من أجل فاعلية الدرس الفلسفي

نقد طرائق فعل التدريس الفلسفي

د. مراد قواسمي،
قسم الفلسفة،
جامعة مستغانم

تـقدمـة

إلى جانب سؤال النهج، (نسمي "**نهجا**"، هاهنا، تلك الطريقة التي يتفق عليها الأستاذ وطلبته ليتم العمل بها على مدار السنة الجامعية بغض النظر عن المستوى الجامعي في مرحلة التدرّج)، الذي هو سؤال جوهري لتقدمة الدرس الفلسفي نظريا كان أم تطبيقيا، يحتل سؤال العلاقة البينية مكانة جوهرية فيما بين ثنيات النهج والمضمون. هذه البينية تتمثل في طبيعة التعامل ما بين الأستاذ وطلبته وحتى بين الطلبة أنفسهم، كمشاريع باحثين وفلاسفة مستقبليين، كمفكرين، بالدرجة الأولى، يتجهون نحو اكتساب التفكير السليم والتخلص من شائعات الأفكار وجاهزاتها. والحال هذه، ينبغي ألا نعتبر الطالب متمدرسا بأي وجه من الأوجه، لأن مفهوم المدرسة يتطلب إلزامه بخصوصيات تحد من سلطته في كل شيء في حين يجدر به أن يكون هو السلطة في معظمها. هذا حتى نتمكن من ضمان نجاح الدرس الفلسفي بمقاييس فلسفية ومعايير البحث عن الحقيقة لا بمعايير التوفيق والابتذال والتسرع والزيف. ولأننا أيضا لا نبتغي البحث عن "متمدرسين" كل ما يهمهم في الفلسفة تحقيق وسائل النجاعة التي تدفعهم إلى التفكير فقط في الهامشي (أقصد بحث الطلبة وانشغالهم بالجانب البراغماتي من الدرس وهو النقطة لا باكتساب المهارات وطرائق التحصيل والفهم وتطويرها) وإنما نسعى للبحث عن "الفكر الحر"، فهو الذي يهتم بالكشف عن الحقيقة، عن المعرفة وعن استراتيجيات إنتاجها، ذلك أنه إذا ما تحقق هذا الشرط فلابد من أن الثاني متحقق لاشك، أما عن الحصة

التطبيقية بالأخص فإنها لا تكسب المهارات وإنما توجه وتمنح نماذج يمكن بالتعود عليها وبمراعاتها الحصول على نتائج أفضل في التحكم في النص الفلسفي والتعامل معه. والحال أنه لا يمكن تحقيق التوفيق فيما بين "المحاضرة" "التطبيق" أصلا لأنه لا وجود لأي تعارض أو تناقض أو سوء تفاهم، فالتوفيق يكون بين ما يعتقد بأنه اختلاف من حيث المضمون والمنهج، في حين أن الافتراض يقول بأن هناك إمكانية تنسيق وتكامل، بل واستدراك، فما ينسى أو يؤجل في المحاضرة يمكن قوله في التطبيق، ولذلك فهذا الأخير هو الوجه الآخر للمحاضرة وليس شيئا مضادا لها ومعارضا.

تعليم الفلسفة، فعل حضاري.

الدرس الفلسفي أحد لحظات التأمل الفكري وإعمال الوعي في قضايا متعددة، يتم تحديد أحد محاورها الرئيسية بناء على خطة محكمة بالانطلاق من البسيط إلى المعقد، من قضايا أولية إلى ما يلاقيها في الأفق، ذلك أنها ترتقي بمشكلات الواقع إلى مستوى النظر ومن مسائل الفعل إلى الممكن (وهو ما يسعى هوسرل Husserl إليه من خلال عمله الضخم والرائع: أزمة العلوم الأوروربية والفينومينولوجيا المتعالية). بناء على هذا، إن مهمة تعليم الفلسفة ليست مقتصرة على تلقين النظريات المذهبية والمذاهب النظرية أو في العودة إلى صفار الكتب القديمة من دون جدوى، بل إن لها غاية حضارية تتمثل في لحظتين: الأولى، فهم منطق الحاضر من خلال الخروج من زمن الماضي الذي ينتمي إلى زمن تاريخ الفلسفة وتوظيفه توظيفا إجرائيا في قراءة الحدث الراهن بأعين معاصرة لأجل التخلص من الارتكاس في زمان غير الزمان وفي حدث غير الحدث. والثاني، المشاركة الحضارية واتخاذ موقف ما من حيز الوجود الكوني فيما بين حضارات العالم، لأن الفلسفة لغة ترتقي بإكساب أفراد الدولة الواحدة وعيا حضاريا، فكريا وتاريخيا، بأن مهمتهم تتمثل في السمو والارتقاء إلى مصاف العقول الحرة les esprits libres البنّاءة والرافضة منطق التبعية

والوصاية، هذا حتى يصبح فعل التفلسف فعلا حضاريا حاضرا، أي فعلا تاريخيا كونيا ممثلا بالروح النقدية التي ينبغي اكتسابها، لأن النقد ثورة والثورة تغيير والتغيير تقدّم وعدم رضا بلحظات "الاسترخاء الفكري". هذا النقد والتغيير ينبغي أن يسلّط على الخطابات المجاورة والتي منها: الخطاب السياسي، الديني، الأخلاقي، العلمي، الاجتماعي والتاريخي وحتى الفني منه، من أجل استدراك التأخر والفتور الحاصل على مستوى الفكر والحضارة.

وإذا فحينما "تساءل الفلسفة خطاب الحاضر فهي تساءل "نظام وجودي" يرى في فعل التعبير عن الرأي امتلاكا لعلم أو معرفة أو حقيقة، لن يذهب التساؤل إلى محتويات آراء الخطاب، بل يتوجه إلى أساس ممارساته: ما مبادؤه ؟ إلى ماذا يستند ؟ ما حججه ؟ كيف يفكّر ؟ كيف يتكلّم ؟ ما مناطق قوته وضعفه ؟ ما ثغراته؟..."(الخالدي، أ، 2002: 36). إن الأسئلة، والحالة هذه، التي يطرحها العقل الفلسفي هي أسئلة البدء، العقل، اللغة والقيم، وبالتالي فهي مواطن النبض لمفهوم الحضارة الإنسانية التي لن تقوم قائمتها إلا بها لأنها تشكل اللحظات الأولى للوعي التاريخي والبداهات الواضحة لميكانيزماته.

تعتبر لحظة تدريس الفلسفة، خصوصا في إطار العملية الإصلاحية التي تقوم بها الجزائر، على مستوى المنظومتين: التربوية والجامعية مهمة تحتل من الغرابة بمكان ما يجعلنا نتخوّف منها بعض الشيء (وهذا وفقا لتجربة أولية في التعامل مع البرنامج التعليمي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي تحديدا للحظة مواجهة، ورؤية في التعامل للطالب والأستاذ الجامعيين كلحظة استشراف) وخصوصا فيما يتعلق بالدرجة الأولى بخصوصية المادة وبدرجة حاجتنا إلى استلهام طرق غيرنا من الدول وعلى رأسها: فرنسا، ألمانيا والولايات المتحدة الأمريكية(أنظر: هني، خ، 2002: 131). وعلى وجه الخصوص الطريقة الرائدة في المغرب الأقصى الهادفة إلى الجمع بين طابعي الدرس الفلسفي ألا وهي طريقة تقديم الدرس الفلسفي في صورة عملية

(تطبيقية) الأمر الذي يسمح للطالب باستثمار جهوده الفكرية وأفكاره النظرية بصورة مباشرة تسمح له بالتفاعل مع الموضوع على أن يبقى هذا كله في إطار التكوين والتكوّن، لا على أساس العلم بالحقيقة، وبالدرجة الأقوى دعوة إلى التكوين بدلا من التعليم فقط. فالتعليم يعني: الإحالة إلى المكتسبات المحصلة معرفيا، وهنا تجدر الإشارة إلى التمييز الذي يضعه سقراط بين التعليم (نقل المعرفة) والتعلم (تلقي المعرفة) والعلم (امتلاك المعرفة) على أن هذه المفاهيم كلها تلتقي في الاتفاق حول الجانب الكمي للمعرفة، أي التخزين والاكتساب من دون طرح أسئلة طرق التحصيل وإمكانيات صقلها إلى ملكات أكثر تطورا منها، وبين مفهوم التكوين formation الذي يحيل على ردود الفعل، أي ضرورة إدخال مفاهيم: التغيير، التطوير، المقاومة والإرادة والهيمنة والاندماج (أنظر: عزيز، ل، 2002: 02)، والحالة هذه، فلا يمكننا الفصل بين لحظتين أساسيتين هما: المحاضرة والتطبيق، اللهم إلا على أساس التمييز والضرورة الأكاديمية والتفريق المنهجي، ذلك أن كلا منهما لا يؤسس انطلاقا من التفكير في تاريخ الفلسفة وتطوّر العلاقات ما بين المذاهب الفلسفية على اختلاف مشاربها. هذا ما يدعو إلى استمرارية حياة الدرس الفلسفي من جهته السيروراتية وتنوعه من جهته الصيروراتية، ذلك أن لها (الفلسفة) قابلية تعليمية وأكثر من ذلك إمكانات تكوينية، إذ تحدد بتحديدين أحدهما الحكمة وثانيهما العلم. فمن الجهة الأولى تعتبر قدرة التحكم في تحديد المجالات والمواضيع بإخضاعها لرؤية معينة بحسن التدبير وقوة البصيرة، ومن ناحية ثانية هي العلم والتعلم والإفادة والنبع من مصادر مختلفة بالانطلاق من المعلوم إلى المجهول في الكشف عن غيابات المعرفة المختلفة باختلاف حقولها: الأخلاق، التاريخ، السياسة، النفس، الوجود... .إن المؤسسة التعليمية هاهنا ضرورية بما هي الفضاء الرسمي الذي تتم فيه هذه العملية، (لا نريد هاهنا أن نربط مصير الفلسفة بالمؤسسة، ولكن هذا ما تتطلبه الضرورة التنظيمية والأكاديمية وحتى ما تفترضه تقاليد مفهوم"المؤسسة" إذ شئنا أم كرهنا

فقد تمأسست الفلسفة ولكن هذا لا يعني أنها تبقى حكرا على هذا الفضاء فقط)، كما هو ضروري دور من يقدّم المعرفة/العلم (الفلسفة في هذا المجال) الذي يعتبر حلقة من سلسلة طويلة، سلسلة لا يمكنها التخلّص أبدا من حلقاتها اللازمة حتى تبلغنا الفلسفة. والحالة هذه، فإن هذا التسلسل جد ملح لأن هناك عملية نقل للمعرفة transmission ، والناقل هاهنا هو "الفيلسوف" le philosophe، هو الأستاذ le professeur والمدرّس l'enseignant إذ يكتسب مهمة سامية في تبليغ رسالة إنسانية جوهرية. وإذا فلن يمكن الحديث عن تاريخ للمعرفة والمذاهب من دون ناقل، أستاذ أو فيلسوف، أي من دون من يمتهن التعليم، فـ"ما كنا لنكوّن فكرة عن الفلسفة لولا وجود الفلاسفة، فكيف تكون لنا الرغبة والقدرة على التفلسف إذا لم نكن قد حصلنا على ذلك من الفلسفة ذاتها، أي من الكتب والمدراس" (Migaliani, J, 1993) بل وبصورة أعمق فقد أصبحت الفلسفة منتوجا فكريا يولد من داخل الحلقات والندوات والملتقيات...العلاقة إذا وثيقة بين مهمتين: التدريس والفلسفة وحتى يتحقق "الترسيخ الوجودي للدرس الفلسفي" ينبغي توظيف الماضي، التقليد والتراث والنظريات توظيفا ينعشها ويحييها بمنحها معنى ما من خلال مفاعلتها مع الواقع حتى تصبح بمثابة معادلة كيميائية أو تجربة فيزيائية، وحتى نتمكن من التخلص نهائيا من المعارف المقولبة والقوالب المعرفية التي يصعب كسرها وتعريتها وتناولها بالنقد.

الدرس النظري، مركزية الأستاذ.

كما تم التحديد أعلاه فإن مفهوم التعليم هو: الإحالة إلى المكتسبات المحصلة معرفيا، وهي المهمة المنوطة بالأستاذ (الفيلسوف) خلال حصة "المحاضرة" Conférence التي يمكن تحديدها على أساس أنها عملية استرجاع واستذكار لحقائق سابقة من الناحية التاريخية أو الحرص على التصريح بما يجول بالفكر من تأملات آنية، ليست وليدة الصدفة بل نتيجة لقراءات متمعنة، وإخراجها من القوة إلى الفعل، من الفكر إلى الواقع

الخارجي العيني عبر وساطة اللغة. المحاضرة بهذا المعنى حالة من الشهادة Témoignage ولكنها أيضا نوع من فضيلة الاعتراف Confession الذي هو مفهوم من نفس الفصيلة اللغوية لـ Conférence نظرا لاشتراكهما في أكثر من صفة: في استحضار الفكرة والتصريح بها ولكن الأكثر من ذلك في محاولة حمل الآخر على الاقتناع بها. والحالة هذه، التعليم هو حمل الحقيقة بالبينة والدليل إلى فكر الآخر ومحاولة جعله يعيش حاضرا خارج ذاته من خلال إقحامه عن طريق التعسّف ونوع من التغييب، فهل تكون مثل هذه الاستراتيجية ناجحة في تقديم الدرس الفلسفي ؟

إن الحضور المسجّل من قبل الأستاذ (الفيلسوف) عمل فاشل لامحال ينبؤ عن خيبة المتلقي (الطالب)، إذ يصبح بمثابة "المفعول به" من طرف الملقي ما يشاء، وكأنه يريد توجيه وعيه إلى حقائق معينة فتغيب بذلك مختلف الوظائف الذهنية والفكرية في إبداع رؤى غير الرؤية المركزية لمن يمتلك المسرح (مسرح المحاضرة). مثل هذه الطريقة لا تختلف بكثير عن طريقة "سقراط" Socrate الذي يفحم خصمه من أجل تبيين عجزه الفكري وبأن كل شيء إنما هو حاصل بالذاكرة لامحال ولا مجال للمخيال والفهم وغيرهما من الملكات الأخرى. أو هيغل Hegel الذي يطلب من طلبته تكرير ما يمليه إضافة إلى التعليق والشرح الشفاهي هي ما ينطق به، موجها أصابع السؤال إلى أحدهم أحايين قليلة خلال الحصة، ثم مع بداية كل حصة جديدة يطلب من أحدهم تكرير ما تم تناوله في سابقتها (Voir: Rosenkranz, K. : 17-18)

إن هذه الطريقة التي يختارها هيغل لنفسه في تدريس الفلسفة، إنما هي طريقة خاصة به، لم تكن متداولة آنذاك أو مقررة رسميا، إذ كان قد انتهز فرصة غياب الكتاب الرسمي للفلسفة وتدريسها كمبرر رئيسي "...ومن حيث إنه لا يوجد بعد كتاب مدرسي فيجب أن تبقى للمدرّس الحرية في أن يقيم نظاما وتسلسلا في هذا المجال حسب وجهة نظره."(هيغل، ف. 1812، فقرة 7) فيصبح الدرس الفلسفي مملوكا من طرف الأستاذ بما هو المالك الأول للشروط المعرفية الضرورية لنجاحه، ولأن هيغل كان حريصا

على صناعة تلاميذ فلاسفة، يفكرون تأمليا وجدليا فقد كان يمركز أناه بصورة دائمة ويوجّه النقاش على الدوام حتى لا يخرج من الإطار والوجهة اللذين رسمهما له ولتلاميذه، وبهذا فقد كان يلعب دورا رئيسيا باعتباره لنفسه وسيط التراث الفلسفي والطالب (المتلقي)، فقد كان يقول دائما بأنه لا مجال للإبداع أو الأصالة الفكرية قبل الامتلاء التام، بل لا يمكن أبدا القول بأن هذا الوسط (الجيمناز أو حتى الجامعة) هو الوسط المناسب له. ومن هنا يجعل هيغل من الأستاذ وسيطا، بين المعرفة والطالب، ورسولا لا ينبغي أن يفلت زمام العلم من يده، بل ينبغي عليه أن يحكم توجيه الأجواء قصد التوجه إلى الغاية المنشودة (الحفظ، التخزين، التعلم) امتلاك الحقيقة، ثم بعدها يوجد مجال آخر لتعلم النقد والتجاوز والنقاش.

هذه الطريقة مصرية لا محال ومشرقية في أقصى تقديراتها (هذا باعتراف من المفكر "عبد الرحمن بدوي" الذي يصف طريقة تلقين الدرس وتحفيظه من قبل الأساتذة والمعلمين للطلبة والتلاميذ وهو ما لا يستبعد أن يكون أحد أجناس التدريس المتبع من قبل أساتذة اللاهوت والخطابة والمنطق لفلاسفة القرن الثامن عشر بألمانيا) (أنظر بدوي، ع. 1980: 111- 116)، وعموما هي طريقة كلاسيكية في تدريس الفلسفة، تنبني على فهم الفلسفة من باب امتلاك الحقيقة والتحكم في تاريخها (تخزينه وحفظه) قبل أي عمل آخر. إن هذه الطريقة في الدرس النظري تكوّن متمدرسين جيدين ولكن الأكيد أنهم لن يتمكنوا سوى من غرس أفكار "الأستاذ النموذج" في رؤوسهم من دون اكتساب استراتيجيات المساءلة الفلسفية والتساؤل، لأنها طريقة تعلّم وتقبّل المعلومات واستقبالها، لا النظر إليها بالعين اللائمة، عين القراءة النقدية. وإذا فالمسألة في الفلسفة تستهدف غاية مخالفة تماما حتى وإن كانت متعلقة بالعودة إلى نصوص فلسفية سابقة خصوصا منها ما يتعلّق بتاريخ الفلسفة. فالهدف اكتساب طرق قراءة هذا التاريخ وليس طرق حفظ هذا التاريخ كما يسعى إلى ذلك رجال "الدّين" لأن المهمة تتعلّق بتكوين "العقل النقدي" و"الفكر الحر" فـ"هدف الجيمناز

والتعليم: ملأ الرأس بالمضمون المتين وطرد كسل الفكر من أجل التخلّص من العرضية والاعتباطية وخصوصية الرأي" (زرنين، م، 2002: 82). يلغي الدرس الفلسفي بحسب هذا المقول كل المعيشات والخصوصيات التي يمكن للذات المتلقية أن تتلقاها، يجب لكل طالب أن يتخلّص من مكتسباته حتى يرقى إلى المغزى المراد الوصول إليه لأنه واحد، حسبما يرى هيغل في "فينومينولوجيا الروح" La phénoménologie de l'esprit ولا يختلف حوله اثنين والمعرفة عنده موضوعية كل الموضوعية والاختلاف ينتهي لديه إلى التوحد بين الذات والموضوع، توحدا مطلقا وهذا هو مجال الفهم لديه.

على هذا الأساس فإن ثنائية: مدرّس ومتمدرس مرفوضة تماما، فاشلة بنجاح المدرّس في حشو رؤوس طلبته بمعلوماته الغنية الوفيرة ومعارفه الثرية الغزيرة. حقيق أن مهمة الدرس النظري تعريف الطالب بالمادة ومفاهيمها وإطلاعه عليها ولكن هذا العمل من دون أجرأة مفاهيمية هو فاشل خصوصا حينما يعتبر المتلقي كغيره من أشياء القاعة المبسوطة هنا وهناك. إن الأساس في هذه الحالة هو فعل المشاركة في بناء المحاضرة، وليس مما يضمن هذا النجاح سوى التأكيد على دور الطالب في التحضير للمحاضرة قدما بقدم إلى جانب الأستاذ، ولكن هذا لا يعني أبدا بأن المحاضرة تمنح آليات القراءة والتعامل مع النص وإنما هو مجرد رؤية لآثار الفيلسوف أو تأسيسا لنظرية ما، أي أنه المجال الذي يسمح فيه بتوظيف الآليات المنهجية المكتسبة من الخارج (خارج المحاضرة نفسها).

إن أفضل ما يمكن تحقيقه، والحالة هذه، تناول مجموعة من التساؤلات بالنسبة للمحاضرة، يقوم الطالب بعدها ببلورة قراءات أولية قبل أن تنعقد المحاضرة وبإنجاز فقرات مبدئية فيما قرأ له، ومن ثمة وفي الحصة اللاحقة تقدم مجموعة القراءات، وتتم المشاركة في مضمونها والنقاش حولها بمنح العدد الممكن من الطلبة فرصة تقديم قراءاتهم. ثم بعد ذلك الخروج بأهم العناصر التي يجب توسيعها بعد نهاية الحصة بالبحث أيضا

والتوسيع، حتى يبقى الطالب دائما مرتبطا بالمادة وبطريقة البحث ويتعوّد على قراءة النص ما أمكنه ذلك باحثا عن غايته فيه، لا قارئا من غير قراءة.

الدرس التطبيقي، المختلف واللامركزي.

لابد إذا من إحداث حركة ضرورية من مفهوم المحاضرة إلى مفهوم التحاضر Co-presence. يعني، هذا الأخير، الاشتراك في الحضور وتسجيل الوجود من دون إلغاء للآخر، أي وجود للأنا والآخر مع الاعتراف بالاختلاف الموجود فيما بينهما. إنه عملية التزاحم حول زخم المعرفة المطروحة للنقاش من دون أية سلبية، بل إنه يتأسس على الإيجاب والإثبات والاعتراف، ولكن هذه المرة ليس الاعتراف الذي يعني الإقرار وسرد الماضي، بل هو الاعتراف برأي الطرف الآخر، لا على أساس أنه يتناقض وإنما على أساس أنه يبني. الآخر حتى وإن كان يعني الطرف الأسوأ Autrui ، ولكن، وبرؤية تفاؤلية، فإن الطرف الأسوأ هذا يزيح الغبار عما كانت رؤيته متعذرة ولهذا فموقفه إثباتي وليس موقفا ناف.

بناء على هذا، يتأسس رفض مفهومي التعليم والتعلم ليحلّ بدلا منهما مفهوم "التكوين" و"التكوّن".فالطالب يتكوّن من تلقاء ذاته، بطبيعة الحال بعدما يلاحظ، يسأل، يتساءل، يقارن ويبحث...فيكوّن طريقة خاصة به في القراءة والفهم والكتابة...لأن هذه الآليات ومهما بلغت فيها مهارة الأستاذ فإنه لن يتمكن من إكسابها لطلبته، أو على الأقل من منحهم مبادئها الأولية. وإن تحقق ذلك فلاشك أنه الفشل الذريع، لأنه لو حصل فلن يتكوّن مبدعون وإنما ستكون نسخ وسيمولاكرات Des copies et des simulacres "لا تخضعوا الشابات كذلك للتكوين الذي توفره ثانوياتنا!. هذا التكوين الذي غالبا ما يجعل من المراهقين، الذين كلهم ذكاء وحماسة، المتعطشين للمعرفة، نسخا من أساتذتهم" (ينتقد نيتشه هاهنا ثانويات ألمانيا المدعوة بـ"الجيمناز" ونكاد نجزم بأنه ينتقد بصورة مباشرة بيداغوجيا هيغل السلطوية) لعل أول من دعا إلى مثل هذه الطريقة في العمل هم معلموا الحكمة، السفسطائيون. لقد أخذ مفهوم السفسطائي دلالة

إجرائية، دلالة مفهوم المعلم، معلم الحكمة وأستاذ البلاغة، فكل منهما يعمل ويجهد للبرهنة على صحة أطروحات معينة والتدليل عليها، وهو ما نفهمه من كلمة سفسطائي Sophiste في القرن الخامس قبل الميلاد، أو الحكيم Sage الموكل إليه رسالة نبيلة يسعى لتبليغها ونشرها، هي رسالة "الحقيقة" La vérité. على أن النطاق الذي يصدق فيه هذا المفهوم هو نطاق العمل والتطبيق، وقياسا على هذا يجدر بنا وأثناء الدرس التطبيقي (في قسم الفلسفة) أن نكون سفسطائيين بامتياز، لا بالمعنى القدحي، وإنما بالمعنى النبيل والسائد في المرحلة المشار إليها أعلاه، غير أنه وابتداء من نهاية القرن نفسه استخدم طابع هذا المفهوم استخداما قدحيا فبدلا من بناء المعرفة وتأسيس الحقيقة اكتسى طابع "الشعوذة" و"الحكمة- الكاذبة" والترهات. هذا ما نشره أفلاطون في عقول من كانوا يتعاطون الجدال معه (ومع سقراط بالتالي) حول مختلف الإشكالات الفلسفية.

رغم هذه اللصيقة التي طالما لازمت الفلسفة السفسطائية إلا أن هذه الأخيرة هي الفلسفة التنويرية بامتياز. ولهذا ينبغي على الطالب وفقا لخطاب "التنوير" Aüfklarung أن يكون حرا، أي أن يكون مفكرا: حرا ومفكرا، حرية خاصة وفكرا خاصا بموجب القدرة على استخدام العقل الفردي في جملة القضايا الفكرية التي تتم مناقشتها من قبل الفلسفة: المواطنة، الأخلاق، الحق، الواجب...لأنها قيم غير مسموح مناقشتها، خارج قسم الفلسفة، بطريقة معينة. ولهذا فهذه فرصة ثمينة لا تعوّض، إنها اللحظة المناسبة أكثر حتى يتجلى له الفهم والنقد في آن معا، لا الطاعة والتقبل، وهذا بموجب شعار الأنوار: "التنوير خروج الإنسان من القصور الذي يرجع إليه هو ذاته"(كانط، إ. 1997: 143) كما لا ينبغي السماح للأستاذ أن ينوب عن الطالب في تبني قناعات أيا كانت، ولكن فقط يكون دوره تنوير الطريق والتوجيه والإيضاح.

الروح الفردية الممزوجة بالفهم التنويري والدعوة إلى الخروج من الكسل والقصور الفكري. هذه هي خصوصيات الطالب الذي ينبغي أن

يسجل حضوره في الدرس التطبيقي، حتى تكون العلاقة أفقية، من تنشيط الطالب نفسه لا الأستاذ في الدرس التطبيقي. فإن سبق ورأينا حضورا نوعيا للأستاذ في المحاضرة فلابد من أن يكون حضوره هاهنا حضورا مكافئا لحضور الطالب، بل لابد من أن تغدو الحصة التطبيقية ملكا للطلبة: يسألون ويجيبون ويناقشون، ولا بأس من أن يطرح الأستاذ وجهات نظر وآراء حول الموضوع تكون هي الأخرى قابلة للمناقشة، والحال أنه لا ينبغي تلقي الأفكار لغاية الإيمان بها وإن ما ينبغي هو ملاقاتها، قبل أن تصل إلينا، حتى نجادلها ونختلف معها. وهاهنا نستلهم مفهوم التراجيدي La tragique من فلسفة نيتشه Nietzsche كما قدمه ميشال هار Michel Haar "يبحث الإنسان الديونيزوسي عن الوصول إلى نمطه: الشاعر، الراقص، الغريزي، وليس الممثل الواعي بذاته"(Haar, M, 1993 : 225) هذا حتى تنمحي المركزية الأنوية ويغدو الخطاب التطبيقي خطاب تسامح واختلاف وتعدد، لا خطاب عنف ووحدة ومركزية. يساعدنا هاهنا توظيف مفهوم التراجيدي لأنه يعمل على توظيف التطهير لا بالمعنى الأرسطي: التنقية والخلاص والتجرّد، وإنما بتوظيف عطاءات الآخر والسعي إلى فهمها بدء من تجربة المعيش الفردي. إن المعيش الفردي هو الذي يسمح لذوات متعددة (الطلبة) من قراءة الفكرة المركزية عبر رؤى متعددة وإخراجها من مركزيتها، فالأساس ليس الفكرة ذاتها وإنما ما وراء الفكرة، ما تحيل إليه وتلمّح له بخبث. هذا ما يسمح بضرورة الخروج عما يسمى في العديد من الأعمال بـ: "فلسفة الأستاذ" أو بـ"أستاذ الفلسفة" لأنهما استعارتان لنفس الفكرة يحتل فيها الأستاذ مركز العمل والتفكير على ركح المسرح موجها أحداثه فيما يشبه دولاب الماء الذي يقوم بحركة دائرية ترجع أصولها إلى مركزية النقطة المحورية في الدوران. وفقا لهذا "..يكتسب النص معقولية، وتتضح تدريجيا العناصر التي (طالما) بدت غامضة وعندئذ يمكن أن يخضع النص لمساءلة نقدية من طرف القارئ ليفتح لنفسه فضاء آخر به يتجدد فهمه، وهذا الفهم لا يلزم القارئ بتبني موقف الفيلسوف، إن الغرض من تقديم النصوص هو

اطلاع الطالب على نماذج التفكير المختلفة في مواضيع تهمنا وعلى دعوته إلى التفكير هو أيضا وما يستفاد من هذا هو أن الفيلسوف الحق لا يملي علينا ما يجب التفكير فيه بل يرشدنا إلى الطرق المختلفة والممكنة للتفكير" (Migaliani, J, 1993) لابد من التخلص من طابع الأستاذية والتفتح على لحظة التفلسف، التعددي، بامتياز لأن الطالب بإمكانه توظيف قراءاته ورؤاه وأفكاره هو أيضا، وبإمكانه أن يذهب بعيدا أيضا عن مجرد تكرير ما ينقش في الكتب وما يطرق على المسامع...هكذا حتى نتمكن فعلا من الخروج عن مهام مدرسة أو جامعة كل مهامها "الترويض" أو "التدجين"، باختصار مدرسة إفلاس العقل الحر.

استحالة التوفيق، سبل التنسيق.

لقد كرّس أفلاطون مفهوم الأستاذ بالمعنى النظري ، وكأننا بصدد رؤية الكهف من جديد على مستوى البيداغوجيا لنجد أنفسنا نواجه ثنائية الحقيقة والوهم ممثلة بأطرافها، فالرجل النظري هو الذي يقول الحقيقة، هو رجل النظر والتدبير والعمق العقلي، أما رجل العمل والتطبيق (السفسطائي) هو رجل المواربة والكذب والإقناع الزائف والحقيقة الوهمية، وعليه بالتالي الخضوع للدرس النظري في مقاييسه المختلفة. على هذا لا يجب الإنصات له لوحده (أفلاطون) بل ينبغي تدخل عدة عقول حتى نتمكن من التصدّي لهذه الحقيقة الباطلة بحثا عما هو أفضل منها، لا ينبغي إذا أن نتصدى لأحد من الطرفين على أن واحدهما أهم من الآخر، وإنما كل منهما يكتسي أهميته، بل وما يمكن قوله: ضرورة التوجه نحو تكاملهما والتنسيق بينهما لا الدعوة إلى التوفيق فيما بينهما ليعتمد هذا التنسيق ما بين المحاضرة والتطبيق كما يلي:

1. الإيمان بمبدأ حرية الأستاذ في اقتراح موضوعات البحث والطالب أيضا، أي أن الأستاذ يقترح وللطالب حرية القبول أو الرفض على أن يتحمل مسؤوليته الفردية بعد ذلك.

2. أن الطالب ليس متمدرسا، يخضع لطريقة معينة في التوجيه، وإنما تنبغي معاملته بما هو باحث مستقبلي، مشروع باحث، يجدر به عدم ادخار أي جهد في تحقيق نجاح الدرس نظريا كان أم تطبيقيا.
3. الطالب لا يبحث في ذاكرته ولا يعتمد عليها بقدرما يوظّف محتواها مستعينا بوظائف ذهنية أخرى كـ: التحليل، النقد، التأويل...
4. وبالتالي فهو (الطالب) ليس مطالبا بتحصيل المعرفة كميّا بقدرما هو مطالب باكتساب مهارات فنية في التعامل مع الموضوع الفلسفي (نص، فكرة، نظرية...).

ما يمكن تحققه إذا، وعلى هذا الأساس، ذلك التكامل والانسجام بين دائرتين أساسيتين مختلفتين زمانا، وهذا أكيد، وقد تختلفان مكانا: المحاضرة والتطبيق، على أن سبيلا يُحبّذُ تحققه هو أن الأستاذ المنظّر يكون مطبِّقا في الوقت نفسه لأنه أدرى بما يقدّمه من معارف فلسفية وأفكار ومذاهب وحتى توجهات، وبطريقة العمل المعهودة لديه، على أنه لا ضير من أن يتعدد أساتذة المقياس بين منظر ومطبّق شرط التنسيق فيما بينهما والاتفاق على المبادئ المذكورة أعلاه. يأتي هذا بطبيعة الحال مع العلم بالاختلاف البائن ما بين اهتمامات الأساتذة وانشغالاتهم، غير أنه ينبغي لهذا الاختلاف أن يؤوّل لصالح الدرس وإثرائه لا لادعاء عدم التمكن من الإفادة منه.

لا يمكن التوفيق، بأي حال من الأحوال، بين المحاضرة والتطبيق، لأن كل توفيق تلفيق، ولأنه من جهة أخرى لا وجود لتعارض فيما بينهما، إذ تظهر الحاجة إلى التوفيق بظهور المتعارض من المواقف، وهاهنا، نحن لسنا بصدد التفكير جدليا في واقع الدرس الفلسفي وإنما بصدد البحث عن مخرج ومنفذ من مشكلة أجرأة كل منهما (الدرس والتطبيق)، على أن التنسيق والتكامل والانسجام لا يعني أبدا ضرورة الالتزام الحرفي والدقيق بخلاصات الدرس بل ينبغي أن تكون الأفكار التي تمّ الانتهاء إليها كبنية طيّعة حتى تخدم مسار البحث ويتلاءم الفكر معها وحتى لا نتوصّل إلى

أحكام قسرية وتعسّفية في الأخير، بل حتى نتمكن من تجاوز الاختزال، الظرفية والرؤية التجزيئية القاصرة، والتي ليست من خصوصيات الفكر الفلسفي.(أنظر: محسن، م. 1999: 94).

إن ما يثري هذا الاقتراح كلية هو ضرورة الاشتغال على المفاهيم لا على الفراغات الإيديولوجية والأفكار الاستيهامية. وحده المفهوم، والاشتغال عليه، يضمن لنا استمرارية البحث الفلسفي ونجاح الدرس الفلسفي (محاضرة وتطبيق) لأن التنسيق بينهما يفتح المفهوم على مختلف حيثياته وإمكانات تطبيقه. فمفهوم الـ"كوجيتو" Cogito مثلا يحتمل تحديدا معينا من طرف من قدّمه للفلسفة (أقصد ديكارتDescartes) غير أنه يكتسب دفعا لتأسيس رؤية فينومينولوجية مع هوسرل Husserl وأخلاقية مع بول ريكور Ricœur، وكما يرى أيضا علي حرب فإن مفهوم "العقل الفعال" لدى الفارابي حتى وإن كان ينتمي حاليا إلى المنتوج التراثي، غير أنه بإمكاننا عبر القراءات المتعددة توظيفه وفهمه من جديد بصورة مختلفة لأننا أصلا بحاجة إلى "عقل فعال" (حرب، ع. 1998: 240)، فقراءة المفهوم تؤدّي العديد من الوظائف وتحقق العديد من الأهداف الإجرائية وعلى رأسها:

1. الاطلاع على تاريخ الفلسفة.
2. التمكن من التحكم في قراءة النص.
3. اكتساب القدرة على توظيف المفاهيم.
4. اكتساب القدرة على القراءة بلغات متعددة (لغة التعليق، الشرح، التحليل، النقد، التأويل).
5. التحكم في القراءة النقدية.
6. التحكم في الكتابة وتأسيس طريقة خاصة في الكتابة الفلسفية.

وبهذا فلن نجد أنفسنا نكرر النصوص المقروءة بقدرما نكون مؤهلين لتوظيف تجاربنا الحضارية، الوجودية، الزمانية والمعيشية وملاءمتها مع إشكاليات عصرنا، نكون مؤهلين لتأسيس المعنى وعطائه، بلغة فينومينولوجية. من هنا يتبين لنا أفق "الفكر الحر" من بعيد.

الفكر الحر، مغامرة المفهوم.

"الفكر الحرّ" L'esprit libre مفهوم لـ:نيتشه Nietzsche، يقصد من ورائه على الأرجح العقل الذي يمتلك الجرأة والشجاعة في بلوغ مقصده، في تحديد مطالبه ويعمل على تحصيلها، وحتى وإن كانت أمام نظره ولم يرها فعليه بأن يطيل النظر حوله، أن يتأمل كل ما حوله ليمسك بفريسته (نستلهم هذه الروح من التحولات التي يمر بها زرادشت في "هكذا تكلم زرادشت" عبر التجربة والإفادة من الغير) ولكن ما هي فريسته ؟ **المفهوم** هو فريسته. المفهوم إذن ليس مجرّد وحدة فلسفية يتم التعامل بها ومعها عبر مختلف النصوص الفلسفية تحمّله كثافات عديدة وإنما هو محيط من القراءات، المفهوم "قراءة للحدث تصبح هي ذاتها حدث، بقدرما تفتح مجالا ممكنا أو تتيح تطورا ممكنا"(حرب، ع. 1998: 37ـ38). يجدر إذا بالمفكر (هذه الصفة نمنحها لكل من أستاذ والطالب) أن يتعامل بالمفهوم ويتفاعل معه، أن يسكن المفهوم ويسكنه هو أيضا، هوس المفاهيم، لأن "**الفلسفة مفاهيم**"، لأنها تصوّرات وتمثلات. هذا حتى نخلّصها من الطابع الذي يجعل منها مجرّد سرد لأحداث ومواقف ولأنه أيضا، حتى المفهوم بما هو محيط، يملك جغرافية "جيو- فلسفية" تبتغي سبرها وترجو فتح غورها، ذلك أنه "لا وجود لمفهوم بسيط، كل مفهوم يملك مكونات ويكون محددا بها"(دولوز،ج. غتاري. ف. 1997: 39). هذه المكونات التي تحدده في مفاهيم مجاورة ومكملة لا يتجلّى إلا من خلالها وبها، ولذا فدراسة أي: نص أو موضوع بحث ينبغي الانطلاق فيه من المفهوم المبدئي، على أنه يمثل نقطة مبدئية نسبيا لا مطلقا، بما أن البدء ليس ببديهية فلسفية، ومقارنته بكل ما يمكن أن تكون له به علاقة من بعيد أو قريب. فالنص شبكة معقدة من المفاهيم تحتاج إلى فك عقدها، وتجلية باطنه، وتفكيك ميتافيزيقاه، ولا يتأتى ذلك إلا بالدراسة الممتازة للمفهوم وسبر غوره وكشف تحولاته عبر التاريخ من مذهب لآخر، ومن فيلسوف لآخر، ومقاربة مضامين هذه التحولات، لا البحث عن أيها أصلح وأحق وأكمل، وإنما لغاية وظيفية

وإجرائية هي غاية استثماره لتحليل الحاضر. هذا ما يجعل منه (أي المفهوم) صيرورة تتغير لا تتوقف، صيرورة تقع على هامشها مفاهيم أخرى تصادفها في طريقها، فتجلبها معها في السياق، لأن المفهوم من الفهم الذي إذا ما تمثل صورة ما أو فكرة ما فلن تستقل بوجودها الفكري ولن يتمّ تفكيرها عبر وجودها المستقل بل من حيث إنها تشارك في بناء هذا الموقف أو ذاك، هذه الصورة أوتلك.

بناء على هذا وبدلا من الانشغال بمسألة التوفيق بين المحاضرة والتطبيق، أو حتى بتمثيل المحاضرة في شبكة من الأيقونات المربوطة بالأسهم الفارغة من المعنى، يفترض بنا الاشتغال على المفهوم وسيرته، والذي يمكن من أجل كشف حقيقة النص، اعتمادا على ما يلي:

1. تحديد المفهوم، أي تسميته وتقديم تعريفاته المختلفة، لدى مختلف الفلسفات، التي يمكن أن تشير إلى مضامين تثري البحث.
2. تحديد جغرافية المفهوم، وهنا يكون العمل في مستوى مقاربة المفهوم مع مفاهيم أخرى تكون موجودة في النص المدروس تتعايش معه، لا يستقل عنها، بطبيعة الحال، ولا يقوم من دونها وبالتالي إمكانية إدخاله في مقاربة حتى مع مختلف المفاهيم المتعلقة به وهو ما يمهد للخطوة اللاحقة.
3. تطويع المفهوم وتطويره، أي مقاربته نقديا وبالتالي جرحه وتعديله.
4. وأخيرا، منحه التسمية التي يستحقها، أي اجتراح المفهوم ومنحه الحمولة التي يكون أهلا لها.

هذا العمل، المخبري، ليس بجديد، فهو يقارب ما يسمى بالعمل: الجينيالوجي La tâche généalogique، الذي يتمتع بالحس التاريخي، النقدي واللغوي، وعلى الأرجح أن هذه المستويات الثلاثة إذا ما اجتمعت فإنها لا تسمح بوجود فراغات أو شروخ على مستوى الفكر وتجلياته (المفاهيم) وعلى هذا فإنه من اللازم التوجه إلى الشكل وإنما إلى المضمون والعمق الفكري وهو الأمر الذي لن يتحقق إلا مع اكتساب جرعات مضاعفة من

الجرأة الفكرية والشجاعة الفلسفية، لأننا، وللأسف، لازلنا نخشى التعامل المفهوم ونهابه، ولكن إلى متى ؟ ينبغي أن تتحقق لحظة التأمل الفلسفي الجريء لعقد صفقة مربحة مع المفهوم لأنه وحده فيه الخلاص، فالمفهوم هو أساس الفكر وبنيته ودعامته، على أن صناعته ليست بالسهلة، إذ هي حصيلة جهد فكري دؤوب متواصل، فليست "قواعد تكوين المفاهيم مهما بلغت من عمومية وشمول وليدة عمليات قام بها الأفراد، ثم أودعت التاريخ وترسبت في سمك العادات الجماعية، ليست تلك الخطاطة أو التوسيمة العارية لعمل كله غموض وإبهام، في غضونه برزت مفاهيم، عبر الأوهام والأحكام المسبقة والأخطاء والتقاليد. يكشف الحقل قبل المفاهيمي عن انتظامات وإلزامات خطابية سمحت بإمكان عدد متباين من المفاهيم، وبسيل من الأفكار والمعتقدات والتمثلات التي ننساق نحوها طوعا، كلما أردنا التأريخ للأفكار"(فوكو، م. 1986 : 61) وحتى يكون العقل بالفعل حرّا فالأجدر به تسمية المستقبل وخلق مفاهيمه، مفاهيم ما بعد الموت des concepts posthumes "...الفلسفة تكوّن ليست أبدية وليست تاريخية، وإنما مفاهيم لاراهنية وفي غير حاضرها، فالمقابلة التي تتحقق من خلالها الفلسفة هي تلك المرتبطة باللاحاضر مع الحاضر، وبما ليس في زمانه مع وقتنا الراهن، وفي إطار ما ليس في زمانه، هناك حقائق أكثر ديمومة من الحقائق التاريخية والأبدية مجتمعتين"(Deleuze, G. 1973 : 122).

قائمة المراجع:

1. الخالدي أحمد، أبريل (2002)، "تعليم الفلسفة وسؤال الحاضر"، مجلة فكر ونقد، دار النشر المغربية، العدد 48، ص ص 35- 43.
2. هني خديجة، (2002)، "تعليمية النص الفلسفي باللغة الأجنبية". ورقة عمل مقدّمة إلى ملتقى: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، يومي 15/14 أكتوبر.
3. لزرق عزيز، (2002)، "الدرس الفلسفي بالثانوي"، مجلة فكر ونقد، العدد 48، ص ص 55، 65.

4. Migaliani Jaques,)1993(, « l'enseignement et la lecture des grands textes », Revue N4, Paris, Avril-Mai, in : هني، "تعليمية النص خديجة

الفلسفي باللغة الأجنبية"، ورقة عمل مقدّمة إلى ملتقى: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية، يومي 15/14 أكتوبر.

5. Rosenkranz, K. « Vie de Hegel », (2004), traduit par: B.Bourjois, dans: textes pédagogiques de Hegel, Vrin, PP 17, 18. in: D'Hont Jaques, (1984), Hegel (textes et débats), Paris, librairie générale de France.

6. زرنين محمد ، (2002)، "هيغل الفيلسوف- المدرّس بالجيمناز"، فكر ونقد، دار النشر المغربية، العدد 48، ص ص 71- 84.

7. بدوي عبد الرحمن، (1980)، "فلسفة الدين والتربية عند كانط"، ط1، بيروت، المؤسسة العربية للدراسات والنشر.

8. كاتط إيمانويل، (1997)، "ما هو التنوير؟"، ترجمه عن الألمانية: إسماعيل مصدّق، فكر ونقد، دار النشر المغربية، العدد4، ص ص 143- 149.

9. Haar, Michel, (1993), « Nietzsche et la métaphysique », Paris, Gallimard. Et pour en savoir plus: Voir: Nietzsche, F, La naissance de tragédie.

10. محسن مصطفى، (1999)، "الخطاب الإصلاحي التربوي، بين أسئلة الأزمة وتحديات التحوّل الحضاري" (رؤية سوسيولوجية نقدية)، ط1، المغرب، المركز الثقافي العربي.

11. حرب علي، (1998)، "الماهية والعلاقة، نحو منطق تحويلي"، ط1، المركز الثقافي العربي.

12. دولوز جيل وغتاري فليكس، (1997)، "ما الفلسفة؟"، ترجمة: مطاع صفدي وفريق الإنماء القومي، ط1، بيروت، مركز الإنماء القومي.