



Library of
The American University
at Cairo



Presented by

The Publisher



04-B 2594

وزارة المعارف العمومية



التاريخ وفكرة التفاهم العالمى

اقتراحت في تدريس علم التاريخ

LB
1582
U6
J612
1953
C.2

ألّفته لجنة من الخبراء بتكليف من هيئة اليونسكو

شارك في تأليفه وترجمه إلى العربية

الدكتور أبو الفتح رضوان

الأستاذ المساعد بمعهد التربية للعلمين ، جامعة ابراهيم

65818

المطبعة الأميرية بالقاهرة

١٩٥٣

oclc
47295233

B 13128607
14418171



907/
Un 2 t
c-2

٩٠٧
٣٠٣ ت
ن ٢

(حقوق الطبع محفوظة للترجم)

31825

مقدمة الطبعة العربية

قررت هيئة اليونسكو عقد حلقة دراسية دولية في صيف سنة ١٩٥١ لبحث موضوع مناهج التاريخ وطرق تدريسه في المدارس الابتدائية والثانوية، على نحو يؤدي إلى احترام الجليل الناشئ في كل أمة لمختلف الأمم والثقافات، وإلى إدراك أن المدنية الإنسانية الحالية هي من صنع أمم كثيرة أسهمت في رقيها من فجر التاريخ إلى الوقت الحاضر؛ ومن ثم تتقرر في عقول رجال الغد فكرة التعاون والسلام، وتنعدم الحاجة إلى استخدام التاريخ لإثارة روح البغض والعداء بين الأمم. وتحقيقاً لهذه الغاية دعت الهيئة بعض المشتغلين بتدريس التاريخ لوضع خطة كتاب في مناهج التاريخ وطرق تدريسه، على أن تكلف لجنة أخرى من الاختصاصيين وضع الكتاب، ومن ثم يتخذ أساساً للمناقشة في الحلقة الدراسية المشار إليها.

وفي خريف سنة ١٩٥٠ دعت هيئة اليونسكو لجنة دولية من الخبراء في التاريخ وطرق تدريسه لوضع الكتاب تبعاً للخطة المقترحة. وقد اجتمعت اللجنة بباريس في أواخر أكتوبر وأوائل نوفمبر سنة ١٩٥٠، وضمت عضواً من كل من: مصر، والولايات المتحدة، والهند، وفرنسا، وبلجيكا، ودمبرك، وبورتوريكو، وبريطانيا، وكنت العضو المصري بهذه اللجنة. وقد كان اختيار اليونسكو لأعضاء اللجنة على أنهم خبراء في الموضوع الذي أريد بحثه لا على أنهم ممثلون لدول معينة.

وقد تعرضت اللجنة لأهم مشكلات فلسفة التاريخ وطرق تدريسه ومناهجه في المدارس الابتدائية والثانوية، واختلفت وجهات النظر أحياناً، واتفقت في غالب الأحيان. وكان من نتائج مداورات اللجنة هذا التقرير الذي يحده القارئ في هذا الكتيب الذي بين يديه. ولقد كُتب أولاً باللغة الإنجليزية ثم ترجمته هيئة اليونسكو إلى اللغة الفرنسية ونشرته باللغتين واتخذ الكتاب

أساسا للمناقشة في الحلقة الدراسية الدولية التي أقامتها الهيئة في سيشر بالقرب من باريس في صيف سنة ١٩٥١ ، وأتت تقارير الحلقة مؤيدة لما جاء فيه .

وفي ١١ من مارس سنة ١٩٥٢ أصدر المكتب الدائم للجنة الثقافية لجامعة الدول العربية قرارا بتأليف لجنة لوضع قواعد عامة يسترشد بها في تأليف كتب التاريخ المدرسية في البلاد العربية . وكان المقصود أن تؤدي دراسة التاريخ إلى بث روح التفاهم والتعاون بين الجيل الناشئ في هذه الأقطار الشقيقة . وتألفت اللجنة برئاسة الأستاذ محمد شفيق غربال وكيل وزارة المعارف العمومية ، وضمت أعضاء من جميع دول الجامعة العربية ، وكنت أحد أعضائها . وقد رأت هذه اللجنة أن تسترشد بهذا التقرير ، ورأت أن يعم نفعه ، فاستصدرت من اللجنة الثقافية لجامعة الدول العربية قرارا بتكليفى ترجمة الكتاب إلى اللغة العربية فترجمته . ولما كنا قد توخينا الإيجاز في التقرير الأصلي وتجاوزنا الجانب النظرى والفلسفى من موضوع تدريس التاريخ مقتصرين على الجانب التطبيقى منه ، فقد كان لزاما أن يستد هذا النقص فى هذه الترجمة العربية حتى تقف جمهرة القراء على الأسس التى يقوم عليها ما ورد به من الاقتراحات ، خصوصا فيما يختص بمنهج التاريخ . ولذا صدرت هذه الترجمة العربية بفصل ليس فى الأصل الإنجليزى أو الترجمة الفرنسية عن " الوظيفة الاجتماعية لتدريس التاريخ " ، سهيلا للانتفاع بالكتاب وتبصيرا للقارئ باتجاهاته .

وقد قامت وزارة المعارف العمومية بطابع هذا الكتيب . ونشر الوزارة له فى هذا العهد من طبيعة الأشياء . فإن فلسفة التاريخ التى وجهت ما فيه من مقترحات تمشى مع فلسفة عهد الثورة المصرية دون العهد السابق لها . وذلك لأنها تتفق مع الفلسفة الديموقراطية التى تعنى الشعب أكثر من الملوكة ، وبتطور الحياة الاجتماعية أكثر من تتابع الحكام ، وبالعامّة أكثر من الخاصة ، وبالعمال والمنتجين والمخترعين أكثر من الساسة والإقطاعيين ، وبوسائل الإنتاج وتوزيع الاستهلاك أكثر من الصالونات والقصور ، وبالحروب التى أثرت ذودا

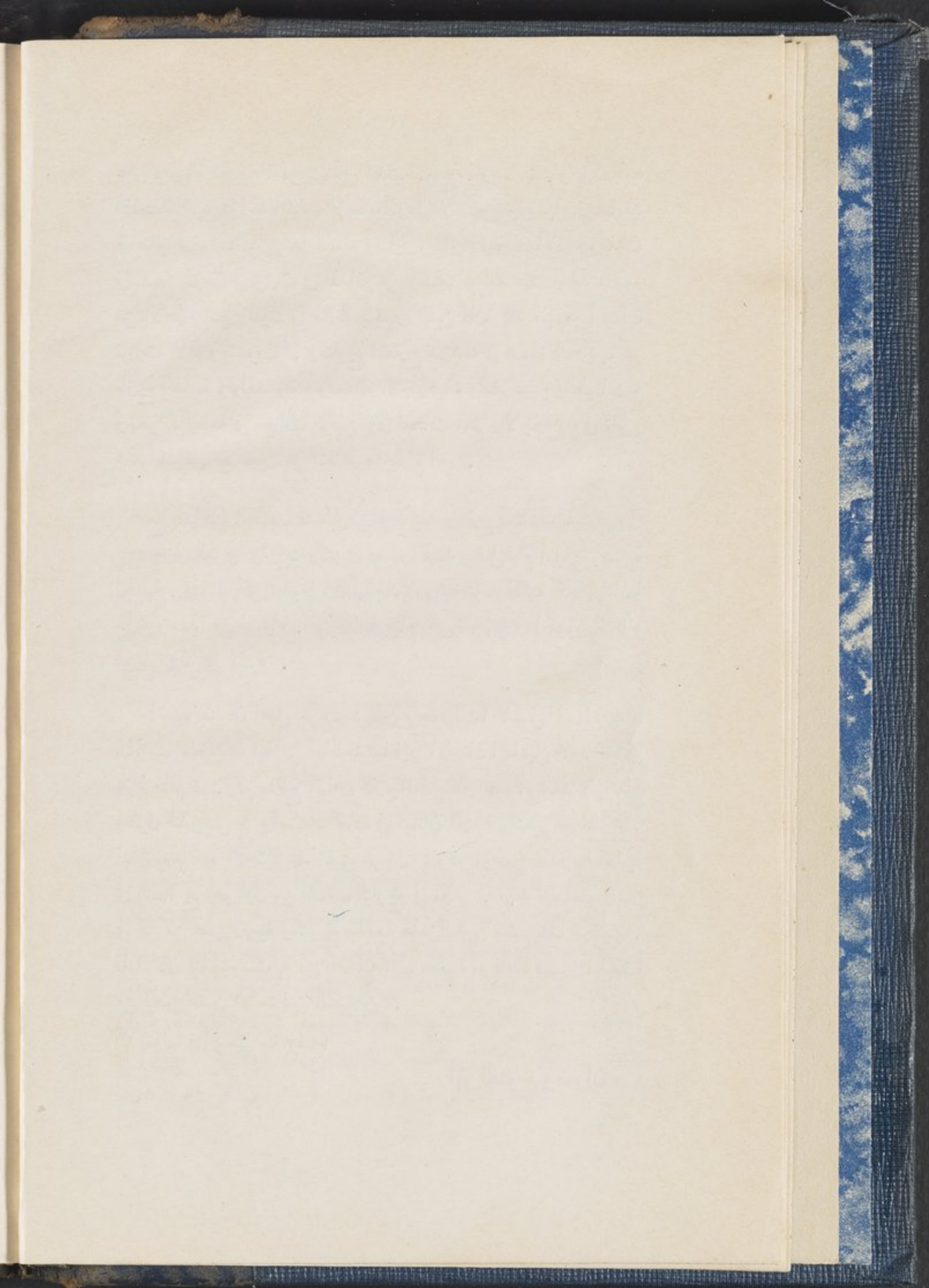
عن الوطن أكثر من الحروب التي شنت للتوسع . وبالاختصار تؤكد هذه الفلسفة أهمية دراسة المدنية الإنسانية وعلى الأخص جوانبها التي شارك في بنائها وفي التمتع بمزاياها الصانع والتاجر والزارع والعالم والمخترع والفنان والمصالح الاجتماعي والجندي المدافع عن وطنه ؛ وبذلك قللت هذه الفلسفة من الاهتمام بسير الملوك وأعمال السياسيين الذين كان كثير منهم من أسباب نكبات الأمم والشعوب . والتاريخ المقترح تدرسه في هذا الكتيب هو تاريخ الحرية ، والمساواة ، والعدالة الاجتماعية ، والتقريب بين الطبقات ، وإشراك العامة في خيرات الوطن وفي نفعات العلم والاختراع وفي تقرير هذه المسائل خير معين على التفاهم واحترام الغير .

ومع هذا فإن الكتاب قد شارك في تأليفه واقترح أستاذنا شفيق غربال ترجمته إلى العربية وترجمته وكتبت فصله التمهيدى قبل قيام الثورة المصرية الحالية . فهو لم يكن تطبيقاً لمبادئها بعد أن وضعت ، ولكنه كان إلهاماً لها ، وهذا من مزاياه . ثم كان في قيام الثورة وإعلان الجمهورية حافزاً للوزارة ولنا على نشره .

وأحب هنا أن أذكر لشكرى لرجلين يرجع إليهما الفضل في نشر هذا الكتاب باللغة العربية . أما أحدهما فهو الأستاذ اسماعيل محمود القباني وزير المعارف . وهو واضع أساس التربية الحديثة في مصر ، ومجدد نظم التعليم وطرق التدريس ، وأستاذ القادة في ميدان التربية والتعليم غير منازع . أما ثانيهما فهو الأستاذ محمد شفيق غربال ، وهو مؤسس المدرسة العلمية في التاريخ وهو أول من فلسف التاريخ في مصر . وقد تتلمذت عليهما في كل من علمي التربية والتاريخ وخدمتهما هذين العلمين وضع هذا الكتيب . فإذا كان فيما أسهمت به من هذا الكتاب حسنة أو فائدة فهي إنما نبتت من فيض هذين الأستاذين الكبيرين .

العباسية في أغسطس سنة ١٩٥٣

أبو الفتوح رضوان



فهرس

ج	مقدمة الطبعة العربية	...
ك	مقدمة اليونسكو	...

فصل تمهيدى

الوظيفة الاجتماعية لتدريس التاريخ

١	الوظائف التى نسبت إلى التاريخ	...
٣	التاريخ وتكوين الخلق	...
٥	التاريخ وتدريب قدرات العقل	...
٦	التاريخ والوطنية	...
٩	أساسان لتحديد وظيفة أية مادة دراسية	...
١٠	الغرض العام من التربية	...
١٠	طبيعة علم التاريخ	...
١١	وظيفة التاريخ فى تنوير الحاضر بضوء الماضى	...
١٢	وظيفة التاريخ فى تكوين الحاضر	...
١٤	وظيفة التاريخ فى بناء المستقبل	...
١٩	الوظيفة الخلقية للتاريخ	...
٢١	الوظيفة العقلية للتاريخ	...
٢١	الوظيفة الوطنية للتاريخ	...
٢٢	مناهج التاريخ	...
٣٣	ضرورة الاختيار	...

الفصل الأول

قواعد عامة

٣٤	نتائج التوسع فى تعليم التاريخ	...
٣٧	البحث وراء الحقيقة	...
٣٨	التاريخ عملية تطورية	...
٣٩	التأثير المتبادل بين الأمم والشعوب	...
٣٩	أهمية العوامل الاقتصادية والاجتماعية	...
٣٩	أهمية العوامل الفكرية والروحية	...
٤٠	الكفاح من أجل التسامح والسلام	...

الفصل الثاني

تدريس التاريخ في المدارس الابتدائية

٤٣	 (أولا) صعوبات تعليم التاريخ للأطفال دون سن الثالثة عشرة
٤٣	١ - النزعة الذاتية في التلاميذ وعدم نضجهم
٤٤	٢ - قصور الحاسة الزمنية عند التلاميذ
٤٥	(ثانيا) مقدمة الدراسات التاريخية
٤٦	١ - ما قبل التاريخ
٤٨	٢ - غذاء الشعوب
٥٠	٣ - تطور الآلات
٥٠	٤ - دراسة المساكن
٥١	٥ - تاريخ الأزياء
٥٢	٦ - موضوعات أخرى
٥٤	٧ - استخدام التراجم
٥٥	(ثالثا) تعليم التاريخ المتسلسل في المرحلة الابتدائية
٥٦	(رابعا) طرق تعليم التاريخ في المدرسة الابتدائية
٥٧	١ - الاستظهار
٥٨	٢ - الطرق القائمة على النشاط
٥٨	(أ) دراسة البيئة المحلية والبحث الشخصي
٥٩	(ب) جمع الصور
٦٠	(ج) المعارض والرسوم التي يرسمها التلاميذ
٦٢	(د) الخرائط الزمنية
٦٢	(هـ) طرق أخرى
٦٤	٣ - الطريقة المقارنة
٦٤	خلاصة

الفصل الثالث

تدريس التاريخ في المدارس الثانوية

٦٦	 (أولا) المنهج
٦٦	١ - استعراض عام
٦٨	(أ) نظام الدورات
٦٩	(ب) طريقة المشكلات

٧٠		٢ — طرق توضيح القواعد العامة لدراسة التاريخ
٧٠		(أ) البحث عن الحقيقة
٧١		(ب) التاريخ كعملية تطورية
٧١		(ج) التأثير المتبادل بين الأمم والشعوب
٧٢		(د) أهمية العوامل الاجتماعية والاقتصادية
٧٣		(هـ) أهمية العوامل الفكرية والروحية
٧٤		(و) الكفاح من أجل التسامح والسلام
٧٦		عصور الانقلاب
٧٧		الحوادث والمشكلات المعاصرة
٧٨		المنظمات الدولية
٧٩		(ثانيا) طرق التدريس
٨٠		١ — طرق التدريس للتلاميذ من سن ١٢ إلى سن ١٥
٨٠		(أ) المصادر والتصوص
٨١		(ب) زيارات المتاحف والآثار ودور المحفوظات
٨٢		(ج) البطاقات المبنية
٨٤		(د) المعارض
٨٥		(هـ) الصور والشرائح والأفلام
٨٦		(و) الخرائط الزمنية والخرائط الزمنية المقارنة
٨٧		(ز) الخرائط التاريخية والأطالس
٨٨		(ح) كتابة المذكرات في الفصل
٨٩		(ط) كراسات التلاميذ
٩٠		(ي) الكتاب المدرسي المطبوع في المدرسة
٩٣		(ك) الاستظهار
٩٣		(ل) ربط التاريخ بغيره من المواد
٩٤		٢ — طرق التدريس للتلاميذ من سن ١٥ إلى سن ١٨
٩٥		(أ) الرسوم التوضيحية والرسوم البيانية
٩٥		(ب) القراءة
٩٥		(ج) مقارنة النصوص
٩٧		(د) دروس التربية الوطنية
٩٧		(هـ) المناقشات والمناظرات والجمعيات المدرسية

الفصل الرابع

المدرسون والكتب

- ١ — الكتب المدرسية والوسائل المساعدة والوثائق ... ٩٩
 ٢ — تدريب المدرسين الذين في الخدمة ... ١٠٢
 ٣ — مسئولية المدرس ... ١٠٣

الفصل الخامس

بعض الأمثلة

- (أولا) مثال لعمل فترة دراسية في موضوع وسائل النقل والمواصلات (لتلاميذ في سن التاسعة) ... ١٠٤
 أهمية الموضوع وتطبيقاته ... ١٠٥
 ١ — عمل فترة دراسية ... ١٠٦
 ٢ — نموذج لخريطة زمنية (وسائل المواصلات البرية) ... ١١٧
 (ثانيا) نموذج لمقرر السنة الأولى في تاريخ العالم (لتلاميذ في سن الثانية عشرة) ... ١٢٤
 أهمية هذه الدراسة وتطبيقاتها ... ١٢٤
 ١ — فهرس كراسة أحد التلاميذ ... ١٢٥
 ٢ — خلاصة الانقلاب الكبير ... ١٢٨
 ٣ — أوجه الشبه بين اللغات الهندو أوروبية الرئيسية ... ١٢٩
 (ثالثا) مسائل يمكن مناقشتها مع التلاميذ بين سن ١٥ وسن ١٨ ... ١٢٩

ملحق

بأسماء بعض المراجع التي تفيد في الدراسة

- محتويات الملحق ... ١٣١
 (أولا) كتب عن طرق التدريس ... ١٣٣
 (ثانيا) كتب معينة للدرس في تطبيق القواعد الأساسية ... ١٣٧
 (ثالثا) كتب عن الدراسة التمهيدية ... ١٤٧
 (رابعا) مراجع للوثائق والنصوص التاريخية ... ١٥١
 (خامسا) توضيحات تاريخية ... ١٥٣
 (سادسا) أطالسر تاريخية وخرائط حائطية ... ١٥٤

مقدمة اليونسكو

أعد هذا الكتيب كاساس تدور حوله المناقشة في المؤتمر الدولي لتدريس التاريخ الذي أقامته منظمة اليونسكو بمدينة سيفر بالقرب من باريس في شهرى يوايه وأغسطس سنة ١٩٥١ .

ولقد أعدت هذا التقرير لجنة من الإخصائيين اجتمعت بمقر اليونسكو بباريس في أكتوبر سنة ١٩٥٠ ، وكانت هذه اللجنة مؤلفة من :

الآنسة مارجريت مايلز ، ناظرة مدرسة بات الثانوية للبنات بشلتنهام (انجلترا) .

الدكتور آرتيرو موراليس كاريون ، رئيس قسم التاريخ بجامعة بورتوريكو (بورتوريكو) .

الدكتور ميرل كيرتى ، أستاذ التاريخ بجامعة ويسكونسن (الولايات المتحدة) .

المسيو لويس فرانسوا ، مفتش عام التعليم العام بوزارة الخارجية (فرنسا)
الدكتور هانز ه . فوسنج ، مفتش تدريس التاريخ (دنمرك) .

الدكتور أبو الفتوح رضوان ، الأستاذ المساعد بمعهد التربية للمعلمين ، جامعة ابراهيم (مصر) .

الدكتور س . ن . سن ، نائب مدير جامعة دلهى (الهند) .

الأستاذ لويس فرنيه ، المدير العام للتعليم الابتدائى ومدارس المعلمين ، وزارة المعارف العمومية (بلجيكا) .

دعيتهم هيئة اليونسكو إلى هذا المؤتمر ، وكان توجيه الدعوة إليهم
بصفتهم الشخصية كإخصائيين في التاريخ وطرق تدريسه لا على أنهم
ممثلون لهيئات علمية ولا كمندوبين عن دولهم .

ولقد تبينت اللجنة أن هناك نواة من الأفكار المشتركة بين أعضائها ،
كما تبينت أن الكل متفق على الحاجة إلى التوسع في تدريس التاريخ
وتحسين طرق تعليمه . كما ساد بين الجميع الاعتقاد الراسخ في أهمية تعليم
التاريخ كأحد العوامل التي تؤدي إلى تقوية روح التعاون والرغبة في السلام
وهما أساسيان إذا لم يكسب للمدنية الإنسانية أن يعجل بها الفناء .

ولقد استعانت اللجنة في مناقشاتها بتقرير أشتمل على العناصر التي تناولتها
المدافلة وضعته لجنة مشابة في سنة ١٩٤٩ .

فصل تمهيدى

الوظيفة الاجتماعية لتدريس التاريخ

إن الباحث فى وظيفة تعليم التاريخ بالمدارس الآن فى سنة ١٩٥٣ ليجد نفسه أمام قدر هائل من الكتابات يجعله فى مركز أسوأ من مركز كارل مولر عندما حاول أن يعالج نفس المشكلة فى سنة ١٨٣٥. فلقد عبر مولر حينئذ عن يأسه من إمكان إضافة أى فكرة جديدة على ما كان قد كتب عن الموضوع الذى هو بصددده. ولذا قال إن شيئاً لا يمكن أن يكون أبعد ضللاً من أن يحاول كاتب مناقشة قيمة أية مادة دراسية، إذ أن المدرس الذى يعرف مادته حق المعرفة يستطيع أن يفهم من تلقاء نفسه قيمتها فى تربية النشء، والمدرس الذى لا يعرف المادة لا يغنيه الكلام عن قيمتها قليلاً. ولكن مولر عندما بدأ يكتب تاريخه اضطر إلى أن يعدل عن هذا رأى وكتب أربعاً وثلاثين صفحة عن طبيعة التاريخ وقيمتها وأغراض تدريسها (٢).

الوظائف التى نسبت إلى التاريخ :

ولقد قامت لجنة أمريكية فى سنة ١٩١٠ بتحليل بعض ما كتب عن أغراض تدريس التاريخ، فعددت مائتى غرض تختلف من التسالية إلى المساعدة على فهم الحوادث الحارية. وكان من أكثر الأغراض وروداً : تقوية ملكات الذاكرة والخيال وتدريب القدرة على الحكم والاستدلال، تزويد التلاميذ بالمثل العليا فى الوطنية والسلوك والخدمة الاجتماعية، توضيح المواد

(١) هذا الفصل بقلم المترجم وليس فى الأصل الانجليزى أو الفرنسى ؛ وهو تفصيل لبحث ألقاه فى اللجنة التى ألقت الكتاب .

(٢) Müller, Karl August, *Ueber den Geschichtsunterricht auf Schulen*, (٢) Dresden, 1835. Quoted. by :

Johnson, Henry, *Teaching of History*. New York, 1949, P. 107.

الأخرى وعلى الأخص الجغرافيا والأدب، تنوير الحوادث الجارية أمام التلاميذ. وبلى ذلك في كثرة التردد في الكتابات أغراض مثل : التدريب على معالجة الأدلة التاريخية ، غرس عادة الدقة في تناول الحقائق وفهم علاقه السببية بينها ، التمرين على استعمال الكتب ، تكوين عادة الميل إلى قراءة التاريخ . وبلى ذلك في الأهمية مجموعة أخرى من الأغراض مثل : تزويد التلاميذ بثروة من الألفاظ والمصطلحات التاريخية ، إمداد المدرس والتلاميذ بموضوعات تنفع في المناقشة والمناظرة . ووجدت اللجنة في الكتابات التي راجعتها أغراضا عامة مثل زيادة ثروة التلاميذ من الصفات الإنسانية ، توسيع أفق التلاميذ ، تحبيب أعمال البر إليهم خصوصا نحو جيرانهم ، تحبيب الحقيقة إليهم ، جعل التلميذ مواطنا أصلاح لزمانه ومكانه عن طريق جعله مواطنا لكل العصور (١) .

وكل هذه الأغراض وأخواتها إلى آخر الأغراض المائتين وما أضيف إليها منذ سنة ١٩١٠ أغراض مرغوب فيها ، وليس من شك في أن التاريخ يستطيع أن يسهم في تحقيقها بدرجات متفاوتة . على أن نسبتها جميعا إلى علم التاريخ لا يخلو من صعوبات . فمن ذلك :

أولا — أنها أغراض لم تستمد من طبيعة التاريخ كعلم أو كموضوع بحث ، وإنما استمدت إما من ميول التلاميذ وإما من الفلسفة العامة للتربية وفرضت على التاريخ فرضا . وعلى ذلك فأكثرها يتحقق بغير التاريخ أكثر مما يتحقق به ، أو يتحقق بالتاريخ ملتويا محرفا زائفا أكثر مما يتحقق به صريحا متمشيا مع الحقيقة .

ثانيا — أن كثيرا منها لا علاقة له ببيئة التلميذ وحاضره وعلاقة التاريخ بهما ، وعلى ذلك بقي التاريخ بسببها مجردا منفصلا عن عقل التلميذ ، وما ذلك إلا لأن معظمها من أغراض الراشدين البعيدة لا من أغراض التلاميذ المباشرة

(١) من خلاصة مخطوطة اثبتها جونسون في كتابه السابق ، ص ١٠٧ — ١٠٨

التاريخ وتقويم الخلق :

ولنوضح هاتين الصعوبتين بأمثلة من بعض الأغراض المتقدمة. ولنبدأ بأشهر هذه الأغراض وأقدمها وهي أن دراسة التاريخ تؤدي إلى تقويم الخلق وغرس الفضيلة في النفوس. قال بهذا الرأي كتاب من لرأيهم وزن خاص في الشرق والغرب. قال به مارتن لوتر (١٥٢٤م) حين ذهب إلى أن دراسة التاريخ ترينا كيف تحسن خاتمة المستمسكين بالفضيلة والتقوى ، وكيف يسوء مصير من يسمون أنفسهم للشيطان ^(١). وذهب شارل رولان نفس المذهب حين قال (١٧٣١م) "إن التاريخ — إذا أحسن تعليمه — هو مدرسة الأخلاق فهو يصور الرذيلة ويكشف عن الفضيلة الزائفة ويبين الأخطاء ويقضى على الغرور الذي يقترن بالثراء والوجاهة ويبين بآلاف الأمثلة أنه لا شيء أعظم ولا أدعى للفخر من الشرف والاستقامة ^(٢) " .

وقال بنفس الرأي مشاهير المربين من أمثال هر بارت ^(٣) وزلر ^(٤) وما كمرى ؛ وقد ذهب الأخير متأثراً بهر بارت إلى أن "التاريخ في أصله لا يخرج عن كونه دراسة للأخلاق واختباراً لها ^(٥) " .

وقال بهذا الرأي أيضاً فول كتاب المسلمين وفلاسفتهم. قال ابن خلدون (١٤٠٦م) : "فن التاريخ عزيز المذهب شريف الغاية إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم ، والأنبياء في سيرهم ، والملوك في دولهم وسياساتهم ، حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا" ^(٦) .

(١) Kaferstein, H., *Dr. Martin Luther's Padagogische Schriften*, Langensalza, 1888, P. 1-3. After Johnson, op. cit., P. 26-27.

(٢) Rollin, Charles, *Traité des Etudes*, Paris, 1884, P. 162

(٣) Herbart, S.F., *Outlines of Educational Doctrine*, McMillan, راجع New York, 1901

(٤) De Garmo, C., *Herbart and the Herbartians*, Scribner, New York, 1895, P. 118

(٥) Mc Murry, C.A., *Special Method in the Teaching of History*. راجع

(٦) ابن خلدون ، المقدمة ؛ طبعة بيروت سنة ١٨٨٦ ، ص ٨

ويقول المقرئى (١٤٤١ م) :

”ومنفعته (يعنى التاريخ) أن يشرف المرء فى زمن قصير على ما كان فى أرض مصر من الحوادث والتغيرات فى الأزمنة المتطاولة والأعوام الكثيرة ، فتتهذب بتدبير ذلك نفسه ، وترتاض أخلاقه ، فيحب الخير ويفعله ، ويكره الشر ويتجنبه ، ويعرف فناء الدنيا فيحظى بالإعراض عنها والأقبال على ما يبقى (١)“ .

وشبهه بذلك ما قاله الجبرقى (١٨٢٠ م) :

”والغرض منه (من التاريخ) الوقوف على الأحوال الماضية... وفائدته العبرة بتلك الأحوال والتنصح بها . . ليحترز العاقل من مثل أحوال الهالكين من الأمم ، ويستجلب خيار أفعالهم ، ويحذنب سوء أقوالهم ، ويزهد فى الفانى ، ويجتهد فى طلب الباقي (٢)“ .

ومثل هذا قاله المسعودى (٩٥٦ م) وابن الأثير (١٢٣٨ م) أو المحاسن (١٤٩٦ م) والنويرى (١٣٣٢ م) وغيرهم من مؤرخى الاسلام (٣) .

وليس من شك فى أن التاريخ يحتوى على كثير من أمثلة الخلق الفاضل والخدمة الاجتماعية الممتازة والتضحية فى سبيل الحق والواجب ، ولكن مما لا شك فيه أيضا أنه يحتوى على أمثلة كثيرة كان فيها الكذب والتضليل والخداع والافتصاب والتآمر وما ينعطف عليها أنواعا نافعة من السلوك أفاد منها أفراد أفادت دول (٤) . فما الذى يضمن لنا أن التأثر بالخلق سيقصر على

(١) المقرئى ، المواعظ والاعتبار بذكر الخطط والآثار ، مطبعة النيل سنة ١٣٢٤ هـ ، ص ٤

(٢) الجبرقى ، عجائب الآثار فى التراجم والأخبار ، طبعة بولاق سنة ١٢٩٧ هـ ، ج ١ ، ص ٣

(٣) راجع تواريخ هؤلاء : مروج الذهب ، والكامل ، والنجوم الزاهرة ، ونهاية الأدب . وعن فهم المسلمين عموما للتاريخ : راجع السخاوى ، الإعلان بالتوبيخ لمن ذم التاريخ ، دمشق ، ١٣٤٩ هـ

(٤) هذا المعنى قديم تنبه إليه جان جاك روسو وبنى عليه فلسفته فى التاريخ راجع :

Rousseau, Jean Jacques, *Emile*, Foxley Translation. London, 1911, pp. 72-77, 131-134, 198-202.

الفضائل دون الرذائل؟ وهل قراءة قصة رجل فاضل لابد وأن تجعل القارئ فاضلا؟ وهل من الجائز أن نحرف التاريخ حتى يقتصر على الأسوة الحسنة ويخلو من الأسوة السيئة؟ وأخيرا إذا كان هذا النوع من القدوة الأخلاقية هي هدفنا من تدريس التاريخ ألا تكون الخرافات والقصص أجدى من التاريخ في ضرب أمثلة الفضيلة، إذ أننا في كتابة القصص والخرافات نتمتع بحرية لا نتمتع بها ونحن نكتب التاريخ فنخلق الشخصيات ونسوق المثل التي تتفق مع مثلنا العليا^(١).

التاريخ وتدريب قدرات العقل :

وإذا نظرنا إلى تدريب القدرات العقلية كالذاكرة والتخيل والحكم والاستدلال وغيرها مما ادعى أصحاب التاريخ وطرقه أن دراسته تقويها كان علينا أن نقصر الدراسة التاريخية على الحوادث والتواريخ والأسباب والنتائج . وسنرهق الأطفال والتلاميذ في الحفظ والاستظهار والصم والاستذكار ثم نصاب بخيبة الأمل إذا صح — وهو صحيح — ما يذهب إليه علماء النفس من أن أثر هذا التدريب لن يكون عاما ولن يستفيد منه الطفل في تناول غير التاريخ من الموضوعات إلا بقدر . فقد أثبتت التجارب العديدة التي قام بها علماء النفس أن انتقال أثر التدريب من ميدان لآخر — في حالتنا من التاريخ إلى غيره — لا يحدث بسبب المادة نفسها — طبيعتها أو مادتها أو طريقة البحث فيها — ولكنه يحدث مستقلا عن المادة التي حدث عليها التدريب^(٢) نتيجة للطريقة التي اتبعت في تدريسها ، كأن تؤدي

(١) Langlois and Seignobos, *Introduction aux Etudes Historique*, English Translation, New York, 1903, p. 331.

(٢) راجع تجربة ثورنديك التي بحث فيها أثر المواد الدراسية التي تعلم بالمدرسة الثانوية في التدريب على التفكير المنطقي والاستدلال :

Thorndike, E.L., "Mental Discipline in High School Studies," *Journal of Educational Psychology*, 1924, XV, 1-22, 83-98.

راجع بوجه خاص تعليقه على نتائج التجربة في ص ٩٥ من المرجع السابق .

هذه الطريقة إلى استخلاص قوانين أو قواعد عامة يمكن تطبيقها في موقف جديد^(١)، أو أن تبرز هذه الطريقة أوجهها للشبه بين النشاطين. وعلى ذلك فتدريب القدرات العقلية ليس أمره مقصورا على التاريخ ولا يوجد في التاريخ احتمال أكبر مما في غيره لتدريب هذه القدرات ، ومن ثم تنعدم ضرورة إضافته إلى المنهج على هذا الأساس التدريبي .

التاريخ والوطنية :

فإذا استهدفنا غرس الوطنية في نفوس دارسي التاريخ واجهنا اختلافا كبيرا في تفسير معنى الوطنية ، ومن الناس من يعتبر التعصب الأعمى وطنية ، ومن الدول ما لجأت إلى تحريف التاريخ عن قصد وعن عمد لخدمة التعصب القومي الضيق ، أو التعصب الجنسي والمذهبي والديني الممقوت . والأمثلة على ذلك كثيرة . ففي سنة ١٥٠٥ م كتب يعقوب ويمفلنج^(٢) كتابا مدرسيا في تاريخ ألمانيا باللغة اللاتينية لم يترك مفخرة إلا نسبها للجنس الجرمانى ولم يترك منقصة إلا نفاها عنه . لحذف من تاريخه حادثة هامة كذهاب هنرى الرابع إلى كانوسا (Canossa) لأنها ماسة بعظمة ألمانيا ، وما أكثر ما حذف من الحوادث المماثلة . وقد قرر في كتابه أن الشعب الألماني أقدم من الرومان ، وأن الفنون الألمانية من تصوير ونحت وأدب ليست أقل من فنون الإغريق القدماء ، وأن فن الطباعة الذى اخترعه الألمان كان أبعد أثرا في رقى الإنسانية من المسيحية التى نشرها الرومان . ولقد ترجم هذا الكتاب إلى الألمانية وظل يطبع ويستعمل مدة مائتى وخمسين سنة بعد ظهور أول طبعة منه . وجاء فى تعليمات وزارة المعارف الألمانية لمؤلفى كتب التاريخ المدرسية فى يولييه سنة ١٩٣٣

(١) راجع تجارب شارلز جود ونظريته فى انتقال أثر التدريب فى كتابه :

Judd, Charles H., *Educational Psychology*, New York, 1939, pp. 509, 514.

Wimpheling. Jacob, *Epitome Rerum Germanicarum usque ad nostra tempora*. (٢)

أنه يجب أن يعتبر الجنس النوردي جنسا ممتازا وأنه صاحب الفضل في نشر الحضارة في الهند وإيران وإيطاليا وبلاد اليونان وغيرها ، وأن مدنية هذا الجنس الممتاز لا تضمنه إلا عندما تقع في يد أجناس أخرى . وأن كتب التاريخ يجب أن تعمل على بث تقدير البطولة في صورتها الألمانية . وجاء في تعليمات سبتمبر سنة ١٩٣٣ أن الموضوعية (objectivity) من مغالطات دعاة التفكير الحر . ولذا يجب أن يتذكر المدرسون وهم يعلمون التاريخ أنهم ألمان . وفي غير ذلك من المنشورات ترجمت الوطنية على أنها النزعة إلى الحرب ضد الأمم الأخرى ، وقيل إن التاريخ يجب أن يكون دروسا في عظمة الجنس الألماني ونقاوته وضراوته في القتال كما يجب أن يدعو لاستبداد الدولة بحيث تكون النتيجة تهيئة الجماهير لقبول إرادة الزعيم بدون مناقشة^(١) .

ومثل هذا عمله الفاشيون في إيطاليا فقد حتموا أن يعلم التاريخ بحيث يبرز أهمية المثل الرومانية ويربطها بمثل حكومة موسوليني . ولما كانت كتب التاريخ المدرسية لا تحقق هذه الغاية فقد كلفوا المؤرخين كتابة التاريخ من جديد ، وحذف تدريس التاريخ من مناهج المدارس إلى أن تظهر الكتب الجديدة^(٢) .

بل واستخدم التاريخ للدعاية للحاكم كما فعل نابليون^(٣) . وذهب مترنيخ إلى حد إرسال الجواسيس ينتقلون من مدرسة لأخرى ويكتبون التقارير للسلطات المركزية عن أى مدرس لا يستخدم التاريخ لإثبات أن العهد الرجعي الذى تبع الثورة الفرنسية و نابليون هو خير من كل ما جاءت به الثورة .

(١) Kandel, I.L., "Educational Year Book of The International Institute of Teachers College, Columbia University, 1934, PP. 470, 473, 479, 480-488.

(٢) Kandel, Isac L., Education in Italy," in *The Educational Forum*, January, 1940, pp. 206-212.

(٣) Pizard, Alfred, *L'Histoire dans l'Enseignement Primaire*, Paris, 1891, p. 14.

ولم يقتصر الأمر عند حد استخدام الحقائق التي تثبت دعوى الوطنية الضيقة بل تعداه إلى مقاومة الحقيقة نفسها. ففي سنة ١٩٠٢ وضعت لجنة منهج التاريخ للدارس الثانوية في فرنسا ، وكان أحد أعضاء هذه اللجنة المؤرخ المشهور سينيموز ، وقد التزمت اللجنة جانب الحقيقة التاريخية فيما وضعت ، فأثارت معارضة شديدة ، لأن من الحقائق التاريخية التي أقرتها اللجنة ما كان متعارضا مع ادعاءات فرنسا^(١) . وغالى هتلر في هذا الاتجاه فأورد في قانون العقوبات الألماني الذي سن في سنة ١٩٣٦ مادة تنص على أن كل من نشر من طيات الماضي شيئا يمس سمعة ألمانيا يعاقب بالأشغال الشاقة بغض النظر عما إذا كانت الحقائق التي ذكرها صحيحة أو غير صحيحة^(٢) .

كما أدت العواطف الوطنية الضيقة إلى اختلاف تصوير الحوادث التاريخية تبعا لمصالح الوطن السائدة في أوقات مختلفة . ومن أمثلة ذلك الكيفية التي عولجت بها حرب الاستقلال الأمريكية في كتب التاريخ المدرسية بالولايات المتحدة . فقد كانت حرب الاستقلال تعالج على أنها ثورة ضد دولة مستعمرة مغتصبة عدوة هي بريطانيا ، وعندما ارتبطت مصالح الولايات المتحدة بمصالح بريطانيا في الحرب العالمية الأولى عولجت حرب الاستقلال على أنها كانت حركة قام بها الانجليز الذين كانوا يسكنون الجانب الغربي من المحيط الأطلسي لا ضد الانجليز الذين كانوا يسكنون الجانب الشرقي منه ، بل ضد ملك ظالم كان يعمل ضد الطرفين على السواء^(٣)

Plan d'Etudes et Programmes d'Enseignement dans les Lycées et Collège de Garçons, Paris 1902 (١)

Hart, H. Liddell, *Why Don't we learn from History*, P. 8 (٢)

Altschul, Charles, *The American Revolution in Our School Text-Books*, (٣)
New York. 1917.

ومثل هذا الاختلاف في عرض الحقيقة التاريخية تجده في معالجة مواضيع
كموقعة واترلو في كتب كل من الانجليز والفرنسيين والألمان . كما تجده
في تصوير تاريخ القرن التاسع عشر قبل معاهدة فرساي وبعدها (١) .

أساسان لتحديد وظيفة أية مادة دراسية :

والخلاصة أن علماً من العلوم لا يمكن أن يُسَلَّم أو أن يستقيم تعليمه
إذا طالبنا المعلم أن يحقق من وراء تدريسه أموراً ليست من طبيعته أو إذا
توقعنا منه أن يحقق كل ما يعجبنا من الأغراض . والذي يحدث في مثل
هذه الحالات أن يعجز العلم عن تحقيق ما أردنا لأنه ليس من طبيعته ، ونعجز
نحن عن أن نجعل العلم يحقق ما يستطيع تحقيقه بحكم طبيعته بعد أن أسأنا
تكييفه جرياً وراء أغراض وهمية . ولم ينجح على المواد الدراسية ويجعل أدياء
ما يسمى التربية الحديثة يهاجمونها ويحلمون بإلغاء تعليمها في المدارس ،
إلا أن الحق من أصحاب ما يسمى التربية القديمة أرادوا أن يجعلوا من كل مادة
من هذه المواد ترياقاً يعالج كل أمراض التفكير والمعرفة والخلق .

ولمّا ينبغي أن يكون غرضنا من تدريس أى علم مشتقاً من أمرين :

(الأول) غرضنا من التعليم بوجه عام ، ماذا نريد أن نحققه من ورائه
لكل من الفرد والمجتمع . (والثاني) طبيعة كل علم بالذات ، ماذا يمكن
أن يتحقق به بحكم طبيعته وموضوع بحثه مما لا يتحقق بعلم غيره ، أو يتحقق
به بدرجة أكبر وأكمل مما يتحقق بعلم آخر وهذا هو الأساسان اللذان يجب
أن نبني عليهما أغراض تدريس التاريخ إذا أردنا أن نضمن له مكاناً في مناهج
الدراسة . أما القول بأن التاريخ يصلح لأغراض كثيرة فقد يكون دليلاً
على أنه لا يصلح لشيء . ولعل هذا هو ما جعل هربرت سبنسر يركب متن

(١) Enquête sur les Livres Scolaires d'après Guerre, Centre Européen de
la Dotation Carnegie, Paris, 1923.

المبالغة فيقول : "ليس للعلوم التاريخية قيمة ما . اقرأها كيفما شئت للتسلية ولكن لا تخدع نفسك وتظن أن لها أى قيمة تعليمية" (١) ولعله أيضا ما حدا باسكندر بين (Bain) إلى القول بأن خير طريقة لحل مشكلة تدريس التاريخ هي أن نحذفه من مناهج المدارس والكلية (٢) .

الغرض العام من التربية :

والغرض العام من التربية والتعليم في أى عصر هو إعداد جيل من المواطنين أصالح للحياة في البيئة . ونقصد بالمواطن الأصالح ذلك الذى يستطيع أن ينجح في خوض معترك الحياة في المجتمع نجاحا يعود نفعه عليه شخصيا وعلى المجتمع ، معتمدا على ذكائه ومعرفته ومثله العليا التى وضعها بنفسه بواسطة ذكائه ومعرفته . وهو لن يتمكن من تحقيق ذلك إلا إذا توافر له البصر بمقومات الحياة في المجتمع الذى يعيش فيه ، والفهم لمشكلاته ، والإحساس بما يتمتع به من مزايا مدنية العصر وما يشقى به من عيوبها . وهو لن يستطيع أن يبرز هذا النجاح إلا إذا تكونت عنده — كنتيجة لكل ما سبق — الرغبة في ، والقدرة على ، الإسهام في تحسين هذه الحياة . فإلى أى حد يستطيع التاريخ بحكم طبيعته كعلم أن يسهم في تحقيق هذا الغرض العام من غير أن نخرج به عن هذه الطبيعة ؟

طبيعة علم التاريخ :

أما عن علم التاريخ فهو العلم الذى يوضح العلاقات الزمنية بين خبرات أمة بالذات أو خبرات الجنس البشرى على وجه العموم . فوظيفة التاريخ لعقل الجماعة هي وظيفة الذاكرة لعقل الفرد . ومع ذلك فالتاريخ أكثر من مجرد سجل للوحدات تبعا لترتيبها الزمنى ، إذ أنه يوضح أيضا علاقة السببية بين تلك الحوادث . فعناية التاريخ منصبّة على علاقة السببية بين

(١) Spencer, Herbert, *Essays on Education*, New York, 1910, pp. 26-27.

(٢) Bain, Alexander, *Education as a Science*, New York, 1879, pp. 286-287

السابق واللاحق من الحوادث الاجتماعية أكثر من عنايته بعلاقة التفاعل بين الحوادث المعاصر بعضها لبعض^(١). فموضوع علم التاريخ إذن تسجيل العلاقة الزمنية بين الأسباب والنتائج في المسائل الاجتماعية ما دامت العلاقة بين السبب والنتيجة علاقة زمنية. ولما كانت الحوادث الاجتماعية في الغالب متصلة بعضها ببعض اتصالاً سببياً مترتباً على تساوئها الزمني ، فإن كثيراً من هذه الحوادث لا يتضح ولا يفهم إلا إذا وضعت كل حادثة في موضعها من الزمن بالنسبة لغيرها وهو ما يعنى علم التاريخ بتسجيله وتصويره .

والتاريخ كأي علم آخر له جانبان : جانب علمي وجانب تطبيقي . فهو بمعناه العلمي أو "التاريخ البحث" كما يقول أصحاب العلوم الطبيعية مجرد البحث التزيه عن نوع من الحقيقة هي التي أوردنا خصائصها في الفقرة السابقة . وهو بمعناه التطبيقي ، أي عند ما يخرج من يد الأخصائيين فيه إلى يد مهندسي المجتمع والعاملين في تدبير شئون الجماعة والمشاركين في الحياة فيها كافة ، مجموعة من الحقائق تتعلق بماضى أمة من الأمم أو بماضى الجنس البشرى ، توضح مقومات الحياة في المدنية السائدة وأصول مشكلات هذه الأمة ، أو مشكلات الجماعات البشرية ، وتساعد من يعالجها بالسياسة أو المعاناة على فهم تلك المشكلات والاتجاه بها نحو الحل . والتاريخ بهذا المعنى مادة دراسية لا يمكن الاستغناء عنها .

وظيفة التاريخ في تنوير الحاضر بضوء الماضي :

فوظيفة التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية أن يوضح لمواطني المستقبل خصائص المدنية التي يعيشون فيها ، وأحوال المجتمع الذي ينتمون إليه ، وينور أمامهم مشكلاته بإظهار أصولها والقوى الاجتماعية التي أوجدتها ، والأغراض التي كانت من وراءها ، ولصالح من وجدت

(١) علاقة التفاعل بين الحوادث المعاصرة بعضها لبعض هو أدخل في علم الاجتماع .

الخبرة الاجتماعية غير المرغوب فيها أو حفوظ عليها ، وكيف حاول المصلحون في كل عصر أن يخلوها ويخلصوا الأمة منها . وبعبارة أخرى فإن التاريخ في المدارس هو دراسة الحاضر عن طريق دراسة الماضي . ولست أشك في أن دراسته بهذا المعنى أساسية لتكوين المواطن الذكي الذي يستطيع أن يتذوق المدنية التي يتمتع بمزاياها ويقاسى من عيوبها ، والذي يفهم المشكلات التي تصادفه في المجتمع والقوى الاجتماعية التي توجه الحياة في هذا المجتمع وتدفعها إلى أعلى أحيانا وإلى أسفل أحيانا أخرى . وهذا التذوق وهذا الفهم هو قوام المواطنة الصحيحة وأساس الوطنية المستنيرة ، ولا مواطنة ولا وطنية بدونها . وبهذا الشكل يصبح لدراسة التاريخ وظيفة في تربية نشء هذا الجيل الذين هم قادة المستقبل القريب ومواطنوه .

وظيفة التاريخ في تقويم الحاضر :

على أن مجرد فهم الحاضر بنظمه ومدنيته ومشكلاته لا تكفي بل لا بد من تقويمه ونقده . ولذا فإن الإنسان لا بد وأن يواجه دائما مشكلة تحديد القيم التي توجه نشاطه في الجماعة ، وتوجه نشاط الأمة كلها بجماعة . والإنسان لا يستطيع أن يواجه مشكلة القيم بدون معايير ، ومنبع المعايير هو خبرات الجنس البشري التي يسجلها علم التاريخ . والمعايير التاريخية التي يمكن أن تُقاس بها قيم الحاضر يمكن أن تشتق بسهولة مما ترتب على خيارات الأمم الغابرة في أمر مستقبلها .

فدراسة تاريخ الإغريق تبين كيف يتعرض المجتمع للانحلال إذا سادت فيه النزعة الفردية . ودراسة تاريخ الإسلام تبين كيف أدت حرية الفكر وتشجيع البحث إلى رقي الجماعة الإسلامية وازدهارها في صدر تاريخها ، وكيف كان اضطهاد الفلاسفة ورجال العلوم الطبيعية وخنق حرية الفكر وإقفال باب الاجتهاد سببا فيما آل إليه أمر المسلمين من التدهور في العصور المتأخرة وإلى الوقت الحاضر . ودراسة تاريخ مصر في العصر التركي تبين

النتيجة الحتمية للانفصال العاطفي والفكرى بين الحكام والمحكومين، وكيف تؤدي لا محالة إلى زوال الحكم ووقوع المحكومين في يد حكام جدد . وبكشف هذه المعايير وقياس أحداث الحاضر ونظمه عليها يمكن كشف الاتجاهات الضارة والعدول عنها وتصحيح أوضاعها، أو على القليل المطالبة بذلك، أو على الأقل عدم مقاومة الإصلاح إذا فكر فيه الغير قبل أن يفلت الأمر نهائيا وتقع الكارثة .

وغنى عن البيان أن مثل هذا التقويم والقياس يكسب دراسة التاريخ طلاوة لا يمكن أن تكون للحوادث والتواريخ وأسماء الملوك والقواد وعدد من ماتوا في المواقع . والاتجاه نحو التقويم واستخلاص المعايير من الدراسة التاريخية لا شك مبرز مشكلات للبحث والتفكير . خذ مثلا : هل كانت العصور الوسطى حقيقة قائمة الظلام كما تصورها كتب التاريخ ؟ وإلى أى حد وعلى أى اعتبار يمكن أن تكون العصور الحديثة بما فيها من استعمار وحروب وتناحر وإقطاع ورأسمالية أكثر نورا من تلك العصور ؟ وهل عامل المنجم أو فلاح الإقطاع في العصر الحديث أسعد حالا بكثير من رقيق الأرض في عصور الظلام ؟ وهل كان فرعون أكثر استبدادا من بعض ملوك عصرنا هذا ؟ وهل كانت أولم تكن الديمقراطية المصرية خيرا من الاستبداد القديم ؟ وهل القتل وسفك الدماء وغير ذلك من مقومات السياسة في الدولة العثمانية تجعل حكومتهم أخط بكثير من حكومة مصر في العهد الماضي بما كان فيها من تسميم للرأى العام عن طريق الإذاعة والصحافة، وتخدير لعامة الشعب لصالح الإقطاعيين والمستغلين والمرتشين ؟ وهل أدت الاختراعات الهائلة التي تمت في القرن المنصرم إلى سعادة الإنسانية أو أنها أهدرت من الحاجات الفطرية للإنسان وخنقت من حرياته بقدر ما أرضت وما حررت ؟ وأخيرا ما حقيقة نصيب الحياة في كل عصر من عصور التاريخ من مظاهر التقدم والتأخر ؟ ثم ما المعيار ؟

وقد يكون من الصعب الإجابة عن مثل هذه المشكلات لأن المؤرخين أنفسهم لا ينحون هذا النحو، ولذا بقى عليهم أبعد ما يكون عن أن يكون

علماً بالمعنى الصحيح . ولكن المدرس الذكى المطلع يستطيع بما عنده من الحقائق عن الماضى أن يستخرج نتائج تأمله وتأمل تلاميذه فى تنويرهم وتزويدهم بالمعايير التى يتيسرون عليها خبراتهم الاجتماعية والسياسية . فليس من شك فى أن تقدم العلوم الطبيعية قلل من شقاء الإنسان وحقق له من السعادة ما عز عليه فى عصور ما قبل العلم . وليس من شك كذلك فى أن الدين أحدث نفس النتيجة فى بعض ميادين الحياة الإنسانية عندما اصطنع الفقهاء فيه طريقة الاجتهاد فاستخدموا ذكاءهم فى تفسيره على ضوء مشكلات العصر الذى عاشوا فيه ، وأنه أدى إلى عكس هذه النتيجة عندما أقفل الفقهاء دون أنفسهم باب الاجتهاد، وحاولوا أن يحلوا مشكلات عصرهم باجتهاد فتمهأ عاشوا قبل أن يخلق عصرهم بقرون عديدة . وليس من شك كذلك فى أن حياة الفرد فى أسوأ عصور الديمقراطية كانت أسعد بكثير منها فى أرقى عصور الاستبداد . وليس من شك كذلك فى أن حرية الفكر المنظمة أكبر ضمان للتقدم ، وأن الثورات والانقلابات أكثر حدوثاً فى عصور الاستبداد والقمع منها فى عصور الحرية المدنية والفكرية . وليس من شك كذلك فى أن العمال أسعد حالاً فى ظل النقابات سواء بمعنى العصور الوسطى أو بمعنى العصور الحديثة منهم عند ما وقفوا فرادى وجهاً لوجه أمام أصحاب الأعمال . وبالاختصار فإن عندنا من المعلومات عن ماضى الأمم والمدنيات ما يمكننا من أن نستنبط نتائج — ولا نقول قوانين — كافية لأن ترشدنا فى أمر حاضرنَا بجماعة منظمة بدرجة كبيرة من اليقين . وهذه النتائج يجب أن تستخدم فى أثناء تدريسنا للتاريخ حتى يمكن أن يجتمع لدينا فهم الحاضر والقدرة على تقويمه ونقده ومعرفة الضار والنافع من اتجاهاته . وبذلك تؤدى دراسة التاريخ وظيفتها فى مساعدة الجليل الناشئ على صنع مثله العليا وتكوين أفكاره معتمداً على نظره وذكاؤه .

وظيفة التاريخ فى بناء المستقبل :

على أن هذا ليس كل وظيفة التاريخ فى المدرسة ولا هو كل دوره فى تحقيق الغرض العام من التربية وذلك لأن الحاضر ليس ثابتاً ولكننا

هو متحرك نحو مستقبل ، ونحن لأنعدّ المواطن ليعيش في حاضر سمرمد وإنما نعدّه ليعيش في حاضر صائر إلى مستقبل نأمل أن يكون خيرا من هذا الحاضر . فكما أن الوقوف عند جمع المعلومات عن الماضي قليل الفائدة ، فإن الوقوف عند فهم الحاضر وتقويمه قليل الفائدة كذلك ، وإن كان أكبر فائدة من الاقتصار على الماضي . وكما أن دراسة الماضي يجب أن تكون لها وظيفة في فهم الحاضر ، كذلك فهم الحاضر يجب أن يكون له وظيفة في تحقيق مستقبل أحسن من الحاضر .

وبعبارة أخرى فإن المجتمع الذي نعدّ له المواطن في هذا العصر القائم على العلم والصناعة مجتمع معرض لكثير من التغير . وهذا التغير الاجتماعي ليس عشوائيا في سيره وإنما هو يتبع اتجاهات تاريخية تنبئ عنها الحوادث ؛ فهو تغير في السّكن يؤدي إلى تغير في النوع . فكل نشاط اجتماعي مهما كان نوعه لا يبقى كما هو وإنما يزيد أو ينقص بمضى الزمن . فمثلا في الربع قرن الأخير وجد في مصر اتجاه نحو حماية العمال وحفظ حقوقهم قبل أصحاب الأعمال ، واتجاه نحو تعليم المرأة واستخدامها في الوظائف العامة ، واتجاه نحو النهوض بالصناعة ، واتجاه نحو نشر التعليم بين طبقات الشعب ، واتجاه نحو اللامركزية في الإدارة . وبدأ منذ ثلاثة أرباع قرن اتجاه يرمي إلى اتباع النظم الديمقراطية في الحكم . ومعنى هذا أن نشاطا اجتماعيا معيناً — ككثرة ساعات العمل على العمال وقلة أجورهم ، أو استقرار المرأة في المنزل وعدم قيامها بعمل منتج ، أو الاقتصار على الزراعة كمهنة وكمرور للثروة ، أو قعود الدولة عن تحمل مسؤوليتها في نشر التعليم ، أو رجوع السلطات المحلية في الصغيرة والكبيرة إلى رؤسائهم في القاهرة ، أو مباشرة الحكام للسلطة دون رجوع إلى الأمة ؛ قد قل عن ذي قبل ، وأن نشاطا اجتماعيا آخر قد زاد عما كان ، مثل تحديد ساعات العمل للعمال ورفع أجورهم وتأمينهم ضد المرض والشيخوخة ؛ أو خروج المرأة من المنزل واشتراكها في التعليم وقيامها بقسط في إعالة الأسرة ، أو اشتغال عدد متزايد من الناس بمهن جديدة منتجة في الصناعة ، أو اضطلاع الدولة مسؤوليتها في نشر التعليم ، أو تحمل السلطات المحلية لمسئوليتها في تصريف

الشؤون العامة ، أوردجوع الحاكم إلى إرادة الشعب قبل فرض ضريبة أو سن قانون .

ودراسة التاريخ هي التي تُحدد هذه الاتجاهات التاريخية لأن الحوادث المتتابعة المترتب بعضها على بعض هي التي تشير إليها وهي التي يجب أن تسيّر الحياة في المجتمع تبعاً لها . ولا يمكن لمواطن في بلد ديموقراطي — أو يريد أن يكون ديموقراطياً — أن يقوم بواجباته كمواطن إلا إذا وقف على هذه الاتجاهات وتحقق منها وسايرها .

وهذا التغير الكمي في النشاط الاجتماعي يتبعه دائماً تغير في الكيف بمعنى أن وجه الحياة في المجتمع يتغير تغيراً كلياً ، أو بعبارة أخرى يصبح الاتجاه التاريخي في نشاط اجتماعي معين حقيقة واقعة . فالنظم الاجتماعية كالكائنات الحية لها تاريخ حياة — فهي توجد وتنمو إلى أن تبلغ حد النضج ، ثم تُجاوِز أوجها وتأخذ في الذبول ، ثم تموت تاركة مكانها لنظم أخرى أكثر حيوية^(١) . هكذا وجد الرق حيث عرف الرعي وعرفت الزراعة ، لأن الأقوام التي كانت تعيش على الصيد لم تكن تستطيع أن تستخدم الأسرى ولذا اكتفوا بتعذيبهم وقتلهم ، أما الرعاة والفلاحون فقد تلبّثوا أنهم يستطيعون الاحتفاظ بأسرى الحروب واستخدامهم في رعي ماشيتهم أو جرسفهم في النهر أو زراعة أراضيهم ، فأبقوا عليهم واسترقوهم . وبلغ الرق أوجه في الإمبراطوريات القديمة وفي العصور الوسطى عندما استخدم الرقيق في الحروب ، ثم زال من الوجود بقيام المدنية الصناعية وظهور الروح الإنسانية . وتختلف الحركات الاجتماعية في طول دورة الحياة ، فمنها ما تكون حياتها قصيرة جداً كالأغاني الشعبية وبعض الأزياء ، ومنها ما تطول حياته كالنظم الحكومية ، ومنها ما يبدو دائماً خالداً كالأسرة^(٢) ووظيفة التاريخ أن يطلعنا على حياة كل نظام وحياة كل نشاط اجتماعي ويبين لنا الاتجاه الغالب من أدوار حياة كل نشاط حتى نشترك فيه على بيئة وبصر .

(١) راجع Todd, A. James, *Theories of Social Progress*.

(٢) راجع Goodsell, Willystine, *A History of the Family as a Social and Educational Institution*.

وأهمية التمييز بين الشاب من النظم الاجتماعية وبين الهرم الذي أدى وظيفته ويجب أن يترك المجال للنظم أكثر ملاءمة ، أظهر من أن تُسهب في توضيحه . فإن الموقف الذي يتخذه أى فرد من التقدم الاجتماعى يتوقف على بصره بل وعلى بعد نظره فى معرفة أى النظم قد هرم ووجب أن نخفف ، وأياها يجب أن يحل محله ، بل إنه لابد مُقرر مهمما قووم وحورب . وبعبارة أخرى إن موقف أى فرد من الحياة الاجتماعية يتوقف — ضمن أشياء أخرى — على معرفته بالاتجاه التاريخى الغالب على نشاط الجماعة . ولا شك أن قادة التقدم الاجتماعى وخالق الحقب التاريخية هم أولئك الذين استطاعوا فهم الاتجاهات التاريخية ، وميزوا بين العتيق من النظم الاجتماعية الذى يجب لفائدة المجتمع أن يزول ، وبين الحديد الذى يجب لفائدة المجتمع أن يسود . فمثلا فى أول تاريخ الإسلام وجدنا ناس لم يستطيعوا أن يتبينوا أن عبادة الأوثان الحجرية أصبحت عتيقة وأن عبادة الإله الواحد أصبحت اتجاها غالبا . وعند إصلاح الجيش المصرى وتزويده بالأسلحة الحديثة وجدنا ناس لم يستطيعوا أن يروا أن السيف وطريقة الكتر والقر أصبحت أداة عتيقة من أدوات القتال ، وأن البنادق والمدافع والتشيكلات الحديثة أصبحت ضرورية لانتصار الجيش . وعند ما ألغى الرق فى أواخر القرن التاسع عشر وجدنا ناس لم يتبينوا أنه نظام هرم وأن الحرية هى اتجاه العصر . وعند ما استحدثت المطابع لم يفهم كثير من الناس أن طريقة النسخ أصبحت عتيقة وأن الطباعة يجب أن تستخدم فى صناعة الكتب . وفى كل من هذه الحالات عاق هؤلاء المتخلفون ركب التقدم وكلفوا أنفسهم وكلفوا المجتمع عنتا وأذى كثيرا .

وفى حياتنا المعاصرة ما أكثر المصايين بالعمى الاجتماعى الذين لا يرون الاتجاه التاريخى الصحيح ويناضلون بعناد وإصرار دفاعا عن نظم تحطت دور الشباب ، وقطعت مراحل من الشيخوخة ، وكان يجب أن تخفف من زمن بعيد ، وبقاؤها الآن هو سبب تأخرنا فى ركب المدنية . وما أكثر من قاوموا قانون تحديد الملكية إن لم يكن فى العلن ففى الخفاء . وما أكثر

من يقاومون تقييد الطلاق والحد من تعدد الزوجات . وما أكثر من يقاومون قوانين العمال وقوانين نشر التعليم في مصانعهم وقراهم . وما أكثر من يقاومون عدم تدخل رجال الدين بجماعة في سياسة الحكم وسياسة التعليم وسياسة كل شيء يوجد ناس نخصصوا في تدبيره . وما أكثر من يقاومون تعليم المرأة وخروجها إلى الحياة العامة وظهورها في الحفلات وفي المجالس والمحافل . كل هؤلاء مصابون بالعمى الاجتماعى وكلهم أحجار آدمية تقف في طريق الإصلاح وفي طريق التقدم والنهوض بالوطن وكلهم أكثر ضررا على الوطن من العدو الخارجى . ولعل من مآسى الحياة الإنسانية أن يوجد في كل عصر قوم يعوقون الإصلاحات التى يجب أن يكون من دواعى نفرتهم وشرفهم أنهم وجدوا في عصر تمت فيه هذه الإصلاحات . وعند ما يقف أهل جيل في أمة ما هذا الموقف بشكل إجماعى فإن معنى هذا أن الأمة ليست أهلا للرقى ، وأنها يجب أن تبقى حيث هى من سلم الرقى إلى أن يخلق جيل جديد أكثر ذكاء وأوفر حكمة . ووظيفة تدريس التاريخ في المدارس أن تكسب المواطنين بصرا بأعمار النظم الاجتماعية ، وإدراكا للاتجاهات التاريخية الغالبة على نشاط الجماعة ، حتى يتفانوا في المحافظة على النظم الأساسية لسلامة المجتمع كالأسرة والدين ونظام الحكم الديموقراطى ، وحتى يسرعوا إلى الإجهاز على الهرم العتيق من النظم كالإقطاع والاستبداد والخرافة وإلى السير بالنظم الشابة في اتجاه التقدم التاريخى الذى يرجى فيه الخير . ولعل مغزى دراسة التاريخ أن العمى الاجتماعى لا يرجع عقربى ساعة التاريخ إلى الوراء ولكنه يطلها فقط جالبا الضرر على الجيل الذى يصبر عليه .

فحاضر أمة من الأمم ليس ثابتا كما سبق القول وإنما هو مفترق طرق نحو عدد من المستقبلات . ودراسة التاريخ يجب أن تهدف ضمن ما تهدف إلى تنوير هذه الطرق وتوضيح نوع المستقبل الذى يؤدى إليه كل منها بالأمة أو بالجنس البشرى . وبعبارة أخرى فإن فهمنا للحاضر وتقويمه على ضوء دراسة الماضى يجب أن يساعدنا على حل مشكلات الحاضر

على ضوء الاتجاهات التاريخية التي منها تتضح اتجاهاتنا كأمة أو كمجموعة من الأمم .

هذه وظيفة التاريخ في تربية النشء . وهي وظيفة لا يمكن أن تؤديها أية مادة أخرى غير التاريخ . وأساس هذه الوظيفة هو البصر بأحوال الحياة الحاضرة بصرا ديناميكيا — أى فهم الحاضر على أنه ناتج عن ماض ومتحرك نحو مستقبل ، وأن تيار التقدم والتطور لا ينقطع .

والآن وقد قررنا هذه الوظيفة الأساسية لتدريس التاريخ ، نحول إلى مناقشة وظائفه الأخرى وهي على أهميتها لن تكون إلا وظائف غير مباشرة تتم في الطريق كمحصول جانبي .

الوظيفة الخلقية للتاريخ :

فدراسة التاريخ قد تساعد على بناء الخلق القويم ، ولما نبادر فنقول إن هذا الأثر لا علاقة له بالمعنى الموروث عن الفضائل والذائل . والأثر الملقى لدراسة التاريخ هو إقناع الدارس بفكرة التطور والتقدم وقبول التغير القائم على تعديل الخبرات الإنسانية حسب ظروف الحياة الحاضرة . فقد سبق أقول بأن المجتمع الإنساني ليس ثابتا ولا هو باق على حاله بل هو دائما صائر إلى حالة جديدة . والناس بإزاء هذا التغير رجلان : رجل يتجاهل حقيقة التغير وينسى أو لا يتنبه إطلاقا إلى أن الأشياء لم تكن دائما كما هي الآن ، فيقاوم التغير ويهرب من الحقيقة ويخفى وجهه في رمال الماضي ويوقف نفسه حجرا يتعثر فيه ركب التقدم . ورجل يميز التغير ويرحب به ، ويعمل على تن الاتجاه القويم الذي تشير إليه العملية التاريخية ، ويحاول أن يتكيف له تكيفا ذكيا مسترشدا بصالح الجماعة . وهذا الاتجاه الأخير أساسى لرق المجتمع ، بل إن المجتمع يرقى بنسبة من ينحون هذا المنحى من أفراده . ودراسة التاريخ تقرر هذا في النفس ، كما تقرر فكرة اتصال الجهود الإنسانية وتضامنها جيلا بعد

جيل في المسؤولية عن رقي المجتمع . ومن أهم ما يترتب على هذه المعاني شعور الفرد بأنه مدبر لمن سلف من الأجيال ، وأن عليه مسؤولية نحو الأجيال القادمة ، وصعوبة الرجعين والمحافظين ودعاة الجمود ومن ينعطف عليهم أنهم لا يحسون هذا الإحساس ولا يشعرون بهذه المسؤولية ، بل ويشعرون بها مقلوبة ، فهم يعتبرون أنفسهم مسئولين أمام الأجيال المنقرضة عن بقاء حسناتهم وأيضا حماقاتهم في الأرض .

ولعل من أهم وظائف المدرسة أن تساعد التلاميذ على تكوين فلسفة في الحياة توجه جهودهم وترشد نشاطهم . ولعل من أغرب ما في الطبيعة البشرية أن الإنسان لا يجد غرضه الأسمى في الحياة إلا أن يكون هذا الغرض متصلا بما وراء النفس ، أى صادرا عن شئ يعتبره الإنسان أكبر من نفسه وأعظم قيمة من نفسه ، ولا مشاحة في أن خير طريقة لتحقيق النفس هي أن يفقد الإنسان نفسه في سبيل غرض عام . والتفسير التاريخي لحياة الأمة وأهدافها وآمالها على مر العصور هو من وسائل تكوين هذه الفلسفة وهذا الغرض الأسمى . ولا أدل على علاقة التاريخ بهذه الغاية من أن عصور الانحطاط والتأخر والركود في حياة أى أمة ، هي تلك التي تخلو من هدف قومى عظيم كما كانت مصر في عصور الأتراك والمماليك . والتاريخ المصرى يقدمه ، وبما تخلله من سمو وهبوط ، وانتصارات وهزائم أمام قوى الطبيعة وأمام مشكلات المجتمع البشرى ^(١) ، وبما انتهى إليه دائما من تحقيق أهداف الأمة ، خير ما يقرر في عقل الدارس فكرة التطور الاجتماعى المطرد نحو أهداف قومية عليا ، كما يرسم لكل فرد الهدف الأسمى الذى يجب أن يجد نفسه خلال فقدانها في سبيل تحقيقه .

(١) اقرأ في هذا المعنى :

الوظيفة العقلية للتاريخ :

ودراسة التاريخ قد تؤثر في العقل فتقوى بعض قدراته ؛ ولكنها ليست على أى حال قدرات الذكاء والحكم والاستدلال كما يدعى البعض . فدراسة التاريخ إذا أحسن توجيهها تساعد على تكوين طريقة تفكير مفيدة من الناحية الاجتماعية ، وهى تلك الطريقة التى تقوم على النقد والمقابلة ، ووزن قيمة الأدلة ، وربط السبب بالنتيجة ، والتعليل للحوادث وإرجاعها إلى دوافعها الأصلية ، ورؤية الحالة الراهنة على أنها نتيجة لعملية تطورت فى زمن . ولاشك أن لهذا أثرا كبيرا فى خلق العقلية المرنة التى تقبل فكرة التغير بل وتنتظره أيضا وتساعد عليه . وهذا النوع من العقلية ضرورى للحياة فى عصرنا هذا ، وهو عصر العلم الطبيعى والاختراع والتقدم الصناعى وما يترتب عليها من تغير سريع فى أحوال الجماعة ومقومات الحياة ، وهو تغير إذا لم يقابله الإنسان بعقلية مرنة فقد قدرته على متابعة الحوادث والتمشى معها وهو أول الهلاك .

الوظيفة الوطنية للتاريخ :

ومن هذين الأثرين العقلى الخلقى يحدث أثر دراسة التاريخ فى تربية المواطن الأصلى . وليس المقصود بهذا هو المعنى الدارج للوطنية وهو التعصب للوطن والزهو به ، ولكن المقصود هو الوطنية المستنيرة العملية التى لاتعدو الفهم الممزوج بقليل من ملح العاطفة للنظم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التى يحيا الفرد فى ظلها ، وتذوق الخدمات التى تؤديها هذه النظم للفرد ، والقدرة على الاستفادة من هذه النظم ، والإسهام فى إصلاح ما بها من نقص . ودراسة التاريخ تستطيع متى أحسن توجيهها ، وقصد اليه قصدا ، أن تخلق هذا الفهم وهذا التذوق وهذا الميل دون أن نخرج التاريخ من جلده وراء أهداف خيالية . فالديموقراطية مثلا لاتجبح إلا إذا أصبحت جزءا من عقل الجماعة أى من عقل كل فرد على حدة ، وهى

لن تصبح كذلك إلا إذا علم التاريخ المواطن خصائص الحياة في عصور الاستبداد ، والتضحيات والمشقات التي قاساها الشعب حتى حصل على الحقوق الديمقراطية من حكماء الاقطاعيين والمستبدين ، ويتذوق المزايا التي ينطوى عليها عيشه في ظل النظم الديمقراطية ، ويتخيل على أساس ما تقدم نوع الحياة التي تنتظره لو أنه تهاون في حقوقه ومكن حاكما ما من أن يسلبه هذه النظم ويعود به إلى الاستبداد . ويرتب على هذا كله اندفاع ، أو على الأقل ميل إلى الاندفاع ، نحو الذود عن طريقة الحياة التي رتبتها الأمة . وهذه هي الوطنية المستنيرة الفعالة التي تجعل الفرد كفا ذا وزن يؤثر في سير الحوادث الحارية — أو على الأقل عدم عرقلتها بالتخلف والرجعية وشواضع الوطنية . أما الوطنية التقليدية النظرية التي تقوم على العاطفة الهوجاء والغرور الأجوف والتعصب الأعمى والزهو الفارغ بأعمال الأسلاف فلا هو متحقق من مجرد دراسة التاريخ ولا هو من المرغوب فيه في هذا العصر ، لأنها وطنية المتأخرين وحملتهم النفاق والجشدين وراء كل ركب ، وهي الوطنية التي قاومتها الفرنسيين بالبيارق والدفوف ، والتي مالأنا بها الاحتلال الإنجليزي سبعين سنة ، وهي المخدر الذي مكن لفساد العهد البائد من حياتنا حتى كاد يعصف بالوطن والمواطنين .

مناهج التاريخ :

ولابد من تغيير الأسس التي يقوم عليها منهج التاريخ على ضوء ما سبق تنويره . وهذه هي الأسس التي نقترحها :

(أولا) يجب أن يقوم المنهج على تاريخ الحضارة لا على التاريخ السياسي والحربي وحده .

فإن أغراض تدريس التاريخ المتقدمة هي أغراض تدريسه في مجتمع يريد أن يسير على قاعدة الحكم الديمقراطي . واتجاه التاريخ المصري منذ

ثلاثة أرباع قرن هو نحو هذا النوع من الحياة الاجتماعية والسياسية بالرغم مما أصابها من تعثر . ويجب أن نتذكر أن المدارس التي نقلنا عنها مناهج التاريخ الحالية لم تكن مدارس ديموقراطية في قليل ولا كثير . وذلك أننا نقلنا مناهجنا منذ أول تاريخنا الحديث عن الليسيه الفرنسيه ثم عن المدارس العامة الانجليزية^(١) . وهذه المدارس إنما أنشئت خصيصا من أجل عدد قليل من أبناء الطبقة الأرستقراطية ، ومن ثم انصبت مناهج التاريخ بها على الساسة والقواد والملوك — أى على وجه واحد من أوجه النشاط الاجتماعى وهو الحكم والتسلط . وقد تم هذا الاقتباس فى أوائل عهد محمد على ، ثم فى عهد إسماعيل ، ثم فى عهد الاحتلال ، ولم تكن تختلف أغراض هؤلاء جميعا عن أغراض المدارس الارستقراطية التى نقلت عنها مناهج التاريخ — واستمرت . ولعل أكبر مغالطات أسرة محمد على أن أفرادها أرادوا أن يجمعوا النقيضين وهما اقتباس مظاهر الحضارة الحديثة والعلوم الطبيعية والصناعة من الغرب ، مع الاحتفاظ بما كان للجمع المصرى من صفات الإقطاع والاستبداد والخرافة وسيادة طبقة قليلة . وكشف هذه المغالطة التاريخية ضرورى لمن يريد أن يفهم فلسفة التعليم المصرى فى المائة والخمسين سنة الأخيرة ، بل ومن يريد أن يفهم فلسفة التاريخ المصرى فى العصر الحديث .

ولكن المدارس المصرية الآن ليست وقفا على طبقة قليلة من السادة أبناء الحكام . بل فتحت أبوابها لأبناء حملة الزؤوس والمناجل والمطارق ، ومن ينمطف عليهم من عامة الشعب الكادح ، وهؤلاء يراد إهدادهم فى هذه المدارس لحياة سياسية واجتماعية شعبية . وأبناء هذه الطبقات الكادحة ليست فى حاجة إلى أن تعرف ماذا اتفق للوك والقواد والساسة من خبرات التسايط والغزو، ولكنهم فى حاجة إلى أن يعرفوا ماذا اتفق للشعب مما خفف عنه البؤس وزاد حظه من الرفاهة والتقدم الروحى والمادى .

(١) وهى مايسمى Public Schools وهى لم تكن عامة فى شئ بل كانت مدارس خاصة لطبقة من أصحاب الامتيازات وكان يمد فيها كبار موظفى الامبراطورية البريطانية .

يريد هؤلاء أن يتعلموا من دروس التاريخ تلك الاختراعات والقوانين والنظم والقيم التي كست خشونة حياتهم بعض الرقة وأكسبت شظف عيشهم بعض اللين . ويريدون أن يتعلموا هذا حتى يتمكنوا من الوقوف على اندفاع الأسباب والانحجج والوسائل التي كانت ذرائع مصائبهم في الماضي والحاضر فيعالجوها قبل أن تقطع عليهم هذه الذرائع ما تبقى من طريق الحرية . تريد هذه الطبقات الكادحة أن تعرف قصة كشف الميكروب — ذلك الكشف الذي خفف عنهم وطأة المرض ، وقصة اختراع العجلة والقوة الدافعة التي أعفقتهم من حمل الأثقال ومن السير على الأقدام ومن الموت تحت مجاديف السفن . وهم يريدون أن يعرفوا قصة البطولة التي قام بها أفراد من أبناء الشعب دافعوا عن حقوقهم وقاوموا عنهم قوى الاستبداد والاستعباد ، وانتصفوا لهم من الغاصب أو الحاكم المستبد أو الإقطاعي المستغل . وهم يريدون أن يعرفوا قصص المناحف والمتنزهات والسينما والراديو وقصص أولئك الذين أشركوهم في مزايا الفن وكان وقفا على السادة إلى عهد قريب . وهم يريدون أن يعرفوا قصة الهندسة التي ضيقت لهم مياه النهر فأمنتهم من خوف المجاعة . وهم يريدون أن يعرفوا قصة الجمعيات التعاونية والمصارف وقوانين الضرائب وقوانين العمل والأجر والمكافأة والتأمين — تلك القوانين التي حققت لهم بعض الرخاء وبعض الطمأنينة ، ويريدون أن يعرفوا العوامل التي عرقلت وتعرقل مثل هذه النظم حتى يعملوا على القضاء عليها تحقيقا لخلاص أنفسهم .

وهذا الاتجاه ليس جديدا فقد اتخذهُ مؤرخون عديدون في الماضي ولعل أولهم وأجدرهم بالذكر هو فولتير *Voltaire* فكتابه عن تاريخ عصر لويس الرابع عشر^(١) كان أول محاولة فيما نعلم لتصوير جميع جوانب الحياة الإنسانية في عصر من العصور . ثم مقالته عن تاريخ التقاليد^(٢)

Voltaire, Siècle de Louis XIV. (١)

Voltaire. Essai sur les Mœurs. (٢)

وهي التي صور فيها الحياة الأوروبية من النواحي الاجتماعية والاقتصادية والفنية والحلقية والأدبية منذ عهد شارلمان إلى عهد لويس الثالث عشر ، فقد كانت هذه المقالة أول محاولة لكتابة تاريخ المدينة بطريقة قديمة . واتجه نفس الاتجاه كارليل Carlyle وقد كتب في سنة ١٨٣٠ يقول :

” لقد درج المؤرخون من قديم الزمان على إعطاء أهمية مبالغ فيها للواقع الحربية والبرلمانات وحتى حياة الملوك الخاصة ، ناسين بقية النشاط الإنساني في ازدهارة وذبوله سواء كسب الإنسان ” المعركة الكبرى “ أو خسرها ... وإن الدلائل تشير إلى أن وقتا سيأتي حين يعتبر من يقصر نظره على البلاط والمعسكرات ، ويقصر كتابته على كيف درّب الجنود وكيف لقوا حتفهم ، وكيف تغلبت ألاصيب هذا الوزير على ألاعيب ذاك ... صحافيا لا أكثر ولا أقل ولكنه لن يسمى مؤرخا (١) “ .

وذهب نفس هذا المذهب ماكولي Macaulay في مقالته عن التاريخ التي نشرها في سنة ١٨٢٨ م وفيها قال إن المؤرخ الحق هو الذي يصور البلاط والمعسكرات والبرلمان ولكنه لا يغفل تصوير الأمة نفسها . إن هذا المؤرخ لا يهمل شيئا أو قولاً أو حادثة ما دامت تبين الطريقة التي تعمل بها القواين والدين والتعليم أو تصور تقدم العقل الإنساني . (٢) وقد حقق مذهبه فعلا في كتابه عن تاريخ إنجلترا وإليه يرجع نجاح هذا الكتاب .

على أن هذا الاتجاه قد أهمل في كتابة التاريخ ومناهجه تحت تأثير الروح القومية التي أخذت تزدد منذ أواخر القرن التاسع عشر وما زالت ، إذ

Carlyle, Thomas, "Essay on History" in : *Critical and Miscellaneous Essays*, Boston, 1860, Vol. II, pp. 236-237. (١)

Macaulay, T.B., *Critical, Historical and Miscellaneous Essays and Poems*, Boston, 1880, Vol. I, 306. (٢)

اعتبر التاريخ السياسى والحربى أكثر إظهارا لعزة الدولة من غيره . على أن الأهمية قد انتقلت في أحوالنا الحاضرة وبعد ثورتنا الكبرى من الدولة إلى الأمة ، ومن الملوك إلى الشعب ، ومن طبقة الخاصة إلى طبقات العامة ، ومن ثم وجب أن تتخذ القومية معنى جديدا غير معناها القديم . ومن هذا يستبين أن سكان المدارس من المعلمين والتلاميذ في هذا العصر لا يمكنهم الاقتصار على تاريخ الغزو والفتح وتسلب الأقلية على الأكثرية مما عرف باسم التاريخ الحربى والسياسى ؛ بل لا بد لهم من أن يشتمل منهج التاريخ على تاريخ المدنية بجميع ما تشتمل عليه من نظم اجتماعية ، ومشروعات اقتصادية ، وتجديدات عمرانية ، ومثل عليا قومية ، وتسهيلات صحية وتعليمية ، ووسائل ترفيهية ، واتجاهات إنسانية .

عندما نشر ما كولى مؤلفه في تاريخ إنجلترا على هذا النمط وصله خطاب من مؤتمر للمال كان منعقدا وجاء في هذا الخطاب . " نريد أن نسجل شكرنا لك لأنك كتبت تاريخا يستطيع المال أن يفهموه " (١) . ولن يفهم أبناء العمال وغيرهم من طبقات الشعب التاريخ إلا إذا وجدوا فيه صورة من حياتهم — وهذا هو تاريخ الحضارة .

(ثانيا) يجب إبراز النابغين من أبناء الشعب كما يجب أن يؤكد فضل المخترعين ورجال العلم والأدب والفن في مناهج التاريخ :

لما كانت مناهج التاريخ الحالية ذات أصل أرستقراطى فقد اقتصر المذكور على الملوك والساسة والقوادىم يتصلون بالتاريخ السياسى والحربى ، وأهمل جميع من عداهم من رجال العلم والاختراع والأدب والفن ونوابغ أبناء الشعب . وقد كان هذا مقصودا من غير شك وكان جزءا من

Gooch, G. P., *History and Historians in the Nineteenth Century*, (١)
London, 1913, P.301

فلسفة التربية فيما قبل العصر الديموقراطى ، إذ من أول آثاره إشعار أبناء الشعب أن هناك طبقة خاصة من الناس خلقت لتسود وقد سادت في كل عصور التاريخ الماضية ، فلماذا لا تستمر سيادتها مادام التاريخ يظهر أن سيادتها من طبيعة الأشياء .

ولكننا الآن نعلم أبناء الشعب لا أبناء السادة ، ونربهم للجمهوريّة الديموقراطية لا لل ملكيّة المستبدة ، ونريد أن نربي فيهم الشعور بالعزة والكرامة والثقة بالشعب أى بأنفسهم ، فلا بد إذن من أن يشتمل منهج التاريخ على القادة من أبناء الشعب الذين دافعوا عن حقوقه وأعلوا كلمته وضخوا في سبيله . ومع ذلك فإننا نستطيع أن نؤكد أن نسبة ضئيلة جدا ممن أوال الدراسة في مدارس الثانوية هي التي تعرف شيئا ذا قيمة عن محمد كريم الذي استمات في الدفاع عن الاسكتندرية ، أو السيد عمر مكرم الوحيد الذي وقف في وجه استبداد محمد على وقد مالاه كافة المشايخ وقبضوا الثمن ، أو عبد الرحمن الجبرتي الذي خدم تاريخ مصر خدمة لم يتم بها أحد وقبل لأنه قال ما اعتقده الحق ، أو الشيخ محمد عبده الذي كان أول من كشف عن استبداد أسرة محمد على كتابةً وأول من نادى بحق أبناء الشعب في التعليم المجاني ، أو عن عبد الله نديم خطيب الثورة المصرية العربية ، أو محمد المولى يحيى الذى صفعه أحد الأغنياء على ملائه لأنه هاجم تبذل الأغنياء وسفهمهم على حساب الشعب ، أو قاسم أمين أول من نادى بتحرير المرأة المصرية من العبودية ، أو سلامه حجازى وعبد الحمولى وسيد درويش وقد جعلوا لنا غذاء وموسيقى كالشعوب الراقية ، هذا مع أنهم جميعا يعرفون مراد بك وإبراهيم بك اللذين فرا من المعارك ليجمعاً ثروتهما التي سداها من الشعب ويفرا بها طلبا للسلامة وإيثارا للعافية ، ويعرفون محمد الدقردار الذى كان يقل من أبناء الشعب كل يوم كما يحب لأزواجه ابنة محمد على كانت تحتقره وتسىء معاملته بأشكال شتى ! ويعرفون نوبار ورياض اللذين اتجرا بمالاه الإنجليز . وهم يعرفون قصة عباس الأول كلها إلا أنه ثار وأرغى وأزبد وهدد وتوعد لأنه رأى طباطبغا المصرى يوما يقرأ بحريّة الوقائع المصرية . وكتب التاريخ خلوا من إشارة

إلى الآلاف المؤلفة من المصريين الذين ماتوا في حفر قناة السويس مع أنها تحتل بسعيد الذي ساقهم سوق الأنعام وسخرهم لفائدة الأجانب . وكتب التاريخ أيضا خلو من أسماء خطباء ثورة ١٩١٩ كالقاياتي والزنكلوني وسرجيوس مكتفية بذكر ونجت والنبى وغيرهما من الجلادين . وتلاميذنا يعرفون الإسكندر الأكبر الذي اعتدى علينا وغزا بلادنا ، وهو معروف عندهم بالفروسية وعلو الهمة والشجاعة ، ويجهلون معاصره أرسطو الذي تتلمذ على كتاباته أشهر فلاسفة الإسلام وفقهائه . وهم يجهلون الحسن بن الهيثم نحر المسلمين في العلوم الطبيعية وابن سينا نخرهم في الطب والفلسفة ويعرفون حتى المختلين من خلفاء الأمويين والعباسيين . وهم يدرسون تواريخ نابليون والقيصر ولهم ولا يشار في كتبهم بكلمة إلى معاصريهم من الفنانين والعلماء كتبوه فن أو باستير .

والخلاصة أن المكتشفين والمخترعين ورجال العلم والفن والأدب وأبطال الشعب يجب أن يذكروا أيضا في مناهج التاريخ كالساسة والقواد تماما لأنهم الذين أدوا خدمات جليلة للتراث العقلي والفكرى والروحي والمادى للبشر . ومن ثم فهم الذين أدوا أجل الخدمات لعامة شعوب الأرض . إن الشخصية التاريخية لا تهمل في المنهج أو في الكتاب أو تذكر لنفسها ولكن للمثل الأعلى الذي عاشت له ، ولا نظن أن مكتشف الميكروب أو مخترع الدواء أو مبتكر الآلة أو واضع القصيدة أو القطعة الموسيقية أقل في المثل العليا التي عاشوا لها ممن انتصر في موقعة أو حرك خطة سياسية ، ولا هم أقل خدمة للإنسانية من أولئك . وقديما تساءل كارليل "أيهما أعظم وأكثر فائدة للإنسانية ، القائد الذي انتصر في معركة كانوا وتراسمين أو ذلك الفقير المجهول الذي طرّق لنفسه ولأول مرة فأساً من الحديد" (١)

(ثالثا) يجب أن يُختار منهج التاريخ من كل العصور التاريخية على السواء :

قد يفسر قولنا إن وظيفة دراسة التاريخ هي تفسير المدنية القائمة بمشكلاتها ومزايها ومقوماتها ، بأننا نقصد قصر مناهج التاريخ على العصور الحديثة لاتصالها المباشر بمدنيتنا القائمة . ولقد وجدت مدرسة من المربين تذهب هذا المذهب . لكن مقومات المدنية الحالية أقدم أصولا من العصور الحديثة بكثير ، خصوصا تلك المقومات التي قلنا إنها على الجانب الأكبر من الأهمية لأنها تتصل بحياة عامة الشعب ورفاهيتهم وصحتهم وتنشورهم وحقوقهم . فالزراعة المصرية بطرقها وما يتصل بها من غلات وري وضرائب وتوزيع ترجع إلى أجدادنا المصريين القدامى . وأصول ثقافتنا الخلقية والدينية ترجع أيضا إلى أولئك الأجداد كما ترجع إلى العصور الوسطى وفيها ظهرت المسيحية وظهر الإسلام . وأحوالنا الصحية والعلاجية ترجع إلى عصور صحيحة كما ترجع إلى تقدم علم الطب في القرنين التاسع عشر والعشرين . ومشكلاتنا الدوائية والحكومية والاقتصادية قديمة حديثة في نفس الوقت . ومدنيتنا مدنية مركبة لها أصول من كل العصور ، وبذور من كل الثقافات ، ولا يفسرها أو يوضحها إلا الرجوع إلى كل تلك العصور والثقافات .

ثم إن معرفة أعمار النظم وتبين البائد منها والصالح للبقاء لا تتأتى إلا بالرجوع إلى أصولها ، والظروف التي اقتضتها ، وما ترتب عليها من فائدة لعامة الشعب أو ضرر ، والقوى الاجتماعية التي كانت وراءها ، والعصر الحديث أقصر في أحوال كثيرة من أن يوضح أطوار النظم أو يشير إلى المصير الواجب في حقها . خذ مثلا نظام الأسرة ، ونظام الرق ، ونظام الإقطاع ، ونظام تدخل رجال الدين كطائفة في شئون الدولة كالسياسة أو التعليم ، ونظام الملكية ، ونظام تعدد الزوجات ، فكل أولئك لا تظهر حيواتها وأعمارها إلا بالرجوع إلى عصور قديمة وأحيانا إلى عصور ما قبل التاريخ .

ثم إن الاقتضاء سار على دراسة تاريخ العصر الحديث يقابل معايير القيم ويعطى أفكارا خاطئة عن معاني كثير من النظم. خذ مثلا النظام الديموقراطي فإننا لو اقتصرنا في دراسته على العصر الحديث، لما خرج معنى الديموقراطية عن التناحر بين الأحزاب سعيا وراء غنم الحكم. وناهيك بما في ذلك من قلب للقيم في عقول الجيل الناشئ ولو اقتصرنا في دراسة النظام لاقتصادى على العصر الحديث لظهرت الرأسمالية بما فيها من استغلال وانتهاز أعلى القيم الاقتصادية في نظر الدارسين. والاقتصار على دراسة تاريخ العصور الحديثة يؤدي ولاشك إلى ضيق النظر في أحول المجتمع، وأى إنسان يدرس هذا التاريخ دون أن يعتقد أن علينا أن نختار بين الرأسمالية أو الشيوعية، ولو رجع إلى تاريخ الإسلام لوجد نظاما اقتصاديا لو نظم ونقح وطبق على الظروف الحالية لكان فيه مزايا النظامين الحديثين دون عيوبهما.

ثم إن إهمال تاريخ العصور السابقة من قديمة ووسطى يخفى مغزى أساسيا لدراسة التاريخ أعني فكرة وحدة المدينة الإنسانية وأنها من صنع أمم كثيرة أسهمت كل منها في بناء هذه المدينة على قدر ما أمكنتها ظروفها وأسبابها. فدراسة التاريخ يجب أن تبرز فضل المصريين في الزراعة وفي تنظيم الجهاز الحكومى الدقيق القائم على سيادة القانون، وفي السابق إلى الاعتقاد في الاله الواحد، وفي عدم الاعتراف بنظام الرق والعبودية، وفي كشف أهم القيم الاجتماعية وهى العدالة وابتكار التعبير عنها بأنها معصوبة العنين، وفي اختراع الكتابة، وفي اعتمادهم على ذكائهم في حل مشكلاتهم في البيئة أو مع بعضهم البعض في جماعتهم المنظمة، وهذه المفكرات التى قام على أساسها العلم الطبيعى الحديث. ودراسة التاريخ يجب أن تبرز فضل الإغريق في وضع أصول النظام الديموقراطى. ويجب أن تبرز هذه الدراسة فضل المسلمين في الاحتفاظ بعلوم الإغريق والإضافة إليها ثم نشر هذا التراث في أوروبا، ولولاها ما حدثت نهضة العلوم الطبيعية التى عليها أكثر من أى شئ آخر تقوم مدينتنا الحديثة.

والخلاصة أن الوظيفة الاجتماعية لتدريس التاريخ لا تتحقق إلا إذا أخذ منهج التاريخ من تاريخ البشرية بجميع عصوره حتى تبرز حقيقة التطور بجميع حقائقه وعوامله على قدر الإمكان .

(رابعاً) يجب أن يكون للتاريخ العالمى موضع فى منهج التاريخ فلا يقتصر على التاريخ القومى :

كانت دراسة التاريخ القومى وحده تحقق الوظيفة المرجوة من الدراسة التاريخية لو أن العالم بقى كما كان منذ نصف قرن لم يتغير . ولكن العالم — لحسن الحظ أو لسوءه لا أدرى — قد تغير كثيرا والمدنية الإنسانية قد تقدمت كثيرا نتيجة للتقدم العلمى والصناعى الذى حدث فى نصف القرن الأخير وفى الحق إن ما طرأ على المدنية الإنسانية من التقدم فى هذه الحقبة الأخيرة على قصرها ليفوق أضعافا مضاعفة ما اتفق لهذه المدنية من التقدم فى قرنين سابقين .

١ — فالعالم الآن قد أصبح صغيرا جدا ومازال يزداد صغرا يوما بعد يوم بفضل الطائرات الحديثة . ونحن نسمع الآن عن الطائرات التى تطير بسرعة الصوت وفيها احتمال جديد لأن يكون عالمنا أصغر مما نستطيع أن نتخيله فى الوقت الحاضر .

٢ — ولم يقتصر الأمر على هذا القرب المسمى بل إن وسائل الإذاعة الحديثة قد سهلت انتقال الآراء والأفكار بين أطراف العالم بسرعة الصوت وبأقل التكاليف . ولم يعد الجهل بالقراءة والكتابة بعد اختراع الراديو عائقا عن المعرفة أو حائلا دون الوقوف على أفكار الآخرين . فلم يعد السفر ولا طبع الكتب ضروريا للتأثر بأفكار الأمم الأخرى ، ولم تعد رقابة الحكومات وسيلة ناجعة أيضا لمنع انتشار الأفكار بين الأمم لأن صوت الإذاعة يجتاز الحدود بلا إذن ولا استئذان .

وفى التلفزيون احتمال جديد فى هذا السبيل لما ينطوى عليه من رؤية المتكلم والتأثر بانفعالاته .

٣ — وتقدم الأسلحة الحديثة ذرية وإيدروجينية وغير ذلك جعل كل دولة بمفردها عاجزة عن الدفاع عن أراضيها ومصالحها . فاصبح تكتل الدول تكتلا إقليميا على الأقل ، قائما على التفاهم والصدقة والثقة أمرا لا مناص منه في عالمنا الحاضر .

٤ — والمدنية الحديثة جعلت الأشياء التي كانت كإلية في الماضي من ضرورات الحياة اليومية في الوقت الحاضر . ثم إن تزايد عدد السكان سبب عجز خيرات كل دولة عن سد حاجاتها . وترتب على هذين العاملين أن أصبح التبادل الاقتصادي بين الأمم ضرورة هي أكثر إلحاحا في العصر الحاضر مما كانت في أى عصر سبق ، وقد كانت كل قرية مكتفية بإنتاجها إلى عهد قريب .

ومغزى هذه الخصائص التي امتاز بها عصرنا هذا أن أمة من الأمم لا تستطيع أن تعيش بمعزل عن الأمم الأخرى ، وأن مواطن أمة ما من فائده وفائدة أمته أن يكون على علم بالأوطان الأخرى وبالشعوب الأخرى تحقيقا للتعاون أو اتقاء للشر .

وإذا كنا قد قررنا أن من وظائف دراسة التاريخ فهم الظروف الحاضرة التي تحيط بالمواطن في بيئته الطبيعية والاجتماعية ، فإن جميع أجزاء العالم الآن من بيئة مواطن أى قطر من الأقطار مهما انزوى ، وجميع الأمم جزء من حياة مجتمعه مهما انعزل .

وإذا كنا قد قررنا أن من وظيفة الدراسة التاريخية أن توضح المشكلات المعاصرة وتزيد فهم الدارس للحوادث الجارية ، فإن حوادث العالم أجمع هي من الحوادث الجارية بالنسبة لأى مواطن فى أى قطر ، ومشكلات الإنسانية واحدة فى الوقت الحاضر .

والخلاصة أن معرفة الإنسان لتاريخ وطنه وقومه لا تغنيه فى الوقت الحاضر عن معرفة تاريخ غير قومه من الأقوام . وشعور المواطن بأنه جزء من سكان هذا العالم على اتساعه بالإضافة إلى أنه جزء من أمة بعينها هو

لفائدته وفائدة وطنه . ومن الجهل أن يظن ظأن أن دراسة تاريخ الأمم الأخرى يُتمل من عاطفة الوطنية عند الدارس إذ أن هذه الدراسة قد تؤجج هذه العاطفة . ومن هنا يكون لدراسة التاريخ في ظروفنا الثقافية والاجتماعية والقومية والإقليمية والعالمية الحاضرة معنى لم يكن لها من قبل ، وهو معنى يحتم على واضع منهج التاريخ أن يضمّنه الضروري من تاريخ الأمم الأخرى .

ضرورة الاختيار :

ولا يظن ظان أننا بذلك قد وسعنا مادة الدراسة التاريخية بحيث لا يتسع لها جدول المدرسة ، بعد أن أضفنا تاريخ الحضارة إلى تاريخ السياسة والحرب ، وأقطاب العلم والأدب إلى أبطال السياسة ، وتاريخ العصور القديمة والوسطى إلى تاريخ العصور الحديثة ، وتاريخ الأمم الأخرى إلى تاريخ الوطن . وذلك أن قاعدة الاختيار ضرورية سواء اقتصرنا على تاريخ معين أو تعدّيناه . وفلسفة التاريخ المتقدمة قد أعطتنا أساسا واضحا للاختيار ، فمشكلات الحاضر المستعصية وأمّهات الحوادث الجارية وأصول المدينة القائمة كلها مراكز تحدد أى الحوادث وأى الحقب نأخذ وأياها ندع . ومن ثم فمادة الدراسة التاريخية يجب أن تراجع وتتغير باستمرار فلكل عصر مادته التاريخية لأن لكل عصر مقوماته ومشكلاته .

ولا يظن ظان أننا بما تقدّم قد حمّلنا صغار الدارسين ما لا يتفق وقدراتهم العقلية ووقتهم ، فإن المشكلات تختلف صعوبة وسهولة ، ولكل سن نوع من المشكلات تثير استطلاعها ، ولتناول المشكلة الواحدة أو الموضوع الواحد مستويات مختلفة تفصيلا أو إجمالا ، وتعمقا أو سطحية ، وبسطا أو قبضا ، وما بين ذلك . أما كيف يتحقق هذا عمليا فإننا نحيل النارئ إلى ما بقى من هذا الكتيب الذى انتهى من مقدمته فقد وضع الكتاب تطبيقا لشيء شبيه بما بسطناه في هذا الفصل .

أبو الفتوح رضوان

الفصل الأول

قواعد عامة

كان من نتائج التوسع العظيم في منح فرص التعليم لعامة شعوب الدول الصناعية في القرن التاسع عشر أن تعليم التاريخ لم يعد قاصرا على عدد قليل من المحظوظين . ومنذ ذلك الوقت احتلت مادة التاريخ مكانها في مناهج الدراسة على قدم المساواة مع القراءة والكتابة والحساب وصار يعلم لنسبة متزايدة من النشء في جميع أعم العالم وإن بعض هؤلاء يلمتحقون بالجامعات كما كان الحال من قبل ، وإن بعضهم ليصبحون مؤرخين ، ولكن كثرتهم المطلقة لاتنال أى قسط من التعليم بعد انتهاء السنوات القليلة التى يرضونها في المدارس . ولذا كان من الطبيعى أن يتغير الغرض من تعليم التاريخ تحت هذه الظروف الجديدة . ولقد ذهب بعض المربين الى أن الغرض الأساسى لتعليم التاريخ هو تقوية ملكتى الاستدلال والتذكر . وذهب غيرهم الى أن القدوة المستمدة من الشخصيات التاريخية البارزة غير ما يبنى الخلق الفاضل في نفوس النشء . وذهب آخرون الى أن تحصيل المعلومات التاريخية جزء أساسى في تربية الرجل المثقف . ومع ما كان وما يزال من اختلاف في رأى فيما إذا كانت هذه الأغراض عرضية وليست أساسية في تدريس التاريخ فإن جمهور المفكرين متفقون على أن أهم وظائف التاريخ في المدرسة غرس حب الوطن في نفوس الأطفال ومساعدتهم على تفهم تقاليد أمتهم وطرق الحياة فيها .

على أنه حدث اسوء الخط في أثناء القرن التاسع عشر أن ضُحى بالحقيقة التاريخية عن قصد في سبيل إرضاء نزعة الكبرياء القومى . ومسوخ التاريخ — كما يستدل من كتب التاريخ المدرسية في ذلك القرن —

لتمكن القصة التاريخية من استثارة الشعور القومى . وحتى في حالة عدم تعمد إقناع التلاميذ بأن وطنهم لم يكن دائما في جانب الصواب وأن غيره دائما في جانب الخطأ فإنهم خرجوا من درامة التاريخ دائما بأن العلاقة بين الأمم في مختلف أجزاء العالم كانت باستمرار متصلة بشكل مباشر أو غير مباشر بالحروب .

ولقد أصاب تدريس التاريخ كثيرا من التقدم في الخمسين سنة الأخيرة فظهرت كتب مدرسية على جانب كبير من الموضوعية ونزاهة القصد ، كما اتسع أفق كثير من المناهج الدراسية . ومع ذلك فما زالت الحاجة ماسة الى مزيد من التقدم في هذه الناحية ، خصوصا في عصر السرعة الذي نعيش فيه . سرعة تغير العالم والمجتمعات الإنسانية القاطنة فيه . ولقد أصبح من المستحيل الآن أن تعيش أمة من الأمم أو قطر من الأقطار في عزلة تامة عن الأمم والأقطار الأخرى . ولقد تقلص العالم كثيرا وما زال بنسبة متزايدة ، وسهل تقدم الراديو والأفلام سبيل تبادل الآراء بين البعيد من أجزاء العالم . وزاد التقدم العلمى الحديث الأمل في مستوى حياة أرفع للجميع ، كما زادت الحاجة الأمم بعضها إلى البعض الآخر من الناحية الاقتصادية . زد على ذلك أن أسلحة الحرب الحديثة قد أقنعت كل دولة أنها في حاجة إلى معونة الدول الأخرى لتضمن سلامتها . ولقد أصبح مصير كل فرد — حتى أولئك الذين يعيشون في أقل أجزاء العالم تغيرا منذ العصور البدائية — مرتبطا بمصير العالم بأسره .

في مثل هذه الأحوال لم تعد الوطنية الضيقة كافية حتى ولو قامت على عرض نزيه لحوادث التاريخ . ولا بد لأطفال اليوم إذا أريد لهم أن يواجهوا حوادث العالم بفهم صحيح متى بلغوا مرحلة الرشد أن يقتنعوا الآن بفكرة أن العالم وحدة لا تتجزأ ، وأن هناك جماعات إنسانية أخرى غير جماعتهم ، وأن الماضى قد صنع الأمم الأخرى على النمط الذى هى عليه كما صنع أمتهم على الغرار الذى هى عليه . وفى كل الحالات لا يمكن الاستغناء عن دراسة تاريخ الماضى لتفسير الحاضر وفهمه .

ولعل سائلا أن يسأل هل المقصود أن نعدل عن تشويه التاريخ لتحقيق أغراض قومية إلى تشويهه لتحقيق أغراض عالمية . والجواب بكل تأكيد : "لا" . والمشكلة هي كيف نختار من المادة التاريخية التي بين أيدينا . فإن التلاميذ إذا لم يتعلموا شيئا عن العلاقات السلمية العادية بين الأمم وحصلوا اهتمامهم في الحروب — مهما كانت هذه الحروب هامة في تطور البشرية — فإن نظرهم إلى الإنسانية خليقة أن تتحرف . ولقد قصد بهذا الكتيب أن يبين نوع الحقائق التاريخية التي يجب أن تختار للتلاميذ في الأعمار المختلفة حتى تتحقق نزاهة العرض في مادة التاريخ ، مع بيان النجع الطرق التي يجب أن تستخدم في عرض هذه المادة التاريخية حتى تزودهم بالقدر اللازم من أحداث الماضي لتوضيح مشكلات العالم الحاضر واتجاهاته .

وليس معنى هذا أننا حكمنا بالإهمال على كل التاريخ القومي بل على العكس من ذلك نحن نرى أنه من الضروري للأطفال أن يتقنوا معرفة تاريخ وطنهم . فمما لا مشاحة فيه أن الشعور القومي الطيب والشعور العالمي الطيب يكملان أحدهما الآخر في خلق المواطن المحلى والمواطن العالمى على السواء . بل أن الشعور العالمى وإحساس الفرد بأنه مواطن فى هذا العالم الواسع يجب أن ينبنى على شعوره بقوميته وبأنه مواطن فى جزء معين من أجزاء العالم . والطريق الطبيعى لتكوين الأول هو أن يتطور عن الثانى ولا شك فى أن العصر الحاضر يستلزم من المواطن الصالح فى أمة أن يفهم العالم الذى يعيش فيه ويتذوق مزاياه وأن يكون شاعرا بقصوره ومشكلاته وأن يكون راغبا فى أن يتعاون مع غيره من الأفراد والشعوب فى أن ينهض بالمدنية الحديثة فى مراقى التقدم . ولقد كان تقدم أمة من الأمم فى الماضى متوقفا لدرجة كبيرة على مقدرتها على تبادل الأفكار والاختراعات مع غيرها من الأمم ، والقاعدة فى الوقت الحاضر أصح .

ولقد يظن بعض المقتنعين بالحاجة إلى توطيد فكرة العالمية أن الأحوال السائدة الآن فى معظم المدارس تجعل تحقيق هذه الغاية أمراً صعب المنال .

فعدد الدروس المخصصة لتعليم التاريخ في معظم الدول قليل . ووقت المدرسة يجب أن يقسم على أساس الأفضلية : فاللغة القومية أولا ، ثم الرياضة والعلوم ، ويضاف إلى ذلك اللغة الأجنبية . ومتى خصص وقت كاف لكل هذه المواد لم يبق إلا قليل من الوقت لعرض صورة تاريخية وجغرافية واضحة للعالم .

على أن مدرسي التاريخ جميعا يستطيعون أن يحاولوا توسيع أفق تلاميذهم ، فكلما عرضت حادثة أو مسألة في سياق دراستهم لتاريخ وطنهم أثرت في الدول الأخرى ، أمكن للمدرس أن ينفهم إلى طبيعة العلاقات الدولية . وهذا أمر لا يتأتى إلا إذا كان المدرسون أنفسهم متشبعين بالفكرة .

ومع ذلك يجب أن نعترف بصراحة أنه في كثير من الحالات لا يمكن للمدرس أن يحقق كثيرا من الفائدة في هذا السبيل إلا إذا اقتنعت وزارات المعارف والسلطات التعليمية المختصة بالحاجة إلى سلوك هذا الاتجاه وطُلب إليها أن توسع مناهج التاريخ وتخصص وقتا أكبر لتعليمه .

وقد شعرت اللجنة أن في استطاعتها أن تساعد أولئك الذين يرون اتباع هذا الاتجاه المقترح في حدود مناهج التاريخ المقررة في دولهم . ولذا تتقدم اللجنة ببعض القواعد العامة التي يجب أن يسترشد بها المدرسون في تدريسهم للتاريخ في مختلف مراحل المدارس .

١ — البحث وراء الحقيقة :

التاريخ هو سجل ماضى أمة من الأمم كما تقرره الدراسة الناقدة للوثائق وغيرها من المصادر ، وليست أصول هذه الطريقة التاريخية فوق مدارك التلاميذ حتى الصغار منهم . وهناك أمثلة مادية تبين بوضوح العمليات الأساسية المتضمنة في هذه الطريقة ، كقصص حجر رشيد الذى مكن شملبيون من وضع القواعد الأولى لحل الرموز الهيروغليفية المصرية . والبحث عن الحوادث

التاريخية بهذه الطريقة يوضح جانباً واحداً من الحقيقة التاريخية . أما الجانب الآخر من هذا البحث فهو دقة تفسير هذه الحوادث . والحوادث التاريخية لا يمكن أن تتغير على حين أن تفسيرها يمكن أن يتغير بل هو يتغير بالفعل . فشرح الطرق المتبعة في كشف الآثار (وكل دولة تقريباً بها حفريات وأبحاث متصلة بها) توضح كيف يُبحث عن الماضي ، كما توضح الحقائق التي تكشف عنها الآثار ومخلفات العصور ، والتفسيرات التي يمكن أن تعطى لهذه الحقائق . ومتى وجهنا التلاميذ لتمييز الفرق بين موضوعية الحقائق وذاتية تفسير هذه الحقائق فقد تعلموا درساً في غاية القيمة . إنهم يكونون أقل تعرضاً لخطأ اعتبار التاريخ شيئاً منزهاً عن الخطأ لأنه مسطور في الكتاب ، وأقل تعرضاً عندما يبلغون مرحلة الرشد للوقوع فريسة في يد الدعاية .

٢ — التاريخ عملية تطورية :

يجب أن يتبين التلاميذ أن التاريخ قصة تقوم على التطور، وأن الإنسان قد سيطر على الطبيعة بنحطى بطيئة وبنحطى بطيئة أدخل عليها من التعديل والتغيير ما جعلها أكثر ملاءمة لحاجاته ، وأن التقدم الصناعي والفنى الذى ساهمت فيه كل أمم العالم قد ساعد على تطور المجتمعات الإنسانية ، وأن المدنيات تظهر وتنضج وتموت وتحل محلها مدنيات جديدة تحتفظ دائماً ببعض عناصر الميراث الذى خلفته المدنيات السابقة . يجب ألا يعرض التاريخ كما لو كان ثابتاً لا يتداخل بعضه فى بعضه ، ولا يتطور لاحته عن سابقة ، إذ أنه على العكس من ذلك قصة حية متحركة دائمة التغير . ويجب أن نساعد التلاميذ على أن يتذوقوا وحدة التاريخ واستمراره حتى نضمن ألا ينظروا إليه كأنه حكايات منفصلة خليقة أن تتساوى عندهم بقصص المخاطرات .

٣ — التأثير المتبادل بين الأمم والشعوب :

ويتصل بهذا إمكان تقييد التلاميذ إلى أن الأجناس والأمم لم تعيش قط منعزلة بعضها عن البعض الآخر تماما . فقد كان التبادل مستمرا في الصناعة والسياسة والثقافة والفلسفة ، فكم استعيرت هذه الأشياء وكم تبودل بين الأمم التأثير والتأثير . ويجب أن يعتمد المدرسون إلى أن يلتمسوا أمثلة لهذا النوع من هذا التبادل الثقافي كل في تاريخ أمته . ولكي نقرر في أذهان التلاميذ فكرة التعاون بين الأمم ونجنب تشجيع عاطفة الغرور والسيادة يجب أن نعترف بصراحة بما أخذته بلادهم من غيرهم اعترافنا بما أعطوه لغيرهم من الأمم والشعوب .

٤ — أهمية العوامل الاقتصادية والاجتماعية

لا يزال التاريخ الاقتصادي لماضيها غير كامل وإن تكن بحوث المؤرخين قد كشفت منه الكثير . واقد عنت كثير من الكتب المدرسية بالعوامل الاقتصادية والاجتماعية وتجمع لدى معظم الدول مادة كافية تمكن المدرسين من أن يوضحوا للتلاميذ أهمية هذه العوامل في كل عصور التاريخ . ولا بد من أن ينظر بعين الاعتبار إلى سن التلاميذ في هذا الصدد . ومع ذلك فإن الكد والصراع وراء الغذاء والسكن وتبادل السلع ونمو وسائل المواصلات يمكن كلها أن تكون موضع إقبال وتذوق حتى من صغار الأطفال . وبهذه الطريقة يمكن وضع أساس مناسب لفهم المشكلات الاقتصادية المعقدة في عصرنا هذا .

٥ — أهمية العوامل الفكرية والروحية .

لقد كان للتيارات الفكرية والروحية أثر في التاريخ لا يقل أهمية عن العوامل الاقتصادية والاجتماعية ، فإن تلك العوامل قد تخطت شواهد الحدود وأثرت في ملايين من الرجال والنساء في جميع أنحاء العالم ، ووجهت

سلوكهم وأعمالهم . ولذا يجب أن يقف التلاميذ على هذه العوامل التي من أمثلتها الديانات السماوية كالإسلام والمسيحية، وحركة الإصلاح الديني في المسيحية، وإلغاء الرق، وحركة حرية تقرير المصير، والعدالة الاجتماعية في القرن التاسع عشر . ولا يعدم تاريخ أمة من الأمم أمثلة مما يتيح فرص ربط التاريخ القومي بتاريخ أجزاء العالم الأخرى عن طريق المقابلة والموازنة .

٦ — الكفاح من أجل التسامح والسلام :

لقد كان هناك دائماً فترة تتخلف تفصل بين التقدم الروحي والتقدم المادى على طول التاريخ . ويجب أن نوجه التلاميذ إلى فهم أسباب ذلك . ويجب أن نساعدهم على أن يتبينوا أن المسؤولية في ذلك لا تقع فقط على حب السيادة من جانب الحكام والسياسيين والأحزاب وعصابات المتنفعين ؛ ولكنها تقع أيضاً على الجهل وعدم التسامح وعدم الثقة المتبادلة والتعصب وأناية الجماعات والأفراد . ولقد أدى انعدام التسامح إلى حروب داخلية وخارجية . ويمكن استخراج الأمثلة من تواريخ كل الدول على أن معظم الأمم قد تغلبت على نزعات انتعصب حتى عاش من استحكمت بينهم العداوة والبغضاء جميعاً في ظل السلام إخواناً متحابين .

وينبغي أن يعرف الأطفال في سن مناسبة أن الحرب لم يقتصر ضررها على قتل الملايين من الجنود والمدنيين رجالاً ونساءً، أطفالاً وشيوخاً، بل إنها أيضاً سببت من التدمير والتعاسة ما تجاوز المنهزمين إلى من توهّموا أنهم اعتروا بالانتصار . وكثيراً ما دمرت الحرب في فترة وجيزة من الزمن — سنوات قلائل أو شهور أو أيام أو حتى ثوان قليلة — نتائج قرون من كدح الإنسان ، ومنشآت أجيال من المعماريين والمثالين والرسميين والمهندسين والصناع والفلاحين والعمال من كل نوع . (وفي هذا الصدد سيجد المدرسون أنفسهم مضطرين إلى أن يبرزوا تاريخ العمل والعمال والمفكرين والعلماء والفنيين حتى يوازنوا ما في معظم الكتب المدرسية من إغراق في إبراز تاريخ الأمراء والزعماء ومشاهير السياسيين) .

ومع ذلك فقد كانت الحرب خيرا من السلم في بعض المناسبات . فليس
الخير كل الخير في السلم بأي ثمن . ولرب سلم خير منه الحرب إذا كُنَّ تحقيقه
لا يأتي الا بتضحية كرامة الشعب أو حرية الوطن أو استقرار العقيدة .
ولنمنا الخير كل الخير في سلام بين الناس قائم على الاحترام المتبادل لحقوق
الأمم .

*
* *

إذا علم التاريخ على أساس هذه القواعد كان خليقا بالتلاميذ أن يروا
بأنفسهم أهمية النظر بعين العطف والتفهم لإخوانهم في الوطن ولغيرهم
من الأمم ، و كان خليقا بهم أن يسهموا بعزم صادق في المعركة ضد التعصب
والأنانية وعدم التسامح ، وأن يحترموا إنتاج العقل البشري سواء كان هذا
الإنتاج فكريا أو يدويا ، وأن يمدوا يد المعونة للأفراد والجماعات التي تعمل
على نشر روح التفاهم والتعاون بين الأمم والأفراد .

وليس خافيا على اللجنة أن التاريخ يُعلم وفقا لهذه القواعد المقترحة في كثير
من المدارس في جميع أنحاء العالم . ومع ذلك فمما لا يعدو الصواب أن
نقول إن تعليم التاريخ في كل الدول مازال في حاجة إلى كثير من الإصلاح
إذا أريد به أن يلائم حاجات هذا العصر الذي نعيش فيه .

واملأه من غير الممكن — حتى ولو كان من المرغوب فيه — أن نصف
منهجنا مثاليا للتاريخ يمكن تطبيقه في جميع الدول . وذلك لأن الدول تختلف
في درجاتها من مراحل التقدم وفي نوع المشكلات التي تواجهها . ولقد تقدم
تعليم التاريخ في بعض الدول تقدما كبيرا في الخمس والعشرين سنة الأخيرة ،
ومازال قوميا صرفا في بعضها الآخر . ومازال استخدام التاريخ لتقوية الوعي
القومي أمرا لا يمكن الاستغناء عنه في بعض الدول في الوقت الحاضر .

ولما كانت العادة أن تهمل القراء العامة إذالم توجد طرق عملية لتنفيذها
فقد شعرت اللجنة أن من الخير أن تخصص بقية فصول هذا الكتيب لبعض
الاقتراحات العملية تصف فيها مناهج التاريخ وطرق تعليمه بالمدارس
الابتدائية والثانوية. وتأمل اللجنة أن تساعد هذه المقترحات مختلف الدول
على التفكير في هذا الموضوع وان تكون ابتداء حركة لتحسين تعليم التاريخ
بحيث يساهم في تحقيق التفاهم العالمي .

الفصل الثاني

تدريس التاريخ في المدارس الابتدائية

(أولا) صعوبات تعليم التاريخ للأطفال دون سن الثالثة عشرة

١ — النزعة الذاتية في التلاميذ وعدم نضجهم :

كان التاريخ في القرن التاسع عشر يعلم في المدارس الابتدائية على شكل متون تحتوي على حكم خلاقية تحفظ عن ظهر قلب . وكانت الدروس توصّل إلى عقول التلاميذ بطرق جامدة ولكنها فعالة . وكان التلاميذ يسمعون حكايات قام بحوادثها شخصيات إما خيرة وإما شريرة كأنها شخصيات قصة خرافية لمخلوقات غير آدمية . وكانت عقول الأطفال السريعة التأثر تحتفظ بالحكم والمواعظ دون فهم لها ، ولكنهم عندما كانوا يكبرون كانوا يتخذون منها قواعد مبسطة للسلوك يحاولون تطبيقها في المشكلات السياسية والاجتماعية .

ولم يكن لتعليم التاريخ في القرن العشرين هذا الأثر لأنه ليس بهذه البساطة ولأنه تاريخ علمي لا يستند إلى العاطفة . وهذا النوع من التاريخ لا يتماشى مع طبيعة الطفل التي تظل وقتا طويلا متركة حول نفسها ، ولا مع نظريته للأشياء التي تظل وقتا طويلا قائمة على نزعات ذاته . ومع ذلك فإن هذا النوع من تعليم التاريخ أيضا يترك آثارا ثابتة ليست كلها مرغوبا فيها . إن كل ما يروى على أسلوب من النصة التي تحتوي على شخصيات إما خيرة أو شريرة ، وكل شيء يتصل بانتصار الوطن أو هزيمته ، وكل شيء يستموي شعور الوطنية في نفس الطفل لا بد تارك أثرا عميقا في نفسه . وإن من يستمع إلى الأطفال وقد تحرروا من جو الفصل بعد انتهاء الدروس وقد أخذوا

يتجاذبون الأسئلة ويعلقون على ما تلقوا من دروس التاريخ فإنه لو وجد أمثلة كثيرة تؤيد هذا الرأي . وعلى ذلك فهناك دائماً خطر حدوث آثار غير مرغوب فيها متى درس التاريخ بصيغته العلمية للأطفال في سن مبكرة مما يصعب استئصاله فيما يلي من أعمارهم .

٢ — قصور الحاسة الزمنية عند التلاميذ :

وهناك عامل سيكولوجي يضاف إلى عدم نضج الأطفال ونزعتهم الذاتية ويُعقد تعليم التاريخ لصغار الأطفال وهو صعوبة إدراك الزمن عليهم .

إن كل من له احتكاك وثيق بالأطفال دون العاشرة أو من لا يزال يحتفظ بذكريات طفولته يعرف جيداً أن الأطفال يلتبس عليهم أحياناً إن كانوا في الصباح أو في المساء أو إن كانوا تناولوا غداءهم أو عشاءهم ، وما ذلك إلا لأنهم على جانب من ضعف الإدراك الزمني . وكثيراً ما يحدث حتى من كبار الأطفال أن يجدوا صعوبة كبيرة في المحافظة على موعدهم مع آبائهم فيما يختص بالرجوع إلى المنزل بعد فترة الرياضة أو اللعب فيحضرون متأخرين إلى البيت وقد فاتهم أن يتنبهوا إلى طول ما لبثوا خارجه وهم يلعبون . وتنمو مقدرة الأطفال على إدراك الزمن في السنوات العشر الأولى من حياتهم ولكن هذا يقتصر على ما يتصل بشئون حياتهم اليومية .

وعندما يطالب الأطفال بدراسة التاريخ فإنهم خلقون أن يخلطوا بين إدراكهم المضطرب للزمن في حياتهم اليومية وبين الأحقاب التاريخية حتى ليتساوى في إدراكهم الشهر أو السنة بمئات السنين أو آلافها . ولا مرء في أن مثل هذه الأحقاب الطويلة صعب إدراكها حتى على الراشدين . وعندما يحزب المدرسين أمر تفهيم الماضي السحيق لصغار الأطفال فإنهم يلجأون إلى العبارة القديمة المألوفة في القصص الخرافية : ” كان ياما كان في سالف الزمان وغابر العصر والأوان ” على أنه يجب أن نتذكر دائماً أن العام الماضي هو عند الطفل من بعيد الغابر من العصر وسحيق السالف من الأوان .

(ثانيا) مقدمة الدراسات التاريخية

هل من الممكن مع وجود هذه الصعوبات إعطاء الأطفال دون الثالثة عشرة دراسة تاريخية علمية تكون داخلية في دائرة ميلهم ومنتشية مع القواعد العامة التي سبق اقتراحها في الفصل الأول ؟

إن الجزء الأعظم من التاريخ سجل لأعمال أفراد من الراشدين وعواطفهم تتضمن دراسته فهما دقيقا لفانون السبب والنتيجة . أفلا يكون إذن من الأفضل تأجيل دراسة التاريخ حتى يتخطى الأطفال مرحلة الانحصار في الذات وحتى تنمو قوة الاستدلال عندهم وتقل صعوبة قصور مرور الزمن على مداركهم .

قد يكون من الأوفق من الناحية النظرية تأجيل هذه الدراسة ، ولكنه مع ذلك مستحيل في الأحوال الحاضرة . إن غالبية الأطفال في معظم الدول لا ينالون قسطا من التعليم بعد مرحلة المدرسة الابتدائية . وحيثما يكون التعليم إجباريا فإنه ينتهي عندما يكون الطفل في الثالثة عشرة في المتوسط . ولا يزيد سن الإلزام على هذا إلا في أقلية ضئيلة جدا من الدول . فمن الواضح أنه لا مناص في مثل هذه الأحوال من تعليم بعض التاريخ في المدارس الابتدائية إذا كنا نريد غالبية الأطفال أن يتركوا المدرسة وهم في جهل تام بماضي الإنسان .

ولقد سبق أن ألمعنا إلى أخطار تعليم التاريخ القومي المتسلسل في هذه المرحلة المرنة في مراحل نمو الطفل . ومع ذلك فهناك موضوعات تاريخية مهمة توافق ميول الأطفال وتجعلهم يدركون الروابط الموجودة بين الأمم المختلفة وبين الأجيال المتعاقبة وتساعدهم على تصور مرور الزمن وتزودهم ببعض المعلومات عن نموهم القومي . وعلى ذلك فيمكن بدلا من تعليم التاريخ القومي الصنف أن نعلم موضوعات معينة ذات أهمية كبيرة لكل إنسان في كل دولة على السواء ، وفي جميع العصور التاريخية ، ويكون لها فائدة عظيمة في تثقيف الجيل الناشئ .

ومن هذه الموضوعات المناسبة تطور الطعام والمسكن والملبس وطرق المواصلات. ولقد خصصت لهذه الموضوعات في مدرسة دكرولي ببلجيكا أربع سنوات متتالية. واتبع نفس المنهج في بعض مدارس إنجلترا والولايات المتحدة وفي بعض "الفصول الجديدة" بالليسية الفرنسية. وليس من الضروري أن يصرف عام كامل لكل من هذه الموضوعات بل من الممكن أن يعالج أثنان أو ثلاثة منها في عام واحد بشكل مختصر.

وسنضرب فيما يلي بعض الأمثلة فنصف هذه الموضوعات وغيرها، ويجد القارئ مثالا عوالم بكثير من التفصيل في آخر هذا الكتيب. وستوضع دراسة موضوع واحد منها للتلميذ كيف أصبحت الجماعات البشرية أكثر اتصالا وأمس احتياجا لبعضها البعض كلما نمت وكبرت، سيتبع التلميذ في هذا الموضوع نهوض المدنيات وتدهورها ونمو التجارة، كما يلمس بنفسه قيمة ما يقوم به عامة الشعب من أعمال.

١ — ما قبل التاريخ :

ما قبل التاريخ بفتح أن يكون موضوع مشروع تبدأ به دراسة التاريخ. ويمكن أن يقدم للتلاميذ في سن الثامنة. ففي هذه السن يميل الأطفال إلى أن يتخيلوا أنهم صيادون يحصلون على طعامهم بمجهودهم الشخصي، فهم يتجمعون في سرور حول نار ضئيلة بوقدورها ويحاولون أن يطهروا شيئا يأكلونه. ومثل هذه الألعاب تشير إلى أن اهتمامهم بحيات الشعوب البدائية يمكن أن يثار بسهولة بالغة. فمثلا لا يجد صغار الأطفال صعوبة ما في أن يفهموا أن الرسوم الموجودة في داخل الكهوف إنما عُلمت لأغراض سحرية، أو أن الحيوانات إنما قُلت بالرمن على جدران الكهف فلم أن تقتل في الحقيقة بالصيد.

ويمكن للأطفال أن يكشفوا من دراسة ما قبل التاريخ أن جميع الشعوب مختلف أنحاء العالم قد مرت بهذه المرحلة. وبعد هذا فالموضوع مفيد خلق إدراك الماضي في تصور الطفل. وسيبدأ الأطفال يتقنون

كم من الزمن استغرق الإنسان ليسيطر على الطبيعة بعض السيطرة بوساطة آلات بدائية هي أساس ما يستعمل الآن من آلات فعالة. ثم إن الموازنة بين طول العصر الباليوليتي حين عاش الإنسان وسطاخر التغيرات الجيولوجية الكبرى في أوربا وبين قصر العصر النيوليتي ستكشف للطفل أثر تقدم الآلات وزيادة المهارة اليدوية في تقدم الإنسان. ومن السهل شرح هذا الفارق للأطفال إذا عمل المدرس بمساعدتهم خريطة زمنية تمثل العصور المؤلفة^(١) المتعاقبة تنتهى بحجر صغير في آخر الصحيفة مقسم إلى قرون تمثل العصور التاريخية. وستساعدهم دراسة انقراض بعض السلالات الأدمية كالإنسان النياندرتال على أن يفهموا كيف أن جماعات أكثر تمدنا أمكن أن تخفى بدون أن تحدث نكوصا في تيار التقدم العام.

وفي مقدور الأطفال أن يدركوا أن العصر الذي في أيدينا وثائقه المكتوبة قصير جدا إذا قيس بعصر ما قبل التاريخ وهو مالا نملك له تاريخا مكتوبا.

بل وفي مقدور الأطفال أن يكتشفوا لأنفسهم من دراسة ما قبل التاريخ بعض المشكلات الاقتصادية التي واجهت الإنسان في عصر كان الفناء هو البديل الوحيد عن كفاح مستمر من أجل البقاء. ويمكن أن نجعل دراسة ما قبل التاريخ حية بعرض عينات أو صور للاحجار والقواقع وقطع العنبر التي كانت تُسلك في خيط بشكل بدائي وتستعمل في التبادل، إذ أن الأطفال يحبون أن يروا دليلا ماديا حقيقيا على كل شئ يتعلمونه. وعلى هذا النحو يمكن أن يتبع الطفل على الخريطة "طريق العنبر"، ليلمس بنفسه طريق التجارة الذي كان يخترق أوربا من المحيط الأطلسي إلى البحر المتوسط.

وعند ما يرى الأطفال بأنفسهم صعوبة قطع قطعة من الصوان — وهي أداة سريعة الكسر يجب أن تستبدل بغيرها باستمرار — أو مقدار الجهد الذي كان لازما بذله في تلك الأحقاب السحيقة لعمل قطعة من ثوب

(١) أى التي تبلغ كل منها أكثر من ألف سنة.

أوزينة، فإنهم يتعلمون كيف يحترمون الجهد والصبر الذي بذله الإنسان ليتغلب على الطبيعة . ويمكن أن يقارن الطفل حالة الإنسان البدائي كما تكشفها له دراسة ما قبل التاريخ بحالة جماعات إنسانية مازالت إلى الآن لأسباب جغرافية غير قادرة على أن تتجاوز المرحلة الأولى من المدنية .

ومتى درس هذا الموضوع على هذا النمط تيسر لأطفال الشعوب المتمدينة أن يكونوا عاطفة احترام وتقدير للشعوب التي لم ترق بعد في معارج المدنية، واتمحت في نفوسهم معاني احتقار تلك الشعوب .

٢ — غذاء الشعوب :

وموضوع غذاء الشعوب^(١) الذي يمكن دراسته من الناحيتين التاريخية والجغرافية معاً ملئ بالمناسبات التي يتعلم منها الأطفال دروساً مفيدة بشكل عرّضى . ومن طبيعة هذا الموضوع أن يثير في الأطفال كثيراً من الميل نظراً لانجذابهم الطبيعي نحو موضوع الطعام وما يمكن أن يؤكل .

إنهم يستطيعون أن يميزوا بين نوعين من الشعوب عاش كل منهما عيشة مختلفة عن الآخر بعدما تخلصوا من الاعتماد على حياة الصيد وجمع الطعام، فاشتغل أحدهما بالزراعة واستقر وكون مجتمعات منظمة ، وهام الآخر على وجهة مشغلا بالرعى . ولقد كان لهذا الفرق بين الحياتين نتائج تاريخية عظيمة مازالت ملموسة في بعض جهات أقطار الشرق الأوسط العربي .

وبذهب العالم الانثروپولوجى الاستاذ پتارد Pittard الأستاذ بجامعة جنيف إلى أن اكتشاف الزراعة كان أعظم ثورة عرفت في تاريخ الإنسان . فقد جلبت الزراعة معها الثروة الطائلة والمدنية الرفيعة والتبادل التجارى المنتج، وكان لكل أولئك آثار بعيدة المدى في تاريخ الإنسانية . والزراعة أيضاً بذرت بذور الحرب، فإن الرّحل الذين تنقلوا في الصحارى المحيطة بالأقطار

(١) أعدت هيئة اليونسكو بضع كتيبات من هذا الموضوع سيشار إليها في قائمة الكتب

المثبتة في آخر هذا الكتاب .

الزراعية الغنية بقوا فقراء ، ومع أنهم أول من حمل المتاجر بين الاقطار الغنية المتمدينة فإنهم هاجموا هذه الاقطار المستقرة ونهبوا خيراتها المغربية كلما استطاعوا إلى ذلك سبيلا . ولقد كانت المناوشات والمنافسات على أرض الرعى والآبار وحدود الملكيات من أقدم أسباب الحروب ومنها نشأ فن الحرب المنظمة وفن الدفاع .

وقصة الزراعة والاستقرار وخلق المدنية والسير بها إلى الأمام ثم ما يتبعها من التنافس والحرب والدفاع هي قصة تاريخ مصر والجزيرة والصين من أقدم العصور . ويمكن على ضوء معلوماتنا التاريخية أن نعطف على هذه الأقطار أقطارا أخرى كالحند وشعوب أمريكا قبل أن يكتشفها كولمبس .

ولقد أدت الإغارات الكبيرة إلى أول اختلاط بين الشعوب . ويستطيع الأطفال أن يدرسوا حركة الهجرات الكبرى التي اجتاحت أوراسيا وكان قوامها قبائل احتكت بعضها ببعض ومع ذلك حافظت كل منها على غذائها الرئيسي من قمح أو أرز أو لينة أو شيلم . ويمكنهم أن يلمسوا أهمية أشياء كصناعة الألبان ومنتجاتها في حياة الرجل من الشعوب ، وأهمية أشياء نادرة كالمح والفلل وإبهار في حياة شعوب أكثر تقدما ، والطريق التي اتخذتها هذه السلع في الانتشار . ثم إن تاريخ المنبهات كالشاي والقهوة والطباق توضح التبادل بين أجزاء أخرى من العالم ، ويمهد في المستقبل سبيل فهم بعض الظواهر الاقتصادية المعاصرة كأهمية بعض السلع الكمية التي يطلبها الناس بحكم التعود ، حتى إنهم ليسثرونها بأى ثمن متى قل المعروض منها .

وأخيرا يمكن أن ينتهي الموضوع إلى العصر الحاضر بقصة منظمة الغذاء والزراعة^(١) التي أنشئت للمساعدة على إمداد الشعوب في جميع أنحاء العالم بحاجتهم من الطعام .

٣ - تطور الآلات :

وهذا موضوع جيد لتوضيح الوسائل التي استخدمت لزيادة القدرة الإنتاجية لعمل الإنسان . ويمكن أن نتبع هذا التطور من استخدام الفأس إلى اختراع المحراث الذي تجره الدواب إلى اختراع المحراث الآلي الذي كان له أبعد الأثر في حياة العمال الزراعيين . ويرتبط بهذا مناقشة آثار استعارة الآلات وتزايد الحاجة إلى التعاون بين الناس ولا شك في أن فكرة تبادل المنفعة والتعاون بين الناس يمكن أن تشرح بلغة يفهمها الطفل في سن التاسعة أو العاشرة متى ارتبطت هذه المعاني بأمور مادية يلمسها للأطفال بحكم طبيعتهم أن يوجهوا عنها أسئلة كثيرة .

٤ - دراسة المساكن :

وتتيح دراسة المساكن من الكهف أو الكوخ إلى مساكن الوقت الحاضر التي ما يزال بعضها خيمة من الوبر أو الجلد فرصة استيعاب نفس الحقائق من حقيقة التقدم البشري من زاوية أخرى .

ويمكن أن يشار إلى الأبحاث الكشفية تماماً كما حدث في دواسة ما قبل التاريخ وبفائدة كبيرة للدراسة . ولقد دلت التجربة على أن الأطفال يلذ لهم سماع شيء عن الحفريات كملك التي كشفت عن منازل بمدينة أور في كالديا القديمة وعلمها آثار الفيضان وحولها المقابر التي تكشف عن احترام القدماء للموت وما يتصل به من العقائد .

ثم إن الطرز المعمارية المختلفة التي تعرض لتوضيح هذا الموضوع هي أمثلة أخافة للتبادل الثقافي بين الشعوب والأجيال . ويلبس الطفل الروابط التي تربطه بالأجيال السالفة عندما يعرف أن المآذن والمناظر ما هي إلا أشكال حديثة لمعابد البابليين الهرمية ، وأن أقبية الغرب وقبابه إن هي إلا فن البناء من الإغريق والرومان ظهر في المباني الحديثة . وأن مدينة الرومان التي لم تكن إلا استمراراً للمدن السابقة قد ورثت المدنية الإغريقية وبقيت تتكرر في مباني كل المدن الكبيرة في العالم تقريباً .

ويوجد بجانب هذه الأمثلة من التشابه والاستعارة أمثلة كثيرة على تنوع الطرز الزخرفية والمواد التي تلائم الأجواء المختلفة. وأمثلة ذلك موجودة في كنائس العصور الوسطى بأوروبا وآثار أمريكا قبل أن تكشف ومساجد الشرق ومعابده .

ويبلغ هذا الموضوع غايته ببيان أثر الآلات الحديثة في طرق البناء كما يظهر ذلك مثلاً في التركيبات المسلحة التي بدونها لاستحال بناء ناطحات السحاب ، أو في وسائل الراحة في الأبنية الحديثة كالضوء والدفئة والمياه الجارية . ومع كل هذا التقدم فما زالت الأكواخ والمنازل المهدامة تتجاوز المباني الحديثة وتستخدم مثلها لسكنى الإنسان الحديث .

ويمكن إبراز قيمة الجهد الإنساني في هذه الدراسة بشكل مفيد . فلقد بنى أفراد الشعب العاديون المنازل والقصور والمعابد والهياكل في العصور القديمة والحديثة على السواء ، وإن الأطفال ليسرهم ويستلقت اهتمامهم أذ يعرفوا نوع الحياة التي كان يحياها العمال الذين بنوا الأهرام في العصر القديم والكنايس في العصور الوسطى وناطحات السحاب في العصر الحديث . وقد يظن معترض أن مثل هذه الدراسة من الطول بحيث لا يمكن استغراقها في عام كامل ، ومن الصعوبة بحيث تناسب طلبة الجامعات . على أن التجربة قد أظهرت أن من نوع يمكن تبسيطه ومعالجته مع الأطفال بواسطة الصور وعن طريق النشاط دون التجاء إلى كثير من الدراسة اللفظية . وأياً ما كان الأمر فإن المشكلة تتعلق بطريقة التدريس وهو ما سنعرض فيما بعد .

٥ — تاريخ الأزياء :

وتم موضوع آخر ينطوي على تسير من الاحتمالات المفيدة وهو تاريخ الملابس والأزياء ، فقصة المواد الخام المختلفة وطرق معالجتها الأساليب البدائية ثم بالأساليب الحديثة تتيج فرصة استعراض طريقة الحياة

في مختلف شعوب العالم من وجهتي النظر التاريخية والجغرافية . ومثل هذه الموضوعات تبين قيمة الدروس التي يمتزج فيها التاريخ بالجغرافية في هذه المرحلة الأولى من التعليم ؛ وفي حالة تعذر مزجهما يجب ان ترتبط دروس المادتين ارتباطا وثيقا .

وفضلا عن الجانب البراق من موضوع الأزياء وهو جانب لا ينبغي المبالغة في إبرازه فإنه ملائم بوجه خاص لتوضيح القواعد العامة التي سبق اقتراحها . ففكرة احتياج الشعوب بعضها إلى بعض تتضح متى ناقشنا مع الأطفال المواد المختلفة التي تستعمل في عمل ملابسنا . فالصوف يأتي من استراليا ، والقطن من مصر أو الولايات المتحدة ، والكتان من بلجيكا أو أيرلندا أو روسيا ، والحرير من الصين أو اليابان إن لم يكن صناعيا من أشجار قطعت من غابات كندا ، والجلد قد يكون مستوردا من الأرجنتين والمطاط من أندونيسيا . وسيتبين الأولاد والبنات الروابط بين وطنهم وبقية أجزاء العالم عندما يلاحظون تفاصيل الملابس التي يرتديها كل منهم .

وسنجد أن هناك أقطارا كالصين لا تستخدم في صناعة الملابس إلا المواد التي تنتجها محليا ، ولكن هذه المواد في غالب الأحيان تصدر الى الخارج في نظير النقد الأجنبي اللازم لاستيراد ما هم في حاجة اليه من السلع الأجنبية . وعن هذا الطريق يبرز موضوع التجارة فيدرس .

ومن أمثلة السرعة في التقدم المادي وهو ما يحلولا لأطفال الوقوف عليه انخفاض أثمان الملابس ووفرتهما بعد الثورة الصناعية . ولقد كانت الملابس قبل هذا الانقلاب تتوارث جيلا بعد جيل ويلبسها ناس متدرجون في الفقر . إلى أن تذهب خرقا بالية بعد أن تكون قد عاشت عشرة أضعاف ما تحتمله ملابسنا في الوقت الحاضر . وما كان لذلك من سبب إلا أن الملابس كانت تغزل باليد . وقد خفّض ثمن الملابس وأكثر منها اختراع المغزل ذي العجلة الذي قامت عليه مصانع الغزل . وتلا ذلك اختراع لغازل الآلية بأنواعها المختلفة المتعاقبة وكلها اخترعت بدافع من الرغبة .

في الحصول على الربح الذي كان مضمونا نظرا لتزايد الطلب . و اخترعت الطاحونة الهوائية (التي خلعت اسمها على كل مصانع المنسوجات في البلاد الانجلوسكسونية) لتستخدم في إدارة آلات الغزل والنسيج التي كانت قد اخترعت حديثا . وبعد استخدام البخار زاد الإنتاج حتى أربى عن حاجة الاستهلاك . ولقد خلق التقدم المادى كثيرا من المشكلات الاجتماعية التي مازالت كثير من الدول تقاسى منها .

ومتى وعى الأطفال مثل هذه المعانى والمعلومات سهل عليهم فيما بعد فهم المشكلات الاجتماعية والاقتصادية التي يعانىها العالم في الوقت الحاضر .

٦ — موضوعات أخرى :

سبقت الإشارة في أول هذا الفصل إلى موضوع تطور وسائل النقل والمواصلات ، وهو موضوع ملائم جدا لتوضيح اثر احتكاك الشعوب وتبادل الثقافة . ولقد عالجناه بالتفصيل في آخر هذا الكتيب كنموذج لمعالجة هذه الموضوعات بحيث تكون مفهومة للأطفال دون سن الثانية عشرة .

وهناك موضوعات أخرى مفيدة كدراسة موضوع النار — أصولها والقوة المنبعثة منها . ويمكن تقديم هذا الموضوع للأطفال بتجارب عملية تبين كيف يمكن الحصول على النار بالاحتكاك بين قطعتين من الخشب أحدهما صلبة وأخرى لينية ، أو بقدح زنادر . ويتبع ذلك بدراسة لمواد الوقود الأولية كالخشب وفضلات الدواب المجففة ثم وقود الجهات القطبية وهو شحم الحيوان . ويتدرج من ذلك إلى تدخل كبير الحداد البدائى وأثر ذلك في إيجاد نوع قوى من النار ، وما أدى اليه ذلك من إمكان الحصول على نوع جديد من الآلات ، ثم يدرس تاريخ الفحم الذى استخدم وحده في إدارة الأفران إلى أوائل القرن التاسع عشر .

ودراسة استخراج الفحم تؤدي إلى قصة التعدين بما انبثوت عليه من مآسى استخدام الأطفال والنساء ، وهذه الدراسة تؤدي إلى قصة تحويل الفحم إلى كوك لإدارة الأفران الحديثة أو إلى غاز لإضاءة المدن . ويختتم الموضوع بذكر البترول وأهميته الاقتصادية في العالم الحديث .

ويتبع شئ من هذا الترتيب في دراسة موضوع الماء وطرق استخدامه من وسائل الري البدائية إلى مصانع القوة الكهر بائية المائية . ومثل ذلك يتبع أيضا في تاريخ المعادن .

ثم إن دراسة هذه الموضوعات وتتبع تطورها من قرن لآخر تساعد الطفل على فهم التقسيم الاصطلاحي للعصور التاريخية . فاصطلاحات مثل "العصور القديمة" و "العصور الوسطى" و "العصور الحديثة" و "التاريخ المعاصر" لا بد واردة في سياق الدراسة ، وبذلك يتكون في ذهن التلميذ إطار تندرج فيه المراحل التاريخية الأخرى في دراسته المستقبلية . ثم إن مثل هذه الدراسة لا تستلزم اصطلاحات تاريخية معينة بل يمكن معالجتها على أساس الاصطلاحات السائدة في كل قطر ، ففي الولايات المتحدة مثلا يقسمون التاريخ إلى عصور ما قبل التاريخ ، ثم عصر النمو والكشف ، ثم عصر الآلات ، وهو غير التقسيم المتبع في البلاد الأخرى .

٧ — استخدام التراجم :

تستخدم التراجم في كثير من البلدان كأساس لدراسة التاريخ في المرحلة الابتدائية نظرا لميل الأطفال الشديد إلى دراسة الشخصيات . على أن عدم نضج الأطفال يجعل استخدام هذه الطريقة محفوقا بكثير من المخاطر . ففي بعض الدول لا تعتبر قصص حياة كبار الشخصيات التاريخية تاريخا بمعنى اللفظ وعلى ذلك فهم يغيرون القصة ويضيفون إليها ما يرونه مساعدا للطفل على أن يخرج من القصة بمغزى خلقى . وفي جميع الأحوال نلاحظ ميلا نحو المبالغة في تبسيط الشخصية المترجم لها حتى تصبح إما خيرة لا نصيب لها من جانب الشر وإما شريرة لا تعرف معنى الخير . ومع ذلك فإن مهارة

المدرس كنفيلة دائماً بعرض قصة مبسطة لتاريخ حياة البطل الذي يختار للدراسة ليس فيها كل التفاصيل ، ولكنها في نفس الوقت لا تنجافي الحقيقة . ومتى اختيرت الشخصيات المدروسة من جميع الدول أو من عدد كبير منها ساعد ذلك على تكوين النظرة العالمية عند التلاميذ . ومن أمثلة هذه الشخصيات العالمية نانسن النرويجي ^(١) وباستير الفرنسي ^(٢) وولبرفورس الإنجليزي ^(٣) وسن يات سن الصيني ^(٤) .

وفي نظرنا أنه من الأفضل دائماً أن نعطي للتلاميذ في هذه السن تراجم لشخصيات مجهولة مثل ترجمة حياة فلاح في العصور الوسطى ، أو طفل أثيني عاش في عصر بركليس ، أو عبد من زراع القطن في أمريكا . فمثل هذه التراجم تتفق على اهتمام الأطفال بمعرفة أحوال الناس ثم إنها توسع أفقهم وتجنب مدرس التاريخ خطر الاضطرار إلى تغيير الحقائق في تراجم شخصيات العظماء بما يحملها تتفق ومدارك الأطفال .

(ثالثاً) تعليم التاريخ المتسلسل في المرحلة الابتدائية

عالجنا فيما تقدم دراسة التاريخ الإعدادية المناسبة للأطفال من سن الثامنة إلى سن الثانية عشرة ، بيد أنه من المرغوب فيه أن يتضمن منهج التاريخ في المرحلة الابتدائية شيئاً من التاريخ المتسلسل . ومع ذلك فإننا

(١) هو فردتجوف نانسن Fridtjof Nansen العالم والمكتشف النرويجي . ولد بأسلو في سنة ١٨٦١ وتوفي بها في سنة ١٩٣٠ . اكتشف جزيرة جرينلاند والبحار القطبية .

(٢) لويس باستير Louis Pasteur العالم الكيماوي الفرنسي . ولد في دول Dôle في سنة ١٨٢٢ وتوفي في فلتيف ليتانج Villeneuve-L'Etang في سنة ١٨٩٥ . وهو بأبحاثه في الخمائر والميكروبات والأمراض المعدية أشهر من أن يُعرف .

(٣) وليم ولبرفورس William Wilberforce من رجال الإصلاح الاجتماعي . ولد بمدينة هل في سنة ١٧٥٩ وتوفي في سنة ١٨٣٣ واشتهر بمجهوده في سبيل إلغاء الاتجار بالرقيق .

(٤) سن يات سن Sun Yat-Sen (١٨٦٦ — ١٩٢٥) سياي صيني دبر الثورة ضد المانشو في سنة ١٩١١ واختير رئيساً للجمهورية الصينية ، ولذا لقب بأبي الثورة .

ننصح بأن يؤخر هذا النوع من الدراسة إلى أقصى حد مستطاع نظرا للعوامل السيكولوجية التي سبقت الإشارة إليها .

وبالرغم من وجهة هذا الرأي فإنه في حالة انتهاء التعليم الإلزامي في سن الثانية عشرة يكون من الضروري أن نخصص سنة أو سنتان لدراسة التاريخ القومي . وفي هذه الحالة تقف دراسة الموضوعات التي سبق وصفها عند سن العاشرة أو الحادية عشرة .

ويجب على المدرس أن يتلمس المناسبات في سياق الدراسة لربط التاريخ القومي بالتاريخ العالمي وتختلف هذه الفرص لدرجة كبيرة باختلاف تاريخ القطر وباختلاف نوع المهجع الموضوع . على أن تاريخا قوميا مهما كان لا يعدم مناسبات تتيح فرصة إبراز القواعد العامة التي ذكرت في أول هذا الفصل عن طريق الإشارة إلى الموضوعات السابقة في سياق التاريخ القومي . ولا شك في أن كثيرا من هذه الموضوعات كتطور وسائل المواصلات أو الأزياء أو المساكن يمكن الإشارة إليها ولو بشكل مختصر ضمن أحداث التاريخ القومي لأي قطر .

أما في الأقطار التي يمتد فيها الإلزام إلى ما بعد سن الثانية عشرة أى التي فيها يحصل الأطفال على بعض التعليم الثانوي فإنه من الأوفق أن تستمر الدراسة الإعدادية للتاريخ عن طريق الموضوعات إلى سن الثانية عشرة ثم يُبدأ بعد ذلك في تعليم التاريخ القومي على نمط مسلسل .

(رابعاً) طرق تعليم التاريخ في المدرسة الابتدائية

قبل أن نبدأ في وصف طرق تدريس التاريخ بشيء من التفصيل يجب أن نُنبّه إلى أن التاريخ في هذه المرحلة الابتدائية يجب أن يغلب عليه الوصف والقصص في معظم الأحيان . أما التحليل والتعميم المجرد فيجب تجنبهما إذ إنهما من خصائص الدراسة التاريخية المتقدمة ولا يسهل فهمهما

على التلميذ إلا بعد أن يتجاوز مرحلة المدرسة الابتدائية بكثيره ومع ذلك فلا بأس من عمل بعض التحليل البسيط وسوق بعض التعميمات الواضحة مما لا يصعب إدراكه على الأطفال في سن الحادية عشرة أو الثالثة عشرة.

١ - الاستظهار :

من طرق التدريس التي ما زالت متبعة أن يطالب الأطفال بحفظ التاريخ عن ظهر قلب . وكثيرا ما يطالب المدرسون تلاميذهم باستظهار فصول برمتها من كتب مركزة ظانين أن تكرارها يساعد على فهمها . وقد حسنت هذه الطريقة قليلا عندما اقتصر استظهار التلاميذ على خلاصات للفصول لا الفصول نفسها . وقد حدث أخيرا أن طولبت بنت فرنسية في سن العاشرة من تلميذات إحدى المدارس الابتدائية بأن تعي في ذاكرتها هذه العبارة ” لم يكبد يبدأ القرون الأول قبل الميلاد حتى كان الرومان قد أحرزوا الزعامة في حوض البحر المتوسط “ . وعندما سئلت البنت عن معنى كلمة ” الزعامة “ ظهر أنه لم يكن عندها أقل فهم لهذا المعنى ولقد كان المعنى مشروحا بغاية الوضوح في صلب الفصل الذي كلفت بحفظ خلاصته ، ولكن عقلها الغض لم يستطع أن يربط بين ما ورد في الكتاب من شرح وبين هذه الكلمة الغريبة التي لم يسبق أن رأتها . وهذا المثال يبين أن طرق التعلم مهما حسنت قد تحتوي على مزالق تجعل نتائجها غير مرضية من الناحية التربوية إطلاقا .

ومع ذلك فلا توجد طريقة لتدريس التاريخ بحيث تعفى المدرسين أو التلاميذ من استظهار الحقائق الأساسية عن ظهر قلب . وبالرغم من أننا لا ننصح بمطالبة التلاميذ بحفظ فصل من كتاب أو ملخص لفصل عن ظهر قلب ، فإننا لا نرى مناصا من استظهار بعض الحقائق وبعض التواريخ لتكون معالم هامة تتركز حولها الحوادث والتواريخ فيما يستقبل من دراسة التاريخ . وحتى في أبسط الدراسات التاريخية يجب أن يتذكر التلميذ قليلا من الحقائق بتواريخها يضيف إليها حوادث وتواريخ عندما

يتقدم في الدراسة ، ولكنها يجب أن يحسن اختيارها . وعندما يعيدها التلميذ من الذاكرة شفويا أو كتابة يجب أن يتأكد المدرس أنه يفهمها فهما جيدا . وغالبا ما يفوت الأطفال أن يربطوا بين التاريخ والقرن الذي يقع فيه ، وواجب المدرس أن يعنى عناية خاصة بهذا القص . ومن الطرق المفيدة لضمان ذلك أن يعدّ المدرس في منتصف العام أو قرب نهايته جداول مقسمة إلى قرون ويطالب التلاميذ بملئها بأن يكتبوا أمام كل قرن الحوادث المهمة التي حدثت فيه وتواريخها .

٢ — الطرق القائمة على النشاط :

أسفرت جهود أولئك الذين حاولوا أن يوائموا بين طرق التعليم وسيكولوجية الطفل — أو على الأقل ما هو معروف منها في الوقت الحاضر — عن عدد من طرق التدريس يجمعها بوجه عام اصطلاح واحد هو ” الطرق الحديثة “ أو ” الطرق القائمة على النشاط “ . وترمى هذه الطرق كلها إلى إيقاظ ميل الطفل حتى يأخذ دورا إيجابيا في عملية التعليم .

(١) دراسة البيئة المحلية والبحث الشخصي :

أول وأهم قاعدة هي أنه يجب أن يوجه الأطفال إلى أن يشجعوا على الحصول على المادة التاريخية بأنفسهم ولأنفسهم . والمصادر الأصلية على جانب كبير من الأهمية في مادة التاريخ لأنها تحمل في نفسها أدلة وقوع الحوادث وهو أمر يهم الأطفال كثيرا . ولذا يجب أن تساعد الأطفال على أن يكتشفوا أدلة الحوادث حتى يحسوا بأن التاريخ شيء حقيقي .

ودراسة البيئة المحلية تتيح فرصا قيمة لهذا النوع من العمل . والمدرسون الأوروبيون يعرفون جيدا قيمة ما يمكن أن يتعلمه التلميذ من قرية قديمة أو من مدينة ترجع إلى آلاف من السنين ، من حيث توضيح المراحل المتعددة التي مرت بها المدينة الغربية . وفي مصر والهند وغيرهما من دول الشرقين

الأدنى والأقصى وكلها أقطار تطورت من مدنيات قديمة توجد الم المدن الحديثة التي تعج بكل مظاهر المدنية الحديثة جنباً إلى جنب مع طرق الحياة التي بقيت كما هي دون تغيير على مر القرون . فدراسة مثل هذه البيئات المحلية يتيح أمام التلاميذ فرصاً قيمة للكشف عن الماضي . ويجب أن يتضمن هذا العمل الذاتي من جانب التلاميذ زيارات للمتاحف والحفريات كلما أمكن ذلك ، فمثل هذه الأشياء تساعد التلاميذ على فهم طبيعة الحقيقة التاريخية وتذوق تفسير الحوادث التاريخية وكيف تعمل هذه التفسيرات ، والوقوف على احتمالات الخطأ الموجودة في كل تاريخ مكتوب . ولقد أكدنا عند الكلام على القاعدة الأولى من القواعد العامة أن خلق ملصقة النقد عن طريق دراسة التاريخ أمر من الأهمية بمكان .

وغنى عن البيان أن مثل هذا النشاط لا يمكن أن يكلف به صغار الأطفال ، وإنما هي ملائمة وقيمة بالنسبة للأطفال بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة ، ولذلك سيأتي تفصيل الكلام عنها في الفصل الثالث عند الكلام عن التعليم الثانوي .

ودراسة البيئة المحلية يمكن أن تنتهي بتعصب محلي ، على أن حدوث ذلك ليس أمراً لازماً متى عنى المدرس بتوجيه اهتمام تلاميذه من البيئة المحلية إلى البيئة القومية ثم إلى البيئة العالمية خلال الزيارات إذا أمكن ، وإلا فخلال الدراسة .

(ب) جمع الصور :

ومع أن مثل هذه الزيارات وسيلة فعالة لتوسيع أفق الأطفال إلا أنها ليست دائماً سهلة الإعداد نظراً لضيق الوقت من جهة وضيق ذات اليد من جهة أخرى ، وهي فوق ذلك لا تناسب الأطفال دون سن الحادية عشرة .

وهذه الصموبات لا توجد في حالة الصور. فالكتب المدرسية الحديثة في كل الأقطار ذات الطباعة المتقدمة موصحة بصور كثيرة، والاتجاه الآن أن تستخدم صور الأشياء الأصلية بدلا من الرسوم اليدوية. وهذا الاتجاه النافع يجب تشجيعه بتفضيل الكتب ذات الصور الفوتوغرافية التي تمثل الأشياء الأصلية عند اختيار الكتب للمدارس الابتدائية، والسائد أن المدارس يجب أن تجمع مجموعة من هذه الصور متى أمكن ذلك. وليس ضروريا أن يتكاف هذا نفقات فوق طاقة المدارس، إذ أن مثل هذه المجموعات تبدأ عادة بتكليف التلاميذ جمع الصور من بيوتهم ومن أصدقائهم ومن الجرائد القديمة والمجلات وفيها صور تاريخية من كل نوع. وسيدعش المدرس لعظم المجموعة التي ستكون لديه متى انتبه التلاميذ إلى فائدة جمعها، ووقفوا على وسائل ذلك، وابدأ نجحت بعض المدارس في ذلك نجاحا باهرا وستزداد المجموعة بمضى السنين. ومتى شئت الصور في ظهور من الورق المقوى ورتبت حسب الموضوعات كانت مادة قيمة لتوضيح التاريخ. ويمكن أن يجد الأطفال مساعدة قيمة من والديهم في عملية التثبيت متى كانت ظروف المنزل ملائمة، أما التبويب فيجب أن يتم في المدارس. وهذا النوع من طريقة التعليم يمكن أن يكون أساسا لأنواع مختلفة من النشاط. وفي بعض الدول يعنى الناشرون بطبع مجموعات من الصور من هذا النوع مثل سلسلة بوسطن المصورة^(١). ومثل هذه المجموعات ذات صبغة عالمية ورخيصة الثمن، ومع ذلك فهي مازالت فوق متناول كثير من المدارس خصوصا في المستوى الابتدائي.

(ج) المعارض والرسوم التي يرسمها التلاميذ بأنفسهم:

وتم نشاط قيم آخر هو عمل معارض وقتية تضم أشياء من مختلف أقطار ويمكن إقامتها في الفصل أو في مدخل المدرسة. وكثير من الأطفال يعتمدون

(١) Boston Prints Series • أنظر قائمة الكتب في آخر الكتاب.

غالبا على حاسة البصر في تكوين الصور الذهنية وهؤلاء قلما يفسون ما رأوه فتعلموه بهذه الطريقة خصوصا إذا اشتركوا بأنفسهم في إعداد المعرض وترتيبه .

وهناك الرسوم التكوينية^(١) التي كثيرا ما تستعمل في تدريس التاريخ، وهي ليست بذات قيمة كبيرة من الناحية الفنية على وجه العموم . وليست دقيقة من الناحية التاريخية، ولكنها مع ذلك عظيمة الانتشار بين الأطفال لأنها تساعد على أن يتعلموا بطريقة بصرية تؤدي بهم إلى فهم الحقائق . والصور التي يرسمها الأطفال بأنفسهم تؤدي إلى نفس النتيجة، ولكنها أفضل من الأولى لأن الأطفال يتعلمون بمجهودهم الذاتي مهما كان رديئا أكثر مما يتعلمون من مجرد النظر إلى صور مطبوعة . ولن تتأثر الدقة التاريخية بدرجة خطيرة متى أمر المدرس تلاميذه بالحقائق المتعلقة بموضوع الصورة مما يكون عادة في متناول الفنان الذي يعيد تكوين المنظر .

وقد يعترض على ذلك بأنه ليس كل التلاميذ ذوي مواهب فنية في الرسم . والأصوب أن يقال إن بعض التلاميذ أهملوا ممارسة الرسم، إذ الواقع أن كل الأطفال حتى سن الثامنة يميلون إلى أن يخططوا ويرسموا متى أتيت لهم الفرصة . والشواهد عن هذه الفاعلة قليلة . ثم ينصرف بعض الأطفال بعد ذلك عن هذه الطريقة من التعبير . وحتى هؤلاء الذين فقدوا مهارتهم يمكنهم أن يكفوا بعض الأعمال كتخطيط جدول التواريخ حتى يرسمها الموهوبون من التلاميذ .

وعرض رسوم التلاميذ يتيح الفرصة للمدرس لأن يفحص دقة تصورهم للأشياء التاريخية عن طريق مقارنة ما رسموه بالأصول التي حاولوا التعبير عنها، فهذا النوع من النشاط يهيئ للأطفال أولى خبراتهم في النقد التاريخي

(١) Reconstructions و يقصد بها رسم صورة لحادثه على أساس ما لدينا من أوصافها

في كتب التاريخ .

(د) الخرائط الزمنية :

إن الخرائط الزمنية التي يعملها التلاميذ — لا المطبوعة — أساسية لتكوين حاسة الزمن عند الأطفال ، فعند معالجة الموضوعات الإحصائية التي سبق الكلام عنها يجب أن يسجل كل منها على شكل جدول زمني^(١) أو جدول زمني مقارن^(٢) أو عليهما معا ، وفي السنة التالية يمكن مقارنتها بجدول يعمل لموضوعات جديدة .

وقد يتبين المدرسون أن قصر الوقت يحول دون عمل هذه الخرائط في الفصل . على أنه يمكن التغلب على هذه الصعوبة بتجزئة العمل . ويمكن تقسيم الخريطة الزمنية إلى أجزاء منفصلة متساوية كل منها يمثل قرنا من الزمان ، وتوزع الأجزاء على التلاميذ ويكلف تلميذ أو اثنان بإعداد جزء منها في المنزل . إنهم ليسرون من ذلك لأنه يشعرون بأنهم يعملون شيئا من أجل المجموع . وتكمل الخريطة بواسطة مجموعات من التلاميذ تتفاوت كل منها في المهارة بحيث يعمل كل تلميذ ما يحسنه من رسم الخطوط الى كتابه التواريخ الى تسجيل الحوادث . وعندما يتم عمل كل الأجزاء يلصق بعضها بجوار بعض بالترتيب المطلوب ، فتكمل الخريطة ويمكن استخدامها متى روعيت فيها النسبة من أول الأمر .

(هـ) طرق أخرى :

وبالإضافة إلى إعداد الخرائط الزمنية والخرائط الزمنية المقارنة التي تساعد على الدراسة التاريخية المتقارنة يمكن أن نذكر طرقا أخرى تحقق حاجة الأطفال إلى النشاط .

وفقرة ما قبل التاريخ على وجه الخصوص مناسبة للنشاط العملي . ويمكن أن يبحث الأطفال عن أنواع الصخور التي كان يستعملها الإنسان البدائي

(١) Chronological

(٢) Synchronological

كالصوان . ويمكنهم أن يتعلموا كيف يوقدون النار بإحداث الاحتكاك بين قطعتين من الخشب ، وسيلاحظون أن الحرارة لا بد حادثة حتى ولو لم ينجحوا في إحداث نار . ويمكنهم أن يصنعوا سلالا ومحفات من النباتات المتسلقة أو يحاولوا معالجة جلد حيوان صغير . إن مثل هذا النشاط لينبئهم عن صعوبات الإنسان البدائي الذي مهد طريق المدنية ويقنعهم بقيمة عمله أكثر من الكلمات . وعندما يدرسون موضوع الطعام يمكنهم أن يذروا القمح والذرة ولو في صندوق من الخشب ثم يمكنهم أن يحصدوا محصولهم الصغير بعد ذلك . فإن كان المحصول ضئيلا أمكنهم أن يكلوه بحبوب من السوق ويطحنوها بالأساليب البدائية . وسيلاحظون بأنفسهم الفرق في الصعوبة بين هذه الطريقة وبين طحن الحبوب في مطحن حديث ترتب لهم زيارته . ويمكن أن يرتبط بذلك فلاحه البساتين والتدير المنزلى . ومرة أخرى يُدفع التلاميذ إلى الاحتكاك بالحقائق بدلا من سماع وصفها بالفاظ مجردة كثيرا ما تكون عديمة المعنى لهؤلاء الأطفال .

والارتباط بين هذه الأعمال اليدوية وبين العمل الفكرى فى غير حاجة إلى بيان . ويستطيع الأطفال أن يكتبوا بطاقات تصف تجاربهم وزياراتهم وتسجل مصادفوه من الصعوبات ، وما عن لهم من الملاحظات . ويمكن أن يتعلموا كيف يربون هذه البطاقات على أساس الكتاب الذى قرأوه أو الدروس التى أعطاهم إياها المدرس . وهذه طريقة أخرى للتعرف على الطريقة التاريخية وممارستها .

وبالإضافة إلى هذا العمل الفردى من جانب التلاميذ فهناك بعض النقاط التى يجب أن يعمد المدرس إلى شرحها بنفسه فالصور التاريخية التى سبقت الإشارة إليها يجب أن تناقش بعناية زائدة ، ويسجل التلاميذ متى زادت سنهم على اثنتى عشرة سنة على بطاقات مخصص ملاحظات المدرس ويبقى عليه مراجعة دقة ما دونه .

ويمكن أن يقدم للتلاميذ الأكبر سنا بعض مقتطفات من النصوص التاريخية الأصلية ، وهي من ضرورات أى دراسة تاريخية حقيقية . ومع أنه لا يمكن التوسع فى استعمال هذه النصوص فى هذه السن المبكرة إلا أن بعضها متى أحسن اختياره يمكن أن يكون فى متناولهم فيكتبوه على بطاقات ويقرأوه .

وكل هذه الطرق تضع الكتاب المدرسى فى مكان ثانوى من الأهمية . وليس معنى هذا أن الكتب المدرسية الجيدة مديمة القيمة وإن كان بعض المدرسين لا يلجأون إلى استعمالها إطلاقا ويفضلون عليها مكتبة الفصل ، يرجع التلاميذ إلى ما فيها من كتب لاستيضاح ما يعنى لهم من المسائل .

٣ — الطريقة المقارنة :

أن مرور الزمن والتطور الاجتماعى للإنسان لا يمكن أن يفهم جيدا إلا عن طريق دراسة الأحداث التى صرت بعضها البعض فى المراكز المختلفة للبلدية ، ومقارنة النواحي المختلفة لحياة المجتمعات الإنسانية فى سياق تطورها . وهذا النوع من الدراسة إنما يقع فى مجال الدراسة التاريخية الراقية ، ولكن بعضه يدخل فى مقدور أطفال المدرسة الابتدائية متى احتوى على أنواع بسيطة من المقارنات .

خلاصة

إن اللجنة لتأمل أن يكون فى هذه الاقتراحات السابقة الخاصة بطرق التدريس ما يعين مدرسى التاريخ بالمدارس الابتدائية على أداء مهمتهم . ولا شك فى أن كثيرا من هؤلاء المدرسين فى غنى عنها لأنهم قد كونوا لأنفسهم خبرة واسعة فى طرق النشاط أقاموها على ما عرفوه من سيكولوجية تلاميذهم .

على أنه يجب التنبيه إلى أن تقرير النظرية العالمية إنما مرده إلى منهج التاريخ أكثر منه إلى طرق تدريسه. لأن المنهج هو الذي يحدد المادة التي تختار للتعليم. وإذا لم يسترشد هذا الاختيار بالقواعد العامة التي سبق عرضها في الفصل الأول، فإن دراسة البيئة المحلية والمعارض وغيرها من أوجه النشاط المقترحة لا يمكن أن تؤدي إلى ترويض الأطفال بنظرة صحيحة عن تاريخ الإنسانية الغابر، ولا يمكن أن تقرر في نفوسهم عاطفة الأخوة الإنسانية التي تجتاز الحدود القومية.

الفصل الثالث

تدريس التاريخ في المدارس الثانوية

(أولا) المنهج

١ - عرض عام :

الدراسة التاريخية التي سبق وصفها في الفصل السابق تكفي كأساس للتلاميذ الذين يجتازون في تربيتهم المرحلة الابتدائية وكذلك الإغلبية التي تقنع من التربية بهذه المرحلة ، كما تكفي كأساس جيد تقوم عليه الدراسة التاريخية في المدرسة الثانوية .

ومما يؤسف له أن مناهج التاريخ للمدارس الثانوية في معظم الدول جامدة وملزمة للمدرس أكثر من مناهج المدارس الابتدائية . وقد وضعت هذه المناهج في معظم الحالات وفكرة الامتحانات ماثلة في الأذهان . وامل من أبرز أغراضها إعداد التلاميذ لامتحان إتمام الدراسة الثانوية الذي يخولهم حق القبول بالجامعات . وقد قصد بهذه المناهج أن تكون وسائل لإعداد التلاميذ للاستفادة من التعليم الجامعي وإن كان ما يعتبر كافيا لهذا الإعداد يختلف من قطر إلى آخر .

ولقد بدأ الناس في بعض الدول ينظرون إلى التعليم الثانوي أو على الأقل للمرحلة الأولى منه ، على أنها جزء لا يتجزأ عن التعليم الإلزامي . وهذا الاتجاه له أثر كبير على المناهج إذ استقل كثير منها عن ما تطلبه الجامعة ومع أننا نأمل أن يزداد هذا الاتجاه انتشارا وتدعيا إلا أننا لا يمكن أن نغفل الموقف الحاضر في معظم الدول .

وتقوم مناهج التاريخ للدارس الثانوية على وجه العموم على التاريخ القومى للدولة التى وضع المنهج من أجلها ؛ ومع ذلك فهو يشمل كثيرا من تاريخ الأمم الأخرى ، إما لاعتبار ذلك أمرا مرغوبا فيه لذاته ، أو لأن تاريخ الأمة يتحتم التعرض لتاريخ غيرها من الأمم . فبعض الدول تحاول أن تعطى التلاميذ فكرة عن تاريخ العالم بوجه عام بواسطة إدماج تاريخ الأمم المختلفة فى المنهج . ونجد هذا الاتجاه متبعا فى هولندا وبلجيكا وإلى حد ما فى سويسرا ؛ وذلك لأن هذه الدول اتصلت بكثير من الأحداث التاريخية الكبرى . أما منهج التاريخ بفرنسا فع اتساعه لا يحتوى إلا على النذر اليسير من تاريخ الولايات المتحدة الأمريكية أو تاريخ روسيا . وعلى العكس من ذلك يحتوى على قسط كبير من تاريخ إنجلترا وإيطاليا وألمانيا . أما فى مصر فيقتصر منهج التاريخ للسنة الثالثة على تاريخ الغرب فيشتمل على دراسة النهضة الأوروبية ونمو النظام البرلماني والثورة الفرنسية والحركة الاستقلالية فى الولايات المتحدة . وبعد دراسة التاريخ المصرى الحديث فى السنة التالية تخصص السنة الخامسة لدراسة تاريخ القرن التاسع عشر فى أوروبا . ولا يتعرض المنهج لتاريخ الشرق الأقصى ولا يشير بعد ذلك لتاريخ أمريكا^(١) . وفى دول أمريكا اللاتينية يدرس التاريخ الأوروبى مع التوسع فى تاريخ أسبانيا والبرتغال ؛ ويخصص حين كبير لتاريخ القارة الأمريكية . وفى الملكات البريطانية يدرس تاريخ إنجلترا بالتفصيل . وعلى العكس من ذلك تقتصر بعض الدول عامدة على دراسة تاريخها القومى فلا يشار إلى تاريخ العالم أو تاريخ الأمم الأخرى إلا اذا لزم ذلك لتوضيح حوادث تاريخها القومى .

وفى بعض الدول تعطى دروس مستقلة لكل من التاريخ القومى والتاريخ العالمى . فمثلا فى الولايات المتحدة يدرس التاريخ فى ثلاث سنوات من الأربع السنوات التى تشتمل عليها الدراسة الثانوية . ويخصص سنتان

(١) هكذا كان المنهج وقت تأليف الكتاب وسيغير على ضوء نظام التعليم الجديد . والاتجاه نحو التوسع فى تاريخ العالم مع عدم المساس بالتاريخ القومى المصرى . (المترجم)

منها للتاريخ الأمريكي القومي مع العناية بإبراز فضل المدنيات الأخرى والشعوب الأخرى وكذلك يوضع التاريخ القومي في إطار من التاريخ العالمي . ويدرس معظم التلاميذ لمدة عام تاريخ أجزاء العالم الأخرى . وفي بعض الحالات تكون هذه الدراسة منصبية على أمريكا اللاتينية أو إنجلترا ، ولكنها على وجه العموم تتخذ شكل دراسة في تاريخ العالم . ويضاف الى ذلك أن بعض التلاميذ يحصلون بعض المعلومات عن تاريخ الأمم الأخرى في سياق دراسة عامة في المواد الاجتماعية تعرف عادة باسم " مشكلات الديمقراطية " .

ولم تر اللجنة التي باسمها صدر هذا الكتاب نفسها مستعدة لأن تقر ما إذا كان الأفضل لغرض تقرير فكرة التفاهم العالمي أن تتبع المناهج التي تقوم على التاريخ القومي ثم تتسع حتى تشمل معالم التاريخ العالمي ، أو أن توصي بتقرير منهجين معا أحدهما للتاريخ القومي والآخر للتاريخ العالمي . واللجنة تشعر أن هذه المسألة على جانب كبير من الأهمية وترجو أن توليها حلقات المناقشة التابعة لهيئة اليونسكو عناية خاصة .

(١) نظام الدورات :

يسير منهج التاريخ في بعض الدول في سلسلة من الدورات . ففي فرنسا يتكون منهج المدارس الثانوية من دورتين . ففي المرحلة الأولى أو الدورة الأولى يدرس التلاميذ تاريخ فرنسا بتفصيل أكثر من تاريخ بقية أوروبا . وفي المرحلة الثانية أو الدورة الثانية يدرسون تاريخ أوروبا مفصلاً أكثر من تاريخ بقية العالم . وفي كل من الدورتين يفصل الكلام عن بعض الموضوعات ويختصر عن بعضها الآخر .

ونظام الدورات هذا ما هو إلا محاولة للمواءمة بين التدريس وبين نمو التلاميذ العقلي الذي يختلف كثيراً بين سن الثانية عشرة وسن الثامنة عشرة ، وهي الفترة التي يستغرقها التعليم الثانوي في أغلب الحالات . ففي الدورة الأولى لا يمس التاريخ الحديث إلا لما فتكون معالجته على سبيل التلخيص . وبعض حوادث التاريخ الحديث ما زال لها أثر كبير في الحياة السياسية

المعاصرة، ومن ثم يجب أن تدرس بكثير من العناية. ويعتقد بعض المدرسين أن الأطفال دون سن الخامسة عشرة لم يبلغوا بعد من النمو درجة تمكنهم من فهم دلالة الحوادث الحديثة فهما كاملاً أو من معالجتها معالجة موضوعية وعلى ذلك فإن مثل هذه الحوادث توضع في موضعها في أثناء دراسة الدورة الأولى وتعالج معالجة سطحية، وإنما وضعت في المنهج لأن كثيرين من التلاميذ يتركون المدرسة الثانوية في سن الخامسة عشرة ليلتحقوا بالصناعة وينقطعوا عن دراسة التاريخ من بعد، ويعتقد بعض المدرسين أنه لا ينبغي لأمثال هؤلاء أن يتركوا المدرسة بدون أن يستعرضوا المشكلات الحديثة.

وعندما يبلغ التلاميذ مرحلة الدورة الثانية من منهج التاريخ بين سن الخامسة عشرة وسن الثامنة عشرة يدرسون العصور التاريخية الأولى بكثير من الاختصار، ويفصلون الدراسة في موضوعات التاريخ الحديث. ويعتقد هناك أن هذا الجزء من المنهج على جانب من الأهمية لأوائك الذين قد يلتحقون بالجامعات.

(ب) طريقة المشكلات :

وصواء اتبعت طريقة الدورات أو لم تتبع فإن التاريخ يعالج على أساس التسلسل الزمني في المدارس الثانوية في معظم الدول. وهذا معناه أن كل مسائل التاريخ في عصر من العصور يدرسها التلاميذ على أساس الترتيب الزمني. وفي بعض الدول تتبع الطريقة التي وصفناها للمدارس الابتدائية في السنوات الأولى من المدارس الثانوية. وفي هذه الحالة تكون الموضوعات التي تختار للدرس أرقى من الموضوعات التي اختيرت للمدارس الابتدائية. ومن أمثلة الموضوعات التي تصلح لهذه المرحلة "كيف حكم الإنسان نفسه في مختلف العصور"، "البحث وراء العقيدة الدينية على مر العصور"، "مشكلات عصر الذرة".

ويظهر من هذه الأمثلة أنه متى استمرت طريقة المشكلات في المدارس الثانوية وجب أن تنحى العناية إلى الحوادث السياسية والحربية بما لم يكن

يصح في المرحلة السابقة، ولم تعد طرق الحياة والعادات والفنون والمباني تنال من الاهتمام ما كانت تناله في المدارس الابتدائية . وهذا الانتقال ضروري إذا أريد للتلاميذ أن يكتسبوا القدرة على التفكير السياسي تدريجاً، وأن يكونوا في مرحلة الرشد مواطنين أكفاء في المجتمعين القومي والعالمي .

٢ — طرق توضيح القواعد العامة لدراسة التاريخ :

هذا العرض المقتضب لأهم أنواع المناهج التاريخية في المدارس الثانوية في مختلف أجزاء العالم في الوقت الحاضر يظهرنا على أن هناك كثيراً من أوجه الخلاف وكثيراً من أوجه الشبه . وفُرض تقرير القواعد العامة التي سبق تقديمها متوفرة في جميع هذه المناهج على السواء . وفيما يلي بعض الأمثلة المادية التي توضح كيف يمكن تحقيق ذلك . ومع أن هذه الأمثلة قد لا تكون صالحة للتطبيق في كل مكان إلا أنها قد توحى للدرسين في كثير من البلاد بأمثلة أخرى تناسبهم .

(١) البحث عن الحقيقة :

يمكن توضيح القاعدة الأولى الخاصة بالبحث عن الحقيقة التاريخية بأن نظهر اتلاميذ دلي كيف أن البحث الحديث القائم على الوثائق قد ألقى ضوءاً جديداً على كثير من الحوادث التاريخية فغير ما كان . معروفاً عنها . خذ مثلاً كيف أن البحث الحديث قد غير وجه الحق في كثير من مظاهر الثورة الفرنسية كما حدث في الدور الذي لعبه دانتون . وأمثلة هذا كثيرة في التاريخ المعاصر . على أنه إذا كان المدرس ينجش ضرب الأمثلة من الحوادث القريبة التي تثير شعور البعض فإن في التاريخ القديم كثيراً من الأمثلة التي تغني عن الأمثلة المتصلة بعواطف المعاصرين . ولنضرب لذلك مثل الكشوف الأثرية الحديثة ككشف مقبرة الملك توت عنخ أمون وقصة الملك اخناتون التي أمكن تركيبها بالرغم من كل المحاولات التي عملها كهنة طيبة لإخفاء أمرها إلى الأبد .

(ب) التاريخ كعملية تطورية :

ليس من الصعب أن نجد أمثلة كثيرة توضح لتلاميذ المدارس الثانوية كيف أن التاريخ عملية تطور . فيمكن توضيح ذلك من تاريخ أى أمة أو حتى بتاريخ أى إقليم أو مدينة أو قرية . فالاختلاف بين مستويات المعيشة والتغيرات التى حدثت فى الأشياء المادية بل وفى ميدان الفكر كلها تبين عملية التطور . ثم أن تاريخ الدول التى ارتقت بسرعة ملحوظة يمكن أن يلخص عملية التطور بشكل أخاذ كما هى الحال فى استراليا حيث يعيش أهل البحر المحرق بجوار أصحاب المدينة الحديثة . على أنه يجب أن نحتاط حتى لا يظن التلاميذ أن التقدم لا بد حاصل ، أو أنه لا مفر منه ، بل يجب أن نجعلهم يفهمون أن المستقبل يتأثر بالماضى والحاضر ، أما التقدم المطرد فتوقف تماما على درجة النجاح التى تصادف الإنسان فى علاجه لمشكلات العصر الذى يعيش فيه .

(ج) التأثير المتبادل بين الأمم والشعوب :

ومن أمثلة القاعدة العامة الثالثة وهى الخاصة بحاجة الأمم بعضها إلى بعض وبالتأثير المتبادل ، تاريخ أصحاب دائرة المعارف فى فرنسا فى القرن الثامن عشر ، فقد بدأت حركتهم إلى حد ما فى إنجلترا وانتشرت فلسفتهم فى جميع أنحاء أوروبا ، وكان لها فضل فى كفاح الأمريكين فى سبيل استقلالهم الذى أثر بدوره فى حوادث فرنسا . ولقد كانت لأفكار الثورة الفرنسية التى اشتقت من أصحاب دائرة المعارف قوة الانتشار حتى لقد وجهت أحداث أوروبا فى عام ١٨٣٠ و ١٨٤٨ التى تعدى أثرها حدود القارة الأوروبية . ويمكن أيضا أن نلفت الأنظار إلى المحالفات التى عقدت فى نفس العصر كذلك التحالف بين الحكومة الفرنسية فى عهد لويس فيليب والحكومة الإنجليزية التى لم يكن إلا محاولة لتكوين جبهة من الممالك الدستورية ضد جبهة الحكومات الاستبدادية . وفى مثل هذه الحالة يمكن أن نشير إلى أن التحالف لم يدم أمام ضغط المصالح المادية

المتعارضة وعدم الثقة المتأصل . وقد تكون كل هذه الأشياء مسطورة في كتب التاريخ في الوقت الحاضر إلا أن دلالتها قد تفوت عقل الطفل إذا لم يعن المدرس عناية خاصة بإبرازها .

وتم مثال آخر عظيم الفائدة نجدة في تاريخ الإسلام . ففي الوقت الذي خيمت فيه عصور الظلام على أرجاء الغرب كانت المدنية الإسلامية مزدهرة في الشرق وفي أسبانيا . واقد تعلم أهل الغرب في أثناء الحروب الصليبية وعن طريق احتكاكهم بالمسلمين في أسبانيا علوم الإسلام وفلسفته التي أقامها المسلمون على علوم الإغريق وفلسفتهم . ولقد كان هذا من أهم مصادر النهضة الأوروبية في القرن الخامس عشر .

والغرب مدين للشرق إذ أخذ عنه الكتابة التي اخترعها الشرقيون والرياضيات التي سبوا بها غيرهم . وهذا مثال جيد أيضا لتبادل الثقافة . والشرق في هذا العصر يسترد بعض ما علمه للغرب إذ يأخذ عنه الاختراعات التي أبتكرها الغربيون .

ويجب أيضا الإشارة إلى التبادل الفني بين الأمم . ومن أبرز الأمثلة على ذلك فن النهضة في أوروبا والتقدم الفني في أثناء القرن التاسع عشر . ومن الأمثلة الممتعة أن يعلم التلاميذ أن حركة التأثيرين في الرسم ترجع إلى حد ما إلى تأثير الفن الياباني والفن الصيني .

(د) أهمية العوامل الاجتماعية والاقتصادية :

يجب أن نتعهد هنا اهتمام التلاميذ بالمسائل الاجتماعية والاقتصادية الذي بدئ في إثارتها في المدرسة الابتدائية . ومن الممكن أن نتناول العوامل الاقتصادية بشيء من التفصيل في هذه المرحلة . وقد كان لهذه العوامل أثر في العلاقات بين الأمم فلنكم سببت من العداء ومن التعاون بين الدول ذات المصالح الاقتصادية . فالحاجة إلى المواد الخام والأسواق كانت من أهم الأسباب التي أدت إلى الاستعمار والتنافس بين الأمم . ومن جهة

أخرى فإن الحاجة إلى تبادل السلع والمخارج والخامات أدت إلى كثير من التعاون الاقتصادي بين الدول . وليس من شك في أن هذا العامل هو وراء ما تشعر به الشعوب في الوقت الحاضر من احتياج بعضها إلى بعض . وفي التاريخ القومي لأي شعب أمثلة كثيرة لاتجاهات التعاون والاتحاد .

(هـ) أهمية العوامل الفكرية والروحية :

أما القاعدة العامة الخامسة الخاصة بالعوامل الفكرية والروحية فيمكن توضيحها بتاريخ الديانات الكبرى بشرط ألا يعالج الموضوع بشكل متقطع ، وأن يتصل إلى أن يتناول أحدث التطورات . فلقد انتشر الإسلام في الشرق في العصور الوسطى وتأصل في جهات عديدة كأسبانيا وما زال من أهم القوى التي تحرك العالم في الوقت الحاضر . ويجب أن يعرف التلاميذ كيف يلتقي المسلمون من جميع أنحاء العالم في مكة في موسم الحج وكيف تتأثر المسائل الدولية باتحاد المسلمين وتماسكهم . ومن أبرز الأمثلة أيضا تاريخ الكنيسة الكاثوليكية وسياسة الفاتيكان خصوصا بعد أن فقد رجال الدين سلطتهم الزمنية في إيطاليا ، ثم التطورات الأخيرة للحركات الاجتماعية المسيحية وقوة الكنيسة في أمريكا مع تعدد مذاهبها . كما ينبغي أن نلفت نظر التلاميذ إلى أن هاتين الديانتين العظيمتين ما زالتا تحتفظان كثيرا من الناس الذين يتولون إليهما من الديانات الأخرى في جميع أجزاء العالم .

ومن الأمثلة التي تثير اهتمام التلاميذ أثر حركة البر والإحسان الحديثة في إصلاح السجون . ويتصل بها مجهودات جمعية الصليب الأحمر العالمية ومنظمة الكويكرز لإنقاذية ^(١) ويمكن الإشارة إليهما حتى تستمر القصة إلى الحاضر .

ولقد كان أثر النظريات العلمية بارزا جدا في خلال هذا القرون ، ولن تكون أية قائمة بأسماء رجال العلم إلا قائمة عالمية ، ولن تقتصر نتائج

Quaker Relief Service ^(١)

الكشوف والمخترعات العلمية التي ترجع إلى كشوف واختراعات سابقة ساهمت فيها أكثر من أمة ، على الدول التي بلغ فيها الكشف أو الاختراع كماله .

وفي تاريخ كل دولة في القرن العشرين أمثلة عديدة لهذا . وليس من يشك في تأثير البحث العلمي وإن كان هناك تقصير في إبراز أهميته للتلاميذ المدارس .

(و) الكفاح من أجل التسامح والسلام :

إن تاريخ التعصب يمكن تتبعه من أيام الاضطهادات الدينية التي اقترفها المسيحيون واليهود والوثنيون في عصر الإمبراطورية الرومانية إلى الصراع بين البروتستانت والكاثوليك الذي استمر في دول كثيرة لقرون عديدة . ومن أمثلة الاضطهاد التي تحدث أثرا عميقا في التلاميذ قصة ميخائيل سيرفيه Servet الذي أحرقه أتباع كلفن لأنه لم يكن سذبا بالقدر الذي يرضيهم ، وقصة جاليليو الذي حبس لأنه قال إن الأرض تدور مخالفا منطق الإنجيل الذي وصف يوشع بأنه أرقع الشمس عن الدوران . ويمكن للدرسين أيضا الإشارة إلى كفاح فولتير في القرن الثامن عشر من أجل التسامح وما تلا ذلك من الإصلاحات التشريعية في هذه الناحية في أقطار مختلفة . ويمكنهم أيضا أن يثيروا إلى ظهور التعصب ثانية في أيامنا على شكل التعصب للجنس ونبذ بعض الطوائف واضطهاد الساميين .

فإذا فضل المدرس أن يتناول موضوعات أقل اتصالا بالعواطف أمكنه أن يعالج حوادث التناحر في العصور القديمة في التاريخ الإغريقي مثلا كالصراع بين أثينا وإسبرطة وأثينية أثينا في عصر بركليس — تلك الأثينية التي أفقدتها صداقة كثير من المدن المتحالفة معها في أثناء حرب البلوونيز ، أو موجة الاضطهاد التي ترتب عليها موت سقراط .

ويجب أن يُبذل الجهد حتى لا تقف ملاحظة التلاميذ عند حد النتائج الضارة للتعصب بل تتعداه إلى ملاحظة كيف أن ناسا كاخفوا ضد الاضطهاد وضد التعصب عصرًا بعد عصر. وفي تاريخ كل أمة أمثلة كثيرة تساعد التلاميذ على أن يتبينوا أن على حدودهم تعيش أمم مسالمة بعد أن كانت من ألد أعداء الوطن . وعلى هذا النحو ليس من المستحيل التغلب على التعصب وعدم الثقة والتنافر الموجود بين الشعوب في الوقت الحاضر .

وموضوع الحرب كثيرا ما يتلاءم وميل التلاميذ خصوصا البنين وإن كان هذا قد قل الآن في أوربا والصين نظرا لأنه ما من أسرة هناك إلا وأصابها شر من جراء الحروب الأخيرة . ومهما بلغ من اهتمام بعض التلاميذ بموضوع الحرب فإن هذا البعض يستطيع أن يقنع نفسه بألا فائدة ترجى من نوع من العلاقة بين الناس تدمر في بضعة سنوات ما بنته الأمم في قرون في بعض الأحيان . ومن السهل استخلاص أضرار الحروب من دراسة ما أحدثته حروب البلو بونيز من التخريب في أتكأ أو ما آلت إليه منشآت الرى في الجزيرة بعد غارة تيمورلنك — تلك المنشآت التي جعلت هذا الإقليم من أخصب بقاع العالم في العصر القديم . وفي بعض الأحيان يبغض الأطفال فكرة الحرب لما تحدثه من خراب حتى أنه ل يبدو لهم أنه من غير المعقول أن تعتمد أمم إلى ما يسبب قيام حرب . على أنه على المدرسين أن يفهموا التلاميذ الأسباب التي تجعل الحروب سواء كانت أهلية أو دولية أمرا لا مناص منه ، كما أن عليهم أن يقتنعوا بأن الحرب خير من السلم في بعض الحالات كأن يحتل أرض الوطن مستعمرا أو يعتدى على كرامة الأمة معتد .

وعندما تُتناول الجهود التي بذلت لإقرار السلام يجب ألا نقف عند العصور الحديثة . ويمكن أن تبدأ القصة بالمؤتمر الديني الذي عقده الإغريق في دلفى ^(١) ثم تتابع خلال القرون حتى تصل إلى منظمة الأمم المتحدة في أيامنا هذه .

ولعل صعوبات تدريس موضوع الحرب والسلام قد ظهرت مما سبق حتى في حالة التلاميذ في سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة . ويجب على المدرسين أن يتجنبوا الدعاية . بل يجب أن يتركوا التاريخ يتحدث عن نفسه ، ويجب أن يشجعوا التلاميذ على أن يستنبطوا لأنفسهم النتائج كما لا يجب أن يستغلوا التاريخ لنأييد دعاوى وأفكار يشعرون بوجاهتها .

من المأمول أن توجد مثل هذه الأمثلة التي سبق عرضها في مقررات التاريخ للدارس الثانوية في كل الدول . على أن كثيرا مما قلناه يتوقف على طبيعة المقرر . ومن المسلم به أن المدرس لا يستطيع أن يتحرر من قيود منهج موضوع ليعد التلاميذ لامتحان عام النجاح فيه شرط لالتهاق بالجامعة . ولكن متى شعر المدرس بقسط من الحرية في وضع المقرر أو تفسيره مقرر وضعته له السلطات التعليمية ، فإنه من الواجب أن تبذل عناية خاصة في تدريس عصور الانقلاب ، وكذلك المشكلات الحديثة بما في ذلك رسالة المنظمات الدولية . ولأهمية هذه الموضوعات نشير إلى كل منها بكلمة موجزة فيما يلي :

عصور الانقلاب :

لا شك في أن بعض عصور التاريخ تتيح أكثر من غيرها فرصا لتدريب مالكة النقد عند التلاميذ وفهم أحداث العالم . وعصور الانقلاب على وجه الخصوص مفيدة جدا في تربية التلاميذ بين سن الخامسة عشرة وسن الثامنة عشرة ، فالتأثير الخارجي كثيرا ما كان الضربة القاضية على مجتمعات متأخرة ولكنه في نفس الوقت يحل بنمو مدن جديدة . فالامبراطورية الرومانية قد يكون من أسباب سقوطها توالى تسرب الذهب إلى الشرق مما أعجزها عن دفع مرتبات الجند بانتظام إلا أن غارات البرابرة - سواء أكانت سببا أوليا أو كانت سببا ثانويا - قد صرعت هذا المجتمع المترنح الذي تحول

فما بعد من عبادة آلهة من سكان الأرض إلى عبادة الإله الذي أرشدهم رسوله إلى طريق السماء. ولقد مكنت الكنيسة التي تهربت البرابرة لمدينة جديدة قامت على أنقاض المدينة القديمة. فمهدت فترة من التاريخ ملائمة تمام الملازمة لإظهار أثر التجاوب بين الجماعات البشرية، وتوضيح عملية التطور التي تنتهي عادة إلى بذل أساليب قديمة وطرق تفكير عتيقة لم تعد تؤدي إلى أغراض نافعة، وإقامة أساليب وطرق تفكير جديدة كانت نختصر من زمن تحت سطح القديم الآسن. وعصر الانقلاب الصناعي وما لازمه من حركات سياسية يتيح فرصة نادرة لتقرير هذه المعاني.

مثل هذه الفترات الانقلابية تتيح مناسبات كثيرة لتوضيح القواعد العامة التي أوردناها في الفصل الأول، وتبرز فكرة استرسال التاريخ. ثم أنها أصعب الفترات التاريخية فهما حتى احتاج التلاميذ كثيرا من المساعدة ليفهموا دلالاتها المتعددة؛ إذ أن انبثاق مدينة جديدة من مدينة قديمة يتضمن كثيرا من المشكلات التي تتطلب الفهم. ومن ثم كان توجيه المدرس أمرا أساسيا في مثل هذه الدراسة.

الحوادث والمشكلات المعاصرة :

ليس هناك اتفاق عام على وجوب تضمين منهج التاريخ الحوادث والمشكلات المعاصرة أو عمل منهج خاص بها يقوم بتدريسه مدرس التاريخ. ويعترض بعض المربين على الزج بالمشكلات التي هي موضع خلاف في الرأي إلى حجرة الدراسة، على حين يذهب البعض إلى أن التلاميذ من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة شديدا والاهتمام بالتاريخ المعاصر، ومن ثم وجب استغلال الحوادث الجارية في تنمية ملكة النقد عندهم، وإثارة اهتمامهم بالشئون المحيطة بهم، مما يتحول بعد تركهم المدرسة إلى رغبة في الاشتراك في العمل المشترك القائم على الذكاء وصحة الحكم. وفي مثل هذه الدروس يجب مقارنة روايات جرائد متعددة لنفس الحادث، وفي هذا إيضاح مفيد لكيف يختلف تفسير الحقائق التاريخية باختلاف

المذاهب السياسية للكتاب . ومهما يكن من الأمر فإنه لا شك في فائدة الوصول بدراسة التاريخ إلى الوقت الحاضر . وأياً ما كان رأى المدرس في الحوادث الجارية فإن واجبه أن يعرض هذه الحوادث بدون تحيز وأن يكون أميناً في عرض وجهات النظر المختلفة تاركا للتلاميذ حق التفكير لأنفسهم فيها وتقرير وجهات نظرهم الخاصة عنها .

المنظمات الدولية :

ونجد نفس الاختلاف فيما يختص بتدريس موضوع المنظمات الدولية . على أن غالبية المفكرين يرون الآن ضرورة تعليم شيء عن منظمة الأمم المتحدة والمنظمات الدولية الأخرى ، ويسلمون بفائدة ذلك لبث روح التفاهم العالمى ، فمثل هذه المنظمات تنضم الاعتراف بأن هناك مشكلات غير مشككة الحرب والسلم يمكن حلها عن طريق التعاون بين أمم العالم المختلفة .

ويجب التنبيه إلى أن المظاهر القانونية والفنية للمنظمات العالمية تُسم التلاميذ وتُعلمهم على حين أن وصف التعاون المتصل بمشكلة معينة وبيان ما أنتجه من النتائج العملية يصادف اهتماماً كبيراً من جانبهم . ولنضرب مثلاً الهيئة الصحية الدولية ^(١) فإنه ليلذ للتلاميذ أن يبحثوا في نواحي نشاطها على شرط أن يلفت المدرس نظرهم إلى الناحية الإنسانية في نشاط هذه المنظمة . والاتحاد الدولى للبريد مثال آخر لموضوع جدد في هذا النوع من الدراسة ^(٢) .

وفي كثير من الدول تفضل السلطات التعليمية أن تبتق المشكلات السياسية المعاصرة خارج حجرات الدراسة ، وفي بعض الدول الأخرى

World Health Organization. (١)

Universal Postal Union. (٢)

توافق هذه السلطات على معالجة موضوع مجلس الأمن اختصاصه وأعماله في الفرق العليا من المدرسة الثانوية مع الإشارة إلى محاولات الأمم المتحدة لإقرار السلام في فلسطين وأندونيسيا والهند وكوريا وتقدير مدى ما صادفت هذه الجهود من النجاح والفشل . وفي دول قليلة تعلم مثل هذه الموضوعات بأشكال مبسطة لتلاميذ المدارس الابتدائية .

هذا النوع من الموضوعات إما أن تدرج في مقرر التاريخ ، أو تستقل بمقرر خاص بالحوادث الجارية ، أو تضم إلى مقرر التربية الوطنية . ولهذا الوضع الأخير دلالة خاصة ، فهو يبين أن كثيرا من السلطات التعليمية بدأت تنبه إلى أن ظروف العالم الحديث تستلزم أن تسير عاطفة الوطنية جنباً إلى جنب مع عاطفة الولاء للعالم ككل .

وأيا ما كان شكل الدراسة فإن التلاميذ يجب أن يعرفوا شيئا عن المنظمات السابقة للأمم المتحدة وعن المحاولات التي بذلت من قبل لإقرار السلام . كما يجب أن يدرسوا نشاط المؤسسات الدولية كؤسسة الصليب الأحمر الدولية .

(ثانيا) طرق التدريس

يجب أن نتذكر أن التعليم الثانوي يستغرق فترة طويلة تتراوح بين سن الثانية عشرة وسن الثامنة عشرة . وفي أثناء هذه الفترة ينتقل التلاميذ من مرحلة الطفولة إلى مرحلة المراهقة وتطوّر على عقليتهم تغيرات جسيمة يجب أن توضع في المحل الأول من الاعتبار في أي نظام تعليم جيد .

وسنفترض أنه يمكن تقسيم هذه الفترة إلى مرحلتين ، ثم نصف بعض الطرق الملائمة لكل منهما . وهاتان المرحلتان هما مرحلة الطفولة المتأخرة من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة ومرحلة المراهقة من سن الخامسة عشرة إلى سن الثامنة عشرة .

١ - طرق التدريس المناسبة للتلاميذ من سن ١٢ الى سن ١٥ :

الطرق التي تناسب التلاميذ بين سن الثانية عشرة وسن الخامسة عشرة تشبه في الغالب تلك الطرق التي سبق وصفها لتلاميذ المدارس الابتدائية . ومع أن الأطفال فوق سن الثانية عشرة أكثر تقدماً وأقدر على إدراك شيء من التحليل التاريخي البسيط والقواعد المجردة التي تنتج من مثل هذا التحليل ، إلا أن تدريس التاريخ في حالتهم يجب أن يبقى وصفيًا على الأقل في أثناء السنة الأولى أو السنتين الأوليين .

(١) المصادر والنصوص :

في المدرسة الثانوية يجب أن يطلع التلاميذ بدرجة متزايدة على الوثائق التاريخية الأصلية أو صورها ، وكذلك على الآثار والبقايا التاريخية المختلفة . وتوفر بعض كتب التاريخ المدرسية ذلك باقتباس فقرات من الوثائق الأصلية تختلف طولاً وقصراً . وهذه طريقة مفيدة جداً متى اختيرت المقتبسات على أسس موضوعية وكانت في متناول فهم التلاميذ .

وقد يجد المدرس من المفيد أن يقرأ على تلاميذه نصوصاً اختارها بنفسه أو يطلب إلى تلميذ أو أكثر قراءتها . وهذا من غير شك يستلزم من المدرس وقتاً لاختيار النصوص وإعدادها . ومما يعين المدرس في ذلك أن يجد في بلد كتباً تحتوي على مقتبسات من الوثائق التاريخية .

وعلى المدرس عند قراءة نص أن يحاول جملة واضحاً . ويجب أن يعرف التلاميذ متى كتب النص ومن الذي كتبه وفي أي مناسبة ، وأي أثر أحدثه في معاصرة . وبعد قراءة النص يجب أن يُحلَّل ويُنقد . ويجب أن يستوثق المدرس من أنه فهم فهمًا جيداً وأن يستوضح مع تلاميذه ما وراء الوثيقة من الظروف وأن يعيد روح العصر إلى الحياة . كما يجب أن يتتبع المؤثرات الخارجية في الوثيقة وتأثيرها في تاريخ الدول الأخرى .

وهذا النوع من نقد النصوص تمرين لاغنى عنه في التعليم الثانوى . وقد يكون من غير الممكن أن نبدأه في سن الثانية عشرة ولكنه يجب أن يمارس في سن الرابعة عشرة وما يليها .

(ب) زيارات المتاحف والآثار ودور المحفوظات

المحلية وغيرها من مصادر المعلومات التاريخية :

من الطبيعى أن تكون المواد والآثار التاريخية الأصلية بعيدة عن متناول المدرس والتلاميذ . إلا أنه على المدرس أن يستغل كل الفرص الممكنة لزيارة هذه الآثار مع تلاميذه وتشجيعهم على البحث عنها والانتفاع بها بأنفسهم . وفى معظم المدن الكبيرة بعض الآثار القديمة ومتحف أو متحفين . فهذه يجب زيارتها ولكن فى ظروف مناسبة . والمسألة ليست أمر تنظيم مجموعة من الأطفال وترتيب نقلهم من مكان لآخر بسلام وإن كان هذا فى نفسه مشكلة على جانب من الصعوبة . فلكى تكون هذه الرحلات مفيدة حقا يجب أن تعد بغاية العناية كما تعد خطة لموقعة حربية . فيجب أن يعرف التلاميذ مقدما ما يراد منهم أن يلاحظوه . وإذا كان للمكان تاريخ وجب أن يعرفوه مقدما وأن يستحضروا جو أحداثه . ويجب أن يستغل المدرس كل قدرته على استعمال الألفاظ المحملة بالمعاني والألوان وكل إمكانه كراوية وكل قوته على الوصف وكل مهارته فى استرجاع الماضى . وكل هذا يجب أن يحدث فى الفصل قبل القيام بالرحلة .

وأخيرا وهو أهم مما تقدم ، يجب أن يكون مع التلاميذ مذكرات كتبت فيها مقدما أسئلة يجب أن يجابوا أجوبتها فى أثناء الزيارة وهم وقوف على الآثار والبقايا . وهذه هى طريقة دفعهم إلى أن يبذلوا جهدا إيجابيا بدلا من أن يمثلوا دور السائح الذى يتبع الدليل دون جهد أو محاولة .

ونفس القواعد تطبق فى زيارة المتاحف حتى يتأهب التلاميذ لكشف الكنوز التى سمعوا عنها .

وزيارة دور المحفوظات ضرورى أيضا. يجب أن يرى الأبطال الوثائق القديمة المكتوبة بريشة أوزة على ورق حائل اللون بخط يرجع إلى عصور غبرت ، وقد جففت الكتابة بالرمل أو بالتبر . ويجب أن يخبرهم أمين المحفوظات عن نوع العمل الذى يقوم به . وبهذه الطريقة تحتك أفكارهم بمصدر من أهم مصادر الحقائق التاريخية .

أما تلاميذ الدول القديمة فلا بد واجدون كثيرا من الأبنية القديمة والحصون والقلاع فيزورونها ، وبعض الطرق القديمة التى يمكن تتبعها أو بعض الكهوف التى يمكن الفحص عنها . ومثل هذه الزيارات تحتاج إلى كثير من الإعداد . ويجب أن يأخذ التلاميذ معهم مذكرات يرسمون فيها ويكتبون الملاحظات ، فإذا عادوا إلى المدرسة كتبوا تقارير عما شاهدوه وما استخلصوه .

وكما قلنا فى الكلام عن السنة الأخيرة من المدرسة الابتدائية يجب مساعدة التلاميذ على زيارة الأجزاء المختلفة للوطن بل والأقطار الأخرى متى أمكن ذلك ، فإن هذا كله يوسع أفقهم ويفتح لهم مجالات للتفكير .

(ج) البطاقات المبلّوّة :

عندما يسجل التلاميذ نتائج أبحاثهم يمكن أن يسجلوها على بطاقات يقومون بتبويبها . وهذا الأمر من السهل تنفيذه كمشروع يشترك فيه الفصل كله . ويمكن أن يرسموا الخرائط من أطلس تاريخي ، كما يمكن أن ينقلوا الرسوم من كتب إذا لم يكن عند المدرسة من المال ما يكفى لشراء صور فوتوغرافية . (ويجب أن نتذكر هنا أن تلاميذ المدرسة الثانوية لا يميلون إلى الرسم كتلاميذ المدرسة الابتدائية) . ومن الطرق الاقتصادية فى جمع بطاقات مصورة أن تقطع الصور من الكتب المدرسية القديمة التى يمكن شرائها بأثمان زهيدة ثم تلصق على بطاقات وتبويب .

ويمكن أن تحفظ البطاقات المبوبة وتتداول بواسطة سكرتيرين يتغيرون حتى تتاح الفرصة لكل تلميذ أن يتعلم عملية الترتيب . وعملية التبويب نفسها يمكن أن تختلف ، بترتيب البطاقات بالنسبة لموضوعات مختلفة .

وهذا المشروع حتى في منهج تاريخ قاصر على التاريخ الفوضى ، يتيح الفرصة لدراسة التاريخ العالمى . وذلك بأن يرتب التلاميذ البطاقات ترتيباً "متوازياً" فى عدة صناديق ، فصندوق يسمى "تاريخ الوطن" وصندوق آخر يسمى "تاريخ القارة" . ويمكن عمل صناديق للبطاقات الخاصة بالدول الأخرى كل دولة فى صندوق على حدة . ولا شك فى أن معظم البطاقات ستكون خاصة بتاريخ الوطن لأنه مركز الدراسة . ولكن يمكن تكليف أفراد من التلاميذ أو مجموعات منهم جمع الحقائق الخاصة بالجزء من العالم الذى يقع فيه الوطن خلال الحقبة التى فيها يدرس التلاميذ تاريخ أمتهم .

ويجب أن يشجع التلاميذ على البحث خارج المدرسة . ففى كثير من المدن مكتبات عامة يسمح للتلاميذ بالتردد عليها بالإضافة إلى المكتبات الخاصة فى بيوتهم ومكتبة المدرسة . وبمساعدة قليلة من المدرس يستطيع بعض التلاميذ أن يصبحوا "إخصائين" فى تاريخ أوربا أو آسيا أو أمريكا أو إفريقيا أو منطقة المحيط الهادى . ويمكنهم أن يحضروا نتائج أبحاثهم معهم إلى الفصل فيقرأوا من البطاقات التى أعدوها ثم يربووها . وحتى لو لم يجد التلميذ معلومات عن المصر الذى يدرسه فيكتب على بطاقته التى تمثل عدداً من القرون : "لا شئ يمكن تسجيله ، حياة ما قبل التاريخ ما زالت مستمرة" فإن هذه البطاقة تكون قد ملأت فراغاً فى تسلسل البطاقات وأفادت معنى وأكملت قصة . ومهما يكن من اقتضاب المعلومات المجموعة عن أجزاء أخرى من العالم فإنها تساعد التلاميذ على تكوين فكرة عن تسلسل التاريخ فى الأمم الأخرى .

(د) المعارض :

والبطاقات المبوبة خصوصا إذا كانت بطاقات مصورة تصلح لأن تكون مادة للمعارض . وهذه المعارض في غاية القيمة قرب آخر السنة الدراسية ، إذ أن سلسلة من المعارض التي تستمر على جدران الفصل لمدة ثلاثة أو أربعة أسابيع هي خير طريقة لمراجعة المقرر الذي يكون التلاميذ قد انتهوا منه . ويمكن عمل مباراة في المعارضات بين مجموعات مختلفة من التلاميذ على أن تمنح الجائزة الأولى لأحسن عرض يعمل امصر أو لموضوع .

ويمكن أيضا أن يضاف هنا أنه في حامة الفصول الكبيرة يكون معرض من الصور (ليس فقط الصور المصوقة على بطاقات بل الصور الكبيرة إذا أمكن الحصول عليها) من خير الطرق لجعل التلاميذ يلمسون المواد التاريخية الأصلية . ويجب أن يفتح كل معرض من هذه المعارض افتتاحا رسميا . ويخصص نصف حصّة لهذا الاحتفال ويعمل المدرس كدليل للمعرض أو ينيب عنه إذا أراد بعضا من أحسن التلاميذ . وبعد هذا الافتتاح يبقى المعرض قوما لمدة أسبوعين أو ثلاثة ويُنْبَه على التلاميذ أنه سيعقد لهم امتحان شفوي فيه قبل رفعه وإقامة غيره . ويجب أن تتاح الفرصة للتلاميذ لينظروا إلى الصور المعلقة ويقرأوا البيانات المكتوبة على كل منها قبل الدروس أو بعدها . وقد تجتذب الصور المعلقة على جدران الفصل أنظار التلاميذ في أثناء الدروس الأخرى ، ولكن ما دام التاريخ لا يخصص له إلا قليل من الوقت فإن من حقه أن يعرض عن ذلك ! ثم إنه من المحتمل أن يعجب المدرسون الآخرون بالصور فلا يتدمرون .

ويجب أن تعلق على جدران الفصل المخصص لتدريس التاريخ صور تاريخية وتغير من وقت لآخر . وهذا يتبع عادة في المدارس الثانوية

في الدول التي تستطيع أن تخصص جزءاً من ميزانية المدارس لهذا الغرض. وبهذه الطريقة تنال التربية الفنية وتربية الذوق والمعلومات العامة مدداً من الوسائل البصرية. وحيث يسمح المكان تخصص لمادة التاريخ حجرة توضع بها الصور والخرائط والأفلام وغير ذلك من المواد المساعدة في التاريخ لتستعمل عند الطاب.

(هـ) الصور والشرائح والأفلام :

إن مجموعات الصور والرسوم لعل جانب من الأهمية في تدريس التاريخ في المدارس الثانوية كما هي في المدارس الابتدائية تماماً .

والفانوس السحري من أفيد الوسائل لعرض الصور على التلاميذ لأنه يعالج أضرار الطريقة القديمة عندما كانت الصور تمرر في الفصل فيضيع جزء كبير من الوقت حتى ولو كان عدد التلاميذ فيه صغيراً . ثم انه يمكن المدرس من استخدام كثير من الصور دون أن يعرض الكتاب الذي يحتوي عليها للتلف .

والأفلام ينتشر استعمالها الآن في كل جهات العالم . ولقد زالت الاعتراضات القديمة التي كانت توجه إلى استخدام الأفلام في الفصل بعد أن لم يعد من الضروري أن يعرض الفلم في حجرة تامة الظلام وأصبح من الممكن أن نوقف حركة الفيلم في أى وقت نشاء ، ونرجع فيه إلى الوراء لنعرض جزءاً منه للمرة الثانية . ثم إنه إذا بذلت عناية خاصة في عمل الترتيب اللازم لأن يفكر التلاميذ في الفلم بعد عرضه أمكن أن نضمن نشاط التلاميذ الذاتي في حالة استخدام الأفلام كما في حالة عرض الصور تماماً . والأفلام مهمة من وجهة النظر التي ألف بها هذا الكتاب لأنها شديدة التأثير في أذهان التلاميذ مع إعطائها فكرة دقيقة قابلة للتذكر عن الأقطار الأخرى وطرق الحياة فيها . والأفلام التي تستخدم يجب أن تكون سليمة من الناحية التربوية بأن تكون دقيقة المعلومات مثيرة للمكة النقد عند التلاميذ .

وشرائح الأفلام Filmstrips وسيلة أخرى لاقت كثيراً من الإقبال في كثير من الأقطار لأنها أقل من الأفلام من حيث التكاليف ولكن يشترط فيها الإتقان . إلا أنه في حالتها لا يمكن المدرس اختيار الصور كما يعمل عندما يستعمل القانوس السحري ، كما لا يمكنه أن يرتب عرضها كما يريد . ثم أن شرائح الأفلام ليس لها الصفة التمثيلية القوية التي للأفلام .

(و) الخرائط الزمنية والخرائط الزمنية المقارنة :

قلنا إنه في مرحلة التعليم الابتدائي يجب أن يكون أمام نظر الأطفال دائماً خرائط زمنية وخرائط زمنية مقارنة من صنع أنفسهم كلما أمكن ذلك . وهنا نلمس مشكلة الزمن خصوصاً في حالة تلاميذ المدرسة الثانوية الذين يدرسون منهاجاً مزدحماً ويكلفون بقدر كبير من الأعمال المنزلية وتفضل الخرائط الزمنية الحائطية الكبيرة التي يمكن أن تقرأ من أى مكان في الفصل إلا أنها تحتاج وقتاً طويلاً لعملها ، وهى تحتاج هذا الوقت الطويل حتى ولو اقتصرنا في أول الأمر على رسم التقسيمات وتركها بيضاء لتتلاءم بالتدريج في أثناء العام الدراسي .

فإذا لم يكن من الممكن أن يملأ التلاميذ أنفسهم الخريطة كان على المدرس أن يوجد خرائط جاهزة فإذا لم تكن موجودة كان عليه أن يعملها بنفسه في أثناء عطلاته . وستحتفظ الخرائط بقيمتها لمدة سنوات حتى ولو كانت عمات لفصل معين . ومعنى هذا أن تستعملها الفصول المشابهة سنة بعد أخرى ، على حين يعمل تلاميذها في خرائط بنفس الحجم توضح جوانب أخرى في نفس الموضوع .

فإذا كان الفصل قد اتخذ طريقة البطاقات المبنوبة وجب ألا تُخصص الخريطة الزمنية لتوضيح كل ما في البطاقات وإلا كان هذا تكراراً لا أكتفى ولا أقل ، بل يجب أن تكون الخريطة الزمنية مجرد خلاصة للحقائق المتضمنة في البطاقات .

(ز) الخرائط التاريخية والأطالس :

وأخيرا فإن الخرائط التاريخية خصوصا الخائطية منها من أهم ما نوصي به . وحتى في مرحلة المدارس الثانوية لا يكون التلاميذ قد استوعبوا في مخيلتهم خريطة العالم (وكم من الراشدين قد استوعبوها!) ومن ثم يجدون صعوبة في معرفة أماكن وقائع الحوادث التاريخية، ومعرفة أماكن الحوادث مهم جدا إذ أن معرفة مكان الحادث يساعد كثيرا على عدم التعرض لنسيانها. وهناك طريقة اتبعت في إحدى المدارس وجعلت شراء الخرائط التاريخية الخائطية أمرا غير ضروري. وذلك أن مدرس التاريخ أعد سبورة مصنوعة من المشمع المرن يمكن أن تطوى وتحمل إلى الفصل ومنه، كما يمكن أن تنظف بسهولة . ثم رسم على هذه الخريطة بشكل ثابت قارة أوراسيا وشمال أفريقيا وهو الجزء من العالم الذي كان مسرحا لثلاثة أرباع الحوادث التاريخية . ثم أعد المدرس خريطة مشابهة لكل العالم . ثم أنه استصحب معه هاتين الخريطين إلى الفصل وكان يوضح عليهما الحوادث التاريخية المختلفة في العصر الذي يعالجه . ثم أن التلاميذ كانوا يضعون نفس البيانات على خريطة مطبوعة موزعة عليهم بالأقلام الملونة . والمدرس يشرح المادة في أثناء توضيحه أياها على الخريطة ويسأل ما يرى مناسبا من الأسئلة مثل : "لماذا لونت هذا الجزء بنفس لون ذلك الجزء الآخر؟" أو في حالة خريطة توضح الامبراطورية الأسبانية في عهد شارل الخامس : "أي أجزاء العالم يجب أن تلون بنفس لون أسبانيا ؟" وبهذه الطريقة يضمن نشاط تلاميذه العقلي .

على أن مثل هذه "السبورات" نادرة الوجود في السوق . فإذا لم توجد أمكن المدرس أن يرسمها بنفسه . وفي هذه الحالة عليه أن يعد نسخا مطبوعة من هذه الخريطة تكون في أيدي تلاميذه . فإذا لم يكن في المدرسة آلة طبع أمكنه أن يستخدم الخرائط الصماء التي تستخدم في دروس الجغرافيا وهي كثيرة في السوق .

وهناك احتمال أن تشتري المدرسة أطالس تاريخية أو تكلف التلاميذ شراءها . على أن مثل هذه الأطالس غالية الثمن مع كونها قليلة الفائدة إذا أراد المدرس أن يعلم التاريخ من وجهة نظر عالمية .

وأياً ما كانت الطريقة فإن الحوادث التاريخية يجب أن توضح بواسطة الخرائط لأن الأطفال ذوي ذاكرة بصرية قوية .

(ح) كتابة المذكرات في الفصل :

يطالب بعض المدرسين في حالة كبار التلاميذ - من سن الرابعة عشرة وما يليها - بأن يكتب التلاميذ مذكرات عن الدرس خصوصاً إذا كان الكتاب المدرسي لا يحتوي على المادة التي اختارها المدرس لدرسه .

وإنه لمن المفيد جداً للتلاميذ المدرسة الثانوية أن يتعلموا كيف يأخذون المذكرات ولا سيما إذا كانوا يعترمون الالتحاق بالجامعة . ولكنه من الصعب أن نحدد السن التي يمكن أن تبدأ هذه العملية فيها . على أن هذا يتوقف على مقدرة التلميذ على أن يكتب بجلاء ووضوح كتابة صحيحة من حيث التعبير والهجاء . ثم أنه ليس كل تلميذ الفصل الواحد في نفس المقدرة . وعلى المدرس أن يراعى هذه الحقائق كلها قبل أن يكلف تلاميذه أخذ المذكرات ، وفي كل الحالات يجب أن يساعد التلميذ على تعلم طريقة ذلك . ويميل التلاميذ ما لم يشرح المدرس لهم ما يريد منهم إلى أن يحاولوا كتابة كل شيء يقول كما لو كان درس إملأ . ونتيجة مثل هذا الاتجاه ضارة على الغرض المقصود من أخذ المذكرات وعلى النمو العقلي للتلميذ ، إذ أنه في هذه الحالة لن يستطيع التلميذ أن يقرأ مذكراته ولا أن يفهمها . ثم أنه لا يميز بين الأساسى وغير الأساسى مما قاله المدرس . ونظراً لهذه الصعوبات يعارض كثير من المدرسين في مبدأ تكليف التلاميذ أخذ المذكرات قبل أن يبلغوا سن الخامسة عشرة . على حين يرى البعض الآخر أنه من المفيد أن يبدأ التلميذ في تعلم هذه المهارة قبل ذلك . ومهما

تكن السن التي يبدأ التلاميذ فيها يأخذون المذكرات بأنفسهم يجب أن يدرّسوا على ذلك مبدئياً قبل أن نتق فيما يأخذون من مذكرات . ولا شك في أن هذه العملية تنطوي على تدريب عقلي مفيد ، وفي تدريس التاريخ الجيد فرصة طيبة لهذا التدريب . وفي البداية يجب أن يسير المدرس مبطئ مع تلاميذه ويطلب بعضهم بقراءة مذكراتهم ويناقشهم فيها من حيث الكيف . وإن يأتي آخر العام إلا ويكون قد عوض ما صرفه من الوقت في أوله في هذا التدريب . ويكون تلاميذه قد اكتسبوا مهارة تفيدهم فائدة عظيمة في مستقبل حياتهم .

ويجب على المدرس أن يعرف أنه يستحيل على تلاميذه أخذ مذكرات طول الدرس ، وفي حالة التلاميذ ممن هم دون الخامسة عشرة يجب أن يحتوي الدرس على أوجه أخرى للنشاط إنعاشاً لاهتمامهم .

(ط) كراسات التلاميذ :

هناك نوع من كراسات التلاميذ يمكن أن توجد مع التلاميذ قبل سن الرابعة عشرة أو الخامسة عشرة كوسيلة جيدة لتدريب الأطفال على التمييز بين الأساسى من الحقائق والثانوى منها .

وتستخدم هذه الكراسات لكتابة النقاط الأساسية التي يجب أن يتذكرها التلاميذ من مناقشة أتمها المدرس معهم . ويجب أن تكتب هذه النقاط بلغة بسيطة محدودة وتكون مأخوذة إما من الكتاب المدرسى أو من البطاقات إذا اتبع المدرس طريقة البطاقات المبنوبة . وأهم ما يجب مراعاته في هذه المذكرات أن تكون من عمل التلاميذ أنفسهم مجتمعين وأن يتبين كل تلميذ أنها من صنعه وصنع زملائه .

ثم إن هذه الكراسات يمكن أن توضح بمصور وخرائط جمعها التلاميذ بأنفسهم . وتكون الكراسات فردية بقدر الإمكان ، أى تظهر في كراسة كل تلميذ شخصيته وذوقه ومواضع اهتمامه . وعلى المدرس أن يشجع ملكة الابتكار عند التلاميذ بخلاف ما يسعه من الوسائل .

ثم إن كتابات التلاميذ الابتكارية يمكن أن يكون لها موضع في هذه الكراسات . ولقد كان تكليف التلاميذ كتابه اقصية التاريخية بأنفسهم أمرا شائعا منذ خمسين سنة تم أهمل ، ولكنه كن في غاية القيمة والفائدة للتلاميذ من سن الثانية عشرة إلى سن الخامسة عشرة على شرط أن ينقد المدرس ما يكتبه التلاميذ . ولقد وجد فيه التلاميذ . خاصة . على أن الموضوعات التي يكلف التلاميذ الكتابة فيها الآن يمكن أن تختلف عما كان سائدا حينئذ ، فما ينبغي الآن أن نكلفهم كتابة موضوع في وصف " حقل الكسوة الذهبية " (١) أو أن يكتبوا من مخيلتهم الأحاديث التي دارت بين الملكين . ومن أمثلة الموضوعات المناسبة أن نكلفهم كتابة وصف حياة فلاح في العصور الوسطى على أساس صورة من كتاب أونحوه ، مع تزويدهم بمعلومات عن نظام رق الأرض ، أو أن نكلفهم وصف الحياة في ميناء كالبنديقية أو أنتورب أو لندن في القرن الخامس عشر .

مثل هذه الكراسات التي تقوم على فردية التلميذ وابتكاره وسيلة نافعة جدا للمدرسين الذين لا يحبون الاقتصار على الكتاب المدرسي والذين يحبون أن يعالجوا المقرر بطرق فردية .

(٥) الكتاب المدرسي المطبوع على آلة الطبع المدرسية :

في مدرسة خاصة بها تلاميذ من قوميات مختلفة استعمل مدرس التاريخ بدلا من الكتاب المدرسي المادى كتابا آخر من عمله كان يكتبه فصلا فصلا ويكتبه على الآلة الكاتبة ثم يطبع نسخا منه على آلة الطبع . وكان يوزع هذه الفصول فصلا بعد فصل على طول السنة حسب الحاجة معتمدا

(١) Field of the Cloth of Gold هو السهل بالقرب من كاليه حيث اجتمع هنري الثامن بفرنسيس الأول في ٧ يونيو سنة ١٥٢٠ وسمى بهذا الاسم إشارة إلى مظاهر الأبهة والعظمة التي تجلت فيه بتلك المناسبة . (المترجم)

عن هذا الطريق بعنصر الجدة في العمل . وفي هذه الفصول عوّلج تاريخ العالم كوحدة . ومن أمثلة هذه الفصول ما كان خاصا بتاريخ القرن السادس عشر ومحتوياته هي :

- (١) أوروبا في أول القرن السادس عشر .
- (٢) النهضة . مقدمة لحركة الإصلاح .
- (٣) الأحداث الأوروبية من انتخاب الامبراطور إلى الثورة البروتستانتية في ألمانيا .
- (٤) نهاية الإصلاح . كلفن . الكنيسة الانجليزية . نهاية الحروب بين ملوك فرنسا وشارل الخامس . حركة الإصلاح الكاثوليكي . مؤتمر ترنت .
- (٥) الفتوح الأوروبية . فتوح البرتغال . فتوح أسبانيا . المكتشفون من الانجليز والفرنسيين في آسيا وأمريكا .
- (٦) غرب أوروبا في النصف الأخير من القرن .
- (٧) وسط أوروبا وشرقها في نهاية القرن . الصلات بالامبراطورية العثمانية .
- (٨) الهند . الصين . اليابان .
- (٩) العالم الحديث .

وظاهر أن أوروبا أخذت معظم العناية في هذا الكتاب كما هي العادة في الكتب المدرسية الأوروبية ويمكن تبرير ذلك بأن القرن السادس عشر كان بداية انتشار التأثير الأوربي في جميع أنحاء العالم . ومع ذلك فإن شرق أوروبا والهند والصين واليابان نالت من العناية أكثر مما تناله عادة في الكتب المدرسية العادية . ولقد خصص جزء كبير من الفصل لتاريخ الشرق — الدولة المنغولية ، أكبر ومحاولة الاحتفاظ بالوحدة

الروحية للهند ، المدنية الصينية في عهد امبراطورية منج التي قاومت
السيادة الأوروبية بتقرير ديانة كونفيوشيوس بشكل رسمي ، نتائج التأثير
الغربي في اليابان وإدخال المسيحية اليها ، فقد استغرقت هذه الموضوعات
ثلاث عشرة صحيفة من أربعين صحيفه إذا صرفنا النظر عن الصفحات العشر
الأخيرة من الفصل وهي التي استغرقت في موضوع " العالم الحديث " ،
الذي تناول الكلام عن الشرق والغرب على السواء .

وتضمن عمل التلاميذ الشخصي كتابة مذكرات عما تعلموه عن كل
دولة على حدة في سياق دراستهم لتاريخ العالم بشكل عام .

واشتمل المقرر على تاريخ العالم من القرن السادس الميلادي إلى الوقت
الحاضر . وهذا يتضح من العناوين الموجودة في كراسات التلاميذ . فمثلا
أول موضوع كتبوا عنه هو الإمبراطورية الشرقية التي تمثل التأثير الغربي
والمدنية الغربية في القرن السادس وما تلاه من القرون ، على حين وردت
الأمم التي تكونت بعد ذلك في أواخر الكراسات . ثم ان الموضوعات التي
حددت للتلاميذ وضعت بحيث تسهل استعمال الكراسات . فقد نظمت
الأمم عند تناولها في مجموعات على أساس أصول هذه الدول أو ارتباطاتها
التاريخية وأدرجت المعلومات عن كل دولة في الصفحة المناسبة لها تحت
هذه الدولة من الكراسة . وعلى ذلك ذكرت الحادثة الواحدة عدة مرات
في عدة أماكن حسب موضعها من تاريخ كل دولة تأثرت بالحادثة .
فمثلا ذكرت معاهدة وستفاليا في ١٦٤٨ في ست صفحات ضمن تاريخ ست
دول ، وعلى ذلك يقل احتمال نسيان التلاميذ لهذه المعاهدة بعد أن نقلوها
أو لخصوها ست مرات . وبهذه الطريقة لا ينصرف نظر التلاميذ عن
تاريخ العالم كوحدة وهم يعالجون تاريخ كل دولة على حدة .

(ك) الاستظهار :

يجب أن يستظهر التلاميذ بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة قليلا من التواريخ والحوادث الرئيسية في كل قرن . وكما قلنا عند الكلام عن التاريخ في المدارس الابتدائية يجب ألا ننسى أن هناك حقائق أساسية يجب أن تحفظ جيدا إذا كنا نريد أن نجعل التاريخ واضحا في أذهان التلاميذ، وأن يكون ذا معنى بالنسبة للماضى . وهناك بعض التواريخ وبعض الأسماء وبعض الحوادث يجب أن تثبت في ذاكرة التلاميذ بشكل دائم لأنها تكون الإطار الذى يقع فى نقطه المختلفة كل ما يتفق لهم من المعلومات التاريخية فى دراساتهم المستقبلية سواء داخل المدرسة أو خارجها .

على أنه يجب أن تختار الحقائق التى تُستظهر بغاية العناية بحيث تمد ذهن التلميذ بإطار تاريخي تغلب عليه صفة التاريخ العالمى أكثر من تاريخ كل دولة على حدة مهما كان هذا ضروريا .

(ل) ربط التاريخ بغيره من المواد :

الكتابات كثيرة فى وجوب ربط المواد المختلفة بعضها ببعض عند تدريسها وكيفية ذلك . ويؤكد بعض الناس أهمية ذلك على حين يذهب البعض إلى أن ذلك على جانب كبير من الصعوبة إن لم يكن مستحيل التحقيق .

وفى بعض الدول تكيف مقررات المواد الاجتماعية التى تتضمن التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية بحيث تحقق هذا التكامل . على أن بعض المدرسين يشعر أن اتباع هذه الطريقة يعنى إما على التاريخ وإما على الجغرافيا . ومع ذلك فسواء أدرست هاتان المادتان منفصلتين أم ممتزجتين فإن المنطق يوحى بأن يعالج التاريخ وهو المادة الوحيدة التى تعالج أحداث الماضى كإطار زمنى ترتب فيه الحقائق التى تحصل فى غيره من المواد، على حين تعالج الجغرافيا بحيث تصبح إطارا مكانيا لهذه الحقائق .

وبالتالى تساعد المواد الأخرى كالأدب والفن والعلوم على توسيع فهم التلاميذ للتاريخ وتعميق هذا الفهم .

على أن هذا ان يحدث من تلقاء نفسه ، إذ أن التلاميذ يميلون إلى الاحتفاظ بالمعلومات التى يحصلونها كمجموعات منفصلة ، ومن ثم كانوا فى حاجة إلى مساعدة مدرسيهم إذا أردنا لتكامل المعرفة أن يتحقق فى أذهانهم . فمثلا إذا تعلم التلاميذ شيئا من شخص معين فى دروس التاريخ وتعلموا عنه شيئا فى دروس الأدب افترضوا أنه شخصان مختلفان حتى ولو كان الاسم واحدا . ولا بد من تعاون مدرس التاريخ مع مدرس الأدب إذا أردنا أن تتكامل معلومات التلاميذ عن هذه الشخصية . والربط بين المواد المختلفة قد يكون أسهل فى المراحل الأولى من التعليم الثانوى حيث لا يكون المدرسون والتلاميذ محصورى الفكر فى الامتحان النهائى الذى يخول حق الالتحاق بالجامعة . ولهذا ما ذكرنا هذه النقطة نختتم لاقتراحاتنا الخاصة بالطرق الملائمة لتعليم التلاميذ بين سن الثانية عشرة والخامسة عشرة .

٢ — طرق التدريس المناسبة للتلاميذ من سن ١٥ الى سن ١٨ :

التلاميذ بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة يصبحون من النضج بحيث يقدرّون على دراسة التاريخ المتقدمة التى تقوم على التحليل والتعميم . وعلى ذلك فقليل ما تستخدم الطريقة القصصية الوصفية فى عرض التاريخ وقد كانت غالبية فى المراحل الأولى من المدرسة الثانوية . لقد بلغ التلاميذ دور المراهقة فتبلورت نظرتهم إلى الأشياء وأصبحت أحكامهم أقل تعرضا للتأثر بالعوامل العاطفية مما كانت فى أثناء المرحلة السابقة .

ومع ذلك فيجب أن تستخدم بعض الطرق التى سبق أن وصفت لتلاميذ المرحلة السابقة . فمن المفيد استخدام صور الوثائق والأشياء التاريخية والخرائط التاريخية والخرائط الزمنية والرمزية المقارنة والأفلام والزيارات

وعمل المعارض، فكلها أشياء قيمة. إلا أن كل هذه الوسائل تصلح ذات قيمة ثانوية في هذه المرحلة وتصبح طريقة استخدام بعضها في حاجة إلى تعديل يجعلها تناسب التلاميذ في هذه السن.

(أ) الرسوم التوضيحية والرسوم البيانية :

فمثلا الرسوم التوضيحية^(١) والرسوم البيانية التي تبرز موضوعا هاما يجب أن تستبدل بالخرائط الزمنية والجداول الزمنية المقارنة التي تحتوى على التواريخ والحوادث، ومن وجهة النظر التي كتب هذا الكتاب بمقتضاها يمكن أن تعمل رسوم توضيحية وبيانية توضح مسائل التجارة العالمية أو التفاعل بين المدنات القديمة والجديدة.

(ب) القراءة :

على أن وقت أذكاء التلاميذ يجب ألا يصرف معظمه في الرسم أو عمل الأشياء باليد. بل يجب أن يشجعوا ما أمكن التشجيع على أن يفكروا لأنفسهم ويتعمقوا في التفكير. ولهذا الغرض لا نكون مبالغين مهما أكدنا أهمية القراءة المقرونة بالنشاط والتفكير. ولن يصل التلاميذ إلى هذه المرحلة إلا ويكونون قد عرفوا أين يجدون المعلومات بأنفسهم. ويجب أيضا أن يتعلموا كيف يستخدمون كتب المراجع وأن يتعودوا تكوين رأى شخصي من قراءة التفسيرات التاريخية المختلفة لحادث تاريخي معين. وهذه المهارات أساسية جدا إذا أردنا أن يقرأ التلاميذ بذكاء وفهم المواد التاريخية المتعلقة بالحوادث الجارية الهامة في مستقبل حياتهم.

(ج) مقارنة النصوص :

الدراسة المقارنة للنصوص التاريخية من أهم التمرينات التي تنمي مقدرة التلاميذ على صحة الحكم وتقوى فيهم حاسة النقد في هذه المرحلة.

وهذه الطريقة تتضمن ما هو أكثر من الموازنة بين العصور والأقطار والحقائق وإن كانت هذه الموازنة تحتاج كثيرا من المهارة، إذ أن ربط

(١) تجد أمام ص ١٣٠ مثالا لرسم يوضح نمو المدنات.

الحوادث التاريخية المتعاقبة يحتاج نظراً دقيقاً ومجهوداً أميناً . ومن الواجبات التي يمكن أن يكلف بها تلاميذ الفرق المتقدمة أن يقرروا القيمة النسبية لنصين متعارضين . ولما كان وقته لا يتسع لكثير من مثل هذه التمرينات وجب أن يحسن اختيار ما يقدم اليهم من النصوص .

ويجب أن تستخدم مادة المصادر الأصلية ما أمكن ذلك . وهذه الطريقة متبعة في الدول التي بها مجموعات من هذه المواد الأصلية اختيرت لتتشمى مع المقرر المدروس . إلا أن مثل هذه الكتب التي تحتوى على النصوص المطلوبة إن وجدت فهي قليلة وغالية الثمن . وقد يكتفى المدرس بقراءة النصوص على تلاميذه ، ولكن يفضل دائماً أن يطبع لهم نسخاً من هذه النصوص بطريقة قليلة التكاليف و يوزعها عليهم لأن هذا يتيح لهم فرصة دراستها بشكل أنفع .

وهناك أهمية خاصة للموازنة بين نصين مختلفين عن موضوع واحد . ولقد ورد في كتاب مدرسي فرنسي مقتبسات ذكرت جنباً إلى جنب من كاتب فرنسي وآخر ألماني توضح رأى كل دولة من الدولتين في أعمال التدمير المنظمة وقتل المدنيين في الأماكن التي احتلت في حرب عام ١٩١٤ - ١٩١٨ . ويمكن بهذا الصدد مقارنة النصوص الخاصة بفترة الانقلاب التي سبقت الإشارة إليها . ففي تلك الفترات ووجه الإنسان بمشكلات جديدة عليه ومن المفيد للتلاميذ أن يحاولوا أن يتبينوا لماذا اختلفت وجهات النظر في هذه المسائل اختلافاً كبيراً .

ولتوضيح هذه النقطة نضرب مثلاً كتاباً فرنسياً هو عبارة عن مجموعة وثائق عمل خصيصاً لتلاميذ الفرق العليا من المدارس الثانوية . ذكر في هذا الكتاب مقتبسات من خطابين ألقيا في البرلمان الإنجليزي ، أحدهما ألقاه لورد شاتام ولیم بت الكبير مؤيداً عقد صلح مع المستعمرات الأمريكية التي ثارت في سنة ١٧٧٤ ، والآخر ألقاه لورد ما نسفيلد مؤيداً الاستمرار في الحرب . فهذان الخطبان يتحدثان أثراً كبيراً

نظراً لأن موضوعهما مألوف لدى التلاميذ ، وبعبارة أوضح فإن هذين الخطابين يعكسان مشكلة العالم في الوقت الحاضر . وفوق ذلك فهما يعبران تعبيراً صادقا عن العصر الذي وضعنا فيه حينما كانت الحياة البرلمانية في إنجلترا تتمتع في طريقها إلى الاستقرار ، وعندما حاول حزب هو حزب "أصدقاء الملك" أن يعرقل الاتجاه الدستوري ويعكس مجرى التاريخ . ثم أن اللغة الرائعة المنمقة التي كتب بها الخطابان تعكس بوضوح ذوق العصر وأزياءه والشعر المستعار والخصائص التي كانت تميز حكام إنجلترا في ذلك الوقت ، وهي خصائص يوضحها تخيلنا لبث الكبير وهو يقاسم آلام النقرس ومع ذلك يدفع بنفسه دفعا ليؤدي الواجب الذي يشعر به نحو وطنه .

وبهذه الطريقة يمكن أن تلخص نحسون سطرا مختارة عصرنا برمتيه ، كما يمكن أن تلهب خيال التلاميذ وتوقفهم على عامل من عوامل الدراسة التاريخية المجدية التي تقوم على التحليل والنقد والمناقشة .

(د) دروس التربية الوطنية :

في الدول التي يوجد فيها مقرر مستقل للتربية الوطنية للتلاميذ بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة يكون من المشر أن تقس دائرة الدروس حتى تتضمن المقارنة بين دستور الدولة التي ينتمى إليها التلميذ ودساتير الدول الأخرى ، وبينه وبين حقوق الإنسان كما أعلنتها منظمة الدول المتحدة .

(هـ) المناقشات والمناظرات والجمعيات المدرسية :

المناقشة بين التلاميذ وبين المدرس وبين بعضهم البعض في الفصل جزء أساسي من كل تربية . وهي في السنوات الأخيرة من المدارس الثانوية مهمة على وجه الخصوص كوسيلة انتهية ملكة النقد عند التلاميذ وتدريبهم على تبادل الأفكار مع غيرهم .

والمناقشات العامة يمكن أن تكون جد مفيدة . وطريقتهما أن يكلف عدد قليل من التلاميذ — ثلاثة أو أربعة — إعداد المناقشة مقدما ثم يقومون بها أمام الفصل . وبعد الانتهاء منها يشترك الفصل جميعه في المناقشة وتوجه إليهم الأسئلة . ومن أمثلة موضوعات المناقشة :
” فضل كل من إرازمس وروجر وليامز وجون لوك ووليم بن ومهاتما غاندى في نمو روح التسامح الدينى “ أو ” مؤهلات المواطن الكفء “ .

وفي بعض الدول خصوصا الولايات المتحدة ، تعقد المناظرات ويلتزم فيها اتباع الإجراءات البرلمانية ، فيوجه رئيس سير المناقشة بين مؤيدين ومعارضين لقضية ما ، ويدلى كل من الطرفين بوجهة نظره في المسألة المعروضة للبحث . وأخيرا يعطى الحاضرون أصواتهم للقضية أو ضدها . وهذه الطريقة يمكن أن تكون في غاية القيمة إذا أثارَت رغبة حقيقية في الوصول إلى الحقيقة ، ولكنها قد تضر إذا كانت مجرد معركة كلامية تثير روح التحزب أو تملأ نفس المتكلمين بالغرور .

وفي كثير من الدول تُكوّن جمعيات النشاط الخارج عن خطة الدراسة بجمعية العلاقات الدولية وجمعية اليونسكو وجمعية الحوادث الجارية . ويناقش التلاميذ في أثناء الاجتماعات المشكلات القائمة سواء محليا أو عالميا . وحضور هذه الاجتماعات اختياري ، ويتم في دار المدرسة ، وعادة يشرف مدرس على توجيه عمل الجماعة . ويمكن أن يكون لهذه الأنواع من النشاط أثر كبير في تبصير التلاميذ بالمشكلات القومية والعالمية وفي إعدادهم للاضطلاع نصيب فعال في الحياة القومية والدولية .

الفصل الرابع

المدرسون والكتب

١ — الكتب المدرسية والوسائل المساعدة والوثائق التاريخية :

بعض الآراء التي عرضت في هذه الصفحات قد جربت بالفعل في كثير من الدول وصادفت نجاحا كبيرا . ولقد بذل كثير من مدرسي التاريخ وأساتذته جهودا عظيمة في سبيل تحسين طرق تعليم التاريخ بحيث تتماشى مع حاجات العصر .

ولكن هذه الغاية مهما قويت الرغبة فيها فهي صعبة التحقيق . ويقف في وجهها فقر كثير من الدول في الوثائق المناسبة والكتب المدرسية الجيدة وعدم كفاية الوسائل المساعدة . وما زالت كتب المدارس الابتدائية تحضر بمراعاة زائدة للاقتصاد مما يجعلها خلوا من الرسوم التوضيحية والصور التي تتطلب طبعها كثيراً من النفقات . والصور الباقة التي توضع في هذه الكتب كثيراً ما تكون صغيرة الحجم رديئة الطبع . أما كتب المدارس الثانوية فهي في الغالب أجود من كتب المدارس الابتدائية وإن كانت هي الأخرى لا تشمل عادة على الصور الكافية أو على الوثائق الملائمة .

وبالإضافة إلى الكتب المدرسية يوجد في كثير من الدول مصورات حائطية على درجات مختلفة من الدقة سبقت الإشارة إليها . كما يوجد خرائط زمنية ، إلا أن بعضها يحمل بكثير من الحقائق مما يجعل قراءتها أمراً عسيراً . وفي قليل من الدول توجد أطالس تاريخية جيدة وخرائط حائطية ومجموعات من الصور الفوتوغرافية المفيدة .

أما مادة القراءة العامة في غير الكتب المدرسية فمتوفرة في الولايات المتحدة حيث يوجد كثير من الكتب ذات العرض المبتكر . وهذه يمكن أن تكون مفيدة جداً للمدرسين وإن لم يكن الحصول عليها سهلاً لكل المدارس ، وهي فوق ذلك غالية الثمن . وتقتصر فائدتها على التلاميذ الذين يقرأون اللغة الانجليزية ، ولسوء الحظ لا يوجد من هذا النوع من الكتب في اللغات الأخرى غير النذر اليسير .

ولقد سبق أن قدمنا بعض الاقتراحات الخاصة بكيفية الحصول على مجموعة من الوثائق الموضحة . على أن مجموعة كهذه يجب أن تنمو ببطء وتحتاج إلى كثير من المجهود من جانب المدرس إذا أراد أن يحصل على مجموعة مختارة من الوثائق التي تنقل رسالتها إلى تلاميذه بسهولة وتبعث الحياة في تدريسه .

والحصول على مثل هذه الوثائق ليس بالأمر اليسير . ولكن الأمر ليس من العسر بمكان في حالة مدرسي المدارس الثانوية الذين حصلوا على تعليم جامعي وتدرّبوا على طرق البحث في مادة التاريخ وألفوا مراجعها . فهؤلاء يعرفون عادة كيف يحصلون على المادة التي يريدونها .

ولكن ما الحيلة في مدرسي المدارس الابتدائية ؟ إن دراستهم التاريخية أقل بكثير من دراسة مدرسي المدارس الثانوية . إنهم يتعلمون في مدارس معلمين خاصة مستقلة أو تابعة للجامعات .

ومهما بلغ من جودة التعليم في حالتهم فإنه لا يرتفع بهم إلى مرتبة التخصص ولا يبصرهم بالمصادر التاريخية حتى الخاصة منها بتاريخ الدول التي ينتمون إليها .

يضاف إلى هذا أن كثيرا من مدرسي المدارس الابتدائية يعيشون في قرى منعزلة بحيث يصعب عليهم الوصول إلى المكتبات، ولا تمكنهم مرتباتهم من أن يكونوا مكتبات خاصة بهم . ثم أن مهمتهم الأولى هي تعليم القراءة والكتابة والحساب . فما وسيلتهم إذن في الوقوف على الحقائق التاريخية التي لا توجد دائما في الكتب المدرسية كحقائق التاريخ الاقتصادي أو تاريخ الدول الأخرى .

لا شيء كالتعاون يحل مثل هذه المشكلة . فمدرسو المدارس الثانوية الحر يصبون على بث روح التعاون العالمي بين تلاميذهم يلجأون إلى المنظمات التي تعنى بالتبادل الدولي "كالاتحاد الدولي لمنظمات التراسل والتبادل المدرسي" (١) و"ناشئة الصليب الأحمر" (٢) وكثير من المدرسين ينظمون بأنفسهم مراسلات بين تلاميذ من الدول المختلفة . فهذه إحدى الطرق التي تهيم مادة تاريخية تفيد دراسة التاريخ في المدارس الابتدائية والثانوية . فقد يكتب فصل خطابا يقول فيه : "نحن ندرس تاريخ أمتنا في القرن السابع عشر ، فأى فصل في مدرستكم يدرس نفس العصر ؟ هل لنا في أن نرجوكم تقديمنا له ؟ نريد أن نعرف أى حوادث ذلك القرن تعتبرونها أعمق أثرا في تاريخ أمتكم وتاريخ العالم ؟ وأى آثار وطنكم ترجع إلى ذلك القرن ، هل يمكنكم أن تبعثوا إلينا بصور لها ، وفي مقابل ذلك سنبعث إليكم بصور تاريخية وجغرافية لوطننا" .

ولا تقتصر فائدة مثل هذه الاتصالات على المدرس بل أنها تساعد على أن يحس التلاميذ إحساسا حقيقيا بوجود غير أمتهم من الأمم التي وإن اختلفت عنها في اللغة والقومية إلا أنها مثلها تماما أعضاء من الأسرة الإنسانية . وقد يعترض بأن اختلاف اللغة قد يقف عقبة في سبيل مثل هذا النوع من التبادل ، إلا أنه يجب ألا يغرب عن أذهاننا أن تبادل المراسلات بين جميع أجزاء العالم أمر محقق بالرغم من وجود هذه العقبة .

(١) Federation Internationale des Organisations de Correspondances et d'Echanges Scolaires (FIOCES).

(٢) Junior Red Cross

ولا شك في أن إحياء تعليم التاريخ وتوسيع أفقه يحتاج كثيراً من الجهد والابتكار من جانب المدرسين. وهم في هذا لا يستغنون عن مساعدة وزارات المعارف وغيرها من السلطات التعليمية، ولا عن مساعدة اتحاداتهم المهنية خصوصاً فيما يختص باختيار الوثائق وطبعها لهم وتزويد مكاتبهم بالكتب. ويضاف إلى ذلك اللجنة الدولية للعلوم التاريخية^(١)، ولها فروع في دول كثيرة وتستطيع أن تقدم مساعدات كبيرة. ويستطيع مدرسو المدارس الابتدائية الذين يجدون صعوبة في الحصول على المواد التاريخية أن يلجأوا إلى زملائهم مدرسي المدارس الثانوية الذين يملكون من الوسائل ما لا يملكون.

ونستطيع الآن أن نعتمد على مساعدات قيمة من المنظمات الدولية كهيئة اليونسكو التي لا تألو جهداً في تحسين الكتب المدرسية ووسائل توضيح التاريخ تشجيعاً لروح التفاهم العالمي. وهي لا تكتفي بحض الدول الأعضاء فيها على توخي الدقة في الكتب المدرسية وتخليصها مما يمكن أن يسيء غيرها من الأمم بل أيضاً على رفع مستوى الكتب المدرسية من حيث التوضيح والتوجيه نحو علاقات أحسن بين الشعوب.

ويضاف إلى ذلك أن لجنة تعمل الآن بإشراف هيئة اليونسكو في الإعداد لإصدار كتاب في تاريخ التطور الثقافي والعلمي للإنسان. وسيكون هذا الكتاب مفيداً جداً في دراسة مقرر التاريخ الإحصائي الذي سبق وصفه في الفصل الثاني من هذا الكتاب، كما سيكون مرجعاً هاماً للمعلومات التاريخية الموثوق فيها يرجع إليه كل مدرسي التاريخ. إلا أن هذا المؤلف لا يمكن أن يصدر قبل عدد من السنين.

٢ — تدريب المدرسين الذين في الخدمة :

سبقت الإشارة إلى أن التربية التي ينالها المدرسون في معظم الدول لا تعدهم الإعداد الكافي لأن يدرسوا التاريخ تدريسياً يفيد من الناحية العالمية. وهذا ينطبق بدرجة أقل على مدرسي المدارس الثانوية الذين تخصصوا

International Committee of Historical Sciences. (١)

في التاريخ . وحتى في حالة أولئك فان تخصصهم في بعض الأحيان يكون من الضيق بحيث لا يمكنهم من تدريس التاريخ من وجهة نظر عالمية . أما فيما يختص بمدرسي المدارس الابتدائية فإن شدة الحاجة إليهم في كل دول العالم تؤدي إلى قلة الإعداد بل إلى انعدامه في بعض الأحيان .

وقد تحسن الأحوال بالتدريج . أما الآن ففي الدراسات الصيفية وحلقات المناقشة والبحث فرصة كبيرة للمدرسين لامن حيث تدارك النقص في إعدادهم فقط بل أيضا من حيث جعلهم يقفون على أحدث الآراء والوسائل في هذا العصر . ومثل هذه الدراسات موجودة الآن في دول كثيرة .

ويجب على المدرسين أن يقوموا برحلات في خارج دولهم في أثناء العطلات كلما أمكنهم ذلك حتى يحصلوا على خبرات نظرائهم في البلاد الأخرى ويقفوا على أفكار الشعوب الأخرى وشعورهم . وتعد هيئة اليونسكو دليلا سنويا لدراسات التي تتم في أثناء الصيف في مختلف الدول والتي يمكن أن يستفيد منها مدرسو التاريخ . وقد اشتمل آخر دليل ظهر على نحسائة دراسة ورحلة علمية يمكن عملها في سنة ١٩٥١ .

٣ — مسئولية المدرس :

ومهما كان من نقص أدوات التدريس والتدريب عليه ، فإن روح المدرس هي أهم العوامل ، فإذا لم يكن المدرس متشبعا بفهم واجبه وشاعرا بأهميته لم تنفعه أية مساعدة تأتيه من الخارج ولا أية تعليمات تصدرها إليه السلطات . إنها شخصية المدرس التي تؤثر في التلاميذ وتوجههم ، ومن ثم وجب أن تكون نظرتهم إلى العالم وحبه للسلام من القوة بحيث تفتقل عن طريق العدوى إلى تلاميذه . وفوق كل شيء يجب أن يكون أستاذا على حوادث التاريخ إذ أن عليه مسئولية إزاء التاريخ نفسه ، وإزاء ترويض الجيل الناشئ بخبرات الجنس البشري الماضية بتزاهة حتى يتسنى لهم أن يسهموا في حل مشكلات الحاضر .

الفصل الخامس

بعض الأمثلة

رأت اللجنة أنه من المفيد أن تختتم هذا الكتيب ببعض الأمثلة العملية التي توضح الاقتراحات التي سبق تقديمها . وأول مثال نذكره هو عمل تلميذ في سن التاسعة في مدة فترة دراسية . ثم تتبع هذا بمثال لمقرر سنة دراسة لمجموعة من التلاميذ في سن الثانية عشرة . وأخيرا نقدم اقتراحات بأمثلة تناسب التلاميذ بين سن الخامسة عشرة والثامنة عشرة وهي مأخوذة من التاريخ القومي لبعض الدول وتبين كيف يمكن تسوية خصومات كادت عداوتها تفتك بوحدة الأمة .

(أولا) مثال لعمل فترة دراسية في موضوع

وسائل النقل والمواصلات

(لتلاميذ في سن التاسعة)

يمكن أن يستغرق موضوع وسائل النقل والمواصلات عمل سنة دراسية كما هو حادث في مدارس دكرولي ببلجيكا والمدرسة الدولية في جنيف . وقد عرضت تفاصيل الدراسة فيما بعد في نهريين متوازيين يشمل أحدهما محتويات كراسة التلميذ ويشمل الآخر قائمة بالدروس وأنواع النشاط المقابلة لما في الكراسة .

وقد فضلنا عرض العمل الخاص بفترة واحدة من ثلاث فترات استغرقتها دراسة الموضوع ، وهي الفترة التي درس التلاميذ في أثنائها المواصلات البرية . أما دراسة المواصلات البحرية والجوية فقد استغرقت الفترتين

الدراسيتين التاليتين . وقد تغطي دراسة المواصلات البرية على جزء صغير من الفترة الثانية لأنها تشمل على دراسة الطرق والسكك الحديدية بالإضافة إلى دراسة المركبات .

ومع ذلك فإن الموضوع يحتاج وقتاً أطول من هذا بكثير إذا استخدمت طرق النشاط التي تشجذ قوى التلاميذ وتفتح أمامهم نقاط جديدة للبحث ، أو إذا فضل المدرس أن يبدأ بالتدريج فيقدم للتلاميذ تمرينات بسيطة تمهد لدراسة الموضوع .

ومدة السنة أقصر مما يكفي لإتمام الدراسة لأنه لو اتسعت الدراسة بحيث تشمل كل ما تدل عليه كلمة "المواصلات" فإن الدراسة يجب أن تشمل تاريخ الكتابة ، وتاريخ البريد والتلغراف ، وتاريخ الصحف والإذاعة . ويجب أن تشير لعمل بعض المؤسسات الدولية كالاتحاد الدولي للبريد والمنظمة الدولية للطيران المدني .

ومع ذلك فهناك ميزة لقصر الدراسة على النواحي الهامة للموضوع بحيث يجد التلاميذ متسعاً من الوقت لدراسة تاريخ الغذاء والنار والملابس والمساكن .

أهمية الموضوع وتطبيقاته :

هذا الموضوع مهم لأنه يوضح الجهود المتصلة التي قام بها الناس لمدة قرون ليواجهوا حاجتهم المشتركة لوسائل مواصلات كما يوضح حاجة الناس إلى التعاون .

وأول اعتبار قام عليه وضع خطة دراسة هذا الموضوع هو الخصائص السيكولوجية للأطفال في سن التاسعة الذين عليهم قررت دراسته . فالأطفال في هذه السن ما زال اهتمامهم منحصراً في حاجاتهم المباشرة . ولكن هذا ليس معناه أن اهتمامهم لا تجتذبه قصص البلاد البعيدة والأزمان الغابرة . وعلى هذا الأساس السيكولوجي تبدأ الدراسة بالأشياء ذات الاتصال المباشر بحياتهم لأنها تسيطر على رانباهم ، ثم تنتقل إلى الجوانب المجردة من الموضوع .

ولقد يبدو غريبا أن نقترح أخذهم في رحلة إلى مكتب سياحة أو محطة سكة حديد، ولكننا يجب أن نتذكر أنه لكي نضمن تعاون الطفل في عملية التعليم والتعليم ، يجب أن نراعى طبيعته واهتمامه ، وهو حينئذ خالق أن يرحب بتوجيهنا ويتبعه بحض اختياره. إن الطفل دون الثانية عشرة لياخذ الحياة كوحدة كلية لأنه إنما ينظر إليها ويستمتع بها كوحدة كلية. وإنه ليريد أن يكشف معمياتها. ولكننا لو قصرناه على ناحية واحدة منها لعجز عن أن يتبينها كجزء من نظام عام. وما زالت القاعدة التي تنصح بالانتقال من البسيط إلى المركب صحيحة ، ولكن من الصحيح أيضا أن الطفل في هذه السن يرى أن الكل هو البسيط وأن الجزء هو المركب .

١ — عمل فترة دراسية

محتويات كراسة التلميذ	دروس وأنواع أخرى من النشاط
(١) الصفحة الأولى : رسوم عربات وسيارات وقوارب وطائرات .	(١) حديث مع الفصل : لنفرض أذاهبون إلى رحلة فكيف نساfer؟
(٢) جدول رحلة بالسكة الحديد كما هو وارد بدليل السكة الحديد.	(٢) زيارة إلى مكتب الاستعلامات باحدى محطات السكة الحديدية ثم إلى المحطة نفسها .
(٣) إنشاء: ^(١) زيارتنا للمحطة .	(٣) هيا بنا ننفذ رحلة ولنبدء بمراجعة دليل السكة الحديد .

(١) يمكن أن يكتب موضوع الإنشاء كل تلميذ بمفرده ويمكن أن يكتبه مجموعة من التلاميذ . ويجب على المدرس أن يصحح الموضوع من حيث الأفكار والأسلوب تصحيحا بسيطا مع العناية الخاصة بلفظات الهجاء . ثم بعد ذلك يمكن أن ينقل الموضوع في كراسات التلاميذ .

محتويات كراسة التلميذ

(٤) خريطة القارة وعليها طرق المواصلا - (إما أن ترسم الخريطة أو تلصق في الكراسة إذا أمكن الحصول على خريطة مطبوعة).

(٥) رسوم قطارات وسفن وطيارات .

(٦) التواريخ التي عاش فيها جد التلميذ أو والد جده (مضبوطة إن أمكن) .

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(٤) حديث : الأماكن التي يمكن أن نزورها مشيا على الأقدام ، والأماكن التي يجب أن نصل إليها بواسطة قطار أو قارب أو طائرة . اضع خطة رحلة طويلة لمكان بعيد مستعملين خريطة العالم الموضحة لطرق لمواصلات .

(٥) أسئلة من المدرس : كيف كنا نساfer قبل الآن بمائة سنة أو بخمسين سنة ؟ — ما هي السنة التي كانت منذ مائة سنة أو منذ خمسين سنة ؟ هل عاش فيها جدك أو والد جدك أو جد جدك ؟ وعلى كل تلميذ أن يجيب عن هذه الأسئلة في منزله .

(٦) شرح كيفية حساب متوسط السرعة : كيف يحسب المتوسط ؟ يشترك التلاميذ في الحساب مستعملين أمثلة محلية . ويجب أن يشجعوا على أن يسألوا الناس الذين يعرفون سرعة المركبات — كسائق سيارة — ما متوسط سرعة المركبات المختلفة من مكان معين لآخر ؟

محتويات كراسة التلميذ

(٧) في البلاد التي تستعمل العربات التي تجرها الخيل للركوب
ترسم العربة .

(٨) قائمة تبين السرعة ، الرجل
يمشي ٦ ك.م في الساعة — العربة
التي تجرها الخيل تسير ١٠ ك.م
في الساعة — عربة البريد (بالخيل)
كانت تسير ١٦ ك.م في الساعة .
سرعة القطار السريع ٨٠ ك.م
في الساعة . مرة بعض السيارات
٩٠ ك.م في الساعة .

(٩) مسائل : ما المدة التي أستغرقها
مشيا على قدمي من ... إلى ... ؟
ما المدة التي يستغرقها القطار —
السيارة ؟

(١٠) رسوم منقولة عن الصور
التي في المعرض .

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(٧) حديث : الطرق في وطننا
ماذا يرى فيها . بمساعدة الصور تخيل
ماذا تراه في طرق أوربا — آسيا —
أمريكا — أفريقيا — استراليا .
استخرج الصور التي بينها تشابه
أو اختلاف ثم حدد البلاد الخاصة
بها على الخريطة (يمكن أن تستخدم
الأفلام هنا) .

(٨) إعداد معرض للصور التي
توضح الحديث السابق .

(٩) حديث : الحيوانات (في البلاد
المختلفة) التي يستخدمها الإنسان
في السفر وفي حمل البضائع (يجب
استخدام الصور أو الأفلام لتوضيح
الحديث) .

(١٠) درس أو درسات عن
القرون الماضية وطريقة عدها .

محتويات كراسة التلاميذ

(١١) قائمة بأسماء الحيوانات التي تساعد الإنسان في السفر ونقل البضائع في أجزاء العالم المختلفة : الحمير ، الخيول ، الثيران ، الكلاب ، الفيلة ، الجمال . رسوم هذه الحيوانات ومرجها .

(١٢) قائمة بالقرون والسنين من سنة ٢٠٠٠ ق . م . إلى ٢٠٠٠ م .

(١٣) رسم حصان وراكبه بالسر والركاب .

(١٤) إنشاء : السرج والركاب وفائدتهما .

دروس وأنواع أخرى من النشاط

ارسم جدولاً زمنياً رأسياً من ١٠,٠٠٠ قبل الميلاد إلى سنة ٢٠٠٠ ميلادية .

واذكر للتلاميذ أنهم قد يعيشون إلى ما بعد سنة ٢٠٠٠ م . الفت نظر التلاميذ إلى الصيغة اللفظية التي تكتب بها القرون والصيغة العددية التي تكتب بها الصينين .

(١٢) حديث : تاريخ الخيول المتوحشة — مناقشة مع التلاميذ في الكيفية التي يمكن أن تكون استعملت في استئناسها .

(١٣) إذا أمكن ، زيارة لمدرسة لركوب الخيل وملاحظة الخيول المعدة للركوب .

(١٤) يشرح المدرس الطريقة التي كان يركب بها حصان في الأزمنة السابقة بلا سرج ولا ركاب — ويذكر للتلاميذ أن الصينيين اخترعوا السرج في القرن الثاني قبل الميلاد وأن الهنود اخترعوا الركاب في القرن السابع الميلادي — وتستخدم الصور مع الحديث .

محتويات كراسة التلاميذ

(١٥) صورة لرسم أصيل يبين فارساً في زى قديم .

(١٦) رسم لحصان مشدود الى عربة بالطريقة القديمة مع توضيح كيفية الشد، وعليها هذه المذكرة: "يجر الحصان برقبته فاذا زاد الحمل اختنق الحصان" .

(١٧) إنشاء : شد الحصان من الكتف، اختراع مهم ومختصره غير معروف .

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(١٥) تين هذه التطورات في جدول زمني يستمر توضيحه إلى الوقت الحاضر . ويلفت نظر التلاميذ إلى أن العرب هم الذين أدخلوا السرج والركاب إلى الغرب .

(١٦) بالاستعانة بالصور يشرح المدرس كيف كانت الخيول تشد قبل القرن العاشر قبل الميلاد وكيف عاقت الطريقة التي كانت متبعة الخيل عن جر الأحمال الثقيلة .

(١٧) حديث : كيف توصل لوفيفردى نووت Lefebvre des Noëttes إلى نتائج عن الرق بملاحظة طول ما استمرت طريقة الوثق القديمة .

(١٨) حديث : حدود الحصان . ما الغرض منها ؟ يشار إلى أنها اخترعت في أوروبا في القرن التاسع الميلادي .

محتويات كراسة التلميذ

(٢٠) إنشاء: لماذا نحددوا الخيل؟
منذ أى وقت ونحن نقوم بهذه
العمالية؟

أو زيارة للبيطار (ترك حرية
الاختيار للتلميذ).

(٢١) سلسلة من الرسوم توضح
تطور العجلة.

(٢٢) رسم لمركبة حربية ومركبة
صيد مع ملاحظة تفسيرية: يجب
أن يكون الحمل الذى تجره الخيول
الأربعة خفيفا نظرا لأنها كانت
تشد من رقيتها.

(٢٣) إنشاء: زيارتنا لصانع
العجلات.

(٢٤) رسم: عربة حديثة تجرها
الثيران، وقد شدت إلى الناف.

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(٢٠) زيارة لبيطار إذا أمكن.

(٢١) حديث عن العربات
والعجلات: يعرض المدرس
صورة زلاقة هندية مما كان يجر
بواسطة الكلاب أو النساء ثم
صورة لعجلة السومريين المصممة
ثم لعجلة المصريين المفرغة ثم
لعجلات الأغريق والرومان.

(٢٢) دراسة لخريطة الحائطية للعالم
لمعرفة الأماكن التى ظهرت فيها
كل أنواع المركبات التى سبقت
مناقشتها. ويمكن أن يعلق على
هذه الأماكن صوراً أو رسوماً
صغيرة.

(٢٣) زيارة لصانع العجلات وشرح
يضع الأطار الحديدى حول العجلة

(٢٤) بالاستعانة بالصور يقص
المدرس تاريخ استخدام الثيران
وضبطها بالناف.

محتويات كراسة التلميذ

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(٢٥) رسم يبين عدم كفاية الناف
القديم وقد شد إلى غارب الحمير
والثيران .

(٢٥) حديث : تاريخ الحمير والأقطار
التي تستخدم الحمير بكثرة - قيمتها
الاقتصادية في شمال أفريقيا وفي
شبه جزيرة إيبيريا وبلاد أمريكا
اللاتينية - كيف كان الفقراء
يتنقلون بدون الحمير والبغال ؟

(٢٦) إنشاء : الحمار صديق الفقراء

(٢٦) تعلق رسوم على خريطة
حائطية للعالم لتوضيح الأقطار التي
توجد فيها الخيول والثيران والحمير
والبغال والجمال . . الخ

(٢٧) خريطة صغيرة رسمت في
الفصل .

(٢٧) زيارة لجهة حيث تجرى
عملية إصلاح طريق .

(٢٨) إنشاء : كيف تنشأ الطرق

(٢٨) حديث ومناقشة : طريقة
شق الطرق في بلادنا وكيفية
إصلاحها .

(٢٩) رسم قطاع عرضي لطريق
حديث أنشئ للنقل الثقيل .

(٢٩) حديث : الطرق في البلاد
الأخرى موضحا بالصور أو الأفلام
، مع العناية بملاحظة سطح
الطريق .

(٣٠) إنشاء : تاريخ الطرق موضع
برسوم .

(٣٠) حديث : تاريخ الطرق من
الممرات الضيقة إلى الطرق المتسعة
المرصوفة بالمسكدم .

محتويات كراسة التلميذ

(٣١) خريطة أقدم طريق في العالم.

(٣٢) خريطة زمنية تبين تاريخ الطرق .

(٣٣) إنشاء عن تاريخ القضبان الحديدية وكيف سهلت النقل .

(٣٤) رسم : بوابة مكوس على الطريق

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(٣١) حديث يقدمه تلميذ أو المدرس نفسه: تاريخ الرصف بالمكدام. تتصل القصة إلى وقتنا هذا حتى تصل إلى الطرق الأمريكية الحديثة التي تستخدم فيها آلات الحفر الميكانيكية الضخمة.

(٣٢) عمل خريطة زمنية كبيرة تصل الحوادث إلى الحاضر، يبين عليها تاريخ الطرق مع غيرها مما سبقته دراسته .

(٣٣) تاريخ أول قضيب خشبي بين مناجم الفحم بانجلترا وبين الأنهار حين كان الفحم يحمل في قوارب (القرن الثامن عشر). ثم تاريخ القضبان الحديدية التي عملتها شركة كول بروكديل للحديد في سنة ١٧٦٧ .

(٣٤) حديث يقوم به تلميذ أو المدرس: تاريخ الآلة البخارية التي اخترعها ستيفنسن ورحلته التجريبية من لفربول إلى مانشستر— تلك الرحلة التي مؤلها التجار الذين أرادوا التخلص من دفع المكوس على الطرق .

محتويات كراسة التلميذ

(٣٥) رسم : أول قاطرة .

(٣٦) رسوم كاريكا تورية
(أصلية أو منقولة) لأول خط
حديدى .

(٣٧) إنشاء : تاريخ ستيفنسن
وآلته البخارية

(٣٨) إذا أمكن — صورة لقطاع
مستعرض لآلة ستيفنسن البخارية

(٣٩) إنشاء : (مع إعطاء حق
الاختيار للتلاميذ)

١ — تاريخ قطاع الطرق .

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(٣٥) يعرض المدرس صوراً
أو رسوماً كاريكا تورية لأول
خط حديدى .

(٣٦) يحكى المدرس قصة المكوس :
المكوس الحديثه على الجسور
(الكبارى) الهامة فى الولايات
المتحدة . لماذا أقتصد فى فرض
المكوس على الطرق فى الوقت
الحاضر ؟ فكرة الخدمات العامة
التي تقوم بها وتضمنها الدولة :
إننا ندفع عن طريق الضرائب .

(٣٧) يحكى المدرس أخطار السفر
فى الطرق فى الأيام السالفة :
قطاع الطرق . لماذا اختفى قطاع
الطريق تقريباً الآن ؛ من الذى
يدفع نفقات رجال البوليس .

(٣٨) تكملة الخريطة الزمنية
بإضافة الحقائق الخاصة بالسكك
الحديدية .

دروس وأنواع أخرى من النشاط

محتويات كراسة التلميذ

٢ — كيف نحقق حماية المسافرين
في الطرق الآن ؟

كيف كانوا يحققون الحماية
في الأزمان السالفة ؟

(٤٠) رسوم لأشهر الجسور
(البجاري) في العالم .

(٤١) رسم سيارة أو سيارة
عمومية (أتوبوس) .

(٤٢) تمرين : يوجد في وطننا
—— كيلومترا من الطرق و ——

كيلومترا من السكك الحديدية .
وأكثر الطريقتين فائدة لنا هي
—— لأن —— أما في أقطار

أخرى مثل —— فإن —— هي
أهم طرق المواصلات لأن —— .

(٤٣) تاريخ السيارات معبرا عنه
والرسوم .

(٤٠) حديث : النقل المشترك .
يشرح المدرس أن هذا النوع
من النقل دليل الرخاء والتقدم
الاجتماعي .

(٤١) يشرح المدرس كيف قللت
السكك الحديدية أهمية السفر
بالطرق وكيف استعادت الطرق
مكانتها بعد اختراع السيارات
التي تنافس السكك الحديدية
في الوقت الحاضر .

(٤٢) معرض أو عرض بالفانوس
السحري يوضح تطور السيارات
مع حديث في هذا الموضوع .

(٤٣) يبين المدرس على خريطة
العالم أهم حقول الزيت ويشرح
أهميتها .

دروس وأنواع أخرى من النشاط

(٤٤) زيارة لمحطة بترول وحديث مع مديرها عن توزيعه وأثمان بضائعه .

(٤٥) تعليقات على الزيارة . تقدير لنفقات الكيلومتر لمختلف أنواع السيارات بما في ذلك سيارات النقل الكبيرة . مناقشة في المواد التي يفضل نقلها بواسطة سيارات النقل أكثر من السكك الحديدية .

(٤٦) حديث : كيف كان الناس يسافرون دائماً بالرغم من الصعوبات وبعد الشقة . وصف رحلة طويلة في الأيام السالفة على أقدم الطرق في العالم . رحلة ماركو بولو .

(٤٧) آخر رحلات ماركو بولو .

(٤٨) حديث : الحج في العصور الوسطى (يمكن أن يشار إلى حكايات كثر برى) .

محتويات كراسة التلميد

(٤٤) رسم لبترزيت مع توضيح عمقه في باطن الأرض .

(٤٥) إنشاء : ماذا تعلمنا من زيارتنا لمحطة البترول ،

(٤٦) رسم بياني يوضح المنافسة بين الطرق وسكك الحديد .

(٤٧) إنشاء هزلي : تصور أن جدك قد عاد إلى الحياة وأنك ترافقه في رحلة .

(٤٨) خريطة رحلات ماركو بولو وخلاصة لهذه الرحلات .

محتويات كراسة التلميذ	دروس وأنواع أخرى من النشاط
(٤٩) انشاء عن وسائل السفر في العصور القديمة .	(٤٩) حديث آخر عن بعض الرحلات الحديثة ، وإذا أمكن قراءة في بعض كتب هذه الرحلات مثل رحلة مونتاني Montaigne إلى سويسرا وإيطاليا .
(٥٠) توضيحات منقولة من وثائق أصلية .	

٢ - نموذج لخريطة زمنية

وسائل المواصلات البرية

ابتداء من صفحة (١٢٠) يجد القارئ نموذجاً لخريطة زمنية تستعمل مع النقطة العاشرة من الخطة المفصلة السابقة لعمل الجزء الأول من العام في موضوع طرق المواصلات. وأول مشكلة يواجهها المدرس هي تحديد نسب الخريطة وترتيبها. ويحسن أن يبدأ بعمل خريطة زمنية صغيرة ، فإذا ثبت فائدتها عملت الخريطة الحائطية الكبيرة على غرارها وعلقت على جدار الفصل. ويجب أن تعمل الخطوط بالألوان ، إذ كلما كانت الخريطة زاهية الألوان زاد اجتذابها للتلاميذ وزاد نظرهم إليها .

وإذا أردنا أن نضمن اهتمام التلاميذ بالخريطة الزمنية وجب أن نشرهم في إعدادها . فيمكنهم أن يقطعوا كلمات العنوانات من الورق الملون ثم تلصق في موضعها من الخريطة .

ويلاحظ في الخريطة التالية أن القرون كتبت بالحروف وأن السنين كتبت بالأرقام .

وفي المستطيلات الكبيرة الموجودة في الخريطة تكتب الملاحظات عن تطور أدوات ركوب الخيل وتغير طريقة شد الخيول ويكون هذا تدريجاً بعد الأحاديث التلخيصية عن الموضوع . ويمكن أن يقوم بالكتابة تلميذ حسن الخط بعد أن يكون التلاميذ قد أشرت كوامع المدرس في عمل الملاحظات .

ولم يذكر شئ في الخريطة عن الطرق لعدم وجود الخيز الكافي لذلك . كما لا توجد فيها أمكنة للصق رسوم صغيرة للحيوانات والفرسان والقاطرات وغيرها مع فائدة ذلك لإعطاء الخريطة شكلاً خلافاً . ومع ذلك فيمكن أن يزداد همودان على الخريطة أحدهما للطرق والثاني للرسوم التوضيحية .

ولقد روعي في الملاحظات التي على الخريطة تأكيد الأفكار الآتية :

(أ) فكرة الزمن وقياسه .

(ب) فكرة ازدياد سرعة التحسن في طريقة من الطرق التي يحل بها الإنسان مشكلة من مشكلاته .

(ج) فكرة أن شعوباً مختلفة قد ساهمت في التقدم .

(د) فكرة أن التقدم متى تقرر فإنه ينتقل بسرعة إلى أقطار كثيرة وتستفيد منه شعوب مختلفة وبسرعة متزايدة .

ولقد قامت طريقة معالجة هذا الموضوع على أساس كتب الكونت لوفيفر دى نوويت Count Lefebvre des Noëttes ، وهي كتب يمكن الحصول عليها باللغة الفرنسية . ولقد كان غرض هذا الكتاب كما يلاحظ من اسم أول كتاب له :

L'attelage et le Cheval de selle à Trvers les âges-Contribution à l' Histoire de l'Esclavage.

أن يبين أن الرق — كما رأى أفلاطون — ظل حقبة طويلة من الزمن نظاماً لا يمكن الاستغناء عنه في ظل المدنية الإنسانية السائدة حينئذ . ومع أن هذه الفكرة فوق المستوى الفكرى للأطفال في سن التاسعة إلا أنه لا بأس من مجرد الإشارة إليها دون إفاضة أو تأكيد وسيأتى الوقت الذى يفهمون فيه هذه الحقيقة .

ثم أن تطور السفن يأتى في ترتيب الدراسة بعد وسائل المواصلات البرية ، ويمكن الاعتماد فيها على كتاب آخر لنفس المؤلف عنوانه :

“De la marine Antique à la marine moderne; la Révolution du Gouvernail”

ولما كانت هذه الكتب ألقت على أساس تحليل الوثائق القديمة والتماثيل والصور والنقوش فإنها تحوى كل ما يحتاجه المدرس مما يجعل التاريخ ملموساً عن طريق لمس مصادره الأصلية . ولما كانت مادة الكتاب مستقاة من جميع أجزاء العالم فإن هذا يسهل على المدرس معالجة الموضوعات من جهة نظر عالمية .

نموذج للخريطة الزمنية الخاصة بالدراسة المتقدمة وسائل النقل البرى

السنين		الآلاف السنين	
السنين	العرون	الآلاف السنين	
استأنس الإنسان التيويسى الجوانات لأول مرة :		الآلاف الثامن	
الكلاب - الخنازير - الماعز - الغنم	٧٠٠٠		
في بعض أجزاء آسيا اصطاد الإنسان	٦٠٠٠	الآلاف السابع	
الخمير ، والخيول والملبشية المتوحشة ،	٥٠٠٠	الآلاف السادس	
ونجح في استئناسها .	٤٠٠٠	الآلاف الخامس	

يستطيع
الإنسان
أن يقطع
ثمانية
كيلومترات
في الساعة
على الأقدام

٣٠٠٠	ركب الإنسان الحصان لأول مرة في آسيا بلا سرج ولا ركاب ولكن بالجام واللقمة	شدت الجير من رقبته إلى هرات ذات عجل صمت (سومر)	شدت الجير والثيران بواسطة ناف ربط على غار بها	يستطيع الإنسان أن يقطع على ظهر الحصان ١٢ أو ١٦ كيلو مترا في الساعة
٢٠٠٠	هكذا الوضع لا تستطيع الجير أن تجر حملا ثقيل والأخفها الطوق	هكذا الوضع استطاعت أن تجر حملا أكبر واكن ببطء		

٦ كيلو مترا في الساعة ١٠ كيلو مترا ٨٠ كيلو مترا في الساعة	٦ كيلو مترا في الساعة ١٠ كيلو مترا ٨٠ كيلو مترا في الساعة
٩٩-١ ١٠٠ ٢٠٠ ٣٠٠ ٤٠٠ ٥٠٠ ٦٠٠ ٧٠٠ ٨٠٠ ٩٠٠	١٠٠٠ ١١٠٠ ١٢٠٠ ١٣٠٠ ١٤٠٠ ١٥٠٠ ١٦٠٠ ١٧٠٠ ١٨٠٠ ١٩٠٠
الأول الثاني الثالث الرابع الخامس السادس السابع الرابع الثامن التاسع العاشر	الحادي عشر الثاني عشر الثالث عشر الرابع عشر الخامس عشر السادس عشر السابع عشر الثامن عشر التاسع عشر العاشر
الألف الأول	الألف الثاني

(ثانيا) نموذج لمقرر السنة الأولى في تاريخ العالم

(لتلاميذ في سن الثانية عشرة)

ننقل هنا على سبيل المثال بضع صفحات من كراسة تلميذ في السنة الأولى بالمدرسة الدولية بجنيف . وهذه أول دراسة تاريخية يتلقاها التلميذ في هذه المدرسة . ويمكن أن يتخذ هذا المقرر كمقدمة لمقررات التاريخ القومى .

والصفحات التى ننقلها من كراسة تشتمل على :

(١) فهرس كراسة التلميذ وهى تحل فى هذه الدراسة محل الكتاب المدرسى ، والفهرس يشمل كل المقرر للسنة الأولى من دراسة التاريخ والموضوع هو تاريخ العالم .

(٢) ملخص " الانقلاب الكبير " (أملاء المدرس)

(٣) جدول يبين الشبه بين اللغات الهندو أوروبية .

أهمية هذه الدراسة وتطبيقاتها :

أهمية هذه الدراسة من وجهة نظر التفاهم المالمى هى أنه بواسطتها يستطيع الأطفال أن يتبينوا الأشياء الآتية :

(١) وحدة الأصل بين الناس .

(٢) مدنات الشرق الأولى وشيوع الميول الفنية بين الشعوب .

(٣) حاجة جميع الشعوب إلى الطعام والمأوى ووسائل المواصلات .

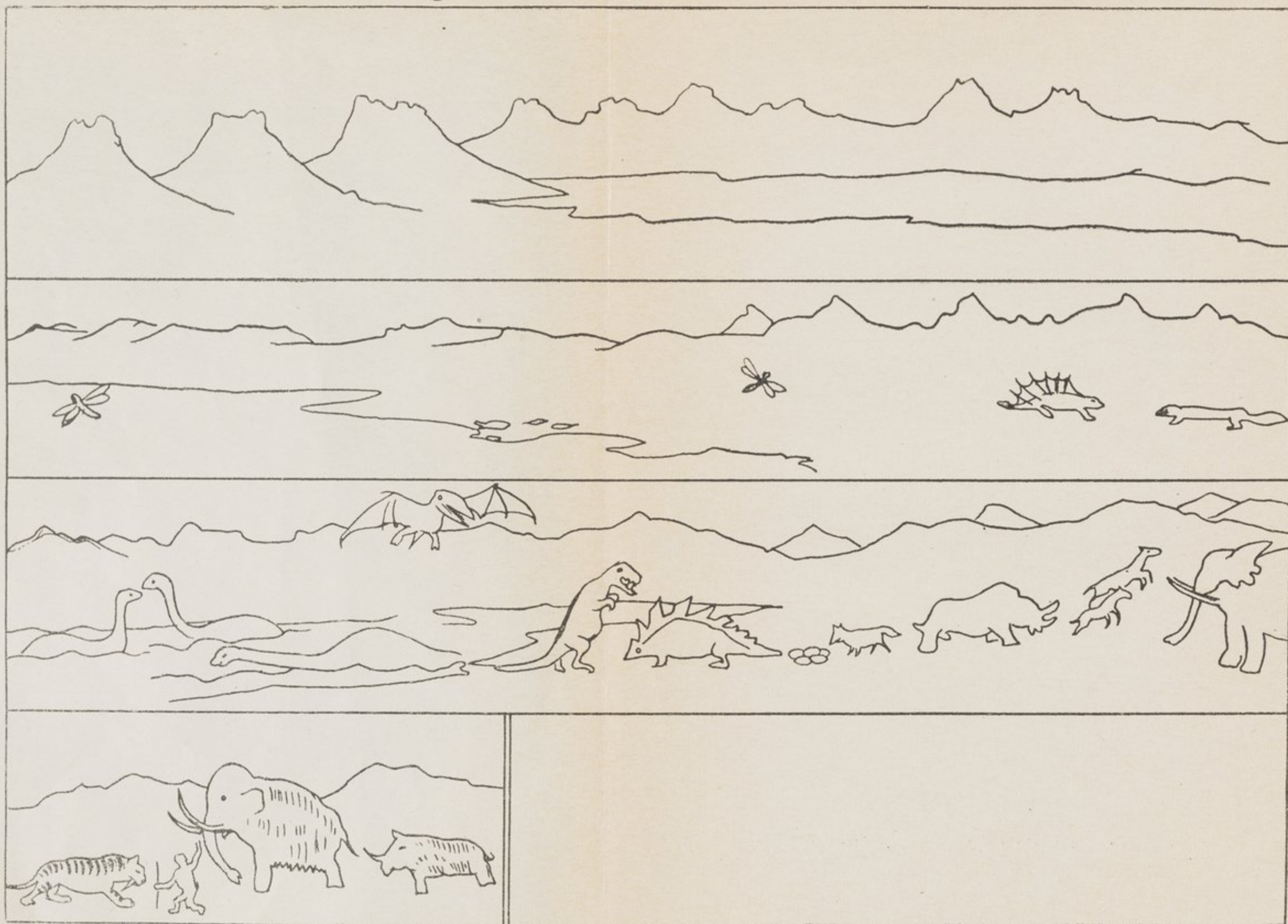
(٤) الحركات الأولى للتبادل الثقافى والتجارى بين الشعوب ، وقد استمر هذا التبادل على طول التاريخ .

(١) فهرس كراسة أحد التلاميذ

- (١) خريطة العالم القديم (الأنهار) .
- (٢) خريطة العالم القديم (الجبال والصحارى) .
- (٣) عصور ما قبل التاريخ (العصور الجيولوجية) .
- (٤) أوراسيا كما كانت على وجه الاحتمال منذ مائة ألف سنة .
- (٥) خلاصة : الإنسان البدائي .
- (٦) الأماكن التي وجدت فيها بقايا هياكل عظمية بدائية .
- (٧) نظرة سريعة في حوض نهر الويزر .
- (٨) خلاصة : الإنسان الأول .
- (٩) العصر البليوثي .
- (١٠) رسم : ضخرة سولوتريه .
- (١١) رسوم العصر البليوثي .
- (١٢) صور فوتوغرافية : الرسوم المجدلية .
- (١٣) خلاصة : الانقلاب الكبير .
- (١٤) رسم : الانقلاب الكبير .
- (١٥) رسم : ليك فيلدج .
- (١٦) خلاصة : اكتشاف المعادن (جزء أول) .
- (١٧) رسم : آلات الحداد البدائي .

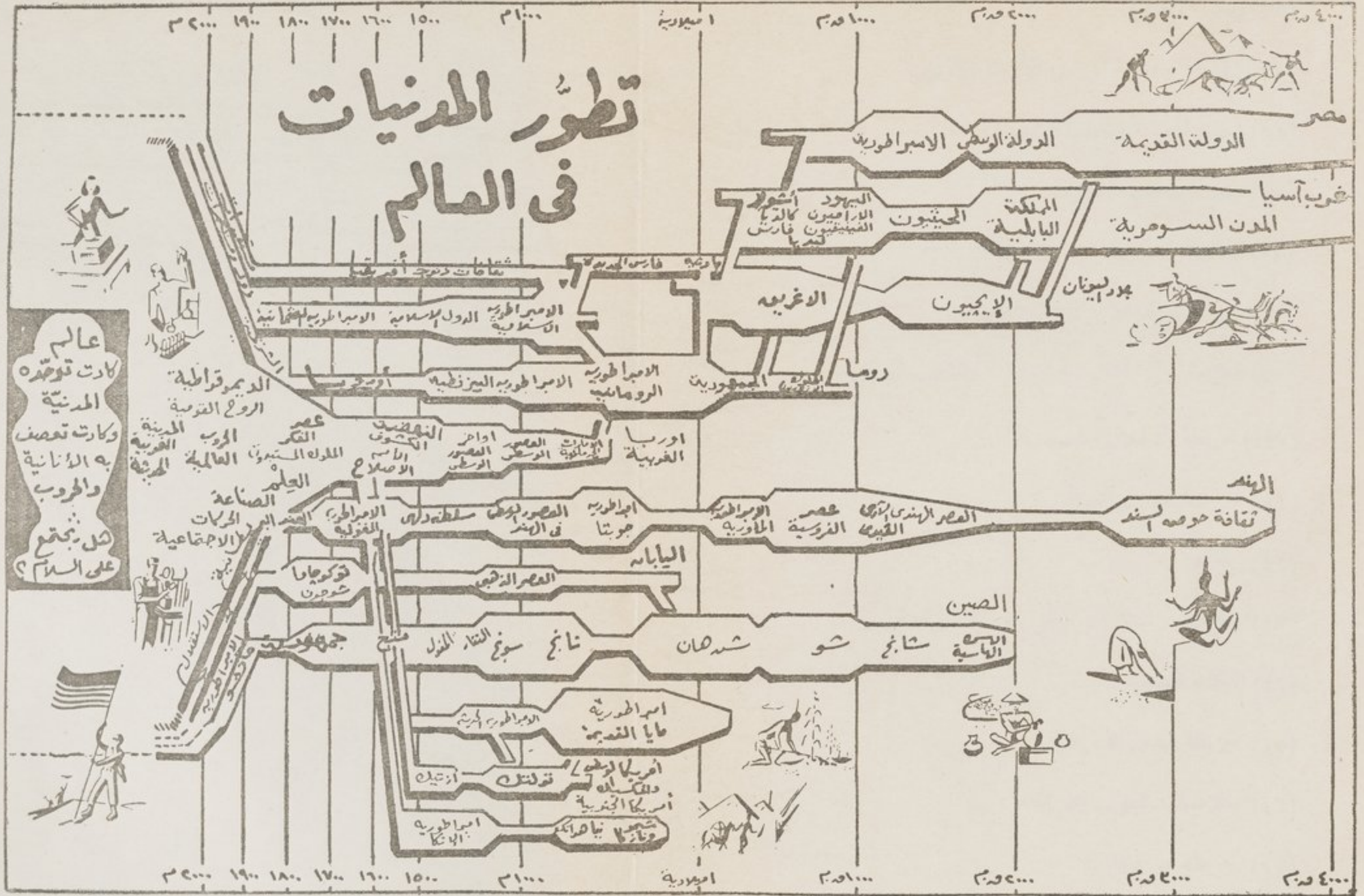
- (١٨) خلاصة : اكتشاف المعادن (جزء ثان) .
(١٨ أ) رسم : أدوات عصر البرونزى .
(١٩) خريطة أوراسيا فى اثناء العصر النيوليثى .
(٢٠) خلاصة : المستقرون والراحة .
(٢١) ابتداء امتثناس الحيوان .
(٢٢) خلاصة : المدن الأولى .
(٢٣) خريطة مصر القديمة .
(٢٤) تقويم الحياة المصرية .
(٢٥) رسم : الشادوف .
(٢٦) رسم : الصقر الملكى .
(٢٦ أ) اللغة الهيروغليفية .
(٢٧) أدوات المدنية البدائية .
(٢٨) خلاصة : المراكز الأولى للمدنية — مصر (جزء أول) .
(٢٩) رسم : القبور المصرية الأولى .
(٣٠) صور فوتوغرافية : الكاتب وورق البردى .
(٣١) صور فتوغرافية : أبوالهول — سفينة مصرية — راقصة مصرية .
(٣٢) خلاصة : الامبراطورية — مصر (جزء ثان) .
(٣٣) صور فوتوغرافية : نفرتيتى وإخناتون .

خريطة تبين الحقبة الجيولوجية لعصور ما قبل التاريخ



هذه الخريطة تعطي الاطلاق فكرة عن طول عصور ما قبل التاريخ إذا قيست بالعصور التاريخية

نموذج لخريطة زمنية توضح نمو المدن



هذا النوع من الخرائط الزمنية عظيم الفائدة للتلاميذ من سن ١٥ إلى سن ١٨ سنة

T Walter Wallbank, *Man's Story*, Scott, Foresman & Co., U.S.A., 1951 : عن

UNIVERSITY OF MICHIGAN LIBRARY

- (٣٤) صور فوتوغرافية : تحتس ومعبدا الاقصر .
- (٣٥) رسم : الجزيرة .
- (٣٥ أ) إنشاء : مدينة أور في الأزمنة الأولى .
- (٣٦) رسم : المعبد البابوني الهرمى .
- (٣٧) رسم : منحدر بهستان .
- (٣٨) خلاصة : الجزيرة — سومر وأكاديا .
- (٣٩) صور فوتوغرافية : لوحة هامورابى .
- (٤٠) خلاصة : "الهلال الخصيب" والشعب السامى .
- (١٤٠) خريطة "الهلال الخصيب" .
- (٤١) خريطة هجرات اليهود .
- (٤٢) خلاصة : اليهود .
- (٤٣) خلاصة : المدينات الأولى فى الهند والصين .
- (٤٤) الكتابة الصينية .
- (٤٥) خريطة الصين التاريخية .
- (٤٦) خلاصة : شعوب بحر إيجه .
- (٤٧) خريطة بحر إيجه .
- (٤٨) صور فوتوغرافية : أقداح فافيو وبوابة مسينا .
- (٤٩) لعبة الثيران وآلهة كنوسس .

- (٥٠) شجرة أنساب الأجناس البشرية واللغات .
(٥١) أوجه الشبه بين اللغات الأوروبية .
(٥٢) خريطة أوروبا حوالى سنة ١٠٠٠ قبل الميلاد .
(٥٣) خلاصة : الحيثيون .
(٥٤) خريطة رحلات الفينيقيين .
(٥٥) خلاصة : الفينيقيون .
(٥٦) الأبجدية الفينيقية والأبجديات التى أشتقت منها .
(٥٧) خلاصة : الإمبراطورية الآشورية
(٥٨) خريطة الإمبراطورية الآشورية .
(٦٠، ٥٩) صور فوتوغرافية : تماثيل آشورية .

(٢) خلاصة الانقلاب الكبير

فى الوقت الذى كانت فيه قبائل الصيادين والسماكين تعيش فى أوروبا عاشت قبائل أخرى فى أقطار أدفأ وأقاليم أخصب (فى الشرق الأوسط) تعلمت كيف تخلص حياتها من خشونة الحياة فى أوروبا .

بدأت هذه الشعوب تزرع نباتات كانت تكتفى بجمعها من البرية أولاً واستأنسوا قطعان الماعز، والغنم، والخنازير، والبقر، والخيول ، التى كانوا يصطادونها من قبل .

واستأنسوا الكلاب المتوحشة التى ساعدتهم على صيد أوابد الوحوش .

ولما أصبح عيشهم مرفهاً وزادت كميات الغذاء من القمح واللبن فى أيديهم زاد عددهم واتسعت رقعتهم .

(٣) أوجه الشبه بين اللغات الهندوأوروبية الرئيسية

سنسكريتي	فارسي قديم	يوناني	لاتيني	فرنسي	الماني	انجليزي
ماتار	ماتار	ماتر	ماتر	مير	مُتَر	مَدَر
پيتار	پيتار	پاتر	پاتر	پير	ثاتر	فادر
بهراتار	براتار	فراتار	فراتر	فرير	برودر	برَدَر

انتشر الشكل اللغوي الذي يعرف باسم اللغة الهندوأوروبية في أقطار مختلفة نتيجة لهجرات قديمة جدا . وأولى هذه الهجرات حدثت في شمال الهند وبلاد فارس في القرن العشرين قبل الميلاد حيث اتخذت أشكالا جديدة . أما في أوربا فقد وجدت ثلاثة أصول لغوية نشأ عنها كل اللغات الأوروبية المعروفة الآن . هذه الأصول اللغوية هي : الإغريقية اللاتينية ، الجرمانية ، الكلتية وقد اندثرت الآن .

(ثالثا) مسائل يمكن مناقشتها مع التلاميذ بين سن ١٥ و ١٨
أمثلة من التاريخ القومي تبين كيف حلت مشكلات
قومية كانت مثار عداوات بين الطوائف

كل تاريخ قومي لا يخلو من أمثلة للتعصب والخلاف والبغضاء بين الطوائف المختلفة . ولم تحل هذه المشكلات إلا عندما شعرت الطوائف المتناحرة أن مصالحها المشتركة أكثر أهمية من الخلافات القائمة بينها .

وقد يكون من الخير أن يعمد مدرسو التاريخ القومي إلى إعطاء تلاميذهم بعض التمرينات أو المسائل التي توجه ملاحظة التلاميذ إلى الوسائل التي بواسطتها سويت هذه الخلافات وساد الوئام .

ففى انجلترا مثلا يستطيع التلاميذ أن يدرسوا الأسباب التى أدت الى الانتهاء التدريجى للحروب التى كانت لاتنقطع على الحدود بين انجلترا واسكتلندا وبين انجلترا وويلز. ويمكن أن يتبين التلاميذ كيف ساهمت فى إقرار هذه الخصومات عوامل مثل تقدم طرق المواصلات أو التربية أو الحاجة إلى الاتحاد فى وجه مشكلة مشتركة أو ضد عدو مشترك .

وفى تواريخ كل من فرنسا وألمانيا وإيطاليا وغيرها من الدول أمثلة مشابهة كثيرة لخصومات قومية كانت ثم اختفت .

وهناك مثال حى فى تاريخ الولايات المتحدة حيث أدى وجود حكومة اتحادية ونمو اقتصاد قومى إلى تكوين أمة جديدة بثقافة مشتركة . ومع ذلك فإن النتائج الاقتصادية والأدبية لنظام الرق سببت أربع سنوات من الحروب الأهلية الطاحنة التى قسمت الولايات على نفسها وكادت تعصف بكيانها .

ولعل من أمتع فصول تاريخ الولايات المتحدة ذلك الفصل الذى فيه انتهى ذلك الصراع بين الشمال والجنوب .

ولعل من أكثر المشروعات الدراسية فائدة فى هذا الباب أن يدرس التلاميذ كيف انحدرت المقاطعات السويسرية التى تختلف فى الأصول الجنسية وفى اللغة والدين وطرق الحياة فأصبحت دولة واحدة يسودها الوئام بعد أن تغلبت جميعا على ما كان بينها من خصومات .

فبدلا من عرض هذه الأمثلة من التاريخ القومى على أنها مجرد حوادث انتظمها سياق زمنى كمالو كانت خطوات عشوائية أدت بشكل ما إلى الوحدة القومية ، يجب على المدرس أن يستخدمها بدون أى اعتداء على سلامة الحقيقة التاريخية ليؤكد العوامل الإيجابية والمجهودات البنائية التى كثيرا ما أدت إلى حسم الخصومات وإنهاء الحروب .

ملحق

بأسماء بعض المراجع التي تُعين في الدراسة الموصوفة
في هذا الكتاب

وهذه قائمة بأسماء بعض المراجع أختيرت من قوائم قدمها أعضاء اللجنة
وزيدت بمراجع مأخوذة من مكتبة المكتب الدولي للتربية بجنيف .
والمراجع مقسمة فيما يلي إلى ستة أقسام :

(أولا) كتب عن طرق التدريس .

(ثانيا) كتب تفيد المدرس الذي يريد أن يتبع القواعد الواردة
في هذا الكتيب (الفصل الأول) .

والكتب المذكورة في هذا القسم على ثلاثة أنواع :

- ١ — كتب يمكن للمدرس أن يستخدمها في إعداد دروسه .
- ٢ — كتب يمكن أن توصف للتلاميذ لاستخدامها في عملهم الفردي .
- ٣ — كتب يمكن أن يقرأها التلاميذ للحصول على معلومات عامة
عن الموضوعات .

وأمام كل كتاب إشارة تبين من أي نوع هو .

(ثالثا) كتب للمدرسين والتلاميذ عن الموضوعات التي اقترحت
لدراسة التمهيدية .

(رابعا) كتب تشتمل على مقتبسات من المراجع التاريخية والوثائق
والنصوص .

(خامسا) مجموعات من الصور التاريخية تحتوى على توضيحات تاريخية .

(سادسا) أطالس تاريخية ، وخرائط حائطية ، وخرائط زمنية حائطية ، وكتب تحتوى على خرائط وجداول ذات قيمة خاصة .

واللجنة تعلم حق العلم أو هذه القائمة ليست كاملة بصورتها الحاضرة ، ولكن ظروف عملها فرضت هذا النقص ، وعلى كل حال فهى نواة يمكن أن يضاف إليها ما يعين لكل مدرس .

* *

ملاحظة :

وقد كانت القائمة تشتمل على مراجع باللغات الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية والدانمركية والهولندية ولكننا حذفنا المراجع الألمانية والإسبانية والدانمركية والهولندية لقلّة من يستطيع الإفادة منها من المدرسين في مصر .

أولا — كتب عن طرق التدريس

ENGLISH

AMERICAN COUNCIL ON EDUCATION, Washington, D.C.,

1. *Treatment of Asia in American Textbooks.* 1946, 40 c.
2. *Latin America in School and College Teaching Materials.* 1944, 3.00
3. *A Study of National History Textbooks used in the schools of the U.S. and Canada.* 1947, gratis.

BEALES, ARTHUR CHARLES FREDERICK, *A Guide to the Teaching of History in School.* London, University of London press, 1937.

Classified and annotated bibliography. Part VI contains references on "History teaching and internationalism".

BROWN, C.K.F.—*The History Room.* London, Bell & Sons. Published for the Historical Association. 1931, 1s.1d.

Suggestions for the practical and inexpensive equipping of a special history room in the school.

BURBRIDGE, E.W.—*Pathways through Time.* London, Pitman & Sons, 1938, 1s. 6d.

Suggestions on "active" teaching and on the making of time charts. Confined to English history.

DOBSON, D.P.—*Teaching of Pre-History in School.* London Published for the Historical Association, Nelson, 1933.

DYMOND, D.—*A Handbook for History Teachers.* London, Methuen, 1929, 3s. 6d.

EAST, G.—*The Geography behind History.* London, Nelson, 1938, 2s. Good suggestions on correlating the teaching of history with the teaching of geography.

EVANS, I.O.—*Suggestions for Practical Work in World History.* World Service Series, No. 1. London, Watts & Co., 1929, 6d.

Based on H.G. Wells' *Outline of History.* Contains interesting suggestions on activities for pupils.

FINDLAY, J.J.—*History and its Place in Education*. London University of London Press, 1923

Suggestions on developing an intergrated sense of time, on showing the relationship between cause and effect and on co-ordinating the teaching of geography and literature with the teaching of history.

FIRTH, C.B.—*The Learning of History in Elementary Schools*. London.—K. Paul, 1929, 6s.

Suggestions on the planning of syllabuses.

HAPPOLD, F.C.—*The Approach to History*. London, Christophers, 1928, 3s. 6d.

HOWARD, B.A.—*The Proper Study of Mankind*. London, Ginn & Co., 1933, 3s. 6d.

INCORPORATED ASSOCIATION OF ASSISTANT MASTERS
The Teaching of History. Cambridge University Press, 1950
10s. 6d.

JEFFREYS, M.V.C.—*History in Schools: the study of development*. London, Pitman, 1939, 3s. 6d.

Suggestions for a curriculum based on "lines of development" corresponding to the introductory themes discussed in this pamphlet.

JOHNSON, H.—*The Teaching of History in Elementary and Secondary Schools*. London and New York, Macmillan, 1942, 12s. 6d.

KNOWLTON, D.C.—*Making History Graphic*. New York, Scribners & Sons, 1925. \$1.60c.

Suggestions on the possible use of caricatures drawn by pupils in secondary schools.

NATIONAL EDUCATION ASSOCIATION of the U.S.A., Washington, D.C.—*Education for International Understanding in American Schools*. 1948, \$1.00

PAN-AMERICAN INSTITUTE OF HISTORY AND GEOGRAPHY
Teaching of History in Mexico.

Mexico. Published by the organization.

PIERCE, Bessie L.—*Civil Attitudes in American Textbooks*. University of Chicago Press, 1930 \$3.00

QUILLEN, I.J.—*Textbook Improvement and International Understanding*. Washington, American Council on Education, 1948, \$1.00

SAIYIDAIN, K.G.—*Education for International Understanding*. Bombay, Hind Kitabs, 1948.

Chapter IV is concerned with the "Teaching of history for the promotion of international understanding and peace".

WAIWORTH, A.—*School Histories at War*. Cambridge, Mass. Harvard University Press, 1938

A criticism of nationalistic points of view in history textbooks.

WORTS, F.R.—*The Teaching of History in Schools*. London, Heinemann, 1935, 7s. 6d.

Suggestions for enlivening the traditional approach to history teaching.

WEST, Edith.—*Improving the Teaching of World History*. Twentieth Yearbook of the National Council for the Social Studies, 1210.—16th Street, Washington, D.C. 1949, \$2.50.

FRANCAIS

ALTAMIRA, Raphaël.—*Problèmes modernes d'enseignement en vue de la conciliation entre les peuples et de la paix morale*. Paris, Presses universitaires de France, 1932

BELLIOT et AYMERY.—*Ecole libératrice*. Dans une série d'articles sur l'Initiation nationale à l'Histoire internationale. Paris. Revue du Syndicat national des Instituteurs, 94 rue de l'Université.

BRUNSCHWIG, H.—*Pour un nouvel enseignement de l'Histoire*. Publié dans l'Education nationale, No. 11-14 rue de l'Odéon Paris.

DECROLY, O.—*Vers l'Ecole rénovée*. Paris, Nathan, 1921.

L'EDICATEUR. Cannes, Editions de l'Ecole moderne française.
Revue pédagogique bi-mensuelle de l'Institut coopératif de
l'Ecole moderne française qui présente dans chaque numéro
des exemples de thèmes préparatoires et de fiches de travail

FERRIERE, Ad.—*L'Enseignement de l'Histoire : Réponse à un
questionnaire.* Publié dans la Revue de Synthèse historique,
No. 109 et 111, tome XI. Paris, La Renaissance du Livre.

FONTAINIER, A.—*L'Histoire vivante.* Publié dans les brochures,
d'Education nouvelle populaire (mouvement Freinet) No. 20
Cannes, Editions de l'Ecole moderne française, Mars 1946.

L'article traite de la façon d'organiser pratiquement les re-
cherches personnelles effectuées par des élèves de tout âge,
dans une école rurale à classe unique, et de la constitution
d'un fichier.

GOTHIER, L.—*Le Cours de l'Histoire dans les Humanités.* Liège,
Gothier.

HAMAIDE, A.—*La Méthode Decroly.* Neuchâtel et Paris, Dela-
chaux et Niestlé, 1928

Plan de travail montrant les "associations dans le temps"
Traduit en allemand, espagnol, portugais, polonais et tchèque.

LATREILLE.—*L'Explication des Textes historiques.* Paris, Ha-
chette, 1944

SOCIÉTÉ DE L'HISTOIRE DE LA GUERRE (1914-1918) —
Publications, 3e série, Paris, A. Costes, 1938.

L'enseignement de l'Histoire contemporaine et les manuels
scolaires allemands: à propos d'une tentative d'accord-franco,
allemand.

VERNIERS, L.—*L'Enseignement de l'Histoire à l'Ecole primaire
et à l'Ecole normale.* Bruxelles, Lamertin.

VERNIERS, L.—*Le milieu local au service de l'enseignement de
l'Histoire et de l'Education esthétique.* Bruxelles, Lamertin.

ثانياً- كتب معينة للمدرس في تطبيق القواعد الأساسية

(وهي الواردة في الفصل الأول)

ENGLISH

Key to Symbols Used in This Section

<i>Sch. book</i>	Textbook
<i>Doc.</i>	documentary source to be used by the teacher
<i>Res.</i>	to be used by the pupils themselves in their research work
<i>Read.</i>	good background reading for pupils
<i>Intern.</i>	considers international questions
<i>Int.</i>	useful in preparing lessons on introductory historical themes
<i>Tx.</i>	contains quotations from historical documents without being exclusively devoted to them
<i>Plus ()</i>	useful material for children over the age indicated by the number

AMBLER, S.O. & COATMAN T.—*The Stream of Time*. London, Cassell, 4 vol. illus., 1937, 2s 3d. each vol.

Res. Read. plus 8.

A good reference book for young children. Vols. 1 and 11 give an excellent presentation of the international point of view

BECKER, Carl A.—*Modern History*. New York, Silver Burdett and Co., 1942, \$2.40

BREASTED, J.H.—*A Brief History of Ancient Times*. London. Ginn, 1927.

Sch. book. Res. Read. plus 12

A clear exposition of evolution and interdependence in history

BURNS, C.D.—*Modern Civilization on Trial*. London, G. Allen Unwin, 1931.

Res. Read. Plus 14

CHADSEY, C.E., WEINBURG & MILLER.—*America in the Making, from Wilderness to Manpower*. New-York, Heath and Co., 1939.

Sch. Book. Read. plus 14

A stimulating work from the American point of view, containing good suggestions for class activities.

CLOUGH, S.B. & COLE.—*Economic History of Europe*. Boston Reath & Co., 1941.

Doc. res.

A good source of material for the teacher, but probably too advanced for use by the pupils themselves.

COHEN, V.—*Industry and Life*. London, Heinemann, 1935, 3s, *Doc. Res. Int.*

A good source of material for the teacher.

CORKE, H.—*A Short Course in Economic History*. London Stanley Nott., 1935.

Doc.

A useful history (from the XVIIth century to the present day) for the teacher not versed in economics.

CORKE, H.—*A Book of Modern Peoples*. Oxford, the Clarendon Press, 1933, 3s., 111us.

Doc. Res. Intern. Plus 14

A study of the Eastern and Western worlds between 1200 and 1918, emphasizing the history of civilization.

CORKE, H.—*Class Books of World History*. Oxford University Press, 1929 & 1930.

Sch. books. Res. Read. Plus 12

A simply-written series useful to teachers and pupils who know some English, whatever their nationality.

CRESSY, E.—*A Brief Sketch of Social and Industrial History*. London, Macmillan & Co., 1920.

Doc. Res.

A good source of material presented from the English point of view.

DANE, A.—*Economics for Boys and Girls*. London, G. Routledge & Sons, 1935. *Res. Read. Plus* 14

A lively and useful book for the school library.

EDWARDS-REES, D.—*The House of History*. London, Nelson 1934, 2s. 6d. *Illus.*

Res. Read. Plus 12

A well-written work for young people, excellently illustrated and documented but mainly restricted to the English point of view.

ERIEIGH, E.—*In the Beginning*. Doubleday, 1926, \$1.75
Read. Int. Plus 10.

An interesting book for children tracing history from primitive man to the end of the Roman empire and containing a small, amount of material on India and China.

HALLOCK, G.T.—*Hob of the Mill*. Chicago, Quaker Oats Co. 1927, gratis. *Illus.*

Read. Plus 8

A good collection of historical stories told from the Western point of view.

HAPPOLD, D.C.—*This Modern Age, An introduction to the understanding of our own times*. London, Christophers, 1938.
Doc. Ros.

A practical and simple explanation of economics, best suited for use by the teacher.

HIGHAM, C.S.S.—*Pioneers of Progress.—Stories of Social History*. London, Longmans Green & Co., 1938, 1s. 8d.

Read. Plus 12

KIRCONNELL, W.—*The European Heritage*. London and Toronto, Dent & Sons, 1930, 6s.

Doc. Res. Read. Plus 16

A brief account of contributions made to civilization by different nations and peoples.

KNAPP-FISHER, H.C.—*The Modern World. A Junior Survey*. London, Gollancz. *Illus.* 1933.

Doc. Res. Read. Plus 14

IANE, F., GOIDMAN, E., and HUNT, E.—*The World's History*. New-York, Barcourt, Brace and Co., 1947, \$3.20

MACAULIFFE, W.R.—*The Making of the Modern World*. London Blackie & Sons, 1938, 2s. 9d.

Doc. Res. Plus 16

A survey of the history of Europe, America and Asia since the XVth century.

MACKINLEY, A.E., HOWLAND and WANGER.—*Work book for World History in the Making*. New York, The American Book Co., 1930, 64c.

Doc. for teachers.

An account intended to show how various civilizations have declined and have been replaced by new ways of life.

MONYPENNY, K.—*From Whaling — Stations to Sheep-Run*. A History of New Zealand. London, Pitman & Sons.

Doc. for teachers.

NEHRU, J.—*Glimpes of World History*. Allahabad, Kitbistan (17A City Road), 1934-34, Ps. 15.

Read. Intern. Plus 14

A history for young people written from the Eastern point of view.

Oxford Historical Notebooks. Oxford, The Clarendon Press.

Res. Read. Plus 16

A useful reference work.

PAINE, M.C.—*The Story of the World for Young People*. London, Muller. 3 vols. illus. 1937, 3s. 6d.

Doc. Res. Read. Plus 14

PAN-AMERICAN INSTITUTE OF HISTORY AND GEOGRAPHY,
History of the Americas. New York, published by the Organization.

Doc. Read Plus 14

REED, R.—*Introducing the Past*. Boston, Little, Brown & Co. 1939.

Res. Plus 14

A review of ancient and modern history from the European point of view, with useful "study helps" at the end of each chapter.

RENHARD, T.A.—*From Feudalism to Democracy. A Sketch of the Social and Industrial History of Our Country, from Earliest Times to the Present Day.* Exeter, Wheaton & Co., 1936, 2s

Res. Read. Plus 14

A well-documented study from the English point of view, particularly useful for its account of the Industrial Revolution.

ROGERS, L.B.—*Story of Nations.* New York, Henry Holt & Co., Illus., 1936, \$ 2.12

Res. Intern. Plus 14

A survey of world history, not including the American continent, with a useful manual of suggestions for teachers.

SMITH, MUZZY and LLOYD.—*World History.* Boston, Mass. U.S.A., Ginn and Co.,

SMITH, E.T.—*A New Approach to European History, A Students' Guide Book.* Chicago, The University of Chicago Press 1929, 90c.

An excellent work for teachers written from a point of view similar to that of the pamphlet *Some Suggestions on the Teaching of History* and including a large bibliography.

SPAULL, H.—*The World Since you Were Born. A Junior History of Recent Years.* London, Macmillan & Co., Illus., 1935, 2s. 6s.

Read. Intern Plus 14

THOMAS H.C. & HAMM, W.A.—*Foundations of Modern Civilizations*, vol. I: *ABC of History.* New York, The Vanguard Press. Illus., 1927, 50c.

Doc. Intem.

A book for teachers giving a sociological interpretation of history.

VAN LOON, H.W.—*The History of Mankind.* London, Harrap. Illus., 1938.

Read. Interm. Plus 14

A popular treatment mainly valuable as an entertaining addition to the school library.

WEBSTER, H.—*Reading in the History of Civilization*. Boston, Heath & Co., 1947, 2 vols. \$4.50 each vol.

Doc. Res. Intern. Plus 16

A textbook intended for American secondary schools but more appropriate for use by the teacher.

WEBSTER, H.—*History of Mankind*. Boston, Heath & Co. Illus., 1928, \$2.12

A study which shows the growing unity of mankind in both East and West, and deliberately subordinates political history to social, economic and cultural history.

WELLS, H.G.—*Outline of History*. London, Cassell, 1930, 15s.

A well-known work now translated in to many languages. The German edition is accompanied by an excellent book of photographs.

WILLIAMS-ELLIS, A., and HOW, GERALD.—*Men Who Found Out. Stories of Great Scientific Discoveries*. Howe, London. 1937 3s. 6d.

A useful reference book for the school library.

FRANÇAIS

Définition des abréviations caractérisant les divers ouvrages.

<i>Man.</i>	manuel de classe.
<i>Doc.</i>	livre contenant une bonne documentation.
<i>Rech.</i>	livre que les élèves peuvent consulter quand ils procèdent eux-mêmes à des recherches.
<i>Lect.</i>	Livres où les élèves peuvent faire des lectures destinées à compléter leurs connaissances.
<i>Intern.</i>	livres ayant un caractère international.
<i>Th.</i>	livres pouvant servir à la préparation de thèmes préparatoires.
<i>Tx.</i>	livres renfermant des citations de textes authentiques, sans être toutefois des recueils de textes.
<i>Plus ()</i>	indique un livre pouvant être utilisé et lu par des enfants de () ans et plus.

ALBA.—*Cours d'Histoire*. Paris, Hachette.

BERR, H.—*L'Evolution de l'Humanité*. Paris, La Renaissance du Livre.

Doc. Rech. Intern. Plus 16

Collection de la Bibliothèque de Synthèse historique.

BESSIGE.—*Petite Histoire du Peuple français*. Paris, Colin.
Man. Lect. Plus. 10

BRIZON, P.—*Histoire du Travail et des Travailleurs*. Bruxelles
Editions de l'Eglantine, 1926.

Doc. Rech.

DAVID, S.E.—*Résumé d'Histoire universelle*. Lausanne, Spes.
Intern.

Trop résumé pour être autre chose qu'un livre de révision ou de vérification à l'usage des élèves au-dessus de 16 ans ; utile chronologie internationale au début.

DELON, C.—*Les Paysans*. Paris, Bibliothèque d'Education, Colas
1882.

Lect. Plus 12.

Histoire d'un village français avant la Révolution.

DORCHY, H. et GYSEIS, G.—*Moyen Age et Temps Modernes*.
Liège, collection Sciences et Lettres, 1950.

Man. Lect.

DUVILIAGE, G.—*Histoire de la France expliquée aux Enfants*.
Paris, Bibliothèque d'Education.

Man Lect. Plus 12.

GOTHIER, L.—*Histoire universelle y compris l'histoire de Belgique*.
Liège.

Dessain, 1^{er} Vol. 1949, 2^e vol. 1950.

GROUPE DE PROFESSEURS ET D'INSTITUTEURS DE LA
FEDERATION.—*Nouvelle Histoire de France*. Paris, l'Ecole
Emancipée, Illus.

Man. Rech. Lect. Plus 10

Histoire de la vie des paysans et des ouvriers, avec des illustrations en partie documentaires.

GUECHOT.—*Par l'Effort ; livre de lecture courante pour le Cours
Moyen*. Paris, Hachette.

Lect. Plus 10

Assez bonnes lectures historiques reposant sur une solide documentation et montrant le développement de la civilisation.

HAIPHEN et SAGNAC.—*Peuples et Civilizations*. Paris, Presses Universitaires.

Doc. Rech. Intern. Lect. Plus 16

ISAAC J.—*Nouveau Cours d'Histoire*. Paris, Hachette, Illus.

Série de manuels rédigés selon le nouveau programme français, avec de très bonnes illustrations documentaires et des citations abondantes de textes authentiques.

E. LOUSSE and Jos. ROLAND.—*Histoire de la Civilisation des Temps Modernes*. Revised 2nd édition, Namur, Wesmael-Charlier, 1945.

E. LOUSSE and J. ROLAND.—*Histoire de la Civilisation Contemporaine*. Namur. Wesmael-Charlier, 1939.

MALET et ISAAC.—*Manuels français pour l'Enseignement secondaire*. Paris, Hachette, Illus.

Série de manuels rédigés selon les anciens programmes, et traitant la période qui s'étend de l'antiquité à nos jours dans un esprit très large, avec de très bonnes illustrations documentaires et citations de textes.

MARASSE et HENRY.—*Histoire du Travail et de la Civilization*. Paris, Hachette.

Doc. Rech. Intern.

MICHEL, F. VAN DEN EYNDE, M., et DORCHY H.—*Les Temps modernes et contemporains*, Liège, collection Sciences et Lettres, 1950.

Man. Lect.

MICHEL, G., et GYSELS, G.—*L'Antiquité*. Liège, collection Sciences et Lettres, 1950.

Man. Lect.

PICARD, Ch.—*La Vie dans la Grèce classique*. Paris, Presses Universitaires, 1946.

Doc. Rech. Lect. Plus 14

POMOT et BESSEIGE.—*Petite Histoire du Peuple français*. Paris, Presses Universitaires. Illus.

Man. Rech. Lect. Tx. Plus 10

Présentation originale de la chronologie en remontant de génération en génération avec illustrations documentaires.

ROGET, DESPIQUES et MIGNOT.—*Histoire de France et Eléments d'Histoire générale, des origines à nos jours*. Paris, Rieder. Illus.

Man. Rech. Lect. Plus 14

SEE, H.—*Esquisse d'une Histoire économique et sociale de la France, des origines à 1914*. Paris, Alcan.

Doc. Rech.

SEIGNOBOS, Ch.—*Histoire de la Civilisation*. Paris, Masson, 3 vol.

Doc. Rech. Lect. Plus 12

Histoire excellente, mais écrite uniquement du point de vue européen.

SEIGNOBOS, Ch.—*Histoire sincère de la Nation française*. Paris, Rieder.

Doc. Rech. Lect. Plus 14

Intéressant surtout pour le professeur, qui y trouvera quantité de faits démonstratifs.

SEVERIN, T.—*Histoire ancienne de l'Orient*. Liège, Dessain.

Man. Lect.

VAN KALKEN, F.—*Histoire de Belgique*. Bruxelles, Office de Publicité.

Man.

VERNIERS et BONENFANT.—*Manuel d'Histoire de Belgique dans le cadre de l'Histoire générale*. Bruxelles, Boeck.

Man. Lect.

Excellent exemple d'élargissement du programme national.

VOGT, H. *L'Histoire de la France documentaire et vivante*. Paris, Montaigne, Illus.

Man. Doc. Rech. Lect. Plus 14.

Intéressante présentation, avec les sources historiques documentaires indiquées à chaque chapitre.

WILLAERT, L.S.I.—*Histoire de Belgique*. Tournai, Casterman, 1946.

Man.

UNIVERSITY OF TORONTO LIBRARY

ثالثاً — كتب عن الدراسة التمهيدية

E N G L I S H

BELL, J.J.—*Living History*. London, Philip & Sons, 2 vol. 1928

Vol. 1: *Jimmie's Story Book*, 1s. 6d.

Vol. 2 : *A History of Homely Things*, 1s. 9d.

A well documented series for children between 8 and 12.

BOUMPHREY.—*The Story of the Ship*. London, A.C. Black, 1933
2s. 6d.

One of the *How and Why* series of books for children over 10

BUREAU of CURRENT AFFAIRS, London 1949, in co-operation
with Unesco :

The Family's Food by Margaret Mead, 9d.

U.N. tackles the Problems by Peter Kihss, 9d.

The World's Larder by Stefan Krolekowski, 9d.

Food and People by A Aldous Huxley and Sir John Russell, 9d.

People on the Move by Kingsley Davis and Julius Isaac, 2/-

Are we too many ? by Dr. Alvar Myrdal and Dr. P. Vincent, 2/-

Essays on Food and People, 2/6d and 125 Fr.

These pamphlets are useful sources of information for teachers
and for secondary school pupils.

CLAXTON, W.J.—*A Brief Sketch of Agricultural and Commercial
History*. London, Macmillan & Co., 1934, 3s. 6d.

A good source of information for teachers on the theme of food.

DOPP, K.E.—*Early Farmers*. Chicago, Rand MacNally, 1929, \$1.
Early Sea People. Chicago, Rand MacNally, 1913, \$1.

A series of graded story books on prehistoric life, for children
from 8 upwards, with good suggestions for activities.

DUNBAR, George (Sir).—*Other Men's Lives — A Study of Primitive Peoples*. London, Nicholson and W., 1936, 12s. 6d.

A valuable aid to the teacher who wishes to use pre-history as an introductory theme.

GOULD, F.J.—*Syllabus of Civilization*. London, published by the author (Armorial, Woodfield Avenue, Ealing, London, W.5). 1933.

HAWKS, E.—*The Romance of the Merchant Ship*. London, Harrap, 1931, 7s. 6d.

JACKSON, M.—*What They Wore—A History of Children's Clothing*. London, Allen & Unwin, 1936, 4s. 6d.

An excellent book which can be used by the children independently.

KING-HALL and BOSWELL—*Tracing History Backwards*. London, Evans Brothers, 1936, 1s. 6d.

MANHATTAN PUBLISHING COMPANY, New York, 1949, in co-operation with Unesco :

Food and the Family by Margaret Mead, 25c.

UN sets the Table by Peter Kihss, 25c.

Food and Social Progress by André Mayer, 25c.

Distribution of the World's Food by Stefan Krowlekowski, 25c.

Are There too Many People by Alvar Myrdal and Dr. P. Vincent 50c.

Food Soil and People by Charles E. Kellog, 60c.

A Food and People Geography written for children by Amabel Williams Ellis, 50c.

Apart from the last pamphlet, these publications are mainly for the use of teachers and secondary school pupils.

MARSHALL, L.C.—*The Story of Human Progress*. New York, Macmillan, 1925, 24c.

ORTEZ, F.—*Cuban Counterpoint—Tobacco and Sugar*. New York.

PAKINGTON—*How the World Builds—A Story of Architecture*. London, Black, 1932, 2s. 6d.

PIGGOTT, S.—*The Progress of Early Man*. London, Black, 1935, 2s. 6d.

An interesting study of archaeological projects, with a good historical chart.

POTTER, M. & A.—*A History of the Countryside*. Middlesex, Penguin Books Ltd. :

The Puffin Picture Books, Illus. 1944., 1s. 6d.

A good source of useful facts food.

QUENNELL, M. & C.H.B.—*History of Everyday Things in England*. London, Batsford. Illus., 1931, 1933, 1934.

Everyday Life in the Old Stone Age. London, Batsford. Illus., 1946, 7s. 6d.

Everyday Life in the New Stone, Bronze and Early Iron Ages. London, Batsford. Illus. 1946, 6s. 6d.

Everyday Life in Prehistoric Times. London, Batsford. Illus.

Everyday Life in Saxon, Viking and Norman Times. London, Batsford, Illus. 1946, 7s. 6d.

Everyday Life in Roman Britain. London, Batsford. Illus., 1946. 5s

Everyday Life in Homeric Greece. London, Batsford. Illus., 1929, 7s. 6d.

An excellent series based on original documentary and archaeological sources.

RUTLEY, C.M.—*Little People of far off Lands*. Leeds, Arnold & Sons, 1928-30.

A series of booklets for children over 12 containing useful information on life in Madagascar, Borneo, Abyssinia and Persia.

SHERMAN & SPAULL—*The United World*. London, Dent & Sons, 1929, 1s. 9d.

A good source of material on travel and transportation to be read by children over 12.

WELLS, H.G.—*The Work, Wealth and Happiness of Mankind*. London, Heinemann, 1932, 10s. 6d.

An excellent source of information for introductory studies

— 10 —

F R A N Ç A I S

BOUGLE et LEFRANC.—*Histoire du Travail et de la Civilisation*. Paris, S.U.D.E.L.

BOURRELIER, Paris, *Joie de Connaître* Illus.

1) Les Ancêtres des Machines modernes.

2) Les Voyages du Coche à l'Auto.

3) Les Maisons des Hommes.

4) L'Automobile, Machine merveilleuse.

Tous excellentement documentés et illustrés. Accessibles aux enfants de plus de 12 ans.

COORNAERT E. et SAUZEAU J.—*Travail et Civilisation à travers les Ages*. Paris, Bourrelier, 1938, Illus.

FREINET, E.—*Histoire du Véhicule*.

Histoire du Papier.

Histoire du Costume français.

Histoire de l'Eclairage, Cannes, Editions de l'Ecole moderne française.

GREGAUT—*Histoire du Travail et des Travailleurs*. Bibliothèque de la Vie sociale. Paris, Delagrave. Illus.

Ne traite que de la France, mais donne une bonne documentation et contient d'intéressantes illustrations documentaires.

ILINE.—*Noir et Blanc*. Histoire de l'Ecriture.

LEFEBVRE DE NOETTES.—*L'Attelage et le Cheval de Selle à travers les Ages*. Paris, Picard, Illus.

La Force animale à travers les Ages. Paris, Picard, Illus.

De la Marine antique à la Marine moderne. Paris, Picard. Illus.

Livres très importants pour la documentation qu'ils fournissent sur les moyens de communications et de circulation.

MARCHEGAY.—*Paquebots, Cargos et Chalutiers*. Paris, Gigord.

Bonne documentation sur ce sujet, mais uniquement du point de vue français.

ROGIE et DESPIQUES.—*Petites Lectures sur l'Histoire de la Civilisation française*. Paris, Rieder.

رابعاً — مراجع للوثائق والنصوص التاريخية الأصيلة

ENGLISH

BUTTERFIELD, H. — LAFFAN, R.G.T.—*Select Documents of European History*. London, Methuen & Co., 3 vols., 1929-30, 5s. each. vol.

A collection covering the period from 800 A.D. to modern times

COLUMBIA UNIVERSITY PRESS—New York.—*Introduction. to Contemporary Civilization of the West*. 1930, \$4.75.

A selection of writings on America by English travellers.

LUKE, M.I., SHAW, E.F.P.—*Pages from the Past. A Review of History from Contemporary Sources*. London, Pitman & Sons, 6 vols., 1932, 2s. 6d. each vol.

Vol. 1 : *The Near East*

Vol. 2 : *The Mediterranean World. Greece from 500 BC to 800 AD*

Vol. 3 : *The Mediterranean World. Rome*

Vol. 4 : *Western Christendom. 500AD to 1500*

Vol. 5 : *Western Christendom. Church and Empire*

Vol. 6 : *The Birth of Nations*.

FRANÇAIS

BONAERTS et SAMARAN.—*La France de 1328 à 1610*, Paris, Colin. Choix de textes historiques.

BONNEFON.—*La Société française aux XVIème, XVIIème et XVIIIème siècles*.

Extraits de textes contemporains. Paris, Colin.

BONENFANT, QUICKE et VERNIERS.—*L'Histoire d'après les Sources*.

Textes d'Histoire de Belgique. Bruxelles, de Boeck. 3 vol.

CASTELNAU.—*La Vie au Moyen-Age, d'après les contemporains*
Paris, Hachette.

COLLECTION "CLIO".—1) *Un Fascicule de Textes sur le Moyen-Age.* Paris, Presses Universitaires.
2) *Un Fascicule de Textes politiques sur l'Epoque contemporaine, de 1870 à 1914.* Paris, Presses Universitaires.

DECHAPPE, M. et Mme.—*L'Histoire par les textes.* Paris, Delagrave
3 vol.

Vol. 1 : *De la Renaissance à la Révolution*

Vol. 2 : *La Révolution et l'Empire*

Vol. 3 : *Le XIX^{ème} siècle.*

Les deux derniers volumes contiennent surtout des textes politiques.

FARAL, E.—*Textes relatifs à la Civilisation matérielle et morale des Temps modernes.* Paris, Hachette.

GUENIN et NOILLAC.—*L'Histoire d'après les témoignages des contemporains.* 3 vol.

Vol. 1 : de 1715 à 1800

Vol. 2 : de 1800 à 1830

(Ces deux volumes ne traitent que de la France)

Vol. 3 : de 1830 à 1880

(Ce volume traite des grandes puissances du monde).

GUIRAUD.—*Lectures historiques.* Paris, Hachette.

HENON.—*Lectures historiques.* Paris, Nathan.

LANGLAIS, V.—*Lectures historiques.—Histoire du Moyen-Age.*
Paris, Hachette.

MALET et ISAAC.—*Collection de Manuels français pour l'enseignement secondaire, selon les anciens programmes.* Paris, Hachette.

MARCEJOL, M.—*Lectures historiques du Moyen-Age et des temps modernes.* Paris—Hachette.

MASPERO, G.—*Lectures historiques.* Paris, Hachette.

THOMAS, A.—*Lectures historiques.* Histoire anecdotique du travail

خامسا — توضيحات تاريخية

ENGLISH

BOSTON MUSEUM OF FINE ARTS.—*Reconstructing the Past*
Museum Extension Publications.

Illustrative sets, \$4 to \$5 each vol.

HARTMAN, G.—*The World We Live In*.—London, Rontledge, 1933
6s.

A collection of well-documented photographs.

LAMBERT, R.S.—*A Historian's Scrap Book. A Picture Gallery
of Life during the XIXth Century*. London, British Institute
of Adult Education, 1932, 2s. 6d.

A collection consisting mainly of contemporary caricatures.

PORTFOLIOS OF HISTORICAL ILLUSTRATIONS.—London,
British Institute of Adult Education.

A series of collections of which "Illustrations of the Industrial
Revolution" are the most outstanding.

FRANÇAIS

ARTS DECORATIFS. Collection de brochures, Paris, Flammarion.

ENCYCLOPEDIES PAR L'IMAGE. Paris, Hachette.

Collection de brochures sur des sujets très divers, comprenant
notamment l'histoire du costume, l'architecture, la peinture,
etc....

QUICKE, F. et UYTTERHOEVEN, J.—*Collection de planches
murales pour l'enseignement de l'histoire*. Anvers, De Sikkell.

VANDERLINDEN et OBREEN.—*Album historique de la Belgique*.
Bruxelles, Van Oest, 1912.

QUE SAIS-JE — Collection de brochures. Paris, Presses Universi-
taires.

VOVELLE, G.—*Gauthier de Chartres*. Cannes, Editions de l'Ecole
moderne française.

Collection de brochures bi-mensuelles pour le travail libre de
l'enfant.

سادسا — أطالس تاريخية ونحرائط حائطية

ENGLISH

HORRABIN, J.F.—*An Atlas of European History, from the Roman Empire to Our Time*. London, Gollancz, 1935, 3s. 6d.

HORRABIN, J.F.—*Atlas of Current Affairs*. London, Collancz, 1934, 3s. 6d.

An excellent collection of maps accompanied by short accounts of crucial issues in contemporary history.

MADELLY, H.M.—*Time Charts*. London, The Historical Association.

A detailed pamphlet on the making of charts, stressing the part that pupils can play.

WOOD, H.G.—*History Time Charts.—How to Make and Use Them*; London, Nisbet, 1926, 3s. 6d.

A useful book for all grades.

FRANÇAIS

COLLECTION "CLIO".—Atlas historique en 3 fascicules. Paris Presses Universitaires de France.

(1) Antiquité.

(2) Moyen-Age.

(3) Temps modernes (jusqu'à 1789)

GALLOUEDEC et MAURETTE.—*Atlas avec cartes historiques en fin de volume*. Paris, Hachette.

VIDAL de la BLANCHE.—*Atlas*. Paris, Collin.

Excellentes cartes historiques en tête de volume, mais anciennes et sont donc difficiles à se procurer maintenant.

REPORT OF THE

COMMISSION

TOWARDS

WORLD UNDERSTANDING

Some Suggestions on the Teaching of History

PREPARED BY A COMMITTEE OF EXPERTS

UNDER THE AUSPICES OF UNESCO

AND AL-FUTOURI HADWAN RAO

Assistant Professor of Education

Faculty of Education, Jordan University of Science and Technology

Amman, Jordan, 1971

124

REPUBLIC OF EGYPT
MINISTRY OF EDUCATION

TOWARDS WORLD UNDERSTANDING

Some Suggestions on the Teaching of History

PREPARED BY A COMMITTEE OF EXPERTS
UNDER THE AUSPICES OF UNESCO

TRANSLATED INTO ARABIC BY

ABU AL-FUTOUH RADWAN, Ph.D.

*Assistant Professor of Education,
Institute of Education, Ibrahim University, Cairo*

GOVERNMENT PRESS, CAIRO
1954

6.13128607

J.14918171

FEB 1974

DATE DUE

LB
1582
U6
J612
1953
C.2

اليونسكو
التاريخ وفكرة التفاهم العالمي

LB
1582
U6
J612
1953
C.2



