الفصل الثانى

فلسـفة التـأريـخ الحضارى

مقدمـــــــــة :

لعل أول ما قد يتبادر إلى ذهن البعض هو التساؤل عن صلة هذا الموضوع بعمليـة التأريخ للتربية ؟ والإجابة بسـيطة للغايـة ، فمـا دام التـأريخ للتربيـة جـزءا مـن عمليـة التأريخ عامة ، ولما كانت قضية " فلسفة التأريخ " تعد قضية جوهرية ومثـار مناقشـات لدى الفلاسفة والمؤرخين على حد سواء ، فلابـد لمؤرخـى التربيـة أن يكشـفوا لدارسـى تاريخ التربية عن هذه المسألة كذلك ٠ ولا نريد أن نستبق العرض والتحليـل ، ولكـن ، سعيا وراء الإيضـاح ، فهـل يمكـن أن تكـون هنـاك لحركـة التطـور الـتربوى قوانيـن أو اتجاهـات ومسـارات عامـة ؟ وهـل عمليـة التـأريخ للتربيـة هـى مجـرد تتبـع الحـوادث والوقـائع التربويـة لتسـجيلها ؟ أو حتـى لاسـتنباط العظـة والدلالـة منهـا ؟ وهـل يمكـن لمؤرخ التربية أن يكون محايدا ؟ وما هى العلل والأسباب التى تحرك التطور التربوي ؟ ٠٠ الخ

مثل هذه التساؤلات وغيرها ، لابد من البحث عنها ، وكما قلنا فى الفصل السـابق ، فإن التأريخ للتربية لن ينعزل لتكون له إجابات خاصة عن هذه التسـاؤلات تفـترق عن تاريخ الأدب وتاريخ الفن وتاريخ العلم وغيرها من الميادين المتخصصة ، ولكنها مجال تطبيقى لما نطرح من إجابات فى عملية التـأريخ العامـة ، فـإذا رأى مـاركس – مثـلا – فى النظرية المادية التاريخية أن قوى الإنتاج وعلاقاته ، وجملة ما يكون البنية التحتية للمجتمع هى التى تحرك تاريخه ، فلابد وأن يصـدق هذا علـى التربيـة كذلـك ، باعتبـار أنها تشكل جزءا من البنية العلوية ٠٠وهكذا ٠

معنى فلسفة التأريخ :

كان فولتير هو أول من وضع هذه العبارة : فلسفة التاريخ فى القرن الثامن عشر ، دون أن يقصد بها أكثر من عرض تحليلى نقدى أو علمى للتاريخ ، وبتعبير أدق ، كان يقصد نوعا من التفكير التاريخى يتقيد فيه المؤرخ بمقاييسه الخاصة بدلا من الاعتماد على ما جاء فى الكتب القديمة . وفى القرن التاسع عشر استعمل هيجل وغيره من الكتاب هذه العبارة نفسها ، ولكنهم قصدوا بها معنى آخر هو التاريخ العام أو تاريخ العالم ، ثم استعملت هذه العبارة فى معنى ثالث على لسان كثير من الفلاسفة الوضعيين ، كتعبير عن قوانين عامة تنتظم سياق الحوادث التى تتبعها التاريخ.

وفلسفة التاريخ على النحو الذى فهمه فولتير وهيجل لها من المهام وعليها من الواجبات ما لا يمكن لغير التاريخ أن يقوم بها ، على حين أن الوضعيين أرادوا تجريد التاريخ من الفلسفة واعتباره علما تجريبيا كعلم الأرصاد الجوية . وإنك لتجد فى هذين المثلين أن فكرة فلسفة التاريخ تندرج تحت فكرة الفلسفة أو مدلولها . كانت الفلسفة فى نظر فولتير تعنى التفكير المستقل الذى يستنتظم الدنيا بما فيها ، أما من وجهة نظر الفلسفة الوضعية فى القرن التاسع عشر فقد كان معناها اكتشاف القوانين العامة (١).

ومن الأعمال المبكرة فى هذا المجال سلسلة المحاضرات التى ألقاها هيجل خلال فترة وجوده فى جامعة برلين التى دعى إليها عام ١٨١٨ ، وجمعت بعد ذلك عام ١٨٣٧ بعنوان " محاضرات فى فلسفة التاريخ " (٢).ففلسفة التاريخ كان يمكن أن ينظر إليها بمنظورين أساسيين : المنظور الأول يجعلها دراسة لمناهج البحث ، أى للطرق التى يمكن أن يكتب بها التاريخ وكيفية التحقق من صحة الوقائع التاريخية ، والكشف عن مدى صدق الوقائع ، ومناقشة فكرة الموضوعية فى التاريخ .. إلخ ، أى باختصار فحصا نقديا دقيقا لمنهج المؤرخ ، وهذا ما سمى أحيانا بالنشاط التحليلى للفلسفة (٣). إلا أن هناك منظورا آخر لفلسفة التاريخ ، وهو النشاط التركيبى ، وفيه لا يدرس الفيلسوف مناهج البحث فى التاريخ وإنما يقدم وجهة نظر عن مسار التاريخ ككل ، وقد عرض هيجل أولا المنظور الأول وهو الذى سنشير إليه حالا ، أما المنظور الثانى ، فسوف نعرضه فى الفصل الخاص بنظريات تفسير حركة التاريخ .

يرى هيجل أن هناك ثلاثة مناهج لعملية التأريخ (٤) :

أولا – التأريخ الأصلى ، والمقصود به ذلك التاريخ الذى يكتبه المؤرخ وهو يعيش " أصل " الأحداث ومنبعها ، فهو ينقل ما يراه أو ما سمعه من الآخرين كما هو ، ومثالنا على ذلك ما كتبه " الجبرتى " عن تاريخ الحملة الفرنسية على مصر ١٧٩٨-١٨٠١، والصور الوصفية التى كان رحالة المسلمين ينقلونها لنا عن بعض مؤسسات التعليم فى العصور الإسلامية ، كما نرى فى رحلة ابن جبير فى وصفه لما كان يتم من تعليم فى بعض مساجد مصر ودمشق .

ثانيا – التاريخ النظرى (٥) ، والسمة الأساسية التى تميزه هى أن المؤرخ لا يعيش الأحداث التى يرويها ، وإنما هو يجاوز العصر الذى يعيش فيه لكى يؤرخ لعصر آخر ، كما هى الحال عندما أرخ الدكتور عبد العزيز صالح للتربية والتعليم فى مصر القديمة ، فهو قد قام بعملية التأريخ ، وهو من أبناء القرن العشرين ، لتربية كانت توجد فى مصر قبل الميلاد بقرون طويلة . وكذلك ما فعله الدكتور أحمد عزت عبد الكريم عندما كتب عن التعليم فى مصر فى عهد محمد على .

ثالثا – التأريخ الفلسفى (٦) ، وهذا هو المنهج الذى يرتضيه هيجل ، فالدراسة الفلسفية للتاريخ تعنى دراسة التاريخ من خلال الفكر لأن التاريخ هو تاريخ الإنسان ، والفكر جوهرى بالنسبة إليه ، فهو الخاصية التى تميزه عن الحيوان ، وكل ما هو إنسانى لا يكون كذلك إلا من حيث ما فيه من فكر ، وعلى ذلك ، فإذا ما نظرنا إلى أعمال الإنسان طوال التاريخ على أنها كلها مجرد أحداث ، فسوف يتعذر على المؤرخ فهمها ، بل إنه – على حد تعبير كولنجوود – قد لا يستطيع أن يكون على يقين من مجرد حدوثها ، ذلك لأن تصورها سوف يكون عسيرا على المؤرخ ما لم ينظر إلى هذه الأعمال على أنها مظهر خارجى للتفكير .

ولعل هذا الذى قاله هيجل – مع اختلاف فى بعض الزوايا – تعبير عما كان يؤرق كاتب هذه السطور أثناء دراسته – كطالب وكباحث – لتاريخ التربية وتاريخ التعليم فى مصر ، فقد جرت العادة عند دراسة تاريخ التربية أن تكون دراسته من خلال التطور

المرصود للفكر التربوى ، أما عند دراسة تاريخ التعليم فى مصر فقد كان ذلك يتم من خلال تتبع حركة " واقع " التعليم ، من إنشاء مدارس وأعداد طلاب ، وقوانين وتشريعات وتنيظمات . ولقد دفعه هذا إلى أن يبدأ حركة بحث ، كان لها أثرها فيما بعد ، فى مجال دراسة الفكر التربوى فى مصر وفى الوطن العربى .

لكن المشكلة التى ينبغى التفكير فيها حقا ، هى أن وجهة النظر الهيجلية ، إذ تصلح كأساس لدراسة تطور الفكر التربوى ، فإنما اعتمادا على فرضية مهمة ، وهى أن الفكر ليس وليد سبحات عقل منفصل عن الحركة المجتمعية ، وبالتالى فدراسة تطوره ، تعطى صورة مجملة ، كلية ، عن واقع التطور التعليمى . لكننا ينبغى أن نفرق بين وضع الفكر فى المجتمعات المفتوحة الديموقراطية ، وتلك المغلقة الواقعة فى براثن القهر والاستعباد ، فالفكر فى الأولى ، إذ يكون وليد حركة تفكير ذاتى فى تفاعله مع الواقع لا يخضع للتوجيه من قوى مهيمنة من خارج ، وهو الأمر الذى يحدث فى المجتمعات المقهورة ، فما يقوله المفكر ليس وليد حركة تفاعل حر ، بل هو ناتج فى أغلب الأحوال عن مداهنة وتزييف ونفاق ، ومحاولة تزيين الواقع وزخرفته بالخيال ، وبالتالى فإن الاعتماد على دراسته ، إيمانا بأنه يعكس حركة واقع التعليم لن ينتج عنه إلا نظرة مزيفة لهذا الواقع مع الأسف الشديد .

وقد عرض لنا د.حسين مؤنس لوجهة نظر آرثر مارفيك فى فلسفة التاريخ ، فى كتابه (طبيعة التاريخ) ، السابق الإشارة إليه فى الفصل الأول من الكتاب الحالى ، ففلسفة التاريخ يمكن أن تكون لها ثلاثة معان (٧) :

أما المعنى الأول ، فهو أن فلسفة التاريخ تعنى بالنظريات العالية المستوى الخاصة بالأسباب العلوية والتيارات التحتية ، أو القوى الأساسية للتاريخ باعتباره حقيقة موضوعية فى الماضى .وهناك معنى أدنى من ذلك لفلسفة التاريخ ، وهو أنها تصف لنا النظرة العامة الأساسية والمفهومات الأساسية أيضا التى يأتى بها مؤرخ ، أو تأتى بها مدرسة من المؤرخين متعلقة بالمشاكل التاريخية التى يعالجونها متضمنة النظريات الخاصة بتعليل الحوادث أو مفهوم التقدم وما إلى ذلك . وأخيرا ، من الممكن أن

يستعمل مصطلح فلسفة التاريخ مرادفا على وجه التقريب للمنهج التاريخى ، أى العملية الفعلية التى يسلك المؤرخ فى شعابها .

وللدكتور حسين مؤنس وجهة نظر فى فلسفة التاريخ تحمل قدرا من الغلو ، وإن كان ما انتهى إليه من مناقشته لهذا المصطلح لا نستطيع أن نختلف معه فيه ، ومن حسن حظ كاتب هذه السطور جمعه فى تكوينه العلمى وفى بحوثه ودراساته ، بين الدراسة الفلسفية والدراسة التاريخية . فمؤنس يرى أن مصطلح فلسفة التربية له جاذبية كبيرة على العقول ، حتى ليحسب الناس أن هناك علما قائما بذاته أو فرعا من فروع الدراسة التاريخية يسمى فلسفة التاريخ ، وذلك فى نظر أستاذنا غير صحيح ، وهو يستند فى ذلك إلى أن تعليل الحوادث ومحاولة البحث عن أسبابها المباشرة وغير المباشرة والاجتهاد فى استخراج الأسباب والأحكام العامة ، كل هذا يدخل فى صميم الدراسة التاريخية نفسها ولا علاقة له بالفلسفة ، فإذا وجد مؤرخ يحاول - بعد أن يحيط إحاطة تامة بالحوادث - أن يصدر عليها رأيا عاما ، أو يجد لها تفسيرا شاملا ، كما فعل ابن خلدون فى مقدمته ، فإن هذا فى ذاته لا يخرج ابن خلدون من زمرة المؤرخين، أو يسلكه فى جماعة الفلاسفة (٨).

ويفرق مؤنس بين طبيعة علم التاريخ وطبيعة الفلسفة تفرقة قاطعة ، فالفليسوف فيلسوف بالطبع أو الاتجاه وأسلوب الفكر وطريقة النظر والاستدلال ، والمؤرخ مؤرخ بطريقته ومنهجيه ، والغايات التى يرمى إليها من وراء ما يكتب من التاريخ . والمؤرخ الحق يجتهد فى السير فى حدود علم التاريخ والتزام منهجه فى أمانة ، ولهذا فإن كبار من نسميهم فلاسفة التاريخ فى عصرنا كانوا يسمون أنفسهم مؤرخين ، ويضرب مثالا بذلك : أرنولد توينبى الذى اعتبر أكبر فلاسفة التاريخ فى عصرنا ، كان يسمى نفسه مؤرخا فحسب (٩) .

والحق أننا لا نستطيع أن ننكر التمايز بين الحقول العلمية ، لكننا ننكر بكل تأكيد الفصل التام ، فهناك ما يمكن تسميته " بالعلوم البينية " ، أو بالتعبير السياسى الشهير " منطقة حدود مشتركة " ، فدارسو الفلسفة غالبا ما يدرسونها فى تطورها منذ فجر تاريخ التطور الفكرى للإنسان ، فهل مثل هذه الدراسة تعتبر تأريخا أو فلسفة ؟ هى

الإثنين معا من غير حاجة بنا إلى التفصيل لأن هذا يمكن أن يطيل الحديث بنا ، وفى الجوانب الفلسفية البحتة لابد من استخدام المنهج الفلسفى ، وهناك جوانب تاريخية بحتة لابد فيها من استخدام المنهج التاريخى ٠ وفى كثير من العلوم هناك مسائل وقضايا تتسم بالعمومية والكلية تبقى الإجابة عنها فى غير يد باحثيها المنغمسين فى مسائلها الجزئية ، كما نرى فى العلوم التجريبية عموما ، وتكون جملة هذه المسائل ما يمكن تمسيته بفلسفة العلم ، والتى لا تدرس عادة بنفس منهج العلم التجريبى وإنما بالمنهج الفلسفى ٠وهكذا الشأن بالنسبة للرياضيات ، حتى أصبحنا نسمى برتراند رسل : فيلسوف رياضيات ، ونسمى جون ديوى بفيلسوف تربية ٠٠ الخ

إن نفس الشىء يصدق على فلسفة التاريخ ، فكل المسائل التى نعرض لها فى هذا الكتاب الحالى يصعب أن تسمى " تأريخا " وإنما هى حديث عن التأريخ : مفهومه وطبيعته وقضاياه ومشكلاته وقواعده وخطواته ، ومسائله الكلية العامة والتى هى قضايا محل خلاف وفيها وجهات نظر متعددة ، وبالتالى فهى التى نسميها " فلسفة التاريخ " ، وما دامت " فلسفة " ، فهى تدرس بالطريقة الفلسفية ٠ إن الذى يتحدث " فى " العلم ، يسمى إنتاجه البحثى باسم العلم الذى يتحدث فيه ، أما الذى يتحدث " عن " هذا العلم ، فهو يتحدث فى فلسفته ٠

وفى نفس الوقت فإننا لا نعترض على ضرورة أن يكون فيلسوف التاريخ دارسا للتاريخ أولا ، وهكذا الشأن فى بقية المجالات المعرفية الأخرى ، ففلسفة العلم إذا كانت تقتضى الكلية والعمومية ، فإن أمرا مثل لا يكون إلا بعد استقراء واسع المدى عميق الاستدلال ٠وإذا كان هذا صحيحا أمكن أن نصف مؤرخا بأنه فيلسوف للتاريخ ، كما يحدث بالنسبة لابن خلدون ، وتوينبى وغيرهما ، لكن العكس غير صحيح ، فإذا كان لابد لكل فيلسوف للتاريخ أن يكون مؤرخا أولا ، فليس من الضرورى لكل مؤرخ أن يكون فيلسوف تاريخ ، لأن هناك كثرة تقتصر فى عملها على عملية :" التأريخ " ، دون أن تخرج منها بتعميمات نظرية يعرفون بها ، تختلف عن تلك التى يخرج بها آخرون ٠ مع ضرورة ألا نرادف بين " التفسيرات " التى تقوم على التعليل والتحليل ، وبين التنظير للحركة العامة للتاريخ ٠

وقد شهد الفكر التاريخى عددا غير قليل من المؤلفات التى دونت فى فلسفة التاريخ ، نشير إلى بعض منها على سبيل المثال لا الحصر ، والأمثلة التى سوف نوردها فيما يلى اقتصرنا فيها على ما تمت ترجمته إلى اللغة العربية ، وهى أيضا ليست على سبيل الحصر ، بل هى مجرد أمثلة ، وفى مقابل هذه المؤلفات فهناك ألوف المقالات والبحوث والدراسات (١٠) :

- عقم المذهب التاريخى Poverty of Historicism ، من تأليف K.R.Popper ، سنة ١٩٤٥ ، وترجمه إلى العربية عبد الحميد صبرة (الإسكندرية) ، ١٩٥٩ .

- فكرة التاريخ Idea of History ، من كتابات Collingwood ، وترجمه إلى العربية محمد بكير خليل ، القاهرة ، ١٩٦٨ .

- مدخل لفلسفة التاريخ ، من وضع و.وولش W.H.Walsh ، وقد ترجمه أحمد حمدى محمود ، القاهرة ، ١٩٦٢ .

- من المعرفة التاريخية ، وقد كتبه الباحث الفرنسى H.I.Marrou ، سنة ١٩٥٢ ، وترجمه جمال بدران ، القاهرة ، ١٩٧١ .

- كيف نفهم التاريخ ؟ مدخل إلى تطبيق المنهج التاريخى ، من وضع L.Gottschalk ، نيويرك سنة ١٩٥٠ ، وترجم من قبل عائدة سليمان عارف ، بيروت ، ١٩٦٦ .

- قيمة التاريخ ، وضع جوزيف هورس (بالفرنسية) ، وترجمه نسيب الخازن ، بيروت ١٩٦٤، كما ترجمه نسيم نصر ، أيضا ببيروت ١٩٧٤

- تطور النظرة الواحدية إلى التاريخ ، وضعه G.Plekhanov ، وترجمه محمد مستجير مصطفى ، القاهرة ، ١٩٦٩ .

- وترجم عادل زعيتر كتاب : جوستاف لوبون ، بعنوان : السنن النفسية لتطور الأمم ، القاهرة ، عام ١٩٥٧ .

- الكتاب الذى وضعه كلود ليفى شتراوس ، وترجمه سليم حداد بعنوان العرق والتاريخ ، فى بيروت عام ١٩٨٨ .

- ونقد كارل بوبر مبدأ الأنماط فى التطور التاريخى فى كتاب ترجمه عبد الحميد صبره بعنوان

" بؤس الإيديولوجيا " فى لندن عام ١٩٩٢ .

موضوع فلسفة التاريخ :

لما كان هناك خلاف على مفهوم فلسفة التاريخ ، كان من الطبيعى أن يكون هناك اختلاف مماثل على موضوعاته ، وقد ذكرت بعض الكتابات أن أهم المشكلات التى تبحثها فلسفة التاريخ ، يمكن الإشارة إليها فيما يلى (١١) :

١ - مشكلة النسبية فى التاريخ ، وبخاصة ما يتعلق منها بالقيم ، وفى هذا الشأن نجد كتابات نظريات " دلتاى W.Dilthey " ، فى نقد العقل التاريخى (١٨٣٣-١٩١١) ، وبدلتاى تبدأ فلسفة التاريخ المعاصرة ، ونظريات " شبنجلر " فى نسبية القيم إلى الحضارة المنبثقة فيها ، وآراء ماكس فيبر (١٨٦٤- ١٩٢٠) فى الربط بين التاريخ والاجتماع ، وما ذهبت إليه المادية التاريخية عند كارل ماركس (١٨١٨-١٨٨٣) ، وفردريك إنجلز (١٨٢٠-١٨٩٥) من الربط بين الاقتصاد المادى والتاريخ ، وما قال به " مانهايم " من اجتماعية المعرفة ، وآراء " بندتو كروشه " (١٨٦٦-١٩٥٢) فى التاريخية المطلقة .

٢ - مشكلة العلية فى التاريخ ، وتندرج تحتها الإشكالات والخواطر التى حفلت بها دراسات توينبى (ولد سنة ١٨٨٩) ، وكارل بوبر Karl Popper .

٣ - مشكلة التقدم والتخلف فى مجرى التاريخ : هل هناك خط للتقدم يستمر قدما ؟ أو ثم تقدم وتخلف دون قاعدة ولا قانون ؟ وما من فيلسوف فى التاريخ إلا وتعرض لهذه المشكلة إما لماما وإما تفصيلا .

٤ - إمكان التنبوء بما سيكون عليه التاريخ ، وفى هذا ذهب البعض إلى التفاؤل ، والبعض الآخر إلى التشاؤم ، والبعض الثالث زعم أنه بمعزل عن كليهما ، وأنه تنبأ تنبؤات موضوعية غير تقويمية . ومن الذين برزوا فى هذا المجال : " توكفيل "

(١٨٠٥-١٨٥٩) ، و" يعقـــوب بوركهـــرت " (١٨١٨-١٨٩٧) وفردريـــك نيتشـــه (١٨٤٤-١٩٠٠) ، وأخيرا كارل ياسبرز (١٨٨٣-١٩٦٩) ٠

ويحدد أحمد محمود صبحى (١٢) سمتين أساسيتين تتسم بهما دراسة فلسـفة التاريخ :

أولا - الكلية ، فتبدو حوادث التاريخ أمام نظر الفيلسوف أشتاتا لا رابط بينها وأكواما تتراكم بعضها إثر بعض ٠ إنه يرفض أن يكون التاريخ عماء ، أو بالأحرى فوضى مـن المصادفات العمياء ، كوارث تتلاحق بعضها فى إثر بعض ، تتخللها ومضات قصيرة من السعادة ٠ إنه يرفض أن يكون مسار التاريخ ، على حد تعبير" ماكس فيبر " كشارع مهده الشيطان بحطام من القيم ٠ يطلب الفيلسوف الوحدة العضوية بين هـذه الأجزاء ، ومن ثم فإن نقطة البدء فى فلسفة التاريخ تكامل بين الأجزاء وترابط بين الوقائع ويتشكل من ذلك كله ما يسمى بالتاريخ العالمى الذى يصبح مادة الفيلسوف ٠

ثانيا - العلية (١٣) ، إذ أن المؤرخ فى التاريخ العادى يلجأ إلى التعليل ، ولكنه يتقيد دائما فى استنباطه للأسباب بواقعة جزئية ملتزما بأطر التاريخ أو مقولاته من فردية وزمان ومكان ، أما فيلسوف التاريخ ، فيختزل العلل الجزية للحادث إلى علة واحدة أو علتين على أكثر تقدير ، يفسر فى ضوئها التاريخ العالمى ، وهذا يقتضى منه بطبيعة الحال إعادة تشكيل وقائع التاريخ ليقدم منها صورة عقلية ٠

فالتاريخ وإن كان أحداثا أو وقائع غبرت إلا أن غايته هى جلاء الحاضر والكشف عن حقيقته ، ولا يتسنى ذلك ما لم ينفذ المؤرخ إلى حقيقة النزعات التى تسوق الوقائع والأحداث حتى تتم فائدة الاقتداء فى ذلك " لمن يرومه فى أحوال الدين والدنيا " ، كما يقول ابن خلدون ، والمؤرخ بهذه الصفة فيلسوف أكثر منه راوية ، فليس هناك من فضل لراوية إلا أن يقص ما يرى أو يسمع على علاته دون أن يعرض لما يسمع أو يرى ببحث أو تحليل ، والراوية فى هذا مصدر من المصادر التى يرجع إليها المؤرخ فى بحثه شأنه شأن الآثار والمدونات التى تكون المادة الأساسية لبحث المؤرخ (١٤)٠

فالمؤرخ لا يقص خبر الأحداث فحسب ، بل يفلسفها ويتحرى العلل فى وقائعها والنزعات التى تسوقها ليفسر على ضوئها أحداث الحاضر الذى يعيشه ، وليس فى مقدوره أن ينزع نفسه من حاضره فكل ما يعنيه أن يتخذ من الماضى وسيلة لفهم نفسه وإدراك ما يحيط به ، وتلك هى فائدة التاريخ وجدوى عمل المؤرخ ٠ لكن المؤرخ غير الفيلسوف ، إذ بينما يقف المؤرخ أمام الواقعة التاريخية باحثا منقبا عن نشأتها ومجراها ودلالتها ، ترى الفيلسوف يطل على عالم التاريخ كله فى صورته الكونية العامة لا يعنيه العرض قدر ما ينفذ إلى الجوهر ، ولا يهتم بالواقعة قدر ما يهتم بالعلية ، فيغوص وراء الواقعة بحثا وراء الجوهر وسعيا وراء الكلية ، ثم يضع مذهبا يفسر به الواقعة وغيرها من الوقائع (١٥) ٠

وفلسفة التاريخ تكاد أن تكون هى التى تعطى للمعرفة التاريخية طابعها المميز، وتكسب بعض المشتغلين بعملية " التأريخ " ما يمكن تسميته " بالتفكير التاريخى " على غرار ما نقول " التفكير العلمى " و" التفكير العسكرى " و" التفكير الدينى " ٠٠ وهكذا ٠ إننا كثيرا ما نرى ونشاهد ونتعامل ما أفراد انشغلوا بالبحث العلمى فى المجالات الطبيعية خاصة فى المعامل ، ودرج الناس على تسميتهم باسم " العلماء" ، وإذا جاز هذا نسبة إلى عملهم ، لكن هل يجوز بالنسبة لمنهج تفكيرهم ؟ لا نستطيع الإجابة على هذا السؤال إلا باستقراء مواقف فى حياتهم العملية ، وممارساتهم الحياتية لنرى ما إذا كان العمل العلمى قد تحول لديهم إلى طريقة حياة وطريقة تفكير أم لا ، فهو ما لم يصبح هكذا ، فمن الصعب أن نصف تفكيرهم بأنه علمى ٠

وإذا صدق هذا فى العلوم التى تبحث فى المادة غير الحية ، فهو أصدق فى العلوم الإنسانية نظرا لتعقد هذه العلوم من ناحية ، ولصلتها الوثقى بحياة العالم (بكسر اللام الثانية) من ناحية أخرى ٠ ولعله أصدق ما يكون فى التأريخ لتغلغله العميق فى فكر الإنسان وعاطفته ودوافع سلوكه ٠ ونحن نرى بين المؤرخين المحدثين عددا وافرا متكاثرا من الذين امتلكوا ناصية الصناعة التأريخية ، فأقبلوا على المصادر يدرسون نصوصها ويستخرجون منها الحقائق الجزئية ويملأون صفحات الكتب والمجلات بها ٠ ولسنا ننكر خدماتهم الجزيلة فى هذا المضمار ، ولكننا نعتقد أنهم لا يتممون وظيفة التاريخ كاملة إلا إذا ضموا إلى هذه الصناعة الدقيقة ، النظر المتأمل فى أحداث الماضى

، الرابط بينها ، الحاكم لها أو عليها ، المكتشف أثرها فى الحاضر ، الدافع إلى الفهم الشامل الصحيح والعمل الإيجابى المثمر (١٦)٠

وبكلمة أخرى إن الصناعة التأريخية كثيرا ما يذهب بها الحرص على الدقة إلى تجزئة الماضى وإلى إضعاف صلته بالحاضر ، فتحدث ثمة هوة بين " المعارف " التأريخية المتكاثرة و" الفكر " و" الاتجاهات " التأريخية التى يجب أن تحتويها الثقافة الفردية والاجتماعية - هوة بين التأريخ كصناعة ، وبين التأريخ كتفكيرمعين له مميزاته وله خصائصه التى تكمل معنى الصناعة فيه ، والتى تميزه فى الوقت نفسه عن التفكير الذى يتجلى فى العلوم الأخرى ، وفى يقيننا أن هذا هو ما يمكن أن تعطيه فلسفة التاريخ (١٧) ٠

والاشتغال بفلسفة التاريخ يقوم على بعض المسلمات (١٨) :

- وحدة الطبيعة البشرية ، فالبشر يكونون فى طبيعة تكوينهم " نوعا " متشابها واحدا ، وإن قومياتهم وأجناسهم لا ترسم بينهم من الفروق إلا القليل ٠ والاختلاف العرقى ، الثقافى ، البيئى (الجغرافى والاجتماعى) ، اختلافات تعيدها بعض النظريات إلى الجذور الاقتصادية ، وبعضها إلى العرق ، وبعضها إلى الفكر ٠ واختلاف المواقف النفسية والمادية تبقى دوما قابلة للإدراك والكشف والفهم والتحليل ، وتطويق الأثر من قبل البشر اللاحقين ٠ إنها صدى لوحدة " الطبيعة " وخضوعها لقوانين واحدة ٠

- تعقد الطبيعة البشرية ، فهذه الطبيعة المتشابهة بين البشر ليست بسيطة التكوين ، فتعقدها الداخلى لا يوازيه إلا تعقد التفاعلات التى تكون بينها وبين العوامل الأخرى المؤثرة فيها ، من أرض وجو وبشر آخرين ، وهى بدورها عوامل معقدة كل التعقيد ، ومن هذا وذاك كله ، من محصلة التجاذب والتصادم بين هذه القوى المشتبكة يكون التاريخ ٠

- ثبات السنن الطبيعية وتطور الظواهر الحية فى وقت واحد، إنها جدلية الإصرار على أن فى الكون سننا لابد بالغة غاياتها ، وأن الكائنات الحية ، وبخاصة منها

الإنسان فى تطور متماد لا يقف ، وأن ذلك الثبات وهذا التطور مترابطان معا ، متزاوجان فى نسق ومسيرة جدلية يسير فى هديها وإطارها معظم المؤرخين ، وإن كانوا يتفاوتون فى تحديد ذلك السير ، وفى وعى تلك الجدلية .

- أن التاريخ ليس مجرد أحداث طافية على سطح الزمن كما تطفو قطع الأخشاب المنفصل بعضها عن بعض على وجه النهر ، كما أشرنا مرات عدة ، ولكنه يستند كالعلوم الأخرى تماما ، إلى فرضية مسبقة هى أن ثمة قوانين تسير هذا النظام من الأحداث على غيرالشكل الذى يجرى فيه لو كانت هذه الأحداث حرة من الترابط والالتصاق والتشابك الخفى المحتوم بعضها مع بعض (١٩) .

ووفقا لما أدت إليه دراسة فلسفة التاريخ ، فقد أصبح المؤرخ الذى يعرض لبحث حادثة من أحداث التاريخ يفرق بين ما يمكن أن نسميه الناحية الداخلية والناحية الخارجية لهذه الحادثة (٢٠) ، فطريقة قبول الطلاب فى معاهد التعليم زمن محمد على ، إذ كانت تعتمد فى بعض الأحيان على قيام مندوبين من قبل الحكومة للنزول فى القرى و" القبض " على بعض الأولاد لإدخالهم المدارس الجديدة رغما عن أولياء أمورهم ورغما عنهم ..فهذا شكل المسألة الخارجى ، لكن جانبها الداخلى المحرك لها والمعتمد عليها هو نظرية الحكم السائدة فى ذلك الوقت ، والنظرة إلى قضية التطوير ومنهجها ووسائلها . وصدور قانون فى عام ١٩٤٤/٤٣ بمجانية التعليم الابتدائى ، وتزايد التحاق الطلاب به ، وارتفاع الميزانية المخصصة لهذا التعليم بناء على ذلك ، كل هذه جوانب " خارجية " لا تفسر الحدث ، إنما تفسيره يكمن فى مبدأ تكافوء الفرص وديموقراطية الحكم وشعبية الحزب الذى فى السلطة (الوفد) .. وهكذا .

أما فى حالة الطبيعة المادية ، فلا وجود لهذه التفرقة بين الناحيتين الداخلية والخارجية للشيء. تفصيل ذلك أن أحداث الطبيعة مجرد أحداث ، وليست من قبيل الأعمال الصادرة عن بشر وعن تفكير من جانبهم ، يتعين على رجل العلم أن يتتبعه . ولا جدال فى أن العالم مثله مثل المؤرخ لا يقف عند مجرد الكشف عن الأحداث ، ولكن الطريق الذى يتبعه بعد ذلك يختلف اختلافا بينا عن الطريق الذى يتبعه المؤرخ ، ذلك أن رجل العلم ، بدلا من تصوير الحادثة على أنها عمل ، ومحاولته الكشف من جديد

عن تفكير الإنسان الباعث على حدوثها ، متخطيا بذلك الناحية الخارجية ، ليتعمق فى دراسة ناحيتها الداخلية ، يتعدى حدود هذه الحادثة ويدرس العلاقة بينها وبين مثيلاتها من الحوادث ، ومن ثم يخضع هذه كلها لنظرية عامة أو قانون من قوانين الطبيعة ٠

وليست الطبيعة فى نظر رجل العلم إلا ظاهرة مجردة تبدو دواما على هذه الصورة ، ولكن هذا التكييف لمعنى الظاهرة لا يعنى أنها ليست حقيقة مادية ، أو أنها لم تستوف مقومات الظاهرة المادية ، وإنما يعنى أنها مشهد يعرض نفسه أمام ملاحظه ويثير تفكيره ، أما أحداث التاريخ فليست مجرد " ظواهر " ، ولا هى مجرد مشاهد تعرض التفكير ، وإنما هى أشياء لا ينظر إليها المؤرخ فقط ، وإنما يتعمق فى دراستها ليتبين ما تنطوى عليه من تفكير ٠ والمؤرخ إذ ينفذ إلى أعماق الأحداث ويتبين الفكرة التى تعبر عنها هذه الأحداث ، يقوم بعمل لا يستطيعه رجل العلم (٢١) ٠

ولقد ترتب على هذه النظرة ، تغير بؤرة التاريخ ، فالأحداث أصبحت هامة فقط بقدر استطاعتها الكشف عن الطبيعة الإنسانية وإزالة الحجب عنها (٢٢) ، واتجه عدد من المؤرخين ، غير قليل ، إلى الاهتمام بحياة الشعوب ، فلم تصبح السياسة وما تقوم به الحكومات هى مجال التاريخ فقط، لذلك نجد المؤرخ الإنجليزى لورد " أكتن " فى عام ١٨٩٥ ينتقد بشدة تركيز المؤرخين على الناحية السياسية وإهمالهم ما يتصل بالجماهير وأفكارهم ، فيقول " إن اختصاصنا تناول ما هو أبعد مدى من شؤون السياسة ، وهو غير خاضع لتشريع الحكومات ٠ إن من واجبنا أن نحيط بحركات الأفكار التى هى علة الحوادث العامة لا نتيجتها ، وأن نجعلها نصب أعيننا دائما " ٠ (٢٣)

اتجاهات فى فلسفة التاريخ :

يسود فلسفة التاريخ اتجاهان رئيسيان : الوضعية والمثالية ، اتجاه يريد التعامل مع الواقعة التاريخية كما يتعامل العالم مع وقائع الطبيعة فلابد من دراستها بمنهج علمى وفق منظور وضعى ، واتجاه يرى الواقعة التاريخية مجرد مظهر لفكر ، والفكر الكامن هو الذى يجب أن يكون موضوع البحث والدراسة ، وهذا بدوره يتطلب منهجا

مغايرا للمنهج التجريبى العلمى . الخلاف إذن خلاف " فلسفى " بالدرجة الأولى ، يتبدى فى طبيعة المعرفة ، وفى مناهج البحث ، وفى النظر إلى الوجود .

وإذا أردنا أن نتحدث عن الاتجاهين من منظور نظرية المعرفة ومناهج البحث ، يصبح الحديث عن الحقيقة التاريخية هو محاولة الإجابة عن سؤال : ما هو معيار الصدق أو الكذب فى القضية التاريخية ؟ وكيف يمكن أن نحكم على دعوى تاريخية ما بأنها صادقة أو كاذبة ؟ ومتى نصدق رواية تاريخية يرويها راو أو تطالعنا عليها وثيقة ؟ (٢٤)

فبالنسبة للاتجاه الأول ، فلنفرض أن أمامنا تقرير صادر عن نظارة المعارف فى أوائل القرن العشرين عن التعليم الذى تتولاه أو تشرف عليه .. هذا التقرير ، وثيقة تاريخية تصور واقعة أو وقائع تعليمية من زمن مضى ولم يعد قائما ، تنصرف الجهود البحثية أولا للتأكد من صحة الوثيقة وفقا لمناهج النقد الداخلى والنقد الخارجى ، فإذا أكدت لنا نتائج البحث صحة الوثيقة ، فلابد أن نصدق ما تتحدث عنه ، فمنهج البحث العلمى يقوم على ضرورة المطابقة بين ما نقوله عن واقعة وبين الواقعة نفسها .

ولا نريد أن نناقش هنا هذه القضية بالتفصيل ، فنتساءل : وهل الواقعة التى زعمت الواقعة أنها قد جاءت لتصورها قد حدثت أصلا بالفعل أم لا ؟ فمثل هذه المناقشة مكانها فيما بعد ، لكن ما يهمنا الآن هو قول أصحاب الاتجاه الآخر أن المشكلة ليست فى وقوع ما وقع وإنما فى التعرف على ما وقع ، والمعرفة تتعلق بالذات العارفة نعنى عقل المؤرخ ، ووفقا لوجهة النظر المثالية هذه أن تاريخ التربية فى مصر فى العصور القديمة لا يشكل تاريخا قبل أن يكتشف حجر رشيد ، لأنه لم يكن يشكل بأية حال معرفة تاريخية (٢٥) .

ويعلق د. صبحى على هذا الخلاف تعليقا نتفق معه فيه ، إذ يذهب إلى أن الخلفية الفلسفية فى الخلاف بين الوضعية والمثالية تكمن فى العلاقة بين الذات والموضوع ، الذات المدركة والموضوع المدرك ، ضمن الوضعيون موضوعية التاريخ ، ولكنهم افتقدوا السبيل إلى معرفته ، وأمسك المثاليون بخيط المعرفة ، ولكنهم ضحوا

بالموضوعية . اهتم الوضعيون بالموضوع المدرك وطلبوا من الذات المدركة إنكار الذات ، وحام المثاليون حول الذات المدركة حتى أفلت منها الواقع ولم تعد تدرك إلا تصوراتها (٢٦) .

وكان من الشائع فى القرن التاسع عشر ، تفسير كل الظواهر من خلال التاريخ ، فالسابق هو الذى يتحكم فى اللاحق ، والمنشأ الأول لأى ظاهرة ، ثم مسارها التالى ، أساسى فى فهم طبيعتها الحالية . ولقد اتفق على هذه النقطة مفكرون كانوا يختلفون فيما بينهم فى مسائل أساسية : إذ قدم إلينا دارون تفسيرا لتطور الأحياء من منظور تاريخى ، وعمم سبنسر نظرية دارون من المجال البيولوجى إلى جميع المجالات : الاجتماعية والروحية والعلمية والمادية . واتخذ نيتشة من فكرة التاريخ أساسا لفلسفة كاملة تؤمن بأن للأخلاق والمعرفة والقيم (حتى المنطقية منها) تاريخا ، وبأن حاضر هذه المعانى لا يفهم إلا من خلال ماضيها ، وبأن الإنسان كائن تاريخى فى صميمه (٢٧) .

بل يمكن القول من وجهة نظر معينة ، أن العلوم الطبيعية ذاتها كانت تضفى على الفكرة الرئيسية فيها – وهى فكرة السببية – طابعا تاريخيا أو زمنيا ، لأن السبب كان ينظر إليه على أنه " السابق المتكرر أو الدائم " ، والتقطت علوم إنسانية كثيرة فكرة التفسير التاريخى ، فأصبح من الضرورى ، من أجل فهم أية ظاهرة تنتمى إلى مجال الحياة الإنسانية ، الرجوع إلى سوابقها الماضية ، وأصبح النقاد الفنيون والأدبيون يفسرون عمل الكاتب من خلال تاريخ حياته ، ويبنون نظرتهم إلى الفنان على وقائع نفسية أو اجتماعية أو سياسية لها كلها موقع محدد فى " التاريخ " ، أى أن التاريخ أصبح متغلغلا فى كل شىء (٢٨) .

لكن " كارل بوبر" وجه حملة نقد عنيفة للمذهب التأريخى " Historicism "، إذ بين أنه يستحيل علينا التنبوء بمستقبل سير التاريخ ، وذلك لأسباب منطقية بحتة . وقد أودع الدليل على هذه القضية مقالا نشره عام ١٩٥٠ عنوانه " اللاحتمية فى الفيزيقا الكلاسيكية وفى فيزيقا الكوانتة " Indeterminism in Classical Physics and in quantum Physics ، ولكنه لم يكن راضيا عن هذا المقال

، ووضع معالجة لهذا الموضوع أكثر توفيقا فى فصل عن اللاحتمية ، هو جزء من التعقيب الذى ألحقه بالطبعة الجديدة من كتابه " منطق الكشف العلمى " - ترجم إلى اللغة العربية - Logic of Scientific Discovery ، بعنوان : " بعد عشرين عاما " (٢٩) .

ويحصر بوبر الدليل على كذب المذهب التأريخى فى القضايا الخمس الآتية :

١ - لا يمكن لنا ، بالطرق العقلية أو العلمية ، أن نتنبأ بكيفية نمو معارفنا العلمية .(وهذه القضية يمكن البرهنة عليها منطقيا بناء على اعتبارات لا يتسع المجال لها الآن) .

٢ - إذن فلا يمكننا التنبوء بمستقبل سير التاريخ الإنسانى .

٣ - وهذا معناه أننا يجب أن نرفض إمكان قيام تاريخ نظرى ، أى إمكان قيام علم تاريخى اجتماعى يقابل علم الطبيعة النظرى ، ولا يمكن أن تقوم نظرية علمية فى التطور التاريخى تصلح أن تكون أساسا للتنبوء التاريخى .

٤ - إذن فقد أخطأ المذهب التاريخى فى تصوره للغاية الأساسية التى يتوسل إليها بمناهجه ، وببيان ذلك يتداعى المذهب التأريخى .

ويطمئننا بوبر إلى أن هذا الدليل لا يدحض بالطبع إمكان كل أنواع التنبوء الاجتماعى ، فهو على العكس من ذلك يتفق تمام الاتفاق وإمكان اختبار النظريات الاجتماعية ، كالنظريات الاقتصادية ، عن طريق التنبوء بأن أمورا معينة سوف تحدث إن تحققت شروط معينة ، وإنما يدحض إمكان التنبوء بالتطورات التاريخية إلى الحد الذى يمكن أن تتأثر بنمو معارفنا (٣٠) .

وكان من الطبيعى أن تعكس الفلسفة منطقها على مذهب كارل ياسبرز فى فلسفة التاريخ ، فهناك ، على سبيل المثال سؤال شهير يطرحه كل المشتغلين بفلسفة التأريخ ، وهو : هل هناك وحدة للتاريخ ؟ ، وأسباب النفى لهذه القضية عديدة : وأولها أن الظواهر التاريخية مشتتة إلى غير نهاية : فهناك شعوب وحضارات عديدة ، وفى كل

منها قدر لاقيناه من الوقائع التاريخية الجزئية ، وحيثما سمح إقليم فى الأرض بالعيش ، نظم الإنسان جماعة (٣١) .

ويرد ياسبرز على هذه الحجة قائلا أن النظر إلى الإنسان من هذه الزاوية ، تصنفه على نحو ما يفعل علماء النبات فى تقسيمه إلى أنواع وأسر نباتية . وهذا معناه الافتقار إلى إدراك ما يميز الإنسان حقا ألا وهو أنه على الرغم من تشتت الجماعات الإنسانية ، فإن الناس لا يظلون فى عزلة ، بل حيثما التقوا تبادلوا أشياء فيما بينهم : معارف أو أفكارا . وفى هذا اللقاء يستشعر كل واحد منهم نفسه بالآخر ويستشعر أنه مدعو لاتخاذ موقف بإزائه ، فهو يحس إذن أنه يستهدف شيئا فريدا لا يملكه ولا يعرفه ، ولكنه مع ذلك يدفعه دون جدوى .

على أنه إذا لم تكن الوحدة واقعة ، فيمكن النظر إليها على أنها غاية ، وهذه الغاية يمكن أن تعد معنى خفيا ، فلنحاول مع ياسبرز أن نفسر التاريخ من حيث النهاية(٣٢):

١ - أن الغاية هى المدنية ، هى تأسيس الإنسان ، وما يقصده من هذا ، وراء التنظيم المادى للحياة ، لم يتحدد نهائيا ، ولكنه ينتسب إلى التاريخ ، وعلى مستوى التنظيم ، فإنه النظام القانونى للعالم . إن حركة التاريخ تسير من التشتت إلى حياة مشتركة على الأرض فى وحدة قانونية ، بعد الأزمنة التى كانت الاتصالات الوحيدة فيها هى أعراض السلام والحرب ، وهذه الوحدة بتنظيمها للحياة العملية ، تترك المجال حرا لكل الإمكانات الروحية والمعنوية للمبدعات الإنسانية .

٢ - الغاية هى الحرية ، الحرية الواعية . ويمكن تصور كل ما جرى حتى اليوم على أنه محاولات لاكتساب هذه الحرية والظفر بها ، لكن ماهيتها حقا لن تتجلى إلا فى اللامتناهى . وإرادتنا فى تنظيم عالم مؤسس على القانون لا يضع لنا كغاية مباشرة الحرية العالية ، بل الحرية السياسية ، وهذه الأخيرة تهيىء للإنسان الحد الأقصى من الإمكانيات لتحقيق الحرية العالية .

٣ – الغاية هى إنسانية عليا ٠ وعملها الروحى هو ميلاد مدنية فى الجماعة التى تتحقق فيها ظروف تنتج فلتات إنسانية لامعة تشع عبقرية ، فيها يكشف الإنسان عن نفسه (٣٣) ٠

وعند ياسبرز ، فإن إدراك الوحدة فى التاريخ ، أى تصور التاريخ العام على أنه يؤلف كلا ، هو ما تصبو إليه المعرفة التاريخية التى تبحث عن معناه الأسمى ٠

وهناك عدد غير قليل من فلاسفة التاريخ الذين ساروا على مذهب التأريخ الشامل ، أى الدراسة الشاملة للفترة أو الظاهرة التى ندرسها ، فإذا كنا ندرس التعليم بالأزهر فى عصر دولة المماليك ، فلابد لنا من أن ندرس الدولة المملوكية دراسة كاملة من كل نواحيها ونلم بتاريخها السياسى والعسكرى والاقتصادى والاقتصادى والثقافى، وندرس إلى جانب ذلك أحوال العالم الإسلامى كله فى ذلك العصر ، وذلك لكى نستطيع أن نتكلم فى موضوعنا عن ثقة وتمكن ٠ ولا مفر من هذه " الكلية " Totality لمن يريد أن يقوم بدراسة تاريخية جديرة بالتقدير ، ولم يتبع أحد هذا المنهج اتباعا صادقا ووصل فيه إلى مداه أحد إلى ما يقرب مما فعل أبناء المدرسة الفرنسية العريقة التى عرفت بمدرسة " الأنال " – الحوليات – L.Ecole des Annale (٣٤)٠

وقد عبر أرييه Aries ، أحد زعماء مدرسة الحوليات ، فلسفة هذه المدرسة بقوله أن كل ما ننفق فيه الوقت من دراسة الحوادث السياسية والعسكرية ووقائعها ، ربما لا يكون فى الحقيقة إلا الواجهة الظاهرة للتاريخ ، وأن التاريخ الحقيقى يقع وراء ذلك فى حياة الناس العاديين ومستوى معيشتهم وأفكارهم وآمالهم ومخاوفهم ٠ وهو لهذا يحذر من التاريخ السطحى الذى ينزلق إليه كثيرون فيجرون وراء تتبع الحوادث ذات الدوى الكبير ، وربما لم يكن لها فى الوعى الإنسانى أثر ، مما يوجب على المؤرخ أن يبحث عن الأصيل والدائم ، عن اللباب لا القشور !(٣٥)

ومن الأعمال الهامة التى تصور هذا الاتجاه فى فلسفة التاريخ ، الكتاب الذى كتبه " بروديل " Braudel بعنوان (البحر الأبيض المتوسط والعالم المتوسطى فى عصر فيليب الثانى) La Mediterranee et Le Monde Mediterraneen a L.Epque de Philippe 11(1949) ، فهو يقدم فيه تصنيفا ثلاثيا للزمن يؤسس

المنهج الجديد الذى طبقه فى كتابه المذكور ، ففى المستوى الأول نجد " التاريخ الجغرافى " وهو شبه راكد ، يتعلق بتاريخ الإنسان من حيث علاقاته بالوسط المحيط به ، إنه تاريخ بطىء السير والتحول ، تطبعه الدورات المتكررة والأوضاع التى لا تنفك تتجدد . إنه تاريخ يكاد يكون خارج الزمن فى علاقة مباشرة بالأشياء الجامدة ، لكنه شرط كل تحقيب يقوم به المؤرخ (٣٦) .

ثم نجد وراء هذا التاريخ الراكد ، تاريخا ذا إيقاع بطىء ، يمكن أن نطلق عليه " التاريخ الاجتماعى " أى تاريخ المجموعات والتجمعات البشرية ، يتناول المؤرخ فى هذا المستوى الاقتصاديات والدول والحضارات والمجتمعات ، ليبين ، مثلا ، إن كل هذه القوى العميقة تفعل فعلها فى ميدان معقد كالحرب ، إذ الحرب ليست مجرد مسئولية فردية .

أما المستوى الأخير ، فهو التاريخ التقليدى الذى نطلق عليه " التاريخ الفردى " الذى لا يتحدد من خلال بعد " الإنسان " وإنما " الفرد " فقط ، إنه " التاريخ الحدثى " ، أى الذى ينصب على الوقائع والأحداث ، بتموجاته السريعة الحادة .

وهكذا يتم تفتيت أحادية الزمن التاريخى لتقسيمه إلى مستويات ثلاثة تحدها ثلاثة حقول من الواقع : الوسط والمجتمع والفرد ، كما تنفتح على ثلاثة مناهج مختلفة : الجغرافيا وعلم الاجتماع والتاريخ التقليدى (٣٧) .

من هنا تتم إعادة بناء المقاربة المنهجية للحدث التاريخى باعتبار الوعى الجديد بدور النموذج النظرى فى كتابة التاريخ ، التى لم يعد ينظر إليها من منظور الطريقة الوضعية " المبسطة " القائمة على وهم القراءة التجريبية المباشرة للحدث .

إنسانية التاريخ :

الإنسان هو الموضوع المشترك بين التربية والتاريخ ، فأول وصف للتربية أنها عملية إنسانية ، بدايتها الإنسان ونهايتها أيضا الإنسان ، بمعنى أن الدوافع التى تحرك

العمل التربوى ، والمصلحة الأولى المراعاة هى الإنسان، وفى نفس الوقت فإن غايتها هو هذا الإنسان نفسه ٠ وهى تتوجه بعملها إلى حاضر الإنسان ومستقبله باعتبار ما بين بعدى الحاضر والمستقبل من عروة وثقى ، ذلك أن المستقبل لابد أن يبنى ويتأثر بمعطيات الحاضر ، لكن هذا الحاضر كما هو معروف وليد الماضى ، والماضى هو الموضوع الأساسى للتاريخ٠

وعندما تساءل كثيرون :أى ماض ؟ كانت الإجابة الفورية ، ماضى الإنسان ! وأكدت جميع الاتجاهات والمذاهب على محورية الإنسان فى العملية التأريخية ، إذ مما لا شك فيه أن كل موجود له تاريخ ، حتى هذه الأحجار الملقاة هنا وهناك ٠٠ حتى هذه الحشرات التى نأنف منها ونشمئز ٠٠الصراصير والخنافس والذباب والبعوض ٠٠وهكذا ، ولكن هذا الماضى هو موضوع علم أو علوم أخرى غير التاريخ بالمعنى الدقيق ، ولا تتصل بهذا التاريخ إلا بقدر ما أثرت الأحداث التى تعنى بها بالإنسان أو بقدر ما أثر هو فيها ٠ كذلك فإن المسألة ليست فى وجود تاريخ للكائن حيا أو غير حى وإنما هى فى الوعى بهذا التاريخ ، وهذه الخاصية الجوهرية المميزة للإنسان إنما هى نتاج عملية التربية ٠

وفضلا عن ذلك ، فإذا كان التاريخ حركة الكائن فى الزمان والمكان ٠٠
وإذا كان الكائن جمادا ونباتا وحيوانا وإنسانا ٠٠٠
فإن تاريخ كل من الجماد والنبات والحيوان يسير وفق قوانين ثابتة وموضوعة خارج هذه العوالم٠
إن الجماد لم يضع قوانين حركته ، ومن ثم فإنه لم يضع قوانين تاريخه ، وكذلك النبات والحيوان٠

إن هذه العوالم الثلاثة خاضعة فى جميع حالات وجودها لمبدأ الضرورة ، ومن ثم فتاريخها من جميع وجوهه خاضع لمبدأ الضرورة ٠ إنه حصيلة حركتها الضرورية فى الزمان والمكان ، ومن ثم ف" الخطأ" غير وارد فى تاريخ هذه العوالم ٠ إنها لا تصنع تاريخها ، ولذا فهى لا تقع فى أخطاء العمل (٣٨)٠ أما تاريخ الإنسان فشىء آخر ! إن الإنسان يتعامل مع الكون على أساس مبدأ الاختيار لأنه كائن حر ، لا يخضع لمبدأ

الضرورة إلا فى نطاق العمليات البيولوجية فى جسمه ، ومن ثم فإنه يشارك فى وضع قوانين حركته فى الزمان والمكان ، فكان التأريخ بهذا هو تأريخ إنسانى بمعنى الكلمة ، لا لمجرد أن موضوعه هو الإنسان ، ولكن ، كذلك ، فهو نتاج يد الإنسان وعقله وقلبه !

وإذا كان" الزمن " ليس مجرد ماض ، وإنما هو كذلك حاضر ومستقبل ، فإن ولع الإنسان ب " الزمن " لا يتبدى فقط فى الاهتمام بالماضى ، وإنما كذلك بالمستقبل ، قال الشاعر " جون دن " John Donne " الكائنات ذوات الطبيعة الأدنى أسيرة الحاضر ، أما الإنسان فكائن مستقبلى " ، وهذا القول يعبر عن الوعى بفارق آخر أساسى يمايز بين الإنسان والحيوانات الأخرى جميعها ، فمن الناحية العملية، نجد أن الإنسان مفطور على حاستى الذاكرة والتوقع ، إذ أنه ينظم حياته داخل شبكة نسيجها الماضى والحاضر والمستقبل (٣٩) ٠

هذا الحس الزمانى يرجع إلى الحضارات البدائية ، فلقد دلتنا الكشوف الخاصة بإنسان نياندرتال Neanderthal (حوالى ٥٠,٠٠٠ سنة قبل الميلاد) على اهتداء الإنسان إلى دفن موتاه ، مما يؤذن بأنه يفكر فى نوع من الوجود المتصل لهؤلاء الراحلين ، فكانت ضرورات الحياة المقبلة من طعام وأدوات وأسلحة ، توضع إلى جوار الجسد عن الدفن ابتداء من العصر الحجرى القديم (حوالى ٣٥,٠٠٠ سنة ق٠م) ، كما مارس الإنسان منذ أقدم العصور ديانات عبادة السلف ٠ وفى الأساطير والطقوس سجلت الذاكرة الجماعية الكوارث الطبيعية كالهجرات والحروب وما شاكل ذلك٠

وتعبيرا عن إنسانية التاريخ ، دعا " كولنجوود "إلى إيجاد علم للطبيعة الإنسانية تتحتم دراسته لكل دارس للتاريخ ولكل من يمارس مهمة التأريخ ، وقد شرح وجهة نظره بالتفصيل ، قائلا أن الإنسان الذى يطمع فى معرفة كل شىء ، يطمع فى معرفة نفسه أيضا ، وليست معرفته بنفسه هى هدفه الوحيد (ولو أنها قد تكون أهم أهدافه) ، وما لم يؤت قدرا من المعرفة بنفسه تكون معرفته بالأشياء الأخرى ناقصة ، لأن معرفة الإنسان بشىء ، دون أن يكون على بينة من أنه يعرف هذا الشىء ، لا تعدو أن تكون نصف معرفة ، فى حين أن الإنسان لو كان على بينة من أنه يعرف ، لاستتبع

هذا أنه على بينة من نفسه ،يريد كولنجوود أن يقول إن المعرفة بالنفس أمر مرغوب فيه وهام بالنسبة للإنسان ، لا من أجل هذه المعرفة ذاتها ، ولكن لأنها شرط يتعذر بدونه إرساء أية معرفة أخرى على أسس علمية سليمة ، أو تبريرها استنادا إلى أسلوب النقد والتحليل العلمى (٤٠)٠

ولا يعنى كولنجوود بمعرفة النفس ، معرفة الإنسان بطبيعة جسمه من حيث التشريح ووظائف الأعضاء ، ولايراد بالنفس عقليته ، إذا ما قصد بهذه العقلية الشعور والإحساس والعواطف ، وإنما يقصد بها معرفته بالقوى العقلية التى تنشط صوب هذه المعرفة – تفكيره أو فهمه أو عقليته ٠

إن كثيرين من الناس يدرسون التأريخ ويدرسونه بشكل مجرد ، فيسلبونه لبه ومحتواه ٠ إنهم يرددون سنوات وأسماء وأحداثا دون أن ينفذوا إلى الحياة البشرية التى تنساب فيها ، وكذلك ينظر بعض المؤرخين إلى الآثار والمخلفات الماضية : يقرأون نقوشها ، ويفكون رموزها ، ويحللون لغتها دون أن يلمسوا النشاط الإنسانى الذى صدرت عنه ، فوراء أى أثر أو نقش أو كتاب أو أية بقية مادية من بقايا الماضى : إنسان ، أو أناس عاشوا وجهدوا ، وأحبوا وكرهوا ، وفرحوا وتألموا ، واختبروا الحياة اختبارات قد تكون مماثلة لاختباراتنا الحاضرة أو مختلفة عنها ، ولكنها على كل حال ، اختبارات إنسانية هى ، فى النهاية ، لب الماضى ومحتواه (٤١)٠

والنظر الصحيح إلى عملية التأريخ من منظورها الإنسانى الواعى ، يمكن أن يقضى على تلك الجفوة التى لابد من الاعتراف بها والتى نلمسها قائمها بين كثير من الطلاب وعملية تعليم التاريخ ، فتعليم التاريخ فى المدارس لا يكاد يتعدى تلقين " حقائق الماضى " ، وأهمها فى نظر الملقنين والمتعلمين أسماء الملوك والحكام وقادة الحرب والمعارك التى خاضوها والمعاهدات التى عقدوها ، والأحداث السياسية والتواريخ التى جرت فيها ٠ هذه " الحقائق " ينتظر من التلميذ أو الطالب أن يحفظها ويرددها ، فلا عجب فى أن يعرض النشء عن هذا العلم ويجفوه ، وأن يتحول عنه إلى ما هو أدعى إلى إعمال الفكر وأوثق صلة بالحياة ٠ بل إن كثيرا ما يكون التدريب العلمى التأريخى فى المراحل الجامعية خلوا من هذا العنصر الإحيائى فيأتى فاترا جافا آليا قد ينجح فى

الترويض على أسلوب وطريقة ، ولكنه يخفق فى تفتيح العقل وإنماء الشخصية ٠ والعيب فى هذا التعليم كله أنه لا يتوصل إلى الكشف عن جوهر الماضى ، وإحياء العنصر الذى يكونه ، ألا وهو الإنسان ، فردا ومجموعا : الإنسان شاعرا ومفكرا ، مغتبطا ومتألما ، جاهدا وخاملا ، غالبا ومغلوبا ، حريصا على العيش وخائفا من الفناء ، متأثرا بها حوله ومؤثرا فيه ٠ إن النفاذ إلى هذا الجوهر هو الشرط الأول من شروط التفكير التأريخى الصحيح (٤٢) ٠

وإن التقدم الذى تحرزه عملية التأريخ يوما بعد يوم إنما هو فى اتجاه أنسنة التاريخ ، بحيث يصبح تأريخا لكل الناس لا لكبرائهم فحسب ، فى حياتهم العادية كما كان للحياة اللافتة للنظر ، ذلك أن كل من اعتاد ، من قبل ، تقليب الصفحات الصفراء ، صفحات تواريخنا القديمة ، وكل من راض نفسه على سبر بطونها ، ونفض غبارها ، لعله يلمس كيف أن كلمة تاريخ إنما هى مرادف كارثة أو عجيبة ٠ هكذا فهم أجدادنا التاريخ عندما كان فى طور الطفولة ، لم يتخلص بعد من خضم الأساطير التى منها طفا شيئا فشيئا ٠ كان بعضهم يقصد منه التسلية ، وبعضهم يسجل به مفاخر القبيلة أو مآثر الآلهة ، وهذا يجعل منه مدرسة عظة وإرشاد ٠ والآخر يضعه للملوك كى يكتسبوا من خلاله ما يحتاجون إليه من خبرة سياسية أو يستغلوه لتدعيم ملكهم وسلطانهم (٤٣) ٠

كان من نتيجة هذا أن أصبحت صفحات التاريخ تخلو من وصف الإنسان فى حياته اليومية ٠ طغى الغريب والولع بالشاذ على ما به العمل وعليه المعول ٠ الحوادث احتلت كل مكان ، وطردت فى النهاية الإنسان ٠ لكن قويت نزعة أخرى جعلت التاريخ يعير أكثر عناية للإنسان العادى ويوجه نحوه الأنوار التى كانت مقصورة على الحدث البارز ، وهذه النزعة أكثر كشفا عن واقع الإنسان ، وأجزل فائدة بالنسبة إلينا ، بالنسبة لعقلياتنا ، وحاجات يومنا ٠

وفى ضوء هذا تصبح غاية التاريخ وهدفه أن يشرح لنا الإنسان ، فالحوادث – بارزها وما خفى منها فى الأعماق – ليس لها فى حد ذاتها ، من حيث هى حوادث مجردة كبير قيمة ، ما لم تتفاعل مع الفكر الإنسانى ، ذلك أنما تصبح الحوادث ذات

قيمة عندما ينطقها المؤرخ بعد خرس باستفساره إياها وإلحاحه فى سؤالها عن قدر مسئوليتها ومدى تأثيرها فى تغيير وضع الإنسان وتوجيه مصيره ، فهناك حركة جدلية بين الإنسان والتاريخ ، فالتاريخ يضع الإنسان ويكيفه ، والإنسان هو الذى يصوغ التاريخ ويصوره . لا تاريخ لو لم ينقش الإنسان التاريخ على صفحات ذهنه قبل أن ينقشه على صفحات أبقى على مر الزمان ، فالإنسان ، فى علاقته مع تاريخه ، فاعل منفعل (٤٤) .

ومن العجيب حقا ، تلك العبارات التى تشير إلى عبقرية ابن خلدون ، فهو يعبر عن هذا الذى نقول ، بعبارات دالة (٤٥) :

" حقيقة التاريخ أنه خبر عن الاجتماع الإنسانى ، الذى هو عمران العالم ، وما يعرض لطبيعة ذلك العمران من الأحوال مثل التوحش والتأنس والعصبيات ، وأصناف التغلبات للبشر بعضهم على بعض ، وما ينشأ عن ذلك من الملك والدول ومراتبها ، وما ينتحله البشر بأعمالهم ومساعيهم من الكسب والمعاش والعلوم والصنائع ، وسائر ما يحدث فى ذلك العمران بطبيعته من الأحوال " ، فكأن ابن خلدون قد سمع تلك الصيحات التى تعالت منذ عدة عقود ، ناقدة هؤلاء الذين يجعلون من عملية التأريخ مجرد تسجيل لما يمر على البشرية من حوادث ، فهو يريد عكس ذلك ، يريد أن يجعل من التاريخ أداة كشف عن سر " الاجتماع الإنسانى " ، وعن خروج هذا الإنسان من " التوحش إلى التأنس " بفضل ما يبذله الإنسان من جهد على مختلف الأصعدة بحيث يكسبها " أنسنة " فاعلة منفعلة .

وإنسانية عملية التأريخ تنسجم تمام الانسجام مع التصور الإسلامى لحركة التاريخ ، فالإنسان هو خليفة الله على الأرض ، خلقه كى يعمرها وينميها ، وخلق سبحانه وتعالى كل ما على الأرض مسخرا لهذا الإنسان ، يقول عز من قال : " وإذ قال ربك للملائكة إنى جاعل فى الأرض خليفة " (٤٦) ، ولما عبر الملائكة عن خشيتهم من أن ينقلب تاريخ الأرض إلى تاريخ وحشى دامى فاسد :" قالوا أتجعل فيها من يفسد فيها ويسفك الدماء ونحن نسبح بحمدك ونقدس لك ؟ "، كان رد علام الغيوب : " قال إنى أعلم ما لاتعلمون " ، فيكون هذا على سبيل نفى أن يقتصر التاريخ الإنسانى على تلك الصورة الممتلئة بالتوحش والدماء والعنف والفساد .

ترى ، ما سر هذا السند الذى استند إليه الله عز وجل فى نفى مخاوف الملائكة من صيرورة الإنسان سيدا على المسيرة الأرضية ؟ بغير افتعال ولا لوى ذراع للنصوص ، ولا مبالغة فى التفسير والتأويل ..إنه التعليم !! كيف ؟ ألم يقل سبحانه وتعالى ، فى الآية التالية مباشرة " وعلم آدم الأسماء كلها ثم عرضهم على الملائكة فقال أنبئونى بأسماء هؤلاء إن كنتم صادقين " ؟ (٤٧) ، أى أنه عز وجل قد وهب الإنسان القدرة والاستعداد على التعلم واكتساب المعرفة ، فى تفسير كثيرين لمعنى " تعليم " الله لآدم " الأسماء كلها " .

والإنسان ، من أجل هذا استحق أن يكون الكائن المكرم بما لم يكرم به مخلوق من قبل ، إلى الدرجة التى جعلت الله سبحانه وتعالى يأمر الملائكة بالسجود له " وإذ قلنا للملائكة اسجدوا لآدم فسجدوا إلا إبليس أبى واستكبر وكان من الكافرين " (٤٨) ، فهذا المخلوق الذى أبى أن يسجد لآدم ويتعامل معه على أنه سيد المخلوقات ، اعتبر من الكافرين !!

الأساس التربوى للحضارة :

نحن نزعم فى الجزء الحالى أن العملية التربوية هى العملية الأساسية فى الحضارة ، ظهورا وانتشارا واستمرارا ، وبالتالى فإن ما بين التربية والحضارة من " رباط مقدس " يجعل من المحتم على دارس التاريخ التربوى ، أن يكون مؤرخا حضاريا بالدرجة الأولى ، وهو ما سوف نبينه تفصيلا فى النقطة التالية ، لكن ما نركز عليه الآن هو الجانب الآخر من تلك العلاقة ، وهو أن الفهم الدقيق للتطور الحضارى لا ينبغى بأى حال من الأحوال أن يغفل عن ذلك الأساس الذى لا نبالغ كثيرا إذا قلنا أنه لولاه لما كان التطور الحضارى وتقدمه ، لكننا قبل هذا بحاجة إلى وقفة " مفاهيمية " حتى يكون القارىء على بينة من " السياق " الذى يحمل كل مصطلح مما نستخدمه سواء فى الجزء الحالى أو فى الكتاب كله .

هناك اضطراب واضح وتشابك فى المفاهيم والمصطلحات عند استخدام كل من " الثقافة " Culture ، " الحضارة " Civilisation ، و " المدنية " ، ونحن فى حياتنا

اليومية نستخدم كلمة " الحضارة " للدلالة بصفة خاصة على السلوك الراقى المتقدم الذى يتفق والمعايير المتفق عليها اجتماعيا ، وبطبيعة الحال لابد أن يكون الأمر هنا نسبيا فنحن نصف تصرف إنسان ما بأنه متحضر إذا حرص على أن يترك المرأة تتقدمه فى الدخول إلى مكان ما ، وأمر مثل هذا قد استقر فى تقاليدنا الاجتماعية نقلا عن الحضارة الغربية ، وبالتالى فهناك منا من يفعل العكس ولا يهتم بأن يوصف سلوكه بأنه متحضر ، لكنه يصفه بأنه تصرف يتفق مع " الأصول " !!

وكثيرا ما نألف وصف أهل منطقة ما بأنهم " متحضرين " إذا رأينا حرصا على النظافة والنظام فى تعاملهم مع البيئة التى يعيشون فيها ، ويتردد هذا الوصف بهذا المعنى ، فى أجهزة الإعلام خاصة . وإذا كانت الصفة " متمدن " تطلق فى كثير من الأحيان على نفس المواقف ، إلا أنها أكثر التصاقا بالسلوك وفقا للتقاليد الغربية ، فأحيانا ما نسمع بعضا يطلق على آخر بأنه " متمدين " إذا لم يمانع فى أن تراقص امرأته رجلا آخر فى حفلة !!

أما كلمة " ثقافة " فهى ألصق بمعانى التعليم والمعرفة والتحصيل ، فنصف إنسانا بأنه مثقف إذا لمسنا أنه ملم بأطراف من ميادين شتى إلماما يمكنه من فهم ما يسمع ومتابعته ، بغير ضرورة التخصص المتعمق ، فهى لديه إلمام بالأحوال السياسية والاقتصادية والأدبية والفنية وما قد يتصل بها من معلومات ، وإن كنا فى الاستعمال الجارى نغلب الالتصاق بالمجالين الفنى والأدبى ، ونلاحظ هذا إذا استقرأنا الأنشطة الخاصة بوزارة عندنا تحمل اسم " الثقافة " ، وكذلك فى أنشطة مجلس يسمى " المجلس الأعلى للثقافة " ، بل إن برنامجا تلفزيونيا شهيرا يقدمه الشاعر المعروف " فاروق شوشة " باسم " أمسية ثقافية " تجد الجمهرة الكبرى من ضيوفه من الأدباء .. وهكذا

أما وفقا للمعايير الأكاديمية المتخصصة ، فنجد د.محيى الدين صابر يناقش المسألة بقدر من التفصيل بين عدد من المتخصصين فى ثقافات متعددة (٤٩) ، فيذهب إلى أن كلمة Culture ترجع فى أصلها إلى الفعل اللاتينى Colere ، وهو يعنى فعل الزراعة ، أو التمجيد والتعظيم . وقد ظل معنى الزراعة - حتى فى الاستعمالات

الحديثة – واضحا فى اللغات الأوربية فى فعل الكلمة ٠ ومن الاستعمالات القديمة للكلمة ، فى اللاتينية ، استعمالها بمعنى الدرس والتحصيل العلمى ٠

أما كلمة Civilisation ، فقد انحدرت عن كلمة Civis اللاتينية ، التى تدل على المواطن المدنى ، فى صورة سلوكية معينة ، هى ما تميز به علية القوم فى التقاليد الرومانية ٠٠ إلى غير ذلك من معان فى مصادر غربية أخرى ٠

وفى اللغة العربية ، نجد أن الثقافة مصدر الفعل الثلاثى ثقف ، فالثقافة بكسر الثاء تعنى الحذق والفطنة والنشاط ، والصفات من الفعل ثقف هى : ثقف ، وثقف وثقيف ٠ وثقف الرمح تثقيفا ساواه وعدله (٥٠) ٠

والحضارة فى اللغة ، تدل على نوع خاص من الحياة ، هو الاستقرار والإقامة الدائمة ، وليس ضروريا أن يكون ذلك الاستقرار فى مدينة ، بل إن الاستقرار نشأ تاريخيا فى قرى صغيرة ، ثم تطورت القرى بعد ذلك واتسعت ، وجاءت نشأة المدن متأخرة ، سواء منها القديمة أو الحديثة (٥١) ٠

ويرادف كثيرون بين " المدنية " و " الحضارة " (٥٢) ، وبالتالى يرى أن " المدنية " أو " الحضارة " تعنى هذه العناصر المستمدة من الثقافة ، والتى تناولها الإنسان بالتهذيب والتفكير وحولها إلى وسائل لتحقيق غايات ملموسة واضحة ٠ وبذلك فإنها تشمل ما يسميه " بالتكنولوجى الأساسى " و" التكنولوجى الاجتماعى " ٠

أما التكنولوجى الأساسى فإنه يعنى الأدوات والوسائل التى صنعها الإنسان للسيطرة على المظاهر الطبيعية والتحكم فى ظروف حياته وتسير هذه الحياة بمستواها مستخدما فى ذلك قوانين الطبيعة والكيمياء وعلم الأحياء ، فبواسطتها يستطيع التحكم فى عملية الإنتاج الزراعى والصناعى وتحسين وسائل الانتقال والاتصال ٠ ولهذا فإن هذا التنوع من التكنولوجى يشمل أدوات الزراعة الحديثة ووسائل الصناعة والسفن والطائرات والأسلحة وأدوات القتال والأنفاق وناطحات السحاب ، ووسائل توليد القوى المحركة والطباعة والتلفزيون وغيرها مما له صفة نفسية ووظيفية ملموسة ٠ أما

التكنولوجى الاجتماعى فيقصد به وسائل تنظيم النـاس لأمورهـم الاقتصاديـة والسياسـية والاجتماعية على أسس علمية ، ومن ذلك نظم الحكومة وإداراتهـا والنظـام الاجتمـاعى ونظام البنوك والشركات .

على أن فى تقاليدنا الفكرية استعمالا خاصا للحضارة ، هو ما عناه ابن خلدون فـى آثاره المعروفة ، فهو يقول مثلا : " إن الحضـارة غايـة العمـران ، ونهايـة لعمـره ولفساده " ، ويقول : " الحضـارة هـى التفنين فـى الـترف ، واستجادة أحوالـه والكلـف بالصنائع التى تؤنق من أصنافه وسائر فنونه " (٥٣) . ومن اليسير أن نـرى أن ابـن خلدون يعطى هنا حكمـا تقويميـا علـى الحضـارة ، فيصـور السلوك الحضـرى ، ويحكـم عليه أخلاقيا ، ثم ينتزع منه قانونا كونيا ، يقضى بأن الترف الذى ينتج عن الحضـارة هو سبب فساد العمران ونهاية عمره ...فابن خلدون يستعمل الحضـارة كصفـة لنـوع معين من الحياة ، ولكننا نريدها ، بل نحن نستعملها اسما دالا دلالـة موضوعيـة علـى مفهوم معين من نشاط الإنسان فى صورة معينة ، فى سبيل البقاء والنمو (٥٤) .

ويمايز د.حسين مؤنس بين الثقافة والحضـارة علـى أسـاس المحليـة والعالميـة ، وهوتمييزلا نتفق معه فيه ، فالثقافة من وجهة نظره هى ثمرة كل نشاط إنسانى محلـى نـابع عن البيئـة ومعبر عنهـا أو مواصـل لتقاليدهـا فـى هـذا الميدان أو ذاك ، فالشـعر الإنجليزى والموسيقى كلهـا مظـاهر ثقافيـة ، لأنهـا تعـبر عـن الطبيعـة الإنجليزيـة وخصائصها ، وكذلك الحال بالنسبة للأدب العربى والموسيقى العربية والتصوير العربى (٥٥) .

ولكن الأمر بالنسبة للحضارة مختلف فمؤرخنا الكبير يعتبرها عالمية ، على أسـاس أنها تقوم على دعامتين رئيسيتين ، تتسم كل منهما بالعالمية (٥٦) ، الأولى : العلوم ، إذ من المعروف أن الكيمياء - مثلا - فى فرنسا هى الكيمياء نفسها التى فـى مصـر ، ولا تتأثر بطبيعة وخصـائص البيئـة فـى كـل منهمـا . والثانيـة : الاقتصـاد، فهـو أرقـام وحركة سلع وبنـوك وشـركات ، وكلهـا ممـا تنتفـى فيـه الصفـة المحليـة .وكلمـا كـانت الظاهرة الحضارية أكثر التصاقا بطبيعة البلد الذى قامت فيـه فهـى ثقافـة ، فقد تتشـابه المدن العربية فى هندستها ونظامها وتخطيطها ، لأنها اليوم تنشأ على أسـاس ومفهـوم

علميين محددين قائمين على علوم الهندسة الغربية الحديثة ، ولكن القرية المصرية تختلف كل الاختلاف عن القرية السورية أو العربية السعودية أو السودانية ، لأن القرى ترثها أجيال القرويين واحدا بعد واحد منذ مئات السنين ٠

أما نحن ، فى كتابنا الحالى فنرادف بين الثقافة والحضارة ، وبالتالى نتعامل مع الحضارة باعتبار أنها ذلك الكل المركب الذى يتألف من كل ما نفكر فيه ، أو نعمله ، أو ننتظم فى مؤسساته ، ففى مثل هذا المفهوم نلمس الصيغة التأليفية للثقافة لتصبح ظاهرة مركبة ، بعضها فكرى ، وبعضها مادى ٠

ولعلنا الآن نستطيع أن ننتقل إلى القضية الرئيسية ، قضية الأساس التربوى للحضارة :

تشير معظم الدراسات الخاصة بنشأة الحضارة وتطورها أن الخطوة الأولى من خطوات انتقال الإنسان من مراحل الوحشية الأولى إلى أول مرحلة من مراحل مسيرته الحضارية ، هى هبوطه إلى الأرض وترك الغابات والعيش فى السهول والبطاح ، كما يرجحون أن هذا النزول لابد أن قد كان جماعيا ، أى أن البشر تكاثروا فى الغابات فى مكان ما ، وضجروا من الاعتصام بالأشجار ووجدوا الشجاعة - بفضل تجمعهم - على ترك الأشجار والغابات والانطلاق فى البطاح ، جماعة ، ٠ وهذا الحادث لابد أنه قد تم نتيجة للشعور بالأمان على الأرض الذى هو بدوره نتيجة للتجمع ، ومن البديهى ألا تكون هذه الجماعات التى تركت الحياة فى الغابات جماعات ضخمة ، بل يكفى أن تكون قد بدأت بأعداد قليلة (٥٧) ٠

وعلى أى حال فقد ثبت من دراسات المتخصصين لجماعات إنسان العصر الحجرى القديم أن إنسان الغاب والأشجار كانت له لغة يتفاهم بها مع أنداده ، لغة لا تقتصر على الإشارات والميمات (حركات الوجه) بل تتكون من كلمات وأصوات وجمل قصيرة لها معانيها ٠ ونشوء هذه اللغة البدائية وتفاهم البشر بها يعين مستوى حضاريا لم يصل إليه الإنسان إلا بعد عصور طويلة إلى درجة جعلته يشعر بالحاجة إلى التعبير عما يجول فى ذهنه وينقله إلى غيره عن طريق الأصوات ، وهذا يتضمن مجهودا بذله

الإنسان حتى يبتكر هذه الأصوات المعبرة عن المعانى والنطق بها ، أى أننا هنا أمام مستوى حضارى ، وهذا المستوى الحضارى هو الذى دفع الإنسان إلى اتخاذ خطوة على طريق تاريخه ، أى أن الحضارة هنا هى أساس التحرك التاريخى (٥٨).

كذلك فإن سنة الحياة الأساسية التى لا تبديل لها ، القاضية بأن يولد كل عضو من أعضاء المجتمع ثم يموت تحدد لنا ضرورة التربية للحضارة ، فهنالك تفاوت بين الكبار الناضجين الحاصلين على ما عند الجماعة من معلومات وعادات ، وبين الأطفال غير الناضجين الذين يمثلون وحدهم حياة الجماعة المقبلة . هذا من جهة ، ومن جهة أخرى فهناك ضرورة تقضى بألا تستبقى الجماعة حياة العدد الأوفر من الأطفال فحسب ، بل ينبغى أن تشركهم فى مصالح الكبار وأغراضهم ومعارفهم ومهارتهم وضروب أعمالهم ، وإلا فقد المجتمع الحياة التى يتميز بها . إن أعمال الكبار حتى عند القبائل البدائية ، تفوق إلى حد كبير ما يستطيع أطفالها القيام به لو تركوا وشأنهم . وكلما تقدمت الحضارة ، اتسعت الشقة بين قدرة الناشئين الفطرية ومعايير الكبار فى الحياة وعاداتهم . وليس النمو الجسمى والسيطرة على الضروريات التى تضمن الوجود المادى بكافيين وحدهما لضمان بقاء حياة الجماعة ، بل هناك حاجة إلى بذل مجهود عمدى وإلى تكلف الكثير من العناء والتفكير فى سبيل ذلك ، فإن الأطفال يولدون وهم لا يحيطون علما بأهداف الجماعة وعاداتها ، بل هم لا يعبأون بها أبدا ، وما على الجماعة إلا أن تبصرهم وتثير اهتمامهم الحى بها ، وما من طريق إلى ذلك ، أى إلى تقريب الشقة بين الطفل والجماعة إلا بالتربية (٥٩) .

إن هذا يعنى أن وجود المجتمع يتوقف على عملية النقل ، مثلما هو الأمر فى الحياة البيولوجية ، وهذا النقل إنما يتم بعملية تربية وفى هذه العملية نجد أنها تتم بانتقال عادات العمل والتفكير والشعور من الكبار إلى الناشئين ، فبغير انتقال المثل العليا والآمال والمطامح والمعايير والآراء من الأفراد الذاهبين عن حياة الجماعة إلى أولئك الوافدين عليها لا يمكن لحياة الجماعة أن تدوم . ولو كان الأفراد الذين يؤلفون الجماعة يعيشون أبد الدهر لعملوا إن شاءوا على تربية الناشئين ، إلا أن الدافع لهم فى هذه الحال يكون الرغبة الشخصية لا الضرورة الاجتماعية ، أما الآن فالتربية عمل تحتمه الضرورة (٦٠) .

وإذا كان الإنسان هو خالق للحضارة فهو كذلك مخلوق بواسطتها باعتباره شخصية ذات صفات ومهارات ومعايير واتجاهات ومفاهيم وقيم ، وبالتالى فإذا كانت التربية هى العملية التى تكسب الإنسان شخصيته ، باعتباره كائنا بيولوجيا غير متعين (أى غير محدد الشخصية) ، فإن الحضارة تصبح هى مادة العملية التربوية ومعينها الأساسى ، وإذا شك أحد فى هذه الحقيقة فلينظر إلى الطفل فى بدء نموه ، فعلى الرغم من أنه يعتمد على الآخرين اعتمادا تاما ، إلا أنه يكون مطلق التعبير عن انفعالاته ، لا يراعى – ولا ينتظر منه ذلك – القواعد والأصول الاجتماعية ، وعاجزا عن استخدام ما ما يملك ، ويتطلع إلى الإشباع الفورى ، وينشد ما يرضيه بسرعة (٦١).

فإذا ما مرت به السنون نجده ، شيئا فشيئا ، يندمج فى الجماعة ، واعيا بما هو مكروه وما هو مستحب ، وما هو واجب ، وماهو محرم ، يملك من المهارات ما يمكنه من أن يؤدى دورا فى مسيرة الجماعة التى ينتمى إليها ، وكل ذلك إنما يتم بفضل ما يمكن تسميته بالتربية الحضارية ، أو ما يسميه البعض بعملية " التثقيف acculturation . وقد لوحظ أن الأطفال الذين ينشأون على أيدى حيوانات يسلكون كالحيوانات ، لكن إذا ما استردهم الكبار وهم صغار ، أمكن إكسابهم الصفة الإنسانية ، فالتربية الحضارية بناء على هذا هى التى تحيل الإنسان من مجرد كائن بيولوجى إلى إنسان معترف بإنسانيته ، لأن إنسانيته لا تكونها صفاته البيولوجية وحدها وإنما " شخصيته " التى هى جماع ما تعلم وتربى عليه من معايير واتجاهات ومفاهيم وقيم .

ويؤكد " كاريذرس " Michael Carrithers إن تعلم ضرب من ضروب الروح الاجتماعية – مثل : كيف تشارك الناس أفراحهم وأتراحهم ، وكيف تبدى اهتمامك بأمرهم واحتياجاتهم – يعتبر مظهرا من مظاهر النضج الاجتماعى البشرى (٦٢) . ونقل كاريذرس عن عالم النفس دافيد بريماك أن البشر تجمعهم سمة واحدة مميزة فيما يتعلق بهذا المطلب التعليمى ، ويسمى هذه السمة " التربية " . ويرى أن التربية تنشأ من الإحساس بالذات وبالآخر ، بيد أن لها طابعا خاصا : إذ أنها طائفة من القدرات التى بفضلها يتابع المرء الآخرين ، ويحكم عليهم وفقا لمعايير ما ، ويتدخل ليضع سلوك المبتدىء فى اتساق وتماثل مع ذلك المعيار.

ويؤكد بريماك كذلك أن مجموعة القدرات المعرفية التى يمكن أن نعزوها إلى الشامبانزى حين تنقل التقنيات المادية ليست تربية بالمعنى الصحيح ، بل هى تعلم قائم على المحاكاة ، حتى إن كانت محاكاة رفيعة المستوى ، ذلك أن الشامبانزى تمارس شكلا من أشكال التدرب ، غير أن هذا التدرب لا يتضمن معيارا قيميا ، وهنا يكمن جزء مهم يفرق بين التدرب والتربية ، فهنا نجد دائما فى تدرب الشامبانزى قدرا من العائد المباشر للمدرب ، نظرا لأن المبتدىء إنما يتدرب على أداء خدمة لحساب المتدرب ٠ وعلى النقيض من ذلك نجد التربية البشرية فى أوج كمالها الحضارى ، تفترض مسبقا ما يلى : أولا ، استعدادا لاستثمار وقت التدرب دون عائد مباشر ٠ ثانيا ، أن تشتمل على تحكيم قيمى معقد لما يؤلف أداء جيدا سواء عند استخدام المهارات الاجتماعية أو المهارات التقنية ٠ ثالثا ، تشتمل على تمثيل الفارق بين قدرة المدرب الذاتية وقدرة المبتدىء ، ومن ثم على قصدية رفيعة المستوى (٦٣) ٠

ويمثل العائد المؤجل من التربية أكثر قسماتها إثارة من وجهة النظر التطورية ، ذلك لأن هذا العائد المؤجل يحقق ما يصفه عالم البيولوجيا التطورية " جون ماينارد سميث " ، بنموذج " لعبة العقد الاجتماعى " ، إذ يقول (٦٤) " إننى سوف أتعاون ، وإذا ما اقترف أى فرد آخر نقيصة ما فإننى سوف أشارك فى عقابه ، وإذا ما امتنع أى شخص آخر عن المشاركة فى العقاب سأعتبر هذا منه عملا مساويا للتقصير " ٠ ويفترض ماينارد سميث أن مثل هذه الخطة لا نجدها إلا عند البشر الذين يملكون معيارا قيميا يقيمون على أساسه السلوك ٠ ولكن لعبة العقد الاجتماعى ما هى إلا المكافىء الوظيفى للتربية ، نظرا لأن " العقاب " و " المشاركة فى العقاب " تحققهما التربية أساسا خلال تنشئة الفتى أو الفتاة ، وليس من خلال صفقات بين كبار كاملى النضج ، ولو تصورنا هل كان يمكن للحضارة أن تستمر لو افتقدت هذه العملية التقويمية التى تتأتى عن طريق التربية ، فإن هذا يحدد لنا على وجه الدقة أى خدمة تؤديها التربية للحضارة البشرية ٠

ولعل تأملا بسيطا فى بعض خصائص الحضارة يظهر لنا أنها ، بالضرورة ، مما يدخل فى جوهر العمل التربوى ، وخاصة إذا نظرنا إلى التربية بمعناها العام الشامل ، فما أشرنا إليه من قبل كان متصلا بعملية النمو الحضارى ، حيث يضيف كل جيل جانبا

من الجوانب على ما تعلمه من إرث حضارى (٦٥)٠ ومن عملية النمو ومعها تنشأ خصيصة أخرى من خصائص الحضارة ، تلك هى التراكم والتجمع الحضارى accumulation ، ذلك أن تراكم العناصر الحضارية وكثرتها فى مجتمع من المجتمعات من العوامل التى تسرع بإيقاع التغير وتزيد من حركته ، وهذا التراكم ليس عملية آلية ، تتم بصورة كمية ، وإنما عملية إنسانية تقوم على التعليم والتعلم والتفاعل والاختيار والتصنيف والربط ٠

أما خاصية " الاستمرار " فهى تتوقف على مدى قدرة العنصر الثقافى على أداء وظيفته ، حتى مع تغير الظروف وتبدل الأحوال وتوالى الحقب والعصور ، وهو فى هذا قد يبدل شكله ومظهره الخارجى ، لكن فحواه ومغزاه يظل هو هو ، فاستمرار بعض السلوكيات التى تحيط بظاهرة الموت فى مصر منذ العصر الفرعونى إنما يرجع إلى طول عهود القهر التى عاشها المصرى طوال مختلف العصور ، بل وتشرب العملية التربوية بروح القهر، سواء بمعناها الضيق المتخصص ، أو بمعناها الواسع ، ومثل هذه الروح تجعل الحزن وكأنه هو النسيج الأساسى للمشاعر والعواطف والانفعالات٠

ولعب العلم والتعليم دورا مذهلا فى محو تلك الصورة السيئة التى شاعت عصورا طويلة عن " التغير " الذى تحمله مسيرة الزمن فى العقل الأوربى ، ففى القرنين السادس عشر والسابع عشر ، كان الناس بعامة متشائمين فيما يتعلق بالطبيعة المتميزة لعصورهم الخاصة ، فقد بدأ الإنسان بريئا فاضلا ، وكان قدماء الأوربيين (الإغريق والرومان) ينظر إليهم على أنهم أفضل من محدثيهم الشعراء والفلاسفة والعلماء ، لأنهم عاشوا فى الأيام القديمة الفاضلة حيث كان العقل الإنسانى أكثر نضارة وخيالا ، لم يلوثه تراكم الأخطاء ٠ وعندما أطلق بترارك Petrarch شاعر أوائل عصر النهضة على عصره اسم " العصر الجديد " كان لكلمة " جديد " عنده رنين مذموم ٠ فما فتىء الانحلال ، وكان القديم لا يزال له سلطانه على النفوس (٦٦) ٠

غير أن التغير الحضارى كان ماضيا فى طريقه ، إذ كلما عقد الأوربيون المقارنة بين أزمانهم وبين العصور القديمة ، وبين ما عرف فيما بعد بالعصر الوسيط ، شعروا أكثر فأكثر بالزهو إزاء ما طرأ من إصلاحات وتحسن ، وفضلا عن صنوف من التقدم

• ومنذ أن بدأ عصر التنوير فى القرن الثامن عشر ، ساد منظور جديد عن الزمان فيما يختص بالبشرية ، يرى التاريخ بوصفه تاريخا للتقدم • وأخيرا بدا الزمان منحازا إلى صف الإنسان ، وإن ظل هناك بطبيعة الحال متشددون يرون فى التجديد نكوصا ونذير شؤم • وظهر إيمان جديد بقدرة الإنسان على أن يكون سيد مقدراته ، فما الذى جعل التقدم ممكنا ؟ يرى هردر الألمانى أن ذلك بسبب أن للإنسان – على خلاف سائر الحيوانات – استعدادا لامتناهيا للتعلم وتعليم نفسه • وأكد هيجل أن التقدم أصبح ممكنا لأن الوعى يزداد ويتفتح باستمرار ، ورأى آخرون فى العلم مفتاحا لهذا التقدم (٦٧) •

التأريخ للتربية حضاريا :

وفى يقيننا أن أى دراسة للتربية ، ماضيا وحاضرا ومستقبلا بعيدا عن المنظور الحضارى لابد أن يؤدى إلى سوء فهمها ، كما يؤدى بها إلى الانفصام عن أى دور فاعل يمكن أن تقوم به • وقد كان هذا معتقدنا منذ بداية حياتنا العلمية ، ويستطيع القارىء أن يلمسه واضحا جليا فى رسالتى الماجستير والدكتوراه ، كل ما هنالك أننا كنا نؤثر استخدام مصطلح " الثقافة " تأثرا بالمجرى العام الحاكم فى التعليم التربوى ، ونحن نذكر تأريخا للتربية على يد د•وهيب سمعان : " الثقافة والتربية فى العصور القديمة " و " الثقافة والتربية فى العصور الوسطى " ، تقليدا للعمل التأريخى الشهير ل "Butts" بعنوان : " A Cultural History of Western Education " •

وإننا لنذكر أن أول ما كتبنا فى صورة مذكرات لمحاضراتنا فى التأريخ للتعليم فى مصر الحديثة أن عنوانها كان " الثقافة والتعليم فى مصر الحديثة " ، وكتابنا عن تاريخ التربية والتعليم فى مصر يعكس نفس النهج • ثم رأينا أن من الأوفق استخدام مصطلح " الحضارة " بدلا من " الثقافة " نظرا إلى طغيان مفهوم للثقافة فى بلداننا العربية سبق أن أشرنا إليه فى فقرة سابقة • ومن هنا كانت سلسلة التأريخ للتربية تحمل ذلك العنوان (التربية والحضارة) ، والذى رأينا تغييره إلى (التاريخ الحضارى للتربية)•

وفى مستهل عمله العلمى الضخم لرواية (قصة الحضارة) ، أكد ديورانت أن الحضارة نظام اجتماعى يعين الإنسان على الزيادة من إنتاجه الثقافى ، وإنما تتألف

الحضارة من عناصر أربعة : الموارد الاقتصادية ، والنظم الاجتماعية ، والقيم الخلقية ، والإنتاج العلمى والفنى ، وهى تبدأ حيث ينتهى الاضطراب والقلق ، لأنه إذا ما أمن الإنسان من الخوف تحررت فى نفسه دوافع التطلع وعوامل الإبداع والإنشاء ، وبعدئذ لا تنفك الحوافز الطبيعية تستنهضه للمضى فى طريقه إلى فهم الحياة وازدهارها (٦٨).

والحضارة مشروطة بطائفة من عوامل هى التى تستحث خطاها أو تعوق مسراها ، مثل العوامل الجيولوجية ، والعوامل الجغرافية ، والاقتصادية ، والنفسية . ولو انعدمت هذه العوامل - بل وربما لو انعدم واحد منها - لجاز للمدنية أن يتقوض أساسها ، فانقلاب جيولوجى خطير ، أو تغير مناخى شديد ، أو وباء يفلت من الناس زمامه ، أو زوال الخصوبة من الأرض ، أو انحلال عقلى أو خلقى .. إلى غير هذا وذاك من العوامل الحاسمة قد تؤدى إلى فناء المدنية ، لأن المدنية ليست شيئا فطريا فى الإنسان ، وإنما هى شىء لابد أن يكتسبه كل جيل من الأجيال اكتسابا جديدا (٦٩).

ولعل هذا هو ما دفعنا إلى التأكيد فى مقدمة رسالتنا للدكتوراه (٧٠) على أنه لم يعد من الممكن بالنسبة لأية دراسة علمية تتصدى لأى جانب من جوانب تاريخ التربية على وجه العموم ، أن تتناوله من حيث ما يتصل به من وقائع تاريخية فقط كما كانت تقضى بذلك الفلسفة التى كانت تحكم كتابة التاريخ من قبل ، حيث كانت تنظر إليه على أنه تاريخ دول وحكام وملوك ، وإنما أصبح ضروريا أن ينظر إلى الواقعة أو الحادثة من خلال منظور حضارى واسع يتناول المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية التى تتحرك فى إطارها . ولا شك أن هذه النظرة العلمية الحديثة تكشف عما كانت تقوم عليه الفلسفة السابقة من افتراءات على التاريخ ، نظرا لما تقوم به من فصل الحوادث والوقائع التاريخية عن الواقع الاجتماعى بأبعاده المختلفة رغم ما بينها من أوثق الروابط وأوى العلاقات .

لقد كان أفلاطون - على سبيل المثال - يقول : أن كل شىء فى هذا العالم إن هو إلا صورة لمثال أبدى موجود فى عالم آخر وهكذا ، ولست أنا وأنت إلا صورة بشرية للمثال الإلهى عن الإنسان ، وكل شجرة إن هى إلا صورة بشرية للمثال الإلهى عن

الإنسان ، وكل شجرة إن هى إلا صورة للنموذج الذى يهيمن على شكل الأشجار جميعا ونموها ، وكل عمل صالح إن هو إلا صورة للمثال الأبدى للصلاح ، ويخرج الشخص أو الشىء أو الصفة إلى عالم الوجود كلما اتصل النموذج الأبدى بالمادة ، تلك المادة الأولى (الخام) التى يحول بها مثال الكون مثله الدائمة إلى أشياء زائلة (٧١) . من هنا أكد أفلاطون أن " الفكرة " هى الحقيقة الواقعية الوحيدة ، وليست هذه الأشياء التى نمسها فى هذا العالم ، كالمنضدة والكرسى . والنتيجة الطبيعية لهذا الرأى هى اعتبار (النظر) أعلى مرتبة من (العمل) ، وإيجاب قيام مناهج التربية والتعليم على هذا الأساس .

فهذه الحقيقة التاريخية عن فلسفة أفلاطون التربوية تصبح أكثر وضوحا وأعمق فهما إذا وضعناها فى إطارها الثقافى ، وهى فى هذا الموضع تبين لنا أن الفلاسفة القدماء ، على الرغم من دأبهم على الانتقاص من منزلة (الفعل) و(العمل) و (الصنع) بتقريره وتبريره ، لم يكونوا هم الذين أنشأوه . ولا ريب أنهم كانوا يرفعون من شأن وظيفتهم حين كانوا يرفعون من شأن النظر على العمل . ومع ذلك فقد تحالفت على تحقيق هذا الغرض أمور كثيرة مستقلة عن موقف الفلاسفة ، فقد كان العمل محفوفا بالمخاطر ، مجهدا ومرتبطا بلعنة قديمة ، وكان يتم بالقسر وتحت ضغط الضرورة ، ولما كان النشاط العملى غير باعث عن السرور ، فقد ألقى معظمه على كاهل العبيد والخدم ، وبذلك امتدت الضعة الاجتماعية التى التصقت بهذه الطبقة المقهورة إلى العمل الذى يؤدونه (٧٢) .

ويمكن أن نضيف إلى ذلك ، الارتباط الذى سار مع الزمن بين المعرفة والتفكير وبين المادىء اللامادية والروحية ، وبين الفنون الخاصة بجميع أوجه النشاط العلمى فى الصنع والعمل وبين المادة ، ذلك أننا نؤدى بالبدن وبوسائل ميكانيكية العمل الذى ينصب على أشياء مادية . وهكذا امتدت السمعة السيئة التى نالت الفكر الخاص بالأمور المادية فى مقابل الفكر الخاص باللامادية حتى شملت كل شىء مقترن بالعمل .

وإذا كان استقراء التاريخ يؤكد لنا أن التعليم قد شهد من آيات الازدهار والتقدم فى المنطقة العربية منذ ظهور الإسلام ما يعسر على الباحث حصرها ، فإن الدراسة العميقة

للظروف التى كانت قائمة وقتذاك تلقى الكثير من الضوء على عوامل النمو الازدهار ، مما يتيح فهما أشمل وأدق ، فقد حرص الإسلام حرصا شديدا على الحث على طلب العلم والتعليم (٧٣) ٠ وحفلت آيات القرآن الكريم بتقدير العلم والمشتغلين به ، فقال تعالى : " شهد الله أنه لا إله إلا هو والملائكة وأولوا العلم قائما بالقسط لا إله إلا هو العزيز الحكيم " (٧٤) ، فالعلماء يشهدون التوحيد مع الله سبحانه وتعالى ومع الملائكة الأطهار ، وأن الله يقرن العلماء به وبملائكته فى شهادة التوحيد ، وهذا أسمى ما يمكن أن يصل إليه تكريم العلماء من مكانة ٠

كذلك فإن الرسول صلى الله عليه وسلم كان يحرص فى أقواله وأعماله على إبراز ما للعلم من أهمية وما لطلب التعليم من مكانة حتى يدفع المعتنقين للدين الجديد إلى أن ينهلوا منه " من المهد إلى اللحد " ، فهو يرفع من شأن العلماء قائلا : " إن الملائكة لتضع أجنحتها لطالب العلم رضا بما يطلب ، ولمداد العلماء خير من دماء الشهداء فى سبيل الله " ٠ ومثل هذا ، نجد الحديث المشهور عن أبى هريرة :" للأنبياء على العلماء فضل درجتين ، وللعلماء على الشهداء فضل درجة " ، فأى فضل أعظم من وضع العالم فى مرتبة فوق مرتبة الشهيد فى سبيل الله ؟!

ولئن حق علينا أن نسلم بأن الإسلام كان قوة كبيرة فى تنمية التعليم ونشره فى البلدان الإسلامية فى العصور الوسطى ، فقد كانت هناك عوامل أخرى اقتصادية لعبت دورا هاما فى هذا الشأن لابد من استقصائها ليتم لنا فهم تطور الثقافة والتعليم فى العصر الإسلامى ٠ وحسبنا أن ننقب فى المساحة الجغرافية الواسعة التى قامت عليها دولة الإسلام أو (دوله) منذ القرن السابع الميلادى لنرى كيف كان للقوى والعوامل الاقتصادية أثرها الفعال فى ازدهار الثقافة الإسلامية وقيام النهضة العلمية والتعليمية التى كان مركزها بغداد والعراق فى العصر العباسى (فى القرنين التاسع والعاشر الميلاديين) والنهضة العلمية والتعليمية التى كان مركزها مصر زمن الفاطميين والأيوبيين والمماليك (٧٥) ٠

وإذا كان من وقائع التعليم فى مصر – عهد الاحتلال البريطانى مثلا – أن التعليم قد شكل بحيث يقتصر على مجرد إعداد طائفة من الموظفين الذين يمكن لهم أن يسيروا

دفة الجهاز الحكومى تحت إشراف المحتكرين للوظائف القيادية العليا فى مختلف المجالات ، فإن هذه الواقعة يمكن فهمها فهما أدق ، إذا وجهنا النظر إلى خلفيتها الاجتماعية ووعينا دلالتها الاقتصادية وفهمنا دوافعها السياسية ، فما دام هيكل مصر الاقتصادى قد شكل بحيث يمثل خصائص الاقتصاد المتخلف وما يؤدى إليه من الاقتصار على بعض المناشط الاقتصادية البسيطة ممارسة بأسلوب بدائى ، فإنه يجعل من السوق الاقتصادى مجالا مغلقا على خريجى جميع المعاهد العلمية المتخصصة لعدم الحاجة إليهم ، ويصبح حتما عليهم أن يطرقوا أبواب الوظائف الحكومية التى لا غنى لدولة عنها مهما كان تركيبها الاقتصادى وخاصة فى الدول المركزية مثل مصر ، حيث تتميز بضخامة الجهاز الحكومى ، إلى غير ذلك من الأمثلة التى توضح هذه الحقيقة (٧٦) .

وهكذا تخرج عملية التأريخ الحضارى للتربية عن حدود المعالجة التقليدية الشكلية ، لأن عملية التأريخ الحضارى تقوم على نوع من التفكير يجعل مجاله الخبرة المجتمعية بأبعادها المختلفة ، وبالتالى يكون هذا التفكير تفكيرا متكاملا لأنه ينظر إلى جميع جوانب الحياة فى تشابكها وتكاملها ، ويكون فلسفيا ، لأنه يسعى إلى أن يسبر غور المشكلات ليتيح الفرصة لأصحاب القرار - إذا كانوا جادين فى دعواهم بالتطوير والتجديد والإصلاح - أن يقتلعوا جذور المشكلات وعدم الاكتفاء بمعالجة أعراضها ، وهو تفكير إيجابى لأنه يسعى من وراء تحليله لأو ضاع هذه الخبرة المجتمعية إلى تمهيد الطريق إلى رسم صورة واضحة لمجتمع جديد منشود .

وهذه المعالجة الحضارية فى التأريخ للتربية يصعب أن تحقق المطلوب منها إلا إذا توافرت فيها شروط مهمة تجعل منها (٧٧) :

- عملية تفكير تستهدف نقد الأوضاع الحضارية .
- عملية تحليل لهذه الأوضاع لتبين ما قد يكون فيها من متناقضات وتوترات وانفصاليات وثنائيات .
- عملية استنباط أهداف ومسارات حكمت حركة التغير الحضارى .
- عملية لا تقنع بتحليل الماضى ونقده ، بل تحاول أن تستفيد من هذا النقد والتحليل ما يساعد على تصويب المسار الحضارى المعاصر .

وتنظر الرؤية الحضارية إلى التأريخ للتربية فى ضوء الاعتبارات الآتية (٧٨) :

= أن الناس فى نشاطهم وحركاتهم وتطوراتهم وانفعالاتهم وأحداثهم إنما يعبرون عن الخصائص المميزة للفترة التاريخية التى يعيشون فيها .
= أن كل فترة تاريخية وليدة فترات سابقة عليها ، كما أنها تؤدى إلى فترات لاحقة لها ، فهى تؤثر فيما بعدها كما تتأثر بما قبلها من فترات .
= أن أحداث التاريخ وحركاته ومراحله لا تتحدد بإطار الصدفة والخرافة والمذهبية المغلقة ، ذلك أن الناس هم الذين يصنعون تاريخهم بتفكيرهم ونشاطهم .
= أن التاريخ ليس له اتجاه واحد أو هدف محدود ، فاتجاهات كل فترة زمنية وأهدافها تتوقف على نوع الاختيار الذى يقوم به الأفراد فى هذه الفترة وما يحققونه من نجاح أو إخفاق .

وبمقتضى هذه النظرة نعتبر المستقبل حقيقة تاريخية - كما أشرنا فى موضع سابق ، وكما سنلح على ذلك أيضا فى مرات قادمة - لا يمكن فهم التاريخ بدونه ، فالزمن فى حركة مستمرة لا نهاية لها ، يتصل فيها الماضى بالحاضر بالمستقبل ، وقد يكون الحاضر هو أصعب هذه الحلقات ، إذ أنه سرعان ما يفلت منا ويصبح ماضيا ويحل محله مواقف أخرى جديدة كانت فى حساب المستقبل . وعلى ذلك يكون للمستقبل قوة كبيرة حيث نواجهه دوما حتى ولو خيل إلينا أننا نركز على الحاضر فقط ، أى أن له صفة الاستمرار مما يجعله إمكانية *عظيمة تتطلب تماسكا فى خبرات الأفراد وال*جماعات . ثم إن تصوره وتقديره يحدد نوع الحاضر ومشكلاته وإمكانياته . ومن ذلك أن الإنسان الذى يبنى منزلا ويتطلع إلى إضافة طبقات جديدة ، يتحتم عليه تحديد نوع أساس هذا المنزل وحجمه وقوته وعمقه ، وذلك فى ضوء تصوراته الأولى عنه . وهكذا بالقياس إلى تصوراتنا بشأن نظمنا الاقتصادية والاجتماعية والسياسية ، فإنها تعيننا على فحص حاضرنا وتحديد مشكلاتنا واستنباط وسائب تحقيقها (٧٩).

الهوامش والمراجع

١- ر.ج.كولنجوود : فكرة التاريخ ، ترجمة محمد بكير خليل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٨، ص ٣٠

٢- هيجل : محاضرات فى فلسفة التاريخ ، ترجمة إمام عبد الفتاح إمام ، دار الثقافة للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ١٩٨٦، ص ٣٠

٣- المرجع السابق ، ص ٣١

٤- المرجع السابق ، ص ٣٢

٥- المرجع السابق ، ص ٣٦

٦- المرجع السابق ، ص ٤٠

٧- حسين مؤنس : التاريخ والمؤرخون ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٨٤ ، ص ٣٦

٨- المرجع السابق ، ص ٤٠

٩- المرجع السابق ، ص ٤١

١٠- شاكر مصطفى : التاريخ ، هل هو علم ؟ ، فى (مجلة عالم الفكر ، وزارة الإعلام ، الكويت ، أبريل/ يونيو ١٩٧٤) ص ١٧٠

١١- عبد الرحمن بدوى : أحدث النظريات فى فلسفة التاريخ ، فى المرجع السابق ، ص ٢١٦

١٢- أحمد محمود صبحى : فى فلسفة التاريخ ، مؤسسة الثقافة الجامعية ، الإسكندرية ، ١٩٧٥ ، ص ١٢٤

١٣- المرجع السابق ، ص ١٢٥

١٤- حسين فوزى النجار : التاريخ والسير ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، نوفمبر،١٩٦٤ ، ص ١٢

١٥- المرجع السابق ، ص ١٣

١٦- قسطنطين زريق : نحن والتاريخ ، دار العلم للملايين ، بيروت ،١٩٦٣ ، ص ١١٢

١٧- المرجع السابق ، ص ١١٣

١٨- شاكر مصطفى ، مرجع سابق ، ص ١٨٠

١٩- المرجع السابق ، ص ١٨١

٢٠- كولنجوود ، فكرة التاريخ ،ص ٣٧٤

٢١- المرجع السابق ، ص ٣٧٥

٢٢- شوقى الجمل : علم التاريخ ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٢ ، ص ٧٢

٢٣- عن المرجع السابق ، ص ٧٤

٢٤- أحمد محمود صبحى ، مرجع سابق ، ص ٥٦

٢٥- المرجع السابق ، ص ٥٨

٢٦- المرجع السابق ، ص ٥٩

٢٧- حسين مؤنس : التاريخ والمؤرخون ، ص ١٩٣

٢٨- المرجع السابق ، ص ١٩٤

٢٩- كارل بوبر : بؤس الإيديولوجيا ، ترجمة عبد الحميد صبرة ، دار الساقى ، لندن ،١٩٩٢، ص ٧

٣٠- المرجع السابق ، ص ٨

٣١- عبد الرحمن بدوى : أحدث النظريات فى فلسفة التاريخ ، مرجع سابق ، ص ٢٣٨

٣٢- المرجع السابق ، ص ٢٣٩

٣٣- المرجع السابق ، ص ٢٤٠

٣٤- حسين مؤنس : التاريخ والمؤرخون ، ص ١٨٣

٣٥- المرجع السابق ، ص ١٨٤

٣٦- السيد ولد أباه : التاريخ والحقيقة لدى ميشال فوكو ، دار المنتخب العربى ، بيروت ، ١٩٩٤ ، ص ٣١

٣٧- المرجع السابق ، ص ٣٢

٣٨- السخاوى ، شمس الدين محمد بن عبد الرحمن : الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ، دراسة وتحقيق محمد عثمان الخشت ، مكتبة ابن سينا ، القاهرة ، ١٩٨٩، ص١٥

٣٩- جون جرانت ، وست بريدج : فكرة الزمان عبر التاريخ ، ترجمة فؤاد كامل ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (١٥٩) ، مارس ١٩٩، ص ٧

٤٠- كولنجوود ، مرجع سابق ، ص ٣٦١

٤١- قسطنطين زريق : نحن والتاريخ ، ص ١١٣
٤٢- المرجع السابق ، ص ١١٤
٤٣- محمد الطالبى : التاريخ ومشاكل اليوم والغد ، فى : عالم الفكر ، مرجع سابق ، ص ١٣
٤٤- المرجع السابق ، ص ١٥
٤٥- ابن خلدون ، المقدمة ، طبعة الشعب ، القاهرة ، د.ت ، ص ٥٧٠
٤٦-البقرة /٣٠ ٤٧- البقرة / ٣١
٤٨- البقرة /٣٤
٤٩- محيى الدين صابر : التغير الحضارى وتنمية المجتمع ، مركز تنمية المجتمع فى العالم العربى ، سرس الليان ، مصر ، ١٩٦٢ ، ص ٣٩
٥٠- الفيروزابادى : القاموس المحيط ، المكتبة التجارية الكبرى ، القاهرة ، ج٢ ، ص١٠، ١١
٥١- محيى الدين صابر ، مرجع سابق ، ص ٤٧
٥٢- محمد الهادى عفيفى : فى أصول التربية ، الأصول الثقافية للتربية ، الأنجلو االمصرية ، القاهرة ،١٩٧٩، ص١٣٧
٥٣- ساطع الحصرى : دراسات عن ابن خلدون ، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٥٣ ، ص ص ١٤٣-١٤٦، ومقدمة ابن خلدون ، ص ص ٣٢٨، ٣٢٩
٥٤- محيى الدين صابر ، مرجع سابق ، ص ٤٨
٥٥- حسين مؤنس : الحضارة ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ،سلسلة عالم المعرفة (١) ، يناير ١٩٧٨ ، ص ٣٦٢
٥٦- المرجع السابق ، ص ٣٦١
٥٧- المرجع السابق ، ص ١٠٤
٥٨- المرجع السابق ، ص ١٠٥
٥٩- جون ديوى : الديموقراطية والتربية ، ترجمة متى عقراوى وزكريا ميخائيل ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٥٤، ص ٢
٦٠- المرجع السابق ، ص ٣
٦١- ج.ف.نيللر : الأصول الثقافية للتربية ، ترجمة محمد منير مرسى وآخرون ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٧٢ ، ص ٥٦

٦٢- مايكل كاريذس : لماذا ينفرد الإنسان بالثقافة ؟ ، ترجمة شوقى جلال ، المجلس الوطنى للثقافة والفنون والآداب ، الكويت ، سلسلة عالم المعرفة (٢٢٩) يناير ١٩٩٨ ، ص ٩٩
٦٣- المرجع السابق ، ص ١٠٠
٦٤- المرجع السابق ، الصفحة نفسها
٦٥- محيى الدين صابر ، مرجع سابق ، ص ٨١
٦٦- فكرة الزمان ، مرجع سابق ، ص ٢٥
٦٧- المرجع السابق ، ص ٢٧
٦٨- ول ديورانت : قصة الحضارة ، ترجمة زكى نجيب محمود ، لجنة التأليف والترجمة والنشر ، القاهرة ، ١٩٦٥، الجزء الأول من المجلد الأول ، ص ٣
٦٩- المرجع السابق ، ص ٧
٧٠- سعيد إسماعيل على السيد : الأبعاد الاقتصادية والاجتماعية لحركة الفكر التربوى فى مصر من سنة ١٨٨٢- ١٩٢٣ ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية بجامعة عين شمس ، القاهرة ، ١٩٦٩ ، المقدمة
٧١- هنرى توماس : أعلام الفلاسفة ، كيف نفهمهم ؟ ترجمة مترى أمين ، القاهرة ، ص ١٠٣
٧٢- جون ديوى : البحث عن اليقين ، ترجمة أحمد فؤاد الأهوانى ، القاهرة ، ص ٢٨
٧٣- سعيد إسماعيل على : ديموقراطية التربية الإسلامية ، عالم الكتب ، القاهرة ١٩٨٢
٧٤- آل عمران /١٨
٧٥- محمد أحمد الغنام : تطور العلاقة بين الاقتصاد والتعليم ، مجلة التربية الحديثة ، الجامعة الأمريكية ، القاهرة ، فبراير ، ١٩٦٩
٧٦- سعيد إسماعيل على : تاريخ التربية والتعليم فى مصر ، عالم الكتب ، القاهرة ، ١٩٨٥، المقدمة
٧٧- محمد الهادى عفيفى : التربية والتغير الثقافى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ، ١٩٨٠ ، ص ٢٥٢
٧٨- المرجع السابق ، ص ٢٤٢
٧٩- المرجع السابق ، ص ٢٤٣