
الدكتور مراد قواسمي - قسم الفلسفة - جامعة مستغانم - الجزائر

"إن معاهد التعليم لا تعوز، لكن معظمها رديء، لأن العمل فيها يجري ضد الطبع، وتستمر فيها عادات القرون الغليظة الجاهلة. لكن من العيب أن نتوقع شفاء الجنس البشري من إصلاح بطيء، بل لابد من مراعاة إعادة تشكيل الجامعة من جديد، إذا شئنا أن نأمل في أن يخرج منها شيء حسن، لأنها معيبة في تنظيمها الأولي، و المعلمون أنفسهم في حاجة إلى تلقي ثقافة جديدة"

كانط Kant

"...و كل من أتم دراساته اللاهوتية في الجامعة و ألقى بعض المواعظ التافهة كان يعدّ بهذا مؤهلاً لوظيفة التعليم"

ديلتاي Dilthey

"إن المعلمين لا يعرفون كيف يعلمون: لقد كانوا مجرد مدرّبين لببغاوات، يعلمون الأولاد أشياء لا يفهمها هؤلاء، و لا يعرفون كيف يسألون و يتكلمون وحدهم أو يعملون طوال الوقت"

"من الذي يحدد انحطاط الثقافة الألمانية إذن ؟ إنه كون "التعليم العالي" لم يعد امتيازاً، إنها التزعة الديمقراطية في الثقافة "العامة" التي أصبحت شائعة و عامية (...). ثانوياتنا المكتظة و أساتذتها المرهقون و المخبولون فضيحة حقّة، للدفاع عن حالة الأشياء هذه، مثلما فعله حديثاً أساتذة هيدلبرغ، يمكن أن تكون للناس دوافع لكنهم لن يستطيعوا أن يجدوا حججاً"

نيتشه Nietzsche

تقدمة

إلى جانب سؤال النهج¹⁵⁶، الذي هو سؤال جوهري لتقدمة الدرس الفلسفي نظرياً كان أم تطبيقياً، يحتل سؤال العلاقة البينية مكانة جوهريّة فيما بين ثنيات النهج و المضمون. هذه البينية تتمثل في طبيعة التعامل ما بين الأستاذ و طلبته و حتى بين الطلبة أنفسهم، كمشاريع باحثين و فلاسفة مستقبلين، كمفكرين، بالدرجة الأولى، يتجهون نحو اكتساب التفكير السليم والتخلص من شائعات الأفكار و جاهزاتها. و الحال هذه، ينبغي ألا نعتبر الطالب متمدرساً بأي وجه من الأوجه، لأن مفهوم المدرسة يتطلب إلزامه بخصوصيات تحد من سلطته في كل شيء في حين يجدر به أن يكون هو السلطة كلها. هذا حتى تتمكن من ضمان نجاح الدرس الفلسفي بمقاييس فلسفية و معايير البحث عن الحقيقة لا بمعايير التوفيق و

¹⁵⁶ نسمي "نمجا"، هاهنا، تلك الطريقة التي يتفق عليها الأستاذ و طلبته ليتم العمل بها على مدار السنة الجامعية بغض النظر عن المستوى الجامعي في مرحلة التدرّج.

الابتدال و التسرع و الزيف. و لأننا أيضا لا نبتغي البحث عن "متمدرسين" كل ما يهمهم في الفلسفة تحقيق وسائل النجاعة التي تدفعهم إلى التفكير فقط في الهامشي¹⁵⁷، و إنما نسعى للبحث عن "الفكر الحر"، فهو الذي يهتم بالكشف عن الحقيقة، عن المعرفة و عن استراتيجيات إنتاجها، ذلك أنه إذا ما تحقق هذا الشرط فلا بد من أن الثاني متحقق لاشك، أما عن الحصة التطبيقية بالأخص فإنها لا تكسب المهارات و إنما توجه و تمنح نماذج يمكن بالتعود عليها و بمراعاتها الحصول على نتائج أفضل في التحكم في النص و التعامل معه. و الحال أنه لا يمكن تحقيق التوفيق فيما بين "المحاضرة" و "التطبيق" أصلا لأنه لا وجود لأي تعارض أو تناقض أو سوء تفاهم، فالتوفيق يكون بين ما يعتقد بأنه اختلاف من حيث المضمون و المنهج، في حين أن الافتراض يقول بأن هناك إمكانية تنسيق و تكامل، بل و استدراك، فما ينسى أو يؤجل في المحاضرة يمكن قوله في التطبيق، و لذلك فهذا الأخير هو الوجه الآخر للمحاضرة و ليس شيئا مضادا له و معارضا.

تعليم الفلسفة، فعل حضاري.

الدرس الفلسفي أحد لحظات التأمل الفكري و إعمال 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 و من مسائل الفعل إلى الممكن (و هو ما يسعى هوسرل Husserl إليه من خلال عمله الضخم و الرائع: أزمة العلوم الأوروبية و

¹⁵⁷ أقصد بحث الطلبة و انشغالهم بالجانب البراغماتي من الدرس و هو النقطة لا باكتساب المهارات و طرائق التحصيل و الفهم وتطويرها.

الفينومينولوجيا المتعالية). بناء على هذا، إن مهمة تعليم الفلسفة ليست مقتصرة على تلقين النظريات المذهبية و المذاهب 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 و توظيفه توظيفا إجرائيا في قراءة الحدث الراهن بأعين معاصرة لأجل التخلص من الارتكاس في زمان غير الزمان و في حدث غير الحدث. و الثاني، المشاركة الحضارية و اتخاذ موقف ما من حيز الوجود الكوني فيما بين حضارات العالم، لأن الفلسفة لغة ترتقي بإكساب أفراد الدولة الواحدة وعيا حضاريا، فكريا و تاريخيا، بأن مهمتهم تتمثل في السمو و الارتقاء إلى مصاف العقول الحرة *les esprits libres* البتاءة و الرافضة منطق التبعية و الوصاية، هذا حتى يصبح فعل التفلسف فعلا حضاريا حاضرا، أي فعلا تاريخيا كونيا ممثلا بالروح النقدية التي ينبغي اكتسابها، لأن النقد ثورة و الثورة تغيير و التغيير تقدّم و عدم رضا بلحظات "الاسترخاء الفكري". هذا النقد و التغيير ينبغي أن يسلّط على الخطابات المجاورة و التي منها: الخطاب السياسي، الديني، الأخلاقي، العلمي، الاجتماعي و التاريخي و حتى الفني منه، من أجل استدراك التأخر و الفتور الحاصل على مستوى الفكر و الحضارة.

و إذا 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 يفكر ؟ كيف يتكلم ؟ ما مناطق قوته و ضعفه ؟ ما

ثغراته؟...¹⁵⁸. إن الأسئلة، و الحالة هذه، التي يطرحها العقل الفلسفي هي أسئلة البدء، العقل، اللغة و القيم، و بالتالي فهي مواطن النبض لمفهوم الحضارة الإنسانية التي لن تقوم قائمتها إلا بها لأنها تشكل اللحظات الأولى للوعي التاريخي و البدايات الواضحة لميكانيزماته.

تعتبر لحظة تدريس الفلسفة، خصوصا في إطار العملية الإصلاحية التي تقوم بها الجزائر، على مستوى المنظومتين: التربوية و الجامعية مهمة تحتل من الغرابة بمكان ما يجعلنا نتخوف منها بعض الشيء¹⁵⁹ و خصوصا فيما يتعلق بالدرجة الأولى بخصوصية المادة وبدرجة حاجتنا إلى استلهاهم طرق غيرنا من الدول و على رأسها: فرنسا، ألمانيا و الولايات المتحدة الأمريكية¹⁶⁰. و على وجه الخصوص الطريقة الرائدة في المغرب الأقصى الهادفة إلى الجمع بين طابعي الدرس الفلسفي ألا و هي طريقة تقديم الدرس الفلسفي في صورة عملية (تطبيقية) الأمر الذي يسمح للطلاب باستثمار جهوده الفكرية و أفكاره النظرية بصورة مباشرة تسمح له بالتفاعل مع الموضوع على أن يبقى هذا كله في إطار التكوين و التكون، لا على أساس العلم بالحقيقة، و بالدرجة الأقوى دعوة إلى التكوين بدلا من التعليم فقط. فالتعليم يعني: الإحالة إلى المكتسبات المحصلة معرفيا، و هنا تجدر الإشارة إلى التمييز الذي يضعه

¹⁵⁸ أحمد الخالدي، تعليم الفلسفة و سؤال الحاضر، ص 36، في مجلة فكر و نقد، العدد 48، السنة الخامسة، أبريل 2002.

¹⁵⁹ و هذا وفقا لتجربة أولية في التعامل مع البرنامج التعليمي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي تحديدا للحظة مواجهة، و رؤية في التعامل للطلاب و الأستاذ الجامعيين كلحظة استشراف.

¹⁶⁰ أنظر خديجة هني، تعليمية النص الفلسفي باللغة الأجنبية، ص 131، 135. في: الفلسفة، الذاكرة و المؤسسة، وقائع الملتقى بوهرا، يومي 14/15 أكتوبر 2002، تنسيق: محمد غالم، أحمد كرومي، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

سقراط بين التعليم (نقل المعرفة) و التعلم (تلقي المعرفة) و العلم (امتلاك المعرفة) على أن هذه المفاهيم كلها تلتقي في الاتفاق حول الجانب الكمي للمعرفة، أي التخزين و الاكتساب من دون طرح أسئلة طرق التحصيل و إمكانيات صقلها إلى ملكات أكثر تطورا منها، و بين مفهوم التكوين formation الذي يحيل على ردود الفعل، أي ضرورة إدخال مفاهيم: التغيير، التطوير، المقاومة و الإرادة و الهيمنة و الاندماج¹⁶¹ و الحالة هذه، فلا يمكننا الفصل بين لحظتين أساسيتين هما: المحاضرة و التطبيق، اللهم إلا على أساس التمييز و الضرورة الأكاديمية و التفريق المنهجي، ذلك أن كلا منهما لا يؤسس انطلاقا من التفكير في تاريخ الفلسفة و تطوّر العلاقات ما بين المذاهب الفلسفية على اختلاف مشاربها. هذا ما يدعو إلى استمرارية حياة الدرس الفلسفي من جهته السيوراثية و تنوعه من جهته الصيروراتية، ذلك أن لها (الفلسفة) قابلية تعليمية و أكثر من ذلك إمكانيات تكوينية، إذ تحدّد بتحديد أحدهما الحكمة و ثانيهما العلم. فمن الجهة الأولى تعتبر قدرة التحكم في تحديد المجالات و المواضيع بإخضاعها لرؤية معينة بحسن التدبير و قوة البصيرة، و من ناحية ثانية هي العلم و التعلم والإفادة و التبع 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 العملية¹⁶² كما هو ضروري دور من يقدّم المعرفة/العلم (الفلسفة في هذا المجال) الذي يعتبر حلقة من سلسلة طويلة، سلسلة لا يمكنها التخلّص أبدا من

¹⁶¹ أنظر: عزيز لزرق، الدرس الفلسفي بالثانوي، ص ص 55، 65، في مجلة فكر و نقد، العدد 48، نفسه.

¹⁶² لا نريد هاهنا أن نربط مصير الفلسفة بالمؤسسة، و لكن هذا ما تتطلبه الضرورة التنظيمية و الأكاديمية و حتى ما تفترضه تقاليد مفهوم "المؤسسة" إذ شئنا أم كرهنا فقد تأسست الفلسفة و لكن هذا لا يعني أنها تبقى حكرا على هذا الفضاء فقط.

حلقاتها اللازمة حتى تبلغنا الفلسفة. و الحالة هذه، فإن هذا التسلسل جد ملح لأن هناك عملية نقل للمعرفة transmission، و الناقل هاهنا هو "الفيلسوف" le philosophe، هو الأستاذ le professeur و المدرّس le professeur. إذ يكتسب مهمة سامية في تبليغ رسالة إنسانية جوهرية. و إذا فلن يمكن الحديث عن تاريخ للمعرفة والمذاهب من دون ناقل، أستاذ أو فيلسوف، أي من دون من يمتحن التعليم، فـ"ما كنا لنكوّن فكرة عن الفلسفة لولا وجود الفلاسفة، فكيف تكون لنا الرغبة و القدرة على التفلسف إذا لم نكن قد حصلنا على ذلك من الفلسفة ذاتها، أي من الكتب و المدراس"¹⁶³ بل و بصورة أعمق فقد أصبحت الفلسفة منتوجا فكريا يولد من داخل الحلقات و الندوات و الملتقيات...العلاقة إذا وثيقة بين مهمتين: التدريس و الفلسفة و حتى يتحقق "الترسيخ الوجودي للدرس الفلسفي" ينبغي توظيف الماضي، التقليد و التراث و النظريات توظيفا ينعشها و يحييها بمنحها معنى ما من خلال مفاعلتها مع الواقع حتى تصبح بمثابة معادلة كيميائية أو تجربة فيزيائية، و حتى تتمكن من التخلص نهائيا من المعارف المقبولة و القوالب المعرفية التي يصعب كسرها و تعريتها وتناولها بالنقد.

الدرس النظري، مركزية الأستاذ.

كما تم التحديد أعلاه فإن مفهوم التعليم هو: الإحالة إلى المكتسبات المحصلة معرفيا، و هي المهمة المنوطة بالأستاذ (الفيلسوف) خلال حصة "المحاضرة" Conférence التي يمكن تحديدها على أساس أنها عملية استرجاع و استذكار لحقائق سابقة من الناحية التاريخية أو الحرص على التصريح بما يجول بالفكر

¹⁶³ Migaliani Jaques, l'enseignement et la lecture des grands textes, Paris, Revue N4, Mai-Avril, 1993.

من تأملات آنية، ليست و ليدة الصدفة بل نتيجة لقراءات متمعنة، و إخراجها من القوة إلى الفعل، من الفكر إلى الواقع الخارجي العيني عبر وساطة اللغة. المحاضرة بهذا المعنى حالة من الشهادة *Témoignage* و لكنها أيضا نوع من فضيلة الاعتراف *Confession* الذي هو مفهوم من نفس الفصيلة اللغوية لـ *Conférence* نظرا لاشتراكهما في أكثر من صفة: في استحضار الفكرة و التصريح بها و لكن الأكثر من ذلك في محاولة حمل الآخر على الاقتناع بها. و الحالة هذه، التعليم هو حمل الحقيقة بالبيئة والدليل إلى فكر الآخر و محاولة جعله يعيش حاضرا خارج ذاته من خلال إقحامه عن طريق التعسف و نوع من التغييب، فهل تكون مثل هذه الاستراتيجية ناجحة في تقديم الدرس الفلسفي ؟

إن الحضور المسجل من قبل الأستاذ (الفيلسوف) عمل فاشل لا محال ينبؤ عن خيبة المتلقي (الطالب)، إذ يصبح بمثابة "المفعول به" من طرف الملقى ما يشاء، و كأنه يريد توجيه وعيه إلى حقائق معينة فتغيب بذلك مختلف الوظائف الذهنية و الفكرية في إبداع رؤى غير الرؤية المركزية لمن يمتلك المسرح (مسرح المحاضرة). مثل هذه الطريقة لا تختلف بكثير عن طريقة "سقراط" *Socrate* الذي يفهم خصمه من أجل تبين عجزه الفكري و بأن كل شيء إنما هو حاصل بالذاكرة لا محال و لا مجال للمخيال و الفهم و غيرهما من الملكات الأخرى. أو هيغل *Hegel* الذي يطلب من طلبته تكرير ما يملئه إضافة إلى التعليق و الشرح الشفاهي هي ما ينطق به، موجه أصابع السؤال إلى أحدهم أحيين قليلة خلال الحصة، ثم مع بداية كل حصة جديدة يطلب من أحدهم تكرير ما تم تناوله في سابقتها¹⁶⁴.

¹⁶⁴ Voir: K.Rosenkranz, vie de Hegel, traduit par: B.Bourjois, dans: textes pédagogiques de Hegel, Vrin, PP 17, 18. in: D'Hont

إن هذه الطريقة التي يختارها هيغل لنفسه في تدريس الفلسفة، إنما هي طريقة خاصة به، لم تكن متداولة آنذاك أو مقررة رسمياً، إذ كان قد انتهز فرصة غياب الكتاب الرسمي للفلسفة و تدريسها كمقرر رئيسي "...و من حيث إنه لا يوجد بعد كتاب مدرسي فيجب أن تبقى للمدرّس الحرية في أن يقيم نظاماً و تسلسلاً في هذا المجال حسب وجهة نظره." ¹⁶⁵ فيصبح الدرس الفلسفي مملوكاً من طرف الأستاذ بما هو المالك الأول للشروط المعرفية الضرورية لنجاحه، و لأن هيغل كان حريصاً على صناعة تلاميذ فلاسفة، يفكرون تأملياً وجدلياً فقد كان يركز أنه بصورة دائمة و يوجّه النقاش على الدوام حتى لا يخرج من الإطار و الوجهة اللذين رسمهما له و لتلاميذه، و بهذا فقد كان يلعب دوراً رئيسياً باعتباره لنفسه و سيطر التراث الفلسفي و الطالب (المتلقي)، فقد كان يقول دائماً 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. و من هنا يجعل هيغل من الأستاذ و سيطراً، بين المعرفة والطالب، و رسولا لا ينبغي أن يفلت زمام العلم من يده، بل ينبغي عليه أن يحكم توجيه الأجيال قصد التوجه إلى الغاية المنشودة (الحفظ، التخزين، التعلم) امتلاك الحقيقة، ثم بعدها يوجد مجال آخر لتعلم النقد و التجاوز و النقاش.

Jaques, Hegel (textes et débats), librairie générale de France, Paris, P 100.

¹⁶⁵ هيغل، تقرير 1812، فقرة 7، في: محمد زرين، هيغل الفيلسوف-المدرّس بالجيمناز، ص ص 71-84. مجلة: فكر و نقد، العدد 48، نفسه.

هذه الطريقة مصرية لا محال و مشرقية في أقصى تقديراتها¹⁶⁶، و عموما هي طريقة كلاسيكية في تدريس الفلسفة، تنبني على فهم الفلسفة من باب امتلاك الحقيقة و التحكم في تاريخها (تخزينه و حفظه) قبل أي عمل آخر. إن هذه الطريقة في الدرس النظري تكوّن متمدرسين جيدين و لكن الأكيد أنهم لن يتمكنوا سوى من غرس أفكار "الأستاذ النموذج" في رؤوسهم من دون اكتساب استراتيجيات المسألة الفلسفية و التساؤل، لأنها طريقة تعلّم و تقبّل المعلومات واستقبالها، لا النظر إليها بالعين اللائمة، عين القراءة النقدية. و إذا فالمسألة في الفلسفة تستهدف غاية مخالفة تماما حتى و إن كانت متعلقة بالعودة إلى نصوص فلسفية سابقة خصوصا منها ما يتعلّق بتاريخ الفلسفة. فالهدف اكتساب طرق قراءة هذا التاريخ و ليس طرق حفظ هذا التاريخ كما يسعى إلى ذلك رجال "الدين" لأن المهمة تتعلّق بتكوين "العقل النقدي" و "الفكر الحر" فـ "هدف الجيمناز و التعليم: ملأ الرأس بالمضمون المتين و طرد كسل الفكر من أجل التخلص من العرضية و الاعتبارية و خصوصية الرأي"¹⁶⁷. يلغي الدرس الفلسفي بحسب هذا القول كل المعيشات و الخصوصيات التي يمكن للذات المتلقية أن تتلقاها، يجب لكل طالب أن يتخلص من مكتسباته حتى يرقى إلى المغزى المراد الوصول إليه لأنه واحد، حسبما يرى هيغل في "فينومينولوجيا الروح" La phénoménologie de l'esprit و لا يختلف حوله اثنين و

¹⁶⁶ هذا باعتراف من المفكر "عبد الرحمن بدوي" الذي يصف طريقة تلقين الدرس و تحفيظه من قبل الأساتذة و المعلمين للطلبة والتلاميذ و هو ما لا يستبعد أن يكون أحد أجناس التدريس المتبع من قبل أساتذة اللاهوت و الخطابة و المنطق لفلاسفة القرن الثامن عشر بألمانيا. أنظر عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين و التربية عند كانط، ط1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، 1980، ص ص 111-116.

¹⁶⁷ محمد زرنين، المرجع نفسه، ص 82.

المعرفة عنده موضوعية كل الموضوعية و الاختلاف ينتهي لديه إلى التوحد بين الذات و الموضوع، توحدًا مطلقًا و هذا هو مجال الفهم لديه.

على هذا الأساس فإن ثنائية: مدرّس و متمدرس مرفوضة تمامًا، فاشلة بنجاح المدرّس في حشو رؤوس طلبته بمعلوماته الغنية الوفيرة و معارفه الثرية الغزيرة. تحقيق أن مهمة الدرس النظري تعريف الطالب بالمادة و مفاهيمها و إطلاعه عليها و لكن هذا العمل من دون أجرأة مفاهيمية هو فاشل خصوصًا حينما يعتبر المتلقي كغيره من أشياء القاعة المبسوطة هنا و هناك. إن الأساس في هذه الحالة هو فعل المشاركة في بناء المحاضرة، و ليس مما يضمن هذا النجاح سوى التأكيد على دور الطالب في التحضير للمحاضرة قدما بقدم إلى جانب الأستاذ، و لكن هذا لا يعني أبداً بأن المحاضرة تمنح آليات القراءة و التعامل مع النص و إنما هو مجرد رؤية لآثار الفيلسوف أو تأسيساً لنظرية ما، أي أنه المجال الذي يسمح فيه بتوظيف الآليات المنهجية المكتسبة من الخارج (خارج المحاضرة نفسها).

إن أفضل ما يمكن تحقيقه، و الحالة هذه، تناول مجموعة من التساؤلات بالنسبة للمحاضرة، يقوم الطالب بعدها ببلورة قراءات أولية قبل أن تنعقد المحاضرة و بإنجاز فقرات مبدئية فيما قرأ له، و من ثمة و في الحصة اللاحقة تقدم مجموعة القراءات، و تتم المشاركة في مضمونها و النقاش حولها بمنح العدد الممكن من الطلبة فرصة تقديم قراءاتهم. ثم بعد ذلك الخروج بأهم العناصر التي يجب توسيعها بعد نهاية الحصة بالبحث أيضا و التوسيع، حتى يبقى الطالب دائما مرتبطا بالمادة و بطريقة البحث و يتعوّد على قراءة النص ما أمكنه ذلك باحثا عن غايته فيه، لا قارئاً من غير قراءة.

الدرس التطبيقي، المختلف و اللامركزي.

لابد إذا من إحداث حركة ضرورية من مفهوم المحاضرة إلى مفهوم التحاضر Co-presence. يعني، هذا الأخير، الاشتراك في الحضور و تسجيل الوجود من دون إلغاء للآخر، أي وجود للأنا و الآخر مع الاعتراف بالاختلاف الموجود فيما بينهما. إنه عملية التزاحم حول زخم المعرفة المطروحة للنقاش من دون أية سلبية، بل إنه يتأسس على الإيجاب و الإثبات والاعتراف، و لكن هذه المرة ليس الاعتراف الذي يعني الإقرار و سرد الماضي، بل هو الاعتراف برأي الطرف الآخر، لا على أساس أنه يتناقض و إنما على أساس أنه يبي. الآخر حتى و إن كان يعني الطرف الأسمى Autrui ، و لكن، و برؤية تفاؤلية، فإن الطرف الأسوأ هذا يزيح الغبار عما كانت رؤيته متعذرة و لهذا فموقفه إثباتي و ليس موقفا ناف.

بناء على هذا، يتأسس رفض مفهومي التعليم و التعلم ليحلّ بدلا منهما مفهوم "التكوين" و "التكوّن". فالطالب يتكوّن من تلقاء ذاته، بطبيعة الحال بعدما يلاحظ، يسأل، يتساءل، يقارن و يبحث... فيكوّن طريقة خاصة به في القراءة و الفهم و الكتابة... لأن هذه الآليات و مهما بلغت فيها مهارة الأستاذ فإنه لن يتمكن من إكسابها لطلّبه، أو على الأقل من منحهم مبادئها الأولية. و إن تحقق ذلك فلاشك أنه الفشل الذريع، لأنه لو حصل فلن يتكوّن مبدعون و إنما ستكون نسخ و سيمولاكرات Des copies et des simulacres "لا تخضعوا للشابات كذلك للتكوين الذي توفره ثانوياتنا!". هذا التكوين الذي غالبا ما يجعل من

168 المراهقين، الذين كلهم ذكاء وحماسة، المتعطشين للمعرفة، نسخا من أساتذتهم".¹⁶⁸ 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 و يجهد للبرهنة على صحة أطروحات معينة والتدليل عليها، و هو ما نفهمه من كلمة سفسطائي *Sophiste* في القرن الخامس قبل الميلاد، أو الحكيم *Sage* الموكل إليه رسالة نبيلة يسعى لتبليغها و نشرها، هي رسالة "الحقيقة" *La vérité*. على أن النطاق الذي يصدق فيه هذا المفهوم هو نطاق العمل والتطبيق، و قياسا على هذا يجدر بنا و أثناء الدرس التطبيقي (في قسم الفلسفة) أن نكون سفسطائيين بامتياز، لا بالمعنى القدحي، و إنما بالمعنى النبيل والسائد في المرحلة المشار إليها أعلاه، غير أنه و ابتداء من نهاية القرن نفسه استخدم طابع هذا المفهوم استخداما قدحيا فبدلا من بناء المعرفة وتأسيس الحقيقة اكتسب طابع "الشعوذة" و "الحكمة-الكاذبة" و الترهات. هذا ما نشره أفلاطون في عقول من كانوا يتعاطون الجدل معه (و مع سقراط بالتالي) حول مختلف الإشكالات الفلسفية.

رغم هذه اللصيقة التي طالما لازمت الفلسفة السفسطائية إلا أن هذه الأخيرة هي الفلسفة التنويرية بامتياز. و لهذا ينبغي على الطالب وفقا لخطاب "التنوير" *Aufklärung* أن يكون حرا، أي أن يكون مفكرا: حرا و مفكرا، حرية خاصة و فكرا 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. و لهذا فهذه فرصة ثمينة لا

¹⁶⁸ ينتقد نيتشه هاهنا ثانويات ألمانيا المدعوة بـ "الحيماز" و نكاد نجزم بأنه ينتقد بصورة مباشرة بيداغوجيا هيغل السلطوية.

تعوض ، إنما اللحظة المناسبة أكثر حتى يتجلى له الفهم و النقد في آن معا، لا الطاعة و التقبل، و هذا بموجب شعار الأنوار: "التنوير خروج الإنسان من القصور الذي يرجع إليه هو ذاته"¹⁶⁹ كما لا ينبغي السماح للأستاذ أن ينوب عن الطالب في تبني قناعات أيا كانت، و لكن فقط يكون دوره تنوير الطريق و التوجيه والإيضاح.

الروح الفردية المزوجة بالفهم التنويري و الدعوة 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 فلا بد من أن يكون حضوره هاهنا حضورا مكافئا لحضور الطالب، بل لابد من أن تغدو الحصة التطبيقية ملكا للطلبة: يسألون و يجيبون و يناقشون، و لا بأس من أن يطرح الأستاذ وجهات نظر و آراء حول الموضوع تكون هي الأخرى قابلة للمناقشة، و الحال أنه لا ينبغي تلقي الأفكار لغاية الإيمان بها و إن ما ينبغي هو ملاقاتها، قبل أن تصل إلينا، حتى نجادلها و نختلف معها. و هاهنا 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، و ليس الممثل الواعي بذاته"¹⁷⁰ هذا حتى تتمحي المركزية الأنوية و يغدو الخطاب التطبيقي خطابا تسامح واختلاف و تعدد، لا خطابا عنف و وحدة و مركزية. يساعدنا

¹⁶⁹ إيمانويل كانت، ما هو التنوير؟ ترجمه عن الألمانية: إسماعيل مصدق ، ص ص 143-149، مجلة: فكر و نقد، السنة الأولى، العدد4، ديسمبر ، 1997، المغرب.

¹⁷⁰ Haar, Michel, Nietzsche et la métaphysique, Gallimard, Paris, 1993, P225. et pour en savoir plus: Voir: Nietzsche, F, La naissance de tragédie.

هاهنا توظيف مفهوم التراجيدي لأنه يعمل على توظيف التطهير لا بالمعنى الأرسطي: التنقية و الخلاص و التجرد، و إنما بتوظيف عطاءات الآخر و السعي 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 و إنما ما وراء الفكرة، ما تحيل إليه وتلمح 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 موجهاً أحداثه فيما يشبه دولاب الماء الذي يقوم بحركة دائرية ترجع أصولها إلى مركزية النقطة المحورية في الدوران. وفقا لهذا "...يكتسب النص معقولية، و تتضح تدريجيا العناصر التي (طالما) بدت غامضة و عندئذ يمكن أن يخضع النص لمساءلة نقدية من طرف القارئ ليفتح لنفسه فضاء آخر به يتجدد فهمه، و هذا الفهم لا يلزم القارئ بتبني موقف الفيلسوف، إن الغرض من تقديم النصوص هو اطلاع الطالب على نماذج التفكير المختلفة في مواضيع قهنا و على دعوته إلى التفكير هو أيضا و ما يستفاد من هذا هو أن الفيلسوف الحق لا يملئ علينا ما يجب التفكير فيه بل يرشدنا إلى الطرق المختلفة و الممكنة للتفكير"¹⁷¹ لا بد من التخلص من طابع الأستاذية و التفتح على لحظة التفلسف، التعددي، بامتياز لأن الطالب بإمكانه توظيف قراءاته و رؤاه وأفكاره هو أيضا، و بإمكانه أن يذهب بعيدا أيضا عن مجرد تكرير ما ينقش في الكتب و ما يطرق على المسامع...هكذا حتى نتمكن فعلا من الخروج عن مهام مدرسة أو جامعة كل مهامها "الترويض" أو "التدجين"، باختصار مدرسة إفلاس العقل الحر.

¹⁷¹ Mugliani, Jaques, ibid.

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 و الحقيقة الوهمية، و عليه بالتالي الخضوع للدرس النظري في مقاييسه المختلفة. على هذا لا يجب الإنصات له لوحده (أفلاطون) بل ينبغي تدخل عدة عقول حتى تتمكن من التصدي لهذه الحقيقة الباطلة بحثا عما هو أفضل منها، لا ينبغي إذا أن نتصدي لأحد من الطرفين على أن واحدهما أهم من الآخر، ونما 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 و الطالب أيضا، أي أن الأستاذ يقترح و للطالب حرية القبول أو الرفض على أن يتحمل مسؤوليته الفردية بعد ذلك.
2. أن الطالب ليس متمدرسا، يخضع لطريقة معينة في التوجيه، وإنما ينبغي 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 و لا يعتمد عليها بقدر ما يوظف محتواها مستعينا بوظائف ذهنية أخرى كـ: التحليل، النقد، التأويل...

4. و بالتالي فهو (الطالب) ليس مطالبا بتحصيل المعرفة كميًا بقدرما هو مطالب باكتساب مهارات فنية في التعامل مع الموضوع الفلسفي (نص، فكرة، نظرية...).

ما يمكن تحقيقه إذا، و على هذا الأساس، ذلك التكامل و الانسجام بين دائرتين أساسيتين مختلفتين زمانا، و هذا أكيد، و قد تختلفان مكانا: المحاضرة و التطبيق، على أن سبيلا يُحبذُ تحقيقه هو أن الأستاذ المنظر يكون مطبّقًا في الوقت نفسه لأنه أدري بما يقدّمه من معارف فلسفية و أفكار و مذاهب و حتى توجهات، و بطريقة العمل المعهودة لديه، على أنه لا ضير من أن يتعدد أساتذة المقياس بين منظر و مطبّق شرط التنسيق فيما بينهما و الاتفاق 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 و إثرائه لا لادعاء عدم التمكن من الاستفادة منه.

لا يمكن التوفيق، بأي حال من الأحوال، بين المحاضرة و التطبيق، لأن كل توفيق تلفيق، و لأنه من جهة أخرى لا وجود لتعارض فيما بينهما، إذ تظهر الحاجة إلى التوفيق بظهور المتعارض من المواقف، و هاهنا، نحن لسنا بصدد التفكير جدليا في واقع الدرس الفلسفي و إنما بصدد البحث عن مخرج و منفذ من مشكلة أجراً كل منهما (الدرس و التطبيق)، على أن التنسيق و التكامل و الانسجام لا يعني أبدا ضرورة الالتزام الحرفي والدقيق بخلاصات الدرس بل ينبغي أن تكون الأفكار التي تمّ الانتهاء إليها كبنية طيّعة حتى تخدم مسار البحث و يتلاءم الفكر معها و حتى لا نتوصّل إلى أحكام قسرية

وتعسّية في الأخير، بل حتى تتمكن من تجاوز الاختزال، الظرفية و الرؤية التجزئية القاصرة، و التي ليست من خصوصيات الفكر الفلسفي.¹⁷²

إن ما يثري هذا الاقتراح كلية هو ضرورة الاشتغال على المفاهيم لا على الفراغات الإيديولوجية و الأفكار الاستيهامية. وحده المفهوم، و الاشتغال عليه، يضمن لنا استمرارية البحث الفلسفي و نجاح الدرس الفلسفي (محاضرة و تطبيق) لأن التنسيق بينهما يفتح المفهوم على مختلف حيثياته و إمكانات تطبيقه. فمفهوم الـ"كوجيتو" Cogito مثلا يحتمل تحديدا معينا من طرف من قدّمه للفلسفة (أفصد ديكارت Descartes) غير أنه يكتسب دفعا لتأسيس رؤية فينومينولوجية مع هوسرل Husserl و أخلاقية مع بول ريكور Ricœur، و كما يرى أيضا علي حرب فإن مفهوم "العقل الفعال" لدى الفارابي حتى و إن كان ينتمي حاليا إلى المنتج التراثي، غير أنه بإمكاننا عبر القراءات المتعددة توظيفه و فهمه من جديد بصورة

لأننا أصلا بحاجة إلى "عقل فعال"¹⁷³، فقراءة المفهوم تؤدّي العديد من الوظائف وتحقق العديد من الأهداف الإجرائية و على رأسها:

1. الاطلاع على تاريخ الفلسفة.
2. التمكن من التحكم في قراءة النص.
3. اكتساب القدرة على توظيف المفاهيم.

¹⁷² أنظر: مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحى التربوي، بين أسئلة الأزمة و تحديات التحوّل الحضاري (رؤية سوسولوجية نقدية)، المركز الثقافي العربي، ط1، 1999، المغرب، ص 94.

¹⁷³ أنظر علي حرب، الماهية و العلاقة، نحو منطق تحويلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، ص ص 240، 241.

4. اكتساب القدرة على القراءة بلغات متعددة (لغة التعليق، الشرح، التحليل، النقد، التأويل).

5. التحكم في القراءة النقدية.

6. التحكم في الكتابة و تأسيس طريقة خاصة في الكتابة الفلسفية.

و بهذا فلن نجد أنفسنا نكرر النصوص المقروءة بقدر ما نكون مؤهلين لتوظيف تجاربنا الحضارية، الوجودية، الزمانية و المعيشية و ملائمتها مع إشكاليات عصرنا، نكون مؤهلين لتأسيس المعنى و عطائه، بلغة فينومينولوجية. من هنا يتبين لنا أفق "الفكر الحر" من بعيد.

الفكر الحر، مغامرة المفهوم.

"الفكر الحر" L'esprit libre مفهوم لـ: نيتشه Nietzsche، يقصد من ورائه على الأرجح العقل الذي يمتلك الجرأة و الشجاعة في بلوغ مقصده، في تحديد مطالبه و يعمل على تحصيلها، وحتى وإن كانت أمام نظره و لم يرها فعليه بأن يطيل النظر حوله، أن يتأمل كل ما حوله ليمسك بفريسته¹⁷⁴ و لكن ما هي فريسته ؟ المفهوم هو فريسته. المفهوم إذن ليس مجرد وحدة فلسفية يتم التعامل بها ومعها عبر مختلف النصوص الفلسفية تحمله كثافات عديدة و إنما هو محيط من القراءات، المفهوم "قراءة للحدث تصبح هي ذاتها حدث، بقدر ما تفتح مجالا ممكنا أو تتيح تطورا ممكنا"¹⁷⁵. يجدر إذا بالمفكر¹⁷⁶ أن يتعامل بالمفهوم ويتفاعل معه، أن يسكن المفهوم

¹⁷⁴ نستلهم هذه الروح من التحولات التي يمر بها زرادشت في "هكذا تكلم زرادشت" عبر التجربة والإفادة من الغير.

¹⁷⁵ علي حرب، نفسه، ص 37، 38.

¹⁷⁶ هذه الصفة تمنحها لكل من أستاذ و الطالب.

ويسكنه هو أيضا، هوس المفاهيم، لأن "الفلسفة مفاهيم"، لأنها تصوّرات و تمثلات. هذا حتى نخلصها من الطابع الذي يجعل منها مجرد سرد لأحداث ومواقف و لأنه أيضا، حتى المفهوم بما هو محيط، يملك جغرافية "جيو-فلسفية" تبتغي سيرها و ترجو فتح غورها، ذلك أنه "لا وجود لمفهوم بسيط، كل مفهوم يملك مكونات و يكون محددا بها"¹⁷⁷. هذه المكونات التي تحدده في مفاهيم مجاورة و مكملّة لا يتجلّى إلا من خلالها و بها، و لذا 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، و مقارنته بكل ما يمكن أن تكون له به علاقة من بعيد أو قريب. فالنص شبكة معقدة من المفاهيم تحتاج إلى فك عقدها، وتحلية باطنه، و تفكيك ميتافيزيقاه، و لا يتأتى ذلك إلا بالدراسة الممتازة للمفهوم وسير غوره و كشف تحولاته عبر التاريخ من مذهب لآخر، و من فيلسوف لآخر، ومقاربة مضامين هذه التحولات، لا البحث عن أيها أصلح و أحق و أكمل، و إنما 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 و لن يتمّ تفكيرها عبر وجودها المستقل بل من حيث إنها تشارك في بناء هذا الموقف أو ذاك، هذه الصورة أو تلك.

بناء على هذا و بدلا من الانشغال بمسألة التوفيق بين المحاضرة و التطبيق، أو حتى بتمثيل المحاضرة في شبكة من الأيقونات المربوطة بالأسهم الفارغة من المعنى، يفترض بنا الاشتغال على المفهوم و سيرته، و الذي يمكن من أجل كشف حقيقة النص، اعتمادا على ما يلي:

¹⁷⁷ جيل دولوز و فليكس غتاري، المركز الثقافي العربي، ترجمة: مطاع صفدي و فريق الإنماء القومي، ط1، لبنان، 1997، ص 39.

1. تحديد المفهوم، أي تسميته و تقديم تعريفاته المختلفة، لدى مختلف الفلاسفات، التي يمكن أن تشير إلى مضامين تثري البحث.
2. تحديد جغرافية المفهوم، و هنا يكون العمل في مستوى مقارنة المفهوم مع مفاهيم أخرى تكون موجودة في النص المدروس تتعايش معه، لا يستقل عنها، بطبيعة الحال، و لا يقوم من دونها و بالتالي إمكانية إدخاله في مقارنة حتى مع مختلف المفاهيم المتعلقة به و هو ما يمهد للخطوة اللاحقة.
3. تطوير المفهوم و تطويره، أي مقارنته نقديا و بالتالي جرحه و تعديله.
4. و أخيرا، منحه التسمية التي يستحقها، أي اجترح المفهوم و منحه الحمولة التي يكون أهلا لها.

هذا العمل، المخبري، ليس بجديد، فهو يقارب ما يسمى بالعمل: الجينيالوجي *La tâche généalogique*، الذي يتمتع بالحس التاريخي، النقدي و اللغوي، و على الأرجح أن هذه المستويات الثلاثة إذا ما اجتمعت فلها لا تسمح بوجود فراغات أو شروخ على مستوى الفكر و تحليلاته (المفاهيم) و على هذا فإنه من اللازم التوجه إلى الشكل و إنما إلى المضمون والعمق الفكري و هو الأمر الذي لن يتحقق إلا مع اكتساب جرعات مضاعفة من الجرأة الفكرية و الشجاعة الفلسفية، لأننا، و للأسف، لازلنا نخشى التعامل المفهوم و نهابه، و لكن إلى متى ؟ ينبغي أن نتحقق لحظة التأمل الفلسفي الجريء لعقد صفقة مربحة مع المفهوم لأنه وحده فيه الخلاص، فالمفهوم هو أساس الفكر و بنيته و دعامته، على أن صناعته ليست بالسهلة، إذ هي حصيلة جهد فكري دؤوب متواصل، فليست "قواعد تكوين المفاهيم مهما بلغت من عمومية و شمول وليدة عمليات قام بها الأفراد، ثم أودعت التاريخ و ترسبت في سبك العادات الجماعية، ليست تلك الخطاطة أو التوسيمة

العارية لعمل كله غموض وإهمام، في غضونه برزت مفاهيم، عبر الأوهام والأحكام المسبقة والأخطاء والتقاليد. يكشف الحقل قبل المفاهيمي عن انتظامات وإلزامات خطابية سمحت بإمكان عدد متباين من المفاهيم، وبسبيل من الأفكار والمعتقدات والتمثيلات التي ننساق نحوها طوعا، كلما أردنا التأريخ للأفكار¹⁷⁸ وحتى يكون العقل بالفعل حراً فالأجدر به تسمية المستقبل وخلق مفاهيمه، مفاهيم ما بعد الموت des concepts posthumes "...الفلسفة تكون ليست أبدية وليست تاريخية، وإنما مفاهيم لاراهنية و في 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"¹⁷⁹

الإحالات والهوامش:

¹ نسمي "فمجا"، هاهنا، تلك الطريقة التي يتفق عليها الأستاذ و طلبته ليتم العمل بها على مدار السنة الجامعية بغض النظر عن المستوى الجامعي في مرحلة التدرّج.

¹ أقصد بحث الطلبة و انشغالهم بالجانب البراغماتي من الدرس و هو النقطة لا باكتساب المهارات و طرائق التحصيل و الفهم وتطويرها.

¹ أحمد الخالدي، تعليم الفلسفة و سؤال الحاضر، ص 36، في مجلة فكر و نقد، العدد 48، السنة الخامسة، أبريل 2002.

¹ و هذا وفقا لتجربة أولية في التعامل مع البرنامج التعليمي لتلاميذ السنة الثانية ثانوي تحديدا للحظة مواجهة، و رؤية في للطالب و الأستاذ الجامعيين كل لحظة استشراف.

¹⁷⁸ ميشال فوكو، حفریات المعرفة، ترجمة: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص 61.

¹⁷⁹ Gilles Deleuze, Nietzsche et la philosophie, ed P.U.F, Paris, 1973, P122.

¹ أنظر خديجة هني، تعليمية النص الفلسفي باللغة الأجنبية، ص ص 131، 135. في: الفلسفة، الذاكرة والمؤسسة، وقائع الملتقى بوهرا، يومي 15/14 أكتوبر 2002، تنسيق: محمد غالم، أحمد كرومي، منشورات مركز البحث في الأنثروبولوجيا الاجتماعية والثقافية.

¹ أنظر: عزيز لزرق، الدرس الفلسفي بالثانوي، ص ص 55، 65، في مجلة فكر و نقد، العدد 48، نفسه.
¹ لا نريد هاهنا أن نربط مصير الفلسفة بالمؤسسة، و لكن هذا ما تتطلبه الضرورة التنظيمية و الأكاديمية وحتى ما تفترضه تقاليد مفهوم "المؤسسة" إذ شئنا أم كرهنا فقد تأسست الفلسفة و لكن هذا لا يعني أنها تبقى حكرا على هذا الفضاء فقط.

¹ Migaliani Jaques, l'enseignement et la lecture des grands textes, Voir: K.Rosenkranz, vie de Paris, Revue N4, Mai-Avril, 1993.
¹ Hegel, traduit par: B.Bourjois, dans: textes pédagogiques de Hegel, Vrin, PP 17, 18. in: D'Hont Jaques, Hegel (textes et débats), librairie générale de France, Paris, P 100.

¹ هيغل، تقرير 1812، فقرة 7، في: محمد زرين، هيغل الفيلسوف-المدرس بالجميناز، ص ص 71-84. مجلة: فكر و نقد، العدد 48، نفسه.

¹ هذا باعتراف من المفكر "عبد الرحمن بدوي" الذي يصف طريقة تلقين الدرس و تحفيظه من قبل الأساتذة والمعلمين للطلبة والتلاميذ و هو ما لا يستبعد عشر بألمانيا. أنظر عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين و التربية عند كانط، ط1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، 1980، ص ص 111-116.

¹ محمد زرين، المرجع نفسه، ص 82.

أن يكون أحد أجناس التدريس المتبع من قبل أساتذة اللاهوت و الخطابة و المنطق لفلاسفة القرن الثامن

عشر بألمانيا. أنظر عبد الرحمن بدوي، فلسفة الدين و التربية عند كانط، ط1، المؤسسة العربية للدراسات و النشر، بيروت، 1980، ص ص 111-116.

¹ محمد زرين، المرجع نفسه، ص 82.

¹ ينتقد نيتشه هاهنا ثانويات ألمانيا المدعوة بـ "الخيمناز" و نكاد نجزم بأنه ينتقد بصورة مباشرة بيداغوجيا هيغل السلطوية.

¹ إيمانويل كانط، ما هو التنوير؟ ترجمه عن الألمانية: إسماعيل مصدق ، ص ص 143-149، مجلة: فكر و نقد، السنة الأولى، العدد 4، ديسمبر ، 1997، المغرب.

¹ Haar, Michel, Nietzsche et la métaphysique, Gallimard, Paris, 1993, P225. et pour en savoir plus: Voir: Nietzsche, F, La naissance de tragédie

¹ Mugliani, Jaques, ibid.

¹ أنظر: مصطفى محسن، الخطاب الإصلاحى التربوي، بين أسئلة الأزمة و تحديات التحول الحضاري (رؤية سوسولوجية نقدية)، المركز الثقافي العربي، ط1، 1999، المغرب، ص 94.

¹ أنظر علي حرب، الماهية و العلاقة، نحو منطق تحويلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، ص ص 240،241.

¹ نستلهم هذه الروح من التحولات التي يمر بها زرادشت في "هكذا تكلم زرادشت" عبر التجربة و الإفادة من الغير.

¹ علي حرب، نفسه، ص ص 37،38.

¹ هذه الصفة تمنحها لكل من أستاذ و الطالب.

¹ جيل دولوز و فليكس غتاري، المركز الثقافي العربي، ترجمة: مطاع صفدي و فريق الإنماء القومي، ط1، لبنان، 1997، ص 39.

¹ ميشال فوكو، حفریات المعرفة، ترجمة: سالم يفوت، المركز الثقافي العربي، ط1، الدار البيضاء، المغرب، 1986، ص 61.

¹ Gilles Deleuze, Nietzsche et la philosophie, ed P.U.F, Paris, 1973, P122.

