PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

المحاضرة الأولى/ تعليمية الفلسفة بين تبليغ المعرفة و

مقدمة:

هل يفترض التساؤل المتعلق بالنماذج التي يجب أن تلهم سياسات التربية، وجود إطار عام للتفكير يرسي أسس اكتساب وتبليغ مختلف أنواع المعرفة، فضلا عن الغايات الكبرى التي ينتظر منها توجيه العمل التربوي؟ هل وجود فلسفة للتربية يعتبر شرطا مسبقا لكل تفكير في الشروط الضرورية التي يجب أن تحدد تربية الذات والآخرين؟ ما هو الوضع الذي يمكن تخصيصه للتساؤل الفلسفي المتصل بهذه الشروط الضرورية نفسها، بالمقارنة مع حقل معرفي يقدم نفسه كعلم للتربية، ويُبجل نزعة بيداغوجية قابلة لإعداد تقنيات تبليغ المعارف واكتساب الخبرات العملية؟

وعليه فإذا كانت المسألة التربوية موضوع استقصاء فلسفي بدءا من اليونان القديمة مرورا بالتأملات الفلسفية العربية والإسلامية علاوة على الحكمة المشرقية، فهل يمكن اعتبار فعل التفلسف، الذي يتضمن مساءلة الذات والآخرين، فعلا تربويا؟ وإلى أي مدى سيساهم التفكير الفلسفي حاليا في تجنب الوقوع في شراك النزعة التقنية المهيمنة على تبليغ المعارف وكشف مختلف أشكال الاستلاب التي تنتج عن جعل المؤسسة التربوية في خدمة أناس على حساب آخرين تماشيا مع الرؤية الغربية المعاصرة التي طغى عليها سوق العمل العولمي المجرد من كل طابع إنساني؟

أولا: السياسات التربوية التي فرضت نفسها عبر تاريخ الفلسفة

من وجهة نظر بعض المفكرين المهتمين بمجال فلسفة التربية يمكن القول بوجود ثلاث نماذج من السياسات التربوية: النموذج التربوي الإنسي (كالأدب عند المسلمين)، النموذج التربوي الأنواري (النهضة الأوروبية) ونموذج تربوي ما بعد حداثي محتمل.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

1_ فإذا تتبعنا النموذج الإنسي الذي تشكل ف
الكلاسيكي، فحسبه يجب على الذين يتخرجون من المؤسسات أن يحصلوا على معرفة أساسية؛ ففي فرنسا القرن السابع عشر، تم تحديد المعارف الضرورية في «المعرفة التي على الإنسان الفاضل اكتسابها». أما في العالم الإسلامي فكان الأمر يتعلق بالفهرست؛ أي النموذج الذي يحدد – على غرار النموذج الإنسي اليوناني اللاتيني– قائمة المؤلفات التي يجب الاطلاع عليها من طرف الأشخاص المثقفين. وكان يجب بطبيعة الحال امتلاك اللغات الحاملة للثقافة (العربية والفارسية في جنوب البحر الأبيض المتوسط، واللاتينية واليونانية في شماله)، والتي ستمكن من الحصول على هذا العلم في حيويته والتي تناسب كل الوضعيات (وقد كان القدامى يقسمون العلوم العقلية إلى قسمين: يضم القسم الأول منها ثلاثة علوم (trivium) تتعلق بسلطة اللغة، أي بالنحو والجدل والبلاغة، فيما القسم الثاني يتكون من أربعة علوم (quadrivium) وهي العلوم المتعلقة بسلطة العدد، أي الحساب والموسيقى والهندسة والفلك).

2_ وإذا تبنينا وجهة نظر الأنوار والتي ليست في العمق إلا «إنسية أضفي عليها طابع ثوري»، فإن الأمر يتعلق بتبليغ معرفة في توسع دائم، معرفة انفجرت حدودها القديمة، وتعلم إنجاز صنافة للمعارف، مع التحكم مع ذلك في الكل، علما بأن هناك نقص في كل جزء من أجزاء تلك المعارف، إنه برنامج الأنوار (من المهم أن نلاحظ أن الكلمة الألمانية الدالة على الأنوار تشير إلى معنى أكثر دينامية من الكلمة الفرنسية، فهذه الأخيرة تدل على عملية الإضاءة، بينما الكلمة الألمانية تدل على ثقافة في طور التكوين، وليس في حالة فردية أو جماعية للثقافة). لكن برنامج الأنوار لا ينحصر على هذا الأمر، بل يقتضي أيضا سموا بالروح والفكر ينجز بالموازاة مع نمو المعرفة وتحسين الذكاء. إن إنسان الأنوار، كما يتصوره كانط، على وجه الخصوص في نص أساسي يحمل عنوان «ما الأنوار؟»، هو كائن متحرر لا يخضع لأية وصاية، كائن وصل مرحلة النضج والرشد. يتطلب البرنامج الأنواري أن يعرف الإنسان كيف يقيم «الحكم الجيد» لصالح الناس، هذا الحكم الذي شكلت

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الجمهورية الفرنسية الأولى، بلا منازع، نموذجه با
أن تكشف هذه الجمهورية عن وجهها القاتم: روح الغزو والإمبريالية.

وقد حاول مفكرو أوروبا، كلٌ حسب طريقته، إعطاء تعريف لهذه الدولة– الأمة– التي يفترض أنها ستضمن التحرر الروحي والسياسي والمادي، والذي تشكل مشروعه منذ القرن الثامن عشر.

3_ يبدو أن برنامج الأنوار، بالنظر إلى تطور المجتمعات الرأسمالية العالمية، قد استنفذ من عدة نواحي؛ إذ يحاول البعض إحياءه أو إيجاد وسيلة لاستمراره/ ولكن يجب الاعتراف أنه فشل في جزئه الأساسي، وأن العالم الحالي يتضمن أنماطا جديدة من الاستعباد أكثر من التحرر، وأنه سوداوي أكثر مما هو متحمس– بالرغم من هذه السوداوية ترتبط بحالات التوتر الهستيري– وأن الذكاء منهك بفعل واجب المُتعة الأخلاقي أكثر مما هو نبيه وفطن بفعل الأدوات الجديدة التي تتوفر لخدمته.

ثانيا: طموح الفلسفة التربوية المعاصرة

لقد تطابق برنامج الأنوار مع عهد الجامعات التي كان نموذجها بدون منازع هو الجامعة الألمانية التي فكر فيها كبار المفكرين الألمان (كانط، هيجل، فيخته، شيلينغ، نيتشه، وصولا إلى هيدجر). إن النموذج التعلُّمي اليوم يوجد في أزمة واضحة للعيان، ويبدو أنه لا يتلاءم مع العهد الذي تلاه، والذي ينعته البعض بـ «ما بعد الحداثي» أو «ما بعد الحداثة، دون أن نعرف ما الذي تعنيه بالتحديد أداة التصدير «ما بعد»؟ هل تعني «ما وراء» أو أخر مختلف اختلافا جذريا»؟

إن ما بعد الحداثة يتميز بخصائصه الأساسية البارزة والمسماة: تعدد التخصصات وتداخلها، أو أيضا ثقافة بلا حدود، التداخل الثقافي (نتعرف هنا على حقل اشتغال الدراسات الثقافية).

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ولعلنا لا نجانب الصواب إذا قلنا بأن من يُعمِ
يكتشف اختفاء الثقافة في عالم تسيطر عليه الأشياء. هنا نصطدم بالموضوعة الماركسية اللوكاتشية (نسبة إلى لوكاتش) المتمثلة في التشيؤ. بيد أننا نعتقد أن القوى الخلاقة لا تكف أبدا عن البزوغ، وأن ما كان ينعت بـ «التكوين المستمر الفظيع» (وهو عدة أساسية من أجل تداول المعرفة في المجتمعات المراقبة) ليس حتميا على الإطلاق، ذلك أن قوى المقاومة سيتم الاحتيال عليها وتحريف مسارها باستمرار، وأن الاستلاب سيتعرض دوما لعمل مستمر وماكر ليتملكه "المستهلكون" من جديد، والذي انتزعت منهم حريتهم على ما يبدو، وأنّ جحافل المكونين الواقعة في آفة الثرثرة والتنظير العقيم لا تملك إلا وهم المراقبة والسلطة.

تكمن المسألة إذن في معرفة ما إذا كان تبليغ المعارف و"اختراع اليومي" ينجزان مؤسساتيا. وإذا كان الجواب بالإيجاب فما هي هذه المؤسسات؟ أما إذا كان ذلك ينجز بشكل مفاجئ وبطريقة غير معهودة، سوف تكذب توقعات المستقبلين والآراء التي قدمها مختلف خبراء الحاضر والمستقبل.

إن هذه الأسئلة الشائكة وغيرها هي ما تقتضي الضرورة طرحه على الفكر التربوي المتنوع بمضامينه والغني بمقارباته، بغية الإجابة عليها وإلقاء المزيد من الضوء على تشعباتها المختلفة، طبقا للموروث الثقافي والمعرفي والقيمي للشعوب والحضارات.

1_ أوليات التربية والتعليم

من الواضح أن التربية اليوم تدمر الشروط الضرورية لتطور التعليم والتعلم عند الطفل وخاصة حين تحاول خلق عالم خاص به. والأمر المثير هو أن هذه التربية تؤذي الطفل، وهي التي تدعي بأن هدفها الأساسي هو خدمته، وتأخذ على المناهج التقليدية كونها لا تأخذ طبيعته العميقة وحاجاته الأساسية بعين الاعتبار. وللتذكير، فإن شعار "الاهتمام بالطفل" كان يروم تحرير هذا الأخير من المعايير الخاصة بعالم الراشدين. لكن كيف أمكن إهمال، أو بكل

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

بساطة، عدم الاعتراف بالشروط الحياتية الأولية والـ إخضاع الطفل للحياة العمومية، وهي ما يميز أكثر من أي شيء آخر، عالم الراشدين، مع العلم أننا قد أدركنا أن خطأ كل المناهج القديمة هو اعتبار الطفل "راشدا صغيرا"؟

لا ترتبط علة هذه الوضعية الغريبة مباشرة بالتربية. يجب البحث عن تلك العلة، بالأحرى، في الأفكار والأحكام المسبقة حول طبيعة الحياة الخاصة وطبيعة العالم العمومي والعلاقات المتبادلة بينهما؛ تلك العلاقات التي ميزت المجتمع الحديث منذ بداية الأزمنة الحديثة، والتي قبلها المربون كأمور بديهية، عندما قرروا بشكل متأخر نسبيا تحديث التربية دون إدراك تأثيراتها الحتمية على حياة الأطفال.

2_ التعلم إدراك الطفل لما يجهل

فمهما تكن خطورة نتائج الإجراء التربوي الذي لا يحترم شروط النمو الحيوي للطفل، فمن المؤكد أنها لم تكن مقصودة. فكل الجهود التي بذلتها التربية الحديثة كانت من أجل إسعاد الطفل. وإذا فشلت تلك الجهود في تحقيق سعادة الطفل على الوجه المرغوب فيه، فإن ذلك لا ينال من تلك الحقيقة شيئا. ويختلف الأمر تماما عندما تكف التربية عن التوجه إلى الطفل لتتوجه إلى المتعلم، أي إلى ذلك الغريب الجديد الذي جاء إلى عالم يجهل عنه كل شيء. وتعتبر المدارس هي المسؤولية في المقام الأول عن هذا الوضع، وإن كانت لا تتحمل تلك المسؤولية بمفردها. إن المدرسة مطالبة بتدبير العملية التعليمية التعلُّمية. ويعد الفشل في هذا المجال حتى في أمريكا اليوم من أكثر المشاكل استعجالا. فما بالك بالذي نجده في عمق المجتمعات الأكثر معاناة من هذا المشكل؟

في العادة، يلج الطفل العالم لأول مرة من بوابة المدرسة. لكن هذه الأخيرة ليست هي العالم بأي وجه من الوجوه، ويجب عليها أن لا تعتبر نفسها كذلك. فهي، بالأحرى، مؤسسة وسيطة بين العالم والفضاء الخصوصي الذي هو البيت العائلي. وظيفتها هي تمكن الطفل من

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الانتقال من الأسرة إلى العالم. ومعلوم أن المؤسسات النموذج التعليمي. لذلك كان الأطفال يعتبرون المدرسة ممثلة العالم، وإن لم تكن كذلك في الواقع. وعند هذه المرحلة من التربية، يستمر الراشدون في تحمل مسؤولية الطفل، في الحرص على نموه في ظل شروط جيدة، بقدر ما تتحدد في ضمان ما يسمى عموما بالانفتاح الحر لمؤهلاته ولمواهبه المتميزة. ويبدو، من منظور عام وأساسي، أن تلك هي الصفة الوحيدة التي تميز كل كائن بشري عن غيره، وتجعل منه، فضلا عن كونه غريبا في هذا العالم، "كيانا ما" لم يسبق له أن وجد.

ولما كان الطفل المتعلم لا يعرف حقيقة العالم، فإنه من الضروري أن ندرجه فيه بشكل تدريجي. ولكونه جديدا في هذا العالم، فإنه يتعين السهر على نضجه عبر انخراطه فيه كما هو. وكيفما كان الحال، فإن اليافعين ينظرون إلى المربين باعتبارهم ممثلين للعالم. ويرغبون، صراحة أو ضمنا، في أن يكون مختلفا عما هو عليه، فإنهم يتحملون المسؤولية في إطاره. ولم تفرض هذه المسؤولية بشكل اعتباطي على المربين، فهي تلازم ضمنيا فعل التربية الذي يعد اليافعين للانخراط في عالم دائم التغير. لهذا، يجب على من يرفض تحمل مسؤولية العالم أن لا ينجب أطفالا، كما يجب أن لا يكون له الحق في المساهمة في تربيتهم.

ثالثا_ التربية بين التعليم والتسلط

الذي يجب أن نعلمه في حالة التربية والتعليم، هو شكل السلطة. وهناك فرق بين سلطة المربي وكفايات الأستاذ. فإذا كانت السلطة تقتضي وجود كفاية معينة، فإن هذه الأخيرة لا تستطيع أبدا مهما بلغ مستواها، أن تولد سلطة. وتتمثل كفاية الأستاذ في معرفة العالم والقدرة على تبليغ تلك المعرفة إلى الآخرين. لكن سلطة الأستاذ تتأسس على دوره بوصفه مسؤولا عن العالم. فالطفل ينظر إليه كما لو كان يمثل كل الراشدين، وهو الذي يبلغ له الأشياء قائلا: «هذا هو عالمنا».

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

والحال، أننا نعلم جميعا المصير الذي آلت إ
موقف كل واحد من هذه المشكلة، فإنه من الواضح أن السلطة لم تعد تقوم اليوم بأي دور في الحياة العمومية والسياسية؛ أو على الأقل، إنها تقوم بدور مثير للجدل. فالعنف والرعب الممارسان أحيانا لا يمتان بصلة، طبعا، للسلطة بمفهومها الحقيقي. ومعنى اختفاء السلطة هذا هو، ببساطة اختفاء الإرادة في تحمل المسؤولية، لأن السلطة الحقيقية ترتبط، حيثما وجدت، بالمسؤولية تجاه مسار العالم. فإذا نزعنا السلطة من الحياة ، فإن ذلك قد يعني إلقاء مسؤولية مسار العالم، من الآن فصاعدا، على عاتق كل واحد منا. لكن، من الممكن أن يعني ذلك أيضا، أننا نتنكر عن وعي أو عن غير وعي، لمقتضيات العالم، ولحاجته إلى النظام، وأننا نتنصل من كل مسؤولية تجاه العالم: مسؤولية إعطاء الأوامر وطاعتها على حد سواء.

على العكس مما سبق، ليس هذا الغموض المتعلق بالاختفاء الحالي للسطلة ممكنا في حالة التربية. لا يستطيع الأطفال رفض سلطة المربين كما لو كانت تضطهدهم أغلبية مكونة من الراشدين. هذا على الرغم من كون المناهج الحديثة في التربية قد حاولت، فعلا، تطبيق تلك السخافة المتمثلة في معاملة الأطفال على أنهم أقلية مضطهدة تحتاج إلى التحرر. لقد ألغى الراشدون السلطة. ولا يمكن أن يعني ذلك سوى شيء واحد، وهو رفض الراشدين تحمل مسؤولية العالم الذي وضعوا فيه أطفالهم.

ترجع مشكلة التربية في العالم الحديث، إلى كون هذه الأخيرة، أي التربية، لا تستطيع، بطبيعتها، أن تتجاهل السلطة والتقليد، في الوقت نفسه الذي يجب أن تمارس في عالم لا تهيكله سلطة ولا يضبطه تقليد. وهذا يعني أنه يتعين على الأساتذة والمربين، بل وعلى كل واحد منا – مادمنا نعيش سويا في عالم واحد مع أبنائنا ومع اليافعين– أن يتخذ من الناشئة موقفا يختلف جذريا عن الموقف الذي نتخذه تجاه بعضنا البعض، ويجب علينا أن نفصل بصرامة بين مجال التربية والمجالات الأخرى، وخاصة منها مجال الحياة السياسية والعمومية. إن مجال التربية هو المجال الوحيد الذي يتعين علينا أن نطبق فيه ما يلائمه من سلطة، وما يوافقه من موقف تجاه

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

الماضي، مع الإشارة إلى أن كلا من السلطة والتقليد الادعاء بأنهما يتوفران على تلك القيمة العامة في عالم الراشدين.

وسينتج عن كل ذلك، من الناحية العلمية، ما يلي:

- **1_** يجب أن نفهم أن دور المدرسة هو تعليم الأطفال ماهية العالم، وليس تلقينهم فن الحياة. وبما أن العالم قديم، وأكبر سنا من المتعلمين، فإن عملية التعليم ستتجه حتما نحو الماضي، دون أن تأخذ بعين الاعتبار ذلك الجزء من حياتنا الذي سيخصص للحاضر.
- **2_** يجب أن يعني الخط الفاصل بين الأطفال والراشدين أننا لا نستطيع تربية الراشدين، تماما كما لا نستطيع معاملتهم كما لو كانوا راشدين. لكن علينا أن لا نجعل من هذا الخط جدارا فاصلا بين الأطفال وجماعة الراشدين، كما لو كان هؤلاء وأولئك لا يعيشون داخل نفس العالم؛ وكما لو كانت الطفولة تشكل مرحلة مستقلة في حياة الراشد، وكما لو كان الطفل كائنا بشريا مستقلا قادرا على العيش وفق قوانين خاصة. لا يمكن إقرار قاعدة عامة تحدد، بالنسبة لكل حالة، اللحظة التي يختفي فيها الخط الفاصل بين الطفولة وسن الرشد. فهي تختلف بحسب السن، ومن بلد إلى آخر، ومن حضارة إلى أخرى، وأيضا، من فرد إلى آخر.

بما أن التربية تتميز عن التعلم، فإنه يتعين علينا أن نضع لهذا حدا في مرحلة من مراحل الحياة. وفي حضارتنا، يتوافق هذا الحد، على الأرجح، مع الحصول على أول شهادة عليا (البكالوريا)، ذلك أن التحضير للحياة المهنية في الجامعات أو المؤسسات التقنية، هو نوع من التخصص، رغم ارتباطه بالتربية بهذا القدر أو ذاك. فهدف التربية، في هذه المرحلة، لم يعد هو انخراط اليافع في العالم ككل،وإنما انخراطه داخل قطاع محدود وخاص.

لا يمكننا أن نربي دون أن نعلم في الوقت نفسه، لأن التربية من دون تعليم فارغة، وقد تتحول بسهولة إلى خطابة عاطفية أو أخلاقية. لكن من الممكن أن نعلم بسهولة دون أن نربي

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

كما يمكن للمرء أن يستمر في التعلم طيلة حياته، د
سوى تفاصيل يجب تركها للخبراء والبيداغوجيين. وعليه فإن الموضوع الذي يهمنا جميعا، والذي لا نستطيع تجنب الخوض فيه بدعوى تفويض البت فيه لعلم متخصص أعني البيداغوجيا هو التأكيد على أنه بواسطة التربية والتعليم نهيئ الأجيال الجديدة للقيام بمهمة تجديد عالم مشترك بين الجميع.

رابعا: مشروع تداولية الفلسفة في التربية المعاصرة

في الواقع الراهن يمكن القول أن فلسفة التربية توجد اليوم في وضعية ارتجالية غريبة: فهي ضحية لنوع من اللامبالاة من جهة الفلاسفة بالخصوص، وهي عُرْضَةٌ، لضرب من الاحتراز الذي تُقَابِلُها به علوم التربية؛ والحال أن هذه الوضعية لا تخلو من مفارقة، لأن الفلسفات الكبرى، منذ ما أبدعه أفلاطون، والقديس طوما الإكويني، وديكارت أو كانط وآخرين، تتضمن بين ثناياها تفكيرا عميقا في التربية، فما مدى تأثير ذلك الإبداع الفلسفي على التربية المعاصرة.

تتجلى التأثيرات الأولى ضمن الدائرة الإبستمولوجية، فمن الضروري بالفعل تعيين منزلة المعارف المكتسبة حول التربية، وتقويم صلاحيتها وشروط انسجامها مع العصر، وهذا أمر مهم لاسيما وأن التصورات حول هذه المسألة قد تغيرت كثيرا بعد انصرام ما ينيف عن قرن من الزمان. لنتذكر كيف شرع دوركايم، في معرض رفضه لما اعتبره الادعاء الحالم لـ«البيداغوجيات» متأثرا بالنزعة الوضعية، في إعطاء معنى لمفهوم «علم التربية» بصيغة المفرد، حتى أن مجموعة من الجامعات قررت تدريسه ساعتئذ. ويختص هذا العلم، بعد تنصيبه تخصصا من أهل الخبرة، بالمساهمة في خلق التناغم بين النظام والتقدم، عبر تحديد نقط اختلال النظام التربوي، والإشارة إلى صاحب القرار السياسي بالإصلاحات الواجب إدخالها، حتى ينهض بدور متطابق مع ذاك الذي يسنده له تعريفه الشهير للتربية. كما يتعين عليه المصادقة على مناهج للتدريس تكون مضمونة ومؤكدة، تلافيا للارتجال أو الوقوع في الأغلاط الناجمة عن غياب التحقق الموضوعي.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

ولحسن الحظ فإن الفلاسفة الذين اضطلعوا بـ
لتبديد الأوهام أو فضح الأغاليط. وهذا بالتحديد هو الدور الذي نهض به، في فرنسا، كل من ريمون تامان Raymond Thamin وشارل شابو Charles Chabot حيث بَيَّنا الغموض الذي يكتنف المفهوم ذاته: هل يتعين اعتماد دراسة علمية للسيرورات التربوية، وللظاهرة التربوية عبر المكان والزمان أم التطلع إلى تقديم وصفات علمية تضبط الطرائق التي تخضع لها السيرورة التربوية؟ وما الذي تعنيه السيرورة التربوية ذاتها، فيما وراء المعنى الذي تكتسبه المشاريع التربوية المتعاقبة؟

إن لإنسان، كما قال كانط، في حاجة ماسة إلى التربية؛ وهي ليست بالنسبة له ترفا أو فضلة، بل ضرورة لا غنى عنها. لكن ما الإنسان حتى يحتاج إلى التربية؟ من يكون الإنسان حتى يحتاج إلى التعلم؟ بل من يكون الإنسان كذلك حتى يستطيع التعلم؟ وإذا كان يجهل كل شيء فأنى له التعلم؟ وإذا كان يعرف بعض الأشياء سلفا، فما الذي عليه أن يتعلمه أيضا؟ وبخصوص هذه المسألة نعرف جميعا الإشكالية الأفلاطونية. ما الإنسان إذن حتى يكون قابلا للتربية؟ إن البحث والاستكشاف الجريء أكثر فأكثر لقابليته للتربية يعطي دينامية قوية للسيرورة التربوية، إلى درجة يمكن معها القول إن تاريخه هو تاريخ المراحل المتتالية من حياة هي المُسَلمة الجسورة التي لم تتحقق منصحتها جرأة الرواد إلا شيئا فشيئا.

فمن التدريب المبكر للطفل السابح وأبطال المستقبل، إلى الجيل الرابع من ورشات الذاكرة، مرورا عبر الجامعات من الجيل الثالث، ومن المتمدرس السريع جدا لأصحاب المواهب الخارقة إلى المجهودات المبذولة في سبيل إدماج الأطفال الذهانيين، يتأكد أن المسلمة الدقيقة القاضية بقابلية الإنسان للتربية تبرر الحديث مع ذلك عن تربية «مستدامة». لكن ما هذا الكائن غير المكتمل، الذي أحسن جورج لاباساد Georges Lapassade الحديث عنه، والمرسوم دوما بالمرونة والتطلع للكمال و«القابلية للتشكيل»، كما يقول روفنفويرستن Reuven Feuerstein؟.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

وبالنظر لهذه القابلية للتربية، ما الذي يعنيه أيضا في الوجود؟ ولِمَ التربية أصلا؟ من أين يستمد اختيار الغايات والوسائل مشروعيته؟ ما الذي يُسَوِّغ اللجوء إلى الإكراه، حتى لو كان مؤديا بصورة مفارقة إلى الحرية؟ وباسم ماذا يفرض المربي تصوره للحرية على تلاميذه؟ لكن لماذا تترتب هذه الهشاشة الكبرى عن السيرورة التربوية، المرتبطة لحسن الحظ باعتبار عملية تكوين الفرد لا تقبل الاختزال أو المماثلة بالكيفية التي يصنع بها موضوع ما، وأن الكائن الذي أحسنت تربيته مغاير تماما للموضوع المتقن الصنع؟

1_ التربية ليست مجرد تطبيق نهائي لفلسفة ما

وبهذا الصدد تجدر الإشارة إلى تكاثر الخطابات حول التربية، حيث تتبلور المذاهب وتنتشر مستمدة عناصرها من أصل بيداغوجي، وثيولوجي أو سياسي، واضعة أنظمة معايير، ومبادئ، وقيم ينبغي، حسب هؤلاء وأولئك، أن تُوجِّهَ التربية. نحن هنا إزاء تراث ثقافي ضخم، غير معروف بصورة جيدة، تَعَرَّضَ للنسيان والإهمال، إن لم نقل كان للاستهجان من طرف عدد هائل من المؤلفين والمُؤَسِّسين. فالمطلوب هو الكشف عن دلالة كل هذا: أيّ معنى تكتسبه كل هذه المبادرات الرامية إلى تغيير العالم عن طريق التربية والقناعة المناسبة، التي تشكل إحدى ثوابت الفكر البيداغوجي عبر الزمن، وذلك في مقابل الرأي الذي يذهب، عكس ذلك، إلى أن التغيير السياسي القَبْلي هو وحده الذي يسمح، لزوما، بتغيير التربية؟

عندئذ لن يكون في مقدورنا الاقتصار على القول بأن التربية مجرد تطبيق نهائي لفلسفة ما، أي أنها تجسد المرحلة الأخيرة في عملية صياغتها. يتعين علينا قلب الإشكالية، لأن العكس أيضا هو ما نعاين حدوثه؛ فالفلسفة ليست مرتبطة بالبيداغوجيا فقط لأنها تفضي إلى سيرورة تربوية تكون لها بمثابة الثمرة والغلة؛ بل إنها تُسائل السيرورة التربوية من أجل سبر أغوارها والكشف عن نتائجها، بصورة أفضل مما يصنع البيداغوجي أو المربي. فدورها أَوَّلاً ليس

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

تأسيسيا وإنما توضيحيا. بوسعنا القول أيضا بأن ا
صحيح، لكي نعني بأنه يتساءل كذلك حول نتائجها ويفرغ الجهد في الكشف عنها.

إن النقص الذي تشكو منه هذه «العلوم» من حيث هي كذلك ليس أمرا مؤقتا بل نهائيا، وليس طارئا وإنما ضروريا. فبصورة جوهرية لا تتبع التربية لها وحدها فحسب. إذ حتى في أشكالها الأكثر تبلورا، إذا افترضنا بلوغها هذه الدرجة، فإنها تظل عاجزة عن تحديد القيم وضبط سُلَّمِها. ومهما كانت شدة الاحتياج إليها، فإنها تعاني من نقص يعود إلى طبيعتها لا إلى عنصر طارئ عليها. لأنه بالطبيعة أيضا يرتبط النقاش المتمحور حول الغايات بالإتيقا والأكسيولوجيا. يَفْرِضُ هذا التفكير ذاته بالأحرى والأولى في مجتمع مُفَكَّك، و«مُفَتَّت»، أمام هذه الدولة التي تريد الإشراف على التربية، غير أن هذا الدور، كما توفق في توضيح ذلك لولييفرLelievre، غدا متجاوزا فاقدا لصلاحية استعماله، إزاء «مجتمع مدني» يفتقر إلى الإجماع ومحكوم عليه بالبحث عن الخلاص الفردي.

ومن المفارقات أننا بقدر ما نشهد إرادة قوية تهتم بالتربية بشكل غير مسبوق، بقدر ما نلاحظ ضعفا على مستوى تحديد غايات التربية وأهدافها. وليس ثمة من شك بأن دور الفلسفة يتلخص أمام كل هذا في اقتراح الغايات المشروعة والمعقولة. فعلى سبيل المثال، ما الفائدة من الإعلان عن الرغبة في تكوين المواطنين وغرس الديمقراطية في عقولهم ووجدانهم أو العمل على تحقيق الازدهار لهم إذا أغفلنا تحديد المعاني التي تحيل عليها هذه المفاهيم؟ مَن غير الفيلسوف يستطيع إثارة هذا النوع من المشكلات؟ وهل تكفي وسائل العيش التي تُمنح للبعض –الناجحين طبعا– إذا لم نقترح عليهم أسباب العيش ومبرراته؟ وبالمثل، ما هي القيم التي نتطلع إلى نشرها وإشاعتها؟ كيف السبيل إلى إنقاذ كونيتها في ظل تنامي النسبية السوسيولوجية والذاتية السيكولوجية؟ كيف نطرح مشكلة الحقيقة بعيدا عن الدغمائية والنسبية؟

تلكم كانت، بعض العلامات على طريق العمل التي تستدعيها الوظيفة المعيارية للفيلسوف. لا نقصد هنا بالطبع أن تحديد الغايات أو توضيح المعايير وَقْفٌ عليه وحده؛ بل

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

يتعين عليه لعب دور الخبير في التأمل والتفكير، أصحاب القرار الحيادي على مزيد من الروية والتبصر. ومتى تغافل عن هذا العمل، فإنه سيكون قد أخل بواجبه.

ويفهم من ذلك أن يكون العمل في الواقع مرتكزا على تكوين هيئة التدريس الذي لا يمكنه أن يستغني عن البعد الفلسفي، الذي لا ينبغي للاعتراف به أن يتحقق على حساب علوم التربية، ولا عن طريق تجاهل الكفاءة في التخصص. إن تحديد هذه الأدوار الخاصة والقول بأن قَدَرها هو التنوع في الاتجاه المعاكس، يكشف عن رؤية مغلوطة للعلاقات الصحية التي يتوجب ويمكن أن تنسجها فيما بينها.

أملنا إذن أن يولي الفلاسفة عناية أكبر لفلسفة التربية، وأن يتفطنوا بصورة أفضل لرهاناتها؛ أملنا كذلك أن يتنبه المشرفون على تكوين هيئة التدريس لدورها: أوّلا، حتى يقع تجنب الوقوع في شراك النزعة الوضعية، ثم للفت الأنظار إلى مشاكل المعنى والدلالة؛ وأخيرا من أجل التبصر بالمقاصد والأهداف والدوافع. ففي هذا الزمن الذي بتنا فيه نؤمن بالقابلية للتربية وبالرغبة في استكشاف آفاقها، لكننا نقودها، في غياب غايات مُوَجِّهة، إلى العتمة تارة، ونحو الوهم تارة أخرى، متى استعصى علينا الفهم بأنه لا يمكن الاستغناء عن الغايات، سيبقى للفيلسوف دوره البارز الذي يتعين عليه النهوض به.

2_ واقع تدريس الفلسفة والتزام التفلسف

في اعتقادي لا بد هنا أن ننطلق من الحكمة القائلة بأن الفلسفة تموت عندما يتوهم أحدهم أنه قادر على معرفة ذاته منذ الوهلة الأولى والتفكير بطريقة صحيحة وأن المنهج الذي يعتمده هو المنهج الفلسفي الصحيح والأخير؛ هذا هو الخطأ الإجرائي الذي يقع فيه كل مقبل على تجربة التفلسف؛ وهذا الذي يجب أن يقتنع به أستاذ الفلسفة ويقنع به تلاميذه.

PDF Complete
Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

فما من شك أن التفلسف ليس مطلبا استثنائيا أ

في عزلة عن المجتمع وبعيدا عن الأضواء وعن عالم الحياة وإنما هو مطلب ملازم للوضع الإنساني وعلى صلة حميمة بالوجود الاجتماعي وما تشقه من تناقضات ونزاعات وهو كذلك تجربة تفكير حاذقة يتوجه إليها الجميع ويراهن عليها كل من يبحث عن تأصيل علاقته بنفسه وبالمحيط الذي يحيا فيه.

كما أن الفيلسوف ليس ذلك الكائن الملائكي الذي ينعم بالصفاء والسمو ويحيا على هامش المجتمع والتاريخ ويعشق الثبات والأبدية والمطلق ويكتفي بالإقامة داخل تجربته التأملية ونسقه النظري المجرد مترفعا عن الأعمال المضنية ومتعففا عن كل ضروب التغير والنسبية وإنما هو ذلك المثقف العضوي الذي يمارس مهمة النقد والخلخلة لأشكال الاغتراب وطبقات الميراث، وهو تلك الشخصية المفهومية التي تعارض المألوف وتلتفت إلى مشاكل عصرها وتسعى إلى معالجتها وتهتم ببيئتها الفكرية وتطمح إلى تغييرها.

أضف إلى ذلك أن الفلسفة كمعرفة حذرة وتساؤل جذري ترتبط بحيرة وجودية تنتاب الفكر وبقلق علمي يلازم الذات وإنها لتنبع من الاستعصاء الذي يجده المرء أمام وضعيات قصوى مثل الموت والحب والعنف وتقتضي التسلح بجرأة غير عادية على البديهيات وببعض الوقاحة تجاه القيم التقليدية والمخاطرة.

إن الغني عن البيان أيضا أن الفيلسوف لا يمكن وصفه بأنه ذلك الإنسان الذي يستطلع الوجود ككل ويتأمل جميع الأزمنة فقط، كما أن الغاية الأولى والنهائية من وجوده هو أن ينتصر على عمره الزمني لكي يتحول إلى موجود أبدي غير زمني يسرق النار من الآلهة ويترك آثار خالدة وبصمات في حياة الآخرين.

بيد أن هذه المنزلة الرفيعة لن تحقق له ذلك سوى بالالتزام والنقد والحرية والانتصار على كل أشكال العنف والتعصب، وهذا الدور الرِّسالي لن يلعبه إلا عندما يفرض منطق الحق والسلم

Your complimentary use period has ended. Thank you for using PDF Complete.
Click Here to upgrade to Unlimited Pages and Expanded Features

في الفضاء العمومي الذي ينتمي إليه ويصدر عنه المشاكل والتحديات التي يواجهها.

خلاصة

أليس التفلسف بالمعنى الحقيقي للكلمة هو فن التفكير في المبادئ الكلية والأشياء الجوهرية وذلك بتطبيق منهج عقلاني ومنطقي والبحث عن مسالك ووضعيات لممارسة هذه الأشياء والالتزام بهذه المبادئ، وهل نقول مع الفلاسفة إن من شأن الفلسفة أن تهتم بقضايا عصرها وتتدخل في سياسة مصالح الناس مادام هدف الفيلسوف هو أن ينخرط في دفاتر الحياة اليومية وأن يترك أثره على وجه التاريخ ويملك زمام المبادرة؟ فما المقصود بالالتزام؟ وما هي مصادره وينابيعه؟ كيف يتحول هذا المنهج العملي إلى تجربة فلسفية بالمعنى الحقيقي للكلمة؟ وما الذي يدعو الفلاسفة إلى الانخراط في مثل هذه التجربة؟ وما هي العوائق والمخاطر التي تعترض الشخصية الملتزمة في طريقها نحو العلم بالحق والعمل به؟ ألا يمكن أن نتحدث عن مسالك وشروط يجب أن يتقيد بها الفيلسوف لكي يعطي هذه الطريق حق قدرها ويستوفي جميع مقوماتها؟ ثم ما هي الرهانات والمقاصد المرجوة من الالتزام الفلسفي؟ وهل الأمر يتعلق بمقاومة العبودية وسوء النية أم أنه يتوقف على التدرب على الصراحة والقناعة؟ إن الإجابة على مثل هكذا أسئلة هي ما سنعرفه من خلال المحاضرة القادمة التي سنعالج فيها تجربة الالتزام الأخلاقي في الدرس الفلسفي والتي سندرك من خلالها كيف أن التجربة الفلسفية ليست مسألة في أن نختار العصر الذي نعيش فيه بل في أن نختار كيف نكون فاعلين في العصر.