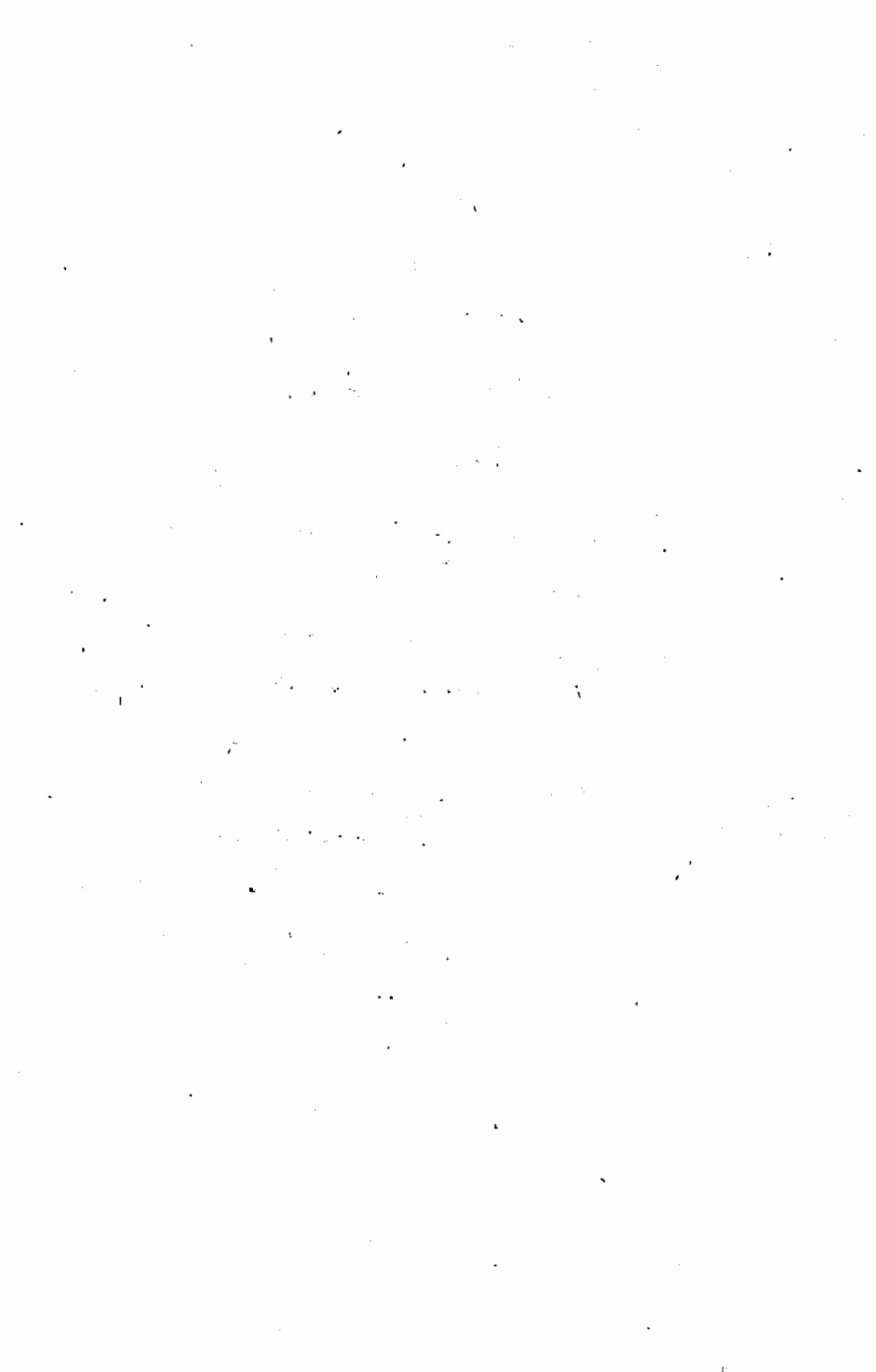


## الفصل الخامس

### مداخل تدريس المواد الاجتماعية

#### للدكتور ابو الفتوح رضوان

- المدخل الأول : مراكز اهتمام التلميذ ومراكز اهتمام المجتمع .
- المدخل الثانى : ادراك الزمان والمكان .
- المدخل الثالث : تقريب البعيد و احياء الماضى .
- المدخل الرابع : التفكير فى المواد الاجتماعية .
- المدخل الخامس : السير والتراجم .
- المدخل السادس : استخدام الوثائق والمصادر الاصلية .
- المدخل السابع : الأحداث الجارية .
- المدخل الثامن : الكتاب المدرسى .
- المدخل التاسع : القراءات الاضافية .



## الفصل الخامس

### مداخل تدريس المواد الاجتماعية

#### الدكتور أبو الفتوح رضوان

من خفايا علم التربية أن التلميذ هو الذي يعلم نفسه في نهاية العملية التعليمية ومهما بذل المدرسون من جهد في تعليمه فعليه أخيراً تقبُّل مسئولية التعلم . وليست عملية تعليم المدرسين له إلا عملية مساعدة . ولذلك فنتيجة الامتحان أو التقويم باصطلاح أصبح تنسب إلى التلميذ وحده . ويتحمل عواقبها وحده . فالمدرس واحد والموضوع واحد والمدرس واحد وعند الامتحان ينتشر التلاميذ بالدرجات بين الدرجة النهائية وبين الصفر . والفرق أنهم استطاعوا أن يعلموا أنفسهم بدرجات متفاوتة .

ومع ذلك فمسئولية المدرس أن ييسر على التلاميذ صعوبات المادة ويفتح لهم مغاليقها وبذلك تزول العوائق أمام التلاميذ ولا يبقى عليهم إلا الجهد الشخصي في التحصيل وفي ذلك فليتنافس المتنافسون .

وعملية تيسير صعوبات المادة وفتح مغاليقها هي التي نسميها مداخل التدريس . ومعالجة موضوع الدراسة من أيسر مداخله وأقربها إلى فهم التلميذ . تتوقف بالدرجة الأولى على فن المدرس وعلمه وخبرته ومنزلته من الصنعة . والعلم بهذه المداخل وولوجها بالتلاميذ هو الشيء الذي يجعل المدرسة والمنهج وطريقة التدريس والمدرس أدوات لا يستغنى عنها تطعيم الشعب وتنقيفه . وذلك لأنها خلّول ما يواجهه التلاميذ من مشكلات التعلم . وبدونها يصعب المدرس حاكياً أو شريط تسجيل أو نسخة ناطقة من الكتاب .

ولتوضيح فكرة مداخل التدريس نصرب مثالا • هب أن المدرس يريد أن يتعلم تلاميذه موضوع الاحتلال البريطاني لمصر • أن الطريقة التي تقترح نفسها على المدرس هي أن يبدأ قصته من الخديوى توفيق واستبداده وغلبة الشراكسة على الدولة واستئثارهم بالوظائف وظلمهم للموظفين وضيق أحمد عرابي وعبد العال حلمي وعلي فهمي بهذا الأمر خصوصا بعد أن يئسوا من اصلاح حالهم في الجيش أمام تعنت عثمان رفقى الشركسى وجماعته • ثم مطالبة عرابي وجماعته ببعض حقوق الشعب بالطرق السلمية ثم بالتهديد بالعنف وحصولهم على بعض هذه المطالب • ثم تظاهر انجلترا بالخوف على حقوق رعاياها من أصحاب الديون وارسلها لاساطيلها إلى الاسكندرية ثم إلى بورسعيد ثم الاحتلال ويلى ذلك احوال مصر في عهد الاحتلال إلى أن اخرجتهم حكومة الثورة ضلحا في ١٩٥٤ •

وبهذه الطريقة يبدو الاحتلال البريطاني لمصر أمام التلاميذ كأفـه اما كارثة نزلت فجأة من السماء فهي موضع تسليم بحكم القضاء والقدر أو انها كانت حقيقة دفاعا عن مصالح الرعايا البريطانيين فهي مشروعة بحكم المسؤولية السياسية لأى حكومة عندها القدرة على الدفاع عن مصالح رعاياها • بعبارة أخرى أن المدرس اتعب نفسه في الدرس واعنت التلاميذ باستيعابه دون أن يتضح معنى الخواص ، والمعنى هو أهم الأشياء في أى دراسة ، والمعنى هو الذى يربط بين الموضوع وبين اهتمام التلاميذ • وهنا لابد من مداخل من المادة نفسها يشير المدرس غيه للتنفاس الاستعماري بين انجلترا وفرنسا في القرن الثامن عشر وحدث حرب السنوات السبع ( ١٧٥٦ - ١٧٦٣ ) بينهما وطرد انجلترا لفرنسا من مستعمراتها في أمريكا والهند ، ومحاولة فرنسا استعادة مستعمراتها في الهند وارسلها لحملة نابليون بونابرت إلى مصر كخطوة مرحلية في الوصول إلى الهند ثم ارسال انجلترا لاسطولها بقيادة نلسون للتصدي للحملة وحصلها ثم ارسالها للجيش الذى عاون العثمانيين على طردها • ثم الصراع الثقافى والتجارى بين الدولتين ونجاح الفرنسيين في تبني مشروع قناة السويس التى اثار

المطامع الاستعمارية الانجليزية ، ثم عملية التربص الى أن ظهرت زريعه  
الديون وحماية أسرة محمد علي بمقتضى التزامها به في معاهدة ١٨٤٠ .  
وهكذا يكتسب الموضوع معنى ، فهذا مدخل تاريخي لابد منه لا يستغرق ثقتهم  
حلقاته أكثر من درس ، ومعلوم أن الوقت ليس من ذهب في عملية التربية  
ولكن الذهب هو المعنى .

ثم يتضح للمدرس انه حمل الموضوع أكثر من قرن من الزمان وبعد  
بالاصول عن الحوادث فيوجه التلاميذ الى عمل خريطة زمنية يبين عليها  
مواقع الحوادث من الزمن ويعلقها في الفصل ، ويكون مشكورا إذا أحيا الخريطة  
بصورة صغيرة لابطال الحوادث يلصقها كل في موقعه من الأحداث والتواريخ ،  
فهذا مدخل ثان على مشكلة

ثم يلاحظ أن الأحداث باهتة في غبار الزمن ليس معها ما يثبت وقوعها  
حقيقة أمام التلاميذ أو ما يثبت التفسير الذي أعطاه لها المؤرخون والمدرس ،  
فيقرأ عليهم بعض الوثائق ويشاركهم تحليلها كالحوار بين أحمد عرابي  
والخديوى في ميدان عابدين يوم ٩ سبتمبر ١٨٨١ ، أو تعليمات الحكومة  
الانجليزية لأمير البحر نلسن أو الانذار البريطانى للحكومة المصرية أو تعهدهما  
بأن الاحتلال مؤقت ريثما تستتب الأمور أو تصريح ٢٨ فبراير ١٩٢٢ .  
وبذلك يحيا الماضى في مخيلة التلاميذ وهذا مدخل ثالث على مشكلة أخرى .

ثم يلاحظ أن القصة في الكتاب الذى بأيدي التلاميذ مقتبسة ملخصة  
فهو مجرد سجل للحوادث بلا تعليق أو بيان أو إشارة للحال الاجتماعية  
والاقتصادية والثقافية والفنية فيكلف التلاميذ قراءة بعض المناظر المفصلة  
من مرجع أكبر مثل كتاب عبد الرحمن الرافعى في الحركة القومية أو بعض  
نصوص قصيره من كتاب شفيق غريال « بداية المسألة المصرية »  
( بالانجليزية ) ، أو مذكرات عرابي أو مراقبه بلخت المحامى عن عرابي وبذلك  
تكتسب عظام الحوادث لحما . فهذا مدخل آخر .

ثم يلاحظ أنه من غير الممكن عمليا أن يقرأ كل التلاميذ كل النصوص ، فيكلف بعضهم كتابة ، بعض المقالات القصيرة كل فيما قرأ ويلقيه على زملائه فهذا مدخل آخر .

ثم يلاحظ أن الصورة لا تحيا الا اذا عرف التلاميذ رأى المعاصرين لهذه الحوادث فيما حدث فيحييهم الى مدرس الأدب ليقرئهم في درس النصوص قصيدة للبارودي في الثورة أو قصيدة احمد شوقي في وداع اللورد كرومر أو في حادثة دنشواي أو خطبة لعبد الله النديم في الجماهير الثائرة أو قطعة من حديث عيسى ابن هشام للمويلحي تصور غطسة الاجانب على المصريين وعربدتهم في البلاد فهذا مدخل آخر يحل مشكلة في دراسة الموضوع .

ثم يلاحظ أعجاب التلاميذ بشخصية سعد زغلول أو شريف باشا أو مصطفى كامل فيحييهم على سيرة له يقرأونها فهذا مدخل آخر .

وهكذا نلاحظ أن هناك من المداخل على مشكلات الدراسة ما يوضحها وعلى الموضوع كله فيحييه ويكسبه معنى ويساعد التلاميذ على تكوين بعض المفاهيم التي تنفعهم بعد ذلك في تفسير ما يعاصرونه من الحوادث ولولا هذه المداخل ووعي المدرس بها وقدرته على ولوجها لبقى الموضوع ميتا وملفوتا بألقان الألفاظ ، وسرعان ما يخنق في قبر النسيان ، ويخرج التلميذ المسكين صغرا اليدين .

والآن نتناول أهم مداخل تدريس المواد الاجتماعية فنيين الأساس النظرى لكل مدخل وكيفية تطبيقه .

### المدخل الاول - مراكز اهتمام ومراكز اهتمام المجتمع

أشرنا فيما سبق الى أن من مبادئ علم التربية أن المدرس لا يعلم التلميذ ولكنه يساعد على أن يعلم نفسه فالمهم ليس التعليم ولكن التعلم .

وانك تستطيع أن تأخذ الحصان الى شاطئ النهر ولكنك لا تستطيع أن تجعله يشرب .

ومبدأ ثان أن المهم ليس أن يتعرض التلميذ للحقائق ولكن المهم أن يستخرج معنى الحقائق . فالعنى هو المهم فى عملية التعليم والتعلم . والحقائق من غير شك ذات معنى بل محملة به ولكن فى اغلب الأحيان يعرف التلميذ الحقائق ولكنه لا يخرج منها بمعنى فقد يقرأ التلميذ قصيدة جميلة ويحفظها عن ظهر قلب لأنه كلف بذلك ولكنه لا ينتبه الى ما فيها من صور ومن خيال ومن جمال فى الموسيقى وانسجام فى الألفاظ فهو حفظ القصيدة ولكن بلا معنى .

وتم مبدأ ثالث وهو أن التلميذ لكى يستخرج المعنى لابد وأن يقوم بنشاط ذاتي وأن يبذل جهدا أى أن التعلم عملية ايجابية ابتكارية من جانب التلميذ . فالتلميذ اذا قام بنشاط فإنه يتعلم ، وهو لا يتعلم شيئا مجديا اذا بقى سلبيا يسمع ويقرأ .

ثم مبدأ رابع وهو أن التلميذ لا يبذل نشاطا فى تعلم شيء ما لم يكن هذا الشيء مرتبطا بنفسه بفرض من أغراض نفسه ، وهذا الارتباط هو الذى يسمى اصطلاحا الميل أو الاهتمام واساسهما الغرض والغاية .

وتطبيق هذه المبادئ الأربعة أن كل ما يحاول المدرس أن يعلمه للتلميذ لابد وأن يكون واقعيا فى دائرة اهتمامه بحيث يرى هذا الشيء وسيلة لتحقيق غرض ذاتي يشعر به . وهنا يستطيع ان يضمن نشاط التلميذ ووصوله الى المعنى .

وقد يعترض على هذا بأن المدرس ليس حرا فى اختيار ما يعلمه للتلاميذ بل انه مقرر فى المنهج ، والمنهج يمثل اهتمام الذى ينشئ المدارس وينفق على التعليم من الميزانية العامة واذن فالعبرة فى التعليم هى ما يهم المجتمع . وهذا حق ولكنه ليس كل الحق . والمغالطة فيه انه يفترض أن هناك تعارضا بين

ما يهم المجتمع وما يهم الفرد ، والحق أن هناك اختلافا بينهما ولكن الاختلاف  
تغير التعارض . ومع ذلك فهنا مشكلة .

وحل هذه المشكلة هو في يد المدرس بعلمه وفنه . فالمعلم يستطيع اذا  
كان عالما وفنانا أن يجد دائما همزة وصل بين ما يهم المجتمع وما يهم  
التلميذ ويقيم الأول على أساس قوى من الثانى . فلنفرض أن موضوع الحروب  
الصليبية من مقررات المنهج لأنها من اهتمامات المجتمع ، ولا نظن أن  
تلميذا يريد أن يتعلم الحروب الصليبية . والمدرس الكفاء يستطيع أن يجد  
مدخلا يحيل به اهتمام المجتمع الى اهتمام التلاميذ . ومن اليسير على المدرس  
أن يجد خبرا في الصحف اليومية عن القضية الفلسطينية او عن المشكلة  
اللبنانية او عن عصابات الكنائس الذين يسمون أنفسهم « الصليبيين الجدد »  
ويبدأ التلاميذ في دراسة هذه الاخبار لأنها بلا شك تقع في دائرة اهتمام  
معظمهم ، ثم بمهارة وبسرعة ينقلهم المدرس من هذه الدراسة الى نموذجها  
السابق وهو الحروب الصليبية ، ومن الطبيعي جدا أن يسأل بعض التلاميذ  
ومن اذن الصليبيون الأوائل ؟

ولنفرض أن من مقررات المنهج تاريخ أوروبا في القرن التاسع عشر  
وهو مثال صعب . ولكن المدرس يستطيع أن يدخل اليه من باب اهتمام  
التلاميذ بموضوع الاستعمار فإذا درس معهم تقدم العلوم الطبيعية في القرن  
التاسع عشر وما ترتب عليها من الثورة الصناعية والانتاج الكبير والحاجة  
الى المواد الخام والاسواق واندفاع أكثر الدول تقدما في العلوم والاختراعات  
والصناعة الى استعمار البلاد التى تنتج المواد الخام وتقع على طرق التجارة  
العالمية وترسل الجيوش لتحتل معظم آسيا وتقسّم أفريقيا فيما بينها ، فماذا  
بقى في تاريخ القرن التاسع عشر لم يدرسه التلاميذ مما يريد المجتمع أن  
يدرسوه .

هذا التفتن يصبح ضرورة في حالة وجود مشكلة كالتى سبقت . ولكن  
في معظم الاحيان سيجد المدرس تلاميذه مهتمين بأشياء هي من صميم

اهتمامات المجتمع فيما وصفه من مناهج ، ولا ينبغي أن يندمش إذا وجدهم مهتمين بتلوث البيئة والمحافظة على الثروة وتنظيم الأسرة ، وخطة التنمية ، وعدم الانحياز ، والبتروول ، والحرب والسلام وفيضانات الأنهار ، والزلازل ، وكسوف الشمس وكسوف القمر ، والشعر العمودي والشعر الحديث وهكذا خصوصا في عصر كفت وسائل الاعلام المدرسين مؤونة اثاره اهتمام التلاميذ بقضايا المجتمع والحق أن التلاميذ حتى أصغرهم وأقلهم خبرة مهتمون بأشياء أكثر مما يحتاج اليه مدرسو المواد جميعا من الموضوعات والحق أيضا أن بعض المدارس وبعض المدرسين يطفئون هذا الاهتمام بعدم القدرة على ملاحظته والعجز على انتهاز فرصة والضعف المهني الذي يعوقهم عن أن يربطوا بين هذه الاهتمامات وبين موضوعات المنهج . وبالتدريج وباستمرار القمع والتجاهل من جانب المدرسة يتعود التلاميذ ألا يهتموا بشيء ، أولا يظهر هذا الاهتمام .

ومتى بدأ التدريس بمركز من مراكز اهتمام المجتمع الذي يحوله المدرس بفنه الى مركز من مراكز اهتمام التلميذ ، استطاع أن يحل مشكلة طريقة التدريس فيتجاوز بها طريقة الالتقاء والسمع والحفظ والتسميع الى طريقة عن طرق النشاط التي منها طريقة المشروع وطريقة التعيينات وطريقة المشكلات وطريقة الوحدات . أو على أضعف الايمان استطاع أن يبعث بعض الحياة في طريقته الشفوية وبذلك يصل الى تعلم حقيقي في المواد الاجتماعية ، والذي سيجعله تعلم حقيقيا هو أن الاهتمام الذي يولد النشاط سيقود الى المعنى أيضا وهو امر مفقود تماما في غياب الاهتمام . ومن هنا يتبين للقارئ أهمية هذا المدخل .

## المدخل الثاني - ادراك الزمان والمكان

ادراك الزمان وادراك المكان أساسيان في فهم المواد الاجتماعية عموما وإن كانت هذه المواد تختلف في أهمية هذا الادراك . فالجغرافيا تحتاج الى ادراك المكان فهو أساس فيها أما التاريخ فلا بد له من ادراكها معا فكل حادثة لا تكون مفهومه الا اذا تحدد مكان وقوعها وزمانه . وكل حادثة

اجتماعية لا يكون لهذا معنى أو دلالة إلا اذا تحدد في فهم مدركها بعدها الزماني والمكاني . ومع ذلك فالزمن والمكان من أصعب المدركات وأكثرها تأخراً وبطئاً في النمو والوضوح . فالطفل في سن الثالثة لا يفرق بين اليوم والأمس والغد . ويسأل « هل نحن الآن غدا » وهو لا يدرك الماضي والحاضر والمستقبل إلا في سن السابعة أو الثامنة ، ومن العاشرة الى الثانية عشرة يدرك المصطلحات الزمنية كالיום والاسبوع والشهر والسنة ويعرف تاريخ اليوم من الشهر . وقد عملت أبحاث كثيرة عن ادراك الزمن فوجد ان الطفل لا يستطيع فهم دلالة التواريخ في دروس التاريخ الاحوالي سن الثانية عشرة ومع ذلك يبقى تصويره للابعد الزمنية محدوداً جداً . فالطفل في سن الثامنة لا يستطيع ان يدرك في الماضي أكثر من بضعة أشهر ، ويذهب ادراكه الى أبعد من ذلك وبالتدريج في سن الثانية عشرة . حتى اذا وصلنا الى قرن من الزمان احتاج الأمر الى عقل الراشد الذي قد يستطيع ان يعرف ذلك حسابياً ولكن المهم في دراسة التاريخ هو التصور وادراك التسلسل الزمني وامتداده والاحساس بحركة الزمن . وادراك المكان ليس أسهل من هذا . في حوالى الثامنة يستطيع أن يتصور المسافه بين بلد وأخرى أو قطر وآخر حتى اذا تكلمنا عن الاميال والكيلو مترات والبعد بين الوطن وغيره احتاج ذلك الى عقل راشد .

وحتى الراشدون لا يستطيعون ادراك الآماد الزمانية والأبعاد المكانية الا الى حد محدود جداً اذا قيس بامتداد هذه الآماد والأبعاد . وأى راشد يستطيع أن يتصور خمسة آلاف سنة قبل اليوم الذي هو فيه . فاذا ذهبنا به الى خمسة آلاف سنة قبل الميلاد تساوت الآماد عنده . والراشدون كذلك في ادراك المكان فكلما طال البعد عجزوا عن التصور حتى اذا وصلوا الى بعد معين ظهرت كل الاشياء على بعد واحد ، ولذلك تبدو النجوم كلها على بعد واحد منا مع أن أبعادها تختلف تفاوتاً كبيراً . وهكذا الأحداث في الزمن .

على أن ادراك التاريخ لا يعتمد فقط على ادراك الاصطلاحات الزمنية

وإدراك الاماد الزمنية ، بل يحتاج أيضا الى أن يرى الزمن متحركا وأن يرى الحوادث سائرة فيه ممتدة على طوله . فنحن نستطيع أن ندرك الحوادث ثابتة كأنها نقاط على مسافة زمنية . ولكن هذا لا يكفي بل يجب أن ندركها أيضا نقاطا متحركة متفاعلة متدافعة على الطريق الزمنى الممتد لأن هذا هو التاريخ .

ونستطيع في ضوء ذلك كله أن نتصور صعوبة فهم الجغرافيا والتاريخ عندما يقف المدرس ويتكلم عن روسيا أو أمريكا أو القطب أو القمر أو عن خوف أو تحتمس أو حتى عن هارون الرشيد أو محمد على باشا . والمغزى أن جزءا لا يتجزأ من تدريس الجغرافيا والتاريخ وغيرها أن ننمى عنه التلاميذ الحاسة المكانية والحاسة الزمنية . وهذا النمو هو مدخل لا غنى عنه في تدريس المواد الاجتماعية .

والآن كيف ننمى الحاسة المكانية والزمانية عند التلاميذ ؟ .

مفهوما المكان والزمان متداخلان مثال ذلك الاعرابى الذى تسأله عن طول المسافة بين محلين فى الصحراء فيقول « مسيرة يومين » . أو الصياد الذى تسأله كم طالت رحلته فيقول : « ريثما امتألت جعبتى سمكا » أو المسافر الذى تسأله كم تبعد قريتك عن المدينة فيقول : « خمسة قروش فى السيارة » ولهذا التداخل بين المفهومين فائدة فى تكوين مفهومى الزمان والمكان كما سترى .

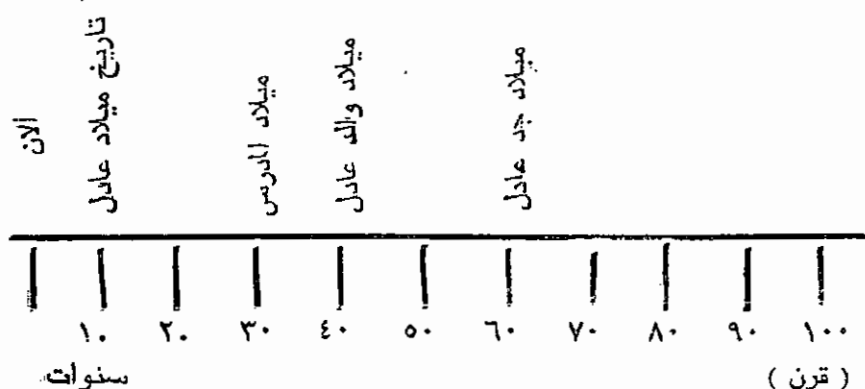
مفهوم المكان أسبق من مفهوم الزمان ، ربما لأنه مرتبط بشيء مادي مسافة على الأرض بين مكانين ، أو مسافة على سبورة أو قطعة ورق . وربما لأنه مرتبط بنشاط يقوم به الطفل منذ صغرة فهو ينتقل بين أماكن يعرفها ، بيوت الأسرة المنتشرة فى المدينة أو القرية ، أو ما بين البيت والمدرسة من يوم يلتحق بها ، أما الزمان فليس له صفة مادية ولا يرتبط بنشاط الإنسان بل ويمر حتى والإنسان نائم . لذلك فمن المفيد أن نستغل حاسة المكان فى تكوين حاسة الزمن .

ومن حسن الحظ فان الطفل يصل الى المدرسة الاعدادية وعنده فكرة واضحة عن شكل الارض والجهات الاصلية والفرعية وخطوط الطول وخطوط العرض وكثير من مصطلحات المكان ويكون قد استخدم الخرائط لبيان المواقع ، بل ان بعض هذه المفاهيم المكانية يكون قد تكون بطريقة ما قبل ان يدخل المدرسة الابتدائية في سن السادسة .

واسهل مدخل على حاسة الزمن هو ان نحيل الأبعاد الزمانية الى أبعاد مكانية ونعبر عن الزمن بمسافات مكانية . وذلك لأن المهم في الحاسة الزمنية ليس أن نتذكر التواريخ ولكن أن نحس بالمدة أو المسافة الزمنية بينها وأن نستطيع أن نتصور الآحاد الزمنية في حد ذاتها وبنسبة كل منها الى الأخرى تصورا عقليا وكثير من الراشدين يذكرون بعض التواريخ دون أن يستطيعوا تصور البعد الزمني الذي يفصل بعضها عن البعض الآخر وهذا قليل الجدوى في دراسة التاريخ .

ويمكن أن نبدأ بتدريب التلاميذ على هذا التصور بأن يذكر تاريخ ميلاده ويذكر المدرس تاريخ ميلاده ثم يذكر التلميذ تاريخ ميلاد أبيه وتاريخ ميلاد جده . وهكذا يتصور التلاميذ كم يبدو البعد بين كل من هذه التواريخ والذي سبقه والأمر يحتاج الى تدريب طويل من هذا النوع .

ثم بعد ذلك يأتي الخط الزمني . يرسم المدرس خطا بطول السبورة ولكن طوله ١٥٠ سنتيمتر . ثم يقسمه الى عشرة أقسام متساوية كل منها ١٥ سنتيمترا تمثل عشر سنوات فيمثل الخط كله ١٠٠ سنة أي قرنا من الزمان . ثم يكتب على أحد طرفي الخط الآن . ثم يبين على الخط بعد ذلك تاريخ ميلاد أحد التلاميذ . ثم يبين المدرس بعد ذلك تاريخ ميلاد نفسه ، ثم تاريخ ميلاد والد التلميذ ثم تاريخ ميلاد جده . . . هكذا .



ويدرب التلاميذ على تصور الفترة الزمنية بين الآن وكل تاريخ من هذه التواريخ ويساعدهم على ذلك المسافات المكانية على الخط . وهذا التصور للآحاد الزمنية هو عمل الحاسة الزمنية . وكلما زاد التدريب قويت الحاسة . فإذا تحقق تصور مائة عام أمكن تصور مائتي عام أنها ١٠٠ عام + ١٠٠ عام ويمكن تصور ثلاثه قرون أنها ١٠٠ عام + ١٠٠ عام + ١٠٠ عام . ومن الطبيعي ان يكون التصور أضعف كلما أوغلنا في الماضي وهي صعوبة لا يمكن تلافيها وتقل هذه الصعوبة كلما زاد النضج .

ثم ينتقل هذا التصور الزماني الى موضوعات من التاريخ المدرس . فيعمل خط يبين عليه مولد النبي صلى الله عليه وسلم ثم تاريخ البعثة بعد ذلك بأربعين سنة ثم تاريخ وفاته وتولية ابي بكر ، ثم تولية عمر ثم تولية عثمان ثم تولية علي ثم نهاية عهد الخلفاء الراشدين وقيام الدولة الأموية من تولية معاوية . وهكذا عدد من الخطوط لعدد من الحركات .

فإذا خط للدولتين الأموية والعباسية ظهرت مشكلة في التصور الزماني لابد من حلها وهي معاصرة الدولة الأموية بالاندلس للدولة العباسية في المشرق وهنا نستخدم الخط الزمني المقارن أو الخريطة الزمنية . فيبين عليها تطور الدولة العباسية على خط . ثم على خط مواز له ومتفق معه في التدرج

التاريخي قيام الدولة الأموية في الاندلس وأحداثها وهكذا . وهكذا يفهم التلاميذ مفهوم المعاصرة أو القبلية أو البعدية ولا بد من التأكد هنا من حدوث التصور للفرق الزمني بين هذه القبلية وهذه البعدية .

ومع تكرار هذا المدخل في كل موضوع تنمو الحاسة الزمنية وهي غير حفظ التواريخ. بالذاكرة تماما ، لأن الحاسة الزمنية لا تتعلق بالتواريخ في حد ذاتها ولكن بتصور الفروق الزمنية بين التواريخ وبين كل منها وبين الحاضر .

والمهم ليس عرض الخريطة الزمنية أمام التلاميذ ولكن المهم أن يعملوها بأنفسهم . ولذلك يجب أن يكلف المدرس التلاميذ بعمل هذه الخرائط ويملاونها تدريجيا مع سير الحوادث في أثناء التدريس ، كما يعملون في الخرائط الجغرافية تماما .

وفي سياق هذا التدريب تتضح بالتدريج مفاهيم الاصطلاحات الزمنية مثل العقد ، الجيل ، القرن ، وهي مفاهيم قد تكون غامضة حتى عند الكبار . وبذلك يستطيع التلاميذ عندما يسمعون « العقد الثالث من هذا القرن » أو « الثلاثينيات » أن يعرفوا أن هذا يبدأ من سنة ٢٠ منه ٠ أو القرن الثامن عشر أن المعنى هو سنة ١٧٠٠ وما بعدها إلى مائة سنة ٠ والتدريب هنا ضروري أيضا فكلما استخدمت الحاسة الزمنية استخداما مقصودا أو مشعورا به قويت هذه الحاسة .

ثم تأتي قضية حفظ التواريخ وتخكرها . وقد بولغ في هذا في الماضي إلى درجة تكليف التلاميذ بحفظ جميع التواريخ المذكورة في الكتاب أو عمل خاتمة بها مقدما قبل بدء دراسة المقرر وتكليف التلاميذ بحفظها كما يحفظ جدول الضرب . وقد بطل هذا الآن لعدم جدواه . ثم سار الاتجاه نحو إهمال التواريخ كلية وهو اتجاه ضار بالدراسة لأن التاريخ بدون تواريخ يفقد معناه . والصواب أن تحدد أهم التواريخ مقدما وتطبع في الكتاب ببنط ثقيل ليعرفها المدرس والتلميذ أو يحددها المدرس إذا فات مؤلف الكتاب تحديدها . ثم تحفظ هذه

التواريخ الهامة بالتدريج مع دراسة الحوادث الخاصة بها أولا بأول فيكون لها معنى . ثم يحدث على هذه التواريخ تدريب متصل حتى تثبت ولا تنسى . بأن يخصص خمس دقائق في أول درس لسؤال التلاميذ فيها بطريقتين : يسأل التلميذ عن تاريخ حادث معين ، أو يعطى التاريخ نفسه ويسأل عن الحادث الذى وقع فيه والعمليتان ضروريتان ويأخذ التدريب شكل مسابقة بين التلاميذ يسأل أحدهم آخر فيجيب ثم يوجه سؤالاً لمن سأله فيجيب .

فلا تستقيم دراسة التاريخ الاسلامى بدون حفظ تاريخ مولد النبی (٥٧٠) وتاريخ بدء الرسالة (٦١٠) وتاريخ وفاته (٦٣٢) . وتاريخ فتح مصر (٦٤١) . وتأسيس القاهرة (٩٧٠) . وبدء الخروب الصليبيه (١٠٩٧) . وسقوط بغداد فى يد المغول (١٢٥٨) وموقعه عين جالوت (١٢٦٠) . وسقوط القسطنطينية فى يد السلطان محمد الفاتح (١٤٥٣) ودخول العثمانيين مصر ( ١٥١٧ ) .

وهناك حيل كثيرة لتيسير امر حفظ التواريخ كربط حادثتين فى تاريخ واحد كافتحاء حرب المائة عام وفتح السلطان محمد الثانى للقسطنطينية (١٤٥٣) . أو تحديد مدة سهلة الحفظ لفترة هامة من تاريخ وربطها بتاريخ معروف ايضا كالقول بأن الامبراطور يرية العربية بلغت اقصى اتساعها تقريبا بعد مائة عام من وفاة النبی (٧٣٢) وفى عهد الوليد بن عبد الملك الاموى حدثت موقعه بلاط الشهداء ( تور ) وتاريخها مهم لأنها اوقفت توغل المسلمين فى أوروبا ، وقد حدثت فى نفس التاريخ . أو القول بأن الحملة الفرنسية على مصر بدأت ١٧٩٨ واستمرت ثلاث سنوات ، وهذه العبارة أسهل من حفظ عام ١٨٠٢ وبعد ذلك بثلاث سنوات أخرى تولى محمد على . أو ربط تاريخ معين بعيد وطنى اتخذ عطلة رسمية . أو معرفة تاريخ نهاية دولة أو فترة وربط قيام الدولة أو الفترة التالية بها بنفس التاريخ ، فمثلا سنة ٤٧٦ م تحدد نهاية العصور القديمة وبداية العصور الوسطى فى نفس الوقت و سنة

١٤٥٣ م تحدد نهاية العصور الوسطى وبداية العصور الحديثة . ثم ان حفظ التاريخين الهجرى والميلادى ضرورى فى بعض حوادث التاريخ الاسلامى ، وهو امر يضاعف صعوبة تذكر التواريخ ويمكن تيسير ذلك بأن نعلم التلاميذ ان الفرق التقريبى بين التاريخين هو ٦٢١ سنة فما عليه الا أن يضيف على التاريخ الهجرى ٦٢١ سنة ليحصل على التاريخ الميلادى او يطرح ٦٢١ سنة ليحصل على التاريخ الهجرى بالتقريب وهناك طريقة حسابية لهذا التحويل يمكن تعليمها فى النصف الأخير من التعليم الثانوى او حتى فى الجامعة .

وقد يبدو هذا المدخل صعبا ولكنه يستحق المعالجة لأنه من أهم دعائم دراسة التاريخ حيث لا يكون لأى حادثة تاريخية معنى الا اذا اقترنت بمكان وقوعها وزمانه . ولذلك فوجود خريطة جغرافية ضرورى فى أى درس تاريخ فليس لموقعة عين جالوت او اليرموك او نهاوند او بلاط الشهداء ( تور ) أى معنى الا اذا عرف التلاميذ أين تقع ومتى وقعت فى حد ذاتها كحادثة وبالنسبة لغيرها من الحوادث .

### المدخل الثالث - تقريب البعيد واهياء الماضى

لكى تكون المواد الاجتماعية حية يجب ان تكتسب مادتها صفة الحقيقة . وليس هذا بالأمر السهل لأنها غير ماثلة ولا حاضرة ولا يمكن استخدام طريقة الملاحظة فى تناولها . فحقائق المواد الاجتماعية بعيدة عن الدارس اما بعدا مكانيا واما بعدا زمانيا او هما معا فهى تنقسم الى الماضى البعيد . ولكى تفهم المواد الاجتماعية وتحقق اغراض دراستها يجب أن تصبح حقيقية ، فالجغرافيا التى تتعلق بالسماء او أقصى الأرض ، والتاريخ الذى فات وانتهت أحداثه وأثاره وناسه يراود أحيائها وهذا الأحياء لا يتحقق بمعرفة الحقائق وتذكرها ولكنه يتحقق بقدرة الإنسان على تصور المكان او العصر المدروس بحوادثه وحركته وناسه على نحو شبيه بتصوره لبيته وهو بعيد عنه أو تصوره للاحتفال بقدم والده من الحج منذ سنوات .

فليس يكفي في دراسة الغابات الاستوائية أن يعرف القلميذ أن أشجاراً ما تعرف بهذا الاسم موجودة في مكان ما بقارة أفريقيا . بل يجب أن يعرف حقيقة هذه الغابات فيغض عينيه ويتصور مساحات كبيرة من الأشجار الضخمة الملتفة والنباتات المتسلقة والأرض من تحتها تغطيها المستنقعات وتزحف عليها الثعابين والحيات والقردة تنقفز وترقص على فروعها والطيور ذات الريش الملون بألوان الطيف تنتقل بين أغصانها وعلى حافة هذه الغابة تتجول الأسود والنمور والفيلة وقطعان الزراف ، مع جماعات من الأقزام والزنوج تعيش حياة بدائية وسط هذه البيئة الغربية . وليس يكفي أن يعرف التلاميذ أن محمد علي باشا تولى على مصر في سنة ١٨٠٥ بل يجب أن يستطيع أن يتصور جماعات المماليك تقتتل في شوارع القاهرة بعضها موال للانجليز وبعضها موال للعثمانيين وبعضها مستقل لحسابه وقد أخذ كل منهم يجمع الضرائب والمكوس من التجار لنفسه ، يذهب جباة هذا الأمير بما جمعوا ليحل جباة الآخر يهددون ويتوعدون وهنا وهناك يجلس أحد هؤلاء المماليك على كرسي عند باب الدكان قائلاً لصاحبه أنا سأحميك اليوم من أصحابي ولي ربع إيرادك آخر النهار ومحمد علي بجيشه من الألبانيين قابض يتربص ، وجموع التجار وقد أغلقوا حوانيتهم وتقدموا بمظاهرة كبيرة وحولهم العامة الى الأزهر يستنجدون بعلمائه وهم زعماء الشعب حينئذ لمكانتهم من الدين وكثرة أتباعهم من المجاورين وما للأزهر من مكانه فهو حصن الاسلام . ثم يتصدر هؤلاء العلماء بزيهم الفخم ولحاهم المهيبة وشجاعتهم بالحق وقوتهم بكتاب الله يركبون بغالهم الفارعة وحولهم المجاورون والتجار والعامة يهتفون « علي ما رسم سادتنا العلماء » ويذهبون الى محمد علي وهو قابض مكانه ويحيونه بتحية الاسلام وينفض هو محيياً متودداً هاشا باشا فيقولون له : « قد دوليناك علينا بشروطنا على الشورى ورفع المستحاثات ( الضرائب ) واقامة العدل بين الرعية » . التاريخ الحي ليس معرفه أن محمد علي باشا تولى في سنة ١٨٠٥ ولكنه تصور الأحداث والناس والعلاقات والنتائج . وبذلك يكون في هذا الخبر الميت حياة ويكون له معنى .

هذا هو المقصود بتقريب البعيد في الجغرافيا و احياء الماضى فى التاريخ  
أن تتحول المعلومات والحقائق الى صور ذهنية حية متحركة تصاحبها انفعالات  
السرور والارتياح أو الغضب والسخط أو وجدانات التخوق .

المهم هو أن يصل مفهوم التقريب والاحياء الى عقل المدرس ويقتنع به  
أما الوسائل فموجودة نمر عليها سريعا .

القاعدة العامة هى أن ترتبط حقائق المواد الاجتماعية على قدر الامكان  
بـخبرات التلاميذ الشخصية المباشرة . وطريقه هذا أن تبدأ بالبيئة المحيطة  
بالمدرسة ثم نبتعد عنها بالتدريج مبرزين أوجه الشبه والتضاد . ومعنى هذا  
استخدام المصادر المحلية فى الدراسة . والمثال على ذلك تلميذ يدرس تاريخ  
مصر القديم وقد رأى الأهرام ومعابدها ورأى معبد الكرنك بالاقصر ومعابد  
وادي الملوك وقصر ائس الوجود . هكذا يبين الماضى ويحيا . وشبهه بهذا  
زيارة المساجد الأثرية والكنائس والمنازل الباقية بأثاثها القديم وهندستها  
التي تنطق بنمط الحياة الاجتماعية التي كانت موجودة منذ قرون ، والأزقة  
والحارات الضيقة بمصر القديمة وحى الجمالية والقلعة وأبواب القاهرة .  
وفى القاهرة وغيرها بيت الكريتيليه وبيت ابراهيم السنارى وبيت السحيمي  
وقصر السافر خانة ودار ابن لقمان وقصر الجوهرة وقصور رأس التين وعابدين  
والمنزهة والقبه وعشرات غيرها كلها مازالت قائمة بهندستها وأبهاؤها وقاعاتها  
ومشربيتها ونافوراتها وحماماتها وزخارفها وبعضها بنى فى القرن السادس  
عشر لاينقصها الا ناسها ومع ذلك فهناك ملابسهم وأزيائهم ومساحهم  
ومكاحلهم وزجاجات عطورهم وتراجيلهم وأوانى مطابخهم تدل عليهم .

ومن المصادر الأساسية المتاحف وليس للتاريخ معنى بدون زيارتها .  
وعندنا متاحف لكل عصر من عصور التاريخ المصرى . على أن المتاحف  
يجب أن تنظم تبعا للأهداف التربوية بحيث تبرز التطور الحضارى منذ  
أقدم العصور . أما المتاحف التى نظمت لمجرد التسلية والتفريج فليس لها قيمة  
كبيرة الا بعض الافكار والانطباعات العابرة .

وأداة هذا كله الرحلات المدرسية فهي أساسية ويجب أن تنظم وتوقت وترصد لها الميزانيات وتمنح مجازية الانتقال في السكك الحديدية وخطوط الناقلات العامة المهم أن ينتقل التلاميذ الى البعيد والى الماضى ثم يعودون ومعهم صورهم ومذكراتهم وملاحظاتهم المسجلة .

وبعد ذلك فى الأهمية تأتى النماذج الجسمة ولها أهميتها ، فلو أن التلاميذ ذهبوا الى مكان موقعه امبابة بين نابليون والماليك وهو ما زال موجودا فلن يجربوا شيئا ، على حين أنهم يخرجون بالكثير من نموذج مصغر للموقعة من واقع رسومها وأوصافها وهى موجودة .

ثم تأتى الصور للأماكن والأشخاص والأزياء وهى بالمجان فى شركات السياحة والملاحة . والصور المتحركة أو أفلام السينما ذات قيمة عظيمة على شرط أن تراعى الدقة العلمية فى كتابة قصصها . وامكانيات الراديو والتلفزيون التعليمية لا تحد مع مراعاة الدقة أيضا فى مادتها .

ثم ان آفة تدريس المواد الاجتماعية - خصوصا التاريخ - هو الاختصار ، اذ ان التفاصيل مهمة جدا فى دراسة التاريخ . والبسيط والسهل فى التاريخ هى المطولات والتفاصيل ولا عيب بها الا أنها تتطلب وقتا ليس مع المدرس والتلاميذ . لا شئ يحى حادثة مثل الوثيقة التاريخية الخاصة بها . ولا شئ يحبى عصرا مثل تفاصيل الحياة اليومية وأوصافها . ومن هذا تبرز أهمية قراءة المراجع الأصلية والشعر والأدب والخطابات الخاصة والمذكرات الشخصية ، انها كلها تصور حركة الناس والأحداث وتصور عواطفهم ودوافعهم وبذلك يحيا الماضى ويبدو حقيقيا ذا معنى . وعبث كل دراسة لتاريخ مصر الاسلاميه بدون قراءة أوصاف المقريزى للحارات والبيوت والناس والأزياء والحفلات والأعياد والأسمطة ومواكب الخلفاء وصراعات الوزراء القواد . وعبث كل دراسة لتاريخ مصر فى القرن الثامن عشر والربع الأول من التاسع عشر بتخون قراءة ما سجله الجبرتى من المناظر والأقوال والأحداث بلغته المصورة والفاظه المحملة بالمعانى . ولاشئ يصور الحياة الاجتماعية والعلاقات

بين الناس حكما ومحكومين وأفرادا مع أفراد في العصر التركي ما يصوره. مختارات من كتاب القحوف في شرح قصيده أبي شادوف أو في عصر الاحتلال البريطاني كمختارات من كتاب حديث عيسى بن هشام للمويلحي المعاصر . ومثل ذلك في جوانب أخرى من حياة المجتمع المصري لا يتحقق الا بقراءات من مذكرات عرابي وشفيق باشا وسعد زغلول وأشعار البارودي وأحمد شوقي وعلى الليثي والمواويل والأغاني الشعبية التي ألفها شعراء معطومون ومجهولون ولكنها موجودة عصرا بعد عصر .

#### المدخل الرابع - « التفكير » في المواد الاجتماعية

المواد الاجتماعية متية بأنها مادة دراسية لا تصلح للتفكير ولكنها - تصلح غقط لتحصيل المعلومات بالذاكرة . وهذا ظلم كبير لها سببه الجهل بطبيعتها وأصول دراستها . وقد قبل مدرسو هذه التهمة لها لأنهم توهموا أنها سهلت مهمتهم والحقيقة أنها صعبت هذه المهمة وأضاعت عليهم وعلى تلاميذهم ثمرات جهدهم وأوقعت هذه المادة الهامة في شرك اللفظية .

وليست الألفاظ عديمة القيمة ولا اللفظية عيبا ولكن العيب هو الأقتصار على الحقائق والمعلومات اللفظية . التي تحملها الألفاظ دون معالجتها بالتفكير واستخلاص المفاهيم منها ثم معالجة المفاهيم بالتفكير واستخلاص التعميمات والقوانين منها ، وذلك لأن التعميمات والقوانين هي القابلة للتطبيق في مواقف الحياة أما الحقائق في حد ذاتها - على أهميتها - فلا تفيد في هذا التطبيق ، لأنها في طبيعتها جامدة وغير ديناميكية كالتعميمات والقوانين . خذ مثلاً تعليم الفيزياء بأسلوب من أخبار التلاميذ أن هذه قطعة الحديد تتمدد بالحرارة وهذه قطعة النحاس تتمدد بالحرارة ثم يقف الأمر عند ذلك . أنهم عرفوا معنى كلمة الحديد ومعنى كلمة النحاس ومعنى كلمة الحرارة ومعنى كلمة التمدد ولكنهم لم يكونوا مفهومين للمعاني عموما ولم يكونوا مفهومين للحرارة ومفهومين للتمدد ، ولم يستنبطوا قاعدة عامة ولذلك تبقى الحقائق جامدة غير قابلة للتطبيق في الحياة . ولكنهم اذا

ساروا خطوة أخرى فكونوا مفهوم الاجسام ومفهوم الحرارة ومفهوم التمدد ثم ساروا خطوه ثالثة فعمموا الملاحظة ووصلوا الى تعميم أو قانون هو أن كل الاجسام تتمدد بالحرارة ، أمكنهم استخدام ذلك في الحياة وتنبأوا بسلوك الاجسام اذا سخنت وأمکنهم تفسير هذا السلوك عندما يصادفونه • والمواد الاجتماعية يفتت تدريسها عند هذه الحادثة وتلك الحادثة ، دون تكوين للمفاهيم الاجتماعية ودون الوصول الى تعميمات أو شبه تعميمات قابلة للإستخدام ولو الى حد ولذلك تبقى المعلومات محصورة في دائرة اللفظية • وقد سلمت الجغرافيا من هذا الاجترار ولكنها وقعت في اللفظية أيضا لسبب آخر سنعرض له بعد قليل •

ولكن هذا التعلم الذى يتجاوز الألفاظ الى المعانى والمفاهيم والتعميمات يحتاج الى عمليات عقلية متقدمة أى يحتاج الى تفكير • فكيف يتم ذلك وما هي العمليات العقلية المؤثرة فيه •

### أهم العمليات العقلية اللازمة للمواد الاجتماعية هي :

- ١ - القدرة على ربط السبب بالنتيجة ورؤية اثر الحادثة على ما يليها من الحوادث •
- ٢ - القدرة على ادراك الدوافع الداخلية للأشخاص وتفاعلها مع العوامل الخارجية •
- ٣ - القدرة على ادراك العلاقات الاجتماعية والوحدة بين الأفراد المكونين لجماعة ، وعنصر الاطراف في المواقف المتشابهة أى استنباط قاعدة عامة •
- ٤ - القدرة على تكوين صور عملية للأعمال والأشخاص •
- ٥ - القدرة على تذكر نتائج العمليات السابقة •

القدرات الثلاث الأولى تقوم على عمليات الاستدلال والحكم والتعميم والقدرة الرابعة تقوم على عملية التخيل • والقدرة الخامسة تقوم على التذكر •

وكل هذه العمليات العقلية من نوع متقدم • فالتعميم هو نهاية الاستدلال ويتوهم على ادراك العلاقات بين أشياء مجردة بعيدة عن الخبرة المباشرة والتخيل من نوع الخيال العلمى وهو غير الخيال التركيبى ومتأخر عنه فى النمو ، والتذكر من نوع مركب لأنه تفكر سلاسل من الحوادث المترابطة الممتدة على زمن •

ولكن صعوبة هذه القدرات وتقديرها يجب ألا يبيئس المدرس لأنها لن توجد من تلقاء نفسها ولا بد من جهد وتدريب لكى تنمو وتتكون ويصبح من واجب المدرس أن يأخذ بيد التلميذ فى عملية تدريب متصلة •

ولكن اذا كانت عملية تعلم المواد الاجتماعية غرضها تكوين التعميمات التى تمكن من ادراك حقيقى للعلاقات الاجتماعية وتوقعها من الأحداث المناسبة فكيف تكون هذه التعميمات ، حتى يستطيع المدرس أن ينظم المواقف التعليمية بحيث تتكون ؟ وهذا سؤال مهم لأن البديل عن هذه العملية هو اللفظية والاستظهار والنسيان •

١ - يجب أن تكون معانى الكلمات المستعملة فى الدروس والقراءات واضحة تمام الوضوح لأنها المادة الخام التى تصنع منها المفاهيم • فالكلمات هى أدوات التفكير • فكلمات مثل « الشعب » « الجماهير » « تكوين الراى العام » و « هياج الشارع المصرى » « ومولد الوعى » يجب أن تكون معانيها مفهومة تماما • قرأ تلميذ فى الكتاب أن الخليفة المأمون كان صيدا سمينا للمعتزلة ، فكتب بعد ذلك : كان المأمون رجلا سمينا • وكتب آخر أن الحرب الباردة حرب وقعت بين أمريكا والاتحاد السوفيتى فى المنطقة المتجمدة • وقرأ آخر أن شجرة الدر كانت امرأة داهية فكتب أن شجرة الدر كانت سيئة السلوك • وفى حالة غموض معانى الكلمات وهو كثير الوقوع يستحيل تكوين المفاهيم • فاذا كان المأمون سمينا بدينا فكيف يتكون مفهوم المحنة واضطهاد الفقهاء ، وتشجيع الفلاسفة واذا كانت الحرب الباردة حربا فعلية وقعت فى المنطقة المتجمدة فكيف يتكون مفهوم الحرب الساخنة واذا كانت شجرة الدر سيئة السلوك فكيف يتكون مفهوم الانقلاب

الذى نقل الحكم من الأيوبيين الى المماليك . وطريقة توضيح معانى الكلمات .  
أن تقدم الكلمة للتلاميذ فى موضعها من عبارة ذات معنى وفى أكثر من عبارة  
حسب اختلاف معانيها .

٢ - كل كلمة لها أكثر من معنى وتستخدم فى أكثر من تعبير حسب المواقف  
المختلفة وقد يكون لها معنى حقيقى ومعنى مجازى . ومن هذه المعانى المختلفة  
يتكون المفهوم لأن المفهوم هو تجريد العناصر المشتركة بين كل معانى الكلمة  
واستعمالاتها . فالمفهوم معنى مجرد مشتق من كلمة . بعملية عقلية صعبة  
وبطئته وتحتاج الى جهد . والمفهوم يلخص كل معانى الكلمة . فمثلا كلمة  
« ثورة » معناها الأصلى انفعال أو تغير ، ولكن لها استعمالات كثيرة ومع  
كثرة استعمالاتها فى المواد الاجتماعية يتكون عند الانسان مفهوم الثورة وهو  
انفعال شعبى يترتب عليه تغيير الأوضاع العامة وتغيير الحكام بالعنف .  
فتكوين المفاهيم بهذه الطريقة على الخطوة الثانية .

٣ - وعلى أساس المفاهيم تتجمع الحقائق وتتضح ، بل ويزيد المفهوم  
نفسه وضوحا . فعلى أساس مفهوم الثورة تتجمع حقائق الثورة الروسية .  
والثورة الأمريكية والثورة الصناعية وهكذا . ومع أن معرفة هذه الحقائق  
مهم فى ذاته الا أنه يجب ألا تقف عنده عملية التعلم . بل يجب أن يتعداه  
الى تكوين التعميمات - وبشيء من التجاوز - القوانين . وذلك أن التلميذ  
عندما يتجمع لديه كثير من الحقائق حول المفهوم فإنه يلاحظ اطرافها وتلازمها .  
فكل الثورات المتقدمة ترتبت على استبداد بالشعب وظلم له وامتياز طبقات  
اجتماعية معينة على حساب غالبية الشعب وأوضاع اجتماعية ظالمة . وكل  
منها سبقت حركة فكرية نبهت الناس الى حقوقهم وأشعرتهم أن هناك  
حالة احسن وأعدل . ومن اطراف هذه المظاهر يتكون التعميم وهو أن مبالغة  
الحاكم والأغنياء فى ظلم شعب متنور وهضم حقوقه يؤدى الى ثورة تحطم  
النظام القائم وتغيير الحكام . وباستمرار الاستقراء يصل التلميذ الى أن  
الثورات عادة لا تحقق ما قامت من أجله من الأهداف وأن أصحابها لم يكونوا

أقل استبدادا أو استغلالا من الحكام القدامى ، وقد لاحظ أن الثورة الفرنسية انتهت بحكم الارهاب وأن الثورة المصرية انتهت بحكم المخابرات حتى الاشتراكية انتهت بالانفتاح وكان من بعض معانيه الاستغلال . وتكوين هذه التعميمات هي النتيجة الأخيرة من حلقات تدريس المواد الاجتماعية لأنها ستساعد التلميذ على :

( أ ) أن يفسر ما يجرى أمامه من أحداث .

( ب ) أن يتنبأ بما ستنتهي إليه الأحداث .

( ج ) أن يحدد سلوكه كمواطن فيفضل مثلا التطور الديمقراطي الهادى، على الثورة ويعطى صورته الانتخابى للحزب الذى يكون التطور من مبادئه . وهكذا يعمل التفكير فى المواد الاجتماعية فى عملية استدلال حقيقة جاده فيها المفاهيم وفيها الاستقراء وفيها ربط الأسباب بالنتائج وفيها استنباط التعميمات وفيها القياس وفيها السلوك الذكى القائم على نظرة شاملة وقواعد مقننه . أين هذا من الاستظهار ؟

وكل ما تقدم من القدرات العقلية التى تدخل فى تعلم المواد الاجتماعية إنما متضمنة فى عملية الاستدلال السابقة وأما تأتى بالضرورة على هامشها . فتكوين الصور العقلية سيأتى فى سياق تعمق معانى العبارات وتكوين المفاهيم . فمفهوم الثورة لا يتكون الا اذا صحبه صورة عقلية عن الهياج والفوضى والمقاومة . والمفاهيم والصور العقلية والتعميمات لا يكون لها قيمة الا اذا حملت فى الذاكرة وسيكون ذلك سهلا من تكرار الرجوع اليها فى الدروس المتتالية . ولكن نحب أن ننتبه الى مبدئين أساسيين :

الأول : أن شيئا من التعلم لا يحدث مصادفة بل لابد وأن يكون مقصودا عن جانب المدرس ومشعورا به من جانب التلميذ لأن التعلم عملية شعورية وتجربة ذاتية .

الثانى : أن كل ما يقدم لا يتكون الا بالتكرار والإلحاح على عقل التلميذ

حتى يصبح عادة عقلية • وكلما كثر التدريب قوى الأثر وأستحكمت الملكة ،  
وكلما زاد النضج قويت النتيجة ، فإذا اجتمع النضج والتدريب تحقق الهدف •

ولكن المواد الاجتماعية ليس فيها تمارين أو مسائل يحدث عليها التدريب  
كما في الرياضيات والعلوم ، وكل ما تجده في نهايات الفصول في الكتب  
الدرسية أسئلة غيبية لا تحتاج إلا إلى تذكر بعض الحقائق بلا تفكير ولا أعمال  
عقل • ومع ذلك فهذا احتياج باطل فإذا كان المدرس واعيا بما يريد وضع هو  
تمارينه ومسائله وهناك بعض الأمثلة :

١ - عند ذكر المدرس للحوادث في سياق القصة التاريخية ، عليه ألا يذكر  
نتائجها بل يسأل التلاميذ عما يظنونها النتائج الطبيعية لمثل هذا الحدث  
أو السياسة • ويناقش ما يذهبون إليه إلى أن يصل منهم إلى استنباط  
النتائج •

٢ - عند ذكر حادثة يسأل التلاميذ ماذا يظنون كانت أسباب هذه الحادثة  
فيما مر عليهم من سياق القصة •

٣ - إذا وجد للحادثة روايتان عرضهما عرضا موضوعيا وكلف التلاميذ  
ترجيح احدهما مع ذكر أدلتهم • أمثلة الاسلام انتشر بالافتتاح أو  
انتشر بالصيف • الفرنسيون أتوا إلى مصر بقيادة نابليون لغزوها  
كما نقول أو للقضاء على المماليك الذين ظلموا المصريين كما جاء في  
منشور نابليون إلى أهل القاهرة • الاحتلال البريطاني لمصر حدث  
للدفاع عن حقوق الدائنين الإنجليز أو أنه حدث للاستعمار والاستيلاء  
على طريق الهند • الخديوى اسماعيل استدان لينفق على ترفه وملزاته  
أو لاتمام مشروعات كان قد بدأها أيام اليسر وعجز عن اتمامها بعد  
كساد سوق القطن نتيجة لانتهاء الحرب الأهلية الأمريكية وعودة القطن  
الأمريكي إلى الأسواق • جبهة الصمود رفضت السلام الذي سارت فيه  
مصر بعد انتصار ١٩٧٣ حقدا وتزعما أو محافظة على حقوق

الفلسطينيين وهكذا • والمدرس يستطيع أن يعلم التلاميذ الرأي الصحيح من أول الأمر ولكنه يكون قد إضاع عليهم فرصا نادرة للنمو والتعلم •

٤ - عند فكر تصرفات القادة السياسيين يسأل المدرس ما هي الدوافع التي كانت وراء هذه التصرفات وهل هي دوافع ذاتية أو دوافع وطنية •  
٥ - عند فكر مثل هذه التصرفات لابد من موقف نقد وتقييم في صور نتائج ما حدث •

٦ - إذا كنت في موضع هذا القائد أو السياسي كيف كنت تتصرف ؟ سؤال يدعو إلى التفكير ، أو « إذا كنت معه وسألك رأيك فيماذا كنت تنصح •

٧ - « لو لم يحدث هذا الذي حدث في مناسبة تاريخية معينة كيف كان يكون سير الأحداث ؟ » سؤال آخر يدعو إلى التفكير : والمؤرخون لا يسألون انفسهم هذا السؤال لأن مهمتهم تتقف عند حد ما حدث بالفعل ويروونه بكل أمانة ولكننا لا نعلم التلاميذ ليكونوا مؤرخين بل لتحقيق فموهم عن طريق العمليات العقلية التي يتدربون عليها مثال : إذا لم يقم غزو نابليون لمصر فماذا كان يكون مسار الحضارة المصرية في القرن التاسع عشر ؟ هل كانت الدولة الحديثة القائمة على العلم والصناعة قامت في مصر ؟

٨ - يروى المدرس الظروف الموضوعية التي مهدت لحادثة عامة ثم لا يذكر الحوادث أو القصة بل يطالب التلاميذ بكتابة ( سيناريو ) لما يمكن أن يحدث • ثم يقابله على ما حدث في التاريخ بالفعل ، ثم يسأل عن الأسباب التي جعلت السيناريو الذي وضعوه يختلف أو يتفق •

٩ - إذا درست سيرة إحدى الشخصيات تسأل : هل السيرة تنم عن روح صداقة أو روح عداوة نحو الشخص • هل ما كتب مجاملة للأحياء من أسرته • هل فيها ما يوضح العصر ؟

وهكذا لا حد لما يمكن أن يضعه مدرسٌ بصير متفقدٌ عنده أرادة العمل الجاد من المسائل والتمارين التي تثير التفكير وتشغى ملكة الحكم والنقد وربط الأسباب والنتائج والتمكن من الطريقة التاريخية في التفكير .

وليس كل المواد الاجتماعية بدرجة واحدة من صعوبة هذا المسلك فهناك مواد اجتماعية نجح أصحابها في وضع تعميمات وقوانين لها كالجغرافية مثلا فهي أقرب إلى العلوم الطبيعية في هذا الباب . ولكن بدلا من أن يدرسوها بالتفكير والاستقراء والقياس أجروها مجرى غيرها فتعطى حقائقها جاهزة للحفظ والاستظهار .

ولعله قد ظهر الآن أن للتفكير موضعا في تدريس المواد الاجتماعية بدرجة لا تقل عن تدريس العلوم أو الرياضيات في إثارة ملكات النقد والمقابلة والتحقيق ووزن قيم الأدلة وربط السبب بالنتيجة وأرجاع الحوادث إلى دوافعها الأصلية ولبیان أثرها في العلاقات الاجتماعية وأخيرا الوقوف على عدد من التعميمات أو ما يشبه القوانين يجعلهم يعيشون ويقراون ويشاركون في الحياة بذكاء . ولعلك فهمت الآن أن كل ما تقدم من أهداف المواد الاجتماعية لا يتحقق إلا إذا استخدم التفكير في تدريسها وفي دراستها .

### المدخل الخامس - السير والتراجم

سير الشخصيات التاريخية نوع من التاريخ ، إلا أنه تاريخ أفراد . ولكن التاريخ بمعناه الصحيح هو تاريخ الجماعات . ولما كان تاريخ الأفراد أي سير مشاهير التاريخ أسهل وأيسر من تاريخ الجماعة فقد روي أن تبدأ دراسة التاريخ في المدرسة الابتدائية بسير بعض الأبطال والمشاهير تمهيدا لدراسة تاريخ الأمة أو الوطن أو الجماعة فيما بعد في المراحل التالية . ومع ذلك فلا استقرار في إقامة منهج التاريخ على السير له مؤيده .

وعندنا في مصر بدأت دراسة التاريخ بالسير . ففي أقدم منهج للتاريخ بإدريس الابتدائية أمكننا العثور عليه وهو منهج سنة ١٨٨٥ م كان المنهج يقوم على السير والتراجم ، سير شخصيات من التاريخ القديم في السنة

الثالثة وسير شخصيات من التاريخ الإسلامي في السنة الرابعة وهي نهاية المرحلة الابتدائية حينئذ . وفي منهج سنة ١٨٨٧ يسمى المنهج « حكايات من أشهر عظماء التاريخ العام وأشهر وقائعهم ولكن الوقائع كانت مرتبطة بالشخصيات فمثلا يذكر مع سيرة عمر بن الخطاب عمرو بن العاص ومعها فتح العرب لمصر . وعلى هذا النمط أيضا سار منهج سنة ١٩٠١ م . وفي منهج سنة ١٩٠٧ قام المنهج على التاريخ العام وتخلله سير بعض الشخصيات ففي تاريخ الدولة العباسية قيل « مع سيرة أبي جعفر المنصور وهارون الرشيد والامون » وفي منهج سنة ١٩٢٦ م خصص منهج السنة الثالثة للسير والتراجم ثم سار المنهج بعد ذلك على أساس الأحداث . ثم عدل عن التراجم تماما في منهج سنة ١٩٢٧ م ولا تأتي السير والتراجم الا عرضا في سياق الحوادث . بعد ذلك .

أما في التعليم الثانوي فقد كان المنهج تاريخا عاما من أول الأمر الى آخره . وان كان منهج سنة ١٩٣٥ نص على دراسة سيرة شخصيتين في نهاية كل فترة تاريخية . والاتجاه العام في مصر وفي غيرها أن موضع السير والتراجم كان قلما دائما في مناهج التاريخ الى أن عدل عنه تماما . كما كان تدريس التاريخ عن طريق السير والتراجم موضح خلاف كبير بين المفكرين والكتاب .

وتتلخص الحجج التي قيلت دفاعا عن دراسة السير في :

- ١ - أن سيرة الانسان الفرد أبسط في الدراسة من تاريخ الامة او المدينة .
- ٢ - أن للأطفال ميلا طبيعيا نحو الشخصيات فهم يعيشون مع أبطالهم وهذه الدراسة تعمق خبراتهم بالطبيعة البشرية الى أن يستطيعوا دراسة التاريخ العام .
- ٣ - أن التعرف على الشخصيات العظيمة في التاريخ يخلق الرغبة في التشبه بهم على حين يتكون البغض نحو منلوك الشخصيات الشريرة .

٤ - أنه من الممكن أن نعالج سير العظماء بطريقة توضح تاريخ الجماعة .  
أما الحجج التي أثبتت ضد السير فهي :

١ - من الصعب أن نقرر أى الشخصيات تكون جديرة بالدراسة وإيهما لا يصلح .

٢ - أن السيرة تفقد كثيرا من جاذبيتها إذا دارت حول تاريخ الجماعة وإذا قدم الجانب الشخصى فيها فقدت أهميتها كمقدمة لدراسة التاريخ .

٣ - ليس هناك ما يضمن أن يقلد التلاميذ فضائل الشخصيات دون رذائلهم ، بل قد توحى السيرة الى التلميذ بأن العظمة هى فى تحدى الاوضاع القائمة .

٤ - رفض المؤرخون نظرية البطل فى التاريخ .

٥ - من غير الممكن دراسة تاريخ أمة عن طريق السير اذ لابد وأن توجد فجوات بين السيرين .

٦ - من السهل تحريف سير الأبطال اما لجعلها أكثر اخلاقية امام التلاميذ أو بسبب من ميل كاتب القصة الى شخصية أو كرهه لأخرى لسبب أو لآخر .

وخ ذلك فهذه القضية حسمت من زمن باستبعاد اقامة الدراسة التاريخية على السير لأسباب فنية وتربوية لعل أهمها أن تاريخ أى حقبة من التاريخ أو عصر هو أكبر بكثير من الأشخاص مهما بلغت عظمتهم وعظم تأثيرهم . فالثورة الفرنسية أكبر من نابليون والثورة الأمريكية أكبر من واشنطن والثورة المصرية أكبر من عبد الناصر . ولو أدركنا تاريخ هذه الثورات على الأشخاص لدخلت شخصيات لا تستحق أن يذكر مجرد اسمها ولكنها كانت مؤثرة فى الحوادث . ولسنوات عديدة كان مدير المخابرات هو الحاكم الفعلى ، مصر مع أن اسمه لا يصح أن يذكر ألا ضمن من خانوا قضية الشعب وأذلوه .

ومع ذلك فغائدة دراسة السير والتراجم لا تنكر وحل المشكلة يمكن  
في أن يجعل تاريخ الامة هو الأساس وتتجمع حوله الشخصيات بدلا من  
أن يتجمع التاريخ الحقيقي حول الشخصيات . لأن دراسة التاريخ الحقيقية  
تتعلق بالنظم والمدنية والتطور وحركة التاريخ . وتطبيق ذلك أنه في كل  
عصر يتناول المدرس سيرة شخصية أو شخصيتين من أبرز قادته ويترجم  
حياتهم بما يوضح مآدرسة التلاميذ من تاريخ العصر .

أما عن طريقة تدريس السير فيحسن دائما أن ما يختاره المدرس من  
شخصيات يكونون ممن عاشوا على البيئة التي بها المدرسة كلما أمكن  
ذلك وأن كانت هناك شخصيات عامة لا تنطبق عليها هذه القاعدة . ويجب  
أن تبتعد السيرة عن خصوصيات الشخصية فلا تعالج الا أحداث حياتها  
التي تمس تاريخ الجماعة ولا يستثنى من ذلك الا الأحداث والتصرفات  
لذات الصفة الانسانية التي لها قيمة في معرفة الدارس لأسرار الطبيعة  
البشرية وكيف تكون نفوس بعض الناس كبيرة تتعالى الى فوق المحن  
والاوصاب والصغائر وحماقات العصر والناس ، وفي هذا المعرض تجب  
إشارة خاصة لأهمية سيرة النبي ﷺ فهي سيرة قائمة بذاتها الا أنها هي نفسها  
تلخص تاريخ الانسانية وفلسفة حياتها .

وبعد ذلك يأتي شرط الموضوعية فلا مجال فيما يدرس في المدرسة  
عن السير والتراجم للأهواء والنزعات الخاصة والتحيز والحب والكره .

وما دامت المناهج قد خلت من سيرة مقررّة وإن مرد الأمر لاختيار المدرس  
فيجب أن تكون دراسة هذه السير ضمن المجهود الشخصي والاطلاع الذاتي  
للتلاميذ يحصلون عليها من الكتب والمراجع ويلخصونها بانفسهم ولا بأس من  
بعض التمارين التي تخدم تنمية طريقة التفكير العلمي والنمط التاريخي من  
البحث وفهم الأحداث والناس وتدريب التلاميذ على كتابة المقالات وممارسة  
التعبير الفني في رسم الشخصية أو بعض أحداث حياتها . ويجب أن يشجع

التلاميذ على التعبير عن رأيهم في صاحب السيرة والفكرة التي كونوها عنه  
ومدى انجذابهم نحوه أو عنه .

وفود أن نشير هنا الى أن غن السير والتراجم فن عربى أصيل تنبه  
اليه وأتقنه كل المؤرخين العرب بلا استثناء . فهم عادة يختمون تاريخ  
كل حقبة أو كل سنة من تواريخهم بذكر من مات في السنة من المشاهير  
ويترجمون لهم . وأفردوا كتباً برمتها متعددة الأجزاء لسير المشاهير  
حياتهم كوفيات الأعيان لابن خلكان وقوات الوفيات لابن شاكر الكتبي  
والطبقات الكبرى للشعراني . وكتب السير لأعيان كل قرن على حدة ومثال  
ذلك النجم اللامع في أعيان القرن التاسع للسخاوى . ثم كتب الطبقات  
للسامعية وطبقات الحنابلة وطبقات الأطباء لابن أبى أصيبعة ومعجم الأدباء  
لياقوت . والمقريزى لم يذكر في كتابه المواعظ والاعتبار خطة أو مدينة  
أو قرية الا وترجم لمشاهرها وعلى نفس النمط سبار على ياشا مبارك في  
خطه . والجبرتي نصف تاريخه سير وتراجم . وكل هذا ثروة يجب أن  
يستفاد منها في احياء الأحداث وإيجاد نشاط متصل بدراسة التاريخ  
للتلاميذ .

### المدخل السادس - استخدام الوثائق والمصادر الاصلية

قلنا عند الكلام عن طبيعة المواد الاجتماعية أنها كلها خاصة بالحاضر  
الا التاريخ فانه خاص بالماضى ولذلك يخشى عليه من أن تعوزه الحيوية  
فيبدو ميتا أو كالميت ، كما يخشى عليه الا يبدو حقيقيا لأنه لا يرى  
ولا يلمس كالظاهرة الجغرافية او الظاهرة الاقتصادية مثلا .

والمدخل الى هذه المشكلة هو استخدام الوثائق الاصلية سواء اكانت  
رسمية أو من كتابات المعاصرين في تقاريرهم وأوصافهم ومذاكرتهم . فهذا  
النوع من المادة تحيى الماضى وتسبغ عليه صفة الحقيقة . كما انها مادة  
نظية تصبح تمرينات تتحدى التفكير وتضع التلميذ في موضع المؤرخ

فيقف على طرقه في التحقيق ومهاراته في الاستنباط ووسائله في النقد والحكم على الأحداث والشخصيات . ولكل من المواد الاجتماعية وثائقها ومصادرها الأصلية التي يجب استخدامها ضمانا للحبوية وتوضيحا للحقائق . فالجغرافيا مثلا فيها أوصاف الرحالة الذين زاروا الأقطار البعيدة ووصفوها والاقتصاد له وثائقه الخاصة بالأسعار والأسواق والأحوال المالية للامم في الحاضر والماضي والفلسفة فيها معالجة الفلاسفة القدماء لقضايا الانسانية على ممر العصور . والتربية الوطنية لها الدساتير والقوانين والبرامج السياسية . وكل هذه مصادر أصلية ووثائق تؤدي لها ما تؤديه الوثائق التاريخية الرسمية للتاريخ .

والتمهيد لهذا المدخل هو أن تزود مكتبة المدرسة أو معمل التاريخ اذا وجد - وعيب الا يوجد - ببعض المصادر الأصلية ومجموعات الوثائق الخاصة بالتاريخ القومي وما يتصل به وكتب السير والتراجم . وليس هذا بالطلب الصعب الآن بعد أن تقدم فن تصوير المطبوعات ورخصت آلاته حتى يمكن أن يكون في كل مدرسة اعدادية أو ثانوية آلة منها على الأقل . ويبقى على المدرس أن يحصل على الوثائق وهي كثيرة أيضا ويقوم بتصويرها وعمل مجموعات منها والأمر هكذا لا يتكلف الا بعض العلم وبعض الجهد ويجب أن يحسب للمدرس .

أما طريقة استخدام هذه الوثائق والمصادر الأصلية فلها ميزة وهي أنها تصلح مع أي طريقة تدريس يختارها المدرس من الالتقاء الى المشروعات الى التعيينات الى الوحدات .

فاذا ما بلغ المدرس الوضع المناسب لعرض الوثيقة وزعها على التلاميذ أن كانت مطبوعة أو كلفهم استخراجها من موضعها من مجموعة أو كتاب . ويقرأ المدرس الوثيقة مع التلاميذ ثم يملئ عليهم سؤاليين أو أكثر عن الوثيقة وما يمكن أن يستفاد منها أو الرأي فيها ويكلفهم الاجابة عن الاسئلة بعد دراسة الوثيقة .

وتتناول هذه الاسئلة عادة ما يلي :

( ١ ) حقائق عن مؤلف الوثيقة أو كاتبها ودرجة الثقة فيه كما يتصورها التلميذ .

( ب ) الحوادث التي تظهر من الوثيقة أنها قد سبقتها وحدثت مناسبتها .

( ج ) الحوادث الأساسية والحقائق الواردة فيها .

( د ) المقابلة بين وثيقتين فيهما اتفاق أو تعارض .

وفي الوقت الذي يحدده المدرس لاتمام يناقش المدرس اجاباتهم بطريقة تدريبهم على هذا النوع من المعالجة والتفكير .

وعندما ينتهى من المناقشة يستخدم النتائج التي وصلوا اليها في اكمال دراسة الموضوع ، هذا في نفس الدرس اذا كان قد ترك لهم وقتاً لقراءة الوثيقة في اثناء الدرس أو في بداية الدرس القادم ان كان التكليف مغزلياً . فاذا كان المدرس يتبع طريقة التعيينات أو الوحدات امكنه ان يقيم بعض التعيينات على اساس مشكلة من وثيقة أو قطعة اصلية .

مثال ( ١ ) : درس الفصل تاريخ اخناتون وانقلابه الدينى وبقي ان يعرفوا نتيجة هذا الانقلاب . فيقدم المدرس للتلاميذ هذه الوثيقة وهى من خطابات تل العمارنة : من اعيان مدينة تونيبو ( بعلبك ) الى اخناتون . ( ١٣٦٠ قبل الميلاد ) .

« الى مولانا ملك مصر . نحن اهل مدينة تونيبو عبيدك ندعوك لك بالسعادة التامة ونسقط على قدميك . »

« مولانا ان خادمك مدينة تونيبو تتسأل : من ذا الذى كان يستطيع قبلاً ان يذهب تونيبو ن غير ان يجازيه تحتس الثالث اسوا الجزاء . ان الهة سيدنا ملك مصر وتماميله موجودة في تونيبو . وليسأل مولانا في ذلك من عنده من الشيوخ ليعرف ان ما نقوله صحيح . لقد اوشكنا ان ننفصل . »

عن مملكة سيدنا ملك مصر ، اذا لم تدركنا جنوده وعرباته قبل ضياع الفرصة • فان آزيرو حاكم عمورية الذى خان سيدنا وانضم الى اعدائه لا يلبث ان يعاملنا كما عامل مدينة ( نى ) وحينئذ لا ذيكى وحدنا بل يبكى معنا ملك مصر •

### التحريين :

١ - من هذا الخطاب قل ما الذى حدث للامبراطورية المصرية فى الشام وما الاسباب التى يرجع اليها ما حدث ؟

٢ - وازن بين احوال مصر فى عهد اخناتون واهوالها فى ايام تحتمس الثالث •

٣ - كيف كان الحكم المصرى لبلاد الشام ؟

وينتظر من التلاميذ ان يصلوا من هذه الوثيقة الى الحقائق الآتية .

١ - ان الامبراطورية المصرية بدأت تنهار •

٢ - ان اهالى البلاد راغبون فى البقاء تحت الحكم المصرى ومعنى هذا ان الحكم كان فى صالحهم •

٣ - ان ما حدث هو ان جيران الامبراطورية اخفوا يستولون على اجزاء منها وان بعض ولاه فرعون فى الأقاليم قد خان وانضم الى هؤلاء الأعداء •

٤ - ان السبب هو انصراف اخناتون عن شئون البلاد الى شئون دينه الجديد •

٥ - ان مصر كانت قوية مهابة فى عهد تحتمس الثالث وانها ضعفت بعده • وقد يختلف بعض التلاميذ مع هذه الاستنتاجات فيكون موضوعاً للمناقشة • وقد يصل اذكياؤ التلاميذ الى ما هو ابعد من ذلك فيستنبطون :  
٦ - ان المعارضة لحكم اخناتون قد استشرت فى داخل مصر وكان يتزعمها

كهنة الآلة آمنون الذين فقدوا سلطانهم بظهور الدين الجديد ( اتون )  
وقد منعه هذا عن أن يرسل جيشه الى الشام لتأديب المغيرين لحاجته  
الى الجيش لحماية نفسه في الداخل .

٧ - قد يصل بعضهم الى تعميم أو قانون هو : أن أى امبراطورية تبقى  
سليمة طالما فيها قوة حربية تحميها فاذا ضعفت طمع فيها جيرانها  
وهوجمت من الحدود .

٨ - أن الاستقرار في الداخل وسلامة العلاقة بين الحاكمين والشعب شرط  
أساسي لفاعلية الجيش ازاء واجباته الدفاعية الأصلية وفي كل هذا  
مجال لاتقاء أضرار الماضي على التاريخ المعاصر والأحداث الجارية  
وكشف للقوانين الانسانية والاجتماعية التي تحكمها .

مثال : (٢) الموضوع الذى يدرسه التلاميذ هو قناة السويس . فاذا وصل  
بهم المدرس الى غاية ماتم في مشروع القناة الى نهاية عهد سعيد  
باشا اعطاهم الوثيقة التالية محل التمرين الخاص بها اعدادا للمدرس  
التقديم .

والوثيقة حديث للخديوى اسماعيل مع قنصل فرنسا في اول عهد  
اسماعيل

حديث الخديوى اسماعيل مع قنصل فرنسا في مصر .

( فبراير سنة ١٨٦٣ م )

« اننى اكثر تحمسا للقناة من ديلسبس . . وانا اعتقد ان عملا  
من الأعمال لايدانيها عظمة او يكون اجدى منها على مصر . ولكن أساس  
المشروع كما هو الآن خطأ ومجفف بخلوق مصر . اننى سأقوم هذا الأساس  
ثم اعود المشروع الى تمامه . اننى غير وافق على اتفاقية ديلسبس تلك  
الاتفاقية التى أثرت صداقته لعمى ( سعيد باشا ) تأثيرا خطيرا فيها . فلقد  
وقع سعيد باشا على اتفاقى ٣ نوفمبر ١٨٥٤ ، ٥ يناير ١٨٥٦ ، ومذكرة

٦ يوليو سنة ١٩٥٦ بدون أن يقرأها . لقد كان يعمل وعيناه مغمضتان ، فقدم مصر ضحية على مذبذب صداقته لفردنان ديلسبس . انى أشعر فى نفسى باستعداد لأن أحسن معاملة على أن أضع هذا الاتفاق فى الوضع الملائم ثم أنفذه بأسرع ما يمكن وأأيده بكل قلبي » .

### التحريين :

- ١ - ما الفرق بين شخصية كل من اسماعيل وسعيد فى ضوء هذا النص ؟
  - ٢ - هل كان اسماعيل مخلصا فيما قال للقفصل ؟ ما أدلتك ؟
  - ٣ - ما هى الشروط التى تظن أن اسماعيل يقصدها بالنقد فى هذا الكلام ؟
  - ٤ - أرجع الى كتابك واستخرج الإجراءات التى تمت بعد ذلك تنفيذا لما جاء فى هذا الحديث .
  - ٥ - هل كان اسماعيل محقا فى قبول ما حكم به نابليون الثالث امبراطور فرنسا حلا للمشكلة التى أثارها اسماعيل ؟
  - ٦ - هل كانت سياسة حسنة عندما قبل اسماعيل تحكيم نابليون الثالث فى الخلاف بينه وبين الشركة ؟ ولماذا ؟
  - ٧ - ما البديل عن نابليون الثالث اذا أحسن اسماعيل التفكير والسياسة ؟
- وينتظر من التلاميذ أن يصلوا الى ما يلى :
- ١ - أن سعيدا على عكس اسماعيل كان يجاهل الأجانب على حساب المصلحة العامة .
  - ٢ - أن هذا الحديث يمثل رأى اسماعيل تماما لأنه يتضمن نقدا لسعيد وكانت العلاقة بينهما طيبة الى أن مات سعيد بدليل ما سبق أن درسه التلاميذ من أن سعيد تأمر مع اسماعيل على اغراق أخيه الأكبر أحمد باشا حتى يؤول الحكم لاسماعيل . ثم لأن الحديث موجه لقفصل فرنسا وهو ضد المصالح الفرنسية .

٣ - يرجع التلاميذ الى شروط امتياز شركة قناة السويس بعين ناقصة ويستنبطون أن الشروط المحففة المقصودة هي قبول سعيد تسخير الفلاحين المصريين في حفر القناة بالإضافة الى الاعباء المالية .

٤ - يرجعون الى كتبهم ويقفون على الزام مصر بدفع ٣ ملايين جنيه غرامة في نظير نقض هذه الشروط .

٥ - كان اسماعيل مخطئا ومفراطا في قبول هذا الحكم الذي فرضه نابليون الثالث .

٦ - كان اسماعيل قصير النظر في قبول نابليون محكما في النزاع فقد كان هو الخصم في القضية فكيف يكون خصما وحكما .

٧ - البديل هو انجلترا لو لجأ اليها اسماعيل مستغلا التنافس الشديد بينها وبين فرنسا على دعم نفوذها في مصر . فانجلترا هي العدو الطبيعي لفرنسا .

٨ - ويستطيع التلاميذ أن يستنبطوا بعض التعميمات مثل :

( أ ) السيطرة الاقتصادية كثيرا ما تكون مدخلا للسيطرة السياسية بين الدول القوية والدول الضعيفة .

( ب ) الاستعداد هو أساس الكوارث التي تصيب الدول فلو أن في مصر ديمقراطية لما استطاع سعيد باشا أن يوقع على عقد قناة السويس مع ديلسيس في القطار الذي اقلهما من الاسكندرية الى القاهرة . ولما استطاع اسماعيل باشا أن يبيع أسهم مصر في شركة قناة السويس لانجلترا بثمن بخس دون مناقشة الأمر مع أحد ، على حين أن دزرائيلي كان عليه أن يحصل على موافقة البرلمان الانجليزي قبل أن يعقد الصفقة مع أنها في صالح انجلترا .

ويمكن أن تلقى مثل هذه التعميمات أضواءها على تاريخنا المعاصر

فلولا احتياجنا للمساعدات الروسية لما كان التغلغل السياسى السوفيتى فى مصر فى الستينات • ولو وجدت نظم ديمقراطية لما كانت حملة اليمن ، ولما كان هناك صراع بين مراكز القوى ولما حدثت هزيمة يونية ١٩٦٧ • ولولا تصور العرب أننا كنا محتاجين الى معونتهم لما اجترأوا على محاولة فرض سياسة معينة علينا بعد انتصار سنة ١٩٧٣ ولما هان عليهم تعليق عضوية مصر فى الجامعة العربية والمنظمات الاسلامية بعد ذلك •

ومع ما يدور فى هذا التعليق من بعض التبسيط للسياسة الا ان فيها من الحق والصدق وزيادة على مستوى التلاميذ لتزويدهم ببعض البصيرة السياسى والوعى القومى والتفتح والمواطنة والايجابية وهى التعليم كله الا تبسيط للعلم •

ومع ذلك فلا بد وان تأتى فرص قيماً يتبقى من الدراسة توصل التلاميذ الى تعميمات اخرى تطبق بدورها فى نفس المواقف وتعمق بالتدرج ما بسط الآن •

ثم انه ليس من الحكم التربوية ان نصب فى اذنة التلاميذ كل ما فى صيدلية العلم من العقاقير دفعة واحدة • وليس منها ان نتخذه بكل ما على مائدة العلم من اصناف مهما كانت شهية او فقيرة فنصيبه بالتلبك العقلى من حيث ارنا ان نعالجه من انيميا الجهل •

وبهذه الطريقة يصبح التاريخ وسيلة فعالة فى التربية السياسية تلك التربية التى لا وجود لها فى تعليمنا مما يجعل شبابنا لقمة سائغة للديماغوجيين وعملاء المذاهب الوافدة المتطرفين •

هذه التمرينات يجب ان تقمضى صعوبة وسهولة مع مستوى التلاميذ من النضج ومن الدراسة • ثم ان هذا المدخل يحتاج الى مران وتدريب حتى يتقنه التلاميذ ويعتادوا طريقتة ويكتسبوا المهارات اللازمة له •

وواضح ان هذا المدخل يحيى مادة التاريخ ويكسبها صفة الحقيقة والواقع ويعود التلاميذ على التأمل والملاحظة والنقد والحكم ووزن قيسم الأدلة وقرن السبب بالنتيجة كما يقوى فيهم الخيال العلمى القادر على التركيب والابتكار .

ومثل هذا يتبع فى كتابات المعاصرين من المؤرخين مثل ابن زولاق والمسيحى والنقضاى فى الدولة الفاطمية . وابن شداد وابن عبد الظاهر وعماد الدين الاصفهانى فى الدولة الايوبية والمقريزى والسيوطى والعينى والسخاوى وابن تغرىبى فى عصر المماليك ، وابن اياس وعبد الباسط خليل فى العصر العثمانى . والجبرتى وابن زنبيل الرمال ورفاعة الطهطاوى وعلى مبارك فى القرن التاسع عشر كل هؤلاء معاصرون لهذه الدول وكتاباتهم تعتبر وثائق يمكن ان تعالج على النحو الذى سبق ، ويمكن الموازنة بين ما كتبه بعض هؤلاء المؤرخين المعاصرين وصفا لبعض الحوادث ، ومثال ذلك روايتى كل من الجبرتى وابن زنبيل لأحداث الحملة الفرنسية على مصر . ويمكن مقارنة ما كتبه بعضهم بما كتبه مؤرخون من الأجانب المعاصرين أيضا ومثال ذلك ما كتبه عماد الدين الاصفهانى كاتب صلاح الدين عن الحروب الصليبية وما كتبه عن نفس الأحداث والمواقع كاتب رتشارد قلب الأسد فى وصف نفس الأحداث ، او ما كتبه الجبرتى بما كتبه المؤرخون الفرنسيون المعاصرون لأحداث الحملة الفرنسية .

ويجرى مجرى ما تقدم كتابات الرحالة الذين زاروا مصر على مر العصور ووصفوا ما رأوه من الأحداث ، من هيروdot في التاريخ القديم الى عبد اللطيف البغدادى فى العصر الوسيط الى قلنى فى القرن السابع عشر الى سنبلى فى عصر المماليك الى سان جون فى عصر محمد على والسلسلة متصلة والأعداد بالعشرات .

ومثل هذا يمكن ان يتبع فى الجغرافيا ف رحلات ابن فوططة والأدريس

وكتابات مكتشفى منابع النيل فى القرن التاسع عشر كلها وثائق جغرافية  
تصلح للدراسة والمناقشة .

وانما عملنا هذه الاشارات العابرة حى لا يتبادر الى الذهن ان الوثائق  
نادرة والوصول اليها صعب واننا نكلف المدرس مالا يستطيع ولنبيين انها  
من الكثرة والقرب بحيث لا يعجز أى مدرس ذى بصر وذى علم عن ان يصل  
الى مايريد منها .

### المدخل السابع : الأحداث الجارية :

يقصد بالأحداث الجارية تلك الأحداث التى وقعت فى الماضى القريب  
أو التى تقع الآن أمام أعيننا أو التى هى على وشك الوقوع على اعتبار  
ان ماسيحدث غدا أو فى الأسابيع أو حتى الأشهر القليلة القادمة نجد مقوماتها  
وارهاصاتها فيما يقع الآن تحت أعيننا ، أو التى وقعت بالأمس القريب .

ولكن الدقة فى فهم المصطلحات تقتضى ان نحدد النقطة التى يقف عندها  
« التاريخ » وتبدأ الأحداث الجارية . ولعل الخاصية التى تميز التاريخ هى  
ان أحداثه لا تقع تحت ملاحظتنا المباشرة وانما يرجع فيها الى الوثائق وعلى .  
ذلك يمكن القول بأن الحدث اذا مر ولم يعد فى مقدورنا ملاحظته ملاحظة  
مباشرة فانه يدخل فى باب التاريخ وكل ما نستطيع ان نلاحظه مباشرة ونلاحظه  
لأن ذيلولة ما زالت مسترة وما زال هو يتحرك على مسرح الأحداث يدخل  
فى باب الأحداث الجارية .

واذا كان هناك ما يثبت صحة أحداث التاريخ لأن وثائقه منشورة فليس  
هناك ما يضمن صحة الأحداث الجارية وكلها مستقاه من الجرائد والصحف أو  
الاذاعة وغيرها من وسائل الاعلام بلا وثائق ولا اثبات . ولذلك فانه لابد من  
ان تستخدم الطريقة التاريخية فى نقد ما ينشر أو يذاع من الأحداث ، وهى  
تلك الطريقة التى تقوم على تحرى درجة الثقة فى مصادر الأحداث الجارية .

وفقدما والمقابلة بين الصيغ التي ينشر بها خبر معين في أكثر من مكان على الجرائد والأذاعات ونشر - أو عدم نشر - المصدر الذي استقت منه الصحيفة الخبر ودرجة الثقة في هذا المصدر والأساس النظري لهذا أنه ما دمت سندرس الأحداث الجارية في المدارس فلا بد من أن تكون صحيحة قبل أن تعلق عليها رأيا أو اتجاها أو سلوكا ، لأن الصحة والحق هما معيارا كل ما يدخل في المدرسة .

ودراسة الأحداث الجارية لها أهمية تربوية لا يستهان بها . وذلك لأن التلميذ يعيش في وسط هذه الأحداث وهو جزء منها وجهلها يجعله كمن يمشى في الطريق مغمض العينين . ثم إن العالم يكاد يكون وحدة الآن مع تقدم وسائل الاتصال ونقل الأخبار والعالم كله هو بيئة كل فرد مهما كان موقع سكنه . والعالم وحدة اقتصادية الآن وهي وحدة تؤثر في حياة كل فرد . ثم أنه في البلاد الديمقراطية التي يتطلب نظامها مشاركة كل أفراد الشعب في اتخاذ القرارات ومساندتها لا يستغنى مواطن عن أن يكون بصيرا بالأحداث والأخبار التي على أساسها تتحدد السياسة القومية التي يطالب بالمشاركة فيها . ولم يقع الاستبداد ويتزعزع إلا بسبب جهل الناس ، ولذلك فمن أهم وسائل الحاكم المستبد أن يحجب الحقائق عن الشعب فتبدو كل سياسة كالأخرى .

وتتلخص أهداف تدريس الأحداث الجارية فيما يلي :

- ١ - فهم التلميذ للحاضر والقدرة على معايشته عن بصر باتجاهاته .
- ٢ - القدرة على نقد الأخبار والتمييز بين الصحيح والزائف وقراءة ما بين السطور حتى لا يخدعه حاكم أو كاتب أو مخبر . فمن الخطر بمكان أن يصدق المواطن كل ما ينشر أو يذاع ، وأخطر من ذلك ألا يملك وسائل النقد والتمييز فيشك في كل ذلك .
- ٣ - أن يكشف فيما يتعرض له من الأخبار يوما بعد يوم الاختلاف والتناقض

والخطأ ويعرف المصادر التي اعتادت الصدق وعندها وسائله فيطلع عليها والتي اعتادت التزييف والتمويه أو لا تملك وسائل الوصول إلى الحقيقة والصدق فيبعدها عن نفسه .

٤ - القدرة على أن يفرق بين الحقيقة والبرأى وبين الحقائق الهامة والنافهة وبين المبادئ الأساسية والاتجاهات الوقتية .

٥ - القدرة على أن يمارس التنبؤ أو على الأقل التوقع لمجريات الأحداث وهكذا فإن الأحداث الجارية تعتبر جزءا من المواد الاجتماعية أو تكملتها لها وإنما إحدى غرور هذه المواد التي تسهم في تحقيق نفس الأهداف .

ومع ذلك فإنه من غير الممكن ولا من المفيد أن يطلع التلاميذ على كل الأخبار بأنواعها المختلفة ، بل على المدرس وعليهم أن يحددوا اهتماماتهم ويتابعوا أخبار هذه الاهتمامات ، فليس من المهم أن يعرفوا أخبار مباريات كرة القدم أو حوادث الأجرام أو حالات الطلاق أو أسعار الأشياء أو أخبار البلاد النائية أو مشكلات الشعوب التي لا يعرفونها . كما أنه من غير الممكن أن يقرأ كل تلميذ كل مصادر الأخبار من الجرائد ونحوها أو يستمع إلى كل الاذاعات وعلى ذلك فمن الواجب تحديد المصادر التي يستطيع الاكتفاء بها . وهذا يستدعي تحديد اهتمامات كل المصادر أولا ودرجة إمكانها التوصل إلى الحقيقة واحتمال نزاهتها ثم يكتفى بما هو جدير بالثقة كاف للمعرفة . وعلى المدرس أن يكون على وعى بهذا كله حتى يساعد تلاميذه على حسن الرأى وحسن الاختيار ، بل عليه أن يرشدهم إلى ما هو جدير بالاهتمام . فهو الذى يختار ما يصلح من أصناف الأحداث الجارية لأنه يحقق هدفا تربويا .

والأما فائدة قراءة حادثة طلاق شاذة ، أو جريمة قتل بشعة ، أو تحطم طائرة أو فضيحة ممثلة ، أو طعام بطل مصارعة ، أو موضوعات الفسنتين ، أو تسريحات الشعر ، والعجب أن مثل هذه الأخبار يستغرق كثيرا من

مساحة الصحف والمجلات . فيجب ألا يدخل في الدراسة إلا ما له معنى ودلالة من الأخبار . وإذا كنا في وضع المناهج عموما وفي كثر المواد تجعل الفائدة وامكان الاستخدام هي المعيار الأساسى فمن الأخرى مراعاة ذلك في الأحداث الجارية حتى لا تكون سهلة الحصول عليها كافية لتضييع الوقت والجهد في الاهتمام بها . فالفائدة معيار هام في اختيار الأخبار .

ثم قاعدة أخرى للاختيار وهي درجة الصلة بالمنهج المدرسى . فكل ما يلقى ضوءا على موضوع منهجى من الأخبار الجارية يجب أن يلتفت إليه ويستفاد من الوقوف عليه . فأخبار الأحداث الدولية كحلف شمال الأطلسي أو شرقى آسيا مهمة إذا كان منهج التاريخ يتعلق بالأحلاف وتوازن القوى في التاريخ الحديث وأخبار ثوران بركان أو هزة زلزال مدمرة مهمة إذا كانت هذه الظواهر ضمن منهج الجغرافيا وأخبار أسعار السلع إذا كان مقرر الاقتصاد يتعرض لقانون العرض والطلب أو التضخم . وأخبار تزايد السكان مهمة إذا كان المنهج يتعرض للمشكلة السكانية . وبذلك تصبح القيمة التربوية والسيكولوجية هي معيار الاختيار فلا يستطيع أحد من الآباء أن يعترض على أن المدرس يتكلم في أشياء لا يريد ابنه أن يلتفت إليها . والواقع أن هناك حساسية كبيرة للأحداث الجارية ومعالجتها في المدرسة سواء من جانب الدولة أو من جانب الآباء . فموضوعات مثل تحديد النسل أو الجماعات أو الطبقات الاجتماعية أو حرية الصحافة أو السياسة الخارجية قد تجد من يعترض عليها ولكنها إذا كانت توضح موضوعا مقررًا في المنهج فللمدرس الكلمة الأخيرة .

ويذهب كثير من الناس إلى أن المعلمين يجب أن يتجنبوا مناقشة الموضوعات التي يختلف فيها الآباء . ولكن من الخطأ أن نضيع على التلاميذ فرصة إثراء موضوع من موضوعات المنهج ونفقد العمل المدرسى كثيرا من الحيوية والفائدة . والواقع أن التلاميذ يسمعون عن كل شيء خارج المدرسة

ويناقشونه فيما بينهم فكيف مع هذا نحرّمهم مناقشته تحت إشراف المدرس وتوجيهه . الفوائد الذهبية هنا هي أن تكون مناقشة المدرس للأحداث الجارية مناقشة موضوعية بحيث لا يظهر فيها ميوله السياسية أو الاقتصادية أو الحزبية . ولتعلم المدرس أن غرض مناقشة الأحداث الجارية ليس أن يحل التلاميذ المشكلات الاجتماعية ولكن أن يكونوا الوعى بها ويتدربوا على استخدام النقد والموضوعية في النظر إليها .

ثم مبدأ ثالث هو قيام التلاميذ باختيار الحدث الذى يناقش وإجماعهم معهم في هذه الحالة . ومن لباقة المدرس ألا يصدم اختيارهم . بل يكتفى بشيء من الحوار الذى يصرفهم عما لا فائدة فيه . وسيجد المدرس من يقترح مناقشة نتيجة مباراة لكرة القدم أو الدعوى على كأس أو بطولة فيكفى أن يوجه اليهم سؤالاً : ماذا أفاد المجتمع أو أضر به أن ينتصر فريق أو يهزم آخر ؟ أو ما أثر هذا الكأس في رفاهية العباد ؟ أو ماذا كان يحدث لو لم نفز بهذه البطولة ؟ أو هل لهذا أثر من قريب أو من بعيد على مشكلات الغذاء والكساء أو المياه أو التليفونات ٠٠٠ أو ٠٠٠ ؟ ومثل هذا تماماً يحدث لو أن صحيفة نشرت ذات صباح خطاباً لرجل مثل عرابى أو سعد زغلول أو كشف مقبرة فرعونية فنشر الخبر اليوم يجعله من الأحداث الجارية ولكن مافائدته فيما نحن فيه الآن . أن الذى يهمنا هو الأخبار الجارية التى تفسر شيئاً من الحاضر ومجرد أن يقع أحد على هذا الخبر بالصدفة ونشره إياه لا يبرر إضاعة الوقت فيه ، ومثل ذلك أن تنشر صحيفة ذات صباح تاريخ حياة فيثاغورس أو نيوتن ولا ينبغي لهذا أن يدخل في الأحداث الجارية التى تكون موضع دراسة في المدرسة فالمهم أن نعرف إثبات فيثاغورس لنظريته الهندسية . أما حياته فلا تقدم ولا تؤخر . والمهم أن نعرف قانون الجذب وليست سيرة نيوتن جزءاً من هذه النظرية . الفائدة والمعنى والدلالة في تفسير الحاضر وبيان العلاقات الاجتماعية المتصلة به هي المعيار الأول والأخير .

والقاعدة في معالجة الأحداث الجارية المختارة في المدرسة أن تكون نشاطاً ذاتياً للتلاميذ . ويدخل في هذا النشاط أشياء مثل :

- ١ - يدرس التلاميذ الخبر ويعلقون عليه .
- ٢ - يوضح المدرس للتلاميذ كيفية قراءة خبر أو مقال في صحيفة وكيفية نقده وتحقيقه وقراءة ما بين سطوره واستنباط حقيقة ما يرمى اليه .  
ناشر الخبر أو كاتب المقالة .
- ٣ - يقوم التلاميذ بجمع آراء زملائه في موضوع الخبر .
- ٤ - على خريطة معلقة في الفصل يرصد التلاميذ أماكن الأحداث الهامة .
- ٥ - يعمل التلاميذ دفترا ( اليوم ) يحفظون فيه الصور الكاريكاتيرية ذات المعنى في الأحداث أو صور أصحاب الرأي والتوجيه أو تعليقات جيدة .  
على الأحداث لكتاب شهورين .
- ٦ - عمل صحيفة حائطية بأهم الأحداث اليومية ذات المعنى والفائدة .
- ٧ - يصدر التلاميذ نشرة أنباء مدرسية .
- ٨ - ينظم الفصل على هيئة مؤتمر أو لجنة أو مجلس شعبي لمناقشة موضوع هام .
- ٩ - يحذرون خطابا لحدى الصحف احتجاجا على شيء ضار بالوطن كإقامة المستعمرات في الضفة الغربية وغزة .
- ١٠ - عمل مناظرة أو حوار في موضوع ما .
- ١١ - يقومون بتحليل صحيفة يومية لمعرفة رأيها في أهمية الأحداث من رافع مكان النشر أو بنط طباعته ثم يرتبون هذه الأحداث حسب الأهمية من وجهة نظرهم .
- ١٢ - مقارنة صحيفتين من حيث الدقة والموضوعية .
- ١٣ - الاستماع الى تعليق على الأخبار في الإذاعة .
- ١٤ - إقامة مباراة في سعة الاطلاع على الأحداث الجارية .
- ١٥ - رسم صورة كاريكاتيرية عن حدث منشور مهم .

## الداخل الثامن - الكتاب المدرسى :

كل ما تقدم من الداخل يعتبر ثانويا بالنسبة الى الكتاب المدرسى فكلما اضافات وتحسينات وتعميق للمادة الأساسية التى هى موضوع الدراسة ، والكتاب المدرسى فى المواد الاجتماعية هو هذه المادة نفسها . انما اُخرنا معالجته لأنه موجود دائما ولا جدال عليه ولا مفر للمدرس من استخدامه . وللكتاب المدرسى أهمية خاصة فهو يحدد الموضوعات والحقائق التى يجب أن تعلم وأن تتعلم ، كما يحدد طريقة عرضها . وهو يمثل - أو يجب أن يمثل - المستويات والأهداف والمفاهيم التى تعتبر سليمة وكافية من الناحيتين العلمية والتربوية . ولذلك فهو جزء مكمل للمنهج وضابط له . وفى مصر أكثر منه فى غيرها يعتبر ملزما ولذلك فهو مقرر من الدلة توزعه بالجان ولا تسمح باستعمال غيره على حين أنه فى بلاد أخرى كالولايات المتحدة يترك اختياره للمدرسة والمدرس ، يختاره من بين كتب عديدة معروضة فى السوق . وعندنا يعتبره الآباء والمدرسون والتلاميذ أداة لا يمكن الاستغناء عنها وتتعالى الشكاوى والاحتجاج اذا تأخر توزيعه .

والكتاب المدرسى فى المواد الاجتماعية على انواع ثلاثة :

١ - كتاب مفصل يشتمل على كل المقرر بدرجة كافية من التوسع ويكفى أن يقوم بنفسه ولا يحتاج الى أى مادة توسعه أو تكمله . ويسمى المفصل . (Coure)

٢ - كتاب يتناول هيكل المقرر بقليل من البسط ويترك للمدرس والتلاميذ حرية التوسع فيهم واستكمالهم حسب تكييفهم للمقرر بالقدر الذى يرونه فى كل موضوع ويسمى الوسيط . (Manuel)

٣ - كتاب ملخص مختصر يسرد أمهات الحقائق كما يكون جدول الضرب للعمليات الحسابية ، يقرأ التلاميذ ما يشاؤون ثم يستظهرون هذا الملخص فتبتلع ذاكرتهم المادة فى حبة أو ( برشامة ) . ويسمى المتن . précis

والكتب المدرسية عندها تتراوح بين النوعين الأول والثاني دون تعليمات من السلطات التعليمية وإنما يقرون مؤلفوا الكتب تبعاً لحجم المقرر فإذا كان معقول الحجم أسهبوا وكان الكتاب من النوع المفصل . وإذا ازدحم المنهج ازدحاما شديدا بحيث يخرج الكتاب عن حجمه المعقول مالوا الى الوسيط . أما النوع الثالث فحيلة يلجأ اليها بعض طلاب الكسب الحرام والسهل من المعلمين يلخصون فيه الكتاب المدرسي الرسمي في صفحات قليلة ، وحيلة يلجأ اليها كسالى التلاميذ لاستيعاب المنهج بلا جهد ولا فهم . وهو ممنوع استعماله في المدارس بتعليمات صريحة متكررة من وزارة التربية ومع ذلك فهو يغمر السوق باسم الوجيز والمنجد وسلاح الطالب . وهو شائع الإستعمال حتى ليكتفى به كثير من التلاميذ فلا يفتحون الكتاب المقرر وهكذا ينطبق عليه القاعدة الاقتصادية وهي أن الكتاب السيء طرد الكتاب الجيد من السوق . وقد أدى هذا الى نوع من تعلم المواد الاجتماعية يقوم على اللفظية والاستظهار وانعدام المعنى وبسبب هذه الطريقة هوجمت هذه المواد فقال عنها أحدهم في كتاب له أنها مواد اجتماعية ليس لها وظيفة اجتماعية وذهب البعض الى إمكان الغائها كلية وهو مذهب لم يأخذ به أحد ولكنه أدى الى الإقلال من الدروس الأسبوعية المخصصة لهذه المواد في خطة الدراسة .

وهناك شروط للكتاب المدرسي في المواد الاجتماعية نكتفي بجمود الإشارة الى أهمها :

١ - أن يحمل الكتاب عنوانا دالا على موضوعه فلا يكفي أن يسمى « التاريخ للصف الثاني الاعدادي » مثلا ولكن يقال « تاريخ مصر في العصور الإسلامية » .

٢ - أن يشتمل على مقدمه توجه المدرس والتلاميذ الى أهمية موضوعه والمنهج الذي أتبع في تأليفه والنتائج المتوقعة والممكنة من دراسته .

٣ - أن يلحق به عدد من النصوص تشتمل على بعض الوثائق أو النصوص الهامة كالدستور أو بعض التواريخ الهامة أو تراجم مختصرة لبعض

مشاهير العصر أو بعض الجغرافيين أو بعض الأحداث الهامة التي يجب  
الاقتنى .

٤ - أن يختم بكشاف يبين المواضيع المتفرقة لكل موضوع وهذا في غاية  
الأهمية فإذا أراد التلميذ أن يجمع حقائق القضية الفلسطينية من  
أنحاء الكتاب ، وجد أرقام الصفحات تحت كلمة « فلسطين » في الكشف  
وهكذا . وهو أداة لا غنى عنها في الدراسة .

٥ - أن يختم كل فصل بعدد من الأسئلة التي تحتاج إلى مراجعة أو تفكير  
كالحقائق والتواريخ الهامة ومشكلات للمناقشة وبعض النشاط العلمي  
الممكن في الموضوع ومراجع للمدرس ومراجع للتلاميذ .

٦ - أن تحدد مقدما أسماء الأعلام ذوى الأهمية الخاصة والتواريخ بحيث  
لا يحدث اسراف في ذكر الأسماء والتواريخ ويفقد الضروري منها أهميته  
وسط الكثرة التي لا أهمية لها . ويختلف عدد هذه المعالم باختلاف  
المرحلة الدراسية .

٧ - ألا يتجاوز حجم الكتاب القدر المعقول حسب نضج التلاميذ وهي مسئولية  
واضح المنهج بقدر ما هي مسئولية مؤلف الكتاب . ويجب هنا أن نؤكد  
أن السهل في المواد الاجتماعية ليس هو المختصر ولكن الفصل . وفي  
بحث علمي في الولايات المتحدة قرر معظم المحققين من تلاميذ المرحلة  
الثانوية أن الكتاب المقرر للكلية ليس وأسهل وأكثر فائدة لهم  
من الكتاب المقرر عليهم ، وقالوا أن التفصيل موضح للحقائق .

٨ - أن يشتمل الكتاب على عدد مناسب من الخرائط والصور والرسوم  
والخطوط البيانية وخطوط الزمن والخرائط الزمنية والصور الكاريكاتيرية  
ما يوضح المادة ويثبتها .

٩ - أن يتبع فيه الأسلوب اللغوي السهل الواضح الخالي من التعقيد اللفظي  
والكلمات الصعبة وأن تكون عباراته في المواضع الهامة حادة نافذة  
مثيرة للخيال والوجدان . أنظر ما جاء على لسان الخديوى اسماعيل .

( في المدخل الخامس ) عن سعيد « أنه سار في شئون الدولة وعيناه مغمضتان » . وقارنه بعبارة مثل « أنه لم يفكر في الأمر » وانظر ما سبق من القول « بأن الحقائق التي تقف عند حد اللفظية تكون ميتة ملفوفة في أكفان الألفاظ . وسرعان ما تلقى في قبر النسيان » ان المقصود في المثالين ليس جمال الأسلوب ولكن بلاغته في تعميق المعنى وحفره في عقل السامع أو القارئ ووجدانه ، فالتعبير هنا ليس هدفا ولكنه أداة ووسيلة .

١٠ - أن يطبع الكتاب بحروف مناسبة الحجم لسن التلميذ وقدرته في القراءة وأن يكتب المعاني والتواريخ والأسماء الهامة ببخط أسود على ورق جيد وطباعة متقنة خالية من الأخطاء المطبعية .

١١ - صحة المعلومات والخلو من الخطأ العلمي وهذا لا يتحقق الا اذا كان المؤلف متخصصا في الموضوع ذا خبرة في فن التأليف وفي التدريس . ولذلك نجد أن مؤلفي الكتب المدرسية يكونون عادة من كبار أساتذة الجامعة المشهود لهم بالعلم والكفاية .

وحتى اذا توافرت كل هذه الشروط في الكتاب المدرسي فان الممول على طريقة استخدامه بطريقة تجعله أداة نافعة يترتب على قراءته بعض القيم التربوية المتصلة بأهداف المواد الاجتماعية .

ويكاد الكتاب المدرسي لا يصلح الا لطريقة التدريس الشفوية . لأن الطرق الأخرى التي تعتمد على نشاط التلاميذ لا تصلح الا بالرجوع الى كتب ومراجع متعددة ويقتصر دور الكتاب المدرسي فيها على كونه مجرد سجل لخلاصة الموضوعات يرجع التلاميذ اليه لئلا فجوة في دراستهم أو للاستفكار آخر العام على سبيل التعزيز والتثبيت .

ومع ذلك فهناك بعض الطرق التي تحيي طريقة الدرس الشفوي وتحقق من الكتاب المدرسي فوائد تربوية لا يستهان بها . وليس الدرس الشفوي أقل من غيره من الطرق فائدة ومحصولا اذا أحسن استخدامها . واذا عيب على

الدرس الشفوي أن التلاميذ لا يخرجون منه إلا بحفظ الحقائق فإن طرق النشاط إذا أسئ تطبيقها لا يخرج منها التلاميذ بشيء حتى ولا بالحقائق .

وأو ما يجب على المدرس عمله في أول درس أن يقدم الكتاب المدرسي للتلاميذ فيشرح لهم وهو موضوع امامهم موضوعه ونظام تناوله للمادة وأسم مؤلفه ومكانته من التخصص والعلم . ثم يلفت نظرهم الى ملخصاته والى الكشف الذي بآخره وكيفية استخدام هذه الوسائل مع ضرب الأمثلة . وهكذا يآلف التلاميذ الكتاب ويقبلون عليه وليست مبالغة أن نقول أن معظم التلاميذ يخافون من الكتاب ويترددون كثيرا في فتحة والمطالعة فيه . فالفهم به بعد هذا العرض من المدرس يحطم هذا الحاجز النفسي .

والطريقة الدارجة في استخدام الكتاب المدرسي أن يلتقى المدرس الدرس شفويا من أول الدرس الى آخره ويبلغ غاية الوعي باستخدامه أن يرشد التلاميذ الى موضع الدرس فيه عند انتهائه . وقلما يرجع التلاميذ الى الكتاب أو يقرأونه الى أن يحين امتحان أو نحوه فيتذكرونه بحفظ حقائقه . وهذا النوع من الاستخدام لا يحقق أى فائدة . ويمكن تحسين هذه الطريقة وضمان الافادة من الكتاب ببعض الإجراءات مثل :

١ - أن يسأل المدرس سؤالا عند نقطة مهمة من شرحه ويكلفهم فتح الكتاب مع تحديد الصفحة واستخراج الاجابة عليه ووضع خط تحتها ثم يستأنف شرحه .

٢ - أن يكلفهم فتح الكتاب عند صفحة معينة بها خريطة ويكلفهم تتبع ما يقول على هذه الخريطة .

٣ - اذا اتى الى موضع ذكر عنه في ملاحق الكتاب - ان وجدت - نص او وثيقة يكلفهم فتح الكتاب عندها وكلفهم قراءتها أو كلف أحدهم قراءتها بصوت مسموع والآخرين يتابعون في كتبهم .

٤ - أن يخصص عشر دقائق في آخر الدرس يقرأ معهم فيها موضوع الدرس من الكتاب .

٥ - أن يخصص خمس دقائق من بداية الدرس التالي لتوجيه سؤالين أو أكثر في الدرس السابق لبعض التلاميذ ويجيبون عنهما .  
وهكذا يألف التلاميذ الكتاب ويعرفون أن له فائدة ويتعودون على استعماله ولا يجدون عزوفا عن القراءة في منازلهم .  
وأنهم هو أن (١) يألف التلاميذ الكتاب . (٢) ويعرفون كيف يستخدمونه .

ولتحقيق هذا الأمر الأخير ينصح بعض علماء الطرق أن يقرأ المدرس موضوع الدرس في الكتاب أمام التلاميذ كما لو كان يذاكر الدرس ، ويقراء يتمتع ويستعيد ، يقرأ ويقيد بعض المذكرات ولو على السبورة ويعلق وهو يقرأ على ما يلاحظ على العبارة أو ترابط المعنى وهكذا ويكرر ذلك في عدة دروس حتى يتعلم التلاميذ كيفية المذاكرة . وليكن معلوما أن كسب مهارة القراءة واستخدام الكتاب لا تأتي بسرعة أو بسهولة ولكنها تحتاج إلى تدريب طويل ولكنها ضرورية والا انعدمت فائدة الكتاب .

طريقة ثانية لاستخدام الكتاب المدرسي أن يكلف المدرس التلاميذ بموضوع أو جزء من المادة هي موضوع الدرس القادم - يحضرونه ويعدونه ويكونون مستعدين للإجابة عن أسئلة فيه أو قيام بعضهم بشرح الدرس أمام زملائهم بدلا من المدرسين ويكون عمل الدرس القائم مناقشتهم فيما قرأوه واجابته عن بعض الأسئلة المرتبة تبعا لمنطق الدرس بحيث يتكون من الإجابة عنها الموضوع كاملا أو يكلف بعضهم شرح موضوعه نقطة بعد نقطة بحيث يكمل كل منهم ما قال زميله . ويكون دور المدرس هو لفيت النظر إلى الخطأ ومطالبة بعض التلاميذ باصلاحه ، أو ملأ الفجوات أو شرح بعض النقاط الصعبة أو لفت نظر التلاميذ إلى العلاقات والمعاني أو ربط الموضوع بما سبقه وهكذا مع انتهاز الفرص لاستخدام الكتاب وفتحها والقراءة منه .

ويمكن تنقيح هذه الطريقة بما يضمن اعداد كل تلميذ للدرس واستعداده فيه بأن يملأ عليهم عند تكليفهم بعض الأسئلة يجيبون عنها من الكتاب ويكتبون الاجابة بحيث يجتمع من جملة الاجابات ملخص واف للدرس . وهذا له فائدتان : الأولى ضمان قيام التلميذ بالواجبات كما سبق والثاني تعويدهم على القراءة الذكية التي يكون من ورائها غرض محدد . مثال ذلك في درس عن الحروب الصليبية ، يملأ عليهم هذه الأسئلة :

لماذا أتى الصليبيون الى بلادنا ؟

من الذى أرسلهم وبأى حجة ؟

على أى السفن اتوا الى الشرق ؟

ما معنى تطوع تجار جنوة والبندقية لحملهم على سفنهم ؟

ما الذى ساعدهم على النجاح فى النزول على سواحل الشام ؟

من الذى كان يحكم الشام حينئذ ؟ ومصر ؟

كيف قابل العرب هذه الحملات ؟

لماذا انتصر الصليبيون فى اوائل الأمر ؟

عذا مع تحديد صفحات الكتاب التى يوجد بها الموضوع .

وقد يستبدل المدرس بهذه الاسئلة بعض المشكلات التى يطالبهم بحلها -

بعد قراءة الموضوع مثل :

١ - قدم أدلة على أن المسلمين كان ينقصهم الوحدة والتماسك .

٢ - رتب هذه الأدلة على شكل مناقشة مقنعة .

٣ - أيد ما تقول بمثال مما تعرفه من الأحداث الجارية الآن .

٤ - اذا كان تأمين الحجاج الأوربيين الى بيت المقدس هو السبب فى هذه

الحملات فكيف تفسر اكتفاءهم بالاستيلاء على الموانئ والمرافىء ولم يتقدموا

الى الداخل لتأمين الطريق • ولماذا اعتدوا على بعض البلاد المسيحية ونهبوها في طريقهم ؟

وهاتان طريقتان مؤديتان لنفس النتيجة وهى القراءة الذكية وتعمق الفهم • طريقة الأسئلة تحتاج الى الاستيعاب وطريقة المشكلات تحتاج الى التفكير •

طريقة ثالثة ان يكلف التلاميذ تحصيل المادة خارج الفصل بالطريقة التى يختارها المدرس ويخصص الدرس - بعد الوثوق من استجابة التلاميذ الى ما كلفوا به - للمناقشة وابرار المعانى والمفاهيم والعلاقات والتوصل الى بعض التعميمات •

ولا حد لما يستطيع الدرس الواعى ان يتفنن فيه بحيث يجعل الكتاب المدرس اداة لا يستغنى عنها التلميذ ولا يتردد فى الالتجاء اليها واستخدامها ويكون من نتائج ذلك احياء الدراسة وحياء الكتاب وقطع الطرق التى تشجع التلميذ على قراءة كتب المخصصات •

### الداخل التاسع - القراءات الاضافية :

الكتاب المدرسى هو القراءة الأساسية ولكنه يمثل الحد الأدنى فقط ، ولا يعطى فرصة لمن لهم قدرات خاصة من التلاميذ • لذلك غمى المسلمات الآن انه لابد من وجود مادة قرائية اضافية بجانب الكتاب المدرسى فى المواد الاجتماعية هذا فى كل مراحل التعليم ولكنه الزام فى المرحلة الثانوية على وجه الخصوص •

وقد ادى هذا الاتجاه الجديد الى العناية بالمكتبة المدرسية وتزويدها بالمراجع ودوائر المعارف والكتب والمجلات الدورية والتقارير وكافة انواع القراءات وما اكثرتها ، كما ادى الى انشاء معمل للتاريخ بالمدرسة •

ولكن الأهم من المكتبة أن يكون المدرس نفسه على معرفة بالمراجع ومصادر المعلومات ومحتوى كل كتاب وما فيه مما يتصل بالمنهج الذى يدرسه . ويمكنه أن يكمل معلوماته بقوائم المراجع التى توجد عادة فى آخر الكتاب المدرسى . وعليه أن يفرق بين ما يفيد وما لا يفيد من القراءات . فإحيانا يلجأ مدرس الى تكليف التلاميذ قراءة كتاب مدرسى آخر غير الذى فى أيديهم . ولكن ما فائدة هذا انه نفس المستوى ولن يكون فيه ما يشوق التلميذ ولن يخرج منه بشيء أكثر مما عنده .

ومتى توافرت المراجع والكتب وجب تدريجها بحيث يعرف المدرس والتلميذ مايناسب كل مرحلة وكل مستوى من القدرة . كما يجب أن يكون الغرض من القراءة واضحا . ماذا يراد للتلميذ أن يضيف الى معلوماته كما يجب تحديد القراءات الاجبارية والقراءات الاختيارية . ثم ما هو المصدر المناسب . وهناك فوائد مسلم بها للقراءة الاضافية .

١ - فهى تثرى المعلومات التى حصل عليها التلميذ من الكتاب المدرسى أو من المدرس . وقد وجد بالتجربة أن الانسان لكى يسيطر على ما فى كتاب

يجب أن يقرأ ما هو أكثر من محتواه فى كتب أخرى .

٢ - وهى تنشط الميل الى القراءة والاطلاع وتكون العادة .

٣ - وهى تكون المهارات القرائية اللازمة لمواصلة الاطلاع .

ومن طبيعة الأشياء الا ننتظر من التلاميذ أن يرحبوا بالقراءة الاضافية فيكتفيهم الكتب المدرسية فى وقت جذبت برامج الاذاعة والتلفزيون انتباههم وأستغرقت كل وقتهم . وهذا يلقي على المدرس مسؤولية كبيرة بأزاء خلق الميل الى القراءة فى تلاميذه . ويمكن للمدرس أن يتبع طريقا مثل :

١ - أن يقرأ مقتبسات من المراجع فى سياق القائه للدرس مع اختيار هذه المقتبسات من النوع الجذاب الممتع .

٣ - اعلان تذوقه للكتاب ومادته لأن التذوق يعدى وينتقل لأنه فرع من الوجدان ويجب ان تكون القراءات الاضافية التي يكلف بها التلاميذ متصلة بموضوعات دراستهم لأن اثرها هذه الدراسة هو الهدف الأول لهذه القراءة . ويحسن ان تكون في موضوعات اهملها الكتاب المدرسي أو مسهلها مساهم خفيفا على أهميتها . ومثال ذلك التاريخ الاجتماعي والاقتصادي والعادات والتقاليد والأعياد والاحتفالات القوية . . . ففي دراسة عصر محمد على باشا نجد ان كتابا مثل « عادات المصريين المحدثين وتقاليدهم » تأليف ادوارد وليم لين لا يستغنى عنه وهو شائق وجذاب بدرجة غير غادية . وقد كان خلاصة تجربته في المعيشة في مصر لمدة أربع سنوات والى عام ١٨٣٤ م أجاد فيها اللغة العربية واندمج في الاوساط الشعبية واتصل بعلماء الأزهر وتعلم عليهم وهو من كبار المستشرقين . وقد ملأ كتابه بالصور الموضحة لكل عادة أو احتفال أو رى وصفه . وفي تاريخ مصر الاسلامية لا يمكن الاستغناء عن قراءة كتاب المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار للمقريزى ومعظمه تاريخ اجتماعي . وكل هذه الجوانب على أهميتها لا يمكن ان يتطرق اليها الكتاب المدرسي . . .

أما كيفية معالجة هذه القراءات فيستطيع المدرس ان يحدد صفحات معينة للقراءة ويحسن اختيارها ، ومتى تذوقها التلميذ تشجع على مواصلة القراءة . ويستطيع ان يحدد موضوعا يكون له أهمية خاصة أو تكون معالجته غير مستوفاة في الكتاب مع تحديد الصفحات في المرجع خصوصا في كتبنا العربية التي ليس لها فهرس مفصل أو كشف . أو يعين مشكلة مثل هل كنا على حق عندما أمنا قناة السويس في سنة ١٩٥٦ م . مع تعيين القراءات وفي كل الحالات لا يمكن ان يعتبر التلميذ مسئولا عن الحصول على الكتاب ، بل يجب ان يكون في مكتبة المدرسة أو يحضره المدرس بنفسه . ويحسن الا يقتصر الأمر على القراءة بل يجب ان يتعداها الى الكتابة اما على شكل تلخيص أو كتابة تقرير أو مقالة .

ويجب أن يستوثق المدرس من أن القراءة قد تمت وأن كل تلميذ قد قام  
بما طلب منه أما بكتابة تقرير عن تقدمه ، أو حفظ بطاقة يسجل فيها قراءاته ،  
أو أن يقدم تقريراً شفويًا للمدرس .

وليس ضرورياً أن تكون قراءة المراجع قراءات إضافية أو تكميلية  
أو على هامش الدرس والكتاب المدرسي ، بل إن خير طريقة لاستخدام المراجع  
أن يبحث التلاميذ موضوعات المقرر من هذه المراجع ويكتبون مذكراتهم بأنفسهم  
ويبقى الكتاب المدرسي مرجعاً أخيراً يرجع إليه للاستذكار السريع . ومثل  
هذه الطريقة ممكنة إذا ترك المدرس الطريقة الشفوية أصلاً وأتبع طريقة التعيينات  
أو المشكلات أو الوحدات ، أو حتى طريقة الدراسة الموجهة وهي أضعف  
الإيمان .

وأشرفاً فيما تقدم إلى أهمية الصور الذهنية في دراسة المواد الاجتماعية  
ونضيف هنا أن الصور الذهنية لا تتكون من الملخصات ولا من الكتاب المدرسي ،  
وإنما هي تحتاج إلى تفاصيل لا تتوفر في المراجع الصلبة وكتابات المعاصرين  
وإوصافهم ، لأنها أكثر من مجرد الحوادث والخصائص والأسباب والنتائج .  
وقد ضربنا في المدخل الثالث مثلاً بتولية محمد على باشا وبموجب العلماء  
وهم يتقدمون التجار العامة وتولييتهم له . ونضيف هنا أن تكوين هذه  
الصورة غير ممكن إلا إذا قرأ التلاميذ وصف هذا المنظر في عجائب الآثار  
لعبد الرحمن الجبرتي وهو مؤرخ ناقد محقق علاوة على أنه واصف فوتوغرافي  
ولكن لكي يتم ذلك للتلاميذ يجب أن يكون المدرس على علم بهذا المرجع وأن  
يكون قد تجاوز الكتاب المدرسي أو حتى الكتاب الجامعي وقرأ الجبرتي وكون لنفسه  
مقدمة هذه الصورة الذهنية بل الشريط السينمائي الشعبي الرائع حتى  
يستطيع أن يبدل تلاميذه عليه ويساعدهم على تكوين الصورة الذهنية بكل  
ألوانها وحذائبرها ، وهذه الصورة هي التاريخ نفسه للتلاميذ لأنها هي التي  
ستبقى معهم وتبقى معها الأحداث .

ولو شجع المدرس ذوى الميول الفنية من التلاميذ فرسموا بعض اللوحات الخيالية المناسبة وعلقوها فى الفصل ، و ذوى الميول الأدبية فالفوا تمثيلية من فصل واحد عنها وقاموا بتمثيلها ، أو لو اتسعت امكانيات المدرسة غانتجوا التمثيلية فى فيلم سينمائى بكل مايتضمنه هذا من فرص الخبرة والنمو المتكامل ، لأمكن القول بأن عندنا تدريس مواد اجتماعية حقيقى ، وإن عندنا تربية كما يجب أن تكون ولكن هيهات .