سكولائيون، سفسطائيون ونادرا ديكارتيون!

الفلسفة وفلسفة التلاميذ العفوية

شفيق اكّريكّر
مدرس فلسفة، ثانوية
الفارابي أحد كورت

في وقت من الأوقات، وجدت الماركسية والمادية التاريخية طريقها أحيانا إلى فلسفة التلاميذ. فماهو الوضع اليوم؟ نقدم في هذه المقالة قراءة «متعاطفة» في فلسفة التلاميذ كما تتبلور في إنشاءاتهم الفلسفية التي يحررونها خلال الامتحان الوطني، والتي يسيطر عليها بدون منازع مذهبان فلسفيان عتيدان هما السكولائية والسفسطائية.

معرفة الغير بوصفه مماثلا لي، الحرية والخضوع للقوانين، تفاهة متع الدنيا كلها في غياب الغير، السعادة واللذات التي تنقلب بعد الإفراط ألما، التقدم في التاريخ، الاعتراض على الرأي باسم الحقيقة، شطط السلطة وفوضى الحرية.. تلك بعض مواضيع الباكالوريا لهذه السنة، مواضيع لا يسعنا إلا الاعتراف بأنها فعلا تُسائل المترشحين وتستفز فيهم الإنسان قبل التلميذ. ومع ذلك فأغلب الـ 300 تلميذة وتلميذا، من الذين صححت أوراقهم، حرروا إنشاءاتهم وكأن الغير المقصود ليس أصدقاءهم أو آباءهم، وكأن القوانين ليست قوانين دولتهم، وكأن الملذات ليست مأكلهم ومشربهم، وكأن التاريخ المتقدم أو المتراجع ليس تاريخ أمتهم وبلدهم.. لقد تعاملوا مع هذه الموضوعات بموقف عقلي يمكن تسميته "الموقف المدرسي"، حيث القضايا مجرد اصطناعات Artefacts لا تعني ذات المتعلم في شيء ولا معنى لها خارج السياق المدرسي.

خلف موقف الحياد والبرود التام هذا، الجدير بالأبّاثيا الرواقية، يمكن للمرء أن يتبين معالم مذهبين فلسفيين ثاويين في إنشاءات التلاميذ، يستحقون عليهما الاحترام والرثاء معا: الاحترام لأنهما مذهبان أصيلان من صميم تاريخ الفلسفة، والرثاء لأنهما يكرسان -كما سنبين- الغياب التام للتلميذ بما هو ذاتية مفكرة. يتعلق الأمر بكل من السكولائية والسفسطائية!

السكولائية

السكولائية أو المدرسية هي المذهب الفلسفي الأبهى حضورا في إنشاءات التلاميذ. وحسب القاموس الفلسفي لجميل صليبا، (ج2، ص 359) «يطلق المدرسي على سبيل الزراية على كل بحث يتصف بالصورية الشديدة كالمبالغة في تقسيم المسائل وتفصيلها .. ويطلق المدرسي على كل رجل يتصف بالعقلية المدرسية ويرغب في التقيد بالآراء التقليدية ويخضع لسلطان القدماء ويتقاعس عن تجديد نفسه بتجارب الحياة.». الصورية والمبالغة في التقسيم، سلطان القدماء والإعراض عن تجارب الحياة. خصائص ثلاث يذكرها صليبا، تكاد تنطبق حرفيا على تلميذنا!

تتجلى الصورية والمبالغة في التقسيم في الوقوف عند الألفاظ وممارسة التحليل بوصفه تفتيتا، بحيث يتم تقطيع الموضوع، نصا كان أو قولة أو سؤالا، إربا إربا، وشرح ما يتضمنه من مفاهيم أو بالأحرى ما يتضمنه من أسماء وأفعال وحروف نفي وجر وتوكيد.. واحدة بعد الأخرى شرحا معجميا دونما اهتمام بالمعنى السياقي أو بدور اللفظ/المفهوم في بناء معنى الجملة؛ ثم تسويد السطور الطوال في حديث أجوف عن حجاج لا تتضح فيه حتى الدعوى المحاجَج عنها.

أما الخضوع لسلطان القدماء، والمقصود به افتتان السكولائيين بأقاويل المعلم الأول، فيتجلى عند تلميذنا في افتتان مماثل بما يسمى "المواقف" التي يتم سردها سردا ترتيليا، وفي التملص من عبء التفكير وإلقائه على عاتق الفلاسفة. كتب أحدهم: «أصبحت الإشكالية معقدة والإجابة عنها تستدعي دخول الفلاسفة في آراء ومناهج.» وكتب آخر: «نستنتج أن جون لوك عاكس رأي ديكارت وصاحب القولة، ولكن لا بد من وجود معارض لجون لوك لأن الفلسفة كما قلنا سابقا لا تتأسس إلا على تعارض المواقف من هنا جاء مونييه..». صحيح أن الاحتجاج بأقاويل الفلاسفة ليس عيبا في حد ذاته، لكن العيب ذكرها دون غاية أو رابط، وكأن التلميذ لا يريد أن يبرهن سوى عن حفظه لتلك المعارف بغض النظر عن مضمونها أو علاقتها بالمقام الذي هو نص الموضوع.

يحاذر التلميذ الاختيار لدرجة السقوط في الريبية، التي يقول عنها معجم أكسفورد بأنها «تدعو إلى الإيبوخي أو تعليق الحكم وتمجد نمطا من الحياة غايته الأتاراكسيا أو راحة البال»

أما الإعراض عن تجارب الحياة، وهي أوضح خصائص السكولائية انطباقا على تفكير التلميذ، فيبدأ منذ المقدمة، حيث يضع الموضوع تحت الرعاية السامية للفلاسفة، مصرحا بأن المفهوم موضوع الإنشاء قد "أثار اهتمام الفلاسفة الذين تناولوه، كل من زاويته الخاصة، ومن هنا.." وبذلك يبدأ من الفلسفة ليصل إلى المشكلات عوض أن يبدأ من المشكلات ليصل إلى الفلسفة. يبدو كما لو أن التلميذ مقتنع بأن خبرته المباشرة بالعالم لعب ولهْوٌ لا يليقان بجدية الفكر الفلسفي، وربما كانت الغرابة القاسية (بتعبير هيغل) للمعرفة الفلسفية، التي يستظهرها دون فهم، تدخله بدورها في حالة اغتراب عن ذاته وتجاربه. حتى وهو يقرأ في نص حول السعادة أن المتع اللحظية تنقلب عند الإفراط فيها إلى شقاء وهمّ.. لم يحرك ذلك فيه شيئا! ولم يخطر بباله أن يضرب مثالا بطعام لذيذ أفرط فيه الآكل فانقلبت لذته إلى مغص وعسر هضم وكوابيس.. باختصار يتظاهر التلميذ بالنظر إلى الموضوع دون أن ينظر فيه.

السوفسطائية

في المذهب الفلسفي للتلميذ، تفضي السكولائية حتما إلى السوفسطائية وفق منطق نسقي صارم ! يغدو المرء سفسطائيا بعدما يغرق لدرجة الحيرة وسط تعدد المذاهب والمعتقدات.. وبالفعل، فالسفسطائي ظهر تاريخيا بعد الحكماء الطبيعيين الذين تفرقوا طرائق قددا في بحثهم عن أصل الكون!

ولفظ "السفسطائية" مستعار هنا للتعبير عن النزعة النسبوية، التي يعرّفها معجم أكسفورد الفلسفي(سيمون بلاكبورن، ط1996 ص 326) بكونها « مذهبا مغريا في كل العصور، يجعل الحقيقة نفسها نسبية تبعا للزاوية التي تنظر منها الذات العارفة.. وتعتبر مقولة بروتاغوراس الإنسان مقياس كل شيء الصياغة الكلاسيكية الأولى لهذا الموقف .. ويتم عادة دفع النسبوية بحجة مفادها أن الاعتقادات أو الأحكام لا تكون ممكنة بدون معايير ينبغي استيفاؤها بغض النظر عن اختيارات وميولات هذا الفرد أو ذاك. ومن المحتمل أن يؤدي العجز عن تبيّن هذه المعايير إلى شلل التفكير كلية. »

ومرة أخرى يبدو كما لو كان تعريف أوكسفورد قد قدّ لينطبق على تلميذنا! نعم، شلل التفكير كلية! إذ لا يبدو على التلميذ أنه يمارس أيّا من فعليْ ملكة الحكم، النفي أو الإثبات، شعاره في ذلك أن الفيلسوف مقياس كل شيء ! كتب أحدهم في الخاتمة: «إن كل الفلاسفة لديهم رأيهم الخاص بهوية الشخص.. هناك فلاسفة مؤيدون وآخرون معارضون، لكن رغم كل ذلك كل فيلسوف لديه نظرية خاصة وبالتالي كل الآراء ستكون إيجابية ».

الاحتجاج بأقاويل الفلاسفة ليس عيبا في حد ذاته، لكن العيب ذكرها دون غاية أو رابط، وكأن التلميذ لا يريد أن يبرهن سوى عن حفظه لتلك المعارف بغض النظر عن مضمونها أو علاقتها بالمقام الذي هو نص الموضوع.

والتلميذ هنا منسجم مع نفسه تمام الانسجام، مستحق لكل التعاطف، لأن النسبوية التي تنتهي إليها خاتمة إنشائه هي نتيجة صحيحة منطقيا للسكولائية التي تملأ المقدمة والعرض، حيث يمعن في عرض المواقف المتعددة والفلاسفة المختلفين، حتى ليقتنع القارئ- المصحح فعلا بتعقد الإشكالية واستحالة الحكم والاختيار ما دام كل فيلسوف ينظر إلى الموضوع من زاوية مذهبه الخاص ! بل لعله يشرع في تحرير الموضوع ووضع المقدمات لتتوافق مع النتيجة النسبوية التي يعلم مسبقا أنه سينتهي إليها في الخاتمة: « الإشكال معقد وأبعاده متعددة والفلاسفة حوله مختلفون. »

يحاذر التلميذ الاختيار لدرجة السقوط في الريبية، التي يقول عنها نفس معجم أكسفورد بأنها «تدعو إلى الإيبوخي أو تعليق الحكم وتمجد نمطا من الحياة غايته الأتاراكسيا أو راحة البال» (ص 340). هذه الأتاراكسيا التي لا تكلف نفسها عناء الالتزام وتتحاشى اضطراب الاختيار هي ما نقرأه مثلا في الخاتمة التالية لأحد التلاميذ : « نلاحظ أن الإشكالية تتسم بتعدد المواقف إذ اختلف [فشل] الفلاسفة في تقديم أطروحة واحدة أو رأي واحد فيها، أما بالنسبة لموقفي الشخصي فإني لا أستطيع أن أضم صوتي إلى هذا الفيلسوف أو ذاك نظرا لصعوبة الإشكالية المطروحة واختلاف العديد من الفلاسفة فيها». لا يستطيع! قمة الريبية. ريبية تتجنب بذكاء إثارة حفيظة وربما عدوانية مصحح تجهل قناعاته المذهبية، ولكنها تنقلب أحيانا اتهاما صريحا للفلسفة. كتب أحدهم : «هل يعكس هذا التعدد عمق التفكير الفلسفي وغناه وحيويته أم أنه تعبير عن الفلسفة العاجزة عن إيجاد حلول دقيقة ونهائية؟ »!

وماذا عن الديكارتية!؟

عندما يهيمن "الموقف المدرسي" متمثلا في السكولائية والنسبوية الفجة، يغدو الغائب الأكبر هو التفكير، هو الأنا أفكر أوالديكارتية باختصار. وليس مصادفة أن تكون الديكارتية من الناحية التاريخية احتواء وتجاوزا للسكولائية والسفسطائية معا : فقد أعلن ديكارت غير ما مرة تبرمه من تلك الفلسفة النظرية التي تلقن في المدارس، في إشارة واضحة إلى السكولائية؛ كما استخدم أحد أقوى أسلحة السفسطائية ألا وهو الشك. لكنه فعل كل ذلك ليدشن طريقة في التفلسف تنشد الحقيقة بحماس وتعتقد في إمكانية تأسيسها انطلاقا من الذات، ولهذا حيّى هوسيرل المسعى الديكارتي باعتباره المسعى الفلسفي بامتياز، مسعى العودة إلى الذات وتبرير كل الحقائق انطلاقا من حدوس الذات.

إنه لمن المؤسف حقا ألا يجد المرء أثرا للديكارتية في الفلسفة التلاميذية رغم أنها أقرب الفلسفات إلى الإنشاء الفلسفي شكلا ومضمونا : من حيث الشكل، تضع الديكارتية الفكرة تحت عنوان البساطة والوضوح، ولا تتردد في استعمال ضمير المتكلم وسرد قصة البحث عن الحقيقة كمغامرة شخصية، على نمط السيرة الذاتية؛ أما من حيث المضمون، فالديكارتية غير معنية بالعرض الأكاديمي للأقاويل الفلسفية (الذي يناسب الدراسات الجامعية بالتأكيد) إلا بقدر ما يساعد على الخروج بحكم مؤسس عقلانيا. وديكارت هو من كتب بأن « حفظ كل براهين الرياضيات إذا لا تجعل منا رياضيين إذا بقي عقلنا عاجزا عن حل أي مسألة بنفسه، وقراءة كل استدلالات أفلاطون وأرسطو لا تجعل منا فلاسفة إذا بقي عقلنا عاجزا عن إصدار حكم راسخ في مسألة معينة. سنكون كمن تعلم ليس علوما بل تاريخ علوم. »

الصورية والمبالغة في التقسيم، سلطان القدماء والإعراض عن تجارب الحياة. خصائص ثلاث يذكرها صليبا، تكاد تنطبق حرفيا على تلميذنا!

الإنشاء الفلسفي.. وحدود الموقف المدرسي

لكن لم يحتاج الإنشاء الجيد من التلميذ إلى أن يكون ديكارتيا ولا يكتفي بالسكولائية والسفسطائية؟ لم لا يجدي التعامل المدرسي مع تمرين مدرَسي !؟

الواقع أن الإنشاء وإن كان تمرينا مدرسيا من وجهة نظر ذاتية، أي بالنسبة للمتعلم، فإنه ليس كذلك من وجهة نظر موضوعية : قد لا يعني سؤال عن اشتقاق الدالة أو البصلة السيسائية أو اقتصاد البرازيل أو مدرسة البعث والإحياء.. قد لا تعني الكثير للمتعلم خارج دلالتها المدرسية، ومن ثم يمكن التعامل معها بـ "الموقف المدرسي"، لكن عندما تطرح على المتعلم قولة تقول : « من يمتلك القوة يمتلك الحق. » أو عندما يطرح نص تقول أطروحته : « ينبغي إجبار الناس جميعا على العيش تحت قيادة العقل. » أو سؤال : «هل تنحصر هوية الشخص وقيمته في الجسد؟» فإن هذه المسائل مطروحة في سياق مدرسي بدون شك، لكن دلالتها تتجاوز يقينا الإطار المدرسي، لتسائل المتعلم نفسه وتورطه لدرجة يصعب التعامل معها بقفازات السكولائية والسفسطائية. بل إن المتأمل لطريقة صياغة مواضيع الامتحان يجدها مسكونة بروح تعليمات 1922 لأناطول دومونزي التي تنص على أن: « يتم اختيار مواضيع الاختبار بطريقة تتيح استعمالا مبتكرا لمعارف الدرس، وتمنع استعادتها بيد أن كل ملخصات العالم لا تقدم للأسف سوى "الصورة" أو "المقولات العقلية"، فيما تأتي "المادة" من "الحدوس الحسية" للمرء الناتجة عن المعيش وعن خبرته المباشرة بالعالم، والتي بدونها تظل المقولات العقلية جوفاء : كيف تفكر في المتعة العابرة إن لم تستذكر متعة الأكل على الأقل، وكيف تفكر في الخضوع للقوانين إن لم تستحضر القانون الداخلي للمدرسة على الأقل!؟ للأسف، لا شيء يدعو إلى الاعتقاد أن تلميذنا مدرك أن المطلوب هو "تفكير شخصي" مسكوبا في قالب يدعى "الإنشاء الفلسفي"، ولا أنه مدرك بأن الإنشاء الفلسفي هو أولا "إنشاء" بمعنى بناء متماسك من مواد وتصميم هادف، وثانيا "فلسفي" بمعنى مفهمة وحجاج يستعملان كل جمال وبلاغة اللغة الطبيعية.

قد يقال إن التلاميذ غير قادرين على شيء من ذلك ولا حتى على التعبير السليم، ولا هم بقادرين على فهم مواضيع الامتحان ابتداء؛ في هذه الحالة، فلتحذف الفلسفة ولتحذف -من باب أولى- اختباراتها! أو فلتتحول -كما في دول كثيرة- إلى مجرد أسئلة "مدرسية" حقيقية، مجزأة هدفها التحقق من اكتساب رصيد معرفي معين ومحدد بدقة.

وقد يقال إن الموقف امتحانٌ ورهبة، والهاجسَ نقطة ومعدل.. وما أبعد كل هذا عن الديكارتية والتفلسف وشجاعة الاختيار! في هذه الحالة، ألا تتنافى غايات الدرس الفلسفي مع مبدأ امتحان إشهادي؟ هل من الحصافة تقويم وتنقيط وتكميم حس فلسفي!؟

وأخيرا، أليست سكولائية وسفسطائية التلميذ مجرد انعكاس لسكولائية وسفسطائية الدرس نفسه؟ على كل حال، لم ينس دومونزي مخاطبة الإثنين : «إذا كان امتحان الباكالوريا يتفادى سؤال الاستظهار الذي يستدعي ذاكرة محضة، ويطرح مشكلا فلسفيا جديدا يستلزم تدخل التفكير الشخصي، فحري بالدرس نفسه أن يكون كذلك».