الفصل السابع

الكتاب المدرسي بين الأيديولوجيا والموضوعية: دراسة تحليلية لكتب التاريخ للصف الثالث الإعدادي في مصر

فاتن عدلي(*)

ملخص: يتناول البحث بالتحليل كتاب التاريخ للصف الثالث الإعدادي في مصر لتحديد ما إذا كان يسيطر عليها الطابع الإيديولوجي أم الطابع الموضوعي في ثلاث محطات هامة من تاريخ مصر: عهد عبد الناصر في الستينات ثم عهد السادات في السبعينات والثمانينات وصولاً إلى العهد الحالي. وقد ركزت الدراسة، التي اعتمدت طريقة تحليل المحتوى، على مجموعة من القضايا والمفاهيم التي تشمل حركات التحرر والزعامة والأحزاب والاحتلال والحروب والقومية العربية وحركات التحرر. في الستينات ظهرت كتب تاريخ جديدة في مصر تعكس التوجه السياسي القومي العربي وقضايا التحرر. وفي عهد السادات تحول منهج التاريخ القومي إلى تاريخ وطني مصري بالدرجة الأولى ويتواصل المنهج الساداتي في ظل النظام السياسي الحالي في مصر ولكن امتزج منهج التاريخ مع منهج التربية المدنية فأصبح هذا المنهج مختزلاً بشكل مخلٍ ليس فقط بتاريخ مصر، وإنما أيضاً بتاريخ العالم العربي. كتب الحقبة الناصرية حافلة بالنصوص الثورية والتعبوية للطلاب وبدور حركات المقاومة وحركات التحرر الوطني والثورات مع تركيز على دور الشعوب وقادتها دون التركيز على دور الأحزاب السياسية. أما كتاب التاريخ لعام ١٩٧٧ في الحقبة الساداتية، فتكثر فيه صور الرئيس الراحل أنور السادات، كما أن الموقف السلبي من الأحزاب يظل قائماً. أخيراً، وفي حقبة الرئيسة مبارك الراهنة يندمج كتاب التاريخ والجغرافيا معاً (٢٠٠٥) وتبرز صورة كبيرة للرئيس الحالي مع صور صغيرة لزعماء آخرين. ولا تظهر القضية القومية هذا الكتاب إلا في ٣٨ عبارة مقابل ٧١٢ عبارة في كتاب التاريخ في العهد الناصري.

(*) المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية - مصر.

أولاً: الإطار العام للدراسة

مقدمة

يعتبر الكتاب المدرسي الوعاء الذي يحتوى على الخبرات غير المباشرة، والتي تساعد على تحقيق أهداف المنهج المختلفة. وعليه فإن الكتاب المدرسي يعتبر واحداً من عدد من الوسائل التي يجب أن يعتمد عليها المنهج، وإن كان أهمها (Glatthorn, 1997, pp. 78-79)، ومن ثم فهو يحتوي على عدد من الوحدات المعرفية، والتي تشكل بدورها عددا من البناءات (Moon & Murphy, 1999, pp. 10-11) التي يتم تحديدها مسبقا من قبل عدد من المتخصصين في علوم التربية المختلفة من مناهج وعلم نفس وسياسات وغيرها لتحديد المستوى الذي يناسب كل مرحلة دراسية، والتي تتسق مع المرحلة الزمنية لكل صف دراسي (محمد السيد على). وبالتالي فهو يقوم على خدمة المنهج لا أن يسبقه، كما أن تحديد المنهج ووظائفه ومراعاة الأسس العلمية المختلفة بشكل جيد يساعد على إخراج الكتاب المدرسي بكفاءة عالية (Davies, pp. 36-37).

ويشكل الكتاب المدرسي نسبة ٧٥-٩٠% من محتوى التدريس (الدرس) وهو يعتبر من أهم الأدوات التي يعتمد عليها المدرسون في العملية التعليمية، فمعظم المدرسين تعوزهم الخبرة والوقت لوضع مناهجهم (المناهج الخاصة بهم). وعلى أي حال فإن ما يجب أن يدرس وكيفية تدريسه تعتمد في المقام الأول على الكتاب المدرسي (Chambliss & Calefee, 1998, p. 1).

وبذلك يكون الكتاب المدرسي هو حلقة الوصل أو تلك الرابطة التي تربط كلاً من المنهج والتلميذ والمدرس، كما أنه يعمل في نفس الوقت على توحيد مناهج مدارس الدولة، فإذا افترضنا عدم وجود هذه الكتب فإن كل طالب سيكون له كتابه الخاص وأفكاره الخاصة (Moon, 1999) والتي قد تختلف مع ما تنشده الدولة من بث المفاهيم والأفكار التي تتفق مع أيديولوجيتها، فإن في استطاعة الكتاب المدرسي أن يغير من عقول التلاميذ. وعلى الرغم من أن كثيراً من الآراء ترى أن هذه الكتب الدراسية ما هي إلا أوعية أو مخازن للمعلومات لا طائل منها سوى ملء عقول التلاميذ أكثر منها فرصاً حقيقية للاكتشاف والمتعة. إلا أن قوة الكتاب المدرسي الحقيقية تكمن في التأثير في ما يعرفه التلاميذ وما يستطيعون القيام به. فالكتاب

المدرسي قادر على تغيير المدارس وقيم التلاميذ ومعارفهم ومهارتهم وهنا تكمن قوة وهيمنة قوة الكلمة المطبوعة (Chambliss & Calfee, 1998, p. 3).

وعليه فإنه من الطبيعي أن يسعى الكتاب المدرسي لتحقيق أيديولوجية الدولة بشكل كبير؛ حيث يبلور الأفكار والمعلومات التي يجب أن يتلقاها ليس فقط التلميذ بل هي رسالة أعمق للمدرس، وقد يدخل في دائرتها أولياء الأمور. وبذلك فقد اختلفت المدارس النظرية ووجهات النظر حول أيديولوجية الكتاب المدرسي، وقد عمدت معظم الدول الانتقالية سواء في أوروبا أو في دول العالم الثالث والتي خبرت استقلالها حديثاً على توحيد مناهجها وبث أيديولوجيتها من خلال المناهج، والتي تعمل الكتب المدرسية على نقل الصورة إلى كل أطراف العملية التعليمية. وقد تباينت هذه الأيديولوجيات من دولة إلى أخرى، حيث عمدت الدول المركزية على توحيد هذه الكتب وتقييد حرية المدرس في اختيار الكتب الدراسية الملائمة، بل وإلزامه بشكل صارم بمحتوى هذه الكتب.

وتعكس الكتب المدرسية لمادة التاريخ في المقام الأول انعكاساً واضحاً لما تبثه الدولة من مفاهيم وأيديولوجيات لا تعكس سوى رؤية أحادية لما يريده جهاز الدولة السياسي، فظهرت مناهج التاريخ كانعكاس واضح لأيديولوجية النظام السياسي في كل حقبة زمنية، عكست الاتجاه السائد لهذه الأنظمة. وتعتبر حالة مصر نموذجاً ملموساً في تطبيق هذه المركزية. ومن هنا اختلفت الآراء ما بين تحرير الكتاب المدرسي أو السيطرة على إنتاجه، واستندت كل منها إلى عدد من الأسباب الموضوعية التي تؤيد وجهة نظره.

١. مشكلة الدراسة

يعتبر كتاب مادة التاريخ من أهم المواد التي تساعد على تسييد أيديولوجية الدولة وتزييف التاريخ وإن جاز لنا القول تزييف الوعي، ومن ثم فإن كتاب التاريخ بشكل خاص يعتبر قلب العملية الأيديولوجية، ومن هنا تتضح مشكلة الدراسة والتي تتبلور في الأسئلة التالية:

أ. ما دور الكتاب المدرسي لمادة التاريخ في تعميق أيديولوجية النظام الحاكم؟

ب. ما الأدوار الأيديولوجية التي لعبها كتاب مادة التاريخ للصف الثالث من المرحلة الإعدادية في الفترة الناصرية وفترة السادات، والفترة الحالية؟

ج. ما أوجه التشابه والاختلاف بين كتب التاريخ للصف الثالث من المرحلة الإعدادية في الفترة الناصرية وفترة السادات والفترة الحالية؟

٢. هدف الدراسة

التعرف على ماهية الكتاب المدرسي وخاصة كتاب مادة التاريخ للصف الثالث الإعدادي في مصر ودوره المحوري في تعميق أيديولوجية الدولة في الفترة الناصرية، وفترة السادات والفترة الحالية، وما أوجه التشابه والاختلاف في الحقب الثلاثة السابقة.

٣. منهج الدراسة

سوف تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفي النقدي من خلال تحليل مضمون مادة كتب التاريخ للفترات التاريخية السابقة.

٤. أدوات الدراسة

أ. قائمة تشتمل على القضايا محل الدراسة في كتب التاريخ للصف الثالث الإعدادي للسنوات الدراسية ١٩٦٠/ ١٩٦١، ١٩٧٧/١٩٧٨، ٢٠٠٥ /٢٠٠٦

ب. جداول رصد تكرارات القضايا السابقة.

٥. إجراءات الدراسة

للإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات التالية:

أ. مراجعة الدراسات والبحوث السابقة المعنية بمادة التاريخ في المناهج والكتب المختلفة.

ب. تحديد القضايا مجال الدراسة.

ج. بناء أداة (قائمة القضايا) لتحليل محتوى الكتب من خلال تحديد القضايا.

د. ضبط الأداة عن طريق عرضها على مجموعة من المحكمين.

هـ. إجراء التعديلات في ضوء آراء غالبية المحكمين.

و. الصياغة النهائية لمحاور وبنود الأداة (القضايا).

ز. تطبيق الأداة على كتب مادة التاريخ للصف الثالث الإعدادي من خلال:

- التحليل الكمي للقضايا محل الدراسة.
- التحليل الكيفي للقضايا محل الدراسة.

وقد قامت باحثة أخرى بمراجعة التحليل الكمي للقضايا للتأكد من ثبات وصدق تحليل المحتوى، ولم يسفر التحليل لدى الباحثتين عن اختلافات جوهرية. وفي ما يلي عرض للقضايا الرئيسية موضع التحليل:

- حركات التحرر: وقد ضمت قضايا التحرر الوطني من وعى وطني، ثورات، وحركات مقاومة وتمرد.
- الزعامة: ضمت قضايا الزعامة، سير الزعماء وتاريخهم ودورهم في حركات التحرر الوطني والقومي.
- الأحزاب: وقد ضمت قضايا الأحزاب نشأة هذه الأحزاب وقادتها والدور السياسي لكل منهم.
- الاحتلال: عنيت قضايا الاحتلال بالاستعمار الأجنبي سواء كان غزواً أو فتحاً والحروب التي قادتها الشعوب للتخلص من الاحتلال.
- القومية العربية: وقد ركزت قضايا القومية العربية على مشكلات الدول العربية السياسية وقضايا الاحتلال والحركات التحررية في كل دولة.

٦. مبررات الدراسة

مبررات اختيار كتاب التاريخ:

تختلف العلوم الطبيعية عن العلوم الإنسانية من حيث طبيعة كل منهما. فالعلوم الطبيعية لديها قوانين ونظريات تحكمها وقابلة للتحقق منها، بينما العلوم الإنسانية بشكل عام مثار جدل واسع، حول إمكانية التحقق منها، فهي تخضع في الأساس للعديد من النظريات التي تتداخل وتتضارب في ما بينها، ويعتبر التاريخ من أكثر المواد الإنسانية إثارة للجدل والمناقشة، والتحقق من صحة الأحداث التاريخية به، وهو في نفس الوقت علم يتصف بالذاتية في كثير من الأحيان بالقدر الذي تؤثر فيه أيديولوجية الدولة وتوجهاتها. وبالتالي فإن القراءة المتأنية لكتب التاريخ تفسر طبيعة النظام ومدى هيمنته على تسييس الطلاب الدارسين له.

وقد تم اختيار الفترة الزمنية للأسباب التالية:

تعتبر فترة الستينيات بداية التحول الاشتراكي في مصر والمد القومي، بالإضافة إلى أنه بداية تغير منهج التاريخ للمرحلة الإعدادية، أما في ما يخص فترة السبعينيات فقد تم نظراً لتغير المناخ السياسي والاقتصادي والتحول إلى نظام السوق، والتعددية الحزبية تغيير منهج التاريخ من تاريخ مصر والوطن العربي إلى تاريخ مصر الحديث والمعاصر، بالإضافة إلى ضم مادة التربية الوطنية إلى منهج التاريخ، وأخيراً تم اختيار العام الحالي للوقوف على أخر تطوير لمنهج التاريخ والذي قد بدأ منذ خمس سنوات.

مبررات اختيار المرحلة الإعدادية:

تعتبر هذه المرحلة مرحلة انتقالية من مرحلة التعليم الأساسي إلى مرحلة التعليم الثانوي العام التي تعتبر مرحلة الشباب، والتي يتم من خلالها تكوين الاتجاهات السياسية والثقافية للشباب.

٧. مصطلحات الدراسة

أ. الأيديولوجيا

تعتبر كلمة الأيديولوجيا من الكلمات التي يصعب تحديدها على المستوى الإمبريقي (Dant, 1991, p. 26)، وظهرت كلمة الأيديولوجيا في بادئ الأمر في اللغة الفرنسية بمعنى الآراء، ومع الماركسية أصبح ينظر إليها بوصفها الوعي الزائف للنخبة المسيطرة اجتماعيا، إلا أنها عادت مرة أخرى إلى اللغة الفرنسية فأصبحت دخيلة حتى في لغتها الأصلية. ومن ثم والحالة هذه فإن الكتاب العرب ما زلوا غير راضين عن ترجمتها الدقيقة (Walsby، عبد الله العروى، ١٩٩٣، ص ٩):

لكن - ومع الماركسية- أصبح يُنظر إلى الأيديولوجيا انطلاقًا من «الأيديولوجيا الألمانية لماركس»، وصولاً إلى «الأيديولوجيا وأجهزة الدولة الأيديولوجية» لألتوسير (Althusser)، بصفتها الوعي الزائف أو المغلوط، تحت تأثير السيطرة الطبقية والنفوذ السياسي للذين يملكون الثروة والسلطة، فيبرر لهم الاندماج في النظام الاجتماعي أو القبول به أو التعايش معه. ومن ثم فهي تعادل الاستلاب، ويكون لها أثر في وعي الناس حيث أن البنية الفوقية ليست سوى انعكاس للبنية التحتية.

فالأيديولوجية في الخطاب الماركسي مرتبطة بالذات الفردية الفاعلة، وهو ما

جعل ميشيل فوكو (Michel Faucault) ينتقد ربط الأيديولوجيا بالذات الفردية الفاعلة والوعي، ويعتبرها وعيا زائفًا ذا نزعة إنسانية، ما دامت الأيديولوجيا بالنسبة له تنتمي إلى ميدان الوعي والشعور، فهي مرتبطة ببنيات خارجية بالنسبة للذات والوعي ومندرجة، إنتاجًا وتوزيعًا، في إطار مؤسسات وأجهزة اجتماعية تتولى تعهدها ورعايتها وتوزيعها على الأفراد.

ويرى كارل مانهايهم أن الأيديولوجيا حصيلة الأفكار والآراء والتصورات المحافظة التي تؤيد الطبقة الاجتماعية المسيطرة في المجتمع، وتساند مصالحها(٢).

ولعل أبرز العوائق التي تحول دون تحديد مفهوم جامع مانع، أو على الأقل متماسك وواضح لكلمة أيديولوجيا هو مدلولها الواسع واستعمالاتها المتنوعة إلى حد التضارب، والالتباس الحاصل بينها وبين الكثير من المصطلحات الأخرى كالذهنية، والعقيدة، والمذهب، والرأي، والفكر، والمنظومة الفكرية والسياسية والثقافية، ورؤية العالم، والرؤية الكونية، فضلاً عن تراوح معنى الأيديولوجيا بين الدلالة المجردة الواسعة التي تكاد ترادف مفهوم الثقافة بالمعنى الأنثروبولوجي.

ويميزعبد الله العروي في كتابه «مفهوم الأيديولوجيا» بين ثلاثة معانٍ كبرى للمفهوم تبعًا للمجالات العامة المختلفة التي برز فيها، وذلك على النحو التالي:

أولاً: مجال الصراع السياسي: حيث تعني الأيديولوجيا كل تفكير خادع أو تضليلي؛ فالأيديولوجيا هنا تتخذ شكل قناع.

ثانياً: مجال الاجتماعيات: حيث تعرف الأيديولوجيا باعتبارها حصيلة الأفكار والقيم والمثل والتصورات التي تتبناها جماعة ما، وهي التي تحدد لها رؤيتها للواقع الاجتماعي والتاريخ؛ فالأيديولوجيا هنا تعني رؤية كونية.

ثالثاً: مجال الإبيستمولوجيا أو نظرية المعرفة: فليست الأيديولوجيا في هذا المجال سوى المعرفة الظاهرية السطحية، في حين أن العلم هو المعرفة الموضوعية العميقة بكنه الأشياء(١).

ولأن الأيديولوجيا مفهوم اجتماعي تاريخي، فهي تحمل في طياتها آثار صراعات وتطورات ومناظرات اجتماعية وسياسية عديدة، ولأنها تمثل «تراكم معان»

(١) Arabline.net/vb/archive/index.php/t.5109.html

فلا يمكن تحديدها بشكل قطعي بدون الرجوع إلى التاريخ والاجتماع والاقتصاد والنظريات السياسية (عبد الله العروي، ١٩٩٣).

رابعاً: مجال التربية: أن التربية لابد لها من نظرية فلسفية تعصمها من العشوائية، ومن التخبط وترسم لها خطوات السير وتحدد لها غايات العلل وهذا ما نعنيه «بالمرجعية الفكرية»، وهو ما يتناوله الكثيرون تحت مصطلح الأيديولوجيا وأيضا الهوية" (علي، ١٩٨٩، ص ٣٠٨).

خامساً: مجال الفلسفة: الأيديولوجيا من الوجهة الفلسفية مفهوم مشكل يجب استعماله بحذر، وهو مفهوم غير موضوعي، لأنه يحمل في ثناياه اختيارات فكرية يجب الوعي بها لكي لا يتناقض صريح الكلام مع مدلوله الضمني، وهي أيضا مفهوم يصلح للتحليل السياسي والاجتماعي والتاريخي، لكن بعد فرز وتجريد لكي يبقى كل باحث ملتزما بالمادة التي يبحث فيها.

وترى بعض الرؤى الفلسفية الأخرى "أن الواقع الجزئي هو نقطة البداية للأيديولوجيا، ولأنها تبدأ من الواقع فهي ليست «زائفة»، وحتى لو كانت تصورات نظرية فهي تدخل في صراع مع الواقع، أي مع العلاقات الاجتماعية القائمة (العروي، ١٩٩٣، ص ١٢٧)[١].

يتضح من الطرح السابق حول مفهوم الأيديولوجيا وجود بعض التباينات؛ حيث ترادف الرؤية التربوية بينها وبين المرجعية الفكرية والفلسفية والمذهبية، والرؤى التالية تشترك جميعها في احتساب العلاقات الاجتماعية أي صورة المجتمع ضمن معنى الأيديولوجيا. أخيراً فهي تربط بين الأيديولوجيا واجتماع المعرفة، فإذا اعتبرت من هذا المنطلق مجمل النظريات والأفكار والقيم التي تعبر عن مصلحة طبقة معينة، فهذه المعرفة صحيحة ضمن سياقها التاريخي (Dant, 1991, p 27). وعليه فإنه من المنطقي الربط بين الأيديولوجيا وعلم اجتماع المعرفة، ولما كان المجتمع ببنيته الطبقية وعلاقات الإنتاج فيه هو الذي يحدد أيديولوجيته، فهي ترسيم نموذجي لهذا المجتمع (جادو، ١٩٩٩، ص ١٥).

ب. الموضوعية/ الذاتية

ترتبط المناهج العلمية في دراسة الإنسان والظواهر الكونية بإشكالية الموضوعية والذاتية، فإذا كان الإنسان كيانًا ماديًا؛ فبالإمكان رصده بشكل ماديّ / خارجيّ، أما

إذا كان الإنسان كيانًا مركبًا يحوي عناصر مادية وعناصر غير مادية فإن الأمر يزداد صعوبة. ويُشتق «الموضوع Object» من الفعل اللاتيني «أوبجباكتاري objectary» ومعناه يعارض أو يلقي أمام، **والموضوع**: هو الشيء الموجود في العالم الخارجي، وكل ما يُدرَك بالحس ويخضع للتجربة، وله إطار خارجي، ويُوجد مستقلاً عن الإرادة والوعي الإنساني.

وعلى الجانب الآخر، تشتق الذات بالإنجليزية "subject" عن نفس أصل كلمة object، ولكن بدلاً من «أوب Ob» التي تضاف لكمة "Object" يضاف مقطع «سب sub» بمعنى تحت أو مع. وينسب الذاتي إلى الذات، بمعنى أن ذات الشيء هو جوهره وهويته وشخصيته، وتعبر عما به من شعور وتفكير، والعقل أو الفاعل الإنساني هو المفكر وصاحب الإرادة الحرة، ويُدرِك العالم الخارجي من خلال مقولات العقل الإنساني.

وتُعبِّر الموضوعية عن إدراك الأشياء على ما هي عليه دون أن يشوبها أهواء أو مصالح أو تحيزات، أي تستند الأحكام إلى النظر إلى الحقائق على أساس العقل. وبعبارة أخرى تعني الموضوعية الإيمان بأن لموضوعات المعرفة وجودًا ماديًا خارجيًا في الواقع، وأن الذهن يستطيع أن يصل إلى إدراك الحقيقة الواقعية القائمة بذاتها (مستقلة عن النفس المدركة) إدراكًا كاملاً. وعلى الجانب الآخر، كلمة الذاتيّ تعني الفردي، أي ما يخص شخصًا واحدًا، فإن وُصِف شخص بأن تفكيره ذاتي فهذا يعني أنه اعتاد أن يجعل أحكامه مبنية على شعوره وذوقه، ويُطلق لفظ ذاتيّ توسُّعًا على ما كان مصدره الفكر وليس الواقع (المسيري).

ثانياً: دور الكتاب المدرسي بصفة عامة وكتاب التاريخ بصفة خاصة في تعميق أيديولوجية النظام الحاكم

يكاد يكون من المسلم به إن الكتاب المدرسي بما يحويه من نصوص تعليمية من أهم آليات الفعل التربوي بغية تأكيد الخصائص السائدة لثقافة المجتمع بكافة مناحيه السياسية والاجتماعية والثقافية. . .إلخ. كما يعتبر الوعاء الذي يعكس كافة الاستجابات الرسمية للدولة إزاء كافة أشكال الصراع القائمة بين الموروث والوافد، وبين تحديات الداخل وضغوط الخارج، وبين القوى المتضادة والمتناقضة المصالح

والتوجهات، وبين قوى المحافظة والتغيير، وهي جميعها استجابات تعزيز أو تهميش، تجاهل أو إثبات أو نفي وفق ما يحدده النظام السياسي (سعد، ٢٠٠٤). ومن ثم فإن الكتاب المدرسي بما يقدمه من نصوص يكتسب أهميته باعتباره مصدرا هاما في الكشف عن الموقف الرسمي إزاء ما يتضمنه من مواقف وقضايا وموضوعات ذات صلة بهذا التشكيل، وتلك الصياغة.

وهذا النص التعليمي لا يتأثر فقط بالموقف الرسمي، بل يتأثر أيضا بكيفية تشكيله وصياغته وطريقة عرضه داخل الكتاب المدرسي، والنظام التربوي بشكله التقليدي يعمل على أن تكون هذه النصوص هي «سيدة أقدار طلابه»، وهي التي تحطم التطور الفردي دون إعطاء أي فرصة للفرد في التعبير عن قدراته، حيث أن هذا الجهاز مبنى بشكل هرمي، ومكون من أهداف وبرامج ومناهج وأنشطة كتبت وقيمت جميعها على أيدي أشخاص أيديولوجين أو على الأقل مُوجهين أيديولوجيا، والذي وصفهم نيتشه كمن يقفون متجمدين مشلولين أمام الأيديولوجيا والمسلمات خوفهم من الموت، والتي بدورها توجههم كيفما تريد، فعندما تتكلم الأيديولوجيا تكون صاحبة الكلمة الأخيرة (حجازي، ٢٠٠٠) والتي تتبلور بوضوح في مناهج العلوم الإنسانية، وخاصة مناهج التاريخ والتربية الوطنية؛ حيث تتلاقى كل من المعرفة والأيديولوجيا، وبقول آخر تتلازم كل من المعرفة والسلطة حيث لا توجد معرفة بدون سلطة، ولا توجد سلطة بدون معرفة (الكردي، ١٩٩٢، ص ص ٤١٣-٤٢٧). والسلطة هنا ليست سلطة مركزية بل تأتى في شكل ممارسات، ومن الصعب عزلها عن جهاز الدولة الأيديولوجي (تورين، ١٩٩٧، ص ٢٣٢).

ويرى فوكو أن هذه السلطة ليست مستحدثة وإنما هي سلطة موروثة عبر التاريخ، ففي حالة مصر كان للملك سلطة مطلقة، وأسفر تقديس الملك وتبجيل الكهنوت إلى مزيد من الاستقرار على حساب التشدد، والتي يطلق عليها السلطة الرعوية، والتي كان رجال الدين يمسكون بكل مقاليدها بغية تخليص النفوس لتسليمها إلى العالم الآخر. وبالتالي فهي المتحكمة من خلال طقوس الاعتراف، والتي من خلالها يمكنهم التوصل إلى إراحة النفوس والضمائر والإطلاع على خباياها، ويختلف الأمر هنا فقط في شكل السيادة.

ومنذ بدأ الصراع بين الدول ورجال الدين في القرن الثامن عشر للاستحواذ على

هذه السلطة، بدأت الدولة في فرض سيطرتها من خلال المؤسسات التعليمية المختلفة بدءاً من المدرسة وانتهاءً بجهاز الشرطة.

وتأسيساً على ما سبق فإنه يمكن القول بأن كلاً من السلطة والمعرفة قابلتان لإرجاع كل إلى الآخر، فالسلطة والمعرفة هنا تعملان ضمن علاقة تضامنية لا سببية (فوكو، ص ص ١٨١-١٨٢).

ومن ثم فإن النصوص التعليمية تعكس هذه العلاقة الجدلية بين كل من السلطة والمعرفة، وتتبلور في نصوص المواد الإنسانية - كما سبق القول- والتي يكون في مقدمتها مادة التاريخ، والتي عادة ما تستخدم في المناهج المصرية كبديل لمادة التربية الوطنية، والتي تتأثر بالتوجهات السياسية (حجازي، ١٩/ ١٢/ ٢٠٠٠). فتلك المناهج المقدمة انتقصت أهم شرط من شروط كتابة التاريخ، وهو أن التاريخ القومي في كافة العصور ليس وحدة واحدة غير قابلة للتجزئة. فالواقع أن تاريخ الأمم يتكون من العديد من الخبرات والأحداث المتراكمة المتواصلة التي شكلت الدول منذ نشأتها، وكونت نسيجها المتشابك، وبلورت شخصيتها القومية (حجازي، ١٩٩٧، ص ٨). فالتاريخ هو الفعل الحادث لا التصور الذهني أو المخالجة الشعورية، والتي تظهر بجلاء في مناهج التاريخ المصرية والتي يتم تسييسها. فمنهج التاريخ صيغت نصوصه بلغة مفرطة في الديماغوجية امتزج فيها الافتخار الوطني بالولاء السياسي للنظام، ومن ثم جاءت معالجة التاريخ في الكتب المقررة على نفس النهج الانتقائي الذي كانت تصاغ به قبل الثورة (عبد الله، ١٩٩١، ص ٤٠)؛ حيث أولى نظام عبد الناصر المناهج الدراسية اهتماما خاصا، فأعاد صياغة كتب التاريخ والجغرافيا والتربية الوطنية، وسميت بالمواد الاجتماعية؛ الأمر الذي نص عليه الميثاق الوطني من أن مناهج التعليم في جميع العلوم ينبغي أن تعاد دراستها ثوريا لكي يكون هدفها تمكين الإنسان الفرد من القدرة على تشكيل الحياة، ويضيف الميثاق «إن أجيالا متعاقبة من شباب مصر لقنت أن بلادها لا تصلح للصناعة ولا تقدر عليها، إن أجيالا متعاقبة من شباب مصر قرأت تاريخها الوطني على غير حقيقته، وصور لها الأبطال في تاريخها تائهين وراء سحب من الشك والغموض، بينما وضعت هالات التمجيد والإكبار من حول الذين خانوا كفاحها» (وثائق ثورة يوليو، ص ١١٦).

وبناء عليه ظهرت كتب التاريخ في فترة الستينيات انعكاسا واضحا للتوجه السياسي للدولة فامتزج التاريخ الوطني بالتاريخ القومي بشكل متوازٍ؛ حيث ركزت المناهج على حركات التحرر والوعي الوطني والزعامات، الاحتلال في كل من مصر والعالم العربي على حدٍ سواء.

بينما عكست مناهج فترة السبعينيات التوجه السياسي لهذه الحقبة الزمنية ومحاولات إعادة بناء مصر داخليا على كافة الأصعدة الاقتصادية والسياسية والاجتماعية، فتحول منهج التاريخ من التاريخ القومي إلى تاريخ مصر المعاصر والحديث، واختفى من بين نصوصه البعد القومي، إلا من خلال ما قدمته مصر للدول العربية المختلفة، وامتزجت مادة التربية الوطنية بمادة التاريخ.

ومع استمرار النظام السياسي الحالي على نفس نهج السبعينيات استمر محتوى منهج كتاب التاريخ منصبا على تاريخ مصر الحديث والمعاصر، إلا أنه في هذه المرة امتزج بالتربية المدنية تماشيا مع الأجندة الدولية فأصبح منهج التاريخ مختزلاً بشكل مخل ليس فقط بتاريخ مصر، وإنما أيضا بتاريخ الوطن العربي بما يمكن الزعم معه بأنه مسخ للتاريخ.

وتحاول الدراسة في الجزء التالي إبراز الدور الأيديولوجي لكتب التاريخ محل الدراسة من خلال تحليل محتوى كتب التاريخ في السنوات المنتقاة المختلفة.

١. تحليل محتوى كتب التاريخ للأعوام ١٩٦٠، ١٩٧٧، ٢٠٠٥

اشتركت كتب التاريخ منذ الستينيات وحتى الآن على دراسة تاريخ مصر الحديث والمعاصر، إلا أن فترة الستينيات أضافت إلى جانب تاريخ مصر تاريخ الوطن العربي.

وبدأت الكتب الثلاثة بالفتح العثماني باعتباره بداية تاريخ مصر الحديث، وتوقف كل منهم على الفترة الزمنية التي قرر فيه المنهج.

٢. منهج التاريخ لعام ١٩٦٠

«تاريخ العرب الحديث منذ الغزو العثماني وحتى الوقت الحاضر للصف الثالث الإعدادي».

٣. الشكل المادي للكتاب

اشتمل الكتاب على خمسة أبواب، وكل باب يتكون من عدد من الفصول بلغ إجمالها إثنين وثلاثين فصلا في مائتين وست وخمسين ورقة من القطع الكبير.

وقد حفل الكتاب بالعديد من الخرائط وصور للأشخاص كان النصيب الأكبر منها للرئيس جمال عبد الناصر؛ حيث بلغت عدد الصور سبعة صور في مواقف سياسية مختلفة.

وبدأ الكتاب بتاريخ مصر الحديث مع نهاية دولة المماليك وبداية الفتح العثماني، وانتقل في فصوله بين التاريخ المصري والتاريخ القومي لكل الدول العربية وفقاً للتسلسل التاريخي وحركات التحرر في كل منهم.

٤. التحليل الكمي للقضايا محور الدراسة

أ. حركات التحرر

نظرا للطبيعة الثورية للفترة الناصرية، والتي نص صراحة عليها الميثاق، فقد حفل منهج التاريخ بالنصوص الثورية والتعبوية للطلاب، ومن ثم كان من البديهي أن يُعنى المنهج على إبراز دور الحركات التحررية، والتي قام بها الشعب المصري أثناء فترة الاحتلال وقد بلغ تكرار حركات المقاومة ١٨٤ مرة سجلت الثورات فيها ٧٩ مرة، في مقابل ٨٥ مرة لصالح حركات المقاومة والتمرد، في حين سجلت المظاهرات سبع تكرارت، والوعي الوطني ١٧ مرة.

ب. الزعماء

أبرز منهج الستينيات دور الزعماء الذين قادوا الحركات التحررية في مصر بشكل مختصر، حيث كان التركيز الأساسي لدور الشعوب، وبالتالي كان عدد تكرار العبارات الدالة عليهم ١٥ مرة.

ج. الاحتلال

على الرغم من الاتجاه الثوري في مناهج التاريخ في الستينيات إلا أن عدد تكرار العبارات الدالة على قضايا الاحتلال وصل فقط إلى ١٣ مرة.

د. الأحزاب

كان موقف النظام السياسي إزاء الأحزاب موقفا سلبيا، وبالتالي انعكس هذا الموقف على العبارات الدالة على الأحزاب حيث بلغت ١١ مرة فقط.

هـ. القومية العربية

تعتبر فترة الستينيات أزهي فترات المد القومي والذي تزعمته مصر في هذه الفترة، وبالتبعية فقد كانت مادة التاريخ مرآة لهذا المد القومي، حيث وازن المنهج بين كل من القضايا الوطنية وبين قضايا القومية العربية، حيث بلغت تكرارات العبارات الدالة على القومية العربية ٧١٢ تكرارا. بلغ نصيب الوعي الوطني لكل بلد سبعاً وخمسين عبارة، بينما سجلت حركات التحرر الوطني في البلاد العربية ٢٣٩ كان نصيب الثورات فيها ٩٤ عبارة، في مقابل ١٢٣ عبارة لحركات المقاومة مقابل عبارتين للمظاهرات.

و. كتاب التاريخ لعام ١٩٧٧

«تاريخ مصر الحديث والمعاصر للصف الثالث الإعدادي ١٩٧٧».

١) الشكل المادي للكتاب

اشتمل الكتاب على تسعة فصول في مائة وتسعة وخمسين ورقة من القطع الكبير.

وقد حفل الكتاب بالعديد من الخرائط وصور للأشخاص. كان النصيب الأكبر منها للرئيس السادات، وقد بدأ الكتاب بتاريخ مصر الحديث مع نهاية دولة المماليك وبداية الفتح العثماني، وانتقل في فصوله عن التاريخ المصري حتى عام ١٩٧٦.

٢) التحليل الكمي للكتاب

- حركات التحرر

بلغ تكرار عدد العبارات التي تناولت قضايا التحرر الوطني ١٧٧ مرة كان نصيب تكرارت العبارات الخاصة بالثورات ٩٠ مرة، في حين بلغت تكرارت حركات التمرد ٥١ مرة بينما تكررت العبارات الدالة على المظاهرات ٧ مرات.

- **الزعماء**

احتلت العبارات التي تدل على الزعامة مكانة عالية في منهج التاريخ لعام ١٩٧٧ حيث بلغت التكرارات الخاصة بقضايا الزعامة ١٠١ مرة.

- **الاحتلال**

بلغ عدد تكررات العبارات الدالة على قضايا الاحتلال ٨١ مرة.

- **الأحزاب**

لم تتغير رؤية النظام السياسي للأحزاب عن سابقه؛ حيث ظل الموقف سلبيا، ومن ثم فقد بلغت التكرارت الدالة على القضايا المتعلقة بالأحزاب ٧ مرات.

- **القومية العربية**

بلغت التكرارت الدالة على القومية العربية ١١١ مرة، بواقع ٨٥ للقومية العربية بشكل عام، ٥ مرات للوعي الوطني في الدول العربية، ٢١ مرة لحركات التحرر.

ز. منهج التاريخ لعام ٢٠٠٥

«الدراسات الاجتماعية: جغرافية العالم ودراسات في تاريخ مصر الحديث».

١) الشكل المادي للكتاب

تمّ دمج كتاب التاريخ لعام ٢٠٠٥ مع كتاب الجغرافيا في كتاب واحد، وانقسم الكتاب إلى كتابين بواقع كتاب لكل فصل دراسي من القطع الكبير، وقد تناول كتاب الفصل الدراسي الأول وحدتين، وتضمنت الوحدة الأولى موضوعين هما الفتح العثماني لمصر، والوحدة الثانية الحملة الفرنسية على مصر، في ثلاثة عشر صفحة. بجانب المفاهيم الأساسية والتدريبات، والتي قد استثنت من التحليل.

أما كتاب الفصل الدراسي الثاني فقد ضم وحدات ثلاث، تعرضت الوحدة الأولى للحركة الوطنية في مصر، والتي ركزت على الثورة العرابية ومقاومة الاحتلال الانجليزي، بينما ركزت الوحدة الثانية على تاريخ مصر منذ ثورة ١٩١٩ وحتى الحرب العالمية الثانية. في حين تناولت الوحدة الثالثة والأخيرة مصر منذ ثورة ١٣ يوليو ١٩٥٢. هذا بجانب المفاهيم والتدريبات الخاصة بكل وحدة. وقد بلغ عدد صفحات الكتاب واحداً وستين صفحة من القطع الكبير. وقد حفل الكتابان بالعديد

من الصور والخرائط الملونة، تصدرت صورة الرئيس الحالي صفحة الغلاف وفي أسفل الصفحة صور صغيرة لبعض الزعماء.

٢) التحليل الكمي للكتاب

- حركات التحرر

بلغت تكرارات العبارات الخاصة بالحركات التحررية ١٣١ مرة بواقع ثلاث وخمسين مرة للثورات، في مقابل ٤٤ تكرارا لحركات المقاومة، بينما بلغ تكرار العبارات الخاصة بالمظاهرات ٤ مرات، و٣٠ للوعي الوطني.

- الزعماء

بلغ عدد التكرارات الخاصة بقضايا الزعامة ١١٥ مرة.

- الاحتلال

بلغت تكرارت العبارات الخاصة بقضايا الاحتلال مائة وأربع وعشرين مرة.

- الأحزاب

لم تختلف الرؤية للأحزاب عن الكتابين السابقين حيث بلغت تكرارت الأحزاب ست عشر تكرارا.

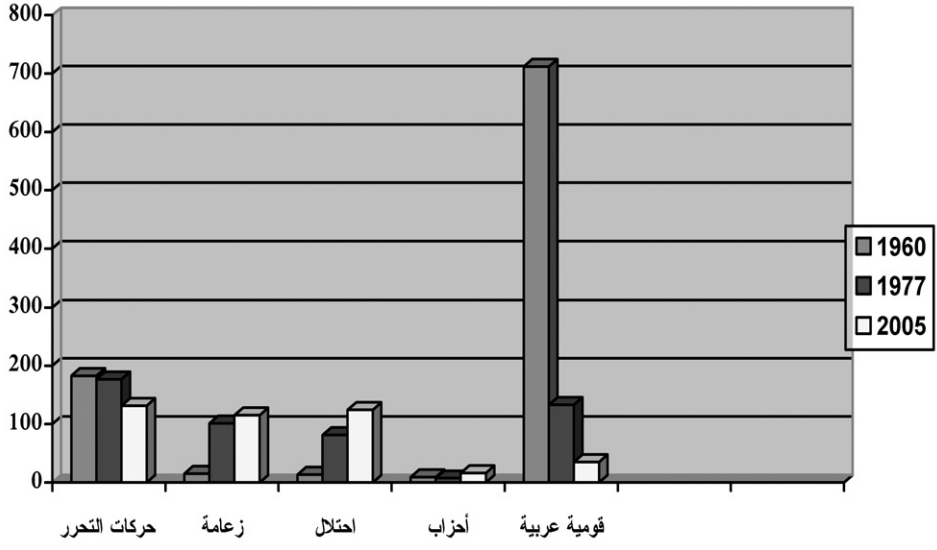
- القومية العربية

يوضح الجدول التالي عدد تكرارت العبارات الدالة على القضايا محل الدراسة للحقب الزمنية المختلفة:

تكرارت العبارات الدالة على القضايا محل الدراسة للحقب الزمنية المختلفة

القضايا/ التكرارت	منهج ١٩٩٦٠	منهج ١٩٧٧	٢٠٠٥
حركات التحرر	١٨٣	١٧٧	١٣١
الزعماء	١٥	١٠١	١١٥
الاحتلال	١٣	٨١	١٢٤
الأحزاب	١١	٧	١٦
القومية العربية	٧١٢	١١١	٣٨

جدول يوضح تكرار العبارات محل الدراسة في كتب التاريخ في الحقب الثلاثة ويبين الرسم التوضيحي التالي تكرار العبارات محل التحليل للكتب الدراسية الثلاثة:



ثالثاً: الدور الأيديولوجي وأوجه التشابه والاختلاف في كتب التاريخ للفترات محل الدراسة

تحاول الدراسة في هذا الجزء إبراز الدور الأيديولوجي لكتب التاريخ مع التركيز على أوجه التشابه والاختلاف في كتب التاريخ في الفترات الزمنية محل الدراسة، وذلك من خلال التحليل الكيفي للقضايا التي تم تحديدها مسبقا في محاولة لإظهار الأدوار الأيديولوجية لكل حقبة زمنية ومدى انعكاسها على محتوى كتاب مادة التاريخ ومدى الالتزام بالموضوعية في تدريسها.

إن استخدام التاريخ في السياسة أمر تعرفه الجماعات السياسية في دول العالم الثالث مقارنة بالجماعات السياسية في دول العالم المتقدم. وقد ظهر جليا في كتابة التاريخ لطلاب المدراس بغية تنميطهم وصهرهم في بوتقة النظام السياسي القائم.

وعلى الرغم من أن كتب التاريخ الثلاثة للصف الثالث الإعدادى تناولت نفس الموضوعات، إلا أن هناك تباينات واضحة في محتوى كل منها، وفقا لاختلاف التوجهات السياسية لكل مرحلة في بعض القضايا، واتفاق في المواقف في البعض الآخر.

وكان من أهم هذه التباينات وضوحا أسلوب العرض في كل كتاب، حيث تميز كتاب التاريخ في مرحلة الستينيات بأسلوب السرد المتبع في كتابة التاريخ بتتبع زمنى منطقى لتطور الأحداث، كما كان يراعى هذا التسلسل الزمنى في مصر والدول العربية بشكل متوازٍ.

وبالمثل فقد اتُبع في كتاب التاريخ لعام ١٩٧٧ هذا السرد التاريخى في معظم الأحداث، بينما لجأ إلى اختزال البعض الأخر في نقاط مختصرة، وبالتالي جاءت معظم الأحداث بشكل أكثر اختزالا، وتضاربت في بعض الأجزاء عمليات التتبع الزمني للأحداث. كما أضاف في نهاية كل فصل تلخيصا لأهم ما تناوله الفصل تحت عنوان «تذكر» في نقاط مختصرة مركزا على التواريخ أكثر من تركيزه على الحدث نفسه، وبالتالي فإن كل فصل اخُتزل في هذه النقاط الهامة من وجهة نظر المؤلفين، ومن ثم فإن المطلوب فقط من الطالب الحفظ والاستظهار دون إدراك الأهمية التاريخية لهذا السرد التاريخي وما يطويه التاريخ من أهمية.

أما كتاب التاريخ لعام ٢٠٠٥، فقد أتى بشكل مختلف تماماً عن سابقيه؛ حيث انتفي تماماً السرد القصصي، وبدأت العبارات بشكل نقاط مختصرة للغاية معظمها عبارات تدل على المطلق، وفي نهاية كل فقرة تساؤل عن أسباب الحدث الذي لم يأتِ توضيحه في الكتاب. وهذا شئ مرغوب لإثارة فضول الطالب في البحث وتعقب الحدث، إلا أن هذه الطريقة تستدعى طرح عدد من الكتب أو البرامج التعليمية المصاحبة للطالب حتى يتحقق الهدف من طريقة العرض، إلا أن هذا الشئ غير وارد في معظم المدارس(*)، ويترك الأمر للمعلم لشرح الأمور الناقصة في كل العبارات. ومن ثم جاء المنهج الحالي بعيداً عن مفهوم منهج التاريخ.

ومن الجدير بالذكر أنه في منهج ١٩٧٧ أضيف منهج التربية الوطنية والتي عنيت بتدريس بعض المشكلات، مثل الزيادة السكانية، الأمية، والتي تبعد أيضا عن مفهوم المواطنة الواجب توفره في مادة التربية الوطنية ومن ثم أخل بكل من مفهوم منهج التاريخ، ومنهج التربية الوطنية.

واتبع الكتاب الحالي نفس النهج، وإن كان ضم في ثنايا الكتاب بعضاً من القضايا السياسية مثل الحياة البرلمانية، والمنظمات الإقليمية والدولية، والتي وجد

(*) تم العديد من الطلبة في عشر مدارس مختلفة ما بين حكومية، وخاصة وتجريبية لغات.

البحث صعوبة في تصنيف هذه المواد، هل هي ضمن منهج المواطنة أو التربية الوطنية؟

١. الحركات التحررية

كان من الطبيعي في فترة الستينيات أن يركز الكتاب على الحركات التحررية في مصر والوطن العربي بشكل مستفيض، حيث بلغ تكرار العبارات الدالة على الحركات التحررية ٤١٠ مرات بواقع ١٦٦ مرة في مصر، ٢٤٤ مرة في الوطن العربي، والذي أخذ صوراً متعددة من ثورات وحركات مقاومة ومظاهرات. وتقاربت تكرارت حركات المقاومة في مصر في كتاب ١٩٦٠ مع كتاب ١٩٧٧، ومن اللافت للنظر أنه في الكتاب الأخير أرجع فضل بعض الحركات التحررية والمقاومة إلى دور الإنجليز والأتراك والمماليك في إثارة الشعب ضد الحملة الفرنسية متناسياً الدور الهام الذي لعبه الشعب المصري في الإسكندرية ورشيد وثورات القاهرة الأولى والثانية «خاصة أن الإنجليز والأتراك والمماليك وزعوا عليهم المنشورات يحرضونهم على الثورة ضد الفرنسيين فثار الشعب» (اللقانى، ص ٨٥)، واخُتزل المنهج الحالي بشكل كبير ولم يتعرض لكثير من حركات المقاومة.

ومن الجدير بالذكر أن موقف الكتب الثلاثة من المظاهرات كان واضحا حيث تقاربت التكرارت، وهو ما يبرز دور النظام السياسي من المظاهرات وما تم من مواجهات لدرء هذه المظاهرات ومن ثم تهميش لدور هذه المظاهرات.

٢. الزعامة

يكاد يكون من المسلم به أن مصر شأنها في ذلك شأن معظم دول العالم الثالث لم تتجاوز بعد المرحلة الأبوية في السياسة، فإنها ما زالت تقبل فكرة «الحاكم الأب» وبدرجة أكبر «الزعيم الأب» وبالتالي يتم صناعة «الزعماء الخالدين» أو «الزعماء المقدسين». وبالتبعية فإن كل مرحلة تاريخية تصنع لها زعيما يظل طوال فترة تقلده الحكم، ليبرز مكانه الزعيم، الأب الجديد ليأفل بالتدريج الزعيم السابق، وتبدأ إعادة كتابة التاريخ بما يتسق مع طبيعة الزعيم الجديد (رزق، ص ص ٣٦٣-٣٤٧).

وتأسيسا على ما سبق نجد أن كتاب منهج التاريخ لعام ١٩٦٠ متسق مع اتجاهات الرئيس جمال عبد الناصر والذي كان يركز على الحركات التحررية

للشعوب أكثر من تركيزه على زعماء هذه الحركات باعتبارها هي الأساس في ظهور الزعماء وكان التركيز على عدد قليل من الزعماء المعروفين لمعظم العامة، وإن كان الكتاب متحيزا بشكل واضح للرئيس عبد الناصر حيث بلغ عدد صوره ٧ صور في مواقف سياسية مختلفة. أما منهج ١٩٧٧ فكان تركيزه على الزعماء بشكل أكثر من تركيزه على كفاح الشعوب، وبرزت أسماء العديد من الزعماء الذين لم يأتِ ذكرهم من قبل، وجاء ذكر العديد من الأسماء دونما مقدمات لشخص الزعيم أو دوره السياسي مما يشعر معه الطالب بنوع من الحشر غير المنطقي، ويبدأ ظهور الرئيس أنور السادات في العديد من المواضع، ودوره في ثورة يوليو الذي لم يتعدَ قراءة بيان الثورة. وبالتبعية تقل تكرارات ذكر الرئيس جمال عبد الناصر، بينما تزداد تكرارت الزعماء دون توظيف حقيقي لهم.

وعلى الرغم من إبراز دور كل من سعد زغلول والنحاس زعماء حزب الوفد قبل الثورة لعددٍ من المرات إلا أنه قد وضع بعض الشك في دورهما، حيث ذكر أن النحاس قد قال عن معاهدة ١٩٣٦ «أنها معاهدة شرف واستقلال» (رزق وآخرون، ١٩٦٠، ص ص ٣٦٣-٣٤٧) بعد أن أبرز كل مساوىء هذه المعاهدة، بالإضافة إلى أن الصياغة لم تعطى الفرصة للمناقشة حيث أظهرتهما بدور المتخاذل أحيانا.

أما المنهج الحالي وعلى الرغم من تكرار العبارات الدالة على الزعامة، إلا أنها لم توظف الزعامة بالشكل المنطقي، فظهرت مجرد أسماء بلا دلالة أو تمهيد لظهورها. و من البديهي والحالة هذه أن تظهر العبارات الدالة على الرئيس الحالي العديد من المرات بلغت سبع مرات بدءا من الضربة الجوية الأولى في ١٩٧٣ وحتى الآن والتي أُفرد لها في الكتاب صفحتين كاملتين، في حين لم تظهر الأساليب الأخرى بنفس القدر والتفصيل وكأن حرب أكتوبر هي في المقام الأول حرب جوية (اللقاني وآخرون، ٢٠٠٥، ص ص ٧٦-٧٩). وبالتالي أصبح التاريخ في الحقبتين الأخيرتين يدور حول الزعماء أكثر من الأحداث التاريخية.

ومن الجدير بالذكر أن محمد نجيب ذكر لأول مرة باعتباره لواء في الجيش حينما كلف أنور السادات بقراءة بيان الثورة دون ذكر أنه أول رئيس للجمهورية. وفي المرة الثانية باعتباره أول رئيس للجمهورية، ولم يتكرر اسم الرئيس جمال عبد الناصر إلا مرة واحدة باعتباره رئيس الضباط الأحرار، ولم يشر إلى أنه رئيس مصر سابقا.

٣. حول قضايا الاحتلال

تداخلت المفاهيم والعبارات الدالة على الاحتلال في كتب التاريخ مع مفهوم الاستعمار والغزو والفتح والحملات العسكرية، ومن ثم فقد افتقدت الكتب الثلاثة الاتساق الداخلي في المادة المقدمة من جهة، والاتساق بين الأحداث التاريخية بين الكتب الثلاثة، وعلى الرغم من أن الفتح العثماني هو بداية العصر الحديث في مصر في الكتب الثلاثة، إلا أن موضوع الفتح العثماني في حد ذاته تعرض لعدد من التناقضات. فبداية اعتبرت الكتب الثلاثة أن مصر في عهد المماليك كانت دولة مستقلة، وهو موضوع ذو جدل واسع في أوساط المؤرخين؛ حيث أن المماليك ليسوا من أصل مصري، ومن ثم وقعت الكتب الثلاثة في مأزق هذا التصنيف؛ حيث نجد أن كتاب التاريخ لعام ١٩٦٠ يبدأ بفقرة «كانت مصر دولة خاضعة للدولة المملوكية التي بسطت نفوذها على الشام والحجاز» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ٩٤)... وفي نفس الوقت يعمل على الفصل بين المصريين والمماليك في العديد من مواقع «الاتصال بالمصريين والمماليك» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ٣٢)، «وأخذ المماليك في الاستعداد للهرب... أما الشعب فقد استعد للمقاومة» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ٣٣)، «وضعضعت الحملة قوى المماليك.. أسقطت هيبتهم في نظر المصريين» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ٤٢). وهذا الفصل بين المصريين والمماليك يعنى ضمنيا طبيعة الحكم المملوكي باعتباره حكما أجنبياً ومن ثم فهو يجب النظر إليه كنظرة الحكم العثماني.

وينطبق نفس التناقض حول كنه المماليك في كتاب ١٩٧٧ حيث نجد العديد من الفقرات المتضاربة مثل «بينما شغل المماليك بتهريب أموالهم...، خرج الشعب إلى بولاق لملاقاة الفرنسيين»، انتهز الفرصة (محمد علي) وانضم هو وجنوده إلى صفوف الشعب الثائر وقاتلوا أمراء المماليك حتى أجبروهم على الخروج من القاهرة. «استمر الصراع بينه وبين حكامه من المماليك والعثمانيين طوال أربع سنوات بعد طرد الفرنسيين» (غالي وآخرون، ص ٣٧).

وبالمثل يقع كتاب التاريخ الحالي في نفس الأخطاء التاريخية، حيث يبدأ بعبارة «كانت مصر دولة مستقلة تحت حكم المماليك»، «كان الشعب المصري دائم الثورات ضد مظالم المماليك والولاة العثمانيين»، «أدرك (محمد علي) مدى كراهية

الشعب المصري لكل من العثمانيين والمماليك وإصراره على التخلص منهم» (غالي وآخرون، ص ٩٥). ولم يتوقف التناقض بين الموقف من الإحتلال عند حكم المماليك، وإنما أيضا وقع نفس الإلتباس حول حكم العثمانيين مابين فتح وإحتلال كما يظهر في كتاب ١٩٦٠، فعلى الرغم من عنوان الباب «الفتح العثماني» نجد أنه عندما تعرض للسلطان سليم قال أنه زحف على مصر بعد احتلاله لبلاد الشام» (غالي وآخرون، ص ٥)، وفي موضع أخر «هكذا وقع العالم العربي تحت سيطرة الأتراك العثمانيين» (غالي وآخرون، ص ٦).

وعندما يتعرض المنهج للحملة الفرنسية على مصر يتناولها باعتبارها من المحاولات الاستعمارية الأولى في العالم العربي في العصر الحديث (غالي وآخرون، ص ١٨)، وبالتالي فهو ضمنيا ينفي أن حكم الأتراك والمماليك لم يكن حكماً استعمارياً على الرغم من المحاولات الثلاث كانت تحت الغزو العسكري، وإن كان الهدف المعلن مختلفاً لكل دولة عن الأخرى. ويظهر التناقض بين ما سبق وبين ما جاء في منهج ١٩٧٧، حيث يبدأ الفصل الخاص بالحملة الفرنسية: «بينما كانت مصر ترزح تحت نير الحكم العثماني الذي افقدها استقلالها منذ عام ١٥١٧» (غالي وآخرون، ص ٢٠) ويضيف: «لم تكن هذه الحملة الفرنسية على مصر بداية الاستعمار الأوروبى الذي تعرضت له مصر، بل كانت إحدى حلقات الغزو الأوروبي لمصر والذي بدأ بالحرب الصليبية» (غالي وآخرون، ص ٢٣). ويستمر الكتاب في تناوله للحكم العثماني كسابقه بين فتح وغزو واحتلال فيتناولهم تارة باعتبارهم منقذي العالم الاسلامي من الحملات الصليبية وخطر المغول (غالى وآخرون، ص ٢٥)، وبين غزاة أو محتلين «اضطر العثمانيون إلى توجيه أطماعهم شرقا لإخضاع الوطن العربي لنفوذهم وتقلد العالم الاسلامي (غالي وآخرون، ص ١١)، وفقد المصريون استقلالهم وعاشوا قرونا طويلة في ظل الحكم العثماني المستبد» (غالي وآخرون، ص ١٤).

ويقع تناقض بين منهج ١٩٦٠، ١٩٧٧ حول الحكم العثماني حيث يرى الأول أن العثمانيين لم يؤثروا على اللغة العربية، وعدم محاولتهم التأثير على الحياة العربية «ساعد العرب على الاحتفاظ بشخصيهم القومية لأن الأتراك كانوا يحملون تقديرا كبيرا للثقافة العربية، فالقرآن الكريم أنزل بالعربية» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠)، بينما يرى منهج ١٩٧٧ نقيض ذلك حيث جاء فيه: «اقتصر التعليم فيها على علوم

الدين واللغة العربية التي قل شأنها بعد أن أصبحت اللغة التركية اللغة الرسمية» (غالي وآخرون، ١٩٧٥ ص ١٦)، بينما أخذ المنهج الحالي رأياً مختلفاً حيث رأى أن التعليم اقتصر على الأزهر الشريف وبعض الكتاتيب في أنحاء البلاد (اللقاني وآخرون، ص ٥٠). وهو ضمنيا يعنى الحفاظ على اللغة العربية التي هي لغة الأزهر والكتاتيب.

واشتركت الكتب الثلاثة في إظهار مساوئ الحكم العثماني دون التطرق إلى أية إنجازات في هذه الفترة عكس ما ظهر في النظرة إلى الاحتلال، فقد رأت الكتب الثلاثة رؤية أفضل بالنسبة لحكم المماليك حيث عاشت مصر في رخاء اقتصادي في العصر المملوكي، وما أتت به الحملة الفرنسية على مصر من نواحٍ إيجابية في المجالات الثقافية والاجتماعية، وما سببته من سوء للأحوال الاقتصادية، وذلك في منهجي عام ١٩٦٠، وعام ١٩٧٧، بينما لم يتطرق المنهج الحالي لأي من سلبيات الحملة الفرنسية على مصر، وقد يمكن تفسير ذلك بما دار منذ أكثر من عام حول صورة الاحتفال بذكرى الحملة الفرنسية على مصر.

ومن الجدير بالذكر أن التناقض بين المناهج الثلاثة كان واضحا في هوية محمد على حيث أكد منهج ١٩٦٠ على أنه مقدوني ونفيه لما شاع من أنه ألباني، واتفق في ذلك المنهج الحالي بينما رأى منهج ١٩٧٧ أنه ألباني.

ومن العجيب أن كتاب التاريخ لعام ١٩٧٧ وأثناء تحليلاته للإحتلال الإنجليزي وتحت نتائج حفر قناة السويس يذهب إلى أن قناة السويس كانت وبالا على مصر من الناحية السياسية إذ أنها أثارت الأطماع الاستعمارية (اللقاني وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٦٦). وإذا كانت القناة بالفعل وبالا على مصر فلماذا تم تأميم القناة واستعادتها بعد حرب أكتوبر؟

وقد حرص كتاب التاريخ الحالي على إظهار السلام، وتحت عنوان سياسة مصر نحو إنهاء النزاع العربي الإسرائيلي جاءت مبادرة السادات في نوفمبر ١٩٧٧ باعتبارها حلا جذريا للنزاع العربي الإسرائيلي، ويعيد للعرب الأراضي العربية التي احتلتها إسرائيل في عدوان ٥ يونيو ١٩٦٧، موضحا ما جاء في خطاب السادات في الكنيست، ثم يستطرد ليعرض بعضاً من بنود مؤتمر كامب ديفيد، معاهدة السلام بين مصر وإسرائيل في ١٩٧٩، ولم يوضح موقف الدول العربية من هذا الصلح المنفرد،

والذي يتعارض مع ما تم شرحه من أنه حل للنزاع العربي، وهذا لا يعطى للطالب فرصة التعرف على الموقف العربي، ويعني ضمنيا أنه موقف عربي موحد للسلام مع إسرائيل، وهو ما تعتبره الباحثة شكلاً من أشكال توظيف التاريخ إن لم يكن تزييفاً واضحاً.

٤. الأحزاب

من المعروف أن نشأة الأحزاب السياسية في مصر ارتبطت بتاريخ الحركة الوطنية المعادية للاستعمار، بكل ما صحب هذه الحركات من صناعة الأمجاد للأحزاب سواء من خلال عرض الثورات الوطنية أو من خلال الاضطهاد الذي تعرض له زعماء هذه الأحزاب.

إلا أنه في المقابل وبعد انقضاء الظرف التاريخي الذي استولت عليه هذه الأحزاب التي تزعمت الحركات التحررية نتيجة للانقلابات العسكرية في معظم دول العالم الثالث بشكل عام وفي مصر بشكل خاص، جاءت مرحلة تاريخية جديدة اتخذ زعماؤها موقفاً معادياً للأحزاب السابقة، ومن ثم يتحول التاريخ من مجرد رصيد تستخدمه قيادات الأحزاب التي قادت الحركات الوطنية إلى ميدان للصراع بين الحكام الجدد والزعماء القدامى، وبناء عليه يستخدم هؤلاء الحكام ليس فقط كل مادة تاريخية، بل أيضا مؤرخين موالين للانتقاص من دور الحزب الذي تمت إزاحته عن السلطة، والبحث عن كل المثالب التي أصابت الحركة الوطنية خلال قيادته لها (رزق، ص ص ٣٦٣-٣٤٧).

ونظرا لأن الحقب السياسية الثلاث هي وليدة الثورة التي قادها الجيش فقد اتفقت كتب التاريخ الثلاثة على الموقف من الأحزاب، ومن ثم كان هناك تقارب في تكرار العبارات الدالة على الأحزاب، حيث كان الموقف من الأحزاب سلبي، حيث كان الهم الأساسي لهذه الأحزاب هو الوصول إلى السلطة ومن ثم التنافس والتناحر بين الأحزاب المختلفة حيث جاء في كتاب عام ١٩٦٠ «وهبطت القضية الوطنية في ظل الحزبية من مستوى النضال بين أمة تريد أن تستقل ودولة تريد أن تستعمر إلى التحايل على الفوز بكراسي الحكم» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ١٤٨). ويسير كتاب عام ١٩٧٧ على نفس النهج: «سبق أن ذكرنا أن الأحزاب السياسية- التي كانت موجودة في مصر قبل الثورة- حرصت على الوصول إلى السلطة بأي وسيلة

وبدلا من أن تتنافس على خدمة الوطن، ضحت بمصالح الشعب وأخذت تتقرب من الملك وسلطات الاحتلال» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ١١١)، «جاملت الأحزاب الإنجليز ومهدت لهم التدخل في شئون البلاد الداخلية، كما تملقت الملك، وزينت له الاستبداد، وأدخلت في روعه أنه صاحب البلاد التي ورثها عن أجداده وأنه سيد الشعوب» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ١١٠).

ولم يستثنى في ذلك سوى الحزب الوطني بزعامة مصطفى كامل وفي بداية نشأته. وكان من المواقف الشديدة التطرف في كتابى عام ١٩٧٧، وعام ٢٠٠٥ أنه من أهم منجزات ثورة ٢٣ يوليو على الصعيد السياسي هو حل الأحزاب (غالي وآخرون، ١٩٧٥ ص ١٣٠؛ اللقاني وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٦٩) شأنه في ذلك شأن جلاء الإنجليز، وإلغاء الملكية، ومن الغريب أنه إذا كان هذا الاتجاه سائداً في فترة الستينيات بغض النظر عن موقف الباحثة الأيديولوجي، إلا أنه يكون حل الأحزاب إيجابيا مع اتجاه الدولة في فترة السبعينيات للتوجه للتعددية الحزبية، وما هو موجود الآن، وبالتالي فهو ضمنيا يشكك في عمل الأحزاب، ومن ثم فهو رسالة ضمنية للشباب حول المشاركة السياسية من خلال الأحزاب الموجودة.

٥. القومية العربية

يتضح من عناوين الكتب الثلاثة اقتصار الكتاب الأول لعام ١٩٦٠على تاريخ العرب الحديث، بينما اقتصر الكتابان الآخران على تاريخ مصر الحديث فقط، وقد حرص الكتاب الأول في المقدمة على تقديم المادة التاريخية للطالب العربي بشكل عام دون تخصيص للطالب المصري واستمرت لغة الخطاب تتناول قضايا الوطن العربي، بينما ركز الثاني لعام ١٩٧٧ في المقدمة على الطالب المصري فقط، أما الكتاب الحالي فلم يُستهل بمقدمة، وإنما بدأ بالمحتوى العلمي مباشرة.

وعلى الرغم من أن فكرة القومية العربية في مصر لم تتبلور بشكل قوى إلا في نهاية فترة الخمسينيات؛ حيث لم يكن لقادة الثورة آنذاك رؤية واضحة لفكرة القومية العربية، والتي تشابكت مع العروبة تارة والإسلام تارة أخرى، إلا أنها أخذت مسارا قويا منذ نهاية الخمسينيات واستمرت طوال فترة الستينيات، ومن ثم فقد تحول منهج عام ١٩٦٠ من المنظور الإسلامي إلى المنظور القومي، وبدأ كتاب التاريخ يربط بين الحركات التحررية في الوطن العربي وعلاقة الدول العربية بعضها بالبعض الأخر

والمواقف التضامنية في ما بينهم، وتاريخ كل دولة من هذه الدول بشكل لا يقل في عرضه عن عرض الحركات التحررية في مصر. وبالتالي كانت القضايا التي تناولها في تاريخ مصر هي نفس القضايا التي تناولها بالنسبة للدول العربية.

ومع بداية عام ١٩٧٤ وبعد حرب أكتوبر ظهرت ورقة ٦ أكتوبر التي وضعت لمصر التوجه السياسي للفترة اللاحقة والتي ركزت على القضايا الداخلية وإعادة بناء الدولة العصرية الحديثة وإعادة إعمار ما خلفته حروب الفترة السابقة، فأصبح التركيز على القضايا المصرية ومن ثم تغير كتاب التاريخ لعام ١٩٧٧ ليناقش قضايا تاريخ مصر الحديث والمعاصر، ولم يناقش أياً من قضايا الدول العربية التحررية أو فكرة القومية العربية إلا في ما يخص دور مصر بعد الثورة وتحت عنوان «السياسة العربية للثورة» في مساندة قضايا التحرر في هذه الدول بشكل صنيع أو معروف قدمته مصر، وليس كواجب قومي إزاء الدول الشقيقة كما كان واضحا في منهج ١٩٦٠ فنجد على سبيل المثال «بذلك أسدت الثورة إلى السودان خدمة جليلة، فقد أخذت بيده إلى طريق الحرية والاستقلال» (غالى وآخرون، ١٩٧٧، ص ١١٢)، الأمر الذي تم عرضه بشكل مختلف في كتاب ١٩٦٠: «عملت مصر منذ قيام الثورة على حل مشكلة السودان، وأقرت حق السودان في تقرير مصيره بنفسه فلما آثر السودان الاستقلال رحبت مصر برغبته...» (مصطفى وآخرون، ١٩٦٠، ص ٢٢٣).

ولم يختلف المنهج الحالي لعام ٢٠٠٥ عن سابقه في تناول القومية العربية، والتي لم يتم تناولها إلا من خلال دور الثورة في المجال العربي، والذي أُختزل هذه المرة في فقرة لم تتجاوز الخمسة سطور تظهر فقط مساندة الثورة للتحرر من الاستعمار دونما الخوض في أى تفاصيل لثورات هذه الشعوب: «أخذت الثورة على عاتقها منذ قيامها مساندة الشعوب العربية على التحرر من الاستعمار فساعدت السودان وبلدان المغرب العربي...» (اللقاني وآخرون، ٢٠٠٥، ص ٧٠).

من التحليل السابق للقضايا محل الدراسة ظهر بوضوح توظيف التاريخ وفقا لأيديولوجية النظام السياسي القائم، والمتمثل في دول العالم الثالث بشكل عام، ومصر بشكل خاص والذي اشترك في الكثير من الأهداف التي تم من خلالها وضع مادة التاريخ في خدمة تعميق أيديولوجية النظام الحاكم مما افقده الموضوعية والحياد المطلوبين في كتابة التاريخ الذي يتطلب إرساء سلوك موضوعي، والذي يفترض معها مساءلة الوثيقة وبناء دلالتها بتقديم فرضية عمل مناسبة يمكن قراءتها، وتسمو

بها إلى مستوى الوثيقة الدالة، بنفس القدر الذي تسمو به بالماضي ذاته إلى مستوى الحدث التاريخي. ومن هنا يمكن التأكيد على أن الموضوعية التاريخية لا تختلف عن الموضوعية العلمية، باعتبارها نتائج النشاط المنهجي الذي تحدده الممارسة. فكتابة التاريخ كما يحددها «فاين» نشاط ثقافي ذو بعد أنثروبولوجي. فالمعرفة التاريخية ليست تعبيرا عن غايات نفعية أو تأويل ذاتي لوقائع ننشدها (ولد أباه، ٢٠٠٤، ص ٣٩).

وتمثلت الاختلافات بين الكتب الثلاثة في طريقة العرض بشكل أساسي، إلا أن كتاب التاريخ الحالي اختلف أيضا في أهمية تدريس التاريخ حيث جاء مختصراً، ولا يحقق الأهداف الحقيقية لتدريس المادة وبالتالي اختلطت الذاتية مع الأيديولوجية فأفقدت الكتاب أهميته ووظيفته المنوطة به.

رابعاً: توصيات الدراسة

من خلال العرض السابق والتحليل لمنهج التاريخ خلال فترات زمنية مختلفة، وما أظهره التحليل من تناقضات وتباينات حول قضايا تاريخية كان الأساس الواضح فيها هو التوجه السياسي لكل فترة زمنية على حدة، ومن ثم خرجت الدراسة بتوصيات لوضع منهج التاريخ من أهمها:

١. أن يقوم على وضع مناهج التاريخ المؤرخون أنفسهم.

٢. مراعاة عدم فرض آراء المؤرخ على الطالب، وان يكتفي بسرد الأحداث كما هي، وان يترك للطالب الحكم على هذه الأحداث وفقا لما يستنبطه من المنهج.

٣. أن يراعى منهج التاريخ إتاحة الفرصة للطالب للجوء إلى الكتب التاريخية الأخرى المختلفة بما يمكنه من تكوين رؤية وحكم على الأحداث التاريخية.

٤. أن يتيح الكتاب المدرسي الفرصة للتلميذ لنقد الأحداث التاريخية وفقا لرؤيته الخاصة.

٥. أن يراعى عند تقويم التلميذ رؤيته الخاصة في الأحداث دون التقيّد بما طرحه الكتاب من وجهات نظر مختلفة.

المراجع

تورين، آلان (١٩٩٧). **نقد الحداثة**. ترجمة أنور وفيت. القاهرة: المجلس الأعلى للثقافة.

جادو، سلوى غريب. **تحليل الخطاب التربوي في مصر من أوائل السبعينيات حتى أواخر التسعينيات**. (رسالة دكتوراه غير منشورة مقدمة الى كلية التربية، جامعة عين شمس، ١٩٩٩).

حجازي، أحمد عبد المعطي (١/ ١/ ١٩٩٧).

حجازي، رؤوف (١٩/ ١٢/ ٢٠٠٠). **جريدة الأهرام**.

حجازي، عيسى (٢٠٠٠). **التربية على كريقة نيتشه**، في:
http://www.nee-ier.org/Arabic/articles/articles %201html.

رزق، يونان لبيب. «بين الموضوعية والتحزب في كتابة تاريخ الأحزاب السياسية في مصر». في: **تاريخ مصر بين المنهج العلمي والصراع الحزبي**.

سعد، أحمد يوسف (٢٠٠٤). **المواطنة وثقافة المدرسة في المجتمع المصري**. ورقة بحثية مقدمة الى الندوة الإقليمية الأولى حول التربية والمواطنة في الفترة من ١٧- ١٩ يوليو، سوسة، الجمعية الوطنية للدراسات حول ثقافة الشباب.

السيد ولد أباه (٢٠٠٤). **التاريخ والحقيقة لدى ميشيل فوكو**. بيروت: الدار العربية للعلوم.

عبدالله، أحمد (١٩٩١). **الطلبة والسياسة. ترجمة إكرام يوسف**. القاهرة: دار سيناء.

العروي، عبدالله (١٩٩٣). **مفهوم الأيديولوجيا**. ط ٥. بيروت: المركز الثقافي العربي.

علي، سعيد إسماعيل (١٩٨٩). **الأصول الفلسفية للتربية**. القاهرة: عالم الكتب.

غالي، أميل بباوي وآخرون (١٩٧٧). **تاريخ مصر الحديث والمعاصر للصف الثالث الإعدادي**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

فوكو، ميشيل (د.ت.) **مسيرة فلسفية**. بيروت: د.ن.

الكردي، محمد علي (١٩٩٢). **المعرفة والسلطة عند ميشيل كيلو**. الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

اللقاني، أحمد حسين وآخرون (٢٠٠٥). **الدراسات الاجتماعية: جغرافية العالم ودراسات في تاريخ مصر الحديث، الصف الثالث الإعدادي: الفصل الدراسي الأول**.

الدراسات الاجتماعية: جغرافية العالم ودراسات في تاريخ مصر الحديث، الصف الثالث الإعدادي: الفصل الدراسي الثاني. القاهرة: د.ن. (٢٠٠٥).

المسيري، عبد الوهاب. الذاتية والموضوعية. في:
http://www.khoyma.com/almaudaress/takafah/maodoia.html
http://gwkipedia.org/wiki/subject_%28philosophy%29

مصطفى، أحمد عبد الرحيم وآخرون (١٩٦٠). **تاريخ العرب الحديث منذ العصر العثماني وحتى الوقت الحاضر للصف الثالث الإعدادي**. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.

وثائق ثورة يوليو: فلسفة الثورة، الميثاق، بيان ٣٠ مارس. القاهرة: اللجنة العليا لتخليد القائد جمال عبد الناصر.

Chambliss, Marilyn J. and Robert C. alefee (1998). **Text books for Learning: Nutryrin Children's Minds**. U.S.A.: Blockwoll Publishers Inc..

Dant, Tim (1991). **Knowledge, Ideoloy Discourse: A Sociological Perspective**. London: Routledge.

Davies, Ivork. **Objectives in Curriculum Design**. London: McGraw-Hill, n.d..

Glatthorn, Allen A. (1997). **The Principle as Curriculum Leader: Shaping What is Thaught and Tested**. N.P.: Crowin Press Ing..

Moon, Bob and Patricia Murphy (1991). **Curriculum in** Context. London: Paul Chapman Publishing.

Walsby, Harold. **The Domain of Ideology**. In:
http://gwiep.net/books/doi22.html.