عبد اللطيف الخمسي

رهانات الفلسفة

و

بيداغوجيا القيم الإنسانية

منشورات دار التوحيدي الرباط 2013

عبد اللطيف الخمسي

رهانات الفلسفة

و

بيداغوجيا القيم الإنسانية

(قضايا وإشكالات)

شبكة كتب الشيعة

منشورات دار التوحيدي الرباط 2013

shiabooks.net
mktba.net رابط بديل

الكتاب : رهانات الفلسفة وبيداغوجيا القيم الإنسانية
تأليف : عبد اللطيف الخمسي
الناشر : دار التوحيدي للنشر والتوزيع ووسائط الاتصال-الرباط
118 زنقة نابولي حي المحيط الرباط هاتف/فاكس:0537260578
darattaouhidi@yahoo.fr
الطبعة : الأولى 2013
المطبعة : مطبعـــة HorizonPrint الرباط
الإيداع القانوني : 2012MO2798
ر.د.م.ك. : 978-9954-507-36-0

مقدمة

يمثل مجال القيم (Valeurs) حقل تناول الكثير من القضايا والإشكالات، التي تهم نسق الثقافة عامة، أو المنظومة التربوية خاصة. ولعل الطابع المعياري (Normatif) للقيم، يشكل وحده بعدا جوهريا في أغلب التساؤلات المرتبطة، بنوع العلاقة مع ما هو قيمي، وطبيعة التفاعلات بين المجتمع والأخلاق وحيثيات التنافر، بين الواقع الإجتماعي والسلوكات الذاتية للأفراد والجماعات. ويجب التنبيه إلى أن العودة لقضية القيم، أصبحت تشكل ظاهرة محلية وكونية تؤكد مدى حصول تمظهرات وانكسارات وأزمات، فرضت تشكيل تمثلات محددة لفكرة القيم بشكل عام. وتبقى أزمة القيم (Crise du valeurs) هي الظاهرة الهامة التي تحدد الآن الكثير من الإهتمامات والانشغالات، وهو يعطي المشروعية لربط ذلك بالفلسفة وعلومها من جهة، ومسألة التربية ونسقها من جهة أخرى. هكذا يمكن القول بأن إشكالية القيم تتحول إلى قضية تربوية ورهانا فلسفيا في آن واحد. لكن من الصعب اتباع المقاربة الأخلاقية لأزمة المنظومة التربوية، أو الإجتماعية، خصوصا عندما يتحول الخطاب القيمي إلى استثمار نفعي إيديولوجي، ليس لأجل النقد، بل لتغييب السؤال المركزي حول: أسباب ومفارقات وتداعيات أزمة القيم. من هنا تتحول الفلسفة النقدية إلى محاولة لتجاوز الخطاب الأصالوي حول أزمة القيم، إلى فتح مجالات التفكير العقلاني، من جديد، حول ماهية القيم، وتمفصلاتها مع مسألة الذات ورهانات التحديث، ثم قضية الحق، بعيدا عن اختزال الأزمات الإجتماعية والتربوية والثقافية في إشكالية أزمة القيم المفهومة بشكل مبسط. إن المنظور الإيتيقي (Ethique) للفلسفة كرؤية عقلانية للعالم، تنشد التحرر والنقد

والإبداع، ليمثل محاولة لإعادة الربط بين القيم والفلسفة وفق مطلب أساسي وهو: جعل التربية على القيم (مثلا) مندمجة في رهان التفلسف، أو لنقل الممارسة الغائية لمنطق الفلسفة. والعلاقة النقدية بين الفلسفة والقيم، تحتاج لفحص سؤال القيم بعيدا عن التبسيط أو الإطلاقية. وبلغة كانط (Kant) لتكن لدى كل خطاب حول القيم ملكة للحكم (Faculter du juger)، تعبد الطريق أمام فهم قدرات الذات على تصور القيم وفق مبدإ الحرية لا التبعية والإكراه الخارجي. إنها استراتيجية بناء الذات وفق معايير الأخلاق العقلانية، وهو ما يفرض على كل تصور فلسفي، علمي، أن يعطي الأولوية للعلاقة بين الذات الحرة والكونية كأساس لمسألة الحق. وفي هذا السياق، يمكن القول مع يورغن هابرماس (Jürgen Habermas)، بأنه لا أحد له الحق في أن يقصى من الكونية الأخلاقية (Universalisme moral) (في أخلاق النقاش). فمسألة القيم، تشكل مجال تمفصل بين الرهانات التربوية وانشغالات الفلسفة، لكن يتعقد الأمر، عندما نعي أزمة الواقع الإجتماعي القائم مما يفرض فهما نقديا للقيم السائدة، ووعيا علميا - تفكيكيا - بأبعادها المنشودة، سواء باسم الفلسفة أو التربية. ولعل المفكر إدغار موران (Edgar Morin)، تلمس وجها هاما من المسألة، عندما أكد بأن الأخلاق الغير مركبة (La morale non-complexe)، وهي جزء من مشروعه الإبستمولوجي والمنهجي المتواصل، أنها تخضع لقانون ثنائي أساسه ثنائيات: خير/شر، عادل/غير عادل، في لحظة يمكن للخير أن يحتوي شرا، واللاعادل يتضمن العادل. (Ethique complexe). إن ما يهم في هذا السياق هو الفهم النسبي للقيم الأخلاقية، وكذا رصد أبعادها ومفارقاتها داخل نسق التربية ومجالاتها الأخلاقية، من دون السقوط في النسبوية القيمية، أو الشك المطلق في القيمة.

الفصل الأول

التربية على القيم والبيداغوجيا المعاصرة.

يمكن القول بأن التربية على القيم تدخل بشكل قوي ضمن البيداغوجيا المعاصرة (Pédagogie moderne) والمطلب هو تحويل الشخصية (المتعلمة) إلى كائن اجتماعي متفاعل مع العالم بقيم حداثية. وإذا كانت البيداغوجيا المعاصرة راهنت على مسألة القيمة وقرنتها بقضايا كالحوار والتواصل والإبداع والنقد والتسامح، فالأصل هو مباديء بيداغوجية أساسية مثل: التفاعل والتشارك والتسهيل واللاتوجيه والتواصلية، وهي قضايا من الصعب تجاوزها بخصوص الكلام عن القيم، فإرادة تغيير العالم يمكن أن تمر عبر تغيير قيمه، كما أن التربية والتعليم بواسطة القيم يمثلان رهانا تربويا ضروريا لإنتاج القيم وهندسة المجتمع المتفاعل مع المستجدات الكونية. وهذا يفترض استيعاب علاقة سلم الإرتقاء القيمي بالتطور التربوي، وإدراك أهمية القيمة كأساس للإندماج داخل المجتمع. وتفهم دور القيم في بناء الرؤية للعالم، إضافة إلى العلاقة بين التوجيه البيداغوجي وعملية نقد القيم وإبداعها وإنتاجها. فالقضية إذن لا تخرج عن مسألة السلطة وعلاقتها بالعنف. وبيداغوجيا التربية على القيم مطالبة بوضع مخطط عملي يهدف إلى رصد: دور القيم في إنتاج العنف والتسلط ضد الحوار والتواصل مثلا. والتجديد البيداغوجي ملازم في هذا السياق لرصد وضعية البعد القيمي داخل المنظومة التربوية القائمة. وكان بياجي قد تساءل بقوة: هل نريد تكوين أفراد خاضعين لضغط التقاليد ونموذج الأجيال السالفة؟ أما إذا كان الجواب بالإيجاب فإن سلطة المعلم كافية في هذه الحالة،

ويمكن - إذا اقتضى الحال - إضافة "دروس" للأخلاق ونظام التشجيعات والعقوبات الجزرية لدعم وتقوية أخلاق الخضوع هذه.»(1). وثورة البيداغوجيا المعاصرة هي تجربة أخلاقية ربطت من جديد بين القيم وفاعلية التربية، وبالتالي أعطت لكل تنظير بيداغوجي مصداقية بناء الأفراد والجماعات وفق روح نقدية تستدعي إعادة النظر في كيفيات جعل القيم هدفا لكل مسار بيداغوجي ينشد تحويل المؤسسة التربوية إلى ورشة لإنتاج وإنجاز وتعلم القيم. وهو رهان دقيق وصعب، خصوصا في ظل التحولات المعاصرة، حيث يرفع شعار: نهاية أو أفول الأخلاق: (Le déclin de la morale) إضافة إلى أطروحة نهاية المدرسة. وكما يقول السوسيولوجي رايموند بودون (Raymond Boudon): يصعب التأكيد أو القول بأن الأسرة والمدرسة في مستوى إيصال القيم(2). إنه إشكال يهم البيداغوجيا والتربية على القيم في الصميم، خصوصا وأن الربط بين التربية الأخلاقية وكل المسارات الثقافية والإجتماعية لا يتأسس إلا بيداغوجيا وبالتالي، فقوة الكلام عن معنى القيمة داخل الصيرورة التربوية تأخذ معناها، من نقد أولي لكل أوجه حضور القيم السلبية أو التدميرية داخل المدرسة أو الأسرة أو المجتمع، مع العلم أن القيم (حسب رايموند بودون) ليست بأي شكل من الأشكال نتيجة اختيار حر. وهذا يؤكد أن البيداغوجيا المعاصرة تسعى إلى إيجاد توافق بين إرادة الأفراد ونزوعات المؤسسات والأنساق الإجتماعية والتربوية المهيمنة. فالقيم الإنسانية، يجب أن تتسرب بيداغوجيا إلى المتعلم، وعبر ذاته في نفس الوقت. والمسألة تتخذ بعدا أعمق عندما يراد للتعلم أن يصبح تمرينا على القيم ووعيا بصلاحيتها الوجدانية، وفي مقدمتها قيمة الديموقراطية وما يرتبط بها من معاني: الفردانية والمسؤولية والإستقلالية. وفي هذا السياق كان من الضروري على البيداغوجيا المعاصرة أن تعي الفروق بين الأفراد وتهتم بالذوات المستقلة ويعاين روادها معالم الإختلاف بين المتعلمين. إنها تجربة البيداغوجيا الفارقية (La pédagogie différenciée) التي تهدف لبناء الفرد المتعدد أو قل تشكيل التعدد

والإختلاف داخل الذات – المتعلمة. ولا ننسى بأن التربية على القيم لا تتخذ معنى إلا من خلال إبراز قيمة الإستقلالية والحرية لدى كل فرد على حدة، وهو مدخل لتمثل أولي للكفاية الديموقراطية (La compétence démocratique). وتبقى الأرضية النظرية للبيداغوجيا الفارقية هامة في هذا المجال خصوصا عندما تحاول إغناء مبدإ التفاعل الإجتماعي، حيث: «إن التفاعلات الغنية تسمح بالإمتلاك الدائم للمعارف والمهارات، فالتلميذ يصبح فاعلا في تعلمه مع الآخرين، داخل مجموعة معينة»(3). والكفاية الديموقراطية (مثلا) أساسها بيداغوجيا التفاعل ومقدرة المتعلم على فرض ذاته وإبراز تميزه داخل الجماعة التربوية والإنسانية. فالأصعب دائما هو بناء: الفرد المستقل وجعله يحس بإرادته وقدراته الذاتية من دون عوائق تسلطية، وهذا يرفع من قيمة جوهرية وأساسية وهي: المسؤولية. وكما يرى رايموند بودون: بأن «القيمة المعطاة للمسؤولية ارتفعت وتتجه نحو الإرتفاع لدى الشباب.»(4) والبيداغوجيا النقدية أساسا، وهذا يعني أن المنظور التعددي (النظري والعملي) للمتعلم هو ذاته عقلانية تعددية تستهدف كفاية ديموقراطية نوعية، من الصعب تشكيلها من دون إعادة النظر في النسق البيداغوجي عامة. وإذا كان تطبيع الفرد هو جوهر وهدف التربية، حسب العالم الاجتماعي إميل دوركايم (Emile Durkheim)، فإن رهان البيداغوجيا المعاصرة، يجب أن يمتلك القدرة على القطع مع هابيتوس (Habitus) القيم التسلطية في أفق إنتاج الذات الواعية بعالمها الواقعي وضرورته الأخلاقية. وفي هذا السياق يغدو البيداغوجي مسألة قيم ذاتية في حاجة لتمثل نقدي وانفتاح كوني على أساس من الواقعية المندمجة في نسق إدراك مسألة تثبيت قيم الحداثة داخل المؤسسة التربوية، وذلك يعني مشروعية كل عقل تربوي قيمي حداثي يوفق بين التربية كفلسفة نظرية وواقع مؤسساتي في حاجة لبناء قيمي وفق بيداغوجيا جديدة تراهن على تأطير جديد للمتعلم. إنها الممارسة البيداغوجية المرتبطة أساسا بالكفاية وتحقيق الذات (Compétence et

réalisation). والكفاية هنا (حسب لويس توبان) هي القدرة على ممارسة حكم على الأفعال من خلال نتائجها. والجدل بين الكفاية والنتيجة قد يخلق الذات الفاعلة(5)، ويموقعها بقوة داخل الرهان الديموقراطي وتمثله وجدانيا من خلال تجربة الفاعلية. فالقيم إذن لا تعيش خارج الذات من جهة والواقع من جهة أخرى وهذا يعني أن أساس كل بيداغوجيا معاصرة هو الإنصهار بشكل محايث، مع صيرورة اجتماعية تعكس أخلاقيات الفاعلية والإبداع، وهذا في حد ذاته لا ينفصل عن ماهية الأخلاق نفسها. وكما يرى دونيس ويزمان (Denis Huisman): «إن الأخلاق تتغذى من تجذر الأفراد، ولكن يجب على الأقل أن تستهدف القيم الكونية (Valeurs Universelles) وباختصار، فالكونية يجب أن تكون الأفق للكائن الإنساني...»(6) فالبيداغوجيا هي رؤية قيمية متطورة، ومتفاعلة، ترفض إسقاط النظرية على واقع ديناميكي يفرز المزيد من قيم السلب أو التنميط أو التدمير. وبالتالي فالبيداغوجي يجب أن يعي التعدد والإختلاف والتنوع داخل الواقع الثقافي والتربوي حتى ينفذ بشكل صحيح للكونية وفق أخلاقيات الإنفتاح العقلاني - الوجداني وجوهره: النقد والحرية والإحترام وهي مداخل للكفاية الديموقراطية. هنا قد تبدع بيداغوجيا الفاعلية تفاعلا ديناميا مع عالمها وفق قدرة الأفراد على إنتاج ذواتهم في ظل منظومة أخلاقية متوازنة. وإذا كان التقييم للعملية التربوية يمثل عنصرا أساسيا في توجيه قرارات الممارسة التعلمية - التعليمية(7). فالربط بين هذا التقييم ومسألة القيم هو أساس توجيه الفاعلية البيداغوجية نحو جعل التربية منفتحة على منظومة الأخلاق وقادرة على أن تكون مبدعة من خلال تحقيق انسجام بين القيمة والذوات. فالقيم إذن قائمة ولها حضور عميق من الصعب نفيه أو التعامل معه عدميا. مما يعني أن الأكسيولوجي (Axiologique) يتخذ فاعليته من ذاته ومن حركيته وتأرجحه بين النسبية والإطلاقية وهو ما يعطيه مصداقية بيداغوجية قوية. فأساس التربية على القيم، فلسفيا هو تملك المعيار النقدي بخصوص المسألة الأخلاقية. وكما يرى

فيلسوف القرن جاك دريدا (Jacques Derrida): فالمسألة الأخلاقية لا تهتم أساسا بأساسياتها النظرية. فهي لا تهم كنسق من القواعد أو كمعايير أخلاقية، بل الأهم هو حدودها فيما يخص أسئلتها التي تتعلق، مثلا، بالهبة، والمسامحة والسر، والشهادة، وحسن الضيافة، بالحي - الحيواني أم لا. كل هذا يتضمن تفكيرا في القرار (Pensée de la décision)(8). ولعل دريدا يهتم هنا أصلا بتفكيك المنظومة الأخلاقية وإبراز أوهامها المطلقة وهو أمر يهم وظيفة الفلسفة في الصميم، ورهاناتها أساسا يجب أن تتمحور حول إرادة قلب القيم وكشف نسبيتها في أفق تجديدها. وكما يرى نفس الفيلسوف فالأخلاق تتخذ بعدا أنطولوجيا (ontologique) لا يتحدد إلا في علاقة مع الآخر (autrui). إنها العلاقة مع الآخر(9). بهذا يكون فيلسوف التفكيك قد أعطى للفلسفة نفسا منهجيا جديدا من خلال إعادة بناء منظومة القيم وفق تداخل بين الذات والغيرية. (Altérité) وذلك لأهمية نقض مركزية اللوغوس (Logocentrisme) من جهة وتصنيم الأخلاق من جهة أخرى. والتعامل الأخلاقي مع ماهية الفلسفة يقود في العمق إلى إدراك الصلة بين القيمي والرهان الفلسفي منذ امتدادات العقل النقدي في شتى التصورات والمنظومات الثقافية والدينية والسياسية. وكان من الأجدر الإهتمام بقيمة نقد الفلسفة للإنغلاق الأخلاقي، أو تحويل التربية الخلقية - حسب فريدريك نتشه - إلى دفاع عن الإنصياع لأوامر الأخلاق وتقويم السلوكات(10) من دون كشف آليات تحول الأخلاقي المنمط، إلى إلجام لفاعلية الفرد والعقل والمجتمع الحر. والحداثة العميقة تمظهرت بقوة من خلال تفعيل البناء الأخلاقي وفق العقلانية الفلسفية النقدية المؤسسة لتصور إنسانوي يخدم القيم الإنسانية والكونية. وللفلسفة رصيد نوعي في هذا المجال، خصوصا فيما يتعلق بالبناء المتواصل للفرد وصيرورته من دون تبجيل أو تسفيه أو إكراه: «هذا إضافة إلى أن النقد الأخلاقي يوجد في الغرب نفسه كنوع من الآلية الداخلية التعديلية للمسألة الأخلاقية، لحلها لا عن طريق التبشير الأخلاقي، بل عن

طريق التأطير القانوني، لأن الإنتقال من النقد الأخلاقي إلى التأطير القانوني، انتقال نوعي من الضمير الفردي إلى الضمير الجماعي»(11) إن فلسفة القيم تشكل أساس التربية على قيم الحداثة جديرة بأن تكون مرتبطة بالفاعلية (نقض أصول السلب والإنطواء) والغائية (الإبداع غاية الإنسان والمجتمع والمدرسة) والإندماج (دمج الفرد في محيطه لتقمص قيم المجتمع والمدنية والكونية). ومن الضروري إبراز عوائق بيداغوجية تهم إمكانات التربية على القيم، داخل منظومة تربوية في حاجة لتشخيص ضمن غايات كل فعل تربوي يراهن على بناء القيم على أساس تجاوز العوائق المدمرة لبيداغوجيا التربية على حقوق الإنسان، ويمكن إجمال هذه العوائق فيما يلي:

- عائق ضعف الحوار والتواصل مع الفئات الإجتماعية الصاعدة والمتمدرسة خصوصا.

- صعوبة تكييف نظام جديد للقيم مع وضع تربوي مؤسساتي مركب وغير واضح المعالم ويفتقد لاستراتيجية واضحة، رغم طموحات الدولة فيما يخص إصلاح الفلسفة خصوصا وبرامج التكوين والتعليم عموما.

- اصطدام بين بيداغوجيا معاصرة للتربية على القيم، وحمولة المتعلم، وهو أمر قد يؤدي ليس إلى ما نصطلح عليه ب "الإحباط البيداغوجي" فقط، ولكن إلى حصول لا تجاوب على مستوى الخطاب التربوي وثقافة المتمدرسين، وكان العالم جون بياجي (Jean Piaget) يقول: «إن الإستقلال الذاتي للشخص الذي يفترضه الإنماء التام لشخصية الإنسان، وكذا التفاعل والتبادل و المعاملة بالمثل التي يثيرها احترام حقوق وحريات الغير، كلها جوانب لا يمكنها أن تنمو وتتطور في جو تسوده السلطوية والضغط الفكري والأخلاقي..»(12).

إن كل بيداغوجية نقدية، تهم القيم، تمثل مجهودا فكريا يرسم الخطوات التأسيسية لتعلم المعالم الأساسية للقيم، وفق رصد دقيق للعوائق التي تحد من إمكانات التواصل القيمي، أو تأسيس القيمة لدى المتعلم، أو داخل المؤسسة، إضافة إلى كشف المفارقات النظرية/العملية في الخطاب البيداغوجي المعتمد، خصوصا بين ماهية القيمة وواقع الفعل، بين الطموح الأخلاقي وملابسات الوضع العملي، المطبوع بفراغات أخلاقية. مما يؤكد أن الرهان البيداغوجي كإدراك لعوائق وإمكانات بناء القيم، يمثل سيرورة معقدة تزاوج بين العقلنة، والتدرج في بناء القيمة عمليا. من هنا خطورة استنساخ النظريات البيداغوجية، ورهنها بفعالية التطبيق والإختبار وليس البناء النقدي. فالتطبيق البيداغوجي، في علاقة بمسألة القيم يتحول إلى نقيض عملية التربية نفسها. وبالتالي تكون النتيجة هي تكثيف تقليد بيداغوجي، يحول الممارسة التربوية إلى مجرد ميكانيكية تهدر مساءلة القيم وأصولها الفلسفية من داخل المنظور البيداغوجي من جهة، والحوار النقدي مع أسس البيداغوجيا المنتهجة من جهة أخرى. في مجال القيم إذن يتحدد مفعول كل خيار بيداغوجي إما سلبا أو إيجابا. وهذا يعني أن الرهانات القيمية ونوعيتها هي التي تحدد مصداقية كل نظرية بيداغوجية معتمدة، التي هي أصلا تمثل نتاج فلسفة قيمية محددة. المشكل هو الفصل بين القيم وإطارها البيداغوجي المعتمد، أو التعامل مع البيداغوجيا من خارج قيمها. كما حصل لبيداغوجيا الأهداف والآن لبيداغوجيا الكفايات.

هوامـــش:

1)جان بياجي: التوجهات الحديثة للتربية. ترجمة محمد الحبيب بلكوش. دار توبقال ط ع، 1988 ص61.

2)Raymond Boudon : Le déclin de la morale ? P.U.F, Paris 2ème éditions 2003 p : 10.

3) بلكبير محمد. لطفي سعيد (وآخرون)، بيداغوجيا الكفايات (مصوغة تكوينية. وزارة التربية الوطنية والشباب. مديرية المناهج) ص25.

4)Raymond Boudon : Le déclin de la morale ? Ibid : P : 50

5)Louis toupin : Les facettes de la compétence. Revue : Sciences Humaines. Hors – serie n° 24. Mars/Avril. 1999. P : 46.

6)Denis Huisman : Socrate sur Internet : Pour une philosophie médiatique. Editions de Fallois. Paris. P : 239.

7) محمد دريج: تحليل العملية التعليمية. منشورات مجلة الدراسات النفسية والتربوية. الرباط ص 85.

8) Jacques Derrida : une éthique imposible ? Revue Sciences Humaines. Hors-série n° 3/2005 P : 62.

9) Jacques Derrida : (Ibid). P : 63.

10) فريدريك نتشه: ضمن محمد مطواع: هايدغر والميتافزيقا. دار أفريقيا الشرق البيضاء. ط I 2002. ص 189.

11) محمد سبيلا: معوقات الحداثة الإسلامية وأزمة النخب. (حوار معه) مجلة قضايا إسلامية معاصرة. عدد (30) السنة (9) 2005 ص 32.

12) جان بياجي: التوجهات الحديثة للتربية (نفس المرجع السابق) ص 68.

الفصل الثاني

الفلسفة النقدية وحقوق الإنسان

« Nous ne devrions à aucun prix renoncer à la mission critique … de la philosophie, à la philosophie comme instance du Jugement.. »

Jacques Derrida :

Du droit à la philosophie.

يمكن تمثل الفلسفة بما هي نظرية نقدية (critique)، كبيداغوجيا خاصة تراهن على اكتساب سلطة القول بخصوص علاقة حقوق الإنسان بتحولات الواقع والتاريخ والمجتمعات. فجدل البيداغوجيا والفلسفة معناه القدرة على الإرتقاء بالمفهوم الفلسفي نحو صياغة نقدية لكل العوائق الكامنة في أنماط من الخطاب (Discours) دون الفلسفة. وبالتالي فالرهان البيداغوجي (Enjeu pédagogique) للفلسفة يكتمل عندما تتحول هي ذاتها إلى درس حقوقي، أو قل تنكشف كدرس فلسفي (له ملابساته) حول حقوق الإنسان. هنا يكون الرهان الفلسفي رهانا بيداغوجيا يشترط في الفلسفة أن تكيف ماهية التفلسف مع إرادة بناء الحق، ويمكن للفلسفة أن تنتقد البيداغوجيا التسلطية من أجل فسح المجال لخطاب حقوقي، هو في حاجة لفاعلية تربوية نوعية. والتساؤل حول الفلسفة كبيداغوجيا حقوقية، هو في العمق تمثل إرادة في تجديد القول الفلسفي وصهره من الداخل وفق رؤية بيداغوجية (وليس إيديولوجية) للحق. وبالتالي الوعي بالمسافات التي تفصل بين الحق السياسي والطبيعي ونمط الخطاب الفلسفي - الحقوقي، وملابسات المؤسسة التربوية

القائمة، وإكراهات الفعل البيداغوجي المنتهج. فهل تمتلك الفلسفة سلطة التحول إلى بيداغوجيا خاصة بحقوق الإنسان؟ أية بيداغوجيا ملائمة للفلسفة بخصوص حقوق الإنسان؟ كيف تتحدد فاعلية التربية الفلسفية على حقوق الإنسان من دون درس فلسفي؟ هل يشكل التحويل الداخلي للفلسفة كمعرفة نقدية إلى ممارسة بيداغوجية خاصة بحقوق الإنسان مغامرة منهجية ومعرفية؟ فرهان تأصيل فلسفة حقوق الإنسان من داخل التربية على المواطنة يطرح إشكالات متعددة عندما يرتبط ليست فقط بالفلسفة النظرية، ولكن بالممارسة الفلسفية كدرس مما يفسح المجال أمام رهانات عميقة تتعلق بالخطاب الفلسفي من جهة والفكر التربوي من جهة أخرى. من هنا أهمية البيداغوجيا كمدخل لتفعيل ثقافة حقوق الإنسان لكن شرط الإنصات للعلم والفلسفة كإطارين فكريين عقلانيين، ولآليات إنجاز درس فلسفي تتوفر فيه الشروط المنهجية والتواصلية والديداكتيكية الخاصة بمادة حقوق الإنسان. فالإشكال الإبستمولوجي العميق يتمثل في قضية المنهج (méthode) القادر على بلورة الفلسفة كخطاب عام إلى ممارسة فعلية لدرس فلسفي (أي كإنجاز يتمحور) حول قيم حقوق الإنسان. ومن داخلها أي من داخل الفلسفة. إنها قضية بناء للأصول المرجعية لحقوق الإنسان ضمن مادة الفلسفة. دون نسيان ضرورة بناء نقدي لكل الموروث الثقافي (ثقافة عالمة – ثقافة شعبية) وتفعيله نقديا داخل ممارسة متكاملة لمادة حقوق الإنسان داخل الدرس الفلسفي كمجال لتمفصل سياقات وأبعاد رمزية متعددة. كما أن القضية تشترط تأسيس عقل تواصلي متفاعل مع كل الرهانات، ويعي نوعية الخطابات وتعدديتها وأنواعها واختلافاتها وبالتالي حدودها، وصعوبة الربط بينها جزافا. وكل هذا يساهم في تجاوز التلفيق أو التوفيق، الخطابي والذي يضر كثيرا بأهداف الفلسفة وماهيتها ومراميها، وبالتالي بالبيداغوجيا نفسها، وثقافة حقوق الإنسان، داخل مجتمع تقليدي محكوم بازدواجية الأحكام والقيم، ومن دون رؤية منفتحة للعالم. فالتربية على حقوق الإنسان من داخل مادة الفلسفة، لا تنفصل عن مسألة

الحداثة كما أن «البداية الحقيقية لكل حداثة هي تفكيك أسس مناهج تفكيرنا والكشف عن العوائق الإبستمولوجية التي تحجب عنا عيوبنا المنهجية والنظرية»(1). وبدون منهج إبستمولوجي نقدي لا يمكن كسر حلقات عوائق معرفية وإيديولوجية تحول دون تربية فلسفية حقيقية حول قيم حقوق الإنسان. وهذا يفترض حصول تواصل بين النقد المنهجي داخل الفلسفة وتبليغ القيم الحقوقية للفرد المتعلم، وهو إشكال بيداغوجي وديداكتيكي معا، يرتبط بشروط تلقين الفلسفة نفسها. وكما يقول ميشيل توزي (Michel Tozzi): «فتعلم الفلسفة لدى التلميذ يفترض بالنسبة إلينا، أن يتورط هو شخصيا في تفكيره، بهدف الوصول إلى مفصلة بصدد موضوعات وأسئلة تعتبر أساسية بالنسبة للإنسان – سيرورات المفهمة والأشكلة، والحجاج العقلاني»(2). وإخضاع قيم حقوق الإنسان لعملية الأشكلة والمفهمة هو في العمق إنتاج وإبداع لدرس فلسفي متوافق مع العمق البيداغوجي لفلسفة حقوق الإنسان، من دون نسيان التقاطعات في الدرس الفلسفي حول حقوق الإنسان بين ما هو إيديولوجي وما هو سياسي. إضافة إلى ضرورة عدم نسيان أن هذا الفعل البيداغوجي الحداثي يمارس داخل نسق سوسيو-ثقافي عام وبناء مؤسساتي تربوي تقليدي. في هذا السياق يغدو بناء خطاب فلسفي- حقوقي متميز لا ينفصل عن إرادة الوعي أو الإلمام بتاريخ الأديان، والفلسفة السياسية، وتاريخ الأفكار، حتى تكتمل الرؤية لكل ملابسات المفهوم الحقوقي داخل النص الفلسفي. هنا ستكون الفلسفة كدرس حقوقي ملزمة بالعودة إلى تاريخها. كما أنها ستعمل (إن كانت فاعلة) على الإرتباط بأصلها الأول وهو: الملامسة النقدية لواقع رافض للعقلنة والفردانية والحوارية والإنفتاح. أي أن تكون الفلسفة بيداغوجيا نقدية قادرة على اختراق الواقع المعطى. فالفلسفة لا يمكن أن تتمثل بقوة غير خطابها المتحول والعميق والنقدي (critique). وكل انغلاق لها على قيمة الحق (droit) مثلا، من دون فهم صيرورات الواقع وملابسات العصر، فسيضر بالعقل نفسه وكذا برهاناته. فقبل أن تفكر

الفلسفة في زرع قيم حقوق الإنسان في النسق البيداغوجي، عليها أن تعي حقل المواجهة بين القيم المتضاربة والإيديولوجيات المتصارعة. وبالتالي إنتاج درس فلسفي، أي إبداعه وفق تداخل بين المعرفة الفلسفية والسياق الإجتماعي والموروث الثقافي، والأبعاد الأنثروبولوجية للكائن الإنساني/ المتعلم، والمحدد في شروط زمكانية دقيقة.

فالدرس الفلسفي – الحقوقي هو رهان إبستمولوجي، أولا: أي بلورة عقل منفتح يكون أداة الفاعلية التربوية في المجال الحقوقي. وهو رهان بيداغوجي، ثانيا: أي أن تكريس التفاعل التربوي بين الدرس والمتلقي يؤسس الفاعلية البيداغوجية، وفق مبدإ أساسي هو: التربية بالمشاركة. فهناك مسألة جوهرية تتعلق ببيداغوجيا التربية على حقوق الإنسان وهي، إذا كان التركيز على قدرات وكفايات (compétences) لدى التلميذ لاستيعاب وتمثل القيم الحقوقية، فهناك قوة وكثافة ممانعة ورفض هذه القيم، وممارسة رد فعل ضدها، وبمنطق التعصب، وهذا قد يمثل في العمق ليس رفضا للفلسفة فقط، بل كذلك لقيم حقوق الإنسان ومن طرف المستعبدين أنفسهم. وهذا يعود إلى مركب سيكولوجي وثقافي لا يمكن استيعابه إلا أنثروبولوجيا، حيث السؤال: لماذا يرفض الأفراد عندنا قيم حقوق الإنسان حتى ولو افتقدوها؟ لماذا يكثفون في عمق ثقافتهم عوائق ضدها؟ لماذا لا يثقفون في مكسب الحرية والديموقراطية والكرامة وإن حصلوا عليها، ولا يخضعون في نهاية المطاف إلا لثقافة الإستعباد؟ فمن الصعب إذن، ووفق ما سلف، أن يبدأ الدرس الفلسفي حول حقوق الإنسان، بتلقين المتعلم قيمة الحق ثم نقد صيغ الإستبداد والإخضاع ثم ينتهي بإعلان صرخة الحرية واستشراف أمل المستقبل. وهذا هو إشكال العلوم الإنسانية وهي تسائل من الداخل الفلسفة والنسق البيداغوجي وخطاب حقوق الإنسان. فالحاجة ملحة لقيام تحليل أنثروبولوجي وسيكولوجي للمسألة: أي جدلية رفض المتعلم وقبوله لقيم حقوق الإنسان. إنها معالم ثقافة قداسوية تسكن عمق كائن محبط سيكولوجيا وتاريخيا مما يجعله يتنكر لأبسط القيم الحقوقية، وبالتالي قابلية

ذاته لاجتياف سيكولوجيا القهر وقيم التسلط. ووعي الفلسفة (علميا) بهذه القضية سيفتحها على قضايا الثقافة والسياسة السائدة وسيدفعها لإعادة النظر في ماهيتها ووظيفتها ورهاناتها المرحلية والإستراتيجية، والكشف النقدي لعوائق تشتغل في عمق المتعلم والمؤسسة والنسق الثقافي العام. إنه السؤال الملتهب: ما معنى رفض المتعلم لقيمة الحرية والديموقراطية أو التسامح؟ إنها مفارقة رهيبة تنحل نظريا باستيعاب ماهية الموروث القائم والتقليد الثقافي التاريخي السائد. ولكنها مفارقة تخلق في الغالب فصاما تاريخيا – دراماتيكيا داخل شخصية المتعلم وهو مرهون بدينامية التوتر والتداخل بين التراث والحداثة، بين القيم الموروثة وعالم الإستهلاك وصراع الأصوليات. وهذا هو المدخل لإنتاج العصاب داخل النسق التربوي، وهي مسألة أعتقد أنها أعقد وأبعد بكثير من التربية على حقوق الإنسان. وفي هذا السياق يتشابك وضع الفلسفة مع مناهج التدريس والتخطيط التربوي، ليشكل كل هذا الطابع الإشكالي لمسألة التربية على حقوق الإنسان. كما أنه من الصعب تنميط الدرس الفلسفي فكذلك لا يمكن تنميط المتعلم وتصنيم قيم حقوق الإنسان وفق رؤية إيديولوجية منغلقة. والتقريب بين التصور النظري الفلسفي لحقوق الإنسان وواقع المتعلم هو المدخل لبناء رؤية دينامية للمشروع، خدمة لبيداغوجيا فعالة، تراعي تمثلات المتمدرسين، وهذه قضية تلزم الفلسفة التفكير في المنهج التربوي المعتمد في الدرس الحقوقي، وكما يقول المفكر الإيراني عبد الكريم سوروش: «وبالنسبة للتربية والتعليم يجب علينا أيضا النظر في صيغة الأسلوب المعتمد في تعليم الآخرين ورفع مستواهم الثقافي. ثم إن المنهج والأسلوب يرتبط ارتباطا وثيقا ومباشرا مع (الموضوع)، أي الشيء الذي يتم بشأنه اعتماد المنهج والأسلوب. وبالتالي فإن المنهج والأسلوب يتغيران تبعا لما يطرأ على الموضوع من تغيرات.»(3). فالأمر يقتضي تشكيل عقل بيداغوجي واع بمسلمات العلوم والمناهج التي تعصمنا من التلفيق والخلط وعدم التعامل النقدي مع الأصول والمفاهيم والمرجعيات. فالدرس الفلسفي إذن هو خيارات بيداغوجية

وديداكتيكية ملازمة لعمق إبستمولوجي يراهن على كسب المعقولية من خلال فرض عقلنة واعية بخطورة الرهان (التربية على حقوق الإنسان) وعوائقه ومغامراته أعني صعوبة تحول الخطاب الفلسفي إلى خطاب بيداغوجي بخصوص حقوق الإنسان، فلم تعد المسألة إشكالية مفهوم بل تحديات العلوم الإنسانية للفلسفة نفسها وهي تراهن على بناء درس نوعي حول حقوق الإنسان، أي إمكانية رصد مجمل علاقات سوسيولوجية ومخزون سيكولوجي، وموروثات أنثروبولوجية تهم إشكالية العلاقة بين الفرد/ المتعلم ومحيطه وقضايا المفاهيم الفلسفية والثقافة الخصوصية. هنا يتقاطع الإبستمولوجي والبيداغوجي في مشروع التربية على حقوق الإنسان وكذا تجاوز أدلجة (Idéologisation) الثقافة الحقوقية ضد روحها الفلسفية والأنوارية، وهو أمر يتطلب الوعي الإبستمولوجي بأصولها المرجعية، وتثبيت الفهم البيداغوجي لملابساتها المؤسساتية والواقعية وفق منظور يراعي إمكانات القطع مع ثقافة لا حقوقية، وضرورة تجاوز إسقاطات النص الفلسفي مباشرة وبشكل دوغمائي على ذاتية المتعلم، أو إسقاط السياسة على النص الفلسفي داخل عملية التلقين. هكذا إذن يجب الفصل بين يوتوبيا (utopie) الحق ورهانات السلطة ونزوعات التسلط وإرادة الفلسفة في التمأسس هي وقيمها الحقوقية. فالشرط الأساسي لميلاد مفهوم حقوق الإنسان فلسفيا كما يقول لوك فيري (Luc - Ferry) وآلان رونو (Alain Renault) هو «ينبغي أولا أن يظهر للإنسان داخل الكون كقيمة عليا حتى ترتبط فكرة الحق به، وحتى يغدو هو وحده محط ذلك الحق. فبينما يجعل الفكر القديم الطبيعة بكاملها، بحيوانها ونباتها، تتمتع بالحق، فإن الفكر الحديث لا يجعل باقي ما في العالم يرقى إلى مستوى الموضوع القانوني إلا انطلاقا من الإنسان وبدلالته.»(4).

قد تخاف البيداغوجيا التسلطية التربية على حقوق الإنسان لأنها لا تتأسس إلا على أنقاضها. ومن هنا أهمية طرح مشكلات جديدة في الدرس الفلسفي «تخرج بالفلسفة من

نطاق التربية التقليدية، فيما يختص بالمنهج وطرق التدريس وجدول الدراسة ومدى الحصة والنشاط الذاتي وأسلوب الإمتحان والتعليم»(5). كما أن الخطاب التربوي التقليدي بافتقاده الحق (droit) كمقولة حداثية فهو يناقض باستمرار كل مسار حقوقي، محاولا أن يضع تماهيا بين ذاتية المربي والمشروع أو البرنامج التربوي المنتهج، وفق آليات الإلغاء لذاتية المتلقي، وبحجة أنه ليس بحاجة إلى حقوق أو فلسفتها، قد تخرجه عن ضرورات المجتمع (في الخضوع) والإندماج القسري، وأهمية التصالح (حتى ولو كان سلبيا) مع المؤسسة. وهذا يشكل إعاقة لإمكانات إنجاز الفرد وتمظهراته، وهو الحلقة المركزية في تحولات ثقافة الحداثة، أو كما يقول إدغار موران (Edgar Morin): «هناك أخلاقيات تتعلق بالفرد، بأقاربه وبذاته، وهناك أخلاقيات لتطوير الفرد؛ وهناك أخلاقيات المجتمع حيث الدمقرطة هي المطلب، وحيث يمكن للمواطنين أن يراقبوا مراقبتهم.»(6). ولعل هذه الأخلاقيات تقع في صلب مشروع الفلسفة وعلاقته ببيداغوجيا حقوق الإنسان. وأزمة الخطاب الحقوقي الخاص في التربية السائدة مردها إلى صعوبة تمثل تحولات عميقة أصابت الذات والبنيات الإجتماعية، وبالتالي حتى معايير التعامل مع صيرورة الزمان المعاصر. فالحق أصبح مطلبا كونيا وليس فقط تربويا. والفرد أصبح مشروعا للإنجاز. والقيم الحقوقية هي ثقافة العصر بامتياز، وهي هنا تشكل جدلا بين خطابها المتجذر في الفكر الإنساني وبين الدور التاريخي للفلسفة في التربية على حقوق الإنسان. إنه مطلب الحرية. وكما يقول إيمانويل كانط (E. Kant): «من وجهة النظر العملية، طريق الحرية الضيق هو الوحيد الذي يمكن أن نسير فيه في سلوك الحياة. هذا هو السبب في أنه من المستحيل على أدق فلسفة استحالة ذلك على العقل الإنساني المشترك أن يضعا الحرية بالحجج الركيكة موضوع شك.»(7). وفي هذا السياق تغدو المساءلة الفلسفية للتربية السائدة هي مساءلة بيداغوجية في الصميم، وكذا حقوقية، مادامت التربية على حقوق الإنسان هي التي تنجز التمفصل (articulation) بين الفلسفي والحقوقي. وبالتالي فمدلول

التربية على حقوق الإنسان حداثيا تؤسسه علاقة الفلسفة بالبيداغوجيا من خلال تحويل الفلسفة إلى ممارسة تربوية حول الحق. هنا ضرورة التلازم بين العقل البيداغوجي والعقل الفلسفي، على أساس إنجاز قول أو خطاب متمركز حول الحق. وبالتالي فتوجيه الفلسفي نحو نقد البيداغوجي داخل عملية بناء جديدة للحقوق، ليمثل ضرورة أساسية تميلها الفلسفة ذاتها كبيداغوجيا عامة. وكل هذا يؤكد أن الرهان البيداغوجي للفلسفة يتعمق ويتعقد، خصوصا في ظل حصول انحسار فكري وثقافي سواء داخل المؤسسات التربوية أو داخل المجتمع وقطاعاته. فتحديث الدرس الفلسفي يقتضي القطع مع الإستثمار الإيديولوجي للمفهوم الحقوقي ضد عمقه الفلسفي، وتمثل كل روح بيداغوجية تراعي ماهية الفرد وعلاقته بالحق. أليست صيرورة الفعل الفلسفي يجب أن تراعي الفرد وتطوراته وحقوقه وقدرته على التواصل مع مضمون الإنجازات الفلسفية من خارج الخطاب الإيديولوجي الصارم؟ فالفاعل البيداغوجي الحداثي هو «فيلسوف عملي» بامتياز. والفيلسوف الممارس للدرس الفلسفي كحق أو حول الحق، هو الوعي العملي بإمكانية تحول البيداغوجيا إلى عملية بناء للذات والعقل والفكر، من حيث هي لبنات كل تحديث حقيقي، من خلال إنجاز كل وعي تاريخي بإشكالية الحق كقضية إنسان. أليس التعثر إذن في درس الفلسفة ومشروعها التربوي يتجاوز القصور في العقلنة وإكراهات المؤسسة وانسداد الهوامش، بثقافة الأسطورة والغيب والوعي الشعبي والإيديولوجيات التراثية، نحو حصول قصور في ممارسة الحق والتحسيس به، وتحويله إلى آلية تواصل رمزي مع الآخر المتلقي، الذي هو في حاجة إلى أن ينكشف لذاته وعبر ذاته وفي العالم - هنا (حسب لغة مارتن هايدغر/ Martin Heidegger) كإنسان، بدل أن يبقى مقولة تعاني استحالة التحقق، رغم ورودها على ألسنة وخطابات. فمشروع الفلسفة كرهان حقوقي يتخذ أبعادا أساسية جوهرها الإنسان وغايتها القيم الأخلاقية، من هنا، وكما يرى دريدا (J. Derrida)، يجب العودة بقوة، وفي عصر التحولات، إلى المبحث الأساسي

للقيم (L'axiologie fondamentale) المتعلق بقيم الجسد، الإندماج الخاص بالكائن الحي، بالذات، بالأنا، بالوعي، والمسؤولية الفردية والجماعية (droit à la philosophie)(8).

هوامـش:

1)بومدين الزين: الفكر العربي وإشكالية الحداثة. مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت/ لبنان ص22.

2)ميشيل توزي: مقدمة كتاب: أسئلة الفلسفة ورهانات تدريسها. لعزيز الأزرق. المغاربية إتقان. المغرب. ط.I 1997 ص32.

3)عبد الكريم سوروش: الدين والتسامح والمدنية (حوار معه) مجلة قضايا إسلامية معاصرة، السنة (8)، عدد 27-2001 ، ص26.

4)لوك فيري وآلان رونو: الشروط الفلسفية لظهور حقوق الإنسان. ضمن كتاب حقوق الإنسان (نصوص مختارة)، سلسلة دفاتر فلسفية. إعداد وترجمة د. محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي. دار توبقال، المغرب، طI (دون تاريخ نشر) ص66.

5)عبد المجيد عبد الرحيم: تدريس العلوم الفلسفية. مكتبة النهضة المصرية، القاهرة. طI (دون تاريخ نشر) ص84.

6)إدغار موران: مجلة وجهة نظر: العدد 23. ترجمة محمد زرنين، خريف/ 2004، ص84.

7)إيمانويل كانط؛ أسس ميتافزيقا الأخلاق، ترجمة محمد فتحي الشنيطي. دار النهضة العربية، طI ، 1979، ص181/180.

الفصل الثالث

تجديد الفلسفة

وإشكالية التربية على القيم الحقوقية

"الرهان الإبستمولوجي"

« La philosophie est la chose du monde la mieux partageable. Personne ne peut en interdire l'accès »

J. Derrida :Du droit à la philosophie

من الهام جدا ربط الفلسفة بالسؤال حول هواجسها الإبستمولوجية المتجددة. فتوجيه هذا النمط من المعرفة نحو مساءلة ذاتها بخصوص علاقتها بالتربية على حقوق الإنسان، يعني أن الفعل الفلسفي هو إعادة بناء إبداعي لقول هو في حاجة لمفهمة (conceptualisation) متواصلة، حتى تتجاوب مع الجديد العلمي، والقلق البيداغوجي، والراهن التاريخي. والكلام عن علاقة الفلسفة بالتربية على حقوق الإنسان، أو دورها في التربية على حقوق الإنسان يفترض مسبقا إبراز الطابع الإبستمولوجي للمسألة خصوصا فيما يتعلق بطبيعة الخطاب الفلسفي وتحولها إلى مفاهيم للحق وعن الحق، وتحويل النص الفلسفي إلى نص تربوي حول الحقوقي. القضية إذن هي إشكالية إبستمولوجية تتعلق

بعملية تحويل مفاهيمي (conceptuelle) وخطابي (Discoursive) للمطلق الفلسفي. هكذا إذن يتداخل الهم الإشكالي مع الفاعلية الإبستمولوجية لدرس الفلسفة الممارس فيما يتعلق بإنتاج إبداعي لمفاهيم الحق. أليست الفاعلية الحقوقية للدرس الفلسفي تنبني على فاعلية إبستمولوجية تمتلك قوة تحويل النص الفلسفي وتشكيل عقل بيداغوجي واع بمساهمات الإبستمولوجيا المعاصرة التي تعصمنا من التلفيق والخلط وعدم التعامل النقدي مع المرجعيات والأصول والمفاهيم. والدرس الفلسفي إذن ليس خيارات بيداغوجية فقط، واهتمامات ديداكتيكية ليس إلا بل هو رهان إبستمولوجي، يقتضي فهم إشكالية إعادة بناء النص الفلسفي لصالح عقلنة جديدة تخدم المفهوم الحقوقي الملقن. ومن هنا ضرورة الوعي بصعوبة تحويل الخطاب الفلسفي إلى خطاب بيداغوجي بخصوص مادة حقوق الإنسان. إنها إرادة المطابقة بين سلطة العقل والمفهوم الحقوقي، بمعنى المطابقة بين النص الفلسفي ومبادئ حقوق الإنسان. وقد يهمل العائق الذي يشتغل داخل الحقل البيداغوجي (مؤسسة، برامج، أصول، ...) ضد رهانات حقوق الإنسان والتربية عليها. إن مفعول التربية على حقوق الإنسان من داخل الفلسفة كممارسة فصلية (أي كدرس داخل الفصل الدراسي) لا يخرج عن سياق بيداغوجيا منفتحة تراهن على تحقيق التواصل بين الفلسفة وحقوق الإنسان، على أساس نص فلسفي - حقوقي ما انفك يعاد إنتاجه واستثماره، من طرف مؤرخ الأفكار أو البيداغوجي، لكن وفق عملية بناء المفهوم الحقوقي من داخل نص فلسفي في حاجة لتوظيف بيداغوجي يراعي المتلقي والمؤسسات. إن القضية مشروطة بضرورة رسم أهداف دقيقة للتربية على حقوق الإنسان، وهي مسألة تأخذ طابع الدقة والجدية خصوصا في ظل حضور مادة مؤطرة لها ملابساتها الخاصة، وهي الفلسفة التي تراهن في العمق على بناء البعد الأخلاقي، وبالتالي تراعي ربط الفرد بالأخلاق إذ إن «النمو الأخلاقي هو جانب أساسي في تكوين الأفراد، ويتكامل مع الجانب الروحي وبقية جوانب الشخصية، حيث تستهدف مرحلة التعليم

الثانوي، تطوير هذا الجانب الأخلاقي عند الطالب، وتغذيته بما يخدم الفرد من جهة والمجتمع من جهة أخرى، وتعمل على تنمية وغرس بذور القيم الأخلاقية الصالحة، والقضاء على ما عداها من قيم أخرى لا تحتاج إليها في عصرنا الحالي ومجتمعنا العربي المعاصر.»(1). فالمبادئ التربوية مرتبطة بإرادة دمج الفرد في عملية التواصل مع المجتمع وتحقيق الشخصية المتوازنة وفق ثنائية حق/ واجب، وهو ما يتجاوز كل سلطة بيداغوجية أو مرجعية، وكل هذا يعطي المشروعية لتدريس ثقافة حقوق الإنسان، لكن شريطة اكتساب هامش من الإستقلالية النظرية والمؤسساتية وضد كل نزوع إيديولوجي يقزم مشروع الفلسفة وعملية تدريسها. وقد عبر المفكر ناصيف النصار عن هذه المسألة بشكل واضح، عندما يقول «إن هامش المساومة في تعاطي الإيديولوجية مع الفلسفة يتضاءل عندما يتعلق الأمر بالسلوك العملي، الأخلاقي والحقوقي والسياسي والتربوي»(2). فربط الفلسفة برهانات إبستمولوجية واضحة (جوهرها بناء العقل النقدي) يقود إلى تملك أهداف بيداغوجية تنشد بناء الشخص الحقوقي ووجدانه من خلال مقاييس فلسفية عميقة، ومن هنا جدية وأهمية تعميم الفلسفة في الممارسة التربوية المعاصرة، وكما يقول فيلسوف القرن جاك دريدا (Jacques Derrida) «إن هذا التمديد الضروري لتدريس الفلسفة، لا يقوم على إيجاد مكان للفلسفة، أو "احتلالها مكان مادة أخرى": إننا نقترح – وهذا من دون شك ما يخيف البعض – تحويل الفضاء وابتكار طرق في التعليم تسمح بعدم طرح المشكل بهذه الصيغة.»(3). فقوة الفلسفة هنا تكمن في امتلاكها سلطة بيداغوجية من جهة وأصول ثقافة حقوق الإنسان من جهة أخرى، ومن هنا الرهان الأنواري للفكر الفلسفي، خصوصا فيما يخص علاقته بمركزية الإنسان والدفاع عن القيم الكونية. وغياب هذا الإرث وهذا التوجه هو الذي يعقد مسار الفلسفة في مجتمعنا وإمكانية تحولها إلى فعل بيداغوجي قادر على اختراق الإيديولوجيات المغلقة، عبر قنوات أساسية أهمها تثبيت المفهوم الحقوقي، في نسق التربية والمجتمع. ومن هنا فاعلية انفتاح الدرس

الفلسفي على كل فكر إنساني عقلاني متنور سواء في الغرب أو الشرق، مما يعني أنه لا مجال للتنصل من فلسفة التراث التنويري باسم الحداثوية، ولا إمكانية الترويج لخطاب الآخر من خارج تلمس معالم أنسنة أو عقلنة داخل تراثنا الفلسفي، وكثيرا ما غيبت الإيديولوجيات التربوية، الكثير من معالم الفلسفة السياسية والأخلاقية، في منهاج تدريس الفلسفة. والغرض من هذا القول هو تحويل الدرس الفلسفي إلى حقل تلاقح نقدي وحواري بيت مجموعة من القيم والمرجعيات من خارج الحدود الإيديولوجية الضيقة. وهذا في حد ذاته يمكن أن يقدم رؤية جديدة لمشروع التربية على حقوق الإنسان وفق تنويع في النصوص، والنماذج والقراءات، وهو أمر لا محيد عنه في كل بيداغوجيا منفتحة، ومشروطة بفلسفة الغايات، أي ربط المسألة التعليمية عامة بمبدإ الغاية من التدريس. ومن الواضح أن الرهان المتعلق بدور الفلسفة في التربية على قيم حقوق الإنسان، يطرح قضايا جوهرية منها قضية المفهوم (ونعني المفهوم الحقوقي). ومن الضروري الإنصات لهذه المسألة وفهم ملابساتها. إنها قضية إبستمولوجيا المفهوم والتفكير في أصول المفهوم الحقوقي (حرية، تسامح، ...) يعني النظر في طابعه المفاهيمي، أو تتبع عملية المفهمة (La conceptualisation) التي خضعت لها القيمة الحقوقية. وفي هذا السياق لابد من سبر أعماق النص الفلسفي وفهم الشبكة الدلالية التي تؤطر عملية إنتاج المفهوم ويمكن القول بأن القراءة العميقة لتاريخية المفهوم الحقوقي وتداخله مع المشروع الفلسفي، تستدعي تجاوز الحدود الفاصلة بين الثقافات والمرجعيات، وهو أمر يولد في الغالب ردود الفعل اتجاه المفاهيم أو القيم الحقوقية من دون إدراك لأبعادها العميقة، ومن هنا أهمية إشارة المفكر محمد أركون بأنه في مشروعه الفكري يقوم «برد فعل ضد اتجاه شائع يتمثل عادة بإقامة مواجهة ميكانيكية بين الإسلام والغرب بخصوص كل المفاهيم التقليدية أو الحديثة: كمفهوم حقوق الإنسان، ومفهوم الحرية الدينية، ومفهوم الديموقراطية، ومفهوم الشخص البشري.. الخ»(4). فالحذر الإبستمولوجي من إشكالية

المفهوم الحقوقي يشكل مدخلا لبيداغوجيا منفتحة على الحقل التاريخي والدلالي الذي أنتج داخله المفهوم، وهذا في حد ذاته يدعم إمكانية قيام درس فلسفي - حقوقي متميز وواع بحدوده وآفاته، وقادر على الإحساس بطبيعة النسق الثقافي الذي يؤطر الإنسان العربي ويخلق له تشويشا بخصوص قضية المفهوم الحقوقي والتربية الفلسفية على حقوق الإنسان ملزمة بتحقيق جدل بين المفهوم الحقوقي وتاريخيته إضافة إلى إعادة إنتاجه فلسفيا وفق روح نقدية/ واقعية تضع في عين الإعتبار صعوبة الترويج للقيم الحقوقية من خارج سياقاتها الدلالية والتاريخية، إضافة إلى تأطير هذا الهاجس بروح تربوية أساسها بيداغوجيا الكفايات (Pédagogie de compétences) وفلسفتها ذات المرامي البعيدة، وأسئلتها الدقيقة بخصوص إمكانات المتعلم تعلم المفهوم (L'apprentissage de concept) حيث إن «تعلم المفهوم، بالنسبة لكانييه [Gagné] هو القدرة على بنائه أو تكوينه. والمفهوم هو فئة classe لأشياء مختلفة متشابهة في جانب ما من جوانبها»(5). وفيما يخص التربية على القيم الحقوقية، فالمفاهيم تغذو ذات مرونة وظائفية يمكن اعتمادها خدمة لتواصل فلسفي بين المدرس والمتعلم على قاعدة ثقافة حقوقية يخترقها الثابت والمتغير، المطلق والنسبي، الطبيعي والثقافي، السياسي والديني، الفلسفي والتاريخي، الأسطوري والواقعي. هنا يتعقد أمر تدريس القيمة الحقوقية بواسطة أو عبر المفهوم داخل نسق المعرفة الفلسفية، خصوصا وأنه من اللازم على المدرس إيصال المفهوم من دون ضبابية إلى المتلقي. واستراتيجية تدريس المفهوم الحقوقي داخل الفلسفة وبواسطتها تقتضي تحديد الكثير من الغايات والأهداف المرتبطة أصلا بشخصية المتعلم واستعداداته ومحيطه ورهاناته. فالتربية الفلسفية على حقوق الإنسان ستعمل على تغذية المفهوم الحقوقي بفاعلية جديدة وروح متجددة ومن هنا تأكيد منهاج التربية على حقوق الإنسان لمادة الفلسفة على مسألة الهدف وكما يقول: «فهناك أهداف متعددة منها ما يخص ثقافة حقوق الإنسان (مضامين وكفايات وقدرات)(6). ومسألة الأهداف والكفايات

هنا لابد من أن تراعي نمط الشخصية المراد بناؤها من خلال المتعلم، مع العلم أن صعوبة نفاذ المفهوم أو الحقيقة الفلسفية إلى ذهنية المتلقي تماثل التوتر الحاصل بين هذا المتلقي وقيم حقوق الإنسان، خصوصا وأن الرهان الفلسفي/ الحقوقي/ البيداغوجي من وراء مشروع التربية على حقوق الإنسان هو الإنسان ومركزيته في الوجود. ويبقى هذا التصور هو عمق فكر التنوير وطموحاته وأسسه. وإدراك عوائق تملك الحق ستساهم فيه الفلسفة وبيداغوجيتها الخاصة من موقع بناء موضوع الإنسان، كمفهوم مركزي يؤطره مفهوم آخر هو مفهوم حقوق الإنسان، داخل شبكة مفاهيم مجردة أساسية في حاجة للإنجاز، أي نقلها من المرجعية المجردة إلى مستوى الملموس. ومفعول تربية حقيقية على قيم حقوق الإنسان مشروط بالوعي الإبستمولوجي بملابسات المفهوم الحقوقي مقابل سلطة العقل الشعبي وإكراهات المؤسسة، مما يعني أن ممارسة تربية بخصوص مفهوم حقوقي محدد تستلزم الربط الواضح بين طبيعة الموضوع والمنهج البيداغوجي المعتمد، وهنا يتحدد دور الذات الفاعلة إزاء قضية متعددة الأبعاد وهي إشكالية حقوق الإنسان. وفي هذا السياق تطرح مسألة تعريف هذه الحقوق حتى يتحدد بشكل واضح الحقل المعرفي الضامن لممارسة بيداغوجية معينة. ومن الواضح أن مادة حقوق الإنسان تتخذ تعاريف متعددة، لكنها تتأسس على ثوابت يجب الوعي بها وإسنادها، مثل: الإنسانية، والكونية والتعايش الإجتماعي المتبادل وفق مبدإ الحرية. يقول إيف ماديو (Yves Madiot) «موضوع حقوق الإنسان هو دراسة للحقوق الشخصية المعترف بها، على المستوى الوطني والدولي والتي هي في ظل حضارة معينة تعطي ضمانة الجمع بين التأكيد على الكرامة الإنسانية وحمايتها من جانب والمحافظة على النظام العام من جهة أخرى».(7) ولعل هذا التعريف المانع لموضوع حقوق الإنسان، يمكن أن يجعل الفلسفة في مشورعها التربوي منفتحة على مستويات عدة وهي: المستوى الحقوقي وعنوانه الشخصية القانونية، المستوى الكوني: وجود قوانين وحقوق كونية تكفل الحق للإنسان. المستوى الوطني: تكييف حق

الفرد مع حقوق الجماعة. المستوى السياسي: ضمان حق الفرد داخل حق الدولة كنسق لبناء الحق وتصريفه. هنا مشروع التربية على حقوق الإنسان يجد نفسه في قلب رهانات كونية وخصوصية، مثالية وواقعية، فردانية واجتماعية، مما يعني أن الفلسفة يجب أن تتخذ صيغا متنوعة وخصبة ومنفتحة في فعلها البيداغوجي. وينسجم الدليل المرجعي للتربية على حقوق الإنسان (الصادر والمعتمد في المغرب) مع الروح الضابطة لماهية حقوق الإنسان موضوعا وتعريفا. وكما يقول الدليل: «حقوق الإنسان هي جملة نصوص ومؤسسات تشكل في كليتها ثقافة تتضمن مجموعة من القيم والمباديء الموجهة للسلوك الإنساني، كما تتضمن صورة معينة عن الإنسان والمجتمع والسياسة».(8) ويربط هذا التصور بين قضيتين أساسيتين هما: القيم الإنسانية والسلوك الإنساني، من دون استبعاد النسق الإجتماعي والواقع السياسي. ومن الضروري تلمس ما يعنيه الفكر الحقوقي بكلمة ثقافة. والتربية على حقوق الإنسان مشروعها يتحدد داخل ثالوث هو: الثقافة الحقوقية، والفرد الإنساني، والنسق الإجتماعي والسياسي. مما يفرض على الفلسفة الوعي الدقيق بتمفصلات الأبعاد الثلاثة وفق رؤية نقدية لماهية الحق. وكل هذا يعطي مشروعية لدور الفلسفة والعلم الإنساني في تحديد دقيق لمعنى حقوق الإنسان، حتى ينضبط الموضوع إبستمولوجيا لقواعد الظواهر المدروسة، ووفق معايير كونية. وكما يقول جاك دونللي: «تعني حقوق الإنسان حرفيا تلك الحقوق التي تؤول إلى الفرد ببساطة لأنه بشر أي "حقوقه كإنسان". يثير هذا التعريف سؤالين نظريين جوهريين: ما معنى أن يكون للمرء حق؟ وكيف أن كون الإنسان إنسانا يؤدي إلى نشوء الحق؟»(9). هذا التعريف يمثل ارتقاء في تناول موضوع حقوق الإنسان، من خلال إثارة أسئلة مركزية من صميم الفلسفة نفسها. إنها أسئلة المشروع الفلسفي حول الحق الإنساني قبل أن يكون رهان تربية. فقضية الحق هنا هي مسألة تلازم بين النظر والعمل، بين الفلسفة والتربية، بين الإنسان وانكشافه التاريخي. يتوضح إذن أن إشكالية التعريف لموضوع حقوق الإنسان لا تنفصل عن

المرجعيات ولا عن السياقات السوسيو- ثقافية، وهذا ما يعقد إشكالية حضور المفهوم الحقوقي في مجال البيداغوجيا: أي التربية على مفهوم قد يلتبس في مجال التعريف وإن بدا واضحا للبعض، وقد يتعقد في أصوله المرجعية، وإن اختزل في كونية الحداثة. وقد يتمفصل مع مستويات عديدة كالسياسة والدين والثقافة الشعبية وإن بدا ذا مدلول فلسفي مباشر. هكذا تقودنا قضية التعريف لتطوير النظرة للإبستمولوجيا المفهوم الحقوقي لصالح نظرة متعددة واختلافية للثقافة الحقوقية. وهذا سيعزز ماهية الدرس الفلسفي الذي يشتغل على نصوص كبرى في حاجة لانفتاح على كل الأبعاد المذكورة أعلاه. إضافة إلى قدرة الفلسفة على ممارسة تحويل بيداغوجي للمفهوم الحقوقي من حقل معرفي إلى آخر، وفق عنصر مبدإ الكونية والأنسنة لأن «ثقافة حقوق الإنسان، من حيث هي منظومة فكرية شمولية ومتكاملة تتوجه إلى بني الإنسان عامة...»(10) ومن أهمية هذا النزوع تكمن رهانات الفلسفة في تقعيد المبادئ الأساسية لحقوق الإنسان والأصول المؤسسة لها، كما توضح ذلك في التطابق بين إنجازات الفلاسفة والمواثيق الحقوقية، ومنها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان الذي يقول في أحد مواده الأساسية: «لا يخضع أي فرد، في ممارسة حقوقه وحرياته، إلا للقيود التي يقررها القانون ومستهدفا منها، حصرا، ضمان الإعتراف الواجب بحقوق وحريات الآخرين واحترامها، والوفاء بالعادل من مقتضيات الفضيلة والنظام العام ورفاه الجميع في مجتمع ديموقراطي.»(11) وتفعيل هذا البند في المجال التربوي يمكن أن يمثل انفتاحا حقيقيا على ماهية الحقوق داخل مجتمع في حاجة لتحديد المسؤوليات وتكريس الإعتراف المتبادل وقيم التعايش واحترام القانون. من خلال إقرار جدل بين مسألة القيم الحقوقية وتجارب التحول الإجتماعي وذلك ما نص عليه «عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان» الذي يؤكد على عناصر عدة منها: أ) «تعزيز احترام حقوق الإنسان والحريات الأساسية: ب) التنمية الكاملة لشخصية الإنسان وإحساس بكرامته. ج) النهوض بالتفاهم والتسامح

والمساواة بين الجنسين. والعدالة بين جميع الأمم والشعوب الأصلية والمجموعات الوطنية والقومية والإثنية والدينية واللغوية. د) يمكن جميع الأشخاص من المشاركة بصورة فعالة في مجتمع حر.»(12). فدور الفلسفة في تحويل هذه المباديء إلى قواعد عملية، يمكن أن تشكله الممارسة البيداغوجية داخل درس فلسفي أنواري يطرح باستمرار علاقة الحق بالسؤال الكانطي: ما الأنوار؟. فالكانطية هي خطاب نظري غير متجاوز لعقل عملي أخلاقي/ سياسي مؤجل، مادام مشروع تثبيت الحق يعرف تعثرات تقف ضد إمكانية تحويل المعرفة الأنوارية إلى مشروع عملي لأنسنة الوجود الإنساني داخل زمان ومكان محددين. وفي هذا السياق يتحدد مصير مشروع التربية على حقوق الإنسان بمقاييس سياسية وبيداغوجية وفلسفية من المستحيل استسهالها عندما يقتضي الأمر الجدية والعمق. ومن هنا تمفصل المشروع مع الرهان السياسي لطبيعة الدولة. وهذا التنافر القائم بين المطلب التربوي والواقع السياسي هو نفسه الذي يحكم العلاقة بين الفلسفة والسياسة التربوية، رغم إرادة الإصلاح القائمة. وإذا كان مطلب الفلسفة في التربية على حقوق الإنسان هو التنوير ثم التغيير، فإن المسألة تزداد تعقدا أو إيغالا في العوائق السوسيو-ثقافية عندما يطرح مشروع التربية على الحقوق، كإشكال سياسي يضمر الحيطة والأدلجة، ومن هنا الفارق بين النظر والتجربة بخصوص هذا الرهان، فلحقوق الإنسان نظام معرفي خاص يتجاوز في الغالب، وبكثير النص الفلسفي نحو ملابسات سياسية وإكراهات إيديولوجية، وهذا ما يغذي التعامل في بعض المحطات مع قضية الحقوق بروح فقهية لا تمت للتفلسف أو للعقلانية والديموقراطية بصلة. وهذا يؤكد على أن الإيديولوجيا تقطع في بعض اللحظات مع التوظيف السليم للنصوص الفلسفية لصالح تربية سليمة وليس فجة على حقوق الإنسان. ومن الواضح أن النقد الفلسفي لحقوق الإنسان عبر النقد للكثير من المحطات الرمزية والسياسية التي تشغلها الإيديولوجيات الرسمية وكذا الفوضوية، يمثل في العمق مدخلا فلسفيا حقيقيا للتربية الفلسفية على حقوق

الإنسان في أفق تجاوز الكثير أو جل المفارقات التي تحكم النص الفلسفي/ الحقوقي وأهمها مفارقة العلاقة بين قيمة الحق والتاريخ الواقعي للناس. فهناك توتر بين المعنى الفلسفي والمعنى السياسي لحقوق الإنسان داخل النصوص الفلسفية الكبرى، وهو إشكال بيداغوجي يقتضي الفصل المنهجي بين الفلسفة والسياسة داخل الدرس الفلسفي على قاعدة منهجية وهي: الوعي بأن الفلسفة التنويرية والعقلانية هي أساس الحقوق ثم المطالبة بتحقيقها. والأهم من كل هذا هو صهر المتلقي في قلب عملية الأشكلة الخاصة بحقوقه، وهو رهان فلسفي بيداغوجي من الصعب تجاوزه. إن إخضاع التربية على حقوق الإنسان داخل الدرس الفلسفي لبيداغوجيا نقدية (critique) يمثل إصطلاحا، إصرارا على تكريس التفاعل بين الممارسة الفلسفية وبيداغوجيا حقوقية (إن صح المفهوم) وهو أمر يساعد على استشراف المستقبل وتوجيه الفرد بعيدا عن سلطة المكتوب. وتعالي المفهوم وأكاديمية "النص الفلسفي". والهدف الإستراتيجي هو: أشكلة الفرد المتعلم لذاته كإنسان، وكعنصر داخل نسق بيداغوجي/ديناميكي، وكنتاج واقع سوسيو- ثقافي إكراهي. فهذه الأشكلة للذات (La problématisation du soi-même) هي بداية الوعي الفلسفي الجنيني بالذات وبالآخر، وبالإختلاف، وبالتالي فتح التفلسف على مجال أساسي هو: حق الذات، وقدرتها على فهم الحق وإنتاجه كمواطنة وفق جدل بين فاعلية الذات، واختلاف الثقافات ونسبية المرجعيات. إن بيداغوجيا الدرس الفلسفي الحقوقي هي في العمق تشكل فلسفة مفتوحة تجعل المتعلم رهانا استراتيجيا في منطق التعلم بالكفايات (compétences) والنقد البناء. ومن هنا لا مجال لفصل الفلسفة كدرس حقوقي، عن التربية على حقوق الإنسان من داخل درس الفلسفة وبواسطتها. وبالتالي يكون من الضروري ربط التربية على حقوق الإنسان بسياقات ثلاثة وهي: سياق الأشكلة وسياق المفهمة وسياق الحجاج. وهي في العمق متداخلة ومتفاعلة وليست متراتبة. وإذا كان من الصعب الحسم بأن للفلسفة بيداغوجيتها الخاصة، فهي على

المستوى الديداكتيكي المعروف مطالبة على الأقل بتأسيس درس فلسفي حول حقوق الإنسان وفق الثالوث: الأشكلة والمفهمة والحجاج. فالمفهمة هنا هي عملية إنتاج جديد للمفاهيم الحقوقية داخل درس فلسفي يشتغل على نصوص وهذا يتطلب جهدا كبيرا في بناء المفهوم وفق قدرات المتعلم من دون إخلال بماهية الفلسفة. الأشكلة وهي صياغة عميقة للإشكاليات الفلسفية المتعلقة بالمفاهيم الحقوقية، لكن وفق سياق جديد يراعي ثقافة المتعلم وعالمه السوسيو- ثقافي، أي أن البعد الإستراتيجي للأشكلة هو جعل المتعلم هو نفسه «إشكالا أساسيا في التربية على حقوق الإنسان». والحجاج ينزع نحو كيفية بناء عقلية المتعلم وفق حجج فلسفية أسست لخطاب حقوقي وعلمي داخل الفلسفة وهي الآن (وداخل الدرس الفلسفي حول حقوق الإنسان) هي في حاجة لجعل المتعلم قادرا على بناء عقل حجاجي (Argumentative) يخوض به غمار النقد والحوار والدفاع عن حقوقه، وإنتاج حجج النص لصالح الحق اليومي وملابسات المعيش (Le vécu). لا سبيل إذن إلا جعل المفهوم الحقوقي يتجدد في لغة واضحة تستدعي الأشكلة لفاعلية المتعلم وبالتالي قدرته على بناء عالمه الخاص داخل المجتمع، وبشكل إيجابي. هكذا تكون المواثيق الدولية لحقوق الإنسان تراهن على تكوين ذوات قادرة على فهم الفلسفة من أجل مقاومة الإستبداد، وهي ذاتها تمثل الرسالة الفلسفية لهاته المواثيق، وخصوصا معرفة فلسفة الحق الطبيعي، وماهية الإنسان الذي يولد حرا ومساويا في الحق مع الناس الآخرين(13). (Jacques Derrida)

هـوامـش:

1)سماح رافع محمد: تدريس المواد الفلسفية في التعليم الثانوي. طرق ووسائله وإعداد معلمه. دار المعارف. القاهرة ص 42.

2)ناصيف النصار: الإيديولوجية وتعليم الفلسفة ضمن كتاب: تدريس الفلسفة والبحث الفلسفي في الوطن العربي (جماعي) دار الغرب الإسلامي طI 1990 بيروت. ص 171.

3)جاك دريدا: الحق في الفلسفة: قضايا تدريس الفلسفة. ضمن كتاب: ضرورة الفلسفة. منشورات اختلاف، عدد (4) ترجمة عزيز الأزرق، المغرب، طI 2000 ص 132.

4)محمد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟ ترجمة وتعليق د. هاشم صالح. دار الساقي، طII ، 1995 ص 109.

5)عبد الكريم غريب: الكفايات واستراتيجيات اكتسابها. منشورات مجلة عالم التربية. مطبعة النجاح الجديدة، طII 2000 ص 23.

6)البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان (مادة الفلسفة). وزارة حقوق الإنسان/ وزارة التربية الوطنية. المملكة المغربية سنة 2002/2001 ص5.

7)Madiot (yves) Droits de l'homme et libertés publiques : Editions Masson. Paris, 1976. P : 19

8)دليل مرجعي للتربية على حقوق الإنسان، تأليف اللجنة المشتركة المكلفة بتنفيذ البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان. المملكة المغربية. وزارة حقوق الإنسان/ وزارة التربية الوطنية. مطبعة النجاح الجديدة الرباط ص 173.

9)جاك دونللي: حقوق الإنسان العالمية بين النظرية والتطبيق. ترجمة مبارك علي عثمان. مراجعةذ. محمد نور فرحات. المكتبة الأكاديمية 1988 القاهرة. ص 21.

10)دليل مرجعي للتربية على حقوق الإنسان (نفس المرجع السابق) ص 175.

11)الإعلان العالمي لحقوق الإنسان. المادة (29)

12)عقد الأمم المتحدة للتثقيف في مجال حقوق الإنسان.

13)Jacques Derrida : Du droit à la philosophie. Ed. Galilée. Paris : p : 68.

الفصل الرابع

مشروع التربية على القيم في مجتمعنا المعاصر

إن مشروع التربية على القيم، ورهان المنظومة التعليمية المغربية المعاصرة، يفرضان سلطة الكلام الضروري عن مسالة جوهرية وهي إمكانات تفعيل مؤسساتي وإعلامي وثقافي لمبادرة تهم القيم في الصميم. فالتربية على القيم من داخل درس الفلسفة تتطلب الاعتراف بقيمة الفلسفة أولا وبغايات التحول الاجتماعي ثانيا.

وقيمة الاعتراف بقيمة الفلسفة في إنجاز مشروع التربية على حقوق وقيم، تكمن في تفعيل خطاب تربوي على المستوى المؤسساتي والقانوني، من اجل إتيقا جديدة تهم برنامج الفلسفة والتربية على القيم، في إطار منظور تكاملي للمسالة القيمية وعلاقتها بالمجتمع والثقافة. وفي هذا السياق لابد من الوعي بالصدام القائم بين قيم التقليد وقيم التجديد داخل محيط يكثف توترا ثقافيا واضح المعالم يعكس الوضع السوسيولوجي القائم، وقد لاحظ محمد أركون هذه المسالة بشكل واضح، عندما يقول: «إن مجمل التصورات الأخلاقية والروحية التي تشكل الإسمنت المسلح للمجتمعات التقليدية أيّا تكن درجة قدمها أو تجذرها في الوعي الفردي لم تعد تتجلى إلا على هيئة الطاقة النضالية للحركات المدعوة إسلامية»(1). وإنجاز مشروع تربوي جديد في المغرب المعاصر، لن يأخذ مشروعيته وقيمته إلا من دوره في فرض نمط جديد من القيم، تخدم المجتمع وسياقاته بعيدا عن سلطة التقليد والتعصب والتسلط والخوف في أفق الخروج من الانكفاء الذاتي إلى التواصل مع المجتمع والمغاير والآخر، كمدخل

أخلاقي عميق للمواطنة المحلية والكونية. وكما يرى عبد الوهاب بوحديبة «يجب أن نعيد للبعد الأخلاقي للغيرية دلالته الخاصة. إن اكتشاف الغير عملية وجودية وتاريخية في نفس الوقت»(2). وإدماج النسق التربوي في معركة بناء القيم يعني أن معيار التجديد والتحديث هو الأساس، كما أن القيمة الأخلاقية ضرورية لكل مجتمع وتحولاته. وكما يرى الفيلسوف الألماني يورغن هابرماس: «فالمعايير الصالحة لا توجد إلا لتستحق اعترافا كونيا. لكن بالنسبة للذوات نفسها لما تتحرك أخلاقيا فعليها يعود تنظيم المجتمع حسب معايير معينة كما أنها بإمكانها خلق علاقات أخلاقية تنظم هذا المجتمع»(3). لكن الكونية هنا تتصادم مع أصالوية جارفة لا تنصت حتى لماهية المجتمع القائم، وبالتالي للتمزقات الحاصلة. مع أن رهان التربية على القيم يتطلب حسا معرفيا ومنهجيا قويا إزاء قضايا العصر. إنه مطلب التواصل مع مضمون التحولات الجارية التي يصعب اختزالها في الخصوصية أو الهوية المطلقة. فهناك تحولات تزيد من تأزيم إيديولوجيا الأصالة المسكونة بهوس الأصول وأخلاقيات التعالي وأساسها: جراح الفضيلة الأبوية. وكما يرى عزير العظمة: «لاشك أن ثمة استسهالا في تعريف المظاهر وحملها على جوهر تاريخي متخيلي يسمى الهوية تارة والأصالة تارة أخرى، في سياق خطاب إيديولوجي حول المجتمع يحجم عن النظر المتأني إلى ما يتكلم عنه، ولاشك في أن هذا الاستسهال وهذا الحمل للمجتمع على الخيال يترتبان على أوضاع متجددة»(4).

إن الكلام عن مسالة القيم، بخصوص، التصور المطروح سلفا لا يمكن أن يمتلك فاعلية نظرية وعملية خارج ملامسة المحيط السوسيو-ثقافي، الذي يؤسس لقيم معينة في الغالب تكون متضادة مع قيم الفلسفة والعلم. وهو ما يطرح سؤالا جوهريا وهو: كيف نفهم نظام القيم السائد حتى نوجه مسارات التفلسف (كتنظير أو كدرس) لصالح القيم السامية والمبدعة وضد القيم السلبية والمدمرة؟ إن وضعية القيم داخل محيطنا تثير قضايا جوهرية مثل التصادم بين النزوع نحو اللاحداثة في الفكر والفعل والتواصل وإكراهات

التحول الاجتماعي والتاريخي، وهو أمر يفرض ضرورة فهم هذا التحول من جهة، وإنجاز قيم مضادة لما هو سلبي – تدميري من دون التسبب في إنتاج "شخصية انفصامية" على مستوى القيم وذلك من جهة أخرى. ويمكن للعلوم الإنسانية والتربوية أن تعلمنا الكثير من القضايا، في هذا المجال. ولا ننسى بأن صدمة التحول قد تفرض قيما جديدة، وقد تولد ارتدادا اجتماعيا، أو تنتج حالة من الفراغ القيمي، في حاجة لمعالجة وتشخيص علمي وتأطير تربوي، خصوصا لحظة حصول اهتزازات ليست في حاجة للقيم الطوباوية والمتعالية، حيث يصبح تعالي القيم أمرا خارجيا يستلزم الطاعة، بينما ينسب إنتاج القيم "المحايث" (immanente) لسلطة الحرية لدى الإنسان...»(5). إن إشكالية العلاقة بين النسق الثقافي ونظام القيم لتترجم بعمق التمفصل القائم بين سلطة الثقافي فيما يخص إنتاج القيم الحداثية أو التربية عليها، مما يعني أن نقد الثقافة السائدة هو أساس بناء جديد لقيم تقليدية أو استهلاكية تتكثف داخل البنيات اللاشعورية للثقافة السائدة، خصوصا داخل مجتمع مركب الأزمنة والمحددات والأزمات، وأساسه كما يقول الباحث عبد الله إبراهيم: «حصول تضارب وتصادم نظام مجتمعي مستورد مع نظام مجتمعي محلي من طراز آخر. ولما كان المجتمعان متعارضين جملة وتفصيلا، فإن أيا منهما لا يصبح السائد أو المميز للمجتمع كله»(6). وانسداد الأفق يخلق ضبابية قيمية وشتاتا أخلاقيا، وأفولا لمعيارية الوجود، بل تضخما في أخلاقيات السلب والتدمير والهيمنة. وهذا يعني أن الأزمات الثقافية كثيرا ما تخلق الإحباط الأخلاقي وتضاربا على مستوى القيم، بل كذلك سيادة أطروحة: لا معنى الأخلاق ولا فعاليتها. وتجسير العلاقة بين الثقافة والقيم أساسه العقلنة وأخلاقيات التنوير وإرادات التحول والتطور في المكان والزمان وفق أسس الإبداع وليس تصنيم التراث وعبادته. وإذا كان النسق السوسيو- ثقافي يتأسس على ركام من الثقافة التراثية، فالمدخل الأساسي لتحرير هذا التراث من الانغلاق ورمزيته الأخلاقية (الطاعة والقداسة) هو نقده بكل حرية. وكما يقول نصر

حامد أبو زيد: «إن ممارسة هذه الحرية في نقد التراث تعد شرطا ضروريا في مشروع النهضة سعيا لتغيير بنية العقل من حالة "الإذعان" والتقبل "السلبي" إلى حالة التساؤل وإنتاج المعرفة»(7). والعقل الأخلاقي الحداثي يستدعي تجاوز المفعول السلبي للتراث المنغلق محليا والانفتاح على الموروث الحي (كونيا) والتفاعل معه من أجل إيجاد تصالح بين الثقافة والقيم، وفق إرادة التحرر والعقلنة، وبالتالي تمثل الحداثة وجوهرها الإبداعي، لا الاستلابي (أعني الاستهلاكي). فالمحيط السو-سيوثقافي هو محيط ملتهب بقيم ومتفاعل معها وهي إما محفزة على التحول أو معيقة له. هناك إذن توتر، وقد لا يستوعب البعض ماهية الأزمة الأخلاقية القائمة، فيطالب بالتأصيل. فماذا عن منظومة تربوية يراد لها أن تكون متماهية مع نسق ثقافي يعاني الانشطار، وتفرض فيه التربية التقليدية بكل قوة؟ والتحليل النفسي للنسق الثقافي القائم يكشف عن أبوية جارفة وعن مركزيات لا عقلانية جوهرها جدل العبودية والاستبداد والمثال المطلق والرغبة في تملك الآخر إلى حدود الخلط بين الأخلاقيات الاجتماعية والجموح السياسي. وبالتالي تتحطم إمكانية توجيه القيم العامة نحو أساسيات الفرد كمشروع تنويري للبناء ضدا على هويات جماعية انغلاقية أو نكوصية أو تدميرية للعالم. مع أن منظومة القيم تتطلب المصالحة مع الذات وإدراك المصير الأخلاقي للفرد داخل مجتمع محكوم بهلامية ثقافية. والهوية السائدة وفق أساسيات ثقافية ارتدادية مازالت تعارض في العمق نزوعات الحداثة، وهو أمر يشتد سلبا عندما تفرض مسألة فهم القيم من داخل تصور مطلق للهوية في علاقة، بالرغبة في استعادة الماضي من جهة والاندماج الاستلابي في الواقع القائم من جهة أخرى. فالهويات الرائجة الآن راكمت لامعقولات ما قبل - حداثية وزادت من فرض الانغلاق القيمي. إن قيم البداوة (كتعصب وتصنيم لذات القبيلة...) اخترقت نسق المجتمع والتربية والمؤسسات وأدت في نهاية المطاف إلى بدونة المدرسة والمدينة والمثقف؛ أعني أن المدرسة والمجتمع وكل المؤسسات أصبحوا مجالا لنسج قيم التدمير والعنف والرفض والسلب وليس

كارتقاء من البداوة إلى الحضارة حسب لغة فيلسوفنا ابن خلدون. إنه مفعول إنتاج القيم العصبوية اللامدنية، وتلك هي الظاهرة المركبة والخطيرة التي تؤجل ميلاد الفردانية والحوار والتعايش، وتضمر عنفا أنثروبولوجيا ضد المدنية والمدينة وكل مظاهر الأنسنة المؤسسة أصلا على فاعلية الفرد داخل المجتمع المعيشي والمحايث للقيم وتمظهراتها. ويبقى المجتمع في ظل التحولات الجارية يفرض سؤالا أساسا حول نوعية القيم، ودورها في إعاقة البنيات الاجتماعية أو تطويرها خصوصا وأن «القيم التقليدية (Les valeurs traditionnelles) تجعل الأفراد مرتبطين بالجماعة والمجتمع الذي ينتمون إليها»(8). ومن الواضح أن نظام القيم هنا هو إسمنت رمزي ضد كل حداثة محتملة تحتاج لأخلاقيات جديدة وتصورات متحررة ومنفتحة، حيث «... القيم المعاصرة (Les valeurs modernes) تتأسس على فكرة الحرية وعلى احترام مرده الفرد كما هو. إنها نتاج عملية نزع القداسة عن التقاليد (Désacralisation des traditions)(9). فتحديث القيم رهان أساسي يترابط في الجوهر مع تحديث المجتمع الذي يتطلب تربية قيمية وفق مستجدات الحداثة ومعاييرها. وفي هذا السياق يتطلب الأمر تجاوز الوضع المدني أو الحضاري الخاص بالقيم المركبة من جهة وثائية أنا/ آخر من جهة أخرى. فالأمر يهم إبداع القيم الكونية وفق المعطى الإجتماعي القائم. إنه أمر يهم إدراك القيم في حركيتها التاريخية والاجتماعية، أو كما يرى العالم آمارتياصن (Amartya sen): «اعتبار الحرية قيمة ليست أمرا مقتصرا على ثقافة واحدة فقط، دون سواها. وإن التراث الغربي على اختلاف أشكاله ليس التراث الوحيد الذي يهيئنا لاتباع نهج لحياتنا الاجتماعية»(10). والصراع حول القيم داخل مجتمعنا المركب، كثيرا ما يقود إلى إنتاج خطاب فصامي يعاني مآزق بين ما للذات وما للآخر، من دون أدنى نقد للوضع القيمي القائم وأسبابه. فالقيم لا تنتج من فراغ ولا تنقل كسعلة، بل هي إبداع ينطلق من ماهية الذات وفاعليتها، ومن خلال وعي بالصدامات الثقافية التي تؤزم

منظومة القيم في الصميم داخل وضع تاريخي مسدود الأفق وذلك بحكم التخلف الذاتي المتوارث.

وإذا كانت القيم تتخذ بعدا انثروبولوجيا (Anthropologique) في حياة الإنسان، حيث تتحول إلى جزء من ماهية جسده ولغته وطقوسه ورهاناته المستقبلية، فالإشكال هو مدى استجابتها لشروط التغير وقابلية التحول، ما دامت موجودة قبليا، إن سلبا أو إيجابا. «فليست القيم هي التي تنقص عالمنا، ولكن هي الذوات التي تفتقد القيم» (Jean-paul Resweber)(11). فانكسارات المجتمع، وصعوبة إيجاد مخرج للكثير من الأزمات يضعان أزمة القيم في الصدارة، باعتبارها تعبيرا عن طبيعة البنيات الاجتماعية القائمة، والتمثلات الثقافية الخاصة بالذات والآخر. فالمنظومة الاجتماعية مازالت تفرز قيم الرفض واللامبالاة والخوف وقابلية التبعية، إضافة إلى سطوة الاستهلاك المحلي، اللامعقول للتقنية وقيم السوق من دون أية روح نقدية تهم المبادرة والمساءلة. وفي هذا الإطار يمكن ملاحظة التنافر بين الاجتماعي (Le social) وبين القيمي، مما يخلق توترا، إلى حدود الفصام، داخل الذوات، ويضع كل المعايير الأخلاقية الموروثة موضع شك ومخاض من دون القدرة على تخطيها أو إعادة بنائها. وتبقى الحاجة ماسة لفهم ماهية القيم الاجتماعية، ثم عقلنة التعامل مع المرجعيات الأخلاقية الكبرى في أفق بناء الفرد الاجتماعي الواعي بحريته وحدودها في آن واحد، والمستثمر للقيم وفق منطق إيجابي لا يهدف للتدمير بل للاندماج. وهذا هو التحدي الكبير أمام مشروع التربية على القيم، خصوصا عندما يتعلق الأمر بنقل القيم التربوية الكونية والأساسية إلى المجتمع، وإعادة بناء نقدي جديد وتوافقي للقيم الاجتماعية السائدة لدى المتعلم؛ وهو رهان صعب ومعقد أمام حصول تنافر بين التغيرات الاجتماعية وتغيرات القيم، في اتجاهات عكسية ومتضادة وصدامية.

هوامـش:

1- محمد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟ ترجمة هاشم صالح دار الساقي، بيروت، ص 187.

2- عبد الوهاب بوحديبة: القصدية في الغير. مجلة قضايا إسلامية معاصرة، عدد (7)/ 2003.

3- يورغن هابرماس: من أجل دستور أوروبي (حول الفلسفة والسياسية) حوار مع يورغن هابرماس، أجراه د. حميد الأشهب مجلة فلسفة (المغرب) عدد 2003/11، ص 80.

4- عزيز العظمة: العلمانية تحت المجهر. دار الفكر الجديد دمشق دار الفكر المعاصر (لبنان) ط I ، ص 183/182.

5- آن ماري روفيلو: تأسيس القيم: نقاش إيطالي حول دور الدين مجلة المحجة (دار الهادي) ترجمة الحسن مصباح العدد (8) شتاء / 2004، ص 105-106.

6- عبد اللـه إبراهيم: العلاقة مع الغرب الموضوع - الإشكالية - المنهج، المركز الثقافي العربي، بيروت - البيضاء، ط I، 2000، ص 27.

7- نصر حامد أبو زيد: النص، السلطة، الحقيقة. المركز الثقافي العربي بيروت / البيضاء، ط I 1995، ص 49.

8) Denis Huisman : Socrate sur Internet : pour une philosophie médiatique. Editions de Fallois, Paris, p 230.

9) Denis Huisman : Ibid, p 230.

10- أمارتياصن: التنمية حرية. سلسلة عالم المعرفة، عدد 303 سنة 2004، الكويت، ص 284.

11- Jean Paul Resweber : La philosophie de valeurs, éd, PUF, collection que-sais-je ? 1re édition, 1992, P 123.

الفصل الخامس

رهانات العقل الفلسفي

والحق الإنساني

إن رهانات العقل الفلسفي ما كان لها أن تنكشف بقوة فاعلة ومؤثرة لولا ارتباطها اللامشروط (أعني المبدئي) بماهية الحق الإنساني (Droit Humain). مما يؤكد أن كل تفكير في الدور التاريخي للفلسفة لا يتم من دون ربطه بإثارة إشكالية الحق الإنساني عامة وكذا بالتربية على حقوق الإنسان خاصة. وفي هذا السياق يفترض في الفلسفة أن تتراجع عن المطلقات وتصورات جامدة للعقل والحقيقة والإنسان والحق من أجل تمثل فكر نسبوي لعلاقة الحق بالتاريخ، وترابط فعل التفلسف مع شروط الأنسنة المتواصلة داخل واقع معقد وأشد تعقيدا، وهو في حاجة لبناء نظري متجدد. ومضمون القول الفلسفي المرتبط بماهية الحق الإنساني، يتحدد من خلال الانفتاح على إشكالات مؤرقة تراهن على قراءة الحق الإنساني في صلب النص الفلسفي (المتجدد) من جهة ومن خلال راهنية وضع اجتماعي وثقافي ملتبس يلغي الحق أو يقرنه بأوهام السلطة وإرادة المعرفة من جهة أخرى. يمكن إذن لإشكالية الحق الإنساني أن تدفعنا إلى مراجعة بعض عناصر الفلسفة ذاتها والرهان على تجديدها من خارج مركزية اللوغوس (Logos) أو إطلاقية الحقيقة، أو تعالي الإنسان ومثالية الحق. إن الأمر يروم بناء الفعل الفلسفي وفق أسس نقدية جديدة،فالحق المطلق لا

يمتلك مصداقية القول إلا وفق بيداغوجية قد تمارسها الفلسفة. ومن الضروري التأكيد على أن الأمر يمثل رهانا ضمن شروط إمكانات معقدة: منهجية وثقافية ومؤسساتية. إنه أمر يشترط تقديم فهم جديد للفلسفة قد لا يخرج عن مسارات نقد العقل حداثيا ومن خلال روح الحداثة، كما توضح ذلك في مشروع فلاسفة مدرسة فرانكفورت على سبيل المثال: أمثال ماكس هوركايمر، (Max Horkheimer) وثيودورأدورنو (Théodor Adorno). ويلخص محمد نور الدين آفاية تصورهما للفلسفة كالتالي: «فالفلسفة ليست علما ساميا ولم تعد محكمة عليا، وليست مؤسسة ولا مشتركة. إذ إنه من خارجها تتشكل مضامين المعرفة، لذلك فإن التفلسف لم يعد إلا ذلك الفعل العقلي المنقب، والناقد والتفكيكي لانغلاق النص الفلسفي» (الحداثة والتواصل في الفلسفة النقدية المعاصرة (نموذج هابرماس). محمد نور الدين أفاية، دار إفريقيا الشرق، ط1، 1991، ص 20).

فممارسة خطاب فلسفة واعية بإمكانياتها، لتشكل وعيا، نظريا بقيمة العلاقة بين الفلسفة والوجود التاريخي، خصوصا فيما يتعلق بالقيم الحقوقية الإنسانية. في هذا المجال من الصعب نسيان علاقة الفلسفة بالوعي، لدى فيلسوف الحداثة هيجل (Hegel) وهو الذي قدم لنا مشروع قراءة النصوص الفلسفية أو تاريخ الفلسفة من خلال الإقرار بجدل العلاقة بين الوعي الفلسفي والتاريخ، وذلك هو المدخل لتجديد القول الفلسفي في علاقته برغبات الإنسان وشروطه. ويلخص الفيلسوف جورج لوكاتش أطروحة هيجل قائلا: «... إن الفيلسوف يبدو وكأنه العضو الذي بواسطته ترتقي الروح المطلقة التي تضع التاريخ إلى مستوى الوعي، وذلك بعد تبسيط الحركة. إن مساهمة الفيلسوف بالتاريخ تحال إلى الوعي فيما بعد، لأن الروح المطلقة تنبجس بدون وعي الحركة الحقيقية»(1). فهيجل يعلمنا الإيمان بسلطة الفلسفة في ارتقاء بمضمون الإنسان نحو اختراق التاريخ عن طريق وعي تاريخي ممكن. وهذا يشكل انفتاحا على رهانات الإنسان في تملك حقوقه، استنادا على الدور العضوي

(Organique) الذي تقدمه الفلسفة، مما يفرض ضرورة تجاوز الدور التلقيني للفكر الفلسفي لصالح بناء فاعلية وفعالية الفرد. وكما يقول الباحث المتميز ميشيل طوزي (Michel Tozzi): «إن الأمر لا يتعلق بتعليم فلسفة الغير، ولكن بممارسة تفكير ذاتي»(2). مما يعني أن وعي الفرد بحقوقه يمر عبر حلقة تشكيل مقومات التفكير الذاتي كتلازم بين الذات المتعلمة والنص الفلسفي اللامتناهي. والتربية على قيم حقوق الإنسان تستدعي، في هذا السياق تملك ناصية الفكر الفلسفي القادر على فرض شروطه المنهجية والإبستمولوجية من خلال اختراق ذاتية المتعلم وتحويلها إلى كيان متمثل للفلسفة، وهذا في حد ذاته يشكل تحديا لكل درس فلسفي حول حقوق الإنسان ولعل بيداغوجيا التربية على حقوق الإنسان في حاجة إلى الفلسفة ذاتها. وبالتالي فالتلازم العضوي بين الفلسفي والبيداغوجي يمثل عمق الممارسة الفلسفية اليومية القادرة على تكثيف النظرة للحق من خارج المنظور الدوغمائي للمذاهب الفكرية والبيداغوجية. فمسالة تدريس الفلسفة، عبر تجديدها، تتجاوز المستوى النظري ومن هذا المنطلق، يمكن تجديد القول الفلسفي لصالح منظومة القيم الحقوقية، وبالتالي إيجاد توافق بين ماهية الفلسفة كتفكير عقلاني وبين قيم حقوق الإنسان، من دون الإخلال بمضامين النصوص الفلسفية الكبرى أو إهمال لضرورة تملك المتعلم لقيمة التفكير الحر (عمق المنهج الفلسفي). فبناء ممارسة فلسفية نقدية واعية بشروطها من جهة وبدورها في بناء وعي الفرد بحقوقه من جهة أخرى، يطرح تساؤلات عديدة مثل: هل الفلسفة بمقاييسها الكلاسيكية قادرة على فرض بيداغوجية محددة حول حقوق الإنسان؟ كيف يمكن الالتزام بالنص الفلسفي وسلطة البرهان أن يؤسس لوعي فلسفي منفتح يهم حقوق الإنسان؟ إن القضية الحاسمة في هذا المجال هي جعل النص الفلسفي يتفجر قيما حقوقية وفق إرادة معرفة لا تخضع لمركزية المفهوم أو بلاغة الخطاب، مادام الأمر يختزل بشكل واضح في علاقة الإنسان بالحرية، أو فيما يسميه إيمانويل كانط (E. Kant) بـ:

«حرية الاستعمال العمومي للعقل في كل الميادين»(3). ونقل الفلسفة من مستوى الخطاب إلى مجال الفعل، يقتضي الارتباط بذاتية الفرد المتعلم من خلال إثارة حقوقه من داخل النص الفلسفي ومن خارجه. وتمتلك الفلسفة إمكانية التجدد في هذا المجال، فهي كوعي عقلاني بالعالم، تمثل تفكيرا نقديا في الوجود والمجتمع، مما يعني أن المطلب الفلسفي/ الحقوقي للفلسفة هو إنجاز العقل وتحويله إلى عقلانية. وجعل العقل والعقلانية يمثلان رهانا عميقا ومريرا من الصعب تحقيقه من دون الربط بين النظر والعمل. ومن دون عقل نقدي ستبقى الفلسفة نصوصا باهتة كما أن الحقوق لدى الفرد ستتحول إلى شعارات فردية واجتماعية فاقدة لعمقها التاريخي والعملي. إن أرضية تجديد الفلسفة لدورها تكمن في سلطتها المنهجية، لكن تشكل مسألة حقوق الإنسان أرضية خصبة لتحول الممارسة الفلسفية إلى خطاب نظري/عملي يستهدف الفرد والجماعة وليس الوعي المفارق. والرهان على قضايا حقوق الإنسان يُعبر على قضية مصيرية شغلت الفلسفة ومازالت تشغلها، وهو ما يدفعها إلى تجديد آلياتها النظرية والمنهجية إذا أرادت أن تكون. وكما يقول لين جودمان (Lenn Goodman) «سوف يظل الاختلاف قائما في القرن القادم حول تعريف حقوق الإنسان وحول اشتقاقه أو نشأته من منطقة الصراع غير المستقرة في الطبيعة البشرية»(4). ومن دون استشراق الفلسفة لآفاق نظرية وعملية جديدة، فهي لن تطور بيداغوجيتها الخاصة بحقوق الإنسان، ولن تحقق تطابقا بين مشروعها وماهيتها المتحولة، حسب مقتضيات العصر ومطالب الأفراد والجماعات خصوصا فيما يتعلق بحقوق الإنسان. ومن الضروري في هذا السياق ربط الفلسفة بالسياق التاريخي أو الاجتماعي، لأنه السياق المولد للحقوق والفلسفة في آن واحد، رغم أن البعض يفضل بين الفلسفة ورهاناتها التاريخية والواقعية.

والتربية على حقوق الإنسان تؤدي حتميا بالفلسفة إلى نسج خطاب معرفي جديد يدمج بين العقلانية والواقعية، وهذا هو أساس كل تاريخية قد تجعل الفلسفة تناقش وتلقن

وتدرس وتعلم وتنتقد الحقوق الإنسانية في صلب التاريخ وفي ظل الهوامش المؤطرة للنص الفلسفي. فلا يعكس هذا إلا الرغبة في جعل النص ناطقا بحقوق من خلال بنيات قائمة وسائدة وموروثة، وليس فقط عبر ضبابية المفهوم الحقوقي. فمثلا هل يعقل إثارة ميلاد فلسفة حقوق الإنسان من دون طرح العلاقة بين الفلسفة والسياسة والدين في تاريخ أوروبا، وهو ما ينفعنا الآن في ضبط وظيفة الفلسفة، حقوقيا داخل مجتمعنا. فقد «كان القرن الثامن عشر في أوروبا عهد صراع بين الكنيسة وبين الفلسفة»(5). وفلسفة جديرة بالاهتمام فيما يتعلق بتربية حقوقية ممكنة، تتلازم مع الوعي بالشرط التاريخي المولد للحقوق الإنسانية، كثقافة ووعي وذاتية. وهذا يعني أن استيعاب الحقوق في عمقها التاريخي يمكن أن يجعل الفلسفة تستفيد من تاريخها من دون السقوط في الكرونولوجيا أو عملية سرد الحقوق من دون وعي نقدي أو بناء جديد لمادة حقوق الإنسان، ووفق وظيفة جديدة للفلسفة. وكما يقول المفكر صادق جلال العظم: «لذا قلت إن تواريخ الفلسفة عموما تقدم التعاقب الزمني التسجيلي وتفتقد التاريخ والمنظور التاريخي الحقيقي»(6). فالفلسفة هي عملية انتقاء منهجي لكل ما يراكم القيم الإنسانية الأساسية ويغذي الإبداع الفلسفي وفق رؤية واقعية تعي أن الفلسفة هي نظر وإنجاز عملي، والحقوق الإنسانية هي فكر وذاتية فاعلة في التاريخ تنشد الكونية في كل انكشافاتها على أرضية مطلب الحق. وكونية الحق ملازمة لكونية الفلسفة، ما دام الرهان الفلسفي، كحق، واحد لدى الإنسانية جمعاء، وكما يقول الفيلسوف الألماني يورغن هابرماس (Jurgen Hebermas): «فالمعايير الصالحة لا توجد إلا لتستحق اعترافا كونيا»(7). ومن هنا لا خيار للفلسفة في مجتمعنا سوى الدفاع عن القيم الكونية المشتركة واستثمار إنجازات فكر الأنوار ضد كل كليانية (Totalitaire) ولو كانت كليانية العقل. إنها إرادة تطوير مشروع الحداثة لصالح منظومة حقوق الإنسان في مجتمع مازال يسكنه هوس الماضي، والتراث الميت، وميثولوجيا العقل الشعبي الاستبدادي. وحتى

العلاقة مع التراث يمكن أن تساهم في بناء وظيفة نقدية للفلسفة على قاعدة نقض موانع ميلاد حقوق الإنسان في خطاباتنا ومجتمعاتنا. فالتراث حاضر ومهيمن، لكن طبيعة العلاقة معه هي القضية المصيرية فيما يخص مسألة حقوق الإنسان.

ومفعول التراث ضد حقوق الإنسان مازال حاضرا، إذ يتجاوز الحقوق الفردية نحو نقض العقل. وهذا يمثل تحديا أمام كل ممارسة فلسفية تروم تمثل الحداثة بشكل واع، وإيجاد قراءة جديدة للنصوص الكبرى وفق قاعدة: الوعي بالحقوق عبر آلية النص الفلسفي الحقوقي. إنه جدل صعب يطفح بهواجس، تتعلق ليس فقط بملابسات حقوق الإنسان والتربية عليها، ولكن بسؤال عريض دراماتيكي وهو تحريم الفلسفة. فكيف يمكن إيجاد تعريف، ووظيفة، وممارسة جديدة للفلسفة، في ظل انعكاسات ماضوية على مشروعية الفلسفة؟ إنه السؤال حول الحق وحول التربية عليه من خلال إشكالية الماضي/الحاضر (العربي - الإسلامي) وهي: ما مشروعية الفلسفة؟ وكأن ابن رشد ما زال يهتف بصوت خافت: «فإن الغرض من [أ] هذا القول أن نفحص على جهة النظر الشرعي، هل النظر في الفلسفة وعلوم المنطق مباح بالشرع، أو محظور، أم مأمور به، إما على جهة الندب وإما على جهة الوجوب»(7). فربط رهان التفلسف بمطلب الحق الإنساني، هو نزوع فلسفي في الصميم، يتجاوز المعرفة نحو الذات وقدرتها في تحويل العالم عبر حقوقها الأساسية. إنه الحق في أن تكون الفلسفة مشروعة داخل مجتمع مازال يبحث عن حقوقه من خارج الوعي الفلسفي والحقوقي والتربوي. وفي هذا السياق يكون من الضروري التشريع لكافة العلوم والمعارف العقلانية إلى جانب الحقوق نظرا للترابط القائم بينهما، حتى لا يبقى الانشطار بين الفلسفة والواقع والحق وهو المنطق الذي حكم أزمة الفيلسوف العربي – الإسلامي سابقا، رغم إنجازاته الهامة، مثلما يتضح ذلك في أعمال ابن رشد أو الفارابي.

إن تعريفا جديدا للفلسفة كقدرة على استنطاق المجهول وتفكيك الحاضر، ليشكل ارتقاء نحو تشكيل وظيفة نوعية لها باعتبارها اختراقا لمجالات الصمت والقمع والسكون والرتابة حيث يسكن القهر وغياب الحق. وبين سلطة التأويل وعملية قلب المفاهيم وغياب الحق. ويمكن أن تحدد الوظيفة الجديد للفلسفة في علاقتها بحقوق الإنسان. وقدرة الفلسفة على تفجير نصوصها لصالح القيم الإنسانية هي غاية التفلسف الحقيقي كقاعدة أساسية للتأويل العميق. وكما يقول الفيلسوف الكبير بول ريكور (Paul Ricoeur): «والتأويل هو أن يعبر النص عن مكوناته وإمكاناته دون اللجوء إلى لعبة المفاضلة أو الإقصاء. النص مفتوح أمام الإمكان والرجحان، وتكمن أهميته في تدليله الواسع والمستمر على معناه دون القبض عليه أو حصره»(9). فهل يمكن للفلسفة أن تكون ممارسة تأويلية عميقة لصالح حقوق الإنسان من دون مراجعة نقدية لمجمل مقوماتها مثل: البرهان، العقل، الحقيقة، والصدق؟ إن مجمل هذه المفاهيم قادرة على أن تؤجل وظيفة الفلسفة ودورها في الوعي بالحق، إن هي لم تخضع لفهم متجدد هو من صميم الفلسفة، فإطلاقية الحقيقة قد تلغي نسبية الحق وتطوريته، وهذا يؤثر على النظرة للحق الإنساني كمجال ملتبس من السهل التعامل معه بمنطق الشعارات، في غياب أي تصور فلسفي نقدي وتاريخي. ومن هاته الزاوية تفرض على الفلسفة النقدية إعادة صياغة فهم واقعي للحقيقة قد تخدم في الصميم الفهم السديد لحقوق الإنسان، من خارج العقلانية المتعالية ومنظورها الفوقي للحقيقة.

فالفصل بين المطلق والنسبي داخل الحقيقة قد تخدم دور الفلسفة في تناول الحق الإنساني من موقع المحايثة (Immanence) للإنسان لا التعالي. وهذا في حد ذاته ينتج فلسفة واقعية من جهة ووعيا نسبويا بالحق من جهة أخرى. فالتسامح مثلا لا يستقر فهمة إلا داخل فهم دقيق للحقيقة كنسبية وتعدد واختلاف وليس إطلاقية وإيغالا في التجريد. فرغم وحدة الحقيقة الفلسفية فالتعدد هو صورتها القوية.

وهو يتطلب توجيه الفعل الفلسفي نحو بناء نقدي لمسألة الحق ومرجعياته الفكرية.

وقد كان ميشيل فوكو (Michel Foucault) داعما بالقول والفعل لاستراتيجية معرفية جديدة تخدم فهما نوعيا لفلسفة الفعل، حيث الفيلسوف مطالب بتفكيك البنيات والمنظومات الدلالية والكشف عما وراءها من أساطير وآليات تحكم خصوصا فيما يتعلق بحقوق الإنسان: «فالسلوك الفلسفي كنشاط نقدي وأشكلة معرفية لا يهتم بتصورات الأفراد ورؤيتهم للعالم ونظرياتهم في المعرفة والوجود، وإنما يركز على جملة الأفعال التي يمارسها هؤلاء الأفراد والطريقة التي يمارسونها بها»(10). إن الفلسفة الواعية بضرورة تجددها خدمة للحق الإنساني وإمكانات الوعي به، هي نفسها المعرفة القادرة على عقلنة النظرة لحقوق الإنسان كثقافة وممارسة مشروطة بالنسبية وملابسات الفعل. وإذا كانت الفلسفة تمتلك هاته الإمكانية فلأنها، استنادا إلى تاريخها، تستطيع أن تؤسسه جدلا مع متونها وأصولها لصالح وعي منفتح بالعالم وإشكالاته ومنها إشكالية: حقوق الإنسان. في هذا الإطار يقتضي الدرس الفلسفي التوفيق بين معطى النص ومعطى الواقع على قاعدة النقد والإبداع، عكس ما هو رائج في الكثير من الاستراتيجيات التربوية المنتهجة. وهذا يؤكد أن تطوير القول الفلسفي من خلال تمكينه من اختراق الواقع والخطابات النقيضة سيدعم لا محالة فاعلية الفلسفة إزاء العقل من جهة، ولصالح المقاربة النقدية للحق الإنساني بعيدا عن الحقائق المطلقة من جهة أخرى. فحقوق الإنسان من دون مقاربتها نسبويا وفي عمق التاريخ الحركي، فلن تحفز قط على السعي نحو الربط بين الحقيقة الفلسفية والتعدد. وكلما حاولت الفلسفة النظر في الحق الإنساني كموضوع نظري/واقعي في ظل التحولات الكونية المتراكمة والجارية، كلما فرضت على نفسها النقدية والاختلاف والتجذر إزاء واقع تراتبي ومنغلق. وإذا كان هذا يلزم الخطاب النظري الفلسفي العام، فكذلك تحوله إلى درس يفترض التجدد، وهو رهان عميق وصعب في حاجة لمناهج جديدة لتوصيل المعارف وكسر قيود التقليد، وتلك هي غاية ما

اصطلح عليه بطريقة طرح المشكلات في الدرس الفلسفي «إنها تجعل الفلسفة حية متجددة لا تنتمي إلى الماضي وحده وإنما تساير تطور العصر»(11). وكل جدة تطبع الفلسفة تحيل إلى جديتها في تناول مفاهيمها وإشكالاتها على أساس العقلنة الجذرية ومحايثة الذات الفاعلة وكشف عوائقها وإبراز آليات تحول الأوهام إلى حقائق، والمطلقات إلى كوابح والحقوق إلى مكبوتات، والرغبة في التحرر إلى انحسار انطولوجي. فتجديد القول الفلسفي ملازم لصيرورات الحق الإنساني في الوجود وهذا التداخل يعني أن الحق يجب أن ينجز حداثيا على مستوى الوعي قبل أن يتحول إلى واقع عبر آلية الفعل «أليس إعلان حقوق الإنسان يتضمن الحق في الفلسفة Droit à la philosophie ؟»(12).

هوامش:

1-جورج لوكاتش: التاريخ والوعي الطبقي، ترجمة حنا الشاعر، دار الأندلس، طII، لبنان، 1982.

2-ميشيل طوزي: مدخل إلى ديداكتيك الفلسفة، ترجمة عزيز الأزرق، مجلة فلسفة عدد 8/7 سنة 1999، ص 105.

3- إيمانويل كانط: مقال: ما هي الأنوار؟ ترجمة إسماعيل مصدق، مجلة فكر ونقد، عدد 1997/4، ص 144.

4- لين جودمان: ضمن كتاب: مستقبل الفلسفة في القرن الواحد والعشرون، تحرير أوليفر ليمان، ترجمة مصطفى محمود محمد. مراجعة رمضان بسطاويسي الكويت، سلسلة عالم المعرفة، ص 136.

5- د. عبد الله العروي: مفهوم الإيديولوجيا، المركز الثقافي العربي، بيروت/ لبنان، ط 4، 1988، ص 22.

6- د. صادق جلال العظم: دفاع عن المادية والتاريخ، دار الفكر الجديد، طI، 1990، بيروت، لبنان، ص 20.

7- يورغن هابرماس: في الفلسفة والسياسة (حوار معه)، ترجمة د. حميد الأشهب، مجلة فلسفة، المغرب، عدد 11، 2003.

8- أبو الوليد بن رشد: فصل المقال فيما بين الشريعة والحكمة من الاتصال دار الشروق، تقديم د. نصري نادر، بيروت، ط 4، 1982، ص 27.

9- بول ريكور: ضمن، شوقي الزين: تأملات وتفكيكات (فصول في الفكر العربي المعاصر) المركز الثقافي العربي ط I 2002، لبنان، ص 86.

10- ميشيل فوكو: ضمن شوقي الزين، مرجع سابق، ص 149.

11- د. عبد المجيد عبد الرحيم: تدريس العلوم الفلسفية، مكتبة النهضة المصرية القاهرة، طI، دون تاريخ نشر، ص 84.

12- Jacques Derrida : Droit à la philosophie, éd, Galilée, 1990, Paris, p 68.

الفصل السادس

مشروع الفلسفة وتعلم القيم

(في بناء الفاعلية الديمقراطية)

« Qu'importe que la pensée soit libre, si l'action est serve »

E. Durkhein : L'Education morale

إن مشروع الفلسفة كممارسة نظرية لا يتحدد بعده العملي والموجه، إلا عندما يتخذ طابع استراتيجيات تراهن على تحويل العقليات والذهنيات وبناء منطق تفكير يراعي التجديد والتوافق بين الفكر والواقع المعطى. من هنا أهمية العلاقة بين الفلسفة والتربية على القيم. ولعل هاته الأخيرة تجعل الفعل الفلسفي كدرس إنساني متواصل ينتقل إلى ممارسة تربوية منهجية أساسها فن تدريس يتواصل مع قيم كامنة في نفوس المتعلمين من خلال الإنصات لواقعهم، وإدراك الجدة والعمق في النصوص الفلسفية الكونية الكبرى، وهي في حاجة لبناء تربوي يراعي فضاء جديدا للممارسة، وهو مجال الدرس كأهداف وكفايات وغايات تستدعي البناء على أساس طموحات المتلقي، وهو يحاول البحث عن سبل التوافق مع المدرسة والمجتمع وكذا مع مادة الدرس أساسا وهي: الفلسفة. ولا ننسى بأن ما يميز هاته

الأخيرة هو اشتغالها المتواصل بالمفاهيم، بل هي تفكير بالمفاهيم (ص 30. جيل دولوز فليكس غواتاري: ما الفلسفة؟ ترجمة مطاع صفدي. المركز القومي العربي 1997)، وهذه مسألة تؤكد طبيعة التحديات النظرية والعملية التي تسكن ديداكتيك الفلسفة وهي تمارس تجربة قضية جوهرية ومصيرية وغائية وهي: التربية على القيم. ولا ننسى بأن هناك وعي قائم بضرورة تفعيل جديد للفلسفة وفق رؤية درس فلسفي هادف. وإذا كانت الفلسفة كدرس لا تنفصل عن غايات هي: التأمل الأخلاقي، والجمالي والبحث عن الحقيقة (ص 119: الخطاب الديداكتيكي. لورنس كورنو، ألان فرنيو: ترجمة عبد اللطيف المودني، عز الدين الخطابي، تقديم عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. المغرب، ط1 2002)، فالقضية المطلوب طرحها في هذا السياق هي: إلى أي حد تستجيب التوجهات التربوية الحالية، بخصوص مادة الفلسفة ورهاناتها، لضرورات أخلاقية أو قيمية تفرض وجودها على المتعلمين وداخل نسق اجتماعي يعاني أزمات الهوية، وغياب الفاعلية وقصور الأداء الثقافي؟ وفي هذا السياق نجد البرامج التربوية لمادة الفلسفة تؤكد على ضرورة تدعيم روح المسؤولية واحترام الآخر والانخراط في هموم المجتمع وإدراك قيم الجماعة مع اكتساب التفكير المستقل والمواقف الإبداعية. (منهاج مادة الفلسفة). والمسألة تتجاوز التوجيه لتمثل إشكالية في العمق ما دام الأمر يشرط الدرس الفلسفي بالتربية على قيم محددة. وبالتالي السعي لجعل الرهان القيمي أساس الدرس الفلسفي وعلاقته بالمتلقي داخل سياقات تعرف التوتر الثقافي والعنف التربوي والانفجار السوسيولوجي. وما يفرض ذاته على مدرس الفلسفة في هذا السياق هو إقرار توافق بين مفعول مدرس الفلسفة والعدة الديداكتيكية المعتمدة في الدرس وأهداف وكفايات قيمية محددة. وقد وعى "المشرع" التربوي والبيداغوجي هذه المسألة مؤكدا على أنه «بدلا من التركيز على المضامين المعرفية المجردة وحدها يتعين في إطار المنهاج الجديد للفلسفة تربية المتعلمين على القيم المنصوص عليها في المرجعيات (الميثاق، الوثيقة الإطار...)(1). وينبغي

وصل التربية على قيم المواطنة وحقوق الإنسان بالعلاقات مع المضامين الفلسفية المقررة (بطرحها للتفكير والوعي) وعملي (بممارستها والتدرب عليها من خلال العمل الدراسي الفردي والجماعي، احترام جدية العمل وحبه، وتقديره، بالإنصات التسامح، التحاور، التعاون، التضامن، الحرية، الاستقلال، المسؤولية...» (مذكرة تربوية خاصة بالجذع المشترك، بخصوص مادة الفلسفة)(2). والمسألة تهم في الصميم الكفاية الديموقراطية كهدف للإنجاز والبناء وفق ربط بين تعليم الفلسفة أو فن التفلسف (l'art de se Philosopher) وبين إشكالية القيم ومنها القيمة الديموقراطية التي تتطلب بناء تربويا سديدا يراعي إمكانات تحويل الذات المتعلمة إلى ذات ديموقراطية أو على الأرجح متملكة للكفاية الديموقراطية. وهذا يرغم كل مدرس للفلسفة على أن يلتزم بنظرية الكفايات، مع العلم، وحسب لويس توبان (Louis Toupin) هناك نمط أكسيولوجي لبناء الكفايات، ليست فقط من أجل تنمية قدرات الشخصية، بل كذلك بهدف تكوين المواطن (formation du citoyen) واحترام الآخر، في إطار وظيفة ديموقراطية للمؤسسات(3). ولرسم معالم هذا الرهان تمثل تجربة تعليم الفلسفة مقاربة عملية تنفتح على المتعلم وعلى القيم المتحكمة فيه، في أفق ممارسة تحويل لمنظومة القيم لصالح كفاية ديموقراطية هي الإطار الأنجع لكسب مشروعية تعليم الفلسفة، من خارج أي تقنين لمساراتها المنهجية، وخصوصا عندما يتعلق الأمر بمنظومة القيم. وكما يقول فليب مريو (Philippe Meirieu) فتعلم الفلسفة لا يفرض. والتفكير بواسطة الذات (Penser par soi-même) هو قرار يرتبط بمبادرة كل واحد، وإذا كانت هذه مسألة صعبة فمن الهام على كل شخص أن يطلب المساعدة بخصوص هذه المهمة (تعلم الفلسفة). وتعليم قيمة الديموقراطية يقتضي جعل آليات الدرس الفلسفي متمركزة حول فاعلية العقل وقدرة المتلقي على تمثل السلوك الديموقراطي، وفق منظور منفتح للثقافة والذوات ومادة التعلم. فأخلاقية الديموقراطية في حاجة لوعي بضرورة ربطها بفعل فلسفي

(ديداكتيكي) مترابط مع ماهية الفلسفة نفسها. فالعقل الفلسفي مشدود إلى ضرورة إنتاج الروح الفلسفية، بما هي تنوير وعقلنة. وحسب أنطوني كاسكاردي (Anthony Cascardi)، فكل متابعة لأهداف أخلاقية وتحرية للأنوار وتحديدا كل مشروع يستهدف تخيل إمكانية ممارسة أخلاقية (Praxis ethique) مؤسسة على الاعتراف المتبادل. وهي قضايا رهينة بقدرتنا على بناء توجه نحو العقلنة الخاصة بالأنوار (Aufklairung) (4). وتاريخ الفلسفة يعطينا إمكانية تحويل الدرس الفلسفي إلى فضاء ديموقراطي أساسه التنوير. لكن لابد من الوعي بأن الفلسفة مطالبة بتقليص عنفها الرمزي اتجاه المتلقي وتمتلك وعيا بيداغوجيا بمسألة التدريس فيما يتعلق بالقيم، مع العلم وكما يقول لورنس كورنو (Lawrence Cornu): «التدريس الفلسفي يشتغل حقيقة على الفكر داخل اللغة، على الأفكار داخل اللغة»(5). ولكن هذا لا يؤكد في العمق إلا ماهية الفلسفة مقابل رهان قيمي مؤسس داخلها وهو مقصدها الأساسي من أجل تحقيق التفاعلات بين الفلسفة والذوات المتعلمة، وفق قاعدة الفهم المتبادل، وهي قضية هامة تهم بكثير التربية على القيم، خصوصا عندما تغدو عملية الفهم مثل لعب حر للعلامات من دون خلفية أو قصدية مبيتة(6). وتبقى الفلسفة تراهن على مصداقية العلاقة بين الرهان المعرفي والفكري للعقل، وإمكانات تفعيل آليات إنجاز درس فلسفي متميز حول القيم. والحقيقة الفلسفية ذاتها قيمة من القيم العقلانية. وكان هيجل (Hegel) يقول: «تفترض الفلسفة معرفة ما هو خالد، أي كل ما هو موجود في ذاته ولذاته، فالفلسفة هدفها هو الحقيقة»(7). ولكن الرهان على الحقيقة لابد وأن يضع في حسابه مشكلة المتلقي الذي يستند إلى قيم ومواقف حول المواقف الفلسفية ذاتها التي تهم العلاقة بين القيم وإدراك الحقيقة وآلية التفاعل القيمي مع المتلقي، بعيدا عن لغة التعالي والمفهمة العلموية الدقيقة. فالبلاغة الفلسفية، كما يرى مانويل ماريا كاريلو (M. Maria Carrihlo) بلاغة موضوعاتية وليست بلاغة تقنية، بلاغة تثمين مشاركة المستمعين وتنظيم

وفق "منطق" غير إقصائي، منطق من طبيعة أو ذي ميل شمولي(8). وديداكتيك فلسفة التربية على القيم تصطدم أساسا بسلطة المعيش المشترك، مع العلم أن الرهان الأساسي (المنهجي) للدرس الفلسفي هو القيام بنقل ديداكتيكي (La transposition didactique) للمعرفة الفلسفية النظرية إلى معرفة مبسطة وفي متناول المتلقي/ المتعلم. وهي مسألة ترتبط حتما بضرورة بناء المعرفة العلمية وقيمها لصالح أهداف وكفايات الدرس الفلسفي. فمن الصعب إهمال قيم المتعلم أو استبدالها بأخرى، وهذا في حد ذاته قد يشكل تحديا لآية ممارسة فلسفية داخل الفصل. وبالتالي يجب البحث عن سبل تجاوز المنظور المتعالي للفلسفة ومنظوماتها.

فهل توجد بيداغوجيا خاصة بالفلسفة في مجال تدريس القيم؟. إن الفلسفة تمتلك سلطة بناء مشروع للقيم من خلال خطابها الأكاديمي من جهة، ودرسها الفلسفي من جهة أخرى. من هنا يصبح رهان الفلسفة رهانا قيميا، يتحدد من خلال إرادة جعل حقل العلم والثقافة والدين والسياسة يتفاعل مع روح الفلسفة. وهو أمر صعب يحتاج لاستراتيجية معرفية واسعة وفعالة المعالم والآليات. من هنا يكون الدرس الفلسفي تركيبي (Synthétique) يهم كل الأنساق القيمية خدمة لسؤال القيم. فالعلاقة، إذن بين الفلسفي والقيمي من داخل البيداغوجي ترتكز على التفاعل بين سلطة العقل النقدي وفاعلية التعلم والفهم، مراعاة للقيم التداولية، أو المتداولة في سوق القيم الآن. وهذا يبين أن الفلسفة (كفكر، أو درس) لا تنفصل عن الإنتاج الرمزي للقيم، أو رهانات السوق الرمزية للقيم. هنا يكون التحدي الكبير هو الانتقال من سلطة المفهوم الفلسفي الخاص بالقيم (سلطة الكثافة والتعالي، والتجريد، والحمولة الرمزية) إلى مستوى الواقعية الخاص بملابسات واقع خاص ومركب. هنا الفرق بين نظرية أخلاقية حول الخير والواجب، والغيرية والمسؤولية، ومعاينة ذلك نقديا في السياقات الواقعية الخاصة بالثقافة والمتعلم والمؤسسة ورهانات السياسة.

والإشكال هو: كيف يتمثل القيم المتعلم الذي لـه وضـعيات وعوائـق خاصـة؟ مـاذا يفهـم المتعلم من الحرية والخير قبل وبعد الدرس الفلسفي وسياقاته؟ ألا يـؤدي الأمـر في بعـض اللحظات إلى ازدواجية القيمة لـدى المـتعلم (حريـة/ تـسلط)، وهـو مـا يؤسـس لانفـصام قيمي. وتلك هي المشكلة المتعلقة برهان فلسفة تريد بناء خطاب قيمي على مـسافة مـن النص الفلسفي المرجعي، وليكن لسقراط حول العدالة، أو لكـانط حـول الواجـب وضرورة الاحترام، أو لسارتر حول الحرية، أو لروسو حول التسامح. هكذا يتحتم الانتقـال الفلـسفي من المفهوم القيمي المطلق إلى محاورتـه واقعيـا وإدراكـه ضـمن تـشكلات رمزيـة ومادية مستجدة. إنه حوار إبستمولوجي جديد بين الفلسفة والقيم والنسق الثقافي، حتى لا يبقى ترديد أخلاقيات هؤلاء الفلاسفة، مجـرد صـياغة كلاميـة باهتـة تقتـل الفلـسفة وقيمهـا في الصميم. والفكر الفلسفي، بيداغوجيا، يراهن على المزج بين حقيقة القيم عقلانيا، ومعاينة هاته الحقيقة قيميا، في علاقة بذاتية المتعلم وليس فقـط برهـان الفيلـسوف، خـصوصا في ظل تعددية القيم وتضخمها، وتداخل الإيديولوجي والمعياري داخلها.

فالمشكل أقوى من ربط القيم بالعقل والإنـسان والكونيـة بـل إنتـاج ذلـك الـوعي التعلمي بأهمية القيمة الأخلاقية في ظل إكراهات الواقع وفراغات القيم، وهي قضايا تهم في الأساس الدين والمرأة والآخر واللغة. وقد تحصل توافقات سلبية بـين المـدرس أو المـربي وبـين المؤسسة، على مـستوى القـيم، وهـو يهـدر الرسـالة الأساسـية للتربيـة عـلى القـيم. والمـسألة تتجاوز أشكلة، مفهمة، وحجاج الخطاب الفلسفي نحو إنتاج القيم كرهان استراتيجي، لكنه لا ينفصل عن إبداع آليات الممارسة الفلسفية، داخل حقل التربية وحقـول المنـاهج التربويـة. هكذا يتطلب الأمر ضرورة بناء المفهوم الأخلاقي، من جديد، وأشـكلة القيمـة داخـل الـذات وعبرها، وكذا ممارسـة الحجـاج القيمـي، بخـصوص القـيم نفـسها، داخـل المؤسـسة والمجـال العمومي. وهي مسألة أساسية وهامـة تهـم التربيـة المعـاصرة. وكـما يقـول إدغـار مـوران: «

تتطلب منا أخلاق الفهم أن نحاجج وأن نفند، عوض أن نعزل الآخرين ونلعنهم» (تربية المستقبل).(9).

فديداكتيك درس القيم يستهدف ضرورة تصحيح بعض التصورات الخاطئة عن الفلسفة، بحجة أنها متعالية أو لا تتعامل مع المتعلم. مع أنها في الصميم تعيد بناء القيم الكونية من خلال ذاتية الفرد كمشروع للإنجاز وفق معطيات أو وضعيات محددة. إنها عملية صعبة تهم أساسا بناء النص الفلسفي من خلال نقد كل أشكال العدمية القيمية من جهة، أو عدم الاهتمام بماهية المتلقي كحمولة قيمية من جهة أخرى. من هنا تحتاج الفلسفة إلى التواصل كآلية بيداغوجية تهم منظومة القيم في الصميم. كما أن الممارسة الفلسفية تنتقد أو قل تحاول تجاوز الحجاج الأدواتي/التقني نحو حجاج منفتح على السياقات القيمية ومؤسس من خلالها أو ما يسمى بالحجاج عبر القيم حسب بيلانغر (L. Bellenger). من هنا تصعب ممارسة الحجاج، داخل المهمة الديداكتيكية للفلسفة كدرس، بعيدا عن مسألة القيم كمنطلق وغاية. وفي هذا الإطار تكون وظيفة النصوص الفلسفية الكبرى المعتمدة ديداكتيكيا في مجال درس القيم، هي الربط بين القيمة الكونية والنسق الخاص للمتعلم وتمثلاته، مما يؤكد أن هاته النصوص (نص حول العدالة من محاورة لأفلاطون، نص حول الصداقة لكانط، نص حول التسامح لجون لوك، نص حول الحقيقة لهابرماس... إلخ، مثلا) تؤسس لخطاب حول القيم والحجاج في آن واحد. أي هي حمولة قيمية وحجاجية في اللحظة التي تستهدف بناء الذات القيمية للفرد/المتعلم، من دون الانفصال عن مسألة الفعل. هنا يمكن أن تتحول القيمة المستهدفة فلسفيا، عبر آليات ديداكتيكية، (صورة جمالية، خطاب لغوي، مواقف، وضعيات إنسانية... إلخ) إلى مجال لبناء قيم المشاركة والتعايش والقدرة على الحوار، في احترام تام للغيرية (Altérité). ومن الضروري على الممارس لدرس الفلسفة أن يتساءل دائما وباستمرار وفق الشكل التالي: لماذا لا نتواصل ولو على مستوى القيم وتوظيفها الاضطراري؟

لماذا لا نستطيع تفعيل الحجاج قيميا؟ لماذا غياب التفاهم المتبادل ولو على مستوى القيم؟ إن التأمل في هاته الأسئلة يساهم في تجديد كل ممارسة فلسفية تهم القيم أساسا. وإذا كانت الفلسفة تضم حجاجها الخاص بها، وكفاياتها القيمية الجوهرية، فذلك يساعد أساسا على جعل ديداكتيك الفلسفة رهانا قيميا في الصميم. وكما يقول ميشيل طوزي (Michel Tozzi)، تحت عنوان: من أجل ديداكتيك متخلقة، الأساس هو أن تكريس «... منهجية تدريس الفلسفة لا يمكنه أن يكون مجرد عملية تقنية معقلنة لخدمة النجاعة والفعالية البيداغوجية» ولها «مشروعية في نطاق ديموقراطي»(10). فمسألة القيم، تتخذ في الدرس الفلسفي، قضية ديداكتيكية تحتاج أساسا إلى توجيه الممارسة الفلسفية نحو إيجاد ترابط بين القيمة المطلقة وإمكانات تمثلها وفهمها وتعلمها. وإذا كانت القيم تخترق كل الأنساق، فجدير بالفلسفة أن تؤسس لمعايير ديداكتيكية محولة نظام القيم لصالح فاعلية المتعلم. وكل خطاب فلسفي لا يهتم بآليات البناء والتعلم لدى الفرد أو المتلقي، فهو يمارس خدعة كبرى على المتعلمين عبر قيم مثالية في حاجة لبنية عقلانية تربط بين ماهو ذاتي، وماهو واقعي. ومن هنا تتأسس التربية على القيم داخل الفلسفة على أساسيات تراهن على كشف ماهية المفهوم القيمي ومفارقاته وفق ضرورات وهي:

1- كيف يتمثل المتعلم القيمة من خلال وضعية- مشكلة، تهم الحرية، والخضوع، إرادة التسامح، وفرض الذات مثلا؟ (مفارقة أو علاقة الذات بالعوائق).

2- كيف برهن النص على القيم الأساسية لدى فيلسوف محدد؟ وما فعالية ذلك بالنسبة للمتعلم؟

3- كيف تتوافق قيم النص/ الفيلسوف مع تمثلات المتعلم وإشكالاته الواقعية واليومية؟ (حوار القيم مع الواقع).

4- إدراك عوائق تشكل القيمة داخل الواقع.

5- نقد الواقع السائد من خلال هذا المفهوم القيمي.

6- إمكاناته في إنجاز أو تطبيق القيمة على وضعيات مشابهة.

فهناك القيمة الواردة في النص. وهناك القيمة المستهدفة من طرف المدرس أو الممارس للدرس الفلسفي، مما قد يخلق توترا أو حوارا بين النظرية الفلسفية المرجعية، وبين طموح المدرس وبين قيم المتلقي، وهذا التوتر في حاجة لارتقاء فكري يؤسس لذاتية المتعلم الناقد والواعي بظروف وجوده. هكذا يتطلب من الفلسفة أن تمارس قلبا أو توجيها ديداكتيكيا للقيمة الفلسفية لصالح القيم المنشودة واقعيا وبروح واقعية مباشرة. وديداكتيك تعلم الفلسفية من زاوية القيم تعني مراعاة قيم المتلقي قبل أي خطاب نظري حول القيم.

والرهان الأساس هو: التركيب بين قيم المدرس وقيم النص، وقيم المتعلم، في أفق إنجاز عملية بناء القيم تعلميا وبشكل تصاعدي. ومسألة القيم كإشكال ديداكتيكي تفترض أخذ بعين الاعتبار: المتعلم كوجود وحمولة قيمية (إيجابية، أو سلبية)، وكذا عدم تجاهل النسق الثقافي المؤسساتي السائد، وكون الفلسفة رهانا قيميا في الصميم، لكنه مشوب بالمخاطر إذ يمكن أن تتحول الفلسفة ذاتها إلى عائق أمام عملية إنجازها قيميا لدى المتعلم. ولا ننسى بأن القيم المنشودة دائما هي قيم التوافق وما هو مشترك وما هو معياري يحطم ميكانيكية العلاقات الإنسانية. من هنا أهمية تحويل القيم الفلسفية المدروسة إلى قيم يومية ومعاشة ومتعينة، واقعيا.

يتعلق المشكل إبستمولوجيا وبيداغوجيا إذن بديداكتيك درس فلسفي حول القيم، ومن داخل الفلسفة وآلياتها، وهو ما يرهن الفعل الفلسفي بعلاقة ممكنة بين قيم ملقنة وآليات ضرورية هي: البناء، النقد، التحويل، التشكيل لقيم داخل حقول متعددة ومتنافرة، أي الانتقال من الفلسفة وقيمها إلى حقول خارجية عنها، لكن وفق إرادة النقد والاندماج الإيجابي. وذلك رهان إبستمولوجي يعمق مسؤولية الفلسفة ويعقدها أكثر. وديداكتيك

الفلسفة يجب أن يستحضر منظومة القيم ليس كغاية للتفلسف فقط، وإنما كهدف بيداغوجي للإنجاز عبر أنشطة وممارسات ومواقف معينة. والهدف هو تشكيل الفرد، الواعي بالقيم وقدرته على تغيير العالم، وكذا القادر على رسم مسافة إبداعية، نقدية، زمانية بينه وبين النظرية الفلسفية المستوعبة تعلميا. ويبقى الهدف هو إنجاز أو تحقيق معالم الثقافة المدنية لدى متعلم وهو يرتقي من التمثل إلى الوعي بالعوائق، إلى الإنجاز الفعال. تلك هي قضية ملابسات النقل القيمي لقيم الفلسفة من المبادئ إلى فعالية الممارسة، في إطار من الجدل بين: النظرية والممارسة القيمة والفعل، الذات، والمحيط، دون نسيان سلطة العقل الشعبي والإيديولوجيات الأصولية. فالأساس هو تأسيس منظور نقدي لبيداغوجيا الكفايات من منطلق إعادة الاعتبار لروحها الفلسفية وتجاوز تطبيقاتها التقنية. وفي هذا الإطار تتحول الفلسفة ذاتها كخطاب حول القيم إلى بيداغوجيا تؤسس نفسها بنفسها. والتعامل العفوي مع بيداغوجيا الكفايات، داخل مجال القيم، من دون تجديد أو استيعاب لرهانات المؤسسة، أو لطبيعة الثقافة السائدة والموروثة، ليمثل مغامرة تهدر الأصول الفكرية لهاته البيداغوجيا. كما أن الضرورة البيداغوجية تقتضي إصلاح الممارسة الفلسفية (كدرس وكإبداع) في علاقة بمأسسة منظومة القيم، فالأمر لا يتعلق بتبشير، أو رفع بيانات أخلاقية وحقوقية، ولكن بالإنجاز الفلسفي، العقلاني والنقدي للقيمة داخل الخطاب البيداغوجي، وبالمتعلم كذات قادرة على تمثل الفعل القيمي كفعل إبداعي، جماليا وأخلاقيا، وحقوقيا. وهذه قضية تهم الفلسفة وروحها النقدية في تلازم مع المقاربة القيمية للكفايات المستهدفة في أفق تشكيل وعي نقدي بالعالم والمحيط، بعيدا عن تحويل هاته البيداغوجيا إلى مقاييس خارجية، أو جعل الفلسفة مجالا للصدام المذهبي بين القيم ومذاهبها. هكذا فالحوار الداخلي مع الفلسفة ومضامينها يقود إلى تصالح نقدي مع الكفايات وفق رؤية واقعية للقيم.

هوامـش:

1- منهاج مادة الفلسفة، البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالثانوي، المملكة المغربية، 1991، ص 6.

2- مذكرة 111: الخاصة بتدريس الفلسفة في الجذع المشترك: المملكة المغربية. وزارة التربية الوطنية والتعليم العالي، وقطاع التربية الوطنية. 2005/2004. ص 9.

3- Louis Toupin : les facettes de la compétence. In revue Science humaines. Hors – série n° 24 / Mars – Avril 1999, p 47.

4- Anthouny Cascardi : La question d'Aufklarung. In Argumentation et questionnement, 1er édition, 1996, sous la direction de lorine Hoogaert. Collection, P.U.F. p 119.

5- Lawrence Cornu : in l'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins (collectif) centre national de documentation pédagogique. Paris, p 28.

6- La dissertation philosophique, la didactique à l'œuvre, (collectif) Hachette Education. Centre national de documentation pédagogique, Paris 1994, p 106.

7- Hegel (W) Leçons sur l'histoire de la philosophie, collection, Idées, Gallimard, tome 1, 1954, p 27.

8- مانويل ماريا كويلو: خطابات الحداثة. ترجمة إدريس كثير وعز الدين الخطابي. منشورات ما بعد الحداثة (فاس)، ط I، 2001، ص 126.

9- إدغار موران: تربية المستقبل. ترجمة عزيز الأزرق ومنير الحجوجي. دار توبقال. المغرب ط I، 2002. ص 93.

10- ميشيل طوزي: بناء القدرات والكفايات في الفلسفة. ترجمة حسن أحجيج. تقديم محمد سبيلا. مراجعة عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. طI، المغرب 2005، ص 150.

الفصل السابع

الفلسفة ونظام القيم

(نحو رؤية نقدية)

تمثل الفلسفة الإطار النظري السديد لتبلور وبناء وتمثل نظام القيم (système du valeurs) كموضوع للتفكير. والفلسفة حسب هذا التوجه هي غايات إنسانية تؤكد أنه من الصعب الفصل بين عمقها الفكري ومضامين القيم الكونية والإيجابية، مادامت، هي ذاتها مشروطة، كمعرفة عقلانية، بغايات نظرية لا تؤطر عمليا إلا من خلال مسألة القيم. ولعل جميع الأنساق الفكرية - الفلسفية عبرت عن رهانات قيمية سواء تعلق الأمر بتصورات أنطولوجية (ontologique)، أو علمية أو سياسية، أو تربوية أو قانونية. ومن هنا كل فصل بين القيم والفلسفة هو إفراغ للعقل الإنساني من معيارية العلاقة بين رهان التفلسف ومطلب التحول والتغيير وتحقيق الوجود اللائق بالفرد ككائن اجتماعي وقيمي في آن واحد. والتحدي الكبير أمام الفلسفة في مجتمعنا هو: الوعي بغياب نقاش دقيق حول الأخلاق أو القيم في المرحلة المعاصرة. وكما يرى المفكر محمد أركون: «فالواقع أن البحث اللاهوتي والتفكير الأخلاقي قد اختفيا عمليا من الساحة الفكرية الإسلامية منذ أن كان التعليم

السكولاستيكي وروح الأرثوذوكسية قد انتصرا وحلا محل المناظرات الخصبة التي دارت في الفترة الكلاسيكية...»(1). فالأمر إذن يهم إبداع خطاب حول القيم من داخل الفلسفة وحقولها وفق المستجدات الكونية والعلمية والفكرية الحاصلة. والمسألة فلسفية وعلمية في الصميم للقطع مع كل ما يعرقل إمكانات بناء عقلانية نقدية في مجتمعنا المعاصر، خصوصا وأن المشكلة الأخلاقية، وكما لاحظ محمد عابد الجابري، تفرض سؤالا مركزيا وهو: على أي أساس تقوم الأخلاق؟ وما الذي يؤسس الحكم الأخلاقي؟(2). فالفلسفة تجد مصداقيتها في تحيين السؤالين ضمن رؤية جديدة تستشرف واقع ورهانات التربية أيضا. ويمكن تأطير المسألة من خلال إعادة الإعتبار للرسالة النقدية (critique) للفلسفة كمحطة للحكم (La philosophie comme instance du jugement) (3). ورهان الفلسفة يتمثل في بناء الذات المتعلمة وفق مقياس أساسي هو: جعل القيم المكتسبة فلسفيا أساس التواصل الجديد مع العالم. وهذا في حد ذاته يفتح الفلسفة على واجهة الإبداع في مجال نظرية القيم، مادام المسعى الغائي للفيلسوف هو الربط بين الفرد وعالمه الوجودي وفق سلم القيم. وفي هذا السياق يقول د. صلاح قنصوة: «ويشارك معظم الفلاسفة اليوم في الشعور بما يحيق بالقيم من تهديد مبعثه التحول الإجتماعي المشارك الذي نشأ عن التطبيقات العلمية المتزايدة. فإذا كانت العلاقات الاجتماعية شرطا لوجود القيم الشخصية نفسها، فإن كل صور من صور المجتمع تفسح الطريق أمام نوع من التهديد لتلك القيم مما أدى إلى الإضطراب والتخبط في مقاييس القيمة ومستوياتها التي تحظى بالقبول.»(4).

والمسار الطبيعي لكل فلسفة هو مسار قيمي، مما يعني أن استراتيجية العقل الفلسفي وفي أغلب مباحثه هي استراتيجية أخلاقية غايتها تحويل النظريات الفلسفية إلى تربية على القيم وجوهرها قيمة الديموقراطية. ومن هنا مصداقية الربط بين الفلسفة والتجربة الأخلاقية داخل كل رهان تربوي. سواء كان الإصطلاح هو التربية المدنية (civique) أو التربية على

حقوق الإنسان، أو المواطنة، فالمسألة تهم في الصميم نفس السؤال: كيف نستوعب صيرورة تربوية تعلم التلاميذ القيم المرتبطة بحياة المواطن (citoyen) داخل مجتمع ديموقراطي؟(5). إنها إشكالية عميقة تركز بعمق على جوهر العملية التعلمية، وخصوصا فيما يتعلق بمشروع الفلسفة وعلاقته بما هو مدني يهم الرغبة في جعل العقل متوافقا ومتصالحا مع البعد الديموقراطي. وفي هذا السياق ليس، من سلطة للفلسفة، إلا مصداقية ممارسة تربية أخلاقية تحاول تحقيق تواصل النص الأخلاقي وواقع في حاجة لقيم مدنية. والأخلاق ذاتها تدفعنا للتنبه لما هو أساسي، أي خصائص وشروط التلاقي والحوار (6). وهي مسألة ليست بسيطة بل متمفصلة مع مضمون الرهان الفلسفي، الذي لا ينفصل عن غاية تخليق مجمل العلاقات الأساسية الإنسانية، وهي قضية تربوية في الصميم. وبالتالي لا مجال لاعتبار الفلسفة ممارسة متعالية، في لحظة هي نشاط اتخذ في العمق طابعا اجتماعيا حسب تعبير بيير ماشري (Pierre Machery) (La philosophie comme activité socialisée) (7). وأخلاقية الفلسفة المحكومة بإرادة فرض القيمة داخل الواقع، هي الأساس لتربية هادفة تربط بين الأهداف والغايات والوقائع العملية، خدمة لقيم كونية وشخصية أساسية. وكما يقول رايموند بودون (Raymond Boudon): «إن احترام الآخر (autrui) يمثل، وربما، القيمة الأكثر أهمية»(8). وبالتالي فالغاية الكبرى للتربية على القيم من داخل الفلسفة تكمن في بناء قيم لها فاعليتها الثقافية والإجتماعية والسياسية، خصوصا في ظل وضع يفتقد للحرية والدمقرطة والعقلنة. ومن هنا أهمية الفردانية (Individualisme) نظريا وعمليا (9). وأن تفكر الفلسفة، داخل مجتمعنا، في قضايا القيم الأنوارية وإمكانات إبداعها والتربية عليها، ليمثل مدخلا لتحول حقيقي لماهية وظيفة الفلسفة نفسها، خصوصا عندما تفرض قضايا مثل الحوار، والتواصل، والإحترام، وبالتالي الديموقراطية كقيمة أساسية. ولا مجال للفصل، داخل سلم القيم هذا بين قيمة وأخرى، فهي كلها مترابطة وفق قاعدة أساسية هي:

العقلنة. وهذا ما تؤكد عليه أغلب النظريات الحداثية الرائجة حول الأخلاق. فالأفق الخاص بالتفاهم المتبادل (L'intercompréhension) في الفاعلية التواصلية (L'agir communicationnel) هو الرابط النقدي(10). فالتفاهم المتبادل حول معرفة موزعة، يتداخل مع الرابط النقدي داخل مجتمع ديموقراطي. وشبكة المفاهيم هاته تأخذ مصداقيتها من كون العقل الفلسفي نفسه عقلا أخلاقيا يستقي قوته من النقد، ويهدف لفرض قيمة الديموقراطية، وفق آليات جوهرية مثل: الحوار والتواصل والتفاهم المتبادل. فغاية الفلسفة هي جعل هذه القيم إطارا أخلاقيا ليس للتربية فقط، بل للفلسفة ذاتها. وكل مراجعة حقيقية لمسار الفلسفة يجب أن تستجيب لهذه الرهانات القيمية وسلطتها الرمزية. فانفتاح الخطاب الفلسفي على مسألة التربية على القيم، وفي صدارتها، قيمة الديموقراطية يجعل من مفاهيم رائجة مثل الحوار والحجاج تتخذ أبعادا أخلاقية في الصميم، وليس مقاييس منطقية وإبستمولوجية. ف «في أخلاقيات الحوار (L'éthique de la discussion)، الحجاج يسمى أخلاقيا، من أجل تمييزه عن حجاج برهاني (déductive)(11). فالوجداني هو أساس الفلسفة، ويمكن أن يقلص من سلطة أدواتية العقل الفلسفي، وبالتالي يربط بين المعرفي وكفايات التعلم ومنها كفايات قيمية جديرة بالإهتمام. وهي قضية ليست بسيطة، بل تتطلب مجهودا فكريا ومنهجيا عميقا. ولا ننسى بأن منهاج الفلسفة ركز في تصوره على هذه المسألة، أي على أهداف قيمية وجدانية وفلسفية، وفي مقدمتها «اكتساب التلميذ تشبعا وجدانيا بالقيم التي يتأسس عليها التفكير الفلسفي ويعمل على ترسيخها، وفي مقدمتها حرية التفكير والفكر المستقل القائم على العقل والحوار والتواضع والإحترام المتبادل.»(12). فالفلسفة إذن ليست فقط نزعة مفاهيمية فقط؛ فأهدافها وجدانية بالدرجة الأولى. وهذا يفرض تحديا قيميا على كل خطاب فلسفي خصوصا عندما يتعلق الأمر بضرورة دمج المتلقي في محيطه، وإدراك حمولته الثقافية قصد اختراقها معرفيا وقيميا. ومن الواضح أن هذا الرهان

يجب أن يتوافق مع إرادة التكيف مع المؤسسة، بل أساس المنظومة التربوية، وهو رهانها البيداغوجي. وأكثر من هذا يجب أصلا تكييف المؤسسة مع هذا التوجه الذي يستهدف حتما بناء الكفاية الديموقراطية لدى المتعلم. وكما يرى طوزي وفريقه التربوي: فليس هناك نموذج لتدريس الفلسفة. فقد كانت الفلسفة تأخذ معناها الأكسيولوجي (axiologique) من خلال تصور فلسفي للعلاقات بين السياسة وتعليم الفلسفة. وتؤسس مشروعيتها داخل ديموقراطية محددة(13). فالمسألة إذن سياسية في الصميم، تهم سياسة تربوية يمكن أن تربط بين الهم البيداغوجي، والرهان الديموقراطي، داخل مشروع الفلسفة وعلاقتها بالتربية على القيم. وبالتالي يتداخل مدلول الكفاية الديموقراطية مثلا، وفلسفة القيم كغائيات محددة، مشروطة ب «دراسة موضوعة مثيرة للجدل تتيح تحليلا نقديا لجميع وجهات النظر ذات الصلة، مع تجنب التعصب العقائدي والنسبية الأخلاقية في آن واحد.»(14). وتأسيس الذات الواعية والمتفاعلة والإختلافية هو غاية الغايات بخصوص دعم الفلسفة بما هو أصيل فيها وهو القيم، وجوهرها: قيمة الديموقراطية. فكيف يمكن للفلسفة أن تقدم إجابة عن أزمة القيم حاليا، سواء داخل المجتمع أو المؤسسة التربوية؟

فالأمر إذن يهدف إلى تجاوز الصدام بين قيم المدرس، وقيم الخطاب الفلسفي، وقيم المتعلم، وواقعه، وهي مسألة في غاية الصعوبة والدقة. فالثقافة اليومية هي إطار حاضر بقوة حتى داخل المؤسسة التربوية وقيمها. والمعيش المشترك يشكل واقعا رمزيا في حاجة إلى بناء متواصل، وتلك هي المهمة النقدية والقيمية الكبرى للفلسفة. وإذا كان الهدف فسح المجال لحرية المتعلم فذلك يعني بلورة منطلقات الكفاية الديموقراطية كأفق منشود من وراء التربية القيمية أو الأخلاقية. فالديموقراطية ليست فقط قيمة أو فكرة، بل كذلك تمثل فعلا للإنجاز والأداء. والأداء الديموقراطي الجديد أصله التربية الديموقراطية. وكفاية التربية الأخلاقية هي جعل الذات المتعلمة واعية بوجودها ومسؤوليتها وفق اعتراف بحق الآخر في المعرفة والنقد

والوجود. والمسألة تتجاوز المنظور السلوكي (Behaviouriste) للعلاقة بين المتعلم والمدرس والمحيط. بل اعتبار منظور المتعلمين للقيم والمؤسسة ومواد التدريس، محطة تفاعل معقد ومتنوع. وتداخل القيم بالتأطير البيداغوجي للفرد، يحمل في جوفه دلالات حداثية أساسها الحرية والتميز والإستقلالية والتفاعل، في كل ما يخص المجتمع. وهو أمر يهم المسألة التربوية في الصميم. إنها عملية «الإعتراف بالمسافة الفاصلة بين الذوات التي تستحضرها العلاقة التربوية وتحمل مسؤولية هذه الوضعية؛ بحيث لا يجب أن نرى فيها عائقا، بل انفتاحا، ويجب ألا ننسى بأننا نوجد الغيرية متعلمين وديداكتيكيين. وأن نفهم بأن حجم المسافة والغيرية، هو الذي يشكل الفعل البيداغوجي بطريقة بنيوية.»(15). فالفلسفة كنظرية قيمية تمتلك قوة جعل القيم عمق الممارسة البيداغوجية، كحقل اختبار يروم إقحام الفاعلية الفكرية في صلب النزوعات الأخلاقية، على أساس التوافق بين المتعلم ومحيطه، وبالتالي تتأسس تربية مدنية (كما يقول كلود فيلو Jean C Fillous) تتمفصل فيها الحقوق (Droits) مع الواجبات (Devoirs) ليس على المستوى الخطابي، وإنما أن تعاش في الحياة الدراسية(16).

كما أن صدام القيم التقليدية مع قيم التحديث الشكلي، داخل مجال تربوي مفصول عن الفعل الثقافي العقلاني، يقود إلى تركيب قيمي يصعب التنبؤ بنتائجه. من هنا تقف الفلسفة أمام قيم تقليدية وأخرى تحديثوية من جهة، والقيم المراد تطبيقها وفق البرامج المعتمدة من جهة ثانية، وهي مطالبة بالدفاع والتأسيس للقيم الفلسفية الأساسية. والرهان القيمي للفلسفة هنا هو التأصيل العقلاني لقيم الحداثة من دون ركون لوهم أصالة تكرس التناقض مع العالم ولا تحفز على ولوج منطق العصر. ولا مجال في هذا السياق لطرح ما يسمى بالاختراق الحضاري أو الغزو الأخلاقي، مادامت المسألة مرتبطة بأزمة الذات وضمورها بخصوص إنتاج القيم الكونية. لكن لا يجب نسيان أن الممارسة البيداغوجية للقيم،

من داخل الفلسفة، تستهدف متلق خصوصي لقيم كونية. ومن الواضح أن هذا الرهان يتجاوز منطق التبرير للقيم (ولتك كونية)، أو اتباع صيغة الأمر: (عليك بالتسامح، كن متسامحا)، بل الأساس هو صياغة وضعيات تهم الفرد لحظة حصول مفارقة داخل وجوده بين قيمة ونقيضها (الحرية، الخضوع، التسامح، اللاتسامح)، وهذا المسعى يبين مدى علاقة الفلسفة بالإبداع بخصوص ممارسة القيم.

وأساس الغايات البعيدة للتربية على القيم، هو تجاوز المركزيات الثقافية والحضارية، باسم الخصوصية أو تفوق الآخر. إن الأخلاق كونية عندما تنسب إلى العقل والإنسان. وتتميز القيم باللافاعلية عندما تقاس بمدى تأسيسها التحول والتقدم. من هنا لا مجال لوضع تراتبية أخلاقية وفق تراتبية الثقافات. إن التحدي الكبير أمام الفلسفة هو تلك الكونية الأخلاقية التي تذيب كل صراع عدواني ضد الآخر. فمشروعية الفلسفة هنا هي مشروعية قيم يتداخل فيها المعرفي والوجداني، أو وجود قيم معرفية تتخذ، بعدا وجدانيا، لحظة الإنجاز التربوي أو العملي. وهذا التفاعل بين الممارسة القيمية والتحقق العملي، يعطي للفلسفة منظورا قيميا واضح المعالم. ولا تدعي الفلسفة وحدها القيام بهاته المهمة، فتلك شبه "أمبريالية معرفية"، بل هي حقل تتشابك فيه تصورات متعددة (الفن، الدين، الجماليات... الخ) على أرضية العقل والإختلاف. وتلك هي المهمة القيمية للفلسفة كارتقاء علمي بالقيم إلى مستوى الإجماع، التنوع والأنسنة، خصوصا في ظل غياب ما يمكن أن أصطلح عليه بالأمن القيمي كصيانة للذات وحصانة لوجود الفرد. مع العلم أن ما هو حاصل الآن هو انفجار القيم السلبية وفراغات القيم "الحضارية الخصوصية" وابتذال القيم الحداثوية السطحية، مما حول القيم إلى قنبلة رمزية موقوتة، تتحدى النظام التربوي والاجتماعي وتهدد بالمزيد من العنف واللاتسامح وفقدان المعنى. وتركز أغلب الخطابات التربوية الرسمية (تشريعات، مقدمات الكتب المدرسية، مذكرات توجيهية، شراكات ثقافية) على التنصيص على أهمية التربية على

حقوق الإنسان، وتعزيز الممارسة التربوية الديموقراطية، وبالتالي إدراك أهمية خصوصيات المادة المدرسة، وخصوصيات منهاج التربية على حقوق الإنسان، وبالتالي تحقيق التوازن بين الجانب المعرفي والجانب الموقفي مع التركيز على الجانب السلوكي (مذكرة تعميم منهاج التربية على حقوق الإنسان: سنة 2002 ص3). وهذا التوجه أساسي وإيجابي، ولكن لابد من إدراك بعض الملابسات والإكراهات المتعلقة بالقيم والتربية عليها وخصوصية مادة الفلسفة، من الطبيعي أن الوعي الفلسفي بالقيم وترجمة ذلك بيداغوجيا يشكلان إعادة الإعتبار لأنثروبولوجيا الإنسان ككائن لا يتخذ معناه إلا ضمن نسق القيم. من هنا، من الأهمية بمكان التأسيس النظري النقدي لمفاهيم مثل: التربية المواطنة، والتربية على السلوك المدني، والإهتمام بالقيم الوطنية والخصوصية الحضارية. إنها مجالات تحتاج لإبداع القيم وتوجيه الذات المتعلقة نحو التساؤل عن وضعية التراجع والتخلف، وبالتالي تملك الوعي النقدي بالقيم، وهو مشروع الفلسفة، بما هي معرفة عقلانية، وقادرة على خوض معارك المساءلة والحوار وتفكيك قيم الخضوع.

ومن الضروري أن تدرك الممارسة الفلسفية أزمة المفهوم الأخلاقي، ضمن تحولات اجتماعية وثقافية تؤثر على مسار التربية وقدرات المتعلم بخصوص إدراك وضعه وأزماته الذاتية. وهذا لا ينفصل عن أهمية المفهمة لكل قيمة أخلاقية واجتماعية وفق مجهود عقلاني منفتح. ولكن قيمة هذا لا تتحدد في المنطلق بشكل تربوي جديد إلا بأشكلة (Problématisation) القيمة من زاوية التلازم بين ما يطرحه النص من قيم، وبين الوضعية الواقعية للقيمة المطروحة. إنها أشكلة للذات المتفلسفة وعالمها، وبالتالي جعل السؤال حول القيمة/ الموضوع/ النص، سؤالا حول فاعلية الذات في إنتاج وتملك ووعي تلك القيمة إشكاليا، وهل نحن مطالبون بإنجاز درس ديداكتيكي حول القيم، وفق مواصفات مطبوعة بالآمال الكانطية؟ ويمكن القول مع جون بول روسوبير (Jean Paul Resweber):

«إنه فكر كانط الذي يحدد مقدمات فلسفة القيم. إنه يطرح، بالنتيجة، فكرة المعنى الذي ينبع ليس من الإنسجام المنطقي، ولكن من الضرورة العملية (Pratique) للعقل (Raison)»(17).

يتعلق الأمر إذن بإعادة النظر فلسفيا في سؤال القيم، وكذا بناء تصور فلسفي لأزمة المنظومات القيمية، في مجتمعنا المعاصر. وإذا كان حقل القيم يتميز بالتركيب والتعدد، فالإشكال هو: مدى التزام الفلسفة بالإبداع النظري للقيم وأسسها ومنطق التفكير فيها، رغم كون سؤال القيم متأصل في كل فلسفة. ولا مجال للكلام عن ما يسمى بموت القيم (La mort des valeurs). لكن دون نسيان، ما تطرحه الفلسفة المعاصرة بخصوص الفراغ الإيتيقي (Le vide Ethique)، وحصول أزمة داخل العلوم والفلسفة، وأيضا داخل القانون، مما أثر على عالم الإيتيقا أو الأخلاق (Ethique)، وتضيف جاكلين روس (Jacquelines Russ) بأنه حتى أسس الإيتيقا والأخلاق اختفت(18). من هذا المنطلق تحضر الفلسفة كرهان أساسي، يتعلق بالقيم كمعيارية تهم في الصميم بناء العقل المواكب لطموحات العصر الأخلاقية. وهي مسألة عويصة ومغامرة بالنسبة للنشاط الفلسفي. ولعل جاك دريدا (J. Derrida) كان واعيا بهذا الرهان وتحدياته عندما أكد بأنه يجب الانتفاض ضد خضوع الفلسفي (Le philosophique) (في أسئلته، برامجه، تخصصه، الخ..) لكل غائية خارجية، النافع، وذي مردودية...»(19)؛ أي عدم الإنصات للفلسفة كممارسة تمتلك مشروعيتها من الداخل، بما هو قيم، وكونية، وتطلعات إنسانية، وأخلاقية. وكلما راهنت الفلسفة على **مركزية القيمة**، إلا وأكدت مفعول التأويل (Interprétation) للنص الفلسفي وفق القيم الكونية وعلاقتها بمعنى العالم والوجود. هنا يصبح التأويل أساس اشتغال المتعلم والمدرس، على مواقف فلسفية مشتركة، ومن طبيعة الحال، ليس كل فلسفة تدافع عن القيم، أو تستهدفها، مما يتطلب إعادة بناء لها بالشكل الذي يوجهها لخدمة ما هو كوني

وعملي وفعال، بعيدا عن التبشير، أو الترويج الإيديولوجي للأفكار والمعارف. فالتأويل هنا هو: إعادة بناء الحقل الدلالي للقيمة بشكل يخدم رمزانية النص الفلسفي، ويؤسس لخطاب لا متناهي حول المعنى، وجوهره التأكيد على انفتاح الحقيقة، وقدرة الذات على استنطاق وجودها، من خلال مضامين النص. وهنا يغدو التأويل أساس انكشاف القيمة طبقا للرهانات المفروضة، والرغبة في تأكيد إنسانية الإنسان، ومشروعه المتواصل في الوجود.

وكان جاك دريدا (Jacques Derrida) قد أشار إلى ضرورة إنقاذ الفلسفة وتخصصها من كل تحديد غائي تقنو- اقتصادي، أو سوسيو- سياسي، وذلك باسم مبدأ الغائية الكانطي (نسبة إلى كانط)(20). وهو ما يعني جعل الفلسفة في رهاناتها متملكة لعناصر كونيتها من خلال قيمها، وليس من النفعية والتبعية لمعارف ورهانات، قد تكون في الغالب متناقضة مع العمق القيمي للفلسفة.

هوامـش:

1) محمد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟ ترجمة هاشم صالح دار الساقي. بيروت. ص 182.

2) محمد عابد الجابري: العقل والأخلاق. ضمن. محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي: العقلانية وانتقاداتها (دفاتر فلسفية) عدد (10) دار توبقال. البيضاء ط1. 2004 ص 63.

3) Jacques Derrida : du Droit à la philosophie. Edi. Galilée.. Paris P : 517.

4) صلاح قنصوة: نظرية القيم في الفكر المعاصر. دار التنوير. لبنان طII 1984 ص 12/11.

5) Jean - Claude Filloux : Education civique, éducation morale, éducation éthique : in Revue : recherche et formation. conscience éthique et pratiques professionnelles n° 24/1997. Institut national de recherche pédagogique. (France) p : 98.

6) Jean - Michel Boudovin : in Questionnement éthique : La réflexion éthique contemporaine. Collection : éducation permanente : n° 121 p : 26.

7) Pierre Machery : faire de la philosophie en France aujourd'hui : in l'enseignement de la philosophie à la croisée des chemins (collectif) : centre national de documentation pédagogique p : 114.

8) Raymond Boudon : Le déclin de la morale ? P.U.F. 2ème éditions 2003 p : 72.

9) Raymond Boudon (Ibid) P : 75/74

10) Paul Ladrière : Pour une sociologie de l'éthique. 1er édition. France 2001. p : 390-389.

11) Paul Ladrière : Pour une sociologie de l'éthique. (Ibid). P: 30.

12) منهاج تدريس مادة الفلسفة والفكر الإسلامي للسلك الثاني. وزارة التربية الوطنية.. المملكة المغربية. سنة 1996 ص9.

13) Michel TOZZI : (M) et autre ; Apprendre à philosopher dans les lycées d'aujourd'hui, Hachette, 1992. p/153.

14) هاشم صالح: التربية في القرن الواحد والعشرين. سلسلة آفاق 1997 رقم (1) ص 15.

15) لورنس كورنو وآلان فرنيو: الخطاب الديداكتيكي. أسئلته ورهاناته. ترجمة عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطابي. تقديم عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية ط ع I مطبعة النجاح الجديدة. البيضاء 2003 ص 156.

16) Jean – claude Fillous : (Ibid) P : 102.

17) Jean Paul Resweber : La philosophie des valeurs – collection que-sais-je. Ed. P.U.F. P : 10.

18) Jacqueline Russ : La pensée Ethique contemporaine. Collection que-sais-je ? Paris. Ed. P.U.F. P : 7.

19) Jacques Derrida : Du droit à la philosophie. Edi. Galilée. Paris. 1990. P : 517.

20) Jacques Derrida : Ibid. P : 517.

الفصل الثامن

نظام القيم وتشريع الفلسفة

(طموحات وعوائق)

مقدمـة:

أصبحت مسألة القيم عنصرا أساسيا في كل تصور بيداغوجي يراهن على بناء الذات العارفة والمبدعة ، وتأسيس الفرد المتملك لثقافة أخلاقية تمكنه من الإندماج الواعي والإيجابي في محيطه. والقضية تتعقد أكثر، عندما تربط بالفلسفة عامة، وبرهانات الدرس الفلسفي خاصة. كما أن طموحات الفلسفة في تقعيد وجودها الطبيعي ثقافيا ومؤسساتيا، تدفع إلى تحقيق تواصل عضوي بين الفلسفة والبيداغوجيا على قاعدة أساسية وهي: البناء القيمي للمتعلم من داخل درس فلسفي يحدد مراميه وكفاياته من خلال الغايات الأخلاقية. في هذا السياق يمكن التساؤل: إلى أي حد تكون منظومتنا التربوية مؤهلة مؤسساتيا وتشريعيا لفسح المجال أمام درس فلسفي- أخلاقي أو حول القيم في أفق تشكيل ذات أخلاقية لدى المتعلم، قادرة على تحويله إلى فاعلية مبدعة ومتمثلة للحقوق والواجبات الكونية؟ فهناك قيم أساسية في حاجة لتمثل فلسفي، وهناك قيم فلسفية في حاجة لاحتواء تربوي.

I: الدرس الفلسفي كرهان قيمي:

إن إعادة بناء علاقة الفلسفة كدرس بالقيم تمثل مهمة استراتيجية أساسها: الوعي البيداغوجي بأهمية الفلسفة في بناء القيم تربويا لدى المتعلم خاصة. وهو ما يخدم التنوير لدى الفئات المتعلمة المستهدفة، ويدفعها للإنخراط في نظام قيم حداثية، ممارسة وتمثلا ووعيا وإبداعا. وربط تدريس الفلسفة بالقيم يعني الوعي العميق بالطابع القيمي للفكر الفلسفي أولا، وأهمية جعل القيم أساس استراتيجية تدريس الفلسفة ثانيا. ولا ننسى بأن غايات التفلسف هي مجمل قيم قد تحدد مصير المعرفي والمناهج المعتمدة. وإذا كان سؤال القيم متجذر في الفلسفة، فمن الصعب التربية عليه وفق منظومة تربوية تقليدانية، قد تغرس القيم المنغلقة من جهة، أو تبسط إمكانات تعليمها من جهة أخرى. فالعلاقة بين التربية القيمية والفلسفة تحتاج إلى بناء نقدي - واقعي يعي ماهية المتلقي وأوضاعه الخفية. ويدرك صعوبة اختراق بواطنه وتمثلاته وقناعاته. والتحويل الفلسفي لنظام القيم السائد هو رهان فلسفي يبدأ من المتعلم، ومكونات وجوده الفردي والجماعي. إضافة إلى تشخيص العوائق التي تحد من تعامله السليم والصحي مع القيم الحقوقية والنقدية والإنسانية. فالقضية في نهاية المطاف، تتعلق بجوهر: حضور الذات - الشخصية (حسب بيرجيلي P. Gillet) وليس فقط الذات العارفة(1). في هذا السياق تصبح قضية تدريس الفلسفة أو تعميمها مسألة قيمية تحدد مصير الفاعلية الفلسفية كإبداع وانتماء لدى المتعلم.

من هنا أهمية رصد إشكالية القيم، من خلال منظور فينومينولوجي (Phénoménologique) يحاول تتبع ملابسات وهواجس تتعلق بدراسة مادة الفلسفة، من طرف متعلم، هو في حاجة لارتقاء ذاتي، أو نسج علاقة محددة مع محيطه ومع الدرس الفلسفي وكذا المؤسسة. إنها قضية بيداغوجية تهم التواصل في الصميم، وهو ما يقود حتما إلى اعتماد الحس الفينومينولوجي في إدراك ذاتية المتعلم أولا، ثم تأسيس عملية تفاعل

بينذاتي ثانيا؛ فالوعي بأهمية التجربة المشتركة بخصوص قضايا الفلسفة ثالثا. وإذا كان تدريس الفلسفة يطمح ليكون رهانا بيداغوجيا حداثيا يخدم الفهم النقدي العميق لما يسمى بمشروع المؤسسة، فإن الفهم الذاتي لوضعية متعلم هاته المادة، يحتاج أولا لتأمل ومعاينة واستكشاف، واستشراف يربط بين الواقع والممكن، ويدرك عوائق عملية التعلم، وهي في الغالب تتحدد بين المعرفي والتواصلي. فالتعلم الفلسفي الذاتي لا يتم خارج المؤسسة، كما أن التواصل الفلسفي في حاجة لمأسسة عبر ذاتية المتعلم لأجل قيم ضرورية تهم التنوير في الصميم. فما أسماه كانط (E. Kant) ضرورة أو أولوية التفلسف، يحتاج لمبدأ التواصل، كمدخل لاستيعاب إشكالية تدريس الفلسفة داخل وسط له أعطابه الذاتية والموضوعية. والفلسفة، كرهان نقدي لا تنفصل عن العمق البيداغوجي – التواصلي الذي يعطي لإرادة التفلسف إمكانية تحويل العالم ثقافيا. وقد يرى البعض «أن أهمية الفيلسوف لا تتأتى من اليقين الذي يزودنا به. فهو ليس معلما للحقيقة أو حارسا يحفظ لنا أمننا المعرفي»(2). لكن من الضروري التأكيد على أن كشف الحقائق يكون في بعض اللحظات أقوى فعالية بخصوص تواصل فلسفي يهم المتعلم المبتديء. من هنا ضرورة رصد وضعية تدريس الفلسفة من خلال إشكالات دقيقة مثل: مسألة الكفايات، وخصوصا الكفاية التواصلية وعلاقتها بذاتية المتعلم. وكذا سؤال القيم وما يمثله من هاجس تربوي وأنطولوجي (ontologique) يهم الفلسفة وعلاقتها بالإنسان. إضافة إلى طرح الموضوع القيمي للنقاش العلمي من منطلق الإستفسار حول قدرته على تحقيق الوظيفة المعرفية والتواصلية في آن واحد، ومن داخل العلاقة بين الفلسفة والتعلم الذاتي للقيم.

وتبقى القيمة (valeur) متعلقة في الجوهر، بالعمل (action)، وهو ما يجعلها ذات قابلية للاختبار التربوي والمعاينة العملية. وإذا كانت الإيتيقا (Ethique) أكثر نظرية من الأخلاق، فإنها في الأصل مجموعة قواعد، خاصة بثقافة معينة، ومذهب يتموقع ما وراء

الأخلاق، ونظرية معقلنة حول الخير والشر والقيم والأحكام الأخلاقية (Jugements moraux) (3). وما يهم في هذا الطرح التفصيلي لجاكلين روس (J. Russ) هو التأكيد على الرابط بين النظرية والعمل، بين التأمل والفعل، بخصوص مسألة القيمة(4).

وهي قضية تهم الفلسفة العملية في الصميم وهي تحاول رصد واقع القيم داخل سياقات محددة. وحتى الباحثين المتخصصين الذين صنفوا أنواع القيم ركزوا على صنف من القيم الملموسة، المتعلقة مباشرة بالعمل أو الفعل، (L'action) إلى جانب قيم كونية (Universelles), (Lionel Bellenger) (5). ويشكل هذا المستوى المدخل الأساسي لرصد وضعية الممارسة الفلسفية داخل مجال مجرد/ عملي هو القيم.

فمسألة القيم تتخذ على مستوى العلاقة بين الفلسفة والتربية، طابعا أنطولوجيا عميقا، وهو الذي يجب أخذه بعين الإعتبار لحظة محاولة التأمل في غايات الرهان الفلسفي من وراء مشروع التربية على القيم. والتفكير الفلسفي، منذ البدء كان مؤسسا على تناول القيم الأربعة والمتعالية: الحقيقي (Le vrai) الخير (le bien) الجميل (le beau) والوجود (Etre) الذي يجمع بين القيم الثلاثة. والسؤال هو إلى أي حد يفترض السؤال الأنطولوجي (ontologique) قصدا قيميا (axiologique)؟ مادام يتضمن المحاور المهيمنة للفكر والنشاط الإنساني؟(6). وما يهم من هذا الطرح هو إدراك أن إشكالية التربية على القيم تتجاوز نظام المباحث الأكسيولوجية الكلاسيكية نحو التساؤل حول الماهية الأنطولوجية للكائن المنشود تربويا وفلسفيا، في زماننا القائم. كما أن أنطولوجيا الفرد المتعلم، في علاقتها بالفلسفة كمشروع تربوي، تتحدد في العمق بغايات أكسيولوجية هي التي تعطي للفلسفة قيمتها الكبرى، تلتحم مع "البيداغوجيا كعلاقة بين المباديء الأخلاقية ونتائجها الأنثروبولوجية" (Jacques Derrida)(7). وهي مسألة تحدد التمفصل بين السؤال الأنثربولوجي حول الإنسان، وإمكانات أنطولوجية للفرد المتعلم للقيم.

فهل الفلسفة، وهي تمارس الآن التربية على القيم في ظل أزماتها الكبرى، مطالبة بنقد الأخلاق وتفكيكها، مع العلم أنها قضية أولية في كل ممارسة فلسفية؟ إن بناء القيم لدى المتعلم أو في مجتمع مازال لم يؤسس رسالته في الأخلاق، يسبق عملية النقد والتفكيك كرهان لاحق، كما أن هناك فرقا بين عرض المبادئ والأسس والمعايير الأخلاقية، وبين بناء القيم والأخلاقيات لدى فرد مازال يعاني من التخلف القيمي، رغم تضخم الكلام عن الخصوصية والأصالة.

فالرهان على الفلسفة الآن بخصوص القيم، يتأسس على ما هو حاصل في مجال العلم من ثورات مهولة، ومثيرة لتساؤلات تهم مصير الإنسان، وعلاقته الإنسانية وحصول أزمات سياسية قوية، إضافة إلى عودة ظواهر ماضوية، وبشكل قوي ومثير، مثل الأسطورة والصراع الديني، والعنف. وهذا بطبيعته لا ينفصل عن أزمات النظام التربوي، وفقدان معنى العالم لدى البعض. في هذا الإطار يتحدد الموضوع الخاص بالقيمة رغم أصالته وقدمه. وقد يبدو من السهل إعادة الكلام عن فلسفة القيم لدى كانط مثلا، من دون تملك نظرة نقدية لواقع واضح المعالم، يرفض الإنصات لقيم كانطية أو إنسانية أو أنوارية، وهو ما يؤكد التحدي الكبير أمام الفلسفة ووضعية أزمة القيم. والأساس هو كون الفلسفة تدرس قيمة العمل (أي قيمة الفعل). من هنا المرجعية الكانطية (نسبة إلى كانط، Kant) الخاصة بالربط بين الأخلاق والعمل. والسؤال المتواتر في هذا السياق هو: ماذا علي أن أعمل؟ وما هي غايات الإنسان من هذا العمل؟ (قاموس الفلسفة)(8). وهذا البعد يعطي المدخل الأساس لبيداغوجيا ممارسة الفلسفة للتربية على القيم، من خلال العلاقة بين القيمة والغاية عبر العمل أو الإنجاز.

والرهان الذي يسكن إشكالية تربية القيم يتحدد وفق أبعاد متعددة منها:

1) بعد فلسفي أساسا: يهم مشروع الفلسفة كمنظومة قيم، وتفكير متواصل في منظومة القيم.

2) رهان أو بعد بيداغوجي: يهم صياغة نظرية تربوية حول القيم، ومن داخل الفعل التربوي.

3) رهان ديداكتيكي: يهم تحويل ممارسة الفلسفة والتفلسف إلى آليات عملية تعلم وتفكر وتفهم القيم، وفق أنشطة وتمارين وانفتاحات.

فالقيم أساسا رهان استراتيجي/ فلسفي/ تربوي يتجاوز النص/ النظرية/ الدرس/ المؤسسة، نحو المجال الإجتماعي والسياسي، وبالتالي إمكانية فعل قيمي/ وعبر القيم في الواقع المعيش. ولا ننسى بأن هناك هامش أساسي، لممارسة التربية على القيم ومن داخل درس الفلسفة، إن على المستوى النظري، أو المؤسساتي أو البيداغوجي. وتلك خصوصية (واختصاص متميز) يهم علاقة الفلسفة بالقيم، إن على مستوى النقد أو التواصل المنهجي أو الحجاج. وهذا الأخير، على سبيل المثال هو قيمة أخلاقية تتجاوز العنف والصراع حول الحقائق، وتؤكد احترام الآخر، واقتحام الحقائق معه و«أن نحاجج هو أن نقترب من الآخر، لأنه ومن أجل هذا الثمن يمكن أن نساهم في التقليل من الفارق بين مواقف متنافرة» (Lionel Bellenger)(9).

II : تدريس الفلسفة والقدرة التواصلية (هواجس وعوائق):

إن الدرس الفلسفي/ الإبداعي هو درس تواصلي بامتياز، وهو ما يؤهله ليكون قابلا لدمج المتعلم في ثنايا خطابه وهواجس إشكالاته وتساؤلاته. من هنا يغدو الربط بين الدرس الفلسفي الخاص بفئات عمرية تعيش طورا انتقاليا في تدرجها التربوي، وبين الكفاية، التواصلية، مسألة بيداغوجية تستدعي إعادة النظر في ضوابط تدريس الفلسفة والغايات الأخلاقية والمعرفية المنشودة من وراء ذلك. وإذا كانت الكفاية التواصلية تمثل رهانا بيداغوجيا، فهي أساسا تشكل معيارا للتفلسف واستراتيجية له، وبالتالي يكون الفعل

الفلسفي محدد المرامي من خلال القدرة على بناء كفاية تواصلية لدى المتعلم. وإذا كان الوعي النقدي بأزمة الممارسة الفلسفية ساهم في التركيز على التواصل داخل عملية التدريس الفلسفي، خصوصا، فإن الكلام عن الكفاية التواصلية يرتبط أساسا بماهية الذات المتعلمة وبمناهج التدريس، وبغايات منظومة التربية والتكوين. وللتواصل دلالة سيكولوجية، ومعرفية، وأخلاقية، في هذا السياق. كما أنه يضع نفسه كسياق تربوي من الصعب تجاوره بخصوص تحديث منظومة تدريس المعارف والفلسفة تحديدا. (معرفة ورهانا). من هنا أهمية إبراز العمق القيمي لقضية متمفصلة مع المعرفي والبيداغوجي داخل الفلسفة ورهاناتها القيمية؛ وهي قضية التواصل كقيمة أخلاقية. والكفاية التواصلية تراهن على الربط بين ذهنية أو ذاتية المتلقي على المستوى التفاعلي وبين الفاعل التربوي. إضافة إلى استحضار المتعلم كفاعل أساسي (في طور التطور) داخل بنية القسم وبنية المحيط، بعيدا عن سلطة المفاهيمي (Le conceptuel). فالكفاية التواصلية لها هدف ترتيب العلاقة بين المتعلم وعالمه الصغير (المدرسة)، في أفق تجاوز الترابط السلبي القائم (حاليا) بين أزمة النسق التربوي وأزمة المحيط، واضطراب ذهنية المتلقي، أمام تراكم المعارف وهول تطوراتها المتواصلة مقابل سلطة الموروث التربوي. من هنا أهمية تفعيل دقيق لعلاقة تفاعلية بين المدرس والتلميذ، وهو ما يصطلح عليه بالعقد البيداغوجي (contrat pédagogique) كجزء من كل ممارسة تربوية - تواصلية تهم تطوير فاعلية الفلسفة في الصميم. وكما يرى الخطاب البيداغوجي المعاصر: «... إن العقد ييسر الإستباق حول ما ينتظر المدرس ويتجنب الأخطاء الفظيعة (Françoise Clerc)(10). وبالتالي تكون العملية التربوية التي تهم هذه الفئات المتعلمة السابقة وذات سيكولوجيا حرجة، تحتاج للفلسفة كمقوم لعمل تواصلي ممكن يرفع إمكانات المتعلم، ويعطيه صفة الوجود الفعلي داخل الممارسة التربوية. وتلك إشكالية تهم علاقة التواصل بوعي الذات. وقد حاول الكتاب الأبيض التركيز - بخصوص درس الفلسفة - على بيداغوجيا التسيير حيث يقوم المدرس

بدور المسهل والمسير، أي أن يخطط لدرسه وينظمه، ويحدد للمتعلمين ما سيفعلونه، ليتعلموا بأنفسهم(11).

لكن لا ننسى مجمل عوائق تقف أمام إمكانية تبلور الكفاية التواصلية وقيمها لدى هاته الفئات، وهي كالتالي:

1)عائق التمثلات: ويتمثل في سلطة الموروث الكامن في ذهنية المتلقي، والتصورات العامية المؤطرة لثقافته. وكذا إكراهات العقل الجمعي وإفرازاته.

2)عائق المؤسسة: وجوهره حضور المؤسسة، على أساس الضبط والتوجيه والتلقين وليس التأطير وتحويل ذاتها إلى فاعل تربوي يستجيب لمتطلبات المتعلم.

3)عائق مادة الفلسفة نفسها: تحضر الفلسفة هنا كخطاب أكاديمي رصين، لا يؤطر ممارسته بيداغوجيا (أي تواصليا).

4)العائق السيكولوجي: من منطلق أن المتعلم هو دلالات ومخاضات نفسية، في حاجة لتجاوز الهلع والخوف. «غير أن التواصل الذاتي في التصور الفينومينولوجي هو إدراك موضوعي لظواهر العالم تقتسمه الذوات بحكم انتمائها المشترك لهذا العالم تؤطره موضوعية الزمان والمكان المتواجدة فيهما.»(12). ولعل هاته تمثل إمكانية الإنفلات من التوتر الحاصل بين المعرفة الفلسفية والعالم والذوات المتفاعلة. والكفاية التواصلية هي إنتاج لذات تدرك عالمها ومحاورها عن طريق الفهم والسؤال، وليس رد الفعل والتنميط. وتستطيع الفلسفة في هذا السياق تحويل المعرفة/ العائق إلى تواصل إشكالي يهم المتعلم ووضعياته. خصوصا وأن «أهمية التواصل [تكمن] في التنقيب المشترك في الموضوعات، وبمدى أهمية العمل الجماعي القائم على التعاون في تحصيل المطالب.»(13). والتفاعل البيداغوجي هو جزء من تواصل فلسفي يهم التجربة المعرفية المشتركة.

III: قيمة التواصل الفلسفي وإكراهات سوسيو- ثقافية

إن الفرد المتعلم هو حصيلة مجتمع بكامله، وسياقات مؤسساتية وثقافية موروثة ومؤثرة ومفروضة. وبالتالي فرهان الفلسفة على التواصل مع فئات عمرية محددة، من دون إدراك للواقع السوسيو- ثقافي القائم، سيؤثر ضمنا على إشكالية تعلم الفلسفة أولا، وعلى روحها التواصلية ثانيا. وكثيرا ما نلاحظ المسافة الفاصلة بين درس تربوي فلسفي ووضعية متعلم يحمل في عمقه إكراهات وجوده الثقافي والإجتماعي. وكل استراتيجية تعلمية، في حاجة لمفاتيح بيداغوجية لاختراق هذا المتعلم للتفلسف، والذي يعيش طورا انتقاليا في مساره الدراسي. فكيف يمكن للفلسفة أن تتحول لديه إلى خطاب قابل للتعلم والتواصل عبره، من دون اهتزازات سيكولوجية أو ردود فعل ضد الفلسفة عامة؟ من هنا أهمية توجيه الفلسفة كرغبة نقدية في التواصل لصالح تشييد خطاب عقلاني متوافق مع عمق بيداغوجي يراعي ضرورة جعل المتعلم يواجه ثقافة الإكراه، وينصت لذاته كقدرات كامنة. وإذا كانت الفلسفة تمثل منطلقا ثقافيا يسعى لاختراق الواقع السوسيو- ثقافي، فالوعي بصلابة هذا الأخير، هو المدخل لتكييف عملية التفلسف أو التواصل الفلسفي مع توجهات إبداعية تنصت لإيجابي، وتقعد الأساسي (معرفيا) ولا تدخل في متاهات إيديولوجية قد تعرقل عملية التواصل الفلسفي، من دون أي انفتاح على ما هو مستجد. وقد تكون هذه "القاعدة" قناعة حاصلة لدى الكثير من المهتمين التربويين والفاعلين في الميدان. لكن الإشكال يكمن في تحديد آليات الربط بين الفلسفة (كدرس تواصلي) والواقع القائم، وأبعاده الهيمنية. ولا يبقى أمام المهتم التربوي، وطبق موقعه، سوى التأكيد على التواصل كفعالية ممكنة. حيث «يسعى منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي إلى أن يرسخ لدى التلميذ كفايات تواصلية تدخل في صميم التفكير الفلسفي، ومن ثم تشكل شروطا لممارسة هذا التفكير وتعلمه.»(المنهاج)(14).

والتواصل الممكن مع الواقع القائم، تغذيه الفلسفة بإمكانات منهجية وقيمية، شرط العمل على تحويل هذا الواقع لأجل منظور تربوي يحاول وضع ترتيب جديد بين مكونات العملية التربوية خارج سلطة البنيات السائدة. وما بين التواصل الفلسفي ونقد الواقع، يمكن للفلسفة أن تحدد وضعها الصحي، على أساس من تفعيل ممارسة تربوية بديلة.

والبعد القيمي للتواصل يكمن في روحه التواصلية، التي تحتاج لبناء داخل منظومة القيم التي تطرحها الفلسفة للدرس والتعلم، ومحايثة لتمثلات المتعلمين للتفلسف، كنظرة قيمية - تواصلية للعالم. والمقاربة القيمية للجدل بين التواصل والمعرفة، أو للتواصل كقيمة معرفية، وللمعرفة كقيمة تواصلية تقتضي طرح إشكالية الذات المتعلمة المستوعبة لقيمة التواصل وأخلاقياته، وخصوصا على المستوى المعرفي، والكفيلة ببناء مواقف نقدية، تهم العلاقات التواصلية والهواجس المعرفية. فالتواصل كقيمة للتقويم يمثل مجالا مركبا بينما ماهو لغوي، أخلاقي، معرفي ومنهجي، وفق رؤية منفتحة للكفاية التواصلية كانكشاف داخل نظام التربية، والمؤسسة، ثم الثقافة الاجتماعية. و"بيداغوجيا العوائق" تؤسس لمنظور نقدي للتواصل كقيمة ومعرفة تشكل غاية في ذاتها، مرتبطة بمتعلم يدرك مدى تعدد إمكانات التواصل داخل وضعيات مختلفة، تحتاج في المقام الأول إلى سلطة المعرفة ثم إرادة التفاعل.

IV : إشكالية التقويم وفق القدرة التواصلية:

إذا كان التقويم (Evaluation) يشكل حلقة جوهرية في كل ممارسة بيداغوجية وديداكتيكية، فإن الكلام عن صيغه وأبعاده وغاياته وإشكالاته، يضعنا في صلب تناول قضية، التفلسف وأبعادها التواصلية، من منطلق أساسي وهو: هل الرهان التواصلي لدرس الفلسفة، وخصوصا لدى فئات محددة، يتناقض والصيغ لتقليدية للتقويم؟ هل يمكن التفكير في أشكال جديدة للتقويم الفلسفي مراعاة لمطلبين وهما: الحفاظ على أولوية التعلم (كعمق

فلسفي - بيداغوجي) وتركيز الهاجس التواصلي، في كل تقويم أو إعادة بناء لاستراتيجية التعلم؟ ألا يقتضي الأمر التفكير في أشكال للتقويم تتميز بالتواصل؟ وإذا كان للتقويم الفلسفي خصوصيات دقيقة، فطبيعة المستوى الدراسي تطرح إمكانية الحاجة لتنويع التقويمات، وإعطائها طابعا منفتحا، لا يركز فقط على المهارات وإنما على الأبعاد الوجدانية/ التواصلية، ولا يراهن على الفرد، بل على وحدة وتنوع الجماعة المتعلمة في إطار عمل مشترك. أي أن يراعي التقويم (في مجال الكفاية) ليس فقط المعارف، بل أيضا المكونات الوجدانية والاجتماعية أو الحس- حركية، للكفاية المستهدفة(15).

من هنا ضرورة الإنصات الفينومينولوجي للمتعلم، لحظة أي تقويم (كتابي، شفوي، فردي، جماعي، تشخيصي، إجمالي) من أجل إدراك طبيعة نظامه اللغوي، وقدراته التخييلية وعوائق تعلمه، وهذا يكسر الحواجز بين المدرس (سلطة التقويم!) وبين المتعلم (كمتلقي)، في أفق بلورة مشروع تقويمات مفتوحة تتجاوز المادة المدرسة نحو معارف أخرى، وإشكالات حقوقية وواقعية. فالتقويم هنا، يصبح بمثابة استقراء لوجوده، وأشبه بمحاولة إدراك ماهية ذلك المتلقي خصوصا من زاوية التعلم والوجدان. فالرغبة في التفلسف وحب الفلسفة يكمنان في خطاب يحاول إنتاجه المتعلم، لكن تعوزه الوسائل، وتقيده الإمكانات المعرفية الموروثة. من هنا يتحول التقويم الفلسفي إلى تجربة وجودية تراهن على توصيل معارف منفتحة، لكن ضمن فئات مستهدفة تعاني معوقات سوسيو- ثقافية، ومخزون بيداغوجيا الإكراه والتلقين. ولقد أدركت الفلسفة هذا الخلل. «وداخل التقويم التكويني من طبيعة تفاعلية يتم السعي نحو بناء الكفاية في إطار المنطقة القريبة من النمو، المنبعثة من التفاعل بين المكون والمتعلم...»(16). فالدرس الفلسفي المفتوح، هو صيرورة تقويمات عفوية، لكنها مضبوطة تستجيب في العمق للرهان التواصلي وطبيعة التراكم المعرفي الحاصل، وإمكانات جعل التقويم درسا فلسفيا بامتياز. من هنا صلاحية مراجعة علاقة الفلسفة بسلطة التقويم، ومرجعياته

«وبالتالي البحث عن أنشطة تقويمية تهدف إلى تحقيق انفتاح مباشر، وفعلي للمادة على محيطها الخارجي، بعيدا عن فضاء المؤسسة. ونقل اهتمامات مادة الفلسفة لليومي» (جذاذات...) (17).

إن تقويم القيم، داخل حقل الفلسفة، قد يتوافق مع أهداف الفلسفة، لكنه يتخذ مفارقات عديدة أساسها: إن هدف الفلسفة هو بناء القيم، وهذا لن يتأسس من دون إعطاء قيمة لضرورة تقويم ذلك، لكن كيف نعطي تقييما لقيم معرفية وأخلاقية حاضرة في الفلسفة هدفا واستراتيجية، وهي تتخذ في الغالب طابعا معياريا أو مجردا، أو الرهان البعيد المدى؟ وقد يصعب على الفلسفة تجاوز قياس القيمة المستهدفة، لضرورات بيداغوجية لكن من دون التخلي عن خصوصيات المعرفة الفلسفية. فالتقويم حول قضايا القيم يقتضي صياغة نظرية قيمية حول التقويم ذاته، ليتجاوز أبعاده الميكانيكية أو التجريبية، ويتخذ أفقا قيميا يترجم المعارف إلى صيغ أخلاقية، ومواقف ذاتية، ويؤسس المنهج (في التحليل والتركيب) ويحوله إلى رؤية أخلاقية أساسها قيمة النقد، والحوار، وفرض الموقف الشخصي بالحجة والبرهان. وقد يكون التقويم التكويني مفتوحا على كل الاحتمالات التي تراعي صيغ الإبداع وغايات التكوين الذاتي للفرد/المتعلم. «ولأن تدريس الفلسفة يعرف كيف يجمع بين "بيداغوجيا المرافقة"، التي تخلق الإمكان وليس التبعية، و"بيداغوجيا المخاطرة" التي تمنح الثقة دون أن تصادر الحرية...»(18).

إنها قضية قيمة التفلسف كقيمة. وأساس تقويم القيم هو استخراج القيم الجمالية والأخلاقية من قيم معرفية أو العكس. فمن العقل النقدي (كنظرية) يمكن بناء تصور للخيال الفني وجمالية الصورة. ومن تواصلية اللغة نؤسس رمزانية الفن. ومن مقولة الجسد ونظرية الرغبة ننفتح على الإعلاء، وتشكيل البيولوجي في المتخيل الفني. وفي هذا الإطار يمكن ربط قيمة الحرية، كإشكال فلسفي، يخضع لآليات استدلالية، بحرية النظرة للعالم عند المتعلم، أي

تجسيد تلك القيمة الأخلاقية الخاصة بالحرية جماليا، وفي عالم الفن، وكذا معرفيا، من خلال تملك القدرة على نقد الحرية وإبراز حدودها ومفارقاتها. هكذا يصبح الأخلاقي – الوجداني مجالا لتقييم المعرفي. وبلغة كانط: ربط سؤال الأخلاق أو القيمة الأخلاقية بملكة الحكم (Faculter du Juger) كإطار يؤكد على حرية الذات ومسؤوليتها. وفي هذا السياق يراهن الدرس الفلسفي الجديد، ومن خلال منظور ارتقائي للتقويم التكويني على إبراز وتطبيق وإنجاز ذلك التداخل بين القيم المعرفية (النقد) من جهة المنهج، والقيمة الأخلاقية، أي التواصل النقدي الاختلافي، فتشكيل ذلك جماليا، من خلال إبراز جمالية العقل النقدي في مجال الإبداع الفني. إن الوجداني لا يخضع للقياس والاستدلال، مما يفترض تقويمه وفق سبل منفتحة تراعي التداخل بين الوجداني/ الحركي والأخلاقي، والمعرفة، وفق قاعدة أساسية وهي: شمولية الفلسفة، وتعددية رهانات الدرس الفلسفي، ووجود طابع مركب لذاتية المتعلم، وهذا هو المدخل لبلورة تصور مفتوح للتقويم ومواكب لما هو مستجد. والتقييم الجديد، في الفلسفة، لا يفترض التعامل مع القيمة من زاوية واحدة، مع ضبط التداخل بين القيم الوجدانية والقيم المعرفية، من دون إسقاط قيم المدرس على المتلقي، ومن هنا أهمية اعتبار أن الحقل التربوي لا يؤسسه، فلسفيا، ومن داخل الفلسفة إلا مجال القيم وتجاذباتها. فالقيم حاصلة وبقوة حتى ولو كان الخطاب السائد ميكانيكيا أو أحاديا وسلطويا. من هنا يجب استثمار القيم في بناء العلاقة البيداغوجية بين المتعلم والمدرس، باعتبارها تمثل المشترك القيمي كأساس مركزة الفلسفي، وفق منظور منفتح للتقويم، يضع القيم الإنسانية كوسائل وغايات في نفس الوقت. وكل هذا يؤسس للتفاعل بين ذاتية المتعلم وذاتية الفيلسوف/ المدرس، من خلال بؤر قيمية يشغلها النص الفلسفي كرمزانية لا متناهية. وإذا كان النشاط الفلسفي يراهن على تفجير القدرات المعرفية لدى المتعلم من خلال القيم، فإن الضرورة تقتضي تجاوز مقومات التقويم الكلاسيكي الذي يركز على قياسات تهم الذكاء، والجواب المباشر،

واسترجاع المادة المعرفية، من أجل تفعيل قدرة استخراج القيم وصياغتها وإعادة بنائها، مثلا: لا يغدو السؤال المركزي هو: كيف عبر النص عن مسألة الحرية وما حدود ذلك؟ بل: إلى أي حد تعتبر نفسك حرا في هذا العالم، وسط الآخرين؟ أو (بخصوص الحق): ما مدى أخلاقية ومصداقية الحرب الأمريكية ضد الإرهاب؟ وكل هذا من طبيعة الحال يحتاج لصياغة منهجية تدفع المتعلم للانخراط في أشكلة القيم من خلال علاقته بالعالم.

V: إرادة التفلسف بين المعرفي والتواصلي

من السهل الكلام عن تدريس الفلسفة، أو ضرورة تعليمها، أو أهمية محورة بيداغوجيا الفلسفة على مفهوم التعلم (Apprentissage)، لكن الإشكال يكمن، في آليات تمرير الخطاب الفلسفي تربويا لصالح فئات مستهدفة، قد تعاني الكثير من العوائق الفكرية والذهنية والسيكولوجية بخصوص استيعاب المعرفة الفلسفية، أو قل الفلسفة كمعرفة عالمة (Savoir savante) لها نظامها الخاص، وقواعدها الإبستمولوجية وغاياتها الدقيقة. هنا يطرح التنافر بين الفلسفة والمتعلم، ليخلق إشكالا أساسيا وهو: العلاقة بين الفلسفة والبيداغوجيا التواصلية تحديدا. والسؤال الذي يفرض نفسه في هذا السياق هو: كيف يمكن الربط بين المعرفي والفلسفي داخل درس للفلسفة يهم أساسا فئات عمرية متعلمة ما زالت في حاجة لتراكم معرفي وسيكولوجي وثقافي ولغوي؟ هذا يدفع أصلا لإثارة إشكال آخر وهو: من أين يمكن البدء في درس الفلسفة؟ هل من إثارة القضايا الجوهرية، معرفيا ومنطقيا وتعقيد خطاب فلسفي رصين لدى المتعلم؟ أم فقط يجب الاهتمام بطرح توجيهات فلسفية عامة تهم تحفيز المتلقي وتثبيت الرغبة في تعلم الفلسفة لديه؟ وهل يجب التركيز على المعرفي أم التواصل، بخصوص تدريس الفلسفة لدى هؤلاء؟ كيف لتواصلية قابلة للإنجاز خارج سلطة المعرفي؟ ومن دون الإخلال بشرط المعرفة المؤسسة للقيم نفسها، ومنها قيمة التواصل؟

ويمكن القول مع صلاح قنصوة: «أما الفكر في حال التموضع أو النقد الفلسفي، فيسعى إلى توضيح الأفكار وردها إلى جذورها وأصلها في الممارسة الاجتماعية واستشراف مستقبل أكثر تقدما»(19). فالمعرفة إبستمولوجيا في حاجة لقنوات تواصلية أكثر نجاعة، والمتعلم المبتدئ، وفي ظل محيط لا يعترف بالمعرفة، يسعى ليس إلى تملك النقد وأسسه، بل إلى التواصل أولا. هنا فعالية جعله يتواصل عبر آلية النقد والفكر. مما يعني أن التواصلي هو قاطرة المعرفي، والمعرفي إذا لم يتحول إلى نواة داخل العملية التواصلية فلن يؤسس ديداكتيكيا وبيداغوجيا لإمكانية ميلاد ملكة معرفية لدى المتلقي الذي لا زال يحاول الوعي بأهمية التواصل وعلاقته بالواقع. وكما يرى بيير تويلير (Pierre Thuillier) «وما دمنا لا نهتم قط، بشكل ملموس،بالقضايا البشرية، ونريد مع ذلك أن نتفلسف، فإننا سنسلم أنفسنا للتفلسف الميتافيزيقي»(20). من هنا يكون التفلسف تواصليا عندما يتحول المعرفي إلى إمكانات تخدم اندماج المتعلم في محيطه ووسطه التعلمي، من دون "إكراهات" معرفية. وفي الغالب نحن لا نتواصل بقدر ما نحن لا نتفاهم ولا نعرف بعضنا البعض. فالتواصل قائم، لكن قدرته على أن يتحول (وداخل درس الفلسفة) إلى علاقة أو تفاعل بينذاتي (L'intersubjectivité)، فذلك هو الرهان المعرفي لكل فعل فلسفي متميز.

وعوائق التربية على القيم في درس الفلسفة متعددة ومتشابكة ومنها:

عوائق إبستمولوجية: تهم نقل النص من مجاله النظري الاستدلالي إلى مستوى قيم الفعل والتفكير والذاتية المستقلة.

عوائق ثقافية: تهم طبيعة المتعلم وقيمه، وبالتالي حصول مجابهة، بين قيم متعلمة وقيم متوارثة، تنتهي في نهاية المطاف، بتركيب هجين أساسه نمطية الشخص، واهتزاز المواقف والعجز عن اندماج قيمي/ إيجابي في العالم.

فمركب القيم يحتاج لفهم التمفصلات بين الثقافي والسياسي، وفق أوضاع مازالت تفتقد للوضوح من جهة، وأسس الحق من جهة أخرى. وهذا يؤكد المزاوجة بين القيم الكونية المتعالية، والمعاينة النسبوية لواقع محدد، بين الحوار المعرفي والمنهجي مع المرجعيات الكونية الكبرى، والاستثمار البيداغوجي/ الممارسي لأبعادها.

وتتحول الفلسفة هنا إلى مجال متعدد التخصصات المعرفية، مادام الأمر يهم نسقا قيميا متنوعا ويتعلق أساسا بمسألة جوهرية وهي بناء الفرد/ الذات/ الإنسان. ولا مجال هنا لرسم حدود بين توجهات فكرية باسم الأولوية والأسبقية والشرعية المنهجية، فتلك فكرة خاطئة ولم تعد لها جدوى في الفكر المعاصر. والممارسة الفلسفية تنشد هذا التعدد والتداخل المعرفي من أجل بلورة مداخل نظرية وعملية للتربية على القيم، وليس ترويج أو تطبيق نظريات بخصوص القضايا القيمية.

خاتمـــة:

من هنا مدخل نقد القيم السائدة، سواء داخل المؤسسات، أو البرامج التربوية ولدى المدرس، والخطاب العلموي ذاته، في أفق تفكيك أوهامها وإبراز مكامن ضعفها أو عمقها الرمزي والمعياري. وبعبارة أدق البناء المتكامل لفلسفة نقدية للقيم السائدة. وبالتالي يكون مشروع التربية على القيم، فلسفيا، هو كشف قيمة القيم المعطاة، والموروثة، وكذا المعلنة (حداثيا) في أفق رسم خطوات ممارسة عملية، تراعي التداخل بين البعد التربوي والبعد النقدي داخل الفلسفة. إن السلاح النقدي للفلسفة خطاب متواصل حول القيم على أساس الراهنية والجدة والنسبوية. ولعل نقد القيم في مجال الممارسة الفلسفية/ التربوية، يستدعي الكشف عن العلاقات والفوارق والمفارقات بين تلقين القيم (وتعلمها) ونقدها وتمثلها لدى المتعلم، وبين إمكانية استيعابها والوعي بمضامينها الواقعية.

هوامـش:

1) محمد الدريج: الكفايات في التعليم. سلسلة المعرفة للجميع. مطبعة النجاح الجديدة 2003 ص 28.

2) علي حرب: الممنوع والممتنع: نقد الذات المفكرة. المركز الثقافي العربي. بيروت/ لبنان، ط1، 1995 ص 44.

3) Jacqueline Russ : La pensée Ethique contemporaine. Collection P.U.F. Edition que-sais-je. P : 5.

4) Lionel Bellenger : L'argumentation (Des techniques pour convaincre) E S F. Editeur. P : 56.

5) Lionel Bellenger (Ibid). P : 56.

6) Jean – Paul Resweber : La philosophie des valeurs. Edition P.U.F. collection que-sais-je. 1re édi. Paris 1992 P : 6

7) Jacques Derrida : du droit à la philosophie. Editions Galilée 1990. Paris P : 534.

8) قاموس الفلسفة: تأليف ديدييه جوليا. ترجمة فرنسوا أيوب، إيلي نجم ميشال أبي فاضل. مكتبة أنطوان. لبنان/ لاروس باريس ص 346.

9) Lionel Bellenger : (Ibid) P : 88.

10) عبد الكريم غريب – البشير اليعقوبي، المجزوءات: استراتيجية التربية وتكوين الكفايات، منشورات عالم التربية. المغرب، ط1 2003 ص 122.

11) الكتاب الأبيض (الجزء 5). وزارة التربية الوطنية والشباب. المملكة المغربية ص 31.

12) محمد شوقي الزين: تأويلات وتفكيكات. فصول في الفكر الغربي المعاصر. المركز الثقافي العربي، بيروت. ط1 2002 ص 53.

13) حسان الباهي: الحوار ومنهجية التفكير النقدي. إفريقيا الشرق طI المغرب/ البيضاء 2004 ص 159.

14) منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي بالتعليم الثانوي. وزارة التربية الوطنية. المديرية العامة للشؤون التربوية. المملكة المغربية، 1996 ص7.

16/15) جواكيم دولز - إدمي أولاني - فليب برنو وآخرون: لغز الكفايات: ترجمة عز الدين الخطابي وعبد الكريم غريب منشورات عالم التربية. البيضاء، المغرب، ط I، 2005، ص 90.

17) البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان: (جذاذات بيداغوجية لتطبيق منهاج التربية على حقوق الإنسان في مادة الفلسفة. المملكة المغربية 2002/2001، ص 60).

18) فيليب مريو: ضمن ميشيل طوزي وآخرون: بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، (المقدمة) ترجمة حسن أحجيج منشورات عالم التربية. ط I. 2005 الدار البيضاء. ص 11.

19) صلاح قنصوة: دور المنهج الفلسفي في النقد الفلسفي العربي، ضمن الفلسفة العربية المعاصرة (مواقف ودراسات) مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت، لبنان طI. 1988. ص 29.

20) بيير تويلير: ضمن ضرورة الفلسفة، ترجمة عزيز الأزرق، منشورات اختلاف، المغرب، عدد 4. ص 76.

الفصل التاسع

مدخل لديداكتيك التربية على القيم في الفلسفة

(من بناء القيم إلى نقدها)

"Argumenter par les valeurs universelles, c'est faire référence au beau, au vrai, à l'Absolu, au Pur"

Lionel Bellenger: l'argumentation, p 55.

هل يمكن أن نتكلم عن منهج خاص لتدريس القيم في مجال الفلسفة؟ هل تكتسب عملية التربية على القيم طابعا نوعيا خاصا داخل الفلسفة؟ ما مشروعية الربط بين الديداكتيك الخاص بالفلسفة ونظام القيم؟ إن معادلة التربية على القيم تؤدي إلى بناء جديد للفرد، ولا تتخذ طابعا ميكانيكيا، في أغلب الأحيان، وهو ما يفرض طرحا نوعيا لإمكانية جعل الفلسفة، كمادة معرفية لها خصوصيات، قادرة على جعل القيم مدخلا أساسيا لبناء منظور جديد للتربية عامة. وقد يتطلب الأمر تأسيس عقد أو ميثاق أخلاقي (مستبطن) بين المتعلم، والمدرس، والمعرفة الفلسفية، كحقل للتواصل النقدي المشترك. هكذا تراهن ديداكتيك الفلسفة على تسهيل معرفة القيم، في إطار حواري/ معقلن، يرى المشكل في العلاقة بين القيم الإنسانية وقيم المتعلم، وتداعيات ذلك، ثم تنمية القيم وقدرات ومهارات اكتسابها وممارساتها، بشكل ارتقائي. وفي هذا الإطار لابد من التمييز بين المرجعية الفلسفية، وبين النص الفلسفي،، كموضوع وكحقل دلالي للاشتغال، وبين القيمة المستهدفة لدى

المتعلم. فالنشاط الفلسفي الفصلي يحتاج إلى دمج الذات المتعلمة في صلب الهواجس الفلسفية، وجعلها مواكبة لغايات الدرس المفتوح على القيم. ولعل هذا الرهان يتطلب تحويل النص الفلسفي أو الموضوعة الفلسفية إلى جزء عضوي في صيرورة تعلمية أساسها تحويل المعارف إلى مهارات، ورؤى مؤطرة للفعل الفلسفي/ التربوي. لكن هناك مسألة منهجية لابد من ذكرها وهي: هل تخضع عملية تعلم القيم داخل الفلسفة إلى البرهنة (Démonstration) أو الحجاج (Argumentation) أو التركيز على الفهم والتواصل؟ إن الطابع المعياري للقيم، ومن داخل المعارف الفلسفية المدرسة، يؤكد أهمية إدراك القيمة أولا، عبر المحسوس والمتمثل واليومي، وهو تحدي أساسي وكبير أمام الحس المشترك، ثم ثانيا، إدراك عقلي للقيمة عبر آلية الاستدلال مثلا: الإنسان كائن عاقل، والعقل أساسي للتمييز بين الخير والشر، ومادام الإنسان كذلك فهو خير، وحري به أن يفعل الخير لا الظلم. فالخير واجب، وأساسه الواجب الأخلاقي (الإحالة لكانط Kant). ويمكن اعتماد آلية الاستقراء، بخصوص القيمة، حتى نصل إلى ماهيتها. لكن الأمر يتجاوز الاستدلال، نحو التفاعل والتواصل مع القيمة، عبر الذات وإمكانات الفهم، حتى لا يبقى النهج العقلاني/ الصارم عائقا أمام تعلم القيم.

ولا ننسى مستوى الانفتاح على إشكال أساسي وهو: كونية القيم وعلاقتها بالأصالة، وهو يتطلب توظيف الموروث الفكري والفلسفي خدمة لتشكيل شخصية قيمية متوافقة مع عالمها الخاص. ومن هنا فديداكتيك الفلسفة تدمج رهان التربية الفلسفية على القيم المدنية، مع إمكانات التعلم كتواصل عقلاني ووجداني مع مضامينها. وإذا كان تاريخ الفلسفة هو تاريخ قيم، فلابد من التمييز المنهجي (التدرجي) بين القيم المباشرة للدرس الفلسفي، (وأساسه النص) والقيم المتضمنة فيه، والقيم المسؤولة، والقيم المستهدفة تعلميا، وهي مسألة تساهم في ضبط عملية التعلم بشكل واضح ومنهجي. فالسؤال: ماذا يمكن لي أن

أتعلم في مجال القيم؟ يشكل شرطا نظريا للحوار مع أسس الفلسفة، وفق مبدإ عملي أساسه هو: الغاية من القيم. هنا ضرورة الأجرأة لمسألة جوهرية وهي حوار النص الفلسفي مع الذات المتعلمة من خلال القيم. وهو ما يحيل أساسا إلى ربط آلية تعريف القيمة الواردة، بتأويل مضامينها وفق النسق الدلالي للنص. ثم نقد المفهوم من خلال تأطير أسسه النظرية داخل السياق الفكري والثقافي السائد، وهنا يمكن التساؤل حول مدى واقعية/ أو مثالية الواجب عند كانط (مثلا) من دون اعتراف بالحق؟ كما أن ديداكتيك الفلسفة الخاصة بالقيم تتطلب تكثيف البحث عن الجدل القائم بين مجموعة مثالات متشابهة أو مختلفة، داخل نص/ أو موضوع واحد. وفي هذا الإطار يمكن على سبيل المثال تناول التداخل بين مفهوم الحق والالتزام، والمسؤولية والحرية داخل فكر جون بول سارتر (Jean Paul Sartre) بالشكل الذي يجعله يقطع مع الأسس الخاصة بالأخلاق الكانطية. ويمكن القيام بتمييز دقيق بين هاته القيم، داخل النص الواحد، أو نصوص متناظرة، ثم الوصل بينما وفق الغاية القيمية للفلسفة. مثلا: التمييز بين العدالة والخير، عند نتشه، ثم سقراط، وربط القيمتين بتصور مشترك هو: قيمة الإنسان كحرية (رغم "الصراع الصارخ" بين الفيلسوفين) ثم تركيب ذلك لصالح مسألة جوهرية وهي: قيمة الحقيقة، ثم الانفتاح على مشروع أساسي وهو : نقد الفلسفة للقيم كرهان. ويمكن اعتبار الفلسفة نظاما قيميا، بامتياز مما يؤهلها ليس فقط لبناء خطاب قيمي، بل للتفكير في مضامين القيم، وبشكل ديداكتيكي، خصوصا عندما يتعلق الأمر بالتربية على القيم. ومن الضروري رسم معالم أو أطر لتوجيه الفلسفة في مسار ديداكتيكي يخدم القيم. ولا ننسى بأن رهانات الفلسفة تتحدد من خارج الفلسفة ذاتها، كخطاب ودرس. إن الممارسة الفلسفية تهم المجتمع بكامله، ومؤسساته، وبالتالي يجب رسم استراتيجية فكرية تصل الفلسفي والتربوي بالواقعي – التاريخي. ولا ننسى بأن الفلسفة تمثل أساس تربية أخلاقية مدنية وسياسية (جاك دريدا، الوصية الأولى)(1).

وإذا كانت ديداكتيك الفلسفة هي إنصات لماهية التفلسف، وارتقاء نحو تملك القيمة الفلسفية، من دون الإخلال بعمق الفكر الفلسفي، فإن التربية على القيم فلسفيا، تقتضي أبعادا أساسية تخدم الديداكتيك وهي: إدراك العوائق الكامنة وراء إمكانات التعلم، مركزة المتعلم في بناء القيم لصالح الذات المستهدفة، صياغة جديدة للقيمة الفلسفية وفق مواقف محددة، ثم بناء ذلك في إطار النسق الثقافي المؤطر للعملية التعليمية التعلمية، وأجرأة القيم في التطبيق التقويمي المفتوح. وهذا يؤكد أصلا أهمية نقل المعرفة الفلسفية إلى ممارسة قيمية، أي تحويل النص الفلسفي إلى قضايا تعلمية وبالتالي المساهمة في تشكيل قيمة في شكل قيمة أخرى. ولعل النص الفلسفي يؤكد أبعادا متعددة لمفاهيمه وقيمه، مثلما يقترح إمكانات متنوعة لإنجاز ذلك، إضافة إلى أن انفتاح هذا النص على وضعيات مختلفة، يؤكد مرونة الفعل الفلسفي في كل ممارسة فلسفية تعلمية. والمسألة تكمن في العمق في إمكانية تفعيل السؤال الكانطي (نسبة إلى كانط Kant) حول القيم: ماذا أعمل؟ من خلال نشاط فعلي – تعلمي للقيم يدمج ثلاثة أبعاد: بعد التدرج في تمثل القيمة، بعد ربط الذات بمسالة القيم، وبعد إدراك الصيرورة الثقافية للقيمة، كعملية تواصلية واندماجية في المحيط. إنه الانتقال بالقيمة الفلسفية إلى مستوى سوسيو- ثقافي يراعي مكونات أساسية وهي: طبيعة المعرفة الفلسفية، طبيعة المتعلم، والنسق الثقافي، في ديداكتيك التربية على القيم، ويمثل ذلك في العمق، الاهتمام بالمثال الاجتماعي، والنسق الثقافي، وتحيين أوضاع اجتماعية، ومراعاة متغيرات جارية، وهذا ما يؤهل المتعلم مساءلة القيم، وتلمس ما يتماثل أو يختلف مع الروح الفلسفية أو العلمية، سواء كان ذلك دينا أو موروثا ثقافيا. ولعل كل هذا يشكل مجال إنجاز القيمة في ارتباط بقضايا الراهن ولتكن العنف، الإرهاب، المواطنة السياسية أو المشاركة في الشأن العام، وكل هذا في خدمة الذات المتفاعلة مع المحيط. أليس القيم هي «الفاعلية الإنسانية في صلتها بالعالم، أو الواقع وتفاعلها معه»(2). والنشاط الفلسفي، حول القيم

يقتضي ممارسة تعلم المعرفي (Cognitif) داخل الوجداني، والارتقاء نحو القيم الأخلاقية الكونية، بدل البقاء فقط في حدود المعارف الفلسفية. فرهان التربية على القيم يفرض على الفلسفة أن تعي أن المسألة تهم مشروعا عموميا يتخذ أشكالا متعددة وإلا كيف نراهن على تربية حقوقية أو مذهبية من خارج التوافق بين الفلسفة والمحيط الاجتماعي. فالفلسفة أساسا هي مشروع ثقافي حول القيم، يتداخل فيها الثقافي بالمؤسساتي، فاعلية المعرفة بالإطارات الاجتماعية وبالتالي عندما نقول: "رهان القيم في مشروع الفلسفة" فذلك يؤكد البحث عن نظام ثقافي شامل، يرى في الفلسفة عمقا اجتماعيا، ليس مشروطا بمقررات وبرامج وتوجيهات فقط، بل بالمسألة القيمية ذاتها. فقد نرفع شعار: لا للعنف، نعم للتسامح، لكن نجعل من ذلك نسيانا لما هو أساسي في القضية، أي الجذور، والتمظهرات، والأسباب. فهستيريا العنف تقاس قيميا أو بفقدان قيمة، وهلوسة الذاكرة الفردية والجماعية بفعل إحباطات محددة. إن العنف يقاس هنا بغياب حس قيمي (جمالي/ أخلاقي). هكذا فكل مجتمع تطبعه قيمه بقدر ما يصنعها وفق منظور محدد. وفي هذا الإطار يكون تحديد ماهية القيم داخل السوق الرمزية للقيم، يتخذ طابعا أساسيا وفق ثلاثة أبعاد وهي: القدرة على إنجاز فاعلية الذات وفق المصلحة العامة، التحاور مع القيم الكونية والإنسانية، مع مراعاة الروح الذاتية، والقدرة على الإجابة عن أزمات اجتماعية، أي الاندماج في إطار قيمي جديد. وهذا هو الإطار العام للمشروع القيمي الذي تراهن عليه الفلسفة العملية.

إن عدم إدراك القيمة المؤسسة أو الثاوية خلف مفهوم أو نظرية محددة، يضع الفلسفة ذاتها موضع قصور. من هنا عمق البناء القيمي للفلسفة ولأطروحاتها، من منطلق أن القيم هي الرابطة الأساسية لوصل الفرد بالعالم، والمحيط بعملية التعلم. وبالتالي ربط القيم الفلسفية برهان إدماج المتعلم فعليا في التفلسف أو النقد أو الإبداع. من هنا تحويل المفهوم أو القيمة إلى مستوى يتجاوزها وهو الإطار الجمالي والأخلاقي، كمدخل للفلسفة العملية.

فالقيمي هو شرط أساسي للابستمولوجي. ويغدو الإبستمولوجي مؤسسا للقيمي، ولكل قيمة باعتبارها تعددا معرفيا وجماليا وأخلاقيا. فهناك تداخل قيمي ضمن شبكة قيمية تسكن المفهوم وتؤسسه. وإنجاز الشبكة القيمية، للمفهوم تكمن في دلالة كشفه للأبعاد التعددية للقيم. هكذا يكون النص الفلسفي القوي وليكن لكانط حول: "الحداثة، أو التنوير"، أو لسقراط: حول "الحوار"، أو لسارتر حول "الحرية"، مجالا لبناء منظور تعددي للقيم يتحدد بين المنهجي والمعرفي والأخلاقي والجمالي. أليست الفلسفة ذاتها (كمفهوم) هي قيمة (Valeur)، بل قيمة القيم (Valeur des valeurs)؟. وفي نهاية المطاف تشكل مدخلا لبناء وإنتاج ونقد القيم. من هنا فمراجعة الفلسفة من زاوية القيم، تمثل رهانا قيميا في الصميم، وليس محض برغماتية تقتل إمكانية تجديد الفلسفة. ويقترن درس الفلسفة في مجال القيم، برهانات قيمية أساسية ولتكن منصبة في الأساس على ربط سؤال: لماذا التفلسف؟ بالتعرف على المنظور القيمي (كتاب منار الفلسفة). وفي هذا السياق يتم أساسا إبراز القيمة الفلسفية للتسامح وربطها عضويا بقيم أخرى ونقلها من المستوى الأخلاقي، إلى مجال المعرفة والمنهج. فنص لوك (Locke) حول التسامح، أساسي الحضور في الدرس الفلسفي، وجوهره قول لوك: «لا يحق لشخص خاص بأي حال من الأحوال أن يضر بممتلكات الغير المدنية أو أن يدمرها بدعوى أن هذا الغير يؤمن بدين آخر أو يمارس شعائر أخرى. إذ لابد من المحافظة على كل حقوقه الأساسية والمدنية باعتبارها حقوقا مقدسة...» (لوك: من رسالة حول التسامح. كتاب منار الفلسفة) إنه نص فلسفي حاسم، ويحمل مضامين جوهرية، كما انه يسهل إمكانية استثماره ديداكتيكيا وفق وضعيات متعددة، إضافة إلى رفعه إلى مستوى قيمة معرفية، وليس أخلاقية فقط، إنها قيمة العقل كأساس للاختلاف والتسامح. وهذا لا ينفصل عن وضعية – مشكلة تتحول في نهاية المطاف إلى مفارقة تحتاج دائما لعلاقة معيارية محددة: إنها التداخل بين التسامح واللاتسامح، أو حضور ضرورة: اللاتسامح مع اللاتسامح،

وهذا في حد ذاته سيشكل حوارا مع قضايا الاعتقاد، والعنف العقائدي، والاختلاف الديني، وهو مجال يشترط جدلا بين الأخلاق والسياسة والعقل داخل مقول التسامح. فالتسامح إذن كقيمة أخلاقية يرتقي داخل ذاتية المتعلم إلى قيمة سياسية أساسية.

من هنا ضرورة توظيف النص الفلسفي خدمة للقيم وتتبعا لإجراءات عملية تنهض بإمكانية تحويل القيمة الفلسفية عبر ذاتية المتعلم. وغالبا ما توظف النصوص خارج الرهان القيمي، ومن خلال لغة دوغمائية/ فوقية تلغي المتعلم/ الذات، هذا من جهة، ومن جهة أخرى تقدم القيمة المعطاة في النص جاهزة. مع أن مسار التعامل مع النصوص الفلسفية وقيمها الكبرى، يبدأ بإثارة وضعيات/ مسائل أساسية من قبيل: كيف تحس (المتلقي) بالرغبة في الحرية وأنت مطالب بطاعة ولي الأمر؟ هل من واجبك أن تتعامل وفق لغة التسامح مع آخر، يرفض مقولة التسامح؟ هنا نضع تواصلا بين الفلسفة والحضور الثقافي، ثم نرتقي إلى إدراك ماهية المفهوم (الحرية، التسامح مثلا) وقيمته في النص الفلسفي، وأخيرا الإنفتاح على إشكال مركزي هو: علاقة المسألة الدينية بالتسامح، أو تناولها من جهة التسامح. فالأساس هو عدم التمركز مثلا، داخل أسئلة مباشرة مثل: كيف تكلم النص عن التسامح؟ حدد معنى التسامح في النص؟ وبالتالي جعل المتعلم يتحدد مع أو ضد أطروحة الفيلسوف، وفق منطق التقابل الذي لا يؤسس القيمة. إن عمق تدريس القيم، في مجال الفلسفة، هو إقحام ذاتية المتعلم لتتجاوز مفارقات القيمة (خير/ شر – حرية/ خضوع – تسامح/ لا تسامح) لأجل تأسيس رؤية قيمية للعالم أساسها التوافق. ولا ننسى أهمية التركيب بين المواقف والتصورات، من زاوية القيم، والتي قد يبدو متنافرة، وتلك هي الوظيفة البيداغوجية والديداكتيكية للفلسفة.

وبخصوص تفعيل دور الفلسفة في مجال نقد القيم، يحضر داخل المقررات الخاصة بمادة الفلسفة، نص شهير للفيلسوف إيريك فايل (Eric weil) محددا فيه وبشكل واضح: «ليست الفلسفة انكشافا لسر ولا نبوءة تخبرنا بالخلاص المطلق بل هي على العكس من ذلك

تضع جميع القيم موضع سؤال» «الفلسفة تسلك أكثر طرق الشك جذرية "الفلسفة توقظ الأسئلة المكبوتة" (كتاب: رحاب الفلسفة): فهناك جدل داخل هذا النص بين مستويات متعددة:

1) تحديد فايل لماهية الفلسفة من الزاوية القيمية.

2) نقده أحكام القيمة الرائجة حول الفلسفة.

3) فصله ماهية الفلسفة عن الدين والخطابات الأحادية.

4) ربطه الفلسفة بمنهجية الشك والمساءلة والنقد.

5) ربط الفلسفة بالتفكير في المستقبل.

6) جعله: نقد القيم قاعدة الفلسفة، وأساسها.

ومن الواضح أن فايل يحدد القيمة الأخلاقية للفلسفة من زاوية نقد الفلسفة للقيمة السائدة، وتميزها عن الأحكام الجاهزة والتمثلات العامة، وبالتالي تتحدد قيمة العقل في الفكر الفلسفي كقيمة أخلاقية جوهرها تجاوز منطق العنف. إنه الإنتقال من القيمة المعرفية للعقل إلى القيمة الأخلاقية لعملية تجاوز العنف عن طريق العقل. ولعل هذا النص/ الأطروحة يشرعن ديداكتيك خاصة لإنجاز الفلسفة درسا متميزا حول القيم، وفق مستويات أساسية وهي: نقد تمثلات قبلية حول الفلسفة، وتأكيد وظيفة جديدة لها جوهرها نقض العنف. والتلازم بين الفن والقيم مسألة جوهرية تبين مدى الترابط بين الفلسفي/ الأنطولوجي والبعد الجمالي (عند هايدغر مثلا)، وبين المعياري/ الأخلاقي وفكرة الجمال (عند كانط مثلا). هكذا يمكن تصنيف القيم الجمالية بين القيم المعرفية والقيم الأخلاقية، من دون نسيان قدرة الجمالي على توجيه وتأطير الوعي السياسي، عبر تهذيب السلوك، وخلق إمكانات احترام الآخر والمشترك. وفي هذا الإطار يمكن توظيف الصورة الفنية العميقة، بشكل ديداكتيكي لبناء القيم الإنسانية والتربية عليها. والدرس الفلسفي يمتلك العمق النظري لذالك نظرا لكون

الإبداعات الفنية الكبرى عكست تحولات ورؤى ومواقف فلسفية. ولعل إقحام الصورة الجمالية الإنسانية في المقررات الفلسفية الحالية يمثل إنجازا نوعيا يهم بالدرجة الأولى ارتقاء بفن تدريس الفلسفة، وخلق آلية ضرورية للتربية على القيم. فالإحالة على لوحة غيرنيكا لبيكاسو لتشكيل وضعية/ مسألة لدى المتعلم، تهم العلاقة بين الإبداع الفني وضرورة نقد المظاهر اللاإنسانية والوحشية، لتمثل توجيها ديداكتيكيا للفلسفة نحو قيمة الحرية من جهة، والإبداع من جهة أخرى. وبالتالي الإنتقال من قدرة الفلسفة على نقد الحرب من خلال الإحالة على إمكانية الفن الراقي في نقل الحرب وتجسيد مفارقاتها جماليا. والبناء المتعدد للقيمة داخل مجال الفلسفة، ومن خلال أسئلتها الكبرى، لا ينفصل عن إرادة نقلها تعلميا من نمط قيمي إلى آخر. فأطروحة كانط (Kant) حول الحكم الجمالي بين الذاتية والكونية، يمكن تحويلها، عبر الإنجاز التربوي إلى قيمة معرفية تهم العقل ذاته. ومن وراء قولة كانط «لا توجد قاعدة موضوعية للذوق تحدد بواسطة مفهوم عقلي ما هو جميل. ذلك أن كل حكم صادر من هذا الأصل هو حكم جمالي، بمعنى أن مبدأ تحديده هو شعور ذاتي، وليس مفهوما موضوعيا» (موضوعة الفن ضمن مجزوءة: الفاعلية والإبداع. كتاب: في رحاب الفلسفة.)

والأساس هو إدراك قيمة الفن، والحكم الجمالي، ثم الإرتقاء إلى معيار كونية العقل والإنسان والإنفتاح الفكري. كما أن هناك نظرية هايدغر (Heidegger) بخصوص، أصل العمل الفني، والتي يقول بشأنها: «في العمل الفني تطرح حقيقة الكائن كمادة العمل. أن نطرح في العمل الفني حقيقة الكائن» (أصل العمل الفني). حول حذاء فان غوخ. كتاب رحاب الفلسفة. الملحق). إنه الإنتقال من جذور وماهية العمل الفني إلى إشكال الحقيقة، ثم نقد الحقيقة. فالمتلقي يتحدد وجوده الأولى، أمام هاته القضية الفلسفية، من خلال تمثله المباشر لماهية الفن. ثم الإنتقال به، داخل الدرس الفلسفي، إلى التساؤل حول كينونة الإنسان وعلاقته بالعالم، ثم الإرتقاء إلى مرحلة استنطاق حقيقة الفن، من داخل النص، وفهم أبعادها، في علاقة

بالصورة، بالجوهر، بالإبداع، فطرح مسألة الحقيقة من داخل علاقتها بالكائن، والإرتقاء بذلك إلى قلب معرفي يعني: أن حقيقة الفن هي ماهية الكائن، وحقيقة الكائن هي جوهر الفن العميق. إنها خطوات تربي في الفرد الإستيعاب الفلسفي، التعلمي، لقيمة الفن. فتغدو الصورة الجمالية مولدة للوعي بأهمية الفلسفة في خدمة الفن (قراءة ونقدا واستكشافا)، ثم بناء القيم الإنسانية فلسفيا، من خلال تجاوز المعطى المباشر للإبداع الفني (الصورة) وتحويله إلى نص فلسفي يطفح بالأسئلة العميقة. وفي هذا الإطار تمارس عملية مفهمة الصورة الجمالية، وتحويلها إلى حجاج يتوافق ورهان الفلسفة.

ولا ننسى أن اقتحام التقنية المعاصرة لإدراكات المتعلم، يدعم ضرورة توظيف الصورة الفنية، لبناء الوعي الجمالي لدى النشء، وصقل التعامل النقدي مع هاته التحولات الإعلامية، خدمة للقيم النبيلة. فديداكتيك الصورة الجمالية، تدعم الوعي الفلسفي بالفن من جهة، وإدراك القيمة الفلسفية للعلاقة بين الجمالي والإنساني من جهة أخرى. ومن الواضح أن هناك قضايا فكرية أصبحت متداخلة مع ماهية الفن ونظام التقنية، وهو ما يثير أسئلة جوهرية حول القيمة. ومن بين هاته القضايا الراهنة الآن، هناك قضية الجسد. ومن الصعب تلافيها بخصوص سؤال القيم والتربية على مضامينها، في لحظة تؤكد التحولات الثقافية والمعرفية والإجتماعية على العمق الفلسفي لماهية الجسد، وبالتالي ضرورة استثماره جماليا، ومعرفيا لصالح القيم السامية. والملاحظ أن هناك خطابات تفصل بين قيمة الجسد (مثلا) عن مضامينه الجمالية وبعده الأخلاقي، أي فصل الإيروتيكي عن مقومات الجسد، لصالح الشبقي والبهيمي، عكس ما تراهن عليه نظرية القيم والتربية عليها. وهذه المسألة جوهرية وحاسمة في سياقات المنظومة التربوية وعلاقتها بالثقافة. كما أن هناك رعب إعلامي كاسح (وعلى المستوى المحلي) يهدد الوعي بالقيم وينتج كل أشكال تدمير الذات والإنسان من الداخل، باسم إرادات تملك السلطة والثروة والحرية والموروث الأسطوري. إنه الفكر العشائري

المتجدد والذي يتخذ نظام الصورة وعالم الرقميات ويهدد بتدمير كل مشروع حول الإنسان وأسس تنويره، وهي ظاهرة تهدد برفض كل نقاش عقلاني حول القيم الموروثة والمسماة أصيلة، ودينية داخل فراغات أنطولوجية يعيش في ظلها الأفراد، وتقحم فيها مجالات جوفاء من دون تملك ناصية المدخل الحقيقي لسؤال القيم وهو: العقلانية النقدية المشروطة بتفعيل موضوع الإنسان، كغاية لكل حق أو تربية أو فلسفة. لقد أصبح الشكل الحيواني للقيم هو ما تبشر به، الكثير من الفضائيات والمؤسسات والخطابات، بما يخدم غرائز العشيرة وطقوسها القرابية/ القربانية، ضد إرادة التعلم والتفلسف وبناء القيم، وهي أنماط سلبية من السلوك تخللت بشكل واضح عدوانية واضحة المعالم لدى النخب والمثقفين أوحملة "رسالة" الثقافة. ويمكن تأسيس منظور تعلمي للقيمة من خلال المقابلة بين قيم متعددة (الخير والشر مثلا)، وما يشكله ذلك من تجاوز الرؤية الأحادية للقيمة المعطاة، نحو تركيب جدلي أساسه ما كان يسميه نتشه (Nietzsche) بمنظورية النظرة للقيم. وهذا إضافة إلى استخراج التعاريف الأساسية داخل موضوع محدد للقيم الواردة، وإعادة بنائها كتعاريف للفلسفة. أو لنقل تعريف الفلسفة من خلال قيمها. وهي مهمة ديداكتيكية أساسية تهم ضبط المتعلم لتعاريف وتصنيفها واستخراج عناصر علاقتها بماهية الفلسفة، وتكوين تعاريف قيمية للإبداع الفلسفي، أو تحديدا للفلسفة. مثلا: الحرية هي فاعلية إنسانية تتبع إراديا من الذات خارج الإكراه. والواجب هو: فعل أخلاقي يمارس إما عن حرية ذاتية أو إلزام أو إكراه.

والتحديد العام لماهية الفلسفة هو: التفكير العقلاني – النقدي بخصوص القيم الإنسانية الكبرى وكشف عوائقها. ويمكن للمتعلم، أن يقوم بجرد تعاريف الفلسفة، وتصنيف درجتها حسب قيمها، ثم صياغة بعضها من جديد، في شكل تعاريف قيمية، مثل: الفلسفة هي بناء متواصل لقيمة الحقيقة، الفلسفة هي معرفة حوارية... الخ.

ويكون من الضروري ممارسة تصنيف، أو ترتيب للقيم داخل الموضوع الفلسفي، وهي مسألة جوهرية تفترض حضور قدر من المعرفة والنقد وروح المقارنة. فالقيم إذن في حاجة للمقاربة النقدية من خارج المفاضلة القبلية أو التراتبية.

كما أن صيرورة تعلم القيم ترتبط في البدء بالتمثلات والأحكام المسبقة، وتمثل أولي للنص، والإنتقال من المفهوم (الموضوع) إلى قيمته، وبالتالي إنتاج معرفة حول مضمون تلك القيمة داخل النص، ثم إقحام أشكلة المفهوم/ القيمة ضمن أشكلة الذات، وهذا يؤكد تحويل القيم إلى سؤال تربوي حولها، وهنا المعضلة المجسدة للتربية على القيم من داخل الفلسفة كبعد استراتيجي، يراهن على التساؤل النهائي بخصوص القيم الإجتماعية السائدة. ويمكن القول بأنه ليس من مخطط تقني واضح المعالم في مجال ديداكتيك التربية على القيم، مادامت العملية مركبة ومتداخلة الأبعاد ومعيارية الحدود، وهو ما يعطيها خصوصية هامة تهم الفلسفة في الصميم، وعلاقتها بالمؤسسة وبالنسق الثقافي، وترتبط بمواد دراسية أخرى، مما يفترض حسا بيداغوجيا قويا ورؤية ثقافية استراتيجية للتغيير الثقافي، حتى لا يبقى شعار التربية على القيم يخدم النقيض، وردود الفعل من خلال إنتاج سلوكات لا مدنية تدعم المزيد من التنكر للعقل والمشترك. وتبقى الروح الحجاجية للفلسفة تراعي كونية القيم. بل إن «كل حجاج لا علاقة له ب "المستمع الكوني" يسقط في البلاغة بالمعنى الإعتباطي.»(3). وهذه المسألة تبين مدى ضرورة الربط بين خصوصيات المتعلم (للفلسفة) ورهان تملك القيم بشكل يرقى للكونية. ويمكن أن نجعل من الحوار، كقيمة معرفية، أساس ممارسة درس القيم، من خلال جعل النشاط الحواري ذاته كعمق أخلاقي يستجيب لأخلاقيات احترام الشخص والمعرفة معا. ولعل التربية الفلسفية على القيم تراهن على الحوار كآلية للتجاوب مع الذوات المتعلمة. وهذا يؤكد أن الأسلوب الحواري، في التربية على القيم، لا ينفصل عن نقد النظرة التربوية القهرية. ولا ننسى قابلية التربية على القيم، واستيعابها، خصوصا عندما تحصل مواجهة بين القيم السائدة

والقيم المنشودة داخل ذاتية المتلقي. وهاته القابلية تستدعي مؤهلات سيكولوجية ومعرفية ومؤسساتية. ومن الملاحظ أن ثمة الكثير من الإستعداد الشخصي لرفض القيم التنويرية. وهو إشكال مركزي يؤكد حصول مقاومة ذاتية لقيم ما، ولو كانت كونية وسامية وإنسانية. أي أن يرفض المتعلم التسامح لصالح التعصب، والحرية لصالح الخضوع، والمشاركة الديموقراطية لصالح التسلط أو القرار الفردي. فالدرس الفلسفي حول القيم مطالب باختراق هاته الوضعية المركبة وتوجيه النص الفلسفي ديداكتيكيا لإقرار الدور الإيجابي للقيم الإنسانية وإذكاء مواجهة أو مجابهة بين المتعلم وقيمه والقيم السلبية لمجتمعه، وهو انخراط نوعي في مساءلة القيم، أساسه التفلسف النقدي، وجوهره إنتاج ذاتية تمتلك استعدادا قبليا للتربية على القيم الكونية والفاعلة.

إن من يطرح علاقة التربية بالقيم أو التربية على القيم، عليه أن يحدد مضامين القيم المنشودة، في إطار نقد القيم السائدة وأن يركب تداخلا بين المعياري والبيداغوجي في أفق تحديد الإمكانات التربوية المتاحة، نقديا، لبناء القيم الفلسفية. فالكل يتكلم عن القيم، ويرفع شعار التربية عليها من دون تأسيس منهجي، وتحديد مرجعي لذلك وفق معيار العقلانية، والرؤية النسبية لأنظمة القيم. فهناك من يرفع شعار التربية على القيم، وقد يبشر بمفهوم كانطي محدد، وليكن الواجب، مع أنه في الصميم يساهم في تكريس القهر التربوي، والإنحطاط الثقافي. فالمسألة هي استراتيجية شاملة تهم العقلانية في الصميم. وهذا يؤكد أن ديداكتيك التربية على القيم داخل مجال الفلسفة، يفترض غاية جوهرية وهي جعل العلاقة بين المتعلم والمعرفة الفلسفية شبه مباشرة، بعيدا عن الوصاية. أو كما يرى جاك دريدا، فالوسيط أو الشفيع، يجب أن ينمحي أمام حرية التفلسف (La liberté du philosopher)(4).

هوامـش:

1-Jacques Derrida : Du droit à la philosophie. Edi. Galillé. Paris, 1999 P : 517

2-صلاح قنصوة: نظرية القيم في الفكر المعاصر. دار التنوير. لبنان. ط2. 1984 ص 211.

3-Lionel Bellenger : l'argumentation (Des techniques pour convaincre) ESF. Editeur. Paris. P : 11.

4-Jacques Derrida : Du droit à la philosophie. p : 521.

الفصل العاشر

مسـألـة الأخـلاق وأسئلة الحداثة النقدية

(في القيم الأخلاقية)

تمثل مسألة الأخلاق أو القيم (valeurs) عصب المسألة الثقافية والسياسية ومشروع التحول التاريخي. والفارق بين مستوى التطور (Evolution) ونظام القيم (système du valeurs) هو جوهر أزمات الهوية السائدة، خصوصا في ظل هيمنة المنظومة القيمية التقليدية، أو قل العقل الأخلاقي الكلاسيكي الموروث عن نظم الإستبداد.

إن إنتاج نظام قيم حداثية جديدة هو نفسه إنتاج مجتمع جديد قادر على تحويل القيمة، بعد إبـداعها، إلى تـاريخ رمـزي فاعـل عـلى مـستوى الـذات الفاعلـة والواعية بمسؤوليتها الأخلاقية والقانونية. من العبث إذن الكلام عن قيم محددة من دون فهم العوائق الثقافية والميثولوجية التي تشتغل في العقل الأخلاقـي المـوروث في أبعـاده الـسياسية والأنثروبولوجيـة، وهـو أمـر قـد يتأكـد في صـعوبة القطـع مـع إيديولوجيات التسلط وأنماط ثقافية مسكونة بـلا شـعور يـرفض ثلاثـة قـيم أخلاقيـة ذات جذور فلسفية وعلمية وأنطولوجية وهي: المغـايرة والتواصـل والإخـتلاف. وإذا كانت الأخلاق هي منظومة للسلوك والأحكام المعيارية، فإن قـصور عقـل عـن إنتـاج التوافق مع تاريخه المتطور، قد ينعكس في العجز عن تحقيـق فلـسفة تواصـلية مـع الآخـرين. وفي هـذا الـسياق قـد تتحـول الإيـديولوجيا المتمركـزة حـول الـذات إلى

نكران للغيرية وبحث قيم ذاتية قد تكون بائدة أو عصبوية داخل الآخر، وهو المدخل للإقصاء، والتعالي بعقل أخلاقي سلطوي بحجة أنه العقل الأصيل والمتماسك. وهذا هو سر أزمة منظومة أخلاق المجتمع العربي المعاصر في ظل انشداده للغرابة أو الإغتراب الحضاري. والخطورة تتمثل في تحول العقل الأخلاقي الأصالوي، داخل صيرورة التحول، إلى عقل إيديولوجي منغلق رافض للاختلاف داخليا وجاحد لقيمة العقل. وبارتداد أخلاقيات التعصب الفردي إلى الجماعة العصبوية، يصبح التفكير في الأخلاقيات الحداثية صعبا مادام الأمر يهم تركيبا قيميا هجينا، من العسير تفكيكه في ظل سيادة فراغات فكرية ومؤسساتية وثقافية جديرة بالإعتبار. إن نقد العقل الأخلاقي السائد قد يساعد على تلمس العوائق الأخلاقية التي تؤجل الوعي بقيم أساسية مثل: الحوار، التواصل، الإختلاف، وهي النقيض لأصول أخلاقية حكمت عقلنا السياسي السلطوي. فالتواصلية هي قيمة رمزية عميقة تضمن المغايرة. وبالتالي فهي قضية (علمية وفلسفية) تؤسس لبعد أخلاقي جديد مرتبط بالسلوك الفعلي اليومي يهم الفاعلية المباشرة داخل المؤسسة والمجتمع ومجالات الإبداع. إنها أخلاقيات التواصل (Ethique de communication) فنظرية التواصل المعاصرة، بعيدا عن أي بعد بيداغوجي أو لساني لها، هي نظرية جديدة في الأخلاق ملازمة لماهية العقل والحق والإبداع. وهذا ما يجعلها أقرب إلى المسألة الديموقراطية. وفي هذا السياق يجدر الكلام عن فيلسوف العصر يورغن هابرماس (Jurgen Habermas) المبشر بعقلانية/ أخلاقية تواصلية. وأن يتحول التواصل إل قيمة أخلاقية يعني أن مجرى العقل الأخلاقي أصبح محايثا لضرورات واقعية تهم الفعل الرمزي والإعتقادي والسياسي وبالتالي القدرة على دمج الفاعلية الإنسانية داخل نظام علاقات هي في حاجة لتوافقات وترابطات وقدرة على التعايش. فالتواصل كأخلاقية يعني القدرة على فهم الآخر والتعايش مع ثقافته وتوجيهه (بشكل واضح) وفق أساسا ديموقراطي أساسه العقلنة والإشتراك في تملك الحقيقة واكتسابها حتى ولو

كانت مقدسة. أخلاق التواصل هي اختراق لكل الموانع والقيود القانونية والإعتقادية والهوياتية. وليس هذا العقل الواصلي (La raison communicationnelle) سوى التشريع لأخلاقيات كانطية لكنها تستجيب لرهان التحولات الكونية المعقدة. وإلحاحنا على عمق أطروحة هابرماس: إيتيقا التواصل ينبع من وعينا الكامل بضرورة نقد لكل إشكال اللاتواصل في مجتمعنا المشبعة بالعنف والإكراه ومنطق الطاعة والرغبة في تملك الآخر، وتحريم الذات والنفور من الواجب والحق المتبادل. والإغتراب الأخلاقي في مجتمعنا أساسه التسلط من جهة وعدم التواصل من جهة أخرى، ومن هنا يجب الحذر، في مجتمعنا، من كل تصور مثالي لأخلاق التواصل (Ethique de communication) خصوصا في ظل المأسسة المتواصلة لنسق منغلق، يرفض تشكلات المجتمع الديموقراطي، أو على أقل تقدير المجال العمومي وشروطه الرمزية والمادية. كما أن العصبوية وكثافة حيز المقدس واشتداد التراتبية الإجتماعية داخل صيرورة تحديث مشوه لا ينتجون سوى أخلاقيات استهلاكية حالمة بقيم الأصالة، من دون إدراك لشروط التحول والتطور والتجديد، أو معالم تبدل الأزمنة والأمكنة والإشكاليات المرحلية. فالتواصل كقيمة أخلاقية قد يؤدي، ضمن شروطه العقلانية، إلى الإيمان العميق بالغيرية، وبالتالي التعايش على مستوى الممارسة السياسية مثلا. وهو لا يمكن أن يتخذ مصداقية فلسفية إلا من خلال قيمة، فلسفية، ومنطقية، وأنطولوجية فقط، وهي الإختلاف (différence). والبعد الإختلافي للأخلاق، قد يتأسس في العمق على البعد الأخلاقي لقيمة الإختلاف. إنه جدل صعب لن يفهم إلا داخل الإنسان ككائن أخلاقي جوهره الإختلاف. والنظر للقيمة الأخلاقية في بعدها الأخلاقي، يعني أن كل قيمة لها بعد مزدوج، وقد تضمر ضدها ونقيضها وبالتالي يغدو مفهوم الإختلاف ليس فقط قيمة وإنما عمق دلالي لإعادة تركيب العقل الأخلاقي السعيد. وكما يقول جيل دولوز وفيلكس غواتاري (Gilles Deleuze و Felix Guattari): «ألا ينبغي أن يتحد القاضي

والبريء معا، أي لا ينبغي أن تحاكم الكائنات من داخل: وليس ذلك أبدا باسم القانون أو القيم ولا حتى بفضل وجدانهم، ولكن بفضل المعايير المحايثة تماما لوجودهم.»(1). والأدلجة للمنظومات الأخلاقية والفلسفية والدينية غالبا ما تساهم في البحث عن المطابقة بين الأنا والآخر بدل دعم الإختلاف.

إن أزمتنا الأخلاقية ليست أزمة علاقتنا مع الآخر، بل مع وجودنا التاريخي والذاتي وبالتالي فالفصل بين العقل والإنسان والحق هو السبب في تحويل العقل الأخلاقي السائد إلى نسق سلطوي. فاللاتواصل أساسه عدم احترام الذات لذاتها بعد إنتاجها كقيمة ترتبط بسلطة العقل والإرادة مقابل آخر هو في حاجة لفهم واعتراف بقيمة الوجود وضرورته. كما أن الإختلاف المطلق قد يدعم أخلاقيات الطاعة وبالتالي يتحول إلى إكراه وإرادة في التميز. فأن تختلف حقيقة هو أن توجد خارج النمط الأخلاقي المؤسس على الخصوصانية الضيقة، الرافضة لتناول الإختلاف بالنقد والتأصيل والتطوير، لأنها أصلا مبنية على اللامعقول الأخلاقي ضد المعقول الفلسفي. أليس الوعي بالإختلاف هو المدخل لتأسيس عقل أخلاقي جديد؟ فإدراك العلاقة الإختلافية داخل الرجل والمرأة (مثلا) وعلى حد سواء هو السبيل لتجاوز العقل الأخلاقي الذكوري، وما يترتب عليه من فسح المجال أو المشروعية للحرية والحوار، وبالتالي يتبلور فكر أخلاقي لا يمركز الشر الإجتماعي والتخلف التاريخي في العنصر النسوي، كما يحصل الآن زمن التحديث المشوه. فمن دون تأسيس نظرة جديدة للذكورة والأنوثة (وفق منظور اختلافي)، لا يمكن الرهان على إنتاج أخلاقيات جديدة قد تهم الفرد والتربية والجنس والجسد والواجب والمسؤولية. فالأخلاق لا تتأسس في المطلق، بل هي محايثة للإنسان كلذة ورغبة وعقل وهو مجال تبلور القيم وأنظمتها المعيارية. فالكائن الإنساني كائن معياري في كل مجالاته. وفي هذا السياق من الصعب الفصل بين الكائنات على أساس طبيعة الجسد في معزل عن أخلاقيات تراتبية مهيمنة. فالوعي بالإختلاف بين الجنسين على قاعدة

النسبية، يمثل مخرجا من ميتافيزيقا الصراع الأبدي (البيولوجي) وبالتالي إفساح المجال أمام أخلاقيات حوارية بين الرجل (الرجولة العربية والإسلامية) ونسوية منفتحة على القيم الحداثية المؤسسة على التكافؤ وليس الطاعة العمياء. فأنطولوجيا الإختلاف هي إتيقا (Ethique) العقل الأخلاقي التعددي بما هو عقل يومن بحق الآخرين والمغايرين في الوجود والتعبير. إن العقل الأخلاقي السائد (وفي تمثلاته الشعبية والمخيالية) يؤسس لمنطق جنساني مسكون بهواجس أخلاقية تتجاوز المنع المباشر لفعل الجسد، نحو وضع قيود قيمية على المعرفة الجنسانية نفسها (كقطب للتربية الأخلاقية)، وهذا في حد ذاته يترجم التداخل العضوي القائم بين الجنس والعنف والمقدس داخل نسق ثقافي مشبع بآليات الإخضاع، حيث الجدل السلبي والصارم بين الرغبة في كسب قيمة الحرية والنزوع نحو فرض لغة القهر، وأخلاقيات الرغبة الجامحة ولو باسم المقدس. فتثبيت أخلاق القهر، من أجل احتكار متواصل لاقتصاد الرغبة، هو سبب فصامية العقل الأخلاقي السائد في مجتمعنا والذي يتأرجح بين الرغبة في الإنخراط في التحديث، والدفاع الوهمي عن «أصالة أخلاقية مطلقة». إن إفساح المجال لعلاقة وجودية داخل النسق الإجتماعي هو تكريس للتواصل والإختلاف، وبالتالي لديموقراطية ثقافية، تقتضي في الأعماق قيما أخلاقية حداثية. إن استيعاب قيمة الإختلاف هو المدخل لرصد تمظهراتها الأخلاقية مثل: الحق والواجب والمسؤولية والتسامح والإحترام. فالفلسفي هنا يؤسس لقيمة الأخلاقي داخل المجتمع المفتوح.

وإذا كان التواصل يمثل قيمة أخلاقية، فإن فلسفات التواصل تبحث عن القوانين القائمة بين الناس، وإشكاليتها المركزية هي معرفة الآخر (La connaissance d'autrui). وهذه قضية جوهرية تهم التفاعل الأخلاقي المنشود، إن عقلانيا أو ديموقراطيا أوتربويا. وكثيرا ما يتم تجاهل التساؤل التالي المتعلق بأخلاقيات التواصل وهو: ما هي القيم الأخلاقية السائدة التي تعيق العملية التواصلية وإمكاناتها؟ من الواضح أن النزوع نحو

اللاتواصل ينتج المزيد من القيم المكرسة للعبودية والإخضاع والثقافة الأبوية، وذلك هو المجال الخصب لفرض منطق الطاعة والخوف من الحرية ونكران الواجب، ونزوات العنف المتأصل، وكل هذا يشرعن ما أسميه بأخلاقيات النزوع اللاتواصلي، وهو ما يعبر بقوة عن عجز مجتمعنا على إنتاج الأخلاقيات الحداثية، ربما لأنه ليس في حاجة إليها، أو ليس متملكا لآليات إنتاجها. وقد يتحول العقل الأخلاقي السائد نفسه إلى عائق أمام الحداثة ذاتها، سياسيا واجتماعيا. في هذا السياق يجب الوعي بالضرورة الأخلاقية لقيمة التواصل كآلية تمكن من جعل العلاقات بين الناس ممكنة، حسب تعبير العالم ألبرت شفلن (Albert Scheflen). إن التواصل ذاته، ووفق رؤية هذا الخبير، هو آلية للتنظيم الإجتماعي (mécanisme de l'organisation sociale)(2). وما يهمنا في هذا التصور هو كون وراء التواصل يحضر مفهوم الإحترام والإعتراف وسلوكات الأنسنة، مما يؤكد أن النزعة التواصلية هي أوج التطور الأخلاقي الحداثي، الذي قد يتمظهر في سلوكات قيمية متساوقة ورهانات التحديث وإكراهات قيم الحداثة التي تفرض الآن صيغا كونية في الوجود والسلوك والتعبير. ومن الصعب القبض على العصر من دون فهم شروطه الأخلاقية المتسارعة والمتطورة بشكل مهول في ظل الزمن المعاصر. ومن دون الوعي بالتداخل بين الأخلاقي والتاريخي، فلا يمكن بناء ذات/ إنسانية متوافقة إيجابيا مع عصرها.

ولم يتأسس مشروع الحداثة في بعده العميق إلا كعقل أخلاقي ترجم أنسنة جديدة، للإنسان كفاعلية وإرادة في بناء الوجود وفق زمانية مستقبلية تصهر القيمة داخل الحركية الإجتماعية، والتفاعل التاريخي، بين الثقافات والحضارات. فنظام القيم هو مفتاح الكثير من التجارب الحداثية عبر التاريخ (أوروبا عصر الأنوار، تجربة يابان عصر التنوير،...) وفي هذا السياق لا مجال لتخلف الفلسفة عن تناول الأخلاق خصوصا في ظل سيادة قيم مستهلكة وتراثوية تفرغ التنوير الأخلاقي من منظوره أو محتواه التطوري. أليست ثورة الحداثة هي ثورة

قيم إنسانية جديدة جمعت بين اللوغوس (Logos) والغاية (Telos) على قاعدة الحرية؟ ألم يكن التفكير في الأخلاق هو جزء من عملية قلب التصورات التقليدية للعالم؟ أليس مشروع نقد الأخلاق في الفلسفة المعاصرة، هو مدخل آخر لإعادة بناء العمق الأساسي للحداثة: هي في الأصل منظومة قيم للفاعلية والإستقلالية؟. فالتفكير في الأخلاق هو تفكير فلسفي عميق في ظل شروط تترجم تحولات تفرض ضرورة بناء ثالوث حداثوي هو: الذات الواعية بحقوقها وواجباتها، الهوية المنفتحة وليس كجواهر، والأنسنة المتواصلة لشروط القول والفعل من خارج الإكراه الإعتباطي. فإنجاز أخلاق العصر هو مشروع يتأرجح بين ضرورة النقد وبين الفهم العميق للإنكسارات السوسيولوجية والتاريخية التي تعرفها مجتمعاتنا المتخلفة. فتضخم خطاب أخلاقي تراثوي حول قيم مثل: التضامن، والتعاون، والثقة والإحترام قد لا يجدي نفعا لأنه مسكون بآليات من الإخضاع القسري للأفراد والجماعات تحت مشروعية مثال الخصوصية والأصالة وتقاليد العشيرة، والإلتزام الأبوي. فما معنى الكلام عن قيم أخلاقية داخل أنساق موروثة، من دون تجديد العقل الأخلاقي وتجاوز منظومة قيم مازالت تعيق الدمقرطة والتربية الفعالة، والثقافة المدنية، والمساءلة والمطالبة الواعية بالحق والنقد الذاتي، والتنمية؟. فلقد اندمجت القيم التقليدية سلبيا في النسق الحضاري الجديد، حيث سيادة فراغات بخصوص منظومة القيم وتضخمها في آن واحد. من هنا فصامية العقل الأخلاقي السائد. وهذا يؤدي في الغالب إلى اغتراب القول الفلسفي الأخلاقي (وليكن إغريقيا أو كانطيا، أو برغماتيا، بالمعنى الأصيل) أمام كثافة أخلاقيات القبيلة والدولة العصبوية والطائفة المنغلقة، والوصالة الأبوية. وكل هذا يطرح قضايا هي في حاجة لإعادة بناء نقدي، أو على الأقل أشكلة (Problématisation) مضمينها وفق إنجازات فكرية كونية مازالت تؤرق ضميرنا الأخلاقي الغارق في سباته التاريخي والمعرفي. وهذا الرهان النقدي من داخل فلسفة الأخلاق، لا ينفصل عن إرادة التقعيد التجديدي للقيم الأخلاقية المرتبطة جوهريا بسلوكات

الفرد ونظامه الوجودي الخاص والعام. في هذا السياق إذن يغدو تناول المسألة الأخلاقية معقدا وملازما لصيرورة الأفراد والجماعات والحضارات وهي تنزع نحو شرط أساسي لتحقيق التقدم وهو شرط الحداثة (modernité). وضمن الرهان الأخلاقي كنزوع حداثي يمكن تلمس الجدل القائم بين القيمة الأخلاقية (Morale) والفعل الإنساني المتعدد الأبعاد. وكل تجديد حقيقي للخطاب الأخلاقي لا ينفصل في العمق عن ضرورة الأنسنة المتواصلة لنظام القيم، وفق رؤية تفاعلية للوجود. ولعل التأكيد الفلسفي على قيمة الإنسان في التشريع الأخلاقي هو التقليد التاريخي الذي حكم العقل الأخلاقي الحداثي وهو ينظر للفاعلية الإنسانية ضد كل أشكال التسلط. وهذا التصور ليس مثاليا، بل يحاول صهر الكينونة الأخلاقية للإنسان في بعد الفعل الواقعي ونظام العلاقات الواقعية وهو مجال يحتاج، ضرورة، لمنظومة القيم، كإطار رمزي (symbolique) لا غنى عنه لتوجيه الأنسنة نحو حدودها القصوى، من دون التفكير في النزوع نحو طبيعانية أخلاقية مشدودة إلى آلية السيطرة والتحكم والغلبة كما هو حاصل في مجتمعنا الحالي. وإذا كانت الإتيقا (Ethique) تعني تحديدا علم المبادئ الأخلاقية (Principes de la morale)، فالأخلاق (morale) تعني تطبيق هذه المبادئ في الأفعال الخاصة بالحياة(3). وهذا التمييز أساسي لأنه يحدد الترابط بين العملي والنظري بخصوص منظومة القيم. وفي هذا السياق من الصعب نمذجة الأخلاق كسلوك وفعل وممارسة، داخل نسق فلسفي محدد يهم الأخلاق، وليكن التوجه الكانطي (نسبة إلى كانط) أو البرغماتي (Pragmatique)، أو حتى الفوضوي (Anarchiste). إن الإنسان هو قيمة، ورغبة وعمل ومنافع وعلاقات وسلوكات وفردانية، وطبيعة، وإرادة. ولغة المثالات الأخلاقية يجب أن لا تهمل التصور الواقعي للإنسان، وذلك هو المدخل لواقعية القيم ونسبية المثال الأخلاقي. وحتى داخل المنظومة الأخلاقية الكانطية، فالقيمة الأخلاقية لا تنفصل عن إرادة الفعل وعملية إنجازه. وهو يؤكد (أي كانط) على أن سلطة القانون

الأخلاقي والقيمة التي يكتسبها الشخص بفعل إنجاز هذا القانون لا ينفصلان(4). فالأخلاق هي الجدل بين الواقع والمثال، وكذا التداخل بين الحاجة والمنفعة والعقل، مادامت الأخلاقيات الفلسفية نفسها لا تخرج عن صراع بين إرادات المعرفة والقوة والتحكم في مسارات الوجود. وانطلاقا من كون الأخلاق هي علم للخير (Le bien) وقواعد السلوك الإنساني فإن التفكير في نسبية الأخلاق يعتبر ضرورة إبستمولوجية تهم طبيعة الخطاب والمفهوم والتعليل، والمنهج المرتبطين بمعيارية الحكم الأخلاقي (Jugement moral) داخل وضع اجتماعي وتاريخي محكوم بالتطورية، والذي لا يجب اختزاله في قيمة أخلاقية مثالية واحدة. وفي هذا المجال قد لا تنفع المقابلة بين كانط (Kant) ونيتشه (Neitzsche) في مجال النقد الأخلاقي، مادام نظام القيمة لا يتحدد خارج العقل والفعل معا، وكلا المفهومين متحققين في الحياة وفق معطى النسبية والحركية الإنسانية المشوبة، وبشكل طبيعي، بالمعقول واللامعقول، وكما يرى نتشه «والحال أن اجتثاث الهوى من جذوره هو اجتثاث للحياة من جذورها،...»(5)، لكن الضابط العقلاني للهوى ليس سوى التفاعل والنسبية وليس الطهرانية. وحري بالفلسفة النقدية أن تستوعب الدرس النتشوي في الأخلاق الحيوية (vitale) مثلما استوعبت الدرس الكانطي في ذلك. ولعل الحداثة ذاتها تكتسب قوتها من هذا التلازم بين القطبين على أرضية الفعل التاريخي المستقبلي. في هذا السياق يمكن أن نفهم نقد نتشه للأخلاق باسم منظور جديد للإنسان، وضد ما سماه بالفلسفة الزهدية. فتعلق نيتشه بإرادة الوجود ونسبية الإنسان، هو مدخل نقده العميق والضروري لزهدية الفيلسوف وبالتالي نسيان هذا الأخير لعلاقة الكينونة الطبيعية بالقيمة الأخلاقية، من هنا نفهم رغبة كانط، حسب نتشه، في الحفاظ على مفهوم الفضيلة المثلى، من دون إنزالها إلى سلم الصراع الحيوي في مجال الوجود الحقيقي. فنتشه لن يتقبل «هذا الوضع الخاص بالفيلسوف والذي أدى به إلى الإبتعاد عن العالم، هذه الطريقة في الكينونة التي تتنكر للعالم وتتخذ مظاهر العداء

للحياة ومعنى الكفر بها والصرامة اتجاهها..»(6). إن كانط ليس عدوا للحياة بل داعية لأسس التفاعل العقلاني معها وفق معطى التعايش. ونتشه ليس عدوا للفضيلة بل داعية لنسبيتها حتى لا نبقى غرقى في مثالات تذهب بنا بعيدا عن ملابسات الحياة وتعقداتها. كلاهما يمثل فيلسوفا للفعل. ونقد الأخلاق في خطاب نتشه يجب أن يفهم كبناء للإرادة الإنسانية من خارج كل تضخم إنسانوي عن أخلاقيات العقل المطلق والمتعالي، وبالتالي محاولته القطع مع النزعة البطولية في الترويج لأخلاق قد تكون في العمق أخلاقا للسيطرة والعبودية، حتى ولو روجت باسم الحرية والخير. فإدراك هذا الفيلسوف لأهمية قلب معيارية الأخلاق هو الذي جعله يقول: «إن مؤرخي الأخلاق (الإنجليز بخاصة) مخيبون للأمل: هم أنفسهم معتادون على أن يتلقوا بشكل ساذج أمر أخلاق معينة يجعلون من أنفسهم، دون أن يعلموا ذلك، فرسان موكبها، بالخضوع مثلا لحكم أوروبا المسيحية المسبق هو الذي جدد بناؤه بشكل ساذج جدا»(7). فالمسألة الأخلاقية ما كان لها أن تقدم إنجازا تاريخيا لولا مطلب النقد الذي لازمها كحداثة، بما هي فاعلية، وإنتاج، وتحويل، للضرورة إلى حرية والطبيعة إلى قانون إنساني، يتعقلن باستمرار. فالتفكير في الأخلاق، إذن، لا يخرج عن ماهية الطبيعة الإنسانية (Nature Humaine) ورغباتها. والربط بين الطبيعي والعقلاني بخصوص المسألة الأخلاقية هو جوهر تحويل النظر في مجال القيم من إطار التعالي (Transcendance) إلى إطار المحايثة. وكل صياغة لمشروع أخلاقي بديل تقتضي العودة لماهية الوجود الإنساني وطابعه الواقعي والحيوي والعقلاني، وهو ما يخدم، بكل عمق، التوجه الحقيقي لكل فرد داخل عالمه الواقعي، من منطلق قيمي، بعيدا عن أي توتر سيكولوجي أو انفصام ذاتي يهم منظومة الأخلاق. وغالبا ما يحدث التوتر الأخلاقي من جراء صعوبة إيجاد تطابق بين القيمة الأخلاقية المثالية والواقع الحركي/ الصراعي، مع العلم أن الأخلاق هي الإطار الضروري والعام لمجالات أخرى مثل الفن والسياسة والعلم والإعتقاد. تتعقد إذن

مسارات الأخلاق بتعدد مجالاتها ودلالاتها مقابل معيار الطبيعة والتاريخ والسياسة والمعتقد. ولكن يبقى جوهر المسألة هو أن الإنسان ككائن تاريخي يتحكم في وجوده بأخلاقيات محددة، من الصعب نفيها أو الجهل بأهميتها. وتناول أصول الأخلاق بالنقد هو بداية الكف عن تضخيم طوبى المثال الأخلاقي من جهة أو السقوط في عدمية ثقافية تصنم الأخلاق وتلغي حيوية الفرد والجماعة من جهة أخرى. وكلما تطور الكائن الإنساني كلما تطورت المنظومة الأخلاقية لتحول اهتماماتها من الكلام عن الفضيلة المطلقة إلى تناول قضايا جوهرية مثل الحوار والتواصل والإختلاف والديموقراطية. فالأخلاق اليوم ولدى منظري الحداثة النقدية (حتى لا نقول البعدية) تتناول بالدرس الفلسفي، المجال الإنساني الدقيق، من منطلق أنها نظرية في العلاقات مع الآخر (une théorie des relations avec autrui) وهو ما يجعلها فلسفة للتواصل (philosophie du communication) وإذا أخذنا هذه المسألة بعين الإعتبار، فيمكن القول بأنها تؤكد أهمية التفكير في طبيعة النسق الثقافي الضامن لأخلاقيات الحداثة وتوجه هوياتي يفترض مسبقا قيمة الديموقراطية وليس القهر. وإذا كانت الثقافة هي نسق من التواصل (La culture comme système de communication) حسب تعبير العالم هال (E. Hall)(8). فإن معضلتها المركزية تكمن في طبيعة القيم التي تنتجها وتروجها وتؤسسها داخل مجتمع محدد. والتفكير في الأسس الثقافية لمنظومة القيم المنشودة يستدعي في العمق العقلانية النقدية، وفق أسس معيارية لا تختزل الفرد في آليات ميكانيكية أو رغبات طبيعية أو مضامين لغوية ومنطقية. فالقيمة هي إبداع يختزل تجربة وجود إنساني محدد. ودور الفلسفة هو استنطاق هذا الوجود، حداثيا ، ونقديا (أي نقد أخلاق التسلط) ، في أفق تجاوز الفراغ القيمي والتواصل التفاعلي مع العالم وضروراته من دون نكوص.

فالفعل الأخلاقي التواصلي هو إمكانية تجاوز كل أحكام القيمة المسبقة التي نحملها عن آخر معين، والتي تعرقل إمكانية التفاهم والتحاور معه وفق ثقافته. فأن تتواصل مع هذا الآخر، يعني أن تنتج تصورا منفتحا يقتضي الإعتراف به. فأخلاق العقل تجعل من الواجب على الذات أن تتواصل مع الآخر. والواجب هنا هو هذا التواصل نفسه. فالتواصلية، كأخلاقيات، هي كانطية متواصلة وطموحة في كل خطاب فلسفي عميق، رغم النقد الجارف الذي يقدمه جيل دولوز لفلسفة التواصل (وخصوصا لدى هابرماس) وذلك عندما يقول: «إن فلسفة التواصل تجهد في البحث عن رأي شمولي ليبرالي لتعتبره توافقا عاما، غير أننا لن نعثر وراءه إلا على إدراك وانفعالات ثقافية...) «ليس الأمر دعوة للتنازع»(9). كما أن أخلاقيات الإختلاف جوهرها الإعتراف بتعددية نظام القيم. كل قيمة هي متعددة، وكل نسق أخلاقي هو نسق يحصل ضمن التبادل للقيم الرمزية والتوافق حول القيم الضرورية. ولا معنى لقيمة أخلاقية دون مغايرة، ودون منظور يصدره الآخر بخصوص النسق الأخلاقي الرائج وحيثياته. فالمنظورية (وطابعها النسبي التي قال بها نيتشه تدعم الطابع الإختلافي للقيم الإنسانية لأنها أصلا منتوج تصورات متعددة، ضمن رهانات حقل تبادل رمزي يسوده فاعلون معينون يعيشون وفق شروط واقعية دقيقة. من هنا أهمية الطابع الواقعي – النسبي لكل قيمة أخلاقية. ويبقى إيجاد التوافق بين النسبية والواقعية في حقل الأخلاق يمثل محاولة اتحاد بين الفاعلية الإنسانية (كعقلانية) والتطور الاجتماعي كرهانات زمانية. وبالتالي فإشكالية الأخلاق لا تنفصل في الأصل عن معيار العقل حتى ولو ارتبطت بذاتية الإنسان كرغبة ونزوعات. ومن هنا ربط كانط الأخلاق بالعقل «ذلك لأنه لما كانت الأخلاقية لا تنهض بمهمة القانون لنا إلا من كوننا كائنات عاقلة، فإنها يلزم أن تصلح أيضا لجميع الكائنات العاقلة...»(10). وفي مجتمع يعاني تحديات ما قبل كانطية، لا يمكن لسؤال القيم أن يتأسس خارج تحقيق جدل بين

تأسيس الفرد الحر، ومشروعية العقل ونسق الدولة المدنية. وذلك هو إطار أخلاقيات الأنوار، وروح التربية عليها وعلى إنتاجها وفق منطق الفعل.

هوامش:

1) جيل دولوز فليكس غواتاري: ماهي الفلسفة؟ ترجمة وتقديم مطاع صفدي: مركز الإنماء القومي، ط ع I، 1997، ص 87.

2)Albert schefler : in la nouvelle communication (collectif) textes recueillis et présentés par Yves Winkin, Editions du seuil, 1981 collections Points p : 157.

3) Larousse : Dictionnaire philosophique, Dédier Julia, 2ème édition, 2001 p 85.

4) Emmanuel Kant : Critique de la raison pratique, P.U.F, Paris 1976, P 39.

5) Nietzsche (F) : Crépuscules des Idoles, Editions Hatier, 1993, p 71.

6) فريدريك نتشه: أصل الأخلاق وفصلها،تعريب حسن قبيسي المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر، بيروت، ط I، 1981.

7) فريدريك نتشه: العلم المرح، ترجمة وتقديم حسان بورقية / محمد الناجي، دار إفريقيا الشرق، البيضاء ط ع I، 1993، ص 207.

8) Hall : In la nouvelle communication (collectif), Ibid, p 88.

9) جيل دولوز فليكس غواتاري: ماهي الفلسفة؟ ترجمة وتقديم مطاع صفدي: مركز الإنماء القومي، ط ع I، 1997، ص 56.

10) إيمانويل كانط: أسس ميتافزيقا الأخلاق، ترجمة وتقديم د. محمد فتحي الشنيطي، 1979 دار النهضة العربية ط II، 1979، ص 163.

خاتمة

إن القيم كرهان استراتيجي تحدد بقوة مسار الكثير من التجارب الفكرية، والتربوية والثقافية وحتى الإقتصادية. وهذا يجعل السؤال حول مضامينها يتجاوز الفلسفة والتربية نحو السياسة والسلط السائدة وكذا إشكالية التنمية عامة. أليست هاته الأخيرة هي قضية قيم، عندما تعلن الفلسفات المؤسسة لمسارها الصحيح، بأنها تنمية الإنسان بالإنسان لغاية الإنسان؟ وكلما تم تجاهل القيم في مشاريع التغيير والتحديث إلا وكثفت عوائق في اللاشعور والذهنيات وآليات الفعل. إن الخوف من الحداثة، في مجتمعنا وعدم الفهم السديد للآخر، والتعثر في الاندماج الإجماعي وعدم التعامل المعقلن مع التحولات الجارية، ليبينوا أن المسألة قضية قيم. وفي الواقع مازالت قضية القيم لم تطرح بالشكل الفعلي رغم محاولات تلمسها، نتيجة حصول ظواهر اجتماعية وسياسية، أهمها العنف، والإرهاب، وانكشاف ثقافة جسدية "لدى الشباب الصاعد، وإخفاق بعض المشاريع الإقتصادية. فالرأسمال الرمزي الذي تكثفه القيم يتخذ زمانا باطنيا خاصا، لكنه مؤثر بشكل قوي، مما يؤكد بأن قضية القيم الآن أصبحت تحدد مصائر المجتمع في الكثير من المستويات. كما أن الإشكال يتعلق أساسا بضرورة الإبداع الفكري، وتملك المفكر والمثقف لأخلاقيات المعرفة وتحمل المسؤولية. إضافة إلى بناء مؤسسات عمومية تراعي حق المواطنة، وتجعل من الديموقراطية المنشودة معركة قيمة أخلاقية قبل أن تكون سياسية. وفي هذا السياق، يكون من اللامعنى تخليق السياسة والحياة العامة في ظل التخلف الفكري والثقافي وضمور الأخلاقيات المدنية، وحصول تركيب هجين بين قيم السوق الإستهلاكية المعولمة، وقيم الإستبداد الموروث، وهذا ينطبق على العامة أو

الخاصة، مما يؤكد أن المتكلم عن التربية على القيم في بعض اللحظات التاريخية في حاجة ماسة لتأهيل أخلاقي جديد، وأن يخضع هو ذاته للتربية القيمية، مما يدل على أن مخاض التحول لن يكون سهلا وعبر شعارات عامة. ولا ننسى أهمية تجاوز مركزية القيم، وتثبيتها في مجتمع واحد أو حضارة واحدة، إن باسم العرق أو الدين أو الهوية. إن الفكر النقدي يحطم التراتبية القيمية بين الشعوب، ويعطيها طابعا معياريا نشدانا للحوار الكوني، وإمكانات إبداعية جديدة. بعيدا عن التهييج الإعلامي للكائن الحيواني، وتحويله إلى آلة استهلاكية خصوصا في مجتمع الإنحطاط، ومركبات ثقافة العبودية والإستبداد، والتحطيم المتواصل للذات وحقها في الكرامة، ضد تسليع الجسد وصورة المرأة، والقيم الموروثة.

أهم المراجع المعتمدة:

باللغة الفرنسية:

Derrida, Jacques, Du droit à la philosophie. Edition Galilée. 1990. Paris.

Boudon, Raymond : Le déclin de la morale. P.U.F. 2ème édition. 2003.

Hegel (w) : Leçon sur l'histoire de la philosophie. Collection Idées, Gallimard. T1. 1954.

Russ, Jacqueline : La pensée Ethique contemporaine. Collection. P.U.F. Edition que-sais-je.

Bellenger, Lionnel : L'argumentation (Techniques pour convaincre) ESF . Editeur.

Resweber, Jean-Paul : La philosophie des valeurs. Editions P.U.F. collection que-sais-je. 1re édi. Paris. 1992.

Machiot (yves) Droits de l'homme et libertés publiques. Editions Mason. 1976. Paris.

Jean Ladriere : Pour une sociologie de l'Ethique. 1re édition. France. 2001.

La dissertation philosophique : la didactique à l'œuvre. Hachette édition. Centre national de documentation pédagogique. Paris 1994 (collectif).

باللغة العربية:

مانويل كاريلو: خطابات الحداثة. ترجمة إدريس كثير، وعز الدين الخطابي. منشورات ما بعد الحداثة (فاس/ المغرب) ط1 2001

ميشيل طوزي: بناء القدرات والكفايات في الفلسفة، ترجمة حسن أحجيج. مراجعة عبد الكريم غريب. منشورات عالم التربية. ط I المغرب 2005.

عبد الـلـه العروي: مفهوم العقل (مقالة في المفارقات) المركز الثقافي العربي. بيروت/ البيضاء ط I 1996.

جان بياجي: التوجهات الحديثة للتربية. ترجمة محمد بلكوش. دار توبقال. المغرب، ط ع، 1988.

علي حرب: الماهية والعلاقة. نحو منطق تحويلي. المركز الثقافي العربي. بيروت/ لبنان. 1998.

محمد أركون: أين هو الفكر الإسلامي المعاصر؟ ترجمة هاشم صالح. دار الساقي: بيروت/ لندن.

نصر حامد أبو زيد: النص، السلطة، الحقيقة. المركز الثقافي العربي. بيروت/ لبنان ط I 1995.

إدغار موران: تربية المستقبل. ترجمة منير الحجوجي، عزيز الأزرق. دار توبقال، المغرب ط.ع I 2002.

إيمانويل كانط: أسس ميتافزيقا الأخلاق. ترجمة محمد فتحي الشنيطي دار النهضة العربية. بيروت. لبنان، ط I 1979.

وثائق أساسية رسمية:

البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان (جذاذات بيداغوجية لتطبيق منهاج التربية على حقوق الإنسان في مادة الفلسفة). المملكة المغربية. 2002/2001.

الميثاق الوطني للتربية والتكوين. المملكة المغربية يناير 2002.

الكتاب الأبيض: ج5 وزارة التربية الوطنية والشباب. المملكة المغربية.

منهاج مادة الفلسفة والفكر الإسلامي للتعليم الثانوي. وزارة التربية الوطنية. المديرية العامة للشؤون التربوية، المملكة المغربية، 1996.

دليل مرجعي للتربية على حقوق الإنسان. تأليف اللجنة المكلفة. (البرنامج الوطني للتربية على حقوق الإنسان) المملكة المغربية. وزارة حقوق الإنسان/ وزارة التربية الوطنية. مطبعة النجاح الجديدة. الرباط.

منهاج مادة الفلسفة (البرامج والتوجيهات التربوية الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بالثانوي. 1991.

الفهـــرس

مقدمـة 05

الفصل الأول:

التربية على القيم والبيداغوجيا المعاصرة 07

الفصل الثاني:

الفلسفة النقدية وحقوق الإنسان 15

الفصل الثالث:

تجديد الفلسفة وإشكالية التربية على القيم الحقوقية

"الرهان الإبستمولوجي" 25

الفصل الرابع:

مشروع التربية على القيم في مجتمعنا المعاصر 37

الفصل الخامس:

رهانات العقل الفلسفي والحق الإنساني 45

الفصل السادس:

مشروع الفلسفة وتعلم القيم (في بناء الفاعلية الديمقراطية). 55

الفصل السابع:

الفلسفة ونظام القيم (نحو رؤية نقدية) 67

الفصل الثامن:

نظام القيم وتشريع الفلسفة (طموحات وعوائق) 79

مقدمة:

I: الدرس الفلسفي كرهان قيمي.

II : تدريس الفلسفة والقدرة التواصلية (هواجس وعوائق).

III: قيمة التواصل الفلسفي وإكراهات سوسيو- ثقافية.

IV : إشكالية التقويم وفق القدرة التواصلية.

V: إرادة التفلسف بين المعرفي والتواصلي

خاتمـة

الفصل التاسع:

مدخل لديداكتيك التربية على القيم في الفلسفة

(من بناء القيم إلى نقدها) 97

الفصل العاشر:

مسـألـة الأخـلاق وأسئلة الحداثة النقدية

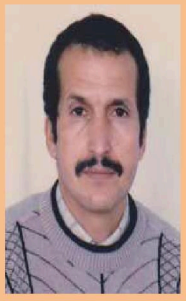
(في القيم الأخلاقية) 111

خاتمـة 125

عبد اللطيف الخمسي

كاتب وباحث من المغرب في قضايا الفكر المعاصر

استاذ مادة الفلسفة(اكاديمية القنيطرة /المغرب)



- عضو مركز الدراسات والأبحاث الإنسانية (الدار البيضاء).
- عضو مركز الدراسات والعلوم الاجتماعية (الرباط).
- عضو هيئة تحرير مجلة رهانات (مركز الدراسات والأبحاث الإنسانية/المغرب).
- صدرت له مجموعة من الدراسات في مجلات متعددة و متخصصة (فكر ونقد، نوافذ، دفاتر سياسية ، دفاتر التربية والتكوين ، رهانات ...)
- دراسة بعنوان " الفكر العربي وتحديات الاستشراق ، ضمن كتاب الإسلام والغرب (الأنا والأخر) جماعي من ا عداد وتقديم الدكتور محمد عابد الجابري.نشر الشبكة العربية للابحاث والنشروالتوزيع.ط1 بيروت(2009)
- الهوية بين الخصوصية والعولمة. ضمن ، كتاب : العولمة وأزمة الليبرالية الجديدة. سلسلة فكر ونقد " ج II إشراف وإعداد . د.محمد عابد الجابري. الشبكة العربية للأبحاث النشر ط I 2009.

يمكن القول بأن التربية على القيم تدخل بشكل قوي ضمن البيداغوجيا المعاصرة (Pédagogie moderne) والمطلب هو تحويل الشخصية (المتعلمة) إلى كائن اجتماعي متفاعل مع العالم بقيم حداثية. وإذا كانت البيداغوجيا المعاصرة راهنت على مسألة القيمة وقرنتها بقضايا كالحوار والتواصل والإبداع والنقد والتسامح، فالأصل هو مباديء بيداغوجية أساسية مثل: التفاعل والتشارك والتسهيل واللاتوجيه والتواصلية، وهي قضايا من الصعب تجاوزها بخصوص الكلام عن القيم، فإرادة تغيير العالم يمكن أن تمر عبر تغيير قيمه، كما أن التربية والتعليم بواسطة القيم يمثلان رهانا تربويا ضروريا لإنتاج القيم وهندسة المجتمع المتفاعل مع المستجدات الكونية.

منشورات دار التوحيدي الرباط 2013

الثمن : 30.00 درهما