المنهج التاريخي أو الاسترادادي في دراسة التربية المقارنة

بقلم

أ. د/ نبيل سعد خليل جرجس [1]

مقدمة:

المنهج التاريخي أو الاسترادادي هو: "المنهج الذي يستخدمه الباحثون الذين يتعلقون بتجارب الماضي، بقصد دراسة وتحليل بعض المشكلات التي ترجع بجذورها إلى التجربة الإنسانية في أطوار مختلفة". ولذلك يقول الباحثون: إنه يصعب علينا فهم الحاضر دون الرجوع إلى الماضي؛ فالحياة الحاضرة هي امتداد طبيعي للحياة الماضية.

والمنهج التاريخي هو: عملية منظمة من عمليات جمع البيانات وتقديمها بأسلوب موضوعي، وتتصل هذه البيانات عادة بأحداث الماضي، ويتم جمعها وتحليلها؛ من أجل اختبار صحة الفروض الخاصة بالظاهرة التي تتناولها الدراسة، أو أسباب تلك الأحداث، وتأثيراتها. واتجاهاتها. كما يساعد على وصف الماضي، وتحديد واقعه، بالإضافة إلى تفسير الأحداث الحالية، وعمل توقعات عن الأحداث المستقبلية. والعديد من الباحثين المبتدئين يميلون إلى التقليل من أهمية البحث التاريخي، ويعتقدون أنه يفتقر إلى المزايا الحقيقية للبحث العلمي الرصين؛ ولكن بالتأكيد هذا الاعتقاد ليس له ما يبرره، إلا إذا كان البحث التاريخي يعاني أصلًا من ضعف في تصميمه وتنفيذه. وفي الواقع فإن إجراءات الضبط التي تسهم في حالة المنهج التاريخي لا تقل في نوعيتها عن الإجراءات المستخدمة في مناهج البحث الأخرى. فالمنهج التاريخي يتضمن القيام بجمع البيانات المطلوبة بطريقة منظمة وموضوعية، ويعمل على إثبات صحة الفروض، أو عدم صحتها وذلك من خلال اتباع الأساليب العلمية الرصينة.

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول: إن المنهج التاريخي هو منهج استرادادي أو استرجاعي؛ لأنه يحاول أن يسترد أو يسترجع ما جرت عليه أحداث التاريخ في

---

(1) أستاذ ورئيس قسم التربية المقارنة والإدارة التعليمية، كلية التربية ـ جامعة سوهاج.

مجرى الزَّمان. أي أن المنهج التاريخي هو نوع من البحث والاستقصاء لأحداث الماضي، ويحاول استرداد أو استرجاع ما حدث في الماضي.

لذا، يعتبر المنهج التاريخي من المناهج الأساسية في الدراسات التربوية المقارنة؛ لأنه من غير المقبول أن يدرس الباحث الظاهرة التربوية التي تتضمنها دراسته دون أن يحاول الوقوف على الجذور أو الأصول التاريخية لها، حيث يعد الوضع الراهن لهذه الظاهرة تطورًا لها.

وقد تركزت اهتمامات الباحثين في الدراسات التربوية المقارنة على محاولة فهم النظم التعليمية المختلفة، وتفسير وتحليل أسباب وجودها في الوضع الراهن بالصورة التي هي عليها، ولماذا تحمل بعض النظم التعليمية المختلفة مظاهر تعليمية متشابهة، ولماذا تحمل في نفس الوقت مظاهر تعليمية مختلفة، وما القوى والعوامل الثقافية التي تقف وراء كل ذلك. من أجل كل هذا يرى الباحثون في الدراسات التربوية المقارنة أن دراسة النظم التعليمية في واقعها الراهن دون دراسة تاريخها وماضيها تُعد دراسة ناقصة ومعيبة؛ لأنه لا يمكن أن نفهم النظم التعليمية الحالية إلا في الظروف التي أوجدتها، وهذه الظروف بعضها موجود في تاريخ هذه النظم وماضيها. ومن أجل ذلك كله فإن الدراسات التربوية المقارنة ترتبط ارتباطًا وثيقًا بتاريخ التربية وتاريخ التعليم؛ على اعتبار أنهما معًا طريقٌ مباشرٌ لفهم النظم التعليمية، وتفسير أسباب الاختلافات أو التشابهات فيها، وكشف القوى والعوامل المختلفة التي أثرت في سياساتها وأشكال مؤسساتها، بالإضافة إلى فهم المشكلات التعليمية التي تواجه هذه النظم، وإيجاد حلول لها، كل هذا انطلاقًا من مسلمة صادقة وهي أن النظم التعليمية محصلة لتاريخ طويل عانته التربية في كل مجتمع خلال تطوره ونموه؛ لتحقيق أهدافه وحل مشكلاته، والمحافظة على قيمه وتراثه، أو لتطوير ذاته وفقًا لما تفرضه ظروف التغيير ومتطلباته.

وقد جذب استخدام المنهج التاريخي لدراسة التربية قادة التربية المقارنة خلال النصف الأول من القرن العشرين، وقاد هذا الاهتمام بالتاريخ إلى دراسة القوى والعوامل الثقافية المختلفة: السياسية، والاقتصادية، والاجتماعية، والتربوية ـ في سياقها التاريخي ـ التي أحدثت في كل مجتمع ما يمكن تسميته التقاليد القومية

National Traditions أو الطابع القومي (الشخصية القومية National Character)، وأثرت بالتالي على نوع السياسات والنظم التعليمية. وبهذا فإن المنهج التاريخي يؤكد على أن سياسات ونظم التعليم لا يمكن فهمها أو دراستها بمعزل عن البيئة الاجتماعية والثقافية التي توجد فيها أو بمعزل عن الأهداف السياسية والظروف الاقتصادية التي مرت بها.

ويُعد كاندل Kandel أول وأشهر من استخدام المنهج التاريخي في دراسة التربية المقارنة، وكتابه عن التربية المقارنة يُعد مرجعًا مهمًا للتعرف على هذا المنهج في دراسة التربية المقارنة. وقد أكد كاندل Kandel على ضرورة اتباع منهج البحث التاريخي في دراسة التربية المقارنة، وهو المنهج الذي يعتمد على الرجوع إلى الوثائق والمصادر ذات الصلة بموضوع الدراسة، وتتبع هذه الوثائق والمصادر لفترة زمنية معينة، ثم النظر في الحقائق والوقائع التي تقدمها هذه الوثائق والمصادر والاستدلال منها على القوى والعوامل الحقيقية التي أدت إلى نشوء الظاهرة التربوية وتطورها وتحركها. وفي سياق هذا المعني يقول كاندل Kandel: "تتطلب التربية قبل كل شيء تقديرًا للعوامل الثقافية، والدوافع الروحية الخفية التي تقف خلف النظام التعليمي، تلك العوامل والقوى الخارجة عن نطاق المدرسة التي هي أهم من العوامل الموجودة داخلها فعلًا".

وأيضًا يرى فريدريك شنايدر Freidrick Schneider أن نظام التعليم وفلسفته وأهدافه نتاج العديد من المؤثرات، مثل: الطابع القومي، والموقع الجغرافي، والنواحي الاقتصادية والسياسية، والمؤثرات: الدينية، والتاريخية؛ أي أن العوامل التاريخية أساسٌ لا يمكن لدارس التربية المقارنة تجاهله وإهماله في دراسته لنظم التعليم أو مشكلاته أو غيرها.

وترجع أهمية البحث التاريخي في المجال التربوي إلى ما يلي:

- توفر الدراسات والبحوث التاريخية المحتوى المعرفي العلمي لتاريخ التربية والتعليم في دولة معينة أو في دول العالم المختلفة، ويمكن اعتبار هذا المحتوى المعرفي تراثًا علميًا لا غنى عنه للمشتغلين في الأمور التربوية والتعليمية.

- تزودنا بالجذور التاريخية للنظريات والممارسات التربوية التي تطورت وانتشرت وتقدم لنا تفسيرًا لها.
- توفر للباحثين المادة العلمية اللازمة؛ لإدراك الصلة الوثيقة بين التربية وبيئاتها التربوية والاجتماعية بكل مكوناتها، والعوامل المختلفة المؤثرة والمتأثرة بها.
- تساعدنا نتائج البحوث التاريخية في التربية على تعميق فهمنا للمشكلات التعليمية، وتحديد الإجراءات والعمليات اللازمة لتحسين التعليم وتطويره في الحاضر وفي المستقبل.
- تقدم البدائل والحلول لمواجهة المشكلات التعليمية من خلال ما تزودنا به من تجارب الدول الأخرى، والدروس المستفادة منها.

والدراسة التاريخية في التربية المقارنة دراسة علمية، وهي لذلك تحرص على أن تتبع الخطوات الأساسية للمنهج العلمي، والتي تتمثل فيما يلي:

- **الخطوة الأولي ـ اختيار مشكلة البحث وتحديدها:**

يجب أن يراعى في اختيار موضوع البحث التاريخي الأهمية العلمية للمشكلة، وتوافر المراجع والمصادر والوثائق المتعلقة بالمشكلة، وجدية الموضوع، والحاجة إلى البحث في هذا الميدان، والزمن الذي يمكن توفيره للبحث، وتدريب الباحث على الأسس العلمية لتطبيق المنهج التاريخي في الدراسة المراد إجراؤها، لذا يجب على الباحث أن يقوم بتحديد مشكلته تحديدًا زمنيًّا أو مكانيًّا أو موضوعيًّا بعد أن يكون قد قرأ عنها وحولها؛ بما يسمح له بصياغتها صياغة علمية في عبارات وإن كانت بسيطة فإنها واضحة ومحكمة.

- **الخطوة الثانية ـ وضع فروض البحث:**

بداية نود أن نشير إلى أن صياغة الفروض في البحث التاريخي لا تختلف في الأصل عن صياغة الفروض في أي نوع من أنواع البحوث الأخرى، ولكن اختلاف طبيعة البحث التاريخي تقتضي حتمًا اختلافًا في نوعية الفروض، وكيفيتها، وتتطلب مهارة من نوع خاص. وإن كان يرى البعض أنه في الدراسات التاريخية والوصفية يمكن صياغة مشكلة البحث في صور تساؤلات.

وجدير بالذكر أن الحادثة التاريخية تتميز بعدة أمور منها: غيابها وكونها وقعت في الماضي البعيد أو القريب، وأنها فريدة في نوعها لا تتكرر مهما قيل: إن التاريخ يعيد نفسه، ومنها أن الحادثة التاريخية متعددة العوامل ومتشابكة الأسباب، بالإضافة إلى أن هذه الحادثة قد وقعت في زمان ومكان قد يختلفان كثيرًا أو قليلًا عن الزمان والمكان الحاضرين، وما يسودها من مفاهيم وعادات وتقاليد وغير ذلك. ومن هنا كانت صعوبة افتراض الفروض التاريخية، وحاجة الباحث إلى معلومات وبيانات ووثائق غزيرة، وخيال واسع خصب، ومغامرة علمية مدروسة، ومن هناك كانت درجة اليقين التي تنتهي إليها الفروض التاريخية أقل بكثير من درجة اليقين التي يتوصل إليها عالم الطبيعة من فرضياته.

وبعد أن يجمع الباحث الحقائق، ويستقصي المصادر، ويخضعها للنقد الداخلي والخارجي؛ لا بد له من الربط بينهما بفرضية تعلل الظاهرة التي تتناولها الدراسة، وتبين أسبابها وتحدد نتائجها. فالفروض إذن لا توضع إلا بعد قراءات حول موضوع البحث؛ فارتياد الموضوع خطوة سابقة على وضع لفروض وصياغتها.

وتساعد الفروض العلمية في:

- تقدير المادة العلمية المناسبة للدراسة.
- تنظيم المادة العلمية تنظيمًا سليمًا.
- عدم التحيز نحو جانب من الجوانب وإهمال جوانب أخرى.

- **الخطوة الثالثة ـ جمع المادة العلمية:**

إن جمع المادة التاريخية وكذلك دراستها وتحليلها يثير صعوبات خاصة بالنسبة للباحث، ويرجع ذلك إلى أنه لا يعيش الزمن أو العصر الذي يدرسه، فهو بعيد عن الأحداث التي يبحثها، ويصعب عليه تكرارها في صورتها الحية الفعلية، أو إخضاعها للملاحظة المباشرة، ومن هنا كان عليه أن يجمع مادته التاريخية عن طريق مصادر أخرى تشمل الرجوع إلى آثار ومخلفات الماضي، وإلى خبرات وملاحظات وروايات أشخاص آخرين، تتفاوت من حيث كونها مصادر أولية أو ثانوية، وفي كل هذه الحالات ينبغي أن يعتمد إلى حد كبير على الاستدلال العقلي والتحليل المنطقي للمادة التاريخية.

ويقسم المؤرخون المصادر التاريخية إلى نوعين رئيسيين، هما:

1- المصادر الأولية:

تُعد المصادر الأولية المراجع الأساسية في كل دراسة تتبع المنهج التاريخي؛ فهي الأصل للحادثة أو الظاهرة أو الخبرة، وهي جوهرية ومجسمة للنشاط التاريخي، وبما أن الباحث لا يمكن أن يشهد بنفسه حوادث الماضي، لذلك يقوم ببذل الجهد؛ لكي يحصل على أفضل الشواهد وأفضل مادة تاريخية من مصادرها الأولية. فيحاول الاستناد إلى هذه الشواهد أو الأدلة الأصلية؛ لتكون حلقة الوصل بينه وبين هذه الحوادث، ومن أمثلة هذه الشواهد ما يلي:

- **الشهادة العينية أو السمعية** لشهود موثوق بهم، ومعروفين بالكتابة الموضوعية والمحايدة، وفي الرواية والتاريخ ممن عاشوا الماضي بحوادثه أو عاصروها أو كانوا من ضمنها أو قريبين منها.
- **الآثار المادية والأشياء العينية** التي استخدمت في الماضي، فبقيت منه، حيث من الممكن فحصها بطريق مباشر، وفهم الماضي من خلالها.

وتنقسم المصادر الأولية إلى نوعين، هما:

النوع الأول ـ الآثار:

ويوجد أنواع متعددة من الآثار والمخلفات التي تتصل بجماعة معينة، أو بعصر من العصور التاريخية، يستطيع أن يستفيد منها الباحث في دراسته لحدث أو موضوع تاريخي معين، فدراسة آثار مدينة مندثرة تكشف لنا من البيانات والمعلومات عن أسلوب حياة هؤلاء الناس، ومعتقداتهم الدينية، وتقاليدهم وطرق معيشتهم. وبالرغم مما توفره هذه الدراسة من معلومات؛ إلا أنها وحدها غير كافية لبيان الصورة.

النوع الثاني ـ الوثائق:

وهي السجلات التي تستخدم في تسجيل وتثبيت الواقع والأحداث، وهي عكس الآثار وجدت لتنقل إلينا المعلومات عن الواقع والأحداث الماضية، وهي تكتب من قبل أشخاص اشتركوا فعلًا في الواقعة أو أنهم شهدوها، وأن مثل هذه المصادر تعد

عن قصد لنقل بيانات ومعلومات لاستخدامها في المستقبل كمصادر أولية، وتأتي الوثائق بأشكال متعددة منها:

- **السجلات الشفهية:** وتتمثل بالحِكَمْ والأمثال، والأساطير، والقصص، والخرافات الشائعة، والحكايات الشعبية، والأغاني الفولكلورية... إلخ.
- **السجلات المكتوبة:** وتشمل جوانب عديدة، منها: السجلات الشخصية، والسجلات الرسمية، والسجلات المصورة، والسجلات الميكانيكية، والمواد المنشورة، مثل: الصحف، والكتابات، والمقالات الدورية، والأعمال الأدبية، إلخ.

وبتطبيق هذا في مجال الدراسات التربوية المقارنة، نجد مثلًا قيام الباحث بدراسة عن التعليم الأساسي في مصر، قد يرى الباحث دراسة المدارس النموذجية التي أسسها الأستاذ القباني، وفي مثل هذه الدراسة يمكن الرجوع إلى الأساتذة الذين شاركوا بالعمل في هذه المدارس ممن هم على قيد الحياة.

والمصادر الأولية أيضا تتمثل في الوثائق الرسمية التي صدرت في الحقبة التاريخية التي ندرسها من: قوانين، وقرارات وزارية، وإحصائيات تعليمية، وموازنات مالية، ومناهج دراسية، ومحاضر وجلسات اللجان والاجتماعات، والمجالس، والتقارير، وتتمثل في المطبوعات التي أصدرتها هيئات أو أفراد في شكل محاضر أو مذكرات وغيرها.

أما فيما يتعلق بالآثار فهي كل ما يتمثل في: المخطوطات، والمباني المدرسية، والتجهيزات والأدوات التعليمية.

2- المصادر الثانوية:

وتشمل هذه المصادر ما يرويه شخص معين من معلومات نقلًا عن شخص آخر شاهد فعلًا واقعةً معينة في الماضي أو شارك فيها، ويشهد له أيضًا بكفاية روايته، وواضح أن المصدر الثانوي يروي عن مصدر أولي، وأن الراوي الثانوي أو كاتب المصدر الثانوي لم يكن موجودًا أو شاهدًا على الواقعة؛ وإنما يروي أو يكتب ما قاله أو كتبه شخص حضر فعلًا هذه الواقعة.

والمصادر الثانوية قد تكون أكثر إتقانًا فيما إذا كان للباحث القدرة على التبصرة، ويكون أكثر صلة في الحقيقة عندما يقارن المصادر الثانوية فيما بينها، مع الاعتماد على المصادر الأولية كلما اقتضي الأمر. ولذا ينبغي على الباحث أن يتوخى الدقة العلمية والموضوعية خاصة عند قيامه بفحص مصادره بعناية، ويتأكد من صحتها وأمانتها في نقل الحقيقة من خلال إخضاع تلك المعلومات للنقد.

وفي مجال الدراسات التربوية نجد أن المصادر الثانوية تعالج أحداثًا في تاريخ التعليم أو في تاريخ التربية، وقد كُتِبت بعد الرجوع إلى المصادر الأولية، أو مصادر ثانوية رجعت بدورها إلى مصادر أولية.

ومن ذلك فإن هذه المصادر يجب ألا تكون المرجع الأساسي الوحيد في الدراسات التاريخية؛ لأنها مصادر منقولة عن مصادر أولية، أو عن روايات أشخاص نقلًا عن أشخاص آخرين حضروا فعلًا هذه الأحداث، مما يكثر من احتمالات الخطأ المقصود أو غير المقصود، وعلى أي حال فإن هذه المصادر لها أهميتها في كونها تمثل نوعًا من الأدب التربوي، يفتح الباب أمام الباحث لدراسات أخرى، ويبين ما يُبذل في دراسة قضية تربوية ما من مجهود.

كما أنها ـ مع المصادر الأولية ـ تساعد الباحث على وضع فروض دراسته. لكن هل يقوم الباحث بالاستناد إلى المصادر ـ الأولية والثانوية ـ والنقل عنها وتحليلها وتفسيرها بمجرد عثوره عليها؟

- **الخطوة الرابعة ـ نقد المادة التاريخية:**

من العمليات الأساسية في المنهج التاريخي نقد المادة التاريخية التي يجمعها الباحث سواء استخدم في الحصول عليها مصادر أولية أو مصادر ثانوية، والغرض من هذا النقد التأكد من صدق المصدر، وصحة المادة التي يتضمنها أو ينقلها. ومن العبارات المعروفة عن الدراسات التاريخية أن «الشك هو بداية الحكمة في هذه الدراسات».

وينقسم النقد التاريخي إلى نوعين رئيسيين، هما:

أ- النقد الخارجي:

يهتم النقد الخارجي بالوثيقة نفسها وليس على الفقرات التي تحتويها، كما يهتم بالأشكال التحليلية للبيانات وليس بتفسيرها أو معناها، وذلك في ضوء علاقتها بالدراسة.

ويهدف هذا النقد إلى التحقق من: صحة الوثائق من حيث انتسابها إلى أصحابها، وإلى العصر الذي تنسب إليه، وكذلك دراسة هذا العصر من حيث خصائص وملامح معينة تعطي للباحث مؤشرات يمكن في ضوئها أن يستدل على مدى صحة الوثيقة.

وينقسم النقد الخارجي للوثائق عادة إلى قسمين هما:

نقد التصحيح:

ويهدف إلى التحقق من صحة الوثيقة في سردها لواقعة معينة أو أكثر، ونسبتها إلى صاحبها، وأن هذه النقطة أساسية لضرورة التأكد من سلامة الوثائق من التزوير والتزييف في الحقائق.

ومن الضروري معرفة الباحث بأن وجود الوثائق يتمثل في الحالات الآتية:

- **الحالة الأولي للوثيقة:** وتكون مكتوبة بخط المؤلف نفسه، وهنا يدرس نفس الوثيقة أو نسخ مصورة منها.
- **الحالة الثانية للوثيقة:** لا تكون مكتوبة بخط المؤلف الأصلي، وإنما بخط شخص آخر، ولا يوجد سوى نسخة واحدة فيدرس هذه الوثيقة نفسها.
- **الحالة الثالثة للوثيقة:** وجود أكثر من نسخة أو مخطوطة فتدرس جميعها للوصول إلى الأصل من خلال الأخطاء ومواضعها، ولا يمكن الاعتماد على قدم المخطوط كمعيار وحيد لصحة الوثيقة.

نقد المصدر:

من غير المعقول أن نستخدم معلومات عن واقعة ما في أوراق وثيقة لم يعرف عنها شيئًا، ولم يكن في وسع الباحث أن يعرف عنها شيئًا، ولهذا ينبغي الحصول على الإجابة عن بعض الأسئلة ـ عندما تكون الوثيقة أمامنا ـ مثل: من أين أتت؟ ومن مؤلفها؟ وما تاريخها؟ فالوثيقة التي لا يعرف شيء عن مؤلفها تاريخيًّا، ومكان كتابتها، وأيضًا مصدرها، هي وثيقة لا تفيد شيئًا.

وبعد التأكد من صحة الوثيقة كما كتبها صاحبها يتطلب الأمر: معرفة مصدر الوثيقة، ومؤلفها، وزمن كتابتها، وتعد هذه العملية من الصعوبة بحيث تجعل الباحث في الدراسات التاريخية مفترضًا أن كل الوثائق مزيفة ومحرفة إلى أن يثبت صحتها.

وللتحقق من صحة المصدر يقوم الباحث بالخطوات التالية:

- دراسة الخط الذي كتبت به الوثيقة لاختلاف الخط باختلاف العصور.
- فحص الوقائع وذلك من خلال فحص محتوى الوقائع ومقارنتها بالزمان المنسوب إليها، ومدى صحة وقوعها في هذا الزمان.
- المصادر التي استندت عليها الوثيقة ومدى اتفاق الوثائق في روايتها للواقعة.
- استقصاء آراء الآخرين الذين اقتبسوا من المصدر على أن يكونوا معاصرين وذكروا مواضعها واقتباسها.

وعموما، فإن النقد التاريخي للوثيقة يهتم بالتحقق من: شخصية الكاتب، وزمن الوثيقة، ومكانتها، وإعادتها إلى شكلها الأصلي.

النقد الداخلي:

بعد الانتهاء من النقد الخارجي للمادة التاريخية، يأتي دور النقد الداخلي الذي يهتم بالتحقق من معنى وصدق المادة الموجودة في الوثيقة، وينقسم النقد الداخلي إلى:

- **النقد الداخلي الإيجابي:**

ويهتم هذا النقد بفهم المعنى الحقيقي لنص الوثيقة كما يقصده المؤلف، أي أن العملية في الواقع هي عملية تفسير للمعنى الذي ترمي إليه ألفاظ وعبارات الوثيقة، ويمكن أن يكون تحديد معنى عبارة أو كلمة عملًا معقدًا، فكثير من الكلمات في الوثائق القديمة لا تعني اليوم نفس الشئ الذي كانت تعنيه بالأمس. فما يقصده الناس بمصطلحات معينة في زمن معين قد يكون حله معنى ومدلول آخر عند استخدام الناس له في الزمن المعاصر، على اعتبار أن اللغة تتطور وبعض المفردات تكتسب معاني جديدة من عصر إلى عصر، ومن كاتب إلي آخر.

لذا، يجب على الباحث أن يكون على دراية ومعرفة بلغة العصر الذي كتبت فيه الوثيقة، وأن يعرف اللغة الخاصة بالمؤلف؛ حتى يستطيع أن يفهم المعاني الموجودة بالوثيقة على الوجه الأكمل، وقد يتطلب ذلك المعرفة الدقيقة بالتاريخ والعادات واللغات بأساليبها القديمة والحديثة.

- **النقد الداخلي السلبي:**

بينما يفيد النقد الداخلي الإيجابي في معرفة العمليات التي أدت إلى كتابة الوثيقة وآراء كاتبها، فإنه يبقى بعد ذلك معرفة مدى مطابقة الآراء أو التصورات لما حدث بالفعل؛ ذلك أن هذه الآراء والتصورات إنما تعبر في الواقع عن وجهة نظر صاحب الوثيقة، ومن المحتمل أن يكون ما كتبه معبرًا عن رأيه الحقيقي، لكنه قد يكون غير صادق، وعلى فرض صدقه وإخلاصه، فليس من الضروري أن يكون ما اعتقده صادقًا إذ من المحتمل أن يكون قد خدع.

ولذلك، فإن النقد الداخلي السلبي يمكن الباحث من معرفة مدى الصدق أو الخطأ أو التحريف فيما كتبه مؤلف الوثيقة. وهل كتب الوقائع عن ملاحظة مباشرة أم رواية مسموعة، وما هي الوسائل التي استخدمها لجمع هذه المعلومات، وهل كتبها في ظل ظروف اجتماعية واقتصادية وسياسية معينة جعلته لا يذكر الحقائق كاملة أو يشوهها.

وبصفة عامة، يجب على الباحث عند قيامه بالنقد الداخلي السلبي أن يتشكك دائمًا في صحة الوثائق التاريخية، وأن يستخدم كل وسيلة ممكنة للتأكد من مقدار صدق المؤلف والثقة فيما كتبه، لذا يقوم الباحث بمحاولة الإجابة عن أسئلة متعددة، من أهمها ما يلي:

- هل المؤلف شاهد قدير يعتمد عليه ويوثق فيه؟
- هل تتوافر لديه القدرة على الكتابة المتخصصة؟
- هل هناك عوامل معينة (السن، الصحة، الضغوط) أثرت على ما كتبه؟
- هل كتب الوثيقة إبان الأحداث أم بعدها بفترة؟
- هل هناك مصادر رجع إليها أم كتبها من الذاكرة؟
- هل للمؤلف تعصبات معينة؟
- هل قام أحد بتمويل المؤلف بحيث قد يكون من عوامل انحرافه في الكتابة؟
- هل شوه المؤلف الحقيقة؟
- هل تتفق أقوال المؤلف مع روايات أخرى؟

والباحث في تاريخ التربية عندما يقرأ وثيقة ما يجب أن يقرأها بمنظار العصر الذي صدرت فيه.

ويلي ذلك تصنيف الحقائق ومحاولة الربط بينها ودراسة العلاقة بين الظاهرة موضوع الدراسة وما يتصل بها من ظواهر، وهنا نجد التصنيف والتحليل والتفسير والتعليل ومناقشة العلاقات.

والبحث التاريخي في مجالات التربية يعمق فهمنا لقضايا التربية والتعليم، ويقدم لنا الجذور التاريخية للتطبيقات التعليمية وتطورها، كما يساعد على إيجاد تفسيرات لها.

إن الناظر إلى حاضرنا التعليمي وما فيه من مشكلات، من أهمها ما يلي:

- النظرة الجزئية إلى التربية والتعليم.
- الازدواج التعليمي: تعليم ديني، تعليم مدني، تعليم أكاديمي، تعليم فني، أدبي، علمي.... إلخ.

- المغالاة في قيمة الدراسات النظرية ومكانتها في تعليمنا. نقول إن الناظر إلى حاضر التعليم المصري ومشكلاته إذ ما رجع إلى تاريخنا وماضينا الاجتماعي والتربوي التعليمي تمكن من تفسير هذه المشكلة وغيرها.

وفي ضوء ما سبق، يتضح لنا أن هذه الخطوات تمثل لب المنهج التاريخي، وعلى الباحث في مجال الدراسات التربوية المقارنة أن يتبع هذه الخطوات، بل وأن يلتزم بها إذا أراد أن يكون علميًا وموضوعيًا. إلا أن الباحث في الدراسات التربوية المقارنة علاوة على اتباعه هذا المنهج والتزامه به عليه أن يلاحظ نقاطًا ثلاث، تمييزا لعمله عن عمل المؤرخ الصرف، وهذه النقاط هي:

إن الاهتمام الرئيسي بالنسبة للباحث في الدراسات التربوية المقارنة ليس بالحدث، فهو لا يصرف كل الجهد في اكتشاف الحدث أو رصده أو جمع المادة العلمية الخاصة به، كما أنه لا يبذل كل الجهد في نقد المادة العلمية للتأكد من صدقها أو من عدمه، وإنما الاهتمام الأول للباحث في الدراسات التربوية المقارنة هو في دراسة القوى والعوامل الثقافية التي أدت إلى حدوث الحدث والتي شكلته بالصورة التي بدى بها. ومعني ذلك أن عمل الباحث في الدراسات التربوية المقارنة فيما يختص بالأحداث التربوية الماضية يجب أن ينصب على التفسير، وأن يكون هذا التفسير تفسيرًا حضاريًا، يرجع فيه الباحث إلى مختلف القوى والعوامل الثقافية المؤثرة التي يمكن أن تكون قد أثرت في نشأة الحدث وتطوره وتشكيله، وأن يحاول الربط بين المؤثرات والعوامل المختلفة في سياق حضاري واحد.

إن الباحث في الدراسات التربوية المقارنة يجب أن يسعى في النهاية وراء المقارنة. وقد لا يقوم في دراسة أو بحث أو بإجراء المقارنة أو المقابلة، إلا أن قضية المقارنة تشغله دائما وتؤرقه. ولذلك فإن الباحث في الدراسات التربوية المقارنة لا يهمه دائمًا أن يختار دراسة نظام تعليمي فريد في الماضي. أو مشكلة تربوية ماضية لا مجال لإحداث مقارنات خاصة بها. فدراسة عن تاريخ التعليم في العصر المملوكي في مصر، أو دراسة إدارة التعليم عند ملوك الطوائف في الأندلس، أو دراسة التعليم الديني في صدر الإسلام، ودراسات قد تهم المؤرخ التربوي، ولكنها لا تهم كثيرًا الباحث في الدراسات التربوية المقارنة، وإن استفاد بها في بعض دراساته.

إنما يجب على الباحث أن يختار ـ من منظور المنهج التاريخي ـ مشكلة تربوية معينة في حقبة تاريخية في بلد ما، ويقارن بين حال هذه المشكلة بحالها في نفس الحقبة في بلد آخر، أو يقارن مع حالها في نفس البلد في حقبة أخرى محاولًا دائمًا إيجاد التفسيرات والتعليلات التي جعلت هذه المشكلة في هذا البلد أو ذاك، وفي هذه الحقبة أو تلك الصورة التي كانت عليها. وأن تكون هذه التفسيرات والتعليلات تفسيرات حضارية أو ثقافية تضع المشكلة في إطارها الحضاري أو الثقافي وفي علاقتها بما يحيط بها من قوى وعوامل مؤثرة.

أن الباحث في الدراسات التربوية المقارنة مهما رجع إلى التاريخ أو غاص فيه فإن عينه على الحاضر؛ ساعيًا إلى فهمه. فدراسة تاريخ التربية بالنسبة له ليست هدفًا في حد ذاتها؛ وإنما هي أداة له تعينه على فهم الحاضر. والرجوع إلى الأصول التاريخية للمشكلة التربوية أو النظام التعليمي في بلد معين أو في أكثر من بلد هو بالنسبة له تمهيد لدراسة الحاضر وفهمه، سواء للمشكلة التربوية أو النظام التعليمي. النقطة الثالثة المهمة للباحث في الدراسات التربوية المقارنة، هو الوصول إلى فهم سليم للحاضر، وهذا الفهم لا يتأتي له إلا بتتبع نشأة المشكلة أو النظام تاريخيًّا تمهيدًا للوصول إلى الأوضاع الحاضرة للمشكلة أو النظام التعليمي. والتتبع هنا لا يعني تتبع تغير الشكل الظاهري التربوي أو الحدث التربوي نظامًا كان أو مشكلة، وإنما ما يرتبط بهذه الظاهرة أو الحدث من مؤثرات ومتغيرات. ولعل كل دراسة حالة Case Study أو دراسة مِنْطَقة Area Study في التربية المقارنة تتطلب من الباحث أن يقدم لبحث حالته، أو المنطقة التي يدرسها بفصل تاريخي يتتبع فيه نشأة وتطور المشكلة أو النظام ـ موضوع الدراسة ـ تاريخيًّا مبينًا القوى والعوامل التي أثرت على المشكلة أو النظام والتي جعلتها تبدو على صورتها التي وصلت إليها تمهيدًا لعرض المشكلة في حاضرها وحدودها وأبعادها، والعلاقات القائمة بين المشكلة في حاضرها والقوى والعوامل الثقافية المؤثرة عليها.

ومن الدراسات التاريخية في مجال التربية المقارنة:

- دراسة باطس Butts بعنوان: «التاريخ الثقافي للتربية الغربية» A Cultural History of Western Education، ويتناول فيها تطور التربية والتعليم في

الدول الغربية والقوى الاجتماعية والثقافية من العصر الهيليني وحتى منتصف القرن العشرين، وهو كتاب أقرب إلى الدراسات المقارنة منه إلى تاريخ التربية والتعليم.

- دراسة أ.د/ محمد سيف الدين فهمي بعنوان: «أثر التقدم العلمي والتكنولوجي على نظم التعليم في بعض دول أوروبا الغربية»، واختار في هذه الدراسة خمس دول، وهي: إنجلترا، وفرنسا، وألمانيا، وبلجيكا، وهولندا، وقام الباحث في عرضه التاريخي لتطور نظام التعليم في دول المقارنة بتقسيم المدى الزمني للدراسة إلى المراحل التالية:
  - مرحلة ما قبل سنة 1870م.
  - المرحلة من 1870م إلى 1918م.
  - المرحلة من 1918م إلى 1994م.
  - المرحلة من 1994م إلى 1960م.
- دراسة أ.د/ عبد الغني سيد أحمد عبود بعنوان: «دراسة مقارنة لتاريخ التربية»، وتناولت الأيديولوجيا والتربية عند الإغريق والرومان حتى العصور الحديثة في الشرق والغرب.
- دراسة أ.د، نبيل سعد خليل بعنوان: «دراسة مقارنة للتعليم الجزائري في فترتي الاحتلال الفرنسي للجزائر والحكم الوطني»، استعرض فيها القوى والعوامل الثقافية وانعكاسها على نظام التعليم الجزائري في فترتي الاحتلال الفرنسي، والحكم الوطني، وأخيراً قام بعرض تحليل مقارن للتعليم الجزائري في فترتي الاحتلال الفرنسي والحكم الوطني.

المراجع

1- أحمد إسماعيل حجي: التربية المقارنة، القاهرة، دار الفكر العربي، 1998م.

2- جابر عبد الحميد جابر وأحمد خيري كاظم: مناهج البحث فى التربية وعلم النفس، الطبعة الثانية، القاهرة، دار النهضة العربية، 1978م.

3- خير الدين على أحمد عويس: دليل البحث العلمي، القاهرة، دار الفكر العربي، 1997م.

4- سهير بدير. البحث العلمي: تعريفه، خطواته، مناهجه، أدواته، القاهرة، دار المعارف، مصر، 1982م.

5- عبد الرحمن بدوي: مناهج البحث العلمي، القاهرة، دار النهضة العربية، 1968م.

6- عبد الرحمن عدس: أساسيات البحث التربوي، عُمان، دار الفرقان، 1992م.

7- عزيز حنا داود وأنور حسين عبد الرحمن: مناهج البحث فى العلوم السلوكية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1991م.

8- محمد سيف الدين فهمي: المنهج فى التربية المقارنة، الطبعة الثانية، مكتبة الأنجلو المصرية، 1985م.

9- محمد منير مرسى: البحث التربوي، وكيف نفهمه؟ القاهرة، عالم الكتب، 1994م.

10- نبيل سعد خليل: التربية المقارنة، الأصول المنهجية ونظم التعليم الإلزامي في مصر وبعض الدول الأجنبية. القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع، 2009م.

11- نوال محمد عمر: مناهج البحث الاجتماعية والإعلامية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، 1986م.