

آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة

ساطع الحصري



آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة

تأليف
ساطع الحصري



آراء وأحاديث في العلم والأخلاق والثقافة

ساطع الحصري

الناشر مؤسسة هنداوي

المشهرة برقم ١٠٥٨٥٩٧٠ بتاريخ ٢٦ / ١ / ٢٠١٧

يورك هاوس، شبيث ستريت، وندسور، SL4 1DD، المملكة المتحدة

تليفون: ٨٣٢٥٢٢ ١٧٥٣ (٠) ٤٤ +

البريد الإلكتروني: hindawi@hindawi.org

الموقع الإلكتروني: <https://www.hindawi.org>

إن مؤسسة هنداوي غير مسئولة عن آراء المؤلف وأفكاره، وإنما يعبر الكتاب عن آراء مؤلفه.

تصميم الغلاف: ليلي يسري

الترقيم الدولي: ٩٧٨ ١ ٥٢٧٣ ٢٢٦١ ٥

صدر هذا الكتاب عام ١٩٥١.

صدرت هذه النسخة عن مؤسسة هنداوي عام ٢٠٢١.

جميع حقوق النشر الخاصة بتصميم هذا الكتاب وتصميم الغلاف مُرخصة بموجب رخصة المشاع الإبداعي: نَسْبُ المَصْنَف، الإصدار ٤.٠. جميع حقوق النشر الخاصة بنص العمل الأصلي خاضعة للملكية العامة.

المحتويات

٧	العلم والأخلاق
٣٣	الثقافة العربية وما يُسمَّى ثقافة البحر الأبيض المتوسط
٤٥	الاستقلال الثقافي وسياسية التعليم في سوريا
٦٧	العلاقات الثقافية بين البلاد العربية
٨٣	المعاهدات الثقافية والاتفاقيات الفكرية
٩٧	التعاون الثقافي بين الأمم المتحدة (اليونسكو)
١١١	الثقافة العربية وثقافة الشرق الأدنى
١٢٣	نظم التعليم في سياسة الاستعمار «التعليم من غير تثقيف»
١٣٣	مفهوم السعادة وروح النشاط عندنا وعند الغربيين
١٤١	الأخلاق الفعّالة والفضائل الإيجابية
١٤٧	ذيل: عود إلى قضايا اليونسكو

العلم والأخلاق

المناقشات التي قامت حول مسألة العلم والأخلاق في:

- أواسط القرن الثامن عشر.
- أواخر القرن التاسع عشر.
- أواسط القرن العشرين.
- الفكر والعاطفة في الحياة.

* * *

العلم والأخلاق أثمن الثروات المعنوية التي يعتز بها الإنسان، هذه حقيقة لم يختلف المفكرون فيها أبدًا، غير أنه: أيُّهما أثمن وأفضل؟ هذه مسألة اختلف فيها المفكرون والكتّاب كثيرًا منذ الأزمنة القديمة إلى الآن.

لقد قام فريق منهم يفضّل الأخلاق على العلم، وراح فريق آخر يُفضّل العلم على الأخلاق، وظهر فريق ثالث يستنكر المفاضلة بين العلم والأخلاق من أساسها، قائلًا إنهما توءمان لا ينفصلان، فلا مجال للمفاضلة بينهما أبدًا.

واندفع جماعة من هذا الفريق إلى أبعد من ذلك، فقال: إن كلًّا من العلم والأخلاق يساعد الآخر، ويمهّد له سُبُل التكامل والارتقاء.

ولعل أبرع الكلمات التي عبّرت عن الرأي الأول، كانت تلك التي صدرت عن أعماق تفكير «باسكال» Pascal الشهير: «لو اجتمعت الأجسام الأرضية والأجرام السماوية كلها لَمَا ساوت أحقر فكرة من الأفكار. ولو اجتمعت الأفكار كلها مع تلك الأجسام والأجرام بأجمعها، لَمَا عادلت أصغر خلجة من خلجات العاطفة والحنان.»

وأما أبلغ الكلمات التي عبّرت عن الرأي الثاني، فكانت صدرت من العالم الطبيعي الشهير «كوفيه» Cuvier: «إن المعروف الذي يسديه الإنسان لبني نوعه يندثر سريعاً مهما كان عظيماً، ولكن الحقيقة التي يتركها لهم تبقى على مدى الدهر، فلا تزول أبداً.» ولا شك في أن أغلب المفكرين والكتّاب كانوا من أنصار الرأي الأول، إنهم كانوا يقولون: «إن الأخلاق أهم وأفضل من العلم» بوجه عام.

غير أن هؤلاء أنفسهم كانوا يختلفون فيما بينهم عندما يتساءلون: «هل العلم يفيد الأخلاق؟» لأن فريقاً منهم كان يردّ على هذا السؤال بالإيجاب، في حين أن فريقاً آخر كان يجيب عليه بالنفي، في حين أن فريقاً ثالثاً كان يقف موقف التردد والشك حيال هذه القضية الخطيرة.

كان سقراط — مثلاً — يعتقد بأن «المعرفة مصدر كل خير وكل فضيلة»، وبأن «معرفة الخير، هي الطريقة الموصلة إلى اصطناع الفضيلة». في حين أن أرسطو كان يشك كثيراً في مساعدة العلم للأخلاق، وكان يرى أن العلم لا يؤثر في الأخلاق إلا قليلاً، وإن لم يقل إنه لا يؤثر فيه أبداً.

ولكن بعض المفكرين ذهبوا في هذا السبيل إلى حدٍّ أبعد من الشك والارتياب، فأنكروا فائدة العلم للأخلاق إنكاراً قاطعاً. وذهب بعضهم إلى أبعد من ذلك أيضاً؛ فادّعوا بأن العلم يضر بالأخلاق ويفسد المجتمع!

إن هذا الرأي المتطرف أثار مناقشات قلمية وخطابية عنيفة، وهذه المناقشات كانت قد وصلت إلى أقصى درجات العنف؛ أولاً في أواسط القرن الثامن عشر، ثم في أواخر القرن التاسع عشر. كما أنها تجددت بشكل مثير جدّاً خلال السنين الأخيرة. فرأيت أن ألخص هنا أهم صفحات هذه المناقشات، في كل دور من هذه الأدوار الثلاثة، قبل أن أبدي رأيي فيها.

في أواسط القرن الثامن عشر

في أواسط القرن الثامن عشر، كانت الأذهان كثيراً ما تلتفت إلى مسألة «علاقة العلم بالأخلاق»، وتبحث في تأثير أو عدم تأثير العلم في الأخلاق.

ولهذا السبب رأى المجمع العلمي في «ديجون» في فرنسا، أن يدعو المفكرين والأدباء إلى مناقشة هذه القضية مناقشةً جدية، فطرح على «بساط المسابقة» المسألة التالية: «هل أفضى ارتقاء العلوم والفنون إلى ارتقاء الأخلاق وتركيتها من شوائب المفاسد؟»

وقرر المجمع المذكور منح جائزة مالية لأحسن الردود التي سيتلقاها على هذه المسألة. كان ذلك سنة ١٧٤٩م. وأطلع جان جاك روسو على إعلان المسابقة عن طريق المصادفة، ولكنه ما كاد يقرأ مضمونه حتى التمتع في ذهنه بغتةً بارقةً فكرةً طريفةً، هزّت مشاعره هزاً عنيفاً، وجعلته يبكي من شدة الفرح، وراح روسو بعد ذلك يُوسّع هذه الفكرة، وأنشأ مقالةً عنوانها «خُطبة في العلوم والفنون والآداب».

احتوت المقالة المذكورة طائفةً كبيرةً من الآراء الطريفة معروضةً بأسلوب خطابي ضخم، وصارت العامل الأول في شهرة جان جاك روسو، وفتحت عهداً جديداً في حياته الفكرية.

إنه كان حتى ذلك التاريخ من الأشخاص الذين لا يعرفهم أحد غير أصدقائهم، وكان يعيش عيشة تشرد وقلق، دون أن يستطيع أن يلعب أدنى دور في حياة العلم والأدب، على الرغم من بلوغه سن الأربعين، وعلى الرغم من تمتّعه بحساسية مرهفة ومخيلة وقّادة. ولكنه بعد الشهرة التي نالها بمقالته هذه صارت تتدفق من قلمه الآراء والكتابات الثورية، التي تتناول مختلف مظاهر الحياة الأدبية والسياسية والاجتماعية. وهذه الكتابات أوصلته إلى مكانة رفيعة جداً بين رجال الفكر والأدب. وفي الأخير أدخلته في عداد الخالدين من عمّال الثورة والانقلاب.

إن خطبة روسو «في العلوم والفنون والآداب» كانت أولى الكتابات التي لفتت إليه الأنظار، وقد أثارت إعجاب أعضاء المجمع بكثرة الآراء الطريفة التي تتدفق من مخيلته، والجرأة العجيبة التي تتجلى في محاكماته، والجرس والفخامة التي تظهر في أسلوب بيانه؛ ولذلك قرروا أن يمنحوه الجائزة، ولكنهم صرّحوا في الوقت نفسه بأنهم اتخذوا هذا القرار دون أن يستصوبوا الآراء المسروبة في الخطبة!

لقد ادّعى روسو في خطبته هذه أن العلوم تُفسد الأخلاق وتسبب انحطاط المجتمعات، وحاول أن يبرهن على ذلك بسلسلة طويلة من الشواهد التاريخية والدلائل الفلسفية، التي امتازت بالطرافة والإمتاع، وإن أعوزها الشيء الكثير من الصحة والساد.

وأما أهم الآراء التي سردها روسو في خطبته فيمكن أن تلخص بما يلي:

«إن العلوم والآداب والفنون الجميلة من أقوى دعائم الظلم والاستبداد؛ لأنها تغطي الأغلال الحديدية التي تُكبّل أيدي الإنسان بباقيات الزهور التي تبهر الأبصار، إنها تستأصل غريزة الحرية من النفوس، وتُحبّب الرق والعبودية للناس.

ولهذا السبب نرى أنه كلما ارتقت العلوم والفنون والآداب، وكلما ارتفعت أنوارها فوق الأفق، أفلت أنوار الفضيلة والأخلاق، وفسدت النفوس والأرواح.

وحدث هذا في كل زمان ومكان؛ فإن مصر وروما واليونان لم تسيطر على العالم إلا عندما كانت عريقة في الجهل، ولكنها عندما أخذت تهتم بالعلوم والآداب، وعندما صار ينبغي فيها العلماء والأدباء؛ فقدت كل ما كان لها من قوة، وسارت نحو مهاوي الانقراض. وقد حدث نفس الشيء في بيزانس؛ فإنها حينما أصبحت محط رحال العلماء، ومجمع أنواع العلوم؛ صارت في الوقت نفسه مسرحاً للردائل وبؤرة للمفاسد.

وأما الفُرس والإسكيت والجرمان، فإنهم مع ما كانوا عليه من عمية الجهل، حكموا الأمم التي كانت وصلت إلى أرقى مراتب العلم والفن.

ولم يبلغ الإمبراطيون ما بلغوا من السيادة والاستيلاء إلا بسبب «جهلهم الميمون». وما فقدت روما أهل الخير والإحسان إلا بعد أن كثر فيها رجال العلم والأدب؛ فقد كان الرومان يصرفون أوقاتهم — إلى ذلك الحين — في أعمال البر والخير، غير أنه لما ظهر العلماء الذين يُكثرون من إمعان النظر في الخير؛ لم يبقَ بينهم من يفعل الخير! ولو أن فابريشيوس Fabricius العظيم يُبعث اليوم من قبره ويعود إلى الحياة، فيرى ما حلَّ بروما التي كان أنقذها من براثن الاضمحلال؛ لاندesh بلا شك، ولأخذ يصيح بأعلى صوته: «ماذا تصنعون أيها المأفونون؟! هيا اهدموا هذه الصروح، وحطموا هذه الأنصاب، واحرقوا هذه الألواح واستنقذوا ... أنفسكم من هذه العلوم والفنون التي أفسدتكم، وجعلتكم أذلاء مستعبدين!»

إن الطبيعة لم تُخفِ أعمالها وراء ستار الغيب إلا عن حكمة واستبصار، إنها تبغي بذلك أن تصوننا عن التصدي للأبحاث الواهية، وعن التوغل بالعلوم الضارة التي تنشأ من تلك الأبحاث، فهي بذلك تشبه الأم «التي تسعى دوماً لإخفاء الأسلحة الخطرة عن أطفالها؛ لكيلا تمتد أيديهم إليها، ويصيبهم الأذى منها». إن الطبيعة أيضاً تسعى لإخفاء أسرارها عنا؛ لتقينا المكارِه التي تنجم عن اطلاعنا عليها.

وهناك حقيقة أخرى يجب ألا تفوتنا؛ إن الطبيعة جعلت «تحصيل العلم» من الأمور المقرونة بالمشاق، إنها قصدت بذلك أن تُفهمنا بأننا لم نُخلق للعلم، وأما المساعي المتواصلة التي نبذلها للتخلص من «الجهالة الميمونة» التي أحاطتنا بها الحكمة الأزلية، فلن تؤدي إلى نتيجة غير «معاقبتنا بفساد الأخلاق وطول الأسر والعبودية».

وهذا أمر طبيعي لا غرابة فيه أبداً؛ لأن ينابيع العلوم والفنون كلها كدرة وملوثة، فإن علم الهيئة ينبع من الخرافات، وعلم البلاغة قد تولد من المادانة والمداجاة، وعلم الهندسة لم ينشأ إلا من الخسة والطمع، وأما علم الطبيعة فقد تولد من نزعة التطلع والتجسس

الواهي، حتى علم الأخلاق نفسه لم ينشأ إلا من الغرور والخُيلاء. فلو لم تكن السفاهة والترَف لَمَا احتاج أحد إلى الفنون والصنائع، ولو لم تكن المظالم والتعديات لَمَا كنا بحاجة إلى علم الحقوق، ولولا الشهوات والأطماع لَمَا تَكُون علم التاريخ.

ولو كان الإنسان قد راعى دوماً واجباته الأخلاقية وحاجاته الطبيعية، وأنفق كل أوقاته في سبيل خدمة وطنه وأصدقائه وأبناء نوعه البائسين، لَمَا بقي على الأرض من يقضي أيام حياته فيما لا يفيد من الأفكار والعلوم والآداب.

إن هذه العلوم والفنون التي نشأت قديماً على المنوال المذكور آنفاً، أصبحت الآن غذاءً مقوياً للمساوئ والرزائل، وسبباً فعّالاً للحط من مقام الفضيلة والأخلاق.

ولهذا كله نجد أن البشر كلما ابتعدوا عن حالة الفطرة، فقدوا نقاوة الأخلاق والفضيلة. وقديماً قبل أن توجد الطباعة كانت الأضرار الناجمة عن آراء الكُتّاب لا تتوسع كثيراً ولا تدوم طويلاً؛ لأنها كانت تبقى مخطوطة لا تنتشر بين الناس بسهولة، فلا تلبث أن تندثر وتزول بعد موت أصحابها بمدة يسيرة. وأما الآن فقد فشا أمر الطباعة؛ تلك الصناعة التي يجب أن تُسمّى «صناعة تأييد أباطيل البشر وأضاليلهم»، ولذلك كان من الطبيعي أن يتوسع نطاق تلك الأضرار توسّعاً كبيراً، وبها ستبقى أوهام «هوبس» و«اسبينوزا» تغزو في الأرض فساداً على مدى الأحقاب، حتى إذا اطلع عليها أحفادنا، لن يترددوا في البت في موضوع مسألتنا هذه؛ فإنهم إن لم يكونوا مثلنا عجزاً مستكينين، فسيرفعون أكفهم إلى السماء متضرعين بقولهم: «اللهم أنقذنا من شئم علوم أجدادنا وفنونهم، ويسّر لنا العود إلى ماضي جهلنا، وأرجعنا إلى الفقر والعفاف».

هذا كان مضمون الخطبة التي أرسلها جان جاك روسو إلى المجمع العلمي في ديجون. وكان قد ذكر في مقدمة الخطبة أنه يذود عن حياض الفضيلة، ولا يقصد شن الغارات على العلم، غير أنه لم يقتصر في حقيقة الأمر على الذود عن الفضيلة، بل أشهر حرباً عواناً على العلم، وحاول أن يغزوه بكل ما استطاع حشده من جنود المنطق والكلام. وكان لهذه الخطبة وقع كبير في نفوس الخاصة والعامة؛ لما كان في إنشائها من العذوبة وسحر البيان، ومع هذا فإنها لم تبقَ دون رد بطبيعة الحال؛ فقد انبرى عدد كبير من الأدباء والعلماء لتنفيذ الآراء التي وردت فيها، وإظهار المغالطات التي تضمّنتها. والمناقشات القلمية التي بدأت بهذه الصورة استمرت مدةً تناهز السنتين.

وكان أهم المعارضين لآراء روسو في هذه القضية: «غوتييه» من أعضاء المجمع العلمي في نانسي، و«بوردي» من أعضاء المجمع في ليون، و«لوقات» من أعضاء المجمع العلمي

في روان، وقد شارك هؤلاء في الانتقاد «استانبولس» ملك بولونيا الكبير، و«ليسينغ» فيلسوف ألمانيا الشهير.

وأما خلاصة ما قاله هؤلاء في ردودهم فكان ما يأتي:

إن الزعم بأن البشر قد قَضَوْا زمنًا خاليًا من المساوئ والمفاسد، ضرب من الهذيان؛ لأن التاريخ يشهد أن الأمم لم تكن في أوائل نشأتها على غير حالة الوحش، وما علمنا أو سمعنا بأن حياة أمة من الأمم الوحشية كانت مثالًا للفضائل الأخلاقية.

والتاريخ مليء بالشواهد التي تدل على عكس ما يدَّعيه روسو، ومن المعلوم أن الأثينيين تغلبوا على الميديين، فإن تقدُّمهم في العلوم لم يَحُلْ دون انتصارهم على الشعوب الجاهلة. وقد عاش الحكيمان العظيمان سقراط وأريستيد، بجانب البطلين الشهيرين ملتياديس وتميستوفليس في عصر واحد، وفي أمة واحدة، ولم يُورث علم الأولين أي ضرر كان لفضائل الأخيرين.

هذا، والعلوم لم تتولد من المساوئ كما زعم روسو، وإنما تولدت من الاحتياجات، فكيف كان يستطيع الإنسان أن يبقى جاهلاً وهو يعيش بين عدد كبير من الأعداء الأقوياء، ولا يملك من السلاح لمقاومتهم ومنازلتهم شيئاً غير قابلية التفكير والاختراع؟

وأما الحكم على العلم بأنه «مضر» نظرًا لصعوبة تحصيله، فذلك مما يخالف العقل والمنطق كل المخالفة؛ إذ من المعلوم أن الزراعة أيضًا ذات مشقة ونَصَب، فهل هي أيضًا من الأعمال المضرة؟ وهل يسوغ لنا أن نقول إن المشقة التي تُلَازمها برهان قاطع على مضرتها، وعلى أنه يجب على الإنسان أن يحذر من الاشتغال بها؟

ثم إن القول بأن ارتقاء العلوم يستوجب انحطاط الفضائل، لا يستند إلى أي أساس صحيح؛ فإننا نعلم بعكس ذلك أن الفضائل تشب وتترعرع بقدر ما تتقدم المعارف. ويسمو معنى الفضيلة في الأذهان كلما اتسع نطاق العلم وارتفع مناره، فكم من عمل كان يُعد قديمًا من الفضائل الخارقة للعادة، فأصبح اليوم — لارتقاء العلوم — من الأمور الاعتيادية الطبيعية!

هذه هي خلاصة ما قاله المعارضون.

غير أن روسو لم يسكت على هذه الانتقادات، بل إنه أخذ يفنِّدها، تارةً بالنكت الظريفة، وطورًا بالمغالطات الحاذقة، ومع هذا فقد تراجع خلال هذه المناقشات بصورة تدريجية عن بعض الآراء التي كان أبدائها في بادئ الأمر، دون أن يعترف بهذا التراجع بصورة صريحة.

وأما أغرب الردود التي وجَّهها روسو إلى معارضيه فكانت: «إنه لم يقل إن العلم هو المنبع الوحيد لفساد الأخلاق؛ لأنه يرى أن العلم هو أحد المنابع العديدة لذلك الفساد، فإن كل ما يقال عن وجود مساوئ الأخلاق عند الأقوام الجاهلة، لا يكفي لجرح مُدَّعيه، بل إن جرح ما ادَّعاه روسو إنما يتوقف على إثبات وجود أُمَّة فاضلة مع كونها عالِمة.»

«وأما كون الزراعة ذات مشقة ونَصَب، فهو أيضاً لا يجرح ما قاله عن دلالة المشقة التي تُلَازِمُ تحصيل العلم، بل بعكس ذلك إنه مما يؤيد رأيه في هذا المضار أن الطبيعة قد جعلت الزراعة شاقة لكيلا تدع لأبناء البشر وقتاً للاشتغال بالأمور الواهية، مثل العلوم والفنون، بعد المشاق التي يتكبدونها في سبيل القيام بأعمال الزراعة الضرورية.»

وكان بين الانتقادات التي كتبها عاهل بولونيا استانيسلاس كلمة تثير غرور روسو وُحْيَلاءه:

«إذا كان العلم لا يجتمع مع الكمال، فما بال علم روسو لا يحط من كماله؟ وكيف لم يمنعه كماله من الاشتغال بالعلم، إذا كانت الفضيلة تنحط — كما يزعم هو — بارتقاء العلم؟»

وقد دس روسو بين أجوبته عبارةً قصد بها الرد على هذه الملاحظة بصورة غير مباشرة، فقال: «إن العلم والفضيلة قد يجتمعان في الفرد، ولكنهما لا يمكن أن يجتمعا في الأمة.»

إن مناقضة أعمال روسو لأقواله في هذا المضمار أفسحت مجالاً واسعاً لنقد الناقدين؛ «لماذا يواصل روسو الاشتغال بالعلوم والآداب، مع شدة تنديده بها، وحضه الناس على إهمالها؟ أفلا يدل ذلك على أنه هو بنفسه لم يكن جازماً بصحة ما أورده في خطبته؟»

على أن روسو لم يتأخر في الرد على أمثال هذه الاعتراضات أيضاً؛ فقد نشر بعد سنتين من إذاعة خطبته المذكورة مقدمةً لروايته التمثيلية «نارسيس»، ضمَّنها أجوبته الأخيرة على الانتقادات التي وُجِّهَتْ إليه في هذا الصدد. ومما قاله فيها: «إن التصدي لرد آرائه بمناقضة أعماله لها، خروج عن دائرة المنطق والإنصاف؛ لأن مخالفة أعماله لأقواله يمكن أن تُتخذ ذريعةً لمؤاخذته من جرَّاء أفعاله، ولكنها لا يمكن أن تُتخذ دليلاً على بطلان آرائه. إنه كان كتب الرواية قديماً قبل أن يتشرف بالتخلص من الأفكار الباطلة المستولية على محيطه، فليس من الحق مؤاخذته الآن على ما كان كتبه بالأمس تحت تلك الظروف.» ومع هذا صرَّح روسو بأنه لا يود أن يترك الاشتغال بالعلم والأدب فيما بعدُ أيضاً، وإن كان

مقتنعًا بأنهما أفسدا الأخلاق؛ وذلك لأنه موقن — في الوقت نفسه — بأنهما لا يزيدان في فساد الأخلاق بعد أن فسدت، بل ربما حالًا دون اشتداد هذا الفساد. «وكما أننا عندما نرى مريضًا اختلَّت صحته من كثرة العقاقير التي استعملها نُضطر إلى معالجته بعقاقير أخرى، وكذلك نحن مضطرون إلى الاستعانة بالعلم والأدب لأجل توقيف فساد الأخلاق، مع علمنا بأن ذلك الفساد كان قد أنشئ من العلم والأدب.»

وبهذا القول الأخير كان روسو قد تباعد عن مزاعمه الأولى تباعدًا كبيرًا، إنه لا زال يقول إن العلم قد أفسد الأخلاق. ولكنه يضيف إلى ذلك قولًا جديدًا: «فإن العلم — الآن — وسيلة لمنع ذلك الفساد عن التماضي والازدياد.»

ويتبين من ذلك أن روسو بعد كل هذه المناقشات الصاخبة التي أثارها قد انتهى إلى الحكم بأن «العلم ينفع الأخلاق»، وإن كان قد قيّد هذا الحكم بقيد «في الأحوال الحاضرة»! غير أن كل من يبحث في «الاعترافات» التي كتبها روسو عن سيرة حياته؛ يجد فيها دلائل عديدة تُناقض ما ادعاه في خطبته الشهيرة مناقضةً أصرح من ذلك أيضًا؛ لأنها تنطق صراحةً بحُسن تأثير العلم في الأخلاق وبعِظَم خدمته لها.

مثلًا، يعترف روسو بأنه حينما كان يشغل أجيرًا في حانوت كان لا يأبى الكذب ويُقدِّم على السرقة، ولكنه «لما استطاب طعم المطالعة»؛ تغيّر تغيّرًا أساسيًا، وأصبح «مُنكِبًا على المطالعة كل الانكباب» و«كره الكذب، ولم يسرق شيئًا».

وكذلك يقول روسو في اعترافاته: «بأنه بينما كان ذاهبًا لمقابلة امرأة جميلة كانت شغفت به وضربت له موعدًا للقاء؛ تذكّر مدام دو فارنس التي كان يعيش معها ويتمتع بعطفها منذ صباه، وأدرك أن العمل الذي أوشك أن يُقدِّم عليه إنما هو خيانة لتلك المرأة الوفية، لا تتفق مع مكارم الأخلاق؛ ولذلك عدل عن ملاقة المرأة الجميلة في الموعد الذي كانت ضربته له، على الرغم من افتتانه بجمالها الباهر. وقد كتب روسو في اعترافاته عندما قصَّ هذه الواقعة: «إنها أول يد للمطالعة عنده، وإن المطالعة هي التي علّمته التأمل في مثل هذه المواقف الأخلاقية.»

ولا حاجة إلى القول أن هذه الكلمات التي صدرت من قلم روسو عندما كتب اعترافاته، يمكن أن تُعتبر من أحسن الردود على ما كان ذهب إليه عندما كتب خطبته المشهورة «في العلوم والفنون والآداب».

ولهذا نستطيع أن نقول: إن الآراء التي أذاعها روسو في تلك الخطبة لم تُعمر طويلاً، بل إنها زالت عن ذهن صاحبها الأصلي أيضًا.

ومع هذا يجب أن نلاحظ أن حُطبة جان جاك روسو لم تخلُ من الفائدة؛ لأنها وجَّهت الأذهان نحو الفضائل والأخلاق، ونَبَّهت النَّاسَ إلى وجوب الاهتمام بها، بجانب الاهتمام بالعلوم والآداب.

في أواخر القرن التاسع عشر

عندما قامت الضجَّة التي وصفناها آنفًا حول مسألة العلم والأخلاق، كانت العلوم الحديثة لا تزال في فجر نشأتها، إنها ما كانت كشفت بعدُ شيئاً كثيراً عن أسرار الطبيعة، ولا كانت أنتجت شيئاً يستحق الذكر من التطبيقات العملية — ما كان ظهر بعدُ أحدٌ من أساطين العلم والاختراع الحديثين، مثل: لابلاس، ولافوازيه، وأمبر، وفولتا، وليستر، وباستور، وفاط، وستيفنس، وبرتلو، وأديسون — ولا كان خرج إلى عالم الوجود شيء من المخترعات الحديثة مثل: المكائن والمحركات، والبواخر والطائرات، وكل ما له اتصال بالكهربائيات. ولهذا السبب، ما كانت العلوم تتمتع بمكانة عالية في النفوس، ولا بسيطرة قوية على الحياة. غير أن هذه المكانة أخذت تتعالى، وهذه السيطرة أخذت تتفاقم بسرعة كبيرة بعد حلول القرن التاسع عشر؛ حيث أخذت العلوم تتقدم بسرعة محيرة للعقول في ساحتي النظريات والتطبيقات، وصارت المخترعات تتوالى بسرعة خارقة للعادة، وتتغلغل في جميع نواحي الحياة، وأخذ كل شيء يتبدل ويتقدم، كل شيء؛ من الزراعة والصناعة إلى الطب والجراحة، ومن وسائل المناقلة والمواصلات إلى وسائط التسخين والتنوير والطبخ. كل شيء أخذ يتطور ويتحسن ويتقدم بدون انقطاع.

وهذا الانقلاب العظيم الذي شمل بهذه الصورة جميع مناحي الحياة المادية أشاع في النفوس تياراً قوياً من التفاؤل، وهذا التفاؤل وصل عند بعض المفكرين إلى حد الاعتقاد بأن هذا التقدم العلمي الهائل، لا بد أن يكون مقدمةً لتقدُّم معنوي خطير، يضع حداً للتعاسة والشقاء على وجه الأرض، وينشر ألوية الوئام والسلام بين الأنعام.

ولذلك أخذت معاهد العلم والتعليم تشغل المكانة الأولى بين جميع المؤسسات الاجتماعية، وصار الناس يُعلِّقون أكبر الآمال على العلوم وعلى ثمرات العلوم.

غير أن بعض المفكرين أخذوا يلاحظون بعدئذٍ أن التقدم العلمي — النظري والعمل — الذي أشرنا إليه آنفًا، لم يترافق مع تقدُّم معنوي أخلاقي واجتماعي.

فإذا كان الطب مثلاً، قطع أشواطاً محيرة للعقول في سبيل تخفيف الآلام المادية ومعالجة الأمراض البدنية، إلا أن المجتمع لم يتوصل إلى إيجاد نظام يضمن تخفيف الآلام المعنوية، ومعالجة الأمراض الاجتماعية.

وإذا كانت فئات من الناس صارت تعيش عيشة هناء تفوق الهناء السابق آلاف الدرجات، إلا أن فئات أخرى من الناس ظلت تعيش عيشة ضنك وشقاء، حتى إن بعض الفئات صارت تغوص في بحار الفاقة والحرمان.

ولهذا، صار بعض المفكرين يشعرون بخيبة مريرة في الآمال التي كانوا علّقوها على تقدّم العلوم؛ فأخذت النزعة التفاؤلية التي وصفناها آنفاً تخفّ شيئاً فشيئاً، فتترك محلها إلى نزعة تشاؤمية تشدّد وتتفاقم تدريجاً.

وصار بعض المفكرين لا يكتفون بالتألم من الانحطاط الأخلاقي والاجتماعي الذي أخذ يتفشى على الرغم من تقدّم العلوم، بل إنهم أخذوا يربطون بين هذا التقدم وذلك الانحطاط، ويضعون مسؤولية هذه الأحوال على عاتق العلوم مباشرة.

إن هذا التيار الفكري الجديد أخذ يتقوّى في أواخر القرن الماضي، حتى قام الكاتب الناقد الفرنسي فرديناند برونيتيار F. brunetier بجهر به ويعلنه على الملأ، بمقالة طنانة أحدثت دويّاً كبيراً في عالم الفكر والأدب، وفتحت باباً واسعاً للبحث والنقاش في مسألة «العلم والأخلاق».

لقد عنون «برونيتيار» مقالته هذه بعنوان «إفلاس العلوم»، وقال فيها: «إن الآمال التي يعقدها الناس على العلم، وينتظرون تحقّقها بفارغ الصبر، ما هي إلا سراب خدّاع». وأدّعى في الأخير «أن العلم أفلس، لأنه لم يستطع أن يفّي بوعوده العظيمة».

وكان ذلك سنة ١٨٩٥م، غير أن هذا الهجوم الذي شُنَّ على العلم بقلم أحد رجال الأدب، كان من الطبيعي أن يؤلّد رد فعل شديد في محافل العلماء، وأن يحمل جماعة منهم للدفاع عن العلم بكل ما لديهم من قوة.

وقد صدر أول الردود على هذا الهجوم بقلم العالمِ المفكر «شارل ريشه» Ch. Recher المشهور بأبحاثه الفلسفية.

نشر المومأ إليه — قبل أن يمضي عشرة أيام على صدور مقالة برونيتيار — ردّاً رزيناً عنونه بعنوان «هل أفلس العلم؟»

وكان مما قاله في هذا الرد: «إن العلوم لم تستسلم إلى الخيلاء، ولم تعد الناس شيئاً، ومع هذا، إنها جلبت لهم فوائد كثيرة جدّاً، وهذه الفوائد لم تقتصر على الأمور المادية، بل تعدتها إلى بعض الأمور المعنوية والأخلاقية أيضاً.

إن العالمِ يبحث عن الحقيقة، ولكنه — خلال بحثه هذا — يهتدي إلى الحق والخير أيضاً».

«واليوم نحن نجد أنفسنا أمام نظرية أخلاقية جديدة، ترغب جميع المفكرين على الاعتراف بها؛ إنها نشأت عن العلم، وتأسست على مبادئ التساند والترابط المغروزة في طبائع الإنسان».

ثم تلا هذا العالم الشهير في الدفاع عن العلم، الكيميائي الكبير برتلو Berthelot، فنشر مقالةً بعنوان «العلم والأخلاق»، أشار فيها إلى الخدمات الجليلة التي قدّمتها العلوم إلى البشرية، ثم قال: «إن أمر انتصار العلم واستقرار حكمه هو وحده الذي سيبلغ بالناس الغاية القصوى من السعادة والأخلاق».

وما مضى على تاريخ نشر هذه المقالة شهران، حتى قام جماعة من العلماء والمفكرين، وأدبوا مائدةً كبرى تكريمًا لهذا العالم الكبير، ألقوا خلالها بهذه الوسيلة خطبًا عديدةً لتبجيل خدمات العلم، ولرد ما وصموه به من الإفلاس. وقد ضمت هذه الحفلة التكريمية جماعةً من كبار رجال السياسة، أمثال: كليمانصو، وجوريس، وبريسون، ومن أكابر العلماء أمثال: آدمون برييه، وبرتلو، وشارل ريشه. ومن مشاهير الأدباء مثل: أميل زولا. وبذلك تحولت الحفلة إلى «شبه مظاهرة» تهدف إلى «الدفاع عن العلم».

وقد قال آدمون برييه (من أكابر علماء الحياة) في الخطبة التي ألقاها في هذه الحفلة: «إن مكتشفات العلوم الطبيعية أدت إلى تكوين أخلاق اجتماعية». وبعد أن تكلم عن مناقب «باستور»، وأطنب في مدح ما تحلّى به من الأخلاق السامية والسجايا العالية، قال: «هكذا ينجب العلم رجالاً تمتثل فيهم أنبل الفضائل وأمتن السجايا الأخلاقية».

وقام شارل ريشه أيضًا يلقي خطبةً مطولة مدللة، وصف فيها «حياة العلماء في المخابر»، وذكر مناقب العاملين في تلك المخابر، وأتى على شرح النزعات النزيهة التي تجيش في صدورهم، والعواطف السامية التي تتجلّى في أعمالهم، والوداد القلبي الخالص الذي يستحكم بينهم. وأنهى كلامه أخيرًا بهذه العبارات: «إن هذا الجهاد العلمي العظيم لا بد أن يؤدي إلى فكرة أخلاقية جديدة، أرفع وأسمى من الفكرة القديمة بمراتب عديدة، وهي: احترام حياة الإنسان، والتأثر من آلام الغير، والتعاقد بين الأفراد، والاتحاد بين الشعوب».

وعلى أثر ذبوع أخبار هذه الحفلة؛ قام «برونتيار» السالف الذكر، ونشر مقالةً جديدةً حمل فيها على العلم حملةً أشد بكثير من الحملة الأولى. وكان مما جاء فيها هذه الأسئلة: «ألم يكن رقي العلم هو الذي أوجد الآلات المخربة؟ والشقاء الذي يضرب أطنابه في المناجم، ألم ينشأ من العلم؟ أ ألم يكن العلم هو الذي أخذ يجذب الفلاحين والقرويين إلى المدن الكبيرة،

حتى أفضى إلى مزاحمة الناس بعضهم بعضًا مزاحمةً شديدة؟ ألم يكن هو الذي ساق النساء إلى الكدح في الفحش، وهو الذي ملأَ المعامل بالأطفال الصغار؟ ومن الذي اخترع أنواع المسكرات، وضروب الحيل لغش الأطعمة والأشربة؟ وما الذي أوجب سيطرة الثروة على العمل، وأكسبها تلك القوة الحاكمة؟ أولم يكن السبب في ذلك كله العلم ومكتشفاته ومخترعاته؟»

غير أن العلم لم يبقَ محرومًا من مدافعين ومحامين تجاه هذه الاتهامات الجديدة والشديدة أيضًا، وربما كانت أطرف هذه المدافعات هو الرد الذي كتبه الشاعر الفيلسوف الشهير «سولي برودوم» Suly Prudhomme، إذ قال: «إن كثيرًا من المجرمين والجناة يستفيدون من نور القمر في ارتكاب جنایاتهم، فهل يجرؤ أحد على نسبة تلك الجرائم والجنایات إلى النور، بحجة أن الجناة استفادوا منه، أو أن نور القمر هو الذي سهّل لهم السبيل؟! فالعلم كذلك؛ إنه يضيء بنوره جميع الأنحاء والطرق، فإذا سلك سالك بسوء اختياره مسالك الرذيلة، فإنما يكون هو الآثم والجاني، لا العلوم التي استفاد من أنوارها.» وهكذا استمرت هذه المناظرات والمناقشات مدةً طويلة، حتى إنها تسربت إلى ممالك وبلاد أخرى، وصارت فيها كلها مشغلةً للكتّاب والعلماء والمفكرين.

في أواسط القرن العشرين

لقد مضى على تاريخ مناقشات «إفلاس العلوم» المذكورة آنفًا مدة تزيد على نصف قرن. وقد تقدمت العلوم خلال هذه المدة تقدّمًا كبيرًا، تضاعف بجانبه كل ما كان سبق لها من تقدّم وازدهار، ولا سيما تطبيقات هذه العلوم، فإنها توسعت توسّعًا هائلًا، وشملت جميع ميادين الحياة. وصارت الاكتشافات والاختراعات تتوالى بسرعة تحير العقول، وتزيد في سيطرة الإنسان على المادة، وفي قدرته على استغلال الطبيعة زيادةً خارقةً للعادة. وقد قامت خلال هذه المدة حربان عالميتان، نشطت من جرّائهما صناعات الإنشاء والتدمير على حدٍّ سواء نشاطًا هائلًا، ونتج عن ذلك كله أزمات اجتماعية خطيرة، شبيهة بالزلازل العنيفة، أشاعت الفرع في النفوس، وأوجدت البلبلة في الأخلاق. وكان من الطبيعي أن تعيد هذه الحوادث والانقلابات إلى أذهان المفكرين مسألة «العلم والأخلاق»، وأن تطرح هذه المسألة على بساط البحث والنقاش في كثير من المناسبات. ولكن خلال هذه الأبحاث والمناقشات الجديدة، انتقل مركز ثقل المسألة من العلم إلى الصناعة، وتبلورت القضية على شكل «علاقة الأخلاق بتقدّم الصناعات».

أخذ عدد غير قليل من الكُتَّاب والمفكرين يعزو القلق الاجتماعي الذي شمل جميع أنحاء العالم المتمدن، والبلبلة الأخلاقية التي انتشرت بين جميع شعوب الأرض، إلى تأثير الاختراعات وتقدُّم الصناعات، حتى إن البعض منهم أخذ يدعو إلى وضع حدٍّ لـ «تيار التصنيع الجارف»، وصار يقول بوجوب «ترك الاختراع»، أسوة بالذين يدعون إلى «الانقطاع عن التسلُّح».

وقد عمد بعض الكُتَّاب إلى التمثُّل بالأساطير اليونانية، وصاروا يشيرون إلى أسطورة «بروميثيوس Prométhé» المشهورة:

من المعلوم أن بروميثيوس — على ما ترويه الأساطير اليونانية — من أنصاف الآلهة؛ إنه سرق النار من السماء وأعطاهها إلى الإنسان، والآلهة غضبت من فعلته هذه غضبًا شديدًا؛ فكبَلته بالأصفاد، وحُكِمَ عليه بأن يعيش إلى الأبد، مُعرَّضًا لأشدَّ الآلام على الدوام؛ حيث تنقُصُ عليه الصقور كل يوم، وتنهش أحشاءه نهشًا لتتغذى بها، على أن تتكوَّن تلك الأحشاء من جديد؛ لتُنْهَش وتُؤْكَل بدورها في اليوم التالي، وهكذا دواليك إلى أبد الأبد. وكل ذلك عقاب على الجناية التي ارتكبها بـ «سرقة النار من السماء، وإيصالها إلى الإنسان على الأرض».

كان المفكرون يقولون إن هذه الأسطورة ترمز إلى أن الإنسان توصَّل إلى استعمال النار، مستفيدًا من الحرائق التي تنشب في بعض الأشجار، من جرَّاء الصواعق التي تنزل عليها من السماء أيام العواصف الهوجاء.

ولكن البعض ممن اقتدوا بجان جاك روسو في قضية العلم والأخلاق صاروا يقولون: إن هذه الأسطورة ترمز إلى أن «الاختراع» مصدر بلايا الإنسان؛ لأن النار أم «الاختراعات» بوجه عام.

وقال بعضهم مشيرًا إلى توالي الاختراعات الصناعية الهائلة: لقد فكَّ بروميثيوس عقاله، وتخلَّص من الأصفاد، وعاد إلى الفساد بـ «سرقة أسرار الطبيعة وإيصالها إلى الإنسان». فيجب تكبيله من جديد بالأصفاد؛ لمنع من الاستمرار في هذا العمل الضار.

وقد صاح جوزيف كاييو (رئيس وزراء فرنسا المشهور) في إحدى كتاباته: «أسرعوا إلى تكبيل بروميثيوس، اضبطوا العلوم، اتقوا شر الصناعات!»

ولا حاجة إلى القول أن أمثال هذه المخاوف وهذه الدعايات ازدادت بوجه خاص بعد فظائع الحرب العالمية الثانية، ولا سيما بعد قنبلة هيروشيما الذرية، التي دُمِّرت المدينة وأهلكت مئات الألوف من الناس بضربة واحدة.

وصار المفكرون والكتّاب يُكثِّرون من بحث قضية «الصناعات والأخلاق»، ويثيرونها بصور وأشكال شتى.

ولذلك رأى منظمو «المجالسات والمطارحات الأُممية» في جنيف Rencontres in-ternationales de Genève أن يجعلوا موضوع مطارحات سنة ١٩٤٧ مسألة «تقدُّم الصناعة وتقدُّم الأخلاق» Progrés technique et progrès moral؛ لإظهار مختلف وجوه النظر في هذه القضية الهامة.

بدأت هذه المطارحات في اليوم الأول من شهر أيلول في السنة المذكورة، واستمرت مدة أسبوعين، وأُلقيت خلالها تسع محاضرات، وعُقدت سبع جلسات لمناقشة المسائل من وجوهها المختلفة، واشترك في هذه المناقشات والمطارحات ثلاثة وأربعون شخصاً من مختلف البلدان الغربية والشرقية.

فيحسُن بنا أن نُلقِي نظرةً عامّةً إلى أهم الآراء التي أُبديت خلال هذه المحاضرات والمناقشات:

كان بعض المتحدثين متشائماً إلى أقصى حدود التشاؤم، في حين أن بعضهم كان بعكس ذلك متفائلاً إلى أقصى حدود التفاؤل.

وكان معظم المتشائمين من المتمسكين بالتعاليم الدينية، ومعظم المتفائلين من القائلين بالماركسية والاشتراكية.

وكان المتشائمون يشيرون إلى الكوارث التي حلّت بالبشرية منذ تعمُّم المكائن وتقدُّم الصناعات، ويسترسلون في وصف التفكير الأخلاقي الذي رافق الانقلاب الصناعي، ويخلصون من كل ذلك إلى القول بأن مستقبل البشرية أصبح مظلماً جداً، ينذر بأشد الكوارث وأهول النكبات.

ولكن المتفائلين كانوا يقولون إن البشرية لم تكن في يوم من الأيام أقل شقاءً ولا أكثر فضيلةً مما هي الآن، وكانوا يدَّعون أن المساوي التي لا نزال نشاهدها الآن ستزول بفضل «الإصلاحات الاجتماعية» التي تقول بها وتدعو إليها المذاهب الاشتراكية، والتي صارت تسعى إلى تحقيقها الحكومات العصرية، بالرغم من الجهود الفاشلة التي تبذلها القوى الرجعية.

وكان أشد المتحدثين إيغالاً في التشاؤم رينه جيولوين René Gillouin، ويمكننا أن نلخّص أهم الآراء التي سردها خلال حديثه بما يلي:

كان طلابنا يربون فيما مضى لخدمة الله، ولكنهم الآن صاروا يربون لخدمة المكائن والصناعات.

والصناعات مع العلوم التي تُولِّدها وتغذيها هي المصدر الأصلي لبلايا الإنسان. فإن المقصود الأصلي من «الإغواء» المذكور في قصة آدم وحواء، لم يكن «إغواء الجسد» وحده كما هو شائع بين الناس، بل إنه يشمل إغواء القدرة وإغواء المعرفة أيضًا. والشجرة المنوعة التي أكل منها آدم، والتي خسر من أجلها الجنة لم تكن تحمل شهوة الجسد وحدها، بل كانت تحمل شهوة القدرة وشهوة المعرفة أيضًا.

شهوة الجسد، شهوة القدرة، شهوة المعرفة؛ هذه هي أنواع الشهوات التي كانت ولا تزال مصدر بلايا الإنسان.

وربما كان النوع الأخير أخطر الجميع؛ ذلك لأن شهوة الجسد محدودة بحدود ضيقة لم تتغير تغيرًا يُذكر بتوالي الأجيال، وشهوة القدرة والحكم أيضًا محدودة بحدود طبيعية، وإن كانت أوسع مجالًا بكثير من مجال شهوة الجسد، وأما شهوة المعرفة فإنها غير محدودة بأي حدود كانت؛ فتستطيع أن تتوسع إلى ما لا نهاية له، وهذه الشهوة تثير وتغذي وتنمي شهوة القدرة، وهذه بدورها ترخي العنان وتفسح المجال لشهوة الجسد. ولهذه الأسباب عم الفساد في الأرض بتقدم العلوم والصناعات.

وقد أصبح شعار العصر الحاضر يتلخص في ثلاث عبارات: لا شيء صحيح، كل شيء مباح، كل شيء ممكن. الأولى تشير إلى إنكار الديانات والفلسفات الماورائية، والثانية تشير إلى الاستهتار بالمبادئ الأخلاقية، والثالثة تشير إلى الاعتماد على القوة الصناعية. وإذا كنا لا نزال نشاهد في البشرية بعض الآثار للفضائل الأخلاقية، فإن الفضل في ذلك يعود إلى بقية الضوابط الأخلاقية والاجتماعية التي ورثها الجيل الحاضر عن الأجيال الماضية.

صارت المكائن والمعامل تسيطر على العالم وتجعل الناس عبيدًا للقوى والمنافع المادية، وهي توشك أن تقضي على ما تبقى من الضوابط الأخلاقية. أصبحت البشرية الآن شبيهة بمخزن بارود، يتلهى في أرجائه بحرية غريبة أطفال انتفخت جيوبهم بالثقاب.

والحرب الثالثة آتية لا محالة مع كوارث هائلة. يبدو في الأفق الآن علائم طوفان جديد، ليس من الماء كالطوفان الأول، ولكنه طوفان من الحديد والنار والأشعة والسموم.

وهذا الطوفان الجديد ربما سيؤدي إلى هلاك الجنس البشري بأكمله، وإلى فناء الحضارة الحاضرة بكليتها. وربما أدى إلى فناء جميع آثار الحياة؛ حيث لا يبقى كائن

حي على الأرض. وربما تعرضت الكرة الأرضية نفسها إلى الفناء؛ حيث تنفلق وتنفجر بمجموعها وتتناثر شظاياها إلى الفضاء.

وقد تخرج الكرة الأرضية سليمةً من هذا الطوفان الهائل.

وقد يظهر خلال هذا الطوفان الجديد نوح ثانٍ يُنشئ سفينةً جديدة، ينجي بها بعض الأفراد من البشر، ويبدأ للإنسان تاريخ جديد، وحضارة جديدة بكل معنى الجدة، حيث يبدأ كل شيء من لا شيء.

وأما أقوى وأفصح كلمات التفاؤل، فقد صدرت على لسان العالم الإنجليزي هالدان Haldane، والكاتب الفرنسي هروه Hervé.

ويمكننا أن نُخصّص أهم الآراء الواردة في هذه الكلمات بما يلي:

إن قول القائلين بأن «العصر الحاضر هو عصر انحطاط في الأخلاق» لا يستند إلى أساس صحيح، ومما لا مجال للشك فيه أن العلوم والصناعات ارتفعت بالإنسان مادةً ومعنىً، وجعلته أقرب إلى الإنسانية الحقّة، وأدنى إلى العدل التام.

لقد اعتاد الإنسان أن يتحسر على الماضي؛ لأنه صدّق الأسطورة القائلة بأن البشرية مرّت في سالف الأيام بعصر ذهبي، كان فيه كل شيء على خير ما يرام.

نحن نغض الطرف عن مساوئ الماضي وشروبه، في حين أننا ننظر إلى المستقبل من خلال نظارات قاتمة اللون، وأما إذا تركنا هذه العادة السيئة، ونظرنا إلى التاريخ نظرة حياد وإمعان؛ علمنا بلا ريب بأن العصور السالفة كانت بعيدةً جدًّا عما يُعزى إليها من محاسن الأخلاق.

كلنا نذكر الحضارة اليونانية بالتبجيل والإكبار، ولكننا ننسى أن تلك الحضارة كانت قائمةً على أساس استعباد الإنسان للإنسان، وأن معظم سكان المدن اليونانية كانوا عبيدًا يتحملون أنواع المشاق لتوفير الراحة والرخاء لطائفة محدودة من الأسياد الأحرار، وكان الضمير الأخلاقي اليوناني لا يحرك ساكنًا ضد هذه الأوضاع، حتى إن كبار الفلاسفة أنفسهم ما كانوا يشعرون بما ينطوي عليه هذا النظام الاجتماعي من الظلم الفادح، وبما كان يتضمنه من المخالفة الصارخة لكرامة الإنسان.

وكثيرًا ما يمتدحون القرون الوسطى، ويشيدون بذكر سمو المعنويات التي كانت سائدةً في خلالها، ولكنهم لا يذكرون كيف كان يشقى الفلاحون في تلك العصور، وينسون المحارق التي كانت تُشعل لإحراق المفكرين الأحرار وهم أحياء!

يتكلمون عن عصر لويس الرابع عشر، ولكنهم ينسون أن زعيم ذلك العصر «ريشليو» كان يقول: الشعب بغلة يجب أن تُحمل عليها كل أعباء الحكومة.

يتكلمون كثيراً عن النفوس التي تُقتل خلال الحروب بواسطة صناعات الحرب، ولكنهم ينسون أن يبحثوا عن النفوس التي كانت تتضور من الآلام، وتموت من الأمراض قبل تقدّم الطب والجراحة.

يذكرون المدن التي أصابها الدمار خلال الحروب الأخيرة، ولكنهم ينسون العهود التي كانت تُحرق خلالها القرى حرقاً، وتُدمّر المدن تدميراً.

إن من يُقلّب صحائف التاريخ بنظرات الباحث المنصف؛ يُضطر إلى التسليم بأن العصور الخالية لم تكن قط أسمى خُلُقاً من العالم الحالي.

إن تقدّم العلوم والصناعات هو الذي فسح المجال لإلغاء الرق، وهو الذي أيقظ الضمير العالمي، وصار يحمل الناس على التفكير في حقوق الإنسان وكرامته.

ولا ننسى أن الضمير العالمي أخذ يستهجن الاستعمار، وصار يطلب إلغاء نظام استعباد الشعوب، أسوةً بإلغاء نظام استرقاق الأفراد.

«لذلك كله يمكننا أن نوّكد بأن قول القائلين بانحطاط الأخلاق من جرّاء تقدّم الصناعات، لا يستند على أي أساس صحيح».

وأما معظم المتكلمين — خلال المطارحات — فقد التزموا جانب الاعتدال بين هذه الآراء المتطرفة في التشاؤم والتفاؤل.

وقد قالوا: إن الأخلاق لم تنحط بالنسبة إلى القرون الماضية، ولكنها لم تتقدم تقدّمًا متناسبًا مع تقدّم العلوم والصناعات، وفرّق السرعة في تقدّم الإنسان في واحد من هذين الميدانين المختلفين، هو الذي سبّب ولا يزال يسبب كل الأزمات الخطيرة التي نشاهدها الآن. وأما الدعوة إلى توقيف الاكتشافات وتعطيل الاختراعات، فلا يمكن أن تُحمل على محمل الجد؛ إذ من البديهي أنه ليس في استطاعة أحد أن يمنع الأدمغة والأيدي من التفكير والعمل، والاكتشاف والاختراع.

فكل ما يمكن عمله، وكل ما يجب عمله، في هذا المضمار، هو زيادة الاعتناء بالأخلاق خلال تقدّم الصناعات.

وأما السبيل الحقيقي لصيانة الأخلاق وتقويمها، فهو الإسراع إلى إصلاح أحوال المجتمع إصلاحًا جدياً.

لأن الإصلاحات الاجتماعية شغلت بهذه الصورة حيزًا كبيرًا في أحاديث معظم المتكلمين الذين اشتركوا في المباحثات والمطارحات التي لخصناها في هذا المقال.

وقد حصل شبه إجماع على القول بأن البحث في التقدم الأخلاقي والتقدم الصناعي لا يمكن أن يؤدي إلى نتيجة منطقية مفيدة، ما لم يقترن بالبحث في «التقدم الاجتماعي» أيضًا.

وقد قال عدد كبير من المتحدثين؛ إن عدم تطور الأوضاع الاجتماعية التطور الذي يقتضيه تقدّم الحياة الصناعية هو الذي أوجد الأزمات المعنوية التي ابتلي بها العصر الحاضر، وتحقيق الإصلاحات الاجتماعية التي صارت تشعر بها جميع الحكومات العصرية تقريباً هي الوسيلة الوحيدة للقضاء على هذه الأزمات المعنوية.

وقد علّل المفكر الهندي «صوامي» Sw-âmi Siddheswarananda خلال المحاضرة التي ألقاها «عدم تقدّم الأخلاق بالسرعة التي تقدمت بها الصناعات» بقوله: إن ما يكتشفه وما يخترعه فرد من أفراد البشر ينتقل إلى بني نوعه بسهولة، ويصبح ملئاً للجميع؛ فيدخل في عداد المكتسبات البشرية العامة بعد مدة وجيزة.

وأما السمو الأخلاقي الذي يصل إليه بعض الأفراد، فلا ينتقل منهم إلى غيرهم بسهولة، ولا يدخل في عداد مكتسبات البشرية العامة.

ولهذا السبب لا يمكن للأخلاق أن تتقدم بالسرعة التي تتقدم بها العلوم والصناعات. وقد أشار معظم المشتركين في هذه المناقشات والمطارحات إلى أن الأخلاق شيء، والعلم والصناعة شيء آخر، وأن المعلومات والمخترعات يمكن أن تُستخدم للخير أو للشر على حدّ سواء. وخلصوا من ذلك كله إلى القول بأنه لا يجوز اعتبار العلوم والصناعات مسئولة عن مساوئ الأخلاق.

وقد ذكر أحدهم بهذه المناسبة قول المفكر الهندي راما كريشنا Rama Krischna في هذا المضمّر: «الضوء يُستفاد منه في قراءة الكتابات المقدّسة، كما يُستفاد منه في أعمال الغش والتزوير.»

وقد سرد آخرون عدة تشبيهات لطيفة لشرح وتأييد هذا المبدأ الهام:
الكلام يكون واسطةً في بعض الأحيان للسب والشتم، فهل يخطر على بال أحد أن يقول لهذا السبب: «لا كان الكلام»؟

إن الطباعة قد تكون واسطةً لنشر المواظ الأخلاقية، وقد تكون آلةً لنشر المفتريات الدينية، أو لإثارة الفتن الدامية، فهل يجوز لأحد أن يدّعي أن الطباعة هي المسؤولة عن هذه الفتن والدناءات؟

نحن نعلم أن مادة الديناميت تُستعمل لصنع القنابل المدمرة، ولكن هل يجوز لنا أن ننسى — مع ذلك — أنها تخدم البشرية خدمات عظيمة جدًا عندما تُستعمل لنسف الصخور، وشق الطرق والأنفاق، ولاستخراج المعادن؟

كلنا يعلم أن الطيران زاد في قوة تدمير الحروب زيادةً كبيرة، ولكن هل يخطر على بال أحد أن يتمنى حرمان البشرية من فوائد الطيران الخارقة؟

إن كل هذه الأقوال تنتهي إلى هذه النتيجة المنطقية؛ من العبث أن ننتقد الاختراعات، ونستمرسل في تعداد مثالبها. وأما ما يجب علينا عمله في هذا الباب فهو الاهتمام بالأخلاق أيضًا اهتمامًا فعّالًا.

قال الفيلسوف المشهور «برغسون»: إن جسم البشرية تضخم تضخمًا خارقًا للعادة، فأصبح في حاجة إلى مزيد في الروح.

فهل من سبيل إلى تحقيق ذلك غير الاهتمام بالتربية الأخلاقية، والإسراع إلى الإصلاحات الاجتماعية؟

الفكر والعاطفة في الحياة

إنني لم أقصد من سرد هذه التفاصيل عن أهم المناقشات التي قامت حول مسألة «العلم والأخلاق» منذ قرنين من الزمان، إلا إطلاع القراء على أهم ما قيل في شأن العلم من وجهة علاقته بالأخلاق، إن كان ذلك إثباتًا لهذه العلاقة أم نفيًا لها، وإن كان مدحًا لهذه العلاقة أم ذمًا لها.

والآن بعد أن استعرضنا بهذه الصورة أخطر وأجرب الآراء التي صدرت من أشد المفكرين والكتّاب تطرفًا في هذه القضية، يجدر بنا أن نُنعم النظر في هذه الآراء المتضاربة، ثم نعود إلى درس القضية من أساسها، لننتقل إلى حكم صحيح في هذه المسألة الخطيرة.

ولا أراني في حاجة إلى البرهنة على أنه يوجد بين الآراء التي لخصناها ونقلناها آنفًا ما كان من نوع السفسطة والمغالطة، ولعل أغرب هذه السفسطات كان قول جان جاك روسو بأن «الحكمة الأزلية جعلت تحصيل العلم مقرونًا بالمشقة لكي نُحذّر الناس من طلب العلم». ثم زعمه — ردًا على المعارضين الذين ذكروا له مشقة الزراعة — «أن الحكمة الأزلية جعلت الزراعة أيضًا مقرونة بالمشقة؛ لكيلا تدع للناس وقتًا يصرفونه بالاشتغال بالعلوم الواهية، بعد المشاق التي يتكبدونها في سبيل الأعمال الزراعية الضرورية».

ولكنني أقول — في الوقت نفسه — بأن معظم الآراء التي أبداهها الطرفان المتخالفان دفاعاً عن العلم أو تهجُّماً عليه لا تخلو من الصحة والصواب، غير أنها مع ذلك لا تُوافق الحقيقة تمام الموافقة؛ لأنني أعتقد أن كل واحد من الفريقين المتخالفين كان محقاً من جهة ومخطئاً من جهة أخرى، والآراء التي سردها كانت — على الأكثر — صائبةً من جهة، وخاطئةً من جهة أخرى؛ وذلك لأن كل واحد منها كان لاحظ وجهاً من وجوه الحقيقة، وبقي غافلاً أو متغافلاً عن وجوهها الأخرى.

ولا غرابة في ذلك أبداً؛ لأن القضايا الاجتماعية كثيراً ما تكون شديدة الإعضال وكثيرة الوجوه، فيستحيل على من ينظر إليها نظرةً عَجَلَى أن يحيط علماً بجميع وجوهها دفعةً واحدة. فلا يتيسر على الباحث أن يكوّن رأياً صحيحاً فيها إلا بعد أن يُقْلِبُها على جميع وجوهها، وبتعبير أصح، إلا بعد أن يستعرض ويدرس جميع وجوهها المختلفة استعراضاً تاماً ودرساً وافياً، دون أن يقصر بحثه على أحد وجوهها على وجه الانحصار.

ومن المفيد لنا أن نتذكر في هذا المقام القصة التشبيهية التي كان يشير إليها الفيلسوف الإنجليزي الشهير «هربرت سبنسر»، لتعليل اختلاف الناس في بعض القضايا الفلسفية: يقولون إنه التقى في عهد الإقطاع — في القرون الوسطى — في محلٍّ ما، فارسان من الفرسان، واختلفا على لون ترس شاهدها هناك؛ ادَّعى أحدهما أنه أسود اللون، وعارضه الثاني مدعياً بأنه أبيض اللون. وكاد الفارسان يتخاصمان ويتبارزان من جرّاء الخلاف الذي حدث بينهما بهذه الصورة، إلى أن تبَيَّن أن الترس كان في حقيقة الحال ذا لونين؛ كان أحد وجهيه أبيض، ووجهه الثاني أسود. فكان كل واحد من الفارسين محقاً من جهة، ومخطئاً من جهة أخرى؛ لأنه كان يرى أحد وجهي الترس ويبقى غافلاً عن وجهه الثاني. إن قضية العلم والأخلاق من جملة القضايا المعضلة التي تتنوع وتتداخل فيها العوامل، وتتشابك وتتعدد وتتخالف فيها المظاهر والوجوه؛ فلا يمكن الوصول إلى الحقيقة في شأنها إلا بعد إمعان النظر فيها ملياً من جميع وجوهها المختلفة.

فلندرس إذن مسألة العلم والأخلاق بنظرات فاحصة تحيط بالقضايا من جميع وجوهها، لنهتدي إلى الحقيقة في شأنها:

من الأمور التي لا مجال للاختلاف فيها أن الأخلاق لم ترتقِ ارتقاءً متناسباً مع تقدُّم العلوم؛ فإن العلوم قد تقدمت خلال القرون الأخيرة في جميع الميادين بدون استثناء، في حين الأخلاق إذا كانت قد ارتقت في بعض الميادين فإنها انحطت انحطاطاً صريحاً في ميادين أخرى.

ويظهر من ذلك بلا ريب، أن تقدُّم العلوم لم يضمن ارتقاء الأخلاق. ولكنه ليس من المنطق ولا من الإنصاف أن نعتبر العلم مسئولاً عن ذلك، وأن نقول إن ارتقاء العلوم هو الذي سبَّب انحطاط الأخلاق؛ لأنَّ عوامل التطورات الاجتماعية كثيرة ومتشابكة جدًّا، والعلم لم يكن إلا عاملاً واحدًا بين تلك العوامل الكثيرة. فإذا كانت تطورات الحياة الاجتماعية أدت إلى انحطاط الأخلاق من وجوه عديدة، وزادت شقاء الناس في ميادين كثيرة، فليس من المنطق في شيء أن نعزو ذلك إلى تأثير العلم.

إذا نشب حريق في اللحظة التي بدأت الساعة تدق السادسة مثلاً، أو في الوقت الذي بدأ الراديو يذيع حفلةً موسيقية، فهل يخطر على بال أحد من العقلاء أن يدَّعي بأن دقائق الساعة، أو ألحان الموسيقى كانت السبب الموجب للحريق؟

وإذا اختطف جماعة من الجناة غداةً عذراء بعد تخديرها بالكلورفورم، فهل يخطر على بال أحد من الناس أن يعتبر مادة الكلورفورم مسئولةً عن هذه الجريمة؟ أو أن يدَّعي أن هذه الجناية هي من نتائج الأبحاث العلمية التي أدت إلى تركيب الكلورفورم، متناسياً الخدمات العظيمة التي أدتها وتؤديها المادة المذكورة إلى البشرية، عن طريق إبطال الآلام وتسهيل العمليات الجراحية؟

لا أراني في حاجة إلى تكثير الأمثلة في هذا السبيل، ولكني لا أتردد في القول بأن كل ما قيل في صد البرهنة على مسئولية العلم عن انحطاط الأخلاق، لا يخرج عن نطاق هذين المثالين بوجه من الوجوه.

فيجب علينا أن نُكفَّ عن توجيه أمثال هذه التهم إلى العلم، وعلينا ألا ننسى أن العلم شيء، والأخلاق شيء آخر، وأن لكل منهما نظاماً تطورياً خاصاً به، يختلف عن نظام تطور صنوه اختلافاً كبيراً.

ولذلك إذا ما لاحظنا أن الأخلاق آخذة في الانحطاط، في الوقت الذي لا تزال العلوم مستمرة في التقدم، فلا يحق لنا أن نستدل من ذلك على أن تقدُّم العلوم كان السبب الموجب لانحطاط الأخلاق.

أقول هذا، وأرجو أن لا يُفهم من ذلك بأنني أنفي وجود أية علاقة كانت بين العلم والأخلاق.

إنني أنفي وجود علاقة سببية بين تقدُّم العلوم وبين انحطاط الأخلاق، ولكني لا أنفي وجود بعض العلاقات بين العلم والأخلاق في بعض المناسبات.

ولكي أتوصّل إلى تحديد هذه العلاقات، وتعيين حدودها بطريقة علمية، أرى أن أتعمّق في البحث بعض التعمّق، على أساس «الرجوع إلى العناصر المكوّنة لكل من العلم والأخلاق».

ومن المعلوم أن العلم يتولد من التفكير والمحاكمة، في حين أن الأخلاق تستند إلى الحس والعاطفة؛ ولذلك نستطيع أن نُرجع قضية «العلم والأخلاق» إلى قضية «الفكر والعاطفة». ولذلك يجدر بنا أن ندرس أولاً علاقة الفكر بالعاطفة، ثم نبحث في تأثير كل من الأفكار والعواطف في السلوك والأخلاق.

إن المشاهدات الاعتيادية تدل دلالة واضحة على وجود علاقات قوية بين الفكر والعاطفة، والأبحاث العلمية تؤيد ذلك تأييداً قاطعاً؛ فإن الأفكار والخواطر كثيراً ما تثير الأشجان وتهيج العواطف، كما أن العواطف بدورها كثيراً ما تثير الأفكار وتوجّه المحاكمات.

وهكذا يؤثر كل من الأفكار والعواطف بعضهما في بعض تأثيراً بيّناً، يكون قوياً في بعض الأحوال وضعيفاً في الأحوال الأخرى.

ومما يجب ألا يغرب عن البال، أن الأفكار والعواطف تتجهان تارةً اتجاهًا واحدًا؛ فتقوّيان بعضهما البعض في ذلك الاتجاه. غير أنهما تتجهان أحياناً اتجاهين مختلفين، وتتصادمان من جرّاء هذا الاختلاف. وهذا التصادم ينتهي طوراً بغلبة الأفكار على العواطف، وطوراً بانتصار العواطف على الأفكار.

وكل هذا يكون تارةً مفيداً وطوراً مضرّاً؛ لأن العواطف في حد ذاتها تكون تارةً حسنةً وطوراً سيئةً. فمن الطبيعي أن يكون تأثيرها في الأفكار أيضاً؛ فإنها مرةً تقوّي الأفكار وتساعد على المضي في الاتجاه الحسن، ولكنها طوراً تُضللّ المحاكمات وتُبعدها عن سواء السبيل.

وأما الأفكار والمحاكمات، فهي أيضاً تثير العواطف الحسنة في بعض الأحوال، والعواطف السيئة في بعض الأحوال. كما أنها كثيراً ما تُضعف حرارة تلك العواطف، حتى إن تأثيرها في هذا المضمار قد يصل إلى حد إخماد العواطف وإطفائها تماماً.

وأما المفاضلة بين الأفكار والعواطف، فمما لا مبرر له أبداً؛ لأن كلاً منها ضروري للحياة النفسية، ولا فضل لأحدهما على الآخر بوجه من الوجوه.

ونستطيع أن نقول إن أحسن السجايَا تتكوّن عندما تكون العاطفة منورةً بأنوار الفكر، كما يكون الفكر مشبوحاً بحرارة العاطفة.

ويجب ألا ننسى أن ما نُسمّيه «المثُل العليا» ليست إلا «أفكارًا ساميةً مصحوبةً بعواطف حارّة»، تنجذب إليها القلوب والعقول، وتتوجه نحوها الجهود والعزائم.

وأما تأثير كل من الأفكار والعواطف في السلوك والأخلاق، فيمكن أن يُلخّص بالعبارات التالية التي تقرر رأي جميع المفكرين والباحثين في هذه الأمور:

«إن العواطف تعمل عمل المحرك الحقيقي في السلوك، والدافع الأصلي في الإرادة. وأما الأفكار فإنها لا تحرك الإرادة، وإنما تنير لها الطرق والمسالك.»

وقد وضّح الفيلسوف الألماني المشهور «شوبنهاور» هذه الحقيقة بتشبيه طريف، يستند إلى قصة «المُقعَد والأعمى» المشهورة، حيث قال:

«إن العاطفة تشبه الأعمى، والفكر يشبه المُقعَد.»

فإن العاطفة مثل الرجل الأعمى، تملك قوة الحركة والسير، ولكنها محرومة من نعمة البصر، إنها تعجز عن رؤية الطرق، فلا تستطيع أن تُعيّن الاتجاهات التي يجب أن تسير نحوها.

وأما الفكر، فهو مثل الرجل المُقعَد، يتمتع بباصرة حادة، يرى الطريق وكل ما يحيط بالطريق، فيستطيع أن يُعيّن الاتجاهات التي يجب أن يسير نحوها، ولكنه محروم من قدرة الحركة، فلا يستطيع أن يسير نحو الأماكن التي يشاهدها بعينه، مع أنه يدرك وجوب التوجه نحوها، وضرورة الوصول إليها.

إن عمل الفكر والعاطفة في حياة الإنسان يشبه إلى حدٍّ كبير عمل المُقعَد والأعمى في تلك القصة المشهورة.

لا شك في أن هذا التشبيه الطريف يُمثّل علاقة كل من الأفكار والعواطف بالسلوك والأخلاق تمثيلًا واضحًا.

ومع هذا إذا أردنا أن نُوضّح هذه الحقيقة أكثر من ذلك أيضًا، نستطيع أن نلجأ إلى تشبيه آخر فنقول:

إن الإنسان يشبه السفن البخارية، والعاطفة تشبه المكائن المحركة للسفينة، وأما الفكر فيشبه الإبرة المغناطيسية التي تُعيّن الاتجاه، والناظور الذي يساعد على رؤية المسافات البعيدة، والمصابيح الكشافات التي تشق ظلام الليل.

وبناءً على هذا التشبيه نستطيع أن نقول؛ لولا العواطف لَمَا استطاعت السفينة أن تتحرك من محلّها، ولولا الأفكار لفقدت السفينة كل وسائل الاتجاه فضلت الطريق، ولربما ارتطمت بالصخور فتحطمت تمامًا.

إن هذين التشبيهين يوضّحان تأثير كل من الأفكار والعواطف في أفعال الإنسان، ويشيران في الوقت نفسه إلى نوع العلاقات التي تقوم بين العلم والأخلاق.

غير أنني أرى أن أُصرّح في هذا المقام بأنني لم أذكر هذين التشبيهين إلا بقصد تسهيل تصوّر الأمر بأمثلة مادية محسوسة، ولكنني أعرف في الوقت نفسه أن هذين التشبيهين لا يُعبّران عن حقائق الأحوال تعبيراً صحيحاً.

وذلك لأن علاقة الفكر بالعاطفة، والعلم بالأخلاق، أكثر إعضالاً وأشدّ تعقيداً مما يُستفاد من هذين التشبيهين.

إذ يجب ألا يغرب عن البال أن الأعمى والمُقعّد المذكورين في التشبيه الأول شخصان منفصلان بعضهما عن بعض انفصالاً تاماً، وأنهما يبقيان منفصلين ومستقلين، حتى عندما يقرران التعاون والتساند في الحياة؛ فلا الأعمى يبعث القوة في المُقعّد، ولا المُقعّد يحيي الباصرة في الأعمى، إنما الأول يستفيد من عيني الثاني، فيسير في الاتجاه الذي يعينه إليه، والثاني يستفيد من عضلات الأول، ويسير محمولاً على كتفيه، والعلاقة بينهما تبقى محصورة على كل حال في التعاون للوصول إلى غاية مشتركة.

وكذلك الأمر في الماكينة البخارية والإبرة والمصابيح الكشافية التي جاء ذكرها في التشبيه الثاني؛ فإن كل هذه الأشياء مستقل بعضها عن بعض استقلالاً تاماً، وكل منها يعمل في تحريك السفينة عملاً مستقلاً ولا يؤثر في عمل غيره أقل تأثير؛ فلا الإبرة المغناطيسية مثلاً تزيد في قوة الماكينة البخارية، ولا الماكينة المذكورة تُغيّر شيئاً من صحة الإبرة وحساسيتها. فالعلاقة بين هذه الأشياء المختلفة تبقى منحصرة في «الاشتراك في الخدمة لغاية واحدة، وفقاً لمشئّة ربّان السفينة».

ولكن قضية «الفكر والعاطفة» تختلف عن ذلك اختلافاً كبيراً؛ فإن الفكر والعاطفة لم يكونا من الأمور المستقلة بعضها عن بعض، مثل الإبرة المغناطيسية والماكينة البخارية، أو مثل الرجل المُقعّد والرجل الأعمى، بل إنهما في حقيقة الأمر مظهران متلازمان من مظاهر الحياة النفسية، وهما يرتبطان بجذور مشتركة، ويؤثران بعضهما في بعض تأثيراً مباشراً، والعلاقة بينهما لا تنحصر في «التوجه إلى اتجاه واحد» فحسب، بل إنها تتضمن «التأثير المباشر» إلى حد «التفاعل المتقابل» و«التمازج الفعلي» أيضاً.

ويتبيّن من ذلك كله أن العلاقة بين الفكر والعاطفة تكون أكثر عمقاً، وأعظم اتساعاً، وأشدّ استحكاماً من العلائق التي يشير إليها التشبيهان المذكوران آنفاً.

كان المفكر الفرنسي المشهور «ألفريد فوييه» قد لاحظ أن الأفكار لا تخلو من قوة دافعة صغيرة أو كبيرة، وبنى على هذه الملاحظة نظرية نفسية وفلسفية خاصة عُرفت

باسم نظرية «الفكر القوانية» Idées Forces، وكان من أُسس هذه النظرية؛ أن الحادثات النفسية متحدة بالأصل، وأن بين التمييز وبين الترجيح رابطة مُحكمة لا تترك مجالاً لفصل الإرادة عن العقل، وأن التفكير ليس ببعيد عن «الفعل»، بل هو «فعل» وربما كان أسمى صور «الفعل».

وكان «ألفريد بينه» قد وضع قبل وفاته بمدة وجيزة نظريةً نفسية، قال فيها؛ إن الفكر والعاطفة هما بمثابة طورين نفسيين كلاهما مقدمة للفعل وتوطئة له، ولهذا السبب نجد أحياناً أن العاطفة تصطبغ بصبغة فكرية، كما نجد أحياناً أن الفكر يصطبغ بصبغة عاطفية.

وجميع النظريات النفسية الحديثة تتفق في القول بأن الحياة النفسية تؤلف كلاً، وبأن الحوادث النفسية التي نُسَميها بأسماء مختلفة لم تكن إلا من مظاهر هذا الكل. ولذلك كله يجوز لنا أن نقول؛ إن سلوك الإنسان يتبع العواطف أكثر مما يتبع الأفكار، على شرط ألا ننسى أن العواطف والأفكار تتلازم وتتفاعل على الدوام.

وإذا رجعنا إلى مسألة «العلم والأخلاق» — بعد هذه الحقائق التي توصلنا إليها عن «الفكر والعاطفة» — اضطررنا إلى القول؛ إن العلاقة بين العلم والأخلاق — مثل العلاقة بين الفكر والعاطفة — متينة ومتشابكة جداً، وكلاهما ضروري للمجتمع، ويجب أن يكون موضع اهتمام جميع الذين يُعنون بشئون المجتمعات، ويفكرون في إصلاح أحوالها. لا العلم وحده، ولا الأخلاق وحدها تضمن للمجتمع البقاء والارتقاء.

هذا، وأرى من المفيد أن أذكر الحقائق التالية أيضاً:
إن الأخلاق لا تستغني عن العلم، إلا في حالاتها الغريزية البدائية، وأما مراتبها السامية، فلا يمكن أن ترتقي إليها إلا إذا استنارت بأنوار العلوم، وسارت نحو المثل العليا. والعلوم لا يمكن أن تتقدم كثيراً إلا إذا وجدت بيئةً أخلاقيةً تدعمها وتساعد على ازدهارها.

فلا بد للأمم التي تبغي التقدم والزهوض أن تسعى لاستكمال الوسائل اللازمة لتزكية الأخلاق، وترقية العلوم في وقت واحد.

الثقافة العربية وما يُسمّى ثقافة البحر الأبيض المتوسط^١

١

سيداتي وسادتي

كلّكم تعلمون بأنّ بعض الكُتّاب والمفكرين في هذه المدينة — منذ مدة — يُكثرون من ذكر اسم البحر الأبيض المتوسط، وينسبون إليه ثقافةً خاصةً وحضارةً خاصة، وصاروا يبنون على ذلك «نظريةً ثقافيةً» جديدة، ترمي إلى غاية سياسية صريحة.

ما هي قيمة هذه النظرية من الوجهة العلمية؟ هل يوجد حقيقةً شيء يستحق التسمية باسم «ثقافة البحر الأبيض المتوسط» أو «حضارة البحر الأبيض المتوسط»؟ وإذا كان ذلك موجوداً حقيقة، هل يستحق العناية والاهتمام؟ وهل يترتب على أبناء هذا الجيل أن يلتفتوا إلى تلك الثقافة أو الحضارة، وأن يتمسكوا بها ويعملوا لأجلها؟

هذه هي المسائل التي وددت أن أتحدّث إليكم عنها هذه الليلة. إنني سأدرس هذه المسائل بنظرة علمية بحتة، بقطع النظر عما يترتب عليها من نتائج سياسية، وخطط عملية.

ولما كان البحث العلمي في أي موضوع كان، يتطلب قبل كل شيء تحديد الموضوع تحديداً تاماً لا يترك مجالاً للالتباس والإبهام، أرى لزماً عليّ أن أتساءل أولاً؛ ماذا يُقصد من تعبيرٍ ثقافة البحر الأبيض المتوسط، وحضارة البحر الأبيض المتوسط؟

^١ محاضرة أُلقيت في النادي الثقافي ببيروت.

إن الشطر الثاني من هذين التعبيرين (البحر الأبيض المتوسط) من أسماء الأعلام التي تدل على شيء معيّن ومشخص، وهو هذا البحر المعلوم الذي يتوسط العالم القديم، ويقع بين قارات أوروبا وأفريقيا وآسيا. هذا البحر الذي يمتد من هذا الساحل حتى جبل طارق من جهة، وحتى الدردنيل والسويس من جهة أخرى، وهو محدود بحدود طبيعية من جميع الجهات؛ فالمعنى المقصود منه لا يحتاج إلى التعريف والتوضيح.

غير أن الشطرين الأولين من هذين التعبيرين (أعني كلمتي «الثقافة» و«الحضارة»)، هما من أسماء المعاني التي تدل على «مفاهيم» ذهنية مجردة، فلا تتحد بحدود مادية ثابتة، فتكون مطاطة بطبيعتها. ومن المعلوم أن أمثال هذه الكلمات قد تولّد في أذهان المتكلمين والسامعين المختلفين معاني متباينة؛ ولهذا السبب إنها تحتاج إلى تعريفات واضحة، تُبعد عن الأذهان جميع احتمالات الالتباس والإبهام.

فلتحدد إذن المعاني المقصودة من الكلمتين المذكورتين:

إن كلمة الثقافة تُستعمل الآن مقابلًا لكلمة الـ culture باللغة الفرنسية، وأما كلمة الحضارة، فهي تُستعمل عادةً مقابل كلمة الـ civilisation في اللغة المذكورة.

فيجدر بنا — والحالة هذه — أن نرجع إلى ما يقال في تحديد هاتين الكلمتين؛ لتثبيت المعاني المقصودة من كلمتي الثقافة والحضارة.

في الواقع إن كلمتي الـ culture والـ civilisation ليستا من خصائص اللغة الفرنسية وحدها، بل إنهما مستعملتان في اللغتين الإنجليزية والألمانية أيضًا، مع شيء من الفرق والاختلاف في اللفظ والمعنى، غير أنني أرجّح أن أحصر بحثي في استعمال الفرنسيين وحدهم، وأن أقبل التعريفات التي اتفق عليها هؤلاء، بقطع النظر عن المعاني التي يقصدها منها غيرهم؛ لأن فرنسا من دول البحر الأبيض المتوسط، وهي المقصودة الأصلية من نظرية «ثقافة البحر الأبيض المتوسط» في حقيقة الحال. فأعتقد أنني عندما أستخدم في هذا الشأن إلى آراء العلماء الفرنسيين أنفسهم، أكون قد اخترت أقصر السبل لإنهاء البحث والنقاش بصورة مثمرة، كما أنني أكون قد سلكت أدناها إلى ضمان الحياد الفكري خلال هذا البحث والنقاش.

فلنبحث إذن؛ ما هو المعنى المقصود من الثقافة والحضارة على رأي المفكرين الفرنسيين؟

كان «مركز الأبحاث التركيبية» — المؤسس في باريس تحت إدارة المؤرخ المفكر المشهور «هانري بر» H. Berr — قد خصّص خلال سنة ١٩٣٠م أسبوعًا لدرس موضوع

«الحضارة والثقافة»، وقد عرض خلال هذا الأسبوع خمسة من كبار الأساتذة آراءهم وأبحاثهم بتفصيلات وافية، وبعد ذلك ناقش العلماء الحاضرون هذه المعروضات مناقشةً شاملة.

إنني سأستند على نتائج هذه الأبحاث والمناقشات لتحديد مفهومَي الحضارة والثقافة: إن كلمة civilisation الفرنسية استُحدثت خلال النصف الأخير من القرن الثامن عشر؛ أول كتاب استعملها كان قد طُبِعَ سنة ١٧٦٦م، وأول قاموس احتواها كان قد نُشِرَ سنة ١٧٩٨م. يظهر من ذلك أن عمر هذه الكلمة لم يبلغ القرنين بعد. إنها اشتُقَّت من كلمة تعني «المدينة»، واستُعملت في بادئ الأمر للدلالة على عكس «البربرية والهمجية»، وكان يُفهم منها في الدرجة الأولى «الخصال المتولدة عن المعيشة في المدينة»، وكان يُظن أن هذه الخصال هي من حيث الأساس؛ «الركة واللف في المعاملة والمعاشرة».

غير أن المعنى المفهوم من هذه الكلمة أخذ بعد ذلك يتوسع ويتطور شيئاً فشيئاً، كلما توسعت وتطورت الأبحاث والمعلومات المتعلقة بحياة الأُقوام، وصار يُفهم منها «تقدُّم البشر من الوجوه الخُلقية والفكرية والاجتماعية بوجه عام». ثم رأى المفكرون من الضروري تجريد المعنى من فكرة «التقدم» النسبية، عملاً بمقتضيات النزعة العلمية، وصاروا يستعملون الكلمة المذكورة للدلالة على الحالة الاجتماعية بأوسع معانيها، وأصبحوا الآن يقصدون منها؛ «مجموع الخصائص التي تنجم عن الحياة الاجتماعية». فيشمل مفهوم «الحضارة» بهذا الاعتبار جميع مآثر الحياة المادية والفكرية والخُلقية عند الأُقوام، من علوم وصناعات وعادات وتشكيلات.

وأما كلمة الـ culture فهي أقدم استعمالاً، وأطول حياةً من الكلمة الآنفة الذكر؛ إنها تدل في حد ذاتها على زراعة النباتات كما تعلمون، ولكنها صارت تُستعمل مجازاً للدلالة على ما يجري لتنمية الأفكار وترقية الآداب أيضاً. غير أن هذا المعنى المجازي ما كان يُفهم إلا بوجود إضافة صريحة عندما يقال مثلاً culture de l'esprit أو culture des arts. وأما استعمال الكلمة بهذا المعنى بدون إضافة وتصريح، فهو من الأمور التي شاعت في القرن الأخير فقط؛ فهذه الكلمة تدل الآن على «أساليب التفكير والتحسس والعمل» من جهة، وعلى الأعمال التي تضمن إصلاح وترقية هذه الأساليب من جهة أخرى.

تلاحظون من هذه التفاصيل أن مفهوم الحضارة يتصل بمفهوم الثقافة اتصالاً وثيقاً، غير أنه يكون بطبيعته أوسع نطاقاً منه وأكثر شمولاً؛ لأن الثقافة تنحصر بالأمور الذهنية والمعنوية وحدها، في حين أن الحضارة تشمل الأمور المادية والوسائل المادية أيضاً.

هذا والحضارة تتمثل بأحسن الصور وأجلاها في العلوم والصنائع بوجه عام، وأما الثقافة فتظهر بأجلى مظاهرها في اللغات والآداب بوجه خاص.

ولهذا السبب نجد أن الحضارة تكون بطبيعتها قابلةً للانتقال من أمةٍ إلى أخرى بسهولة، وقابلةً للانتشار بين الأمم بسرعة. وأما الثقافة فتبقى خاصةً بكل أمةٍ على حدة، وإن أثرت ثقافات الأمم المختلفة بعضها في بعض قليلاً وكثيراً.

إن هذه الخصائص تظهر لنا بوضوح أكبر عندما نقارن العلوم بالآداب؛ فإن العلوم لا تنتسب إلى أمةٍ من الأمم، لا يوجد علم خاص بالإنجليز وآخر خاص بالألمان، لا توجد هندسة روسية أو فرنسية، ولا فلسفة يابانية أو أمريكية، والمكتسبات والمكتشفات العلمية تنتقل من بلد إلى بلد، دون أن تحتاج إلى أي تحويل أو تكيف، فهي بهذا الاعتبار بمثابة ثروة بشرية عامة، معروضة على استفادة كل من يشاء.

والصناعات والمخترعات أيضاً لا تختلف عن ذلك كثيراً في هذا المضمار، فإنها أيضاً قابلة للانتقال والانتشار بطبيعة الحال.

ولهذا السبب كثيراً ما نشاهد أن علماء الأمم المختلفة يتشاركون ويتعاونون في الاكتشافات والاختراعات، تشاركاً مباشراً أو غير مباشر، تعاوناً مقصوداً أو غير مقصود. إنهم كثيراً ما يتممون أبحاث بعضهم البعض، ويستفيدون من اكتشافات بعضهم البعض، وتقدم العلوم والصناعات إنما يتم بفضل تلاحق الجهود التي يبذلها العلماء والباحثون من مختلف الأمم في مختلف البلاد.

واسمحوا لي أن أذكر لكم مثلاً واحداً لإظهار هذا التلاحق إلى العيان:

لكم تعلمون أن اختراع التلغراف اللاسلكي قد تم على يد رجل إيطالي اسمه «ماركوني»، غير أن هذا الاختراع لم يتيسر في حقيقة الحال إلا بفضل سلسلة اكتشافات واختراعات سابقة، كان قد ساهم فيها علماء عديدون، منتسبون إلى أمةٍ مختلفة.

يستند التلغراف اللاسلكي إلى الموجات الكهربائية التي تنتشر بدون أسلاك، وأما واضح «نظرية التمججات الكهربائية» فكان عالماً إنجليزياً اسمه «كلارك ماكسويل»، غير أن إحداث وإظهار هذه الموجات الكهربائية بصورة فعلية قد تم على يد عالم ألماني هو «هرتز».

إن الآلات والوسائط التي اخترعها واستعملها هرتز، ما كانت تساعد على إظهار الموجات الكهربائية إلا من مسافات قريبة جداً، ولكن اخترع بعد ذلك عالم فرنسي اسمه «برانلي» آلة لاقطة تساعد على إظهار الموجات الهertzية، من بُعد عشرات الأمتار.

وفي الوقت نفسه أقدم عالم روسي اسمه «بوبوف» على إجراء تجارب علمية لدرس الكهرباء الجوية، وربط الأجهزة التي استعملها لهذا الغرض بعامود مرتفع من السلك المعدني، يساعد على جمع والتقاط الموجات الكهربائية المنتشرة في الجو بصورة طبيعية. وأما ماركوني فقد قام بتركيب وتنظيم هذه المخترعات المختلفة؛ إنه جمع آلة الإرسال التي كان اخترعها هرتز الألماني، مع آلة الالتقاط التي ابتكرها براني الفرنسي، مع العامود الهوائي الذي استعمله بوبوف الروسي؛ وأوجد بذلك «التلغراف اللاسلكي». مع العلم بأن البذرة الأصلية التي كانت أثارت هذه التجارب والأبحاث كانت من بنات تفكير ماكسويل الإنجليزي.

ولا تظنوا أيها السيدات والسادة أن هذه حالة شاذة، بل إنها حالة عامة، نستطيع أن نذكر لها كثيرًا من الأمثال. ولهذا السبب قلنا إنَّ الحضارة لا تختص بأمة من الأمم، بل تشمل عادةً عددًا كبيرًا من الأمم.

ويقول الأستاذ «مارسيل موس» (وهو من أعظم علماء الاجتماع الذين لا يزالون على قيد الحياة من مدرسة «دوركهايم» الشهيرة في فرنسا): «إن الصفة الأصلية التي تميّز الحضارة، هي قابليتها للانتقال والانتشار بين الأمم.»

وأما الثقافة فبعكس ذلك، تختص بكل أمة على حدة، وترتبط قبل كل شيء وأكثر من كل شيء بلغة الأمة وأدبها؛ لأن اللغة واسطة التفكير، فضلًا عن كونها واسطة لنقل الآراء والأفكار، ولتبليغ الأحاسيس والانفعالات. وقد عبّر العلماء عن عمل اللغة في تفكير الإنسان بقولهم: «التفكير بمثابة التكلم سرًّا، والتكلم بمثابة التفكير جهرًا.»

ومن الطبيعي والحالة هذه أن تختلف ثقافات الأمم باختلاف لغاتها وآدابها في الدرجة الأولى.

في الواقع إن الثقافة في أمة من الأمم لا تبقى منعزلة عن غيرها انعزالًا تامًّا، كما أنَّها لا تستقل عن تأثير الحضارة استقلالًا مطلقًا، بل إنها تتأثر من الثقافات الأخرى كما تتأثر من تطورات الحضارة، غير أن ذلك لا يكون عن طريق الانتقال المباشر، بل يكون طريق التأثير في النفوس تأثيرًا باطنياً يُؤدِّي إلى شيء من التغيُّر في أساليب التفكير والتحسس. فالأمم تتميز بعضها عن بعض بثقافات خاصة، وتشارك بعضها مع بعض بحضارات عامة.

فالثقافة تكون في حد ذاتها قومية، والحضارة تكون بطبيعتها أممية.

فالثقافات تكون خاصةً بكل أمة على حدة، وأما الحضارات فتكون شاملةً لمجموعة من الأمم، ومجموعات الأمم التي تشترك في حضارة من الحضارات قد تكون كبيرة وقد تكون صغيرة.

بعد أن وصلنا إلى هذه النتائج من أبحاثنا، نستطيع أن نرجع إلى المسألة الأصلية، فنسأل أولاً؛ هل توجد ثقافة يجوز تسميتها باسم «ثقافة البحر الأبيض المتوسط»؟

والجواب على هذا السؤال يكون بكل تأكيد؛ لا! لأن الثقافة كما ظهر من الأبحاث التي سردتها آنفاً، من الأمور المعنوية؛ فلا تتبع الروابط الجغرافية ولا تتقيد بقيود المسافات.

لنقارن بين مدينتي مارسيлия وبرشلونة مثلاً؛ إن هاتين المدينتين تقعان على ساحل البحر الأبيض المتوسط، وفي جهة واحدة من البحر المذكور، ولكنهما يختلف بعضهما عن بعض من حيث الثقافة اختلافاً بيئياً؛ لأن مارسيлия من مدن الثقافة الفرنسية، في حين أن برشلونة من مدن الثقافة الإسبانية. ولهذا السبب فإن مدينة مارسيлия أكثر شبهاً من هذه الوجهة بمدينة برست الواقعة على ساحل الأطلنطي، من مدينة برشلونة الكائنة على ساحل الأبيض المتوسط. زد على ذلك، فإن مارسيлия تُعتبر من حيث الثقافة أكثر قرباً إلى بعض المدن الكندية الكائنة وراء المحيط الأطلنطي، من جميع المدن الإسبانية القائمة على ساحل البحر المتوسط. ومدينة برشلونة الإسبانية نفسها تُعتبر من حيث الثقافة أقرب إلى مكسيكو الكائنة في القارة الأمريكية، من مدينة مارسيлия الكائنة على ساحل البحر المذكور. إن هذه الحقيقة تظهر لنا بوضوح أكبر إذا قارنا الجزر اليونانية بسواحل الأناضول؛ من المعلوم أن البعض من الجزر اليونانية قريبة جداً من السواحل المذكورة، ولا تنفصل عنها إلا بمضايق صغيرة ينزل عرضها في بعض المحلات إلى بضعة كيلومترات. وأما الفرق الثقافي الذي يميز سُكنة هذه الجزر من سُكنة تلك السواحل فهو كبير جداً كما هو معلوم لدى الجميع.

فالقول بوجود ثقافة تستحق التسمية باسم ثقافة البحر الأبيض المتوسط، أو بإمكان وجود مثل تلك الثقافة، مما لا يتفق مع الحقائق الراهنة بوجه من الوجوه.

وأما إذا نقلنا البحث إلى الحضارة، فتساءلنا: «هل توجد حضارة تستحق التسمية باسم حضارة البحر المتوسط؟» فالجواب على ذلك يكون: نعم. قد وُجدت حضارة تستحق التسمية بهذا الاسم، ولكن ذلك كان في الماضي. إن تلك الحضارة كانت مرحلة من المراحل التي اجتازتها الحضارة العصرية التي تغمر العالم الآن، إنها غابت في أغوار الماضي، وتباعدت منّا معنى ومادة، فالالتفات إليها والعمل لها يكون بمثابة «الرجوع إلى الوراء» رجوعاً لا يجوز أن يرضى به أبناء هذا الجيل.

اسمحوا لي الآن أن أستعرض أهم المراحل التي اجتازتها الحضارة البشرية لكي أظهر منزلة «حضارة البحر المتوسط» بين المراحل المذكورة:

لقد بدأت الحضارات التاريخية على ضفاف الأنهر الكبيرة ودلتاياتها؛ فحضارات وادي الرافدين ووادي النيل التي تُولِّف أقدم منابع الحضارة كانت من جملة هذه الحضارات النهرية.

ثم أخذت تتكون بعض الحضارات على سواحل بعض البحار، وكانت سواحل البحر المتوسط من أخصب وأوفق البيئات لازدهار أمثال هذه الحضارات، والحضارات الفينيقية والإيجية كانت من أقدم وأرقى هذه الحضارات البحرية.

وبعد ذلك نشأت وازدهرت الحضارة اليونانية مستفيدةً من نتائج جميع هذه الحضارات القديمة، وانتشرت على مختلف الجهات من سواحل البحر المتوسط، كما أنها امتدت نحو الشرق إلى أن اتصلت بحضارة الهند.

وأعقبتها الحضارة الرومانية وبسطت نفوذها وسيطرتها على سواحل البحر المذكور، فأصبحت بذلك حقيقة بالتسمية باسم «حضارة البحر الأبيض المتوسط».

ثم قامت بعد ذلك الحضارة العربية الأخيرة، وازدهرت فوق ديار الحضارة الرومانية السالفة الذكر، إنها امتدت امتدادًا كبيرًا نحو بعض البلاد الآسيوية، ومع هذا لم تخرج من حيث مراكزها الأساسية عن نطاق حضارة البحر الأبيض المتوسط.

غير أن الأحوال تطورت تطورًا كبيرًا وسريعًا منذ بزوغ عهد الانبعاث؛ فقد أخذت مراكز الحضارة الأساسية تتباعد شيئًا فشيئًا عن سواحل البحر المذكور، إلى أن استقرت تدريجيًا في مختلف الأقسام الغربية من القارة الأوروبية منذ بداية القرون الأخيرة، فلم يُعَد من المعقول بعد هذا التطور الأساسي الاستمرار على نسبة الحضارة إلى البحر المتوسط، فصارت تُسمَّى هذه الحضارة الجديدة باسم «الحضارة الغربية» أو «الحضارة الأوروبية».

ولكن تطورات الأحوال لم تقف عند هذا الحد أيضًا؛ فإن هذه الحضارة الأوروبية أخذت تشع على القارة الأمريكية، وتكوّن فيها مراكز حضارية جديدة. إن حضارة هذه القارة الجديدة ظلت مدةً من الزمن تابعةً إلى الحضارة الأوروبية، غير أنها أخذت بعد ذلك تلعب دورًا هامًا في ترقية هذه الحضارة، إلى أن دخلت في عداد عواملها الأساسية، فأصبح عندئذ اسم «الحضارة الأوروبية» أو «الحضارة الغربية» أيضًا غير ملائم للتعبير عن الحضارة الجديدة تعبيرًا صحيحًا، فقد رأى بعض المفكرين تسمية الحضارة بعد وصولها إلى هذه المرحلة باسم «الحضارة الأوقيانوسية».

غير أن تطورات الأحوال استمرت بعد ذلك أيضًا بسرعة خارقة، فانتشرت هذه الحضارة إلى سائر أقطار العالم، فلم يبقَ أي مبرر كان لنسبة الحضارة إلى قارة من القارات أو بحر من البحار، فأصبح من الأوفق تسميتها باسم مجرد عن الدلالة المكانية؛ فوصلت الحضارة الآن إلى مرحلة صار معها من الضروري تسميتها باسم «الحضارة العصرية»، أو «حضارة القرن العشرين».

ويظهر من هذه النظرة السريعة أن حضارة البحر المتوسط هي مرحلة الحضارة التي كانت وصلت إليها البشرية قبل القرون الأخيرة، وقبل الانقلابات العظيمة التي حدثت خلال هذه القرون؛ إنها بقيت وراءنا، وأصبحت بعيدة عنا.

ويجب ألا يغرب عن بالنا أن هذا البُعد لا يمكن أن يقاس بعدد القرون التي مرت على المرحلة المذكورة؛ لأن هذه القرون — على قلة عددها — كانت مليئةً بالتطورات السريعة والانقلابات الأساسية، التي زادت الهوة بيننا وبينها زيادةً هائلةً.

ونحن نعيش الآن في عهد خارق السرعة، أصبح الإنسان يشهد خلال حياته القصيرة من التطورات والانقلابات ما لم تره البشرية في سالف العصور، خلال سلسلة طويلة من الأجيال.

ويجب علينا ألا ننسى أن حضارة البحر المتوسط التي ذكرناها آنفًا ما كانت تعرف شيئًا عن الميكروسكوب والتلسكوب والتلغراف والتلفون، ولا عن الفوسفور والبنزين والألومنيوم والراديو والنايلون، إنها لم تتمتع بخدمات البواخر والقطارات والسيارات والطائرات، كما أنها لم تشهد شيئًا عن الحركات العلمية والفكرية التي أنتجت هذه الاختراعات، ولا التي نتجت منها، ولم تدرك شيئًا عن الانقلابات الاجتماعية التي رافقت هذه الحركات أو أعقبتها.

ولهذه الأسباب كلها نستطيع أن نؤكد أن حضارة البحر الأبيض المتوسط كانت قاصرةً وهزيلةً جدًا بالنسبة إلى الحضارة التي نعاصرها الآن، ونستطيع أن نقول لذلك بدون تردد أن توجيه الأنظار إلى تلك الحضارة يكون بمثابة الدعوة إلى حركة ارتجاعية صريحة.

لا ريب في أنها كانت راقيةً جدًا بالنسبة إلى زمانها، وكانت تحتوي على عناصر ثمينة جدًا بالنسبة إلى سابقاتها، غير أنه مما لا ريب فيه أيضًا أن كل ما كان فيها من قوة الإنتاج والإثمار قد اندمج في الحضارة الغربية، وأصبح من أجزائها الأصلية؛ فلم يبقَ ثمة حاجة للرجوع إليها ومحاولة الاستفادة منها.

إننا نعيش في القرن العشرين، فيجب علينا أن نبذل كل ما في استطاعتنا لاقتباس حضارة هذا القرن بأرقى أشكالها، ومن أقوى مراكزها، ومن أحسن مصادرها، دون أن نقصر أنظارنا على آفاق البحر الأبيض المتوسط.

ويجب علينا ألا ننسى أن هذا البحر لم يَعد «الوحيد» ولا «المركز الرئيسي» للحضارة الراقية كما كان في سالف الأزمان.

كما يجب علينا أن نلاحظ أن وسائل المواصلات بين مختلف البلدان تطورت منذ قرن تطوراً هائلاً، ولم يبقَ معه خطورة كبيرة للاعتبارات الجغرافية التي كانت تحدد آفاق نظر أسلافنا. والموانئ الجوية التي أُنشئت في مختلف أنحاء العالم، والتي لا تزال تتوسع وتزداد سنةً فسنة، بل يوماً فيوماً؛ صارت تُنافس الموانئ البحرية في كثير من الأمور، فصار الجو يلعب في حياة الأقوام وعلاقاتها دوراً فعالاً أهم بكثير من الدور الذي كانت تلعبه البحار في الأزمنة الماضية.

لا ننسى أننا الآن نستطيع أن نذهب إلى القاهرة في مدة أقصر من المدة التي كان يقضيها أسلافنا للوصول إلى «عاليه»، ونستطيع أن ننقل إلى بغداد في مدة أقل من التي كانت ضرورية للوصول إلى صوفر، حتى إننا نستطيع أن نذهب إلى أمريكا في مدة لا تزيد على المدة التي كانوا يقضونها للسفر إلى دمشق الشام. والمدة التي كان يقضيها أسلافنا لقطع البحر المتوسط طويلاً تكفي الآن للطواف حول الكرة الأرضية مرات عديدة، وزد على ذلك كله أننا أصبحنا الآن نستطيع أن نسمع الأصوات التي تصدر من جميع أنحاء العالم؛ من نيويورك، ولندن، وبرازافيل، وموسكو، ودلهي وطوكيو. في وقت واحد وفي لحظة واحدة.

فمن يسعى ويدعو في هذه الأيام إلى توقيف أنظار أبناء هذه البلاد على شواطئ البحر المتوسط، بالرغم من هذه التطورات الأساسية التي شرحتها، يكون قد بقي بعيداً جداً عن تفهّم روح العصر وعن تقدير ماهية الحضارة.

٣

وهنا أرى من المفيد أن أنتقل قليلاً من أبحاث الحضارة إلى ميادين التجارة؛ لألفت الأنظار إلى الخطط التي يتبعها التجار في هذا المضمار.

لكم تعلمون أن التجار عندما يفكرون في استيراد البضائع لا يوجهون أنظارهم إلى قُطر واحد على وجه الانحصار، بل إنهم يبحثون عن البضائع التي يحتاجون إليها في جميع

أسواق العالم بدون استثناء، إنهم لا يقصرون معاملاتهم ببلاد البحر المتوسط مثلاً، بل يوسّعونها حتى أقصى الشرق من جهة، وأقصى الغرب من جهة أخرى. وإذا ما حدث في بعض الأحيان ما يُضطر البلاد إلى تحديد نطاق هذه المعاملات لبعض الأسباب والظروف الطارئة، يعتبرون ذلك من الكوارث الاقتصادية والتجارية، ويتمنّون بكل قُوَاهم زوال تلك الظروف الطارئة لتحرير التجارة من ربكة الانحصار.

أفلا يجدر برجال الفكر في هذه البلاد أن يقتدوا بهؤلاء التجار في هذا المضمار؟ وما دمتُ قد تطرّقت إلى التجارة وضربت لكم مثلاً بها، اسمحوا لي أن أخطو في هذا الطريق بضع خطوات أخرى:

لكم تعلمون أن البضائع التي يستوردها التجار من خارج البلاد كثيرة ومتنوعة جداً، والبعض منها مما يُستعمل مباشرة، دون تعديل أو تكييف، مثل الجوارب والفانيلات. ولكن البعض الآخر مما لا يُستعمل إلا بعد أعمال إضافية خاصة، يقوم بها أهل البلاد؛ مثل الأقمشة التي يُفصلها ويخيطها الخياطون في الأسواق، وربات المنازل في الدور لصنّع الملابس المختلفة حسب حاجات الناس ورغباتهم، مع مراعاة عاداتهم وأذواقهم. وهناك صنف آخر مما لا يُستعمل إلا كآلة وواسطة للأعمال المختلفة؛ مثل المطرقة والمنشار والكماشة، التي يستعين بها النجارون لصنّع الأشياء والمنجورات المتنوعة. ومثل المكائن الزراعية التي يستخدمها الفلاحون لحرث الأراضي وحصاد المزروعات. ولا أراني في حاجة إلى القول إن التقدم الاقتصادي يتطلب الإقلال من استيراد النوع الأول من البضائع، والإكثار من النوع الأخير منها. إنني أرى أن الاقتباس في ميادين الحضارة، لا يخلو من الشبه بالاستيراد في عالم التجارة.

إنني لا أجهل بأن هناك فرقاً جوهرياً بين استيراد البضائع واقتباس العلوم؛ لأن الاستيراد لا يتم إلا مقابل تصدير نقود أو بضائع أخرى، في حين أن الاقتباس لا يحتاج إلى عوض، ولا يتعرض إلى ما يُسمّى باسم الاستهلاك. كما أن عالم العلم والحضارة لا يعرف شيئاً يشبه «الميزان التجاري» الذي يشغل بال رجال الاقتصاد ويسترعي اهتمامهم على الدوام.

ومع كل هذا أرى أنني لا أكون من المخطئين إذا قلت إن الاقتباس مثل الاستيراد، يجب أن يقتصر على «المنتجات» وحدها، بل يجب أن يشمل بوجه خاص «طرائق الإنتاج» أيضاً. فلا يجوز لنا أن نكتفي باقتباس العلوم والصناعات نفسها، بل يجب علينا أن نسعى إلى استمثال «طرائق البحث والعمل» التي تضمن «الإنتاج والابتكار» فيها أيضاً.

إننا بهذه الصورة — وبهذه الصورة وحدها — نكون قد تمثّلنا الحضارة العصرية تمثُّلاً حقيقياً، وبهذه الصورة — وبهذه الصورة وحدها — نكون قد دخلنا في عداد «الأعضاء العاملين في حضارة القرن العشرين».

تلاحظون أيها السيدات والسادة، بأنني أدعو إلى الاقتباس، وأقول بضرورة الاقتباس، وأعتقد بأن «الاقتباس» بأوسع وأتم معانيه هو السبيل الوحيد للحاق بقافلة الحضارة التي سبقتنا وتباعدت عنا كثيراً.

غير أنني أرجو أن تلاحظوا في الوقت نفسه بأنني حصرت هذا الاقتباس بالحضارة وحدها، ولم أجعله شاملاً للثقافة أيضاً.

لأن الثقافة كما قلت قبلاً لم تكن من الأمور التي يمكن اقتباسها ونقلها من الخارج نقلاً، بل هي من الأمور التي لا بد من تكوينها في النفوس تكويناً.

ولا أود أن أقول بذلك إننا لا نستطيع أن نستفيد من ثقافات الأمم الأخرى بوجه من الوجوه، إنما أقول إن كل ما نعمله في هذا السبيل يجب ألا يخرج عن نطاق الأعمال التي يقوم بها الزارعون لتنمية النباتات وتكثيرها؛ إذ من المعلوم أن النباتات تعيش وتنمو وتتكاثر بفضل «أفاعيل داخلية» خاصة بها، وأما النور والمطر والسما، وجميع أنواع الأعمال الزراعية، إنما هي بمثابة وسائط وعوامل خارجية، تساعد على إثارة هذه الأفاعيل الداخلية وتوجيهها وتقويتها.

واسمحوا لي أن أعود هنا أيضاً إلى قضايا الاستيراد التي تكلمت عنها قبلاً؛ تعلمون بأننا نستورد أحياناً في جملة ما نستورده من البلاد الأخرى بعض البذور والفسائل والأغراس، إننا نزرعها في حقولنا، ونغرسها في حدائقنا، ونطعم بها أشجارنا وأزهارنا، ثم نأخذ من هذه المزروعات والمغروسات بذوراً وفسائل جديدة، نستعملها لتكثير أنواعها دون أن نحتاج إلى استيراد بذور وأغراس من نوعها مرة أخرى.

وكلكم تعلمون أن بين الأزهار والأشجار المنتشرة في حدائق هذه البلاد عدد غير قليل من التي كانت أتت من الخارج فيما مضى في حالة بذور وأغراس، إنها تكاثرت وتأقلمت في هذه البلاد، وغدت من نباتاتها، وأصبح شأنها شأن سائر النباتات الأصلية التي لا نعرف شيئاً كثيراً عن منشئها.

إنها تُعتبر الآن من نباتات هذه البلاد، وإن كانت متحدرة من بذور وأصول أتت من الخارج في سالف الأزمان.

إن قصة هذه الأزهار والأشجار تمثّل في نظري قصة الثقافة وثمار الثقافة أحسن تمثيل.

إنني شبّهت الثقافة من هذه الوجوه بالأزهار والأشجار التي تنمو في البلاد، وإذا أردت الاسترسال في سُبُل التشبيه والتمثيل وجب عليّ أن أقول: إن اللغة بمثابة التراب الذي يحتضن البذور والجذور ويغذي الأزهار والأشجار.

ولما كانت لغة هذه البلاد عربية، فإن ثقافتها أيضًا ستكون عربية، وستشارك هذه البلاد في أمور الثقافة مع سائر البلاد العربية، لا مع أقطار البحر المتوسط.

وسيساهم أبناء هذه السواحل وهذه الجبال مع أبناء سائر الأقطار العربية في تكوين ثقافة عربية راقية، تنمو وتزدهر سنةً عن سنة، مغمورةً بأنوار العلوم العصرية وفيوض الحضارة العالمية.

إنني أعتقد أن ذلك سيتم حتمًا على الرغم من جميع الجهود التي قد يبذلها البعض في سبيل توقيف هذا التيار العام ومعاكسة هذا التطور الطبيعي.

إنني أجزم بذلك كما أجزم أن الشمس ستشرق غدًا صباحًا على هذه المدينة، وأن الطقس سيزداد حرارةً في الشهور القادمة، وأن الأشجار التي نراها في الحدائق ستُورق وتُثمر، وفق طبائعها المعلومة.

الاستقلال الثقافي وسياسية التعليم في سوريا^١

١

منذ مجيئي إلى هذه العاصمة طلب إليّ كثيرون من الأصدقاء — عدة مرات — أن أُلقيَ بعض المحاضرات لإطلاع الرأي العام على النقائص والمساوئ التي لاحظتها في معارف هذه البلاد، وعلى المشاريع التي وضعتها لإصلاح تلك النقائص وإزالة تلك المساوئ.

غير أنني امتنعت عن تلبية هذه الطلبات، ولم أشأ أن أتكلّم في المحافل العامة حتى هذا اليوم؛ وذلك لأنني جئت إلى هنا للقيام بمهمة رسمية، هي درس أحوال المعارف ووضع المشاريع اللازمة لإصلاحها. فكان عليّ أن أقدم اقتراحاتي إلى الحكومة التي أُلقت على عاتقي هذه المهمة، وأن أترك لها المجال اللازم لدرس هذه المشاريع وتقرير ما يجب عمله في شأنها. وما كان يسوغ لي — والحالة هذه — أن أقوم بعمل قد يظهر بمظهر الدعاية لترويج الآراء التي عرضتها، والسياسة التي رسمتها لإصلاح المعارف في هذه البلاد.

ولهذا السبب رأيت ألا أتكلّم في المحافل العامة، وحافظت على خطتي هذه، حتى عندما اطلّعت على الدعايات التي عمد إليها الفرنسيون لإثارة آراء المنورين على اقتراحاتي ومشاريعي.

وأما الآن، فقد تبدلت الأوضاع تمامًا؛ لأن الحكومة قد تبنّت المشاريع الإصلاحية التي كنت وضعتها، والخطط الأساسية التي كنت رسمتها لمعارف البلاد، ورفعت إلى المجلس النيابي مشروع القانون الذي كنت هيّأته لتنفيذ تلك المشاريع الإصلاحية، عملاً بتلك الخطط

^١ من محاضرة أُلقيت في مدرّج الجامعة السورية بدمشق.

السياسية. والمجلس النيابي شارك رأي الحكومة في هذا المضمار، وأقر القانون بحماس واندفاع.

وقد أصبحت — بهذه الصورة — المشاريع التي كنت وضعتها مشاريع الحكومة السورية نفسها، والسياسة التي كنت رسمتها سياسة الحكومة السورية بذاتها، بناءً على قرار المجلس النيابي الذي يُمثّل الشعب السوري بأجمعه.

ولذلك أصبح من حقي، بل من واجبي، أن أشرح أسس هذه المشاريع، ومرامي هذه السياسة إلى الرأي العام المنور، بشيء من التفصيل، مع ذكر الأسباب الموجبة لها، والفوائد المتوخاة منها.

ولذلك دعوتكم إلى هذه القاعة، ووقفت أمامكم على هذا المنبر؛ لأداء الواجب الذي ذكرته الآن.

إن موقفي هذا يبعث في نفسي بعض الذكريات التي تعود إلى ما قبل ربع قرن تقريباً، فأني أتذكّر الآن آخر المحاضرات التي كنت ألقيتها في هذه العاصمة، في مكان قريب من هذا المكان؛ كان ذلك بعد إعلان استقلال سوريا «بحدودها الطبيعية من جبال طوروس حتى رفح»، حسب نص القرار الذي أعلنه المؤتمر السوري العام، في اليوم الثامن من آذار سنة ١٩٢٠م.

كنت جمعت المدرسين والمعلمين في قاعة المعهد القائم على ضفة بَرْدَى اليمنى، وألقيت عليهم محاضرةً طويلةً تحوم حول الاستقلال، شرحت لهم خلالها الخطط التي يجب أن يسيروا عليها لتفهم التلاميذ معنى الاستقلال، والوسائل التي يجب أن يتوصلوا بها لأجل أن يغرسوا في نفوس الناشئة حب الاستقلال، كما أنني أوضحت لهم الطرائق التي يجب أن يتبعوها لتفهم الطلاب الواجبات التي تترتب على أبناء الوطن لإدامة الاستقلال.

وكانت تلك المحاضرة آخر المحاضرات التي ألقيتها في هذه المدينة، بل في هذه البلاد. ولكم تعرفون ماذا حدث بعد ذلك:

لقد زحفت القوة الغاشمة وقضت على ذلك الاستقلال، واحتلّت البلاد من أولها إلى آخرها، وأخذت تسيطر على مقدراتها تحت ستار الانتداب.

ولكن الشعب السوري لم يرضخ لهذه السيطرة، بل إنه أخذ يثور عليها كلما وجد إلى ذلك سبيلاً، وواصل الكفاح في سبيل استعادة الاستقلال، سنوات بعد سنوات، إلى أن تمكّن أخيراً من الوصول إلى بُغْيته؛ فتخلّص من الانتداب، وأخذ يتنعم مرةً أخرى بنعم الاستقلال.

ولكن الحكم الأجنبي الذي كان قد استمر بهذه الصورة مدةً طويلة، ترك في البلاد بطبيعة الحال آثارًا عميقة؛ إنه كان بث كثيرًا من البذور الضارة، وكان غرز كثيرًا من الجذور الخائقة في مختلف ميادين الحياة. وربما كان أسوأ هذه البذور، وأخطر تلك الجذور، هي التي كانت انتشرت وامتدت في أرض الثقافة والمعارف، فكان على سوريا أن تُسارع إلى إزالة تلك الآثار السيئة، وإبادة تلك البذور الضارة، واجتثاث تلك الجذور الخائقة من تربة المعارف الخصبة؛ لتضمن لنفسها «الاستقلال» في ميدان الثقافة أيضًا. وكان أقصر السبل إلى ذلك سنُّ قانون جديد، يلغي في جملة واحدة جميع نظم المعارف الموضوعة في عهد الانتداب، ويقرر الأسس التي يجب أن يُبنى عليها صرح المعارف الجديد. إن قانون المعارف العام إنما وُضِعَ لهذا الغرض، وتنفيذًا لهذه السياسة. وأستطيع أن أقول: إنه بمثابة «صك الاستقلال الثقافي» في هذه البلاد.

وأنا أشكر النواب المحترمين الذين وافقوا على هذه الحملة الإصلاحية الجذرية، وأشعر باغتراب عظيم؛ لأنه قدّر لي أن أكون من المساهمين في هذه الحركة الاستقلالية المباركة، بعد أن كنت اضطررت إلى مغادرة البلاد عند زوال الاستقلال الأول.

نعم أيها السادة، إن قانون المعارف العام الذي صدر من المجلس النيابي أخيرًا، لهو بمثابة «صك الاستقلال الثقافي» بكل معنى الكلمة.

لأن النظم السابقة — الباقية من عهد الانتداب — كانت قد وضعت معارف البلاد تحت احتكار النظم الفرنسية احتكارًا تامًّا، وجعلت الثقافة في هذه البلاد خاضعةً للثقافة الفرنسية خضوعًا مطلقًا.

وأما قانون المعارف العام الجديد، فقد تضمّن — قبل كل شيء، وأكثر من كل شيء — الأحكام التي تكفل تخليص المعارف السورية وثقافتها من ذلك الاحتكار وتلك السيطرة. ولهذا السبب قلت: إن القانون المذكور يقوم مقام «صك الاستقلال الثقافي» في هذه البلاد.

ولكنني أرى من الضروري أن أوضّح في الوقت نفسه ما أقصده من تعبير «الاستقلال الثقافي»؛ لكيلا أدع مجالاً لإساءة تفسير هذا التعبير.

لكم تعلمون أن الاستقلال لا يعني كراهية الأجنبي، ولا يتضمن قطع العلائق مع الأجانب، بل إنما يعني تنظيم شئون البلاد، وتوجيه سياستها حسب ما تقتضيه مصالح الأمة، لا حسب ما يطلبه أو يفرضه الأجنبي، خدمةً لمصالحه الخاصة.

والاستقلال الثقافي لا يختلف عن ذلك في هذا المضمار؛ إنه لا يعني كراهية الثقافات الأجنبية، ولا يتضمن قطع العلائق مع الثقافات الأخرى، إنما يعني تنظيم ثقافة البلاد

وتوجيهها حسب ما تقتضيه مصالح الأمة ونزعاتها الخاصة، لا حسب ما يطلبه أو يفرضه الأجنبي، خدمة لمصالحه ومصالح ثقافته.

إذ من المعلوم أن الدول المستعمرة كثيراً ما تسعى لنشر ثقافتها في بعض البلاد؛ بُغية تقوية نفوذها السياسي فيها. ولدينا شواهد تاريخية عديدة على أن النفوذ الثقافي كثيراً ما يكون مقدمةً للنفوذ السياسي، كما أن السيطرة السياسية كثيراً ما تسعى لترسيخ أقدامها، عن طريق تقوية السيطرة الثقافية.

والاستقلال الثقافي إنما يعني التخلص من أمثال هذه السيطرات الأجنبية، ولا يرمي إلى الاستغناء عن ثمار الثقافات الأجنبية.

ولذلك، عندما انتقدتُ خضوع معارف البلاد لاحتكار الثقافة الفرنسية والنظم الفرنسية، ورسمت الخطط اللازمة لتخليص المعارف السورية من قيود هذا الاحتكار؛ لم أقصد بذلك قطع العلائق مع الثقافة الفرنسية والاستغناء عن ثمار الثقافة المذكورة، بل إنما قصدت جعل المعارف السورية حرةً في تنظيم شئونها، لتقتبس ما يلائمها من النظم الفرنسية والثقافة الفرنسية، دون أن تحرم نفسها من ثمار النظم والثقافات العالمية الأخرى.

إني لم أخطط الخطط المذكورة معاداةً للنظم الفرنسية، إنما اختطتها لاعتقادي بأن تلك النظم لا تلائم حاجات هذه البلاد، وتحول دون تقدّم معارفها وثقافتها تقدّمًا مطردًا وسويًا.

إني أود أن أعلن هذه الحقيقة من فوق هذا المنبر ليعلمها الجميع؛ ذلك لأنني كثيراً ما لاحظت أن البعض يتوهمون بأنني أكره النظم الفرنسية وأُعادي الثقافة الفرنسية، والبعض يتمادون في طريق التوهم إلى حد الظن بأنني أفعل ذلك محاباةً للثقافة الأنجلوسكسونية، وترويجاً للنظم الأمريكية. كما أنني لاحظت أحياناً أن البعض يؤيدني تحت تأثير هذا الوهم، في حين أن البعض الآخر يعارضني بناءً على هذا الوهم. وأما أنا، فأرى أن أصرّح بأن كلا الفريقين على خطأ عظيم في هذا الأمر.

فإني لم أكن في يوم من الأيام، لا من الداعين ولا من المعادين لثقافة من الثقافات في حد ذاتها، أو لنظام من النظم في حد ذاته. إنما أنا كنت أقول، ولا أزال أقول؛ إنه يوجد في كل ثقافة من الثقافات العالمية، وفي كل نظام من نُظم معارف الأمم الكبيرة، بعض العناصر المفيدة لنا، وبعض العناصر الضارة بنا، بعض الأمور الموافقة لحاجتنا، وبعض الأمور

المخالفة لطبائعنا. فيترتب علينا أن نقتبس من كل واحدة منها ما يفيدنا وما يساعدنا على النهوض والتقدم، دون أن نتقيّد بإحداها على وجه الانحصار.

صحيح أنني انتقدت في تقاريري بشدة النظم التي وضعها الفرنسيون في هذه البلاد، ولكنني أرجو ألا يغرب عن بال أحد بأنني عندما كنت في العراق، انتقدت بشدة أيضاً الاقتراحات التي كانت قدّمتها لجنة بول مونرو الأمريكية لإصلاح المعارف هناك.

وأستطيع أن أؤكد بأن الانتقادات التي كنت وجّهتها إلى تلك المقترحات في العراق، لم تكن قط أقل عنفاً من التي وجّهتها إلى النظم القائمة هنا.

إن الرسائل العديدة التي كنت كتبتها ردّاً على تقرير لجنة مونرو المذكورة، كانت نُشرت في حينها في جميع الجرائد العراقية، وقد جُمعت بعد ذلك في كتاب خاص، يستطيع أن يراجع كل من يريد التأكد من الأمر.

ويجدُر بي أن أذكر في هذا المقام أن عدة مجلات فرنسية كانت نشرت أخبار تلك الانتقادات، وأغدقت عليّ كثيراً من كلمات المدح والإطراء، حتى إن إحداها كانت أصدرت رسالة خاصة عن هذا الموضوع.

واسمحوا لي أن أذكر بوجه خاص أن إحدى المقالات التي نُشرت في باريس وفي بيروت عندئذ، كانت تحمل توقيع «غبريال بونور» مدير المعارف لدى المفوضية الفرنسية في سوريا ولبنان!

عندما أقدمت على تلك الحملة الانتقادية ببغداد؛ راح جماعة من الكتّاب هناك يتهمونني بمعاداة النظم الأنجلوأمريكية، وبمحاباة النظم اللاتينية.

أفليس من الغريب أن يقوم الآن هنا جماعة من الشبان يتهمونني بعكس ذلك؛ بمعاداة النظم الفرنسية ومحاباة النظم الأنجلو الأمريكية؟

إنني أعتقد أن مقابلة هاتين التهمتين المتناقضتين بعضهما ببعض تكفي للبرهنة على بُعدها عن الحقيقة والواقع برهنة قاطعة.

إنني أعلن مرة أخرى بأنني لا أعادي ولا أحابي ثقافة من الثقافات أو نظاماً من النظم، إنما «أعارض الاستسلام والخضوع إلى النظم الأنجلوأمريكية والنظم الفرنكولاتينية» على حدٍّ سواء.

وإذا ما عارضت الأولى في العراق والثانية في سوريا، فإنما فعلت ذلك لغاية واحدة؛ هي إيجاد نظم تعليمية خاصة بالبلاد العربية، وتكوين ثقافة مشتركة بين جميع الأقطار العربية.

إنني أعرف أن الموقف الذي أقفه تجاه هاتين الثقافتين لا يروق للكثيرين من المثقفين في هذه البلاد؛ لأنهم يُكثرون الكلام عن الثقافتين الأنجلوسكسونية والفرانكولانتينية، ويتساءلون على الدوام: أيتهما أرقى؟ أيتهما أكمل؟

وأما أنا، فلا أود أن أشغل ذهني بمثل هذه المسائل؛ لأنني أعتقد أن المهم بالنسبة إلينا، لم يكن «معرفة الأرقى والأكمل»، بل هو «معرفة الأصلح الأنسب».

كما أعتقد أن الأرقى والأكمل في أمور التربية والثقافة قلما يكون الأصلح والأنسب للاقتباس والاتباع.

إن كلامي هذا قد يبدو غريباً في الوهلة الأولى، غير أن هذا الاستغراب يزول بسرعة عند التأمل في الأمر تأملاً جدياً.

فاسمحوا لي بأن أقص عليكم بهذه الوسيلة إحدى مشاهداتي وملاحظاتي القديمة: عندما كنت معلماً للعلوم الطبيعية في إحدى ولايات البلقان التي أصبحت الآن جزءاً من بلاد اليونان، كنت أكثر من التجوال في الرُّبى والوديان والحقول والبساتين؛ بُغية درس الحيوانات والنباتات، وجمع نماذج الحشائش والحشرات. وقد ذهبت مرةً خلال هذه الجولات إلى مزرعة رجل من رجال المعارف هناك، وعندما رأيت آلات الحرث البدائية المستعملة فيها، اقترحت على صاحب المزرعة أن يجلب الآلات الزراعية الحديثة، وقلت له بنزوة الشاب الذي ينتهز الفرص لتطبيق ما لديه من معلومات: لا يجوز لك أن تستمر على الزراعة بهذه الأساليب القديمة والوسائل البدائية، وأنت من رجال المعارف في هذه البلاد. ابتسم الرجل من كلامي هذا ابتسامةً ساخرةً وقال: لقد جرّبت ذلك يا سيدي، جرّبتَه فعلاً، غير أنني ندمت على ما فعلت وعدلت عنه تماماً.

قال ذلك بأداء التحسّر والتألم، وأخذ يسير معي نحو سقيفة كبيرة، وهناك أراني المكائن الضخمة المهملة والمهجورة منذ مدة قائلاً: ها هي المكائن التي جلبتها وخسرت من أجلها خسائر فادحة.

وفهمت عندئذٍ ما كان حدث بكل وضوح وجلاء؛ قرر الرجل أن يزود مزرعته بالمكائن الزراعية الحديثة، وراجع لأجل ذلك مفتش الزراعة، راجياً منه التوسط لجلب المكائن اللازمة. والمفتش الذي كان مثلي حديث التخرُّج من المدرسة، أخذ يبحث في الكتب والفهارس التي بين يديه عن أرقى المكائن وأكملها، ولما عثر على ضالته المنشودة في الكتب والفهارس المذكورة، أسرع إلى جلب المكائن التي اختارها، دون أن يفكر فيما إذا كانت الخيول

الموجودة في البلاد تستطيع أن تجرّها، وأن تتحمل أثقالها؛ إذ من المعلوم أنه يوجد في أوروبا أجناس خاصة من الخيول، تمتاز بقوة العضلات وقدرة الجر؛ فتستطيع أن تجر أضعاف ما تستطيع أن تجره أقوى الخيول الموجودة في هذه البلاد.

وأظن أنكم تستطيعون أن تتصوروا بسهولة ماذا حدث بعد ذلك؛ وصلت المكائن الفخمة وبدأت المحاولات لأجل استعمالها، وأدت هذه المحاولات إلى موت حصان واحد، ثم ثان ثم ثالث. وعندما رأى صاحب المزرعة هذه النتائج الأليمة؛ أدرك أنه من الخير له أن يُوقّف الخسارة عند حدها، فترك المكائن جانباً، ورجع إلى آلاته القديمة، وصار يصم آذانه عن كل ما يقال عن الزراعة الحديثة!

وهكذا، إن تقصير الخبر الزراعي في بحث القضية من جميع وجوها المختلفة، وعدم تفكيره في الأحوال المحلية؛ أدى إلى أضرار عديدة، فإنه أوقع بصاحب المزرعة خسائر فادحة، وفضلاً عن ذلك أساء إلى سمعة الزراعة الحديثة، وصار سبباً لتأخر الإصلاح الزراعي في تلك الجهات سنوات طويلة؛ فقد استمرت الزراعة هناك تعتمد على الآلات القديمة، إلى أن يأتي أناس يجمعون بين العلم النظري وبين التفكير العملي؛ فيجلبون مكائن صغيرة متناسبة مع قوة الخيول الموجودة، وإن كانت دون ماكينات المفتش بكثير، من حيث الرقي والكمال والحدثة.

إن هذه الملاحظات أثّرت في نفسي تأثيراً عميقاً، وزوّدتني بدرس ثمين استفدت منه طول حياتي في جميع أعمال الإنشائية والإصلاحية استفادة كبيرة جداً. إذا كان عدم الانتباه إلى وجوب «الملاءمة والتكييف» يُولّد نتائج خطيرة إلى هذا الحد، حتى في المكائن المادية البسيطة. وإذا كان عدم التفكير في الأحوال المحلية يؤدي إلى مثل هذه النتائج السيئة، حتى في الأعمال الزراعية العادية؛ فماذا تكون هذه النتائج في الأمور الاجتماعية التي تولّف نوعاً من «المكائن المعنوية» المعقدة إلى أقصى حدود التعقيد؟ وكيف يكون الحال بوجه خاص بالنسبة إلى هذه «المكائن المعنوية الدقيقة»، التي نُسَمّيها عادةً باسم «النظم التعليمية»؟ ماذا تكون النتائج إذا نقلنا هذه النظم من قطر إلى آخر، ومن أمة إلى أخرى، دون تفكير شامل وتبصّر تام؟

أنا لا أرى لزوماً إلى التوسع في هذه القضية في هذا المقام، فلا أود أن أطيل الحديث إليكم بسرر الأمثلة والشواهد التي أستطيع أن أستقيها من حياة التربية والتعليم نفسها. ولذلك أكتفي بتكرار وتأكيّد ما قلته آنفاً: إن الأرقى والأكمل، قلّما يكون الأصلح والأنسب.

هذا، وفي صدد البحث في صلاحية أو عدم صلاحية نُظم التعليم للاقتباس، أود أن ألفت الأنظار إلى أمرين آخرين، لا يقلان أهمية عن الذي شرحتة آنفاً.

أولاً: يجب ألا يغرب عن البال أن النظام التعليمي في أي بلد من بلاد العالم لا يكون «نظاماً قائماً بذاته، يعمل بمفرده، مجرداً عن النظم العائلية والقومية السائدة في البيئة التي ينتسب إليها»، إنما يكون جزءاً من «مجموعة النظم الاجتماعية» الخاصة بتلك البيئة، وهو يعمل معها ويؤثر فيها، ويتأثر منها على الدوام. ونستطيع أن نقول لذلك إن تأثر الناشئة من النظام التعليمي يختلط عادةً مع تأثرها بالنظم العائلية والأدبية والسياسية والاجتماعية التي ترافق النظام المذكور، وتشاركه في التأثير.

فإذا نظرنا إلى النظام التعليمي مجرداً عن سائر النظم التي ترافقه، وحكمنا له أو عليه بالنظر إلى أحوال الشبيبة التي نشأت على ذلك النظام؛ نكون قد انحرفنا عن جادة الحقيقة والصواب انحرافاً كبيراً؛ لأن أحوال الشبيبة لا تكون وليدة النظام التعليمي وحده، بل تكون حصيلة التفاعل الذي يحدث بين هذا النظام، وبين سائر النظم الاجتماعية التي تشاركه في التأثير على الدوام.

ويتبين من ذلك؛ «أن النظام التعليمي» القائم في بلد من البلاد، إذا انتقل إلى بلد آخر — بما أنه ينتقل بمفرده، ويفصل عن سائر النظم التي كانت ترافقه في منشأه الأصلي — لا يمكن أن يعطي نتائج مماثلةً للتي يعطيها في بيئته الأصلية، وهذه النتائج قد تختلف عن تلك اختلافاً كلياً.

هذه حقيقة هامة يجب أن تبقى نُصَب أعيننا عندما نتكلم ونتناقش في تفضيل نُظم التعليم بعضها على بعض.

ثانياً: يجب أن نلاحظ أن نظم التعليم قلماً تكون خاليةً من النواقص والمآخذ، حتى بالنسبة إلى البلاد التي أوجدتها؛ لأن العادات والتقاليد الموروثة من الماضي لا تخلو من التأثير في نظم التعليم، حتى في البلاد التي تكون أشد استرسالاً في التجديد؛ ولذلك نجد أن هذه النظم قلماً تسلم من انتقاد الناقد. وهذه الحالة تبلغ أشدها بوجه خاص في البلاد التي تكون عريقةً في شئون الثقافة والتعليم، وغنيةً بالمعاهد التعليمية التي تتباهى بماضٍ مجيد وعمر طويل.

إن نظرةً سريعةً إلى الانتقادات الكثيرة والشديدة التي يُوجهها رجال الفكر والتربية في تلك البلاد، إلى النظم التعليمية القائمة فيها، تكفي لإظهار هذه الحقيقة إلى العيان. وهذا يزيد الأضرار التي تتولد من «الاقتباس بدون تأمل وتكييف»؛ لأن هذا الاقتباس قد يُؤدّي إلى نقل النواقص التي كان يشكو منها، ويسعى لإزالتها المفكرون في البلاد

التي أنشأت ذلك النظام. وهذه النقائص عندما تنتقل إلى بيئة جديدة؛ قد تصبح أشد ضرراً بكثير مما كانت في بيئتها الأصلية.

وكثيراً ما يكون شأن المقلدين في هذه الأمور، شأن الخياط الصيني المشهور الذي يُضرب به الأمثال؛ يقال إن بحاراً إنجليزياً كان قضي وقتاً طويلاً في البحار النائية، وخلال هذه الأسفار تمرّق بنطلونه، فاضطر أن يُرّقه عدة مرات، إلى أن وصل إلى ميناء صيني، وبحث هناك عن خياط ماهر يستطيع أن يخط له بنطلوناً جديداً، حسب النموذج الذي يحمله. ودلوه على خياط ماهر تعهّد أن يخط له بنطلوناً جديداً خلال بضعة أيام، حسب النموذج تماماً. ذهب البحار إلى حانوت الخياط لاستلام البنطلون في اليوم الذي تم الاتفاق عليه، فوجد أن الخياط كان أجاد التقليد كل الإجابة، وقدم له بنطلوناً طبق الأصل تماماً، بما فيه الرقع أيضاً!

ونحن عندما نقتبس بعض النظم التعليمية بدون تأمل جدّي وتفكير عميق، كثيراً ما نعمل عمل هذا الخياط المشهور، ونقلد تلك النظم، مع كل ما فيها من عيوب! ومما يجب ألا يغرب عن البال أن أمثال هذه العيوب قد تكون مصحوبةً في منبت النظام الأصلي، ببعض العوامل التي تُخفّف وطأتها وتلافي أضرارها. ولكنها في بيئتها الجديدة تبقى محرومةً من كل هذه العوامل المخففة؛ فتزداد عيباً على عيب.

أظن أن كل ما ذكرته آنفاً يبرهن لنا برهنةً قطعيةً على أنه لا يجوز لنا أن نقتبس أي نظام تعليمي كان، بهيئته الأصلية، بل يجب علينا أن نضع لأنفسنا نظاماً تعليمياً خاصاً، مستنيرين في ذلك بتجارب جميع الأمم التي سبقتنا في مضمار التقدم والرقي، دون أن نرتبط بنظام إحدى تلك الأمم على وجه الانحصار. ولأجل أن ننجح في هذا العمل يجب أن نوسّع آفاق أبحاثنا إلى أقصى حدود الإمكان؛ فندرس نظم التعليم القائمة في مختلف أقطار العالم المتمدّين، ونتتبع تطوّر هذه النظم، ونطلّع على تفاصيل الأطوار التي اجتازتها قبل أن تصل إلى حالتها الحاضرة، وأن نحيط علماً بما يقال فيها إن كان لها أو كان عليها، في البلاد التي أوجدتها من جهة، وفي سائر البلاد من جهة أخرى.

وبهذه الصورة، وبهذه الصورة وحدها، نستطيع أن نضع لأنفسنا نظاماً تعليمياً خاصاً بنا، يأتي موافقاً لحاجاتنا من جهة، ول مقتضيات فن التربية والتعليم من جهة أخرى.

هذا ما أردت أن أفعله عند تقرير سياسة التعليم في سوريا، وهذا ما أود أن يفعله كل من يُعنى بتنظيم شئون التربية والتعليم عنايةً جديةً في سوريا، وفي سائر البلاد العربية.

بعد هذه الإيضاحات العامة، أود أن أنتقل إلى بعض التفاصيل، وأستعرض أهم المبادئ التي أقرّها، وأهم التغييرات التي أجراها قانون المعارف العام الجديد. لا شك في أن أهم هذه المبادئ وهذه التغييرات، هو حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية.

أنا أعرف أن هذا المبدأ صادف معارضةً شديدةً ومقاومةً عنيفةً من بعض البيئات، لقد ظن المعارضون أن هذه الحركة ارتجاعية تبعد البلاد عن الغرب، وتعزلها عن الحضارة الغربية، وتؤدي إلى انحطاط مستوى الثقافة فيها. وقد حاول هؤلاء أن يبرهنوا على صحة مزاعمهم هذه بالتكلم عن أهمية اللغات الأجنبية، وعن ضرورة الاتصال بالثقافات الغربية. ولكن هذه المزاعم لا تقوم على أيّ أساس صحيح؛ لأن حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية، لا يعني إهمال هذه اللغات في سائر مراحل التعليم. فالبحث عن أهمية اللغات الأجنبية لا يبرهن على أي شيء كان في هذا الموضوع.

إننا لا ندرس في المدارس الابتدائية علم الاقتصاد مثلاً، فهل يعني ذلك أننا لا نقدر أهمية هذا العلم، وأننا نريد أن نحرم البلاد من فوائد علم الاقتصاد؟ وكذلك لا ندرس فن الجراحة في المدارس الثانوية، فهل يعني ذلك أننا لا نقدر أهمية هذا الفن، ونضع بيننا وبينه سداً منيعاً؟

إن كل مادة تُدرّس في المدارس لغاية خاصة، وفي الصفوف التي تستطيع أن تحقق تلك الغاية. وعندما نبحث في الموقع الذي يجب أن نعطيه لكل مادة من المواد، ولكل علم من العلوم في مناهج الدراسة، يجب علينا أن نتساءل أولاً؛ ما هي الغاية المتوخاة من تدريس ذلك العلم وتلك المادة؟ وثانياً؛ متى — في أية مرحلة من مراحل التعليم، وفي أية سنة من سني الدراسة — يجب تدريس ذلك العلم وتلك المادة، لتحقيق الغاية المذكورة؟ وعندما نريد أن نقرر الموقع الذي يجب أن نخصصه لتعليم اللغات الأجنبية في مناهج الدراسة، يترتب علينا أن نسير على خطة مماثلة لذلك، فنسأل أولاً؛ ما هي الغاية من تعليم اللغات المذكورة؟ ونفكر بعد ذلك فيما إذا كانت الغاية المذكورة تستوجب تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية.

إن تعليم لغة من اللغات الأجنبية يهدف إلى غايتين أساسيتين:

أولاً: غاية عملية. وهي الفوائد المباشرة التي تحصل من جرّاء استعمال اللغة الأجنبية في المعاملات المختلفة، تكلماً أو كتابة.

ثانيًا: غاية ثقافية. وهي الفوائد التي تحصل من تعلُّم اللغة المذكورة، عن طريق توسيع المدارك من جهة، والاستفادة من الكتب الأدبية والعلمية المكتوبة بتلك اللغة من جهة أخرى.

ومن البديهي أن الغاية الأولى تتطلب تدريس اللغات الأجنبية في المدارس التجارية، والغاية الثانية تتطلب تدريس تلك اللغات في المدارس الثانوية، ولكن لا الغاية الأولى ولا الغاية الثانية تستلزم تدريس اللغات الأجنبية في مدارس المرحلة الأولى من التعليم. وذلك لأن هذه المدارس تؤسّس لأجل تعليم جميع أبناء الشعب، ولهذا فإنها تحصر أعمالها وتدرّساتها بالأمر التي يحتاج إليها جميع الناس، والتي لا يستغني عنها أحد، مهما كانت المهنة التي سيمارسها فيما بعد.

ومن الأمور البديهية أن اللغات الأجنبية لا تدخل في نطاق هذه الأمور؛ إنها لم تكن من الأمور التي يحتاج إليها جميع أفراد الشعب، والتي لا يستغني عنها أحد. ولهذا السبب يجب أن تبقى خارجة عن تدرّسات مدارس المرحلة الأولى من التعليم.

هذه حقيقة ناصعة يعترف بها جميع رجال التربية في جميع أنحاء العالم المتمدين. فإننا إذا استعرضنا مناهج الدراسة الابتدائية الموضوعة في مختلف البلاد الأوروبية، نجد أنها تُقدّر هذه الحقيقة حق قدرها، فلا تُدخل في هذه المناهج لغةً غير اللغة القومية. ولا تشذ الدول عن هذه القاعدة العامة، ولا تُدرّس في مدارس المرحلة الأولى من التعليم لغةً ثانية، إلا في بعض الأحوال الخاصة، وذلك لاعتبارات سياسية محضة.

إن الاعتبارات السياسية تعمل عملها في هذا الشأن في البلاد التي تتعدد وتتشابك فيها اللغات البيئية، تشابكًا يُضطر الحكومة إلى تقرير لغتين رسميتين. ولا أراني في حاجة إلى القول إنه في تلك البلاد تصبح «معرفة اللغة الثانية» ضرورةً لجميع المواطنين، فتدخل لهذا السبب في مناهج الدراسة الابتدائية.

ونستطيع أن نضيف إلى هذه الأحوال الخاصة قضايا «التعليم في المستعمرات» بالنسبة إلى الدول المستعمرة أيضًا؛ وذلك لأن هناك تتغلب مصالح الدولة المستعمرة على كل شيء، وتُعتبر لغة الدولة المذكورة اللغة الرسمية في البلاد، ولا تؤسّس المدارس إلا لغرض تنشئة «العمال والموظفين» الذين تحتاج إليهم مصالح حكومة الاستعمار ومرافقها، ومتاجر المستعمرين ومعاملهم، ولذلك يُعتبر «تعليم اللغة الأوروبية الرسمية» الهدف الرئيسي للمدارس، فلا يُلتفت لا إلى مصالح الأهليين، ولا إلى مبادئ التربية والتعليم.

وإذا استثنينا أمثال هذه الأحوال الشاذة الناتجة عن الاعتبارات السياسية كما قلنا، نستطيع أن نؤكد أن مدارس المرحلة الأولى من التعليم لا تُدرّس لغةً غير اللغة القومية بوجه عام.

هذه هي أولى الملاحظات التي حملتني على حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية في هذه البلاد.

وأرجو أن تلاحظوا بأنني قلت «أولى الملاحظات»، ولم أقل «أهم الملاحظات»؛ لأنني لم أقدم على حذف اللغات الأجنبية من المدارس الابتدائية لاعتقادي بأنها «ليست ضروريةً في تلك المرحلة من التعليم» فحسب، بل لاعتقادي في الوقت نفسه بأن «تعليم اللغات الأجنبية في المرحلة الأولى من التعليم لا يخلو من الضرر» أيضاً.

لأن تعليم لغة أجنبية لتلاميذ لم يتقنوا بعد لغتهم القومية، لا يتفق مع قواعد التربية الصحيحة، وينافي بمبادئ التربية القومية السليمة؛ إذ من المعلوم أن «تجزئة المشاكل ومعالجتها واحدةً بعد أخرى» يُعتبر من أوليات قواعد التربية والتعليم. ولا حاجة إلى البرهنة على أن تعليم التلاميذ الصغار قواعد لغتين مختلفتين في وقت واحد، يخالف هذه القاعدة الهامة مخالفةً كبيرة. وهو يشوّش أذهان التلاميذ ويرهق عقولهم، ويعيق نموهم الفكري من جرّاء هذا التشويش والإرهاق.

هذه حقيقة ثابتة من الأبحاث والتجارب التي قام بها عدد غير قليل من رجال التربية وعلماء النفس في مختلف البلاد الأوروبية.

أنا لا أرى مجالاً لشرح هذه الأبحاث والتجارب في هذا المقام؛ ولذلك أكتفي بذكر القرار الذي اتخذته إدارة المعارف في مقاطعة جنيف في سويسرا في هذا الصدد؛ إنها درست المشاكل التي تنتج من تعليم الأطفال الصغار لغتين مختلفتين في وقت واحد، واستعرضت التجارب والأبحاث التي أجريت في هذا السبيل؛ فقررت في الأخير ألا تُدرّس لغةً ثانيةً قبل السنة السادسة من الدراسة الابتدائية.

ولكي نقدر أهمية هذا القرار حق قدره، يجب ألا ننسى أن مدينة جنيف من أشهر المدن العالمية التي تزدهم فيها الأجناس، ويجتمع فيها الأجانب. كما يجب أن نتذكر أن مقاطعة جنيف تنتسب إلى الاتحاد السويسري الذي يعتبر اللغات الفرنسية والألمانية والإيطالية «رسمية»، في وقت واحد وعلى حدٍّ سواء.

نعم أيها السادة، حتى في تلك المدينة لا يبدؤون تعليم اللغة الثانية إلا في السنة السادسة من الدراسة.

وفضلاً عن ذلك كله، أرى أن ألفت الأنظار إلى أمر آخر، فأقول؛ إن الأضرار التي تنتج من تعليم التلاميذ الصغار لغتين في وقت واحد، تكتسب خطورة خاصة بالنسبة إلى أولاد الناطقين بالضاد، وذلك لعدة أسباب:

أولاً: إن اللغة العربية كثيرة التعقيد في حد ذاتها، والخط العربي كثير المشاكل في حد ذاته؛ ولذلك لا مجال للشك في أن تعلم قواعد هذه اللغة وهذا الخط، يتطلب من أطفال العرب جهداً ذهنياً أكبر بكثير من الذي تتطلبه سائر اللغات والخطوط الأوروبية.

ثانياً: إن الفروق الموجودة بين اللغة العربية وبين اللغات الأوروبية التي يراد تدريسها في المدارس العربية، أكبر بكثير من الفروق الموجودة بين مختلف اللغات الأوروبية.

ثالثاً: إن الطفل العربي يُضطر إلى تعلم اللغة الفصحى في المدرسة. ومن المعلوم أن الفروق القائمة بين اللغات الدارجة وبين اللغة الفصحى، لم تكن من الفروق الضئيلة. وهذا أيضاً يُكَلِّف التلميذ العربي جهوداً تفوق الجهود التي يتكلفتها أمثاله الأوروبيون.

ولهذه الأسباب كلها نستطيع أن نوكد أن الأضرار التي تنتج من تعليم لغة أجنبية في مدرسة ابتدائية عربية، تكون أكثر وأعظم من الأضرار التي تنتج من أمثال ذلك في البلاد الأوروبية.

إنني لم أقترح حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية السورية، إلا بعد ملاحظة جميع هذه الحقائق، وبعد درُس القضية من جميع هذه الوجوه المختلفة. أنا أعرف أن الذين لا يزالون يتمسكون بمبدأ تعليم لغة أجنبية في المدارس الابتدائية يقولون: «إن حاجتنا إلى اللغات الأجنبية أكبر من حاجة الأوروبيين لها».

ولكنني أقول رداً على هذه الملاحظة: إن هذه الحاجة يجب أن تؤخذ بنظر الاعتبار في مدارس المرحلة الثانية من التعليم، لا في مدارس المرحلة الأولى. إن هذه الحاجة تستوجب الاعتناء باللغات الأجنبية في المدارس الثانوية، والمدارس المهنية، والمعاهد العالية، ولكنها لا تُبَرِّق تعليم اللغات الأجنبية في المدارس الابتدائية.

وأنا لم أهمل هذه القضية أبداً؛ إذ إنني وضعت في قانون المعارف العام مادة تُحوّل وزارة المعارف فتح صفوف خاصة لتعليم اللغات الأجنبية، مع بعض المواد الأخرى لمن يرغب فيها ويحتاج إليها بعد الانتهاء من الدراسة الابتدائية، وذلك في المدن التي تكثر فيها المعاملات التجارية. كما أنني بيّنت في تقريرتي وجوب الاعتناء باللغات الأجنبية في المعاهد العالية، حتى إنني صرّحت بأنه يجب على المعاهد المذكورة ألا تمنح شهادة التخرج لأيّ

كان ما لم تتأكد من أنه يتقن لغة أوروبية إلى درجة تُمكنه من مطالعة الكتب والمجلات المطبوعة باللغة المذكورة، مطالعةً مقرونةً بالاستفادة التامة.

ولهذه الأسباب كلها، أنا لا أتردد في القول بأن حذف اللغات الأجنبية من مناهج الدراسة الابتدائية، كان من أهم الإصلاحات التي حققها قانون المعارف الجديد.

ولا أشك في أنه يحق لسوريا أن تتباهى بهذه الخطوة الإصلاحية الهامة التي سبقت بها جميع الأقطار العربية في هذا المضمار.

٣

وبعد هذه التفاصيل المتعلقة بقضية حذف اللغات الأجنبية من مناهج المدارس الابتدائية، أنتقل إلى شرح أهم التغييرات والإصلاحات التي تناولت التعليم الثانوي.

إن محور هذه التغييرات والإصلاحات هو تنقيص مدة الدراسة الثانوية، وجعلها ست سنوات عوضاً عن سبع.

إن هذه التدابير أثارت حفيظة واضعي النظام القديم ودعائه، وحملهم على انتقاد اقتراحاتي بشدة متناهية، ولذلك أرى من الضروري أن أوضح الملاحظات والأسباب التي دفعتني إلى اقتراح هذا الإصلاح.

من المعلوم أن مدة الدراسة الثانوية في سوريا كانت — حسب الخطط الموضوعة في عهد الانتداب — سبع سنوات، بعد دراسة ابتدائية مدتها خمس سنوات. في حين أن هذه المدة هي في مصر والعراق خمس سنوات بعد دراسة ابتدائية مدتها ست سنوات، وفي تركيا ست سنوات، بعد دراسة ابتدائية مدتها خمس سنوات. وإذا جمعنا سني الدراستين الابتدائية والثانوية معاً؛ وجدنا أن الدراسة الثانوية تتم بعد بدء الدراسة في إحدى عشرة سنة، في كلٍّ من مصر والعراق وتركيا. وإذا استعرضنا المدة المقررة لذلك في مختلف البلاد الأوروبية، وجدنا أنها تنحصر أيضاً في إحدى عشرة سنةً في كثير من البلاد مثل؛ إسبانيا ورومانيا والدنمارك والبرازيل.

ومع كل ذلك نجد أن هذه الدراسة تستغرق اثنتي عشرة سنةً في كل من سوريا ولبنان.

لماذا؟ هل من سبب مبرر لجعل مدة الدراسة الثانوية في سوريا، أطول مما هي في مصر وتركيا ورومانيا وإسبانيا مثلاً؟

أنا، بعد التفكير في الأمر ملياً، توصلت إلى الحكم بأنه لا داعي إلى ذلك مطلقاً.

وللبرهنة على ذلك أتساءل أولاً؛ لماذا صارت مدة الدراسة الثانوية في سوريا سبع سنوات؟

إن جواب هذا السؤال بسيط وجليّ تماماً؛ لأن مدة الدراسة الثانوية في فرنسا سبع سنوات!

فإننا مهما توسّعنا في الدرس، ومهما تعمّقنا في البحث، لا نستطيع أن نجد جواباً على السؤال الآنف الذكر غير هذا الجواب.

كنت قلت في بداية حديثي هذا؛ إن سياسة الانتداب وضعت نُظم المعارف في سوريا تحت سيطرة النظم الفرنسية، وجعلتها خاضعةً لتلك النظم.

وعليّ أن أتمّم ذلك القول الآن، قائلاً؛ إن هذه السيطرة وصلت إلى أقصى مراتبها، وتجلّت بأجلى مظاهرها، في الأمور المتعلقة بالتعليم الثانوي بوجه خاص.

فإن نُظم الدراسة الثانوية في سوريا خضعت للنظم الفرنسية خضوعاً مطلقاً، وقُلِّدتها تقليدًا أعمى، دون أن تترك أي مجال للتبصّر والتكيّف أبداً.

إن نظرةً واحدةً إلى تشكيلات المدارس الثانوية، تكفي للبرهنة على ذلك برهنةً قاطعة.

إن تقسيم السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية إلى صُفَي «الفلسفة» و«الرياضيات»، وتقسيم امتحانات البكالوريا التي تنهي هذه الدراسة إلى قسمين، على أن يجري القسم الأول منها قبل السنة المذكورة، والقسم الثاني منها بعد السنة المذكورة. كل ذلك من الأمور التي يختص بها نظام التعليم الفرنسي وحده، والتي لا مثيل لها في أي بلد من بلاد العالم، باستثناء المستعمرات الفرنسية، وسوريا ولبنان.

وإذا أردتم المزيد من البرهان على هذا التقليد الأعمى الذي ساد على نظام التعليم الثانوي بوجه خاص، فإنني ألفت أنظاركم إلى كيفية تسمية الصفوف الثانوية، حسب النظام الموضوع في عهد الانتداب؛ فإن هذه التسمية تسير على خطةٍ مخالفة لما هو معتاد ومألوف في بلادنا مخالفةً كلية؛ لأن السنة الأولى من الدراسة الثانوية تُسمّى باسم «الصف السادس»، والسنة الثانية باسم «الصف الخامس». وهكذا كلما صعد الطالب صفّاً في سُلّم الدراسة، تدهقر مرتبةً في سُلّم الأعداد، إلى أن يصل في السنة السادسة من الدراسة الثانوية إلى الصف الأول، فيتقدم إلى امتحان القسم الأول من البكالوريا!

والأغرب من ذلك أن هذه الخطة تختص بالدراسة الثانوية وحدها، فلا تشمل لا الدراسة الابتدائية التي تسبقها، ولا الدراسة العالية التي تعقبها؛ لأن التلميذ يبدأ في المدرسة الابتدائية من الصف الأول، ثم يتدرج من هذا الصف إلى الثاني فالثالث فالرابع،

حسب ترتيب الأرقام المؤلف، إلى أن ينتهي من الدراسة الابتدائية ويبدأ الدراسة الثانوية، ولكنه يجد نفسه هناك أمام نظام تسمية جديدة، يخالف ما كان اعتاده مخالفة تامة؛ فيبدأ من الصف السادس، ثم يسير متقهقراً حتى الأول، ثم يدخل السنة الأخيرة من الدراسة الثانوية التي تبقى خارجة عن سلسلة الأرقام. غير أنه إذا واصل الدراسة في معهد عال؛ عاد إلى النظام الطبيعي المؤلف، وبدأ من الصف الأول، ثم انتقل منه إلى الثاني فالثالث.

هل يستطيع أحد أن يتصور خطأً أغرب وأسخف من هذه الخطة؟ وهل يحق لأحد أن يطلب دليلاً أقوى وأقطع من هذه الخطة السخيفة، على أن «تقليد النظم الفرنسية» في أمور المدارس الثانوية، كان من نوع «التقليد الأعمى» المجرد من كل «تفكير وتكييف»؟

إن التقليد الأعمى مضر في كل الأحوال، غير أن أضرار هذا النوع من التقليد تزداد وتتضاعف بوجه خاص في مثل هذه الأحوال؛ لأن نظم الدراسة الثانوية الفرنسية من أشد نظم العالم تمسكاً بالتقاليد القديمة، وأكثرها اتصالاً بالخصائص القومية، وهي لذلك أقلها «صلاحية» للاقتباس والتقليد.

إن نظرةً فاحصةً إلى خصائص التعليم الثانوي في فرنسا تكفي لإظهار هذه الحقيقة إلى العيان:

إن نظام التعليم الثانوي الفرنسي يمتاز باهتمامه الكبير باللغتين الميتين اليونانية واللاتينية، وبتمسكه الشديد بما يُعرَف باسم «التعليم الكلاسيكي».

لقد اعتاد الفرنسيون منذ قرون عديدة على اعتبار اللغتين المذكورتين من «المعارف الضرورية» لإجادة الإنشاء باللغة الفرنسية، وفهم الأدب الفرنسي من جهة، ولتثقيف العقول وتوسيع المدارك من جهة، واعتقدوا بأن الترجمة من هاتين اللغتين إلى الفرنسية، ومن الفرنسية إلى هاتين اللغتين، هي «أفضل وأفعل الرياضات الذهنية» التي تساعد على تكوين «الإنسان المثقف الحقيقي». وهم تحت تأثير هذا الاعتقاد خصّصوا وقتاً طويلاً لتعليم اللاتينية واليونانية، بجانب تعليم اللغة الفرنسية والعلوم العصرية من جهة، واللغات الأوروبية الحية من جهة أخرى.

أنا لا أود أن أبحث فيما إذا كان أنصار التعليم الكلاسيكي محقين أو غير محقين في اعتقادهم هذا، غير أنني أرى من الضروري أن أشير إلى هذا الاعتقاد، وأن ألفت الأنظار إلى أن «التأليف بين تعليم اللغتين المذكورتين، وبين تعليم العلوم العصرية التي لا غنى عنها في الأحوال الحاضرة»، لهو من أهم القضايا التي يسعى لمعالجتها رجال التربية والتعليم

في فرنسا، وأستطيع أن أقول؛ إن كل التغييرات والإصلاحات التي طرأت على نظام التعليم الثانوي هناك منذ نصف قرن، حامت حول هذه القضية الأساسية بوجه عام. ولكي ندرك أهمية المكانة التي يشغلها «تعليم اللغات الميثة» في النظام الفرنسي، يجدر بنا أن نحسب مجموع الساعات المخصصة «لتعليم اللاتينية واليونانية»، خلال الدراسة الثانوية الكلاسيكية؛ إن هذا المجموع يتجاوز «مجموع ساعات الدراسة» خلال سنة دراسية كاملة، ونصف سنة دراسية!

ونستطيع أن نقول لذلك؛ إن سنةً ونصف سنة من السنوات السبع المخصصة للتعليم الثانوي في فرنسا، تُصَرَف في سبيل تعليم اللغتين المذكورتين.

وذلك يعني أن المدارس الثانوية الفرنسية لو عدلت عن تعليم اللغتين المذكورتين لاستطاعت أن تُتم تعليم كل ما بقي من مواد المنهاج؛ من أدب فرنسي، ولغة أوروبية حية، وعلوم اجتماعية وطبيعية ورياضية. خلال خمس سنوات ونصف سنة فقط.

في الواقع إن التعليم الكلاسيكي لم يبقَ المسيطر المطلق على التعليم الثانوي في فرنسا؛ فقد اضطرَّ القوم منذ أواخر القرن التاسع عشر إلى إحداث فروع عديدة في المدارس الثانوية، ونظَّموا مناهج البعض من هذه الفروع على أساس الاكتفاء بلغة ميثة واحدة، ومناهج البعض الآخر على أساس الاستغناء عن اللغات الميثة، ومع هذا كله بقي «التعليم الكلاسيكي» — الذي يهتم باللاتينية واليونانية في وقت واحد — محتفظاً بمكانته العالية بين الناس، وهو لا يزال يُعتبر بين العائلات من لوازم «الأرستقراطية الفكرية»، ولا يزال يقوم مقام «المحور الأساسي»، و«الموجَّه الأصلي» في التعليم الثانوي.

وكان قد اقترح البعض ممن يدعون إلى التعليم العصري الحديث تنقيص مدة الدراسة الثانوية في هذا الفرع، غير أن هذا الاقتراح لم ينل استحسان رجال التربية والتعليم لملاحظتين أساسيتين:

قالوا أولاً: إن تنقيص مدة الدراسة الثانوية في الفرع العصري وحده، يُقلِّل من شأن هذا الفرع في نظر الناس، ويوهمهم بأنه أقل منزلةً وقيمةً من الفرع الكلاسيكي، وهذا مما يجب تجنُّبه على كل حال.

وقالوا ثانياً: إن تنقيص مدة الدراسة في أحد الفروع يغري الطلاب بالانتساب إليه، ويقلل الرغبة في التعليم الكلاسيكي القديم.

ولذلك كله نستطيع أن نؤكد أن مدة الدراسة الثانوية في فرنسا بقيت سبع سنوات بسبب تطلّبات التعليم الكلاسيكي، الذي يفرض تعليم اللغتين اللاتينية واليونانية، علاوةً على سائر مواد الدراسة الثانوية.

إن الحقائق التي ذكرتها الآن لا تترك مجالاً للشك في الجواب الذي يجب أن يعطى على السؤال الذي كنت رسمته آنفاً؛ هل من داعٍ لجعل مدة الدراسة الثانوية في سوريا أطول من ست سنوات؟

بما أننا لا نحتاج إلى تخصيص وقتٍ ما لتدريس اللاتينية واليونانية، نستطيع أن نقول؛ إن ست سنوات تكفي بالغاً ما بلغ الأمر لإتمام الدراسة الثانوية، حتى ولو سرنا على المناهج الفرنسية نفسها.

وأظن أن هذه الملاحظة وحدها تكفي للبرهنة على أنه لا مبرر منطقي أبداً للتمسك بنظام السبع سنوات المعتاد في فرنسا، والمفروض على سوريا في عهد الانتداب.

وفضلاً عن ذلك يجب أن نلاحظ أن المناهج الفرنسية مشهورة في حد ذاتها بكثرة المعلومات التي تُلقِيها على الطلاب، كما أنها معروفة بالتوسع في التعليم الثانوي، إلى حد إدخال بعض «العلوم والمباحث» التي تُترك عادةً إلى المدارس العالية في سائر البلاد الأوروبية والأمريكية. ولا حاجة إلى القول إنه يجب علينا أن نُجرّد مناهج الدراسة الثانوية من أمثال هذه المباحث والمعلومات، ولا شك في أن هذا أيضاً يؤيد النتيجة التي كنا وصلنا إليها آنفاً، ويبرهن على كفاية الست سنوات لإتمام الدراسة الثانوية، وفقاً لما يُقصد من هذه الدراسة في معظم البلاد الأوروبية والأمريكية.

لقد تكلمت خلال حديثي هذا على نظام التعليم الثانوي الفرنسي في حد ذاته، وقلت إنه شديد التمسك بالتقاليد القديمة، كما قلت إن مناهجه مشحونة بمعلومات غير مفيدة، وقلت أخيراً إن هذه المناهج تتضمن بعض الأبحاث التي تُترك في سائر البلاد إلى الدراسات العالية.

وأرى من واجبي أن أُصرّح الآن أن كل ذلك لم يكن من الآراء الخاصة التي أقول بها أنا وحدي، بل هي من الآراء التي يقول بها عدد كبير من رجال الفكر والتربية في فرنسا نفسها.

أنا لا أود أن أطيل هذا الحديث بذكر الأسماء والشواهد الكثيرة، وأكتفي بنقل بعض الآراء التي أبدأها «إميل دوركهايم» في هذه المواضيع.

من المعلوم أن الموماً إليه يُعتبر من أساطين الفكر في فرنسا، إنه أسّس مدرسةً خاصةً في علم الاجتماع، وكان في الوقت نفسه أستاذاً للتربية، وامتاز بوجه خاص في أبحاثه التربوية

المستندة إلى النظرات الاجتماعية، وقد نشر دوركهائم كتابًا يقع في مجلدين عن «تطور مذاهب التربية في فرنسا».

ومما قاله في كتابه هذا: «إن التعليم الثانوي في فرنسا يجتاز منذ قرن أزمة خطيرة، لم تصل إلى منتهاها بعد. كل الناس يشعرون الآن بأن هذا التعليم لا يمكن أن يبقى كما هو، ولكنهم لا يدركون ماذا سيكون، وماذا يجب أن يكون. وهذا هو السبب في توالي المحاولات الإصلاحية التي تقوم من وقت إلى آخر، والتي تارة تَمُّم بعضها بعضًا، وطورًا يناقض بعضها البعض.»

ومما قاله دوركهائم في محل آخر من كتابه المذكور: «إن التعليم الثانوي في فرنسا مغمور بجو من البلبلة، وهو حائر بين ماضٍ أشرف على الموت، وبين مستقبل لم يتعيَّن بعد؛ ولذلك لم يُعَدَّ يُظهر هذا التعليم آثار الحيوية التي كان يتمتع بها قبلاً.»
«إن الإيمان القديم بفضائل الآداب الكلاسيكية قد تززع بصورة نهائية.»
«إن الإيمان القديم قد زال، ولكنه لم يتكوَّن بعدُ إيمان جديد يقوم مقام ذلك الإيمان القديم.»

ومن الأمور التي لاحظها دوركهائم بحق، ولفت إليها الأنظار باهتمام:
«إن أهم القوى الفكرية في فرنسا تكوَّنت في معاهد التعليم الثانوي، التي كانت تُعرَف باسم ال College منذ القرنين الرابع عشر والخامس عشر.»

«ومن الأمور الغريبة الخاصة بفرنسا وحدها، أن التعليم الثانوي قد ابتلع كل حياة التعليم في البلاد، طوال قسم كبير من التاريخ القومي؛ لأن التعليم العالي بعد أن أوجد التعليم الثانوي؛ تضاعف بسرعة، ولم يُعَدَّ إلى الحياة إلا بعد حرب السبعين. وأما التعليم الابتدائي، فلم يلعب دورًا هامًا إلا في وقت متأخر جدًّا؛ ولهذا السبب ظل التعليم الثانوي يشغل المسرح بأجمعه، خلال قسم كبير من حياة فرنسا الفكرية.»

وهنا أرى من المفيد أن أنقل كلمات دوركهائم بحروفها: «لقد لعب التعليم الثانوي في مجموع الحياة الاجتماعية في فرنسا دورًا خارجًا للعادة، وخارجًا عن المألوف، وهذه حالة خاصة ببلادنا، لا نجد ما يماثلها في أي بلد من بلاد العالم.»

وأظن أن هذه الكلمات تُفسِّر لنا بوضوح؛ لماذا تتوسع المدارس الثانوية الفرنسية في مناهجها كل هذا التوسع، مخالفةً بذلك جميع بلاد العالم تقريبًا؟

وبعد إظهار هذه الحقائق الهامة، أفلا يحق لي أن أسأل؛ كيف يجوز لسوريا أن تقتدي بفرنسا في هذا الأمر؟

كيف يجوز لها أن تبقى متمسكةً بالنظام الفرنسي في شئون الدراسة الثانوية، بعد أن تعرف أنه نظام شاذ، ناتج عن عوامل تاريخية شاذة؟

هذا ويجب عليّ أن أصرّح في هذا المقام — منعا لكل أنواع سوء التفاهم — بأنني لست من الذين يُنكرون فوائد التعليم في التثقيف، أنا لست ممن يقولون «لا لزوم لتعليم شيء لا فائدة منه فائدةً مباشرة». غير أنني لست في الوقت نفسه من الذين يتوهمون أن التعليم المجرد يضمن التثقيف، أو أن زيادة المعلومات تؤدي إلى توسيع المدارك على كل حال. بل إنني من الذين يقولون إن التعليم يساعد التثقيف والتربية الفكرية، ضمن شروط معينة وإلى حدٍّ معين. ولهذا السبب أعتقد أن التعليم الذي لا يستجمع هذه الشروط، ويتعدى هذه الحدود، يكون مضيعةً للأوقات والجهود. وأرى أن قليلاً من المعلومات التي تُكتسب بأساليب تربوية سليمة، تكون أكثر فائدةً للتربية العقلية من المعلومات الكثيرة التي تُحشد في الأذهان، بدون تفكير ولا حساب.

ولهذه الأسباب كلها أعتقد أن إرجاع مدة الدراسة الثانوية إلى ست سنوات خطة حكيمة تماماً. إن هذه الخطة تُوفّر على الطلاب سنةً كاملة، دون أن تُعرّضهم إلى خسارة شيء من التربية الفكرية التي يحتاجون إليها، أو شيء من المعلومات الهامة التي يفتقرون إليها، نظراً لما هو متعارف ومألوف في سائر أنحاء العالم.

وأعتقد اعتقاداً جازماً أن مدة الدراسة الثانوية ستبقى في هذه البلاد ست سنوات في المستقبل أيضاً.

وأظن ظناً قوياً بأن كلاً من مصر والعراق أيضاً، ستجعل مدة الدراسة الثانوية ست سنوات في المستقبل القريب أو البعيد؛ وستصبح بذلك مدة التعليم الثانوي موحدةً في جميع الأقطار العربية.

وبهذه المناسبة أود أن أعود قليلاً إلى الدراسة الابتدائية، وأقول؛ أعتقد أن سوريا ستُقدّم بعد مدة من الزمن على تزييد مدة الدراسة الابتدائية، فستجعلها ست سنوات عوضاً عن خمس.

أقول ذلك وأنا أعرف أن البعض سيحاولون اتخاذ قولي هذا حجةً عليّ وسيقولون؛ لماذا أقدمت على تنقيص مدة الدراسة الثانوية، ما دمت تقول بوجوب تزييد مدة الدراسة الابتدائية؟ أما كان من الأجدر أن تُترك الأمور على ما كانت عليها، ما دمت تقول إن مجموع سني الدراسة الابتدائية والثانوية سيكون في المستقبل اثنتي عشرة سنة، كما كان قبل الإصلاحات التي اقترحتها؟

غير أنني لا أُسلمُ بوجاهة هذه الملاحظات أبداً؛ لأن لكل مرحلة من مراحل التعليم مهمة خاصة بها، يجب أن تبقى نُصبُ الأُعين على الدوام. والتنظيم العلمي المعقول يستوجب إعطاء كل مرحلة من مراحل التعليم ما تستحقها من السنين، بقطع النظر عن طول أو قصر السنين المخصصة للمرحلة التي تليها.

ومن المعلوم أن التعليم الابتدائي يهدف إلى تنشئة جميع أطفال الوطن، سواء أكانوا ممن سيواصلون الدراسة، أم ممن سينقطعون عنها. وسواء أكانوا ممن سيلتحقون بالمدارس الثانوية، أو ممن سينتسبون إلى المدارس المهنية.

ولهذه الأسباب أستطيع أن أؤكد أن تنقيص مدة الدراسة الثانوية شيء، وتزويد مدة الدراسة الابتدائية شيء آخر، واعتقادي بضرورة تزويد مدة الدراسة الابتدائية في المستقبل، لا يناقض قط اعتقادي بضرورة تنقيص الدراسة الثانوية في الحال.

لقد توسعت في شرح هذه القضايا توسُّعاً كبيراً؛ لأنها كانت هدفاً لهجمات عنيفة ودعايات واسعة، قام بها واضعو النظام القديم، وحاولوا أن يخدعوا بواسطتها بعض الوطنيين الذين لم يتعمقوا في درس الحقائق درساً مجرداً عن الاعتقادات والاعتقادات السابقة.

وبعد شرح هذه القضايا الأساسية، لا أرى لزوماً إلى التكمّل عن سائر الإصلاحات التي تضمّنها قانون المعارف الجديد.

غير أنني أرى من الضروري ألا أختتم حديثي هذا دون أن أشير إلى أهم هذه الإصلاحات بأجمعها.

وعليّ أن أُصرِّح بأن أهم الغايات التي سعى لتحقيقها قانون المعارف الجديد؛ هي رفع الموانع وهدم الحواجز التي كانت أقامتها سياسة الانتداب بين سوريا وبين سائر الأقطار العربية، في ميادين التربية والثقافة.

إن النظم الموضوعة في عهد الانتداب تتضمن كثيراً من الأحكام التي تؤدي إلى «انعزال سوريا عن سائر أقسام العالم العربي» من الوجهة الثقافية.

إن القانون الجديد ألغى جميع هذه الأحكام، ورفع جميع تلك الموانع، وهدم جميع تلك الحواجز، وفضلاً عن ذلك حتمّ على وزارة المعارف أن تُعنى بـ «تقوية الصلات الثقافية بين سوريا وشقيقاتها؛ بُغية تكوين ثقافة موحدة في جميع البلاد العربية».

وأنا أعتقد أن هذا هو أهم الإصلاحات التي حققها القانون الجديد.

أقول ذلك بدون تردّد وبكل تأكيد؛ لأنني من الذين يؤمنون بالوحدة العربية إيماناً عميقاً، ومن الذين يقولون بوجوب العمل من أجلها عملاً متواصلاً دون توانٍ أو تخاذل.

إنني أعتقد اعتقادًا جازمًا بأن الوحدة العربية «ضرورية» لحفظ كيان الشعوب العربية، كما أعتقد أنها «طبيعية» بالنسبة إلى حياة الأمة العربية وتاريخها الطويل، فلا أشك أبدًا في أنها ستتحقق يومًا من الأيام، إن عاجلاً أو آجلاً.

لا أدري فيما إذا كان ما بقي لي من العمر سيسمح لي بإدراك ذلك اليوم.

غير أنني أقول بكل إخلاص: إذا قُدِّر لي أن أدرك اليوم الذي ستتحقق فيه الوحدة العربية، سأعتبر نفسي أسعد الناس جميعًا، وسأنسى كل ما كابته من مشاق وآلام، وسأترك هذه الحياة راضيًا مرتاحًا، كأنني لم أتعب أبدًا، ولم أشعر بذرة من الألم.

العلاقات الثقافية بين البلاد العربية^١

١

نظرة إلى الماضي

كل من يستعرض نظم التعليم المقررة، ومناهج التدريس المتبعة في مختلف الأقطار العربية، يندهش من الفروق الكبيرة التي يلاحظها خلال هذا الاستعراض. لأنه يلاحظ مثلاً أن مدة الدراسة في مختلف مراحل التعليم، تختلف اختلافاً غريباً من قطر إلى قطر:

فإن مدة الدراسة الثانوية تبلغ ٧ سنوات في لبنان، في حين أنها تقتصر على ٦ سنوات في سوريا، و٥ سنوات في مصر والعراق، و٤ سنوات في فلسطين والأردن. وأما مدة الدراسة الابتدائية فهي تبلغ ٧ سنوات في فلسطين والأردن، في حين أنها تقتصر على ٦ سنوات في العراق، و٥ سنوات في سوريا ولبنان. وأما في مصر، فإن تعبير «المدرسة الابتدائية» يطلق على نوع خاص من المدارس التي لا مثيل لها في أي قطر من الأقطار العربية الأخرى؛ لأنها تتألف من ٤ سنوات دراسية، غير أنها لا تقبل من الأطفال إلا من كان قد تعلم القراءة والكتابة ومبادئ الحساب في إحدى رياض الأطفال أو المدارس الأولية.

وهذا الاختلاف الكبير الذي يُلاحظ في مُدد الدراسة، يترافق بطبيعة الحال باختلاف في مواد الدراسة ومناهجها أيضاً، ويذهب اختلاف المناهج إلى مدى بعيد جداً من وجهة تعليم اللغات الأجنبية بوجه خاص؛ لأن اللغة الأجنبية تدخل بين مواد الدراسة الابتدائية

^١ نُشرت في صحيفة التربية بالقاهرة.

اعتباراً من السنة الأولى في لبنان، ومن السنة الرابعة في فلسطين وشرق الأردن، ومن السنة الخامسة في العراق، ولكنها تبقى خارجةً عن نطاق الدراسة الابتدائية في سوريا. وأما في مصر فإنها تُدرس في السنتين الأخيرتين من المدارس التي تُسمّى باسم الابتدائية، وتبقى خارجةً عن مناهج سائر «مدارس المرحلة الأولى» بوجه عام.

وغني عن البيان أن الفروق التي ذكرناها آنفاً — من وجهة عدد سني الدراسة من ناحية، ومن وجهة تدريس اللغة الأجنبية من ناحية أخرى — تؤدي إلى حدوث فروق هامة من سائر الوجوه أيضاً.

ومما تجب ملاحظته في هذا الصدد: أن هذه الفروق الكبيرة، لم تكن وليدة الحاجات التي شعر بها أبناء الأقطار المذكورة من تلقاء أنفسهم، والقرارات التي اتخذوها بعد إمعان النظر في منافع البلاد بمحض إراداتهم، بل هي وليدة الظروف السياسية التي سيطرت على مقدّرات الأقطار العربية المختلفة، وصناعة الأيدي الأجنبية التي وجّهت سياسة التعليم في الأقطار المذكورة طوال سني الاحتلال أو الحماية أو الانتداب.

ونستطيع أن نقول بكل تأكيد إن مرد جميع الفروق التي تُشاهد بين نظم التعليم المتبّعة في مختلف الأقطار العربية، هو اختلاف هذه الظروف السياسية من قطر إلى قطر، منذ عدة عقود من السنين، ولا سيما منذ انتهاء الحرب العالمية الأولى.

ومن المعلوم أن السيطرة السياسية على البلاد العربية، كانت قد آلت إلى الإنجليز في بعض الأقطار، وإلى الفرنسيين في البعض الآخر. كما أن هذه السيطرة كانت طويلة الأمد في بعض الأقطار، وقصيرة الأمد في بعضها، وكانت شديدة الوطأة في بعضها، وكثيرة المرونة في بعضها. وأما الجهود التي بُذلت لمقاومة هذه السيطرة الأجنبية، فكانت جريئة في بعض الأقطار، ومتردة في بعضها؛ فأسفرت عن نتائج سريعة في بعضها، وبطيئة في بعضها. واختلاف هذه الأسباب والظروف السياسية من قطر إلى قطر، هو الذي أدّى إلى تكوين الفروق العظيمة التي أشرنا إليها آنفاً، دون أن يكون لرغبات أهل البلاد، ولحاجات الأقطار ومنافعها الحقيقية أي دخل وتأثير في هذا المضمّن.

لهذا السبب كان من الطبيعي أن تسترعي هذه الفروق أنظار المهتمين بشئون الثقافة والتربية والتعليم في مختلف الأقطار العربية، كلما تكاملت فيها معالم الاستقلال.

وكان من الطبيعي أن ينبري هؤلاء المفكرون إلى البحث عن الوسائل التي تضمن توثيق الصلات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية، وكان من الطبيعي أن تتولد في نفوسهم رغبة قوية لإزالة الفروق المذكورة بصورة تدريجية؛ وذلك بغية الوصول إلى نظم

تعليمية متقاربة ومتماثلة في جميع الأقطار العربية، والانتهاه من ذلك إلى تكوين ثقافة عربية موحدة.

و«المعاهدة الثقافية» التي أقرها مجلس «جامعة الدول العربية» سنة ١٩٤٥م، إنما وُضعت تحت تأثير هذه الرغبة القوية، بُغية تحقيق هذه الغاية السامية.

تتألف «المعاهدة الثقافية» المذكورة من ١٩ مادة، تتفق دول الجامعة العربية بها على «التعاون في جميع «الشئون الثقافية» بجميع الوسائل التي تكفل تقدّم الثقافة، وتخدم غايات الجامعة». وتذكر المعاهدة بين هذه الوسائل والغايات الأمور التالية:

- (أ) تبادل المدرسين والأساتذة.
- (ب) تبادل الطلبة والتلاميذ.
- (ج) تعادل مراحل التعليم وشهاداته.
- (د) تشجيع الرحلات الثقافية والكشفية والرياضية بين البلدان العربية.
- (هـ) إحياء التراث الفكري والفني العربي، والمحافظة عليه ونشره وتيسيره للطلّابين بمختلف الوسائل.
- (و) تنشيط الجهود التي تُبذل لترجمة عيون الكتب الأجنبية القديمة والحديثة، وتنظيم تلك الجهود.
- (ز) تشجيع الإنتاج الفكري في البلاد العربية بمختلف الوسائل؛ كإنشاء معاهد للبحث العلمي والأدبي، وتنظيم مسابقات في التأليف، ووقف جوائز على المتفوقين من رجال العلم والأدب والفن.
- (ح) توحيد المصطلحات العلمية بواسطة المجمع والمؤتمرات واللجان المشتركة.
- (ط) ترقية اللغة العربية والوصول بها إلى تأدية جميع أغراض التفكير والعلم الحديث، وجعلها لغة الدراسة في جميع المواد، في كل مراحل التعليم في البلاد العربية.
- (ي) توثيق الصلات بين دور الكتب والمتاحف العلمية والتاريخية والفنية الموجودة في البلدان العربية.
- (ك) توثيق الصلات وتسهيل التعاون بين العلماء والأدباء ورجال الصحافة والمهن الحرة، وأهل الفن والتمثيل والموسيقى والسينما والإذاعة.
- (ل) تشجيع عقد المؤتمرات الثقافية والعلمية والتعليمية.
- (م) إنشاء متاحف للحضارة والثقافة العربية.
- (ن) إقامة معارض دورية للفنون والمنتجات الأدبية.

(س) إقامة مهرجانات عامة ومدرسية في مختلف البلاد العربية.
(ع) تشجيع إنشاء نوايا عربية ثقافية اجتماعية في جميع البلدان العربية، وعلاوة على ذلك، فقد اتفقت الدول العربية بموجب هذه المعاهدة على:

- أن تُدخل في مناهجها التعليمية من تاريخ البلاد العربية وجغرافيتها وأدبها، ما يكفي لتكوين فكرة واضحة عن حياة هذه البلاد وحضارتها.
- وأن تعمل على تعريف أبنائها بالأحوال الاجتماعية والاقتصادية والثقافية والسياسية في سائر البلاد العربية، بكل الوسائل الممكنة.

وأخيراً قد تضمنت المعاهدة الثقافية مادة متعلقة بتوحيد التشريع، جاء فيها ما يلي:

تتخذ دول الجامعة العربية الوسائل اللازمة للتقريب بين اتجاهاتها التشريعية، وتوحيد ما يمكن توحيد من قوانينها، وإدخال الدراسات القانونية المقارنة للبلاد العربية في برامج معاهدها.

وتسهيلاً لتنفيذ الأحكام التي تضمنتها المعاهدة الثقافية، قد قرر «مجلس جامعة الدول العربية» تأليف «لجنة ثقافية» يشترك فيها ممثلون من جميع الدول العربية، على أن ينضم إليهم من يمثل بعض البلاد غير المستقلة أيضاً. كما قرر إنشاء «إدارة ثقافية» تتولى مهمة تحضير المشاريع وتنفيذ المقررات، بمساعدة «المكتب الدائم» الذي يمثل وزارات معارف الدول العربية بصورة مستمرة.

وقد عقدت «اللجنة الثقافية» المذكورة اجتماعها الأول في ٢٧ فبراير ١٩٤٦م، وكوّنت «الإدارة الثقافية» و«المكتب الدائم» بعد ذلك بمدة وجيزة، وأنجزت منذ ذلك التاريخ عدة أعمال، وهيأت كثيراً من المشاريع.

هذا، ولا يجوز أن يُظن أن المعاهدة الثقافية التي ذكرناها وشرحناها آنفاً قد خرجت إلى عالم الوجود بغتة، بل يجب أن يُعلم العلم اليقين أن هذه المعاهدة كانت «نتيجة طبيعية» لسلسلة طويلة من العوامل والمقدمات التي مهدت لها السبل، ووجهت إليها النفوس. ونستطيع أن نقول بكل تأكيد: إن التفكير في أمر «تكوين ثقافة عربية موحدة»، كان قد بدأ مع بدء النهضة العربية الواعية، بعد الحرب العالمية الأولى.

وكانت سوريا أسبق الأقطار العربية إلى هذا التفكير؛ لأنها كانت أسبقها إلى «الشعور بالعروبة» شعوراً واضحاً، وإلى التمتع بنعمة «الاستقلال التام»، ولو لمدة قصيرة من الزمن.

فالدولة العربية التي تكوّنت في سوريا عقب الحرب العالمية الأولى، قررت منذ بادئ الأمر أن تسير على منهج قومي عربي صريح، وأن تستفيد من جميع الكفاءات العربية؛ فقد توجهت على الفور نحو مصر لتستعين بالكتب المطبوعة فيها، ولتستفيد من خبرتها في تعليم اللغة العربية والأدب العربي بوجه خاص. كما أنها أسرع إلى تأليف لجنة لجمع المصطلحات العلمية المستعملة في الكتب العربية القديمة والحديثة، تمهيداً لانتخاب الأوفق منها. وأقدمت في الوقت نفسه على تأسيس «المجمع العلمي العربي»، ولم تتردد في جعل اللغة العربية لغة التعليم لجميع المواد الدراسية في جميع المدارس الثانوية والعالية. غير أن انقراض الدولة العربية السورية بعد ضربة «ميسلون»؛ أدى إلى وأد هذه الحركة في مهد نشوئها.

ومع ذلك فإن «الفكرة» الباعثة على تلك الحركة لم تتلاش بانقراض الدولة المذكورة، بل إنها حافظت على حيويتها إلى أن وجدت في العراق ظروفًا ملائمةً لترعرعها، فأخذت تنمو هناك وتنتشر شيئاً فشيئاً.

والحكومة الوطنية التي تأسست في العراق بعد الثورة المشهورة اعتزمت على النهوض بمعارف البلاد بسرعة كبيرة، غير أنها لم تجد في داخل القطر العدد الكافي من المعلمين والمدرسين الذين يستطيعون أن يقوموا بأعباء هذه النهضة بالسرعة اللازمة؛ فتوجهت إلى سائر الأقطار العربية، وأخذت تستقدم من سوريا ولبنان وفلسطين ومصر من تحتاج إليهم من المدرسين؛ لتنظيم شئون المدارس الثانوية والعالية ودور المعلمين.

وكانت وزارة المعارف العراقية تتصل بالمدرسين الذين تستقدمهم من ديار الشام اتصالاً مباشراً، دون أن تُوسّط الحكومات في شأن من شئونهم، نظراً للأوضاع الانتدابية القائمة هناك عند ذاك. غير أنها كانت تلجأ إلى وساطة وزارة المعارف المصرية في شأن المدرسين الذين تستقدمهم من القطر المصري.

والاتصال الذي بدأ بهذه الصورة بين وزارة المعارف العراقية ووزارة المعارف المصرية من أجل المدرسين، أخذ يتوسع ويتوثق شيئاً فشيئاً، وأدى بطبيعة الحال إلى مفاوضات ومذاكرات تتناول شتى شئون التعليم. وقد رأت الوزارتان بعد هذه الاتصالات المتوالية أن المصلحة تقضي بعقد معاهدة ثقافية بين المملكتين، على أن تُترك معروضةً إلى انضمام سائر الدول العربية المستقلة فيما بعد.

وقد تم وضع مشروع هذه المعاهدة الثقافية بكل تفاصيله خلال سنة ١٩٤٣م، غير أنه لم يتم التوقيع عليه للأسباب التالية: كانت الجمهوريتان السورية واللبنانية أخذتا

تسيران سيرًا حثيثًا نحو الاستقلال الفعلي التام، كما أن مشاورات الوحدة العربية التي جرت بين رئيس وزراء الحكومة المصرية، وبين رؤساء وزراء الحكومات العربية الأخرى، كانت أخذت تسير سيرًا حسنًا يدعو إلى التفاؤل والاطمئنان؛ ولهذا السبب تقوّى اعتقاد الجميع في إمكان عقد معاهدة ثقافية عامة، تربط جميع الدول العربية رأسًا ومباشرةً، فتحوّلت الأنظار عن فكرة «المعاهدة الثقافية الثنائية»، إلى فكرة «المعاهدة الثقافية العربية العامة».

وكل من يقارن بين مشروع «المعاهدة الثقافية» الذي وضعت مصر والعراق سنة ١٩٤٣م، وبين المعاهدة الثقافية التي أقرّها مجلس جامعة الدول العربية سنة ١٩٤٥م، يتأكد من أن المشروع الأول كان بمثابة الغرسة الأصلية التي أنتجت المعاهدة الأخيرة. هذا ويجب ألا يغرب عن البال، أن الصلات الثقافية بين الأقطار العربية لم تبَقْ محصورةً بنطاق «الأعمال الرسمية» التي ذكرناها آنفًا، بل إن جهود وأعمال بعض الأفراد والجماعات أيضًا أثّرت في هذا المضمار تأثيرًا عميقًا، ولا نغالي إذا قلنا إنها مهّدت السبل إلى عمل السلطات الرسمية تمهيدًا كبيرًا.

فلا بد لنا من أن نشير هنا ولو إشارة عابرةً إلى أهم هذه العوامل غير الرسمية:

(أ) كانت المجالات الأدبية من أقدم العوامل في إيجاد الصلات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية؛ لأنها كانت تُقرأ في مختلف الأقطار العربية، كما أنها كانت تنشر ما يكتبه الأدباء والمفكرون من جميع تلك الأقطار، حتى إنها كثيرًا ما كانت تصبح ميدانًا لمباحثات ومناقشات تجري بين هؤلاء المفكرين والكتّاب.

(ب) إن بعض النوادي والجمعيات أيضًا قامت بخدمات جليلة في هذا السبيل. وكان طلاب العرب الذين يدرسون في الجامعات الغربية أسبق الكل إلى تأسيس أمثال هذه النوادي والجمعيات، وإلى توثيق صلات التعارف والتعاون بين أبناء الأقطار العربية المختلفة.

وربما كان لطلاب الجامعات السويسرية والألمانية فضل السبق على غيرهم في هذا المضمار.

(ج) إن الرحلات التي قام بها جماعات من المدرسين والطلاب والفِرَق الكشفية والرياضية إلى مختلف البلدان العربية، كانت من العوامل الفعالة في توثيق الصلات الثقافية بين البلدان المذكورة، قبل إنشاء جامعة الدول العربية وتأسيس شعبتها الثقافية.

فلا بد لنا من أن نشير في هذا المضمار إلى الرحلة التي قام بها جماعة من أساتذة الجامعة المصرية، مع فريق من طلابها إلى العراق سنة ١٩٣٠م، وإلى الجولة الطويلة التي أقدم عليها فريق من الكشافة العراقية في السنة التالية، إلى سوريا وفلسطين ومصر. ومن المعلوم أن أمثال هذه الرحلات صارت بعد ذلك من الأمور المألوفة، وأصبحت من أهم وسائل التعارف بين شبيبة الأقطار العربية، ومن أفضل العوامل في توثيق الصلات الثقافية بين تلك الأقطار.

(د) إن التمثيل والغناء والإذاعة والسينما، أيضًا صارت من وسائل التعارف والتقارب بين مختلف الأقطار العربية.

(هـ) إن المهرجانات الأدبية التي أقيمت في مختلف العواصم العربية بمناسبات شتى، أيضًا خدمت الصلات الثقافية خدمةً كبيرة.

فإن مهرجان شوقي الذي أُقيم في القاهرة سنة ١٩٢٨م، ومهرجان المتنبي الذي أُقيم في دمشق سنة ١٩٣٦م، ومهرجان المعري الذي طاف مختلف المدن السورية سنة ١٩٤٤م، كانت من أهم العوامل التي خدمت الغاية المذكورة أجل الخدمات.

كما أن حفلة «أربعين الملك فيصل الأول» التي أقيمت ببغداد سنة ١٩٣٣م، تحولت إلى مهرجان أدبي تعارف وتبارى خلاله كثيرون من رجال الفكر والأدب، الذين أموا عاصمة العراق من مختلف الأقطار العربية.

(و) وأخيرًا يجب علينا أن نذكر المؤتمرات الاختصاصية العربية أيضًا؛ فإنها كانت من أفعال الوسائل لتوثيق الصلات الثقافية بين الأقطار العربية.

والأطباء كانوا السباقين في هذا المضمار، وقد أعقبهم المحامون، ثم المهندسون. عُقد المؤتمر الطبي العربي الأول ببغداد سنة ١٩٣٨م، وعُقد المؤتمر الأول للمحامين العرب بدمشق سنة ١٩٤٤م، والمؤتمر الأول للمهندسين بالإسكندرية سنة ١٩٤٥م. وقد عقد أطباء البلاد العربية بعد ذلك ثمانية مؤتمرات؛ في القاهرة وأسوان والإسكندرية وبيروت وحلب. كما عقد مهندسو البلاد العربية ثلاثة مؤتمرات أخرى؛ بالقاهرة ودمشق وبيروت.

في كل هذه المؤتمرات اجتمع طائفة من أصحاب الاختصاص من جميع الأقطار العربية، وتناقشوا وتباحثوا في الأمور التي تدخل في نطاق اختصاصهم بوجه عام، وفي الشؤون العربية والاصطلاحات العلمية التي تتصل بمهنتهم بوجه خاص، وخدموا بذلك الثقافة العربية خدمةً كبيرة.

وبعد تأسيس جامعة الدول العربية، عقدت الإدارة الثقافية مؤتمرين آخرين في صيف سنة ١٩٤٧م؛ كان أحدهما المؤتمر الأول لآثار البلاد العربية الذي انعقد بدمشق، وثانيهما المؤتمر الثقافي العربي الأول الذي انعقد ببيت مري في لبنان. إن المؤتمر الأخير عالج شؤون الثقافة العربية مباشرة، وتناقش في المسائل المتعلقة بالتربية الوطنية، وبمناهج تدريس التاريخ والجغرافيا واللغة العربية والأدب العربي، واتخذ قرارات هامة لتوجيه التربية والتعليم في جميع الأقطار العربية إلى الطريق القويم. «هذا وقد انعقد المؤتمر الثقافي العربي الثاني في الإسكندرية في صيف سنة ١٩٥٠م.»

نظرة إلى المستقبل

بعد أن استعرضنا ماضي العلاقات الثقافية بين البلاد العربية استعراضاً سريعاً، يجدر بنا أن نوجّه أنظارنا إلى المستقبل فنتساءل؛ إلى أي مدى ستتوسع وستتوطد هذه العلاقات في المستقبل القريب والبعيد؟

لا مجال للشك في أن العلاقات الثقافية بين البلاد العربية لا تزال في أول طور من أطوار التنظيم والتنسيق، فهي لا تزال بعيدة عن بلوغ حد النضج والإثمار، ولا تزال في حاجة إلى الشيء الكثير من العمل المنسق، والنشاط الواعي، والتدابير الحازمة، والجهود المتواصلة. ولا نكون من المغالين إذا قلنا؛ وإن ما تم عمله في هذا المضمار إلى الآن لا يعدو كثيراً حدود التمهيد والتحضير. ولا نكون من المخطئين إذا جزمنا بأن العمل في هذا السبيل سيستمر طويلاً، وبأن هذه العلاقات ستتوسع وستتوطد بسرعة متزايدة بعد أن تجتاز هذا الطور التمهيدي العام.

ومع هذا يجدر بنا أن نتساءل؛ ما هي النتيجة التي ستؤول إليها هذه العلاقات في نهاية الأمر؟ هل ستتقارب مناهج التعليم في مختلف الأقطار العربية تقارباً مطّرداً، إلى أن تتوحد تماماً؟ أم أنها ستبقى متغايرة بعض التباين مهما توطدت العلاقات الثقافية بين الأقطار المذكورة، واستمرت مدةً طويلةً من الزمن؟ وهل ستتعاون جميع الأقطار العربية على تكوين ثقافة موحدة بكل معنى الكلمة؟ أم ستبقى هذه الأقطار مختلفة بعض الاختلاف من الوجهة الثقافية؟

إن آراء المفكرين والكتّاب في مختلف البلاد العربية قد تضاربت تضارباً غريباً حيال هذه المسائل الهامة؛ تضاربت أولاً في أمر الإمكان أو عدم الإمكان؛ فقد زعم فريق من الكتّاب والمفكرين أن الأقطار العربية لا يمكن أن تتوحد، لا من الوجهة السياسية، ولا من

الوجهة الثقافية. وذهب فريق آخر منهم إلى أن الأقطار العربية يمكن أن تتوحد من الوجهة الثقافية، إلا أنها لا يمكن أن تتوحد من الوجهة السياسية. واعتقد فريق ثالث منهم أن البلاد العربية يمكن أن تتوحد من الوجهتين السياسية والثقافية في وقت واحد.

زد على ذلك أن القائلين بإمكان توحيد الثقافة أنفسهم، قد اختلفوا فيما بينهم في أمر جواز أو عدم جواز هذا التوحيد؛ فرأى البعض منهم أنه يجب علينا أن نبذل أقصى الجهود لتوحيد الثقافة في مختلف البلاد العربية، وادّعى البعض الآخر منهم أن توحيد الثقافة يكون مخالفاً لمصالح الثقافة نفسها، فلا يجوز لنا أن نُقدم على توحيد الثقافة بين مختلف البلاد العربية، بل يجب علينا بعكس ذلك، أن نسعى إلى تنويعها.

فما هي وجوه الخطأ والصواب في هذه الآراء المتضاربة، وهذه النزعات المتخالفة؟ هذه من أهم المسائل التي يجب على كل مفكر عربي أن يمعن النظر فيها، وأن يُكوّن لنفسه رأياً صريحاً وسليماً عنها.

إن الذين يزعمون أن البلاد العربية لا يمكن أن تتوحد من الوجهة الثقافية، يحاولون البرهنة على صحة زعمهم هذا — قبل كل شيء — بالإشارة إلى اختلاف البيئات الطبيعية. فإنهم يقولون؛ إن البلاد العربية يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً من وجهة الأحوال الطبيعية، وهذه الأحوال تؤثر تأثيراً عميقاً في الأوضاع القومية والثقافية، فلا تترك مجالاً لتكوين وحدة ثقافية.

غير أنني أعتقد أن هؤلاء يغالون مغالاةً كبيرةً في أمر «تأثير البيئة الطبيعية في الأحوال البشرية»، ويخطئون خطأً فادحاً عندما يزعمون أن اختلاف البيئات يؤدي حتماً إلى اختلاف الثقافات. فيجب علينا أن نلاحظ أولاً أن الإنسان المتمدن والمتقدم، فإنه يتحرر من إسار البيئة بفضل علومه وصناعاته المختلفة؛ لأنه يكافح تأثيرات البيئة الطبيعية، وكثيراً ما يتغلب عليها، ويستفيد منها في قضاء حاجاته المتنوعة.

كما يجب علينا أن نلاحظ بعد ذلك أن «تجانس البيئة الطبيعية»، مما لا يتحقق إلا بالنسبة إلى العشائر الصغيرة والأقوام البدائية. وأما الدول الكبيرة والأمم العظيمة التي تؤلف تلك الدول، فإنها تعيش بوجه عام على مساحات فسيحة من الأرض، وهذه المساحات الفسيحة تشتمل بطبيعتها على كثير من البيئات والأقاليم المتنوعة. وكل ما نعرفه عن أحوال الأمم يدل دلالة قاطعة على أن هذا التنوع لا يحول دون التوحد بوجه من الوجوه. ونستطيع أن نقول؛ إن الأمة كلما كانت عظيمة، والدولة كلما كانت كبيرة؛ كانت البيئات الطبيعية التي تعيش فيها وتسيطر عليها أكثر تنوعاً وأشدّ تخالفاً بطبيعة الحال.

هذا ومما تجب ملاحظته في هذا الصدد، أن البيئات الطبيعية المتنوعة قد تتمم ويُكمل بعضها بعضاً، ولهذا السبب فهي لا تعرقل الوحدة، بل بعكس ذلك قد تستوجبها، وقد تزيد قوة وصلابة.

إن نظرة إمعان بسيطة إلى أحوال بعض الأمم وأوضاع بعض الثقافات تكفي لإظهار هذه الحقائق للعيان بكل وضوح وجلاء. فلنلقِ نظرة سريعةً إلى الأمة الفرنسية مثلاً، التي كانت أسبق الأمم الأوروبية إلى تكوين الوحدة القومية، والتي لا تزال أشدها اهتماماً وأكثرها عنايةً بالوحدة الثقافية؛ نجد أن بلاد هذه الأمة متنوعة تنوعاً كبيراً من حيث الأحوال الطبيعية؛ إذ إن فيها مناطق ساحلية، وأخرى جبلية، سهلية، وأخرى يوجد بين سواحلها ما هو دافئ وهادئ، وما هو بارد وهائج، كما يوجد بين جبالها ما هو مكسوٌ بالثلوج الدائمة، وما هو مستور بالغابات الكثيفة، وما هو قاحل أجرد، ويوجد بين سهولها ما هو في حالة مراعى خضراء، وما هو في حالة مستنقعات شاسعة، وما هو في حالة حقول مزروعة. ولا حاجة إلى القول بأن سكان هذه الأقاليم والمناطق المتنوعة يختلفون بعضهم عن بعض اختلافاً كبيراً، من حيث وسائل المعيشة وأساليب الحياة، ومن حيث سائر التقاليد والعادات. ومن المعلوم أن هذا التنوع العظيم لم يقف حائلاً دون وحدة فرنسا من الوجهتين القومية والثقافية، بل ربما كان هذا التنوع من عوامل قوتها؛ لأنه ساعد على جعلها مستكفيةً بنفسها في الكثير من معالم الحياة الاقتصادية والاجتماعية والثقافية. وقد كتب المؤرخ الأديب المشهور «ميشله» Michelet فصلاً عن فرنسا، وصفها فيه وصفاً بارعاً، يجمع بين طلاوة التعبير وشمول النظر وسعة الخيال، وقد استعرض خلال هذا الوصف مختلف الأقاليم الفرنسية. ثم قال: «إن هذه الأقاليم المتنوعة كأنها خلقت لكي يتم بعضها بعضاً، فينشأ من مجموعها كل متناسق يكون وطناً لأمة موحدة قوية غنية.» ولذلك كله لا أتردد في القول بأن الذين يتخذون «اختلاف البيئات والأقاليم الطبيعية» دليلاً على عدم إمكان الوحدة الثقافية بين الأقطار العربية يتابعون عن مناحي الحق والحقيقة تباعداً كبيراً.

إن خطأ رأي هؤلاء يظهر للعيان بوضوح أعظم عندما تلاحظ أحوال العضويات الحيوانية؛ فإنه من المعلوم أن الحيوانات التي تتألف من نسيج واحد، فتتصف بتجانس عضوي تام، كلها من العضويات الدنيا ذات الحيوية الضعيفة بوجه عام. وأما الحيوانات التي تشغل المراتب العليا من سلسلة الأحياء، فكلها تتألف من أنسجة وأعضاء متنوعة تنوعاً كبيراً. والرقي في الأحياء — كما قال ذلك العالم الشهير ميلن إدوارد — يكون متناسباً مع تنوع الأنسجة والأعضاء، وتوزع الوظائف الحيوية بين هذه الأنسجة والأعضاء المتنوعة.

إن «الوحدة العضوية» في الكائنات الحية لا تنشأ عن «التجانس في أعضاء البدن وأنسجته»، بل إنها تنشأ عن «التناسق بين أفعال هذه الأعضاء والأنسجة».

والمجتمعات البشرية تشبه العضويات الحيوانية بهذا الاعتبار، فإن الوحدة في الأمور البشرية والاجتماعية لا تتطلب التجانس التام، إنما تتطلب التناسق العام. ولهذا السبب نستطيع أن نجزم بأن اختلاف البيئات والأقاليم في مختلف الأقطار العربية، لا يحول دون توحيد الثقافة بين تلك الأقطار بوجه من الوجوه.

وأما الذين يدعون أن توحيد الثقافة بين مختلف البلاد العربية يضر بمصالح البلاد المذكورة، ويحول دون تقدمها، فإنهم يحاولون البرهنة على صحة مدعاهم هذا بقولهم: «إن التعليم يجب أن يختلف باختلاف البيئات، ومعاهد التعليم يجب أن تتنوع بتنوع الحاجات.»

غير أنه يجب علينا أن نلاحظ أن هؤلاء يخلطون — خلال ملاحظاتهم هذه — بين الثقافة والتعليم، كما أنهم لا يميزون بين مواد التعليم وتفرعاته، وبين نظم التعليم وأهدافه. في حين أنه من الأمور التي يجب ألا تغرب عن البال في هذا المضمار، أن وحدة التعليم شيء، ووحدة الثقافة شيء آخر، وأن تنوع معاهد التعليم لا يعني تنوع الثقافة بوجه من الوجوه.

إن نظرة إمعان بسيطة على شئون التعليم والثقافة في أرقى البلاد الديمقراطية تكفي لإظهار هذه الحقائق إلى العيان بكل وضوح وجلاء؛ فمن المعلوم أن إنجلترا تسير في شئون التعليم على نظام اللامركزية الواسعة؛ ولذلك تفتح أمام أطفالها وشبابها أنواعاً كثيرة من معاهد التعليم، وألواناً شتى من مناهج الدراسة. ومع هذا لا يستطيع أحد أن يدعي بناءً على هذه الحالة أن الإنجليز محرومون من وحدة الثقافة، ولا يستطيع أحد أن ينكر أن للإنجليز ثقافة موحدة على الرغم من تنوع المعاهد العلمية والتعليمية التي تتولى أمر تكوين هذه الثقافة ونشرها.

ونستطيع أن نوكد أن «توحيد الثقافة» لدى أمة من الأمم لا يعني حمل الناس على تعلم أشياء متماثلة تمام التماثل، أو تعويدهم التفكير على نمط واحد في كل الأمور؛ بل إنما يعني تنسيق أفكار الناس وعواطفهم تنسيقاً يؤدي إلى توليد «وحدة معنوية سامية»، مثل الوحدة الموسيقية التي تتكون من توافق وتلاحق عشرات الأصوات والأنغام الصادرة من عشرات الآلات المتنوعة والحناجر المختلفة. فمن المعلوم أن الأجواق الموسيقية تتألف عادة من عدد كبير أو صغير من المغنين والعازفين المزودين بالآلات المتنوعة، وأن كثرة العناصر

المكونة للجوقة وتنوعها لا تحُول دون «العزف الموحد المنسق»، الذي تنشده النفوس؛ بل إنها بعكس ذلك تساعد على تكوين «الوحدة المركّبة الراقية» التي تُكسب الموسيقى سموًا وجلالًا.

إن وحدة الثقافة التي يجب أن نصبو إليها وأن نسعى لتحقيقها، هي هذا اللون من «الوحدة المركّبة العالية»، التي تتولّد من تمازج الكثير من الأمور المختلفة المتنوعة، لا «الوحدة البسيطة» العادية التي تكون فقيرة العناصر وضئيلة القيمة بوجه عام.

يظهر من هذا بكل وضوح أن الذين يعارضون فكرة «توحيد الثقافة»، ويقولون بوجوب «تنويع الثقافة» — زاعمين أن الوحدة مضرّة بتقدّم الثقافة — إنما يفعلون ذلك لأنهم لم يلاحظوا ملاحظةً دقيقةً ما يُقصد من كلمة «الثقافة» بوجه عام، ومن تعبير «وحدة الثقافة» بوجه خاص.

وأما فيما يختص بالتعليم والتدريس، فإنني أعتقد أن الذين يقولون بوجوب توحيد مناهج الدراسة على الإطلاق، والذين يقولون بوجوب تنويع هذه المناهج دون قيد وشرط، يتساوون في الانحراف عن طريق الصواب؛ إذ يجب علينا أولاً أن نميّز في المناهج بين ما يتعلق بالمفردات والتفرعات، وما يتعلق بالأسس والاتجاهات، وأن نبحث أمر التوحيد أو التنويع في كل منها على حدة. ويجب أن نعلم جيدًا أن تنويع الدراسة من حيث المفردات والتفرعات، لا يمنع توحيدها من حيث الأسس والاتجاهات.

إن الذين يقولون بوجوب تنويع مناهج الدراسة يشرحون رأيهم في هذا المضمار بقولهم: «لا يجوز أن تجري الدراسة في القاهرة مثلًا كما تجري في دمشق وبيروت وبغداد.» وإنني أسلم بصحة ملاحظة هؤلاء، غير أنني أذهب في هذا السبيل إلى مدى أبعد من ذلك بكثير، فأقول: إن الدروس يجب أن تختلف ليس من قُطر إلى قطر فحسب، بل من إقليم إلى إقليم، ومن مدينة إلى مدينة، داخل القطر الواحد أيضًا؛ لأن الدراسة — لا سيما في المدارس الابتدائية — يجب أن تستند بوجه عام إلى ملاحظات الأطفال ومشاهداتهم المباشرة، وجميع الدروس — من المطالعة والإنشاء، إلى الحساب والجغرافيا والأشياء — يجب أن تبدأ بملاحظة ما هو مُشاهد ومألوف في البيئة التي يعيش فيها الطلاب، ويجب أن تستمد قوّة من ملاحظة البيئة المحلية على الدوام. فنستطيع أن نقول لذلك: إن الدراسة يجب أن تختلف اختلافًا بيّنًا باختلاف البيئات، ويجب أن تتنوع تنوعًا كبيرًا من حيث المفردات.

ومع كل ذلك يجب علينا أن نلاحظ أن هذه المفردات لم تكن مقصودة بالذات، بل هي واسطة للوصول إلى بعض الغايات، كما يجب علينا أن نلاحظ أن تنويع الدروس من حيث

المفردات والتفرعات، لا يتنافى مع توحيدها من حيث الأسس والغايات. فيترتب على رجال التربية والتعليم أن يضعوا الخطط الكافلة لتحقيق هذه الوحدة وذلك التنوع في وقت واحد. ولتوضيح رأيي في هذه القضية الهامة، أكرر هنا ما كتبتة قبل عدة سنوات عن الدروس الجغرافية في مختلف الأقطار العربية؛ فلنفرض أننا وضعنا قاعدة عامة، وقررنا خطة أساسية لتنظيم هذه الدروس وتوجيهها، فقلنا: «البدء من المحيط الذي يعيش فيه الطالب، وبتعبير آخر من المدينة أو القرية التي تقوم فيها المدرسة، ودرس ما يشاهد فيها وحولها من الظواهر الأرضية، والأحوال الجوية، والأعمال البشرية، والحركات الاقتصادية، ثم الانتقال بالتدرج إلى القرى والمدن المجاورة، ثم إلى مركز الوحدة الإدارية، ثم إلى عاصمة القطر، وبعد درس القطر الانتقال إلى الأقطار العربية الأخرى، ثم إلى البلاد المجاورة، فالقارات الكبيرة حسب علاقاتها الاقتصادية وأهميتها العالمية.» فإنه من البديهي أن هذه القاعدة العامة تفرض على معلم القاهرة أن يسير في دروسه على خطة تختلف لا عن الخطة التي يسير عليها معلم دمشق أو بيروت أو بغداد فحسب، بل معلم حلوان ودمنهور وأسوان أيضاً. كما أنها تفرض على معلم دمشق أن يسلك في دروسه مسلكاً يختلف عن مسالك معلمي بيروت وبغداد ودوما وبلودان. بهذه الصورة تتكيف الدروس بمقتضيات المحيط والبيئة على الدوام، وتأخذ أشكالاً متنوعة جداً، من غير أن تخرج عن نطاق الخطة العامة المرسومة، ومن غير أن تخالف القاعدة العامة الموضوعية للدروس الجغرافية. إن الوحدة التي نريد تحقيقها في مناهج التعليم بين مختلف الأقطار العربية هي هذا النوع من الوحدة الذي يتناول الأسس ويقر الاتجاهات، من غير أن يتدخل في التفرعات، ومن غير أن يقضي على التنوعات. وأنا لا أشك في أن ذلك سيتحقق بصورة تدريجية كلما توطدت العلاقات الثقافية بين مختلف الأقطار العربية، وكلما تخلصت مدارسها من خططها التقليدية واستنارت بأنوار العلم الصحيح والتربية السليمة.

لاحقة^٢

كثيراً ما لاحظت أن البعض يفهمون المقصود من «الوحدة الثقافية» على غير وجهه الصحيح، والبعض يستغلون هذا الفهم السيئ لمعارضة الفكرة معارضة صريحة.

^٢ فقرات مستخرجة من تقرير حول توثيق الصلات الثقافية بين سوريا وبين سائر البلاد العربية.

يقول هؤلاء: «إن الأقطار العربية يختلف بعضها عن بعض اختلافاً كبيراً، من حيث الطبيعة والمناخ والأخلاق والعوائد من جهة، ومن حيث المستوى العلمي والاجتماعي من جهة أخرى؛ فلا يمكن توحيد الثقافة بينها. زد على ذلك أن محاولة توجيه الثقافة بين هذه الأقطار المختلفة تعني القضاء على خصوصيات كل واحد منها، وتؤدي إلى ارتداد ثقافة الأقطار الراقية إلى دركة ثقافة الأقطار المتأخرة، وفي ذلك ما فيه من الأضرار الفادحة التي يجب تفاديها.»

إني أشبه أقوال هؤلاء بمُدَّعيات من يقول: «إن العظام تختلف عن الأعصاب كثيراً، واللحم لا يشبه الدم أبداً، والدماغ يختلف عن الأمعاء اختلافاً كلياً. فهل يمكن تكوين وحدة من هذه الأشياء التي يختلف بعضها عن بعض كل هذا الاختلاف؟ وإذا طلبنا توحيد هذه الأشياء المتخالفة، ألا نكون قد طلبنا إزالة الفوارق القائمة بينها، وحاولنا إرجاع الدماغ إلى دركة الأمعاء، والدم إلى دركة الشحم؟»

من البديهي أن أمثال هذه المدَّعيات لا يمكن أن تُقَابَلَ بغير السخرية والاستهزاء؛ لأنَّ بدن الإنسان دليل على سخافة هذه الملاحظات، والوحدة المثالية التي تتجلى في هذا البدن تدل دالة قاطعة على إمكان تكوين وحدة من أشياء متنوعة.

إن الوحدة الثقافية التي نتوق إلى تكوينها في الأقطار العربية لا تختلف كثيراً عن الوحدة الحياتية التي نشاهدها فعلاً بين أعضاء البدن.

لو قال قائل: «إن الطبل يختلف عن البوق، والمزمار لا يشبه الكمان، والكمان يختلف عن البيان اختلافاً كبيراً؛ فكيف يمكن تكوين وحدة من هذه الآلات المختلفة؟» لا شك في أن كل الناس يهزءون به ويشفقون عليه.

إني أعتقد أن الذين يعترضون على فكرة توحيد الثقافة، مستندين إلى اختلاف الأقطار العربية، بحجة وجوب المحافظة على خصوصيات هذه الأقطار، لا يكونون أكثر سلامة في تفكيرهم، وأشد إصابةً في مدَّعاهم من مثل هذا الشخص المفروض الذي لا يرى إمكاناً لتوحيد الآلات الموسيقية، بحجة اختلاف أشكالها وأصواتها اختلافاً كبيراً.

إن الوحدة الثقافية التي نطلبها لا تختلف عن وحدة الألحان التي يطالب بها هواة الطرب وعشاق الموسيقى.

ومن المعلوم أن الموسيقى الغربية تمتاز عن الموسيقى الشرقية — في جملة ما تمتاز به عنها — بتنوع الآلات التي تشترك فيها، وكثرة الأنغام التي تترافق وتتمازج خلال عزفها وترتيلها. إن كثرة العناصر المكونة وتنوعها لا تحوّل دون تكوين الوحدة الموسيقية المنشودة، بل إنما تساعد على تكوين وحدة مركبة تُكسب الموسيقى سموً وجلالاً.

إن الثقافة المُوحدّة التي نصبو إليها لا تعني إزالة الفوارق الفكرية من بين الناس. إننا لا نحاول إزالة أمثال هذه الفوارق من بين الأفراد، فضلًا عن الجماعات، إننا لا نطلب ذلك، ولا نقول بإمكان ذلك، ولا نرى لزومًا إلى ذلك. وجُل ما نرمي إليه في هذا الصدد هو الوصول إلى وحدة عضوية، وحدة تناسقية، مثل وحدة الحياة في البدن، ووحدة الأنغام في الأوركسترا، ولا نعني بذلك قط إفراغ جميع العقول وجميع النفوس في قالب واحد كما يتوهم أو يوهم ذلك البعض.

المعاهدات الثقافية والاتفاقيات الفكرية

١

إن المعاهدات والاتفاقات التي تُعقد بين الدول كانت تستهدف عادةً تنظيم العلاقات السياسية والعسكرية والاقتصادية والتجارية القائمة بينها، وقلماً كانت تتعدى ذلك إلى العلاقات الفكرية والثقافية والأمور التعليمية والجامعية.

ولكن بعد الحرب العالمية الأولى حدث تبدُّل هام في العلاقات الدولية من هذه الوجهة؛ أخذت الأمور الفكرية والثقافية تحتل مكاناً هاماً في هذه العلاقات، وصارت الدول تسعى إلى عقد شتى الاتفاقيات الثقافية والتعليمية، بجانب الاتفاقيات التجارية والعسكرية والسياسية المعتادة منذ القدم.

في الواقع إن الأمور العلمية والتعليمية لم تبقَ خارجةً عن نطاق المعاهدات والاتفاقات الدولية تماماً قبل الحرب المذكورة أيضاً.

فإن التاريخ يذكر لنا عدداً غير قليل من المعاهدات التي لا يخلو بعض أحكامها من الصلة الصريحة بالأمور العلمية والتعليمية، حتى إن تاريخ الأمة العربية نفسه يُزوِّدنا بمثال بليغ على ذلك، وربما كان هذا المثال هو أقدم الأمثلة التي يمكن أن تُذكر في هذا المضمار:

يقول ابن النديم في الفهرست؛ إن الخليفة العباسي الشهير المأمون حينما عقد معاهدة سلّم مع عاهل القسطنطينية بعد انتصاره على الجيوش البيزنطية، اشترط عليه في المعاهدة المذكورة أن يرسل له مجموعة من الكتب العلمية والفلسفية اليونانية.

وإذا تركنا هذا المثال القديم البعيد جانباً، وانتقلنا إلى تاريخ أوروبا الحديث، وبحثنا في صحائف القرن الماضي، ولا سيما إذا استعرضنا وقائع النصف الأخير منه، وجدنا أمثلة كثيرة على دخول الأمور الثقافية في المعاهدات الدولية:

(أ) حينما شعرت الدول بحاجة إلى عقد معاهدات خاصة بُغية تنظيم وتقرير شروط إقامة رعاياها في أراضي غيرها، على أساس المعاملة المتقابلة، اضطرت إلى التفاوض في شروط ممارسة المهن الحرة. وذلك أدى بطبيعة الحال إلى البحث في قيم الشهادات التي يحملها أصحاب تلك المهن، ولكن الغرض الأصلي من ذلك لم يكن تنظيم العلاقات الثقافية، بل كان تنظيم الصلات الاقتصادية. ولهذا السبب لم تتخذ هذه الأحكام موضوعاً لمعاهدات خاصة، بل أُدمجت على الأغلب في اتفاقيات الإقامة، وفي المعاهدات التجارية والقنصلية.

(ب) حينما توسعت حركات الترجمة والتأليف في مختلف الأقطار الأوروبية والأمريكية، لاحظ رجال الحقوق أن القوانين التي تضعها كل دولة على حدة لا تكفي لصيانة حقوق الفنانين والمؤلفين والمخترعين، فرأوا لزوماً إلى عقد معاهدات دولية لحماية الملكية الأدبية والفنية من جهة، والملكية الصناعية من جهة أخرى.

إن أولى الاتفاقيات التي ترمي إلى تحقيق هذا الغرض وُضعت في مدينة برن في ٩ أيلول ١٨٨٦م، واشترك فيها معظم الدول الأوروبية والأمريكية. ثم ألحق بهذه الاتفاقية عدة بيانات تفسيرية وبروتوكولات إضافية ونصوص جديدة في ١٨٩٦م، و ١٩٠٤م، و ١٩٠٨م، و ١٩١٨م.

غير أنه يجب أن يُلاحظ أن الغرض الأصلي من هذه الاتفاقيات أيضاً لم يكن تنظيم العلاقات الثقافية بين الدول المختلفة، بل كان صيانة حقوق المؤلفين والفنانين والمخترعين المادية خارج بلادهم الأصلية.

لهذا نستطيع أن نقول إن هذه الاتفاقيات أيضاً لا تدخل في نطاق الاتفاقيات الثقافية الصرفة، وإن كانت ذات صلة وثيقة بالأمور الثقافية.

(ج) حينما اشتدت الحركات الفكرية في جميع البلاد الراقية، وتوثقت العلاقات العلمية بين الباحثين الذين ينتسبون إلى الدول المختلفة، صار الجميع يشعرون بحاجة شديدة إلى تكوين «هيئات أممية» تُسهّل تبادل الآراء، وتضمن توحيد المساعي في بعض القضايا العلمية والفكرية بين علماء البلاد المختلفة. إن هذا الشعور حمل رجال العلم والفكر على عقد مؤتمرات دولية، وقد اقترح العلماء الذين اجتمعوا في بعض من هذه المؤتمرات إنشاء وتأسيس «مكاتب ومعاهد أممية دائمية»؛ لتحقيق بعض الأغراض العلمية؛ مثل توحيد

الأوزان والمقاييس، وتبادل المعلومات الإحصائية والأرصاد الجوية، وتوحيد المساعي لرسم خريطة عالمية وخريطة سماوية. إن هذه المكاتب والمعاهد الأممية تأسست عملاً بأحكام «اتفاقيات دولية»، اشترك فيها عدد كبير من الدول بصورة رسمية.

إن أقدم هذه الاتفاقيات هي «اتفاقية المتر» التي عُقدت في باريس في ٢٠ أيار سنة ١٨٧٥م؛ بُغية «توحيد المقاييس المترية وترقيتها»، والتي أوجدت «المكتب الأممي للأوزان والمقاييس».

(د) وكان من الطبيعي أن يعقب جميع هذه الأنواع من المعاهدات والاتفاقات نوع جديد يستهدف تنظيم العلاقات الثقافية مباشرة. إن أمثلة ذلك تعددت بوجه خاص في أواخر القرن الماضي وأوائل القرن الحاضر؛ فقد عقدت فرنسا مع سويسرا سنة ١٨٨٧م معاهدةً لتطبيق إلزامية التعليم على رعايا الطرفين، وعقدت بريطانيا مع بروسيا سنة ١٩٠٤م معاهدةً لتبادل الأساتذة بين الملكتين، وعقدت حكومتا الشيلي والأرجنتين في السنة نفسها معاهدةً تُقرر كيفية قبول الآثار الفنية في معارض البلدين، كما عُقدت سنة ١٩٠٥م بين فرنسا وبريطانيا، وسنة ١٩١٢م بين فرنسا وإيطاليا، وسنة ١٩١٤م بين فرنسا وإسبانيا معاهدات خاصة بتبادل الأساتذة.

غير أن هذه الاتفاقيات كانت محدودة ومتفرقة، فضلاً عن كونها قليلة الشمول ضيقة النطاق، فإنها لم تصل إلى درجة تتم عن نزعة سياسية قوية، وتدل على اتجاه فكري مستقر، حتى ثوران عاصفة الحرب العالمية الأولى.

بعد الحرب العالمية الأولى بزغ فجر عهد جديد في العلاقات الثقافية بين الدول الأوروبية، فأخذت المعاهدات الثقافية تزداد عددًا وتتوسع نطاقًا، إلى أن صارت تتناول أحياناً جميع مظاهر الحياة الفكرية تقريباً.

والسبب في ذلك هو أن أهوال الحرب العالمية أوجدت نزعةً قويةً في النفوس لتنظيم السلم وضمان التعاون والتساند بين الأمم في جميع نواحي الحياة. إن هذه النزعة لم تثمر الثمرات المرجوة منها في ساحة السياسة؛ بسبب استمرار أطماع الدول، ولكنها أثمرت ثمرات يانعةً جداً في ساحة الفكر والثقافة، بسبب استعداد الجميع للتعاون في هذه الميادين.

إن أهم المؤسسات الدولية التي تأسست بعد الحرب المذكورة هي بلا شك «المعهد الأممي للتعاون الفكري» institut international de cooperation intellectuelle. إن المعهد الأممي المذكور قام بأعمال تعاونية هامة، نجح فيها نجاحاً لا بأس به، بالرغم من ارتباطه بعصبة الأمم.

من المعلوم أن عصابة الأمم لم تشمل جميع الأمم في يوم من الأيام؛ ولذلك ظل معهد التعاون الفكري محروماً من مؤازرة مفكري الأمريكيان والروس والألمان، تبعاً لكيفية تكوين العصابة المذكورة. إن خروج اليابان والطيّان من العصابة مؤخراً زاد في مشاكل المعهد المذكور ونواقصه زيادةً كبيرة.

ومع كل ذلك فإننا نستطيع أن نقول؛ إن الخدمات التي قام بها معهد التعاون الفكري في فترة ما بين الحربين العالميتين، كانت من أفيد الأعمال التي استطاعت أن تنجزها المعاهد الأممية في الفترة المذكورة.

ولعل أهم خدمات المعهد المذكور كان اهتمامه بالمعاهدات الثقافية بوجه عام. لقد أصدر «المعهد الأممي للتعاون الفكري» سنة ١٩٣٧م كتاباً يحتوي على «مجموعة الاتفاقيات الفكرية» المعقودة بين الدول المختلفة من سنة ١٩١٩م حتى سنة ١٩٣٧م، تتألف هذه المجموعة من ٣٦ معاهدة ثنائية «معقودة بين دولتين»، و٦ معاهدات كثارية «معقودة بين عدة دول».

لقد عقدت بعض الدول بعد ذلك التاريخ حتى نشوب الحرب العالمية الثانية نحو عشر اتفاقيات أخرى، نشرها «معهد التعاون الفكري» في مجلته الخاصة.^١ إن عدد الاتفاقيات الثنائية المعقودة بين الدول في فترة ما بين الحربين العالميتين قد بلغ بذلك ٤٦ اتفاقية.

إن هذا العدد لدليل بليغ على شدة اهتمام الدول بأمر تنظيم «العلائق الثقافية» باتفاقيات خاصة أو عامة، ولا نغالي إذا قلنا إن هذا الاهتمام أصبح من «النزعات السياسية» العامة في الفترة التي مضت بين الحربين العالميتين.

إن الدولة التي أظهرت أعظم الاهتمام بعقد أمثال هذه الاتفاقيات الثقافية كانت فرنسا؛ لأنها عقدت خلال هذه المدة ١٣ اتفاقية ثقافية وجامعية، تليها بولونيا التي عقدت ١٠ اتفاقيات، ثم تشيكوسلوفاكيا التي عقدت ٩ اتفاقيات، وبلجيكا التي عقدت ٨ اتفاقيات.^٢

^١ الأعداد: ٨٧-٨٨، ٩١-٩٢، ٩٥-٩٦، و٩٩-١٠٠ من المجلة.

^٢ إن هذه الأرقام تعود إلى الاتفاقيات المعقودة بين الدول وحدها، وأما الاتفاقيات التي عُقدت بين الجامعات التي تنتسب إلى أمم مختلفة، أو بين مراكز الإذاعات التي تنتسب إلى دول مختلفة، أو بين اتحادات الطلبة الذين ينتسبون إلى بلاد مختلفة؛ فلم تدخل في هذه الأعداد.

إن الاتفاقيات الفكرية التي تُعقد بين الدول تُعرَف أحياناً باسم «الاتفاقيات الثقافية»، وطوراً باسم «الاتفاقيات الجامعية» أو «الاتفاقيات المدرسية».

غير أن المعهد الأممي الآنف الذكر رأى أن يُخصَّص كل واحد من هذه الأسماء بنوع خاص من هذه الاتفاقيات والمعاهدات.

إن «الاتفاقية الفكرية Accord Intellectuel» هي العقد الذي يتم بين دولتين أو أكثر، بُغية توثيق وتنظيم العلائق الفكرية، من علمية وأدبية وفنية وتعليمية وتربوية. إن هذا العقد يتناول أحياناً ساحة واحدة من سُوح الحياة الفكرية، ويشمل أحياناً ساحات عديدة منها.

إن تعبير «الاتفاقية الثقافية Convention Culturelle» يجب ألا يُستعمل إلا للدلالة على الاتفاقيات التي تشمل «العلائق الفكرية» في معظم «مظاهر الثقافة»، إن لم نُقل في جميع ميادينها.

وأما تعبير «الاتفاقية الجامعية Universitaire» أو «الاتفاقية المدرسية Scolaire» فيجب أن يختص بالاتفاقيات التي تتناول قضايا المدارس والجامعات وحدها. ويظهر من التفاصيل الآتفة الذكر أن الاتفاقيات الفكرية تنقسم إلى أنواع عديدة حسب نطاق شمولها:

النوع الأول من الاتفاقيات الفكرية: هو الذي يشمل جُلّ العلائق الفكرية، إن لم نُقل كلها، وهذه وحدها تستحق اسم «الاتفاقية الثقافية».

والنوع الثاني من الاتفاقيات الفكرية: هو الذي يختص بالأمور التعليمية والشئون الجامعية وحدها، وهذه هي التي تستحق اسم «الاتفاقيات الجامعية».

وأما النوع الثالث من الاتفاقيات الفكرية: فهو الذي يتناول ناحية محدودة من نواحي الحياة الفكرية — غير القضايا التعليمية والجامعية — مثل تأسيس معاهد للأبحاث العلمية، أو تنظيم معارض للآثار الفنية.

إن الاتفاقيات التي عُقدت بين الدول حتى سنة ١٩٣٥م كانت كلها من النوعين الثاني والثالث، وأما النوع الأول من الاتفاقيات فلم يظهر إلى عالم الوجود إلا بالاتفاقية التي عُقدت بين إيطاليا وهنغاريا في ١٦ شباط ١٩٣٥م. كانت هذه الاتفاقية الأولى من نوعها، وقد تناولت علائق البلدين من جميع وجوه الحياة الفكرية؛ من أمور الجامعات والأساتذة والطلاب والشهادات، إلى شئون الكتب والمجلات والأفلام والمعارض والإذاعات.

وأما أقدم الاتفاقيات الفكرية التي هي من النوع الثاني، فكانت الاتفاقية التي عُقدت بين إيطاليا وفرنسا سنة ١٩١٩م، فقد تناولت الاتفاقية المذكورة أمور الجامعات، وقررت أحكاماً كثيرةً حول تبادل الأساتذة والطلاب وتعادل الشهادات.

وأما الاتفاقيات التي هي من النوع الثالث، فقد بقيت محدودةً جداً، ولعل أقدمها كانت الاتفاقية المعقودة بين الريخ الألماني، وبين المملكة الإيطالية في ٢٥ شباط سنة ١٩٣٠م؛ بُغية تأسيس «المعهد الإيطالي الجرمانى للأبحاث البيولوجية البحرية». وقد عيّنت الاتفاقية المذكورة كيفية إنشاء المعهد وإدارته، وقررت كيفية تأمين نفقاته وتنظيم حساباته. وكان من جملة ما قررته؛ أن النفقات التأسيسية والنفقات الإدارية تُقتسم بين الدولتين مناصفة، أما مرتبات العلماء والباحثين فتُدفع من قبل الدولة التي ينتسبون إليها.

ومن أبرز نماذج هذا النوع من الاتفاقيات؛ الاتفاقية المعقودة بين «جمهورية الولايات المتحدة البرازيلية»، وبين «الجمهورية الأرجنتينية» في ١٠ تشرين الأول سنة ١٩٣٣م؛ بُغية تنظيم المعارض الفنية. فقد تعهّد بموجب هذه الاتفاقية كل واحد من الطرفين المتعاقدين أن يفتح كل سنة معرضاً فنياً في عاصمة الطرف الثاني، يعرض فيه أهم ما ينتجه فنانونه في ساحة الفنون الجميلة والفنون التطبيقية. فتفتح — عملاً بهذه الاتفاقية — الجمهورية البرازيلية في «بيونس آيرس»، والجمهورية الفضية في «ريو دي جانيرو» معرضاً فنياً، يضم فروع النحت والتصوير والطباعة والعمارة والفرش والتزيين. ويقام خلال افتتاح المعرض حفلات موسيقية، وتُلقى محاضرات أدبية وفنية، وتُعرض أحسن النماذج من الآثار التمثيلية والرقصات القومية، كل ذلك بُغية ضمان التعارف والتألف بين فناني البلدين، وزيادة التفاهم والتقارب بين أبناء الأمتين.

إننا لا نرى لزوماً للخوض في تفاصيل هذه الاتفاقيات المختلفة والمتنوعة، بل نرجّح الاكتفاء بإلقاء نظرة عامة على أهم القضايا الأساسية التي تُعالجها في أكثر الأحيان.

٢

إن أهم الأمور التي تعالجها الاتفاقيات الجامعية والمعاهدات الثقافية هي؛ تبادل الأساتذة والطلاب، تعادل الشهادات، إحداث الكراسي وتأسيس المعاهد، تبادل الكتب والنشرات، تشجيع السياحات، تنظيم المعارض، تدريس اللغة، تدريس التاريخ والجغرافيا.

فيجدُر بنا أن نستعرض هذه الأمور استعراضاً سريعاً لإظهار الخطوط الأساسية من الأحكام التي تردّ عنها في معظم تلك الاتفاقيات والمعاهدات:

تبادل الأساتذة

إن معظم الاتفاقيات يتضمن أحكاماً كثيرةً متعلّقةً بتبادل الأساتذة، وهذه الأحكام تعالج القضية من وجوه عديدة:

يتعهد — على الأكثر — كل واحد من الطرفين المتعاقدين إيفاد بعض الأساتذة لتولي التدريس في جامعات الطرف الثاني، ويُكلّف هؤلاء الأساتذة أحياناً بزيارة الجامعات لمدة قصيرة؛ بُغية إلقاء بعض المحاضرات، ويُكلّفون تارةً البقاء فيها مدة فصل دراسي كامل لإلقاء سلسلة تامة من الدروس، كما يُكلّفون طوراً العمل لمدة سنة دراسية كاملة، وبعضاً بالعمل عدة سنوات. وتنص الاتفاقيات عادةً على كيفية انتخاب هؤلاء الأساتذة وشروط استخدامهم، كما أنها تُعيّن الأسس التي يُستند عليها في تقرير رواتبهم وتعويضاتهم.

ويحتفظ — بوجه عام — كل واحد من الطرفين المتعاقدين لجميع الأساتذة الذين تُعار خدماتهم إلى الطرف الثاني بحقوقهم في القَدَم والترفيه، ويبقيهم مرتبطين بملاكاتهم الأصلية، كما لو كانوا قائمين بالخدمة في بلادهم.

ويجري التبادل — على الأكثر — بين أساتذة الأدب والتاريخ؛ لأن الغرض الأصلي من هذا التبادل يكون — قبل كل شيء — ضمان إطلاع الشبان المنورين في جامعات كل واحد من الطرفين المتعاقدين على ثقافة الطرف الآخر وتاريخه القومي.

ومع هذا كثيراً ما يُنتخب أساتذة التبادل من بين رجال الاختصاص المشتهرين بأبحاث وطرائق معيّنة، ويذهبون إلى جامعات الطرف الثاني بُغية إطلاع طلابها وعلمائها على نتائج أبحاثهم الخاصة، وعلى ماهية خططهم ومناهجهم المبتكرة.

إن إيفاد الأساتذة إلى الخدمة في البلاد الأجنبية يكون على الأكثر على أساس المعاملة المتقابلة، غير أنه قد يكون في بعض الأحوال على أساس الإعارة من أحد الطرفين، دون استعارة مُتقابلة، وهذا يحدث عادةً في المعاهدات الجامعية التي تُعقد بين البلاد الكبيرة وبين البلاد الصغيرة. إن الاتفاقية المعقودة بين فرنسا ورومانيا من جهة، وبين فرنسا وبلغاريا من الجهة الأخرى، مبنية على هذا الأساس.

هذا ومما يجدر بالذكر أن تبادل الرجال بين الدول لا ينحصر بالأساتذة وحدهم، بل قد يتعدى ذلك في بعض الاتفاقيات إلى رجال الإدارة والاختصاص؛ مثل أمناء الكتب، ومحافظي المتاحف، والقوَّام على خزائن الوثائق والأوراق.

تبادل الطلاب

إن تبادل الطلاب بين البلاد المختلفة مما يمكن أن يتم بسهولة أعظم وبكلفة أقل من تبادل الأساتذة بطبيعة الحال، ولذلك يشغل هذا التبادل حيِّزاً كبيراً في المعاهدات الثقافية بوجه عام، وفي المعاهدات الجامعية بوجه خاص.

وتتضمن معظم هذه المعاهدات أحكاماً عديدة لتسهيل انتقال الطلاب من بلادهم إلى بلاد الطرف الآخر؛ (أ) لمواصلة الدراسة في معاهدها التعليمية بصورة طبيعية، أو (ب) للسياحة والدرس خلال العُطل الصيفية، أو (ج) لزيارة المؤسسات العلمية والتعليمية خلال السنة الدراسية.

إن أهم هذه التسهيلات يحوم حول تبادل الشهادات؛ لأن انتقال الطلاب من بلد إلى آخر لمواصلة الدراسة في معاهده التعليمية، لا يمكن أن يتم بسهولة إلا إذا اعترف كل واحد من الطرفين المتعاقدين بالشهادات المدرسية التي يعطيها الطرف الثاني، اعترافاً يضمن قبول الطلاب في المعاهد التعليمية استناداً إلى الشهادات الرسمية التي يحملونها من بلادهم، دون أن يُضطروا إلى أداء امتحان جديد. ولهذا السبب نجد في المعاهدات الثقافية كثيراً من التفاصيل المتعلقة بالشهادات الدراسية، وكثيراً ما تُصرِّح المعاهدات المذكورة بأن الدراسة التي تتم في المعاهد التعليمية العائدة إلى أحد الطرفين، تُعتبر كأنها تمت في المعاهد المماثلة لها في بلاد الطرف الثاني.

ومع هذا تُصرِّح معظم الاتفاقيات في الوقت نفسه أن القرارات المتعلقة بتعادل الشهادات، لا تمس بوجه من الوجوه الأحكام الخاصة الموضوعية في كل واحد من البلدين عن شروط ممارسة المهن الحرة، وقيود الانتساب إلى الوظائف الحكومية.

وكثيراً ما تتضمن الاتفاقيات أحكاماً تقضي بإجراء بعض التسهيلات في رسوم التسجيل والدراسة، كما أنها تنص على ترتيبات خاصة لتسهيل معيشة الطلاب، وضمان رعايتهم من جميع الوجوه المادية والمعنوية.

ولكن بعض الاتفاقيات والمعاهدات لا تكتفي بأمثال هذه التسهيلات والتنظيمات، بل تنص على إيفاد عدد معيَّن من الطلاب للدرس في معاهد الطرف الآخر، وتُعَيِّن كيفية انتخاب هؤلاء الطلاب.

وتنص بعض الاتفاقيات والمعاهدات على تسهيل زيارات جماعات من الطلاب للمعاهد العلمية والتعليمية، وكثيراً ما تتناول هذه التسهيلات الإعفاء من رسوم جوازات السفر، وتخفيض أجور الانتقال.

وتنص بعض الاتفاقيات على تنظيم دروس صيفية تُلقى خلال العُطل المدرسية؛ لضمان استفادة الطلاب الذين يأتون من بلاد الطرفين المتعاقدين.

كما أن بعض الاتفاقيات تتضمن أحكاماً تتعلق بـ «ملاجئ الشبان» Auberges de la Jeunesse وبـ «مخيمات العُطل» Colonies des Vacances التي تفيد طلاب الطرفين.

تبادل الكتب والمجلات

تتضمن معظم المعاهدات الثقافية أحكاماً عديدةً عن تبادل الكتب والنشرات بين الطرفين المتعاقدين، وعن تسهيل انتشار المطبوعات في البلدين. إن هذه الأحكام كثيرة ومتنوعة جداً في مختلف المعاهدات:

- (أ) يتعهد الطرفان المتعاقدان أن يتبادلا جميع النشرات الرسمية.
- (ب) يتعهد كل واحد من الطرفين المتعاقدين أن يُزوّد الطرف الآخر بالمعلومات اللازمة، والخلاصات الوافية عن أهم الكتب والمجلات العلمية والأدبية التي تُنشر في بلاده.
- (ج) يتبادل الطرفان الرأي والمشورة لتقرير قوائم الكتب التي يُستحسن ترجمتها من لغة أحدهما إلى لغة الآخر، وتعيين أسماء المترجمين الذين يمكن الاعتماد عليهم للقيام بهذه المهمة في كل واحد من البلدين.
- (د) يتعهد كل فريق من الطرفين المتعاقدين بتزويد بعض المكتبات القائمة في بلاد الطرف الآخر بنُسخ من أهم الكتب التي تُنشر في بلاده.
- (هـ) يتفق الطرفان على إنشاء مكتبات خاصة في بلديهما لتسهيل إطلاع الباحثين في كل بلد على ما تنشر في بلاد الطرف الثاني.
- (و) يتفق الطرفان على إقامة معارض دورية لتعريف بعضهما البعض بالكتب والمجلات التي تُنشر في بلاديهما.
- (ز) يتعهد كل واحد من الطرفين المتعاقدين بتخفيف الضرائب الجمركية، وتخفيض الرسوم البريدية، وتنزيل أجور سائر الوسائط النقلية، عن مطبوعات الطرف الثاني؛ لتسهيل انتشارها بين المطالعين والباحثين.

(ح) يتفق الطرفان على التدابير اللازمة لتسهيل دُرس الوثائق العلمية والتاريخية المحفوظة لديهما، وفي بعض الأحوال لإعادة تلك الوثائق إلى رجال الدرس أو معاهد البحث أيضاً.

إنشاء المدارس والمعاهد

تنص بعض الاتفاقيات والمعاهدات على إحداث كراسي تدريس خاصة في جامعات الطرفين؛ بُغية إعطاء فكرة صحيحة عن تطور الحياة الفكرية والفنية والأدبية والاجتماعية في بلاد كل من الطرفين المتعاقدين إلى شبيبة الطرف الآخر.

كما أنها تنص أحياناً على إنشاء «معاهد ثقافية» لتحقيق هذه الأغراض.

مثلاً، لقد نصّت المعاهدة المعقودة بين ألمانيا وبين هنغاريا سنة ١٩١٦ م على إحداث كراسي للأدب الألماني في الجامعات الهنغارية، كما أن المعاهدة المعقودة بين إيطاليا وبين النمسا سنة ١٩٣٥ م نصّت على تأسيس «معهد إيطالي» في فيينا، و«معهد نمسوي» في روما.

تدريس اللغة والتاريخ والجغرافيا

كثيراً ما تتضمن المعاهدات الثقافية أحكاماً عديدةً عن تعليم لغة كل من الطرفين المتعاقدين في مدارس الطرف الآخر، وهي تُعين أنواع المعاهد والمدارس التي يتم فيها هذا التعليم، كما أنها كثيراً ما تنص على تبادل أساتذة اللغات لإتمام تعليمهما على أحسن الصور وأكملها، وتنص أحياناً على تبادل بعض الطلاب أيضاً؛ لضمان تعليمهم اللغة في بيئتها الأصلية عن طريق المخالطة والمران المباشر.

وكثيراً ما تتضمن المعاهدات الثقافية أحكاماً تحوم حول تدريس جغرافيا بلاد الطرفين وتاريخها.

ويمكننا أن نُقسّم الأحكام المتعلقة بتدريس هاتين المادتين إلى قسمين أساسيين؛ الأحكام السلبية والأحكام الإيجابية.

وتنص الأحكام السلبية على أن كل واحد من الطرفين المتعاقدين يتعهد بتنقية الكتب التي تُدرّس في مدارسهم عن الأبحاث والعبارات التي قد تسيء إلى سمعة الطرف الآخر، أو تحط من كرامته، أو تُوجد في نفوس الناشئة شيئاً من الكراهية أو البغض نحوه.

وتنص الأحكام الإيجابية على أن كل واحد من الطرفين المتعاقدين يتعهد بتزويد ناشئته بمعلومات كافية وصحيحة عن تاريخ الطرف الآخر وجغرافيته. إن الأحكام المتعلقة بتدريس التاريخ والجغرافيا في المعاهدات الثقافية صارت موضوعاً لمفاوضات ومناقشات كثيرة، ودخلت في بعض الاتفاقيات والمعاهدات العامة التي اشترك فيها، ووقع عليها عدد غير قليل من الدول. وذلك للاعتقاد السائد بأن المعلومات التاريخية تؤثر تأثيراً شديداً في تغذية روح البُغض، أو روح الود بين الأمم.

٣

إن كل ما ذكرناه آنفاً كان قد تم قبل نشوب الحرب العالمية الثانية، وأما خلال الحرب المذكورة، فقد رأت الدول المتحالفة أن تستعد للمستقبل، وأن تُعد مشروعاً نموذجياً للمعاهدات الثقافية؛ لتنسج الدول على منواله في المعاهدات التي ستعقدها فيما بينها بعد انتهاء الحرب واستقرار السلم.

فقد عقد وزراء معارف الدول المتحالفة مؤتمراً لهذا الغرض في أوائل سنة ١٩٤٣م في عاصمة بريطانية العظمى، والمؤتمر المذكور أُلّف لجنة من الاختصاصيين لدرس القضية درساً وافياً، ووضع الصيغة الملائمة للمشروع المبحوث عنه. وكان بين أعضاء اللجنة جماعة من ممثلي بريطانيا وفرنسا، وبلجيكا وهولندا، ويوغوسلافيا، وتشيكوسلوفاكيا، وبولونيا.

غير أن اللجنة المذكورة عندما درست الأحوال الراهنة واستعرضت المعاهدات الثقافية القائمة، رأت أن تعدل عن فكرة «المشروع النموذجي»، ورجّحت عليها خطة أخرى أكثر مرونة منها؛ تتلخص هذه الخطة بتقرير المبادئ التي يجب أن تُراعى في أمثال هذه المعاهدات الثقافية، وتقديمها إلى الدول كتوصيات عامة، على أن يُترك للدول ذات الشأن مهمة صياغة المعاهدات الثقافية، وتنظيمها حسب ما تقتضيه أحوالها الخاصة، وعلاقاتها المتقابلة.

وأما أهم المبادئ التي أقرتها وأوصت بها اللجنة المذكورة، فكانت تتلخص بما يلي؛ يجب أن تقوم المعاهدات الثقافية على أساس «المعاملة المتقابلة»، كما أنها يجب أن تتجرّد من جميع الأغراض السياسية.

ولهذا السبب انتقدت اللجنة بعض المعاهدات الثقافية التي كانت عُقدت بين دول المحور وبين بعض الدول المجاورة لها انتقاداً مُرّاً، وقالت إن تلك المعاهدات كانت ترمي في حقيقة الأمر إلى غايات سياسية استيلائية، وكانت تمس سيادة الأمم الصغيرة وتهدّد استقلالها؛ ولذلك لم تتردد اللجنة من شجب المعاهدات المذكورة بأقصى العبارات، وانتهت إلى تحذير الدول من اللجوء إلى أمثال هذه الأساليب الاعتدائية في المعاهدات الثقافية التي ستُعقد في المستقبل.

وأما بعد انتهاء الحرب العالمية الأخيرة، فقد اتجهت الآراء نحو عقد معاهدة ثقافية عامة تشترك فيها جميع الدول الداخلة في هيئة الأمم المتحدة. إن المنظمة الدولية التي عُرفت باسم «اليونسكو» إنما أنشئت بناءً على ذلك، وتنفيذاً لقرارات هيئة الأمم المتحدة. وأما فيما يخص البلاد العربية من شؤون المعاهدات الثقافية، فيجدر بنا أن نشير إلى ثلاث وقائع أساسية؛ (أ) عقدت دول الجامعة العربية فيما بينها معاهدة ثقافية تتألف من ١٩ مادة. (ب) انضمت دول الجامعة العربية إلى الاتفاقية الثقافية التي أوجدت منظمة اليونسكو. (ج) اجتازت الحكومة السورية أزمة خطيرة جداً من جرّاء المعاهدة الثقافية التي أرادت فرنسا أن تفرضها عليها فرضاً قبل أن تُسلمها زمام الحكم تماماً، وقبل أن تسحب جيوشها من أراضيها فعلاً.

قدّمت فرنسا إلى سورية سنة ١٩٤٤م مشروع معاهدة ثقافية مفصّلة، وطلبت إليها ألا تُقدّم على تغيير شيء من نظم المعارف وأوضاعها قبل إبرام المعاهدة المذكورة. غير أن المشروع المذكور كان في حقيقة الحال مشروع «حماية ثقافية» يضمن اللغة الفرنسية والثقافة الفرنسية موقعاً ممتازاً في البلاد، وفضلاً عن ذلك يُشرك المؤسسات الفرنسية القائمة في سوريا ولبنان في «السيادة على الثقافة العامة»، وفي «توجيه هذه الثقافة».

وكان يحتم مشروع المعاهدة على الحكومة السورية مثلاً أن تسمح للطلاب الذين يتقدمون للامتحانات العامة لنوال شهادة الدراسة المتوسطة والإعدادية، أن يجيبوا عن أسئلة العلوم الرياضية والطبيعية باللغة الفرنسية.

وأن تدعو إلى مجالس المعارف ولجان التربية — التي يُطلب إليها إبداء الآراء في مختلف مسائل التربية والتعليم — جماعة من رؤساء البعثات الفرنسية والأساتذة الفرنسيين، بنسبة «تتفق مع الإنصاف».

وأن تدخل في جميع لجان الامتحانات العامة جماعة من موظفي المعاهد الفرنسية بالنسبة «المقررة في العُرف الجاري» (وذلك يعني بالنسبة التي كان قررها رجال الانتداب).

وأن تعتبر جميع الشهادات التي تعطيها «مديرية المؤسسات الفرنسية» في سوريا ولبنان معادلةً للشهادات السورية الرسمية معادلةً تامة، دون قيد أو شرط، حتى من وجهة حق ممارسة المهن الحرة وحق التوظيف في الدوائر الحكومية. كان مشروع المعاهدة مليئاً بأمثال هذه الأحكام التي لا تتفق مع روح الاستقلال، ومع حق الأمة في السيادة على شئونها الثقافية. ولذلك رفضت سوريا المشروع المذكور وأصدرت «قانون المعارف العام» الذي غيّر الأوضاع القائمة تغييراً أساسياً.

تقدمت فرنسا عندئذٍ بمشروع ثان. ويختلف المشروع المذكور عن المشروع الأول بعض الاختلاف في بعض النصوص والعبارات، ولكنه كان يشبهه تمام الشبه من حيث الأساس؛ ولذلك لم يكن جديراً بالقبول بوجه من الوجوه. ومع هذا رأت الحكومة السورية أن تدخل مع الحكومة الفرنسية في مفاوضات رسمية لعقد معاهدة ثقافية؛ لكيلا تظهر بمظهر المتعنت، وبدأ ممثلو الطرفين يتباحثون ويتناقشون على الأحكام الواردة في «مشروع المعاهدة الثقافية».

وقد لفت مندوبو الحكومة السورية خلال هذه المفاوضات أنظار ممثلي الحكومة الفرنسية، إلى أن هذه الأحكام تُنافي «حق السيادة» منافاةً تامة، كما أنها تُخالف قرارات وتوصيات «مؤتمر وزراء معارف الدول المتحالفة» مخالفةً صريحة. وبرهنوا عن طريق المقارنة التفصيلية على أن الأحكام الواردة في المشروع الفرنسي، كانت أشد تجاوزاً للاستقلال من معاهدات بعض الدول المحورية التي كان انتقدها المؤتمر المذكور بشدة متناهية، وذكرُوا الممثلين المشار إليهم بأن وزير معارف فرنسا الحرة (رينيه كاسان) كان من أعضاء اللجنة التي ألفتها المؤتمر المذكور، وأنه كان قد اشترك في نقد تلك المعاهدات الثقافية بأقصى النعوت والعبارات.

ولهذه الأسباب لم يستطع المفاوضون أن يتفقوا على شيء في هذا المضمار. ونستطيع أن نقول؛ إن قصة المعاهدة الثقافية التي ذكرناها آنفاً كانت من أهم العوامل التي أضرت نيران «الخلاف الدموي» بين سوريا وفرنسا سنة ١٩٤٦م. ومن المعلوم أن ذلك الخلاف الدموي انتهى بتخليص سوريا من نير الاحتلال، كما أن قصة «المعاهدة الثقافية» أيضاً انتهت بانتهاء الاحتلال.

التعاون الثقافي بين الأمم المتحدة (اليونسكو)^١

يونسكو

كلمة جديدة استُحدثت لتسمية مؤسسة جديدة. إنها جديدة بكل معنى الجدة؛ ليس لها أي أصل وأي جذر في أية لغة من لغات العالم، فقد تكونت على طريقة خاصة من النحت والاختزال، على أساس وصل الحروف الأولى من الكلمات الست التي تدل على اسم المؤسسة الأصلي، حسب ترتيبها في اللغة الإنجليزية:

«منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة» United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation.

والمؤسسة التي سُميت بهذا الاسم أيضًا جديدة؛ لأنها لم تُتَم بعدُ السنة الثالثة من عمرها، ولكنها لم تكن جديدة بكل معنى الكلمة؛ لأنها قامت في حقيقة الأمر مقام مؤسسة قديمة، كانت أُنشئت عقب الحرب العالمية الأولى، وعاشت إلى حين اندلاع نيران الحرب العالمية الثانية.

ونستطيع أن نقول بكل تأكيد: إن مؤسسة اليونسكو ليست إلا شكلًا جديدًا للمؤسسة التي كانت تُعرَف قبلاً باسم «منظمة التعاون الفكري بين الأمم» Organisation Inter-nationale de Cooperation Intellectuelle.

^١ نُشرت في مجلة الثقافة «القاهرة» (٢٥ أيار (مايو) ١٩٤٨م).

ولا نعدو الحقيقة إذا قلنا: إنها وريثة تلك المؤسسة القديمة وخليفتها الطبيعية. فيجدُر بنا أن نتساءل: بماذا تمتاز المؤسسة الجديدة عن القديمة؟ ما هي أوجه الخلاف بينهما؟ وهل يدل «تحول» المؤسسة من شكلها القديم إلى الجديد على «تطور ارتقائي»، أم يدل على «تطور ارتجاعي»؟ للإجابة عن هذه الأسئلة إجابة صحيحة، يجب علينا أولاً أن نُلقي نظرةً عَجَلَى على تاريخ المؤسسة القديمة، وأن نستعرض استعراضاً سريعاً أهم الأعمال التي قامت بها بين الحربين العالميتين الأخيرتين.

١

عندما تأسست عُصبة الأمم سنة ١٩٢٠م بموجب معاهدات الصلح التي عُقدت بعد الحرب العالمية الأولى، رأت من الضروري أن تدعم أعمالها السلمية بالوسائل الفكرية والمعنوية؛ فأنشأت سنة ١٩٢١م لجنة خاصة لهذا الغرض، أسميتها باسم «لجنة التعاون الفكري بين الأمم» *Commission internationale de coopération intellectuelle*. واللجنة الأممية المذكورة أخذت تُنشئ منذ سنة ١٩٢٢م «لجاناً قومية» في مختلف البلاد المنتسبة إلى عصبة الأمم، كما أنها أنشأت عدة «لجان اختصاصية» مؤلفة من «الخبراء» في مختلف الشئون الفكرية. وربما كان أهم هذه اللجان الاختصاصية «لجنة الخبراء» التي تألّفت سنة ١٩٢٣م «لتعليم الناشئة أهداف عصبة الأمم» *Comité d'experts pour l'enseignement à la jeunesse des buts de la Société des Nations*.

وعندما توسعت وتقدمت أعمال هذه اللجان المختلفة، رُئي من الضروري تأسيس «مكتب دائم» يقوم بتنسيق هذه الأعمال، ويتولّى تحضير المشاريع المتعلقة بشئون اللجنة الأصلية، مع تنفيذ القرارات الصادرة منها؛ فأنشئ سنة ١٩٢٥م «معهد التعاون الفكري بين الأمم» *Institut internationale de Coopération Intellectuelle*. والمعهد المذكور بدوره أنشأ عدة شُعب ودوائر، كان من جملتها؛ شعبة العلاقات الجامعية، شعبة العلاقات العلمية، شعبة العلاقات الأدبية، شعبة العلاقات الفنية، ومركز الاستعلامات المدرسية، ومكتب المتاحف الأممي.

وقد عُرفت مجموعة المؤسسات التي أُنشئت بهذه الصورة بصورة تدريجية باسم؛
«منظمة التعاون الفكري بين الأمم» Organisation Internationale de Coopération
Intellectuelle.

وأما مهمة هذه المنظمة وهذه المؤسسات الأممية، فقد لخصها رئيسها بما يلي:
أولاً: تهيئة الوسائل التي تتول إلى تقدّم العلوم وصيانة القيم الفكرية.
ثانياً: تنمية روح التفاهم المتقابل، وتقوية النية الحسنة بين الأمم.

وقد اشتغلت مؤسسات «التعاون الفكري» الآتفة الذكر لتحقيق هاتين الغايتين حتى
الحرب العالمية الثانية بوسائل متنوعة؛ عقدت سلسلة طويلة من المؤتمرات، دعت كبار رجال
الفكر والأدب إلى الاجتماع من وقت إلى آخر في مختلف المدن «للمناقشة والمطالبة» في أهم
المسائل الفكرية، وقامت بعدة أبحاث وتحقيقات واسعة النطاق حول بعض الأمور التي
تهم جميع الأمم على حدّ سواء، ووضعت مشاريع عديدة لتأمين التعاون الفكري بواسطة
المعاهدات، ونشرت كثيراً من الكتب والمجلات لتدوين نتائج هذه الأبحاث والمناقشات،
وإذاعتها على الناس.

وأما أهم هذه النشرات فكانت؛ مجلة شهرية تُعنى بشؤون التربية والتعليم، وأخرى
تبحث في شؤون المتاحف بوجه عام.

سلسلة مطارحات في مستقبل الثقافة، وفي مستقبل الفكر الأوروبي، وفي تكوين الرجل
العصري، وفي علاقة الفن بالحقيقة وبالدولة، وفي الإنسانيات الجديدة والإنسانيات القديمة.
سلسلة أبحاث وتحقيقات في حقوق الملكية الأدبية، وأنظمة إبداع المطبوعات، ومهمة
المكتبات الشعبية في الحياة الفكرية والاجتماعية، مهمة السينما وخدمتها للتربية والتعليم،
مهمة الإذاعة وتأثيرها في الحياة العامة، مهمة الصحافة، الكتب المدرسية، من وجهة تأثيرها
في تفاهم الشعوب.

وقد اهتمت مؤسسة «التعاون الفكري» بجميع القضايا المتعلقة بالمعاهدات الثقافية
اهتماماً كبيراً؛ فهيأت مشروع «التصريح الدولي» المتعلق بتنقية الكتب المدرسية من الأبحاث
والعبارات التي تثير الضغائن وتحول دون استقرار السلم وتفاهم الشعوب، كما أنها
جمعت ونشرت جميع «المعاهدات والاتفاقات الثقافية» المعقودة بين الدول المختلفة حتى
سنة ١٩٣٨م. وفي الأخير، وضعت مشروع الاتفاقية الذي تضمن صيانة المتاحف والمباني
الأثرية من ويلات الحروب والغارات الجوية.

ولكن الرجال الذين كانوا أخذوا على عواتقهم إنجاز هذه الأعمال الهامة لاحظوا أن بقاء هذه المؤسسة مرتبطة بعصبة الأمم لا يخلو من محاذير كبيرة؛ لأن هذا الارتباط يجعلها تابعة إلى «هيئة سياسية»، ويُعرّضها إلى تأثير «التقلبات السياسية»؛ فيحُول دون تنظيم وتسيير أمورها وفق ما تقتضيه مبادئ «التعاون الفكري الأممي» السامية، بمعانيها الحقيقية وأصولها العلمية.

فأخذ هؤلاء يدعون إلى فصل مؤسسة التعاون الفكري من عصبة الأمم، وجعلها مستقلة عنها، وغير متأثرة بالسياسة التي تتبعها.

فقد أثمرت هذه المساعي الثمرات المطلوبة منها، وأقر المؤتمر الذي انعقد في باريس خلال الشهر الأخير من سنة ١٩٣٨م مشروع «الاتفاق الدولي» الذي وُضِعَ لهذا الغرض. وقد صرّحت المادة الأولى من هذا الاتفاق الدولي «أن الدول المتعاقدة تقرر أن عمل التعاون الفكري مستقل عن السياسة».

وعيّنت مواده التالية كيفية مساهمة الدول في هذا التعاون الفكري. وصرّحت مواده الأخيرة أن الاتفاق المذكور سيترك معروضاً إلى توقيع الدول الممثلة في المؤتمر حتى ٣٠ نيسان (أبريل) سنة ١٩٣٩م، وإلى انضمام سائر الدول اعتباراً من أول أيار (مايو) ١٩٣٩م، وأنه سيصبح نافذ المفعول حالما يبلغ عدد الدول الموقعة عليه أو المنضمة إليه الثمانية.

ولا حاجة إلى البيان أن كل ذلك جاء متأخراً؛ لأن الأزمات السياسية الحادة التي أدت إلى نشوب الحرب العالمية الثانية كانت قد بدأت فعلاً قبل الموعد المذكور، وهذه الحرب عطّلت بطبيعة الحال أعمال «التعاون الفكري»، و«عصبة الأمم» في وقت واحد. وقد تأثرت مؤسسة التعاون الفكري من الحرب العالمية تأثراً شديداً جداً؛ لأن مركزها كان في باريس، ومن المعلوم أن باريس كانت أشد المدن تعرّضاً إلى التقلبات السياسية والعسكرية طوال سني الحرب المذكورة.

٢

وأما «منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة» — وبعبير أقصر؛ مؤسسة اليونسكو — فقد تكوّنت بعد الحرب العالمية الثانية بناءً على قرار هيئة الأمم المتحدة، بموجب اتفاقية دولية وُضعت في أواخر سنة ١٩٤٥م (١٦ تشرين الثاني (نوفمبر)).

والغرض من إنشاء هذه المنظمة مذكور بصراحة تامة؛ أولاً في ديباجة الاتفاقية، وثانياً في المادة الأولى منها.

وقد جاء في مستهل الديباجة ما يلي: «من حيث إن الحروب تبدأ في عقول الناس، وجب أن توضع أسس الدفاع عن السلام في هذه العقول». وجاء في خاتمة الديباجة: إن الدول المتعاقدة تقصد من تأسيس منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة «تقوية أسباب السلم العالمي، وتعزيز الرفاهية العامة بين جميع بني الإنسان، عن طريق التعاون الثقافي والعلمي والتربوي بين شعوب الدنيا قاطبة، وهو الغرض الأسمى الذي من أجله أنشئت هيئة الأمم المتحدة، والذي نادى به ميثاق هذه الهيئة».

كما جاء في مستهل المادة الأولى من الاتفاقية: «إن الغرض من تأسيس المنظمة هو خدمة السلام والأمن، بتقوية تعاون الشعوب عن طريق التربية والعلوم والثقافة». يُلاحظ من كل ذلك أن هذه المنظمة نشأت في ظروف مشابهة لظروف نشأة «لجنة التعاون الفكري» كل المشابهة، ولأغراض مماثلة لأغراض تلك اللجنة كل المماثلة؛ ولهذا السبب فقد اعتبرت نفسها بمثابة «الوريثة الشرعية» لها، فطالبت بميراثها من كُتُب وأوراق وإضبارات وأموال، ومع هذا أعلنت أنها مختلفة عنها، وأوسع منهاجاً منها.

ولا شك في أن هذه المنظمة الجديدة تختلف عن المؤسسة القديمة من وجوه عديدة؛ أنها نشأت أشد طموحاً وأوسع ثروة منها، ووضعت لنفسها خطة أكثر عملياً وأقل مثاليّة من خطط سالفتها؛ لأنها بدأت بالعمل لمساعدة البلاد المخربة مساعدةً ماديةً في ساحات العلم والتعليم؛ فاستطاعت لذلك أن تحصل على ميزانية أضخم بكثير من الميزانية التي كانت توصلت إليها مؤسسة التعاون الفكري القديمة بين الحربين العالميتين.

غير أن هذه المنظمة الجديدة لم تستفد من تجربة المؤسسة السابقة وخبرتها في الشئون السياسية؛ فلم تحاول الاستقلال عن الهيئات السياسية كما فعلت تلك المؤسسة في أواخر عهدها، بعد التجارب الطويلة التي مرت عليها.

فنشأت منظمة اليونسكو مرتبطةً بهيئة الأمم المتحدة، ومقيّدة بقيود سياسية عديدة. في الواقع إنها تدّعي «البُعد عن السياسة»، غير أن نظامها الأساسي لا يؤيد مدّعاها هذا؛ لأن المادة الثانية من هذا النظام تُصرّح بأن «عضوية هيئة الأمم المتحدة تستتبع ضمناً حق العضوية في منظمة التربية والعلوم والثقافة». في الواقع إنها لا تمنع انضمام «الدول غير المشتركة في هيئة الأمم» إلى عضوية هذه المنظمة، غير أنها تشترط لذلك «مراعاة أحكام

الاتفاق الذي يتم بين المنظمة وبين هيئة الأمم المتحدة في هذا الشأن». والاتفاق الذي تم فعلاً بين الهيئتين يقضي بإحالة أمثال هذه القضايا إلى «المجلس الاقتصادي والاجتماعي» المتفرع من هيئة الأمم المتحدة، ويُعلق القبول في عضوية اليونسكو على موافقة المجلس المذكور. في الواقع إن مديري اليونسكو يُصرّحون بأن تقرير «مبدأ الرجوع في هذه القضايا إلى المجلس الاقتصادي والاجتماعي عوضاً عن الهيئة العامة للأمم المتحدة»، كان من جملة التدابير التي اتُخذت لتخليص اليونسكو من التأثيرات السياسية، غير أن العلاقات القوية التي تربط الشؤون الاقتصادية بالأغراض السياسية، تجعل هذا التدبير واهياً جداً. زد على ذلك أن الفقرة الأخيرة من المادة المذكورة تنص على ما يلي: «إذا قررت هيئة الأمم المتحدة إسقاط إحدى الدول من عضويتها، تفقد الدولة المذكورة عضويتها في اليونسكو أيضاً على الفور وبدون إجراءات». إن كل ذلك يجعل مؤسسة اليونسكو تابعة لهيئة سياسية، وخاضعة لرغبات تلك الهيئة ومقرراتها.

ولا أراني في حاجة إلى البرهنة على أن «هذه المنظمة العلمية والثقافية»، التي لا تستطيع — بحكم نظامها الأساسي — أن تضم إليها بعض الدول إلا بعد أخذ موافقة هيئة أخرى تابعة إلى منظمات ذات أغراض سياسية صريحة، والتي تُضطر إلى فصل البعض من أعضائها لأسباب لا تمت بصلة ما إلى الشؤون العلمية والثقافية، بل لمجرد صدور قرار من هيئة سياسية بحته لأسباب سياسية صرفة. إن هذه المنظمة لا تستطيع أن تدّعي لنفسها صفة «العلمية والأمية» الحقيقية، إنها تصطبغ بصبغة سياسية لا يمكنها أن تتجرد منها مهما حاولت سترها تحت تعبيرات خلافة؛ مثل «الحياد العلمي، والنزوع العالمي، والعمل الإنساني».

ولذلك أنا لا أتردد في القول بأن النظام الذي أنشأ مؤسسة اليونسكو الجديدة يدل على «رجوع إلى الوراء»، بالنسبة إلى المرحلة التي كانت وصلت إليها مؤسسة التعاون الفكري القديمة، قبيل الحرب العالمية الأخيرة.

هذا وإذا تركنا دلالة النظام الأساسي جانباً، واستنطقنا المشاريع التي وضعتها، والاتجاهات التي أظهرتها منظمة اليونسكو منذ تأسيسها؛ توصلنا إلى نتائج مماثلة للنتيجة الآتفة الذكر من وجوه عديدة.

إن الأمثلة التالية تكفي لتبيين ذلك بكل وضوح:

(أ) تُصرّح التقارير الصادرة من بعض اللجان في اليونسكو «أن هذه المؤسسة جزء متمم لهيئة الأمم المتحدة، وأن نجاحها يتوقف على نجاح تلك الهيئة». في حين أن الأمر كان يجب أن يكون على عكس ذلك تمامًا؛ كان يجب على اليونسكو أن تعمل للمستقبل، فلا تربط مقدراتها بمقدرات هيئة سياسية مثل هيئة الأمم المتحدة الحالية؛ لأن هذه الهيئة السياسية محكومة بطبيعتها لأن تكون مسرحًا تتنافس وتتخاصم وتتقاتل عليه الأطماع الدولية بشتى الصور، وتتوالى عليه مشاهد المخادعات السياسية بأبشع الأشكال، وتختنق خلالها أصوات الحق والحقيقة بأفطع الأساليب. فكان على الهيئة التي تأخذ على عاتقها مهمة «خدمة السلام عن طريق التربية والعلم والثقافة»، أن تُقدّر هذه الحقيقة حق قدرها، وأن تتباعد عن هذا المسرح السياسي كل الابتعاد.

(ب) تسعى هذه المؤسسة العالمية إلى تأسيس مراكز إقليمية عديدة قائمة على الاعتبارات الجغرافية، وذلك علاوةً على «الشُعَب القومية» التي يجب أن تتأسس في كل دولة من الدول المشتركة في المؤسسة.

واللجنة التحضيرية المكلفة بوضع الخطط اللازمة لتكوين هذه المراكز الإقليمية، تقدمت بوصايا واقتراحات عديدة، كان من جملتها؛ أن يجتمع «مكتب اليونسكو الإقليمي» في بناية واحدة، أو في مجموعة بنايات متقاربة مع سائر المكاتب والمراكز والهيئات التي تنبثق من هيئة الأمم المتحدة في ذلك الإقليم؛ وذلك لضمان اتصال مكتب اليونسكو بتلك المكاتب والهيئات اتصالاً مستمرًا. وقد ذكرت اللجنة بين الفوائد المتوخاة من هذا الاتصال «أنه يساعد على توليد وتكوين وضع مشترك تجاه المسائل الثقافية والاقتصادية والسياسية».

يظهر من ذلك بكل وضوح أن محافل اليونسكو تحبذ مزج وخلط هذه المسائل بعضها ببعض، ولا تُقدّر أنّ «التعاون الفكري والثقافي الحقيقي» بين الأمم — خدمةً للأغراض السامية المدونة في نظام اليونسكو — مما لا يمكن أن يتحقق إلا بفصل الأمور الثقافية عن الأغراض السياسية فصلًا تامًا.

(ج) يوجد بين المشاريع التي أولتها مؤسسة اليونسكو اهتمامًا كبيرًا مشروع لا يخلو من الغرابة بالنسبة إلى أغراضها الأساسية؛ وهو «تأليف وطبع مجموعة من المخترعات

الأدبية عن ضروب الآلام التي قاستها بعض البلاد خلال احتلال دول المحور لها، وعن جهود المقاومة التي بُذلت ونُظِّمت في تلك البلاد للتخلص من ذلك الاحتلال.»

تجاه الاهتمام البالغ الذي تظهره «منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة» لهذا المشروع، لا يسعني إلا أن أسأل بكل صراحة وبكل إخلاص:

هل إن تأليف ونشر مثل هذه المجموعة الأدبية مما يدخل في نطاق الأمور التي يجب أن تساهم فيها، وتتعاون عليها جميع الدول والأمم المنتسبة إلى هذه المنظمة العلمية؟ ثم، ألا يوجد شيء من التناقض بين رعاية هذا المشروع، وبين «خدمة السلام عن طريق التربية والعلم والثقافة»، كما يتطلبها نظام اليونسكو بعبارات صريحة؟ أفلا يتنافى ذلك مع ما توصي به هذه المنظمة في عدة مناسبات، من «السعي وراء إزالة

الخصومات من النفوس، ووضع أسس السلام في العقول»؟

وأما إذا قيل لي ردًا على هذه الأسئلة: «ربما ذهب رجال اليونسكو إلى أن تحقيق هذا المشروع يساعد على توطيد السلام؛ لأنه يستهدف في نهاية الأمر التحذير من الاعتداء والتشجيع على مقاومة الاعتداء.» فأنا أقول في هذه الحالة: إذا كانوا يعتقدون ذلك حقًا، لماذا يحصرّون المشروع داخل نطاق مظالم دول المحور وحدها، ومناقب ضحايا المحور وحدهم؟ أفلا يعلمون أن الشعوب المظلومة والمضطهدة ليست عبارة عن تلك التي نُكبت باعتداء المحور خلال الحرب العالمية الأخيرة؟ أو يجهلون أن هناك شعوبًا أخرى قاست، ولا تزال تقاسي شتى الآلام وأنواع الشقاء، من جرّاء أطماع بعض الدول المؤسسة لهيئة الأمم المتحدة نفسها، والداخلية في اليونسكو نفسها؟ لماذا لا تسلك «منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة» مسلكًا واحدًا تجاه هذه وتلك؟

إن كل هذه الملاحظات تدل دلالة قاطعة على أن هذا المشروع الذي حَظِيَ باهتمام اليونسكو بشكله المعلوم، لم يكن وليد «تفكير علمي ونزعة عالمية»؛ بل هو محصول مطالبات جماعة بعيدة عن ذلك التفكير وعن تلك النزعة، ومدفوعة بدوافع سياسية واضحة. أنا لا أرى لزومًا لإطالة البحث وتكثير الأمثلة في هذا المضمار.

وأختم كلامي بدعوة مديري اليونسكو إلى التدبُّر في أمثال هذه الأمور، والتبصُّر في عواقب هذه الاتجاهات، والسعي وراء تبعيد أعمال التربية والعلم والثقافة عن نطاق تأثير الأطماع والمخادعات السياسية.

وإلا، فلن أتردد في القول بأن منزلة اليونسكو لن تعلو كثيراً منزلة الكثير من الجماعات شبه العلمية، التي ترعرعت تحت رعاية وزارات المستعمرات أو وزارات الخارجية.

لاحقة^٢

١

قابل مندوبُ الجريدة الأستاذ «أبو خلدون» ساطع الحصري، ووجهَ إليه السؤال التالي: لقد بلغنا أنكم نشرتم في مصر مقالةً عن مؤتمر الأونسكو، حملتم فيها عليه حملةً شديدة، فهل لكم أن توضحوا لنا وجوه انتقادكم له، وأسباب حملتكم عليه؟ ولجئ الأستاذ طلب المندوب قائلاً: إن ما بلغكم في هذا المضمار صحيح من جهة، وغير صحيح من جهة أخرى؛ صحيح أنني نشرت مقالة «حول الأونسكو» قبل نحو أربعة أشهر في مجلة الثقافة التي تصدر في القاهرة، غير أنني لم آت فيها على ذكر المؤتمر الذي ستعقد المنظمة المذكورة هذه السنة؛ لأنني انتقدت المنظمة نفسها، وأظهرت الخميرة الرديئة التي اندست في نظامها الأساسي، والخطأ العظيم الذي سيطر على تشكيلاتها العامة. وأخذت على الأونسكو بوجه خاص، ارتباطها بهيئة سياسية بحتة، هي هيئة الأمم المتحدة. وأشرت إلى الأخطار التي ستنتج عن هذا الارتباط، ودعمت انتقاداتي هذه بذكر البعض من مقرراتها وأعمالها.

إني فعلت ذلك لسببين أساسيين:

أولاً: لقد لاحظت أن عددًا غير قليل من الشبان والمثقفين انخدعوا كثيراً بما سمعوه وقرءوه عن الأونسكو، وتوهموا بأنها مؤسسة جديدة تمامًا، ستفتح عهدًا جديدًا في تاريخ الحضارة، وستوجد انقلابًا عظيمًا في حياة الإنسانية. فرأيت من واجبي أن أضع حدًا لهذه الأوهام، وأرفع الغشاوة عن أبصار هؤلاء الشبان؛ لأبين لهم أن هذه المؤسسة ليست الأولى من نوعها، كما أنها لم تكن أحسن نظامًا، ولا أنقى خميرة، ولا أسمى هدفًا من سابقتها. ولأحذرهم من الانخداع بالكلمات الخلابة التي تسرف حولها، ومن الاسترسال في التفائل بها والاعتماد عليها.

^٢ من حديث منشور في جريدة بيروت المساء، سنة ١٩٤٨م.

ثانيًا: لقد لاحظت أن الغايات المذكورة في نظام الأونسكو في واد، والخطط المرسومة لها في النظام نفسه في وادٍ آخر. فإذا كانت الأهداف المعيّنة لهذه المؤسسة سامية حقيقة، فإن الخطط المرسومة لها تجعلها تابعةً لهيئة سياسية، وتبعدها عن تلك الأهداف السامية بصورة طبيعية. وأنا أعرف أن رجال السياسة يُظهرون براعةً فائقةً ومهارةً خارقةً في «ستر الحقائق»، كما كنت شرحت ذلك في مقالة خاصة،^٢ ولم أشك في أنهم لن يتأخروا عن السعي وراء جعل هذه المؤسسة وسيلةً لستر مطامح الدول الكبرى بالتعبيرات الإنسانية الخَلابة، والدعايات العلمية الخدّاعة. وقلت في نفسي: إذا كان بعض العلماء والمفكرين يخدمون الأونسكو مع علمهم بدوافعها السياسية — ولربما لعلمهم بتلك الدوافع — فلا شك في أنه يوجد بين العلماء والمفكرين عدد كبير ممن يندفعون بتلك الكلمات الخَلابة، ويضعون علمهم تحت تصرّف هذه المؤسسة عن غفلة وبحسّن نية. فأردت لذلك أن ألفت أنظار هؤلاء إلى المنحدر الذي تتجه إليه الأونسكو بنظامها الحالي وتشكيلاتها الحاضرة، وأن أدعوهم إلى العمل لتخليصها من تأثير الاتجاهات السياسية، إذا أرادوا لها النجاح في تحقيق تلك الغايات السامية.

إني كتبت ما كتبته حول الأونسكو لهذين الغرضين الأساسيين، والتزمت في تلك الكتابة غاية الاعتدال؛ لأنني لم أشأ أن أشير فيها إلى شيء غير «المآخذ الأساسية» التي تُظهر للعيان «المنحدر الخطير» الذي ذكرته آنفًا، وأحجمت عن ذكر الكثير من الأمور التي أنتقد الأونسكو عليها أشد الانتقاد.

ويؤلني أن أقول لكم الآن: إني كلما تتبعت أعمال الأونسكو؛ ازدادت يقينًا بخطر المنحدر الذي تنزلق إليه هذه المؤسسة يومًا عن يوم؛ لأنني لاحظت بأنها لا تبذل جهدًا جدّيًا للتخلص من سيطرة السياسة؛ فتزداد تباعدًا عن مناحي الاتجاهات العلمية الحقيقية، والنزعات السلمية الخالصة.

فهل تريدون مني أن أذكر لكم بعض الدلائل والأمثلة؟ هاكم مثالًا من الأمثلة التي اطلعت عليها في الأيام الأخيرة.

^٢ ساطع الحصري (أبو خلدون)، صفحات من الماضي القريب (بيروت، دار العلم للملايين، ١٩٤٨م)، ص ٦٧-٧٥.

لقد نشرت إحدى الجرائد الصادرة في بيروت باللغة الفرنسية قبل مدة وجيزة، بعض الفقرات المقتبسة من المحضر الرسمي لإحدى الجلسات التي عقدتها اللجنة التنفيذية لليونسكو، خلال اجتماعها الأخير في باريس.

فقد اقترح العضو الأمريكي في اللجنة المذكورة الدكتور استودارت دعوة حكومة إسرائيل (وهذا تعبير العضو نفسه)، إلى المؤتمر الذي سيعقد في بيروت قائلاً: «إن دعوة حكومة إسرائيل المجاورة للبنان لحضور المؤتمر تكون بادرة حياد ودية.» وأما المدير العام جوليان هكسلي فلم يستحسن قبول «دولة إسرائيل» كمراقبة رسمية، ومع ذلك قال إنه يمكن أن تكون «مدعوة شرف».

L'état d'Israël pourrait être un invité d'honneur et non pas un observateur officiel.

يظهر من ذلك أن العضو الأمريكي والمدير العام الإنجليزي قد اتفقا في تلك الجلسة على تسمية «الهيئة الصهيونية» المجتمعة في تل أبيب باسم «دولة إسرائيل»، كما اتفقا على وجوب قبولها إلى مؤتمر الأونسكو الذي سيعقد في بيروت، وإنما اختلفا في قضية فرعية تافهة، هي قضية اللقب الذي يجب أن يُخلع على ممثلها؛ هل يجب أن يحضر الممثل المذكور هذا المؤتمر بصفة «مشاهد رسمي»، أم بصفة «مدعو الشرف»؟ وكل هذا يجري في مؤسسة تعلن على الدوام بأنها وُجدت لخدمة العلم الخالص والسلام العام!

نعم إن العضو الأمريكي في اللجنة التنفيذية لهذه المؤسسة العلمية العالمية، يقترح قبول إسرائيل إلى المؤتمر الذي ستعقدّه الأونسكو في بيروت! تلك الهيئة التي اختارت لنفسها اسم «دولة إسرائيل» عقب الجنايات الفظيعة التي ارتكبتها على العجزة والأطفال في دير ياسين.

تلك الهيئة التي تحاول أن تثبت أركان كيائها بشتى المظالم والتعديلات الدامية. تلك الهيئة التي شرّدت مئات الآلاف من العرب عن ديارهم، وأبت أن تسمح لهم بالعودة إلى بلادهم وبلاد أجدادهم. تلك الهيئة الغاشمة يجب أن تُقبل إلى مؤتمر الأونسكو الذي سيعقد ببلبنان؛ لأنها، جارة لبنا!

وعلى لبنان، الذي لا يزال يعاني الأمرين في سبيل إعاشة عشرات الألوف من اللاجئين المشرّدين، ومواساتهم في بؤسهم الأليم. على لبنان هذا أن يُرحّب بممثل هذه الهيئة أمام

أعين ضحاياها المساكين، بصفة «مدعو الشرف» من هذه المؤسسة العلمية العالمية، إن لم يكن بصفة «المراقب الرسمي» فيها!

هذه المؤسسة العلمية العالمية التي كانت قرّرت فيما قرّرت من الأمور بالأمس القريب، تأليف كتاب يصف ويشرح مظالم النازية؛ تغض النظر اليوم عن مظالم الصهيونية، وتصم أذناها عن صراخ العرب المشرّدين عن بلادهم من جرّاء هذه المظالم، وتتكلّم عن كيفية قبول ممثل الصهيونية إلى المؤتمر القادم ليشرّفه بحضوره الغالي، «بصفته مدعو الشرف» على الأقل.

أفتريدون مني بعد هذا كله أن أكون من المؤمنين برسالة الأونسكو، والمرتاحين لاتجاهاتها؟

أفتستغربون بعد كل ما شرحته لكم الآن إذا رأيتموني في حالة ارتياب شديد، من نجاح أعمال الأونسكو في سبيل التفاهم الدولي والسلام العام؟

ولكن مندوبنا انتهز هذه الفرصة وقابله بالسؤال الأخير التالي: أفلا تعتقدون مع ذلك يا أستاذ، بأن السلام يجب أن يسود بين الأمم، كما أن الأمن قد ساد بين الأفراد؟

وأجاب الأستاذ عن هذا السؤال بما يلي:

إن مسألة السلام مسألة عويصة لا أود أن أخوض غمارها الآن، ومع هذا أستطيع أن أقول على وجه الإيجاز: أنا لا أدعي استحالة ألوية السلام على الأرض في يوم من الأيام، غير أنني أقول بلا تردّد؛ إن ذلك لا يمكن أن يتم على يد المنظمات التي تنبثق عن هيئة الأمم المتحدة وما شاكلها من الهيئات السياسية، التي تكون العُوبة في أيدي الدول الكبيرة المتجبرة بطبيعة الحال.

وإذا قُدّر للبشر أن يعيشوا في يوم من الأيام في طور سلم دائم وسلام عام، فإن ذلك لن يتيسر إلا بعد أن تنتشر فكرة «الحق والعدل» بين جميع الأمم، وأن تزول شهوة السيطرة ونزعة الاستعمار من نفوس الأمم القوية بوجه خاص. وهذا لا يمكن أن يتم إلا بعد أن ينقطع العلماء والمفكرون عن خدمة الساسة والمستعمرين، عن حُسن نية أو سوء نية، وبعد أن يشعر هؤلاء المفكرون بضرورة القيام بدعايات عارية عن المآرب الخفيّة، وموجهة إلى شعوب الدول الكبيرة القوية، لا الدول الضعيفة المغلوبة على أمرها، بعد أن يُقدّم هؤلاء على تأليف الجمعيات العالمية الحقيقية، والتي تعمل بإيمان وإخلاص، مستقلة عن الدول في ساحة العلم الصحيح والفكر الخالص.

إن اليونسكو^٤ منظمة دولية منبثقة من هيئة الأمم المتحدة، فيجب على الدول العربية أن تنتسب إليها كما تنتسب إلى سائر المنظمات المتفرعة من الهيئة المذكورة. على ألا تنسى الحقائق التالية، وأن تعمل على هديها على الدوام:

(أ) إن هذه المنظمة لم تكن الأولى من نوعها، ولا هي أحسن من سابقتها، فلا يجوز لنا أن نُعلّق عليها أمالاً كباراً.

(ب) إن اليونسكو منظمة دولية وثيقة الارتباط بهيئة الأمم المتحدة؛ ولهذا السبب فإنها لا تخلو من صبغة سياسية، على الرغم من كلمات العلم والتربية الثقافية التي تزين اسمها. فيجب علينا ألا نخدع بهذه الكلمات الرنانة، ولا نتغافل عن الأغراض السياسية التي قد تنطوي عليها أعمال المنظمة ونشراتها.

(ج) إن اليونسكو هيئة وُجدت لتنظيم شئون العلم والتربية والثقافة بين الأمم، وقد تكون معرضاً لهذه الشئون، ومجالاً للتداول والمناقشة فيها، غير أنها لم تكن قط منبثقة للعلم أو للتربية أو للثقافة؛ فلا يجوز لنا أن نتوهم أن الانتساب إلى هذه المؤسسة يفتح لنا أبواب العلم، ويفيض علينا بفيوض الثقافة، بل يجب علينا أن نعلم العلم اليقيني أن للعلم والتربية والثقافة منابع أصليّة عديدة؛ هي المعاهد والجمعيات والمنظمات العلمية الحقيقية. فيجب علينا أن نغترف العلم والثقافة من هذه المنابع الأصلية، ونهتم بتلك الهيئات أكثر من اهتمامنا باليونسكو.

(د) إن منظمة اليونسكو تتكلم كثيراً عن السلام العام، ولكنها لم تعمل شيئاً يخدم السلم خدمة حقيقية. ولا أغالي إذا قلت إنها بعيدة عن السبل التي قد تؤدي إلى ذلك بُعداً كبيراً جداً، وربما كان من أقطع الأدلة على ذلك؛ أنها تعتمد كثيراً في هذا المضمار على «تعليم أنظمة هيئة الأمم المتحدة ونشر أغراضها» في مختلف بلاد العالم، وتزعم أن هذا التعليم من أفعال الوسائل لنشر فكرة السلام بين الأنعام. في حين أن أعمال الهيئة المذكورة لا تدل على شيء غير استمرار مبدأ «غلبة القوة على الحق». فلا يجوز لنا أن نخدع بالدعايات القائمة حول السلام العام، وأن نتقاعس عن استكمال وسائل الدفاع عن أنفسنا وعن حقوقنا، على ضوء الحقائق والوقائع الراهنة.

^٤ من حديث منشور في مجلة العالم العربي (١٠ كانون الثاني (يناير) ١٩٤٩م).

وأما أهم الأعمال الإيجابية التي يجب أن نقوم بها داخل اليونسكو؛ فهو نشر الحقائق التالية:

إن السلام يجب ألا يعني — كما هو الحال الآن — السلام بين الدول القوية والظافرة وحدها، بل يجب أن يشمل الأقوياء والضعفاء على حدٍّ سواء. والسلام الحقيقي لا يمكن أن يسود العالم إلا إذا زالت من النفوس شهوة السيطرة والاستعمار، وشاعت فيها فكرة «العدل الدولي» بمعناها الحقيقي. فإذا شاءت اليونسكو أن تخدم السلام العالمي فعلاً؛ فعليها أن تشن حرباً على فكرة السيطرة والاستعمار، وأن تتوسل بشتى الوسائل لنشر فكرة العدل بين الأمم. وإلا فلا مجال للشك في أن نتائج أعمالها في هذا السبيل لن تخرج عن نطاق تخدير أعصاب الأمم الضعيفة، وتسهيل سيطرة الأمم القوية عليها؛ وذلك يقوّي مطامع الدول الاستعمارية، ويذكي نيران التنافس والتخاصم بينها، ويترك أبواب الحروب مفتوحة على مصراعيها.

الثقافة العربية وثقافة الشرق الأدنى^١

رسالة إلى جوليان هكسلي

عزيزي الدكتور جوليان هكسلي:

لقد فرغت حديثاً من مطالعة التقرير الذي قدّمتموه إلى مؤتمر اليونسكو الأخير، بصفتكم مديراً عاماً للمؤسسة المذكورة، ولاحظت فيه — مع حيرة عظيمة ومرارة عميقة — بأنكم سمحتم لنفسكم بتوجيه اتهامات خطيرة جداً نحو جميع الذين لم يشاطروكم الرأي في أمر إحداث مركز إقليمي خاص بالشرق الأدنى والأوسط؛ فقد وصفتكم موقف هؤلاء بـ «المحاولة المخاتلة»، وزعمتم بأن أعمالهم مستوحاة من «تعصب ديني وانعزالية ثقافية».

وقد كتبتم فعلاً في الصفحة ٢٤ من التقرير الأسطر التالية:

في الشرق الأوسط كنت برفقة الدكتور رعدي، الذي كان يقوم بمهمة المستشار لأجل مشروع إنشاء مكتب اتصال ثقافي خاص بالمنطقة المذكورة. وكلانا لاحظنا استعداد أهل البلاد المذكورة لتصوّر وجود منطقة إقليمية واسعة — تشمل تركيا وإيران وأفغان، وكذلك بلاد الجامعة العربية — مضاداً إلى القومية الثقافية الخاصة بكل بلد على حدة، أو إلى المحاولة التي هي أشد مخاتلةً من ذلك؛ ألا وهي إقليمية ضيقة قائمة على الثقافة العربية وحدها.

^١ ترجمة رسالة كُتبت باللغة الفرنسية، وأُرسلت إلى جوليان هكسلي (مدير اليونسكو السابق) رداً على ما كتبه عن البلاد العربية في التقرير الذي رفعه إلى المؤتمر الثالث ببيروت.

وقد عُذْتُم إلى نفس الموضوع بعد نحو عشرين سطرًا من ذلك، وكتبتم في الصفحة ٢٥ من التقرير الكلمات التالية:

... يوجد في الشرق الأوسط حزب قوي يعمل بإيحاء مزيج من القومية السياسية والتعصب الديني والانحصارية الثقافية، التي تغار من كل حركة ترمي إلى توسيع المنظمة الثقافية بقبول عناصر من غير المسلمين، أو من غير العرب، وتؤثر الانعزال الثقافي المبني على أساس إقليمي.

لا يخفى عليكم سيدي الدكتور، بأنني كنت من الذين حاربوا المشروع الأنف الذكر؛ لأنني كنت شرحت رأيي في هذه القضية إلى الدكتور رعي بصراحة تامة. ولهذا السبب أعتقد أنكم لن تلوموني إذا ما سارعت إلى الدفاع عن رأيي، وذلك بعرض آرائكم على نقاش دقيق؛ لكي أظهر عظيم الجور الذي تتضمنه، ولأكشف القناع عن سوء الفهم المؤسف الذي تنطوي عليه.

١

اسمحوا لي أن أبدأ بتلخيص وتحديد موضوع هذا النقاش:
تدرس اليونسكو مشروعًا يقضي بإحداث منظمة خاصة بالشرقين الأدنى والأوسط، تُسمونها تارةً بـ «مكتب اتصال ثقافي»، وطورًا بـ «مركز إقليمي للتعاون الثقافي». والوثيقة «ب هـ س / ١» المؤرخة بتاريخ ٧ نيسان ١٩٤٨م، تتضمن «الأسباب الموجبة» لهذا المشروع، وتُظهر بوضوح الدافع الأصلي له، والغرض الأساسي منه.

وقد وقع نظري على الملاحظات التالية بين هذه الأسباب الموجبة:
«إن البلاد المختلفة التي تُكوّن الشرق الأدنى والأوسط، أخذت تتباعد بعضها عن بعض خلال العصور الأخيرة». ومما يجب أن يتمناه المرء بشدة أن «تتعاون هذه البلاد بعضها مع بعض في ميادين التربية والثقافة بمساعدة اليونسكو».

يظهر من ذلك أن مركز اليونسكو الإقليمي الخاص بالشرقين الأدنى والأوسط يجب أن يتأسس وفقًا لهذه الأمنية، وتحقيقًا لهذا الغرض، ويجب أن يشمل حسب نصوص تقريركم الواضحة تركيا وإيران وأفغان، مع بلاد الجامعة العربية. وإنني ألاحظ جيدًا بأنكم تقولون بلاد الجامعة العربية، ولا تقولون البلاد العربية، حتى ولا «بلاد اللغة العربية أو الثقافة العربية».

يجب عليّ أن أُصرِّح لكم عزيزي هكسلي بأنني وقفت موقفًا معارضًا لهذا المشروع، بناءً على سلسلة طويلة من الملاحظات المبنية على أسباب قوية.

وأول هذه الأسباب وأهمها يتلخص فيما يلي:

إن إحداث أمثال هذه المراكز الإقليمية من الأمور التي يصعب تألفها مع الروح التي كوَّنت اليونسكو، لماذا نُقدِّم على إحداث «حظائر إقليمية» داخل نطاق اليونسكو، ما دما ندعو جميع أمم الأرض إلى التعاون والتكاتف في ميادين العلم والتربية والثقافة؟

إن العلم بطبيعته عالمي، فجميع الأمم تستطيع أن تتعاون في هذا المضمار بدون أي تحفُّظ كان. ولكن التربية بطبيعتها قومية، وإنها تبقى قوميةً حتى عندما تستوحي أعمالها من فكرة التفاهم الإنساني، فتتغلغل في سُبُل التعاون الأممي؛ وذلك لأن الفكرة الأممية ترمي إلى تنوير التربية وتوجيهها، دون أن تنزع عنها صفتها القومية. ولهذا السبب نستطيع أن نؤكد أن التربية لا تستفيد شيئاً من إحداث منظمة إقليمية متفرعة من منظمة أممية، ولا سيما إذا قامت هذه المنظمة الإقليمية على أُسس جغرافية لا قومية.

وأما الثقافة فإنها تتألف من عناصر كثيرة؛ قسّم منها قومي وقسم آخر منها أممي. ولهذا السبب هي أيضاً لا تستفيد شيئاً من إحداث منظمة إقليمية تنحشر بين المنظمات القومية والمنظمات الأممية. زد على ذلك، فإن الثقافة لا يمكن أن تأتلف أبداً بمنظمة قائمة على أُسس جغرافية؛ إذ يجب علينا أن نلاحظ عندما نتكلم عن الثقافة بأنها تتلاعب بالمسافات، ولا تخضع أبداً للتحديدات الجغرافية. لا بد أنكم تعرفون جيداً عزيزي هكسلي أن بلاد المكسيك والأرجنتين مثلاً، قريبتان جدّاً من إسبانيا من الوجهة الثقافية، بالرغم من عظم المسافات التي تفصل بينهما. في حين أنه بعكس ذلك، مدينة دوفر الإنجليزية بعيدة جدّاً عن مدينة كاليه الفرنسية من الوجهة الثقافية، بالرغم من القنال الذي يُقربهما. وعلى هذا الأساس يجب أن تُسلّموا معي أن سوريا من الوجهة الثقافية، أقرب إلى تونس منها إلى تركيا، والعراق أكثر جواراً من مراكش منه إلى إيران.

أفلا يحق لي إذن أن أقول — مستنداً إلى هذه الحقائق التي لا يمكن لأحد أن يُنكرها — إن الإقدام على إنشاء مراكز إقليمية في قلب اليونسكو، مثل المركز المقترح للشرق الأدنى والأوسط، يكون عملاً منافياً لطبيعة الأشياء ولمصالح اليونسكو في وقت واحد؟ هذا هو عزيزي هكسلي السبب الأساسي الذي حملني على معارضة المشروع الذي تُعزّونه معارضةً مبدئية.

وغني عن البيان أن هذه الملاحظات المبدئية كانت متبوعةً بملاحظات فرعية أخرى، ولا سيما بملاحظات تتعلق بأحوال العالم العربي، وبحاجات الثقافة العربية. أنا لا أود أن أسترسل في تطويل هذا الكتاب بسرد جميع هذه الملاحظات، بل سأكتفي بالتعبير عن رأيي في هذا المضمار ببضعة أسطر:

نحن العرب قد انضممنا إلى منظمة اليونسكو وهي غير منقسمة إلى حُجَر متحاجة، ونتمنى لهذه المنظمة العالمية أن تتجنب مغبة الانقسام إلى حجرات إقليمية. ومهما كان الأمر فنحن لا نود أن نُحَجَز في حجرة خاصة، ولا سيما في هذه الحجرة المشهورة التي تُسمونها أنتم باسم الشرق الأدنى والأوسط. نحن نريد أن نتعاون مع جميع أمم العالم داخل منظمة اليونسكو، بصفتنا عرباً لا بصفتنا شرقيين، وأما علاقتنا الثقافية مع بعض الدول بوجه خاص، فنحن نود أن نقوم بتنظيمها باتفاقات خاصة نعقدها بعد مذكرات مباشرة، كما فعلت ذلك، ولا تزال تفعل، جميع الدول الأوروبية والأمريكية، وذلك دون وساطة اليونسكو، ودون مداخلة منظمة إقليمية متفرعة من اليونسكو. وبكلمة واحدة نحن نود أن يكون لنا داخل هذه المنظمة الأممية موقف مماثل تمام المائلة إلى مواقف الأمم الأخرى؛ مثل البلجيكي والدنمارك وإيطاليا.

وبعد هذه البيانات الصريحة أود أن أسألكم عزيزي هكسلي؛ ماذا يوجد من الشذوذ في هذا الموقف؟ وما هي المخاتلة التي تنطوي عليها هذه الخطة؟ يحق لكم ألا تحبذوا موقفنا هذا، ويحق لكم ألا تشاطرونا رأينا في هذا المضمار، ويحق لكم أن تنتقدوا هذا الموقف وذلك الرأي، وأن تناقشونا بهما، غير أنه لا يحق لكم قط أن تتهموننا بالمخاتلة، وأن تصفوا آراءنا بجميع تلك التعابير المشينة التي رصّعت بها جملكم المذكورة آنفاً.

اسمحوا لي الآن أن أدرس مزاعمكم عن كذب: تزعمون أن موقفنا ناجم عن تعصّب ديني، وقد فاتكم أن بلاد تركيا وإيران وأفغان التي ستدخل في المركز الذي اقترحتموه، كلها إسلامية، فالمعارضة التي يقابل بها هذا الاقتراح لا يمكن منطقياً أن تُعزى إلى التعصب الديني.

لا شك في أنه يوجد في الشرق الأدنى أناس متصفون بالتعصب الديني، كما يوجد أمثالهم في جميع البلاد. غير أنه لا يمكن التأكيد بأن الذين عارضوا مشروعكم لم يكونوا من جملة هؤلاء؛ وذلك لأن المشروع المذكور يساير ويساعد تلك النزعات الدينية، ولا يخالفها بوجه من الوجوه.

أفما ترون عزيزي الدكتور كم كان مخالفاً للحق والمنطق معاً الاتهام الذي وجّهتموه بهذه الوسيلة إلى معارضي المشروع الذي تُعزونه؟ هذا من جهة، ومن جهة أخرى أنكم تصّمون معارضكم بانحصارية ثقافية، وتزعمون بأنهم من أنصار انعزالية قائمة على أساس إقليمي.

أعترف بأنني مندهش تماماً من هذه المزاعم. إنكم تقترحون إنشاء مركز إقليمي لليونسكو لأجل شعوب الشرق الأدنى والأوسط، ثم تهتمون من يستنكر هذا الاقتراح بالانعزالية الإقليمية! أفلا تلاحظون بأن إنشاء مركز إقليمي خاص بهذه الشعوب ضمنّ اليونسكو يعني عزلهم نوعاً ما عن سائر الشعوب التي تؤلف هذه المنظمة الأممية؟ أفلا تعترفون لذلك أن وصم الأشخاص الذين يعارضون إنشاء هذا المركز الخاص بالنزعة «الانعزالية» يكون في منتهى الغرابة؟ أفترزعمون أن العلاقات الثقافية لا يمكن أن تزدهر إلا في مركز إقليمي من النوع الذي تدعون إلى إنشائه؟ هل تعتبرون البلجيك مثلاً في حالة «انحصار ثقافي» بحجة أنها ليست داخلية في مركز ثقافي خاص بأوروبا الغربية؟ وهل تقولون إن إيطاليا الآن في حالة «انعزال ثقافي»؛ لأنها لا تنتسب إلى أي مركز إقليمي خاص بشعوب أوروبا الجنوبية، أو بشعوب البحر الأبيض المتوسط؟

إني أرى جيداً أنكم لم تعالجوا هذه القضية بشيمة الفكرة الانتقادية التي تتحرى الحقيقة بصورة مجرّدة عن الآراء السابقة، بل إنكم عالجتموها بالفكرة التحزبية التي تزعم بأنها تملك الحقيقة، فلا تُكلّف نفسها أعباء تفهّم الآراء المخالفة لرأيها.

إن قليلاً من «التفكير الحيادي» كان يكفي لإظهار الحقيقة بكل وضوح، وإقناعكم بأن موقف الذين لم يحبّذوا مشروع إنشاء المركز الإقليمي لم يكن ناجماً عن تعصّب ديني أو انعزالية ثقافية، بل إنه ناجم عن فهم أصح لما يُسمّى الشرق والثقافة الشرقية.

فاسمحوا لي أن أصارحكم القول في هذا المضمار؛ إنكم تنظرون إلى الشرق من خلال المزاعم الباطلة المستولية على عالم السياسة الذي يحيط بكم ويغمركم. في الحقيقة، إن هذا العالم السياسي قد اعتاد أن ينظر إلى الشرق كوحدة، إن تعبير «المسألة الشرقية» قد أُيد هذا الاعتقاد، ونشره بين الأنام منذ مدة طويلة، فقد كان الشرق في نظر الغرب ميداناً فسيحاً واحداً مفتوحاً للاستغلال والاستعمار الاقتصادي والثقافي والسياسي، وكانت الدول الغربية تُوفد إلى الشرق إرسالياتها الدينية والعلمانية، وترسل رءوس أموالها الفردية والحكومية، وهذه الإرساليات والأموال كانت تؤدي مهماتها تحت حماية الامتيازات الأجنبية مع تهديد الأسلحة والحملة العسكرية، وكل ذلك كان يقوّي في الأذهان النزوع إلى تصوّر الشرق كوحدة متميزة.

هذا الشرق قد تفكَّك في آخر الأمر، وهذا التفكك أدى إلى اختلال التوازن السياسي الذي كان قائماً بين الدول الكبرى في هذه الناحية من العالم، وهذا الاختلال أوجد أوضاعاً جديدةً قلبت الخطط الاستراتيجية القديمة رأساً على عَقَب، وألقت رجال السياسة في بحر من القلق والارتباك، وحملتهم على البحث عن الوسائل اللازمة لإعادة التصاقِ قِطْع هذا الشرق، بصورة تسهل معها صيانة مصالح حكوماتهم فيه.

وأنتم سيدي الدكتور، اسمحوا لي أن أقول بأنكم تقتفون أثر هؤلاء الساسة — ربما بدون إرادة أو شعور — عندما تتمسكون بمشروع إحداث مركز إقليمي خاص بالشرقين الأدنى والأوسط، وعندما تسترسلون في الدفاع عن المشروع بكل ما لديكم من قوة، وتوصلون الأمر إلى حد التهجم على معارضيكم باتهامات خطيرة وجائرة.

هذا ونحن نعلم جيداً أن رجال السياسة قد اعتادوا أن يصموا بالتعصب الديني أو بكُرّه الأجنبي جميع حركات المقاومة ونزعات الاستقلال التي تبدو بين شعوب الشرق. وأنا ألاحظ — بمرارة عميقة — بأنكم الآن تسرون سيرتهم عندما تتهمون معارضيكم بالتعصب الديني والانعزالية الثقافية.

٢

وقبل أن أختتم هذه المناقشة، أود أن أعود إلى أساس الموضوع، وأن أُلقي نظرةً فاحصةً على سيماء هذه المنطقة الثقافية الواسعة، التي تُعرِّضها كل هذا العز، وترتبطون بها كل هذا الارتباط.

إن الأسباب الموجبة المسرودة في مشروع إنشاء مركز إقليمي لليونسكو في الشرقين الأدنى والأوسط، تعترف بأن البلاد التي تؤلّف هذه المنطقة تباعد بعضها عن بعض خلال العصور الأخيرة، ولكنها لا تدرك جيداً الأسباب الأصلية التي أدت إلى هذا التباعد؛ لأنها تميل إلى تحليل ذلك بجذب التقدم العظيم الذي تم في الغرب في ميادين العلوم والصناعات. ولكنني أعتقد بالأحرى أن هذا التباعد إنما جاء نتيجةً طبيعيةً لاختمار باطني، وبتعبير أصح لنمو عضوي، ولحمل داخلي.

اسمحوا لي أن أعرض عليكم بسرعة أهم صفحات هذا النمو العضوي، وأظهر لكم أهم العوامل التي أثّرت فيه:

تعرفون جيداً أن بلاد الشرق الأدنى والأوسط منقسمة بين ثلاث لغات كبيرة يختلف بعضها عن بعض اختلافاً جوهرياً، وإذا كانت هذه البلاد تتشابه إلى حدٍّ كبير من الوجهة

الثقافية، بالرغم من تخالفها من الوجهة اللغوية؛ فإن سبب ذلك يعود إلى الفتح العربي القديم، وتأثير الدين الإسلامي المستمر. والقسم الأدنى من هذا الشرق كان ينم عن تشابه أكبر وأتم من ذلك، وكان هذا التشابه يقترب أحياناً من درجة الوحدة والعينية؛ وذلك لأنه كان ينضم هناك إلى تأثير الدين الحاكم، عمل سلطنة دينية منظمة تنظيمًا قويًا. وأهم العناصر التي كانت تؤلف هذه السلطنة كان العنصر التركي والعنصر العربي، وكلاهما كان يعيش في حالة تشارك ثقافي يشبه حالة الـ «سيمبوز» المعروف في علم الحياة؛ التركية كانت اللغة الرسمية، والعربية كانت اللغة الدينية في هذه السلطنة، وكانت التركية لغة التعليم حتى في مدارس الولايات العربية، وكانت اللغة العربية اللغة الكلاسيكية حتى في الأقسام التركية البحتة من الدولة. إن هذه اللغة كان يتدارسها النخبة المفكرة في جميع أقسام المملكة، وقواعدها الصرفية كانت تُعلم حتى في المدارس الأولية التركية، وعدد كبير من الكلمات العربية كان دخل في صميم اللغة العامية التركية، واستولى على اللغة الأدبية، والعروض العربي كان قد احتكر الأدب الراقي التركي، وأبعده عن أساليب الشعر التركي القديم.

وأما التاريخ فكان يُدَوَّن ويُدرَّس من الوجّهات النظرية الدينية البحتة، وكان تاريخ الإسلام يُعتبر التاريخ القومي لدى العنصرين على حدّ سواء. وسلاطين آل عثمان كانوا يُحترمون بصفتهن أمراء المؤمنين، وكانوا يحكمون البلاد العربية بمهابتهم الدينية، أكثر مما يحكمونها بسطوتهم العسكرية. إن مجموع هذه العوامل والأحوال كان أوجد ثقافةً مختلطةً تُرضي الطرفين على حدّ سواء؛ فالأتراك والعرب كانوا يؤثرون بعضهم في البعض دون أن يتذمروا من هذه التأثيرات المتقابلة، وأستطيع أن أقول دون أن يشعروا بها. غير أنه من الأمور البديهية أن هذه الأحوال الناجمة عن أوضاع دينية خاصة، ما كان يمكن أن تدوم إلا بقدر ما تستطيع السلطنة العثمانية أن تسير على مبادئ الحكم الديني، وبقدر ما تستطيع الأذهان أن تبقى متحجرةً في مواقفها الدينية السياسية القديمة. وغنيّ عن البيان أن ذلك كان محكومًا عليه بالانقلاب رأسًا على عقب، حالما تضعف وتتراخي سيطرة الدين على الدولة.

وهذا ما حدث فعلاً، فقد أخذ كلا الفريقين يفقدان الارتياح من أوضاعهما؛ العرب بدءوا يشعرون بأنهم محكومون من الأتراك بالرغم من المظاهر التي كانت تستر وتخفي هذه المحكومية، وأخذوا يشتكون من أن لغتهم غير معترف بها في دواوين الدولة، كما أنها

لم تكن لغة التعليم، حتى في المدارس الابتدائية المؤسسة في الولايات العربية. وصار ذلك نقطة البدء لحركات القومية العربية التي بدأت بطلب الحكم الذاتي، وانتهت إلى النزوع إلى الاستقلال التام من الوجهتين السياسية والثقافية.

والأترك أيضاً من ناحيتهم بدءوا يشعرون بأن ثقافتهم بقيت تحت سيطرة شديدة من اللغة العربية والدين الإسلامي، وأخذوا يعملون للتخلص من هذه السيطرة المزمنة، بغية تكوين ثقافة تركية بكل معنى الكلمة، وصار ذلك نقطة البدء لحركات القومية التركية التي عُرفت تارةً باسم التركية، وطوراً باسم الطورانية.

إن الحركة القومية التركية تقدمت بسرعة هائلة في ميدان الثقافة إلى أن أخذت شكلاً ثورياً تماماً، وأوجدت انقلاباً كبيراً في اللغة والأدب وفي فهم التاريخ.

إن حذف العربية من مناهج الدراسة الابتدائية ثم الثانوية، والعدول عن استعمال القواعد العربية في اللغة التركية والأدب التركي، والانصراف عن العروض العربي في الشعر التركي، واستبدال الحروف العربية بالحروف اللاتينية، والجهد المتواصل لإخراج الكلمات العربية والفارسية من لغة العوام ومن لغة الأدب، والعمل المستمر لإيجاد كلمات وتعبيرات جديدة مشتقة من أصول تركية بحتة، وإعادة النظر في التاريخ بنظرات قومية تركية، كل هذه الأمور تظهر صفحات هذا الانقلاب الثقافي، وتبين نطاق هذا الانقلاب وعمقه.

وأرجو أن تلاحظوا بأنني أسرد هذه الوقائع هنا سرّداً علمياً حيادياً، دون أن أسمح لنفسي باستحسانها أو استهجانها، وإنما أستعرض صفحات هذا الانقلاب الثقافي؛ بغية تفهيمكم العوامل الداخلية والعضوية التي أوجدت حادث «التباعد» الذي لفت أنظاركم وأقلقكم في وقت واحد.

لقد استطاع الأتراك أن يحققوا أهدافهم ونزعاتهم الثقافية بسرعة كبيرة؛ لأنهم لم يصطدموا بموانع وعراقيل خارجية خلال هذه الإصلاحات الأساسية.

ولكن العرب لم يسعدوا بمثل هذا الحظ؛ فإنهم لم يكادوا يتخلصون من الحكم التركي حتى وقعوا تحت سيطرة دول أخرى، وهذه السيطرات الجديدة التي كانت سافرةً في بعض الجهات ومقنّعةً في جهات أخرى، ومرنةً في بعض الجهات، وقاسيةً في جهات أخرى، هذه السيطرات الجديدة أدخلت في ميادين الثقافة عوامل ومؤثرات جديدة، ووضعت أمام نمو الثقافة العربية عراقيل جديدة. وقد انضم إلى الأساس القديم الموروث من العهد العثماني، ومن تأثيرات المدارس الأجنبية المتضاربة؛ المدارس الفرنسية والإنجليزية

والأمريكية والإيطالية والألمانية والروسية والكاثوليكية والبروتستانتية والأرثوذكسية والعلمانية، انضم إلى جميع هذه العوامل القديمة عوامل جديدة ناجمة عن الأوضاع السياسية الجديدة، مع تغلب الثقافة الأنجلوسكسونية في بعض الأقطار العربية، والثقافة اللاتينية في بعض الأقطار الأخرى، وكل ذلك أكسب الثقافة في البلاد العربية منظر فسيفساء مشوشة إلى آخر حدود التشويش، لا تكاد تختلف عن الفوضى التامة.

والرجال القائمون على تنظيم شؤون التعليم — مثل جميع أفراد النخبة المفكرة — في جميع البلاد العربية، أدركوا حق الإدراك الأخطار العظيمة التي قد تتأتى من هذه الفوضى الثقافية، وانكبوا على العمل لوضع حد لها.

إني لن أحاول أن أصف لكم هنا العراقيين الهائلة التي لاقاها هؤلاء، والمجهودات الشاقة التي اضطُروا إلى تحمّلها للتغلب على تلك العراقيين، وتخليص الثقافة من التأثيرات القسرية التي فرضتها السلطات الرسمية المسيطرة على البلاد، وكل ذلك بغية تهيئة الوسائل اللازمة لتكوين ثقافة عربية قومية عصرية.

ربما كان منظر هذه الجهود المبذولة للوصول إلى الاستقلال الثقافي في مختلف البلاد العربية هو الذي أدّى بكم إلى الخطأ في الحكم، وحملكم على الاعتقاد بوجود انعزالية ثقافية في هذه البلاد.

فاسمحوا لي أن أؤكد لكم بأن الاستقلال لا يعني الانعزال؛ إن الاستقلال من الوجهة السياسية لا يعني بقاء الأمة في معزل عن جميع أمم العالم، إنما يعني أن تكون الأمة حاكمة على مقدّراتها السياسية، حرة في تنظيم وتوجيه علاقاتها مع الأمم الأخرى حسب ما يترأى لها من حاجات ومصالح. وكذلك الأمر في الاستقلال الثقافي؛ فهو لا يعني الامتناع عن العلاقات الثقافية، بل إنه يعني حرية العمل في تنظيم وتوجيه هذه العلاقات، حسب ما تقتضيه مصالح الثقافة القومية.

إن الذين حاربوا بشدة السيطرات الثقافية التي كانت فرضتها القوى الأجنبية على البلاد، كانوا بعيدين جدًّا عن نزعة الانعزال، ورغبتهم في الاستفادة من جميع ثقافات العالم لم تكن أقل من طموحهم إلى رؤية العالم العربي، متمتعًا باستقلال يضمن له ثقافة قومية عصرية موحدة.

وأنا من ناحيتي أقول لكم بصراحة؛ إنني كنت على الدوام من أنصار الاستقلال الثقافي، ومن العاملين في هذا السبيل، ولكني لم أكن في يوم من الأيام نزوعًا إلى الانعزالية أو الانحصارية في ميدان الثقافة؛ لأنني كنت أعتقد اعتقادًا لا يتزعزع بأن الثقافة العربية

العصرية التي نصبو إليها يجب أن تتغذى بجميع مكتسبات العلوم الحديثة، وتنتعش بأثمن النسوغ والعُصارات التي تدب في مختلف الثقافات العصرية.

وأنا لم أكن وحيداً في هذا التفكير وهذا الرأي.

لقد لاحظتم بحق فكرة الاستقلال الثقافي التي تظهر في جميع البلاد العربية، ولكنه كان يجب عليكم أن تلاحظوا في الوقت نفسه الجهود التي تبذل في سبيل الاستفادة من الثقافة الغربية. إن نظرة واحدة على عدد الطلاب الذين يُوفدون كل عام إلى الجامعات الغربية من ناحية، وإلى عدد الكتب والمؤلفات الغربية التي تُترجم وتُقتبس بدون انقطاع إلى اللغة العربية من ناحية أخرى، كافية لإدراك أهمية هذه الجهود.

ربما تقولون إن هاتين الظاهرتين تتعلقان بتيارين مختلفين، بل متخالفين، غير أنني أستطيع أن أؤكد لكم بأنهما ما هما إلا مظهران من مظاهر تيار فكري واحد، ونتيجتان من نتائج نزعة قومية واحدة.

يظهر لي أن فكرة الاستقلال الثقافي أوجدت في أنفسكم حيرة كبيرة، وربما أوصلت تأثركم إلى درجة الغضب؛ والسبب في ذلك يعود إلى أنكم لم تجدوا — قبلاً — فرصة لدرس ما نُسَمِّي نحن «العبودية الثقافية»، أو «السيطرة الثقافية»؛ فلم تتمكنوا من الاطلاع على الأضرار التي تنجم عن فرض بعض الثقافات بالقوة والقسر.

لقد استوقفت نظري بوجه خاص عبارتان مهمتان، وردتا في لائحة الأسباب الموجبة لمشروع إنشاء المركز الثقافي:

«في البعض من بلاد الشرق الأدنى والأوسط، يعرفون لغات البلاد الغربية وتقاليدها وأساليب تفكيرها، أكثر مما يعرفون أفكار البلاد المتجاورة وطراز معيشتها.»

«إن شعوب الشرق الأدنى قد ركَّزوا ووجَّهوا انتباههم إلى الغرب، وأوصلوا الأمر في هذا المضمار إلى حد إهمال ثقافتهم الخاصة.»

إنني أَسَلِّمُ بأن هاتين العبارتين تتضمنان ملاحظتين ثمينتين جدًّا، غير أنني أسألكم؛ ما هو السبب الأصلي لهذه الحالات الغربية؟ وأما أنا، فلا أتردَّد في القول إن ذلك لم يكن من جرَّاء تقصير صادر عن هؤلاء الشعوب باختيار منهم.

ولا أشك في أنكم إذا كلَّفتكم أنفسكم مشقة البحث عن المناهج المقررة للمدارس الأجنبية القائمة في البلاد الشرقية، ولا سيما إذا استعرضتم المناهج التي كانت فُرضت على بعض

البلاد، والتي لا تزال مفروضةً على البعض منها من قِبَل الدول التي تُسمَّى باسم الحامية أو الوصية، إذا فعلتم ذلك فلن تلبثوا أن تتبينوا الأسباب التي أوجدت هذه الحالة، وأن تذكروا في آخر الأمر الحقيقة التالية:

إذا كان العرب يعزّون الآن إلى مبدأ «الاستقلال الثقافي» قيمةً كبيرةً جدًّا، فما ذلك إلا لأن ثقافتهم قاست كثيرًا، ولا تزال تقاسي كثيرًا من الحكم الأجنبي ومن مداخلته الكثيرة. بعد هذا النقاش الطويل، أفلا يحق لي أن أقول: إن الاتهامات الجائرة التي وجهتموها إلى معارضيتكم تدل على أنكم بقيتم — مع الأسف الشديد — بعبيدين جدًّا عن تفهّم الحاجات والنزعات العقلية والثقافية التي تضطرم في نفوس الشعوب الشرقية تفهّمًا عادلاً وصحيحًا، تلك الشعوب التي من أجلها وضعت مشروع إنشاء «مركز إقليمي خاص بالشرقيين الأدنى والأوسط».

ومما يجعل هذه الاتهامات الجائرة أدعى إلى الأسف الشديد، أنها أُدمجت في تقرير رسمي رُفِعَ إلى اليونسكو، مع أن أهم المهام الملقاة على عاتق المنظمة المذكورة هو: «ضمان حُسْن التفاهم المتقابل» بين جميع الأمم! وفي ختام هذه الرسالة أرجو أن تعذروا صراحتي، وأن تتقبلوا مني فائق الاحترام.

لاحقة

إن مشروع جوليان هكسلي الذي كان «موضوع الانتقاد والنقاش» في هذه الرسالة، لم ينل أكثرية الآراء في مؤتمر اليونسكو الذي انعقد في بيروت. ولذلك فإن «المركز الثقافي للشرق الأوسط» الذي كان هدف المشروع المذكور، لم يخرج — من حُسْن الحظ — إلى عالم الوجود.

نظم التعليم في سياسة الاستعمار «التعليم من غير تثقيف»^١

الاستعمار والتعليم

إن كل نظام تعليمي يتقرر عادةً حسب مطالب السياسة العامة ومراميها. فإذا أردنا أن نطلّع على كُنْه «النظام التعليمي» الذي يُتَّبَع في المستعمرات، وجب علينا أن نلاحظ قبل كل شيء الأسس التي تقوم عليها «سياسة الاستعمار» بوجه عام؛ يجب علينا أن نعرف «أهداف الاستعمار»؛ لتتوصل منها إلى معرفة «أهداف النظم التعليمية» في المستعمرات.

فلنبحث؛ ما هي غاية الاستعمار؟

لقد اعتاد علماء الاجتماع أن يقسّموا المستعمرات إلى ثلاثة أنواع أساسية:

(أ) مستعمرات الاتجار. (ب) مستعمرات الاستغلال. (ج) مستعمرات الاستيطان.

يبدأ المستعمرون عادةً بالاستعمار التجاري؛ فيختارون ميناءً أو موقعاً جغرافياً مهماً يؤسسون فيه مستعمرةً صغيرة، يتخذونها مركزاً للاتجار. ومن هذا المركز يُنشئون صلاتهم مع أطراف البلاد. وهكذا يعملون على احتكار تجارة البلاد، من غير أن يستولوا على أقسامها الداخلية، فغايتهم في هذه المستعمرة تنحصر في «الاتجار».

غير أنهم كثيراً ما لا يقفون عند هذا الحد طويلاً، بل إنهم يتغلغلون في داخلية البلاد، ويستولون على جميع منابع الثروة الموجودة فيها. وهم لا يكتفون في هذا السبيل بتأسيس ما تحتاج إليه التجارة من مؤسسات، بل يتوسعون في تأسيساتهم داخل البلاد، ويستولون

^١ من محاضرة أُلقيت في نادي المعلمين ببغداد.

على كل ما يجب الاستيلاء عليه؛ لاستغلال مرافقها المختلفة. فالغاية الأصلية من أمثال هذه المستعمرات تكون «الاستغلال».

غير أن بعض المستعمرين لا يكتفون بذلك أيضاً؛ فإنهم لا يقصرون خططهم على استغلال المرافق الاقتصادية وحدها، بل إنهم يرمون في بعض البلاد إلى تركيز «سياسة الاستيطان» أيضاً، جاعلين من البلاد التي يستعمرونها وطناً جديداً للمهاجرين من أبناء جلدتهم. وهذا النوع هو أهم أنواع الاستعمار وأشدّها خطراً.

إن أبرز الأمثلة على «مستعمرات الاتجار» هي المستعمرات التي تأسست على سواحل الصين، وأما أحسن الأمثلة على «مستعمرات الاستغلال» فهي الهند سابقاً، وأما أوضح النماذج لـ «مستعمرات الاستيطان» فيظهر في تاريخ أمريكا وأستراليا؛ حيث كان قد اتخذ المهاجرون من الإنجليز وغيرهم وطناً جديداً.

وقد تطور الاستعمار في بعض البلاد من نوع إلى آخر، أمثال ذلك؛ لقد تطور الاستعمار في الهند من شكل الاتجار إلى شكل «الاستغلال»، وتحول في كندا وأستراليا من «الاستغلال» إلى «الاستيطان».

هذا وقد يُنفذ الاستعمار في بعض البلاد بنوعين مختلفين في وقت واحد؛ فقد حلّ الفرنسيون الجزائر مستعمرين لاستغلالها، ثم ما لبثوا أن أخذوا يرمون إلى سياسة الاستيطان في بعض أقسامها.

إن الغايات الثلاث التي ذكرناها هي الغايات الأساسية التي عملت عملها في تأسيس المستعمرات، غير أن المستعمرين أخذوا بعد ذلك يستهدفون من وراء الاستعمار غايات أخرى، لا تقل أهمية عنها.

ربما كان أهم هذه الغايات هي الغايات العسكرية والحربية؛ فبعض الدول تقصد من وراء استعمارها لبعض البلاد إيجاد «قواعد استناد وحركة وتموين لجيوشها وأساطيلها وطياراتها»، وبعض الدول لا تكتفي بذلك أيضاً، بل تعمل على تكوين «جنود من أهالي البلاد المستعمرة» تضيفهم إلى جيشها؛ لتعزيز قواتها المحاربة.

ولذلك نجد أن المستعمرات تلعب دوراً هاماً في الحروب؛ فالدول المستعمرة لا تكتفي باستغلال خيرات المستعمرات لمقاصدها الحربية، بل إنها تعمل على تجنيد جماعات من الأهالي المحلية أيضاً؛ خدمة للمقاصد المذكورة.

إن فوائد المستعمرات في الحروب كان قد عبّر عنها المارشال «ليوتي» الفرنسي أوضح تعبير، في خطبة الاستقبال التي ألقاها في الأكاديمية الفرنسية. وقد أسهب المشار إليه في

وصف «فوائد المستعمرات» للجيش، واعترف «بأن أبناء المستعمرات الذين جُندوا خلال الحرب العالمية الأولى، قد وقروا على فرنسا — بما قدموه من الضحايا — ملايين من الأنفس الفرنسية».

وزيادة على ذلك، فقد بينَ المارشال ليوتي في خطبته المذكورة أن فرنسا استفادت من مدرسة المستعمرات استفادةً كبيرةً جدًا من وجهة تدريب وتكوين «الضباط والقواد» أيضًا؛ لأنَّ جُلَّ قوادها الذين أوصلوها إلى النصر في الحرب المذكورة، كانوا قد نشئوا في بيئات المستعمرات؛ لأنَّ حياة المستعمرات تُربِّي في المستعمر الناشئ القوة المعنوية التي هي من أهم دعائم الجيش. فالقادة المستعمرون في بلاد الاستعمار يُضطرون إلى التذرع بالحزم، ويتدربون بذلك على اتخاذ القرارات الفورية، ويصبحون لذلك رجالاً أشداء، في عقولهم وفي سجاياهم على حدٍّ سواء.

إنَّ الكُتَّابَ والمفكرين من رجال الاستعمار لا يقفون عند هذا الحد في تعداد فوائد الاستعمار، بل إنهم يسترسلون كثيرًا في وصف وشرح فوائده المعنوية أيضًا، فإنهم يقولون: إنَّ المستعمرات لا تكون للدولة المستعمرة مناجم ثروة مادية فحسب، بل إنها تكون مصادر قوة معنوية أيضًا؛ لأنَّ الأمم تجد في مستعمراتها مجالاً واسعاً للعمل والنشاط، ودافعاً قوياً للطموح والإقدام. فإنَّ «الأمم القانعة بحدودها تتعوَّد التراخي والكسل»، ولكن المستعمرات تُغيِّر نفسية الأمة، وتخلق فيها آملاً جديدةً وحيويةً كبيرة. وكثيراً ما يشبّهون «تأثير المستعمرات في نفسيات الأمم، بتأثير الأولاد في نفسيات الأبوين»، ويقولون لذلك: «كما أن الولد يُكسب الأسرة آملاً جديداً يحملها على زيادة العمل، كذلك المستعمرة تُقدِّم للمستعمر دافعاً جديداً يحمله على زيادة النشاط والكفاح».

يظهر مما تقدَّم أنَّ الفوائد التي يتوخاها المستعمرون من الاستعمار كثيرة ومتنوعة جداً.

بعد أن ألقينا هذه النظرة العامة على غايات الاستعمار ومراميه، نستطيع أن ننتقل إلى بحث «سياسة التعليم» في الاستعمار.

إنَّ هذه السياسة تتجلَّى في ثلاثة أنواع من المعاهد التعليمية:

- (أ) المعاهد التي يؤسسها المستعمرون في الوطن الأصلي لخدمة الاستعمار.
- (ب) المعاهد التي يؤسسها المستعمرون في المستعمرات لتربية أبنائهم.
- (ج) المعاهد التي يؤسسها المستعمرون في المستعمرات لتربية أولاد الأهليين في القطر المستعمر.

إن الصنف الأول من المعاهد التعليمية الاستعمارية سيبقى خارجاً عن نطاق بحثنا هذا، أما الصنف الثاني من المعاهد التي تُوَسَّس في المستعمرات، بقصد تربية أولاد المستعمرين، فهو أيضاً لا يستدعي اهتمامنا كثيراً؛ لأنه يشبه بوجه عام المعاهد التعليمية التي تنشأ في الوطن الأصلي، ولا يختلف عنها إلا من حيث زيادة بعض الدروس بقصد إعداد أولاد المستعمرين للقيام بالأعمال الاستعمارية.

والمهم عندنا هو الصنف الثالث من المعاهد التعليمية، تلك المعاهد التي تُوَسَّس بقصد تعليم أبناء المستعمرات.

فعلينا أن نستعرض النظم المختلفة التي وُضعت لهذا النوع من المعاهد التعليمية، وأن نُنعم النظر في «السياسات» المتنوعة التي ابتدعت من أجل ذلك.

إن أقدم هذه السياسات كانت «السياسة السلبية» في التعليم؛ وهي تتلخص بعدم تعليم أحد من أبناء الأهليين، وقد ترمي إلى تقليل المتعلمين ومحوهم أيضاً.

ففي أمريكا الجنوبية مثلاً، عندما قامت الثورة على الإسبان في أوائل القرن التاسع عشر، كتب القائد العام إلى مليكه رسالة يُبشِّرُه بها بانتصار جيوشه على الثوار، كما يُصرِّح بأنه «عامل المتعلمين من أبناء البلاد معاملة العصاة، وقضى عليهم وأفناهم تماماً، وأنه استأصل على هذا المنوال فكرة التمرد والعصيان من جذورها استئصالاً تاماً».

وفي أمريكا الشمالية كانوا يعتبرون «تعليم الزوج» القراءة والكتابة من «الأعمال الممنوعة»، فكانوا يعاقبون «كل أبيض يُعلِّم زنجياً» بعقوبة الحبس والجلد.

وبناءً على ذلك كانت سياسة الاستعمار في التعليم في بادئ الأمر، سلبيةً تماماً؛ فإنها كانت تسعى إلى عدم التعليم، وتعمل على محو المتعلمين.

غير أن سياسة الاستعمار لم تستطع الاستمرار على هذه الخطة السلبية مدةً طويلة، ولا سيما في المستعمرات الاستغلالية؛ لأن المستعمرين وجدوا أنفسهم في حاجة شديدة إلى الاستعانة بأهل البلاد؛ لاستغلال المرافق الاقتصادية والكنوز الطبيعية، وشعروا بضرورة تعليم أولاد هؤلاء الأهليين لإعدادهم للقيام بالأعمال اللازمة لهذا الغرض؛ فاضطُّروا إلى ترك السياسة السلبية، وأخذوا يُقدِّمون على تأسيس معاهد تعليمية خاصة بأولاد المستعمرات؛ وذلك للغرضين الأساسيين التاليين:

أولاً: رأوا أن يُعلِّموا جماعات من الأهالي لاستخدامهم في مصالح الحكومة والشركات، ومختلف المشاريع التي تتطلبها أمور الاستغلال والاستعمار.

ثانيًا: قالوا بأن الفتح السياسي العسكري يجب أن يقترن بفتح تعليمي معنوي، وذلك بالعمل على تحبيب الدولة المستعمرة لحمل الأهلين على الاستسلام إلى حُكمها، وعلى خدمة مصالحها عن طواعية.

إن الغرض الأول هو الذي سيطر في الدرجة الأولى على نُظم التعليم التي أسَّسها الإنجليز في الهند، وأما الغرض الثاني فهو الذي سيطر على النظم التي وضعها الفرنسيون في الجزائر وفي سائر أقسام أفريقيا الشمالية.

لقد بذل الفرنسيون جهودًا كبيرة، ووضعوا خططًا دقيقةً لتحقيق هذا الغرض؛ فإنهم أولاً: حظروا التعليم بالعربية في غير الكتاتيب. ثانيًا: سعوا إلى نشر لغتهم بين الناس بكل الوسائل الممكنة. ثالثًا: وضعوا الخطط والمناهج اللازمة لتعليم الأطفال والشبان تعليمًا ينشئ في نفوسهم حُبًا قويًا نحو فرنسا.

مثلاً إذا أمعنا النظر في المناهج التي وضعوها لتعليم أولاد الجزائر؛ وجدنا أنهم جعلوا اللغة الفرنسية فيها محورًا لجميع الدروس، وقالوا بصراحة: «إن المدرسة يجب أن تكون قبل كل شيء معهدًا مُعدًّا لتعليم اللغة الفرنسية». كما وجدنا أنهم اهتموا بتوجيه دروس الأخلاق نحو غايتهم الأصلية؛ فإنهم وضعوا في مناهج هذه الدروس قسمًا خاصًا بـ «واجبات الأهلين نحو فرنسا»، وخصَّصوا لهذا القسم من المنهج موقعًا مهمًّا بين الواجبات الأساسية؛ كالواجبات نحو الله، والواجبات نحو أبناء البشر. ومما جاء في مفردات هذا المنهج: «ما يترتب على أهل الجزائر من الواجبات نحو فرنسا مقابل الحماية التي تسديها إليهم، والعدل الذي أدخلته إلى بلادهم، والأمن الذي نشرته في ربوعهم، ونِعَم التعليم والحضارة التي أغدقتها عليهم».

«الاحترام الذي يجب أن يشعروا به نحو من يدير البلاد باسم فرنسا، والاحترام الذي يجب أن يُظهره نحو العَلَم الفرنسي».

وهكذا نجد أن الاستعمار بعد أن ترك السياسة السلبية في التعليم سلك طريقًا آخر يمكننا أن نسمِّيه: «التعليم لأجل تسهيل عمل الاستعمار». ولكن الوصول إلى هذا الغرض لم يكن من الأمور السهلة؛ لأن الجهود التي تُبذل لتوجيه التعليم نحو خدمة الاستعمار وحده على هذا المنوال، لم تُثمر في كل الأحيان الثمرات التي كانوا يرجونها منها؛ لأن الذين يتعلمون في هذه المدارس ويتتقنون بالآداب الفرنسية، لا يلبثون أن يفكروا في «الحقوق» — أسوة بالأمم الأوروبية التي يتعلمون تواريخها — وأن ينزعوا إلى الانعتاق والاستقلال، على الرغم من تلقينات معلِّمهم خلال الدروس.

وقد ظهر بذلك أن مسألة التعليم في المستعمرات من أصعب وأعضل المسائل، فما العمل تجاه هذه المشاكل العديدة والضرورات المتضاربة؟

إن تعليم الأهليين وتثقيفهم يقوِّي في نفوسهم روح اليقظة والثورة، ويحملهم على المطالبة بالحرية والاستقلال، وأما عدم تعليمهم فيحوّل دون استغلال مرافق البلاد بالشكل الذي تستلزمه المنافسة الاقتصادية القائمة بين الدول؛ لأنه من الأمور الثابتة أن «العامل» لا يكون منتجاً إنتاجاً مرضياً في أي عمل كان، ما لم يأخذ بنصيب من التعليم في عصر الصناعات الذي نعيش فيه الآن.

فما السبيل إلى الخروج من هذا المأزق الغريب؟

إن رجال الاستعمار فكروا ملياً في هذه المعضلة، واهتدوا بعد البحث الطويل إلى طريقة تضمن لهم معالجة الإشكال؛ هذه الطريقة هي طريقة «التعليم من غير تثقيف». قالوا: «يجب علينا أن نُعلِّم أولاد المستعمرات من غير أن نثقفهم، يجب علينا أن نُعلِّمهم تعليماً عملياً يجعلهم آلات صالحة في المعامل والمتاجر والحقول، من غير أن نوسّع آفاق أنظارهم وأفكارهم إلى ما وراء الأعمال المطلوبة منهم».

وقد بذلت الدول المستعمرة جهوداً كبيرة لتوجيه نظم التعليم إلى هذا الاتجاه؛ التعليم لغايات عملية معيّنة مجردة عن عناصر الثقافة وعواملها، التعليم الذي يُدرَّب أبناء المستعمرات على الأعمال المختلفة تدريباً يجعلهم بمثابة مسامير في صفحات خشبية، أو عجلات في آلات ميكانيكية، محرومين من كل لون من ألوان الثقافة.

هذا آخر ما توصّلوا إليه لحل معضلة التعليم في المستعمرات.

ولا حاجة للبيان أنهم يحاولون أن يستروا مقاصدهم الحقيقية بأساليب مختلفة، ويقولون إن هذا النوع من التعليم الابتدائي العملي، هو الذي يحتاج إليه أبناء المستعمرات، ويدّعون بأن التعليم الثانوي والعالي وكل نوع من سائر أنواع التعليم الأوروبي، يعود بأضرار بالغة على الأهالي أنفسهم.

وقد بذل رجال الاستعمار جهوداً واسعة النطاق لبث هذه الفكرة بين الناس، وإقناع أهالي المستعمرات بضرورة الاكتفاء بهذا النوع من التعليم في تنشئة أولادهم.

ومع هذا فقد جابه المستعمرون مشاكل كبيرة بعد أن أقروا هذا النظام التعليمي أيضاً.

لأنهم لاحظوا أن السيطرة على التعليم في المستعمرات سيطرة تامة، لم تكن من الأمور السهلة؛ لأن ابن المستعمرة يستطيع أن يذهب إلى بلاد أخرى عندما لا يجد مجالاً لتحصيل العلوم التي يتوق إليها. ومن الطبيعي أن دراسة هؤلاء في تلك البلاد في معاهد تعليمية

قائمة في بيئة تتمتع بنعم الاستقلال، أو تكافح في سبيل الاستقلال؛ مما يؤثر في نفوسهم تأثيراً لا يتفق مع مصالح الدولة المستعمرة أبداً. ولهذا السبب اهتم رجال الاستعمار بهذه القضية أيضاً، وتبادلوا الرأي فيها في بعض المؤتمرات.

ويجدر بنا أن نلقي نظرة عَجَلَى على المناقشات التي كانت جرت في إيطاليا لمعالجة مشاكل التعليم في طرابلس الغرب، خلال العقد الثالث من القرن الحالي. كان بعض رجال الإدارة قد اقترحوا إلغاء المدارس الثانوية والعالية الدينية هناك، غير أن مدير التعليم في وزارة المستعمرات الإيطالية اعترض على ذلك قائلاً:

«إنني لا أوافق على إلغاء هذه المدارس؛ إذ يجب علينا أن نعلم جيداً بأننا إذا ما ألغينا المدارس المذكورة، لا نستطيع أن نمنح أبناء طرابلس الغرب من الذهاب إلى الجامعة الزيتونية في تونس، أو الجامعة الأزهرية في مصر. ومن الطبيعي أن هؤلاء الشبان يحتكون هناك بجماعات مختلفة من الطلاب الوافدين من جميع الأقطار العربية والإسلامية، ويقتبسون منهم كثيراً من الآراء والنزعات؛ فيرجعون إلى بلادهم بأفكار أشد وبالاً على مصالحنا الاستعمارية. فخير لنا أن نتخذ التدابير اللازمة لإتمام تحصيل الشبان في داخل القطر الطرابلسي نفسه، ما دمنا غير قادرين على منع الناشئة من التعلم في بلاد أخرى. فلنؤسس مدرسة عالية نحدد التعليم فيها كما نشاء، فلا نُضطر الطرابلسيين إلى طلب العلم في خارج بلادهم، حيث تتسم أفكارهم ونفوسهم.»

إن هذه القضية، قضية تأثر أبناء المستعمرات من معاهد التعليم القائمة في البلاد الأخرى، أشغلت بال رجال السياسة كثيراً، ولا سيما بالنسبة إلى المستعمرات التي تدخل في نطاق اللغة العربية، وتكون جزءاً من العالم العربي؛ وذلك نظراً إلى أهمية هذه المستعمرات وتنوعها من جهة، ونظراً إلى وجود معاهد تعليمية كبيرة في البلاد العربية المستقلة من جهة أخرى.

ويسعى رجال الاستعمار لمعالجة هذه المشكلة بطرق متنوعة ووسائل شتى:

منها: تقييد السفر والتنقل بين البلاد العربية بقيود قوية.

ومنها: الحيلولة دون انتشار الكتب المطبوعة في البلاد العربية المستقلة.

ومنها: السعي وراء تبعيد البلاد العربية بعضها عن بعض، عن طريق إشاعة اللغات العامة وتقويتها.

إن التدبير الأخير يجب أن يستوقف أنظارنا كثيراً.

لقد فكّر المستعمرون أن اللغة الفصحى هي التي تصل البلاد العربية بعضها ببعض، وهي التي تنقل الأفكار والنزعات من قُطر عربي إلى آخر.

فإذا ما توقفت حركة نشر اللغة الفصحى في البلاد العربية، وقامت فيها بعكس ذلك حركة جديدة ترمي إلى إنعاش وتدعيم اللغات العامية؛ لا بد من أن يصبح بعد مدة كل قطر من الأقطار العربية ذا لغة خاصة به؛ فيزول بذلك خطر انتشار فكرة الاستقلال، كما ينتفي احتمال قيام فكرة الاتحاد بين مختلف الأقطار العربية.

وقد وجدت هذه الفكرة قبُولاً حسناً في المحافل الإنجليزية والفرنسية على حدّ سواء، وأخذ القوم يتحمسون لها، وييثنون الدعاية للغات العامية في كل البلاد العربية، ولا سيما في المستقلة والمتقدمة منها، واشترك في هذه الدعاية عدد غير قليل من مشاهير رجال الفكر والاستشراق، حتى إنه قام جماعة من أبناء البلاد العربية نفسها يروّجون هذه الفكرة، دون أن ينتبهوا إلى مصدرها الأصلي وممرها الحقيقي، وبدون أن يفكروا في نتائجها الخطيرة. ومما زاد في قوة هذه الدعاية أنها استطاعت أن تتقنع بقناع خداع؛ هو فكرة نشر التعليم بين جميع طبقات الشعب. قالوا: لا بد من نشر التعليم بين جميع أبناء الشعب، والشعب لا يعرف شيئاً عن اللغة الفصحى، فلماذا لا نكف عن محاولة تعليمه بالفصحى؟ ولماذا لا نعلم إلى تعليمه باللغة العامية؟ لماذا نُضَيِّع على أبناء الشعب أوقاتاً ثمينة؟ ولماذا لا نُوفّر عليه كثيراً من الجهود والمشاق؟

ولذلك وجدت فكرة اللغة العامية بعض الأنصار بين الكتّاب في مختلف الأقطار العربية، ولا يزال لها مؤيدون وأنصار، مع أنها وليدة الاستعمار. ومن حُسْنِ الحظ أن هذه الدعايات الخدّاعة لم تنطلِ على النابهين والمخلصين من أبناء البلاد العربية؛ ولذلك فإنها لم تُعمر طويلاً، ولم تأتِ بالنتائج التي كان ينتظرها منها رجال السياسة والاستعمار.

ومع هذا يجب علينا أن نلاحظ أن بعض الأوروبيين أخذوا يعودون إلى هذه الفكرة، وصاروا يزعمون أن الإذاعات اللاسلكية وحفلات الغناء والتمثيل والسينما، ستقوّي مركز اللغات العامية في البلاد العربية؛ لأن الكلام باللغة العامية يرضي الدهماء أكثر من الفصحى، كما أن التمثيل باللغة العامية يجلب للمسارح عدداً أكبر من النظّارة. وقالوا إن كل هذه العوامل ستؤدي في آخر الأمر إلى انتصار العامية وتغلّبها على الفصحى.

غير أنه قد فات هؤلاء أن في البلاد العربية نهضةً فكريةً ووثبةً قومية، فلا بد من أن ينتبه المفكرون القوميون إلى هذا الخطر، وأن يتخذوا التدابير اللازمة لوقاية الأمة العربية من شرور هذا التيار.

وأنا لا أشك في أن سريان روح العروبة في النفوس سيُخَيِّب آمال المستعمرين في هذا المضمار، وسيُكذِّب تنبؤاتهم في هذه القضية.

ومع هذا أرى من الواجب عليّ ألا أختتم حديثي هذا دون أن ألفت الأنظار إلى هذه الأخطار، وأقول؛ يجب على كل مفكر عربي أن يحارب اللغة العامية التي يرجو المستعمرون من ورائها خيراً عظيماً لسياستهم، على حساب الضرر البالغ بمصالح الأمة العربية ومستقبلها.

مفهوم السعادة وروح النشاط عندنا وعند الغربيين

١

السعادة مطمح البشر الأعلى ومنزعهم الأسمى، كلُّ مَنْ يعيشها ويتوق إليها، ويكْدُ وراء الحصول عليها، ينشدها دوماً لنفسه، ويتمناها كل يوم لأصدقائه، ويذكرها في أكثر مخاطباته، ويبحث عنها في معظم حركاته.

فما هي هذه السعادة التي نُسَبِّحُ بذكرها بهذه الصورة؟ وما هو هذا المطمح الذي نتوق إليه بكل ما لدينا من قوة؟

كلنا نعرفها، فلا نشعر بحاجة إلى تعريفها، كلنا نسعى إليها، فلا نرى لزوماً لتحديد معناها.

يقولون: «إن الأمور تتبيَّن بأضدادها.» فلنحاول إذن أن نتبيَّن معنى السعادة بالمعاني المضادة لها. كلنا يعرف أن السعادة هي نقيض الشقاوة والتعاسة، وأن الشقاوة رفيقة الألم. فيمكننا أن نقول بهذا الاعتبار: إن السعادة هي «فقدان الألم»، وبتعبير آخر هي «الخلو من الآلام».

غير أن «السعادة» بهذا المعنى ما هي إلا «خيال مُحال»، إذ إن كل إنسان مُعرَّض لشيء من الآلام، أما الخلو من جميع أنواع الآلام فمن الخيالات التي لا يمكن أن تتحقق في هذه الحياة.

ففي حياة كل فرد من أفراد البشر ضروب من الآلام وضروب من اللذات، فإذا نسبنا السعادة إلى أحدهم، لم نعن بذلك أنه لم يتعرف بالألم، وأنه قضى حياته خاليًا من الأتراح، بل إننا نعني أن لذاته كانت غالبية على آلامه. كما أننا إذا نعتنا حياة أحدهم بالشقاء، فإننا لا نقصد من ذلك أنه لم ينل حظًا من اللذات، أو أنه قضى جميع أيام حياته بالآلام، بل نقصد أن آلامه كانت غالبية على لذاته.

فيمكننا أن نقول بهذا الاعتبار: إن السعادة «هي محصلة الحياة الانفعالية». أو بتعبير آخر: هي «النسبة بين اللذات والآلام، والأفراح والآتراح». ولا حاجة إلى التفصيل.

إن للذات والآلام ضروبًا وأنواعًا عديدة، وقوى وقِيَمًا متفاوتة؛ فمنها ما هو مادي ومنها ما هو معنوي، وما هو خفيف وما هو شديد، وما هو قيّم وما هو تافه. ومن اللذات ما يُنسى مئات الآلام، ومن الآلام ما يذهب بتأثير عدد كبير من اللذات. كما أن ما نتذكره من الآلام أو اللذات الماضية، وما نتوقه من الآلام واللذات الآتية، كثيرًا ما يعمل عمل الحالية منها، ويقوم مقامها. فكم من الذكريات الماضية تستر الانفعالات الحالية مؤلة كانت أم ملذة! وكم من الآلام المتوقعة تمنعنا من التمتع باللذات الحالية! وكم من اللذات المنتظرة تجعلنا لا نبالي بالآلام الراهنة!

فإذا قلنا «النسبة بين اللذات والآلام»، يجب أن نعني اللذات والآلام بأوسع معانيها ومن جميع أوجهها، وإذا قلنا السعادة «هي تغلب اللذات في الحياة على الآلام»، يجب أن نشمل بنظرنا جميع أنواعها، مع كل ما نحس ونشعر به من ذكريات الماضي، وكل ما نؤمل ونتوقع حدوثه من حوادث الآتي.

وبهذا المعنى، بهذا المعنى فقط، يمكننا أن نقول: «إن السعادة هي النسبة بين لذات الحياة وآلامها».

ومع هذا يجب ألا ننسى أن التعبير عن الحادثات النفسية والأمور المعنوية على شكل دساتير رياضية مجردة، لا يخلو من محاذير عديدة؛ فإن مثل هذه التعبيرات إذا أُخذت على إطلاقها قد تكون ماثراً للأغلاط، ولذلك تحتاج — على كل حال — إلى بعض التقييدات والتوضيحات.

لا يشك أحد مثلاً أن نسبة العشرة إلى المائة كنسبة المائة إلى الألف، فكل منّا يعلم أننا إذا قسمنا مائة شيء على عشرة أشخاص، وإذا قسمنا ألف شيء على مائة، نحصل على نتيجة واحدة في كلتا الحالتين. إلا أنه يجب علينا ألا ننسى أن هذه «الوحدة في النتيجة»

إنما تكون بالنسبة إلى الأشخاص المقسوم عليهم فقط، أما بالنسبة إلى الأشياء نفسها، وبالنسبة إلى الأشخاص بأجمعهم، فالنتيجة تكون متخالفة في كل من هاتين الحالتين. إن عدد الأشياء التي تصيب كلاً من المقسوم عليهم سيكون عشرة في كلتا الحالتين، ولكن عدد الأشخاص الذين سيأخذون حصةً من تلك الأشياء سيكون عشرة في الحالة الأولى ومائة في الحالة الثانية، فإذا كانت النتيجة واحدةً بالنسبة إلى كل واحد منهم، فإنها لن تكون واحدةً بالنسبة إلى مجموعهم.

إن تساوي النسبة بين الذات والآلام عند شخصين مختلفين، لا يستلزم تساوي الشعور عند الاثنين؛ إذ إنه قد يكون في حياة الأول لذات كثيرة مع آلام كثيرة، وفي حياة الثاني لذات قليلة مع آلام قليلة، ولا شك في أن شعور الأول سيختلف في هذه الحالة عن شعور الثاني، وإن كانت النسبة بين الذات والآلام متساويةً عندهما كل المساواة. نفهم من ذلك أن السعادة لا تتعين بمجرد ملاحظة النسبة بين الذات والآلام فحسب، بل إنها تختلف حسب القيمة المطلقة والشدة الذاتية لكل منها أيضًا.

وأعتقد أن هذه الملاحظة الأخيرة هي وحدها تُفسّر لنا الفروق العظيمة التي تتجلى بين نظرنا إلى السعادة وفهمنا لها، وبين نظر الغربيين إليها وفهمهم لها. فإننا نُوجّه أنظارنا في الدرجة الأولى نحو عنصر الألم، ونهرب منه قبل أن نفكر في عنصر اللذة ونُقدّم عليها. أما الغربيون فإنهم بعكس ذلك، يُوجّهون أنظارهم في الدرجة الأولى نحو عنصر اللذة ويطلبونه، قبل أن يفكروا بالألم ويهربوا منه. فكأن شعارنا في الحياة هو: «أقل ما يمكن من الألم!» أما شعارهم فهو «أكثر ما يمكن من اللذة!»

نحن نفتش عن السعادة في «قلة الألم» قبل كل شيء، ولو علمنا أن ذلك يستلزم قلة الذات أيضًا، في حين أنهم يبحثون عن السعادة في «كثرة الذات» أكثر من كل شيء، ولو علموا أن ذلك يستلزم «الكثرة في الآلام والمشقات» أيضًا. إننا نكتفي بلذات قليلة خشيةً من الآلام الكثيرة، في حين أنهم يتكبدون المشقات الكبيرة أملًا في لذائذ قوية.

وهذه هي أهم المميزات في نظري بين نفسيّتهم ونفسيّتنا، وحياتهم وحياتنا. وأما السبب الأصلي في هذا التفاوت فيما أعتقد؛ فهو «تلازم اللذة والفعالية» في نفوس الغربيين تلازمًا شديدًا. فإن هذا التلازم يجعلهم لا يعبثون «بالذات السكونية»، وينزعون نحو «الذات الفعّالة»، فلا يلتفتون إلى «الذات السلبية»، بل ينهمكون في «الذات الإيجابية».

إننا نقول دائماً عندما نقارن بين حياتنا وحياة الغربيين: «إنهم أهل جد ونشاط، ورجال عمل وإقدام، وليسوا مثلنا مستسلمين إلى الكسل والخمول». ولا ريب في أننا بقولنا هذا نكون قد نطقنا بحقيقة ناصعة لا مجال لإنكارها بوجه من الوجوه.

غير أننا نضيف غالباً إلى هذا الحكم حكماً آخر، فنقول: «إنهم ليسوا مثلنا مُكبّين على اللذات والملاهي!»، إنني أعتقد أننا بقولنا هذا نكون قد تجاوزنا حدود الحقائق الراهنة، ودخلنا في ساحة تستوجب المناقشة والنظر.

فإذا استطلعنا آراء الغربيين الذين زاروا بلادنا وعاشوا بيننا، وجدنا أنهم يفكرون في هذا الأمر الأخير، بعكس ما نفكر به نحن تماماً؛ إذ نراهم يندهشون لفقدان الملاهي وقلة الأفراح عندنا، ويتساءلون باستغراب شديد كيف أننا نعيش هذه المعيشة المحرومة من أنواع اللذات.

فما منشأ هذا الاختلاف الكبير؟ وما سبب هذا البون الشاسع الذي يظهر بين حُكمنا على الغربيين وبين حُكمهم علينا؟ كيف؟ ولماذا؟ نحن نقول إن الغربيين لا ينهمكون مثلنا في اللذات والملاهي، في حين أنهم يدعون بأننا لا نشعر مثلهم بالحاجة إليها؟ إن السبب في ذلك بسيط جداً، وهو أننا نفهم اللذة والتسلية خلاف ما يفهمها الغربيون؛ نحن نفتش عن اللذة في السكون والدعة، أما الغربيون فإنهم يعتبرونها ملازمة للحركة والفعالية. نحن نعتبر على الأكثر الحركة والفعالية من الأمور المزعجة، فلا نُقدِّم عليها إلا عند الضرورة، ونميل لذلك نحو الملاهي واللذات التي لا تتطلب منا فعالية كبيرة. وأما الغربيون فإنهم يجدون أكبر ملذاتهم في الحركة، فيُقدِّمون عليها لأجل التسلية، ويميلون لذلك نحو اللذات والملاهي التي تحملهم على الفعالية الشديدة.

إن مقارنة بسيطة بين النزوات المألوفة عندنا والنزهات الشائعة عندهم تكفي لإظهار هذه الفروق بكل وضوح وجلاء؛ فالنزهة عندنا ليست إلا الخروج إلى البرية والجلوس في ظل شجرة، والاضطجاع على بساط، والاستلقاء على الأعشاب، وتناول الطعام أو تعاطي الراح بين أغاريد الطيور وخيرير المياه. ولربما زاد على كل ذلك تشنيف الآذان باستماع أغان شاجية، وإقرار العيون بالتفرُّج على رقصات راقصة. ومع كل ذلك لا تخرج النزهة عادةً عن الجلوس والأكل والشرب، والاستلقاء، والتفرُّج والاستمتاع، فلا يتخللها بصورة عامة إلا شيء قليل من الحركات البسيطة التي لا تستلزم فعالية كبيرة.

أما النزهة عند الغربيين فإنها قبل كل شيء «وسيلة حركة»، و«مظهر فعالية»، فلا بد من أن يكون فيها سلسلة غير قصيرة من الحركات والفعاليات؛ بين ركض وقفز، ولعب وقنص، وإنشاد ورقص.

ولهذا السبب، أي لاختلاف النظر بيننا وبين الغربيين في فهم الميزات والملاهي بهذه الصورة، نحن نظن أنهم «لا يلتفتون كثيراً إلى الميزات»، في حين أنهم يقولون عنا بـ «أننا لا نشعر بكثير حاجة إليها». وأما إذا لاحظنا هذا الاختلاف، وقايستنا بين حياتنا وحياة الغربيين باعتبار «الميزات» بمعناها العام، اضطررنا للتسليم بأن الغربيين أحرص منا على الميزات، وأشد إغراقاً منا في الملاهي.

وكل سائح في أوروبا يجد في رأس كل خطوة يخطوها دليلاً قاطعاً على ذلك؛ فيرى في الشوارع والحدايق، وفي الأرياف والغابات، وعلى الجبال وفوق الثلوج، وفي الأنهار وعلى ضفاف البحار، لا سيما في أوقات الاستراحة وأيام العطلة، أناساً كثيرةً تروح وتغدو لأجل التسلي والتلهي، وهي تتمشى أو تتزلج، تركض وتقفز، تُجذِّف وتقنص، تسبح وتلعب، تغني وترقص، وبتعبير أقصر: تتحرك وتتحرَّك وتتحرَّك، بنشاط عظيم وابتهاج شديد، بدون أن تشعر بتعب وكلل، وبدون أن تستسلم للفتور والملل. ويشاهد في كل محل وسائل لهو كثيرة أوجدت وأُسست لأجل تسهيل مثل هذه النزه المحركة والألعاب الفعالة؛ من جمعيات ونوادٍ وآلات، ومبانٍ وطُرق، وحتى من مدائن وقصبات.

فإنه يرى من هذه الوسائل والمؤسسات، ومن تلك الألعاب والحركات، ما يجعله يحار في توفيقها مع الجد والعمل. وكثيراً ما يقول في نفسه — متحيراً ومستغرباً: «كيف يتمكن الغربيون من القيام بالأعمال الجدية بين هذه الملاهي الكثيرة؟ وكيف يجدون وقتاً للدرس وللشغل بين كل تلك الأوقات التي يقضونها في اللعب واللهو؟»

ولا ريب في أن هذه الحالة تبدو لنا في الوهلة الأولى غريبةً في بابها، غير أنه يجب علينا ألا ننسى أن «الميل إلى التلذُّذ» الذي يتجلى في نفوس الغربيين، لم يكن «ميل تلذذ مقرون ببطالة وكسل»، بل هو «ميل تلذذ ملازم للحركة والنشاط». كما أن «شغف التلهي» الذي يخفق في قلوبهم لم يكن «شغف تله مقرون بالسكون والخمول»، بل هو «شغف تله ملازم للفعالية والإقدام». ولا يوجد فرق كبير بين «النشاط في اللعب» وبين «النشاط في العمل» من الوجهة الروحية؛ فإن الذين ينزعون إلى «فعالية التلهي»، يلتذون بطبيعة الحال من «الفعالية» بوجه عام، فيكونون ذوي قدرة واستعداد لإظهار «فعالية العمل» بوجه خاص. ولذلك يجب أن نقول: «إن الأوروبيين أهل جد وعمل، بقدر ما هم منهمكون في اللهو والترف». لا، «إنهم أهل جد وعمل، على رغم ما هم غريقون فيه من اللهو والترف».

وإذا حاولنا أن نستعرض الخصال التي تعمل في إنجاح الأوروبيين عملها العميق، نرى في مقدمتها هذه الخصلة المهمة؛ ألا وهي ميلهم إلى الفعالية وشغفهم بالحركة، واعتيادهم ربط اللهو بالفعالية، وتجافيفهم عن السكون والخمول، ولو كان ذلك في سبيل التلهي والتسلية.

ولا ريب في أن هذا الميل والشغف، وهذا الاعتياد والاستعداد، لِمَن أهم نواقصنا وأعظم حوائجنا.

إن هذا الميل والشغف والاستعداد موجود في صغارنا، كما هو موجود في صغار الأوروبيين؛ فإن أطفالنا أيضًا مثل أطفالهم، يشعرون بحاجة شديدة إلى الحركة، ويُظهرون انهماكًا مستمرًا بالفعالية، ويغتبطون اغتباطًا واضحًا باللعب.

غير أن ما أَلْفناه من الآداب الاجتماعية، وما اعتدنا من الأساليب المعاشية، وما نشأنا عليه من التربية الأخلاقية، تتحد في الضغط على هذا الميل والاستعداد ضغطًا قويًا ومستمرًا؛ فتحول دون نموها نموًا كافيًا، بل تُضعفهما شيئًا فشيئًا، وينتهي الأمر بأن تقضي عليهما قضاءً يكاد يكون مبرمًا.

فإن الآباء الذين يُربون الأطفال في بيوتهم، والمعلمين الذين يتعهدونهم في مدارسهم، والكهول الذين يحاولون أن يكونوا قدوةً لهم في بيتهم، كلهم ينظرون إلى أبسط مظاهر هذا الميل بنظر العداء، ويعتبرونها ضروبًا من الجموح والوقاحة، ونوعًا من سوء الأدب وقلة الحياء؛ فيجتهدون لذلك لمحاربتها محاربةً مستمرة، ويسعون لإلزام أولادهم السكون بجميع ما لديهم من قوة وتأثير، ووسائل ترهيب وترغيب. فإنهم يُضعفون بهذه الصورة حاجة الفعالية وميل الحركة المغروزة في نفوس أطفالهم، فيزيلون استعدادهم للاغتناب بالنشاط، حتى إنهم يُولدون فيهم ميلًا قويًا للراحة والخمول.

ولا حاجة إلى الإثبات أنه إذا ما تجرد الأطفال بهذه الصورة من ميل الفعالية في سبيل اللهو، وحُرموا بصورة تدريجية من شغف الحركة عن طريق اللعب، لا يمكنهم أن يكتسبوا استعدادًا للفعالية عندما يبلغون أشدهم، فلا يجدون في نفوسهم شغفًا بالعمل ورغبةً في الجد عندما تتطلبها الحياة منهم.

ولهذا السبب نرى الشرق لا يزال يتخبط في دياجير الجمود والخمول تجاه الغرب الذي صار يلتهب بفعالية حماوية، فأصبح لا يعرف معنى للحياة بدون حركة ونشاط. فيجب علينا أن ننصب إلى هذه الحالة انتباهًا تامًا، وأن نُبدل طرق التربية التي درجنا عليها تبديلًا كليًا، فنعتقد اعتقادًا جازمًا بأن «ميل الفعالية والنشاط» من أهم الخصال،

كما أن «الاجتباط بالفعالية» من أثنى القوى التي تضمن نجاح الأفراد والأمم في معترك الحياة.

فكل من لا يسعى لتقوية هذا الميل وتنمية هذا الاستعداد، لا يستحق أن يُسمَّى مربياً، وكل من يسبب انطفاء هذا الاستعداد وزوال هذه القوة من نفوس الأطفال — سواء كان ذلك بقصد أو بدون قصد — يكون قد أساء إليهم إساءةً كبرى.

٣

فإذا فهمنا هذه الحقائق فهماً تاماً، وأخذنا نعمل بموجبها عملاً مستمراً؛ رأينا أن روح الحركة والنشاط تدب في نفوس أجيالنا القادمة ديباً متزايداً. عندئذٍ يتغير نظرنا إلى السعادة وفهمنا لها تغيراً كلياً، فإنها تصبح في نظرنا — مثل ما هي في نظر الغربيين — غير قابلة للانفكاك عن الفعالية والنشاط، ويتولد حينئذٍ في نفوسنا من جراء هذا التغير قوة عظيمة، تُخلصنا من مستنقعات الجمود والخمول التي نتخبط فيها الآن، وتسوقنا إلى الجد والكد بحماس واجتباط.

الأخلاق الفعّالة والفضائل الإيجابية^١

إنني لا أشك في أنكم تعلمون خطورة الأخلاق ومكانتها في حياة الأفراد والجماعات، ولكم تُسلّمون بأن الأخلاق من أئمن مزايا الأفراد وأهم قُوى الجماعات، وبتعبير أقصر؛ إنها قوام الحياة المعنوية في الأفراد والأمم.

هذه حقائق ثابتة، لاكتها الألسُن والأقلام منذ قرون طوال، بأشكال وأساليب مختلفة، ولا تزال ترددها بصور وعبارات متنوعة.

إنني لا أود أن أكرر على مسامعكم تلك الحقائق المسلّمة، ولا أن أحاول تأييدها بدلائل جديدة، أو التعبير عنها بأساليب طريفة.

إنما أود أن أوجّه أنظاركم إلى نقطة هامة في هذا الباب، وهي أن الناس إذا كانوا أجمعوا على تقدير أهمية الأخلاق ومكانتها في كل دور وقُطر، غير أنهم لمَّا يتفقوا على تحديد «مفهوم» الأخلاق، ولا سيما على تقدير «قيم» مظاهرها المختلفة. ولذلك نجد أن «المعيار المعنوي» الذي تُقدّر به قيم الأخلاق والفضائل يتحول من بلد إلى بلد، ويتطور من قرن إلى قرن.

فيمكننا أن نقول إن لكل أمة ولكل عصر «نزعة أخلاقيّة» خاصة، ليس من «الوجهة العملية» فحسب، بل ومن «الوجهة النظرية» أيضاً.

ويمكننا أن نزيد على ذلك ونقول؛ إن «قيم الأخلاق» لا تخلو من التحوّل في البلد الواحد وفي العصر الواحد أيضاً، وذلك حسب مهن الأفراد ومراكزهم الاجتماعية، فالمزايا الأخلاقية التي تظهر كافيّة بالنسبة إلى عامة الناس، قد تكون ناقصةً بالنسبة إلى رجال بعض المهن؛

^١ من محاضرة أُلقيت على جماعة من ضباط الجيش العراقي في مدرسة الأركان ببغداد.

فإن الواجبات التي تترتب على الطبيب مثلًا لكونه طبيبًا، هي غير الواجبات التي تترتب على كل فرد لكونه من أفراد المجتمع على الإطلاق. كما أن الواجبات التي تترتب على المعلم، نظرًا لما يُعهد إليه به من الوظائف الاجتماعية، وتزيد على الواجبات التي تترتب على جميع الأفراد، وكذلك الأمر في السياسي والجندي والكاتب والتاجر، وهلم جرا.

وهناك أخلاق وفضائل وواجبات تشمل جميع أفراد الأمة على حدٍّ سواء، وأخرى تترتب على كل صنف من أصنافها بوجه خاص.

فإذا ما بحثنا عن مكانة الأخلاق، وتطرَّقنا إلى أنواع الفضائل، فلا يجوز لنا أن نكتفي بكلمات عامة، حتى إنه لا يكفي أن نتغلغل في البحث عنها في عالم المجردات، بل يجب علينا أن نبحث عنها بنظرة اجتماعية تشمل جميع هذه الوجوه المختلفة.

فلنمعن النظر إذن في أسلوب فهمنا للأخلاق، ولنلاحظ ما ننزع إليه في تقدير الفضائل، ولنفكر في مبلغ مطابقة هذا الأسلوب وهذه النزعة لمقتضيات الحياة الاجتماعية العصرية. إننا إذا نعتنا شخصًا بنعت الـ «خُلُق»، قصدنا بذلك — في أغلب الأحيان — أنه رجل حلیم لا يغضب ولا يتعدى على أحد، وعفيف لا يرتشي ولا يأكل حقوق الناس، وأنه قنوع لا يطمع، متواضع لا يتكبر، متساهل لا يعاند، وأنه لا يكذب، ولا يشتم، لا يسكر ولا يتعاطى المنكرات، مسدين إليه بهذه الصورة سلسلة طويلة من الأوصاف والمزايا السلبية، بدون أن نلاحظ فيما إذا كان متصفًا في الوقت نفسه بمزايا فعَّالة وإيجابية. نحن نُوجِّه أنظارنا في مسائل الأخلاق إلى ناحية «النفي والسلب»، أكثر من ناحية «الإيجاب والإثبات»، ونهتم بما هو «لازم ومنفعل» من الأوصاف والفضائل والأعمال، أكثر مما نهتم بما هو «متعدٍّ وفَعَّال». فالأخلاق والفضائل التي ننزع إليها على الأكثر، هي «أخلاق وفضائل انفعالية»، لا «أخلاق وفضائل فعَّالية».

لا شك في أن الصفات السلبية التي بحثنا عنها من مستلزمات الأخلاق، ولكنها ليست من مقوماتها؛ فإن الحياة حياة كفاح وفعَّالية، والجماعات البشرية جماعات حية وفعَّالة، فالصفات السلبية والفضائل الانفعالية وحدها لا تكفي لتكوين الأخلاق الاجتماعية الحقيقية، مهما كُثرت ومهما تراكمت.

نعم، يجب على الإنسان ألا يكذب، غير أن عدم الكذب وحده لا يكفي لإتمام واجبات الإنسان في الكلام. لا شك في أنه يجب على الإنسان ألا يكذب، ولكن عليه في الوقت نفسه — وزيادة على ذلك — أن يقول الحقيقة التي يعرفها، ويُصرِّح بما يفكر به، ويجاهر بما يرتئيه بشجاعة مدنية، بل وعليه أن يسعى لنشر آرائه، ويناضل في سبيلها بحزم وثبات.

نعم، على الإنسان ألا يتعدى على الغير، ولكن عدم التعدي وحده لا يكفي لتعيين واجباته نحو أبناء نوعه، إذ إنه لا يكفي الإنسان ألا يكون ضاراً بالمجتمع، بل عليه — زيادة على ذلك — أن يكون مفيداً له، لا يكفي الإنسان ألا يؤذي الغير، بل عليه أن يواسي الغير أيضاً ...

ويمكننا أن نزيد على ذلك ونقول: ليس من واجب الإنسان «ألا يؤذي أبداً»، بل قد يتحتم عليه أن يؤذي بعض الناس أحياناً؛ فنزعة «عدم الإيذاء» قد تكون «سيئة ونقيصة»، عوضاً عن أن تكون «حسنة وفضيلة» في بعض الأحوال.

افترضوا أن هناك امرأ رقيق القلب يتحاشى «إيذاء الغير» بأي وجه كان، وافترضوا أن في معيته موظفاً قليل الكفاءة وكثير الحاجة، لا يتمكن من أداء واجباته، ويتهامل فيها أو يسيء استعمالها. فالآمر إذا تساهل معه لركة قلبه وبُغية عدم إيذاء عائلته، أليس من البديهي أنه بعمله هذا يكون قد سبّب إيذاءً شاملاً من حيث لا يقصد ولا يشعر؟ أفليس من البديهي إذن أن «الواجب الحقيقي» يقضي على الأمر أن لا يحصر نظره في إيذاء آخر، ولو كان خفياً وبعيداً؟ أفلا يمكننا أن نقول لذلك إن الواجب الحقيقي يقضي على الأمر أن يكون قاسي القلب عند الحاجة، وأن يؤذي ويعاقب من يستحق الإيذاء والعقاب، حالما تستلزم ذلك منفعة المجتمع؟

إننا نقول دوماً «على الإنسان ألا يطمع»، وننسى أن الطمع قريب من الطموح، فكثيراً ما نخلط الأول بالثاني، ونستهجن الطموح كالطمع العادي.

إننا نقول دوماً: «على الإنسان ألا يعاند»، وننسى أن العناد قريب من الثبات، فكثيراً ما نخلط هذا بذاك، ونستقبح الثبات كالعناد.

وهكذا الأمر في معظم الأحوال والأحكام، فيجب علينا أن نضع هذه الحقائق نُصّب أعيننا في جميع مسائل الأخلاق، وأن نغيّر وجهة نظرنا إليها، ونُبدّل معيار تقديرنا لها، ويجب أن ننظر إلى هذه المسائل كلها بنظرات اجتماعية، كما يجب أن نقيس قيم الفضائل بأجمعها بمقياس اجتماعي.

فعلينا ألا ننسى أبداً أن «الأخلاق الشخصية» ما هي إلا جزء صغير من الأخلاق الحقيقية، إذ إن الإنسان لا يعيش منفرداً، بل يعيش مجتمعاً مع أبناء نوعه وأبناء قومه. فالأخلاق الاجتماعية هي التي تجعله «أكثر نفعاً» للإنسانية بوجه عام، وللأمة التي ينتسب إليها بوجه خاص.

فيجب أن نُحوّل أنظارنا من السلبيات إلى الإيجابيات، ومن الانفعاليات إلى الفاعليات؛ ونُبدّل منازعنا الأخلاقية من «المزايا والفضائل الانفعالية»، إلى «المزايا والفضائل الفعّالية».

هذا ومما يجدر الانتباه إليه من جهة أخرى، أن المحافظة على حُسن الخُلُق في حياة خاملة ومنزوية — كأنها منكمشة على نفسها ومنقطعة عن العالم والمجتمع — لا تحتاج إلى جهد كبير ومزية كبيرة، فلا تُكسب صاحبها شرفاً أخلاقياً كبيراً. إن المزية كل المزية، والشرف كل الشرف، هو في التمكن من المحافظة على الخصال الحميدة في حياة مملوءة بالعمل، ومحبوكة بالفعالية، بين معايشة فعلية، وتجاه مشاكل حقيقية، وخلال مناضلات مستمرة.

فلا مجال ولا محل للأخلاق السامية في حياة قليلة الفعالية. وهكذا كلما أنعمنا النظر في الأمر، وتعمّقنا في البحث، نزداد تأكيداً من أن قيم الأخلاق والفضائل الحقيقية لا يمكن أن تُقدّر حق قدرها ما لم تُلاحظ من زاوية الفعالية والوجهة الإيجابية.

مع هذا، إن النظر إلى الأخلاق والفضائل من هذه الزاوية أيضاً يحتاج إلى تعمّق وتدبّر؛ لأن هناك فعاليات منقطعة واندفاعية تتولد من هيجانات حالية وفورية، وفعاليات منتظمة ومستمرة لا تحدث إلا بفضل اعتيادات راسخة وعواطف دائمة وسجاي ثابتة. فيجب علينا أن نُميز بين هذين النوعين من الفعاليات، وأن نلاحظ قيم كل نوع منها من حيث الأخلاق. قد يندفع أبخل الناس في بعض الأحيان إلى الكرم والإحسان، بتأثير بعض العوامل الوقتية والدوافع الخارجية، ولكنه لا يلبث أن يعود إلى شيمته الأصلية بزوال تلك العوامل والدوافع الوقتية.

وكذلك قد ينساق الجبان في بعض الأحيان إلى عمل جريء بتأثير هياج وحماس فوري، ولكنه لا يعود إلى عمل مثله بعد هذا الاندفاع الوقتي.

إننا كثيراً ما نُخدع «بالاندفاعات» الفورية، وقلّما نُقدّر قيمة العواطف المستديمة، فلو فكرنا ملياً لعرفنا بأن فعالية تظهر من حين إلى حين، قد تكون أخف تأثيراً وأقل فائدة من فعالية تعمل بدون انقطاع، ولو كانت أشد اندفاعاً وقوةً منها. كما أن «عاطفة تثور بفواصل كبيرة»، قد تكون أقل قيمةً من عاطفة «تبقى مستيقظةً وعاملةً» مدةً طويلة، ولو كانت أشد قوةً وحماسةً منها. ويمكننا أن نقول؛ إن التأثير هو «ابن الاستمرار» أكثر منه «ابن الشدة»، وذلك في الأمور المعنوية كما هو في الأمور المادية. قارنوا بين العواصف الوقتية وبين الرياح المنتظمة، أو بين السيول الجارفة وبين المياه الجارية، من وجهة تأثيراتها الحقيقية على الأحوال الأرضية؛ تروا أن الأولى أقل عملاً في تكوين أشكال الأرض من الثانية، وإن ظهرت أكثر ضجةً وأشدّ ضوضاءً منها.

هذا والاندفاع لا يحدث عادةً إلا بتأثيرات خارجية، كما أن الهياج لا يتولد إلا من جرّاء عوامل حالية، وكلاهما لا يتكرّر عادةً إلا بتكرّر تلك التأثيرات والعوامل. إن العوامة قد تتحرك أكثر من القارب، بل أكثر من الزوارق البخارية، غير أن حركتها هذه لا تكون إلا بتأثير قوَى وعوامل خارجة عنها، فهل تكون لها مزية في حركتها؟

إن الإنسان الذي يعمل عمل العوامة ويندفع اندفاعها، لا يستحق النعت بالفضائل الأخلاقية، مهما كانت وجهة تلك الأعمال والاندفاعات.

إن الأخلاق والفضائل الحقيقية لا تتجلى إلا في الأفعال التي تتم بتأثير القوَى والعوامل الباطنية.

من المعلوم أن القوَى والعوامل الباطنية تنشأ من الإرادة والعاطفة، أما الأسلوب الغالب والثابت الذي تظهر به إرادة الإنسان وعواطفه فتُسمّى «السجية»، فيمكننا أن نقول بناءً على ذلك: إن أهم وأثمن ميزات الإنسان الأخلاقية تتجلى في قوة «السجية». إذا لخصنا التحليلات الأنفة، توصّلنا إلى النتائج الأساسية التالية:

«إن أهم الأخلاق والفضائل هي الأخلاق والفضائل الفعّالية والإيجابية.»

«إن قيمة الإنسان الأخلاقية تُقدّر بقوة الإرادة العاملة فيه، ونوع العواطف المؤثرة في نفسه. وبتعبير أقصر؛ بقوة السجية التي تظهر في أعماله.»

إن هذه النتائج والأساسات وإن كانت ذات بالٍ في حد ذاتها وبالنسبة إلى جميع أفراد المجتمع، إلا أنها ذات مكانة خاصة في الحياة العسكرية؛ لأنّها حياة عمل وفعالية أكثر من جميع أنواع الحياة، فهي تتطلب من المنتمين إليها مجموعة خصال ومزايا كلها إيجابية، تحتاج إلى إرادة قوية، وعواطف دائمة، وسجايا ثابتة، أكثر مما تحتاج إليها أي مهنة أخرى.

هذا ومما هو جدير بالتأمّل، أن التطورات التي حدثت في أساليب الحروب ووسائلها، قد زادت أهمية الفضائل الإيجابية والسجايا الثابتة زيادةً كبيرة.

وذلك لأن مهالك الحروب ومخاطرها قد زادت زيادةً مهولة، ووصلت إلى درجة لا تقبل القياس مع مخاطر الحروب الماضية بوجه من الوجوه؛ فإنها صارت تُباغت الجندي من جهات مختلفة وبأشكال متنوعة، وصارت تأتي من مدافع غير مرئية موضوعة في أبعاد شاسعة وراء جبال شاهقة، أو طائرات تُحلّق في الجو؛ تارةً بشكل قذائف مميتة، وطورًا بشكل غازات خانقة. فمقاومة هذه المخاطر المتنوعة والفجائية صارت تستلزم من الجَلَد ورباطة الجأش وقوة الإرادة، ما لم تكن تتطلب الحروب الماضية عُشرِ معشارها.

هذا ومن جهة أخرى، قد كان في الحروب الماضية مجال واسع للاندفاع والانجراف بتأثير تيارات الحماسة التي كانت تسري من كتيبة إلى كتيبة، ومن كتلة إلى كتلة، وتستولي بسرعة عظيمة على جموع الجيش بأجمعها.

غير أن الحروب الحالية لم تترك مجالاً يُذكر لسراية الحماس بهذه الصورة، ولا فائدة تُرجى من الاندفاع والانجراف على تلك الأساليب؛ لأن حُرُوب الخنادق والطائرات غيّرت أساليب الحرب — كما تعلمون — تغييراً كلياً وحاسماً، وجعلت الأفراد مُضطرين للحرب وهم مُنقسمون إلى كتل صغيرة، لا يُخالط بعضها بعضاً إلا بمقياس صغير، ولا تشاهد الواحدة منها من أعمال الأخرى إلا شيئاً قليلاً. فلم يُعد في إمكان الجيش أن يُعَوّل الآن كما كان يُعَوّل قبلاً على قوة تيار الحماسة، ولا على قوة اندفاع المعاصر والجموع؛ ولذلك أصبح من الضروري أن يكون في نفس كل فرد من أفراد الجيش دافع باطني قوي، وعاطفة وطنية مستمرة، يحملانه على القيام بواجباته الخطيرة بشجاعة ورباطة جأش.

فمكانة الأخلاق الفعّالة والسجايا الثابتة — بما فيها محبة الوطن وشيمة التضحية — في حياة الجندية أصبحت أشد وأقوى مما كانت عليه قبل الحروب الأخيرة بمئات ومئات من الدرجات.

إنني رأيت أن أتكلم عن هذه الخصال والفضائل الفعّالة؛ لكي تعملوا على تقويتها في نفوسكم أولاً، وفي نفوس الجنود الذين ستتولون تنشئتهم وقيادتهم ثانياً.

ذيل: عود إلى قضايا اليونسكو^١

ألبوم معرضي عن حقوق الإنسان

إن آخر المؤلفات التي نشرتها «منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة» المعروفة باسم «اليونسكو»، هو الألبوم المعرضي عن حقوق الإنسان.

يتألف هذا الألبوم من ١٤٣ لوحة في حجم كبير (٣٣ × ٤٨). إن ١١٠ من هذه الألواح معدة للعرض على الجدران، وأما الـ ٣٣ الباقية منها فتتضمن الشروح المتعلقة بالألواح المذكورة، مطبوعة بحروف كبيرة.

وقد قُسمت كل لوحة من لوحات الشروح إلى ثلاثة أقسام أفقية، ينفصل بعضها عن بعض بسهولة كبيرة؛ لكي يُوضع كل واحد منها تحت اللوحة التي تخصه عند العرض على الجدران.

والصور المطبوعة على الألواح كثيرة ومتنوعة، والغرض منها هو تبيان التقدم الذي أحرزه البشر في سبيل تقرير «حقوق الإنسان المختلفة» منذ أقدم العصور الحجرية والهمجية؛ صور الرجال الذين خدموا تقرير حقوق الإنسان بكتاباتهم أو بأعمالهم، صور الوثائق المتعلقة بتقرير مختلف حقوق الإنسان في مختلف أدوار التاريخ، صور تُقارن بين الأحوال التي كانت سائدة قبل تقرير كل حق من الحقوق، وبين الأحوال التي صارت تسود بعد تقرير ذلك الحق.

^١ كُتبت هذه المقالة بمناسبة الألبوم المعرضي عن حقوق الإنسان الذي نشرته منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة.

وقد كتب المدير العام لليونسكو — جيمس توريز بوده — مقدمةً وجيزةً وبلغيةً استهلّها بالكلمات التالية:

إن بيان حقوق الإنسان الذي صدر في ١٠ ديسمبر (كانون الأول) سنة ١٩٤٨ م ... يتضمن منهج عمل لكل إنسان؛ لأن «كل فقرة من فقراته تدعو إلى بذل الجهود، وكل سطر من سطره يُصدر حُكْمًا على التواكل، وكل عبارة من عباراته تستنكر جزءًا من ماضينا الفردي أو القومي، وكل كلمة من كلماته تحملنا على التأمل والتدبُّر في أحوالنا الحاضرة.»

وبناءً على كل ما ذكرته آنفًا، أستطيع أن أقول إن فكرة الألبوم المعرضي كانت طريفةً ومفيدةً جدًّا، وهي تستحق بهذا الاعتبار التقدير والاستحسان. هذا كان انطباعي الأول من الألبوم عندما انتهيت من إلقاء نظرة عَجَلَى عليه بُغْيَةً تكوين فكرة عامة عنه.

ولكن، عندما أخذت أتعَمَّق في درسه، مع إمعان النظر في كل لوحة من لوحاته المتتالية، والتأمل التام في كل كتابة من كتاباته التفسيرية، صُدمت ببعض الصور وبعض الكتابات التي عدّلت آثار هذه الانطباعات الأولى.

إن أولى الصدمات أتتني من اللوحة الحادية والعشرين؛ لأن هذه اللوحة تحمل عنوانًا مثيرًا: «حقوق الإنسان في خطر». وهي تبدأ بالعبرة التالية:

هذه كانت فتوحات البشر في ميادين حقوق الإنسان عندما استولى هتلر على الحكم في ألمانيا ...

إن هذا العنوان، وهذه العبارة، والعبارات التي تليها، أثارت في ذهني سلسلةً طويلةً من الأسئلة الانتقادية، وأعادت إلى ذاكرتي ما كنت كُتبتُه عن المزالق والمنحدرات التي تكتنف طريق اليونسكو، من جرّاء تبعيتها إلى هيئة سياسية لا تعبأ كثيرًا بالحق والحقيقة بحكم طبيعتها الأساسية، وإني أجد هنا دليلًا جديدًا على ذلك، لأنني أعتقد أنه يجدر بكل قارئ أن يتساءل بعد قراءة العبارة المذكورة:

هل كانت حقوق الإنسان في حرز حريز من الأمان قبل أن يتولّى هتلر الحكم في ألمانيا؟ وأظن أنه ليس في استطاعة أي مفكر منصف أن يَرُد على هذا السؤال بالإيجاب، إلا إذا اعتبر «عالم المستعمرات» خارجًا عن الكرة الأرضية، و«أهالي المستعمرات» خارجين

عن نطاق شمول مفهوم الإنسان؛ لأنه لا يمكن لأحد أن يُنكر الحقيقة التالية بوجه من الوجوه:

إن حقوق الإنسان كانت مهضومةً ومهدورةً في المستعمرات قبل أن يتولى هتلر الحكم في ألمانيا.

صحيح أن هتلر تعدّى على مبادئ حقوق الإنسان في هولندا، وظلم الهولنديين بالاستيلاء على بلادهم، ولكن الهولنديين أنفسهم أما كانوا يتعدون على حقوق الإنسان في إندونيسيا قبل قيام الحكم الهتلري؟ أما كانوا يظلمون الإندونيسيين منذ مدة طويلة؟ ثم، أفلم يعودوا إلى سيرتهم الأولى واستأنفوا نشاطهم في ظُلم سكان تلك البلاد، عقب تخلّصهم من احتلال الألمان؟

صحيح أن هتلر تعدّى على مبادئ حقوق الإنسان في فرنسا، وظلم الفرنسيين بالاستيلاء على عاصمتهم واحتلال بلادهم، ولكن، هؤلاء الفرنسيون أنفسهم، هل كانوا يراعون مبادئ حقوق الإنسان في مستعمراتهم الكثيرة؟ أفما كانوا يتعدّون على الدوام على حقوق الإنسان في جميع تلك المستعمرات قبل ظهور هتلر بمدة طويلة؟ ثم، أفلم يستأنفوا هذا التعدي فيسترسلون في الظلم والعدوان في مختلف البلاد التي كانوا يحتلونها ويستعمرونها، من الجزائر وسوريا إلى الشرق الأقصى ... عقب تحرير بلادهم من احتلال النازيين؟

كيف يسوغ لهيئة علمية أن تغض النظر عن كل ما كان يجري ولا يزال يجري في المستعمرات فتقول: إن حقوق الإنسان تعرضت إلى خطر عندما تولى هتلر الحكم في ألمانيا؟!

أنا من الذين يعتقدون أن نظام الاستعمار لن يدوم طويلاً، وأنه سيزول من الأرض كما كان زال قبلاً نظام الاسترقاق. لا أدري متى، ولا أقطع بعد كم من الفظائع والضحايا، ولكنني لا أشك في أن هذا النظام سينتقل إلى أغوار التاريخ في مستقبل ليس ببعيد بُعداً كبيراً.

وإذا قامت عندئذٍ — أي عندما تجتاز البشرية هذه المرحلة الهامة من التقدم — هيئة علمية وأرادت أن تؤلف ألبومات جديدةً عن حقوق الإنسان، أسوة بما فعلته منظمة اليونسكو الآن؛ فسترى من الضروري أن تُخصّص عدداً غير قليل من ألواحها وصورها إلى عرض واستعراض فظائع المستعمرين في مختلف المستعمرات.

وأنا لا أشك في أن المؤرخين المدققين والمفكرين المحايدون الذين سينبغون عندئذ، إذا ما لاحظوا ما كتبه اليونسكو عن هتلر في الألبوم الذي نشرته أخيراً؛ سيعلقون على ذلك قائلين:

«إن هتلر عمل في أوروبا ما كان يعملهُ الأوروبيون في مستعمراتهم.»

«إنه عامل الأوروبيين كما كانوا هم يعاملون سكان المستعمرات.»

وعلى كل حال أنا أعتقد أن اليونسكو تابعت عن جادة الحق والحقيقة، وانحرفت عن مناحي البحث العلمي المحايد، بربطها قضية حقوق الإنسان بقضية النازية، بالأسلوب الذي التزمته في ترتيب الألبوم المعرض عن حقوق الإنسان.

عندما واصلت تقليب لوحات الألبوم — بعد اللوحة التي تكلمت عنها — توقفت عند اللوحة ٤٦ أيضاً؛ لأنني وجدت في هذه اللوحة صورةً شمسيةً لم أفهم شيئاً عن دلالتها ومغزاها في الوهلة الأولى، صورة تشبه إلى حد كبير الصور التي تقتطع من الأفلام السينمائية، وتعرض في مداخل دور السينما للإعلان عن الأفلام والدعاية لها؛ عربة زبالة يدفعها رجل، اختفى وجهه وراء جندي واقف بجانبه، وهناك جندي أو شرطي يبتسم، وفي الجهة الثانية من الشارع رجل وشرطي يتكلمان.

ما معنى هذه الصورة؟ ما هو محلها بين الصور المتعلقة بحقوق الإنسان؟ لم أفهم ذلك إلا بعد مراجعة ألواح الشروح؛ إذ وجدت هناك الشرح العائد إلى هذه الصورة:

«يهودي يجبره النازيون على نقل الزبالة.»

إن إن غاية مؤلفي الألبوم من طبع هذه الصورة كانت إظهار ضرب من ضروب التعدي على حقوق الإنسان، ولكن يجدر بنا أن نسأل هؤلاء: هل هذا النوع من التعدي مما يختص به النازيون دون غيرهم؟ وهل إن المعتدى عليهم في أمثال هذه المعاملات هم اليهود وحدهم؟

إنني عرفت الكثيرين من رجال العرب الذين قضوا شطراً من حياتهم في المعتقلات، وكان بينهم ساسة وصحفيون، ومحامون وأطباء ومعلمون، وكان بينهم من عرف المعتقلات الفرنسية، ومن عرف المعتقلات الإنجليزية، ومن عرف المعتقلات الأمريكية. وكلهم كانوا يُجبرون على تكتيس المحلات، وحمل الزبالة، بل على نقل القاذورات. وقد صادفت أحدهم هذه الأيام وعرضت عليه الصورة المطبوعة في ألبوم اليونسكو، وسمعته يقول — ضاحكاً ومستغرباً: «يا ليتنا كنا نحظى بمثل هذه العربة؛ لأننا كنا نضطر إلى نقل الزبالة والقاذورات في السطول بأيدينا!»

فإني أدعو رجال اليونسكو إلى القيام بتحقيق بسيط في هذا الشأن، وأقترح عليهم أن يُوجَّهوا بعض الأسئلة إلى مديري المعتقلات في مختلف الدول الأوروبية؛ ليستعلموا منهم الطريقة التي كانوا يتبعونها في أمر تنظيف المعتقلات ونقل زبالاتها وقاذوراتها. فإنهم لو فعلوا ذلك لعلمو العلم اليقين بأن إكراه المعتقلين لحمل الزباله ونقل القاذورات، لهو من الأمور المعتادة في جميع المعتقلات الديمقراطية وغير الديمقراطية منها على حدٍّ سواء. ولذلك أسأل مصنِّفي الألبوم من رجال اليونسكو: لماذا خصُّوا بالذكر النازيين واليهود وحدهم في مثل هذه الأمور العامة؟

إنني أظن أن التوصل إلى جواب هذا السؤال لا يحتاج إلى بحث طويل؛ ذلك لأن معظم موظفي اليونسكو من اليهود، وهؤلاء ينتهزون كل الفرص لدس قضاياهم في كل شيء وفي كل محل لاستدرا عطف العالم لقوميتهم. والجو السياسي الذي يحيط بمنظمة اليونسكو من كل جانب، جو يُفسح مجالاً واسعاً لمثل هذه الدعايات السياسية مع الأسف الشديد. إنني كنت قلت في أولى المقالات التي كتبتها عن اليونسكو ما يلي:

كان يجب عليها ألا تربط مقدراتها بمقدرات هيئة سياسية مثل هيئة الأمم الحالية؛ لأن هذه الهيئة السياسية محكومة بطبيعتها لأن تكون مسرحاً تتنافس وتتخاصم وتتقاتل عليه الأطماع الدولية بشتى الصور، وتتوالى عليه مشاهد المخادعات السياسية بأبشع الأشكال، وتختنق خلالها أصوات الحق والحقيقة بأفطع الأساليب. فكان على الهيئة التي أخذت على عاتقها مهمة خدمة السلام عن طريق التربية والعلم والثقافة، أن تُقدّر هذه الحقيقة حق قدرها، وأن تتباعد عن هذا المسرح السياسي كل الابتعاد.

كما كنت قلت في خاتمة المقالة المذكورة ما يأتي:

أختم كلامي بدعوة مدير اليونسكو إلى التدبُّر في أمثال هذه الأمور، والتبصُّر في عواقب هذه الاتجاهات، والسعي وراء تبعيد أعمال التربية والعلم والثقافة عن نطاق تأثير الأطماع والمخادعات السياسية.

أفلا يحق لي أن أكرّر هذه الكلمات الآن بشدة أعظم من ذي قبل، بعد أن كشفتُ النقاب عن الأغراض السياسية التي لعبت دورها حتى في «الألبوم المعرضي» الذي طبعته الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة عن «حقوق الإنسان»؟

