informations bibliographiques

Titre	فلسفة التربية والتعليم والحاجة الى التثوير
Auteur	د. زهير الخويلدي
Éditeur	E-Kutub Ltd
ISBN	1780582013, 9781780582016
Longueur	408 pages

د زهير الخويلدي

فلسفة التربية والتعليم
والحاجة الى التثوير

تونس 2016

أعد الدكتور زهير الخويلدي كتابه «فلسفة التربية والتعليم والحاجة إلى التثوير» ليرسم معالم مشروع متكامل لإعادة بناء أنظمة التعليم في العالم العربي. ويوضح المؤلف أن كتابه لو وجد صدى لدى مؤسسات التعليم العربية، أو أفراد من جيوش المعلمين، فلن يكون من الصعب تخيل نهضة عربية شاملة تعود لتأخذ بنا إلى مسار التقدم الذي تخلفنا طويلاً عن السير فيه. ويبين أن التعليم هو مفتاح كل تقدم، وفي المقابل، فإنه ما من أمة تخلفت إلا لأنها أهملت التعليم لتدفع بأجيالها نحو الهباء. ويقدم الخويلدي أدلة قاطعة على الجهل وتفشي الأمية، والتراجع الحاد في مستويات التعليم، وتوفر بيئة شاملة من سطحية المدارك وانحطاط الفهم، الأمر الذي تحول إلى مستنقع تجوز فيه كل كارثة، خصوصاً مع تفشي الإرهاب الأسود والتطرف الفكري. ويشير إلى أن الفساد والاستبداد ظاهرتان متلازمتان، فضلاً عن أن مسالك العنف الأخرى كانت على الدوام تعبيراً عن فشل اجتماعي وسياسي وثقافي وتربوي أعم وأشمل، إذ وضع الخويلدي في الكتاب يده على جرح نازف.

الاهداء: الى كل من ساهم في تربية الأجيال

وبذل الجهد من أجل إنارة الدرب للناشئة

تصدير:

" خير العلم ما نفع وخير الهدي ما اتبع...وما قل وكفى خير مما كثر وألهى"

حديث شريف

" التعليم ليس ملء إناء بل اشعال ضوء"

مونتاني

"التعليم هو فن جعل البشر أخلاقيين" **هيجل**

" اذا أردنا أن ننشر السلام الحقيقي في العالم، فعلينا أن نبدأ بتعليم أطفالنا"

غاندي

" التعليم هو السلاح الأكثر قوة الذي يمكن أن نستعمله من أجل تغيير العالم"

نيلسون مانديلا

مقدمة عامة:

" لا أحد يسعى الى تعليم جيّد، الكل يسعى الى الحصول على درجات جيّدة" - رودولف لينرت-

لما كان الواقع المعاصر يتميز بلانهائية التعقيد والانتقالات العنيفة والتحولات الفجئية ولما كان الانسان هو المتضرر الكبير من قتامة الوجود وتفكك نسيج الحياة فإن الاعتناء بالتربية والتعليم هو المفتاح السحري الذي يعالج كل منغلق ويعتني بميادين سياسة الحقيقة والتدريب على الحكمة وتدبير الذات وتقدير الغير وغرس شجرة الفضائل واعادة بناء الوعي وتسديد الفعل والابداع.

لقد عدت التربية دائما هي المسار الأصيل الذي يتبعه المجتمع الطامح نحو الارتقاء وأداة تنمية لمجموعة من الوظائف والمهارات لدى الانسان بشكل تدريجي وتطويرها عن طريق تنويع التمارين والاكثار من التجارب والمحاولات. ولذلك تحد التربية من تأثير العامل الخارجي وتعمل على تحصين النفس من الدرائن وتقنن فعل الغير في الذات وتمرر فعل الذات في الطبيعة والغير وتنصب على تأديب اليافعين وتهذيب الحواس وصقل الملكات لكي يكون مواطنين فاعلين.

بيد أن اطلالة بسيطة على واقع التدريس وحال النظم التربوية عندنا في هذه الأيام يبعث على الحيرة والقلق بشأن مصير الأجيال ويفضي الى القول بتعثر محاولات الاصلاح المتتالية وبروز مشاكل مستعصية في الشأن التعليمي مثل الهدر والتسرب والانقطاع والعنف والبطالة والتسيب وضعف الجودة والمردودية وظهور تعارض بين المؤسسة والشارع وبين منظومة التربية ونظرية الثقافة التي تتبعها السلط السياسية ووجود تفاوت بين مصالح المجموعة وأهداف الفرد .

لم تعد المدرسة وسلية للخلاص الشعبي من الأمية والتخلف والعوز بل تحولت هي الأخرى الى فضاء لتكريس الجهل الجديد في عصر العلم والتقنية واطار مناسب للمراقبة والضبط والتأديب.

لقد تحول المشهد التربوي الى ساحة صراع بين اتجاه لائكي فكتوري واتجاه تراثي عقائدي ولم تتمكن بعض الكفاءات العلمية والعقول النيرة من ممارسة دورها الطليعي في التنوير والتثقيف وتدريب الأجيال الناشئة على التفكير والمقارنة والتمييز والسبر والاستنتاج والاستنباط والنقد.

أما الذكاء الأعمى الذي تم التسويق من قبل وزارة الاشراف والتشجيع على بعض الإختصاصات العلمية والتكنولوجية واهمال مدونة هائلة من المواد الأدبية والعلوم الانسانية فقد تحول الى غباء

مبرمج وفوضى غير هادفة وانعكس سلبيا على قدرات المتعلم في الربط بين الحصص والوصل بين وفرة المعلومات وبلاهة التقبل والتعاطي بشكل غير ايجابي مع تعقد المحيط البشري.

كل هذه المبررات النظرية والمسوغات العملية تستدعي حتمية القيام بالاصلاح التربوي الجذري وتكاتف الجهود وتنظيم المؤتمرات وتحويل النوايا الصادقة الى ورشات ميدانية وبؤر مقاومة وحقول عمل وتثوير أبنية المعرفة ومناهج التفكير وطرق التعليم وتشبيك العلاقة بين اصلاح المؤسسات وتهيئة العقول وتزكية الأنفس وتهذيب القلوب وتحرير ملكات التخيل وتجويد الأذواق وترشيد الوسائط الرمزية وحسن توظيف الصورة واعتماد التلفزة كوسيلة تربية وتحرير.

في هذا السياق التنويري الفلسفي لم يكن غرض جان جاك روسو من تربية تلميذه ايميل وتعليمه بطريقة فلسفية زرع ارادة الحياة وبعث روح التفاؤل في البشرية فحسب وانما أيضا المثابرة والبقاء في رواق المعرفة وطلب العلم الى حد اشباغ رغبة الفهم ومساعدة الآخرين على العيش المشترك والتآنس وتقاسم المعمور بالتعاون والتواصل.

من المعلوم أنه" لا توجد حلول منطقية تحديدا لهذا التناقض ، إلا أن الحياة قادرة على تقديم حلول للمشاكل غير قابلة للحل بصورة منطقية"[1]. والحق أن التعليم الذي يتلقاه المرء داخل الفضاء التربوي يساعده على نحت شخصيته المميزة والاستفادة من تجارب الغير ويمكنه من التعويل على نفسه في مواجهة مشاكله والتأليف بين فردانيته وحريته من جهة وتحمل مسؤولية الانتماء الى الانسانية ومستلزمات اعتباره نفسه مواطن داخل دولة.

أمام الثلاثية التقليدية التي تتكون من الإنسان والمجتمع والانسانية تبرز على السطح ثلاثية أخرى أكثر استحقاقا وهي الفرد والمواطن والكائن البشري وتلعب المؤسسات التربوية دورا مركزيا في تلطيف منطق النزاع وتهدئة بواعث التوتر وتقوية أواصر القربي والتلاحم بين الدوائر الثلاث.

والحق أن الثقافة هي كل ما يتبقى في ذهن المرء بعدما ينسى كل ما تعلمه في المدرسة والآية على ذلك أن الكسب الشخصي للمعارف عن طريق المطالعة وخوض تجارب التعلم الذاتي أهم بكثير من التعلم المؤسساتي إذ" التعليم المدرسي سيجلب وظيفة أما التعليم الذاتي سيجلب عقلا".

اذا كان الجهل والتخلف والأمية والجدب والتبعية والصور والتقليد هي من الأمراض اللاإنسانية التي تدل على الاستيلاب والقهر والضعف والخوف من الحرية والتوقيف والانفعالية والسلبية فإن

[1] Morin Edgar, *la voie pour l'avenir de l'humanité,* édition Fayard, Paris, 2011 , p.151.

التعليم والتربية والابداع والتنوير من معالم الأنسنة التي يجب أن تزرع في المجتمع ويستميت الجميع في الدفاع عليها والنظر الى أن ظاهرة اللاأنسنة هي ظاهرة مؤقتة وأن الظلام الذي كرسته القوة وغذاه التمييز والتفاوت يمكن أن ينقشع بالتثقيف والتربية والثورة العلمية والتعليم.

من هذا المنطلق انقسم هذا العمل الى بابين هما تدابير في الشأن التربوي وأفانين تعليم الفلسفة.

من هذا المنطلق ضم الباب الأول مجموعة من الفصول تراوحت بين تشخيص أزمة التربية والتعليم عند العرب واقتراح حلول ومخارج وطرح جملة من التساؤلات النقدية حول القضية التربوية الشائكة والدعوة الى تثوير في المناهج والنظم والبرامج ، ثم الاستنجاد بالايتيقا من أجل مقاومة ظاهرة الانقطاع المبكر وضعف نسب التمدرس وتفاقم مرض الهدر الانساني. زد على ذلك التركيز على نظرية التربية عند جان جاك روسو والتأسيس البيداغوجي عند عمونيال كانط والاعتناء بوظيفة الصورة في العملية التربوية من الناحية الجمالية وتكثيف الوسائط الرمزية ودراسة مميزات الروح العلمي الجديد وجدلية العقل والتجربة والاهتمام بالعقلانية التطبيقية والانتهاء بتعيين جملة من المطالب الضرورية بالنسبة الى فلسفة التربية لكي تعمل على تحقيقها.

أما الباب الثاني فقد تضمن تشخيص للصعوبات التي يعاني منها الدرس الفلسفي واقترح مجموعة من المسالك التجديدية المستلهمة من التراث الفلسفي العربي متجها نحو الترغيب في مطالعة الأنساق الفلسفية باستبدال المغالطة بالخطابة الجديدة وتدشين اليقظة وسط وطأة الحياة اليومية بالاضافة الى معالجته استراتيجية التكوين وتجويد عملية التقويم الفلسفي وتجربة النقد والتأسيس.

علاوة على ذلك وقع الثناء على المنهجيات المتعددة وعبر المنهاجية والتكامل بين الاختصاصات بعد الكشف عن عقم المنهج التاريخي واستحالة امتلاك الحقيقة التطابقية الواحدة وتم تبجيل نظرية الهابيتوس وقابلية التصحيح والتعديل وامكانية المراجعة والتجويد كمعايير للحقيقة على حساب الانكشاف والتجلي وتلبية النداء والتصورات الوجودانية والمقاربات الوضعانية المتعالية.

الباب الأول:

تدابير من أجل الشأن التربوي

الفصل الأول:

تساؤلات نقدية حول التربية والتعليم

هل هما في وضع تطابق أم يعيشان حالة تباين؟

استهلال:

" تشكل التربية النقطة التي يتقرر فيها ما اذا كنا نحب هذا العالم بما يكفي لنتحمل مسؤوليته"[1]

شاع خلط كبير عند عامة الناس بين التربية والتعليم واعتبر التقريب بينهما معطى بديهي ومسألة متداولة وهذا صنيع غير مفهوم وأمر غريب نظرا للاختلاف التخصصي بينهما وانتماء الطرف الأول الى دائرة الأخلاق والطرف الثاني الى دائرة المهنة وقد عزز هذا الخلط وقوع غالبية العلماء والمفكرين في نفس الحكم المسبق وقولهم بأن كل فعل تربوي يرتكز بالضرورة على تجربة تعليم معمق ومتدرج وكل مراحل تعليمية يمر بها الانسان تفضي الى امتلاك المرء لتربية متوازنة وعقلانية.

لكن التعليم في حد ذاته قد يعني التكوين والتبليغ والتلقين وتصنيع الذكاء واكتساب الخبرة في مجال معين والمهننة، أما التربية فهي تجربة سلوكية تقوم على التسديد والنصح والارشاد وقد تتطلب الآداب والتنوير والاضاءة والتثقيف والصلاح وتعني السمو الروحي والارتقاء الأخلاقي والتحلي بالفضيلة وطلب الخير. ان التعليم يرتبط بالمعرفة النظرية وعند ابن خلدون هو "ملكة تختلف عن الفهم والوعي" وعند بياجي هو "النشاط الذي يكتسب به المتعلم مجموعة من المعارف والمهارات بشكل تدريجي ووفق مراحل ويأخذ بعين الاعتبار النمو العضوي والعقلي للشخص".

أما التربية فهي الاصلاح والرعاية والتقويم والتأديب وترتبط بالمسلك العملي وبتهذيب الفعل

[1] حنة أرندت ، أزمة التربية، ترجمة حماني أقفلي، عز الدين الخطابي، **مجلة الأزمنة الحديثة** المغربية، العدد 3-4 أكتوبر، 2011. ص.17.

البشري. فما مرد هذا الخلط بين التربية والتعليم؟ وماهي الوسائل الكفيلة بالتمييز بينهما؟ وما المقصود بالتربية؟ وماهي مميزات التعليم؟ وماذا لو شخصنا المسالة التعليمية عند العرب وقلنا انه متردي؟ وكيف نفسر تدهور الوضع التربوي اليوم؟ وهل يمكن الحديث عن أزمة حقيقية يمر بها هذا القطاع؟ وماهي أسباب هذه الأزمة؟ وهل يمكن تصور بدائل ومخرج منها تبعث على الأمل وتحفز نفوس الناشئة على الفعل وعلى الابداع؟ وماذا يمكن للتفكير الفلسفي المعاصر أن يقدم بهذا الصدد؟ وما العمل لكي تتفادى التربية السقوط في هاوية التقليد واعادة انتاج النظام القائم؟ وكيف نتفادى تحول سلطة التعليم الى نوع من الدكتاتورية والوصاية؟ ومتى تبدأ مرحلة التربية والتعليم بالنسبة للمرء؟ وفي أية زمانية يجب أن تتوقف؟ وماذا نحتاج بالضبط في الوقت الراهن؟ هل الأمر يتعلق بتطوير المناهج التربوية عن طريق علوم التربية أم ابداع نمط فلسفي مابعد حديث في التعليم؟ وماهو تأثير التغيرات التاريخية والتحولات السياسية على هذا المجال؟ والى أي مدى يتأثر الفعل التربوي بالتدافع الاجتماعي والمتطلبات الاقتصادية؟ وما السبيل الى احداث ثورة في قطاعي التربية والتعليم؟ وألا تقتضي المسألة التمييز بين التعليم بخبير والتعلم الذاتي؟ ومتى نشهد ميلاد طريقة جديدة للتعلم نابعة من تراثنا ومخزوننا الثقافي؟ وكيف يمنح الفضاء التربوي فرصة للناشئين لتنمية المهارات وتهذيب الاستعدادات ويكون مناسبة لانخراط المرء في عالم مختلف؟

ان رأس الأمر هنا ليس اصلاح المنظومة التربوية وايجاد حلول ترقيعية للتعليم تخدم النظام السياسي وتبشر بخياراته الايديولوجية وانما اعادة بناء المرجعية التربوية برمتها على أسس علمية وموضوعية والحرص على تحييد المؤسسة التربوية عن التجاذبات وابعادها عن كل توظيف وكل استغلال سياسي أو اقتصادي أو اجتماعي.

1- المراهنة على التعليم:

" السلم الاجتماعية لا تتحقق إلا إذا وضع كل واحد بين قوسين الحركيات العميقة التي تبرر هذه القيم المشتركة"[1]

من العلوم أن العناية بالتربية والتعليم يمثل رهانا حقيقيا بالنسبة إلى كل الدول التي تنشد النهوض والتقدم وذلك لما يفضي إليه من حسن التصرف في الموارد البشرية وتهيئة مدنية متبصرة

[1] بول ريكور، **من النص إلى الفعل**. ، **أبحاث التأويل**، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، دار الأمان، الرابط، المغرب، طبعة أولى، 2004 ص282

للأجيال المستقبلية من أجل أخذ المشعل وتحميلها مسؤولية تنظيم الشأن العام والارتقاء بالحياة المؤسساتية نحو الأفضل وتوفير أطر وكوادر قادرة على تسيير شؤون المجتمعات.

لقد مثل الاعتناء بالتربية والتعليم الجسر الذي يوصل الأنظمة السياسية الى الاستقرار الاجتماعي والسلم الأهلي وذلك بتنوير الجموع وتثقيف الجماهير وتحسين وسائل الاتصال بالناس وقدرتهم على الاقناع والسير بهم نحو احترام القوانين والتشريعات واستبطان جملة القيم الحداثية التي تسعى الدولة الى غرسها في المجتمع المدني عبر مؤسساتها الثقافية.

ان الخروج من حالة البداوة الى حالة الحضارة ومن الحالة الطبيعية التي تتميز بالتلقائية واتباع الغريزة الى الحالة المدنية التي تتميز بالاهتداء بنور العقل يقتضي امتلاك العلم والفنون والتقنية والتمرس على ذلك ضمن مؤسسات تعليمية متطورة ولذلك كانت الانسانية ولا تزال هي موضوع التربية المفضل وكان التعليم موجه بالأساس نحو الانسان قاصدا اخراجه من التوحش الى التأنسن.

على هذا النحو تساعد كل من التربية والتعليم الانسان على تحصيل المعرفة وصناعة الذكاء واكتساب الوعي وفي نفس الوقت تدربانه على أن يكون حرا ومسؤولا وعلى امتلاك القيم الأخلاقية وجعل الحياة الاجتماعية التي ينخرط فيها حياة هادفة وذات غائية وقصدية نبيلة.ولئن

حاولت بعض الدول العربية بعد حصولها على الاستقلال المراهنة على هذا القطاع الاستراتيجي وقامت بإصلاحات هيكلية في نظم التعليم وتجاوزت الازدواجية وأرست برنامجا موحدا وتخطت المسالك الموازية والطرق التقليدية إلا أن البعض الآخر ركز انتباهه على مشاكل أخرى وتعامل ببرودة مع ملف التربية والتعليم وكان الحصاد هو بقاء نسب الأمية مرتفعة وفقدان الكفاءات وتدني مستوى الثقافة والوعي لدى عامة الناس.

ان النظام السياسي الديمقراطي ينشد تربية جيدة من أجل خلق بيئة ثقافية منتجة واقتصاد مزدهر ونسيج مجتمع متماسك ولذلك كان التعليم هو الاطار الذي تشكل فيه الدولة الانسان الذي تريده.

وقد قال روسو في ايميل: "الحكومة تصنع المواطن والتربية هي أداة صنعه. من هنا تتأتى أن تحكمه".

لكن ألا يجب ان نعود الى الحياة اليومية للمدرسة والتدريس من أجل وصف أزمة التعليم كماهي في الواقع دون أحكام مسبقة وحتى يتسنى لنا فهم الأزمة التي يعاني منها هذا القطاع؟

2- تشخيص الأزمة:

"ان الانسان لا يستطيع أن يصبح انسانا الا بواسطة التعليم. وهو لا يكون الا ما تصنع التربية منه"[1]

هناك تراجع في المردود في البلدان التي عنيت بالتربية والتعليم وظهرت بوادر أزمة خانقة في مستوى الجودة والنوعية وتجلت الأزمة أكثر في مجال الانقطاع المبكر عن الدراسة عند الذكور وتفشي ظاهرة التغيب المتعمد والعزوف عن المواظبة والحضور وضعف نسب التمدرس في بعض الجهات الداخلية وقلة التجهيزات وتدني معدلات النجاح وقيمة الشهائد العلمية بالمقارنة مع بقية بلدان العالم وتأخر في ترتيب المؤسسات الجامعية على الصعيد الدولي وتقلص نسب صناعة الذكاء وتزايد هجرة الأدمغة إلى دول المركز وتصحر ثقافي وتقلص مساحة التربية في التعليم.

فماهي أسباب تردي الوضعية التي تحيط بالعملية التربوية؟ ولماذا بات تعليمنا لا يخرج سوى الفاشلين العاطلين عن العمل؟

إن أسباب الأزمة عديدة ويمكن أن نذكر منها ما يلي:

- افراغ البرامج من المضامين والمبادئ المتوازنة التي تقدر على بناء مواطن متصالح مع ماضيه ومتطلع إلى المستقبل عبر قراءة نقدية لواقعه. ما نلاحظه هو تركيز مختلف البرامج المدرسية على الجانب الشكلي وإسقاط جملة من المقررات دون مراعاة خصوصية البيئة الاجتماعية والنسيج النفسي والثقافي الذي تتنزل فيه.
- فوضى القرارات التنظيمية وارتجالية التدابير وضعف في المناهج والأسانيد البيداغوجية وغياب الرؤية الإستراتيجية والتخطيط العلمي والإبقاء على الطرق التقليدية التي تكرس نفس الذهنية القروسطية وتشجع على الإتباع والتلقين.
- تدهور قيمي كبير وأزمة روحية وأخلاقية تمظهر في بروز العنف اللفظي والبدني في الوسط التربوي بين جميع مكونات العلمية التربوية وتوتر العلاقة بين المربين والتلاميذ والمشرفين.

[1] E. Kant, Traité de pédagogie, Traduction de Jules Barni,1803
http://fr.wikisource.org/wiki/Trait%C3%A9_de_p%C3%A9dagogie

- سلعنة التعليم وربطه بسوق الشغل واختزاله في عملية التكوين وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية والتعويل على الحلول التسكينية من أجل تحقيق أعلى نسب النجاح كميا دون مراعاة الكيف والدرجة.
- الوضعية الاجتماعية الصعبة للمربي وتشوه صورته في المجتمع وتدهور طاقته الشرائية ومحدودية إمكانياته المادية مما يفتح الباب بالنسبة إليه لتقديم تنازلات على حساب آداب المهنة والتضحية برسالة العلم من أجل ضمان لقمة العيش.
- تراجع التعويل على اللغة العربية الفصحى وضعف الناشئة في مستوى تعلم اللغات الأعجمية وميل المربين إلى استعمال اللهجات الدارجة حرصا على التبليغ والإفهام.
- استخفاف بالمواد الاستراتيجية التي تمتلك تأثيرا مباشرا على شخصية التلميذ وتشكل النواة الروحية التي يتغذى منها والتي تحدد رؤيته الاجمالية للعالم ونذكر منها الانسانيات وخاصة بالتفكير الديني والعلوم الاجتماعية والمدنية والفلسفة.
- التقليل من التدريب على المهارات التقنية والتنقيص من اجراء التجارب وغياب اللآلات والتقنيات من المخابر والاكتفاء بالتخيل والتصور النظري والعزوف عن تنظيم الرحلات العلمية والزيارات الميدانية قصد الدراسة المباشرة للظواهر وربط المتعلمين بالمحيط الطبيعي والثقافي والافراط في الدروس النظرفية والانغماس في النصوص والمعادلات الرياضية والحسابات الدقيقة غير المجدية.

هذه بعض من مظاهر الأزمة التي تعصف بالتربية والتعليم وذلك من خلال تشخيص جزئي ومقاربة تشريحية موضوعية. لكن ما الحل للخروج من هذا المستنقع ومواجهة مشكل تردي وضع التربية والتعليم لدينا؟

3- تفكيك الأزمة التربوية:

" الهدف الذي ينبغي أن نفترضه في تربية طفل صغير هو أن نشكل له القلب والحكم والروح"[1]

[1] J.j. Rousseau, *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie,* http://gallanar.net/rousseau/education.html

يمكن معالجة هذه الأزمة لو اتخذت الحكومات الناشئة عن الثورة الخطوات التالية واستعاد الرأي العام الشعبي الرغبة في التعلم وأدرك أهمية احترام العلم وأهله وتقديس المؤسسات التربوية:

- العناية الدقيقة بالبرامج ومحاولة التأليف بين تحقيق التجذر وتحصيل التحديث والابتعاد عن البرامج الجاهزة التي تملى من الخارج وكذلك تفادي البرامج الماضوية التي تكرس الجمود وتعيد إنتاج نفس البضاعة المعرفية وتشد الناشئة إلى الخلف.
- الكف عن النظر الى المربي بوصفه مصدر المعلومات والمعارف وملقن جملة من الأفكار ووسيلة وموظف والتعامل معه بوصفه محور العملية التربوية وقطبها الروحي والأخلاقي ومرسل المعرفة ومدربا على التفكير وموجها للتلاميذ نحو طريق النظر ومسايرا لهم في طريق العمل.
- اعتماد تصور متكامل وبناء مشروع ثوري يتخلى عن شعار التعليم من أجل التكوين والتشغيل واستبداله بشعار التعليم من أجل التربية والتنوير وذلك بجعل مقاصد العملية التربوية تدور في فلك تنمية المهارات وتفجير الطاقات وشحذ الاستعدادات نحو العمل والخلق وتحقيق الاستقرار والمداومة في نفس التمشي التربوي مما يعزز الثقة ويقوي اللحمة والتفاهم بين مكونات العملية التربوية.
- إحداث ثورة أخلاقية في الفضاء التربوي وذلك بإعادة الاعتبار إلى القيم الأصيلة والمبادئ الكونية وحث الناشئة على التمسك بها واستخدام أساليب التوعوية الكافية والترغيب السلمي الهادئ وجعل التعليم يهدف الى التخلق.
- الكف عن ربط التعليم بالاقتصاد وتنظيم الدروس الخصوصية والتفكير بجدية في منعها والتأكيد على الرسالة التربوية السامية للتعليم والفائدة الوجودية منه والتمسك بمبدأ التعليم من أجلى تحصيل العلم وليس التعليم من أجل الحصول على شغل.

- توجيه الاستثمار نحو قطاع التربية والتعليم ورصد اعتمادات كافية والترفيع في النسب المخصصة من الميزانيات إلى هذا القطاع مما يحسن من التجهيزات والمرافق ويطور من مداخيل المربين ويقيهم من كل ضروب الاحتياج.
- تضافر الجهود من طرف كل مكونات المجتمع من أجل إعادة الاعتبار للمؤسسة التربوية وللمربي باعتباره محور العملية التعليمية وتدخل وزارات الإعلام والثقافة من أجل توفير كل المستلزمات المرئية واللامرئية وإحداث مكتبات متطورة تضم الدوريات والمنشورات الجديدة وتشجع على التعريب والترجمة وتعزيز مكانة الفصحى والتمكن من اللغات الأجنبية والمطالعة والتثقيف وتقوم بعصرنة التعليم مما يواكب مجتمع الفرجة وزمن الصورة.
- دمقرطة التعليم والحفاظ على مجانيته والتشجيع على الخلق والابتكار واحتضان المواهب وصقلها وتلازم التقدم في المسار الديمقراطي بالارتقاء بمستوى المؤسسة التربوية وعصرنتها وتجويد طرق التدريس فيها.

- علمنة الفضاء التربوي وتحريره من الوصاية السياسية والايديولوجية للدولة: اذا كانت التربية من المنافع الاجتماعية الأولية التي يتعين توزيعها وفق الأدوار والامتيازات والحقوق والالزامات فإن انجاز هذه المهمة يدخل ضمن وظائف المجتمع المدني وليس ضمن مهمة الدولة فحسب.

عندئذ ان الاعتراف بحرية التعليم وانجازه يعود الى واجب التوافق مع تعددية الآراء المتعلقة بالمجتمع المدني ويتعلق باختبارات التأهيل ويشترط التوافق الضروري على ادراج الرموز الكبرى التي أسست ثقافتنا في التعليم العمومي وعلى تمكين المتعلمين من معرفة ماضيهم الخاص وتراثهم الثقافي الأصيل واستخلاص الرهانات الحضارية والمكاسب الفلسفية من تاريخ الحروب الدينية والجدل بين الفرق الكلامية.

- اتباع فلسفة معاصرة للتربية وليس تطبيق نظرية تربوية تزعم العلمية والموضوعية دون أخرى.

ان مدار النظر في أي محاولة لتثوير التعليم هو ايلاء عناية خاصة بالكيف والنوع ضد منطق الكم والحساب والتركيز على الفعل تطوعي والعمل الرسالي ضد المنفعة المادية والحساب

الخاص واعطاء قيمة للعمومية وتدخل الدولة المكثف ضد الخوصصة وإحكام تنظيم الاستثمار الفردي والانتصاب الحر.

ان تغيير الذهنية يسمح للأفراد بمواجهة المشاكل الحقيقية التي تطرح في حياتهم الخاصة والمهنية وانه لن يتم الا من خلال تفجير ثورة عارمة في مجال التربية. ان ما يعاني منه تعليمنا هو البرمجة الأحادية والمسقطة والفصل بين المعارف والاختصاصات والعلوم وان ما ينتجه هو عقول غير قادرة على الربط بين المعارف وليس بمقدورها معرفة الحاجيات الحقيقية للمتعلمين وتحديد المشاكل الجوهرين للمتعلمين.

هكذا يجب أن يتأسس النظام التربوي الجديد على مبدأ مغاير للمبدأ الحالي المستهلك وينبغي أن يسمح هذا النظام الجديد بتنمية مهارات الفكر ويفجر طاقاته الكامنة ويبعث على التفكير في مصير الشخص والمجتمع في تعقده. وان المرجو من هذا النظام التربوي هو التركيز على دوره التمدني والحضاري ومحاولة ادماج التفاهم بين الأشخاص والشعوب والاثنيات في صلب العملية التربوية والوعي بتحديات المرحلة واستحقاقاتها والتعرف على الحاجيات السياسية والاجتماعية والأخلاقية للأفراد والجمع بين التقاليد العلمية في البحث والثقافة الانسية وشروطها التحررية ورسالتها الوجودية والايكولوجية.

ان تثوير التعليم وتغيير الذهنية يسيران جنبا الى جنب بل هما مسار واحد ويكملان بعضهما البعض بحيث لا يتحقق واحد منهما الا بحضور الآخر. ان اهتمام الفكر بالتربية والتعليم يندرج ضمن معرفة المعرفة. وان المنطلق الأول الذي يلزم الشروع به هو التسلح بالنقد والنقد الذاتي والحذر حتى يتزود التعليم بالمحصنات ويقي نفسه من القوع في الأوهام والأخطاء وحتى يتغذي من ثقافة تمرست على النقد والتنوير والعقلانية والتحديث والعصرنة.

ان مهمة التربية والتعليم هو اخراج الفكر البشري من مرحلة دونية الى مرحلة أخرى أكثر تطورا وازدهارا وتنمية الحياة وتدبير المنزل وتهيئة المجتمع نحو مواجهة مظاهر الاستهلاك والاغتراب واقامة علاقة تناغم مع المحيط واقامة علاقة جمالية مع الجسد وتغليب البعد الكيفي على البعد الكمي في الوجود. يا ترى كيف يؤثر تطوير التعليم والتطوير على الجو العام في الثقافة والحضارة والسياسة؟

خاتمة:

" تصبح الغاية الكلية لسياسة الحضارة هو تحضير الأرض وذلك بضمها ضرورة الى سياسة الانسانية"[1].

خلاصة القول أن أزمة التعليم عند العرب هي عينة من أزمة التعليم في العالم بما في ذلك الدول المتقدمة إذ يشهد الكون اليوم تراجعا رهيبا للعلوم الإنسانية في ظل تفجر الثورة الرقمية وحلول المرئي والصورة بدل المكتوب والشفوي، كما أن المحاولات المبذولة من طرف بعض الهيئات المشتركة سواء العربية كالأسيسكو أو الدولية مثل اليونسكو لا يمكن أن يستهان بها وقد حققت نتائج محدودة ، ورغم ذلك تظل غير كافية وغير بريئة وخدمت بعض المشاريع الاختراقية والعولمية وقد ضاعفت من الأزمة عوض حلها، وفي الواقع تظل تحتاج الى حراك سيادي داخلي ينقدها ويراقبها وتعويل على الذات من خلال الكفاءات والخبرات المحلية وتشجيع المربين انفسهم على تحمل المسؤولية والتفكير في مستقبل التربية والتعليم لديهم وتوفر قابلية ذاتية للتنمية والنهوض.

على هذا الأساس يكون المطلوب اليوم هو التمييز الاجرائي والضروري بين التربية والتعليم. فالتربية تنشد العمل واصلاح الأفعال وزرع الشيم الأخلاقية وتهذيب النفوس على السلوك القويم والالتزام بمبادئ الاحترام والاخلاص والوفاء. أما التعليم فينشد الحقيقة ويهتم بماهو نظري ويبحث عن المناهج التي تعصم العقول من الوقوع في الغلط.

يقول المعلم الثاني: "والتعليم الذي يكون باحتذاء هو الذي يلتئم بأن يرى المتعلم المعلم بحال ما في فعله أو غيره فيتشبه به في ذلك الشيء أو يفعل مثل فعله فيحصل للمتعلم القوة على ذلك الشيء أو الفعل".[2] ان تحرير التعليم وعلمنة التربية حسب بول ريكور يقتضي النهوض بالقطاع الاعلامي داخل المؤسسات وربط جسور التواصل بينها وبين المحيط الخارجي والهيئات السياسية والحقوقية والاعتراف بالوضع الصعب وغير المستقر الذي تمر به المدرسة وفتح باب التفاوض والمداولة بين العقلاء والحكماء حول نموذج التعليم الواجب التوجه نحوه والاصغاء الى آراء مخالفة واعتماد آساليب حجاجية مضادة وتدعيم التربية على النقاش لدى المتعلمين عبر اطلاعهم

[1] Edgar Morin, *la méthode 6, Ethique*, éditions du Seuil, Paris , 2004 , p.193.

[2] أبو نصر الفارابي، **كتاب الألفاظ المستعملة في المنطق**، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق بيروت، الطبعة الثانية، 1986.ص. 86.

على الاشكالية التعددية للمجتمع المعاصر وترسيخ علمانية المواجهة بين قناعات وازنة ومقاومة الفقر الثقافي. انه "يلزم أن نملك هيئة لمناقشة مشاكل التعليم الديني في المدرسة بحيث تتألف من ممثلين عن الدولة والمجتمع المدني."[1] لكن ما العمل بعد الثورة العربية في مجال التربية والتعليم؟

ألا يجب أيقاف حمى سلعنة التعليم وجعل التربية مادة قابلة للترويج والبيع بمقابل مادي؟ أليس من المفروض فصل التعليم عن سوق الشغل والايمان بالعلم للعلم وفصل البحث الجامعي عن حاجيات المجتمع الآنية؟ هل ننتج نموذجا خاصا بنا من خلال مخزوننا التراثي وبديلنا الحضاري أم نظل نجتر النماذج الجاهزة ونطبق ماهو مستورد وفاشل في عقر داره؟ ومتى يعود البريق إلى المدارس والمعاهد والجامعات في حضارة اقرأ؟ وما السبيل إلى جعل الناشئة تشد الرحال إلى العلم دون من تلقاء أنفسهم ودون اكراه؟ ومتى يعلمون أن المعلم كاد أن يكون رسولا وبأن العلماء هم ورثة الأنبياء؟ وكيف ينتصر التعليم بماهو أسوة واحتذاء واقتداء على التعليم بماهو برمجة وتلقين وتكوين؟ وهل يقبل الطفل بمبدأ التعليم للتعليم والمعرفة للمعرفة؟

[1] بول ريكور، **الانتقاد والاعتقاد**، ترجمة حسن العمراني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 2011، ص.46.

الفصل الثاني:

منهج التربية: من الاستبداد الى الديمقراطية

"كل ما تبنيه التربية مع ضعفها يهدمه الاستبداد بقوته"[1]

والحق أن التربية ترتقي بالإنسان إلى المراتب المعرفية والأنطولوجية العليا وتنمي استعداده إلى الصلاح فتدفعه للابتعاد عن الشر والرذيلة وإتيان العمل الخير والفضيلة، وتفلح التربية الجسم والنفس على السواء وتظهر ثمرتها في تحرير العقول من الجهل وتحمل الإنسان مسؤولية الائتمان وتحتاج التربية إلى التعليم والتمرن والاحتذاء والأسوة والقدوة والمحاكاة والاقتباس.

وتتكون التربية من أصول وفروع ومن وسائل ومضامين ومقاصد ويلعب المربون دورا مركزيا في التربية وذلك لأنهم من يقود السفينة ومن يقدر على إخراج المتعلمين من بحر الظلمات إلى شاطئ النور ومن موجات الشك والحيرة إلى الأرض الصلبة للمعرفة واليقين .

كما تحتاج التربية الى العلوم والأديان والأخلاق الحميدة والشيم الاجتماعية والسياسات الشرعية الصالحة وتشترط تهيئة الظروف الاجتماعية ومواكبة المرء من زمن الطفولة إلى زمن البلوغ والكهولة وتطلب العون من القوانين من أجل تنقية الأجواء في الحياة المدرسية ولا تكتفي بتربية الأسرة لأبنائها وتربية المجتمع للأفراد الذين يكونوه وإنما تنادي بأن يربي كل شخص نفسه بنفسه مهما كانت البيئة التي يعيش فيها معاكسة لشروط المناخ الملائم.

غير أن الاستبداد حينما يحل بالبلاد يورث السقم والفساد ويحول وجهة التربية من إصلاح وتهذيب الإنسان إلى طاعة السلطان وخدمة الأعيان ويفرض التعليم من مضمونه الأخلاقي ويبدل رسالة العلم من حسن التصرف في الكون والعمل بجد لغرض الاستخلاف والتعمير إلى السيطرة على الطبيعة لغرض الغزو والسيطرة على الإنسان فيذهب السلم والتعاون ويهل النزاع والحرب والنفاق. ولذلك يشجع الاستبداد المتعلمين على الكذب والخوف وإتيان الشر والعنف وينشر التكاسل والخمول ويترك الناس في حالة من الذعر والتشاؤم ويفض من قيمة المثل العليا

[1] عبد الرحمان الكواكبي، **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، دار النفائس، الطبعة الأولى، بيروت، 1984.ص.99.

والقيم السامية والمبادئ النبيلة ويرفع من قيمة حب المال والجاه والسلطة. ويصل حال الناس في ظل دولة الاستبداد إلى حد العزوف عن مقاعد الدراسة والانقطاع المبكر عن التعليم والتوجه نحو طلب منافع الدنيا واللهث وراء مغريات الحياة الحقيرة دون تبصر أو تدبير ولا يشعرون بآلام الجهل وسذاجة آرائهم وخيبة استبدالهم النجاح بالفشل ووراثتهم التعاسة عوض السعادة. ربما خير مثال على ذلك هو أن" المعيشة في الإدارات المستبدة فهي غنية عن التربية لأنها محض نماء يشبه نماء الأشجار الطبيعية"[1].

كما أن البعض من مفسدي النظام الاستبدادي يعتبرون " الاعتناء بالتربية حمقا مضاعفا. " إن التربية الصحيحة غير مقصودة ولامقدورة في ظلال الاستبداد إلا ما قد يكون بالتخويف من شر الظالمين وهذا النوع يستلزم انخلاع القلوب لا تزكية النفوس."[2] فكيف ينعكس التخلص من الاستبداد والاحتكام إلى الديمقراطية على المنهجية التربوية؟

مسؤولية التربية الجيدة هي في يد الحكومات العادلة وعلى رقبة الأنظمة الديمقراطية وذلك لأن الإنسان الذي يمتلك مواطنيته وحقوقه وسطك المجتمعات الحرة والسياسات الرشيدة " يعيش في ظل العدالة والحرية نشيطا على العمل بياض نهاره وعلى الفكر سواد ليله"[3]. لذلك على الدولة أن تجلب المربين والعلماء وتفتح المدارس والمعاهد وتكون الأجيال وتنور الشعب وتثقف الجماهير وتشجع على تأليف الكتب وتقدير أهل العلم والمطالعة وتعتني بالمكتبات وتوصي في التربية بالربط بين العلم والعمل وبين المعرفة والأخلاق وأن توفر الأموال اللازمة لكي يواصل الناس تعليمهم وأن تزيد من معدل الإنفاق على التربية.

غير أن أهم عامل لتطوير التربية وجعلها تتحول إلى شرط ضروري للترقي الاجتماعي والحضاري هو الحرية وذلك يلزم رفع الخوف عن المعلمين والمتعلمين والجهاز الإداري وأن يكون الوسط التربوي مناخا من الحريات في الاعتقاد والتفكير وإبداء الرأي والتعبير وأن تساعد الطرق والبرامج والأساليب البيداغوجية المتبعة على تنمية هذه الحريات حتى يتزود المتعلم بفائض قيمة من المواطنة ويعود إلى وسطه الاجتماعي ناقدا للرأي ومهذبا للذوق. الشرط الثاني

[1] عبد الرحمان الكواكبي، **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، مصدر مذكور، ص.102.

[2] عبد الرحمان الكواكبي، **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، مصدر مذكور، ص.109.

[3] عبد الرحمان الكواكبي، **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، مصدر مذكور، ص.102.

لكي يصل النظام الديمقراطي إلى تربية صحيحة هو بناء التعليم على الإقناع إلى جانب الحرية والترغيب والطمع واللعب وبدل الترهيب والمعاقبة والتخويف. أما الشرط الثالث الذي يذكره عبد الرحمان الكواكبي فهو التنوير وذلك بإزالة المانع الضاغط على العقول وإحداث اليقظة في الذهن بعد التخلص من الحجب والغشاوة وإماطة اللثام عن قدرات المعرفة لدى الإنسان. إن الغايات التي تسعى التربية إلى غرسها في الناشئة هي تعويد اللّسان على قول الخير وتدريب اليد على المهارة والإتقان والتفاني في العمل وتكبير النفس على الصغائر والحقارات وإعداد الوجدان لنصرة الحق وحفظ الشرف وحماية الدين والوطن وتهذيب المرء على حسن التصرف في الوقت والمال وكسب الثروة بالطرق الحلال.

أما الأصول التي تسير عليها التربية الصحيحة فهي المبادئ التالية:

-إعداد العقل للتمييز بين الحق والباطل وبين الحسن والقبيح وبين الجيد والرديء.

-الحرص على التفهيم والإقناع في كل درس ومادة

-حسن القدوة والمثال والجلوس عند الأخيار من العلماء والعودة إلى أمهات الكتب.

-الإكثار من التمرين والتعويد والمثابرة والمكابدة والصبر على مشقة التعلم.

-التحلي بالجدية والمواظبة والتمادي والتعمق في البحوث والتركيز على الطرافة والابتكار.

صفوة القول أن المنهج الديمقراطي الذي يجب أن تعتمده المنظومة التربوية والذي ينبغي على الحكومة أن تحترمه هو الذي يلخصه الكواكبي في المسلكية التالية: "الحكومة المنتظمة هي التي تتولى ملاحظة تربية الأمة من حين تكون في ظهور الآباء وذلك بان تسن قوانين النكاح ثم تعتني بوجود القابلات والملقحين والأطباء ثم تفتح بيوت الأيتام اللقطاء ثم المكاتب والمدارس للتعليم من الابتدائي الجبري إلى أعلى المراتب ثم تسهل الاجتماعات وتمهد المسارح وتحمي المنتديات وتجمع المكاتب والآثار وتقيم النصب المذكرات وتضع القوانين المحافظة على الحقوق وتسهر على حفظ العادات القومية وإنما الإحساسات المالية وتقوي الآمال وتيسر الأعمال وتؤمن

العاجزين عن الكسب من الموت جوعا إلى أن تقوم باحتفالات جنائز ذوي الفضل على الأمة"[1].

صفوة القول أن التربية الصحيحة لا تتأسس إلا إذا شعر كل عنصر في المؤسسة التربوية أن الأكمة حريصة على توفير حياة راضية له. لكن إذا كانت التربية هي ضالة الأمم وفقدانها يورث الجهل والفقر والمرض والانحطاط ، فما العمل من أجل إصلاح جذري أو تثوير تطهيري مما أفسده الاستبداد وتمكين الأجيال الحالية واللاحقة من تدارك ما فوته زمن الجدب الحضاري؟

[1] عبد الرحمان الكواكبي، **طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد**، مصدر مذكور، صص101.102.

الفصل الثالث:

ظاهرة الانقطاع عن التعليم وإيتيقا التربية

"لا يجب أن يساهم التعليم في رفع مستوى الوعي لوطننا الأرض فحسب وإنما ينبغي أن يسمح أيضا لهذا الوعي بأن يترجم إلى إرادة تحقيق المواطنة الأرضية"1

أثار خبر انقطاع أكثر من 100 ألف تلميذ عن مقاعد الدراسة في سنة 2011-2012 فضول المعرفة وشهية السؤال وحرك العقل نحو تشخيص المشهد وإدراك العلل وتقصي الأسباب التي أدت إلى مثل هذا الهدر الغريب للموارد البشرية وهذه الخسارة الفادحة للطاقات وتدبر المسالك المتاحة للخروج من هذا المنزلق وتجنب تكرار هذا الفشل وإيقاف النزيف قبل الاستفحال. فماهي الأسباب والعراقيل التي أدت إلى مثل هذه النتائج الكارثية؟ ولماذا أعلن المتعلمين عن نهاية التعليم وخسوف شمس التربية؟ وكيف يمكن بناء تربية ترتكز على أسس علمية وفلسفية؟

1- الأسباب المؤدية إلى الهدر:

" أنا أفضل أن أفشل بشرف على أن أنجح بالغش" فيثاغورس

يمكن تشخيص خمسة أسباب أفضت إلى الانقطاع المبكر عن التمدرس بالنسبة إلى عدد كبير من التلاميذ وبتشجيع من بعض الأولياء في بعض الأحيان دون رضاهم دون علمهم في أحيان أخرى:

- سبب اجتماعي: ويتمثل في الوضعية الهشة التي تعرفها بعض الأسر وتصاعد توتر داخل البيت وتفكك الروابط العائلية وتذرية العلاقات بسبب الصراع بين الأجيال والتنافس بين الذكور والإناث والمراوحة بين النموذج الذري والنموذج التقليدي.

- سبب اقتصادي: غلاء الأسعار وتدهور المقدرة الشرائية للعائلة وارتفاع قيمة التكلفة المالية للسنة الدراسية للطالب الواحد وتفشي الدروس الخصوصية وعجز ميزانية العائلات عن سدادها مما يستوجب الاقتراض وارتفاع مديونيتها وكذلك تفشي البطالة لدى المتخرجين من الجامعات

وندرة مواطن الشغل في القطاع الخاص وهشاشة التشغيل وكثرة حالات الطرد التعسفي من العمل.

- سبب سياسي: أثرت الفترة الانتقالية بعد حدوث الثورة سلبا على السلم الأهلي وسبب الصراع على السلطة ضبابية في الرؤية وحالة من الاحتقان وتفجر موجات من العنف والنزاع والتعصب وهو ما شنج الأنفس وارتسمت في الوجدان مشاعر سوداوية وردود أفعال والخوف من المجهول وتصاعد العدمية والسلبية.

- سبب بيداغوجي: تأخر إصلاح التعليم وضعف في البرامج وإعادة إنتاج نفس منظومة الفساد وتكرار أساليب الترقيع وإسقاط سياسات حكم فاشلة على الساحة التربوية وتركيز على الأشكال والمظاهر والأرقام والإحصائيات والواجهات والشعارات وإهمال المضامين والقيم والمعايير والأفكار والبرامج الثرية. فماهي القيم الفلسفية التي يجب أن تتأسس عليها المدرسة في المستقبل؟ وهل يمكن استنساخ تجارب ناجحة جاهزة أم ينبغي إبداع منوال محلي يتوافق مع الواقع الذاتي ويتماشى مع الخصوصية الثقافية للتعليم؟

2- فلسفة التربية:

يقترح أدغار موران توفير سبعة معارف أساسية في التعليم والثقافة في المستقبل بالنسبة للمجتمعات وتتعلق كلها بالكون والحياة في الأرض وبالكائن البشري والمجتمع الإنساني والنوع البشري وقد قام باستنباطها من القناعات الدينية والأفكار الفلسفية والنظريات العلمية والتجارب الثقافية للمجموعات وتتمثل في تجاوز عمي المعرفة ومحاولة تفادي الخطأ والوهم واستثمارهما في العملية التربوية خاصة وأن الحقيقة هي خطأ وقع تصحيحه وبما أن المعرفة ليست تجربة جاهزة بل امتحان شاق ومواجهة شاملة بغية التغلب على المشاكل والتصدي للعوائق واجتياز المصاعب وتفادي الوقوع في الأخطاء. في مرحلة ثانية يقترح موران توفير مبادئ لمعرفة متصلة ودائمة وكونية تكون واعية بمجمل العلوم الجزئية والجهوية والقطاعية وتتجاوز التخصص والانفصال والتبسيط والاختزال نحو التكامل والتركيب والبنائية والتفاعل والتعقيد.

بعد ذلك وفي مجال ثالث يطالب موران بأن يتحول الوضع البشري بمختلف أبعاده الفيزيائية والبيولوجية والنفسية والثقافية والاجتماعية والتاريخية الى مبحث رئيسي للتعليم والإطلالة على الوحدة في التعدد والكثرة في الواحد.

في مستوى رابع يتخذ موران من الهوية الكوكبية مدار للنظر ومركز الثقل بالنسبة للبحوث الفلسفية والعلمية ويلفت الانتباه إلى قيم التواصل بين البشر والقواسم المشتركة بين الثقافات واللغات ويدعو إلى الحوار والتبادل والتثاقف بين الهويات الخاصة. بعد ذلك من جهة خامسة ينصح موران بأن تواجه الفلسفة المعاصرة الاحتمالات واللاّيقينيات وذلك بعقلنة المباغت والمفاجئ والطارئ وغير المتوقع والإمكان والارتياب وتفسير الظواهر الشاذة والغريبة والمصادفة وتشفير لغز العديد من الأسرار في الطبيعة وبالتالي ينبغي استثمار قانون التطور في التعليم ومواجهة العارض والحادث.

في مستوى سادس يركز موران على ن الفهم ويدعو إلى تدريس طرق الفهم والإفهام وذلك لإزالة سوء الفهم والفهم المسبق والفهم الخاطئ وتجنب سوء التفاهم بين الناس وبين المجموعات والتي تظهر في نزعات التمركز على الذات والعنصرية واستبعاد الغيرية وتحقيق التفاهم المتبادل والصداقة بين الشعوب والمحبة والسلام الأبدي في الكوكب.

في الأخير وفي لحظة سابعة يحاول موران تشييد إيتيقا التحرر للنوع البشري وذلك بتركيزه على الثلاثية الشهيرة : فرد، مجتمع، نوع بشري والتحرك ضمن حقل يضم كل من الأنثربولوجي والإيتيقي وينصح بقيام مواطنة كونية تقوم بمهام المراقبة المشتركة للوضع البشري في حالاتها الثلاثة وتحدد طبيعة العلاقات بين الفرد والمجتمع والنوع وتسهر على ضمان حياة جيدة على الأرض وتسعى إلى تحقيق وجود أصيل. غير أن الإيتيقا تختلف عن أخلاق الواجب وما تعاني منه من إكراه وقانونية مفروضة ومتصادمة مع الحرية الإنسانية ولذلك ينصح موران بأن تستنبط مجموعة من الوجدان والضمير والوعي المعذب وأن تستفيد من التجارب وتتحاور مع جملة من الوقائع المتطورة وأن تحرص على المحايثة مع التاريخ[1]. لكن هل تكفينا هذه الوصفة التي قدمها أدغار موران؟ ألا يجب أن نبدع بأنفسنا الوصايا الخاصة بأسلوبنا في التربية؟

بناء على ذلك يمكن أن نقترح أربع ركائز وأسس رئيسية يمكن أن يقوم عليها التعليم لدينا وتشكل اللبنة الأولى لفلسفة التربية في حضارة اقرأ وهي كما يلي:

[1] Edgar Morin, *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* édition Seuil, Paris 2000, pp.11-16

- الحذر Prudence : ويعني الانتباه إلى الواقع والحضور في الراهن وتجنب الغفلة و والضياع في العالم والاحتراس من الإيديولوجيا المغلقة وتحقيق اليقظة والتبصر والوعي المتقد والرؤية المنفتحة والتفطن إلى أشكال الاغتراب التي يمكن أن يقع فريستها الإنسان.

- التعقل Raisonabilité : وهو جودة الروية وإصابة الحد الأوسط وحسن التمييز بين الجيد والرديء وقوة العزيمة والسداد في العمل وبعد النظر دون زيادة أو نقصان وتجنب الافراط والتفريط مثل التباطىء والتعجل ومثل الجبن والتهور.

- البراكسيس Praxix: تعطي الأولوية للعمل على النظر وأسبقية التجربة على النظرية وتفرد قيمة للممارسة على حساب التأمل المعرفي وتعود إلى الواقع الموضوعي قبل الارتماء بين أحضان الظن والخيال والماوراء والسفر في عالم المجردات.

- اتيقا التربية Ethique de l'éduction تتمثل في التنصيص على رسالة التعليم الأخلاقية والتنويرية وتبين نبل مقاصدها ومدنية ثمارها في مقابل أمراض الجهل والهمجية والتوحش وهي مصائب يمكن أن تحل بالبشرية في ظل غياب تربية متكاملة.

غاية المراد أن إيتيقا التربية تستبعد أساليب حشو الأدمغة والبرمجة والتصنيع وإنتاج حشود يمكن توجيهها والتحكم فيها وتحرص على تنمية المواهب والحريات وملكات الإبداع والخلق وتهذيب الأذواق وتترك زمام المبادرة للمتعلمين لكي ينتجوا من خلال ثقافتهم ومكتسباتهم المعرفية ومهاراتهم التجريبية أنفسهم وأنماط تواجدهم في العالم.

من المفروض كذلك تحقيق استقلالية الفضاء التربوي عن التجاذبات السياسية والنزعات السلطوية وعلمنة المؤسسة التربوية وإبعادها عن النظرة الدينية المذهبية وتركيز قيم التسامح الديني والاختلاف والتنوع والتعددية وجعلها مسألة وطنية تستلزم التنوير العمومي والتثقيف المستمر والتجديد البيداغوجي الناجع وترتكز على فلسفة منفتحة.

فهل تحل هذه المبادئ المشكلة التربوية؟ وكيف يمكن أن نربي فلذات أكبادنا لزمن غير زماننا؟ وما السبيل إلى تعليم عصري يمكن الإنسان في حفظ البقاء وحسن العاقبة؟

الفصل الرابع:

الحاجة الى تثوير فلسفة التربية والتعليم

" الثورة السياسية نفسها محكوم عليها بالفشل اذا لم يصاحبها الغاء الأخلاقيات القمعية"[1]

الجدير بالملاحظة أن قطاع التعليم والتربية في الدائرة الوطنية يعاني من أزمة بنيوية مست العمق المادي والرمزي الذي يرتكز عليه وأثرت سلبيا و بشكل أساسي على الرأسمال البشري ومنتوجه المعرفي والقيمي. ولعل الأمر لا يتطلب القيام بإصلاحات شكلية وجراحات تجميلية تركز على المظهر وتحرص على الترقيع وسد الثغرات بقدر ما يستلزم القيام بمراجعات جذرية وإحداث قطائع فعلية مع الطرق البيداغوجية القديمة والمستنفذة والبرامج التعليمية المفرغة والمملاة من الدوائر الرأسمالية المعولمة والتخلي عن ذهنية التسيير الاداري الفوقي وتفكيك العلاقة التي كانت قائمة بين الممارسات البيروقراطية والسياسة الشمولية والتي سعت الى تأبيد الوضع وتبرير السائد، ويجب كذلك التوجه على التو نحو محاربة ظاهرة الفساد والكف عن الهدر للطاقات وإضاعة الوقت ومقاومة العنف المستفحل ومعالجة مظاهر الانفلات والتسيب والقمع المُمَنهج للإبداع والحريات والتصدي لظواهر الوأد المبرمج للنقد والتفكير المختلف وتعميم الجهل والتشجيع على الكسل، والشروع في ترسيخ تقاليد مؤسساتية داخل الفضاء التربوي تقوم على صقل المواهب وتنمية روح الخلق والارتقاء.

رأس الأمر أن قطاع التربية والتعليم يحتاج بشكل عاجل وجذري الى عملية تثوير تقوض الأسس القديمة الخاوية وتعمل على بناء منظومة تعليمة متطورة ترتكز على دعائم مابعد حديثة قادرة على مواكبة التحولات العميقة التي يشهدها المجتمع في هذا الزمن الاستثنائي وتسدد المؤسسة التربوية نحو تنمية موهبة العقل وحفظ كرامة الانسان.

لب القول أن مقصد التربية والتعليم يجب أن يتوجه نحو تطوير الذكاء وشحذ الارادة بغية التأثير في الانسان ودفعه الى السير في طريق التطور والارتقاء وتهذيب ملكاته وطبعه وتحويل الطبيعة

[1] ب.أ. روبنسون ، **اليسار الفرويدي**، ترجمة عبده الريس، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى،2004، ص59.

وعالم الأشياء المادية نحو انتاج منافع صناعية وقيم معنوية تسدد سلوكه نحو تحصيل الخير العام وتؤهله للسكن في الكون والعناية بالحياة.

غاية التربية هي توجيه الانسان من أجل أن يكرس نفسه في حياته للقيام بمهمة خاصة ووظيفة محددة في مجتمعه وفي الدائرة الانسانية تعود بالنفع عليه وتحقق المصلحة المشتركة دون أن تسبب ضررا للغير والسوء للنوع البشري. غاية المراد من التربية ليس بلوغ كمال الطبيعة البشرية ولا دفع الانسان الى السير في اتجاه واحد وبشكل مبرمج وإنما دفعه الى الثورة على النمطية والقولبة وتوسيع فضاءات التجربة وفتح الآفاق وإطلاق حركة تنوير عميقة تؤهله للتفكير وتضع كل ما يفعله بنفسه من صلاح وتدبير على ذمة الآخرين ومن أجل صلاحهم وتطورهم.

ربما في نهاية المطاف يكون الهدف الجوهري للتربية والتعليم البحث عن المعنى للحياة وإعادة تأهيل الانسان للإقامة في العالم وبلوغ الانسجام المقبول بين الفرد والمجتمع والإنسانية والتوازن النسبي بين الرغبة والمعرفة والقدرة.

على كل حال تظل المدرسة المكان الذي يتكثف فيه المخيال الجماعي والوسط الرمزي الذي ينشط فيه اللاشعور السياسي للناس وكذلك الحاضنة التي تتأسس فيها الحياة المشتركة أين يتقاسم التلاميذ همومهم ويرسمون آفاقا لطموحاتهم ويتعاون فاعلو المجتمع المدني على تشخيص متطلبات المرحلة ويحلمون بحياة مستقبلية أفضل. والحجة على ذلك أن اليوتوبيات والمثل العليا والقيم المطلقة والحكايات الكبرى التي رفضها الواقعي الاجتماعي وطردها الناس من مساحات وعيهم تجد في المدرسة مرتعا لها ومكانا للانتشار وتتسرب الى أذهان المتعلمين.

من المعلوم أن المدرسة تتأثر كثيرا بالمناخ الاجتماعي والتحولات التاريخية وأن حدوث ثورات أو اصلاحات في مجال الدين والسياسة ينتج عنه بالضرورة رجات ارتدادية وانفلاتات داخل الوسط التربوي ولكن مساهمة المدرسة في الارتقاء بالمجتمع وتأثيرها في حركة التاريخ وتطوير السياسات وتثقيف الناس وتكوين العقول وإنضاج الأفكار وتدعيم القيم التقدمية والسلوك المتحضر في الحياة اليومية أمر لا يمكن الاختلاف حوله.

في هذا السياق تواجه المدرسة العمومية اليوم تحديات كبيرة مما يعوقها عن أداء رسالتها التربوية على أحسن وجه وأهمها:

– هيمنة ثقافة الميوعة وعقلية الاستهلاك وتفضيل معايير البسيط والسهل والراحة التي استبدت بالشارع واخترقت أروقة المؤسسات التعليمية.

– تنافس غير متكافىء مع التعليم الخاص الذي يبحث عن النجاح على حساب الاستحقاق وبروز مفاجىء للتعليم الموازي الذي يركز على اللغات والمواد الدينية.

– اكتساح موجة من الأفكار الحزبية المغشوشة وآراء الايديولوجيات الضيقة وانتشار للدعاوي الدينية والمعتقدات الماضوية.

بيد أن التربية تحتاج الى العلوم والفنون والآداب لكي تخفف الألم عن الانسان وترفع عنه الجهل المقدس وتحارب الأمية الجديدة وتعمل على تنمية البشر من الناحية الفيزيائية والأخلاقية وتوجه المجموعات نحو قيم المواطنة والديمقراطية وتدفعهم الى احترام بعضهم البعض وحسن تدبير الكون وتحملهم مسؤولية الوجود على الأرض.

" تشكل التربية المنهج الأكثر تطابقا مع المثال الديمقراطي، ليس فقط لتوجيه الناس نحو مصيرهم وإنما أيضا لاحترامهم مطلب الحرية"[1]. علاوة على ذلك تساعد المدرسة التلاميذ على ثقافة النقد الذاتي وحسن استعمال العقل وتغرس الفكر المدني وتضمن تطورا دائما للمجتمعات وحماية واعية للسكان وتجنبهم مهالك النزاع والتباغض.

بناء على ذلك يقوم برنامج المدرسة الأول على اعداد مواطن صالح للمستقبل وعلى نشر ثقافة الارتقاء بالبشر وصيانة العائلة من آفات التفكك وتقوية أواصر القربى بين الأفراد وزرع مشاعر المحبة وقيم التوادد بين الأشخاص. لذلك عمدت فلسفة التربية منذ نشأتها الى طرح الأسئلة الكبرى التي تهم الطبيعة البشرية وتوفير شروط ترقيها وتنميتها وحرصت على تخليص المسألة التربوية من الخلفية الميتافيزيقية والأخلاقوية ومقاربتها وفق منهجية علمية وذلك من خلال تكوين جملة من المعلومات والإحصائيات والرسوم البيانية والمعدلات حول نسب النجاح وأشكال الهدر ودرجات الذكاء ورصد تجارب وملاحظة ممارسات وخلق وضعيات وإخضاع عالم التربية الى محك التجريب.

[1] *Le dictionnaire des sciences humaines*, sous la direction de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, edition PUF, Paris, 2006.p.358.

في كل الأحوال تتحدد مقاصد التربية من خلال مراكمة المعارف الموضوعية وإعداد الكفاءات وبلورة البرامج الجادة وتهيئة الظروف السياسية وخلق مناخ عام من الحريات والحقوق وتتجه نحو تعصير البنى التحتية وترفع الأفكار التربوية الى مستوى النظريات الفلسفية وتجمع بين التربية والتنوير وتجدل الصلة بين العقلنة والأنسنة وبين الدمقرطة والشرعنة.

بيد أن مهمة فلسفة التربية اليوم هي التصدي الواعي والمتبصر لمظاهر التعصب واللاتسامح والدغمائية والابتعاد عن السقوط في النسبوية والبراغماتية والعدمية وتدبير خيار ثالث يركز بالأساس على التعقل والتوازن والتفاهم. من جهة أخرى حري بفلسفة التربية ألا تكف عن اعطاء الأطفال الوسائل اللازمة والوصفات السحرية التي يصيرون بها كهولا وإنما أن تدفعهم مهما كان سنهم وجنسهم الى التعلم مدى الحياة وحب العلم وإجلال أهله.

هكذا تسعى فلسفة التربية الى تغيير رؤية الانسان الى الكون وزرع الأمل والحلم بميلاد يوم جديد يطل على الانسانية تختفي فيه الحرب والعنف والظلم ويظهر فيه العدل والسلم والمحبة وتتغلب الفضائل على الرذائل وينتصر التعارف العالم على التدافع الجاهل وتتحول المدرسة الى الجبهة الأمامية لمقاومة القمع والتخلف والفساد.

زد على ذلك تساهم التربية في تخطي أزمة الانتقال من حقبة تاريخية ثورية الى حقبة أخرى حينما تعتبر الماضي منبعا أصيلا وتأسيسيا للقيم والمعايير وتتعامل مع الحاضر بوصفه فضاء التجربة الممكنة وتنظر الى المستقبل على أنه المدخل الذي يحمل المجتمع امكانات التجاوز والانتصار على ذاته وتقوم بتثوير الذهنيات والتغيير الجذري.

غاية المراد أن فلسفة التربية تعمل على تنمية استقلالية النظر والعمل والاعتزاز بالهوية الوطنية للمجتمع وتكوين الفرد وبناء المواطن والحفاظ على المؤسسات المدنية للدولة والخروج بالناس من الوصاية والقصور الى الرشد والنباهة والاستنارة والتعويل على الذات وتفعيل الاندماج بين الأنساق الاجتماعية وتهيئة الظروف الملائمة للخلق والإبداع وتقوية عزيمة الشخص في مواجهة تسلط الدولة واستبداد الحشد وسطوة الصورة والدفاع عن السيادة وإزالة كل أشكال القمع وتفكيك البنى النفسية التي تعيد انتاج الكبت وجعل التحرر النفسي طريقا نحو المبادأة.

من الضروري اذن أن تتحول المؤسسة التربوية الى وسيط رمزي بين القيم الخصوصية التي تحرص العائلات على التمسك بها والقيم الكونية التي تقوم وسائل الاتصال المتطورة على الدعاية لها واشهارها تحت عنوان العولمة. مجمل القول أن الدرس المستفاد من أزمة التعليم هو

ضرورة التعجيل بالتثوير البيداغوجي واتمام الثورة التربوية بغية ايجاد برامج تعليمية تستكمل أهداف الثورة وتحرص على تعزيز قيم الشجاعة والفداء والتضحية والايثار في وجدان الناشئة وتضع الانتصار الى الكرامة الانسانية كبوصلة لها وتجعل من الانحياز الى الفطرة البشرية السليمة وانقاذ الطفولة من المنحدر الخطر الذي تبشر به السلعنة والعولمة المتوحشة مشروعا حضاريا لها. ألا يجب في نهاية المطاف على فلسفة التربية أن تعثر على منوالها الخاص بها دون تقليد للآخر وأن تحدد مقاصدها من الانسان في حد ذاته؟ وكيف تسمح للإنسان بأن ينمي في ذاته ملكة الحرية بوصفها الماهية التي تخصه والوضعية الجذرية التي يوجد بها وعليها في العالم؟

الفصل الخامس:

الآليات الدفاعية ضد الهدر الإنساني

استهلال

"إننا أكثر فأكثر بصدد التحكم المُحَلَّىSweetened control الذي يسهل تسويقه وتسويغه حتى بالنسبة لأكثر الناس تعرضا للهدر"[1]

نتناول في هذا البحث الفلسفي عن حلول لأزمة التربية والتعليم عند العرب كتاب الأستاذ مصطفى حجازي "الانسان المهدور" الذي يأتي ضمن سلسلة أعمال أنثربولوجية ضمت كتب " التخلف الاجتماعي: بسوكولوجيا الانسان المقهور" وبعد ذلك " حصار الثقافة بين القنوات الفضائية والدعوة الأصولية" و" إطلاق طاقات الحياة: قراءات في علم النفس الإيجابي و"الصحة النفسية: منظور دينامي تكاملي للنمو في البيت والمدرسة" و"الفحص الفني" و"علم النفس والعولمة: رؤى مستقبلية في التربية والتنمية و"لماذا العرب ليسوا أحرارا؟".

في هذا الحقل الاشكالي يمكن طرح الأسئلة المحرجة التالية:

ما المقصود بظاهرة الهدر؟ ماهي أبعاده؟ هل تفطن الى أسبابه وشخص دواعيه وعلله؟ والى أي مدى تمكن الكاتب من تقديم الحلول الكافية بالتخلص منه ومجابهة تداعياته وانعكاساته على الانسان والحياة؟ وماهي الآليات الدفاعية التي يذود بها المرء لمواجهة الهدر؟ وهل تمكن هذه

[1] مصطفى حجازي، **الإنسان المهدور**، المركز الثقافي العربي، بيروت – الدار البيضاء، 2005.ص.122.

الآليات التي يقترحها مصطفى حجازي من تخطي مشكلة الهدر؟ والى أي مدى يحافظ الانسان العربي على مهاراته وقدراته على الفعل في الواقع وتغيير التاريخ وصناعة التمدن والتحضر؟

إن ما نراهن عليه في هذا المبحث هو ايقاف النزيف ولمملمة الجراح وانقاذ الرأسمال البشري من الوقوع في هاوية الأمية الجديدة وايقاف التوقف المبكر والاضطراري عن التمدرس وذلك باعادة الروح الى التعليم وجذب الأنفس الى طلب المعرفة وحب الحكمة والرغبة في امتلاك القدرات.

1- مفهوم الهدر:

" الهدر هو نقيض بناء التمكين والاقتدار وصناعة المصير. ومن ذلك يتضح كيف أن الهدر يستوعب القهر، بحيث أنه لا يصبح ممكنا (القهر) الا بعد هدر قيمة الانسان واستباحة حرمته وكيانه في عملية الاخضاع والاتباع"[1]

يدل لفظ الهدر لغة على الإبطال والاستنزاف وسقوط المكانة والاستباحة وسحب القيمة وغياب الموانع عند التصرف وإزالة الحصانة وفقدان الحق وإمكانية التعدي والقضاء عليه والتنكر وعدم الاعتراف والازدراء والحرمان والتهميش والاقصاء واضاعة الفرص والخسارة.

وعلى الصعيد المادي يشير الهدر الى سوء التصرف والتبذير والاسراف وغياب التخطيط والإنفاق في غير محله والاثراء غير المشروع والتفقير والاحتكار والسرقة والارتشاء والفساد.

" إن الهدر حالة ليست نادرة وإنها تتفاوت من اباحة اراقة الدم في فعل القتل او التصفيات كحد أقصى الى سحب القيمة والتنكر لها مما يجعل الكيان الانساني يفقد مكانته أو منعته أو حرمته.

وقد يتخذ الهدر شكل عدم الاعتراف بالطاقات والكفاءات أو الحق في تقرير المصير والإرادة الحرة ، وحتى الوعي بالذات والوجود، مما يفتح السبيل أمام مختلف ألوان التسخير والتحقير والتلاعب وإساءة الاستخدام"[2]. لكن ماهي الأبعاد والفضاءات التي يتعرض فيها الانسان للهدر؟

---

[1] مصطفى حجازي، **الإنسان المهدور**، مصدر مذكور، ص.16

[2] مصطفى حجازي، **الإنسان المهدور**، مصدر مذكور، ص.28.

2- **مجالات الهدر الانساني:**

لا ينحصر الهدر في المجال المادي فقط ولا يحضر فقط في البعد الرمزي وانما يغطي جميع مجالات التجربة الانسانية وقد يتحول الى مرض كياني لا يمس الفرد فحسب وانما يطال الجماعة بأسرها ويصيب النوع البشري ويبدد ثروات الطبيعة ويقلل من مقومات الحياة ويضيع مستلزمات حفظ الكيان ويجفف منابع العيش السوي ويصحر الكينونة.

ويجب التفريق بين الهدر الداخلي الذي يتجلى في العلاقة المتوترة بين الذات وذاتها وخاصة عندما ينفجر العنف والغضب والانفعال لحظة الانشطار الذاتي والاكتئاب الوجودي والنكوص النفسي والتفكك الأسري وتكاثر نسب الجريمة والطلاق والانتحار والفشل المدرسي والنكبة الكينونية والوقوع في مرض التعصب الهووي، وبين الهدر الخارجي الذي يظهر في العلاقة المتوترة مع الغير والدخول في صراع دائم وحرب مع الخارج واستبداد مشاعر الكراهية والتنفير والترهيب والتفريط في الوطن والمؤسسات.

"العولمة تهدر الانتماء من خلال مشروعها الموجه الى الشباب تحديدا. انها تحاول سلخهم عن هويتهم وانتماءاتهم واتباعهم باقتصاد السوق فوق الوطني...كما أنها تهدر الوعي من خلال آليات الاستيعاب الخفي"[1].

هكذا يلجيء الانسان الى اضاعة الفرص واستنفاذ الرصيد الديني والثقافي والأخلاقي ويتحول الى مجرد رقم وشيء مادي وعبء على عائلته والى حمل ثقيل على الوطن. كما يتم اهدار الطاقات الفكرية والثروات المادية والرمزية والقوة البشرية ويقع التضحية بالنخبة المتعلمة في الوظيفة وتدجين الشريحة المثقفة في السياسة ويلقى بالفئات الشابة في جحيم البطالة والمناولة والتشغيل الهش ويقع التلاعب بمشاعر الانتماء والوفاء.

3- **أسباب الهدر:**

---

[1] مصطفى حجازي، **الإنسان المهدور**، مصدر مذكور، ص.33.

" هدر الفكر هو أهم ركن في ثلاثية الهدر الأخطر– أي هدر الفكر والوعي والطاقات– لأنها تصيب حيوية المجتمع ونمائه في الصميم"[1].

بما أن الهدر مرض كياني يتهدد الانسان الفرد والمجتمع والنوع والطبيعة والحياة والمنافع والموارد فإنه من البديهي التفتيش عن الدواعي المسببة له والوضعيات التي ساهمت في حصول العواقب الوخيمة التي انجرت عنه والنتائج الكارثية التي ترتبت عنه والورطات التي تردى اليها الوعي.

لعل أهم أسباب الهدر هو الاستبداد والتسلط والحكم الفردي والانفراد بالرأي والطغيان والبحث عن الهيمنة والغش والفساد والاعتداء على كرامة الانسان وتسويف انسانيته بتقديم ثقافة الولاء والعلاقات الدموية والمحسوبية والخضوع التام والقبول اللاّمشروط للأوامر وتحويل الناس الى أدوات تنفيذ وانتفاع. أضف الى ذلك تدفع العصبية في اتجاه الترويض والتحكم وكبح الطاقات المنتجة وتسمح لعلاقات التبعية والقصور أن تتشكل بين المريدين والشيوخ وتغرس الوصاية والطفلية عند المراهقين وتعوق الارتقاء والتأهيل وتحول دون بلوغ مرحلة النضج والرشد والاستقلالية.

"" فرص هذه الشريحة من الشباب لا تهدر فقط في خط الوصول وبعد التخرج، بل هي تهدر على الأغلب منذ خط البداية. وهو ما يتمثل في تواضع نوعية التعليم الذي يتوفر لها وتدني مستواه، مما لا يؤهلها أصلا للمنافسة في سوق العمل ومتطلباته المتزايدة في مجال الاقتدار المعرفي والمهني."[2]

كما يلعب الاقتران الشرطي بين السلطة والتهديد دورا بارزا في تشكل منظومة رقابة على العقول وسيطرة هادئة على الأجساد تعكس سيكولوجيا الجلاد بتسطيح الوعي والهدر المتبادل والتفكير السلبي، وتقوم بتركيز تكنولوجيا السلوك تمارس نوعا من التحكم الناعم والترويض

[1] مصطفى حجازي، **الإنسان المهدور**، مصدر مذكور، ص.163

[2] مصطفى حجازي، **الإنسان المهدور**، مصدر مذكور، ص.209.

وعند المعارض تلجىء الى نوع من العقاب بالتعزير والتعذيب الجسدي والتحقير المعنوي ومصادرة الاحلام بصناعة النجومية وتوجيه الرغبات والتشجيع على الشهرة وجلب الأضواء والدعاية واتباع صيحات الموضة والعلامات التجارية وثقافة التسلية ومليء أوقات الفراغ بالترفيه عن النفس واللعب وتعطيل المشاركة الفعالة والإجهاد في البحث عن الثروة والحلم بالقفز فوق حاجز البؤس والخلاص من التواجد في منطقة ما دون خط الفقر التي هي منطقة ما دون الانسانية والسقوط في جلد الذات والاستنقاص أو ثقافة التفخيم والمديح الذاتي والحضور الكلي والتجميل الفارغ.

4- **مجابهة الهدر:**

"يساعد الاستغراق في قضايا حيوية على أن يصبح المرء مدفوعا بالمكافآت الداخلية...وهكذا تنمو المهارات ويتقدم السير على طريق بناء مشروع الوجود، ويرتفع تقدير الذات ويتم التحصّن ضد الشدائد، وعلى رأسها الهدر"[1]

رأس الأمر أن الرد على ما يتعرض له الانسان من هدر وحط من القيمة وتحكم في حاجات الجسد وحد من آفاق التفكير وتضييق على مدى الخيال ونطاق الحلم يقتضي اطلاق ملكات العقل اللاّمحدود وتحرير قدرات الجسد وتعزيز الاعتراف بإنسانية الانسان والتسلح بثقافة الانجاز.

من جهة أخرى تتطلب مواجهة هدر الكيان البشري احلال سلطان العقل والإرادة محل سلطان الغيب والخرافة والاحتكام الى منطق العقل بدل اقتناص ضربات الحظ السعيد، ويستلزم تنمية الانسان الاعتراف بقدرة الشباب والنساء وتشغيل المؤسسات الناجعة وتقوية الآليات الديمقراطية.

بناء على ذلك تكمن الآليات الدفاعية ضد الهدر في الدخول الى عالم القوة والتزود بمتطلبات الاقتدار والتشبث بقيم التقدم والارتقاء وحسن الحال والحياة الجيدة وبناء نظرة تفاؤلية حالمة وتشغيل التفكير الايجابي وتصويب الانفعالات نحو الاثبات وتقوية العواطف النبيلة وسيكولوجيا الفرح وتشغيل قوة المبادرة والدافعية والتعويل على الكفاءات الشابة والديناميات النفسية الصلبة.

---

[1] مصطفى حجازي، **الإنسان المهدور**، مصدر مذكور، ص.346.

يجد الانسان المهدور نفسه بين الانفجار والانتحار ولكنه يتحمل واقعه الوجودي العاصف ويرد على الصورة المبخسة وفاقدة القيمة عن ذاته بتوفير التوازن الضامن للشخصية استمرارية الوجود. في هذا السياق يقول سفوكل:" أنا أفضل أن أفشل بشرف على أن أنجح بالغش".

ينبغي الابتعاد عن حلول تجنب مواجهة المآزق والاحتماء بالماضي وبالقدر والمكتوب والحظ والمقدس والإدمان والاستلام والعجز والتبلد واللامبالاة واختيار الهجوم والتعرض للامتحان والابتلاء والصبر والفعل والتسلح بالعزيمة عند الشدائد والإصرار على النجاح وتكرار المحاولة والتجديد بالتعلق بالمعايير السامية والنهل من القوى الكامنة والمصالحة مع الاحساس بالامتلاء.

غاية المراد أن الانتقال من الانسان المهدور الى الانسان القادر يقتضي توفر ثلاثة شروط هي:

- الاقتدار الفردي من خلال الصحة الفردية بالوعي بأسباب الهدر والتواطؤ الذاتي مع الفشل وتبني أسلوب التفسير المتفائل واختيار البدائل البناءة.
- الكفاءة المؤسسية من خلال الديمقراطية واعتماد النجاعة وابتداع الوسائل الأرقى.
- الحصانة المجتمعية من خلال الاستفادة من قوى النماء الحية لدى الأفراد وتحقيق الاعتراف بالكفاءات.

خلاصة القول أن استراتيجية مواجهة الهدر وتجاوزه لا تتوقف عند الربط بين التفكير الآمل والتفكير الوسائلي والتفكير التدبيري بل تتعدى ذلك نحو الاندماج في المجتمع والانخراط في الفعل وخدمة الصالح العام وانجاز الأهداف والالتزام بقضية كبرى والشعور بامتلاء الوجود.

لكن ما حيلة المرء أمام العزلة عن الآخرين وفي ظل قلق الانفصال؟ ألا يحتاج المرء الى درجات عليا من السكينة النفسية والمناعة المؤسساتية والحصانة الاجتماعية كي يقاوم آثار الهدر؟

الفصل السادس:

العبقرية الطيبة وتشكيل الانسان الحديث عند جون جاك روسو

استهلال:

" هناك وجوه أكثر جمالا من الأقنعة التي تغطيها"[1]

يُنزّل البعض الفيلسوف جان جاك روسو(1712-1778) ضمن الاتجاه العلمي المادي والموجة الإلحاديةالمعادية للدين وضمن الفكر التحرري الفرداني الذي نفخ في روحه العديد من الموسوعيين مثل دالمبار وفولتير ودولباخ وديدرو وهلفسيوس وكوندرسيه ومونتسكيو وأوغست كونت ودي مالي وميلز، ومثل هؤلاء يبررون هذا التنزيل بالانطلاق من قرائن السياق المعرفي العام الذي شهده ذلك الزمان وانتصاره اللاّمشروط للعلم والفن والعاطفة والثروة والتشجيع على تحرير الجسد والاحتفال بالقيم الدنيوية ، علاوة على أنهم يعززون تلك الفرضية بالتطرق إلى تأثير الشخصية العبثية ساد في الكتابات الروسوية.

غير أن هذا الرأي على ما فيه من وجاهة ومعقولية يطمس جملة المفارقات والاحراجات التي يثيرها فكر روسو ويسقط في القراءة التاريخية الفضفاضة التي تعمم ماهو جزئي وتضخم ماهو هامشي ويهمل الطابع الإشكالي الذي طرح به هذا الأناسي أسئلته وعالج به قضاياه وترصد من خلاله مغاور الذات البشرية وفتح لها أبواب الحريات والتنوع والتكاملية.

لقد أدخل روسو شكلا من سوء النية في قلب الضمير الغربي السعيد بالسيطرة على الطبيعة ودخول زمن التصنيع وكشف عن قبح الثورة العلمية وبؤس الحالة السياسية التي وصلت اليها أوروبا في ظل الملكية وهمجية التقدم التقني في عصر نهوض الإنسان نحو مواجهة مصيره المحتوم واستماتته في تحدي قدره الوجودي والدفاع عن قيمه الإنسانية الجديدة.

[1] Jean. Jaque, Rousseau, Emile, livre 4, Œuvres complètes, Pléiade, Paris, 1959 , p.525

ما أنجزه روسو وما فكر فيه وما قاله هو أمر غير قابل للاختزال irréductible إلى مجرد نسق مغلق من المبادئ والعناصر والوصايا والألواح وذلك لما تميز به فكره من صيرورة وكثافة عبقريته وخصوبة مادته المكتوبة وغزارة إنتاجه وتعقد أسلوبه وغموض عبارته وطرافة فكرته وحدة سخريته وجدة نظرته وصرامة لعبه وشفقة أخلاقه وسياسة تربيته ودسامة روايته.

ما يبعث على الدهشة عند العقول الحرة أن روسو قد جعل من الخطأ طريقا للبحث عن الحقيقة ومن المرض سبيلا لإطلاق ملكة التخيل ومن السفر دربا لتكثيف الرغبة والحلم ومن العاطفة قصة فلسفية ومن الإنسان مطية للتكاملية، وان ما قد يعيد الثقة والطمأنينة إلى القلوب المتقدة هو مقدرته البارعة على الإبداع والخلق وعلى تشخيص العلل و توصيف الحلول، اذ يحسب له جعل العقد الاجتماعي الفعل الذي يصبح به الشعب شعبا وتشكيل ملامح الإنسان الحديث وفق فضيلة الطيبة وتوجيه أنظار الفلسفة نحو تدبير المدينة وقول كل شيء تقريبا حول الأنوار الخادعة واقتراح طريق جاد نحو الأنوار الحقيقية. و"اذا تناقض الشارحون فلأن روسو لم يقم الا برسم امكانية التأليف التي ستبلور الوحدة المفقودة"[1].

حري بنا أن نتساءل حينئذ:ما الذي يبرر العودة إلى شخصية جان جاك روسو ويُشّرع التذكير بالنص الروسي اليوم في القرن الواحد والعشرين بعد مرور حقبة زمنية مهمة عن وفاة هذا العلامة الحداثي؟ وكيف مَثَّل هذا العبقري الطيب أحد جسور عبور أوروبا والعالم بأسره من عصر النهضة والإحياء الديني إلى الحداثة والتنوير على صعيد الفلسفة والسياسة والتربية والأدب والعلوم والفنون؟وهل يمكن إعادة قراءة كتاب "العقد الاجتماعي" و"خطاب في أصل المساواة بين البشر" و"أيميل" على ضوء التحولات والثورات التي حصلت في الفكر السياسي والحقوقي المعاصر؟ وماهي مساهمة روسو في معارضة النظام الاجتماعي والسياسي القائم وفي تشجيع الاتجاهات الثورية الجديدة وتطوير أفكارها في التنمية الاجتماعية والحراك الطبقي وفي تطهير السلوك الأخلاقي للناس من النفاق الديني؟ والى أي مدى يكون بالفعل قد مهد بكتابته "أحلام يقظة للمتجول الوحيد" عام1778 و"جوليا أو هولويزا الجديدة" عام 1761 لقيام الحركة الرومنطيقية؟ وهل تأثر زعماء الثورة الفرنسية والمفكرين الاشتراكيين والشيوعيين بأفكار روسو السياسية التي تنقد الملكية الخاصة والسلطة المطلقة والتعصب

[1] Jean Starobinski, Jean- Jacques Rousseau :la transparence et l’obstacle, éditions Gallimard, Paris, 1971, p.49.

الديني؟ وما الذي دعاهإلى التبشير بالإرادة العامة وحكم الشعب والنظام الحرية والديمقراطية كبديل عن القيم التقليدية للعالم القديم؟وكيف ابتكر في اعترافاته أسلوبا جديدا في التفلسف يبتعد عن الصرامة المنهجية والعقل والتفكير ويعتمد على الحب الحقيقي ووصف الطبيعة ويغلب العواطف والمشاعر والرغبات الشاعرة والتلقائية الحالمة؟ وما تأثير صداقته للفيلسوف الانجليزي دافيد هيوم في حياته وفكره وفلسفته؟

إن ماهو في ميزان الفكر وما نطمح إلى تحقيقه هو تخطي التصورات التبسيطية التي تنسب لروسو بكون الإنسان طيب بطبعه وحر في وضعه الأصلي وأن التقدم العلمي والحضاري هو الذي أفسده وأنتج اللامساواة وان حالة الطبيعة هي العصر الذهبي للبشرية والانتباه إلى أنه أول من قال بأهمية التاريخ والرغبة والتكامليةPerfectibilité في تحصيل الشفافية transparence التامة بين الفردي والاجتماعي وتشييد سيادة المرء لنفسه على مبدأ الإختيار الحر وتركيز القانون وسيادة الشعبوالإرادة العامة كمبادئ تكوينية للديمقراطية الجمهورية.

1- **روسو أديبا**:

" لم أكن قادرا البتة على امساك القلم باليد وجها لوجه مع الطاولة وورقتي، اني أكتبت في دماغي عند التنزه وسط الصخور والأخشاب "[1].

كان روسو رجل آداب بامتياز ولذلك اختار طريق العاطفة والانفعال وأنصت الى صوت الضمير والاحساس وأطلق العنان للخيال والحلم والتأمل وعرف عنه عشقه للطبيعة وهيامه بالمرأة والفنون والجمال والانشغال بالشعر والأدب والموسيقى والبحث عن الحقيقة وكان مرآة عاكسة لزمانه وعبر بصدق عن هموم مجتمعه وتطلعات أبناء جيله بأسلوب ساحر .

لقد جعل روسو من الأدب اللغة التي يتكلم بها الفكر واستعمل الفن من أجل نقد الدين ووظف الفكر الفلسفي من أجل محاربة قيم وبنى المجتمع التسلطي الذي ورثته البشرية عن الحقب التاريخية القروسطيةالبائدة وما اتسمت به من عبودية واقطاع وهرمية وتراتبية اجتماعية. كما بث روسو روح الثورة في نصوصه القصصية وحلم بعالم أرحب للغد أكثر من انشدادهالى موروث الماضي وحراسته للراهن المتوتر ولذلك كان سباقا في المطالبة بالتغيير والدعوة الى الابداع والتمرد على الأطر الضيقة والقوالب الجاهزة والقطع مع السائد.

[1] Jean. Jaque, Rousseau,les rêveries du promeneur solitaire, première promenade, Œuvres complètes, Pléiade, Paris, 1959

على هذا النحو تكمن قوة الخطاب الأدبي عند روسو في غزارة المخيال ودفء العاطفة وتوهج الأهواء وكثافة الاحساس بحيث لا شيء يثير انتباهه ويدفعه الى التوهج الابداعي سوى أس الأشياء وشرعيتها وحضن الظواهر ومظهرها وقد يسر له ذلك تفجير الحداثة الأدبية بواسطة منزع فني معاد للعلم والتقنية في عصره وعن طريق أسلوب شاعري وتعبير وجداني وشعر رومنطيقي أقرب الى الاعترافات الدينية ومناجاة النفس وانتفاضة المتوحد منه الى الحوار الفلسفي والتأمل الميتافيزيقي مثلما كان الأمر عند ديكارت ومعاصريه.

لقد جمع الخطاب الروسوي بين الفنون والعلوم وحاول التأليف بين المعرفة التاريخية والرؤية الشاعرية وانساق وراء تدفق الخواطر وتوجيه المظاهر للأحاسيس وحاول النظر الى اعتقاداته بنوع من نية حسنة وخضع لأسطورة الشفافية وانقاد للانكشاف والتجلي على الرغم من التمزق الداخلي والاحساس بالعزلة والتحلي بحكمة الصمت وقوة التعبير.

من المعلوم آن روسو آمن بوجود رهانات كثيرة يجنيها الانسان من اشتغاله بالموسيقى واقباله على المسرح على مستوى الجسد والروح على السواء ولذلك احتمى بالحلم في "هوليوز الجديدة" والوحدة في "الأحلام" ولذلك لم ينقطع عن بعث الرسائل الى أصدقائه وأقربائه ومعجبيه والتواصل مع العالم الخارجي على الرغم من غوصه العميق في عالمه الباطنيوالاحتماء بالعزلة من سوء المعاملة وسوء الفهم وصعوبة التواصل مع المجتمع.

لقد رسم روسو بيده البريئة صورة مطابقة جميلة عن الانسان عندما جعله حساسا وطيبا ووفيا ومخلصا ومشفقا ومحبا وربما تجاهل البعض اليوم ذكره هو دليل على أن العولمة ذهبت أبعد بكثير مما اقترحه عن الطبيعة البشرية وأنها لربما رسمت بأقدامها صورة كاريكاتورية منفرة عن انسان كاذب وشجع ومؤذي وضار وعنيف وأناني. انه" من المؤكد اذن أن الرأفة هي الاحساس الطبيعي الذي يخفف في كل فرد من نشاط حبه لذاتها ويسهم في تبادل المحافظة على النوع برمته"[1].

على هذا النحو تبدو مظاهر الازدهار والرخاء والفن والعلم والتقنية والتمدن والتحضر منالأمور الجيدة والمطلوبة ليتم القضاء على ما في قلوب الناس من قسوة وتوحش نسبة الى المزاج البهيمي للكائن والتخلص عما في عقولهم من خرافة وجهل نسبة الى البؤس الاجتماعي الذي يعاني منه ولمحاربة تخشب الاحساس وجفاف العاطفة وغياب الرأفة.

[1] Jean. Jaque, Rousseau, discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, CERES editions,1994, p.74.

غير أن ثمن الحصول على ذلك يكون باهضا ويؤدي الى برود الأنفس وفقدان البراءة وتصلب العاطفة وفراغ الوجدان والاضرار بالطبيعة وفقدان ملكة الذوق والعجز عن الاحساس بالحياة والضياع في كون أصم وعالم صفيق وفي مجتمع لا يرحم ولا يشفق. لكن ماهي المبررات التي دفعت روسو الى الانتقال من دنيا الأدب الى عالم الفكر والفلسفة؟

2- **روسو فيلسوفا**:

"ان الناس اذا كانوا في حاجة الى الكلمة ليتعلموا التفكير فإنهم في أشد الحاجة لمعرفة التفكير لكي يجدوا فن الكلام"[1]

ظل روسو حاضرا بشكل متواصل في دائرة النقاشات الفلسفية بفضل الكتابات السهلة التي تركها والتي قربت الفكر من الجمهور وجعلت الأدب يتدخل في الواقع ويؤثر في الناس ولكن السبب الأول الذي يقف وراء ذلك هو تدخله الخطير في الصراع بين التقليديين والمحدثين وتبنيه نظرة مضادة للتنوير ورفضه لفكرة التقدم التراكمي للمعرفة والتقنية والمنفعة وتشكيكه في عقيدة الأنوار كما شاعت في عصره. فهل كان روسو معاديا للثورة ومحافظا أم تبني نهجا اصلاحيا وآمن بالتربية والتحضر والتثقيف والاكتمالية بالنسبة للنوع البشري؟

لقد كشف روسو عن عورات الحداثة العلمية والتقدم التقني باكرا وأيقظ الضمير البشري عن الجنون الذي يمكن أن ينتجه العقل والهمجية التي قد تخلفها الحضارة ووجه سهام نقده الأخلاقي نحو مظاهر الفساد الاجتماعي والاقتصادي وأرجع ذلك الى جشع دعاة الملكية الخاصة وتفشي التدين الكهنوتي وهيمنة الاستبداد والطغيان واللامساواة على المجتمع.

لقد فقد روسو الثقة في امكانية أن تقدم الأنوار خلاصا روحيا وانعتاقا وجوديا للنوع البشري من كل أشكال الظلم والفقر والمرض والحرمان وارتاب من أن تنتج الحداثة العلمية المزيد من التعاون والتعاطف بين البشر وأن تقوى مشاعر الصداقة والاجتماعية والايثار بين القريب والغريب وبين الأهلي والأجنبي، ولكنه أصيب بخيبة أمل وتبين له أن غرابة الانسان عن الانسان اتسعت والفوارق ازدادت ومساحات اللاانسانية والعبودية قد تعاظمت ولذلك نراه يبحث بعمق عن تصحيح أوضاع حركة التنوير وابداع التنوير الأصيل ويراوده الحنين البدائي نحو حالة الطبيعة بوصفها العصر الذهبي للبشر.

[1] Jean. Jaque, Rousseau, discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, p. .58.

لقد تبين لروسو أن فلسفة التنوير كانت ايديولوجيا في خدمة الطبقة المسيطرة وأن الناس بقوا دون فلسفة يعبرون بها عن ذواتهم وحريتهم خارج اطار نسق الهيمنة التي تفرضه البرجوازية وأنه هو الذي سيبدعها في اطار عصر التنوير الذي يعيشه وضده في الآن نفسه.

ان الفلسفة الجديدة هي "فن تبادل الأفكار بين الشخاص وايجاد تواصل بين العقول" وهي نظرية حالمة تبحث عن مصالحة الشعب مع نفسه وتفاهمه مع الطبيعة وارضائه لحاجياته وتناغمه مع مكوناته وتقاوم الموجة التحررية في الاقتصاد التي تعلي من شأن المال والثروة والجري وراء الربح والتملك وما تنتجه من حروب وعنف وهيمنة على الانسان والطبيعة.

من هذا المنطلق يكشف روسو عن كلمة السر هذا الانحطاط بقوله:"ما ان أخذ الناس يتبادلون التقدير وما ان استقرت في أذهانهم فكرته حتى ادعى كل منهم أن له الحق في ذلك، ولم يبق في الامكان الاخلال بهذا الحق تجاه أي كان من الأفراد دون التعرض لما لا تحمد عقباه"[1].

عندئذ رفض تعريف الانسان بالانطلاق من بحثه الدؤوب على المصلحة والنجاح والرفاه وحرص على الاعتبار والتمييز واثبات وجوده الأكمل والمحافظة على بقائه وفضل عليه تعريف بالانطلاق من الطيبة والضمير والرغبة، ورفض كذلك التقسيمالتراتبي الأرسطي للإنسان بين السادة والعبيد والمفضي الى اعتبار الغبودية أمر طبيعي وأثبت ماهو خلاف ذلك وهو الحرية الطبيعية من حيث المبدأ والحرية السياسية من حيث المبتغى والايمان بالعدالة الاجتماعية والمساواة الطبيعية بين الناس، كما فسر وقوع الناس في العبودية بالجبن والجهل والخوف من جهة واستعمال القوة والحرب وحب التملك من جهة أخرى.

ان الحضارة تجعلنا نعيش خارج ذواتنا وخارج وجودنا الخاص ولكنا تضللنا وتضعفنا وفي النهاية تقتل هذا الاحساس بالوجود الذي هو الشيء الوحيد الذي يجعل الحياة امرا مرغوبا. صحيح أن هذه التصورات غير منسجمة مع السياق الذي وجدت فيه ولكنها تعبر عن موقف من واقع انساني يحدث في كل زمان ومكان وبشكل دائم وعن حال يمكن أن يحدث لأي مجتمع اذا ما تم تغليب النزاع والحرب على السلم والمحبة. لكن أليسللانسان" أفضل الحرية مع الخطر على السلم مع العبودية"[2]؟ واذا كان المنزع الحسي هو الغالب على روسو فأين سيظهر مجهوده العقلاني؟ وكيف أمكن للبعض اعتباره رائد الحداثة السياسية والتنوير؟

---

[1] Jean. Jaque, Rousseau, discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, p.88.

[2] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، ترجمة عبد الكريم أحمد، مراجعة توفيق اسكندر، بإشراف الإدارة العامة للثقافة بوزارة التعليم العالي، مصر، ص 155.

3- **روسو سياسيا:**

"ما من انسان ملزم بالطاعة الا للسطات الشرعية"[1]

ان فيلسوفنا هو انسان اعتقد جازما في الانسان وحرص على التعبير عن انسانيته وكشف ملامحها وتحقيقها ولذلك توجه رأسا الى ما يمثل لب هذا الكائن الآدمي وأساس الرابطة التي تجمعه بغيره من بني نوعه وبالطبيعة ألا وهي السياسة ولذلك كانت نظريته الفكرية في معظمها فلسفة سياسية واشتهر عنه أنه كان مفكرا سياسيا أكثر من كونه فيلسوفا.

من هذا المنطلق يعتبر روسو صاحب الأفكار السياسية الأكثر خطورة في تاريخ الفكر البشري التي أقضت مضاجع المستبدين وحجمت دورهم وحطمت حصونهم الآمنة وزرعت قيم الحرية والعدالة والمساواة في الحياة الانسانية وأرستمبادئ العقد الاجتماعي وسيادة الشعب وحكم الأغلبية وحقوق الانسان والارادة العامة في الجسم السياسي السوي الى الأبد.

لقد كان هذا المنظر المختلف الذي تخيله روسو قريبا من حلم الثورة خاصة حملته الشديدة على أصول اللامساواة بين البشر وتعريته لمنابع الاستبداد وكرهه الشديد للملكية الخاصة والتحالف القائم بين الكنيسة وبقايا الاقطاع والنبلاء ولذلك حرص على استبعاد القوة من الأسلوب السياسي في تنظيم الشأن العام قدر الامكان تفاديا لإمكانية تحوله الى سلطة قسرية وحكم تسلطي ودافع على حكم بالقانون وحث على سن الدساتير واعتماد مبادئ الحق ضمن مؤسسات يسيرها ممثلي الشعب المنتخبين بكل حرية وتشتغل باستقلالية عن بعضها البعض.

ان قانون الهيمنة التي تتحكم في عقول وأبدان الأفراد يفضي الى أن الطبقة السياسية في كل مجتمع تفضل الأغنياء على الفقراء وتساعد الفئة الحاكمة على تنمية ثرواتها والمحافظة على ممتلكاتها في حين تهمل الفئة الشعبية وتبقيها على حالة من التردي والاحتياج وتغض عنها الطرف بل وتضع نفسها على ذمة الأغنياء ضد اعتداءات الفقراء واحتجاجاتهم.

لقد كان روسو مع قوى التغيير الاجتماعي وآمن بالطفرة الحقوقية والاصلاحات الدستورية ودعا الى قيام مؤسسات تفصل بين المجال العام والمجال الخاص ولكنه لم يكن مؤيدا للتمرد والعصيان لأنه يؤدي حسب رأيه الى الفوضى وممارسة العنف الأعمى ويعطي الحجة لدعاة الحكم المطلق لكي يكرسوا الهيمنة الشاملة من طرف المجتمع السياسي على المجتمع المدني.

غير أن الاشكال الذي يطرح في هذا المقام هو:هل كان روسو يرمي الى ايقاف الهيمنة الاجتماعية في حدها الأدني طالما أن الاجتماعية تقتضي ترتيبا سياسيا طبقيا وطالما أن هذا الترتيب يقتضي ممارسة للهيمنة من طرف فئة حاكمة على الأغلبية المحكومة؟

---

[1] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور، ص.81.

ماهو متعارف عليه أن روسو أراد أن يضع تمرينا سياسيالم يكن موجودا في عصره وسعى الى صياغة تجربة حقوقية تأسيسية غير مألوفة ويكون بذلك قد عبر عن وعي الطبقة الناشئة بنفسها وما يلفت الانتباه حقا هو أن أحداث التاريخ وما وقع من تغيرات في الحياة المدنية بعده قد أثبتت صدق نبوته وترجمة أفكاره في الواقع وتحولت افتراضاته الى هيئات مدنية.

غني عن البيان ان روسو يعد واحدا من الفلاسفة الذي أكدوا على أهمية فضيلة الحرية في حياة الفرد والشعب ولذلك كانت هذه القيمة حجر الزاوية في بنيانه الفكري والنواة الاشكالية للنسق الحقوقي الذي يقترحه كبديل مجتمعي للنظام السياسي الفاسد الذي عاصره.

هكذا وضع جان جاك روسوالحرية صفة أساسية للإنسان، وحق غير قابل للتفويت، وذلك لأنه إذا تخلى الإنسان عن حريته فقد تخلى عن إنسانيته وعن حقه كإنسان" وحتى اذا استطاع الانسان أن يتنازل عن نفسه فإنه لا يستطيع أن يتنازل عن أولاده، فهم يولدون أحرارا وحريتهم ملكهم وليس لأحد سواهم حق التصرف فيها,"[1] ،وقد طالب منظر الفصل بين السلطات والسيادة الشعبية والتسامح الدينيوالدولة الديمقراطية بأن تولد الحرية الحقيقية مع ولادة دولة القانون وأن تعمل هذه الأخيرة على ضمان حرية مدنية تتساوى أو تفوق مع الحرية الطبيعية التي كان الانسان يتمتع بها في حالة الطبيعة طالما أن الانسان ولد حرا ولكن كبلته فيما بعد أغلال طبقية المجتمع وتسلط السياسة وملكية الاقتصاد وفساد الحضارة.

من هنا يترتب عن ذلك الانتقال روسو من تعريف الانسان بوصفه مدني بالطبع وله ولع غريزي بالهيمنة والحرية الى كائن سياسي ومدني بالإكراه ومواطن ملزم باحترام القانون لأنه:" لا سبيل الى انكار أن آدم كان ملكا على العالم...ولكن عندما كان هو ساكنه الوحيد"[2].

ربما يكون أفضل عمل يقوم به الانسان في حياته حسب روسو هو الانتقال من حالة الحرب والنزاع الى حالة السلم والتمدن ومن وضعية العبودية والاستغلال الى وضع الاستقلالية والانتاج ومن درجة الرعية الى المواطنة وذلك بأن يتخلص من قيوده ويستعيد حرية بنفس الكيفية التي سلبت منه ومن حقه أن يدافع عنها ضد كل اعتداء خارجي أو تساهل داخلي وذلك بإجراء اتفاقيات تعمل على انشاء نظام اجتماعي يحكمه القانون وتسيره المؤسسات.

في هذا السياق نراه يصرخ عاليا مطالبا بالانتخابات: "لدي هنا الكثير ما أقوله عن حق التصويت، ذلك الحق البسيط، في كل عمل من أعمال السيادة، وهو حق لا يستطيع شيء أن ينتزعه من المواطنين، وكذلك عن حق ابداء الرأي والمعارضة والتقييم والاقتراح"[3].

---

[1] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**،مصدر مذكور، ص.83.

[2] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور، ص.79.

[3] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور، ص.199.

لقد قطع روسو مع النموذج العائلي في الحكم حين كان الأب يرمز الى السلطة المطلقة وكان الراعي هو المسير لرعيته وفكك أيضا مقولة حق الأقوى واعتبرها الجرثومة التي فرخت الاستبداد وجعلت كل سلطة سياسية في خدمة مصالح المالكين وضد حقوق المحرومين، وفي السياق نفسه رأى أن حل المشاكل السياسية يتوقف على تعويض استنباط الحق من الواقع بتوجيه الواقع وفق ما يقتضيه الحق وبتسليح المواطن بالثقافة الحقوقية وتعويض الحكم الفردي بسلطة القوانين واستبدال التشريعات القديمة بقوانين جديدة.

ان غاية الفكر السياسي عند روسو في اقامة نظام حكم رشيد يكفل الحقوق بالنسبة لجميع الأفراد والاستقرار للمجتمع والقضاء على أشكال المتخلفة من الحكم وذلك باحترام مبدأ الارادة العامة وحكم الشعب نفسه بنفسه. وذلك لأنه"عندما لا تبقى الدولة وقد أشرفت على الخراب الا في صورة وهمية جوفاء وتنقطع الرابطة الاجتماعية في قلوب الناس وتلبس أحقر المصالح ثوب الصالح العام المقدس بلا حياء، عندئذ تخرس الارادة العامة وتصبح الدوافع الخفية هي ما يوجه الناس فلا يفكرون مطلقا بوصفهم مواطنين ... وتوضع مراسيم نورا تحت اسم قوانين وهي مراسيم جائرة لا غرض منها الا المصلحة الخاصة"[1].

لقد تموقع خطاب روسو السياسي في قلب الخطاب التنويري الذي مهد للثورة الفرنسية التي رفعت شعار: أخوة، مساواة وحرية،ولقد انتشرت أفكاره بين مختلف الشرائح الاجتماعية وتوجهت سياسته الشعبية نحو ترك رجال الدين والايمان بالألوهية وربط الأخلاق بركائز أبدية ومقدسة والهام الانسان عقيدة احترام الانسان وواجب ضمان سعادة المجتمع برمته.

اذا كانت الطبيعة تتميز بالبراءة والأصالة واذا كانت الحالة الاجتماعية تعرف الفساد والنزاع والانحطاط وحرب الكل ضد الكل في مرحلة متقدمة من التازم فإن اصلاح ذات البين وتصحيح الأوضاع يكون بإبرام عقد اجتماعي بين مواطنين أحرار يتنازلون بمقتضاه عن استعمال قوتهم للمحافظة على بقائهم مقابل تكفل السلطة بحمايتهم من بعضهم البعض.

ان العقد الاجتماعي الذي يوقعه الحاكم والمحكومين ويتبادل بمقتضاه منظومة متعادلة من الواجبات والحقوق هو كفيل بازالة العوائق وتذليل المصاعب المتأتية من الارادات الجزئية ويبعث الجسم الاجتماعي الى الحياة ويعطيه هويته المميزة ويعمل على استمراريته في الوجود موحدا ومتماسكا. لكن المشكل المستعصي الذي قد يظل مطروحا عند روسو هو: كيف يمكن أنينتج عن العقد الاجتماعي الأخلاقية والعقلانية في نفس الوقت؟ وكيف يتحول الانسان من كائن أناني يبحث عن طرق أنانية للمحافظة على بقائه الى مواطن يضحي بنفسه من أجل المصلحة المشتركة ويهب نفسه للمجموعة في سبيل الخير العام؟

[1] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور، ص.198.

4- **روسو مُربيا**:

"ان التربية لا تقتصر على خلق فروق بين العقول المثقفة ولكنها تباعد أيضا في الفروق بين قوى العقول المثقفة أنفسها بنسبة وما تزيد من ثقافة"[1]

لقد علم روسو البشرية العديد من الدروس في مجال الادب والفن والفلسفة والسياسة ولكن اضافة الى كونه فيلسوفا وفناناوسياسيا بارعا هو أيضا مربيا ومشرعا ويعود اليه الفضل في التأكيد على العناية بالطفل واحترام خصوصية هذه المرحلة العمرية وتنجب اسقاط القيم الكهولية على اليافعين بغير حق ودعا الى تربية النوع البشري على الفضيلة والمحبة.

آيته في ذلك أن السياسة لا تتوطد وتشيد أسسها في الحياة الاجتماعية الا بتدخل التربية التحديثية وتأثيرها في النفوس منذ الصغر وتدريب نظم التعليم العصريةالعقول الناشئة على قيم المواطنة والاجتماعية وتثقيفها بجدوى التشريعات ومزايا الاحتكام الى القوانين المدنية.

غني عن البيان أن روسو يكشف عن نظم تربوية سيئة تكرس التأخر وتعمل على نشر الجهل وابقاء الناس في وضعية القصور ومحتاجين الى الوصاية وينقد تلك التي تبررالنظم التسلطية والقهرية وتنبني على التكرار والشكلانية ويقترح في المقابل نظاما تربويا يشجع على الحوار والنقد والتعلم الذاتي والحرية والاستقلالية ويصون الكرامة ويفسح المجال للشخصية بأن تنمو وتتفتح مواهبها في ظروف ملائمة وأن تطلق العنان للخلق والابداع.

ان "أميل" هو تلميذ روسو النجيب الذي ينبغي أن يكسر حاجز العزلة ويغادر الحياة الطبيعية ويندمج بالمجموعة ويعيش في المجتمع بكل ما فيه من مصاعب ويواجه تحديات اللقاء بالغير والغريب والأجنبي والهمجي. على هذا النحو كان النظام التربوي الجيد هو ذلك الذي يتخطى لاإجتماعية الاجتماعي ويوقف التقدم نحو الهاوية من انسان يعرف بكونه حيوان فاسد ويحافظ على البراءة والتلقائية والقابلية ويصقل الفضائل الانسانية التي يحصل عليها اميل بشكل فطري من الطبيعة وتجعله يتعاون ويتشارك مع نوعه لما يحقق المصلحة المشتركة.

كما يجب أن تساهم التربية عبر تشجيعها على احترام القانون والمواطنةفي الارتقاء بالاجتماع البشري الى درجة من التنظيم البنيويتكفل للأفراد المساواة والعدالة والحرية.

ان التربية وسيلة تثقفية هامة وحلقة لاغنى عنها في تنوير الانسان وترشيد النوع نحو ادراكه أصله واهتمامه بهدف وجوده وتحميله مسؤولية الحياة في الكوكب واستمرار النوع وذلك لأن "أنجلز يطابقبين العقد والخطاب الثاني بالمرور عبر فكرة الثورة (نفي النفي) وينظر كانط

[1] Jean. Jaque, Rousseau, discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, p.79.

وبعد ذلك كاسرر بالتساوي الى الفكر النظري لروسو ككل منسجم ويعثرا فيه على نفس الجدلية ونفس الايقاع الثلاثي في التفكير. ولكنهما لكي يصل الى المصالحة بين الحدود المتعارضة لا يمرا عبر فكرة الثورة وانما يثبتا قيمة حاسمة للتربية."[1]

ما تقدر التربية على تطويره في الانسان هو ترك الاختيار للناس العقلاء بين العودة الى الطبيعة والتعبير عن الحنين البدائي أو الاستفادة من رهانات الثقافة والحضارة العصرية وتنمية المبادئ الفطرية للعدالة الطبيعية والحقيقة الأخلاقية على أمل أن توجد القواعد الاجتماعية وتتوفر الشروط الضرورية لصيانة هذا الصوت الالهي في الانسان.

عندئذ يكمن الدور المركزي للتربية في تحضيرها الأرضية الثقافية لسيادة القانون وتشجيع الناس على التحول الى كائنات عقلية حرة ودفعها الرغبة الطبيعية الى الانصهار في الابداع الثقافي. واذا كان الانسان في حالة الطبيعة يحتاج الى محاكاة الأشياء والى اشباع رغباته وارضاء حاجياته وليس الى لقاء الأشخاص والاعتبار من أفعالهم واقامة علاقة توادد وصداقة معهم فإن هذه الحاجة في الحالة المدنية تفقده حريته وتدخله في تبعية نحو الغير وتجعله يميل الى الانعزال والانفصال والتوحد صونا لذاته وتفاديا للأذى والمخاطر.

بيد أن التربية تتدخل عن طريق القوة الردعية للقانون ومن خلال التزاحم على التفوق والتباري على النجاح لتحد من التفاوت الطبيعي في المؤهلات وفي التفاوت الاجتماعي في الملكية والمرتبة ولتدفع الانسان نحو اللقاء بالإنسان والخروج من دائرته الضيقة والخروج من الصمت الى الكلام ومن الغريزة الى العقل ومن الاحساس الى الوعي ومن سوء النية الى الضمير ومن العنف الى التسامح ومن القوة الى الحق ومن العدوانية الى الأخلاقية. لكن "اذا نحن قابلنا بين الاختلاف العجيب في أنواع التربية وفي طرق المعيشة الشائعة في مختلف نظم الحياة المدنية وبين بساطة الحياة الحيوانية المتوحشة السائرة على نمط واحد...أدركنا كم يجب أن يكون الفرق بين انسان وانسان في حالة الطبيعة أقل منه بين انسانين في حال المجتمع وكم يجب ان يزداد التفاوت الطبيعي في النوع البشري بسبب تفاوت النظام"[2]. لكن النقطة المركزية التي يتوقف فيها مجهود التربية في اصلاح ملكات الانسان هو ضرورة وجود سلطة سياسية صالحة وثقافة تنويرية حرة تهدف الى مساعدة الناس في الارتقاء من وضع القصور الى انجاز ذواتهم وتحقيق أهدافهم النبيلة.

---

[1] Jean Starobinski, Jean- Jacques Rousseau :la transparence et l'obstacle, op.cit.p.46.

[2] Jean. Jaque, Rousseau, discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, op.cit. p.p.79.80.

من هذا المنطلق يفعل اميل كل شيء من أجل ألا يكون خاضعا سوى لقوة الأشياء وأن يوجه القانون حياة الانسان الاجتماعي والعلاقات بين الأفراد بدل أن تتحكم فيها الانفعالات والنزاعات والأهواء. لكن أليس الانسان قد ولد من أجل المحبة والصداقة والأخوة الانسانية؟

خاتمة:

"يرغب روسو في التواصل والقلوب الشفافة ولكنه يظل هائجا في انتظاره وبختياره الطريق المعاكس يقبل ويتأثر بالعائق الذي يسمح له بالانطواء على ذاته في استقالة سلبية وله يقين ببراءته"[1]

يمكن ان نعتبر روسو قد ساهم بشكل قريب أو بعيد في وقوع التنوير الأوروبي في الاستعمار وذلك لأن كونية القيم السياسية تظل منقوصة بسبب نزعة التمركز على الذات والنظرة الدونية الى الشعوب والثقافات الأخرى ويظهر ذلك بوضوح في تأكيده على أن "جميع صور الحكم لا تلائم جميع البلدان"[2] و"ليست جميع الحكومات من طبيعة واحدة"[3] وقوله:" لما كانت الحرية ثمرة لا تنبت في جميع الأجواء فإنها ليست في متناول جميع الشعوب"[4]، وقد انتهى به الأمر الى الاعلان بأن النظام الديمقراطي هو نظام مثالي لا يطبق الا عند شعب من الآلهة وبالتالي ما يسلم به هو انها لا تصلح الا للشعوب الغربية بينما المجتمعات الأخرى مازالت غير مؤهلة ولا تستحق هذه القيمة و"هذا النوع من الحكم الذي بلغ حد الكمال بحيث لا يصلح للبشر"[5].

لكن ما يثير استغرابنا هو فشل روسو في تربية أولاده وتفضيله حياة الوحدة القاتلة وتركهم على الرغم من ابداعه لنظرية في التربية وتأكيده على مكانتها المحورية في التنوير وسياسة الشأن العام، فهل ذلك راجع الى أنه من طينة الذين لا يفعلوا ما يقولونه ولا يمارسوا ما يعرفونه؟ وكيف نتحدث عن سوء النية عند صاحب النية الحسنة وانسان الارادة الطيبة؟ وماذا لو كان روسو غير روسويا؟

تتمثل مزية روسو الكبرى في كونه أول من ظل متوجسا من التحليل المحض الذي مارسه ديكارت على الفكر الفلسفي ومن العقلانية الصارمة التي هيمنت على المجال المعرفي وبحث على خلاف ذلك عن استخراج الحقيقي بواسطة الاحساس والشعور المباشر والحدس واتبع منهج التطهير واستجاب لنداء العاطفة والبداهة الباطنية ورهافة القلب والمخيلة وحسية

---

[1] Jean Starobinski, Jean- Jacques Rousseau :la transparence et l'obstacle, op.cit.p.10.

[2] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور، ص.167.

[3] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور، ص.167.

[4] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور،ص.167.

[5] جان جاك روسو، **في العقد الاجتماعي**، مصدر مذكور، ص155.

الأسلوب ومهد الطريق لعمونيال كانط لكي يجعل من النقد وسيلة لتشييد القيم الروحية والنية الحسنة والارادة الطيبة والضمير بوابةمركزية نحو أخلاق الواجب تتخطى أخلاق السعادة.

بقي أن نشير الى أن أفكار روسو الدينية تبعث على الدهشة والاستغراب لأنه نقد من جهة الاكليروس والكهنوت وحمل على التحالف بين سلطة الكنيسة والنظام الملكي ولكنه من جهة أخرى بالعودة الى الأصل وتنمية الحياة الروحية والدين المدني والذي جعله في تناقض مع الدين الطبيعي الخالي من كل قداسة ونص محوري. علاوة على ذلك نذكر محاربة روسو للنزعة المادية والتشكيكية وما رافقها من حجج وضعية جافة وعقلانية باردة ورفضه فكرة امكانية وجود مجتمع من الملحدين بشكل خالص وانتصاره الى التدين الحي والممتلئ بالنشاط الخير والحب الصادق والعاطفة الجياشة والعمل الصالح والرأفة والشفقة. لكنه تفطن الى الوظيفة الرجعية التي يمكن أن يؤديها الفهم التقليدي للدين في السياسة وتبريره للاستبداد والمحافظة على ماهو سائد وذلك لأن الدولة لا تؤسس الا الرؤية الدينية التي تخدم مصالحها بالأساس. بهذا المعنى يسعى روسو عبر نحته لمفهوم الدين المدني الى تخليص الدين من كل ما يشجع الفرد على الاقبال على حياة العزلة والتوحد والتصادم مع الحياة المدنية والتواصل مع الآخر واحترام التقاليد الثقافية للمجتمع. ولذلك يجعل من أفكار وجود الله وعدله وعنايته وقداسة العقد الاجتماعي والقانون والارادة العامة وسيادة الشعب والديمقراطية كقاعدة لمحاربة اللاتسامحوتوطيد أركان الاجتماع البشري والسلم الأهلي.

ان الأنا أحس الشهير الذي ينسب الى روسو لا يجد ثقة تامة في نفسه الا بمعرفته أن الله موجود وأن ارادته مطلقة وحكمته هي مبدأ حركة الكون ومسبب أفعال الناس. لكن هذه الثقة في النفس تهتز أمام مشكل الشر وسر وجوده في الكون، فاذا كانت عناية الله بالكون تامة وعادلة فكيف نفسر حدوث الظلم والشر والعنف والمرض في الحياة اليومية للإنسان؟ والى أي مدى تكون حرية الانسان هي سبب هذا النقص وعلة هذا التعارض بين تاريخ الله وتاريخ الانسان؟ ألم يكن جهد لايبنتز وكانط ونابرت وريكور منصبا حول فهم التعارض القائم بين هذا الشر المنغرس في التاريخ وازالة تعارضه مع العدل الالهي؟ ثم ألا يمكن أن نعتبر روسو رجل الأخلاق والتشريع والسرد أكثر من أن يكون أديبا وفيلسوفا وسياسيا ومربيا؟

الفصل السابع

النظرية التربوية الكانطية والتأسيس البيداغوجي

استهلال:

"إن مشروع نظرية في التربية لهو مثل أعلى سام لا يملك أن يكون ضارا ولو أننا غير قادرين على تحقيقه"[1]

لا ندري إن كان عمونيال كانط قد ترك لنا فلسفة متكاملة في التربية أم لا، فهو قد ناضل في عصر التنوير من أجل ترك الاجترار وعزف عن الموروث والتقاليد وتشجع على استعمال العقل والتوجه نحو التفكير والنقد والحرية. لكن ما نعلمه أنه ألف عام1803 حول هذا الموضوع كتيب معنون "مقالة في البيداغوجيا" ولقد تضمن جملة من التأملات حول التربية والتدريس وبالتالي افترض وجود نظرية تعلمية عقلانية.

لقد قدم الكتيب في شكل محاضرة في جامعة königsberg وحاول فيه معالجة الأسئلة البيداغوجية التي طرحت في الأوساط التعليمية وأثبت فيه فيلسوف التنوير القدرة على التدخل النقدي في مختلف المجالات المعرفية ولكن بعض الشرّاح وبالخصوص ألكسيس فليلونكو قد أعادوا الاعتبار إلى هذه المحاضرة وقاموا بربط "مقالة عن البيداغوجيا" بفكرته عن التاريخ الكوني وتوقه إلى السلم الدائم وبحثه عن قيام "الأنثربولوجيا من وجهة نظر براغماتية" وعنايته بالعلاقة المعقدة بين الغائية الطبيعية والغائية الأخلاقية.

من المعلوم أن التربية ميزة إنسانية وأن الكائن البشري لا يحقق إنسانيته إلا بالتربية وأن الطبيعة البشرية تنمى بالتربية السليمة ولذلك يجب التمييز بين تربية سيئة ومربين سيئين وتربية جيدة ومربين جيدين. وبالتالي لا تقوم التربية بصناعة إنسان على نحو تام وإنما تكتفي بتنمية صفات معينة واستعدادات طبيعية. كما ترتبط التربية بالتقدم وتدفع الإنسان في السير في طريق الاكتمال وتخطي مواطن نقصه وتناهيه والتغلب على تناقضاته وتمزقه التكويني بين انتمائه إلى نظام الأشياء الطبيعية واندراجه ضمن نظام الكائنات العاقلة. وبالتالي فإن التربية السليمة تمنح الإنسان شكلا جديرا بالإنسانية وتخلصه من التوحش والهمجية والتربية المبنية على التعسف والإكراه تعيده إلى المنزلة الحيوانية وتقوي رغبة التملك ودرجة الأنانية والعدوانية. لهذا السبب يجب أن نرفض وجود فكرة صحيحة ومعروفة عن التربية المثالية وأن ندفع التفكير الفلسفي في اتجاه

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، ضمن **ثلاثة نصوص**، تعريب وتعليق محمد بن جماعة ، دار محمد علي الحامي للنشر، صفاقس ، تونس، طبعة أولى ، 2005.ص.15. (بتصرف)

وضع أسس وقواعد لتربية تتناسب مع مؤهلات الطبيعة البشرية وتتماشى مع تحولات العصر. فماذا يعني كانط بالتربية؟ وهل تربية البشر بالأمر اليسير أم أنها من أعسر المهام التي يجب على الدولة القيام بها ؟ ماذا تضيف التربية إلى الطبيعة؟ ما الفرق بين تربية موجهة نحو انفعالات الجسم وتلك التي تعتني بملكات العقل؟ وما علاقة التربية بالثقافة والتنوير؟ وبأي معنى تمثل الأخلاق ميدان التربية العملية؟ ألا يوجد تناقض بين التعويل على الذات من أجل تفعيل التنوير والحاجة إلى الآخر في العملية التربوية ؟ وماهو دور الانضباط في التربية ؟ وهل يربي كل جيل نفسه بنفسه أم يعول على جهود الأجيال السابقة؟ ما السبيل إلى الجمع بين امتثال المرء قسرا للقوانين وبين القدرة على استعمال حريته؟ وكيف يستطيع الإنسان استهداف الحرية في ظل الإكراه؟ ولماذا يفضل المرء التربية الخاصة القاصرة على التربية العمومية النافعة ؟ ومن أين نبدأ في التربية؟ هل ننطلق من الصفر أي من حالة طبيعية تتصف بالتوحش والهمجية وسيطرة الغرائز والأهواء أم نبدأ من حالة مثقفة سلفا ونكمل مكتسبات التربية الأسرية؟ كم من وقت ينبغي أن تدوم التربية في حياة الإنسان؟ وماهي القواعد التي يجب إتباعها في الميدان التربوي ؟ وكيف تشجع الثقافة المدرسية على الأشغال الجدية والأعمال الشاقة؟ وهل تتعارض ممارسة الألعاب مع تلقي العلوم واكتساب المهارات؟ وأي فلسفة للتربية نأمل في المستقبل؟

إذا كانت نظرية التربية الراهنة تجعل الناس يتصرفون وفق مبادئ متماثلة ولا تمكنهم من بلوغ المرتبة الإنسانية وتحقيق الغاية من وجودهم بشكل تام فإن المطلوب من الجيل الحالي التخطيط لتربية متوافقة مع مطلب الحرية والاختلاف وتمكين الأجيال المقبلة من بيداغوجيا التعلم الذاتي والاستفادة من التعاليم الموروثة بالتدرج.

1- التربية من التوحش إلى الانضباط:

" التربية العمومية الكاملة تجمع بين شيئين: التعليم والثقافة الأخلاقية. وغايتها بالخصوص تحقيق تربية سليمة"[1]

لا يتحدد تطور الإنسان حسب كانط بشكل قبلي عن طريق الغريزة بل ماهو هام بالنسبة للإنسان هو أن يأخذ الارتقاء بنفسه مأخذ الجد ويوجه مشروعه الخاص بالتطور من خلال فكرة محددة ينتجها بنفسه [2]. من هذا المنطلق تتمثل الأطروحة التي يدافع عليها كانط في كون التربية éducation تعمل على تطوير البذور الإنسانية الحاضرة بشكل جنيني في الطبيعة العضوية ونحت طبيعة ثانية تتميز بالتحضر والثقافة والأخلاق وتنقل الكائن البشري من حال الواقعة إلى

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص.25.(بتصرف)

[2]Kant (Emmanuel), *Traité de pédagogie.* Traduction de J. Barni, revue et actualisée, introduction et notes par Pierre-José About , édition Hachette, Paris, 1981.

حال الحق بتعلقه بالفكرة ودفع المثال نحو الاكتمال عبر خوض غمار التجربة. لهذا تقوم التربية بتجسيد القيمة والفكرة في الحياة اليومية وتمكن المرء من المرور من الوضع الحيواني إلى وضع جديد مازال لم يتشكل بعد ولكنه يجب أن يكون على نحو أفضل. وبالتالي يشكل فعل التربية واجب الوجود عند الإنسان ويتأسس على بيداغوجيا تستكمل ما ينبغي أن يكون بالنسبة إليه وتدفع بصيرورته بالفعل إنسانا وبصورة حقيقية. والحق أن الإنسان يأتي إلى العالم وهو في حالة خام وبعبارة أخرى على الفطرة وتنقصه مباشرة القدرة على أن يحدد فيما بعد بنفسه مسار سلوكه ولهذا السبب يعتمد على غيره ويقوم آخرون بمساعدته في القيام بفعله. إذا كان الحيوان يتحرك منذ الوهلة الأولى وفق توجيهات الغريزة فإن الإنسان على خلاف ذلك يجب عليه أن يطور الإنسانية التي ينتمي إليها وأن يقوم بتربية نفسه بشكل متدرج بما أن الإنسانية تتقدم بصورة ثابتة. فقد لا تحتاج الحيوانات إلى الرعاية، فالغريزة تتكفل بتوفير الغذاء والحماية والنمو والتكاثر بينما يحتاج الكائن البشري إلى التوجيه نحو استعمال عقله الخاص قصد اتخاذ الاحتياطات اللازمة لكي يتفادى الإضرار بنوعه ولكي يستعمل قواه في جلب ما ينفعه مثل التغذية والدفء والنمو وبالتالي يكون "الإنسان هو المخلوق الوحيد الذي يجب تربيته"4[1]، وتنقسم التربية إلى أفعال الرعاية بتوفير الحاجيات والتعهد بالحماية والأمن وفرض الانضباط La discipline بالتأديب والنهي وأفعال التعليم l'instruction المفضية إلى التكوين. لقد أكد كانط على أن أهمية الانضباط، بوصفه إتباع نظام معين، ونظر إليه على أنه هو الذي يحول الكائن البشري من مرتبة الحيوانية إلى مرتبة الإنسانية ومن وضع التوحش والهمجية إلى وضع التمدن والتحضر. غني عن البيان أن كانط يفرق بصورة منهجية بين تربية الجسم بالرعاية وتربية الروح بالثقافة وبين التربية النظرية بماهي ممارسة التفكير وحب الحكمة وطلب العلم والبحث عن الحقيقة والتربية العملية بماهي الالتزام بالواجب وطلب الحرية واحترام الإنسانية، ويعبر بذلك عن نظريته الفلسفية في التربية.

من المعلوم أن عمونيال كانط يوافق على تصورات جون جاك روسو بشأن حالة الطبيعة الخيرة وحالة الحضارة الفاسدة ويرى بأن الإنسان كان طيبا ويستمد من ذاته كل الصفات الطبيعية الإنسانية ولكن فيما بعد أفسدته الثقافة وصار متوحشا ووقع في الهمجية وألقى بحياته في المخاطر دون روية وذلك بسبب المادية والتفاوت والتملك.

على هذا الأساس يضع كانط الانضباط مكان التوحش لكي يعمل على تجريد الإنسان من حيوانيته ويثقفه ويقترح أن يستلهم المرء حالة بشرية خالية من المفاسد وأن يعمل الجيل الحالي على تربية الجيل اللاحق.

---

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص11.

إذا كان حياة التوحش تتبع النزوات والعيش بلا قوانين ودون ضوابط والاعتداء على القوانين والتخلص منها والبحث عن الاستقلالية بكل الطرق فإن الانضباط هو التخلي عن الحرية الطبيعية واحترام القوانين وإشعار الناس بأهميتها وذلك برسم الحدود والمطالبة بالامتثال والهدوء والتشجيع على التعلم والتمدرس.

بناء على ذلك يحتاج المرء إلى رعاية وتكوين ويشتمل التكوين على الانضباط والتعليم ويجري التعليم في المدرسة ويقتضي إجراء التجارب وتنمية الذكاء باستخدام العقل والتوجه إلى التفكير بالاعتماد على الذات.

من هذا المنطلق يقوم الانضباط بدور مركزي في العملية التربوية عندما يمنع المرء من العودة إلى الحالة الحيوانية ومن إتباع الغرائز والنوازع ويسلحه بالقدرة على الحكم والتمييز بين النافع والضار واختيار النافع ويحرص على دفع الكائن البشري نحو تحقيق غايات وجوده وتغيير نمط حياته وتعويده على طرق التواصل الحديثة ومجابهة معترك الحياة الاجتماعية بكل قواه وتهيئته للمشاركة في ممارسة شؤون الحكم.

2- التربية بين المعرفة والحرية:

" فالتربية السليمة هي تحديدا الينبوع الذي ينبثق عنه كل خير في هذا العالم، فالبذور، التي تكمن في الإنسان، ينبغي أن تنمى دائما أكثر فأكثر..."[1]

من البديهي أن يكون للكائن البشري ميل طبيعي إلى الحرية وأن ينفر من التقييد ويهرب من الانضباط ولكن لا يحتفظ بذاته ويحرز إنسانيته إلا بالتصرف وفق مشيئة العقل والتعود منذ وقت مبكر على القانون.

يحصل الإنسان حسب كانط على الحرية عن طريق المعرفة التي تحصل له من خلال تجاربه اليومية ويتوصل إلى معرفة موضوعية بالعالم بعد تفسير الأشياء كما تظهر له وكما يتمكن من التفكير فيها بعقله.

من المعلوم أن كانط ميز بين معرفة الظواهر والتفكير في الجواهر وبين المفهوم أو التصور والفكرة وبين أن المفاهيم تمنح المعنى إلى الظواهر وتقوم بتنظيمها بينما توجه الأفكار المفاهيم وتوحد بين المقولات. وبالتالي تشكل نظرية المعرفة هرما يتكون من رافدين هما الكلي وما يتم اختباره ويعمل الفكر على توحيد الشتات على طول تمشياته ويمثل الكلي والأساسي والمتعالي شروط إمكان التجربة ولكن ليست التجربة بالمعنى المتداول بل تلك التي تتشكل فيها الأشياء

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، صص 19. 20.

المقترحة من قبل نشاط الفكر ويعمل على إثرائها والنفاذ إلى الحقيقة. بهذا المعنى ترتبط المعرفة الإنسانية بتجارب الإنسان في العالم وبانتباه التفكير إلى الأشياء.

الأشياء لا تكذب ولذلك فهي تساهم في تشكيل الكائنات بما في ذلك البشر ولا يمكن إدراك الأشياء إلا ببذل جهد معرفي والاحتكام إلى التجربة ودون ذلك يغطس الذهن في الليل ويظل يتخبط وسط عماء الأشياء. على هذا الأساس تأتي التجربة قصد التنظيم والتوحيد ويقوم الفكر بمهمة الإنارة والكشف والتأييد والنقد وبالتالي تتحول التجربة إلى حياة الفكر ويقظته وحدوثه وتمثل الإطار المناسب من أجل أن يثبت ذاته ويتصل بالعالم ويلاحظ عناصر الطبيعة ويدرك العلاقات بين الأشياء ويتحكم في الظواهر ويسيطر عليها.

علاوة على ذلك يقوم الفكر بدور آخر وهو ضبط المعايير وتشريع القيم والتطابق مع بنى المعرفة واحترام القوانين التي يضعها بنفسه في الأشياء ويحرص على إيجاد التوازن بين الرغبة والمقدرة على إشباعها. كما أنه يجعل من إثبات الحق كيفية لامتلاك الذات ومن بحث الذات عن الحقيقية أسلوب الوضع البشري.

تسمح لنا المعرفة الحقيقية التي تلتزم بالمواضيع بالتخلص من ذاتيتنا وتتدخل في علاقتنا مع ذواتنا وتطور تمثلنا للعالم من جهة واقعية من ناحية وتستخلص الواقع من فكرتنا عنه من جهة مثالية من ناحية أخرى. لا يمكن للمرء أن ينتشل ذاتها من عالم الأشياء إلا إذا اتخذ مسافة نقدية منها وعاد إلى نفسها عن طريق التفكير وسعى إلى امتلاك الحقيقة العلمية ولا يمكن للمعرفة الحقيقية أن تحوز على قيمة روحية إلا إذا تحررت الذات من فرديتها وأشبعت التعطش إلى المعرفة وبنيت تصورا موضوعيا للكون وبلغت الكونية. لكن لا يمكن اعتبار فهم الإنسان للأشياء معرفة مكتسبة وموضوعية وتواصلية إلا إذا تحققت الذات من حريتها وترجمة تجربتها الروحية في إدراك العالم عن طريق تربية للغرائز والأهواء والعمل بالحقيقة.

والحق أن التربية تقوم بتحديد ما ينبغي القيام به من سلوكيات وأفعال وتضع على ذمة الإنسان ما يختزنه من ذكاء وإرادة وتفكير من أجل استثمار هذا النور المتأتي من انفتاح الذهن في الذهاب نحو حدوث الخير. وبالتالي يجب أن تكون حركات البشر منبثقة من القيم وموجهة بالأفكار ومسددة بالمثل حتى تتمكن من التغلب على العوائق التي تعترضها وحتى تقتدر على دفع الثمن المناسب للحصول على الحرية الإنسانية.

من بين العراقيل التي تمنع وجود تنشئة سليمة وتربية متوازنة يذكر كانط حرص الأولياء على نجاح أبنائهم في الحياة وتكيفهم مع الواقع وتغلبهم على التحديات الاجتماعية من جهة ولكن من جهة المقابلة تسعى الدولة بكل الطرق إلى ترويضهم وتمدينهم وتحويلهم إلى مجرد رعايا وتجعلهم أدوات لأغراضها. إضافة إلى اعتقاد في إمكانية الانطلاق من حالة خالية من الثقافة

وإخضاع الأطفال إلى التجريب واختبار الخيارات التربوية دون تخطيط ويأملون في ووصولهم بسرعة إلى وضعية فاضلة وبلوغهم نموذج مثالي والحال أنه يجب الانطلاق من حال مثقفة سلفا ودراسة البيداغوجيا كعلم والتعامل معه كمجهود متماسك.

لقد ارتبطت بداية التربية في التاريخ ببداية الكتابة والقراءة والثقافة وقامت على أساس النظر والتفكير وتحولت التربية السليمة إلى مصدر الخير والمنفعة والسعادة والتوجه الكوني بالنسبة إلى البشرية جمعاء. ولكنها لا تقتصر على ممارسة التفكير المجرد ولا تكتفي بالوعظ والإرشاد والتلقين بل تحرص على التعليم وفق مبادئ وتسعى إلى فرض الانضباط والى جعل الإنسان مثقفا ومتصفا بالحيطة والحذر ومندمجا مع المجتمع وأن يكون له تأثير فيه ومتخلقا ومؤهلا للعديد من الغايات الحسنة والأهداف النبيلة.

لقد نبّه كانط على أن الترويض هو شرط ضروري للتربية ولكنه غير كاف إذا يجب أن يعقبه التدرب على التفكير من أجل تحصيل التنوير وتدريب المرء على الخروج من وضعية القصور والوصاية وتحمل مسؤولية نفسه والاعتناء بتربية نفسه بشكل خصوصي وممارسة الفضيلة لذاتها وليس لأغراض خارجية.

هكذا يدعو كانط إلى الجمع بين التنظير والتجريب في إعداد الأطفال وتنشئتهم بشكل سليم فنحن في حاجة إلى استعمال العقل وإجراء تجارب من أجل ضبط البرامج وتجويد المنهج وإعطاء المعلم الحرية اللازمة.

3- التعلم بين الجدية واللعب:

" المنهج الخصوصي للتدريس في الفلسفة هو تساؤلي zététique أي هو منهج البحث"[1]

لقد أعلن كانط عن برنامج هذه الدروس في (1765-1766) وتناول فيها مسألة البيداغوجيا الفلسفية وخصوصية تعلم الفلسفة بالمقارنة مع الاختصاصات العلمية الأخرى على غرار الرياضيات والفيزياء.

لا يمكن الاهتمام بالفلسفة إلا في مرحلة الكهولة وتمتع الكائن البشري بالرصانة الفكرية والحكمة اللازمة وحينما ينشغل الشباب والأطفال بهذا القطاع المعرفي فإن العديد من المشاكل تطرأ وتواجههم الكثير من العراقيل والصعوبات وخاصة التعود على ملء أدراج الذاكرة والحشو والحفظ والتكرار والتعليم البنكي.

[1] Kant (Emmanuel) , Annonce du programme des leçons (1765-1766), *Philosophie et apprentissage*, introduction et notes par Michel Fichant. Bibliothèque des textes philosophiques, édition Vrin, Paris, 1966.

من المتعارف عليه أن الفلسفة مادة صعبة وتكتب بلغة معقدة وتعتمد على أفكار ثاقبة ونظريات مجردة ولذلك اقترح كانط اعتماد بيداغوجيا واضحة المعالم للانتقال من المعقد إلى الواضح ومن المركب إلى البسيط وللتدرج في المعرفة وفي التعلم ومخاطبة الناس على قدر عقولهم وقدرتهم على الفهم والاستيعاب.

لقد تعود الطالب على تلقي المعلومات وتدوينها وتخزينها وحفظها وإرجاعها عند اختباره أثناء الامتحان أحيانا دون أن يفهمها ويستوعبها ودون أن يقارنها ويميزها عن المعارف السابقة ودون تبين الجدة فيها. وهذا الأمر قد يجري بصورة معتادة مع العلوم الصحيحة والتاريخية وخاصة الرياضيات والفيزياء ولكن الأمر يختلف مع الفلسفة التي تستوجب التسلح بالمنهج وإتباع طريقة والتفتيش عن العلم وتواصل البحث.

يعتقد الطالب أن تعلم الفلسفة في المتناول وأنه يصبح فيلسوفا بمجرد مطالعاته أمهات الكتب الفلسفية والدراسة المستفيضة للآثار والسير والحكم والنظريات والأفكار والمواقف والعبر التي تركها الفلاسفة لكن هذه العملية مستحلية لأن المرء لا يتعلم الفلسفة بل يتعلم التفلسف أي يخوض تجربة التفكير الفلسفي.

كما تعلم الفلسفة يقتضي وجود فلسفة واحدة في الوسط العلمي للمتعلم وأن يكون هذا الاختصاص قد اكتمل واستقر ولكن من المعلوم أن الفلسفة تعيش جدلية الهدم والبناء وتتطور بصورة مستمرة وأن ما يوجد هو مجرد فلسفات تتطاحن فيما بينها وتزعم كل واحدة امتلاك الحقيقة وبدل التسلح بالنقد انتصرت الميتافيزيقا. لهذا يتعلم المرء تطبيق المنهج والإمساك بالواقع وفهم التجارب ووصف الطبيعة وقراءة الأحداث وتحليل الخطاب وبناء الموقف المناسب وتوسيع الرؤية وتصويب النظر والتمعن في التفسير والتثبت من المحكي.

إذا كانت العلوم تقدم معارف يقينية وتحظى بثقة الجمهور وتتحول إلى مدار التطبيق والصناعة التقنية فإن الفلسفة تطرح أسئلة جدية وتثير مشاكل حقيقية وتربك التصورات البديهية لدى الجمهور وتغزو الممارسة.

بناء على ذلك توجد علاقة وثيقة بين الفلسفة باعتبارها فن التفكير وفن التربية وفن سياسة البشر وترفض فلسفة التربية أن العمل الآلي الذي يفضل التعلم من التجربة وتدعو إلى تحويل الآلية إلى علم دقيق وتعد مخططات في الغرض وتتعالى عن تكوين البشر للتكيف مع الوضع الراهن وتمكنهم من تربية مثالية في عالم أفضل تنبثق من الماضي وتتجه نحو المستقبل وتقاوم رداءة المجتمع وبؤس المناخ السياسي السائد.

في الواقع" إننا نعيش عصرا يتميز بالانضباط والثقافة والحضارة، ولكننا لا نعيش عصرا يتسم بالتنشئة الأخلاقية. ويمكننا القول في حالة الإنسان الراهنة إن سعادة الدول تزداد في نفس الوقت

الذي يزداد فيه بؤس البشر"[1]. فهل يمكن أن يكون الامتثال للتعاليم والقدرة على المحاكاة للنماذج الجاهزة هي من الأمور الايجابية في بناء نظرية تربوية متوازنة ؟ وما العلاقة بين التربية المدرسية والتربية الأسرية؟

من المتعارف عليه أن البيداغوجيا هي علم التربية منقسمة إلى تربية جسمية وتربية عملية لكن إذا كانت التربية الجسمية يشترك فيها الإنسان والحيوان وتهدف إلى إكساب حسن التصرف وتعرف تربية الجسم وتربية العقل والثقافة المادية فإن التربية العملية تركز على قيمة الحرية والقيم الأخلاقية وتنقسم إلى الثقافة المدرسية (الآلية والتعلمية المتعلقة بالمهارة) والثقافة البراغماتية (المتعلقة بالحيطة) والثقافة الأخلاقية (المتعلقة الخلقية)[2]. كما يبدو أن من مهام من يباشر التربية البدنية بوصفه بيداغوجيا أو مربيا أن يهتم بتوجيه الأطفال نحو العناية بأجسامهم ورعايتها من جهة التغذية والنظافة والرياضة والتمرن والفنون والاسترخاء واللعب واكتساب العادات واستعمال الأدوات واستخدام أعضاء الحواس بطريقة إرادية والتمتع بالقوة والسرعة والوثوق وتقوية صبرهم بالمران وجعلهم ينتظرون طويلا شيئا ثمينا وعدم احباطهم وعدم تصييرهم خجولين .

من المعلوم أن التربية العقلية تركز على ثقافة النفس وثقافة الجسم على السواء وتتنزل ضمن ثقافة الذهن المادية وتتعلق بالطبيعة بينما تتعلق الثقافة الأخلاقية بالحرية وتسن قوانين مغايرة تماما لتنمية الطبيعة. وتحرص على تجنب الفساد وبالرغم من ذلك يحدث أن يكون مطلعا على المعارف والعلوم ومثقفا من الناحية المادية ومع ذلك يتمتع بالحرية ويأتي أفعالا مشينة ويكون شريرا وسيء الثقافة من الناحية الخلقية. كما يجب تفادي ملء أوقات الفراغ بشغل النفس باللعب والعمل على توظيف حاجة الأطفال إلى اللعب في تجربة التعلم قصد تخفيف القلق ودون السقوط في اللهو وما يترتب عنه من استخفاف وانحلال وميوعة. ويمكن أن يصلح اشتمال التربية على التأديب من أجل الابتعاد عن العادات القبيحة والانحرافات دون الوقوع في الاستعباد ودون فقدان المتعلم للفضول وحب الاستطلاع والشغف بالمعرفة ومتعة الاكتشاف. كما يدعو كانط إلى التعامل الجدي مع الحياة المدرسية وإشعار المتعلمين بكونهم يعملون دون أكراه أو قسر ويسعون بواسطة التربية إلى تحقيق الهدف الذين ينشدونه في حياتهم وأن حبهم للعمل ليس ميلا بل واجب.

تعمل الثقافة الحرة على تنمية قوى النفس وممارسة الملكات الذهنية بكل اقتدار في الحكم على الأشياء وخاصة تنمية القوى الدنيا مثل الحواس والمتخيلة والذاكرة من أجل تنمية القوى العليا مثل الذهن والعقل. يدعو كانط إلى تشغيل الحواس بانتباه والى امتلاك ذاكرة قوية دون تحويل

---

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص23.

[2] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص28.

الحفظ إلى مجرد تمرين والى توسيع فضاء الخيال وتسلح ملكة الحكم بالذكاء وفرز الصالح من التجارب. " فالفاهمة هي معرفة الكلي . وملكة الحكم هي تطبيق الكلي على الجزئي والعقل هو القوة التي تسمح بادراك علاقة الكلي بالجزئي."[1]

يقدم كانط برنامج عمل بالنسبة إلى المربين يبدأ بتعلم اللغات الحية عن طريق حفظ الكلمات وسماع القصص وقراءة المكتوب بالربط بين المعرفة والقدرة على الكلام والانتقال إلى حفظ معلومات عن الجغرافيا والتاريخ لتكوين الثقة في النفس وتمثل الظروف والمتغيرات والارتقاء إلى تعلم الرياضيات بغية إجراء التمييز بين الظن والاعتقاد وبين الحس المرهف والذوق الصائب وبين القواعد وطرق استعمالها. إن الغايات البيداغوجية من التعليم ليس تحقيق المتعلمين السعادة والمنفعة في حياتهم وإنما يشرعوا في اصلاح أنفسهم وتهذيب ذواتهم ليكونوا عقلاء ومواطنين صالحين ضمن دولة مزدهرة ومجتمع متكافل. كما يؤكد على المضمون النقدي العقلاني لنظريته التربوية وعلى الجانب الوطني للبرامج من الزاوية السياسية والاجتماعية ويشترط الاستقلالية عن كل كنيسة ويدمج التعليم الديني ضمن مسار التعليم المدني.

" إننا ندلل الأطفال عندما نفعل كل ما يريدون، ونربيهم تربية مغلوطة تماما حينما نسارع تحديدا إلى الاستجابة لنزواتهم وأمانيهم... ولكن هذا التسامح هو مصدر ضرر كبير طوال حياتهم."[2]

لكن إذا كان يحسب لكانط رفضه تعويد الطفل على كل شيء ومنحه كل شيء ودعوته إلى التدرج وتعود على الصبر فإنه يلام كثيرا حينما اعتبر أطفال العوام سيئي التربية وفاسدي الطباع ودعا إلى عزلهم عن أطفال الأشخاص الشرفاء جيدي التربية.

كما يعتبر المنهج الآلي في التعليم الديني صالحا في حفظ العديد من العلوم ويتخذ المنهج السقراطي قاعدة في دراسة الدين[3] ويدعو إلى ترشيد حضور التعاليم الدينية في التعليم المدني وينصح بضرورة تعليم الأطفال بعض المفاهيم عن الكائن الأسمى وتنمية الإحساس بالاحترام تجاه الله بماهو مصدر الحماية والنظام والحياة والرعاية. بناء على ذلك " من الأكيد أنه لو صادف أن أطفالا لم يشهدوا أبدا إجلالا للكائن الأسمى، ولم يسمعوا أبدا حتى اسم الإله، لكان مما يتفق عندئذ ونظام الأشياء لفت انتبهاهم إلى الغايات والى اهو جدير بالإنسان، وتدريب ملكة الحكم لديهم، وإحاطتهم علما بنظام صنع الطبيعة وجمالها، ثم تمكينهم من معرفة أشد اتساعا بنظام العالم، وأخيرا مكاشفتهم على هذا الأساس بمفهوم كائن أسمى مشرع"[4]. فهل يعني هذا أن العامل الثقافي هو المحدد في نظريته التربوية؟

---

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص49.
[2] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص57.
[3] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص55.
[4] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص74.

خاتمة:

" لابد لفن التربية، أو البيداغوجيا، من أن يصبح قائما على النظر والتفكير (أو الروية)، إذا ما أراد تنمية الطبيعة الإنسانية بحيث تبلغ غايتها"[1]

من المفيد أيضا التأكيد على أن التربية والتعليم والتدريس والتهذيب هي من الأمور الصعبة والشاقة يطلبها المرء طوال حياته دون أن يدركها لوجود عوائق كثيرة وموانع خارجية قاهرة ولذلك يجب التعامل معها كفن عزيز ولا ينبغي أن يستأثر به فرد دون غيره وإنما يقع انجازه وتستكمل ممارسته عبر أجيال كثيرة. إن التفكير في التجربة التربوية هو مغامرة نبيلة ومشاركة في تجربة خطيرة وتقتضي التخلي عن الأنانية والخروج عن التفكير في الذات والإحساس بالآخر ومد يد العون إلى البشر الذين يحتاجون إلى المساعدة. فالكائن البشري ليس كائنا أخلاقيا بالطبع بل يحتوي على الدوافع والغرائز والميولات المؤدية به إلى القيام بالرذائل وقد يصبح فاضلا ويحقق سعادته حينما يرفعه عقله إلى احترام الواجب والقانون ويمنحه القدرة على التغلب على تناهيه وانفعالاته والاختيار بين الخير والشر وإتباع الأحسن والابتعاد عن المضرة. غير أن أكثر الرذائل التي يقع فيها الإنسان قد تكون متأتية من حالة الثقافة وخاصة العنف والحرب واللؤم ولهذا السبب يحتاج إلى التربية كمصدر الأخلاقية لكي يخرج من هذه الحالة المزرية نحو وضع مدني. يجب التمييز بين التربية الآلية التي تقتصر على الإملاء وحشو الأدمغة وتحتوي على الكثير من النقائص والأخطاء والتربية المتوازنة والسليمة التي تنمي الاستعدادات إلى فعل الخير وتنشر الثقافة والأنوار في المجتمع. كما يتطور فن التربية بالتدرج ويصبح جهدا متماسكا ويساعد النوع البشري بأكمله على تنمية استعداداته وبلوغ غايته ومقاصده وتحصيل سعادته وفق التخطيط المبدئي الذي تتشكل منه طبيعتهم. تتفوق التربية العمومية على التربية الخاصة من عدة مناحي لعل أهمها: الدولة تتعامل مع فن التربية كمؤسسة عمومية تشجع على الاختلاط وتحرص على ولادة مواطنين أحرار في مجتمع عادل وتكون أسر متوازنة وسليمة وتتحمل المسؤولية القانونية والأخلاقية للجيل الصاعد والنفقات المالية لهذا التعليم العمومي النافع بينما التعليم الخاص هو مواصلة لجهود الأولياء في تربية أطفالهم ويدخل ضمن نظام الأجرة ويعيد إنتاج السائد ويعاني من نقص في التأطير والتكوين والقدرة والكفاءة ويتعارض أحيانا مع الذوق العام ويؤدي إلى ظهور عيوب في العائلة وأضرار في المجتمع وميوعة ومتاجرة بالعلم والمعرفة. على هذا المنحى " تتوفر التربية العمومية على مزاياها الأكثر بروزا: ففيها يتعلم المرء أن يختبر قواه، كما يتعلم التحديد الناتج عن حق الغير. ولا يتمتع فيها بأي امتياز لأنه يلقى فيها مقاومة حيثما كان، ولا يصبح ذا حظوة إلا بحسب جدارته. فالتربية العمومية تعطي أفضل نموذج

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص18.

للمواطن في المستقبل"[1]. في هذا السياق يبدو أن كل إنسان ملزم بأن يربي نفسه بصورة مستمرة وأن يساعد غيره على تربية طبعه ولذلك بأن يبقي على الحرية الطبيعية للأطفال وأن ينمي لديهم طاقة اللعب ويدربهم على احترام غيرهم والتعاون معهم وينتقل في مرحلة الرشد إلى مستوى رعاية الآخرين والاعتناء بإعالة ذاته والأنفس العليلة. كما يركز كانط على الثقافة المدرسية أو التعليم والتكوين المدرسي لأنه يرى فيهما أفضل الطرق لاكتساب المهارة والحيطة وبلوغ الرشد والنضج وذلك بمعرفة اختيار الوسائل وتحديد الأهداف والوعي بالمقاصد.في نهاية المطاف تتضمن التربية العملية على المهارة والحيطة والخلقية، فإذا كانت المهارة تتجسد في انجاز المعرفة بجدية وتصبح عادة في التفكير مترسّخة في الطبع البشري وتفسح المجال أمام الموهبة وإذا كانت الحيطة تقوم على ما يكتسبه المرء من معرفة استعمال لمهاراته ومواهبه قصد بلوغ غاياته الخاصة فإن الخلقية ترتبط بالفضائل وتنشد التبصر والاعتدال والتعاطف والتقدير والاحترام والوفاء والطاعة والحزم في القرار والتعود على التحمل والزهد في الملذات والتشجع في الاستغناء عن الممنوع والسيطرة على الميولات والتسلح بالرفض والمقاومة للرذائل والانتصار لكرامة الإنسان والتحلي بالنزاهة والترقي وأداء الواجب تجاه الذات والغير. بهذا المعنى يتوجب على المربي تنمية المشاعر الإنسانية تجاه الذات والآخرين الذين نشأ معهم والاهتمام بالخير الكلي لأنفسهم ولأوطانهم وتقدير قيمة الحياة وما توفره من متع ومحاسبة النفس وعدم الخوف من الموت والإقبال على التصور الأخروي بكثير من الأمل والرجاء.لقد اشترط كانط تعليم المفاهيم الدينية للذين يعرفون الضمير بوصفه القانون الذي يوجد فيهم ويميزون بين الحسن والقبيح ويشهدون إجلالا للكائن الأسمى ويفهمون واجبا مباشرا تجاه الله ولكنه دعا إلى تنجب تلقين الأطفال معتقدات لاهوتية في سن مبكرة وذلك لاعتمادهم على المحاكاة والتقليد والمخيلة وانقيادهم للمنفعة وتجنبهم المضرة ونصص بالتالي على ضرورة تعليهم المفاهيم الملائمة للطبيعة والمتفقة مع سنن الكون. "ينبغي أن لا نبدأ باللاهوت. فالدين الذي لا ينبني إلا على اللاهوت لا يمكن أن ينطوي على جانب أخلاقي. فلن نجد فيه من جهة سوى الخوف، ومن جهة أخرى سوى مشاريع ونوايا توجهها فكرة الثواب. ولا ينتج عن ذلك إلا مجموعة من الشعائر تتسم بالتطير. فيجب **إذن** أن تكون الخلقية هي الأولى وأن يتبعها اللاهوت ، وهذا ما نسميه دينا"[2]. لكن ماهي الشروط التي تتوفر فيها تربية منتظمة تمام الانتظام للنوع البشري يدرك بها غاياته ويتكامل من خلالها وجوده؟ ومتى يتعلم المرء كيف يعلم الآخرين دون الوقوع في أخطاء التعالي والآلية والتربية المغلوطة؟ وأي المبادئ التي يجدر أن يتربى عليها المرء؟

[1] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص28.
[2] كانط (عمونيال)، **تأملات في التربية**، مصدر مذكور، ص76.

الفصل الثامن

ميديولوجيا الصورة وعرض جمالية الوجود

"ان الصورة علامة تتمثل في كونها خاصية قابلة للتأويل"[1]

اذا ابتعدنا عن تناول الصورة من جهة تأثيرها في المجتمعات وعن النظر اليها كتقنية لتحريك التاريخ واقتربنا من البحث فيها من جهة اندراجها ضمن أنظمة الاعتقاد والمعارف المنظمة والأشكال الفنية التي تنسج علاقات متقاطعة بين تاريخ الفنون وتاريخ الأديان وتاريخ التقنيات فإننا نتخلى عن التعامل المجسد والمادي مع الصور ونشتغل على التمثلات الذهنية والوقائع الرمزية ونحاول الكشف عن القوانين غير المرئية للمرئي ونطرح اشكاليات حياة الصورة وموتها والصورة بين المنع والاباحة وبين الاتصال والانعزال والأصل في الصور والنسخ المحاكية لها ونبحث في الأساليب الاستعراضية للصورة وتراوحها بين التزيين والمناسبة. لكن ما هي الحاجة إلى الكتابة الفلسفية عن ماهية الصور وما هي أساليب النقد في تطور الصورة وأنواعها؟ وما هي طبيعة الصورة وخصوصيتها؟ وكيف هي قدرة الصورة في التعبير عما هو واقعي وخيالي؟ وهل يمكن تفسير مصدر قوتها وطرق تأثيرها على الحشد؟ كيف تشكلت الصورة؟ وما الهدف من تشكلها؟ وماهي مصادر انبعاثها؟ ومن أين تستمد سلطتها؟ وما علاقة الصورة بأشكال ثقافية أخرى مثل الفن والدين والعلم ؟ وماذا أضافت التقنية الى وظيفتها؟

لقد تشكلت الصورة في زمن أقدم من حيث الوجود التاريخي من الخطاب الشفوي والنص المكتوب وأكثر تجذرا وانغراسا في اللاّوعي والذاكرة والخيال والذهن وارتبطت بالعين والمرآة والطقوس. بهذا المعنى ظهرت الصورة في القرون الوسطى مع المسيحية وأصبحت تاريخ الصورة هو تاريخ الدين وقامت بدور تبشيري كبير وأقامت الدعاية للمعتقدات وبعثت الحياة في الرسالة الايمانية ولكن بعد ذلك اكتسبت الصور حركية اجتماعية واقتصادية وسياسية أكثر من الكلمات والأفكار وتحولت الى وسيلة للاتصال السياسي بالجماهير وقوة إنتاج مادي وفضاء للاستثمار الاقتصادي وتحقيق الأرباح ومراكمة الثروات .

غير أن التقاطع بين تاريخ الصورة وتاريخ التقنية أحدث ثورة رقمية كبيرة نقلت الانسانية من مجردة الاهتمام بصناعة الصور الى عصر الشاشة وكسرت الحواجز وفتحت الأبواب على مصراعيها للتطور المهول للصور وما ترتب عن ذلك من تغيير جذري في حياة الناس بتحويلها الى فضاء مرئي معروض للعموم وفي نمط رؤيتهم للعالم ولبعضهم البعض وأدخل ذلك بلبلة في

[1] Régis Debray, Vie et mort de l’image , une histoire du regard en occident, édition Gallimard, Paris, 1992.p58.

منزلة الثقافة التقليدية والتراث والعادات .

يشير ريجيس دوبري من منظور ميديولوجي الى عصور ثلاثة للنظرة الى العالم وبروز وسائط ثلاثة:

-اللوغوسفير أو عصر العقل ويمتد من عصر الوثنية الى زمن بداية الكتابة واكتشاف المطبعة (صورة ذهنية غيبية) وترتب عن ذلك منع بعض الأديان للتصوير. في هذا الاطار تقيم الصورة جملة من العلاقات مع الوثن والتعالي والأبدية والموت والكلمة.

-الغرافوسفير أو عصر الفن و النص والتدوين ويمتد من اكتشاف المطبعة الى اختراع التلفزة الملونة وتشكلت (صورة فنية) وترتب عن ذلك الاستهلاك الشخصي للأثار الفنية. في هذا الاطار تقيم الصورة جملة من العلاقات مع التثميل والطبيعة والخلود والنص والمكتوب والذات.

-الفيديوسفير أو عصر الرؤية وزمن الصورة في الزمن السمعي البصري ويمتد الى حد الآن (صورة افتراضية) وترتب عن التحويل الرقمي التمحور حول المرئي مع نفي الطابع المادي والتعامل مع الصورة كنبضات كهرطيسية. في هذا الاطار تقيم الصورة جملة من العلاقات مع المحايثة والتقنية والبث الجماهيري والآلة والحاسوب والشاشة والقمر الصناعي. هكذا " تتجسد الوظيفة الأساسية للتلفزة... في تحويل الواقع الى استعراض استجابة لحاجات الانسان ولمواجهة ظرفه الانساني، ان الاستعراض هو التماثل المبني على اللعب بالتشابه والاختلاف"[1].

ما يلاحظه ريجيس دوبري أن ظهور وسيط جديد لا يلغي دور الوسيط القديم بل يكمله ويصوبه. وبالتالي لقد أبدعت البشرية مجموعة من الآليات التي تتدخل في انتاج الصور وهي كالآتي:

-الشبح، الطيف ، والصنم /النظرة، النفس الأخير ، القاء نظر

-السيمولاكر، الخيال، الممثول/الأيقونة، اعادة احياء ذاكرة شخص آخر

-التمثل، اعطاء صورة ذهنية لكل ما يتم ادراكه حسيا

في هذا المستوى انتقل الانسان بالصورة من الصنم الى الفن وحولها الى قناة ناجحة في الاتصال.لقد أدى التطور التقني الى التحكم في الصورة وصاغ نظرية جديدة في الحكم تستبدل الاكراه الجسدي بالتحكم في الرأي العام عن طريق التحكم في نقل الصورة. كما أن الصورة الفاتنة صارت تسحر العيون الساذجة وتمنح القوة الى الأنظمة الرمزية لكي تفرض سيطرتها على الشعوب وتحولت الصور الى أداة تحكم وايديولوجيا هيمنة الى جانب سلطة المال والعسكر والسياسة وبالتالي صارت الصورة منفلتة وهاربة وتؤثر بقوة عجيبة على مشاهديها وتسعى الى

[1] بيام (جون ماري) ، **التلفزيون كما نتحدث عنه**، ترجمة نصر الدين لعياضي، عيون المقالات، الدار البيضاء، طبعة أولى، 1993 ، ص86

توجيههم وانتزاع الثقة منهم وترهيبهم من جهة ولكنها تمنحهم السكينة والأمن وتدفعهم الى الشعور بالبهجة والاقبال على الحياة من جهة أخرى.

"ان النمط الاجتماعي لوجود التلفزة ودمجها يحولان هذه الوسيلة الاعلامية عن امكانياتها الأولية ويجعلانها أحيانا ضد أكبر عدد ممن وجب أن تخدمهم...إن وضع التلفزة في خدمة الشعب معناه أن تكون التلفزة أخيرا وسيلة تربية ويمكن أن تكون وسيلة تحرير"[1].

هكذا تلعب الصورة دورا فعالا في تقدم الحضارة وتحولت الى وسيط للتواصل بين الثقافات وساهمت في بناء المجتمعات المعاصرة على أسس متينية وربطت علاقة بالمكان والزمان وتحولت الى مقياس للتحضر والحداثة وبالتالي أي تفكير في الغاء الصورة ومنعها يؤدي حتما الى شطب الحضور في العالم . لكن هل تمتلك الصورة منزلة الأنطولوجية؟ وما الفرق بين الأصل والنسخة في وجود الصور؟

الصورة picture هي التي تعرض نفسها بنفسها على نحو كامل بواسطة الاطار الذي يؤطرها ولا تعتمد على التوسط بل تنسجم مع التجريد وتمتلك وجود قائم الذات وتخضع لتقنيات التصوير الشائعة. وترجع سيادة الصورة الى انتصابها بذاتها وتكونها من بنى موحدة ومغلقة وتتمتع بالتناغم وتتمتع بعلامات خاصة. غير أنه تمت اضافة الصورة المتخلية وصار بالإمكان الحديث عن صورة الصورة image of picture .وتخطى مفهوم الصورة مفهوم العرض وطرحت مسألة اختلاف النسخةcopie عن الأصل في الصورة وبالتالي علاقة الصورة بعالمها وتراوحها بين لعبة العرض المضاعف والتمثيل والمحاكاة واعادة الانتاج.

لقد أظهر غادامير التناسج الأنطولوجي بين الأصل والمعاد انتاجه ورأى أن الصورة كأصل تقاوم كل اعادة انتاج واعتبر الشيء المستنسخ له وجود مستقل عن نسخته الى حد أن الصورة تبدو أدنى أنطولوجي مما تمثله. كما أن العرض هو صورة وليس استنساخا ولكن يجب التمييز في نمط وجود الصورة بين طريقة ارتباط تمثيل ما بالأصل وطريقة ارتباط نسخة بالأصل.

ليست النسخة من حيث الجوهر عند غادامير أن تكون شبيها بالأصل بل أن تعمل على توسط ماهو مستنسخ وتفقد وجودها المستقل بعد ذلك وتتحول الى صورة نموذجية تعكسها المرآة وتتلاشى ولا يوجد منها سوى مظهرها عند الشخص الذي ينظر في المرآة. لقد تحول النتاج الحي zoë-enعند شخص الى صورة . غير ما تقوم به المرآة هو جعل ما تعكسه مرئيا من قبل الشخص مادام ينظر اليها فيرى صورته أو صورة شيئا آخر ولا يتعلق الأمر لا بأصل ولا بنسخة. على هذا النحو تتشكل في هذا المستوى الصورة المرآوية التي تختلف عن النسخة وعن الرسم التوضيحي وتظهر الكيان نفسه فيها.أما النسخة تعمل كوسيلة وتفقد وظيفتها عندما تتحقق

[1] [1] بيام (جون ماري) ، **التلفزيون كما نتحدث عنه**، مصدر مذكور، ص106.

الغاية منها وتطمس نفسها عندما تعيد انتاج شيء معين. هكذا تشبه النسخة أصلها اذا قصدنا التمييز والحكم والمقارنة ولكن وظيفتها هي التدليل على ما يستنسخ.

ليس مقدر على الصورة أن تطمس ذاتها فهي ليست وسيلة من أجل غاية بل المهم فيها هو كيفية عرضها للشيء الممثل ولذلك تعكس المرآة صورة مرآوية وليس نسخة ولا يمكن أن تنفصل عن حضور الممثل.

-سحرية الصورة تقوم على هوية الصورة والمصور وعدم تمايزهما وبالتالي يبرز الطابع القدسي للفن.

-التصور الجمالي عن الصورة يظهر من خلال التمييز بين التمثييل بحد ذاته عن الشيء الممثل.

-أنطولوجيا الصورة ترتكز على تأكيد الصورة وجودها الخاص باستقلالية عن وجود مصورها وعما هو ممثل وبالتالي تنحصر في وجودها كعرض.

-علاقة الصورة بالأصل تختلف عن علاقة النسخة بالأصل اذ يظل العرض أكثر من النسخة ويرتبط بالأصل الذي يمثله ولا يحمل أي معنى سلبي ولا يتبر وجودا ناقصا بل واقع مستقل

-التمثيل صورة وليس الأصل فسه ولكن عرضه هو حدث ينتمي الى صميم وجوده نفسه وكل عرض هو حدث أنطولوجي ينمو وجود الممثل ويكون مضون الصورة فيض للأصل.

-التكافؤ في العلاقة الأنطولوجية بين الأصل والنسخة هي أساس الواقعية الأنطولوجية للصورة.

-ان التمثيل هو نمط وجود الصورة وبالتالي طريقة العرض هي التي تحدد الصورة التمثيلية.

لكن ماهو الأساس الأنطولوجي للمناسبة والتزيين Décoration في الصورة الفنية؟

الصورة ليست علامة وليست رمزا بل في منتصف الطريق بين الاحالة أو التدليل التي هي ماهية العلامة والاستبدال الذي هو ماهية الرمز ولذلك يجب أن تعلن عن نفسها وتحتل مكان الصدارة بوضوح. بهذا المعنى تكون الصورة الشخصية هي شكل فني يختلف عن النموذج بطبيعة المناسبة التي تقصدها ، فالصور تحتوي على رباط لا ينفصم بعالمها ولا تعرض نفسها وتكون قابلة للمشاهدة الا حينما تمثل مشهدا من الحياة. علاوة على ذلك الصورة الشخصية ليست وثيقة تاريخية تتضمن شغلا يخص الذاكرة بل تتحول الى عمل فني اذا ما قصدت مناسبة قامت بعرضها بل ان في الصورة دلالة تؤسسها اشارة غير محددة الى شيء معين. ان كل الأعمال الفنية هي مناسبات اكتسبت صورا وأشكالا ما يزال المعنى الكلي منه غير مكشوف وغير مفهوم. "ان العمل الفني يجرب تحديدا متواصلا لمعناه انطلاقا من مناسبة عرضه"[1] ، وبالتالي يوجد تكافؤ أنطولوجي للصورة مع عناصر المناسبة التي تعرض فيها. لكن ما دور التزييني في التمييز

[1] هانز جورج غادامير، **الحقيقة والمنهج ، الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية**، ترجمة حسن ناظم وعلي حاكم صالح ، دار أويا ،طرابلس ، ليبيا ، 2007، ص229.

الجمالي للصورة؟ وكيف يتعزز الوجود الجمالي في الآثار الفنية بواسطة الأداء وعرض الصور والتزيين ؟

ان مفهوم التزييني لا يكمل الوجود الجمالي للشيء وإنما يتحول هو في حد ذاته الى وجود جمالي مستقل. يحتاج مفهوم التزيين الى تجاوز تناقضه مع مفهوم الخبرة الفنية وأن يتأسس في البنية الأنطولوجية للتمثل ويتحول الى أحد أنماط وجود الأعمال الفنية ويستعيد الأصالة القديمة التي تجعل منه الجميل في حد ذاته. على السبيل المثال يشكل الزخرف علاقة بما يزينه ويقوم بتنميق الشيء المزين ولكن يمتلك أيضا وجود جمالي مستقل يضفي على صورة المكان الرونق والحلية ويشبه دوره ما يؤديه الوشم بالنسبة الى الجسد.ننتهي الى تأكيد الطابع الاحتفالي بتجارب الفنانين الابداعية وذلك بالمشاركة والاستمتاع وتخليد الذكرى وصيانة التحف الأثرية وزيارة المتاحف والإقبال على المهرجانات والتركيز على البعد الجمالي للوجود. وبالتالي" ان تدمير الأعمال الفنية اعتداء على عالم محمي بقداسته"3[1] ، فمن أين يستمد الفن هالته الجمالية؟

من المألوف أنه مهما كان مقدار التحول والتشوه الذي يحصل للأثر الفني أثناء عرضه فإنه مع ذلك يحافظ على هويته وقيمته بما أن العرض المشوه هو عرض للبنية وتكرار للأصلي الذي يعبر عن أصالة العمل الفني نفسها. هكذا لا يحضر المتفرج الذي ينتمي الى لعبة الفن ولا يشارك في العمل الفني استنادا الى مفهوم الذاتية ولا يدير عملية المعاصرة بواسطة الوعي الجمالي بل يتمتع بخاصية الوجود خارج الذات في امكانية ايجابية للفعل. في هذا السياق يميز غادامير بين متفرج يكرس حياته كليا من اجل الفن ومتفرج يقبل على الأعمال الفية بدافع الفضول ويحدث أن ينجذب نحوها بشكل ينسيه نفسه ولا يعود عندئذ قادرا على الكف عن متابعتها. لكن بأي حال تنتمي المعاصرة لوجود الأثر الفني ذاته؟

والحق أن المعاصرة تمثل جوهر الحضور بالنسبة الى العمل الفني ولا تتزامن مع الوعي الجمالي ولا تمثل أحد موضوعات الخبرة الجمالية بل الخاصية الشكلية للجدة والاختلاف المجرد والشيء الجزئي الذي ينجز الحضور الأقصى الذي يتحول مهمة تعهد الى الوعي الجمالي وانجاز مطالب بإتمامه والارتقاء به.

ان الوجود الجمالي للعمل الفني يظهر مفهوم اللعب عامة والتحول الى بنية تميز لعب الفن وتكشفه في عرض أو أداء يكمل وجود ما يعرضه هذا العمل وان الزمانية الخاصة بالوجود الجمالي هي حيازتها لهذا الوجود في عملية عرضها وتحقق هذه الخاصية في عملية اعادة الانتاج التي تجعله ظاهرة فريدة ومختلفة.غاية المراد من العرض الفني بواسطة الصور عند غادمير هو

---

[1] هانز جورج غادامير، **الحقيقة والمنهج ، الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية**، مصدر مذكور، ص233.

أن التمييز الجمالي هو الذي يعتني بالكيفية التي يكون فيها عملا ما جميلا. فلا وجود الفنان المبدع نفسه ولا وجود لمؤدي العمل ولا وجود المتفرج المشاهد ولا يتمتع بأي شرعية قائمة بذاتها بوجه وجود العمل الفني نفسه وحقيقة أن الوجود الجمالي للعمل الفني تعتمد على كونه حاضرا لا تدل بصورة ضمنية على نقص وافتقار للمعنى المستقل بل تنتمي الى ماهيته وتترك الفرصة للمتفرج لكي ينى ذاته ويتوسط معها وينخرط في لعبة الفن وينتزع من ذاته حجبها ويعيد اليها وجودها الكلي. جملة القول أن النمط الأنطولوجي للوجود الجمالي هو حضور مطلق وان العمل الفني متطابق مع ذاته في كل لحظة ينجز فيها هذا الحضور.

ولكن علينا أن نعيد طرح السؤال: ما الذي يثبته المتفرج عند انخراطه في لعبة الفن؟

الفصل التاسع

الروح العلمي الجديد عند غاستون باشلار

مقدمة:

"الفكر العلمي في جوهره يعني إنشاء الموضوعية... ومستنداته الحقيقية هي التصحيحات وتوسيعات الشمول... وعلى هذا النحو كتابة التاريخ الحركي للفكر"[1]

لقد تشكلت أزمة العقلانية العلمية المعاصرة من وجود تفاوت بين الفلسفة والعلم ومن هوة بين العقلانية الصورية والعقلانية التجريبية وتباعد منهجي بين منظومة الغايات ومنظومة الوسائل. هذا اللاّانطباق بين الاتجاهين يقف وراءه التشبث بالمطلقات وتضييق مجال التأسيس في عناصر محدودة ومقولبة والارتكاز على أنساق مغلقة والاستناد إلى قيم تقليدية ورفض التجديد والتقدم.

لقد تفطن غاستون باشلار (1884-1962) إلى هذه الأزمة التي أصابت المدونة العلمية المعاصرة وتحسس صعوبة تشخيص العلل والتعرف على الأسباب وانتبه إلى تعثر محاولات الخروج من هذه المضيقات بالتعويل على اتجاه ابستيمولوجي دون آخر وبالانحياز إلى مذهب فكري دون غيره. بيد أن المجال الذي برزت فيه هذه الأزمة بأكثر وضوح وتجلي هو مجال الحقيقة والمعرفة وعلاقة ذلك بالعقل والتجربة وبالنظرية والتطبيق واتصالها بالتاريخ والمجتمع والخيال واللغة وذلك ناتج عن ضبابية مفهوم الحقيقة وتداخله مع مفاهيم اليقين والبداهة والصدق والصواب والصلاحية والصحة.

من هذه المنطلق يمكن طرح إشكالية الحقيقة في الابستيمولوجيا الباشلاردية من زاوية القيمة المعرفية والاستتباعات العملية والرهان الأنطولوجي والوظائف الإجرائية التقنية التي تؤديها. فما الحقيقة؟ وماهي شروط امكان تحققها؟ وكيف تكون معرفة الحقيقة ممكنة؟ هل بواسطة العقل أم بالتجربة؟ وهل تعلب الرياضيات دورا مركزيا في ذلك؟ وماهي صلاحية وحدود العقلانية ؟ فما علاقة الحقيقة العلمية بتاريخ العلوم؟ وهل يتعلق الأمر بحقيقة واحدة كلية ومطلقة تستوعب جميع التطورات والتحولات أم بعدة حقائق جزئية ونسبية تتغير بتكاثر الثورات والانكسارات؟ " من جهة أخرى، لماذا البحث عن حقيقة أخرى عندما تكون حقيقة الكوجيتو بالمتناول؟ لماذا الاكتفاء بمعرفة ناقصة، غير مباشرة، عندما يكون متوافرا إمكان معرفة كاملة أصلا؟ "[2] ، أليست الحقائق هي مجرد أخطاء وقع تصحيحها ؟ ألا توجد في المعرفة أخطاء أولية بدل حقائق

---

[1] غاستون باشلار، **الفكر العلمي الجديد**، ترجمة عادل العوا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طبعة ثالثة، 1990. ص55.

[2] غاستون باشلار، **العقلانية التطبيقية**، ترجمة بسام الهاشم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طبعة أولى، 1984. ص.235.

أولية؟ كيف يضحي العمل العلمي بالمعرفة العامية من أجل بلوغ المعرفة العلمية؟ ولماذا ينبغي تجريد الواقع العيني من أجل الارتقاء إلى الواقع الموضوعي؟ ألا تقتضي الموضوعية العلمية الفصل بين الذات والموضوع وبناء الوعي الابستيمولوجي عن طريق الترييض والنمذجة؟ ما نراهن عليه التخلي عن الحقيقة كمعطى جاهز وتطابق شكلي بين العقل والطبيعة واعتماد الحقيقة كبناء تخيلي ومسار جدلي بين العقل والتجربة ضمن رؤية ابستيمولجية منفتحة ومتطورة.

1-الصياغة الابستيمولوجية للحقيقة:

" العقلانية المعاصرة تلح على إبراز القيم الابستيمولوجية ابرازا يقوم على ادراك مظاهر التجديد التي تميز كل مرحلة علمية وكل نظرية علمية وما تحمله من جديد"[1]

لقد كان لغاستون باشلار السبق في بلورة خطاب ابستيمولوجي حول العلم والتشريع للفلسفة بتوظيف المناهج والنتائج العلمية لمصلحتها وذلك بالتساؤل عن شروط إمكان المعرفة العلمية وجعل العلم مطية للتفلسف والسعي لتدارك النقائص والثغرات التي تعاني منها الفلسفات التقليدية. بعد أن كانت الفلسفة لا تلفت الى العلم سوى لتحقيق أغراضها التعرف على هويتها تشكل مع غاستون باشلار خطاب فلسفي نقدي يركز على المنطق الداخلي والخاص بالعلوم ويبحث عن الصعوبات والعوائق الذاتية و يستقرئ ويستنبط الشروط والوسائط الضرورية للتغلب عليها وفتح أروقة وتجهيز أرضية للإبداع والابتكار وذلك برسم خطوط التباين بين المعرفي والايديولوجي.

لم تقتصر الثورة الابستيمولوجية التي أنجزها باشلار في مجال فلسفة العلوم على بيان أن العلم في حالة ندم متواصل ولا يستغني عن كل مقاربة منهجية ترجع به إلى الماضي وتعتبره في حالة تجدد مستمر وتاريخ مراجعة للأخطاء وإنما انتبه إلى أن بنية العقل في تبدل دائم حسب تطور مواضيعه وأن الحقيقة غادرت دنيا الثبات والجوهرانية والإطلاق وأصبحت متعددة الأبعاد وجزئية ونسبية وتبعا لذلك صارت تتحرك ضمن مجالات الصلاحية ودوائر المواءمة وحقول الانطباق.

لقد ساعد كل من الترييض والصياغة الصورية العلوم على استبدال الحقيقة الصلبة التي لا يمكن تغييرها وتفرض نفسها على كل العقول بالحقيقة الفرضية الاستنتاجية التي يمكن أن تكون صادقة وكاذبة في نفس الوقت وتفقد خصوبتها ونجاعتها في ظل غياب مرجع دلالي ونسق معياري.

والحق" أن أطروحة كتلك التي نتبناها تطرح المعرفة كتطور للفكر وتقبل بوجود تبدلات تشمل

[1] يفوت (سالم) ، **فلسفة العلم في العقلانية المعاصرة**، دار الطليعة، بيروت ، لبنان، الطبعة الثانية ، 1989. ص.63.

وحدة وثبات الأنا أفكر من الطبيعي أن تربك الفيلسوف"[1] . لقد قام باشلار بتفسير التحولات الطارئة على صعيد المعرفة بتفجر ثورات وبكون مسار العلوم هو حركة ديناميكية وتاريخه ليس تقدما متصلا ولا تنضيد لطبقات تراكمية وترسبية بل جدل بين المكبوتات والترسبات وبين العوائق والقطائع الابستيمولوجية واعتراف بأن نقدية العلم وإتيان الذات العارفة للخطأ وتفتح العقل العلمي على ابداعات الفكر والتخيل وانتصار الارتياب على الوثوقية. من جهة أخرى ليست الحقيقة العلمية معطى أنطولوجيا قابل للإدراك ولا جوهر ثابت تكتفي الذات بالكشف عنها وإنما صناعة تقنية وابتكار دلالي وإنشاء تخيلي يقوم على المراجعة المستمرة والتثبت التجريبي.

غني عن البيان أن العقل العلمي الجديد عند غاستون باشلار يتأسس على جملة من القواعد ومجموعة من الخصائص المبتكرة هي كالآتي:

- الروح العلمي الجديد يرتكز على الفلسفة المتحاورة والمعقولات الجهوية.
- العقلانية التطبيقية تتأسس على علاقة جدلية منفتحة بين الرياضيات والفيزياء.
- العقل ثمرة التطور العلمي ولا توجد بنية ثابتة تحكم جميع أنظمة المعرفة.
- المنهج العلمي يتم خلقه بطريقة جزئية بالانطلاق من العمل العلمي ذاته ولا يوجد منهج كلي وشامل وقابل للتطبيق مع جميع المواضيع.
- الواقعة العلمية تُبنَى بالاعتماد على نموذج رياضي مبتكر ولا توجد واقع بسيطة ومعطاة بشكل جاهز يمكن معاينتها واكتشافها.
- الابستيمولوجيا هي دراسة نقدية لتكون المفاهيم العلمية وطرق اشتغالها وبحث في العمل العلمي من داخله قصد التخلص من العوائق الثقافية والتغلب على المشكلات واستشراف الآفاق المنطقية وتثمين المكاسب من القطائع والثورات.

إذا كان لابلاص قد قام بتعميم مبدأ الحتمية على كافة مجالات المعرفة ونظر إلى حالة العالم الراهنة بوصفها نتيجة لحالته الماضية وسبب لحالته المستقبلية وأرجع جميع الظواهر إلى قوانين عامة وربط التوقع الدقيق بما سيحدث من ظواهر في عالم الطبيعة بالمعرفة التامة لحقيقة الكون فإن غاستون باشلار عن كشف عن المثالية المفرطة التي يتميز بهام بدا الحتمية الكونية وشكك في إلمام العقل العلمي في نفس الصيغة بحركة أخف الذرّات وأكبر المجرات وجعل الفكر العلمي يهتم بظواهر مهيكلة وبأنظمة منعزلة وآمن بمبدأ اللاّتعين والحتمية الجزئية والقطاعية والخاصة

[1] Bachelard (Gaston), *la philosophie du non, Essai D' une nouvelle esprit scientifique*, édition PUF, Paris,1940, p.09.

وتخلي عن إمكانية التوقع بشكل صارم[1] . غير أن الابستيمولوجيا الباشلاردية واجهت العديد من الصعوبات وأشكال مختلفة من سوء الفهم وذلك راجع إلى أن " الثقافة العلمية متروكة، وللأسف، لحكم الذين لم يقوموا قط بأدنى جهد لتحصيلها"[2] . فكيف عملت على إدخال مفهوم الخطأ في قلب تجربة الخطأ نفسها؟ وهل الخطأ مفهوم سلبي أم ايجابي في العمل العلمي؟

2- جدل الحقيقة والخطأ في تاريخ العلوم:

" عندما نعود إلى ماض من الأخطاء نعثر على الحقيقة في نوع من الندم والمراجعة الفكريين"[3] ينبغي التمييز من الناحية الإجرائية بين الابستيمولوجيا وتاريخ العلوم، فالأول هو معرفة فلسفية حول العلم من جهة شروط إمكانه وقوى إنتاجه وعمل نقدي حول مشروعيته وصلاحيته وتتبع لتشكل المفاهيم ونموها وهجرتها من حقل إلى آخر. أما الثاني فهو مجال يعتني بتاريخ النظريات العلمية من جهة ميلادها واستحواذها على قيمة تفسيرية للطبيعة وسقوطها وتحولها إلى أخطاء وأوهام. هكذا يشهد تاريخ العلوم جدل خصب ومستمر بين الحقائق والخطاء ويعرف مراجعات وهدم وبناء. لكن ماذا نعني بالحقيقة العلمية؟ وما الفرق بين الحقيقة في العلم وفي الفلسفة؟

التعريف الاسمي للحقيقة هو اتفاق المعرفة مع موضوعها ولكن الحقيقة في معناها الفلسفي هي الذات والماهية والهوية ومطابقة الحكم العقلي للواقع الخارجي والتحقق الوجودي للفكرة الشاملة . بناء على ذلك يمثل لفظ الحقيقي صفة تطلق على الحق وأمر متعلق بالأشياء، وعلى سبيل المثال التفكير الحقيقي هو التفكير الخالص من اللبس والغموض. في هذا السياق يمكن التمييز بين حقيقة صورية formelle وهي اتفاق الفكر مع ذاته دون الوقوع في تناقض منطقي وحقيقة مادية وهي اتفاق الفكر مع الطبيعة وتأييد عينات من التجربة لجملة الافتراضات النظرية.

كما يتميز التصور التقليدي للحقيقة بثلاثة خصائص:

- الحكم المنطوق هو مكان ظهور الحقيقة
- التطابق مع الموضوع هو ماهية الحقيقة
- المنطق هو المعيار الشمولي الكلي للحقيقة [4].

غير أن العقلانية العلمية المعاصرة وبعد حدوث أزمة الأسس في الرياضيات والفيزياء وتشكل نظرية المجموعات ونشأة الهندسات اللاإقليدية وتهدم مبدأ الحتمية الصارمة واكتشاف الاحتمال ومبدأ اللاّتعين في الميكروفيزياء وإحلال آينشتاين مفهوم النسبية مكان كونية الجاذبية عند نيوتن

---

[1] Bachelard (Gaston), *l'activité rationaliste de la physique contemporaine*, édition PUF, Paris, 1951, p.217.

[2] غاستون باشلار، **العقلانية التطبيقية**، مصدر مذكور، ص.189.

[3] Bachelard (Gaston), *la formation de l'esprit scientifique* , édition Vrin, Paris,1970, p.14.

[4] Heidegger (Martin), *l'être et le temps*, traduit de l allemand et annoté par Rudolf Boehm et Alphonse de Waelhens, édition Gallimard, Paris, 1964, p.259.

غيرت كثيرا من مفهوم الحقيقة وجعلته يقترب أكثر من مفهوم الخطأ ويبتعد عن مفهوم التطابق. أما الخطأ فهو ضد الصواب بحيث يحكم المرء على شيء بأنه باطل في حين أنه حق أو يحكم عليه بأنه حق في حين أنه باطل ويعود ذلك إلى سوء تقدير في الحكم ووقوع في الزلل والخلط. كما ارتبط الخطأ بالخطيئة والذنب والإثم من الناحية الأخلاقية ويكون ضديد العمد حينما يصدر الفعل عن قصد في الإحساس أو التصور. في هذا السياق أقر باشلار بأن الحقيقة هي خطا وقع تصحيحه. ويعني أن تاريخ العلوم هو تاريخ مراجعته لأخطائه باستمرار وأن الحقيقة ليست نهائية وثابتة ومطلقة بل متعددة وخاضعة لمنطق الهدم والبناء وجدلية العقل والتجربة ويمكن القيام بتعديلها إن اقتضت ضرورات البحث المنهجي واستقراءات التجربة الفيزيائية والنظرية الرياضية. على هذا النحو " إننا نعرف ضد معرفة سابقة وذلك بتحطيم معارف لم تكن مشيدة على أساس صلب وبتجاوز ما يمثل عقبة تحول دون الفهم"[1]9 وبعبارة أخرى ان الفكر العلمي يتقدم عبر هدم الفكر اللاّعلمي. تبعا لذلك " لقد تعرض تصور الحقيقة لتحول جذري خلال القرون الثلاثة الأخيرة فقد كان القرن19 ما يزال يخضع إلى فكرة الحقيقة المطلقة التي يتوصل اليها عندما يلحق الفكر بالواقع ويتطابق معه"[2] . هكذا تميزت نظرية الحقيقة في الابستيمولوجيا المعاصرة بخصائص ثورية غير معهودة في السابق هي قابلية المراجعة والتكذيب والتناسق مع النظرية وقابليتها للصياغة الصورية والأكسمة وكذلك التلاؤم مع التجربة أو الحدث وقابلية التصديق أو التأييد بواسطة المفيد والنافع والصالح. لكن ما الفرق بين العقلانية الكلاسيكية في العلم الحديث والعقلانية النقدية المعاصرة؟

3- معايير العقلانية التطبيقية:

"على العقل أن يطيع العلم ويمتثل له في أكثر أشكاله تطورا وفي سعيه نحو التطوير"[3]

لقد أدى تطور العلوم في القرن العشرين إلى تصحيح العلاقة بين الفلسفة والعلم والتفريق بين الفلسفة العلمية وفلسفة العلم وتحديد مهمة كل من الفيلسوف ورجل العلم وتعديل مفاهيم الحقيقة والعقل والحتمية وإحراز استقلالية العلوم عن الفلسفة وجعل العلوم لا تستبعد الفلسفة وتحل ملها بل تحتاج إليها من أجل فهم آليات اشتغالها وممارسة النقد الابستيمولوجي على ذاته والتطور. لقد نتج عن التحولات المعاصرة في نظرية التفسير السببي للطبيعة استبعاد جملة التصورات الكلاسيكية للحتمية والعقلانية وبناء فلسفي معاصر للمناهج العلمية ووضع معايير جديدة للعلم. من سمات التطور الذي حصل في المعرفة العلمية حسب غاستون باشلار هو تجاوز الثنائيات

[1] Bachelard (Gaston), *la formation de l'esprit scientifique,* op.cit, p.14.
[2] Ullmo (Jean), *la pensée scientifique moderne* , édition Flammarion, Paris, 1969.p.69.
[3] Bachelard (Gaston), *la philosophie du non, Essai D' une nouvelle esprit scientifique* ,op.cit. p.144

الحدية مثل المثالية والتجريبية ونحت مفهوم علائقي تفاعلي بين الزوج المفهومي هو العقلانية التطبيقية التي تحتاج إلى فعل التنظير العقلاني من جهة الرياضيات وتعود إلى التثبت التجريبي من جهة الفيزياء ومختلف العلوم التطبيقية مثل علم الفلك وعلوم الطبيعة وعلوم الأحياء. بيد أن العلاقة بين العقل والتجربة ليس مجرد علاقة توفيقية بل جدلية حيث تراقب التجربة المجهزة شغل العقل وتصححه ويقدم العقل إلى التجربة الإضافة عن طريق الافتراض والاستنتاج ويفتح الآفاق ويوسع حقول العمل ويستشرف دوائر الاختبار واستتباعاته الممكنة ويخطط للمستقبل.

لقد كشفت الصيرورة التاريخية للحقيقة العلمية عن ميلاد روح علمية جديدة وقد ساهم غاستون باشلار في وضع لوحتها المفاهيمية وربطها بالعقلانية التطبيقية والقطيعة الابستيمولوجية وفلسفة الرفض ومبدأ الاحتمال وواجه بها المبادئ التي استندت عليها هندسة إقليدس وفيزياء نيوتن.

لا تكون الفلسفة الجديدة للعلم إلا في تضاد مع الديكارتية التي وقعت في التبسيط والتجريد العقلي والشك المصطنع وابتعدت عن التجربة واعتقدت في وجود أفكار فطرية وطبائع بسيطة ومطلقة.

ولا تتحقق هذه الابستيمولوجيا الباشلاردية إلا بالتخلص من القبلي الذي يهمش التجريبي ولا تتطور إلا حينما تتمكن من صياغة بنية التجربة من أجل إظهار الواقع وإبراز التعاون وتبادل الخدمات والنصائح بين التجربة والفكر حيث يتصل العقلاني بنظيره التجريبي ويثريه في حركة جدلية منفتحة وتطورية. كما أن الحقيقة العلمية هي مؤقتة وتظل محل خصومة متواصلة بين النظريات ولا تستقر وتنضج إلا عند حصول إجماع بين رجال العلم واتحاد بين عمال الحقيقة.

كما أن تقدم المعرفة العلمية لا يحصل إلا عن طريق التغلب على الصعوبات وإحداث قطائع مع الأزمات والدخول في حرب مع المعارف السابقة والقطع مع معطيات الحس والمعرفة العامية.

لا تقدر فلسفة الرفض عند باشلار على إرضاء العلماء والفلاسفة في الآن نفسه إلا إذا كانت منفتحة وقادرة على تجاوز نفسه والشعور بالندم من عملها والقيام بتجديدات متواصلة في المناهج والمقولات والدفع بالعقل إلى تطوير بنيته المعرفية تحت تأثير تطور المعارف والحقائق الجديدة.

هكذا تتصف العقلانية التطبيقية بالانفتاح الفاعل والمرونة في التطبيق والفكر الجدلي مع الواقع وتتكون بالممارسات العلمية الميدانية وتؤمن بالحتميات الجهوية والقدرة على الخلق والإبداع[1] .

اللافت للنظر أن المعرفة الموضوعية تقتضي القيام بتحليل نفسي للأساطير والأوهام التي تتسرب إلى رسالة العلم وتختلط بالرؤى والتصورات المقترحة لتفسير الكون ولذلك تنزع العقلانية التطبيقية نحو المادية التجريبية وتكاد تتحول إلى فلسفة وضعية ذات مسحة كانطية.

[1] Bachelard (Gaston), *le Rationalisme appliqué*, édition PUF, Paris, 1949.

خاتمة:

"حينما يظهر الفكر في الثقافة العلمية لا يكون البتة شابا. انه هرم جدا لأنه يعاصر أحكامه المسبقة"[1]

إذا كان أينشتاين يمنح العقل إلى جانب التجربة دورا بارزا في بناء العلم عن طريق الاختراع والتخيل والخلق والافتراض والترييض والأكسمة والصورنة والتجريب والتطبيق والتحقق والبناء المجرد والابتكارات الحرة فإن باشلار يسير في الاتجاه المعاكس ويقر بوجود قطائع وحدوث انكسارات وتفجر ثورات في مسار تاريخ العلوم ويعترف بفضل العلم في تثقيف العقل وتطويره وتعليمه وتدريبه وتمكينه من الاستفادة من أخطائه وتجاوز كبواته وتخطي عوائقه ومكبوتاته. من هذا المنطلق لا ينتقل العلم من المعرفة العامية الى المعرفة النظرية ومن الواقع العيني إلى الواقع الموضوعي إلا بإحداث قطيعة ابستيمولوجية مع المعطى المباشر والتجربة العفوية وتحطيم الحكم المسبق والأقوال غير العلمية والتوجه نحو المبني وإقامة التجربة المتوازنة وعقلنة الظواهر وحساب الوقائع وتوسيع الحدوس بطريقة جدلية وتشكيل نسق معرفي جديد قادر على استيعاب التناقضات وتفسير الكون وتوسيع دوائر العد وتماسك الحساب ودقة البناء الهندسي لتشمل كلية الواقع. بناء على ذلك " ليس الفكر الواقعي أبدا هو الذي يثير من تلقاء نفسه أزماته الخاصة ، وإنما ينبجس الاندفاع الثوري من ناحية أخرى . انه يولد من مملكة المجرد. ولذا فإنه في المجال الرياضي توجد ينابيع الفكر التجريبي المعاصر"[2] .

هكذا يخضع العقل العلمي لشروط إمكان المعرفة العلمية ويتم الانتقال من التجربة العفوية الى التجربة التقنية وتتغير بنية العقل بتبدل مواضيعه وحقائقه وتبرز للعيان عقلانية تطبيقية تتميز بالانفتاح والتطور وتقوم بجدلنة العلاقة بين العقل والتجربة.مجمل القول أن غاستون باشلار نادى بترتيب المعرفة العلمية حسب مقتضيات العقل العلمي وتأسيس النظريات العلمية على أنقاض المعرفة العامية وحرص على التمييز بين المعقوليات العلمية دون أن يتخلى عن معقولية موحدة لجميع العلوم ودون أن يسقط من حسابه إمكانية بناء علم شمولي يجمع بين الرياضيات والفيزياء. بهذا المعنى إن كل حقيقة علمية جديدة تولد بالرغم من بداهة التجربة المباشرة والفكر العلمي هو تعديل للمعرفة وتوسيع لأطرها عن طريق محاكمة للماضي التاريخي ، ولكن ألا ينعكس التصور الديناميكي للحقيقة على الإقرار بقدرة العقل العلمي على التحلي بمبدأ الموضوعية العلمية في تفسير الكون؟

---

[1] Bachelard (Gaston), *la formation de l'esprit scientifique*, édition PUF, Paris, 1938 . p.144.

[2] غاستون باشلار، **الفكر العلمي الجديد**، مصدر مذكور، ص55.

الفصل العاشر

امتحان الواقعية التعددية عند كارل بوبر:

ماذا يمكن أن تكون الفلسفة اليوم عندنا ؟ وفي أي مظهر يتجلى الفعل الفلسفي الآن وهنا؟ والحق أنه " يوجد عدد من الفلاسفة العظماء حقا، وأيضا عدد قليل من الفلاسفة الذين يثيرون الإعجاب حتى وإن لم يكونوا مبجلين في الواقع"[1]

في هذا المقام اشتهر الفيلسوف كارل بوبر بمناهضته للتيار الوضعي المنطقي في كتابه "منطق الكشف العلمي" وتنديده بعقم المنهج التاريخي في كتابه "المجتمع المفتوح وأعدائه" ولقد انتشرت فكرته عن الدحضانية في عالم الثقافة ودنيا المعرفة ولكن إسهامات الإبستيمولوجي الألماني في المجال الفلسفي ظلت مطمورة وجرأته النقدية بقيت مهملة ووضعها مؤرخو الفلسفة خارج الخدمة وأُدرِجَ اسمه ضمن الموجة الريبية من مؤرخي العلم.

من المفترض أن تكون المقاربة الإبستيمولوجية لتاريخ الفلسفة التي أنجزها بوبر ناجعة وترتبت عنها المراجعات الجذرية في الاتجاهات المعاصرة له وأثرت على شبكة العلاقات المفهومية بين العلم والفكر واللغة. لقد طرح في كتابه غير المعروف "في البحث عن عالم أفضل" أسئلة خطيرة على شاكلة: كيف أتصور الفلسفة؟ [2] وهل ينتمي الفيلسوف من حيث المبدأ إلى الجماعة الأكاديمية أم أنه يدعو إلى الاستعمال العمومي للفكر الفلسفي؟ وهل هو متفائل بخصوص إيجاد حلول للمشاكل المثارة أم أنه متشائم وحائر؟ وما الذي يتعين على المرء أن يفعله في مواجهة فلسفة تثير الحزن إلى هذا الحد؟ وما العلاقة الواقعية والممكنة بين الفلسفة والحس المشترك؟ وكيف ترتبط المصالح البشرية بالأهواء الطبيعية؟ وأي دور للنظريات العلمية في بناء الأنساق الفلسفية؟ ولماذا يخضع بوبر النشاط الفلسفي إلى النقد؟ وما قيمة نظرية المعرفة التي تتحرك ضمنها الفلسفة الوضعية؟ وأين يمكن العثور على الحقيقة؟ وهل الإنسان قادر على بلوغ المعرفة؟ والى أي مدى تساعد ملكات المعرفة الإنسان على إدراك الحقائق والوقائع؟

لقد ناقش بوبر علاقة الفلسفة بالحس المشترك من جهة وبالمعرفة العلمية من جهة أخرى. ولقد وجد نفسه بين موقفين: الموقف الأول يعتبر كل الناس فلاسفة ويقرب التفكير الفلسفي من الحس المشترك، والموقف الثاني يعتبر الفلسفة اختصاصا أكاديميا لا تقدر عليه العامة وحرفة تقتصر على عدد قليل من النخبة.

---

[1] Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur, essais et conférences,* traduit par Jean-Luc Evard, édition les Belles Lettres, 2011. pp.232-233.

[2] Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur,* comment je conçois la philosophie ?. pp.231-251.

لقد اعتقد فريدريك وايزمان أن الفلسفة شيء خصوصي وأن الفلاسفة نمط مميز من الناس ينشغلون بالتفكير ويدركون الأوجه الخفية من بنية أفكارنا ويعملون على تحديد أسس المعارف ويؤسسون الأنساق ويهتمون بصناعة العقل بطريقة حرفية بالمقارنة مع نمط من الأكاديميين الآخرين على غرار الفيزيائيين وعلماء الرياضيات وحجته على ذلك أن أساطين الحكمة في الماضي اكتسبوا قيمتهم وشهرتهم من نشاطهم الأكاديمي وصناعتهم العقلية والتناغم بين سيرتهم الذاتية في الحياة اليومية ونشاطهم الأكاديمي والعلمي وتحويلهم الحماسة التي يشعرون بها عند تواصلهم إلى جسد الجماعة الفلسفية وروح ضميرها اليقظ دائما.

على خلاف ذلك يتصور كارل بوبر الفلسفة الحق بشكل مغاير تماما ويعتبر جميع الناس فلاسفة بصورة وبأخرى ويعتبر الجماعة الأكاديمية التي تعتني بقضايا الفكر وشؤون الفلسفة فاقدة الحماسة والحيوية وغارقة في النظريات والمجردات وتحتاج إلى وعي ذاتي ومراجعة كلية وتحديد مهام في عالم التجربة.

بناء على ذلك ينقد بوبر الفلسفة الأكاديمية والفيلسوف النظري الذي ينتمي إلى نخبة فكرية تجعل من تحليل لغة العلوم إلى قضايا واللعب بالكلمات وإحصاء المعارف وتبويب المناهج وضبط المفاهيم شغلها الشاغل. ويبرهن على ذلك بتنصيصه على أن الفلسفة بالمعنى الحقيقي للكلمة لم تكن نتاج التخصص الأكاديمي على غرار اللوحات الفنية التي يشكلها الفنانون المهرة وإنما ثمرة ثورة علمية تعصف باليقينيات المعتادة.

لقد اتضح للعيان بأن الأكاديمي يتعامل مع الفلسفة بوصفها تخصصا ومهنة وليس فن تفكير وتدبير حياة بينما فلسفة الفلاسفة تنبثق من الحس المشترك وتنمو في الساحات والشوارع وتنتشر بين عامة الناس.

لقد نهض أفلاطون في أثينا من أجل إعادة الاعتبار إلى سلطة الكلمة وحَكَّم صوت العقل والحياة التأملية وأضفى مشروعية على الجدل ومنح الحكمة حق الوجود في المدينة وجعل من التفكير حاجة اجتماعية.

لقد وضع الفيلسوف الأثيني نفسه على ذمة الدولة واعتبر نفسه مواطنا يحترم القوانين ويرسم حدودا معلومة للمعرفة ويُخضع معتقداته السياسية إلى النقد والتعديل ودعا أيضا إلى إتباع الحكمة العملية في تنظيم شؤون الناس. كما حول دفاعه المستميت عن أستاذه الروحي سقراط إلى مرافعة دائمة على الفلسفة تسعى إلى إثبات حضورها القوي في المجال الثقافي وأصّل النص الفلسفي وأوضح فرادة الطريقة الفلسفية في التساؤل ومعالجة القضايا والمشاكل[1].

[1] Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur,* op.cit.p.237.

بعد ذلك اعتبر كارل بوبر بعض الفلاسفة وهم أفلاطون وهيوم وسبينوزا وكانط قد هبطوا بثقلهم على الوعي ومارسوا تأثيرا حاسما على حضور الفلسفة في الحياة البشرية. ولقد أعجب أيما اعجاب بتصور أفلاطون للحياة الإنسانية وقدرته على افتكاك مكان في الشارع وسط الجمهور والتحول إلى شاعر ملهم ومحام ناجح في الدفاع على الحق في وجه الباطل والمرافعة على العدل في وجه انتشار الظلم.

لم يكن أفلاطون أعظم وأعمق وأذكى فيلسوفا فحسب بل أسس مدرسة فكرية انتشرت في جميع أروقة الثقافة وصمدت في وجه التاريخ وذلك لهول الأسئلة التي طرحها وتشكيكه في معظم الأجوبة المقترحة.

غير أن العيب الذي وقع فيه أفلاطون ، حسب بوبر، هو خروجه عن المنهج السقراطي العمومي وتبنيه نظرية النخبة الفلسفية وتبريره تحول الفيلسوف إلى رجل دولة ودكتاتور مطلق وبالتالي يكون قد ساهم في تشكل ظاهرة برزت لأول مرة في الكتاب العاشر من الجمهورية أطلق عليها بوبر تسمية المرض المهني للفلاسفة la maladie profissionnelle des philosophes وربطه بجنون العظمة la folie des grandeurs.

على خلاف ذلك لم يمتهن دافيد هيوم الفلسفة ولم يعتقد نفسه فيلسوفا بالمعنى الصناعي للكلمة ولم يعظم من شأن العقل والذات على عادة الفلاسفة بل رأى أن العقل يجب أن يكون عبدا للأهواء وأن الإنسان لا يقدر على انجاز شيئ عظيم إلا إذا استثمر الطاقة الهائلة التي تتميز بها الأهواء وحولها إلى قوة إبداعية. لهذا إذا كانت قدرة العقل محدودة فإن طاقة الأهواء هي الأمل الوحيد الذي تبقى للبشرية لكي تبدع وتتقدم.

كما أن القديس سبينوزا لم يمتهن الفلسفة أكثر من أفلاطون وهيوم بل تبني معنى مضاد للحداثة وصاغه في نظرية عقلانية خطيرة ترتكز على إيتيقا ترفض حرية الاختيار وتقيد الإرادة وتؤمن بالحتمية الكونية وميز بين الأهواء السلبية والأهواء الايجابية وتفطن إلى إمكانية تطابق الأهواء الواضحة والمتميزة مع بواعث الفعل وتلازمها مع نظام العقل وقدراته على التفكير وعلى وضع القيم وفق القانون الموحد للكون. من ناحية ثالثة يبقى عمونيال كانط هو المفكر النادر والأصيل الذي امتهن الفلسفة بشكل رسمي وحاول الخروج من الورطة التي سببها كل من هيوم وسبينوزا وهي خدمة العقل للأهواء عند الأول والحتمية الكونية عند الثاني، ولكن كانط نفسه على الرغم من مجهوداته حسب كارل بوبر لم يقدر على وضع حد للمشكلة ولم ينتزع بشكل تام ونهائي الاعتراف الرسمي للثقافة الراقية بالأهمية المطلقة للفلسفة بالنسبة للمجتمع. فلماذا تظل الفلسفة في وضعية تحتاج فيها إلى أن يقوم أحدهم من أجل أن يدافع على وجودها؟

يبدو أن الهجوم الذي تعرضت له الفلسفة من طرف "حلقة فيانا" مع وايزمان وفايجل وكرافت ونوراث وشليك وكارناب ورسل وفتغنشتاين قد دفع ببوبر لكي يظهر بمظهر "المعارض الرسمي" لهذه المدرسة الوضعية المنطقية ويعيد الاعتبار للفعالية النقدية ولقيمة النظرية المعرفية في النشاط الفلسفي المعاصر.

من هذا المنطلق" ليس ثمة أي عذر يمنعني من أن أكون فيلسوفا لو لم أدخل في مقارعة مع مشاكل فلسفية جدية ولو لم يوجد هناك أمل في حلها أي ليس ثمة البتة ، حسب رأيي، أي عذر من وجود الفلسفة "[1].

في الأثناء يقدم كارل بوبر تسع علامات على انتماء النشاط الفكري الذي يقوم به الإنسان إلى المجال الفلسفي ويعتبر هذه الخصائص مكونات لتصوره الشخصي للفلسفة ونظرته إلى الدور المناط بالفيلسوف.

العلامة الأولى:

ليس من مهام الفلسفة إيجاد حل لسوء الفهم بالرغم من أن تقديم حل يمكن أن يكون مرحلة تمهيدية ضرورية للتعرف على أشكال الالتباس والتفطن إلى أسباب سوء الفهم.

العلامة الثانية :

لا يمكن التعامل مع الفلسفة بوصفها متحفا تعرض فيه صور عن العالم بطريقة تجميعية مكثفة وقد يظلم المرء كبار الفلاسفة حينما ينفي عنهم الأصالة ويشبههم بالذين يكتفون بعرض إبداعاتهم الفنية للجمهور.

العلامة الثالثة:

لا يجب اعتبار تاريخ الأنساق الفلسفية على أنه تاريخ حقول فكرية وبنك محاولات لأنواع شتى من الأفكار أين تتمكن الحقيقة من الظهور والتجلي وقد نخطئ في حق فلاسفة الماضي حينما نعتقد في غلط انسحابهم إلى أنساقهم وانطوائهم على ذواتهم وننظر إليهم على أنهم لم يتقدموا ولو خطوة واحدة في اتجاه الحقيقة بالقياس إلى أن كل من فيخته وهيجل على السواء قد غمرهما حب الحقيقة بصورة أساسية.

العلامة الرابعة:

لا تنحصر مهمة الفلسفة في عملية تحليل كلمات اللغات وتفسير المفاهيم بل إن المفاهيم والكلمات هي أدوات بسيطة لصياغة العبارات والافتراضات والنظريات ولا تقتصر على تحليل الدلالات بطريقة موضوعية بل تبحث بصورة دائمة ودقيقة عن الحقائق الدالة أي النظريات الصحيحة.

[1] Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur,* op.cit.p.238.

العلامة الخامسة:

لا يصير المرء فيلسوفا لمجرد كونه أظهر قدرة على التنبؤ والتبصرperspicace والنظرة الثاقبة.

العلامة السادسة:

لا تشكل الفلسفة طريقة تطهيرية فكرية ونشاط يمنح الناس إمكانية التخلص من المتاهات الفلسفية.

العلامة السابعة:

لا تطمح الفلسفة إلى التعبير بالدقة التامة والصرامة المطلوبة بل تحاول أن تكون دقيقة وصارمة في التعبير عن المشاكل الجدية التي تهتم بها.

العلامة الثامنة

لا تتمثل الفلسفة في بذل الجهد من أجل تشييد الدعامة الأساسية أو الإطار الدلالي العام لكي تجد المشاكل التي يمكن أن تنبثق في المستقبل القريب أو البعيد طريقها إلى الحل.

العلامة التاسعة:

لا تشكل الفلسفة تعبيرا عن روح العصر فهذه واحدة من الموضات الهيجلية التي ظهرت في تاريخ الفلسفة وصمدت أمام النقد وتوجد موضات أيضا في ميدان العلوم ولكن الفلسفة لا تتبع الموضة بل تحاربها[1].

مقتضى القول أن " جميع الناس فلاسفة حتى لو لم يكونوا على وعي بأن يقارعوا بعض المشاكل الفلسفية، وعلى الأقل لم يكونوا بلا أحكام مسبقة فلسفية "[2]. كما أن الفلاسفة يستقون نظرياتهم من المناخ الفكري الذي يحيط بهم ومن التقاليد التي تأتي إليهم من الماضي عن طريق السرد التاريخي والترسب الحضاري.

لكن ما يثير الاستغراب هو تصريح بوبر بأن كل فلسفة مطالبة بأن تبدأ وتنطلق من وجهات نظر غير يقينية (تخمينية أو ظنية) يتم استخلاصها من الحس المشترك وتوجد في وضع سابق لا يقبل النقدacritique وتمارس تأثيرا على حياة الناس. فبأي معنى تكون الأحكام المسبقة الفلسفية خطيرة على موضوعية المعرفة الفلسفية ؟ وهل تمثل إنارة الحس المشترك عثورا على وجهة نظر مجاورة للحقيقة؟

يذكر بوبر جملة من الأحكام المسبقة الفلسفية التي يعدها خطيرة على غرار المعنى العام للحياة الذي يضع مسؤولية قص الأحداث الهامة في عهدة شخص فذ يمتلك خصال بطولية مثل

[1] Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur,* op.cit.pp.238-240.

[2] Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur,* op.cit.p.241.

هوميروس سارد حرب طروادة وكذلك اعتقاد المسيحية بأن الشيطان هو مصدر البلاء وأصل الشر في الأرض وتكاثر المفاسد. ويعتبر تفسير الماركسية تفشي مظاهر الحروب والفقر والبطالة بوصفها ثمرة الاستغلال الرأسمالي للعمال وسيطرة الآلة على الأساليب المتبعة في الحياة في مجتمع المصنع وعالم الدعاية والاستهلاك حكما مسبقا من الناحية الفلسفية ناتج عن هيمنة الإيديولوجيا على قراءة التاريخ ويؤدي إلى انغلاق المجتمع.

كما يلاحظ بوبر وجود نظرية غير قابلة للنقد في المجال السياسي تفسر وقوع الأزمات والعراقيل بوجود مؤامرة دولية ضد مجتمع دون آخر تقف خلفها عند التخطيط والتنفيذ دوائر متنفذة في الاقتصاد والسياسة.

في هذا السياق يدعو بوبر إلى أن تعتبر الفلسفة وجود نظرية المؤامرة في المجتمع فكرة عقيمة وغير دالة وتصدر عن رؤية قاصرة وتصور يخلو من كل قراءة مقاصدية للأفعال الإنسانية ومتأثرة بالتفسير السببي للظواهر الطبيعية. والآية على ذلك تفسير برنارد رسل اندلاع الحروب بجملة من بواعث النفسية منها الوحشية البشرية بينما لم يتفطن رسل إلى أن الحرب المعاصرة تندلع تحت تأثير الخوف من الوحشية، وعلى العكس من ذلك قد يؤدي الخوف من المؤامرة إلى تجنب قدر الإمكان الحروب والمزالق والأزمات.

بعد ذلك يذكر بوبر حكما مسبقا فلسفيا آخر مشتق من الحس المشترك صاغه هيوم ويتمثل في كون أهواء الناس تحددها مصالحهم، ولقد تم تحويل هذا الحكم المسبق إلى قاعدة عامة تطبق بصورة آلية والى عادة بشرية. في هذا المقام يناقش بوبر هذه القاعدة وانتبه إلى الاحتفاظ بالمصالح بالرغم من وجود ممثليها ويضع في المقام الأول العطش الطبيعي نحو المعرفة الذي تنبثق منه الرغبة في معرفة حقيقة الأشياء.

من ناحية أخرى يمثل إجماع العقول المفكرة على المبادئ الأساسية حكما مسبقا من الناحية الفلسفية ولهذا يدعو إلى مراجعته عبر آلية الدحضانية ويتفطن إلى أن الإجماع يجعل النقاش العقلاني حول أمر معين مسألة محسومة والاستتباعات الحاصلة منه أمرا غير مرغوب فيها ويلقي بالعقل في دوامة عدمية هدامة.

إذا كانت نظرية المعرفة تشكل النواة الصلبة في الفلسفة الأكاديمية التي تحصر النشاط الفلسفي في عدد قليل من النخبة المختصة وتقع فريسة النظرة التشاؤمية والتفسير الريبي للحقائق وتنتهي الى اليأس من قدرات الملكات على الوصول إلى المعرفة الموضوعية فإن الإيتيقا تشكل من نظرية القيم قلب الرحى في الفلسفة الشعبية وتبرمت مصالحة دائمة مع الحس المشترك وتعتبر جميع الناس فلاسفة وتحمل بين طياتها نظرة تفاؤلية وتعتقد في إمكانية بلوغ المعرفة الإنسانية درجة الاغتناء وقابلية تطبيقها في الواقع المعيش.

من الملفت للانتباه إعجاب بوبر بالحس المشترك والتعويل عليه بوصفه نقطة انطلاق بالنسبة إلى الفلسفة لكن دون أن يتبني نظرة يقينية عن الأشياء بل يكتفي بالتصور الابستيمولوجي الذي يثبت وجود المادة في عالم أول ويعتقد بوجود الروح في عالم ثان ويفترض وجود نظريات ومشاكل علمية تمثل إنتاجات الفكر البشري وتنتمي إلى عالم ثالث. ما يترتب عن ذلك هو تبني كارل بوبر للتصور الواقعي التعددي ضمن عقلانية نقدية متصالحة مع الحس المشترك ومتحفزة إلى التدبير الإيتيقي للعلاقات بين البشر داخل الكون.

هكذا ترتبط المعرفة عند بوبر باليقين والعلم هو فرضي استنتاجي من حيث نقطة الانطلاق ولكن البرنامج الساذج للحس المشترك وللوضعية لا يصمد أمام الغربلة النقدية التي تبحث عن معرفة اليقين الحقيقي وتعتبر كل من النزعة اللاّمادية عند باركلي وهيوم وماخ والمدرسة السلوكية المادية عند واطسن وسكينر وريشال ضالة عن الطريق الواثق للعلومية. والسبب هو أن أصل اللاّمادية يعود إلى الأطروحة الديكارتية التي تقترن البداية بالأساس الروحي الذي صمد أمام تجربة الشك وتبني عليها صرح نظريتها الذاتية وأما بالنسبة إلى السلوكية فإنها تعطي إلى الملاحظة قيمة مبالغ فيها وتمسك نفسها عن استكمال بقية مراحل التجربة من افتراض واختبار واستنتاج وتشيد بالتالي إيتيقا السلوك على قاعدة هشة للمنعكس الشرطي.

دون جدوى تحاول الفلسفة أن تضع حدا للتأثير الذي يمارسه الحس المشترك عليها وتظل الاستعادة غير قابلة للنقد لنظرية المعرفة التي تستقي مشروعيتها من واقعية الحس المشترك هي المسيطرة إلى حد الآن.

على خلاف الفلاسفة الأكاديميين وجهودهم المختصة في معالجة المسائل المعقدة والمشاكل الدقيقة يرى بوبر أن المهمة الأساسية للفلسفة الحقيقية هي تأمل الكون بصورة نقدية وتحديد منزلة الإنسان فيه والانتباه إلى خطورة القدرة التي تحوز عليها معارفه والمضار التي يمكن أن تتسبب فيها السلطة التي يمتلكها. بناء على ذلك إن " كل الناس يكونون فلاسفة بما أنهم يبدون هذا الطرح أو هذا الموقف بالنظر إلى الحياة والموت"[1]

لقد دافع كارل بوبر على الفلسفة ضد هجمات حلقة فيانا على الميتافيزيقا بالرغم من النجاحات والإخفاقات التي لحقت بالمشروع العقلاني والتجريبي على السواء وبذل جهودا لكي يعالج المشاكل المطروحة بشكل جيد ويؤكد على أن النقد هو لب الفلسفة وذكر بأن النقيصة التي طبعت الفلسفة الإنغليزية مع كل من جون لوك ودافيد هيوم هي اكتفائهما بوضع معان عامة تمهيدية للإيتيقا وعدم حسم أمرهما بوضع أساس نهائي.

[1] Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur,* op.cit.p.241.

كما ربط بوبر بين حب الحكمة والبحث عن الحقيقة والاختبار النقدي للأطروحات من خلال الالتزام بمبدأ قابلية التكذيب وحمل على الفلاسفة المحترفين والفلسفة الأكاديمية وقريظ العلماء وفلسفة الحس المشترك ولهذا كانت حكمته الفلسفية أن الحياة هي التي تجعل من الأرض أفضل وأجمل الكواكب في الكون الفسيح.

في الختام لقد جعل كارل بوبر من الواقعية التعددية réalisme pluraliste نظريته الفلسفية الأساسية وأصر على عدم فقدان الفلسفة صلاتها المتنوعة بالعلوم وذلك لأنها لا تقدر على الاستمرار دون النظر إلى ما يطرأ من اكتشافات جديدة وما يبرز من نظريات مستحدثة واختراعات غير معهودة في الحقل العلمي. فهل قدر الفلسفة أن تظل مجرد خادمة وفية للعلوم أم أن مهمتها النقدية التوجيهية تنصبها ملكة عليها إلى الأبد؟

خاتمة الباب الأول:

" أن يحيا، هذه هي المهنة التي أريد تعليمها له"

– جون جاك روسو – إميل–

تفيد المطالب الضرورية من فلسفة التربية أن المرء لا يصيرا إنسانا إلا بالتربية وأن الفلسفة هي أحسن المسالك المعرفية الممكنة في سبيل تحصيل تربية ناجحة ومتكاملة ترتقي بالإنسان من دائرة التبعية والقصور والوصاية إلى حالة الاستقلالية والترشد والحرية وتجعله ينمي في ذاته ملكة قابلية الاكتمال. وأن فلسفة التربية هي مركز الثقل في أي مشروع من هذا القبيل بحيث لا معنى للتربية ولا قيمة للفلسفة اذا لم يجتمعا عند هذه النقطة ويتقابلا عند تمفصل الطبيعة والثقافة والعتبة الفاصلة و الواصلة بين الايديولوجيا والعلم. على هذا النحو ارتبط التعليم بالتكوين والتأديب وتعلقت التربية البشرية بتعلم الفلسفة وتعليمها وحب الحكمة النظرية والالتزام بالحكمة العملية وظهرت فلسفة التربية كثمرة لهذا التواشج.

غير أن التربية على حب العلوم واحترام مدربيها ومتعلميها والتلهف على نظرياتها والرغبة في معانيها قد عرفتها البشرية منذ القدم وشهدت عدة تحولات ومر بعدة رؤى وتصورات. وربما الصورة التقليدية للفلسفة وسطوة الفكر الديداكتيكي العلمي الذي احتل الرُّكح التربوي في الآونة الأخيرة قد حجب الرؤية عن التفلسف الإنساني ومنعه من النظر في طرق اكتساب الصناعة الفلسفية والتعامل مع فلسفة التربية بأسلوب فيه الكثير من الاستهزاء والتسرع.

لقد كانت فلسفة التربية ولا تزال تقدم خطابا حيا ومفيدا بالنسبة إلى الفضاء العمومي وتساهم في ترشيد البشر نحو القيم الضرورية للاجتماع والتآنس والمعايير والمعالم الحضارية.

لقد كانت التربية مع أفلاطون وأرسطو والفارابي وابن خلدون وروسو وديكارت وكانط وهيجل موضوعا من مواضيع التفكير الفلسفي ولقد حرص الفكر العقلاني على الاهتمام به بشكل مجرد ومن الداخل إلى جانب بقية العناصر التكوينية للفلسفة ووفق منهجيته ومفاهيمه ولغته ولم ينظر إليه كموضوع خارجي له استقلالية ومفردات ومناهج تخصه. وكان رهان التربية وفق هذا النمط

استكمال شروط التفكير حول الإنسان وجعل المعرفة في خدمة السعي البشري نحو التغلب على التناهي والأخذ بعين الاعتبار الأبعاد الأخلاقية والسياسية للإنسان.

المنعرج البيداغوجي حصل في نهاية القرن التاسع عشر حينما أنهت العلوم الصحيحة والطبيعية استقلالها عن الفلسفة وبدأت العلوم الاجتماعية والإنسانية في التشكل والتموضع وترتب عن ذلك نشأة علوم التربية كإختصاص مستقل وبدأ البعض يتحدث عن تعلمية فلسفية مغايرة لما تركه الفلاسفة من طرق وصار التعليم موضوعا مفضلا للبحث العلمي وظهرت الدراسة الكمية الحسابية وما أنتجته من إحصاء ورسوم بيانية وأرقام ومعدلات ونسب وطبق كذلك المنهاج التجريبي وصار ت البرامج عرضة للتجريب والاختبار والتثبت والتبديل.

غير أن هذه الطفرة البيداغوجية اتضح عقمها وضررها على التعليم وعلى الفلسفة في الآن نفسه وبدأ التفكر النقدي والفكر المختلف ينادي بالتخلص من هذه العطالة التربوية والتصحر التعليمي ويبحث عن طوق النجاة بالنسبة إلى هذا المجال الحيوي والاختصاص النفيس والذي يتدخل في تشكيل هوية المرء ويحدد طبيعة المصير الذي ينتظر المجتمع والطبيعة والحياة.

فهل تحل نظريات التعلم وتقنيات التكوين وإيصال المعلومة وهندسة البيداغوجيا المشكلة؟
إذا ما قام الفكر الفلسفي الحاذق بتشخيص المشهد التربوي ووضعية التعليم في بداية القرن الواحد والعشرين يصطدم بعدة صعوبات فإنه يلاحظ بشكل فوري وجود انهيار تام في المنظومة التربوية ويتوقف عند حدوث أزمة هيكلية عبر عنها إدغار موران بالثقوب السوداء. فماهي أسباب هذه الأزمة البنيوية؟ وهل هناك عوائق ابستيمولوجية منعت هذا الاختصاص من النمو والتطور وعطلته عن لعب دوره المعرفي والأخلاقي والفلسفي؟
لقد مست الأزمة المضامين والبرامج التي تطرحها المؤسسة للتعليم وأيضا القيم والمبادئ والأهداف التي تسعى إلى ترسيخها في ذهن المتعلم وفي واقع الحياة اليومية والاجتماعية.

كما طال الارتداد المناهج البحثية والأدوات الاتصالية والأسانيد البيداغوجية والأساليب التعلمية وأصبحت تقتضي تفجير ثورة في مجال المناهج وإدخال العديد من التقنيات الرقمية.

إن أسباب تردي المنظومة التربية على مستوى القيمة العلمية للشهائد وعلى مستوى التكوين المعرفي للمتعلمين وعلى مستوى التوازن النفسي والملكات التربوية والأخلاقية للمتخرجين راجع إلى الوقوع في النظرة التجزيئية للمسائل وكثرة التخصصات والتشتت المنهجي والعناية بالفروع على حساب الأصول والشكليات على حساب المضامين والتركيز على المهننة

الاجتماعية والإنتفاعية المادية والقيمة الأداتية للبرامج والتكلم بلغة الأرقام والحساب وتبني نظرة تقنية في معالجة المشاكل المطروحة والتواكل عن تبني مشروع تربوي متكامل وإهمال الشرط البشري والنظرة الشاملة وغياب الأفكار التوجيهية الناظمة والفكر المعقد.

أن الأفق المعرفي والوجودي للمنظومة التربوية التي يحتاجها العرب اليوم في زمن تفجر الثورة هو مغاير تماما لمنطق السوق والبرغماتية واليوتوبيا الليبرالية التي تعد بمجتمع الوفرة واقتصاد الاستهلاك ودولة الرفاه وتبشر بضمان التعليم والنجاح والشغل للجميع.

أن المنظومة التربوية التي تخصنا تحتاج إلى ثورة وإعادة بناء من جديد وليس القيام بإصلاحات ترقيعية وان العمل يجب أن يبدأ من المراحل الأولى في مستوى متدني حتى يتم إنقاذ الناشئة من الضياع الروحي والإنبتات الوجودي والتصحر الأخلاقي والفراغ القيمي.

وأول الخطوات المزمع القيام بها هي الكف الفوري والعاجل عن تعليم المعارف الأساسية والمواد الدراسية في شكل اختصاصات مفصولة بعضها عن بعض والاهتمام بالجذع المشترك لمدة أطول والتركيز على الروح الموسوعية وإيجاد تصالحات بين الآداب والعلوم وبين إتقان اللغات واتيقا التفكير وبين الحفظ والتعبير وبين القراءة والكتابة والترفيه والإنتاج.

أهم نقطة ينبغي أن تبتعد عنها المدرسة في مستوى آليات العمل هو الابتعاد عن ضبط برنامج رسمي وتقسيمه الى مجموعة من المحاور والدروس والحرص على التقيد به وتطبيقه بشكل صارم واستبدال ذلك بمرونة اكبر في اختيار المواد وحرية للمدرس.

على خلاف الطريقة العقيمة التي تحرص على وضع وتحديد البرنامج مرة واحدة وبصفة نهائية ليطبق بحذافيره ويتعلق الأمر بآليات يتم حصرُها في مجال نتحكم فيه، فإن الطريقة الثورية تؤمن بالحرية في التعليم وتترك مجالا متحركا للفعل والإضافة والمبادرة، وتجعل "خطة العمل مرنة لإدماج المعلومات والمعطيات بحسب الشروط والمفاجئات والطوارئ ."[1]

لا ينبغي أن تكون المدرسة مجرد مؤسسة تنشغل بتكوين الحرفيين وتأهيل المهنيين والمتخصصين من الموظفين الذين يعسر إيجاد مواطن شغل لهم في مجتمع اقتصاده غير منتج وغير مزدهر وإنما يجب أن تتحول إلى منارة علمية وفضاء تربوي يحمل الثقافة الوطنية في أحشائه ويحميها من الإرتداد ويدافع على قيمها الكونية وأفكارها التقدمية ويجمع بين عدة

[1] ادغار موران، **سبع ثقوب سوداء**، إعداد وتقديم وترجمة: محمد زرنين - دار توبقال – الدار البيضاء، المغرب

نشاطات ويربط بين التثقيف والتكوين والتهذيب ويدمج الإبداعات الشبابية في الحاضر ويصلها بمحيطها الثقافي والاجتماعي والعلمي ويعرفها بتراث الماضي الحي ويصالحها مع التقاليد والأصالة والذاكرة الجماعية ويفتحها إستشرافيا على المستقبل.

إن مهمة المدرسة لا تتمثل في تدريب المرء على اكتساب مهنة وإنما في تمكينه من اكتساب أسلوب في الحياة وأن يحسن التصرف في المواقف الصعبة ويميز بين الحسن والقبيح ويقدر على الحكم على الأشياء والتأثير في الأشخاص بطريقة جيدة وصائبة وذلك بأن يندمج في المجتمع ويطور قدراته وتكون علاقاته بالمعارف والخبرات علاقة إبداعية وليس استهلاكية.

زد على ذلك يجب على المدرسة أن تعلم المرء طلب المعرفة وتقوم بتنسيبها حتى يعرف أنها خاضعة لمنطق الهدم والبناء ويسعى إلى اكتسابها بنفسه ويهدم في ذاته كل يقين وكل صنم ويتعلم الشروط المولدة للمعرفة والوسائل التي تمنعه من الوقوع في الوهم والاستيلاب.

كما ينبغي أن يدرك المرء أهمية الأفكار والنظريات والمفاهيم بالمقارنة مع الإدراكات المباشرة والانطباعات الأولى والآراء الجاهزة وأن يعشق فن التفكير ويُكَوِّنُ أفكاره بعقله وينتقل إلى فعل التفكير ويقيم علاقة جدلية مع قناعاته ويكتسب وعيا بالتاريخ والزمان.

يجب أن تتفادى المدرسة السطحية والتبسيط والسهولة وأن تتفادى أسلوب التلخيص والشرح الموجز والتلقين وما ينتج عنه من ابتذال وتقليص لمساحة الذهن والذكاء والاجتهاد وتذهب بعيدا وتتعمد التعقيد والتعمق والترميز والأشكلة والتكثيف ولكن يجب أن يرافق ذلك تنظيم دقيق للمسائل والمعارف والمعطيات قصد استيعابها وإدماجها وتأطيرها ووضعها في سياقها وهضمها وتجاوزها نحو ولادة أشياء جديدة وينبغي تسديد المعارف نحو معلومات وجيهة واستخلاص النتائج التربوية منها وتصور المشاكل الأساسية والشاملة المترتبة عنها وتسديد هذه المعلومات المنظمة نحو الابتكار والخلق وتحقيق المنفعة والفائدة والمصلحة.

المطلوب من المؤسسة التربوية أن تعتني عناية خاصة بالشرط الإنساني وأن تضع نصب عينها احترام الكرامة الآدمية وتعمل على تحقيق إنسانية الإنسان وتعترف بتعقد طبيعته وتكوينه وغموض حياته ومآله وحالة التجاذب التي يعيشها بين الحرية والتبعية وبين العقل والانفعال. إذ لا يوجد مكان آخر في العالم يدرس فيه الإنسان عن الإنسان بوصفه كائنا بشريا غير الفضاء التربوي الذي تختلط فيه الذات الدارسة بالموضوع المدروس ويكون فيه الإنسان عالما ومتعلما

وباثا ومتقبلا في الآن نفسه وينفرد فيه عن بقية الكائنات بالوعي والبعد الرمزي والدين والتقنية والثقافة واللغة وبالتساؤل عن مصدره وقدره ومصيره.

إن المدرسة ليست مجالا لتغذية النزاعات السياسية ولا مصدر انفلاتات في المجتمع وأصل التوتر الإيديولوجي ولا مخبر لصناعة الإشاعات المغرضة والأقاويل الهدامة والتجاذبات بين القوى المتصارعة والأحزاب المتنافسة وإنما هي حاضنة للجميع ومكان للألفة والصداقة والتحابب والتآخي لأن ما يجمع بين الطلاب هو الكد وراء العلم والمعرفة وطلب الحق والعمل به ولذلك يجب أن تتحول إلى ساحة حوار وتواصل وفضاء للنقاش من أجل إزالة كل أشكال سوء التفاهم في المجتمع وإجراء تفاوضات علمية وتعاقدات معرفية تعتمد على الحجاج العقلاني والفهم الموضوعي وتصل إلى تفاهمات متينة وتوافقات أخلاقية واعدة.

علاوة على ذلك ينبغي أن تركز المدرسة على نقد التمركز على الذات وتحارب النزعة الفردية وتفكك مشاعر الأنانية والميولات نحو العزلة والانطواء التي تظهر على الناشئة وأن تشجعهم على نكران الذات تجاوز المبالاة تجاه معاناة الناس والإحساس بالمسؤولية والتعاطف مع المحتاج والمظلوم والوجود مع الغير والانفتاح على الآخر وتفضيل الحياة الاجتماعية والعمل المشترك والتضحية من أجل المجموعة وتقديس الوطنية والإيثار والفداء.

أما المجال الآخر الذي يجدر بالمدرسة الاهتمام به على مستوى المضمون فيتعلق بالمواد التي تنتمي إلى ماضي العلم ولم تعد ذات قيمة ولا تمتلك مشروعية وجود فإن الأحسن هو التخلي عنها وإكرامها بدفنها في سلة المهملات ووضعها في أرشيف التاريخ والتوجه نحو تدريس النظريات المبتكرة ومواكبة التطور وردم الفجوة الرقمية واللحاق بالأمم المتقدمة.

غير أن أهم تحدي يواجه منظومتنا التربوية هو قدرتها على ضمان الجودة ومنافسة المنظومات التربوية العصرية، فهل يكون التركيز على القيم الكونية وما يتفرع عن ذلك من تشجيع روح الابتكار ومداهمة اللّايقين لليقين والنزعة النقدية لروح الاعتقاد هو الطريق الذي يؤدي بها إلى العالمية؟ أليست مهمة التربية هي أكثر بكثير من تكوين مهنيين وتخريج موظفين؟ ومتى تنهض التربية بحاجات الإنسان والمجتمع والعالم؟ وكيف يعيد التعليم الرونق إلى الثقافة والفنون والفلسفة؟ وألا يحتاج العرب في الزمن الثوري إلى فلسفة في التربية؟

الباب الثاني:

أفانين تعليم الفلسفة

مقدمة:

" الفلسفة لها ما يكفي من بعد النظر لنبذ كل استعباد لتفكيرها"1[1]

الفلسفة في عزلة، وهذا أمر لا يجادل حوله كثير. قد يتأتي ذلك من تجاهل النخبة المثقفة المتعلمة، وهذا مستغرب من رتبة اجتماعية مالكة ضرورة للحد الأدنى من التشريف للعقل والتحصيل للحقيقة، وقد تم تأييدها من طرف الجمهور، وهذه مسألة بديهية بعد العزل بوسائل الاتصال الحديثة عن المطالعة والنقد.

تطرح عزلة الفلسفة مشكلة كبيرة وتدفع الفكر إلى البحث في الأسباب والمعالجات واستشراف المستقبل. ولقد تميز الفلاسفة منذ ظهورهم على وجه البسيطة بالليونة من جهة النظر والصلابة من جهة العمل. إذا كانت الليونة تفيد المرونة والحذر والحيطة والفطنة والانفتاح والسلم والتسامح والعفوية والتنازل والإقبال، فإن الصلابة تدل على الاستقامة والاستماتة والمثابرة والمكابدة والإرادة والثبات والصرامة والالتزام.

لا تتحدد ماهية الفلسفة انطلاقا من حضورها في المجتمع وتأثيرها على الناس وإنما تتغير وظيفتها إذا ما فقدت صلتها بالحقيقة وانقطعت حبال وصالها بالوجود وتعرضت إلى هرسلة قيمية في رواقها التشريعي.

لا تفكر الفلسفة في تحرير الإنسان من الواقع الخارجي ولا في غزو هذا الخارج والسيطرة عليه وإنما تؤثر تخليصه من الواقع الداخلي وترويض ملكاته وعناصره وبناء الهيكل المصون لحقيقته الوجودية.

لقد بدأت الفلسفة حينما سيطر العقل على المغالطات المنطقية واجتاح الفهم السليم ضبابية الآراء الرائجة وحلت أسئلة الحكمة مكان أجوبة المعتقدات وانتبه الوعي إلى صدمة الواقع ومكر التاريخ ودراما الحياة.

توجد الفلسفة في موقف صعب ، من جهة يطلب منها الليونة درءا للتعصب والانغلاق والتحجر والتكلس والجمود والأحادية والتيبس ومن جهة ثانية تحتاج إلى الصرامة تفاديا للتذبذب والاستخفاف واللهو واللغو والثرثرة والنفاق والتعثر ولكن من مزالق الليونة أنها قد قادتها إلى

---

[1] هيدجر (مارتن)، **في ماهية الحقيقة**، ضمن كتابات أساسية ، الجزء الثاني، ترجمة اسماعيل مصدق، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، طبعة أولى، 2003، ص75.

التراخي والتقاعس والفراغ والميوعة ومن المآخذ على الصرامة أنها قد أخذتها إلى التحنيط والشكلانية والتعالي والنسقية والتجريد والتصلب.

لا تقف التساؤلات الفلسفية عند نقطة معينة مهما كانت قيمتها ولا تتعلق بالوجود فحسب ولا بالحقيقة وحدها ولا ترتكز على أرض الذاتية فقط ولا تنشد سماء الحرية بمفردها وإنما تحترم قوانينها الخاصة وتبرر نفسها بنفسها وتفتك مشروعية وجودها من خلال معاركها اليومية ضد الرداءة والابتذال والحمق.

ترفض الفلسفة القرارات التي تصدر من الخارج بشأنها وتجمع بين سكون الليونة وعزم الصرامة وتتخذ بنفسها القرار الحاسم بمصيرها ولا تصغي سوى لصوتها المنبعث من خطابها المزلل وتيارها الجارف.

تملك الفلسفة حقيقتها الخاصة وتعترف بكونها لا تمتلك الرؤية الشاملة والنظرة الثاقبة في اتجاه الهدف النهائي وإنما تبحث باستمرار عن الطريق الهادي إلى الحق وتلجئ إلى النظر متوجهة دوما صوب الفكر.

قد تتعرض الفلسفة للاختفاء والتعمية والتشويه والمحاصرة والاستبعاد ولكن تميزها بالصرامة اللينة والليونة الصارمة يجعلها تتجلى من جديد وتفتح الكهوف المظلمة والمسالك التائهة وتترك الكائن يكون.

لا تكون الفلسفة لينة الى حد السيلان والذوبان والتلاشي والسهولة والبساطة والخفة التي لا تحتمل ولا تكون صلبة الى حد الانكسار والتشقق والتصدع والتفتت والتفكك والانهيار والتحطم والتدحرج والزوال. بل" في الصرامة اللينة والليونة الصارمة التي تميز تركها الكائن يكون بماهو كذلك في كليته ، تصير الفلسفة تساؤلا لا يمكن أن يتوقف عند الكائن وحده، ولكن كذلك لا يمكن أن تسمح بأي قرار يفرض ذاته من الخارج."[1]2 فكيف تحدد ماهية الفلسفة انطلاقا من البدئية وبشكل أصلي باحترامها لقوانينها الخاصة؟

" إن وجود فلاسفة محترفين يخطبون ويطلبون ويؤكدون ويلحون على أن نهتم بأنفسنا لم تكن لتمر من دون أن تطرح عددا من المشكلات السياسية التي أثيرت حولها مناقشات مهمة للغاية."[2] بين الذات والحقيقة علاقة لا ينكرها إلا من لم يعتني بذاته ولم يبحث عن الحقيقة وعاش أبد الدهر مغمض العينين ولم يحاول معرفة نفسه والاستطلاع في العالم المحيط به والخوض في رحلات وتجارب المعنى. بيد أن العلاقة مع الذات قد لا تكفي معرفة الحقيقة الذاتية للتعبير عن مختلف

---

[1] هيدجر (مارتن)، **في ماهية الحقيقة**، مصدر مذكور، ص75.

[2] فوكو (ميشيل) ، **تأويل الذات، دروس سنة 1981-1982.** ترجمة الزواوي بغوره، دار الطليعة، بيروت،الطبعة الأولى، 2011. ص.147.

أبعادها وتدرك ما في بواطنها. وبناء على ذلك يمكن تعويض الاهتمام بالذات والاشتغال على الذات بالعناية بها Souci de soi 2[1] قصد تجنب السقوط في أهواء الانشغال ومتاهات الانهمام دون إضاعة الفرصة للإقامة في الذات والسير الحثيث إليها. لا مناص من القول بأن العناية بالذات مثلت لُبَّ النشاط الفلسفي وطريقه المستقيم ، والآية على ذلك شدة الدفاع عن النفس عند التعرض للمخاطر والأذى وتشييد الحكمة على هذه المقارعة المستمرة للخارج. لكن لماذا تم تفضيل مبدا اعرف نفسك كتقنية رسمية للنشاط الفلسفي على حساب مبدأ اعتن بنفسك؟ وما الذي حدث للإنسان في الزمن مابعد الحديث لكي يعيد من جديد تعريف النشاط الفلسفي على ضوء مبدأ العناية بالذات؟ وبعبارة أخرى بأي معنى يمثل مطلب العناية بالذات أحسن التقنيات الإيتيقية الممكنة لتقدير الذات؟

" لقد تشكل هذا المبدأ وتم التعبير عنه في سلسلة من الصيغ مثل "اعتن بنفسك" و"ارجع الى نفسك" و"عد إلى نفسك" و" ابحث عن الرغبة في نفسك" و"لا تبحث عن أي لذة أخرى غير نفسك" و" صاحب نفسك" و"كُن صديقا لنفسك" و" كُن مع نفسك كمن يكون في قلعة" و"عالج نفسك و"اجعل من نفسك عبادة" و"احترم نفسك"...الخ."[2]3

لقد تنوعت العناية بالذات في تاريخ البشر بين معرفة النفس وعلاج الجسد ومغالبة الأهواء ومصارعة القدر وملاءمة نظام العقل وترويض رغبات المرء حتى تتناغم مع نظام الكون وتتوافق مع قانون الطبيعة.

يترتب عن ذلك اعتبار العناية بالذات امتيازا لا يرقى إليه من الناس إلا أصحاب الفطر الفائقة من الحكماء واستثناء يمنح المرء علاقة دائمة مع ذاته وتصورا متكاملا عن الحياة وتعطيه فرصة بناء موقف وجودي متماسك ويوفر تربية روحية وذوقا جماليا وممارسات عملية ومقاصد خيرة تجلب المنافع وتدفع المضار. لا يشترط من أجل العناية بالذات الرغبة في المعرفة وحب الحكمة وعقد العزم على الفوز بالحقيقة وايثار الحياة الروحية على ملذات الجسد والشروع في البحث عن جواهر الأشياء بل التوجه نحو الفكر وامتلاك القدرة على التجاوز والارتقاء والتجرد والسمو والتعالي وتحويل النفس نحو الغايات المطلقة والكليات. هكذا تشكلت تقنيات للعناية بالذات ترتكز بالأساس على الإعداد والتحضير والصقل والتهذيب والترويض والتثقيف والتربية والتطهير من أجل التواجد إلى كلية الوجود والمكوث قبالة العالم والعمل على التصحيح. علاوة على ذلك يحرص النشاط الفلسفي للعناية بالذات على الانفتاح وبعد النظر وتوسيع دوائر التفكير وإدراك مكمن الغموض الذي يخفي سر انعقاد شرط الخلاص على امتحان الضمير وتوجيه الوجود وفق

---

[1] Souci de soi

[2] فوكو (ميشيل) ، **تأويل الذات**، نفس المرجع، ص.21.

كونية النداء وعن طريق براعة الانتقاء ونمو ثقافة تحقيق الذات عبر التدبير والهداية والغائية والفضيلة.

لا تنبني حكمة العناية بالذات على معرفة النفس ضمن الإطار النظري التأويلي فحسب بل تقتضي التحرك ضمن الإطار العملي وإحداث تغييرات جوهرية في الشخصية عبر خوض مغامرات وتدريبات ومكابدة. أضف إلى ذلك أن العناية بالذات يفضي إلى تحديد الشروط التي تمنح للفكر الاقتدار على التوجه نحو الحقيقة وذلك بتربيتها على العناية بحسن طرح الأسئلة وعمق التحليل والمقارنة والشرح والعبارة والحد.بناء على ذلك تتكون تجربة العناية بالذات من نظام في السلوك يسعى إلى جلب المتع وإشباع الرغبات عن طريق معرفة الذات لنفسها بنفسها في مقام أول والاستمتاع من تحصيل الحقيقة عند الاجتهاد في معرفتها. بيد أن الاستجابة إلى الأمر السقراطي: اعرف نفسك بنفسك قد لا يكون كافيا للعناية بالذات ولذلك يتخذ ميشيل فوكو هذه وصية حجر الزاوية للنشاط الفلسفي ومبدأ ايتيقي للحياة المشتركة للجماعة البشرية4 [1].

إذا استنطقنا مطلب: اعرف نفسك بنفسك فإننا نجده يشير إلى ما يلي:

- لا تهمل نفسك واعتن بذاتك واهتم برغباتها وحاجياتها وانشغل بمطالبها
- انتبه إلى ما تحتاجه معرفة نفسك ولا يجب في كل الأحوال أن تنس نفسك
- لا تفرط في الأمنيات ولا تكثر من التعهدات واقتصد واعتدل في الضروريات
- لا تنذر ولا تتمنى ولا تلزم نفسك بما لا تفي به وبما لا تستطيع انجازه.
- ثق بقدراتك الذاتية وعوّل على نفسك واستخدم قوتك في مواجهة القوى الخارجية
- اسخر من حياتك المعتادة وانقد آرائك من أجل أن تغير حياتك نحو الأفضل وتعيش حياة جيدة.
- ارتبط بنفسك أشد الارتباط وصالح ذاته على أحسن وجه وأقم علاقة راسخة ودائمة معها.
- ادفع الآخرين إلى العناية بأنفسهم ونبههم وادفعهم إلى تدبير ذواتهم وتحصيل الحياة الجيدة.

غني عن البيان أن النشاط الفلسفي يقنع المرء بأن تدبير الذات هو جزء من تدبير المدينة وأنه يمكن أن يصير أفضل عقليا وأخلاقيا وأن يسلك طريقا يعود بالنفع عليه وعلى غيره وأن يكون عادلا مع الجميع. ما يترتب عن العناية بالذات هو إنقاذ الحياة البشرية من الضياع واحتلال مكانة في المجتمع وتحمل الرسالة وممارسة مهمة التخليص وإحراز اليقظة المعرفية والاستفاقة والعمل

[1] فوكو (ميشيل) ، **تأويل الذات**، نفس المرجع، ص.11.

على معالجة البشرية من الآفات. كما تتحول العناية بالذات إلى نوع من الفعل العلاجي يشبه العبادة المنتظمة للنفس وتنبيه الغافلين نحو الصلاح والانعتاق والتحرر من الجهل والعبودية والابتعاد على ارتكاب الحماقات والتحول نحو السداد والاستقامة.

لقد وقع تعميم مبدأ وجوب العناية بالذات على جميع الناس ولم يعد حكرا على نخبة من المثقفين المتعلمين وصار مطلب الفوز بحياة جيدة ظاهرة ثقافية جامعة ونمط وجود للذات الجماعية في زمن ما بعد الحداثة. لقد مكن مبدأ العناية بالذات المرء من نبذ الانطواء على النفس والانشغال عنها وكذلك التوقف عن الضياع في الكون والاشتغال بالأمور الخارجية والاهتمام بالآخرين وتركيز الانتباه على خدمة عين الذات وجعلها أساس الحياة ومرجع الإيتيقا ونداء من أجل التشجع على الوجود والتحدي الجمالي أمام تقلبات الزمان.

اللافت للنظر أن الأمر القطعي بلزومية العناية بالذات واحترامها لا يدخل ضمن باب النصح والوعظ والدعوة والهدي والإرشاد والوصية وإنما يتنزل ضمن الأحوال التي تتعلق بالكينونة الخاصة بعين الذات وتحمل بين طياتها مشارع في اتجاه الغيرية ومحاولة وجودية قصد إعادة هيكلة الذات وبناءها ايتيقيا. ربما السبب الحقيقي من وراء العناية بالذات ليس عقد العزم على معرفة حقيقة العالم الذي تسكنه الذات مع ذوات وكائنات أخرى وإنما الوعي بأولوية القيام بتعبئة إضافية في فعل التعرف نفسه للذات عن ذاتها وتدشين التجربة القصصية للذات عن حقيقة السكنى في العالم حيث تصبح محور تبدل وموضع رهان. وبالتالي لا يتعلق الأمر عند ميشيل فوكو بطرح سؤال: كيف يمكن بلوغ الحقيقة من قبل الذات؟ وإنما تكمن المسألة في معرفة كيف يتسنى للذات بلوغ الحقيقة؟ وماهي التحولات في كينونة الذات لتتمكن من ذلك؟[1]

من المرجح اذن أن يكون قرار العناية بالذات لحظة شهادة وتوكيد على استفاقة واستنارة حدثت في كينونة الإنسان ومكافأة على جهد تأملي وعرفاني تم بذله ولحظة تحويلية للذات نحو العودة والانجاز والاكتمال.

غاية المراد أن ميشيل فوكو يستخلص ثلاثة دلالات من أمر العناية بالذات هي:

- اتخاذ موقف تتوجه بمقتضاه الذات نحو ذاتها والآخرين والعالم.
- تغيير النظرة من الخارج إلى الداخل وتحويل الاهتمام وقلب الانتباه من الهناك إلى الهنا.
- امتلاك جملة من التقنيات والقيام بمجموعة من الأفعال الدائمة والممارسات والتمارين والأنشطة تساعد الذات على التغير والتحول نحو الأحسن مثل التأمل والتذكر والحساب

[1] فوكو (ميشيل) ، **تأويل الذات**، نفس المرجع، ص.ص.25-26.

وامتحان الضمير ومراقبة الذات والتثبت من صحة الأفكار والتدقيق في التصورات ومراجعة الذات وتفقدها.

من هذا المنطلق يتخطى مبدأ العناية بالذات عتبة التفكير ليصير شكلا من الكينونة وتوجها اتيقيا للحياة. لكن كيف تتحول الايتيقا إلى مفتاح هرمينوطيقي للعناية بالذات وبلوغ درجة الوجود الأجمل والأشرف؟ والى مدى يقدر الفكر الفلسفي المعاصر على منع العناية بالذات من الانحدار نحو الوله الذاتي المرضي؟ واذا كان من المسلم أن الذات قادرة على معرفة الحقيقة فهل تتمكن الحقيقة من تغيير وانقاذ الذات؟

الفصل الأول

صعوبات تلقي الدرس الفلسفي في ظل التحولات المعاصرة

" مع أن الفكر الفلسفي خضع لنقد ذاتي وتحلى بالتواضع وصار أشبه بالفكر الضعيف الا أن حاجة الفضاء العمومي اليه ازدادت أكثر من أي وقت مضى"[1]

توطئة:

يبدو من المبالغة وسوء التقدير أن يتخيل المستمعون أننا سنجد حلا نهائيا للمشكل المطروح في العنوان المذكور عبر هذه الصفحات القليلة التي تتكون منها هذه المداخلة ولكن كل ما سنقوم به هو مجرد محاولة اجتهادية نابعة من صميم التجربة ونقل لسيرة ذاتية تعبر عن لغة الحياة اليومية حيث يخوض عامل من الفلسفة أثناء كل حصة تدريس صراعا من أجل الاعتراف واثبات الجدوى ويواجه عدة معيقات ثقافية منغرسة في المشهد التربوي وشبكة من الأحكام المسبقة مستقرة في النفوس المتلقية كي يتمكن من تبليغ عدد قليل من الأفكار الفلسفية والقيم الكونية بمراعاة الذهنية الرافضة والمدارك المنصرفة.

ما نستهل به هذا البحث في "وضع درس الفلسفة في حقل ثقافي وتربوي غير فلسفي" هو الانتباه الى وجود أزمة تهدد وجود الفلسفة وتعكر صفو علاقتها مع الفضاء العمومي وتربك تأثيرها في الممارسة العملية للمعرفة العلمية بصفة عامة، وما لا يمكن أن نخفيه ونستتر عليه هو حدوث تحولات عميقة في الفضاء العمومي في السنوات الأخيرة دفعت الى التخلي عن العديد من المطلقات والاهتمام بوسائط جديدة وبدائل تقنية تتراوح بين التبسيط الأداتي والتعقيد المعرفي.

الملاحظة الثانية التي نرصدها هي وجود عدة صعوبات على مستوى التلقي يعاني منها الدرس الفلسفي عند المتقبلين وبروز استعصاء في تقبل التلاميذ لتجربة التفكير الفلسفية وعزوفهم عن

[1] الاهداء الى كل أستاذ فلسفة وكل محب للحكمة عرفانا بجهوده من أجل النهوض بالدرس الفلسفي وتثمينا لفعله التواصلي مع الفضاء العمومي..

حصص الحوار العقلاني وتوقف المتدربين عن انتظار ماهو طريف ومبتكر ونافع منها. وربما تشمل الصعوبات تجارب التمارين المهارية والتعثر في التعبير والارتباك في التحرير ونقص في الاعلام وحالة سوء التفاهم بين الباث والمتقبل وميكانيكية التواصل واعتباطية التقويم ونمطية السؤال وانكماش النقد وتضخم التقليد وأخطاء في الترجمة وفوضى في المفاهيم وكثرة التلخيص والاعتماد على الشروحات والمقتطف الموجز.

من هذا المنطلق يعيش الدرس الفلسفي نوع من التراجيديا التي تجعله يتراوح بين الوضع المأساوي والتحدي الملحمى والاسناد الكوميدي حتى لا يجد الانسان التابع لهذا الزمان الكثير من المشقة والعناء في التعرف والاطلاع والزيارة والمتابعة والتفاعل مع الأفكار الفلسفية خاصة المتعلم من خارج دائرة الاختصاص وفي المستويات المتدنية والطالب الموجه على غير رغبته، ولذلك من نافل القول أن يبدى البعض استغرابهم من الاهتمام بالمجردات الميتافيزيقية والنظريات المثالية والمقامات الوجودية في عصر العولمة الذي شهد بروز لقيم جديدة مثل النجاعة والاستمتاع والراحة.

بيد أن نبرة متفائلة تتصاعد من جهة مضادة للموقف المتشائم ناتجة عن تنظيم مثل هذا اللقاء العربي الذي جمع عدد كبير من المشتغلين العرب بالفلسفة من أجل مشاركة الانسانية في هذا الاحتفال الذي يجري كل ثالث خميس من شهر نوفمبر من كل عام والذي ناسب هذه السنة يوم18 نوفمبر 2010 والذي زامن الاحتفال بالسنة الدولية للتقارب بين الثقافات، ومن المعلوم أن الاحتفالات قد انطلقت منذ 2002 وتواصلت بشكل منتظم وقد رفعت كشعار لها "الفلسفة والتنوع الثقافي والتقارب بين الثقافات"، ولعل من هدف الاحتفال بهذا العيد الكوسموبوليتي هو تعزيز مسار الثقافة الدولية والقيم الكونية التي تقوم على النقاش الفلسفي واحترام كرامة النوع الآدمي وحقه في التنوع والاختلاف والتعدد دون اقصاء أو تمييز .

اذا تدبرنا وضعية الفلسفة زمن العولمة لا مناص لنا من اثارة الاستفسارات التالية:

ماهو وضع الدرس الفلسفي في حقل ثقافي رافض للفكر الفلسفي؟ وكيف نفسر هذا التباين في المواقف بين من يريد التأزيم ويحمل نزعة متشائمة بالمستقبل من جهة ومن يفتح الآفاق ويصدح بالقول التبشيري وينظر بتفاؤل من جهة ثانية؟ وماهي أسباب أزمة الفلسفة؟ هل هي أزمة برامج تعليمية وتكوين بيداغوجي أم أزمة كتابة ونشر ومطالعة للإنتاجات الفلسفية؟ هل هي أزمة تشغيل

وبطالة للمتخرجين أم هي أزمة منتسبين وقلة المحبين للحكمة وعزوف من الطلبة عن التوجه الى شعبة الفلسفة؟ وماذا لو كان الخلل البنيوي كامن في التكوين الأكاديمي واتضح القصور في التدريب المنهجي؟ ألا يتعلق الأمر بحالة عطالة شاملة في رحاب الفلسفة على مستوى الدورة الدموية للجهاز الفلسفي تعلما وتعليما ونشرا؟ هل يجوز لنا أن نسمي ذلك بالتخلع من الفلسفة[1] وفقدانها للبعد الاعتباري في المنظومة التربوية بالمقارنة مع المواد الأخرى؟

ومن يتحمل مسؤولية كل هذا التردي؟ هل هي المؤسسة أم مدربي الحكمة؟ وهل العامل المعرقل قادم من المحيط الخارجي ويتعلق بتحولات عالمية وتغييرات جذرية في نظم التربية وطرق التعليم وطالت الانسانيات أم أن سبب الانهيار الرمزي منبعث من العوامل الذاتية الداخلية ويتمثل في تخلي أهل الفلسفة عن هذه القنية شريفة المذهب واهتمامهم بانشغالات أخرى غير فلسفية؟ وكيف نقاوم ظاهرة انحدار الدرس الفلسفي؟ وماهي المحاولات المبذولة من أجل وقف التدحرج وتنمية المشهد الفلسفي من جديد؟ وهل كانت هذه المحاولات كافية من أجل اعادة البريق الى هذه العملة الصعبة ذات القيمة المضافة في زمن المردودية ومجتمع الوفرة وجنون الاستهلاك ومسرح القسوة وقيام الحشود؟ وألم تؤدي هذه القيم الجديدة المعولمة الى مراكمة الصعوبات أمام متلقي المادة الفلسفية؟ وألا يتغير المتلقي بتراوح الدرس الفلسفي بين الجدارة والرداءة؟ وماذا لوكان الدرس الفلسفي هو الذي يخلق متلقيه؟ وما العمل اذا تأبدت الصعوبات على الرغم من العناية بالدرس الفلسفي لغة وأسلوبا ومضمونا؟

من هذا المنطلق وقع الاختيار على أن يتكون مخطط البحث من معالجة الأسئلة التالية:

ماهي طبيعة التحولات المعاصرة؟ وهل أصبحت الفلسفة تعاني من صعوبات في التلقي بعد هذه التحولات؟ وكيف سيكون درس الفلسفة في المستقبل في ظل تنامي هذه الصعوبات؟

ماهو في ميزان الفكر ومدار العمل هو تفادي الاصلاحات الشكلية للفكر الفلسفي والابتعاد عن الجراحات التجميلية للطرق البيداغوجية لتدريس الفلسفة والعمل على معالجة المشاكل من الجذور قصد تحقيق استفاقة حاسمة وثورة معرفية شاملة يترتب عنها تجسير الهوة بين الفكر والواقع وانجاز مصالحة بين مدرب الحكمة والفضاء العمومي وبين الكاتب الفلسفي والحشود.

[1] De-philosophie

1- طبيعة التحولات المعاصرة:

"كان العالم يقترب من نهايته بالتأكيد. ولد عالم آخر ، حيث سيكون العيش فيه أكثر صعوبة. أن نعيش ، على أي حال ، حياة فلسفية ، أي حياة سياسية"[1]

شهدت المعمورة في العقود الأخيرة تحولات جذرية طالت البنى التحتية المادية لعلاقات الانتاج والتبادل والاستهلاك وشملت أيضا القيم والأفكار والرموز التي ترتبط بسلوك الناس في الحياة اليومية وقد أثرت هذه التغيرات على استعمالات الجسد في الفضاء وضروب وعي العقل بالزمان وعسرت عملية تلقيه للمعرفة والتصرف في المعلومات. لكن ماهي هذه التحولات؟

- ما يميز هذا الزمن هو الوقوع تحت قيادة القلة المسيطرة في مجال المال والتكنولوجيا وسلطة القرار وما ترتب عن الاستخدام المطلق للعنف محو الذاكرة الجمعية وتحويلها الى ذاكرة قطيعية فاقدة لهويتها ولبعدها الآدمي وابطال ثقافة الاختلاف وضمان استمرار سلطة السائد وبؤس الواقع وحرمان غالبية المجتمع من رغد العيش ومباهج العولمة.

""وهكذا ، يبدو أن الجزء الأكبر من سكان العالم ، الذي يسيطر عليه البؤس أو العنف أو سوء الحظ ، يعيش ، على المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، في حالة أزمة دائمة."[2]

- ان منبع الامكان التاريخي للفعل البشري في الأزمنة الحديثة هي الحداثة العلمية التقنية والحداثة السياسية لكونهما يمثلان بمحمولاتهم الاتيقية وطاقتهما الانعتاقية نمط الوجود في العالم. واذا كانت الحداثة التقنية والعلمية قد ترجمت في الثورة الرقمية وتدشين العصر ما بعد الصناعي وقيام الفضاء الافتراضي وتكنولوجيا النانو، فإن العودة الى الحداثة السياسية مرده استقرار العلاقات القهرية بين المجتمع والدولة وانفجار المخزونات الدوغمائية وتصاعد النزاعات بين القوى الضاغطة وانفلات الجوانب اللاإرادية من الذات والمجموعة.

---

[1] Christian Delacampagne, *la philosophie politique aujourd'hui*, édition du seuil, Paris, 1999, p.p.12-13

[2] Robert Misrahi, *qu'est-ce que l'éthique? , l'éthique et le bonheur*, éditions Armand colin, Paris, 1997,p.5.

- حصلت داخل عالم المعرفة ودنيا العلم مراجعات عميقة ومساجلات نقدية لسلطة العقل وقيم التنوير وأسطورة التقدم وحدثت تحولات في العلاقة بين الفلسفة والحداثة أفضت الى بروز النزعات ما بعد الحداثوية مثل النزعة الحسية ومدرسة الارتياب والكشف عن الروابط الضمنية بين الأنثربولوجيا والاستعمار وبين التنوير الاستبداد وبين خطاب الاستشراق والتمركز على الذات وبين الوجود في العالم وارادة السيطرة على العالم.

"نقد الميتافيزيقيا ، وصف العدمية ، هذا المرض في عصرنا ، فقدان المعنى والتراجع نحو العدم أو العدم ، هذا الكشف عن العبث ، كل هذا يعلن عن زماننا ، استنفاده ، إرادته في العدم ."[1]

- ان ما يشهده العالم من منعطفات تطال الفكر والمجتمع والاقتصاد تؤكد أن ثقافة جديدة يجرى إنتاجها أين تلعب الصورة دورا مركزيا وتبين أن هناك نمط جديد من التنظيم الاجتماعي بدأ يظهر ويساهم مفهوم المشهد في تأثيثه ويحركه مفهوم الفرجة بطريقة كاريكاتورية ويقحم الفضاء الخاص ضمن الفضاء العمومي. من البين اذن "ان عصر الشاشة حين يبدو مسيطرا أينما كنا ستكون فضيلته الفساد ومنطقه الامتثالية وأفقه عدمية مكتملة"[2]، والدليل هو أن سيطرة الصورة يفضي إلى ربط القيمة بالظهور والصلاحية بالمرئي وبالتالي يكون المخفي وغير المرئي فاقدا للقيمة ويتم تقديس التشابه والصراع من أجل البقاء على حساب الاختلاف والذوق الرفيع والخير المشترك. هكذا "ينشأ المشهد من ضياع وحدة العالم ويعبر التوسع الهائل للمشهد المعاصر عن كلية هذا الضياع...وفي المشهد يقدم جزء من العالم نفسه للعالم وهو متفوق عليه"[3]. لكن على ماذا يدل مفهوم الفضاء العمومي؟

---

[1] Jacqueline Russ, *la marche des idées contemporaines*, editions Armand Colin,Paris, 1994.p.11.

[2] غي دي بور، **مجتمع المشهد**، ترجمة كم الماز، الفصل الأول، الفقرة 29، الرابط:
www.marxists.org/reference/archive/debord/index.htm

[3] ريجيس دوبرييه، **حياة الصورة وموتها**، ص.91.

يمثل الفضاء العمومي[1] في المجتمع البشري مجموعة الفضاءات التي تسمح بتمرير تجميع كل ما يتم استعماله من قبل الناس ضمن عملية التواصل والتبادل ويتميز بكونه ليس على ذمة أي واحد بمفرده وانما هو ملك للجميع على خلاف الفضاء الخاص. أما المعنى الاصطلاحي فهو وضع قانوني يعمل على ضمان جملة من الحقوق والحريات للمواطنين في حياتهم الاجتماعية والسياسية والاقتصادية والثقافية.

من هذا المنطلق ان فيلسوف الأنوار كانط هو أول من استعمل هذا المفهوم ولكن حنا أرندت في وضع الانسان المعاصر هي أول من فرقت بينه وبين الفضاء الخاص[2]، لكن يورغن هابرماس هو أول من استخدمه في العلوم الاجتماعية حينما أنجز أركيولوجيا للإشهار كبعد تكويني للمجتمع البرجوازي ولكن على خلاف ذلك الفضاء العمومي لا يتكون فقط من البرجوازية والنخب المثقفة وانما يشمل مختلف الشرائح والقاعدة الشعبية العريضة ويحتضن حرية التعبير والضمير والسيادة الشعبية ومجال التواصل بين الفاعلين.

ان حال المرء في مجتمع المشهد تغلب عليه مشاعر التمزق والانفصال والعزلة ويسقط في الضياع والاغتراب والذوبان وتهيمن عليه الأنانية والانتفاعية وذلك لكون الانسان صار حشودا تدرك نفسها في الصور المهيمنة لرغباتها. عندئذ "من السيارة الى التلفزيون، كل البضائع التي يتم اختيارها من قبل النظام المشهدي هي ايضا أسلحته لتعزيز مستمر لظروف عزل الحشود المعزولة."[3]

هنا يأتي مفهوم المشهد ليرمم ما تركته الفلسفة من نقائص وما أحدثته من تخريبات في العلاقة بين الانسان ونفسه والعالم والأخر ولكن عوض أن يساهم مجتمع الفرجة في تجديد تجربة التفلسف ويشجع على النقد والتمسك بالحرية نراه ينتصر الى الواقع في ابتذاليته وينحط بالحياة الى أسفل مستويات الاستعراض رداءة ويعمل على تحويل أحداث التاريخ وأشياء الواقع الى حكايات فارغة وعبارات جوفاء تنمط العقل وتخدر الوعي وتنوم الحشود داخل نسق مغلق من الأفعال المكرورة.

---

[1] Espace public

[2] Espace privé

[3] غي دي بور، **مجتمع المشهد**، ترجمة كم الماز، الفصل الأول، الفقرة 29،

على هذا النحو صارت الصورة الشمس التي لا تغيب عن امبراطورية السلبية المعاصرة وقام الركح الرسمي للمشهد باستبعاد البشر الأحياء والمناداة على الموتى بالقدوم وانطلق حفارو قبور الفلسفة في عملية الهدم والتخريب ضمن الموضوعية المزيفة للمنتجين وطال التفكيك البنى الآمنة للتعليم الجامعي.

"غني عن البيان أن هذا الوضع مدمر، خصوصا في نطاق العلوم، وذلك لأن الطلاب ما لم تستهوهم مقررات العلوم الدراسية بفضل التدريس الجيد فإنهم لن يقبلوا عليها طوعا... ولهذا ظهر أخيرا بحكم الواقع حلف غير مقدس بين أساتذة العلوم والانسانيات والطلاب وخلق هذا الثالوث منظومة يمكن فيها للطالب أن يتخرج في الجامعة وهو لا يزال غير مدرك لأهم الحقائق الأساسية عن العالم الفيزيقي الذي نعيش فيه وعن التكنولوجيا التي تصوغ حياتنا"[1].

ان المتمعن في التحولات المعاصرة على المستوى الكوني يلاحظ أنه رغم وجود تضارب في التوجه وتشتت في المصالح فإنه لا ينفي أن تكون الرقمية أو التكنلجة هي الحقيقة الدامغة الأشد تأثيرا في المستقبل وأنه ثمة عالم جديد يجري صنعه ويلعب العلم والتقنية التأثير الأخطر والدور الأبرز. لكن ماهي الاستتباعات الفلسفية التي انجرت عن هذه التحولات؟ وهل ساهمت التغيرات في الدفع بالدرس الفلسفي الى الأمام أم أنها سببت له التراجع المعرفي والارباك المنهجي وقللت من نسبة الخصوبة التنويرية لديه؟

2- آثر التحولات على درس الفلسفة:

"هكذا راحت تواجه الفلسفة من تجربة أخرى منافسين وقحين أكثر فأكثر وشتامين أكثر فأكثر، حتى أن أفلاطون نفسه لم يكن ليتصورهم في أشد لحظاته هزلا. وقد بلغ العار مداه أخيرا حينما استحوذت االمعلوماتية والتسويق التجاري وفن التصميم والدعاية وكل المعارف الخاصة بالتواصل، على لفظة المفهوم ذاتها وقالت: هذه من مهمتنا، نحن الخلاقين، انما نحن منتجو المفاهيم، نحن وحدنا أصدقاء المفهوم، نجعله داخل حاسوباتنا. يصبح الاعلام هو الابداعية

[1] جيمس ترفيل، **لماذا العلم؟**، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، عدد 372، فيفري 2010، الكويت، ص.209.

والشركة هي المفهوم...انه لمن المؤلم بالتأكيد أن نتبين أن المفهوم يعني شركة الخدمات والهندسة المعلوماتية"[1]

غني عن البيان أن حال الفلسفة بعد حدوث التحولات المعاصرة ليس على أحسن ما يرام بل في وضعية صعبة ومطالبة بأن تخدم الجميع دون أن تكون قادرة على ارضاء ولو طرف واحد وآيتنا على ذلك أنها تتعرض الى عملية حجب مبرمجة وتواجه دوما امكانية رفض المعنى وتقليل من الجدوى ونزع القيمة ولعل عزوف المتلقي عن طرح أسئلتها وعدم تقبله لأجوبتها هو خير دليل على ذلك. لقد بدأت الفلسفة تعاني عندنا من حدوث توتر في صفها وتصاعد الضجيج في ساحتها بسبب حالة العمي الذاتي التي تتخبط فيها والتصادم مع اللافلسفي وتحولها الى مرآة عاكسة للأزمات الاقتصادية بشكل سلبي.

"إن سوء الفهم يتمثل في حبس الفلسفة في وصمة تكريس الأزمة الحقيقية ، وفي تعريف الفلسفة كنقد للمجتمع وليس مجرد نقد متعالي للمعرفة."[2]

من هذا المنطلق تملأ الانتقادات التي تتعرض للفلسفة بالتجريح صفحات الجرائد الاخبارية والمجلات الثقافية والمعلقات التجارية وتسندها تشكيك الخاصة وسخرية العامة في الأسواق والأحاديث في المقاهي وتشكي التلاميذ والطلبة في الساحات العمومية من ضعف الأعداد وغموض المادة واستحالة المتابعة.

غني عن البيان أن الحياة اليومية تشهد اليوم حالة من السبات الأنثروبولوجي والرضا بالكسل الفكري وأن المشهد الفكري قد غزاه العبث واللامعقول والعنف والتجريد العقيم وسيطرت عليه فلسفة مزورة وموهومة ولذلك وقع اتهام الدرس الفلسفي بكونه مبتورا ويحرض على التمرد والعصيان والثورة والمقاولة وغير منسجم مع البرامج التعليمية الأخرى التي تشجع على العد والحفظ والتخزين والارجاع والتقليد والمحاكاة. كما اعتبر مدرب الحكمة كمن يغرد خارج السرب متكلف بلزوم ما لا يلزم ويميل الى الثرثرة والكلام المعقد ويكثر من التساؤل والتعجب ولا يعجبه شيئا ويرهق المتعلمين ويسقطهم في الارتجال والضبابية ويتصنع القلق والحيرة من أجل تحقيق بطولات وهمية وانتصارات لازمنية على خصوم افتراضيين، كما نظر البعض الى التعمق الفلسفي على أنه غرق في المفهوم واعتبر البعض الآخر البحث عن اليقظة الشاملة على

[1] جيل دولوز، فليكس غاتاري، **ماهي الفلسفة**، ترجمة مركز الانماء القومي، بيروت، طبعة 1997.ص.35.
[2] Robert Misrahi, *qu'est-ce que l'éthique? , l'éthique et le bonheur*,p.7.

أنه عشق للتشرد وارتحال نحو المجهول ورقص على حوافي الوجود وتم تحويل وجهة حب الحكمة الى غريزة الطغيان وارادة المعرفة الى ارادة القوة.

غير أن ما يثير الاستغراب هذه الأيام هو وجود رفض مزدوج للفلسفة صادر عن جهتين مختلفتين هما العامة والخاصة أو الجاهل والعالم واذا كان رفض الجاهل من العامة مبررا وذلك لغياب الملكة التي يتحصل بها على العلوم الفلسفية لديه ورضاه بالعادة والمألوف فإن رفض الخاصة من العلماء التفكير الفلسفي غير مبرر وذلك لكونهم الأقرب اليها والأكثر تبصرا بقيمتها في حياة الانسان ودورها الطليعي في التقدم. زد على ذلك أن مساحة أفق التوقع[1] قد ضاقت بالنسبة للدرس الفلسفي بسبب صعوبات التلقي وفقدان المسافة الجمالية حسب غادامير التي تسمح بقياس تاريخية النصوص والأفكار وتشكل الدروب المؤدية الى فن القراءة والفهم العميق وتحرض على الفعل في الحياة اليومية والتدبير الإتيقي للعالم. ان مفهوم أفق التوقع يلعب دورا مركزيا حسب ياوس في تلقي النظريات والأفكار الفلسفية دون عناء ولذلك ينبغي أن يكون مدرب الحكمة على دراية بأفق التوقع وأن يوائم بين ما يبثه من معلومات وانتظارات الجمهور، وذلك لكون وظيفة الأثر الفلسفي ليس فقط تمثيل الواقع وانما خلقه وبعثه ثانية بشكل مختلف.

" أما بخصوص أفق الانتظار، فلا يمكن اختيار ماهو أحسن منه. يعتبر هذا المصطلح، من جهة أوسع لضم الرجاء والخوف، الأمل والارادة، القلق، الحساب العقلاني، الفضول، بإيجاز كل التجليات الخاصة أو المشتركة التي تتطلع الى المستقبل، ومثل التجربة فالانتظار المتعلق بالمستقبل يسجل في الحاضر، انه المستقبل صار حاضرا، الملتفت باتجاه ال"ليس بعد". "[2]

على هذا النحو تواجه الفلسفة ممانعة من الخارج من طرف التكنوقراط وأباطرة المال والرياضة والفن ويعبرون عن موقفهم بشكل علني ويبررون ذلك بأنها عملة قديمة وتجربة مفلسة وبضاعة راكدة ، لكنها أيضا تواجه ممانعة من الداخل حينما هجرها أهلها وغادروا ديارها وتنحوا عن مربضها نحو أنحاء شتى بعد أن ملوا معاندة القدر والتجذيف ضد التيار وبعد أن فشلت المرجعيات الكبرى في وضع حجر الأساس للمدينة الفاضلة، في حين أن من بقي في رواقها هو القابض على المفهوم والمرابط في حديقة العقل وهو قد رضي لنفسه بالفكر المحض واكتفى بالتحليل المنطقي للغة العلمية والتعليق على بعض النصوص التراثية عساه يظفر بمعنى بعد أن

[1] Horizon d'attente

[2] بول ريكور، **من النص الى الفعل، أبحاث التأويل**، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، دار الأمان، الرباط، طبعة 2004. ص.188.

استقر به الأمر بتبني على غير حق نزعة فلسفية محضة philosophisme في حالة من المركزية الفلسفية philo–centrisme .

لكن هل رفض الفلسفة ناتج عن موقف اطلاقي أم مجرد احتجاج ضد تقصير الفلاسفة عن أداء مهمتهم التاريخية وخيانتهم للبراكسيس الاجتماعي وعزوفهم عن الالتزام الوجودي؟ وكيف نتج عن هذا الرفض بروز صعوبات في تقبل الأفكار الفلسفية من طرف المتعلمين وعسر في التواصل مع المتلقي؟ وأية قيمة للتسامح الفلسفي الذي يبديه مدرب الحكمة ازاء مظاهر اللاتسامح الفلسفي التي تعترضه في الطريق؟

عبرت الشخصية المحورية في كتاب عالم صوفي عن الصعوبات التي تمنع تلقيها الفلسفة على أحسن وجه كما يلي: "أنا لا أتعلم شيئا مهما في المدرسة، ألا ترين الفرق الكبير بين معلم المدرسة والفيلسوف الحقيقي، يمكن للمعلم أن يعرف كما من الأشياء لا يتوقف عن تعليمها لطلابه بالقوة، بينما يحاول الفيلسوف أن يجد اجابات للأسئلة التي يطرحها بالمشاركة مع تلاميذه. انه ليس عالما أو مدعيا، بل يحب فقط التوصل الى معرفة الحقيقة"[1]

من المعلوم أن الدرس الفلسفي حسب جيل دولوز وفليكس غتاري قد مر بثلاثة مراحل:

- المرحلة الموسوعية حيث كان الدرس يضم كما من المعلومات يشمل كل شيئا تقريبا ويغطي جميع مظاهر التجربة الانسانية ومختلف أبعاد الحياة الانسانية.
- المرحلة التعليمية حيث يتم تقسيم الدرس الى جملة من المهارات البيداغوجية ويراعي ملكة الادراك لدى المتعلم وقدرته على الاستيعاب ويتوخى هنا التدرج والمرحلية والقصدية.
- المرحلة التجارية حيث صار الدرس مجرد حصة تكوينية الغاية منها تسويق المعلومة والمتاجرة بالفكرة وتحصيل الثروة وجني الأرباح في ظل هيمنة نمط رأسمالي شمولي.

نستخلص من هذا التحقيب بداية حلول كارثة مطلقة بالنسبة الى الفكر وأن الفلسفة سقطت من القمة الى الهاوية وأن صعوبات في التعلم والتخرج والتشغيل يعاني منها مدرب الحكمة وتجعله

[1] جاستين غاردر، **عالم صوفي** ، ترجمة دار المنى للنشر، ستوكهولم، طبعة 1991، ص.80-81

في صراع يومي مع البرنامج والمؤسسات والمتلقين ويواجه بالصد من قبل الواقع والرفض من طرف المؤسسة الرسمية وتنعكس على مردوديته وعلى آدائه في القسم ونفسيته في البيت مع عائلته ووضعه في المجتمع المدني.

أما ماهو افتراضي ويتحرك في دائرة التخمين هو التخلي التدريجي من طرف المنظومة التربوية عن خصوصية الدرس الفلسفي ونقله من درجة **درس الدروس** التي كان يحتلها في الماضي القريب الى النظر اليه كدرس ثانوي في الراهن وربما بدا التفكير في جعله مستقبلا مجرد حصة تنشيطية مسائية تدخل في مواد التربية المدنية وتعليم حقوق الانسان وفي باب النوادي الثقافية والحصص الترفيهية.

حينها ألا يعاني أستاذ الفلسفة لدينا من بطالة فكرية نتيجة عزوف التلاميذ عن درسه أم تراه مصاب بداء الانتفاخ الذاتي ومقيم في برجه يقتات من صمته المخجل وموقف المهادن للسائد؟ وألم يتحول درس الفلسفة الى وجبة غير مشبعة ومادة تعتمد على التلقين والحفظ والتكرار؟ ألا يبدو المشتغلون بالفلسفة في زماننا هذا في عزلة ويهيمون في ضرب من اللاتواصل؟ وهل هذا الأمر معهود وعاشته الفلسفة في السابق ومنذ بواكيرها الأولى أم أنه طارئ وغير صحي ويجب تداركه وتفادى نتائجه السلبية؟

لقد ترتب عن ذلك ملاقاة الدرس الفلسفي العديد من الممانعات التي تحول دون اشعاعه وممارسته لدوره التربوي والثقافي وتقف أمام مروره الى الفضاء العمومي الكثير من الصوبات وتظهر العديد من التشكيكات تخص عملية التقبل و الفهم والتواصل والوظيفية والغائية يمكن ان نذكر منها ما يلي:

- سطوة وسائل الاتصال على العلاقات الانسانية واعاقتها عملية التواصل بحكم حلول عصر الصورة محل عصر النص المكتوب وافتكاك مجتمع المشهد مكان مجتمع الرواية الشفوية ومطالعة الكتاب وبقاء الأفكار الفلسفية مدفونة في القواميس والمجلدات وفي عقول وقلوب عدد قليل من النخب. كما "لم يعد من المعتاد أن نتوقع من الصور أي تأثير سيء أو معجزة, لكن هل نستطيع انكار أنها تثير فينا استعادة غريبة للمكبوت؟ انها تجعلنا نز قفزات كبرى للوراء في جنيالوجية الانسان."[1]

[1] ريجيس دوبرييه، **حياة الصورة وموتها**، ترجمة فريد الزاهي، دار افريقيا الشرق، طبعة 2002، ص.82.

- هيمنة قيم السوق ومنطق النجاعة ومبدأ المردود وتحول الانسان الى آلة راغبة وظهور كوجيتو البضاعة الذي يتوهم تحقيق الانية في كثرة الاستهلاك ويرى نفسه في البضاعة التي يستهلكها والآلة التي يستعملها وخسارة الرأسمال الرمزي قلاعه التقليدية لصالح رأسمال المادي واسناد اعتبارية هامة لرجل القانون و الاقتصاد مثل المشرع و القاضي والمحامي و المحاسب والمتصرف والتاجر والوسائطي في مقابل تراجع مكانة رجال المعرفة والتربية والأخلاق ومحبي الحكمة والمتفلسفة.

"العالم لانسان العصر التقني مثل عرض لطفل مدلل: لا شيء يغريه ، كل شيء قد اكتمل مقدمًا ، وهو بعيد عن كل القانون ، في الغرور الخالص للرغبة (nisus) بدون موضوع ، ذلك يلاحظ غياب الداخلية لشيء يتم تسليمه عن كثب إلى إشكاليته."[1]

- سيطرة ذهنية التحريم على المشهد الفكري وتشغيل الارث الرمزي للفتاوي المرتجلة وانتشار فهم تقليدي للدين وعودة الخرافة والسحر والتنجيم عن طريق الفضائيات والدعاية الاعلامية وما يؤسس ذلك من موقف يمثله بادئ الراي معادى للعقل والبرهان والتفكير الحر واعتبار الفلسفة ترمز الى العدمية والالحاد والمجون والمروق ومساهمة البعض من السفسطائيين الجدد والعدميين في تكريس هذه التهم بإشهار معاندتهم لعقيدة الجمهور وتبني خطاب متشنج.
- العامل السياسي المعطل والرغبة في اعادة انتاج ماهو سائد والتركيز على خلق نموذج من الانسان ذي البعد الواحد مطيع ومنسجم مع النسق المعهود والحرص على استبقاء المشهد الثقافي والفكري في خدمة المنظومة القائمة والترويج لثقافة الاستهلاك ولنزعة حسية لذية.
- تأخر العامل البيداغوجي والتعلمات وعدم مواكبة الوسائل التربوية المقترحة لعصر وعدم توفر الفضاءات والتقنيات والوسائل الناجعة وافراغ البرامج التعلمية وجعلها تحوم حول مسائل منطقية شكلية وجعلها تتناول قضايا ميتافيزيقية مغرقة في التجريد وعدم الى الانتباه الى ضرورة تبني منهجا فلسفيا واضحا واتباع فلسفة رسمية معلومة والبطالة الفكرية للمدرسين والمشرفين والوقوع في العديد من الأخطاء

[1] Francois Guery, *Heidegger rediscuté, nature, technique et philosophie*, éditions Descartes &Cie, Paris, 1995.p.91.

الخاصة بالترجمة والتأويل السطحي للنصوص وتبني اسلوب نسخ تجارب تربوية غربية واسقاطها على واقعنا دون مراعاة خصوصية الثقافة العربية الاسلامية وما يعطل انجاز الدرس الفلسفي على أحسن وجه.

- كلما حاول مدرب الحكمة التقدم الى الأمام والتدخل في الشأن العام اصطدم بالسوفسطائي حارس المؤسسة وتقني النظام وموظف الجاهز وصانع القرار وسياسي الحقيقة وطالب المصلحة وكلما احتمى بالمفهوم ولاذ بالفكرة وتسلح بالمنهج اعترضه في الطريق الطامحون الى السلطة والمنافسون المزيفون على المعرفة والمتظاهرون بصداقة المفهوم وكلما اتجه الى العناية بالذات وتدبير مشاكل الناس الا ووجد أمامه المحارب والطبيب والقاضي والفلاح والتاجر والفنان والفقيه وتعالت في وجهه أصواتهم المنكرة والساخرة وعطلت عملية ابداع المفهوم خاصة حينما تحن الى رؤى للعالم ما قبل حديثة وتمثلات ذهنية جماعية ساذجة. من هذا المنطلق "كلما اصطدمت الفلسفة بمنافسين متهورين واغبياء وكلما التقت بهم داخل مركزها، فإنها تشعر بحيوية لأداء مهمتها وخلق المفاهيم التي يهي قذفات فضائية أكثر منها سلعا. مما يدفعها الى الضحكات التي تجرف الدموع."[1]

لكن كيف نقاوم ظاهرة انحدار الدرس الفلسفي؟ وهل من حقوق عالمية للتفلسف يجب أن نطالب بها حتى نضمن مستقبلا مشرقا للفلسفة؟ وماهي الاستراتيجيات التي ينبغي اتباعها لإنقاذ ماء الوجه؟ وكيف سيكون مستقبل الدرس الفلسفي في ظل تعدد صعوبات التلقي وجذرية التحولات التي أصابت الفضاء العمومي؟

3- مستقبل الدرس الفلسفي:

"إنه في الكلام الملموس أو في الحوار ، وليس في أي مكان آخر ، تجد تلك الفلسفة محكها الحقيقي."[2]

كيف يمكن الارتقاء بالدرس الفلسفي الى مرتبة درس الدروس؟ وكيف تكون حصة الفلسفة الفضاء التي تجد فيها جملة المعارف وعيها بذاتها وتتلاقى فيها كل دروب العلم ومنازع الثقافة؟

---

[1] جيل دولوز، فليكس غاتاري، **ماهي الفلسفة،ص.35.**

[2]Hans-george Gadamer, *la philosophie herméneutique*, traductions Jean Grondin, PUF,1996. p.138

وهل يمكن أن تعود الفلسفة كملكة جميع العلوم؟ وكيف تتحول حصة التفكير الفلسفي من درس عادي الى درس نموذجي ؟ وما معنى البحث عن فلسفة لليومي في ظل عصر لا ينهض نحو تأسيس فلسفة أولى ولا يعود على بدء؟

نبدأ هذا القسم من البحث بالتذكير بأمثلة ناجحة في العالم حول تدريس الفلسفة وعلاقة مستقرة بالفضاء العمومي اذ قامت "جامعة فرانكفورت منذ أيام باستفتاء طرحت فيه على الطلبة أولا ليدلوا برأيهم عن جدوى الفلسفة بالنسبة الى للحياة المدنية وهل علينا أن نكون على أدنى وعي بالفلسفة كمنهج عقلي أم لا وكانت نتيجة الاستفتاء أن 78% من الطلاب يرون في الفلسفة ضرورة حضارية لا بديل عنها وأنها مشتبكة مع كل الأنشطة الفكرية والاجتماعية في المجتمعات الحديثة و11 % يرون أن ضرورة وجود الفلسفة كعلم تطبيقي تراجع أمام آليات الفكر الحديث والاعلام."[1]

اذا ما أراد مدرب الحكمة أن يعيد ترتيب الشأن الفلسفي بواسطة حكم العقل ومحك التجربة عليه ألا يحرص فقط على ارضاء حاجات التقبل لدى المتعلمين والتناغم مع انتظارات الجمهور بل أن يخلق لنفسه أفقا خاصا به للتوقع وذلك لأن" الأفق هو مدى الرؤية الذي يشتمل على كل شيء يمكن رؤيته من نقطة نظر معينة...فالمرء الذي يفتقر الى أفق لن يرى أبعد من أرنبة أنفه ومن ثم فهو يضخم قيمة الأشياء القريبة منه. ومن الجهة الأخرى المرء الذي ينطوي على أفق...يكون قادرا على رؤية ما يتجاوزه. فهو يعرف الأهمية النسبية لكل شيء يقع ضمن أفقه، أبيعدا كان أم قريبا، كبيرا أم صغيرا."[2]

زد على ذلك يجب على مدرب الحكمة أن يصنع بنفسه جمهوره وأن ينتصر في معركته مع اليومي المبتذل ويحارب بلا هوادة مروجي الدجل الفكري والشعوذة المعرفية وتجار الآلام ومسوقي الأوهام وأن ينادي بأعلى صوته الحشود بالقدوم وممارسة التنوير البطيء وأن يصدح بالحقيقة المرة وهي ترك الناس الدرس الفلسفي ويقول للجميع أن كتب الفلسفة توضع في

[1] جريدة الراية، مقال جدوى الفلسفة كحل للفوضى الفكرية، الرابط"
http://www.raya.com/site/topics/printArticle.asp?cu_no=2&item_no=575092&version=1&template_id=48&parent_id=42

[2] هانز جورج غادامير، **الحقيقة والمنهج** ، الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة د حسن ناظم وعلي حاكم صالح ، دار أويا للنشر والتوزيع والتنمية الثقافية، 2007 طرابلس، ليبيا.ص.ص.412-413

الأرشيف وبين رفوف المكتبات وأن الفلسفة كمبحث تعليمي ودرس تتعرض للنسيان حتى لحظة عرضها والتكلم باسمها.

"في الأزمة ، وبالتالي ، يتم الحكم على الفلسفة ، وتؤدي إلى تمييز نفسها ... هذا التمييز لا يدعونا لاستعادة فلسفة جيدة وصحية (غير عقائدية ، نقدية ، نسبية ، إلخ) ضد فلسفة شريرة ومروعة. لكن الفلسفة تجري وجهاً لوجه مع ما يفصلها عن نفسها: الوجود على مسافة من المعنى. وبالتالي فإن نقطة الانقسام هذه هي نقطة هويتها."[1]

فما العمل لنسيان هذا النسيان واستذكار الهوية الفلسفية والاحتفال بالدرس الفلسفي مجددا؟

ان المطلوب اليوم هو الانتقال من الانسان ككائن عقلاني الى الانسان ككائن مؤول ومن فلسفة تطب المعنى الى فلسفة تنشد الفهم وذلك وفق هذا المنظور:

"يجب أن يأخذ أي نهج فلسفي لمشكلة الفهم اليوم في الحسبان حقيقة أن فن التفسير لا يمارس فقط في تخصصات مختلفة مثل فقه اللغة الكلاسيكي ، والفقه ، والتفسير الكتابي ، وما يسمى بعلم الاجتماع الشامل ، وعلم النفس ، والنقد الأدبي ، إلخ. . يجب أن يواجه أيضًا حقيقة أن مفهوم الفهم يأتي من عدة تخصصات فلسفية ، مثل فلسفة اللغة والسيميائية ونظرية المعرفة ونظرية المعرفة ، والتي يجب أن يضاف إليها ، وفقًا لاقتراح أوليفييه ر. ، وهذا يعني التفكير في طرائق الفهم الخاصة بالفلسفة نفسها."[2]

اذا استلهمنا هذا التجديد الكبير للفلسفة مع فلسفة اللغة نستطيع أن نعقد التفاهمات التالية ونقدر على ادخالها ضمن العملية التربوية ذاتها والاشتغال على ما توفره من شروط توليدية للقول الفلسفي وما تحدثه في النفوس من الحاجة الى التساؤل والشك والتفكير وحب الاطلاع:

[1] Jean-luc nancy, *l'oubli de la philosophie*, éditions Galiléé.1986.p.79.
[2] jean greisch, in Hans-george Gadamer, *herméneutique et philosophie*, préface p.XVI, éditions Beauchesne, Paris 1999.

- اقرار مبدأ الحوارية dialogique وربطها بمبدأ التساؤلية interrogativité

وطرح ذلك ضمن ما يسمى باتيقا الاستفهام ethique interrogative التي ترتكز على الاختلاف التأويلي و تحول درس الفلسفة الى جدلية بين الباث والمتقبل عبر لعبة السؤال والجواب والتي تتحول الى مقام وجودي يرتقي الى درجة النداء والإقبال كما يقول بول ريكور.

"لا تفسر الإجابة السؤال فقط ، ولكن السؤال يفسر الإجابة ويقدم اختلافًا إشكاليًا ، أو السؤال الذي كانت الإجابة السابقة عليه ، من خلال طرح سؤال حيوي في داخله يختلف عن الأسئلة التي تم ترسيخها بالفعل ، والتي تفسرها. "[1]

- التركيز على بعث القول الابستيمولوجي وتفعيل علاقة الحوار الدائم بين الفلسفة والعلم وجعل ما يدرس اليوم في القسم في مواكبة دائمة لحالة العلم الراهنة وكل المستجدات وتحيين القول الفلسفي مع آخر الاكتشافات العلمية والاختراعات التقنية والتأكيد على ضرورة استعمالها في تلقي المعلومة ونشرها. في هذا السياق يمكن اقتراح نصوص عن التجارب الجديدة الواعدة للنانو تكنولوجيا وقدرتها المدهشة على معالجة العديد من المشاكل المستعصية و وقهر بعض الأمراض المزمنة.

- عقد مصالحة بين الفلسفة والدين وذلك بتدبير العلاقة بين الفكر والمقدس والأرض والانتقال من التوفيق والتلفيق الى التمييز الاجرائي بين المجالات من أجل عقلنة ظاهرة عودة الديني التي تكتسح الفضاء العمومي والاعتراف بالحاجة الانسانية الأكيدة الى التدين المدني والطبيعي وذلك لكون المفكر لا يجد بدا في خوض مغامرة التجربة الروحية والنهل من نبع التدين الصافي مع رفضه لكل أشكال التعصب والاعتقاد الزائف. اذ من المعلوم أن عودة أن عودة الديني اليوم في الفضاء العمومي عبر الدعاة الجدد والفضائيات لا يمكن ترشيدها وعقلنتها الا بتقوية الجرعة النقدية التي يحملها التفكير الفلسفي وانجاز نحو من المصالحة بين المعرفة والايمان وبين الاعتقاد والعلم والتأكيد على أهمية قيام فلسفة دينية ودين فلسفي يجعل من التفكير

[1]Olivier Abel, *l'éthique interrogative, herméneutique et problématologie de notre condition langagière*, editions PUF, Paris, 2000,p.245.

النقدي في مشكل المقدس جهاز مناعة ضد الغوغائية والتعويذات التي تجتاح الاعلام وتفضي الى العنف والتمييز. ويمكن في هذا السياق الاستفادة من النصوص التي تتوفر عليها المدونة الدينية (القرآن والأحاديث) والتي تدعو الى التأمل والتفكر وتبيح الاشتغال بالفلسفة وتدفع الناس الى طلب الحكمة.

- أضف الى ذلك ضرورة وضع برامج دراسية ومنهجيات تعلمية تتلاءم مع ظروف المجتمع وزمانية وجوده وتحترم السياق الثقافي والاجتماعي التي تندرج فيه وتسمح لجميع الشرائح أطفالا ومراهقين وكهولا ونساء ورجالا وشيوخا بالإقبال على الفلسفة، ويجدر بنا حول هذا الموضوع أن نشرع لاستخدام القصة والرواية والصورة السينمائية والمقطع المسرحي والقصيدة الشعرية في الدرس الفلسفي الموجه الى اليافعين والطامحين من الناشئة وذلك لأن استخدام القصص بوصفها موضوعات للبحث والتقصي والتفسير كثيرا ما يثير روح الاستفسار حب الاطلاع والرغبة في المعرفة ويحرك الوعي والتبصر وينعش الذاكرة ويطلق ملكة التخيل ويحدث نتائج خارقة ويدفع الى الابتكار والانشاء والحلم بماهو أفضل.

نأتي الى ذكر مثال من القصص الرائعة وهي بعنوان: متى يأتي الغد؟:"

- تقول طفلة لندا في الغد سوف نذهب الى جزيرة ازلندا.
- بيتر: عندما نذهب الى السرير ونستيقظ فإن هذا هو الغد– ان الغد يبدأ بطريقة خاصة به.
- وهنا يقول بيتر للندا: هل هذا هو الغد؟ ليس هذا هو الغد – هذا هو الحاضر أو اليوم الحاضر.
- لندا: اذن متى يأتي الغد؟
- بيتر: في الغد سوف نذهب لنصطاد وفي العصر التالي سوف نذهب لاستحمام في الجزيرة.
- لندا: هذا جميل ولكن هل هذا هو الغد؟

- بيتر: اذن الغد سوف يكون مشرقا لأننا سوف نذهب للاصطياد والاستحمام.
- لندا: لكن هل هذا هو الغد؟
- بيتر: اذن هذا هو الحاضر.
- وهنا يتدخل الطفل يوفونج في المناقشة فيقول: ان الحديث عن الحاضر وعن الغد من الصعب أن يأتي منفصلا فكل منهما مرتبط بالآخر.
- وهنا يقول يوفنج: ولكن كيف يحدث ذلك أن اليوم الحاضر هو الغد للأمس والغد هو الحاضر الغد، والأمس هو الغد لليوم السابق، فلماذا تقول انه لا يوجد غد.
- وهنا يقول شيكنغ: انكما على حق فإن ذلك يعتمد على طريقتك في التفكير وكيف نفكر فمثلا اذا كانت لدينا ورقة تكون حمراء من وجهها وبيضاء من خلفها فإن بعض الناس سوف يرون وجهها الأبيض والبعض الآخر سوف يرى خلفها الأحمر. ولكن كلا اللونين موجودان اذن، وأنا أعتقد أن هذا الموضوع الذي نتناقش فيه ليس مثله مثل موضوع الورقة فنحن يمكن أن نرى الورقة البيضاء ولكن الغد هو شيء موجود فقط في الدماغ أو الرأس فهو ما نفكر فيه وذلك لأننا في الواقع نعيش في الحاضر ولا نستطيع أن نرى الغد.
- وهنا يقول طفل آخر يدعى شينج شوايت: أتفق أن الموضوع الذي نتكلم فيه مثله مثل الأعداد فنحن لا نراها في الواقع ولكن نستخدم اشياء تعيننا على أن نفهم معنى الأرقام.
- وهنا يقول طفل خرك هذا سليم فنحن نستخدم الأشياء الملموسة الحسية مثل الكتب والكلام كي نصل الى معنى الأرقام وأن الغد مثله مثل هذا انه المعنى الحاضر.

- وهنا يقول طفل يدعى يونغ شين: أفهم ما تقوله ولكن لدى مسألة أو موضوع وهو الأمس، الحاضر، الغد، فهم يظهرون ويختفون وعلى هذا ففي العصور الأولى وفي الأزمنة الأولى كيف كان يوجد الحاضر؟
- وهنا يصيح شيلنغ: انه لابد أن يكون الناس موجودون قبل وجود الحاضر لأن الزمن صمم من الناس أو وضع من الناس.
- وهنا يصيح يوفنج: لا اعتقد ذلك فقبل الناس كانت السماء والأرض والشمس، لأن الأرض تدور حول الشمس فإذا كان الزمن من صنع الانسان واذا كانت الأرض قبل الانسان فإنه ينتج عن ذلك أن الزمن كان قبل الانسان، فالزمن لم يستعمله أحد قبل وجود الانسان.
- وهنا يسأل يوشان: أنت تقول أنه على الرغم من عدم وجود الناس فإن الزمن كان موجودا، وهنا يقول يوشان أنا أعتقد أن الزمن يوجد فقط في عقولنا وأدمغتنا فهو حادث فقط في تفكيرنا، وعندما يموت شخص ما فإن زمنه يتوقف ولهذا فإن بعض الناس لديهم زمن ولكن اذا كانت الشمس تشرق وتغرب فإن هذا يوم واحد سواء كان يوجد ناس أم لا والأمر كذلك، فلماذا تقول أنه لا يوجد زمن بدون ناس فإذا كان لا أحد منا يعرف الحساب فهل كان يمكن أن يوجد الاضافة والزيادة.

وهنا قال يوشان: اذن الزمن والحساب انما هي أشياء من تفكيرنا فهما وجودا من الناس ومن تفكير الناس." .[1]

واضح هنا أن القصة تتحدث عن الزمن وأن الانسان قد عرف أربعة تصورات عن وجود الزمن :أولا الزمن هي الوجود المطلق، وثانيا الزمن مفهوم بشري ولا يوجد دون الانسان، وثالثا الزمن خلق من التغيير الحادث في العالم ويوجد دون الانسان ،ورابعا الزمن مفهوم مجرد لا يمكن التعبير عنه بلغة المفاهيم وانما يمكن الاحساس به فقط.

[1] وسام محمد ابراهيم، **اتجاهات واستراتيجيات حديثة ومعاصرة في تدريس مادة الفلسفة**، الرابط: www.wessam.allgoo.us.

- ضرورة الانطلاق من علاقة القرابة بين الفكر والشعرية والتواشج الأصلي بين الفلسفة والأدب وبين صناعة التفلسف والابداع الانشائي من أجل العمل على ربط جسور التواصل وتبادل الخدمات بين طرفي العملية التعلمية وذلك لتنشيط المشهد والترغيب في خوض غمار الحكمة. في هذا السياق نقترح الى أهل الاختصاص الاشتغال على قصيدة "**فكر في غيرك**" لمحمود درويش والتي يمكن توظيفها بيداغوجيا كوضعية استكشافية دالة على درس حدود القول بالإنية واتيقا الغيرية:

" فكر بغيرك

وأنت تعد فطورك فكر بغيرك
لا تنسى قوت الحمام
و أنت تخوض حروبك فكر بغيرك
لا تنسى من يطلبون السلام
وأنت تسدد فاتورة الماء فكر بغيرك
لا تنسى من يرضعون الغمام
و أنت تعود لبيتك فكر بغيرك
لا تنسى شعب الخيام
و أنت تنام و تحصي الكوكب
فكر بغيرك
ثمة من لم يجد خيرا للمنام
وأنت تحرر نفسك بالاستعارات
فكر بغيرك
من فقدوا حقهم في الكلام
وأنت تفكر في الآخرين البعيدين
فكر بغيرك
قل ليتني شمعة في الظلام." [1]

[1] http://qsayed.elaana.com/poems-9289.html

فماهي العبر الفلسفية التي يمكن استخلاصها أثناء الدرس من هذا النص الشعري الرائع؟ وألا يعتبر القصص الشعري وسيلة علاجية للفيلسوف للبحث عن دروب مؤدية الى تحقيق الذات الانسانية؟

يبدو أن مهمة مدرب الحكمة في هذا الزمان عسيرة وذلك كونه غير قادر على أن يحمل حصة درسه فوق طاقتها ويمسك نفسه عن الحديث عن هموم المفكر ومشاغل الأمة ويمارس الزهد بشأن الوجهة والوصفة ولذلك يجب عليه أن يستعين بالوسائل التقنية الحديثة ويوظف الصورة والموروث الأدبي والشعري وأن يربط بين القول والعمل ويكون مخلصا للمبادئ الفلسفية ووفيا للحقائق التي يدرسها حتى يحظى باحترام المتلقي ويكتسبه جهده معنى ويصعد بالدرس العلمي الى مرتبة الالتزام الفلسفي والرسالة الوجودية.

"ان كل ما ينتظر من الفيلسوف هو الا يقتصر على لعب دور حارس النسق حيث يكون دائما جاهزا لكي يروج للعقلانية والانسجام الداخلي. زد على ذلك ينبغي ان لزم الأمر أن يتخلص من المفارقات غير المحتملة الناتجة عن الافراط في الاستعمال المبتذل للمفردة بشكل يسمح بإبداع حلول لها. وبعابرة أخرى، ان المراجعات المفهومية الأكثر جدية تمتلك حتما طابعا محليا ونشطا."[1]

على هذا النحو ألا ينبغي أن نبدأ بإصلاح الفلسفة من فوق مسطح المحايثة الذي يخصنا؟ وألا يحجب عنا هذا الاشعاع العالمي الذي صار لنا وهذه المشاركة المستمرة في صناعة الكونية الواقع المتأزمة للتفكير الفلسفي الأن وهنا وفي مؤسساتنا التربوية وفضاءاتنا الثقافية؟ فما المطلوب من المؤسسات والفضاء العمومي حتى يعاد البريق للفلسفة؟

خاتمة:

واجب وجود الفلسفة:

[1] Vincent descombes, *philosophie par gros temps*, les éditions de minuit, 1989.p.77.

"أجل مازالت الفلسفة واجبة في كل تطور اجتماعي، وهذا ما نحن بحاجة اليه... ان عصرنا الحالي هو عصر الفلسفة وان المبادئ الفلسفية ما برحت توجه، فيه، سياسات الشعوب والأمم جميعا."[1]

ليس ثمة شك في حاجة الانسان الأكيدة الى الفلسفة في زمن التحولات العميقة التي حلت بالعالم ولكن المشكل هو في الطرق الناجعة لتلبية هذا الاحتياج بحيث تحافظ الفلسفات على ذاتها وترسم لنفسها مسارا تطوريا تمارس من خلاله وظيفتها الانعتاقية وتتجه نحو أفق استشرافي تهيء به لمرحلة قادمة. كما أن الحديث عن مستقبل للفلسفة لا يبدا الا بالقطع مع كل برمجة فلسفة للمستقبل وان البحث عن تصالح بين الدرس الفلسفي وأفق الانتظار يمر لا محالة عبر المواجهة الدائمة بين المقاومة الفلسفية وأشكال العنف المادي والرمزي المتفجرة في الفضاء العمومي، وربما تستمد الفلسفة مشروعية وجودها وحق الاقامة من هذه المواجهة، طالما أن الفلسفة هي دوما أمر غير مريح وتجربة مزعجة وتعيش وضعية حدية.

لكن عوض الحديث عن مستقبل فلسفي وفلسفة للمستقبل حري بنا أن نبحث عن شروط استمرار القول الفلسفي ذاتها ونشتغل على ضمان تواصلها مع محبيها أولا ومع مزاحميها ثانيا ونعمل على سقاية شجرة الحكمة حتى لا يصيبها الجفاف ويلف القول البرهاني النسيان ويطبق الصمت على كلام الفيلسوف، وخاصة وأن مستقبلها يتعلق دوما بحاضرها ونمط وجودها الراهن هو ثمرة لبذور زرعت في الماضي ومسار غريب من التنازلات والتراجعات واخلاء الديار للغريب والمتسلل والمبتذل والهابط.

يعود جدوى الفلسفة الأن وغدا الى تدخلها في الحياة الفكرية من أجل ايقاف فوضى المفاهيم والخلط في المصطلحات ومن أجل اعادة التوازن الى المعجمية اللغوية وتقريب المسافات بين العقول وتوطيد الاجماع والتفاهم بين المجموعات وتقليل من منابت سوء الفهم والالتباس في العلاقات البيذاتية intersubjective والبيشخصية interpersonnelle والبيثقافية interculturelle وزرع شجرة الديمقراطية.

ان الفلسفة والديمقراطية هما صنوان لشيء واحد بحيث اذا ذكرنا الأولى حضرت الثانية بالضرورة واذا تقدمت الثانية وازدهرت توطدت الأولى وتشبع الناس بقيمها ومحاسنها وذلك لأنه

[1] جان بول سارتر، **الوجودية مذهب انساني**، ترجمة كمال الحاج، منشورات دار مكتبة الحياة، بيروت، طبعة 1983، ص.20.

"لا فلسفة ممكنة دون شروط يبدعها الانبثاق الديمقراطي ولا تستمر الديمقراطية دون ممارسة فلسفية للروح النقدية"[1]

علاوة على أن الاستفادة من الثورة العلمية والتقدم التقني الكبير الذي حصل في مجال الحياة والطب والرقميات والاتصال وتمظهر في تكنولوجيا النانو لا يستطيع الانسان المعاصر فك غوامضها واستخراج رهاناته والسيطرة على اتجاهاته وترويضه لمصلحة البشرية الا عن طريق تعريضه على النقد الفلسفي وبناء فكرة ناظمة حوله وصياغة نظرية تأليفية في شكل ابستيمولوجيا عامة تضم مختلف المعقوليات الجهوية أو المتا فلسفة التي تتخذ مسافة نقدية من جملة المعارف والعلوم والفنون والحرف المعاصرة وتؤسس قولها المفهومي المجرد الخاص بها والمعبر عن وعي الكلي بذاته.

ربما تتمثل مهمة الفلسفة هاهنا في القيام بتجديد الفكر السياسي وبعث الأمل في الفضاء العمومي من الناحية الحقوقية وتقديم برامج عمل مرنة تساعد الفرد العقلاني على أخذ زمام المبادرة وحكم نفسه بنفسه مع مراعاة مصالح الجماعة التي ينتمي اليها وصيانة القيم المشتركة للإنسانية التقدمية وبالتالي يحرص على حرمة الأشخاص والمواطنة الكاملة للأفراد والسيادة المطلقة للأوطان وسلامة البيئة والطبيعة من كل تهديد ومستقبل جيد للحياة في الكوكب.

غير أن الحدث الذي يدعو الى التفاؤل ويعزز الحضور الدائم للفلسفة في الفضاء العمومي هو تدخل الفيلسوف في مناقشة القرار الذي يصدره الطبيب والحكم الذي يبت فيه القاضي عنما طلبت وزيرة الشؤون الاجتماعية والتضامن الوطني آنذاك Georgina Dufoix من بول ريكور يوم 19 فيفري 1999 الادلاء بالشهادة عدل الجمهورية في قضية الدم الملوث وابداء رأيه في سوء الحكمنة حول "دعوى تهمة القتل غير المتعمد والاضرار غير المتعمد بالسلامة الجسدية لأشخاص الضحايا"[2] وقد تناول حكيم باريس مشكلة "مسؤولة ولكن غير مذنبة" من زاوية الحكم الطبي والحكم القضائي والحكم التاريخي والحكم السياسي وقلبها ضمن دائرة الاعتراف بالخطأ والتنصل من الذنب وانتهى الى ضرورة التفكير في مظاهر التقصير التي يفترضها السياسي فكرا وممارسة والانصات الى آلام الضحايا والمتضررين وتحمل كل انسان تبعة أفعاله والتحلي بالمسؤولية الجزائية وانشاء محكمة عدل الجمهورية مفتوحة على المجتمع المدني تختص في

[1] Christian Delacampagne*, la philosophie politique aujourd'hui*, p.13

[2] بول ريكور ، **العادل** ، الجزء الثاني، تعريب عبد العزيز العيادي منير الكشو، بيت الحكمة قرطاج، طبعة 2003. ص 631.

الحكمنة الجيدة وتكون مهمتها جبر الأضرار والانصاف والتعويض والحكم بروح القانون وتعيد الضمير الى العدالة والاقرار بأن "القاعدة الديمقراطية تتطلب الكلية وبالتالي المساواة أمام القانون الجزائي الذي يطبق على الجميع"[1].

لقد طهرت هذه الشهادة الفيلسوف من ممارسة دور شرطي الفكر وحارس المؤسسة وراعي النظام ليصبح ذلك الشاهد على عصره والحكيم بالمعنى النظري والعملي والمنشغل بهموم وطنه والباحث لها عن حلول.

على نفس المنظور يجوز لنا أن نبدي بعض التوصيات حول تلقي الدرس الفلسفي والتواصل مع الفضاء العمومي ويمكن أن نذكر منها النقاط التالية:

المطلوب من مؤسسات اليونسكو والأليسكو هو العمل على التشجيع على تعليم الفلسفة في كل أقطار العالم ومطالبة الدول المتحفظة والممانعة بإدراج هذه المادة المهمة في برامجها طالما أن المواطن العربي الاسلامي هو في حاجة الى العقل والنقد والحرية والديموقراطية مثلما هو في حاجة الى الهواء والغذاء والدواء ونظرا لأن الحق في التفلسف هو حق عالمي ولا يجوز لأي كان أي يحرمه عن أي أنسان.

المطلوب على الصعيد القطري في كل دولة عربية هو بعث مؤسسة وطنية للفلسفة تعمل على الحفاظ على التراث الفلسفي وتخطط لنشره وتوزيعه على أحسن وجه وتكون مهمتها هو التشجيع على تطوير المناهج الفلسفية والتصدي لكل المشاريع المناهضة للعقلانية والتنوير بالمعنى المنفتح.

كما يجب أن يخصص للفلسفة حيزا زمنيا معتبرا في الاعلام مثلا بعض الحصص التلفزية والاذاعية ومقهى فلسفي أسبوعي ومقال في كل جريدة اخبارية وفي كل مجلة علمية في الوسائل الاعلامية السمعية والبصرية وأن تعامل بأدب واحترام من طرف هيئات المجتمع المدني وأن يساهم القطاع الخاص في اعادة التوازن الى هذا القطاع النفيس وأن تذكر الفلسفة بخير أينما ذكرت وألا يشهر باهلها لأن العلم نور والفلسفة حب الحكمة ومن أوتي الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا.

صفوة القول أن حق المواطنة الوجودية تكتسبه الفلسفة عبر مقاومة الرداءة والعار الذي تسلل الى الفضاء العمومي من بوابة الاقتصاد ووسائل الاتصال والممارسات السياسوية وأن والمطلوب هو

[1] بول ريكور ، **العادل** ، الجزء الثاني، ص.636.

توزيع المسؤوليات على الجميع من أجل النضال التاريخي وفتح الطريق أمام الأفكار الفلسفية الكبرى لكي تعمر في الوجود الاجتماعي. أضف الى ذلك ان العود على بدء واجب الوجود بالنسبة الى فلسفة الالتزام وأدب البراكسيس وأمر اتيقي لزومي على مدبري الاقامة في هذا العالم وأن الثقافة الانسانية تنتظر بلهفة قدوم الفيلسوف الخاص بزماننا حتى يقول بلغة المفهوم المايحدث التابع للنوع الآدمي الذي يسير فوق الكوكب ويسبح في الفضاء الخارجي دون سند ماورائي.

لكن ثمة بعض الانشغالات الوجودية قد ظلت عالقة ويمكن أن نكتفي بطرحها في صيغة استفهامية: هل أن أزمة الفلسفة تعود الى التمركز على الذات والانقطاع عن المجتمع من طرف الفلاسفة أم الى التوتر الدائر بين النظري المكتوب والاتصالي الرقمي والمرئي؟ وهل هو ناتج عن قلة الوسائط الرقمية وعدم المواكبة الافتراضية أم ندرة السفراء والمسوقين للحكمة ؟ هل المنزلق في تقليد تجارب الماضي وتقديس الاغريق والرومان أم في استنساخ الحداثة الغربية ومحاكاة الأخر واسقاط التنوير الأوروبي؟لماذا نسقط في جلد الذات ونقلل من المساهمة الكبيرة للعرب والمسلمين في صناعة الكونية؟ وهل تجوز النظرة المتحفية المحنطة للتجربة العربية أم الأفضل هو نقد الخطاب المدحي الافتخاري لحضارة اقرأ؟

ماذا لو نعمل على البدء ثانية ونطلق فلسفة الضاد من رقادها؟ وماذا لو كان القرآن والشعر والسردية القصصية هي قبلتنا والتفكيك والنقد والتأويل والفهم هو منهجنا؟ ألا نقدر حينئذ من بناء ميتا فلسفة التي تحدث عنها غادامير والتي تنحو أن تصير فلسفة الفهم والعروة الوثقى الكونية وأساس التفاهم بين الشعوب والأمم؟

الفصل الثالث

أزمة تعليم الفلسفة وطرق التجديد:

استهلال:

" العلوم العقلية التي هي طبيعية للإنسان من حيث أنه ذو فكر فهي غير مختصة بملة بل يوجه النظر فيها الى أهل الملل كلهم ويستوون في مداركها ومباحثها. وهي موجودة في النوع الانساني منذ كان عمران الخليقة.وتسمى هذه العلوم علوم الفلسفة والحكمة..."[1]

ربما تكون أزمة الوجود التي اجتاحت اليوم حضارة اقرأ إلى حد أنها شغلت بال المفكرين وحيرت عقول المتحاورين قدرا محتوما في نظر البعض من الواقعين المتشائمين وربما يستوجب فهمها والغوص في كنهها في نظر المتفائلين الطوباويين إحالتها على هذه الخلفية النظرية والعملية المتأتية من غائية التاريخ العربي الإسلامي ولكن ماهو أكيد بالنسبة الى الفكر الحاذق أن هذه الغائية لا نقدر على الكشف عنها إلا بواسطة الفلسفة والتفلسف وذلك لأن هذه الحضارة نشأت عن جملة من المعاني الصادرة عن دور تفكري وقولي بين العقل والنقل وبين الحكمة والشريعة وأن هذه الأزمة يمكن أن نعثر لها على مخرج باتباع مسلكين:

1 ـ فإما أن تضمحل هذه الحضارة باغترابها أكثر فأكثر عن جوهر معناها العقلاني الديني الذي هو كنه وجودها فتقع بذلك في الحقد على الفكر وتضيق بذلك معنى الوحي وتسير بالناس إلى الظلمة والوحشة.

2 ـ وإما أن تبعث من جديد بفضل عمل بطولي يقوم به العقل ويرتكز على تأويل الشرع بتدبر التراث وتحويل الضاد إلى مقام للوجود في العالم وذلك بتفكيك التلفيقية الغائمة والتحجر الفارغ بصورة حاسمة.

بيد أن هذه الأزمة ناتجة من بعيد أو من قريب من أزمة تدريس الفلسفة وغياب فلاسفة بالمعنى الحقيقي للكلمة من حضارة اقرأ، وقد بينت الأحداث بالواضح ما تمثله الفلسفة من خطورة على

[1] عبد الرحمان ابن خلدون، **المقدمة** ، تحقيق سعيد محمود عقيل، دار الجيل، الطبعة الأولى ، 2005 .ص.408

حياة الأمم سواء إذا حظر تدريسها أو درست بشكل سيئ. عندئذ تبدو حياتنا اليومية متأثرة بالأحداث الفلسفية حتى تلك التي تبدو لأول وهلة طفيفة وليس لها معنى.كما أن الفلسفة هي وحدها القادرة على أن تفتح حوارا حرا وعميقا حول قضايا المستقبل وهي وحدها التي بإمكانها إبداع إمكانيات أرحب للوجود. هكذا يكون الحديث عن الفلسفة والتربية تنبيها على خطورة الموقف وبؤس الأوضاع في المجتمعات التي يكتسحها الطغيان والتزمت عندما تتعرض إلى فترات اضطهاد للفكر وخنق للحرية وقتل للمدارك الطبيعية للبشر إبرازا إلى ما ينتظر الشعوب من شقاء عندما يهون الفكر فيها ويمتهن أو عندما ينتشر فيها البغاء العقلي ويطارد الفلاسفة وتحاصر كتبهم من طرف دعاة الجنات الموعودة وأصحاب الأقاويل المغشوشة وتضيق عليهم أوقات الدرس ومواده بما لا يلبي انتظارات الجمهور.

إن الفلسفة عبر تاريخها الطويل لم تعرف فترة من الهدوء والاطمئنان بل كلما سجلت انطلاقة جديدة وبعث إلا وتعرضت لأشكال جديدة من المنع والمحاصرة ونظر إليها على أنها خطر يهدد الأمم,فهي ما انفكت تزعزع أركان النظام القائم وتبحث عن مثل أعلى يفتح للإنسان آفاق جديدة للرقي والتقدم.

إن طبيعة الفلسفة هي أن لا ترتاح إليها السلطة التي لا يعنيها غير الحفاظ على امتيازاتها ولذلك فهي تشجع الركود وتبرر ماهو سائد وتنمع الفكر الحر من الانبجاس والانتشار، في حين تحافظ الفلسفة على ما في الإنسان من نزوع دائم نحو ممارسة حرية التفكيروالتعبير وتنتهج طريقا مخالفا للتفكير السائد إذ تقض مضاجع المستسلمين وتثور على الواقع لأنها في جوهرها تحير وسؤال ونزوع إلى القيم والمعنى تعمل على فضح كل أشكال الاستلاب التي يتعرض لها البشر.

يترتب من هذا القول أنه ثمة أزمة في فلسفة اليوم تمظهرت في ثوب تأزم التعليم الفلسفي عبر عنه أحد الطلاب عندما اكتفى بكتابة هذه الأسطر في احد الاختبارات الجامعية في شعبة الفلسفة :

"إن المتعة في برامجكم التعليمية, ندخل مع كل درس داخل كهوف رمادية يكسوها الغبار, جدرانها مكتسية بأنسجة عناكب رهيبة و مقرفة, نسمع صدى أصوات قادمة من وراء خط الزمن, صادرة عن هياكل عظمية تآكلت رؤوسها ونقشت أطرافها، نقرأ نقوشا حجرية بلغة لانفهمها بل ولا نراها. هناك لا نجد مرايا نرى فيها أنفسنا، نحاول إصدار صوت ,فلا نتذكر

لغتنا بل ولا نستطيع حتى فتح أفواهنا وان أردنا أن نكتب فان أيدينا مشلولة عما نريد كتابته وكأننا أطفال يجهلون الأبجدية فيأتي شخص آخر من غير زماننا ليمسك و يخط بأقلامنا أشياء وأشكال لسنا نعرف معانيها وليس تعرف معانينا.هناك نخضع لغير إرادتنا, نسمع غير أصواتنا،نتكلم غير لغتنا...لذلك فمن يدخل الكهف،عفوا الدرس, يكون لاشيء بل ولا يكون،فلم تطلبون منا أن نتكلم ونحن أصنام..."[1]

فهل هذا التأزم الدائم ناتج عن طبيعة الفلسفة أم أنه صادر عن طبيعة الناس الذين تتوجه إليهم؟ هل ستفضي هاته الأزمة إلى تضييق الخناق عليها أم تنذر بانطلاقة جديدة تقوم على نبذ التفاهات والاهتمام بالجوهر؟ هل أن تعثر كل التعلميات السابقة هو الذي أدى إلى تقلص حضور الفلسفة في الفضاء العمومي أم هو إثبات لها وتنشيط لآلياتها وتجديد لكينونتها ؟

هل تعود أزمة الفلسفة إلى إخفاق في نقل الإبداعات الفلسفية الغربية إلى اللغة العربية وتعذر الترجمة أم إلى استحالة ملائمة هذه الإبداعات للبيئة الثقافية المحلية والأهلية؟ واذا ما رمنا الاصلاح والتجديد فماهي شروط إمكان تأسيس تعلمية فلسفية ناجحة ؟ هل التجديد ممكن في ميدان تعليم الفلسفة في الفضاء العمومي للعرب؟ كيف يمكن إنجاح عملية تعلم الفلسفة في مجتمعنا بالاعتماد على فلسفتنا العربية الإسلامية؟ أي صعوبات يواجهها تدريس الفلسفة في مجتمع عربي إسلامي؟ إلى أي مدى تحوز الفلسفة العربية الإسلامية على خطة خصوصية في تدريس الفلسفة؟ لماذا لا تتحول هذه الخطة إلى تعلمية فلسفية ناجحة ؟ ماهي أركان وخصائص هذه التعلمية الفلسفية الجديدة المأخوذة من التراث الفلسفي العربي؟ ماذا لو كان الفيلسوف مقتصرا على ذاته أو منحصرا في التأليف الأكاديمي دون أية علاقة له بالعالم؟ أليست الفلسفة في جوهرها حوار وجدل ونقاش وتدريب وتعليم وطريقة لتوليد المعاني من العقول المتحاورة عبر السخرية والتهكم وعبر الدور القولي الذي يدور بين المعلم والمتعلم؟ ما الفرق بين البحث الفلسفي والتعلمية الفلسفية ؟

هل يأخذ المعلم بعين الاعتبار المعرفة الموجودة بشكل مسبق في ذهن المتعلم ويوظفها في عمله؟ أليس القصد من التدرب الفلسفي هو الفوز بهذه المعرفة وإعادة بنائها على أسس متينة ؟ ماهي العلوم والمعارف الإعدادية التي ينبغي أن تتعلم قبل الاهتمام بالفلسفة ؟ ما الغاية من تعلم الفلسفة؟ هل هو التعود على حسن قيادة العقل نحو الحقيقة أم تأمل الخير والجمال ؟

[1] حميد بن عزيزة، ممكنات التفلسف اليوم، **المجلة التونسية للدراسات الفلسفية** ،عدد33/32 ، ص7

هل الفلسفة محتوى متناسق من أصناف المعارف والعلوم أم أنها في جوهرها منهج للبحث والتأمل؟ إلى أي مدى تعتبر الفلسفة رياضة فكرية تدفع بالإنسان إلى اكتشاف المعاني والاقتراب من إبصار العلل الأولى والقيم القصوى؟ هل هدف الفيلسوف هو تلقين الناس ما اكتشفه بنفسه أم تدريبهم على الجهد والسعي للتغلب على الصعاب قصد الفوز بالحقيقة بأنفسهم؟

هل الفلسفة أقرب إلى التعليم التقليدي أم إلى التعليم العصري ؟

أليس أرسطو هو المسئول عن تحنيط الفلسفة وحصرها في قوالب جامدة عندما فصل بين البحث النظري وبين تعليم الفلسفة حسب برنامج محدد وفق أبواب ومفردات مضبوطة ؟ هل الفلسفة مادة تعليمية ؟ وهل يتعلم الإنسان الفلسفة أم الإنسان فيلسوف بالطبع ؟ أو بعبارة أوضح هل الإنسان في حاجة إلى الفلسفة ؟ وماهو القصد من تعلم الفلسفة؟ ولماذا تصلح الفلسفة اليوم ؟ هل يمكن أن نقيسها بالمعايير المتداولة للعلم والتقنية؟

إذا كان مقصودنا هو بناء تعلمية ناجحة من وجهة نظر الفلسفة العربية فان استيفاء هذا الغرض يتطلب منا العودة للنصوص الأصلية التي حملها إلينا التاريخ العربي والشروع في إعادة استنطاقها قصد استخراج ما يمكن استخراجه منها ولذلك ارتأينا أن نقسم مراحل بحثنا إلى الأبواب التالية :

1 - دلالة التعليم بصفة عامة

2 - دلالة تعليم الفلسفة بصفة خاصة

3 - آداب معلم الفلسفة

4 - آداب متعلم الفلسفة

5 - شروط نجاح الفلسفة المتعلمة

إن مانراهن عليه هو بناء تعلمية فلسفية ناجعة تقرب الأفكارمن الأفهام وتخاطب الناس على قدر عقولهم تساعدهم للتمرس على التفكيرو تكسبهم القدرة على فهم المايحدث وإجادة فن تقييمه.

فإلى أي مدى تستوفى هذه الخطة مطلبنا في بناء هذه التعلمية ؟ وهل تقدر النصوص الفلسفية العربية التي سنستنطقها أن تلبي حقيقة غرضنا ؟

1 - في التعليم بصفة عامة :

"التدريس لا يملأ القدر ، إنه يشعل النار" مونتين

" فقبل كل شيء يجب أن نتساءل عماهي أغراض التربية؟هل هي كسب الرزق؟هل هي التعليم والتهذيب؟أو هي العلم لذاته أو هي الأخلاق؟وهل هي راجعة لمصلحة الفرد وحده أو للجماعة وحدها؟"[1]

اعلم أن التعليم هو إيجاد الفضائل النظرية في الأمم والمدن وزرع القيم الحميدة في النفوس من أجل تربية الناشئة تربية سليمة متكاملة وحفز الهمم وشحذ العقول واعلم كذلك أن التعليم فن عزيز المذهب جم الفوائد إن تلقفته الأرواح بالقبول وأمسكته بيد الصناعة ظفرت بكنز عظيم وغنمت بذخيرة دائمة

وأتحفت بمنزلة عالية "لا يستوي فيها من يعلم بمن لا يعلم" و"يرفع الناس فوق بعض درجات".في هذا السياق يصرح ابن خلدون:"ان البشر يأخذون معارفهم وأخلاقهم وما ينتحلون به من المذاهب والفضائل تارة علما وتعليما والقاء وتارة محاكاة وتلقينا بالمباشرة. الا أن حصول الملكات عن المباشرة والتلقين أشد استحكاما وأقوى رسوخا"[2].

ان للتعليم أهداف ومحتويات ومناهج ويتطلب التدرج والمرور بعدة مراحل إذ يتعاقب المعلمون على المتعلمين أحدهم لضبط القرأءة والكتابة والثاني لعلم العربية والشعر والثالث للتدريب في الحساب والطبيعيات والرابع للعقليات والمنطقيات ويراعى في ذلك التنوع والاستعداد والمشاكلة والملائمة إذ لو كانت الآداب والصناعات تجيب وتنقاد بالطلب والمرام دون المشاكلة والمواءمة ما كان أحد غفلا من الأدب وعاريا من الصناعة فلذلك ينبغي لمدبر المتعلم إذا رام اختيار الصناعة أن يزن أولا طبعه ويسبر قريحته ويختبر ذكاءه فيختار له الصناعات بحسب ذلك.

من هذا المنطلق يرى حكماء العرب أن التعليم ينقسم إلى بعدين تعليم ابتداء وتعليم انتهاء فأما تعليم الابتداء فهو ما يعلمه المتعلم في أول أمره من قراءة وكتابة ولغة وشعر وحساب وأما تعليم الانتهاء فهو إتقان كل ما سبق والزيادة عليها بالاشتغال بأحكام النجوم والمنطق والطبيعيات والتاريخ والتدرج إلى ما بعد الطبيعة بعد التدرج بالمنطق العلي في فهم الطبيعة وأسرارها.

يقول ابن خلدون:" اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا وقليلا قليلا يلقى عليه أولا مسائل من كل باب من الفن هي أصول ذلك الباب ويقرب له في

---

[1] علال الفاسي، **النقد الذاتي** ، الدار البيضاء المغرب الطبعة الرابعة ص 343

[2] ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق سعيد محمود عقيل دار الجيل الطبعة الأولى 2005ص 455

شرحها على سبيل الإجمال. ويراعى في ذلك قوة عقله واستعداده لقبول ما يرد عليه حتى ينتهي إلى آخر الفن وعند ذلك يحصل له ملكة في ذلك العلم الا أنها جزئية وضعيفة."[1]

ان أيسر طرق هذه الملكة هو فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة والعناية بالحفظ دون إهمال الحاجة إلى الفهم والإفهام لأن التعليم الصحيح يكون بدعم ملكة التصرف في العلم لدى المتعلم لأنه إن حصلت له ملكة في علم استعد بها لقبول ما بقي من العلوم لذلك لا ينبغي أن يخلط عليه علمان معا فانه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما. إن قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا أول الأمر يكون المتعلم عاجزا عن الفهم بالجملة إلا على سبيل التقريب والإجمال والأمثال ثم يتقوى الاستعداد بالتكرار والمداومة حتى يصل إلى درجة الاستيعاب والتحصيل والإحاطة بمسائل ذلك الفن. قال بعض العلماء "من أكثر المذاكرة بالعلم لم ينس ما علم واستفاد ما لم يعلم"

وإن كان للدربة دورا في تنمية القدرة على التذكر فان الفهم له دور في ترسيخ هذه القدرة فهو شرطا للحفظ ويكون بادراك الموجودات وتصورها كما يكون بتصديق القضايا والتسليم بأحكامها. في هذا السياق يصرح الماوردي:" العلوم مطالبها من ثلاث أوجه قلب مفكر ولسان معبر وبيان مصور فإذا عقل الكلام بسمعه فهم معانيه بقلبه وإذا فهم المعاني سقط عنه كلفة استخراجها وبقي عليه معاناة حفظها واستقرارها لان المعاني شوارد تضل بالإغفال والعلوم وحشية تنفر بالإرسال فإذا حفظها بعد الفهم أنست وإذا ذكرها بعد الأنس رست... وإن لم يفهم معاني ما سمع كشف عن السبب المانع منها ليعلم العلة في تذر فهمها فانه بمعرفة أسباب الأشياء وعللها يصل إلى ما شذ وصلاح ما فسد" [2]

لما كان العلم من الأدب والأدب لا يستقر إلا بالتعليم فان التعليم هو غير بعيد عن التأديب لكن التعليم قد يقتصر على القول بللسان بينما التأديب فيكون بالقول والفعل معا لإنهاض العزائم وتحريك الهمم نحو فعل ذلك الشيء حتى يصير مستوليا على النفوس ومتغلغلا في العقول ومترسخا في القلوب. وآيتنا في ذلك أن "التعليم قد يكون بسماع أو قد يكون باحتذاء والذي يكون بسماع هو الذي يستعمل فيه المعلم القول وهذا يسمى التعليم المسموع والذي يكون باحتذاء هو الذي يلتئم بأن يرى المتعلم المعلم بحال ما في فعل أو غيره فيتشبه به في ذلك الشيء أو يفعل

[1] ابن خلدون ،**المقدمة**، تحقيق سعيد محمود عقيل دار الجيل الطبعة الأولى 2005 ص 449

[2] الماوردي أبو حسن علي ، **أدب الدنيا والدنيا**، المكتبة العالمية القاهرة دون تاريخ جزء واحد

مثل فعله فيحصل للمتعلم القوة على ذلك الشيء أو الفعل. ويلتئم التعليم بشيئين بتفهيم ذلك الشيء الذي يتعلم إقامة معناه في النفس ثم بإيقاع التصديق بما فهم وأقيم معناه في النفس. ويكون تفهيم ذلك الشيء على ضربين احدهما أن تعقل ذاته والثاني بأن يتخيل بمثاله الذي يحاكيه أما إيقاع التصديق فيكون بأحد طرفين إما بطريق البرهان اليقيني وإما بطريق الإقناع.وكل شيء شانه أن يتعلم بقول فانه يلزم أن يكون للمتعلم في ذلك الشيء أحوال ثلاث:

الأول هو أن يتصور ذلك الشيء و يفهم معنى ما سمعه من المتعلم.

الثاني هو أن يقع له التصديق بوجود ما تصوره أو فهمه عن لفظ المعلم.

الثالث هو أن يحفظ ما قد تصوره ووقع له التصديق به" كما يقول المعلم الثاني في تحصيل السعادة.

على هذا النحو فإن مواد التعليم أدوات لضمان تكوين متكامل للمرء إذ تعود العقل النظام والتنظيم في درس الأمور وحسن التصرف في الشؤون.ولا ينبغي الاقتصار في التعليم على حفظ القرآن والحديث بل ينبغي أن يزاد عليهما برواية الشعر والإلمام بقوانين العربية وتجويد الخط وإتقان الكتاب والتبصر بملكة اللسان جملة.لكن إذا كان التربية تراوح بين الطبع والتطبع وكان الأدب ينقل الطبع المذموم إلى الطبع المحمود فانه ينبغي أن يعمل المعلم على إصلاح أخلاق المتعلمين وحسن سياستهم فقد قال بعض الحكماء "العادة طبيعة ثانية" وتشمل العادة الوظائف العقلية الرمزية والمواقف الأخلاقية الاجتماعية والأفعال الحسية الحركية.هكذا يقوم التعليم على الوازع الذاتي أكثر من قيامه على الرادع الخارجي وماذا كانت التربية التزام دائب لا يعرف بالفشل في هذا السياق يقول ابن الجزار:"إن الصواب أن يؤدب الصبي فان كانت طبيعته طبيعة من ليس بأديب ولا لبيب فهذا بين للمعترض طريق الصواب. فأما إذا كان الصبي طبيعته

جيدة...فان تأديبه يكون سهلا وذلك لان المدح والذم يبلغان منه عند الإحسان أو الإساءة ما لا تبلغه العقوبة من غيره"[1].

اعلم كذلك أنه يراعى في التعليم بين التحصيل الشكلي والاستبصار الواعي وبين الاستيعاب وضرورة الاختصاص في مجال معين وإذا ادعى معرفة كل شيء وبقي في العموميات كان كالحمار الذي يحمل أسفارا. ولذلك يتطور التعليم من مجرد التبليغ إلى الاختصاص المهني وقد قال ابن خلدون في هذا الشأن:" صار العلم ملكة تحتاج إلى التعلم فأصبح من جملة الصنائع والحرف "2 ويضيف "إن التعليم لهذا العهد من جملة الصنائع المعاشية البعيدة من اعتزاز أهل العصبية" 3

إذا كان المراد من التعليم التفهيم والتكوين بالنسبة للمرء فان التكوين هو إيجاد شيء مسبوق بالمادة أما التفهيم فهو إيصال المعنى إلى فهم السامع بواسطة اللفظ وهو كذلك التفسير أي الكشف والاظهاردون تعريض في الكلام أو تعقيد لأن الكلام إذا كان مغلقا فان معناه لا يظهر بسهولة ولذلك يستلزم التعليم التطبيق والتطويل لأن الفائدة لا تحصل في التعليم إلا بالزيادة في أصل المراد ومقابلة الاسم بالاسم والفعل بالفعل وبالتكرار.

وقد أقر التوحيدي بأن الفضائل لا تقتني إلا بالشوق إليها والحرص عليها والطلب لها وهذا أمور كلها لا تكون إلا بمشوق وباعث وداع والمشوق والباعث والداعي هو التعليم فهو سبب الأريحية والهزة والشوق والعزة , فالأريحية للروح والهزة للنفس والشوق للعقل والعزة للإنسان فإذا بلغ المرء درجة من النضج لابد أن تتعلق همته بالجوهر ويهمل العرض ويستفيد من العلوم العقلية في فهمه للعلوم النقلية ويعمل على اكتساب جودة التمييز والقدرة على الاستنباط والتفكير دون الاتكال على الغير ودون الاقتصار على جودة الحفظ.

لقد قال الشيخ الرئيس ابن سينا في هذا الاطار:"لابد أن يكون التعليم والتعلم بعلم سبق ومنه صناعي كالخياطة وإنما يحصل باستعمال أفعال تلك الصناعة والمواظبة عليها ومنه تلقيني كتعليم اللغة وإنما يحصل بالمداومة على التلفظ بها لتحصل ملكة ومنه تأديبي ويحصل بالمشاورة ومنه

[1] ابن الجزار، **سياسة الصبيان وتدبيرهم** ، تحقيق محمد الحبيب الهيله الدار التونسية للنشر تونس 1968

[2] ابن خلدون ، **المقدمة**، تحقيق سعيد محمود عقيل دار الجيل الطبعة الأولى 2005

[3] ابن خلدون، **المقدمة**، تحقيق سعيد محمود عقيل دار الجيل الطبعة الأولى 2005

تقليدي وإنما يحصل بالثقة بالمعلمين ومنه تنبيهي لمن خاطب بالأوليات العقلية ونحوه". فإذا كان التعلم لما سبق إليه الغير ممن تقدم أو تأخر وكان العلم بما هو عرفاني صرف وبما هو مهني وحسي وحركي وعملي فان التعليم يكون لما تمت الخبرة به. ويميز ابن سينا بين التعليم الفكري والتعليم الذهني الأول هو الذي يكتسب بقول مسموع أو معقول من شأنه أن يوقع اعتقادا أو رأيا لم يكن أو يوقع تصورا ما لم يكن أما الثاني فيكون بين اثنين وقد يكون بين إنسان واحد مع نفسه من جهتين فمن جهة لحدس بالحد الأوسط في القياس يكون معلما ومن جهة استفادة النتيجة منه متعلما مدلا.1

هكذا يكون التعليم الجيد اتساق ما إلى اكتساب مجهول بمعلوم وحصول ملكة في أمر عملي فكري أي صناعة كاملة وراسخة ومن هنا يشترط التعليم الإجازة العامة والشاملة للمقروء والمسموع من المنظوم والمنثور ومن المعقول والمنقول على العموم والإطلاق والشمول والاستغراق وقد قيل تعليم الشيء في الصغر كالنقش في الحجر,لأن المتعلم أهل لأن يحلى بحلي الإعلام وينظم في السلك العلمي الرفيع الانتظام.ولا ينبغي أن يكتفي المتعلم بالمختصرات لحاجته إلى التبسيط والاقتصاد لأن التعليم الذي يقوم على المختصرات لا يهيئ الفرصة لنضج الملكات لا يتيح الإيجاز والاقتضاب تسهيل الفوائد وتكميل المقاصد لذلك لابد من المغامرة في البحث عن الأمور العويصة والتنقيب عن المسائل العنيدة.

على هذا النحو لا يكون العلم إلا بالتعليم والعلم أمانة يجب تبليغها للأجيال المقبلة والكتاب أداة أساسية من أدوات النقل والتبليغ. يقول الجاحظ في هذا السياق:" وما أكثر من فرط في التعليم أيام خمول ذكره وأيام حداثة سنه ولولا جياد الكتب وحسنها ومبينها ومختصرها لما تحركت همة هؤلاء لطلب العلم ونزعت إلى حب الأدب."2

اعلم كذلك أن انقطاع سند تعليم العلم يؤدي إلى اختلال العمران وتناقص الصنائع وفقدان الأمصار وأن انتشار التعليم و ترسخ العلم يؤديان إلى استبحار العمران وازدهار الصنائع وامتداد العصور,فبين إذن أن التعليم عامل من عوامل التحضر ومظهر من مظاهرها. وقد قيل العلم خزانة مفتاحها السؤال والسؤال يثمر العلم لأن العلم يدرك بسؤال سؤول وقلب عقول. إن الناس

---

[1] ابن سينا، **رسالة في أحوال النفس**، تحقيق أحمد فؤاد الأهواني، الناشر عيسى البابي الحلبي طبعة1925.

[2] الجاحظ ، **الحيوان**، تحقيق عبد السلام هارون، الناشر مصطفى البابي الحلبي 1938، 7 أجزاء

يتحدثون بأحسن ما يحفظون ويحفظون أحسن ما يكتبون ويكتبون أحسن ما يسمعون. فأن يموت الإنسان طالبا للعلم خير من أن يموت قانعا بالجهل. والعلم من التربية و"معنى التربية يشبه فعل الفلاح الذي يقلع الشوك ويخرج النباتات الأجنبية من بين الزرع ليحسن نباته ويكمل ريعه" كما يقول الغزالي.

هذا عن دلالة العلم والتعليم بالجملة وعلى العموم الآن ماذا عن دلالة تعليم الفلسفة على الخصوص؟ هل يجوز لنا الحديث عن فلسفة للتربية في المخزون التراثي التعليمي للفلسفة العربية الإسلامية؟ ماهي ملامح الفلسفة التربوية عند العرب ؟ وأي دور تضطلع به في مستوى النهوض الحضاري الشامل وتجديد طرق التعليم وأثرها في بناء الشخصية الرسالية التاريخية للأمة ؟

كيف نفسر الرأي القائل بأن الفلسفة يمكن تدريسها ويمكن تعليمها بالنسبة للناشئة مهما كانت أعمارهم ولا توجد أي موانع تحول دون ذلك ؟

ماهي الشروط التي ينبغي أن تتوفر لإنجاح مشروع تدريس الفلسفة؟

ألا ينبغي أن نفكر في بناء تعلمية فلسفية عربية حتى تتماشى مع روح الثقافة الإسلامية ؟

2- في تعليم الفلسفة بصفة خاصة :

جاء في رسائل إخوان الصفاء :" الفلسفة أشرف الصنائع البشرية بعد النبوة".

يجب تدريس الفلسفة ويجب تعلمها بنفس الطريقة مثل أي علم آخر. »هيجل

إن كانت الفلسفة في عنفوانها تفتيشا وكدا عن الحقيقة دون إدراكها وسعيا متواصلا وراء اليقين دون الفوز به وطرحا لكل أصناف المعرفة المتداولة والدارجة في الملة على بساط النقد والمماحكة فهمنا لماذا كان وضعها في نظام التربية والتعليم وضعا قلقا مهزوزا يتأرجح بين الإقصاء والقبول وبين التوظيف والصد عنها وبين الإغراء والحيطة وعرفنا لماذا ظل تعليم الفلسفة منذ القديم لعبة بين يدي السلطات السياسية والدينية والعامية وبقي التعامل معها يتم بانتهازية ونفعية وبانتقائية كبيرة تلعب فيها المصالح والأهواء وتضرب حولها رقابة صارمة،الأمر الذي أدى إلى الإضرار بالفلسفة وعرقل إمكانية ازدهار تعليمها, فإذا كان تعليم الفلسفة قبل الاستقلال يجري وفق البرامج الرسمية الاستعمارية ولم يفتح قسم الفلسفة في المدرسة العربية إلا بعد الحرب العالمية الثانية ولم يرخص في إلقاء دروس في الفلسفة الإسلامية إلا فيما

بعد وفي عدد قليل من الساعات وكان حضور الفلسفة في التعليم الديني في الزيتونة أو الأزهر محتشما وينحصر فى تلقين بعض قواعد المنطق الجافة والتي تبعث على الملل وبعض العلوم الطبيعية والصحيحة المجردة والتي تعمل على تبليد الذهن عوض تحفيزه وتنشيطه فان تعميم تعليمها اليوم في كل المعاهد وعلى مختلف الشعب وتكاثر أقسام الفلسفة في الكليات وتنظيم دروس نظرية في عدة اختصاصات علمية انسانية لم ينه حالة الحصار والإدغام التي تعرضت له في الماضي ومازالت تواجهه في بعض الدول ذات الأنظمة التقليدية بل ربما الغبن الذي تتعرض له اليوم أشد وطأة لأن منافسيها ليسوا الدين والسياسة فحسب بل وكذلك العلم والتقنية وفن التسويق.1

اللافت للنظر اليوم أنه ثمة صراع دائم حاصل بين الإيديولوجيا السائدة والفلسفة إذ يطلب منها دائما أن تبرر ماهو واقع وتضفي المشروعية على الممارسات الاجتماعية الشائعة بحيث تتحول الى أداة لتكييف النظريات والأفكار الجريئة لإقحامها في نسيج ثقافي متساهل ومهادن فتذوب في صلب برنامج عام يخدم السائد ويجعلها توفي بالتزاماتها مع العولمة الضاغطة عليها. لكن إن كانت الديمقراطية قيمة كبرى أبدعها العقل الفلسفي أول مرة ووقع تصديرها إلى الفضاء العمومي أليس من الأولى أن تتمتع الفلسفة بمحاسن وثمار هذه النبتة التي زرعتها؟ هل يتسنى لنا القول اليوم بان ديمقراطية التعليم عامة أولى بها أن تطال تدريس الفلسفة بالخصوص ؟

يشخص ابن عاشور أزمة الفلسفة عندنا في تعثر الترجمة بقوله:" أما كتب الفلسفة عندنا مثل المواقف فهي مأخوذة من فلسفة اليونان مغيرة بما يناسب قواعد علم الكلام فلا ينبغي أن تكون معدودة لدراسة الفلسفة وبالجملة فالحاجة اليوم الى مترجمين نابغين لينقلوا ما يحتاج اليه من هاته العلوم لأهل اللسان العربي فيكفوهم كلل الخبط فيما لا طائل تحته ويسمو بهم الى منزلة قرنائهم من الأمم المعاصرة"2

ما يجدر ملاحظته أن تعليم الفلسفة واقع في كماشة متكونة من ثلاث أقطاب لا يقدر على الفرار منها، فهو من جهة واقع تحت ضغط المؤسسة التربوية القائمة ومن جهة ثانية مطالب بتحقيق المصالحة مع النسيج الثقافي الدارج ومن جهة ثالثة يطلب منه أن يخضع لمستلزمات القول الفلسفي ذاته وإلا فقد الماهية التي تخصه،فكيف تقدر الفلسفة على خدمة ثلاثة أسياد في الآن نفسه؟

---

[1] الاستثناء الوحيد هو الحوزات الدينية الشيعية كالنجف في العراق وقم في إيران رغم ما يغلب على تدريس الفلسفة من طابع روحاني إشراقي.

[2] محمد الطاهر بن عاشور، **أليس الصبح بقريب ؟** ،الشركة التونسية للتوزيع، دون تاريخ، ص 229

*الفلسفة تظل في محور المؤسسة التربوية داخل سقف النظام التربوي السائد وتتماهى مع حرص الطبقة الحاكمة على التنظيم والتطويع وذلك عن طريق المراقبة والتقويم والتفقد والامتحانات والمناظرات بالإضافة إلى ضبط البرامج وانتقاء عناصرها بما يخدم المقاصد والترتيبات المسطرة في ذلك الزمان عن طريق تأليف الكتب المدرسية ومراقبة النشريات الصادرة عن المكتبات.

إن النظام التربوي برمته لا يقوم إلا على أساس فلسفي وإن فلسفة التربية تقوم بالنسبة إليه مقام الروح من الجسد، إذ لا يتسنى تعليم فلسفي صحيح إلا إذا كان قائما على مبدأ التفاؤل بالإنسان وعلى احترام حريته والوثوق في قدراته وطاقاته الكامنة، وهذا الأمل لا يتحقق إلا في صلب نظام تربوي مقام على أساس من الديمقراطية والحرية والمسؤولية. هكذا ظلت الفلسفة في معناه المدرسي المتداول متوجهة نحو التعليم الثانوي وتأتي في هذه المرحلة من حياة الإنسان التي تبدأ بانتهاء الطفولة وتنتهي بانتهاء المراهقة.

*أما محور التقاليد والسنن الثقافية فان تعليم الفلسفة في حضارتنا جاء قائما على مبدأ الازدواجية إذ هي تنهل من التراث الفلسفي العربي الإسلامي وكذلك من التراث الفلسفي الغربي الذي وصلنا عن طريق الفكر الفرنسي والثقافة الانجليزية والأمريكية. وهنا تكمن معضلة تعليم الفلسفة عندنا إذ كيف يمكن التوفيق بين هذه الثقافات المتنافرة أم أن الصراع بينهما هو أبدي؟ وماهو دور الفلسفة في التقريب بين هذه الثقافات ؟ أو بعبارة أخرى هل تجاوزنا الازدواجية في مرحلة التأليف والترجمة وأدركنا مرحلة الخلق والإبداع في كنف ما يسمى بالثقافة العالمية؟أم هل مازلنا في مستوى الاقتباس والتلفيق والنقل ؟

والحق أن نظامنا التربوي العربي مازال تغلب عليه صبغة التبعية والتقليد أكثر مما تبرز فيه صفات الأصالة والانطلاق, إننا مازلنا ممزقين بين تراث ننظر إليه نظرة الحنين وكأنه أصبح قطعة متحفية محنطة وحاضر نعيش على هامشه إذ ما برحنا ننتظر ما يتكرم به علينا الغرب من آراء ونظريات لا تستجيب الى حاجياتنا الحقيقية والتحديات التي تواجهنا فنحن لا ننتمي الى نفس زمنية الوجود حتى وان تقاسمنا كرها الانخراط في العولمة لأن الغرب فيها فاعلون بينما العرب منفعلون.

* أما المحور البيداغوجي المتمثل بنوعية الصلة الحاصلة بين الأستاذ والتلميذ فان وجود كتاب مدرسي واحد واعتماد أسلوب التلقين وإفراغ البرامج من مضامينها بحجة ضرورة ملائمتها مع الوضع العالمي قد أدى إلى نتائج عكسية تجلت في عزوف المتعلمين عن الاهتمام بالفلسفة والسخرية منها ومهاجمتها.

فقد بقيت فتوى ابن الصلاح الشهرزوري توفي سنة 643 هجري المحرمة للاشتغال بالفلسفة حاضرة في العقول متغلغلة في النفوس سارية المفعول اذ يقول "الفلسفة أس السفه والانحلال ومادة الحيرة والضلال ومثار الزيغ والزندقة ومن تفلسف عميت بصيرته عن محاسن الشريعة المطهرة المؤيدة
بالحجج الظاهرة والبراهين الباهرة, ومن تلبس بها تعليما وتعلما قارنه الخذلان والحرمان واستحوذ عليه الشيطان...وأما المنطق فهو مدخل الفلسفة ومدخل الشر شر..."

وقد برر ابن خلدون هذا الصنيع بأن الفلسفة ليست من علوم المقاصد بل هي آلة لغيرها وأن العلوم العقلية تركها العرب وانصرفوا عن انتحالها واختص بها العجم وحملها المعربون شأن الصنائع كلها زد على ذلك أن صناعة التفلسف غير مأمونة الغلط لكثرة ما فيها من انتزاع وتجريد وبعدها عن المحسوس ولعدم قابليتها للانطباق. لكن هذه التحفظات لم تحل دون انتشار الفلسفة بين السكان الافتراضيين لحضارة اقرأ لأن من وظيفة الفلسفة منذ القدم أن ينشأ عنها مشروع تربوي يعين على تكوين إنسان ترسم ملامحه من خلال ما يفوز به التأمل الفلسفي من تعرف على الذات الأخرى ومن ضبط لموقعها في الوجود ومن تحديد لصلته بالمطلق.

إن تعليم الفلسفة في جوهره عمل تربوي هادف يرفض الترويض الإيديولوجي والاستغلال السياسي ويقطع مع الشعارات الزائفة والأفكار الدارجة في المجتمع ويقتضي الحرية الفكرية بالنسبة للمتعلم والمعلم على السواء، لذا يجب أن يضبط تعليم الفلسفة بأهداف واضحة تعزز الانتماء الحضاري وتصون الهوية من التفتت والضياع في العالم ويتطلب هذا الأمر الجلل بناء فلسفة للتربية تكون بمثابة الإطار الموجه له والنموذج المرشد في كل مسارتعليم الفلسفة،فماذا نعني بفلسفة التربية؟ وماهي فائدتها في تعليم الفلسفة؟
ان المطلب الأسمى والهدف الأقصى لنا في هذا المبحث هو بناء تعلمية ناجحة للفلسفة تتفحص العلاقة البيداغوجية الشرعية بين الوحدات الثلاث : المتعلم والمعلم والمادة المعلمة والمتعلمة.

من هنا لابد من تخليص الفلسفة الذائعة والمشهورة من العيوب و تطهيرها من التحفظات والاعتراضات والعمل على حل الإشكاليات التالية :

إن كان تعليم الفلسفة يعاني من أزمة حادة فهل يعني ذلك أن وجود الفلسفة ذاتها في خطر؟ أي سر وراء شيوع العزوف عن الفلسفة ؟

هل نفسر ذلك بأن الفلسفة لم تعد أم العلوم أم لأنها أصبحت معرفة لا تجلب المصلحة؟ ماهي الشروط التي ينبغي أن تتوفر حتى يمكن تجاوز هذه الأزمة؟

هل نهتم بخصال وآداب المعلم أم بصفات المتعلم ؟

ماذا عن محاور الاهتمام الفلسفية الموضوعة لغرض التعليم ألا ينبغي أن تنتقي وتصطفى بحيث تلاءم مدارك المتعلمين و جودة فهمهم و تتناسب مع اقتدارات المعلمين والمتعلمين على السواء وتحترم السياق الاجتماعي والثقافي الذي يندرجون ضمنه؟ لماذا يقع التركيز اليوم على المنطق والفلسفة التحليلية ومقولات الألسنية والبنائية ويقع التشدق بمكاسب فلسفة الظنة ومزايا العلوم الإنسانية ويتم استثناء الفلسفة الإسلامية المشرقية وكل كنوز التراث العقلية ويترك الفكر الذي يطرح مسائل الهوية ويعزز المقاومة والصمود ؟

فماهي المذاهب الجميلة والطرق الواجبة في تعليم الفلسفة ؟

3 ـ **آداب متعلم الفلسفة :**

"اذا قرأت العلم أو طالعته ينبغي أن يكون علمك يصلح قلبك ويزكي نفسك"

الغزالي، أيها الولد

لما كانت نفس المتعلم معدنا للعلم وكان عقله منبعا للحكمة مركوزة فيه بالقوة منذ أول الفطرة كان من الضروري الانتقال بهذه الحكمة من القوة إلى الفعل وكان من اللازم بذل الجهد لإبرازها بالتعليم الذي لا يجلب للمتعلم شيئا من خارج نفسه بل يكتفي برفع الحجاب عما هو مركوز في عقله ويكشف الغطاء عما أودع في نفسه بالفطرة .

من البين أن التعليم لا يحصل بالتمام والكلية إلا باجتماع آداب في المتعلمين وبتكون ملكات فيهم هي على هذا النحو :

الملكة الأولى: (التخلق)

تقديم طهارة النفس على رذائل الأخلاق ومذموم الصفات والتقليل من الانشغال بالدنيا بحلية الباطن وتجميله بالفضائل لأنه أساس العمل ومصدر حسن المآل, فان كان العلم هو البحث عن

جواهر الأشياء وتعطش نحو معانقة المطلق فانه لا يعطيك بعضه حتى تعطيه كلك وبالتالي على المتعلم أن يكابد المشاقة ويجاهد الأهواء وأن يطهر نفسه من جميع ما يشوب قلبه ويصوب جوارحه نحو جليل الأعمال وأن يكون مستعد لتقبل ما يغمر به وأن يبتعد عن الأهل والوطن لأن العلائق شاغلة للقلب والنفس وكل انشغال بغير العلم يضيع الجهد ولا يحقق الهدف.

الملكة الثانية: (حب العلم)

ألا يتكبر على العلم وألا يتآمر على المعلم وألا يدع فنا من الفنون المحمودة إلا وينظر فيه وألا يستهين بشيء من المعارف والآداب والحكم لأنها متعاونة و مترابطة بعض مع بعض ومكملة الواحدة منها للأخرى , فالحكمة ضالة الإنسان إن لم يتعقبها ويحرص على التفتيش عنها لن يجدها و طالب العلم هو مثل المريض الذي يلقي زمام أمره كلية على الطبيب لتحسن حاله و يقضي على الداء وعليه إذن أن يذعن لنصيحة المعلم الذي هو في موقع الطبيب المشفق الحاذق.

بعبارة أخرى ينبغي أن يكون على درجة من التواضع والأدب لتحصل الاستفادة من المعلم وليكن له الثواب والشرف في خدمته – فالاحترام والتقدير هما طريق لتحقيق عمل قائم على العلم وعلم يصلح للتعلم.

الملكة الثالثة: (الإعتبار من الاختلاف)

على المتعلم المبتدئ ألا يخوض أو يصغي إلى الاختلاف لأن اختلاف الآراء وتناقضها إذا تعرض لها سماع المبتدئ وفكره تؤدي به إلى الظن والتشكيك وعدم الثقة في المعلم،فالتعدد قد يدهش عقله ويحير ذهنه ويفتر رأيه ويؤيسه من كل إدراك أو اطلاع,لذلك يقول الغزالي:" إن الخائض في العلوم النظرية لا ينبغي أن يصغي أولا إلى الاختلاف الواقع بين الفرق والشبه المشككة المحيرة ما لم يكن بعد تمهيد قوانينه "[1].

لذلك ينبغي على المتعلم أن يسير بخطى ثابتة ووطيدة حتى لا يضعف أو يتخاذل وليكون تعلمه أسرع وأرسخ وأن لا يخوض في علم ما دفعة واحدة بل يراعي الترتيب والتدرج فيبتدئ بالأسهل والبسيط ثم يمر إلى الأصعب والمعقد وأن يشرع بالأهم ولا يخوض في فن حتى يستوفي الذي قبله إذ أن العلوم مصنفة ومرتبة ترتيبا ضروريا وبعضها طريق إلى بعض وأن يكن قصده من

[1] أبو حامد الغزالي ، **كتاب الإحياء** ، في آداب المتعلم والمعلم،

كل علم يتحراه الترقي إلى العلم الذي يوجد فوقه من حيث الدرجة والشرف والمرتبة. وينبغي ألا يحكم على فساد علم لوقوع الاختلاف بين أصحابه أو لوقوع واحد من المشتغلين به في الخطأ أو لقول العلماء ما لا يفعلونه ولفعلهم ما لا يقولونه وأن يعلم نسبة العلوم إلى القصد إذ يكفي أن يعرف المتعلم مقاصد العلوم حتى يختار أخيرها بالنسبة إلى غرضه.

الملكة الرابعة: (الانتقاء)

ينبغي على المتعلم أن يأخذ من كل علم أحسنه وأن يقتنص من كل اختصاص ثمرته أذا لم يتسع العمر جميع العلوم، إذ كل علم يدرك شرفه بثمرته أو بوثاقة دلالته والنظر إلى شرف الثمرة أولى من النظر إلى وثاقة الدليل و يكفي أن يحصل على مبادئ كل علم أو حتى لمحة من لمحاتها حتى يحصل على المعرفة كلها وينال السعادة العظمى،لأن المرء إذا حدث الناس بحديث لا يفهمونه كان فتنة على بعضهم.

الملكة الخامسة: (اجلال أهل العلم)

ومن آداب المتعلم مع المعلم أن يبدأه بالسلام ويقل بين يديه الكلام ويقوم له إذا قام و لا يقول له قال فلان خلاف ما قلت ولا يسأل جليسه في مجلسه ولا يبتسم عند مخاطبته ولا يشير عليه بخلاف رأيه ولا يأخذ بثوبه إذا قام ولا يستفهمه عن مسألة في طريقه حتى يبلغ إلى منزله ولا يكثر عليه عند مللله وإن كان المتعلم قارئا فلابد أن يجلس بين يديه جلسة التواضع ويجمع فهمه ويخفض رأسه ويستأذن قبل القراءة ويسمي الأشياء بأسمائها ويضع الأمور مواضعها ويدعو له عند الفراغ بالسداد. أما إذا كان المتعلم مستمعا فمن آدابه إظهار الخشوع ودوام الخضوع

وسلامة الصدر وحسن الظن واعتقاد القول ودوام السكوت وقلة التقلب وجمع الهم وترك التهمة.

وإذا كان طالبا فانه لابد أن يكتب المشهور ولا يكتب الغريب، عن الثقاة ولا عن المناكير ولا يغلب شهرة الحديث على قرينه ولا يشغله طلبه عن مروءته وواجباته، لابد أن يجتنب الغيبة وينصت للسماع ويلزم الصمت بين يدي محدثه، ومن آدابه قلة الإشارة وترك الشطح في العبارة والتمسك بالعلم ودوام الكد واستعمال الجد والاستيحاش من الناس ويأخذ بالفضل على من دونه ولا يساوي من هو مثله. يعرف الفضل لأهل العلم وان كان مثلهم في العلم أو أعلم، يهذب أخلاقه ويتحفظ في أفعاله وألفاظه عند غضبه وخطابه..

الملكة السادسة: (المكابدة)

ينبغي لمن بلي بالموانع التي تعيقه عن الفهم أن يستدرك تقصيره بكثرة الدرس ويوقظ عن غفلته بإدامة النظر وأن يعتني بال حفظ بعد تصور وفهم وأن يزيل عن نفسه كل الشبهات والطوارئ التي تغترض المعنى فتمنع من تصوره وتدفع عن إدراك حقيقته وذلك بالسؤال والنظر ليصل إلى تصور المعنى وإدراك حقيقته بانبساط الآمال واتساع الأماني.وقد ذكر الماوردي ما نصه:" إن لهذه القلوب تنافر كتنافر الوحش فتألفوها بالاقتصاد في التعليم والتوسط في التقديم لتحسن طاعتها ويدوم نشاطها".1

الملكة الرابعة: (احترام المعلم)

اذا علمنا أن المربي كالمزارع الذي يعتني الزرع فكلما رأى حجرا أو نباتا مضرا به قلعه و طرحه خارجا ويسقيه مرارا إلى أن ينمو ويتربى ليكون أحسن من غيره،وإذا علمنا أن الزرع محتاج للمزارع فانه لابد للمتعلم السالك من معلم مرشد مربي ليكون دليلا له يهديه إلى الطريق المستقيم لا يستغني عنه يحترمه ظاهرا و باطنا.الاحترام الظاهري ألا يجادله ولا ينكر عليه ولا يقيم الحجة عليه في أي مسألة ذكرها وإن تحقق خطأه وأن لا يتنقل كثيرا في حضرته وأن يفعل كل ما أمره به قدر استطاعته وأن لا يخضع له ولا لغيره وأن يبالغ في الامتثال لأمره ولو كان ظاهره في صورة المعصية.

أما الاحترام الباطني فهو كل ما سلمه له في الظاهر لا ينكره في الباطن و إلا كان منافقا فان لم يقدر على ذلك ترك صحبته حتى يكون ما في باطنه موافقا لما في ظاهره لأنه لا فائدة في الصحبة مع الإنكار بل ربما تكون سببا في هلاكه ومنازعته.

ما يلفت الانتباه عند الغزالي أن المعلم يختصر النصيحة للمتعلم في ثمانية أشياء أربعة تركية وأربعة فعلية،النصائح التركية فهي:

* ترك المناظرة بقدر الإمكان وإقامة الحجة على كل من يذكر مسألة.

*الاحتراز من الوعظ والتذكير إلا أن تعلم أنك عملت أولا بما تقول.

* الابتعاد عن الملوك والأمراء والحكام وعدم مخالطهم وعدم مجالسهم.

---

1 الماوردي أبو حسن علي، **أدب الدنيا والدنيا** ، المكتبة العالمية القاهرة، دون تاريخ جزء واحد

* العزوف عن الطمع في المال لأن يكون سببا لفساد التربية.

أما النصائح الفعلية التي لابد أن يعمل بها كل معلم و متعلم هي:

*أن تؤدى ما عهدت نفسك عليه.

* أن تشتغل بالعلم النافع في الواقع وهو الذي لو علمت أنه بقي من عمرك أسبوع لم تشغل بسواه.

*أن تسمع كلمة واحدة وتأمل في حقيقتها واعمل بها تجد فيها خلاصك ونجاتك, أن تشتغل بإصلاح ما تعلم أنه محل نظر الحق.

*أن تدخر من القوت لمن لم يكن لهم قوة اليقين في يوم معلوم.

بيد أن هذه الآداب التي ينبغي أن يستند إليها المتعلم ورغم أهميتها وارتباطها بنظام بيداغوجي وتربوي إن كانت ضرورية فإنها غير كافية لبناء تعلمية ناجحة لتدريس الفلسفة اذ يشترط كذلك توفر مجموعة من الخصال عند المعلم،فماهي آداب المعلم؟

3 – آداب معلم الفلسفة :

" لولا المعلمون أي شيء كنا نكون نحن؟" القابسي الرسالة المفصلة1

يستمد باث الفلسفة عظمته ومجده من كونه الموجود الوحيد الذي يعلم ويعمل بما علم ويعلم ما علم وما عمل, ويكتسب مدرس الحكمة منزلته وحضوته من كون غايات العلم الذي ينشره تتمثل في أن ينتفع به وينفع غيره بذلا وسخاء.اذ ليس من نافلة القول أن نذكر بأن من لم يكن قادرا على التفلسف لا يسمى معلم فلسفة ولن يتمكن من تدريس الفلسفة بشكل حاذق إذ لا يليق بكرامة الفيلسوف أن يبني نتاجه على أنقاض آثار غيره وغير خليق به كذلك أن يكون مقلدا لغيره بصفة حرفية مستخدما عقله بشكل سيء كما هو الشأن عند صاحب الظن أو بصورة جدلية تماما مثل السفسطائي، ولا يليق به كذلك أن يعمد إلى تعليم فلسفة لم توجد بعد ولا يعمل هو على إيجادها.

"قال ابن مسعود:ثلاث لابد للناس منهم من أمير يحكم بينهم ولولا ذلك لأكل بعضهم بعضا ولابد للناس من شراء المصاحف وبيعها ولولا ذلك لبطل كتاب الله ولا بد للناس من معلم يعلم أولادهم ويأخذ على ذلك أجرا ولولا ذلك كان الناس أميين" القابسي الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين تحقيق أحمد خالد الشركة التونسية للتوزيع الطبعة الأولى جانفي 1986 ص 100[1]

على هذا النحو يبدو من الضروري أن يقوم المعلم بترويض نفسه وشحذ ذهنه وأن يتجرأ على استخدام عقله بنفسه وبصورة حرة وشخصية حتى يتمكن من معرفة الحكمة وتعليمها لأنه حتى إن كان غير قادر على تعلم الفلسفة فانه على الأقل قادر على تعلم التفلسف وتعليمه للآخرين, فأن نتفلسف هو أن نكون بصدد التفكير لا هائمين في أفكارنا،أن نتفلسف هو أن يكون كل واحد منا قادرا على تقدير صحيح للخير والشر لغاية تعديل الرغبات والطموحات.

ان المدرس الحقيقي هو دائما من يفكر بنفسه وفي نفسه وهو الممسك بزمام أمره والتائق نحو معرفة دقائق الأمور والالمام بكل كبيرة وصغيرة بخصوص المادة التي يبذل الجهد لتدريسها وهو كذلك المتخلق بالآداب التالية :

الوصية الأولى: (التعاطف)

ينبغي أن يحترم المعلم المتعلم وألا يستصغر من شأنه ويجب أن يعتبر المعرفة الحاصلة لديه ذات شأن وكافية لفهم الفلسفة واقتنائها وأن يهيئ له الأرضية الملائمة لتوسيع معارفه المكتسبة وامتحانها سواء بتثبيت الصحيح منها وترسيخ جانبها اليقيني أو استشكال واستنطاق ماهو مظنون وقابل للمراجعة منها, وكل ذلك لا يحدث ولا يكون ممكنا سوى بالمودة والرأفة بالمتلقي ومعاملته بلطف ورفق خصوصا وأن فضل المعلم عليه يفوق من حيث الدرجة والأهمية فضل أبويه لأن الأسرة كانت سبب وجوده في الحياة الزائلة بينما معلمه هو سبب انبعاثه في الحياة الحقيقية عندما يدفع إليه مهجة نفسه وثمرة قلبه ويصيره كيف ما شاء ودون أن يدرى.

الوصية الثانية: (الترفع)

ينبغي ألا يطلب المعلم من المتعلم من وراء تعليمه أي ثناء أو اعتراف أو منفعة وأن يؤدي رسالته لذاتها مثلما يرجع المؤتمن الأمانة إلى أهلها سالمة كما عهدت له أول مرة قدوة بسقراط و محاربته السفسطائيين الذين زعموا امتلاك الحكمة وباعوها بمقابل مادي.

الوصية الثالثة: (الرفق)

ينبغي أن يتوخي طريق التعريض لا التصريح والترغيب لا الترهيب والرحمة لا التوبيخ لأن التصريح يهتك حجاب الهيبة والترهيب يولد النقمة والتوبيخ ويورث الجرأة على الهجوم عند كل خلاف ويهيج على الإصرار، كما أن الشدة على المتعلمين مضرة بهم وفي ذلك يقول ابن

خلدون:" وذلك أن إرهاف الحد بالتعليم مضر بالمتعلم لأنه من سوء الملكة ومن كان مرباه بالعسف سلط القهر عليه وضيق عن النفس في انبساطها وذهب بنشاطها ودعاه إلى الكسل وحمل على الكذب والخبث وهو التظاهر بغير ما في ضميره خوفا من انبساط الأيدي بالقهر عليه وعلمه المكر والخديعة ولذلك صارت له هذه عادة وخلقا وفسدت معاني الإنسانية التي له من حيث الاجتماع والتمرن وهي الحمية والمدافعة عن نفسه ومنزله وصار عيالا على غيره في ذلك بل وكسلت النفس عن اكتساب الفضائل والخلق الجميل فانقبضت عن غايتها ومدى إنسانيتها فارتكس المتعلم المقهور وعاد في أسفل السافلين واستولى عليه التخابث والكيد."[1]

الوصية الرابعة: (التفاني في الخدمة)

ينبغي ألا يدخر مدرس الفلسفة أي جهد في نصح المتعلم وزجره عن سوء الخلق وأن يتفانى في خدمته وألا يحتكر الحكمة أو يتسقط عليه بالنزر القليل من المعرفة مما لا يروى تعطشه إليها وظمأه من حرمانه منها وحتى لا يخلق لديه آفة الحقد والكراهية وينبغي كذلك أن يوفر له ما يحتاجه من قواعد للسلوك ومبادئ توجيهية وأفكار ناظمة تهدئ من روعه واضطرابه وتبدد اضطرابه

وتذهب حيرته وذلك بإرشاده نحو ما يحقق به ذاته وإلى ما فيه خيره وصلاحه.

وشرط المعلم أن يكون عالما له أهلية صناعة التعليم لأن هناك من يدعو إلى اللهو واللغو بينما المربي الحقيقي هو يعتقد اعتقادا سليما خاليا عن البدع ويعمل على إرضاء الخصوم حتى لا يبقى عليه حق ضائع وان الاقتداء بمثل هذا المعلم هو عين الصواب والظفر بمثله نادر لاسيما في هذا الزمان .

من هذا المنطلق ينصح ابن خلدون بما يلي:" أقرئه القرآن وعرفه الأخبار وروه الأشعار وعلمه السنن وبصره بمواقع الكلام وبدئه وخذه بتعظيم الحكماء ورفع مراتب الفلاسفة وكتبهم ولا تمرن ساعة إلا وأنت مغتنم فائدة تفيده إياها من غير أن تحزنه فتميت ذهنه ولا تمعن في مسامحته فيستجلى الفراغ ويألفه وقومه ما استطعت بالقرب والملاينة"[2].

الوصية الخامسة:(الاقتصاد)

[1] ابن خلدون، **المقدمة** ، تحقيق سعيد محمود عقيل دار الجيل الطبعة الأولى 2005ص455

[2] ابن خلدون، **المقدمة**، ص.455.

ما ينبغي تجنبه هو الجهل بطرق التعليم وإفادته مثل إخبار المتعلم في أول تعليمه المسائل المقفلة من كل فلسفة وإلقاء غايات النظريات وأسسها في البدايات اذ قل أن يستعد المتعلم لفهمها فهو عاجز عن الوعي وبعيد عن إدراكها لذلك يكل الذهن عنها ويحسب ذلك صعوبة في الفلسفة نفسها فيتكاسل عنها وينحرف عن قبولها ويتمادى في هجرانها وقد أتى له ذلك من سوء التعليم بينما الأصوب هو أن يراعى مرانه على التعليم وصوابه فيه وأن يؤخذ بعين الاعتبار قدرته على الفهم والتحصيل لأن المتعلم يكون في أول الأمر عاجزا عن الاطلاع بالجملة إلا في الأقل وعلى سبيل التقريب والإجمال والأمثال الحسية ولذلك ينبغي أن تترك ملكة قبول العلم والاستعدادات لفهمه تنشأ تدريجيا وأن يتدرج بمخالفة المسائل وتكرارها عليه وألا يطالب منذ الوهلة الأولى بالإحاطة كليا بمسائل الفلسفة وألا يكلف بإحضار ذهنه في حلها بل أن يهذب في نفسه استعداد التحصيل ومران التعلم. ان المتعلم إذا حصل ملكة ما في علم من العلوم استعد بها لقبول ما بقي وحصل له نشاط في طلب المزيد والنهوض إلى ما فوق حتى يستولى على غايات العلم. وإذا كانت أوائل العلم وأواخره حاضرة عند فكرته مجانبة للنسيان كانت الملكة أيسر حصولا وأحكم ارتباطا وأقرب صبغة لأن الملكات إنما تحصل بتتابع الفعل وتكراره وإذا تنوسي الفعل تنوسيت الملكة الناشئة عنه.

الوصية السادسة:(التدرج)

أن يتعامل المعلم مع المتعلم على قدر فهمه وأن يختار له العلم المناسب دلالة ولفظا حتى يسير في الطريق المؤدي إلى تعلم الفلسفة وينبغي أن يراعي التدريج في ترقيته من علم إلى آخر ومن رتبة في هذا العلم إلى رتبة أعلى وألا يفرض عليه اتجاهه وميولاته أو يطلب منه محاكاته بل يترك له حرية تنمية شخصيته ويمكنه من ممارسة التفكير بنفسه ومن مراجعة أخطائه والحكم على ضعف آرائه من خلال نقد ذاتي وينبغي كذلك ألا يقبح ماهو محبب إلى نفسه من علوم كالدين واللغة والشعر والآداب والعلوم بل يستثمر تلك الرغبة نحو تقريب الفلسفة منه وذلك بأن يجعلها لا تتناقض مع هذه المعارف بل تتكامل وتتبادل معها الخدمات, ويجب كذلك على المعلم أن ينزل المتعلمين منازلهم ويكلمهم على قدر عقولهم لأن لكل مقام مقال ولأن القول قبل القائلين مقيل وألا يلقى إليهم ما لا تبلغه مداركهم لأن ذلك قد يؤدي إلى نفورهم وتخبطهم وبالتالي لابد أن يكل لكل واحد بمعيار عقله وأن يزن له بميزان فهمه.

الوصية السابعة: (الوضوح)

من وجه الصواب في تعليم الفلسفة وطريق إفادتها أن يتعامل المعلم مع المتعلمين بجلاء ووضوح وأن ينبذ كل تعقيد وغموض وأن يبدأ بالبسيط نحو المركب وبالجلي الواضح نحو الخفي المجهول ويقسم المشكلات ويحلل المستعصيات ويفكك المضيقات ويتفادى المتاهات ينبغي أن لا يذكر لهم أن وراء ما يدرسون تدقيقا أعمق وهو يدخره عنهم فان ذلك يفتر رغبتهم في الجلي الواضح ويشوش عليهم فهمهم ويجعلهم يبخلون عن تحصيله حتى ينظر كل متعلم إلى علمه أنه سليم وإلى عقله على أنه الأكمل ولا يعي أن ذلك بحسب ما يخلق له ويتيسر عليه، لذا ينبغي أن لا يطيل المعلم على المتعلم في الفن الواحد بتفريق المجالس وتقطيع ما بينها لأنه ذريعة إلى النسيان وانقطاع مسائل الفن بعضها من بعض فيعسر حصول الملكة بتفريقها.

إذا كان من الضروري على المعلم زيادة المتعلم على فهم كتابه بحسب طاقته وعلى نسبة قبوله للتعليم مبتدئا كان أم منتهيا فانه ينبغي ألا يخلط مسائل الفلسفة بغيرها حتى يعيه من أوله إلى آخره ويحصل أغراضه ويستولي منه على ملكة بها ينفذ في غيره لأنه إذا خلط عليه الأمر عجز عن الفهم وأدركه الكلال وانطمس فكره ويئس من التحصيل وهجر العلم والتعليم وبالتالي يلزم ألا يخلط على المتعلم علمان معا فانه حينئذ قل أن يظفر بواحد منهما لما فيه من تقسيم البال وانصرافه عن كل واحد منهما إلى تفهم الآخر فيستغلقان معا ويستصعبان ويعود منهما بالخيبة.

الوصية الثامنة: (لزوم العمل)

من اللازم أن يكون المعلم إنسانا كاملا عاملا بعلمه فاعلا لقوله يوفي الحق حقه و يكيل بالقسط و يعمل مثقال ذرة ما فيه الخير والصلاح خصوصا وأن العلم بلا عمل جنون و العمل بغير علم لا يكون. ومن البين أيضا أن يكون المشتغل بالفلسفة وفيا للحقيقة ملتزما بحسها الإشكالي مغامرا نحو المجهول ومستعدا للتضحية من أجل نهجه وفي سبيل الدفاع عن مسلكه حتى يكون مثالا يحتذي به وقدوة لغيره ومصدر التعليم باحتذاء. وينبغي ألا يكذب فعله قوله وألا يأتي فعلا كان قد نهى عنه لأن العلم يدرك بالبصائر والعمل يتقن ويحفظ كالذخائر فإذا خالف العمل العلم منع الرشد وكل من تناول شيئا وقال لغيره لا تتناولوه زاد حصرهم على ما نهو عنه على هذا النحو فان مثال المعلم من المتعلم كمثال النقش من الحجر والظل من العود إذ كيف ينتفش الحجر بمن لا نقش فيه وكيف يستوي الظل والعود أعوج خصوصا.

إن أكمل الأخلاق وأعلاها وأحسن الأفعال وأبهاها هو الأدب ومن آداب مدرب حب الحكمة هوإطراق الطرف وجمع الهم ودوام الصمت وسكون الجوارح ومبادرة امتثال الأوامر واجتناب

المناهي وقلة الاعتراض وحسن الخلق وتنزيه الفكر وسكون القلب وقلة الغضب وكتمان الحب ودوام الإخلاص وترك النظر إلى الأشخاص وإيثار الحق واليأس من جميع الخلق وإخلاص العمل وصدق القول وتنزيه القلب وقلة الإشارة. ومن آدابه أيضا لزوم العمل والعمل به ودوام الوقار ومنع التكبر والرفق بالمتعلم والتأني بالمتعجرف وإصلاح المسألة للبليد وترك الأنفة من قول لا أدري وتكون مهمته عند السؤال خلاصة من السائل لإخلاص السائل وترك التكلف واستماع الحجة والقبول لها وإن كانت من الخصم. واذا كان من القارئين فمن آدابه استماع الأمر وإنصات الفهم والإصغاء إلى المتشابه وإشارة الوقف وتعريف الابتداء والسؤال عن المتعلم إذا غاب والحث له إذا حضر وترك الحديث،و يجب أن يبدأ بصلاح نفسه فان أعين المتعلمين إليه ناظرة وآذانهم إليه مصغية فما استحسنه فهو عندهم الحسن وما استقبحه فهو عندهم القبيح. زد على ذلك ينبغي أن يقصد الصدق ويجتنب الكذب ويحدث بالمشهور ويروي عن الثقات ويعرف الزمان ويتحفظ من الزلل والتصحيف واللحن والتحريف ويلزم التواضع وأن يكون وقته معلوما وورده مفهوما وكلامه مقسوما مراقبا لوقته لا يحتاج إلى علم غيره مع علمه بحاله.

إن معلم الفلسفة يلزم أن يطرح ارتباك الفهم جانبا وينتبذ حجب الألفاظ وعوائق الشبهات ويترك الأمور الصناعية المفتعلة ويخلص إلى فضاء الفكر الطبيعي الذي فطر عليه ويسرح نظره في الكون معتبرا ويفرغ ذهنه من الشوائب تائقا نحو تحقيق مراميه وغاياته.هذا المعلم المتوقف عند مقتضيات الفكر الطبيعي والموفي شروط البرهان حق قدرها هو الوحيد القادر على تدريس الفلسفة بإبرازها إلى عالم الخطاب صحيحة البنيان وثيقة العرى واكسائها صور الألفاظ وقوالب المعاني واضحة المعالم قابلة المشافهة وسهلة التداول والمرافعة، فماهي هذه الفلسفة الناجعة التي يعمل كل معلم على نشرها وتدريسها للمتعلمين؟

5- شروط نجاح الفلسفة المتعلمة :

" أن الفلسفة أفضل علم بأفضل معلوم" أبو نصر الفارابي

" يجب جر الطالب ، ويجب إجباره على الخروج إلى حالة انعدام الأمن في كل شيء ، وانعدام الأمن الذي يكمن وراء الحاجة إلى الالتزام. يجب أن تصبح الدراسات مرة أخرى مغامرة ، مشروع محفوف بالمخاطر ، مخاطرة "مارتن هيدجر

أن تكون الفلسفة من جلائل الأعمال وخلائص الأفعال فان هذه الخصائص لم تصنها من هجمات الغرباء ومن مكائد الأعداء فالقوم قد اختلفوا حولها والآراء والتصورات قد تطارحت وتناطحت فهناك من استهجنها واستراب منها فمنعها وقيدها ووصل الأمر إلى حد تحريمها وطمس معالمها بحرق كتبها وهناك من استحسنها وأباحها وأجازها ووصل الأمر إلى حد فرضها وتأكيدها واعتبارها واجب شرعي كلف به العاقل المستخلف يخرج به من حال الجحود إلى حال الشهود.

على هذا النحو عدها جهابذة المعرفة والراسخون في العلم فرض كفاية ودعوا إلي الجهاد للفوز بها وطلبها من المهد إلى اللحد ومن الغرب إلى الشرق وأكدوا على أنها من الأمور التي لا يستغنى عنها في تهيئة العقول وفلاح البصائر وصلاح الضمائر لما تفيد من زيادة القوة في القدر المحتاج إليه.

بيد أن الطائفة الثالثة من الدهماء الرعاع الذين ينساقون مع كل داع ويستجيبون لكل مناد،يحسبونها من عوارض الأمراض ونزلات الأسقام التي تحل بالأمم ويحتجون بأنها من الأمور المذمومة المعطلة للعقول المحيرة المذهبة للاعتدال والمعرضة للاعتلال والمهلكة للأنفس وذلك لعسر العبارة فيها وغموض الدلالات وتشبعها بالالتباس ولكثرة ما تبطنه وقلة ما تظهره.

لهذه الاعتبارات اتفق الجميع على إدانتها وتشكل رأي عام مشترك ضد تواجدها في الفضاء العمومي نازعا منه إمكانية الشيوع ومعترضا على إقامتها ضمن الوضع البشري وقد تم الإبقاء لها على حق التعشيش في التخوم والتحليق في الأعالي والتوطين في القمم أو السراديب والكهوف المظلمة أين تختبئ مثلما تدفن الذخائر النفيسة وآيتهم في ذلك أن الفلسفة من المتممات والكماليات وليست من الأصول والضروريات التي تدبر حياة الإنسان وتجعل حال الناس مستقيمة.

على هذا النحو وصفت الفلسفة بأنها مغرس الفواحش ومنبت الأعمال المحظورة تزين الخطأ وتهادن العيوب وتنصر الظالم على المظلوم وتكثر اللخط والمجادلة في ما هو مظنون فتكون مصدر بدع وتشويش لعقيدة الجمهور وتقوم على التهويل حينا والتنقيص والاستصغار آخر.

إذا شخصنا حال الفلسفة اليوم وأمعنا النظر في منزلتها في المجتمع بالمقارنة مع بقية العلوم والمعارف فإننا نلاحظ استقالة الفلاسفة وتحولهم إلى حراس أنظمة لكونهم يعيشون في حالة غياب فظيعة عن الواقع يمسكون عن إبداء الرأي ويهربون من مواجهة المسائل المستعصية ويتخاذلون عن اتخاذ أي موقف من مشاكل مجتمعاتهم بل يخونون الوعود التي قطعوها على أنفسهم في الالتزام والدفاع على الحرية. فماهي أسباب الاعتراض على تعليم الفلسفة ؟

1- إن منشأ الالتباس وسوء الفهم للفلسفة متأتي من تحريف صاحب الظن لمقاصدها و تحويل أغراضها المحمودة إلى أغراض منفرة و جعل الأصول فروعا والفروع أصولا.

2- الظن بأن الفلسفة علم لا ينفع وجهل لا يضر وجودها مثل غيابها وحضورها مشابه لعدمها وإن وجدت لا تحقق الإضافة وإن انعدمت لا يؤثر تلاشيها في تماسك نظام الأشياء وتراتب الأفكار، فإذا كان ثمة من العلم جهلا ما ومن القول عيا ما فان الإنسان العامي يؤثر قليل من التوفيق خير من كثير من العلم .

3- زعم ضعاف النظر ورهيفي القلوب أن الفلسفة بعيدة المنال وعويصة المطلب لأنها عميقة ومجردة لا ترتقي إليها الفطر والأذهان إلا بعد مكابدة ومجاهدة, فالفيلسوف عملة نادرة تجود بها علينا الطبيعة لماما, كما أن التفلسف تدرب على الموت واستعداد له وتجربة قاسية ليس في استطاعة البشر العاديين ممارسته خصوصا وأن التفكير يشقي البشر أكثر مما يشقيهم أي شيء آخر.

4- الفلسفة ناتجة عن الصلف البشري وعناده وتعطشه نحو المطلق وفضوله و رغبته في إدراك الكلي وبلوغ الفكرة الشاملة والنظرة الموسوعية وكل هذه المقاصد هي مستغلقات إن تشبث بها الذهن البشري تاه في بيداء الوهم وكانت مصدرا مؤكدا للريبة والنزاع.

5- الاعتقاد بأن الفلسفة تسبب الضرر لصاحبها ولمتعلمها, تؤدي إلى التفرقة وتكثر اللجج بالرأي والاشتغال بالجدل, تجبر الإنسان على مغادرة المألوف وتجاوز السائد وتسقطه في ألم الغربة والوحشة.

6- الفلسفة علم قليله محمود وكثيره مذموم, ضرره يغلب نفعه, تجعل المهتم بها مشغولا تائها ولهانا بالحكمة منشغلا عن نفسه, متفرغا للوجود مع غيره فارغا من الوجود مع ذاته, يشتغل بإصلاح طريقة تفلسفه وترتيب نظام حياة الآخرين قبل اشتغاله بإصلاح نفسه وتدبير أمور حياته.على هذا النحو يذهب التفلسف الصحة والاعتدال ويورث السقم والاعتلال ويذبل العافية والجمال ويأتي بالذهول والداء العضال لأن الفيلسوف يعلم دقيق المعارف قبل عامها وخفيها قبل

جليها ويصرف العمر عما هو أفضل ويهتم بتافهات الحياة ظانا أنها اللب والصميم ويهدر الجهد فيما هو أرذل معتقدا أنه اللدني والأشرف.

تلك هي بعض الشوائب والأحكام المسبقة التي ترسخت عند العامة عن الفلسفة فحجبت روحها المتقدة وديناميكيتها المتجددة وجعلتها موجهة إلى غير مقاصدها ومقامة في غير محلها ومستخدمة في غير أصلها وهو يقتضي نوعا من التدبر والمعالجة لغرض تحطيم هذه الآراء وتنقية هذه الأدران بغية فك القول الفلسفي من عقاله والتشريع لإمكانية تدريسه بإعطائها تعلمية ناجحة خصوصا وأن كل إنسان فيلسوف والسؤال من هو الإنسان؟ هو السؤال الأول والأساسي في الفلسفة وبالتالي ينبغي تبديد الرأي الشائع بأن الفلسفة مسألة غريبة وشاقة لكونها نشاط متميز يتعاطاه فئة من الاختصاصيين و المنهجيين والمحترفين وإقرار أن كل البشر فلاسفة ولو على نحو غير واع وكل بطريقة خاصة وذلك لوجود فلسفة عفوية يمارسها الجميع كامنة في مجمل نظام المعتقدات وأنماط السلوك توجد في الأمثال العامية والحكمة الشعبية. فكيف تكون الفلسفة المتعلمة قنية ناجعة للتربية ؟

اعلم أن فلسفة التعلم أو تعلمية الفلسفة هي أعظم الصناعات وأشرف الفنون لأن جميع الأمور موقوفة عليها بينما هي موقوفة على ذاتها ولا تحتاج لأي أمر خارجي وما هو مطلوبنا من تعليم الفلسفة ليس مجرد النظر ولا التأمل والتفكير بل حيازة جميع الهيئات واكتساب كل الملكات مع تهذيب النفوس وتطهير الأعراق وتنقية العقول. غني عن البيان أن شرف الفلسفة مدرك بضرورة العقل والعقل سراج منير لظلمات الحواس ومتشابهات وغوامض النصوص وكلما كانت معرفتنا بالعقل أتم كانت معرفتنا بالفلسفة وبتعليمها أتم ولعله من نافلة القول أن نكون الفلسفة حب الحكمة و أن يسمى المشتغل بها حكيما فالحكمة لا تؤتى إلا لمن شمر في طلبها وبذل الجهد للسعي نحوها ومن أوتي الحكمة فقد أوتي خيرا كثيرا لأن الحكماء ورثة الأنبياء والأنبياء قدوة الحكماء ومثالهم الذي يحتذي, زد على ذلك أن الحكمة تزيد تعلمها الشريف شرفا وترفع المملوك حتى يدرك مدارك الملوك وأن الفلسفة لا تقل فضيلتها عن فضيلة وإيثارها واقتنائها خصوصا وأن كمالها في نفس المؤثر المحب هو غاية لا تدرك إلا بالزيادة في الفضل وبالتشارك في البذل والعطاء بين الراغب والزاهد.

إن كانت الفلسفة من الدرر اللماعة والحقائق الفاخرة والفكر المضخمة والجواهر النفيسة وكان الجوهر النفيس منقسما بطبعه إلى ثلاث ضروب ما يطلب لغيره وما يطلب لذاته وما يطلب للاثنين معا وكان ما يطلب للاثنين أرفع شأنا من ما يطلب لغيره ومن ما يطلب لذاته فانه من

البديهي أن تكون الفلسفة من الصناعات التي تطلب لذاتها ولغيرها من الغايات النبيلة الأخرى في الآن نفسه بحيث لا يتناقض فيها النظر مع العمل و المعرفة مع المنفعة و المتعة مع السعادة و التواضع مع الرئاسة والشهرة مع المجد. التفلسف هو تدرب على الحياة وتعلم التواجد على نحو أفضل في العالم

حتى تستطيع التربية أن تستهل التطلع العربي للتطور والتنمية يجب أن تحدد معالم الفلسفة التربوية التي تترجم أهداف هذا الاتجاه , كما أنه يلزمها أن تعكس الواقع العربي المعاش وأن تعمل على توفيرالتواجد والدوام بالنسبة للانسان العربي وتطلعه للمستقبل وتغلبه على التحديات.

لكن ما ينبغي أن نضعه نصب أعيننا أكثر من أي وقت مضى هو أن هذه الأمة قد أبدعت علمها الخاص بنفسها وطريقتها الخاصة في تعليم نفسها وأن أي تجديد في تعليم الفلسفة ينبغي أن يستلهم جهود الأسلاف ويوظف ما تركوه من تعاليم وآدب في هذا الشأن وأي نسيان لجهودهم هو بمثابة عويل في الصحراء. كما أن نمط المقاومة الوحيد للانسان العربي المسلم هوالخروج من القصور الذي أذنبه في حق نفسه وذلك عن طريق تعلم التفلسف وتدبر وجوده في العالم من جهة اعتباره ونظره وتفكره.

ان قصدنا في هذا البحث هو معرفة الجهة التي ينبغي أن تكون عليها فلسفة التربية عندنا وذلك بالاجابة على هذين السؤالين:ما معنى أن نتفلسف في أفق ملة فقدت حرارة ابداع علمها الخاص بنفسها؟ كيف يمكن للفلسفة أن تعلم الجيل الذي هو نحن طريقته الخاصة في تعليم نفسه أي أسلوبها الخاص في تثقيف ملته أولا وتربية النوع البشري في مرحلة ثانية؟

تكمن حاجتنا الملحة لتخطيط فلسفة تربوية ناجعة لما يتصف به حالنا من تبعثر وفوضى وعودة للمكبوت وبروز الطائفية وتفشي الأزمات وتكاثر رؤى العالم وطرق الحياة وتردي فلسفاتها وتعارض هذه الطرق فيما بينها وتعصب بعض المجتمعات لها ومحاولة الدفاع عنها حتى باستخدام أفتك وسائل التدمير ومحاولة كل أمة اجتذاب غيرها نحو فلسفتها بوسائل نقل الأفكار كالدعاية وعن طريق الإكراه والإرهاب. لقد أدى غياب فلسفة عربية للتربية إلى تخلف مقومات البحث والنظر إلى اعتناق فكر تربوي وافد فرض علينا مفاهيمه ومناهجه وخلق فينا بلبلة وشكك في قيمنا الإنسانية وفي قابليتنا للتقدم والصمود في وجه الكوارث والمحن والتحديات والقدرة على تمثل الحضارة العلمية والتقنية.

الفلسفة العربية للتربية ليست سوى المسار السليم لتحقيق أهداف العرب في التطور والنهوض وتعبر في جملتها عن موقف سياسي منحاز بطبيعته لأغلبية الناس له برنامج للعمل الاجتماعي يسعى لتحقيق التعاون بين الداخل والتواصل مع الخارج. وبذلك تعكس هذه الفلسفة معتقدات العصر وأنواع الصراع القائم فيه كما تؤكد على الهوية العربية وطموحات الطبقات الناشئة في الاصلاح والتغيير وآمالها في بناء مؤسسات مدنية مستقلة وفي تطوير الواقع وتثويره لتحرير الإنسان من كافة أشكال التبعية والتسلط الواقعة عليه.

إن الفلسفة العربية للتربية هي تلك الرؤية الفكرية والنظرة الشاملة إلى مجموعة من الأهداف والمبادئ التي تتعمق في دراسة طبيعة الفرد وطبيعة المجتمع والعلاقة الجدلية بينهما كما تدرس طبيعة المعرفة وطبيعة القيم وتسعى للإجابة عن التساؤلات التالية : لماذا نربي؟ وبماذا ؟ كيف نربي؟ من أجل ماذا؟

ماهي الأسس الفلسفية التي يجب أن تستند إليها؟

* الإيمان العميق بالإنسان و بقدرته على تغيير العالم وتعمييير الكون .

* النظر إلي المعرفة على أنها عملية بحث مستمر وليست عملية تلقين للحقيقة المطلقة لأنه لا يوجد جهل مطلق أو علم مطلق وإنما المرء في منطقة وسطى بينهما.

* النظر إلى العالم على أنه عملية متجددة متغيرة وليس وضعا ثابتا فيزيقيا واجتماعيا.

* الوعي والنظرة الناقدة مفتاح الطريق إلى التعليم من أجل فهم العالم وتغييره وهو الذي يشكل جوهر الفرد.

* التعليم ليس إجادة حرفة أو حذق مهارة وهو بعيد عن كونه عملا اجتماعيا بل هو عملية تحرير ثقافي لطاقات المرء الكامنة.

* الحوار العقلاني التواصلي وليس الإكراه هو المفتاح الذي تقوم عليه العملية التربوية بأسرها.

هنا نطرح الأسئلة التالية: كيف يمكن تحقيق كل هذه الأفكار عن الإنسان والمعرفة والعالم ؟

وكيف يمكن أن تكون التربية وسيلة للتحرر الاجتماعي والثقافي والسياسي ؟ ماهي الشروط الواجب توفرها لوجود فلسفة عربية للتربية؟

– أولا: يجب أن تكون نابعة من واقع المجتمعات العربية ومن مخزون التراث الفلسفي العربي الإسلامي ولا ينبغي أن تكون قائمة على تجميع عناصر متباينة من فلسفات متضاربة.

– ثانيا: أن تهدف إلي بناء مشروع حضاري كوني يراعى الخصوصيات ويعمل على صقل المواهب ونحت الشخصيات وذلك بخلق حداثة دينية مع إعادة تأصيل الأصول.

– ثالثا: لابد أن تنفتح على الفكر التربوي العالمي والاستفادة من طرق الحضارات الأخرى في تعليم نفسها دون الوقوع في التبعية الثقافية أو التقليد الأعمى.

– رابعا: أن تعمل الفلسفة العربية للتربية على تأكيد الذاتية الحضارية العربية المسلمة دون الوقوع في التعصب العنصري والتمركز حول الذات وأن تكون أداة فعالة لمقاومة التحديات المعقدة التي تواجهها هذه الحضارة.

القضايا التي يجب أن تتصدى لها الفلسفة العربية للتربية هي أولا القضايا التربوية التقليدية مثل الخبرة – الطبيعة الإنسانية– الفطرة – المعرفة – طرق وأساليب التدريس – البرامج – التعلميات – ثم تهتم بالقضايا والمشكلات الأشد خطورة مثل التبعية – القهر – الجهل – الفقر– الأمية– المرض – الحرب.

أما الحلول التي تقترحها فهي استقلالية العقل العربي في التفكير – زرع نبتة الحرية في التربة العربية والعمل على إنباتها والاعتناء بها – القيام بثورة ثقافية ترسخ قيم التنوير والحداثة – تقسيم الثروة بشكل متساو والتشجيع على الاغتناء الروحي والكبرياء وعزة النفس والمقاومة والممانعة والاستثبات.

كل هذه الوصفات السحرية لن تكون فاعلة إلا إذا تفلسف العرب في فن التربية وتجاوزوا الغربة التي تعاني منها الفلسفة في الفضاء العمومي, هذه الغربة ليست ناتجة عن موقف الفقهاء من الفلاسفة فحسب بل هي بنت المنزلة والموقف اللذين اختارهما الفلاسفة.

أما الأهداف التي يجب أن تتضمنها الفلسفة العربية للتربية فهي تتمثل في الاهتمام بمعالم الكيان العربي المسلم وضمان نموه وتطوره وتعمل على بلورة معالم الثقافة العربية وتجديدها.كما يقع على كاهلها الاعتناء بتنمية العلاقات الإنسانية بين أعضاء المجتمع العربي والانطلاق من نظرة شمولية تستوعب أبعاد الصحوة العربية وتترك الأبواب مفتوحة أمام الذهن والإرادة لتحقيق الوحدة. علاوة على ذلك حري بها أن تنشىء منطقا فلسفيا قادراعلى أساس التحليل والنقد لامتحان الواقع المعيش وانتزاع المعنى من اليومي التافه يتقاطع مع العقلانية النقدية المعاصرة التي تراوح بين التفكيك والتأويل. ينبغي على فلسفة التربية في حضارة اقرأ أن تهتم بالكليات العملية الكبرى مثل الحق والحرية والديمقراطية وتعمل على تجسيدها على أرض الواقع الحضاري وأن تقيم البرامج على أساس الفكر الناقد الخلاق والمبدع ذلك الذي يؤكد قدرة الإنسان على الاعتبار والتعلم ومتابعة تربية نفسه ويشرع لتعليم تكاملي يقع من خلاله إعداد المرء في نفس المبحث من عدة زوايا وحقول مختلفة وذلك بطريقة تنسيبية.

من هذا المنطلق يبدو التعليم والتثقيف والتنشئة آليات مكونة لكل اجتماع والتعليم لا يمكن حصره في إعادة إنتاج النظام السائد وفي استهلاك وترسيخ القيم والأنماط المتداولة بل اختيار حضاري يستدعي تصورا معينا للناس ونمطا محددا للعلاقات بين البشر وممارسة متميزة للتربية تعيد تشكيل سلوكيات الأفراد. حول هذا نجد في المأثور:" إذا وضعتم مشاريع سنوية فازرعوا القمح، وإذا كانت مشاريعكم لعقد من الزمان فاغرسوا الأشجار، أما إذا كانت مشاريعكم للحياة بكاملها فما عليكم إلا أن تثقفوا وتعلموا وتنشئوا الإنسان." وتعليم الشبيب العربية الطامحة الفلسفة الحية يتنزل في هذا المسعى.

اللافت للنظر أن التعليم استثمار علمي وبشري هائل والثورة التقنية الراهنة غيرت كثيرا من الأسس والمناهج التي يرتكز عليها فهو لم يعد يقوم على عقلية الاستنساخ بل صار يحقق مطلب الفاعلية الحضارية. لذلك ينبغي التفكير في إستراتيجية عربية للتربية والتعليم تستند إلى ثلاث عناصر وهي التخطيط والدقة والضبط والشمولية. والكتاب المدرسي ليس مجرد ماعون من مواعين المعرفة أو أداة إيديولوجيا وقياس بل جملة من النصوص اللغوية التي تتضمن جملة من القضايا والأفكار التي توفر أرضية ملائمة لزرع الذكاء وصناعة الثقافة.

خاتمة:

في نهاية المطاف حري بنا أن نعمل على ضبط الطريقة التعلمية بشكل لا يكون المعلم هو المصدر الوحيد للمعرفة والمتعلم في وضعية المتلقي المستهلك والبرنامج معدا بشكل مسبق وقد أكل عليه الدهر وشرب بل ينبغي المحافظة على حرية التفكير لدى الأستاذ أثناء بناء الدرس ولدى التلميذ وضرورة احترام القاعدة البيداغوجية الذائعة الصيت التي ترى أنه لا توجد فلسفة نتعلمها فكل ما نتعلم هو التفلسف وينبغي كذلك أن نحترم أمهات الكتب الفلسفية وألا نعتدي على النصوص الفلسفية الأصلية فشجرة الفلسفة عند أفلاطون وأرسطو والفارابي وابن رشد مازالت لم تذبل أوراقها بعد وفتوحات كانط واسبينوزا وبرجسن ودولوز بقيت تثير فينا العجب العجاب، فلماذا هذا الاستعجال على قبرها!

تعلم التفلسف لا يعني فحسب أننا نتعلم كيف نستعمل المفاهيم استعمالا تقنيا بل أننا نتعلم بواسطة هذه المفاهيم كيف نفكر فعليا في المشكل الذي طرحناه على أنفسنا والذي يمت بصلة إلى التجربة الإنسانية. ان التعليم التفكري التكاملي المطلوب هو وسط بين رذيلتين التمجيد الغوغائي والتقليد الببغائي للثقافة الوافدة وللفلسفة الغربية المتمركزة على ذاتها.

الفلسفة التي نريد غدا في حضارة اقرأ تراوح بين النقد والاجراء وبين التسويغ والتشريع وبين السرد والتاريخ وبين التفكيك والتأويل فهي غير بعيدة عن الفرد وملتصقة بالأرض باحثة عن سماء المطلق في النفس وعائدة للجسد كبؤرة مقاومة، تروض الشعرية من أجل تخطي القول المنطقي البرهاني الاقصائي وتفتح ذراع العقلانية العلمية على الممكن والاحتمالي والطارىء والنسبي،تجعل من الآداب اتيقا للوضع الانساني وتبني الفلسفة أولى ايكولوجيا من خلال تحمل مبدأ مسؤولية الحياة في المعمورة.

ان تعلم الفلسفة هو التدرب على السؤل والتسآل والسؤال والمساءلة لأن "السؤال عن المشكلات عرض مرض القلب الى الطبيب والجواب له سعي لاصلاح مرضه. واعلم أن الجاهلين مرضى قلوبهم والعلماء الأطباء والعالم الناقص لا يحسن المعالجة والعالم الكامل لا يعالج كل مريض بل يعالج من يرجو فيه قبول المعالجة والصلاح. واذا كانت العلة مزمنة أو عقيما لا تقبل العلاج فحذاقة الطبيب فيه أن يقول هذا لا يقبل العلاج فلا تنشغل فيه بمداواته لأن فيه تضييع للعمر، ثم اعلم أن مرض الجهل على أربعة أنواع: أحدها:يقبل العلاج والباقي لا يقبل أما الذي لا يقبل

أحدها من كان سؤاله واعتراضه عن حسده وبغضه فكلما تجيبه بأحسن الجواب وأفصحه وأوضحه فلا يزيد له ذلك الا بغضا وعداوة وحسدا فالطريق ألا تشغل بجوابه...

والثاني: أن تكون علته من الحماقة وهو أيضا لا يقبل العلاج،كما قال عيسى عليه السلام: اني ما عجزت عن إحياء الموتى وقد عجزت عن معالجة الأحمق، وذلك رجل يشتغل بطلب العلم زمنا قليلا ويتعلم شيئا من العلم العقلي والشرعي فيسأل ويعترض من حماقته على العالم الكبير الذي مضى عمره في العلوم العقلية والشرعية وهذا الأحمق لم يعلم ويظن أن ما أشكل عليه هو أيضا مشكل للعالم الكبير فاذا لم يعلم هذا القدر يكون سؤاله من الحماقة فينبغي أن لا يشتغل بجوابه.

والثالث: أن يكون السائل مسترشدا ليس فيه أهلية لفهم كلام الأكابر لقصور فهمه عنه ويسأل عن جهة الاستفادة عن غوامض الأمور التي يكون قاصرا عن إدراك حقائقها ولا يرى قصور فهمه فلا تشغل بجوابه أيضا كما قال رسول الله صلعم:"فنحن معاشر الحكماء أمرنا بأن نكلم الناس على قدر عقولهم".

وأما المرض الذي يقبل العلاج فهو أن يكون مسترشدا ذكيا لبيبا عاقلا ليس مغلوب الحسد والغضب وحب الشهوة والمال والجاه،ويكون طالب الطريق المستقيم ولم يكن سؤاله واعتراضه عن حسد وتعنت وامتحان فهذا يقبل العلاج فيجوز أن تشتغل بجوابسؤاله بل يجب عليك اجابته."[1]

هذا ما قاله الغزالي عن السؤال بماهو جوهر تعليم الفلسفة وعن العلم بماهو شفاء من الجهل،فماذا ستقول الناشئة العربية الأبية حول جدارة الفلسفة في التعلم وأهليتها في قيادتها لصنع الحضارة وتعليم شعوب العالم مكارم الأخلاق وأصول التمدن الآتي؟ ومن هم المصلحون الذين شجعوا على الاشتغال بالعقل وعلى حب الحكم في القرن العشرين وينبغي الاقتداء بهم؟

[1] الغزالي مجموعة رسائل دار الفكر طبعة بيروت لبنان 2000 ص274

الفصل الرابع

الترغيب في تحصيل العلوم الفلسفية

استهلال:

" ان التفلسف لا يعني شيئا آخر سوى أن يكون المرء مبتدئا"[1]

قد يختلف المفكر الحاذق مع الكثير من الذين يمتهنون الفكر من أجل التباهي بالدرجة والتفاخر بالريادة وينقد الذين يتاجرون بالدر والنفيس من العلم والمعرفة وقد يبتعد عن الدوائر التي يدور في فلكها حكماء المدن وجلساء أصحاب رؤوس الأموال تعففا وتواضعا ولكنه ربما يتفق مع كل من يرغب في الحكمة ويحرص على صيانة القيمة ويثبت عند المبدأ ويتشجع على النقد والتفكير ويتسلح بالسخرية والتفكيك ويحتمي بالحلم والتدبير والتعقل مهما كان نوع القلم الذي يكتب به وأي كان الدفتر الذي يدون فيه أشعاره ويسجل عليه أفكاره ومهما كانت مضامين هذه الأفكار وحقيقة التوجهات والرؤى التي ينظر منها هؤلاء الأغيار إلى الحياة والإنسان والمصير.

علاوة على ذلك قد يجد الكاتب المختلف راحته في الحياة هناك حيث القمم العالية وأين يقبل على الوجود دون تحفظ ويحتفي بالنزر القليل من الحرية الذي اختطفه من غبار الزمن دون أن تغمره سعادة الانهماك عن نفسه وليبدي الاهتمام بتخطي الناس الآخرين للعقبات التي تعترضهم.

بيد أن تحصيل الفلسفة في هذا الزمان ليس من الأمور الهينة والمتاحة وليس من مشمولات ساسة البلدان ولا من انتظارات الفئة الشابة ولا من اهتمامات الطبقة التي تملك موارد رزق العباد أو تلك التي تنسب بالتجوز إلى الثقافة والعلم والأدب والتحضر وهذا بين في الاتفاق على عسره وامتناعه والافتراق حول إمكانية الفوز به ولا يدخل ضمن باب المؤجل من الشيء بقدر ما ينتمي عند البعض من المتقاعسين عن التعلم إلى مدار التافه والمبتذل والمضيع للوقت وغير المجدي وغير المربح وغير المنتج والضحك.

فما السبيل إلى التشجيع على تحصيل الفلسفة؟ ما العمل لتسهيل النظر في العلوم الفلسفية وتعجيل الكسب فيها؟ كيف نذلل العقبات ونفتح المغاليق نحو نشر الفلسفة وتدريسها على نحو أرحب؟ ثم ماذا يجب علينا أن نفعل كي نحبب الناشئة فيها؟ هل نكتب لهم كتب فلسفية تساعدهم على التفلسف دون معلم أم نقدم لهم دروس دعم مجانية قطعا مع السفسطة والعقلية التجارية وتصديا لكوجيتو البضاعة ؟ هل تعول الفلسفة على الأجناس الأدبية للصول إلى الجمهور أم أنا هي نفسها مطالبة

[1]Christophe Lamoure, *lettres à un jeune philosophe*, éditions Milan 2006 ; pp16-15

بأن تصبح جنس أدبي وأن تتحول إلى سيرة ذاتية وقصة ومسرح وصورة سينمائية من أجل أن تهبط من سماء التجريد وتتحول إلى طريقة في الحياة؟

1- الفلسفة جنس أدبي :

" فكر بنفسك دون شك... ولكن بطريقة موسعة..."[1]

ان الإنسان لا يبحث عن المشاكل الفلسفية من أجل أن يطرحها جيدا ويعمل على حلها بل يكد في سبيلها من أجل أن يكشف عنها ويعيشها طالما أن حياته نفسها هي انتقال من مشكل فلسفي إلى آخر.

ان مطالعة المؤلفات الفلسفية هي أحد الطرق التقليدية لاقتناء البضاعة الفلسفية والتزود بها أثناء السير في الربع الخالي من الوجود وإذا كانت هذه الكتب باهظة الثمن ومكتوبة بلغة صعبة ومصففة بشكل معقد وغير متوفرة بشكل كاف نتيجة تعثر النشر وضعف التوزيع وندرة التداول فانه وجب التيسير والكد في التحصيل والتفاني في الطلب والتسآل بلا كلل أو ملل عن مرتع الحقائق الفلسفية.

من جهة ثانية يطلب من الكتاب أن يحببوا القراء ويرغبوا في المطالعة بتوظيف الشواهد وضرب الأمثلة واعتماد أسلوب التخييل والمحاكاة واستعمال اللغة البسيطة والأقيسة المنطقية الواضحة وحياكة النص الفلسفي المتماسك الذي يستساغ عند القراءة وتفصح فكرته المركزية عن نفسها منذ الملامسة الأولى وتوفر الحجج والبراهين اللحمة المنطقية التي تشد تمفصلاته ومقاطعه إلى بعضها البعض.

يقترح البعض العودة إلى تقليد الرسالة الفلسفية كمدخل ضروري لفك العزلة عن انحسار متعلمي الفلسفة ومريدي الحكمة ومعنى ذلك أن تتضمن الرسائل المتداولة بين الناس أقوال الفلاسفة ومنطقهم ومنهجهم الحجاجي وإشاراتهم وتنبيهاتهم وطرق إمتاعهم وتحذيرهم.

ثمة من ذهب أبعد من ذلك واقترح تبسيط النظريات الفلسفية في رسائل توجه إلى الأطفال بأسلوب سهل المنال على غرار كتاب جوستان غاردر "عالم صوفي" الذي تقمصت دور البطولة فيه صوفي أندرسن وهي طفلة لا يتجاوز عمرها الافتراضي أربعة عشر عاما وجدت نفسها تطرح الأسئلة الميتافيزيقية الكبرى التالية: ماهو الكون؟ أين يمضي هذا العلم؟ ماهو الإنسان؟.

لعل الجواب عن هذه المشكلات الميتافيزيقية الكبرى كان قد قدمه غاردر منذ المقدمة على لسان غوته عندما صرح:" الذي لم يعرف كيف يتعلم الدروس من الثلاثة آلاف سنة الأخيرة يظل في العتمة".[1]

[1]Luc Ferry et Alain Renaut, *Philosopher à 18 ans*, éditions, Garasset & Fasquelle, 1999,p.34

من المعلوم أن هذا الكتاب قد حقق انتشارا واسعا حيث ترجم إلى سبع وسبعين لغة وكان الأكثر رواجا وقد قالت عنه مجلة ديلي تلغراف:" ببساطة انه رائع ولا يمكن مقاومته"، في حين ذكر في المجلة الأدبية الفرنسية:"تمثل رواية عالم صوفي مدخلا نموذجيا لمعرفة الفلسفة لأنها تتوجه إلى الجميع وخصوصا الطلاب، كما تتوجه إلى أساتذتهم المكررين لأساليبهم ومناهجهم التدريسية في معظمهم".

لكن كيف تواصل الفلسفة مسيرتها في ظل تصاعد موجة التدين وعودة الأصوليات الإيمانية؟

2- **الفلسفة علمنة للدين:**

"ماذا نفعل في هذه الوضعيات من أجل أن تكف الفلسفة أن تكون اختصاصا مزعجا، هذا الذي يثير الخوف ليس جرأة الأفكار التي تحاول الوصول إليها بل خشونة الانتقاء الذي تغامر بتطبيقه بشكل اعتباطي تقريبا ؟..."[2]

قدم الباحثان الفلسفيان الفرنسيان ليك فري وألان رينو للعموم من جهة ثانية كتابا ساحرا عنوانه "التفلسف عند سن 18 " نصص فيه على ضرورة القيام بإصلاحات جذرية وتجديدات كبيرة في طريقة تعليم الفلسفة من أجل تمكينها من تجاوز أزمتها وترغيب الناشئة من الإقبال على دروسها ومطالعة كراساتها والخوض في نقاشاتها والمشاركة في الحوارات التي يقع تنظيمها حولها.

يتكون الكتاب من مجموعة من الفصول تدور حول "تعليم الفلسفة اليوم" وتقترح بعض القضايا الجديدة والمبتكرة التي تواكب العصر وتسعى إلى تطور البرامج التعليمية للفلسفة وتطرح بعضها الآخر تكوين أساتذة الفلسفة في الجامعة والمواد التي يشتغلون عليها وتراوحها بين الأنساق الكبرى والتقليعات الشخصية وسيرهم الذاتية وتهتم فصول أخرى بالثقافة الفلسفية الجامعية وحالة التفلسف في عصر نهاية الفلسفة ويطرح العنوان الفرعي الإشكال التالي:" أليس من الضروري أن نصلح التعليم الفلسفي؟

زد على ذلك يرصد فيري تحديات الفلسفة المعاصرة ويحاول أن يجيب عن سؤال: لماذا تصلح الفلسفة المعاصرة؟ ويحاول أن يؤرخ للأزمنة الثلاثة للفلسفة الحديثة واهتمامات الفكر العلماني، أما ألان رينو فانه توقف عند حالة الفلسفة في الجامعة والأزمة التي تعيشها وقدم مجموعة من المشاريع والاقتراحات من أجل النهوض بها.

يبدأ الكتاب بهذه الحكمة العتيقة:" لا ينبغي أبدا أن بيد ما نعطيه باليد الأخرى"[1]، وربما يقصد الكاتبان المعنى الكانطي الذي لا يحث المبتدئين على تعليم الفلسفة بل ينصح بتعلم التفلسف طالما أن الفلسفة كما يقول هيجل هي "الفكر الذي يجلب نفسه إلى الوعي".

---

[1]Jostein Gaarder, *le monde de Sophie*, Editions du Seuil 2002,p.5

[2],Luc Ferry et Alain Renaut, *Philosopher à 18 ans*. p.6.

يتوقف الفكر الحاذق عند النظرة التاريخية لكل فيري ورينو لأنها نظرة طريفة وتصور جديد لتاريخ الفلسفة يقسمه إلى ثلاثة مراحل:

- الأولى هي عصر التيولوجيا حيث تفجر الصراع مع الدين وسعى الفكر البشري إلى وضع الأنطوتيولوجيا في أنساق مستقلة عن بعضها البعض.
- الثانية هي عصر الجنيالوجيا حيث برز تفكيك للأنساق والقول بنهاية الفلسفة وتحطيم الميتافيزيقا والتوجه نحو الفكر المختلف.
- المرحلة الثالثة هي عصر الاتيقا حيث وضعت المفاهيم الخاصة بالانطولوجيا على مسطح التاريخ والزمانية وخضعت إلى النقد الداخلي واستبقيت التدبيرات الأخلاقية في إطار رؤية كانطية بعد هيجلية.

يعترف الكاتبان بأن المجهودات المبذولة على صعيد تجديد الفلسفة لا ترقى إلى مستوى إضافات الفلاسفة الكبار الذين ظهروا في الماضي وأن الفلسفة كإبداع للمفهوم ليست موجودة ولكنهما يتركان على الأقل الباب مفتوحا على الأمل ويرون أن المجتمع المعاصر على الرغم من وجود العلم والتقنية والفن ما يزال يحتاج إلى الفلسفة وأن الفكر الفلسفي ظل إلى الآن يتبوأ منزلة مخصوصة.

يقول ألان رينو:"إذا ما أردنا أن نفهم ما تكون الفلسفة اليوم وإذا ما تصورنا أيضا كيف يمكنها أن تخدم بالفعل أمرا ما فانه من اللازم أن نعي في النهاية ما كانت عليه من حيث ماهيتها في الغرب الحديث على الأقل إلى حد تاريخ قريب جدا:إنها محاولة عظيمة من أجل علمنة Sécularisation الدين"[2].

لكن ألا يمكن أن نعتبر هذه العلمنة المنشودة للظاهرة الدينية اقتحام لمجال مقدس وخطوة غير محسوبة العواقب؟

3- الفلسفة نزهة خطرة:

" والحق أن الفيلسوف يتميز عن المثقفين بصفة عامة بعلاقة مخصوصة جدا مع الجهل، انه السيد الذي لا يعرف شيئا"[3].

المحاولة الثالثة التي تصب في نفس السياق هي التي قام بها الكاتب كريستوف لامور عندما ألف كتب موجهة الأول سماه "ثلاثمائة وخمس وستون سعادات فلسفية صغرى" والثاني بعنوان "فلسفة التنس الصغيرة" والثالث الذي يهمنا هو كتاب:" رسائل إلى فيلسوف شاب" وقد تضمن العديد من النصوص الصغيرة والمتكونة من عدد ضئيل من الصفحات الدسمة والتي تمثل مناجم

---

[1]Luc Ferry et Alain Renaut, *Philosopher à 18 ans*, p.7.
[2]Luc Ferry et Alain Renaut, *Philosopher à 18 ans*, p.p295-296
[3]Christophe Lamoure*, lettres à un jeune philosophe*, p.24.

من الكنوز الفكرية بلغة بسيطة وسهلة ويمكن أن نأتي على أهمها:" الفلسفة نزهة خطرة" و"كيف نتعرف على فيلسوف؟ " و"بماذا يتعلق مصيرنا؟" و"ماذا ستصبح أرواحنا؟" و"المكتوب هو ولادة النسيان" و"حوار داخلي وصامت" و"عالم دون لماذا" و"استدعاء العدم" و"أفكار لا يمكن تنفسها" و"الشر مشكل هرموني" و"عبادة الجسد" و"دعوة الفراغ" و"الكائن المحب هو مرور" و"خطر الوعد" و"الإنسان يحتل العالم و"العالم مرآة العقل" و"الاقتلاع" و"ما وراء الكتابة ".

ان الخلفية التي ينطلق منها الكاتب تؤدي إلى تعريف الفلسفة على أنها لا تمتلك معنى إلا إذا طبقناها على تحديات اليومي طالما أن الفلسفة تطرح من أجل رؤية الحياة من زاوية يوم جديد ونظرا لأن الفيلسوف الشاب هو الذي يربط بين حب الحكمة والاندفاع العفوي التي تغمر المرء لحظة الشباب.

يذكر الكاتب ما قالته حنا أرندت عن سقراط عندما أكدت أن" الفيلسوف ينبغي أن يكون معروفا بعشقه للترددات Perplexités "[1]. هناك حرص على الإبقاء على علاقة القربى الموجودة بين الفلسفة والابتداء وتعريف للتفلسف على أنه عود على بدء، إذ يقول لامور في النص الأخير من كتابه:" لاحظوا أن وجودنا لا يتكون سوى من مرات أولى. نحن لا نعيش البتة نفس الشيء مرتين. هذا يدفعنا إلى أن نحيا بالتمام كهواة وأيضا إلى التعجب وأن نكون موضوع تعجب دون انقطاع...أحب البدايات وبطريقة ما لا أعرف غير البدايات. والإحساس بالقدوم متأخر في نهاية كل شيء أخير عندئذ يكون كل شيء قد قيل وكل شيء قد لعب به هو في العمق إحساس غريب عني. على خلاف ذلك يظهر لي أن لا شيء أيضا قد بدئ وأن الأزمنة هي التي ستأتي. نحن إلى حد الآن لم نولد بعد ومن الآن فصاعدا يجب أن نمشي في الشوارع ونتحدث إلى الآخرين، والكل مشابهون لكافكا"[2]. صحيح أن ممارسة التفكير الفلسفي هو رحلة نحو المجهول وتجربة شاقة ونزهة خطرة ولكنها تجربة ممتعة ومعرفة ذوقية نادرة وعلم مرج تعطي لحياة الذي ينخرط فيها معنى وترفعه درجات فوق القاعد عنها.ألم يقل باسكال نفسه في هذا الإطار:" في الفلسفة لا يوجد سوى مبتدئين وأن المرء لا يقدم هنا سوى أفكار مضطربة"؟

4- سر حضور الأساطير في الفلسفة :

" الأسطورة أول مغامرة يقوم بها العقل البشري" (أرنست كاسرر)

هناك رأي شائع حول علاقة الأسطورة بالفلسفة يتحدث على ضرورة القطع بينهما باعتبار أن الفلسفة هي لوغوس (قول برهاني يبحث عن الحقيقة ويعتمد العقل) والأسطورة هي خرافة تتحدث عن قصة خيالية.

---

[1]Christophe Lamoure, *lettres à un jeune philosophe*,p.23.

[2]Christophe Lamoure, *lettres à un jeune philosophe*, p.p125-126.

غير أن هذا التصور خاطئ لأن القول الفلسفي انبجس منذ اللحظة الأولى من الأسطورة وتبلور عن طريق الشعر والتراجيديا كما أكد على ذلك فريديريك نيتشه في كتابيه مولد التراجيديا ومولد الفلسفة في العصر التراجيدي . كما تضمنت محاورات أفلاطون قصائد لهوميروس واقتباسات من ملحمة الإلياذة والأوديسة.

علاوة على أن أرسطو خفض من قيمة القول التخييلي الأسطوري في كتبه المنطقية وقربه من السفسطة والجدل ولكنه في كتاب فن الشعر رفع من دوره عند تطرقه إلى المحاكاة والحبكة والفعل وتمييزه بين الملحمي والمأساوي والكوميدي وتنصيصه على علاقة التشابك بين الفنان والطبيعة والصناعة والأخلاق.

بناء على ذلك تهتم الفلسفة بإنتاج الخطاب العقلاني وتستعمل لغة المفهوم وتتصيد طرق الكشف عن الحقائق وإيضاح المعاني وتشريع القيم وتأسيس المرجعيات ولكن أن تهتم بالأسطورة وما يرافق ذلك من تطرق إلى الخرافة والتفات إلى التقاليد والتاريخ الغابر واستنجاد بالخيال والذاكرة وتبرير حدوث الوهم والتلاعب بمقولات المنطق وإطاري الزمان والمكان يدعو الاستغراب ويحمل الدهشة ويمثل مفارقة من جهة السائد. فهل تنظر الفلسفة إلى الأسطورة مثلما تنظر إلى سائر المواضيع؟ وكيف يحدث اللّوغوس قطيعة مع الميتوس؟ لماذا تتضاد الأسطورة مع الفلسفة ؟ وهل يمكن أن تتحول الفلسفة إلى أسطورة؟

يحيل المعنى اللّغوي الإغريقي (Mûthos - ميتوس) إلى التعبير عن التفكير والقول الاستدلالي الذي يتحدث عن الماضي ولكن موقف أفلاطون صاغه وفق رؤية نقدية وبلوره في شكل حكاية تخبر عن أحداث الماضي بطريقة خيالية وتحمل رسالة تتناقلها الأجيال وتتضمن جملة من القصص والمغامرات.

من المعهود أن الشاعر يضطلع بدور حكائي ويقص الأساطير في شكل ملاحم وأناشيد ويتقن فن التأثير في الجمهور ويعمل على استمالة السامعين عن طريق التشبيه والتخييل وضرب الأمثال واستعمال المغالطات حينا وتقديم الحجج المنطقية والبراهين العلمية والقرائن الواقعية في سبيل الإقناع والإفحام.

في هذا الصدد طرحت الفلسفة مشكل تأويل الأساطير واشتغلت على اللغة الرمزية التي تشكلت منها وحاولت وضع جملة من الشروط والمعايير قصد الظفر بالدلالات والقبض على المعاني التي تزخر بها. غير أن المطلوب من مؤول الأساطير هو التحلي بالحكمة والحصول على خبرة السنوات والدراية بتقلبات الدهر والمعرفة الشاملة بشروط قيام الدول وانحطاط الحضارات وأمزجة الشعوب والتمثلات الثقافية. تتمثل المفارقة في توجيه الأساطير نحو الأطفال قصد توسيع ملكة الحلم لديهم وتشذيب القدرة على التجريد والاستطلاع والسفر بهم عبر عوالم الزمان

والمكان وتمكينهم من زيارة العجائب والغرائب ولكن من جهة ثانية يطلب من المرء عند مرحلة النضج التخلص من الرؤية الأسطورية للعالم واعتماد الرؤية العلمية والتفسير العقلي وفي مستوى متأخر يختص الشيخ المسن بمهمة تأويل الأساطير وتبسيطها للعموم. فكيف تساعد الأسطورة الفكر العلمي على التقدم؟ وماهو دور التخييل والتوهم في بناء الأنساق الفلسفية؟ ألم تتحول الفلسفة الى أسطورة عقلية؟ أليست الأساطير هي الشذرات الأولى التي انبجس منها التفلسف؟

4- طرق ممارسة التفكير الفلسفي:

" ان الحكمة هي النظر في الأشياء بحسب ما تقتضيه طبيعة البرهان"

- أبو الوليد ابن رشد-

كيف يمكن ممارسة فعل التفكير الفلسفي؟

يسعى محب الحكمة نحو المعرفة ويتدرب على السير في نهج الحقيقة والوقوف على مسلك الفضيلة الأخلاقية ويحاول أن يجمع في ذلك بين فن الحياة وفن التفكير وبين الاقامة في العالم وبناء عالم جديد. لعل التفكير الفلسفي بشكل ملموس ينطلق من الواقع الملموس ويمس شيئية الأشياء ووجود الكائنات ويصل الى امتلاك معرفة خاصة ومتميزة عن بقية المعارف الأخرى. بناء على ذلك يتمثل الحرص الشديد للفيلسوف في تنظيم المعارف الجزئية المكتسبة وحدس الفكرة الشاملة وبناء النسقية العامة والمنظومة الكلية للتصورات والأحكام والمعايير وبلوغ الروح المطلق. وتتمسك الفلسفة في عملها بإتباع المنهج وحسن قيادة العقل وتوجيه الفكر نحو الحق وصيانته بالمنطق والإرادة من الوقوع في الزلل وارتكاب الحماقات والاصطدام بالخلف والامتناع. هكذا يبدو التفلسف كجهد لتوضيح الفكر وإبداع المفاهيم وترميز النواة الابداعية الخلاقة للثقافة والعودة الى عالم الحياة والاحتكام الى التجارب والخبرات والتمسك بالمنطلقات والذهاب في عمق الاستتباعات وتجذير الاشكاليات وتقليب الأمور على جميع وجوهها وتصويب المطالب نحو عيون المسائل والإبحار في دنيا العلوم وبحار اليقين وقصور البداهة وملكة الصواب والتطابق. يقوم المشروع الفلسفي على تمشيات التهكم والسخرية والجهل الحكيم والتوليد والجدل والتأمل والعرفان وينعطف نحو التعقل والتدبر والشك والارتياب والتظنن والمراجعة والنقد والتصحيح. كما لا تقتصر مهمة الفلسفة على تقديم نظرية في الوجود ونظرة للعالم بل تتعدى ذلك نحو تأسيس المدينة والانشغال بفهم الغير والعناية به وتجسير التواصل بين العناصر والمكونات المتنافرة . من المفروض أن يتخلى الفيلسوف عن حكم العادة ويتحرر من سلطان الفكرة الأولى ويجعل من البناء ديدنه ويسرع الخطى نحو الفوز بالمزايا والمآخذ من كل

شيء يلتقي به في الطريق ويصعد بالإنسان نحو المراتب العليا ويضع الحرية في مقام رفيع ويرفع لواء الفكر النقدي وشراع الذات الفاعلة.

غني عن البيان أن التفكير الفلسفي يغزو المناطق المظلمة ويستكشف الكهوف المقفرة وينير المسالك الوعرة ويستثمر المتاهات والردوب ويعيد تشفير الألغاز التي كتبت بها ألواح الطبيعة. في نهاية المطاف ممارسة فعل التفكير الفلسفي بشكل فريد يقتضي التحقق الفعلي للنظرية الفلسفية في الحياة اليومية تمردا على التصحر والارتداد وثورة على الطبقات السلطوية السميكة وإعلان للعصيان على كل أشكال الوصاية والقصور والتبعية والإلحاق والانتداب والوكالة الفكرية.

خاتمة:

" الحياة كتاب والتفلسف هو الذي يقرئنا إياه "[1]

إذا كانت النجاعة روح العصر فينبغي أن يبحث الفكر الحاذق عن الشروط التي تجعل الفلسفة ناجعة لحياة الناس وتحول النجاعة إلى مبحث مركزي لكل فلسفة معاصرة، والنجاعة الفلسفية لا تعني طلب التبسيط والسهولة في التعامل مع المعرفة والوجود والقيم بل تدل على ضرورة تحقيق المنفعة وراء كل مجهود نظري طالما أن علم غير نافع هو ثرثرة ولغو لا طائل من ورائهما، في هذا السياق يقول فيرجيلي:" هناك تعطش إلى الفلسفة إذ على الرغم من تعلق العالم المعاصر بالاستهلاك فانه يبحث عن شيء آخر"[2]،ويقصد أن الفلسفة تعطي معنى العالم الذي فقد المعنى وتحدد له مقاصد الحياة وغائية الوجود بصفة أصيلة وتحاول أن تجيب على إجابات جزئية على تساؤلات الإنسان المعاصر.

أن يكون المرء إنسانا وأن يكون فيلسوفا هما نفس الأمر ويعنيان نفس الشيء طالما أن اكتساب مقام الفيلسوف يمر حتما عبر امتلاك إنسانية الإنسان وطالما أن انجاز الإنسان للماهية التي تخصه لا يعنى سوى حيازة سلة الفلسفة.

ينبغي أن يكون الفيلسوف حذرا من السقوط في المطبات الثلاث وهي الانتقائية والسفسطة والأكاديمية ويجب أن يمارس تجربة الفلسفة من باب الهواية وأن يستعمل عقله بحرية وأن يخوض غمار تجربة النقد دون مجاملة أو معاداة. من هذا المنطلق يقول فيرجيلي:" لا تقتضي الحكمة أن يلاعب المرء حكيما بل أن يصبح هو نفسه حكيما"[3].

تحاول الفلسفة اليوم أن تحد من السلطة وأن تشهر بالهمجية المتخفية تحت رداء التصنيع والإشهار والدعاية وتبشر بعودة الفيلسوف الذي يحتمي بالأخلاق والدين من لهيب السياسة والعولمة التقنية.

---

[1]Bertrand Vergely, *De l'utilité de la philosophie*, éditions Milan 2006, p.122.
[2]Bertrand Vergely, *De l'utilité de la philosophie*, p.134.
[3]Bertrand Vergely, *De l'utilité de la philosophie*, p.19.

تساعد الفلسفة الإنسان على أن يستكمل مشروعه في انجاز ذاته وتمكنه أن يعيش مع الفكر والفن والقيم وأن يطرح أسئلته بدقة وأن يجادل أقل ويثمن الكلام ويحترس من الخطاب ويدقق في النص ويردم الهوة التي تفصل بين النظر والعمل. لكن هل ينجح الفيلسوف عندما يتسلح بفضيلة الحذر في أن يردم هذه الهوة؟ وكيف يسمح تفلسفه الناجع ونجاعته الفلسفية للجدث بالحدوث وللمبتدأ أن يبدأ؟ ثم ماهي العبرة المستخلصة من إعادة تعريف الفلسفة في الحقبة المعاصرة على أنها محاولة عظيمة من أجل علمنةSécularisation الدين؟

الفصل الخامس:

الخطابة الجديدة: الإقناع بدل المغالطة:

" تتمثل نظرية المحاججة في دراسة التقنيات الاستدلالية التي تساعد على تدعيم موافقة العقول على الدعاوي التي يتم عرضها أو حثهم على ذلك" شايم بارلمان

لم ينجو ديكارت من الوقوع في المغالطة عندما اعتبر قاعدة البداهة هي معيار الحقيقة وعندما أكد أنه لا يمكننا أن نعتبر أمرا ما على أنه حقيقيا إلا إذا تمثلناه بشكل واضح ومتميز واستنتج أن مناقشة أمر ما من طرف شخصين أو أكثر هي علامة على خطأ ذلك الأمر، أليس هو القائل:" كلما كان شخصان يحملان عن الشيء ذاته حكما مناقضا كان أحدهما بالضرورة مخطئا. ويمكن أن نذهب إلى حد القول أنه لا أحد منهما على صواب لأنه لو كان أحدهما يمتلك تصورا واضحا ومتميزا لتمكن من توضيحه لخصمه وإرغامه بشكل ما على الاقتناع"؟ أليس مثل هذا القول هو المغالطة عينها؟ ما أدراه أن كل أمر يوضع موضع مناقشة ويختلف حوله الناس وبالضرورة يقع البعض منهم في الخطأ؟ لماذا تحدث عن الإرغام على الاقتناع؟ وكيف السبيل إلى تجاوز مثل هذه المغالطات والوصول إلى حد أدنى من الاقتناع؟ ماهي آليات الإقناع غير المرغم؟ لكن قبل ذلك ماهي مواطن المغالطة؟ وهل توجد فقط في اللغة الأخلاقية والخطاب العلمي والسياسي والكلام اليومي الحي والمباشر أم أن الأحاسيس والعواطف والخيال والذاكرة تلعب دورا بارزا في تراكمها وترسخها في النفوس؟ هل يكفي الوعي بالمغالطات للتحرر منها؟

المغالطة هي الاستدلال الأعوج الذي يحاول منتجه التستر على عوجه وإظهاره كأنه استدلال سليم من أجل إيقاع مخاطبه في الغلط وتضليله وتندرج المغالطة ضمن السفسطة وهي المعرفة المموهة التي لا تملك من الحكمة سوى مظهرها الخارجي ولم تصل إلى لبها وتفتقر إلى قواعد منهجية وتلجأ إلى الجدل والتشكيك وإحداث الريبة في مستوى الاعتقاد وخلخلة اليقينيات من أجل إحداث فراغات واستمالة مشاعر الأفراد وتكوين رأي عام من خلال خطاب عمومي يشرع للرغبة والمصلحة الأنانية وغالبا ما يستخدم السوفسطائيون الإثارة والقوة والتلاعب باللغة

والتزويق والخطابة من أجل تهييج العواطف واستيلاء على القلوب والتلاعب بالعقول وذلك بتصريحهم أن الإنسان مقياس كل شيء وأن العلم هو الإحساس المدعم برأي وأن أمور القيم كالخير والحق والجمال والعدالة هي أمور ذاتية نسبية متوقفة على ظروف الشخص ومزاجه.

فإذا كان الجدل هو القياس المفيد الذي يقطع المشاغب ويفحم الخصم فإن السفسطة هي القياس الذي يفيد خلاف الحق ويغالط به المناظر صاحبه رغم أنه فاسد. وفي ذلك نجد أفلاطون يقول:"

أنا لا أتصور شرا يستطيع أن يتحمله إنسان أعظم من رأي فاسد" وهنا يشير إلى فساد أسلوب

الدحض عند السوفسطائي الذي يوقع المحاور في مضيق و عندما يسعى إلى إرباكه وخداعه بإلقاء وابل من الأسئلة عليه والطلب منه أن يجيب بنعم أو لا ويقوم بتخجيل الخصم وترذيل قوله والاستهزاء به وقطع كلامه وعندما يعجز عن ذلك يفحمه ويعلن انتصاره عليه ويأمره بإتباع الرأي الذي ارتآه.

إذا كان الأمر هكذا فكيف ننتقل من المغالطة إلى الإقناع؟ هل يمكن أن نواجه بالفعل مكر

المغالطة بصوت المنطق ولغة العقل؟

يمكن للمحاور أن يقنع الطرف الآخر عبر إتباعه جملة من الآليات وهي التحلي بالأخلاق والطيبة الشخصية وأن يكون محل ثقة ويمكن أن يستميله بإثارة عواطفه وبتجييش وجدانه والتلاعب بعقله ترهيبا أو ترغيبا ويمكن في مرحلة ثالثة أن يقنعه بكلامه فقط خاصة عندما يتضمن هذا الكلام مجموعة من الحجج المقنعة ويحتوى على بعض الحقائق الواقعية.

في هذا السياق يصرح أرسطو:ا"ن الإقناع يحدث عن الكلام نفسه إذا أثبتنا حقيقة أو شبه حقيقة

بواسطة حجج مقنعة مناسبة للحالة المطلوبة." ويقصد أن المحاور لا يستطيع أن يقنع الطرف

الآخر إلا في الحالة التي يتمكن فيها من فهم انفعالاته وأهوائه ودراسة طبيعته البشرية وبعد ذلك تحديد خلقه الإنساني وأن يكون قادرا على التفكير المنطقي حتى يقدم له أقيسة وبراهين تثبت صحة كلامه وتعصمه من الوقوع في الزلل.

صفوة القول أن الخطابة الجديدة هي معقولية حجاجية تحاول أن تتدارك الطابع الوضعي

الاختزالي للعقلانية الكلاسيكية وتجعلها أكثر مرونة وانفتاح والتي ترى الإنسان الذي أدرك المغالطات التي يوقع فيها غيره ويقع فيها لا يقدر على التخلص منها إلا عندما يمارس النقد

والتفكيك وحرية التفكير ويقيم روابط مع غيره من أجل تحقيق مشروع انعتاقي استقلالي جماعي.ألم يقل حكيم الأندلس ابن رشد:" من لم تكن عنده معرفة بطبائع الألفاظ فهو جدير أن يغلط ن هو تكلم بشيء وان هو أيضا سمعه."؟

فهل الرغبة في الإقناع هي حاجة لدى المحاور أم مطلب يتشبث به المستمع؟ ألا ينبغي المرور من الإقناع إلى الاقتناع؟ وإذا كان الأمر مطلبا اجتماعيا وفكريا لماذا يقع كثير من الناس ضحية المغالطة ويصرون على تصديقها وإتباع مروجيه؟ أليست المغالطات هي التي تصنع القوى الاجتماعية التي تفعل في التاريخ؟ فهل نبحث عن الأحكام العقلية البرهانية المقنعة أم نتبع المغالطات الاجتماعية الناجعة؟

الفصل السادس:

الإنسان بين وطأة اليومي ومطلب اليقظة الفلسفية

"يوجد مجال حيوي لم يصبح بعد موضوعا للدراسة العلمية بالشكل الكافي، وهو المجال الذي توجده التفاعلات وجها لوجه في الحياة اليومية، هذه التفاعلات التي تبنيها معايير للاجتماع والتواصل"[1]

يعيش الإنسان اليومي بشكل اعتيادي وينهمك في قضاء حاجياته وأداء نشاطاته ويحرص على التغلب على متطلبات الواقع دون أن يدري أن هذه الحياة اليومية تمثل سلسلة مقيدة تنوم عقله وتقولب شخصيته وتنمط سلوكه ودون أن يتفطن أن هذه التجارب العفوية التي يقوم بها زاخرة بالدلالات وحبلى بالمعاني ويمكن أن تستثمر كذخيرة من العبر والدروس يتعلم منها الآخرون وببساطة إن المرء يرزح تحت وطأة اليومي دون أن يكون على علم بحد اليومي ووظيفته ومقاصده.

فماهي دلالة اليومي؟ وما منزلته في حياة الإنسان؟ وفيما تتمثل خصوصية علاقة الإنسان باليومي؟ ثم إذا كان الإنسان يغطس في يومه حد الثمالة فإلى أي مدى يمكن لفكر يرزح تحت وطأة اليومي أن يتساءل عن ماهيته؟ أي هل تنطبق الفلسفة النظرية المجردة على الحياة اليومية المتعينة؟ وكيف يستقيم التفكير في اليومي والحال أن الإنسان المطالب بالتفكير فيه هو خاضع له؟ وما الذي يسمح بالارتقاء به من مستوى المعيش العفوي إلى مستوى المعيش المفكر فيه؟ بعبارة أخرى ماهي شروط الارتقاء من مشكلات اليومي إلى اليومي بماهو إشكال؟ هل ينغمس الإنسان في اليومي ويواكب السير العادي لأحداثه وينخرط في نظام عاداته وينصهر في سلسلة أنشطته المقيدة أم يحس بوطأته ويشعر بالملل ويستيقظ فكره ويدفع التوتر نحو البحث عن ذاته وتلمس سبيلا نحو تحرره من سلطة اليومي واستقلاليته عنه؟

---

[1]Erving Goffman :*La mise en scène de la vie quotidienne* - Tome2 - les relations en public, les éditions de minuit collection: "le sens commun", traduit de l'anglais par: Alain Kihm, Paris 1973, p.11.

1- دلالة اليومي:

"اليومي هو الذي يحدث في جميع الأيام qui a lieu tous les jours"

اليومي لغة مشتق من كلمة يوم ويرتبط بما يتم تكراره دون انقطاع في فترة زمنية متتالية، وهو اصطلاحا التواتر الذي يحكم السير العادي للحياة يعيشها المرء عندما ينتسب إلى مجموعة تفرض عليه جملة من الضوابط والعادات التي تبرمج نمط وجوده وفق نسق معاد من تلبية الحاجات والاهتمام بالانشغالات المتكررة،وهو كذلك نسق الضرورات الذاتية التي يحرص كل مرء على قضائها ومنظومة النشاطات الطبيعية التي ينخرط فيها الإنسان من جهة كونه كائن محتاج وراغب وعامل ومعذب.

يعرف بيار هنري فرانيي اليومي كما يلي:" هو هذا المجموع المختلط والمتلبد الذي نسميه الحياة اليومية" و"الحياة اليومية هي الحياة التي توجد في كل يوم وتعود على نحو مكرور ومتوقع ومشترك...وهي أيضا الحياة الجارية أي الحياة التي تنساب وتترابط في ما بينها دون تحول مباغت...إنها الأفق اللامرئي الذي تتواصل فيه كل الأشياء وكل الأفراد ويدخل فيه الجميع في تناسق وهو مجال ترسب تتأسس عليه مل الأزمنة وكل تجارب البشر"[1].

يستخلص المفكر الفرنسي مجموعة من السمات تخص اليومي والحياة اليومية وهي أنها مقام عام ومشترك يغطي كل الناس وكذلك هي حياة اجتماعية قارة ومنتظمة وعادية ويشعر فيها الناس بالألفة والتماسك ويغلب عليها الطابع اللاشخصي والأداتية والنفعية ولذلك يشعر فيها الإنسان بالافتقار إلى النبل والانحدار في الكرامة ويتفشى الابتذال والانحطاط والتفاهة في نظرته إلى نفسه والآخر والعالم.عندئذ :" يرسم اليومي حدود زمانية تتشكل من أقوال مكرورة واستمراريات وسلاسل منتظمة لأشياء من جنس واحد"، لكن اليومي يوجد في موضع تقاطع أو التحام ثلاثة مسالك يشترك فيها الإنسان مع غيره والعالم ويكشف في جوهره عن أحداث وكلمات ومشاهد ووضعيات وعلاقات متباينة وغير قابلة للحصر لا يبصرها الناس ولا يرونها ولا ينتبهون إليها لاسيما وهم خاضعون لسلطة اليومي واستبداده فهو يحدد لهم العادة الخاصة بهم وتتحول هذه العادة إلى طريقة في العيش ونمط في الوجود.لكن كيف يمثل اليومي وحدة إذا كانت

[1]Pierre Henry Frangne, *le fragment et le quotidien dans l'art*. PUR. Paris, 2005.

عناصره غير متجانسة ومتنوعة؟ وما هو شرط إمكان الوعي باليومي والارتقاء به من معيش لاواع إلى معيش مفكر به؟

2- الإنسان تحت وطأة اليومي:

"الحياة اليومية هي غطاؤنا ولباسنا ومقامنا"[1]

ان الإنسان العادي فقط هو الذي يظل سجين اليومي ويبقى حبيس معالم الحياة اليومية ومغرياتها الخداعة ويكتفي بمراقبتها كظواهر عابرة وتستوي عنده الأضداد ويشعر بالسعادة والطمأنينة من هذا التعلق والاندراج أما الإنسان المغاير فيلتفت إلى ما في ذاته من سذاجة وتنتابه الحيرة ويولد فيه الاندهاش ويشرع في التفلسف والتأمل الحاذق في الأبعاد والمقاصد والمضامين وينتبه إلى مخاطر الوقوع في الوهم والزيف وينطلق نحو البحث عن الحقيقة التي لا مجمجة فيها حريصا على ألا ينخدع مجددا لا من دعاية ولا من إشهار متفحصا في كل اعتقاد ومشككا في كل حكما مسبقا.

ان شعور المرء بالملل وبرتابة النظام الآلي الذي وجد فيه دون أن يستشر يولد فيه الإحساس بالغربة عن ذاته والضياع في العالم ويستفزه ويحمسه نحو اليقظة الوجودية التي تنقله من حالة الانصهار في اليومي إلى مستوى التساؤل :لماذا؟ ومن أين؟ والى أين؟.

ان التحول المباغت والانتباه والإبصار وقرار الذات وعزمها على إدراك وجود أصيل وحر وأصلي لا يحدث لا يحصل إلا عندما يقطع الحياة اليومية أمر مستجد وطارئ وشيء خارق للعادة يوقظ الناس من سباتهم الدغمائي ونومهم الشتائي.

كما أن طرح سؤال ما اليومي؟ ربما يعبر عن شكل من أشكال يقظة الفكر بما أنه يجسد محاولة للارتقاء باليومي من مستوى العيش المشترك الذي وقع تجريده من تمثلاته العفوية وكثافته المباشرة وتحوله الذات إلى موضع للاستفهام والتساؤل والنظر والتفكير.

تطرح علاقة الإنسان باليومي توترين: الأول في مستوى علاقة الفردي بالاجتماعي أي الصلة بين الفكر الشخصي الحر والرأي السائد المشترك، إذ هناك توتر بين استسلام المرء لليومي ومسايرته للسائد وبين رغبته في التغيير وتأكيد حريته واثبات لذاته.

[1]Pierre Henry Frangne, *le fragment et le quotidien dans l'art*.

أما الثاني فهو في مستوى العلاقة التي يقيمها الإنسان مع زوج الوهم والحقيقة فهو عادة يعتقد أنه يعرف الحقيقة ولكنه في الغالب يسقط ضحية الوهم لأن انغماسه في الحياة اليومي وصفته الاجتماعية وربطه لصلات مع غيره يفرض عليه تبني آراء وتصورات ومعاني متداولة لم يكونها بنفسه ولا يجد الوقت الكافي لاختبارها ولكنه عندما يستخدمها وينظر من خلالها إلى العالم تعوقه عن التقدم وتمنعه من الإقبال على الحياة وعندما يمتحنها ويضع على محك التجربة يكتشف هشاشتها وخورها وينتبه إلى أنها مليئة بالمغالطات ومتجذرة في المصلحة والرغبة فيعزم على تركها والتخلص منها مهما كان الثمن.

هكذا يكون الفيلسوف الحقيقي من لا يكتفي بالتعالي على اليومي وإحداث قطيعة معه بل ذلك الذي يجمع في الآن نفسه بين الإقامة فيه والخروج عنه وبين اتخاذ مسافة نقدية منه والاضطلاع به، وهكذا يكون اليومي منطلق التفكير الفلسفي ومعينه الذي لا ينضب ولكن التفلسف الأصيل هو الذي يفكر ضد اليومي ويحوله إلى إشكال ومعضلة مستعصية عن كل معالجة.

هذا ما نجده عند كاتب مغربي عندما ذكر في مقال له: الفلسفة واليومي:ضد الراهن:

" على هذا النحو تغدو الفلسفة، في مقابلتها لليومي، سعياً وراء إحداث الفجوات في ما يبدو متصلاً، وخلق الفراغ في ما يبدو ممتلئاً، وزرع الشك في ما يبدو بديهياً، وبعث روح التحديث في ما يعمل تقليداً،وتوليد البارادوكس في ما يعمل دوكسا.

الفلسفة إذا مقاومة تعمل في جبهات متعددة، أي تعمل ضد كل ما من شأنه أن يكرس الامتلاء والتطابق والتقليد."[1]

بيد أن ما فات هذا الكاتب وما لم يضعه في حسبانه هو أن العلاقة بين الحياة والتفكير ليست دائما حدية تناقضية وأن ما يحدث للإنسان في اليومي يمكن أن يكون مبعثا على التفلسف، ألم تبدأ المشكلات [2]الفلسفية الكبرى من التجارب اليومية التي يعيشها الناس في حياتهم الاجتماعية؟ وأليست المفاهيم والتصورات الفلسفية قد كانت في الأصل كلمات ومعاني يتداولها الناس ويستعملونها في مبادلتهم وآليات تواصلهم؟

---

[1] عبد السلام بنعبد العالي ، **الفلسفة واليومي: ضد الراهن** مقال نشره في جريدة الحياة بتاريخ03-02-2005

[2] بول ريكور، **بعد طول تأمل**، ترجمة فؤاد مليت،منشورات الاختلاف الطبعة الأولى الجزائر 2006 ص23

3- فلسفة اليومي:

" الترجمة الذاتية هي على التحقيق عمل أدبي وهي ترتكز على المسافة بين وجهة النظر الاسترجاعية لفعل الكتابة أو لتثبيت المعيش وبين مجريات الحياة اليومية، فتكون هذه المسافة هي ما يميز الترجمة الذاتية عن اليوميات"

يمكن لليومي أن يكون مبعثا على التفكير الفلسفي ويمكن للفلسفة أن تجعل من اليومي شغلها الشاغل وأن يكون المنبع المتدفق للعبارات والأسئلة والأفكار الفلسفية غلى غرار كتاب الحروف عند الفارابي وكتاب الألفاظ المستعملة في المنطق وحول هذا الأمر ذكر إميل بنيفنيست الألسني الفرنسي في كتابه عناصر في الألسنية العامة أن مقولات المنطق الأرسطي ماهي سوى رسوم وحدود أخذت من عبارات مستعملة في اللغة الإغريقية وبالتالي فان مقولات الفكر ماهي إلا مجرد مقولات لغوية متداولة في الكلام الدارج وليست البتة مبادئ ما قبلية أو نواميس وجودية.

في هذا السياق ألم يقل هيدجر عن أرسطو في كتابه "التأويل الفنومينولوجي لأرسطو" أنه استقى مقولاته الفلسفية من الحياة اليومية بقوله:" في المفاهيم الفلسفية لأرسطو تتكلم الحياة مباشرة، فماهو بدئي هو فقط ما يمكن أن يكون تعبيرا حقيقيا عن الحياة...ان ما يميز تأويل أرسطو للحياة هو أنه تأويل مباشر، بمعنى أنه لم يتم بمفاهيم استقاها من تقليد سابق بل بناها انطلاقا من انتباهه لتجارب الحياة ذاتها...ان أرسطو يؤول الحياة انطلاقا من تحديدات أنطولوجية تتعلق بالكائن عموما، لكن هذه التحديدات العامة تم استقاؤها من الموضوعات المصنوعة التي توجد عادة رهن الاستعمال. ان مجال الأشياء التي يتم التعامل معها بكيفية الإنتاج والاستعمال هو مجال التجربة الأصلية التي تم منها استقاء معنى الكون الذي تم إسقاطه على الحياة البشرية"[1].

من المعلوم أن دولوز أيضا قد حاول مع غتاري إيجاد **فلسفة اليومي** في كتابه ما الفلسفة؟ وطبق ما سماه التحليل اليومي عندما تحدث عن الأرضنة وإعادة الأرضنة والترحال بالمعنى البري وملاقاة الآخر الغريب والأبله والأنثى وتعمير مسطح المحايثة بالشخصيات المفاهيمية وبؤر المقاومة من الجذمورات التي لا تمتلك جذورا بل تنتشر بشكل أفقي في حركة من التكاثر

[1] إسماعيل المصدق، **هيدجر بين البدء الأول والآخر**، من محاضرة شارك بها في ملتقى هيدجر وهذا الفرن الذي نظمه المعهد العالي للعلوم الإنسانية ابن شرف تونس أيام 10-12 ديسمبر 2003.

النوعي. في هذا السياق نجد في الكتاب المذكور هذا الشاهد:" كلما اصطدمت الفلسفة بمنافسين متهورين وأغبياء وكلما التقت بهم داخل مركزها فإنها تشعر بحيوية لأداء مهمتها وخلق المفاهيم التي هي بمثابة قذفات فضائية أكثر منها سلعا مما يدفعها إلى الضحكات التي تجرف الدموع"[1].

من هذا المنطلق تربط فلسفة اليومي عند دولوز بين الانفتاح والمحايثة وتكف عن القيام بحركات عمودية وتتزحزح عن عرشها وتقلع عن التمركز على الذات وتستبدل ذلك بالقيام بحركات أفقية تجعلها تتفاعل مع الآخر بأن تأخذ منه صيرورات لا يمتلكها وتعطيه أفقا للتعبير ومسربا للانفلات لم يكن يتصوره.

في نهاية المطاف يمكن الارتقاء باليومي من درجة المعيش العفوي إلى درجة التجربة الفكرية الخلاقة بشرط أن يتخذ الإنسان مسافة نقدية معه وأن يرتقي هو بدوره من الظن والرأي إلى العلم والفكر ومن درجة الإنسان العادي إلى درجة المغرد خارج السرب، حول هذا الموضوع انظر ماذا يقول هيدجر عن تجربة الإنسان مع اليومي:" فأية تجربة حصلت لي إذن؟ إنها تجربة وقائع يومية صغيرة. ولكن لا بأس ففي مقدورنا كذلك خوض تجربة الأشياء المهمة. المهم أن ما جربته موجود فعلا."[2]

انه يقصد بذلك أن الاهتمام الفلسفي بمسألة اليومي مسألة على غاية من الأهمية والطرافة بحيث تمكن الإنسان من التفطن إلى الأبعاد الإشكالية والرهانات التي تثيرها الحياة اليومية ويتخذ منها شأنا فلسفيا يحقق له العديد من الأغراض التي تساعد على تحقيق تصالح بين التفلسف والإنسان وبين الفلسفة والجمهور ويجعلها تقوم بمهمة تدبير المدينة وتسيير شؤون الفضاء العمومي على أحسن ما يرام.

لكن أليس الخروج من وضعية الهم والحشد إلى منزلة كينونة الموجود البشري وخوض تجربة التفكير في اليومي والبحث عن معنى الوجود والشروط الأصيلة للوجود في العالم هي من الأشياء المهمة التي ينبغي للإنسان أن يضطلع بها؟ ثم كيف يستنى للمرء التمييز بين أشياء غير مهمة وأشياء مهمة في تجربته وهو مغمور ومغطى باليومي؟

---

[1] جيل دولوز- فليكس غتاري، **ماهي الفلسفة**، ترجمة مركز الإنماء القومي،بيروت، الطبعة الأولى 1997، ص35

[2] Jean Greisch , *otologie et temporalité*, essai d'une interprétation intégrale de Zein und Zeit, Ed,PUF, Paris,1994,p32.

الفصل السابع:

ضعف استراتيجية التكوين في اليوم العالمي للفلسفة

" الفلسفة ليست نظرية من النظريات بل هي فاعلية، ولذا يتكون العمل الفلسفي أساسا من توضيحات... فالفلسفة يجب أن تعمل على توضيح وتحديد الأفكار بكل دقة"[1].

يحتفل العالم في كل يوم 15 نوفمبر من كل عام بالفلسفة والنظرية الفلسفية والفاعل الفلسفي وتجربة التفلسف والحقيقة الفلسفية والفلسفة العامة وتاريخ الفلسفة والمنهج الفلسفي والقيم الفلسفية والكتاب الفلسفي والمقهى الفلسفي والنادي الفلسفي والجمعية الفلسفية والجامعة الفلسفية. ولكن كل هذه التوصيفات على أهميتها لم تعد تعنى شيئا في الاتجاهين:

لا يجعل الاتجاه الأول الفلسفة تعنى سوى تجربة صعبة وتحتل مجرد مكانا لها في المكتبة ويمكن أن تكون مادة للتسلية وإضاعة بعض الوقت ويمثل هذا الاتجاه بعض المنتسبين الى عالم الثقافة والنخبة والطبقات الراقية والبنية الفوقية والمجموعات الحاكمة والمالكة للثروة والمحددة للذوق.

أما الاتجاه الثاني فهم الطبقات الشعبية من عامة الناس والبسطاء فقدت الفلسفة بالنسبة اليهم المعنى وأضحت من الأمور التي لا يمكن الوصول اليه مثل العديد من الحاجيات التي لا يقدرون على شرائها لغلاء قيمتها المادية وبالتالي فهم يشعرون بالشفقة على الذين يشتغلون بها وذلك لحالة الافلاس الذين يعيشون فيه وعزوفهم عن العمل وتفويت جهودهم في التفكير والتأمل النظري والابتعاد عن الواقع والتفوه بكلمات غير مفهومة وغير نافعة وبناء قصور من الأفكار المجردة والأنساق المغلقة والفارغة. لقد تزايد النزعة المعادية للفلسفة والتفكير النقدي الحر وخاصة البروباغاندا والديماغوجيا وقنع الناس بالمعتقدات والآراء والأوهام واعتبروها حقائق يقينية وأفكار ملائمة للتكيف مع المحيط واستمرارية الحياة اليومية وعزفوا عن طلب الجواهر

[1] لدفينغ فنغنشتاين – رسالة منطقية فلسفية

الأشياء وعلل الوجود وأسس المعرفة وقيمة القيم وأصول الكائنات ولقد أمنت لهم العلوم والتقنيات وخبراء التسويق ووسائل الاتصال كل ما يحتاجونه في حياتهم اليومية وبات الكتاب والمطالعة والتساؤل مجرد مضيعة للوقت. لكن ماهو غريب أن اليونسكو شخصت الأزمة في ضعف عملية التكوين في مجال تعلم الفلسفة لدى المدرسين وبالتالي ضعف الكفاءة العلمية والبيداغوجية للمدربين على الحكمة وحكموا بأن تراجع دور الفلسفة في المجتمعات هي ضعف المردودية التي تقوم بها في المنظومة التربوية وغياب الوسائل البيداغوجية الناجعة وتزايد نسب الهدر والعزوف عن الدرس الفلسفي وبالتالي للارتقاء بالفلسفة ينبغي وضع استراتيجية جدية في التكوين وبعد ذلك ستتحسن الأحوال في المدارس ويقبل الناس على تعلم الفلسفة ويعود الشغف لدى العامة بالمفاهيم ويتكاثر من جديد محبي الحكمة وأصدقاء المفهوم ويعود للنظرية الفلسفية برقيها الذي فقدته ويمكن أن تخرج الفلسفة من أزمتها. بالرغم من عالمية هذه المقاربة وصدورها عن منظمة محترمة الا أنها ضعيفة ومسقطة وبعيدة عن الواقع الحضاري الذي يخصنا ولا تتلاءم مع المشاكل التي تحيط بتدريس الفلسفة في بلدنا والصعوبات اليومية التي يكابدها مدرس الفلسفة في القسم ومع الطلاب ومع البرنامج الرسمي ومع الادارة المشرفة والمنظمة للعملية التربوية ومع المناخ الثقافي المتوتر والذي يغلب عليه التعصب والعنف والتحزب والتمذهب وهيمنة التدين والايديولوجيا وانتشار التقليعات الاستهلاكية المعولمة وانسداد الآفاق وغياب البرامج الجادة واالدراسات العلمية الأكاديمية.

لماذا لم تتساءل المنظمة العالمية عن الأسباب والدواعي التي تجعل بعض الدول في العالم تمنع تدريس الفلسفة وتقوم بعض الدول الأخرى بتدريسها بشكل مسقط وسيء بحيث تنقلب الأهداف المرجوة منها وتكون مضرتها أكثر من منفعتها ولماذا لم تبحث عن وضعية تدريس الفلسفة في الجامعات وكثرة العاطلين وفراغ البرامج وسرعة التكوين وقلة الاستطلاع والبحث والتعمق.

لماذا لا تشجع الشعوب على الاهتمام بجهودهم التراثية في الاعتناء بالفلسفة وتدعم البحوث في نبش الذاكرة الفلسفية واعادة قراءة التراث الفلسفي الذي يحوزون عليه ومازال بالنسبة اليهم أمرا مجهولا وتدعم قدراتهم الذاتية وتجاربهم الخصوصية ومبادراتهم المحلية في التشجيع على حرية الفكر وابداء الرأي وممارسة التفكير بشكل مختلف عن الراسيو الغريو واللوغوس الاغريقي.

في الواقع لا نترك المناسبة تمر دون التذكير بخطورة الفلسفة وعظمتها في نفس الوقت.

والحق أن الفلسفة خطرة حينما لا تمتلك جميع حقوقها وحينما توجه نحو غير مقاصدها وتتحول

الى فلسفة بتراء وتتحول الى مسرح للجدل والحيل اللغوية ويبرز على سطحه الأفاكون والدجالون والمشعوذون من السفسطائيين الجدد. كما أنها تمتلك قيمة عظيمة اذا تصدرت المشهد وعملت على انعتاق الشعب من محنته وغيرت عقول الأفراد وحركت المجموعات نحو المطالبة بحرياتهم وحقوقهم وفتحت جبهات الصراع ضد الظلم والفساد والارتداد والانبتات والماضوية والعنصرية والتمييز والشمولية والهمجية. لذلك الفلسفة مطالبة بالتدخل في الصراع السياسي والاجتماعي والفيلسوف يجب أن يلعب دور المثقف العضوي ويتحمل مسؤولية التغيير وذلك بتغليب قوى العدل والخير والتقدم على قوى الشر والظلام والتأخر والانحياز الى الطبقات المستضعفة والمهمشة والشهادة على العصر وتقديم البديل الثقافي وفلسفة المقاومة الضرورية.

المطلوب من المنظمات الدولية أن تضمن تعليم الفلسفة بشكل كوني وأن تجبر السلطات والأنظمة عن طريق سن قوانين جيدة على العناية بالفلسفة من جهة التعليم والمطالعة وأن تكفل الحق العالمي في ممارسة التفلسف لكل انسان دون تمييز على أساس العرق والجنس والدين والمرتبة الاجتماعية والعمر لأنه لا سن للتفلسف وحق التفلسف هو حق كوني ويجدر بها كذلك أن تعمل على نشر الثقافة الفلسفية داخل المؤسسات التربوية والثقافية والسياسية وأن تدعم الكتاب الفلسفي وأن تعمل على حماية الفيلسوف من كل مضايقة يتعرض لها ومن كل تهميش وازدراء واعتداء.

علاوة على ذلك يفترض أن تقوم الهيئات البنكية بتمويل حملات اعلامية للتشجيع على اقتناء الكتب الفلسفية وتقريب المنتوج الأكاديمي من الفضاء العمومي وترغيب القراء في التعرف على الابتكارات الجادة في المجال الفلسفي وحسن استغلال الفضاءات الافتراضية ووسائل الاتصال الحديثة وتوظيف ثقافة الصورة من أجل منع المنع وإباحة الاشتغال بالتفلسف والدعاية الكافية للأفكار النقدية والنظريات العلمية والمقاربات المنهجية التي تشرح الانسان والطبيعة والحياة.

من جهة مقابلة يجدر بالمشتغلين بالشأن الفلسفي أن يوفروا الشروط الضرورية للتواصل مع المتلقين وأن يبتعدوا عن الكسب المادي والمقاولة الفلسفية والانتفعاية المشطة والنخبوية الضيقة وأن يخرجوا بثقافتهم الى الشارع والساحات ويستقطبوا الشباب والأطفال والمعطلين ويزودوهم بالمخزون الفلسفي الحي وينيروا لهم درب الوجود ويمنحوهم معنى الحياة باقتراح المشاريع وادراجهم ضمن فرق عمل طوعي وورشات فكرية للنقاش العمومي ولقاءات مرئية ومسموعة في الاعلام حول قضايا فلسفية شائكة والإسهام بالنقد والتفكيك والتشريح لمصير الانسانية ومستقبل الحياة على الكوكب والعمل على ازالة التناقض بين قناعاتهم الخصوصية والقيم

الكونية.

على الرغم من حالة التشرد والمطاردة ووضعية المحاصرة والتبخيس تظل الفلسفة حية وفارضة لنمط وجودها ولصيقة بالكينونة الانسانية وحاضرة بقوة على مسرح التاريخ في جل المجتمعات وعلى مر العصور والسبب هو أنها قنية شريفة ومذهب عزيز ورسالة نبيلة ومنزع عقلاني وتجربة مختلفة يعيشها الانسان ويحتاجها دوما من أجل فهم الزمان الواقعي غير المفهوم والتصدي للاّمعقول واللاّفلسفي ومقارعة الهمجية والتخلف وإيجاد مخرج للمرء عند كل مضيق.

غاية المراد أن المهمة الجوهرية للفلسفة هي تدريب الناس على التفكير والكلام والحياة والفعل وذلك برسم الحدود التي تميز بين رؤى العالم وتصورات الكون وفضاءات التجربة وإحداث تقاطعات وتشابك بين الرمزي والمادي وبين المعرفي والتاريخي وبين الاعتقادات والفكر النقدي.

لكن ألم ينصح فتغنشتاين بأن تحدد الفلسفة ما يمكن التفكير فيه على الاطلاق وما لا يمكن وما يمكن التحدث عنه بوضوح وما لا يمكن ودعا الى تحويل الفلسفة الى فعالية تطرد المبهم والمعتم؟ ألا ينبغي أن تتحول الفلسفة الى تنبيه الناس والتدخل في الشأن العام وإزالة سوء تفاهمها مع الرأي العام وتزعج السلطات بدل وضع الأفكار في الكتب وتتحول الى وظيفة رسمية عند الدولة؟

الفصل الثامن:

تقويم المقال الفلسفي بين التنظير والتطبيق

مدخل عام:

هل التربية توحد أم تفرق؟ هل المدرسة تقلل من الفوارق الطبيعية أم تعمق الاختلافات وتقوم بعملية انتخاب؟ ألم تجعل الامتحانات من أجل مهمة التقويم ؟ بماذا نفسر هذا التضارب في الموقف من التربية؟

في المدرسة لا يتعلم الأطفال المحبة ولا السعي وراء تملك الثروة ولا الإيثار ونكران الذات والإحساس بالغير ولا حب الحكمة والتأمل العميق ولا التجرد والرفعة والسمو والتجاوز ولا إسعاد الناس وعمل الخير وإنما يعثر المتعلمون على أشياء لا تستحق الذهاب الى المدارس وحينما يطلب منهم تعريفها لا يعرفونها. اذ يختلف المتعلم عن الجهل بقدر اختلاف الحي عن الميت.

–جاك دريدا يؤكد أن " كانت المدرسة بالنسبة إليَّ جحيم".

« l'école a été un enfer pour moi » [1]

من ناحية أخرى ميشيل سار يرى أن " الباكالوريا هي عرس الفلسفة"

« c'était la fête de la philosophie » وأن التعليم في المدرسة هو أول ممارسة ديمقراطية تتم في مستوى علاقة الإنسان بالإنسان[2].

بناء على ذلك إلى ماذا يرجع هذا التناقض حول الوظيفة التي تؤديها التربية في الحياة الإنسانية؟ هل يمكن أن يعود هذا التناقض إلى اعتباطية التقويم ونسبيته ؟ ألا يؤثر التقويم في الموقف الذي يتخذه الإنسان من التربية ؟ ثم ألا يثير التقويم في الفلسفة هو بدوره نفس الاختلافات الاجتماعية وينتج نفس نقاط التباين؟

[1] Defrance (Bernard), Conversation avec Jacques Derrida , in Cahier pédagogique, n°270, n°272, Janvier et mars , 1989 ,pp.41-43.
[2] Defrance (Bernard), Conversation avec Jacques Derrida ,op.cit.

من المعلوم أن حدوث الثورة الفرنسية قد ساعد على استبدال دروس الميتافيزيقا والخلاق في الفلسفة بدروس حول التشريع السياسي والأخلاقي والحقوقي. كما أن نابليون بونابرت قد قام بإدماج الفلسفة في التعليم ووضع قانون1802 الذي أصبح بمقتضاه كل من المنطق والأخلاق لازميتن للتعليم الثانوي وأوجد كذلك كراسي للفلسفة في كل الجامعات بمقتضى قوانين 1809 و1810 ، وبالتالي أصبحت السنة السابعة تسمى قسم الفلسفة classe de philosophie منذ 1814 وبعد ذلك قد عرفت الفلسفة انتشارا كبيرا في مختلف بلدان العالم[1]. بيد أن العقود الأخير شهدت نوعا من التراجع والانحسار وما فتىء تدريسها يثير العديد من المشاكل والصعوبات ويمكن أن نذكر من بين المواضيع التي لا زالت محل نزاع هي مسألة التقويم Evaluation والاختلاف في إسناد الأعداد إلى اجتهادات التلاميذ والطلاب.لذلك مثل التقويم منذ البدايات الأولى لتدريس الفلسفة أهمّ حقل اهتمّت به علوم التربية إذ أثير حوله النقاش و تكاثرت فيه الآراء واعتبر المدخل الأوّل للتعرّف على أهداف كلّ تعليمية وأحسن وسيلة لبناء بيداغوجيا ناجعة فتكاثرت الندوات والبحوث والأطروحات والتّربّصات وغدا المرجع المهيمن في آية محاولة مبذولة في سبيل تطوير الفعل التربوي إذ أن أي أزمة تحلّ بالمنظومة التعليميّة تبرز تجليّاتها واضحة في مجال التقويم و أي تجديد أو تنوير للطّرق البيداغوجيّة يقتضي بالأساس تغييرا عميقا في أسلوب التقويم و لا يعود ذلك إلى حساسيّته وارتباطه بنظام إسناد الأعداد و تحديد المعدّلات وما يترتّب عنها من تجاوز المناظرات و الحصول على الشهائد والتخرّج بل لتأثيره المباشر على المستوى وتدخله القوى في درجة التّكوين وحركيّة التلميذ و قدرته على الإبداع وكفاءة الأستاذ ونزاهة الإدارة وحيادها . هذا بالإضافة إلى أن التّقويم يخضع الجميع تحت محكّ نقده : البرنامج –الأستاذ –التلميذ –الإدارة والإطار البيداغوجي يؤثّر في طرق اشتغال المؤسسة ويحدد المنطق الدّاخلي للتّربية و البنية العقلية للتعليم .

ولئن كان في البداية منحصرا في علم التّقويم docimologie فإنّه في الفترة الأخيرة انفتح على عدّة علوم ومعارف أخرى مثل الرياضيات والمنطق و الفيزياء وعلم الاجتماع وحتّى علوم التّربية الأخرى وأضيف إلى الجدال الذي أثير حول مدى امتلاك العلوم الإنسانية لشروط عقلانيتها . لذلك تعددت أشكال التّقويم : إجماليsommative وتخميني pronostique

[1] Cahiers pédagogique, n°159. Décembre, 1977.pp.05-06.

وتشخيصي diagnostique وتكويني formatrice ومجالي formative [1]. ونحن هنا لن نهتم بمشكل التقويم عامّة بل بتقويم المقال الفلسفي خاصّة سواء المبني من خلال موضوع أو من خلال موضوع أو من خلال نصّ فلسفي. وسيكون رهاننا تحقيق طريقة في التقويم تخدم بيداغوجيا النجاح والتعليمية الديمانيكية للفلسفة [2].

فماهي الدواعي التي دفعت الفكر إلى الاهتمام بمسألة تعليم الفلسفة وتقويم تجارب التقويم التربوي؟

ما يدفعنا إلى التفكير في وضعية التقويم في مجال الفلسفة هو نلاحظه من تدنّي في مستوى المقالات وانخفاض معدّلات الأعداد المسندة لها . هذا بالإضافة إلى التّخوّف الكبير من التّلاميذ من الفلسفة وعزوفهم عنها فالانخفاض في الأعداد والصرامة التي يتعامل بها الأستاذ مع الأعداد أدّى إلى حالة من العزلة والحصار بالنسبة للفلسفة . كما أننا نشعر في قرارة أنفسنا أن عملية التقويم وإسناد الأعداد تصدر لدينا عن "لاكفاءة–incompétence – وهي غير مبررة وغير قابلة للتّبرير لأنّها قد تكشف عن سذاجة المقوم ووقوعه في الانحياز والذاتية وصدور أحكامه عن الانطباعية و المواقف المرتجلة والمبهرة[3]. فالمقوّم يفاجئنا بتردّده وتناقضه مع نفسه : إسناده لنفس المقال عددين مختلفين إذا أعاد الإصلاح وغيّر اللحظة الزمنية للتقويم . كما يتناقص مع غيره : إسناده لعدد مغاير للعدد الذي أسنده زميله لنفس المقال. ومن الصعوبات التي يصطدم بها التقويم في مادة الفلسفة هو "ترجمة الكيف إلى كم"، لقد أصبح بديهيا لدى البعض أن يعيبوا على التقويم المواد الإنسانية بصفة عامة والأدبية بصفة خاصة لاعلميتها ولاموضوعيتها وأن يعتقدوا في المقابل بأن التقويم في مادة علمية مثل الرياضيات يستند إلى مقاييس دقيقة ومضبوطة ويتم بطرق صارمة ويقينية على المستوى الكمي التفصيلي، ولكنهم تناسوا في هذا الصدد أن ما يتم تقويمه في الأثناء علاوة على الحل أو النتيجة التي يتم التوصل إليها هو مسار البحث والأسلوب المعتمد من قبل المتعلم من أجل التغلب على المشكل. وبالتالي يوجد نوع من التقويم

[1] Jean marie barber , L'évaluation en formation, , PUF , paris ,1994.
[2] L'évaluation en question, ESF-éditeur, Paris,-1990.
[3] Entretien avec Luc Ferry , Le monde d'évaluation, septembre 1994.

الكيفي في كل تقويم كمي ويوجد نوع من التقويم الكمي في كل تقويم كيفي وليس من العيب أن ترتبط المواد الأدبية بالكيفي.

بيد أن تتعرض تجارب التقويم إلى عطب حينما يحدث اتفاقا كيفيا بين المصححين حول المرتبة التي يتعين إسنادها إلى عمل بحثي أو مقال ولا يترجم كميا إلى نفس الملاحظة المسندة ولا يتجلى في العدد الرقمي نفسه[1]. كما يطرح المشكل حينما يصطدم الفكر بصعوبة تقويم المبتذل والتافه والعمل البحث المليء بالأخطاء وبالتالي يتعذر التمييز بين مستويات الرداءة والضعف. فالتقويم قد ارتبط بالتثمين والاستحسان والتقدير، ولذلك يترادف في اللسان الفرنسي فعل evaluer مع فعل valoriser بالرغم من الاتفاق الحاصل حول الانتظارات ومعايير الإصلاح ورهانات التصحيح والاختلاف في تمثل المعايير وتفاوت التفاعل معها. فالجميع يخالجهم شعور بأن المقالات والبحوث التي تغيب عنها علامات التفكير ومحاسن الكتابة الأخرى من تنظيم حجاجي وقدرات في البرهنة واستخدام المرجعيات تستحق ملاحظات وأعداد منخفضة ولكنهم يختلفون في ترجمة هذا الانطباع العام والحكم الكيفي المشترك إلى عدد أو رقم مكمم. فالبعض لا يتردد في إسناد أعداد تتراوح بين صفر وواحد واثنان لهذه المقالات والبحوث المشوشة والمرتجلة التي خرجت عن الموضوع وفهمته بطريقة مخلفة واقتصرت على سرد شتات من الآراء المبتذلة ومحاكاة نصوص أخرى والبعض الآخر يسند أعداد تتراوح بين أربع وخمسة وستة ويبرر ذلك ببذل الجهد وقلة التدريب وتناول المسألة العامة ببعض التعثر واستحضار المرجعيات بشكل سيء. بناء على ذلك إن إسناد أعداد منخفضة جدا (صفر مثلا) لمجوعة من بالبحوث والمقالات الرديئة جدا أمر يبعث على الحيرة ويدعو إلى النقاش لأنه يسمح بإبراز الفوارق القائمة بين هذه المقالات، إذ يمكن أن نعثر ضمن مقال رديء على بعض النجاحات الجزئية في التحليل والنقاش والتدعيم مثل تطوير بعض الأفكار.

إذا كان إسناد الأعداد المنخفضة للمقالات الرديئة خلال السنة الدراسية له ما يبرره لأنه يشتغل كلغة تأديبية تجاه المتعلمين والطلبة قصد تطوير قدراتهم وتنمية مهاراتهم وإصلاح أخطائهم أما عند الامتحان (الباكالوريا أو بحث التخرج) فإن ذلك يصبح أمرا مشينا حيث سيجد المترشح حكما نهائيا على نوعية تفكيره ولهذا يصبح العدد الضعيف عددا جارحا لا يترتب عنه أي مكسب

[1] « Savoir noter- noter le savoir », Cahier pédagogique, n°162, Mars 1987.

للمتعلم. على هذا النحو ينبغي أن تسند ملاحظات وإعداد منخفضة إلى البحوث والمقالات التي تضمنت سخرية واستهزاء بالفلسفة والتعليم قصد تغطية الفشل والتنصل من المسؤولية وتبرير الضعف[1]. وبالتالي ينبغي التمييز في كل الحالات في إعطاء الملاحظات التقويمية والأعداد بين السنة الدراسية والامتحان النهائي ومذكرة التخرج. فالعدد أثناء السنة الدراسية له طابع علاجي وظيفي ودعوة إلى التطوير والإصلاح ويشهد على عمل التلميذ أو الطالب ومجهود الأستاذ معه وانتظارات العائلة والمجتمع. ويتعلق الأمر حينئذ بالتذكير بأسباب الفشل وعلامات الهدر والتنبيه إلى شروط النجاح وعوامل الترقي والتحسن. على خلاف ذلك ترتبط عملية التقويم في الامتحانات الوطنية (الباكالوريا والأستاذية والماجستير والتبريز) بغائية مختلفة عن وظيفة التطوير والضبط والإصلاح المعتمدة خلال السنة الدراسية وتتوقف على حاجيات المؤسسة ومتطلبات المجتمع في إعادة الإنتاج ويتميز التقويم بالمرونة والتفهم والمسايرة.

لكن بماذا نعلل الاختلاف الحاصل في إسناد الأعداد رغم الاتفاق الحاصل بين المقومين على نفس المعايير وعلى نفس الحكم الكيفي؟ وهل يمكن أن نقلل قدر الإمكان صفة الذاتية ونقترب من معطى الموضوعية؟ كيف تتساوى الحظوظ وتتكافىء الفرص بين المتعلمين أثناء الامتحان؟ الى أي مدى يمكن تأسيس طريقة عادلة ومحايدة في إسناد الملاحظات والأعداد؟ ألا يقتضي قيام على التقويم ضرورة البحث عن شروط إمكان موضوعية لإعطاء الملاحظات والأعداد؟ وألا يستوجب العقل المقوم اتحاد عمال الحقيقة وممارسة التقويم الجماعي ؟ ولكن هل يمكن للتقويم الجماعي أن يتدارك أخطاء التقويم الفردي؟ وكيف يمكن الارتقاء بالتقويم الفردي الى صلابة التقويم الجماعي؟ ولماذا ينجح التقويم الجماعي في حين يتعثر التقويم الفردي؟ واذا كان التقويم يمثل في حد ذاته معضلة ألا يثير المقال الفلسفي نفس الإشكالية ويعاني من نفس الآفات؟ ألا يؤدي الجمع بينهما – تقويم المقال الفلسفي – إلى إثارة معضلة مزدوجة يعسر معالجتها؟ بأي معنى عندئذ أن نتحدث عن مشروعية القول بتقويم المقال الفلسفي؟ هل يمكن إيجاد علم التقويم الخاص بالمقال الفلسفي أم أنى الأمر يتعلق بتعليمية فلسفية تنحدر من الفلسفة العامة للتربية والتعليم؟

حري بنا لكي نساهم في حل هذه الإشكاليات أن نداوم الاشتغال على واجهتين:

[1] Qu’examinons-nous, Cahier pédagogique, n°92, septembre, 1970.p9.

- مقاربة نظرية يكون الغرض منها التعرف على التقويم بصفة عامة ومميزات المقال الفلسفي بشكل خاص والظفر بالاحراجات الناتجة عن تقاطعهما.
- مقاربة وصفية تطبيقية يتم التطرف فيها إلى تجارب التقويم حيث يقوم الفكر بتتبع بالتغيرات الحاصلة والتطورات التي حدثت وحل التقويم وواقعه في الراهن.

يتمثل الرهان من هذا العمل هو تفادي أزمة الفلسفة وتعثر تجارب التقويم والتقليل من الأخطاء والتصحيح الانطباعي وتلمس طريقة بيداغوجية علمية توفر طرق ناجعة فيلا التكوين وتسهل عملية الناجح والتفوق وترغب المتعلم في ما توفره الفلسفة من نظريات وأنساق وأفكار ومناهج[1].

1- ما التقويم؟

- أ- هل يتعلق الأمر بالتقييم أم بالتقويم؟

ينتمي المفهومان إلى الفعل قوم، ومن المعلوم أن القيام هو نقيض الجلوس والقعود، ويمكن ذكر الاشتقاقات التالية: قام يقوم قوما وقيامة وقيام وقامة والقومة المرة الواحدة- أما قام فتعني العزم – ويجيء القيام بمعنى الوقوف والثبات- وقام الحق بمعنى ثبت ولم يبرح- والمقام هو موضع القدمين- وأقام الشيء أي أدامه- والاستقامة تعني الاعتدال- وقام الشيء واستقام واعتدل واستوى- والقوام: العدل- واستقام الشعر بمعنى اتزن. وقوّم درأه: أزال عوجه، ورجل قويم وقوّام أي حسن القامة أما القوم فهو القصد وقوام الأمر: نظامه وعماده وقوم السلعة واستقامها أي قدرها. واستقام المتاع أي قومه. على هذا النحو يفيد التقويم الاستقامة ويرتبط بالقيمة وهي مقام الشيء وقدره . ويتحدد ثمن الشيء وكرامة الشخص بالتقويم ويقال القائم بالعلم هو المستمسك به الثابت عليه ، وقيم الأمر هو مقيمه. وأمر قيم مستقيم والقيم هو المستقيم الذي لا زيغ فيه ولا ميل عن الحق. كما أن فعل قاوم يدل على المنازلة والقيام والصبر والمثابرة في قضاء الحاجات وأقوم الكلام هو أعدله[2]. من هذا المنطلق يفيد مفهوم القيمة القدر والثمن في ذات الوقت، فقيمة

[1] Le monde , 9 juillet, 1994.

[2] ابن المنظور، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، طبعة، 1990، المجلد 12، صص.496-506.

المرء فيما يحسنه وفي ثباته على الأمر ودوامه على الفعل، وقيمة الشيء من الناحية الذاتية هي الصفة التي تجعله مطلوبا من غيره. علاوة على ذلك يمكن التمييز بين قيمة الاستعمال التي تطلق على ما في الشيء من نفع حقيقي، والقيمة التبادلية التي تطلق على ما في الشيء من ثمن اعتباري يسمح بتداوله. أما القيمة الموضوعية فهي الصفات التي يتميز بها الشيء وتجعله مستحقا للتقدير[1].

يترتب عن هذا التحديد الايتيمولوجي أن التقييم يعني التعيير بينما التقويم يعني الإصلاح والاستقامة والتهذيب. بهذا المعنى أن جوهر الإنسان الفعلي ليس عقله ولا رغبته وإنما فعل التعيير والتقويم الذاتي وما يحدد لنفسه من قيمة طالبا أن يعترف به. إن الإنسان هو قبل كل شيء الكائن الذي يقوم بعملية التقويم وحسب نيتشه هو ذلك الكائن الذي يجد سبب عيشه في قدرته على لفظ كلمتي الخير والشر والتمييز بين الحسن والقبيح أي أنه ذلك الشخص الذي يمنح للأشياء قيمتها أو يحط من شأنها لكي يحافظ على وجوده. فالقيمة يقع تثبيتها بواسطة التقدير ذاته وعند غيبها تصبح نواة الوجود جوفاء والحياة جديرة بالإنسان[2]. أما التقويم في حد ذاته فهو أداة تراقب به المؤسسة التربوية حاجيات المجتمع من الكفاءات والإطارات وتعمل على توفير الخبرات والمهارات والقيام بالتربصات ومنح المؤهلات وانتقاء الكوادر لتلبية حاجيات السوق الاجتماعي.

"التقييم هو أداة للتحكم في الاستجابة المتعمدة لطلب التعليم "[3]

هكذا يمتلك التقويم دورا بيداغوجيا أساسيا لتأثيره على نظام الأعداد وشبكة الملاحظات والمستوى العلمي والتقني وتدخله في الفرز الطبقي والحاجيات المجتمع ومتطلبات السوق. لقد جعل التقويم لعدة أغراض يمكن أن نذكر أهمها:

- القيام بمراقبة إدارية
- المساعدة على التكوين والأعداد
- الأخذ بعين الاعتبار حاجيات المجتمع
- تحقيق طموحات المتعلم في الارتقاء الاجتماعي

[1] جميل صليبا، المعجم الفلسفي، الجزء الثاني، ش م ل، بيروت، طبعة 1994، صص.212-214

[2] Nietzsche f, Ainsi parler Zarathoustra,

[3] Apprendre à philosopher, édition Hachette, Paris, 1992,p .107.

- القيام بانتقاء وانتخاب للأجدر والأصلح.
- بلورة ترتيب وتصنيف يحصل من خلاله المتعلم على ملاحظة أو عدد يحدد الموقع الذي يحتله في النسق الاجتماعي الذي يندمج به.

جملة القول أن التقويم يعطينا القدرات التي ينبغي أن يكتسبها المتعلم بعد قضاء فترة طويلة من التدرب على حب الحكمة وتتمثل في انفتاح الفكر والتعمق في التحليل وتقديم الحجج والبراهين على التوجهات والرؤى وامتلاك الحس النقدي والقدرة على اتخاذ موقف شخصي والتوجه نحو الخلق والإبداع. كما يحاول التقويم حل معضلة الهدر المدرسي وتوصيف الأخطاء والتفطن إلى مواطن الضعف لدى المتعلم وهي رفض المساهمة في بناء الدرس وقلة المطالعة ومحدودية التفكير وغياب الحس النقدي ومسارية السائد وتصديق الشائعات والخنوع للعادات والتقاليد ورفض الطرافة والمختلف والجديد. ههنا يطرح التقويم سؤال: لماذا يرفض المتعلم المشاركة أو لا يقدر على المشاركة في حوار فكري؟ ويميز بين مكون جيد وآخر سيء ويصل إلى الإقرار التالي: لا وجود لمتعلمين نجباء وآخرين محدودي الإمكانيات بل يوجد متعلمين مختلفين ومتنوعين ومتعددين فحسب ويمكن تأهيله للأحسن.

- **ب- التقويم ليس إسناد الأعداد:**

« Évaluer n’est pas noter »

تكاد تطابق التمثلات العامية التي نجدها عند المتعلمين والأولياء والعامة بين التقويم وإسناد الأعداد Notation بينما من تبعات هذا الخلط هو فقدان تجربة التقويم مغزاها الحقيقي وجعل مطلب الحصول على الأعداد المرضية يطغى على مطلب تحصيل معرفة علمية والوصول إلى مستوى معرفي مرموق. كما يمكن تفسير هذا الخلط بوقوع عملية التقويم ضحية عدوى النماذج الوضعية واستنساخها البرامج البراغماتية التي ترى ضرورة إسناد مقابل مادي لكل مجهود مبذول من طرف الكائن البشري وتستخف من العمل الطوعي والفعل المجاني والمعرفة لغرض المعرفة والفن من أجل الفن والغايات النبيلة. من هذا المنطلق يمارس الرأي العام ضغطا حقيقيا على المؤسسة التربوية من أجل الرفع من قيمة الملاحظات والأعداد المسندة للمقالات والبحوث قصد الحصول على الامتياز والشكر والتقدير والاستحسان بل إن المتلّعم يريد عددا محترما دون

أن يبذل أي جهد ويشرع في التحصيل المعرفي.« tous le monde veut des notes ».

اللاّفت للنظر أن الخلفية التي ينطلق منها كل الذين وقعوا في الخلط بين التقويم وإسناد الأعداد هي المسلمة الاقتصادية التي تفترض استحقاق أجر للعمل يقوم به الإنسان (tout travail mérite salaire) ولذلك يطالب المتعلم بمستحقاته من الأعداد مقابل مقاله أو بحثه مثلما يطالب بأجر نظير عمله وجهده وتعبه. ويؤثّر هذا الخلط بين التقويم évaluation وإسناد الأعداد notationإذ يقول في مقوّم نفسه هذا السّياق "عندما أسمع كلمة تقويم فإنّي أخرج قلمي الأحمر إشارة إلى الإصلاح وإسناد الأعداد . ولذلك يعتبر البعض خطأ أن ما يحدّد قيمة العمل الذي يقوم به التلميذ هو العدد أي الأجر الذي ينبغي أن تتقاضاه ثمن المجهود الذي يبذله كما أن المقوّم نفسه قد يحكم على مستواه من خلال الذي أسنده إليه وسيشجّعه أو يستهجنه بسبب ذلك .والتلميذ نفسه إذا لم يسند له المقوّم عدد مرضيا يعادل المجهودات التي يبذلها فإنّه لن يعمل مجدّدا بنفس الحرص والعزم . كما أنّ التلميذ الذي لم يحصل على أعداد مرضية وبشكل منتظم ومتصاعد هو تلميذ ومتصاعد هو تلميذ لم يتعلّم شيئا.ورغم كلّ شيء من الضروري أن نفرّق بين التّقويم وإسناد الأعداد وأن يكون هذا الأخير صادرا بطريقة طبيعية عن الأوّل .وأيتنافي ذلك التقويم يعتبر عملا تدريجيا لنشاط التلميذ وكلّ الأعداد المسنودة إليه وظيفتها هي مراقبة قصد دفعه إلى تنمية قدراته وتحسين تكوينه . فالأعداد أثناء السنة الدراسية جعلت الحصول على عدد مرضي في الإمتحان النهائي أي الباكالوريا . يترتّب عن ذلك أنّ الحصول على أعداد مرضية لا يعني الجزاء وامتلاك أي حق مشروع ينبغي أن يتمتّع به التلميذ دائما بل هو مجرّد اعتراف له بقيمة الجهد الذي بذله وترشده في امتلاك مهارات جديدة وتطوّره المعرفي وهو دليل كذلك على مروره أمام محكّ النّقد وإخضاعه بشكل مستمرّ للمراقبة .فالتلميذ الذي يعي أنه مراقب من طرف المقوّم يسعى إلى تطوير مستواه وتدارك ما فاته ويصلح أخطائه قصد نيل الثقة فهو ينتزع الاعتراف من المقوّم .عندئذ لم يجعل التقويم لغاية إسناد الأعداد بل للمراقبة والتكوين و بالتالي دفع التلميذ إلى اكتساب معارف جديدة و الوصول به إلى مستوى أرقى.

أ- التقويم ليس الخضوع للإمتحان Examination :

يعرّف علم التّقويم docimologie على أنّه الدّراسة النّسقية للامتحانات "وهذا المصطلح docimologieمصدره اللّغة الأغريقيّة وينقسم إلى جزأين dokimé ويعني اختبار أو امتحان épreuve و dokimastikos أي docimastiquesوتدلّ على دراسة آليّات الامتحان ."ويمثّل pieron المؤسّس الحقيقي لعلم التقويم إذ يقول "أنّني أعني بعلم التقويم أول بحث في شهادة الدّراسات الابتدائيّة في دورة جوان 1922." ويخلط الأغلبية بين الامتحان والتقويم وهو مسلك خاطئ لأنّ الامتحانات ليست واقع موازي للتّقويم بما هو فعل بيداغوجي بل يتبعه ومتجذّر فيه . وإذا كان علم التّقويم هو حسن قيادة الفعل البيداغوجي نحو أهدافه بطريقة عقلانيّة منظّمة "فإنّه يبحث عن الموضوعيّة و الحياد ويحترم قيم المساواة و العدالة ويسعى أن يكون وفيا ومشروعا بينما الامتحانات لا يوجد منها ما هو عادل وظيفتها هو الانتقاء و من يتفوّق فيها ليس بالضّرورة الأجدر لأن الامتحانات ببساطة ليست في متناول الجميع و لها ظروفها الخاصّة تلعب فيها ليس بالضّرورة الأجدر لأنّ الامتحانات ببساطة ليست في متناول الجميع ولها ظروفها الخاصّة تلعب فيها الصّدفة والحظّ والحضور والتّركيز كلّ الأدوار الممكنة إذ كيف نفسّر نجاح التّلميذ في الامتحانات الدّورية أو التّأليفية أثناء السّنة الدّراسيّة وإخفاقه في الامتحان النّهائي وكيف نفسّر نجاحه في الباكالوريا مع إخفاقه في امتحانات السّنة الدّراسيّة , لكن هل لغياب الاستمرارية بين النوعين من الامتحانات أو لأنّ الظّروف مختلفة أم لأنّ طريقة التّقويم مغايرة ؟

لذلك يمكن أن نميّز بين مرحلتين في علم التّقويم: الأولى : هو علم الامتحانات أمّا الثّانية :فقد أصبح فيها يهتمّ بأنساق تقويم العمل التّربوي ,ومن هذا المنطلق فإنّ Gilbert de landscheere يؤكّد أنّ "علم التّقويم قد ارتدى في البداية طابعا سلبيا عند نقده كلّ أساليب إسناد الأعداد وعند كشفه عن إنعدام النّزاهة والمشروعية في الامتحانات التي تؤدّي بطريقة تجريبيّة لكنّه فيما بعد دشن مرحلة بنائيّة جديدة عندما حاول إقتراح مناهج و تقنيات قيس أكثر صرامة وذلك بأن أوجد تقنيات تجعل الأعداد متقاربة حتّى نضمن أكبر قدر ممكن من العدالة في التعليم الثانوي ...." فعلم التّقويم وفرّ عدّة تقنيات و لكنّه لم يوفق في تغيير الوظيفية السياسية

والاجتماعيّة للتّقويم لأنّ العقلنة الّتي توصل إليها يمكن أن نعتبرها عقلنة تكنوقراطيّة . إذ أنّنا

عندما نربط التّقويم بخضوع التّلميذ للامتحان ونربط نتائج الامتحان بالحاجيات الاجتماعيّة والاقتصاديّة فإنّنا نسقط في تبعية الإنتاج العلمي التّربوي للإنتاج الاجتماعي الاقتصادي فتتحوّل بذلك مهمّة الامتحان من التّكوين إلى الانتقاء فهل وظيفة الامتحانات هي للاختبار أم للانتقاء ؟ من الطّبيعي أن يكون الانتقاء والتمييز بين الحسن والقبيح وفرز الأجدر هي الوظيفة الأساسيّة للتّقويم ولكنّها وظيفة من بين وظائف أخرى تتمّ بطرق شرعيّة تتكافئ فيها الفرص و تتساوى فيها الحظوظ هذا بالإضافة إلى أن له وظيفة ثالثة تتمثّل في تنمية مهارات التلميذ وتحسيسه

بالقدرة على تجاوز الوضعيّات الصّعبة وتحمل المسؤولية و مواجهة المصاعب. فيرى أن هناك

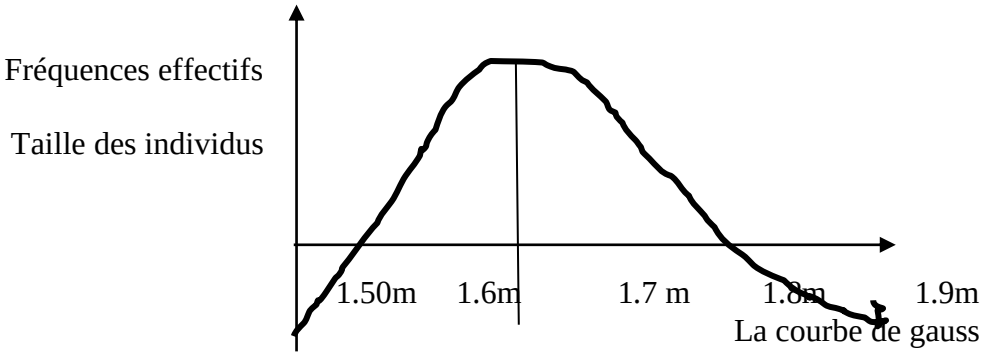
عائق نفسي يمنع الامتحان من تحقيق أهدافه عندما نجده عند التلميذ يتمثّل في إحساس التلاميذ أنّهم لم يتعلّموا لغاية التعلّم بل ليتمكّنوا من اجتياز الامتحان وتحقيق النجاح فالمهم عندهم ليس التكون بل التفوق.

عندما نعود إلى منحنى gaussباعتباره المرجعية الرياضية المطلقة والعادبة في علم التقويم التقليدي فإننا نجد نفس الفكرة لأن توزيع الأعداد هو نفسه في كل تقويم ومع كل التلاميذ فالذين يحصلون على تكوين جيّد قلة أما والذين يحصلون على النجاح هم الأغلبيّة رغم التكوين المتوسّط ففي كلّ إمتحان نجد ما يلي :

-عددا قليل يحصلون على أعداد سيئة peu

-عدد كبير يحصلون على أعداد متوسّطة beaucoup

-عدد قليل يحصلون على أعداد حسنة peu



La courbe de gauss

بالرغم من ذلك فإن علم التقويم على ما وفره من تقنيات تطمح إلى الموضوعية وعن عقلنة للفعل البيداغوجي إلا أنه لم يغيّر الدور الأساسي للامتحان وهو التكنوقراطية وعصمة المقوم وسلطته المطلقة في إسناد الأعداد وفي إصلاح الامتحانات فرغم محاولته إيجاد امتحانات دقيقة و واضحة في مستوى صيغها ورغم تميز الفروض بالحياد والموضوعية وتخلصنا من كل الأحكام الإيديولوجيّة والآراء العنصريّة إلا أنها لم يتغيّر إلا شكل التقويم و صورته الخارجية أما المضمون و الدلالات والأسباب الموجدة للأخطاء والنسبية فهي لم تتغير أبدا .لذلك لا بدّ من تجاوز الخلط بين التقويم والخضوع للامتحان وجعل الامتحان وسيلة لا غاية في حد ذاته أو طريق يؤدي إلى تقويم من أجل المراقبة ومن أجل المراقبة ومن أجل التكوين .

فعلم التقويم الحقيقي هو الذي يعتقد أن تقويما جيدا ويستلزم ترجمته في طريقة في إسناد الأعداد تكون جيّدة أيضا:

يعتقد علم التقييم أن التقييم الجيد كان اختبارًا جيدًا ويجب أن ينتج عنه تقييم جيد

ث- التقويم ليس القيس :

ينتمي التقويم إلى دائرة العلوم والمعارف وهو فعل من أفعال العقل عند هوبس هو الحساب والعدّ raisonner c est calculerكما أن برانشفيك يقول أن نعرف هو أن نقيس وبالتالي فإنّ البعض ينادون من أجل تحقيق مطلب الموضوعية أن يتحوّل علم التقويم إلى علم في القيس والضبط الكمّي و أيتهم في ذلك أن تحويل الكيف إلى كم ممكن علميا سواء بالقيام بتجارب أو بتحليل المعطيات التي يتكون منها المقال الفلسفي analyse des donnés أو بتحديد معايير صارمة في الإصلاح وتطبيقها آليا صارما لكن هل يمكن أن يتحول الإنسان من إنسان عارف homo sapiens إلى إنسان حاسب homo computons ، إن دعاة هذا الرّأي يتحجّجون بالنجاحات التي حقّقها العلوم الإنسانية عندما طبقت المناهج الوضعية وخاصة أسلوب التفسير التجريبي و الترييض وخاصة الإتجاه الطّبيعي الوضعي الذي يقرّ بتقدّم معرفتنا للظاهرة الإنسانية بعد أن أخضعت للمقاربة العلمية . ولعنا هنا في حاجة إلى التذكير بأننا أمام مفارقة بخصوص الربط بين التقويم و القيس العلمي فشروط المقال الفلسفي تستوجب الحس النقدي الإشكالي وممارسة حرية التفكير و الدربة في مستوى بناء الأحكام و الحجاج وشروط التقويم تقتضي الالتزام بمهارات معيّنة و احترام عدّة قواعد و مرجعيّات محدّدة سلفا و كلّ من

أمرين متناقضين فإن قلنا بالموضوعيّة و الصّرامة وقعنا في الرّيبية والاحتمال والنّسبيّة وبالتّالي نشرع مجدّدا للاعتباطية في التقويم ونبرز التفاوت الحاصل في مستوى إسناد الأعداد .

فهل نستنتج من ذلك أنّ التقويم ما زال يبحث عن شروط عقلانيته ؟ هل يكفي الترييض وتطبيق مبدأ الموضوعيّة حتّى يصل التقويم إلى الطريق الواثق للعلومية أم عليه أن يبحث عن منهج خاص يتلاءم مع خصوصية موضوعه ؟.

يرى البعض لحلّ هذه المعضلة أن تستورد من العلوم الانسانية طريقة تجاوزها للشكوك و الاعتراضات وخاصة اعتمادها على الإحصاء الرياضي في علم الإجتماع و أسلوب الروائز لقياس الذكاء أو العبقرية أو قوة الذّاكرة أو العبقرية أو قوة الذاكرة في علم النفس لبناء مؤشرات و رسوم بيانية ومعدّلات حول التقويم كما يمكن تطبيق طريقة الاستبيان المعمول بها في علم الأناسة . أمّا الرأي الآخر فإنّه يدعو إلى ضرورة التخلّي عن أسلوب التفسير و الابتعاد عن المنهج الوضعي و اعتماد أسلوب التأويل و الفهم و مراعاة خصوصية المقال الفلسفي و تطبيق منهج حدسي يعتمد بالأساس المعايشة الوجدانية و التعاطف لذلك ظهرت بعض التحفظات حول الخلط بين التقويم والقيس منها :

تحفّظات علمية:

يقوم القياس على سبر المقال من الدّاخل و تحليل معطياته وإيجاد علاقات بينها غير أننا هنا نقف أمام رمال متحرّكة لأنّ " تحليل المعطيات لن يوفّر لنا أكثر ممّا تتوفّر عليه هذه المعطيات :

كما أننا لسنا أمام معطى تجريبي أو معادلة رياضية بل مخزون نفسي ملئ بالدلالات و المعاني أي أمام حرية تفلت من كل رقابة و ظاهرة كيفية تندّ عن كلّ مراقبة موضوعية وحتّى توظيف الحاسوب لاكتساب مزيد الدقة كما يزعم البعض لن تنتج عنه إلاّ انغلاق التقويم داخل كهف شبه علمي إذ كيف نثق في العلم وهو مافتئ يقوّم نفسه ويستبدل باراديغم بآخر و العلماء أنفسهم في صراع مع علم الأمس ويؤكّدون لا علم إلاّ باللحظة ".

تحفّظات فلسفية :

إذ أدعاء العلموية و الموضوعية هو نوع من الإيديولوجيات سلب الذات دورها التشريعي والتقييمي وتبقى لها دور الملاحظة والرّصد والحساب والحدّ وتنقلنا من إنسان عارف homo sapiens إلى إنسان حاسب homo computons. من هذا المنطلق لا بدّ أن نعتمد

أسلوب في التقويم بقدر ما ينتمي إلى العلم يتغذّى من خارجه و بقدر ما يسعى للتنظيم يعترف بما يتميّز به الإنسان من اختلا ف و من فوضى _إنّه تقويم فاعل منفتح على العرضي والتاريخي والكيفي . لكن ماهي مميزات المقال في الفلسفة؟

2-ما ذا نعني بالمقال الفلسفي ؟

أ- دلالات التّفلسف:

تعليم الفلسفة هو تقليد قديم في التعليم الثانوي غير أن المكانة التي تعطي اليوم للفلسفة أقلّ بكثير مما كانت تحظى به في الماضي سواء في المستوى الكمّي للبرنامج أو حتى في الضارب و من أجل النهوض بتدريس الفلسفة على حث التلاميذ على ممارسة التفكير الشّخصي و التخلّص من العادات و التقاليد واقتدارهم على بناء أحكام مبرهن عليها الإستناد في ذلك إلى قولة كانط " نتعلّم التفلسف و لا نتعلّم الفلسفة " فما نعني بالتفلسف ؟

إنها ليست مسألة تعلم الفلسفة بل تعلم التفلسف.أن نتفلسف هو أن نكون في الطّريق الوعرة المؤدّية إلى التّفكير و أن نتعوّد على تخطّى الصعوبات و المشاكل و أن نعرض عن الإهتمام بالمداخل و اللّف و الدّوران حول المسائل . إنّه رحلة من المجهول ومغامرة تستوجب المواجهة وإتّخاذ الموقف و إليك عدّة دلالات للتفلسف كما جاءت في تاريخ الفلسفة :

التّفلسف هو .....

1	بلورة إشكاليّة و فن طرح التساؤلات
2	
3	السّعي إلى حلّ المشاكل الجوهريّة الخاصّة بالإنسان
4	الشك في كل البديهيّات
5	أن ننذر في المعرفة فقر أما كل ما نعرفه أننا لا نعرف شيئا
6	البحث عن الحقائق الأولى و العلل القصوى
7	تأسيس المعرفة باعتماد العقل و إقناع الآخر بالحجج الكافية
8	القدرة على الإنصات إلى الغير و ممارسة الحوار

ب- خصائص المقال الفلسفي :

إنّ الحقل الفلسفي هو في الآن نفسه حقل الكلّي (بما أن كل شيء ينبغي أن يكون محل عناية) وحقل المحدود لإنّه محصور في برنامج متكوّن من عدّة مفاهيم و قائمة من المؤلفين لذلك يطلب منا عادة أن ندرس فلسفيا عدة نصوص . و ما يجعل مقالا ما فلسفيا أو تعليق على نصّ أنّهما يعالجان مسائل ومفاهيم و مواقف ليست علميّة ولا جمالية بل يتعلّق الأمر بضرورة أن نتبين أن السؤال أو النصّ يطرح مشكلا من المحتمل أنه لا يملك حلا نهائيا ولكن يجب عرضه و استخلاصه عقلانيا لتملكه و إعطاء معنى يتلائم مع الموضوع . إن التلميذ الذي يكتب مقالا بطريقة فلسفية ينبغي أن يجهد نفسه ليحقق مصالحة مع العقل لكي يقدّم مجموعة من الحجج و البراهين عقلية يمكن أن تقنع أي قارئ . وفي الأثناء لا ينبغي عليه أن يأخذ المشكل بجدية و أن يحوله إلى مشكله الخاصّ.

هذا النشاط الإشكالي هو مركز اهتمام التلميذ و هو يمثل الجانب الفلسفي في المقال و يتمثّل خاصة : في طرح الأسئلة على الأسئلة questionner les questions ومساءلة النصوص و الأحداث لغاية استخراج مشكل . و هذا بالضبط ما نطلبه في البدء من كل دغمائية هي الوسيلة الوحيدة للمحافظة على صحة التفكير و هو الفرض الأصلي للتعليم الفلسفي . هذه القدرة على الأشكلة problématisation لن تجد صداها دون وجود قدرة على التحليل الواضح للمفاهيم و تحويلها إلى أسئلة و دون تحويل بعض الأفكار البديهية إلى أدوات حجاج متساوقة وعقلانية ولابد من التطرّق إلى علاقة التفكير الفلسفي باللغة فرغم أن كل تفكير فلسفي لا نعبر عنه إلا بلغة معينة لكننا أثناء المقال لا نطالب التلميذ بالتركيز على الجانب الأسلوبي أو النحوي للغة المصحح يتعامل مع هذه الملاحظات على أنها زائدة على اللزوم وهنالك وهم لابد من تبديده بخصوص أولوية تعلم اللغة ثم تعلم التفكير الفلسفي فيما بعد فالتلميذ يكون ضعيفا ليس لأنه لا يحسن التعبير و الكتابة باللغة بل لأنه لا يمتلك أفكار فلسفية .فليس التمكّن في التحكم في اللغة كتابة و تعبيرا هو الذي يسمح بالتعبير عن المعنى بل بالعكس التمكّن من امتلاك المعنى و الفكر هو الذي يسمح

بكتابة جيّدة و كما يقول نيتشه " إن التفكير بشكل جيّد يعني الكتابة بشكل جيّد ." لكن كيف يمكن أن نعرف المقال الفلسفي؟

ت – تعريف المقال الفلسفي :

أ– بالسلب:

–لا يختزل إلى مجرّد تمرين مدرسي .

–لا يهدف إلى توفير مجموعة من الأجوبة لأسئلة طرحت في البداية.

– لا يتمثّل فرصة لعرض المعلومات و سرد الوقائع و الأفكار.

– ليس مجرّد رأي أو ظن.

– ليس موقفا مذهبيا أو الدفاع عن قناعة إيديولوجية .

– ليس بحثا عشوائيا و لا يخضع للصدفة و الاتّفاق .

– ليس استعراضا لمهارة يمكن أن تكتسب بحدّ ذاتها

– ليس ممارسة فكرية عامة أو مسار شكلي صوري .

– لا يطبق منهجا خارجيا جاهزا.

– ليس إثارة لأسئلة تمثل غاية في حدّ ذاتها.

ب– بالإيجاب :

المقال الفلسفي هو بحث منظم يطمح لتوفير جواب مؤسس و مبرهن عليه عن سؤال يفهم في طابعه الإشكالي .

المقال الفلسفي هو ممارسة فكرية شخصية تهدف إلى طرح مشكل و استخراج ضمنياته بهدف الوصول إلى حلّ مقبول له .

تجربة شخصية في التفكير ودربة في الحرية بالإضافة إلى أنه تمرين في الفهم والمعقولية. حركة تفكير حي و فعل تفكير بصدد الإنجاز . فعل مساءلة و إبداع – فعل السقوط في الأخطاء و مراجعتها لتجاوزها. بحث منظم و منهجي يقيم علاقة خاصة مع موضوعه و مع موضوعه و مع المشكل الذي يبنيه.

- العثور على الجواب يفضي إلى فائض في المعنى و يقود إلى فهم أمر لم نكن نفهمه من قبل.
- الفيلسوف يتساءل لأجل أن يعرف و لأجل أن يسير بخطى ثابتة في هذه الحياة .

الغاية من الجواب تأسيس حكم بالبرهنة و تقديم الحجج الكاملة بالصعود إلى المبادئ الأولى التي تجعل الجواب ممكنا.

الطابع النقدي للتفكير يقتضي تعميق فهمنا للسؤال للوقوف على حسه الإشكالي و على استحالة الحسم فيه دون بحث يمكن من فهم لماذا لم نفهم .

– تدريب على بناء حكم و اتخاذ مواقف\القدرة على التقويم .

–إبلاء أهمية للحجاج و المرجعيات الفلسفية

المهم في المقال الفلسفي ليس الموقف بل البرهنة عليه و ليس التفكير بل حسنة وينبغي إيلاء عناية لمسار البحث الذي يتوضّح فيه التحليل و يناقش فيه الموضوع و توظّف فيه المرجعيات و تعطي فيه القيمة لعمليات البرهنة على حساب الحلول .

من الأهداف التي ينبغي أن تتحقق في المقال:

1–تحديد إشكالي ← تشخيص ← صعوبة / مفارقة / معضلة

2–تحديد مفاهيمي ← –استخراج المفاهيم الأساسية

–التميّز بين الدلالات العامّة و المفاهيم

– التركيز على الكلمات المفاتيح

–إقامة علاقة تقاطع و تلاقي بين المفاهيم

– التمييز بين المفهوم المركزي و المفاهيم الثانوية

– التخلّص من دلالة قديمة للمفهوم و إعطاءه دلالة جديدة

3–تحديد حجاجي	–التّمييز بين البرهنة العلمية و الحجاج الفلسفي –حسن توظيف المرجعيات الفلسفية –اعتماد المثال أو المجاز –بيان محدودية الآراء الشائعة –القدرة على بناء موقف شخصي – التجاوز النقدي للأطروحات المضادة – العمل على حل المشكل حلاّ مقبولا – تقديم حجج تجعل الأطروحة أمر وجيبها.

3–علاقة التقويم بالمقال الفلسفي :

أ–ما هي أهم الإحراجات المنجرة عن اخضاع المقال للتقويم؟:

هل يجب أن نستنتج من انخفاض الأعداد و من وجود فوارق كبيرة أن الذاتية و الانطباعية تسود عملية تقويم الم قال؟ بأي طريقة نقوّم الأنشطة البيداغوجية عامة و لدى التلميذ خاصة؟ و ما هو

المعيار الذي ينبغي على أستاذ الفلسفة أن يتبعه لكي يكون عادلا و نزيها في تقويمه؟ هل هناك معيار واحد للإصلاح أم عدّة معايير؟ ثم من يخدم المقال الفلسفي في خدمة من؟ هل هو في خدمة التلميذ من أجل مراقبته و تكوينه و تنمية قدراته أم خدمة المجتمع و حاجياته الاقتصادية و الأخلاقية و العلمية ؟ كيف يخضع المقال الفلسفي رغم ما يتميز به من نوعية و حرية في التفكير و استقلالية في الموقف إلى مقاربة رقمية موضوعية ؟ألا يكون عندئذ مشكل تقويم المقال الفلسفي هو مشكل تكميم النوعية في العلوم الإنسانية ؟.

هذه الوقائع سواء قبلنا مواجهتها بكل شجاعة أو سعينا إلى تغطيتها و التعتيم عليها تترك لدينا الشعور بالحرج و الضيق خاصة إذا علمنا أن ما هو في الميزان هو مصداقية التعليم و حياد المؤسسة و مصير تعليم الفلسفة و مستقبل التلاميذ.

لذلك سنركز اهتمامنا بالأسئلة التالية:

1–ماذا نقوم ؟

Évaluer quoi?

الشكل–المحتوى–المنهج–النتائج

2–من نقوّم؟ من يقوّم؟

Qui évaluons -nous? et évalue qui ?

البرنامج –مواصفات المواضيع–مقالات التلاميذ–عمل الأستاذ

3–ما هي معايير التقويم ؟

عامة–دقيقة–علمية–فلسفية

4–لماذا نقوّم؟

Pourquoi évaluons-nous ?

الانتقاء– المراقبة –التكوين

ب–أسباب التباين في التقويم :

ترجع عديد المؤلفات في علم التقويم دواعي الاختلافات بين المصلحين سواء أثناء السنة الدراسية أو في امتحان الباكالوريا إلى نوعين من العوامل : داخلية وخارجية.

- **عوامل داخلية:**
- غياب أي تشاور و أي اتفاق حول الأهداف و المهارات المطلوبة في كل مقال فلسفي.
- لجوء الأغلبية إلى توظيف التجارب الشخصية المتفاوتة و ما يترتب عنها من معايير شخصية تتميز بالانطباعية.
- حتى و إن حصل اتفاق على أهم المعايير التي يتعين الالتزام بها فإن الاختلاف يبرز أثناء التطبيق.
- التضارب حول الأهمية المسندة لهذه المعيار أو ذلك.
- انعدام التفريق بين إصلاح المقال خلال السنة الدراسية و إصلاح المقال في الباكالوريا.
- ارتباط متوسط الأعداد التي تسند للمقال بتصور للعدد الأقصى الممكن.

ترجع قلة الأعداد الممتازة إلى وعي المقوّم غير القابل للاكتمال inachevement للمقال الفلسفي.

- **عوامل خارجية :**

–عامل القولبية– effet de stereotypie

يحتفظ الأستاذ أثناء السنة الدراسية بحكم ثابت حول قدرات التلاميذ ومهاراته و مستواه و لا يعترف بحصول أي تغيرات فعلية تطرأ على مستوى مقالاته.

عامل الهالة– effet de halo

تأثر المقوم ببعض المحسنات و النقاط المضيئة و الأفكار النيرة المتناثرة في المقال مما يجعله يرفع من العدد أو يحطّ منه. و يمكن الحد من هذا التأثير بإبقاء المقالات مجهولة الهويّة.

-عامل العدوى effet de contamination

يمثل في التأثر المتبادل الذي تمارسه الأعداد المختلفة المسندة إلى أقسام متنوعة من العمل كأن تغطي المقدمة على الجوهر أو كأن يصلح الجوهر تعثرات المقدمة.

عامل التمركز effet de tendance centrale

تمركز ملاحظات المقوم و إعداده حول عدد أدنى و عدد أقصى أو حول مجال معين.

عامل التسامح المفرط و الصرامة المتشددة:

البعض يسندون الأعداد بتسامح مبالغ فيه بحجة التشجيع على دراسة الفلسفة و البعض الآخر باسم صيانة قداسة الفلسفة و المحافظة على قيمتها يصححون بتشدد وصرامة مبالغ فيها أيضا.

-عامل نظام الإصلاح:

يخضع المصحح لتأثير معايير الإصلاح و ما تمارس عليه خصائص تقويمه لمقال سابق .فالمقال رغم أنه يمكن أن يحصل على عدد حسن إذا جاء في الترتيب بعد عدد كبير من المقالات الرّديئة و قد يحصل على رديء إذا جاء في الترتيب بعد عدة مقالات حسنة.

-عامل التنسيب- effet de relativation

بدل أن يحكم المقوم على القيمة الذاتية للمقال في ضوء معايير الإصلاح المحددة فإنه يحكم عليه في ضوء مجموعة الأعمال التي تندرج ضمنها.

II. مقاربة وصفية :

1-تجارب التقويم :

ما هي التجارب السابقة في التقويم ؟:

خضع تقويم المقال الفلسفي بما هو حقل تجارب للعديد من التحويرات و التغييرات نتجت بدورها عن الثورات التي حصلت في مستوى علوم التربية عامة و الطرق البيداغوجية لتدريس الفلسفة خاصة.

أ-التقويم الانطباعي :

في البدايات الأولى كان تقويم المقال الفلسفي انطباعيا إذ يقوم الأستاذ بقراءة المقال قراءة كاملة ثم إسناد عدد معين حسب ذوقه و فهمه و استجابته و بالتالي تميزت هذه الطريقة بالذاتية تتحكم فيها المشاعر و الميولات والتوجهات الإيديولوجية و حتى بعض العوامل النفسية .

لقد واجهت هذه الطريقة العديد من الاعتراضات خاصة إذا قارناها بالطريقة الكمية التفصيلية التي كانت معتمدة في العلوم الصحيحة : الرياضيات و الفيزياء لذلك بدأ الابتعاد الحقيقي للفلسفة عن الشعب الأدبية و اقترابها من الشعب العلمية و خاصة عندما توخي التقويم لأول مرة أسلوبا كميا إذ قسم المقال إلى ثلاث أجزاء مقدمة و يقوّم على 8 من 20 و خاتمة و تقوم على 6 من 20 و يحتسب المجموع.

هذه الطريقة رغم الإضافة النوعية التي حققتها بالمقارنة مع الطريقة القديمة إلا أنها تعاملت مع المقال على مستوى الشكل و البناء الصوري و أهملت المضمون و ظهرت عيوبها خاصة في إخلال التلاميذ ببعض المهارات و تركيزهم على الجانب الكمي و قد ساعدت طريقة التدريس آنذاك و المعتمدة على الإملاء و تراكم المعلومات و عرض الأفكار و سرد المرجعيات على ترسيخ هذه الطريقة الشكلانية لذلك تطلب التشكيك في في مشروعيتها تغييرا في الأسس التي يستند إليها علم البيداغوجيا المرافق لها.

لقد رأى البعض أن العيب في التقويم الانطباعي يكمن في ترجمة الكيف إلى كم و تحويل المستوى إلى رقم فآثروا أن يستبدلوا الأعداد بالأحرف حتى نتفادى أي تعامل مادي مع المعرفة و نتجنب أي تأثير اقتصادي على المنظومة التربوية.فظهرت حروف تدل على المستوى المدني للمقالات EوFو أخرى تدل على دون المتوسط D وحروف تدل على العمل المرضي C وعلى العمل الحسن B أما العمل الممتاز فنشير إليه بحرف A.

غير أن تعويض الأرقام بالحروف لم ينتج عنه إلا تحويل لموضع المشكل و تعميق للأزمة عوض العمل على حلها فالتضارب بين المصححين تضاعف و التباين في التقويم ظل على حاله

الأمر الذي استدعى البحث على طريقة أخرى. في مارس 1985 ظهر في المجلة الفرنسية للتعليم الفلسفي للتعليم الفلسفي revue de l'enseignement philosophique معيارا للإصلاح وقع اعتماده منذ 1968 تدعو فيه مدرسي الفلسفة إلى العمل به و تطبيقه أثناء إصلاحهم للفروض العادية في السنة الدراسية أو في الباكالوريا و هذا المعيار قوامه:

- من 0 إلى 4 =هزيل – ضعيف.
- من 4 إلى 7= رديء جدا – رديء.
- 8 و 9 = دون المطلوب لكن بإمكانه التحسن في امتحان آخر .
- 10 = الحد الأدنى موجود .
- 11 و 12 = مناسب – مرضي لا غير .
- 13 و 16 = ممتاز يستحق التنويه.

غير أن هذا المعيار بقي عموميا فارغا من كل محتوى لأنه لم يقل لنا كيف نحكم على هذا المقال على أنه رديء وعلى غيره بأنه مرضي . لذلك ظهر فيما بعد تقويم آخر يعتمد هذه المرة على قوائم fiches تربط بين الشكل والمضمون و تحدد مواصفات الرداءة و خصائص التميز و المتطلبات التي ينبغي أن تتوفر ليحصل التلميذ في المقال على المعدل لا غير .

ب– **التقويم الكمي التفصيلي:**

في سنة 1983 قدم georgette nunziati في تربص حول التقويم تصورا جديدا يتجاوز فيه الأستاذ حالة عدم الرضى المستمرة من عمل التلاميذ و يتزحزح عن برجه العاجي لكي يقدم لنا بعض الخطوط الكبرى عما ينتظره من مقالاتهم –المطالب التي يجب أن يحققوها و الخصائص الثابتة التي ينبغي أن تتوفر في المقال لينال المعدل.و يدعو بالمكون البيداغوجي إلى الدعوة إلى ضرورة أن يقدم الأستاذ للتلاميذ الوسائل التي بالاعتماد عليها يمكنهم أن يحققوا هذه المطالب و الخصائص ثم في مرحلة تعبير آنذاك تقريرية في علم التقويم اقترح إيجاد معيار للإصلاح يجب أن يعرفه التلاميذ لا يهتم فقط بالشكل بل للمضمون لأن "معايير التقويم هي معايير الإنجاز و

النجاح les critères d’évaluation soit des critières de réalisation و يضيف كذلك ضرورة مساعدة الأستاذ لتلاميذه على تملك هذه المطالب التي لا تخص المعرفة بل المعرفة الصانعة .على هذا النحو فإن بلورة قوائم تضم معايير للتقويم في شكل مهارات ينبغي إنجازها يرافقها سلم متدرج للمستوى حسب المهارات و الاقتدارات المنجزة:

Inexistante-mauvaise-moyenne ou acceptable-bonne-très bonne/

تمثل نوع من العقد البيداغوجي بين التلميذ والأستاذ . ولعل الغرض من هذه القوائم fiches هو الوصول بالأعداد إلى الموضوعية و ذلك بالتخلّص من الذاتية في بناء المقال و الاعتماد على حرية التفكير عند التلميذ و التخلص من الاعتباطية و الحكم الكيفي عند الأستاذ و الرأي الشائع بأن العدد خاضع للأفكار التي يفهم بها الأستاذ الموضوع فإن توصل التلميذ إلى هذه الأفكار كسب رضى الأستاذ ورغم أن الجانب الذاتي سيبقى حاضرا في التقويم إلا أنه وقع تجزئته و مراقبته من طرف التلميذ.لذلك فإن هذا التقويم يسمح بالحكم الجملي لأن المقال كلية لكن يسمح كذلك بالتقويم التفصيلي لأن هذا الكل يمكن تجزئته لا إلى وحدات بل إلى اقتدارات [1].

شبكة تحليل وتقويم مقال حول (نص)
الالتزام بالنص - التمكن من تحديد المبحث العام للنص - صياغة أطروحة الكاتب بدقة ووضوح - الكشف عن نظام الحجاج والبرهنة - تفسير معنى نظام الحجاج دون فهم مخالف - استخراج المسلمات وأصل المشكل الذي يعالجه - تنزيل النص في مرجعيته الفلسفية - التساؤل عن علاقة النص بالتاريخ الحي - استخراج إشكالية مقبولة من هذه التحليلات تظهر قيمة النص
التنظيم والتماسك - طرح المشكل في المقدمة طرحا واضحا - إرجاع كل فكرة إلى المفهوم الخاص بها - حسن استخدام المرجعيات الفلسفية

[1] Cahiers pédagogiques, n°270, Janvier 1989 , Fiches d’évaluation ,p.20.

- بيان موطن الخلل في الأطروحات المرفوضة
- تجاوز الخلط بين الحجاج والمثال
- حسن توظيف الأمثلة دون الاقتصار على تكديسها
- توفر وحدة إجمالية في التحليل
- دراسة الأفكار بطرق متعددة
- ايجاد توازن بين عناصر التحليل
- الابقاء على تسلسل منطقي بين العناصر
- حسن استعمال الجهاز المفاهيمي للنص
- التمكن من الروابط اللغوية والمنطقية
- معالجة الموضوع بطريقة تطورية
- بناء تحرير دقيق ومتماسك
- تجنب تكرار الأفكار السهلة

جدول تحليل وتقويم مقال حول موضوع

الالتزام بالموضوع

- تحليل المفاهيم التي يتكون منها الموضوع تحليلا عميقا
- إثارة المشكل الفلسفي القادر على معالجة الموضوع
- التفطن إلى المسلمات الضمنية وأصل السؤال
- تنزيل الموضوع في مرجعه الفلسفي
- التساؤل على علاقة الموضوع بالتاريخ الفعلي
- دفع الموضوع إلى حدوده القصوى
- معالجة الموضوع مثلما طرح في القولة

التنظيم والتماسك والاتفاق

- طرح المشكل في المقدمة بوضوح
- إرجاع كل فكرة إلى المفهوم الذي يحيل إليها
- حسن توظيف المرجعيات الفلسفية
- تفادي الخلط بين الأطروحات المستبعدة والمثبتة
- حسن استخدام الأمثلة مع تجنب التراكم
- تجنب الخلط بين الحجاج والمثال
- الحرص على القيام بوحدة إجمالية في التحليل
- دراسة أي فكرة من جوانب مختلفة
- حسن استعمال المفاهيم الفلسفية

- التمكن من أدوات الربط اللغوية والمنطقية
- دراسة الموضوع بطريقة تطورية قبل اختتامه
- تحرير المقالة بلغة واضحة وأسلوب سليم
- النجاح في تقديم مسار حجاي أثناء المقال

إن هذا التعديل الجديد على طريقة الإصلاح والتقويم رغم أفضليته بالمقارنة مع الطرق السابقة إلا أنه يغلب عليه الطابع الكمي والرقمي وهو معقد ومرهق يجد الأستاذ صعوبات جمة في تجسيمه خاصة إذا كان في وقت قياسي ومع كم هائل من المقالات وإذا عدنا إلى التجربة المعمول بها فقد تم اعتماد طريقة كمية تفصيلية تسند فيها الأعداد إلى الاقتدارات ويكون العدد المتحصل عليه هو المجموع.

المعايير المعتمدة هي:

- صياغة الإشكالية وبلورتها بوضوح (5)
- البناء المنطقي ومسار الحجاج (7)
- ثراء المضمون الفلسفي وطرافته (5)
- سلامة اللغة والتعبير (3)

ورغم محاولة المقوم أن يسد النقص الذي يشعر به في مستوى الدقة والصرامة manqué de rigueur فإنه في الغالب يسقط في التقويمات الجملية الشاملة وغير القابلة للتبرير وبالتالي تظل هذه الطريقة مجرد طريقة إجمالية في التقويم.

ت – التقويم الإجمالي:

قبل كل شيء ماذا نعني بالتقويم الإجمالي ؟ كيف يمكن اعتماده لتفادي نقائص التقويم الكمي التفصيلي؟ وماهي عيوبه هو الآخر؟

يتميز التقويم الإجمالي évaluation sommative لا فقط بالأهداف التي يريد تحقيقها بل بالوسائل والتقنيات التي يستعملها فهو يهدف إلى بلورة جداول تساعد على العملية التعليمية في فترة معينة ويطرح مشكلة الحصول عن مجموعة من المعلومات ويطمح إلى بناء آليات قيس

دقيقة تطبق بشكل صارم على المواضيع المعدة للتقويم[1] ويتعامل معه الجميع على أنه ضروري ولا يحمل أي أثار سلبية غير أن التقويم الإجمالي حسب رأي آخر يسند أعداد ليعاقب بها إنتاجا نهائيا أو مستوى وذلك لابتعاده عن معيار نموذجي أو لضعف المردود وقلة الإنتاج وذلك لوجود مسافة بينه وبين القيمة المثلى للامتحان[2].

على هذا النحو هيمن التقويم الاجمالي على الفلسفة تحت تأثير ضغوطات ثلاثة:

1- الحاجة الاستعجالية لمعرفة فلسفية في متناول التلميذ.

2- ضغوطات الامتحان وخاصة شهادة الباكالوريا.

3- هيمنة منطق التعليم على منطق التعلم وسيادة الأستاذ على التلميذ أو العكس.

هذا التقويم الإجمالي أن كان مشروعا من حيث وظيفته الاجتماعية والاقتصادية (المردودية والنجاعة) فهو مرفوض من الناحية البيداغوجية لاتصافه بالاعتباطية arbitraire évaluation وتضخيم الأعداد وتحديد مستوى مغلوط.

من عيوب التقويم الإجمالي يمكن أن نذك ما يلي:

- هو تقويم متأخر évaluation Tardive لا يتدخل إلا بعد نهاية الامتحان أو انقضاء التكوين دون أن يمارس أي توجيه في حصص التعلم أو التربص.
- هو تقويم معياري évaluation normative لا يحكم من خلال ماهو كائن بل من خلال ما يجب أن يكون أي يقارن المقالات مع بعضها البعض دون تحديد لمعايير نموذجية للتقويم ودون أن يبحث في الشروط التي تحقق إمكانية النجاح للجميع، لذلك فهو لا يقارن مستوى التلميذ بين الأمس واليوم ولا يحاول أن يساعده على التطور في الغد.

ث- عيوب التقويم الإجمالي:

[1] Cahiers pédagogiques, n°280, Janvier 1990, p.57.
[2] Apprendre à philosopher, édition Hachette, Paris, 1992,p .107.

علما يعاب على التقويم الإجماليévaluation sommative هو إمكانية تصور حلول مستقبلية أو تقديم وصفات علاجية لمواطن الضعف والخلل لدى التلميذ. ولقد لأدى تطبيق هذا التقويم إلى النتائج التالية:

- ظهور تاويلات متباينة ومتشعبة divergenteفي تعيير النوع الواحد من الامتحان : شرح نص دون نقد
- تفسير نقدي لنص. –شرح ونقاش مقال حول موضوع.
- تعدد معايير الإصلاح (في فرنسا 70 والعاصمة باريس 19).
- انعدام التوازن بين المقالات واختلاف المقومين حول هذه المعايير.

من جهة أخرى ، لقد تبين عن بحث ميداني أجري في مدينة تولوز الفرنسية ما يلي:

- يتطلب اصلاح مقال فلسفي بطريقة موضوعية تضافر جهود 762 مصحح بينما في الفرنسية 468 فقد وفي الرياضيات 78 فحسب.
- هناك مسافات في الأعداد بين مصحح وآخر ، والاختلافات تكون بمقدار 42’2 عند 7 مصححين و9’5 عند 21 مصحح.
- معدل الأعداد ينخفض الى 51’7 على 20 وأقل من الثلث يحصلون على المعدل أي قرابة 28,40 في المائة[1].
- اختلاف في ترجمة المعايير الكيفية المتفق عليها إلى أعداد رقمية.

نستخلص من هذه المقاربة الوصفية أن الضجة التي أثيرت حول الطابع الاحتمالي للتقويم الاجمالي للمقال الفلسفي لها ما يبررها الأمر الذي أدى بالبعض إلى التأكيد بأنها من المستحيل ضمان عدد مقبول في الفلسفة في البكارلوريا لأنها غير منتجة la philosophie au Bac , ce

[1] Apprendre à philosopher, édition Hachette, Paris, 1992,p .107.
تفاوت في استعمال سلم أعداد المقالات التي حصلت على 17 و18 و19 من 20 تمثل 1 في المائة والمقالات التي حصلت على 0 و1و2و 3و4و5 تمثل عشرون مرة بالنمقارنة مع المقالات اتي حصلت على أعداد ممتازة

n’est pas payant. و يفسر الاختلاف في إسناد الأعداد بانعدام الدقة في مستوى تحديد الأهداف المرسومة لتدريس الفلسفة وتعدد المرجعيات وتغير ظروف التدريس بالنسبة إلى التلاميذ أثناء فترة التعليم. ويمكن أن نضيف الغموض والتفاوت في الامتحانات على مستوى الصيغ والبشكل والمحتوى ويتحول هذا الأمر الى عائق يمنع التلاميذ من التمتع بالمساواة والعدل ومن تحقيق التطابق في الاقتدارات والأغراض المنتظرة في المقالات.

على هذا النحو تبقى المواضيع في الامتحانات والمناظرات غير قابلة للاختراق والمعالجة وتظل النتائج احتمالية وغير مضمونة. ولمعالجة هذه النتائج السلبية المنجرة عن اعتماد التقويم الإجمالي يمكن إجراء استبيان يوج إلى المقومين يطلب منهم تحديد المسائل التالية:

- ما ينتظرونه من التلميذ أن يقوم به في المقال.
- المطالب النموذجية التي يجب انجازها في الامتحان.
- الطريقة المعتمدة في الإصلاح من منظور ذاتي.
- الخصائص التي يراها المقوم مناسبة لكل مستوى.
- الكيفية التي يوزع بها هذه المعايير أثناء السنة الدراسية.

وقد توصل الاستبيان إلى النتائج التالية:

يحصل اتفاق بين المقومين إذا تم تحديد معايير نموذجية للتقويم مسبقا ويتم تجسيم هذه المعايير في التطبيق. ولقد توزعت النسب كما يلي:

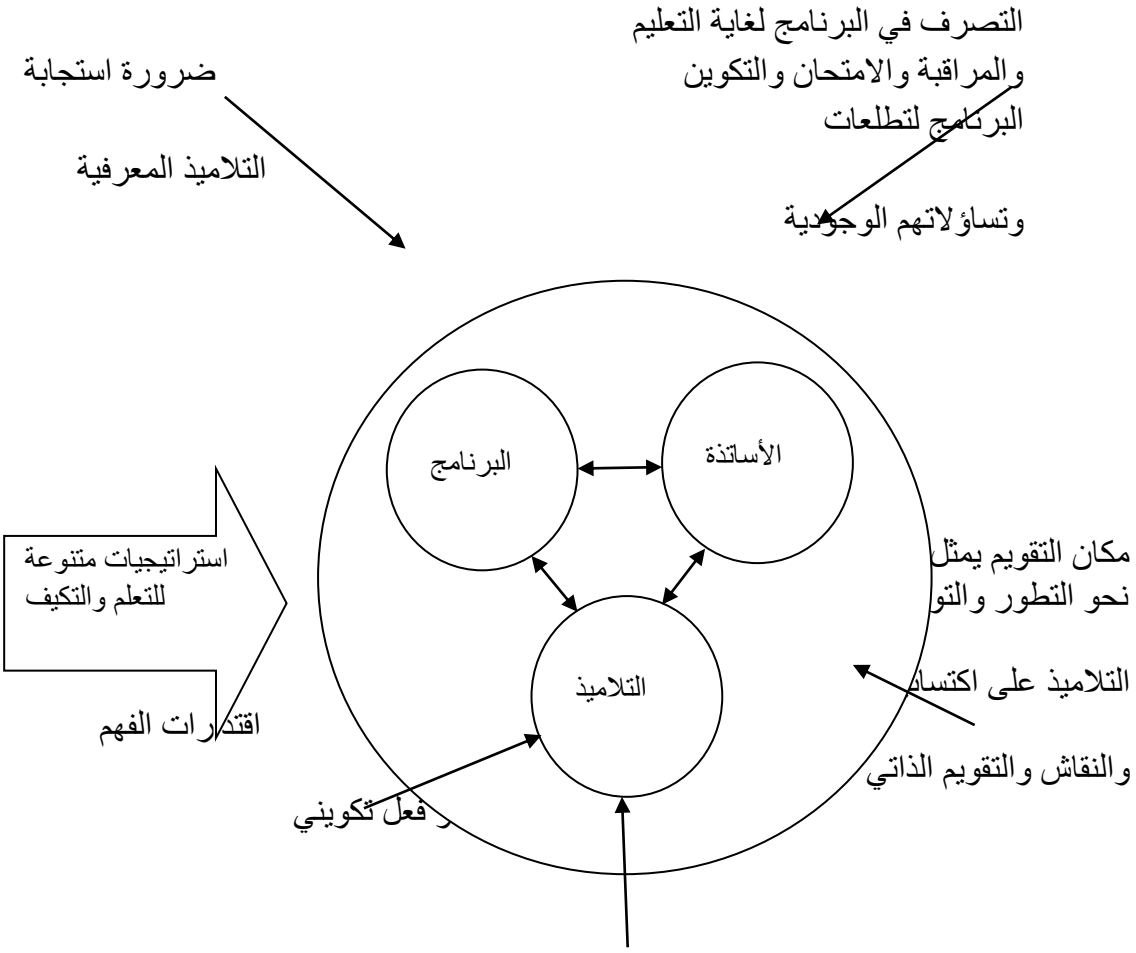
- إنتاج مشكل فلسفي من الموضوع 96 في المائة
- وحدة اجمالية ومنظمة في التحليل 100 في المائة
- تحليل الجهاز المفاهيمي باسهاب 100 في المائة
- توظيف المرجعيات بالمقارنة مع الموضوع 70 في المائة
- الانطلاق من التجارب المعيشة والمشاكل اليومية 70 في المائة.

لقد أدى اعتماد هذا الاستبيان إلى التقليل من الاختلافات دون القضاء عليها وهو ما انجر عنه التفكير في ضرورة بناء تقويم من نوع آخر.

1- التقويم التكويني:

أ-تحديد مفهومي:

التقويم هو وحدة عضوية تتكون من العناصر التالية:



ب – معايير التقويم:

هناك ثلاث مقاييس أساسية للإصلاح ينبغي على الأستاذ أن يتقيد بها وعلى التلميذ أن يوفرها أثناء الامتحان:

1- من حيث المنهج:

كل موضوع له منهجه الخاص وكل نص يفرض الطريقة التي تسمح بمعالجته وتحليله. والمنهج الفلسفي هو التفكير في الموضوع بطريقة متدرجة ومسترسلة ومترابطة منطقيا . ويمكن العثور في الحقل الفلسفي على عدة مناهج وطرق أهمها:

- الطريقة التحليلية: عرض أطروحة وتحليلها ببيان وجاهتها والكشف عن الاعتراضات والشكوك التي قامت ضدها والتغلب عليها.
- الطريقة التأليفية: طرح المشكل والبحث عن كل الحلول الجزئية الممكنة ومقارنتها للتوصل نظريا إلى الحل الأنسب وان لم يكن ذلك ممكنا يجب إعادة طرح المشكل على نحو آخر.
- الطريقة التطورية: اعتماد أسلوب إشكالي يتخطى فيه صعوبة أولى ليكتشف بعد ذلك صعوبة جديدة يكبر معها المشكل وتتضاعف أهميته وتزداد قيمته وتبعات حله.

2- من حيث المضمون:

كل مقال يتضمن مجموعة من الأفكار والمفاهيم والمعاني والأطروحات والمواقف. وقيمة مجهود التلميذ تبرز في اختباره للمحاولات المناسبة وطرافة المقاربة التي ينجزها وقدرته على التعمق في التحليل وحسن توظيف هذه الأفكار وممارسة النقد والنقاش والإبحار بهذه المفاهيم والمضامين الى حدودها القصوى وتنزيلها في مرجعياتها النائية.

3- من حيث الشكل:

يعتبر المقال الفلسفي أثرا تعبيريا يمكن تقويمه دون التلفت إلى محتواه خاصة مدى احترام التلميذ للمنهجية من الناحية الشكلية وضرورة توفر تمهيد وظيفي وتنزل الموضوع وإثارة مشكله وتحرير متكامل للجوهر واستكمال كتابة الخاتمة. والحق أن المصحح ينظر إلى فن عرض

المعلومات art de présentation ويلتفت الى الأسلوب وطريقة الرسم والتنقيط والاعراب والتركيب والدقة في الاستشهاد وينتظر من التلميذ أن يعلن له عن برنامجه ومخططه في المقدمة.

اللافت للنظر أنه يمكن حصر معايير التقويم في النقاط التالية:

- المنطق– التحليل – القدرة على التجريد – الأسلوب – فن العرض[1].

4– ماهو التقويم التكويني؟

يتدخل التقويم من حيث المبدأ في اي فعل تربوي لغرض إعلام الأستاذ أو التلميذ حتى يتمكن باقتدار من ايجاد حلول للمشاكل التي تعترضه أثناء قيامه بالعملية التعليمية وذلك باقتراح مجموعة من الاستراتيجيات التي تدفعه إلى تطوير مستواه والرفع من الأداء على صعيد التعلم والتكوين . وبالتالي يرتبط التقويم بالتهذيب والتطوير والتكوين والتحسين من المستوى وذلك بالتخلص من الأخطاء والمؤاخذات وترسيخ المكاسب والانجازات[2]. هكذا يشير التكوين التكويني إلى تكيف الغرض البيداغوجي مع واقع الطرق التعليمية عند التلميذ ويهتم بتعديل وضبط الفعل التربوي وذلك بغض النظر عن الأعداد الحاصل عليها والاهتمام بأكثر التقنيات والأساليب التعليمية تطورا. لكن ماهي الوظائف التي يؤديها هذا التقويم التكويني؟

	التقويم الأولي
وظيفة تشخيصية	- تحليل الوضعية - صياغة المعاش نظريا - التعرف على رؤية التلميذ إلى العالم - التمكن على الزاد المعرفي للتلميذ - الانتباه إلى العيوب والأخطاء المتداولة لدى التلميذ

[1] Roger Favry, Noter la dissertation , in Cahiers pedagogiques, N°168, Novembre 1978,p.8.

[2] De Landscheere G, dictionnaire de l'évaluation et de la recherche, in *éducation*, édition PUF, Paris, 1979.

وظيفة تنبؤية	- توخي طريقة تسهل حل المشكل - تحويل المعطيات إلى مشكل قابل للحل - استعمال الفكر القادر على توقع المستقبل - تحديد الأعراض والأهداف المطلوبة - انتهاء المشكل الأهم واقتراح الحل الأنسب - تنظيم الفعل بحيث تتحول المطالب إلى مقاصد
	التقويم التطوري
وظيفة تعديلية	- إخضاع الفعل إلى منهجية واضحة المعالم - الأخذ بعين الاعتبار الأهداف المقصودة - إخضاع الوسائل المستعملة لهذه الأهداف
وظيفة انتاجية	- ضرورة أن تكون الملاحظات موضوعية ودقيقة - التطرق إلى مضمون المعطيات وعدم الاكتفاء بالشكل - إنتاج وسائل ناجعة من أجل الشروع في الإصلاح - توقع المنتوج النهائي وافتراض إتمام العمل.
	التقويم النهائي
وظيفة اختيارية	- التثبت والتحقق من الاتفاق بين المنتوج والمطلوب - إعطاء قيمة للمنتوج النهائي في مجموعه - تحديد الفوارق بين المنتوج والمطلوب - إعادة طرح المشاكل واستئناف النظر في الموضوع.
وظيفة تواصلية	- تثبيت المعرفة الحاصلة وجعلها راسخة - تأليف المعلومات وإدراجها في المستوى المعرفي - توزيع المعرفة المنتجة على مجموع الجسم الاجتماعي

مخطط التكوين في المقال الفلسفي حسب الاقتدارات الجزئية:

	الثلاثي الأول	الثلاثي الثاني	الثلاثي الثالث
	النجاح في الحصول	النجاح في استعمال	النجاح في تنظيم المعرفة المنتجة

اقتدارات معرفية	على المعرفة تنمية الحس الإشكالي التمكن من التمييز بين السؤال الفلسفي وغير الفلسفي وبين المشكل ومجرد الصعوبة حسن صياغة الإشكالية استخراج شبكة المفاهيم	المعرفة الحاصلة وفي إنتاج الجديد. تنمية الحس النقدي بإبراز المكاسب والتفطن إلى المآخذ القدرة على الحجاج والتدعيم التمييز بين المعاني العامة والمفاهيم تحديد المفاهيم تحديدا إجرائيا سياقيا جعل المفهوم نواة للتفكير	وتقويمها تنمية القدرة التأليفية واحداث توازن بين التحليل والنقاش وبين عناصر الجوهر. اتقان طرق وأساليب البرهنة التفطن الى الرهان وربط الفلسفة باليومي والراهن. الدراية في الحرية والنقد
اقتدارات منهجية	التمكن من اعتبار شكل المقال القدرة على التحليل والتأليف إتقان كتابة المقدمة	التمكن من اعتبار مضمون المقال القدرة على النقاش والتنسيب إتقان كتابة عناصر الجوهر	التمكن من اعتبار الشكل والمضمون توفر عناصر الامتياز: المسلمات الضمنية والراهنية إتقان كتابة الخاتمة
اقتدارات بيداغوجية	الجاهزية لتلقي المعرفة الجديدة والمستحدثة تأسيس تعاقد بين الباث والمتلقي وربط صداقة دائمة مع المعلومة	التعمق في الفهم والذهاب في المشكل إلى الحدود القصوى القدرة الذاتية على تجاوز الأخطاء والقيام بالتقييم والتقويم	حسن التصرف في جميع الوضعيات الطارئة والحدية تنظيم المعرفة الصانعة وتحديد أهداف شخصية.

ت ـ أهداف التقويم التكويني:

ترسم عدة غايات للتقويم تتعلق بعضها بالفعل البيداغوجي وتسعى البعض الآخر نحو تأمين عملية التعلم ويمكن ذكر الغايات التالية :

- تنظيم العلاقة بين الباث والمتقبل للمعلومة والممتحن.
- تنظيم العلاقة بين البحث والفعل والتقويم
- تشخيص الوضعية لاكتشاف العيوب وتعديلها.
- صياغة الوضعية نظريا
- تحويل المعطيات إلى مشاكل والعمل على حلحلتها
- الالتزام بغايات الفعل التربوي
- تنظيم الفعل البيداغوجي لمكوناته وأغراضه
- تحويل الحدث الى معلومة
- التثبت من تطابق المنتوج مع المعايير
- تحقيق التواصل بين الأشخاص والثقافات.
- انتقاء النافع والأجدر والأصلح
- الارتقاء بالتكوين وبالمستوى الى أعلى درجاته.

يمكن الاسترشاد بالجدول التالي للاستفاضة في ضبط الأهداف لعملية التقومي التكويني:

الأهداف	العمليات التي ينبغي القيام بها
ترتبط بالحصول على المعارف	تملك الآليات التي تؤدي الى المعلوم والسير في الطرق الميسرة للفهم خوض غمار الممارسة تثبيت المعارف وترسيخ المهارات حسن التمييز
ترتبط بالتحكم في عمليات التحليل	استخراج المعلومات وتجميعها القدرة على التصنيف بلورة علاقات بين المعلومات صياغة الفروض
ترتبط بالتحكم في عمليات التأليف	البرهنة – الحجاج – الربط – ايجاد قوانين المقارنة بين مجالات مختلفة انجاز اختبار وتحديد معايير
ترتبط بالتحكم في عمليات التقويم	إعادة ربط المعايير بالأهداف وشروط إمكان الانجاز القياس وتكميم الفوارق التنبؤ والتوجه نحو العمل

	تطوير استراتيجية الإنتاج والتعلم
ترتبط بالتحكم في عملية التدرب	تضافر التنظير والتطبيق الربط بين التفكير والتوجه نحو التفكير بناء تعلمية فلسفية ترتكز على التدرب على الحكمة

ث- **معايير النجاح في المقال الفلسفي:**

ان أهم غرض للفعل البيداغوجي هي أن تكون المردودية أفضل وهذا لا يتحقق الا بالنجاح لذلك فإن البيداغوجيا الديناميكية بامتياز هي بيداغوجيا النجاح وقد حرصت هذه الأخيرة أن تضبط لنا تقويما يمكن من تحقيق هذه الغاية ومن اسهاماته أنه ضبط لنا معايير ان وجدت امتلك المقال الفلسفي مقومات النجاح وهي كما يلي:

- وثاقة الصلة بالموضوع أو النص pertinence :

ينبغي أن يكون جواب التلميذ موافقا ومتلائما ووثيق الصلة بالموضوع المطروح وأن يلامس من قريب جوهر المشكل الذي يثيره وأن يتفادى بكل شكل من الأشكال الخروج عن الموضوع أو الفهم المعاكس وكل لف ودوران حول المسألة العامة وكل أنواع الفهم السطحي والمبتذل وبالتالي ينبغي أن تكون المعارف المستعملة لها علاقة قرابة مع المشكل الذي يريد الموضوع دراسته.

- الكمالية والإتمام complétude:

ينبغي أن تكون كل العناصر التي ينتظرها المقوم حاضرة ومستوفية لشروط حل المشكل الذي يثيره الموضوع وذلك بتجنب نسيان أو إهمال أو إسقاط أحد العناصر والتعامل مع غيره بتسرع وسطحية.

- الإحكام والدقة exactitude:

ينبغي أن يكون الجواب أو التحرير سليما من جهة المبنى والمعنى وأن يظهر بعيدا عن شبهة الخطأ سواء في المقدمة أو في الاستتباعات النهائية.

- الأصالة والطرافة originalité:

يبدو التفكير الشخصي أمرا ضروريا في المقال الفلسفي خاصة على مستوى طريقة طرح الإشكالية أو الإحالات الفلسفية وكذلك في مستوى المخطط المقترح العام للمعالجة المفهومية. إن هذه المهارات المطلوبة تتميز بالخاصية الذاتية وتكون من إبداع التلميذ وابتكاره.

- الحجم Volume بالنسبة إلى المعارف أو الأفكار:

ينبغي على التلميذ أن يذكر من المعلومات ما هو صحيح وما يتفق مع مشكل الموضوع وبالإضافة إلى ذلك يضاعف من حجم التحليل في المقال حتى تدل كتلة العناصر على استيفاء المعارف المستعملة اللحظات المنطقية للتفكير في المسألة وإحاطتها بمعظم المجالات التي يتنزل ضمنها[1].

يمكن تقديم الجدول التالي بوصفه مثالا عن المعايير المطلوبة في المقال الفلسفي وطريقة استعماله تتمثل في وضع علامة × في المربع الخاص بالمهارات المنجزة وبعد كل إصلاح يحاول كل تلميذ أن يرفع من عدد العلامات لكي يرتفع مستواه.

الأهداف	المهارات التي نبغي تحقيقها
تملك المقال من ناحية الشكل عرض الأفكار بطريقة جيدة الكتابة بوضوح ونظام ولغة سليمة	ضرورة تحسين الأسلوب في الكتابة تذليل كل مشكلة تعوق استعمال القلم بسهولة تناول الموضوع من عدة جوانب ترك فراغ بين المقدمة وعناصر الجوهر والخاتمة بناء فقرات مدعمة خاصة بكل عنصر من الجوهر ترك فراغات بين الفقرات العودة في كل مرة إلى السطر بعد الانتهاء من الجملة. مراجعة المنتوج المكتوب في كل مرة
اتفاق المقال من ناحية المضمون طرح المشكل بشكل وجيه وبدقة فهم المضوع والشروع في تحليله	إثارة المشكل صياغة الإشكالية بدقة بناء المقدمة بشكل متماسك فهم متعمق للموضوع

[1] Nunziati G, pour construire un dispositif d'évaluation formative, in *Cahiers pédagogiques*, N°280, Janvier 1990, p.56.

	التقطن بالخروج من الموضوع والعودة اليه بسرعة
تحديد المفاهيم	استخراج شبكة المفاهيم التحوط بالمفاهيم من كل جانب والحفر في تضاريسها دراسة العلاقات بين المفاهيم اعتماد هذه العلاقات لاستخراج مستويات الموضوع
بناء مخطط متوازن تحليلي للموضوع الدفاع على عدة وجهات نظر تطوير التفكير عند الانتقال بين عناصر الجوهر توضيح الفكر بأمثلة الاعتناء بالثقافة الفلسفية	الانطلاق من وجهات نظر عديدة لفهم الموضوع وحل المشكل الذي يثيره البحث عن التوازن بين وجهات النظر المتعددة تفادي كل خلف أو تناقض أثناء التحليل توضيح الأفكار الغامضة الطرافة وممارسة حرية التفكير تجنب الانتقال التعسفي من عنصر إلى آخر الاعتناء بالربط المنطقي واللغوي ضرب الأمثال واستعمال المجازات والاستعارات الحية الانطلاق من تاريخ الفلسفة تجنب الوقوع في النظرة المذهبية

2- التقويم المجالي- الإجمالي evaluation summative-formative

أ- تحديد مفهومي:

تتضمن مقالات التلاميذ العديد من الثغرات والنقائص فهي قد تحتوي على مجموعة من الآراء والتصورات دون تخطيط وبشكل متناثر وقد تضم مجموعة من الأفكار المبرهن عليها وغير متماسكة التي قد تحترم متطلبات العمل المنهجي. لكن من الناحية الشكلية فحسب بينما يتميز المضمون بغيابه فهي إما لغة دون منهج وإما منهج دون لغة سليمة وإما منهجا دون أفكار وإما أفكار دون منهج. لذلك من العسير الاعتماد على تقويم كمي تفصيلي مهما كانت قيمة المعايير التي نحاول تطبيقها لأن هذا التقويم لا يتفطن إلى عدة مهارات دقيقة ويغيب عنه الحكم التأليفي

وكذلك من الصعب الانطلاق من التقويم الإجمالي الذي يقوم على قاعدة قراءة كامل المقال ثم إسناد عدد بطريقة تخضع لمشاعر وميولات المصحح لذلك ومنذ السنة الدراسية 1996-1997 وقع اعتماد التقويم المجالي. فماذا نعني بالتقويم المجالي؟

يعر ف التقويم بصفة عامة على أنه اقتطاع معلومات صالحة لتحليل الفرق الموجود بين النتائج المنتظرة والنتائج الحاصلة وذلك بإصدار أحكام قيمة من شأنها أن تؤسس قرارات للفعل. أما التقويم المجالي بصفة خاصة فإنه يضيء التلميذ أثناء فترات التعلم بمساعدته على تملك معايير النجاح وتقنيات تمكنه من تفادي الأخطاء. كما أنه ينظم ويضبط طرق اشتغال الفعل البيداغوجي الذي الأستاذ[1].

ب – **تناقضات التقويم المجالي الإجمالي:**

ان كل المحاولات التي أرادت توحيد عدة تصورات في التقويم وقعت في ثلاثة تناقضات هي كالآتي:

- تناقض أول بين دقة معايير الإصلاح وتحررية التأويلات المختلفة للمقال الفلسفي والتأكيد على التمليذ بضرورة ممارسة حرية التفكير.
- تناقض ثان بين المعايير التفصيلية للاقتدارات الجزئية.
- تناقض ثالث بين التشريعات القانونية التي تحمي التلميذ وتعطيه الحرية وتسمح له بمساحة من التفكير والسيادة المطلقة للمقوم التي تثبتها له نفس التشريعات.

فهل يقدر التقويم المجالي الإجمالي على تخطي هذه التناقضات؟

4-**التقويم الذاتي Auto-évaluation:**

يسعى التقويم المجالي الاجمالي الى أن يكون تقنية توجيهية للتعلم يمكن التلميذ من معلومات حول ثغراته ونقائصه والوسائل الضرورية لاصلاحها ، وهذا التصور كان تاريخيا مرتبط بالبيداغوجيا الهادفة[2] التي ترتبط التقويم بوجود غايات وتقرن بين النجاح في الوصول ال هذه

[1] Debal R – Paquay J- Bekers, les fonctions de l'evaluation, in *Cahiers pédagogiques*, N°162, mars 1978.

[2] L'enseignement au miroir du bac, in Revues française de pédagogie, n°90, Janvier 1990.

الغايات وامتلاك درجة من الاكتمال المعرفي والتكوين المتزن. وللوصول الى هذه الدرجة يقترح بعض علماء البيداغوجيا أن يكون تطبيق هذا النوع من القتويم بطريقة تدريجية [1].

1- تقويم المقال في مرحلة من التعلم بإعطاء التلميذ معايير الفشل والاخفاق وتوضيح الأخطاء التي وقع فيها قصد تجاوزها. غير أن هذا التقويم يظل محدودا لأنه يركز على أسباب الفشل وعلى الأخطاء أكثر من تركيزه على أسباب النجاح وعلى الاقتدارات, فالمعايير المقترحة مفروضة من الخارج ولا يمكنها أن تقدم لنا حلولا.

2- مد التلميذ بشبكة عن التقويم الذاتي من خلال معايير داخلية يقدر على التواصل والتأقلم معها وتملكها. والغاية من التقويم االذاتي هو دفع التلميذ الى مواجهة أخطائه ومصارحة نفسه وتحسيسه بالمسؤولية.تكمن المرجعية النظرية لهذا التقويم الذاتي في العناصر التالية:

-المرور من الضمني الغامض والنوايا الى العلني المحددة أهدافه بشكل واضح.

-الانتقال من منطق التعليم التلقيني الى منطق التتعلم الذاتي وذلك بترجمة الأهداف حسب قدرة التلميذ وصياغة معايير للتقويم من وجهة نظر التلميذ.

- توضيح طبيعة الانتظارات ومواصفات المقالات الجيدة وأهدافه بالنسبة الى الذات والى التلاميذ.

بذل الجهد لتحقيق الشفافية وابرام عقد مع التلاميذ يصبح بمقتضاه التلميذ على علم ووعي بالطريقة التي من خلالها سيقوم عمله.

لا تخلو هذه الشبكة في التقويم الذاتي من نقائص لأن المعايير تظل رغم كل شيء معايير معطاة من الخارج ويظل التلميذ غريبا عنها ،كما أنه يبقى خطر سوء استخدامها أو تطبيقها بصورة متعسفة وشكلية مع افراغها من محتواها.

[1] Nunziati G, l'evaluation formatrice , in *Cahiers pédagogiques*, N°280.Janvier, 1990.

3- الاشتغال على التمثلات والتصورات الخاصة بالمقال الفلسفي عند الأستاذ والتلاميذ وطرح الأسئلة التالية: ماذا ينبغي أن يفعل في هذا المقال؟ وهل هناك مقال نموذجي؟ وماهي الوسائل الضرورية لتحقيق هذا المقال المطلوب؟

الخاتمة:

ننتهي إذن إلى الإقرار بأن المقال هو محور الرئيسي للتقويم في الفلسفة في التعليم الثانوي والعالي والى التأكيد بأن هذا التقويم وان شهد العديد من التغييرات والتحويرات فبسبب الصعوبات التي تجدها الفلسفة في التقبل والفهم سواء لدى التلميذ خاصة أو لدى الفضاء العمومي عامة. ورغم ذلك فإن هذه التغييرات كانت دائما نحو الأفضل وأنها جاءت استجابة للانتظارات وتحت تأثير الثورة الرقمية التي حدثت في علوم التربية والاتصال والإعلامية والوسائط الرمزية المتعددة.

ان المقصد منها كان دائما البحث عن تعليمية ديناميكية للفلسفة وإيجاد أرضية تحقق فيها بيداغوجيا للتكوين وللنجاح يتوازن فيها الاشتغال بالفلسفة والالتزام بروحها مع تحقيق المردودية والنجاعة لأن الأهداف المرسومة هي: " تمكين المتعلم من تكوين متوازن تتوفر فيه العناية باللغات والإنسانيات وبالعلوم النظري منها والتجريبي وبالتكنولوجيا وتتكافؤ فيه الأبعاد المعرفية والعملية والوجدانية قصد إعداده للاختصاص وتنمية المهارات وإذكاء المواهب ومواصلة دعم تكوينه وتعميقه ترشيدا لقدرته على التفاعل الايجابي مع تطور المعرفة وترسيخا لملكات حب الاطلاع والتعلم الذاتي والإبداع"[1].

بناء على ذلك جاء التقويم في الفلسفة متماشيا مع هذه الأهداف محترما لاقتدارات التلميذ مشركا إياه في العملية التقويمية رابطا التقويم بالمراقبة والتكوين قصد الرفع من المستوى وتحقيق النجاح متخليا عن وظيفته التأديبية الانتقائية وعن إعادة الإنتاج متشبثا بمهام الإعلام والتطوير والإصلاح والتنوير والتثقيف. لذلك سيستمر تاريخ التحسينات التي تطرأ على طريقة التقويم وأي ادعاء يزعم لنفسه أنه توصل إلى الطريقة العلمية والحل الموضوعي والنهائي والنموذج الأمثل لتقويم المقال الفلسفي سيكون ادعاء أخرقا لا غير وسيجد مكانه المناسب في الأقوال التي تسبق العلم دائما. فما علاقة التقويم بالنقد؟ وكيف يساعد على الانتقال من النقد الى التأسيس؟

[1] الفصل 12 من قانون النظام التربوي عدد65 المؤرخ في جويلية 1991.

الفصل الثامن

التجربة الفلسفية بين النقد والتأسيس

مدخل عام

يبدو أن صاحب الظن "الفيلو دوكس" لا يكترث بتحديد قيمة ما يعرفه من حقائق ولا ينتبه إلى ضرورة التفكير في إدراكاته فهو يستخدم على الفور كل ما يوفره بادئ الرأي والحس المشترك ويستغرق في استعمال العقل وكيفيات الارتقاء به إلى أعلى مراتب التأمل ودرجات الذكاء دون التفطن إلى مراتب هذا الاستعمال ومنازله ودون التمييز بين استعمال خاطئ واستعمال جيد وعدم الاستعمال للعقل وهو بذلك لا يرى ضرورة للنقد والتأسيس ولا يدعو لذلك فكل ما ينبغي إيجاده هو موجود ويمكن اقتناءه إما بالتقليد أو بالعادة والبداهة. إن يستعمل العقل استعمالا دغمائيا ويتهرب من النقد لأن هناك ثوابت ومقدسات وأسيجة لا يتقبل النقاش ولا يمكن اخضاعها للفحص المتعمق والدقيق مثل السياسة وخاصة علوية القوانين والدين و بالتحديد وجود الإله و صلوحية النص المنزل ويقف صاحب الظن غير بعيد عن المزيولوجي أو المثقف الهائم الذي لا يكترث هو بدوره بالعالم و ما يحدثه من مراجعات و تقدم وثورات وتحولات على رؤية الإنسان لذاته والآخر وللعالم ويقضي الوقت كله في التفلسف بشكل مجرد ومنعزل وذلك بتشييد الأنساق من استعارات ميتة وأبنية شاحبة تشبه بيوت العنكبوت و "للمزيولوجي" سبب معقول لجهله نفسه وهو الباحث عن المعرفة إذ لم يسبق له مرة واحدة أن تساءل عنها فكيف سيمكن له في يوم من الأيام أن يكتشفها ؟

من هذا المنطلق ما كان مشروع النقد والتأسيس لينمو لدى الإنسان إلا تحت ضغط الحاجة إلى تجاوز الخطأ وتدارك الوقوع في أي أزمة معرفية أو حيرة وجودية ولو تسنى للإنسان أن يحيا دون المعنى والفعل والتواصل لأمكنه الاستغناء عن مشروع النقد والتأسيس المرتبط بمصير الفرد وبمستقبل الحضارة والثقافة التي ينتمي إليهما. فإذا كانت أزمة كريزيس المجتمعات هي التي تحمل على نقد العقل بالذات ولنقل إنه يحمل على نقد العقل لذاته أي نقد قواعد الذهن وآلية الفكر ومنطق البحث ومناهج التحقيق. وعندها لا تقتصر المعالجات على نتاجات الفكر بوصفها آراء ومفاهيم أو باعتباره مذاهب ومدارس بل تتعدى ذلك إلى البحث في أصول المعرفة ونظمها وإلى التنقيب عن أسس الثقافة وبناها العميقة.

ولعل مأزق الفكر الفلسفي الراهن المتمثل على ما نراه في الوقوف عند العلوم الموروثة دون تطويرها أو في العجز عن ابتداع آفاق معرفية جديدة وتأسيس ميادين أخرى لعل هذا المأزق الذي لا ينفصل عن أزمة المجتمعات وعن محنة المعنى في الثقافات المتصادمة هو من الأسباب

التي تدفع الفكر إلى المراجعة والنقد بحيث توجه أصابع الاتهام إلى العقل الفلسفي بذاته لكي يقوم بمحاكمة نفسه فيفصح عن مسلماته ويحلل أبنيته ويراجع طريقة اشتغاله وباختصار بالصفح عن المبادئ والقواعد التي يستخدمها في النظر والعمل على السواء سيرا لإمكانات جديدة وبحثا عن آفاق لم يتم ارتيادها بعد هكذا فالوعي بالأزمة يقود إلى نقد الذات والتعرف إليها من جديد أي إلى إعادة استكشافها وتحريرها إذ في الكشف تحرير من القيود وانفتاح على عوالم جديدة. من هذا المنطلق بالذات نفهم الاهتمام الذي يبديه الفلاسفة لفعل النقد والتأسيس عبر تاريخ الفلسفة كما يتجلى في الجدل والدحض والتفنيد والقسمة والبرهان والشك ومناهج تجريبية تخصص كلها لمساءلة العقل عن فاعليته وجدواه والبحث في أزماته ومشكلاته واستكشاف إمكاناته وحدوده وذلك بأن يحول السؤال التقليدي ماذا نعرف؟ إلى سؤال آخر يسبق السؤال الأول من حيث الدرجة المنطقية على الأقل وهو كيف نعرف؟

ونحن نعلم أن الفلسفة مدينة لكانط باستحضار هذا السؤال غير أن كانط نفسه لم يهتم باكتشاف نظام المعرفة بقدر ما صب جهده على تحليل أدوات المعرفة وبذلك قدم لنا تشريحا عبقريا لوظائف العقل لا يزال يشكل مدخلا أساسيا لكل تفكير نقدي أصيل حول نظرية المعرفة. غير أن النقلة الموضوعية الهامة في المدة النظرية منذ تحولها من نظرية في المعرفة إلى نظرية في النقد وإلى نقد نظرية المعرفة ذاتها تحققت عندما لم يعد البحث في أدوات صنع المعرفة في الوظائف العقلية في سيكولوجيا الفهم والإدراك هو المحور الأساسي للاهتمام الفلسفي إذ تنتقل البحث إلى واقع الحدث المعرفي نفسه وهو يقع بين الناس ويتشكل بين عقولهم ومداركهم ومجالات سلوكهم بشبكة هائلة التعقيد من السلوك المعرفي إن صح القول.

وإن ربط كانط مشروعه النقدي بتحديد مصدر المعرفة وامتداد الاستعمال الممكن والمفيد بكل معرفة ووقع حدود العقل بناة أنثروبولوجيا فلسفية لا تتكفل فقط بالإجابة عن سؤال ما الإنسان؟ الشكل الحداثوي الذي استوعب سؤال ما الفلسفة؟ بل بثلاثة أسئلة أخرى: ماذا يمكنني أن أعرف؟ ماذا يجب عليّ أن أفعل؟ ما الذي يجوز لي أن أمل؟ فإلى أي مدى كانت هذه الأسئلة الكانطية تقدر التفكير الفلسفي؟ ما هي الدواعي النظرية والعملية لفعل النقد؟ما الفرق بين الاستعمال الدغمائي للعقل والاستعمال العقلي له ؟ بأي وجه يتوجب على العقل أن يكون هو نفسه موضوع نقد؟ هل ننقد لغاية النقد أم ننقد لغاية التأسيس؟ والتأسيس هل هو مجرد تفسير معرفي للكون و عقلنة الواقع أم العمل على تغييره والفعل في الأشياء والتأثير على الأفراد ؟ فما هو مطلوب الفلسفة النقد أم التأسيس ؟هل على الفلسفة أن تختار بين أن تحكم على نتاجات العقل فترسم له حدودا وتقيم له انضباطا وتمنعه من خوض مغامرة الحلم والمعنى وبين أن تفهم تراث العقل وآثاره فهما نفترض وجود معنى أصلي نسعى إليه أو نسعى لتأسيسه بإبداعه أو الكشف عنه ؟

وهل يمكننا أن نستنتج أن هيوم قد اختار التأسيس بديلا عن النقد و أن كانط قد اختار النقد بديلا عن النزعة النسَقيَّة السائدة في عصره بمعناها الصناعي والعلمي؟ إن الغرض من قول هذا هو استقصاد العلاقة الممكنة بين النقد والتأسيس هل يمكن العثور لدى هيوم على ضرب من التأسيس الفلسفي وهو الذي استعاد النزعة الريبيّة في أعلى تجاربها نضجا وهي الريبيّة البيرونيّة ؟ أم أنّ النقد الذي ارتضاه كانط عنوانا لفلسفته وشعارا لعصر برمّته لا يمكن أن يكون سوى عنوانا لفلسفة تأسيسية؟

1- لماذا النقد والتأسيس؟

إن هذه المسألة هي في الحقيقة مدار نقاش فلسفي على راهنيّة كبرى تنازل في شأنها ماركس مع هيجل و فيور باخ وأقطاب الفلسفة المعاصرة وخاصة سارتر و هايدغر ورواد مدرسة فرانكورت وبطريقتهم النقدية . مطلبنا في هذا المبحث هو الوقوف على ضرب من الإحصاء إلى ما وصل إليه البحث الفلسفي في مسألة النقد والتأسيس وشاغلنا أن لا نشرع بعقولنا على نحو قبلي و ألا نرسم الجدول لفكرنا بصورة مسبقة و أن لا نقيم سورا محكما سور بها ذواتنا وهويتنا بالمقولات والنظريات والمناهج وأن نعمل على إبقاء الأبواب مشرعة أمام العقل لتعرية المهام والممارسات و الألاعيب التي تطمس مهمة التفكير وتعيق الطاقة على الخلق والابتكار ولهذا لا مجال لأن نعتصم بكتبنا أو أن نتمسك بأفكارنا ومقولاتنا بوصفها حقائق ثابتة وأصول مقررة ونحن نقف ها هنا أمام ثلاث وجهات نظر متنازعة :

1-موقف يزعم التأسيس دون أن ينتبه إلى ضرورة النقد موقف دغمائي ووثوقي

2-موقف يزعم النقد دون أن ينتبه إلى ضرورة التأسيس ويسقط في الحل الهدمي

3-موقف يجعل من النقد شرط إمكان كل تأسيس ويحرص على البناء على أنقاض الهدم

سوف ننطلق في هذا الدرس من أطروحة كانط من أجل اختيار مفهوم النقد و تطبيقاته واستتباعاته ثانيا الوقوف على حدود قراءة فلسفة كانط من وجهة نظر فلسفة هيوم للوصول وثالثا وأخيرا إلى معالجة إمكانية الحسم في علاقة النقد بالتأسيس. ويتمثل خطة هذا المبحث إذن على ثلاث مستويات

-كانط بوصفه رائد وصاحب مشروع نقدي.

-حدود المشروع النقدي الكانطي من وجهة نظر مدرسة فرانكفورت وهيوم

-النقد شرط إمكان التأسيس أفاق المسألة هو تجاوز التأويل التبريري نحو الفعل التعبيري (البراكسيس)

يمكن الانطلاق من الدلالات اللغوية لمفاهيم النقد والتأسيس ومعانيهما الاصطلاحية كما درج على استعمالها الفلاسفة ولمل كان النقد موقفا يتخذه الفكر نتيجة استكالته إلى أزمة وتعرضه إلى محنة فإنه لا بد من طلب حقيقة الأزمة ما هي وكيف تؤدي إلى ضرورة ممارسة النقد؟

رغم أن لفظ الأزمة كريزيس لم يصدح مفهوما فلسفيا إلا مع أدموند هوسرل أن الفونومولوجيا في كتابه أزمة العلوم الأوروبية الذي نبه إلى أن القاسم المشترك للعلم والفلسفة وللتجريبية والعقلانية هي إفراطها في الاعتناء بالحقيقة لها للمعنى فإن هذا اللفظ كان يضغط منذ الأزل ويمارس تأثيرا على الفكر ويدفع به إلى مراجعة نفسه وإصلاح أخطائه والأزمة في اللغة العربية هي الشدة و الضيقة إذ يقال أزمة وآزمة ومأزم هو المضيق أما في اللغة

الفرنسية« crise» فتحيل اللفظة إلى المجال الطبي والعلمي والاقتصادي وتعني تحولا فجئيا وهاما من حيث النتائج فهي من جهة حدث حاسم ومن جهة ثانية تناقض بين حالة سابقة وأخرى لاحقة وتمثل لحظة انكسار وتحول حاد في سيرورة معينة لذلك نجد أزمة في الحالة الصحية للإنسان تعلن بداية مرحلة خطر وتؤذن بالموت وأزمة اقتصادية تنبئ بالإفلاس و الكساب والتضخم والبطالة وكذلك أزمة قيمية ناتجة عن فراغ في المعنى واصطدام التقاليد مع روح التقدم والتحرر التي تميز الوعي التاريخي عند الفرد الواعي بعصره أما الأزمة في العالم فهي حالة يفترض أن تكون مؤقتة تزول بزوال أسبابها وهي تتصف بعدم الاستقرار والتغير العميق والفجئي وعادة ما تؤدي الأزمة في العالم إلى اندلاع الثورات وحصول الانقطاعات وإبراز التحولات فكأن لحظات الوعي بالأزمات هي لحظات اللاعودة مع الماضي وإعلان الحرب والتحطيم وتصفية الحساب مع التراث .

Crise, krisis, critique الذي يدل في لسان العرب إلى نقد الدراهم بمعنى تمييز ما كان حقيقيا منها عما هو مزيف والذي نجد فيه كذلك ارتباط النقد بالنقاش والتشنيع وذكر مساوئ بمعنى الانتقاد إذ يقال نقدت فلان أي ناقشته في الأمر غير أن في المأثور هناك نقد الشعر والأدب بمعنى التمييز والحكم

Juger c’est critiquer ليصبح قسما من أقسام المنطق ولم تقتصر دلالات النقد على الفلسفة ليكون فعل تمييز وحكم ستهدف تحديد القيمة مع ما يقتضي ذلك من استخدام لملكات العقل التي تمثل شروط إمكانه بل تجاوزت إلى العلوم الأخرى وخاصة التاريخ والفيلولوجيا فتحقيق الكتب المقدسة في القرن 17 والحلم على صحتها وذلك بإخضاعها للنقد الفيلولوجي يمثل إخضاع الحقيقة المقدسة إلى معايير الفعل النقدي كما أن الممارسة الجنيالوجية تمثل نقد الأسس الميتافيزيقية للفلسفة من أفلاطون إلى هيجل كما أن النظرية النقدية لمدرسة فرانكفورت قامت باستنطاق نقدي لأوهام المجتمع المعاصر وخاصة القمع ولاستهلاك والعقل الأداتي و التقنية

.ولما كان النقد يستوجب إيجاد البديل والتأسيس لتجاوز مجرد أن يكون انتقادا أو تحطيما وحتى لا يقع الفكر في الفراغ طالما أن الإنسان هو نفسه مثل الطبيعة يخشى الفراغ فإن التأسيس يتوزع على العديد من الدلالات ففي لسان العرب الأساس هو العماد الذي يقوم عليه البناء بمعنى الركائز والدعائم والتأسيس هو التشييد والبناء ذاته ويختلف عن الأسس fondements كما يشير إلى ذلك اللفظ الفرنسي fondation والذي يشير إلى المعنى اللغوي للميتافيزيقا بمعنى المكتبة كيفية التصنيف والتعريف أي ترتيب الحروف والكلمات في كتاب وترتيب الكتب والمعاجم في مكتبة وبعبارة أخرى التأسيس هنا هو بناء النظريات وتشييد الأنساق على صعيد التجربة والفعل والعمل على تغيير الواقع بما يستجيب لمقتضيات تلك الأبنية النظرية و الأنساق التأملية . غير أنه من السهل علينا التذمر من الواقع والاحتجاج عليه والسعي إلى انتقاد ماهو سائد ولكن من الصعب علينا ممارسة النقد الفعال وتحويل هذا الاحتجاج إلى ممارسة تعمل على تغيير الواقع بشكل فعلي ويقلب أوضاعه رأسا على عقب. وهذا التباين بين الجهد النظري للنقد والجهد العملي يعود إلى سوء فهم لطبيعة الفعل النقدي ذاته وهنا يتمثل دور التفكير الفلسفي في محاولة إزالة هذا اللبس وإنارة الطريق للارتقاء إلى المقاربة النقدية السديدة والمشروع التأسيس الرصين الذي يصبح بهما الإنسان إنسانا. من المعلوم أن قضية الإنسان هي القضية الأساسية في الفلسفة والإنسان هو في كل وقت الشغل الشاغل للتفكير الفلسفي. وحتى حينا نعود إلى الإغريق – ورغم ما قيل عن احتجاب فكرة الإنسان لديهم وذلك لاهتمامهم بالفيزيس وجواهر الأشياء والعلل الأولى وعناصر الكون- إلا أننا نجد لديهم تفكيرا أنثربولوجيا مضمرا. وهذا الأمر ليس واضحا للعيان فقط عند السوفسطائيين بتأكيدهم أن الإنسان هو مقياس كل الأشياء بل موجود عند أفلاطون الذي ذكر في محاورة الغورجياس: " انك لمتني يا كاليكلاس على موضوع بحوثي ولكن أي شيء أجمل من أن ندرس ما يجب أن يكون عليه الإنسان". بيد أن طرافة طرح فلسفة الحداثة الغربية لإشكالية الإنسان لا يعود إلى تغيير الصياغة من: ما الإنسان إلى من هو الإنسان بل في كشفه تعقد الطبيعة البشرية وغموض تعريف ماهية الإنسان عبر عنه ديكارت في التأمل الثاني بواسطة سؤال نقدي يظهر فيه الروح الشكية التي استخدمها للتأسيس المنهجي للمعرفة اليقينية بقوله:"كنت أعتقد صراحة أنني إنسان ولكن ماهو الإنسان؟ هل أقول انه حيوان عاقل؟ كلا إذ يضطرني هذا إلى أن أبحث بعد ذلك في ماهو الحيوان وماهو العاقل فأنزلق هكذا من سؤال واحد إلى الخوض بلاوعي في أسئلة أخرى أشد صعوبة وتعقيدا". يترتب عن ذلك أن السؤال عن الإنسان لا يقل غموضا وصعوبة عن السؤال عن الفلسفة وعن الوجود وعن المعرفة وعن القيم وإذا كان لابد من ممارسة الفلسفة والسير في الطرق المؤدية إلى التفلسف بدل عن التساؤل عن ماهية الفلسفة فإنه كذلك يجب على الإنسان ذاته أن يعمل على تحقيق انيته واستكمال الطبيعة التي

تخصه بدل أن يضع نفسه في موقع خارجي.ربما يكون التفكير الحاذق في الإنسان بشكل نقدي قد بدأ مع فيلسوف الأنوار عمونيال كانط حينما طرح سؤال ما الإنسان في كتاب المنطق ولما أقر بتناهيه واستحالة تطابقه مع ذاته وقابلية وقوعه في الخطأ لكونه مجرد حيوان لااجتماعي وعدواني وليس إلها أو ملاكا بل خطاء وغير قادر على التطابق مع ذاته. على هذا النحو تمثل فلسفة كانط الفلسفة النقدية بامتياز فقد انبنى مشروعه على هذا الأساس وكان عصره هو عصر النقد وقد شكلت كتبه الثلاث نقد العقل المحض ونقد العقل العملي ونقد ملكة الحكم شاهدا على هذا التمشّي النقدي العام. والحق أن الفكر الكانطي قد ركز مجهوده على تحديد ما يستطيع العقل البشري الوصول إليه وما يقدر على معرفته في المجال النظري وما عليه من التزامات في المجال العملي يتيعن عليه القيام بها وما يشحذ ملكة الذوق دون مفاهيم.

اللافت للنظر أن عملية النقد تتحدد بوصفها جزء من المنطق وحكم القيمة في مقابل حكم الواقع بعد معالجة المبادئ وتقييم المعطيات وموازنة الغايات ولذلك يعرف كانط النقد في مرحلة أولى بشكل عام على أنه معالجة حرة وعمومية للعقل examen libre et publique تتسم بطابع تحرري من الأوهام وبالاندراج ضمن الفضاء العام. بعد ذلك أسند له معنى دقيقا ويتمثل في التفكير الفاحص في شروط الصلاحية وحدودها réflexion sur les conditions de la validité et ses limites ، وبالتالي تتنزل إشكالية النقد ضمن إشكالية المعرفة والعلاقة الممكنة بين الذات والأشياء وتصبح مسألة البحث عن شروط إمكانية المعرفة وقيمتها هي الغرض الأول لأي مشروع فلسفي نقدي وفي هذا السياق يصرح كانط في كتابه الصغير "مقدمة لكل ميتافيزيقا مستقبلية يمكن أن تصير علما" ما يلي:" إن عصرنا هو بخاصة عصر النقد الذي يجب أن يخضع كل شيء له ، فعادة ما يحاول الدين متعاليا بقداسته والتشريع متعللا برفعته أن يفلتا من هذا النقد غير أنهما يثيرا شبهة مشروعة ولا يستطيعان الطموح إلى بلوغ ذلك التقدير الصادق الذي يوليه العقل إلا لما من شأنه أن يدعم تمحيصه تمحيصا حرا وعلنيا".على هذا النحو جعل كانط النقد جنسا فلسفيا جديدا لا يتميز بالحرية والعلنية فحسب بل يشمل انعدام الثقة في كل رأي لا يبدو جليا ولا يستند إلى أسس صلبة ويتحول إلى تساؤل عن قيمة أي أطروحة سواء بالنظر الى محتواها الداخلي أو بالنظر إلى مصدرها الخارجي. والحق أن المذهب النقدي يرى بأن الذهن يبني معارفه وفق مقولاته القبلية وهي صور وأطر صادقة وصحيحة ولا تعرف الخطأ طالما بقيت في حدود التجربة ولكن يفقد قيمته المعرفية اذا تخطى عالم التجربة وتشبث بأغاليط الميتافيزيقا وأنساقها المجردة وبيداء الأوهام.

تتمثل خطة النقد في التساؤل : كيف ومن أين لنا أن نعلم ما نعرفه؟ بدل أن نعتبر مباشرة الأشياء المعلومة حقائق بديهية وبالتالي نتفحص قدرتنا على المعرفة ومصدر هذه المعارف وقيمتها

النظرية والعملية. لا يشير لفظ النقدية إلى فحص المؤلفات والكتب والأنساق والوثائق التاريخية وإنما يهتم بمعرفة قدرة العقل عموما منظورا إليه من جهة ما يمكنه أن يتحصل عليه من معارف مستقلة عن التجربة الحسية.

غير أن النقدية لا تتحول إلى نوع من النسبية حينما تقر بامتناع المعرفة اليقينية بل ترى أنه كلما وقع تجاوز الحدود المرسومة للذهن من قبل بناه القبلية يستحيل إدراك المطلق أي الأشياء في ذاتها choses en soi. لعل ريبية هيوم وما أحدثته من رجة أيقظت الفكر العقلاني الدغمائي من سباته هي أحسن مثال على هذه التجربة المقضة واليقظة عما في العالم الطبيعي من إشكالي وجعلته يعرض عن تحصيل الأجوبة وعن بلوغ الأهداف المطلقة والغايات النهائية ويركز اهتمامه بالأشياء التي تعترضه في الطريق والإكثار من المساءلة والتشكك والتظنن ، والآية على ذلك أن الحل ليس في كراس المعلم بل في العقل الباحث، والكلمة النهائية في الفلسفة أنه لا توجد كلمة نهائية والمهم هو طرح الأسئلة بدقة وحسن صياغة المشاكل.

2- ماذا ننقد؟ وماذا نؤسس؟

إذا كان أرسطو قام بنقد المثالية الأفلاطونية مشيرا إلى الطبيعة وساعيا إلى تأسيس الميتافيزيقا بوصفها علم الحقيقة الجوهرية والثابتة والفيزيقا باعتبارها علم الحركة معرفة المتغيرات فإن هيوم تصدى لإرادة السيطرة لدى العقل الفلسفي وتحله من حب الحكمة إلى حب التحكم وقام بتفعيل تقنية النقد في كل اتجاه.

لقد عبر دافيد هيوم عن هذا التظنن تجاه العقل والحيرة من وضع الحقيقة بإعلانه أنه لا جديد تحت الشمس وصوب عينه نحو ما توفره التجربة من انطباعات حسية وخبرات متراكمة وليس ما ينصح به العقل من نظريات جوفاء ومقولات فارغة وعمل على ترسيخ الفعالية النقدية في التجربة الفلسفية بأن حرص على هدم الميتافيزيقا ورأى أن الانتقال من العالم المنظور إلى وراء المنظور هو ادعاء مغلوط وناتج عن شعوذات الجمهور وعجز عن منازلة البسائط من الأمور وصادر عن عناد البشر واجتهاد لا طائل منه.

لا يكتفي هيوم بنقد الميتافيزيقا والانتصار للتجربة على حساب العقل بل يحول جهده الفلسفي نحو تأسيس ميتافيزيقا جديدة يسميها الجغرافيا الذهنية ويسند لها مهمة رسم حدود للذهن البشري وتحديد قواه وتمييز المجالات التي يقدر على معرفتها والمجالات التي لا يمكنه الخوض فيها خشية الضياع في اللامعقول.

في هذا السياق يقول كانط:" إني لا أعني بنقد العقل المحض نقد الكتب وإنما نقد قدرة العقل عموما بالإضافة إلى جميع المعارف التي يمكن أن يطمح إليها بقطع النظر عن التجربة وبالتالي

فأنا أعني بذلك مسألة إمكان وامتناع الميتافيزيقا". ويترتب عن هذا القول أن النقد ليس طريقا نحو الاكتشاف عن الخطأ فحسب بل هو فرصة للتصحيح وتفادي الوقوع فيه مجددا وتجربة إبداع للبدائل وتوجه نحو إنشاء للحقائق. من هذا المنظور يدعونا كانط إلى تقديس الفكر النقدي الذي لا يهاب أحدا لأنه لا يمكنه البتة أن يتهرب من المراجعة الذاتية وتفقد آلياته ولا يوجد أمر مهم من جهة الفائدة وأي موضوع مقدس يعفى من هذا التفقد.

تتعارض النقدية مع الدغمائية والتي غالت في الإعلاء من قدرة العقل على المعرفة وتصورت أنه بالإمكان الوصول إلى الحقائق صلبة دون الرجوع إلى التجربة ودون الانتباه إلى مسلماته الضمنية وأنه يتجاوز العالم المحسوس ليصل في ادراكاته إلى ماوراء هذا العالم الطبيعي . كما تتفادى الوقوع في الريبية التي أساءت الحرية المعطاة للنقد وأضرت بالعقل وانغمست في عالم التغير والصيرورة في المادة المحسوسة ودوار التجارب وفقدت كل من الكلي والضروري والتصق بها العرضي والجزئي والاعتباطي. أما النقدية فتحاول التأليف بين القبلي العقلي والبعدي التجربي والتركيب بين مقولات الذهن وانطباعات الحس وتبحث عن كيفية بناء أحكام تأليفية قبلية على غرار العلوم الصحيحة والطبيعية. كما تنظر النقدية في ملكة العقل وفي سلطاتها وحدودها وشروط صلاحيته وتنتبه إلى أن العقل هو الذي ينقد نفسه بنفسه بعد أن تحول إلى قاضي ومتهم في ذات الوقت قصد التخلص من ميراثه الاستبدادي.

لعل الرهان الأساسي من النقد الفلسفي عند عمونيال كانط هو تفنيد الميتافيزيقا وتأسيس نظرية جديدة في المعرفة تقوم على إمكانية تأسيس ميتافيزيقا مستقبلية بالاعتماد على مناهج علمية ومقدمات موضوعية. لقد تمكنت الفلسفة مع كانط من بلوغ درجة الوعي بذاتها وعثرت على مركز ثقلها في العقل الإنساني.

لكن مهما ارتبط النقد بالتشريع أو بالتحديد مع كانط وأحدث ثورة كوبرنيكية في مجال المعرفة فإنه قد ضيق من مجال المعرفة ليوسع من دائرة الإيمان ومهما حاول النقد تغيير أسلوب الميتافيزيقا بإحداث ثورة مباغتة في طريقة التفكير فإنه ظل متسترا على رواسبها ومؤثراتها بل كشف حاجة الإنسان الفطرية إليها.

بالرغم من زعم الفحص النقدي للقدرة العقلية على تحصيل المعرفة وتصفية الخطأ فإنه ظل يتحرك ضمن دائرة الأوهام والأباطيل الناتجة عن الاستعمال غير المقنن وغير المشروع للعقل وما يمكن القيام به ليست إزالة تلك الأوهام من ساحة العقل بشكل تام بل استبعاد مخلفات تلك الأوهام على العمل وتأثير على الوعي ومحاولة منع تكون الوهم في ملكة المعرفة مثلما يرى جيل دولوز. إن أقصى ما يمكن أن يوفره المشروع النقدي الكانطي هو ربطه في مجال العملي بين القانون الأخلاقي والحرية ونفي التعارض بين الإلزام والاستقلالية عند تحلي الشخص بروح

الاحترام والمسؤولية وتمكنه من التمييز بين الاستعمال المشروع والاستعمال غير المشروع للعقل وتبعا لذلك يبحث النقد الكانطي في شروط إمكان المعرفة ويتناسى شروط إمكانه حسب علي حرب ويحاول العقل التحرر منى أسر الميتافيزيقا بينما هو ينتقل من سجن الميتافيزيقا العقلانية إلى قبضة الميتافيزيقا الأخلاقية. لهذا السبب يصعب التمييز بين عقل ناقد وعقل منقود وتسرع في استعمال سلاح النقد قبل التريث ويقوم بنقد السلاح وجعل العقل عبد للأهواء وخادما للانفعال.

على هذا النحو تبدو النقدية الكانطية من وجهة نظر هيجل غير بعيدة عن المكان الذي تحاول مغادرته ولا تخلو من الوثوقية إذ تقر باستحالة بلوغ المعرفة المطلقة قبل بذل الجهد في تحصيلها وعلى هذا المنوال تريد تعلم السباحة قبل الغوص في الماء وتزعم معرفة قدرة العقل قبل توظيفه وتسكت عن العديد من المسلمات الضمنية. فما علاقة الرّيبية بالفلسفة عند هيجل؟ وهل يمكن تحديد ماهية النقد الفلسفي؟

يرفض هيجل النقد الكانطي ويعتبره مجرد منحى ذاتي في المعرفة ويعيد الاعتبار إلى الأبعاد والمهام التي طلقها كانط وتخلى عنها على غرار إمكانية معرفة الشيء في ذاته والوصول إلى المعرفة المطلقة وبلوغ مرحلة الوعي بالذات وتحقيق التصالح بين الحرية والطبيعة وبين الدين والفلسفة والفن في الروح المطلق.

بالرغم من أننا لا نعثر على النقد كمفهوم أو كمقولة منطقية ضمن لحظات الجدل ومسار الروح في عودته إلى ذاته وتحققه في التاريخ عند هيجل إلا أن هذا الأخير يعدد من مواضع تواجده في فلسفته وداخل منهجه في تاريخ الفلسفة ويربطه بالرّيبية ويضع له تسميات مختلفة مثل التضاد والتناقض وشغل النفي والتهفيت والنقض والتجاوز من أجل الاستيعاب والانصهار والتلاحم والالتئام والدمج والتنسيق والشمول والعقلنة.

يقر هيجل بوجود ثلاثة طرق نقدية لدراسة الفلسفة:

-التهفيت بإظهار تهافت الفلسفة وإبطالها وإخراج الزيف منها وهي معالجة تفصل ميكانيكيا بين الصواب والخطأ وتسيء فهم تعاقب الفلسفات والأنساق وتتناول الفلسفة من خارجها وتهمل مضمونها وعنصرها التأملي. وربما عيب هذه المعالجة أنها تتوخى منهجا تجريديا يسقط في نظرة ذاتية تعسفية وسطحية.

-الفهم والاستيعاب والنظر إلى الفلسفة بوصفها نسق ووجهة نظر تتدعي الكلية والاطلاقية والشمولية وتعين المفهوم الذي بنت عليه مشكلتها المركزية وأطروحتها العامة.

- فهم النسق الفلسفي يقتضي الإقامة داخله والتعايش مع مفاهيمه والتكلم بلغته وإثارة مشكلاته وممارسة النقد والاستيعاب والتجاوز من داخله. إن الأنساق الفلسفية ليست موضوع تفكير بل هي

حقائق متطورة ومسارات نسبية ومجال عرضي للهدم والنسخ وبالتالي فإن النقد الحق هو وجه من وجوه النسخ Aufhebung. كما أن المعرفة الحقّيقة هي التي تفهم الأخطاء وتحطمها وتتجاوز كل زعم بادراك الكلي وذلك بالعودة إلى المبدأ الأساسي للنسق، وإذا كان من نافل القول أن نعتبر النقد آلية من آليات التفلسف وأن الفلسفة نقدية أو لا تكون فإنه من الضروري أن ننتبه إلى التحول الذي طرأ في الفترة المعاصرة حول المسألة النقدية وبالخصوص الانتقال من الحديث عن النقد لغاية التأسيس إلى النقد لغاية النقد وما اصطلح على تسميته بنقد النقد أو النقد المزدوج الذي انتشر مع فلسفة الرجة ومدرسة فرنكفورت وفكر الاختلاف.

لا مندوحة عن هذا التحول من تأسيس إلى نقد كل تأسيس طالما أنه يعبر عن قدرة الإنسان على طرح الأسئلة وثارة الإشكاليات والبحث عن المعنى والسير نحو التفلسف الأصيل والالتقاء المنفتح بالوجود. بيد أن هاجس الفلسفة ليس التأسيس ولو كان للفعالية النقدية وليس النقد لغاية النقد بل إن الفلسفة في حد ذاتها قد تتعارض مع كل أساس وتكذب كل مزاعم التأسيس وتقطع مع المكوث فوق أرض صلبة وقاعدة ثابتة وتقف فوق رمال متحركة ولا تقيم إلا في بيتها الفكري المترحل دوما نحو المجهول والمراجع لمسلماته.

3- ماذا يترتب عن النقد والتأسيس؟

لقد استخدم كارل ماركس النقد بشكل متواصل وكان هذا المفهوم حاضرا في جميع مؤلفاته واستعمله في كافة مراحل حياته وكان شاهدا على تطور فكره وانتقاله بين عدة قضايا أهما زيف القيم وسلطة رأسمال. من هذا المنظور كانت التجربة النقدية عند ماركس تجربة ايجابية سعت إلى بناء فلسفة المستقبل بإبراز الوجود العيني للإنسان ودفعه إلى بناء ذاته وتفكك حلقات الارتباط اللاّمشروع بين اللاهوت والميتافيزيقا.

لم يكن هدف ماركس من خوضه غمار النقد عقوق الأب هيجل والخروج عن المثالية الألمانية فحسب وإنما تحرير الإنسان وتمكينه من إعادة تملك قواه المغتربة وتسليحه بالوعي التاريخي والأدوات الثورية والفن الملتزم لكي يجهز على شبكة الأوهام وأشكال الاستغلال ويحقق المصالحة مع ذاته والطبيعة. إذ يصرح في هذا المعنى صحبة انجلز في الايديولوجيا الألمانية:" حينما ينقطع التأمل وتظهر الحياة الحقيقية الواقعية تبدأ المعرفة الايجابية ويشرع عرض الفعالية العملية ومجرد التطور الفعلي للبشر، وعندما تنقطع العبارات الجوفاء حول الوعي يكون على المعرفة الفعلية أن تأخذ مكانها وبمجرد ما تعرض الفلسفة الواقع فإنها تفقد ذلك الميدان الذي تتمتع فيه بوجود مستقل." لقد سار ماركس على خطى فيورباخ في معركته مع الاغتراب الديني وقد رأى في الوهم الخرافي نموذج كل وهم ودعا إلى أن يتبع نقد السماء نقد الأرض وأن يعقب

الخلاص من الاغتراب الديني التحرر من الاستبداد الطبقي وتعرية وفضح الظلم السياسي والتفاوت الاجتماعي في الملكية والحقوق ونقد الانشطار الذي تشكل بعد الثورة البرجوازية بين المجتمع والدولة وبين العمال والأعراف ودعا إلى الانخراط في النضال الاجتماعي من أجل المواطن.

في المجمل يمكن القول بأن الفلسفة النقدية تحولت الى نوع من الايديولوجيا ولكنها ليست مجرد وهم أو يوتوبيا بل نظرية علمية تفسر الشروط المادية للمنتجة للأوهام وتنطلق من لغة الحياة اليومية من أجل بناء قوة اجتماعية فعالة تحمل على التفكير وتعمل على تغيير الأوضاع الاجتماعية على أساس المساواة.

ما يسمح به النقد في اللحظة الثالثة من تطور الفلسفة ليس مجرد إصلاح الأخطاء وتدارك الهفوات والتخلي عن الأوهام بل وكذلك تجاوز الأزمات التي تطرأ على المجتمع والثقافة والاقتصاد والسياسة وعلاج الأمراض التي تعاني منها الشعوب والجدب الحضاري الذي تتردى فيه ويمنعها من التقدم.

لعل من المجالات الجديدة التي يمكن للفلسفة النقدية أن تقتحمها هي العلم والايديولوجيا والتقنية والعقلانية وريثة التنوير والبراغماتية والأداتية والطابع الكلياني الاحتوائي الذي رافق الامبريالية وفضائع الشمولية وتدجينها للرفض وإخضاعها الفرد إلى مبدأ المردود وتطويع اللّيبيدو إلى العمل ورهن ايروس للتحضر.

لقد أطلق هاربرت ماركوز مصطلح الاستعادة النقدية للعقلانية التي أراد المجتمع المعاصر وضعها عنوانا لمرحلته وحاول الكشف عن مقام وجود الدازاين وسط امكانيات العيش التي يحددها الوضع التاريخي. إذا كان الوجود الاجتماعي قد أصبح وجودا مغتربا ومشيئا فإن مسؤولية الفلسفة الحية التي تجلت فيها أدق طاقات الشعوب وأخفاها على رأي كارل ماركس تقتضي بأن تساهم في انعتاق الإنسان من الاغتراب والسلعنة والقمع وتشغل طاقتها النقدية بتحليل نوعية الوجود المعاصر لها وتساعد الشرائح المهمشة على استعادة الوعي بالتسلح بالبراكسيس وامتلاك زمام المبادرة وتسيير الحياة ضمن حقيقة الوجود الأصيل.

هكذا أسس ماركوز نظرية الفكر السالب التي تجعل من النقد ممارسة للرفض والاحتجاج على الرأسمالية المتقدمة وتتمرد على التنميط والقولبة وتمسك الإنسان عن الانسياق وراء خط ايديولوجي زائف وأن يتحول إلى إنسان ذي بعد واحد في مجتمع ذي بعد واحد وتفضح الأقنعة التي يختبىء وراءها المتسلطون وتصارع الإرث السياسي والحقوقي للنظام الكلياني القمعي الذي يكبت الغرائز تجفيفا لإمكانيات التحرر.

هكذا صاغت مدرسة فرنكفورت نظرية نقدية تتمحور حول الثقافة والتاريخ والسياسة والاقتصاد ويتمثل رهانها الأساسي في التدخل في مجرى الممارسة من أجل فك آليات السيطرة وتحرير الرغبة وحل الأزمة المستفحلة في الواقع الاجتماعي. بناء على ذلك لا يكتفي الفيلسوف الناقد بملاحظة الواقع ووصف ظواهره وتفسير قوانينه بل يشخص أمراضه ويحمل شمعة النور وسط الظلام الذي يحاصره ويقوي من الأمل ويسعى إلى الاحتفاظ بما تبقى من حرية وشجاعة تفكير لإدانة الواقع الزائف ورفض السلطة الكليانية.

لقد وجدت مدرسة فرنكفورت في الفن وبعده الجمالي بعدا أساسيا من أبعاد التحرر وصرخة مدوية في وجه الظلم الاجتماعي وحاولت تحطيم الاغتراب والتشيؤ بعد أن فقد الإنسان الأمل في قدرة البروليتاريا وذهبت إمكانياتها الثورية أدراج الرياح. ولقد كانت هذه المدرسة النقدية ردا حاسما على تحول سيطرة الإنسان على الطبيعة إلى سيطرة على الإنسان ومثلت نموذجا حيا للفكر الجدي والمثابر الذي لا يشفق ويرحم ولا يستثني أحدا من دائرة الاتهام ولا يخشى من نتائجه الخاصة ومن رهاناته المستقبلية.

خاتمة:

ما يمكن استخلاصه في الختام هو أن النقد ومن ورائه التأسيس كانا ولا يزالا شغل الفلسفة الأبرز منذ سقراط وأفلاطون وأرسطو إلى حد نيتشه وفوكو وريكور . اذ يصرح أفلاطون في محاورة السفسطائي: "إن التفنيد هو أعظم سبيل للتطهير وأنجعها ومن يتملص من هذا الاختبار هو كائن جاهل وقبيح" ويجبه نيتشه بعد قرون على النحو التالي في جنيالوجيا الأخلاق:" إننا في حاجة إلى نقد القيم الأخلاقية ولذا فإنه علينا أن نضع قيمة القيم موضع سؤال من أجل ذلك أن نعرف شروط نشأتها والظروف التي ساعدت على ذلك" . ان توجيه الانتباه الى الأنساب والأصول التي تشكلت منها القيم هو عملية نقدية للأخلاق تبدأ بتحليل مشخص للأعراض للكشف عن القوى التي أنتجتها وبعد ذلك القيام بالنمذجة والعودة بتلك الأعراض والنماذج إلى أصول تفاضلية. كما أن ماركس قدم قراءة نقدية للقيمة تقوم على ما يلي:" ان القيمة لا تحمل ماهيتها على عرض جبينها وإنما هي تجعل من كل منتوج للعمل نصا هيروغليفيا ولا يسعى الإنسان إلى تفحص معناه ومعرفة أسرار العمل الاجتماعي الذي يساهم فيه إلا بعد مرور الزمن، وان تحويل الموضوعات النافعة إلى قيم لهو من إنتاج المجتمع شأنه في ذلك شأن اللغة." كتاب رأسمال الفصل الأول – المقطع الأول. غني عن البيان أن أشكال النقد والتأسيس تتعدد وتتنوع بتعدد وتنوع التقنيات والمناهج والاستراتيجيات وأن النقد لا يزعم مجاوزة اللاهوت والميتافيزيقا والدغمائية والريبية فحسب بل يؤسس ذاته بوصفه أحد أنماط التفلسف وباعتباره الفعل التحرري الذي يجدر بالإنسان القيام به.

علاوة على أن التفلسف ليس مجرد رسم لجغرافيا الذهن ونقد العقل لنفسه بالبحث عن شروط إمكانه بل هو أيضا تقصي جنيالوجي وحفر أركيولوجي في أنظمة المعرفة وطرق إنتاج الخطاب. كما أن النقد في صيغته المعاصر تحول إلى تحطيم غراماتولوجي بالتخلي عن وهم الأصل وخرافة التأسيس والاكتفاء بالأثر والتشريع لخطاب عن التناهي والحدثان والمنظورية بالنسبة للحقيقة والمعنى والقيمة والوجود.

إن إشكالية النقد والتأسيس ترتبط أشد الارتباط بإشكالية تجربة التفلسف التي يمكن أن ينخرط فيها الإنسان من جهة أنه لا يقدر على تعلم الفلسفة ويستطيع التدرب على التفلسف والإقبال على التفكير في الوجود بغير تحفظ. إن تجربة التفلسف هي من الثراء والتعقيد بحيث تتجاوز الإمية المربكة: إما نقد وإما تأسيس لتنفتح على إمكانيات أكثر رحابة تحيل على اللاّمتوقع والعارض والطارىء وتقتحم دائرة اللاّمفكر فيه.

اللافت أن هذه المسألة تثير مفارقة : اذ كلما ارتقت الفلسفة لكي تصير خطابا نقديا بفضل النقاء كلما طردت من حقلها ما يتعلق بعلاقة الفكر بعملية التأسيس وكلما نهضت الفلسفة من أجل بناء رؤية تفسيرية وتغييرية للواقع كلما قللت من امكانيات التحليق عاليا في سماء الفكر النقدي الحر. فهل ينبغي أن نضحي بالنقد من أجل التأسيس أم نستغني عن التأسيس لصالح النقد؟ فهل بامكان الانسان أن ينخرط في تجربة التفلسف من حيث هي لعبة وجوده الخاص دون الاضطرار الى الاضطلاع بجدلية النقد والتأسيس؟

الفصل التاسع:

المعرفة العلمية بين الأحدية والتعددية المنهجية

"التفكير يسبق العلم الذي لا يفعل شيئا سوى استخدام أكثر من منهج. الإنسان لا يمكن أن يعيش وسط الأشياء دون أن يصنع منها أفكارا يضبط من خلالها سلوكه"1

لا يمكن بناء العلوم دون حدوث ثورة في المناهج ويستحيل تحصيل المعرفة دون الاستناد إلى قواعد وأسس ومراجع واضحة ومتنوعة ويتعذر على العقل تفسير الكون وإنقاذ ظواهر الطبيعة وقراءة الواقع والتكيف مع المتغيرات إذا لم ينطلق من رؤية متكاملة للأشياء ويتسلح بالعدة الإبستيمولوجية الضرورية والمعاول النظرية الماسحة وينضج في المخابر التجريبية الكافية.

والحق أن الأصل الاشتقاقي اللغوي لكلمة المنهج Méthode هو الجذر الاغريقي ميتودوس μ?θοδοςوالذي يفيد الاستمرارية والبحث عن طريقة بغية تحقيق شيء معين ويتكون اللفظ من جزئين: ميتا meth أي مابعد وما يتبع ويستمر ويلحق ، وأدوس odos هو الدرب والطريق والوسيلة. إذا كان رونيه ديكارت قد ترك خطابا حول المنهج من أجل حسن قيادة العقل والبحث عن الحقيقة في العلوم2 وإذا كان فرنسيس بيكون قد جعل من التجربة معيار التثبت من صدق الإفتراضات المستخلصة من الملاحظات ومرحلة منطقية بحثية تسبق صياغة النتائج وبلورة القوانين3 فإن الحقول التي يتنزل ضمنها المنهج لا تقتصر على الرياضيات والمنطق وعلوم الطبيعة والفكر الفلسفي الذي يحرص على إنتاج خطابا متماسكا وانجاز أفعال متساوقة بل يشمل جميع القطاعات ويحضر في كل المهن والحرف ولذلك يتراوح المنهج في العلوم الاجتماعية بين الكم والكيف ويساعد في السياسة على تفسير التحولات واتخاذ القرارات ويمثل تقنية في التأويل بالنسبة إلى الفنون والآداب ووظيفة في علاقة بموضوع وبرمجة موجهة نحو تحقيق أمرا ما في الإعلامية.

ثمة من يعتقد أن المنهج منفصلا عن الأبحاث التي يقوم بها العقل البشري ويأتي في مرحلة سابقة كمرجع نظر ومجال تأطير ومنطق للكشف والتوجيه ولكن هناك من يري محايثة المنهج المعرفي للتجربة والتصاقه بالمعالجة العلمية والفعالية التأويلية وتتغلغل في سيرة الباحث وحله وترحاله.

لكن هل المنهج هو بيداغوجيا بحثية أم منطق للكشف العلمي؟ هل هو صنعة الإبستيمولوجي وعدته الإجرائية أم أحد ركائز نظرية المعرفة وحلقة أساسية من حلقات بناء الرؤية العلمية؟ يخلصنا المنهج من سلطان الفكرة الأولى ويمنعنا من الخضوع إلى هيمنة النظرية ويمكننا من إعادة بناء العلاقات بين الظواهر والعودة إلى الظواهر والالتزام بالوقائع وتبديد وهم المعرفة

المباشرة ويساعدنا على تفنيد الشفافية مع الذات ومن الانتباه إلى غير المنتظر والطارىء والمباغت والعرضي والتخلص من كل أشكال العفوية وضروب الاغتراب والمواقف اللاواعية. كما يمنحنا المنهج القدرة على التحرر من ضغوطات المطالب اليومية وإيديولوجيا المهنة ويقدم لنا الوسائل الضرورية للضبط والترتيب الذي يؤهلنا للدخول إلى مدينة العلوم والجماعة العارفة. يسمح المنهج بإحداث قطيعة مع المواضيع الممنوحة من قبل الموقف الطبيعي ويتخطى عتبة الحس المشترك ويقوض الأساس الذي يستند إليه وهم البداية المطلقة وذلك بالذهاب من المعقول إلى الواقعي ومن الواقع المتعين إلى الواقع الموضوعي ومن المعرفة العامية إلى المعرفة العلمية ويترك الوقائع تتحدث بنفسها والظواهر تظهر والأشياء تمنح شيئيتها للملاحظ ويعمل على تفسير الطبيعي بالطبيعة والإنساني بالإنسان والتثبت من تطابق الفرضيات للتجارب والنتائج للمقدمات. والحق أن المنهج يتغير بتغير الموضوع الذي يقوم بمعالجته، فهو يتصف بالموسوعية ويشتغل بطريقة دورية دون الوقوع في التكرار وينطبق على مجلات عديدة ويستعمل الكثير من المعاني. وقد بيّن أدغار موران أن المنهج الملائم لدراسة الطبيعة هو المنظور الفيزيائي وان المفاهيم المركزية هي النظام واللاّنظام والنسق والمعلومة، في حين أن الحياة هي مدار البيولوجيا ويتم التطرق بالخصوص إلى الكائن الحي من جهة أصله ووظيفته وطرق اشتغاله وتكيفه مع الكون. بيد أن المجال البيولوجي وكل ما يتعلق بالشأن الإنساني فتتناوله الابستيمولوجيا المتعقدة من وجهة نظر متعددة ومتشابكة وتدرس نظرية المعرفة الفلسفة والعقل والحقيقة والمعرفة والمنطق والعلم بالإحالة إلى مبادىء كلية وضمن إطار نشاط عرفاني يلم بالتفاصيل ويدرك الجزئيات. هكذا تتشكل المعرفة العلمية سواء في الطبيعيات أو الإنسانيات أو المنطقيات من التأليف بين المهارة والنشاط العرفاني والإدراك والكفاءة وتبدو كظاهرة متعددة الأبعاد تجمع بين الفيزيائي والبسيكولوجي والسوسيولوجي والبيولوجي وتنتجها مسارات طاقوية وكيميائية وإلكترونية وكيميائية وفيزيولوجية وعصبية وألسنية ومنطقية وثقافية ووجودية وفردية وجماعية وشخصية. غاية المراد أن المنهج يحرص على تفادي المعرفة المريضة والأفكار المشوهة ويسعى نحو بلوغ الحياة الصحية للأفكار وذلك من خلال تنظيمها وفهم لغتها وأشكال نمذجتها وينابيعها ويعالج جدلية الإنية والغيرية والهوية والعالمية بحثا عن إنسانية الإنسانية ضمن إيتيقا الفهم والتفاهم4. لعل غاستون باشلار في عقلانيته المفتوحة قد حاول تجسيد التظافر بين الاختصاصات وتعدد المقاربات وتحالف المنهجيات وذلك حينما أرسى حوارا جدليا بين المثالية والاصطلاحية والصورانية والوضعية والتجريبية والواقعية والمادية التقنية في إطار العقلانية التطبيقية5 . هل يمكن الوصول إلى الحقيقة دون إتباع منهج؟ أليس المنهجية تكلف زائد عن اللزوم يسقط العقل في نوع من الصرامة الشكلانية والانضباط الصارم الذي يمنعه من التفكير الحر والنقد الجذري؟

بيد أن المنهج في الرؤية الفلسفية المعاصرة ليس الدرب المؤدي إلى الحقيقة دائما والحقيقة ليست بالضرورة ثمرة عمل منهجي دقيق. هذا ما بيّنه جورج هانس غادامير في كتابه الشهير الحقيقة والمنهج6 والذي لم يضع الحقيقة في مواجهة المنهج ولا هو قد تعدى إلى التخلي عن المنهج في البحث العلمي وإنما كشف عن أن مصطلح المنهج إن كان يشتغل بطريقة محكمة في العلوم الطبيعية والصحيحة فإنه لا يتناسب مع العلوم التي تعتني بالشأن الإنساني وخاصة في مجالات اللغة والاقتصاد والتاريخ والمجتمع والنفس وغير متطابق مع مطلب الشرعية التي تبحث عنها العلوم الإنسانية. عندئذ دعا إلى اعتماد عدة مناهج توافق الظاهرات المدروسة وحرص على توسيع مجال بحث منهج التأويل. هنا تبدو العلاقة مع الموضوع المدروس حاسمة وجوهرية وهذه العلاقة لا تطرح التمايز والجدة المنهجية وإنما المشاركة في التراث والتقاليد واعتماد الأحكام المسبقة والحس السليم كشرط للفهم. من هذا المنطق يتخذ غادامير قرار خطيرا بضرورة إلقاء على عرض الحائط مصطلح المنهج كما استخدمه المحدثون وذلك لوقوعه في التجريد السيء قبل نفاذه إلى الشيء ولفت النظر إلى أهمية مراجعة التصور الإغريقي عند أرسطو الذي ينطلق من تجربة الإنسان كما هو كائن في العالم والرجوع إلى الموضوع المدروس ذاتها بغية أن يحدد بنفسه المنجية الملائمة للنفاذ إليه. في هذا السياق نجد غادامير يتساءل:" فيما يتعلق بالنزعة المنهاجية المعرفية المهيمنة يتعين أن نطرح السؤال التالي: هل فصل فعلا نشوة الوعي التاريخي دراستنا العلمية للماضي عن علاقتنا الطبيعية به؟ وهل أن الفهم الذي تتضمنه العلوم الإنسانية يفهم نفسه بشكل صحيح عندما ينزل تاريخيته كلها إلى مرتبة أحكام مسبقة يتعين علينا أن نتحرر منها؟ أو هل تشترك الدراسة العلمية غير الخاضعة للأحكام المسبقة، أكثر مما تدري، مع ذلك الانفتاح والتأمل البسيطين اللذين يحيا فيهما التراث ويحضر فيهما الماضي؟"7

مقتضى القول أن المنهج الحقيقي هو الذي يسمح للشيء بأن يعرض منطقه الخاص به وأن الفهم التأويلي هو المنهج الذي يحقق هذا الغرض لبيانه التجربة الكونية التي يشيدها الكائن في العالم. فهل الأمر يقتضي منهجية بلا منهج أم منهج بلا منهجية؟ ألا تقتضي المعالجة العلمية الارتقاء من الوحدة إلى الكثرة والتحول الإبستيمولوجي من المنهج المطلق إلى المناهج المتقاطعة؟

الفصل العاشر:

نظرية الهابيتوس والرأسمال الرمزي عند بيير بورديو

استهلال:

"ما يفتنني عند بيير بورديو هي أريحية ذكائه وسخائه واستعداده الدائم لخوض المعارك الاجتماعية... بحيث لا يرضى بأن يكون شاهدا على الحدث بل فاعلا فيه"[1]

لا يعد بيير بورديو (1930 -2002) مجرد عالم اجتماع متمكن من العديد من المهارات المنهجية في تخصصه وباحث متعمق في الإنسانيات ترك العديد من الكشوفات البارعة والدراسات السوسيولوجية الدقيقة وإنما هو من فئة المثقفين الملتزمين الذين حركوا المشهد الثقافي الغربي وتركوا بصماتهم على مجال المعرفة الاجتماعية بعد الحرب العالمية الثانية. ولذلك يعتبر واحد من المثقفين العضويين الذين لا يفصلون بين الالتزام الفكري والالتزام السياسي ولا يرضون بالمشاهدة من الشرفات والتفرج على المايحدث من بعيد بل يستهويهم الانخراط في الشأن العام والدفاع على قضايا مجتمعاتهم ويسعون بكل ما أوتوا من جهود الى التغيير الاجتماعي وتفكيك السلطة وتحطيم النظام ويحلمون بحياة بلا ظالمين.

كما أنه حاول الكشف عن أشكال الهيمنة السياسية والإيديولوجية بواسطة تحليل مادي للإنتاجيات الثقافية وذلك عن طريق الحفر في البنى الاجتماعية والأطر السلطوية والاهتداء إلى طرق إعادة الإنتاج وأشكال التبرير والاستغلال، ولذلك اختار هذا الفاعل الاجتماعي تجذير انتمائه إلى اليسار عبر تحوله الراديكالي في التسعينات من القرن الماضي نحو نقد الليبرالية الجديدة والتشهير ببؤس العالم الراهن وما ترتب عن ذلك من نتائج كارثية على الانسانية سببتها العولمة المتوحشة وقام بالاعتراض على المخاطر المحدقة بالكون والتلاعب بالعقول واغتصاب الحقيقة.

لعل أهم المفاهيم التي وقعها بيير بورديو ومثلت قاموس المصطلحات التي تشكلت منها مدونته السوسيولوجية وتحولت بعده إلى أسلحة للفعل السياسي وتقنيات نظرية للعمل الميداني لحركة العولمة البديلة هي مصطلحات العنف الرمزي والحقل الاجتماعي وإعادة الإنتاج والرأسمال الثقافي والبنيوية التكوينية والمدى الحيوي والهابيتوسhabitus أي التطبع والفاعل الاجتماعي والتمايز Distinction وسوق الخيرات الاجتماعية. بناء على ذلك قام بنقد الهيمنة الذكورية

[1] من رثاء يورغن هابرماس لبيير بورديو

والمجتمع الاستهلاكي والبناء الاجتماعي للأجساد وتكلم بلغة علمية ناقدة عن قوة البنية واستراتيجية الانتاج وبحث في علاقة الكلام السياسي بالفضاء السياسي والرمز بالسلطة.

زد على ذلك نذكر انخراط بورديو في انتاج بحوث حول السوسيولوجيا النقدية للممارسة التربوية وخوضه في المشاكل والصعوبات التي يعاني منها المؤسسات التعليمية وحالة القصور التي تردى اليها القطاع التربوي والتغيرات التي حصلت للنظام التعليمي والطرق البيداغوجية المتبعة والتي ساهمت في استفحال الأزمات وتدهور واقع المردودية وتقلص نسب النجاح وضياع القيمة العلمية للمنتوج التعليمي. وربما يعود اليه الفضل في اثارته مفارقة حيادية العلم والتوظيف غير البريء لتطبيقاته التكنولوجية وحذر من لاحيادية استعمالات العلوم والمضمون الايديولوجي للتقنيات والتأثير الخطير على الإنتاجات الثقافية..

من جهة ثانية تعامل بورديو مع الخطاب المنادي بإفلاس الإيديولوجيا نتيجة القول بصدام الحضارات ونهاية التاريخ وموت الإنسان وخسوف العقل بوصفه خطابا معبرا عن ايديولوجيا ناعمة تزعم في الظاهر الهيمنة والانتصار على الايديولوجيات الأخرى ولكنها في الباطن تخفي نزعة عنصرية جديدة وعقيدة محافظة ومدمرة قد تشكل تهديدا للقيم الكونية وتمثل خطرا على المكاسب الإنسانية.

في هذا المقام البورديوي حري بنا أن نطرح التساؤلات التالية: ماذا تعني مصطلحات من قبيل مجتمع المعرفة ومجتمع المعلومات والمجتمع مابعد الحديث والمجتمع مابعد الصناعي ومجتمع الاستهلاك ومجتمع الفرجة ومجتمع المشهد؟ وماهي الأهمية والخطورة التي تمثلها وسائل الاعلام على المجتمع مثل الأنترنت والصحف والتلفزيون والفضائيات؟ كيف تتحول البرامج التلفزية والإذاعية والمقالات الصحفية من وسائل للتثقيف والتسلية الى أدوات للضبط والتحكم ومخابر لصناعة القرار السياسي وتمارس نوعا من العنف الرمزي والهيمنة الايديولوجية من طرف الطبقة التي تسير هذه الأدوات وتشتغل في هذه المخابر والوسائط الاعلامية المتعددة على الطبقات الاجتماعية المفقرة والمهمشة؟ ماهو دور الاعلام في تشكيل الرأي العام وتنميط الأذواق وبرمجة الأفكار وتسطيح العقول؟ من يتحكم في آليات السيطرة ؟ هل هم الفاعلون والمنتجون أم النظام الذي يتكون في الخلف حيث تتمترس دوائر المال والقوة والمعرفة في الدفاع عن مصالحها؟ ألا توجد بنية فوقية تتحكم في هذه الأدوات وتديرها الى جانب البنية التحتية؟ وماهو النظام السياسي والاجتماعي الذي يقبع وراء كل ذلك؟ وأي منطق يضبط ايقاع هذا النظام ويحدد مصالحه ووظائفه وأهدافه؟ وما العلاقة القائمة بين منطق النظام والايديولوجيا السائدة وحيادية

التطبيقات التكنولوجية؟ وبالتالي ألم يكن من الأجدى عند بورديو أن يعرف من يملك؟ وعلى من يسيطر؟ وفي من يتحكم؟ وماذا يفعل الذين يعيشون ضمن شروط معينة من الهيمنة والتحكم؟ كيف يتحررون؟ هل يتم الانعتاق الاجتماعي والسياسي بالإصلاح الجذري أم بالثورة الدائمة؟ أليست أهم ما ابتكره بورديو ودافع عليه بشراسة هي أن مَنْ يملك المعلومة يحكم ويسيطر ويفرض رؤيته للعالم على الآخرين وأن تحديد المصير هو أمر بأيادي الفاعلين المناهضين للنظام؟

ما راهن عليه بورديو هو تغيير محور النضال من تفكيك العلاقة العامودية المتعالية بين من هم في قمة الهرم الاجتماعي ومن هم في قاعدته نحو بناء علاقة أفقية ترتكز على المحايثة الاجتماعية والتعالق الوظيفي وتحارب من هم يهيمنون على المراكز داخل النظام من أجل العمل على ادماج المستبعدين والمعطلين والمفقرين والمهمشين. وما يمكن أن تستفيد الثقافة العربية من بيير بورديو وتراثه السوسيولوجي وسيرته الذاتية النضالية ليس الاكتفاء بنقل وترجمة كتبه ومقالاته الى لغة الضاد وانما الاهتداء بجذريته السياسية ومناهضته للعولمة المتوحشة ورغبته الشديدة في تحطيم السلطة والبحث عن عالم انساني مختلف أكثر عدالة ومساواة وحرية تختفي فيه كل أشكال الاستغلال والتفاوت والتفكير بجدية في توقيع الهابيتوس الخاص بثقافة إقرأ ووضع ملامح للرأسمال الثقافي والرمزي له.

-1نظرية الهابيتوس:

« L'habitus intègre dans l'unité originairement synthétique d'un principe générateur l'ensemble des effets des déterminations imposées par les conditions matérielles d'existence »[1]

يتمحور العمل الذي يقوم به الفاعلون في العالم الاجتماعي حول مبدأ الهابيتوس مشكلا الأرضية المادية التي تتوثق فوقها الروابط المتعددة بين الدوافع الاجتماعية وأفعال الأفراد وأعمال الجماعات. على هذا النحو الهابيتوس هو طريقة في الوجود وحالة مجنحة للروح ووضعية اجتماعية مترابطة، ولقد كان المصدر الفلسفي لهذه الكلمة هو المفهوم الإغريقي hexis والذي يفيد المشاركة ويجعل من المعرفة البشرية ليس مجرد امتلاك عابر للأخبار وتقبل للأنوار

[1] Bourdieu (Pierre), *la distinction, critique sociale du jugement*, les éditions de minuit, Paris, 1979.p.512

الطبيعية فقط بل وأيضا الشرط الإنساني الفاعل، وتقترب دلالة الكلمة من الفضيلة الأخلاقية التي تتميز بالكسب وبذل الجهد والمثابرة والتحصيل والمعاناة. وبالتالي لا يمكن اختزال نظرية الهابيتوس في القدرة الناتجة عن التعود على التكرار بل ترتبط بالعادة المكتسبة والامتلاك الواعي والتطبع والقدرة على الفعل الحصيف والتصرف الإرادي وفق العلل الفاعلة والمقاصد الغائية ضمن شروط مادية معينة ووفق بناء صوري منظم.

هكذا يمثل الهابيتوس مبدئا مركزيا في رؤية الإنسان الكلي عن طريق الأفراد الجزئيين وتَعَيّنهم في التاريخ الملموس ويلتصق بالنشاطات العملية ويساعد على تشخيص كلية الواقع الاجتماعي وينتج مقاربة استعراضية متعددة العوامل للإنسان ويمثل نقطة الصلة بين الأبعاد النفسية والاجتماعية وشبكة التواصل بين الأشكال اللغوية والفيزيائية والثقافية والرمزية. أضف الى ذلك أن تجربة الهابيتوس تحولت إلى مطبعة تترك بصمات من نمط اجتماعي على شخصية الأفراد تحت تأثير مختلف التشكلات التي تحدث لهم في النظام الذين يندمجون به. بمعنى أخر هي طريقة دائمة في الإحساس والتفكير والفعل وحتى في التعامل مع الكون والغير. كما تؤثر الهابيتوس على مختلف مجالات الحياة الإنسانية وتتدخل حتى في طرق تصرف البشر في السكن والتغذية والشغل والتربية والثقافة والترفيه والاستهلاك.

عندئذ " الهابيتوس هو نتاج لعمل الانغراس والامتلاك الضروري لكي تتمكن المنتجات في التاريخ الجماعي التي هي بنى موضوعية (على سبيل المثال اللغة والاقتصاد، الخ.) من إعادة إنتاج نفسها في شكل تصرفات دائمة، في جميع الكائنات الحية وتخضع بشكل مستمر إلى نفس الشروط، ثم توضع في نفس الظروف المادية للوجود."[1] من جهة أخرى إن الهابيتوس هو نسيج التصرفات الفردية التي تقطع مع كل الحتميات المتعالية وتجعل من الحتمية الاجتماعية ترتكز فقط على قدرات الأفراد.

بناء على ذلك يسلط مفهوم الهابيتوس الضوء على ميكانزمات اللاّمساواة الاجتماعية وظاهرة التمايز Distinction في المراتب بين الشرائح الاجتماعية والشخصيات الفاعلة ويفسر تلك الظاهرة بالرأسمال الرمزي وما يسببه من مظاهر التكيف الاجتماعي للأفراد مع عادات وتقاليد شعب معين في اطار نسق من الاستعدادات الموجهة والمضبوطة بحيث يتحركون ضمن مقولات اجتماعية مسموح لهم بها فقط.

[1] Bourdieu (Pierre), Esquisse d’une théorie de la pratique, (Droz, 1972), Seuil, 2000,p. 282.

غني عن البيان أن الأبعاد الاجتماعية تعمل على تقعيد شخصية الفرد وبنينتها في الطفولة والشباب حتى تتمكن من اكسابها رأسمال اجتماعي وتصرفات وأذواق وأسلوب حياة يتماشى مع منطق المجتمع. لذلك يقوم كل فرد عبر مسار الاجتماعية بتقمص بطيء لمجموع الطرق التي تساعده على التفكير والإحساس والفعل وتستمر في ممارساته المستقبلية. وبالتالي تتحول الهابيتوس الى مصدر وحدة الأفعال والأفكار لدى الأفراد وتندمج بالحس العملي وبنية التصرفات العملية للأفراد في كل مجتمع.

من بين الخصائص العامة للهابيتوس يمكن أن نذكر القدرة على الاستمرارية والديمومة والبقاء والجاذبية والتأثير والتوجيه والمغناطيسية حينما يتم تقمصه والانخراط فيه من طرف الأفراد والمجموعات وتنتقل ملكيته وقابليته للإستعمال من طرف الى آخر حسب تغير المهنة وعلاقات القرابة والمصاهرة والتجارة واخضاع الفعل الذاتي والاعتقادات الشخصية الى جملة من القواعد والتحديدات الموضوعية.

من جهة أخرى يبرهن بورديو على ذلك بأن تصرفات الفاعلين تربط بينهم عروة وثقى واحدة وهي الأسلوب المشترك الذي يرتكز على مواقع طبقية مختلفة وممارسات اجتماعية متنوعة واستعمالات ثقافية للجسد والفكر واستراتيجيات لاواعية تتكون من خلال استعدادات الفاعلين عند تقمصهم للهابيتوس. من هنا ينتصر الفاعل الاجتماعي على الذات الخاضعة للبنية ويمتلك نوع من الاستقلالية والحرية في الفعل وينتصر بورديو على مقولات الذات والوعي والشخص الموروثة عن الفلسفة ويضع مفهوم الهابيتوس في مواجهة الوجودية والفنومينولوجيا عند جان بول سارتر ويقترب من الأنثربولوجيا البنيوية عند كلود ليفي شتراوس.

يترتب عن ذلك أن البنيوية التكوينية هي نظرية سوسيولوجية بنائية تجعل من العالم الاجتماعي ثمرة الطاقة العقلية الخلاقة للمجموعة العلمية ومنتوج العمل الارادي الحر للفاعلين الاجتماعيين في الظروف والوضعيات التي يوجدون عيها في المجتمع ووفق المصالح والمقاصد والرغبات والأذواق والرهانات والطموحات والوظائف التي يقومون بها ويعبرون عنها.

« La société existe sous deux formes inséparables : d’un coté les institutions qui peuvent revêtir la forme de choses physiques, monuments, livres, instruments, etc ; de l’autre les dispositions acquises, les manières

durables d'être ou de faire qui s'incarnent dans des corps (et que j'appelle des Habitus). »[1]

إذا كان المجتمع قد أصبح مع بورديو حقل لعب حر بين الفاعلين الذين يراهنون على مصالح فردية ومشتركة وإذا كان الهابيتوس هو نسق من الاستعدادات للمنسجمة مع قواعد اللعب في هذا الحقل فإن المطلوب من الفاعلين هو الانخراط في الحقل الاجتماعي وحفظ قواعد اللعبة والتعود على ممارستها واستثمار هذا اللعب من أجل تحقيق أقصى حد من المنافع الممكنة بالنسبة إلى الذات والمجتمع على السواء. كما يتدخل الهابيتوس في شروط الكسب والملكية ورأس المال و جلب المصلحة وتجنب المضرة عند الفاعلين داخل شبكة اجتماعية معينة بل إنها تحدد النسيج اللغوي والفكري الذي يمكن أن يتشكل منه الرأي العام وتضع نوعا من النتائج المتسرعة والتعميمات الايديولوجية عندما تباشر دراسة الواقع الاجتماعي بشكل غير موضوعي ويغلب عليه الارتجال والعفوية والانطباعية والتعميم.

مثلما يوجد هابيتوس في المفرد بالنسبة إلى المجتمع ويحتم على الأفراد الخضوع له بشكل معين يوجد أيضا هابيتوس في الجمع بالنسبة إلى الأفراد ويجدر بالمجتمع تنظيم هذه الكثرة وصياغة وحدة ناظمة. هكذا يمثل الهابيتوس الفردي ثمرة التجربة الخصوصية التي يعيشها الإنسان في سيرته الذاتية ومن خلال تفاعل عالمه الشخصي بالمحيط الخارجي وتطبيقه لبرامج الهابيتوس الجماعي ومؤثرات الظروف التاريخية. إن الهابيتوس الوظيفي عند العامل مثلا هو رأسمال تقني ناتج عن خبرة في المهنة ومجموع من الإحالات والمرجعيات والمعتقدات التي تجعل يؤدي عمله بإتقان وينجز المطلوب ضمن تسلسل الاختصاصات.

غاية المراد من معالجة بورديو المتأنية للحقل الاجتماعي والقول بالتكيف مع العالم والتعود بأن" نظرية الهابيتوس تقصد تأسيس إمكانية علم بالممارسات بالإفلات من المراوحة بين الغائية والميكانيكية"[2] [5]. هكذا يتحول الهابيتوس إلى نسق من الاستعدادات المكتسبة التي تتكون بالتعود الضمني أو المعلن ومن المخططات التوليدية يمكن أن تتطابق استراتيجياتها مع المصالح والغايات الموضوعية للفاعلين. من هذا المنطق العملي يرفض التمييز بين الايديوس Eidos بوصفه مجموعة من المخططات النظرية والايتوس Ethosبوصفه مجموعة المخططات الأكسيولوجية ويقوي النظرة الواقعية والتصور الجذري للحقل الاجتماعي.

[1] Bourdieu (Pierre), Questions de sociologie, édition originale de Minuit, Paris, 1984, Cérès Productions Tunis, 1993.p.29.
[2] Bourdieu (Pierre), *Questions de sociologie*, op.cit.p.119.

-2الرأسمال الثقافي:

"لابد من التذكير بوجود رأسمال ثقافي وهذا الرأسمال يوفر أرباح مباشرة...وأرباح تمايز، والتي تنجم عن ندرته، أي واقع توزيعه غير المتساوي"[1]

اذا كان الرأسمال الاقتصادي هو مجموع العائدات والثروات الاقتصادية للفرد وإذا كان الرأسمال الاجتماعي هو الثروات الناتجة عن إقامة شبكة مستقرة من العلاقات التفاعلية والتعارفية فإن الرأسمال الثقافي هو رأسمال رمزي يحظى بتقدير معنوي من قبل أفراد المجتمع ويتكون من المؤهلات والقدرات التي يحصل عليها الفرد نتيجة التعليم والرغبة في المعرفة والبحث المتواصل والاجتهاد العلمي والتجربة التاريخية المتراكمة والعمل الجماعي الدؤوب والمثابر.

على هذا النحو إن الرأسمال الثقافي هو مصطلح سوسيولوجي بلوره بورديو وأضافه إلى مصطلحات الرأسمال المادي والرأسمال الاجتماعي والرأسمال الاقتصادي ويعني به مجموع المنابت والينابيع والمصادر الثقافية التي ينهل منها الفرد وتتوزع إلى العادات والتقاليد والأعراف والسرديات والأساطير والرمز والدين والفنون. كما يفيد جملة المؤهلات الفكرية التي ينتجها المحيط الأسري والنظام التربوي وتشكل أحد أدوات التحكم والتوجيه والتأثير في الفرد ويتم مراكمتها عبر الزمن وتمريرها من شخص إلى آخر عن طريق المحاكاة والمشاركة والتقليد ويمكن كذلك نقلها من جيل إلى آخر عبر آلية إعادة الإنتاج واحترام النفوذ. بناء على ذلك إن الرأسمال الثقافي يحصل عليه المرء بعد مراكمة للتجارب المتنوعة ومثابرة في العمل ويعطيه نوعا من الامتيازات في المجتمع ويتوزع الرأسمال الثقافي إلى ثلاثة عناصر هي شكل متجسد في الهابيتوس الثقافي وتكمن وظيفته في جعل الإنسان كائنا اجتماعيا ومشاركا في الفضاء العام، وشكل مموضع في مستوى ثان يتكون من منافع ثقافية وخيرات رمزية مثل الكتب والآثار الفنية والأدوات الرقمية وتتمثل مهمتها في حزن وحفظ العناصر الثقافية، وشكل مؤسساتي في مقام ثالث ويتمثل في العناوين المدرسية والمتاحف والمكتبات ودور الثقافة والمسرح والسينما وتتمثل مهمته في عرضه للمنتوجات الثقافية للفرجة والتقبل والتداول التوزيع والاستعراض والاستهلاك وبالتالي تتحول هذه المؤسسات إلى سوق ثقافي. هكذا يقوم بيير بورديو بتعريف الطبقة الاجتماعية وتمايزها عن غيرها وفق حجم وبنية الرأسمال الثقافي الذي تمتلكه، وبالتالي هناك طبقة اجتماعية تكون قادرة على امتلاك نظرية مجردة بينما تحوز طبقات شعبية أخرى على منتوجات متعينة ومعطيات تجريبية لا تدوم بل تنقضي بمجرد استهلاكها من قبل المتلقين.

[1] Bourdieu (Pierre), Questions de sociologie, op.cit.p.10.

لقد جعل بورديو من التمايز Distinction معيارا للنقد الاجتماعي لملكة الذوق وقام بعملية قلب لمقولات الجمال والفن والثقافة التي لم تخضع البتة إلى المساءلة من قبل. وبيّن أن الجمال ليس مفهوما قبليا ولا غائية دون غاية وإنما الناس يذوقون من خلال خبراتهم الثقافية وتكوينهم العلمي والشهادة الأكاديمية الحائزين عليها وبالاعتماد على موقعهم الطبقي في المجتمع الذي ينتمون إليه. غير أن المفارقة تظهر حينما لا يتناسب الرأسمال الثقافي للطبقة المهيمنة مع الرأسمال الاقتصادي الذي تمتلكه فهو أقل بكثير وفي حالات نادرة أكبر بكثير ويرجع ذلك إلى اضطراب نظام التعليم وخلل في المبادئ التوجيهية للفعل وتباين أنماط الحياة وتضارب المواقف والمصالح الإيديولوجية للطبقات. هكذا ينظم التمايز الفاعلين الاجتماعيين داخل الفضاء الاجتماعي في إطار مواقع مختلفة من أجل لعب أدوار متكاملة تجعل من الهابيتوس يحافظ على جاهزيته ويحقق تماسك النسيج العمومي، كما يربط التحليل المعرفي للمجتمع بالنقد الاجتماعي للثقافة واستعمالاتها كوسائل للهيمنة والتحكم ويخضع التمييز بين الحسن والقبيح وبين الغالي والرخيص وبين اللامع والمتهرئ إلى الموقع الطبقي.

من هذا المنطلق يعرف بورديو المجتمع على أنه تركيب حقول وتنضيد مجالات مثل الاقتصاد والفن والدين والرياضة والثقافة ويحدد الحقل بكونه فضاء اجتماعي يخضع لقواعد لعبة تنافسية معينة ويسيره منطق ويتموقع فيه الفاعلون حسب دورهم في اللعب ومصالحهم ورهاناتهم من الاندماج في المجتمع. غني عن البيان أن مفهوم إعادة الإنتاج هو نوع من العنف الرمزي الذي يمارسه النظام التربوي من أجل إجبار المتعلمين على الخضوع للمنطق الاجتماعي السائد والمحافظة على النظام السياسي القائم. كما تتميز نظرية الفضاء الاجتماعي بمنطق تكوين المجموعات بالاعتماد على البناء الهرمي وأساليب الحياة والصراعات التي تخترق هذه المجموعات وكيفيات إعادة إنتاج التراتبية الاجتماعية.

بالرغم أن الثقافة التقليدية تخضع للنقد من طرف الثقافة الجديدة من زاوية النمو الاقتصادي والمنزلة القانونية إلا أنها تظل مصدر الحرية الإنسانية وتمنح الأفراد الملاذ الآمن للشعور بالانتماء والانفتاح. إذا كان الحقل الاجتماعي يتكون من مجموعة من القوى المتصارعة والمتنافسة فإن المبدأ المحرك للقوى هو الصراع قصد التمايز ضمن الإطار الذي يربط بين الرأسمال الثقافي بالرأسمال الاقتصادي. غير أن بورديو يكشف عن رؤيته الجذرية للمجتمع حينما ينتبه إلى الفارق بين آليتي التطابق Conformité والتمايز داخل الفضاء الاجتماعي وبين الفاعلين الاجتماعيين والمهمّشين الذين يتم استبعادهم وازدرائهم. زد على ذلك يشير العنف الرمزي إلى كل سلطة تتمكن من فرض دلالات معينة وتصبغ عليها الصفة الشرعية من خلال

إخفاء علاقات القوة التي تتأسس عليها هذه السلطة. لذلك تتمثل وظيفة هذا المعطى في كونه يعكس علاقات الهيمنة التي يتم استبطانها من قبل الفاعلين حسب موقعهم في الحقل الاجتماعي ونوعية رأس المال الذي يمتلكونه ويستند إلى شرعية مخططات التراتبية الاجتماعية. بناء على ذلك لا يتعلق الأمر بعنف بيذاتي Inter-subjectif يمارسه إنسان ضد إنسان آخر بل بعنف بنيوي مهيكل عن طريق المؤسسات وبهيمنة بنيوية تنطلق من موقع في مواجهة وظيفية لموقع آخر. كما يحدث في المجتمع صراع على التصنيف ويوجد قطبان متقابلان حيث يحتكر الأول السلطة ويمارس نوع من النفوذ في حين أن البقية تبقى في موقع متدني وتسقط في نوع من التبعية والخضوع. كما أن البنى التي يمارس من خلالها الأفراد الهيمنة على المجموعات وفق بناء هرمي وترتيب تفاضلي هي مرتبط برؤوس المال الاجتماعية والثقافية والاقتصادية والرمزية التي يحوزون عليها.

على هذا النحو تمارس البنية الاجتماعية نوعا من العنف الرمزي على الأفراد لأنها مخفية عن الوعي الجماعي وغير مدركة من قبلهم ويكون مصدر شعور بالدونية والغبن والازدراء واللاّمعنى وفقدان الدلالة بالنسبة إليهم. كما ترتبط الهيمنة الذكورية بنوع من العنف الرمزي الذي يمارس على المرأة من خلال التقسيم الجنسي للعمل وإعادة إنتاج نفس البنى التقليدية في النشاطات الإنتاجية والمحافظة على أولوية الذكور على الإناث في العملية التبادلية والاستهلاكية والتفاوت في التمتع بالأرباح والخيرات وفي قيمة الأجور.

« L’effet de la domination symbolique s’exerce non dans la logique pure des consciences connaissantes, mais à travers les schèmes de perception, d’appréciation et d’action qui sont constitutifs des habitus et qui fondent, en deca des décisions de la conscience et des contrôles de la volonté, une relation de connaissance profondément obscure à elle-même. »[1][7]

يترتب عن ذلك أن العنف السياسي ليس فقط استبداد الدولة وممارستها الإكراه والقسر والتطويع والإجبار للأفراد والجماعات على الطاعة والخضوع بل هو بالخصوص نظام اجتماعي وسياسي وثقافي يقوم بإدخال علاقات الهيمنة إلى النفوس ويدفع الأفراد إلى الاعتراف الطوعي بالتقسيم التفاضلي التراتبي للمجتمع بوصفه نظاما بديهيا وعلاقة طبيعية بين الحاكم والمحكومين. كما تمارس الدولة العنف الرمزي عن طريق القوانين في البنى الموضوعية وبالتوافق مع البنى

[1] Bourdieu (Pierre), *la domination masculine,* éditions du Seuil, Paris, 1998 .p.43.

اللاّواعية المدخلة والمشرعنة للهيمنة ومن خلال المقولات الإدراكية في البنى الذاتية المفروضة بواسطة القوانين.

على هذا النحو تمارس نظرية العنف الرمزي المشروع نوعا من النفوذ على نظرية إعادة الإنتاج التي تجعل من العنف مكونا بنائيا للاجتماعي وتبني من السلطة المجهولة مؤسسات تفتن بسحرها الجميع. عندئذ يمارس العنف الرمزي من خلال الرضا بقوانين السلطة والقبول الضمني للخاضعين بالمقولات الفكرية والدلالات الشرعية والحرص على المحافظة على النظام الاجتماعي القائم وتسلسله الهرمي.

لقد أحدث بورديو ثورة معرفية ليس فقط في علاقة النظرية بالممارسة حينما جعل المثقف المشاكس ينخرط في الصراع الاجتماعي والسياسي ويشارك في التغيير بل في التصورات الإستراتيجية التي تسعى إلى تطوير العلاقة بين القوة المادية والرمزية بين الأجناس وتخلصها من الاستبعاد والعنف.

خاتمة:

« Structure structurante, qui organise les pratiques et la perception des pratiques, l'habitus est aussi structure structurée : le principe de division en classes logiques qui organise la perception du monde social est lui-même le produit de l'incorporation de la division en classes sociales »[1]

في نهاية المطاف ساعد المنهج البنيوي التكويني بيير بورديو على النظر إلى الصراعات الاجتماعية داخل الحقول الاجتماعية لا بوصفها احتدام بين الطبقات من أجل السيطرة على وسائل الإنتاج المادية وعلى ملكية رأس المال الاقتصادي وما يرافق ذلك من عنف فيزيائي مادي بل النظر إليها كنزاع حول رأس المال الثقافي بوصفه رأس المال الرمزي ومن أجل التمايز الاجتماعي وما يستوجب ذلك من عنف رمزي داخل الحقل الحيوي والمحتوى الثقافي ومن إعادة إنتاج لاواعية للمنزلة الطبقية للفاعلين.

لقد أقام بورديو الثيمة الاجتماعية على جملة من العناصر هي نسق من المواقف والمصالح بالنسبة إلى الفاعلين الاجتماعيين وتفاعل بين حلقات مترابطة في هذا النسق تتكون من جملة من

[1] Bourdieu (Pierre), *la distinction, critique sociale du jugement*, op.cit p.191.

الأبعاد الإيديولوجية والرمزية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية و ومن عدد من المؤسسات والهياكل التي تتراوح بين الذاتي والموضوعي وبين الفردي والجماعي وبين الخاص والمشترك وبين الخارج والداخل.

اللافت للنظر أن حجر الزاوية في النظرية الاجتماعية الجذرية عند بيير بورديو هو الهابيتوس الذي يقف وراء وعي الأفراد بتكويناتهم الطبقية ومكانتهم الاجتماعية ويتحكم في أعمالهم وأفكارهم ويوجه سلوكاتهم ومواقفهم ويحدد ردود أفعالهم ونظرتهم إلى الكون من خلال مرجعية لاواعية. ويدل مفهوم الهابيتوس على منظومة الاستعدادات البعدية التي يكتسبها المرء عبر التجارب التاريخية وتتضمن جملة تصورات الإدراك والتقويم والفعل التي طبعها المحيط الاجتماعي بمرور الزمن في الشخصية. إذا كان الهابيتوس يتوسط الأفعال الفردية والعلاقات الجماعية فإنه يتحول إلى شرط لازم ينتج عمليات التقويم ويضفي المشروعية على البناء الهرمي للمجتمع والتراتبية الطبقية والتمايز في المكانة والقيم. لا يمكن التحليل الاقتصادي الماركسي وفرضية صراع الطبقات على رأس المال المادي من تفسير إستراتيجية إعادة إنتاج النسق الاجتماعي لذلك يلجئ بورديو إلى توظيف فرضيات رأسمال الثقافي والعنف الرمزي والهابيتوس من أجل الكشف عن الصراع الطبقي الرمزي من أجل التنافس على فائض القيمة وامتلاك الرأسمال المادي والرمزي ويعتبر رأس المال الثقافي من الشروط المولد للتكرار وإعادة إنتاج نفس المدى الحيوي ونفس البناء الهرمي للحقل الاجتماعي. كما تلعب المؤسسات السياسية والقانونية والتربوية دورا بارزا في تفعيل إستراتيجية إعادة الإنتاج وبالخصوص المؤسسات التعليمية وذلك من خلال فرض التعسف الفكري وتمرير العنف الرمزي وإجبار المتعلمين على طاعة القوانين والمحافظة على الواقع السائد وتحويل مجال التربية إلى حيز تقر فيه الدولة جملة من التدابير السياسية التي ترعى بها الطبقة المهيمنة لمصالحها وتحمي بها نفسها.

هكذا يغيب الحياد المطلق للمنظومة التربوية وتتحول المدرسة إلى أداة في يد الدولة تخدم مصالح طبقية وذلك بإعادة إنتاج نفس الحصص للمتنافسين وتكريس عدم تكافؤ الفرص بين المتعلمين وتتحول التربية إلى بؤرة استقطاب كل التوجهات والمركز المتميز لرصد الإجماع والحفاظ على تماسك المجتمع. في هذا السياق رفض بورديو أن تتحول الجامعة إلى مؤسسة تابعة للأنظمة الإدارية البيروقراطية للدولة وأن تعيد إنتاج نظام الهيمنة السياسية السائدة، ولذلك عندما كان بصدد تسجيل أطروحته في الدكتوراه لفت الانتباه بموقفه الشجاع وتمرده على القوانين الجامعية السائدة وأعلن عصيانه على الأطر التنظيمية والتحكيمية. وبالتالي فقد كان بورديو من بين القلائل الذين ظهر نبوغهم وعبقريتهم في اختصاصهم السوسيولوجي رغم رفضه

فكرة الحصول على شهادة الدكتوراه بتقديم بعض التنازلات وإعلان تقاليد الولاء والخضوع للسلطة الجامعية وذلك لعدم اقتناعه بهذا الصنيع وبرر ذلك بأن الامتحانات والمباريات والشواهد هي آليات تعيد إنتاج النسق المغلق وانتزاع السلطة وامتلاك الشرعية وإنتاج وإعادة إنتاج نفس التدابير المعرفية والثقافية من طرف الطبقة المهيمنة.

« L'organisation même de l'institution, les filières qu'elle proposait, les enseignements qu'elle assurait, les titres qu'elle décernait, reposaient sur des coupures tranchées, des frontières nettes, la division entre le primaire et le secondaire déterminant des différences systématiques dans toutes les dimensions de la culture enseignée, des méthodes d'enseignement, des carrières promises. »[1]

لقد فسر بورديو حدوث أزمات في المشهد التربوي بنظرية التعسف الثقافي وارتباط النجاح بامتلاك رأسمال الرمزي والثقافي وكشف عن وجود علاقة بين لاتكافؤ الفرص بين المتعلمين وآليات إعادة إنتاج نفس البناء الهرمي في المجتمع والتراتبية التقليدية في الميدان السياسي وانتبه إلى تحول الحقل التعليمي إلى حقل خصب لامتلاك الشرعية نقلها من مجموعة إلى فئة أخرى ونادى بالإنصاف وتمكين المتعلمين من نفس الحظوظ وتوزيع الشرعية بشكل عادل على الفاعلين والمنتجين والمتعلمين. غاية المراد أن دور الفاعل التربوي ليست إثارة وتنمية جيل الراشدين لدى لأطفال الذين لم ينضجوا بعد عدد معين من الحالات الجسدية الفعلية والأخلاقية التي يتطلبها منه المجتمع بما يجعلهم يتكيفون مع بنيته الخاصة بل يحول التمدرس إلى وضعية للالتحام والإدماج والاندماج والتجسد ويجعل رأسمال الرمزي ويتموضع في مؤسسات ويصبح نموذج مثالي للاستثمار الثقافي والأخلاقي ونسق مفتوح من الحقول الحيوية المتداخلة.

« L'Ecole enfin, lors même qu'elle est affranchie de l'emprise de l'Eglise, continue de transmettre les présupposés de la représentation patriarcale (fondée sur l'homologie entre relation homme/femme et

[1] Bourdieu (Pierre), *la distinction, critique sociale du jugement*, op.cit p.172.

relation adulte/enfant) et surtout, peut-être, ceux qui sont inscrits dans ses propres structures hiérarchique »[1].

في الختام قام بورديو برحلة استكشافية احتجاجية في أروقة العولمة المتوحشة مبينا بؤس العالم وموظفا المعرفة الاستقصائية في خدمة المضطهدين بعيدا عن الاختصاص العميق ودون الاستنجاد بصفحات الكتب الجاهزة ومكتفيا بمحاورة البشر في ظروف حياتهم اليومية وقراءة ظروفهم المعيشية على ضوء التجربة التاريخية والمنعطفات الاجتماعية والسياسات المتبعة. لقد تفطن بورديو إلى معاناة الناس من الكبت والحرمان وانتبه إلى العنف الرمزي والاستبعاد الاجتماعي والقسوة التي تعصف بالأجساد والى الدوار الذي يغمي الأرواح والوعي المغترب الذي يطمس جوهر الإنسان ويجعل من بؤس العالم مصدر بؤس للإنسان وسبب عجزه عن خلق عالم جيد. لكن إذا كان حقل التربية يشهد لاتكافئ في الفرص وانعدام المساواة المدرسية في مستوى التعلم والتكوين والنجاح ويشكل حقل استثمار رأسمالي للثقافة والمجتمع وأحد الأجهزة الايديولوجية التي تحافظ بها الدولة على مصالح الطبقة الحاكمة ويعكس تجاذبات واستثمارات ورهان لقوى ضغط فاعلة في الاقتصاد والسياسة فمتى يتحول إلى عامل إدماج واعتراف ووسيلة للارتقاء الاجتماعي والإنصاف الحقوقي ويعيد إنتاج العلاقات الديناميكية بين أفراد المجتمع؟

[1] Bourdieu (Pierre), la domination masculine, op.cit.p.93.

خاتمة الباب الثاني :

من المعلوم أن "الأدوار الاجتماعية المختلفة بما فيها الأدوار المهنية تحكمها مبادئ أخلاقية تختلف عن المبادئ الأخلاقية العادية بل حتى تتعارض معها"[1]

في نهاية المطاف يجدر بنا الاقرار بأن الخروج من أزمة التربية وتجديد النظر في ميدان التعليم يقتضي بالأساس الالتزام بأخلاقيات المهنة واحترام خصوصية المعارف والمواد المدرسة والحفاظ على كرامة المربين والاعتناء بالوسط المدرسي من جهة تأثره بالسياق الاجتماعي والنظام السياسي والتوجهات الاقتصادية والمناخ الثقافي والمستوى الحضاري للمجموعة.

لقد كان الانتقال من الإتيقا الكونية إلى الإتيقات الجهوية نتيجة حتمية للتطور العلمي والتكنولوجي الحالي وللتقسيم المنهجي والصناعي للعمل، وكان أيضا بسبب استحالة إخضاع كل دوائر النشاط البشري إلى منظومة قيمية واحدة وصفت عادة بكونها صورية وكلية وعامة وتميزت بالصرامة والواجبية والقانونية.

من هذا المنطلق ظهرت اتيقات جديدة تحاول قدر الإمكان مسايرة التغيرات ومراعاة الظرفية والخصوصية وتواكب أشكال الحياة الصغرى التي يعيشها الإنسان دون نظرة أكسيولوجية فوقية وبعيدا عن التعسف المعياري ونذكر من بينها أخلاق التربة وأخلاق الحياة في الطب وأخلاق البيئة في أمور المحيط والأرض وأخلاق المهنة بالنسبة إلى النشاطات المهنية التي يقوم بها الناس.

هذا التكوثر الإتيقي في المجال المهني والتربوي عبر عنه بول ريكور بقوله: "فليس من باب الصدفة إن كنا نعين من خلال اللفظ اتيقا شيئا مثيلا بالميتا–أخلاق، أي تفكير من مستوى ثان في المعايير، ومن جهة أخرى إجراءات عملية تستدعي وضع عبارة اتيقا في صيغة المتعدد وإرفاق العبارة بنعت مثل حديثنا عن الإتيقا الطبية والإتيقا الحقوقية واتيقا الأعمال."[2]

---

[1] مونيك كانتو– سبيربير وروفين أدجيان، **الفلسفة الأخلاقية**، ترجمة جورج زيناتي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، 2008. ص.102.

[2] بول ريكور، العادل، الجزء الثاني، ترجمة عبد العزيز العيادي ومنير الكشو، بيت الحكمة، قرطاج، 2003. ص.344.

لقد وجدت أخلاق المهنة نفسها منذ انبثاقها مطالبة بالرد على تحديين كبيرين هما:

1- تعريف الواجبات الأخلاقية بحسب الدور الذي يشغله الإنسان في الحياة النشطة.

2- مسألة تعددية الخيرات والقيم الناتجة عن كل نشاط وبروز تعارض فيما بينها.

فهل يؤدي القول بتعددية الميادين إلى تطبيق مبادئ أخلاقية مختلفة أم أن هناك اعتبارات أخلاقية ذات أولوية وفريدة يجب تحقيقها مهما تباعدت المجالات؟

والحق أنه توجد مبادئ كونية مثل العدالة والمساواة والنزاهة والإخلاص والوفاء والحق والخير الأسمى والجمال في ذاته ولكن هذه القيم تختلف بحسب المجالات التي تطبق فيها وتضعف علاقات الأشخاص بها وتقوى حسب الرغبة التي يبدونها في تحصيل ذلك.

من هذا المنطلق نصل إلى القاعدة التالية: وجود أدوار مهنية مختلفة ووجود اعتبارات اجتماعية مختلفة يقتضي إيجاد معايير للسلوك مختلفة. وبالتالي فإن أخلاق الأطباء ليست هي أخلاق القضاة ولا تشبه أخلاق المحامين أخلاق المربين ويوجد فرق بين أخلاق التجار وأخلاق رجال الأعمال وربما لا يجوز لنا أن تقيس أخلاق الفنانين والكتاب وفق الأخلاق السائدة لدى العامة.

لكن هذا لا يعني وجود نقاط مشتركة بين هذه الإتيقات المهنية وتناغم وظيفي سواء في الإسهام الايجابي أو في التأثير السلبي.

ما نلاحظه في ميدان الشغل هو عدم وجود هذه الإتيقات المهنية في مستوى المعاملات والضمائر وحتى إن وجدت على المستوى التشريع القانوني فإن معظم المهنيين لا يلتزمون بها ولا يحترمونها وتقودهم نوع من الانتفاعية غير المبررة والسلوك الأناني المتناقل من الواحد إلى الآخر عبر العدوى التفسيدية.

لقد عبر مسكويه عن ذلك بقوله: "وأسباب المضرات كلها تتفنن الى أربع أنواع: أجدها الشهوة والرداءة التابعة لها. والثاني الشر والجور التابع له، والثالث الخطأ ويتبعه الحزن والرابع الشقاء."[1]

---

[1] مسكويه، تهذيب الأخلاق وتطهير الأعراق،تنقيح حسن تميم، منشورات دار مكتبة الحياة بيروت، طبعة ثانية،. ص.113.

إن ميدان المهنة هو مجال التنافس غير النزيه والصراع للبحث عن الربح والمنفعة الشخصية ولو بتخليف الضحية والتناقض مع الأخلاق العادية وان العلاقات بين المهنيين والمسيرين يسودها النزاع والتوتر وتغلب عليها بعض السلوكيات السوداوية من نوع التملق والرياء والوشاية والتوسط والمخاتلة. كيف نفسر موقف طبيب يكلف مريضه ما طاقة له من المعالجة في سبيل تحقيق أقصى حد من الربح؟ وما تفسير تحويل المربي المتعلمين إلى حقل استثمار مادي عوض أن يستثمرهم معرفيا ويزرع فيهم قيم التربية والابتكار؟ وماذا نقول عن محام يعلم أن موكله مدان ولكنه يبذل أقصى ما عنده لكي يثبت براءته؟ وكيف نفسر عدم تضامن المهنيين من نفس القطاع مع زميل لهم تعرض لمشكلة معينة؟ ألا يعني ذلك أن الجماعة المهنية لا تحكمها منظومة اتيقية تكون بمثابة العروة الوثقى التي تشد العناصر لبعضعها البعض؟

لب المشكلة يكمن في علاقة الفاعل التربوي بالمعايير والواجبات وتحكيم الضمير في العملية التعليمية وفي الوجه الذاتي من الإحساس بالواجب ينبغي التجويد والتهذيب وليس في الحرص على ضبط حد مرجعي قار يعين مبادئ المباح والمحظور.

إن الحاجة إلى بناء أخلاق المهنة والالتزام بها هي حاجة أكيدة من أجل صون كرامة العامل والمحافظة على إنسانية الإنسان ومن أجل الكف عن الثلب والتشهير والتطاول على حقوق الآخرين وان المجال الإعلامي والصحفي هو أكثر هذه الميادين المهنية هشاشة ويتطلب معايير إتيقية صلبة تنظم الساحة التواصلية حتى يتخلص القطاع من الدخلاء والمتسللين. بناء على ذلك متى تعود قيمة الزمالة المهنية إلى وضعها الأخلاقي المرموق؟ ومتى يحترم كل رجل مهنة التراتيب القانونية والأخلاقية التي يجب عليه أن يتبعها؟ وأليس من اللائق أن يتحلى المربي بفضيلة الايثار ويتقيد بالبذل والعطاء والمثابرة في اطار الفعل المجاني acte gratuit؟ وما السبيل إلى رفع التناقض بين أخلاق المهنة ومبدأي الكونية وعدم الانحياز؟ وألا نجد في قواعد أبيقراط الطبية خير معين لنا لكي نستشرف نظيرا لها في المهنة التربوية والشأن التعليمي؟

خاتمة عامة

" التعليم ليس ملء العقول بالمعارف وانما تدريبها على التفكير"

" لا تتحقق السلم الاجتماعية إلا إذا وضع كل واحد بين قوسين الحركيات العميقة التي تبرر هذه القيم المشتركة"[1]

تظل العناية بالتربية والتعليم رهانا حقيقيا بالنسبة إلى كل الدول التي تنشد النهوض والتقدم وذلك لما يفضي إليه من حسن تصرف في الموارد البشرية وتهيئة مدنية متبصرة للأجيال المستقبل من أجل أخذ المشعل وتحميلها مسؤولية تنظيم الشأن العام والارتقاء بالحياة المؤسساتية نحو الأفضل وتوفير اطر وكوادر قادرة على تسيير شؤون المجتمعات.

ولئن حاولت بعض الدول العربية بعد حصولها على الاستقلال المراهنة على هذا القطاع الاستراتيجي وقامت بإصلاحات هيكلية في نظم التعليم وتجاوزت الازدواجية وأرست برنامجا موحدا وتخطت المسالك الموازية والطرق التقليدية إلا أن البعض الآخر ركز انتباهه على مشاكل أخرى وتعامل ببرودة مع ملف التربية والتعليم وكان الحصاد هو بقاء نسب الأمية مرتفعة وفقدان الكفاءات وتدني مستوى الثقافة والوعي لدى عامة الناس.

علاوة على ذلك هناك تراجع في المردود في البلدان التي عنيت بالتربية والتعليم وظهور بوادر أزمة خانقة في مستوى الجودة والمردودية وفي مجال الانقطاع المبكر عن الدراسة وفي معدلات النجاح وقيمة الشهائد العلمية بالمقارنة مع بقية بلدان العالم وفي ترتيب المؤسسات الجامعية على

[1] بول ريكور ، **من النص إلى الفعل، أبحاث التأويل**، ترجمة محمد برادة وحسان بورقية، دار الأمان، الرباط، المغرب، 2004 ص.282.

الصعيد الدولي وتقلص نسب صناعة الذكاء وهجرة الأدمغة إلى دول المركز. فماهي أسباب تردي الوضعية التي تحيط بالعملية التربوية؟ ولماذا بات تعليمنا لا يخرج سوى الفاشلين العاطلين عن العمل؟ فماهي نظم التربية البديلة وطرق تجديد التعليم عند العرب في الحاضر والمستقبل؟ وكيف يمكن معالجة أزمات التي تتعرض لها الساحة العلمية ؟وهل من مقترحات عاجلة قصد الانقاذ والتثوير؟

والحق أن أسباب الأزمة عديدة ويمكن أن نذكر منها ما يلي:

- إفراغ البرامج من المضامين والمبادئ المتوازنة التي تقدر على بناء مواطن متصالح مع ماضيه ومتطلع إلى المستقبل عبر قراءة نقدية لواقعه. ما نلاحظه هو تركيز مختلف البرامج المدرسة على الجانب الشكلي وإسقاط جملة من المقررات دون مراعاة خصوصية البيئة الاجتماعية والنسيج النفسي والثقافي الذي تتنزل فيه.
- حدوث فوضى القرارات وارتجالية التدابير وضعف في المناهج والأسانيد البيداغوجية وغياب الرؤية الإستراتيجية والتخطيط العلمي والإبقاء على الطرق التقليدية التي تكرس نفس الذهنية القروسطية وتشجع على الإتباع والتلقين.
- ظهور بوادر تدهور قيمي كبير تمظهر في بروز العنف اللفظي والبدني في الوسط التربوي بين جميع مكونات العلمية التربوية من مربين وتلاميذ ومشرفين.
- الميل المتدرج نحو سلعنة التعليم وربطه بسوق الشغل واختزاله في عملية التكوين وتفشي ظاهرة الدروس الخصوصية والتعويل على الحلول التسكينية من أجل تحقيق أعلى نسب النجاح كميا دون مراعاة الكيف والدرجة.
- الوضعية الاجتماعية الصعبة للمربي وتشوه صورته في المجتمع وتدهور طاقته الشرائية ومحدودية إمكانياته المادية مما يفتح الباب بالنسبة إليه لتقديم تنازلات على حساب آداب المهنة والتضحية برسالة العلم من أجل ضمان لقمة العيش.

- تراجع التعويل على اللغة العربية الفصحى وضعف الناشئة في مستوى تعلم اللغات الأعجمية وميل المربين إلى استعمال اللهجات الدارجة حرصا على التبليغ والإفهام.

هذه بعض من مظاهر الأزمة التي تعصف بالتربية والتعليم وذلك من خلال تشخيص جزئي والتي يسهل معالجتها لو اتخذت الحكومات الخطوات التالية واستعاد الرأي العام الشعبي الرغبة في التعلم وأدرك أهمية احترام العلم وأهل وتقديس المؤسسات التربوية:

- العناية الدقيقة بالبرامج ومحاولة التأليف بين تحقيق التجذر وتحصيل التحديث والابتعاد عن البرامج الجاهزة المملاة من الخارج وكذلك تفادي البرامج الماضوية التي تكرس الجمود وتعيد إنتاج نفس البضاعة المعرفية وتشد الناشئة إلى الخلف.
- اعتماد تصور متكامل وبناء مشروع إصلاحي وتحقيق الاستقرار والمداومة في نفس التمشي التربوي مما يعزز الثقة ويقوي اللحمة والتفاهم بين مكونات العملية التربوية.
- إحداث ثورة أخلاقية في الفضاء التربوي وذلك بإعادة الاعتبار إلى القيم الأصيلة والمبادئ الكونية وحث الناشئة على التمسك بها واستخدام أساليب التوعوية الكافية والترغيب السلمي الهادئ.
- الكف عن ربط التعليم بالاقتصاد وتنظيم الدروس الخصوصية والتفكير بجدية في منعها والتأكيد على الرسالة التربوية السامية للتعليم والفائدة الوجودية منه والتمسك بمبدأ التعليم من أجلى تحصيل العلم وليس التعليم من أجل الحصول على شغل.
- توجيه الاستثمار نحو قطاع التربية والتعليم ورصد اعتمادات كافية والترفيع في النسب المخصصة من الميزانيات إلى هذا القطاع مما يحسن من التجهيزات والمرافق ويطور من مداخيل المربين ويقيهم من كل ضروب الاحتياج.
- تضافر الجهود من طرف كل مكونات المجتمع من أجل إعادة الاعتبار للمؤسسة التربوية وللمربي باعتباره محور العملية التعليمية وتدخل وزارات الإعلام والثقافة من أجل توفير كل المستلزمات المرئية واللامرئية وإحداث مكتبات متطورة تضم الدوريات والمنشورات الجديدة وتشجع على التعريب والترجمة وتعزيز مكانة الفصحى والتمكن

من اللغات الأجنبية والمطالعة والتثقيف وتقوم بعصرنة التعليم مما يواكب مجتمع الفرجة وزمن الصورة.

من المأمول أن يتم الاعتماد في طرق التربية المستقبلية على مفرزات الثورة الرقمية والتعويل على كشوفات العلوم الانسانية والتخلص من مخلفات الاضطربات النفسية والاهتزازات الاجتماعية والتفكك الأسري وتوفير الحماية والمرافقة والاستشفاء للمتعلمين والوقاية من مخاطر التربية الدينية والاستفادة من منافع التربية الجمالية والتركيز على بناء الضمير لدى الناشئة وتحمل المسؤولية وتقوية الأدوار الفعلية للمربين في الساحة العمومية.

إذا كانت الإنسانية هي الغرض الأول للتربية والتنوير فإنه من الضروري التركيز على إيتيقا النوع البشري وتعليم الناس قيم الديمقراطية والمواطنة واستبطان التسامح والتعاطف مع الآخر وتفتح الذوات والوعي بالتعقيد البشري والتدرب على الفهم والتفاهم بالتخلي عن عراقيل التمركز والتعالم والتعمق في التفكير التسلح بالأمل والتناول السردي والتركيبي للهوية الكوكبية والإيمان ببنائية التاريخ الهادم.

خلاصة القول أن أزمة التعليم عند العرب هي عينة من أزمة التعليم في العالم بما في ذلك الدول المتقدمة إذ يشهد الكون اليوم تراجعا رهيبا للعلوم الإنسانية في ظل تفجر الثورة الرقمية وتعويض الفيديوسفير الغرافوسفير وحلول المرئي بدل المكتوب، كما أن المحاولات المبذولة من طرف بعض الهيئات المشتركة سواء العربية كالأسيسكو أو الدولية مثل اليونسكو لا يمكن أن يستهان بها وقد حققت نتائج مقبولة . ورغم ذلك تظل غير كافية حاجة حراك داخلي وتوفر قابلية ذاتية للتنمية والنهوض.فمتى يعود البريق إلى المدارس والمعاهد والجامعات في حضارة اقرأ؟

وما السبيل إلى شد رحال وجدان الناشئة إلى العلم دون تذكيرهم بأن المعلم كاد أن يكون رسولا وبأن العلماء هم ورثة الأنبياء؟

المصادر والمراجع:

باللسان العربي:

ابن الجزار (أحمد ابن ابراهيم)، **سياسة الصبيان وتدبيرهم** ، تحقيق محمد الحبيب الهيله، الدار التونسية للنشر، تونس 1968.

ابن المنظور(محمد) ، **لسان العرب**، دار صادر، بيروت، طبعة، 1990، المجلد 12.

ابن سينا أبو علي ، **رسالة في أحوال النفس** ، تحقيق أحمد فؤاد الأهواني، الناشر عيسى البابي الحلبي طبعة1925 .

الفارابي (أبو نصر) ، **كتاب الألفاظ المستعملة في المنطق**، تحقيق محسن مهدي، دار المشرق بيروت، الطبعة الثانية، 1986.

الغزالي (أبو حامد) ، **كتاب الاحياء**، الناشر مصطفى البابي الحلبي القاهرة 1939

الغزالي (أبو حامد) ، **مجموعة رسائل** ، دار الفكر، بيروت، لبنان، طبعة 2000

الماوردي (أبو حسن علي) ، **أدب الدنيا والدنيا** ، المكتبة العلامية القاهرة دون تاريخ جزء واحد.

الجاحظ (أبو عثمان) ، **كتاب الحيوان**، تحقيق عبد السلام هارون الناشر مصطفى البابي الحلبي 1938 ، 7 أجزاء.

القابسي (أبو الحسن)، **الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين وأحكام المعلمين والمتعلمين** ، تحقيق أحمد خالد، الشركة التونسية للتوزيع، الطبعة الأولى، جانفي 1986.

الفاسي (علال)، **النقد الذاتي** ، مطبعة الرسالة، الرباط، المغرب، الطبعة الرابعة، 1979.

الكواكبي (عبد الرحمان) ، طبائع الاستبداد ومصارع الاستعباد، دار النفائس، الطبعة الأولى، بيروت، 1984.

باشلار (غاستون) ، **الفكر العلمي الجديد**، ترجمة عادل العوا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طبعة ثالثة، 1990.

باشلار (غاستون) ، **العقلانية التطبيقية**، ترجمة بسام الهاشم، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، طبعة أولى، 1984.

بن عاشور (محمد الطاهر) ، **أليس الصبح بقريب؟**، الشركة التونسية للتوزيع، تونس، الطبعة الأولى، 1967.

بيام (جون ماري) ، **التلفزيون كما نتحدث عنه**، ترجمة نصر الدين لعياضي، عيون المقالات، الدار البيضاء، طبعة أولى، 1993 ،

ترفيل (جيمس) ، **لماذا العلم؟**، ترجمة شوقي جلال، سلسلة عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة، الكويت، عدد 372، فيفري 2010.

حجازي (مصطفى) ، **الانسان المهدور**، المركز الثقافي العربي، بيروت، لبنان – الدار البيضاء، المغرب، طبعة أولى، 2005.

دوبرييه (ريجيس) ، **حياة الصورة وموتها**، ترجمة فريد الزاهي، دار افريقيا الشرق، طبعة 2002

دولوز (جيل) – غتاري (فليكس) ، **ماهي الفلسفة**، ترجمة مركز الإنماء القومي،بيروت، الطبعة الأولى 1997.

ريكور (بول) ، **من النص إلى الفعل**. ترجمة محمد برادة وحسان بوريقة، عين للدراسات والبحوث الاجتماعية والإنسانية، الطبعة الأولى 2001،

ريكور (بول) ، **العادل** ، الجزء الثاني، تعريب عبد العزيز العيادي ومنير الكشو، بيت الحكمة، قرطاج، طبعة 2003.

ريكور (بول) ، **بعد طول تأمل،** ترجمة فؤاد مليت، منشورات الاختلاف، الجزائر الطبعة الأولى، 2006

ريكور (بول) ، **الانتقاد والاعتقاد،** ترجمة حسن العمراني، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب ، طبعة أولى،2011.

روبنسون (ب.أ.) ، **اليسار الفرويدي،** ترجمة عبده الريس، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، الطبعة الأولى،2004.

روسو (جان جاك) ، **في العقد الاجتماعي،** ترجمة عبد الكريم أحمد، مراجعة توفيق اسكندر، بإشراف الإدارة العامة للثقافة بوزارة التعليم العالي، مصر، دون تاريخ.

غاردر (جاستين) ، **عالم صوفي** ، ترجمة دار المنى للنشر، ستوكهولم، طبعة 1991،

غادامير (هانس جورج) ، **الحقيقة والمنهج،** الخطوط الأساسية لتأويلية فلسفية، ترجمة د حسن ناظم وعلي حاكم صالح ، دار أويا للنشر والتوزيع والتنمية الثقافية ، طرابلس، ليبيا ، الطبعة الأولى، 2007.

غي دي بور، **مجتمع المشهد،** ترجمة كم الماز، الفصل الأول، الفقرة 29،

عبد الرحمان (ابن خلدون) ، **المقدمة،** تحقيق سعيد محمود عقيل، دار الجيل، بيروت، الطبعة الأولى، 2005.

فوكو (ميشيل) ، **تأويل الذات، دروس سنة 1981-1982.** ترجمة الزواوي بغوره، دار الطليعة، بيروت،الطبعة الأولى، 2011.

كانط (عمونيال)، **ثلاثة نصوص،** تأملات في التربية، ماهي الأنوار؟، ما التوجه في التفكير؟، تعريب وتعليق محمود بن جماعة ، دار محمد علي الحامي للنشر، صفاقس، تونس ، طبعة أولى ،2005 .

هيدجر (مارتن)، **في ماهية الحقيقة،** ضمن كتابات أساسية ، الجزء الثاني، ترجمة إسماعيل مصدق، المجلس الأعلى للثقافة، القاهرة، طبعة أولى، 2003،

يفوت (سالم) ، **فلسفة العلم في العقلانية المعاصرة،** دار الطليعة، بيروت ، لبنان، الطبعة الثانية ، 1989.

صليبا (جميل) ، **المعجم الفلسفي**، الجزء الثاني، ش م ل، بيروت، طبعة 1994،

مجلة الأزمنة الحديثة المغربية، العدد 3–4– أكتوبر، 2011.

جريدة الحياة بتاريخ03-02-2005

المجلة التونسية للدراسات الفلسفية ، عدد33/32 .

باللسان الفرنسي:

Abel (Olivier), *l'éthique interrogative*, herméneutique et problématologie de notre condition langagière, éditions PUF, Paris, 2000,

Bacon (Francis) ,Nouvum Organun (1620), Introduction, traduction et notes par M. Malherbe et J.-M. Pousseur, Paris, PUF (Epiméthée), 1986.

Bachelard (Gaston), la formation de l'esprit scientifique, édition PUF, Paris, 1938.

Bachelard (Gaston), la philosophie du non, Essai D' une nouvelle esprit scientifique, édition PUF, Paris,1940.

Bachelard (Gaston), l'activité rationaliste de la physique contemporaine, édition PUF, Paris, 1951.

Bachelard (Gaston), Le rationalisme appliqué, édition PUF, Paris, 1966.

Bourdieu P.. J.-C. Chamboredon. J.-C. Passeron, le métier de sociologue, préalables épistémologiques, Moution éditeur ,Paris, Lahaye, deuxième édition, 1973.

Bourdieu (Pierre), la distinction, critique sociale du jugement, les éditions de minuit, Paris, 1979.

Bourdieu (Pierre), Questions de sociologie, édition originale de Minuit, Paris, 1984, Cérès Productions Tunis, 1993.

Bourdieu (Pierre), la domination masculine, éditions du Seuil, Paris, 1998.

Bourdieu (Pierre), Esquisse d'une théorie de la pratique, Précédé de Trois études d'ethnologie kabyle, (Droz, 1972), Seuil, 2000.

Cassirer (Ernest), le problème Jean. Jaque, Rousseau, éditions Hachette, Paris, 1987.

Delacampagne (Christian), *la philosophie politique aujourd'hui*, édition du seuil, Paris, 1999.

Debray (Régis), Vie et mort de l'image , une histoire du regard en occident, édition Gallimard, Paris, 1992.

Descartes (René), Discours de la méthode, in Œuvres et lettres, textes présentés par André Bridoux, Bibliothèque de la Pléiade, NRF, Gallimard, 1953.

Descombes (Vincent), *philosophie par gros temps*, les éditions de minuit, 1989.

Durkheim (Emile), les règles de la méthode sociologique, in le métier de sociologue, préalables épistémologiques, Moution éditeur, Paris, Lahaye, deuxième édition, 1973.

Ferry (Luc) et Renaut (Alain), Philosopher à 18 ans, éditions, Garasset & Fasquelle, 1999.

Frangne (Pierre Henry), le fragment et le quotidien dans l'art. PUR. Paris, 2005.

Gaarder (Jostein), le monde de Sophie, Editions du Seuil 2002 .

Gadamer (Hans-george), *la philosophie herméneutique*, traductions Jean Grondin, PUF,1996.

Gadamer (Hans-george), *herméneutique et philosophie*, éditions Beauchesne, Paris 1999.

Gadamer H. G, vérité et méthode, Edition du Seuil, Paris, 1996.

Guery (Francois), *Heidegger rediscuté, nature, technique et philosophie*, éditions Descartes &Cie, Paris, 1995.

Greisch (Jean) , ontologie et temporalité, essai d'une interprétation intégrale de Zein und Zeit, Ed,PUF,Paris,1994

Goffman (Erving) ,La mise en scène de la vie quotidienne - Tome2 - les relations en public, les éditions de minuit collection: "le sens commun", traduit de l'anglais par: Alain Kihm, Paris 1973

Heidegger (Martin), l'être et le temps, traduit de l allemand et annoté par Rudolf Boehm et Alphonse de Waelhens, édition Gallimard, Paris, 1964,

Kant (Emmanuel), *Traité de pédagogie.* Traduction de J. Barni, revue et actualisée, introduction et notes par Pierre-José About , édition Hachette, Paris, 1981.

Kant (Emmanuel) , Annonce du programme des leçons (1765-1766), *Philosophie et apprentissage*, introduction et notes par Michel Fichant. Bibliothèque des textes *philosophiques, édition Vrin, Paris,1966.*

Kant E., Traité de pédagogie, Traduction de Jules Barni.1803.

Lamoure (Christophe), lettres à un jeune philosophe, éditions Milan 2006.

Misrahi (Robert), *qu'est-ce que l'éthique ? , l'éthique et le bonheur*, éditions Armand colin, Paris, 1997.

Morin (Edgar), introduction à la pensée complexe , ESF éditeur Paris, 1990.

Morin (Edgar), Les Idées, Le Seuil, Nouvelle édition, coll. Points, 1995.

Morin (Edgar), *Éthique*, Le Seuil, Nouvelle édition, coll. Points, 2006.

Morin (Edgar), la Nature de la Nature, Edition du Seuil, Paris, 1977.

Morin (Edgar), la Vie de la Vie, Edition du Seuil, Paris, 1980

Morin (Edgar), L'humanité de l'humanité, L'identité humaine, Edition du Seuil, Paris, 2001.

Morin (Edgar), *la méthode 6, Ethique*, éditions du Seuil, Paris , 2004 .

Morin (Edgar), *les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* édition Seuil, Paris 2000.

Nancy (Jean-luc), *l'oubli de la philosophie*, éditions Galiléé.1986.

Philonenko (Alexis), Jean- Jacques Rousseau et la pensée du malheur, Editions Vrin, Paris, 1984.

Popper (Karl), *à la recherche d'un monde meilleur, essais et conférences,* traduit par Jean-Luc Evard, édition les Belles Lettres, 2011.

Rousseau J.j., *Projet pour l'éducation de M. de Sainte-Marie.*

Russ (Jacqueline), *la marche des idées contemporaines*, editions

Armand Colin,Paris, 1994.

Rousseau (Jean. Jaque), les rêveries du promeneur solitaire, première promenade, Œuvres complètes, Pléiade, Paris, 1959

Rousseau (Jean. Jaque), Emile, livre 4, Œuvres complètes, Pléiade, Paris, 1959.

Rousseau (Jean. Jaque), discours sur l'origine et les fondements de l'inégalité parmi les hommes, CERES, editions,1994.

Starobinski (Jean), Jean- Jacques Rousseau :la transparence et l'obstacle, éditions Gallimard, Paris, 1971.

Todorov (Tzvetan), Frêle Bonheur, essai sur Rousseau, éditions Hachette, Paris,1985.

Vergely (Bertrand), De l'utilité de la philosophie, éditions Milan 2006

Ullmo (Jean), la pensée scientifique moderne , édition Flammarion, Paris, 1969.

+++

Le dictionnaire des sciences humaines, sous la direction de Sylvie Mesure et Patrick Savidan, edition PUF, Paris, 2006.

Apprendre à philosopher, édition Hachette éducation, 1992.

Cahier pédagogique, n°92, septembre, 1970.

Cahiers pédagogique, n°159. Décembre, 1977.

Cahiers pedagogiques, N°168, Novembre 1978

Cahier pédagogique, n°162, Mars 1987

Cahiers pédagogiques, n°270, Janvier 1989 .

Cahier pédagogique, n°270, n°272, Janvier et mars , 1989 .

Cahiers pédagogiques, N°280.Janvier, 1990.

Cossuta (F), éléments pour la lecture des textes philosophiques, édition Bordas, Paris, 1989.

éducation, édition PUF, Paris, 1979.

L'enseignement au miroir du bac, in Revues française de pédagogie, n°90, Janvier 1990.

Defrance (Bernard), Conversation avec Jacques Derrida .

Jean marie barber , L'évaluation en formation, , PUF , paris ,1994.

L'évaluation en question, ESF-éditeur, Paris,-1990.

Entretien avec Luc Ferry , Le monde d'évaluation, septembre 1994.

. Le monde , 9 juillet, 1994.

الفهرست:

مقدمة

الباب الأول: تدابير من أجل الشأن التربوي

الفصل الأول: تساؤلات نقدية حول التربية والتعليم

الفصل الثاني: الحاجة الى تثوير فلسفة التربية والتعليم

الفصل الثالث: منهج التربية: من الاستبداد الى الديمقراطية

الفصل الرابع: ظاهرة الانقطاع عن التعليم وإيتيقا التربية

الفصل الخامس: الآليات الدفاعية ضد الهدر الانساني

الفصل السادس: العبقرية الطيبة وتشكيل الانسان الحديث

الفصل السابع: النظرية التربوية الكانطية والتأسيس البيداغوجي

الفصل الثامن: ميديولوجيا الصورة وعرض جمالية الوجود

الفصل التاسع: الروح العلمي الجديد عند غاستون باشلار

الفصل العاشر: امتحان الواقعية التعددية عند كارل بوبر

خاتمة:

الباب الثاني: أفانين تعليم الفلسفة

مقدمة

الفصل الأول : صعوبات تلقي الدرس الفلسفي في ظل التحولات المعاصرة

الفصل الثاني: التجديد في تعليم الفلسفة

الفصل الثالث: الترغيب في تحصيل العلوم الفلسفية

الفصل الرابع: الخطابة الجديدة : الاقناع بدل المغالطة

الفصل الخامس: الإنسان بين وطأة اليومي ومطلب اليقظة الفلسفية

الفصل السادس: ضعف استراتيجية التكوين في اليوم العالمي للفلسفة

الفصل السابع: تقويم المقال الفلسفي بين التنظير والتطبيق

الفصل الثامن: التجربة الفلسفية بين النقد والتأسيس

الفصل التاسع: المعرفة العلمية بين الأحدية والتعددية المنهجية

الفصل العاشر: نظرية الهابيتوس والرأسمال الرمزي عند بيير بورديو

خاتمة