الفصل الرابع

القيمة التربوية للتأريخ

لماذا تجب دراسة التاريخ؟

ما من مخلوق فى هذه الدنيا إلا وقد تزيا بزى الزمان ، أو قل ، إلا وقد مر من خلال زمن ، فليست الكائنات الحية وحدها ، من إنسان وحيوان وحشرات ونباتات هى التى عاشت وتعيش خلال " زمن " ، ولكن المخلوقات المادية البحتة التى نعايشها فى 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 لابد 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 الببغاء تنطق ..
وقيل : أنه حيوان ضاحك ، ثم تبين أن القرود تضحك ..

وقيل : أنه حيوان عاقل ، وفى 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 ، وبالتالى فقد وجد أن كل الحيوانات ، بهذا المعنى " تعقل " ، وإن كان العقل درجات ومستويات ..

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

وأخير اهتدى العلماء إلى التعريف الدقيق : الإنسان كائن حى " 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 وتنميتها 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 ، يجىء يومه أكثر تقدما من أمسه ، ويجىء 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 سلالته 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 . هى لا تعرف أن فى اليوم السابق ، دخل الفأر ليأكل قطعة الجبن فأغلقت عليه المصيدة ، وهى قد تعرف ، ولكنها لا تدرك 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 ، وبالتالى 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 بسالكه دائما إلى حيث بدأ سابقوه ، فتظل نهاياته هى نفسها ، على وجه التقريب ، بل والتغليب هى بداياته ، لكن الطريق الذى يبدا فيه سالكه سيره من حيث انتهى سابقه ، هو طريق " تراكمى " ، مثله كمثل الذى يبنى 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 تطورالفكر 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 يكفى أن نعرف حوادث التاريخ لكى نحسب أننا تعلمنا التاريخ ، فالأهم أن نستخلص من هذه الحوادث عبرتها : على أى شىء تدل ؟ وفى أى طريق يمضى التاريخ ؟ فإن ذلك يجعلنا نعلم ما سوف يحدث وما لا يمكن أن يعود ، فيجنبنا أن نكون متخلفين ، ويحمينا من السير وراء دعوات براقة فات وقتها .التاريخ إذن هو الفرق بين الإنسان الواعى وغير الواعى . الإنسان غير الواعى لا يرى إلا قطعة الجبن ، ولكن الإنسان الواعى يرى قطعة الجبن ، ويرى المصيدة (٣) !

ولعل من أبرز آفات التعليم فى 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 بائدا " ، وكأن العهد السابق ، غالبا ما يكون سيئا ، وقلما ما يكون صحيحا ، فإذا بدأت حركة لتطوير المناهج الدراسية ، وتدريجيا ، وبناء على ذلك بدأ تأليف وطباعة كتب خاصة بالمناهج الجديدة ، فإن الوزير التالى ، غالبا ، يوقف العملية ، ليبدأ عملية تطوير أخرى ، على الرغم من الملايين التى أنفقت على العملية السابقة . ومما نلاحظه ، مثلا ، فى الوقت الحالى ، التركيزعند الحديث عن مدى التقدم والإنجاز ، على الفترة التى بدأت عام ١٩٩١ فما بعد ، باعتبارها أزهى مراحل تاريخ التعليم فى مصر الحديثة ، تفوق كل ما سبقها ، حتى ولو كان ممن تولى مسئولية التعليم فى هذه الفترات السابقة رجال أمثال : د.طه حسين ، ود. محمد حسين هيكل ، ود. السنهورى ، وإسماعيل القبانى ، وغيرهم من علامات التاريخ الثقافى المصرى ، بل والعربى الحديث ، ذلك لأن المسئول الحالى ، غالبا (فى كل عهد) هو أعظم من شهده التعليم المصرى !

وهكذا يختارون لتطور التعليم أن يسير طريقا غير تاريخى ، 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 (التأريخ 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 وانقضى 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 شىء 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 بانقضاء عصورهم ، بل بقيت ثمراته تراثا أفاد منه من عاصرهم 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 الماضية 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 لحمة 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 ليمكن أن نقول أن تاريخ الأمة هو ذاكرتها ، ومن هنا فإن الأمم بالقدر الذى تحرص فيه على سلامة ذاكرتها وتعزيزها ومدها بأسباب القوة والاستمرار والتجديد بالقدر الذى تكتسب فيه هذه الأمة أسباب النهوض ومعينات التطور والتقدم الحضارى .

ولعل من الضرورى 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 التى تميز علمها من التاريخ ، واللون الأزرق ، إنما هو إشارة إلى دولة إسرائيل القديمة التى زعموا أنها من الفرات إلى النيل ، فالزرقة هنا زرقة ماء النهرين ، والأسماء التى 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 فى ذلك بين " دينيين " و" علمانيين " ، على العكس ، غالبا مما نشاهده بالنسبة لنا ، ولابد أن يكون هذا من أسباب قوتهم التى ينبغى أن نعترف بها ٠

وليس صحيحا ما يتصوره البعض من أن التأريخ ترف نظرى ليس للإنسان حاجة إليه ، فما فتىء الإنسان طوال حياته يستهدف بأنشطته غاية عملية ، ولم يستثن التأريخ من ذلك ، وفى هذا الشأن قال أحد المفكرين :" الإنسان يفكر لأن له يدا " (٧) ، ولهذا نجد فى بدء الحساب ، الحاجة إلى تعداد السكان ، والجيوش ، والغلال والقطعان ، كما نجد فى بدء الهندسة الاهتمام بقياس مساحة الحقول وبرسم حدود صحيحة لها ٠ وكذلك يبدو أن الرغبة فى قياس الوقت ومعرفة المستقبل هى التى حدت بالإنسان إلى التصدى لما يعرف بعلم الفلك ، فى حين أن الكيمياء تولدت من أمله اليائس فى تحويل المعادن كلها إلى ذهب ، ولم يستطع علم الحيوان أن يتخلص تماما من الاهتمامات العملية الطبية التى كانت السبب فى ولادة هذا العلم ٠

كذلك التأريخ ، تجمع قليلا فقليلا إلى غايات عملية كانت سبب بروزه ، فالإنسان إذ حباه الله بنعمة التذكر ، أصبح فى كل لحظة يستطيع أن يستحضر إلى ذهنه صورة الأشياء أو ذكراها ، ومثلها ، الحوادث التى 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 مشابهات لهذه أو تلك من سلاسل الأحداث الماضية والتى احتفظ بذكراها أو التى عرفها بالسماع ٠ ومن هذه المعرفة يلقى ضوءا على مشروعاته ، وهكذا يستبعد وسيلة جربها من قبل ففشلت ، ويقبل

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

فكأن التأريخ عملية حياتية اقترنت 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 خزانته ، 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 تفنى ، 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 ٠ 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 ٠ 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 حفيدة معالم حضارتهم ، وإن اختلفت المظاهر ، لأن الماضى لا يموت ، أو قل ، إنه ليس هناك شىء ماض تماما (١١)٠

ولقد كان التاريخ فى الماضى علم تثبيت 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 تاريخ٠ 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 ٠ (١٢)

كذلك فالتاريخ يبين لكل جماعة الإطار الذى يجب أن تسير فيه عملية تقدمها حتى لا تخرج جماعة ، فى سياق عملية التطور من جلدها 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 تمشيا مع قيمتها

التاريخية ، ولهذا اقترنت 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 وسيئاتها جميعا كوسيلة للمحافظة على راهن 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 متعاونا مع بقية مواطنيه (١٥) .

قيمة الوعى التاريخى عند مؤرخى 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 ، ومما 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 ويلغيها 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 فى الوصول إلى حقائق الأمـور بغير تحيز إلى التهوين أو التهويل : " وأما فائدته فمعرفة الأمور على وجهها " (١٧) . ومعنى هذا التعرف على الوقائع كما هى دون تحيز أو هوى فى نفس المؤرخ وكل من يحـاول التعرف على الأحداث فـى مكـان وزمـان معينين ، ولعل ذلك مـن الأوليـات المنهجيـة الواجب اتباعها فى فهم الواقعة التاريخية (١٨) .

وعن طريق التاريخ يمكن معرفة الحقيقى رغم التعارض ، فيقول " ومن أجل فوائده أنه أحد الطرق التى يعلم بهـا النسـخ فـى أحد الخبرين المتعارضين المتعذر الجمـع بينهما " (١٩).ويستشهد بقول سفيان الثورى : " 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 أخبـار الأنبيـاء صلـوات اللـه عليهـم وسنتهم ، فهو مع أخبار العلمـاء ومذاهبهم والحكمـاء وكلامهـم ، والزهـاد والنسـاك ومواعظهم عظيم الغناء ظاهر المنفعة ، فما يصلح الإنسـان بـه أمـر معاده ودينـه وسـريرته فـى اعتقاداته ، وسيرته فى أمور الدين وما يصلح بـه أمـر معاملاتـه ومعاشـه الدنيـوى . وكذا ما يذكر فيه من أخبار الملوك وسياساتهم وأسـباب مبـادىء الـدول وإقبالهـا ، ثـم إدبارها " (٢٠) .

ولعل السخاوى هنا يشير إلى ما عرف عنـد فلاسفة التـاريخ والحضـارة بنظريـة " الدورة الحضارية " ، والتى يتـم مـن خلالهـا التعرف علـى أسباب ومقومـات الصعـود الحضارى ، وكذلك عوامل اضمحلال وتحلل الكيانات الحضاريـة المختلفـة ، وذلـك مـن خلال رصد وتحليل منحنيات الصعود والانكسار والهبوط فى حركة التاريخ لمجتمع مـا من خلال دورته الحضارية (٢١) .

ثم بين السخاوى أهمية التربية بالتاريخ ، من حيث إبراز تلـك الزعامـات البشـرية فى مختلف المجالات ، وما تتميز به ، مما جعلها ذات موقـع بـارز فـى حركـة التطـور الحضارى ، وبالتالى تبرز بها أهم وسـيلة تربويـة فـى التوجيـه والإرشـاد والتعليـم ألا وهى " القدوة " ، يقول السـخاوى (٢٢) : " ... وإنـه أيضـا جم الفوائـد كثـير النفـع

لذوى الهمم العالية والقرائح الصافية ، لما جبل عليه طباعهم من الارتياح عند سماعهم هذه الأخبار إلى التشبه والاقتداء بأربابها ، ليصير لهم نصيب من حسن الثناء وطيب الذكر الذى حرض عليه خلاصة البشر ٠ 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) ، " وإنه لذكر لك ولقومك " (٢٦)٠

ثم يشير السخاوى إلى الأهمية الكبرى والمكانة العظيمة التى أولاها الوحى 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 " ٠

ولعل ابن الأثير (٥٥٥-٦٣٠هجرية / ١١٦٠-١٢٣٢م) 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 طالعها فكأنه عاصرهم ، وإذا علمها فكأنه حاضرهم ٠ ومنها أن الملوك ومن إليهم الأمر والنهى إذا ما وقفوا على ما فيها من سيرة أهل الجور والعدوان ورأوها مدونة فى الكتب يتناقلها الناس ، فيرونها خلفا عن سلف ، ونظروا إلى ما أعقبت من سوء الذكر وقبيح الأحدوثة ، وخراب البلاد ، وهلاك العباد وذهاب الأموال ، وفساد الأحوال ، استقبحوها وأعرضوا عنها ، واطرحوها ، وإذا رأوا سيرة الولاة العادلين وحسنها ، وما يتبعها من الذكر الجميل بعد ذهابهم ، وأن مالكهم وبلادهم عمرت ، وأموالها درت ، استحسنوا ذلك

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

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

ثم استطرد الأصفهانى مبينا فضل التاريخ : لولا ذلك لانقطعت الوصل ، وجهلت الدول ، ومات فى أيام الأخر ذكر الأول . ولولا التاريخ لضاعت مساعى أهل السياسات الفاضلة ، ولم تكن المدائح بينهم وبين المذام هى الفاصلة ، ولعل الاعتبار بمسألة العواقب وعقوبتها .

وقد يتساءل البعض – رغم هذا – عن جدوى هذه الدراسة التى نقوم بها ، بل جدوى الاهتمام التاريخى بكامله فى الوقت الحاضر ، فى هذا الوقت الذى تتفاقم فيه مشكلات التعليم وتلاحقنا صور الإخفاق فيه بحيث تتطلب مواجهة سريعة حاسمة لا الانكفاء على أحداث الماضى ووقائعه .

ويقول هؤلاء أيضا إننا نعيش عصرا تتصارع فيه الأمم والشعوب ويسعى كل منها إلى السلامة والظفر ، وتغشى سماء العالم غمائم تنذر بشر العواصف ، ويطغى الجميع القلق والاضطراب ، والخوف من المصير ، أليس أجدى – فى 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 بالخيبة والخسران مهما يكن نجاحها الآنى باهرا ، ومهما يبدو فعلها فى وقته 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 لا ؟

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

أولهما أن الأهداف التى سنشير إلى أن الدراسة التاريخية " تحققها " ، يفضل أن نكون أكثر دقة فى التعبير بأن نقول " يمكن أن تحققها " ، ولا يخفى على القارىء 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 دعتا 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 فإننا ، 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 ، أحيانا ، 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 " يؤدى إلى التعصب ! ومن هنا قال حكماؤنا من الفقهاء : إن الحق لا يقاس بالرجال ، ولكن الرجال هم الذين يقاسون على الحق ٠ أى لا ينبغى أن نحكم على الفكر بسلوك معتنقيه ، وإنما نحكم على سلوكهم بما يدعو إليه هذا الفكر ٠

وإننى 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 ، متكاملا ، سعيدا ! فلما صادفتنى ، مرة ، أزمة هزت كيانى الشخصى وأنا فى الفرقة الأولى بقسم الفلسفة بآداب القاهرة – وكان يختص كذلك بدراسة علوم النفس – ذهبت إلى د٠ يوسف مراد ، عميد علماء النفس ، أسأله أن يحدد لى موعدا أشكو فيه إليه همى ، إذا به ينظر إلى باستخفاف ، مجيبا بأنه " مش فاضى " !! صدمتنى الإجابة وهزت ثقتى بقدرة هذا العلم ، إذ أن " أستاذه " يسلك سلوكا غير طيب ٠ وكان هذا استنتاجا غير صحيح منى فى ذلك الوقت ، لكنى لم أتبينه إلا فيما بعد ٠

ثانيهما : أن هذه الأهداف لا تتحقق جميعها بالضرورة بالنسبة للشخص الواحد ، فالحق أن هذا نادر ، والغالب أن يتحقق البعض دون البعض الآخر ٠٠ 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 ٠ وبطبيعة الحال ، من المفترض ، عند وضع الأهداف ، أن يراعى أنها ممكنة التحقيق ، غير مغرقة فى المثالية ٠

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 مثالا 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 ينبغى أن تؤدى إلى (٣٣) :

١ - فهم المشكلات التربوية الأساسية التى واجهت الإنسان فى سياق تطوره الاجتماعى .

٢ - بعض العلم بالطرق التى واجه بها هذه المشكلات فى عصور مختلفة وفى أماكن مختلفة .

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

٤ - تذوق حقيقة أن أى حركة فى التطور التاريخى للتعليم لا يمكن أن تفهم فهما صحيحا ، وتقدر تقديرا دقيقا من غير الرجوع إلى الدوافع القريبة والبعيدة التى أوجدتها فى أول الأمر .

٥ - تذوق حقيقة أن الجماعة التربوية هى فى حركة دائمة ولا تستقر أبدا ، وأن مفهوم التغير المستمر أساسى لفهم أى كائن اجتماعى بدرجة ما هو أساس لفهم أى كائن بيولوجى .

٦ - تذوق حقيقة أنه ما دام التغير هو أساس الجماعة البشرية ، فإن النظام التربوى يجب أن يكيف دائما ليوجه الحاجات الاجتماعية المتغيرة لعالم اجتماعى متغير .

٧ - اتجاه واع نحو كل الآراء الموجهة جديا نحو تحسين النظام التربوى ، يرافقه شك ناقد لكل الأدوية التربوية التى تركب 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 شىء غير مرغوب فيه ، وقدرة تتجاوز مجرد النظر الموضوعى للثقافات والحضارات التى تختلف عن حضارتنا وثقافتنا إلى المشاركة الواعية فى طرق الفكر وطرق العمل فى 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 التغيرات اللازم إحداثها فى هاتين الآليتين ، حتى تبقيا 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) :

ا – 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 فى أخلاقهم ، والأنبياء فى سيرهم والملوك فى دولهم وسياستهم ، حتى تتم فائدة الاقتداء فى ذلك لمن يرومه فى أحوال الدين والدنيا " (٣٧).

وأكد " المقريزى " (١٤٤١م) أن " علم التاريخ من أجل العلوم قدرا وأشرفها عند العقلاء مكانة 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 رامقة 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 الزمانى والمكانى 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 أوالهدى ، وكان لابد أن يتخذ القصص القرآنى طابعا أخلاقيا حتى تتبين فيه الموعظة ، ومن ثم نقح قصص العهد القديم من كثير مما جاء فيه من كبائر منسوبة إلى الأنبياء وأبرزهم فى صورة تليق بهم بوصفهم قدوة ، دون أن يعنى ذلك خلع العصمة على جميع أفعالهم أو تنزيههم عن ارتكاب الصغائر (٤١).

ومن الغريب حقا أن ينتقد مؤرخ كبير مثل د٠حسين مؤنس فكرة دراسة التاريخ " للعبرة " (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 للاتعاظ بما جرى لهم وتعرف الحسن من الأفعال فنتبعه والقبيح منه فنتجنبه ، لأن معايير الحسن والقبح 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 للقبيح من السلوك ٠

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 ٠

كذلك يذهب مؤرخنا إلى أن كل أمة تشعر بشخصيتها تميل إلى القيام بتجاربها بنفسها دون تتبع الأخريات ، بالضبط كما أن كل إنسان فى نموه وتحسسه طريقه فى الحياة يريد أن يجرب لنفسه ، ولا يحب أن يسير فى أعقاب الآخرين ، ومن هنا كانت المواعظ أثقل شىء على قلوب الناس ، وقلما يصبر على سماعها أحد ، فضلا عن اتباعها (٤٣) ٠

والحق أن هذا رأى خطير للغاية ، فهو يوجه السهام إلى قيمة " الخبرة " على وجه العموم ، مما يتعارض تعارضا كبيرا مع منطق التاريخ نفسه ٠ 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 السوفيتى ، سابقا ، ومن سار على دربه من الدول ؟! والوعظ الذى لا يميل إليه الفرد ، يمكن أن يتقبله إذا توصل إليه بنفسه من قراءاته لتجارب الآخرين ، فكراهية الوعظ مصدرها الأساسى هو " المباشرة " ، والنهج النظرى المتبع ، وليس من الضرورى أن يكون مصدر الاتعاظ 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 بآلاف الأمثلة أنه لا شىء أعظم ولا أدعى للفخر من الشرف والاستقامة (٤٤) .

وغير هؤلاء هناك كثيرون ، من أظهرهم لورد " بولنجبروك " ، والأسقف " استبز " ، ومستر " فرود " ، يرون أن الفائدة الأخلاقية هى بالدقة ما يجعل للتاريخ قيمة من حيث التربية ، وعلى سبيل المثال ، فقد قال " بولنجبروك " " لقد بان لى 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 الأخلاقى أن يجعل من تدريس التاريخ سلسلة من الدروس الإيجابية فى 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 الضرورى أن يهتم تدريس التاريخ بوظيفته الأخلاقية بحيث يكسب الطالب القدرة على تلمس حسنات التاريخ والاستفادة منها والاتعاظ من مساوئه فى مواجهة المواقف والأحداث والمشكلات ، بنهج يبعد عن مجرد الوعظ والإرشاد . وبالتالى فإن هؤلاء الذين يقتصرون فى عرض التاريخ على صفحاته المتضمنة مكارم الأخلاق ، والتغاضى عن الوجه العكسى ، 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 التى هيأت لظهورها .وعلى سبيل المثال ، فإن أساليب العنف والوحشية والتسطيح التى اتبعت فى التربية الإسبرطية ، إذا درسها الطالب مفسرة بالشروط المجتمعية التى أفرزتها ، فله أن يتأكد بذلك من أن مثل هذه الأساليب يمكن ألا يظهر مثيلها بالقدر الذى نحرص فيه على أن يقوم النظام الاجتماعى على العدل .

ومن ناحية أخرى ، فإن ما يثار من تشكيك فى الوظيفة الأخلاقية لتدريس التاريخ إنما تنصرف بصفة خاصة على ما يتم تدريسه لطلاب التعليم ما قبل التعليم الجامعى بصفة خاصة ، إذ تجىء الأهداف قصدا عن طريق ما يتم من اختيار للموضوعات المطلوب تدريسها للطلاب ، أما بالنسبة لطلاب تخصصه فى الجامعات ، فهذا لا يحدث ، وكذلك الأمر بالنسبة دراسة تاريخ التربية ، فالوظيفة الأخلاقية تأتى 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 تمتلىء بالمكر والنفاق صعد بها بعض وارتفعوا وتزعموا وترأسوا وكدسوا الأموال وتحلق حولهم الأعوان ، فمن الذى يضمن أن يتأثر الدارس بالنوع الأول ولا يتأثر بالنوع الثانى ؟ الحق أن هذا التخوف إذا كانت له وجاهته بالنسبة للتاريخ العام ، إلا أنه ضعيف الوجود بالنسبة للتأريخ من منظور تربوى ، 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 فى النتائج لابد وأن يفضح ما قد يكون فى

قانونه أو نظامه من غش وخداع ، وبالتالى يسهل على الباحث تعرية هذا الصنف ، والاستناد إلى سوء النتائج المترتبة على سياسته فى الحكم المستخلص ، والذى من غير شك يسهم فى تثبيت القيم الخلقية .

لقد قام بمصر فى عهد الاحتلال البريطانى تعليم أهلى ، ونشط منذ السبيعنات 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 " كنماذج " 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 ، فها هنا نجد أن الباحث ملزم بالنظر والبحث فى مختلف التغيرات 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 وذاك ممن سبق أن اجتازوا هذه المرحلة أو تلك ، فلربما وجد عنده نسخة مما درس ، وخاصة بطبيعة الحال المعلمين والموجهين ، فضلا عن مكتبات المدارس ، وهذا وذاك 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 مربون ، 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 للتغير والتبديل أو الإضافة أو الحذف ، مما سوف نفصل القول فيه عند تناول قضية النقد التاريخى ، فمثل هذه العمليات مرهقة للغاية ، تتطلب صبرا وطول نفس ومثابرة ، وقدرة على تحمل المشاق ٠

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 يأتى عمله بأفضل النتائج وأخصبها ، وإنما للتجرد فى التأريخ التربوى معناه الإيجابى ، وهو أن يتمكن الباحث بما له من دقة شعور ، وحدة بصيرة ، من أن ينفذ إلى أعماق الأفراد ، والجماعات فى الماضى، فيحس أحاسيسهم ويتلمس أهواءهم ، ويخبر ميولهم ورغباتهم وآمالهم وأمانيهم والظروف التى كانت تحيط بهم ، وتأثرهم بهذه الظروف وتأثيرهم فيها ٠ وبذلك يصبح كأنه واحد منهم ، ينطق بلغتهم ، بل بلغاتهم جميعا ، لا يلتزم أى فرد منهم أو أية شيعة أو أمة دون سواها (٤٧)٠

ومن ذلك أيضا (الشعور بالمسئولية) و(التواضع) ٠ إن كل نوع من أنواع السعى المجدى يتطلب هذا الشعور ، ولكن التطلب يقوى ، والحاجة إلى إدراك المسئولية تعظم ، عندما يكون السعى - كما هو فى التأريخ - وعر المسالك ، بالغ التكاليف ، وعندما يأتى أثره فى النفس بارزا ، ونتيجته - للخير أم للشر - نافذة فعالة ٠ وإزاء ضخامة المهمة وخطورة التبعة ، يشيع فى نفس الباحث التاريخى الإحساس بحدوده وبضآلة ما يملك بالنسبة لما ينبغى ، وبضيق دائرة المعلوم عندما يقاس بالمجهول ، فيكتسب من ذلك تواضعا يعززه العلم الصحيح ، والذى يبدو عند العلماء الأمناء فى كل أرجاء الدنيا وفى كل حقب التاريخ (٤٨)٠

٢ - التحليل الاجتماعى لحاضر التعليم وتفعيل 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 تؤدى 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 توقفنا على أصول المشكلات التى نواجهها فى الحاضر ، مما يزيد فهمنا لها وقدرتنا على مواجهتها ، وصحيح كذلك أن الحاضر الذى نعيشه ليس مختلفا اختلافا كاملا عن الماضى فى بعض المجالات ، وأننا نواجه مشكلات أساسية مماثلة إلى حد كبير لمشكلات واجهتها الأجيال السابقة ، وأن التاريخ هو سجل جهود البشر فى سبيل حل هذه المشكلات الأساسية والتغلب عليها ، وصحيح أيضا أن التاريخ يوضح فكرة الاستمرار ، ولكنه فى نفس الوقت يوضح فكرة التغير (الاختلاف بين الماضى والحاضر) التى بدونها لن يكون هناك تاريخ .

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

لقد واجهت التعليم المصرى منذ أوائل القرن العشرين مشكلة تتمثل فى إحجام الطلاب عن الالتحاق بمعاهد إعداد المعلم حتى وقت قريب ، لأسباب كثيرة ليس هنا مكان تفصيلها ، وإنما المهم ، ماذا كانت الوسيلة التى حاولوا ، عدة مرات ، مواجهة هذه المشكلة ؟ فى الوقت الذى 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 ، وبالتالى استمرت النظرة المتدنية (اجتماعيا) إلى هذه المهنة ٠

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 خريجى الكليات والمعاهد التى تعد لوظائف أخرى ، فبدأ الإقبال يشتد بدرجة ملحوظة على كليات التربية ، هذا فضلا عما هو معروف من تفشى وباء الدروس الخصوصية ٠ فالحل الذى كان متبعا بالأمس لم يعد صالحا لأنه كان معيبا ، فضلا عن أن المجانية عمت كافة المعاهد ، بالإضافة إلى تغير شروط اجتماعية مهمة أساسية ٠

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 التربوى الذى يعمل فى نطاقه إلا إذا فهم الحياة المجتمعية المحيطة به ، أو إلا إذا فهم الخطوط العامة والمسارات الأساسية فى الموقف العالمى المحيط بوطنه ، لأنه لا يستطيع أن يسهم فى هذه الحياة ويشترك فيها إلا إذا توافر لديه هذا الفهم ٠

وحاضر الحياة معقد أشد التعقيد فى الوقت الحاضر ، فالحضارة المعاصرة التى يعيش فيها مواطنو هذا الجيل حضارة متقدمة ، معقدة ، مختلفة الأصول ، مشتبكة الفروع ، سريعة التطور ، والسبب فى هذا ، تقدم العلوم الطبيعية وما قام عليها من صنائع واختراعات ، ثم الآثار الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى ترتبت على هذا التقدم العلمى ، ثم ما ينتج عن هذا كله من سرعة فى 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 التربوى 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 التربوى فى 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 ، وفى أعقد المواقف ، كان يدور فى فلك المئات ، وما كان لهؤلاء وهؤلاء من احتياجات وأوجه إنفاق يدبرها نفر لا يتجاوز عددهم أصابع اليد الواحدة .

وكذلك الموقف العالمى فى الوقت الحالى على وجه العموم والموقف العلمى وطوفان المعرفة والمعلومات ، وأثر كل ذلك على حركة التعليم المحلى ، والإقليمى ، والعالمى : من الذى يستطيع أن يحصره ويفهمه فهما بمباشرا ودقيقا ، إذا هو تناوله كما هو قائم بنظمه ودرجاته وتكتلاته ومستوياته وآفاقه وخططه ودوافعه العلنية والخفية وحساباته ومؤتمراته ، وما يضبط هذا كله من سياسات ومناهج وأساليب؟ ومثل هذا يقال عن مجالات أخرى ، كالمجال الاقتصادى ، والمجال الأدبى ، والمجال الفنى .. وهكذا (٥١).

إن الحاضر المعقد لا يتضح إلا إذا حللناه إلى عناصره وعوامله والقوى الموجهة له ، والأولويات التى تكونت منها عقده ، وكيف تركب منها عنصر على عنصر حتى تكون المركب العجيب الماثل أمامنا فى هذا المجال أو ذاك .إن الأمر هنا يكاد يماثل ما يفعله زملاؤنا خبراء الصحة النفسية عندما يجىء إليهم مواطن يشكو من أزمة نفسية حادة تؤرق حياته وتكاد تصيب سلوكه ببعض الاضطراب ، فماذا يفعل المعالج النفسى هنا ؟ لسنا خبراء فى هذا الشأن ، ولكنا 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 يغوص 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 الأزمة 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 تنجاب الغشاوة عن أعين المواطنين ، فتاريخ التربية إذا كان هو دراسة ماضى التربية ، ولكن لا كغاية فى ذاته ، بل لتنوير واقع التعليم وتفسيره وحسن التعامل معه ، والوقوف على العملية الاجتماعية التى صنعته 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 فإنهم لن يستطيعوا فكاكا من قيودها نتيجة لافتقادهم 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 ! وكم كنت 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 والانهيار ، ولم يكن متاحا فى ذلك الوقت توجيه النقد لسياسة الدولة (١٩٧٠) ، إذ كثيرا ما كنت أسمع تعليقات بعض الطلاب : " ومثل هذا يحدث الآن ! " ، ذلك أننى بالفعل كنت أقصد هذا ، من غير إعلان .. لم تكن عيناى بعيدة أبدا عن الحاضر ، وأنا أتحدث عن عهد محمد على ، ونفس الشىء 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 جذور . 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 أمال أو تنفيذ مشروعات تربوية أو تخطيط سبل تعليم جديدة – إن الذى يفعل فى الحاضر – ويمهد للمستقبل إنما يحتاج إلى مران وخبرة كى لا يخطىء 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 ٠ وفى هذا السبيل – فى سبيل نقل الخبرة واكتسابها – كانت الجهود المستديمة والتضحيات الجسيمة والبذل السخى فى ميادين التربية والتعليم ٠

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 ، وتشابهها واختلافها ، وأسس تقديرها وتقييمها ، كما نعنى المعالجة التى تستند إلى هذا النوع من النظر والتفكير ٠ وهذا كله لا يتأتى عفوا ولا يحصل بيسر ، بل يتطلب معرفة أصيلة واختبارا مديدا ٠ 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 ٠ والوعى التاريخى التربوى يمده بهذه الخبرة ، لا بخبرة فرد أو أفراد فحسب ، بل بخبرة أجيال وشعوب وثقافات وحضارات ، فإذا بحياته قد طالت وامتدت وشملت حياة المئات والألوف ، بل الملايين من الناس ، وإذا بمعرفته قد اتسعت وحملت معرفتهم ، وإذا بخبرته قد غزرت واغتنت بما أفاد من خبرتهم المديدة المتنوعة (٥٤)٠

وإذا كان دراسة التاريخ تؤكد على أن " التغير الحضارى " ، سنة أساسية من سنن الاجتماع البشرى ، فإن الإدراك الواعى بأن التغير وقع ولابد 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 ٠ إن المسألة ليست مفاضلة أو اختيارا بين أن نغير

أولا نغير ، فالتغير واقع لا مفر منه ، بل إن سرعة التغير التى لم يسبق لها مثيل فى التاريخ قد أضحت من أهم القسمات المميزة للعصر الذى نعيش فيه ، والإنسان الذكى ، وكذلك المجتمع الذكى ، لا يقف كل منهما مكتوف اليدين ، مغمض العينين ، مغلق العقل ، ينتظر ما يأتى به الغد من تغيرات ، كما لا يركز كل جهوده فى مقاومة تيار التغير والتطور ، بصرف النظر عن اتجاهات التغير ، وإنما يستغل ذكاءه فى توظيفه من أجل المصالح الاجتماعية والتربوية (٥٥).

٣ - اكتساب مهارات عقلية : فدراسة تاريخ التربية تؤثر فى العقل فتقوى بعض قدراته ، ولكنها على أية حال ليست قدرات الحفظ والتذكر كما يتصور البعض ، فدراسة التاريخ ، إذا أحسن توجيهها تساعد على تكوين طريقة تفكير تفيده من الناحية الاجتماعية ، وهى تلك الطريقة التى 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 فى زمن . ولا شك أن لهذا أثرا كبيرا فى تكوين العقلية المرنة التى تقبل فكرة التغير ، بل وتنتظره أيضا وتساعد عليه ، وهذا النوع من التفكير ضرورى للحياة المعاصرة وهذا العصر ، وهو عصر العلم الطبيعى والاختراع والتقدم التكنولوجى وما يترتب عليها من تغير سريع فى أحوال الأمم ومقومات الحياة ، وهو تغير إذا لم يقابله الإنسان بعقلية مرنة ، فقد قدرته على متابعة الحوادث والتمشى 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 بالماضى . إن أحداث الماضى ليست وقائع متفرقة ، وإنما هى أسباب ونتائج ، علل ومعلولات ، والتمرن على دراستها من هذا المنظور يرسخ فكرة العلية التى هى ركن أساسى من أركان التفكير العقلى السليم بصفة عامة والعلمى بصفة خاصة .

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

فقد كانت الطريقة الأساسية التى قام عليها التعليم فى العصور الإسلامية هى الحفظ والاستظهار ، ذلك أن " القرآن الكريم " كان هو المحور الأساسى لمختلف العلوم والدراسات ، ولا ينفع بالنسبة للقرآن أن نستعيده بعبارات من عندنا ، فهذا حرام قطعا ولابد من حفظه نصا بلا أدنى خطأ . استمر هذا قرونا 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 قرونا طويلة غير معروفة مما ألزم العربى بأن يعتمد بالدرجة الأساسية على ذاكرته ويعترها سلاحه ورصيده " ومكتبته " .

والآن وقد عرفت الطباعة منذ قرون ، وتطورت أشكالها وأساليبها ودقتها وسرعتها ، وتعددت وتنوعت وتكاثرت العلوم والمعارف والحقول المعرفية المختلفة مما يختلف اختلافا 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 فى أجهزة الكومبيوتر ، جعلتها هى التى تقوم نيابة عن الإنسان بعمليات حفظ تفوق قدرة ذاكرة الفرد نفسها ، حتى " جدول الضرب " الشهير ، والذى كان يشكل حفظه ألف باء تعلم الحساب والرياضيات ، أصبحت الآلات الحاسبة تقوم به بدلا من الإنسان . كذلك فإن الدارس ، وفقا لسنة التغير ، يجد أن الحفظ تضاءلت قيمته وهبطت أهميته ، لأن ما قد يشكل موضوعا للتعلم الآن ، يمكن أن يجرفه تيار التغير غدا ليصبح عديم القيمة ، فلم إذا نبذل الجهد والمشقة لحفظه ؟

ودارس تاريخ التربية ، يمكن أن يجد فى صفحات تاريخ التربية الإسلامية ، وقائع تتصل - فى فترة من الفترات - بحرب عنيفة تشن على دراسة الفلسفة والمنطق ، بل وتصل المسألة إلى درجة التحريم ، وهناك من البلاد العربية الإسلامية ما لانجد فى خطة المناهج الدراسية فى تعليمها العام مكانا لهاذين المقررين ، استمرارا لأثر هذه الحملة الضارية التى نشير إليها ، بل وكتب فقيه دينى كبير يحظى بالاحترام والتقدير مثل " جلال الدين السيوطى " كتابا عنونه ب " صون المنطق والكلام عن فنى 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 ٦٤٣هجرية) يحرم فيها تعلم وتعليم هذين العلمين 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 العلل والأسباب ، توقف الدارس على حقيقة الأمر ، فقد كانت الآراء التى تشيع ضد الفلسفة ، نتيجة شيوع نوع من الحكم يقوم على الاستبداد الذى يرى فى ممارسة التفلسف نوعا من التشجيع على النقد ، مما لابد أن يطول شرعية النظام القائم والتساؤل عما يمارسه من ظلم العباد ، ويتقدم " فقهاء " السلطان ، نوعية من العلماء والمثقفين ، توجد فى كل عصر وآن ، تطمع فى ذهب المعز وترهب سيفه ، فتقدم التبرير ، الذى 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 ؟ وأى مظاهر خلل وعيوب شابت هذا الرأى أو ذاك ؟ وهل جاء هذا الرأى متمشيا مع ما قيل قبله ، أم أنه مجرد تكرار وتقليد ؟ هل كانت هذه الآراء وليدة التربة الاجتماعية التى نبتت فيه أم أنها مجرد (رجع صدى) لما حدث فى مجتمع آخر ؟

إن الدارسين الذين يجدون أنفسهم أمام ضرورة دراسة تاريخ التربية كمقرر إجبارى فى سنوات المرحلة الجامعية الأولى ، يقبلون عليه كما يقبلون على أمر تعليمى " سيء السمعة " ، ونقصد بذلك أن لديهم انطباعات غير طبيية عنه عندما كانوا يدرسونه فى التعليم العام ، ففى هذه المرحلة السابقة ، كانت المعلومات التاريخية التى 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 ، وتدور 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 العلمى ، 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 ، وبالتالى يصبح من المحتم ، بحكم الضرورة التعليمية وبحكم الواجب الدينى أن يظل الباحث ساعيا إلى المعرفة التاريخية ، تواقا 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 بقائه 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 مصادرالمعرفة 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 ٠ وقرين هذه السمة الأساسية : الإتقان أو الإحسان ، فالله يحب من الإنسان إذا عمل عملا أن " يتقنه " ، 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 ٠ وهى لا تأتى عفوا ، ولا تحصل إلا بكثير من المران وطول الممارسة والمثابرة والجلد والصبر ، فالإنسان يميل بطبيعته إلى أن يصول ويجول فى ميادين الفكر والخيال ، ويؤثر التعميم والإطلاق على التخصيص والاحتياط ٠ وكل من يمارس التعليم ، يدرك أية مشقة جسيمة يتطلبها تعويد النشء ضبط الفكر والقول (٥٩) ٠

وفى هذا الشأن فإن لنا فى حرص صحابة رسول الله صلى الله عليه وسلم على التحرى والتثبت من صحة ما يسمعوه من الأحاديث النبوية ، ما يعزز مسألة الدقة وخطورتها ، حيث كانوا يحتاطون كثيرا 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 شيئا ، فارجعى حتى أسأل الناس ٠ فقال " المغيرة بن شعبة " أنه حضر رسول الله صلى الله عليه وسلم ، حيث أعطاها السدس ، فقال له أبو بكر : هل معك أحد غيرك ؟ ، فقام " محمد بن مسلمة الأنصارى "، فقال مثل ما قال المغيرة ، فأعطاها أبو بكر مثل ما قالا ، أى السدس (٦٠) ٠

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 التقبيح ، وهو ما نسميه بالأحكام " الكاسحة " ، ويستطيع الباحث أن يلاحظ ذلك فى تصريحات وخطب كل وزير للتعليم ، وخاصة منذ الخمسينات ٠

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 لابد وأن يكون له أثره الفعال فى جعل هذا المجتمع (بؤرة) التفكير والاهتمام ، يستقطب مشاعر الحب والولاء ٠

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 وقاوموها 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 الدكتوراه٠

كان العهد هو عهد الاحتلال البريطانى ، وبحكم طبيعة الفترة من حيث أنها كانت فترة هزيمة وانكسار ، كان لابد وأن تنعكس كذلك على الجهود المبذولة فى التعليم ، فالمصروفات تقرر لإبعاد الفقراء عن ولوجه ، والمقررات يتم تعليمها باللغة الإنجليزية ، والتعليم العالى القائم يقدم أشكالا تقف وظيفتها عند حد الإعداد المهنى لوظائف الدولة ٠٠ وهكذا ، صورة محبطة ، تبعث على اليأس والقنوط ، لكن ، هل وقفت القوى الوطنية مستسلمة مسايرة ؟ 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 ٠

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 شهده المجتمع المصرى منذ أوائل القرن التاسع عشر من جهود جبارة لتحديث التعليم ، حتى لقد بلغ فى ذلك شأنا 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 ممكنا إذا هى استسلمت لعوامل الاضمحلال والخنوع ، وأن مقاومة الظلم والقهر والبغى من شريعة الله .

ومن شأن الاحترام الواعى الذى يبثه العمل التأريخى الصحيح أنه يعزز قيمة الفرد ، ويؤكد على مكانة الأمة ويوطد كيانهما (٦١) ، فإن الإحساس بالجذور 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 بيسر وسهولة بين المرء الذى له جذوره العقيدية والقومية المديدة فى الأرض والتاريخ ، وذلك الذى هو ابن يومه ومكانه الطارىء 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 مثالنا 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 لايبث فى فترة أخرى أن يستعيد عافيته .

ونحن إذ نؤكد على أهمية الجذور ، فذلك إنما بشرط أن تكون تلك الجذور سليمة ، لم يصبها القدم بالعفونة والعطن ! فإذا كانت الجذور 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 كيانهم وتصرفهم الثقة والاستقرار والإيمان منبعثة من نفوسهم ، ومنبثة منها إلى ما حولها . ومن هنا كانت صفة (الأصالة) و (العراقة) التى تتمايز بها الأفراد

والشعوب ، والتى تجعل بعضهم أغنى من حياة البعض الآخر وأنفس وأكثر استقرارا وأقدر على تحمل الهزات والنوائب . ومن البديهى أننا هنا أيضا نعنى الأصالة الحقيقية التى تستند إلى ماض واقع لا موهوم ، الأصالة الفعلية لا الأصالة المدعية ، الأصالة التى لا تزال نابضة بالحياة ، لا التى تهرأت روابطها وانحلت أنسجتها .

ومن الناس من يعتبر التعصب الأعمى وطنية ، ومن الدول ما لجأت إلى تحريف التاريخ عن قصد وعن عمد لخدمة التعصب القومى الضيق أو التعصب الجنسى والمذهبى الممقوت ، فلو فتشنا فى التأريخ التربوى الحالى لمعظم البلدان العربية على سبيل المثال ، وأكاد أقول " كلها " ، فسوف نجد تمجيدا 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 والرذائل ، وتلك هى أضخم عيوب التاريخ الذى يقدم فى المدارس لأنه خاضع دائما للسلطة القائمة ، لكن كتب التاريخ التى يكتبها كتاب بصفتهم الفردية وتوزع للعموم ، فهى تتميز بحرية نسبية فى بعض البلدان ، لا كلها .

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

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

فالثورة الوطنيية العرابية كانت تصور على أنها (عصيان) و(تمرد) و(هوجة عرابى) طوال الفترة التالية لإجهاضها ، ولكنها ، بعد ثورة يوليو ١٩٥٢ ظهرت فى صورتها الحقيقة حركة وطنية ضد الظلم والاستغلال ، خاصة وأن ثورة عرابى كانت قيادتها عسكرية ، تماما مثلما هو الأمر بالنسبة لثورة يوليو .

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

فى دراسة للدكتور أبو الفتوح رضوان عن " الثورة والتعليم " (٦٢) ، والثورة المقصودة هنا هو ثورة يوليو ، كتبها فى نفس العهد نجد أن من الأحكام التى أطلقها : " كانت ثورة ٢٣يوليو ١٩٥٢ ثورة مثالية باعتبار المفهوم العلمى للثورة .." ! وهو إذ يفخر بأن الثورة جعلت للتعليم فلسفة قومية واضحة – وهذا حق لا ينبغى أن نجادل فيه – يشير إلى حكام ما قبل الثورة وموقفهم من التعليم بأنه " أبدا لم يدرسوا احتياجاتنا القومية ويوجهوا التعليم نحوها " ، فهل يقبل المنطق التاريخى هذا القطع والجزم الذى 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 فى وقت من الأوقات قبل الثورة " لنتساءل : وماذا عن آلاف الكتاتيب والمساجد التى كان تعليم يتم فيها طوال قرون ، ألم يكن هذا تعليما شعبيا ؟ وهذا المشروع الذى وضعه على مبارك الشهير بلائحة رجب ١٨٦٧ والخاص بنشر الكتاتيب الأهلية ؟ ومشروع لجنة ١٩١٦ برئاسة عدلى يكن لتعميم التعليم الأولى ؟ ألم تكن كل هذه الجهود على طريق " شعبية " التعليم ؟

ووزير التعليم الحالى " د.حسين كامل بهاء الدين " يخاطب السيد رئيس الجمهورية ، فى تقريره عن تطوير التعليم واصفا إياه بأنه كان " سباقا بمناداته بأن التعليم أمن قومى لمصر ، فهى المرة الأولى فى مصر ، وبين كثيرين من زعماء العالم التى تطو فيها صيحة أن التعليم أمن قومى " (٦٣) ، ولا شك أن القارىء يلمس نبرة المديح المبالغ فيه ، والذى يصل إلى درجة مخالفة وقائع التاريخ ، ولا نود أن نشير إلى أن

كاتب هذه السطور صدر له كتاب عام ١٩٨٩ بعنون (الأمن التربوى العربى) ، فمثل هذه المقولة معروفة ومتداولة فى الفكر التربوى والاجتماعى منذ زمن بعيد ، وليس من المتوقع طبعا أن تجىء 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) لطه حسين الذى ظهر عام ١٩٣٨ .

وليقرأ القارىء معى أيضا قول سعادة المسئول " كنت - سيدى الرئيس - سباقا بقرارك أن التعليم استثمار وليس خدمات " (٦٤) ، فبماذا نعلق على هذا أيضا ؟ إننا لسنا أقل تقديرا واحتراما وولاء للسيد الرئيس ، لكن تقديرنا وولاءنا واحترامنا لا يتأتى أبدا بأن نصفه بما لم يحدث ، فكل دارس (لاقتصاديات التعليم)، و(التخطيط التربوى) منذ أول الستينات يشهد فيضانا من الكتابات التى تؤكد كلها هذه المقولة ، وكل مبتدىء 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 حقا فى تفسير هذه الأقوال ؟ !

وطوال الخمسينات والستينات والسبعينات ، وتاريخنا يكتب عن الصراع العربى الإسرائيلى ، وأن إسرائيل تجسيد للفكرة الصهيونية القائمة على العنف والإرهاب والعنصرية ، وأنها سرطان امبريالى ، وها نحن الآن نعيش فترة تسير فيها الكتابات فى اتجاه مضاد تماما ، وأصبح الإسرائيليون أصدقاءنا ، ونجد من بنود اتفاقيات ومعهدات 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. Wimpheling" كتابا مدرسيا 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 كانوصا 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 الإنسانية 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 مدنية 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 كانت 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 للتأريخ ، ولابد أن نعيد فنؤكد أن دراسة اللتاريخ التربوى القومى تصل النشء بقادة الوطن وزعمائه ومصلحيه وبما بذلوه من جهود فى سبيل الارتقاء به وصيانة حقوقه ، فتضع بذلك أمامهم أمثلة واقعية من إنكار 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 لزمانها ، 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 إنكار الذات وتقديم صالح

الجماعة على النفع الشخصى ، والشجاعة فى الحق ، والعدل فـى الحكم ، وغير ذلك (٦٦) ٠

نقول هذا ، مع الوعـى بـأن تـاريخ الأمـة الـتربوى ، لـم يكـن كلـه مجدا وتقدمـا ، والتاريخ الحق ، هو الـذى يعرض المـاضى بحسناته وسيئاته وانتصاراتـه وهزائمـه وخيره وشره بصفة عامة ، والتربيـة القوميـة الصادقـة إنمـا تقوم علـى الحقـائق ، لا على بترها ومسخها ، أو تزويقها وزخرفتها وتجميلهـا لإخفـاء مـا قد يكـون بهـا مـن نواقص ٠

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 الوطنى 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 ، ص١٤

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 ٩٠٢هجرية) : 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، م١ ، ص ٦-٩

٣٠ – عن : فتحية النبروای ، 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 ، د٠ت ، ص ١٢

٣٨ – المقريزى (تقى الدين أبو العباس) : كتاب الموزاعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ، المعروف بالخطط المقريزية ، مؤسسة الحلبى ، القاهرة ، د٠ت ، ج١ ، ص٢

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، ص٦٦
٤٧ - قسطنطين زريق ، نحن والتاريخ ، ص ٩٩
٤٨ - المرجع السابق ، ص ١٠٦
٤٩ - عبد الحميد السيد : التاريخ فى التعليم الثانوى ، الأنجلو المصرية ، القاهرة ،١٩٧٣، ص٧
٥٠ - أبو الفتوح رضوان : التاريخ بالمدارس الثانوية ، فى (جامعة الدول العربية ، المؤتمر الثقافى العربى الثالث " ١٨-١٩٥٧/١١/٢٨، بغداد ") ، القاهرة ، ١٩٥٨ ، 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، ص٢٠٣
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 فى ٤ أعوام ، القاهرة ، ١٩٩٥ ، ص ٥

٦٤ – التاريخ وفكرة التفاهم العالمى ، مرجع سابق ، ص ٦

٦٥ – المرجع السابق ، ص ٧

٦٦ – عبد الحميد السيد ، مرجع سابق ، ص ٤٠