

المدرسة بين فلسفة اليومي وخطاب الروح.

The school between the philosophy of the everyday and the discourse of the soul.

- عمران جودي

جامعة باجي مختار عنابة الجزائر

amranedjoudi@yahoo.fr

تاريخ الاستلام 2024/01/21 تاريخ القبول 2024/05/30

الملخص

من المؤكّد أنّ جميع المجتمعات على اختلاف أطوارها الزمكانية عرفت علاقات نمطية بين الأنا والآخر، ففي غياب أطر الجماعة كان من اللازم على الذات أن تتخذ موقفا ثابتا إزاء مشاكل المعيش اليومي، وسنتفق هنا إلى حدّ بعيد على أنّ تلك المواقف التي ستؤطر مواقف الذات ليست نابعة من أنوية ظرفية بقدر ما هي حصيلة مجموعة من السياقات المجتمعية، والتي يمكن بدورها تسميتها فيما بعد "الأطر التربوية" من زاوية كونها أطرا علائقية، وتعتبر هذه العلاقات فيما بعد شرطا أساسيا لبناء النظام الاجتماعي في أيّ تواجد إنساني، وحالما تتمأسأ هذه العلاقة تظهر لنا في طابع تكميلي وتكاملي، فمن جهة، غالبا ما اجتمعت صفة التربية كمطلب تكميلي والمدرسة باعتبارها وظيفة اجتماعية تكاملية من جهة أخرى، فإما أن تتحمل الذات مسؤوليات اجتماعية وتقبل بأدوار مؤسساتية، وإما أن تكون منقادة وفق منظومات وأطر مسطرة قبليا مع الوفاء المطلق لروح الجماعة، وله بالتالي وظائف تكميلية؛ وهو ما يتجلّى في تأسيس علاقات التعاون والتضامن، وخلق إطارات للتواصل المعنوي والمادي كشرط لازم لقيام كل حياة اجتماعية.

وبقدر ما تمّ تجهيز المدرسة لحماية الذات في النظام الأسري، عن طريق تزويدها بالوعي المشترك، واعتباره عنصرا حاسما لتوليد الاحترام والقدسية لعامل الاختلاف، بالقدر نفسه، يعمل النظام التربوي في الحالات السوية على فرض الاحترام لخصوصيات الذات التي تنشد الدرس الاجتماعي، وهو نوع من التوافق الذي يستلزم على كلّ برنامج ذكيّ وهادف أن يسعى إلى تجسيده؛ فإذا كان الاختلاف شريعة الكون، فعلى أيّ أساس يمكن للمدرسة -التي تندعي التحديث في برامجها التعليمية- كونها من منشآت الدولة أن تتجاوزه أو تحاربه؟

الكلمات المفتاحية: المدرسة، التربية، خطاب الروح، البرنامج، الثقافة، المجتمع.

Abstract:

It is certain that all societies, regardless of their different temporal phases, have known typical relationships between the self and the other. In the absence of group frameworks, it was necessary for the self to take a fixed position regarding the problems of daily living, and we will agree here to a large extent that those positions that will frame the positions of the self do not stem from Nuclei are circumstantial insofar as they are the result of a group of societal contexts, which in turn can later be called "educational frameworks" from the standpoint of being relational frameworks. These relationships are later considered a basic condition for building the social system in any human existence, and once this relationship is established, it appears to us in its character. Complementary and integrative. On the one hand, the character of education as a complementary requirement and the school as an integrative social function on the other hand are often combined. Either the self bears social responsibilities and accepts institutional roles, or it is led according to systems and frameworks established tribally with absolute loyalty to the spirit of the group, and thus it has functions. complementary; This is evident in establishing relations of cooperation and solidarity, and creating frameworks for moral and material communication as a necessary condition for the establishment of all social life.

As much as the school is equipped to protect the self in the family system, by providing it with common awareness, and considering it a crucial element for generating respect and sanctity for the factor of difference, to the same extent, the educational system works in normal cases to impose respect for the particularities of the self that seeks the social lesson, which is a type of harmony that Every intelligent and purposeful program must strive to embody it; If difference is the law of the universe, then on what basis can a school - which claims modernity in its educational programs - as a state facility - bypass it or fight it?

Keys Words: school, education, speech of the soul, program, culture, society.

مقدمة:

يمكننا اعتبار ثنائية العلاقة بين التربية والمدرسة شرطا رئيسا لكل وجود اجتماعي، ونحن نوظف كلمة "ثنائية" دون تحديد لطبيعتها عن كل وعي وتام قصد، لأنّ التحديد هذه المرة سيكون من وظيفة الإيديولوجيا وجنس الغاية؛ إذ يكفي أن نخرج بالنظر إلى العصر الوسيط لنتصور كيف كانت العلاقة بين التحليلات الثنائية لأرسطو ومبادئ الكنيسة، بين مبادئ العقل وسلطوية البابا، إذ أنّ الوعي الذي أرادت السلطة الكنسية أن تنشره باسم الوحي الربّاني أو التفويض الإلهي من أجل تأزيم دور العقل في إدراك ذاته كسلطة زمنية يتطابق فيها الواقعي بالعقلي، قابله جمود وركود على مستوى إدراك المفاهيم المؤطرة للتصوص الدينية، بل حتى أنّها بدت في الغالب مفارقة للغاية

الرئيسية والتي لأجلها نزلت وهي تنظيم حياة الناس؛ أصبحت الكنيسة مدرسة يديرها معلّم اسمه البابا خالية من دروس الحياة لأنها تتعارض مع مواعظ البابا، وهي بدل أن تؤكد المصدر العقلي للوعي أكدت الأصل الإلهي لسلطة الوحي البابوي، وهو الأمر الذي أدّى إلى صراع التأليه السيادة، وما قادت إليه من صعوبات التوصل إلى مصالحة الديني مع العقلاني.

يمكن اعتبار فرضية "التربية الطبيعية" فكرة نابعة من المجتمعات التي كانت تؤمن بالفردانية المفرطة، إيمان الوجودية بالحرية الملازمة للكيان الإنساني، يبقى الفرق أنه في حالة التربية نحن أمام وحي الطبيعة أو الإلهام الرباني، وفي حالة الحرية نحن أمام ملازمة بعدية أملت بها طبيعة الذات الإنسانية في كونها جوهرًا مكملًا لإنسانيتها، وطبعًا سيلتقيان فيما بعد في الطبيعة العاقلة لكل خاصية منهما؛ التربية في السلوك والحرية في المسؤولية، وكان هدفه الأساسي هو الدفاع عن حرية الفكر للإنسان من زاوية التربية، ولتأكيد ذلك لابد من التمييز بين التربية كفكر والتربية كنشاط (Pensée et Action)، فملكة الفكر تتعلق بتكوين الإنسان ومؤهلاته واستعداداته في حين أن القدرة على تفعيل الحركة تتعلق بما يسمح به المجتمع؛ بمعنى لا يمكن فرض رقابة على الفكر بما يتضمّن من قابلية فحص إمكانات الحركة ونقد مختلف الاعتبارات السلوكية، في حين يمكن أن تخضع إمدادات هذا الفكر وتمظهراته لهذه الرقابة على مستوى المجتمع من زاوية كونها إكراهات أو موجبات، وهنا يظهر الفرق واضحًا بين إخضاع التربية للمجتمع أو فرض الفكر على المجتمع، وبالرغم من استمرار هذا الاتجاه في الربط بين التربية والمجتمع عبر إخضاع أحدهما للآخر، إلّا أن زمننا المعاصر سجّل نزوعًا متزايدًا نحو إعطاء الاستقلالية " للمجتمع " على حساب المناهج التربوية، فقد أصبح هذا الأخير يؤسّس على ذهنيّات تفرّ من التّحديد لأنّها مستوردة في غالبيتها وتهدف إلى إرساء دعائم تسييسية، أمّا القول بامتداد تلك البرامج إلى تحقيق سلوكيات توافقية، فهو مجرد امتداد أداتي بهدف البحث عن شروط القوة السياسية والمحافظة عليها وليس امتدادًا أساسيًا وتأسيسيًا، فقد حاولت النظريات التعليمية بشكل عام أن تميّز بين الروحي والظرفي، فقالت بأن سلطة المؤسسة أعلى من التنوع الاجتماعي، وأن المجتمع في الحالات السوية حصيلة مجموع التنظيمات التربوية الهادفة، لكنها وبالمقابل سرعان ما اصطدمت بفشل ذريع على مستوى النتائج؛ تحصيل التعليم وتغيب التربية والأخلاق، هذا النوع من الاصطدام فرض ترتيبًا آخر في مصادر المؤسسة أدّى إلى القول بأن الطفل يمكن عزله إذا لم يحترم أوامر المجتمع ولم يعمل من أجل المصلحة العامة والتي هي في الحقيقة تأخذ طابعها الخاص باسم العامة، وليس على أساس مدى تطابقه مع التوجهات المتنوعة التي يحتويها المجتمع، وبذلك جسد هذا الفكر انطلاق مرحلة جديدة في الفكر التربوي قائم على إعلاء مكانة الدولة، وعلى مفاهيم جديدة مركزة على الوقائع والأحداث السياسية، وليس على الخطاب الأخلاقي والممارسة المتعالية.

لا يجب أن يفهم القارئ هنا أننا ضد المجتمع، لكن يجب أن يفهم أننا على تمام الوعي بأن المجتمع في صورته اليوم يفرض من اجتماعيته التي تمثل الخاصية الرئيسية في كينونته، والغريب أن مجتمعاتنا تتأثر بالتسميات أكثر من تأثرها بالأحداث؛ إذ يكفي مثلاً أن نتحدث عن المجتمعات البدائية لتحصل تغيرات جوهرية في حركة المجتمعات سواء من حيث المبدأ أو من حيث الغاية، الأمر نفسه عندما نتحدث عن مجتمع الحقبة الوسيطية تنمى معها مباشرة المنظومة الدينية في علاقتها مع المجتمع والسلطة، وكذا مجتمعات الحداثة وما بعد الحداثة لتظهر تغيرات مفاجئة حتى في تلك المجتمعات التي لا تنتمي إلى الدول الصناعية.

شيء ما يحدث للخصوصية في صراعها من أجل فرض أنماط التربية المتعلقة بالماضي الذهبي، فمجموعة القيم الأخلاقية المستمدة من القواعد الدينية، والعادات الاجتماعية، والتي تساهم في توجيه سلوك الأفراد داخل مجتمعهم، بدل أن تؤثر على الأفراد أصبحت في حد ذاتها تتأثر بمسوغات التواجد المفروضة بطريقة مسبقة، وبدل استخدام الأطر الثقافية المتوارثة كالعادات والتقاليد من أجل صقل شخصية الفرد وفق ما يتلاءم مع المحيط المرافق له وتطورها بكل ولاء، أصبح من العبث القول بغير التحديث وهي كلمة تحتاج هي الأخرى إلى تحديد وإحالتها إلى حكم العقلانية والواقع على حد سواء.

هكذا يبدو أن تاريخ العلاقات النظرية بين التربية والمجتمع في حياة الناس عبارة عن محطات أرسيت من خلالها السياسة إطاراً خاصاً تمكنت على إثره من تعيين نقاط تماس مستقلة عن كل ما هو ماضوي، فقد استطاعت أن تبني لنفسها منهاجاً حسب الحاجة، وتنزع القداسة عن المدرسة والتربية بإخضاع محتوياتها لما يتلاءم مع إمكانيات استمرارها، فكان حرياً على المدرسة أن تصنع مجتمعا بنفس الطريقة التي استطاعت الكتب أن تصنع أمما في حالة الأديان، لكن وفي نهاية المطاف وجدت نفسها رهينة مجتمع يفرض من التحديد كونه يستقبل إشراقات لا ينتجها.

1- التعليم:

يعتبر التعليم الحجر الأساس في تكوين الفرد تكويناً يسمح له بالانخراط في جميع مناحي الحياة، وللمجتمع فيه مآرب كثيرة لا يمكن حصرها في علاقة واحدة، لكن تبقى السمة الجوهرية فيه هو تمهيد الذات لقاعدة اجتماعية صلبة تمكّنها فيما بعد الاحتفاظ بخصوصيتها في إطار الوفاء لمبادئ القواعد العامة، فالتعليم عبارة عن محطات في التاريخ ذو طبقات رسوبية تثوي داخله المعاني والدلالات باعتبارها قابلة للاستبدال والتطوير، وهي محطات هامة من زاوية وظيفتها وتوظيفها عبر تاريخها الكينوني زمكانياً، وبالتالي فإن التركيز على التعليم ليس شيئاً آخر سوى محاولة للاستثمار في العقول من أجل تهيئتها لسياسة البيت وتدبير المنزل، وهي محاولة تقوم على التخطيط ومراعاة البعد الأنثروبولوجي لذهنية الذات، وكذا التركيز على طبيعة الدرس من خلال مواءمة البرامج

التعليمية مع روح العصر بصفة عامة، لأننا نعتقد إلى هذا الحد بأن التعليم الناجح سيكون تلك العملية التي تأخذ بعين الاعتبار جميع مناحي الحياة في علاقتها الشاملة بإخفاقات الأمم وانتصارات الدول، ولئن كانت العملية التعليمية في بدايتها قد اهتمت بالتلقين كونها كانت متعلقة أساساً بالنصوص الدينية، فإن المفكرين عرفوا مع تطور الفلسفة الوضعية وصيحة فرانسيس بيكون " 1561، 1626 " " المعرفة قوة"، أنه لابد من تفعيل دور "التطبيق" للحيلولة دون معيارية التفكير، وهي تكتسب مشروعيتها من القيم المؤسسية وهذه الموجبات التي تنتقل بالصيحة والأسوة الحسنة وتدعمها العقوبات، يستوعبها العالم بدرجات مختلفة فتشكل له ضميره العلمي أو أناه العليا".¹

تعتبر العلاقة الوثيقة بين الواقع والتعليم علاقة لزوم وملازمة، وهي في ذلك تشبه العلاقة القائمة بين الكلمة والسياق، خاصة وأن الواقع يعبر عن حالة من التلازم مع الوضع زمن الحديث ومكان التعبير، كما يشير التعليم بدوره إلى واقع الحال حينما يكون البرنامج كعلاقة معبراً عن الفاعلية الحية والممارسة العملية لمسار الفهم في سياق الملازمة من أجل تكوين أفراد ينتمون إلى واقعهم من جهة، ويتوقعون إلى واقع أفضل يشاركون في صناعته من جهة أخرى، وإذا كان فهم الواقع وصنعه وثيقا الصلة بعملية فهم العلم أو على الأقل وضعه بين قوسين إلى غاية تفسيره والوقوف على بعض مضامينه، فإن من شأن البرنامج أن يجعل المحتوى قادراً على الانتقال بالتلميذ من مرحلة فهم الواقع إلى صناعته، والأرجح أننا نصبح أمام علاقة مزدوجة تتحقق عبر ممارسة اللّازم والتنظير للملازمة، وطبعاً ستبرز عوائق يجب تجاوزها من دون إحداث خدوش عميقة في هوية التعليم كي لا يؤثر سلباً على تماسكه الداخلي، لذا يبقى العامل الموضوعي المشترك بين الممارسة والتنظير هو الحفاظ على ذهن المتعلم في إطار الإرث العام للمجتمع، وكذا تطويره لاستقبال الإشارات الآتية من الحضارات الأخرى سواء كانت سلبية أم إيجابية، والأمر بمثابة تمهيد للإجابة عن الإشكالية الآتية:

كيف نصنع تلميذاً؟ لماذا سنأهله ليكون على هذه الشاكلة دون غيرها؟

تحدد كلا الإشكاليتين من خلال الأبعاد المختلفة لحركية العالم بكل ما ينطوي عليه من بنيات معقدة، إذ أن جانباً منها يتعلق بالمستوى التطبيقي الذي يضعنا في مواجهة مباشرة مع الهوية الداخلية للأسرة في وجودها الأصلي وتواجدها المفروض، وتعبّر الأسرة عن كينونتها من خلال المجتمع الذي ينقل محتويات الفكر إلى المؤسسة، أين تلعب هذه الأخيرة دور الراعي الرسمي لكل ما هو برنامج وتلميذ على حدّ سواء، يمثل البرنامج - في الحالات السوية- التجلي الوجودي للدولة كمؤسسة، ويكون التلميذ الوسيلة الرئيسة التي من خلالها يمكن للدولة مجابهة جنون العصر، والبحث عن استقلالية أحد طرفي هذه المعادلة يجعل من الصعب الحفاظ على خصوصيات التلميذ أو حتى إعدادة للانخراط في عالم مختلف متنوع، ثمة حاجة إلى أن نتواضع ونحن نتحدث عن العملية التعليمية، في هذا الإطار، خاصة وأن الوقوف على الإشكاليات المؤسسة لتلك العلاقة القائمة بين

المدرسة والمجتمع لا يمكنها أن تتجنب التأثيرات المباشرة وغير المباشرة التي تمارسها عليها آليات السيطرة الأخرى من خلال عملية التسييس على المستويين المحلي والدولي، بينما يمكن لنوع من التوافق أن يحدث بين التجربة الاحتوائية الحاصلة بين الفرد والمجتمع في غياب لعبة السياسة، وتطرح هذه المنظومة الثلاثية المكونة من "الفرد، المجتمع، السياسة" سؤال برامج المدرسة، وكأن البرنامج هو الذي يمارس فعله سواء تعلّق الأمر بتفعيل الواقع أو بتأويل مسار التجربة، وصولاً إلى أن ينكشف لنا العالم من خلال صورته المتنوعة وجوانبه المتداخلة، الأمر الذي يسمح بتحوّل الخطاب العلمي إلى خطاب عالمي من خلال التنظير العقلاني.²

إنّ الهدف الأساسي لتعليم الفرد هو تزويد القارئ بمنظومة من المفاهيم الأساسية التي تعنى بموضوع الفهم بمواضيعه المتعددة، وهذا ما يفسر تنوع الإشكاليات المطروحة في سياق المدرسة، وبالتالي سعيها الحثيث من أجل الربط بين الجوانب التراثية ومنطلقات الواقع الحديثة والمعاصرة؛ بدليل أنّ المواضيع تنوّعت لتشمل مجالات الاقتصاد والدين والفنّ والسياسة...، وذلك انطلاقاً من جملة المفاهيم التي تعنى بالتفسير والاستدلال، ويتضح من خلال أزمة المفاهيم وكيفية التعامل الصحيح معها أنّ معظمها بدا خاضعاً لما يمكن اعتباره جاذبية الإعلام المضاعف، كما لا يمكن أن يحدث الأثر نفسه عندما نقوم باستبدال نظام الفهم الأصلي بنظام قادم من مكان آخر، كما هو الحال بالنسبة للتجارب الاجتماعية، لأنّ صلة وثيقة تربط بين التلميذ واللغة من جهة بين المجتمع وتطلّعات المدرسة كمؤسسة من جهة أخرى، بمعنى أن المدرسة قد تمارس تأثيراً حاسماً على طرائق وأساليب التفكير لدى التلميذ سواء من خلال المناهج الدراسية أو من قبيل تسييس المدرسة لتكريس الهيمنة والاحتفاظ بالسلطة، لذلك من الصّعوبة بمكان أن نتصوّر فكرة تقود الوعي بالاعتماد على قوانين صادرة من هيئة تعيق حركة الفكر على حساب الواقع والمأمول، فاللغة على سبيل المثال في هذا المجال المعقد ليست شكلاً فقط يتوجّب علينا أن نزوده بمضمون أو محتوى محدّد، بل كيانا ماهوياً يجب تحريره من ربقة المفاهيم التي توحى بالدونية باسم العولمة ومواكبة الروح العلمية، وفي عموم الواقعة، فإنّ تدريس الدونية تحت طائلة اللحاق بالركب الحضاري من شأنه أن ينتج شخصية منفصلة عن ذاتها ومنسلخة عن عالمها، وإذا كان ممكناً تحقيق الحد الأدنى من التواصل من خلال تعلّم لغة أخرى، فإنّ الامر لا يتعلّق بالفائض الدلالي الذي تختزله العلامات والكلمات، بقدر ما يتعلّق الأمر باستهداف السمات المؤسسة لشخصية التلميذ بكلّ حملاتها الزاخرة من اللغة الأم الى اللغة المستقبلية وفي المقابل، يشدّد هذا الموقف على أنّ الدرس الذي نمارسه داخل مدرسة ما في فترات مختلفة، بطريقة واعية أو ضمنية، لا بدّ أن يظلّ محافظاً على الخصائص والسمات الجوهرية لكيان التلميذ وهو ما يؤهّله إلى الارتقاء في أحضان كلّ تكنولوجيا مقبلة، إذ، نحن اليوم أحوج ما نكون لفهم النمط الذي يسير به وفيه هذا العالم، ليس فقط للخروج من منطق المنفعة، لكن أيضاً من أجل

الانفلات من قبضة الإيديولوجية الليبرالية وبراثن الأسر السياسي، على هذا النحو ينبغي أن نعرف أن التأسيس للتعليم وفق ميتافيزيقا اللحظة الحاضرة لم يعد كافيا، إذ عليه صياغة أسلوب يمكن من خلاله الاستثمار في الماضي والآن للسيطرة على المستقبل والآت، وإقامة نوع من العلاقة التعاقدية النفعية طرفيها التعليم/العالم في إطار التغذية الرجعية المتبادلة، والحالة هاته، ففي عصر عديمي مثل عصرنا، عصر موسوم بشتى الأمراض، بدءا من مرض الأنانية المفرطة، حتى مرض التسلسل والهيمنة، مروراً بكل مظاهر الغش والنهم، والسعي وراء الشهرة والربح السريع... ألم يحن الوقت لنفهم أن إصلاح المدرسة هو الملجأ الآمن؟ وأن التعليم هو الفرصة الذهبية لتفادي استنزاف عشرات الهكتارات من الأراضي كمراكز لإعادة التربية.

نحن بحاجة إلى تعليم يلامس الواقع ملازمة الرّواحف للأرض، وبالمقابل نحن بأمس الحاجة إلى تعليم يخلق في الآفاق تحليق النّسور في السّماء، لذا كان من الضروري أن نصنع الهمم قبل تسطير المناهج كون أن هذه الأخيرة تعتبر في الأساس تكميلية؛ لأنّ الكيان الثقافي الأوسع؛ القرى والمناطق والجماعات العرقية والقوميات والجماعات الدينية، كلها لديها ثقافات محددة وعلى مستويات مختلفة من التمايز الثقافي، فثقافة قرية في الجنوب الجزائري قد تختلف عن ثقافة قرية في الشمال، ولكنهما يشتركان في ثقافة جزائرية عامة تميّزها عن القرى المغربية والتونسية.

2_ من تعليم الثقافة إلى تثقيف التعليم:

لم يكن وارداً سؤال التعليم قبل استضافته ليعبر عن هويته أمام المنظومات التربوية والأجندات السياسية، لكن في ميدان الحرب ظهرت تطبيقات العلم واضحة لكل تساؤل؛ خاصة عندما ظهرت الحاجة الملحة إلى النزول به إلى الأسئلة الأرضية، إن الثقافة التي يفهمها الناس، بحسب ما يعنيه الواقع، تلقي الضوء على معانٍ جديدة للأمور، معانٍ مهذّبة وصالحة، فالحدود التراثية وأبواب الانتماءات لم تكن تُستخدم بتاتا لإبعاد "الآخر"، لأنها قادرة أيضاً على احتوائه ودعوته إلى أرجائها، وما من سبب يجعلنا نستبعد إمكانية التعايش بين الموروث والمأمول، فبإمكانهما تشكيل الطريق الذي يحمل إلينا بعض آمالنا إلى وجود طيب ومريح مختبئين بثياب سائح، وبفضل فهم كهذا، تصبح صورة العالم، ليست فقط أكثر ضيافة بل أقل رثاء للإنسانية، عالم نشعر فيه بالحاجة للخروج لملاقاة برامج "الآخر" ليس للتفاد فيها لكن لتطوير التعليم وبقائه وفياً للروح، هذه هي التجربة الأهم، تلك التي تفتح أوسع الآفاق نحو كيان فريد من نوعه غير قابل للاغتراب أو الاستلاب، يتكلم عن ثقافته بكل ثقة وبصوت مرتفع مليء باليقين دون أن يتجاهل سرعة هذه العالم الذي يتطور بين لحظة وأخرى، غير أن قواعد تفكيك رموز الخطاب العلمي يبحث عنها الفيلسوف في الفلسفة وفي قناعاته الفلسفية وليس في العلم، وكأن الباحث هنا بصدد البحث عن شيء يريده في العلم.³

يتميز القرن العشرين بظاهرتين رئيسيتين:

- مجتمع القطيع أو ملتقى الجماهير: الذي يلغي خصوصية كل فرد باسم علمنة الأحداث؛ سمتها الرئيسية أنها تبتلع كل شيء دون نقد أو تمحيص، تهتم بالمعرفة السماعية أكثر من اهتمامها بعالم المقروئية وغالبا ما تسكن هذه الدّوات في أماكن مشتركة مثل الصفحات الزرقاء ونوادي الصّخب والرّذيلة.

- الأيديولوجيات المُدْمرة: وهي عملية تضليلية تعمل على وترين رئيسيين وهما تغليب الرّأي العام عبر صناعة صور معينة لإثارة مشاعر الذات، وتسخير الطّبقات البرجوازية والسياسية من أجل إحلال النّظرة الاستعمارية في المنطقة من جهة وفي نفوس الدّوات من جهة أخرى La manipulation des esprits، هذه العملية بمثابة الصّدمة وهي تدلّ على تنامي الخوف والتعصّب في ظلّ بؤس اجتماعي في أمكنة كثيرة من العالم خاصة مع جائحة الكورونا، ولكن، وحدهما الحوار مع الثقافات وتبادل المناهج التّعليمية - بما فيها تلك في ترسيخ ذهنية الاختلاف ضدّ فكرة الخلاف وتناطح الثقافات - كفيلان بالإنعتاق في بوتقة الإنسانيّة المشتركة، ثمّ إنّ تصرّفاً كهذا يؤدّي مع الوقت إلى نشوء عمارة تخدم إرادة التحصّن وذلك بإنقاذ ما تعتبره الثّقافة والمدرسة القيمة المثلّى لكلّ ما هو وطن وعلم ونشيد، وكذلك خوفاً من غرقها في البوتقة "الجماهيرية" أو في الإيديولوجيات المُدْمرة للهويّة الفرديّة.

يريد التّعليم الهادف أن يكوّن الفرد تكويناً وطنياً يسمح بخلق قاعدة اجتماعية وثيقة الصّلة بمبادئ المتعلّم وبتطلّعات المدرسة، لأنّ المنطلق الاجتماعي -شئنا أم أبينا- ضروريّ لكلّ تأسيس أخلاقي وتقويم فكريّ؛ فهو يسمح شروط الاستماع وأبجديات الحوار، ويعلم نقد الذات وبناء النّقد، ويعتبر مثل هذا التأسيس ديدن التّعليم، والذي من خلاله تسطير جملة من الأهداف العامّة، لأنّنا لو سلّمنا سلفاً بأنّ التّعليم هو جملة من الأهداف التي تأخذ على عاتقها مجموع العلاقات التّأسيسية والقيمية لأنظمة التّواجد الجماعي، أمكننا على سبيل الإلزام القول بضرورة خلق علاقات بين التلاميذ والآباء، وبين التلاميذ والأساتذة، وبين الأساتذة والآباء، وبين الأساتذة والإدارة التّنفيذية، وذلك بهدف النّظر في جميع الشّروط الممكنة لدفع عجلة التّعليم نحو التّنمية من جهة، وتطوير ديناميكية تقدّمية ضدّ الواقع المزيف من جهة أخرى.

لكن ماذا نقصد بالواقع المزيف؟

تكون الممارسات اليّومية للهيكل المختلفة أحد الإجابات الدّامغة، حيث نجد أنّ هناك هوة واسعة بين الأسرة والمدرسة، بين الآباء والأساتذة أو حتّى بين الأساتذة والهيئات المستخدمة، والكلّ يعيق السّير الحسن للمدرسة نحو مواكبة روح العصر وتحقيق تعليم وتربية منتجين، وهو ذات الأمر الذي يستوجب تطوير إستراتيجيات تسمح بالانخراط في "مشروع مجتمع" وتأسيس تعليم حضاريّ يؤمن بالانتماء إلى مجتمع معيّن وحضارة معيّنة، ويضع أحد مهامه إيقاف الخوف والشّغف التّاجمين من

حضارة الآخر، وفي نفس الطرح دائما، عندما يكون الواحد منا تلميذا يعيش في ظروف التمييز Discrimination والعنصرية وهما ضربين من الواقع المزيّف الذي تستخدمه هيئات أو طبقات معيّنة من المجتمع من أجل تحريف غاية التعليم وجعله يصطدم بأمراض نفسية معقدة نعيشها حتى على مستوى الجامعات، تغذي مثل هذه الظروف عند التلميذ الشعور بالانطواء اعتقادا منه أن ثقافته وطريقة تفكيره سبب تلك المعاملة، وهو ما سينتهي إلى شخصية مضطربة لأنه لا يوجد هناك انفتاح اجتماعي، أو بعبارة أخرى هو نوع من الأخذ والرد بين الاجتماعي والثقافي، وبالمقابل لتتفق بأن الاجتماعي لا يعني الثقافي كما أن الثقافي ليس مرادفا للاجتماعي، لكن الاجتماعي المسيّس ينتج ثقافة مضادة Un social mal géré produit un culturel réactif الأمر الذي يجعل المدرسة أمام تحدّيين:

- محاربة كل أشكال التمييز والإقصاء كي لا تكون المدرسة مكانا لتصفية الحسابات وإثارة الثغرات.

- استبعاد الشعور بالأذى sentiment de vécitisation بغرض خلق توافقات ورؤى محدّدة باسم الدرس أو المنهاج الدراسي.

يفرض هذين التحديين نظرة شاملة تحتكم إلى نشاطات محلية؛ بمعنى أن نضع نصب أعيننا على البنى الاجتماعية المحيطة بظروف التلميذ، مع الاحتفاظ بشروط الخصوصية التي من خلالها نستطيع التمييز بين تلميذ وآخر في إطار الاحترام المتبادل والقانون المسير للحركة التعليمية لأن منطق الوحدة يجمع الكلّ وقبول الاختلاف يثري المدرسة؛ ومن هنا بالضبط وجب الاشتغال بالميزات المحدّدة للتلميذ في إطار إملاءات الشروط الاجتماعية للمدرسة، لا بدّ من تأسيس المدرسة على نوع من القلق إزاء المستقبل، فتكوين مواطن يؤمن بالعيش المشترك وفي نفس الوقت متجذّر الكيان نحو كلّ خصائصه المكوّنة يستلزم الإيمان المطلق بنمط الحياة وحركة العالم، كيف لا وهذا الأخير يسير بوتيرة ضوئية ويتغيّر بين لحظة وأخرى، ممّا يطرح أمام المدرسة والمجتمع والتلميذ إلزامية المواكبة وهو ما أسميناه سابقا "التغيّر في الوفاء"، إذ لا جدوى من مساءلة عقولنا بصفة ذاتية بمعزل عن الواقع، بل أن مساءلة الطبيعة تدلّنا على حقائق عن الطبيعة وحدها ومساءلة عقولنا تخبرنا بحقائق عن عقولنا وحدها⁴ نحن بحاجة إلى بناء المستقبل بتوضيح مصطلحات الحوار بين الذات الفاعلة في المجتمع، ورفع التحديات السياسية والاقتصادية المنوطة بدفع عجلة التنمية نحو تحرير الرّقاب من التبعية أكثر من مهمتها في تحقيق وثبة اقتصادية، فمهمة المدرسة بهذا المعنى ينحصر في بناء مشروع سياسي يقوم عليه التعليم في توافق تام بين الرؤية الاستشرافية والإدارة الفاصلة في قانون سير العملية التعليمية وكذا انتقال المعارف بطريقة حضارية سلسة، وذلك من زاوية الحرص الشديد على مراقبة المعارف والأفكار ومختلف الأحاسيس والمشاعر الضرورية لتقديم المجتمع

عرفا وعولمة من جهة، وتوافق الرؤى وتجسيدها على أرض الواقع من جهة أخرى، هذا ولا يجب أن ينحصر التعليم على فئة دون أخرى كي لا يكون انتقائياً، كما يجب أن يكون منفصلاً على الحكومات المؤقتة لأنها تتغير بتغير حكّامها، بل يجب أن تهتمّ بالذات في جميع مراحل عمرها على هدف أن تكون قادرة على خدمة الإنسانية جمعاء.

3_ تدريس الدين في مدارسنا:

لنبدأ بهذه الإشكالية: هل علينا تدريس الدين في مدارسنا؟

نعم وبدون أدنى شكّ، يتعلّق الأمر هنا بالمجال الجوهريّ لجميع الأبعاد الإنسانية، كون أنّ هذه الأخيرة لا يمكن أن تكتسب أيّ صفة مشروعة بدون أن تحتكم إلى خطاب الوجدان، هذا الخطاب الذي من خلاله يمكننا فهم العالم على حقيقته وشاكلته وكذا السبب الذي من أجله نحن هنا على الأرض، إذ يجب الرجوع إلى الدين بعد محاولة وسلوك طريق فهم هذا الدين بتطبيق الفقه المقارن وهذا الفقه يجب أن يدرسه أهل الاختصاص⁵، لكنّ وجود فهم من هذا النوع يعتمد على القسر والمنع والإلزام وهو ما يعارض التوجّه العام للعالم الغربي، حيث كان المجتمع المسيحي يعاني منذ القديم من مشاكل تأويلية تتعلّق بتثبيت المنطق الغربي الذي جاء مادياً وتحويله إلى رموز كيانية باسم العلمانية والعلمانية (بكسر العين وفتح العين)، وكذا تشكيل مجموع الشرائع المسيحية لمنطق السوق والفصل بين الإرث المعتقد والمطلب الدنيوي وصياغة العقائد الأولى حسب ما يبشّر به الميزان التجاري وتعد به النصوص القانونية الإقصائية، وهنا تمّ التركيز على الموارد الطّبيعية للشعوب المغلوبة كشهادات روحية على الشرعية (العراق، غزّة، ليبيا...)، لذلك فإنّ استبدال المصطلحات لا يعني بتاتا تغيير المواقف؛ فالقول مثلاً بمجاوزة الميتافيزيقا ليس بعيداً عن القول باستبعاد الدين، والقول بمحاربة التّووي ليس مرادفاً تماماً لاستنزاف ثروات الشعوب باسم الوصايا... والأمثلة كثيرة لا تحصى لكن علينا أن نسعى إلى أن يكون التعليم هو الحلّ خارج إطار الإيديولوجيا المسيطرة، فتعليمنا اليوم أحوج من أيّ وقت مضى للانفلات من قبضة العبودية على صورة الشخصية الأفلاطونية التي تحرّرت من قيود الكهف، بمعنى أن يكون التعليم موجّها ومركّزاً ومتقناً، من أجل إيجاد قناعة متأصلة لدى المجتمع بأنّ هذا الدين أو هذا التفسير للدين هو الواقع الصّحيح، وأنّ هذا النوع من المجتمعات هي الرّاشدة، وبالتالي يكون التلاميذ قد التزموا الفكرة عن قناعة وهم يعلمون أنّهم يؤصّلون لتعليم يقوم على فكرة فرض رؤى معينة ومنفتحة على آراء أخرى حتى لا يصل المجتمع إلى مرحلة تصارع الأفكار ومواجهة إشكالية إلزام الناس بما يعارض قناعاتهم.

والمهمّ في كلّ هذا أنّ المدرسة هي بمثابة الله على الأرض، بحيث تبقى الوحيدة التي يمكنها أن تقترب من جميع مجالات الحياة تأكيداً وتصحيحاً، بمجيء المسيح نقض القانون القديم ودعا إلى البحث عن المعاني الروحية الخفية لا المعاني الظاهرة الحرفية ولعلّ هذا ما غيّر طريقة التعامل مع

المسائل المتعلقة بالمعنى الطرق المؤدية إلى فهم النصوص وتفسير معاني العيش على الوجه الصحيح، كما جاءت تفسيرات القرآن الكريم خدمة لمصالح العباد باسم الحقيقة الخالدة أو الإيمان الروحي الذي لا يتبدل بتغير عقلانية المراحل، لأن استبعاد الأهواء شرط ضروري لقيام التأسيس الصحيح لكل منطلق فكري أو معتقدي؛ فتاريخ الفكر الإنساني ومراحل تطوره هي مجرد تعاقيات التربية الروحية في مهمتها تطوير الأجيال اللاحقة نحو تعزيز الإنسانية في أبهى صورها، فالوسيلة الأساسية بين التأسيس السياسي والخطوة التعليمية هي الوساطة الروحية.

يبقى التعليم وسيلة لبلوغ غايات محددة تسطرها طبيعة الحياة الموجودة في زمان ومكان محددين، نرمي من خلاله إلى أن نمسك بالطفل من يديه نحو أخلاق حميدة تجعله مسؤولاً وملتزماً إزاء الغايات والوسائل، وهو ما يجعل هكذا خطاب خطاباً مفتوحاً لكل مهتمّ بعمق الأزمة التعليمية، وكحلّ لتلك الأزمة يظهر الدين بمثابة فرصة لا يجب الاستغناء عنها لأنها ستكون بمثابة تهديد واضح لكل انسياب فكري أو أخلاقي من شأنه إذاعة الفوضى في المدرسة، ناهيك أنه سيخلق علاقات جديدة بين التلميذ ووطنه وبين المدرسة والواقع وبين الدرس وخطاب العالم، يقول الدين بالإحسان وكريم الخلق والإيثار والرفق بالضعيف المسكين وهي مواقف لا تتجاهلها المدرسة بقدر ما تؤكد عليها وتأمل أن تصنع منها قانوناً عاماً للإنسانية، ونحن إذ نسعى بمعية المدرسة إلى مثل هذه القوانين نكون قد حددنا قواعد أساسية لواجباتنا القاعدية سعياً نحو نظام الأولويات والغايات، ولا شك أن التقدم الاقتصادي منذ قرن من الزمن قد خلق اختلافاً معتبراً بين الراهن والمأمول، لكن تبقى نقطة البداية دائماً نفسها عندما يتعلق الأمر بآمال المجتمع وطموحات الأسرة لأنه حينما يتم إقصاء المطلب الديني من السياق الاجتماعي، سنكون أمام مطلب إعادة قراءة النصوص الدينية وإخضاعها لحركة المجتمع وهذا أمر مناف لقدسية الدين في حد ذاته، والأصح هو صناعة مجتمع على ضوء إملاءات الدين وهذه الأخيرة تحمل شكل التحريم والإباحة، كما أن إهدار السياق المتعالي بحجة عقلانية الواقع يجعلنا أمام فكر الانساق المغلق أو الوثوقية العقلانية (Dogmatisme de la rationalité)، والقول بأن العالم بأسره يأخذ شكل الدين يجعلنا أمام الثيوقراطية القديمة (La théocratie ancienne) وطبعاً هذا ما لا يسمح به العقل والتقل على حد سواء؛ ليبقى السياق الاجتماعي المندرج في حتمية الواقع متصفاً بالصبغة الثقافية والحضارية من جهة، وخاضعاً لطبيعة النص التزولي المتعالي على قانون التطور الطبيعي من جهة أخرى، وبمعنى أكثر وضوحاً نحن بحاجة إلى شعب ينتج أفكاراً ويصنع كتباً، لكننا نحتاج أيضاً لأن نتمسك بكتاب يصنع شعباً وفق رؤية المقدس، وعلى هذا القانون تراعي المدرسة على طول الأيام خطاب الشريعة ومتطلبات المواجهة مع تطور المجتمعات وحركة العالم، تماماً كما قال القرافي: "فهما تجدد في العرف اعتبره، ومهما سقط أسقطه، ولا تجمد على المسطور طول عمره".⁶

هناك حقيقة اجتماعية تكشف عن تأثير الظروف الجغرافية البيئية في صياغة الأحكام الشرعية، ومنه كان تعقيدها وتقنينها بمثابة الدور الرئيسي للمدرسة؛ فنحن لا ننكر تغير الأحكام المؤطر لحياة الناس بين زمنية وأخرى، وأن الخوض في القرار فيها يدور مع العلة والمصلحة وجودا وعدما، قياسا واستحسانا، ويرافق ذلك اتخاذ مخططات إيقاظ الأجيال من مفاهيم ومبادئ وقيم وعادات الهدف منها هو تعمير الغريب والسعي نحو تشييد عمرانه، وقد رأينا على سبيل المثال أن الدراسات الاستشرافية كان هدفها الأساسي دراسة الإسلام والشعوب الإسلامية (عاداتهم، تاريخهم، دينهم، حضاراتهم، جغرافيتهم،...) لخدمة أغراض التبشير من جهة، وخدمة أغراض الهيمنة الغربية لبلاد المسلمين وإغراق الأمة الإسلامية حتى أخمص أذنيها في التبعية والاستلاب من جهة أخرى، وكل هذا يتأتى بعناوين حركات معينة تأخذ شكل الإجراء تارة وشكل تخطيطات بعيدة المدى تارة أخرى عن طريق:

- التعليم الموجّه؛ وهو تعليم منهجي يقوم على أساس برنامج معبأ لسلخ الذات عن ذاتها، أو بلغة المنطق إضعاف مبدأ الهوية من أجل خلق ذات مشككة في ذاتيتها.
- غرس ذهنية المركز وهو الأمر الذي سيضعف فيما بعد فكرة الانتماء ويقوّي ثقافة الانسلاخ (عولمة جميع مجالات الحياة).
- الخدمات الصحية أو الأجور المرتفعة مقارنة بالدولة الأم من أجل تشجيع الهجرة وإضعاف العلاقة بين الذات والمسؤول، وهو ما سيسهل فيما بعد عملية سرقة الوطن وغرس التشكيك والارتباب في كلّ ما هو دستور ورموز وطنيّة.
- التركيز على المرأة نظرا لدورها الرئيسي في المجتمع وإيهامها بأنّها ندّ للرجل له ما لها وعليه ما عليها، إذ بمجرد تحوّل هذا الموقف إلى قناعة عند المرأة تمّت الموازنة بين الاستعمار والاستشراق، وذلك عن طريق عن طريق الإغلاء من شأن المادية وإشاعة الفوضى؛ إذ يكفي وضع صورة امرأة عارية في منتج معين كي يتمّ تسويقه بتكلفة عالية.
- لقد تمّ اختزال المدرسة في بعدها الواحد بالطريقة ذاتها التي تمّ اختزال الإنسان في بعده الواحد، يتعلّق الأمر في المدرسة بالبعد الإنتاجي ويتعلّق الأمر في الإنسان بالبعد الاستهلاكي، وبهذا يصبح تطوّر المناهج التربوية الحديثة خطأ مستقيما ومباشر نحو التّمو الاقتصادي من خلال فتح آفاق دائمة التغيّر للإمكانيات الإنتاجية على حساب كلّ ما هو إنساني قيمي، والاتجاه الذي يسير فيه هذا التحوّل التكنولوجي وثيق الصّلة بالإستراتيجية السياسيّة والعسكريّة، وعندما نتحدّث عن الطّابع الأداتي للعلوم الحديثة لا نستثني تحوّل المدرسة والجامعة والمسجد إلى وقائع سياسيّة تتمّ عقلنتها حسب الطّلب بمضي الوقت؛ وهكذا يتدخّل البرجوازي في البرامج الدراسيّة ويسيطر السياسي على خطب المساجد والعسكري على نمط التّسويق، وكنهاية لكلّ هذا يعاد بطريقة خفيّة إنتاج منظومة جديدة

من المفاهيم من شأنها أن تشكك في القيم الأصلية للذات، وفبركة أسس جديدة لنمط العيش المشترك يلتقي فيه الإخوة ولا يتصافحون، وهذا ما يبينه فوكوياما بقوله: " الحقوق هي أساس نظامنا السياسي الديمقراطي الليبرالي، وهي مفتاح التفكير المعاصر حول القضايا الأخلاقية والمعنوية، كما أن أية منافسة جادة لحقوق الإنسان لابد من أن تركز في نهاية المطاف على قضايا الفهم لغايات الإنسان أو أغراضه التي لا بد من أن تستند بدورها دائما إلى مفهوم الطبيعة البشرية"⁷ وقد تحدت العلوم الطبيعية الحديثة بصفتها الآلية الأساسية والمسؤولة عن التحوّل التاريخي الغائي من جهة، وكونها جزءا لا يتجزأ عن النشاط الاجتماعي الذي يدخل فيه الأفراد طواعية باعتبارهم قوى إنتاجية وأفراد محتاجة من جهة أخرى، وينتج لنا أيضا التقدّم المطرد في المدرسة و المجتمعات الحديثة دروسا ارتيائية تحمل الكثير من الغموض عن التفاصيل المحددة للتطور التاريخي العام.

4_ المدرسة وضرورة العودة إلى خطاب الروح:

أثر العلم بشكل كبير على المناخ الفكري لقرون خلت، أضى فيها لإدراك القيمة الحضارية للنظريات الفيزيائية الحديثة تأثيره المتنامي على الحياة الاجتماعية، وهو الأمر الذي أدّى إلى ظهور حاجة ماسة إلى توضيح المحتوى الفلسفي للتصورات من زاوية كونها ضرورات عقلية من جهة، وغايات رئيسية لوسائلنا ومناهجنا من جهة أخرى، خاصة وأنّ العالم لم يخلق عبثا وأحداثه لا تترك أيّ مجال للمصادفات والعلل العرضية، وإثما هناك حضورا إلهيا يفرض نفسه على المنطق والطبيعة باعتبارهما روح العالم وتشمل كلّ الحوادث، ونقصد من حيث جميع القوى التي كانت سببا في ظهور الموجود أو في ما يتعلّق بفهم الأفعال الفردية ونشاط الجماعات (المقاصد والمصالح) وكذا إسنادها إلى معيار قيمي من شأنه أن يهذب الميول وينظّم الرغبات، من هنا تنامت مخاوف الأيديولوجيات الحديثة وهي تبحث عن تفسير للوجود من زاوية العلم وربيبته "التقنية"، ذلك لأنّ هذه الأيديولوجيات تستمدّ إلهامها من الفلسفة والنظريات اللمية التي قدّمت أدوية ضارّة لصدمات الحضارة، ولنا في أفلاطون وهيجل وماركس دروسا في الذهنية الشمولية خاصة فيما تعلّق بالقرن العشرين، وأصبح الحديث عن كلّ شيء حديثا في اللامحدّد واللامعيّن، تظهر فيه المشكلات في أوقات معينة وغير مفهومة كونها لا تنتمي غالبا إلى واقع الناس العام وتخضع فيه كلّ الأطروحات إلى منطق الدوجما والبراغما، وانتهى الأمر إلى التشكيك في المعتقدات السائدة ومساءلة الأعراف التي طالما كانت نابعة من مكارم الأخلاق، وهنا بالضبط أصبح الالتزام تشددا والتميّع انفتاحا وحادثة، فبدلا من معالجة الطبيعة كموضوع تحكّم تقني، أصبح ممكنا معالجتها بوصفها نقيض التفاعل الممكن بين الذات وبدلا من الطبيعة المنهوبة، نستطيع البحث عنها أخويا على مستوى تشارك غير كامل بين الذات.⁸ نحن نذكر كلّ هذا من زاوية نقدية لا يمكنها أن تتجاوز إيجابيات التقنية والحادثة، لكننا نستثني ونتساءل أيضا: بأيّ ثمن استسقت الإنسانية بغيث الحادثة؟

في الحقيقة ونحن نتحدث عن الدين في علاقاته المتعددة بالوظائف الاجتماعية لن نكون أمام مقولة "أزمة الدين" بقدر ما سنكون أمام مقولة "تأزيم الدين"، لأنّ هناك هجوما خفياً على معتقدات الناس عندما تتعارض مع السياسة، وعلى ذلك يبقى لدينا إمكانية بناء وقائع تتسرّب إلى جميع الأنساق المتكاملة بدءاً من عناصر البنى الاجتماعية وصولاً إلى الأحكام الفقهيّة، وهو أمر مدفوع إليه بالعودة إلى التربية السّابقة في زمن الشّيخ والعشيرة وإحالة إلى السياقات الكبرى للتحليل الآنّي للاجتماع البشري، ثمّ إنّ الاهتمام بحاضر النص الاجتماعي والذي يعتبر بطريقة أو أخرى حصيلة أنثروبولوجيّة يمتزج فيها الثقافي بالديني إلى حدّ بعيد، يحتم علينا توفير ثقة كافية في صدق المقدمات الثقافيّة والاجتماعية مع عناصر الحجّة الدينيّة، أي أن تكون جميعاً متعلّقة بموضوع النص الذي يربط بشكل مباشر (النص الصّريح) أو غير مباشر (عمليّة التّأويل) بين عناصر الحجّة، بحيث يبعث الأوّل الحركة في الثّاني ويؤطر الثّاني حركة الأوّل أو بتعبير آخر التّفكير بالحركة في مادّتها؛ وإذا ذهبنا بالتحليل إلى حدّ القول أنّ نظام أفكارنا -شئنا أم أبينا- يتجاوز الغاية من الثقافة والعلم على حدّ سواء، فإنّ نظام مشاعرنا ورغباتنا يبقى بمثابة تنسيق الذات مع مثيلاتها في إطار قوانين الجماعة، يبقى العقل أحياناً قاصراً على إدراك الواقع، كما أنّ الواقع لا يتطابق دائماً مع محتوى تصوّراتنا، فالواقع ليس معقولاً دائماً كما أنّ المعقول لا يستطيع الإحاطة بجميع تناقضات الواقع كون أنّ حقيقة موجوداتنا لا تتطابق تمام الانطباق مع قوانين الطّبيعة، وهو الأمر الذي من شأنه أن يعلن انهزام العلم بكلّ فروعه عن إدراك الموضوعات على النحو التي وجدت لتكون عليه، لذا عليه -العلم- أن يفتح الباب على مصرعيه لتدخل نماذج أخرى من العلوم، وهو ما يقود إلى مجال البحث في الدين بعد عجز العلم عن فهم الإنسانيّة في جانبها الرّوحي والقيمي.

بات من الأكيد أنّه ينبغي أن نعتمد على الخطاب الرّوحي بدلاً من البحث عن تأليف الأفكار الموجودة سلفاً وتركيبها باسم النّظريّات العلميّة، لأنّ الرّوح يسمح بإنتاج المعنى كونه يربط بين النص وفهم أغوار الدّوات، وموجّها لولادة التّفكير الحيّ على ضوء تقسيم العبارات إلى معانٍ تتضمّنه في حلقات الفكر المتعاقبة، سنكون إذن أمام بناء صورة وسيطة تكشف قدر الإمكان عن الأفكار المنسيّة داخل الأنساق العلميّة، إنّ الدين بهذا المعنى يكشف لنا عن وجود الحياة في كلّ ما نصادفه في الواقع (موجودات العالم وكيانات الرّوح) من خلال جدليّة الغايات العقليّة وأساليب الإدراك الرّوحيّة، أي أنّها تضعنا في هذا الوصف الذي لا يتضمّنه الخطاب بقدر ما يفوقه، لأنّنا نصل إلى حقيقته بالتّأويل وكأنّنا أمام مقولة "الواقع هو ما ليس بعد"، أو ليس شيئاً مفكّراً فيه بعد بقدر ما هو حركة تفكير ووجهة نحو استجلاء المعاني وإعطائه مفاهيمها وصورها أين ستكون اللّغة ملزمة أساس بتفعيل هذا المعنى واستجلائه.

يبدو من الضروري أن نضفي على خلفية الواقع معنى جديدا متعلّقا بخلق سيكولوجية المفاهيم، وهي المفاهيم المتصلة بواقع يعيش داخل الأعماق التي تظل دائما غير جلية بالنسبة إلى الانفعالات والعواطف الأولى للاجتماع الإنساني، وتعبّر حساسية المتدين عن ذاتها بواسطة اندفاع خلّاق لعبارات النص في اتحادهام مع موضوع الفهم، وهذا النوع من التوحّد بين الكينونة والقيمة البلاغية للتصوص الدينية يشكّل رؤية جديدة لعالم انبثاق الروح، لأنّ قيمة النصّ الديني ليست تراكمية بقدر ما هي انبثاقية تتحكّم فيها طاقة شعورية مكثّفة وراء غايات أخلاقية تظلّ في حالة كمون متشحة بالغياب، ولذلك كشفت لنا حركة النصّ وتدقّق المعنى وفكرة النظام البلاغي من جهة والخلق الدلالي من جهة أخرى عن الدين باعتباره ظاهرة إنسانية، ويكون عزل الإنسان عن الدين بمثابة فصل الروح عن باقي الجسد وهو ما يعني أنّ العلاقة بينهما ليست مجرد اتصال وتواصل وإثما علاقة الكلمة الخلاقة وقوّتها المحرّرة لضغوطات الحياة.

إنّ قوام الحاجة إلى العودة إلى الدين تكمن في عدم قدرتنا على فهم أدنى حاجياتنا كمخلوقات تتمتع بالعقل، وذلك في الوقت الذي تدّعي نظرة العلماء والسيكولوجيين بأنّها نجحت في الكشف عن خبايا الكون ووقفت على غايته المختلفة، كما نهتمّ بالبنية العميقة التي تكتنف بدورها أفكارا كثيرة ... فإذا كانت العلوم الوضعية قد نادت بإصلاح حياة الناس فإنّ التصوص الدينية عملت على فهم وشرح الادعاء دون فصلها عن الواقع، وإذا كان العلم والمعرفة العلمية همّهما السيطرة على العالم الفيزيائي "المعرفة قوّة"، فإنّنا سنكون في مجال الدين إزاء لقاء من نوع آخر يجمع بين النصّ وفهم النصّ على ضوء ثلاثة أسس:

* العالم الذي يحيل إليه النص من خلال المعاني التي يحملها، وما يمكن أن تقدّمه من علامات ودلالات تسمح بفهم الواقع في صيرورته؛

* قدرة القارئ على إدراك الواقع وكذا محاولة الامتثال إلى سلطة النصّ بإخضاع الواقع إلى هذا الأخير، أي جعله طبيعياً وواقعياً بربطه بمرجعية التّنزيل في تنزيه مطلق لتغيّرات المواقف الاجتماعية باعتبارها متغيّرات جاءت لتنظيم السلوكات الفردية، وهنا يتأثر الواقع بتلك الإلزاميات (مستحبات أو إكراهات) التي يحاول ممارستها عملياً؛

* وفق الواقع الطبيعي الذي ينتمي إليه النص بكلّ مواقفه التاريخية والاجتماعية، وبالتالي محاولة تأسيس الفهم على اكتشاف المستويات الدلالية والرمزية للغة، والتي تتيح للذات المدركة أو العارفة فهم نص ما من النصوص أو تفسيره انطلاقاً من رؤية معينة.

إنّ الفكرة الأساسية لما تسمّيه الحداثة " ثمار المستقبل " أشبه بالعجوز التي تقوم بغلي الماء في قدر لتوهم أولادها الجوع بطعام فوق النار، ومن شدّة الجوع وطول الانتظار اعتقد الجوع أنّ النار باردة لا تصلح لتجهيز الطّعام، وهو الأمر الذي جعلهم يعتقدون باستبدال النار بنار أخرى تكون أشدّ

حرًا تكفيهم شرّ الجوع ومغبة الانتظار الطويل ، فقدموا إلى نار أخرى "ما بعد الحادثة" لكنّ الحال لم يتبدّل بهم إلّا من سيءٍ لأسوء، ذلك لأنّ المشكلة في الصّورة النّمطيّة لخطاب كلّ حقبة وتساقها مع الأيديولوجيا التي فصلت الذات عن موضوعها من منطلق خضوع ضروريّ لكلّ أليات الهيمنة، وبعبارة أخرى تعرض تلك المسمّيات سلطانها على أفهوم الواقع بطريقة ترانسندنتاليّة؛ إذ كيف يمكن أن تحشد رؤية خارجيّة نابعة من أشياء الذات المتأزّمة كلّ هذا الجدل في الواقع وكلّ هذا الأمل في الذّهن، وهي التي لم تستطع أن تحافظ على اسم واحد لها؟ وكيف يمكن لأفهومها أن يتجسّد في أنموذج يفرض كلّ شيء (الواقع) ولا يفترض شيئاً (المبادئ، المسلّمات، الأعراف،...)?

إنّ ذلك لا يمكن أن يحدث إلّا بقدر ما يكون مقرّ الذات اشتقاقاً لجميع المعطيات البعدية التي تتحقّق في الظّاهرات الممكنة، لأنّ الفهم عاجز تماماً عن سحب القوانين القبلية من الطّبيعة،⁹ وذلك يوصفه قوامها الصّوري القابل للتأثير على وعي الأنا من جهة، وكذا تهيئته للتأثر بالموضوعات واستقبال صورها بدون أدنى انتقائيّة، وليس برنامج الحادثة وما بعدها أقلّ من تقويض أسس الوعي باسم العقلانيّة وأساس هذه الرؤية هو أنّ الحقائق الصّوريّة عن العالم المعروف لنا تعرف من خلال الموجود المحسوس لا من خلال الفكر، ولمرة أخرى يتمّ عزل الفكر عن شروطه الموضوعيّة لإيقاع الأنا في متاهات الأحكام وقيود اليكاد تحت طائلة أنّ حقائق الفكر يمكن أن تعرف قبلياً بمعزل عن التجربة، وأن تكون في نفس الوقت تركيبية تتوفّر على المعلومات الجوهرية عن الواقع كما لو كنّا أمام حقائق العقل الخالص، والتي وإن كانت فهي كذلك لافتقارها إلى المحتوى الواقعي الذي يستحيل تصديقها أو تكذيبها إلّا بالتجربة الحسيّة كما لو كنّا إزاء عقل بدون إشكاليّة.

ينطوي هذا الموقف على مشروع لإفراغ العقل من مكوّناته الماهويّة وتطهيره من إمكانيات الوعي؛ فبعد مهاجمة الحادثة للعقل التقليدي بحجّة أنّ العادات والتقاليد والأعراف لا تصلح مقاساً لإنسان عصر التّقنيّة، تماماً تمّ مهاجمة العقل في بعده الوجداني الروحاني زعماً منها أنّه عقل توجّهه العواطف والمشاعر التي لا ينبغي أن تؤسّس الموقف الحداثي، وكنتيجة لكلّ هذا أخذت الحادثة في استحداث العقل العقلاني وربطه بكلّ ما هو نفعي ومواءمته بالغايات والوسائل، ولمّا كان كلّ شيء ممكناً أمام فتور الوعي الذاتيّ لم يبق للعقلانيّة الحداثيّة أيّ عائق إلّا الدّين، وهو الأمر الذي جعلها تنادي بأخلاق وضعيّة لا تتعارض بتاتاً مع المنطق الماديّ الذي تنتهجه، وهو موقف كثيراً ما كان اختزالياً يقتات من سداجة الذات في تموضعها وسط باقي الممكنات كاختزال العدالة في نصيب المرأة من الميراث، وإثبات اللّاعدالة في قوام الرّجل عليها واستحداث البنوك الرّبويّة باسم الاقتصاد الحرّ،... وفي جلّها مغالطات تدركها الذات في حالة انتظامها بشعائر النصوص الدّينيّة على اختلافها، ففي الوقت الذي ينادي الدّين بتقوية الرّابطة بين الذات وربّها بالامتثال إلى الرّسالة، توجب الأسس الحداثيّة على العقل أن يخضع للعلم والتّقنيّة دون أيّ اعتبار للقيمة الروحيّة، ولأنّ الحادثة تهتمّ بالبنية لا بدّ أن

يكون التنظيم فيها عقلانيًا لا يعرف المطلق، وهو ما يجعلها لا ترى في كثرة المفاهيم عيبًا بقدر ما ترى أنّ وظيفتها متنوّعة، وتقبل التحدّد في كلّ مرة إلى درجة يتساوى فيها حقائق الحادثة مع موضوعات العالم الوضعي، وكأئنّا أمام انطبع صورة الذّهن على واقع تحكمه المفاهيم والتّصورات المتوافقة حينًا والمتعارضة أحيانًا، وهو ذات العالم الذي نقول عنه أنّنا نحياه لكنّنا لا نفكر فيه أو على الأقل لا ينتمي على نمط العقول التي نمتلكها بغض النظر عن تقسيمات الحادثة لهذا الأخير.

خاتمة:

يمكن للدين أن يصبح فيزياء تجريبية عندما يحتكم إليه المجتمع، طبعًا ستشهد الحادثة وما بعدها مجتمعا لا يقتل فيه الإنسان إنسانا من أجل المال، وسترى إنسانا لا يتعاطى المخدرات ولا المشروبات الكحولية ولا ينحلّ أسريًا، سيرى الإنسان الحداثي المرأة في أبهى صورها وهي تخلق لشخص واحد هو زوجها بدل إشاعة الفوضى في الوظائف الاجتماعية أو تصويرها عارية في ماركات عالمية للتسويق باسم الحرية، سيندمج الجزء في الكلّ ويعبر الكلّ عن أجزائه في انسجام وتناغم يصعب التمييز بين الصنف ونوعه وفصل الشكل عن شكله، توحدت الطرائق التجريدية ولم تعد توصف بأنّها تصوّرات من ناحية محتواها وعلاقاتها المتبادلة، هي هنا بحكم التّصوص الدينية موجودات في ذاتها مستقلة عن الواقع لكنّها تصنعه، تجعل من الإنسان يكتب كتابا وهو على وعي تامّ أنّه ثمرة كتاب يصنع شعوبا، وعندما ينطبق الوصف الذي نحن بصدده على مجموعة من الشعوب، يصبح بإمكاننا استخدام الدين مبدأ للتصنيف، وتحولّ العقل من خزّان للإشراق الربّاني إلى قدرة مؤطرة للسلوك الإنساني، وبهذا يتخذ العقل طابعا إيجابيا ديناميكيا فعّالا بدل بقائه مجرد وظيفة ذهنية ومنطقية مهمتها تنظيم الأفكار على مستوى المخيلة والذاكرة، وفي قلب الوظائف الاجتماعية تلتقي جهود الدين وخطابات الأيديولوجيا في جدل فكريّ مركّب ومعقّد، وذلك بين فعل التنظيم واستراتيجية الاختزال.

على العقلانية التي تحاول إيجاد مسوّغات البقاء والزّوال أن تطرح السؤال حول علاقتها بالواقع، ومن المهمّ أن نشير إلى أنّ منظومة التفكير النقدي التي نحن بحاجة ماسّة إليها أن تسعى لتجاوز تجاذب المشاعر الذي أصبح يقلق الذات، وأن ترفع عملية التعارض القائمة بين الذاتية الطّبيعية والذّاتية المفبركة، وبين العلاقات والمحصلّات الناجمة عن صيرورة العمل الذي يعتمد عليها الصرح الأيديولوجي من خلال تجاوز العقل وامتنال الوعي لأهداف غير أهدافه، وهنا بالضبط، ليس علينا أن نتصوّر المجتمع كما لو كان كلّا مركّبا لأنّ تجزئته إلى مقاربات مختلفة من شأنه تقوية المركز أو إضعافه حسب الطّلب والحاجة إلى ذلك.

سيقول أحدنا أنه باستطاعة السياسة أن تحدّد مضامين هذه الفرديّة على شكل مشاعر اجتماعيّة وتعطيها قالباً ملائكيّاً تنتعش فيه الرّوح، تماماً كما صوّرها روسو J.J. Rousseau (1712)، (1778) في طابعها الخير، وعلى صورة دين إميل الذي يرفض أن ترغم السياسة أيّ إنسان على اتباع مشاعر قدسيّة أو دينيّة بحجّة الحفاظ على المعتقد العام، نعم إذا كان الحديث هنا عن استطاعتها فهي تستطيع حتّى أن تهذّب المجرمين وتمدّ الأعوج سواء السبيل، القضية في أنّ السياسة عقلانيّات كثيرة لا عقلانيّة واحدة تؤازر إيديولوجيّة الرشاشات من أجل الحفاظ على صور الهيمنة وفرض الطّاعة بدل العمل على إعداد ذوات تفرّق جيّداً بين المقهى والمدرسة، وتعي تمام الوعي بأنّ التّربية تتحقّق ببرنامج تربويّ هادف ومدرسة بئاءة وليس بكثرة السّجون وردع أصوات الشّارع؛ فإنّ صحّ هذا في النّاس جرت شريعته أيضاً في الغابة؛ فعندما يكثر العصفور من التّغريد والحركة فإنّ ذلك إيذان بأنّ الثّعبان يحيط بعشّه وأنّ اقترابه موت وابتعاده أسي يميت، لكنّ ما يجعلنا نفهم تصرف هذه الحيوانات هو أنّها أوّلاً حيوانات وجدت لتعيش على هذا الثّمط وفقط؛ بمعنى أنّه لا يمكننا أن نتصوّر عصفوراً ينهق أو بقرة تطير، وثانياً منطق الغابة هو صراع دارويني الطّبيعة فيه من أجل البقاء بدون أيّ انتظار تنتخب الأقوى والضعيف ينتهي إلى الرّوال بتحفظ، وبالمقابل من أين لنا هذا الغرور الذي سمح لنا أن نتحدّث عن عالمين أحدهما عالم العقل يسكنه البشر، وعالم الفطرة ويسكنه الحيوان، ألسنا سيّان والاختلاف فقط اختلاف في الشّكل والصّورة باعتبار أنّ الإنسان لم يستطع التجرّد من حيوانيته رغم عقله، والحيوان يفكر في حدود عقله رغم حوانيته.

تؤكد الفلسفة على أنّ العلاقة التي ينبغي أن تقوم بين التلميذ والمدرسة لابدّ أن تحكمها قيم أخلاقيّة كالاحترام والحب، فضلاً على ضرورة الوصول إلى حالة من الوحدة بين الذات الإنسانية والطبيعة الرّوحيّة، فعن طريق هذه الوحدة نتجاوز الحدود الفاصلة بينها وبقية الحدود التي تسبب أزمات ومشاكل نفسيّة متفاقمة (المخدّرات، الإجرام، العنف المدرسي،...)، فهذه الوحدة (تتجاوز الحدود) من شأنها أن تعيد احترام الإنسان لذاته أولاً ثمّ خدمته لعالمه وطموحاته ثانياً كونها ستصبح جزءاً لا يتجزأ من ذاته، وهذا يعني أنّ الفلسفة -من هذه الرّأوية- تحاول إعادة التوازن والاحترام بين الإنسان وبيئته الطّبيعيّة، وكذا إعادة طرح الأسئلة المتعلّقة بعلاقة الإنسان مع الإنسان إلى علاقته بالبيئة والعالم في إطار تحكمه القيم الأخلاقيّة، فضلاً عن ضرورة الوصول إلى حالة توحّد بين الإنسان وروحه، وبما أنّ الفلسفة تنظر إلى التّغييرات التي تحدث في البيئة الطّبيعية بفعل استغلال الإنسان لخيراتنا واستنزاف مواردها، كما تدرس أيضاً الأضرار الناتجة عن تلك التّغييرات التي تعترى الإنسان والطبيعة وسائر الكائنات الحيّة الأخرى، فإنّها وإلى جانب ذلك تدرس ما هو موجود بالفعل، كما أنّها تعني بوضوح مجموعة الأخلاقيّات التي يجب على الإنسان أن يلتزم بها في علاقته مع أقرانه، وفي علاقته مع سائر الكائنات الحيّة الأخرى.

الهوامش

- ¹ - Marton. R (1942), the normative structure of science, Theriacal and empirical investigation, In the sociologie of science, Chicago: Edited by Norman W. storer, The University Chicago, P 267.
- 2 - توبي أ.هف (1997)، فجر العالم الحديث (الإسلام، الصين، الغرب)، تر: محمد عصفور، الكويت، عالم المعرفة، العدد 220، ص 29.
- 3 - J.T Desant (1975), La philosophie silencieuse, Paries, P 17.
- 4 - جيمس جينز (1981)، الفيزياء والفلسفة، تر: جعفر رجب، دار المعرف، القاهرة، ص 112.
- 5 - محمد ناصر الدين الألباني (1421 هـ)، التصفية والتربية وحاجة المسلمين إليها، ط 1، الأردن، المكتبة الإسلامية، ص 26-27.
- 6 - شهاب الدين القرافي (1962)، الفروق، القاهرة، دار إحياء الكتب العربية، ص 176.
- 7 - فرانسيس فوكوياما (2006)، مستقبلنا بعد البشري -عواقب الثورة التقنية الحيوية-، ط 1، أبو ضبي، مركز الإمارات للدراسات والبحوث الاستراتيجية، ص 136.
- 8 - Habermas. J (1968), La technique et la science comme idéologie, Parie, Gallimard, P14-15.
- 9 - Kant. R (1993), Prolégomènes à toute métaphysique future qui pourra se présenter comme science, Parie, Vrin, P 92.