T
7A

التاريخ في المدارس

الابتدائية و الثانوية

تأليف

شفيق جحا

وهي الرسالة التي تقدم بها الى دائرة التاريخ
في جامعة بيروت الاميركية لنيل شهادة
أستاذ في العلوم
- ١٩٤٤ -

جدول المحتويات

مقدمة صفحة ٩

الفصل الاول

مشكلة تدريس التاريخ

الفوضى في تدريس التاريخ وظهورها في : ١٤

١. بعد التاريخ عن حياة الطلاب
٢. كره الطلاب لدرس التاريخ
٣. استخفاف ذوي الطلبة بالتاريخ
٤. ضعف كتب التدريس

اهم اسباب الفوضى ١٨

١. التأخر الثقافي العام في البلدان العربية
٢. علاقة التاريخ بالمنهاج
٣. قيمة العلم في نظر معظم ابناء البلدان العربية
٤. طريقة التدريس
٥. نظام الامتحانات
٦. مدراء المدارس واساتذة التاريخ

موقفنا من هذه الحالة ٢٧

١. واجب قومي

٢. واجب انساني

ضرورة الاطلاع على تاريخ تدريس التاريخ للاستفادة من
٢٠ اختبارات الامم الاخرى وتجاربها في هذا الحقل

الفصل الثاني
التاريخ في المنهاج

٢١ قديمًا

١. اهتم ببحثه ثلاث فئات :

(١) المؤرخون

(٢) الحكام والعسكريون

(٣) العلماء والمفكرون

٢. النظم الاستبدادية الاقطاعية عند تدريسه

٢٤ عصر النهضة — تدريس التاريخ لفهم الادب

٢٤ عصر الاصلاح —

١. تدريس التاريخ لتوضيح ونشر روح الثورة

٢. بعض الدعاة الاول لتدريس التاريخ

(١) ويمفالنغ

(٢) لوثر

(٣) مجلس الملكة الخاص

٢٧ القرن السابع عشر

١. اشهر من الح في تدريس التاريخ

(١) كومينيوس

(٢) ڤيز
٢. عدم الاقبال على تدريسه
القرن الثامن عشر ٤٢
١. تدريس التاريخ في بعض مدارس القارة الاوربية
٢. بقاؤه موضوعا اختياريا
٣. هذا العصر معاكس بفكره وروحه للتاريخ
القرن التاسع عشر ٤٨
١. مجيء هذا القرن، على عكس ما كان يظن،
قرنا ماندا للتاريخ. وذلك راجع لثلاثة عوامل هي:
(١) الروح الوطنية
(٢) فلسفة هيجل
(٣) نظرية التطور
٢. دخول التاريخ رسميا في المناهج
القرن العشرون ـ العناية بتحسين طريقة تدريس التاريخ ٥٩
أهمية النظر في اراء المعارضة ٦١

الفصل الثالث
المعارضة

انواع المعارضة ٦٢
الفئة الاولى ـ تعارض في تدريس التاريخ اصلا ٦٢
١. لانه سهل ولا يجوز ان يضيع عليه وقت الطالب
٢. لانه يخشى منه ان يحمل الطالب على المبالغة
في تعظيم الماضي واحتقار الحاضر

٢. لانه يشكل خطرا على الاخلاق والمجتمع
الفئة الثانية : تنتقد مادته وطرق تدريسه . من اشهر افرادها : ٦٧
١. روسو
٢. سبنسر
٣. نيتشه
٤. كروتشي
٥. هكسلي
الفئة الثالثة : تحاول الاصلاح وتقترح طرقه ووسائله ، ٧٢
ومن اشهر افرادها :-
١. ولز
٢. جفريز
الاختلاف على غاية تدريس التاريخ ٧٦

الفصل الرابع
تاريخ الغاية

ابو التاريخ — هيرودوتس ٧٨
نظرية الفائدة العملية - ثوسيديس ٨٠
النظرية الاخلاقية - ميرز وابن الاثير ٨٤
النظرية الدينية - القديس اوغسطين وكتابه "مدينة الله" ٩١
النظرية الديالكتيكية - هيجل ٩٧
النظرية الديالكتيكية المادية — ماركس . تطبيقها عمليا في روسيا ١٠٠
النظرية الترويضية - لوك . اثرها العظيم في الماضي والحاضر ١٠٤

النظرية القومية – قديما وحديثا في البلاد الدكتاتورية والديمقراطية. ١٢١
النظرية العالمية الانسانية – ولز – جامعة الامم ١٢١
نظرية الحقيقة لاجل الحقيقة – نقدها ١٢٢
باي نظرية من هذه النظريات نأخذ؟ ١٢٦

الفصل الخامس
غاية التاريخ

غاية التربية و غاية التاريخ ١٢٩
تجريد تحديد الغاية من معنيين مضللين ١٣١
اعداد المرء للحياة من حيث هو فرد مستقل ؛ يتحقق بالوسائل التالية ١٣٢
١. بجعل الطالب على البحث عن الحقيقة واحترامها
٢. بتقويده التفكير المنظم والتعبير المسؤول
٣. بتزويده بثقافة عامة
٤. بجعله يلاحظ و يقدر التقدم البشري العام
اعداد المرء للحياة من حيث هو عضو في المجتمع ؛ يتحقق بجعله يدرك ان ١٤٧
١. له حقوق
(١) حقه في الحياة
(٢) حقه في الحرية
٢. عليه واجبات
(١) اجتماعية
(٢) سياسية
التاريخ بين المحافظة والتجدد ١٥٨

الفصل السادس
مادة التاريخ

اهمية اختيار المادة ١٦١

صعوبة الاختيار ترجع الى ١٦٢

١. تنوعها
٢. صحتها
٣. غزارتها
٤. اهميتها

استحالة وضع قوانين محددة لاختيار المادة ١٦٥

ضرورة وجود مقاييس عامة ١٦٦

اهم هذه المقاييس هي ١٦٧

١. ان تكون المادة حقيقية
٢. ان تتكون من حقائق ذات اثر خاص
٣. ان تظهر التطور التاريخي العام
٤. ان يكون لها علاقة وثيقة بالحياة الحاضرة
٥. ان تتناسب مع سن الطالب وقدرته العقلية
٦. ان تكون لذيذة

ضرورة التقيد بالمقاييس جميعها ١٨٢

الفصل السابع
طريقة العرض

اهمية طريقة العرض ١٨٥

بعض طرق العرض التقليدية ١٨٦
١. الطريقة الولبية
٢. الطريقة العمودية
ضعف الطرق التقليدية في ١٩١
١. تمسكها بالهيكل السياسي
٢. شمول ابحاثها
٣. عدم وضوح غاية الدرس
٤. اضاعة وقت الطالب
الطريقة التطورية ١٩٩
افضليات الطريقة التطورية ٢٠٠
١. انها طبيعية
٢. انها مرنة
٣. انها واضحة الغاية
٤. انها سهلة ولذيذة
٥. انها موحدة
ما يعوق تطبيق الطريقة التطورية ٢٠٦
١. التخوف من ان تكون محدودة
٢. الامتحانات الرسمية التقليدية
٣. عدم وجود كتب تدريس ملائمة
٤. عدم وجود مناهج مفصلة مدروسة
خاتمة ٢٠٩
ملاحق ٢١٠
جدول المراجع

مقدمة

بعد اختبار عشر سنوات في تدريس التاريخ، وبعد الاطلاع على معظم الاساليب والكتب المدرسية المتبعة في تدريسه في المعاهد الابتدائية والثانوية في البلدان العربية وجدت ان هذا الموضوع لم ينل من رجال التربية والتاريخ كل ما يستحقه من عناية واهتمام. فهو مهمل تماما بالقياس الى بعض المواضيع الاخرى. وتظهر نتيجة هذا الاهمال في ثلاث نواح: اولا، في مادته، وثانيا، في اسلوبه، وثالثا، في غايته. فالمادة التاريخية التي تدرس الان تقليدية تقررها العادة اكثر مما يقررها النظر الى خير الطلاب وفائدتهم. وكذلك الاسلوب، انه تقليدي ايضا، لم يماش النظريات التربوية الحديثة في تقدمها، ولم يستفد كثيرا من التطورات التي حصلت في علم النفس. اما الغاية من تدريس التاريخ فان الاختلاف بائن بينه المدرسيه لعظيم. والذين يدركون منهم بجلاء ويعملون لها بفهم واخلاص افراد قليلون جدا.

هذا ما دعاني الى درس حالة التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية، وحملني على نقدها ومحاولة اصلاح بعض نواحيها. وقد شجعني على الاقدام على هذا العمل الكبير ما لقيته من تشجيع من الاساتذة الافاضل المشرفين على دوائر التاريخ والتربية والفلسفة في الجامعة.

وقد زاد في تشجيعي ان الحركة التي ترمي الى اصلاح تدريس التاريخ في الغرب قد ابتدأت ، على ضعفها، تلفت اليها انظار بعض كبار المربين وتنال منهم عطفا وتاييدا.

ولكن الصعوبات التي يجابهها كل من يتعرض لبحث هذا الموضوع اساسية لا يستهان بها. فالصعوبة الاولى هي انه جديد سواء أكان في الغرب ام في الشرق. فبالرغم عما وجه لتدريس التاريخ في المدارس من انتقاد وعما دار حوله من ابحاث فان المربين الذين يرسمون اليوم الخطط لاصلاحه يقرون بانهم لا يزالون في اول الطريق وان اكثر ما قاموا به حتى الان لا يتعدى طور التجربة والاختبار. والمراجع الغربية لهذا الموضوع قليلة هزيلة لا تسد حاجة ولا تروي غليلا. اما في الشرق عموما وفي البلدان العربية خصوصا فلا اعرف ان مسألة اصلاح تدريس التاريخ قد درست بعد على الاطلاق. واحسب ان هذا البحث هو الاول من نوعه في اللغة العربية. لهذا لم اتمكن، بقدر ما كنت اود، ان استفيد من اراء زملائي في الغرب ومقارنتها بما قد تكوّن عندي من اراء نتيجة لما قمت به من اختبارات شخصية وتجارب عملية مباشرة.

والصعوبة الثانية هي عدم تيسر المراجع التي يحتاج اليها البحث بسهولة. فبعضها غير موجود في مكاتب هذه البلاد. وكان علي ان ارسل في طلبها من اوربا ولكن ظروف الحرب الحاضرة جعلت كل عمل من هذا

النوع مستحيلا . فاضطررت الى ان استغني عن تلك المراجع موقتاً او ان اعتمد بعضها بواسطة مراجع اخرى متيسرة لدي. وكذلك جعلت ظروف الحرب وما فرضته من قيود على نقل الكتب والورق بين البلدان العربية نفسها مرهتي اعسر واشق . فانني ما تمكنت من الحصول على نماذج من اكثر كتب تدريس التاريخ المقررة رسميا والواسعة الانتشار في المدارس العربية الا بشق النفس وبعد كثير من الانتظار . ولا بد من الاشارة ايضا الى الصعوبات التي كنت اصادفها في الحصول على معلومات رسمية ضرورية من دوائر المعارف في بعض الحكومات العربية . ويرجع السبب في ذلك اما الى ان تلك الدوائر نفسها تفتقر الى المعلومات او الى ان تلك المعلومات ، ان كانت موجودة بالفعل ، فهي غير منظمة ومبوبة بحيث يكون الرجوع اليها سهلا ميسورا لمن يريده.

اما الصعوبة الثالثة في معالجة هذا الموضوع فهي اتساعه وتشعب نواحيه. فهو يتصل بالتاريخ والفلسفة والتربية ، وبحثه بحثا علميا وافيا يجب ان يتقيد بمبادئ تلك العلوم ويسير على ضوئها وهداها . وهذا عمل كبير يحتاج الى كثير من الدرس والاختبار والتفكير . وانا لم اكن اجهل هذه الحقيقة يوم اخترت هذا البحث موضوعا لاطروحتي كما انني لم اكن الهدف من وراء درسي مجرد الحصول على رتبة علمية عالية فحسب. لقد اقدمت على اختياره بالرغم عن اتساعه وصعوبته لسببين : اولا ، لاعتقادي بانه

موضوع هام وذو اثر خطير في تكوين ثقافة ابناء البلدان العربية وحضارتهم العتيدة. وثانيا، لانني وجدته مهملا لا يصبأ بامر بحثه واصلاحه احد، فاحببت ان اثير مشكلته وان الفت اليه نظر المربين والمؤرخين.

وانا لست ادعي انني قد احطت في هذه الفصول السبعة التي تتالف منها هذه الاطروحة بجميع نواحي الموضوع او انني قد حللت مشكلة تدريس التاريخ في المدارس. فهناك نواحي لم تطرق، وفصول لم تكتب، واختبارات وتجارب لم يتسع مجال الاطروحة لها. وبدون هذه الاشياء التي قد يحتاج بحثها بضع سنين لا يمكن ان يقترب هذا البحث من درجة الكمال.

ولكنني مع هذا توخيت في ما كتبت ان اعالج الموضوع كوحدة تامة وذلك بدرس اجزائه الرئيسية الثلاثة على السواء. فعرضت حالة تدريس التاريخ اولا، وانتقدت طرقه واساليبه ثانيا، ثم اقترحت ما اراه ضروريا لاصلاحه ثالثا. اما النواحي التي اهملت والفصول التي تركت فما هي غير توسع وتفصيل في بحث هذه الاركان الثلاثة التي تمثل وحدة الموضوع.

هذه هي الاطروحة التي اضعها الان بين ايدي حضرات اعضاء اللجنة الافاضل، والتي لا اعتبرها اكثر من هيكل عام لبحث مسألة تدريس التاريخ في المدارس ومحاولة اولية لمعالجة هذا الموضوع الهام. ورجائي ان تكون قد نجحت في امرين: اولا، ان تكون قد اصبت قلب الحقيقة

في ما قد احتوته من عرض، او نقد، او دعوة لاصلاح.
وثانيا، ان تكون قد اصبحت حافزا يدفعني ويدفع كل من يطلع عليها الى متابعة هذا البحث للوصول الى حل عملي موفق لمشكلة تدريس التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية في البلدان العربية.

شفيق جحا

الجامعة الاميركية في بيروت
في ١ حزيران سنة ١٩٤٤

الفصل الاول

مشكلة تدريس التاريخ

الفوضى في تدريس التاريخ:

ان تدريس التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية في البلدان العربية في حالة سيئة من الفوضى والضعف في الوقت الحاضر . وتتجلى نتائج هذه الحالة في اربع نواحي هامة هي : (١) عدم تأثير درس التاريخ في حياة الطلاب تاثيراً يذكر . (٢) كره الطلاب عموما لدرس التاريخ . (٣) استخفاف ذوي الطلبة بالتاريخ (٤) ضعف كتب تدريس التاريخ نفسها .

عدم تاثير درس التاريخ في حياة الطلاب تاثيرا يذكر: يشترط في كل موضوع مدرسي ان يعود على الطالب بفائدة ما . وكل موضوع لا يتوفر فيه هذا الشرط الاساسي لا يستحق ان يصرف عليه الطالب تأمله وقوته . وليس من الضروري ان تكون الفائدة مادية محسوسة فحسب ، بل يجب ان تكون روحية عقلية كذلك . وتدريس التاريخ كما هو الان لا يحقق شيئاً من هذا للطالب . وغني عن البيان ان التاريخ لا يستطيع ان يخدم لطالب المدرسة الابتدائية او الثانوية من الناحية المادية كما تستطيع ان تفعل ذلك بعض الدروس الاخرى التي يتلقاها كالزراعة

والتجارة والميكنيك . وعدم تاثير درس التاريخ في حياة الطالب المادية تاثيرا مباشرا امر لايحتاج الى برهان .

اما من النواحي العقلية والروحية والاجتماعية فان التاريخ يستطيع ان ينفع الطلاب الى حد بعيد . ولكن بالرغم من ذلك لا نراهم قد استفادوا شيئا مهما من التاريخ ولا نشعر ان درسه قد زاد في غنى ذخيرتهم العقلية وعمق حياتهم الروحية . فهم يستظهرون في درس التاريخ اكثر مما يفهمون ويتثقفون . ومعظم الحقائق التي يستظهرونها تدور حول اشهر الحوادث السياسية والحربية التي وقعت خلال العصور . وهذا ، في رأيي ، آخر ما يستحسن بطالب المدرسة الابتدائية او الثانوية ان يفعله ، لان عقله الفتي الناشئ واختباره القليل في الحياة لا يؤهلانه لفهم جوهر تلك الاحداث الهامة التي دبرتها أنضج العقول . ومع ان مدارسنا اليوم تنجح في حمل الطلاب على استظهار تلك الحقائق وترديدها فانها تفشل تماما في تدريس التاريخ : ذلك التاريخ الصحيح الذي يحيي الماضي في ذهن الطالب ويجعل حاضره جزءا متمما له فتتأثر به أخلاقه واتجاهاته في الحياة . ولو أننا حذفنا التاريخ ، كما يدرس الان ، من مناهج الدروس لما كانت الخسارة شيئا يستحق ان يؤسف عليه كثيرا .

كره الطلاب درس التاريخ : وتظهر نتيجة سوء حالة تدريس التاريخ في المدارس ايضا في الكره الشديد الذي نلمسه في نفوس اكثر الطلاب لدرس التاريخ . ومعظم الذين لا يكرهونه لا يحبونه ويحترمونه كما يحبون ويحترمون المواد

الدراسية الاخرى . والذين هم منا على اتصال وثيق بالطلاب يدركون هذه الحقيقة ويلمسون هذا الكره في تصرفات الطلاب المختلفة وتهربهم من درس التاريخ ما استطاعوا . وهم يعبرون عن هذا الكره احيانا باشياء بسيطة في حد ذاتها كأن يمزقوا كتب التاريخ التي تخصهم في نهاية العام المدرسي او ان ينظموا بعض القصائد الهزلية في هجاء التاريخ او مدرسه . وان هذه الأشياء ، على بساطتها ، لتدل على نفسية الطلاب التي الذين تصدر عنهم وتصور الروح التي يقبلون بها على درس هذا الموضوع .

استخفاف أولي الطلبة بالتاريخ : وتظهر نتيجة ضعف تدريس التاريخ ثانيا في استخفاف اولي الطلبة والمشرفين على تعليمهم بالتاريخ في عدم تقديرهم اياه التقدير الذي يستحقه . فاقل الناس اتصالا بالتعليم يعرفون ، ولا شك ، مبلغ الحزن الذي ينتاب قلوب الآباء والأمهات اذا ما بلغهم خبر رسوب ابنائهم في بعض المواد الاساسية ، ويدركون مدى التضحية الغالية التي هم مستعدون للقيام بها في سبيل مساعدة ابنائهم وتقوية ضعفهم . وانا قد عرفت بنفسي بعض العائلات التي كانت تحرم نفسها كثيرا من متع الحياة ومباهجها وتقتصد في طعامها ولباسها لتوفر شيئا من المال تدفعه كل لهيبة خاطر بدل دروس خصوصية في الحساب او اللغات . ولكن الغريب انني لم اعرف احدا كان مستعدا ان يبذل مثل هذه التضحيات في سبيل درس التاريخ بالرغم من ان عددا غير قليل من الطلاب يرسبون فيه في نهاية كل عام مدرسي . واغرب من هذا وانكى ان

معظم الاباء والامهات يتوجهون الى اولادهم باللوم ويتهمونهم بالخمول والاهمال اذا رسبوا في احد الدروس الاساسية، اما اذا رسبوا في التاريخ فان موقفهم ينقلب راسا على عقب. لا تعود مسؤولية التقصير تقع في الدرجة الاولى على اولادهم بل على معلم التاريخ. والاتهامات التي يوجهونها اليه كثيرة متنوعة. فهو، اولا، يعين لهم دروسا الهول مما يتسع له وقتهم؛ وثانيا، انه لا يشرح الدرس ويوضحه كما يجب؛ وثالثا، انه يكثر من الفروض؛ ورابعا، انه يعقد الاسئلة ويصعبها؛ وخامسا، انه يحابي، [redacted] الى آخر ما هنالك من مثل هذه الاعذار.

اما الذين لا تسمح لهم تربيتهم وثقافتهم باتهام الاساتذة في اخلاقهم ولهفتهم في كرامتهم فانهم يوجهون نقدهم الى مادة التاريخ التي تدرس لابنائهم، فيقولون عنها انها فوق مستوى ادراك الاولاد وأعسر من ان تستطيع عقولهم الفتية هضمها واستيعابها. لاجل هذا يتساهل الاباء مع ابنائهم الراسبين في التاريخ اكثر مما يتساهلون معهم فيما لو رسبوا في لغة من اللغات او في الرياضيات. ومتى اضفنا هذا التساهل او الاستخفاف الذي يبديه الوالدون الى الكره الذي يجول في نفوس الطلاب تدرك الخطر الذي يهدد كيان التاريخ كموضوع مدرسي.

ضعف كتب التدريس: اما الناحية الرابعة والأخيرة فهي كتب تدريس التاريخ التي نضعها بين ايدي الطلاب ونطلب منهم الاعتماد عليها. فالبرغم عن كثرة هذه الكتب وتنوعها

وتفاوتها في دقة التاليف وجودة الطبع فان معظمها لا يصلح لان يوضع بين ايدي الطلاب ولا يليق بان يسمى كتبا مدرسية على الاطلاق . فلا هي بمادتها تحقق الغاية الصحيحة من تدريس التاريخ ، ولا هي باسلوبها تراعي ابسط المبادئ التربوية العامة التي يكاد لا يختلف عليها انسان . ولا احب ان استرسل في الحديث عن كتب التدريس الان لان المجال هنا اضيق من ان يتسع له ، ولاننى سأتناول هذا البحث البحث بتطويل في فصل آخر من هذا الكتاب .

أهم أسباب الفوضى: هذه هي النواحي الاربع الهامة التي تظهر فيها نتيجة الفوضى في مسألة تدريس التاريخ في مدارس البلاد العربية. فما هي الاسباب التي ادت الى هذه الحالة المؤسفة ؟ ~~يتحتم~~ هناك ستة اسباب رئيسية هي :

التأخر الثقافي العام : اما السبب الاول يرجع في نظري الى تاخرنا الثقافي العام . فمنذ مئة سنة فقط كانت هذه البلاد تتخبط في ظلام دامس من الجهل . وتاريخ النهضة لا يرجع الى اكثر من قرن واحد بكثير . ولم تكن تلك النهضة عامة اذ لم تتناول غير افراد قليلين جدا بالنسبة الى عدد سكان البلاد . وبقيت الحالة كذلك الى ما بعد الحرب العالمية الاولى حين اقبل الناس على العلم . وحين ابتدات الحكومات العربية المختلفة تهتم اهتماما جديا بنشره بواسطة المدارس والنوادي والمكاتب وغيرها من الوسائل . وكان الغرب وما يزال أمامنا ومعلمنا في حياتنا العلمية فاقتبسنا عنه واقتدينا به . وقد هضمنا شيئا مما اخذنا عنه ولكنه

أشياء وأشياء بقيت بدون هضم . وكان التاريخ في جملة تلك الاشياء

التي اقتبسناها عن الغربيين وقلدناهم بها قبل ان نفهمها على حقيقتها وقبل ان ندرك اهميتها العملية وقيمتها الثقافية بالنسبة الى حاجاتنا وظروفنا الخاصة.

علاقة التاريخ بالمنهاج: اضف الى هذا السبب الاول سببا ثانيا هو علاقة التاريخ بالمنهاج. فالتاريخ حديث العهد في المنهاج، وتدريسه في المدارس لا يزال في طور التجربة والاختبار. فمنذ عشرين سنة فقط لم يكن تدريس التاريخ شائعا في المدارس الابتدائية ولا في الصفوف السفلى من المدارس الثانوية. وان بعض الذين دخلوا المدارس في ذلك العهد قد خرجوا منها وهم لم يدرسوا تاريخا الا في السنتين الاخيرتين من الدراسة الثانوية في كتاب روبنسن وبرستيد وسميث الانكليزي المشهور. وفي العقد الرابع من هذا القرن امتد تدريس التاريخ الى الصفوف الابتدائية وشرع الاساتذة الوطنيون يؤلفون ما يحتاجون اليه من الكتب باللغة العربية. واهتمت دوائر المعارف في معظم البلدان العربية بهذا الامر فادخلت التاريخ في مناهجها الرسمية وكتبت المؤلفين ومدتهم بالمكافآت المادية والمعنوية.

ومما هو جدير بالملاحظة والذكر ان هذا الاقبال على ادخال التاريخ في المنهاج لم يرافقه التقدم اللازم في درس المناهج درسا فنيا وتحليلا طبقا لمقتضيات الظروف والتطور الجديد الذي حصل بعد دخول مادة التاريخ عليها. ويظهر ضعف المناهج فيما يتعلق بالتاريخ من ناحيتين: اولا، في الاختلاف العظيم الذي يجده الانسان في تطبيقها بين كل مدرسة واخرى في البلاد الواحدة، بل في المدينة الواحدة. وهذا الاختلاف يشمل المبادئ الاساسية العامة كما يشمل التفاصيل والفروع. ويظهر ثانيا، في تأخرها من الناحية الفنية وفي عدم مماشاتها للتقدم المستمر في علمي التربية والنفس.

قيمة العلم في نظرنا: ويرجع السبب الثالث الى ان عامة الشعب في البلدان العربية تنظر الى العلم نظرة

تجارية بحتة . فالعلم الصحيح عندهم هو الذي ينفع صاحبه . بان يرجئ له اسباب العيش ويفتح امامه باب العمل على مصراعيه . اما قيمة العلم الثقافية فقلما يأبهون بها او يقيمون لها وزنا . وعلى هذا الاساس تكون اللغات والرياضيات مواداً اولية هامة جدا ويكون التاريخ مادة ثانوية في برنامج الدروس لان اللغة اداة التفاهم والتخاطب واساس سائر العلوم والفنون ، وتعلمها شرط لازم من شروط العلم والعمل . واهمية الحساب العملية في حياة الفرد ظاهرة واضحة لا تحتاج الى شرح او تعليق . اما التاريخ ، فمع اعترافهم ببعض فوائده ، فانه ، في نظرهم ، مادة يمكن الاستغناء عنها واراحة الطلاب من عذابها . وانني لاتذكر جيدا انه زارنا في يوم من الايام صديق من اصدقاء والدي مهنئا ايانا بنيلي الشهادة الثانوية . وكان ذلك الصديق معروفا في قريتنا وفي القرى المحيطة بها بالفطنة والذكاء وبعد النظر . فسألني :

ـ وماذا تنوي ان تصنع بعد هذه الشهادة يا ابني؟

فاجبته :

ـ افكر بالالتحاق بالجامعة الاميركية في بيروت

فقال :

عال .... عال .... الله يأخذ بيدك .... وماذا تنوي ان تتعلم في الكلية ؟

فاجبته :

التاريخ .

فردد باستغراب :

التاريخ ؟ !

ونظر في وجه والدي مستفسراً

فقال له والدي

يظهر لي انه يميل الى هذا الموضوع

فقال موجهاً كلامه الي :

وهل يستحق التاريخ ان تصرف من اجله اربع سنوات في الكلية ؟ ؟ كلا ، يا ابني .... حرام ان تنفق مالك وعمرك في سبيل التاريخ .... تعلم شيئاً يطعمك خبزاً .... يجب ان تفكر في مستقبلك .

وقد اقترح علي بعد ذلك ان اتعلم طب الاسنان او الصيدلة او التجارة . هذا رأي فرد ، ولكنه لا اخالني بعيداً عن الصواب اذا قلت انه يمثل رأي قسم كبير من آباء الطلاب واوليائهم في الوقت الحاضر .

<u>طريقة تدريس التاريخ</u> : ويرجع السبب الرابع الى طريقة تدريس التاريخ . وطريقة التدريس عموماً ، وتدريس التاريخ خصوصاً ، متأثرة بالطريقة اللاتينية المنتشرة في بعض البلدان العربية وبالأخص في سوريا ولبنان . وهي تشدد ، بل تبالغ في التشديد ، على اهمية الاستظهار وتتطلب من التلميذ ان يحفظ الأمثولة المعينة له في درس التاريخ ، او جزءاً منها ، عن ظهر قلبه كما يحفظ قطع " الكاتيشزم " سواء بسواء . فيصرف المسكين وقتاً غير يسير من ساعات نومه وراحته ورياضته الجسدية والعقلية في عملية الاستظهار الشاقة . واقول شاقة لان التلميذ ، في غالب الاحيان ، يحاول استظهار

ما لا يفهم. فقد وجدت بعد اختبار كثير واتصال طويل مع كثيرين من طلاب المدارس الافرنسية ان الطالب يبتدئ بالاستظهار قبل ان يحاول فهم ما يريد استظهاره فهمًا صحيحا. وعند ما يتم الاستظهار ويصبح متأكدا من رضى استاذه عنه لا يعود يجشم نفسه مشقة الرجوع الى الدرس ليفهم ما قد استظهر. وهكذا يكون الطالب قد اضاع وقته في عمل شاق مكروه من دون ان يستفيد شيئًا يستحق كل هذه التضحية.

وليس الفرق بين الطريقة اللاتينية والطريقة الانكلوسكسونية ~~كما تطبق في هذه البلاد~~، من هذه الناحية بعظيم، لانه فرق في الكمية اكثر منه في النوع. فهذه لا تشدد على استظهار قطع كاملة من الدرس كما تفعل تلك ولكنها تتطلب من التلميذ، على كل حال، ان يتذكر عددًا غير قليل من الاسماء الغريبة والارقام الكبيرة.

ونحن اذ ننتقد هاتين الطريقتين ونلومهما على مبالغتهما في التشديد على الاستظهار دون الفهم الصحيح لا نجهل ان التاريخ بطبيعته يحتاج الى الذاكرة ويعتمد عليها، وان هذه الصفة الخطرة فيه هي المسؤولة الى حد بعيد عن الخطأ الذي يرتكب في تدريسه بالتشديد على الاستظهار دون الفهم.

الامتحانات: والسبب الخامس هو الامتحانات. فهي في نظر نفر كبير من المربين شر عظيم. ولكنها شر لا بد منه ما دمنا لا نملك وسائل عملية اجدى منها لتقيس

بها مقدار تحصيل الطالب . وخطر الامتحانات في حقل التاريخ اشد منه في حقول بعض المواضيع الاخرى لانه ليس من السهل ان يضع الاستاذ اسئلة ليعرف بواسطتها مبلغ تاثير درس التاريخ في نفس الطالب وفهمه للحياة بقدر ما هو سهل عليه ان يمتحن مقدار ما يتذكر الطالب من الحقائق الواردة في الكتاب . والاسئلة من نوع "حدّد" و "عرّف" شائعة جدا في امتحانات التاريخ ؛ يستسهل الفاحصون وضعها وينتظرها الطلاب. ان هذه الامتحانات تجعل الطالب يرحل لبّ التاريخ ويتعلق بقشوره : وما قشوره غير تلك الحقائق المتفرقة التي يدخرها في ذاكرته لساعة الامتحان .

وخطر الامتحان الذي يجري داخل المدرسة حيث يعرف الاستاذ طلابه معرفة تامة اقل ~~خطرا~~ من خطر الامتحانات الرسمية العامة التي يشترك فيها مئات الطلاب والتي لا يعرف فيها الفاحصون المفحوصين ولا يستطيعون الحكم عليهم الا بنتيجة الامتحان . ويظهر هذا الخطر بجلاء في هذه الحادثة التي وقعت لي

كلفت منذ بضع سنوات ان ازور مدرسة ابتدائية في مكان ما في لبنان لأتفقد سيرها واعطي تقريرا عنها . وكان من جملة ما استرعى انتباهي في جدول الدروس انه لم يخصص لاحد الصفوف العالية غير حصة واحدة للتاريخ في الاسبوع . ولما استفسرت مدير المدرسة عما اذا كانت تلك الحصة الواحدة كافية لاتمام المادة المعينة في المنهاج لذلك الصف ~~لذلك الصف~~ أجابني المدير بصراحة وقال انها لا تكفي.

ولكنه اخبرني ايضا انه سيزيد حصص التاريخ زيادة محسوسة قرب اواخر العام المدرسي . فاعترفت له بانني لم استطع ان افهم لذلك التدبير القريب سببا معقولا . فقال لي المدير :

ان تعلم يا صاحبي اننا نعد طلابنا للامتحانات الرسمية في اواخر العام المدرسي . ولسنا نرى من الحكمة ان نبتدئ بتدريس المادة التاريخية بعد منذ الان لانه لا يأتي وقت الامتحان حتى يكون معظمها قد تبخر من عقول طلابنا. لهذا رأيت ، بالاتفاق مع مدرس التاريخ ، ان نلغي بعض حصص التاريخ ونزيد حصص المواضيع "الاساسية" الهامة ليتقوى بها الطلاب. وفي اواخر العام المدرسي ، وعندما يقترب موعد الامتحانات الرسمية نعود فنخصص بعض حصص اضافية للتاريخ في الاسبوع لنفوض على الطلاب بعض ما خسروه في القسم الاول من العام المدرسي.

ويعتقد المدير انه بواسطة هذا الترتيب تبقى المعلومات التاريخية جديدة في ذاكرة الطلاب فيدخلون الى الامتحان بكل الهمئنان و "يصبوها صبًّا" ، والتعبير للمدير ، وينالون عليها علامات عالية تساعدهم على النجاح .

يظهر مما تقدم ان هذه الامتحانات اتت بعكس النتيجة التي توخاها مزاولها ~~واضعوها~~ فكثيرا لا نرى افرادا غاية التعليم واهتمت بالمعلمين اذ اخمدت فيهم جذوة الميل الى التجدد والابتكار ، وجعلت اساليبهم آلية تقليدية بعيدة كل البعد عن التعليم الصحيح بمعناه الشامل .

مدراء المدارس واساتذة التاريخ : اما السبب السادس والاخير الذي سأتحدث عنه فهو مدراء المدارس

واساتذة التاريخ . وهو سبب هام جدا في نظري ، لاننا مهما أصلحنا في كتب التاريخ وفي طريقة ومعدات التدريس واهملنا شأن الذين يوكل اليهم امر تدريس التاريخ والمشرفين عليه لا نكون قد قضينا فعلا على الداء وقطعنا دابر الفوضى والضعف.

ومدراء المدارس واساتذة التاريخ في اشد ما يكون من الحاجة الى الاصلاح لان نظرتهم الى التاريخ سطحية جدا ان لم تكن خاطئة. فمن مظاهر عدم احترامهم للتاريخ وتقديرهم اياه ، مثلا ، ان بعض مدراء المدارس يخصصون الساعات الصباحية لحصص الرياضيات واللغات والعلوم ويتركون حصص التاريخ الى ما بعد الظهر: وهم يحاولون ان يبرروا عملهم هذا بقولهم ان المواضيع الاساسية الهامة يجب ان تعطى في الصباح عندما يكون الطالب يقظا متنبها مرتاحا. اما في ساعات بعد الظهر ، التي كثيرا ما يكون الطلاب فيها خاملين متعبين ، فتعطى المواد الثانوية البسيطة التي لا تعتبر خسارة بعض ما دتها خسارة كبيرة . وهم يصنفون التاريخ في جملة هذه المواد.

ومن مظاهر قلة الاحترام هذه ايضا ان مدراء المدارس عموما لا يتساهلون اذا ما رسب الطالب في الرياضيات او في لغة من اللغات باعتبار ان هذه مواضيع اساسية ؛ ويتساهلون اذا ما رسب في التاريخ . فالتاريخ في زعمهم لا يجوز ان يقف في سبيل الطالب ويحول دون ترقيته من صف الى صف اعلى. وهم ، بالفعل ، يطبقون هذه النظرية باساليبهم الكثيرة الخاصة الا في حالات شاذة جدا لا تنفع الراسب فيها حيلة.

وليت تساهل مدراء المدارس ينحصر بهذا

الشكل البسيط الذي لا يلحق ضرره غير افراد معدودين ولا يتعداه الى تساهل آخر لا يعلم مدى ضرره وسوء عواقبه غير الله، واعني به تساهل اصحاب المدارس باختيار مدرسي التاريخ. فهم يدركون ان تعليم الرياضيات، مثلاً، يحتاج الى رياضي قدير تخصص في هذا العلم وتدرب على تدريسه، ويدركون ايضا ان اللغات تحتاج الى اساتذة ضليعين في اصولها مطلعين على تاريخها وآدابها. وانهم يضطرون احيانا الى قبول شروط قاسية، في نظرهم، من اساتذة تلك الفروع ليؤمنوا سير العمل المنظم في مدارسهم. اما التاريخ فلا ينظرون الى انتخاب مدرسيه بهذا الجد لانهم يعتقدون ان كل متعلم يمكنه ان يدرس التاريخ سواء أتخصص في هذا الموضوع وتدرب على تدريسه ام لم يفعل شيئاً من ذلك. والبرهان المحسوس على ما أقول هو معلمو التاريخ انفسهم في اكثر مدارس البلدان العربية ولا سيما المدارس الابتدائية منها. فان معظم هؤلاء لا يدرسون التاريخ عن رغبة فيه او معرفة سابقة باصوله واساليبه بل لان صاحب المدرسة او مديرها شاء ان يملأ لهم برامجهم الناقصة ببعض حصص التاريخ. ان عمل مدراء المدارس هذا مرتكز على عقيدة خاطئة تعتبر ان وظيفة مدرس التاريخ في الصف هي ان يرى ان طلابه قد حفظوا السنين واسماء الاماكن والرجال والمعارك المذكورة في كتاب التدريس. وهذا عمل سهل يكفي للقيام به ان يلم المرء بالقراءة الماما صحيحا.

ان هذا التساهل من مدراء المدارس واصحابها

في انتخاب مدرسي التاريخ قد خفض مستوى هذه الفئة من المدرسين الى درجة وضيعة لا تشرف سمعة التعليم في البلاد. فتدريس التاريخ مهنة تحتاج، كسائر المهن، الى توجيه خاص وتدريب منظم وفهم صحيح لجوهر الموضوع وغايته وفلسفته. وبغير هذا الفهم لا يكون المعلم اهلا للتعليم. ومعظم مدرسي التاريخ في مدارسنا ينقصهم هذا الفهم ويعوزهم كثير من التدريب والتوجيه. فقد خرجوا للعمل قبل ان يتشربوا روح علم التاريخ ويتدربوا على اصوله وقبل ان تتيسر لهم الفرصة الكافية للاختبار العملي في تدريسه. فما كانه منهم الا ان قلدوا اساتذتهم الذين تلقنوا التاريخ على ايديهم، فتكررت الاخطاء وزادت الفوضى في تدريس هذا الموضوع.

موقفنا من هذه الحالة: تلك، على العموم، هي حالة تدريس التاريخ في مدارس البلدان العربية، وهذه اهم الاسباب التي دعت اليها. واني ارى ان العمل على اصلاحها بسرعة ضروري لسببين: الاول قومي والثاني انساني. فالواجب القومي يحتم علينا في هذه الظروف الدقيقة التي تجتازها البلاد العربية اليوم ان نفكر في مستقبلنا وان نرسم له الخطط بتبصر وروية وحكمة. وقد ادرك العرب المخلصون في جميع اقطارهم ان تفرق كلمتهم كان السبب الرئيسي لتأخرهم وضعفهم. وانهم اليوم يسعون جادين للتفاهم والتضامن والاتحاد. ولكن الاتحاد السياسي - الاقتصادي لن يكون راسخ الاركان قوي البنيان انه لم يُبْنَ على اساس مكين من

التفاهم الثقافي والجهاد العلمي المشترك. وانه لمن دواعي الغبطة والسرور انه نرى العرب قد باشروا السير نحو هذا الهدف المنشود. فقد دعت مصر البلدان العربية المختلفة منذ بضع سنوات الى عقد مؤتمر ثقافي عربي عام للنظر في شؤون التعليم وتنسيق مناهجه. ولكن ظروف الحرب حالت دون انعقاد المؤتمر. وفي سنة ١٩٤٢ عقدت الحكومة العراقية والحكومة المصرية اتفاقا يقضي بتنظيم التعاون الثقافي بينهما مصر والعراق. وقد تأسس مكتب خاص لهذا الغرض في مصر ومكتب آخر في بغداد، والاتصالات مستمرة منذ ذلك الحين بين وزارة المعارف المصرية ووزارة المعارف العراقية لتنسيق مناهج التعليم في البلدين والتعاون على حل المشاكل العلمية والتربوية تعاونا مخلصا وثيقا. ويترك هذا الاتفاق المصري - العراقي الباب مفتوحا على مصراعيه لمن يرغب في الانضمام اليه من الدول العربية الأخرى.

والحل الذي سيشغله التاريخ في هذا التفاهم الثقافي بين البلدان العربية سيكون محلا رئيسيًّا، كما ان الدور الذي يمكنه ان يلعبه في تنظيم الحياة العربية الجديدة وتوجيهها سيكون دورا عظيما جدا. فاذا نحن عرفنا ان نستفيد من التاريخ في بناء هذه الحياة التي نطمح اليها نكون قد قمنا بواجبنا القومي خير قيام.

ولا أتحدث هنا عن الواجب القومي بمعناه الضيق المحدود الذي يفرض على المرء ان يتعصب لامته تعصبا اعمى ويطبق في شأنه المثل العربي المشهور: "انصر اخاك ظالما

او مظلوماً". فيسخر التاريخ لتمجيد جنسه والحط من كرامة الاجناس الاخرى كما فعل النازيون في المانيا، او لخدمة اغراض سياسية استعمارية كما فعلت بعض الدول الاوربية الأخرى. لا لست أتحدث عن هذا بل عن ذلك الشعور القومي الصحيح الذي وان حمل المرء على الاعتزاز بوطنه والاخلاص له والتضحية في سبيله كل غال ورخيص، فانه لا يمنعه من ان يعطف على الدول المجاورة وابنائها ويتمنى لهم من الخير والسلام مثل ما يتمنى لوطنه وابناء قومه. هذا الشعور القومي الذي يسمو بصاحبه الى شعور انساني نبيل هو ما نود ان نغرسه في قلوب ابنائنا وطلابنا. والتاريخ في هذا الحقل الانساني لا يحصر نفسه في سرد قصص خصومات البشر وحروبهم ودسائسهم، كما فعل بعض المؤرخين، بل يحاول ان يصورهم ايضا في حالات حبهم وتآلفهم وتعاونهم ليظهر روعة ما خلق الانسان بالحب وعظمة ما انشأ بالتعاون والتضامن مع الآخرين. ان التاريخ الذي يليق ان يدرس لاولادنا هو ذاك الذي يريهم كيف ان المدنية الحاضرة وما فيها من علم وفن واختراع انما هي نتاج مشترك بينه جميع دول الارض وشعوبها، وكيف ان كل بلد من البلدان، قديما كان ام حديثا، متحضرا ام متاخرا، قد ساهم في هذا المجهود العظيم وادى ما عنده من قسط لهذا التراث الانساني الحافل. ان التاريخ الصحيح هو الذي يولد في نفس الطالب ميلا للاشتراك في هذا العمل المجيد ورغبة ملحة في ان

يكون القطر الذي يؤديه هو شخصيا او تؤديه امته في هذا السبيل موضوع فخر واعتزاز وربح مادي وروحي له ولها. ان هذا التاريخ الذي يحول نظرنا عما هو عرضي الى ما هو اساسي وحي في حياتنا هو الذي تلتقي فيه، دونما تصادم او تعارض، النزعة القومية الصحيحة والفكرة الانسانية الشاملة. هذا هو بعينه التاريخ الذي ندعو اليه في هذا البحث.

اذا سلمنا بانه حالة تدريس في التاريخ في المدارس العربية ضعيفة مشوشة، واذا كنا نشعر بانه الواجب القومي والواجب الانساني يدعواننا بحرارة لازالة التشويش وبعث القوة مكان الضعف فما هي طريقة العمل؟ وما هي الوسائل التي يمكننا استخدامها؟

وقبل ان نجيب على هذيه السؤالين احب ان نتذكر ان التاريخ يدرس منذ عشرات السنين في مدارس جميع امم الارض المتحضرة. أفليس من الحكمة اذن ان نعود الى تلك البلدان لنرى متى ابتدأت في تدريس التاريخ، ولماذا؟ وكيف حاولت ان تصلح مادته وطريقة تلقينه؟ وما هي الظروف التي اوحت اليها بعمل ما قد عملت؟ اقول أليس من الحكمة ان ننظر الى كل ذلك ونقابله بظروفنا الخاصة قبل ان نتسرع ونصدر حكمنا بهذا الشأن؟

الفصل الثاني

التاريخ في المزاج[1]

قديما: ليس التاريخ قديما في المزاج بقدر ما يتوهم بعض الناس. فهو حديث العهد جدا اذا قيس باللغات او الرياضيات. ففي العصور القديمة كما في القرون الوسطى لم يكن التاريخ يدرس في المدارس لانه لم يكن معدودا مادة ضرورية من مواد التعليم العام. وكانت معالجة هذا الموضوع في تلك العصور توشك ان تكون محصورة في فئات ثلاث: اولا، فئة المؤرخين؛ وثانيا، فئة الحكام والامراء والقواد العسكريين؛ وثالثا، فئة العلماء والمفكرين.

فالمؤرخون كانوا يهتمون بالتاريخ اما لانهم

---

(١). المصادر التي تبحث موضوع تدريس التاريخ قبل القرن التاسع عشر قليلة، وبعضها غير متيسرة في بيروت. وكانت ظروف الحرب في جملة ما حال دون الحصول عليها من اوربا لذلك اعتمدنا كتاب الاستاذ جونسون "تعليم التاريخ" The Teaching of History في القسم الاول من هذا الفصل اكثر مما اعتمدنا سواه. وللقارئ الرجوع اليه اذا شاء.

كانوا يجدون لذة خاصة في الاطلاع على حوادث الماضي والتعرف على سير الاقدمين واخلاقهم واعمالهم، واما لأنهم كانوا يطمعون في شهرة علمية ادبية بين اقرانهم او في غنيمة مادية على يد ملك من الملوك أو امير من الامراء الذين كانوا هم يعملون في بلاطهم وتحت كنفهم وحمايتهم.

اما الملوك والامراء والقواد فقد كانوا يعنون بالتاريخ لانهم كانوا يجدون فيه خير معلم وانصح مرشد لهم في اعمالهم الادارية والعسكرية. كان الملك يرجع الى سير الملوك ليستفيد من اختباراتهم في الحكم فيبتعد عما جلب عليهم الشقاء والويل ويقدم على ما ساق اليهم المجد والخير. وكان القواد يرجعون الى التاريخ ليقرأوا في بطونه اخبار الابطال وقصص المعارك والحروب وليحللوا الخطط العسكرية ويدرسوا الاساليب الفنية لعلهم يتوصلون من وراء كل ذلك الى اقتباس بعض الخطط المحكمة او الحيل الحربية البارعة ليطبقوها في حروبهم او ليتجنبوا لها، فلا يفاجئهم العدو بها وينال منهم مبتغاه.

وقد استهوى التاريخ ايضا عددا غير يسير من رجال الفكر في جميع العصور فانكبوا عليه درسا وبحثا وتنقيبا، واستخدموه في ابحاثهم الكثيرة المتنوعة لغايات مختلفة واغراض متباينة؛ فكان بينهم رجل الدين كما كان بينهم الفيلسوف والعالم الطبيعي.

جميع هذه الفئات التي ذكرنا عنها انها كانت تعنى بالتاريخ تنتمي الى طبقة الخاصة . اما عامة الشعب التي تشكل الاكثرية الساحقة من السكان في كل مكان وزمان فقد كانت بعيدة عن التاريخ لان ظروفها العلمية والاجتماعية قضت عليها بذلك . فالجهل كان سائدًا بين افراد هذه الطبقة الفقيرة التي قلما كنت تجد بينهم افرادها من يحسن القراءة والكتابة . ولم يكن لطلب العلم سبلا ميسورا لمن يريده من ابنائها لان الكتب قبل اختراع الطباعة كانت قليلة نادرة . وكان على الطالب ان ينفق قسما غير يسير من وقته او من ماله للحصول على نسخة خطية من كتاب ما . ولم يكن هذا بمقدور الرجل العامي اما لانه لم يكن يملك المال الكافي له او لانه لم يكن يملك نفسه ليتصرف بوقته كيفما يشاء .

زد على كل ما تقدم ان النظم الاستبدادية والاقطاعية التي حكمت طيلة تلك العصور والتي كانت ترتكز ، في الدرجة الاولى ، على طاعة العامة وجهلها وغفلتها لم تكن على الاطلاق لتسمح بنشر التعليم بينها وخصوصا تعليم التاريخ الذي ينير عقل الجاهل ويفتح عينيه على حقائق قد لا يكون في مصلحة الحكام والاشراف ان يطلع عليها . وهكذا بقي التاريخ محصورا في المدارس القليلة التي كانت في تلك القرون الى ان جاء عصر النهضة (Renaissance) الذي كان مقدمة لانقلاب فكري وسياسي واجتماعي خطير .

عصر النهضة:

في عصر النهضة هذا نشطت الحركة الفكرية في اوربا نشاطا لم تعرف القرون الوسطى له مثيلا، وانتشر التعليم على مدى اوسع بكثير مما كان عليه قبلا. وقد ساعد على هذا النشاط ان الادباء لم يعودوا يتقيدون باللغة اللاتينية في كتابة اشعارهم وقصصهم ومقالاتهم بل صار بعضهم يكتبون بلغاتهم القومية فكان للانكليز تشوسر Chaucer (١٣٤٠؟-١٤٠٠)، وللايطاليين دانتي Dante (١٢٦٥-١٣٢١) وللافرنسيين فرواسار (Froissart) (١٣٢٨-١٤١٠؟).

وقد دفعت هذه الحركة الادبية الجديدة الأدباء الى التعمق في درس الادب والتعرف على روائع الفكر القديمة التي كانت القرون الوسطى قد طوتها بوشاح من النسيان. ولكنه الباحثين ادركوا ان الرجوع الى تلك الروائع وفهمها فهما صحيحا لن يكون ميسورا بدونه مساعدة التاريخ. فاعاروه بعض اهتمامهم في المدارس وصاروا يرجعون اليه كلما دعت الحاجة الى ذلك من دون ان يصنعوا له ساعات خاصة. وهكذا يكون التاريخ قد دخل لاول مرة في منهاج الدروس بصورة غير رسمية كوسيلة من وسائل الشرح والايضاح في تدريس الادب واللغات، وليس كموضوع مستقل له قيمته الذاتية وفائدته العلمية."[1]

عهد الاصلاح: وتبعت حركة الاصلاح (Reformation) عصر

---

(١) أ. H. Johnson: Teaching of History ص. ٨٦
ب. G. Compayré: The History of Pedagogy ص. ١٤٤

النهضة وكانت اوسع منه افاقا وابعد غايات، اذ لم تكن ترمي الى فهم ما كان وما هو كائن فحسب بل الى خلق ثورة هائلة تهدم نظاما قائما لا ترضى عنه لتبني على انقاضه نظاما آخر يتفق مع مثلها العليا واهدافها في الحياة. وقد ادرك بعض القائمين بالاصلاح منذ البدء ان تعليم التاريخ في المدارس يساعد على فهم روح الثورة ونشرها وعلى اعداد النشء للحياة الجديدة التي كانوا يطمحون الى انشائها.

ومن اول من نعرف عنهم انهم قدروا اهمية التاريخ ودعوا الى تدريسه يعقوب ويمفالنغ Jacob Wimpheling (؟ ؟) الالماني. كان بعض حكام الولايات الالمانية وملوكها لا يزالون خاضعين لسلطة البابا الزمنية. فكان هو الحاكم بالفعل وهم وكلاؤه ومنفذو مشيئته. ولكن التنبه العقلي العام الذي اتى نتيجة طبيعية لعصر النهضة خلال القرنين السابقين سبب جرحة، وسوء تصرف رجال البابا في المانيا وضغطهم الشديد على عقول السكان وجيوبهم سبب جرحة ثانية، أوجد روح الاشمئزاز وكره وتمرد عند الشعب الالماني. فاستغل ملوك الولايات وحكامها هذا الشعور. وكانوا هم ايضا يكرهون السلطة المفروضة عليهم ويطمعون في التخلص من نير البابا وفي الاستقلال التام ضمن حدود ولاياتهم. فغذوا روح التذمر عند الشعب وعطفوا على كل حركة قومية. فالتهب الشعب حماسا بالشعور الوطني وصار يترقب ساعة الخلاص.

وليس بغريب ان يقوم في مثل هذا الجو رجل كيقتوب ويمفالنغ يدعو الشعب الالماني الى تدريس تاريخ بلاده في المدارس ليطلع النشء على مفاخر آبائه واجداده ويتعلق بحب البلاد التي انجبته ويضحي في سبيل حريتها واستقلالها ماله ودمه. ولم يكتف ويمفالنغ بالقول بل تجاوزه الى ساحة العمل واصدر في سنة ١٥٠٥ كتابا مدرسيا يشتمل على التاريخ الالماني"(١).

وبعد مرور ربع قرن تقريبا على صدور ذلك الكتاب وقف الماني آخر هو المصلح الديني الشهير مارتن لوثر (Martin Luther) (١٤٨٣ - ١٥٤٦) موقفا شبيها بموقف ويمفالنغ اذ اخذ يدعو بحرارة الى تدريس التاريخ في المدارس"(٢). وقد كان لوثر مخلصا في دعوته هذه لانه اختبر فائدة التاريخ بنفسه. ففي بعض الرسائل التي هاجم بها سلطة البابا كان يعتمد على التاريخ في سرد الحجج وسوق البراهين. وقد اراد لوثر من وراء دعوته لتدريس التاريخ ان يطلع الشعب بنفسه على تلك الحجج والبراهين مسطرة في كتب التاريخ فيزيد ثقة به وايمانا بدعوته.

ثم عرض للدولة الانكليزية ان شعرت بالحاجة الى قطع علاقاتها بروما ووضع حد لتدخل البابا في

---

(١) H. Johnson : Teaching of History : ص. ٨٥

(٢) نفس المصدر : ص. ٨٦

ستوارزا فضلت . وكان ذلك في سنة ١٥٢٤ . ثم ثار القائمون على الحكم بعد ذلك ان البابا لم يكن القوة الوحيدة التي كانت تهدد سيادة انكلترا وكيانها القومي فعملوا بكل ما اوتوا من اخلاص وحزم على تعزيز قوة بلادهم المادية والمعنوية وخلق مثل اعلى للوطنية الانكليزية الصحيحة. وقد وفقوا الى فيما ارادوا في ايام الملكة اليصابات Elizabeth (١٥٢٢ - ١٦٠٢) واحرزوا لانكلترا انتصارات حربية وسياسية حاسمة غيرت مجرى التاريخ . وقد احب الانكليز ان يطلع ابناؤهم على تلك الصفحات المجيدة التي سطروها في التاريخ هم ومن سبقهم من ابناء البلاد لتثير حميتهم وفخرهم وتجعلهم اكثر حبا لوطنهم واشد اندفاعا للتضحية في سبيله . فاقترح مجلس الملكة الخاص (The Privy Council) الذي كان مؤلفا من المع شخصيات انكلترا وادهى سياسييها ، في سنة ١٥٨٢ ان يدرس تاريخ انكلترا في جميع المدارس الثانوية . اما المدارس الابتدائية فقد استثناها الانكليز كما استثناها الالمان من قبلهم "[1]

القرن السابع عشر : تلك كانت اشهر الصيحات التي دوت في القرن السادس عشر في سبيل ادخال التاريخ في مناهج الدروس . ومع ان تلك الصيحات قد صدرت عن مراجع قوية نافذة فانها لم تات بنتيجة

---

(١) H. Johnson : Teaching of History ، ص. ٨٦

عملية محسوسة . ولكنها افادت قضية تدريس التاريخ على كل حال ، اذ لفتت اليها انظار بعض رجال التربية وجعلتهم يجتونها بدقة وتبصر ويضعون الخطط لتطبيقها. ومن ابرز الشخصيات التي تصدت لهذا الموضوع في القرن السابع عشر رجلان هما جوهان كومينيوس (Johann Comenius) (١٥٩٢ - ١٦٧٠) وكرستشن ڤيز (Christian Weise) (؟ - ؟).

كان جون كومينيوس اسقف طائفة المواقيين البروتستانتية المضطهدة . وقد عرف عنه انه رجل مسيحي بكل معنى الكلمة . صرف حياته في خدمة المبادئ المسيحية وفي رفع الظلم ورد الاضطهاد عن رعيته . وكان فوق ذلك عالما فطنا . وله مكان مرموق في تاريخ التربية .

تأثرت فلسفة كومنيوس التربوية بروحه المسيحية . فقال ان غاية التربية هي ان يكون الانسان سعيدا بالله . والطريق المؤدية الى هذه السعادة تتكون من ثلاث مراحل هي : المعرفة ، والفضيلة ، والتقوى . فالمعرفة الصحيحة تقود الى الفضيلة ، والفضيلة تقود الى التقوى التي هي السعادة الدائمة الحقة . واول هذه المراحل واهمها من الناحية العملية هي المعرفة . ولم يحدد كومينيوس مدى هذه المعرفة ونوعها بل جعلها واسعة عامة تشمل جميع نواحي الحياة.[1] وقد ذكر في جملة المواضيع الدراسية

---

(١) Monroe : History of Education : ص. ٤٨٢ - ٤٨٧

الضرورية لاستكمال المعرفة والعلم. وأوصى الاساتذة والمربين في كتابه The Great Didactic الذي صدر سنة ١٦٢٢ بان يفسحوا له مجالا واسعا ليس في برامج المدارس الثانوية والجامعات فحسب، بل وفي مناهج المدارس الابتدائية ايضا.(١)

ولم يترك كومينيوس مسألة تنظيم منهاج التاريخ لهمة الاساتذة بل جلس يفكر برصانة وهدوء حتى اخرج منهاجا اقل ما يقال فيه انه افضل واحدث بوجه من كثير من البرامج التي نتبعها في تدريس التاريخ في المدارس العربية في الوقت الحاضر.

قسم كومينيوس منهاجه الى قسمين رئيسيين، منهاج المدارس الابتدائية التي تتراوح اعمار طلابها ما بين السنة السادسة والسنة الثانية عشرة، ومنهاج المدارس الثانوية التي تتراوح اعمار طلابها ما بين السنة الثانية عشرة والسنة الثامنة عشرة. خصص للاولى لمحة مختصرة عامة عن التاريخ العالمي. اما الثانية فقد قسم المنهاج الذي ارتآه لها الى ستة ابواب مذكورة بهذا الترتيب:

الباب الاول - التاريخ الكنسي
و الباب الثاني - التاريخ الطبيعي
و الباب الثالث - تاريخ الفنون والاختراعات
و الباب الرابع - تاريخ الأخلاق
و الباب الخامس - تاريخ العادات عند شعوب الارض المختلفة
و الباب السادس - التاريخ العام، وتاريخ البلاد

(١) J. Comenius: The Great Didactic ص. ٢٦٠ و ٢٨٠

البلاد التي ينتمي اليها الطالب بشكل خاص."[1]

وليلاحظ القارئ ان هذا الاسقف العظيم قد وضع منذ اكثر من ثلاثمئة سنة مبدأين اساسيين في تدريس التاريخ لا تزال ارقى الدوائر العلمية في العالم حتى الان تعتبرهما من احدث المبادئ وتسعى جهدها لتطبيقها عمليا في المدارس. فهو قد بشر، اولا، بتدريس التاريخ في المدارس الابتدائية، وثانيا، بعدم حصر مادة التاريخ في الحوادث السياسية والحربية بل بجعلها تشتمل، بالدرجة الاولى، على تاريخ العلم والاختراع والعادات، الى غير ذلك من الاشياء التي ورد ذكرها في منهاجه. وكثيرون اليوم يشتكون من طغيان السياسة على التاريخ وطبعها اياه بطابعها الخاص. وان بعض الذين يعتبرهم العالم الان متجددين او متطرفين في آرائهم بشأن تدريس التاريخ كويلز (H.G. Wells) وجفريز (M.V. Jeffreys) لا يأتون بمبدأ جديد بالفصل بل يرددون ويفصلون ذلك المبدأ الاساسي الثاني الذي وضعه كومينيوس منذ ثلاثة قرون. وانه ليجدر بي ان اعترف انا ايضا بان بحثي هذا، الجديد في بابه في اللغة العربية، يدور الى حد ما حول ذلك المبدأ نفسه. وان كنت اتمنى باخلاص لمدارس هذه البلدان العربية من شيء فهو ان يتحقق فيها منهاج كومينيوس مع بعض التعديلات التي يقتضيها تغير

---

(١) J. Comenius: The Great Didactic: ص. ٢٦٠ - ٢٨٠ وص. ٢٨٠ بشكل خاص.

الظروف .

اما الشخصية الثانية من دعاة تدريس التاريخ التي ظهرت في هذا القرن فهو المربي كرستشن ثيز . اصدر هذا الرجل في سنة ١٦٧٦ كتابا عنوانه (Der Kluge Hofmeister) ضمنه تاريخ المانيا واسبانيا وفرنسا وانكلترا والدانمرك واسوج وبولونيا وايطاليا وتركيا وسويسرا صارفا عنايته ، في الدرجة الاولى ، الى العهد الحديث من تاريخ هذه الدول . وقد اضاف الى مادة الكتاب التاريخية بعض المعلومات والارشادات التي تتعلق بطريقة التدريس وكيفية عرض المادة . وقد قال الاستاذ هنري جونسون ، استاذ التاريخ في جامعة كولمبيا سنة ١٩١٦ ، عن تلك الملاحظات انها لا تزال جديرة بالمراجعة لما فيها من فائدة لمن يتعاطى التدريس.(١)

وبالرغم من هذه المحاولات فانه لم يكن في جميع انحاء المانيا ، عندما اهلت شمس القرن السابع عشر غير بضع مدارس ثانوية تهتم بتدريسه.(٢) وكانت مدارس (Oritorians) في فرنسا قد نظمت هي الاخرى ايضا دروسا في التاريخ تتناول تاريخ الكتاب المقدس وتاريخ الدول اليونانية والرومانية والفرنسية . وانه لمما يستحق التسجيل والتقدير ان هذه المدارس عينت لاول مرة اساتذة خصوصيين لتدريس التاريخ.(٣) اما باقي الدول فاننا لا نعرف عنها انها

---

(١) H. Johnson : Teaching of History ص. ٨٧ - ٨٨

(٢) نفس المصدر : ص. ٨٨

(٣) G. Compayré : The History of Pedagogy ص. ١٥٠

قامت باي مجهود يستحق الذكر في هذا السبيل.

القرن الثامن عشر: صحيح ان جهود كومينيوس وثيز وغيرهما من المربيه والباحثين لم تات بنتيجة عملية سريعة في القرن السابع عشر، غير انها نفضت قضية تدريس التاريخ في انحاء انارتها وتركتها لرجال الجيل الجديد كمشكلة تربوية هامة تتطلب حلا حكيما سريعا. وقد استرعت هذه المشكلة انتباه بعض رجال الفكر في القرن الثامن عشر فحاولوا حلها متممين بذلك رسالة من سبقهم في هذا الاتجاه.

ففي فرنسا قام المؤرخ شارل رولان (Charles Rollin) (١٦٦١ - ١٧٤١) بدعاية قوية لتدريس التاريخ في الكتاب (Traité des Etudes) الذي وضعه سنة ١٧٢١، والذي امتدح فيه التاريخ وشرح فائدته في تربية الصغار وتوجيه اخلاقهم.(١) ثم جاء من بعده السياسي رينه ده شالوته (René de Chalotais) فاكمل رسالة رولان بانه دعا الى تدريس التاريخ وشدد على الهدف الحديث منه بشكل خاص.(٢) وقد اعرب المربي الاسكوتلندي Barclay ~~برکلي (Berkeley) (١٦٨٤ - ١٧٥٢) في انكلترا~~ عن راي مماثل لهذا الراي في كتابه "بحث في التربية"

---

(١) The History of Pedagogy : G. Compayré : ص. ٢٤٦

(٢) نفس المصدر : ص. ٢٤٨

(Treatise on Education) الذي نشر في سنة ١٧٦٢.

وكان فريدريك الكبير في ألمانيا من مناصري فكرة تدريس التاريخ والمؤمنين بنفعها وجدواها. فقد لفت نظر ادارة (Berlin Ritter Akademie) في التعليمات التي اصدرها اليها سنة ١٧٦٥ بانه لم يعد بامكان الفتى الناشئ ان يعيش في هذا العالم العظيم وهو يجهل حوادث التاريخ الاوربي ومشاكله[1].

هذا من الناحية النظرية، اما من الناحية العملية فقد اصدر فريدريك الكبير في سنة ١٧٦٢ قانونا يقضي بالتعليم الاجباري على كل من هم بسن السنة الخامسة والسنة الرابعة عشرة من اعمارهم من رعيته. وقد جعل التاريخ بسن مواد التدريس التي يجب على كل بروسي ان يتلقاها في المدرسة[2]. وقد يكون للحالة السياسية في ذلك الوقت ولموقف اكثر دول القارة الاوربية ضد بروسيا في حرب السبع سنوات (١٧٥٦ - ١٧٦٢) علاقة مباشرة برغبة فريدريك الكبير في ان تدرس جميع المدارس البروسية طبعا التاريخ.

وقد حذا حذو فريدريك حاكم ولاية سكسونيا حيث اصدر في سنة ١٧٧٢ قانونا يقضي بانه يدرس طلاب المدارس الابتدائية في سكسونيا انفع

---

(١) H. Johnson : Teaching of History ص. ٨٩ - ٩٠

(٢) نفس المصدر : ص. ٩٠

الحقائق وابطرا في التاريخ العام ، وفي تاريخ سكوتيا بصورة خاصة .

وفي السنة التالية ، سنة ١٧٧٤ ، اصدرت الحكومة النمساوية قانونا تعليميا جديدا مماثلا للقانونين السابقين ، البروسي والسكوني ، اذ يجعل التاريخ مادة من مواد التدريس في المدارس الثانوية النمساوية."(١) قد يكون الدافع لاصدار هذا القرار من قبل الامبراطور جوزيف الثاني وامه ماريا تاريزا ثقافيا بحتا ، ولكن لا يستبعد ان يكون للظروف السياسية الخاصة ايضا يد في اصداره ، ولا يستغرب كثيرا ان يكون في عملا شيء من رد الفعل للقرارات المماثلة التي اصدرها قبل ذلك بقليل فريدريك الثاني وحاكم سكوتيا ، خصماها اللدودان.

ولم يطل الامر كثيرا بعد هذه الحوادث حتى اندلعت نار الثورة في فرنسا فقضى الثوار على نظام الملكية فيها وضعفوا زمام الامور في يد قبضة من زعمائهم . وقد ادرك رجال الحكومة الجديدة في الحال ان الحديد والنار لا يستطيعان وحدهما ان يصونا رسالة الثورة او يردا عنها كيد المعتدين ان لم تكن قلوب الشعب عامرة بالايمان بها وطافحة بالاخلاص لها . لهذا فكروا في تلقين النشء الطالع اسباب الثورة ومقدماتها ووقائعها والاهداف التي ترمي اليها ليحببوا نظامهم الى قلوبهم وليزيدوا في مقتهم للنظام الملكي البائد . فوجدوا ان التاريخ يستطيع ان يقوم بهذه

---

(١) Johnson : Teaching of History : p. 90

المرحلة افضل من اي درس سواه. فرفعوا شانه واردوا ان يجعلوه درسا مستقلا بعد ان كان يدرس مع اللغات والادب. وقد نص القانون الذي صدر بهذا الشأن بان يتم تدريس التاريخ على ثلاث مراحل خصصوا المرحلتين الاولى والثانية لتاريخ الثورة فقط وتركوا المرحلة الثالثة لدرس تاريخ بعض الشعوب التي يمت تاريخها بصلة الى تاريخ الفن والصناعة الفرنسيين.(١)

هذا اشهر ما حصل بشأن تدريس التاريخ في ذلك العصر. وانه لمما يؤسف له حقا ان معظم تلك القوانين بقيت حبرا على ورق. ففي فرنسا لم ينفذ القانون الذي اصدرته حكومة الثورة بدقة.(٢) وفي انكلترا واميركا لم يأبه المربون بالتاريخ ولم يدخلوه في مناهج مدارسهم. اما في اوربا الوسطى فقد عمدت بعض المدارس الابتدائية والثانوية الى تدريسه.(٣) ولكنها لم تعتبره من صلب المنهاج على كل حال. فانها لم تجبر الطلاب على درسه ولم تخصص له مكانا في مناهجها الرسمية. بل جعلته موضوعا اختياريا يتركه من الطلاب من يشاء، ويتعلمه منهم من يشاء في ساعات خاصة يتفق عليها مع الادارة.(٤)

---

(١). L'Histoire dans l'Enseignement Primaire : Pizgard ص. ١١

. اعتمدت هذا المصدر بواسطة كتاب Johnson ص: Teaching of History ص. ٩١

(٣). H. Johnson : Teaching of History ص. ٩١

(٤). نفس المصدر : ص. ٩٢

(٤). نفس المصدر : ص. ٩٢

ان كان هذا الوضع الراهن لحالة تدريس التاريخ في اواخر القرن الثامن عشر يدل على شيء فهو انما يدل على ان ابناء ذلك القرن ، الا افرادا قلائل منهم، لم يأخذوا التاريخ بعين الجد ولم يقدروا اهميته كعنصر فعال من عناصر التربية الصحيحة. فجعل التاريخ موضوعا اختياريا يغري الطلاب باهماله ويشجع الاساتذة على التهاون في شأنه. وهذا ما قد حصل على الارجح في ذلك القرن لان طرق التدريس بقيت عقيمة غير مجدية، ولان مادة التاريخ كانت جافة خالية من عناصر الحياة.(١)

وقد لا نستغرب كثيرا هذا الاستهتار بالتاريخ الذي بدر من ابناء القرن الثامن عشر متى علمنا ان النزعات الفلسفية(٢)، والسياسية(٣)، والاجتماعية(٤)، والدينية(٥)، التي كانت سائدة في ذلك العصر والتي طبعت تفكير ~~[illegible]~~ ابنائه بطابعها الخاص كانت نزعات غير تاريخية في جوهرها ومناقضة للتاريخ في بعض احوالها ومظاهرها. فالفلسفة العقلية التي بلغت ذروتها في كانت (Kant) (١٧٢٤ - ١٨٠٤)، ونظام الملكية المطلقة الذي تمثل في حكم لويس الرابع عشر (١٦٣٨ - ١٧١٥) ولويس الخامس عشر (١٧١٠ - ١٧٧٤) من بعده ، والعقد

---

(١) H. Johnson : Teaching of History ص. ٩٢

(٢) Flint : History of the Philosophy of History ص. ٢٤١-٢٤٢

(٣) نفس المصدر : ص. ٢٤٤ - ٢٤٥

(٤) نفس المصدر : ص. ٢٤٥ - ٢٤٦

(٥) نفس المصدر : ص. ٢٤٢ - ٢٤٢

الاجتماعي (Social Contract) (١٧٦٢) الذي
بشر به روسو (Rousseau) (١٧١٢ - ١٧٧٨) ،
وحقوق الانسان التي نادت بها الثورة الفرنسية ، والثورة
الفرنسية نفسها (١٧٨٩) لم تكن ترتكز على اساس
من التاريخ او تقيم له وزنا كبيرا في فلسفاتها ومبادئها.
ولنضرب لك مثلا على ذلك من فلسفة دافيد هيوم
(Hume) (١٧١١ - ١٧٧٦) الحسية التجريبية . فقد
انكرت هذه الفلسفة السببية وزعمت انها باطلة . ومتى
آمنا بما يأتينا به الحس وحده ونفينا وجود كل علاقة
سببية بينه ما حصل لنا امس وبينه ما يحصل لنا اليوم
وبينه ما سيحصل لنا غدا او بعد غد نكون قد نفينا السببية
كما اراد هيوم ونفينا معها التاريخ وكل ما يتصل به .

هذه كانت حالة تدريس التاريخ في نهاية
القرن الثامن عشر ومطلع القرن التاسع عشر . وهي
تتلخص ، اولا ، في ان التاريخ لم يكن قد دخل في المناهج
رسميا مع انه صار يعتبر مادة من مواد التدريس الاختيارية.
وثانيا ، في ان الاتجاهات العقلية والعملية خلال ذلك
القرن كانت بعيدة عن التاريخ متنافية مع روحه . وكان
الواقف على عتبة القرن الجديد اذا اخذ جميع الامور
التي ذكرناها بعين الاعتبار لا يرجو ان يطرأ في وقت
قريب تعديل اساسي على حالة التاريخ في المدارس
ولا ينتظر ان تصادف فكرة تدريسه في هذا القرن الطالع
اقبالا اعظم وانتشارا اوسع بكثير مما كانت قد لاقت

حتى ذلك العصر.

القرن التاسع عشر: ولكن الحياة لا تتمشى دائما بموجب ما نرسمه لها من خطط ولا تحقق كل ما ننتظر منها ان تحققه. فكم مرة كنا نقدر امرا من الامور ونتصور ان وقوعه قد اصبح اقرب من قاب قوسين فاذا بالحياة تكذب تقديراتنا وتسخر من تكهناتنا وتفاجئنا بعكس ما كنا نتامل. وهذا ما قد وقع فعلا في تلك الحقبة من التاريخ التي نتكلم عنها الان، اذ جاء القرن التاسع عشر، كرد فعل للقرن الذي سبقه، تاريخيا بروحه وتفكيره واسلوبه بقدر ما كان القرن الثامن عشر بعيدا عن التاريخ. وقد كانت العوامل التي ادت الى هذا التغير كثيرة متنوعة،[1] ولكننا لن نتناول في هذا البحث الموجز غير ثلاثة اسباب من اهمها ان لم تكن اهمها على الاطلاق، وهي الروح القومية التي تفتحت في هذا القرن تفتحا واسعا جدا، وفلسفة هيجل التاريخية، ومذهب داروين في النشوء والارتقاء.

ابتدأت الروح الوطنية تنتشر بقوة في اوربا في مطلع القرن التاسع عشر في البلدان التي شاء نابوليون ان يهدم استقلالها ويقضي على كيانها القومي ليجعلها تحت سيطرته وتحت ادارة رجاله واعوانه. وبلغ رد الفعل المعاكس لخطة نابوليون اشده في

---

(١) R. Flint: History of the Philosophy of History ص. ٢٤٠ - ٢٤٧

الولايات الالمانية التي اجتاحها . فقام بعض الوطنيين بمناهضة الاحتلال الفرنسي وباثارة الروح الوطنية وتغذيتها بشتى الطرق والاساليب . فقد سلك الفيلسوف الالماني فختة (١٧٦٢-١٨١٤) (Fichte) للوصول الى هذه الغاية طريق المقالات التي يكتبها والمحاضرات التي كان يلقيها على طلابه في جامعتي يينا (Jena) وبرلين . ولعل كتابه "نداءات الى الامة الالمانية" (Reden an die deutsche Nation) (١٨٠٧-١٨٠٨) الذي يحتوي على بعض تلك المحاضرات من ابرز ما ظهر من الكتب الوطنية في ذلك العهد."[1]

وسلك المؤلف كولروتش (Kohlrausch) (؟ - ؟) طريقا آخر اذ قال ان الخصب الحقل . الخصب الذي يجب ان تبذر فيه الروح الوطنية هو المدرسة ، وان الوسيلة الفعالة لذلك هي كتب تدريس التاريخ . نشر في سنة ١٨١٦ - اي بعد سقوط نابوليون - كتابا مدرسيا اسماه " التاريخ المدرسي الالماني للمدارس" ، فنال استحسانا كبيرا ورواجا عظيما واصبح مثالا يحتذى في التاليف للمدارس الابتدائية والثانوية . ويرجع السر في رواج هذا الكتاب الى انه الروح الالمانية الجبارة تكلمت فيه بصراحة وحرية عما لاقت في عهد الاحتلال من ذل . وهوان وعما ترجو ان تعيد في عهد الانبعاث والاستقلال من مجد قديم وعز عظيم."[2]

---

(١) احمد امين وزكي محمود : قصة الفلسفة الحديثة : جزء ٢ : ص. ٢٢٥-٢٢٦

(٢) H. Johnson : Teaching of History ص. ٩٧

ولم تخمد تلك الروح الوطنية في الولايات الالمانية بعد سقوط نابوليون بل ازدادت شدة حتى بلغت اوجها في عهد بسمارك وحققت اتحاد المانيا نهائيا بعد الانتصار الباهر السريع على نابوليون الثالث في سنة ١٨٧٠.

ولم تقتصر هذه النهضة القومية على المانيا وحدها بل عمت اوربا كلها تقريبا من المحيط المتجمد شمالا الى البحر المتوسط جنوبا ومن المحيط الاطلنطي غربا الى حدود اسيا شرقا. ففي فرنسا تنبه الوعي القومي تنبها شديدا في ايام انتصارات نابوليون، ثم بعد الانهزام الشنيع في سنة ١٨٧٠ حتى صار يضرب بوطنية الفرنسيين المثل. وفي ايطاليا تزعم غاريبلدي (Garibaldi) (١٨٠٧ - ١٨٨٢) الحركة الوطنية فقضى بثورته الناجحة على سياسة التفسخ والانقسام التي كانت تشكو منها البلاد ووحدها تحت سلطة التاج الايطالي.

وامتدت هذه الحركة ايضا الى البلقان فصارت دويلاته الصغيرة تتمرد على السلطة العثمانية التي كانت قد خضعت لها بضع مئات من السنين. واتخذ التمرد شكل ثورات عنيفة دامية اضطرت الدولة العثمانية مرارا الى التساهل. وهكذا ابتدأ جسم تلك السلطنة العظيمة التي امتدت الى اسوار فينا (Vienna) في يوم من الايام ان يتفسخ تحت ضغط الروح الوطنية الجامحة التي طلع بها القرن التاسع عشر.

لم ينحصر تاثير الروح الوطنية في الناحية السياسية فقط بل تعداها الى اكثر نواحي الحياة الاخرى، واهمها الناحية التربوية. فان الوطنية ترتكز على ~~[illegible]~~ فلسفة تاريخية خاصة.

وقوام هذه الفلسفة الوطنية يظهر في التحديد الذي اعطته للكلمة الأمة. فالامة على تصويرها مجموعة من البشر تفتخر بتاريخ واحد وتدين بدين واحد (على الاغلب) وتشترك في عادات واحدة وترى ان مصلحتها في الحياة هي في ان تكون متحدة متضامنة. فكيف تستطيع الوطنية اذن ان تبرز الحقائق التي ترتكز عليها عن وحدة التاريخ واللغة والعادات والمصلحة بدون الرجوع الى وقائع التاريخ وعرضها بشكل يخدم الغرض الوطني المقصود؟ ولما كانت الحركات الوطنية في كل زمان ومكان تقوم في الدرجة الاولى على كواهل الشباب فقد انصرف اهتمام المربين الوطنيين الى المدارس حيث يتربى شباب الغد فادخلوا التاريخ رسميا في مناهجها وعينوا له ساعات خاصة لا يجوز التصرف بها لدرس آخر. ثم أخرجوا ما لا يقع تحت حصر من الكتب المدرسية في التاريخ التي لم تكن الغاية ~~ها~~ الاساسية من تعليمها غير ازكاء الروح الوطنية في قلب الطالب وغرسها في نفسه.[1] ومع ان هذه النزعة الوطنية في تدريس التاريخ قد ظهرت قبلا في مؤلف ويمفالنغ في سنة ١٥٠٥، وفي قرار مجلس الملكة الخاص في سنة ١٥٨٢، وفي قرار حكومة الثورة الفرنسية في سنة ١٧٩٢، غير انها لم تبلغ قط، لا في انتشارها ولا في تاثيرها، ما بلغته في القرن التاسع عشر.

روجت الروح ~~القومية~~ الوطنية لقضية تدريس

---

(١) أ. H. Bourne: The Teaching of History and Civics ص: ٤٢

ب. H. Johnson: Teaching of History ص: ٩٨

التاريخ عن طريق الفلسفة. ثم جاء هيجل (Hegel) (١٧٧٠-١٨٢١) فروج لها بصورة غير مباشرة عن طريق المنطق والعقل. كانت فلسفة القرن الثامن عشر مادية حسية، كما ذكرنا، فلم ينكر هيجل المادة او الحس كما فعل غيره من المثاليين، بل انكر ان يكونا اصلاً ومبدأ اوليا. فالحقيقة الاولى عنده هي "عقل" خالص مطلق ارقى من الحس واسمى من المادة، ومنه يشتق كل من الحس والمادة. ولكن هذا "العقل" يبقى عقلا بالقوة حتى يتخذ صورة موضوعية فيتجسد في الافعال العقلية الروحية الموضوعية. وعندما اتخذ "العقل" تلك الصورة الموضوعية لنفسه كان هذا العالم الطبيعي الذي خلقنا فيه.

ولكن "العقل" لن يبلغ كماله او يحقق نفسه في المادة، مخلوقه، بل في "الروح". فهو لاجل هذا في حنين دائم وسعي مستمر للرجوع الى ذلك المصدر الذي خرج منه. وهو في انتقاله من العالم المادي الى العالم الروحي يعبر عن نفسه في النظم الاجتماعية، والاخلاقية التي يرتكز عليها المجتمع الانساني.

ويتحقق هذا الانتقال الذي يتم تدريجيا بطريقة ديلكتيكية هي من اروع ما جادت به قريحة هيجل. فهو يزعم ان العالم الطبيعي يكوّن وحدة ترمز الى وجود "العقل" المطلق فيه. ولكن هذه الوحدة ليست وحدة بسيطة اجزاء متجانسة متحابة بل بالعكس وحدة بين اجزاء متناقضة متنافرة او وحدة بسيطة اضداد كما دعاها هو.

فكل نفي ، بحسب رايه هذا، يتضمن اثباتا ، وكل اثبات يتضمن نفيا . ولن يكون الوصول الى الحقيقة ممكنا ميسورا الا عن طريق الاعتراف بهذا المبدأ العام الذي يعتبر بحق حجر الزاوية في فلسفة هيجل . ويستشهد هيجل على صحة رايه بحوادث التاريخ فيقول انه ما قامت ثورة او حصل انقلاب في اي ناحية من نواحي الحياة الا لترفع ظلامة وتقر عدالة مكانها . ولكن تلك العدالة لا تكاد تستوي على عرشها حتى تنقلب ظلامة جديدة في عيون الناس فيثوروا عليها ويقروا عدالة جديدة في مكانها وهم يحسبون انهم قد حلوا مشكلة حاضرهم ومستقبلهم القريب والبعيد فيبدد الواقع وهمهم حينما يجدون انفسهم يشتكون من عدم عدالة العدالة التي كانوا قد نادوا بها واراقوا دماءهم في سبيل الوصول اليها . وهكذا دواليك الى ما لا نهاية له .

وبالرغم من فظاعة تلك الثورات والحروب والانقلابات ، وبالرغم من الخسائر الباهظة في الارواح والاموال التي تكبدها العالم في تاريخه الطويل ، والتي لا يزال يتكبدها بسببها حتى الان ، فانها في راي هيجل ضرورية لازمة لتقدم الحضارة وتحقيق غاية " الروح في الكون "[1] .

ولم يتأ هيجل ان يبقى سابحا في عالم النظريات بل اراد ان يدعم رايه بالبرهان الحسي ، فدون

---

(١) Hegel : Philosophy of History ص: ٢٢-٢٧

تاريخا عاما للبشرية رافق فيه تقدم "الروح" خلال العصور من عهد طفولتها في الدول الشرقية القديمة الى عهد نضجها واكتمال شبابها في الدولة الالمانية. وقد ضم القسم النظري من فلسفته في التاريخ الى هذا السفر التاريخي ونشر الاثنان معا في كتاب واحد يحمل اسم "فلسفة التاريخ".

هذه فلسفة هيجل باختصار. وهي تعطي التاريخ اهمية كبيرة جدا اذ تجعله الحقل الذي يتحقق فيه المطلق المندرج في طيات المنطق. فالمنطق والتاريخ فيها يمثلان الحقيقة الازلية، بل هما اكثر من ذلك، هما قصة تلك الحقيقة وسيرة حياتها الروحية. وكل محاولة لفهم الحياة ولدرس مشاكل العالم المختلفة من سياسية واجتماعية ودينية واقتصادية يجب ان ترتكز على هذين الركنين. بل ان كل محاولة للوصول الى قلب الحقيقة لا تعتمد على المنطق والتاريخ يكون مقضي عليها بالفشل. ومتى علمنا ان هيجل كان يتمتع بمكانة ممتازة بين رجال الفكر في عصره، وان فلسفته قد اكتسبت بعمق تفكيرها ودقة تعبيرها كثيرا من الانصار والمعجبين امثال دروزن[1] (Droysen) (١٨٠٨ - ١٨٨٤) وبور[2] (Baur) (١٧٩٢ - ١٨٦٠) وكارل

---

(١). G. Gooch: History and Historians in the 19th Century: ص: ١٣٩

(٢). نفس المصدر: ص: ٥٢٨

ماركس[1] (Karl Marx) (١٨١٧ - ١٨٨٣)، وانه قد اثرت في المجرى الفكري العام في القرن التاسع عشر ندرك بدونه جهد كبير كيف استمدت فكرة قضية التاريخ حيويتها وقوتها، وكيف وجدت فيها حليفا شديد المراس يسهل لها طريقها ويذلل لها العقبات التي تعترض سبيلها.

خدم رجال السياسة قضية التاريخ عن طريق العاطفة، وخدمها هيجل وتلاميذه عن طريق الفلسفة والمنطق. ولكن من الناس من لا يناقون مع العاطفة الى مدى بعيد، ومنهم من لا يركنون الى الفلسفة ولا يسلمون بمبادئها ونظرياتها بالرغم عما يجدونه فيها من منطق سليم وتفكير سديد. هؤلاء هم جماعة العلماء الذين لا يرتاحون الا لما تأتيهم به التجارب المتكررة، ولا يثقون الا بنتيجة الاحصاءات الرسمية والاختبارات الثابتة. ولما جاء العالم الطبيعي تشارلز داروين (Charles Darwin) (١٨٠٩ - ١٨٨٢) بعد هيجل ووضع، على اساس من التجارب والاحصاءات والاختبارات الشخصية الراهنة، نظريته المشهورة في التطور خدم قضية التاريخ خدمة عظيمة من حيث لا يقصد ولا يدري.

تتبع هيجل في فلسفته الميتافيزيقية تطور "الروح" في العالم واهمل شأن الاشياء المادية. اما داروين فقد فعل العكس تماما في فلسفته الطبيعية. اهمل

---

[1] ذكره B. Croce: History as the Story of Liberty، ص. ٥٢

البحث في "الروح" وتتبع تطور الاجسام الحية الطبيعية وشرح في كتابه "اصل الانواع" (Origin of Species) (١٨٥٩) كيف ان الانسانية قد تطورت من اجناس احط منه، وكيف ان تلك الاجناس نفسها قد تطورت في الماضي مما هو احط منها، الى آخر السلسلة.

احدثت فلسفة داروين هزة عنيفة في جميع انحاء العالم المتحضر لانها تعرضت لركنين اساسيين من اركان الفكر هما الدين والفلسفة. فالدين يقول ان جميع ما في الكون من نبات وحيوان وانسان قد خلقه الله يوم الخليقة كاملا غير منقوص.[1] وايد الرسل والانبياء والقديسون وعلماء الدين قول الكتب المقدسة. ولكن مذهب التطور عارض ما علمت به الاديان في هذه الناحية وناقض نظرياتها وفلسفتها التي تتعلق بالعالم الطبيعي كما عارض كل فلسفة مثالية صورت الكون على غير حقيقته تحت ضوء مغاير للضوء الجديد الذي يشع علينا من ناحية علم الحياة.

ناقضت فلسفة داروين كل ذلك، وايدت بكل شدة شيئا واحدا، وهو ان الحياة ابنة التاريخ وانه لا يمكن فهمها والكشف عن حقيقتها الا بالرجوع اليه والاعتماد على حقائقه. وقد اثرت هذه الفلسفة في اساليب التفكير والتعليم، وجعلت للتاريخ ولطريقة البحث التاريخي اهمية خاصة في الدوائر العلمية والتربوية والفلسفية حتى

---

(١) الكتاب المقدس: سفر التكوين. الاصحاح ١ و ٢

ان الفيلسوف الانكليزي هربرت سبنسر (Herbert Spencer) (١٨٢٠ - ١٩٠٢) حاول ان يطبق نظرية التطور على الفلسفة والف عددا من الكتب في هذا الموضوع.

وهكذا يكون التاريخ قد احتل مكانة سامية في كل من هذه الفلسفات الثلاث التي ذكرتها والتي وجهت مجاري الفكر في القرن التاسع عشر. فارتفع شأنه وازدادت اهميته فاقبل عليه الفلاسفة والعلماء والباحثون وتناولوا نواحيه المختلفة بالبحث والدرس والتدقيق وانتجوا فيه اثارا جليلة رائعة تعتبر بحق الاساس الذي بني عليه علم التاريخ الحديث. وانه ليتعذر علي انه اسرد في هذا البحث اسماء جميع المؤرخين الذين ظهروا في هذا القرن لكثرة عددهم[1]! ولكن اسماء كهذه، نيبور (B. Niebuhr) (١٧٧٦ - ١٨٣١)، وغيزو (Guizot) (١٧٨٧ - ١٨٧٤)، ورانك (Ranke) (١٧٩٥ - ١٨٨٦)، وتيار (Thiers) (١٧٩٧ - ١٨٧٧)، وميشالة (Michelet) (١٧٩٨ - ١٨٧٤)، ومكالي (Macaulay) (١٨٠٠ - ١٨٥٩)، ومومسن (Mommsen) (١٨١٧ - ١٩٠٢)، وبركارت (Burckhardt) (١٨١٨ - ١٨٩٧)، وبكل (Buckle) (١٨٢١ - ١٨٦٢)، وفريمان (Freeman) (١٨٢٢ - ١٨٩٢): ان اسماء مثل هذه لتدل القارئ المثقف على اهمية الدور الذي لعبه التاريخ في تكوين حضارة هذا القرن وادابه. بفضل هؤلاء الرجال وسواهم اصبح القرن

---

(١) راجع بشانهم كتاب: History and Historians in the 19th Century G. Gooch

التاسع عشر يعرف بالنظر التاريخي ويتميز به كما يتميز القرن السابع عشر بالعلوم الرياضية بفضل مباحث ديكارت (Decartes) (١٥٩٦ - ١٦٥٠) ، وسبينوزا (Spinoza) (١٦٢٢ - ١٦٧٧) ، وليبنتز (Leibnitz) (١٦٤٦ - ١٧١٦) ، والقرن الثامن عشر بالعلوم النفسية والصور العقلية بفضل مباحث لوك (Locke) (١٦٣٢-١٧٠٤) ، وهيوم (١٧١١ - ١٧٧٦) ، وبركلي (١٦٨٤ - ١٧٥٣) ، وكانت (١٧٢٤ - ١٨٠٤) .

وكيف يصبح للتاريخ هذا الشأن العظيم ويبقى منسيا من رجال التربية ؟ بل كيف يكون لابحاثه هذه العلاقة الوثيقة بحياة العصر وتفكيره ويبقى بعيدا عن المدارس مرحلا في برامج التعليم ؟ ولا يسعني في هذا البحث الموجز ان اذكر كيف تطور تدريس التاريخ خلال هذا القرن في كل بلد من البلدان ، وليس هذا غرضي الان ، بل يكفي ان اشير الى ان تاثير العوامل الوطنية والفلسفية والعلمية قد ظهر حالا في تنبه رجال التربية الى تدريس التاريخ بشكل جدي . فبعد ان كان في مطلع القرن موضوعا اختياريا ليس له مكان محترم خاص في المناهج اصبح في منتصف القرن موضوعا مستقلا ، اجباريا كاللغات والرياضيات في المدارس الثانوية في اوربا والولايات المتحدة الاميركية . ولم يكن تقدمه في المدارس الابتدائية ابطأ منه بكثير في المدارس الثانوية . ولنضرب على ذلك

---

(١) H. Johnson : Teaching of History ، ص. ١٢٢

مثلا مأخوذا من تقارير رسمية اميركية[1]. في سنة ١٨٢٦ كان التاريخ يدرس في مدارس ست مدن فقط في ولاية نيويورك. وفي سنة ١٨٢٤ ارتفع عدد المدن التي يدرس التاريخ في مدارسها في الولاية نفسها من ست الى مئة واربع.[2] وبعد عشر سنوات، اي في سنة ١٨٤٤ ورد في التقرير ان التاريخ اصبح يدرس في جميع مدارس الولاية تقريبا.[3]

وما انتهى الربع الثالث من القرن حتى كان التاريخ قد اصبح مادة تدريس رسمية في مناهج جميع المدارس الثانوية والابتدائية في معظم البلدان الراقية ما عدا انكلترا[4] التي لم تقرر تدريسه رسميا في مدارسها الابتدائية حتى سنة ١٩٠٠. وهكذا تكون تمنيات ويمفالنغ ولوثر وغيرهما من الدعاة الأول لتدريس التاريخ قد تحققت في مستهل القرن العشرين بعد مرور ما يقرب من الاربعمئة سنة على الاعراب عنها.

القرن العشرون: وجاء القرن العشرون مكملا رسالة القرن التاسع عشر. فاصبح تدريس التاريخ امرا طبيعيا عاما في جميع المدارس والجامعات. ويصرف

---

(١) Reports of New York Superintendent Schools. وقد اعتمدت هذا المصدر بواسطة كتاب: Johnson: Teaching of History. ص. ١٢٠

(٢) نفس المصدر: التقرير عن السنوات ١٨٢٢ - ١٨٢٥: ص. ٢١

(٣) نفس المصدر: التقرير عن السنة ١٨٤٤: ص. ٤٥٢

(٤) H. Johnson: Teaching of History: ص. ١٢٢

الا ان رجال التربية همهم في تحسين طرق تدريسه وفي ابتكار الوسائل والاساليب التي تجعل منه مادة مشوقة مفيدة للطلاب. ويظهر هذا الاهتمام في عنايتهم بتحضير اساتذة اكفاء مدربين لتدريس التاريخ ليس في الجامعات فحسب بل وفي المدارس الثانوية والابتدائية ايضا. ويظهر هذا الاهتمام كذلك في الكتب والمجلات والمقالات التي تظهر في لغات مختلفة كل عام لمعالجة موضوع تدريس التاريخ مثل: History Teachers' Magazine، ومنشورات The English Historical Association، ومنشورات مجلس المعارف الانكليزي الخاصة بتدريس التاريخ.

وفي اميركا ايضا الفت حكومة الولايات المتحدة بضع لجان[1] من اشهر الاختصاصيين العالمين لدرس حالة التاريخ في المدارس ووضع مناهج مفصلة لجميع الصفوف. وقد استغرقت ابحاث تلك اللجان عدة سنوات[2] نشرت في نهايتها تقارير شاملة لا تزال حتى الان ذات قيمة تربوية كبيرة فضلا عن قيمتها التاريخية.

زد على كل هذا ابحاث المؤتمرات التعليمية الكثيرة التي تعقد في جميع انحاء العالم والتي يستفيد المؤتمرون منها

---

(١) هذه اللجان هي: ١. لجنة العشرة (١٨٩١)، ٢. لجنة الخمسة عشر (١٨٩٤)، ٣. لجنة السبعة (١٨٩٦)، ٤. لجنة الثمانية (١٩٠٥)، ٥. ولجنة الخمسة (١٩٠٩). راجع بشأن هذه اللجان كتاب الاستاذ H. Bourne: The Teaching of History and Civics، ص. ٦١-٧٢

(٢) من سنة ١٨٩١ الى سنة ١٩١١

بواسطة الاحتكاك وتبادل الافكار استفادة لا تتاتى لهم بغير تلك الطريقة.

اهمية النظر في اراء المعارضة: هذه قصة دخول التاريخ في المزاج. لقد تتبعت فكرتها من اول عهدها حتى الوقت الحاضر محاولا ان ابين العوامل التي اثارت اهتمام الناس بها ودفعتهم الى تدريس التاريخ في جميع الصفوف تقريبا. ولكن هذه القصة لا تكتمل ان لم نذكر شيئا عن المعارضة الشديدة التي لاقاها تدريس التاريخ خلال العصور من مربيه ومؤرخيه وفلاسفة. وليست اهمية هذه المعارضة في انها منعت تدريس التاريخ او أخرت تنفيذه، فانه اثرها في هذه الناحية ضئيل يكاد لا يذكر. والدليل على ذلك هو انتشار تدريس التاريخ هذا الانتشار الواسع في الوقت الحاضر. ولكن اهتمامنا بهذه المعارضة يرجع الى اسباب اخرى هذه اهمها:

اولا، ان هذه المعارضة كانت تصدر احيانا عن افراد بارزين كان لهم مقامهم العلمي وشهرتهم الواسعة. ونحن كثيرا ما نجابه باراء اولئك الرجال الاعلام ونسمع الحجج والبراهين التي ساقوها ضد تدريس التاريخ تبحث وتناقش في بعض المناسبات. لذلك نرى ضروريا ان نلم بتلك الاراء وان نطلع عليها لنعرف ماهيتها وقيمتها من الصحة.

وثانيا، صحيح ان تلك المعارضة لم تستطع ان تحول دون دخول التاريخ في المزاج ولكن لا

نكران في انها قد اثرت عليه كموضوع مدرسي. فالانتقادات التي كانت توجه اليه جعلت المربيه والمدرسيه يسترشدون بها ويحاولون ان يتلافوا بعض الاخطاء والهفوات التي كانت تدلهم عليها. وهكذا تكون المعارضة قد ساهمت بصورة غير مباشرة تماما في تحسين حالة تدريس التاريخ. ولهذا يمكننا ان نعتبر الحديث عنها جزءا متمما لقصة دخول التاريخ في المناهج.

وثالثا، ان الاطلاع على ~~بعض~~ اراء المعارضيه ودرسها ذو اهمية خاصة لنا، فنحن في هذا الطور التأسيسي من نهضتنا العلمية، اذ نحاول ان نوحد مناهج التدريس في البلدان العربية ونضعها على اساس راسخ متينه يجب علينا ان نتقبل بكل رحابة صدر الاعتراضات والانتقادات التي توجه عند اي موضوع كان، وان ندرسها بكل تجرد وانصاف لنقابل ونقارن، على ضوء ما نتوصل اليه من نتائج، بينه حسنات ذلك الموضوع وسيئاته. فبهذه الطريقة نستطيع ان نحكم حكما عادلا يمكننا من وضع مناهج ملائمة لحاجة البلاد. لاجل هذه الاسباب الثلاثة نهتم بدرس المعارضة ونفرد لبحث آرائها فصلا خاصا.

الفصل الثالث

المعارضة

انواع المعارضة: ينقسم المعارضون في تدريس التاريخ في المدارس الى ثلاث فئات: فئة تعارض في تدريسه اصلا، وفئة تحصر معارضتها في نقد مادته واساليبه، وفئة ترمي من وراء معارضتها وانتقاداتها الى ايجاد حل لمشكلة تدريس التاريخ وتحسين حالته في المدارس.

الفئة الاولى: يبني بعض افراد هذه الفئة الاولى الذين يعارضون في تدريس التاريخ في المدارس رايهم على اساس تربوي خالص. فهم يحسبون ان مهمة المدرسة تنحصر في تدريس المواضيع الشاقة العسيرة التي يكرهها الطلاب. اما المواضيع الممتعة المشوقة التي يرغب الانسان في قراءتها من تلقاء نفسه كما يرغب في قراءة القصص والروايات فلا يجوز ان يصرف الطالب عليها شيئاً من وقته الثمين. وهم يعدون التاريخ في جملة هذه المواضيع التي لا تحتاج الى مدرسة او استاذ لان ما فيها من لذة ومتعة كفيل بانه يجذب الانسان الى قراءتها والاستفادة

منزها.[1] وقد اعرب احد مفتشي التعليم في فرنسا عن هذا الرأي بصراحة عندما سئل في سنة ١٨٦٢ عما اذا كان يعتقد ان تدريس التاريخ ضروري في المدارس الابتدائية. فاجاب ان تدريس التاريخ اضاعة لوقت الطالب ليس الا. لانك متى علمته كيف يقرأ قراءة صحيحة يستطيع بكل سهولة ومن دونه مساعدتك وتدخلك ان يقرأ لنفسه كتب التاريخ كما يقرأ ما يشاء غيرها من الكتب.[2]

ويعارض آخرون فكرة تدريس التاريخ في المدارس لانه التاريخ يتحدث عن الماضي فحسب، وهو في حديثه عنه يختار الحوادث الهامة الخطيرة ويهمل الامور العادية البسيطة التي ليس لها من تاثير كبير على مجرى الحياة لانه مجال لا يتسع لمثلها، فيظهر الماضي، بسبب ذلك، وكله اعمال جليلة واحداث خطيرة ويقابل الطالب بينه تلك الصورة الرائعة التي انطبعت في ذهنه عن الماضي وبينه الحاضر الذي يعيش فيه فلا يجد هذا غنياً كذلك وحافلا مثله بعظام الرجال وجلائل الاعمال فتتضاءل قيمة الحاضر في عينيه ويميل الى احتقاره والازدراء به والى احترام الماضي واجلاله الى درجة تكاد ان تصل الى درجة التقديس في بعض الاحيان. ويخشى اصحاب

---

(١) Bain : Education as a Science : ص. ٢٨٦ - ٢٨٧

. اعتمدت على هذا المصدر بواسطة كتاب Johnson : Teaching of History : ص. ٩٥

(٢) Pizard : L'Histoire dans l'Enseignement : ص. ٢٦

اعتمدت على هذا المصدر ايضا بواسطة كتاب Johnson المذكور اعلاه : ص. ٩٥

هذا الراي على المرء اذا ما تكون عنده هذا الشعور ان يعكف بكليته على درس الماضي ليفتخر بمآثر اجداده فيه ويعتز بمآثرهم الباهرة فيهمل امر النظر الى حاضره ومستقبله ويصبح في حالة من الجهل والتاخر تستدعي الشفقة والعطف.

وكاني بالقارئ العربي، وقد ادرك انه هذه علة من ادهى علل تاخر بلادنا وجهل اخواننا في القومية، يصرخ كما صرخ احد نقاد الغرب في وجه اصحاب المدارس والمربين: "انكم تفسدون على هؤلاء الفتيان حياتهم بجعلكم اياهم يفكرون في الماضي ويعيشون في اجوائه الى هذا الحد."(١) او انه يرسل زفرة مريرة كما ارسلها ذلك الايطالي في سنة ١٩١٠ حينما قال:

"ان قلبي ليتقطع ~~عليك~~ حسرة عليك يا ايطاليا، لانه حياتنا القومية فيك قد سقطت في قبضة الماضي الميت، واصبحنا عاجزين عن السير قدما في موكب الحياة الحديثة لان ما يوجد في ارضك من تماثيل قديمة، ومباني مهدمة، وآثار خربة، وما في رؤوس ابنائك من شعور خيالي جميل بعظمة غابرة قد سدت في وجهنا سبيل التقدم وقطعت علينا طريقه."(٢)

ويذهب آخرون من معارضي فكرة تدريس

---

(١) H. Johnson: Teaching of History ص. ٦٥

(٢) New York Times: عدد ٥ ك سنة ١٩١٠ وقد اعتمدت على هذا المصدر بواسطة كتاب Johnson: Teaching of History ص. ٦٧

التاريخ الى ابعد من ذلك في تصوير خطر "الماضي" على اخلاق الطلاب وسلوكهم في المجتمع . وموضع الخطر في ذلك عندهم هو ان الطالب متى درس التاريخ واطلع على سير حوادثه يلاحظ ان العالم ، منذ ما وجد حتى الان ، في تقدم دائم وتطور مستمر . وتقوده هذه الملاحظة الى نتيجتها المنطقية وهي ان جميع ما في الكون الان من نظم وقوانين سياسية واخلاقية ودينية وعلمية خاضعة لقانون التطور هذا ، وانه سياتي يوم تتطور فيه تلك الاشياء ويطرأ عليها بعض التغير . ومتى ادرك الطالب هذه الحقيقة وعرف ان كل قانون مهما كانت مصدره متغير يوما من الايام يقل احترامه لتلك القوانين ويتشجع على مخالفتها وكسرها بحجة قانون التطور وحكم الظروف ، ويصبح خطرا داهما على نفسه وعلى المجتمع . وقد عبر احد رجال التعليم عن تخوفه من سوء تاثير درس التاريخ على الطلاب بقوله "انه موضوع مضر بهم."(١) وكذلك يروى انه احد الاباء اليسوعيين قال: "ان في التاريخ هلاك كل من يدرسه"(٢)

(History is the destruction of him who studies it)

هذا موجز لطائفة من اشهر الحجج التي يتذرع بها من يعترضون على تدريس التاريخ في المدارس . وقد رافقت هذه المعارضة تدريس التاريخ في جميع اطواره . ففي اواسط القرن الماضي ، مثلا ، شاءت الحكومة الالمانية ان تقوم

---

(١) H. Johnson : Teaching of History ص. ٩٥

(٢) G. Compayré : The History of Pedagogy ص. ١٤٥

بدرس عام عن حالة التعليم في المدارس الابتدائية فطلبت من مفتشي التعليم فيها ان يعينوا المواضيع التي يريدونها ان تكون مواد دراسية اجبارية في المناهج . ففعلوا . وجاءت النتيجة فاذا باربعة عشر مفتشا يستثنون التاريخ ويرفضون ان يدرس على الاطلاق "(١)

وفي مطلع هذا القرن كتب احد الكتاب الانكليز في توطئة احد مؤلفاته عن تاريخ انكلترا، قال:

" For English history as part of a school curriculum or as a means of education I have no regard at all." (٢)

ومنذ سنوات قليلة قال لي مدير مدرسة ابتدائية في لبنان انه يتمنى لو يحذف التاريخ من المناهج لانه مادة لا لزوم لها ولا نفع منها.

ان هذه الفئة التي تعارض في تدريس التاريخ قليلة جدا، وهي لا تلقى من التاييد في الوقت الحاضر ما يجعلها ذات خطر او شأن . واطلع برهان على فشلها وعدم اخذ المربين بارائها ومبادئها هو ان تدريس التاريخ قد اصبح عاما في مدارس جميع البلدان الراقية .

الفئة الثانية : اما الفئة الثانية فلا تمانع في تدريس التاريخ غير انها لا ترضى عنه كما تراه يدرس في

---

(١) Pizzard : L'Histoire dans l'Enseignement Primaire ص. ٢٦

وقد اعتمدت على هذا المصدر بواسطة كتاب : Johnson : Teaching of History ص. ٩٥

(٢) Fletcher : Introductory History of England في التوطئة

وقد اعتمدت هذا المصدر بواسطة كتاب : Johnson : Teaching of History ص. ٧١

المدارس . وقد حصرت هذه الفئة معارضتها في انتقاد مادته والطرق والاساليب المتبعة في تدريسه ، ولكنها لم تحاول ان تصف للعلة الدواء وترسم خطة جديدة للاصلاح . وافراد هذه الفئة كثيرون جدا يكاد لا يخلو منهم عصر . ففي اواسط القرن الثامن عشر انتقد الفيلسوف الفرنسي جان جاك روسو الطريقة التي يكتب ويدرس بها التاريخ في ايامه ، واشار الى انها تشوه التاريخ وتملأه بالاخطاء والمغالطات . وقد نصح روسو المربين والمؤرخين بان يعدلوا عن خطتهم التقليدية في انتخاب المادة التاريخية وفي طريقة عرضها.

وفي اواسط القرن التاسع عشر ، والاقبال على تدريس التاريخ على اشده ، وقف الفيلسوف الانكليزي هربرت سبنسر يعلن بصراحة وجرأة لرجال ~~التربية~~ التعليم انهم في اعمالهم التربوية يسعون وراء القشور ويتركون اللباب ، وانه ليس " لذلك النوع من المعلومات التي تستأثر في مدارسنا باسم التاريخ ، والتي تتالف من مجموعة من الاسماء والتواريخ والحوادث التي لا معنى لها ولا حياة فيها ، غير قيمة تقليدية ، لانها بعيدة عن حياتنا ولا تتصل باعمالنا العادية اليومية بسبب من الاسباب . وان الفائدة الوحيدة التي يطمع فيها المسؤولون من وضع التاريخ على المنهاج هي انه هذا التدبير يريحهم من الانتقادات المرة التي قد توجه اليهم فيما لو اتت تلك المناهج خالية

من ذكره."(١)

وكذلك وقف نيتشه (Friedrich Nietzsche) (١٨٤٤ - ١٩٠٠) في المانيا في وقت كانت المانيا فيه سكرى بنشوة انتصارها معجبة بنمو حضارتها وسرعة تقدمها، وراح ينعي تلك الحضارة على اهلها ويتهم القائمين بها بالغفلة والقصور، ويزعم ان فساد نظام التعليم بشكل عام وتعليم التاريخ بشكل خاص هو المسؤول عن تلك الحالة السيئة. قال:

" We do need history, but quite differently from the jaded idlers in the garden of knowledge, however grandly they may look down on our rude and unpicturesque requirements. In other words, we need it for life and action, not as a convenient way to avoid life and action or to excuse a selfish life and a cowardly or a base action. We should serve history only in so far as if serves life; but to value its study beyond a certain point mutilates and degrades life; and this is a fact that certain marked symptoms of our time make it as necessary as if may be painful to bring to the test of experience.

" I will show .... why instruction that does not 'quicken' knowledge, that slackens the rein of activity, why in fact history,.... must be seriously"hated", as a costly and superfluous luxury of the understanding: for we are still in want of the necessaries of life, and the superfluous is an enemy to the necessary." (٢)

---

(١) H. Spencer : Education ص. ١١

(٢) F. Nietzsche : Thoughts Out of Season; Part II ص. ٢

وطلع القرن العشرون على فلسفة ايطالية جديدة
هي فلسفة كروتشي (Benedetto Croce) (١٨٦٦ -)
الذي جعل التاريخ قطب الرحى في فلسفته واعطاه من الاهمية
مالم يعطه غير عدد قليل من المفكرين من قبله . درس كروتشي
حالة التاريخ في الحاضرة وحللها تحليلا فلسفيا عميقا من جميع
وجوهها ونواحيها ، فلم يكن مرتاحا الى النتيجة التي توصل
اليها عن حالة التاريخ في المدارس ، بل انتقدها بشدة
ووصفها بالفوضى والضعف . وقد ارجع كروتشي سوء تلك
الحالة الى سببين رئيسيين : اولها نظر بعض المدارس
الى التاريخ كمجموعة من الحقائق والمعلومات والسير المتعلقة
بشعوب سالفة وعصور غابرة . وهي تدرسه لتطلعها ليعرفوا
كيف نشأت تلك الدول والمدنيات ثم ما لبثت ان
اندثرت وولت . ولكن كروتشي يعتقد ان النظر الى
التاريخ بهذا الشكل خطأ جسيم . وقد قال:

" History is never History of death, but history of Life, and all know that theproper commemoration of the dead is the knowledge of what they did in life, of what they produced that is working in us, the history of their life and not of their death, which it behoves a gentle soul to veil, a soul barbarous and perverse to exibit in its miserable nakedness and to contemplate with unhealthy persistence. For this reason all histories which narrate the death and not the life of peoples, of states, of institutions, of customs, of literary and artis-

tic ideals, of religious conceptions, are to be considered false, or we repeat, simply poetry, where they attain to the level of poetry."(١)

ان كروتشي يريد التاريخ ان يكون حياة ، وان يخدم الحياة لا انه يكون منبر تابيه أو سجل وفيات .

اما السبب الثاني الذي ادى الى سوء حالة تدريس التاريخ ، في راي كروتشي ، فهو عدم اخلاص بعض المشرفيه على التعليم الى حقيقة التاريخ ، ومحاولتهم ان يستغلوا تدريسه لتحقيق اغراض معينة لا تمت الى روح التاريخ بصلة . قال كروتشي :

" The concept of historical education has also been, and is even now taken to have something to do with tendencious histories as if it consisted in persuation to be brought to bear on hehalf of this or that political faith. They posed as educators of their own people and of the whole of humanity, those historians whom we have recalled, the liberals, democrats, authoritarians, militarists, nationalists, and so on. The old absolutist regimes provided their schools with edifying little potted histories: similar régimes today imitate them and find docile pens ready for the same undertaking. The process is usually useless, or only serves to fashion fanatics or hypocrites or men of slight interior substance who change with every wind. Free régimes take no account of or disdain this so-called education which is no

(١) B. Croce : On History ص. ٩٢

education, and to which the name of " training" should be applied, such as is practised with horses, dogs and other animals. True historical education aims at developing the aptitude for understanding real situations by linking them with their genesis and connecting their relationships; it teaches how history should be read, not idly to fill the memory, nor to over-stimulate the nerves and exercise the muscles, but in order to achieve an orientation in the world in which one lives and in which one's own mission and duty has to be accomplished. This is a true vigil at arms in which there is no use for narcotics or intoxicants. "(١)

وقد تنبه الكاتب الانكليزي الدوس هكسلي (Aldous Huxley) الى هذا الضعف وانتقده في سنة ١٩٢٧ اذ قال : " ان التاريخ كما يدرس في المدارس والكليات ينقسم قسمين : تاريخ غير علمي ، وهو فرع من فروع الدعاية القومية ووسيلة من وسائلها ، وتاريخ علمي ، وهو ما يكاد ان يكون فرعا من درس الطبيعيات . ان المؤرخ العلمي اليوم يبحث الحقائق المتعلقة بالانسان كما يبحث حقائق الكون المادية تماما . وانك لتظنه وهو يتكلم عن الانسان بلغة العلم ويحاول ان يقيس اعماله بحسب قانون الأوساط ، تظنه وهو يفعل ذلك ،

---

(١) B. Croce : History As the Story of Liberty ، ص. ١٨٦

انه يتكلم عن ذرات الغاز او ما اليها .... ان الطالب الذي يصرف زهرة عمره في الدرس و التحصيل في مدارسنا الحاضرة قد يخرج منها كالبيضاء سواء بسواء."(١)

الفئة الثالثة: اما الفئة الثالثة فانها لم تكتفي بالاعتراض على طرق تدريس التاريخ و انتقادها فحسب بل ذهبت خطوة ابعد ذلك وحاولت ان تصلحها بطريقة عملية فنية. وتتالف هذه الفئة من هيئات منظمة ومن افراد مستقلين. ومن اهم تلك الهيئات المنظمة ما ظهر في اميركا من اللجان الرسمية التي اشرنا اليها من قبل، وما تحاول ان تقوم به وزارة المعارف وبعض المنظمات الخاصة في انكلترا في هذا السبيل. كما ان مؤسسات ولجان عديدة تابعة لجمعية الامم او عاملة بارشادها وتنشيطها في كثير من بلدان العالم قد حاولت ان توجد اتجاها جديدا في تدريس التاريخ.

ومن اشهر الافراد التابعين لهذه الفئة رجلان ولز وجفريز. فقد اقتنع ولز منذ امد بعيد بان العالم يسيء استخدام التاريخ اذ يجعل منه وسيلة لتذكية روح التعصب والحقد والبغضاء بين شعوب الارض. وقد بشر ولز بطريقة جديدة لتدريس التاريخ في الكتب والمقالات الكثيرة التي نشرها وفي الجمعيات والمؤتمرات التي اشترك فيها. وقد لخص ولز اراءه في هذا الموضوع في محاضرة القاها امام هيئة علمية محترمة في كمبرا، عاصمة اوستراليا، في سنة ١٩٢٩. وقد جاء في بعض مقاطع تلك المحاضرة قوله:

---

(١) A. Huxley : Ends and Means. ص. ١٩٥

" The world today is in an evil state and it faces greater evils. Shirking issues will not save any of us from his or her personal share of those evils. Many factors no doubt contribute to this malaise of our world, but I put it to you that the primary source of our present troubles is the complete incompatibility between the historical traditions which rule our political and social behaviour and the new, more exacting conditions created for us by invention and discovery. The adjustment of history to reality has become a matter of supreme urgency. It will not wait. .... if we want the world to become a consistent whole, we must think of it as a whole. We must not deal with states, nations and empires as primary things which have to be reconciled and welded together, if we want world peace, we must deal with these divisions as secondary things which have appeared and disappeared almost incidentally in the course of a larger and longer biological adventure..... We want the same world history taught in all the schools of the world , just as we teach the same chemistry and the same biology in all the schools of the world." (١)

وكان قد سبق لولز ان الف في سنة ١٩٢٠
كتابه الضخم " مختصر التاريخ " The Outline of History" الذي ضمنه

---

(١) H. G. Wells : In Search of Hot Water اخذت عنه الفقرات من
الصفحات ٩٠ و ٩٩، ١٠٠ بالتتابع.

تاريخ العالم كاملا منذ اقدم العصور . وقد حاول فيه ان يظهر وحدة العالم والمدنية ويثير في نفس القارئ شعورا انسانيا عالميا يجعله يؤمن بضرورة الاقلاع عن التعصب القومي الذي يقود بالويل والخراب على الجميع . وبالرغم من المآخذ الكثيرة التي يؤخذ بها كتاب "مختصر التاريخ" فانه ولا شك قد اثار ضجة كبيرة في العالم وحمل المؤلفين على التفكير بادخال بعض التعديلات الاساسية على مؤلفاتهم التاريخية . يشهد بهذا ما ورد في عدد كبير من الكتب والجرائد والمجلات من اعترافات صريحة بفضل ولز في هذا المضمار . ولن اسوق من تلك الاعترافات الكثيرة غير رأيين لمربيين عظيمين من رجال هذا العصر ، اولهما فرديناند شاڤيل (F. Schevill) استاذ التاريخ في جامعة شيكاغو ، وثانيهما جفريز احد اساتذة التربية في جامعة لندن . فقد قال شاڤيل في مقدمة الطبعة الاولى من كتابه "تاريخ اوربا" (A History of Europe) (١٩٢٥) عن كتاب ولز ما يأتي :

" Although its sins both of omission and commission are considerable, it has rendered a hardly-to-be-exaggerated service in focussing the attention of historians and public alike on the desirability of a unified conception of the world which accords with the criteria of science and the fullness of modern knowledge. Discounting its weaknesses, we may, on the strength of its positive achievement, be reasonably sure that the path which it blazes will be followed until a history more adequate-

ly expressive of our present information and outlook will see the light. "[1]

وقد قال جفريز في كتابه "التاريخ في المدارس" (History in Schools) (١٩٢٩) عن ولز:

" If Mr. H. G. Wells had no other claim to be held in esteem by contemporaries and by posterity, he would deserve it for having taught us that human history must be seen in its entirety - its whole extent in time, including the present and not excluding the future, and its total variety of activities and interests. "[2]

ولكن مجهود جفريز الخاص في هذا السبيل لا يقل اهمية عن عمل ولز. فقد درس هذا الرجل مشكلة التاريخ بفهم وتبصر، وكشف بجرأة وصراحة عما فيها من ضعف وتشويش. ثم وصف لها الدواء في كتابه الذي ذكرناه وفي ابحاثه العديدة الاخرى حول هذا الموضوع. ولن نقول اكثر من هذا عنه الان لاننا سنتحدث عن بعض ارائه في فصول اخرى من هذا البحث.

الاختلاف على غاية تدريس التاريخ: لقد اجمعت هذه الفئات الثلاث في عدم رضاها عن تدريس التاريخ في حالته الحاضرة. ولكنها لم تجمع على تقرير خطة واحدة لاصلاح ما فيه من ضعف وتشويش. فبينما شاءت الفئة الاولى ان يحذف تماما من المزاج اكتفت الفئتان الاخيرتان بان يطرأ

---

(١) F. Schevill: A History of Europe, ص. ٢-٤

(٢) M. Jeffreys: History in Schools, ص. ٥-٦

على مادته والطرق والاساليب عرضه بعض التحوير والتعديل .
ولكن هؤلاء ايضا لم يستطيعوا ان يتفقوا فيما بينهم على طبيعة ونوع التعديل الذي يريدون . فما يراه ولز لا يراه جفريز ، وما يريده كروتشي غير ما يريده سبنر او نيتشي . واذا حللنا اسباب الاختلاف بين هؤلاء النقاد وغيرهم نجد ان السبب الاساسي يعود الى عدم اتفاقهم على تحديد غاية التاريخ . فلكل رأيه الخاص في الرسالة التي يجب على التاريخ ان يؤديها في المدرسة . فما هو موقفنا من هذه الاراء ؟ وايها نعتمد في تطبيق مناهجها ؟ وقبل ان نستطيع الحكم في هذه القضية يتوجب علينا ان نتعرف الى تلك الاراء المختلفة في غاية التاريخ والى الغرض الذي من اجله كتب التاريخ وقرئ ودرس خلال العصور .

الفصل الرابع

تاريخ الغاية

هيرودوتس (Herodotus) مولد ٤٨٤ ق.م. — حوالي ٤٢٥ ق.م.

ان الحديث عن غاية التاريخ يرجع بنا الى ابي التاريخ هيرودوتس ، ذلك الكاتب اليوناني العظيم الذي وضع اول كتاب توفرت فيه بعض شروط التاليف التاريخي. وصنا لا يسع المرء الا ان يتساءل لماذا فكر هيرودوتس في كتابة التاريخ ؟ وما هو الدافع الذي دعاه الى هذا الاسلوب الجديد ؟

لقد اجاب هيرودوتس نفسه على هذا السؤال اذ قال في مطلع كتابه :

" This is a publication of the researches of Herodotus of Halicarnassus, in order that the actions of men may not be effaced by time, nor the great and wondrous deeds displayed both by Greeks and barbarians deprived of renown, and why the Greeks and barbarians waged war on one another."(١)

---

(١) Herodotus : The History of Herodotus : المجلد الاول : الكتاب الاول : ص. ١١٧

ولد هيرودوتس في احدى مدن اليونان الاسيوية سنة ٤٨٠ ق.م. وادرك الحرب التي شنتها الدولة الفارسية على بلاده وشهد الصراع العنيف بينه المدن اليونانية نفسها وخبر الفتن الدامية التي كانت تفذيها خصومات الاحزاب السياسية داخل البلاد.

راى هيرودوتس بعض حوادث البطولة التي وقعت في تلك الحروب، وسمع بكثير غيرها من امثالها فاعجب بها وهب لتدوينها مدفوعا بثلاثة اسباب هي: اولا، خوفه عليها من ان تطمس اثارها يد الزمان ويطوي معالمها النسيان. وثانيا، رغبته في ان تنال تلك الاعمال الخارقة التي قام بها اليونان والبرابرة بعض ما تستحقه من الشهرة، وثالثا همه ان يبين اسباب تلك الحروب التي كانت بلاده مسرحا لها. ويظهر من هذه الاسباب الثلاث ان هيرودوتس لم يكن يرمي الى هدف معين او غاية محددة من وراء عمله، بل انه اعجابه بالاعمال الكبيرة وتقديره لها من جهة، وميله الطبيعي الى سرد القصص وتزويق الاحاديث من جهة اخرى حملاه على وضع تاريخه العظيم. وتغلب النزعة الادبية على هذا التاريخ لانه هيرودوتس لم يهتم ان يحقق في الاخبار والروايات ليصل الى الحقيقة بقدر ما كان يهمه ان يثير لذة القارئ واعجابه. والدليل على البين على هذا هو انه قد مزج في تاريخه الواقع بالخيال والحقيقة بالاساطير والشيء المعقول بالشيء غير المعقول وهو لا يجهل طبيعة عمله. فقد قال بهذا الصدد: " اما فيما بي فانني

اشعر ان الواجب يدعوني الى تدوين كل ما يتصل بي خبره من دون ان اكون ملزما بتصديقه او الاعتقاد الجازم بصحته. هذا شأن جميع ما يشتمل عليه تاريخي."(١)

وقد حذا حذو هيرودوتس كثيرون من بعده، فكتبوا التاريخ حبا منهم بتدوين الحوادث والاخبار واستباعا لفضول القراء. وان هذا النوع من التاريخ لا يزال يظهر حتى الان في اللغة العربية في بعض الكتب الحديثة وفي عدد من المجلات التي يسميها اصحابها بالتاريخية، والتي صادفت رواجا عظيما بين اوساط العامة في خلال هذه الحرب. ولكننا لا نستطيع ان ننظر الى مادة هذه الكتب والمجلات نظر احترام ولا ان نركن الى صحتها كل الركون.

ثوسيديس (Thucydides) (من حوالى ٤٦٠ق.م. - حوالى ٣٩٥ ق.م)

كان حب تدوين الاخبار والميل الطبيعي لسرد القصص التي تثير الاعجاب والتقدير الدافع الاول الذي دفع الانسان الى التاليف التاريخي. ولكن هذا النوع من التاليف لا يرضي جميع القراء المتفاوتين في العلم والذكاء، ولا يروق لجميع الكتاب. لهذا قام في ايام هيرودوتس رجل آخر اسمه ثوسيديس ونظر الى حوادث الماضي من ناحية اخرى. فعالج التاريخ بطريقة تختلف عن طريقته ولغاية غير غايته. كان ثوسيديس قائدا عسكريا اشترك في

---

(١) Herodotus : The History of Herodotus : الكتاب ٧ ؛ الفصل ١٥٢ في المجلد الرابع ص. ١٠٥

الحروب البلبونيسية (Peloponnesian Wars) بين اسبرطة واثينا ودون جزءاً من تاريخها. وقد اثرت مهنته على اخلاقه فجعلته عمليا يؤثر ان يرى لكل عمل يتعاطاه نتيجة محسوسة. فكتب التاريخ ليساعد الناس بواسطته على التكهن عما سيجري في المستقبل من احداث. وهذا التكهن مبني على العقيدة القائلة بان الطبيعة البشرية واحدة لا تتغير وان الاعمال التي تصدر عنها تحت ظروف خاصة تتكرر اذا ما تكررت تلك الظروف. ومهمة المؤرخ هي ان يعرض حوادث الماضي ويشرح الظروف التي لابستها شرحا وافيا لا غموض فيه حتى اذا ما عادت تلك الظروف نفسها او ما هو قريب منها كان بامكان المرء ان يحكم على نوع الحوادث التي ستنشأ عنها وشكلها.

ان من يكتب لمجرد سرد الاخبار الشيقة المثيرة لا يشعر بمسؤولية كبيرة في نفسه كالذي يكتب ليضع اسسا عملية للحياة. لهذا راينا هيرودوتس يضمن تاريخه القصص والاخبار التي تصل اليه دونما نقد او تمحيص بينما وقف ثوسيديس ينقدها ويدقق في درسها ليميز بينه الصحيح والزائف المختلق منها[1] فياخذ الاول ويترك الثاني مهما كان فيه من طلاوة ومتعة وجمال. وهذا ما جعل النقاد يعتبرون ثوسيديس اول مؤرخ علمي عرفه التاريخ.[2] وقد ادرك ثوسيديس ان هذه

---

(١) Thucydides: The History of the Peloponnesian War: المجلد الاول، الكتاب الاول، الفصل ٢٢، ص. ١٤

(٢) R. Flint: The History of the Philosophy of History: ص. ٥٤

النزعة العلمية في تاريخه ستقابل بشيء من الفتور من قبل العامة وستفقد كتابه بعض ما يستحقه من الرواج. ولكنه لم يحفل بهذه القشور واظهر استعداده للتضحية في سبيل غايته اذ قال: "ان عدم وجود القصص البديعة في كتابي[1] قد يجعله اقل بهجة وامتاعا في نظر القراء. ولكنني ارضى عنه نفسي وعنه كل الرضى اذا كان ذا نفع لتلك الفئة من القراء التي ترغب في درس الماضي ~~لتخلص~~ لتستخلص منه احكاما عامة عما سيحدث او لا يحدث في الحاضر او المستقبل."[2]

صادفت هذه النظرية التي اتى بها توسيديدس استحسانا عند المؤرخين ورواجا في جميع العصور، فقام بوليبيوس بعد توسيديدس بقليل يدرس التاريخ ويقرر حقائقه ليستخرج منه احكاما وقوانين تفيد الناس في حياتهم العملية والسياسية منه بشكل خاص[3]. وقد ضرب على هذه النغمة نفر رجال غربيون مشهورون امثال ميكيافيلي[4] وسبنسر[5] وسيلي[6]، وسيبل[7] وبرك[8] وسواهم، كما ضرب عليه بعض مؤرخي الغرب ايضا. فقد ورد لابن الاثير قوله: "فاما فوائدها [فوائد التاريخ] الدنيوية

---

(١) انه يشير هنا بطرف خفي الى هيرودوتس على الارجح.

(٢) Thucydides: The History of the Peloponnesian War

(٣) اعتمدت هذا الحكم بواسطة كتاب: Cheyney: Laws in History and other Essays ص: ١٢٠ - ١٢١

(٤) R. Flint: History of the Philosophy of History ص: ٥٦

(٥) John Vincent: Historical Research ص: ٧-٨

(٦) E. Scott: History and Historical Problems ص: ٢

فمنها ان الانسان لايخفى انه يحب البقاء ويؤثر ان يكون من زمرة الاحياة فما اليت شعري اي فرق بينه ما رآه امس او سمعه وبينه ما قرأه في الكتب المتضمنة اخبار الماضيه وحوادث المتقدميه فاذا طالعها فكانه عاصرهم واذا علمها فكانه حاضرهم . ومنها ان الملوك ومن اليهم الامر والنهي اذا وقفوا على ما فيها من سيرة اهل الجور والعدوان ورأوها مدونة في الكتب يتناقلها الناس فيرويها سلف عن خلف ، ونظروا الى ما اعقبت من سوء الذكر وقبيح الاحدوثة وخراب البلاد وهلاك العباد وذهاب الاموال وفساد الاحوال استقبحوها واعرضوا عنها واطرحوها . واذا رأوا سيرة الولاة العادليه وحسنها وما يتبعهم من الذكر الجميل بعد ذهابهم ، وان بلادهم وممالكهم عمرت واموالها درت استحسنوا ذلك ورغبوا فيه وثابروا عليه وتركوا ما ينافيه .... ومنها ما يحصل للانسان من التجارب والمعرفة بالحوادث وما تصير اليه عواقبها . فانه لايحدث امر الا قد تقدم هو او نظيره ، فيزداد بذلك عقلا ويصبح لان يقتدي به أهلا ."[1]

وينتقد كثيرون من المؤرخين والمربين هذه النظرية ويقولون انه ما حدث امر مرتين . فالتاريخ لا يعيد نفسه ، والعاقل لا يركن الى تكهناته عن المستقبل المبنية على اساس التاريخ لان التكهنات قد خيبت في اغلب الاحيان

---

(١) ابن الاثير : تاريخ الكامل : جزء ١ ص. ٤

آمال اصحابها . ونحن الذين عشنا في هذه الحرب وتتبعنا مجرى حوادثها نعرف كيف ان وقائعها كانت تاتي مخالفة لتقديراتنا. وان كان المتمسكون بهذه النظرية يستشهدون على صحتها بذكر بعض التكهنات الشهيرة التي صدقت كتكهن المؤرخ برك عن مجيء نابوليون (١) ، فانه ايسر جواب لرد مزاعمهم هو ذلك الجواب الذي ساقه الفيلسوف الانكليزي فرنسيس بيكون على لسان "رجل انكر تاثير النذور فسيق الى معبد وعرضت عليه عشرات من اللوحات التي علقها من انجاهم الله من الغرق استجابة لدعائهم ونذورهم ثم سئل : ألا يعترف بعد هذه الامثلة كلها بنفع النذور وفائدة الدعاء؟ فاجاب : ولكن اين صور اولئك الذين اغرقوا في اليم رغم ما نذروا وما دعوا ؟" (٢)

النظرية الاخلاقية : وقريب من نظرية توسيديس النظرية الاخلاقية . فهذه ايضا تلتفت الى الماضي لتسترشد بما فيه من دروس اخلاقية وعبر كما ورد في قول ابن الاثير: "ان العاقل اللبيب اذا تفكر فيها [اي في الآخرة] ورأى تقلب الدنيا باهلها وتتابع نكباتها الى اعيان قاطنيها. وانها سلبت نفوسهم وذخائرهم واعدمت اصاغرهم والاكابرهم فلم تبق على جليل ولا حقير ولم يسلم من نكدها غني

---

(١) تجد نص تلك النبوءة في كتاب :

Ernest Scott : History and Historical Problems ص: ٢

(٢) عن كتاب : قصة الفلسفة الحديثة : لاحمد امين وزكي محمود : الجزء ١ : ص. ٦٤

ولا فقير زهد فيها وأعرض عنها واقبل على التزود للآخرة منها ورغب في دار تنزهت عن هذه الخصائص وسلم اهلها من هذه النقائص." (١) او كما قال الاستاذ ميرز (Philip Myers) في سنة ١٩١٢ في مقدمة كتابه

" The book is the outgrowth of a conviction that the philosophy of ethics, if it shall become a stimulus and guide to social service and humanitarian effort, - especially if it shall bring reenforcement to that ethical idealism which so largely motives the present-day movement for world peace, - must be based on a knowledge of the facts of the moral life of the race in all the various stages of the historical evolution, and that to gather and systematize these facts is a part of the task of the historian, indeed the most important part of his task."

ولكن بالرغم من ان هاتين النظريتين تتفقان في ان درس التاريخ يستطيع ان يزود المرء ببعض الاحكام العامة التي يمكنه ان يطبقها في حياته فانهما تختلفان في تحديد نوع تلك الاحكام والغاية التي يجب ان تطبق من اجلها. فثوسيديس ومن ذهب مذهبه لا يقيدون انفسهم بغاية خاصة او نوع معين من الاحكام بل يتركون الامر حراً ويقولون ان كل امرئ

---

(١) ابن الاثير : تاريخ الكامل : جزء ١ ; ص. ٤

(٢) P. Myers : History as Past Ethics في V من التوطئة لطبعة ١٩١٢

يمكنه ان يستفيد من التاريخ في الناحية التي يريدها. فالجندي ~~فالجندي~~ قد يجد في التاريخ ما يجعله يحسن فنه في القتال، والسياسي في السياسة، والمجرم في الاجرام، و المصلح الاجتماعي في الاصلاح. ولكن الاخلاقيين لا يقبلون ان تكون الاستفادة من التاريخ مرة بهذا الشكل. انهم يريدون ان يقيدوها ويحددوا نوعها، فلا يجوز ان يدرس للطلاب من التاريخ الا ما من شأنه ان يسمو باخلاقهم ويرفع نفوسهم ويحملهم على الاقتداء باصحاب الشمائل الكريمة والمبادئ الشريفة الفاضلة. " لقد عولت على سرد الحوادث التاريخية المهمة التي تنزع بالقارئ الى حب الاقتداء بالصالح الحسن ونبذ الطالح المرذول"، قال ~~~~ مؤلف احد الكتب المدرسية في سنة ١٩٢٢[1]. وفي سنة ١٩٢٨ كتب مؤلف آخر محدداً التاريخ، انه "ليس فهرس أجيال ومحكمة رجال فحسب، بل مدرسة جامعة تتلقن منها الامم ثقافتها وبوتقة تصهر فيها اخلاقها لتستبقي اثبتها لدى مشاق الزمان وتقلبات الحياة."[2]

ويشدد اصحاب هذه النظرية على الاخلاق هذا التشديد كله لانهم يعتبرون ان الاخلاق روح التاريخ والعنصر الاول والاهم في تكوين الحضارة والعمران. فالتاريخ عندهم سيرة تقدم المثل الاخلاقية وتطورها متجسدة في المنظمات الاجتماعية والمؤسسات السياسية في كل عصر. ومن يرغب ان يعرفه

---

(١) عيسى سابا: مختصر التاريخ العام: ص. ٢

(٢) نسيم نصر: المنهاج في تاريخ لبنان: ص. ب

على حقيقته ويدرك جوهر الحوادث التي وقعت في الماضي ويلم باسبابها الماما صحيحا فما عليه الا ان يرجع الى النظم والمثل العليا الاخلاقية التي كانت سائدة في ذلك الماضي. فيجد فيها التعليل الصحيح. قال ميرز بهذا الشأن:

" Whether the upholders of these several interpretations of history would have us understand them as speaking of ultimate goal of the historic evolution, or merely of the dominant motive under which men and society act, none of these interpretations can be accepted by the student of the facts of the moral life of the race as a true reading of history. To him not only does moral progress constitute the very essence of the historic movement, but the ethical motive presents itself as the most constant and regulative force in the evolution of humanity. His chief interest in all the other factors of histotical evolution is in noting in what way and in what measure they have contributed to the growth and enrichment of the moral life of mankind.

" Thus the historian of morals is deeply interested in the growth of political institutions among men, but chiefly in observing in what way these institutions have affected for good or for evil the moral life of the nation. Particularly is the progress of the world toward political unity a matter of profound concern to him, not because he regards the establishment

of the world state as an end in itself, but because the universal state alone can furnish those conditions under which the moral life of humanity can most freely expatiate and find its noblest and truest expression."(1)

وقد بالغ معظم المؤرخين العرب في تطبيق هذه النظرية لسببين : واحد عام وآخر خاص . اما السبب العام فهو ان تعليم الاخلاق عن طريق الوعظ والارشاد وسوق الامثلة التاريخية الملائمة كانت شائعة في القرون الوسطى ليس في التآليف التاريخية وحدها بل وفي الكتب الادبية ايضا . ذلك كان البديع (المودة) فلم يخرج العرب عليه .

اما السبب الثاني فهو ان الدين والسياسة في عهد الدولة العربية الاول كانا متصلين الواحد بالاخر اتصالا وثيقا لا يمكن فصم عراه . فمؤسس الدين هو نفسه مؤسس الدولة ، وخلفاؤه في قيادة حياة المسلمين الروحية هم انفسهم خلفاؤه ايضا في تصريف شؤون المسلمين السياسية . وعندما كان المؤرخ العربي يكتب تاريخ دولته كان يجد نفسه مضطرا الى الدخول في بحث دينه . وعندما كان ينوي ان يكتب سيرة بطل من ابطال الدولة كان يجد ان شهرة ذلك البطل واهميته ترجع فيما ترجع اليه من اشياء ، الى اسباب دينية اخلاقية وجدانية . والعربي في تلك الحقبة من الزمن كان متحمسا لدينه ، معجبا بخلفائه ، فخورا باخلاق ابطاله واوليائه . وعندما كان يجلس ليكتب عن رجال كمحمد وابي بكر وعمر وعلي كان

---

(1) History as Past Ethics : P. Myers ص. ١-٢

من الطبيعي ان يشعر وهو يسجل اعمالهم الباهرة ويمتدح اخلاقهم الفاضلة ان يدعو قراءه الى الاقتداء بهم والاقتباس عنهم. ومن يرجع الى ~~الكتب القديمة~~ كتب التاريخ العربي يجد ان عدداً غير قليل منها كتب بهذه الروح ولهذا الغرض.

وقد تاثرت كتب تدريس التاريخ وطرقه في البلدان العربية بهذه النظرية الى حد بعيد. واني اعرف انه التاريخ لا يزال الى الوقت الحاضر يدرس على اساس هذه النظرية الاخلاقية في عدد من مدارس هذه البلاد، وخصوصا في المدارس التابعة لكتل دينية او جمعيات طائفية من اجنبية او وطنية. فمعلم التاريخ في تلك المدارس اقرب ما يكون الى الواعظ المرشد. فهو لا يترك حادثة تمر الا ويعلق عليها ويستخلص منها احكاما وعبرا اخلاقية. و

ونحن لا نعارض في تدريس الاخلاق في المدارس، ولا نجهل اهمية هذا الموضوع في تربية الطالب وتنشئته، ولكننا نحب ان نشير الى ان درس الاخلاق شيء ودرس التاريخ شيء آخر. والمزج بينهما على الطريقة التي عرضناها مضر بكليهما. فلا الاخلاق تستوفي ما تستحقه من عناية في صف التاريخ، ولا التاريخ يبقى تاريخا اذا جعلت التربية الاخلاقية غايته الاولى والاخيرة. فالحقائق التاريخية التي تاتينا عن طريق الوعظ والارشاد قلما تصلنا سالمة من التحوير والتلويه، كما اشار الاستاذ تشيني (Cheyney)[1]. فهي

---

[1] E. Cheyney: Law in History and Other Essays ص ١٢٦

تصطبغ بلون المبادئ الاخلاقية التي يدين بها المؤلف او المعلم وتتأثر بما يقوم من المثل العليا في نفسه . اما الحقيقة الصافية المجردة من كل لون وغرض فقلما نستطيع ان نحظى بها عند اصحاب هذه النظرية في غاية التاريخ . ولهذا تجد هذه النظرية مقاومة شديدة في الاوساط التاريخية العلمية . فالاستاذ شارل سينيوبوس (Ch. Seignobos) ، احد مشاهير المؤرخين والباحثين في اصول علم التأريخ ، يرفض هذه النظرية الاخلاقية ويقول : " اننا لم نعد نرجع الى التاريخ لنستقي منه دروسا في الاخلاق ، او لنجمع من بين حوادثه الكثيرة المتنوعة نماذج حية للسلوك الحسن والخلق الرضي ."(١)

ولا يخشى المربون العصريون على مستقبل الاخلاق بسبب الموقف السلبي الذي يقفه المؤرخون منها . بل هم يؤيدون هؤلاء في رأيهم لا تفريطا منهم بالاخلاق او استخفافا باهميتها بل لاعتقادهم الراسخ ان الاخلاق اوسع واعم من ان تنحصر في موضوع واحد دون سواه . فجميع المواد الدراسية يجب ان تساعد على تهذيب اخلاق الفرد ورفع مستواها بصورة غير مباشرة . ولكنها لا يجوز ولا في حال من الاحوال ان تسخر تسخيرا كليا اعمى لخدمة الاخلاق ، خصوصا اذا كان ذلك عن طريق القاء المواعظ والارشادات . وهذا ما يجعل الاتجاه الجديد يحاول ان يحرر تدريس التاريخ من ربقة التربية الاخلاقية التي استعبدته مدة غير يسيرة من الزمن .

---

(١) Ch. Langlois + Ch. Seignobos : Study of History : ص ٢٢١

النظرية الدينية : وكما ان دعاة النظرية الاخلاقية حاولوا ان يسخروا التاريخ لاغراضهم كذلك حاول رجال الدين المسيحي في الغرب ان يستندوا على التاريخ في مباحثهم وان يجعلوا منه مصداقا لآيات الدين وتعاليمه. وزعيم هذه الحركة ومعلمها الاكبر هو الفيلسوف اللاهوتي الشهير القديس اوغسطين (St. Augustine). عاش هذا الرجل في شمالي افريقيا معظم حياته في القرنين الرابع والخامس بعد الميلاد. وكانت المسيحية في ذلك الوقت قد اصبحت الديانة الرسمية في الامبراطورية الرومانية. ولكنها، مع ذلك، لم تكن قد اصبحت بعد ديانة جميع الرعايا الرومانيين. فقد كان كثيرون منهم — ومن جملتهم اوغسطين نفسه في مطلع حياته — لم يعتنقوها ولا يتوانون عن مقاومتها ومناوأتها ما استطاعوا الى ذلك سبيلا. وكذلك كان عدد آخر من الرومانيين الذين ما اعتنقوا المسيحية عن عقيدة او ايمان بل خوفا من عقاب السلطة او طمعا في توابلها. وكان موقف هؤلاء من المسيحية اشبه ما يكون بموقف اهل الردة من الاسلام في حياة النبي. فكانوا ينتظرون ان يقرر الدهر مصير ذلك الدين الجديد. فان نجح وعاش فهم على مسيحيتهم باقون وان فشل واندثر فالى وثنيتهم هم راجعون.

ولكن الدلائل كانت تبشر بنجاح المسيحية وانتشارها. فالدولة الرومانية كانت سيدة دول الارض واقواها. وكانت عاصمتها روما، المدينة الخالدة، مفخرة مدن الدنيا بعمرانها وحضارتها.

على ان الاحوال السياسية لم تلبث ان تبدلت بسرعة . فهاجمت القبائل الجرمانية الامبراطورية الرومانية واذاقت جنودها لهم الهزيمة والانكسار . وفي سنة ٤١٠م. حاصرت تلك القبائل بقيادة ألاريك (Alaric) مدينة روما نفسها فاخضعتها واعملت في رقاب اهلها السيف وفي ثمين كنوزها السلب والنهب"(١).

استغل الوثنيون سقوط روما المفجع وما احدثه في نفوس الرومانيين من بلبلة وشك وخوف لمحاربة المسيحية ، فزعموا ان الهي المسؤولة عما حل بمدينتهم من محن وارزاء . فقالوا ان الحكام الرومانيين ~~قد اغضبوا~~ باهمالهم آلهة الوثنيين وتعلقهم بذلك الدين الجديد قد اغضبوا تلك الآلهة واثاروا حفيظتها ودفعوها للانتقام من روما ذلك الانتقام الفظيع. ولو ان الاله الذي يدين به المسيحيون آله قادر وحقيقي لكان اخذ خطة آلهة الوثنيين وقهرهم وانقذ روما من ذلك المصير السيئ. وبما انه لم يستطع ان يفعل ذلك فليس هو باله وليس الدين المسيحي بدين حق صحيح. هذا ما زعمه اعداء المسيحية في ذلك الظرف الدقيق واثروا به على عقول الناس ممن لم يكن قد رسخ الايمان المسيحي عميقا في قلوبهم.

شهد القديس اوغسطين تلك الحوادث الجسام

---

(١) Decline and Fall of the Roman Empire : Gibbon
المجلد الثالث : ص. ٢٨٠ - ٢٨٩

وسمع تجديف الوثنيين على دينه وكان متحمسا له. مطلعا على اطلاعا واسعا عميقا على اصوله وتعاليمه فانبرى بشجاعة للدفاع عنه ولرد كيد الكائديه له الى نحورهم"[1] فالف كتابه المشهور "مدينة الله" (City of God) ما بين سنة ٤١٢م. وسنة ٤٢٦م. محاولا ان يرد فيه على مزاعم القائليه بانه سبب سقوط روما في يد القبائل الجرمانية هو عجز الله المسيحيين عنه حمايتها من غضب آلهة الوثنيين، وان يثبت ان العلة الحقيقية لما اصاب روما يرجع الى غضب الله على اهلها لما كانوا يرتكبونه من الشرور والمعاصي. وهنا غاص القديس اوغطينه في بحث فلسفي طويل لم يترك فيه مبدأ من المبادئ الاساسية في الديانة المسيحي الا وتناوله بالشرح والتفسير. وزبدة ما قاله هو ان الله الذي تبشر به المسيحية هو الاله الواحد الحقيقي الذي يدير هذا الكون ويدبر جميع شؤونه. وقد خلق الله هذا الكون جميلا ثم خلق فيه الانسان صالحا تقيا واعطاه ارادة حرة ليتصرف بها على هواه. وقد اساء الانسان استعمال الحرية التي منحه الله اياها فاخطأ واستحق العقاب الشديد فطرده الله من جنة الفردوس حيث كان يقيم هانئا سعيدا. ثم ندم الانسان على فعلته وحاول ان يتخلص من نير الخطيئة ليعود الى حياة التقى والصلاح فكان ينجح حينا ويفشل حينا آخر. وهكذا اصبحت حياته عراكا بين الخير والشر، ونشأ على الارض من جراء

---

(١) St. Augustine : City of God : الكتاب ١١

ذلك معسكران او مدينتان كما يسميهما القديس اوغسطينوس "مدينة الله"، وهي تلك التي تمثل النزعات الصالحة المقدسة، و"المدينة الارضية" (The Earthly City)، وهي تلك التي تمثل النزعات الشريرة الفاسدة. فمن ينتصر فيه عنصر الخير على عنصر الشر يصير من ابناء "مدينة الله" ويرث النعيم الابدي. ومن ينتصر عنصر الشر على عنصر الخير فيه يرث نار جهنم التي لا تنطفئ. وقد برهن اوغسطينوس ان العنصر الشرير هو الذي كان مسيطرا في مدينة روما في اوائل القرن الخامس بعد الميلاد فتخلى الله عزّ وجلّ عنها وانزل بها من عقاب.

ثم شاء الله ان يغفر للبشر تلك الخطيئة الاولى فارسل ابنه يسوع المسيح ليفتدي البشر بموته. وقد صعد المسيح الى السماء ولكنه لا يزال راس الكنيسة التي اسسها على الارض والتي هي الواسطة الوحيدة للمغفرة والخلاص. فالكنيسة هي "مدينة الله" على الارض بالمقابلة مع مدن البشر السياسية التي تتطلب مجد ذاتها لا مجد الله. ولذلك لا يمكن ان يفهم التاريخ الا على ضوء تفاعله مع الكنيسة. ولا يفهم تاريخ مؤسسة ما الا من شرفة الكنيسة. فكل ما يؤول الى خدمة الكنيسة والمسيح فهو تاريخي ايجابي حقيقي. اما ما يناوئ المسيح والكنيسة فمصيره المحتوم الى الزوال. ومتى حضرت نهاية هذا العالم الارضي يدينه الله ابناء البشر على اساس علاقاتهم بالكنيسة ويقضي على كل بما يستحق من عقاب او ثواب.

هذا هيكل الكتاب باختصار. وهو بحث

تاريخي بقدر ما هو بحث لاهوتي اذ انه يبتدئ بقصة خلق العالم ثم يتدرج فيرى في مراحل تاريخية متسلسلة منه آدم، الى نوح، الى المسيح، الى سقوط روما، الى نهاية هذا العالم وابتداء العالم الثاني مبينا فضائل كل عصر من تلك العصور ومميزاته. وقد حرص اوغسطينه على ان يكثر من الاستشهاد بالحوادث التاريخية في بحثه وان يستخلص من تلك الحوادث المختارة ما يؤيد العقائد المسيحية ويزيل من حولها كل شك او ابهام. وقد عاب عليه بعضهم طريقته في انتخاب الحوادث التاريخية مما يتفق مع غايته واهماله سائر ما دونها مما قد لا يتفق معها او يعارضها. ولكن اوغسطينه لا يصغي بهذا الاعتراض ولا يحفل به لانه لا يؤمن ولا يسلم بصحة شيء يخالف كلام الله كما ورد في الكتاب المقدس.(١) وكل تاريخ لا تؤيد وقائعه نص الكتاب المقدس، ولا تحقق حوادثه مشيئة الله الذي هو المدبر والمدبر الأوحد لهذا الكون هو تاريخ كاذب مزيف لا يجوز الركون اليه.(٢) وكلما وقع المرء في حيرة من امره بسبب ما يلمسه احيانا من تناقض بينه ما يأتيه به العقل وما يفرضه عليه الايمان المسيحي فعليه ألا يتردد لحظة في ان يطرح ما يأتيه به العقل وان يأخذ بما يأتيه به الايمان.(٣)

---

(١) St. Augustine : City of God : الكتاب ١٦ ؛ الفصل ٥

(٢) نفس المرجع : الكتاب ١٨ ؛ الفصل ٤٠

(٣) نفس المرجع : الكتاب ١٠ ؛ الفصل ١٢

وقد يعترض القارئ على القديس اوغسطينه ويقول له ان العمل بهذا المبدأ يحصر التاريخ ضمن حواجز اصطناعية ضيقة ويبعده عن الحقيقة الواقعة. وهذا صحيح الى حد ما، ولكن في نظر رجل غير القديس اوغسطينه الذي لم ير أو لم يرد ان يرى ان التاريخ شيئاً مستقلاً عن الدينه. فهو لم يحفل بالتاريخ للتاريخ نفسه بل ليجعله مصداقاً للدينه وبرهاناً على صحة تعاليمه.

هذه النظرة المسيحية الى التاريخ التي تبلورت في كتاب "مدينة الله" هي التي اراد اوغسطينه ان يعلمها للناس وان ينشرها بينهم. وقد نجح فيما اراد الى حد بعيد يوم كان للكنيسه نفوذ قوي عظيم. فقد درس الوقف والوقف من الطلاب كتاب "مدينة الله" واعتنقوا نظريته. وقد بلغ من شدة انتشار هذا الكتاب بينهم صفوف طلاب اللاهوت على الخصوص انه كان بعد مضي ما يزيد على الالف سنة على وفاة مؤلفه لا يزال يعاد طبعه مرة في كل ثمانية اشهر.(١)

ولم ينحصر مجال التبشير بهذه النظرية المسيحية التاريخية في صفوف الدرس الرسمية فحسب بل تعداه الى كل كنيسة وبيت او مجتمع مسيحي، فتأثر بها المسيحيون في جميع انحاء الارض على اختلاف اجناسهم واعمارهم.

---

(١) Marcus Dods: في "مقدمة المترجم" Translator's Preface في كتاب 'City of God' ص. XIII.

ولما ضعفت سلطة الكنيسة الزمنية ضعف معها تطبيق هذه النظرية، الى حد ما. لان النزعات القومية والفلسفية الجديدة شاءت ان تستفيد هي بدورها من تدريس التاريخ لغاياتها واغراضها الخاصة. ولكن بالرغم عن هذا لا تزال هذه النظرية تدرس وتحترم حتى الان في كثير من المؤسسات الدينية سواء أكانت في هذه البلاد ام في بلاد الغرب. وقد سمعت في مناسبات شتى بعض المتمسكين بها والمتعصبين لها ينتقدون بشدة الطرق الجديدة في تعليل التاريخ وفي تدريسه ويدعون الناس بحرارة الى ترك تلك الاساليب الخاطئة والعودة الى ما يقره التعليم المسيحي كما تبلور في فلسفة القديس اوغسطينوس. وهم يؤكدون ان هذه الطريقة هي الطريقة الفضلى لفهم التاريخ الصحيح وتدريسه. ومثل هذا الحال في البلاد الاسلامية. فهل نعمل بنصيحة القائلين بالنظرية الدينية **ونفهم التاريخ** على اساسها؟

النظرية الديالكتيكية: وشبيه بالنظرية الدينية ما جاء به الفيلسوف الالماني هيجل في الثلث الاول من القرن التاسع عشر. فقد اعتبر هيجل التاريخ العام، كما اعتبره القديس اوغسطينوس من قبله، وحدة شاملة لا تتجزأ، لها بداية واحدة ومصير واحد لا محيد لها عنه. وهذا المصير الذي ينتظر العالم مقرر له منذ الازل بواسطة قوة مدبرة عليا خارجة عنه في الاصل. ويطلق هيجل اسم "الروح" على هذه القوة المدبرة بينما يطلق عليها القديس اوغسطينوس

اسم "الله". وبالرغم عما بينه "الله" في فلسفة اوغسطينه، و"الروح" في فلسفة هيجل من فروقات فان الدور الذي يلعبه كل منهما في تكوين التاريخ وتحقيق المشيئة العليا يكاد يكون متشابها. فقد رأينا كيف ان "الله" خلق العالم ثم عاد وارسل ابنه ليفتدي البشر ويخلصهم من مخالب الشيطان ويعدهم لحياة السعادة والحرية والكمال في الفردوس. وكذلك "الروح" عند هيجل. لقد شاءت ان تحقق نفسها بالفعل فاتخذت العالم المادي وسيلة لها. لهذا كان العالم في بدء عهده بعيدا عنه "الروح" عبدا للمادة. ثم ابتدأت "الروح" تظهر رويدا رويدا على الارض وتنتصر على المادة متخذة الحرية رمزا لها. فكانت الممالك الشرقية وكانت الحرية محصورة فيها في فرد واحد هو الحاكم المطلق. ذاك كان عهد طفولة "الروح". ثم تحسنت الحالة في العهد اليوناني واصبح افراد عديدون يتمتعون بالحرية. ذاك كان عهد فتوة "الروح". وبعد العهد اليوناني جاء العهد الروماني فسارت "الروح" خطوات واسعة الى الامام نحو هدفها الذي هو الحرية التامة المطلقة التي يتم فيها خضوع المادة "للروح" بحيث لا نستطيع الفصل بينهما. وقد تحققت هذه الخطوة الاخيرة في الامة الالمانية التي اصبحت ارادتها جزءا من ارادة "الروح" العامة التي تحققت فيها. وهكذا يكون الفردوس الذي وعدت به المسيحية من دون ان تحدد زمان تحقيقه او مكانه قد تحقق في فلسفة هيجل في زمان ومكان معينين.

يعتبر القديس اوغطينه ان الوسيلة التي اتخذها الله لتحقيق مشيئته على الارض كانت الامة اليهودية قبل مجيء المسيح. ثم انتقل ذلك الامتياز منها بعد مجيئه الى الكنيسة. اما هيجل فلا يعترف باي منهما ويبتكر طريقته الديالكتيكية التي يزعم فيها ان الحقيقة انما هي اتحاد الاضداد وانسجامها في وحدة شاملة. ولكن هذه الوحدة التي تنتج معنا لا تلبث ان تصبح هي جزءاً من كل. وكجزء لا بد لها من ان تتعارض مع جزء آخر من ذلك الكل. وهذا التناقض يؤدي حتما الى اتحاد جديد. ولا يلبث هذا الاتحاد ان يتم حتى ينتج عنه تناقض جديد. وهكذا دواليك الى ما لا نهاية له. بهذه الطريقة يفسر هيجل الثورات والانقلابات في التاريخ وعلى هذا الضوء الفلسفي يتتبع الحوادث ويعللها منذ اقدم العصور حتى الزمان الذي عاش فيه. وهكذا تكون الامم المختلفة كلها وسائل لتحقيق اغراض "الروح" الى ان ينتهي الامر الى الامة الالمانية.

وكما ان القديس اوغطينه انتخب حوادث مختارة من التاريخ العام لتاييد التعاليم المسيحية التي ارتكز عليها في بحثه كذلك فعل هيجل. انه اختار من حوادث التاريخ بعضها واهمل البعض الاخر ليجعل من تلك الحوادث التي اختارها مصداقا للمبادئ الفلسفية التي ابتكرها ونظمها ذلك التنظيم المنطيقي البديع. في هذين الشيئين: في تعمد اختيار الحوادث التاريخية، وفي تعمد تسخيرها لدعم نظريات فلسفية معينة يلتقي القديس اوغطينه والفيلسوف

هيجل على منبر التاريخ.

النظرية الديالكتيكية المادية (Dailectical Materialism)

وكما ان القديس اوغسطينه وجد انصارا متحمسين وتلاميذ مخلصين في صفوف المسيحيين، كذلك وجدت فلسفة هيجل تلامذة ومؤيدين كثيرين بين طلاب الفلسفة واساتذتها. ولعل ابرز النتائج التي اسفرت عنها فلسفة هيجل التاريخية واعمقها اثرا في توجيه تفكير العصر توجيها خاصا الفلسفة ~~الاشتراكية~~ الديالكتيكية المادية التي يعود الى كارل ماركس الفضل الاكبر في وضعها. وتشبه هذه الفلسفة فلسفة هيجل في انها تنظر الى الحياة كسلسلة من الحوادث التي تتطور متقدمة نحو مثل اعلى. والمثل الاعلى في هذه الفلسفة هو العدل الاجتماعي. فيزعم ماركس ان الانسان ما فتئ خلال العصور يصارع النظم الصارمة التي فرضتها عليه القوة الغاشمة ليصل الى عدالة حقة يطيب له معها العيش على هذه الارض. وما التاريخ في جوهره غير سيرة ذلك الصراع الطويل المستمر."(١)

وتشبه هذه الفلسفة فلسفة هيجل ايضا في ان تقدم البشرية نحو هدفها المنشود يتحقق بطريقة ديالكتيكية مستوحاة من فلسفة هيجل. ولكن بينما يزعم هيجل ان "الروح" هي الدافع الحقيقي لما يحدث في العالم من احداث

---

(١) A Handbook of Marxism : Marx and Engels (Edit. by Burns) ص. ٢٢.

وانقلابات هامة ينكر ماركس هذه "الروح" ويزعم ان المصالح المادية هي الدافع الحقيقي لكل ما يقوم به الانسان من اعمال. فالاغنياء يريدون ان يبقى لهم الغنى والنفوذ والسلطان ليستمروا عامة الشعب وفقراءه. وعامة الشعب تسعى للتخلص من ظلم الاغنياء وتحكمهم بها لتعيش معهم على قدم المساواة والحق. فينشأ عن هذا التباين في الاراء والغايات صراع هائل مستمر بين تينك الطبقتين، طبقة الاغنياء المتحكمين وطبقة الفقراء المظلومين. وهذا النزاع هو مولد التاريخ، بل هو التاريخ نفسه. وكل تعليل للتاريخ لا يجعل هذه الاعتبارات المادية وما ينتج عنها من صراع بين الطبقات اساسًا لدرس الحوادث وفهمها لا يكون تعليلا معقولا ولا تاريخا صحيحا.

ان هذا الاختلاف بين هيجل وماركس في مسألة "الروح" والمادة ثانوي لها من وجهة نظرنا في هذا البحث. واهم منه بكثير اتفاقهما على الطريقة التي اتبعاها في الاستشهاد بوقائع التاريخ وفي تسخيرها لتكون مصداقا للقضايا الفلسفية التي نادوا بها. فكما ان هيجل قسم التاريخ الى اربع مراحل معينة وتتبع في كل منها سير "الروح" وتقدمها، كذلك فعل ماركس. انه قسم التاريخ الى اربع مراحل ايضا هي: الاسيوية، والقديمة، والاقطاعية، والحديثة. ففي المرحلة الاولى كان كل شيء مشتركا بين الجماعة. ولكن عندما ابتدأ الاستملاك الفردي ظهر الطمع والجشع والرغبة في استثمار الاخرين. لهذا انتشرت تجارة الرقيق في المرحلة الثانية وصار كل

فرد يسعى جهده لزيادة ما يملكه من قوى الانتاج وامكانياته. وهنا يستشهد ماركس بحوادث التاريخ القديم ويحللها على هذا الضوء الجديد. وقد حاول ان يصور كيف ان هذا التزاحم ادى الى تفاوت عظيم في الثروات وفي النفوذ. فصار الضعيف يلتجئ الى القوي ويضع نفسه وماله تحت رحمته وتصرفه طمعاً في حمايته له من قوي آخر يضمر له الشر. وبتجمع الضعفاء الكثيرين تحت الوية الاغنياء القليلين نشأ النظام الاقطاعي الذي اصبح غلا في عنق الناس ثقيلا. ثم ثارت العامة على الاسياد الاقطاعيين واستطاعت بعد جهد طويل ان تحرر نفسها من نيرهم الثقيل.

ولكن العامة ما ارتاحت من عبودية الاقطاعيين القدماء حتى وقعت في عبودية جديدة هي عبوديتها للرأسماليين في العصر الحديث. هذه العبودية حاربها كارل ماركس و أنجلز ولنين وسواهم حتى كتب لهم الفوز في روسيا سنة ١٩١٧ فتاسس اتحاد جمهوريات روسيا السوفياتية الذي يضم الان مئتي مليون من السكان. والمشرفون على ادارة الاتحاد السوفياتي يدركون اهمية التعليم في نشر دعوتهم وبث رسالتهم. فهم يعلقون اهمية كبرى على نشر العلم بين افراد الشعب، يدلنا على ذلك النتائج الباهرة التي احرزوها في القضاء على الأمية في بلادهم. والتاريخ في روسيا من المواد الدراسية التي يعلق السوفيات عليها اهمية كبرى في توجيه النشء. ولهم يقتهم في تلقينه مستمدة من فلسفتهم المادية التي شرحناها وبينا ما بينها وبين فلسفة هيجل من صلات.

فنزاع الطبقات هو الضوء الذي يرى الطلاب في المدارس السوفياتية الحوادث التاريخية على نوره . والمصالح المادية ، للفرد او للجماعة ، هي الاسباب التي يقال لهم انها الاسباب الحقيقية لكل حدث من احداث التاريخ . وبكلمة اخرى انهم يتعلمون ان يروا التاريخ خاضعا لاحكام الفلسفة الماركسية ولا يستطيع ان يخالف ما تقول به مبادئها المتعلقة به . ورجال الدولة السوفياتية ساهرون على تنفيذ هذه الخطة التعليمية سهرا لا يترك مجالا للغفلة او الاستهتار . ففي سنة ١٩٢٤ ، مثلا ، شعروا بانه بعض الكتب التي تدرس للطلاب لا تمثل تماما روح الثورة الاشتراكية ولا توضح الحوادث على ضوء فلسفتها المادية فامر ستاليه بوقف استعمال تلك الكتب والاستعاضة عنها بسواها مما يساعد على توضيح الفلسفة الاشتراكية وغرسها في عقول الطلاب (١) . وفي كل عام يتلقى ملايين الطلاب في المدارس السوفياتية درس التاريخ طبقا لهذه الغاية الجديدة التي ارادتها له الفلسفة الماركسية .

هذا ما يجري في روسيا الاسد . ولروسيا في العالم اليوم شأن عظيم واثر فعال . وفي الناس ميل الى تقليد الروس والنسج على منوالهم في بعض الامور . فهل نحسر التاريخ في جملة تلك الامور ، ونجعل غايتنا من تدريسه دعم النظريات الفلسفية الخاصة التي نومن بها والعمل على نشرها بين الطلاب بواسطته كما اراد ماركس وهيجل واوغسطين ؟ لقد اجاب

---

(١) Cooperation Intellectuelle : عدد ٤ سنة ١٩٢٧ ص: ٥٧٦ - ٥٨٧

كثيرون على هذا السؤال بالايجاب وكتبوا التاريخ ودرسوه على ضوء مبادئهم وعقائدهم الفلسفية. ولكن هناك من قاوموا هذا التيار ورفضوا ان يجعلوا التاريخ مصداقا للفلسفة كما رفضوا ~~ان يجعلوا~~ قبل ذلك ان يجعلوه وسيلة للسلوى او اداة للتنبؤ عن احداث المستقبل او حيلة موفقة لتعليم الاخلاق عن طريق المواعظ والامثال.

النظرية الترويضية (The Disciplinary Theory)

لقد دفع اصحاب هذه النظرية المعارضة الى اتخاذ هذا الموقف السلبي عوامل متعددة منها اخذ بعض رجال التربية بالنظرية الترويضية التي تزعم ان غاية التعليم ليست في تزويد الطلاب بالمعرفة والفهم بل في شحذ العقول وتدريب القوى المدركة في الانسان حتى يصير بفضل ما تقوم به من تمرينه آلي قوية فعالة منتجة.[1] وحجتهم في ذلك هي انه لو تيسر لانسان ما ان يطلع على جميع ما في العالم من علم ومعرفة لما افاده ذلك شيئا ولما استطاع ان ينتج للبشرية جديدا اذا كان ذا عقل خامل وذاكرة هدئة وادراك بليد. فكم عاش في العالم من رجل جمع من ضروب المعرفة اضعاف ما تيسر جمعه لرجال امثال شكسبير، وباستور وداروين واديسون وغيرهم من ابطال التاريخ؟. ولكن كم رجل من اولئك استطاع ان ينتج ما انتجه ~~اولئك~~ هؤلاء من الاثار الخالدة. فليس الفضل للمعرفة اذن بل لقوة

---

(١) Monroe : History of Education. ص. ٥٠٧ - ٥٠٨

العقل ونشاطه."[١] وتكتسب قوة العقل بالمران كما تكتسب قوة العضلات في الجسم بالتمرين المنظم والتدريب المستمر."[٢] ونحن نعد لتمرين اجسامنا وتقوية عضلاتنا الالعاب الرياضية المختلفة من قفز وركض وسباحة وركوب خيل. فماذا اعددنا لتمرين القوى المدركة فينا؟ يقول الذين يأخذون بهذه النظرية ان المدارس هي وسيلة هذا التمرين وان المواد الدراسية هي عدته. فالرياضيات ~~والعلوم~~ واللغات، مثلا، لا تدرس لقيمتها الذاتية ~~في~~ او لفائدتها العملية المباشرة بل لما تهيئه من ضروب التمرين وانواع التدريب للقوى المدركة فينا."[٣] وفي هذا كانت الكفاية عند اولئك المربين.

ليست هذه النظرية حديثة العهد. فان تاريخها يرجع مئات السنين الى الوراء. ولكنها لم تلق شهرة واسعة واقبالا عظيما حتى جاء الفيلسوف الانكليزي جون لوك Locke (١٦٣٢-١٧٠٤) في النصف الثاني من القرن السابع عشر فثبت اصولها ودعمها بما اوتيه من منطق وفلسفة فتنبه الناس لها واخذوا يعملون بمبادئها. وما جاء القرن الثامن عشر حتى كانت مدارس اكثر البلدان الراقية في العالم، وبشكل خاص في انكلترا واميركا والمانيا تطبق هذه النظرية على مدى واسع

---

(١) Fouillé: Education from the National Point of View ص. ٢٦-٢٧

(٢) اعتمدت هذا المرجع بواسطة كتاب Monroe: History of Education ص. ٥٠٩-٥١٠

(٣) Monroe: History of Education ص. ٥١٩

(٤) نفس المصدر: ص. ٥٠٨

جدا."[1] وقد احتفظت هذه النظرية بمركزها كسيدة الموقف في الحقل التربوي لمدة ذلك القرن وجزءا غير قليل من القرن الذي تلاه."[2]

وقد صدف ان بلغت هذه الفلسفة الذروة في الشهرة والنجاح عندما كان التاريخ يشق طريقه الأداء الى منهاج الدروس. وما ان اصاب بعض التوفيق في مسعاه حتى غزته تلك النظرية بارائها ولهجته بطابعها فجاءت كتب تدريس التاريخ جداول طويلة من اسماء الملوك والقواد والمعارك والبلدان. كانت تلك الكتب جافة خالية من عناصر الترغيب والتشويق، وكان على الطلاب ان يتذكروا تلك الاسماء والتواريخ ويعيدوها للاستاذ ساعة يدعوهم الى ذلك. ولم يكن هذا العمل سهلا على الطلاب بل شاقا ممضا. وكانوا لا يقبلون عليه الا مرغمين. ولم يكن المربون يريدونه غير ذلك. فقد وجدوا في حقائق التاريخ اداة ممتازة لتمرين ذاكرة الطالب تمرينا شديدا قاسيا. وبقدر ما تكون مادة تلك الاداة بغيضة الى نفس الطالب عسيرة على ادراكه تكون فاعليتها في تقوية ذاكرته وشحذها، في رايهم، اعمق اثرا واوسع اساسا. لهذا لم يسع المؤلفون الى تبسيط كتب تدريس التاريخ في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ولم يهتموا في جعلها قريبة الى افهام الطلاب مثيرة لرغباتهم وفضولهم ونابضة بحياة الشعوب التي تروي

---

(١) Monroe : History of Education ص. ٥٧٢ - ٥٧٩

(٢) نفس المصدر : ص. ٥٧٤

تاريخها .

ولماذا نقف عند ذكر القرنين الثامن عشر والتاسع عشر ونخاف ان نضيف اليهما القرن العشرين؟ ففي سنة ١٨٩٦ عينت الجمعية التاريخية الاميركية (The American Historical Association) لجنة مؤلفة من سبعة اعضاء من الخبراء وكلفتهم بان يدرسوا حالة تدريس التاريخ في المدارس الاميركية ويضعوا تقريرا عنها يتضمن الاقتراحات التي يرتأونها للاصلاح . وقد كان من جملة تلك التدابير التي ارتأتها تلك اللجنة في تقريرها الذي وضعته سنة ١٨٩٩ ان يُشجع الاتجاه في تدريس التاريخ الذي يرمي الى اثارة التفكير واعمال الروية عند الطالب . ولكن ما نشر هذا التقرير حتى هب "اتحاد مدرسي التاريخ في أميركا" (The Headmasters' Association) يحتج بعنف على هذا التدبير الجديد ويطلب بالحاح شديد ان تعدل تلك الاقتراحات ، وان يبقى التاريخ في الدرجة الاولى اداة لترويض الذاكرة وشحذها . وعندما نشرت لجنة الخمسة تقريرها في سنة ١٩١١ حاربت هذا الاحتجاج في جملة الامور التي درستها اللجنة في تقريرها واصفت بالاجابة عليها .(١)

وقد تاثرت طريقة تدريس التاريخ في البلدان العربية بالنظرية الترويضية الى حد بعيد واصبح تعليم

---

(١) The American Historical Association في تقرير "لجنة الخمسة" المنشور تحت عنوان : The Study of History : ص. ٤-٥

التاريخ في نظر نفر غير قليل من المدرسين ينحصر في جعل الطلاب يستظهرون اكثر ما يمكن استظهاره من التواريخ والاسماء والارقام المدرجة في كتاب التدريس . ونحن نؤمن بان فائدة هذا العمل قليلة بالنسبة الى المشقة التي يتجشمها الطالب لتحقيقه . ولكنه الاخذين بالنظرية الترويضية يقولون عكس ذلك . انهم يقولون ان استظهار تلك الحقائق الكثيرة يمرن ذاكرة الطالب ويجعلها حادة متوقدة . وكفى بهذه الفائدة غاية من تدريس التاريخ .

على انه لابد من الاشارة هنا الى انه ليس جميع الذين يتبعون هذه الطريقة في تدريسهم يؤمنون بهذه النظرية ويتمسكون بمبادئها . فبعضهم يجهلون وجودها جهلا تاما ولكنهم ، مع ذلك ، يطبقونها في تدريسهم عن غير قصد منهم ومن دون ان يدركوا خطر ما يفعلون . والسبب في ذلك راجع الى انهم لم يتعرفوا الى طريقة اخرى لتدريس التاريخ غير تلك التي استذكروا اساتذتهم ومن سبقوهم في هذه المهنة . فسلكوا طريقهم ونسجوا على منوالهم . وهؤلاء ، مع الاسف ، كثيرون في الوقت الحاضر ، وامر تدريس التاريخ وتاليف كتبه منوط بهم . وعندي اكثر من دليل على صحة ما اقول .

زر ايها القارئ صفا من صفوف التاريخ في المدارس القريبة منك حيثما كنت وقل لي بعد ذلك اذا كنت مبالغا في ما اسجله على هذه الصفحات . واذا لم تتيسر لك زيارة الصفوف اطلب الاسئلة التي يمتحن بها الاساتذة

لطلابهم ، ومن نوع الاسئلة تستطيع ان تحكم لنفسك فيما اذا كان اولئك الاساتذة يعلمون التاريخ ليحشوا بحقائقه الكثيرة ذاكرات طلابهم فحسب ام اذا كانوا يعلمونهم اياه لغرض اسمى واجل من ذلك .

واذا لم يتيسر لك لاهذا ولا ذاك فخذ كتب تدريس التاريخ التي الفها اولئك الاساتذة وانظر فيها بتدقيق . انك لتجد فيها عجبا عجابا . تجد فيها هذه النظرية الترويضية مطبقة في تلك التاليف . ولن اسمح لنفسي بانه الطيل في شرحها وتفصيلها بل آتيك عنه اقرب السبل بانه اعرض عليك نماذج من بعض تلك الكتب لتصدر عليها حكمك الشخصي المستقل .

ورد في كتاب في تاريخ لبنان وضع للطلاب في العاشرة من العمر قوله :

" يوسف بك كرم هو ابن الشيخ بطرس كرم صاحب اقطاع اهدن . ولد سنة ١٨٧٢ ، ودرس بعض اللغات على بعض اساتذة في بيت ابيه ، ومرن على اعمال الفروسية الشيخ عماد الهاشم العاقوري ثم تجرد لخدمة بلاده وتولى قائم مقامية النصارى سنة ١٨٦٠ "[1] وقد طبع هذا الكتاب في سنة ١٩٢٩

وجاء في كتاب آخر عن تاريخ لبنان للطلاب متوسط اعمارهم احدى عشرة او اثنتي عشرة سنة :

" وفي ٧٨ ت [سنة ١٩٤٤] وصل بطريق

---

(١) ادمون بليبل : تاريخ لبنان - التمرويدي - ص. ٧٢

زحلة - بكفيا ، ثلاثة آلاف جندي عثماني لاحتلال الجبل وخرق امتيازه ، واعلن الحكم العرفي في عاليه لمحاكمة المجرمين السياسيين. ونزل في ١٩ ك من لهراد فرنسي مئة وخمسون جنديا لقطع اسلاك التلغراف بينه الدامور وصيدا ، فتطوع الفا شاب من المحمديين للمحافظة على الشواطئ البحرية بمساعدة الامير شكيب ارسلان."(١) وقد طبع هذا الكتاب سنة ١٩٢٩ ايضا.

وجاء في كتاب آخر عن التاريخ العام لطلاب في نفس السن قوله عنه تاريخ فرنسا :

" كان لويس الثامن عشر فاتر الهمة يميل الى المسالمة واسترضاء الشعب . فاصدر دستورا جعل فيه السلطة التشريعية بايدي مجلسين 'مجلس الشيوخ' ويعين اعضاءه الملك ، 'مجلس النواب' وينتخب اعضاءه افراد الشعب الذين يدفعون ضريبة سنوية لا تقل عن ٢٠٠ فرنك"(٢) فكم من طلاب المدارس العربية الذين هم في سن الحادية عشرة يفقهون كلمات كهذه " الدستور" ، و" السلطة التشريعية" و" مجلس الشيوخ" و "مجلس النواب" . وهل يعرفون ما قيمة ال ٢٠٠ فرنكا بالنسبة الى تلك الايام ؟ فهل هي قليلة ام كثيرة ؟ وقد طبع هذا الكتاب في سنة ١٩٤٠.

وجاء في فصل عن تاريخ مصر :

" ولما كانت سنة ١٨٥٤ توفي عباس الاول . فتولى مكانه سعيد باشا الابن الرابع لمحمد علي . وفي عهده

---

(١) ادمون بليبل : تاريخ لبنان - الابتدائي : ص. ١٧٥

(٢) عبد الغني باجقني : كتاب التاريخ لطلاب الشهادة الابتدائية : ص. ٨٢

بدئ بفتح ترعة السويس من قبل المهندس فرديناند دو لسبس الذي كان قنصلا لفرنسا في مصر. وبعد وفاة سعيد باشا سنة ١٨٦٢ تولى حكم مصر اسماعيل باشا ابن ابراهيم باشا.[١]

هذه نماذج قليلة من الطريقة التروبضية التي وضع على اساسها كثير من كتب تدريس التاريخ في اللغة العربية. فهل نريد ان تدوم هذه الحالة ونقبل ان تكون الغاية من تدريس التاريخ تمرين الذاكرة وشحذها فحسب ؟

النظرية القومية : لقد رفض دعاة القومية النظرية التروبضية كما رفضوا نظريات ماركس وهيجل واوغسطين. فهم يعارضون الاولى لانها لا تمثل التاريخ على حقيقته ولا تترك في ذهن الطالب مما يتعلمه منه غير معلومات متفرقة جافة لا قيمة لها في حياته العقلية والعملية. وهم يعارضون فلسفة اوغسطين لانها ان كانت قد لاءمت ظروف القرون الوسطى التي ولدت في مطلعها يوم كانت السلطة كل السلطة للدين، وزمامها في يد رجاله، فانها لم تعد ملائمة لروح هذا العصر الجديد الذي زال منه الدين كرابطة اساسية للشعوب وحلت محله الرابطة القومية.

وهم يعارضون الفلسفة الديالكتيكية المادية لانها تشوب العالمي الفضفاض الذي البسها اياه كارل ماركس

---

(١) عبدالغني باجقني : كتاب التاريخ لطلاب الشهادة الابتدائية : ص. ١٧٧

لا يوافق ، في رايهم ، الوضع السياسي الراهن في العالم.
ولا يعجبهم من فلسفة هيجل مثاليتها المتطرفة . فهم يريدون شيئا عمليا يطمي نتيجة مادية محسوسة تنفع الامة وتنهض بها في هذا الزمان الذي تقرر فيه القوة كل مصير.

يرفض القوميون كل ذلك ويقررون ان مصلحة الوطن يجب ان تكون فوق كل مصلحة وان تتقدم على كل غاية. فالدين والفلسفة والعلم وكل شيء آخر يجب ان يخضع وان يسخر ، ان قضت الحاجة بذلك ، لخدمة المصلحة الوطنية.

وعلى هذا الاساس القومي العام يبني القوميون فلسفتهم في تدريس التاريخ. ومع ان شهرة هذا المبدأ لا ترجع الى عهد بعيد فانه ليس بجديد في تاريخ تدريس التاريخ. فقد رأينا كيف ان ويمفالنغ نهج هذا النهج القومي في كتابة التاريخ وتدريسه في المانيا منذ سنة ١٥٠٥ . وقد رأينا ايضا كيف ان كثيرين من الولاة والحكام في القرن الثامن عشر سلكوا هذا السبيل عينه في تدريس التاريخ. ولم يجهل نابوليون بونابرت اهمية التاريخ في التربية القومية. لهذا لم يكتف بمحاولة تدريس التاريخ في المدارس للطلاب بل اراد ان ينشر بينه طبقات الامة جميعها بعض المعلومات التاريخية المختارة هو والتي من شأنها ان تزيد في تعلق الناس واعجابهم بشخص الامبراطور الذي يمثل فرنسا. يدلنا على ذلك بعض ما جاء في كتاب كاتيشزم (Catechism) من الكتب التي نشرت في سنة ١٨٠٦ :

" سؤال : أليس هناك من اسباب خاصة توجب علينا ان نزداد تعلقا بنابوليون الاول امبراطورنا ؟

" جواب : نعم ، لانه هو الذي اختاره الله في الوقت العصيب لينصر الديه المستقيم ، دين ابائنا واجدادنا ، ويكون حاميه الامين . وهو الذي اعاد الأمن الى البلاد وحفظ النظام فيها بحكمته ومهارته وحماها بزنده القوي الجبار ."(١)

وقد اشتد هذا التيار حوالى منتصف القرن التاسع عشر وصوره المؤرخ الالماني درويزن بوضوح في كتابه "عصر حروب التحرر" (The Era of the Wars of Liberation) الذي نشر سنة ١٨٤٦ . وقد ورد في مقدمة ذلك الكتاب قوله :

" ان غايتي هي ان اشرح حب المرء لوطنه وان ابرر ايمانه وتعلقه بارض ابائه واجداده ."(٢)

وفي اواخر القرن اصبح تدريس التاريخ على هذا الاساس شائعا معروفا وابتدأ ان يعطي ثماره . فقد ذكر الاستاذ لانجلوا (Langlois) انه في سنة ١٨٩٦ طرح على المتقدمين لامتحان البكلوريا هذا السؤال :

" ما هي الغاية من تدريس التاريخ ؟"

فاجاب ثمانون بالمئة منهم انه يجب ان يخدم

---

(١) Catechism for use in all the Churches of the French Empire

اعتمدت هذا المصدر بواسطة كتاب Johnson : Teaching of History : ص. ٩٨

(٢) Droyzen : The Era of the Wars of Liberation : وقد اعتمدت هذا المصدر بواسطة كتاب Gooch : History and Historians in the 19th cnt. : ص. ١٢٥

النزعة الوطنية ويقويها في النفوس.[١]

ولم ينفرد الطلاب في هذا الشعور بل شاركهم فيه الاساتذة والمؤلفون. ومن يرجع الى الكتب التاريخية التي وضعت في الخمسين سنة التي سبقت الحرب العالمية الاولى يجد ان معظمها كان يجعل التربية القومية غاية من اهم غايات تدريس التاريخ. ففي سنة ١٨٩٦، ايضا، نشرت ماري بارنز (M. Barnes) كتابها "مباحث في الطريقة التاريخية" (Studies in Historical Method). وقد صرحت فيه بان خلق روح وطنية صحيحة في الطلاب هي من اهم الغايات التي يجب على تدريس التاريخ ان يحققها.[٢]

وفي سنة ١٩٠٧ قال الاستاذ هنري بورن (H. Bourne) في كتابه "تدريس التاريخ والمعلومات المدنية في المدارس الابتدائية والثانوية": ان تدريس التاريخ تدريسا صحيحا يجب ان يولد في نفس الطالب شعورا وطنيا سامياً.[٣]

وفي سنة ١٩٠٢ دعم استاذ آخر هو شارل مك موري (Ch. McMurry) هذا الراي في كتاب وضعه عن طريقة تدريس التاريخ.[٤] وقد كانت هذه الكتب التي استشهدت بها من اشهر الكتب واكثرها ذيوعا في زمانها.

---

(١) Langlois and Seignobos : Study of History : ص. ٢٢١

(٢) M. Barnes : Studies in Historical Method : ص. ١٠٦

(٣) H. Bourne : The Teaching of History and Civics : ص. ٨٩

(٤) Ch. McMurry : Special Method in History : ص. ٧-٨

فقد كان يعاد طبع بعضها كل عام تقريبا خلال البضع سنوات التي سبقت الحرب العالمية الاولى من القرن العشرين.

كان المربون يدعون الى استخدام درس التاريخ لتنمية الشعور الوطني في نفوس الطلاب من دون ان يلاقوا من المعارضة والانتقاد مثل ما يلاقيه زملاؤهم في الوقت الحاضر. ولعل ذلك يرجع اولا، الى ان الوطنية التي كانوا يبشرون بها كانت وطنية مخلصة صادقة ولكنها كانت في الوقت نفسه سمحة منصفة تقر بما عليها من واجبات كما تعرف وتتمسك بما لها من حقوق."(١)

ويرجع ثانيا، الى انه العالم لم يكن قد اختبر عمليا بعد ما يمكن ان يجره تدريس التاريخ بشكل مشوه خاطئ على العالم من كوارث وويلات. لهذا كانه استخدام التاريخ في المدارس لتغذية الشعور الوطني في نفوس الطلاب قبل سنة ١٩١٤ يلاقي تاييدا عظيما من رجال السياسة ~~كما رأينا في القرن التاسع عشر~~ ومن رجال التربية والتاريخ على السواء.

وانتهت الحرب العالمية الاولى في سنة ١٩١٨ فابتدأ مؤتمر الصلح اعماله فورا لتصفية المشاكل التي خلقتها الحرب. وكان من المؤمل ان تتناسى العداوات وان تسود روح الحق والعدالة والانصاف في جو ذلك

---

(١) Ch. Mc Murry : Special Method in History : ص. ٨

المؤتمر فتتصافى القلوب وترغب جميع الدول، غالبة او مغلوبة في توطيد اسس سلم دائم. ولكن المؤتمر لم يستطع ان يحقق شيئاً من الامال المعقودة عليه وخرجت الدول اكثر عداءً وتنافراً من ذي قبل. وان كانت الحرب قد اوقفت في ١١ ت سنة ١٩١٨ في ساحات القتال فانها قد استؤنفت بثورة بعد مؤتمرات الصلح في المدارس والكنائس والكتب والجرائد وجميع انواع الدعاية ووسائلها. وكان التاريخ في جملة تلك الوسائل. فشحنت صفحاته بالمغالطة والاكاذيب المقصودة وغير المقصودة ووضعت في ايدي الطلاب ليدرسوها ويتاثروا بها. وقد اراد الذين دبروا هذا التدبير من رجال السياسة والدعاية ان يخدمهم التاريخ في ثلاث نواحي هي: اولا، ان يبرروا بواسطته ساحة دولتهم الخاصة وان يتنصلوا من مسؤولية الحرب وويلاتها. وقد جاء من هذا القبيل، مثلا، في بعض الكتب الفرنسية:

" France, strong and pacific, spread throughout the whole earth ideas of justice and solidarity; and the nations, seeing with what prudence we shunned all pretext of war, and with what fervour we defended civilization, sought our friendship."(١)

" The nations of the Triple Entente wished peace. On the side of the Triple Alliance Italy wished peace. But it was entirely otherwise with Germany and Austria-Hungary. For a long time these two powers meditated aggression."(٢)

---

(١). C/M Histoire de France : Gauthier et Deschamps ص. ١٢٨

(٢). أ. C/M: Histoire de France : Faubert et Huleux ص. ٢٢٨

ب. L'Histoire de France à l'Ecole: Blanchet et Toutain ص. ١٠٨

لقد اعتمدت هذه المراجع بواسطة كتاب: The Menace of Nationalism in Education : Jonathan Scott ص. ٦٢

وثانيا ، ان يتهموا الدول الاخرى او احداها بالطمع والحسد ، ويظهروها بمظهر المعتدي الاول والمسؤول المباشر عن نشوب الحرب كما جاء في كتاب الماني :

" The peaceful activity of our Empire was suddenly interrupted when at the beginning of August, 1914, the World War burst out. Envious and revengeful enemies surrounding us - who already for years had been allied to extreminate our kingdom and its high aim with its faithful ally Austria - compelled Emperor William to draw the sword."(١)

وثالثا ، ان يوحدوا الراي العام الوطني ويعدوه اعدادا كافيا لخوض الحروب الدفاعية او الهجومية التي قد تضطرهم الظروف الى خوضها في المستقبل .

"We have many powerful enemies around us in Europe who want very much to get hold of the trade in our great manufacturing towns, and of our vast farm-lands in our Oversea Dominions .. Their only way, and they know it, is to stab suddenly at the heart of the Empire, that is, to attack Britain.

For this reason every Britain who has any grit in him will " be prepared" to help in defending his country (p. 280).

If a strong enemy wants our rich commerce and Dominions,

---

(١) Seyfert : History Stories ; الطبعة السابعة ؛ ١٩٢١ : ص. ١٢٩
اعتمدت هذا المرجع بواسطة كتاب : Lies and Hate in Education: Mark Starr ص. ١١٩

and see us in Britain divided against each other, he would pounce in and capture them (P. 278).

The Roman Empire fell at last, chiefly because the young Romans gave up soldiering and manliness (p. 276).

So, make yourselves good rifle-shots, in order to protect the women and children of your country if it should become necessary (p. 281)."(١)

وقد جاء في كتاب تاريخ فرنسي هذه الكلمات الموجهة الى الطلاب :

" What joy for your mother when you have donned the brilliant uniform ! Later you will become an artillery officer. You will have the good fortune to serve your country gloriously."(٢)

وشبيه بهذا ما جاء في نداء عسكري انكليزي في سنة ١٩٢٤ للطلاب بعض المدارس ، قال :

" Prepare yourselves !Do not think that there will be no more war. . . . Although you are but children now, when the next war comes you will be called upon to bear your part."(٣)

وقد عنيت الدول الديكتاتورية بهذه الحربية الاخيرة عناية

---

(١) Baden Powell : Scouting for Boys (الطبعة العشرة التاسعة ١٩٢٠)

(٢) وقد اعتمدت هذا المرجع بواسطة كتاب : M. Starr : Lies and Hate in Education ص. ٨٢-٨٤

(٣) Guiot and Maine : History : Elementary Courses ص. ١٢٧

(٤) اعتمدت هذا المرجع بواسطة كتاب : M. Starr : Lies and Hate in Education ص. ١٠٢

(٥) M. Starr : Lies and Hate in Education ص. ٦٦

خاصة بهذه الناحية الاخيرة ونجحت في السيطرة على عقول وعواطف شبابها سيطرة عجيبة . وكذلك حاولت الدول الديمقراطية ان تفعل متبعة لتحقيق غاياتها الاساليب الخاصة التي وان اختلفت عن اساليب الديكتاتورية بالنوع والكمية فانها لا تختلف عنها كثيرا في روحها وجوهرها. ففي المانيا سيطرت الحكومة النازية على تدريس التاريخ في المدارس وحددت الاهداف الرئيسية التي يجب عليها ان يحققها هي من تمجيد الجنس الالماني وتعظيم الجيش واثبات حق المانيا في السيادة والسيطرة واطاعة مبادئ الاشتراكية الوطنية (النازية) طاعة لا حد لها لانه في ذلك وحده مصلحة الوطن الكبرى"[1]. وقد أعدّ النازيون حالما وصلوا الى الحكم كتبا جديدة في التاريخ ووزعوها على النشء في المدارس الالمانية"[2].

وفي روسيا حرمت الحكومة السوفياتية بقرار رسمي صادر عن ستالين ومولوتوف في سنة ١٩٣٤ استخدام جميع كتب تدريس التاريخ التي لا تؤيد فلسفة الاشتراكية المادية وتبشر بها"[3].

وكذلك فعلت الحكومة النازية في مدارس النمسا بعد ان اجتاحت الجحافل الالمانية تلك البلاد في سنة ١٩٣٨[4].

---

(١) أ. Cooperation Intellectuelle : سنة ١٩٣٤ : ص. ٦٠٩

ب. نفس المصدر : سنة ١٩٣٦ ; عدد نيسان - ايار ص. ٤٧

(٢) نفس المصدر : سنة ١٩٣٤ : ص. ٦٠٧

(٣) نفس المصدر : سنة ١٩٣٧ : عدد ب. : ص: ٥٧٦ - ٥٨٧

(٤) نفس المصدر : سنة ١٩٣٨ : عدد ايار - حزيران : ص: ٢٨٨

وفي ايطاليا كان موسوليني يوصي الاساتذة بان يجعلوا الفاشستية رسالتهم في التعليم، وان لا يخافوا مهما بالغوا او غالوا في الترسيخ في قلوب الطلاب. وقد قال لهم في احد اجتماعاتهم الذي عقد في ٢٩ آب سنة ١٩٢٢ ما يأتي:

" L'école doit être toujours plus fasciste. Il ne faut pas croire que l'on donne à son enseignement une ligne trop fasciste. L'école ne sera jamais assez fasciste. Quand il s'agit du fascisme, j'aime les exces."(١)

ولكن كيف يضمن موسوليني الوصول الى تلك النتيجة وفي البلاد عناصر لا يثق كثيرا باخلاصها للنظام الفاشيستي؟ ولما كان اليهود من تلك العناصر بدا الحل سهلا للحكومة الفاشستية. انها تمنع اليهود من تاليف الكتب المدرسية. وهكذا كان. فقد اصدر وزير المعارف الايطالي امرا بهذا الخصوص فحرم مئة واربعة عشر مؤلفا يهوديا هذا الحق الذي كانوا يتمتعون به من قبل.(٢)

ومع ان الحكومات الديمقراطية لم تصدر في الحقل التعليمي قوانين حزبية متطرفة كتلك التي سنها الفاشيست او النازيون او السوفيات فانها لم تترك التعليم هملا طليقا. فهي تتدخل بصورة غير مباشرة وتستعمل كثيرا

---

(١) Encyclopédie Française : الجزء ١٥ تحت هذا العنوان:
Education et Instruction 15 - 14 - 7

(٢) Cooperation Intellectuelle : سنة ١٩٢٩ : عدد شباط : ص. ٧٦١

من الوسائل والاساليب البارعة التي لا تقصر في مفعولها عنه القانون من دون ان تتخذ شكلا قانونيا. ومن تلك الاساليب، مثلا، ان يهدد الاساتذة الذين لا تتفق اراؤهم السياسية مع سياسة الدولة بالاستغناء عن خدماتهم او بنقلهم الى مراكز بعيدة عن مقر عائلاتهم وعن املاكهم او بالوقوف في طريق تقدمهم وترقيهم او بشدة المراقبة عليهم واثارة ضجة غير محمودة حول اسمائهم. ومتى وجد الانسان نفسه مضطرا منبوذا بهذا الشكل لا يعتم ان يسلك سبيلا من اثنين. فاما الاستقالة واما الانصياع لراي اصحاب النفوذ والامر. وفي كليهما انتصار لسياسة التعليم القومي كما تفهم السلطات المختصة. واني لانصح القارئ بحرارة بان يرجع الى كتاب مارك ستار (Mark Starr) "الكذب والبغضاء في التعليم" (Lies and Hate in Education) ليطلع على بعض ما وقع من هذا القبيل في انكلترا[1] التي تعتبر في مقدمة الدول الديمقراطية الحرة في العالم.

النظرية العالمية الانسانية: نجحت الوطنية المتطرفة في سيطرتها على تدريس التاريخ واخرجت للعالم رجالا متعصبين لقوميتهم تعصبا اعمى لا يترك للتفاهم مجالا. وقد ادى هذا التعصب القومي الى سوء تفاهم خطير بين شباب الدول المختلفة ورجال الحكم فيها، وزعزع اركان السلام العالمي الذي كانت

---

(١) راجع في الكتاب المذكور بهذا الشأن من الصفحة ٨٦ - ٩٢ بشكل خاص.

عصبة الامم تحاول ان تحافظ عليه . وقلق بعض المفكرين على مصير العالم وخافوا ان يجره تدريس التاريخ على هذا الشكل المثير لعواطف الطمع والبغضاء وحب الانتقام الى كارثة عالمية جديدة تذهب ضحيتها ملايين الانفس ، فنصحوا بالتروي والاعتدال . فقد نبه لويد جورج اولي الامر في خطاب القاه امام مجلس العموم البريطاني بتاريخ ٧ شباط سنة ١٩٢٢ بالخطر الذي ينجم عن تدريس التاريخ بتلك الطريقة المضرة.(١) وفي سنة ١٩٢٥ وقف رمزي مكدونالد ، رئيس الوزارة البريطانية، امام اعضاء احد المؤتمرات التعليمية العالمية و انتقد الطريقة المتبعة في تدريس التاريخ.(٢)

ولعل ولز اشد الكتاب المعاصرين كرها للنظام السائد حاليا في تعليم التاريخ واكثرهم نشاطا واهتماما في اصلاحه. فقد شنها حربا شعواء على التعصب القومي وقال عنه :

"Nationalism is the purest artificiality, and is made by the teaching of history and by nothing else, history taught by parents, friends, flags, ceremonies, as well as by the persistent pressure of the schools, but mainly in the schools. And by this school-made nationalism the very existence of civilization is threatened. "(٤)

---

(١) A. Fribourg : La Victoire des Vaincus : الطبعة العاشرة: ص. ٢٢٥

(٢) M. Starr : Lies and Hate in Education ص : ١٦٠

(٤) H. G. Wells : In Search of Hot Water ص. ٩٢

اراد ولز ان يوجه التاريخ توجيها عالميا انسانيا بحيث يثير في الطالب الشعور بالاخوة والحب لجميع سكان الارض. وقد كان لعصبة الامم رأي في تدريس التاريخ مشابه لرأي ولز فدعت له وعملت على نشره بما قامت به من ابحاث واصدرته من تقارير.(١)

ولكن جميع تنبيهات العقلاء وجهود ولز وعصبة الامم لم تخفف من حمى الوطنية المتطرفة في تدريس التاريخ ولم تستطع ان تحول دون وقوع كارثة اخرى في سنة ١٩٢٩.

الحقيقة لاجل الحقيقة: في وسط هذا المعترك من النظريات في غاية التاريخ وقف فريق من المؤرخين يشجبون كل ما الصق بالتاريخ من غايات وينكرون جميع ما قد يستخدم له من الاغراض. ان هؤلاء يرفضون رفضا باتا ان نبحث التاريخ او ان ندرسه في سبيل نشر فكرة خاصة ربما كانه نوعا وربما كانت اهميتها الاخلاقية او الدينية او السياسية. ان التاريخ يظهر الحقيقة الراهنة عما حدث في الماضي لا اكثر ولا اقل. وقد تكون الحقيقة التي يكشف التاريخ عنها مفيدة مفرحة صالحة، او قد تكون، على عكس ذلك، مضرة مؤلمة مخجلة. ولكن التاريخ لا يعبأ بطبيعة تلك الحقيقة ونتائجها. ان ما يهمه من الامر هو ان تكون هي الحقيقة بعينها وكفى.(٢)

---

(١) مثلا، التقرير الذي نشرته في سنة ١٩٢٨ تحت عنوان:
History Teaching in Relation to World Citizenship.

(٢) Study of History: Langlois and Seignobos ص ٢٢١:

هذا هو عمل التاريخ وهذه هي غايته التي لا غاية له سواها في نظر هذه الفئة من الباحثين. اما البحث في اسباب الحقائق ونتائجها وقيمها الروحية والمادية فذلك من عمل الفيلسوف لا المؤرخ[1]. ومهمة مدرس التاريخ يجب ان تنحصر في عرض الحقائق التاريخية للطلاب عرضا موضوعيا مجردا من كل حكم او تعليق.

قد تبدو هذه الطريقة في تدريس التاريخ بسيطة عادية لا اهمية خاصة لها. ولكن الامر ليس بهذه البساطة التي يتصورها البعض. وليست هذه الطريقة من بنات الصدف البريئات. فهي في واقع الامر مظهر من مظاهر تلك الفلسفة التي تقول بوجود حياة عقلية ذات كيان مستقل عن الحياة العملية. وان هذه الحياة العقلية تنمو بما نستطيع ان نطلع عليه من المعلومات ونكتنزه في رؤوسنا من الحقائق. فالرجل العالم المثقف هو الذي يستطيع، مثلا، اذا ما ذكر التاريخ الروماني ان يسرد اسماء الاباطرة واحدا واحدا وان يذكر المعارك المختلفة باسمائها واسماء قوادها وتواريخها ونتائجها. واذا ما ذكر الادب فانه يستطيع ان يعدد الادباء ويسمي مؤلفاتهم ويأتي ببعض ما اشتهر عنهم من قصص ونكات. وليس من الضروري ان يكون لهذه الحقائق والمعلومات التاريخية التي يكلف ذلك "المثقف" نفسه مشقة الاطلاع عليها وتذكرها اقل علاقة بحياته العملية

---

(١) اسد رستم: مصطلح التاريخ: ص. ١٩٧ - ١٩٨.

واختباراته الشخصية. فجزاء المعرفة هو المعرفة نفسها. وهل يسمى من المعرفة مقاما وائمن منها جزاءً؟ بهذا المنطق يبرر هؤلاء فلسفتهم ويوجدون حافزا لهم على المضي في ترويضهم العقلي.

ولكن البشرية لم تتركهم وشأنهم من دون ان تتعرض لمذهبهم بالمعارضة والانتقاد. فقد قام نيتشي في النصف الثاني من القرن الماضي ينتقد تلك النفسية وسخر من الثقافة التي كان يباهي بها معاصروه محاولا ان يبين لهم ان قيمة المعرفة ليست في المعرفة نفسها بل في الدوافع الحية التي تولدها في النفوس لخلق حياة غنية مثمرة.(١)

وكذلك يفعل الفيلسوف كروتشي. فهو ما فتيء منذ مطلع القرن العشرين حتى الآن ينقد في الكتب والمقالات الكثيرة التي نشرها حول موضوع التاريخ بهذه الفلسفة ويظهر ضعفها ومضارها التربوية. وقد قسم كروتشي العمل في حقل التاريخ الى قسمين: فالقسم الاول يشتمل على جمع الاصول ودرسها وتحقيقها لاثبات صحة طائفة من المعلومات التاريخية. اما القسم الثاني فيعنى بعرض تلك المعلومات ونشرها بين الناس وتدريسها في المدارس. ان القسم الاول من هذا العمل ضروري للتاريخ لانه الينبوع الذي يستقي منه مادته

---

(١) Nietzsche : Thoughts out of Season ؛ الجزء الثاني : ص ٢٠ - ٥٠

والركن الذي يعتمد عليه في صحته. ولكنه ليس بالتاريخ، والرجل الذي يقوم به لا يجوز ان ندعوه بالمؤرخ. إن هذا الا تحقيقا في الحوادث. والحوادث نفسها ميتة جافة. اما التاريخ فشيء آخر، يقول كروتشي، هو تلك الروح التي تدب في الحقائق الميتة فتحييها وتسيرها سيرا في موكب الحياة. والمؤرخ هو الذي يعرف كيف ينفث هذه الروح في الحقائق لا الذي يجمعها ويحقق فيها ببرود وعدم اكتراث."(١)

بأي نظرية نأخذ: يتبين لنا من هذا العرض الموجز لاشهر النظريات في غاية التاريخ كيف ان العلماء والمؤرخين قد اجمعوا على اهمية التاريخ ولكنهم اختلفوا على الغاية المتوخاة من كتابته ومن تدريسه. فقد اختلفوا في هذا الشأن اختلافا بينا كما رأينا. وقد ادى هذا الاختلاف في الغايات والاهداف الى خلق كثير من التبلبل والتناقض والارتباك في طرق تدريس التاريخ واساليبه. وان هذه الحالة من الفوضى لا تزال قائمة حتى الآن. فرب مدرس يقتصد غاية معينة واحدة من تدريس التاريخ ولا يحيد عنها قيد انملة. وهناك مدرس آخر يرمي الى هدف آخر من تدريسه ولا يقبل عن ذلك الهدف بديلا. وهناك ثالث يخالف الاثنين في رأيه ويتحمس لغرض ثالث تحمسا

---

(١) B. Croce: On History، ص. ١٤-٢٢.

شديدا لا يترك له مجالا لتفهم آراء الغير وتحليلها . ولكن هذه الفئة التي حددت اهدافها وعينت اغراضها بوضوح تام لا تزال قليلة بينها صفوف المدرسين في البلدان العربية . فكثيرون من الاساتذة لا يتقيدون بمذهب خاص في فلسفة التاريخ بل هم يجهلون تلك المذاهب ويخبطون خبط عشواء بينها في تدريس طلابهم خبط عشواء ، فتتداخل المذاهب وتتضارب الغايات ويطبق المدرس ، عن غير ادراك تام منه ، النظريات المختلفة من قومية ، وتربوية ، وماركسية ، ودينية الى آخر ما هنالك في حصة واحدة من حصص التدريس . ونحن معشر مدرسي التاريخ لا يسعنا ان ننكر هذه الحقيقة الراهنة متى تذكرنا السبل التي سلكناها في صفوفنا والطرق التي اتبعناها في تعليم طلابنا . فكم نجنح الى طريقة هيرودوتس ونجعل حصة التاريخ فترة تسلية وسرد اخبار للطلاب ؟ وكم نميل الى تحويل حصة تدريس التاريخ الى حصة ترويض ذاكرات الاولاد على حفظ الاسماء والارقام ترويضا آليا صارما ؟ وكم نستخدم درس التاريخ لاثارة نعرات قومية او سياسية او دينية في نفوس طلابنا الفتية الملتهبة بالحماس ؟ اننا كثيرا ما نفعل ذلك ، وقليلا جدا ما نعلم التاريخ بمعناه الحقيقي . فهل نرضى ان تدوم هذه الحالة في مدارسنا ؟ وكيف السبيل الى اصلاحها ؟ لقد التفتنا الى الغرب ليساعدنا في حل هذه المشكلة في تدريس التاريخ فاذا الغرب نفسه يشتكي مما نشتكي نحن منه ، واذا بهذا العدد من النظريات الفلسفية في

غاية التاريخ التي انتجها المفكرون الغربيون تزيد الطين بلة وحالة تدريس التاريخ تسوء وبلبلة. فهل لنا من مخرج من هذا المأزق الذي نجد انفسنا فيه؟ وهل باستطاعتنا ان نكتشف الغاية الحقيقية من كتابة التاريخ ومن تدريسه لنتخذها نبراسا لنا وهدى من دون سائر تلك النظريات؟

الفصل الخامس

غاية التاريخ

غاية التربية وغاية التاريخ:

للتربية غاية عامة هي اعداد المرء للحياة الكاملة من حيث هو فرد، اولا، ومن حيث هو عضو في المجتمع الانساني، ثانيا. وكل موضوع مدرسي او عمل تربوي يجب ان يخدم هذه الغاية النهائية الكبرى. فانه هو فشل في ان يحقق هذا الغرض فلا يكون جديرا بالمقام الذي يحتله في منهاج الدروس. والخدمات التي تقدمها المواضيع المدرسية لتحقيق غاية التربية تختلف باختلاف تلك المواضيع نفسها. فكل واحد منها يساهم في هذا المشروع من ناحية معينة. فتدريس اللغة، مثلا، يهيئ الطالب للحياة بانه يمكنه من اداة التخاطب والتفاهم بينه وبين الناس. والحساب يهيئه لها من الناحية التي يحتاج فيها الى استخدام الارقام. والعلوم تهيئه لها عن طريق استغلال عناصر الطبيعة وتسخير قواها الكامنة لخدمته. والتاريخ يشبه المواضيع المدرسية الاخرى في انه منها يساهم في تحقيق غاية التربية. ولكنه يختلف عنها في انه لا يحصر بحثه في ناحية واحدة للوصول الى تلك الغاية، بل يتناول جميع نواحي الحياة ويوازن بينها ويعطي كلا منها ما تستحقه من تقدير.

فهو، والحالة هذه، حلقة الوصل التي تربط بين المواد المختلفة التي تدرس للطلاب وتجمعها في وحدة شاملة تحاول ان تصور الحياة على حقيقتها. بهذا العرض المتوازن والاطلاع الشامل يهيئ التاريخ الطلاب لفهم الحقيقة ويعدهم للحياة.

لقد أخلت جميع النظريات في غاية التاريخ. وفلسفته، التي بحثناها في الفصل السابق، بهذا الشرط الأساسي للتاريخ الصحيح. وكان مصدر الخطأ فيها ان كلا منها نظرت الى الحياة من خلال زجاجة كثيفة التلوين فطغى لون الزجاج على كل لون سواه في عينيها. فالنظرية الدينية مثلا أرجعت كل أحداث التاريخ الى قوة ألهية عليا وأنكرت أثر كل قوة سواها في تكوين التاريخ.

والفلسفة الماركسية انكرت تلك القوة العليا نفسها وكل ما يمت اليها بصلة وحصرت العوامل الفعالة في التاريخ بمبدأ ديلكتيكي مادي، وفسرت كل ما وقع وسيقع في العالم من احداث على ضوء ذلك المبدأ المادي الذي يمثل التاريخ صراعا بين طبقة الفقراء وطبقة الأغنياء. وهكذا فعلت جميع النظريات الاخرى بالتاريخ.

وانه لمن البديهي الواضح ان الحياة على اتساعها وتفرعها لا يمكن حصرها في ناحية واحدة ضيقة كتلك التي شادت تلك النظريات الفلسفية انه تحصرها فيها. فهي وليدة التضارب والتفاعل بين جميع ما كان وما يكون في الحياة من نزعات روحية، ومادية، وسياسية، وعقلية، وعاطفية. والتاريخ الصحيح هو الذي يمثل الحياة على حقيقتها هذه. لهذا لا يسعنا، ونحن

نعد الطالب للحياة ، ان نأخذ بنظرية واحدة دون النظريات الأخرى ونتعصب لها تعصب أصحاب المبادئ . انه تدريس التاريخ على هذا الاساس ، مهما كانت الدافع اليه ، دينيا ، او فلسفيا ، او وطنيا ، يعد خروجا صريحا عن غاية التربية ، ويصبح ، في حقيقة الأمر ، ضربا من ضروب الدعاية والتبشير لا عملا جديا من اعمال التربية الصحيحة و التثقيف العام .

معنيان مضللان : يتبين مما تقدم ان الغاية الكبرى من تدريس التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية هي اعداد المرء للحياة الكاملة . ولكن هذا التعبير عام ، وهو يصدق على التاريخ كما يصدق على غيره من مواد التدريس . لذلك هو يحتاج الى شيء من التحديد والتوضيح . واول ما يجب عمله بهذا الصدد هو تجريد فكرة الاعداد للحياة من المعنيين المضللين . فهي ، اولا ، لا تعني ان التاريخ يعد الطالب للحياة اعدادا عمليا مباشرا كما هي الحال في المدارس الحرة وبعض العلوم الأخرى . فالمحامي ، مثلا ، يعيش من ممارسة الحقوق ، والطبيب من تعاطي الطب والكاتب من الانتفاع بما يعرفه من الاختزال ومسك الدفاتر والضرب على الآلة الكاتبة . اما طالب التاريخ فلا يستطيع ان يستفيد من معلوماته التاريخية على هذا الشكل المباشر الا في حالة واحدة : وهي حينما يتخذ تدريس التاريخ مهنة يرتزق منها ، وهذا قليل جدا بالنسبة الى عدد الذين يدرسون التاريخ . وحتى في هذه الحالة لا يرجع الفضل في الارتزاق الى التاريخ نفسه بقدر ما يرجع الى مهنة التعليم على العموم . ولكنه هذا لا

يعني ، على كل حال ، ان التاريخ لا يفيد الانسان في حياته العملية على الاطلاق . فهو يؤدي الى الانسان بصورة غير مباشرة خدمات جليلة الفائدة . وتبدو اهمية هذه الخدمات متمثلا في عمل رجل السياسة او المصلح الاجتماعي او العالم اللغوي او المنقب الأثري . فالاطلاع الواسع على حقائق التاريخ شرط لازم من شروط النجاح في جميع هذه الحقول .

ولا يعني اعداد المرء للحياة الكاملة ، ثانيا ، ان التاريخ يرسم لنا خطة السير في الحاضر والمستقبل ويقول لنا ما يجب ان نفعل وما يجب ألا نفعل . وقد وقع الاختلاف بين المؤرخين على هذه النقطة منذ عهد بعيد . فبعضهم كانوا يعتقدون ان حوادث التاريخ تجري طبقا لقوانين عامة ثابتة ، وان الانسان متى عرف تلك القوانين وتبصر في الاحداث الماضية وعللها يمكنه ان يتكهن عما سيأتي به المستقبل ويعد نفسه له بصورة عملية مباشرة . لهذا كانوا يرغبون في التاريخ وينصحون بتدريسه .

والذين يعارضون هذا الرأي لا ينكرون ان التاريخ يساعد المرء على فهم الحياة والاستعداد لها ولكنهم يقولون انه يفعل ذلك بصورة غير مباشرة . فهو ذاكرة الانسانية ومخزن اختباراتها وتجاربها الماضية . وكما ان الاختبار الواسع في الحياة والذاكرة الوقادة التي تستفيد وقائع تلك الاختبارات يساعدان صاحبهما على تدبير اموره بحكمة وتروي وحذق كذلك يفعل التاريخ ، ماضي البشرية وذاكرتها الواعية ، انه يلقي نورا على مشاكل الحاضر ويزيد ما عند الانسان من امكانيات لحلها .

ولكنه ، على كل حال، لا يستطيع ان يعطيه الحلول الجاهزة ويزوده بالاحكام القاطعة التي يجابه بها تلك المشاكل. كلا، انه لا يعده للحياة عن ذلك الطريق السهل اليسير. والذين يدرسونه لهذه الغاية القريبة الخاطئة يسيئون الى التاريخ ويضللون عقول الطلاب.

اعداد المرء للحياة من حيث هو فرد: ان اعداد المرء للحياة عمل شاق طويل. وهو يتناول الطالب من ناحيتين: اولا، من حيث هو فرد مستقل. وثانيا، من حيث هو عضو حي عامل في المجتمع الانساني. فمن حيث هو فرد، يحاول درس التاريخ ان يدربه على فهم الحياة فهما رصينا متزنا بعيدا عن تاثير العاطفة وشرود الخيال. ويتطلب نجاح هذه المحاولة تحقيق اربعة شروط هامة.

الحقيقة: الشرط الاول هو تعويد الطالب على البحث عن الحقيقة واحترامها. لان من يريد ان يفهم الحياة فهما عليه ان يسعى اولا لاكتشاف الحقيقة وفهمها. وكل فهم للحياة لا يرتكز على الحقيقة يكون فهما خاطئا. ولا ننتظر من طالب المدرسة الابتدائية او الثانوية ان ينصرف في درس التاريخ الى البحث عن الحقيقة بالمعنى العلمي الجامعي لانه ذلك فوق ما يستطيع. ولكن درس التاريخ يجب ان ينبه عقل الطالب الى اهمية الحقيقة في الحياة، وان يغرس في نفسه الميل للبحث عنها والشوق الى اكتشافها، كما يجب عليه ايضا ان يخلق فيه الشجاعة الادبية

لاعلان الحقيقة واحترامها حتى ولو كانت في غير مصلحته او على غير ما كان يريدها ان تكون.

ولكن تدريس التاريخ في اكثر بلدان العالم لا يقصر في تحقيق هذا الهدف فحسب بل يبعد الحقيقة عن الطلاب ويشوهها في بعض الاحيان حتى يلتبس عليهم امرها تماما. ويرجع السبب في ذلك الى ثلاثة امور هي: اولا، تاثير النزعة الادبية في بحث التاريخ وتدريسه. ان الادب يرمي الى تحريك العواطف بسمو الخيال وجمال الاسلوب، لذلك هو يبالغ في رصف الكلام وتنميق الصور. اما التاريخ فانه لا يهدأ بتحريك العواطف والشعور بل يريد ان يصور الحقيقة كاملة بحيث يسلم بها العقل ويرضى عنها المنطق. والفرق بين هذين الموضوعين اساسي جدا. ولكن بعض اساتذة التاريخ ومؤلفي كتب تدريسه في البلدان العربية لا يدركون هذا الفرق. فهم يريدون ان يروا التاريخ شعريا بروحه واديبا بديباجته واسلوبه. وان لم يقم بهذه الشروط الادبية، حتى ولو كان تحقيقها على حساب الحقيقة،[1] نفروا منه واعتبروه مفسدا لاذواق الطلاب واساليبهم البيانية. وتظهر نتيجة هذا الاتجاه الادبي في التاريخ في ان كثيرين من الطلاب يزهدون

---

[1] لقد ذكر كروتشي في كتابه: Croce: History as the Story of Liberty: ص. ١٠-١٦

" When the Abbé de Vertot was presented with some documents designed to correct the current story of a siege, he replied "Mon siège est fait", my literary page is written. Paul Louis Courier was sure that " toutes ces sottises qu'on appelle l'histoire ne peuvent valoir quelquechose qu'avec les ornements du gout," and that it was really all right to let Pompey win the battle of Pharsalia, "si cela pouvait arrondir tant soit peu la phrase."

دراستهم الثانوية وهم لا يزالون ينظرون الى التاريخ نظرهم الى سائر القصص والروايات التي يقرأونها لما فيها من متعة فنية او للتسلية وقتل الوقت.

اما السبب الثاني للتقصير في تدريب الطلاب على ادراك الحقيقة واحترامها في تدريس التاريخ فهو طريقة التدريس نفسها. فكما ان البعض ينزعون نزعة ادبية في تدريس التاريخ كذلك يتصور آخرون ان التاريخ هو تلك المجموعة من الحقائق المتفرقة الجافة فيحملون طلابهم على استظهارها وترديدها بشكل آلي. والطلاب يطيعون اساتذتهم ويستظهرون بعض ما يطلبونه منهم. وذلك كل ما يفعلون. ويبدو خطر هذه الطريقة في الصفوف الابتدائية بشكل خاص لان الطلاب فيها يميلون الى الحفظ لسهولته، ولا يهتمون بالفهم كثيرا لصعوبته الا اذا دربوا عليه ودعوا اليه. وقد رأيت بنفسي طلابا يضعون خطوطا حمراء تحت جميع الاسماء والارقام التي وردت في الفصل المعين لهم للتسميع في كتاب التاريخ، وتأكدت انهم يتذكرونها جميعها، حتى انك لا تكاد تسأل احدهم عن شيء منها الا ويجيبك بكل دقة وسرعة. ولكنني استغربت ان معظم اولئك الطلاب يجهلون علاقة تلك الحقائق المتفرقة بعضها ببعض ولا يفهمون نص الدرس في الكتاب. ومع هذا كانوا ينالون علامات عالية.

ان تقصير الطلاب عن ادراك الحقائق العامة التي تتكون من تلك الحقائق الجزئية المتفرقة وعدم تقديرهم لها دليل واضح على انهم لم يستفيدوا بقدر ما كان يجب من الساعات التي صرفوها في درس التاريخ. وتقع المسؤولية في

هذا على مدرس التاريخ ، بالدرجة الاولى ، حيث يكتفي بتلقين طلابه المعلومات وتكليفهم استظهار التواريخ والاسماء ولا يلتفت بجد الى تدريبهم على كيفية قراءة النص التاريخي وفهمه وتعويدهم على التفكير المنظم المستقل . ان المعلومات تتبخر من الذاكرة مع الايام . اما التدريب المنظم والتوجيه السديد في البحث عن الحقيقة فانهما يبقيان خير معوان للطلاب في حياتهم المدرسية وما بعدها .

والسبب الثالث الذي يجعل التاريخ بعيدا عن الحقيقة هو سيطرة السياسة عليه وعلى تدريسه . وتظهر هذه السيطرة في ناحيتين . اولا ، هي ان التاريخ الذي ندرسه في جميع الصفوف تاريخ سياسي . انه يبحث علاقات الدول بعضها ببعض في ظرفي السلم والحرب ويسهب في اظهار اسبابها ونتائجها . ولكن الناحية السياسية لا تمثل غير ناحية واحدة من نواحي الحياة المتعددة . فالعلوم والاختراعات والاخلاق والعادات ، في نظر الكثيرين ، ابلغ اثرا في تطور الحياة وتكوين التاريخ من السياسة . ومع هذا فانه تاريخ هذه الاشياء مهمل قلما يدرس في المدارس كجزء اساسي من التاريخ . لهذا لا يمكننا ان نقول ان تدريس التاريخ في الوقت الحاضر يصور الحياة على حقيقتها او انه يدرب الطالب تدريبا صحيحا على الوصول الى الحقيقة .

ويظهر تشويه السياسة للتاريخ ، ثانيا ، في اختيار مادة التدريس وطريقة بحثها . فالجميع يعرفون ان الوصول الى الحقيقة يكون عن طريق الدرس الدقيق والبحث

العلمي والمقابلة المجردة من كل ميل أو غرض الا الرغبة في معرفة الحقيقة. والمدارس تطبق هذا المبدأ في تدريس العلوم على اختلافها اما في التاريخ فانه ينقلب هذا المبدأ ينقلب راسا على عقب. فلا يترك الطالب ليبتدئ بدرس الوقائع بتجرد وانصاف حتى يصل منها الى الحقيقة بل تفرض عليه السياسة ان يؤمن بعقيدة ما أولا ثم تحور التاريخ الذي تضعه بين يديه بشكل يقوي تلك العقيدة التي تريدها السياسة ان تقوم مقام الحقيقة في نفس الطالب. ان هذا ليس تاريخا بالمعنى الصحيح بل هو دعاية و"سم زعاف"(١) كما يسميه ولز. ولكنه مع ذلك يغتصب اسم التاريخ ويحل محله في مناهج اكثر المدارس في العالم. وهكذا تسيء سيطرة السياسة على تدريس التاريخ الى الطالب من ناحيتين. انها تبعده عن الحقيقة اولا، وتضلله عن الطريقة الصحيحة للوصول اليها، ثانيا.

التفكير المنظم والتعبير المسؤول: ان الشرط الاول لاعداد الطالب للحياة من حيث هو فرد هو تعويده على البحث عن الحقيقة وعلى الاعتراف بها واحترامها في جميع الظروف. اما الشرط الثاني فهو تعويده على التفكير المنظم والتعبير المنطقي المسؤول في المباحث التاريخية والسياسية والاجتماعية وما اليها. فانه بعض الذين يدرسون التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية يلاحظون ان الطلاب يشعرون وهم يعالجون مواضيع الحساب والجبر والهندسة والعلوم الطبيعية بضرورة التقيد بالحقائق

(١) H. G. Wells: In Search of Hot water, ص: ٨٩

الراهنة واتباع الطريقة العلمية المنطيقية في البحث . ولكنهم اذا ما تعرضوا للتاريخ او لبعض المواضيع الاجتماعية تناسوا اصول البحث العلمي وفسحوا لعواطفهم وخيالهم المجال . فيجيء بحثهم زاخرا بالمبالغات والاحكام العامة الخاطئة والاستنتاجات الخيالية التي لا ترتكز على اساس من الحقيقة . ولعل السبب في ذلك راجع الى امرين : اولا ، الى ان التاريخ قابل بطبيعته القصصية للوقوع تحت تاثير العواطف والخيال . وثانيا ، الى تساهل بعض اساتذة التاريخ في هذه الناحية وعدم تشديدهم على تقويم تفكير الطلاب واساليب تعبيرهم . فهم عندما يستمعون الى طلابهم يتكلمون في مسألة تاريخية او عندما يقرأون اوراق امتحاناتهم ينظرون الى بعض الحقائق المفردة ليروا اذا كانت صحيحة ام لا ولا يكترثون لتركيب الهيكل المنطيقي الذي نظمت به تلك المعلومات او الى نوع اللهجة والاسلوب اللذين سبكت فيهما .

ان الاهتمام بطريقة التعبير واسلوبه يجب ان يكون موضع عناية جدية عند مدرس التاريخ . لان الطالب ينسى القسم الاكبر من ~~الحقائق~~ المعلومات التاريخية مع مرور الزمان اما الاسلوب العلمي في البحث فانه لا ينساه متى تدرب عليه ولهجه واصبح جزءا من ثقافته ومظهرا من مظاهر تفكيره . ولا ينحصر نفعه في درس التاريخ فحسب بل يتعداه الى جميع الابحاث في المدرسة وفي الحياة من بعدها .

ولهذا الاسلوب التاريخي الذي يجب ان يتدرب

عليه الطالب صفتان لازمتان اولاهما التنظيم، وثانيهما، التعبير الدقيق المسؤول. والتنظيم يتحقق بثلاثة شروط، اولها، التمييز بينه الاصول والفروع؛ بينه القضايا العامة والمسائل الاساسية وبينه الحوادث الفرعية الناتجة عنها او المسببة لها. والطلاب لا يستطيعون، على العموم، ان يتخلصوا من تاثير الحوادث الفرعية عليهم ليرتفعوا بنظرهم فوقها ان لم يفهم اساتذة التاريخ ويدربوهم على ذلك. فقد تجد بينه سابقات خطية في التاريخ ان طالبا من الطلاب قد ذكر جميع الحقائق الفردية من اسماء وتواريخ وارقام بدقة وضبط ولكنك مع ذلك لا تمنحه علامة عالية على سابقته لانك تشعر انه قد ضاع بينه تلك الحقائق المتفرقة ولم يفهم القضية العامة التي تمثلها فهما صحيحا شاملا.

ولكن التمييز بينه الاصول والفروع وحده لا يكفي. وهذا ينقلنا الى الشرط الثاني من شروط التنظيم ألا وهو ترتيب مواد البحث ترتيبا منطقيا ترتبط فيه كل نقطة من نقاطه بما قبلها وبما بعدها ربطا محققا محكما. وهذا الترتيب يجب ان يكون متدرجا من العام الى الخاص او بالعكس حسب ما تتطلبه طبيعة البحث او ظروفه الخاصة.

ويخشى على الطالب مع هذا التقسيم ان يشرد عن الموضوع في الحديث او ان يقطع وحدة التفكير. فعلى مدرس التاريخ ان يعود طلابه على جعل الفكرة العامة او القضية الخاصة التي يطلب منهم بحثها قائمة دائما في اذهانهم مهما تعددت اقسام البحث وتشعبت واتسعت نواحيه. بتاميه وجود

هذه الوحدة في البحث يتحقق الشرط الثالث من شروط التنظيم الصحيح.

اما التعبير الدقيق المسؤول الذي هو الصفة الثانية للاسلوب التاريخي، فلا يقل اهمية عن حسن التنظيم. لانه كلمة في غير محلها او حكما سريعا طائشا قد يفسد بحثا بكامله او يغير معناه. والتعبير المسؤول يتطلب ضبط النفس والتقيد ببعض القيود. ولكن الطالب في المدرسة الابتدائية او الثانوية يكره القيود ويميل الى الحرية المطلقة في الحقل الفكري كما في الحقل الجسدي. ومن هنا نشأت مشكلة الاسلوب في التاريخ وتعقدت. ولكنها ليست غير قابلة للحل. فانه مدرس التاريخ يستطيع بواسطة التنبيهات المتكررة والتمرينات المستمرة ان يعوّد الطالب رويدا رويدا على الدقة في التعبير والشعور بمسؤولية كل لفظة يكتبها او تعميم يصدر عنه.

ونصل الى تحسين اسلوب الطالب عن طريقين: طريق اللفظ وطريق اللهجة العامة. اما اللفظ فينبغي ان يكون بسيطا يؤدي المعنى بكل امانة ودقة. اما الاساليب البيانية الشعرية وما فيها من سجع وتشبيهات وكنايات واستعارات فالأولى بطالب التاريخ ان يبتعد عنها ويتحاشاها خوفا من ان تجره الى تضحية المعنى والحقيقة من اجلها. وانه ليحسن كذلك ان يعوّد على عدم السخاء في استعمال الصفات مثل "الكبير"، و"العظيم"، و"الشرير"، و"الفاضل" الخ لانه الحظ من ظلم الحقيقة في استعمالها اكثر منه في اهمالها.

اما اللهجة التعليمية في الاسلوب فيجب ان تتميز بالتحفظ والاعتدال . ان حوادث التاريخ تقسم الى ثلاثة اقسام: قسم نجهله تماما لانه لم يتصل بنا من اثاره او اخباره ما يعرفنا به . وقسم لا تخلو معرفتنا به من بعض النقص الذي يبقى في نفوسنا الشك في امر صحته . وقسم نعتقد اننا نعرفه معرفة صحيحة وندعوه حقائق تاريخية . ولكن هذا القسم الاخير قليل اذا قيس بالقسمين الاوليين. ونحن نجهل من حوادث التاريخ اكثر مما نعرف . وليس من السهل علينا ان نصل الى المعرفة الكاملة في جميع القضايا لانه الادلة والبراهين التي نحتاج للاثبات بعيدة عن متناول ايدينا . فهي اما ان تكون من المواد التي تفنى وتزول مع الايام او من الخواطر والاسرار التي تدفن في صدور اصحابها وليس للوصول اليها من سبيل، او من البقايا التي لم تهتد اليها ايدي الباحثين بعد.

ان طالب التاريخ يجب ان يلقن هذه الحقيقة تدريجيا منذ السنة الاولى. لانه فهمه لها فهما صحيحا يجعله يشعر من تلقاء نفسه بوجوب التحفظ والاعتدال في لهجته حينما يكتب او يتحدث في موضوع تاريخي . ومن مزايا اللهجة المعتدلة المتحفظة التي يجب على طالب التاريخ ان يتقنها، اولا، الاحجام عن اصدار الاحكام الجارفة العامة في كل مناسبة. وثانيا، التواضع العلمي في ابداء الراي ببساطة وتجرد. وثالثا، احترام اراء الغير المناقضة لآرائنا وتقديرها وقرعها بالمنطق السديد والبرهان الاكيد لا بالتهويش العاطفي والازدراء

الفارغ . ورابعا واخيرا ، الاقرار بالجهل حيث لا تتيسر المعرفة . ويجب ان يكون تقويد الطالب على استخدام بعض الالفاظ التي تفيد معنى الشك او الظن او الترجيح حيث لا تكون الحقيقة جلية واضحة ، من جملة الاصناف التي يرمي مدرس التاريخ الى تحقيقها .

ثقافة عامة واطلاع شامل : والشرط الثالث الذي يجب على التاريخ ان يحققه لاعداد الطالب للحياة هو تزويده بثقافة عامة تتفق مع فهمه للحياة . وتتكون هذه الثقافة ، في الدرجة الاولى ، من اطلاع شامل متوازن على جميع النواحي التي لها مساس مباشر بحياته العملية والعقلية . فليس يكفي ان يتقن الطالب القراءة وشيئا من الرياضيات والعلوم الطبيعية ليعدّ مثقفا . فاتقان هذه المواضيع ليس غاية في حد ذاته بل وسيلة لفهم الحياة . والحياة وحدة لا تتجزأ . ولا يمكن المرء ان يفهم ناحية واحدة منها الا بالنظر الشامل لما يتصل بها وبين جميع النواحي الاخرى من علاقة وارتباط . وتعليم الطالب الثانوي يعد ناقصا اذا هو برع في اساليب اللغة واصول الحساب وجهل ابسط الامور المتعلقة بنظام الدولة التي يعيش في ظلها ، وبالدين الذي ينتمي اليه ، وبتاريخ الاشياء والادوات التي يستخدمها ويستفيد منها كل يوم بل كل ساعة من ساعات حياته . وبكلمة اخرى ان التعليم الثانوي يكون فاشلا ان لم يساعد الطالب على اكتشاف قيمة ذاته واهميتها بالنسبة الى الماضي والحاضر والمستقبل .

ولكن طالب المدرسة الابتدائية او الثانوية لا يستطيع، على الغالب، ان يصل الى درجة رفيعة جدا من هذه الثقافة العامة. وهذا امر طبيعي لانه تحصيل الثقافة لا ينحصر في وقت معين او زمن محدود بل يمتد ما امتدت الحياة وينمو بالتفكير الدائم والجهد المستمر. ولهذا لا ينتظر من المدارس انه تخرج لنا طلابا متقفين باوسع ما في هذه الكلمة من معنى، ولكن يتطلب منا ان تحقق امرين هامين على الاقل في هذه الناحية. يجب علينا، اولا، ان نؤمن لطلابنا مقدارا متوسطا من الثقافة العامة التي تتناسب مع سنهم وتتلاءم مع حاجات محيطهم. ويجب علينا، ثانيا، ان نغرس فيهم حب المعرفة وتجعلهم يقدرونها ويسعون وراءها. فليس مرهما ان نعطي المدارس الطلاب ثقافة معينة النوع والكمية بقدر ما هو مهم ان نعلمهم كيف يثقفون انفسهم ويزيدون ما عندهم من معرفة واطلاع.

وتبدو اهمية المدارس الابتدائية والثانوية في تكوين ثقافة عامة في البلدان العربية بوضوح حين نتذكر ان قسما صغيرا من طلاب المدارس الابتدائية تسمح لهم ظروفهم بانه يلتحقوا بالمدارس الثانوية، وان عددا يسيرا جدا من هؤلاء يستطيعون ان يتابعوا دروسهم في الجامعات. لهذا كانت المدارس الابتدائية والثانوية مسؤولة عن محاربة الجهل ونشر هذه الثقافة العامة بين افراد الشعب في جميع بلدان العالم وخصوصا في تلك التي تشبه البلدان العربية في حالتها الحاضرة.

واسطة المدارس لنشر هذه الثقافة العامة

هي المواضيع المختلفة التي تدرس فيه . ولكن التاريخ اعظم تلك المواضيع اثرا واكثرها فاعلية في نشر الثقافة العامة التي يحتاج اليها كل فرد . وهو يمتاز عن جميع مواد المنهاج من هذه الناحية لسببين : اولا ، لانه اكثر المواضيع المدرسية شمولا واتساعا . فهو ، في واقع الامر ، حلقة الوصل التي تربط جميع المواضيع المختلفة بعضها ببعض لتكون منها وحدة متماسكة معقولة . ومتى درس الطالب التاريخ على حقيقته لا يعود ينظر الى مواد المنهاج من حيث هي مواضيع مستقلة بذاتها فحسب بل من حيث هي عوامل مشتركة فعالة في تنظيم الحياة وتوجيهها . وثانيا ، لان التاريخ يجلو الحاضر ويفسره . فالحاضر بجميع ما فيه من مؤسسات ونظم وتقاليد وافكار هو التراث العظيم الذي خلفه لنا من سبقنا من البشر على سطح الارض . والاطلاع على هذا التراث ودرسه امر لازم لفهم الحاضر الذي يعيش المرء فيه . فالتاريخ بطبيعته اقدر المواضيع الاخرى على هذا العمل لانه باستعراض حوادث الماضي وتفصيلها يكشف لنا عن جذور الحاضر الذاهبة بعيدا فيها ، ا ويجعل فهمنا لما حولنا في الحياة اتم وادراكنا له اوضح وادق ، كما تحاول الفلسفة انه تصنع لطلاب الصفوف العليا والجامعات .

التقدم العام : والشرط الرابع والاخير الذي يجب على تدريس التاريخ ان يحققه في اعداد الفرد للحياة هو ان يكون في ذهنه فكرة جلية عن التقدم البشري العام .

فالطلاب يلاحظون التغير والتطور في التاريخ لانهم في كل يوم يواجهون حادثة جديدة من حوادثه تختلف عن جميع سابقاتها. ولكن الذي يخشى عليهم منه هو انهم قد لا يستطيعون ان يدركوا قيمة هذا التغير واثره الكبير في تكوين الحضارة والعمران، او انهم قد يفهمونه على غير حقيقته. فطلاب المدارس الابتدائية قد لا يرون من تلقاء انفسهم العلاقة بينه حادثة واخرى من حوادث التاريخ التي يدرسونها، فتبقى كل حادثة قائمة بذاتها في اذهانهم كوحدة مستقلة تماما عن جميع الحوادث الاخرى.

اما طلاب المدارس الثانوية فانهم اقدر من طلاب المدارس الابتدائية على ملاحظة التقدم ومتابعة التطور في التاريخ. ولكن نظرا لضيق اطلاعهم وقلة اختبارهم يخشى عليهم اذا لم يوجهوا توجيها صحيحا في درس التاريخ ان يقصروا في فهم التقدم على حقيقته كما يجب. واول ما يلزم ان ينبه الطلاب اليه هو ان هذا التقدم ليس ضئيلا محدودا **بل عاما** شاملا يتناول الحياة جميعها. ولكنه، على كل حال، قد يكون في ظهور ما اسرع خطى وابرز مظهرا في ناحية خاصة منه في سائر النواحي الاخرى فيقال مثلا "عصر الاصلاح الديني" و "عصر الثورة الصناعية" و "عصر الكهرباء" و "عصر الطيران".

ويلزم ان ينبه الطلاب، ثانيا، الى ان هذا التقدم العام ليس شيئا آليا يتم بمجرد الانتقال من دور الى دور او من عصر الى عصر. فالعصور والأدوار

ليست هي جوهر التاريخ في شيء. وما هي غير وسيلة من الوسائل التي يتخذها المؤرخون لتسهيل بحث التاريخ وتوضيحه. كما ان مر السنين وحده لا يجوز ايضاً ان يعتبر مقياساً صادقاً للتقدم.

ولا يكفي ان يقنع الطلاب بان التقدم ليس آلياً فحسب، بل يجب ان يدركوا ايضا انه نتيجة ايجابية لعمل ارادي ومجهود عقلي مستمر به. وخير وسيلة لتقريب التقدم الى افهامهم وجعلهم يتتبعون سيره بلذة وسهولة هي ان نعرضه بالشكل الطبيعي البسيط الذي يتحقق فيه. فاساس التقدم هو شعور الانسان بالحاجة. وينمو هذا الشعور ويشتد حتى يصبح رغبة قوية تدفع المرء الى السعي لسد تلك الحاجة الملحة وتحقيق الغرض المطلوب. ولكن هذا التقدم لا يتحقق دفعة واحدة بل بصورة تدريجية وبعد تجارب متنوعة ومحاولات كثيرة قد تمتد مئات السنين.

ويجب ان يفهم الطالب، ثالثاً، ان التقدم العام ليس منوطا امره بامة من الامم او عصر من العصور، بل هو تراث مشترك قد ساهمت ولا تزال تساهم في تحقيقه جميع شعوب الارض. وانه لمن اهم واجبات المدرس ان يحمل طلابه على الشعور الصادق العميق بانه التاريخ يودع تراث الماضي امانة في ايديهم وبانه عليهم واجباً مزدوجا نحو ذلك التراث. عليهم، اولاً، واجب رعايته والمحافظة عليه. وعليهم، ثانياً، واجب تنميته وزيادته. ولن يكون غرس هذا الشعور في نفوس الطلاب صعبا متى ادهم

الاستاذ كيف انهم يعيشون في عصر تاريخي عظيم، عصر حافل بالانقلابات والتطورات التي تسير بالبشرية خطوات واسعة جدا الى الامام. فهناك مشاكل كثيرة في هذه البلاد تنتظر من يحلها. فمن تلك المشاكل، مثلا، تحسين الزراعة، وتنوير الفلاح الجاهل، ومكافحة الامراض التي تفتك بابناء البلاد الغربية فتكا ذريعا، واطلاق حرية التفكير والقول والعمل من قيود العادات والتقاليد. هذا فضلا عن المشاكل السياسية والاقتصادية الدقيقة الكثيرة. ان درس التاريخ يجب ان يهيئ عقل الطالب لهذه المشاكل ويساعده على فهمها بتجرد واخلاص، ويوجد فيه الرغبة وبعض الكفاية لمعالجتها ومحاولة حلها. بهذا يكون للتاريخ قيمة في حياة الفرد. اما اذا بقي التاريخ، كما هو الان في كثير من المدارس، حديث عن الماضي لا تربطه بالحاضر رابطة وثيقة، ولا يثير في نفوس الطلاب الا بعض ما يثيره من اعجاب بماض عريق ومجد طريف، فانه خير للطلاب ان نحذفه من برامجهم ونستعيض عنه بشيء آخر يكون اقرب منه للحياة.

اعداد المرء للحياة من حيث هو عضو في المجتمع: وكما يعنى التاريخ باعداد الطالب للحياة من الناحية الشخصية الفردية كذلك هو يعنى ايضا باعداده للحياة من حيث هو عضو حي عامل في المجتمع. ولا يخفى ما للتربية الاجتماعية من اثر فعال في تكوين الامم وخلق الحضارات. فالحياة الاجتماعية المنظمة المستقرة شرط لازم من شروط تقدم الامم

وازدهارها. وقد تنبهت جميع امم الارض الى اهمية التربية الاجتماعية وراحت تبذل في سبيلها بسخاء. ومن يراجع تطور مناهج الدروس في الخمسين سنة الاخيرة يلاحظ بجلاء ان التربية عموما تتجه اتجاها اجتماعيا صريحا.

واساس التربية الاجتماعية يرتكز على ركنين هامين. اولهما، ان يعرف الانسان ما له من حقوق فيقتنع بها ولا يتعداها، وثانيهما ان يعرف ما عليه من واجبات نحو المجتمع فيعمل جهده للقيام بها بكل امانة واخلاص. والتاريخ كموضوع مدرسي يجب ان يساعد من جهته على تحقيق هذا الهدف الاجتماعي لانه هو الحقل العملي الواسع الذي يختبر الطلاب فيه قيمة التعاون الاجتماعي ويرى نتائجه بارزة في حوادثه ووقائعه.

حق الانسان في الحياة الكاملة: في درس التاريخ يجب ان يدرك الطالب ادراكا تاما، وان يعرف معرفة صحيحة ان له حقين رئيسيين على المجتمع هما حقه في الحياة وحقه في الحرية. اما حقه في الحياة فمستمد من طبيعة الحياة نفسها التي كونته وصيانته ليعيش على وجه الارض. وليس لمخلوق كائنا من كان اي منة او فضل عليه بذلك. كما انه ليس لأحد حق في ان يعتدي على حياته او ان يؤذيها بشكل من الاشكال. ولا ينحصر حق المرء في الحياة في مجرد الكون فحسب، لان الحيوانات والنباتات جميعها تتمتع بمثل هذا الحق، بل انه يشمل الحياة باوسع معانيها. فحقه في الحياة الكاملة يرتب على المجتمع ان يهيئ له عيشة سعيدة امينة تتوفر له

فيها اسباب الراحة والتسلية والرياضة والعلم في الاوقات العادية الطبيعية . ووسائل اسعافه والعناية به اذا حل به ما اقعده او عطله عن العمل . يجب على درس التاريخ ان يوضح للطالب كل هذا وان يريه ان المجتمع سائر في طريق الاقرار له بهذا الحق.

وهذا التوضيح يجب ان يكون معتمدا على حقائق التاريخ . بل ان التاريخ نفسه لا يفهم على حقيقته ان لم ناخذ هذه الناحية بعين الاعتبار . والا فكيف نشرح تطور قوانين الاسعاف الاجتماعي التي ابتدأت في انكلترا منذ حكم الملكة أليصابات وانتهت بمشروع بيفردج في الوقت الحاضر ؟ او كيف نعلل نشوء المؤسسات والمشاريع الخيرية والعلمية المنتشرة في جميع اقطار العالم والتي تبذل عنايتها وجهدها لتوفير السعادة والصحة والطمأنينة لافراد الجنس البشري ؟ بل كيف نعلل اسباب عدد غير قليل من الثورات التي شبت والحروب التي وقعت في التاريخ صيانة لهذا الحق ؟ وهل الثورة الشيوعية في روسيا غير الذروة التي تتوج حركة النضال الطويلة في التاريخ التي تستهدف تامين حق الحياة للانسان تامينا كاملا صحيحا ؟ ان تنبيه الطالب لهذه الحقيقة واحيائها في نفسه ضروري لفهم التاريخ كما هو ضروري ايضا للغرض الاجتماعي الذي يرسل الاولاد الى معاهد العلم من اجله .

حق الانسان في الحرية : وحق الانسان في الحرية هام كحقه في الحياة . بل ان التمتع بهذا الحق مقدم ومفضل عند البعض على الحياة نفسها . أفلم يضحي الكثيرون من امثال

سقراط والمسيح وبولس وبرونو بكل شيء حتى بحياتهم ولكنهم لم يقبلوا ان يفرطوا فيما لهم من حق في حرية القول والعمل والاعتقاد.

ان حق الانسان في الحرية حق طبيعي ايضا وليس لأحد منة او فضل على آخر فيه. ولكل امرئ ان يتمتع بهذا الحق بالشكل الذي يريده. ولكن السلطات الاستبدادية حاولت في جميع العصور ان تخنق قبس الحرية وتقضي عليه فقامت بينها وبينه عشاق الحرية المتمسكين بأهداب عنيفة وحروب دامية انتهت بتقويض اركان تلك النظم الجائرة وبتاييد الحرية وحق الانسان فيها. والناس يدللون على نجاح النضال في سبيل الحرية بتوقيع "الوثيقة الكبرى" (١٢١٥) (Magna Charta)، وبالدستور الاميركي وبالثورة الافرنسية وبكثير غيرها من الحوادث العديدة في التاريخ. ولكن بعضهم يذهبون ابعد من ذلك ويقولون ان التاريخ كله يمثل سيرة ذلك النضال الطويل المستمر. فقد قال هيجل ان التاريخ قصة تقدم الحرية وانتشارها في العالم (The Story of Liberty in History)، وتتبع تاريخ من اقدم العصور حتى الايام التي كان يعيش فيها، مظهرا ان كل ما جرى في التاريخ انما هو الا تفتح النفس الانسانية تدريجيا للحرية.

وكذلك يؤمن اليوم كروتشي بمبدأ الحرية هذا ويعتقد انه المبدأ العام الذي يتمشى عليه الكون. وقد جهر برايه هذا في ظل الحكم الفاشيستي، وكان

داعًا يقول انه مهما تبدلت الظروف وتقلبت الاحوال فان النشر سيكون للحرية في النهاية. والمؤسسات السياسية والاجتماعية بوجه عام تؤيد في الوقت الحاضر حق الانسان في الحرية وتحاول ان تتخلى له عن كثير من القيود والتحفظات التي لا تزال تحتفظ بها منذ العهود الاستبدادية السالفة.

ان التاريخ يجب ان يطلع الطالب على كل هذا وان يجعله يلم بما بذله الانسان في سبيل الحرية من دماء ودموع، وان يريه انه هو الوريث الشرعي لثمرة كل ما سبق من جهاد ونضال فلا يتهاون في حقه فيها ولا يفرط بها مهما كانت الظروف والمؤثرات الخارجية الداعية الى ذلك.

والمدرسة هي المكان المناسب لغرس روح الحرية الصحيحة في نفس الطالب لانه المفروض هو انه سيخرج الى العالم من بعدها ويجد نفسه عائشا في ظل حكم ديمقراطي قد يدعى الى تحمل بعض مسؤولياته. والديمقراطية ترتكز على حرية الفرد. فانه كان الفرد ممن قد نشأوا على الحرية وعرفوا معناها وفهموا روحها فانه يستطيع ان يعيش في ظل الحكم الديمقراطي بسعادة وسلام وان يساهم بشجاعة وفطنة في تحسين المحيط الديمقراطي الذي يعيش فيه ورفع مستواه. اما اذا خرج الطالب من المدرسة غريبا عن الحرية جاهلا حقه فيها فانه لا يعرف كيف يعيش عيشة ديمقراطية نافعة، بل يصبح، على الغالب، آلة صماء تحركها ايدي اصحاب المطامع والغايات لاغراض لا تتفق ومبادئ الديمقراطية او اهداف الحرية. ويلوح لي ان تقصير المدارس في اعداد نشء

ديمقراطي صحيح يفهم معنى الحرية ويرحب للذود عنها بالشجاعة التي تخلق الحرية الواعية يقود ، فيما يقود اليه من اسباب ، الى عدم تدريس التاريخ على هذا الاساس ولهذه الغاية السامية.

واجبات الانسان الاجتماعية : والان ننتقل الى بحث ما يترتب على الفرد من واجبات نحو المجتمع . وكيف ان درس التاريخ يستطيع ان يساعد على تنظيم هذه العلاقة . تقسم هذه الواجبات الى قسمين : واجبات اجتماعية وواجبات سياسية. فالواجبات الاجتماعية هي التي تنشأ عن رغبة الجماعة في حياة التعاون والالفة والجيرة الحقة . ومع ان بعض الواجبات التي تفرضها الحياة الاجتماعية تقيد حرية الفرد وتتطلب منه بعض التضحيات الشخصية . فان الافراد كمجموع قد اقروا تلك القيود وقبلوا بتلك التضحيات وفرضوها على انفسهم قانونا اجتماعيا صار ما له مفعول القوانين وان لم يكن له صفتها الشرعية . ورغبة الناس في الطاعة القوانين الاجتماعية والتقيد بها ناجمة عن ولائهم للنظام الاجتماعي وتقديرهم لما يسدي اليهم من خدمات جليلة الشأن . واذا نحن حللنا الحياة الاجتماعية وجدنا انها ترتكز على ستة اركان هامة هي العائلة والدين والصحة والاقتصاد والامن والتسلية.[1] فالعائلة هي المؤسسة الشرعية التي تضمن بقاء النسل وتغذية المجتمع بالرجال والنساء . واليها يرجع الفضل في كثير من الروابط الطيبة والعلاقات الودية

---

(١) Chapman : Principles of Education : ص. ١٩٤

بينه ~~كل~~ كتل كبيرة في المجتمع.

والدور الذي يلعبه الدين في التاثير على حياة المجتمع الروحية وعلى اخلاق الافراد وسلوكهم عظيم لا ينكر. وان الدين بما له من نفوذ قوي على عقول البشر ليستطيع ان يخدم المجتمع وينجح في حل بعض مشاكله ومعضلاته التي قد لا ينجح سواه في حلها.

وكما ان صحة الروح ضرورية لحياة المجتمع الصالح كذلك صحة الجسد ايضا. وان ما بذل وما لا يزال يبذل من الجهود في الوقت الحاضر لمكافحة الامراض لدليل على ما يعلقه المجتمع من اهمية على صحة الافراد.

وللنشاط الاقتصادي شأن ايضا في حياة المجتمع. ففقر المجتمع وضعف اقتصادياته يؤثران تاثيرا مباشرا على مظاهر النواحي الاخرى فيه ويعوقانه عن الحركة المثمرة والتقدم السريع.

واذا اختل حبل الامن في المجتمع وعصفت الشهوات الفردية في الصدور تعرض النظام الاجتماعي نفسه للخطر لانه الفرد لا يقبل على هذا النظام ويؤيده لولا ما يرجوه فيه من طمأنينة وأمن. فاذا فقدت هذه الضمانات التي تحفظ له حقه وتحدد علاقاته بالغير فقد هذا النظام شيئا كبيرا من قيمته.

والاهتمام بامور التسلية يبدو بسيطا لاول وهلة. ولكنه ليس كذلك في الواقع. فاملاء اوقات الفراغ عند افراد المجتمع امر على جانب عظيم من الاهمية

لان ترك الناس بدون عمل يشغلهم قد يوقعهم ويوقع المجتمع معهم في مشاكل معقدة مؤذية. وقديما قال المثل: "راس البطال معمل الشيطان". وتلافيا للشر قبل وقوعه اهتم المجتمع بتنظيم الالعاب وانواع الرياضات العقلية والجسدية المختلفة ليملأ بها اوقات فراغ الناس ويشغلهم بما لا يؤذي ان كان لا يفيد.

لقد تنبه الناس منذ اقدم العصور الى هذه النواحي فكانت لهم عائلاتهم واديانهم واقتصادياتهم وسواهم الخ. ولكنها كانت في حالة اولية بسيطة في بادئ الامر، ثم اخذت تتقدم وتتحسن باطراد مستمر مماشية في ذلك نمو الانسان في معرفته وخبرته فيها. وقد كان تاثير التطور الاجتماعي عظيما في التاريخ، حتى ان قسما من المؤرخين والباحثين يعزون اليه كل انقلاب خطير وحادث كبير في التاريخ، بل يقولون ان التاريخ وليد التطور الاجتماعي وما يتفرعنه من نتائج في سائر الحقول.

وبالرغم عما حصل في العالم من تطور وتغير فان المجتمع الانساني الحديث لا يزال يرتكز على هذه الاسس الستة. والطالب مدعو بمجرد كونه عضوا في المجتمع الى المساهمة في تدعيم تلك الاسس والاحتفاظ بها في قوية سليمة من جميع الشوائب والآفات. ولكن عمله هذا الذي يستدعي تعاونا ايجابيا منه وتنازلا طوعيا عن بعض حقوقه في الحياة والحرية لا يصير ممكنا مالم يعرف الطالب طبيعة تلك الاسس ويدرك اهميتها ليس في التاريخ

فحسب، بل وفي حياته الخاصة التي يحياها وفي علاقاته مع محيطه والناس المتصلين به. بدون هذه المعرفة لا يستطيع الطالب ان يفهم روح الحياة الاجتماعية او ان يساهم فيها مساهمة مخلصة.

ان كلا من هذه الاسس تبحث بتطويل وتفصيل في الجامعات. ولكن مناهج المدارس الابتدائية والثانوية المثقلة بالمواد وادراك طلابها المحدود لا يسمحان ببحث تلك المواضيع على انفراد. لهذا كان على التاريخ ان يقوم بهذا العمل. وهو انسب موضوع لهذا الفرض. ولا يستطيع موضوع آخر ان يقوم مقامه بسهولة نظرا لشموله واتساع حقل ابحاثه. فتدريس التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية ذو خطر عظيم، اذن، من الناحية الاجتماعية لانه هو المسؤول في الدرجة الاولى عن استمرار الاتصال الروحي والعقلي بين جيل وجيل، وعن نقل التراث الاجتماعي العظيم من الاباء الى الابناء بامانة واخلاص.

واجبات الانسان السياسية: وكما ان على المرء واجبات اجتماعية نحو محيطه كذلك عليه واجبات سياسية خطيرة نحو وطنه الذي يعيش فيه ونحو وطنه الاكبر الذي هو العالم. فالعالم مقسم الى وحدات سياسية كثيرة. وكل فرد ينتمي الى وحدة معينة. فهذا لبناني وذاك اميركي وذاك انكليزي. والدولة التي ينتسب المرء اليها مسؤولة عن سلامته والعناية به. فاذا اراد سفرا فعليها ان تسهله له

حيث كان . واذا حل به مكروه فعليها ان تسعفه وتفتني به . واذا اعتدي عليه فانه عليها ان تطالب بحقوقه وتقتص له من المعتدين .

والفرد مسؤول تجاه هذه الخدمات التي تقدمها له الدولة ان يحبها ويخلص لها ويدافع عنها ضد كل اعتداء . وقد نظمت الروح الوطنية هذا الشعور بالواجب نحو الوطن وقوته في النفوس وجعلت منه مثلا اعلى للشباب القومي المتحمس . وصار التعصب في الوطنية فضيلة تذكر ، فتعصب الناس لاوطانهم تعصبا اعمى وجعلوا مصلحتها فوق مصالح سائر الدول والشعوب . وقد سمموا التاريخ لزرع بذور ذلك التعصب في قلوب الطلاب ونجحوا الى حد بعيد .

كانه التعصب الوطني الشديد مقبولا ومعقولا يوم كانت الدول لا تزال تحب انها تستطيع ان تعيش بعزلة عن سواها ، ويوم كانت البحار الكبيرة والصحاري الواسعة تقف حاجزا منيعا دون التفاعل المباشر والاتصال السريع . اما الان فقد قلبت الاختراعات الحديثة الوضع القديم راسا على عقب . فقربت المسافات وانتصرت على الحواجز الطبيعية وربطت اجزاء العالم بعضها ببعض ربطا محكما . كانت الطريق بين بيروت ودمشق تكلف المسافر ثلاثة ايام . وكانت الطريق من دمشق الى بغداد تكلفه ثلاثين يوما . اما الان فانك بثلاثة ايام تصل الى نيويورك ، وباقل من ثلاثين يوما تستطيع ان تدور حول الكرة الارضية

بكاملها . هذا ، فضلا عن التسهيلات العظيمة التي اوجدها الراديو وما اليه من وسائل التخاطب السريعة . وبالنظر لهذا الانقلاب الخطير لم يعد في العالم دول او بلدان يمكن ان تبقى منعزلة او بعيدة عن مجاري التيارات العالمية. والتعصب الوطني الضيق اصبح خطرا على اصحابه وعلى العالم اجمع .

ان المدرسة من اكثر العوامل فعالية في خلق وجهة نظر جديدة انسانية عند الطلاب . والتاريخ اكثر المواضيع الدراسية اهمية من هذه الناحية لانه يبحث العلاقات بين الشعوب ويتتبع سير الحوادث والعلم والاختراع ويعلق عليها ويفسرها . ولكن التاريخ وحده لا يكفي ان لم يكن هناك ارادة وحسن نية عند مدرس التاريخ . فقد سخرت الوطنية المتطرفة التاريخ من قبل لمصلحتها وشوهت حقائقه خدمة لغاياتها . وقد آن الاوان ان يصلح الفساد في تدريس التاريخ وان يدرس للطلاب على حقيقته . ان التاريخ الصحيح هو ذلك الذي يغرس في نفس الطالب حب وطنه واحترامه والسهر على كرامته وسلامته . ولكنه في الوقت نفسه يجعله يفهم ويرى ، كما قال المؤرخ الانكليزي العظيم غوتش (Gooch) ، ان العالم وحدة كاملة ، وان بلاده جزء صغير من ذلك الكل ، وان كل خلل يطرأ على جزء منه قد يعرقل حركة ذلك الكل بكامله . ثم على التاريخ ان يوضح للطالب ايضا ان المدنية التي يتمتع بها العالم اليوم ليست نتاج شعب واحد او دولة معينة ، بل

هي نتاج ساهمت في تكوينه جميع شعوب الارض واممها. فكل اختراع نافع يستفيد منه العالم أجمع. وكل نكبة كبيرة تحل به تؤثر على عدد اكبر بكثير مما نتصور من بني البشر. فتدريس التاريخ، اذن، يجب ان يحمل الطالب على الشعور بانه عضو عامل ومواطن حكيم ليس في الامة التي ينتمي اليها فحسب بل وفي العالم ايضا. وكما يتوجب عليه ان يخلص لوطنه ويحبه ويحترمه كذلك يجب عليه ان يفعل كل ما بامكانه لتقوية روح المحبة والالفة والتفاهم بين الشعوب وتنمية الحضارة الانسانية في جميع الحقول من ادبية وعلمية واجتماعية.

التاريخ بين المحافظة والتجدد: يظهر مما تقدم ان التاريخ ينبه الطالب الى واجباته الاجتماعية والسياسية ويدعوه الى احترام المؤسسات القائمة والتقاليد الشائعة في أيامه. ولكن هذا ليس كل ما يجب على التاريخ ان يفعله. فالتربية الصحيحة لا تكتفي بان ترسم طريق الحياة للطالب على غرار شائع معروف او تقنع به تنزاه عن مخالفة الاوضاع الاجتماعية والسياسية الراهنة وعدم الخروج عنها. كلا، انها ليست سلبية فحسب، بل هي سلبية ايجابية في آن واحد. انها تحتم على الطالب احترام الماضي واتخاذه اساسا للحياة الحاضرة محافظة على النظام والاستقرار. ولكنها تحاول في الوقت نفسه ان تخلق فيه روح الثورة وحب التجدد والاصلاح، وان تريه ان هذه النزعة التحررية

في الانسان هي الضمانة الاكيدة لاستمرار تقدم الحضارة والعمران. و التاريخ يسيطيع ان يساهم ايضا في هذا الحقل التربوي بقسط اوفر من سواه. فعنده الخبر اليقيني عن ابطال الثورات في التاريخ من سقراط الى المسيح الى محمد الى لوثر الى غليليو الى نيوتن الى وشنطن الى باستور الى داروين الى ماركس الى ادين وغيرهم من امثالهم. ان هؤلاء الرجال لم يخدموا الحضارة و يفيدوا الانسانية بطاعتهم واستسلامهم بقدر ما افادوها بثوراتهم القوية ضد العادات والمعارف والمؤسسات التي توارثتها الاجيال العديدة من قبلهم واحتفظت بها تراثا مقدسا ثمينا. ان تدريس التاريخ في المدارس يجب ان يربي في الطلاب هذه النزعة التحررية ويجعلهم يثقون بانفسهم ويؤمنون بانه قد يكون عند كل فرد منهم رسالة خطيرة، وانهم قد يدعون الى تاديتها في يوم من الايام.

وليست تنمية هذه النزعة في الشبان بالشيء الهين البسيط. فهم على الغالب يحمسون للشيء قبل ان يفكروا فيه. ومتى اشتد حماسهم واندفعوا في ثورتهم فانه من الصعب جدا زجرهم. لهذا كانت تنمية النزعة التحررية في الطلاب عملا عسيرا يحتاج الى كثير من اللباقة والبراعة في فن التدريس التاريخ. و قبل ان يبتدي المدرس بهذه المحاولة الخطرة يجب ان يلم بالقيود التي يلزم ان ترافق تنمية هذه النزعة وتوجيهها. وهذه القيود كثيرة متنوعة. ولكن اهمها اثنان:

اولا، يجب ان يدرك الطالب من درس التاريخ ان الثورة لا تاتي فورا ولا تكون بنت المصادفة بل هي نتيجة لتفكير طويل وعمل منظم مدروس. فالقيام بالثورة مهما كان نوعها يتطلب استعدادا كبيرا واخلاصا عظيما لمبادئ الثورة وتعاليمها. فما كل سورة نفسية موقتة تولد ثورة، ولا كل طفرة عاطفية تحدث انقلابا.

ويجب ان يميز الطالب، ثانيا، بين الثورة التي تهدم هدما بالهدم نفسه وبين الثورة التي تهدم لتبني على انقاض ما هدمت بناءً جديدا صالحا. اما الاولى فانها تشر على المجتمع وبلوى لانها تنشر الفوضى وتخلق البلبلة وتقف حائرة لا تدري ماذا تصنع ولا تعرف كيف تضبط الامن او تعيد النظام الى سابق عهدهما. اما الثانية فانها لا تباشر بالهدم قبل ان تضع تصميم البناء. ولا تنتقد شيئًا وتنبذه لانه لا يعجبها فحسب بل لانها اعدت للمجتمع شيئًا آخر افضل منه.

اذا راعى تدريس التاريخ هذه الامور التي ذكرتها واستطاع ان يفهم ما هيمة عملية فعالة في اعداد المرء للحياة من حيث هو فرد مستقل، اولا، ومن حيث هو عضو عامل في المجتمع الانساني، ثانيا، يكون قد ادى رسالته وحقق غايته وبرهن على ان التاريخ جدير بالساعات التي تخصص له في مناهج الدروس.

الفصل السادس

مادة التاريخ

لقد توصلنا في البحث الى ان الغاية الصحيحة من تدريس التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية هي اعداد الطالب للحياة الكاملة . وسنحاول في هذا الفصل الجديد ان نرى كيف نستطيع ان نحقق عمليا تلك الغاية .

اهمية اختيار المادة : ان اول خطوة في حل هذه المشكلة الجديدة التي نجابهها هي مسألة اختيار مادة التدريس التاريخية . واختيار المادة مسألة على جانب عظيم من الخطورة والتعقيد . ووجه الخطورة فيها هو ان المادة هي الوسيلة التي نرجو ان توصلنا الى الغاية التي ننشدها . فان كانت الوسيلة قاصرة يصبح الوصول الى الغاية صعبا متعذرا . وان كانت ، على عكس ذلك ، صالحة جيدة يصبح تحقيق الغاية امرا هينا ميسورا . لهذا كانه الاهتمام بدرس الوسائل وتنظيمها في جميع الشؤون شرطا لازما من شروط النجاح والفوز .

صعوبة الاختيار : ووجه التعقيد في مسألة اختيار المادة يرجع الى اربعة اسباب رئيسية هي : اولا ، تنوعها ، وثانيا صحتها ، وثالثا غزارتها ، ورابعا وفرة المسؤولين عن اختيارها واختلافهم في الراي . فانواع التاريخ كثيرة منها التاريخ الذي يبحث ناحية واحدة من نواحي الحياة مثل تاريخ الحروب ، او تاريخ الفن ، او تاريخ الفلسفة او تاريخ نظم الحكم ، او تاريخ وسائل النقل . ومنها التاريخ الذي يبحث حالة عصر معينة من جميع نواحيه مثل تاريخ القرون الوسطى ، او تاريخ عصر النهضة او عصر الاصلاح ، او تاريخ القرن الثامن عشر او التاسع عشر . ومنها ايضا التاريخ العام الذي يتعرض لتاريخ العالم عموما ولبحث علاقات الدول والشعوب بعضها ببعض . فعلينا ، قبل كل شيء ، ان نقرر اي نوع من هذه الانواع نريد ان نتبع في تدريس التاريخ في كل صف من الصفوف .

ولكن المشكلة لا تقف عند هذا الحد اذ يتوجب علينا بعد ان نقرر نوع التاريخ الذي نرغب في تدريسه ان نتقدم بكل حذر واحتياط لاختيار الحوادث الصحيحة والاخبار الموثوق بها . ومع ان مؤلف كتب التاريخ للمدارس لا يحقق ، غالبا ، بنفسه في المراجع والاصول بل يعتمد في هذا على ابحاث المحققين فانه لا يستطيع ان يركن دائما كل الركون الى النتائج والاحكام التي يتوصلون اليها . فهو يرى انهم كثيرا ما يختلفون فيما بينهم على صحة حادثة واحدة . ويزيد في خطورة هذه الصعوبة وتعقيدها انها تنشأ عن طبيعة التاريخ نفسه . فالتاريخ

شأن غيره من العلوم الاجتماعية يختلف عن العلوم الطبيعية في انه لا يرتفع الى مستواها في الدقة والضبط . فحقائق العلم يمكن امتحانها واعادة تجربتها مرة بعد مرة في المختبرات حتى تثبت صحتها بصورة اكيدة لا مجال فيها للشك . اما حوادث التاريخ فلا تمتحن على تلك الطريقة ولا يمكن البت في صحة جميع مقولاتها وتفصيلاتها . لهذا كان الاختلاف على قضايا خاصة في حقل التاريخ محتمل الوقوع والدوام اكثر مما هو محتمل في حقل العلم . وهذا الاختلاف الذي ينشأ حول صحة بعض الحوادث يقود حتما الى اختلاف المؤلفين والمدرسين في الرأي حول اختيارها . وان هذا الاختلاف لمما يزيد مسألة اختيار المادة صعوبة وتعقيدا .

اما الصعوبة الثالثة فتأتي من كثرة المادة وغزارتها . فالمادة التاريخية لكل موضوع من المواضيع ، مهما كان نوعه ، غزيرة جدا وغنية بالتواريخ والاسماء والتفصيلات الدقيقة التي تملأ بطون عدة مجلدات . ووقت طالب المدرسة الابتدائية او الثانوية محدود لا يتسع لدرس جميع التفصيلات . كما انه ليس من اختلاف بين المربين والمؤرخين على ان هذه المادة ليست كلها ضرورية للطالب وان غربلتها واختيار الاهم منها امر لا بد منه . ولكن الصعوبة تأتي في كيفية الاختيار . فما يراه احدهم هاما ضروريا للتدريس قد لا يراه الآخر كذلك ، والعكس بالعكس . وقد ينتج عن هذا التقدير الشخصي البحت للحقائق التاريخية كثير من التشويش والفوضى في تدريس التاريخ لانه التقدير الشخصي لا يعتمد عليه اعتمادا كليا ، خصوصا وان

الذين يقومون باختيار مادة التدريس كثيرو العدد مختلفو النزعات والاراء. وهم ينقسمون الى فئتين: فئة المؤلفين وفئة المدرسين.

ان مؤلفي كتب التدريس اول من يواجهون مشكلة اختيار المادة ويحاولون حلها عمليا. فعليهم ان ينظروا الى الحقائق الكثيرة المتجمعة لديهم ويحكموا فيها ليقسموها الى قسمين: قسم اساسي هام وآخر ثانوي بسيط، فيهملوا القسم الثاني مؤقتا ويتناولوا القسم الاول محاولين ان ينظموه ويبوبوه تبويبا يتناسب مع عدد الحصص المخصصة للتاريخ في المنهاج ليخرجوا منه كتبا مدرسية ملائمة. واختلاف المؤلفين في الاراء والنزعات يقودهم حتما الى الاختلاف في الحكم على الحقائق التاريخية وعلى طريقة اختيارهم مادة مؤلفاتهم مؤقتا. ولولا هذا الاختلاف لما ظهرت كتب عديدة حول موضوع واحد في التاريخ. ومن ابرز الامثلة على هذا الاختلاف في الاراء بصدد اختيار المادة كتابان في تاريخ لبنان: اولهما، "تاريخ لبنان" - الموجز - لرستم والبستاني. وثانيهما، كتاب "تاريخ سوريا ولبنان المصور" في ثلاثة اجزاء لفروخ ونقاش.

ويتوهم بعض الناس ان ظهور كتب التدريس ووضعها بين ايدي الطلاب يحل مشكلة اختيار المادة نهائيا. والذين يقولون هذا القول يتجاهلون وجود الفئة الثانية، فئة مدرسي التاريخ الذين يوكل اليهم امر تعليم تلك الكتب وشرحها للطلاب. وقد دل الاختبار على ان المعلم الكفء لا يتقيد بكتاب التدريس تقيدا كليا ولا يتفق دائما مع المؤلف على اختيار المادة. فهو، اولا، يرى ان المؤلف

قد ضمن كتابه بعض الحقائق البسيطة التي لا اهمية لها. فلا يتردد عن اهمالها او المرور مرا سطحيا خاطفا. وثانيا، انه يرى ان المؤلف قد اهمل بعض الحقائق الهامة فيخرج عن ترتيب الكتاب ويتوسع مع لهلابه في شرح تلك المواضيع والانجاز التي اهملها الكتاب او أوجز في ذكرها.

استحالة وضع مقاييس محددة لاختيار المادة: هذه الاسباب الاربعة هي اهم ما يعقد مسألة اختيار المادة التاريخية ويجعل الوصول الى اتفاق تام بشأنها امرا صعبا عسيرا. وانه لواضح ان الاسباب الثلاثة الاولى خارجة عن سلطة الانسان وانه لا حيلة له في ضبطها او التحكم فيها. فمادة التاريخ كانت غزيرة متنوعة وستبقى كذلك ما بقي العالم. اما السبب الاخير المتعلق بالمؤلفين والمدرسين فبالامكان تلافي بعض سيئاته الى حد ما، وذلك بتقريب وجهات النظر بين المسؤولين عن تدريس التاريخ وحملهم على الاتفاق مبدئيا بشأن المادة التي يجب ان تختار لتوضع بين ايدي طلاب المدارس. ولكن هذا الاتفاق لا يمكن ان يكون تاما نظرا لما في الطبيعة البشرية من تناقض واختلاف. فالناس يتفاوتون في الذكاء ودقة العواطف والشعور ويتباينون في الميول والنزعات. وهذا التباين يجعل كلا منهم ينظر الى الحياة من ناحية معينة ويعلل حوادثها بحسب ميوله واراءه الخاصة. والمؤلفون والمدرسون خاضعون كسائر البشر لهذا القانون الطبيعي العام. واختلافهم في الاراء يؤثر في تقديرهم اهمية الحوادث التاريخية ومن ثم في اختيار مادة التدريس منها.

لهذا يعتبر الوصول الى اتفاق تام بين مدرسي التاريخ على مادة التدريس بالتفصيل امرا بعيد التحقيق. بل ان اتفاقا كهذا غير مرغوب فيه من الوجهة التربوية لان تدريس التاريخ يصبح عندئذ شيئا آليا مصطنعا بعيدا عن الحياة، كما ان مدرس التاريخ نفسه يصبح اشبه ما يكون بالببغاء التي ترهتف بما تلقن لا بما يصدر عن تفكير عقلها وشعور قلبها. وقد تعرض الدكتور هنسديل (Hinsdale) احد اساتذة التربية في جامعة متشغن (Michigan) لبحث هذه النقطة فكان من جملة ما قاله:

" No sensible teacher of history asks how many facts he is to teach. No two teachers if good ones - would teach the same number of facts, or just the same facts , to the same pupil or class, and much less to different classes. No sensible teacher asks what kind of facts he shall teach, expecting to receive in answer a tabulation of his matereial. "(١)

ضرورة وجود مقاييس عامة: ولكن ان كان الوصول الى اتفاق تام على تفاصيل مادة تدريس التاريخ امرا مستبعد الوقوع لصعوبته، وغير مرغوب فيه لما قد ينتج عنه من سيئات تربوية، فهذا لا يعني ان ترك مسألة اختيار المادة دونما قيد او شرط على الاطلاق امر محمود او تدبير حكيم. فالقيود ضرورية

---

(١) B. Hinsdale: How To Study and Teach History ص. ٤٢

لمنع الفوضى واقرار النظام . وهذه القيود التي نود ان يراعيها المؤلفون والمدرسون لاتتدخل في الحقائق الى البسيطة والحوادث الفردية بل تحاول ان ترسم خطة واسعة لتنظيم تلك الحوادث الفردية ضمن اطارها العام . وليس المقصود من هذه القيود ايضا ان تحد من حرية المؤلف او المدرس الشخصية في اختيار المادة التي يريدها بل ان تهديه وتوجهه وتزوده ببعض المقاييس العامة التي يجب ان يراعيها كل كتاب تاريخ مدرسي جدير بالاستعمال .

مقاييس الاختيار - ١. الحقيقة : واهم تلك المقاييس العامة لاختيار مادة التدريس هي ستة : فالمقياس الاول هو الحقيقة . وهذا المقياس بديهي بقدر ما هو اساسي . فانه لمفروض ان يكون التاريخ حقيقيا بعيدا عن الخيال وان يعتمد في جميع ما يورده من الحقائق على اصول صحيحة موثوق بها . وانه لمعروف ايضا ان عدم الصدق في الرواية وعدم الامانة في سرد الحقيقة كاملة يفرضان الطالب ، نظرا لسذاجة طبعه وقلة اختباره ، الى خطر ادهى مما قد يتعرض له البالغ العاقل من الناس الذي يمكنه ان ينقد ويمحص ما يقرأ ولا يتحمس كثيرا للنداءات العاطفية التي قد تدس بلباقة ومهارة بين حقائق التاريخ .

كل هذا متفق عليه ومفروغ منه بحثه . وما كنت لاتعرض له واجعل الحقيقة في المقام الاول من مقاييس اختيار المادة لولا انني قد لاحظت ان بعض المسؤولين عن تدريس التاريخ يتساهلون احيانا بشأن الحقيقة . واكثر ما يظهر

هذا التساهل في ناحيتين : اولا في الصفوف الابتدائية . ويتخذ هنالك شكل المبالغات والاساطير . فالاطفال يميلون الى القصص التي تكثر فيها الخوارق واعمال البطولة العجيبة . والاساتذة يحبون ان يروا اطفالهم صاغيه منتبهين فيدخلون عنصر المبالغة في التاريخ ويجعلون من كل حادثة عادية رواية غريبة الوقائع ومن كل شخص نال بعض الشهرة بطل اسطورة عظيم . وقد لاحظت بنفسي ان بعض المدرسين لا ينظرون بجد الى التاريخ الذي يدرس للاطفال ويعتبرونه وسيلة من وسائل التسلية الممتعة التي يسمونها "قصصا تاريخية".

ومع اننا نستحسن ان يوضع التاريخ الذي يلقن للصغار بقالب قصصي جذاب فاننا لا نسلم مطلقا بان تضحى الحقيقة لاجل القصة او لاي غرض آخر ، ولا بان يدرس التاريخ لمجرد تسلية الصغار وامتاعهم لانه وضع لغرض اسمى واجل من ذلك بكثير .

ويتساهل المدرسون في امر الحقيقة ، ثانيا ، في بعض الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية وفي الصفوف الثانوية . ويحمل المؤلفين على هذا التساهل هنالك تعلقهم بعقيدة خاصة وتحمسهم لفكرة معينة . واكثر ما يؤثر على المؤلفين في هذه الناحية المبادئ السياسية التي يدينون بها والاهداف الدينية والقومية التي يرمون اليها . وتحقيقا لهذه الاهداف يختار المؤلف او المدرس مادته بحيث تعرض وجهة واحدة من الحقيقة فتشوهها بهذا العرض وتظهرها على غير ما هي عليه . وكثيرا ما يكتب مؤلفاته بهذه الروح تاريخ عصر واحد او بلاد

واحدة فتاتي الحقائق التي يسوقها والاستنتاجات التي يستخرجها منها متناقضة متعاكسة . وقد ذكرت في غير مكان من هذا البحث امثلة على هذا. واسوق الان مثلا آخر وهو فصلان عن الصليبيين ظهر الاول في الجزء الثالث من كتاب "تاريخ سوريا ولبنان المصور" لنقاش وفروخ ، وظهر الثاني في كتاب "تاريخ لبنان" - الموجز - لرستم والبستاني . وبعد ان يقابل القارئ بين هذين الفصلين لا بد له من ان يتساءل: "ما هي الحقيقة يا ترى ؟"

ونحن لا نتعرض بهذا البحث لرأي المدرس الخاص او لنزعته الوطنية او الدينية . بل نعترف له ، كفرد، بالحق الكامل في اعتناق اي مذهب يروق له . ولكننا نتطلب منه ، كمدرس للتاريخ ، ان يعتمد الحقيقة الكاملة في سرد الحوادث لا ان يلجأ الى تحويرها بالاختلاق او بالسكوت عن بعض وجوهها. ان الطلاب يميلون الى تصديق كتابهم واستاذهم تصديقا يكاد يكون اعمى . ولا احسب الا ان الاباء والامهات وجميع من هم على اتصال وثيق بالطلاب قد اختبروا وعرفوا مقدار احترام الطلاب لاراء اساتذتهم وتاثرهم عن طريق الايحاء بها . والطلاب لا يتعلون ذلك الا وهم يؤمنون ان اساتذتهم مثال الصدق و الاخلاص والمعرفة . فاذا اكتشف هؤلاء الطلاب في المدرسة او من بعدها ان كتبهم واساتذتهم كانوا يخادعونهم ويسترون عنهم الحقيقة يكون رد الفعل عندهم سيئا جدا من الناحية المعنوية النفسية على الخصوص .

لهذا ارى ان التساهل في امر الحقيقة في تدريس التاريخ لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية على جانب عظيم من الخطورة والضرر، وان التشديد على وجوب جعل الحقيقة المقياس الاول والاعم لاختيار مادة كتب تدريس التاريخ تدبير ضروري حكيم.

ان تكون حقائق ذات أثر خاص: والمقياس الثاني من مقاييس اختيار المادة هو ان تكون الحوادث التي يقع عليها اختيار المؤلف او المدرس ذات أثر خاص. ان التاريخ بمعناه المطلق سجل صحيح شامل لجميع ما قد جرى وما يجري الان في العالم. ولكن هذا المبدأ لا يطبق عمليا لسببين: اولا، لان ما يجري في الحياة اكثر من ان يستوعبه مؤلف او يحتويه كتاب. وثانيا، لان وقائع الحياة ليست كلها في نفس الدرجة من الاهمية. لهذا كان لا بد للمؤرخ من الانتخاب. فيختار بعض الحوادث ويهمل البعض الآخر. وانه لمن الطبيعي ان يحاول المؤرخ ان يختار الحوادث الاكثر اهمية ليدونها في كتابه ويهمل الحوادث العادية البسيطة. واهمية الحوادث التاريخية تقاس بالاثر الذي تتركه من بعدها والتغير الذي تحدثه في ما يتصل بها. فقد يهمل الكاتب عشرات الحوادث ولا يؤثر ذلك على جوهر بحثه او صحة روايته ولكن سكوته عن حادثة واحدة معينة قد يفسد بحثه احيانا ويحدث فيه فراغا هائلا ونقصا مشينا. وما ذلك الا لان تلك الحادثة التي اهملها تعتبر محورا يرتكز عليه ويفسر بواسطته كثير من

الحوادث الاخرى . وليس اختيار هذه الحوادث الهامة ذات الاثر الخاص من الامور السهلة التي تتحقق على اهون سبيل. بل هو عمل يحتاج الى نباهة ومران ودرس جدي علمي يؤدي الى فهم العصر المراد تدوين تاريخه فهما يمكّن صاحبه من الارتفاع فوق توافه الامور ليرى الخطوط الكبرى التي يرتسم فيها تاريخ العصر والتيارات القوية التي اعطته لونه الخاص. وان حظ المؤرخ من النجاح في تأليفه يتوقف الى حد كبير على اكتشافه تلك الحوادث التي لها اثر خاص وعلى حسن تنسيقها بشكل منطقي يوضح ما بينها من ترابط واتصال.

اذا كان لاختيار الحوادث ذات الاثر الخاص هذه الاهمية في كتب التاريخ العلمية المطولة فانه اهميتها في كتب التدريس يجب ان تكون اكثر وضرورتها اشد لسببين: اولا، لان الوقت الذي يعطى لدرس التاريخ في المدارس محدود لا يتسع لكثير من الاسهاب والتفصيل . وهدف المؤلف او المدرس يجب ان يكون اعطاء الطالب اوضح فكرة عن الموضوع المراد بحثه باقصر ما يمكن من الشرح . وثانيا، لان طلاب المدارس الابتدائية والثانوية يحتاجون الى مثل هذه المساعدة . انهم يحتاجون الى من ينبههم الى الحوادث الهامة التي تشكل هيكلا عاما للتاريخ الذي يدرسونه . فتفكير الطلاب لا يكون قد نضج بعد او تدرب كفاية ليستطيع ان يغربل الحقائق ويعطي كلا منها ما تستحقه من الاهمية . وقد صادفت طلابا كثيرين يتذكرون جيدا عددا كبيرا من الحقائق ، بعضها هام وبعضها عادي بسيط يمكن الاستغناء عنه، ولكنهم

لا يدركون هذا الفرق ولا يميزون ما بينهما من تفاوت. فعدد الضحايا الذين حملهم الاسكندر على شاطئ مدينة صور بعد استيلائه عليها، وهو الفان من اهلها، له في نظرهم نفس الاهمية في تاريخ الشرق التي للسنة ١٨٦٩، سنة افتتاح ترعة السويس. فذاك عدد وهذا عدد ايضا. والطلاب، على العموم، ينظرون الى الحقائق لا من حيث اهميتها بل من حيث هي حقائق مفردة هم مسؤولون عنها في الامتحان. لهذا كان التبصر في اختيار مادة التدريس وانتخاب الحقائق الاساسية التي تحمل الى الطلاب معاني اوسع وفهما اشمل واعم من الحقائق البسيطة الجزئية امرا على جانب عظيم من الاهمية والضرورة. وهذا لا يعني ان الحقائق الجزئية يجب ان تهمل تماما. فانها قد تساعد على شرح حقائق التاريخ الكبرى وتوضيحها. انما يجب ان يقتصر المؤلف او المدرس على ما هو ضروري منها فقط.

ان نظم التطور التاريخي العام: يحتاج المقياس الثاني الذي انتهينا الان من بحثه الى مقياس ثالث ليكمله. فكون الحقائق ذات اشخاص لا يبرر وحده جعلها مادة من مواد التدريس لسببين: اولا، لان استذكار الحقائق التاريخية المتفرقة، مهما كانت مهمة وخطيرة، يزيد معلومات الانسان ولكنه لا ينمي معرفته ويوسع ثقافته. فالمعرفة شيء وتلك القشرة الرقيقة من العلم التي يوجدها حفظ بعض الحقائق شيء آخر. المعرفة حياة تنبعث عنها الفهم،

والمعلومات ، كما شبهها هربرت سبنسر ، مظهر خارجي وزينة براقة كالاقراط والاساور والعقود التي تتحلى بها النساء.[1] والتربية الصحيحة ابعد ما يكون عن تضحية المعرفة في سبيل الزخرف الخارجي والمظهر الخداع.

وثانيا، لان المعلومات وحدها لا تثبت في الذهن زمنا طويلا. فما ناخذه عن طريق الذاكرة وحدها معرض للنسيان. اما ما ناخذه عن طريق التفكير والفهم فانه يصبح جزءا منا. لهذا يجب على درس التاريخ ان يعنى بالحقائق لا من حيث هي حقائق فحسب بل من حيث هي حلقات متماسكة في هيكل تطوري عام لفكرة من الفكر او عمل من الاعمال. فاذا درس الطالب تاريخ الثياب او المصابيح او المجالس النيابية او غيرها ورأى كيف نشأت الفكرة الاولى في كل من تلك الاشياء، وكيف تطورت من حال الى حال حسب اقتضاء الظروف وضرورات الاحوال حتى صارت الى ما هي عليه حالها في ايامه. اذا درس الطالب التاريخ على هذا الشكل تتكون عنده فكرة واعية عن حقيقة التاريخ. ومهما نسي من التفصيلات والاسماء والتواريخ التي قد يقتضي بحث الموضوع الخاص ايرادها فانه ما يبقى لديه من معرفة بذلك الموضوع وفهم له لأثمن، في نظري، من مجلد ضخم من المعلومات التي يستظهرها الطالب من دون ان يفهم قيمتها الحقيقية وعلاقتها الوثيقة بحياته وحياة المحيط الذي يعيش فيه.

ان يكون لها علاقة بالحاضر: والشرط الرابع لاختيار

(١) H. Spencer : Education ص. ١-٤

المادة هو علاقتها بالحياة واتصالها باختبارات الطالب والمشاكل التي يمكنه ان يحس بها . فالتاريخ "هو تتبع الحياة البشرية في تطورها الى حالتها الحاضرة." (١) ولكن بعض المؤرخين المحققين لا ينظرون اليه هذا النظر . انهم يعتبرون ان مهمته تنحصر في الكشف عن حقيقة ما وقع في الماضي من احداث ، بقطع النظر عما قد يكون او لا يكون لتلك الحقائق من علاقة بالحياة الحاضرة . وقد اثر مذهب هؤلاء المؤرخين في طريقة تدريس التاريخ وفي تاليف كتبه ، وكلف الطلاب درس بعض المواد الجافة التي ليس فيها من خير ولا لها من ميزة غير كونها حقائق تاريخية .

ولم يرتح بعض الفلاسفة والمربين لما ذهب اليه هذا الفريق من المؤرخين والمدرسين فانتقدوا طريقتهم وخالفوهم في تحديد مهمة المؤرخ ونوع عمله . ويتزعم حركة معارضتهم في الوقت الحاضر الفيلسوف الايطالي بنداتو كروتشي . فهو يرى ان التقميش ودرس الاصول وبحثها ونشرها عمل ضروري للتاريخ ولكنه ليس تاريخا بل عملا آليا بعيدا عن الفكر والحياة . والتاريخ كله فكر وحياة . وقد قال كروتشي بصدد علاقة التاريخ بالحاضر والحياة :

" What constitutes history may be thus described : it is the act of conprehanding and understanding induced by the requirements of practical life. These requirements cannot be satisfied by re-

---

(١) زريق ، قسطنطين : كيف افهم التاريخ (في كتاب الفنون الادبية) ص. ٦٦

course to action unless first of all the phantoms and doubts and shadows by which one is beset have been dispelled through the statement and resolution of a problem - that is to say - by an act of thought. In the seriousness of some requirement of practical life lies the necessary condition for this effort. It may be a moral requirement, the requirement of understanding one's situation in order that inspiration and action and the good life may follow upon this. It may be a merely economic requirement, that of discernment of one's advantage. It may be an aesthetic requirement, like that of getting clear the meaning of a word, or an allusion, or a state of mind, in order fully to grasp and enjoy a poem; or again an intellectual requirement like that of solving a scientific question by correcting and amplifying information about its terms through lack of which one had been perplexed and doubtful. Such knowledge of "the actual situation" as it is called, refers to the course of real life as it has gone on up to that point, and in so far as it does so, it is historical knowledge. Historical works of all times and of all peoples have come to birth in this manner and always will be born like this, out of fresh requirements which arise, and out of the perplexities involved in these. We shall not understand the history of men and of other times unless we ourselves are alive to the requirements which that history satisfied, nor will our successors

understand the history of our time unless they fulfil these conditions."(١)

ونحن لا يهمنا من الناحية التربوية ان نخوض غمار هذا البحث الفلسفي في التاريخ عموما ، ولا نرغب في ان نحكم اذا كانت الحقيقة في جانب هذا الفريق ام ذاك ولكن يهمنا جدا ان نحدد وجهة نظرنا ونعين موقفنا من التاريخ كموضوع مدرسي مفروض فيه ان يساهم في تحقيق غاية التربية . وغاية التربية ، كما حددناها في الفصل السابق ، هي اعداد الطالب للحياة . والاعداد للحياة يستلزم التامل في الحياة ودرسها وفهمها . وهذا ما ينتظر من كل موضوع ان يحققه عن اقرب طريق نظرا لضيق وقت الطالب من جهة ، واتساع الحياة وتشابك نواحيها المتعددة من جهة اخرى . ففي المدرسة لا مجال للكماليات ولا متسع لاضاعة الوقت في حفظ المعلومات المتفرقة التي لا تمت الى الحياة بصورة مباشرة . وعلى هذا الاساس يكون موقف المربيه صريحا فيما يتعلق بتدريس التاريخ . وهذا الموقف يتلخص في ان التاريخ الذي تدرسه المدارس للطلاب يجب ان يكون مستمدا من حياتهم ومستوحى مما يجابهون او يمكنهم ان يجابهوا من المشاكل في حاضرهم . فتدريس التاريخ لمجرد الاطلاع على اخبار الماضي العجيبة او لتمرين العقل وشحذ الذاكرة امر لم يعد يتناسب ومقتضيات العصر وضرورات الحياة ،

---

(١) B. Croce : History as the Story of Liberty ص ١٧-١٨

ولا يتفق مع روح التربية الصحيحة . ومصلحة الطلب المادية والعقلية تقتضي ان ندرسهم من التاريخ ما له علاقة مباشرة بحياتهم واختباراتهم فحسب وان نترك ما سوى ذلك من التوسع لتخصصهم في الجامعات او لهواياتهم في الحياة .

ان تتناسب مع سن الطالب : والشرط الخامس من شروط اختيار المادة هو مراعاة سن الطالب وقدرته العقلية لكي لا يأتي الدرس فوق ما يستطيع فهمه او الاستفادة منه . وتحقيق هذا الشرط يقتضي النظر الى امرين : اولا، الى المادة نفسها . وثانيا، الى القالب اللفظي الذي تسبك فيه . فالمادة يجب ان تلائم سن الطالب وتراعي قدرته العقلية . فالسن عنصر اساسي لا يجوز التغاضي عنه عند اختيار مادة التدريس . وقد اثبت علم النفس وايده الاختبار فيما ذهب اليه من ان عقل الطفل اقدر على فهم الامور المادية المحسوسة منه على ادراك القضايا النظرية المعقدة . وخير ما يلقن للاطفال في الصفوف الابتدائية الاولى هو تاريخ الاشياء المادية المحسوسة التي ترتبط بحياتهم والتي يشاهدونها ويستخدمونها في المدرسة والبيت والطريق كالكتب ، والاقلام ، والمدارس ، والثياب ، والطعام ، والسيارات ، والطرق ، والقاطرات ، والاحذية وعشرات الاشياء الاخرى التي قد تختلف وتتنوع باختلاف الظروف والاقاليم . كيف نشأت تلك الاشياء الكثيرة التي تحيط بنا ؟ وكيف تقدمت حتى صارت الى ما نراها عليه ؟ ان اثارة هذه المسائل العملية

وامثالها لما يحرك فضول الطالب الصغير ، ويشوقه الى المعرفة ، ويعوده على التفكير المنظم ، ويلقنه اعظم مبدأ في فلسفة التاريخ باسهل وسيلة من وسائل العلم واحبها الى قلبه واقربها الى فهمه .

ومعظم مدرسي التاريخ ومؤلفي كتبه يسلمون نظريا برهذا الراي . ولكن اذا ما جئت تفتش الكتب المدرسية التي بؤلفونها وجدت انهم يسيرون خبطا على مبدأ مغاير لذلك المبدا التربوي العام . انهم يصيدون نثر المواضيع والحقائق التاريخية التقليدية التي تلقناها انا وانت ، ايها القاري ، وجميع من سبقنا في درس التاريخ ، انما هم يلبسونها الان حلة قشيبة من لطف الترتيب واتقان الطبع ويزينونها بالصور والرسوم ويحاولون ان يبسطوا مفرداتها ويضعوها في قالب قصصي . ولكن كل ذلك لا يحل المشكلة . فما تلك المسحة من البساطة التي تظهر الان في كتب الاطفال غير مظهر خارجي لا يمس جوهر المعضلة . واذا جئنا ننظر في التاريخ الذي يدرس لطالب لبناني ، مثلا ، في العاشرة من عمره وجدنا في كتابه مواضيع من هذا الطراز " السلطان سليم الاول " ، " الانكشارية " ، " المعلم بطرس البستاني " " الشيخ يوسف الاسير " ، " المارشال اللنبي " الخ . ان معظم هذه المواضيع لا تروق للاطفال . وان راقت لهم بفضل مهارة الاستاذ في عرضها فانها لا تنفعهم ولا تحرك تفكيرهم لانها بطبيعتها ليست مما يناسب سنهم او يتفق مع اختباراتهم واعمالهم .

وبانتقال الطالب من المدرسة الابتدائية الى الثانوية

وبتدرجه في السن وتقدمه في العلم والاختبار يمكننا ان نجعل المادة التاريخية التي نكلفه درسها تتدرج صعودا وتميل من السهولة الى الصعوبة، ومن الحقل المادي المحسوس الى الحقل النظري شيئا فشيئا. فلا يتم دراسته الثانوية حتى يكون قد ألم بالتاريخ العام بما فيه التاريخ السياسي واصبح يفقه، الى حد ما، معنى "السياسة" و "الدولة"، و "النظام" و "القانون" وامثالها من التعابير. وانه لمن المؤسف الا يكون هذا الموضوع قد درس درسا وافيا بعد لنتمكن اقتراح منهاج تام بالمواضيع المختلفة التي يستحسن تدريسها في كل سنة او في كل صف من الصفوف. ولكن الجهود مبذولة في الوقت الحاضر في هذا السبيل ففي ان تسفر عنه شيئ يرضي ويفيد.

وكما انه من الضروري ان تكون المادة مناسبة بموضوعها لسن الطالب وقدرته العقلية كذلك يجب ان يكون القالب اللفظي الذي تسبك فيه. فاللغة هي الاداة التي نوصل المعرفة بواسطتها الى عقول الطلاب. فاذا كانت الاداة نفسها معقدة الاسلوب عسيرة الفهم حالت صعوبتها دون فهم المادة ومن ثم دون تحقيق الغرض الاساسي الذي جعلت اللغة من اجله.

وتتجلى اهمية بساطة الاسلوب في المدارس الابتدائية بشكل خاص لان طلابها لا يكونون قد برعوا في اللغة وملكوا زمامها. فهم يحتاجون الى ابسط المفردات واسهل التعابير. ولكن كثيرين من مؤلفي كتب التدريس باللغة العربية ينسون انهم يكتبون لطلاب لا يزالون يتدرجون في مبادئ القراءة

ويتمرنون عليها . فتكون النتيجة ان تاتي كتب تدريس التاريخ لصف من الصفوف مكتوبة بلغة اعسر من لغة كتاب تدريس اللغة العربية الذي يدرسه ذلك الصف نفسه . وهذا لا يجوز من جهة ولا هو طبيعي من جهة اخرى .

ومؤلفو كتب تدريس التاريخ ينقسمون من حيث اساليبهم قسمين : قسم يتمسك بالاسلوب الادبي وان مال احيانا الى التقعر والتعقيد ، بالنسبة الى الطلاب . وحجتهم في ذلك هي ان للغة حرمة يجب ان تصان وللادب روعة يجب ان تحترم وتجل . وهم لا يبالون بما يلاقيه الطالب بسبب ذلك من مشقة وعناء وتقصير عن فهم معنى نص الكتاب . وليس لنا ما نقوله بشأن هؤلاء الا ان نتمنى لهم ان يهتدوا الى ما فيه الحق والصواب .

اما القسم الثاني من المؤلفين فلا يهمهم الاسلوب بقدر ما يهمهم توضيح المعنى . ولكنهم مع ذلك لا يسلمون دائما من التعقيد في كتابتهم : اولا ، لقلة اختبارهم في التعليم الابتدائي والمامهم بمدى حاجة الطلاب الى تبسيط العبارة وتسهيل الاسلوب . فبعضهم اساتذة كبار في المدارس العليا والجامعات ممن لم يتيسر لهم ان يحتكوا بالصغار ويفهموا عقليتهم ومعارفهم . وثانيا ، لان اللغة العربية تفتقر فيما تفتقر اليه من اشياء ، الى احصاءات دقيقة شاملة تبوب مفردات اللغة على اساليبها بحسب تدرجها في السهولة والذيوع كما هي الحال في كثير من اللغات الحية الراقية . ومتى وضعت تلك الجداول يصير بالامكان تعيين عدد ونوع الالفاظ الجديدة التي يجوز ان تضاف الى

معلومات الطالب الابتدائي في كل سنة . ويصير من السهل على مؤلفي كتب التاريخ كذلك ان يعرفوا بسهولة اي الالفاظ يجوز استعمالها وايها يستحسن تجنبها والابتعاد عنها . واني اعتقد ان مسألة الاسلوب لا تحل نهائيا قبل ان توضع هذه الجداول التي اشرنا اليها .

ان تكون لذيذة : اما الشرط السادس والاخير فهو الاهتمام باثارة لذة الطالب ورغبته حينما نفكر باختيار المادة . فاثارة اللذة شرط اساسي من شروط التربية لانها الدافع الاول والاهم الذي يجعل الطالب يقبل على العلم من تلقاء نفسه ويحاول جادا مخلصا ان يفهم ويتثقف لا ان ينتظر لمجرد الاجتياز في الامتحان . وقد ينتقدنا بعض الناس حينما يرونا نعلق هذه الاهمية الكبيرة على اثارة لذة الطالب في الدرس ونجعلها شرطا اساسيا من شروط اختيار مادة التدريس . وهم يقفون هذا الموقف لسبب من اثنين : اما لانهم يتمسكون بالنظرية الترويضية ، واما لانهم يفسرون كلمة اللذة على غير ما نقصد بها تماما في حقل التربية الصحيحة . اما النظرية الترويضية فقد ذكرنا رأينا فيها من قبل فلا داعي الى التكرار .

بقي علينا ان نزيل بعض الغموض الذي يكتنف كلمة اللذة في التربية . فجعل الدرس لذيذا للطالب لا يعني ، اولا ، اننا نحوله الى لعب وتسلية . فقد عرف الاساتذة والوالدون ان الطلاب يجدون لذتهم الكبرى في اللعب ، ويميلون الى اهمال واجباتهم ودروسهم في سبيله . وقد تكونت في ذهن

اولئك الذين ينظرون الى التربية كتدريب جدي صارم للعقل فكرة خاطئة عن ان اللذة بعيدة عن كل مجهود فكري او عمل جدي. واننا لا نزال نجد الى الان بعض من يعتقدون هذا الاعتقاد ويعتبرون ان المواضيع اللذيذة للطلاب هي المواضيع السهلة التي تكون اقرب الى اللعب منها الى الدرس الجدي المفيد. واننا نطمئن هؤلاء المتخوفين الى ان اللذة لا تعني مجرد اللعب الذي منه يتخوفون ويتذمرون

وثانيا، ان اللذة لا تعني عدم التفكير. ومصدر هذا الوهم هو الاعتقاد بان العقل مصدر التفكير والدافع اليه، وان القلب مصدر العواطف والشعور. وان ما يحس به المرء من لذة او حب او بغض يرجع الى ما يتاثر به قلبه الى ما يفكر به عقله. وهذا الزعم ايضا فاسد من اساسه لان اللذة ليست مقتصرة على القلب فحسب بل يشاركه فيها العقل الى حد بعيد. وقد تنبه المفكرون الاقدمون الى هذه الحقيقة فجعل افلاطون وسواه من فلاسفة الاغريق اللذة التي تاتي عن طريق العقل وما يقوم به من تفكير منظم مستقيم ارفع وابلغ من كل لذة تاتي بها العواطف والاحساسات. وعلم النفس اليوم يؤيد هذا. والتربية تحاول ان تستفيد من القوة الدافعة والنشاط العظيم اللذين تولدهما اللذة. وان تستخدمها لتحقيق اغراض عقلية سامية. وعلى هذا لا تكون اللذة مناقضة للتفكير، بل بالعكس، انها لما يشجع عليه ويجعله اكثر حيوية وفائدة.

وثالثا، ان اللذة لا تعني تلك الرغبة

المؤقتة التي تحرك الطالب الى العمل فترة من الزمن طمعا بعلامة عالية ينالها او جائزة ثمينة يفوز بها . فهذه المؤثرات الخارجية وما يشبهها من وسائل التشويق و الترغيب التي يتفنن الاساتذة في ابتكارها لا تخلق وحدها اللذة الصحيحة التي نقصدها [1].

ضرورة التقيد بالمقاييس جميعها : هذه اهم مقاييس اختيار المادة التاريخية . وان مراعاتها بدقة تساعد على تحسين حالة تدريس التاريخ . ولكن لا بد من التنبيه الى ان هذه المقاييس تكون وحدة يتمم الجزء منها الاخر. فقوتها تاتي من عملها المترابط المشترك ، وفائدتها لا تتم الا بالتقيد بها جميعا في نفس الوقت . فاذا اهملت مقياسا منها او تساهلت في امر التقيد به تضعف شأن المقاييس الاخرى وتعرض مادة التاريخ لتكون غير ملائمة للطلاب . فالحقيقة ، مثلا، ضرورية ولكنها لا تكفي وحدها لتجعل المادة المختارة على اساسها وحدها صالحة للتدريس. واللذة ضرورية ايضا ولكنها بدون الحقيقة تجعل التاريخ قصة كسائر القصص والروايات وكذلك باقي المقاييس ، انها لا

---

(١) لقد عالج ديوي موضوع اللذة في التربية ببحث رائع هو خير ما يرجع اليه القاريء اذا شاء ان يتوسع في بحث هذا الموضوع الخطير ، في كتاب :

J. Dewey : *Interest and Effort in Education*

تعطي النتائج التي نتوخاها منها الا اذا روعيت جميعها بكل دقة وضبط . ان التقيد بهذه الشروط جميعها يؤثر على نوع المادة . من دون شك ، ويجعل الامل كبيرا بنجاح هذه الخطوة الاولى في محاولة تحسين تدريس التاريخ في المدارس .

الفصل السابع

طريقة العرض

اهمية طريقة العرض : قلنا ، بعد ان حددنا الغاية من تدريس التاريخ ، ان الخطوة الاولى في تلك الغاية هي اختيار المادة . وقد تحدثنا عن مقاييس اختيارها في الفصل السابق. اما الخطوة الثانية فهي طريقة عرضها على الطلاب . وان لطريقة العرض اهمية كبرى في التربية وتاثيرا خاصا في تحقيق غاية التاريخ . فالحقائق التاريخية لا يستقيم امرها ولا تصبح ذات فائدة عملية في الحقل المدرسي مهما بذل من العناية والجهد في اختيارها ، ان لم ترتب وتنظم حسب تصميم خاص يكون الغرض منه جعلها اسهل منالا واقرب فائدة للطلاب. وقد اجمع المؤرخون والمربون على ضرورة وجود التصميم واهمية طريقة العرض ولكنهم اختلفوا في تعيين نوعها واسلوبها . وقد نتج عن هذا الاختلاف نظريات متعددة في طريقة عرض المادة التاريخية على الطلاب . ونحن ، في البلاد العربية ، نطبق اثنتين من اشهر تلك الطرق واكثرها انتشارا وهما الطريقة اللولبية والطريقة العمودية .

الطريقة اللولبية: سميت الطريقة اللولبية بهذا الاسم لان المادة التاريخية تدور فيها حول محور واحد دورات متعددة تستغرق بضع سنين من حياة الطالب الدراسية. ففي السنة الاولى يعطي الاستاذ الطالب فكرة بسيطة عامة عن الموضوع بكامله وذلك بان يقص عليه بعض القصص التاريخية المستمدة من سير الابطال والعلماء القدماء والمحدثين، ويعرض عليه نخبة من الصور والآثار التي تمثل بعض نواحي حياة البلاد في مختلف العصور. ويشترط في تلك القصص والصور والآثار ان تكون سهلة بسيطة ليستطيع الطالب، وهو في تلك السن المبكرة، ان يفهمها ويتذوقها. ولا يتطلب القائلون بهذه النظرية ان تشكل هذه القصص والصور وحدة تاريخية متماسكة لان ذلك، في رايهم، اصعب مما يستطيع عقل الطالب الصغير ان يدركه. وفي السنة الثانية يعود الطالب الى درس الموضوع نفسه ولكن بصورة اكثر اسهابا وتماسكا. ويزداد توضيح الموضوع وشرحه سنة بعد سنة حتى ينتهي الطالب منه في بضع سنين. وقد شاعت هذه الطريقة كثيرا. وهي تستعمل الان في المدارس العربية على نطاق واسع. ففي لبنان، مثلا، نجد ان اكثر سلاسل كتب التاريخ المدرسية ذيوعا موضوعة على اساس هذه الطريقة. والامثلة على ذلك كثيرة بينة. فسلسلة "تاريخ لبنان" التي وضع تصميمها واصدر جزئين منها الدكتور رستم والاستاذ البستاني بناء على طلب الحكومة اللبنانية، وسلسلة "تاريخ سوريا ولبنان المصور" الذي وضعه الاساتذة نقاش وفروخ

تعتبران اكثر الكتب التاريخية انتشارا في المدارس اللبنانية. وهما موضوعتان على اساس الطريقة اللولبية لان كلا منهما تبتدئ في الجزء الاول بعرض موجز لتاريخ لبنان والبلدان الشرقية المجاورة بقالب هو وسط بين القصص والتاريخ. وتتناول الاجزاء التي تليه الموضوع نفسه وكذلك تضيف في كل جزء بعض المعلومات والابحاث التي تتلاءم مع تقدم الطالب في السن والادراك. ومع ان سلسلة "تاريخ لبنان" لرستم والبستاني لم تكتمل بعد غير ان هذا الوصف ينطبق تماما على التصميم الاساسي الذي وضع لها. وكذلك سلسلة "تاريخ لبنان العام" للاستاذ ادمون جبيل التي صدر منها ثلاثة اجزاء حتى الان. ولا تختلف سلاسل كتب التاريخ في سوريا عنها في لبنان. فسلسلة "كتاب التاريخ" للاساتذة باجقني وعياد، مثلا، تبتدئ بالقصص التاريخية عن رجال العرب المشهورين. ثم تتوسع في الاجزاء الثلاثة الاخرى في الموضوع نفسه مع اضافة بعض المعلومات الهامة عن التاريخ العام في الجزء الرابع من السلسلة.

ومن ينظر الى اللائحة الرسمية لكتب تدريس التاريخ في سوريا[1] يجد ان المنهاج الرسمي متأثر بالطريقة اللولبية الى حد بعيد من ادنى الصفوف الى اعلاها.

---

(١) راجع الملاحق في نهاية هذه الاطروحة.

الطريقة العمودية: الطريقة الولبية تفرض الموضوع التاريخي على الطالب جملة منذ السنة الاولى بشكل عام بسيط. ثم تتوسع في شرحه وتفصيله سنة بعد سنة. اما الطريقة العمودية فلا تسير على هذا الاساس. انها تفرض ان يراعى التدرج الزمني العمودي ليس في تدريس كل موضوع سنوي فحسب بل وفي تنظيم مناهج التاريخ الكامل من السنة الاولى في المدارس الابتدائية الى السنة الاخيرة في المدارس الثانوية. ولكن الذين يقولون بهذه النظرية يختلفون فيما بينهم على تعيين نقطة الابتداء بهذا التدرج الزمني. وهم ينقسمون الى ثلاثة اقسام

يقول القسم الاول ان التدرج يجب ان يبتدئ من اقدم العصور. فيطلع الطالب في السنوات الاولى من دراسته على احوال الانسان القديم وطرق معيشته الساذجة البسيطة في عصور ما قبل التاريخ. ثم يتدرج بعد ذلك الى درس العصور القديمة والمتوسطة سنة بعد سنة، ولا يصل الى التاريخ الحديث الا في السنة الاخيرة من دراسته الثانوية. وانا قد تلقنت التاريخ على اساس هذه الطريقة فابتدات عند ما كنت في المدرسة الابتدائية بدرس التاريخ القديم ولم اصل الى درس تاريخ المئة سنة الاخيرة من العصر الحديث الا في الشهرين الاخيرين من عهد دراستي الثانوية. والذين درسوا ولا يزالون يدرسون التاريخ من ابناء البلدان العربية على هذا الاساس كثيرون.

اما الفريق الثاني فانهم يعترضون على راي

الفريق الاول بقولهم ان الطالب يبتدئ بحسب تلك الطريقة من حيث يجب ان ينتهي لان الابتداء بدرس العصور القديمة البعيدة عن اختبارات الطالب ، والغريبة عن تصوراته قد يبعث الملل والسآمة الى نفسه . وقد اقترحوا ان يبتدئ الطالب بدرس تاريخ بيئته وعصره ليتعرف الى احوالها ويلمس مشاكلها فيلتذ بهذا البحث ويرغب في الازدياد من التاريخ ليكتشف علل تلك المشاكل والاحوال . وعندئذ ننتقل به الى العصر السابق لعصره ومن هذا الى آخر سابق له ، وهكذا دواليك نعود به القهقرى من عصر الى عصر اقدم منه حتى نصل به الى فجر التاريخ ، ومن ثم الى ما قبل التاريخ.
وبكلمة اخرى ان اصحاب هذا الرأي يزعمون ان قراءة التقويم التاريخي عكسيًا تسهل تعلم التاريخ على الصغار وتجعله اقرب الى افهامهم . وقد وجدت هذه الطريقة بعض الانصار من الحكام والمربين في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر . فقد روي عن الامبراطور غليوم الثاني انه قال في سنة ١٨٩٠ :

" Hitherto the road has led from Thermopylae (480 B.C.) by way of Cannae (216 B. C.) to Rossbach (1757A. D.) and Bec-
ville ( ). I would lead our youths from Sedan (1870 A. D
and Gravelotte (1870 A. D.) by way of Leuthen (1757 A. D.)
and Rossbach (1757 A. D.) back to Montinea (362 B. C.) and
Thermopylae 480 B. C. " (1)

---

(1) Reim : Methodik des Geschichtunterrichts ص. ٧٧
اعتمدت هذا المرجع بواسطة كتاب : Johnson : Teaching of History ص. ١٠١

اما الفريق الثالث فانه يخالف كلا من الفريقين السابقين في رأيه ويقف موقفا وسطا بينهما . فهو لا يرى ضرورة لحصر البدء في درس التاريخ باحد طرفيه ، القديم او الحديث ، ولا يريد ان يتقيد بنظام صارم كهذا ، بل يترك الامر مطلقا ليكيفه بحسب الحاجة والظروف . فقد يبتدئ في الوسط او قبل ذلك او بعده . ويتوقف اختياره لمكان البداءة على نوع الحوادث ومبلغ تاثيرها في عقول الطلاب الذين تكتب او تروى لهم . فالمؤلف او المدرس يختار من بين تلك الحوادث جميعها حادثة معينة تكون في رأيه بمثابة الذروة في التاريخ المنوي تدريسه ويبتدئ بها محاولا ان يثير لذة طلابه بواسطتها . ومتى انتهى من شرحها ينتقل منها متدرجا الى الامام او الى الوراء حسبما يريد متبعا في ذلك الطريقة العمودية بكل دقة واخلاص . ففي تدريس تاريخ لبنان على هذا الاساس لا نفتتح البحث بالانسان القديم والفنيقيين ، ولا نفكر الامر فنبتدئ بتاريخ الوقت الحاضر ، بل نختار حقبة لامعة من تاريخ هذه البلاد كعصر الملك حيرام او الامير فخر الدين المعني الثاني او الامير بشير الشهابي الكبير وندخل الطلاب الى تاريخ البلاد من بابها . ثم نقودهم منها اما الى الوراء للتاريخ القديم او الى الامام للتاريخ الحديث . ومع ان هذه الطريقة غير واسعة الانتشار فانها تطبق الى حد ما في المدارس وخصوصا في الصفوف السفلى حيث لا يعتمد الاساتذة على كتب تدريس خاصة بل يلقون الدروس التاريخية على الطلاب شفهيا من عندياتهم

هذه بعض من اوسع النظريات شيوعا واكثر
لطرق عرض المادة تطبيقا واستخداما في مدارس البلدان العربية
في الوقت الحاضر . وقد تكونت هذه الطرق وتطورت في
ظل النظام التقليدي لتدريس التاريخ فجاءت بطبيعة الحال
محققة لاغراض ملائمة لمادته واساليبه . ونحن قد انتقدنا تلك
الاغراض والاساليب وطلبنا تعديل مادة التدريس تعديلا جوهريا
يحدث انقلابا كليا في مناهج تدريس التاريخ فهل تلائم الطرق
التقليدية هذا الاصلاح الجديد يا ترى؟ وهل تستطيع ان
توصلنا عن اهون السبل الى الغاية الاساسية من تدريس
التاريخ كما حددناها وشرحناها في فصل سابق؟

ضعف الطرق التقليدية : اني اعتقد ان تلك الطرق
التقليدية التي ذكرتها لا تستطيع ان تفي بالغرض المقصود للاسباب
التالية . اولا، لانها وضعت في الاساس لتدريس التاريخ
السياسي . وقد حصرت اهتمامها في الماضي به وجعلته الهيكل
العام الذي نسجت عليه وربطت به جميع الحوادث التاريخية
حتى اصبحت لفظة التاريخ تعني عند الكثيرين التاريخ السياسي
الحربي دون سواه . ومع اننا لا ننكر اهمية التاريخ السياسي
ولا نجهل الفوائد الجمة التي تعود على الطالب من درسه
فاننا لا نؤيد الخطة التي سار عليها تدريس التاريخ حتى الان،
اولا، لان التاريخ السياسي ليس كل التاريخ بل هو ناحية
واحدة من نواحيه المتعددة . وان درس تلك النواحي الاخرى
لا يقل اهمية وفائدة عن درس الناحية السياسية . لذلك

يعتبر الاقتصار على هذه الناحية الاخيرة تقصيرا فاضحا . ولا نؤيد تلك الخطة ، ثانيا ، لان التاريخ السياسي كالتاريخ الفكري صعب معقد . وهو يقتضي ان يكون الطالب قد بلغ مستوى لا بأس به من النضج العقلي ومن الاطلاع العام على بعض المواضيع المرتبطة بالتاريخ كالجغرافية ، مثلا . وهذه الشروط لا تتوفر لطلاب في سن طلاب المدارس الابتدائية وبعض طلاب المدارس الثانوية . ومع هذا فهم يدرسون التاريخ السياسي ، ولا يدرسون ~~~~ بالفصل سواه .

ولا بد من الاشارة هنا الى ان بعض المربين والمؤرخين قد رفعوا عقيرتهم مؤخرا ~~عقيرتهم~~ بالاحتجاج على هذا الوضع الشاذ وراحوا يظهرون اهمية النواحي الاجتماعية والاقتصادية والعلمية وغيرها في تدريس التاريخ . وقد كان لدعوتهم هذه صدى ايجابي بعيد وتاييد عظيم في اكثر الاوساط العلمية المحترمة . فاضيفت بعض المواد الجديدة الى المادة التقليدية . ولكن طرق العرض لم تتطور بتطور مادة التدريس بل بقيت جامدة على ما كانت عليه . فنتج عن ذلك ان تلك المادة الجديدة فقدت قسما كبيرا من اهميتها ولم تعط النتيجة التي كانت تنتظر منها . ان الحوادث التاريخية لا تزال تعرض وتدرس حتى الان على اساس تصميم سياسي صرف . اما الحقائق التي لا صفة سياسية او حربية لها فانها تذكر على الهامش كشيء دخيل على البحث بعيد عن صلبه . وللتمثيل على ذلك اذكر ان كتابا مدرسيا محترما (١) في تاريخ لبنان شاء ان يبحث الى جانب

---

(١) رستم والبستاني : تاريخ لبنان - الموجز

الحوادث السياسية الحياة العلمية وينبه الطالب الى اهمية المطابع في نشر العلم والثقافة . فكيف فعل ذلك ؟ انه ذكر عندما كان يتحدث عن الامير فخر الدين المعني الثاني ان اول مطبعة دخلت الشرق العربي في ايامه الى دير قزحيا سنة ١٦١٠ . وفي صدد حديثه عن عهد الشهابيين قال ان ثاني مطبعة ظهرت في الشوير سنة ١٧٢٤ ، وان الثالثة ظهرت في بيروت سنة ١٧٥١ ، وان الرابعة ظهرت في مصر مع حملة نابوليون سنة ١٧٩٨ . وفي فصل آخر من الكتاب ذكر ان المرسلين الاميركيين اسسوا مطبعتهم في بيروت سنة ١٨٢٤ وان زملاءهم اليسوعيين قد تبعوهم بمطبعتهم في سنة ١٨٤٨ . ثم عمت الطباعة بعد ذلك . بهذا الشكل تحدث الكتاب عن هذا الموضوع الهام الذي اعتبر ان درسه وفهمه اجدى وانفع للطلاب من كثير من المعلومات التي نحشي بها رؤوسهم في الوقت الحاضر . هذا مثل فرد ومن ينظر في كتب التدريس يجد الكثرات من امثاله ويدرك تاثير طريقة العرض واهميتها في التعليم .

والسبب الثاني الذي يجعل تلك الطرق غير قادرة ، في نظري ، على تحقيق غاية المربين من تدريس التاريخ هو انها تحاول ان تلقي نظرة جامعة شاملة على العصر الذي تبحثه لتلم بمختلف احواله ونواحيه دفعة واحدة . وقد كان هذا ممكنا ، الى حد ما ، يوم كان التاريخ محصورا بالحوادث السياسية الحربية . اما الان وقد اتسع حقله حتى شمل جميع مظاهر النشاط البشري فلم يعد بامكان لطالب

المدرسة الابتدائية او الثانوية ان يدرس التاريخ على تلك الطريقة لان عقله لا يكون قد نضج ليستوعب جميع نواحي الحياة التي يعرضها عليه التاريخ ، ولان وقته ايضا لا يتسع لعرض تلك النواحي بالاسهاب الضروري لفهمها . ومع هذا فالتاريخ اليوم يعلم في المدارس على اساس تلك الطريقة. وكتبه ، حتى المخصصة منها للصغار ، تشهد ، كما اشرنا قبلا ، ان تتتبع تاريخ القطر او العصر الذي تبحثه من نواحيه الادبية والاجتماعية والاقتصادية والعلمية والسياسية في وقت واحد . واسوق على هذا العرض الشامل لحقائق التاريخ مثلا ماخوذا من كتاب موضوع وفقا لمنهاج ادارة المعارف الفلسطينية للصف الخامس الابتدائي ومطبوع في سنة ١٩٤٤.

تحدث المؤلفون عن تاريخ "النهضة" ومعناها ، ثم عن احياء العلوم اليونانية والرومانية القديمة ، وعن ظهور دانتي ، وبترارك ، وبوكاتشيو ، وملتون ، وشكسبير ، وجيوم بوده ، ويوحنا ملر ، ويوحنا روكلين وسواهم . وتحدثوا ايضا عن تقدم الطب والكيمياء وفضل العرب عليها . وكذلك تكلموا عن اختراع الطباعة وعن رجالها ، وعن الاكتشافات الجغرافية وابطالها من دياز ، الى مجلان ، الى كولومبس ، الى كبوت ، الى دراپل[1] كتب كل هذا ، وما هذا غير بعض ما كتب ، في فصل واحد يقع في اقل من خمس صفحات لطلاب الصف الابتدائي الخامس . فماذا كانت نتيجة تدريس التاريخ على هذا النحو؟

---

(١) عنبتاوي وغنيم : المجمل في تاريخ العصور المتوسطة والحديثة : ص. ٤٩-٥٤

لقد نتج عن هذه الحالة سيئتان : الاولى ، هي ان مدرس التاريخ وجد المادة المرسومة له في مناهج التعليم والواردة في كتب التدريس غزيرة متنوعة جدا بحيث لا يمكنه ان يتمرها في الوقت المقرر للتاريخ في المناهج . ولما كان لا يستطيع تحوير المناهج فقد وجد نفسه مضطرا الى ان يسلك سبيلا من اثنين : فهو اما ان يضرب بالمناهج التقليدي عرض الحائط ، اذا سمح له بذلك ، ويسلك بطلابه السبيل الذي يراه اكثر ملاءمة وموافقة ، واما ان يتقيد بالمناهج فلا يجد بان يفهم الطلاب ويتثقفوا ، بقدر ما يريد ان يتموا المادة المعينة لهم وان يحفظوا الحقائق الكافية ليجتازوا بها الامتحان .

قد يكون درس التاريخ على هذه الصورة مستحسنا في الجامعات وسواها من مراكز البحث العلمي العالي . اما في المدارس الابتدائية والثانوية فانه غير مستحسن . لان الطالب هناك لا يستطيع ان يحيط بجميع تلك الحقائق التي تعرض عليه دفعة واحدة بذلك الشكل ، او ان يفهمها فهما صحيحا . ومتى قصر الطالب في فهمها فانه سيقصر حتما في ربطها بالحقائق الاخرى المتصلة بها في العصور السابقة واللاحقة ويعجز عن ادراك قيمتها في خلق الحياة وتكوين التاريخ .

والسبب الثالث الذي يجعل تلك الطرق غير ملائمة لتدريس التاريخ هو ان التنظيم الذي تتبعه في ترتيب الحقائق وعرضها لا يساعد الطلاب على تبين اغراضهم بوضوح من درس التاريخ . فاذا سألت احدهم عما يدرس في التاريخ أجابك

انه يدرس تاريخ القرون الوسطى ، او عصر لويس الرابع عشر ، او عهد محمد علي باشا ، او دول الشرق في القرن التاسع عشر ، او غير ذلك من امثال هذه المواضيع . وان نبرهنه الى ان هذه الحقول واسعة المجال متعددة النواحي ، وسالته عن الناحية الخاصة التي يرغب في ان يصل من درسها الى نتيجة معينة ارتبك وما عرف بماذا يجيب . وذلك لانه يدرس التاريخ على اساس الطريقة الاجماعية التي شرحنا مساوئها منذ برهة وجيزة . وانه لمن المؤسف حقا ان تقر جميع المناهج هذه الطريقة ، دونما تعديل ، وان تطبقها في جميع المدارس سه رسمية وخاصة في سائر البلدان العربية . وسنتناول الحديث عن اهمية وضوح غرض الدرس للطالب وتاثيره على فهمه وتمثله بعد قليل في هذا الفصل .

والسبب الرابع والاخير هو ان تطبيق هذه الطرق التقليدية في عرض المادة التاريخية يضيع قسما غير يسير من وقت الطالب في امور يمكن ، بل يجب ، الاستغناء عنها . وتحصل اضاعة الوقت هذه على شكلين : انها تحصل ، اولا ، في ما تحدثنا عنه من قبل من تكليف الطالب حفظ واستظهار ما لا يمت الى حياته واهتماماته بصلة . وتحصل اضاعة الوقت ، ثانيا ، في التكرار الذي تفرضه الطريقة اللولبية المنتشرة في معظم مدارس الاقطار العربية . ففي السنة الاولى يدرس الطالب بعض القصص التاريخية المختارة من تاريخ بلاده . وفي السنة الثانية يدرس تاريخ بلاده بشكل مختصر . وفي السنة الثالثة يعيد نفس المادة تقريبا مع شيء من التفصيل .

وهكذا تتكرر المادة سنة بعد سنة حتى يمل الطالب منها. وقد ذكر لي احد الطلاب انه درس تاريخ فتح الاسكندر لبعض اجزاء البلدان العربية ست مرات خلال دراسته الابتدائية والثانوية. وليس بغريب ان يحدث مثل هذا التكرار ما دامت المناهج الرسمية لتدريس التاريخ موضوعة على اساسه. فقد اشرنا قبلا الى تاثير الطريقة اللولبية على تدريس التاريخ في لبنان، واضيف الان مثلا جديدا من قطر عربي آخر هو العراق. في الصف الابتدائي الثالث يلقن الطلاب سير بعض رجال التاريخ العربي بدوره كتاب[1]. وعندما ينتقل هؤلاء الى الصف الرابع يدرسون التاريخ العربي في كتاب خاص. وعندما ينتقلون الى الصف الخامس يجدون كتاب التاريخ العربي في انتظارهم. وعندما يصبحون في الصف السادس يعودون الى التاريخ العربي. وفي الصف الثاني المتوسط يدرسون ايضا كتاب "تاريخ الامة العربية"[2]. وجميع هذه الكتب مقررة رسميا من الحكومة العراقية ومطبوعة في بغداد ما بين سنة ١٩٢٩ وسنة ١٩٤٢. وعلى لبنان والعراق يمكننا ان نقيس باقي البلدان العربية من هذه الناحية.

اني لا انكر ما للتكرار من فائدة في ترسيخ المعنى في ذهن الطالب. ولكن لكل شيء حدا اذا تجاوزه انقلب خيره شرا. فالتكرار الى حد معقول جميل ومفيد. ولكنه يصبح مدعاة للسآمة واضاعة الوقت

---

(١) لقد اكد لي ذلك الدكتور متى عقراوي

(٢) راجع الملاحق عن كتب التدريس في العراق.

اذا خرج عن الحدود التي تفرضها الضرورة العلمية . وليس من الفطنة او من حسن التدبير في التربية ان يستأثر موضوع واحد بوقت الطالب سنة بعد سنة ويحرمه من الاطلاع على المواضيع الهامة الاخرى التي تتصل بحياته اتصالا مباشرا وثيقا .

يتبين من هذا كله ان الطرق التقليدية المتبعة في المدارس العربية اليوم لا توافق طبيعة الطلاب ولا تساعد على تحقيق الغاية الكبرى من تدريس التاريخ . فهي وسائط كثيرة متعددة واساليبها لا تتلاءم مع التطور الذي دخل حديثا على مادة التاريخ . ولكن بالرغم عن هذا لا يجوز لنا ان ننبذ تلك الطرق نبذا تاما ونتجاهل وجودها لان بعض المبادئ الاساسية التي ترتكز عليها لازمة لا يستغنى عنها في تدريس التاريخ . فمبدأ التسلسل الزمني الذي تعتمد عليه الطريقة العمودية مثلا ، جوهري لا يجوز هدمه لان التاريخ لا يبقى تاريخا بدونه . ومبدأ اختيار ذروة ما من بين الحوادث التاريخية المتعددة لاثارة رغبة الطالب ولذته في درس الموضوع مبدأ هام في التربية وعلم النفس . وكذلك مبدأ التكرار المنظم في الطريقة اللولبية . ان فائدته وجدواه لا تنكران بشرط الا يبالغ فيه الى حد الافراط . وخير وسيلة ، في نظري ، لاصلاح طريقة عرض المادة التاريخية لطلاب المدارس الابتدائية والثانوية هي ان نقتبس من الطرق التقليدية اقوم مبادئها واصلح اساليبها ونضيف اليها ما يفرضه علينا التقدم الحديث في مادة التاريخ وفي علمي النفس والتربية . ومتى تم لنا ذلك نجمع بينه وبين العناصر ونظم مبادئها في طريقة موحدة عامة تسهل تحقيق غاية التاريخ وتجعل مادته مفيدة لذيذة للطلاب .

الطريقة التطورية: ان الخطوة العملية الاولى لتحقيق هذا الاصلاح تكون بالاقلاع عن عادة عرض المادة التاريخية في المدارس الابتدائية والثانوية على اساس العصور والقرون واستبدالها بطريقة اخرى تتخذ الموضوع الخاص اساسا لها. فلا ندرس القرن التاسع عشر، مثلا، بل قصة الاستعمار، والنقد، والمدرسة، والبترول، والنقل برا وبحرا وجوا الى آخر ما صنالك من المواضيع المختلفة. ولنسم هذه الطريقة "الطريقة التطورية" لانه الطالب يتتبع فيها الموضوع الخاص في مسالك التقدم التي سار فيها منذ ولادة فكرته الاولى حتى الساعة التي يعيش فيها الطالب. وليست الفكرة التي ترتكز عليها الطريقة التطورية جديدة في حقل التربية او غريبة عنه. فقد وردت اشارات خاطفة وملاحظات متفرقة عنها في ابحاث بعض رجال التربية والتاريخ. ولكنها بقيت كذلك حتى قام الاستاذ جفريز وتناولها ببحث منظم ودعا المربين الى الاخذ بها. ومع ان الطرق التقليدية لا تزال مسيطرة في جميع انحاء العالم تقريبا فان بعض المؤسسات الغربية قد ابتدأت تقوم بهذه الطريقة وتضعها على محك الاختبار.[1] وانا مدين للاستاذ جفريز في بحث هذه الطريقة بشيء غير قليل من المعلومات القيمة والملاحظات الحكيمة.

وفي تطبيق هذه الطريقة ينبغي ان نراعي المقاييس العامة الهامة لاختيار المادة فنبتدئ درس

---

(١) M. Jeffreys: History in Schools ص ٩٧

التاريخ بالوقت الحاضر وذلك بان نختار بعض المشاكل التي يجابهها الطالب في حياته ونعرضها عليه عرضا وافيا ونحللها له تحليلا كافيا محاوليه ان نظهر له اهميتها في الحياة ، حاضرها وماضيها فيثور في نفسه الفضول لمعرفة اصل تلك المشكلة والشوق لفهمها . ولكنه يكتشف حالا انه لا يستطيع ذلك الا بالرجوع لدرس تاريخها وقصة صوغها وتطورها . فنرجع به عندئذ الى العهد الاول الذي بزغت فيه شارحيه الاسباب التي دعت الى ظهورها والظروف التي ساعدت على تحقيق وجودها . ثم نرافق العلماء والمفكرين والمخترعين في طريقهم فنخطو معهم خطوة خطوة لنرى كيف كانوا يجابهون المخاطر ويذللون الصعاب وكيف ان كل تقدم احرزوه كان يساعد على تحقيق تقدم آخر وحل جديد لناحية من نواحي تلك المشكلة . وهكذا نحمل الطالب خلال العصور وهو يتتبع بلذة وشوق الموضوع الخاص الذي يعالج تاريخه حتى الحاضر مرة ثانية . ولا يكون الرجوع الى الحاضر لتكرار ما قد سبق ذكره في بداءة البحث بل لتنبيه الطالب ، على ضوء ما قد عرف وفهم ، ان المشاكل ما تزال كثيرة معقدة في الحياة وان الباب ما يزال مفتوحا امامه على مصراعيه ليساهم في حلها ويصبح في جملة الخالدين الذين تفخر الانسانية بهم وباعمالهم الباهرة :

افضليات الطريقة التطورية : تلك هي الطريقة التطورية في عرض المادة التاريخية . واني اعتقد انها تفضل

الطرق التقليدية المعروفة لاسباب عديدة اكتفي بذكر اهمها.

١. لانها طبيعية بعيدة عن التصنع والتعقيد. فهي ، اولا، لا تنقل الطالب من الجو الذي يعيش فيه الى جو غريب وعصر بعيد ليستظهر بعض الحقائق عن الاشوريين والكلدانيين والفرس والقوط والهون والفندال او غيرهم من الشعوب الذين لا يشعر برابطة قوية تربطه بهم ولا بعلاقة قليلة او كثيرة بين حياته وحياتهم وعصره وعصرهم. كلا، انها لا تفعل ذلك بل تختار مواضيعها بصورة طبيعية بسيطة من صميم الحياة الحاضرة التي يعيش فيها الطالب. انها تتقدم اليه ببعض المشاكل التي يحس بها والامور التي تثير اهتمامه وتفكيره وتحاول ان تقوده الى فهمها وادراكها.

وهي طبيعية في عرضها، ثانيا، لانها تصور تطور الموضوع الذي تعالجه وتقدمه بسرد حوادثه بالشكل التقويمي ~~الذي~~ الطبيعي الذي وقعت فيه. فيضع الاساتذة والطلاب انفسهم في مكان المخترعين والمفكرين ويحاولون ان يجابهوا المصاعب ويواجهوا العقبات التي اعترضتهم ويشاركونهم في التفكير في تذليلها. فينتقلون في مراحل التطور خطوة فخطوة وسنة فسنة حتى يعودوا الى الحاضر. نقطة ابتدائهم الاساسية. ولعمري ان الطلاب اقدر على استيعاب الحوادث وفهم التاريخ المعروض على هذه الطريقة الطبيعية البسيطة منهم على فهمه اذ يكون مقسما الى عصور وقرون وعهود ومحتويا على نتف واشارات تتعلق بمختلف النواحي وشتى المواضيع في باب واحد كما بينا من قبل.

٢. وتفضل هذه الطريقة الطرق التقليدية ايضا في انها مرنة. وتظهر افضلية هذه المرونة في ثلاث نواحي هي: اولا، انها تمكن المدرس من مراعاة سن الطالب ومقدرتهم العقلية في توزيع المواضيع عليهم. فقد رأينا قبلا كيف ان معظم كتب الصغار الموضوعة على اساس الطرق التقليدية ليست في الحقيقة غير مختصرات عن كتب الكبار. وكثيرا ما تكون المختصرات اعسر فهما من المطولات. ولكن تدريس التاريخ على هذه الطريقة ييسر للمدرس طائفة كبيرة من المواضيع المتدرجة في الصعوبة من ادنى الصفوف الى اعلاها. فتدريس المواضيع الحسية العملية البسيطة كتاريخ الطعام، او اللباس، مثلا، للاطفال الصغار، ثم تزداد المواضيع صعوبة وشمولا كلما تقدم الطالب في السن وارتقى في الصفوف حتى يصبح في السنوات الاخيرة من دراسته الثانوية فيستطيع عندئذ ان يلم بمواضيع تمت الى السياسة والفكر كتاريخ الاستعمار وتاريخ الحروب العالمية الحديثة وتاريخ فكرة السلام العالمي وعصبة الامم وما الى ذلك من هذا القبيل.

٣. وتظهر مرونة هذه الطريقة، ثانيا، في ان مناهج تدريس التاريخ يمكن تعديلها وتحويرها بسهولة فائقة طبقا لحاجات المناطق المختلفة في البلاد واحوالها. فالمربون اليوم، مع ايمانهم بضرورة توحيد المناهج في البلدان الغربية، يشعرون بانه بعض ما يجب ان يتعلمه اولاد الريف الذين يقيمون في مناطق زراعية خصبة هو غير ما يحتاج ان يتعلمه اولاد المدينة او سواهم ممن يقيمون في اوساط

صناعية او تجارية. فهل حاولت الطرق التقليدية حل هذه المعضلة؟ كان بودي ان اقول كلا لولا بعض المحاولات القليلة التي ان كانت تدل على شيء ما فعلى عقم تلك المحاولات وفشل الطرق التي تعتمد عليها. واضرب على ذلك مثلا من كتاب "تاريخ العرب"[#] لمحمود العائدي، الذي وضع طبقا لمزاج المعارف في فلسطين سنة ١٩٢٨[1]. وضع المؤلف كتابين، واحدا للطلاب المدن وآخر لطلاب القرى. وكل منهما يحمل اسم "تاريخ العرب". والفرق بينهما هو ان المؤلف قد اخذ الكتاب الذي وضعه لمدارس المدن بنصه وفصه واضاف الى اوله ما يقرب من الثلاثين صفحة عن تاريخ الكنعانيين والعبرانيين والفلسطينيين والفنيقيين وبعض الدول القديمة الاخرى واصدره في طبعة خاصة جعلها لمدارس القرى. ولست اعرف لماذا خص المؤلف اولاد القرى بهذه المعلومات الاضافية ولا لماذا حرم اولاد المدن منها.

ان الطريقة الجديدة لا تفرق بين المدن والقرى في تدريس التاريخ على هذا الشكل المصطنع. انها تنظر الى حاجات الريف الزراعية وتدرس ابناءه تاريخ الحراثة، والري، والمطامر، وما شابهها من المواضيع التي تمت الى حياتهم وتنبثق من صميم حاضرهم. وكذلك تدرس ابناء المدن والقرى الصناعية تاريخ نسج الثياب، وتطريق المعادن، وبناء المحركات، ووسائل النقل وسواها من هذا القبيل. هذا فضلا عن المواضيع الضرورية المشتركة التي تدرس لابناء الريف وابناء المدن على السواء.

---

(١) لقد اعتمدت على الطبعة الثالثة من هذا الكتاب سنة ١٩٤٢

وتظهر مرونة هذه الطريقة ، ثالثا ، في سهولة تحويرها طبقا لتقلب الظروف والاحوال في البلاد الواحدة او المنطقة الواحدة . فبناء معمل جديد ، او انتشار مرض خبيث ، او ظهور اختراع عظيم ، او حدوث ما يشبه ذلك من الامور الهامة التي قد تطرأ على بلاد ما قد تستدعي ان يحصل بعض التعديل في مناهج التاريخ . وهذا التعديل ضروري جدا لان التاريخ هو الحياة ودرسه يجب ان يماشيها في سيرها الحثيث . ولكن الطرق التقليدية تخاف هذا التعديل ولا تجرؤ على تحقيقه . فالتاريخ السياسي الذي يدرس الان في كثير من مدارس الشرق والغرب لم يتغير في جوهره عما كان عليه منذ خمسين او مئة سنة .

٣. وتظهر افضلية "الطريقة التطورية" على الطرق التقليدية ايضا في ان الطالب يدرك بوضوح الغاية التي يدرس التاريخ من اجلها . فاذا سألته ماذا تدرس في التاريخ هذا الفصل اجابك ، مثلا ، انني ارى كيف تعلم الانسان ان يكتب ويقرأ ، او كيف اصبح قادرا ان يطير ، او كيف اخترع الراديو ، او كيف اصبحت العراق دولة مستقلة . انه يعرف ماذا يدرس ولماذا يدرس . وليس كذلك الطالب الذي يلقن التاريخ على اساس الطرق التقليدية . انه ، كما ذكرنا ، يدرس عصورا وقرونا ولكنه لا يدرك بالضبط ماذا يدرس في ذلك القرن ولا النتيجة التي سيصل اليها من درسه .

٤. وتفضل هذه الطريقة الطرق التقليدية ، رابعا ،

في ان الطالب يجد درس التاريخ على اساسها اسهل والذ للاسباب العديدة التي اشرنا اليها في هذا البحث . فهو لا يحتاج الى من يدفعه الى درس التاريخ دفعاً ، كما يحصل في الوقت الحاضر مع كثير من الطلاب ، بل انه يرغب فيه ويقبل عليه من تلقاء نفسه بكل لذة وشوق . ولا يخفى ما للذة الطالب في موضوع درسه من اهمية كبرى في تحصيله واثر عظيم في تثقيفه . فهو اذا ما اقبل على الدرس بلذة حقيقية لا يرضى بانه يبقى عبدا للكتابه وبوقا لاستاذه يردد من ورائهما ما يقولانه ، ولا يعود يكتفي بما يلقنانه من معلومات ، بل يذهب يفتش عن معلومات جديدة تتعلق بموضوعه في كل مكان . فهو يطالع ، ويفكر ، ويناقش الاخرين ، ويجري بعض التجارب والتطبيقات العملية . انه يفعل كل ذلك بمقدار من البساطة والسذاجة يتفق مع سنه وعلمه . ولكنه ، على كل حال ، يستفيد كثيرا من جميع تلك المحاولات ويكون قد خطا الخطوة السديدة الاولى في الطريق التي تعلمه كيف يثقف نفسه بنفسه . لهذا تعتبر اللذة عنصرا اساسيا في التربية الصحيحة ولهذا ايضا نفضل "الطريقة التطورية" في تدريس التاريخ على سواها.

٥. وتفضل هذه الطريقة الطرق التقليدية، خامسا واخيرا ، لانها تنتشل الطالب من زحمة الحوادث والتفصيلات الفرعية الكثيرة وترفعه من حدود القرون والعصور الضيقة الافاق الى مرتبة عالية يرى التاريخ منها على حقيقته الواسعة . انه يرى البشرية من خلال

المواضيع الخاصة التي يتتبع مسالك تقدمها ، في تطورها المستمر ويدرك بوضوح ما بينه ماضيها وحاضرها ومستقبلها من تماسك وترابط متين . وقاعدة هذه الطريقة ان يلم بمآثر الماضي وان يقدر الحاضر على اساسه وان ينظر الى المستقبل بعينه كلها ثقة بالنفس وامل ورجاء . ان هذه الوحدة التي تصور الماضي والحاضر والمستقبل فصولا متسلسلة في رواية الحياة لا تظهر بجلاء في اي طريقة اخرى ظهورها في هذه الطريقة . وان لم يكن للطريقة التطورية غير هذه الحسنة الاخيرة لكانت كافية لان تجعلها تتبع في المدارس الابتدائية والثانوية في تدريس التاريخ.

ما يعوق تطبيقها في الوقت الحاضر: اننا نتمنى ان يعم تطبيق هذه الطريقة في جميع المدارس . ولكن هناك بعض العقبات التي تحول دون تحقيق هذه الامنية في الوقت الحاضر . وابرز هذه العقبات اربع:

١. ان بعض الذين يسلمون مبدئيا بما لاتباع الطريقة التطورية من امكانيات كبيرة لتحسين حالة تدريس التاريخ في المدارس يتخوفون من ان تميل هذه الطريقة الى التقيد الشديد بالموضوع نفسه فلا تخرج به عن حدوده الضيقة ولا تحاول ان ترسم ما بينه وبين المواضيع الكثيرة الاخرى من تماسك وترابط . وقد اعرب بعض المسؤولين عن ادارة التعليم وتوجيهه في انكلترا عن تخوفهم من هذه الناحية بصراحة تامة في احد التقارير المطبوعة في سنة

١٩٢٩.[1] ولكن هذه المخاوف في غير محلها لان "الطريقة التطورية" لا تنقيد تقيدا آليا بالموضوع الواحد الذي تعالجه بل تحاول ان تشرح جميع علاقاته بالمواضيع الاخرى. وفي هذا الشرح يظهر ما حققه التقدم البشري في تلك الناحية الخاصة من فضل في تطور بقية النواحي. فدرس تاريخ الطيران، مثلا، يتعرض لمواضيع ثانوية كثيرة منها التاريخ السياسي، والحربي، وتاريخ الصناعة، والتجارة، والراديو، وغيرها. وينفرج مجال هذا التوسع او يضيق بالنسبة الى سن الطالب ودرجة تحصيله. فهل من مجال للخوف بعد هذا من ان تضيّق الطريقة التطورية ابحاثها ومن ان تضيق معها آفاق الطالب العقلية وحدود تفكيره؟ لا أظن.

٢. وهناك، ثانيا، صعوبة الامتحانات الرسمية. فان جميع المدارس الرسمية وعددا لا يستهان به من المدارس الخاصة لا تستطيع ان تطبق هذه الطريقة لانها مقيدة بالامتحانات الرسمية التي تؤهل الطالب لنيل الشهادات على مختلف درجاتها او للالتحاق بمعاهد التعليم العالي. ولا ننتظر من تلك المدارس غير هذا السلوك ما دامت الامتحانات توضع على اساس الكتب التي يدرس فيها الطلاب. ولا يمكن حل مشكلة الامتحانات بدون حل مشكلة الكتب اولا. وهذا ينقلنا الى الصعوبة الثالثة.

٣. ان المدرسين قد يقتدرون على تطبيق هذه

---

(١) Board of Education: Teaching of Adolescent ص ١٩٨

الطريقة في تدريس التاريخ . لانهم لا يجدون الكتب الموضوعة لها . وهم على حق في هذه الملاحظة . فانني لا اعرف كتبا وضعت في اللغة العربية على هذا الاساس غير بضع محاولات اولية للاستاذ محمد عاطف البرقوقي . وحل مشكلة كتب التدريس التي هي من هذا النوع الجديد يتوقف في الدرجة الاولى على نشاط اساتذة التاريخ واستعدادهم للمساهمة في نشر هذه الطريقة .

٤. ولكن المؤلفين لا يقبلون على وضع الكتب على هذا الاساس قبل ان تعدل مناهج تدريس التاريخ وتوضع على اساس الطريقة التطورية التي ندعو اليها . ولكن هل تقبل الحكومات والجامعات في البلدان العربية ان تغير النظم التي درجت على اتباعها ؟ انني لا اشك في انها ستفعل ذلك اذا ما اقتنع القائمون على دوائر المعارف فيها من رجال الاختصاص بجدوى هذه الطريقة وافضليتها على الطرق الاخرى . وهؤلاء لا يقتنعون عن طريق العاطفة ومجرد العرض النظري للطريقة فحسب ، بل يرغبون ان يروا كيف تطبق هذه النظرية عمليا في التدريس ليستطيعوا ان يصدروا حكما عادلا عنها . ولا يمكن تطبيق هذه النظرية بصورة عملية منظمة ، ولا اقناع أولي الامر بفائدتها وجدواها ، قبل ان يوضع منهاج مفصل بالمواضيع التاريخية لكل صف من الصفوف . ولا بأس في ان يكون المنهاج تجريبيا في اول الامر ، بل لا يعقل ان يكون غير ذلك في هذا الطور من اطوار الاصلاح . ولكنه مع ذلك يسهل على الاساتذة تطبيق الطريقة ويحول دون وقوع الفوضى

والتشويش في اختيار المواضيع . ومن حسنات الاسراع في وضع المناهج ايضا انه يساعد على حل مشكلة كتب التدريس . فمتى عينت المواضيع التاريخية لكل صف من الصفوف فاننا لن نصدم الاساتذة الذين يقدمون حالا على التأليف في تلك المواضيع .

خاتمة : هذه بعض العقبات التي تعوق انتشار "الطريقة التطورية" في تدريس التاريخ في المدارس العربية . وكلها ، كما تبدو بجلاء ، امور قابلة للحل اذا بذل الاساتذة والمربون في سبيل كل بعض الجهود . واني لا اشك في افضلية هذه الطريقة وفائدتها وملاءمتها للطلاب . ومتى استخدمت هذه الطريقة لعرض المادة التاريخية المختارة بحسب المقاييس العامة التي ذكرناها في الفصل السابق يصبح تدريس التاريخ ودرسه عملا لذيذا للاساتذة وللطلاب ، ويصير تحقيق غايته العامة ، كما حددناها ، امرا هينا مضمونا .

ان ذلك اليوم الذي سيتحقق فيه كل هذا سيكون عظيما في تاريخ تدريس التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية في البلدان العربية .

تمت

ملاحق

كتب تدريس التاريخ
في سوريا [1]

القسم الابتدائي

الصف الثاني : -

١. دروس التاريخ المصوره - تاليف - موصلي وعجيلي وحافظ
٢. القصص في دروس التاريخ - " - القواص
٣. دروس التاريخ - " - عياد وباجقني

الصف الثالث :

١. كتاب دروس التاريخ - " - عياد وباجقني
٢. " التاريخ العربي - " - بهاء الدين عيسى

الصف الرابع :

١. كتاب التاريخ العربي - " - بهاء الدين عيسى
٢. دروس التاريخ - " - عياد وباجقني
٣. تاريخ مجد العرب - " - سخيطه

الصف الخامس :

١. دروس التاريخ - " - باجقني

القسم الثانوي

الصف السادس :

١. المعهد التاريخ العام - تاليف - احمد التقي
٢. التاريخ القديم - " - محمد الجزار
٣. تاريخ سوريا - " - " "

---

(١) راجع الملاحظة في نهاية هذا الملحق.

٤. الشرق القديم - تاليف - عياد ، وحداد، وموصلي
٥. التاريخ العام جزء ١ - " - رشيد بقدونس
٦. تاريخ سوريا قبل الفتح الاسلامي " - اسيه خليفه

الصف الخامس :

١. الشرق القديم - " - عياد، وحداد، وموصلي
٢. ايران، اليونان، الرومان - " - " " "
٣. سوريا في فجر التاريخ - " - نعمان سخيطه
٤. التاريخ العام جزء ٢ - " - رشيد بقدونس

الصف الرابع :

١. التاريخ العربي - " - محمد الجزار
٢. تاريخ الامة العربية - " - المقدادي
٣. التاريخ العام - " - رشيد بقدونس

الصف الثالث :

١. تاريخ مجد العرب - " - محمد الجزار
٢. التاريخ منذ فجر الاسلام - " - لهم حسين
٣. التاريخ العام - " - رشيد بقدونس
٤. تاريخ ابن الاثير

الصف الثاني :

١. تاريخ القرن التاسع عشر - تاليف - ؟ القاهرة
٢. تاريخ اوربا الحديث - " - عمر الاسكندراني وسواه
٣. تاريخ اوربا - " - حسونه

الصف الاول :

١. الشرق واوربا في القرنين - " - سعيد المعروفي
الثامن عشر والتاسع عشر

٣. اوربا والمسألة الشرقية (١٨٤٤ - ١٧٨٩) تاليف - ج. حداد
٢. تاريخ القرن التاسع عشر - تاليف - حسني حسين
٤. دروس التاريخ - " - حسين و قاسم

صف الفلسفة والرياضيات :

١. الشرق واوربا منذ القرن التاسع عشر حتى يومنا هذا - تاليف - سعيد المرعوفي
٢. دروس التاريخ - " - حسين وقاسم
٣. التاريخ المعاصر - " - عابدين حماده

---

(١) هذه هي قائمة الكتب المقررة لعام ١٩٢٩ - ١٩٤٠ من قبل وزارة المعارف السورية. وكانت لا تزال كذلك حتى ١٨ ايلول سنة ١٩٤٢ حيث أخذت هذه النسخة في مكتب الوزارة في دمشق عن الالحة الاصلية المحفوظة هناك.

كتب تدريس التاريخ
في
العراق

للقسم الابتدائي

الصف الثالث : سير بعض مشاهير التاريخ العربي : - بدون كتاب [1]

" الرابع : دروس التاريخ - تاليف - لجنة في وزارة المعارف

" الخامس : التاريخ العربي " " " " "

" السادس : دروس التاريخ " " " " "

للقسم المتوسط

الصف الاول المتوسط :

" الثاني " : تاريخ الامة العربية - تاليف - درويش المقدادي

" الثالث " :

للقسم الاعدادي الثانوي

الصف الاول : التاريخ الحديث - تاليف - لجنة وزارة المعارف

" الثاني : " " " " " "

---

(١) استنادًا الى تاكيد بهذا الخصوص من الدكتور متى عقراوي

كتب تدريس التاريخ
في
فلسطين

للقسم الابتدائي

الصف الثالث : معالم التاريخ - الجزء الاول . - تاليف ك. هايام - وترجمة خليل السكاكيني ووصفي عنبتاوي واحمد خليفة .

" الرابع : تاريخ العرب - لمدارس المدن - تاليف محمود العابدي

" " " - لمدارس القرى - " " "

" الخامس : المجمل في تاريخ العصور المتوسطة والحديثة . - تاليف - عنبتاوي و غنيم

" السادس : لا يوجد كتاب خاص لهذا الصف ولكن بعض المدارس تدرس كتاب "معلومات مدنية" - تاليف محمود العابدي ، على اساس انه يشتمل على بعض المعلومات التاريخية .

" السابع : (اوترجمة للاستاذ قربايه) Breasted : Ancient Times.

للقسم الثانوي

الصف الاول : (اوترجمة لقربايه) Breasted : Ancient Times

" الثاني : Robinson: Medieval and Modern Times

" الثالث : 1. Robinson: Medieval and Modern Times
2. Denis Richards: Modern Europe 1789-1939

كتب تدريس التاريخ
في
لبنان [1]

للقسم الابتدائي

الكتب العربية

(١) ادمون جبيل : تاريخ لبنان العام - ٢ أجزاء - الجزء الثالث لطلبة الشهادة الابتدائية الاعدادية

(٢) رستم والبستاني : تاريخ لبنان - التمهيدي

(٣) " " " - الموجز - لطلبة الشهادة الابتدائية الاعدادية

(٤) عيسى سابا : مختصر التاريخ العام

(٥) يوسف عماد : المختصر المفيد

(٦) اديب فرحات : جغرافية لبنان وسوريا (القسم التاريخي من الكتاب).

(٧) نسيم نصر : المراجع في تاريخ لبنان : لطلبة الشهادة الابتدائية الاعدادية

---

(١) لم ننظم لائحة كتب تدريس التاريخ المستعملة في لبنان بحسب الصفوف لسببين : اولا، لانه لا يوجد لائحة كتب مقررة رسميا كما هي الحال في سوريا، مثلا. وثانيا، لان بعض المدارس يتبع النظام اللبناني المبني على اساس النظام الفرنسي والبعض الاخر يتبع النظام الانكلوسكسوني. ومشكلة المعادلة بين صفوف هذين النظامين معقدة لم تحل بعد. لذلك اكتفينا بقسمة الكتب الى قسمين عاميين، تلك التي تدرس في الصفوف الابتدائية وتلك التي تدرس في الصفوف الثانوية. ثم رتبناها، اولا، بحسب اللغات التي كتبت بها. وثانيا، بحسب الحروف الابجدية في اسماء المؤلفين. وقد اهملنا اسماء الكتب الالمانية والايطالية التي كانت تدرس في بعض المدارس حتى سنة ١٩٢٩.

(١) نقاس وفروخ : تاريخ سوريا ولبنان المصور - ثلاثة اجزاء - الجزء الثالث لطلبة الشهادة الابتدائية الاعدادية .

الكتب الافرنسية

(١) Guillemain et l'Abé de Ster: Histoire de France C/E

(٢) " " " " " C.E.P.

(٣) L'Abé de Ster : Histoire de France : classe de 10ème

الكتب الانكليزية

(١) Corke : The World's Family

للقسم الثانوي
(في لبنان)

الكتب العربية

(١) برستيد : العصور القديمة - ترجمة قربان
(٢) ادمون رباط : تاريخ لبنان العام - الجزء ٢ - لطلبة البراڤا
(٣) امين خليفة : تاريخ سوريا قبل الفتح الاسلامي
(٤) عياد وحداد وموصلي : ايران ، اليونان ، الرومان
(٥) " " " : الشرق القديم
(٦) نقاش وفروخ : تاريخ سوريا ولبنان العصور - الجزء الرابع

الكتب الافرنسية

(١) Aimond, Ch. ; (Guiraud directeur) : Histoire Romaine
Classe de 4ième.
(٢) " " " " : Fin du Moyen Age et le XVIème siècle : Classe de 3ième.
(٣) " " " " : Les XVII + XVIII siècles : Classe de 2de
(٤) " " " " : Le XIX siècle : Classe de 1ère

Cimond, Ch.: (Guiraud, directeur): De 1815 à Notre Époque: cl. de Philo. (٥)

Isaac: L'Antiquité Classe de 6ème. (٦)

" : Le Moyen Age " " 5ème. (٧)

" : Histoire Ancienne " " 5ème. (٨)

" : Les Temps Modernes " " 4ème (٩)

" : Histoire: Revolution, Empire: classe de 3ème. (١٠)

Malet + Isaac: Histoire; Revolution, Empire: " 1ère. (١١)

" " : " Contemporaine: " Philosophie (١٢)

الكتب الانكليزية

Breasted: Ancient Times (١)

Dana: Arab Asia (تاريخ وجغرافية) (٣)

Fahlow: Man's Great Adventure (٤)

Robinson, Breasted + Smith: A General History of Europe (٤)

Rustum + Zurayk: Provisional Readings in the History of the Arabs and Arabic Culture (٥)

Tappan, E.: The Story of the Roman People (٦)

Schevill F.: A History of Europe from the Reformation to the Present Day. (٧)

West, F.: The Story of the Ages, or a first book of the world History (٨)

جدول المراجع

التاريخية

I العربية:

١. ابن الاثير، ابو الحسن
تاريخ الكامل - الجزء الأول
مطبعة احمد الحلبي - مصر طبعة ١٣٠٢ هـ.

٢. ابن خلدون، عبدالرحمن
المقدمة
طبعة ثالثة ١٩٠٠
المطبعة الادبية - بيروت -

٣. زريق، قسطنطين
كيف افهم التاريخ (في كتاب الفنون الادبية) ١٩٢٧
مطبعة الاتحاد - بيروت -

٤. رستم، اسد
مصطلح التاريخ ١٩٢٩
المطبعة الاميركية - بيروت -

II المراجع التاريخية الأجنبية :

١. Herodotus

The History of Herodotus 4 vols.

١٨٧١ Appleton and Co. N. Y.

٢. Thucydides

The History of the Peloponesian War

2 vols.

١٨٨٨ Bell and Sons – London –

٣. E. Gibbon

١٧٧٦ Decline and Fall of the Roman Empire

(In the World Classics Series ; 7 vols.)

Oxford Uni. Press – London –

٤. R. Flint

١٨٩٤ History of the Philosophy of History

Blackwood and Sons – London –

٥. F. Harrison

١٨٩٤ The Meaning of History

The Macmillan Co. – London –

Ch. Langlois and Ch. Seignobos .٦

١٨٩٧ Introduction to the Study of History

Trans. by Berry in 1898

Halt and Co. N. Y.

J. Vincent .٧

١٩١١ Historical Research

Reprinted in 1929

Peter Smith N.Y.

H. Robinson .٨

١٩١٢ The New History

Macmillan Co. N.Y.

G. Gooch .٩

١٩١٢ History and Historians in the Nineteenth Century

Reprinted in 1920

Longmans, Green and Co. – London –

J. Shotwell .١٠

١٩٢٢ An Introduction to the History of History

Reprinted in 1923

Columbia Uni. Press. – N. Y. –

F. Schevill .١١

١٩٢٥ A History of Europe

Harcourt, Brace, + Co. N.Y.

E. Scott .١٢

١٩٢٥ History and Historical Problems

Oxford Uni. Press - London -

F. Teggart .١٣

١٩٢٥ Theory of History

Yale Uni. Press - New Haven -

C. Cheyney .١٤

١٩٢٧ Law in History and Other Essays

Knoff - N. Y.

E. Friedell .١٥

١٩٢٧ A Cultural History of the Modern Age vol. I

Translated by Ch. Atkinson

Reprinted in 1930

Knoff - N. Y. -

المراجع التربوية

---

١. J. Comenius

١٦٣٢ The Great Didactic
Translated by Keatinge in 1896
Reprinted in 1903
Black – London –

٢. Herbert Spencer

١٨٦١ Education: Intellectual, Moral and Physical
Thinkers Library series № 2
Third edt. 1938
Watts – London –

٣. A. Bain

١٨٧٨ Education as a Science
8th. edt. 1892
Paul, Trench, Trübner & Co. – London –

٤. Gabriel Compayré

١٨٨٠ ? The History of Pedagogy
Translated by W.H. Payne in 1885
Reprinted in 1903
Heath & Co. – Boston –

White and others .٥

١٨٨٤ Methods of Teaching History vol. I

Reprinted in 1898

Heath and Co. – Boston –

B. Hinsdale .٦

١٨٩٤ How to Study and Teach History

Reprinted 1900

Appleton and Co. – N. Y. –

Mary Barnes .٧

١٨٩٧ Studies in Historical Method

Reprinted in 1904

Heath and Co. – Boston –

F. Maitland and others .٨

١٩٠١ Essays on the Teaching of History

Cambridge Uni. Press.

Henry Bourne ٩

١٩٠٢ The Teaching of History and Civics

Reprinted in 1910

Longmans, Green, and Co. – London –

Charles McMurry .١٠

١٩٠٢ Special Method in History
Reprinted in 1912
The Macmillan Co. - London -

Paul Monroe .١١

١٩٠٧ A Brief Course in the History of Education
Reprinted in 1940
The Macmillan Co. - London -

Committee of Five .١٢

١٩١١ The Study of History in Schools - a report -
The Macmillan Co. - N. Y. -

John Dewey .١٣

١٩١٣ Interest and Effort in Education
Houghton Mifflin Co. - Boston -

Henry Johnson .١٤

١٩١٠ The Teaching of History
reprinted in 1916
The Macmillan Co. - N. Y. -

John Dewey .١٥

1917 Democracy and Education
Reprinted 1940
The Macmillan Co. - N.Y. -

Board of Education .١٦

1927 The Teaching of History
(Ed. Pamphlet No. 37)
Reprinted in 1929
H. M. Stationary Office - London -

J. Findlay .١٧

1925 History and its Place in Education
London Uni. Press - London -

Chapman and Counts .١٨

1925 Principles of Education
Houghton Mifflin and Co. - Boston -

The Incorporated Association of .١٩
Assistant Masters in Secondary Schools

1920 Memorandum on the Teaching of History
Second Edit. 1931
Cambridge Uni. Press

Board of Education .۲۰

1927 Report of the Consultative Committee on the Education of the Adolescent
Reprinted in 1929

J. Scott .۲۱

1927 The Menace of Nationalism in Education
Reprinted in 1927
Allen and Unwin - London -

Carnegie .۲۲

(Dotation Carnegie Pour la Paix Internationale)

1927 Enquête sur les Livres Scolaires d'Après Guerre Vol. II
Centre Européen de la Dotation Carnegie - Paris -

F. Clarke .۲۳

1927 The Foundations of History Teaching
(A Critique for Teachers)
Reprinted in 1929
Oxford Uni. Press

J. Happold .٤٤

✓ ١٩٣١ The Approach to History
Reprinted in 1931
Christophers – London –

H. Drummond .٤٥

✓ ١٩٢٩ History in School
Harrap and Co. – London –

Mark Starr .٤٦

١٩٢٩ Lies and Hate in Education
Hogarth Press – London –

M. Jeffreys .٤٧

١٩٢٦ A History Course For the Senior School
Uni. of London Press – London –

Aldous Huxley .٤٨

١٩٢٧ Ends and Means
Reprinted in 1941
Chatto and Windus – London –

League of Nations' Union .١٩.

١٩٢٨ History Teaching in Relation to World Citizenship

League of Nations' Union - London -

M. Jeffreys .٢٠.

١٩٢٩ History in Schools : The Study of Development

Pitman - London -

H.G. Wells .٢١

١٩٢٩ In Search of Hot Water

Penguin Special series Nº. 41

- England -

C. Thomson .٢٢

? The Teaching of History

Horace Marshal and Sons - London -

المراجع الفلسفية

I المراجع الاولية

١. G. Hegel

١٨٢٠-١٨٢١ Lectures on the Philosophy of History
Translated from the 3rd. German ed. by
J. Sibree 1861
Bohn - London

٢. F. Nietzsche

١٨٧٤ (The Use and Abuse of History) in the book
Thoughts Out of Season Part II
Translated by A. Collins
Sec. edit. 1910
T. N. Foulis

٣. E. Burns (editor)

A Handbook of Marxism
Edited in 1935
Gollancz. - London -

٤. B. Croce

1910 History; Its Theory and Practice (its other title is

On History)
Translated by D. Ainslie and published in 1921
Harcourt, Brace, and Co. N.Y.

B. Croce .٥

١٩٢٨ History as the Story of Liberty
Translated by S. Spriggs
Sec. Impression June 1941
Allen and Unwin - London

II المراجع الثانوية

E. Seligman .١

١٩٠٧ The Economic Interpretation of History
Sec. Edit.
Columbia Uni. Press. - N. Y. -

Ph. Myers .٢

١٩١٢ History as Past Ethics
Ginn and Co. - London -

M. Bober .٣

١٩٢٧ Karl Marx's Interpretation of History
Harvard Uni. Press.

٤. احمد امين وزكي محمود

قصة الفلسفة الحديثة - جزآن - ١٩٢٥

مطبعة لجنة التاليف والترجمة والنشر - القاهرة

المراجع الدينية

I الأولية :

١. الكتاب المقدس

٢. St. Augustine

٤٢٦ The City of God

Translated by Rev. Marcus Dods and edited by Philip Schaff in 1887 in the Nicene and Post-Nicene Fathers. First series, Vol. II

The Christain Literature Co. Buffalo

II الثانوية :

٢. John Figgis

١٩٢١ The Political Aspects of St. Augustine's City of God.

Longmans, Green, and Co. London

المراجع العامة

١. The Encyclopaedia Britanica
14th Edit.
١٩٢٩

٢. Société des Nations
Bulletin de l'Institut International de Coopération Intellectuelle
2 Rue de Montpensier – Paris (1er.)
١٩٢٩ — ٣

٣. Encyclopédie Française
Tome XV
(Éducation et Instruction)
١٩٣٥