مجلة علوم التربية

دورية مغربية فصلية متخصصة

أحمد أوزي — عبد الله الخياري

إسماعيل علوي — لحسن عبود

جميل حمداوي — رشيد كهوس

رشيد جرموني — محمد بلهادي

ديرار عبد السلام — محمد طمطم

ضرضاري التهامي — المصطفى الحسناوي

أخ العرب عبد الرحيم — عبد العزيز خلوفة

العدد الثالث والخمسون - أكتوبر 2012

الفلسفة درسا وتهديد المزالق

- في روح الفلسفة بمعناها الجديد و مكر المؤسسة -

ديرار عبد السلام
أستاذ باحث في سوسيولوجيا التحديث / أستاذ علوم التربية.

كل الدروس مهددة بالمزالق. لا بل تحاصرها المهالك، فيتحول درس اللغات الأجنبية (المقدمة في الغالب باعتبارها لغات حية !) إلى أداة فتاكة لخلق تشوهات في أرواح المتعلمين ما لم يتملك أستاذ اللغة الأجنبية المؤهلات الضرورية التي تمكنه من جعل المتعلمين يلامسون روح تلك اللغة لا قشورها كما الحال عند الببغاء. ويمسخ درس التاريخ إلى مجرد أحداث وتواريخ أو تاريخ سلالات وسلاطين. كما قد يتحول درس التراث إلى مجرد حصص قاتلة للتغني به والنفخ في إنجازاته بدل جعله مختلفا، جديدا... و حداثيا. ودرس الجغرافيا إلى مجرد جرد لأسماء الجبال والسهول والهضاب والوديان وأنواع المحاصيل ومقاديرها حسب البلدان دون أدنى ذكر وتفكيك لأنماط السيطرة عليها ولمنطق توزيعها والرهانات والصراعات حولها... و يتحول درس الأدب الذي يفترض فيه تنمية الحس الجمالي وتهذيب الأذواق والأخلاق إلى النقيض من ذلك تماما في العديد من الحالات [1].

ودرس الفلسفة الذي يضفى عليه الكثير من الهالة باعتباره درسا للفكر النقدي التمحيصي ليس أبدا في مأمن من المزالق بل إن انكساراته قد تكون أفدح من كل الدروس، و عواقبها وآثارها أوخم لأنها تخص منطق انبناء بنية التفكير عند المتعلمين ذاتها. و بكل ما ترمز إليه تلك البنية من قدرات وآليات ونواظم تجد صداها بالضرورة في طبيعة تفاعل وتملك المتعلم مع/ ولباقي الدروس (التاريخ ،الأدب،الموسيقى،الرياضيات...)، بل سيكون لها موقع الحسم في طبيعة التفكير/ العقل الذي سيلج به المتعلم الحياة بعد نهاية مشواره التعليمي.

وعموما، فالعملية التعليمية برمتها عملية محفوفة

بالعديد من المزالق التي تتباين درجاتها تبعا لطبيعة تكوين المدرس وثقافته العامة وعلاقته ب «مهنته»/رسالته وبذاته، و كذا حسب مدى إدراكه لآليات اشتغال النسق التربوي والنسق الاجتماعي عموما ولكثافة التعالقات بين «السياسي» و«التربوي» في المجتمعات المعاصرة على الخصوص وعبر تاريخ المجتمعات البشرية عموما. فالمدرسة- إطار العملية التعليمية-التربوية- في المجتمع المعاصر (ولها ما يقابلها في المجتمعات السابقة عليه)، ليست هي تلك «المؤسسة التعليمية والتربوية والتكوينية والتأهيلية...» وكل صفات البراءة والحياد والإغراء ... التي تروج لها قوى محددة بالمجتمعات الحديثة وتروج هي عن نفسها، و إنما هي جهاز مؤسساتي غاية في التعقيد، مهيكل لخدمة إيديولوجيا القوة المهيمنة / جهاز إيديولوجي قوي المفعول لتلك القوة، يسهر على خلق وعي مقبول/مزيف لدى الجماهير/ زبناء هذه المؤسسة، أساسه الانفصام في الرؤية للواقع بتناقضاته، إنها بلغة عالمي الاجتماع الفرنسيين بيير بورديو وجان كلود باسرون أداة ممارسة العنف الرمزي الذي لايقل وطأة عن العنف المباشر الذي تمارسه أجهزة الدولة المعاصرة القمعية، وأداة إعادة إنتاج نفس علاقات القوة داخل المجتمع [2]. بل إن السوسيولوجيين المؤسساتيين يذهبون أبعد مما ذهب إليه بورديو وباسرون وأصحابهما ليكشفوا أن المؤسسة التعليمية في المجتمع الحديث موضوع رهانات متناقضة، فالسلطان المهيمن (Pouvoir dominant) يراهن عليها لتشكل أداة لاحتواء / تدجين زبنائها،معلمين ومتعلمين، والجماهير تراهن عليها لتشكل لها أداة للتعلم والتخلص من آفتي الأمية والجهل والحصول على شغل، والارتقاء الاجتماعي ... كما يكشف هؤلاء السوسيولوجيين والباحثين أن المدرسة بالمجتمعات الجد متقدمة نفسها أبعد ما تكون في جوهرها عما تدعيه لنفسها من ديمقراطية واحترام الشخص والدنيوة أو العلمنة (Sécularisation)....، وعن كل شعارات الحداثة الرنانة التي ترفعها[3]. إلا أن كل ذلك لا يمنع تلك المؤسسة بالمجتمعات المهيكلة من القضاء نهائيا على آفة الأمية ومن تعميم بعض رموز الحداثة (مكتبات، جمعيات، مختبرات...)، ومن تمكين كل زبنائها من قسط من الخيرات الرمزية (Les biens symboliques) يؤهلهم لأن يحرصوا على ضمان شروط حياة إنسانية جديرة بأن تحيا، طبعا مع ضمان احتكار أبناء السائدين لتلك الخيرات لأن ذلك شرط من شروط إعادة إنتاج احتكار آبائهم للخيرات المادية. كما لا يمنع كل ذلك من اختراق آليات عنف تلك المؤسسة خصوصا وأن العديد من المخططات والبرامج حول الإنسان ونشاطه تؤدي في العديد من الحالات إلى نقيض ما تراهن عليه وأن المفاجئ والغير منتظر في التاريخ الإنساني لا يمكن تجاهله...

وإذا كان ذلك هوواقع المؤسسة التعليمية عموما، فسأركز في هذا المقام على المزالق

الخاصة بدرس محدد هو درس الفلسفة دون ادعاء الإحاطة بمزالق دروس مواد تعليمية أخرى ،بل دون ادعاء الإمساك بكل مزالق الدرس الفلسفي نفسه لأنها متنكرة ويحيط بها الكثير من التدليس والدسائس حينا والإغراء والإغواء والتضليل أحيانا كثيرة كما سنفصل ذلك فيما يلي :

المزلق الأول : يتجسد في تحويل الدرس الفلسفي الذي يفترض فيه أن يشكل سياقا لتدريب المتعلمين على التفكير الحر واكتساب آلياته، إلى حلقة اختناق للدعاية الإيديولوجية بكل ألوانها، وهو مزلق قديم ظل يحاصر الدرس الفلسفي ويحجم إمكانياته إلى غاية بداية العقد الأخير من القرن العشرين وبالضبط إلى غاية تهاوي الإتحاد السوفياتي والمنظومة الاشتراكية ، وارتبط بتشبع أستاذ الفلسفة خلال حياته الطلابية بالأفكار الماركسية في الغالب. وفي حال التوقف عن متابعة التطورات السريعة في حقل الفكر والمعرفة (و هي مسألة جد واردة ضمن منطق اشتغال المؤسسة التعليمية وآلياتها الجبارة في التطويع والممتدة من نظام الترقية وإعادة النظر في مراتبية المنتسبين إليها، إلى المذكرات التوجيهية وحتى العقوبات التأديبية ...) ،في هذا الحال، تتكلس تلك الأفكار (على العكس تماما مما أراده لها مبدعوها في العديد من الحالات) في شكل قوالب دوغمائية مغلقة يصرفها الأستاذ داخل الفصل كمفاتيح سحرية لكل القضايا والإشكاليات التي يطرحها هو أو يثيرها تلامذته أو طلابه، وبأسلوب متشنج في الغالب (لا يليق بالعملية التربوية عموما فبالأحرى بدرس الفلسفة). وبعقلية دوغمائية مغلقة أو بصورة أحادية تبسيطية تقوم على اختزال الوقائع وتكريس خطاب متهالك حول النسق المتكامل، والشمولية، والكلية، والحقيقة .... وكأننا أمام رجل دين في زمن انحطاط مجتمعه لا أمام أستاذ فلسفة يفترض فيه تيسير السبل لمتعلميه للتخلص من الجامد والجاهز والمغلق ... ومن كل ما من شأنه أن يعيق النشاط الحر للعقل. هنا لا تتعدى مهمة هذا النمط من الأساتذة خلق «ببغاوات بشرية « تجتر أفكارا جاهزة وتصورات طوباوية حالمة في الوقت الذي يحيا وهم كونه «ينوّر» بل «يثوّر». وهي الأفكار والتصورات التي لا يمكن التردد في التأكيد على كون المتعلمين الموجهة إليهم يبقون على أتم الاستعداد للتخلص منها بكل بساطة عند أول مصادفة لأول مدرس (أو غيره) يكون أكثر قدرة على الخطابة والدعاية لجاهز يعرضه أكثر من الأول. فالبون شاسع بين الإتباع، والاقتناع. الإتباع انسياق وانصياع وانخداع .و الاقتناع بوابة مشرعة للإبداع. أليست الفلسفة تحطيما لكل «الأوثان» وتفكيكا لكل السلط؟ !. ثم أليست مهمتها المركزية هي إثارة «النقاش» والحرص على استمراريته بلغة ريشار رورتي؟

و الملاحظ أن تحول الدرس الفلسفي إلى حلقة للدعاية الإيديولوجية قد لا يفسر

بالضرورة بحمل الأستاذ للأفكار الماركسية لأنه قد يرتبط بإيديولوجية دينية أو ليبرالية أو حتى عرقية أو طائفية.

و لا نشك في أن هذا المزلق قد تراجع بشكل ملحوظ خلال العقدين الأخيرين ،لا لنقد ذاتي مارسه أستاذ الفلسفة على ذاته، ولا لتكوين خاص تلقاه أو ما شابه ذلك ،ولكن لصدمة الواقع العنيفة المتمثلة في سقوط الأنظمة الشيوعية واندحار الدولة التي راهنت على «الواحد» و«الشمولي» «الكلي»... إلا أن ذلك لا يعني أن الطريق باتت سالكة للإفلات من المزالق، فالأخطر من الأول شاهر سلاحه للتسلل إلى فصول الدراسة ومدرجات الجامعة، ألسنا اليوم أمام انبعاث فادح للإيديولوجيات الدينية والقومية والعرقية ...والليبرالية على الخصوص ؟ إن سقوط الدرس الفلسفي في براثن واحد من هذه الإيديولوجيات المدجج بغضها بالأسلحة الفتاكة للإعلام وقنوات الاتصال الماكرة ،و بعضها الآخر بمغازلة جوانب الضعف في الإنسان المعاصر، من شأنه أن تكون له آثار أبشع في تحنيط الدرس الفلسفي وتحويل مدرس الفلسفة إلى مجرد داعية ومبشر. والمبشر عدو للإبداع / روح الفلسفة، لأنه يراهن (عن وعي أو غير وعي) على الأتباع.

المزلق الثاني : ويلتقي مع المزلق الأول، على الأقل في النتائج المترتبة عنه، إلا أن نشأته مختلفة، إذ ينشأ عن توقف الأستاذ عن متابعة التطورات المتلاحقة في حقل الفلسفة، وهي مسألة واردة ضمن الشروط العامة للعملية التعليمية ولفاعليها ككل كما فصلنا ذلك في تحليلنا للمزلق الأول. ومعلوم أن الفلسفة شأنها في ذلك شأن كل فروع المعرفة الإنسانية في تطور دائم ونردد مع عبد الرزاق الدواي أننا «لا نبدع جديدا عندما نكرر القول بأن لكل عصر حكمته»[4] ونضيف، ولوعلي سبيل التوضيح أكثر ،أن لكل عصر عقله ما دام العقل ليس ماهية ثابتة. وفي عصرنا الحالي ،عصر المخاضات العسيرة الكبرى في الاجتماع والأفكار، أحدث فلاسفة ومفكرون كبار مثل ميشيل فوكو وليفي ستروس، وجاك ديريدا وألتو سير وجيل دولوز وبيير بورديو ...هزة عنيفة في الفلسفة أعادت ترتيب علاقتها مع العلوم الإنسانية، وخصوصا مع السوسيولوجيا، و أحدثت شرخا شاسعا ومدويا في منهج الفلسفة السائد إلى غاية كانط وديكارت بل وجون بول سارتر، لقد تخلت الفلسفة على أيدي هؤلاء عن خطابها العمومي والشمولي بمفاهيمه المشهورة (الوجود،العقل الكلي، الحقيقة، البرهان، التأمل، النسقية... الاكتمال...)، لأن الأمر يتعلق بهزة أرضية شهدتها ساحة الفلسفة[5]. ألم ينتبه أفلاطون منذ زمن جد بعيد إلى أن الفلسفة بعد أن تمكنت من معرفة العالم العلوي (في اعتقاده هو)، هي ملزمة بالعودة إلى الأسفل لتعلم لغير الفلاسفة طرق الخير؟ ويفترض هذا التعليم في الفيلسوف، علاوة على معرفته بعالم الأفكار، امتلاكه لمعارف شروط حياة معاصريه. واليوم، وبفهم الفيلسوف أنه ملزم بألا يظل سجين المزعوم تخصصا

هو تخصصه، وأن يكلم باقي الكائنات الإنسانية، يجد نفسه ملزما باكتساب معارف مرتبطة بطرق العيش الجديدة وبالتواصل الاجتماعي الذي يوجد في قلب الأخيرة (طرق العيش الجديدة) ويوجهها بقوة[6]. وبناء على ذلك ،فإن كل تأخر لأستاذ الفلسفة عن مواكبة هذه التطورات الهائلة والجد مهمة ، سيجعله - بالضرورة -أسير تصورات الفلسفة بالمعنى القديم، وسوف يظل خطابها العمومي والشمولي يطن في فراغ وجود فصله أو مدرجه، ولن يخرج تلامذته أو طلبته في نهاية الموسم الدراسي سوى بأفكار عائمة وتصورات خيالية حالمة، وتمثلات حول الفلسفة والفلاسفة مشوهة تلتقي في العديد من جوانبها مع تمثلات الإنسان العادي .

لقد أنزل الفلاسفة الجدد الفلسفة من عليائها التأملي (والذي كان له ما يبرره عند اليونان ما دام الفلاسفة جزء من طبقة مالكي العبيد المصنوعين من ذهب ! والذين لا تلامس أياديهم التراب !) إلى معمعة المعيش اليومي الصاخب ضمن نقلة نوعية غاية في الجذرية لم يسبق للفكر الفلسفي أن عرف نظيرا لها عبر تاريخه الطويل. والى المدى الذي يجعل من المستعصي تصنيف الفلاسفة الجدد بالمعايير التقليدية وحتى بتلك التي ظلت سائدة إلى حدود العقود الأولى من القرن العشرين وإلا أين نصنف ميشيل فوكو ؟ فيلسوفا؟ مؤرخا ؟ عالم نفس؟...؟ وماذا عن جيل دولوز ؟ هل نصنفه فيلسوفا أم سوسيولوجيا أم ناقدا أدبيا أم مؤرخا ؟. ينطبق ذلك بشكل صارخ على بيير بورديو وهاملين وغاتاري وديريدا وهابرماز وجون هانا و جون سيرل وجون ميلر وإدغار موران، وعلى المفكر العربي الكبير مطاع صفدي وعلى معظم الفلاسفة المعاصرين ما دمنا نصادفهم فلاسفة وعلماء اجتماع ونفس وانتروبولوجيين ومؤرخين ولسانيين ونقاد أدب أيضا.

وكل إغفال أو جهل أو تجاهل لأستاذ الفلسفة كون التفلسف اليوم بات يمارس بصورة مختلفة عن كل المراحل السابقة في سيرورة تطور الفلسفة، وأن روحه اليوم هي الحفر والنقد والتفكيك كمنهج يمارس على الوقائع على الأرض أكثر مما يمارس على الأفكار في العديد من الحالات، وحتى حين يمارس على الأفكار، فضمن علاقتها الوثيقة بالوقائع، لا بالمعنى الماركسي الدوغمائي الذي يمسخها باعتبارها مجرد بنية فوقية تعكس الواقع المادي ،بل بالحفر فيها باعتبارها فاعلا ومؤثرا في منطق اشتغال الوقائع، وفي الرهانات حولها ومنطق اشتغال كل ميكروكوزم منها، وحسابات وعوامل التتويج والنبذ التي تحكم الفاعلين فيها...، وكل التعقيدات التي تحيط بحقل إنتاج الخيرات الرمزية وسيادة أسئلة تكتسب الشرعية دون غيرها ورواجها وانتشارها على أساس أنها كذلك (المشروعة) دون سواها [7].

المزلق الثالث : هو مزلق فرعي للسابق، وقد يعتبره البعض ثانويا. وهو بالفعل كذلك

بالنسبة لأستاذ الفلسفة الذي استطاع التخلص من سجن دلالة الفلسفة بالمعنى التقليدي. إلا أن عواقبه وآثاره قاتلة لروح الفلسفة بالنسبة لغيره. فغالبا (ومنهجيا أيضا) ما يبدأ أستاذ الفلسفة درسه الأول بالاشتغال مع تلامذته لجعلهم يدركون مواضيع الفلسفة أو محاورها الأساسية، وينتهي معهم كما هو مشهور إلى كونها (المحاور) تتلخص في ثلاثة أساسية هي الوجود والمعرفة والقيم.

ويكمن المزلق في الوقوف عند هذا بدل المضي بالتحليل إلى المدى الفلسفي الأبعد الذي يجعل هؤلاء المتعلمين يدركون بكل وضوح ممكن أن الفلسفة عبر تاريخها الطويل ،يكون لواحد من تلك المحاور موقع السيادة في انشغالات وأسئلة الفلاسفة، وأن الفلسفة في بدايتها استبدت بها أسئلة الوجود ومحاولة تفسيره، وكان لذلك مايبرره، فالإنسان (الفيلسوف) في هذه الحالة يبدأ في التفكير المنظم لأول مرة، والوجود ليس بالوضوح الذي لا يستفز للتساؤل عن معناه وأصله ومصيره....، كما يبرر موقع الفيلسوف ضمن طبقة مالكي العبيد المتفرغة تماما للعمل الفكري انغماسه في التأمل. وتحول مركز اهتمام الفلسفة بشكل جدري من أسئلة الوجود إلى إشكاليات المعرفة مع النهضة الأوربية وتخلص العقل من أثقال وأغلال القرون الوسطى، وبالضبط مع انبثاق العلوم وانخراط العلماء في سبر أغوار الطبيعة وما صاحب ذلك ونتج عنه من أسئلة ملحة حول أدوات المعرفة وشروطها وإمكانياتها وعوائقها وحدودها وأزماتها أساسا ولينتهي المطاف بالفلسفة وأسئلتها اليوم إلى التمحور حول الإنسان. وحين نقول «الإنسان» فالمقصود هو قضاياه الجوهرية: العدالة، الحرية، الديمقراطية، الهوية، إنسانية الإنسان، الاختلاف، الاستلاب، الاستغلال، صراع الثقافات ... وغير هذه وتلك من الإشكاليات التي يفرضها العيش المشترك للإنسان مع الإنسان في المجتمع (و في المنجمع ما دامت العديد من التجمعات البشرية تستمر في التعرض لعمليات توهين وتعطيل تجعلها تحيا حالة ما قبل المجتمع وما قبل الدولة ...)، وفي القرية الكونية ككل .

و كل أستاذ للفلسفة لا يحرص على الاستحضار الدائم والموجه لهذا الانقلاب العنيف في اهتمامات الفكر الفلسفي المعاصر، لا يلبث يجد نفسه في العديد من الحالات وقد انساق مع تلامذته أو طلبته ضمن نقاشات عقيمة تصب في الخطاب الشمولي والعمومي التقليدي للفلسفة (التقليدية)، ذلك الخطاب الباحث عن الحقيقة الكلية أحيانا، و القائل بالصرامة المنطقية أحيانا أخرى، والذي من شأنه أن يعلم المتعلمين كيف يحلمون لا كيف يتدربون على ممارسة التفكير الفلسفي بمعناه الجديد. يقول كلود جاكطيل في تقديم كتاب مشهور له عند مدرسي الفلسفة ، «إن الكتاب الذي نقدمه لكم له هدف أساسي هو كشف القناع عن الوقائع والأفكار والتصورات من

خلال أشكال للتحليل بسيطة، هذه الوقائع والأفكار والتصورات التي لها أهمية كبيرة في فهم (التلميذ) للعالم المعاصر وقضاياه»[8]. وخطاب جاكطيل هنا الموجه لأساتذة الفلسفة واضح جدا، إذ لا يترك أي عذر لذلك الأستاذ الذي لا يتفاني في « ترويض» «حصان درسه «كي لا يتيه به وبتلامذته أو طلبته في غياهب إشكالات لاهوتية أو ميتافيزيقية أو شمولية تقليدية عموما، أو حتى إبستمولوجية بالمعنى التقليدي ما دام العلماء المعاصرون بانوا حريصين في الغالب على امتلاك ما يؤهلهم لوضع أدوات العلم جانبا والاشتغال بعتاد الفلسفة كلما حدثت أزمة في تخصصاتهم، وفي ذلك الكثير من الفائدة للعلم والفلسفة معا، وما دامت العودة إلى فيدغنشطاين أثمرت خلاصا من أوهام إبستمولوجية سائدة إلى عهد قريب، تتعامل مع «العلمي» و«المعرفي» وكأنه بمعزل عن «الاجتماعي». فأكثر المعارف تجريدا- حسب فيدغنشطاين- والتي هي الرياضيات ليست أبدا إنجازات عقلية خالصة، بل هي استجابة لحاجات اجتماعية وفي ارتباط متعدد الأوجه بها. وهذا بالضبط ما تقصده العلوم المعرفية اليوم حين تؤكد أن المهارات والمعارف التي تنمو أكثر من غيرها في ظل ثقافة معينة، تعكس الغايات المعرفية الثقافية أو النموذج المعرفي الأمثل الذي تدعو إليه ثقافة المجتمع وتشجع عليه. وبالتالي فالتحليل أو النقد «الابستمولوجي « الصرف الذي يتعامل مع منجزات العلوم باعتبارها انجازات عقلية خالصة أو تجريبية خالصة مجرد وهم إن لم نقل أنه ينتمي للميتافيزيقا، لأن «الاجتماعي – الثقافي» يداخلها بأشكال عديدة (يدعو إليها ويشجع عليها ويستثمرها ويوجهها ويمولها ويتحكم في رواجها...) .

المزلق الرابع: ويعتبر امتدادا للمزلق السابق، إلا أنه مزلق بيداغوجي/ديداكتيكي، لأن أستاذ الفلسفة الذي يظل أسير الخطاب العمومي والشمولي(المتجاوز) للفلسفة التقليدية، يعجز عن جر تلامذته أو طلبته ليكونوا فاعلين تربويين حقيقيين، نتيجة طبيعة الخطاب العمومي التجريدية والغامضة في الغالب، هذا الخطاب البعيد كل البعد عن الوقائع التي تحيط بهم والأسئلة التي تطرحها عليهم. هنا يتحول أستاذ الفلسفة إلى نظير للفقيه الذي يمارس سلطة مطلقة وينظر إليه «زبناؤه» على أساس أنه مصدر كل المعرفة والحقيقة، وما عليهم إلا أن يغرفوا من جعبته. وتقترب الفلسفة بهذا المعنى من العلوم الشرعية في عصر انحطاطها لا في أوج انبنائها أو تجددها. وهنا تنقلب مقولة نيتشه الخالدة «آمركم أن تضيعوني لتجدوا أنفسكم» إلى «آمركم أن تقدسوا ما أقوله لتضيعوا»، ما دامت مهمة زرادشت(المعلم) حسب نيتشه هي قلب وتحطيم العلاقة التقليدية بين المعلم والمتعلم حيث الثاني مجرد صورة (مشوهة) للأول واستمرارا له، وحيث «تكرار صورة الأب في الابن». لا أبوة ولا قدسية ولا امتثالية في الفلسفة وفي كل درس فلسفي بالمعنى الجديد ما دام الفيلسوف(الجديد) لم يعد هو الناطق

باسم الحقيقة أو مرآتها أو شاهدا عليها أو شهيدا من أجلها، بل هو الذي يمارس نقد الحقيقة ويفكك خطابها أو يهدم مؤسساتها ويكشف ألاعيبها[9]. ثم ألم تتميز الفلسفة على الدوام (وليس الفلسفة بمعناها الجديد فقط) عن التيولوجيا ورفضت باستمرار الانحدار إلى مستوى إيديولوجيا مهما كانت طبيعتها؟[10].

يبدو واضحا أن رهان الدرس الفلسفي الواعي بخطورة هذا المزلق هو جعل المتعلمين في تماس فعلي مع روح الفلسفة، متمرنين على منهجها المعاصر الذي يحلق بعيدا عن عقلانية أرسطو والفارابي، وينفلت من قبضة يقين الكوجيطو الديكارتي، ويتمرد على أسلوب تفكير كارل ماركس الإيديولوجي، ذلك المنهج الجديد النظير تماما لورشة حيوية حقيقية ل«الصناعة العقلية « بكل ما يمكن أن ترمز إليه من نقد وتفكيك وأدوات للخلخلة ولزعزعة استقرار اليقينيات وإزاحة الأقنعة(السميكة في الغالب) عن كل «مألوف» و«يقيني» و«واضح» و«وقور» و«وثوقي»...، على مستوى الأفكار وعلى مستوى الوقائع، لا بل إن تيسير أستاذ الفلسفة لفرص تدرّب تلامذته أو طلبته على تشغيل آليات تلك «الصناعة العقلية» الجديدة والمتجددة باستمرار، على الوقائع المحيطة بهم من شأنه أن يجنبه مخاطر السقوط في وضعية الوثن (بلغة نيتشه)، ذلك الداعية (الممقوت ضمن الفلسفة بمعناها الجديد) الذي يدعي أكثر من «مناداته» لتلامذته أو طلبته ليبنوا معارفهم ومهاراتهم ومواقفهم واختياراتهم وقيمهم بأنفسهم، فتصبح ملكا لهم وجزءا من صميم بنياتهم المعرفية التي ستشتغل ذاتيا في المستقبل في اتجاه تطويرها وتصحيحها لا التخلي السهل عنها عند أول منعطف كما تؤكد ذلك الدراسات الأكثر جدة في العلوم المعرفية الجديدة [11].

المزلق الخامس: يرتبط هذا المزلق ارتباطا وثيقا بعدم تخلص مدرس الفلسفة من معناها التقليدي الذي يحيل إلى أسئلة الوجود والتأمل (بمعناها التقليدي)، وبالتالي إلى الأسئلة بدون أجوبة. كما ينتج(المزلق) عن سوء تدبير وتوظيف لمقولة مشهورة (و أساسية) في الفلسفة ذاتها وتحضر بالضرورة في كل درس فلسفي على الصعيد العالمي، وهي كون «الأسئلة في الفلسفة أهم من الأجوبة وأن كل جواب يصبح موضوع سؤال جديد « !، مما يوهم بغياب الأجوبة في الفلسفة. والحال أن الفلسفة بمعناها الجديد باتت تستحيي من أن تقدم نفسها كمجرد أسئلة بدون أجوبة وإشكاليات وأشكلة واستشكال (وهو ما تستمر قوى داخل حقل إنتاج الخيرات الرمزية وبالضبط داخل ميكروكوزم إنتاج الأفكار الفلسفية في الترويج له وإضفاء طابع الشرعية عليه)، وأصبحت (الفلسفة بمعناها الجديد) واضحة المعالم والأدوات والمهام ،إنها النقد والتفكيك والخلخلة والنبش، ممارسة على الأفكار والوقائع أو ما يرتبط بالإنسان وعلاقته بالإنسان أساسا

كما فصلنا ذلك سابقا. بل إن هزات عنيفة شهدتها الفلسفة في القرن العشرين وتزداد ارتداداتها عنفا حاليا، نتيجة التطور المذهل الذي حققته وتحققه باستمرار العلوم الإنسانية (علم النفس،علم الاجتماع وعلم الانتروبولوجيا واللسانيات...) (والتي تعتبر شبه ممنوعة بالمجتمعات التقليدية)، هذه العلوم التي باتت تقدم أجوبة قابلة للتطبيق أو للمعاينة على الأرض .... وتبقى مهمة الفيلسوف صياغة تركيب رائع لخلاصات ونتائج «البنات» النشيطات والمنتجات باستمرار (العلوم الإنسانية)، ذلك المعنى الذي ينطق بالعريض التركيبي ويقطع مع التأمل بالمعنى التقليدي (لن تتزوج خطيبة الفيلسوف بعد اليوم في غفلة منه لأنه غارق في تأمله، كما لن يسقط في بئر لأنه مأخوذ كلية في تأمل الكواكب وأسرارها...)، كما يقطع مع السؤال بدون جواب، بل يقدم أجوبة ويفك ألغازا ولا «يؤشكل» أبدا . و يجد قارئ الإنتاجات الفلسفية الجديدة نفسه أمام أجوبة شجاعة للإنسان حول ذاته، ومجتمعه وقيمه، والعالم الذي يحيا فيه ومنطق اشتغال القيم التي توجهه ... يقدم الفلاسفة الجدد اليوم أجوبة واضحة حول الجبر والاختيار، والحرية كمفتاح لكل تقدم، والكرامة، والعدالة، والديمقراطية، والتاريخ الذي ليس خطيا أبدا... و غير هذه وتلك من القضايا التي تشغل اهتمام الإنسان المعاصر وتؤرقه.

و بالطبع، ومن صميم روح الفلسفة، لا يسلم الفيلسوف الجديد بنهائي ولا يبشر ب«حقيقي» و«كلي»، فالسؤال مشتغل على الدوام ونفد الحقيقة من صميم الفلسفة بمعناها الجديد، والركون إلى اليقين عدوّها.

و إجمالا، فإن الفيلسوف أو المتفلسف بالمعنى الجديد يقطع مع كل ما من شأنه أن ينفّر من الفلسفة ويجعلها تبدو بدون جدوى ومرادفا للغموض والتلاعب بالألفاظ. و هو ما لا تتعب القوى المضادة للعقل والحياة من الترويج له بكل الوسائل الممكنة التي تبدأ بالمدفعية الثقيلة والفتاكة لوسائل الإعلام وقنوات طبع (inculcation) تصورات وأفكار وأنماط عيش ونظرة للحياة والوجود نمطية، ولا تنتهي عند استئجار ألسن وأقلام ونجمنتها (تحويلها إلى نجوم) تخدم نفس الهدف، أو –وهذا هو الأخطر– تتويج دكاترة خدّيجين يروجون بتنطع جاهل لما يناقض روح الفلسفة بمعناها الجديد.

وقد أصبح من الجلي عند المهتمين بالفلسفة بهذا المعنى أيضا أن اتخاذ «سقراط» و«ابن رشد» و«الفارابي» مكانة على الإنترنيت، رهبن بجعل الفلسفة قادرة على دخول حلبة التواصل[12]، وكيف للغامض والتأملي بالمعنى العقيم والمتسائل بدون أن يقدم أجوبة و«المؤشكل» أن يحقق ذلك ؟

ليس غريبا أن ينظر المتعلمون إلى مدرسهم الذي يقع في براثن هذا المزلق باعتباره مجنونا أو معتوها أو شذوذا ...، ما دام المفروض فيه أن يجعل الدرس الفلسفي

يوفر لهم فرصا (قد لا يوفرها غيره أو هذا هو المشهور على الأقل) للإمساك بأجوبة عن أسئلة تؤرقهم، تتخذ شكل مواقف لهم من ذواتهم ومجتمعهم والعالم الذي يحيط بهم، ولا يهم إن توافقت هذه المواقف أو تنافرت ما دامت ستتطور بمنطق الدرس الفلسفي بمعناه الجديد دائما .

المزلق السادس: يتأطر هذا المزلق ضمن ما يلزم مدرس الفلسفة في عصرنا الحالي التخلص منه ليستحق لقب من يعلم تلامذته أو طلبته كيف يفكرون بعقل العصر لا بعقل أرسطو وأفلاطون، و ابن رشد والفارابي، وحتى ديكارت. فإذا كان من المفروض في هذا المدرس ألا يخاطب متعلميه بعقلانية هؤلاء لأنها كانت مشروطة بمستوى تطور المعرفة الإنسانية والعقل الإنساني نفسه في أزمنتهم ،و تخوض في أسئلة تطرحها السياقات التي وجدوا فيها، فإن المفروض فيه أيضا أن يتخلص ويخلص متعلميه من منطق/لا منطق الثنائيات الميتافيزيقية التي تستمر في الاشتغال كفيروس حقيقي يشل حركة العقل ونشاطه على أكثر من مستوى، وفي حقول معرفية عديدة وليس في العمل الفلسفي وحده. فالعقل واللا عقل، والمعرفة والجهل، والذكي والغبي، والنجم والنكرة، والتو اشج والتناشز، والعدو والصديق، والباني والمهدم، والإثبات والنفي، والصمت والثرثرة، والحي والميت، والقديم والحديث، والوطن والمنفى ....كلها ثنائيات ميتافيزيقية (dualités métaphysiques) تستمر في تأثيث البنيات المعرفية للعديد من الروائيين والشعراء والمؤرخين وحتى العلماء ....، وأثرها معطّل مفسد للمحاصيل لأنها غالبا ما تشكل منطلقات للتفكير (غير معلنة وغير مفكر فيها في الغالب الأعم). والحال مثلا أن العقل يظل ينطوي في جوفه في كل مراحل تطوره على جوانب لا عقلانية كما تكشف ذلك الابستملوجيا، ولا وجود ل«لا عقلاني» بصيغة المطلق. و«الذكي» قد يكون أغبى الناس في مجال محدد و«الغبي» أذكاهم في مجال آخر، ثم عن أي ذكاء يتم الحديث، خصوصا وأن العلوم المعرفية المعاصرة كشفت عن أنواع عديدة (ذكاء لغوي، ذكاء منطقي رياضي، ذكاء مكاني، ذكاء جسدي – حركي، ذكاء موسيقي، ذكاء العلاقات بين الناس، ذكاء مع الذات ...). و«النجم» قد يكون زائفا و«النكرة» قد تكون نجما حقيقيا يتعرض للاغتيال الرمزي. و الوطن قد يكون أبشع من المنفى كما أن المنفى قد يشكل وطنا ألطف وأرحم من الوطن الأصلي في العديد من الحالات [13]، وقد تبلغ ذروة المرارة عند البعض حد التصريح الصادق الصادم بأن «لا وطن ولا منفى» كما عبر عن ذلك الشاعر العراقي الكبير سعدي يوسف(هو عنوان إحدى قصائده الأخيرة).

وتجدر الإشارة إلى أن تخليص أستاذ الفلسفة لمتعلميه من منطق الثنائيات الميتافيزيقية، سيجد صداه على مستويات عديدة، إذ سنصادف المتعلم يشغّل المنطق البديل خلال تعلمه لمواد أخرى، كما سيجعل

عقله متقدا، متوثبا، عصيّا على التسليم بالسائد والمألوف، وعلى آليات الترويض والتسطيح، ومن تم، على الانقياد والانصياع والإتباع. وهنا يحقق الدرس الفلسفي ما تنبّه له V.Packard منذ بداية النصف الثاني من القرن العشرين، ولم يكتب له أن يثير ما يستحقه من النقاش بين الفلاسفة والمهتمين بالفكر الفلسفي وتدريسه من التربويين والديداكتيكيين، إذ موضع الفلسفة باعتبارها في مواجهة إقناع سري (Persuasion clandestine) بأذواق وسلوكات وقيم وأنماط عيش قد تكون مهددة(menaçantes)... أو مشوبة[14].

المزلق السابع: هو مزلق في غاية الخطورة لأن وقوع مدرس الفلسفة فيه يحرم متعلميه من ملامسة روح الفلسفة والإمساك بها، ويجعله ويجعلهم تائهين وسط التراث الفلسفي الهائل الممتد على مدى ما يناهز الستة والعشرين قرنا، إلا أن إدراكها (الفلسفة) كحقل معرفي قائم على إبداع المفاهيم[15] يختصر المسافة ويضع المعلم والمتعلم على الدرب المفضي إلى روح الفلسفة وطبيعة عمل الفلاسفة. و إذا كانت المفاهيم في مختلف الحقول المعرفية هي الأدوات التي ندرك بها الواقع وتترتب وفقها في بنياتنا المعرفية الوقائع (لعلم التاريخ مفاهيمه، ولعلم الاقتصاد مفاهيمه، وللفيزياء مفاهيمها، وللرياضيات أخرى... وهكذا)، فإن المفاهيم في الفلسفة تتخذ طابعا أكثر تركيبا وعمقا وسبرا، لأن المفهوم الفلسفي يرتبط بصاحبه حد التطابق(جوهر أو هيولة أرسطو، كوجيطو ديكارت، موناد ليبنتز، شرط كانط، المعلم الوثن عند نيتشه، النزول إلى الحدث عند دولوز وغاتاري، العنف الرمزي والخيرات الرمزية، والطبع ... عند بورديو.. الخ). والمفهوم الفلسفي ليس أبديا، لأنه في كل لحظة قد يتم إبداع مفهوم «أفضل» من السابق لأنه يسمعنا تغيرات جديدة ورنات غير معروفة، ويحقق تقسيمات مخالفة، ويجعل حدثا يحلق فوق رؤوسنا[16]، أي يتيح لنا اقتحام مناطق للفكر عصية على التفكير لحد الآن واستشراف آفاق للمعرفة غير معروفة .كم هو جميل وفي غاية الإثارة الذهنية للمتعلمين أن يشتغل المدرس مع تلامذته أو طلبته على مفهوم «الرأسمال» مثلا، فيدفعهم لاكتشاف كون معناه في الأدبيات الماركسية لا يسمعنا سوى تقسيمات محدودة تتلخص في الخيرات المادية، وأن دلالته مع بيير بورديو تسمعنا تقسيمات جديدة مخالفة،إذ لم يعد واحدا موحدا بل متعددا .و يدرك المتعلمون بذلك أن هناك رأسمالا ماديا وآخر رمزيا لا يقل قيمة عن الأول لأنه قابل للاستثمار هو الآخر. وثالثا اجتماعيا(قيم وأنماط العيش المشترك) أو (أنظمة المصاهرة والولاءات...)، يفتح أعين المتعلمين وعقولهم على منطق انبناء العلاقات الاجتماعية ويجيبهم عن كثير من الأسئلة التي تؤرقهم. ينطبق ذلك أيضا على مفهوم «الثمن» الذي ليس ماديا دائما كما هو مألوف، لأنه قد يكون سياسيا، وهذا

أخطر وأفدح من الأول ما دام شراء القمح أو الأرز مثلا، بثمن السوق يثقل كاهل الوطن ماليا فقط، أما شراءه بأقل من ثمن السوق وبشروط تمس سيادة الوطن أو بأخرى أكثر قذارة، فذلك ثمن سياسي ينم عن التآمر والعمالة والتفريط في الأوطان، يحسب اختيار إثقال كاهل الوطن بالثمن المالي فقط بالقياس إلى الأول إنجازا يستحق التنويه.

و«التحرش» ليس جنسيا دائما كما هو مألوف في اللغة اليومية لأنه قد يكون «سياسيا» و«ثقافيا»...، و«الغزو» و«الاستعمار» لا يكون عسكريا وبالعربات دوما، لأنه يتخذ اليوم أشكالا وألوانا متعددة تضمن للغزاة الجدد نهب خيرات الشعوب المضطهدة دون حاجة للدبابة إلا في الحالات الناذرة حيث تفشل الأساليب الناعمة في تنويم وتطويع هذه الشعوب لسرقة خيراتها دون دماء !!!.

و«العنف» ليس واحدا موحدا هو العنف المادي، لأن الرمزي قد يكون أخطر من الأول في الكثير من الحالات. و«الغارات» ليست دوما جوية (حربية) لأنها قد تكون إعلامية أشد فتكا، أو مالية تجعل شعبا أو حتى شعوبا غير قادرة على دفع ثمن حاجات أساسية يومية بالعملات الأجنبية لأن الغارات المالية شفطت كل أرصدتها منها.

ثم إن المفهوم في الفلسفة بمعناها الجديد تجاوز كونه أداة للسّبر والاستقصاء والحفر والنّبش كاشفة، تمكننا من التفكير فيما لم يفكر فيه بعد، إلى كونه أداة للتورط (بالمعنى النبيل) ما دام يزيح أقنعة ويحطم أصناما ويزعزع استقرار يقينيات.... هي روح الفلسفة إذن، واشتغال مدرس الفلسفة عليها (المفاهيم) مع تلامذته أو طلبته، تحليلا لمنطق انبنائها ولمكوناتها وللروح الاشتباكية مع السائد والمألوف واليقيني...لمبدعها، يجعلهم «يشاركون» الفلاسفة في «صنعتهم» ويكتشفون آليات اشتغالها في طرحها لأسئلتها وحفرها ونبشها وتقسيماتها المتجددة باستمرار. إنها إستراتيجية العمق (deep strategy) في التعلم تماما التي خلصت إليها الدراسات والأبحاث الأكثر جدة في علوم التربية، تلك الإستراتيجية التي تجعل المتعلم حاضرا، مشاركا، رافضا للتواصل بالمعنى التلغرافي (الذي يجعله منفعلا مشلولا)، مالكا للمؤهلات التي تضمن انبثاقه مواطنا يصعب تجاهله....

وللإشارة الضرورية أيضا، فإن كل تعامل مع التراث عموما والتراث الفلسفي منه على وجه التحديد بغير منطق النبش والحفر في مفاهيمه لإدراك مركباته يحرم أصحابه من إدراك علاقته بالزمن، وجدلية الحضور والغياب فيه[17]، لأن الأفكار (والوقائع السالفة أيضا) ليست ل«الشّم» ولأن لا تلامسها «الأصابع»، وإلا فإننا نحولها إلى مومياء أو أصنام[18]. أليس ما خلفه أسلافنا من الفلاسفة والعلماء والأدباء مجرد مشاريع للاستكمال والاستئناف حتى وإن استحقت صفة الخلود؟!. وعلى مستوى الوقائع، أليست أكبر الإنجازات الإنسانية المعاصرة نفسها (فبالأحرى تلك التي ترجع

إلى قرون) ك«الديمقراطية» و«المواطنة» و«التحديث» و«الحداثة»(كوقائع على الأرض لا كأفكار) هي الأخرى عمليات بناء وانبناء مستمرين؟.

المزلق الثامن: ينتج هذا المزلق من خطر تقوقع أستاذ الفلسفة في تخصصه الضيق. وهو أمر وارد عالميا إلا أنه يتخذ شكل الخطيئة الفادحة بالمجتمعات التقليدية حيث إمكانيات التكوين لممارسة رسالة التعليم عموما، واستدراك النواقص وتجاوز نقط الضعف خلال المشوار المهني، جد ضعيفة، فمدرسو الفلسفة هم في الأصل- وفي الغالب الأعم – طلبة قادمون من تخصصات محددة بالتعليم العالي هي علم النفس وعلم الاجتماع والفلسفة العامة والفلسفة الإسلامية في سياقنا المغربي مثلا. وهنا تكمن بوادر المزلق لأن المدرس القادم من هذا التخصص أو ذاك والذي يغلق المنافذ على نفسه داخل تخصصه (الضيق)[19] هو في غفلة عن النقلة النوعية التي عرفها التفلسف بالمعنى الجديد، والتي أعادت صياغة علاقة الفلسفة بالعلوم الإنسانية إلى الحد الذي يجعل من الصعب إقامة تصنيف بالمعنى الكلاسيكي يفصل بين الفيلسوف «الصرف» وعالم النفس «الخالص» والمؤرخ «القح» وعالم الاجتماع والناقد الأدبي واللساني .... المنعزلين تماما في تخصصاتهم، المسجونين داخل شرانقها.

وتكمن الخطورة القصوى لهذا المزلق في حرمان مدرس الفلسفة، ومعه متعلموه من إدراك منهج الفكر الفلسفي الجديد الذي هو أساسا حفر وتفكيك كما فصلنا ذلك سابقا، يفيد أصحابه والذين يمارسونه (و يفترض في الذين يدرسونه) من كل الانجازات التي تحققت (و تتحقق باستمرار) في حقول اللغة والسيمياء والانتروبولوجيا والتاريخ والسوسيولوحيا والابستومولوجيا وعلم النفس والعلوم المعرفية ... لأنه مشروع نقدي شامخ وخصب، تتأتى خصوبته من هذا التعدد الباذخ في روافده النشيطة التي باتت تستحيي من الحديث عن نفسها معزولة عنه، غارقة في تخصصانيتها الضيقة العقيمة؟[20].

المزلق التاسع: إذا كان من المجحف إنكار كون أغلب المزالق السابقة شكلت مواضيع نقاش وتحليل، بشكل أو بآخر، للفلاسفة أو للمشتغلين بها، فإن هذا المزلق والعوامل الفاعلة فيه، المكرسة له لم تنل حظها الضروري والهام من النقاش في الكتابات الفلسفية .و نفترض دون أدنى ادعاء الإحاطة بها، أنها تعود في جزء كبير منها إلى ما يشاع حول الفلسفة من «وقار» و«هيبة» و«صرامة» و«جدية».... وصفات أخرى مماثلة هي في الواقع مناقضة لروح الفلسفة ولطباع الفلاسفة. يتعلق الأمر بمزلق إغفال مدرس الفلسفة كونها فكرا ساخرا مما يحرمه من الإمكانيات الهائلة التي تتيحها هذه الخاصية بيداغوجيا وديداكتيكيا كما سنفصل ذلك لاحقا. وليس المقصود بالسخرية في الفلسفة، الهزل

والمزاح والتفكه والضحك والإضحاك، بل باعتبارها جرعات تفكيكية مزلزلة لكل نمطية وسلطوية ويقين وتسليم وخداع وانخداع ووضوح وامتلاء ووقار ووثوقية. كما هي أداة إبهاج للعقل والروح تنعشهما وتجعل الأول (العقل) متوثبا. فالإبداع يحتاج إلى البهجة والعكس بالعكس، ومن العلوم العصبية نعرف أيضا أهمية تهدئة العقل وإبهاجه[21]. وبالرجوع الحفري إلى تاريخ الفلسفة، نكتشف أن الفلاسفة العظام الذين خلدوا أسماءهم، كانوا ساخرين بشكل أو بآخر. لقد كان سقراط يسخر بطريقة غير مباشرة من أفكار وتصورات محاوريه ويدفعهم للتفكير فيها للتخلص منها.و هو ما رأى فيه «سادة»عصره إفسادا لأخلاقهم !! يستوجب الموت الخالد ب»كأس السم». والقارئ المتمعن لأعمال ابن رشد يكتشف سخريته اللاذعة من الفقهاء الذين كانوا يتهمونه بالزندقة بكشفه عن عجزهم مثلا عن إدراك أنواع الموجودات وإقراره هو ب»القديم بالزمان وبالذات» !!. ويجد إخفاء ابن رشد سخريته مبرره في السياق الثقافي – القيمي الذي مورست فيه. أما صورين كيركغارد، فقد جسد السخرية في أعلى صورها، وقوله بشمولية اليأس والقلق مضي بها إلى أعلى مراتبها المأساوية (كما الحال في التراجيكوميديا تماما) خصوصا حيث ندرك معنى اليأس عنده بعيدا عن المعنى السوقي المبتذل. ذلك أن أفظع أنواع اليأس عند كيركغارد هو ألا يكون للمرء وعي به ويحيا وعيا زائفا مغلوطا يودي ب»وجوده».

وبالنسبة لنيتشه، فإنه لم يدع منجزا من منجزات «الحداثة» (الغربية) إلا وشكل موضوعا لسخريته،بدءا من «المعلم الوثن» و«الحقيقة» و ادعاء القطع مع الميتافيزيقا.

أما ميشيل فوكو فإنه يلتقي مع نيتشه في نفس روح سخريته ومواضيعها وإن كان قد ذهب بعيدا في حفره وتفكيكه (الساخر) لأنظمة المعرفة والسلطة السائدة في المجتمعات «الحديثة»، وكذا من منطق تعامل «السادة» بهذه المجتمعات مع ظاهرة «الجنون» ومن قضايا أخرى كثيرة. وبالنسبة لبيير بورديو، أليست أعماله التفكيكية حول منطق اشتغال نسق التعليم مثلا سخرية واضحة من ادعاءات المدرسة وواضعيها حول مهمتها؟ أليس كشفه كون هذه المدرسة ليست مؤسسة «تربوية» و«تنشيئية» و«تأهيلية» و«تكوينية» و... و... وكل صفات البراءة والحياد والملائكية كما تدعي لنفسها ويمارس السائدون الدعاية لها، بل هي أساسا مؤسسة في يد السائدين لممارسة العنف الرمزي وإعادة الإنتاج الاجتماعي، أليس ذلك سخرية من ادعاءاتها وادعاءاتهم، بل وممن تنطلي عليهم الخدعة؟.

ومع دولوز وغاتاري، نجد أنفسنا أمام أساليب سخرية رائعة من منطق اشتغال «الديمقراطية» و«حقوق الإنسان» (بمواطن الحداثة لا بقلاع الاستبداد طبعا)، ف«حقوق الإنسان هي مجرد معايير اصطلاحية (axiomes) يمكنها أن تتعايش مع معايير أخرى في السوق، وخاصة تلك المتعلقة

بضمان الملكية التي تتجاهل هذه المعايير أو تعلقها أكثر مما تتعارض معها»[22]، و«حقوق الإنسان لا تقول شيئا عن أنماط العيش المحايثة للإنسان المتمتع بالحقوق»[23]، و«عار الإنسان بإنسانيته لا نعانيه فقط في الحالات القصوى، وإنما يمتد إلى ظروف تافهة، أي تجاه انحطاط وابتذالية الحياة الملازمة للديمقراطيات»[24]. هي سخرية مزلزلة بكل المعايير، بعيدة كل البعد عن معناها السوقي بلغة كيركغارد، لأنها جادة وجدية إلى أبعد الحدود. وإذا كان الأدب الساخر هو أكثر أنواع الأدب جدية حسب تعبير الكاتب الكبير برنار شو، فإننا لا نتردد في القول أن الفلسفة الساخرة هي أكثر أصناف الخطاب الفلسفي جدية. ألا يرتب الفيلسوف الأمريكي المعاصر جون هانا من بين أكثر الفلاسفة جدية وعمقا في أعماله الفلسفية، وأكثر العلماء سبرا للوقائع في علم الدراسات التكاملية التي يذهب البعض إلى حد اعتبار أعماله المتواصلة «إنجيلها»، ويشتهر في نفس الوقت بكونه لا ينطق إلا ساخرا، أو بالفيلسوف صاحب المدد القصصي الساخر والحلو الذي لا ينتهي....

ومما له الكثير من المعنى- وإن كان لا يدخل في صميم اهتمامنا في هذا العمل- كون السخرية لا تخص الفلاسفة عموما والمعاصرين منهم على وجه الخصوص وحدهم، بل نجدها حاضرة وبقوة أحيانا عند العلماء المعاصرين، فهذا ليون ليدرمان عالم فيزياء الجسيمات والحائز لجائزة نوبل1988، شهرته نابعة من سخريته أولا ومن فتوحاته العلمية ثانيا. وهذا أرثر سكاولو، مبدع الليزر، ذلك العالم الذي اشتهر بكونه ضخم البنية، يفيض بهجة، ويتناول غذاءه مع طلابه... و يسخر من كل شيء... حتى من ذاته... و أعماله(سخريته الشهيرة من سر صبره الطويل لاختراع الليزر ومشكلته في الفراش...). كما يذكر بنيامين فرانكلين، صانع الأداة المضادة لصواعق البرق(والذي رأى بعض رجال فقه الإلهيات أنه إذ يحرف اتجاه الصاعقة، إنما يعترض على إرادة الرب!)، باعتباره نموذج العالم الساخر،و لا يقل عنه في ذلك جون ميلر مصمم المقاييس وصاحب المقياس الشهير بمقياس المعارف الأولية العلمية. واللائحة طويلة نرجو أن تتاح لنا فرصة العودة إليها منفردة لدلالاتها العميقة. وما يهمنا أساسا هنا هو أن استثمار مدرس الفلسفة لهذه الخاصية الأساسية للفكر الفلسفي من شأنه يحول فصله أو مدرجه إلى ورشة حقيقية لتعلم التفلسف والتدرب على منهجه الجديد. وقد اكتشف علماء الأعصاب والباحثون في العلوم المعرفية أن الضحك أثناء التعلم يفضي إلى نشاط الخلايا الدماغية، مما يكون له امتدادات في نشاط خلايا عديدة (Neurones) مرتبطة بالفهم والميتا- معرفي والذاكرة ... فالمرح داخل الفصل الدراسي ليس شذوذا أبدا بل علامات استعدادات للتعلم ودلالة على الصحة النفسية.

والانضباط الفاحش ليس علامة صحية، بل امتثال وانكسار وسلبية[25].

وكم هي عديدة مواضيع الفلسفة بمعناها الجديد والتي تتيح لمدرس الفلسفة الاشتغال عليها مع تلامذته أو طلبته عبر توظيف خاصية السخرية، بل منها ما تتوفر فيه شروط باذخة كموضوع لتراجيديا ساخرة ولسخرية تراجيدية تدفع عقول المتعلمين باتجاه أعلى درجات الحيوية والفعالية في بناء معارفهم ومهاراتهم وقيمهم بأنفسهم لتصبح ملكا لهم وجزءا منهم كما أكدت ذلك مخبريا الأبحاث الجارية اليوم حول النماذج الاحتسابية (computationnels) لاشتغال العقل [26]. ثم ألم يؤكد W.Kohler منذ مدة في سجاله مع الجاشطالتيين أن المعاني والقيم لا تدرك بشكل مباشر بل لا بد لها من وسائط [27]، وأي وسيط أكثر تحريرا وإنعاشا لطاقات المتعلمين من السخرية ؟.

والظواهر والوقائع المستفزة لسخرية الدرس الفلسفي ليست أبدا حكرا على المجتمعات التقليدية كما قد يتوهم البعض (مزلق). بل منها بأرض الحداثة وعواصمها ما يدعو لسخرية مأساوية فعلية، ف«الديمقراطية» كقيمة يدعي الغرب (الحديث والحداثي!) نشرها وتعميمها خارج مجاله، أي بالمجتمعات المسماة «متخلفة» أو «استبدادية» أو «تقليدية»...، حين تفرز قادة وطنيين صادقين، فالثمرة عطنة يلزمها الخنق والتضييق والحصار، أما إذا أفرزت –بالغش والتزوير المكشوفين– أقزاما ممسوخة مستعدة للتآمر والعمل في خندق انقراض شعوبها، فالمنتوج فاكهة من الجنة تستحق التنويه والدعم والمصاحبة... من منظور هذا الغرب (الحديث والحداثي!)[28]. كما الحال تماما بالنسبة لتدمير مقدرات الشعوب واحتلالها وسرقة خيراتها في واضحة النهار الذي يسوق بسفالة باعتبارها تحريرا لها !!!. والشعار الشهير لواحدة من قلاع «الحداثة» و«الأنوار»: «حرية، مساواة، عدالة»، تم تغييب المبدأين الأساسيين فيه (الثاني والثالث) واختزل في واحد (الأول) وبالمعنى الذي يخدم السادة الجدد بشكل أكبر. و«العدالة الاجتماعية» و«دولة الرعاية» جنبا إلى جنب مع ملايين المشردين والبدون مأوى والمنبوذين، والذين إن احتجوا على حرمانهم من الاستفادة من موارد أوطانهم ، فهم مجرد «غوغاء» أو «حتالات» !!!. و«الديمقراطية» و«الحرية» و«مجتمع قيم التعبير عن الذات»(Self-affirmation) جنبا إلى جنب مع آليات «الإقناع السري» الرهيبة لوسائل الإعلام هذا الإشراط (conditionnement) الذي يتعارض مع المبدأ الديمقراطي الذي تدعيه المجتمعات الحديثة لأنه يفرض نظرة منمطة للإنسان والأشياء»[29]. وشعارات «الحكامة الجيدة» و«الشفافية» و«القانون الذي يسمو على الجميع»، المتعايشة مع «المحميات الضريبية» حيث البناية البسيطة وعلى بوابتها عناوين أكثر من ألف بنك لفرسان المال (الحداثيين) الذين لا يدفعون بذلك

الضرائب في الوقت التي يدفعها الفرنسي والأمريكي والانجليزي... البسطاء عن الرغيف اليومي. والأمثلة عديدة يصعب حصرها، وكم هو يسير الاسترسال في سرد أمثلة من المفاهيم/القيم التي تم إفراغها من مضامينها وأضحت مشوهة ممجوجة، فاقدة لمعانيها الأصلية. وقد يكون أساتذة الفلسفة بالمجتمعات الحديثة أقدر على الإمساك بأكثرها إثارة للعقل الساخر وتنشيطا لميتامعرفي متعلميهم، فالسياق فاعل أساسي في كل عمل تعليمي وفكري عموما.

أما بمجتمعاتنا التقليدية نحن (أو بالأحرى منجمعاتنا ما دامت مفاهيم من قبيل «ما دون المجتمع» و» ما دون الدولة»... تستمر في الاشتغال في التحليل العلمي السوسيولوجي والسياسي)، فيكاد يكون كل شيء فيها موضوعا خصبا للدرس الفلسفي الساخر: التقدم إلى الخلف أو تنمية التخلف يسوّق تنمية، وتكبيل المجتمع بأثقال الماضي الميتة أصالة، وتمارين الاستبداد المفضوحة ديمقراطية، والترنحات والافرازات الغريزية فنا، والزاوية حزبا والهزائم انتصارات، واللاتستحيي وجوههم البائعون ألسنتهم وذممهم أنتلجنسيا ! والقشور الزائفة برلمانات وتجارب ديمقراطية، والأجهزة التقليدية المتخلفة التي تخلط في مخيال حشودها بين الله والحاكم دولا، وتفتيت الخبر وتذريته بالشكل الذي يضمن تهوين الأهوال إعلام منوّر ومثوّر أيضا !!...

و...و«الدواب الإنسية»إنسانا بالتغبير البليغ للفارابي منذ زمن بعيد.

ويحق لنا أن نتساءل: أليست هذه هي مواضيع الفلسفة أو محاورها الأساسية بمعناها الجديد؟ أليس موضوعها الأساسي اليوم هو القيم؟ أليست الديمقراطية والعدالة الاجتماعية والحرية والشفافية والنزاهة والصدق والحداثة في كل أبعادها والمشروعية المستمدة من اعتراف المحكومين وتكافؤ الفرص وعدم الكيل بمكيالين أو بمكاييل عديدة... أليست هذه هي أبرز القيم غلى المستوى الكوني والتي يصارع البعض من أجل تحويلها إلى وقائع، و يتلاعب بها البعض الآخر لتخدم مآربه بينما توظف قوى عتيقة قشورها لتكريس وضعها وتأبيد استهلاكها السفيه لخيرات شعوبها، حارمة لها من سبل العيش الكريم الجدير بأن يعاش، وبالتالي الانبثاق ككيان يحسب له حساب بين بني البشر.

المزلق العاشر: وهو مزلق شديد الارتباط بالسابق، بل إن إفلات مدرس الفلسفة من الوقوع في هذا الأخير متوقف على مدى امتلاكه للمؤهلات الضرورية التي تمكنه من اختراق الأول. إن جعل المتعلمين يتدربون على التفكير الفلسفي على القضايا والإشكالات التي حاولنا بسط أمثلة عنها ليس بالأمر المضمون إذا كان مدرس الفلسفة غير ملمّ بالأسس المركزية لعلوم التواصل ومنطق اشتغال الجماعات وبؤر اهتمام الفئات العمرية، مستسلم لوهم كون

الفلسفة والدرس الفلسفي مكتفيين بذاتهما، غير متوقفين على غيرهما للاشتغال واكتساب مواقع على مستوى حقل اشتغال الخيرات الرمزية بهذا المجتمع أو ذاك وعلى المستوى الكوني بشكل عام. ف«آليات الإقناع السري بأذواق وسلوكات وقيم وأنماط عيش محددة» كما يسميها V.Packard مشتغلة باستمرار، وبضراوة في عصرنا الحالي نتيجة ما وفرته التكنولوجيا من إمكانيات ووسائل للتسطيح والتضليل والقطعنة (من القطيع) والدفع باتجاه الامتثال والانكسار والانئخاذ. وبناء على ذلك فمدرس الفلسفة اليوم مطالب، علاوة على معرفته بعالم الأفكار، بامتلاك معارف حول شروط حياة معاصريه عموما والذين سيعلمهم خصوصا وبالضبط، معارف مرتبطة بطرق العيش الجديدة وبالقوالب الجاهزة المطبوعة (inculqués) في تمثلانهم، ليتسنى له توفير سياقات تسفيههم هم لها، وامتلاكهم الاستعدادات الضرورية للخروج من الظلمة إلى واضحة نهار الفلسفة بمعناها الجديد. أليست الفلسفة كقوة نقدية وكقوة اقتراح أخلاقية هي القادرة على التدخل أمام تعطيل القدرات النقدية للتحرير من أشكال الترويض المحتملة أو على الأقل من جزء من الإبهار والإخضاع للرسائل الإعلامية ؟[30]. وبإغفال مدرس الفلسفة لهذه الحسابات والرهانات المرتبطة بالتواصل، يفقد الدرس الفلسفي كل إمكانياته وتتحطم كل وعوده ما دام المدرس إما في حالة جهل لبؤر اهتمام متعلميه وانشغالاتهم وأسئلتهم وطموحاتهم وآفاقهم والنماذج الاجتماعية التي يتماهون معها...و التي تكون مغلوطة وزائفة في الغالب تحت وطأة «الإقناع السري» دائما. وإما في حالة عجز عن تخليص هؤلاء المتعلمين من الدائرة المغلقة للزائف والمغلوط والإمساك بخيوط السؤال الفلسفي الكفيل بجعل عقولهم عصية على كل «إقناع سري».

وفي كلتا الحالتين، يكون هذا المدرس نموذجا صارخا لما يسميه الفكر التربوي الجديد «المدرس الفاقد للفعالية الذاتية» (Self- efficacyty). العاجز تماما عن التأثير في سلوكات المتعلمين[31]. فيسقط في نفق فقدان القدرة على التحكم في شروط العمل (Power lessness)، ثم فقدان المعنى (Meaning lessness)، مادام غير واع بحدود إمكانياته وأدواته (awarness)، ويتكرّس لدى تلامذته أو طلبته التصور الشائع والمغلوط عن الفلسفة باعتبارها مرادفة للغموض والتلاعب بالألفاظ ولنمط التعبير المغلق المنفّر. هذا في الوقت الذي كان من المفروض في هذا المدرس بالذات (و قبل غيره) أن يؤهلهم لنبذ الشائع والمألوف والمسلّم به، بل وتحويله إلى موضوع سخرية كما فصلنا ذلك سابقا.

ختم على درب الأسطورة

لا نشك في كون بعض قراء هذا العمل سيصفوننا بالطوباوية والبعد عن الواقع وما آل إليه اشتغال الوقائع بالمؤسسة التعليمية

عموما، وعلى المستوى العالمي، وإن بدرجات متفاوتة. ولهؤلاء نقول، إننا انطلقنا في عملنا من أرضية صلبة يمتد عمقها سنين طويلة في تدريس الفلسفة بالثانوي، و أخرى مثلها أو أكثر منها في تدريس علوم التربية والبحث فيها بمراكز تكوين المدرسين. وبناء على ذلك، فإننا لا نتوهم تقديم حلول «بيداغوجية» لمعضلات «اجتماعية» لأننا واعون بكون العديد من جوانب أزمة «المدرسة» مرتبطة بأزمات «اجتماعية» أو على الأصح حضارية (تغير صورة المدرسة ومكانة المدرس في المخيال الاجتماعي العام، وكذا موقع الطفل في الأسرة ودورها في التربية ...). إلا أننا نرفض في نفس الوقت ما بات يعرف في سوسيولوجيا التنظيمات عموما والمنظمات المدرسية بشكل خاص ب«ثقافة الأزمة» التي تعتبر من أخطر المزالق على الإطلاق بالنسبة للمشتغلين بحقل التربية والتعليم. والقول أن «متعلمي اليوم ليسوا من صنف متعلمي الأمس»، وعقول المتعلمين «محتلة» تماما بوسائل الإعلام، «و«المتعلمون الحاليون مهتمون بنجوم الغناء والرياضة والموضة» و«لا أمل في جر الأجيال الحالية لأي مجهود فكري»....الخ»، كل هذا وما يشبهه من صميم «ثقافة الأزمة»، أزمة بعض المدرسين وعدم امتلاكهم للزاد الضروري الذي يؤهلهم لانتشال متعلميهم من أغلالهم...يلبسونها لمن يفترض فيهم تعليمهم.

صحيح أن البون شاسع بين ما تحياه الإنسانية برمتها اليوم على مستوى نشاط العقل الذي نقصده وإنجازاته واختراقاته، أو انكفائه وتوجيهه ومحاصرته، وما شهده القرنان السابقان مثلا، فإذا كان القرن التاسع عشر هو عصر العقل بامتياز، وإذا كان من غير الممكن إنكار نشاط واضح للعقل خلال القرن العشرين رغم الحروب والاستعمار (وهي ظواهر تتناقض مع العقل بنفس المعنى دائما)، فإن عصرنا الحالي تطبعه الكثير من تقاطيع حقب أخرى كثيرة عاشتها المجتمعات الإنسانية (وتستمر العديد منها في مكابدتها)، جوهرها محنة العقل (في بعده النقدي لا التقني) وانكماشه، تحت وطأة انتصار القوى المضادة للحياة / للعقل، وإن اختلفت الأدوات والآليات والفاعلون الأساسيون. لقد وجد الإنسان الغربي مثلا نفسه منساقا لتوسل صكوك الغفران نقدا خلال القرون الوسطى بعد قرون من نشاط باذخ للعقل (الفلسفة اليونانية) وكأن عقله انتحر ! وشكل الدين والكنيسة أدوات ورجال الدين فاعلون أساسيون. وها هم المسلمون والعرب منهم على وجه التحديد غارقون في سبات كالموت، مشغولون بالفقهيات والجنة والنار وجنس الملائكة ومعدن الإناء الذي يصلح به الوضوء أو لا يصلح !! وكأن حملهم رسالة العلم والعقل بعد أفول نجم اليونان ودخول الغرب (المتقدم اليوم) نفقا طويلا من «الظلام» / اللاعقل، مجرد أسطورة. وقد يصعب بالنسبة للبعض تصديق أن هؤلاء القوم (العرب) الذين انتكسوا بالتفقير والتجهيل والاستبداد إلى أدنى

مراتب الآدمية خرج منهم في زمن ما علماء ومفكرون عظام من أمثال ابن رشد وابن سينا والرازي وابن خلدون و...و اللائحة طويلة وفي غاية الخصوبة إلى الحد الذي يدفع بعض المستشرقين الغير العنصريين إلى الإقرار الجميل بكون ما أبدعه هؤلاء شكل أرضية صلبة اعتمدها الغرب للعودة إلى التاريخ بعد غيابه الطويل في غياهب قرونه الوسطى.

هي طبيعة موازين القوى بين واحدة مضادة للحياة وأخرى عاشقة لها إذن، التي تحدد مدى مساحة نشاط العقل أو حجم الأغلال التي تخنقه أو توجهه. ولا مفر من الإقرار بأن الكفة اليوم تميل بشكل واضح للأولى (المضادة للحياة) مدعومة في ذلك بآليات معقدة تبدأ بوسائل الإعلام الرهيبة والتحكم في نسق التعليم وتوجيهه، ومراقبة إنتاج الخيرات الرمزية والتحكم في رواجها...، ولا تنتهي عند استثمار تلك القوى لمحاصيل العلوم الإنسانية نفسها في التحكم وفي ضبط وتوجيه وترويض الحشود[32]. كل هذا بالغرب «المتقدم» و«الحداثي»، أما بالمجتمعات التقليدية، فالصورة في غاية البشاعة، لأن العنف ضد العقل مباشر وعار تماما حينا ومغلّف بطلاءات باهتة ممسوخة أحيانا أخرى.

إلا أن كل ذلك، وأكثر منه إن حصل، لا يعفي الفلسفة أبدا من مهمتها وإلا لكانت أي شيء آخر إلا فلسفة. صحيح أن الفيلسوف أو الفنان ليس في استطاعتهما خلق شعب قط، وأن كل ما في إمكانهما هو مناداته بكل قواهما. ولا يمكن لشعب أن يخلق ذاته إلا تحت وطأة الآلام المبرحة[33]. ينطبق ذلك بشكل أو بآخر على أستاذ الفلسفة، فهو الآخر لا يمكن أن ندّعي له أو نقبل ادعاءه القدرة على خلق مواطنين، ولكننا نرفض في نفس الوقت كل مبررات التقاعس عن مناداتهم والعمل على امتلاك ما يؤهله لجعلهم «يسمعونه».

وليس هناك من درب أجمل وأخصب لمناداة فيلسوف لشعب من العودة للعب دور جلجامش المالك لنبتة الخلود في الأسطورة، إلا أن «نبتة الخلود» في عصرنا نحن ليست سوى طاقة صمود القوى العقلية العليا والبصيرة أمام ضراوة حرب قوى الشر والفناء على العقل. ومطلوب من «جلجامش» عصرنا أن ينزل إلى البئر للاستحمام هو الآخر وهو ممسك بكلتي يديه ب «نبتة الخلود» حتى لا تسرقها منه الحيّة، إذ «الحيات» في عصرنا فادحة الكثرة، برؤوس عديدة وبأشكال ودسائس متنوعة، تتطاير من أسنانها سموم التسطيح والتنميط والمسخ والتقريد...

وفيلسوف عصرنا هو أيضا بروميتيوس في الأسطورة اليونانية الخالدة، الذي سرق النار من الآلهة/آلهة أولمب وشرع يعلم الناس. وما « نار» عصرنا التي يفترض في الفيلسوف المعاصر «سرقتها» من «الآلهة» سوى القدرات الأساسية الضرورية التي تؤهل الناس من حوله لأن يضعوا الأشياء موضع

سؤال ونبش لا أن ينساقوا قطيعا تتقاذفه أهواء «آلهة» العصر التي تعشق القطعان لتتفرغ للّهو والبذخ والسفالة والفجور ...هي آلهة من فصيلة خاصة، من لحم ودم كبقية البشر، وحمض نووي متهتك وميال للفساد والإفساد عكس كل البشر. ثم إنها «آلهة» – وهذا هو الأخطر في الأمر- أدركت منذ زمن ليس بالطويل أن «نار» العصر يلزم أن يحتكرها أبناؤها، وأن الخطر، كل الخطر في امتلاك غيرهم لها... هل هو الخوف عليهم من «النار» أم هو الرعب من أن يجربوا اللعب ب «النار»...؟

وإذا كان الفيلسوف غير قادر على خلق شعب، بل مناداته فقط، وإذا كنا لا ندّعي لأستاذ الفلسفة القدرة على خلق مواطنين، بل مناداتهم فقط، وهذا جوهر رسالته. فليس هناك من «قمّة» أعلى لسماعهم «صوته» من جعل حصصه التعليمية معهم فرصا حقيقية للتدرب على منهج الفلسفة بمعناها الجديد، أو لتنمية ميتا- معرفهم بلغة علماء التربية المعاصرين. وبذلك يكون غير بعيد عن صورة علاقة الفيلسوف نفسه بجلجامش وبروميتيوس في الأسطورة، بل قد يكون أثر فعله بثقل خاص ما دام – عكس الفيلسوف- وجها لوجه مع من «يسرق النار من الآلهة» ليعلمهم أو «الممسك بنبتة الخلود بيديه وأسنانه كي لا تسرقها الحية منه» من أجلهم. وبذلك سيكون فاعلا أساسيا أيضا في تكسير منطق التواصل الاجتماعي السائد بالمجتمعات المعاصرة، الذي يعمل في اتجاه دفع الفلسفة والفلاسفة إلى دهاليز الإقصاء تحت وطأة القوة الهائلة للإعلام الذي يراهن على حرمان الفيلسوف من جمهوره، فيتسنى بذلك جعله (الجمهور) فريسة سهلة ل « الإقناع السري».

- الهوامش :

1 - هذه قصة واقعية تصلح كنموذج للرواية التربوية المعكوسة : كنا نحن مجموعة من الفتية بقرية بتلال مقدمة الريف (المغرب) نتابع دراستنا الثانوية في منتصف السبعينات من القرن الماضي، وكان مقرر الأدب في السنة الثانية هو الشعر الجاهلي. وفي كل حصة، كان أستاذنا (الذي تأكد لي لاحقا أنه محروم من كل أشكال الفكر النقدي) يتناول شاعرا من المنسوبين للجاهلية وقصيدة مقررة من قصائده، فيغرق معها ويورّطنا نحن- البراءة – معهما في التّغني بالخمرة وطعمها، ونشوة السكرة وملذاتها. وما كاد الموسم الدراسي ينتصف حتى كان معظمنا في عداد المدمنين ولكل لقبه «الجاهلي»، هذا عمر بن أبي ربيعة، وداك امرأ القيس، والآخر زهير ابن أبي سلمى. والأكثر مغالاة في عشق الخمرة حد ولوج الفصل ثملا نال لقب الشنفري رمز الخلاعة المفرطة. وكان مصير الغالبية منا الضياع.

2- Pierre Bourdieu et Jean Claude Passerron : La reproduction – éléments d' une théorie du système d' enseignement- Edition de Minuit – Paris.

3 – أنظر كتابات: Jean Houssaye, Guy Hermet, D. Lebort et autres.

4 – عبد الرزاق الدواي : عن ملامح الفكر الفلسفي في مطلع القرن 21 مجلة « فكر ونقد » – العدد الأول – السنة الأولى – شتنبر -1997 ص : 47.

5 – علي حرب : النص والحقيقة 3– المنوع والممتنع – نقد الذات المفكرة – المركز الثقافي العربي – الطبعة الأولى – 1996 ص : 41 .

6 – Denis Huisman : Socrate sur internet – Pour une philosophie « médiatique » - Edition Fallois – Paris 1997 – P : 24 .

7 – يرجى الرجوع إلى كتابات أساسية في هذا السياق، مثلا :

- Michel Foucault : L ordre du discours (1971) + L'archéologie du savoir (1973)....

- Pierre Bourdieu : Les règles de l'art – Genèse et structure du champ culturel – Edition du Seuil – 1992.

8 – Claude Jacktel : Eléments pour une réflexion philosophique. Collection – Michel Jacktel – Edition : Agri- Nathan – Education – 1992 – P : 5.

9 – علي حرب :نفس المرجع السابق – ص : 41

10 – Denis Huisman : Socrate surinternet-Op.cit–P :256

11 – أنظر على سبيل المثال :- Albert Bandura: Self – efficacy – the exercice of control. New York, - Freeman – 1997 – P: 76

- Albert Bandura: principals of behavior modification – New York, Halt, Rinchourt and Winston.

- J. Biggs and collis: Evaluating the quality of learning the Solo taxonomy, Sydney- Academic Press.

12 – Denis Huisman: Socrate sur internet: Op. cit – P: 212

13 – وضعية تعليمية –تعلمية افتراضية : أتصور أستاذا للفلسفة بمجتمع تقليدي على الخصوص (و حتى بمجتمع يحسب على الحداثة)، يخصص حصة للاشتغال مع متعلميه لهدم منطق الثنائيات الميتافيزيقية، ويختار ثنائية «نجم – نكرة» في حقل إنتاج الخيرات الرمزية، ويتمكن – من خلال زاده التربوي والبيداغوجي – من جعلهم يكشفون بأنفسهم أن بعض «الشعراء»و «الروائيين» والمحللين السياسيين «و حتى المشتغلين بالفلسفة المشهورين»إن هم إلا «نكرات «فعلية نجمنها (حولها إلى نجوم) السلطان القائم من خلال وسائل الإعلام وآليات أخرى خبيثة. وأن النجوم الحقيقية معرضة للاغتيال الرمزي حتى لا تلقّح مخيال الحشود بما يفضي إلى الوعي بالمظالم والمفاسد... و مما له الكثير من المعنى في هذا السياق أن ينعث فلاسفة ومفكرون فرنسيون اليوم «فيلسوفا» من بني جلدتهم، شهيرا على المستوى العالمي ب «الأبله» الذي لا يقول شيئا والذي لولا السلطة القائمة التي يخدمها لما كان له أدنى صيت على الإطلاق .

14 – V.Packard : La persuation clandestine – Paris 1958 – P : 109

15 – جيل دولوز وفيليكس غاتاري : ما هي الفلسفة – ترجمة ومراجعة وتقديم : مطاع صفدي وفريق مركز الإنماء القومي – مركز الإنماء القومي – بيروت – ط . 1 – 1997 – ص:30.

16 – جيل دولوز وفيليكس غاتاري – نفس المرجع– ص:49.

17 – عبد السلام بن عبد العالي: لعقلانية ساخرة – دار توبقال للنشر – الدار البيضاء – الطبعة الأولى – 2004 – ص:21.

18 – ينطبق ذلك علينا نحن في السياق العربي – الإسلامي بشكل فاحش لأننا من كثرة تعاملنا مع ثراتنا بأنوفنا (دون تفكيك وخلخلة) اهترأ وتحجّر، فتحجّرنا.....

19 – مرة أخرى نتساءل: ألا نصادف بورديو «فيلسوفا» و«ناقدا» و«أديبا» وسوسيولوجيا لامعا ودولوز وغاتاري «فيلسوفين» و«سوسيولوجيين»، وبارت «لغويا» و«فيلسوفا» و«سوسيولوجيا» و«مؤرخا» و«محللا نفسيا»....و فيبر «سوسيولوجيا» و«فيلسوفا» و«مؤرخا للأديان»، وادغار موران «فيلسوفا» و«سوسيولوجيا»و «محللا سياسيا» لامعا، و...و.. (هو الداعي إلى الفكر المركب، وهذا عنوان لأحد كتبه).

20 - لم يقتصر الأمر على الاعتقاد الواهم بالتخصص الضيق في الميكروكوزم من حقل الفلسفة، بل نصادف من يدعي التخصص في نيتشه أو ديكارت أو فرويد أو دوركايم ....فيسيء إلى الفلسفة وإلى الميكروكوزم وإلى الفيلسوف أو العالم الذي يدعي التخصص فيه. بئس التخصص إن كان يمنع تدفق المجاري المغذية والنسائم المنعشة !!.

21- Hamlin, S., Allwood, C.. M.and Martin, B.: Creative knowledge environments, U.K.: Elgar- 2004 – P: 78

22 - جيل دولوز وفيلكس غاتاري – نفس المرجع – ص: 119.

23 - جيل دولوز وفيلكس غاتاري – نفس المرجع – ص: 120.

24 - جيل دولوز وفيلكس غاتاري – نفس المرجع – ص: 120.

25- Rogoff (B): Learning and laughing – Cambridge – Massachussette – London – Harvard college – P: 102

26 - للإطلاع على آخر المستجدات العلمية في هذا الميدان الواعد، أنظر عددا خاصا من مجلة: American journal of psychlogy – 2008.

27-W.Kohler: The place of value in a world of facts – New York – Live right –publishing corporation – 1938.

28 - أتصور مدرسا للفلسفة بمعناها الجديد بالولايات المتحدة الأمريكية أو فرنسا أو بريطانيا وهو يناقش مع تلامذته أو طلبته ضمن درس القيم منطق اشتغالها (القيم) على الأرض من خلال مثال موقف حكومات (لا شعوب) هذه البلدان من فوز حركة حماس الفلسطينية في الانتخابات التي كانت خاضعة لرقابة مشددة من منظمات وهيئات دولية عديدة أكدت شفافيتها ونزاهتها، ومع ذلك وجدتها تلك الحكومات(الحداثية)فاكهة عطنة.

29- Denis Huisman: Socrate sur internet – Op cit – P: 72

30- Denis Huisman: Socrate sur internet – Op cit –P: 259

31- Albert Bandura: principals of behavior modification – New York: Halt, Rinchard and Winston.

32 - لكي تتضح صورة استثمار القوى السائدة بالغرب المتقدم على الخصوص لمحاصيل العلوم الإنسانية، يرجى الرجوع إلى فرع هام من السوسيولوجيا جد حديث هو سوسيولوجيا الحياة اليومية، وبالضبط إلى كتابات رواده خصوصاIrving Goffman بأمريكا، وJean Claude Kaufman بفرنسا، حيث تتكشف بوضوح الإمكانيات الهائلة التي تتيحها نتائج مثل هذه الفروع من المعرفة من آليات للضبط والتوجيه والتحكم، تماما كما الحال بالنسبة للميديولوجيا

33 - جيل دولوز وفيليكس غاتاري: نفس المرجع- ص:29

تدريس الفلسفة للأطفال: الصعوبات والرهانات

إسماعيل علوي
شعبة علم النفس – كلية الآداب والعلوم الإنسانية ظهر المهراز- فاس.

لا شك أن موضوع تدريس الفلسفة للأطفال يثير الاستغراب والدهشة ويحتاج إلى التفكير في الحلول العملية والأدوات الديداكتيكية التي تتناسب مع سن الطفل وقدراته الذهنية، لجعله ينخرط في الفعل الفلسفي والتفكير الحر. لكن قد نخفف من حدة هذا الاستغراب، حينما نوضح أن القصد من تعلم الفلسفة ليس هو تعلم المعارف والمضامين الفكرية والمذاهب الفلسفية التي تميزت، على امتداد تاريخ الفلسفة بالتعدد والاختلاف وبالغنى والثراء، وإنما نعني بذلك تعلم التفكير وفن طرح الأسئلة واقتراح الآراء، بحرية وإبداع ودون خوف أو تردد. وهذا ما حاول كانط اختزاله في قولته المشهورة التي يقول فيها: « لا يمكن أن نتعلم الفلسفة، بل يمكننا أن نتعلم التفلسف» (Kant, 2004). فهو يعتبر أن الفلسفة هي مشروع لم ينجز بعد، لأنها في حالة تطور وحركية دائمة لا تكاد تنتهي إلا لتبدأ من جديد (الخطابي، 2002).

إذن، بإمكان الطفل تعلم التفلسف أي فعل التفكير وفن طرح الأسئلة عن طريق الحوار الذي يجمع بين التواصل اللفظي المقنع والتبادل الفكري العقلاني. وفي هذا السياق، نشير أن الحوار الفلسفي كانت له مكانة خاصة في الثقافة اليونانية، فلقد كان الدرس الفلسفي في ساحة أغورا L'Agora، حواريا وينخرط فيه الجميع دون استثناء. وكان الأسلوب السقراطي الحواري والتوليدي، هو النموذج التربوي الناجع والفعال للدرس العمومي الديمقراطي القائم على المساواة والحق في المعرفة والتعلم. إن الفلسفة ليست صعبة أو غامضة أو حكرا على فئة دون أخرى