

بؤس الفلسفة في المدرسة الجزائرية

الحسين صوالح محمد

أستاذ الفلسفة، متقاعد

philo.souf@gmail.com

"بؤس الفلسفة" عنوان كتاب للفيلسوف الألماني كارل ماركس Karl Marx، وفيه ينتقد الفلسفة التي بقيت لقرون تحاول تصوّر العالم عوض العمل على تغييره. بؤس الفلسفة بالنسبة لماركس عجزها رغم قدرتها على تحويل وظيفتها والخروج من شرنقة التأمل المجرد العقيم إلى آفاق المعاناة الإنسانية الرحب.

هذا البؤس الذي يصف به ماركس الفلسفة أراه عنوانا مناسباً لحال الفلسفة في التعليم الثانوي. فعوض أن تكون ذات وظيفة جلييلة تساهم في التشكيل الفكري والقيمي لدارسها وتفتح لهم آفاق المعرفة والفكر النقدي البناء، تحوّلت إلى ركام من الغوامض والطلاسم، يجد الطلبة عنّتا كبيرا في فكّ رموزها وألغازها. لقد تحوّلت الفلسفة إلى ما يشبه ترانيم دين وثنيّ أسطوريّ قديم، على المرّيين من الطلبة أداءها بأمانة كبيرة وجهل فاضح لأنّ قداسة "المنظومة التربوية" تتطلّب ذلك. ولا يمكن لأحد أن يبادر إلى العصيان وإلاّ حلّت عليه لعنات نتائج البكالوريا.

ما الذي أوصل تدريس الفلسفة إلى هذه الدركات؟ من المسؤول عن الأزمة التي تعانها هذه المادّة ودارسوها؟ كيف يمكن تفسير نتائجها المأسوية في اختبارات البكالوريا؟ كيف نبرّر عزوف الطلبة ونفورهم الشّديد منها؟

هذه الأسئلة وغيرها لم تُطرح بشكل رسميّ وجديّ، ولا ندري ما السّبب على الرّغم من خطورة المشكلة. وكأستاذ ممارس لهذه المادّة لم توجّه لنا أيّ دعوة رسمية للخوض في هذه المسألة من خلال تقرير نعدّه يتناول أسباب وعوامل هذه الظاهرة. لكنّ غياب الاهتمام الرسمي لا يعني أنّنا نهمل هذه القضية أو أنّنا غير مكتوبين بنتائجها الكارثية. في هذا الإطار تندرج هذه المحاولة والتي تحاول الإجابة عن السّؤال التالي: ما هي العوائق الموضوعية والدّاتية التي تجعل مادّة الفلسفة عديمة الجدوى في المدرسة الجزائرية؟

1. العوائق الموضوعية

1.1. على مستوى المنظومة التربوية

الحديث عن المنظومة التربوية وآفاق تجديدها اختزل على مستوى النقاش الإعلامي والسياسي إلى صراع وتبادل للاتهامات بين فريقين: المعرّبين والمفرنسين. هذا اللّغط والصّخب المقصودين أريد منهما التعمية على مجموعة من الحقائق منها:

- أ. غياب حصيلة جدية نقدية توضح طبيعة المخططات التربوية التي انتُهجت ونتائجها العملية، والمطبّات التي وقعت فيها بكلّ نزاهة وشفافية. والأخطر في رأيي: تحديد المسؤوليات بدقة ووضوح ومعرفة الأطراف الفعلية التي تقف وراء نكبة المنظومة التربوية.
- ب. بعيدا عن الشّعارات الجوفاء والقوالب الجاهزة لم تقدّم الأطراف المتصارعة مشروعا جديا يمكنه أن يشكّل أرضية متينة وواسعة لنقاش علمي ومسؤول، يُفضي في النهاية إلى نوع من الإجماع على مبادئ وقواعد صالحة للتطبيق من طرف الجميع ودون استثناء.

ج. أوضحت العديد من الأحداث أنّ ملف المنظومة التربوية لا يخضع بكلّيته إلى الإشراف الفعلي لرجال التربية، وإتّما هو أداة ضمن أدوات الحراك السياسي الذي تضحّج به الساحة السياسية وأتّه -وهذا ليس جديدا- يتجاوز من ناحية الاستقطاب الإيديولوجي الحدود الوطنية إلى الفضاء الدولي.

د. منذ سنوات أصبح شعار "ديمقراطية التعليم" كغيره من شعارات العهد الاشتراكي لا ينتظر إلاّ التهاوي بفعل الضربات القوية والحادة التي وُجّهت إليه. فقد توقّفت الحكومات المتعاقبة عن صرف أيّ ميزانيات مناسبة لوزارة التربية رغم ازدياد أعداد المتدربين وحاجاتهم الملحة إلى الهياكل المادية والتأطير التربوي الكافي. من نتائج هذا التّصلب: تسرب مدرسي رهيب، الاكتظاظ الفاحش في الأقسام، نقص الهياكل، الأوضاع المزرية لرجل التربية المهنية والاجتماعية ممّا أثر سلبيا على أدائه التربوي.

لقد تحوّلت المسألة التربوية في الجزائر إلى عبء يثقل كاهل الدولة ماديا ومعنويا ممّا جعل عملية الحسم فيها مؤجلة التّنفيد إلى حين استقرار الأوضاع. وإلى ذلك الحين على المنظومة أن تسير على طريقة "مئّي حالك"، مع ما يستتبع ذلك من مزالق وكوارث على البرامج والنتائج.

2.1. على مستوى الفضاء الثقافي للمجتمع

إذا اعتبرنا الفلسفة إحدى أدوات الفضاء الثقافي للمجتمع تتبادل معه التأثير والتأثر، تصبح معرفة خصوصية هذا الفضاء ضرورية لبيان ملامح تداعياته على جملة مكوّناته ومنها الفلسفة.

مع الانفتاح السياسي والإعلامي الذي شرع فيه بداية من أواخر سنة 1988، والانفتاح الاقتصادي بعد الاتفاقيات مع صندوق النقد الدولي اجتاحت المجتمع -والذي كان مجتمعا مغلقا ومحافظا بفعل السياسة الاشتراكية- سيل جارف من البضائع والقنوات التلفزيونية والقيم الاستهلاكية. هذا الغزو الكاسح وغير المفاجئ صادف واقعا تسوده قيم ثقافة شفهيّة، بدائيّة وساذجة، لم يطور ويرسخ بعد تقاليد ثقافة تعتمد الكتابة وتجعل من الكتاب والقراءة جزءا لا يتجزأ من حياة الفرد. هذا الانتقال القسري والعنيف ثبتت القيم السابقة بشكل أكثر حدة وعمقا وبؤسا، ويمكن بسط مظاهرها كالآتي:

- سلبية الفرد وجعله في موقع المتلقّي الخامل لا المشارك الفاعل؛
 - ما يقدم عبر هذه الثقافة لا يمكن من تشكيل رؤية أو تصوّر واضح متكامل لأيّ موضوع أو مسألة لأنّ ذلك لا يتمّ إلاّ عبر الكتاب والمعاناة الفكرية؛
 - تعتمد هذه الثقافة الجديدة -ولأغراض تجارية بحتة- على عوامل الإثارة والتّنويع والسّعة، وبالتالي تغدو عمليات التّفكير، والنّقد، والتأمّل، والإبداع معاني لا مبرر لها في مواجهة الجاهز والسّريع والمثير.
- الخصوصيات السابقة لفضائنا الثقافي وإن اختلفت مضامينها إلاّ أنّها تصبّ في هدف واحد وهو القضاء على ذاتية الفرد واستقلاليتها واختزالها إلى مجرد وظيفة استهلاكية.

3.1. على مستوى القطيعة المفروضة بين المرين والمنظومة التربوية

من القضايا اللافتة للنظر للمسألة التربوية في الجزائر التّغيب المتعمّد لجموع المرين من الإسهام في تجديد البرامج أو إعادة وضعها. المشرفون على هذه العملية يصرون بطريقة أو بأخرى على عدم فتح باب النقاش أو إبداء الرأى حول المشكلات أو العوائق التي تصادف المرين أثناء تطبيق البرامج. وهذا ما يتنافى مع أبسط قواعد العملية التربوية التي تشجّع الحوار الفكري والنقاش الهادف البناء.

2. العوائق الذاتية (الطالب)

1.2. هشاشة التكوين الثقافي للطلبة

يُضاف إلى مجموع العوامل السابقة الإرث التاريخي للتخلف والانحطاط، ما جعل الطالب ينتقل ضمن دوائر اجتماعية مختلفة (البيت، المدرسة، إلخ)، دون أن تُثبّت لديه تقاليد القراءة والكتابة والتعامل مع الكتاب كأداة ضرورية من ضمن الأدوات الضرورية الأخرى التي يحتاجها في حياته اليومية كالألبسة والألعاب. يمكنك زيارة البيوت وتفحص مقتنياتها فتجد أغلبها لا يخلو من أدوات الترفيه وغيرها، أما أن تجد فيها رفوفا ولو بسيطة عليها كتب أو مكتبا ولو متواضعا يلجأ إليه الطالب لتدوين دروسه أو يجلس عليه للقراءة، فلا سبيل إلى ذلك. أما إذا سألت الطلبة عن الحجم الساعي الذي يخصصونه شهرياً للمطالعة أو كم كتابا يطالعون في السنة، فلن تقابلك إلا الضحكات أو الابتسامات وكأنك تتحدث عن أشياء تحدث في كوكب آخر غير الأرض وعند كائنات أخرى لسنا بالضرورة منهم.

2.2. غياب ثقافة التدوين

مظهر من مظاهر سيادة الثقافة الشفهية، حيث يغيب التدوين كإحدى فعاليات الإنسان العارف والتي مكنته من تسجيل خبراته وتجاربه عبر أحقاب زمنية متتالية وكانت عاملا أساسيا في تقدمه وتطوره الحضاري. لا توجد ضمن مكونات المنظومة التربوية الجزائرية برامج أو خطط تشجع الطلبة على الكتابة. فخارج الإطار الرسمي الذي تمثله الواجبات المنزلية -والتي يُقبل عليها الطلبة بفتور وبلا رغبة في الإبداع تُذكر- لا توجد نواد أو مجالات تنمي هذه القدرة أو تهتم بها، وتوضح تقنياتها المنهجية كالضبط والدقة، ومتطلباتها النفسية كالهديء والصبر والمعاناة. وبحكم أنّ الكتابة تستدعي القراءة، وحظّ هذه الأخيرة لا يُغبط عليه، فمن نافلة القول اعتبار التدوين جهدا عبثيا لا يطيقه إلا من أوتي قدرا كبيرا من الغفلة.

مسألة أخرى لافتة للنظر تعيننا على فهم ما تقدم. في الدول الغربية عموما تأخذ كتابة المذكرات عند الناس طابعا عاما، وهناك اهتمام واسع جدا بهذه الظاهرة، وهي في رأيي تعكس ملامح بنية نفسية تشكلت ضمن سياق التقدم التاريخي لتلك الحضارة وعلى أسس ثلاث: قداسة الفرد مقابل الجماعة؛ قداسة الحق الإنساني في مقابل أي سلطة؛ التعالي الذاتي. هذه الأسس تجعل للفرد أهمية مركزية داخل أي تجمع مهما كان لونه، وتحفظ له استقلاليتته حتى لا يذوب داخله. هذا الوعي الذاتي المتضخم هو الذي يدفع الفرد إلى الكتابة، وخاصة المذكرات. لأنه يشعر بأهمية ونجاعة ما سيكتبه المنبني على شعوره بأهميته وسط الجماعة التي يحيا ضمنها.

بالنسبة لمجتمعاتنا، يقوم البناء النفسي لدى الفرد على مكونات ثلاث: العزل؛ التهميش؛ التحقير. وتحالف قوى النظام الاجتماعي والسياسي الرسمية والتقليدية على جعل الفرد كما مهملا، لا يرى ذاته إلا من خلال الجماعة ولا يتمكن من إثباتها خارج معاييرها وأطرها، فينشأ فرد خامل، كسول، متقوقع قد فوّض الكثير من حقوقه الذاتية إلى هذه الجماعة. وبالتالي لن يستشعر الرغبة في أن يفكر أو يقترح أو ينقد أو يبدع لأنه ليس مطالباً بذلك، ببساطة هو غير مطالب بأن يكتب لأن الكتابة تمرّد وعصيان.

3.2. النزوع النفعي نحو المعرفة

مما لا يخفى أنّ إقبال الطلبة على المعارف أثناء مراحل تدمرسهم لا يحكمها إلا عامل واحد وهو تحقيق علامات أكبر للنجاح، والتوجه نحو اختصاصات يُثبت الواقع الاجتماعي والاقتصادي أهمية مردودها المادي. هذا التوجه وإن كان يمكن تبريره جزئيا لأنه من غير الممكن إلغاء جانب المنفعة من أي نشاط إنساني مهما كان سموه وقديسيته، لكن لا يجب أن يتحوّل هذا الهدف إلى مبتغى واحد ووحيد يجعل تلقى المعرفة عملية تجارية بحثة لا يراعي فيها الطالب أو يحاول تفهم أو تمثّل ما يقدم له لتطوير وتنمية ذاتيته وترقية إنسانيته.

هذا النزوع التّفعي المبتذل يجعل من مادة الفلسفة الغربية الأطوار والغامضة المضامين وائلّي لا تنشأ إلاّ ضمن إطار حضاري تجاوز مرحلة إشباع المطالب البيولوجيّة. عبئا ثقيلًا حيث تطالب دارسها من الطلبة السعي إلى بناء إنسانيتهم كذوات عاقلة مفكّرة، ناقدة ومبدعة ... وهو حلم عزيز المنال وسط محيط أنهكه التّوحش والعنف والقهر وأقعده الفقر والجهل والتّخلّف.

3. العوائق الدّاتيّة (الأستاذ)

1.3. هوة الدّراسة الأكاديميّة للفلسفة وتدرّسها

يفاجأ الأساتذة المتخرّجون من معاهد الفلسفة لدى مباشرتهم لتدرّسها بالتّعليم الثّانوي بحجم الهوة بين ما تعلّموه في الجامعة وما سيقومون بتعليمه. برنامج الفلسفة في المدرسة الجزائريّة لا علاقة له كليًا بتكوين الطّالب الجامعي، وبالتالي على هذا الأخير أن يجتهد. وفي غياب مقرّر فعليّ ورفيع المستوى، يصبح الاجتهاد التقاطا لمعلومات متناثرة ليست بالضرّورة كلّها صحيحة. ومع الانتشار السّريع والتّجاري الخسيس لظاهرة طبع الدّروس الخاصّة، وما تتميّز به في الأغلب من أخطاء فادحة وخروج عن البرنامج الرّسمي وبعد كبير عن روح الكتابة الفلسفيّة، يتحوّل الاجتهاد في وضع الدّروس إلى نوع من التّكديس اللامتجانس للمعارف، يرهق الطّالب أوّلا، ثمّ يتركه في حيرة ثانيا عندما يحاول مقارنة ما لديه بما عند زميله الذي يدرس عند أستاذ آخر.

2.3. غياب روح البحث والمتابعة

يتطلّب تدريس الفلسفة في التّعليم الثّانوي كمّا هائلا من المعلومات، وشبكة واسعة من المعارف نظرا لتوزّع موضوعاتها على فروع علميّة متعدّدة إنسانيّة وتجربيّة. تشترط سعة الاطلاع والتّحلّي بانضباط منهجيّ كبير وقدرة فائقة على البحث وتجديدا دوريًا للمعلومات. الفضائل السّابقة يفتقدها الأستاذ الجامعي في يومنا هذا على الرّغم من أنّها جزء من عمله، وبالتالي فمن التّقول الحديث عن ضرورتها بالنّسبة لأستاذ التّعليم الثّانوي.

3.3. خرافة النّدوات التّكوينيّة

يخضع الأستاذ أثناء ممارسته لمهمّة التّدرّس إلى برنامج تكويني ميداني تحت إشراف مفتّش المادة يأخذ شعار النّدوات التّربويّة، ويُلزم بحضورها تحت طائلة العقوبات الإداريّة. هذه النّدوات، نظريًا، وظيفتها الأساسيّة هي متابعة انشغالات الأساتذة وتذليل العقبات التي تعترضهم أثناء تأديتهم لمهامهم. أمّا واقعيًا، وهذا ليس سرًا يذاع، فقد تحوّلت إلى مجالس "للإمتاع والمؤانسة" يقع الخوض أثناءها في كلّ شيء إلاّ المشكلات التّربويّة الحقيقيّة للمهنة، فالجميع يدرك أن لا فائدة من إضاعة الوقت في أمثال هذه المهاترات، لأنّهم وببساطة ليست لديهم مفاتيح حلّ هذه المشكلات.

الخلاصة

هذه في رأيي مجمل العوائق الموضوعيّة والدّاتيّة التي تقف أمام تحويل مادة الفلسفة إلى أداة فعّالة لبناء شخصيّة قويّة، واعية وإيجابيّة. قد ينتهي القارئ عند إتمامه لهذه المحاولة بأنّ ما طرحته سابقا يفضي إلى نتيجة واحدة: في ظلّ الطّروف والملايسات الحاليّة يُعدّ تدريس الفلسفة عبئا لا طائل من ورائه سوى الإرهاق الدّهني للطلّبة وتمييع المادة. وقد يختلف البعض معي حول مدى مصداقيّة هذا الاستنتاج، ولكنني، وهذا ما قد يثير الاستغراب، لا أتبنّى هذه النتيجة ولا أدافع عنها، ولكنّها حقيقة يجب أخذها بعين الاعتبار عند كلّ محاولة تتناول إصلاح واقع تدريس مادة الفلسفة في المدرسة الجزائريّة. فالمطلوب التحلي بقدر هائل من الصراحة الفكرية وقيم النقد الذاتي للإجابة عن السؤال التالي: هل نحتاج حقا الفلسفة؟