ، يوقف العملية ، ليبدأ عملية تطوير أخرى ، على الرغم من الملايين التي أنفقت على العملية السابقة . ومما نلاحظه ، مثلا ، في الوقت الحالي ، التركيز عند الحديث عن مدى التقدم والإنجاز ، على الفترة التي بدأت عام ١٩٩١ فما بعد ، باعتبارها أزهى مراحل تاريخ التعليم في مصر الحديثة ، تفوق كل ما سبقها ، حتى ولو كان ممن تولى مسئولية التعليم في هذه الفترات السابقة رجال أمثال : د . طه حسين ، ود . محمد حسين هيكل ، ود . السنهوري ، وإسماعيل القباني ، وغيرهم من علامات التاريخ الثقافي المصري ، بل والعربي الحديث ، ذلك لأن المسئول الحالي ، غالبا (في كل عهد) هو أعظم من شهده التعليم المصري !

وهكذا يختارون لتطور التعليم أن يسير طريقا غير تاريخي ، لا يراكم الجهود والأعمال ، وإنما يمحو ما سبق ، ليبدأ من جديد ، ويتعجب بعض الناس : كيف يجدون

أنفسهم يناقشون نفس القضايا ونفس المشكلات ، عبر عدة عقود ، فهل وضحت الإجابة؟!

ولقد زعم البعض أن هذا الذى نريد أن نكرس وقتنا له ولدراسته (التآريخ والتاريخ) لا وجود له إلا فى ذهن المؤرخ الذى يهتم به ، ونسوق مثلا لتوضيح هذه الفكرة ، حركة التعليم فى العصر العباسى - مثلا - تتصل بعهد مضى واتقضى ولم يعد له وجود أصلا ، حتى الكتب التى تروي تاريخ هذه الحركة لا تحيى هذا التاريخ إلا بالنسبة لمن يفتح هذه الكتب ليقرأ شيئا فيها ، ويذهبون إلى أن حركة التعليم فى العصر العباسى قد ذهبت لحال سبيلها - وما نقرأ إنما هو تقرير - أو تقارير - عما كان فى أيامها ، وعلى هذا فهذه الحركة حية فقط بالنسبة لمؤرخها ساعة يفكر فيها ، لكنها غير ذلك بالنسبة للآخرين (٤) .

وهذا الزعم إن دل على شيء فإنما يدل على قصور فى فهم معنى التاريخ ومعنى العلم كله ، لأن أخبار الأيام ليست مجرد كلام مدون فى الكتب ، بل هى تجارب ، والتجارب تبقى حية بثمراتها دون أن يكون هناك شاهد عليها بالضرورة ، فلو فرضنا مثلا أن المصريين القدماء لم يخلفوا هذه الآثار دليلا على وجودهم وشاهدا على ما عملوا ، لبقيت نتائج جهودهم العلمية شواهد على وجودهم ودليلا على مكانتهم فى تاريخ التربية ، لأن قدماء المصريين وغيرهم من الشعوب التى أنتجت حضارات تميزت بالإبداع لم يعيشوا ويموتوا فحسب ، بل هم فكروا وعملوا وشادوا وابتكروا ، وهذا الذى شادوه وابتكروه لم يذهب سدى باتقضاء عصورهم ، بل بقيت ثمراته تراشا أفاد منه من عاصروهم ومن جاء بعدهم من الشعوب (٥) .

ومما يؤكد هذا ، يكفى الإشارة إلى مثال واحد من تلك الأمثلة التى تحتل موقعا متميزا فى دور التعليم المصرى القديم فى حركة التطور الحضارى ، فإن المصريين القدماء كانت لهم تجارب كثيرة فى الطب والعلاج ، فقد شرحوا الأجساد ، وعرفوا تكوينها وأعضاءها ، ودرسوا وفكروا فيما شرحوه ، واهتدوا إلى علم كثير لوظائف الأعضاء ، وفى أثناء ذلك جربوا كثيرا من العقاقير لعلاج الأمراض ، وكان من الضرورى أن يصحب هذا الذى توصلوا إليه وعلموه تعليم له للآخرين ممن يخلفهم

من أبنائهم . وعندما انقضت عصور نشاطهم السياسى والحضارى ، وقضيت دولتهم ، كانوا قد أنشأوا علم الطب وما يتصل به من علوم الدواء ، وورث عنهم اليونان والهنود وغيرهم من الأمم ذلك وزادوا عليه تجاربهم الخاصة ، ثم جاء الرومان فأضافوا إلى علم المصريين واليونان تجربتهم الخاصة ، وورثت العصور الوسطى ذلك كله ، وتولى العرب والمسلمون قيادة علوم الطب والأدوية وتعليمها ، وشادوا ما شادوه على أساس ما ورثوه ، وهذا التعليم الطبى هو الذى الذى وصل إلى الغرب ابتداء من القرن الثانى عشر ، عندما بدأ علم الطب الحديث ينشأ وعندما قام على أساس تجارب الماضين جميعا ، ولولا التجارب الماضيه هذه لما كان هناك تعليم طبى حديث (٦) .

إننا كثيرا ما نشاهد أفلاما سينمائية ومسلسلات تلفزيونية تقوم فكرتها كلها على أن شخصا قد تعرض لحادث كان وقع له - سواء كان ماديا أو معنويا - شديد الوطأة ، ترتب عليه أن فقد ذاكرته ، فإذا به يفقد شخصيته تماما ، إذا كان طبيبا ، نسى الطب كلية ، وإذا كان زوجا وله أبناء ، نسى كل هؤلاء . . . وهكذا ، لماذا ؟ لأن الذاكرة هى لحمه الشخصية وسداها . . . شخصيتنا هى حاصل جملة من التفاعلات لا حصر لها بين كل ما مر بخبرتنا ، ولأن كلا منا يستحيل أن يمر بالضبط بكل ما مر به غيره بالتمام والكمال ، كانت نتيجة هذه التفاعلات ، شخصيات تتباين وتختلف ، بحيث يمكن القول بلا مبالغة أن الشخصية تصبح مثل البصمة ، لا تتكرر . فإذا كانت شخصياتنا هى ذاكرتنا ، كان من الطبيعى أن نحرص على هذه الذاكرة .

هكذا الأمر بالنسبة للأمم والشعوب ، لكل منها شخصيته التى تميزه ، فالشعوب لا تتمايز شخصياتها بأجسامها ولكن بما تتكون منه شخصيتها القومية . والشخصية القومية ، هى كذلك جماع ما مرت به الأمة مما لا حصر له من خبرات على مر التاريخ ، حتى ليمن أن نقول أن تاريخ الأمة هو ذاكرتها ، ومن هنا فإن الأمم بالقدر الذى تحرص فيه على سلامة ذاكرتها وتعزيزها ومدتها بأسباب القوة والاستمرار والتجديد بالقدر الذى تكتسب فيه هذه الأمة أسباب النهوض ومعينات التطور والتقدم الحضارى .

ولعل من الضروري علينا هنا أن نشير إلى مدى اهتمام عدو الأمة العربية الإسلامية ، الدولة الصهيونية الإسرائيلية ، بالتاريخ الخاص بها ، من مختلف جوانبه ، حتى إن اسم هذه الدولة نفسها ، من التاريخ ، والنجمة التي تميز علمها من التاريخ ، واللون الأزرق ، إنما هو إشارة إلى دولة إسرائيل القديمة التي زعموا أنها من الفرات إلى النيل ، فالزرقة هنا زرقة ماء النهرين ، والأسماء التي يطلقونها على منشآتهم ومؤسساتهم ومدنهم وشوارعهم يغلب أن تعيد أسماء قديمة ، إنهم لا يهتمون بتاريخهم فقط وإنما يتمسكون به ويحاولون إحياءه ، بل هم بالفعل يعيشونه ، لا فرق في ذلك بين " دينيين " و " علمانيين " ، على العكس ، غالبا مما نشاهده بالتبسبة لنا ، ولا بد أن يكون هذا من أسباب قوتهم التي ينبغي أن نعترف بها .

وليس صحيحا ما يتصوره البعض من أن التأريخ ترف نظري ليس للإنسان حاجة إليه ، فما فتىء الإنسان طوال حياته يستهدف بأنشطته غاية عملية ، ولم يستثن التأريخ من ذلك ، وفي هذا الشأن قال أحد المفكرين : " الإنسان يفكر لأن له يدا " (٧) ، ولهذا نجد في بدء الحساب ، الحاجة إلى تعداد السكان ، والجيوش ، والغلال والقطعان ، كما نجد في بدء الهندسة الاهتمام بقياس مساحة الحقول وبرسم حدود صحيحة لها . وكذلك يبدو أن الرغبة في قياس الوقت ومعرفة المستقبل هي التي حدت بالإنسان إلى التصدي لما يعرف بعلم الفلك ، في حين أن الكيمياء تولدت من أمله اليأس في تحويل المعادن كلها إلى ذهب ، ولم يستطع علم الحيوان أن يتخلص تماما من الاهتمامات العملية الطبية التي كانت السبب في ولادة هذا العلم .

كذلك التأريخ ، تجمع قليلا قليلا إلى غايات عملية كانت سبب بروزه ، فالإنسان إذ حباه الله بنعمة التذكر ، أصبح في كل لحظة يستطيع أن يستحضر إلى ذهنه صورة الأشياء أو ذكراها ، ومثلها ، الحوادث التي مرت وغابت ، فيعرف أنها كانت موجودة ، وهو استحضار يجرى تلقائيا وتبعا لقوانين لم تعرف على حقيقتها ، أو على العكس ، بفعل الإرادة ، فلا يمر بمشروع إلا ويجد فيه مشابهاً لهذه أو تلك من سلاسل الأحداث الماضية والتي احتفظ بذكراها أو التي عرفها بالسمع . ومن هذه المعرفة يلقي ضوءا على مشروعاته ، وهكذا يستبعد وسيلة جربها من قبل ففشلت ، ويقبل

على تلك التي جربها فنجحت أو جربها غيره فنجحت . . وهكذا استطاع أن يسير أمور حياته ويخطط لمستقبله (٨) .

فكأن التأريخ عملية حياتية افترنت بالنشاط البشرى منذ خطواته الأولى ، ولازمة من لوازم الإنسان فردا وجماعة . وإذا كان هذا الذى نشير إليه يصور الصورة الأولى البدائية ، فإن هذه الصورة ما زالت تمارس حتى الآن ، ربما أكثر من أى وقت مضى ! إن الإنسان يقبل على هذه العملية ويزداد تمسكا بها كلما تقدمت الحياة البشرية وتعقدت ، فحفظ شاهد عن الماضى ، ومستند تاريخى ، عمل يفعله كثير من الناس كل يوم ، وهؤلاء ، على حد قول أحد العلماء ، يصنعون شيئا من التاريخ دون أن يدروا . ولكل مؤسسة وثائقها ، فالكتاب العاملين فى وزارة العدل لهم سجلاتهم ، وكل وحدة فى فرقة عسكرية لها دفتر سيرها اليومى ، تماما كما لربان السفينة دفتر إبحاره اليومى ، وكما لكل تاجر دفتر خزائنه ، هذه هى حقيقتنا . . أننا لا نستطيع أن نحيا وأن نعمل ، أو قل ، أننا لا نستطيع أن نتقدم فى الزمن إلا مع الحرص على تلك العروة الوثقى بين ماضينا وحاضرنا ، من أجل مستقبلنا (٩) .

إن هذا يؤكد لنا أننا عندما ندرس الماضى فإننا فى نفس الوقت ندرس الحاضر والمستقبل ، لأننا إذا دققنا النظر تبينا ألا شىء فى الوجود يتلاشى ويضيع مع الزمن . وفى علم الطبيعة يقولون أن المادة لا تبنى ، أما فى علم التاريخ فنحن نقول ألا شىء يزول زوالا تاما ، وإنما هى الأشياء نفسها تأخذ على الأيام صورا شتى ، فلو أنك نظرت إلى صورة نفسك وأنت طفل رضيع ، وقارنتها بصورك فى يومك لهالك الفرق ، ولحسبت أنكما إنسانان مختلفان ، والحقيقة أن هذا الطفل هو أنت فى صورة أخرى ، والفرق الذى تراه هو فعل الزمان (١٠) .

ومن هنا فإن الذين ينظرون إلى كتاب فى تاريخ التربية فى مصر فى العصر القبطى أو فى العصور الإسلامية ، مثلا ، ويحسبون أنه تاريخ مضى وانقضى يخطئون لأن تعليم مصر ، سواء القبطى أو الإسلامى لا يزال حيا فى كيان شعب مصر الراهن ، وثقافتها لا زالت قائمة فى الكثير من مظاهر ثقافتنا الراهنة . ونحن العرب أولى من غيرنا بالإحساس بحيوية الماضى ، فإن أسماء معاصرة تتردد فى أذهاننا

وكلامنا كل يوم لأننا نعيش تاريخنا الماضى فعلا ، بل إن بعضنا يذهب به الحماس إلى درجة يؤمن معها بأنه من الممكن أن نعود إلى هذا الماضى فنعيشه كما كان ، كما نرى ذلك فى تصور البعض بإمكان عودة " الكتاتيب " لتقوم بدورها فى التعليم المصرى المعاصر، وهذا تفكير لا يسير فى اتجاه صحيح . إننا يمكن أن نعيد قدرا من الفلسفة والأهداف " تعلم القرآن الكريم ، وإتقان اللغة العربية " ، لكن ، ليس بالشكل القديم ، فهو لم يعد يناسب ما حدث من تطور ، وإنما فى شكل جديد يمكن أن نفكر فيه ونتفق عليه . وإذا كنا نحن أحفاد من عاشوا قبل القرن العشرين نحمل فى كياننا الكثير من خصائصهم المميزة ، بل لا زلنا نتكلم لغتهم ، ونؤمن بنفس العقائد التى آمنوا بها ، فإن كل معالم حياتنا هى أيضا حفيده معالم حضارتهم ، وإن اختلفت المظاهر ، لأن الماضى لا يموت ، أو قل ، إنه ليس هناك شىء ماض تماما (١١) .

ولقد كان التاريخ فى الماضى علم تثبیت الحاضر وتبرير أحواله ، والمحافظة على حسناته وعلى حماقاته على حد سواء ، ومن ثم كان التاريخ من وسائل التخلف ومحاربة التقدم ، ولهذا ذهب بعض الفلاسفة إلى أن الأمة السعيدة هى تلك التى ليس من ورائها تاريخ يشدها إلى الماضى ويكبلها بقيوده فلا تتطور ولا تتقدم ، ويضربون مثلا بذلك ، الولايات المتحدة الأمريكية ، ويعتبرون ذلك سببا أساسيا يفسر سر قوتهم المذهلة الحالية ، لكن هذا تفسير غير سليم ، فهذه القوة لها أسبابها وعواملها الأخرى ، والتى ليس من بينها أن الولايات المتحدة أمة بغير تاريخ . أما الآن ، وبعد أن آمنت الأمم بضرورة التقدم والتطور واعتبرته من أهم وظائف المفكرين والحكام ، فقد أصبح من أدوات المجتمعات فى معركة التطور والرقى ، ذلك لأن أهم ما يوضحه علم التاريخ أن الإنسانية فى تطور دائم ، وإن كان بطيئا فى عصور ما قبل العلم الحديث وما قبل تفجر حركات التحرر ، فالتاريخ هنا برهان على صحة نظرية التقدم . (١٢) .

كذلك فالتاريخ يبين لكل جماعة الإطار الذى يجب أن تسير فيه عملية تقدمها حتى لا تخرج جماعة ، فى سياق عملية التطور من جلدتها فتتطور إلى جماعة أخرى أو تندمج فى جماعة أخرى وهى لا تدرى أن أهم قوانين التطور أن تتطور الجماعة وترقى ، ومع ذلك تكون بالتطور ألصق بكيانها التاريخى ، وأصدق تمثيا مع قيمتها

التاريخية ، ولهذا افترنت فترات النهضة بالتعمق فى دراسة التاريخ والتوسع فيها والتفنن فى تفسير التاريخ والانتقال به من أداة لتجميد الجماعة عن طريق تبرير ماضيها إلى أداة لتوضيح نوايا الحاضر بالقياس إلى الماضى ، وبيان طريق المستقبل بحيث يكون أكثر فى مزاياه من الحاضر (١٣) .

لقد كانت التربية فى الماضى هى علم وصناعة تكييف الفرد للجماعة بحسناتها وسيناتها جميعا كوسيلة للمحافظة على رهن الجماعة وواقعها ، ولكن التربية الآن هى علم وصناعة تزويد الجيل الصاعد بكافة القوى والقدرات والمهارات التى تمكنه من تطوير الجماعة إلى مستوى أعلى وحياة أفضل ، فالتربية الآن علم وفن تمكين الجيل الجديد من إعادة تشكيل حياته على هذه الأرض ، والتاريخ بمفهومه الجديد من حيث هو عملية نقد الحاضر هو من أقوى وسائل التربية الجديدة فى تحقيق وظيفتها التقدمية ، فإذا كان التاريخ قد دخل التعليم فى الماضى كوسيلة لتجميد الحياة فى صالح مستغلى الجماعة من المستعبدين والإقطاعيين ، فإنه يدخل الآن كوسيلة لتحقيق حركة الجماعة نحو ما هو أعلى وما هو أفضل ، على أن يكون معيار العلو والفضل هو مصلحة الجماهير التى هى صاحبة المصلحة الحقيقية فى العملية الاجتماعية وفى العملية التاريخية على حد سواء (١٤) .

وعلى هذا الأساس تختلف عملية التأريخ عند المؤرخين عنها عند المربين ، فقد يكون هم المؤرخ أن يملأ فراغا فى معلوماتنا التاريخية بوثيقة يقع عليها وتقع عليه ، ولكن هم المربى أن يتجه نحو عمل صورة تاريخية متكاملة لحقبة من الزمن أو مشكلة اجتماعية أو لاتجاه قومى ، صورة حية متصلة من الماضى إلى الحاضر ، مشيرة نحو مستقبل يبرز مغزى العملية الاجتماعية ، وتضىء جوانبها للمواطن ، وتيسر له واجبه فى المشاركة فى هذه العملية المتطورة متعاوننا مع بقية مواطنيه . (١٥)

قيمة الوعي التاريخي عند مؤرخي أمتنا :

وقد تصدى شمس الدين السخاوى للرد على خصوم التاريخ ، على أن نضع فى الاعتبار المفهوم القديم للتاريخ وخاصة بالنسبة للسخاوى نفسه ، حيث نظر إليه باعتباره علما من علوم الحديث يختص بتتبع الرواة وصحة السند وما إلى ذلك ، وما رواه عن هؤلاء الذين يرون عقم الدراسة التاريخية (١٦) :

" ومنهم من يدعى المعرفة والرزانة ، ويظن بنفسه التبحر فى العلم والأمانة ، يعمم فيحقر التواريخ ويزدريها ، ويعرض عنها ويلغفيها لظنه أن غاية فائدتها إنما هو القصص والأخبار ، ونهاية معرفتها الأحاديث والأسمار

ومنهم من نسب بعضهم إلى القصور ، حيث لم يتعرض للجرح وضده ، مع كونه أعظم فوائده ، ولا على أخبار الأئمة والزهاد والعلماء الذين بذكرهم تنزل الرحمة ، ولا على شرح مذاهب الناس مع عموم الحاجة إليه ، بل اقتصر على الحروب والفتوحات ونحوها ، مع أن من أنصف يعلم أن ليس من العلم فتح البلد الفلانى فى سنة كذا ، ولا أن عدد الجيش كان كذا

ومنهم من نسب المتعرض منهم للتجريح فى الأزمان المتأخرة إلى ارتكاب المحرم لكونه غيبة ، وأن الأخبار المرخص له من أجلها قد دونت وما بقى له فائدة ، ومن صرح بهذا أبو عمرو ابن المرابط

ومنهم من نسب بعضهم إلى التقصير والتعصب ، حيث لم يستوعب القول فيمن هو منحرف عنهم ، بل يحذف كثيرا مما يراه من ثناء للناس عليهم ، ويستوفى الكلام فيمن عداهم غير مقتصر عليهم"

لكن السخاوى لا يقف عند حد الإشارة إلى عيوب المنتقدين للتاريخ ، فهو ينتقل إلى الجانب الإيجابى فيبين فضله وفائدته وأهمية دراسته :

فهو يشير إلى أهمية الدراسة التاريخية في الوصول إلى حقائق الأمور بغير تحيز إلى التهوين أو التهويل : " وأما فائدته فمعرفة الأمور على وجهها " (١٧) . ومعنى هذا التعرف على الوقائع كما هي دون تحيز أو هوى في نفس المؤرخ وكل من يحاول التعرف على الأحداث في مكان وزمان معينين ، ولعل ذلك من الأوليات المنهجية الواجب اتباعها في فهم الواقعة التاريخية (١٨) .

وعن طريق التاريخ يمكن معرفة الحقيقي رغم التعارض ، فيقول " ومن أجل فوائده أنه أحد الطرق التي يعلم بها النسخ في أحد الخبرين المتعارضين المتعذر الجمع بينهما " (١٩) . ويستشهد بقول سفيان الثوري : " لما استعمل الرواة الكذب استعملنا لهم التاريخ " ، وعن حسان بن يزيد قال : " لم يستعن على الكذابين بمثل التاريخ " .

ومن فوائده أيضا " ما يذكر فيه من أخبار الأنبياء صلوات الله عليهم وسنتهم ، فهو مع أخبار العلماء ومذاهبهم والحكماء وكلامهم ، والزهاد والنسك ومواظهم عظيم الغناء ظاهر المنفعة ، فما يصلح الإنسان به أمر معاده ودينه وسريرته في اعتقاداته ، وسيرته في أمور الدين وما يصلح به أمر معاملته ومعاشه الدنيوى . وكذا ما يذكر فيه من أخبار الملوك وسياساتهم وأسباب مبادئ الدول وإقبالها ، ثم إدارها " (٢٠) .

ولعل السخاوى هنا يشير إلى ما عرف عند فلاسفة التاريخ والحضارة بنظرية " الدورة الحضارية " ، والتي يتم من خلالها التعرف على أسباب ومقومات الصعود الحضارى ، وكذلك عوامل اضمحلال وتحلل الكيانات الحضارية المختلفة ، وذلك من خلال رصد وتحليل منحنيات الصعود والانكسار والهبوط في حركة التاريخ لمجتمع ما من خلال دورته الحضارية (٢١) .

ثم بين السخاوى أهمية التربية بالتاريخ ، من حيث إبراز تلك الزعامات البشرية في مختلف المجالات ، وما تتميز به ، مما جعلها ذات موقع بارز في حركة التطور الحضارى ، وبالتالي تبرز بها أهم وسيلة تربوية في التوجيه والإرشاد والتعليم ألا وهي " القدوة " ، يقول السخاوى (٢٢) : " . . . وإته أيضا جم الفوائد كثير النفع

لنوى الهمم العالية والقرايح الصافية ، لما جبل عليه طباعهم من الارتياح عند سماعهم هذه الأخبار إلى التشبه والافتداء بأربابها ، ليصير لهم نصيب من حسن الثناء وطيب الذكر الذى حرض عليه خلاصة البشر . وأخبر الله تعالى عن إمام الحنفاء إبراهيم الخليل عليه الصلاة والسلام أنه قال " واجعل لى لسان صدق فى الآخرين " (٢٣) ، وامتن على غير واحد من من رسله عليهم الصلاة والسلام بقوله " وتركنا عليه فى الآخرين " (٢٤) ، وعلى خيرته من خلقه عليه أفضل الصلاة والسلام بقوله " ورفعنا لك ذكرك " (٢٥) ، " وإته لذكر لك ولقومك " (٢٦) .

ثم يشير السخاوى إلى الأهمية الكبرى والمكانة العظيمة التى أولاها الوحي المنزل لتاريخ الأمم الغابرة وتاريخ المجتمعات المختلفة والتى شملت مساحة كبيرة من نصوص القرآن الكريم ، فيقول (٢٧) : " وقص الله تعالى فى كتابه المبين كثيرا من أخبار الأمم الماضية كقوم نوح وهود ومدين وثمود ، وما حكاه عن موسى وهارون وفرعون وقارون ، وعن أصحاب الكهف والرقيم ، وعن النمرود وإبراهيم ، وقال تعالى وهو أصدق القائلين : " وكلا نقص عليك من أنباء الرسل ما نثبت به فؤادك ، وجاءك فى هذا الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين " (٢٨) ، وكفى بهذا دليلا على جلالة علم التاريخ وفضله وفخامة قدر صاحبه ونبله " .

ولعل ابن الأثير (٥٥٥-٦٣٠ هجرية / ١١٦٠-١٢٣٢ م) إنما قد فصل القول أكثر من غيره فى مفهوم العبرة أوالمغزى من دراسة التاريخ ، فجعلها منافع دنيوية وأخروية ، فأما الدنيوية ، " فمنها أن الإنسان لا يخفى أنه يحب البقاء ويؤثر أن يكون فى زمن الأحياء ، فياليت شعرى ، أى فرق بين ما رآه أمس أو سمعه ، وبين ما قرأه فى الكتب المتضمنة أخبار الماضين وحوادث المتقدمين ؟ فإذا طالعتها فكأنه عاصرهم ، وإذا علمها فكأنه حاضرهم . ومنها أن الملوك ومن إليهم الأمر والنهى إذا ما وقفوا على ما فيها من سيرة أهل الجور والعدوان ورأواها مدونة فى الكتب يتتأقلمها الناس ، فيرونها خلفا عن سلف ، ونظروا إلى ما أعقبت من سوء الذكر وقبيح الأحدثة ، وخراب البلاد ، وهلاك العباد وذهاب الأموال ، وفساد الأحوال ، استنقحوها وأعرضوا عنها ، واطرحوها ، وإذا رأوا سيرة الولاة العادلين وحسنها ، وما يتبعها من الذكر الجميل بعد ذهابهم ، وأن مالكمهم وبلادهم عمرت ، وأموالها درت ، استحسنا ذلك

ورغبوا فيه ، وثابروا عليه وتركوا ما ينافيه ، هذا سوى ما يحصل لها من معرفة الآراء الصائبة التي دفعوا بها مضرات الأعداء ، وخلصوا بها من المهالك ، واستصابتوا نفائس المدن وعظيم الممالك ، ولو لم يكن فيها غير هذا لكفى به فخرا . (٢٩) .

وآخر من نستشهد بهم من أعلام الفكر الإسلامي ، العماد الكاتب الأصفهاني ، الذي قال (٣٠) : " أن التواريخ إما أن تكون مستفتحة من بدء نشأة البشر الأولى ، وإما مستفتحة بمعقب من الدول الأخرى ، فلا أمة من الأمم نوات الملل ، وذوات الدول إلا ولهم تاريخ يرجعون إليه ويعودون عليه ، ينقله له خلفها عن سلفها ، وحاضرها عن غابرها ، تنقيد به شوارد الأيام وتنصب به معالم الأعلام ."

ثم استطرد الأصفهاني مبينا فضل التاريخ : لولا ذلك لانقطعت الوصل ، وجهلت الدول ، ومات في أيام الآخر ذكر الأول . ولولا التاريخ لضاعت مساعي أهل السياسات الفاضلة ، ولم تكن المدائح بينهم وبين المذام هي الفاصلة ، ولعل الاعتبار بمسألة العواقب وعقوبتها .

وقد يتساءل البعض - رغم هذا - عن جدوى هذه الدراسة التي نقوم بها ، بل جدوى الاهتمام التاريخي بكامله في الوقت الحاضر ، في هذا الوقت الذي تتفاقم فيه مشكلات التعليم وتلاحقنا صور الإخفاق فيه بحيث تتطلب مواجهة سريعة حاسمة لا الاكتفاء على أحداث الماضي ووقائعه .

ويقول هؤلاء أيضا إننا نعيش عصرا تتصارع فيه الأمم والشعوب ويسعى كل منها إلى السلامة والظفر ، وتغشى سماء العالم غمام تنذر بشر العواصف ، ويغطي الجميع القلق والاضطراب ، والخوف من المصير ، أليس أجدى - في مثل هذه الحالة أن تنسى الإنسانية الماضية أو تتناساه ، وتنصرف إلى ما يكفل بناءها وتقيها الأخطار الداهمة ويضمن لها سبل الأمن والاستقرار ؟ (٣١)

الحق أن الاضطراب الشامل المسيطر على العالم اليوم يهدد الإنسانية جمعاء بأخطار لم تعرفها سابقا وبكوارث لم تكن تتصورها ، وهو يتطلب - أول ما يتطلب - تضافر الجهود وتوجيهها إلى كفالة السلامة وضمان البقاء ، ولكن هذا الاضطراب لا يعالج معالجة صحية حاسمة تزيح كابوس الخطر إلا بالنفاذ إلى جذوره العميقة واستئصال أسبابه البعيدة ، فكل معالجة تنصرف إلى المظاهر السطحية البارزة ولا تتصدى للعلل الباعثة مقضى عليها بالخبيثة والخسران مهما يكن نجاحها الآتى باهرا ، ومهما يبدو فعلها فى وقتها عظيما (٣٢) .

وأول ما تفرضه المعالجة الجذرية ، تبين هذه العلل الباعثة وإدراك الأسباب الأصلية الفاعلة فى تكوين المشكلات الإنسانية الحاضرة أو كشف طبيعة هذه الأسباب والعلل وتعيين مداها ونوع أثرها ، فالإنسان فردا أو مجموعا هو ، إلى حد بعيد ، نتاج الماضى ، وكل مشكلة من المشكلات التى تعترض الإنسانية فى الفترة الحاسمة من حياتها لها جذورها وأسبابها المغروسة فى التراث الذى سلمته الأجيال السابقة ، والذى يفعل فيها كما تفعل هى أيضا فيه . ومن هنا نرى أن أية معالجة صحيحة للقضايا الكبرى التى تجابهها الإنسانية فى التعليم - كما فى سائر المجالات - يجب أن تستند إلى معرفة تاريخية تربوية شاملة المدى ، بعيدة الغور ، معرفة تثير الأسئلة الأساسية من واقع الحضارة المعاصرة وعن كيفية تكون هذا الواقع ، ما هى المفاهيم الأساسية التى تقوم عليها تربية هذه الحضارة ؟ ما هو نظرها إلى الكون والإنسان ؟ وما وراء الطبيعة والإنسان ؟ ما هى القيم التى تؤمن بها وتسعى إلى تحقيقها ؟ ثم - وهذا ما يهمنا الآن بصفة خاصة - كيف تكونت هذه المفاهيم ، والنظرات ، والقيم ؟ من أية جذور نبتت وتفرعت . . الخ

ثمرات مرجوة من الدراسة التاريخية للتربية :

لقد درج الإنسان عموما ، وفى العصر الحديث خصوصا ، على تقييم الأمور من خلال ما يتحقق له منها من فائدة ، حتى ينظر : هل تستحق منه ما تتطلبه من جهد أم

لكن لابد لنا قبل أن نمضى فى تفصيل القول فى القضية الحالية من أن ننبه القارئ إلى أمرين على جانب كبير من الأهمية :

أولهما أن الأهداف التى سنشير إلى أن الدراسة التاريخية "تحققها" ، يفضل أن تكون أكثر دقة فى التعبير بأن نقول "يمكن أن تحققها" ، ولا يخفى على القارئ الفرق بين التعبيرين ، فالأول يوحى بأن التحقق أمر لازم "نتيجة الدراسة" ، لكن الثانى ، وهو ما يعبر عن رأينا ، فيشير إلى أن مسألة التحقق إنما هى نتيجة "محتملة" ، فقد يتصور البعض - مثلا - أننا ما دمنا نقول أن من أهداف الدراسة التاريخية للتربية أن تكسب الدارس أخلاقيات المثابرة والصبر وتحمل المشقة والجدية ، أن كل من يدرس هذا القطاع تعكس أخلاقياته هذه القيم والعادات والاتجاهات ، وهذا من الصعب قوله حقيقة . ولعل أبرز مثال يمكن أن نستعين به فى هذا الشأن ، الأديان السماوية ، وخاصة الإسلام والمسيحية ، فكم من قيم خلقية دعنا إليها ، فهل يعنى ذلك أن كل عالم دين مسلم ، وكل رجل دين مسيحى هو بالضرورة يتخلق بهذه الأخلاقيات ؟ إننا نعلم أن من الضرورى أن يتم ذلك ، لكن تساؤلنا : هل هذا يحدث حتما ودائما ؟ بالتأكيد ، الإجابة بكل الأسف هى بالنفى ، والإجابة السليمة ، هى أن هذا مفروض أن يحدث ، لكن الواقع يشير إلى أن النتيجة لا تتجاوز مرتبة "الاحتمال" ، لا "اليقين" . ومن هنا فإنا ، إذا رأينا هذه الفئة لا تتخلق بما تدعو إليه عقيدتها الدينية ، قلنا أنه "تدين منقوص" .

هكذا الأمر بالنسبة لدارس تاريخ التربية . بل قل ، هكذا الأمر بالنسبة لكل فروع المعرفة ، فكم من دارس "للعلوم الطبيعية" ، مثلا ، ممن يفترض أن يكون تفكيره قد اكتسب "النهج العلمى" نجده فى حياته الخاصة ، مفكرا ، أحياتا ، تفكيرا خرافيا ، وكم من دارس للفلسفة ضيق الأفق ، متعصب لرأيه الخاص أو رأى طائفته أو مذهبه ، مع أن الفلسفة من شأنها أن توسع الأفق وتكسب العقل مرونة فى الرأى تسمح له بتقبل الرأى الآخر .

فإذا ما تيقنا من ذلك ، فهل إذا رأينا دارسا لتاريخ التربية لا يتخلق بأخلاقياته ، نسرع إلى الحكم بأنها دراسة غير ذات فائدة إذن ؟ كثيرون ، مع الأسف الشديد يقعون

فى هوة المسارعة بهذا الحكم غير السديد ، مثلهم فى ذلك مثل هذا الذى يرى مسلما ، أو مسيحيا ، متعصبا ، شديد التعصب ، فيسرع إلى الحكم بأن " الدين " يؤدي إلى التعصب ! ومن هنا قال حكماؤنا من الفقهاء : إن الحق لا يقاس بالرجال ، ولكن الرجال هم الذين يقاسون على الحق . أى لا ينبغى أن نحكم على الفكر بسلوك معتقيه ، وإنما نحكم على سلوكهم بما يدعو إليه هذا الفكر .

وإتنى لأذكر بهذه المناسبة أن قد كان لدى ، فى مستهل دراستى الجامعية الأولى ، بل ومنذ الثانوية العامة ، إيمان بأن " علم النفس " إذ يختص بدراسة السلوك الإنسانى ، فإنه يكسب صاحبه وعيا وفهما للإنسان يجعله بالفعل إنسانا سويا ، متكاملًا ، سعيدًا ، فلما صادفتنى ، مرة ، أزمة هزت كياتى الشخصى وأنا فى الفرقة الأولى بقسم الفلسفة بآداب القاهرة - وكان يختص كذلك بدراسة علوم النفس - ذهبت إلى د . يوسف مراد ، عميد علماء النفس ، أسأله أن يحدد لى موعدا أشكو فيه إليه همى ، إذا به ينظر إلى باسخطاف ، مجيبا بأنه " مش فاضى " !! صدمتنى الإجابة وهزت ثقتى بقدرة هذا العلم ، إذ أن " أستاذة " يسلك سلوكا غير طيب . وكان هذا استنتاجا غير صحيح منى فى ذلك الوقت ، لكنى لم أتبينه إلا فيما بعد .

ثانيهما : أن هذه الأهداف لا تتحقق جميعها بالضرورة بالنسبة للشخص الواحد ، فالحق أن هذا نادر ، والغالب أن يتحقق البعض دون البعض الآخر . . إنها صورة لنموذج ينبغى أن يكون ، والنماذج المثالية تستحث الإنسان دائما أن يجد ويكد سعيا لتحقيقها ، لكن تحقق بعض منها لا ينبغى أن يكون سببا لتسرب اليأس والقنوط إلى قلوب الدارسين . وبطبيعة الحال ، من المفترض ، عند وضع الأهداف ، أن يراعى أنها ممكنة التحقيق ، غير مغرقة فى المثالية .

ولقد شغل الخبراء والعلماء المتخصصون بهذه القضية ، لأنها - فى المنظور التربوى بصفة خاصة - تعتبر المعيار الأهم فى اختيار دراسة وتدريس هذا الفرع من فروع المعرفة أم لا ؟ ونسوق فيما يلى مثلا لجهد إحدى جهات الاختصاص ، وهى لجنة التاريخ المتفرعة عن مجلس امتحان القبول بالكليات ، فى الولايات المتحدة الأمريكية ، وهو من الجهود المبكرة (عام ١٩٣٦) ، يشير إلى الدراسة التاريخية

بعامة ، فإذا ما تناولناه من منظور تاريخ التربية ، فسوف نجد أن دراسته ينبغي أن تؤدي إلى (٣٣) :

١ - فهم المشكلات التربوية الأساسية التي واجهت الإنسان في سياق تطوره الاجتماعي .

٢ - بعض العلم بالطرق التي واجه بها هذه المشكلات في عصور مختلفة وفي أماكن مختلفة .

٣ - اتجاه موضوعي نحو كل الأفكار التربوية ، والنظم ، وطرق التعليم ، على أنها وسائل لا غايات في حد ذاتها ، واستعداد لتقديرها ، لا على أساس الولاء الأعمى ، ولكن على أساس صلاحها لتحقيق الغايات التي من أجلها وضعت .

٤ - تذوق حقيقة أن أي حركة في التطور التاريخي للتعليم لا يمكن أن تفهم فهما صحيحا ، وتقدر تقديرا دقيقا من غير الرجوع إلى الدوافع القريبة والبعيدة التي أوجدتها في أول الأمر .

٥ - تذوق حقيقة أن الجماعة التربوية هي في حركة دائمة ولا تستقر أبدا ، وأن مفهوم التغيير المستمر أساسي لفهم أي كائن اجتماعي بدرجة ما هو أساس لفهم أي كائن بيولوجي .

٦ - تذوق حقيقة أنه ما دام التغيير هو أساس الجماعة البشرية ، فإن النظام التربوي يجب أن يكيف دائما ليوّجه الحاجات الاجتماعية المتغيرة لعالم اجتماعي متغير .

٧ - اتجاه واع نحو كل الآراء الموجهة جديا نحو تحسين النظام التربوي ، يرافقه شك ناقد لكل الأدوية التربوية التي تتركب وتوصف بدون علم كاف بطبيعة المرض أو تاريخ المريض .

٨ - تذوق حقيقة أن أحوال الحضارة المختلفة ومستويات التعليم المتعددة وأنواعه ودرجاته ومجالاته ، تولد طرقا مختلفة لمواجهة المشكلات التربوية ، وتقبل اختلاف الثقافات كأمر من طبيعة الأشياء ، لا على أنها شيء غير مرغوب فيه ، وقدرة تتجاوز مجرد النظر الموضوعي للثقافات والحضارات التي تختلف عن حضارتنا وثقافتنا إلى المشاركة الواعية في طرق الفكر وطرق العمل في هذه الحضارات والثقافات .

٩ - إحساس بالمسئولية الاجتماعية يتضمن ، بالإضافة إلى المشاركة الذكية فى عمل الآلية التربوية و الآلية الاجتماعية كما هما ، إلى التعاون الذكى فى إحداث التغييرات اللازم إحداثها فى هاتين الآليتين ، حتى تبقىا متكيفتين أبدا للحاجات الاجتماعية المتغيرة (٣٤) .

١٠ - إن تاريخ التربية ، إذا علم جيدا ، يجب أن ينمى اتجاهات محددة خاصة تنفع فى معالجة المواقف التربوية والاجتماعية من كل نوع ، ويجب أن يهيىء فرصة مناسبة لتدريب الطلاب على (٣٥) :

أ - كيف وأين يحصلون على المعلومات .

ب - كيف يزنون الأدلة ويستبعدون التحيز .

ج - كيف يحصلون نتائج منطقية .

د - كيف يختارون ويرتبون ويعرضون الحقائق التربوية كمقدمة لتكوين رأى

سليم عن أى موقف تربوى ، ماض أو حاضر .

ومع التقدير الكامل لهذا الجهد الجيد والمتميز ، فسوف نبسط أمام قارئنا فيما يلى عددا من " الوظائف " أو الأهداف أو " الثمرات " التى يمكن أن تتحقق من خلال الدراسة التاريخية للتربية :

١ - إكساب قيم خلقية مرغوبة : فهذه الوظيفة ، ربما أكثر من غيرها ، هى التى قرنت بالدراسة التاريخية ، ولا يعنى هذا أن تاريخ التربية يتحول إلى مادة وعظية فقط ، فإن البحث والنقد غرضان من أغراض التاريخ بلا شك ، ولكن الوظيفة المحورية بعدهما هى ، تربوية أخلاقية (٣٦) . وهذه الوظيفة تستمد معالمها وطبيعتها من طبيعة المنهج الذى تسلكه الأمة فى بناء نفسها ، ومن طبيعة الدور الذى تعد التربية للقيام به ، فى محيطها القومى أو على المستوى الإقليمى ، أو على المستوى الحضارى العالمى ، ولذا فإن كل أمة ذات نهج فكرى مميز لشخصيتها تجعل التاريخ مادة باتية لهذا النهج الذى ارتضته .

ونحن إذا تأملنا فى كيفية تناول التاريخ فى كتابات علماء العرب والمسلمين الأوائل فسوف نتبين كيف أن نظرتهم إليه يغلب عليها الجانب الأخلاقى ، إذ نظروا

إليه باعتباره " عبرة " ، بل وعبرت عناوين بعض كتبهم عن هذا المفهوم ، ومثال ذلك ما ذكره ابن خلدون ، وهو ماسبق أن أشرنا إليه من حيث قوله : " فن التاريخ عزيز المذهب ، شريف الغاية ، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم ، والأبياء في سيرهم والملوك في دولهم وسياستهم ، حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا " (٣٧) .

وأكد " المقرئى " (١٤٤١م) أن " علم التاريخ من أجل العلوم قدرا وأشرفها عند العقلاء مكاتة لما يحويه من المواعظ والإنذار بالرحيل إلى الآخرة عن هذه الدار ، والاطلاع على مكارم الأخلاق ليقتدى بها ، واستعلام مذام الفعال ليرغب عنها أولوا النهى ، ولا جرم أن كانت الأنفس الفاضلة به رامية والهمم العالية إليه مائلة وله عاشقة " (٣٨) .

والمؤرخون المسلمون ، إذ يقولون بهذا إنما يهتدون بهدى كتاب الله عز وجل ، ويتضح لنا هذا من كيفية تناول القرآن للقصة التاريخية ، إذ نلاحظ أن القصص لم تتقيد أية واقعة تاريخية بالتحدي الزماتى والمكاتى للواقعة ، مع أن هذا أمر جوهرى فى عملية التأريخ ، بل إن بعض هذه القصص يلغى مقولة الفردية أيضا ، إذ لا يتحدد فيها أسماء من تدور حولهم الوقائع ، اللهم إلا إذا كانوا أنبياء ، فإن القرآن قد هدف إلى أن يدرج قصصه فى مقولتين : الحق والموعظة ، كما نرى فى الآية القرآنية التى سبق أن استشهدنا بها : " وجاءك فى هذه الحق وموعظة وذكرى للمؤمنين " (٣٩) . بل تكاد الموعظة تكون فى المحل الأول من الاعتبار " لقد كان فى قصصهم عبرة لأولى الألباب ، ما كان حديثا يفترى " (٤٠) .

وهكذا استبدل القرآن الكريم بمقولتى الزمان والمكان فى قصص العهد القديم ، مقولة الموعظة أو الذكرى أو الهدى ، وكان لابد أن يتخذ القصص القرآنى طابعا أخلاقيا حتى تتبين فيه الموعظة ، ومن ثم نفتح قصص العهد القديم من كثير مما جاء فيه من كبار منسوبة إلى الأنبياء وأبرزهم فى صورة تليق بهم بوصفهم قدوة ، دون أن يعنى ذلك خلع العصمة على جميع أفعالهم أو تنزيههم عن ارتكاب الصفات (٤١) .

ومن الغريب حقا أن ينتقد مؤرخ كبير مثل د. حسين مؤنس فكرة دراسة التاريخ " للعبوة " (٤٢) على أساس أن الاعتبار بالتجارب الماضية والانتفاع بها فى التجارب الحاضرة لا يصح إلا إذا تشابهت الحالات تشابها تاما ، ولا يعرف التاريخ حالة تتكرر بكل ظروفها أبدا ، ومن هنا فإن القول بأننا نقرأ الماضين للاعطاء بما جرى لهم وتعرف الحسن من الأفعال فنتبعه والقبیح منه فنتجنبه ، لأن معايير الحسن والقبیح فى الأخلاق تختلف من زمان إلى آخر ومن مكان إلى آخر ، فما كان حسنا فى فترة من فترات الماضى ربما لا يكون حسنا اليوم ، وهكذا نفس الأمر بالنسبة للقبیح من السلوك .

وفى رأينا أن هذا قياس يجانب الصواب ، فإذا كنا نسلم بأن حوادث التاريخ لا تتكرر بذاتها ، لكنها يمكن أن تتكرر بفلسفتها وأهدافها ودلالاتها ، فالحكم الاستبدادى على سبيل المثال مسألة متكررة طوال التاريخ ، لكنه بطبيعة الحال اختلف فى أشكاله وأساليبه ، نعرف هذا من دراستنا للنظام الاسبرطى ونظم الحكم النازية والفاشستية والنظم الشيوعية ، فنحن عندما ندرس هذه النظم سوف نجد أنها ذات دلالات واحدة ، هى التى يستفيد بها الباحث والدارس من القراءة عنها .

كذلك يذهب مؤرخنا إلى أن كل أمة تشعر بشخصيتها تميل إلى القيام بتجاربهها بنفسها دون تتبع الأخريات ، بالضبط كما أن كل إنسان فى نموه وتحسنه طريقه فى الحياة يريد أن يجرب لنفسه ، ولا يحب أن يسير فى أعقاب الآخرين ، ومن هنا كانت المواعظ أثقل ثىء على قلوب الناس ، وقلما يصبر على سماعها أحد ، فضلا عن اتباعها (٤٣) .

والحق أن هذا رأى خطير للغاية ، فهو يوجه السهام إلى قيمة " الخبرة " على وجه العموم ، مما يتعارض تعارضا كبيرا مع منطق التاريخ نفسه . إن الأمة إذا كانت لا تريد أن تحذو حذو أمة أخرى عن طريق الاتباع والذيلية ، إلا أن هذا لا يمنعها من " النظر " و" البحث " فى خبرات السابقين والآخرين ، فقد تتيقن من صواب ما تنهجه هى لا ما ينهجه الآخرون ، وقد تبصر نتيجة دفع ثمنها آخرون ، فلم تكرر الأخطاء ؟ هل يتصور أحد أن تقول أمة الآن ، فلأجرب الشيوعية ، وليس لى شأن بالنتائج التى

انتهت إليها دول الاتحاد السوفيتي ، سابقا ، ومن سار على دربه من الدول !؟
والوعظ الذي لا يميل إليه الفرد ، يمكن أن يتقبله إذا توصل إليه بنفسه من قراءاته
لتجارب الآخرين ، فكرائية الوعظ مصدرها الأساسي هو " المباشرة " ، والنهج
النظري المتبع ، وليس من الضروري أن يكون مصدر الاعتاظ حديث شخص وخطبة
آخر .

وقد قال بالوظيفة الأخلاقية كذلك كتاب ممن لرأيهم معنى خاص ، ومنزلة قديرة ،
فقال مارتن لوثر M.Luther (١٥٢٤م) ، حين ذهب إلى أن دراسة التاريخ ترينا
كيف تحسن خاتمة المتمسكين بالفضيلة والتقوى ، وكيف يسوء مصير من يسلمون
أنفسهم للشيطان . وذهب " شارل رولان (١٧٣١م) C.Rollin نفس المذهب حين
قال أن التاريخ - إذا أحسن تعليمه - هو مدرسة الأخلاق ، فهو يصور الرذيلة ،
ويكشف عن الفضيلة الزائفة ، ويبين بالآلاف الأمثلة أنه لا شيء أعظم ولا أدعى للفخر
من الشرف والاستقامة (٤٤) .

وغير هؤلاء هناك كثيرون ، من أظهرهم لورد " بولنجبروك " ، والأسقف " استيز " ،
ومستر " فرود " ، يرون أن الفائدة الأخلاقية هي بالدقة ما يجعل للتاريخ قيمة من
حيث التربية ، وعلى سبيل المثال ، فقد قال " بولنجبروك " " لقد بان لي أن دراسة
التاريخ دون سواها أصلح الدراسات لتعويد الإنسان الفضائل الخاصة والعامة " .
(٤٥) .

بيد أن هناك من يعترضون على القول بضرورة أن تكون للدراسة التاريخية
وظيفة أخلاقية ، فهؤلاء يرون أن من شأن هذا الاتجاه المؤكد على التوظيف الأخلاقي
أن يجعل من تدريس التاريخ سلسلة من الدروس الإيجابية في الأخلاق ، ويرون أن
دراسة التاريخ يمكن النظر إليها أفضل ، من الناحية العقلية لا الخلقية (٤٦) ، إلا أن
هذا المعنى المطلق للوظيفة الخلقية لتدريس تاريخ التربية لا يمكن قبوله ، فليست
أحداث التاريخ وانتصاراته قائمة على الفضائل والأخلاق ، كما أن هزائمه لم تكن
مقترنة على الدوام بالرذائل ، كما أنه لا يتوافر الضمان الأكيد ليتعلم الجميع من
السلف ويتعدل سلوكهم بالنسبة لتعديل سلوك الجميع من خلال تدريس التاريخ .

ومن هنا كان من الضروري أن يهتم تدريس التاريخ بوظيفته الأخلاقية بحيث يكسب الطالب القدرة على تلمس حسنات التاريخ والاستفادة منها والاعتاظ من مساوئه في مواجهة المواقف والأحداث والمشكلات ، بنهج يبعد عن مجرد الوعظ والإرشاد . وبالتالي فإن هؤلاء الذين يقتصرون في عرض التاريخ على صفحاته المتضمنة مكارم الأخلاق ، والتغاضي عن الوجه العكسي ، بزعم أن تعرف الدارس على الرذائل المرتكبة وصور الغش والغدر والخداع ، والقتل والذبح تفقده الثقة بتاريخه وتضعف الروابط بينه وبين أمته ، فمثل هذه الصور السيئة ، يمكن استغلال تدريسها بصورة تنفر الدارس فيها ، والحرص على ألا تتكرر تلك المسببات والظروف التي هيأت لظهورها . وعلى سبيل المثال ، فإن أساليب العنف والوحشية والتسطيح التي اتبعت في التربية الإمبرطية ، إذا درسها الطالب مفسرة بالشروط المجتمعية التي أفرزتها ، فله أن يتأكد بذلك من أن مثل هذه الأساليب يمكن ألا يظهر مثلها بالقدر الذي نحرص فيه على أن يقوم النظام الاجتماعي على العدل .

ومن ناحية أخرى ، فإن ما يثار من تشكيك في الوظيفة الأخلاقية لتدريس التاريخ إنما تنصرف بصفة خاصة على ما يتم تدريسه لطلاب التعليم ما قبل التعليم الجامعي بصفة خاصة ، إذ تجيء الأهداف قصدا عن طريق ما يتم من اختيار للموضوعات المطلوب تدريسها للطلاب ، أما بالنسبة لطلاب تخصصه في الجامعات ، فهذا لا يحدث ، وكذلك الأمر بالنسبة لدراسة تاريخ التربية ، فالوظيفة الأخلاقية تأتي هنا نتيجة لطبيعة الدراسة التاريخية .

ويظل هناك من يتساءل إذا كانت وقائع التاريخ تشمل ، بجانب أمثلة تدل على حسن الخلق والتزام الواجب والاهتداء بالفضيلة ، فهناك أمثلة أخرى تمتلئ بالمكر والنفاق صعد بها بعض وارتفعوا وتزعموا وترأسوا وكدسوا الأموال وتحلق حولهم الأعوان ، فمن الذي يضمن أن يتأثر الدارس بالنوع الأول ولا يتأثر بالنوع الثاني ؟ الحق أن هذا التخوف إذا كانت له وجاهته بالنسبة للتاريخ العام ، إلا أنه ضعيف الوجود بالنسبة للتأريخ من منظور تربوي ، كيف ؟ إنه إذا كان من المحتمل أن ينتصر حاكم بالغش والخداع ، وإذا كان من المحتمل أن يصل حاكم إلى السلطة بالنفاق والرشوة ، إلا أنه بالبحث المتعمق في النتائج لا بد وأن يفضح ما قد يكون في

قانونه أو نظامه من غش و خداع ، وبالتالي يسهل على الباحث تعرية هذا الصنف ، والاستناد إلى سوء النتائج المترتبة على سياسته في الحكم المستخلص ، والذي من غير شك يسهم في تثبيت القيم الخلقية .

لقد قام بمصر في عهد الاحتلال البريطاني تعليم أهلى ، ونشط منذ المسيغيات من القرن العشرين ، التعليم الخاص ، لكن الباحث يستطيع ، عن طريق الوثائق والنتائج أن يلحظ بسهولة ما قد قام عليه النشاط الأول من دوافع وبواعث وطنية وأخلاقية ، وما قام عليه الثانى من دوافع وبواعث تجارية استغلالية ، ويستطيع أن يلمس تفوق نتائج العمل الأول وآثاره الطيبة بعيدة المدى على المجتمع المصرى ، والآثار السيئة التى يسببها الثانى فى المجتمع .

ويمكن الإشارة إلى بعض الأمثلة " ك نماذج " لعدد من القيم والاتجاهات الأخلاقية المنشودة التى يمكن أن تبذر بذرتها الدراسة التاريخية للتربية ، فمن ذلك (المثابرة) ، فقد يكون موضوع الباحث تتبع تطور منهج من مناهج التعليم خلال عدة عقود ، فهنا نجد أن الباحث ملزم بالنظر والبحث فى مختلف التعيرات التى لحقت هذه المناهج طوال فترة البحث . لكننا ، مع الأسف الشديد ، لا نحرص فى مصر ، على الاحتفاظ بمجموعات من الكتب المدرسية طوال العهود المختلفة ، ونسرع إلى تدميرها والاستغناء عنها ، لقصور نظر يجعلنا نتصور أن هذه الكتب ، ما دامت " مدرسية " فلا قيمة علمية لها . من هنا يعانى الباحث فى هذا الموضوع ، فيضطر أن يسأل هذا وذالك ممن سبق أن اجتازوا هذه المرحلة أو تلك ، فربما وجد عنده نسخة مما درس ، وخاصة بطبيعة الحال المعلمين والموجهين ، فضلا عن مكتبات المدارس ، وهذا وذالك مما يستغرق وقتا طويلا ، وربما تكون حصيلة عملية البحث هذه الطويلة غير مغنية ، لكنه يتمسك بما يحصل عليه مهما كان ضئيلا .

(و المثابرة) هذه التى نشير إليها ، تقترن بالضرورة بقيمة أخلاقية أخرى شقيقة ، هى (الصبر) ، ويتضح هذا بصورة أفضل فى تلك الأعمال التى تقوم على تحقيق المخطوطات القديمة التى كتبها مربيون ، وخاصة فى الحضارة الإسلامية ، فمن اختلاف الخط ، إلى سوء حالة الورق ، إلى اختفاء بعض الكلمات أو اختلافها بين

نسخ متعددة ، إلى التأكد من نسبتها لمن تنسب إليه ، إلى التحقق من أنها لم تتعرض للتغيير والتبديل أو الإضافة أو الحذف ، مما سوف يفصل القول فيه عند تناول قضية النقد التاريخي ، فمثل هذه العمليات مرهقة للغاية ، تتطلب صبرا وطول نفس ومثابرة ، وقدرة على تحمل المشاق .

ومن ذلك (التجرد) ، والتجرد المشار إليه هنا ليس هو التخلص من كل شعور أو فكر أو معتقد ، فما من شخص استطاع ذلك عمليا ، وإن هو استطاع فلن يأتي عمله بأفضل النتائج وأخصبها ، وإنما للتجرد في التأريخ التربوي معناه الإيجابي ، وهو أن يتمكن الباحث بما له من دقة شعور ، وحدة بصيرة ، من أن ينفذ إلى أعماق الأفراد ، والجماعات في الماضي ، فيحس أحاسيسهم ويلمس أهواءهم ، ويخبر ميولهم ورغباتهم وآمالهم وأمانيهم والظروف التي كانت تحيط بهم ، وتأثرهم بهذه الظروف وتأثيرهم فيها . وبذلك يصبح كأنه واحد منهم ، ينطق بلغتهم ، بل بلغاتهم جميعا ، لا يلتزم أي فرد منهم أو أية شعبة أو أمة دون سواها (٤٧) .

ومن ذلك أيضا (الشعور بالمسئولية) و(التواضع) . إن كل نوع من أنواع السعي المجدي يتطلب هذا الشعور ، ولكن التطلب يقوى ، والحاجة إلى إدراك المسئولية تعظم ، عندما يكون السعي - كما هو في التأريخ - وعر المسالك ، بالغ التكاليف ، وعندما يأتي أثره في النفس بارزا ، ونتيجته - للخير أم للشر - نافذة فعالة . وإزاء ضخامة المهمة وخطورة التبعة ، يشيع في نفس الباحث التاريخي الإحساس بحدوده وبضآلة ما يملك بالنسبة لما ينبغي ، وبضيقة دائرة المعلوم عندما يقاس بالمجهول ، فيكتسب من ذلك تواضعا يعززه العلم الصحيح ، والذي يبدو عند العلماء الأمناء في كل أرجاء الدنيا وفي كل حقب التاريخ (٤٨) .

٢ - التحليل الاجتماعي لحاضر التعليم وتفصيل القدرة على مواجهة مشكلاته : لقد أكدنا أكثر من مرة أن الدراسة التاريخية أساسية لمواجهة مشكلاتنا التعليمية الحاضرة ، لكننا بحاجة هنا ، لا إلى نقض هذه المقولة ، وإنما لبيان الخيط الرفيع بين ما تؤدي إليه الدراسة التاريخية من (فهم) للمشكلات الحاضرة ، وما قد

يظنه البعض من أن هذه الدراسة تمدنا بحلول جاهزة يمكن بها أن تواجه هذه المشكلات .

صحيح أن التاريخ مستودع الخبرات والتجارب السابقة ، وأن دراسته توقفتنا على أصول المشكلات التي نواجهها في الحاضر ، مما يزيد فهمنا لها وقدرتنا على مواجهتها ، وصحيح كذلك أن الحاضر الذي نعيشه ليس مختلفا اختلافا كاملا عن الماضي في بعض المجالات ، وأتينا نواجه مشكلات أساسية مماثلة إلى حد كبير لمشكلات واجهتها الأجيال السابقة ، وأن التاريخ هو سجل جهود البشر في سبيل حل هذه المشكلات الأساسية والتغلب عليها ، وصحيح أيضا أن التاريخ يوضح فكرة الاستمرار ، ولكنه في نفس الوقت يوضح فكرة التغيير (الاختلاف بين الماضي والحاضر) التي بدونها لن يكون هناك تاريخ .

إن التاريخ يعلمنا أن لكل زمان ومكان ظروفه وأفكاره وقيمه وأساليبه في التفكير والعمل ، وأن الجنس البشري في تطوره التاريخي ، قد أدخل تحسينات وتغييرات جوهرية على أساليبه ووسائله في مواجهة المشكلات ، ومن هنا فإتينا وإن كنا نواجه الكثير من المشكلات التي واجهها السلف من قبلنا ، إلا أن الحلول التي توصلوا إليها لا يمكن أن تساير كما هي ودون تعديل ، روح العصر الذي نعيشه ، أو أن تصلح مادة للتطبيق على مشكلات هذا العصر . إن دراسة التاريخ توقفتنا ، دون شك ، على جذور المشكلات الحاضرة ، وتزيد فهمنا لها ، ولكن هذه الدراسة لا تستطيع أن تزودنا بحلول هذه المشكلات (٤٩) .

لقد واجهت التعليم المصري منذ أوائل القرن العشرين مشكلة تتمثل في إجهام الطلاب عن الالتحاق بمعاهد إعداد المعلم حتى وقت قريب ، لأسباب كثيرة ليس هنا مكان تفصيلها ، وإتاما المهم ، ماذا كانت الوسيلة التي حاولوا ، عدة مرات ، مواجهة هذه المشكلة ؟ في الوقت الذي كان التعليم فيه بمصروفات ، قبل منتصف القرن ، حرصوا على أن يكون التعليم بمعاهد إعداد المعلم مجانا لتشجيع الطلاب على الالتحاق بها . صحيح أن هذا كان بابا مكن كثيرا من أبناء الفقراء على الالتحاق بهذه المعاهد ، إلا أن هذا الحل لم يكن يواجه الأسباب الحقيقية ، بل وزاد من رسوخها ، إذ أصبحت

الجمهرة الكبرى من المعلمين من أبناء الفقراء فقط ، وبالتالي استمرت النظرة المتدنية (اجتماعيا) إلى هذه المهنة .

ومنذ عقود تقل عن عدد أصابع اليد أخذت الهوة الوظيفية بين مهنة التدريس ومعظم الوظائف الحكومية تقل كثيرا ، ونتيجة للحاجة المستمرة إلى المدرسين ، كان خريجو هذه المعاهد يعينون فور تخرجهم ، وهذا ما لم يحدث بالنسبة لكثير من خريجي الكليات والمعاهد التي تعد لوظائف أخرى ، فبدأ الإقبال يشد بدرجة ملحوظة على كليات التربية ، هذا فضلا عما هو معروف من تفشي وباء الدروس الخصوصية . فالحل الذي كان متبعًا بالأمس لم يعد صالحا لأنه كان معيبا ، فضلا عن أن المجانية عمت كافة المعاهد ، بالإضافة إلى تغير شروط اجتماعية مهمة أساسية .

لكن المؤكد حقا أن الوقوف على جذور المشكلات وحسن فهمها يفتح الطريق واسعا أمام ابتكار حلول لها ، كيف ؟

قد يكون من المسلم به أن المعلم لا يمكن أن يكون واعيا بأبعاد النظام التربوي الذي يعمل في نطاقه إلا إذا فهم الحياة المجتمعية المحيطة به ، أو إلا إذا فهم الخطوط العامة والمسارات الأساسية في الموقف العالمي المحيط بوطنه ، لأنه لا يستطيع أن يسهم في هذه الحياة ويشترك فيها إلا إذا توافر لديه هذا الفهم .

وحاضر الحياة معقد أشد التعقيد في الوقت الحاضر ، فالحضارة المعاصرة التي يعيش فيها مواطنو هذا الجيل حضارة متقدمة ، معقدة ، مختلفة الأصول ، مشتبكة الفروع ، سريعة التطور ، والسبب في هذا ، تقدم العلوم الطبيعية وما قام عليها من صنائع واختراعات ، ثم الآثار الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي ترتبت على هذا التقدم العلمي ، ثم ما ينتج عن هذا كله من سرعة في تغير الحياة القومية والإنسانية وتطورها وعدم استقرارها ، وليس أدل على ذلك من تأمل النظم التربوية الحاضرة ، وتعدد أنواع التعليم ، ومؤسساته المختلفة والسلطة التربوية ومستوياتها ومجالات عملها ، واختصاصاتها العديدة وعلاقة مستويات هذه السلطة بالسلطات المحلية

والشعبية والمركزية ، والصراع المستمر بين الدولة من جهة والمصالح الخاصة من جهة أخرى (٥٠) .

إن فهم هذا النظام التربوي وما فيه من مستويات ودوائر وقطاعات وأنواع وقوى ومصالح وتناسب بين الطلب على التعليم والاحتياجات الاجتماعية من كل نوع من التعليم ، لأمر قد يصعب على العقول الناضجة ، بل وعقول الطلاب ، وأين هذا التعقيد من النظام التربوي في مصر القديمة أو عند البابليين أو اليونانيين ، أو العصور الإسلامية ، عندما كان أمر المؤسسة التعليمية موكولا بيد من يديرونها ، وعدد قليل من المعلمين ، وجمهور من الطلاب قد لا يزيد عن آحاد أو عشرات ، وفي أعقد المواقف ، كان يدور في فلك المئات ، وما كان لهؤلاء وهؤلاء من احتياجات وأوجه إنفاق يديرها نفر لا يتجاوز عددهم أصابع اليد الواحدة .

وكذلك الموقف العالمي في الوقت الحالي على وجه العموم والموقف العلمي وطوفان المعرفة والمعلومات ، وأثر كل ذلك على حركة التعليم المحلي ، والإقليمي ، والعالمى : من الذى يستطيع أن يحصره ويفهمه فهما مباشرا ودقيقا ، إذا هو تناوله كما هو قائم بنظمه ودرجاته وتكتلاته ومستوياته وآفاقه وخططه ودوافعه العننية والخفية وحساباته ومؤتمراته ، وما يضبط هذا كله من سياسات ومناهج وأساليب؟ ومثل هذا يقال عن مجالات أخرى ، كالمجال الاتصلي ، والمجال الأبي ، والمجال الفنى .. وهكذا (٥١) .

إن الحاضر المعقد لا يتضح إلا إذا حللناه إلى عناصره وعوامله والقوى الموجهة له ، والأولويات التى تكونت منها عقده ، وكيف تركيب منها عنصر على عنصر حتى تكون المركب العجيب المائل أمامنا فى هذا المجال أو ذاك . إن الأمر هنا يكاد يماثل ما يفعله زملائنا خبراء الصحة النفسية عندما يجيء إليهم مواطن يشكو من أزمة نفسية حادة تؤرق حياته وتكاد تصيب سلوكه ببعض الاضطراب ، فماذا يفعل المعالج النفسى هنا ؟ لسنا خبراء فى هذا الشأن ، ولكننا نعرف أن من الصعب على المعالج هنا أن يقف على حقيقة الأزمة إذا لم يقف على أبعاد أخرى متعددة مما يحيط بالمريض ، ويشعر كذلك بأنه بحاجة إلى أن يفوص فى ماضيه ، وفقا للقاعدة العلمية النفسية بأن

شخصيتنا فى الحاضر هى نتاج تفاعلات وخبرات حياتنا الماضية ، كما أكدنا ونؤكد دائما ، وهذا " تحليل نفسى " يرجع إلى الماضى ، ونحن فى التأريخ التربوى ، عندما تواجهنا مشكلة تربوية ، لابد من الإحاطة بعدد من المتغيرات المجتمعية المحيطة ، ولابد من عملية " تفكيك " المشكلة أو الأزيمة إلى عناصرها الأولية ، وهو ما يعنى " عملية تحليل اجتماعى " ، ثم لا بد من الحفر فى الجذور التاريخية . .

من أجل هذا كان لنا أن نؤكد على أن دراسة تاريخ التربية هى الطريقة الفعالة والأساسية حقا من أجل التوفيق فى عملية التحليل الاجتماعى للمشكلات التربوية الحاضرة ، فنحن ندرس الماضى لنضع أيدينا على الخيوط التى ننسج منها الحاضر فنفهم قوامه وتركيبه وأوجه الخير والشر ، والكيفية التى حاول بها المصلحون والمفكرون من أهل كل أمة وكل جيل أن يواجهوا ما صادفهم من عيوب فى حياتهم ومشكلاتهم . ومن هنا حق لنا القول بأن أحد أهم وظائف دراسة تاريخ التربية : فهم حاضر التعليم ، حتى تتجانب الغشاوة عن أعين المواطنين ، فتاريخ التربية إذا كان هو دراسة ماضى التربية ، ولكن لا كفاية فى ذاته ، بل لتتوير واقع التعليم وتفسيره وحسن التعامل معه ، والوقوف على العملية الاجتماعية التى صنعتها وأنتجته إلى أن أصبح بهذه الصورة التى هو عليها الآن .

ويرتبط بهذا أيضا ، وإلى حد كبير ، بالقدرة على تحرير العاملين فى القطاع التربوى مما هو ملاحظ فى سلوك عدد غير قليل من سطوة بعض العادات والتقاليد ومظاهر السلوك التى لم تعد تلائم اتجاهات وفلسفة التربية الحالية ، وكذلك لا تلائم روح العصر الحاضر ، وإلا فإتيم لن يستطيعوا فكاكما من قيودها نتيجة لافتقارهم الوعى التاريخى . وقد أكد أحد علماء التاريخ هذا المعنى فقال (٥٢) : " وكل ما نستطيع قوله من الناحية العملية هو أن الناس بوسعهم أن يحسنوا التصرف إذا توافر لهم من الإدراك التاريخى قدر أكبر مما لديهم . وإن زيادة قليلة من الإدراك التاريخى لتمنعهم من أن يتصرفوا تصرفات سخيفة أو من أن يستنزلوا على أنفسهم - نجباء أو غير نجباء - النكبات والبلايا والآلام التى تسببوا فيها " .

وقد يثير هذا التحليل حفيظة فريق من أساتذة التربية ، وفريق من خبراء ومسئولى التعليم ، يرون أن النزعة التاريخية ، أو العقلية التاريخية (السلفية) تعيق نمونا فى الحاضر وتقدمنا فى المستقبل ، لأنها تشدنا دائما إلى الماضى ، إلى قيمه وتصوراته . إن التاريخ عند هؤلاء مرض يشوه الحاضر ويقضى على المستقبل (٥٣) .

ولا أنسى أبدا ما واجهنى به أحد أساتذتى أثناء عملى فى رسالة الدكتوراه من استهزاء بقيمة الموضوع ، والنظر إلى ما أقوم به وكأننى مشغول بحفريات ، وأن استمع إلى نصيحته التى لخصها فى قوله : " إبوا على وش الدنيا " ! أى لا داعى للغوص فى الماضى ، بل نركز على الحاضر ! وكنت أتمنى أن يكون موجودا فى محاضراتى عقب الحصول على الدكتوراه ، وأنا أدرس للطلاب تاريخ التعليم فى مصر الحديثة ، فى عهد محمد على ، من زاوية عوامل السقوط والانهييار ، ولم يكن متاحا فى ذلك الوقت توجيه النقد لسياسة الدولة (١٩٧٠) ، إذ كثيرا ما كنت أسمع تعليقات بعض الطلاب : " ومثل هذا يحدث الآن ! " ، ذلك أثنى بالفعل كنت أقصد هذا ، من غير إعلان . . لم تكن عيناى بعيدة أبدا عن الحاضر ، وأنا أتحدث عن عهد محمد على ، ونفس الشئ عندما كنت أدرس منذ عام تاريخ التربية عند بنى إسرائيل ، قبل الميلاد بعدة قرون !

بطبيعة الحال نحن - فى فهمنا لدور تاريخ التربية فى البنية الثقافية للإنسان والمجتمع ومساعد فى عمليات الفكر - لا ندعى أن من الحكمة أن يجعل الإنسان نفسه سجين التاريخ . لسنا فى فهمنا لدور تاريخ التربية من غلاة النزعة التاريخية الذين يرون أن التاريخ هو الحقيقة كلها ، لا مرحلة من مراحل نمو الحقيقة التجريبية فقط ، فهذا الموقف الفكرى يتسم بالغلو والشطط ، ولكن ليس من الحكمة أيضا أن يواجه الإنسان حاضره التربوى ويتجه نحو مستقبله وهو بلا جنور . إنه حين لا يستشعر تاريخ التربية الخاص بأمته أو تاريخ التربية الخاصة بعموم الأمم ، يفقد القدرة على الرؤية الصحيحة لقضايا التربية ومفاهيمها ومشكلات التعليم ، ويفقد القدرة على تقويم المواقف التى تواجه تعليم الأمة تقويما سليما سواء فى ذلك ما يتعلق منها بالحاضر نفسه أو ما يتعلق بالمستقبل ، إنه فى هذه الحالة يتحرك فى فراغ .

إن الإنسان الذى يعمد إلى معالجة مشكلاته التربوية أو مشكلات أمته أو مشكلات الإنسانية جمعاء ، أو الذى يسعى إلى تحقيق آمال أو تنفيذ مشروعات تربوية أو تخطيط سبل تعليم جديدة - إن الذى يفعل فى الحاضر - ويمهد للمستقبل إنما يحتاج إلى مران وخبرة كى لا يخطئ الهدف وكى يبلغ أفضل النتائج ، وليس التعليم كله سوى الجهد لاكتساب هذه الخبرة (بأوسع معانى هذه الكلمة وأغناها) ، وليس التعليم والتثقيف والتربية سوى محاولة نقل هذه الخبرة وتوليد القدرة على اكتسابها . وفى هذا السبيل - فى سبيل نقل الخبرة واكتسابها - كانت الجهود المستديمة والتضحيات الجسيمة والبذل السخى فى ميادين التربية والتعليم .

لسنا نعنى بالخبرة المهارة فى فن من الفنون ولا التجربة المكتسبة فى القيام بعمل معين من الأعمال ، وإنما نعنى المنظور الواسع إلى أمور التربية ، الذى يتناول أصولها وعللها ومظاهرها ونتائجها ، وتشابها واختلافها ، وأسس تقديرها وتقييمها ، كما نعنى المعالجة التى تستند إلى هذا النوع من النظر والتفكير . وهذا كله لا يتأتى عفوا ولا يحصل ببسر ، بل يتطلب معرفة أصيلة واختبارا مديدا . ونحن نرى فى حياتنا اليومية فرقا محسوسا بين الذى يقدم للمرة الأولى على معالجة أمر من الأمور ، والذى يكون قد جاز مثل هذه المعالجة مرارا عديدة ، فإن النظر إلى المشكلة ، والأسلوب الذى يتبع فى معالجتها ، يختلفان فى الحالة الثانية عما هما فى الأولى لما يكون صاحبها قد اكتسب من خبرته الخاصة ، فهو يكتسب أيضا من خبرة غيره . والوعى التاريخى التربوى يمدده بهذه الخبرة ، لا بخبرة فرد أو أفراد فحسب ، بل بخبرة أجيال وشعوب وثقافات وحضارات ، فإذا بحياته قد طالت وامتدت وشملت حياة المنات والألوف ، بل الملايين من الناس ، وإذا بمعرفته قد اتسعت وحملت معرفتهم ، وإذا بخبرته قد غزرت واغتنت بما أفاد من خبرتهم المديدة المتنوعة (٥٤) .

وإذا كان دراسة التاريخ تؤكد على أن " التغير الحضارى " ، سنة أساسية من سنن الاجتماع البشرى ، فإن الإدراك الواعى بأن التغير وقع ولا بد واقع ولا سبيل إلى إيقاف تياره ، من شأنه أن يدفع الإنسان إلى استغلال ذكائه وإعمال فكره فى توجيه هذا التغير الحاضر ومحاولة التحكم فيه قدر المستطاع بدلا من تركه يشق مجراه الذى قد يكون ضارا فى كثير من الأحيان . إن المسألة ليست مفاضلة أو اختيارا بين أن نغير

أولا تغير ، فالتغير واقع لا مفر منه ، بل إن سرعة التغير التي لم يسبق لها مثيل في التاريخ قد أضحت من أهم القسمات المميزة للعصر الذي نعيش فيه ، والإنسان الذكي ، وكذلك المجتمع الذكي ، لا يقف كل منهما مكتوف اليدين ، مغمض العينين ، مطلق العقل ، ينتظر ما يأتي به الغد من تغيرات ، كما لا يركز كل جهوده في مقاومة تيار التغير والتطور ، بصرف النظر عن اتجاهات التغير ، وإنما يستغل نكاهه في توظيفه من أجل المصالح الاجتماعية والتربوية (٥٥) .

٣ - اكتساب مهارات عقلية : فدراسة تاريخ التربية تؤثر في العقل فتتوى بعض قدراته ، ولكنها على أية حال ليست قدرات الحفظ والتذكر كما يتصور البعض ، فدراسة التاريخ ، إذا أحسن توجيهها تساعد على تكوين طريقة تفكير تفيد من الناحية الاجتماعية ، وهي تلك الطريقة التي تقوم على النقد والمقابلة ووزن قيمة الأدلة ، وربط السبب بالنتيجة والتعليل بالحوادث وإرجاعها إلى دوافعها الأصلية ، ورؤية الحالة الراهنة على أنها نتيجة لعملية تطور تمت في زمن . ولا شك أن لهذا أثرا كبيرا في تكوين العقلية المرنة التي تقبل فكرة التغير ، بل وتنتظره أيضا وتساعد عليه ، وهذا النوع من التفكير ضروري للحياة المعاصرة وهذا العصر ، وهو عصر العلم الطبيعي والاختراع والتقدم التكنولوجي وما يترتب عليها من تغير سريع في أحوال الأمم ومقومات الحياة ، وهو تغير إذا لم يقابله الإنسان بعقلية مرنة ، فقد قدرته على متابعة الحوادث والتمشي معها ، وهو أول الهلاك (٥٦) .

إن أسوأ ما تتهم به تربيتنا هو أنها تقف بأهدافها المعرفية عند أدنى مستوياتها ألا وهو مستوى (الحفظ والتذكر) ، وليس هناك ما هو أدعى من الحط من عملية التأريخ مثل وصفها بأنها مجرد (تخزين) للمعلومات المتصلة بالماضي . إن أحداث الماضي ليست وقائع متفرقة ، وإنما هي أسباب ونتائج ، علل ومطلوبات ، والنمرن على دراستها من هذا المنظور يرسخ فكرة الطية التي هي ركن أساسي من أركان التفكير العقل السليم بصفة عامة والعلمي بصفة خاصة .

ودراسة تاريخ التربية تجعل الدارس " يفهم " جنور عادة الحفظ والتذكر ، فيعمل على عدم التركيز عليها في عصرنا الحاضر ، ما دامت " أسبابها " ليست قائمة الآن ،

فقد كانت الطريقة الأساسية التي قام عليها التعليم في العصور الإسلامية هي الحفظ والاستظهار ، ذلك أن " القرآن الكريم " كان هو المحور الأساسي لمختلف العلوم والدراسات ، ولا ينفع بالنسبة للقرآن أن نستعيده بعبارات من عندنا ، فهذا حرام قطعاً ، ولا بد من حفظه نصاً بلا أدنى خطأ . استمر هذا قروناً عدة ، حتى تعود الناس عليه ، فلما دخلت علوم أخرى ليست دينية مثل الجغرافيا والفلسفة والفيزياء وغيرها ، انتقلت إليها نفس العادة ، مع اختلاف طبيعة المجالين ، وعزز من هذا أن الطباعة ظلت قروناً طويلة غير معروفة مما ألزم العربي بأن يعتمد بالدرجة الأساسية على ذاكرته ويعتبرها سلاحه ورصيده " ومكتبته " .

والآن وقد عرفت الطباعة منذ قرون ، وتطورت أشكالها وأساليبها ودقتها وسرعتها ، وتعددت وتنوعت وتكاثرت العلوم والمعارف والحقول المعرفية المختلفة مما يختلف اختلافاً بينا عن العلوم الدينية ، فهل تظل عادة الحفظ والاستظهار جالسة على عرشها القديم ؟ والأهم من هذا أن تكنولوجيا المعلومات وصلت إلى درجة من التطور ، كما نرى في أجهزة الكمبيوتر ، جعلتها هي التي تقوم نيابة عن الإنسان بعمليات حفظ تفوق قدرة ذاكرة الفرد نفسها ، حتى " جدول الضرب " الشهير ، والذي كان يشكل حفظه ألف باء تعلم الحساب والرياضيات ، أصبحت الآلات الحاسبة تقوم به بدلا من الإنسان . كذلك فإن الدارس ، وفقاً لسنة التغيير ، يجد أن الحفظ تضاعلت قيمته وهبطت أهميته ، لأن ما قد يشكل موضوعاً للتعلم الآن ، يمكن أن يجرفه تيار التغيير غداً ليصبح عديم القيمة ، فلم إذا نبذل الجهد والمشقة لحفظه ؟

ودارس تاريخ التربية ، يمكن أن يجد في صفحات تاريخ التربية الإسلامية ، وقائع تتصل - في فترة من الفترات - بحرب عنيفة تشن على دراسة الفلسفة والمنطق ، بل وتصل المسألة إلى درجة التحريم ، وهناك من البلاد العربية الإسلامية ما لا تجد في خطة المناهج الدراسية في تعليمها العام مكاناً لهاذين المقررين ، استمراراً لأكثر هذه الحملة الضارية التي نشير إليها ، بل وكتب فقيه ديني كبير يحظى بالاحترام والتقدير مثل " جلال الدين السيوطي " كتاباً عنوانه بـ " صون المنطق والكلام عن فني المنطق والكلام " هاجم فيها الاشتغال بالمنطق وعلم الكلام ، كما يتضح من العنوان . والأخطر من ذلك أن تصدر " فتوى " دينية من فقيه كبير مثل " ابن الصلاح " (

المتوفى عام ٦٤٣ هجرية) يحرم فيها تعلم وتعليم هذين العظمين يقول فيها : " وأما المنطق فهو مدخل الفلسفة ، ومدخل الشر شر ، وليس تعليمه وتعلمه مما أباحه الشرع ولا استباحه أحد من الصحابة والتابعين والأئمة المجتهدين والسلف الصالح " . (٥٧) .

لكن الدراسة التاريخية التربوية ، إذ لا تقف عند حد الرصد والتسجيل ، وتتعمق إلى العطل والأسباب ، توقف الدارس على حقيقة الأمر ، فقد كانت الآراء التي تشيع ضد الفلسفة ، نتيجة شيوع نوع من الحكم يقوم على الاستبداد الذي يرى في ممارسة التفلسف نوعا من التشجيع على النقد ، مما لا بد أن يطول شرعية النظام القائم والتساؤل عما يمارسه من ظلم العباد ، ويتقدم " فقهاء " السلطان ، نوعية من العلماء والمثقفين ، توجد في كل عصر وأن ، تطمع في ذهب المعز وترهب سيفه ، فتقدم التبرير ، الذي يكتسب سمة العصر ، والعصر كانت ثقافته دينية ، إذن فليكن التبرير بأن هذا ضد الدين !!

إن الاطلاع على أفكار مختلفة ، وآراء متباينة بصدد القضية الواحدة عبر عصور متعددة يلزم الباحث المقارنة والنقد حتى يتمكن من الحكم على أيها أقرب إلى الصواب ؟ وأي مظاهر خلل وعيوب شابت هذا الرأي أو ذاك ؟ وهل جاء هذا الرأي متمشيا مع ما قيل قبله ، أم أنه مجرد تكرار وتقليد ؟ هل كانت هذه الآراء وليدة التربية الاجتماعية التي نبتت فيه أم أنها مجرد (رجوع صدى) لما حدث في مجتمع آخر ؟

إن الدارسين الذين يجدون أنفسهم أمام ضرورة دراسة تاريخ التربية كمقرر إجباري في سنوات المرحلة الجامعية الأولى ، يقبلون عليه كما يقبلون على أمر تعليمي " ساء السمعة " ، ونقصد بذلك أن لديهم انطباعات غير طيبة عنه عندما كانوا يدرسونه في التعليم العام ، ففي هذه المرحلة السابقة ، كانت المعلومات التاريخية التي يمكن أن يحصل عليها الطلاب محدودة بالضرورة ، كما أنها عرضة للنسيان ، لأنها تقدم جزئيات متفرقة ، تتركز على أمور وقضايا سياسية مضت لا يشعر الطالب إزاءها بارتباطها بحياته المعاصرة ، وتكون غالبا حول أفراد .

ومن هنا فإن التدريس المثمر لتاريخ التربية ، وأى تاريخ ، ، لا يكتفى بتزويد الطلاب بالحقائق ، وإنما يتجه كذلك إلى تنمية ميلهم وتذوقهم للقراءة التاريخية وإكسابهم مهارات الدراسة والتفكير العلمي ، وهى أدوات لا غنى عنها فى التعليم المستقل ومتابعة تطورات الأحداث فى حينها . إن الشوق الدائم إلى المعرفة ، وحب الاستطلاع ، مقوم أساسى من مقومات الفطرة البشرية ، كما خلقها الله عز وجل ، وبعض المفسرين يذهبون إلى القول بأن قوله سبحانه فى كتابه العزيز " وعلم آدم الأسماء كلها . . " غالبا ما يقصد به أن الله أودع فى الإنسان قدرات واستعدادات وأدوات الحصول على المعرفة ، والرغبة فى ذلك رغبة دافقة قوية ، وبالتالي يصبح من المحتم ، بحكم الضرورة التعليمية وبحكم الواجب الدينى أن يظل الباحث ساعيا إلى المعرفة التاريخية ، توافقا للحصول عليها من كافة المصادر .

والأمر الذى لا شك فيه أن تعلم طرق الحصول على المعلومات التاريخية من مصادرها المختلفة أبقى أثرا من المعلومات التى يحصل عليها الطالب أثناء فترة بقلته فى معاهد التعليم ، وأكثر فائدة له على مر الأيام . إن مهارات الدراسة المستقلة فى تاريخ التربية التى يتعلمها الفرد فى معاهد التعليم تبقى معه ليفيد منها طوال حياته . والمهارات التى يمكن تنميتها تشمل المهارات التالية (٥٨) :

- كيفية الحصول على المعلومات التاريخية من الكتب والمجلات والصحف وغيرها من مصادر المعرفة مثل الإذاعة والتلفزيون والسينما والمقابلات الشخصية ، وفهم هذه المعلومات وإدراك معانيها ودلالاتها .
- المهارة فى تفسير الخرائط والرسوم البيانية والإحصاءات المتصلة بالمعلومات التاريخية ، وقراءتها وترجمتها .
- الحكم على قيمة المعلومات عن طريق التعرف على مصادرها والتمييز بين مستويات الحقيقة وبين الحقيقة وتفسيرها واكتشاف الدوافع وراء التفسيرات المختلفة ، وغير ذلك من مهارات التفكير الناقد .
- كيف ينتقى المعلومات ، وينظمها ، ويعرضها ، ويصل من هذا إلى تكوين رأى حول القضايا الاجتماعية الماضية منها والحاضرة .

ويهمنا التركيز على إحدى النتائج العقلية الأساسية ، ألا وهى (الدقة) : الدقة فى النقل ، الدقة فى التفكير ، الدقة فى التعبير . وقرين هذه السمة الأساسية : الإتيان أو الإحسان ، فالله يحب من الإنسان إذا عمل عملاً أن " يتقته " ، حتى عند ذبح الحيوان ، طالبنا رسول الله صلى عليه وسلم أن " نحسن " هذه العملية ، فهى عملية من ركائز العمل العلمى ، ومقوم من مقومات تقدمه وتطوره . وهى لا تأتى عفواً ، ولا تحصل إلا بكثير من المران وطول الممارسة والمثابرة والجد والصبر ، فالإنسان يميل بطبيعته إلى أن يصول ويجول فى ميادين الفكر والخيال ، ويؤثر التعميم والإطلاق على التخصيص والاحتياط . وكل من يمارس التعليم ، يدرك أية مشقة جسيمة يتطلبها تعويد النشء ضبط الفكر والقول (٥٩) .

وفى هذا الشأن فإن لنا فى حرص صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم على التحرى والتثبت من صحة ما يسموه من الأحاديث النبوية ، ما يعزز مسألة الدقة وخطورتها ، حيث كانوا يحتاطون كثيراً فى قبول الأخبار ، فهذا " ابن شهاب " يروى عن " قبيصة بن ذؤيب " أن الجدة جاءت إلى أبى بكر تسأله ميراثها ، فقال لها : مالك فى كتاب الله شىء ، ولا علمت فى سنة رسول الله صلى الله عليه وسلم شىء ، فارجعى حتى أسأل الناس . فقال " المغيرة بن شعبه " أنه حضر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، حيث أعطاهما السدس ، فقال له أبو بكر : هل معك أحد غيرك ؟ ، فقام " محمد بن مسلمة الأنصارى " ، فقال مثل ما قال المغيرة ، فأعطاها أبو بكر مثل ما قالوا ، أى السدس (٦٠) .

وعملية التأريخ للتربية لا تقل حاجة عن مثل هذه الدقة ، بل وربما تفوق فى هذه الحاجة بعض العلوم الأخرى ، لأن مجال الإبهام والتعميم فيها والزلل متسع مع الأسف الشديد ، فكم نقرأ ونسمع من الأحكام الجارفة على هذا المشروع أو ذاك أو على هذه الخطوة أو تلك من مشروعات وخطوات تطوير التعليم ، سواء بالتحسين أو التقييح ، وهو ما نسميه بالأحكام " الكاسحة " ، ويستطيع الباحث أن يلاحظ ذلك فى تصريحات وخطب كل وزير للتعليم ، وخاصة منذ الخمسينات .

٤ - الثقة بالذات الوطنية والهوية القومية : والباحث فى تاريخ التربية ، فى أغلب الأحوال يتعامل مع وقائع وأحداث تتصل بالمجتمع الذى يعيش فيه : فى صعوده وهبوطه ، فى إشراق مجده وغروبه ، فى مشكلاته وآلامه ، فى طموحاته وآماله ، فيما تعرض له من هجوم واعتداء ، وفيما غير هذا وذاك ما لا بد وأن يكون له أثره الفعال فى جعل هذا المجتمع (بؤرة) التفكير والاهتمام ، يستقطب مشاعر الحب والولاء .

وربما تكون الفترة موضوع الدراسة ، ليست من تلك الفترات التى زها فيها المجتمع وأشرق ، بحيث لا يجد من الأحوال والشئون إلا ما يبعث على الأسى والحزن ، ومع ذلك فإن هذا لا ينقض المبدأ ، فإلى أى حد استسلم أبناء هذا المجتمع لما واجههم من عقبات ومآسى ، أو تحدوها وقاموها حتى ولو لم يصادف النجاح جهودهم ؟ إن هذا من شأنه أن يزيد الثقة الوطنية والقومية ، ويبذر بذور الأمل فى مستقبل عظيم ، ولكاتب هذه السطور تجربته فى ذلك فى فترة دراسة موضوع الدكتوراه .

كان العهد هو عهد الاحتلال البريطانى ، وبحكم طبيعة الفترة من حيث أنها كانت فترة هزيمة وانكسار ، كان لا بد وأن تنعكس كذلك على الجهود المبذولة فى التعليم ، فالمصروفات تقرر لإبعاد الفقراء عن لوجه ، والمقررات يتم تعليمها باللغة الإنجليزية ، والتعليم العالى القائم يقدم أشكالا تقف وظيفتها عند حد الإعداد المهنى لوظائف الدولة . . . وهكذا ، صورة محبطة ، تبعث على اليأس والقنوط ، لكن ، هل وفتت القوى الوطنية مستسلمة مسائرة ؟ أبدا ، فلقد أنشأوا جمعيات خيرية تقدم خدمات تعليمية بإنشاء مدارس لا تستهدف الربح ، وبمصروفات رمزية ، فعل ذلك المسلمون والأقباط ، واجتمع أهل الفكر والعلم والمال ، لينشئوا جامعة مصرية أهلية عام ١٩٠٨ ، فضلا عن أنهر من المقالات التى أشبعت سياسة الاحتلال التعليمية نقدا وهجوما ، ودعوة للقوى الوطنية لبذل مزيد من الجهد ، وهذا كله كان ن شأنه أن يؤكد تلك المشاعر التى يمتلىء بها القلب ، وتلك الأحاسيس التى يزدحم بها الوجدان بمزيد من الحب لهذا البلد والثقة فى قدرته على تجاوز المحن والتغلب على الغزاة الذين حاولوا قهر إرادته .

والباحث فى التاريخ التربوى عندما يدرس ما كانت عليه الثقافة فى المنطقة العربية فى أواخر القرن الثامن عشر من تدهور وجمود وتخلف ، ثم يدرس ما شهدته المجتمع المصرى منذ أوائل القرن التاسع عشر من جهود جبارة لتحديث التعليم ، حتى لقد بلغ فى ذلك شأننا لم يكن يخطر على البال ، إن هذا الباحث ، لابد أن يمتلىء تقديرا واعتزازا ببلده . وهو إذا كان يشهد فى الفترات التى تلت حكم محمد على مباشرة من تدهور شديد ، وركون إلى التخلف والضعف ، فإنه لا يفقد إيمانه بسنة الله فى خلقه ، تلك السنة التى قضت بأن استمرار الأمة لا يكون معكنا إذا هى استسلمت لعوامل الاضمحلال والخنوع ، وأن مقاومة الظلم والقهر والبغى من شريعة الله .

ومن شأن الاحترام الواعى الذى يبيته العمل التاريخى الصحيح أنه يعزز قيمة الفرد ، ويؤكد على مكاتة الأمة ويوطد كياتهما (٦١) ، فإن الإحساس بالجنور المتأصلة والأسس الراسخة يبعث فى النفس شعورا بالاطمئنان وينمى المناعة والصلابة فى وجه الأحداث ، فلا يبقى المرء ، ولا تبقى الأمة عرضة للأهواء الجامحة والنزعات العاصفة . وإن الناظر الناقد ليستطيع التمييز ببسر وسهولة بين المرء الذى له جذوره العقيدية والقومية المديدة فى الأرض والتاريخ ، وذلك الذى هو ابن يومه ومكاته الطارئ فحسب . وما ينطبق على الأفراد ينطبق كذلك على النظم وعلى الأمم ، فثمة نظم أقوى جذورا تمكن النظام من أن يصمد أمام الأعاصير ، وهذا هو الأزهر ، مثلنا على ذلك ، لقد تجاوز عمره الألف سنة ، وقد حاولت قوى متعددة - وما زالت - أن تنال منه ، بإضعافه أو التلبيس على وظيفته ، لكنه ما زال صامدا ، وإن اعترته بعض مظاهر ضعف فى فترة ، فإنه لا يبيت فى فترة أخرى أن يستعيد عافيته .

ونحن إذ نؤكد على أهمية الجنور ، فذلك إما بشرط أن تكون تلك الجنور سليمة ، لم يصيبها القدم بالعفونة والعطن ! فإذا كانت الجنور سليمة ، تمد بأسباب الحياة والنمو ، وكان الشعور بها شعورا واعيا نيرا ، كان هؤلاء الأفراد والنظم والأمم أصدق إدراكا للواقع وأصح حكما على الأشياء من سواهم ، واستطعنا أن نلمس فى كياتهم وتصرفهم الثقة والاستقرار والإيمان منبعثة من نفوسهم ، ومنبثة منها إلى ما حولها . ومن هنا كانت صفة (الأصالة) و (العراقة) التى تميز بها الأفراد

والشعوب ، والتي تجعل بعضهم أغنى من حياة البعض الآخر وأنفس وأكثر استقرارا وأقدر على تحمل الهزات والنواب . ومن البديهي أننا هنا أيضا نغنى الأصالة الحقيقية التي تستند إلى ماض واقع لا موهوم ، الأصالة الفعلية لا الأصالة المدعية ، الأصالة التي لا تزال نابضة بالحياة ، لا التي تهرأت ورايتها وانحللت أمتجتها .

ومن الناس من يعتبر التعصب الأعمى وطنية ، ومن الدول ما لجأت إلى تحريف التاريخ عن قصد وعن عمد لخدمة التعصب القومي الضيق أو التعصب الجنسي والمذهبي الممقوت ، فلو فتشنا في التاريخ التربوي الحالي لمعظم البلدان العربية على سبيل المثال ، وأكد أقول " كلها " ، فسوف نجد تمجيذا مبالغا فيه وتزيينا صريحا وتجميلا بطريقة قبيحة (!) لكل ما يحدث على أرض التعليم ، وتصوير الجهود المبذولة ، وكأن التاريخ لم يشهد لها مثيلا ، فإذا لم يكن النظام استمرارا لفترات السابقة ، وإنما انقلابا عليها فسوف تكون صورة العهد السابق ملطخة بالعيوب والردائل ، وتلك هي أضخم عيوب التاريخ الذي يقدم في المدارس لأنه خاضع دائما للسلطة القائمة ، لكن كتب التاريخ التي يكتبها كتاب بصفتهم الفردية وتوزع للعموم ، فهي تتميز بحرية نسبية في بعض البلدان ، لا كلها .

ولا يحدث هذا في البلدان العربية وحدها ، فهو أمر ملازم لكل حكم يقوم على الفردية والاستبداد ، كما لا نمل من تكرار هذه المقولة ، مما لا بد معه أن نعتذر للقارئ ، فهي ظاهرة تمتد بامتداد التاريخ طوال قرون عدة ، وهي شديدة السطوة ، راسخة الجذور ، متمكنة من الأرض التي تقف عليها ، حتى أن الإنسان المراقب ليشعر في بعض الأحيان بأنها تكاد أن تكون من السنن الثابتة ، والأحكام التي لا يستطيع التطور أن يتغلب منها ، فنصاب بشيء من اليأس والقنوط ، لولا إيمان بعدل الله !

كما أدت العواطف الوطنية الضيقة إلى اختلاف تصوير الحوادث التاريخية تبعا للمصالح السائدة في أوقات مختلفة :

فالثورة الوطنية العربية كانت تصور على أنها (عصيان) و(تمرد) و(هوجة عرابي) طوال الفترة التالية لإجهاضها ، ولكنها ، بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ ظهرت في صورتها الحقيقية حركة وطنية ضد الظلم والاستغلال ، خاصة وأن ثورة عرابي كانت قيادتها عسكرية ، تماما مثلما هو الأمر بالنسبة لثورة يوليو .

وتاريخ مصر في الفترة السابقة على ثورة ١٩٥٢ صور على أنه فترة سواد كالج ، ما لبثت ثورة يوليو أن حولته إلى ضياء باهر من الأعمال والإنجازات ، ويعزز هذا ويؤكد من يغنى كل يوم ، في أوقات مختلفة في الراديو " كنا عبيد وبقينا أحرار " !

في دراسة للدكتور أبو الفتوح رضوان عن " الثورة والتعليم " (٦٢) ، والثورة المقصودة هنا هو ثورة يوليو ، كتبها في نفس العهد نجد أن من الأحكام التي أطلقها : " كانت ثورة ٢٣ يوليو ١٩٥٢ ثورة مثالية باعتبار المفهوم العلمي للثورة "٠٠! وهو إذ يفخر بأن الثورة جعلت للتعليم فلسفة قومية واضحة - وهذا حق لا ينبغي أن نجادل فيه - يشير إلى حكام ما قبل الثورة وموقفهم من التعليم بأنه " أبدا لم يدرسوا احتياجاتنا القومية ويوجهوا التعليم نحوها " ، فهل يقبل المنطق التاريخي هذا القطع والجزم الذي عبر عنه ب " أبدا لم ؟ " !! وهو يؤكد أن " الشعبية " كانت من خصائص تعليم ثورة يوليو - وهذا أيضا حق لا نناقشه - ، لكنه يقول بعد ذلك : " ولم يكن التعليم عندنا شعبيا في وقت من الأوقات قبل الثورة " لتتساءل : وماذا عن آلاف الكتابيب والمساجد التي كان تعليم يتم فيها طوال قرون ، ألم يكن هذا تعليما شعبيا ؟ وهذا المشروع الذي وضعه على مبارك الشهير بلاحة رجب ١٨٦٧ والخاص بنشر الكتابيب الأهلية ؟ ومشروع لجنة ١٩١٦ برئاسة علي يكن لتعميم التعليم الأولى ؟ ألم تكن كل هذه الجهود على طريق " شعبية " التعليم ؟

وزير التعليم الحالي " د. حسين كامل بهاء الدين " يخاطب السيد رئيس الجمهورية ، في تقريره عن تطوير التعليم واصفا إياه بأنه كان " سابقا بمناداتك بأن التعليم أمن قومي لمصر ، فهي المرة الأولى في مصر ، وبين كثيرين من زعماء العالم التي تعلق فيها صيحة أن التعليم أمن قومي " (٦٣) ، ولا شك أن القارئ يلمس نبرة المديح المبالغ فيه ، والذي يصل إلى درجة مخالفة وقائع التاريخ ، ولا نود أن نشير إلى أن

كاتب هذه السطور صدر له كتاب عام ١٩٨٩ بعنوان (الأمن التربوى العربى) ، فمثل هذه المقولة معروفة ومتداولة فى الفكر التربوى والاجتماعى منذ زمن بعيد ، وليس من المتوقع طبعاً أن تجيء الصياغات اللفظية عنها متماثلة ، ومن يقرأ نداءات " فشتة " فيلسوف ألمانيا للأمة الألمانية بعد هزيمة بروسيا من نابليون ، يلمس الوعى بهذا ، وكذلك من يقرأ مقدمات (مستقبل الثقافة فى مصر) لطف حسين الذى ظهر عام ١٩٣٨ .

وليقرأ القارئ معنى أيضاً قول سعادة المسئول " كنت - سيدى الرئيس - سابقاً بقرارك أن التعليم استثمار وليس خدمات " (٦٤) ، فيماذا نعلق على هذا أيضاً ؟ إننا لسنا أقل تقديراً واحتراماً وولاءاً للسيد الرئيس ، لكن تقديراً وولاءاً واحتراماً لا يتأتى أبداً بأن نصفه بما لم يحدث ، فكل دارس (لاقتصاديات التعليم) ، (والتخطيط التربوى) منذ أول الستينات يشهد فيضاتنا من الكتابات التى تؤكد كلها هذه المقولة ، وكل مبتدئ فى هذه الدراسات يجد أن ألف باء هذين العلمين هو هذه المقولة المعروفة الشهيرة ، فماذا سيقول دارسو تاريخ التربية فى مصر بعد عشرات السنين عندما يقرأوا مثل هذه الأقوال فى تقرير رسمى على أعلى مستوى ؟ وماذا سيكون حكم التاريخ حقاً فى تفسير هذه الأقوال ؟ !

وطوال الخمسينات والستينات والسبعينات ، وتاريخنا يكتب عن الصراع العربى الإسرائيلى ، وأن إسرائيل تجسّد للفكرة الصهيونية القائمة على العنف والإرهاب والعنصرية ، وأنها سرطان امبريالى ، وها نحن الآن نعيش فترة تسير فيها الكتابات فى اتجاه مضاد تماماً ، وأصبح الإسرائيليون أصدقاءنا ، ونجد من بنود اتفاقيات ومعاهدات الصلح ألا يسمح فى الكتب المدرسية بما يحرض على العداء لهم ، ومن هنا لا نجد تلك الآيات القرآنية التى ينبهنا فيها سبحانه وتعالى على أن هؤلاء القوم غادرون ، ينقضون العهود ، يسفكون الدماء ، لا ذمة لهم !!

ومن الأمثلة الدالة على وجود هذه الظاهرة فى فترات أخرى وأماكن أخرى ، أنه فى سنة ١٥٠٥ ، كتب " يعقوب ويمفلنج J. Wimpeling " كتاباً مدرسياً فى تاريخ ألمانيا باللاتينية لم يترك مفخرة إلا ونسبها للجنس الجرمانى ، ولم يترك

منقصة إلا نفاها عنه ، فحذف من تاريخه حادثة هامة كذهاب هنرى الرابع إلى كاتوفا Canossa لأنها ماسة بعظمة ألمانيا ، وما أكثر ما حذف من الحوادث المماثلة . وقد قرر فى كتابه أن الشعب الألمانى أقدم من الرومان ، وأن الفنون الألمانية من تصوير ونحت وأدب ، ليست أقل من فنون الإغريق القدماء ، وأن فن الطباعة الذى اخترعه الألمان كان أبعد أثرا فى رقى الإلساتية من المسيحية التى نشرها الرومان . ولقد ترجم هذا الكتاب إلى الألمانية وظل يطبع ويستعمل مدة مائتى سنة بعد ظهور أول طبعة منه (٦٤) . وجاء فى تعليمات وزارة المعارف الألمانية لمؤلفى كتب التاريخ المدرسية فى يوليو سنة ١٩٣٣ أنه يجب أن يعتبر الجنس النوردى جنسا متميزا وأنه صاحب الفضل فى نشر الحضارة فى الهند وإيران وإيطاليا وبلاد اليونان وغيرها ، وأن مدينة هذا الجنس الممتاز لا تضمحل إلا عندما يقع فى يد أجناس أخرى .

ومثل هذا عمله الفاشيون فى إيطاليا ، فقد حتموا أن يعلم التاريخ بحيث يبرز أهمية المثل الرومانية ، ويربطها بمثل حكومة "موسيلينى" . ولما كاتت الكتب المدرسية لا تحقق هذه الغاية ، فقد كلفوا المؤرخين كتابة التاريخ من جديد ، وحذف تدريس التاريخ من مناهج المدارس إلى أن تظهر الكتب الجديدة (٦٥) .

بيد أن هذا كله لا ينبغى أن يقلل من قيمة وأهمية الوظيفة الوطنية والقومية للتاريخ ، ولا بد أن نعيد فنؤكد أن دراسة التاريخ التربوى القومى تصل النشء بقيادة الوطن وزعمائه ومصنحيه وبما بذلوه من جهود فى سبيل الارتقاء به وصيانة حقوقه ، فتضع بذلك أمامهم أمثلة واقعية من إتكاف الذات والتضحية من أجل الجماعة والتفانى فى خدمتها . والغرض من مثل هذه الدراسة ، ليس اقتباس أساليب السلف الصالح فى التفكير والعمل فى جوانب الحياة المختلفة ، لأن لكل زمان غاياته وتفكيره ووسائله ، ولأنه ليس لأى أمة مهما علت وأى جماعة مهما ارتفعت ، أن تفرض أفكارها وأسلوب حياتها وشخصيتها على أجيال تعيش فى زمان مغاير لزماتها ، وإنما الغرض الرئيسى من مثل هذه الدراسة هو الوقوف على الدور الذى أسهموا به فى تطوير المجتمع وتحقيق تقدمه ، واستخلاص معانى الولاء للوطن والعمل من أجله التى كانت تحكم جهود المصلحين والقادة وأعمالهم ، مثل إتكاف الذات وتقديم صالح

الجماعة على النفع الشخصي ، والشجاعة في الحق ، والعدل في الحكم ، وغير ذلك
٠ (٦٦)

نقول هذا ، مع الوعي بأن تاريخ الأمة التربوي ، لم يكن كله مجدا وتقدما ،
والتاريخ الحق ، هو الذي يعرض الماضي بحسناته وسيئاته وانتصاراته وهزائمه
وخيره وشره بصفة عامة ، والتربية القومية الصادقة إنما تقوم على الحقائق ، لا
على بترها ومسحها ، أو تزويقها وزخرفتها وتجميلها لإخفاء ما قد يكون بها من
نواقص .

الهوامش والمراجع

- ١ - أحمد بهاء الدين : أيام لها تاريخ ، دار روز اليوسف ، القاهرة ، سلسلة كتاب روز اليوسف ، العدد الثالث ، أبريل ١٩٥٤ ، ص ٥
- ٢ - المرجع السابق ، ص ٦
- ٣ - المرجع السابق ، ص ٧
- ٤ - حسين مؤنس : الحضارة ، المجلس الوطني للثقافة والآداب والعلوم ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (١) ، يناير ١٩٧٨ ، ص ١٢٦
- ٥ - المرجع السابق ، ص ١٢٧
- ٦ - المرجع السابق ، ص ١٢٨
- ٧ - جوزف هورس : قيمة التاريخ ، ترجمة نسيم نصر ، منشورات عويدات ، بيروت ، ١٩٧٤ ، ص ١٤
- ٨ - المرجع السابق ، ص ١٥
- ٩ - المرجع السابق ، ص ١٦
- ١٠ - حسين مؤنس : التاريخ والمؤرخون ، دار المعارف القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٢٤
- ١١ - المرجع السابق ، ص ٢٥
- ١٢ - هنرى جونسون : تدريس التاريخ ، ترجمة أبو الفتوح رضوان ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٦٥ ، مقدمة المترجم ، ص /ى
- ١٣ - المرجع السابق ، ص /ك
- ١٤ - المرجع السابق ، ص /س
- ١٥ - المرجع السابق ، ص /ص
- ١٦ - شمس الدين السخاوى (المتوفى سنة ٩٠٢ هجرية) : الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ، دراسة وتحقيق محمد عثمان الخشت ، مكتبة ابن سينا ، القاهرة ، ١٩٨٩ ، ص ٦٧
- ١٧ - المرجع السابق ، ص ٢١
- ١٨ - سليمان الخطيب : فكرة التاريخ بين السخاوى والكافيجى ، بيت الحكمة ، القاهرة ، ١٩٩١ ، ص ١٠٦

- ١٩ - السخاوى ، مرجع سابق ، ص ٢١
- ٢٠ - المرجع السابق ، ص ٢٨
- ٢١ - سليمان الخطيب ، مرجع سابق ، ص ١٠٨
- ٢٢ - السخاوى ، مرجع سابق ، ص ٢٩
- ٢٣ - الشعراء / ٨٤
- ٢٤ - الصافات / ٧٨
- ٢٥ - الشرح / ٤
- ٢٦ - الزخرف / ٤٤
- ٢٧ - السخاوى ، ص ٣١
- ٢٨ - هود / ١٢٠
- ٢٩ - ابن الأثير : الكامل فى التاريخ ، دار صادر ودار بيروت ، بيروت ، ١٩٦٥ ، م ١ ، ص ٦-٩ ،
- ٣٠ - عن : فتحية النبروى ، ومحمد نصر مهنا : مناهج البحث فى علمى التاريخ والسياسة ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، ١٩٨٣ ، ص ٣٢
- ٣١ - قسطنطين زريق : نحن والتاريخ ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ١٩٦٣ ، ص ١٤
- ٣٢ - المرجع السابق ، ص ١٥
- ٣٣ - جونسون : تدريس التاريخ ، ص ٢١٠
- ٣٤ - المرجع السابق ، ص ٢١١
- ٣٥ - المرجع السابق ، ص ٢١٢
- ٣٦ - محمد مهدى شمس الدين : حركة التاريخ عند الإمام على ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، بيروت ، ١٩٨٥ ، ص ٨٦
- ٣٧ - ابن خلدون : المقدمة ، طبعة الشعب ، القاهرة ، د.ت ، ص ١٢
- ٣٨ - المقرئى (تقى الدين أبو العباس) : كتاب الموزاعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ، المعروف بالخطط المقرئية ، مؤسسة الحلبي ، القاهرة ، د.ت ، ج ١ ، ص ٢ ،
- ٣٩ - هود / ١٢٠
- ٤٠ - يوسف / ١١١
- ٤١ - أحمد محمود صبحى : فلسفة التاريخ ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٥ ، ص ١٠٢ ،
- ٤٢ - حسين مؤنس : الحضارة ، ص ١٣١

- ٤٣ - المرجع السابق ، ص ١٣٢
- ٤٤ - أبو الفتوح رضوان (مترجم وشارك فى التأليف) : التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، ألفته لجنة من الخبراء بتكليف من هيئة اليونسكو ، وزارة المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٣ ، ص ٣
- ٤٥ - هرنشو : علم التاريخ ، ترجمة عبد الحميد العبادى ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٣٧ ، ص ١٠٥
- ٤٦ - أحمد حسين اللقانى : اتجاهات فى تدريس التاريخ ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٩ ، ص ٦٦
- ٤٧ - قسطنطين زريق ، نحن والتاريخ ، ص ٩٩
- ٤٨ - المرجع السابق ، ص ١٠٦
- ٤٩ - عبد الحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٧٣ ، ص ٧
- ٥٠ - أبو الفتوح رضوان : التاريخ بالمدارس الثانوية ، فى (جامعة الدول العربية ، المؤتمر الثقافى العربى الثالث " ١٨-١١/٢٨/١٩٥٧ ، بغداد ") ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، ص ١٦٩
- ٥١ - المرجع السابق ، ص ١٧٠
- ٥٢ - عن : أحمد اللقانى ، اتجاهات فى تدريس التاريخ ، ص ٦٤
- ٥٣ - محمد مهدى شمس الدين ، مرجع سابق ، ص ٣٦
- ٥٤ - قسطنطين زريق ، مرجع سابق ، ص ١٦٢
- ٥٥ - عبد الحميد السيد ، مرجع سابق ، ص ١٣٤
- ٥٦ - المرجع السابق ، ص ١٣٥
- ٥٧ - سعيد إسماعيل على : دراسات فى التربية والفلسفة ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٢٠٣
- ٥٨ - عبد الحميد السيد ، مرجع سابق ، ص ٤٤
- ٥٩ - قسطنطين زريق ، مرجع سابق ، ص ٩٦
- ٦٠ - عثمان موافى : منهج النقد التاريخى ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٦ ، ص ٣٢
- ٦١ - قسطنطين زريق ، ص ١٦٩

- ٦٢ - أبو الفتوح رضوان : الثورة والتعليم ، صحيفة التربية ، السنة ١٦ ، العدد الأول ، نوفمبر ١٩٦٣ ، ص ١٦ ، ١٧
- ٦٣ - وزارة التربية والتعليم : إنجازات التعليم في ٤ أعوام ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٥
- ٦٤ - التاريخ وفكرة التفاهم العالمي ، مرجع سابق ، ص ٦
- ٦٥ - المرجع السابق ، ص ٧
- ٦٦ - عبد الحميد السيد ، مرجع سابق ، ص ٤٠