هذا من ناحية العلماء أنفسهم وكثرتهم ، وهناك ناحية أخرى وهى ناحية الناس الذين يحكمون بالنبوغ ، فلا بد للنبوغ من نابغ وحاكم بالنبوغ ، كما لا بد للجميل من ناظر ومنظور . فهؤلاء الناس أصبحوا - على العموم - مثقفين ثقافة عامة خيراً مما كانوا عليه فى العصور الماضية . اتسعت معارفهم ودقت أنظارهم ، وكان لهم أيضا شبه تخصص، فمنهم من يميل الى الأدب، ومنهم من يميل إلى العلم ، ومنهم من يميل إلى الفن ، وأصبح الفرق بينهم وبين العلماء المتخصصين أقل بكثير من الفرق الذى كان بين العامة والعلماء فى العصور الماضية ؛ وكذلك شأنهم فى السياسة ، بل شأنهم فى السياسة خير من شأنهم فى العلم ، كل يعرف حقوقه وواجباته السياسية ، ويستطيع أن يزن قادته وزناً صحيحاً إلى حد ما .

كل هذا أنتج نتيجتين بعيدتى الأثر ، أولاهما أنهم أصبحوا يتطلبون من النابغة مايشبه المستحيل حتى يعد فى نظرهم نابغة ، وقد كان ذلك فيما مضى سهلا يسيرا ، فمن عاش فى الظلماء يبهره نور القنديل ، ومن عاش فى ضوء الكهرباء لا يبهره ضوء الشمس ؛ والثانية أن الناس أصبحوا متساءلين مدققين باحثين لا يستطيع السياسى القدير أن يتلاعب بهم وأن يجعلهم آلة صماء كما كانوا من قبل . من أجل هذا لا نرى كبار الساسة اليوم يستطيعون أن يخضعوا الناس لأمرهم كما فعل نابليون ويوليوس قيصر وجنكيز خان وأمثالهم ، وعدم الخضوع وكثرة البحث والسؤال والتدقيق يقلل من مجد الساسة ، ولا يرفعهم إلى درجة الآلهة وأنصاف الآلهة كما كان الشأن فى سالف الزمان ؛ ومثل هذا يقال فى كل علم وكل فن

فعصرنا الحاضر ، طابعه طابع المألوف والمعتاد لا طابع النابغة والبطل ، وإن كان مألوفنا ومعتادنا أرقى من نابغة القرون الماضية وبطل القرون الماضية

إن كان هذا — يا أخى — هو الذى أردتَ فأظن أنه لا يرد على بمزايا العصر الحاضر ، وعلم العصر الحاضر ، وفن العصر الحاضر ؛ وإذا كان النبوغ فى السبق وكانت المقارنة بين عصرين بقياس مسافتى البعد ، فأرجو أن نكون على وفاق فيما ذكرتَ وذكرتُ ، وسلامى عليك ورحمة الله

أحمد أمين

آ العلم للعلم ، أم العلم للوطن

بوسيلة دراسة التاريخ ؟

للأستاذ أبى خلدون ساطع الحصرى

— ١ —

رغب إلى بعض الشباب أن أدلى برأيى فى موضوع « هل العلم للعلم أم العلم للوطن — بوسيلة دراسة التاريخ » وهو الذى استفتت المفكرين فيه الرابطة العربية ، فكتبت هذا المقال مترخياً فيه بيان الرأى على وجه عام ، غير متصد لمناقشة رأى خاص . وقد رأيت نشره بالرسالة الصديقة ليتسع مدى المناقشة فى هذه المسألة بتنوع المجال

أبو خلدون

أنا لا أعترض على من يقول إن « العلم للعلم » ؛ واسلم بان « الابحاث العلمية » يجب ان تكون غايتها « معرفة الحقيقة » معرفة مجردة عن كل الاعتبارات النفعية .

غير أنى أقول فى الوقت نفسه إن العلم شىء والتعليم شىء آخر ، فما يصح فى « العلم » قد لا يصح فى « التعليم » .

فعند ما نقول « العلم للعلم » ، لا يتحتم علينا — منطقياً — ان نقول فى الوقت نفسه « التعليم للتعليم » . وعندما نسلم بأن « العلم لذاته لا لشىء غيره » لا يلزمنا التسليم فى الوقت نفسه بان « التعليم أيضا لذاته ، لا لشىء غيره » .

فان مبدأ « العلم للعلم » لا يمنعنا من القول بان « التعليم ليس من الأمور المقصودة بالذات ، بل هو من الوسائل التى تستخدم للوصول الى بعض الغايات . »

ان هذه الغايات لا تكون « مادية ونفعية » فى كل الأحيان ، بل تكون « معنوية وتربيوية » فى معظم الأحوال : فقد يقصد من التعليم « إعطاء بعض المعلومات المفيدة للحياة » فى بعض الأحوال ؛ غير أنه يقصد منه — فى كثير من الأحيان — « الحصول على بعض الفوائد المعنوية والتأثيرات التربيوية » ، كالتعويد على البحث والملاحظة ، والترغيب فى الدرس والمطالعة ، أو تنمية الميول الفنية واستثارة العواطف النفسية . . . وأما التعليم الذى يتجرد عن مثل هذه الاهداف والغايات ، فانه يكون مخالفا لأسس التربية الصحيحة مخالفة كلية .

ويمكننا أن نقول : « ان قيمة التعليم تقاس بقيمة الغايات التى تقصد به من جهة ، وبجودة الطرق التى تتبع فى خلاله من جهة أخرى ، ولا نغالى اذا قلنا : ان « الغايات » فى هذا الشأن تكون أهم من « الطرق » بوجه عام ؛ لأن « الطريقة تتبع الغاية وتخضع لمقتضياتها » بطبيعة الحال .

هذا ، ومما تجب ملاحظته فى هذا الباب أن تعليم أى علم من العلوم لا يمكن أن يشمل ويستوعب جميع الحقائق المكتشفة والمقررة فى ذلك العلم ، حتى فى الدراسات العالية . فكل تعليم يضطر - بطبيعة الحال - الى انتخاب بعض الحقائق والاهتمام بها أكثر من غيرها . فنستطيع ان نقول لذلك : ان التعليم يتضمن شيئا من الانتخاب ؛ لجودة التعليم تتوقف على حسن الانتخاب ؛ ولا جدال فى أن حسن الانتخاب لا يتيسر الا بموازنة الفوائد التى يمكن الحصول عليها من تعليم كل بحث من الابحاث ، من جميع الوجوه العلمية والتربوية . ولاشك فى أن هذه « الموازنة » توسع مجال عمل « الغايات فى التعليم » توسيعا كبيرا .

وأما نوع التربية الذى يستهدف والتأثير الذى يتوخى من تعليم كل علم من العلوم ، فيختلف باختلاف العلوم من جهة ، وباختلاف درجات التعليم من جهة أخرى . فالفوائد العملية والاهداف التربوية التى تستهدف فى تعليم الرياضيات مثلا تختلف عما يتوخى من تعليم الطبيعيات والاجتماعيات . كما أن الغايات التى تقصد فى تعليم هذه العلوم فى المدارس الابتدائية ، تختلف عما يقصد منها فى تعليمها فى المدارس الثانوية والعالية .

ونستطيع أن نقول بوجه عام : ان دور الغايات التربوية فى التعليم يتضاءل كلما ارتفعت درجة التعليم ؛ ومع هذا فأن التعليم العالى نفسه لا يتجرد عن الغايات التربوية تماما ، فان هذا التعليم أيضا لا يكتفى بسرد الحقائق وحدها ، بل يستهدف فى الوقت نفسه تعويد الطلاب على «التعلم من تلقاء أنفسهم» ، بمراجعة المصادر وجمع الوثائق وملاحظة الوقائع واستقراء الحوادث . . . حسب ما تقتضيه طرائق البحث العلمى والدرس الذاتى . .

وأما التعليم العالى الذى لا يقوم بهذه المهمة خير قيام ، فانه يكون مقصرا فى واجباته الأساسية ، مهما توسع فى سرد الحقائق وتوغل فى شرح الابحاث : .

فلا نغالى اذا قلنا : ان التعليم لا يصبح مقصودا بالذات ، الا فى الدراسات العالية الاختصاصية وحدها .

— ٢ —

ان ما قررناه آنفا فى شان « العلم والتعليم » ينطبق على أمر « التاريخ وتعليم التاريخ » بطبيعة الحال .

فى شأن التاريخ أيضاً نستطيع أن نقول : إن الابحاث العلمية التى تتوخى معرفة الحقائق التاريخية شىء ، والشؤون التعليمية التى تتوخى نشر تلك الحقائق شىء آخر . ومهما بالغنا فى القول بأن «التاريخ» يجب أن يكون الغرض منه معرفة الحقائق معرفة مجردة عن كل غاية ، لا نستطيع أن نقول ذلك فى « تعليم التاريخ » ، بحال . بل لا بد لنا من التسليم بان هذا التعليم يجب أن يوجه نحو غايات تربوية واضحة . . على أى حال .

ويجب أن نلاحظ زيادة على ذلك ، أن الغايات التربوية التى يرمى اليها من «تعليم التاريخ» كبيرة وخطيرة جدا ، لأن المعلومات التاريخية تمتاز عن سائر المعلومات بالتأثيرات العميقة التى تحدثها فى الشعور القومى والحس الوطنى ، وبالأدوار الهامة التى تلعبها فى تكوين القومية الوطنية .

فان شعور الأفراد نحو أمتهم ووطنهم لا يتأثر بمعرفتهم أو عدم معرفتهم للحقائق الطبيعية مثلا ؛ غير أن شعورهم هذا يتأثر تأثراً شديدا من علمهم أو عدم علمهم بالوقائع التاريخية التى تعاقبت على الوطن والأمة فى سالف الأزمان .

ويمكننا أن نقول : ان الشعور القومى يستند على « الذكريات التاريخية » أكثر من كل شىء آخر . ونستطيع أن نؤكد أن « الأفكار والمعلومات المتعلقة بالتاريخ » تلعب دورا هاما فى حياة الأمم ، وتؤثر تأثيراً كبيرا فى سير حوادثها .

ولهذا السبب نجد أن الأمم المتمدينة بأجمعها تهتم بالتاريخ اهتماماً عظيما . فهى لا تكتفى بالتذكير بالماضى بواسطة الدروس والمؤلفات بل تبذل أنواع الجهود لاقامة التماثيل والانصاب ، بقصد « تمجيد وتخليد الذكريات » ؛ كما تنتهز جميع الفرص لاقامة الاحتفالات ، لاحياء ذكر بعض الوقائع التاريخية ، بقصد استثارة انتباه الشعب وإيقاد نار الذكريات القومية فى قلوب الناس .

كما نشاهد أن الدول المستعمرة ، عند ما تستولى على أمة من الأمم ، تحاول أن تدعم استيلاءها العسكرى باستيلاء معنوى ، وتعتبر السيطرة على « المعلومات التاريخية » من أهم وسائل هذا الاستيلاء . ولذلك ، عالما تنتهى من الأعمال التى تمحو بها الحكومة المحلية وقواها المختلفة ، تأخذ فى تصويب سهامها نحو

« التاريخ القومى » ، وتبذل كل ما لديها من الوسائل لاخفات صوت ذلك التاريخ ، وتستعمل كل ما لديها من الحيل لابعاد ذاكرة الأمة عن تاريخها الخاص .

كما نجد أن الشعور القومى عند الأمم المحكومة يأخذ فى الخمود والتضاؤل عند ما يسحب النسيان ذيله على « التاريخ القومى » ولا سيما عند ما تنصرف الأمة عن تاريخها الخاص إلى « التاريخ » الذى تلفقه وتفرضه عليها السلطة الحاكمة . . حسبما تقتضيه سياسة السيطرة والاستعمار .

وأما عودة الشعور القومى إلى مثل هذه الأمم المحكومة فلا تتم إلا بعودة الذكريات التاريخية ؛ ولا نغالى إذا قلنا : إن حركات الاستيقاظ والانبعاث ومجاهدات الاستقلال والاتحاد . . لا تبدأ إلا بتذكير الماضى واستلهام التاريخ ، هذه حقيقة ناصعة تتجلى من بين صفحات التاريخ بوضوح تام .

فان « حب الاستقلال » يتغذى بذكريات الاستقلال المفقود ؛ والتوقان الى السؤدد والمجد يبدأ بالتحسر على السيادة الماضية والمجد السالف ؛ والايمان بمستقبل الأمة يستمد قوة من الاعتقاد بماضيها الباهر ، والنزوع الى الاتحاد يزداد شدة وحماسة بتجدد ذكريات الوحدة المضاعة . . . هذه كلها حقائق ثابتة ، تشهد بها جميع التواريخ ، من تاريخ استقلال اليونان الى تاريخ اتحاد الألمان ، ومن تاريخ ثورة الصرب الى تاريخ وثبة الأتراك . .

ولذلك كله نجد ان جميع علماء التربية يتفقون فى القول بان دروس التاريخ من أهم وسائط التربية الوطنية والقومية .

فهل يجوز - وهذه هى الحال - للمعلمين والمؤلفين أن يتناسوا عن ملاحظة تأثير المعلومات التاريخية فى هذا المضمار ، وألا يستفيدوا من تأثيرها هذا فى تقوية الروح القومى وتوجيه الشعور الوطنى نحو الأهداف التى يتطلبها مجد الأمة ونهوضها ؟

— ٣ —

يظن البعض أن استخدام دروس التاريخ كواسطة للتربية الوطنية والقومية وتكييف كتب التاريخ لمقتضيات هذه التربية ، هما من الخطط والنزعات الخاصة بالأمم التى تدار بالديكتاتوريات الوطنية ؛ والواقع أنه لا فرق بين هذه الأمم وغيرها فى ذلك . ونحن لا نعلم بوجود أمة بين الأمم الراقية تجردت عن هذه النزعة فاهملت الاستفادة من دروس التاريخ فى هذا المضمار .

وإذا تجلت آثار هذه النزعة الآن عند فريق من الأمم بوضوح أكبر فما ذلك إلا لأن هؤلاء غيروا نظام حكمهم حديثاً فاضطروا لذلك إلى القيام بتكييف تاريخهم لمقتضيات هذا النظام الجديد بصورة فجائية وعلى رؤوس الأشهاد ، فى حين أن غيرهم أقدموا على مثل هذا العمل قبلهم ، فأوجدوا لأنفسهم تاريخاً مكيفا بمقتضيات الوطنية ، منذ مدة غير يسيرة من الزمن . . . فيمكننا أن نقول : إن الفرق بين الفريق الأول والفريق الثانى ينحصر فى تاريخ عملهم بهذه النزعة ، لا فى انقيادهم اليها أو انصرافهم عنها .

ومن الغريب أننا نجد بين مفكرى الفريق الثانى من الأمم من ينتقد بشدة الخطط التى يتبعها الفريق الأول فى هذا الباب . غير أننا نشبه انتقادهم هذا بعمل بعض الأمم المستعمرة التى تستهجن فكرة الاستعمار عند ما تشاهد آثارها عند غيرها ، مع أنها كانت ولا تزال من آباء الاستعمار وأبطاله ، ومع أنها تنعم بخيرات مستعمرات كثيرة ولا تتوانى فى التوسل بجميع وسائل العنف والشدة لادامة سيطرتها عليها .

فيجب علينا ألا ننخدع بمثل هذه الدعايات والانتقادات السياسية وأن نعلم علم اليقين أن تكييف دروس التاريخ بمقتضيات القومية والوطنية من الخطط التى تعمل بها جميع الأمم من غير استثناء ، ومن الخطط التى تتحتم على جميع الأمم المستضعفة بوجه خاص ، . .

هذا ويجب أن نلاحظ فى الوقت نفسه أن « التكييف » الذى نشير اليه لا يستلزم « الاختلاق » . لان « الانتخاب والابراز » وحدهما يكفلان « التكييف » ويكفيان « للتوجيه » بوجه عام

وذلك لأن الوقائع التاريخية تؤلف سلسلة طويلة لا مجال لتحديدها ، بل شبكة معقدة لا حد لتعقيدها ، فعدم ذكر الوقائع بأجمعها - قصدا أو اضطرارا - واختيار بعضها أو تفصيله أو اختصاره - كل ذلك مما يغير منظر الوقائع وتأثيرها النفسى تغييرا كبيرا ، كما تتغير الألوان حسب مشيئة المصورين ، تبعاً لتغيير أنواع الأصباغ التى تمزج بعضها ببعض من جهة ، ولتغير نسب هذا المزج من جهة أخرى .

ولذلك نستطيع أن نقول : إن عملية الاختيار والابراز ، إذا كانت من الامور المهمة فى جميع فروع التعليم ، فهى فى منتهى الاهمية فى تعليم التاريخ .

لنذكر مثالا بسيطا لتوضيح تأثير عملية الانتخاب والابراز فى مثل هذه الامور لنفرض أننا نود أن نبحث عن علاقة فرنسا

بوحدة ايطاليا : فاذا استعرضنا الحوادث التي تعاقبت في إيطاليا منذ حروب نابليون إلى حرب السبعين ، ولاحظنا علاقة هذه الحوادث بسياسة فرنسا وأعمالها ، وجدنا أن هذه السياسة كانت مساعدة لوحدة إيطاليا في بعض الاحوال والادوار . ومعرقلة لها في أحوال وأدوار أخرى ، فاذا ذكرنا النوع الاول من الوقائع دون أن نبحث عن النوع الثاني منها ، أو إذا سردنا النوع الثاني من الوقائع دون أن نتطرق إلى النوع الاول منها . سنوصل قراءنا وطلابنا إلى أحكام متخالفة ومتعاكسة في هذا الباب . وهذا الاختلاف سيظهر حتى عند عدم إهمال ذكر نوع من نوعي هذه الوقائع اهمالا تاما ، بل توسع في شرح أحد النوعين ونكتفي باشارة مختصرة في النوع الآخر .

وهذا ما يحدث فعلا في تدوين وتدريس هذه الوقائع التاريخية في مدارس كل واحدة من هاتين الدولتين . فان الفرنسيين يوجهون الأنظار إلى الوقائع التي كانت من نوع المساعدة للوحدة الايطالية ، ويبرزون هذه الوقائع أكثر من غيرها . . في حين أن الايطاليين — بعكس ذلك — يوجهون الأنظار إلى الوقائع التي كانت من النوع الثاني ، ويتوسعون فيها أكثر من غيرها ولهذا السبب تجد أن رأي الايطاليين في هذه القضية يختلف عن رأي الفرنسيين اختلافا بينا في معظم الاحوال

وقد لاحظ الكثيرون من رجال الفكر والسياسة ، التأثير الشديد الذي يتأتى من دروس التاريخ في إدامة الضغائن وإثارة الحروب بين الأمم ، فاخذوا يفكرون فيما يجب عمله في هذا الباب ؛ وهذا ما حمل عصبة الأمم على الاهتمام بالامر اهتماماً خاصاً ، وتكوين فرع مختص بشئون تعليم التاريخ بين جوانب معهد التعاون الفكري الأممي . . كما حمل عددا كبيرا من المربين والمؤرخين على عقد مؤتمرات أممية عديدة للمداولة في القضايا المتعلقة بدروس التاريخ . . .

وإذا تتبعنا مناهج هذه المؤتمرات ونشراتها ، ولاحظنا أعمالها ومقرراتها ، نجد أنها لم تعارض قط في « استخدام التاريخ كواسطة للتربية الوطنية » وكل ما طلبته من المعلمين والمؤلفين في هذا الباب ، انحصر في التماس السعي إلى تخليص دروس التاريخ وكتب التاريخ من الأبحاث والاتجاهات التي تثير الضغائن وتحول دون التفاهم والتقارب بين الأمم

إنها دعت المعلمين والمؤلفين إلى توجيه جهودهم وأعمالهم إلى هذا الاتجاه على الدوام ، دون أن تطلب إليهم أن يجردوا دروسهم وكتبهم من النزعات القومية والوطنية . أو يتركوا الاستفادة من التاريخ في التربية القومية والوطنية

وعلى كل حال نحن نستطيع أن نؤكد أن « تعليم التاريخ » يستهدف التربية الوطنية والقومية قبل كل شيء ، عند جميع الأمم بدون استثناء

— ٤ —

بعد هذه التفصيلات يجدر بنا أن نعود إلى أنفسنا ونتساءل عما يترتب علينا عمله في دروس التاريخ ، نحن الناطقين بالضاد .

نحن نعتقد بأن حاجتنا إلى الاستفادة من التاريخ في التربية الوطنية والقومية ، تفوق حاجة جميع الأمم على الاطلاق . لأن حالة العالم العربي الآن تزيد في احتياجه إلى الاستفادة من دروس التاريخ وكتب التاريخ في هذا المضمار زيادة هائلة .

هذا ويجب ألا ننسى من جهة أخرى أن موضوع تأليف وتدريس التاريخ — في العالم العربي — يظل بعيداً عن مقتضيات البحث العلمي والتربية الوطنية في وقت واحد

وذلك لأن المؤلفات التاريخية العربية تستند إلى نوعين من المصادر : غربية وشرقية ؛ والمصادر الغربية لم تتخلص تماماً من تأثير « النظرات الأوربية » التي نشأت على معاداة الشرق واستضعاف العرب حتى الآن . . . وأما المصادر الشرقية فقد ظلت بعيدة عن التطورات العلمية والنزعات التربوية في وقت واحد . . .

فيجب علينا في مرحلة النهضة التي وصلنا إليها أن نعيد النظر في أبحاث التاريخ بروح علمي وشعور قومي ؛ وأن نوجد لأنفسنا — على هذا الاساس — مؤلفات تاريخية تجمع بين مقتضيات البحث العلمي ومطالب التربية الوطنية في وقت واحد . .

« بغداد » أبو خلدون

اطلب مؤلفات
الأستاذ النشاشيبي
وكتابه
الإسلام الصحيح
من : مكتبة الوفد ، شارع الفلكي (باب اللوق)
ومن المكتبات العربية المشهورة