الجدل

دفاتر فلسفية

العدد 1 . 85

AL JADAL

Cahiers Philosophiques

N° 1 - Avril 1985

AL JADAL
B.P : 4 577 - AKKARI-RABAT
MAROC

الثمن 11 درهم
رقم الايداع القانوني : 85 / 8
مؤسسة بنشرة للطباعة والنشر ـ ز. زناتة مدشتاتم ـ الدار البيضاء

الجـــدل

فصلية
فلسفية

العدد 1 ـ السنة الأولى ـ ربيع 1985

المدير المسؤول : سليم رضوان

رقم ايداع التصريح : 1984/17

رقم الايداع القانوني : 1985/08

الغلاف من انجاز الفنان محمد شبعة

عنوان المراسلة : ص. ب. 4577 العكاري ـ الرباط — المغرب.

موضوعات العدد

افتتاحية 3

دراسات

- زمان التاريخ العربي
سليم رضوان 5
- المغرب كموضوع للاستشراق
فؤاد الصفا 16

محور

- الفلسفة والتربية 21
- نيتشه المربي
عائشة أنوس
مصطفى كاك 23
- الفلسفة ، الرغبة والسياسة
ساراكوفمان 62
- تدريس الفلسفة بالمغرب 84

نصوص

- حول مستقبل مؤسساتنا التعليمية
ف. نيتشه 97
- رسالة تربوية
ج. و. ق. هيجل 111

وثائق

- مشاكل تدريس الفلسفة
الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة 120

1 ـ المقالات المنشورة تعبر عن وجهة نظر كاتبيها .
2 ـ المقالات التي لم تنشر لا ترد الى أصحابها .

افتتاحيـــة

لقد طلب منا كمدرسين وقارئين للفلسفة الا ننحاز ، وكان معنى ذلك أن نظل بعيدين عن النقاش ، غائبين حين كان الحضور ضروريا . واذا كان لهذا الغياب مبرراته الموضوعية والذاتية ، فانه خلف آثارا سلبية على دراسة الفلسفة ، وتدريسها . وبقدر ما كانت تتعمق هذه الوضعية بقدر ما كانت تقبر كل أداة جماعية لمواجهة الأزمة وتطويقها . هكذا انعدمت امكانية التواصل والحوار والنقاش الجماعي بين مدرسي الفلسفة ودارسيها والمهتمين بها .

تأتي مجلة « الجدل » لسد هذه الثغرة ، فهي أداة للعمل الجماعي ، لتوحيد المجهودات المتوزعة ، لملء فراغ يشهده الفكر الفلسفي في بلادنا .

مجلة « الجدل » بهذا المعنى مجلة جديدة ، فهي وليدة لحظة تاريخية محددة ومطمحها تجاوز وضعية معينة ، الا أنها كفكرة مجلة قديمة . فهذا المشروع الذي لم ير النور الا اليوم كان حلما منذ ما يزيد على عشر سنوات ، خلق مجلة تكون أداة للعمل والتواصل ، للصراع النظري والحوار الفكري .

كان لا بد اذن من انتظار كل هذا الزمن للقيام بهذه المبادرة ، مسافة عشر سنوات تفصل بين الفكرة والتحقق . ويمكن القول أن الفكرة كانت سابقة لأوانها ، فالحقل الثقافي في بلادنا لم يكن يتقبل مجلات متخصصة في مجالات معينة ، أما اليوم ، فهو ينفتت الى جزر منعزلة . ذلك أن الثقافة الشاملة لم تعد مطمحا ، والمثقف الكوني أصبح مجرد ذكرى !

مجلة « الجدل » تعلن بدورها عن نفسها بتحديد مجال تفكيرها وحقل ممارستها ، فهي « دفاتر فلسفية » ، الا أن هذا التعريف غير كاف في حد ذاته ، فهو يفترض أن مجال الفلسفة محدد سلفا . هذا التحديد غير ممكن ، اذ يقتضي التفكير في مجال من داخله بابراز عناصره ومكوناته وطرق ممارسته وذلك أمر صعب المنال في الفلسفة . ولكن يمكن القول أن مجلة « الجدل » أن تعمل على احياء قضايا ميتافزيقية ميتة أو تمهيد انتاج أفكار وممارسات عتيقة داخل حقل متجدد ، كما أنها لا تطمح الى بعث صورة فيلسوف الانسان والوجود ، أو اعادة الهيمنة الفلسفية الضائعة .

تنطلق المجلة اذن من الوضعية الراهنة للفلسفة باعتبارها مجموعة من التدخلات النظرية في حقول المعرفة والفكر : في الأدب ، في التربية ، في السياسة ، في التاريخ ، في الفن الخ ... ففي تعدد هذه الحقول المعرفية تحقق الفلسفة ذاتها ، وفي هذه المجالات أيضا تخطط مجلة « الجدل » لممارستها ؛ وبالتالي فهي مجلة نظرية ، مجلة التفكير النظري في قضايا المعرفة والممارسة التاريخية والاجتماعية .

لم تعد الفلسفة تمنح الشباب ذلك الاحساس العميق بلذة التفكير والبحث عن الحقائق ، بالكشف عن مكونات الذات وموقف الآخر وسير التاريخ ؛ ذلك أن اشكالياتها وممارستها خارج مجالهم الثقافي ، الاجتماعي والتاريخي . فليس بغريب اذن أن ينصرفوا عنها باحثين عن آفاق أخرى ، ربما أقل قيمة ولكن ، دون شك ، أكثر جاذبية . ستعمل المجلة على الاهتمام بتدريس الفلسفة ، سواء في المؤسسات الثانوية أو الجامعة . وستفتح صفحاتها لاجتهادات المدرسين وأعمالهم وشهاداتهم ، وستكون أداة للاتصال والحوار فيما بينهم . كما ستهتم بنشر النصوص التربوية للفلاسفة وبآرائهم حول تدريس الفلسفة وبالعلاقات القائمة بين الفلسفة والتربية .

مجلة « الجدل » اذن متخصصة ، فهي مجلة للدراسات الفلسفية ، ومن ثمة فمجال تفكيرها معين وحقل ممارستها محدد ؛ لكن أفقها غير محدود ، فالجدل يرفض فكرة الحدود .

« الجدل »

زمان التاريخ العربي

سليم رضوان

ان الجدل الذي أثير حول مفهوم « الزمان » في الفكر العربي الاسلامي وتوزع الفرق الكلامية والتيارات الفلسفية وتعارضها بشأن تحديد « ماهيته » هو جدل ذو طابع فلسفي وأساس كلامي ؛ الا أن له في نفس الوقت دلالته التاريخية ؛ ذلك أن محوره هو « مسألة الخلق » وبداية الكون ، وهي مسألة ستثير نقاشا حادا بين علماء الاسلام وحكماءهم ، فالنصوص الدينية غير صريحة في هذا المجال وتحتاج الى التفسير والتأويل .

ان تحديد « حقيقة » أو « ماهية » الزمان تضمر تحديد العلاقات المباشرة بين الله والعالم من جهة والزمان من جهة أخرى ، أي اشكالية القدم والحدوث ، وهي اشكالية ذات أساس كلامي ، الا أن لها دلالة تاريخية تتعلق بالقبل والبعد ، بالخلق في مدة زمنية وليس في لحظة أو برهة .

كما أن البلورة النظرية التي قام بها فلاسفة الاسلام لمفاهيم « الدهر » و « الزمان » و « المدة » و « السرمد » الخ ... لها جذورها في الفكر والممارسة العربية ، فهي استمرار لتلك العلاقة المتناقضة التي كانت تربط العربي بمحيطه الجغرافي والاجتماعي والتي أجلتها « أيام العرب » وهي علاقة تطورت عبر مرور الزمن لتمنح العربي وعيا بتاريخيته وتمييزا بين نسبية الزمان الانساني المحدود ومطلقية الزمان الالهي . كذلك شأن تعدد التصورات الكلامية والفلسفية والصوفية بصدد مفهوم « الزمان » ، فهي لا تؤدي فقط الى تحديد طبيعته : منفصل أم متصل ، مطلق أم محصور ، نهائي أم لا محدود ؟ ، بل تؤدي كذلك الى تحديد طبيعة التاريخ : دوري أم خطي ، تراجعي أم تراكمي ، موحد أم متعدد ؟ ، وهذا يعني أن التفكير في الزمان كان يؤدي مباشرة الى التفكير في التاريخ ، ولذلك ليس بغريب أن تكون الأحكام المتعلقة بالتاريخ مستخلصة في مجملها من دراسات عن « الزمان » . (1) .

تلك هي الأبعاد المكونة للعلاقة القائمة بين الزمان والتاريخ في الفكر العربي الاسلامي ، علاقة أدت الى نشأة جدلية الزمانية والتاريخية في الوعي

الاسلامي ، جداية وعي المسلمين التاريخي بالماضي من جهة وبالحدوث والحياة في الزمان من جهة أخرى .

الزمانية والتاريخية :

ارتبط تصور الزمان في الفكر العربي الاسلامي بتصور المخلوقات والمحدثات وبما يجري في الزمان . وقد منح هذا الوعي بالماضي شعورا بقيمة التاريخ المعرفية ، كما منح الشعور بالحياة في الزمان عمقا زمانيا للتاريخ ؛ ومن ثمة ، فان الوعي بالعمق الزماني للتاريخية والمضمون التاريخي للزمانية يبرز لنا الطبيعة الجدلية لتلك العلاقة .

يمثل الرسول تقاطع الزمانية والتاريخية في الوعي الاسلامي ، فهو اللحظة التاريخية التي حققت للزمان اكتماله وللتاريخ هدفه وغايته ، انها لحظة تفصل بين زمانين وتوحد في نفس الوقت ، تاريخا بأكمله . ان نقطة التقاطع هذه لن تكون مجرد لحظة تاريخية تفصل بين عهدين تاريخيين بل تاريخا يضم كل العهود والعصور ، هذه اللحظة ستخضع لتأويلات مختلفة ، فهي التي ستفصل بين الزمان الالهي المطلق والزمان الانساني المحدود وتسلب الدهر رهبته وقوته ، كما أنها اللحظة التي ستمنح الماضي وحدته المقدسة وتخرج الانسان العربي من زمانيته المحدودة لتدخله فضاء التاريخ الكوني .

ان تعدد واختلاف التصورات الزمانية : كلامية ، فلسفية ، صوفية وتاريخية ، يدفعنا الى التساؤل عن حقيقة تعدد التأويلات لمفهوم « الزمان » ، كما أن اختلاف الرؤية داخل كل حقل معرفي يقودنا الى التساؤل عن الأسس التي يستند اليها هذا الاختلاف ، هل يرجع الى طبيعة المجال المعرفي الذي يؤسس ويبني مفهومه الخاص أم أن « ماهية » الزمان ذاته تتسم بالتعدد ، وبالتالي هل يعني تعدد الأزمنة تعددا في التواريخ أم أنه كان لدى المؤرخ المسلم شعور بوحدة التاريخ ؟

1) ـ وحدة التاريخ وتعدد الأزمنة :

يعتبر بعض الدارسين (2) ، وبصفة خاصة المستشرقين منهم ، التاريخ الاسلامي عبارة عن مجموعة من التواريخ ؛ فهم ينفون عنه خاصيتي الوحدة والتسلسل مبرزين تعدد أشكاله وحقبه واختلاف أساليبه وأنماطه ، وهو حكم تسنده جملة من الأسباب يمكن تلخيصها في النقط التالية :

أ ـ تعدد الأنماط التاريخية من « أيام » و « مغاز » و « فتوح » و « تاريخ حولي » الخ ... وهو تعدد حافظ على استمراره المؤرخون المسلمون أثناء تدوين التاريخ العالمي الشامل . ويعتبر العمل التركيبي الذي قام به الطبري لمختلف هذه الأنماط خير مثال على ذلك .

ب ـ تحقيب التاريخ وتقسيمه الى مراحل متمايزة : بدء الخلق ، تاريخ الأنبياء ، تاريخ الأمم ، الخ ... ، وهو تقسيم يختلف عن الأسلوب الشائع للتحقيب التاريخي الى عصور وعهود متسلسلة .

ج ـ تعدد التقاويم التاريخية التي استعملها المؤرخون أثناء تدوينهم للتاريخ السابق على الهجرة .

ء ـ استعمال المؤرخين أنفسهم لفظ « تواريخ » للدلالة على تعدد التقاويم واختلافها ، وقد تم توحيد هذه « التواريخ » بواسطة التاريخ الهجري الذي نظم التاريخ الاسلامي ورتبه .

تلك جملة من الأسباب يستند اليها القائلون بتعدد « التواريخ » في التصور الاسلامي للماضي . ان القول بتعدد « التواريخ » يعني نفي الوعي عن المؤرخ المسلم ، فهذا الوعي مرتبط ببناء مفهوم موحد للتاريخ ؛ كما أن التعدد يعني التشتت والانفصال ، وبالتالي نفي خاصية الاتصال عن هذا التاريخ . وأخيرا فان القول بتعدد « التواريخ » لا يضمن الاستمرارية والربط بين الأحداث التاريخية أي نفي خاصية التطور من مجاله . هذا الحكم في مجمله مرتبط بالتصور الخطي للتاريخ العربي ، وهو يؤكد أو ينفي صفة التاريخية من خلال هذا التصور ذاته .

نعتقد أنه يجب التمييز بين وعي المؤرخ بوحدة التاريخ وبين ممارسته التي تثبت تعدد الازمنة التاريخية . وهذه مفارقة أخرى تضاف الى المفارقات العديدة المرتبطة بالتدوين التاريخي . ان الذي يضمن وحدة الممارسة التاريخية هو توفر تقويم ثابت ينظم أحداث التاريخ ويربطها بالزمان من جهة ، وتوفر تصور تاريخي للعهود والعصور يضمن ترابطها وتسلسلها . هاتان الخاصيتان غير موجودتين في التاريخ العربي ، ذلك أن هذا التاريخ نشأ من تركيب أنماط تاريخية مختلفة ، كما أن العمل التركيبي الذي قام به الطبري لهذه الأنماط رسم أسلوبا في التاريخ اتبعه أغلب المؤرخين . ان القارىء لكتاب « تاريخ الأمم والملوك » (3) يلاحظ قيام المؤرخ ، ليس فقط ، بتركيب لكل أنماط التاريخ السابقة ، بل حرصه كذلك على الحفاظ على الزمان التاريخي الخاص بكل نمط :

هكذا تسجل أحداث الخلق وبدء العالم خارج الزمان ، بينما يتحدد تاريخ الأمم السابقة من خلال تعاقب ملوك الفرس الذين يمثلون الاستمرارية السياسية واتصال الملك ، في حين يعرض لـ « أيام العرب » حسب أهمية الحدث المؤرخ به ؛ أما أخبار السيرة فقد سجلت حسب نمط المغازي الذي يضمن لزمان الرسول خصوصيته واستقلاله . وأخيرا يمثل « التاريخ الحولي » الذي رتبت أخباره وفق توالي وتسلسل السنين ، النمط الأخير .

لقد أدت هذه الممارسة ، دون شك ، الى تركيب تواريخ مختلفة في تاريخ عالمي شامل ، الا أنها لم تتمكن ، مع ذلك ، من توحيد هذا التاريخ وتدوين أخباره وفق زمان تاريخي يضمن تسلسل الأحداث وترابطها . غير أن هذه الممارسة لا يمكنها أن تحجب عنا مظاهر أخرى للتأليف التاريخي تبرز شعور المؤرخ بكونية التاريخ ووعيه بوحدته .

1 ـ الاهتمام بمبدأ الكون و « شأن الخليقة » :

لقد أولى المؤرخون المسلمون أهمية خاصة لمبدا العالم وبداية الخلق ، اذ لا يكاد يخلو مؤلف تاريخي شامل من وصف أحداث شأن الخليقة ومبدأ الكون . واذا كانت المعلومات الواردة في هذا الشأن مستوحاة من التوراة والتقاليد اليهودية ، فان أصولها الدينية لا يجب أن تخفي قيمتها المعرفية .

أ ـ فالاهتمام بمبدأ الكون وشأن الخليقة ووصف أحداثها وتسلسل وقائعها يعبر عن رغبة في تجاوز المجهول وذلك بتحديد بداية للماضي ، وتوحيده بربط التاريخ الاسلامي بـ « تاريخ مقدس » تخرجه من حدوده الزمانية والمكانية .

ب ـ عملية الخلق نفسها عملية تاريخية فهي لم تحدث في لحظة واحدة بل في أيام متسلسلة ومتصلة : كل يوم من هذه الأيام يرتبط بخلق معين وهو نظام تعكسه كل المؤلفات التاريخية الاسلامية تقريبا .

ج ـ ارتباط خلق الكون بخلق الزمان وهي مسالة أثارت جدالا حادا بين المفسرين والمؤرخين المسلمين ، ذلك أن خلق الزمان حصل بعد خلق أشياء كثيرة . وقد تساءل المؤرخون والمفسرون عن كيفية حدوث ذلك دون وجود زمان تخلق فيه . هذا الجدال يعبر عن الأهمية البالغة التي أولتها المؤلفات التاريخية لهذه العلاقة .

ان لهذا الاهتمام بمبدأ الكون وشأن الخليقة دلالته الايديولوجية فمن خلالهما يتم ربط تاريخ الاسلام بلحظة مقدسة تمثل بداية التاريخ والزمان ، وبواسطتهما يتم كذلك تجاوز التاريخ المباشر الذي تجسده الحقبة التاريخية الجاهلية .

لقد واجه المؤرخون المسلمون في روايتهم لقصة الخلق (4) نفس المشاكل التي واجهها المفسرون ،، الا أن الأسئلة التي وضعوها بهذا الشأن كانت متميزة عن أسئلة المفسرين : فقد تجنبوا التساؤل عن لماذا اختار الله أن يخلق العالم في مدة زمنية بدلا من أن يوجده في الحال ، أو لماذا تمت عملية الخلق في ستة أيام بالضبط ، وليس أقل أو أكثر . لقد وجهوا اهتمامهم وجهة تاريخية وذلك بتحديد ما خلق الله في كل يوم من الأيام الستة ، وما هي مكونات عملية الخلق نفسها والفترة الزمنية التي استغرقتها ، كما حاولوا تحديد معاني « اليوم » و « الساعة » في قصة الخلق وعلاقاتهما بأيام وساعات الدنيا .

ليس بغريب اذن ، أن ترتبط عملية الخلق هذه في ذهن المؤرخ المسلم ببداية الزمان ، وأن تحظى بمقدمات يستهلون بها مؤلفاتهم التاريخية . ان لهذا الارتباط مغزاه . فهو يشير من جهة الى أن بداية التاريخ مرتبطة ببداية الزمان ، ومن جهة أخرى الى أن عملية الخلق نفسها حدثت في زمان .

يمكننا القول أن اهتمام المؤرخين بمبدا الكون وشأن الخليقة له طبيعة تاريخية بتحديد لحظة تاريخية تمثل بداية للتاريخ ، وله غاية ايديولوجية ، بتوحيد التاريخ الاسلامي بالتاريخ المقدس وتجاوز تاريخ الجاهلية المباشر .

2 ـ دلالة التحقيب التاريخي :

ان تحقيب التاريخ وتقسيمه الى « تواريخ » ممارسة تميز التاريخ العربي ، ممارسة بررت القول بتعدد التواريخ وغياب مفهوم واحد وموحد للتاريخ ؛ فالمؤرخون المسلمون عمدوا الى تحقيب الماضي الى أنماط تاريخية متمايزة وليس الى عهود وعصور تاريخية أو حقب وفترات متعاقبة ، وهو أسلوب جعل النمط التاريخي ممتزجا بالمرحلة التاريخية وأدى فيما بعد الى استقلال كل تاريخ من هذه « التواريخ » في مؤلفات خاصة .

هل يمكن انطلاقا من هذه الممارسة ، القول بتعدد « التواريخ » وغياب مفهوم موحد للتاريخ ، أم أن هذا التعدد هو مجرد وسيلة ، الغاية منها بلوغ وحدة التاريخ ؟

ان تحقيب التاريخ الى مرحلتين أساسيتين خاصية جوهرية من خصائص التاريخية الاسلامية ، اذ أن الرسول يمثل اللحظة التاريخية التي فصلت بين زمانين وميزت بين تاريخين ؛ تاريخ الحق وتاريخ الضلال . وهذه التاريخية مستمدة من فلسفة التاريخ المتضمنة في القرآن والحديث ، فكل العصور والعهود السابقة على الاسلام تعتبر عهود ظلام وعصور باطل . لقد حافظ المؤرخون المسلمون ، بصفة عامة ، على هذا التصور لسير التاريخ وغايته ، ومن ثمة تمثل السيرة النبوية « نواة » (5) ومحور مؤلفاتهم التاريخية . الا أنهم بالرغم من ذلك ، يختلفون في تأويلهم لزمان النبي وعصره وعلاقته بالأزمنة السابقة واللاحقة له ، وذلك باختلاف مواقعهم ومواقفهم . ان التأويل الذي يخضع له عصر معين غير مرتبط بفلسفة التاريخ الدينية فقط ، بل كذلك بالوعي التاريخي السائد في حقبة معينة . وقد مثلت العلاقة مع الماضي علاقة الاستمرار أو القطيعة محور الوعي التاريخي الاسلامي . هكذا نلاحظ اختلافا واضحا بين المؤرخين المتقدمين والمتأخرين بصدد العلاقة مع الماضي ؛ فبينما كانت غاية الأوائل ربط التاريخ الاسلامي بالتاريخ المقدس (تاريخ المبدا وتاريخ الأنبياء) ، وفصله من ثمة ، عن التاريخ العربي الجاهلي (تجاهل « أيام العرب ») كان هدف المتأخرين منهم فصل التاريخ الاسلامي عن كل ما سبقه من « تواريخ » .

لقد بينا في حديثنا عن « مبدا الكون وشأن الخليقة » ، اهتمام المؤرخ المسلم بهذه اللحظة المقدسة ، وحللنا الأسباب والدوافع الكامنة وراء ذلك الاهتمام ، فهل كان وراء اهتمامهم بتاريخ « الأنبياء » نفس الأسباب والدوافع ؟

يقول لويس غاردي متحدثا عن ظهور الأنبياء في القرآن كلحظات منفصلة تكسر الديمومة وأنوار تضيء بين الفينة والأخرى ظلام الاستمرارية :

« ... فالقرآن لا يفتأ يتحدث عن الأنبياء السابقين ، عن الرسل أولا وقبل كل شيء ، ثم كذلك عن الأنبياء الآخرين الذين بعثهم الله الى شعوب أخرى لم تتقبل دعوتهم (عاد وثمود) . ففي الاسلام من وجهة النظر هذه « تاريخا مقدسا » ، اذ يتدخل الله في زمان البشر ببعثه المنفصل لرسله المنذرين » (6) .

واذا كان ظهور الأنبياء في القرآن كلحظات تكسر الديمومة وتضيء ظلام الاستمرارية ، فهذا أمر يتعلق في نظر لويس غاردي بتصور الماضي ولا يمتد تأثيره الى المستقبل . يقول : « بصفة عامة ، كل كلام يبعثه الله للبشر يوقف الزمن . يمكن القول أن النبي في الديانتين المسيحية واليهودية يوقف

الزمن في أفق مستقبل هو في نفس الوقت حاضر وآت بينما يوقف نبي الاسلام الزمان بعودة ثابتة الى اللحظة الأولى ، الى ميثاق الخالق الأول ، الى زمان ابراهيم يحطم الأوثان ، الى زمان محمد يهاجر الى مكة وكذلك الى يوم الحساب ، اليوم الآخر . ان النبي الانجيلي شاهد الله ، وهو شاهد كذلك على تقدم في تاريخ البشر . أما نبي الاسلام فهو يظهر كشاهد على اللحظة الوحيدة للخلود ، حيث يلغي قدر الانسان في حضرة الاله » (7) .

ان المنطلقات الايديولوجية لهذا الحكم واضحة ، وهي نفي خاصيتي الاستمرارية والتقدم من مجال فلسفة التاريخ الاسلامية ، وهما الخاصيتان اللتان تحددان بالمقابل ، الوعي التاريخي اليهودي والمسيحي .

وقد برر القول بهذا الحكم ذلك التصور الذي روج له مجال معرفي اسلامي هو علم الكلام . فقد بلور المتكلمون هذا الحكم من خلال نظريتهم في « الجزء الذي لا يتجزأ » ، وقام المستشرقون بتعميمه على كل المجالات المعرفية الأخرى ، بل صاغوا ، انطلاقا منه فلسفة خاصة بالتاريخ الاسلامي .

دأب المؤرخون المسلمون ، في ممارستهم التاريخية ، على تجاهل الأخبار التي لا يرغبون في ذكرها ؛ ولذلك كان تأويل المسكوت عنه أهم من الأخبار المروية ، فالغرض من ذكر الخبر وروايته هو اثباته وتأكيده ، وهذه قاعدة يكاد يخضع لها جل المؤرخين . ولذلك نعتقد أنه يجب التمييز بين فلسفة التاريخ الدينية المتضمنة في القرآن وبين الممارسة التاريخية للمؤرخين المسلمين، اذ لا يمكن الحكم على تصوراتهم التاريخية انطلاقا من هذه الفلسفة، بل يجب تحديد طبيعة وعيهم التاريخي انطلاقا من ممارستهم واعتمادا على مؤلفاتهم ، تلك الممارسة التي تظهر لنا أن هدف المؤرخين من رواية أخبار الأنبياء السابقين كان هو :

أ ـ اقامة العلاقة بين مبدا الكون وتاريخ الأنبياء ، فهم يعتبرون آدم نبيا من أنبياء الله .

ب ـ رواية تاريخ ما قبل الاسلام باعتباره « تاريخا مقدسا » يتعاقب أنبياءه ورسله ، من آدم النبي المرسل الى محمد النبي الخاتم ، بينما تروى أخبار الأمم والملوك على هامش هذا التاريخ .

ج ـ تحقيق الاستمرارية التاريخية من خلال الاستمرارية الدينية ، فالأنبياء يحققون بتعاقبهم وتواليهم استمرار لحظة الخلق المقدسة ؛ ومن ثمة فتاريخ الأنبياء ليس تاريخا مستقلا ومنفصلا عن غيره من « التواريخ » ،

فهو يربط التاريخ الاسلامي بلحظة الخلق من جهة ويفصله عن التاريخ الجاهلي من جهة أخرى .

اذا كان تاريخ الأنبياء يمثل الاستمرارية المقدسة ، فماذا يمثل تاريخ الأمم السابقة على الاسلام ، وما هي أسبابه ودوافعه ؟

لقد ميز المؤرخون المسلمون بين التاريخ السياسي والتاريخ الثقافي والتاريخ السلالي للأمم السالفة . ولهذا التمييز دلالته :

أ ـ فاهتمامهم بالتاريخ السياسي كان مرتبطا باستمرار الملك واتصاله، وهما خاصيتان جوهريتان تميزان الأمة التاريخية عن غيرها من الأمم .

ب ـ يروى تاريخ الأمم على هامش تاريخ الأنبياء ، أي يروى « السياسي » على هامش « المقدس » .

ج ـ قسم المؤرخون المسلمون تاريخ هذه الأمم الى أجيال وطبقات وقابلوا بين تاريخها وتاريخ أجيال وطبقات العرب .

ء ـ تستمد التقاويم التاريخية من مدة حكم أو سلطان ملك .

ان وراء اهتمام المؤرخين المسلمين بتاريخ هذه الأمم دوافع دينية وأسباب سياسية وايديولوجية : ذلك أن ذكر القرآن للأمم السابقة بهدف استخراج العبر من تاريخها دفع المؤرخين المسلمين الى تقصي أخبار هذه الأمم ومعرفة أحوالها ؛ كما أن دخول أمم وشعوب غير عربية في الاسلام جعل المؤرخين المنتمين لهذه الشعوب يعملون من أجل الحفاظ على تاريخها الخاص ؛ وأخيرا فان هذه الأمم كانت مملكات سياسية ، وحافظت على دوام ملكها باتصاله وتسلسله .

ان الهدف من رواية أخبار هذه الأمم هو تحقيق الاستمرارية التاريخية من خلال الاستمرارية السياسية ، وهي استمرارية لا يوجد اجماع بصددها ، ومن ثمة فان مهمة المؤرخ وغاية التاريخ هما تقديم تصور موحد لهذه الاستمرارية .

وبالرغم من ذلك ، بل نتيجة لذلك ظل موقف المؤرخ من تاريخ الأمم الغابرة ومن التاريخ السابق بصفة عامة موقفا متناقضا اذ يرى فيه من جهة ، تاريخا بلغ نهايته بظهور أمة الاسلام ، وأداة من جهة أخرى تمكنه من تجاوز تاريخ الجاهلية وتربطه بتاريخ الأنبياء والأمم السابقة ، فهو تاريخ يضمن الاستمرارية ويحقق الانفصال في نفس الوقت .

ما هي اذن دلالة هذا التحقيب ؟ هل يعكس تعدد « التواريخ » أم يعبر عن وحدة التاريخ ؟

نعتقد أن القول بتعدد « التواريخ » يتجاهل مظاهر الاتصال والتسلسل ، كما أن القول بوحدة « التاريخ » يغفل جوانب الانفصال والانقطاع ؛ ولذلك كان من اللازم ادراك العلاقة القائمة بين وعي المؤرخ وممارسته ، بين رغبته والعوائق المعرفية التي تحول بينه وبين تحقيق ذلك الوعي ؛ ولعل أهم تلك العوائق تعدد التقاويم التاريخية واختلافها .

3 ـ من تعدد التقاويم التاريخية الى وحدتها :

استعمل المؤرخون المسلمون لفظ « تواريخ » للدلالة على تعدد التقاويم التاريخية واختلافها . واذا كان ظهور التقويم الهجري قد ساعد على توحيد التاريخ الاسلامي ومكن من ترتيب أخباره وفقا لتسلسل السنين ، فان التاريخ السابق على الاسلام عرف ، على العكس من ذلك ، تعددا في التقاويم التاريخية أو « التواريخ » بتعبير المؤرخين المسلمين ، وهو تعدد حال دون تحقيق وحدة الماضي وترتيب أخباره وفقا لتعاقب السنين .

ما هي دلالة الانتقال من تعدد التقاويم الى التقويم الواحد :

أ ـ لم يمثل هذا الانتقال قفزة فنية في مجال التقويم التاريخي فقط ، بل مهد في نفس الوقت لظهور مفهوم « التاريخ » وانتاجه ، اذ لم يكن بامكانه أن يتأسس وسط تعدد « التواريخ » وتشتت الأحداث .

ب ـ كان لنشأة التقويم التاريخي أبلغ الأثر على الرؤية التاريخية ، ذلك أن عدم توحيد ماضي الأمم الغابرة وتعدد « تواريخها » بتعدد شعوبها ، جعل المؤرخ المسلم يشعر بأن أمته لا تمثل بعثا جديدا لتاريخ سابق فقط ، بل وكذلك خلقا جديدا ينقل التاريخ من تعدد أشكاله الى « الحق » في وحدته واتصاله .

ج ـ ان التاريخ « الحق » الذي يفصل بين مرحلتين تاريخيتين هو نفسه الذي يمثل بداية الاستمرار والاتصال. فاذا كان يفرق بين تاريخين متعارضين، فهو يوحد تاريخ الاسلام ؛ واذا كانت الذاكرة الاسلامية تحتفظ بأخبار متفرقة عن تاريخ الأمم السالفة ، فانها على العكس من ذلك عند ما يتعلق الأمر بتاريخها فانها لا توحده فقط ، بل تنقله وفق تسلسل زماني واتصال تاريخي .

صحيح أن هذا الأسلوب لم يؤد الى تجاوز « تاريخ الخبر » والى احداث قطيعة معرفية في مجال التاريخ الاسلامي نظرا لوجود عوائق معرفية تتعلق برسوخ صورة « الخبر » الا أن دلالة هذا الأسلوب لا تنحصر في المجال التقني فقط ، بل تتجاوزه الى الوعي التاريخي لدى المؤرخ المسلم .

نستنتج مما سبق أن المؤرخين المسلمين ميزوا بين زمانين : زمان الدنيا ، وهو الزمان التاريخي ، محددة أيامه وساعاته ، محصور في عمقه وامتداده ؛ وزمان متعال ، مختلف في جوهره عن الزمان الأول ، مطلقة أيامه وساعاته ، زمان مرتبط بمبدا الكون وشأن الخليقة ؛ وهذا التمييز يطابق دون شك ، التصور الاسلامي الذي يفرق بين الزمان الالهي المطلق والزمان الانساني النسبي والمحدود .

ينحصر الزمان التاريخي بين فترات ، الا أنه ليس زمانا منسجما وشاملا لكل الحقب التاريخية ، بل يستمد شكله من النمط التاريخي من جهة ومن الحقبة التاريخية من جهة أخرى ، فهو يستمد شكله ومضمونه من « التاريخ » المروي نفسه ؛ هكذا لا يمكننا أن نتحدث عن زمان تاريخي يوجه وينظم ويزمن المادة التاريخية، بل يختلف هذا الزمان باختلاف « التواريخ » (تاريخ المبتدأ، تاريخ الأنبياء ، تاريخ الأمم الخ ...) ، وكذلك باختلاف أنماط « التاريخ » من « أيام » و « مغاز » و « تاريخ حولي » الخ ...

هل يرجع هذا التعدد الى التركيب الذي قام به الطبري في مؤلفه لمختلف الأنماط والتواريخ أم يعود الى أساس معرفي آخر ، هل هناك مفهوم موحد للزمان التاريخي أو توجد فقط أزمنة مختلفة ومتعددة ؟

تلك أسئلة لا يمكننا الاجابة عليها بدقة الا اذا حددنا طبيعة « التاريخ » نفسه : متصل أم منفصل ؟ تراكمي أم دوري ؟ تقدمي أم تراجعي ؟

هـوامـش :

(1) نقصد بصفة خاصة كتابات المستشرقين عن التاريخ العربي :

C. CAHEN : « Notes sur l'historiographie dans la communauté musulmane médicale » in « l'enseignement en Islam et en occident au moyen âge » R.E.I. 13 Gueuthner, p. 82

V. Grunebaum : « L'Islam *médiéval* » payot, paris 1962, p. 310

L. Gardet : « *V*ues Musulmanes sur le temps et l'histoire » In « Les cultures et le temps », Payot. UNISCO, paris 1975 p. 236

2 — De VAUX : « Les peuseurs de l'Islam » T. 1. p 87. Paul gueuthner

L. Gardet : المرجع المذكور ، ص 236 .

(3) الطبري (ابن جرير) : « تاريخ الامم والملوك » ، ط 1 المطبعية المصرية . دون تاريخ .

(4) انظر بصفة خاصة :

- الطبري : « تاريخ الامم والملوك » ، ج 1 . ص 11 .
- ابن الاثير : « الكامل في التاريخ » الطبعة الاولى بالمطبعة الازهرية المصرية 1301 هـ . ج 1 ص 14]
- المسعودي : « مروج الذهب » الجزء الاول . ص 32 .

(5) عبد الله العروي : « العرب والفكر التاريخي » ، دار الحقيقة ، بيروت 1973 . ص 51 .

6 — Louis Gardet : « Le prophète et le temps » in « Le temps et les Philosophies ». p. 198. Payot UNESCO. Paris 1978.

(7) المرجع السابق . ص 199 .

المغـرب كموضـوع للاستشـراق

فـــؤاد صـفـا

هـامـــش :

كيف أتحدث عن المغرب ؟ هذا سؤال يفترض أنني أتوفر على حضور كامل وقدرة نهائية على ادراك الموضوع وتحديده ومخاطبته أو الحديث عنه . غير أنني لا أشك لحظة في أن هذه القدرة التامة (الذات) ليست سـوى مـن صنع ذلك الموضوع ، اذ أتصوره موضوعا موجودا ينتظر أن أشرع في اعتباره .

فما هو هذا الموضوع ـ المغرب ـ الذي يصنعني ؟ وقبل ذلك : ما هذا الموضوع الذي ليس سوى نتيجة صنع ما ؟ أفلا أقوم الا بالحديث من داخل حديث يجتاحني ؟ أفليس ذلك الموضوع سوى حديث لا أعلم قوته وسطوته داخلـي ؟

أتحدث عن المغرب ، وأتساءل اذن عن هذا المغرب : كيف أمكننـي أن أتحدث عنه ، وأن أتصور هذا الحديث ممكنا ؟ وبعبارة أخرى أنـا أتحسس فتحات الحديث (وامكانياته) في هذا الموضوع : مكان معلـوم في مستـوى الخطـاب .

كيف يقوم تصور امكانية الحديث (والمعرفة) عن موضوع ما . هـذا سؤال يكمن وراء البحث التالي حول المغرب كموضوع للاتنولوجيا الفرنسية ، أي كموضوع للاستشراق من حيث هو « أسلوب للتفكير يتأسس على التمييز الانطولوجي والابستمولوجي بين « الشرق » و « الغرب » (1) . واستعمـال مفهوم الخطاب الاستشراقي يعني أننا نعتبر كون هذا الخطاب ضامنا لوحدة وتماسك داخلي لكل خطاب حول الشرق ، لا نعتبره تفسيـرا بـل فرضيـة للبحث .

ونقصد بالمغرب ذلك التصور الشمولي الذي شكل عنصرا في نسيـج الخطاب الاستشراقي : الانسان المغربي ، مناخ المغرب ، الأخلاق المغربية ، القبيلة المغربية . ونخصص فنطرح المسألة على مستوى « السلطة » . كيف شكلت عنصرا في تشكيل الموضوع ؟

سوف نحاول تتبع التبلور الذي قد يعرفه الموضوع عبر ارتحاله مـن مجال الى مجال (من الدين ، مثلا ، الى القانون ، مـن أدب الأسفـار الـى الاتنولوجيا ...) ، وعبر انقساماته وتوزعه على موضوعات جديدة ، وعودة ظهوره ودخوله في مجالات تضفي عليه صفة العقيدة . هذا العمل داخل النصوص

يستدعي عملا آخر يتعلق بالعلاقة بين النصوص من خلال ممارسة نص مـا لسلطته على نصوص أخرى ، أو ممارسة مقولة ما سلطتها على مقولات أخرى ، وذلك حسب تقنيات محددة (الاستشهاد ، الاحالة ، التبني ...) .

الذات المطلقة والموضوع الاستيهامي .

يمكن أن نرسم للتصور للعالم في أوربا مرجعين أساسيين هما التقاليد الفكرية اليونانية/الرومانية والتقاليد الفكرية المسيحية (اليهودية/المسيحية) لقد كون تزاوج هذين الرافدين أساسا حدد صورة للأنا وللآخر ، صورة تبلورت في فترة من العصر الوسيط (بين القرن 12 والقرن 16) انطلاقا من وحدة الجنس البشري . « فتعدد الثقافات لم يمكنه محو الأصل المشترك . والحضـارات المتعددة تعود الى الانجازات الأولى الحاصلة في جنة عدن . واذا أعاقت مغامرة آدم عدة كوارث حتى كارثة الطوفان ، فذلك لا يعني أن تلك المغامرة هي تاريخ واحد » (2) . هذا التصور الموحد للتاريخ الذي طغت عليه الصفة المسيحية قام على توحيد الجنس البشري ، الا أن هذا التوحيد انطلق من نموذج شكلت الكنيسة محتواه ، وبناء عليه اعتبر الغير مقصى : الغير المسيحـي ، غيـر المؤمن . ولعل تأسيس البعثات التبشيرية منذ ولادة الدين المسيحي تؤكد ذلك . لقد جاءت البعثات التبشيرية كاستمرار للتقليد اليهودي بهدف ادخال « الوثنيين » ، منذ حواريي المسيح الاثني عشر الذين كانـوا في أصـل الكنيسة المسيحية . نعم لقد كانت مهمة الحواريين تهدف في النهايـة الـى توحيد الشعوب تحت الايمان المسيحي ولكن هذا التوحيد كان يعنـي فـي الممارسة المسيحية انتزاع الشعوب من « وحشيتها » ، لأن غير المسيحي هو بالطبيعة الآخر الشرير (3) .

عرفت سنة 1245 تأسيس كراسي لدراسة اللغات الشرقية بالجامعات الأوربية . هذا الاهتمام يجسد احساسا ما بالآخر . هذه الرغبة في التعرف على الغير خضعت لأرضية دينية . وترتب عن فكرة الأصل الواحـد بـدايـات للاتنولوجيا حسب توجه مقارن . لقد كانت الكتابة المقدسة هي المدخل لفهم التغيرات . ونجد عند Bossuet (4) مثالا واضحا لهذا التصور للعالـم ، حيث التاريخ ليس الا سيرا للارادة الالهية وحيث فعل الكنيسة يسبق وجودها نفسه . فالانسان الأوربي ، المسيحي يصدر عن معرفة يقينيـة وحضـارة أساسها الأخلاق والايمان ، معرفة تجعل منه ذاتا ترى العالم بمفردها ، تـراه حسب نموذج كامل فتقبض على أصل التاريخ وغايته ؛ ومن ثمة تضع الغير ، الذي يصبح آخر ، في مجال الأشياء . ان الانسان الأوربي ، المسيحي اذ يفكر في العالم انما يفكر في ذاته التي تبعد الآخر وتقصيه حسب طبيعتها ، هـذه الطبيعة التي تعطيها حق معرفة الآخر .

أما الشرق الاسلامي فقد شكل وحدة لا تمييز داخلها ، وحدة ظهرت « حيث تبلورت حركة فكرية خلال ق 12 وتوسعت واتضحت في القرنيـن 13 و 14 لتستمر حتى القرن 18 » (5) . وقد طبعت رؤية الغرب للاسلام بتجربة اقتراب الاسلام من أوربـا .

تحددت صورة الاسلام أساسا بشكل للتسلط والعنف . وضع الاسلام في مكان صحراوي ، شبه خال ، شبه خيالي ، يحمل صفات التعاسة والتوحش والبدائية . صورة المكان توافق صورة محمد التي شكلت أساسا لتصـور الاسلام . ويمكن اجمال صفات الرسول عند الغربييـن في البـداوة والعنـف والنزاع والمتعية واللا أخلاقية والخداع . ونجد هنا اسلاما مبسطا وواحدا ، يختزل الى شخص النبي (6) . كما نجد ، نتيجة لذلك ، تصورا للعلاقة بيـن الحاكم والمحكوم كعلاقة نزوات فطرية وبدائية ، وهي نفس العلاقـة التـي نجدها بين الرجل والمرأة (الحريم ، تعدد الزوجات ، اللواط ...) ؛ أي أن السلطة هنا هي سلطة الفرد المتوحش الظالم .

هذا النسيج شكل نوعا من المعطى الجاهز للمعرفة ؛ معطى لا زماني ، يقع في مكان شبه أسطوري لا حدود ثابتة له . والسلطة من هذا المنظور سلطة طبيعية ، حاضرة للأقوى ، عبارة عن خليط من العنف والكذب ، تناقض السلطة التي تضمنها المؤسسات بدءا بمؤسسة الكنيسة . وهذا تصور يمكن اجماله كمـا يلـي :

– هذه المقولة للسلطة هي الوجه الآخر للسلطة المسيحية : « كل سلطة قد أعطيت لي (...) ، اذهبوا اذن : وفي كل الأمم اجعلوا تابعين (...) وأنا معكم حتى نهاية القرون » (العهد القديم) . وكلما كانت السلطة المسيحية مجسدة في كنيسة وحواريين ومبشرين ومحاكم دينية ، كلما كـانت سلطـة الاسلام نفيهـا .

– هذا النفي بما هو يجد مرجعه في الذات الغربية ، هو تدهور للنموذج أو عدم توصل له . على بقايا هذا النموذج ، يصبح منتوج ذلك النفي منتوجا استيهاميا ، أي خليطا من المعرفة الاختبارية المروية ومن أصدائها الفكرية قد رفع الى مستوى مجرد عن طريق الخيال والاستيهام .

هذا النموذج نطلق عليه : « الموضوع السابق التشكل » . ولعله موضوع بفعل قوه ترسخه (يصدر عن المؤسسات العليا : الجامعات والكنيسة) يشكل شبكة ينظر منها الى واقع جديد سوف يظهر مع بدء الرحلات والمغامرات .

« الواقع » موضوع لعنف المتخيل .

يقول الفارس الاسباني Comicourt في ديسمبر 1820 في رسالة يرفع

فيها تقريرا عن حرب بين المغاربة والاسبان في نفس الفترة : « ان الصورة التي أعطيت لنا عن *maures* تختلف كثيرا عما شاهدناه . انهم شجعان حتى التهور ، وطريقة عدوانهم العنيفة ليست بدون نظام ، اذ لا يهاجمون بفيلـق كبير الا رفقة الحماية ، وكل حركاتهم ترافقها حركات البنود والرايات » (7) . يعكس تصور هذا العسكري التصور السائد عن المغاربة . فـوراء الدهشـة صفات راسخة للمغاربة : الجبن ، العدوان ، العنف ، الفوضى ، الفردانية ، لا نظام لهم ولا مبادىء (لا رموز لهم توحد سلوكهم) . والدهشة فوق أنهـا تؤسس المعرفة ، هي نفسها تصدر عن معرفة . واذا كان من المفيد أن نعرف ما يترتب عن الدهشة ، فلعله يفيد أيضا أن ننظر الى المعرفة التي تحملهـا الدهشة ، كمعرفة تتصلب ، تقاوم ، تتحول الى باعث لمعرفة جديدة تخرج من صلبها اذ تفتح لها طريقها . فالدهشة ليست بداية بقدر ما هي منتهى وطريق.

هذا مثال ، نستطيع انطلاقا منه ، ومن غيره أن نعرض لبعض مظاهـر تخيل الغرب للمغـرب .

نجد في « المصادر غير المنشورة لتاريخ المغرب » لكاستري DE CASTRIES أن أقدم نص يحمل اشارة عن المغرب يعود الى سنة 1558 ؛ اضافة الى نص آخر سنة 1573 (8) . هذان النصان يحملان عنوانين لهما ثلاث خصائص : ان الكتابين موجهان الى الغرب ، وأنهما يتحدثان عن الحرب ، وكل ذلك باسم الدين المسيحي وضد الكفار . ولعل المعرفة التي يقدمانها حصلت نتيجة اطلاع في الميدان ، مثلما هو الشأن مثلا في رسالـة أميـل لوسونـس Lesens (1670) : « كتبت هذه الرسالة جوابا على عدة أسئلة أثارها الفضول حـول المناطق من أفريقيا التي يحكمها اليوم مولاي رشيد ملك تافيلالت ، كتبها السيد ... الذي ظل خمسا وعشرين سنة في موريطانية » وحتى القرن 18 ، ما زال الغرب يرى في المغاربة كفارا ، اذ يقول *marquis de lédé* سنة 1720 في رسالة تحمل تقريرا عن هجومه على سبتة : « وقد ترك الكفـار بعـد وقت قصير مواقعهم » (10) . وانتصر الاسبان « نتيجة لأخلاقهم وانضباطهم » .

هذه النصوص التي يكتبها عسكريون ورحالة على الخصوص كان لها هدف عسكري وسياسي واقتصادي : معرفة المكان وتحديد جغرافيته (تقرير بعثة CASSARD عن طنجة سنة 1720) ، معرفة تنظيمـه الاجتماعـي والهندسي ، معرفة خصال السكان في الحرب ، ومن ثمة علاقتهم بالحاكم . وأهم ما يخص هذه المعرفة أنها عدائية : تبحث عن المناطق الهشة في الموضوع حسب تصور استراتيجي ، وعدوانية : تمارس عنفا على من تريد معرفته اذ تأتي بأسئلة تصوغها أجوبة مسبقة .

اذا كان الموضوع السابق التشكل هو الوجه الآخر لذات مطلقة ونموذجية ، فان وسيلة النظرة هي وسيلة استيهامية . ذلك أن الذات تنظر الى الموضوع كشيء لم يصل بعد الى مستوى الموضوع الذي تدركه عقليا ، بل تدركه « بحواسها » فقط . ولما يستعمل العسكري أو السياسي منطقه العقلاني فذلك ليضع ذلك الموضوع في « محله » ، أي ليضع بينه وبين الذات مسافة هي المسافة بين عقلانيته وما يخرج عنها ويقع في دائرة أخرى . ومن ثمة فذاك « الموضوع » لا يخضع للفهم أي « لخطاب العقل عن العالم » . خطاب العقل الذي ينتج ثنائياته ولا يمكنه أن يفكر الا ما يدخل تحت طائلة مجاله : وهذه هي بنية الفكر الذي أنتج الحمق في الفترة الوسيطية وأنتج السجن والمرأة ... « اذ أن التفكير في هذا التعارض ، هو دائما تفكير انطلاقا من أحد الحدين : فالمسافة هنا ليست الا مكر العقل » (11) .

يجد ذلك الموضوع السابق التشكل نفسه اذن في حالة طفو على جوانب المعرفة و « العلم » . وهنا تكون « السلطة » توحشا قد وجد متنفسه عند شخص أو جماعة ، أي أنها لا تتوفر على جسد ولا هياة : شيء هلامي .

هذا الموضوع هو أيضا على هامش حدود معرفة أخذت تتضح بمناهجها وموضوعها ابتداء من القرن التاسع عشر . فظهور العلوم الانسانية داخل تشكل معرفي في القرن التاسع عشر ، هو ظهور علم الانسان . هذا الموضوع الجديد هو الانسان الذي ينتج ويتمثل حاجياته وحاجات المجتمع (الحاجات الاقتصادية) ، الانسان الذي يتكلم ويتمثل دلالة الكلمات التي يستعملها فيتصور اللغة ذاتها ، الانسان الذي يعيش ويتصور الحياة التي يحياها كجسد . فالحالة المزدوجة للانسان داخل العلوم الانسانية لا تجعل منه موضوعا الا من حيث هو ذات (12) . وما يعطي لهذه الذات صفة الموضوع المحدد هو التغير الذي حصل في وضع الانسان الميتافيزيقي : لم يعد هو الواسطة بين الله والعالم ، بل ليس جزءا من الطبيعة ، انما ناتج الطبيعة والثقافة .

لا بد أن يكون هذا الوضع الجديد في الغرب فصلا مؤسسيا بين موضوع العلوم الانسانية (الانسان الغربي) وبين الموضوع القابل للنظرة المؤسسة « علميا » . فما هو الوضع الابستمولوجي لاتنولوجيا المغرب العربي في القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين ؟ بالاضافة الى القول انها علم « الآخر » ، الطبيعي ، المتوحش ، الخارج ... نستطيع أن نقول بأنها النسخة المشوهة لنموذج العلوم الجديدة ، النسخة التي أنتجتها مناهج تلك العلوم ، ولكن في محيط ابستيمي آخر : هناك « علم » من الدرجة الثانية لموضوع من الدرجة الثانية . في هذا السياق نتحدث عن المغرب كموضوع للانتولوجيا .

بنـاء الموضوع المتدهـور :

لقد تم بناء الموضوع الاتنولوجي داخل علاقات بين النصوص تمت في اطار معرفة القرن التاسع عشر . هذه الاحالة لا تفهم الا بتحليل الطرق الخاصة لعمل الخطاب ، وهي طرق ينبغي تحليلها تحليلا خاصا عند الوقوف على كل مقولة نواتية مثلما هو الحال بالنسبة لمقولة السلطة .

لهذه الغاية نعتمد على النصوص التالية :

- تقرير دوتي Doutté عن الحالة السياسية للحوز (1907) (13).
- « البربر والمخزن » لروبير مونطاني (1930) (14) .
- « المغرب في زمن المحلات » للويس آرنو ARNAUD (1952) (15).

وسوف نعتبر هذه النصوص من حيث هي شبكة لعمليات خطابية تقع فيها ، لا كنصوص مفردة تتحدد بعيدا عن بعضها .

يخضع تقرير دوتي لعملية منع قصوى نتيجة لطبيعته كتقرير سياسي. ومن حيث هو كذلك ، فانه يخضع لمنطق الاختيار الثنائي : ما يصلح وما لا يصلح . يجسد النص هذه المسألة بترابيته اذ يبدأ من « الأدوات » الهشة في السياسة الفرنسية الممكنة وينتهي الى « الأدوات » الصلبة والمتجذرة . والتعرض لهذه الأدوات يتم من وجهة نظر سياسية خالصة . وهذه الوجهة تختار من المعطيات ما يتماشى وتصوراتها وتضع الباقي تحت طائلة الصمت، بل ان ذلك الباقي لا صوت له أمامها فهو لا يسمع . والاختيار يتم من أجل وضع « الأدوات التي بامكانها أن تصلح لسياسة للمصالحة في الحوز » ، هذه « الأدوات » تمارس سلطة بفعل كونها تتمثل في أشخاص ذوي حظوة وتأثير ، غير أنه تأثير هش نظرا لتهديد مزدوج من طرف رجال القبائل ورجال المخزن . بينما نجد تأثير رجال الدين من رجال الزوايا والأولياء تأثيرا قارا ومتجذرا . ومن ثمة فالسلطة يتجاذبها ثلاثة أقطاب : رجل القبيلة ، رجل المخزن ، رجل الدين ، هذه الأقطاب حين ينظر اليها « كأدوات » فانها تعزل عن سياقها « لتستغل » الاستغلال الملائم . لذلك فالعلاقات بينها هي علاقات تنافر وصراع يشتدان في آونة الضعف والانهيار . كل « أداة » تكبر أهميتها بقدر ما تحتاج الى التدخل وبقدر ما تكبر سلبيتها . وكل الرجال يعتبرون ايجابيين عند حاجتهم الشخصية للمال .

تقوم السلطة اذن على **تبادل** بسيط وأولي : علاقات شخصية ترفع طرفا لتحط من طرف آخر . ونلاحظ أن ما لا يدخل في دائرة قول دوتي هنا هو بشكل عام ما لا يتعلق بالمصلحة المباشرة ، أي السلم : كل ما يمكنه أن

برفض « الدخيل » رفضا « أساسيا » من جهة ، وعلاقات القوى التي تنتج السلطة من جهة أخرى . هذا التناول هو من قبيل التناول السياسي ، على أنه يلغي حتما العلاقات التي تنسج تلك السلطة وتنزع منها صفتها السياسية : الرجل الحاكم بالمغرب (بالحوز) رجل **لا سياسي** : لا يضع برنامجا ، لا يحسب علاقات القوى العامة ، لا يتحدث باسم جماعة متجانسة ...

ويتضح مما سبق أن النتيجة الأساسية لعملية المنع هي جعل مجموعة المعطيات التي تجد مكانها في الخطاب معطيات صحيحة لأنها صالحة . وتلك عملية تنتج النص السياسي وقوته التي حسبها يتدخل في نص ذي « طبيعة » مغايرة .

ما رايناه منعا في نص دوتي يعمل كفصل في نص مونطاني . ونجد الفصل في النص الاتنولوجي بين ما هو عملي وما هو غير عملي يستند على نظرة اختباريه تتخذ من السلوك السياسي المرجع الحاسم . ومن ثمة الفصل بين الداخل والخارج ، المقبول وغير المقبول ، المهم وغير المهم . يقول روبير مونطاني في « البربر والمخزن » : « في غياب نصوص المؤرخين ، فاننا بدراسة القبائل ، وبالاخص تلك التي بقيت بعيدة عن التاثيرات الخارجية نستطيع ان نؤمل تمييزا بين فترات تلك الصراعات التي كانت تقابل بين الجمهوريات ابدائيه وبين رؤسائها الذين يسيطرون عليها لمدة من الزمن » (16) . ما يتميز في نص مونطاني هو ما يعطي الصورة « الحقيقية » و « الصافية » للحياة السياسية للمغرب ، وكذلك فهو نص يعتبر الممنوعات (في نص دوتي مثلا) أشياء خاطئة ، ومن ثمة فالمعطيات التي تشكل خطاطة للسلطة هي القبيلة ، اللف ، القائد ، رجل القبيلة ، رجل المخزن . تتعقد شبكة العلاقات عند مونطاني ، ولكنها تظل تلك العلاقات التي تنتهي الى الانهيار . ولما يتضح طرفا التمييز يكون تأكيد المنطق الاختباري هو المهم : ان الجماعات ذات السلطة تنتهي الى الفوضى والعنف . ومقولة العنف هنا ذات أهمية تزداد اذ يهتم الدارس بنقيضها : السلم . كيف ينشأ العنف حتى نشيء السلم ، هذا هو المبدأ الذي تنسج حوله نظرة النص الاتنولوجي في المغرب

ليس المنع والفصل الا عمليتين يحددان محيط النص ومداه ، وهما عمليتان خارجيتان يخضعان للمبدأ التاكتيكي ، يضعان للنص مجاله الخطابي الذي يتحرك فيه والذي يتكون من العمليات الداخلية : الاحالة ، التعليق ، التماسك حول المؤلف ، مادة التخصص .

نجد شبكتين للاحالة : النص المغربي حول المغرب (حول السلطة) ونص الرحلات . تعطي الاحالة على النص المغربي (ابن خلدون ، الافراني ، اليوسي ...) سلطة النظرة وصحتها ، اذ لما يأخذ النص الغربي كلام « الموضوع » عن نفسه يكون قد نزع عن نفسه صفة التعسف ووقف في صف خطية خطابية . ويأخذ النص المغربي دوما صفة الوثيقة الخام ، البكر مما يجعل سلطته محدودة . أما السلطة الحقيقية فلعلها تأتي من نصوص غربية تتم الاحالة عليها . وطريقة الاحالة هذه كانت أساسية في النصوص التي سبقت اتنولوجيا أواخر القرن التاسع عشر . فتقرير Calant de vicalain (1681) يحيل على نصوص عرفت بأهميتها في اعطاء أوصاف المغرب Chardellon (1982) و le Baron de Pointis (1700) et بينما يقوم نص مونطاني على الاحالة على ثلاثة أنواع من النصوص (نص أرنو يقوم كلية على القول الشفوي) :

ـ النص المغربي : يورد مونطاني قولا لابن خلدون ويعلق عليه « لم يرد ان يشرح لنا بالدقة اللازمة كيف كانت تمارس لعبة القوى الداخلية التي كانت تتحد اما للبناء واما للتحطيم » (17) .

ويعطي الكتاب المتأخرون (الناصري ، أكنسوس) معلومات فقط حول الأحداث وحول الملوك .

ـ نص الرحلات : يورد فقرة لـBrives (« voyages au Maroc » - 1909) معتبرا أن ما رآه بريف هو نفس ما **يراه** هو فيقوم بربط خط بين النصوص اذ ترى الشيء نفسه .

ـ المعلومات العسكرية : يقول مونطاني عن العسكري Chappelle بأنه أفاده بدراسته لسكساوة فائدة واسعة .

ويبدو من هذه الاحالات أنها تربط النصوص من خلال تصور واحد . فالنص المحال عليه قد حمل ما يبحث عنه النص المحيل . غير أنه اذا كانت هذه النصوص تشكل مرجعا ، فانها مع ذلك على نوعين مختلفين : فمن جهة هناك النصوص ذات النظرة المشابهة والهدف الواحد ، ومن جهة ثانية هناك نص مغربي « يدخل » في نظرة النص الغربي . واذا كانت المعلومات قد تستعمل فان ما ينقص هو الفهم المشابه (وما هو سوى تصور في نظر مونطاني عن بلوغ نفس النظرة) . ها هنا يتدخل التعليق .

يقوم التعليق بوضع فاصل بين النص الأساسي والنص الثانوي ، هذا الأخير يقوم بتكرار النص الأول واعطائه صفة النص الحالي من جهة ، كما أنه ينص بصفة حاسمة على ما لم يقل في النص الأول الا صمتا .

يشكل نص آرنو مثالا واضحا على تقنية التعليق ، فنجد من جهة أن جسم الكتاب هو قول شفوي « لمخزني » مغربي ، بينما نجد النص الغربي « يقدم » لكلام المغربي (أليس التقديم هو رسم المعالم القابلة للقراءة ، وتحديد السلطة الخطابية التي يتكلم داخلها وتحتها النص المقدم له ؟) . ان التقديم يمر خفية بين ثنايا جسم الكلام المغربي كتعليق صغير أو وصف عابر ... هذا الوضع للنصين ينتهي الى أن ما يعيد حضور الجسم « الأساسي » هو النص الغربي ، مع الخاصية الأساسية التالية : هذا النص الغربي حين يمفصل كلام المغربي فانه يفعل ذلك كنص حضاري فيصبح من ثمة هو النص الأساسي . كيف يتم ذلك التمفصل ؟

ان للمتكلم ذاكرة ندر أن يوجد مثلها لدى « المثقفين الحاليين » ، أي هناك فصل في الزمان بين القديم والجديد مع اعتبار للقديم : ذاكرة حادة ، بصرية ، وما يراه ذلك المغربي لا يستطيع أن يراه الانسان الغربي الحالي . والتعليق من حيث هو اعادة الحضور يجد طبيعة النص الديني .

وذاكرة المغربي لا تعرف الزمان ، ومن ثمة فالتعليق يعيد رص الأحداث في الزمان ، يصحح وضعها ، أي يعطيها البعد « الثقافي » الذي ينقصها كذاكرة « طبيعية » . واذا كان كلام المخزني المغربي يسرد الأحداث المتعلقة بالمخزن ، فهو بحكم كونه « خادما للمخزن » يقدم « مقاطع ثمينة ، فريدة ، لأنها تعكس العقلية الأهلية ولأنها تمكننا من اعطاء أحكام أكثر استقامة وأكثر ملاءمة لماهية الأحداث » . فالمعلومات من داخل المخزن وتحتاج الى النظرة التي تصل الى الجوهر : جوهر « العقلية » المغربية .

ان التعليق كتبني للكلام المغربي هو تبني لصورة عن السلطة ، صورة يمكن رسمها كالتالي :

القبيلة

التمرد — الخضوع — المدن

بربر — عرب

الفرار من الجيش — السطو — السيبا — المخزن

الشرفاء — الجيش — المحلات .

هذا النسيج يعكس سؤالا هو : كيف تصعد الدولة في المغرب وتنهار ؟ وهو سؤال يتوجه الى فهم الانقطاع في السلطة والحلقات الفارغة في دورتها ، كسلطة تنبني على تناقض جوهري بين العرب والبربر ، بين المدينة والقرية ، بين رجل المخزن ورجل القبيلة .

لتأخذ تقنية التعليق فعالية أكبر في عملها ، تحتاج الى فكرة المؤلف كمبدأ للتماسك . فاذا كان التعليق يحد من المصادفة في الخطاب عن طريق لعبة الهوية لها شكل التكرار والذاتية ، أي أن ما رآه سابقي هو ما آراه ، لكن ما أقوم به هو ان أخرج ما رآه الى حيز الفعل ؛ فان مبدأ المؤلف يحد أيضا من المصادفة عن طريق لعبة لها شكل وجود فردي ووجود لأنا (18) .

ومبدأ المؤلف يندرج في تاريخ المعرفة . فهو قد عمل في الخطاب العلمي في العصر الوسيط حيث كان ضروريا كمؤشر للحقيقة ، اذ أن قيمة حقيقة ما تستمد وجودها من قيمة المؤلف . ومنذ القرن السابع عشر ، أصبح عمل هذا المبدأ يقتصر على الخطاب الأدبي فحسب ، بحيث أصبح الخطاب العلمي يكتسب قيمته من مرجع من القضايا ، والقضية لا تكرس الا حسب قيمتها العلمية . فما هي المفارقة هنا ؟ ان تشكيل سلسلة من النصوص التي تتمحور حول ارادة الحقيقة ، انطلاقا من سلطة المؤلف ، هو تشكيل يضع ذلك « الموضوع » الذي نحن بصدده « كموضوع » ينتمي الى اشكالية كلاسيكية فآرنو مثلا يهتم بكلام المغربي لأنه شخص يملك حقائق معينة بفعل وضعه كخليفة في المخزن (مصدر الحقيقة هنا هو وضع الشخص ، خارج الخطاب) . ان ما يقوله يؤخذ على أنه معطيات لا تؤول الا في حدود تقنية للخطاب تعتمد هي أيضا الرؤية المباشرة . وكذلك فان الانتقال الابستمولوجي من المؤشر الى المفهوم ، أي الى الخطاب العلمي هو انتقال معاق . وهذا يجعلنا نقدم الملاحظات التالية بشأن تبلور المادة (هنا الاتنولوجيا) . هل يمكننا أن نتحدث عن تخصص ؟

ليست المادة هي مجموع ما يمكن أن يقال عن شيء ، ولا مجموع كل ما يقال وان كان ما يقال منظما ومتماسكا . لتقوم مادة كتخصص ، لا بد أولا من أفق نظري توضع داخله القضايا ، فتكون بذلك داخل حقل الصحيح . ليس معنى هذا أن كل ما يقال داخل هذا التخصص سيكون صحيحا ، بل يمكنه أن يكون خاطئا ، لكن داخل ذاك الحقل . ان الصحيح هز ذلك الأفق ، تلك الاشكالية ، أما الأخطاء فلا تتحدد هي كذلك ولا تأخذ صفتها تلك الا اذا قبلت أولا داخل الحقل . هناك داخل الخطاب العلمي يقبل فيه الخطأ والصواب (20) . وحسب هذا التصور النظري ، فلا وجود للموضوع الا داخل حقل محدد . يمكن أن نقول عن خصائص السلطة في المغرب كما رآها الخطاب الاتنولوجي ، في لحظته الأولى التي رايناها ، أنها عبارة عن معلومات صائبة خارج حقل الصحيح . هذا الحقل لم يكن الا حقل القرن التاسع عشر في الغرب حيث تشكل « الانسان في الثقافة الغربية في الآن نفسه بما هو ما ينبغي تفكيره ،

وما يوجد للمعرفة » (21) . لم تدرس الاتنولوجيا في السلطة بالمغرب الا أشياء شبيهة بتمظهرات الانسان ، ليس الانسان كوحدة سيكولوجية بل الانسان : الروح والجسد ، الخيال والحقيقة ، الحواس ...

هذا الانسان لم يصل الى مستوى « **موضوع** » للمعرفة ، فقد تكون المعلومات المعطاة حوله صحيحة ولكنها صحيحة خارج حقل العلوم الانسانية وعلى هامشه ؛ فهي غير قابلة للتجميع في موضوع لأن هذا التجميع معاق لانتمائه الى خطاب سياسي مباشر والى أرضية معرفية كلاسيكية من جهة (22) (عربية) وفقهية اسلامية من جهة ثانية . وما نجده ، اذن ، هو انتقال من السرد المتردد الى النص « العقلاني » الذي يحدد هدفه المباشر ، من التصور الديني المسيحي (« الكافر » ، « المسخ » ...) الى التصور الثقافي (الطبيعي ، المتوحش ...) ومن العجائبية (الاستيهامية) الى الدراسة ذات المسحة العقلانية . على أن هذا الانتقال بفعل وقوعه ، لا بد أن يغير في بعض خصائص المنظور اليه .

بماذا يمكن وصف هذا « الموضوع » ؟ لنطرح سؤالا آخر : كيف يمكن لهذا الموضوع أن يعمل في الخطاب ؟ سوف نطرح السؤال انطلاقا من الانتربولوجيا الحالية حول المغرب .

من التدهور الى العقيدة :

كيف أصبحت تعمل مقولة السلطة في الانثروبولوجيا الحالية ؟ أي كيف أصبحت تنتج خطابا وتسيره داخل اشكالية (عزل الأسئلة والقضايا وبالتالي تحديد أفق الجواب) . وستكون محاولة تلمس الاجابة من خلال نموذج من الدراسات الحديثة : « الحرام ، العنف والبركة » (23) لرايمون جاموس . وهو نص يركز فيه أطروحات كتابة « الشرف والبركة » (24) .

يضع نص رايمون جاموس نفسه في خط روبير مونطاني ، أولا بتحديد مجال للبحث : المغرب « التقليدي » ، وثانيا بالانكباب على نفس الموضوع : العنف الملازم للمجتمع المغربي . يقول جلنر معلقا على نص جاموس : « ان تحليل العنف والرمزية وردود الفعل الملاحظة سواء على مستوى البنيات الصغرى أو البنيات الكبرى في الشمال الشرقي للمغرب ، تعطي لتقليد سوسيولوجي ، تقليد روبير مونطاني » الذي كثيرا ما استصغر ، تعطيه استمرارا وغنى » (25) .

ويهدف رايمون جاموس الى تأكيد قضية تختلف عن أطروحة مونطاني ، غير أن هذه القضية تهم فقط مجتمع الأقرعيين ، وهي كالتالي : ان مجتمع

الأقرعيين لا يعارض سلطة المخزن السياسية ويعترف ببركته ، بل ان تصوره للمخزن كضامن للقانون تصور ينبني على العنف والبركة في آن واحد . ويستنتج جاموس من تحليلاته وجود شبكتين من العلاقات تتقابلان :

الشرف	البركة
قبائل دنيوية	سلالة الشرفاء
سلوك عنيف	سلوك مسالم
قتل	عنف روحي
قائد	شريف بالبركة
علاقات تجزيئية	خضوع روحي (الله ، الشريف ، الأب) .
سلسلة دنيوية متقطعة	سلسلة سماوية مستمرة .

هاتان السلسلتان تتداخلان عند « المحارم » حيث تتكاملان ويتمفصل التجزيئي (المتساوي ، الديموقراطي) والمتراتب . هذا على المستوى المحلي، أما على المستوى « الوطني » فيتميز ببنية أساسها الايمان الاسلامي والتراتب يعلوه المخزن والوحدة بين البركة والعنف .

وبصفة عامة يمكن رسم العلاقة بين المستويين :

تراتب الهي : الشريف البركة = العنف الرمزي

المخزن البركة = العنف الفعلي

المخزن سلطة دنيوية

تراتب دنيوي :

الشريف خاضع للسلطة الدنيوية

يأخذ المخزن بركته من خلال نسبه ومن خلال عنفه المقدس (الحركات التي تنصبه كأمير للمؤمنين) ، كما يأخذها من الشريف الذي يملك سلطة روحية أعلى ؛ على أن المخزن بدوره يعود فيشرع للشريف مكانته في الزاوية ويعترف له بتلك المكانة . وهذا التبادل يخضع لدورية ضرورية على أساس العنف والشرف . في هذه الدورية يأخذ المخزن شكل رمز يوجد العنف والشرف كما يوحده النقد (الصداق ، الدية) .

يبدو أن قيام السلطة يتم داخل نسيج يمكن تحليله كما يلي :

1 ـ اطار خطابي يخضع لسلطة النص الاتنولوجي : فهناك من جهة لعبة احالات ظاهرة وخفية لا نقف عنها ونشير فقط الى أن ميكانيزماتها قد تعرضنا لها سابقا ؛ ومن جهة ثانية هناك تكرار نص مونطاني في شكل انطلاق من دورية العنف والسلم .

2 ـ انفتاح على النص الانتروبولوجي الغربي (موس ، دوركايم) من خلال مقولة التبادل ، فكيف تتم علاقات القوة داخل النص بين النص الانثروبولوجي والنص الاتنولوجي حول المغرب ؟ سيبدو بعض ملامح هذه العلاقات مَنْ خلال التحليلات الآتية .

3 ـ ان انتاج السلطة كموضوع للنص الانثروبولوجي (جاموس) يطرح وضع هذا الموضوع : ما هي طبيعة نسيجه وما هي « الشوائب » التي تتدخل فيه ؟ هل انتزاع موضوع السلطة بالمغرب من خطاب ضيق الأفق الى خطاب يسعى الى « العالمية » لا يمر من داخل الاشكالية نفسها التي انتجها ذلك الخطاب المراد تجاوزه ؟ وما يدفع الى هذا التساؤل هو اعتبار السلطة قائمة على العنف كعنف مقدس بمعنى أنها سلطة تحمل بذور اعاقتها النسقية . هذه الظاهرة ، حين تتم عقلنتها على مستوى الموضوع ، يكون ذلك بواسطة النموذج النظري فقط . هذا الأخير لن يعمل حسب مبدأ الخطاب الانثروبولوجي الا اذا اتسم بالكونية . نكون هنا اذن أمام انتقال من شكل سياسي عند مونطاني (المغربي لا يمارس السياسة) الى شكل معرفي عند جاموس (المغربي لا يفكر ما يمارسه) .

4 ـ يخضع نص رايمون جاموس حسب تراتبية تبدو في مستوى عام بين الخطاب « العلمي » والخطاب « الطبيعي » (تحليل الحكاية التي قام به جاموس) . فالخطاب العلمي يعيد « وضع دلالات النص الحكائي (شبه الأسطوري) في وصفها اللازم ، أي حسب التصور المسبق للذات التي تنتج هذه الحكايات ، وهو تصور يتركب من علاقات السلطات بالانسان العامي وبالشريف . وهذا يؤدي بنا الى تراتب ثان بين الذات وما تنتجه (الحكاية مثلا) كشيء اضافي ، فيصبح تأويل هذا المنتوج تأويلا تابعا ، تأكيديا .

ثم نجد تراتبا ثالثا داخل النص بين المفاهيم على رأسه مفهوم السلطة وفي أسفله الانسان العامي وهو الذي يعيش حياة الأجزاء الديموقراطية والفارغة من كل نزوع نحو السلطة . فالسلطة بهذا المعنى سلطة الدولة . وهذه المكانة للسلطة هي بالتأكيد مكانة سلطوية ، تمارس المقولة من خلالها عملها المؤسس والموزع لطبقات الخطاب ، وهو عمل يلتقي بعمل النصوص الذي تعرضنا له : ان المقولة ، التي تحظى بالمكان الرئيسي هنا تعود الى نص مونطاني الذي يستثمر لا داخل خطاب جديد بل لصالح خطاب سالف . وهذا يعني بناء المفارقة على مستوى الخطاب « العلمي » واستمرار المقولة توجه الأسئلة والأجوبة ، فتتحجر في مكان مركزي يكون مبدأ تشكيل الخطاب :

ألا يمكن القول ان مقولة السلطة هي في النص الانثروبولوجي ذات بنية عقيدية : مقولة توحي بماهية وتحكم على الخطاب بغاية سابقة على السؤال وتحدد السؤال ؟

ان النصوص الانثروبولوجية ، من حيث هي أرادت أن تحدد السلطة في مفهوم « علمي » ، انما كانت تصدر عن سلطة خطاب أحد مكامن قوتها ، أنها توهم بالتحيز في مكان نظري محدد المعالم . ان السلطة تأخذ مظاهرها من مكان سيميائي : مكان انتاج الدليل والمعنى واعادة انتاجهما .

لعل النصوص التي رأينا اذا كانت تسعى الى تحديد مفهوم للسلطة (السياسية) انما كانت تقوم بجعل السلطة (عموما) حاضرة باعطائها احدى الغاتها : لغة الخطاب العالم .

وهذه العبارة الأخيرة تفتح أسئلة نقوم بطرحها هنا فحسب : أي سلطة ؟ أليس من الممكن فقط أن نتساءل عن شيء من السلطة ، اعتبارا أن السلطة (بالمفرد) لا تعمل الا بكونها وهم لوجود مفرد ولمفهوم ، أي أنها توجد في لا مكان ؟

فنحن لسنا أمام موضوع (السلطة ، المغرب ، السلطة في المغرب ، سلطة المغرب ...) بقدر ما نحن أمام انتاج لموضوع خضع للسلطة هو هذه الذات اذ تتوهم أنها تمسك بموضوعها .

هـــوامـــش :

1 — Saïd, E. "Orientalisme" Seuil, Paris 1980. P. 15
2 — Solé, Jaques, "L'Occident et les autres" in « Le Monde » Supplément du n° 11702 du 12/9/1982.
3 — Voir article « Missions » in Encycolpédie universalis
4 — Bossuet. « Discours sur l'histoire universelle » gronier - llammarion, Paris, 1966, p. 338
5 — Jaït, Hicham, « L'Europe et l'Islam », Seuil, 1978, p. 18
6 — Jaït, Hicham, id. p. 18; Saïd. Edourd, id.
7 — « Sources inédites de l'histoire du Maric » Tome VII, Fascicule 1er; 1718-1721, fascicule 2 : 1722-1725, publié par Philippe re COSSE BRISSAC et Chantal de LA VERONE, publication de la section historique du Maroc, 1970.
8 — « Sources inédites .... » 1ère série, dynastie saadienne, collection de lettres, documents et mémoires. De Castries. paris. A. Guentner, 1926. De Castries, id.
9 — Les sources .... » publication ph. de Cossé Brissac et de LAVERONE.
10 — Id. « Mémoire sur l'expédition de Cassard à Tanger ».
11 — BARTHES, R. « Essais critiques », Seuil, Coll. points, p. 127.
12 — Foucault, Michel, « Les Mots et les Choses », gallimard, paris. 1966, p. 363
13 — DOUTTE, E. « Rapport sur la situation politique au Haouz en 1907 », in « Etudes Rurales » de Paul Pascon, 1981, Rabat.
14 — Montogne, Robert, « Les Bérbères et le Makhzen », Alcan, paris. 1930.
15 — ARNAUD, Louis, « Au temps des Mehallas », ed. Atlant'des, Casablanca
16 — Montogne, R. Ibid, p. VIII.
17 — Montogne, R. Ibid, p. VIII.
18 — Foucault, M. « L'ordre du discours », gallimard, p. 28
19 — Foucault, M. id. p. 33
20 — Foucault, M. « L'ordre du discours », p. 33
21 — Foucault, M. « Les Mots et les Choses », p. 355
(22) ينتمي هذا الموضوع الى الارضية الكلاسيكية الغربية لاكتناج للثقافة الكلاسيكية التي يكون بناء العقل الديكارتي أحد مظهارها ، بل من حيث هو يقع في طرفها القصي ، ما تصفه هذه الثقافة خارج دائرة لوغوسها . وبهذا المعنى موضوع ناتج عنها .
23 — Jamous, Rayoud : « Interdit, Violence et Baraka » in « Islam, Société et communauté », paris. ONRS, 1981.
24 — Jamous, R. « Honnem et Baraka; les structures sociales traditionelles dans le Rif », Maison des sciences de l'homme, paris 1980.
25 — « Islam, société et communauté », p. 6

الفلسفة والتربية

بماذا تأتي الفلسفة الى التربية ؟ وأية علاقة بين التربية والفلسفة ؟ وماذا يجمع بينهما ؟ وأي تراث ، وأي تاريخ يوحد بينهما ؟ ما هي طبيعة هذه العلاقة منذ أن كان السوفسطائي مدرسة متجولة يختار تلامذته في الساحة العمومية ، يعلم منهجا في التفلسف والبلاغة ، ويعلم أن « الانسان مقياس الأشياء الموجودة وغير الموجودة » ؛ ومنذ كان سقراط معلما « للمفهوم » العام الواحد والموحد ، يكشف جهل الآخر بهذا المفهوم ، فيعلمه منهجا « يعرف به نفسه بنفسه » . بل ان هذه العلاقة بين الفلسفة والتربية تصبح أوثق عند أفلاطون الذي ثبت هذا الارتباط بانشاء المؤسسة التربوية (الأكاديمية) حيث تكون التربية وسيلة يستطيع بها الانسان أن يصل الى تذكر المعرفة ـ باعتبار أن المعرفة عند أفلاطون هي تذكر لما سبق تأمله في عالم المثل ـ الماهيات ـ وتذكر المفهوم السقراطي فـ « كل واحد يملك في أعماق روحه قوة المعرفة » .

كما أنها ـ أي التربية ـ هي تلك الأداة التي تهيء أفراد « الجمهورية » ليحتلوا أمكنتهم الطبيعية في المدينة : « انك نسيت يا عزيزي هذه المرة ، انه لا يهم القانون أن يبحث عن سعادة طبقة واحدة محظوظة في الدولة ، ولكنه يعمل على أن تحقق هذه السعادة في الدولة بأكملها باقامة انسجام بين المواطنين ، اما بالاقناع أو بالاكراه .. » . ان التربية تهيء المواطن الصالح الممتثل لقانون المدينة ، وبالتالي فان هدفها هو تحقيق الانسجام والوحدة للمدينة ، يقول أرسطو : « ليس ثمة سوى هدف واحد للمدينة ، يتبعه أن تكون التربية ضرورة واحدة وموحدة بالنسبة للجميع ... فلا ينبغي أن نتصور أن المواطن يملك ذاته ، ولكن كل المواطنين ينتمون الى المدينة . لأن كل فرد هو عضو في المدينة ، والعناية التي تعطى لكل جزء ينبغي بالطبع أن تنسجم والعناية التي تقدم للجميع » .

أكيد أن الفلسفة والتربية قد ارتبطتا فيها بينهما ، وثمة أسباب شتى تبرر هذا الارتباط : أولها أن الفكر ينير المجاهل التي لم يطلها النور ، وثانيها ان المهمة التي تعهدت بها الفلسفة ـ منذ سقراط ـ هي أن تعلم وأن تثبت « القيم » ـ كما كان يقول نتشه ـ فالفيلسوف تعهد بأن يرسم للتربية معالم

طريقها وأن يصنع لها قواعدها ، فهو « طبيب الحضارة » يشخص أعراض أمراض هذه الأخيرة ، ويرشدها الى سبيل تفادي « الأمراض » .

وثالث أسباب هذا الارتباط بين الفلسفة والتربية هو أن محور التفكير الفلسفي كان – وما يزال – هو الوجود والانسان / الذات والقيم ، ومحور التربية هو وضع قواعد / قيم ، يمتثل لها الانسان / الذات في سلوكاته في المجتمع / العالم / الوجود .

لكن أي دور يبقى اليوم للفيلسوف ؟ هل تتوقف مهمته على تحليل المفاهيم والنظريات التي تجترها الخطابات الشائعة ؟ هل يقوم عمله فقط عند حدود التوضيح والشرح ؟

صحيح أنه لم يعد في امكان الفيلسوف أن يفرض صيغة واحدة باعتبارها الصيغة التي تفصح عن الحق ، لكن صحيح أيضا أن مهمته تتعدى حدود انارة وتوجيه البحوث الى مستوى وضع المبادىء الأساسية لكل مقال بحيث يصبح الفيلسوف حسب اريك فيل (Eric Weil) هو : « الانسان الذي يجب عليه أن يعمل فلسفيا ، ليجعل الانسانية على طريق « الحق » ، فالفيلسوف هنا ليس ببساطة مجرد شخص يجيب عن أسئلة زمانه ، انه يتدخل هو نفسه في طرح الأسئلة ووضع المبادىء والتصورات ، وبهذا المعنى فان كل فلسفة كبيرة هي عبارة عن : « بيديا » (Pœdeia) أي تربية عامة » .

« الجدل »

نيتشه المربي

عائشة انوس
مصطفى كاك

« اني أقطن بيتي الخاص ، وأنا لم أقلد أحدا في شيء أبدا ، وأضحك من كل معلم لم يعرف كيف يضحك من نفسه » مكتوب على باب غرفتي – نيتشه .

« أنا الذي قمت بالبحث في نفسي » .

هيراقليطس

ان الكتابة عن نيتشه المربي أمر يثير لدينا ، دون شك ذلك الاحساس بالثقة مع شيء من التلذذ ، وتلك أشياء تمنحها كل عودة الى الينابيع مهما كانت تلك العودة مريرة .

لكن ما معنى نيتشه المربي ؟

لا نقصد هنا أبدا تلك العملية التي يحدد أفلاطون وفقها وظيفة الفيلسوف من حيث هو : فيلسوف / ملك ، أو فيلسوف / مربي ...

ان الفيلسوف كما نفهمه هنا لا يمكن أن يكون الا مربيا ، ولكن ما دام ليس كل مرب فيلسوفا فينبغي أن نبحث عن المعنى الذي يكون به الفيلسوف مربيا .

يتحدث نيتشه في جل كتاباته (بما فيها كتابات ما بعد الوفاة Ecrits Posthumes عن الفيلسوف المربي وعن طبيب الحضارة وعن الثقافة وعن الطبيعة . وينبغي أن نفهم من كل ذلك ما يلي : ان الفيلسوف هو مرب وطبيب وأن كل ثقافة حقة هي تربوية كما أن « التربية هي التي تقوم بالهدم والقضاء على الثنائية الميتافزيقية : طبيعة / ثقافة » (1) .

ان عمل نيتشه لم يتوقف عن تحريك النموذج الأفلاطوني الذي يقوم على قاعدة التقليد وعلى العلاقة الموجودة بين الخير والشمس ، بين الملك ومواضيعه ، بين المفكر وأتباعه .

فاذا رجعنا الى التربية كما تقدمها الجمهورية – وكما عاشها سقراط خلال تجربته فسنجدها عبارة عن نظام موجه الى الروح قصد تطهيرها من شوائب الحس ، ذلك أن « هذا التغيير الشامل في وجود الانسان ، فحقيقته

هو ما يسميه أفلاطون بالتربية « بايديا » وهو ما يعبر عنه بقوله : تعديل النفس بأكملها . وهو لذلك انتقال من حال الى حال . وليس رمز الكهف كله سوى حكاية أو صورة تجسم لنا طبيعة التربية وتوضحها » (2) . لذلك فان صورة الكهف تعبر لنا عن رأي أفلاطون في التربية فهي تصور المراحل التي تنتقل فيها النفس من الظلام الى النور ، من حالة نسيان وجود الى لقائه ، من معرفة الحس والظن الى معرفة العقل واليقين ، أما بالنسبة للتربية كما يمكن أن نستشفها من خلال زرادشت فهي تربية للجسد ، انها تربية تقصد تغليب الغرائز الطبيعية والحيوية على القيم الأخلاقية التي أنتجتها البشرية خلال لحظات انحطاطها وضعفها .

1 ـ زرادشت ضد سقراط :

ان زرادشت يوجد في أعالي الجبال والغابات ، انه كائن أرضي بأقصى ما يمكن أن يكون كذلك .. انه مفرط في أرضيته ، ولهذا سيقول نيتشه في « هكذا تكلم زرادشت » بصدد الروح والجسد معاتبا ومتهكما من تلك النظرة القبيحة التي نظرت بها الأفلاطونية ، ثم المسيحية فيما بعد ، الى الجسد :

« لقد كانت الروح تنظر فيما مضى الى الجسد نظرة الاحتقار ، فلم يكن حينذاك من مجد يطاول عظمة هذا الاحتقار . لقد كانت الروح تتمنى الجسد نحيلا قبيحا جائعا متوهمة أنها تتمكن بذلك من الانعتاق منه ومن الأرض التي يدب عليها . وما كانت تلك الروح الا على مثال ما تشتهي لجسدها نحيلة قبيحة جائعة ، تتوهم أن أقصى لذاتها انما يكمن في قسوتها وارغامها » (3) .

وسقراط من حيث هو معلم قبيح الخلقة ، هو بالتأكيد تلك الروح القبيحة التي تحدث عنها نيتشه . فقد كان سقراط يعلم فتيان الاغريق النظر الى المثل والانعتاق من كهف الحس نحو نور الشمس عبر شفافية الخطاب ، الخطاب الذي يسأل ولا يتوقف عن السؤال . ان التربية هنا قد فهمت من حيث هي تهذيب وتخليص للروح من كل ما يشوش عليها من عوائق البدن . فقد طرد السوفسطائي الذي كان يثبت ويقدم الجواب ، وحل محله السؤال الأبدي .. لقد أنشئت أخيرا الأكاديمية .

ان سقراط كمعلم له أتباع (يتبعونه) كان دائم السؤال ، فالسؤال كلام أو خطاب يقصد الحقيقة ويحيل عليها . كما أن الكلام يوحي للمتكلم أنه على اتصال مباشر بالحقيقة وأنه في تخاطب مباشر مع روحه .

ان المعلم الذي له أتباع ما يفتأ ينسج شبكته التي يحيط بها تلامذته ، فالكلام دائما يبدو منفتحا ومتواضعا (انه أخلاقي) ولكنه في الأخير يتحول

الى مقبرة يدفن فيها الأتباع / الشهداء ، ولهذا السبب سيقول نيتشه أن سقراط « هو ذلك الذي لم يكتب » .

غير أن زارادشت لم يكن يتكلم الى أتباع ، لقد كان يتنقل عبر الغابات والجبال معلنا الى الجميع أن الاله قد مات . حتى أنه عند ما يلتقي قديسا ويسلم عليه ، ويسأله القديس ما عساه يعطيه ، يرد عليه زرادشت : « أي شيء أعطيك ؟ دعني أذهب عنك مسرعا كيلا آخذ منك شيئا » (4) .

ان نيتشه لا يمكن أن يكون له أتباع ، وانما فقط مجموعة من القراء ، لأنه هو الذي يكتب ، فالاتباع والورثة يخلقهم الكلام الحي ، في حين يقول نيتشه بهذا الصدد : « ليس ثمة من فكرة غريبة مثل فكرة تكوين الأتباع » (5) .

ان نيتشه لم يكون أحدا ولم يرب أحدا ، لأنه لم يتكلم أبدا ، ان القارىء هو المقصود بكتبه واليه يوجه تعليمه . لذلك عند ما نتحدث عن المربي بالمطرقة فانفهم من ذلك أن المطرقة ـ من حيث أن نيتشه قد جعل من ضربة المطرقة الاداة الفلسفية بامتياز ـ هي الكتاب . والكتاب هو على عكس الكلام المتواضع « ... ان الكتاب هو اثبات وليس سؤالا ، انه لا ينتج حقيقة ولا يحيل على أية ماهية ، انه فقط يحيل على نفسه ، مثلما أن السوفسطائي يثبت نفسه . ولذلك يقول أوك نانسي (Jean Luc-Nancy) « ان الكلام متواضع في حين أن الكتاب لا يؤخذ الا بالقوة » (6) لأنه لا ينفتح الا على نفسه .

ان نيتشه يهاجم الأساتذة ، فالأستاذ لاغ وثرثار ، انه بوق . ولقد قدم نيتشه نفسه العبرة اذ استقال من منصب أستاذ الفيلولوجيا (فقه اللغة) بجامعة « بال » ، فما كان يزعجه شيء مثل أن يكون مثالا يقلد وصوتا يقطب على أذان لا تحسن سوى السمع . ففي كتابات بعد الوفاة نجده يقول : « من الواجب علينا تجنب أن نصبح المثال بالنسبة لشخص آخر ، لأننا اذا أصبحنا كذلك فسنحول دون تكويننا من خلال قواه الخاصة ومثاله الخاص » (7) .

ان نيتشه يدفع بمسألة التقليد الى الحد الذي تصبح معه مسألة وراثة نيتشه نفسه أمرا ملغيا ولا فائدة منه ..

اذا كان نيتشه كما رأينا قد تنكر ، لكل أشكال التربية التي يحتضنها الخطاب الذي تضمنه وتدعمه المؤسسة (الأكاديمية ـ الكنيسة ـ الجامعة ـ الثانوية ..) تنكرا فعليا يتجلى في اعتزاله التدريس بالجامعة ثم نقده لأنماط التدريس التي كانت سائدة في المانيا، وخصوصا النمط الاكروماتي Acromatique الذي يقوم على السماع . انه الدرك الذي ينتقل من الفم الى الأذن ..

اذا كان الأمر كذلك ، فانه سيكتب في « المسافروظلة » ما يلي « ان الأستاذ شر لا بد منه ، فالوسائط تشوه ، عن غير قصد ، الغذاء الذي تنقله .. انها شر ينبغي تقليصه ما أمكن» (8) .

لهذا يمكن أن نلاحظ ابتداء من السبعينات ، المحاولات الأولى لنيتشه في تأسيس نظرية تربوية ، وبالضبط عند ما كان ما يزال أستاذا للفيلولوجيا .

ففي البحث المعنون بـ « نحن الفيلولوجيون » (Wir Philologen) الذي ظهر 1874 بدأ هجومه ضد من لا يجب أن يكونوا مدرسين « اعتقد أن تسعة وتسعين من مئة الفيلولوجيين لا يجب أن يكونوا فيلولوجيين .. واذا كان التعليم بين أيديهم ، فسيدرسون عن وعي أو عن غير وعي ، حسب صورتهم الخاصة » (9). وبالفعل فان المربي اذا كان يقوم باسقاط صورة نرجسية ثانية على تلامذته ، ويكرههم على التشبه به ، فانه في الحقيقة لا يعلم شيئا . فضد هذا الاسقاط الذاتي ـ الوجداني يقترح نيتشه على المربي أن يثير لدى التلاميذ القدرة على المحاكاة : « ان جوهر التعليم انما يوجد في الفعل الآتي : ما يثير المحاكاة وحده .. يجب أن يدرس » (10) . وعند نهاية البحث المذكور سابقا يكتب نيتشه : « نحن لا نريد أن نكون قبل الوقت ، فنحن لا نعرف أبدا ما اذا كنا قادرين على التكوين ، وما اذا لم يكن من الأحسن أن لا نكون أبدا » (11) .

ماذا يعني هذا القول ؟ هل نعلم أحسن عند ما لا نعلم شيئا ؟ هل كان نيتشه يتنبأ أن التكوين البداغوجي انما يتأسس على ما هو غير أساس .. على التفكيك ؟ لكأنه يقول ان التعليم لا يوجد من حيث هو تعليم ، أي من حيث هو تعليم مؤسس .. تعليم في خدمة المؤسسة اذن فماذا تعلم المؤسسة اذن ؟

في « غروب الأوثان » يكتب نيتشه : « ان ما حققته المدارس العليا بألمانيا لهو ترويض بشع يجعل (كل شيء) قابل للاستعمال في مصلحة الدولة » (12) .

لماذا ؟ « لأن تطور الفكر هو موضوع يثير تخوف الدولة » (13) .

ان المؤسسة ، باعتبار نيتشه ، عند ما تكون في خدمة الدولة لا تتناقض مع الحياة فحسب بل انها تكبت الحياة وتحولها الى مرمدة للموتى Culumbarium وهي تصنع ذلك بواسطة التربية .. التقليدية ـ كما نفهمها هي التي مارست هذا الكبت ، كبت الحياة والغريزة وبكلمة تشويه الطبيعة . ولقد تم هذا التشويه من خلال نظام أخلاقي صارم ، وحقائق دغمائية وبواسطة ثقافة تخدم الدولة لأن الثقافة والدولة تتعارضان من حيث الوظيفة .

ضد هذه المؤسسة ، وضد هذا النظام التربوي الأخلاقي القائم على سوابق الرأي وكذلك ضد مجموعة الأساتذة العجزة الذين يتأملون في اكتفاء ورضى الماضي .. ضد الفلاسفة الذين أصبحوا موظفين عموميين لدى الدولة .. ضد كل أولئك يقدم نيتشه في وحدة المشاكل الجامعية والسياسية معلنا بقوة ما يلي : « امنحني أولا الحياة ، وسأصنع لك منها ثقافة » (14) .

ان الأنظمة التقليدية للتعليم التي تستمد جذورها من أفلاطون لا تكتفي فقط باعطاء الفرد تكوينا ذهنيا ، عقليا ومعرفيا ، لكنها اكثر من ذلك تحطم كل ثقافة من خلال التقسيم الذي تقيمه بين ما هو : نظري / تطبيقي ، نفس / جسد ، خير / شر .. وللانفلات من هذا العدم الثقافي لا يكفي ، في اعتبار نيتشه ، مواجهة المقررات الرسمية بمجرد تغيير في القول ، بل يجب تفكيك النظام التربوي بأجمعه ، فهو نظام أبعد ما يكون عن الانشغال بما هو حيوي في الفرد ، بل انه نظام يشتد ويتعصب لاخصاب أشياء ميتة .

ولهذا يرى نيتشه أن العصر الحديث هو عصر انحطاط بالنسبة للعالم القديم ، السابق على سقراط لأنه قد جعل مثاله بالضبط في الانسان النظري (العالم) واكتفى داخل موقف سلبي أنتجه الدخل (Ressentiment) ، بتبحر سطحي يقتصر على المعلومات الكتبية (Livresque) والموسوعية مثلما اكتفى بالثقافة العامة البانورامية التي تعتمد على السمع ، أي الثقافة التي تميز الانسان الذي يبتلع كل شيء Homo-pamphegus .

الا أن الثقافة كما يريدها نيتشه ، ليست ولا ينبغي أن تكون اخبارا نظريا (معرفي) ، انها ، قبل كل شيء أسلوب في الحياة انها عمل يقترن بخاصية الابداع الايجابي المستقبلي .

وحتى تتضح صورة زرادشت من حيث هو معلم ، نستطرد فيما سبق قوله بصدد المؤسسة . فاذا كان سقراط بتعليمه مؤشرا يدل على الأكاديمية التي أنشأها فيما بعد تلميذه أفلاطون بقصد تعلم الحقيقة ، حقيقة المفهوم بتعلم الرياضيات وتعلم القانون الهرمي الذي يحكم أوضاع الموجودات .. فان زرادشت هو بدوره يؤشر على « مستقبل للمؤسسات التعليمية » فهو اذ يتخلى عن مؤسسة الحاضر التي هي علامة على انحطاط عصر بأكمله ، واذ يوليها ظهره تاركا وراءه رنين مطرقته يصر بتهكم ، فانه يتحدث ويخبر عن حاجة الى المؤسسة ، مؤسسة تكون منطلقا للحياة والتعلم ، انه بعبارة أخرى ضد

العدمية : « في يوم أو آخر سنكون بحاجة الى مؤسسات نعيش ونعلم داخلها ، مثلما أتصور الكيفية التي ينبغي أن نعيش ونعلم وفقا لها . واربما سنحتاج الى كراسي متخصصة في تأويل زرادشت . لكني سأكون متناقضا مع نفسي تمام التناقض لو أني آملت العثور منذ اليوم على آذان وأيدي جديرة بتلقي حقائقي » (15) . انه لفهم هذا النص ينبغي أن نعتبر النظرة المستقبلية التي يواجه بها نيتشه ظروف الحاضر المنحط ، فالحاضر بالنسبة له ليس سوى لحظة عبور سينتقل عبرها الانسان الى مرحلة أعلى ، والانسان نفسه ليس غاية في حد ذاته .. انه طرف نمر منه الى الانسان الأعلى (Sur-Homme) ، ان الحاضر قاصر عن تلقي تعاليم زرادشت لأن زرادشت نفسه ليس هو الانسان الأعلى ، انه معلم .. ولكنه معلم بدون كرسي ، كما انه يعلم خارج المؤسسة انه يعلم انطلاقا من حياته الخاصة ، ان السيرة الذاتية هنا هي الدرس الفلسفي ، والفلسفي جدا . واذا كان نيتشه يتحدث عن المؤسسة الممكنة في « المستقبل » فان ذلك يتم على ضوء هذا المستقبل . ان زرادشت من حيث هو معلم للمستقبل سيصبح في يوم ما هدفا للدرس والتأويل وعندئذ يبدأ دور تلك المؤسسة التي لن تتناقض مع الحياة وكما ينبغي أن تعاش تلك الحياة .

وينبغي هنا أن نفهم زرادشت كمعلم بالمعنى الذي يتحدث به نيتشه لأنه في كتاباته يقول لنا عن حق من هو زرادشت . ففي Convalescent نقرأ : « أنت (زرادشت) هو من يعلم العود الابدي .. » أو « أنا (زرادشت) أعلمكم الانسان الأعلى » انطلاقا من هذه العبارات يظهر زرادشت كرسول يحمل كلاما ، فهو معلم يمارس التعليم وهو يعلم في الظاهر شيئين : العود الأبدي للشيء نفسه والانسان الأعلى : « غير أننا لا نبصر – كما يقول هيدجر – ما اذا كانت / وكيف تترابط هذه الأشياء التي يقوم بتعليمها . ذلك انه في كل الأحوال ، وحتى عند ما يصبح الارتباط واضحا ، فاننا لا نعرف دوما ما اذا كنا حقا نستمع الى الرسول ، وما اذا كنا نتلقى شيئا ما عن هذا المعلم » (16).

واذا كان زرادشت هو فقط معلم يعلم وليس أبدا الانسان الأعلى بالذات ، فان نيتشه بدوره – وكما يقول هيدجر مرة أخرى : « ليس هو زرادشت ، وانما هو ذاك الذي يسأل ويحاول الوصول عن طريق الفكر الى ادراك وجود زرادشت » (17) .

كما أن هذه الفكرة التي تدور حول صورة المدرس الذي يعلم « الانسان الأعلى » تهمنا كثيرا وتهم كل سكان الأرض جميعا ، ليس فقط بالنسبة

« ليومنا هذا » وانما – قبل كل شيء – بالنسبة للغد . فالانسان الذي يتعلم عن زرادشت ، الانسان الذي سيتلقى « حقائق نيتشه فيما بعد ، هو مجرد معبر الآن ، ويمكننا « أن نفكر في المعبر بطريقة شبه تامة – يقول هيدجر – اذا وضعنا في اعتبارنا ثلاث نقط :

1 – المكان الذي يبتعد عنه هذا العابر .

2 – المعبر نفسه .

3 – المكان الذي يتجه العابر نحوه .

وعلينا أن ننظر بامعان الى هذا المكان الثالث ، ويكون بالخصوص من طرف الذي يعبر (العابر) ، بل قبل ذلك من طرف المعلم الذي عليه أن يؤشر على هذا المكان المقصود » (18) .

ان المعلم الذي يمثله زرادشت ، تقوم مهمته الأولى على استشراف المستقبل من خلال تشخيص أوضاع الحاضر ومتابعة التحولات المستمرة لهذا الذي نطلق عليه « الانسان » ... انه معلم يدل على المكان الذي يتجه نحوه العابر أو التلميذ ويؤشر عليه ...

2 – المعلم والمتعلم في المؤسسة التعليمية :

واضح اذن ، أن مهمة المعلم / زرادشت هي قلب وتحطيم للعلاقة التقليدية حيث يكون المتعلم استمرارا للمعلم وتكرارا لصورته ، انه تكرار لصورة الأب في الابن : « مثل الأب ، فان المربي والطبقة والراهب ، في كل مناسبة جديدة ، يرون في كل كائن جديد موضوعا للامتلاك » (19) .

في مثل هذه العلاقة الاسقاطية ينعدم كل تفكير فعلي . لأن الفكر كي يحقق فعاليته ينبغي أن يتحرر من كل العوائق ، وأولها اعادة النظر في نسق التعليم ككل ، واعادة انتاج لعلاقات فعلية داخل المؤسسة التعليمية « هذه المؤسسة التي افتقد فيها أدنى تصور عن تعليم التفكير » (20) .

ان هذا النقد الموجه للمؤسسة ، للجهاز التعليمي وللعلاقة بين المعلم والمتعلم ، هو نقد موجه بالأساس للثقافة : للثقافة الالمانية السائدة ، انه تساؤل عن « معنى » لثقافة حقيقية وعن غاية التربية في عصر عرفت فيه ألمانيا ثورة ثقافية – اثر التحولات الاجتماعية والاقتصادية – تتمثل في عمومية التعليم وفي توجيهه لخدمة العصر المتميز بظهور الصناعة والتجارة وحاجتهما الى « أطر صغيرة » ولعمال مؤهلين يعرفون القراءة والكتابة والحساب (21) .

ان نيتشه في انتقاده للمؤسسات التعليمية وفي رفضه لها انما يرفض « وداعة وخنوع الجامعة التي تقدم للدولة موظفين ، وللصناعة عبيدا أكفاء وتحول بذلك الأساتذة الى « مرضعات راقيات » (22) . ان هذه الوداعة والخنوع اللذان يميزان المؤسسة التعليمة ، ليؤديان الى خلق ثقافة مزيفة وكاذبة . يقول نيتشه في مقدمة كتابه « حول مؤسساتنا التعليمية » : « يهيمن اليوم على مؤسساتنا التعليمية تياران هما في الظاهر متعارضان ، وكلاهما ضار من حيث الأثر ، هما في النهاية يلتقيان في النتائج . هذان التياران يقومان بالأساس على الميل ، من جهة ، الى توسيع الثقافة قدر الامكان ، ومن جهة أخرى على الميل الى اختزال هذه الثقافة واضعافها ... فبالنسبة للميل الأول أن الثقافة ينبغي أن تتحول الى حلقات أكثر اتساعا ، أما بالنسبة للميل الثاني فالمطلوب من الثقافة هو التخلي عن طموحاتها نحو السيادة ، والخضوع ، مثل خادمة لشكل آخر من أشكال الحياة نطلق عليه بالاسم : الدولة » .

ان الثقافة التي يتكلم عنها نيتشه ، وينزل عليها بمطرقته ، هي الثقافة التي تكون في خدمة الدولة .. انها تلك القشور الاصطناعية التي تخفي الطبيعة الحقيقية للانسان : « وليت الأدبار مسرعا حتى وصلت اليكم ، يا رجال اليوم ونزلت بينكم في بلاد المدنية فألقيت عليكم أولى نظراتي بصفاء نية ، لأني جئتكم بقلب مصدوع ، ولا أعلم ما أهاب بي الي الضحك بالرغم من ارتياعي ، فان عيني ما رأت من قبل مثل هذه الخطوط والألوان .

فقد حفر الماضي في وجوهكم آثاره فألقيتم فوقها آثارا جديدة ، لذلك خفيت حقيقتكم عن كل معبر وأعجزت كل بيان .

ولو كان لأحد أن يفحص الأحشاء فهل بوسعكم أن تثبتوا أن لكم أحشاء . وما أنتم الا جبلة هباب وقطع أوراق ألصقت الصاقا ؟ وهذه جميع الأزمنة وجميع الشعوب تتزاحم مرسلة نظراتها من وراء قناعكم ، كما تفصح جميع حركاتكم عن تراكم كل العادات وكل المعتقدات . فاذا ما نزعت أقنعتكم والقيت أحمالكم ومسحت ألوانكم ووقفت حركاتكم فلا يبقى منكم الا شبح نصب مفزعة للطيور. لقد اندفعت بعواطفي نحو رجال هذه الأيام ، ولكنني ما لبث أن تبينت فيهم قوما غرباء عني ، لا يستحقون الا سخريتي ، وهكذا أصبحت طريدا يتشوق الى مسقط رأسه وأوطانه . علي أن أكفر عن ذنبي أمام أبنائي لأنني كنت ابنا لآبائي . علي أن أكفر عن حالي العتيد بكل جهودي في آتي الزمان . هكذا تكلم زرادشت » (24) .

ان انسان هذه الثقافة المزيفة التي يتكلم عنها زرادشت / نيتشه ، هو انسان فقير مفتقد لنفسه ، يعلن مظهره عن خواء باطنه ، وتعلن صورته المزركشة عن فقر جوهره ، لأن هذه الثقافة لا تنمي فيه سوى ملكة الذاكرة ، ولكنها ذاكرة تعمل في الماضي ، وهذا هو ما يتم تعلمه في المؤسسات التعليمية، انها ثقافة الموت لا ثقافة الحياة « امنحني أولا الحياة ، وسأصنع لك منها ثقافة » (25) .

ان المؤسسة التعليمية التي ينتقدها نيتشه ليست سوى مؤسسة تمتثل لأهداف الدولة ، بل انها أكثر من ذلك تسعى « للقضاء على كل رغبة للمعرفة لدى التلاميذ بتحويلهم الى شيوخ قبل الآوان لا يهتمون الا بالماضي .. بالتاريخ المنصرم .. مسجلين بهذا الموت ، في حين كان من المفروض أن يكون ذلك مجالا لاثبات الحياة » (26) .

عند ما يتكلم نيتشه عن النسيان (Vergesslichkeit) وعند ما يعلن أن النسيان فن الهي : « الق بثقلك في الأعماق

أيها الانسان انس ، أيها الانسان انس !

الاهي هو فن النسيان

أتريد أن تحلق في الأجواء حيث تكون في بيتك

الق بثقلك في البحر

ها هو ذا البحر ، الق بنفسك في البحر

الاهي هو فن النسيان » .

فانها دعوة الى رفض هذه الثقافة ، وهذا التعليم الذي يخلق ذاكرة تسجل فقط ، انه نسيان لهذه الذاكرة .. نسيان للمعلم / الوثن . ان التعليم الحقيقي هو ذاك الذي ينبغي نسيانه . « آمركم الآن أن تضيعوني لتجدوا أنفسكم » (27)

لكنه نسيان فعال (Vergesshichkeit-Activ) .. فالثقافة الحقيقية هي ما يتبقى بعد أن ننسى كل شيء .. أن ننسى المعلم كموضوع للتحويل (Objet de transfert) هذا المعلم الذي يجعل من التلميذ موضوعا لاسقاط ذاته .. ان النسيان هنا قوة رافضة لتلك الثقافة التي تسعى الى تحقيق الامتثال بقتل كل مصدر للابداع في الفرد ، فالاسقاط الذي تكرسه هذه الثقافة سيكون على حساب ذات المعلم « الآن اسقاط الذات في ذات أخرى هو اضعاف لهذه الأخيرة » (28) .

ان الثقافة التي تثبت مثل هذه العلاقات الاسقاطية انما تسعى الى اعادة انتاج المتطابق باعادتها انتاج نفس المضامين والأشكال المعرفية دون السماح للمتعلم بالتساؤل عن هذه المضامين أو جعلها موضع تفكيره الشخصي . ان مثل هذه الثقافة ليست سوى ثقافة خادعة ، ومن ثم ذلك التطابق الذي يتكلم عنه نيتشه بين الكنيسة والجامعة ، بين الرهبان والفلاسفة .

ان « موت الاله » .. تلك الصرخة التي أطلقها نيتشه بكل عنف ـ هذا الاله الذي قتله الانسان ومع ذلك لم يغير من سلوكه ـ لأن الديانات ، والمسيحية على وجه الخصوص التي كانت تعلم الانسان الواجب ، والفلسفات العقلانية كبلت الانسان بأغلال الواجب والقانون والأخلاق ، وفي الوقت الذي أصبح بامكان الانسان أن يصير الها ـ عند ما قتل الاله ، فانه لم يتخلص من أغلال الواجب والأخلاق ولم يغير شيئا من مصيره :

« مات الاله .. ولقد قتلناه . كيف نعزي أنفسنا ونحن القتلة . ان أقدس وأقوى ما كان يمتلكه العالم حتى اليوم قد نزف تحت شفراتنا ، فمن سيطهرنا من هذا الدم ، أو لا تفوق عظمة هذا الفعل طاقتنا ؟ ألم نجهد في أن نصير آلهة حتى نكون أهلا لهذا الفعل العظيم » (29) .

لقد استبدلت الكنيسة بالجامعة ، والرهبان غيروا ثوبهم الكهنوتي ليظهروا في صورة الفلاسفة ، لكن « الوظيفة » لم تتغير . فوظيفة المؤسسة التعليمية هي استمرار لوظيفة الكنيسة : أي في خدمة الدولة .

« لقد فقد التعليم العالي الألماني ما هو أساسي ، أي فقد الهدف ، وبالمثل فقد الوسيلة التي تحقق هذا الهدف ، وهو أن تكون التربية والثقافة هي الغاية في ذاتها لا « الرايش » ولهذه الغاية فان وجود المربي يصبح ضروريا (وليس أستاذ الثانوي أو متبحر الجامعة) ، وهذا هو ما نسيناه . اما ما ينقصنا فهم المربون الذين تمت تربيتهم هم أنفسهم ، تلك الأرواح العالية والمتميزة ، الذين يبرهنون عن كفاءتهم في جميع الظروف بكلامهم وبصمتهم الذين هم ثقافات حقيقية وحية ، ناضجة ولذيذة ، وليس أولئك العلماء الجلف (Rustres) الذين تقوم الثانوية والجامعة بمنحهم للشباب « كمرضعات راقيات » (...) ان ما يحصل عليه هذا التعليم « العالي » ألماني بالفعل ، انما هو ترويض فجائي وعنيف ، يسمح في أقل وقت ممكن من جعل العديد من الشباب « صالحين للاستعمال » والاستغلال في خدمة الدولة .

« تربية راقية » لـ « مجموعة من البشر » ، انه تناقض مبدئي . فكل تربية راقية لا تكون موجهة الا للخواص . ينبغي أن تكون محظوظا لكي تطمح الى « امتياز عال » . فكل الأشياء العظيمة وكل الأشياء الجميلة لا يمكن أن تكون في متناول الجمهور :

ما الذي اذن ، يحدد انحطاط وتقهقر الثقافة الألمانية ؟ انه كون التربية الراقية لم تعد امتيازا ـ ان دمقرطة الثقافة وتعميمها أديا الى أن تصبح الثقافة شعبية ومبتذلة » (30) .

ان المؤسسة التعليمية تنشىء علاقة مبتذلة بين المعلم والمتعلم . علاقة تقوم على السمع والتسجيل ، والسرعة في اصدار الحكم وفي الانتاج . ونيتشه يعارض هذه الوضعية من خلال مطلب البصر ، أي اعطاء العين حقها في العملية التعليمية . فعبر العين يتم انشاء الفكر ، لهذا فتعلم النظر ـ وهو ما تفتقر اليه المؤسسة التعليمية الألمانية ـ هو الطريق الحق الى الفكر ، انه كما يقول نيتشه نفسه ، هو المدرسة الابتدائية لحياة الفكر :

« حتى أظل مخلصا لمزاجي الذي هو مفرط في الايجاب ولا ينطلق في النقد والمعارضة الا بشكل غير مباشر وعلى مضض ، فاني أسرع في عرض المهمات الثلاث الملقاة بالضرورة على المربين : ينبغي أولا تعلم « النظر » ينبغي ثانيا تعلم « التفكير » ، ينبغي ثالثا تعلم الكلام والكتابة . ان هدف هذه المواد الثلاث هو انشاء ثقافة راقية .

فتعلم النظر يعني تعويد العين على الهدوء ، على الصبر ، وأن تترك الأشياء تأتي اليك ، أن تعلق الحكم قبل اصداره ، أن تتعلم الاحاطة بالخاص وادراكه في شموليته وكليته : وهذه هي المدرسة الابتدائية لحياة الفكر ، أي عدم التسرع في رد الفعل على كل اغراق ، ولكن أن تعرف كيف تلعب بالغرائز... تعلم النظر بالمعنى الذي أعنيه هو امتلاك ما تسميه اللغة الغير فلسفية « قوة الارادة » ، لأن ما هو أساسي هو أن لا ترغب في فعل شيء ، هو أن تعرف تعليق القرار . وكل سلوك لا روحاني ، وكل ابتذال يتأتى من عدم القدرة على مقاومة اغراء ما ، فنحن مرغمون على رد الفعل ، كما أننا نخضع لكل دافع في العديد من الحالات يكون مثل هذا الاكراه علامة تدل مسبقا على المرض والانحطاط وعرض يدل على الاعياء (..) ان نتيجة ممارسة تربية العين هذه هي أن نصبح أكثر حذرا وأبعد عن التسرع ، وأكثر تحفظا في القول عند ما يكون علينا تعلم شيء » (31) .

ان المؤسسة التعليمية تقدم كل شيء الا شيئا واحدا ، وهو « التفكير » فهي لا تملك عنه أدنى فكرة . فالتفكير هو خطر على المؤسسة ذاتها لذا فهي تقصيه وتبعده ، لذلك فان المؤسسة التعليمية من حيث هي خادمة للدولة وأداتها لانتاج الأطر الصالحة للاستغلال ، قد أفلست في نظر نيتشه : « لتعلم التفكير : ليس في مدارسنا هناك أدنى فكرة عما يعني ذلك حتى في الجامعات ، بل وحتى بين الفلاسفة .. المنطق بدأ في « الافلاس » كنظرية وكممارسة وتقنية ، لنقرأ كتبا ألمانية : لقد نسي فيها أنه لممارسة التفكير لا بد من تقنية ، من برنامج ، من ارادة للضبط والتحكم ... ينبغي أن نتعلم التفكير كما نتعلم الرقص .. كرقصة خاصة .. أن نعرف الرقص بالأرجل ، وبالأفكار وبالكلمات ، هل أقول أيضا أنه ينبغي أن نعرف الرقص بالقلم : ان نتعلم الكتابة ؟ » (32) .

ان الثقافة السائدة في المؤسسات التعليمية تجعل من هذه الأخيرة مجالا للقضاء على الغرائز / الطبيعة . ونيتشه يرفض اقامة الزوج الميتافيزيقي : ثقافة / طبيعة ، ولكنه يتحدث عن الثقافة الفعلية ، وهي تلك التي تكمل الطبيعة وليست تلك التي تخفيها بلثام من الألوان والأصباغ بل تلك التي تخدم « الطبيعة » وتنظم عشوائيتها في بنية / أسلوب (Ein Gestaltung) لكنها بنية » تعبر عن حقيقة داخلية (حقيقة الطبيعة) .. لأنها نابعة من ضرورة لا من اختيار تعسفي » (33) .

ان الثقافة المزيفة التي تروجها المؤسسات التعليمية ، هي تلك التي تضع الفواصل والمفارقات بين الغرائز ، بين الخير والشر والقبح والحسن ... في حين أن الثقافة الحقيقية والتربية الفعالة هي تلك التي ترفع هذه المفارقات وتكشف وهمها .

« المربي الفيلسوف الذي أحلم به ، لا يكشف فقط القوة المركزية ، ولكنه يمنعها من أن تدمر القوى الأخرى ، ان مهمته التربوية .. سيكون هدفها هو تحويل الانسان كله الى نظام حي يموج بالشموس وبالكواكب ، والكشف عن القانون الأعلى لحركته » (34) .

ان مهمة المربي (Aufgäbe) ستكون : تغيير جميع القيم وتحويلها ، أي تهييء « الانسانية الى العودة الى ذاتها .. هذه المهمة تتأتى من كون الانسانية حتما لا تحكمها قوانين الهية ، ولكن على العكس من ذلك ، فمن بين قيمها الأكثر قدسية توجد بالضبط غريزة السلب الفاتنة .. غريزة الانحطاط »(35)

ان هذه المهمة ـ قلب القيم ـ تقوم على قلب الأوثان : أي تحطيم المعلم الوثن وكذلك القضاء على التابع أو المريد المخلص ، انها بالأحرى تحطيم لنسق التربية القائم على « التأثير » (تأثير الأستاذ في التلميذ) .

ان مهمة المربي ـ الفيلسوف ، هذه المهمة التي يمنحها نيتشه لنفسه ، بل يعلن عنها بصراحة في كتاب « هذا هو الانسان » ، هي أن لا يقدم نفسه حاملا « لخطاب جاهز » ، ولكن على أن يقدم نفسه باعتباره لا يعلم . وهذه المهمة هي رفض للمؤسسة ولطبيعة العلاقات السائدة فيها » ... عند ما يريد « زائر ما » أن يتعرف على جهاز جامعتنا ، فانه يتساءل أولا وبالحاح : كيف يرتبط الطالب بالجامعة ؟ فنجيب : بالأذن انه مستمع .. الطالب يسمع ، عند ما يتكلم وعند ما يرى ، وعند ما يمشي .. » (36) .

ان العلاقات السائدة في المؤسسة ، هي علاقات (Acromatique) ، فعلاقة المعلم بالمتعلم هي علاقة بين متكلم ومستمع . ان المؤسسة التعليمية ليست سوى جهاز للدولة ، حيث « الأساتذة والطلبة » يعتقدون في « أوطونوميتهم » في حين أنها ليست سوى « شبه ـ أوطونومية » انهم عبيد أذانهم . ان الثقافة (والتربية) في هذه المؤسسات هي ثقافة الدولة التي تتخذ صورة : الأم / الحياة ، في حين أن علومها ، علوم تعالج الحياة بالموت، انها علوم الأب (الموت) الذي يختفي وراء وجه الأم المزيفة . أما الأساتذة والطلبة فانهم يرتبطون بهذه الأم ـ المزيفة ، الأب / الموت ، بحبل سحري / الأذن .

ان رفض المؤسسة هو رفض للموت / الأب ، وان الثقافة الفعلية والتربية التي تروجها لا يمكن أن تقوم الا في / وبالموت : أعطوني الحياة أولا ـ أصنع لكم منها ثقافة .

ان هذه المهمة ـ مهمة المربي ـ الفيلسوف ـ كما قلنا ـ هي رفض وفضح لأوهام الثقافة السائدة في المؤسسة ، بل كشف عن أكاذيب وأوهام هاته الأخيرة . انها مهمة تعليمية تحمل أمر الأستاذ الى التلميذ « آمركم أن تضيعوني وأن تجدوا أنفسكم » (37) ، انه أمر للتابع / التلميذ بأن يبحث عن ذاته ، ان المربي ـ الفيلسوف اذن هو قائد : « اننا في حاجة الى قادة كبار ... كل ثقافة انما تبدأ بالامتثال » (38) . فالطلبة في الجامعة يلزمهم « المعلم / القائد » ـ انهم Führerlos ـ هل معنى هذا أن نيتشه يعود ليقول بالمؤسسة بعد أن رفضها ؟ .. « جعل « الانسانية » أحسن حالا سيكون

آخر ما أتعهد به . لن أشيد أوثانا جديدة .وليعلم الأقدمون ثمن أرجل من طين ، قلب الأوثان ـ أطلق ذلك على كل شكل مثالي . هذه هي مهمتي . » (39).

لا يجب أن نفهم هنا أن نيتشه يريد أن يصنع أوثانا جديدة بعد أن حطم الأوثان القديمة ، كما لا يجب أن يفهم أنه يبشر « بالمؤسسة » بعد أن أعلن عن افلاسها ، فمشروعه التربوي ، كما سيتكلم عنه في كتاب « هذا هو الانسان » هو تعليم بالنموذج ـ (« اني أقدر الفيلسوف في الحدود التي يكون فيها نموذجا. لكن هذا النموذج لا يقدم بالكتب ولكن بالحياة اليومية) (40) انه نموذج بالحياة ـ بالسيرة الذاتية ، انه تكوين (Bildung) بالنموذج (Biespiel) جوهر التعليم يتمثل فيما يلي : وحده ما يستثير المحاكاة ، ينبغي أن يدرس » (41) .

ان هذه المحاكاة التي يتم فيها الاحتذاء بالنموذج ، هي محاكاة يبحث فيها الطالب عن « قانونه الخاص » لا أن يتبنى قانون المعلم » من خلال التأمل النرجسي للتحويل » (42) .

في « شوبنهاور المربي » يقول نيتشه ، بصدد هذه الثنائية التي تحكم العلاقة بين المعلم / المتعلم ، أي : استقلالية / اكراه ... الرغبة في الاستقلالية والتحرر من تبعية المعلم ، والاكراه الذي تفرضه التربية التقليدية لتجميد هذه العلاقة الميتة والابقاء عليها ، « لتضعوا أمامكم بشكل مرتب هذه الأشياء المبجلة (من طرف التربية التقليدية) وسوف تكشف لكم ربما .. القانون (Gesetz) ، القانون الأساسي لوجودكم الحق (الواقعي) .. فالمربون الحقيقيون والمكونون يكشفون لكم ما يكون الأساس الصحيح، ومعنى وجودكم .. شيء هو بالتمام لا يعلم ولا يشكل » (43) ان ما ينبغي تعليمه ، اذن هو « القانون ، القانون الأساسي لوجودك الواقعي » وهو شيء لا يمكن تعلمه. ان نيتشه ، هنا كما رأينا ، يوجه نظريته في التعليم نحو الأتوبيوغرافيا.

هكذا نجد نيتشه ، اذا عدنا الى الرسائل الخاصة ، يقول في رسالة بعثها الى صديقه « أوفربك) F. Overbeck « لقد كنت أملي ساعتين أو ثلاثة تقريبا كل يوم ، ولكن « فلسفتي » ـ اذا كان من حقي أن أصف ما يعذبني حتى أعمق جذور حياتي بهذا لاسم ـ لم يعد من الممكن نقلها الى أحد ، أو على الأقل لم يعد ذلك ممكنا عن طريق النشر . انني اشتاق في بعض الأحيان الى عقد مؤتمر سري معك أنت ويعقوب بورخارت » لأسألكما كيف تواجهان هذه المحنة ، أكثر من شوقي لرواية شيء جديد لكما » (44) .

واضح من هذا المقطع أن فلسفة نيتشه وبالتالي تربيته هي أشياء لا يمكن أن تعلم بنفس الطريقة التي اعتدنا أن نعالج بها العملية التعليمية . فهو نفسه يطالب بعقد هذا « المؤتمر السري » وهو ليس شيئا آخر سوى تبادل الخبرات الذاتية الباطنية ، الوجدانية منها والفكرية بواسطة السيرة الذاتية .

ان الحاجة الى هذا التبادل الحميم ، والقاء السؤال حول المحنة هو ما يوجه التربية عند نيتشه ، فلا بد من التساؤل حو اللحظات التراجيدية في حياة الأشخاص ، ولا بد من التبادل الباطني لتلك اللحظات بين الأفراد ـ لأن ذلك هو ما يفتح أفقا لتربية تعتبر الحياة ولا تلغيها ... تربية تمجد الحياة وتدفع بها الى اشراق ممتع بحيث نواجه المصائر والأقدار مهما كانت ، وتوجهها لصالح الانسان لا لقتله ، اذ « علينا ، قبل أن يصيبنا القدر ، أن نسوقه كما نسوق الطفل ونضربه بالسوط ، فاذا ما أصابنا فعلينا أن نبذل جهدنا لكي نحبه » (45) .

لأنه صحيح أن القدر مهما كان حزينا ومؤلما فعلينا أن نحبه (Amor fati) . وفي ختام المقدمة التي وضعها نيتشه لكتاب « فجر » (Aurore) كتب : « مثل هذا الكتاب لا يعرف التعجل ، ثم اننا أصدقاء الوقع البطيء ، مثلي في ذلك مثل كتابي . ولم يكن عبثا أن يكون لغويا ، ولعلي ما زلت كذلك حتى الآن ، أعني معلما للقراءة البطيئة : أخيرا يكتب الانسان كذلك ببطء . وهكذا أصبح الآن من عادتي ، لا بل من ذوقي ومزاجي ـ وربما كان ذوقا شريرا ؟ ـ ألا أكتب شيئا لا يصيب المتعجل باليأس » (46) . ان نيتشه هنا ينبه الى خطر التعجل من حيث هو تسرع نحو المقاصد وجري في اتجاه الغايات . انه بالآحرى يعلن موقفه من التربية الحديثة التي تعتمد على المؤسسات البيداغوجية التي تفرخ في ساعات قليلة تقنيين وآلات متحركة قادرة على اجابة مجموعة من الطلبات الآنية للبشر . ان قاعدة التربية عند نيتشه تقوم على هذا الوقع البطيء ، والمعلم هنا هو معلم للقراءة البطيئة ، كما أن المتعلم الحق هو ذاك الذي يعرف كيف يقرأ دون تعجل . لكن ما معنى القراءة البطيئة ؟ ان الذي يقرأ ببطء هو الذي يفكر . في « هذا هو الانسان » يكتب نيتشه « الرقاد في سكون .. التفرغ .. الانتظار والصبر .. ولكن هذا معناه التفكير » (47) ان الفكر لا يمتلك بالتعجل ، انه خلود الى السكون الذي يشبه الموت ، وضربة قاسية لمن يجري نحو الهدف والغاية ، لأن الغاية والهدف هما في الأخير لا شيء .. أي وهم . وعلينا أن نفهم الاشمئزاز

والرفض الذي وجهت به كتابات نيتشه من هذه الناحية . أي من وجهة غياب قراءة بطيئة ، قراءة متزنة بالتفكير . فنيتشه كان دائما يؤكد انه مصر « ألا يكتب شيئا لا يصيب المتعجل باليأس » ، ومن المؤكد أن عصرا منحطا يتميز بالتعجل .. التعجل في الانتاج (نمط الانتاج الرأسمالي) والتعجل في القراءة التي تتغذى على الانتاج الصحافي والكتابة التي تلفظ عبر مطابع الدنيا كتبا تجارية تافهة ، ليس لها أدنى قيمة فكرية أو جمالية . وتوهمنا بوفرة الابداع وتدعي قوة استهلاك ضخم للمعارف .

ان التعجل ، الذي يطبع العملية التعليمية ، ينهل من معين الاقتصاد المتخلف الذي ركزته رأسمالية منحطة أو على الأقل كانت كذلك في نظر نيتشه، فهو عند ما يكتب بصدد « العدمية الأوربية » ، انما يواجه بقراءة بطيئة ومشخصة لهذا التعجل في الحياة .. في حياة الفكر ، كما في الحياة اليومية ، الذي يمثل جوهر المرض الأوربي الذي هو العدمية . فالتربية عند نيتشه هي تربية ضد العدمية ، أي ضد الموت البطيء الذي يسميه البشر « الحياة » .

3 ـ المربي : نيتشه / شوبنهاور أو الثقافة والطبيعة :

عند ما نتوقف بعيدا (زمنيا) ونقرأ الاعتبارات اللاوقتية يظهر لنا نيتشه ، خصوصا في كتابات الشباب ، كما لو أنه انما كان يتحدث عن / والى نفسه .

فالموضوع الحقيقي للاعتبار الثالث من الاعتبارات اللاوقتية ، « ليس هو « شوبنهاور المربي » ، وانما هـ وبالأصح « نيتشه المربي » .

من الأكيد كذلك أنه بين نيتشه « الأمس » ونيتشه « اليوم » هناك في نفس الوقت استمرار وقطيعة ، فمختلف كتاباتهتقول في آن واحد نفس الشيء كما تقول غيره ، والتباعد الحاصل بين هذه الكتابات انما يرجع قبل كل شيء الى مشكلة « الأسلوب » : « اني لا أتكلم أبدا بالألفاظ والكلمات ، ولكن أتكلم بالاشراقات » (48) ان اختلاف الأسلوب هو ما يطبع المسافة التي تفصل نيتشه الأول (نيتشه الشاب) عن نيتشه الثاني (نيتشه الناضج) .. وهي مسافة سفر نحو الأعالي ، نحو أن يصير « هو نفسه » نحو غزو (أسلوبه) أو أناه . فلكي يصير شيئا واحدا ينبغي أولا أن يكون أشياء كثيرة ، وفي كثير من المواقع ، وأن يستعير كثيرا من الأقنعة ، مثلما يجب عليه أن يواجه مصاعب جمة . وبعبارة واحدة ينبغي أن يكون قد تلبس شوبنهاور وفجنر .. ينبغي أن يكون قد حصل على ثقافة . والعلاقة التي

يقيمها كتاب « هذا هو الانسان » بين شخص نيتشه الأول والثاني هي بمثابة العلاقة الموجودة بين « الطبيعة » و « الثقافة » . فما دام « الانسان والنوع الذي لم يثبت نهائيا من حيث الكيفيات » (49) فان المهمة التربوية تصبح جد ضرورية لكي يصير الانسان مدركا لذاته .

واذا كان نيتشه في « شوبنهاور المربي » قد دفع بشوبنهاور الى الحد الأقصى ، فلكي يرسله الى ذاته ويحوله الى ضده الذي هو : نيتشه . ان الثقافة هنا تصبح بمعنى : الرفع (Aufhebung » ف « كل ما هو رائع ينتهي بأن » يرفع « بنفسه » (50) .

ولا بد أن نفهم « أن القراءة التي يقوم بها نيتشه لشوبنهاور ، هي ككل قراءة موجهة ، والتوجه هنا مصدر الفكرة التي سيطرت على نيتشه منذ البداية وهذبته ، هي فكرة ايجاد حل للمشكلة التربوية » (51) .

ومشكلة التربية التي سيطرت على نيتشه ، منذ فترة الشباب ، انما كانت وراءها نظرة بعيدة نحو المستقبل ، فالتربية بالنسبة له لم تقم على فكرة انتاج الاتباع الصالحين للاستغلال واسداء الخدمة النافعة مقابل عملية ترويض واكساب لمجموعة من المهارات . ان هذه النظرة البعيدة الى المستقبل باعتباره منتوج ثقافة الحاضر هو ما يدفعنا الى فهم الثقافة أو على الأقل التعامل مع هذا (الفهوم (52) باعتباره أحد الحلول التربوية التي عالجها نيتشه في كتاباته . ففي المحاضرات « حول مستقبل مؤسساتنا التعليمية » وكذا في مقدمة « جينيالوجيا الأخلاق » نجد هذا الالحاح على النظر الى دور الثقافة في تحديد المستقبل من حيث هو حياة للبشر وتعبير عن وجودهم الحيوي :

« ماذا لو كان في الانسان « الطيب » عارضا من عوارض الانحطاط أو شيء من قبيل الخطر ، أو تضليل أو سم زعاف ، أو ربما مخدر يجعلنا نعيش الحاضر على حساب المستقبل ؟ » (53) .

اننا اذ نتأمل « الاعتبار اللاوقتي الثالث » ندرك الصورة التي كونها نيتشه في مرحلة الشباب عن الفيلسوف الذي وضع فيه الثقة كمربي ينهض بأمور التربية والتعليم ، وهو ما سيتحدث عنه فيما بعد في « هذا هو الانسان » قائلا : « كيف أدرك الفيلسوف كمتفجر مرعب ، يضع العالم بأجمعه في خطر ، كيف أبني الفكرة التي أكونها لنفسي عن الفيلسوف .. على مسافة تبعد ألف مرة عن تصور يجمع ويشمل حتى فيلسوف مثل كانط .. دون الكلام عن الأبقار الجامعية وغيرهم من أساتذة الفلسفة .

وفوق ذلك فان هذا النص (شوبنهاور المربي) يقدم تعليما غير مرغوب فيه حتى لو قبلنا أن المقصود ليس « شوبنهاور المربي » وانما خصمه « نيتشه المربي » هو الذي يعبر عن نفسه » (54) .

ان الكتابات المتأخرة لنيتشه تقرر بوضوح أن المربي الحقيقي (المعلم) هو الذي يرفض أن يجر وراءه فيلقا من الأتباع يرددون خطبه على الناس ويدعون لها ، مثلما أن الأب الحقيقي هو الذي يصرح بنفسه بالدعوة الى قتل الأب . غير أن « التأملات اللاوقتية » فيما تقوله ، تبقى في مدار « الشباب » علامة على النزاهة والاستقامة . فهاته النزاهة هي ما يرغب نيتشه في شوبنهاور ، الا أنها مع ذلك كانت قد نضجت ، لذلك فهي تعلن سلفا عن النزاهة الفلسفية .

غير أنه مثلما ينبغي المرور عبر مجال الأخلاق للوصول الى تجاوز للأخلاق ، فانه كان على نيتشه أن يصبح شوبنهاور الى الحد الأقصى ، حتى يصير نيتشه .

لنقرأ اذن « التأملات اللاوقتية » ، ونحن مسلحين بهذا الفن الذي يتحدث عنه نيتشه في مقدمة « الجينيا لوجيا » أي فن التأويل ، ومسلحين كذلك بالأذن الثالثة ، تلك الأذن التي هي من الدقة بحيث تلتقط كل ما هو جديد في فكر يقال بلغة تقليدية ، علينا أن ندفع بهذه الكتابات الى مستوى النضج وأن نثقفها بأن نعيد كتابتها وتحريكها داخل لعبة جديدة ، أي داخل : نص جديد .

ان هذا التصور جديد للكتابة من حيث هي ثقافة يسمح باقامة علاقة أصيلة مع مختلف نصوص « ذات » « الكاتب » («auteur» «même») . ان الحديث هنا يتم بصدد أعمال « الشباب » وأعمال « النضج » . وهذه في حد ذاتها استعارة تحيل الى الشجرة التي تحمل فاكهتها في ذاتها بالضرورة وترسم تطور نواة أصيلة . ان هذه الاستعارة تعود الى هيجل (Hegel)(55). ونيتشه انما يتناولها من جديد ليعيد تقييمها وتحريكها بنوع من السخرية ، فهو يكتب في مقدمة « الجينيالوجيا » ما يلي « نحن لا يحق لنا أن نظل معزولين عن أي ميدان من الميادين ، ولا يجوز لنا أن نخدع أنفسنا مثلما لا يجوز لنا أن نلتقي بالحقيقة بصورة عابرة . ماذا تراني أقول : كما أن الشجرة لا بد أن تحمل أثمارها كذلك تخرج أفكارنا من ذواتنا . تقديراتنا « لا » آتتنا « نعم » آتنا ، بواعثنا وأسبابنا تتطور وتنمو ، تتصل جميعا فيما بينها بصلة القربى وتنشأ العلاقات التي تشد بعضها الى بعض ، وكأنها كناية عن بنيات

متعددة تنم عن ارادة واحدة عن حالة صحيحة واحدة عن مزدرع واحد ، عن شمس واحدة » (56) .

وفي كتاب « انساني مفرط في انسانيته » يقول نيتشه : « لا توجد طبيعة واحدة يمكن أن تتشكل عبر قفزات » ... هنا تبدأ مهمة كاتب السيرة الذاتية ، فعليه أن يفكر في الحياة انطلاقا من المبدأ القائل لا توجد طبيعة تنشأ عن القفزات » (57) .

هكذا اذن نجد في كتابات الشباب كل شيء حاضر ، لكن لا شيء وجد بعد . وهذه الأعمال ليست هي التي تحدد الأعمال التالية لها ، بل ان هذه الأخيرة هي التي تدفع بالأولى الى ادراك ذاتها بواسطة تربية تكون هي وحدها الكفيلة بجعل هذا الأمر ممكنا .

هكذا نرى أن « الطبيعة » بدون التربية وبدون الثقافة هي في نفس الوقت كل شيء ولا شيء . انها لا مبالاة .. انها لا مبالية .

ان قانون القراءة التي نطبقها على نصوص نيتشه وهو بدوره ينتمي الى ثقافة .. وبمعنى ما ، فان هذه القراءة لا تأتي بجديد ، ولا تحمل شيئا ، انها تعيد ترديد النص النتشوي ، كما تقول سارا كوفمان (Sarah Kofman) (58)

ومع ذلك فان معرفة الكتابات المتأخرة تتيح لنا ادخال نوع من التباعد واللعب مع النص وادخال اللعب في النص . ان هذه القراءة تخول ـ على الأقل ـ قراءة مزدوجة لنفس النص ، أي للنص الواحد . وباعتبار سارا كوفمان (59) هناك قراءة أولى ممكنة ، وهي قراءة ميتافيزيقية ، حيث نجد الدعوى موجهة الى كل انسان بالاهتمام والعمل على « ادراك نفسه » من حيث هو نسخة فريدة وأصيلة ولا يمكن أن تعوض . كل هذا يضع نيتشه ، فيما يبدو للوهلة الأولى ، جنبا الى جنب مع الفلاسفة الأخلاقيين ، وداخل تقليد فلسفي بأكمله . ان النبرة هنا تحيل الى سقراط « اعرف نفسك بنفسك » أو الى باسكال (Pascal) فهو يدعو البشر أن يتذكروا أنفسهم ، وأن يعملوا على استعادة طبيعتهم الحقة التي غطتها وحجبتها ثقافة سطحية ، وتربية مشوهة .

وفي مقدمة « الجينيالوجيا » يعيد نيتشه ثانية ترديد نفس النداء : « اننا ازاء أنفسنا ذاتها ، لسنا على الاطلاق في عداد الذين « يبحثون عن المعرفة » ف « كل مرىء هو أغرب الناس عن نفسه (60) اننا لم نبحث أبدا

انفسنا بجدية ، لقد بقينا غرباء عن أنفسنا ، أي عبارة عن قطيع حقيقي من الحيوانات . غير أنه هنا تتضح سخرية الأخلاقي الذي لا يؤمن بالأخلاق . أما في « شوبنهاور المربي » فليس ثمة ما يدعو الى عزل نيتشه عن غيره من الأخلاقيين ، فالمطلب الثقافي قد تم طرحه باسم قيمة النزاهة والاستقامة ، مثلما أن استحضار سمة الكسل كان لأجل تفسير تراجع الانسان عن الاهتمام بنفسه لصالح الاهمال والراحة .

يتساءل نيتشه « ما الذي يرغم الفرد على التوجس من الجار وعلى التفكير والعمل على منوال القطيع ، دون أن يكون راضيا عن نفسه ؟ » ثم يجيب كالتالي : « ربما يكون الحياء بالنسبة للبعض لكنهم بالتأكيد قلة ، في حين أنه بالنسبة للأغابية العظمى انما يعود الى تذوقهم طعم الراحة والاهمال ، وباختصار انه هذا الميل نحو الكسل .. » (61) .

وفي آخر التحليل يتضح أن الغرض من ذلك كان هو وضع حد لطابع التأسي والعبث في الوجود وجوازيته ، ولأجل الحصول على الأبدية التي يتوجب على كل واحد ، ما دام كائنا فريدا لا يمكنه أن يعود الى هذا الوجود ثانية ، أن يتحمل من جرائها المسؤولية على أن يكون هو نفسه ، وليس صورة زائفة : « كل انسان يعرف جيدا أنه لا يعيش سوى مرة واحدة ، وأنه يشكل حالة فريدة ، وأن الحظ ، مهما كان نوعه لن يجمع مرة ثانية داخل وحدة وحيدة ، كما هو الآن وبين أكثر الأشياء تعددا وأغربها اختلاطا » (63) .

ان نيتشه يظهر هنا كخصم لفرضية « العود الأبدي » كما يبدو غير بعيد عن المثال الزهدي ، فتصوره عن « الثقافة الحقة » هو الآخر يدخل ضمن تقليد ميتافيزيقي عريض .. ان مهمته تبدو وللوهلة الأولى سلبية ، اذ يكفي أن يتخلص الانسان من الثقافة الزائفة وأن يتحرر من العرف والآراء العامية ومن الثقافة المشتركة التي أقحمت عليه من الخارج ، حتى تظهر الموهبة وتنبجس العبقرية الطبيعية لكل واحد .

بالنسبة لأفلاطون نجد نفس العملية ، ذلك أن الأمر لا يتعلق « بوضع المعرفة داخل النفس » بل علينا أن نستنتج أن « التعليم ليس على الاطلاق على نحو ما يظنه البعض ، ممن يزعمون أن في وسعهم وضع المعرفة في نفس لا تملكها ، وكأن في وسع المرء أن يضع الابصار في أعين عمياء » و « على العكس من ذلك ، ان لكل نفس القدرة على التعلم ، ولديها عضو خاص لهذا الغرض » . ان الأمر يتعلق فقط بتخليص نفسي من أشياء هذا العالم الزائل ، هذه الأشياء التي هي « أثقال من الرصاص » (63) .

حتى مع ديكارت ، فانه يكفي القضاء على سوابق الرأي التي لصقت بالانسان منذ طفولته ، حتى يحدث العقل الأفكار الواضحة والمتميزة . كما أنه مع برغسون ينبغي كذلك الانسلاخ عن الأنا السطحي والتخلص من المفاهيم لادراك الأنا العميق .

تتناقض الطبيعة والثقافة تناقضا جذريا ، مثلما يتناقض شكلان من أشكال الثقافة : ثقافة « خاطئة » سطحية ، وثقافة « حقيقية » حقة ، لأن عودة بسيطة الى الطبيعة هي صحيحة اذ أن ما هو طبيعي صاف ونزيه .

ان هذا التعارض أو التناقض يتم التعبير عنه بواسطة استعارات ليست بدورها أقل تقليدية . فالرجل الذي ينحرف عن نفسه ويراوغ موهبته هو مجرد بشرة (Epiderme) انه قشرة بدون نواة ، خارج بدون داخل ، شكل بدون مضمون ، سطح بدون عمق ، ظل بدون حقيقة : « في الطبيعة لا يوجد هناك مخلوق أكثر كآبة وتنفيرا من الانسان الذي انفصل فرارا عن عبقريته وهو الآن يبحلق يمينا وشمالا خلفها في كل مكان ... انه مجرد قشرة بدون نواة حقيقية، انه لباس بدون روندق تم تنسيله ونفخه بالهواء ، انه نمط شبح موشى ، وليس بمقدوره أن يثير لا الخوف ولا الشفقة » (64) .

هذه التعارضات تتشكل فيما بينها نسقا ، وهو ما سيرى فيه نيتشه فيما بعد ، نموذج الحكم المسبق الذي تقوم عليه الميتافيزيقا ، ولهذا سيقول في كتاب « فوق الخير والشر » (فوق التعارضات) « ان الاعتقاد العميق للميتافيزيقيين هو الفكرة التي تقول بتعارض القيم » (65) .

ان المسلمة التي تنهض عليها الثقافة السطحية تشطر الانسان شطرين ، فتفصل كل مرة هذا الشطر عن ذاك ، فعند ما تهتم بالخارج يكون ذلك لأجل اخفاء ضآلة وفقر الداخل ، فهي تحجب بحجاب سميك أنه ليس ثمة ما يحتاج الاخفاء والستر .

أما عند ما يتم استحضار الخصائص الداخلية فيكون ذلك بقصد ايهامنا أن ما تقدر الطبيعة على اظهاره في الخارج يمتلك داخلا أكثر اغتناء . وفي كلتا الحالتين تلعب الثقافة دورا صنميا (Fetiche) ، ان للقشرة وظيفة الخداع والالتواء والحجب فهي تخفي وتستر .

الا أن نيتشه ما يلبث أن يلصق بهذه الاستعارة الأولى استعارة ثانية تحركها تحريكا خفيفا . فالقشرة من حيث هي غطاء جلدي هي كذلك حجاب وقطعة من القماش ، انها لباس يلبس .

والثقافة عندنا تكون بعيدة عن أن تختزل الى التعبير المباشر والساذج عن الطبيعة ، هي زيادة وفائض يضاف الى الطبيعة . انها زيادة تميل نحو زعم الاستقلالية : حيث يكون من الممكن التخلص من الثقافة بوضعها في مخزن الزوائد ، وتبقى الطبيعة سليمة بدون خدوش بحيث تصبح الثقافة عندئذ افراطا لا طائل منه .

ان الثقافة الحقيقية تشذب الأعشاب الطفيلية التي تعوق الانطلاق الحيوي المنبجس من عمق الطبيعة للنبتة الانسانية ، فهذه الثقافة لا تضيف الى الانسان مواهب أو أشياء زائدة من الخارج : « فمربوك الحقيقيون ، ومكونوك الحقيقيون يكشفون عن الماهية الحقيقية ، عن النواة الحقيقية لوجود ، عن شيء لا يمتلك بالتربية ولا بنظام معين (من نظم التعليم) : .. شيء هو في كل الأحوال صعب المنال ، محجب ومعطل . ان مربيك هم ليسوا بالنسبة اليك شيئا آخر سوى محرريك (66) ومع ذلك فان المهمة التحريرية ليست الا وجها متواريا لشكل آخر أكثر ايجابية . فالنبتة من حيث أنها تتميز بالحياة ، لا تنمو ولا تتطور الا في ظل شروط وجود ملائمة وحسنة . فالثقافة الجاهلة التي تدعي مع ذلك المعرفة ، هي سحاب مسموم بالنسبة للنوى الذي يعطي الحياة .. انها صحراء قاحلة ، فهي تخنق النبتة بواسطة تربية تقوم على المعارف الكتبية والصحافية ، وتوهم أنها تمنحنا أكثر الثمار نضجا وأجملها على الاطلاق .

وفي الواقع فان كون الطبيعة قد وضعت النبتة الانسانية داخل الشروط الملائمة ، هو أمر لا يعدو أن يكون مجرد حالة استثنائية ومحض صدفة . لهذا يجب على الثقافة أن تقدم المساعدة للطبيعة بحيث تأخذها جملة كنمط ، فتتابع نفس الغايات التي للطبيعة لكن مع استخدام وسائل أكثر قوة .

ان على الثقافة أن تأخذ أشياء الطبيعة وأن تتصرف بها وفق اقتصاد جيد ، لهذا يقول نيتشه في « الاعتبار اللاوقتي الثالث» أن « الطبيعة تدبر أمرها بطريقة سيئة ، فما تصرفه يفوق جدا ما تحصله . وبالرغم من كل اغتنائها فستنتهي يوما ما الى أن تحطم نفسها ، وستكون أكثر حكمة لو عملت بالقاعدة التي تقول : قليل من النفقة ، وزيادة مائة مرة في الربح » (67) . ان غاية الطبيعة هي دائما انتاج أكثر النماذج نجاحا وأندرها وأثمنها كذلك . وبالنسبة للفيلسوف والفنان يعيشان عصرهما في عزلة أو كمسافرين تافهين مثل للنوع الانساني فهذه النماذج تتمثل في : الفيلسوف والفنان والقديس .

غير أن الحس العملي يبقى مفتقدا ، تقريبا بشكل دائم ، حيث أن سهام مغروزة بالصدفة . فلدى الاغريق وحدهم ظهر الفيلسوف مرتبطا بقانون مع حضارته ، حيث كان الفيلسوف مربيا وطبيبا . ونستطيع أن نقرأ بصدد هذه المسألة نصا رائعا لنيتشه في كتاب « نشأة الفلسفة في عصر المأساة الاغريقية » حيث يقول : « ان الاغريق قد عرفوا الوقت الذي يبدأون فيه ، فهم يقدمون درسا حول اللحظة التي ينبغي أن يبدأ فيها التفلسف أوضح وأقوى من أي شعب آخر .

انه لا ينبغي أن ننتظر حصول الشر لنتفلسف ، كما يعتقد أولئك الذين يربطون الفلسفة بالتعاسة ، بل يجب أن نبدأ ونحن سعداء ، حيث يعم النضج القوي وحرارة الاستبشار اللذان يخلقهما العمر المكتمل بالقوة والنصر » (68).

والفيلسوف ، طبيب الحضارة عليه أن يتخذ أولئك الاغريق كنماذج له : ان عليه أن يحول الصدفة الى ضرورة مقدما بذلك درسا للطبيعة ، حتى لا تكون حياة الانسان شبيهة بصدفة عبثية ولا يكون لعبة في يد الزمن أو دمية يحركها كيف يشاء ، عليه أن يكون هو الرائد الذي يقول وجوده اذ « لا أحد بقادر أن يذوب عنك في بناء الجسور التي يجب أن تسلكها ، فأنت وحدك كي تعبر نهر الحياة ، تفعل ذلك ولا أحد سواك » (69) .

أما أن يترك الانسان نفسه يسير وفق «دع الطبيعة تعمل » فانه سيكون بفعل ذلك مجرد قنية على رمال العصر ، انه سيجعل نفسه داخل اتجاه الثقافة الحديثة المنحطة . لهذا فأخذ مسألة الثقافة بجدية يعني الرفض القاطع للعملية التي تجعل من الانسان موضوعا لترويض لا شعوري ورفض كذلك لتحويله الى حيوان بواسطة نظام خارجي يدعي أنه يريد وضع الانسان الفرد على نفس المستوى الذي يوجد عليه الآخرون ، أي يحوله الى حيوان داخل القطيع .. حيوان مدجن بامتياز والثقافة « الزائفة » تخلط بين نظام خارجي وداخلي من التكوين العسكري والتربية .

ان الطبيعة ، اذن ، محتاجة ، الى أن تكتمل بواسطة الثقافة ، على أساس أن لا تنتج سوى مشروعات وتخطيطات أولى ، فالثقافة « الحقة » هي شيء ملحق بالطبيعة وليست زيادة سطحية ، انها اكمال للطبيعة واتمام لها بحيث تجعل منها عملا فنيا كاملا .

« انها تقتلع الطفيليات (الزؤان) وتعزل الردوم ، وتنحي جانبا الزجاج الذي يجرح ويمزق البذرة الرقيقة للنبتة ، انها انتشار لأشعة الضوء والحرارة.

فهي بمثابة مطول سخي لمطر ليلي . ان الثقافة اذ تقلد وتسجد للطبيعة ، عند ما تكون هذه الأخيرة أما عطوفة فانها تكمل عمل الطبيعة ، اذ تتبنى الضربات القاسية الفظيعة التي تصدر عن الطبيعة نفسها ، فتحولها الى ما فيه الخير ، حيث تلقي بالقناع على اندفاعات تلك الأم الشرسة وعلى تخريفاتها المحزنة » (70) .

ان طابع الأمومة الذي تنطبع به الثقافة يحدث خدشا في نظام التعارضات الميتافيزيقية التي رأيناها حتى الآن موظفة داخل « الاعتبارات اللاوقتية » والنص السابق الذكر ، يقدم المجال الذي انطلاقا منه يصبح ممكنا فهم أصل الانشقاق الواقع بين الطبيعة والثقافة وكذا كل الانفصالات التي تحكمه .

ان الطبيعة لوحدها ليست أبدا « أما رحيمة » انها تكاد دائما تكون أما شرسة قاسية ولا ترحم وفي حاجة الى ثقافة تصدها عن ذلك .

ان الطبيعة ليست بالطيبة وليست بالسيئة ، بل انها من النوع اللامبالي ، خليط فوضوي ، وغياب للمعنى والوحدة . وفكرة روسو عن « طبيعة طيبة » انما ترجع الى افراط في تسطيح الثقافة ومظهر الاستقلالية الذي تتمظهر به .

في « نشأة الفلسفة في عصر المأساة الاغريقية » كتب نيتشه ما يلي :

« نادرا ما تم ادراك مشكل الحضارة بدقة ، فالحضارة ليس هدفها ان تضمن أكثر ما يمكن من السعادة لشعب ما ، ولا أن تضمن له التطور الحر لمذاهبه ، وانما تحقيق تناسب صحيح داخل هذا التطور نفسه ، أما غايتها فهي انتاج الأعمال العظيمة .

وبين جميع الغرائز نكتشف ثمة وحدة تنظمها جميعا ولنسميها الارادة الهيلينية ، فكل واحدة من هاته الغرائز تميل الى أن توجد وحدها الى ما لا نهاية له . وحضارة شعب ما انما تظهر داخل الوحدة المنظمة لغرائز هذا الشعب . ان الفلسفة تتحكم في غريزة المعرفة ، والفن يتحكم في الغريزة التي تخلق الاشكال واللذة (Extase) كما يتحكم الاجاب (L'Agapè) في القوة الجنسية (الايروس) (71) .

ان الوحدة الفنية لأسلوب ، لا تشكل الا شيئا واحدا مع وحدة الكائن الحي ، فالأسلوب الجميل ، سواء كان على مستوى انتاج طبيعي أو فني ، على مستوى الفرد أو الأمة ، هو دائما أسلوب حي ، فاعطاء الشيء أسلوبا ،

نعني جعل ما هو متعدد هرميا ، وضع حد لفوضى الطبيعة .. هذه الفوضى التي ان لم ننتظم فانها هي والموت شيء واحد .

ان مفهوم الأسلوب ، الذي أدخله نيتشه في تعريفه للثقافة ، قد عمل على محو نسق التعارضات المصطنعة التي أنشأتها الثقافة السطحية ، ذلك أن وحدة ما لا تكون حية الا في حالة عدم انقسامها الى داخل ما وخارج ما ، الى شكل ومضمون أي الا اذا انتفى هذا الفصل بين الداخل والخارج بفضل ضربات المطرقة الضرورة .

فالتعارضات ، التي تبدو كعناصر للعب داخل النص ، لم يتم تكرارها مع نيتشه الا لأجل التشطيب عليها بصفة نهائية . فتلك التعارضات هي تشخيصية بالنسبة لحقبة مريضة ولثقافة تحتضر .

واذا كان نيتشه في مواجهته للثقافة السطحية التي سادت عصره ، قد نادى بالعودة الى الطبيعة ، فهو لا ينصح بالعودة الى الوراء ، ولا بالبحث عن طبيعة في ذاتها أو خارج ذاتها طبيعة جوهرية ومكتملة . انه بالأحرى يدعو الى مسيرة نحو الأقاصي ، نحو « الطبيعة السامية ، والمتحررة تلك التي تلعب والتي لها الحق بأن تلعب بأكبر المهام » (72) .

هكذا نجد نيتشه في « شوبنهاور المربي » يؤكد على أن التربية يجب أن تنمي وتطور نظاما منسجما وحيويا من غير أن تضحي بأية واحدة من الامكانيات الانسانية :

« أين لنا اذن ، أن نعثر على المجموع المنسجم والايقاع المتوافق بين أصوات عديدة في طبيعة واحدة ؟ أين لنا اذن ، أن نعجب أكثر للانسجام ، ان لم يكن ذلك بالضبط عند أناس مثل سليني (Cellini) أناس لديهم المعرفة والرغبة والحب والكراهية ، وكل شيء يصب في اتجاه نواة ، في اتجاه قوة أصلية . وأين يولد بالضبط نسق منسجم من الحركات ، يفضل الرجحان العظيم والسامي لهذا المركز الحي ؟

من الممكن أن لا تكون كلا الحكمتين متناقضتين أبدا . بل لربما تثبت واحدة أن الانسان فقط يجب أن يتوفر على مركز ، في حين تؤكد الأخرى أن عليه أن يتوفر كذلك على محيط . أما هذا الفيلسوف الذي طالما حلمت به فيما يتعلق بي ، فمن المحتمل أن لا يرضى باكتشاف القوة المركزية ، وانما سيتجنب كذلك القيام بأي فعل هدام للقوى الأخرى . فمهمة عمله التربوي

ينبغي أن تكون ، على ما أعتقد ، هي تحويل الانسان بكامله الى نظام حي يموج بالشموس والأفلاك ، والتعرف على القانون الأعلى لحركته » (73) .

ان الحديث عن مركز للكائن سيستمر لدى نيتشه حتى في الكتابات التالية لـ « شوبنهاور المربي » ، غير أنه سيكون حديثا عن مركز لمنظور مؤقت حيث سيتم الالحاح على اللعب انطلاقا من المركز وذلك بتغيير المنظور، وان الأمر لا يتعلق بتناقض ساذج أو ارتقاء ، بقدر ما أنه تبديل وتحول في النغمة انطلاقا من أسباب سجالية واستراتيجية .

ان المربين اذن ، لا يقدمون شيئا لتلامذتهم ، انهم بالأحرى يحررونهم حتى يتاح لهم أن يصبحوا في يوم ما (المستقبل !) مربين لأنفسهم . ان كل واحد هو طريق فريد يؤدي الى ذاته .

« ... لا أحد بقادر أن يذوب عنك في بناء الجسور التي يجب أن تسلكها ، فأنت وحدك كي تعبر نهر الحياة ، تفعل ذلك ولا أحد سواك . نعم من المؤكد أن ثمة ممرات لا تحصى وجسور كثيرة وأنصاف آلهة ، تقدم المعونة في اجتياز النهر ، ولكنها ستتكبدك شخصيتك نفسها التي ترهنها ، فتضيع أنت كذلك . انه لا يوجد في العالم سوى طريق واحد تستطيع أنت وحدك أن تمر منه . الى أين يؤدي ؟ لا تسأل عن ذلك وانما اتبعه . من قال اذن بهذا المبدأ ؟ الانسان لا يصعد أبدا الى أعلى الا عند ما يجهل المكان الذي قد تقوده اليه طريقه (74) .

صحيح أنه لا يوجد ، بالنسبة لكل فرد ، سوى طريق واحد يستطيع هو وحده أن يمر منه وهذا الطريق هو ما يجهد نيتشه / المربي كي يوجه الانسان / العابر نحوه . انه هنا يشبه رجلا يعبد طريقا لن يسلكها . انه ليس دليلا يأخذ بين التائهين نحو غايات ليست بالضرورة هي غاياتهم . ان المادة التي يجهد هذا المربي ، في ترسيخها على طرق الحياة ، على هذه الطرق التي يعددها من غير أن يسلكها ، هي الثقافة : الثقافة التي لا تتناقض مع الطبيعة وانما تدفع بالطبيعة ، من لحظتها البدائية ، من انغلاقها الدغمائي ، الى الانفتاح ... نحو أفق منفتح .. نحو مستقبل ،،

عائشة أنوس

مصطفى كاك

هـــوامـــش :

1 - Sarah Kofman - Le/les «concept de culture dans les «intempestivers» ou la double dissimulation. in - Nietzsche aujourd'hui ? T2 p. 132 U.G.E 10/18 1973.

(2) د. عبد الغفار مكاوي ـ مدرسة الحكمة ، ص : 57 دار الكاتب العربي للطباعة والنشر .

(3) نيتشه ـ هكذا تكلم زرادشت . ت ، فليكس فارس . ص : 33 .

(4) نفس المرجع السابق ص . 32 .

(5) رسالة في 13 مـاي 1978 .

6 - Jean luc-Nancy-Nietzsche, mais ou sont les yeux pour le voir ? in esprit mars 1968

7 - Nietzsche - Ecrits Posthumes.

8 - Voyageur et son nombre - in, Pas de deux-GREPH - p. 361.

9 - Voir - Pas de deux-GREPH - p. 356.

10 - Ibid - p. 356.

11 - Ibidem. 356.

11 - Nietzsche - Crépuscule des idoles VIII s. 5.

13 - Humain trop humain-in-Pas de deux GREPH p. 358.

14 - Nietzsche - considérations inactuelles (1) - de l'utilité et de l'inconvient de l'histoire pour la vie.

15 - Nietzsche. Ecce Homo - pourquoi j'écris de si bon livres p. 61 Idées/Gallimard 1974.

16 - Heidegger - Essais et conférences - p. 119 Gallimard. TEL.

17 - Ibid - p. 124.

18 - Ibidem.

19 - Nietzsche - Par-delà le bien et le mal. in - Pas de deux GREPH, p. 357.

20 - Nietzsche - crépuscule des idoles. p. 82 op. cit.

21 - Nietzsche - sur l'avenir de nos établissements d'enseignement préface de J.C. Hemry - Idées/Gallimard 1973.

22 - Ibid. p. 12.

23 - Ibid. p. 20.

(24) نيتشه ـ هكذا تكلم زرادشت ص : 147 ـ 150 . ترجمة فليكس فارس أو النص الفرنسي ص : 153 ـ 155 .

25 - Considération Intempestives (1) in pas de deux p. 360 GREPH.

26 - Meskel-Ryan - Pas de deux p. 358. GREPH.

27 - Ainsi p : Zara : - in pas de deux p. 360.

28 - Voir Pas de deux p. 379.

29 - (Nietzsche) In la conscience malheureuse de - BENJAMIN fondane. Ed. Plasma p. 157.

30 - Nietzsche - crépuscule des idoles p.p. 79-81.

31 - Ibid p. 82.

32 - Ibid. p.p. 82-83.

33 - Intempestives I, 1 - in Nietzssche aujourd'hui T. 2 p. 136

34 - Ibid p. 137.

35 - Nietzsche - Ecce Homo. opcité, p. 30.

36 - Nietzsche - Avenir de nos établissements : opcité p. 127.

37 - Ainsi P. Zara. in Pas de deux p. 360.

38 - Nietzsche - in Pas de deux p. 376

39 - Voir - Pas de deux p. 368.

40 - Intempestive III 3/ in Nietzsche aujourd'hui T2 p. 123.

41 - Wir philologen - in pas de deux p. 356.

42 - Ibid. p. 357.

43 - Schopenhauer éducateur - in pas de deux p.p. 356-357.

(44) أورد هذا النص عبد الغفار مكاوي ، مدرسة الحكمة . ص 182. دار الكتاب العربي للطباعة والنشر . مصر .

(45) نفس المرجع السابق

(46) نفس المرجع

(47) نفس المرجع

48 - Nietzsche - Ecce Homo. p. 101 - opcité.

49 - Nietzsche - Par delà le bien et le mal - in Nietzsche aujourd'hui T 2 p. 121.

50 - Niet.... - Généalogie de la morale II - 10 Tr A. Kremer - Marietti U.G.E. 10/18.

51 - Sarah Kofman - le/les «concepts» de culture - opcité p. 121.

(52) بينت سارا كوفمان في البحث الذي شاركت به في ندوة « نيتشه اليوم ؟ ص 121 . (ج – 2) أن هناك مفاهيم مختلفة ومتعددة للثقافة في كتابات نيتشه وانه لا يمكن الحديث عن مفهوم للثقافة .

53 - Nietzsche Génealogie - avant propos. Op. cité

54 - Nietzsvhe - Ecce Homo - les inactuelles. op cité p. 89.

(55) بصدد هذه الاستعارة ، يقول هيجل في مقدمة « فينومينولوجيا الروح » أو « علم ظهور العقل » كما يترجمها مصطفى صفوان ، ما يلي : « ان البراعم تختفي اذا تفتح الزهر وانه ليحق لنا القول بأن الزهرة تدحض البرعوم . كذلك الثمرة اذا ظهرت دحضت الزهرة كأنها زائفة

من صور وجود النبات تحل هي محلها كأنها حقيقة » . انظر : علم ظهور العقل ، ت . مصطفى صفوان . دار اللطليعة بيروت . ط 1 – 1981 .

(56) أخذ هذا النص عن الترجمة العربية لكتاب « الجينيالوجيا » لنيتشه ، المنشور بعنوان « أصل الاخلاق وفصلها » بتعريب حسن قبيسي ص : 10 ، ط 1 – 1981 المؤسسة الجامعية للدراسات .

57 - Nietzsche - Humain trop Humain-in. Le/les «concepts» de culture ..... op cité pp. 124-125

58 - Sarah Kofman - le/les «concepts».... op cité p. 125.

(59) اعتمدنا بالاساس على التأويل الذي تقدمه سارا كوفمان بصدد الاعتبارات اللاوقتية (3) (شوبنهاور المربي) خصوصا ما يتعلق بمفهومي الثقافة والطبيعة .

60 - Nietzsche - Généalogie De la morale avant propos ap cité

61 - Nietzsche - consederations inactuelles (3) : schaupenhauer éducateur tr Henri Albert page 7 paris mercure de France

62 - Nietzsche - considérations (3) p.p. 6 7

(63) أفلاطون – الجمهورية . الكتاب السابع – (518) – ص : 251 ت – فؤاد زكريا

64 - Nietzsche - considérations (3) p p. 8-9.

65 - « par de là le bien et le mal (2) p 29 tr GB. U.G.C 10/18.

66 - « considérations (3) opcité p. 12.

67 - Ibid p. 99.

68 - Nietzsche - la naissance de la philosophie à l'époque de la tragédie greque tr G. Blanquis p. 26/idée gallimard

69 - « considérations (3) opcité p. 10.

70 - Ibid p. 12.

71 - Naissance de la philosophie .... in le/les concepts opcité p. 134.

72 - Tripuscule .... p. 178 in/le/les concepts.. opcité p 142.

73 - Nietzsche - considérations (3) opcité p. 14

74 - Ibid p. 11.

الفلسفة ، الرغبة والسياسة (*)

سارة كوفمان

1 ـ حجة النضج :

من الحجج الأكثر رواجا للدفاع عن قسم الفلسفة ، أن التلميذ قبل السنة « النهائية » قد لا يكون قد بلغ درجة النضج التي تمكنه من فهم تعليم فلسفي . والمطالبة بتدريس الفلسفة في أقسام أخرى من الثانوي ، شيء قد يقوم على جهل بامكانيات الذكاء الانساني الذي يعجز ، وهو دون سن محددة ، عن القيام بالمجهودات التي يفرضها أنبل الاختصاصات . أما توقيف الفلسفة على الدراسات العليا وحدها ، فيبدو من المقبول أن ذلك سيكون بعد فوات الأوان ، اذ على الفلسفة أن تكون « تتويجا » للدراسة الثانوية ، وأن تسود على باقي المواد ، وأن تنهي وتكمل دورة ما من المعارف ، حتى تترك المجال فيما يليها ، لما هو أهم منها : للحياة ، للعمل ، لدراسات أخرى الا فيما يخص الطلبة ـ وعددهم قليل ـ الذين يتوجهون بدورهم الى تعليم فلسفي .

تبدو حجة النضج « واقعية » ، وعلى البيداغوجيا التي يستسيغها العقل والتي تستجيب لمبدأ الواقع ، أن تنصح بتعليم فلسفي خلال السنة النهائية فحسب . قد يمكن الاحتجاج بمبدأ اللذة : ذلك أن سن القسم النهائي هي سن المراهقة التي تلتذ بخلخلة كل شيء وباعادة النظر في كل شيء ؛ أليست المراهقة هي سن الأزمة والانتقاد ، سن الارتياب والسن « الميتافيزيقية » بحد ذاتها . كذلك يكون تدريس الفلسفة في هذه السن سيرا في اتجاه المنحدر الطبيعي للذكاء الذي يحتاج في لحظة من لحظات تطوره الى مرحلة سلبية ، تساؤلية ، « فلسفية » . وهذه السن الارتيابية التي توافق سن « النضج » الميتافيزيقي » ، لعلها لا تكون هي أيضا سوى مرحلة يمر منها نحو النضج الفعلي للذكاء . هذا الذكاء اذن يستلزم التخلي عن الشك وعن التساؤل وعن النقد المحلل تخليا لفائدة اليقين والايجابية . ان الفلسفة في « القسم النهائي » ، اذ ينظر اليها من حيث هي تساؤل نقدي وشك معمم ، وخلخلة للآراء المقبولة ، فانها تستغل بذلك هذه اللحظة المفضلة التي هي المراهقة : فهي قد تؤول من حيث هي تنازل يقدم أمام حاجة الاستقلال والنقد لدى الشباب ، على أنها قد لا تتوفر الا على قيمة تطهيرية ووقائية : ذلك أن النقد

الفلسفي حين يسمح بتفريغ للدوافع التهديمية انما يعمل عمل المتنفس ويمكن من تفادي ثورات سياسية داخل الحياة الفعلية اللاحقة . ومع مغادرة قسم الفلسفة ، ينبغي أن تكون أزمة المراهقة قد تمت تصفيتها : ان الانتقال من الثانوية الى الحياة هو أيضا انتقال من سن التمرد الى سن العقل والى النضج الفعلي . وكل شيء عندئذ ينبغي أن يستعيد هدوءه من جديد . على الأزمة أن تكون عابرة وأن تعمل كانتقال وألا تترك بقية وراءها .

هكذا ، ليست حجة « النضج » « بريئة » : بل هي حجة سياسية بصفة أساسية وتلزم عنها سياسة ما . وليس من المصادفة اذا كان لفظ « نضج » ، بمعناه الدقيق ، يحيل بشكل خاص الى فلسفة أوغست كونت من بين جميع الفلسفات ؛ وأوغست كونت على وجه التحديد من يرى أن المرحلة الميتافيزيقية ومرحلة المراهقة ليستا الا مرحلة واحدة ، كلتاهما شر جذري اذ يحملان المخاطرة في أشد صورها ، مخاطرة التشتت والفوضى ؛ ذلك أن المرحلة الميتافيزيقية ليست الا مرحلة انتقالية ، مرحلة مرضية ضرورة ، عليها أن تترك المجال للمرحلة العادية الوحيدة ، المرحلة الايجابية ، مرحلة النضج الرجولي التي تتم خلالها اعادة وضع جميع القيم اللاهوتية ، ويتم ضمانها بطريقة أفضل مما مضى ، عن مبادىء لم تعد وهمية انما عملية (1) .

لعل الرهان أن يكون كذلك ...

يستدعي النموذج المتمثل في أوغست كونت انتباها خاصا الى « موضوع » النضج الحاضر لدى جميع الفلاسفة تقريبا ، من السوفسطائيين الى نيتشه : فهم يتساءلون عن أفضل لحظة للتفلسف ، وجوابهم كما يسهل توقعه ، ليس محايدا قط . انه يكاد يستلزم دائما مسلمة تبدو طبيعية ونقصد بها التعارض بين الفلسفة والحياة .

هكذا يرى ديكارت أنه ينبغي التفلسف مرة واحدة في العمر ، أي أن « يشرع جديا » في التحلل من الآراء المقبولة حتى يتوصل بفضل شك معمم ومنهجي الى « وضع شيء صلب وثابت داخل العلوم » . وجد « المشروع » نفسه يتطلب أن يكون المرء قد بلغ سنا « ناضجة » : واذ نكون متأكدين وأحرارا من كل هم ، عندها بالتحديد نستطيع أن نمارس الشك المنظم والمبالغ فيه . فغياب الشك الوجودي هو وحده ما يضمن الصفة الفلسفية للشك (فاسغلال ريبية المراهقة مناقض اذن للفكر الديكارتي) : « الآن وقد

أصبح عقلي متحللا من كل انتباه ، وقد التمست لنفسي راحة أكيدة في خلوة هادئة ، سوف أعمد بجدية وبحرية الى تحطيم كل آرائي السابقة » (التأمل الأول) .

التفلسف مرة واحدة في الحياة ! ذلك أن الشك ليس الا وسيلة لتأسيس العلوم ولاعطاء جذور ميتافيزيقية للشجرة التي أغصانها الرئيسية هي الطب والميكانيكا والأخلاق ـ علوم ثمارها راحة الجسم والنفس ، أي السعادة . فغائدة الفلسفة الرئيسية اذن هي ضمان السعادة ، هذه الغاية القصوى للوجود . ان الشك اذا كان جذريا مكن من التوصل الى يقين لا يتزعزع والى نقطة صلبة وثابتة تؤمن من الشك الوجودي نهائيا . ويمكن الشك الجذري خلال الفترة الباقية من وجود المرء ، من تخصيص سويعات قليلة في السنة « للأفكار التي تشغل الفهم وحده ... » ، ومن تخصيص الوقت كله « لراحة الحواس والجسم » : « وكما أعتقد أنه من الضروري جدا فهم مبادىء الميتافيزيقا مرة واحدة في الحياة ، اذ هي المبادىء التي عنها تنجم معرفتنا بالاله وبنفسنا ، أعتقد أيضا أنه من المضر أن نشغل كثيرا فهمنا بتأملها لأننا بذلك نحول دون تفرغه لوظائف الخيال والحواس ، وأعتقد أن « الأفضل أن نحتفظ في ذاكرتنا وفي عقيدتنا بالنتائج التي قد **حصل وتوصلنا اليها** وأن نوقف باقي وقت الدراسة على الأفكار حيث يشتغل الفهم الى جانب الخيال والحواس » (رسالة الى الأميرة اليزابيت بتاريخ 28 يونيه 1643) (التشديد منـي) .

ينبغي أن يمر التفلسف مرة واحدة ، مرة واحد تكون جيدة حتى لا تبقى حاجة بعد ذلك الى التفاسف ... ثم نتفرغ للحياة . أما الافراط في التفلسف فسوف يكون « مضرا كثيرا » بالحياة . ولهذا فمشكل النضج مشكل أساسي : فاذا لم نختر « اللحظة الملائمة » فاننا نجازف بأن نقضي حياتنا في الشك وفي التفلسف ، كما نجازف بأن نضيع حياتنا في ذلك . يكون التفلسف في البدء لكي نحيا فيما بعد حياة تكون الفلسفة فيها قد ضمنت لنا الأمان والسعادة . (يمكن أن نقابل هذا التصور الديكارتي بالمبدأ الذي يعود الى التقليد الاختباري المتعي حيث ينص على « الحياة أولا ثم التفلسف ثانيا » : ينبغي أن نكون قد حيينا أولا حتى نستطيع أن نفكر في الحياة وأن نستخلص منها قواعد للحياة . وهذا طرح فيه مفارقة اذ أننا لا نتوفر على قواعد لحياة حسنة الا في آخر الحياة . والواقع أن هذا الطرح يشكل نسقا في علاقته مع الطرح الذي يناقضه ، كما هو الحال دائما ، اذ يلزم عنهما معا تعارض الحياة والفلسفة،

وتثمين الحياة على حساب الفلسفة : فعند ديكارت يتم التخلص **مرة واحدة** من الفلسفة رغم أنها هي التي بفضلها تصبح الحياة اللاحقة أفضل . أما عند الاختباري وعند المتعي فيسبق الاستمتاع بالحياة أولا ، ويحتفظ بالفلسفة للشيخوخة التي هي ، على كل حال ، لحظة لا نستطيع فيها الحياة وحيث لا تبقى سوى الفلسفة) .

ان أقل ما يقال عن حجة « النضج » أنها ملتبسة : فهي قد تشير اما الى جد الفلسفة الذي يتطلب لحظة مفضلة تلائم عظمة المشروع ، أو قد تشير الى جد الحياة الذي يتطلب أن نتخلص دفعة واحدة من الفلسفة حتى نحيا حياة أحسن ، وحتى لا يتهددنا خطر « السقوط في ماء عميق لا يعود بامكاننا فيه أن نأمن على أقدامنا في القعر ولا أن نسبح لكي نطفو على السطح » (التأمل الثاني) .

ومع نيتشه وحده سوف ينمحي التقابل بين الفلسفة والحياة ، وتطرح ، نتيجة لذلك ، مشكلة « سن » الفلسفة طرحا مغايرا . ويعتبر نيتشه ، مثله في ذلك ؛ مثل ديكارت (ولكن ليس للاسباب نفسها) « انه ينبغي الخوض (في التفلسف) داخل السعادة ، في خضم النضج الرجولي وفي نار النشوة الحارقة، نشوة سن البلوغ المقدام والمنتصر » (« نشأة الفلسفة في فترة المأساة الأغريقية . ط. ف. ص 31 غاليمار) . وينبغي الشروع في الوقت المناسب كما ينبغي التوقف في الوقت المناسب : ولكي نقوم بذلك لا ينبغي الانتظار حتى يحصل لنا سوء ، مثلما يعتقد ذلك أولئك الذين يشتقون الفلسفة من السخط . ولنتجنب الفلسفة عند الشيخوخة ! وذلك ليس لأننا لن نكون قادرين عندها على البحث عن الحقيقة ، بل لأن الأحكام التي يصدرها شيخ عن الحياة سوف تكون مطبوعة بطابع آلام حياة ضعفت ، حياة مريضة . واذ أن الفلسفة لا تنفصل عن الحياة ، اذ أن كل نسق فلسفي هو دائما « اعتراف لمؤلفه ونوع من المذكرات اللا ارادية » (« فيما وراء الخير والشر ») . واذ أن كل أطروحة شعورية تحيلنا الى أطروحة لا شعورية قد تحررت ، أطروحة تعبر عن الدوافع ، لذلك لا ينبغي علينا أن نتفلسف في أي سن ، وذلك اذا أردنا على الأقل أن نبرر وجود الفلسفة كما عرف اليونان كيف يقومون بذلك في المرحلة السابقة لسقراط ؛ ان « فجر » الفلسفة الذي تعتبره الفلسفة الميتافيزيقية من أرسطو الى هيغل ، طفولة للفلسفة ولحظة تلعثمها ، اللحظة الأكثر فقرا التي لا يمكنها أن تأخذ معناها وامتلاءها سوى من « التطورات » اللاحقة ، ذلك « الفجر » يعيد نيتشه تقويمه ويرى فيه الامتلاء اذ عنه تتولد كل الأنماط الممكنة للفلسفة التي لا يفعل التاريخ اللاحق سوى تكرارها والحط منها وافسادها .

ذلك أن الفلاسفة السابقين لسقراط قد عاشوا في الفترة الأكثر قوة والأكثر خصوبة عند اليونان ؛ انهم تفلسفوا وهم في صحة كاملة ، في عنفوان شبابهم . « والاغريق بتفلسفهم في هذه اللحظة من تاريخهم ، يطلعوننا على ما هي الفلسفة وعلى ما ينبغي أن تكون ، كما يطلعوننا على طبيعتهم نفسها » .

واذا كانت مسألة « النضج » تظل أساسية لدى نيتشه ، فلأن الفلسفة ، على عكس ما قيل ، لا تنفصل عن الحياة ولأن الفيلسوف لا ينفصل عن جسده وعن رغباته . واذ على الجسد أن يعمل كخيط ايصال فلن يعود استعمال مقولة « النضج » على سبيل المثال فقط . ان الجسم ، وهو « مجموعة من النفوس المتعددة » وتراتب من الغرائز والارادات ، يعمل تحت سيطرة غريزة وارادة تسودان كمركز مؤقت ينظر من خلاله ، بحيث لا يكون « النضج » مرتبطا بسن محددة بل بقوة تأكيد الارادات وبارادة التأكيد وارادة قوة الغرائز ، وان كانت هذه الارادة لا تستقل عن السن « البيولوجي » . وبهذا التصور الجديد لـ « النضج » ، يخلط نيتشه الحدود بشكل فريد بين الشباب والشيخوخة ، ويعيد النظر في التصور الميتافيزيقي لتاريخ الفلسفة سواء كان تصورا أرسطيا أو هيغليا ، حيث يكون « اللاحق » أكثر حكمة وغنى من « السابق » ويكتشف نيتشه أن « كانط الشيخ » رغم سنه يتصرف تصرف الأطفال (« ما وراء الخير والشر » ، 2) . ان الفلسفة الدوغمائية برمتها ، هذه التي تقدم نفسها من حيث هي اكتمال للفلسفة ومن حيث هي فلسفة بالغة وناضجة قد أعرضت عن كل الأفكار المسبقة للطفولة ، هذه الفلسفة ليست سوى تلعثما وعبث طفولة : متكلما بجد ، أقول انني اعتقد بأن هناك أسباب وجيهة تجعلنا نظن أن كل دوغمائية فلسفية مهما كان موقفها مفخما ويكاد يكون نهائيا ، ليست الا عبثا طفوليا نبيلا وتلعثما » (« فيما وراء الخير والشر » ، التمهيد) . ان شيخوخة كانط ، شيخوخة الفلاسفة الدوغمائيين ، ليست دليلا على حكمة ، بل دليلا على انعدام الرجولة : كذلك فأولئك الفلاسفة لم يعرفوا كيف يتصرفون مع النساء ، و « اذ يقبلون أن الحقيقة امرأة » فهم لم يعرفوا كيف يغزونها ولم يستطيعوا غزوها لأنهم أخصوا الذكاء وفصلوا المعرفة عن الحياة . لقد أرادت الفلسفة الدوغمائية أن تقنع وتقتنع بأن المعرفة هي نتيجة جدل لا شعوري بشكل الهي ، تقوم به روح خالصة منقطعة الصلة بالجسد وبالرغبات . ذلك هو ارتياب فيلسوف Le Gai Savoir ، طفل الفلسفة المدلل الذي يتمتع باللذة المنحرفة . لذة رؤية المشهد الفلسفي (هذا المشهد البدائي الآخر) ، ولذة أن يجعل من أضاحيك الفلاسفة الشيوخ مشهدا

للفرجة ، هؤلاء الفلاسفة الذين ماتوا قبل أن يعرفوا الحياة اذ يعرضون دوما عن رغباتهم ، رغبات مرضى يحتمون بجهاز مفهومي ، عقلاني وكأنهم يحتمون بدرع حتى يرهبون العدو ويجعلونه يتراجع ، وهم في ذلك يخشون العنف وربما الاغتصاب .

يمكن نيتشه من فهم ما الذي يجعل حجة « النضج » رهينة بتصور ميتافيزيقي للتاريخ ، تصور تطوري وخطي ، وما الذي يجعل الحديث عن « نضج » الروح أو نضج العقل يخفي وراءه رابطا أساسيا يربط الفلسفة بالحياة وبالجسم وبالرغبات . « فالنضج » العقلي لا يمكنه أن يكون مستقلا عن اقتصاد ما للدوافع . فاذا كانت المراهقة هي السن الميتافيزيقية دون منازع ، فليس مرد ذلك الى أن العقل يعبر ، مع سير الزمان ، مرحلة متأزمة نقدية وريبية . ان روح النقد عند المراهقة ينبغي وصلها مع أزمة ومع اختلال في الاقتصاد الدافعي برمته . ان سير العقل لا ينفصل عن سير التيار الدافعي ، و « نمو » العقل لا ينفصل عن مصير الدوافع .

وعند ما يجعل من حجة النضج حجة « نظرية » تتماشى مع مبدأ الواقع وحسب ، فان هذه الحجة تخفي وراءها رهانات سياسية ودافعية في وقت واحد . وهي رهانات لا تنفصل عن بعضها .

وحسب نيتشه ، لم يشرع في عمل الحجب هذا الذي أدخل فصلا صارما بين الفلسفة والحياة، بين الفلسفة والسياسة الا مع سقراط ـ أفلاطون. لذلك يبدو لنا ضروريا أنه من المهم أن نبطىء الخطى عند هذه اللحظة الحاسمة ، لحظة القطيعة التي ارتهن بها كل تاريخ الفلسفة .

2 ـ وجهة نظر كاليكليس : سحر الفلسفة الطفولي :

لقد طرح كاليكليس وسقراط مشكلة اللحظة الملائمة لتدريس الفلسفة أو على الأقل للتربية الفلسفية ، طرحا المشكلة في علاقتها مع الرغبة . فكاليكليس يحدد سن الفلسفة حسب علاقتها مع اللذة : لكل سن رغباته ولذاته . واذا عرفت ما هي اللذة الخاصة بالفلسفة كان ذلك كافيا لتحديد اللحظة المواتية التي توافق تلك التي تضعها لنا الطبيعة نفسها . ان « النضج » لم يعد هنا متعلقا بالذكاء : اذ الجسم ورغباته يعملان كخيط ايصال وكمقياس.

ويتم تدخل كاليكليس لما ينتهي بولوس الى التسليم بأنه أقبح أن نقوم بالظلم من أن نخضع له (418ر). لقد توصل الحوار السقراطي الى ترويض توحش بولوس والى « تمدينه » والى احلال انسان المواضعة محل انسان

الطبيعة ، فبولوس اذ يوافق على ما يقوله سقراط فانما يفعل ذلك عن « خجل » كاذب و « خشية » قول ما يفكر فيه . ويرد كاليكليس هذا « الخجل الكاذب » وهذه الخشية الى الصبا . ونجد الشيء نفسه في محاورة « تيتياتوس » حيث يعتبر بروتاغوراس في خطابه الخيالي الذي يلقيه تحت قناع سقراط أن كون تيتياتوس فتى هو ما يجعله يتراجع أمام الحجة المخيفة : حجة أن يقبل في الوقت نفسه أنه بالامكان أن نعرف وألا نعرف ؛ ويجعله اذن يتراجع أمام ضرورة النظر في منطق الهوية وعدم التناقض ان هو أراد الدفاع عن « أطروحة » بروتاغوراس . وبروتاغوراس بهذا يرغم تيودور على الدخول في اللعبة الجدلية ؛ وتيودور هذا هو الذي « قاوم » سقراط بحجة أن هذا كبير السن : كذلك مكر سقراط . ان السوفسطائيين يرون في « الحياة » وفي « الخجل » وفي احترام العقل والمنطق نقائص الشباب : ولهذا السبب لا تلائم الفلسفة الا الفتيان وحدهم . والأمر يحمل مفارقة اذ لا يحسن التفلسف الا حين لا نقدم بعد على ما نفكر فيه فعلا وحين نكون غير قادرين بعد على الذهاب الى أقصى فكرنا ما دمنا غير منفكين بعد من سطوة الأخلاق . ذلك أن التربية في نظر كاليكليس تحقق ما يلي : قطع صلة الانسانية بما تستطيعه وبالطبيعة ورغباتها وذلك بفضل ترويض أخلاقي . وخطر التربية الفلسفية يكمن في أنها قد تبقى على الانسان في حالة شباب دائم كما قد تحرف الفتيان الى الأبد بتقييد رغباتهم تحت وطأة قوانين ما هو عادل وما هو جميل وباجبارهم على ترك ما هو عين دليل الرجولة : اشباع الهوى اشباعا لا تحفظ فيه : « اننا نصوغ أفضلنا وأقوانا بأخذهم في سنهم الأولى مثل الأشبال ، حتى نستعبدهم لكثرة ما نعزم وما نهرج ، قائلين لهم بأنه ينبغي ألا يكون لدينا أكثر مما لدى غيرنا وأنه في هذا يكمن ما هو عادل وما هو جميل . ولكن فايوجد رجل موهوب فيزعزع كل هذه الأغلال ويكسرها ويرميها ، وأنا على يقين أنه سيدوس عندئذ على كتاباتنا ورقيدا وتعازيمنا وسينهض سيدا أمامنا ، وهو الذي كان عبدا ، وآنذاك سيشع حق الطبيعة بكل اشعاعه » (a ر484) .

ها هنا قلب لأسطورة الكهف ، فكاليكليس يرى أن التربية الفلسفية هي ما يقيد البشرية اذ تصدها عن اشباع رغباتها اشباعا طبيعيا ، كما تبقي عليها ثابتة في مرحلة صبيانية ، مرحلة المتعة عن طريق الكلام وحده . ان الفلسفة مشروع **منحرف** يجبر الناس على البقاء في مستوى اللذة الأولية

البسيطة . وان انحراف سقراط هو ما يمنعه من أن يقتنع بكلام كاليكليس ؛ فليعرض عن الفلسفة وليتعاط أشغالا تلائم سنه أكثر ، وخصوصا السياسة ، ولن يكون بامكانه عندها الا أن يصبح « عاقلا » وأن يقبل مواقف خصمه .

نعم ان السياسة لا تنفصل في أثينا عن الكلام ؛ غير أن الكلام عندئذ لا يصبح هزلا أو ثرثرة : فهو كلام جدي وقضية عمومية وليست خصة ، تسعى الى دحض الخصم والتفوق عليه بالقوة ** و «الحصول» على أكثر مما يحصل عليه . ان النمط الشفوي الذي يتعلق به الأمر هنا هو من الجنس « السادي » . فأقل ما ينبغي بلوغه هو هذه المرحلة السادية ـ الشفوية حتى يحصل المرء على خصال رجل السياسة ويصبح مواطنا محترما ، رجلا قطع صلاته بالطفولة « ان الفلسفة لا تعدم سحرا بدون شك ، يا سقراط ، اذا تعاطيناها باعتدال في الصبا . أما اذا قضينا فيها أكثر مما ينبغي من الزمن ، فانها تفسد الرجال . ومهما كان الرجل موهوبا فانه اذا استمر في التفلسف ابان سن نضجه فسيكون من المستحيل ألا يصبح غريبا على جميع الأشياء التي تمكنه معرفتها من أن يصبح رجلا محترما وذا خصال » . (cd ر484) .

اذا تعاطينا الفلسفة في الشباب باعتدال فانها لن تعدم سحرا ، كما أنها تجلب لذة : لذلك فمن العادي والطبيعي أن نتفلسف فتيانا . أما الاستمرار في التفلسف والتأخر فيه ففي ذلك مرض وانحراف : ان التفلسف عند سن البلوغ لهو التمتمة والحمق ، وذلك ، في أحسن حال ، مما يثير السخرية . وعلى كل حال ذلك معناه ألا يكون المرء رجلا ، اذ أن قطع الصلة بالذات وباشباع الهوى وبالسياسة وبكل ما يجعل الحياة جدية ، كل ذلك يعني الخصاء . والفيلسوف الذي يدعي معرفة الناس ، لا يمكنه معرفة شيء عن الانسان لأنه ليس حتى انسانا : « انه يصبح أقل من الانسان اذ يهجر مركز المدينة دوما ويهجر التجمعات حيث يلمع الرجال كما يقول الشاعر ، كما أنه يغوص بقية حياته . متغثغا في ركن ، رفقة ثلاثة شبان أو أربعة دون أن يسمع كلمة حرة ، عظيمة معطاءة » . (e ر485) .

ونجد الوصف نفسه لأضاحيك الفلسفة وللخصاء الذاتي في « تيتياتوس » (ر173) : ان الفيلسوف المهدد لا يستطيع أن يدافع عن نفسه أمام المحاكم : وهو اذ يهتم بالأشياء التي تمر في الأعلى يهمل ما يمر عند قدميه ، ويتهدده مثل طاليس ، خطر السقوط في بئر واثارة ضحك الخادمة .

لا ينبغي اقصاء الفلسفة من التربية ، بل عليها أن تتبوأ المكان الذي تحدده لها الطبيعة نفسها واللذة التي تفرضها : « ان الرجل المسن الذي يستمر في التفلسف انما يقوم بشيء مضحك يا سقراط ، وفيما يخصني فاني أشعر اتجاه هؤلاء الناس بالشعور ذاته الذي يثيره لدي رجل بالغ يتمتم ويلعب كما يلعب الأطفال » . (b ر485) .

« أنا أتذوق أيما تذوق الفلسفة عند فتى في فتوته ، اذ تكون في محلها وتعبر عن طبيعة رجل حر ، فالفتى الذى لا يتعاطى الفلسفة تبدو لي نفسه قليلة التوق الى الحرية ويبدو لي عاجزا عن السعي الى ما هو نبيل والى ما هو جميل » (c ر485) .

ان طفلا يعرض عن اللعب وعن اشباع رغباته التي توافق رغبات سنه ، ويظهر جدا مبالغا فيه ، ليبدو مقلقا ، غريبا ، أحمق : فهو قد يقلد الرجل البالغ ولكن بشكل منحرف بل قد يسخر منه : انه يستحق الجلد بما يفعل . أما الرجل الناضج الذي يقلد الطفل وكأنه طفل ، فهو ليس مضحكا فقط بل ينبغي معاملته مثل الطفل الساخر المذكور : فهو أيضا يستحق الجلد .

ولكن لماذا يستحق طفل منحرف أن يجلد ؟ ومن المنحرف هنا ؟ مهما يكن ، فالطفل في رأي كاليكليس لا يمكن أن يكون « منحرفا متعدد الأشكال » بالطبيعة . واذا كانت القاعدة الطبيعية تطالب باشباع الرغبات ، يصح أن نضيف بأن الأمر يتعلق بالرغبات الطبيعية في سن محددة . ولكن من يقرر بشأن ما هو طبيعي ان لم تكن مواضعة تخص الطفولة من حيث ان ما هو خاص بها مثلا أنها لعب مثلما أن الجد هو ما يخص البالغ وما هو طبيعي فيه . ومن يقرر بشأن الفصل بين اللعب والجد ان لم تكن مجموعة من التصورات الثقافية المسبقة هي التي تقوم بذلك ؟ ومن جهة أخرى ، كيف يمكن تجاوز حدود النظام الطبيعي الا بسبب عيب في الطبيعة ؟ وفي هذه الحالة لماذا استحقاق الجلد ؟ واذا كان كاليكليس يدعو الى ضرب الطفل « المنحرف » ، ألا يعود ذلك الى أن « ازعاج » للنظام الطبيعي تلزم عنه اعادة النظر في وجود ذلك النظام وامكانية أن يستحوذ طفل على مكان أبيه « بتقليده » وبالتماهي معه ؟ وللأسباب نفسها ينبغي أن يضرب الفيلسوف فهو ليس مضحكا فقط ، وهو اذ « يقلد » الطفل ، يزعزع الحدود الموضوعة بين الاسنة ، بين اللعب والجد ، بين الفلسفة والسياسة . انه يمحي فكرة النظام الطبيعي واللذة الطبيعية الخاصة بكل سن . وهو يقلب تراتب القيم التي تعتبر « طبيعية » ويقضي خاصة على

استيعاب الرجولة والقوة السياسية . وخطره يكمن في ذلك ، فيستحق الجلد بل الموت . ان سقراط لم يعرف كيف يدافع عن نفسه أمام المحكمة ، فقد فغر فاه وأصابه الدوار . ورجل مثل هذا ، لا يستطيع الدفاع عن نفسه ، انما يستحق الضرب : « يحق لنا أن نصفعه غير مبالين بشيء » .

واذا ما تجاوزت الفلسفة الحدود « الطبيعية » تصبح مضرة : تقود الى موت الرغبة ، الى الموت ، كما أنها لا تستحق الدفاع ، لأنها اذ تدافع عن نفسها ضد الحياة ، فانها تقضي على كل دفاع .

3 ـ وجهة نظر أفلاطون / سقراط : الفلسفة التي لا تنتهي :

بيد أن حجج كاليكليس لم تنل من سقراط اذ من يدري « لعل الحياة هي الموت والموت هي الحياة ، ولعلنا في واقع الأمر أمواتا » (a ر493) .

ويقوم سقراط بقلب تام للقيم بادخاله لتصور جديد للطبيعة . ان طبيعتنا « الحقيقية » هي الفكر و « حياتنا الحقيقية » هي حياة النوس . والتفلسف هو محاولة العودة الى هذه الطبيعة الحقيقية وتذكر نسبنا الحقيقي : وهو ما لا يقع الا اذا نسينا الطبيعة الأخرى وأعرضنا في هذه الحياة الدنيا عن الجسد ورغباته . ومن هذا المنظور ، ليس للفلسفة سن ولا لها محل بعينه تتبوؤه في المدينة : اذ تتحيز في لا مكان ، ونفس الفيلسوف لا تحتل حيزا ، فهي « تتجول طائرة حيثما كان » (تيتياتوس ، d ر173) . وليس بالمستطاع الشروع في التفلسف ولا التوقف عنه ، على الأقل مبدئيا . فحسب الأساطير ، وخاصة أسطورة فيدر ، تبدأ النفس في التفلسف حتى قبل ولادتها (أي قبل تقمصها لجسد من تراب) . وشغلها الرئيسي هو أن تجتهد فتدرك « شيئا من الماهية » . وهي تتفلسف أيضا بعد الموت . وخلود النفس يعني أسطوريا ، خلود الفكر الذي لا يمكنه التوقف عن الحوار : والحوارات الأفلاطونية دائما تنتهي بشكل عارض ، وغالبا ما يتفق المتحاورون على موعد للاستمرار في الغد . وكما أمكن أن يقال عن التحليل (النفسي) فالتذكر مهمة لا تنتهي .

اذا كان التفكير هو ما يميز طبيعتنا فان المتعة التي تجلبها الفلسفة ليس لها أن تكون نتيجة لذة أولية وليس لها أن تكون استهلالا لاشباعات السياسة فحسب . انها متعة كلية والفلسفة تفرض أن تكرس لها كل حياة المرء وكل الوقت اللازم : اذ ليس من شيء أكثر استعجالا منها وأكثر جدا ، بما في ذلك الحياة نفسها : « لأن الحياة ومدتها سواء طالت أم قصرت لا تستحقان أن تشغلا رجلا حقيقي الرجولة » (جورجياس ، e ر512) .

لا تكمن الرجولة اذن في تحقيق الرغبات : وعند ما نخضع ما يثير السخرية لمقياس الفلسفة ، لا لمقياس طباخ على رأس محكمة أطفال ، ليس الفلاسفة هم الذين يصبحون مثار التهكم بل رجال السياسة والخطباء . سيضحك حقا من يضحك في الأخير : « لما يكون على ذلك الذي نفسه حقيرة مشحوذة ومماحكة أن يجيب على كل هذه الأسئلة وأن يدافع عن أجوبته ، عندها يحين القصاص منه . سوف يصيبه الدوار وهو في الأعالي ، عندها لن يكون أضحوكة النساء الخادمات فحسب ولا أضحوكة أناس جاهلين ليس بوسعهم الاحساس بتفاهته بل أضحوكة كل الذين تلقوا تربية تخالف تربية العبيد » (« تيتياتوس » ، d ر175) (2) .

غير أن الفلسفة لا يمكنها أن تتخلص من مشكلة السن ، فاذا كانت طبيعتنا الحقيقية هي الفكر فالفكر يكون مجهولا ومنسيا في بادىء الأمر اذ أنه يصبح جسديا بقدر يقل أو يكبر عند ما يلتقي بالمحسوس ؛ ولن يستطيع الجزء الالهي من النفس ، أي النوس ، الاهتداء الى مكانه الأول ولن يعود المتراتب الطبيعي بين أجزاء النفس الثلاثة الى وضعه الا عن طريق تربية خاصة . ان التربية تسعى الى **وضع** العدالة والى اعادة وضع كل جزء الى مكانه المخصص له وذلك باحلال الرغبات في مكان دون النوس وتنمية النفس الغضبية التي لا بد من معاونتها من أجل القضاء على التسلط الذي تمارسه الرغبات تلقائيا . ان التربية لا تتوقف اذ أن الأهواء ، مثلها في ذلك مثل تيفون الذي نفاه زيوس الى بلاد الترتار ، يمكنها أن تكبت من طرف العقل ولكن لا يمكنها أن تخنق أبدا اذ تسعى دائما الى البروز ثانية والى الطغيان على صوت اللوغوس بضجيجها فتحتل مكان الصدارة . ينبغي أن يشرع في التربية باكرا ، قبل أن يستعصي الانحراف على العلاج وقبل أن تفسد النفس بالمحسوس بحيث يمنعها فسادها لها من أن تجد نسبها . كما أنه على التربية أن تكون تدريجية : ذلك أن الانتقال من المحسوس الى المعقول يلزم عنه قلب تام للتقويمات التلقائية ، وهذا يتطلب على الصعيد السيكولوجي وقتا للاعتياد على المقاييس الجديدة .

عدد من الاستعارات ، تكون نظاما فيما بينها ، تصف ضرورة مثل هذه التربية الفلسفية .

ان التربية هي أن نجعل **بصر** النفس يمر من **ظلمة** الكهف الى نور العالم المعقول : واذا أردنا أن نتجنب اصابة العين ينبغي أن نعود عين النفس ، النوس ، تدريجيا على أن تسير في الاتجاه الصحيح وأن تقوم بتغيير وجهة

نظرها . وهذا التغيير ضروري لأنه « اذا كان فينا قبس لا يفقد أبدا قوته » ، فهو قد يصبح مضرا أو مفيدا حسب التوجيه الذي نوجهه ، أي حسب وضعنا له في خدمة الرغبة أو في خدمة الخير . ولكي نتعود أن ننظر في الوجهة الصحيحة بدون جراح ، علينا أن نتعلم الاستهلال قبل اللحن ، وأن نتعلم العلوم قبل تعاطينا للجدل : اذ العلوم تجبر العقل على التفكير بفعل التناقضات التي تضعها أمامه ، كما تفرض عليه أن يوجه **بصر** النفس الى الأعلى : فالعلوم لها قيمة تطهيرية. ومن ثمة تأتي ضرورة تربية تدريجية : (لعل ما يراه في البداية (ذلك الذي يخرج بالقوة من الكهف ــ م) هو الظلال ، ثم أشباح الرجال والأشياء المنعكسة على الماء ثم الأشياء أنفسها ، وبعد ذلك واذ يرفع بصره نحو نور الكواكب والقمر فيتأمل خلال الليل الأفلاك والسماء نفسها بطريقة أسهل مما لو قام بذلك أثناء النهار تحت نور الشمس وسطوعها ، أظن أنه في الختام يستطيع النظر الى الشمس ، لا تلك المنعكسة على الماء أو صورها المنعكسة على نقطة ما ، بل الشمس ذاتها في محلها ، يستطيع النظر اليها وتأملها » (الجمهورية VII a ر516) .

يجب تعويد النفس على النظر الى الأعلى ، ويجب الاجتهاد في **ترويضها** منذ الصبا عن طريق التربية ، كما يروض الجسد بالرياضة . وهذا الترويض هو دائما تقويم اعوجاج قبل أن يكون ترويضا ، اذ النفس تكون دائما قد انحطت وانطوت على نفسها بفعل اتصالها مع المحسوس : فلا تشريح اذن دون عدالة ولا رياضة دون طب. ان الانتصاب النهائي للنفس ليس أكيدا بصفة دائمة، اذ مهما كان جمال ما هو طبيعي فخطر السقوط والانتكاسات والجنف ❊❊❊ المعضل دائما يتهدده : ان ما يبقي على النفس منحنية نحو الأسفل هي ثقل الاحتفالات والمآدب والملذات المقامة على شرف المحسوس والتي تقص أجنحة النفس وتجعلها نفسا جسدية . وحتى تنبت أجنحة النفس ثانية ، عليها أن تعرض عن القوت الأرضي مفضلة عنه الكوثر ورحيق الآلهة ، هذا القوت الالهي الذي هو المثل . ان القوت الحسي يفقد النفس معالمها مثلها في ذلك كمثال تمثال غلوكوس البحار الذي علته الطحالب والصدف (الجمهورية ، X) . وحتى يتجنب مثل هذا الكسو ينبغي تقديم قوت للنفس يلائم طبيعتها الحقيقية : « لو عالجنا هذه انفس التي ربتها الطبيعة على هذه الهيئة ، واذا خلصناها من هذه الكتل المعدنية التي تنتمي الى فصيلة الصيرورة والتي تربطها بالنفس روابط الحفلات والملذات وما الى هذا من الشهوات فتوجه نظر النفس الى الأسفل ؛ لو خلصت هذه النفس من هذا الثقل ووجهت نحو

الحقيقة لرأت الحقيقة بأكبر الوضوح حتى لدى نفس الرجل مثلما ترى الآن هذه الأشياء التي تستحوذ على نظرها » . (الجمهورية 518 bc)

ينبغي الشروع في التربية منذ الطفولة ، اذ رغم أن ذلك « القبس الالهي الذي فينا لا يفقد أبدا قوته » ، فان أخطر ما يتهددنا هو تحول كلي ، تحول النفس الى جسد تحولا يؤدي الى التسلط : وهذا التحول الذي لا يمكن السيطرة عليه ، يعبر عنه في الأسطورة عن طريق تناسخ نفس المتسلط في جسم حيوان ، عند الجيل الثاني : وهذا هو العقاب الأسمى .

وهذا هو السبب ، وهو ذو خطر من بين جميع الأسباب ، الذي يجعل التفلسف ضروريا منذ الصبا ، وليس السبب هو أن التفاسف في سن النضج أمر يثير السخرية كما يعتقد ذلك السوفسطائيون ، السخرية من أن يتعرى المرء أمام من هو أصغر منه سنا وأن يقوم اعوجاجه من هو أقل منه سنا . وهذا السبب الأخير هو الذي احتج به تيودور في « تيتياتوس » ، وهو اذ يخلط بين الفلسفة والجدل واذ يجمع بين وجهة نظر بروتاغوراس وكاليكليس ، يرفض أن يعرض نفسه عاريا وأن يدخل في لعبة الجدل : فتيودور يخشى السقطات المخجلة ويخشى الهزيمة أمام الخصم . وهو يطالب أن يشهد هذه الملاهي فقط دون أن يأخذ حظه من المجازفة . وسقراط ، وهو في ذلك على أتم تعارض مع تيودور ، يطالب من محاوريه أن يقوموا اعوجاجه مهما صغرت سنهم . وليس التعري خطرا أو محقرا بقدر ما يمكن وحده من استعادة طبيعتنا الحقيقية ومن معرفة نفسنا بنفسنا ، اذ هو نزع كل لباس حسي : كذلك تشير أسطورة جورجياس بأنه على الأرواح أن تتقدم عارية في الجحيم أمام المحكمة العليا . واذ يرفض تيودور أن ينزع عنه لباسه واذ يخشى أن ينهزم ويحقر انما يسلك رغم سنه كما يسلك الأطفال . ومثل تيودور في ذلك مثل الطفل ، يشبه سقراط باللص المحتال سكيرون Skiron الذي ينصب الأفخاخ ، لأن سقراط يسلبه يقينه ويزيحه من وضعه الأمين ، وضع المتفرج . وهو يقارنه بالعملاق أنتي Autée ، اذ أنه لا يقهر ويستعيد قوته كلما سقط صريعا ... بحجة من الحجج .

ولما يجبر تيودور على الخوض في الحوار بفضل المكر السقراطي ، فانه مع ذلك يبدي صلته بالبلاغة حين يطالب في البداية تحديد مدة كلامه كما لو كان من الممكن تحديد نهاية للفكر تحديدا مسبقا وجعله نتيجة لذلك مجسما ، وكما لو كان الجدل طريقا يستلزم حيلا لا نهاية لها ! : « أنا لم أعد أعارض :

أسلك بي أي الطرق شئت . وفي هذه النقطة ، علي أن أخضع كلية للمصير الذي ستدبره وأن أتحمل بلاء نقدك . ولكن بعد الحد الذي وضعته ، ليس لي أن أكون تحت أمرك » .

اذا خضنا في التفاسف بعد الأوان ، فأقصى ما نبلغه هو أن نكون مثل تيودور : بتخصيص بضع لحظات للفكر سوف نتخيل أنفسنا بصدد التفكير وبصدد التذكر ، في حين لن نقوم الا بتكرار كلام الآخرين وسوف نكون في حياتنا كلها في حاجة الى مربين وآباء ومعلمين . وقليل من التفاسف ليس هو التفلسف ، اذ أن هذا القليل لن يجدي لاستعادة النسب الحقيقي للمرء وللتخلص من العبودية ومن التسلط وللحيلولة دون فساد النفس وتدهورها ومرضها ؛ هذه الاستعارة الجديدة أيضا تلزم عنها ضرورة تربية فلسفية يشرع فيها في أقرب وقت على اعتبار أنها طب للنفس. عنف للفلسفة في درجة عنف اثارة المحسوس ؛ فبواسطة حديد الجدل وناره ينبغي تحرير النفس المريضة حتى تتخلص من كتل المعدن التي تشدها الى الجسم وتمنعها من تذكر ذاتها من حيث هي فكر . « أجب بجرأة يا بولوس ، فلن يصيبك من ذلك سوء ، تقدم الى العقل شجاعا كما تتقدم الى طبيب » (جورجياس d 745) . « عند ما أنظر الى النتيجة التي يتوصل اليها رجال من هذا النوع ، فاني أميل الى مقارنتهم بمريض يشكو من أدواء قبيحة لا عد لها ولكنه يتوصل الى اخفائها عن الاطباء والى التخلص من كل علاج ، خائفا ، مثل الطفل ، من النار والحديد لأنهما يؤلمان (...) . وذلك يعود بدون شك الى جهله بثمن الصحة والبنية السليمة . واذا حكمنا حسب المبادىء التي حكمنا بسلامتها ، يا بولوس ، فان أولئك الذين يسعون الى التحلل من مسؤولياتهم أمام العدالة قد يكونون أيضا رجالا يرون ما تحمله العدالة من ألم ولكنهم لا يرون ما تحمله من فائدة ولا يعلمون أن مرافقة نفس مريضة ، أي نفس فاسدة وظالمة تجاه الآلهة والبشر ، يحزن أكثر من مرافقة جسم مريض » (جورجياس ، a 479) .

ان الشفاء هو قتل الجسم ورغباته (حتى يختفيان من أحلامنا نفسها) (« تيتيانوس » e 174) . لتولد فينا الحياة الحقيقية . والشفاء هو التخلي عن الممتدحين الحقراء الذين ينتمون الى فصيلة الصيرورة تخليا من أجل استعادة النسب الحقيقي : « هل تعتقد أن ما يقع للجدليين الفتيان شيء مفاجيء ؟ (...) وتابعت : انهم في حال مثل حال طفل منتحل ، يتغذى من ثدي الثروات في عائلة واسعة ومحترمة ، وسط جماعة من الممتدحين له ، ما يكاد يصل سن البلوغ حتى يرى أنه ليس ابن أولئك الذين يدعون نسبه

ولا يستطيعون أن يجدوا آباءه الحقيقيين . هل بامكانك أن تقدر عواطفه تجاه هؤلاء الهادحين وهؤلاء المدعين نسبه ، عواطفه سواء قبل أن يعرف أنه منتحل أو بعد أن يعرف ذلك ؟ (...) اننا نتوفر منذ الطفولة على حكم حول العدالة والاستقامة قد ربت عقولنا كما رباها آباؤنا ، وقد اعتدنا على اتباعها واحترامها (...) . وهناك أيضا حكم أخرى تعارض الأولى ، حكم فاتنة تسحر نفسنا وتجذبها ولكنها لا تقنع الرجال القليلي الحكمة لأنهم يتبعون حكم آبائهم ويشرفونها (...) ولكن (...) عند ما لا يقف (رجل ما) على ثمن هذه الأشياء وعلى قرابتها مع نفسه ، وعند ما لا يجد ما يعتقد فيه من جهة ثانية ، فالى أي الحكم المتعلقة بالسلوك سوف ينحاز بصفة طبيعية ان لم ينحز الى تلك التي تمتدحه ؟ » (الجمهورية VII ر549) . .

ان الجدل يضع على المحك صفة الطبع فينا : ان سؤالها يمكن من الكشف عما اذا كنا قد تخلينا عن عائلتنا الحقيقية أم لا ، والتوليد ، توليد الافكار يتبعه دائما مشهد عرض يقرر مدى مشروعية تصوراتنا أو هجانتها ، ويقرر نتيجة لذلك في حياتها أو موتها وفي ضرورة تغذية المولود أو تركه للموت . واستعارة التوليد ، هي أيضا ، تنطوي على نظرة الى السن : فعلى المولد لكي يستطيع توليد الآخرين أن يكون هو نفسه عاقرا ، أي أن تكون نفسه ، فارغة من كل علم سوى من لا علمها . واذا كانت وساطة الفيلسوف ضرورية عند الولادة فهي ليست ضرورية « لاخصاب » نفس المحاور بأن تسكب فيها معرفة ما . بل لأن الواضع لا يستطيع أن يقدر بذاته ما اذا كانت ذريته قابلة للحياة اذ هو يسعى دائما الى الحفاظ على حياة مولوده لأنه أمه / أبيه ولأنه يظن أن طفله أجمل الأطفال وأنه مولود شرعي . ووساطة الفيلسوف ضرورية لأن الواضع يجهل نسبه الحقيقي : ان التوسط بين الذات والذات عينها لا يمكن أن يتم الا عن طريق روح . مرآة تنتسب الينا ويمكننا أن نتعرف فيها على أنفسنا . ومحاورة « تيتياتوس » تلح منذ البداية على التشابه الجسدي والروحي بين تيتياتوس وبين سقراط : فكان سقراط نظير لتيتياتوس ، نظير أكبر سنا ، صاحب معروف ، يمكن تيتياتوس من الاقتراب من ذاته بعد تخلصه من الآراء التي كان يتصور وهما أنها آراؤه . ونظيره يحرره مما تزدحم به ذاكرته حتى يستطيع أن يمارس التذكر . وينبغي للتبادل الفلسفي أن يوحد أنفسا بينها قرابة ما هوية ، حتى تكون نتيجة الولادة أطفالا ذوي جمال . والفيلسوف ، محاكيا في ذلك الملاحقة الغرامية ، يبحث عن نفس تناسب نفسه ، نفس يمكن أن يتحد معها لينجب في خضم الجمال : تصف محاورة

« فيدر » على شكل أسطوري كل نفس بشرية وكأنها عربة محددة تتبع عربة الهية وتسعى الى اتخاذها نموذجا لها . والحال أنه هنا أيضا يجب أن تبدأ الملاحقة الغرامية والتوليد منذ الصبا خشية أن يلتبس الأمر على الملاحق اذا أفسده المحسوس ، كما التبس الأمر على السيبياد بشأن نوايا سقراط ، فيصبح عاجزا عن تقدير جمال النفس خلف قبح الجسم أو عن فهم أن شغور النفس هو ما يدل على الامتلاء ، وليس العكس .

وينبغي أن تبدأ الملاحقة قبل أن يبلغ الأمر بالملاحق الى قتل أبيه وأمه كما يحثه على ذلك مادحوه الدنيويون والى العيش يتيما بائعا شرفه في المخاكم . مصغيا الى كل خطيب ،يعيش عاجزا عن انجاب حياة بدوره ، لا يضع سوى أشباحا فارغة وكاذبة . وعلى عكس ما يؤكده كاليكليس ، لا تتيح التربية وفق الطبيعة أن يصعد بالطفل الى سن الرشد أو أن يجعل منه رجلا » : انها تساهم فقط في الابقاء عليه في حال الطفولة : محروما من آبائه ومن أولياء أمره ، محاطا بمادحين حقراء ، يحترمهم مثل آبائهم ويقودونه نحو ضياعه : « ان الخطباء » يسعون وراء الحظوة الشعبية (...) وهم يضحون بالمصلحة العامة من أجل مصلحتهم الخاصة و (...) يتصرفون مع الشعوب وكأنهم يتصرفون مع أطفال ، وأول ما يسعون اليه نيل اعجابهم ، دون الاهتمام بما اذا كانوا يحسنون حالهم أو يفسدونها بطرقهم تلك » (« جورجياس » ، e ر502) .

واذ تستحوذ المحاكم والتربية السوفسطائية على الطفل منذ صباه ، وهو مثل نبتة جد غضة يعوزها ولي أمرها الذي يتجلى في قانون ما هو عادل وما هو جميل ، فانالطفل سيكون مهددا بأن يظل ضامرا ومنطويا على نفسه وبأن يفقد كل قدرة على النظر ناحية الشمس . أما في ظلمة الكهف ، فليس بوسعه سوى الذبول والموت .

« انهم ليسوا سوى عبيدا يرافعون أمام سيدهم المشترك (...) وكل هذه التجارب توتر طاقاتهم ، تشحذ دقتهم وتجعل منهم عارفين بالكلام الذي يمتدح سيدهم وعارفين بطرق السلوك التي تسحره وتجعل أنفسهم ضامرة ومعوجة ، أما النمو والاستقامة والحرية فأشياء تحرمهم منها العبودية مجبرة اياهم على الممارسات الخطرة ، كما ترمي بأنفسهم الفتية في مخاطر ومخاوف جدية اذ لا يستطيعون مقاومتها بما هو عادل وحقيقي فتقوم عليهما أنفسهم ، يستديرون قاصدين الكذب والمظالم المتبادلة، وكذلك تنتقوس ظهورهم وينطووون وكذلك لا يبقي في فكرهم شيء سليم لما تنتهي مراهقتهم بالرجولة ولما تكتمل حيلتهم وحكمتهم كما يعتقدون » . (« تيتياتوس » ر172) .

هذه الاستعارات المختلفة تعني بكاملها أن طبيعتنا الحقيقية مبدأ الهي لا يتغيّر ، أزلي ، وهو **النوس** : أي أن الفلسفة من حيث هي ممارسة يخوضها الجزء الالهي لا ترتبط **مبدئيا** بسن ، فهي أزلية : غير أن هناك **في الواقع** ضرورة التبكير بتربية فلسفية ، تدريجية والا علت المبدأ السليم الامشاج وأصابه التدهور .

على أن ما ينبغي الشروع فيه منذ الطفولة هو تعلم الشجاعة والعلوم المختلفة كاستهلال للجدل ، وذلك قبل اللحن نفسه أي الجدل .

هنا يتم قلب طرح كاليكليس ، فالجدل خطر على المراهقين : ان « سحر » اللعبة الجدلية ذو طبيعة سادية ، ولذة الكلام هي لذة المعارضة وتمزيق الخصم . ولذة الانتصار تفوق عند المراهقين لذة البحث عن الحقيقة : يتحول الجدل الى جدال حيث الوسيلة تعتبر غاية ، حيث الوسيلة **تنسي** الغاية . ان اللعبة الجدلية تنسي جد الحقيقة لفائدة جد مختلف تمام الاختلاف : احتلال المكان الأول في السباق نحو السلطة .
تصف أسطورة « فيدر » الحوديين اذ **ينتافسون** من يمر قبل الآخرين واذ ينتهون في صراعهم الى نسيان هدف سباقهم نفسه وهو الصعود نحو سماء المعقول .

ان نسيان الفلسفة لصالح الخصام ، وفقدان كل ايمان بسبب حدة الخصام والانغمار في الريبة ، ان نسيان الآباء والانقطاع عن الاعتراف بقيمة القانون والخير ، تلك هي الأخطار التي تتهدد المراهقة التي تتعاطى الجدل باكرا ، وعلى رأس الاخطار الأخرى هناك التسلط : انحراف جذري للاخلاق ، فقد جذري لما هـ وانساني بفقد التعرف على ما هو الهي فينا . ان المتسلط هو عكس الخير ذاته : انه يشبهه ولكن شبها معكوسا ، نه على الهامش ، في أسفل درك ، لا يبلغه أحد لأنه لا يقبل العلاج وان كان ذلك عن طريق الجدل الذي يصبح عاجزا عن أن يكون له بمثابة العقاب المنقذ . انه حيوان أكثر مما هو انسان ، كما أن الخير في الطرف الآخر هو أقرب الى الاله منه الى البشر .

والمراهق الذي لا يحسن استعمال الجدل هو أيضا شبيه بالحيوان : فهو يشبه كلبا صغيرا : « قد لا يفوتك أن المراهقين الذين حدث وتذوقوا طعم الجدل انما يسيؤون استعمال الجدل ويجعلون منه لعبة ولا يستعملونه الا للمعارضة ، وأنهم أيضا يربكون غيرهم كما يفعل بهم أولئك الذين يربكونهم ، وأنهم ، مثلهم مثل الكلاب الصغيرة ، يجدون لذة في أن يجروا ويمزقوا عن

طريق الاستدلال كل من يقترب منهم : ان في ذلك لذة لا مثيل لها » (« الجمهورية » ، *c VII* ر539) . « ان الفتى يرمي بنفسه وأكثر من غيره الى الارتباك والحيرة ثم يربك بعد ذلك الذين يقربونه دون أن يوفر لا أمه ولا أبيه ولا الذين يستمعون اليه » (« فيايب » ، *d* 15) .

« بعد أن يكونوا كثيرا ما أربكوا معارضيهم أو كثيرا ما ارتبكوا أنفسهم، سرعان ما يصل بهم الأمر الى فقد ايمانهم بكل ما كانوا يعتقدونه فيما قبل ، وكذلك يجدون أنفسهم وتجد الفلسفة برمتها نفسها معهم عرضة للتشكيك لدى رأي العامة » (« الجمهورية » *VII* ر532) .

والمراهق اذ يشبه الكلب ، فذلك يعود أيضا الى أنه على استعداد لعض أي كان يريد أن ينتزع منه « أفكاره » ، ومثلما تثور النفساء اذا ما أحست بخطر فقدان مولودها البكر . كذلك المراهق الذي نسعى الى عتقه يثور ، وذلك لأنه يتعلق بأفكاره بكل أحشائه ، بل يتعلق بها بصورة شرجية ، أفكاره تلك التي ليست في واقع الأمر سوى متلقاة ، غريبة عنه اذ هي غريبة عن اللوغوس : « ما أن أنزع عنهم أول ترهة حتى يكونوا على أهبة العض . وهم لا يتصورون أنه أفعل ذلك ساعيا الخ خيرهم » (« تيتياتوس » ، 151) .

« ولما تتم الولادة ، علينا أن نعمد الى الاحتفال بالمولود وأن نجيل فعلا استدلالنا حوله حتى نرى ان لم يكن دون علمنا نتاجا لا يستحق أن نغذيه أو يكون ريحا أو كذبا ، أم تراك تعتقد أنه مهما كان من أمره فينبغي تغذيته لأنه وليدك ، فلا نرمي به في الخلاء . أم أنك قد تتحمل على العكس من ذلك أن ننتقده أمام ناظريك دون أن تغضب في حال انتزاع ابنك منك ؟ » .

وبولوس مثال عن المراهق الذي يخلط بين الفلسفة والجدال . فاذا كان كاليكليس يؤاخذه بكونه أصغر سنا من أن يتغلب على كل خجل كاذب ، فان سقراط يعتبر صباه مسؤولا عن تسرعه وعن انعدام الاتزان والدقة الضرورية للحوار الجدلي : وسقراط يسميه *neos té kai oxus* وبولوس لا يحسن الاصغاء الى غيره ولا الاجابة عن الأسئلة التي تطرح عليه ، ولا يصغي سوى الى نفسه ، أي الى سيده جورجياس ! انه يسرع في الكلام ، يقاطع الآخرين ، لا ينتبه الى غيره لأن حضور الذات ينقصه وينقصه العقل ، فيستمع الى رغباته والى ذاكرته فحسب ، ولذلك فهو لا يقدم سوى فزاعات بدلا عن الحجج . واذا كان بولوس يمتلك حيوية في الروح وهي صفة للطبع الفلسفي

فما ينقصه بالمقابل هو الدقة والاتزان ، ذلك أنه ، بدون شك ، لم يكون نفسه تكوينا مسبقا كافيا . وتيتياتوس ، على عكس بولوس ، يمتلك كل خصال الطبع الفلسفي ، لقد خضع لعلوم الاستهلال ، للموسيقى وللرياضة البدنية . واذ هو شجاع ورجل هندسة هو أيضا المحاور المثالي ، يقبل أن نخلصه ممن يبكر بهم من المواليد ، ثمار ما يبذره بروتاغوراس . ولو عاش تيتياتوس عمرا أطول لأصبح فيلسوفا . .

وأفلاطون يستبعد استعمال الجدل عن الصبيان اذ ليس بوسعهم سوى الافراط فيه أو سوء استخدامه ، ذلك أن الجدل يجلب لذة أخرى غير اللذة التي يجلبها البحث عن الحقيقة ، لذة الى دوافع الموت أكثر انتماء منها الى دوافع الحياة (أيروس) . على أولياء الأمر أن يبدأوا بمساندة **النوس** وتقويته حتى لا يتم الخلط بين الجدال والفلسفة وحتى لا تتم الفتنة بالصيرورة الحمقاء ، حيث كل شيء خصام وعنف .

ولما يصل المرء الى سن أكثر نضجا (...) فانه يقلد ذاك الذي يريد المناظرة بحثا عن الحقيقة أكثر مما يقلد ذاك الذي يستجلب لذة من التلاعب بالمعارضة ، واذ يظهر هو نفسه أكثر اتزانا سيعمل على جعل مهنة الفيلسوف محترمة عوض أن يجعل منها عرضة للاحتقار . (...) وينبغي أن لا تقبل لممارسة الجدل الا العقول المتزنة والصلبة . وعلى عكس ما يتم اليوم ، ينبغي ألا يفسح المجال لأي كان ليقرب الجدل ، ان لم يكن مهيأ له » (« الجمهورية » ، 539 *d*).

وتمة اختيار صارم يقوم على سلسة من الامتحانات التي تتدرج زمنيا ، وهي التي تحدد نهائيا العقول الصلبة والمتزنة ، القادرة على تعاطي الفلسفة دون خطر عليها : ينبغي الشروع في تعلم علوم الاستهلال باكرا ، لأنها قادرة على اعطاء النفس « قفزة قوية نحو المنطقة العليا » ، و « تحيي ثانية في كل منا عضوا من النفس قد فسد وعمي بالانشغالات الأخرى » .

ومع بلوغ سن الخمسين وليس قبل ، يمكن لأولئك الذين اجتازوا كل الاتحانات بنجاح – 3 – وتوفقوا في كل ما يتعلق « بالاعمال أو بالعلوم ، سواء بسواء ، يمكنهم أخيرا أن يفتحوا بصر النفس وان يرفعوا نظراتهم نحو الوجود الذي يولد النور في كل شيء ، ويمكنهم عندها أن يوقفوا أكبر جزء من وقتهم على الفلسفة آخذين مهمة قيادة المدينة واحدا تلو الآخر .

ويوضح أفلاطون أن خطابه المتعلق بتربية الرجال يجري على النساء أيضا ...

« » « » « » « »

تفيد مقابلة وجهتي النظر المتعارضتين لكل من كاليكليس وسقراط والمتوقفتين على فصل جذري بين الفلسفة و « الحياة » ، تفيد أنه لا يمكن التقرير بشأن « سن » الفلسفة دون تفكير سابق في غاية الفلسفة وفي علاقتها بالرغبات وبما هو سياسي . وهو تفكير غالبا ما ينعدم ، ذلك أنه يبدو من المسلم به أننا نعرف ما هي الفلسفة ، وأن لدينا جميعا تصورا واحدا عنها : وهذا اعتقاد ينتمي هو نفسه الى فلسفة بعينها .

ان مشكلة « نضج » التلميذ ليست أبدا مشكلة نضج ذكائه فقط . وسقراط وكاليكليس يلتقيان على الأقل فيما يلي : أنهما يعترفان بأن الجدل يجلب لذة خاصة ترتبط بالدوافع السادية – الشرجية تغطيها لذة أخرى ، أنبل ، لذة البحث عن الحقيقة ، ولذة الانتصار على الخصم وتمزيقه تاك ، تدخل في الفلسفة متعة من النمط السياسي . ومن ثمة ، اذا أريد فصل ما هو فلسفي عما هو سياسي فصلا جذريا ، تصبح سن النضج هي اللحظة حيث يحصل كبت اللذة الأكثر عتاقة أو يحصل التسامي بها بما هو كاف لفسح المجال للبحث الفلسفي الحقيقي : هذه هي وجهة نظر أفلاطون . ينبغي تأخير اللحظة الخاصة بالفلسفة أقصى مدة ممكنة حتى يصبح أكيدا أن ليس هناك من صوت يبلغ السمع غير صوت الحقيقة . و « الاستهلال » المطول الذي يسبق اللحن نفسه هو تطهير حقيقي ، زهد ينبغي أن ينتهي الى الخصاء النهائي للرغبات . ومن هذا المنظار يبدو جليا أن « النضج » لا يمكن بلوغه في أي من أقسام الثانوي : ذاك أنه على الثانوية أن تقف عند حدود علوم الاستهلال ، على أن هذا يلزم عنه أن التعليم كله يسعى الى غاية فلسفية ، وأنه تعلم للموت . واذا اعتبرنا مع كاليكليس ، على العكس من ذلك ، أن اللحظة المفضلة هي تلك حيث يجلب الجدل اللذة ، لكان « النضج » عندئذ موافقا للمراهقة ، الا أن غاية الفلسفة ليست في تعلم البحث عن الحقيقة وضمان قيم الخير وقيم ما هو عادل وما هو جميل وقيم القانون الأبوي والأمومي ، بل ما توافقه الفلسفة هو سن ارتيابية هدفها تحطيم نظام سياسي ما . ومن هذا المنظور يمكن استخلاص نتيجتين : اما أن الفلسفة هي مجرد استهلال تربوي للسياسة وهذا حل كاليكليس ، واما أن دورها وقائي ومسهل : ذاك أن التفلسف في الصبا واشباع حاجات

« التحطيم » ، يمكن من عبور أزمة الارتياب في المراهقة ومن تجنب الثورات السياسية لاحقا . وكذلك يصبح قسم الفلسفة عبارة عن أقل الضرر . وتعمل عندها مقولة « نضج » الذكاء كغطاء لسياسة محافظة .

وعلى كل حال ، يستحيل أن نفصل مقولة « النضج » عن رؤية سياسية ما وعن رابط ما للفلسفة باللذة وبالرغبات .

واذا اعترفنا بشكل أكثر علانية ، كما يفعل نيتشه ، بأننا لا نستطيع فصل ما هو فلسفي عما هو دافعي وما هو سياسي ؛ وأنه ليس ثمة بحث عن الحقيقة بعيدا عن المصلحة وأن ارادة الحقيقة هي طرح لمنظار ما ، منظار يرى العالم معكوسا ، عندئذ لن يعود بالمستطاع طرح مشكلة « النضج » من خلال هذه الحدود الأفلاطونية التي ارتهن بها كل التقليد الفلسفي اللاحق . ولن يصبح بالامكان تأخير لحظة التفلسف الى ما بعد ، على أمل تطهير جذري . واذا كانت الفلسفة هي فك مكامن الرغبات التي تعمل داخل كل خطاب ، والتساؤل عن الأخلاق وعن السياسة التي يريد مكتوب « نظري » ما أن يبلغها ، فينبغي اذن الشروع فيها قبل القسم « النهائي » بكثير : لن يكون « النضج » في هذه الحالة مسألة ذكاء بل سوف يتوقف على درجة كبت الرغبات . وكما يمكن تحليل نفسي للاطفال الصغار السن ، كذلك لن يستحيل « تعليم » فلسفي منذ أصغر السن . لكن هذا يشترط « تكييفا » . غير أن أحدا لم يطالب يوما بنقل التعليم الحالي وبشكله الحالي من القسم النهائي الى أقسام أعمار أصغر : من هذا المنظور الجديد يمكن تدريس لا الشيء « نفسه » ولا بالشكل نفسه ولا تحت الاسم نفسه . وعلى كل ، اذا كان يطلق على مثل هذا التعليم اسم « فلسفة » فلن يمكن له أن يحجب رهاناته الدافعية ولا رهاناته السياسية .

سارة كوفمان

ترجمة ص. ف.

هـــوامـش :

* ـ عنوان النص الاصلي : « Philosophie terminée, philosophie in terminable » in « qui a peur de la philosophie ? » GREPH Flammarion champs paris 1977

1 ـ أنظر س. كوفمان :
« Aberration de l'idéologie une lecture d'Auguste conte »
(قريب الصدور)

** ـ « القوة » هنا تقابل الفعل والتحقق (م .)

2 ـ « فليكن عليهم أن يتفاهموا تفاهم الرجال فيما بينهم حول الاشياء التي يقبحونها ، وليقبلوا ان يكونوا شجعانا ، وأن يقاوموا طويلا او ان يفروا خائفين : انه ليبدو غريبا ، ايها الصديق الافضل ، كيف انهم يجدون أطروحاتهم ، في نهاية الامر غير مرضية لهم : كان هذه البلاغة الرائعة تولي الى ذبول فيظهرون في النهاية بمظهر الاطفال » (« تيتياتوس » ، 177).

** ـ الجنف : تقوس في الظهر يكون مرضيا .

3 ـ هناك اختيار أول لاولئك الذين حسنت هيئة نفوسهم واجسامهم والاكثر جمالا وصلابة وشجاعة ، أولئك الذين يتوفرون على استعدادات طبيعية للتربية الفلسفية : هنا يستبعد الشيوخ منذ الوهلة الاولى ويتم اختيار الاشجعين مع قيادة الاطفال الى الحرب . ومنذ الطفولة تدرس علوم الاستهلال مع اعطائها شكلا جذابا يتلو ذلك تربية بدنية حصرا ، بعدها يتم اختيار الذين بلغوا سن العشرين من بين الفتيان فتقدم لهم العلوم التي تلقوها عشوائيا منذ الطفولة ، اما الاختبار الثالث ففي سن الثلاثين : « يمتحن » مدة خمس سنوات بواسطة ممارسة الجدل الذين يستطيعون أن يصعدوا بفكرهم الى الوجود ذاته ؛ وتخول لهم مدة خمس عشرة سنة في الدولة وظائف تهدف الى اختبار مقاومتهم لاغراء المحسوس . (الجمهورية ، ر535) .

تدريس الفلسفة بالمغرب (*)

ارتبط نشوء وتطور الفلسفة في المغرب بالمؤسسة المدرسية ، فهي التي حددت مضامين وطرائق تدريسها وممارستها ؛ كما أن التحولات التي عرفها الفكر الفلسفي كانت نتيجة مباشرة للتغيرات المؤسسية : تعاقب المقررات وتعديلاتها ، انشاء التخصصات ، طبيعة الامتحانات وأخيرا تذبذب المواقف الرسمية بصدد تدريس الفلسفة ؛ بل ان التأليف الفلسفي نفسه واكب هذه التحولات ، يضاف الى ذلك أن ممارسي الفلسفة هم بصفة عامة مدرسون .

تعكس هذه الوضعية مفارقة أولى ، فبين الطبيعة الصميمية للفلسفة الخالدة وضغوط المؤسسة تناقض عميق . لقد نشأت الفلسفة خارج جدران المؤسسات ، بل ان تطورها خضع لنضالها الدؤوب ضد المؤسسي ، ولم يكن دخولها المدارس والجامعات سوى مرحلة من مراحل نموها ، مرحلة تعكس ميزان القوى الذي يحكم صراعها ضد المؤسسات .

ان التأثير الباهث الذي تخلفه الفلسفة في نفوس التلاميذ والطلبة يشهد على قيمة التأطير المؤسسي لها ، وعجزها بالتالي عن تجاوز الاطار المدرسي المحدد لها . واذا كان هذا الاطار يعرف أزمة هوية ، فان الفلسفة ظلت بدورها أسيرة هذه الأزمة ، ممارسة يسارية في معسكر اليمين وسلوك يميني في معسكر اليسار دون أن تدرك أو تفسر دوافع هذه الممارسة .

مفارقة ثانية ، ذلك التناقض التاريخي بين الفلسفة الخالدة وظرفية المؤسسي . اذ أصبح الدرس الفلسفي موجها للتلاميذ وليس للأتباع كما كان الأمر بالنسبة للمعلمين الأولين ، الى كل التلاميذ الذين يدخلون المدارس وليس الى طائفة محدودة منهم أو نخبة ؛ كما أن الهدف من دراستهم للفلسفة لم يعد « البحث عن الحقيقة » بل تحقيق المقاييس الظرفية للمؤسسة . الا أن هذا التحول لم يؤد الى تغيير في الممارسة التربوية للفلسفة مما خلق هوة سحيقة بين مضمون الفلسفة ودوافع دراستها . لقد سمح ذلك للمؤسسة باكتساح كل المواقع الفلسفية من خلال تغيير وتعديل المقررات وأساليب الامتحانات وتعدد التخصصات ، وتحولت تلك الأدوات التربوية الى آلات حربية واجهها

المدرسون بتجاهل تام ، فالفلسفة « النبيلة » لا يمكن أن تسقط ضحية مناورات تربوية ؛ الا أنه أمام اندهاش الجميع ، بل أمام استسلام غريب لحراسها ، غزت هذه الآلات كل المواقع السلفية .

اما المفارقة الثالثة فتتمثل في ذلك التعارض القائم بين هدف الفلسفة الذي يرمي الى تكوين شخصية مستقلة ، حرة وواعية لها موقف من الوجود ورأي في الحياة وغاية المؤسسة في « تدجين وتملك كل مولود جديد » ؛ تدريس يهدف الى خلق وعي نقدي يسمح للفرد باتخاذ موقف من ذاته ومجتمعه والعالم الذي يعيش فيه ، وغاية المؤسسة في نفي التفلسف من خلال تدريس أنساق ميتة وأفكار عتيقة واشكاليات بالية . لقد حطم الدرس الفلسفي دون شك ، الدائرة المغلقة للفرق المذهبية ، للمدارس الفلسفية وللأنساق الفكرية ، الا انه في نفس الوقت ، دجن كل تفكير حر ، اذ أصبح له طابع مؤسسي ، طابع السلطة المؤسسية .

ان التوجيهات العامة التي ترفق عادة بالمقررات الفلسفية والتي تدعو المدرسين الى التمسك بحرية الفكر وتكوين الوعي وممارسة النقد تعبير عن ذلك الشعور بالتناقض بين خصائص التفكير الفلسفي ومؤسسية المقررات ، بين هدف الفلسفة وغاية المؤسسة المدرسية .

تلك بصفة عامة هي المفارقات الثلاث التي تحكم نوعية وأسلوب تدريس الفلسفة بالمغرب ، فهي تعبير عن مرحلة تاريخية خصوصية من أهم سماتها التمييز بين الفلسفة والتفلسف ، بين المدرس والفيلسوف ، بين القضايا الخالدة والمقررات الظرفية بين الدرس الفلسفي ومضمون الفلسفة . ان التأليف الفلسفي نفسه يساهم في ترسيخ تلك الممارسة فهو مجرد تعبير وانعكاس لتلك الوضعية عوض أن يكون أداة لتجاوزها ؛ ومن ثمة فان الجميع ينتظر أن تأتي مبادرة ما من طرف المؤسسة المدرسية : أن تغير المقرر مثلا أو تصدر كتابا مدرسيا جديدا أو تعيد النظر في أسلوب الامتحانات ؛ والى أن يتم انجاز ذلك فان الجميع ينتظر . انه مجرد انتظار لتبرير موقف ، لتجاوز أزمة ، أزمة الفلسفة وأزمة تدريسها .

1 ـ من أزمة تدريس الفلسفة الى فلسفة تدريس الأزمة :

ان كل حديث عن الفلسفة أو عن تدريسها يؤدي مباشرة الى الحديث عن الأزمة ، أزمة المؤسسة المدرسية ، أزمة المجتمع وأزمة الفلسفة ذاتها . ان لدى مدرسي الفلسفة شعور دائم بأن مادتهم تجتاز أزمة ، وهو شعور يؤدي

بصفة تلقائية الى التغيير في أساليب التلقين ، في المقررات ، في الكتب المدرسية ، في نمط الدروس ، في نوعية النصوص وطرق التدريس بل يؤدي أيضا الى تحول مستمر في تصور مضامين الفلسفة والمواقف الايديولوجية منها . ان علاقة الفلسفة بالأزمة اذن علاقة خالدة ، فمصير الفلسفة مرتبط بالحياة في الأزمة ، بل اذا لم تكن موجودة فعليها خلقها . الا أن علاقة الفلسفة بالأزمة علاقة خاصة ، علاقة وحدة ونفي في نفس الوقت ، فالحياة في الأزمة تقتضي تجاوزها لا التكيف معها ، التحكم في أسبابها لا الجواب عليها بردود أفعال تلقائية وعفوية ، فهم دوافعها لا التأثر بنتائجها .

تمثل المؤسسة المدرسية مظهرا من مظاهر الأزمة ، فما هو دور هذه المؤسسة في خلق الأزمة ؟ ما هي تناقضاتها ودوافع ممارستها ؟ وما هو موقف الفلسفة من هذه التناقضات ؟

1 ـ 1 . أزمة المؤسسة المدرسية :

يتم تدريس الفلسفة بالأقسام النهائية من التعليم الثانوي ، فهو مرحلة أساسية من مراحل بناء الشخصية وتكوين المعرفة . هذا الموقع ، يسمح لمدرس الفلسفة برسم ملمح التلميذ الذي كونته المؤسسة المدرسية وقياس مدى استعداده لتعلم الفلسفة .

ان اهم صفة تنميها المؤسسة في التلميذ هي صفة البرغماتية ، فهو نفعي يتعامل مع المواد المدرسية بمقياس ما تقدمه من أسباب النجاح ، فهي بالنسبة له مواد خارجية ، وموضوعات للمعرفة لا تؤثر في الذات العارفة . مهمة المؤسسة المدرسية اذن ، هي الفصل بين « المدرسي » و « الثقافي » . المدرسة وسيلة لتعلم القراءة والكتابة فقط ، أما الثقافة فهي من اختصاص مؤسسات أخرى غير مدرسية ، تتكفل بتكوين شخصية الفرد وأسلوب تفكيره ونمط حياته ، وبعبارة واحدة ، كل أفكاره . « المدرسي » اذن ، مجرد وسيلة لتحقيق رغبة غير مدرسية ، للتكيف مع مجتمع غير ممدرس بل للاندماج فيه .

ذلك هو الاشكال الأول : التناقض بين الرغبة في تحقيق مدرسة تربوية وواقعها كمؤسسة مدرسية ، وهو نفس الاشكال الذي يواجهه تدريس الفلسفة، اذ يصعب الفصل بين « المدرسي » و « النظري » ، بين الشكل البيداغوجي للدرس ومضمونه الفلسفي ، بين التفكير وممارسته ، أي يصعب التعامل مع الموضوعات الفلسفية باعتبارها موضوعات خارجية ، موضوعات مدرسية

فقط . ان التلميذ الذي لا يرى نفسه أو مجتمعه أو تاريخه من خلال ما يقرأه ، والذي لا تثير فيه موضوعات الفلسفة أحاسيس الشك والارتياب أو مشاعر التفاؤل والتشاؤم أو عواطف المحبة والنفور ، والذي لا تدفعه دراسة الفلسفة الى اتخاذ موقف من الحياة والوجود ، حياته الشخصية وحياة الآخرين والذي لا يلتزم بموقف وجودي أو أخلاقي أو ايديولوجي ، تلميذ مثل هذا ، من الأفضل له جهل الفلسفة .

تقتضي دراسة الفلسفة بالاضافة الى ذلك القدرة على التجريد ، فقضاياها وموضوعاتها تأملية واشكالياتها نظرية . التمييز بين الحسي والمجرد ، بين التعدد والواحد ، بين المحايث والمتعالي ، هو هدف كل ممارسة تربوية للفلسفة . الا أن اكتساب تلك الملكة يواجه بمقاومة كبيرة ؛ فالمؤسسة تقاوم بواسطة الأعضاء المكونين لها ، فهي تعبير تلقائي عن مقاومة المؤسسة لكل تغيير ، انها مقاومة مؤسسية وبالتالي لا شعورية .

ان هاجس الامتحان ، وهو الأداة التي تضمن للمؤسسة طابعها النفسري يجعل التلميذ بل والطالب الجامعي يفكر في الأسلوب المؤدي الى النجاح عوض أن يفكر في طريقة تفكيره ؛ هذا الأسلوب هو الحفظ ، حفظ الدرس ، حفظ التواريخ والأسماء ، حفظ الأقوال والمآثر ، حفظ الأفكار . انه الاسلوب الذي لا يؤدي فقط الى نفي التفكير بل يؤدي كذلك الى تكوين تفكير قطيعي ، تفكير المؤسسة .

في هذا الاطار يقبل التلميذ على دراسة جزء من المقرر ويعرض عن الأجزاء الأخرى ، فهو يفضل المنهج التأريخي الذي يعرض الوقائع والأحداث ويحول الأفكار الى أقوال ويعوض الاشكاليات النظرية بقضايا ملموسة ومباشرة . انه يفضل المنهج الذي يعبر عن الاستمرارية الايديولوجية للمؤسسة ، ليس فقط من خلال مضامينه بل وفي ممارسته التربوية كذلك .

الا أن هذه البرهنة التربوية غير كافية في حد ذاتها لتفسير نسق تعليمي برمته . ان أي مؤسسة مدرسية لا يمكنها أن تعيش وتستمر بدون فلسفة خاصة بها ؛ وفي غياب هذه الفلسفة أو غموضها تنفجر التناقضات الداخلية للمؤسسة ويصبح الأعضاء المكونين لها ضحية آلة حمقاء .

تعرف مؤسستنا المدرسية تناقضا جوهريا بين الهوية الثقافية والقيم الغربية ، تناقض أدى الى نشوء تعارض حاد بين الفرد ومجتمعه ، بين قيمه ونمط حياته ، بين تفكيره وسلوكه ، بين ذاته والآخرين . يجد هذا التناقض

في المؤسسة المدرسية مجالا للبروز بصورة مشوهة ، فتنعكس آثارها بصفة مباشرة على تدريس الفلسفة ، ذلك أن المسلمات التي ينطلق منها متعلمو الفلسفة ، بوعي أو بدونه ، تؤدي الى اتخاذ موقف من دراسة الفلسفة ، وهو موقف لا يمكن تجاهله ، بل يمثل ذلك الموقف منطلقا لوضع الأسئلة الأساسية التي يتعين على الفلسفة أن تجيب عنها . التلميذ نتاج مؤسسة تفتقد فلسفة خاصة بها ، وعلى الفلسفة أن تفسر مراحل هذا المسلسل التربوي ، أو على الأقل ، أن تضعه موضع السؤال ، تلك هي المهمة الأولى للفلسفة ، نقل الصراع الخفي الى العلنية ، اخراج الأسئلة من دائرة اللاشعور ، تفسير ميكانيزمات المؤسسة المدرسية .

1 ـ 2 : أزمة الذات :

ان الوعي بالذات هدف من أهداف الفلسفة ، فما دام الفرد يعيش محصرا في دائرة نفسه ، وما لم يدرك مكونات هذه الدائرة ويعي ذاته ككائن وفرد وشخص وفاعل تاريخي ومواطن سياسي ، فان علاقته بذاته تظل علاقة مشوهة تحكمها مجموعة من الدوافع اللاشعورية وتوجهها استيلابات لا حصر لها .

تمنح الفلسفة الفرد الوسائل التي تمكنه من معرفة ذاته في كل أبعادها الوجودية والأخلاقية والتاريخية والسياسية ، أي تمنحه معرفة واعية بذاته ، فهي عملية يتم بواسطتها نقل الأسئلة الضمنية والمكبوتة والمستلبة من مجال اللاشعور الى دائرة الوعي .

تزداد أهمية هذه المعرفة في مرحلة الأزمة ، فالفرد يصبح نتيجة من نتائج الأزمة عند ما يجهل شروط انتاجها ، بينما يمكنه تجاوزها أو التحكم فيها عند ما يجعلها موضوعا للتفكير وقضية خارجية ، انسانية وتاريخية يمكن تحليلها وفهمها .

أول علاقة يربطها التلميذ مع الفلسفة هي بالضرورة علاقته الوجدانية ، علاقة الفلسفة بذاته ، فهي المدخل التمهيدي للعبور الى دائرة الذات لفك رموزها وفهم دوافع سلوكها والكشف عن منطلقات مواقفها . فلسفة لا تثير هذا الاحساس لن تؤدي مهمتها ، ستظل مجرد أفكار وأقوال تاريخية ، تنتمي الى أناس غرباء ، لا تمس أفكارهم مشاعرنا أو تبعث مواقفهم في نفوسنا أي احساس بالقبول أو الرفض . ان انسانا يجهل ذاته لا يمكنه اكتشاف قارة مجهولة وغامضة .

ان « الانسان » ، هذا المفهوم المجرد هو تركيب معقد للكائن والشخص والفرد والفاعل التاريخي والمواطن ، ادراك الانسان في كل أبعاده : الوجودية والأخلاقية والسيكولوجية والتاريخية والسياسية هي المهمة الأولى لتدريس الفلسفة ، بل هي المهمة الأولى لكل فلسفة .

1 ـ 3 . أزمة العلاقة مع الآخر :

يمثل الآخر بالنسبة للذات موضوع هوى أو عداء ، تملك أو عطاء ، اتحاد أو تدمير . الموقف من الآخر ، هو موقف من مجتمع بأكمله ، وهو موقف تحكمه في أغلب الأحيان مسلمات مغلوطة أو استيلابات مشوهة أو عواطف بحتة .

مهمة تدريس الفلسفة أن يصبح الآخر موضوعا للتفكير الواعي ، موضوعا للتأمل . فالتلميذ لا ينتمي الى المؤسسة المدرسية فقط ، وليس نتاج هذه المؤسسة فقط ، انه ينتمي أولا وقبل كل شيء الى مجتمع وعلاقته بهذا المجتمع تحدد نمط تفكيره وطريقة حياته ونوعية مواقفه . مهمة الفلسفة توضيح هذه العلاقة ، نقلها من المستوى الحسي والتلقائي الى مستواها التجريدي ، من مستواها الذاتي ، النفعي المحض الى مستواها الموضوعي المجرد . فما لم يتمكن التلميذ من تفسير علاقاته بمجتمعه تفسيرا موضوعيا بعيدا عن عواطف الحب أو الحقد ، وما لم يتمكن من تحليل مكونات مجتمعه وفهم القوانين التي تحكم سيره وتطوره ، وحدته وتناقضاته ، فانه لن يعثر على فائدة من دراسته للفلسفة أو يدرك أهميتها .

ان الفراغ الفكري ناتج عن غياب مشروع مجتمعي ، الحاضر ينمي الرغبة دون أمل في امكانية التحقق ، المستقبل هو ذاك اللامفكر فيه ، يبقى الماضي ، اننا نجهله ، ولكن من الممكن انجازه لأنه كان .

ان مثالا بسيطا يوضح الآثار الناجمة عن تجاهل هذه الاشكالية ، مثال العلاقة القائمة بين المدرس والتلميذ . فالمدرس عضو فاعل من أعضاء المؤسسة المدرسية الا أنه يكون في نفس الوقت الحلقة الضعيفة ، ومن ثمة تتجاذب التلميذ حياله عواطف متناقضة ، فهو من جهة موضوع للحاجة ومن جهة أخرى موضوع للتدمير . ان المهمة التربوية الأولى للمدرس هي تفسير هذه الوضعية ، تفسير ميكانيزمات المؤسسة المدرسية والكشف عن قوانينها وعلاقاتها وجذور سلطتها . أما عند ما يسقط المدرس في فخ المؤسسة فانه يعيد انتاج العلاقات المدرسية القائمة وبصفة خاصة علاقة المدرس بالتلميذ .

مثال ثان ، العلاقة بين التلميذ والتلميذ ، انها مظهر آخر لهذه الوضعية. فالمؤسسة تنمي شروط الصراع من خلال قنوات خاصة ، أساليب التنقيط وشكل الاختبارات واذكاء روح التنافس يحول الصراع من مجاله المؤسسي الى مجال شخصي محض ، صراع يتطور شيئا فشيئا الى أن تختفي أسبابه وعوامله الموضوعية لتبقى فقط مظاهره السيكولوجية البحتة .

ان ادراك الآخر بواسطة الانتقال من المجال التاريخي والسياسي مرورا بالمجالين الأخلاقي والأنطولوجي يفتح أعين التلاميذ على قارة مجهولة ، قارة تتحكم فيها عادة ، عواطفهم وأهواءهم ، أحكامهم ومسلماتهم ؛ ادراك ، يسلحهم بأدوات تمكنهم من فهم كل العلاقات الممكنة والمستحيلة مع الطبيعة ، مع الآخرين ، كل الآخرين .

1 ـ 4 . أزمة العلاقة مع الماضي :

تمثل العلاقة مع الماضي ، ماضي الذات ، ماضي الآخر ، ماضي المجتمع والتاريخ بعدا أساسيا من الأبعاد المكونة لكل تصور . التاريخ يختزل بأكمله الى ماض مقدس ، خارق ومجهول . أي الى تاريخ لا تاريخ له ، يعتبر الفرد نفسه نتاج ماضيه ، الا أنه يعتقد في نفس الوقت أن لا تأثير لهذا الماضي على ذاته ، على مجتمعه وحاضره ومستقبله . هذه العلاقة المزدوجة مع الماضي تجعل التاريخ في آخر المطاف مجرد ملجأ للفرد ينفس به عن اخفاقات عصره ، أي مجموعة معقدة من الاستيلابات والاسقاطات والاحباطات .

ان مهمة تدريس الفلسفة هي تحليل أبعاد ومكونات أزمة العلاقة مع الماضي من خلال :

ـ ماض للذات ، بواسطته يعرف الفرد مراحل نموه وتطوره ويدرك أبعاد المسافة التي تفصل بينه وبين ذاته ، بين شعوره ولا شعوره ، بين مكبوتاته ومظاهر سلوكاته ، بواسطته يفهم ميكانيزمات سيكولوجيته الخصوصية ويفسر أعراض مراهقته وتاريخ طفولته .

ـ ماض للمجتمع ، بواسطته يدرك الفرد شروط تطوره ويفهم قوانين نموه وحركته وأسباب تقدمه أو تأخره وأنماط انتاجه وتحولات سيرورته .

ـ ماض للتاريخ ، يكشف أسباب الأحداث ويفسر نمط تعاقبها وترابطها ، يمنح معنى للحدث التاريخي ومنطقا للسيرورة ويجلي غاية الارادة البشرية .

ماض للذات ، للمجتمع والتاريخ ، تلك هي المكونات الأساسية والمنطلقات الخفية لاشكالية علاقة الفرد بالماضي ، وتلك هي الممارسة التي تحقق الوعي بالذات وتمنح معنى للتاريخ .

ان الهدف من تحليل الأزمة في أبعادها الذاتية والمجتمعية والتاريخية ، هو استخدام الفلسفة كأداة لتحليل الأزمة وفهم أسبابها عوض أن تتحمل الفلسفة نتائج وعواقب أزمة تدريسها ؛ هو تغيير ممارسة تدريس الفلسفة ، وبصفة خاصة الممارسة التربوية ، من مجرد علاقة مضمون بمنهج الى علاقة وعي بممارسة .

ان مهمة الفلسفة هي اجلاء الخفي ، هي تجاوز الظواهر لبلوغ الشيء في ذاته ، هي الكشف عن جواهر الأشياء ، انها تلك الارادة اللامرئية في البحث عن حقيقة الأشياء الصميمية خلف مظاهرها الخادعة . الا أن هذه المهمة ليست مجرد تعريف ، بل يجب أن تتحول الى ممارسة أي الى ابداع اشكاليات تناسب هذه المهمة ؛ هذا يقتضي دون شك تغييرا في الممارسة التربوية للفلسفة ، الا أن العلاقة بين الفلسفة والتربية علاقة خاصة ، علاقة خضعت باستمرار لشروط موازين القوى ، لعلاقات الهيمنة والسيادة والخضوع .

2 ـ الفلسفة والتربية :

ان حصر العلاقة بين الفلسفة والتربية في مجال بيداغوجي صرف : مقرر ، درس ، مدرس ، تلميذ . كتاب مدرسي الخ ... ، يتجاهل مسألة جوهرية هي صعوبة الفصل بين الفلسفة وتدريسها، بين الفلسفة وبيداغوجيتها. فعند ما نحكم مثلا بأن تدريس النص الفلسفي أهم من القاء درس تقليدي ، أو أن استعراض تاريخ الفلسفة أفيد من تعليم المفاهيم والأفكار والتصورات، فاننا عادة ، لا نربط بين هذه الأشكال الديداكتيكية ومضمون الفلسفة ؛ ذلك أنه يستحيل في تدريس الفلسفة عزل هذه الأشكال عن المضمون الفلسفي من جهة وعن الغرض التربوي من جهة أخرى .

هذا الحصر ، يقود كذلك الى اختزال العملية البيداغوجية نفسها الى مجرد مجموعة من التقنيات تهدف الى تحفيز التلاميذ أو تبسيط قنوات التلقين أو تنمية المردودية المدرسية ، دون ربط هذه الأدوات والوسائل بالاشكالية والغايات الفلسفية .

هذا الموقف ، يعبر في مجمله عن تصور معين للعلاقة القائمة بين الفلسفة والتربية . فالفلسفة تعتبر التربية مجرد وسائل تقنية تيسر عملية

التواصل بين المدرس والتلاميذ بهدف تبليغ مضمون أو تحقيق غرض ، أما التربية بدورها فتعتبر الفلسفة مجرد مضامين ومعارف ومعلومات جاهزة تحتاج فقط ، الى وسائل ديداكتيكية لتبليغها .

المدرس الناجح ، انطلاقا من هذا المنظور ، هو الذي يمتلك معارف جيدة من جهة ويتوفر على وسائل ديداكتيكية تسمح له بتبليغ هذه المعارف والمضامين الفلسفية من جهة أخرى . هذا الحكم صحيح دون شك ، الا أنه لا يفسر مسلسلا تاريخيا يوضح أشكال العلاقات القائمة بين هذه الاشكال الديداكتيكية والمضامين الفلسفية ؛ اذ لا يتعلق الأمر فقط بتكوين نظري جيد وحيازة وسائل تقنية لتطبيقه بل يتعدى ذلك الى بلورة اشكاليات فلسفية وابداع وسائل ديداكتيكية لتبليغها مناسبة لهذه الاشكاليات : نص فلسفي ، درس تقليدي ، تعليم مفاهيم وأفكار ، تدريس تاريخي أو موضوعاتي الخ ... اذ لا يمكن عزل هذه الأشكال الديداكتيكية عن مضمون الفلسفة ، فتدريس النصوص هو رد فعل ضد تاريخ الفلسفة ، فضد الفلسفة التي تهتم بالسرد التاريخي للأفكار تضع النصوص الموضوعات في اطار اشكاليات . كما أن تدريس المفاهيم والأفكار والتصورات هو رد فعل ضد الدرس التقليدي .

ردود الأفعال هذه ليست مجرد تعبير عن اختيار ديداكتيكي بل هي مواقف نظرية في الفلسفة ومن الفلسفة . انها تعبير عن تصورات تاريخية وايديولوجية محددة .

يمثل التجاهل المتبادل بين المهتمين بالتكوين الفلسفي (المضمون) والمهتمين بالتكوين الديداكتيكي (الوسائل والأغراض) ، الشكل المشوه لهذه العلاقة ؛ تجاهل أدى الى توسيع الهوة بين المضمون الفلسفي والوسائل الديداكتيكية لتطبيقه ، كما أدى الى احداث قطيعة بين تدريس الفلسفة في التعليم الثانوي وتدريسها في التعليم العالي سواء من حيث المقررات أو التخصصات أو الأهداف .

يمثل عدم التمييز بين تدريس الفلسفة والتفلسف مظهرا خاصا لهذه العلاقة ، فهو يعبر عن ذلك التطور الذي حصل في تعليم الفلسفة ، من المعلم الفيلسوف الذي يوجه خطابا للأتباع والفيلسوف الأستاذ الذي يلقن نسقه الفلسفي الخاص والمدرس الذي يلقي درسا على التلاميذ . يوازي نماذج المعلمين نماذج للتدريس ، نماذج تكتسب مشروعيتها من ارتباطها الصميمي

بالفلسفة وبتاريخها . ذلك أن كل فلسفة كانت تقدم في ثوب خاص بها ، ثوب يصعب تغييره لمجرد قرار تربوي ، ومن ثمة فان صورة المدرس المحترف ، الموضوعي والمحايد ، صورة يرفضها مدرس الفلسفة ، اذ له تصور خصوصي عن وضعيته وعن علاقته بمادته وبتلاميذته ، ولذلك فهو يحتقر كل تاطير تربوي يجعل من خطابه الفلسفي درسا مدرسيا ومن التلاميذ محاورين محايدين، فهو يريد لنفسه وضعية خصوصية متميزة داخل المؤسسة المدرسية .

هذه الصورة التي لدى مدرس الفلسفة عن مادته ، عن أتباعه وخطابه هي ارث تاريخي لازم تعليم الفلسفة الى درجة أصبح فيها من الصعب التمييز بين هذا التعليم ومضمونه .

ان الصراع الخفي بين هذه النماذج : المعلم الفيلسوف ، الأستاذ الفيلسوف والمدرس ، مظهر من مظاهر اشكالية العلاقة بين الفلسفة والتربية. ففي الوقت الذي تنزع فيه التربية الي ترسيخ صورة المدرس المحترف . تبرز الفلسفة صورة المعلم الفيلسوف . هدف الأولى تعليم الفلسفة وهدف الثانية تعليم التفلسف .

ان الفيلسوف الأستاذ هو الذي لا يميز بين تعليم الفلسفة وعملية التفلسف ذاتها ، بين عملية التعليم ومضمون الفلسفة . هذا الموقف الارادي المرتبط بتطور الفلسفة وبممارستها يعكس طبيعة العلاقة القائمة بين الفلسفة وتعلمها ، بين المدرس والفيلسوف ، بين الفلسفة والنسق الفلسفي ، بين الفلسفة والتفلسف ، علاقة تاريخية ما زالت آثارها مهيمنة على تدريس الفلسفة ، سلوكا وتفكيرا .

تمثل المقررات المدرسية المظهر الثاني لهذه العلاقة . فابراز الاشكاليات العامة للمقرر والاشكالية الخاصة بكل درس يتجاوز فعلا النموذج « الديداكتيكي » للدرس الواحد والوحيد . كما أن كيفية التعامل مع المقرر واعادة ترتيبه وتصنيف محاوره يلغي وينفي في آن واحد الترتيب المدرسي. وبعبارة واحدة ، فالمقرر بالنسبة لمدرس الفلسفة هو أداة من الأدوات التربوية وليس غاية تربوية في حد ذاته . وبالرغم من أن وضع المقررات يخضع في أغلب الأحيان للتوجيهات الرسمية ، ومن أجل استخدام المقررات كأدوات تربوية تاكتيكية بواسطة أسلوب التغيير والحذف والتعديل ، فان هذه المقررات عكست في مجملها تطور الخطاب الفلسفي من جهة وتحولات موضوعاته من جهة أخرى .

ان المتتبع لتطور المقررات الفلسفية بالمغرب يلاحظ ارتباطها بتلك التحولات والتي يمكن اجمالها في ثلاث :

المرحلة الأولى :

تمثل هذه المرحلة بداية تدريس الفلسفة بالمغرب . فابتداء من سنة 1965 صدر أول مقرر رسمي بالنسبة للأقسام المعربة بالرغم من أنه شرع في تدريس الفلسفة بهذه الأقسام منذ سنة 1962 . أما بالنسبة للأقسام الأخرى فقد استمر العمل بالمقرر الفرنسي . الا أن مقرر سنة 1965 هو مجرد نسخة من المقرر الفرنسي سواء في محاوره أو موضوعاته أو عدد ساعات تدريسه . ان المقرر الفرنسي الذي يعتبر امتدادا لروح مقرر Victor Cousin سنة 1936 ، ذلك المقرر الذي أضاف السيكولوجيا وتاريخ الفلسفة الى التوجيهات العامة لسنة 1809 والتي كانت تعتمد على التقسيم الوسيطي للفلسفة (المنطق ، الميتافيزيقا ، الأخلاق) طبع روح التعليم الفلسفي بالمغرب بخاتمه وحدد للمدرسين المجال الحيوي لتفكيرهم وممارستهم .

1 ـ علم النفس
2 ـ علم الاجتماع
3 ـ المنطق
5 ـ الفلسفة العامة .

يعبر هذا المقرر عن تصور الفلسفة الشاملة والخالدة لموضوعاتها ومجالاتها . كما يعكس مضمون الأسئلة الميتافيزيقية اللاتاريخية . وقد حظيت السيكولوجيا في هذا المقرر باهتمام خاص نظرا لأنها كانت الوسيلة المثلى للنجاح في الامتحان . أما موضوعات الأخلاق (الواجب ، الضمير ، الخير والشر الخ ...) ، فكانت تستمد قيمتها من طبيعة موضوعاتها المرتبطة بقيم وسلوك الفرد .

تعبر هذه المر حلة دون شك ، عن تلك العلاقة القائمة بين الوعي الميتافيزيقي الذي يجد تجسيده في التفسير الأخلاقي ، وخلاص الذات الروحي .

وهكذا يمكن اعتبار هذا المقرر تجسيدا لثلاثية الذات : الميتافيزيقا ، الأخلاق ، السيكوفلسفية ، حيث تنعدم امكانية تحقيقها خارج تاريخها وبعيدا عن واقعها الملموس .

المرحلة الثانية :

مثلت هذه المرحلة سيادة التصور التاريخي ، اذ تم الانتقال من التصور الميتافيزيقي الى التصور التاريخي للموضوعات الفلسفية . وقد حدث ذلك بواسطة وعي نقدي تبلور خلال مرحلتين :

1 ـ نقد الميتافزيقا باعتبارها تجاوزا لمحددات الفكر الموضوعية (اشكالية الفكر والواقع) .

2 ـ اعادة بناء الفلسفة انطلاقا من وعي نقدي جدلي (الفلسفة الجدلية كتصور شمولي وكوني) .

وقد جسد مقرر سنة 1972 هذا التحول والذي أعاد بناء المجال الفلسفي انطلاقا من اشكاليات جديدة :

1) المشكلة الفلسفية
2) أسس المعرفة ومناهج العلوم
3) السلوك الانساني : شروطه ، فاعلياته .

كما صدر مقرر خاص بالفكر الاسلامي وحددت له ساعتان في الأسبوع وأصبح لمقرر الفلسفة 6 ساعات .

حقق هذا المقرر انتقالا كيفيا من السؤال الفلسفي الى الاشكالية الفلسفية وأنجز للتصورات تاريخيتها كما عبر عن تعدد المجالات الفلسفية، التناقض كمحور والايديولوجيا كتعبير .

يمكن القول أن مقرر هذه المرحلة يعبر عن أزمة نشأت بسبب عدم مطابقة الوعي للواقع . فالتغيرات المجتمعية الجديدة لا تلائم القيم والمبادىء السائدة . ولذلك مثلت اشكالية الفكر والواقع محور هذا المقرر .

المرحلة الثالثة :

خلافا للمرحلتين السابقتين ساد هذه المرحلة اهتمام بيداغوجي كبير تجسد في سؤاليين :

1 ـ ما هو الأسلوب الديداكتيكي الأفضل ، الدرس التقليدي أم النص الفلسفي ؟

2 ـ هل يجب الاحتفاظ بالمقرر الخاص بالفكر الاسلامي أم ادماجه مع مقرر الفلسفة ؟

وقد تزامن هذا النقد البيداغوجي للممارسة مع نقد آخر ، نقد ابستمولوجي لمجالات الفلسفة . وقد تم ذلك بواسطة أداة نقدية . هدفت نظريا الى بلورة التاريخية وفي الممارسة الى الغائها :

1 ـ نقد النزعة الاقتصادية
2 ـ نقد النزعة التاريخية
3 ـ نقد النزعة المادية الميكانيكية .

وبالرغم من أن مقرر سنة 1976 احتفظ بالاشكاليات الكبرى للمقرر السابق ، الا أنه مثل تجاوزا حقيقيا له في تفاصيله . وقد أدى صدور مقرر جديد للفكر الاسلامي سنة 1977 وتعديل الباب الثالث من مقرر الفلسفة الى تهميش الفكر الفلسفي وضعف تأثيره .

ان غرضنا من تقديم هذه الأمثلة ليس القيام بدراسة مفصلة لمقررات الفلسفة ووصف مكوناتها وتحديد مراحل تطورها ، بل غرضنا هو فقط الاشارة الى تعقد العلاقات القائمة بين الفلسفة والتربية ، وبالتالي ادراك مدى تعقد مجال الممارسة التربوية للفلسفة .

تلك بصفة عامة هي المشاكل الظاهرة والخفية المرتبطة بتدريس الفلسفة في بلادنا ، مشاكل ذات طبيعة تاريخية وثقافية وتربوية ، مشاكل لا يمكن حلها وتجاوزها الا اذا حددنا بوضوح الهدف من تدريس الفلسفة وفهمنا طبيعة العلاقات الخفية والعلنية التي تربط بين الفلسفة وتدريسها ، بين الفلسفة وممارستها ، وبعبارة واحدة الا اذا قمنا بنهج ممارسة تربوية جديدة في تدريس الفلسفة .

س. ر.

هـومـش :

(*) أصل هذا المقال مداخلة قدمت أثناء الندوة التي نظمتها « الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة » ، في شهر مارس من سنة 1980 بالمدرسة العليا للأساتذة بالرباط حول موضوع : « تدريس الفلسفة بالمغرب » . وقد أجريت بعض التعديلات على المقال بمناسبة نشره ، الا أنها تعديلات لا تمس جوهره .

حول مستقبل مؤسساتنا التعليمية

ـ المحاضرة الرابعة ـ

ف. نيتشه

أيها السادة :

ما دمتم قد استمعتم الى حد الآن بكل اخلاص ، وما دمنا قد انتهينا الى حيث توقف هذا الحوار المتفرد والمتقهقر في الماضي .. ، هذا الحوار الذي دار بين الفيلسوف ورفيقه ، فاني لأهنىء نفسي على أن لديكم الرغبة في احتمال الجزء الثاني من رحلتنا ، واني لأعدكم بأنه على مسرح العرائس الذي تشيده ذاكرتي ستظهر دمى أخرى ، وأقول لكم ما دمتم قد تحملتم السماع الى الآن وبشكل عام ، فان أمواج الحكاية ستحملكم بكل رشاقة وبكل سرعة الى النهاية . لقد وصلنا اذن ، وبالفعل الى مفترق الطريق : وسيكون من الأفضل القاء نظرة ولو عجلى الى الوراء لنتأكد مما تعلمناه من هذا الحوار الغني في تقلباته .

لقد بدا اذن وكأن الفيلسوف يقول لرفيقه : « الزم مكانك لأنه بامكانك تغذية آمال ، ولأنه من الجلي أننا لا نملك مؤسسات تعليمية ، كان من المفروض أن تكون لدينا ، فالجيمنازات (الثانويات) التي عندنا ، وبأشكالها الحالية وجدت كي تحقق هذا الهدف السامي (أي أن تكون مؤسسات تعليمية) ، الا أنها أصبحت ملجأ تتخفى فيه ثقافة مشبوهة ، تزيح بكل حقد وكراهية الثقافة الحقيقية أي الأرسطوقراطية والمؤسسة على الاختيار الحكيم للفكر . ان الجيمنازات اذ تضع برنامجا للتنقيب في الجزئيات الدقيقة ، فانه في كل الأحوال برنامج جاف بعيد عن الثقافة هدفه أن يغض الطرف والسمع عن اغراءات هذه الثقافة التي ما تزال موضع نزاع ونقاش . » لقد نبه الفيلسوف اذن ، رفيقه للانحطاط الذي يحيى في قلب الثقافة ، في الوقت الذي تمتلك فيه الدولة حق الاعتقاد بأنها تتحكم في الثقافة لتحقق بها أهدافها الخاصة ، وتتحد معها في مهاجمة كل قوة أخرى تراها معادية ، سيما تلك التي يسميها الفيلسوف « الروح الألمانية الحقة » ، هذه الروح المرتبطة مع اليونانيين

بانبل الرغبات ، والتي استمرت بشجاعة في ماض عصيب ، وظلت وفية وسامية في مهمتها العادية والتي هي تحذير الانسان المعاصر من لعنة كل ما هو عصري وحديث ، الا أن هذه الروح محكوم عليها أن تعيش منعزلة وغريبة عن ارثها ، ولكن عند ما يتصاعد أنينها في صحراء الزمن الحاضر ، يتسرب الخوف الى كهف ثقافة هذا الزمان الحاضر ، المتراكمة والمبرقعة بشتى الأألوان ، « فليست الدهشة ما ينبغي أن يحملنا الى هنا ، ولكنه الرعب » . هكذا كان رأي الفيلسوف ، وكانت نصيحته ، لا الهروب خوفا وانما الهجوم . فقد كان يدعو رفيقه الى عدم القلق والشك في الفرد الذي يأتيه هذا الانجراف نحو البربرية اليوم من غريزة عالية :

« فليمت ، فالاله Le Dieu Pythèque (في حفلات دلف والمقامة لأبولو) ، لا يجد عناء في الوقوف على ركيزة جديدة ، أو في العثور على عرافة للمعجزات (Pyth'e) جديدة أيضا ، ما دام ذاك الجو المشبع بالروحانية يتصاعد من الأعماق » .

هنا رفع الفيلسوف صوته مرة أخرى قائلا :

« خذوا حذركم يا أصدقائي ، فشيئان لا ينبغي أن يلتبس عليكم فيهما : أن يكون على الانسان : أن يتعلم كثيرا ليعيش ، وليستمر في صراعه من أجل البقاء ، وكون كل ما يتعلمه الانسان كفرد وما يفعله من أجل ذلك ، لا علاقة له بالثقافة . فالثقافة لا تبتدىء الا في جو يتجاوز هذا العالم البئيس ، عالم الصراع من أجل البقاء ، من أجل الضروري . أما السؤال المطروح فهو معرفة مدى تقدير الانسان لذاته وهي بجانب ذوات أخرى ، وكم من مرة يستخدم قوته في الصراع من أجل الحياة الفردية . « والجواب » أن هناك أكثر من شخص يكبح نفسه بشكل أبيقوري فيرقى بسرعة وسهولة الى تلك الأجواء حيث يصبح بامكانه أن ينسى ذاته بل يرمي بها جانبا ، فيستمتع بشباب دائم وفي مجرة من الأحداث اللاشخصية واللازمانية . ولكن هناك أكثر من فرد أيضا يوسع من مجال رغبات ذاته وأفعالها قدر الامكان ، فيبني بذلك أبعادا مدهشة ليتجاوز الخصم والزمان ، وفي هذا أيضا نلمح تلك الرغبة في الخلود ، اذ تصبح القوة والغنى والمهارة وسرعة البديهة والاسم ذو الوقع .. تصبح كلها وسائل تسعى بواسطتها ارادة الحياة الفردية الى حياة جديدة تحقق فيها خلودا هو في نهاية الأمر ليس سوى خلود وهمي .

ولكن حتى في هذا الشكل العالي للذات ، وحتى في شكل الحاجة المتكثرة للفرد الخارج عن ذاته أي الفرد الجماعي ، ليس هناك بعد اتصال بالثقافة . وبما أننا نتطلع من خلال هذه الثقافة الى الفن ، فاننا نعير الاهتمام بالضبط الى نتاجاتها ومفعولاتها المرفهة والمثيرة ، والتي لا يعرف الفن الخالص والشافي كيف يستثيرها ، في حين أن الفن المبتذل يجيد ذلك أيما اجادة ، لأنه بلغ نشاطه من عظمة في نظر من يشاهده فهو يظل أبدا سجينا لتلك الذات المنتجة له والراغبة باستمرار ، ولأن أثير التأمل المشتعل والحر للذات ما يفتأ يهرب من أمامه ، ولذا فان الفن المبتذل مهما تلقى وسافر ، وكدس ، يظل أبدا محكوما عليه أن يعيش بعيدا عن الثقافة الحقيقية لأن هذه الأخيرة تترفع أن تدنس بالاتصال بأفراد تفتك بهم الحاجات والرغبات ، انها تعرف كيف تفلت بحكمة ممن يحب أن يتخذها مطية لأغراضه الأنانية ، وحتى عند ما يتوهم أحد القبض عليها لاستخدامها في التخفيف عن بؤس حياته ، فانها سرعان ما تنفلت ساخرة منه بخطى غير مسموعة .

لا تخلطوا اذن ، أيها الأصدقاء بين هذه الثقافة ، هذه الآلهة الأثيرية ذات الأرجل الرشيقة والحس المرهف ، وتلك الخادمة الخانعة والتي تدعى هي الأخرى في غالب الأحيان الـ « ثقافة » ، والتي ليست سوى خاضعة وتابعة وناصحة لبؤس الحياة في شكل « ثقافي » . ان كل تربية من أجل الوظيفة والمعاش ليست تربية من أجل الثقافة ـ كما نفهمها ـ فهي تضع فقط العلامة على الطريق الذي ينقذ الذات ويحميها في صراع البقاء . صحيح أن هذه العلامة والاشارة الى تلك الطريق لها أهمية عند جل الأشخاص ، وصحيح أنه كلما اشتد الصراع ـ من أجل الحياة ـ كلما اشتد الانسان في التعلم ، وكلما وسع من مجال قوته ، ولكن لا يذهب أحد الى الاعتقاد أن المؤسسات التي تعد الأفراد لخوض الصراع ، وتدفع اليه بشكل أو بآخر ، انها مؤسسات في الثقافة بما تحمله كلمة الثقافة من معنى ، وانما هي فقط مؤسسات لمقاومة بؤس الحياة وفقرها . فهي تعد بتكوين الموظفين والضباط والتجار والفلاحين والأطباء والتقنيين . ولهذا ينبغي أن تتأسس على قوانين وقواعد تختلف في كل الأحوال عن تلك التي تقوم عليها المؤسسات الثقافية : وما يسمح به في هذه ويؤمر به ، يكون تطبيقه في الأخرى من قبيل اللاعدالة والجرم » .

هكذا تكلم الفيلسوف وهو يتحدث مع رفيقه ، ثم تابع خطابه بقوله : « سأعطيكم يا أصدقائي مثالا لذلك : اذا ما أردتم أن تهدوا شابا الى الطريق الحق للثقافة ، فاحذروا أن تحطموا فيه علاقته مع الطبيعة تلك العلاقة الذاتية

والمباشرة : فالغابة ، والصخرة والعاصفة والنسر والوردة الوحيدة والحقل وطريق الجبل ... تكلمه كل واحدة منها بلغتها الخاصة فهو يتعرف فيها على نفسه ، كما لو كان ينظر صورته المنعكسة والمتعددة في مرايا ، أو يراها في زوبعة من الألوان المتعددة والمتغيرة ، انه بهذا وحده سيحس بالتوحد الميتافيزيقي لجميع الأشياء استعارات الطبيعة الغنية . وسيرتاح آنذاك وفي نفس الوقت لصرامتها ـ الطبيعية ـ ولضرورتها . ولكن كم هم الشباب الذين يسمح لهم بالترعرع بمحاذاة الطبيعة ، وباقامة علاقة ذاتية ! في حين البقية يفرض عليها تعلم حقيقة أخرى . وهي كيف يتم اخضاع الطبيعة ، وهناك تنقطع تلك الصلة الميتافيزيقية والساذجة بالطبيعة . فتعلم فيزيولوجيا النبات والحيوان والجيولوجيا والكيماء المعدنية ... ، ترغم التلاميذ على نوع آخر من تأمل الطبيعة ، وما يضيع في هذا النوع من التأمل ليس تلك الخيالات الشعرية أو ما شابهها ، ولكن ما يضيع حقا هو الفهم الحقيقي للطبيعة ، والذي حلت محله عمليات حسابية حذقة تهزم الطبيعة باستعمال الحيلة والخدعة . ان الانسان المثقف حقا هو ذاك الذي يمتلك تلك الخاصية النفيسة التي تكمن في قدرته على أن يظل مخلصا أبدا لغرائز التأمل الطفولية ، فيحقق بهذا توحدا وتناسقا وانسجاما (مع الطبيعة) لا يملك عنه ذاك الصراع من أجل الحياة أدنى فكرة .

ان ما قلته أيها الأصدقاء ، لا يعني أني أحط من قدر مدارسنا التقنية ، ومن « كوليجات التعلم بصفة عامة ، بل اني أقدر هذه الأمكنة التي نتعلم فيها كيفية القيام بعمليات حسابية صحيحة وبشكل مرض ، نتعلم أيضا كيف نتقن لغات التواصل . كما نتعلم الجغرافيا .. ، في هذه الأمكنة نتسلح بمعارف مدهشة تمدنا بها العلوم الطبيعية . وانني مستعد للاتفاق على أن أولئك الذين يتم تكوينهم في مدارسنا التقنية لهم الحق في الحصول على نفس الشهادات التي تمنح لطلبة الجيمناز في نهاية الدراسة ، وليس ببعيد يوم نرى فيه الجامعات تفتح أبوابها لأفراد تلقوا مثل هذا النوع من التعليم ، كما تفتح أبوابها اليوم لطلبة الجيمناز . الا أني لا أستطيع أن أمنع نفسي من استطراد مؤلم وأقول اذا كان صحيحا أن المدرسة التقنية والجيمناز لا يختلفان في غايتهما الحالية ـ الا في جزئيات بسيطة ـ فيتساويان أمام الدولة .

فمع ذلك ينقصنا نوع آخر من المؤسسة التعليمية ، وهي المؤسسة الثقافية ، اني لا آخذ المدارس التقنية التي تابعت بكل اطمئنان واخلاص الى اليوم اتجاهات ، ليست عالية ولكنها ضرورية ، الا أن الجيمناز يشوبه جو

أقل اخلاصا وأقل طمأنينة ، اذ نشعر فيه بما يشبه الاحساس بالخجل ، فنحن نعرف ان المؤسسة كلها منحطة بشكل مخز ، ونعرف أيضا أن الواقع قاحل وعقيم لا ينسجم وتلك الكلمات الرنانة التي يطلقها الأساتذة بمهارة على الثقافة .

لا وجود اذن لمؤسسات من أجل الثقافة ، وحينما يتم التظاهر بالعكس فاننا نصبح أكثر يأسا ، وأكثر بؤسا وتعاسة ونحن في ملجأ « الواقعية » : « الواقعية : لتفكروا معي أيها الأصدقاء أنه على المرء أن يكون وقحا وغير متكون في وسط الأستاذية حتى لا يفهم ذلك المفهوم الفلسفي القوى « الواقع » و « الواقعية » ويشتم فيه تعارض الفكر والمادة فتؤول الواقعية كبحث لمعرفة وتكون وسيطة الواقعي » .

اما بالنسبة الي أنا فاني لا أعرف سوى معارضة واحدة وحقيقية ، هي تعارض المؤسسات الثقافية ومؤسسات « بؤس الحياة » ولهذه الأخيرة تنتمي كل المؤسسات الموجودة ، ولكني عن الأولى أتكلم » .

مضت ساعتان والفيلسوفان الصديقان يتحدثان عن مواضيع شتى ، كان الليل قد أرخى سدوله في هذه الأثناء . وكان صوت الفيلسوف الذي تردد في الغسق كنغم موسيقي طبيعي في هذا المكان المتيح بالأشجار ، ينطلق الآن في ظلام الليل منفجرا كدوي الرعود ، وصفير الرياح فيتساقط على جذوع الأشجار، ورصيف الصخور .. ثم يتدحرج حتى يضيع في الوادي . وبعد ان ردد الفيلسوف بنبرة تقترب من الاشفاق « ليس لدينا مؤسسات من أجل الثقافة » ، غرق في صمت وسكون لم يستخرجه منه الا سقوط شيء ما من احدى الأشجار ولعله بعض الثمار التي ركض نحوها كلب الفيلسوف نابحا .. فرفع حينها الفيلسوف رأسه ، فأحس بالليل وبرطوبته وبالوحدة فالتفت الى رفيقه قائلا : « ماذا نفعل ، فها هو ذا الليل قد حل . أتدري من ننتظر هنا ؟ انه لن يأتي وعبثا مكثنا هنا طيلة هذا الوقت . فلنذهب » .

الآن أيها السادة ، أجد نفسي مضطرا للكلام عن تلك الأحاسيس التي تنتابنا أنا وصديقي ، ونحن نتابع من مخبئنا هذا الحوار الذي كان يصل الينا بكل وضوح . لقد سبق وأن وصفت لكم هذا المكان وتلك الساعة من المساء ، حيث ننوي الاحتفال بذكرى ، هذه الذكرى التي ترتبط فقط بما هو ثقافي وتربوي .

ولقد كنا نعتقد نحن الشباب أننا قد جمعنا محصولا كبيرا من الثقافة والتربية ، وكنا نفكر بامتنان في المؤسسة التي كنا نعتقد في الماضي أنها تراقب وتحفز حركاتنا الحية نحو الثقافة . ولكن فجأة يسلط على هذا الماضي ضوء لم نكن نتوقعه عند ما أسلمنا أنفسنا الى خطاب الفيلسوف الصارم .

لقد انتابنا نفس شعور ذاك الذى يمشي دون انتباه حتى يحس فجأة بقدميه على حافة الهاوية ، لقد شعرنا باننا قد تعرضنا لخطر أكثر مما نكون أفلتنا منه . ففي هذا المكان الذي يحمل ذكرى عزيزة لدينا سمعنا الصرخة المنذرة « الى الوراء ، لا تخطو خطوة بعد الى الأمام ! ألا تعرفون الى أين يمضي بكم هذا الطريق البراق » . ان اعترافا وامتنانا كبيرين قادنا نحو Eckart المخلص هذا الذي أنذرنا بقوة حتى قفزنا أنا وصديقي على قدمينا وأسرعنا كي نعانق الفيلسوف . الا أن هذا الأخير كا ن على أهبة الذهاب ، وبخطى مسرعة جرينا نحوه الا أن كلبه تلقانا بالنباح ، وربما ظن كصاحبه أنها هجمة لصوص أو قطاع الطريق .. والظاهر أنه قد نسينا ـ اذ فر هاربا .. فلم يتم عناقنا له .. لأن صديقي أطلق صرخة في هذه الأثناء من عضة الكلب ، أما رفيق الفيلسوف فقد قفز علينا بقوة لدرجة أننا سقطنا كلنا أرضا . وقد استمر صراع عجيب بين الانسان والكلب بضع لحظات الى أن نجح صديقي في أن يصرخ بكلمات الفيلسوف نفسه : « باسم كل الثقافة وشبه الثقافة : ماذا يريد منا هذا الكلب البليد ، الملعون ، ابتعد أيها الكلب أنت يا من لم تتعلم ، انت الذي لا ينبغي أن تتعلم أبدا .. فلتنسحب في صمت وفي خجل » .

بعد هذه الكلمات اتضح الموقف قدر ما أمكنه ذلك في ظلام الغابة . وصاح الفيلسوف « انهم ـ رماتنا ، كم اخفتمونا ، أي شيء مسكم لترتموا علي هكذا في الليل ؟ » .

فأجبته : « انها الفرحة والامتنان ، والاحترام ما دفعنا الى ذلك ، وكنا نود أن نقول لك ذلك قبل أن تذهب ، وأن نشرح لك الأمر : فلا ينبغي أن تذهب بعد . فنحن نريد سؤالك عن أشياء كثيرة تلح علينا الآن ، فنرجوك أن تبقى ! ثم اننا نعرف كل خطوات الطريق لنصحبك فيما بعد .. ثم أنه ربما ياتي ضيفك الذي كنت في انتظاره . انظر الى « الراين » فهناك شيء يطفو علي صفحته يرى بوضوح وكأن ثمة مشاعل كثيرة تنيره ، اني أبحث عن صديقك وسط كل هذا ، وأحس أنه سيأتي اليك مع كل تلك المشاعل » .

هكذا أحطنا بالفيلسوف العجوز الذي شده من طلبنا ووعودنا ، ومن دعواتنا الغريبة ، ثم ان رفيقه هو الآخر أخذ يحاول اقناعه بالبقاء بعض الوقت على الربوة ليتمشى في عذوبة هواء الليل « متخلصا من كل دخان المعرفة » فأجاب الفيلسوف :

« عليكم أن تشعروا بالخجل ، فعند ما تريدون اعطاء الأمثلة لا تعرفون سوى الاستشهاد بـ « فاوست » ، ولكني سأقتنع بالبقاء سواء بالاستشهاد أو عدمه ، فقط لو مكث أصدقاؤنا الشباب دون أن يفروا من هنا بكل قواهم كما أتوا . فهم يشبهون الوهج ، تندهش عند ما يحضر ولكنك تندهش أكثر عند ما يغيب » .

قال صديقي على الفور :

« أتمنى أن يسمح لنا الاحترام
بأن نلجم طيشنا الطبيعي اذ أننا نجري في العادة متعرجين .. »

وقف الفيلسوف مندهشا فقال : « انكما تثيران دهشتي أيها السيدان ، « الوهج » فاننا في مستنقع مع ذلك فما رأيكم في هذا المكان ! ؟ وماذا يعني بالنسبه لكم وجود فيلسوف ؟ هنا الهواء بارد وناصع ، والأرض جافة وصلبة وميلكم الى الانعراجات عليه أن يبحث عن منطقة أكثر غرابة » .

هنا قال رفيق الفيلسوف : « اعتقد أن هذان السيدان قد صرحا سابقا في ملهاتنا الثقافية ، الجوقة المتفرجة والمثالية ، اذ لم يزعجانا .. حتى كنا نعتقد أننا وحدنا » .

« نعم هذا صحيح » أجاب الفيلسوف « فانه لا يسعنا الا أن نمدحهم بهذا ، ولكن اعتقد أنهما فعلا يستحقان تنويها أكبر » . عند هذا الحد من الكلام أمسكت بيد الفيلسوف وقلت له : ينبغي أن يكون المرء بليدا كالزواحف التي بطنها في الأرض ورأسها في الوحل ، حتى لا يستطيع وهو يستمع الى خطابات مثل خطاباتكم أن يصبح جادا ومفكرا . بل متحمسا ومشتعلا ـ كما أنه هناك من سيتميز غيظا وغضبا من نفسه . وهو يستمع اليك . ولكن انطباعنا نحن كان مختلفا رغم أني لا أستطيع وصفه . لعلها وبالضبط هذه الساعة من المساء ، والتي اخترنا ، هي التي جعلتنا نصل حالة فكرية معينة ، فقد كنا هنا كأكواب .. والآن يبدو أننا امتلأنا بهذه الحكمة الجديدة . اني لا أعرف ما ينبغي علي عمله .. وحتى اذا ما سألني أحد عما سأفعله غدا . أو ما سأفعله على العموم ، ابتداء من اليوم .. فاني لا أدري كيف أجيبه ، لأننا شببنا على

ما يبدو الى اليوم وتكونا بشكل مغاير لما ينبغي . ولكن ما علينا أن نفعل كي نتجاوز الهوة الفاصلة بين اليوم والغد ؟ » . وتابع صديقي الكلام قائلا : « نعم ، فأنا أيضا أحس نفس الشيء وأطرح على نفسي نفس السؤال ، ولكن يبدو لي أن مثل هذه الآراء العالية والمثالية عن مهمة الثقافة الألمانية لجديرة أن تطردني من هذه الأخيرة لأني لست أهلا كي أساهم في عملها . انى أرى أن هذا الهدف ـ المساهمة في نتاجها ـ لا تسير نحوه سوى كوكبة من تلك الطبائع الغنية ، واني لا أكاد أحزر المنحدرات والعقبات التي سوف تقطعها ، والاغراءات التي ستلتفت عنها ـ فمن يملك الشجاعة كي ينضم الى هذه الطبائع » .

هنا التفت رفيق الفيلسوف الى هذا الأخير قائلا : « لا تؤاخذني اذا ما كان لدي أنا الآخر نفس الاحساس ، واذا ما عبرت عنه الآن أمامك » .

أثناء حديثي معك كان يخامرني باستمرار ذلك الاحساس بأني مرتفع حتى عن نفسي اذ اشتعل بنار شجاعتك وبآمالك حتى لا أكاد أنسى نفسي . ولكن بعد ذلك تأتي لحظة شديدة البرودة ، لحظة تهب فيها ريح الواقع القارسة ، فتعود بي الى الوعي ، فلا أرى أمامي سوى هوة عميقة بيننا تفتح فوهتها بكل شراهة ، لكنك تحملني فوقها كما لو كنت أحلم .. الى ما تسميه ثقافة يتأرجح من حولي ، أو يثقل على صدري ، كأنها ذرع تخنقني أو سيف لا أستطيع رفعه » .

وهكذا وبدون سابق انذار ، أصبحنا نحن الثلاثة أنا وصديقي ورفيق الفيلسوف متوحدين نقف أمام الفيلسوف نشجع بعضنا البعض . ودفعة واحدة تقريبا تكلمنا نحن الثلاثة ، ونحن نتمشى مع الفيلسوف طولا وعرضا في ضوء الغابة والتي اتخذناها أنا وصديقي في النهار ساحة للرماية ، تكلمنا نحن الثلاثة الآن في ظلام صامت ، وتحت سماء شاسعة مضيئة بالنجوم . « لقد تكلمت لنا عن العبقرية تلك الطريق الصعبة والمتفردة في العالم . وبما أن الطبيعة لا تبتكر الا المفارقات الأكثر وضوحا ، فمن جهة هناك تلك الكتلة من الذوم البليد المتواجد بالغريزة من جهة أخرى وعلى مسافة بعيدة هناك أولئك الأفراد العظماء المسلحين بابداعات خالدة ، والذين يطلق عليهم قمة الهرم الثقافي . ولكن على ما يبدو انه منذ أن شيدوا هذا البناء الشاسع والثقيل والمرتفع في حرية وهناك عدد لا يحصى من الدرجات الوسيطية والضرورية ... ولكن أين تبتدىء ما تسميه « ثقافة » وفي أي درجة ينفصل ما يحكم من تحت

وما يحكم من فوق ؟ واذا لم يكن بوسعنا الكلام عن الثقافة الا بالكلام عن تلك الطبائع البعيدة ، فكيف تؤسس المؤسسات على مثل هذه الطبائع المبلبلة . كيف يمكننا التفكير في مؤسسات للتعليم توجد فقط من أجل النخبة ، بل يبدو أن هذه النخبة وحدها هي التي تعرف الطريق الصحيح بفضل قوتها وقدرتها على المشي بدون عكازات الثقافة التي يعتمد عليها الآخرون » .

هكذا تكلمنا تقريبا ، بدون فنية كبيرة ، ودون تنظيم ، ثم استمر رفيق الفيلسوف متمما وحده لما قلناه ثلاثتنا : « لتفكر اذن وبنفسك في كل تلك العبقريات والتي هي موضع فخرنا . ان أولئك العباقرة كانوا هم القادة الأوفياء والمرشدين للروح الألمانية الحقة . والذين نحيي ذكراهم بالحفلات واقامة التماثيل ، فتعرض أعمالهم في الخارج ونحن يساورنا شعور بالاعتزاز لقيمتنا الخاصة . فمن أين تلقوا اذن ثقافة مثل تلك التي تطالب بها انت اليوم ! ؟ في حين يتبين أنهم تغذوا ونضجوا بشمس ثقافة وطنية . ومع ذلك فانهم أصبحوا يمثلون ما يقتضي اعجابنا . وأعمالهم لا شك أنها تعبر بالذات عن المسار الذي اتخذته تلك الطبائع النبيلة ، وبالأحرى أن تكون معبرة عن نقص الثقافة الذي علينا أن نعترف به في عصرهم ولدى شعوبهم . ماذا تعلم كل من

الثقافة الالمانية التي كانت نصب أعينهم ؟ لا شيء أو قل ، أقل من بيتهوفن وشيللر أو غوته ومن كل فنانينا وشعرائنا الكبار . لعله قانون طبيعي ان الأجيال المتأخرة وحدها هي التي تعي بالعطاءات السماوية التي تميزت بها الأجيال المنصرمة » .

عند ما وصل رفيق الفيلسوف الى هذا الحد اشتد الغضب بهذا الأخير فصرخ بعنف في رفيقه : « يا حمل المعرفة الساذج ! بل انتم جميعا ينبغي أن تسموا أنفسكم بالنعاج ! يا لها من حجج واهية ! نعم ، لقد سمعت حديثا عن ثقافة عصرنا . وأذناي ما تزالا ترددان تلك الأحداث التاريخية « البديهية » وعقلانيات مؤرخين خبثاء وقساة ! .

فلتحذري أيتها الطبيعة انت التي لم تدنس : لقد أصبحت عجوزا ولم تسمعي قط مثل هذا الكلام طيلة القرون التي كانت تمتد فيها فوقك سماء تملأها النجوم ـ هذا الكلام مثقف ولكنه شرس في العمق ، كما يحبه العصر أن يكون ! انكم لا شك فخورين أيها الجرمانيون الأعزاء بشعرائكم وبفنانيكم ، تشيرون اليهم بالبنان ، وتتباهون بهم أمام الغرباء .

فلا مشقة تجدون في أن تقيمونهم بينكم ، وفي أن تستخلصوا منهم تلك النظرية الفاتنة التي لا تجدون عناء أيضا في بلورتها عنهم . أيها الأطفال

الناقصي التجربة ، أليست البجعات هي التي تحمل الأطفال الى البيوت ؟ فلماذا الكلام عن المولدات ؟ .

بالفعل أيها الأصدقاء لأنتم في حاجة لدرس قاس : أتملكون الحق في الافتخار بذلك « الفكر » اللامع والذي تصفونه بالنبيل والذي هلك وخلق وهزم قبل الآوان ، بفعل وحشيتكم . فكيف تفكرون في ليسنغ (Lessing) الذي ضاع ببلادتكم ، وهو يصارع أوثانكم وأنصابكم المضحكة في بؤس مسارحكم ، وهو يصارع علماءكم وثيولوجيتكم ، دون أن يفلح ولو مرة واحدة في الطيران الأبدي الذي أتى من أجله الى هذا العالم ، كيف تفكرون فيه دون أن يتملككم الخجل ؟ وبما تشعرون وأنتم تفكرون في « فينكلمان » Winckelmann الذي ذهب يستجدي مساعدة « اليسوعيين » Les jesnites حتى يتخلص من حماقتكم الكبيرة . انكم مسؤولون عن سقوطه المخجل ولا تزال تغطيكم آثار هذا السقوط التي لا تنمحي . وهل بامكانكم أن تستشهدوا بشيللر Shiller فلا تحمروا خجلا ؟ انظروا الى صورته : فهذه العين التي ترمي الشرر وهذه النظرة التي تحتقر من دونها ، وهذا الخد باللطخة الحمراء يكاد يشبه الموت : .. كل هذا ألا يقول لكم شيئا ؟ لقد حطمتم لعبتكم الالهية الرائعة .. واذا ما سحبتم من غوته صداقته للحياة المسرعة ، الحزينة والمضطهدة حتى الموت .. فلن يبقى عليكم الا أن تخمدوها بسرعة أكبر . انكم لم تساعدوا أيا من عظمائنا . فكيف تريدون الآن أن تشيدوا مذهبا يمنع مساعدة كل عظيم عبقري !

فبالنسبة لهم جميعا ـ هؤلاء العظماء ـ ما زلتم تمثلون ما أطلق عليهم غوته gothe في (Epilogue à la cioche) « مقاومة العالم الغبي » لقد كنتم بالنسبة لهؤلاء العظماء، الأغبياء المتجهمين، والحساد بقلب ضيق، والأنانيين، والشرسين . وأنهم أبدعوا أعمالهم رغما عنكم ، وضدكم وجهوا هجوماتهم وبسببكم ماتوا قبل الأوان دون أن يتموا مهمتهم ، حطمتهم وأنهكتهم الحروب معكم . من يمكنه أن يتصور ما كانوا سيحققونه لو غطتهم الروح الألمانية الحقة بسقفها الواقي ، في شكل مؤسسة قوية ـ اذ أن هذه الروح ، بدون مؤسسة من هذا النوع ، ستجتر وجودها المنفرد ، الشتت والمنحل ـ لقد قضي على كل هؤلاء الرجال (العظام) ، وينبغي لهم التحلي بايمان أخرق ، بميزة العقلانية لكل ما يحدث ، حتى يمكنهم العفو عن خطئكم . ليس هؤلاء وحدهم ، ولكن من كل مجالات الثقافة العالية ترتفع الاتهامات ضدكم : واذا

ما استعرضت جميع المواهب الشعرية والفلسفية ، ومواهب الرسم والنحت، لا تلك المواهب الفذة والكبيرة فحسب ، وانما حتى تلك التي لم تبلغ مستوى عاليا . فاني أرى أنها كلها لم تصل الى تحقيق نضجها ، أثيرت وأهملت ، اشتعلت ثم جمدت قبل أن تتفتح ، في كل شيء أتحسس « مقاومة العالم الغبي » أي في كل شيء ألمس عدم براءتكم : هذا هو ما أعنيه عند ما أتكلم عن الحالة التي أجدها مزرية لما يسمى بـ لمؤسسات الثقافية ، وعند ما أطلب مؤسسات حقيقية للثقافة ، فمن يلتذ بالحديث عن مطلب مثالي وهو يعتقد أنه بكلامه عن (المثال) يرضيني بمديح ، ويكفي كرد عليه أن أقول له ان الحالة الراهنة لمزرية ومخجلة . وان الذي يطلب الدفء والحرارة لأن أسنانه تصطك بردا ، سيجن ولا شك ان سمينا طلبه هذا « مثاليا » . ان الأمر هنا يتعلق بحقائق ملحة وبينة . وان الذي تقلقه هذه الحقائق يعلم أن هناك بؤسا كالبرد والجوع بالنسبة للذي لا يستشعر شيئا . نعم ! ان هناك على الأقل درجات تقيس ما انتهت اليه الثقافة . وكما أن هناك ذلك الموقع وتلك النقطة في الهرم حيث يتميز ما يحكم من فوق وما يحكم من تحت » .

لقد كان الفيلسوف مندفعا ومتحمسا في كلامه . وعند ما صمت دعوناه الى بعض خطوات نتمشاها معا . امتد بيننا صمت مطبق مدة من الزمن ونحن نمشي جيئة وذهابا . كنا نشعر بخجل أقل لنطقنا تلك الحجج البلهاء ، وكنا نحس أيضا وبعد ذلك الكلام المندفع والمؤنب ، أننا أقرب الى الفيلسوف وأننا قد أصبحنا في علاقة شخصية معه . لقد كان رجلا بئيسا ولا شيء يثيره من أن يلمس منه غريب ضعفا ! أو خطأ لقد ذهب الى حدود السباب ، مما مد لنا قنطرة تسمح لنا بتجاوز التقديس الخائف ذلك الشعور كنا نحسه الى الآن .

كانت تلك الأفكار تكتسح هنا .. وكنا على أهبة الكلام عاد فيلسوفنا يتكلم ولكن هذه المرة بصوت رقيق : « لا يجوز لي أن أندهش من تصرفكم كشباب طائش لأنكم ستتعبون كثيرا لو أردتم التفكير بجدية فيما قلته لكم .. ، ولتأخذوا الوقت الكافي . واحملوا ذاك الكلام في أنفسكم . ولكن فكروا فيه ليل نهار لأنكم تعلمون الآن الى أين تؤدي كلا من الطريقين ، ففي أحدهما سيرحب بكم عصركم ولن يعدمكم نياشين الشرف . وسيكون لديكم تابعون يفكرون مثلكم ، في حضوركم وفي غيابكم . واذا ما أطلق أحد منكم شعارا فانه سرعان ما يسمع صداه مترددا في تلك الصفوف التابعة . وفي هذا الطريق سيكون واجبكم هو الكفاح من داخل وضعكم وتحطيم كل من لم يتم لصفكم . أما الطريق الثانية فرفقاؤكم فيها قليلون ، لأنها طريق وعرة ، غير معبدة .

وسيهتزىء أصحاب الطريق الأولى منكم وأنتم تتعفرون في مشيتكم. وسيحاولون اكتسابكم الى صفوفهم ، وستجدون منهم سوء المعاملة عند ما تتقاطع هذان الطريقان ، سيرمونكم جانبا ، أو في أحسن الأحوال يبتعدون عنكم في جزع . فتصبحون عزلا . فماذا تعني المؤسسة التعليمية للمسافرين في هذين الطريقين المتعارضين ؟ ان الغاية التي تحث الخطى نحو تلك الفئة الكثيرة هي تشييد مؤسسة تكون هي الأخرى مندرجة في الصف . لا تهدف الى غايات عليا وبعيدة . وطبعا ستجدون هذه الفئة تردد كلمات فضفاضة وبراقة لوصف اتجاههم : فيتكلمون عن « التطور التام للشخصية الحرة في اطار اعتقاد جماعي متين » أو عن « تأسيس دولة شعبية وطنية وانسانية وأخلاقية تتأسس على العقل والعدالة » أما تلك الجماعة القليلة ، فالمؤسسة التعليمية تحمل معنى آخر عندها ، فهي تسعى الى ألا تجرفها أو تبددها تلك الفئة الأولى أو أن يفقد أفرادها مهمتهم السامية والنبيلة اذا ما تسرب اليهم التعب أو التفكك .. بأن تحتمي بتنظيم قوي . حتى تحقق تلك المهمة الجماعية . هذه المهمة الطاهرة من كل أثار الذات ومرتفعة فوق لعبة الزمان المتقلب . مهمة تعكس بأمانة الوجود الأبدي واللانهائي للأشياء . وكل من ينتمي لهذه المؤسسة عليه أن يكون مستعدا لها بتطهيره للذات ، فهو يعد ميلاد العبقرية وابداعها . ليسوا قلة أولئك الذين وجدوا من أجل هذه المساهمة ـ وان لم تكن لديهم مواهب كبيرة ـ ولا يشعرون بالحياة من أجل الواجب ، الا بخدمة هذه المؤسسات التعليمية الحقيقية . الا أن هذه المواهب والتي تحول عن طريقها بفنون معترف بها ـ من أجل الثقافة ـ الموضة ، تصبح غريبة عن غرائزها .. ولكن هذا الاغراق (بالثقافة الموضة) موجه لحركاتها الأنانية ولضعفها ولغرورها . ولها تهمس روح العصر : « اتبعوني ، فهنالك أنتم فقط خدم تابعون ، أدوات تخفيها طبائع عالية . أما عندي فبامكانكم ان تسطعوا كسادة ذوي شخصيات حرة » . وكثيرة هي تلك المواهب التي تصغي لهذا الاغراق وتستسلم له ـ وفي الواقع ليست هذه المواهب ودرجتها هي التي تحدد قابلية الاصغاء والاستسلام هذه . ولكنها درجة الأخلاق السامية ، وغريزة البطولة والتضحية ، وأخيرا حاجة ثقافية . اذ أصبح من المعتاد أن تمر الثقافة عبر تربية ملائمة . الثقافة كما سبق لي القول هي امتثال وتعويض على الترويض تقوم به العبقرية . ولكن المؤسسات المدعوة اليوم بـ « المؤسسات التعليمية » لا تعرف شيئا عن هذا الترويض . رغم أني لا أشك أن الجيمناز في الأصل كان مؤسسة حقيقية لثقافة من هذا النوع أو على الأقل تنظيما أوليا لها ، في عصر الاصلاح

الرائع والعميق . اذ أنها خطت خطوات جريئة على هذه الطريق . وفي عصري « شيللر » و « غوته » كانت قد أعلنت عن بعض حاجياتها : ولكنها حولت بشكل مخجل ، واجتثت من جذورها . لقد كانت كما يقول أفلاطون في محاورة « فيدر » (*Phèdre*) بذرة تلك الأجنحة التي تحمل النفس التي تلمس الجميل الى مملكة صور الأشياء الخالصة والأزلية » . هنا سكت الفيلسوف فتكلم رفيقه : « آه ! أيها المعلم المبجل والمحترم ، بما أنك قد عرضت لأفلاطون ولمعالم « المثل » فاني لا أخالك ما زلت غاضبا عني ولو أني أستحق عدم رضاك بخطابي السابق ، فانت ما أن تتكلم حتى يتحرك في نفسي ذاك الجناح الافلاطوني ، وعند ما تصمت أجد عناء كبيرا في كبح جواد نفسي المتوحش .. والذي وصفه أفلاطون وقال عنه انه مشوه الخلقة ، غير متناسق الأطراف ، والذي يسدد أشد الركالات فلا يمكن التحكم فيه أو قيادته . فلنفكر كم مضى من الزمن وأنا بعيد عنك ، وكم من تلك الفنون المغرية أمكن أن تفتنني ، ولكن الآن بدأت أحس ضرورة مؤسسة تفسح امكانية العيش مع أولئك الأشخاص النادرين المالكين لثقافة حقيقية ، ليكونوا قادة ونجوما تنير الطريق .

اني أشعر بقوة ، بخطر الرحلة المنذرة . واذا ما تصورت الخلاص كما سبق أن قلت لك ، متجليا في الغروب من صخب التواصل المباشر بروح العصر . فهذا الهروب نفسه ليس سوى وهم :ان هذا الجو يحيطنا ويتسرب الينا باستمرار فنتنفسه . وليس ثمة من عزلة وحيدة وبعيدة لا تعرف طريقها بضبابها وسحبها ، ورغم تنكرنا بلباس الشك ، ولباس الساعي للمعاش ، وبلباس الأمل والفضيلة ، رغم وضع أكثر الأقنعة تنوعا على وجوهنا ، فان صوت الثقافة يتسلل من حولنا ، بل وبالقرب منك . انك عرفت كيف تفتتنا بيد متعبد لها (للثقافة) ، وبفعل مهارته في التلاعب بها . فبأي اصرار ، وبأي اخلاص ينبغي لهذه القلة التي تملك ثقافة ـ هي ثقافة مذهب ـ أن تكون حذرة ، وبأي حزم ينبغي لها تقويم المبادرات الفاشلة . وبأي اشفاق تغفر لها . وهكذا تغفر لي الآن أيها المعلم بعد أن نبهتني بكل صرامة وأعدتني الى الصواب » .

« انك تستخدم لغة لا أحبها يا عزيزي ـ أجاب الفيلسوف ـ لغة تذكرني بالجماعات الدينية الصغيرة ، وأنا لا حاجة لي بكل هذا ، ولكن جوادك الأفلاطوني قد رافقني ، ومن أجله فقط سأسامحك . ثم انه لم يبق لدي رغبة في التمشي معكم في رطوبة الليل ، فالصديق الذي كنت في انتظاره وكنت أظن أنه على قدر من الحماقة بحيث يأتي في منتصف الليل ، ما دام قد وعد

بالحضور ، ولكن عبثا أنتظر الاشارة التي اتفقنا عليها ، ثم اني لم أعد أفهم ما الذي أكره الى الآن ، فهو حريص على مواعيده ودقيق فيها كما تعودنا على ذلك نحن أبناء الجيل الماضي ، الشيء الذي تعتبرونه أنتم الشباب عادة سلفية ، ولكن هذه المرة قد تخلى عني ، وهذا أمر مبين ، فاتبعوني لقد حان وقت الذهاب » .

انتهت المحاضرة الرابعة .

ترجمة أ ا ك

رسالة تربوية

ج. و. ف. هيجل

تقديم :

تعتبر رسالة هيجل حول « تعليم الفلسفة في المؤسسات الثانوية » من الرسائل القليلة التي كتبها هيجل حول تدريس الفلسفة . كتب هيجل هذه الرسالة في 16 أبريل 1822 جوابا على طلب كتابي من الوزير ألتنشتاين Altenstein يتعلق بمدة الدراسة ومحتوى المقرر وسن الدراسة والكتب المدرسية الخاصة بمادة الفلسفة .

كتبت هذه الرسالة في شروط تاريخية دقيقة تتميز بالصراع بين البيروقراطية الألمانية التي كانت في طريق التكوين وبين الفيودالية، صراع أصبح لميدان التعليم داخله مكانة هامة . ومن ثم فلهذه الرسالة قيمة كبيرة بالنسبة لوضعية الفلسفة ضمن الجهاز الايديولوجي للدولة وعلاقتها بالسلطة ، ودورها بالنسبة لموازين القوى السائدة .

نشرت هذه الرسالة مترجمة الى اللغة الفرنسية لأول مرة ضمن المؤلف الذي أصدرته « مجموعة الأبحاث حول تدريس الفلسفة » Greph تحت عنوان qui a peur de la philosophie وقد ترجمنا بدورنا هذه الرسالة الى اللغة العربية اعتمادا على النص الفرنسي .

نص الرسالة :

الى الوزارة الملكية المكلفة
بالشؤون الطبية والمدرسية والدينية
برلين في 16 أبريل 1822

في الرسالة الرقيقة المؤرخة بفاتح نونبر من السنة المنصرمة كلفت بتقديم تقرير للوزارة الملكية حول الدروس المساعدة التي يلقيها الدكتور فون هيننغ Von Henning ؛ وأخذا بعين الاعتبار للانتقادات المتعددة الجهات حول وصول الطلبة باستمرار وبطريقة عادية الى الجامعة دون توفرهم على التأهيل اللازم لدراسة الفلسفة ، تفضلت الوزارة الملكية فخصت باهتمامها

الملاحظات التي أبديتها مرفوقة بفائق احتراماتي ، وكلفتني باعداد تقرير خاص أحدد فيه الأسلوب الذي يتم بواسطته الاعداد اللازم والمطابق لهذه الغاية في المؤسسات الثانوية .

انطلاقا من ذلك ، أسمح لنفسي بالاشارة الى أن التدابير التي تسعى الى تجاوز هذا النقص في الثانويات ، لن يكون لها تأثير سوى على أولئك الذين تعلموا في هذه المؤسسات قبل دخول الجامعة . الا أنه وفق القوانين الجاري بها العمل ، فان رؤساء الجامعة ملزمون بقبول الشباب على الرغم من افتقارهم الى التكوين اللازم وعدم توفرهم على المعرفة الكافية ؛ وذلك في مقابل منحهم شهادة تثبت عدم توفرهم على النضج المطلوب (1) . كما ينص النظام القديم للجامعات على قيام عميد الكلية باجراء اختبار لكل مرشح يقدم طلبا للالتحاق بالكلية . غير أن هذا الاختبار أصبح في الواقع مجرد اجراء شكلي. وبالرغم من ذلك ، فقد كان يترك الحق للجامعة في اقصاء الأشخاص الذين لا يتوفرون على التكوين والنضج اللازمين . ومن الممكن استقاء قانون في هذا الشأن من قوانين تنظيم جامعتنا (لفصل VIII ، الفقرة 6 ، البند 1 ص 43) سيكون منافيا لتطبيق القانون الذي تحدثنا عنه أعلاه . الا أن مفعوله تلاشى نتيجة سن نظام محدد أثبته مرسوم 12 أكتوبر 1812 ، والمتعلق بالامتحان الذي يجريه تلاميذ المؤسسات الثانوية المرشحون لدخول الجامعة والذي يطبق حاليا . وبصفتي عضوا في اللجنة العلمية الخاصة بالامتحانات التي تفضل معالي الوزير فعينني بها ، لاحظت أن جهل الأشخاص الذين يتقدمون لطلب الشهادة التي تخول لهم دخول الجامعة يتضمن كل المستويات ؛ وأن الاعداد الذي ينبغي تنظيمه في بعض الأحيان ، لهذا العدد الذي لا يستهان به من المرشحين من هذا النوع ، يجب أن يبدأ أولا بتعليم الاملاء الخاص بلغة بلادهم . وبما أنني في نفس الوقت ، أستاذ في هذه الجامعة ، فاني أصاب بفزع عظيم كلما عاينت النقص الكبير في ثقافة ومعارف الطلبة الذين يدرسون بالجامعة ، ليس فقط بالنسبة لي ، بل كذلك بالنسبة لزملائي ، خصوصا عندما أتذكر بأننا معينون لتدريس هؤلاء الأشخاص وأننا نتحمل مسؤولية تكوينهم وأن الهدف من هذا التكوين قد لا يتحقق بالرغم من النفقات المخصصة لذلك . غير أن غاية هذا التكوين لا تتعلق فقط بتكوينهم المهني ، بل تهدف كذلك الى تكوينهم الفكري . أعتقد أن الحاجة لا تدعو الى الاسهاب في ذلك أكثر ، فشرف وقيمة الدراسات الجامعية لن يربحا شيئا من السماح لشباب يفتقر الى النضج بدخول الجامعة .

سأسمح لنفسي أن أحيط الوزارة الملكية علما بتجربتي الخاصة داخل لجنة الامتحانات ، ذلك أنه نظرا لأن الهدف من وراء اجراء هذه الاختبارات هو تحسيس الأشخاص غير المؤهلين بعد لدخول الجامعة بمستوى معارفهم ، وذلك بمنحهم شهادة تثبت ذلك المستوى ؛ وبالتالي نصحهم بعدم الدخول مباشرة الى الجامعة وباتمام استعدادهم أولا . لكن يبدو أن هذا الهدف المعلن لم يتم بلوغه بصفة عامة ، ذلك أننا لا نبلغ هؤلاء المرشحين شيئا جديدا ، فاعتمادا على يقينهم المطلق والكامل بعدم معرفتهم للاتينية والاغريقية والرياضيات والتاريخ ، قرروا الدخول الى الجامعة ، وأنهم لا يطمحون من وراء حيازتهم لهذه الشهادة سوى الحصول على امكانية التسجيل في الجامعة فهذه الشهادة لا تمثل في نظرهم نصيحة بعدم دخول الجامعة بقدر ما تمنحهم في الواقع ، ومهما كان مضمونها ، الوثيقة التي تتيح لهم امكانية الدخول .

ولكي انتقل الآن الى الموضوع الذي عينته الوزارة الملكية أي تحديد الاعداد للفكر النظري ودراسة الفلسفة في المؤسسات الثانوية ، أجد نفسي ملزما بالانطلاق من الاختلاف القائم بين تهيىء يكون أكثر مادية وآخر أكثر صورية . وبالرغم من أن التهيىء الأول يكون غير مباشر وبعيد فانني أعتقد أنه يجب اعتباره الأساس الحقيقي للفكر النظري ، ومن ثم يجب عدم اغفاله . وفي المجال الذي أعتبر فيه هذه الدراسات نفسها الجزء المادي لهذا الاعداد فيكفيني تعيين هذه المواضيع ووصف علاقتها بالغاية المنشودة .

سيكون الموضوع الأول الذي أود الاشارة اليه ، تبعا لذلك ، هو دراسة الأقدمين ، في النطاق الذي تعود فيه هذه الدراسة فكر (2) وخيال (3) الشباب على ادراك التصورات الفنية والتاريخية الكبيرة للأفراد والشعوب على انجازاتها العظيمة ومصائرها ، وكذلك الشأن بالنسبة لفضائلها ومبادئها الأخلاقية وتدينها . غير أن دراسة الأدب الكلاسيكي لا يمكن أن تكون خصبة فعلا بالنسبة للفكر أو يكون نشاطها أعمق ، الا بمقدار ما تعتبر المعارف اللسانية الصورية كوسائل في الأقسام النهائية من التعليم الثانوي ويصبح المضمون بالمقابل هو الأساسي ؛ بينما يحتفظ بما هو أكثر علمية في الفيلولوجيا للجامعة ولأولئك الذين يرغبون في التعمق فيها .

أما المادة الأخرى فانها لا تحمل ، بالمقابل ، لذاتها فقط مضمون الحقيقة ، ذلك المضمون الذي يمثل أيضا اهتمام الفلسفة داخل نمط للمعرفة يخصها ، ولكنها تحمل في ذاتها ، في نفس الوقت ، الارتباط المباشر مع كل

ما هو صوري في الفكر النظري . انطلاقا من هذه الرؤية أريد هنا ادخال المضمون العقائدي لدايانتنا ، على اعتبار أن هذا المضمون لا يحمل الحقيقة في ، ومن أجل ذاته ، بل يحملها علاوة على ذلك ويسمو بها الى مستوى التفكير النظري ، بالمقدار الذي يتناقض من تلقاء نفسه ، في نفس الوقت ، مع الفهم ويدل على اخفاق الاستدلال . وبالرغم من ذلك فان هذا المضمون لن تكون له بالضرورة علاقة تحضيرية نموذجية بالفكر النظري ، الا اذا لم يعالج ، أثناء عرضه للدين المذهب العقائدي للكنيسة كقضية تاريخية بسيطة . كما أنه لن يحصل عليها اذا قام ، عوض منح هذه الأخيرة احتراما عميقا وأصيلا ، باللجوء الى رد ما هو جوهري الى عموميات الهية ومذاهب أخلاقية أو ارجاعه بكل بساطة الى عواطف ذاتية . ان ما يعلمه هذا الأسلوب هو أولا طريقة في التفكير مناقضة للفكر النظري ، حيث تحتل الغطرسة في الفهم والتعسف في الحكم المكانة الأسمى : غطرسة تؤدي بعد ذلك الى اللامبالاة حيال الفلسفة أو الى الاغراق في السفسطة .

ان التصورات الكلاسيكية والحقيقة الدينية (في النطاق الذي تكون فيه هذه الأخيرة التعليم العقائدي للكنيسة) ، هما كما يبدو لي ، الجزء الجوهري للتحضير للدراسات الفلسفية . واذا كان الشباب جاهلا بهما فانه لن يبقى أمام الدراسات الجامعية سوى انجاز هذه المهمة الصعبة ، ذلك أن امكانية تحقيقها تصبح ضعيفة ، أي توجيه الفكر نحو المضمون الجوهري والتغلب على الغرور الذي تكون سابقا . كذلك الشأن بالنسبة لذلك الأسلوب في التفكير الموجه نحو اهتمامات عادية ، والتي يتم تحقيقها بسهولة . يجب ادخال الفلسفة بكل ما تحمله من جوهري بكيفية تجعل هذا المضمون الخالص والكامل يتجلى بشكل نظري . ولست في حاجة دون شك الى التأكيد على ضرورة اقصاء العرض الفلسفي من التعليم الثانوي وأن يقتصر على الجامعة وحدها ، فالأمر العالي للوزارة الملكية افترض هذا الاقصاء وهو بذلك يعفيني من كل تفسير .

تبقى لذاتها ، تلك الحلقة الوسيطية في التعليم الثانوي والتي ينبغي اعتبارها مرحلة انتقالية : من اعتقاد وتمثل هذه المادة الخالصة والكثيفة الى الفكر الفلسفي . يجب موضعة هذه الحلقة ضمن نمط النشاط الذي موضوعه التمثلات العامة أو بعبارة أخرى ، صور الفكر باعتبارها عامة بالنسبة لكل تفكير استدلالي ولكل تفكير فلسفي . ان نشاطا من هذا القبيل له علاقة وطيدة بالفكر النظري ، أقصد أن هذا التفكير النظري يفترض ، من جهة ، تمرينا على التحرك داخل مجال الأفكار المجردة لذاتها بدون المادة المحسوسة التي

ما تزال حاضرة في المضمون الرياضي ، وأن صور الفكر ، من جهة أخرى ، التي تحصل بواسطة التعليم يتم استغلالها بعد ذلك من طرف الفلسفة . بالاضافة الى كونها تمثل جزءا أساسيا من الأدوات المستخدمة . غير أنه في هذا التعود والاستئناس بالأفكار الصورية بالضبط ، يكمن ما ينبغي اعتباره التحضير المباشر للدراسات الفلسفية بالجامعة .

أما فيما يتعلق بالمجال المحدد لمعارف هذه المادة التي يجب حصر التعليم الثانوي فيها ، فاني أرغب في ابعاد تاريخ الفلسفة (4) من هذا التعليم. ان هذا التاريخ ، يبدو دون شك ، في غالب الأحيان وفي المرحلة الأولى متوافقا مع الغاية المنشودة . ولكن اذا لم يتم افتراض الفكرة النظرية ، فان هذا التاريخ لن يكون في أحسن حال سوى سرد بسيط لأفكار فارغة ومحتملة ، تؤدي ببساطة الى نتيجة سلبية ، قد تكون فعلا غرض تاريخ الفلسفة وهدف أولئك الذين ينصحون به : أي بلوغ موقف معاد للفلسفة ومحتقر لها . انه المسؤول بصفة خاصة على الحكم الجاهز الذي يقول بأن هذا العلم هو مناسبة لمجهود لا طائل من ورائه وأنه من الممكن أن تكون مشقة الطلبة أكبر اذا هم اهتموا به .

وعلى العكس من ذلك ، هناك معارف أخرى ينبغي ادماجها في هذا التعليم التحضيري :

1 ـ ما يطلق عليه علم النفس التجريبي . ان التمثلات الحسية الخارجية وتخيل الذاكرة وملكات نفسية أخرى هي طبعا أشياء متداولة ومعروفة لذاتها ، الى درجة أن أي حديث يخصص لها سيكون زائدا . الا أن ذلك سيمكننا من جهة ، من التخلص من التطرق لها في الجامعة ما دام تم تدريسها في التعليم الثانوي ؛ كما أن هذا التعليم سينحصر من جهة أخرى ، في اعطاء مقدمة للمنطق ، تلك المادة التي ينبغي في جميع الأحوال التمهيد لها بالتطرق للأنشطة الروحية ، غير تلك المرتبطة بالفكر كفكر . فعند ما ننطلق من الحواس الخارجية ، من الصور والتمثلات ثم بعد ذلك من العلاقة القائمة بينها أو ما يسمى تراطبها ، ثم من طبيعة اللغات ، وبصفة خاصة من الفرق القائم بين التمثلات والأفكار والمفاهيم ، فسنتمكن من الوصول الى أشياء مفيدة ومهمة ، في النطاق الذي يسمح فيه هذا الموضوع الأخير بالاشارة الى المكانة التي يحتلها الفكر في الحدس الحسي ؛ حينذاك نحصل على تمهيد مباشر للمنطق .

2 ـ أما ما نعتبره الموضوع الرئيسي فهو الأسس الأولية للمنطق . فهذا التعليم اذا تركنا جانبا دلالته وتناوله النظري فمن الممكن أن يمتد الى نظرية المفهوم والحكم والقياس والى مختلف أشكاله ، ومن ثم الى نظرية التعريف والتقسيم والبرهان ، ثم الى المنهج العلمي كما جرت العادة بذلك .

في نظرية المفهوم توجد مسبقا مدمجة التحديدات التي تنتمي بالضبط الى ما كنا نطلق عليه سابقا مبحث الوجود . كما أن قسما من نظرية المفهوم غالبا ما يتم ادماجها على شكل قوانين للفكر . وسيكون من الأفيد أن يضاف اليها الاستئناس بالمقولات الكنطية باعتبارها « مفاهيم أصلية للفهم » ، وهي عملية نضع أثناءها جانبا باقي الميتافيزيقا الكنطية ؛ ولكن من الممكن عند عرض متناقضات العقل عند كنط ، فتح على الأقل ، نافذة سلبية وصورية على العقل وعلى الأفكار .

ان ما يدعم الدفاع عن اضافة هذا النمط التعليمي الى التكوين المتبع في الثانويات هو واقع أنه لا يوجد موضوع يحظى باهتمام الشباب لقيمته أو فائدته فقط . واذا كان من الممكن وقوع هذا الاستيعاب في طي النسيان ، فذلك ما يمثل في الغالب السبب الرئيسي الذي يفسر أن هذا التعليم الذي وجد في السابق يتلاشى شيئا فشيئا . بالاضافة الى ذلك فان مدة من هذا القبيل غير مثيرة بالنسبة للشباب في المرحلة الجامعية ، حيث يتوقف الأمر على رغبتهم في اختيار المعارف التي تشغلهم خارج الدراسات الأساسية ، وتدفعهم الى دراسة المنطق ؛ فضلا عن ذلك ، فمن الممكن جدا أن يوجد من بين مدرسي العلوم الوضعية من ينصح طلبته بالابتعاد عن دراسة الفلسفة ، وقد يقصدون ضمنها دراسة المنطق كذلك . أما اذا قرر هذا التعليم في الثانويات ، فان التلاميذ على العكس من ذلك سيجتازون على الأقل تجربة موحدة يتمكنون خلالها من الوصول الى أفكار صورية . وتجدر الاشارة الى اعتبار ، كتأثير ذاتي مهم ، واقع أن اهتمام الشباب موجه نحو مملكة للفكر من أجل ذاته ، وأن الأفكار الصورية نفسها هي موضوع جدير بالاعتبار ، موضوع منحته السلطة العمومية نفسها مكانته بادراجها له ضمن مقررات التعليم .

ان هذا التعليم ، كما تشهد بذلك التجربة العامة السابقة ، لا يضيف جديدا الى القدرات الذهنية للتلاميذ . واذا سمحتم بأن أتحدث عن تجربتي الخاصة في هذا المجال ، ليس فقط كأستاذ طيلة عدة سنوات في السنة التحضيرية للفلسفة أو كرئيس لمؤسسة ثانوية ، حيث عاينت مدى استعداد

التلاميذ وقابليتهم لهذه المواد ، بل أذكر ، بالاضافة الى ذلك أني حضرت الدروس التي أقيمت ببلدي حول علم اللاهوت ، وتعلمت آنذاك ، في سن لا يتجاوز الحادية عشرة ، الفكرة الواضحة عند فولف (Wolf) . ثم استوعبت بعد ذلك ، في سن الثالثة عشرة ، مجمل أشكال الأقيسة ، وما زلت الى الآن أحفظها . ان هذا ، دون شك ، أكبر تحد للأحكام المسبقة السائدة حاليا حول قدرة الذات على التفكير من تلقاء نفسها (5) وحول النشاط المنتج الخ .. ؛ لذلك لن أشعر بالحرج البتة ، اذا ما قمت باقتراح شيء من هذا القبيل في هذه المرحلة من التعليم الثانوي . فلامتلاك معرفة ما ، ومن ضمنها الأكثر سموا ، يجب تركيزها أولا في الذاكرة ، سواء كان البدء منها أو الانتهاء بها . فاذا كان البدء منها فسنحصل على مزيد من الحرية وتحفيزا على التفكير نفسه . كما يمكننا ، بالاضافة الى ذلك ، مواجهة هذا الذي يرغب حضرة الوزير بحق في تجنبه : « سقوط التعليم الفلسفي في الثانوي في حشو العبارات الجوفاء ، أو تجاوز حدود التعليم المدرسي » .

3 ـ أما النقطة الأخيرة فتتعلق بالأسباب العليا التي تهدف الى اقصاء الميتافيزيقا بمعناها الدقيق من التعليم الثانوي . ويمكن اعتبار فلسفة فولف ضمن هذا الاطار ، أي ما كان يقدم في علم اللاهوت تحت عنوان « دلائل وجود الله » . ذلك أن التعليم الثانوي لا يمكنه من تلقاء نفسه تجنب الربط بين عقيدة الله والتفكير في المتناهيات ، وحدوث أشياء العالم مع العلاقات النهائية التي تتضمنها ؛ فهذا الربط سيعتبر بصفة دائمة بديهيا بالنسبة لكل حس سليم خال من الأحكام المسبقة ، بالرغم من الاعتراض الذي قد تبديه كل فلسفة نقدية . الا أن ما يسمى بالدلائل لا يعني شيئا سوى اختبار شكلي لهذا المضمون الذي يلقن في التعليم الثانوي . وبالرغم من أن هذه الدلائل تتطلب دون شك ، تصحيحا لاحقا بواسطة الفلسفة النظرية كي تتلاءم مع مضمون خطوات الحس السليم ، الا أن استئناسها السابق مع الخطوات الصورية له تأثير مباشر على التفكير النظري اللاحق .

4 ـ بنفس الكيفية ، ستظل بعض المفاهيم المحددة والدقيقة ، تلك المتعلقة بطبيعة الارادة والحرية ، بالقانون والواجب في موقعها الأصلي في التعليم الثانوي ، أي مرتبطة بالأخلاق . أما في الأقسام العليا فيجب تحديد هذا التعليم لأنه مرتبط بالتعليم الديني الذي يتابع في جميع الأقسام ، أي على الأقل حوالي ثمانية الى اثنتي عشرة سنة . وبالاضافة الى ذلك ، يبدو ضروريا بالنسبة لعصرنا ، خوض الصراع ضد التصورات السطحية ، التي

تنبه الجميع الى نتائجها في التعليم الثانوي ، بواسطة مفاهيم صحيحة حول طبيعة الواجبات التي تلزم الانسان والمواطنين (6) .

ذلك اذن هو اقتراحي المتواضع حول امتداد مضمون الدراسات التحضيرية للفلسفة في التعليم الثانوي . رأي اقترحه مرفوقا بفائق تقديري واحترامي .

أما ما يتعلق بالزمن المخصص لهذه الدراسات ، وبموازاة التطور الحاصل في تلقين المعارف ، فليس هناك ما يمكن اضافته لما قلته سابقا عن دروس الدين والأخلاق (7) . أما الدروس التحضيرية للسيكولوجيا والمنطق فنقترح اذا ما تم تخصيص ساعتين في الأسبوع لهما من مجموع الدروس المقررة خلال سنة كاملة ، فيجب البدء بالسيكولوجيا كتمهيد ووضعها بالتالي قبل الجزء المخصص للمنطق .

واذا اعتبرنا عدد الساعات المخصصة حاليا كافيا ، وذلك خلال ثلاث أو أربع دورات من ستة أشهر ، فمن الممكن حينذاك تلقين بعض الأفكار الأكثر شمولية عن طبيعة العقل ، نشاطاته ومختلف حالاته . وسيكون من المفيد جدا الانتقال من التعليم البسيط والمجرد ، ثم منه بسهولة في الفهم الى علم المنطق .

هكذا اذن يلقن هذا التعليم في فترة مبكرة يكون فيها الشباب أكثر تقبلا وخضوعا للسلطة وأقل تأثرا بالادعاء الذي بواسطته لا يعير اهتمامه الا للمسائل الملائمة لتصوراته وميوله العاطفية .

أما الصعوبة المتوقعة التي ستنتج عن اضافة ساعتين في التعليم الثانوي ، فيمكن تجاوزها بنقص ساعتين من دروس « اللغة الألمانية » و « الأدب الألماني » ، أو بحذف حصص « الموسوعة القانونية » حيثما وجدت في المدارس الثانوية وتعويضها بدروس المنطق ، وذلك بالقدر الذي يسمح بالتكوين العام للفكر داخل الثانويات التي تعتبر خاصة بهذا النوع من التكوين ، دون أن تختصر بشكل كاف أو تظهر منذ البداية كصنف من التدجين ، غايته التعليم المهني الصرف وخدمة الدولة .

وأخيرا ، فبالنسبة للكتب المدرسية التي يجب النصح بها لهذا التعليم التحضيري للدراسات الفلسفية ، فلا يمكنني في هذا المجال تفضيل كتاب على آخر ، ذلك أن المادة متوفرة فيها جميعا ، ولكن أكثر دقة وشمولية وانسجام في الكتب القديمة ، ويمكن لتعليماتكم في هذا الشأن اعطاء توجيهات حول اختيار المواد التي يجب التركيز عليها .

مع فائق احترامي وخالص امتناني

هيجل

أستاذ بالجامعة الملكية

ترجمة م. محمد

هوامش :

(1) تمثل هذه الشهادة ما يشبه الكفالة ، فبامكان أي سلطة اكاديمية ان توصي بقبول طالب في الجامعة بالرغم من ضعف مستواه الحالي .

(2) في اللغة الالمانية Gemüt

(3) لا تعني كلمة Vorstellung هنا التمثل ، بل قابلية التمثل .

(4) أنظر مقدمة كتاب « دروس في تاريخ الفلسفة » .

(5) Selbsdenken : شعار « نزعة تربوية » آنذاك

(6) المواطن في مقابل البورجوازي العادي في المجتمع المدني البورجوازي .

(7) يوجد تغيير في المسودة الاخيرة : « فيما يتعلق أولا بالالاهوت الطبيعي القديم ، فان هذا العرض سيدمج كلية في التعليم الديني حيث يطرح الامر من تلقاء نفسه وحيث لا يبقى سوى اضافة المظهر الصوري ، وذلك باعتبار أنه يكون من الافضل ايصال هذه المعرفة على مستوى تاريخي خالص عوض تناول هذه الصور باحتقار كما يفعل معاصرونا . فلهذه الصور مكانتها السامية ، تلك المكانة التي جاءتنا (أنسليم Anselme) من مقررات الالاهوت الكاثوليكي ومنذ عصور قديمة كذلك .

مشاكل تدريس الفلسفة

أصدرت « الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة » أول نشرة دورية لها في مارس 1971 . وقد تضمن هذا العدد أعمال ندوة نظمتها الجمعية في دجنبر 1970 حول موضوع : « تدريس الفلسفة بالمغرب » . ونقدم للقراء نص التقرير الذي قدمته لجنة من المدرسين للندوة حول « مشاكل تدريس الفلسفة » . وبالرغم من أننا نقدم هذا التقرير في ركن « وثائق » ، فانه ما زال محتفظا في جوهره ، بالدلالة الخالدة لمشاكل تعليم الفلسفة .

ان أول ما يجدر التنبيه اليه هو أن مشاكل تدريس الفلسفة بالمغرب غير منفصلة عن المشاكل التي يتخبط فيها التعليم بصفة عامة . انها لا تمثل الا جزءا من كل ، وقد يكون من عدم النضج اعتبارها مشاكل قائمة بذاتها ، كما يجدر التنبيه الى أن حل المشاكل التي تعترض تدريس الفلسفة مرتبط كلية بحل مشاكل التعليم العامة بالبلاد ، هذا وان كل تغيير يتصوره البعض ممكنا بالتغلب الى حد ما على مشاكل تدريس الفلسفة لن يعطي ثماره ما دام لم يعم كذلك باقي المواد الأخرى من أدب وتاريخ وجغرافيا من حيث الأبواب المدرجة في مقرراتها ومن حيث المضمون والمحتوى وطرق الفهم . وهذا الارتباط العضوي ناتج عن أن التعليم في بلادنا عامة لا زال لم يتخذ بعد طريقه الصحيح وذلك لأسباب تاريخية ـ اقتصادية نعلمها جميعا : أو بتعبير أوضح قطع التعليم في بلادنا مرحلتين :

1) المرحلة الاستعمارية وهي تلك المرحلة التي حاول فيها المستعمر أن يلقن أبنائنا « ايديولوجية » استعمارية في شكل تعليم كان الهدف منه نكران شخصيتنا وتشكيكنا في أصالتنا وبالتالي تكوين أطر واعدادها من أجل السهر على ما حققه المستعمر .

2) مرحلة الاستقلال وهي مرحلة لم تختلف جوهريا عن المرحلة الأولى ، اذ نفس الروح تسيطر على المرحلتين : ذلك أن البرامج التعليمية التي وضعت بصفة عامة منذ الاستقلال في برامج وضعت بكيفية مرتجلة وعلى يد أطر مكونة تكوينا استعماريا رغم ما حاولت أن تضفيه على هذه البرامج من الطابع الوطني المحلي الصرف ، مما جعل برامجنا على العموم يطغى عليها الطابع التلفيقي الخلطي الذي يريد أن يزاوج بين الثقافة الاستعمارية من جهة وبين أمشاج من الثقافة الوطنية ومما جعل المركب الجديد مركبا هجينا استعماريا

أكثر مما هو وطني ، وهذا هو سبب النفور الذي نلاحظه لدى التلميذ فيما يخص كثيرا من المواد والنفور الذي يعانيه الأستاذ من تدريس بعض المواد وضعف المستوى وخصوصا ان كانت المادة مادة تفكيرية أي تتعلق بتلقين أفكار أو بتعليم التلميذ كيفية التفكير مثل مادة الفلسفة ذلك أن المشكلة تظهر فيها بشكل أحد والصعوبات تتخذ فيها مظهرا أكثر وضوحا سواء بالنسبة للطالب أو الأستاذ .

ان مقررات الفلسفة التي لا زالت تدرس حتى الآن تنطبق عليها كل الصفات المذكورة سالفا :

فهي قد وضعت بصفة مرتجلة واستجلبت بكيفية مبسترة مما جعلها تقوم بدور محو ثقافتنا وشخصيتنا اذ أنها مقررات وضعت لتدرس بالثانويات الفرنسية سنة 1930 ومن أراد التحقق من هذا فليقارن بين مقررنا في الفلسفة وكتب « أرمان كوفيليي » لسنة 1936 وسنة 1953 وهي مقررات وضعت لفرنسا في جو التفكير الفرنسي الذي كان آنذاك متشبعا بالروح المثالية وحيث سيطر التفكير الديكارتي العقلاني والبرجسونية الرومانسية المتصوفة والبرنشفيكية الحالية أي أنها برامج وضعت لفترة ما بين الحربين حيث سيطرت البرجسونية والتفكير العقلاني ، وربما هذا يكفي لأن يوضح لنا السبب الذي يجعل التلميذ يشعر في السنة السادسة أنه أصبح أمام ضرورة دراسة موضوعات جديدة لا تعلم تفكيرا أو بتعبير أصح يشعر وكأن الطريقة التي يتعلم بها التفكير طريقة جاهزة من قبل من حيث أنها تعطيه تفكيرا « غربيا » نشأ في مجتمع غربي معين لأسباب تاريخية ـ اقتصادية معينة ولظروف مجتمعية معينة وفي قوالب تفكيرية مثالية روحانية كانت تعبيرا عن ظروف سياسية وتركيب طبقي معين ، بل الأدهى من ذلك أن المشاكل المطروحة في اطار هذا التفكير « الغريب » تبدو في نظر التلميذ مشاكل زائفة أو أشباه مشاكل لا تستحق منه ذلك العناء الذي يطلبه منه الأستاذ ، وهذا ما يجعل الكثير من الطلاب ينتهون بالوقوع في اللامبالاة بالفلسفة والدراسة الفلسفية . (...) وعلى أنها مشاكل انسانية بصفة عامة وليست مشاكل عصر معين وفترة تاريخية معينة ومجتمع معين ، فعند ما نطرح مشكلة الحرب مثلا فاننا نطرحها كمشكلة أخلاقية وندرجها في اطار مشكلة الشر عامة ، وبهذا نجرد الحرب من ظروفها وملابساتها الواقعية العينية . وتعالج المقررات الفرنسية في الفلسفة خصوصا منها مقرر 1952 مشكلة الاستعمار على أنها مسألة انسانية وعلى أن الاستعمار وسيلة من وسائل نشر الحضارة البشرية يقول « أرمان كوفيليي » في هذا الصدد : « ان البيض لم يحملوا معهم الشر الى

البلاد التي استعمروها اذ في الغالب نجد أنهم نشروا النظام والأمن بين الشعوب التي كانت من قبل لا تعرف السلام والأمن ، لقد كان « الداهومي » قبل الغزو الفرنسي بلدا خاضعا للسلطة الاستبدادية ، والمغرب نفسه كانت تتوزعه الفتن الداخلية بين القبائل . وفي كثير من الأحيان يؤدي تحرر هذه الشعوب من سيطرة المستعمر الى رجوعها الى الأحقاد والحزازات القديمة ، وتذكروا بهذه المناسبة المذابح التي عرفتها الهند وانفصال الباكستان عنها بعد خروج الانجليز ... »

والمكان هنا يضيق عن ذكر الأمثلة اذ هي كثيرة ويكفي للعثور عليها تصفح الكتب الفلسفية المدرسية . انما أوردنا هنا هذا المثال حتى نبين أن الروح التي تستلهم منها برامج الفلسفة روح مخالفة لشخصيتنا ولثقافتنا ولعصرنا ولمطامحنا وكثير ما تعزب هذه النقطة عن ذهن واضعي أو مصلحي البرامج الفلسفية . هذا هو العيب الأول وهو يتلخص في أننا نعلم أبناءنا تفكير وأيديولوجية مجتمع آخر وتاريخ آخر وظروف أخرى في حين أن كل تفكير هو تفكير ينطلق من المعطيات المجتمعية الخاصة والظروف التاريخية المعينة وما دامت الفلسفة تفكيرا وتعليم كيفية التفكير فكل ما يقال بصدد التفكير ينطبق على الفلسفة ، ولا يجب أن يفهم من هذا أننا ندعو الى ضرورة رفض الفكر الغربي بل العكس من ذلك اننا نفتح أذرعنا لكل تفكير لأنه تفكير انساني الا أننا نشترط فهمه فهما يوافق ظروفنا المجتمعية ـ التاريخية ـ فهما يهدف الى توضيح الأشياء وتسميتها بأسمائها الصحيحة لا الى جعلها غامضة ملتبسة . اننا نشترط طرح المشاكل طرحا موضوعيا حسب منهج علمي يربط بين الأشياء .

وعلاوة على هذا هناك عيوب أخرى كثيرا ما قيل انها عيوب تربوية بيداغوجية لكنها في الحقيقة تتعلق بالتوجيه الخفي الذي يخضع له تدريس مادة الفلسفة ببلادنا .

• ـ ان المقررات بصفة عامة تتسم بالطول والتراكم حيث يمكن القول أن واضعي المقرر ينتظرون من الطالب أن يلم بما يسمى بالمشاكل الفلسفية وذلك دون مراعاة الناحية الكيفية ، نحن نريد من طلبتنا أن يكونوا موسوعيين في قسم الباكلوريا وأن يكونوا ذوي أدمغة حشدت بكل المعارف الفلسفية من أخلاق ومنطق وعلم نفس وفلسفة اسلامية وعلم اجتماع ... اننا نطلب منهم مجرد تراكم للمعلومات على حساب حسن الفهم والاستيعاب اللذين يتطلبان تبسيطا في المشاكل وتخفيفا من كمية المعلومات . ففي مقدمة

الفلسفة العامة يطلب من التلميذ أن يلم بتعاريف الفلسفة وبمواضيعها وبأقسامها وأهم قضاياها عند اليونان وفي العصور الوسطى عند المسيحيين والمسلمين وفي العصر الحديث مع ذكر خصائصها وسماتها ثم ان يلم بالاتجاهات الفلسفية المعاصرة ، وأمام مثل هذه المقدمات يجد الاستاذ نفسه ملزما بذكر كل ما له علاقة بالفلسفة للطالب المسكين الذي لا حول له ولا باع أمام هذا السيل الجارف من الأفكار الجديدة .

ـ كما تغلب على انبرامج النظرة التجزيئية غير الشمولية للاشياء ، فالفلسفة تفكير والتفكير عبارة عن وحدة ، عن كل لا انفصام بين اجزائه وعناصره مهما ظهر من اختلاف فيما بينها او كلها تتظافر لتعطينا في الاخير انماطا تفكيرية معينه ، وقد غرب هذا عن واضعي المقرر حيث قسموه الى فروع : علم نفس ، منطق ، اخلاق ، ميتافيزيقا ، علم اجتماع ، مثما تقسم مادة اللغة الى نحو وبلاغة وحضارة وادب ... كما لو كانت المشاكل الفلسفيه كيانات قائمة بذاتها ، مونادات لا علاقه لاي واحدة بالاخرى او حجرات مغلقة لكل مفاتيحها الخصة ولا يربط بينها دهليز واحد مشترك . ان الفلسفة تدرس في معزل عن المنطق وهذا خاطىء من الناحية المنهجيه ، والاخلاق بدورها تفكير فلسفي لا ينفصل نهائيا عن تفكير الفيلسوف العام ، ونفس القاعدة تنطبق على التفكير الاجتماعي ، اذ لهذا التقسيم عواقب سيئة على فهم التلاميذ خصوصا وانهم يرتبطون بمادة بعينها دون المواد الاخرى ، او يعتقدون أن كل مادة قائمه بذاتها فيلجأون الى الحفظ الاعمى دون ان ينتبهوا الى الارتباط العضوي والتظافر الموجودين بين تلك المواد . وهذا ما يجعل كذلك الطلاب تنقصهم الروح التركيبية وتعترضهم صعوبات كبرى في الكتابة الفلسفية .

ـ والأدهى من ذلك أننا نجد المادة الواحدة مقسمة الى فصول وأبواب مستقلة بعضها عن بعض وكأنها ذرات أو مونادات لا علاقة للواحدة بالأخرى ، وضعت بكيفية مجردة ولم يراع فيها الجانب التاريخي الموضوعي ، فالمقرر يطلب منا مثلا أن نتحدث عن الفلسفة عامة ثم عن الفلسفة عند اليونان وفي العصور الوسطى ثم في العصور الحديثة ثم في الاتجاهات المعاصرة ، هذا كله في المقدمة التي يمكن أن تستغرق لوحدها سنة كاملة ، وزيادة على هذا يطلب منا بعد أن ندرس مشكلة المعرفة والحقيقة وكأن هناك فرقا أو لختلافا بين الحديث عن تاريخ الفلسفة والمذاهب الفلسفية من جهة وبين القضايا الفلسفية من جهة أخرى ، ثم يطلب منا في مشكلة المعرفة أن نتحدث عن كل النزاعات الفلسفية كما لو كانت نزعات قائمة بذاتها دون أن يحاول المقرر ربطها بالبحث

عن السمات الخاصة المشتركة بينها فهو يدرس الاتجاه العقلاني على حدة ثم الاتجاه الحدسي ثم الاتجاه التجريبي مع اغفال الخط الموجه لجميع هذه الفلسفات ، مما يجعل الطلاب لا يربطون بين هذا العدد العديد من الاتجاهات بل وقد يقعون في اللا أدرية واللامبالاة معللين ذلك بأن الفلسفة هي ذلك الميدان الذي نقول فيه الشيء ثم نقيضه ، ثم يطلب منا المقرر دراسة مشكلة الحرية فتعترضنا فيها الصعوبات المذكورة أعلاه حيث الآلاف المؤلفة من المواقف الفلسفية التي قد يشابه بعضها البعض أو قد يخالفه ، وكل موقف الا ويتطلب على الأقل أربع حصص لربطه بفلسفة صاحبه ولكي يستطيع الطالب فهمهم بكيفية جيدة الى حد ما ، نتحدث في الحرية عن سبينوزا ومفهوم الضرورة لديه فاصلين بين مفهومه للضرورة وبين اتجاهه الفلسفي العام وهذه معضلة كبيرة اذ يجد الأستاذ نفسه أمام اختيارين لا ثالث لهما ، اما أن يتخلف كلية عن تدريس بعض الاتجاهات أو المواقف الفلسفية التي يتطلب شرحها على الأقل أكثر من أسبوع أو أن يدخل الطلبة في دوامة من المواقف المبتورة فيمطرون هم بدورهم الأستاذ بأمثلة من الصنف التالي ، لماذا تصور هذا الفيلسوف هذه المسألة على ذلك النحو وليس نحو آخر ؟ ونلاحظ كيف أن الاجابة على مثل هذا السؤال تتطلب وضع القضية في اطارها المذهبي العام ثم وضعها في اطارها التاريخي المجتمعي ، وهذا عمل قد يستغرق وقتا طويلا جدا ، فما بال الأستاذ لو حذى هذا الطريق بالنسبة لكل الفلاسفة الوارد ذكرهم في المقرر .

أما مقرر الأخلاق فهو نسخة طبق الأصل عن مقرر فرنسا لسنة 1936 (...) وأول ملاحظة بصدد الموضوعات هي أنها لم تراع فيها الوحدة ولم يراع فيها التسلسل الموضوعي اذ أن علي الطالب أن يدرس ما يسمى بالمشكلة الأخلاقية ثم الضمير الأخلاقي لينتقل فجأة الى التجربة الأخلاقية، والكل يعلم كيف أن التجربة الأخلاقية اتجاه ذاتي مثالي ظهر كرد فعل ضد الأخلاق التقليدية أي أخلاق المذاهب الفلسفية فكيف سيفهم الطالب ما هو انتقاد لشيء لا زال لم يدرس بعد ، اذ المقرر ينص على تدريس المذاهب الأخلاقية كآخر نقطة ؛ ثم ان هناك فصل متعمد ومفتعل بين موضوعات الأخلاق مما يجعل الطالب يفقد الفكر التركيبي طالما كنا نعطيه المشاكل الثانوية كالضمير الأخلاقي والعدالة والقيم الأخلاقية في ثوب مشاكل رئيسية وننسيه بذلك المشكل الأهم الذي يتمثل في المشكلة الأخلاقية عامة بجميع وجوهها .

زد على هذا أن أغلب الموضوعات المدرجة في الأخلاق موضوعات ذات صبغة كبيرة بالجو المسيحي وبعيدة كل البعد عن الواقع المغربي ولذا يجد

الأستاذ نفسه في حصص الأخلاق المقررة قد أصبح أستاذا للمسيحية خصوصا في درس ... كما أن المفاهيم الأخلاقية تغرق في الذاتية والمثالية وتعليم الخشوع والاستسلام وتعطي للسلوك الأخلاقي بعدا ذاتيا شخصيا يذهب طلابنا ضحيته ، هذا وان طول مقرر الأخلاق واحتواءه على موضوعات ومشاكل زائفة متراكمة يجعل الطالب يهمل البعد الاجتماعي التاريخي للأخلاق بل قد ينهمك في ارجاع كل القضايا الحضارية والتاريخية كالحرب والاستعمار الى مجرد قضايا أخلاقية تتعلق بضمير البشر لا بواقعهم وظروفهم الموضوعية ، وقد غاب عن واضعي المقرر ذلك الارتباط الصميم بين التفكير الفلسفي عامة والتفكير الأخلاقي وأنهما وحدة لا تتجزأ .

أما في علم النفس فالمشكلة تطرح بشكل أحد خصوصا وأنه مادة علمية تدرس ضمن مواد فلسفية ، لقد نقل مقرر علم النفس بحذافيره ونقطه وفواصله عن مقرر فرنسا الذي يفرق بين الجوانب العامة والجوانب الانفعالية ويدخل علم النفس ومشاكله ضمن المشاكل الفلسفية ويعطي لهذا العلم كذلك طابعا ما ورائيا أي يجعل منه ميتاسيكولوجيا ، خصوصا في دراسة الادراك والذاكرة والتخيل والانفعال ، وهي كلها موضوعات طرحت بكيفية مفككة مجزأة وكأن السلوك الانساني وحدات قائمة بذاتها ، كل هذا يجعل المقرر رغم طوله المفرط هزيلا من الناحية الكيفية خصوصا عند ما يهزل الخاصية الرئيسية في علم النفس وهي أنه يدرك السلوك بأنماطه حيث نجد المقرر يبتدئ بدرس السلوك وكأن هذا الأخير شيء قائم بذاته ثم يدرس الانفعال ثم العواطف والأهواء ثم الاحساس والادراك ... بكيفية تجزيئية مهملا ذلك الخيط العام الذي يربط بين جميع هذه الأنماط من حيث أنها مظاهر مختلفة للسلوك الانساني من مرحلته الآلية المنعكسة الأولية الى مظاهره العاطفية الانفعالية فالى أنماطه التمثيلية الادراكية التخيلية ثم الى مظاهره الرمزية في اللغة والتفكير ، وكلها أنماط تجد أرضيتها في المجتمع والمحيط المجتمعي حيث أن علم النفس ليس سوى مشكلة واحدة لا انفصال فيها ، والتفكك والتجزيء هذا اللذان يسببان في الحقيقة عجز الطلاب عن الربط بين معلوماتهم واتخاذ نظرة شمولية عنها ، ولنتذكر بهذا الصدد مهزلة الباكلوريا في دورة يونيه 1970 حيث يقول السؤال : « الى أي حد أفاد التحليل النفساني في فهم السلوك الانساني ؟ » . فالطلاب لم يفهموا المقصود من السؤال لأن السلوك لديهم منفصل عن باقي الأنماط السلوكية الأخرى الشيء الذي جعلهم يقعون في الارتباك ، وهنا لا بد من التنبيه الى مسألة كثيرا ما نتجاهلها وهي أن الكتب الموجودة الى الآن في

السوق لا تسهل لا مهمة الأستاذ ولا عمل التلاميذ ، اذ هي مجموعات من فقرات معنونة لا يجد الطالب وسيلة للتغلب عليها سوى في اللجوء الى الحفظ والاستظهار عن ظهـر قلب .

هذه بصورة مجملة بعض الصعوبات التي تقف في وجه تعليم الفلسفة وهي صعوبات يمكن ارجاعها أساسا الى كون برامج الفلسفة ببلادنا تحاول أن تتخذ في الظاهر حلة محايدة بدعوى أنها تعرض النظريات الفلسفية عرضا موضوعيا فتعطي للمشاكل الفلسفية طابعا من العمومية الجوفاء وتكتفي بسرد النظريات دون اخضاعها للمعطيات الواقعية والتاريخية ، وهـي في الحقيقـة تخفي توجيها معينا يهدف الى تجميد الفكر وتشتيته وفصله عن الواقع .

ما هي آفاق الخروج من الأزمة ؟

لقد اتضح الآن أن الخروج من الورطة يقتضي بكل صراحة الاقلاع عن المحاولات الاصلاحية الترميمية ويتطلب منا اصلاحا تغييريا جذريا يقوم على اعادة النظر في مقرر الفلسفة ووضعه على أسس جديدة وانطلاقا من قيم ومعايير جديدة تفرضها ظروفنا المرحلية الحالية كبلد متخلف لا زال لم يعرف بعـد استقرارا في التعليم وأن ينحرف به عن المهمة التي كنا ننتظرها منه .

ان كل الظروف والشروط اجتمعت لتدعو الى ضرورة التغيير ، منها أننا لا زلنا في المغرب ندرس الفلسفة بكيفية وبطريقة قبل علمية (...) تتعارض ومعطيات البيداغوجيا المعاصرة ويذهب ضحيتها طلابنا الى حد أننا في تدريس هذه المادة نظهر بمظهر المتخلف داخل الدول المتخلفة نفسها ، وفي هذا الصدد لنقارن بين مقرراتنا في الفلسفة ومقررات بعض البلدان الافريقية المجاورة لنا والمشابهة لنا . ان هذا راجع الى أننا لا زلنا نعلم ونلقي تفكيرا هجينا غريبا لأبنائنا ولا نقصد بالغرابة أنه تفكير غربي أوربي بل نقصد بها أنه تفكير أعطى توجيها معينا يناسب ظروفا تاريخية مجتمعية معينة وطرح بكيفية ومن خلال صورة مشاكل زائفة بالنسبة لدى آلان (Alain) .

ثم ان هذه المشاكل تتسم بطابع التراكم والتعقيد والغموض وهذه كلها تنعكس على تفكير الطلاب مما يجعلهم لا يفرقون بين التفكير الفلسفي العلمي والتفكير الغامض وعدم التمييز هذا يكون في كثير من الأحيان مدعاة للنفور من الفلسفة ودراستها . ان كل فلسفة لا تعلم الوضوح في التفكير فلسفة عابثة لا طائل منها وهذه قاعدة أو شرط يجب مراعاته ؛ اذ أن مهمة الفلسفة الأولى في بلد شبيه ببلدنا هي تكوين جيل واضح التفكير واع بمسؤولياته أي جيل متأقلم مع الواقع يفهمه لكي ينتقل من الفهم الى العمل على خلق مستقبل بناء

على نظر وتصور علمي . نحن لا نريد جيلا يجتر المعارف ويلوكها أو يحترف التفلسف أو تفسير الواضح بالغامض ، وهذا شيء يتعذر ما لم نظهر لطلابنا الفلسفة بمظهر لائق ونوجه اهتمامهم نحو المشاكل الفلسفية الصحيحة التي لها ظل واقعي في حياتهم اليومية .

ان أقرب نافذة يطل منها التلاميذ على الفلسفة هي مقرر الباكلوريـا ، وفي هذا الصدد يمكن أن نذكر بمشروع الاصلاح الذي قدمته الجمعية للوزارة في السنة الماضية ، وقد روعي فيه مبدآن : التبسيط من جهة والتخفيف من جهة أخرى ، كما دمج في اطاره الفكر الاسلامي مع الفلسفة العامة لكن على أسس جديدة ، ذلك أنه لا يكفي حشره ضمن المشاكل الفلسفية العامـة بل يجـب دراسته باعتباره يتضمن حلولا فلسفية ينطبق عليها نفس الحكم الذي ينطبق على الفلسفة الغربية ، وقد روعيت ناحية أخرى في هذا المشروع هي ضرورة طرح القضايا الفلسفية طرحا واضحا ومحددا يساعد الطلاب على فهم كيفية طرق تلك القضايا والالمام بها حتى الوصول الى حلول لها ، أما فيما يخص الفلسفة بصفة عامة فهي ليست فكرا مجردا جامدا بل هي موقف انساني من بين المواقف الانسانية الأخرى التي تنبثق عن مواجهة الانسان للواقع الذي يعيش فيه ويجب بالتالي أن تدرس الفلسفة بارتباطها مع الملابسات الواقعية المجتمعيـة .

هذا ويجب أن يراعى في كل اصلاح المبدأ التالي : ترك مجال من الحرية للأستاذ في أداء مهمته يتيح له اطلاع الطلبة على البحوث الفلسفية الجديدة ذات قيمة في تاريخ الفكر البشري أو اعطاء الأهمية لبعض الجوانب التي يهتم بها الطلبة أو تفرضها الظروف والتطورات عليهم ، ان ترك المجال حرا للأستاذ يقتضي عدم فرض أي كتاب مدرسي ، اذ يلاحظ مع كامل الأسف تسرب الروح التجارية السائدة في التأليف المدرسي الى الكتاب الفلسفي .

ولا يجب أن يفهم من هذا أننا ضد أي عمل قد يهدف الى تسهيل مهمتنا كأساتذة وتذليل الصعوبات أمام الطلاب ، الا أننا نشترط في أي عمل من هذا القبيل أن يكون عملا جماعيا تتكلف به لجنة تضم أكبر عدد من الأساتذة تسهر مثلا على اختيار النصوص بعد الاتفاق عليها وتبقى هذه النصوص كقاعدة لعمل واحد ومشترك بين أساتذة الفلسفة وتخلو من الطابع التجاري .

وفي الأخير نود أن نبدي رأينا في مسألة قد يلاحظ البعض أننا أهملناها وهي مسألة التعريب . لقد ذهب البعض الى أن التعريب مسألة تقنية صرفة أي مسألة تدريس الفلسفة بالعربية بدلا من تدريسهـا باللغـة الفرنسيـة ، وبالتالي فالتدريس في نظرهم مسألة ترجمة لا أقل ولا أكثر ، وحتى نطرح

المسألة طرحها الصحيح نقول : انطلاقا مما ذكرناه سابقا من أن برامجنا ومقرراتنا لا زالت تسيطر عليها الروح الارتجالية التلفيقية فالترجمة لن تغير من الأمور في شيء اذ سنستمر في تلقين تفكير هجين بلغة عربية ، وهذا بالفعل ما نجده في الثانويات المغربية التي تدرس الفلسفة باللغة العربية .

ان التعريب علاوة على أنه مسألة ترجمة هو تغيير محتوى انطلاقا من معطيات مادية ومعنوية وظروف تاريخية نمر بها بوصفنا بلدا متخلفا ، ذلك أن اللغة اذا نظرنا اليها من الزاوية التقنية الصرفة فباستطاعتنا أن نلقن عن طريقها فكرا استعماريا وان كانت لغة وطنية . فالتعريب لا يجب أن يمس شكل المقرر فقط وكيفية تلقينه بل يجب أن يمس كذلك محتواه أي أن نعرب الفكر فنجعل له ظلا واقعيا ، وليس معنى هذا أننا نبشر بضرورة تنشيط واحياء ثقافة وعقلية عتيقتين حجريتين ، بل ندعو فقط الى العمل على التفكير قوميا وعلى اعطاء الطالب ثقافة وطنية شعبية تقوم أساسا على تراثنا العربي وتفسح المجال لنفسها واسعا من أجل هضم وتمثل الثقافات الأجنبية لكي تستفيد وتفيد وتعطي وتأخذ .

الا ان هناك صعوبات جزئية لا يجب انكارها خصوصا بالنسبة للاخوان المفرنسين والذين تلقوا تعليمهم في جميع مراحله باللغة الفرنسية ، ذلك أن الوزارة اتخذت قرارها بتعريب الشعب الأصلية دون الأخذ بعين الاعتبار واقع هؤلاء الاخوان وحتى تجعلهم في موقف حرج وتستغل حرجهم للتدليل على أن التعريب لا زال لم يبلغ بعد وقته ، انها مؤامرة القصد منها اظهار أولئك الذين ينادون بالتعريب بمظهر المتناقض فتستغل ذلك للتحقير من مبدا التعريب والحط من قدرة اللغة العربية علي مسايرة تطورات العصر .

لذا يجب البحث عن الوسائل الكفيلة باحباط هذه المؤامرة مثل تكوين حلقات دراسية دورية قصد البث في المصطلحات والنصوص ، لذلك نوصي الجمعية بأن توسع اتصالاتها خصوصا مع مكتب التعريب والمجامع اللغوية بالشرق قصد موافاتها بكل المصطلحات العربية المقابلة لبعض الكلمات التقنية الخاصة بالعلوم المحدثة كاللسنيات والبنيوية والرياضيات الحديثة .

مؤسسة بنشر للطباعة والنشر - الدار البيضاء