

آفات التحرير السائب لتأليف الكتاب المدرسي: نموذج نقل نصوص "في رحاب الفلسفة" للسنة الثانية آداب وعلوم إنسانية

1. مقدمات لوضع المشكلة:

الجودة: مطلب حيوي

يشير تحرير تأليف الكتاب المدرسي في السلك التأهيلي، على غرار تحريره في باقي الأسلاك، إلى عملية وُصِفَت من قبل السلطات التربوية بأنها "خطوة هامة في تشجيع الإنتاج التربوي، وتحرير التأليف، والارتقاء بالسلك التأهيلي من سلك تعليمي مدرسي مستهلك إلى سلك تعليمي ما قبل الجامعي منتج"؛ وهو الأمر الذي يترك الانطباع-مبدئياً- بالانتقال إلى مستوى أعلى من التدبير العقلي للنظام التربوي: إذ لا شك أن التعامل مع كتب متعددة يتطلب قدرة على التركيب أكبر، وتصورا للعمليات التعليمية التعلمية أوسع وأشمل، وتوصيفا للانتظارات أدق وأوثق. إن لتحرير تأليف الكتب المدرسية دواعٍ عديدة لعل أبرزها الانتقال إلى التعامل بنوع من "التدبير المفوض" مع الشأن التربوي: الانتقال من كتاب يُقرَّر من قبل الجهات التربوية المختصة مركزياً إلى كتاب يُنجز من قبل "خواص" بناء على دفتر تحملات مضبوط يضمن إنجاز العمل على الوجه الأفضل. الأمر الذي يلبي الحاجة إلى إشراك فاعلين خارج دوائر الأجهزة التربوية الرسمية ممن حصلوا مستوى من التكوين والكفاءة تؤهلهم لأن يقوموا بالعمل على نفس قدر القيمة أو أكثر.

أما عن المقاصد والغايات، فهي لن تخرج، مبدئياً، عن دائرة السعي إلى تحقيق أكبر نفع للمستهلكين، عبر تنويع المنتج أولاً، إذ يُفترَض أن فتح إمكانية الاختيار بين منتوجات متعددة يمكن من رفع حظوظ إيجاد الأفضل؛ وعبر تجويده ثانياً، إذ يُفترَض أن إخضاع المنتج التربوي للمنافسة بين المنتجين من شأنه أن يساهم في تحقيق مردودية أكبر.

2.1. الجودة: مطلب حيوي، ولكنه مشروط

وككل عمل تدبير على قدر من الأهمية يضاهي تدبير الشأن التربوي، يُفترَض أن لا يُترك أمر "الخصوصية" أو "التدبير المفوض" سائبا غير مضبوط، لما قد يكون ل"السيبة" في هذا المجال من الآثار المعاكسة أولاً للغايات والمقاصد التي كانت متوخاة من التحرير بداية، ولما قد يكون لها ثانياً من آثار سلبية على المستهلكين، الذين هم في هذه الحالة تلاميذ الحال ومواطنو المستقبل والمآل.

وفعلاً، فقد انتبه الملتزمون بمقتضيات "الميثاق الوطني للتربية والتكوين" إلى هذا الأمر حينما أكدوا، في المادة 107، على "ضرورة إحداث لجنة دائمة للتجديد والملاءمة المستمرين للبرامج والمناهج والشعب والقطاعات"، يُنَاط بها تتبع ومراقبة تنفيذ إصلاح المناهج والبرامج، وهي التي يُنَاط بها أيضاً الإشراف والمصادقة على الكتب المدرسية؛ ففي المادة 108، حيث تم تناول الكتب المدرسية والوسائط التعليمية، تقرر ما يلي: "اعتباراً لكون سلطات

التربية والتكوين مسؤولة عن تحديد مواصفات التخرج والأهداف العامة والمراحل الرئيسية لتدرج المناهج والبرامج المدرسية، فإن اللجنة المشار إليها في المادة 107 أعلاه تشرف على إنتاج الكتب المدرسية والمعينات البيداغوجية وفق مقتضيات المنافسة الشفافة بين المؤلفين والمبدعين والناشرين، على أساس دفاتر تحملات دقيقة مع اعتماد مبدأ تعددية المراجع ووسائل الدعم المدرسي.

وتخضع كل أداة ديداكتيكية كيفما كان شكلها وطبيعتها لزوما لمصادقة سلطات التربية والتكوين. " الأمر الذي يعني أن أمر تحرير التأليف المدرسي يخضع للضوابط التربوية والقانونية المرعية في مثل هذه الحالات.

3.1. واقع واعد نظريا، خائب عمليا

تنتج المقدمتان السابقتان نتيجة مفادها أن السلطات التربوية كانت تمتلك، منذ مدة طويلة وبشكل سابق على بدء تفعيل إجراءات فتح باب المنافسة بين الكفاءات التربوية حول إعداد الكتب المدرسية، ما شأنه أن يضمن الحد الأقصى من مواصفات الجودة. أقول الحد الأقصى، لأنه لا يُعقل أن تكون المنافسة إلا لأجل تحقيق الأفضل؛ وإلا لن يكون لمطلب الإصلاح معنى أصلا. إلا أن واقع الأمور يبدو مخيبا من وجوه متعددة لما قد يرجوه كل مغتم بحال التعليم، مهتم بسبل تجاوز التعثر، ومعني بالنهوض وبالنجح العملي.

طبعاً، ليس لنا أن نشكك في حسن نية أحد، ولا في نزاهته المبدئية، فالمقام هنا يتجاوز محاسبة النوايا وتعبير "صفاء القلوب"، إنما يتعلق بمساءلة الأفعال ومراجعة الإجراءات في إطار عمل تقويمي يُفترض أنه جزء لا يتجزأ من أي عمل يريد لنفسه أن يكون عملاً رشيداً، يؤمن بالقابلية للخطأ في مجال الممارسة البشرية أولاً، وبضرورة تصحيح الخطأ متى تم رصده ثانياً، وتجنب وقوع الأذى ثالثاً ورفعُه إن وقع - وقد وقع كما سنحاول بيانه - أخيراً.

وإذا كانت "الخيبة" عنواناً بارزاً من عناوين مآل إصلاح نظام التربية والتكوين، وإذا كانت هذه الخيبة نتيجة لتداخل عوامل متعددة، فإننا نعتقد أن أسبابها تنتشر في جميع مناحي ذلك النظام بأشكال مختلفة وفي أنماط وجود قد تبدو تفاصيل جزئية وغير ذات شأن، أو قد تبدو يسيرة التجاوز من قبيل فساد الكتب المدرسية.

4.1. التحرير ومشكلة المسؤولية: دفع وهم

لمّا كان من المؤكّد أن عناصر جودة الكتاب المدرسي متعددة تبعا للأغراض المنتظرة منها، مترتبة فيما بينها ومتكاملة بحسب درجة خدمتها لتلك الأغراض، فإنه كان من المفترض أن ينضبط إنجاز الكتاب المدرسي بجملة ضوابط بيداغوجية وديداكتيكية وقانونية تضمن تحقيق الحد الأقصى من الجودة، كما تحدد أشكال التتبع والتقويم الممكنة لتلك الجودة. ولذلك فإن التعويل على نباهة المدرس في أن يميز الكتاب الملائم من الكتاب غير الملائم، وعلى حريته وتكوينه الشخصي للتصرف في مضامين الكتب، تعويل فاسد أصلاً. إذ لا يُعفي السلطات التربوية من تحمل مسؤوليتها كقيم على الشأن التربوي؛ مثلما أن التعويل على نباهة مستهلك الخبز أو الزيت في أن يميز السليم من المسموم، وعلى حريته وتكوينه، تعويل فاسد، إذ لا يُعفي السلطات القيّمة على تدبير الشأن الاقتصادي من تحمل مسؤولياتها في حماية المستهلك حفظاً لماله من الضياع وصوناً لصحة بدنه من السقم.

مناسبة هذه المماثلة اقتضاها التمييز الذي أقامته السلطات التربوية بين "المنهاج" وبين "الكتاب المدرسي"، للاستنتاج بأن "المنهاج هو وحده الإطار المرجعي الملزم وطنياً"، ثم، بناء على ذلك، إلقاء المسؤولية -أو تعويمها-

على "حرية الأستاذ" وفقا لـ"ظروف وشروط الممارسة" و"إمكاناته"، وفي "إطار التعاقدات" و"التنسيق" بين الأساتذة. تقرر التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفلسفة بسلك التعليم الثانوي التأهيلي، الصادرة بتاريخ نونبر 2007: "ينطلق منهاج مادة الفلسفة من التمييز المنهجي بين هذا المنهاج وبين الكتب المدرسية الجديدة للفلسفة. فالمنهاج هو وحده الإطار المرجعي الملزم وطنيا، أما مضامين الكتب المدرسية للمادة والمقاربات والطرق البيداغوجية والتقنيات الديداكتيكية المقترحة فيها، فلأستاذة وأستاذ المادة حرية التصرف فيها وفقا لأهداف المنهاج والكفايات المراد تميمتها لدى المتعلم، وبالنظر إلى ظروف وشروط ممارستهما الفعلية وإمكاناتهما التكوينية ومواردهما المعرفية والتقنية، وذلك في إطار التعاقدات التنظيمية والتدبيرية المرتبطة بشروط التقويم وتكافؤ الفرص أمام التلميذ، وضرورة التنسيق، إقليميا وجهويا ووطنيا، بين أستاذات وأساتذة مادة الفلسفة."

وأعتقد أن هذا التمييز لا يخدم إطلاقا الغرض المتوخى منه إن كان هناك غرض منتج من ورائه، بل إنه قد لا يفهم إلا كمحاولة للتصل من المسؤولية التربوية التي يفرضها القيام على مراقبة وتتبع وتقويم سيرورة إنجاز الكتب المدرسية بكل مراحلها، ابتداء من صوغ دفاتر التحملات إلى تقويمها اللاحق على مرحلة المصادقة عليها. وها هنا الموضوع الذي نرى أنه لم يلق، إلى حد الآن على الأقل، ما يستحقه من الاهتمام، أي موضع رصد المشكلات التي قد تعترض العمل بالكتب المدرسية أو عدم العمل بها، والنهوض لحلها. أقول: قد يفهم بأنه تتصل من المسؤولية، تتصل يثبت صحته أو خطؤه مدى سرعة رد الفعل الذي سيكون من قبل السلطات التربوية للتدخل لحل المشكلات التي يطرحها إجراء تحرير الكتاب المدرسي؛ خاصة أن عملية تحرير تأليف الكتاب المدرسي قد تمخضت عن المصادقة على كتب يصيبها من أنواع القصور والخلل ما لا يقبله العقل، ولا يحتمله التدبير الرشيد. والأدلة على ذلك كثيرة نتحمل المسؤولية المعنوية والقانونية في النهوض إلى نصبها متى دعا المقام إلى ذلك. ولأجل ذلك، نقدم، على سبيل التنبيه، نموذجا من نماذج الاختلال الذي طال الكتاب المدرسي لمادة الفلسفة المسمى "في رحاب الفلسفة".

بقي أن نشير، قبل الشروع في تقديم شواهد عما نقول، إلى أننا لا ندعي القيام بكشف عويص على أذهان عموم الخلق ممن ابتلي في رزقه بالاشتغال بهذا الكتاب، إذ لا شك أن الكثير يعاني مرارة الاستلاب الذي

- يسببه الاتصال بنصوص تكون قراءتها متعبة ومزعجة بل مستحيلة، وهي فوق ذلك كله ضرورية أو تكاد؛
- أو يسببه "لعب لغوي" يطلق الألفاظ دون قيد فيترجم نفس اللفظ المعبر عن مفهوم ما باستعمال ثلاثة ألفاظ أو أكثر، أو "يقفز" على لفظ أو مجموعة ألفاظ دون مسوغ، علما أن المنتظر الوقوف على بنية مفاهيمية قابلة للرصد والتعيين على نحو مضبوط، وعلى بنية حاجية متماسكة؛
- أو تسببه الفضيحة التي يقع فيها المعلم عندما يطالب المتعلمين بالتمرن على الكتابة الإنشائية انطلاقا من نصوص معيبة، وهو يعرف أن من يضبط فعلا مضمون النص سوف يُقوله لا محالة ما لم يقله.
- أو تسببه هذه العناصر مجتمعة أو تفاريق.

لربما فعل هؤلاء خيرا حينما لم يكلفوا أنفسهم عناء الحديث عما يعانون، إذ لم يروا في ذلك إلا وجها جديدا من أوجه الاستلاب، خاصة في ظل شعور سائد بأن لا مستجيب للنداء.

2. شواهد على اختلال كتاب "في رحاب الفلسفة":

سوف نبدأ بإشارة سريعة إلى أهمية النص في كتاب الفلسفة، اعتمادا على بعض المقتضيات الفلسفية والتربوية واستلهاما للتوجيهات الرسمية ذات الصلة؛ ثم ننتقل إلى عرض بعض من الأمثلة التي تشهد بالفشل في نقل النصوص الفلسفية، إلى درجة يحق معها القول بأن الكتاب منتوج فاسد مضر بصحة وسلامة مستهلكيه.

1.2. أهمية النص في بناء الكتاب المدرسي:

يستمد الكتاب المدرسي أهميته من عنصرين على الأقل:

أولاً، من كونه معينا ديداكتيكيا يحتل مكانة مركزية بالنظر إلى طبيعة درس الفلسفة الذي لا يزال تدريسها بالنصوص يشكل هيكلها الأساس. لذلك، فمهما اقتضت الاختيارات التربوية الجديدة إعادة موضحة الكتاب المدرسي من حيث مضامينه ووظائفه وعلاقاته بباقي المعينات الديداكتيكية، كما تُقرر ذلك التوجيهات الرسمية، فإن إعادة الموضحة هذه تطرح حسب نفس التوجيهات "ضرورة احترام معايير نظرية وبيداغوجية أساسية" تلخصها في الانضباط بمعايير يضمنها استيفاء شرطين:

• "قيمة المضامين المقترحة ومدى ملاءمتها لحاجات المتعلمين (بساطتها لسهولة الاشتغال عليها)؛

• و"قيمة المنهجية المقترحة باعتبارها تنظم سيرورة محدّدة للتعلم سواء من حيث تنظيمها للمحتويات، أو من حيث تصورها للأنشطة التعليمية المندمجة".

وثانياً، من مدى صلاحيته لأن يكون سنداً حقيقياً يقوم عليه كيان المادة: فمعلوم أن كيان مادة الفلسفة، كما تُدرّس اليوم في فصول التعليم الثانوي التأهيلي، يخضع لأركان ثلاثة هي: الاستشكال والاستفهام والتجاج، أركان هي بمثابة مداخل يشكل الاشتغال على النص الفلسفي الحامل الأساس لمفاتيحها. فلا غرابة أن تجد كل مكونات الكتاب المدرسي تُحيل، بشكل أو بآخر، على النصوص الفلسفية المثبتة وترتد إليها، ابتداء من العروض الممهدة وانتهاء بالخلاصات والخطاطات. وهذه المكانة المركزية للنصوص تجد مبرراتها في جملة المقتضيات الفلسفية والبيداغوجية والديداكتيكية التي "استقر" عليها تدريس الفلسفة في الفصول الدراسية، تبعا للكفايات المنتظرة من تدريسها.

فمن المقتضيات الفلسفية أن مباشرة النص الفلسفي أفضل وأنجع في تناول الموضوعات الفلسفية ومعالجة مشكلاتها تناولاً ومعالجة فلسفتين. أفضل وأنجع من تناولها ومعالجتها انطلاقاً من شروح وتعليقات تُقدّم في شكل عروض ينتهي بها الأمر في النهاية إلى أن تُرفع هي نفسها إلى مرتبة "النصوص" الفلسفية. فيكون التدريس بالنص أولى من التدريس انطلاقاً من شرحه أو التعليق عليه؛

ومن المقتضيات البيداغوجية والديداكتيكية أنه لما كان الغرض الأخير من تدريس الفلسفة تمكين التلميذ من كفايات فهم وتحليل الخطاب الفلسفي المُصدر على كونه خطاباً نموذجياً من حيث بناؤه أو روح عقليته، فإن النصوص الفلسفية أجدى في

تيسير تمكن التلميذ من الكفايات الثلاث التي عُدت أركان الدرس الفلسفي ومداخله:
الاستشكال والاستفهام والتجاجج.

النص إذن مجرد مُعين، مجرد حامل ومجرد سند لا يستمد قيمته إلا مما يعين عليه ويحمّله ويسنده؛ لكن العون والحمل والإسناد ليست أمورا هينة، إذ بضعفها أو بفسادها يُقطع العون فيسقط المحمول وينهار المدعوم. أجل، إن النص الفلسفي الذي يُقتبس من متن فيلسوف ما لا يشكل سوى جزء ضئيل قد لا يُعتَبَر أصلا كميا، لكنه يغدو نصا حيويا وتغدو وظيفته وظيفته حاسمة بالنظر إلى الموضوعة التي نستعين به لتناولها، والمشكلات التي نستدعي دعمه لمعالجتها، والقدرات التي نعولّ عليه لتمكين التلاميذ منها في أفق امتلاكهم لكفاياتها.

بديهيات؟! ما أصعب استحضار البديهيات!

يترتب على ذلك أنه من الممكن تقويم النصوص انطلاقا من شبكة تتعدد خاناتها ومداخلها وتتعدد بمقدار تعدد وتداخل العناصر التي نريد تقويمها: من اختيار النصوص الملائمة لإسناد تدريس مفاهيم المنهاج، إلى تخطيط التعلمات التي من شأنها أن تمكن من الكفايات الضرورية لاستيعاب المضامين الفلسفية والآليات المنهجية المنتظرة، مروراً بالاعتبارات الجمالية في عرض المواد. ولما كان الفساد قد أصاب مواطن متعددة من "كيان" الكتب المدرسية عموما وكتاب "في رحاب الفلسفة" على وجه الخصوص، ومن وجوه مختلفة، فإن وقوفنا، في هذه الورقة، على وجه واحد من هذه الوجوه هو فساد النقل يهدف أساسا إلى وضع اليد على ما بدا لنا حيويا وكان مصدر إزعاج حقيقي في محك العمل.

إشارة ضرورية:

إن وقوفنا على آفة النقل لا هدف له سوى كشف الداء والاستتجاد لطلب التدخل من أجل وصف الدواء، دون تجاوز ذلك إلى اقتراح "تقل بديل"، أي أن الغرض محض وصف وتشخيص قد يحمل هو نفسه من العيوب ما قد يزيد في إقناع واضعي المنهاج بأن حرية العامل بالقسم لا تنتج عنها بالضرورة القدرة على التعامل السليم والناجح مع المشكلات.

لأجل ذلك سيلاحظ القارئ أننا تجنبنا قدر المستطاع وضع مقابلات عربية بديلة للنصوص المعنية، مكتفين بالتعليق على ما يظهر أنه مضمون النصوص. وذلك إقرارا منا

- أولا بصعوبة المهمة وخطورتها وقصورنا على النهوض بأعبائها،
- وثانيا بأن للنقل أهله العاملون به،
- وثالثا بأننا هنا في مقام إبداء حيرتنا وإعلان حاجتنا.

فلا معنى لتهوين المشكلة بالدخول في نقاشات نراها، في هذا المقام، عقيمة حول "النقد البناء الذي يقدم البديل"، وحول "الخيانة في الترجمة"، أو حول "لبس النص الفلسفي" وما يليها من الموضوعات الأثرية لدى بعض فلاسفتنا. إن الأمر يتعلق بقضية عملية محضة: ضرورة توفير نص تعليمي سليم يؤدي استعماله إلى تحقيق الأغراض الملموسة المنتظرة منه، فيكون استهلاكنا لمواد الكتاب والأموال التي تُصرف فيه استهلاكاً لمواد سليمة نافعة، ولا يكون الإنتاج المدرسي "سلعة" بائرة لا تفيد غير المتاجرين بها.

3. شواهد على فساد النقل

لن نقف عند مظاهر ركافة العبارة وسقمها، ولا عن الاجتزاء الذي طال النصوص إلى درجة أنه أوقع بها خروما يستحيل معها بناء مضامينها، وإنما سنقف على ما بدا لنا أنه أظهر مظاهر الاختلال في نقل النصوص الفلسفية وأخطرها، إذ نجم عنها تقويل النصوص ما لا تقوله، وذلك على نحو يصل أحيانا إلى نقض المعاني الأصلية. ولا نريد هنا ب"المعاني الأصلية" الدلالة على ما قد تحمله النصوص من "معان أصيلة" ناتجة عن جهود تأويلية خاصة، بناء على "الطابع المنفتح" للنص، وتعددته وكونه مجالاً ل"صراع التأويلات". تلك أمور نتركها لفلاسفتنا، إذ نعترف لهم بعجزنا عن الارتقاء إلى فهمهم. إنما المراد "توصيل" المعنى الظاهر الذي يتيح الاشتغال اللغوي الأساسي على عبارات النص من قبل عامل بالقسم ومتعلم بمواصفات العامل والمتعلم في السنة الثانية من سلك البكالوريا المغربية وحاجتهما، فيعين الأول على أداء عمل هو مصدر رزقه ويعين الثاني على النجاح الذي هو سبيل من سبل حركته.

تنتشر آفة "نقض المعنى" في جميع أطراف النصوص المكونة للكتاب، نكتفي في مقام الإعلام هذا، بالأمثلة التالية:

1. في الفقرة الثانية من نص لإيمانويل مونيي (الصفحة 20 من الكتاب المدرسي)، ينقل المؤلفون استشهادا بقول لكارل ماركس ساقه صاحب النص في معرض تأكيده على أن حرية الشخص ليست حرية مطلقة، إذ أن الشخص يتحدد أول ما يتحدد بوضعية الانطلاق التي يجد ذاته ضمنها، فيكون وعيه بخصائص هذه الوضعية عاملا مساعدا على اجتراح سبل تجاوزها، ويكون ذلك الوعي بالتالي أول درجات التحرر. وفيما يلي النصان: (التشديد في النصوص منا)

النقل	الأصل
ولكن فكرة المجانية هنا هي فكرة وجود غني، والحرية في شروط ملزمة، ليست من الآن فصاعدا "وعيا بالضرورة"، كما سماها ماركس.	Mais l'idée de gratuité est une idée d'existence riche, et dans une condition trop accablante, la liberté n'est guère plus, comme la nommait Marx, que « la conscience de la nécessité ».

هكذا، في الوقت الذي يشكل "الوعي بالضرورة" معنى من معاني الحرية، أو، على الأقل، شرطا من شروطها، حسب ماركس ومونيي، مع ما لذلك من قيمة فلسفية أكيدة في معرض بناء شروط التحرر التي يكون بمقتضاها استيعاب الظروف المحيطة مناسبة لرسم حدود إمكانات الذات، وبالتالي الرفع من حظوظ الاختيار الأفضل؛ تفقد العبارة حمولتها تماما حسب مؤلفي الكتاب، وبالتبعية حسب العامل بالفلسفة داخل الفصل الدراسي. رُب قائل يقول إن الأمر يتعلق بمجرد "خطأ مطبعي" سها فيه "الطابع" عن حرف الاستثناء "إلا"، بحيث إن العبارة الأصلية كانت هكذا:

والحرية في شروط ملزمة، ليست من الآن فصاعدا إلا "وعيا بالضرورة"، كما سماها ماركس.

أقول: أجل هذا ممكن. ولكن، إن كان هذا قد يبعد عن المؤلفين تهمة نقض المعنى، فإنه يسقطهم في تهمة إهمال مراجعة العمل، والاستعجال في تقديمه بأي وجه كان لغرض ما قد لا يتعب المرء في الظن بأنه غرض

الربح المادي؛ فيدخل الاعتراض في موضع "العذر الأقبح من الذنب"، ولا يرتفع نقض المعنى. إذ ما الذي يمنع المؤلفين من عدم تقديم كتاب "غير مكتمل الإنجاز"؟!

-وفي الفقرة الرابعة من نفس النص، يتم **موني** بناء مفهوم الحرية عبر تدقيق دلالاته على الوثبة الأصلية أو الانبثاق الحيوي الذي يخص الإنسان بمقتضى عفويته ذاتها، فلا يحصرها في هذه العفوية وإنما في الوجهة التي إليها توجه الأنا تلك العفوية: وهي وجهة التحرر، أي فاعلية التحرير القصدية للذات والعالم معا حيث تلون الأنا وجودها والعالم بلون خصوصيتها كشخص؛ الأمر الذي يُمكن **موني** من تضمين مفهوم الحرية حركة مركبة: من الوجود العفوي المنبثق والمتوثب أصليا إلى الوجود المُحرر والمتحرر بفضل المقاصد التي يُنتظر أن يحققها فيجعلها وجهة له.

يترتب على تضمين هذه الحركة المركبة في قلب مفهوم الحرية بناءً مركباً لمفهوم الشخص ذاته، بحيث يمكن النظر إلى الشخص ككيان مركب من قسمين متراتبين أحدهما فوق الآخر، والذي يوجد في الأعلى هو الأدل على تمام حقيقته:

في الأسفل: قسم الشخص الباطن، وهو يوجد في ميدان غير واضح المعالم والأطراف والحدود هو ميدان الانبثاق الحيوي، لذلك فهو لا يحمل حقيقة الشخص؛

وفي الأعلى: قسم الشخص الظاهر، وهو الذي يوجد على نمط سيرورة نضج مستمرة في أفعاله التي تُتَجَرَّ في ساحة الوجود الفردي والجماعي التي تزداد كثافتها هي أيضا بالتدرج، ومع هذا القسم تكتمل حقيقة الشخص.

وبين القسمين فاصل جعله النقلة "مسافة ممتدة" وهو في الحقيقة بمثابة قسم جديد، أو لحظة جديدة أو مقولة جديدة (instance) ينبغي أخذها بالحسبان، وبدونها سيكون فهما للحرية فهما قاصرا: الحرية ليست مجرد ممارسة حرة بدءا وعفويا، إنما هي ممارسة مُحررة بَعديا وقصديا.

الأصل	النقل
Du jaillissement de l'existence à la liberté il y a donc ici une <u>nouvelle instance</u> , celle qui sépare <u>la personne implicite</u> , à la frange de l'élan vital, de <u>la personne</u> mûrissant par ses actes dans son épaisseur croissante d'existence individuelle et collective.	إذن ثمة <u>مسافة تمتد</u> من الوجود المنبثق إلى الحرية، وهي التي تفصل بين <u>الإنسان الباطني</u> على حدود الانبثاق الحيوي، و <u>الإنسان</u> الذي ينضج باستمرار بأفعاله وفي الكثافة المتزايدة للوجود الفردي والجماعي.

-ثم لاحظ كيف نقل المفتشون الممتازون مفهوم الشخص مرتين بلفظ الإنسان، كما لو كانا متطابقين؛ الأمر الذي يجعلنا نتساءل عن تمثلهم -وهم "سادة الديدانك" - لوحدة البنية المفاهيمية للنصوص. ونفس الأمر يمكن أن يُقال عن مفهوم (situation) الذي نُقِل تحت ألفاظ "موجود" و"وضع" و"موقف"، و(conditions) الذي نُقِل بلفظ "الظروف" تارة و"الشروط" تارة أخرى.

-ثم في آخر الفقرة عينها يعين **موني** الخاصية التي تميز مفهومه للحرية عن مفهوم غيره: فلا يحصرها في التدفق والانسحاب والتوثب والفوران التلقائي، كما اتضح سلفا، إذ هي موجّهة مُسدّدة كما لو أنها نتاج لطلب

بالتنفيذ والفعل أو لأمر بالسعي نحو هدف ما. لأجل ذلك كان بالإمكان استعمال لفظي الأمر (ordonnée) والاستدعاء (appelée) في تحديدها.

غير أنه كان للنقطة رأي آخر، إذ نقلوا الأول بلفظ "منظمة"، دون أن يروا في ذلك بعدا عما هو في الأصل أقرب من معنى النداء بل ويكون لفظ النداء أفضل منه. وحتى إن اعتبرنا الأمر تأويلا، فالواضح أنه تأويل يبدو أبعد ما يكون البعد عن السياق الفعلي للنص.

الأصل	النقل
Ainsi je ne dispose pas dans l'arbitraire de ma liberté, bien que le point où je l'épouse soit enfoui au coeur de moi-même. <u>Ma liberté n'est pas seulement jaillissante, elle est ordonnée, ou mieux encore appelée.</u>	وهكذا فأنا لا أستعمل حريتي بدون جدوى، بالرغم من أن النقطة التي ألتحم فيها بتلك الحرية متباعدة في أعماق ذاتي. وليست حريتي تدفقا فحسب، بل هي منظمة، أو <u>بعبارة أفضل هي مطلوبة بنداء.</u>

فافهم الشخص إذن.

2. وفي الصفحة 30 ساق المؤلفون، على سبيل فهم المجال الإشكالي للغير، نصا لموريس ميرلوبونتي من كتابه **فينومينولوجيا الإدراك**. يفترض من مثل هذا النص أن يبسر الوقوف على أوجه الحرج في تمثّل وجود الغير وشروط إمكان معرفته وأشكال العلاقة الممكنة معه؛ ويُعزز هذا الافتراض السؤالان المذيلان للنص: "لماذا لا توجد أنا مفردة معزولة عن الآخرين؟"، والثاني: "كيف يمكن أن نتحدث عن أنا آخر غير أنا؟".

لن نقف عند الكيفية التي تمثّل بها المؤلفون "المجال الإشكالي"، إذ هو موضوع لاحق حول "الوضعية المشكلة"، ولكن نذكر بالسياق الإشكالي كي نُظهر فداحة النقل الذي يعكس فظاعة الفهم.

أخذ النص من سياق تحليل ميرلوبونتي لـ "شروط إمكان معرفة العالم الثقافي" المتمسم باللبس ولـ "تمط إدراك الموضوع الثقافي"، بعد أن قدّم بمساءلة "تمط إدراك الوجود البيولوجي".

*يقرر الفيلسوف أن الأنا تستشعر الحضور القريب للغير تحت حجاب النكرة أو المجهول (l'anonymat). ويمثّل لذلك باستعمال الغليون والملقعة والجرس، ليبين أن إدراك العالم الثقافي

يُمتحن ويتم التحقق منه عبر إدراك فعل إنساني وإدراك إنسان آخر.

*ثم يضع السؤال الذي انطلق منه النص المنقول.

*والإشكالية التي يبنها ميرلوبونتي ويوردها صراحة مباشرة من بعد السطر الذي توقف عنده النقطة تتعلق بالصعوبة المبدئية التي يواجهها تحليل إدراك الغير والتي يبرزها العالم الثقافي، إذ يُلزم ذاك التحليل بفك المفارقة التالية: من جهة، هناك وعي مرئي من خارج، وفكر يقيم في الخارج؛ ومن جهة ثانية، هذا الوعي يكون، منظورا إليه انطلاقا من وعي الرائي، دون ذات، أي مجهولا، أو نكرة: فكيف يمكن أن تُدرك ذات واعية الغير وقد أُفرغ، بفعل عملية الإدراك ذاتها، من ذاتيته ومن خصوصية تجربته؟

ولئن حلل ميرلوبونتي شروط إمكان إدراك فعل أو فكرة إنسانية على نمط الوجود الغفل أو النكرة أو المجهول كي يصوغ الإشكالية، فإن مؤلفينا "حرقوا" الطريق وشرعوا في ترجمة النص بقلب مواضعه وخلط لحظاته:

الأصل	النقل
Comment une action ou une pensée humaine peut-elle être saisie dans le <u>mode du « on »</u> , puisque, par principe, <u>elle</u> est une opération en première personne, inséparable d'un Je. Il est facile de répondre que <u>le pronom indéfini</u> n'est ici qu'une formule <u>vague</u> pour désigner une <u>multiplicité</u> de Je ou <u>encore</u> un Je en général.	كيف يمكن إدراك فعل إنساني ما، أو فكرة بعينها توجد على نمط وجود "الهو المجهول" on (الناس)، مادام الإدراك فعلا شخصيا خاصا لا ينفصل عن الأنا الفردي؟ من السهولة أن نجيب عن هذا السؤال بالقول: إن ضمير المجهول (الناس) "هو"، لا يعني سوى صيغة عامة للإشارة إلى تعدد "الأنوات" أو <u>على الأصح</u> ، إلى "أنا" جمعي بوجه عام (...).

يتساءل ميرلوبونتي عن الكيفية التي يكون بها إدراك فعل أو فكرة على نمط ما هو غفل ونكرة ممكننا، علما أن الفعل أو الفكر لا يُنجز بدءا من قبيل الغفل والنكرة، وإنما من قبيل ذات شخصية تشير إلى نفسها ب"أنا". الأفق الذي يرتسم هو العجز عن فصل أفعال الغير وأفكاره عن ذاتيته التي تخصه والتي لا تقبل الاختزال، أو تجريدها وتذويبها ضمن كلية غفل؛ وذلك مصدر المفارقة. ولأجل ذلك، يدشن ميرلوبونتي حوارا يفترض فيه اعتراضات ويرد عليها، إلى أن تأدى إلى الإشكالية.

أما مفتشونا، فقد وضعوا، كما يلاحظ، سؤالا آخر: إذ تساءلوا عن إمكان إدراك فعل ما، ثم عن إمكان إدراك فكرة أضافوا إليها خاصية العينية المدومة في الأصل، وخصّوها وحدها بخاصية الوجود على نمط وجود "الهو المجهول" الذي يشير إلى الناس، علما أن الإدراك فعل شخصي خاص.

الأفق المرتسم هنا هو العجز عن فصل فعل الإدراك عن الأنا المدرك؛ فلا مفارقة أصلا.

لقد منحوا "الفكرة" خاصية جديدة لم يمنحها إياها صاحب النص، فكانت إضافة بلا طائل، بل مجرد هذر؛ ونقلوا on ب"الهو المجهول" رغم أن "هو" تشير إلى ضمير الغائب المذكر لا إلى المجهول؛ بل وسموه مباشرة "ضمير المجهول"؛ فكان تحريفا محضا. ثم حذفوا ضمير الغائب الذي أراده صاحب النص أن يحل محل الفعل أو الفكرة، وظنوا أنه راجع إلى الإدراك؛ فضيعوا المعنى تماما.

-أما الحوار الذي يدشنه ميرلوبونتي عبر افتراض اعتراضين فيمكن وضعه على الشكل التالي:

أقول: كيف ندرك الخاص والشخصي المعروف والمحدّد عبر العام والمجهول؟

قد يُقال: اللاتحديد إشارة فضفاضة إلى "أنا" عام: الشاهد أنني أتصور -بمقتضى المماثلة مع تجربتي الثقافية والمعالم التي تدل عليها- نوع الإنسان المنتج لمعالم ثقافية تنتمي إلى حضارة أخرى.

فأرد: كيف تكون لي، أصلا، تجربة عن عالمي الثقافي الخاص وحضارتي الخاصة؟

وإن قيل: إنني أرى الاستعمال السائد من حولي، فأقوم بتأويل التصرفات بمقتضى المماثلة مع تصرفي وتجربتي الحميمة التي تدلني على مقاصد ما أدرك من أفعال.
رددت: الإشكال قائم هنا بالضبط.

ثم يعدد الأسئلة التي تبرز حقيقة المفارقة وتحفظ بناءه للإشكالية.
أما النقلة، فقد قفزوا على الإشارة إلى الاعتراض، واستأنفوا النص كما لو كان استمراراً لنفس حركة المعنى الذي شرع ميرلوبونتي في بنائه بالحديث عن إمكان إدراك الموضوعات الثقافية عموماً كما أشرنا سلفاً، إلى درجة أنهم جعلوا الاعتراض ادعاء والادعاء اعتراضاً.

الأصل	النقل
<p>J'ai, dira-t-on, l'expérience d'un certain milieu culturel et des conduites qui y correspondent; devant les vestiges d'une civilisation disparue, je conçois par analogie l'espèce d'homme qui y vécu. Mais il faudrait d'abord savoir comment je puis avoir l'expérience de mon propre monde culturel, de ma civilisation. On répondra derechef que je vois les autres hommes autour de moi faire des ustensiles qui m'entourent un certain usage, que j'interprète leur conduite par l'analogie de la mienne et par mon expérience intime qui m'enseigne le sens et l'intention des <u>gestes perçus</u>. En fin de compte, les actions des autres seraient toujours comprises par les miennes; le « on » ou le « nous » par le Je. Mais la question est justement là: comment le mot Je peut-il se mettre au pluriel, comment peut-on former une idée générale du Je, comment puis-je parler d'un autre Je que le mien, comment puis-je savoir qu'il y a d'autres Je, comment la conscience qui, par principe, et comme connaissance (401) d'elle-même, est dans le mode du Je, peut-elle être saisie dans le mode du Toi et par là dans le mode du « On » ?</p>	<p>(...) إنني أرى الآخرين من حولي يستخدمون الأدوات بكيفية معينة، فأمثال بين سلوكياتهم وسلوكياتي، وأقارن بين تجاربهم وتجربتي التي تعلمني معنى الأفعال التي أدركها والقصد منها (...). سيُقال إن أفعال الآخرين ستفهم دائماً من طرف أفعالي بحيث يفهم ال"هو المجهول" أو "نحن" من طرف الأنا الفردي؛ لكن المشكلة تكمن هنا بالضبط، ويمكن صياغتها في الأسئلة التالية: كيف يمكن للكلمة "أنا" المفردة أن تصير جمعاً؟ كيف يتسنى تكوين فكرة عامة عن الأنا المفردة؟ كيف يمكنني أن أتحدث عن أنا آخر غير أنا؟ وكيف يمكنني معرفة أنوات أخرى؟ ما الذي يجعل الوعي، الذي يعتبر مبدئياً معرفة بالذات ووعياً بها في عالم الأنا، يُدرك على نمط وجود "الأنث"، ومن ثمة أن يُدرك في عالم ال"هو"؟</p>

لاحظ كيف أسقط النقلة وأضافوا وحرفوا وقلبوا كيف شأؤوا! بل لا تحُدُّ هذه الملاحظات أوجه الفساد والخلل في نقل هذا النص.

فكيف نبني الإشكال، بل إشكالات كل الدرس، انطلاقاً من نص بهذا الحجم من الاختلالات؟

3. في نص **لفريدريك هيغل**، ك.م.ص 194، وضعه المؤلفون ليكون موضوع تحليل ومناقشة، في إطار التمارين التي وُضعت على سبيل ارتياض التلاميذ على مهارات إنجاز الإنشاء الفلسفي، يتحدث صاحب النص عن نمط وجود الأشخاص في ظل دولة الحق والواجب، بحيث إن الدولة الحرة فعلاً هي تلك التي يحتل فيها كل فرد من

أفرادها المرتبة التي تخصه بناء على اختياره الحر وليس انطلاقا من نمط قبلي وجاهز لتوزيع المراتب بين الناس على غرار نمط التجمعات القبلية أو الدينية المغلقة مثلا.

هكذا، في الوقت الذي يفرض فيه صاحب النص وجود الاختلاف بين توزيع المهام في الدولة الحرة وبين ذلك التوزيع في المجتمعات القبلية أو المجموعات المغلقة، يفرض مؤلفو الكتاب تطابق التوزيعين:

الأصل	النقل
la répartition des taches auxquelles l'individu voudra bien se dévouer, <u>ne doit pas être faite à la manière des castes.</u>	إذ من اللازم أن يشبه توزيع المهام التي يختارها الأفراد، ذلك التوزيع الموجود على صعيد نظام الطبقات الاجتماعية.

نفس الاعتراض الذي قد يُقال في نص **مونيبي** يمكن أن يُقال في حق هذا النص، ونفس الرد أيضا، وزيادة: ذلك أن أخطاء "بسيطة" من هذا القبيل تؤثر دون شك في بناء معنى النص مفهوميا وحجاجيا: فليس من يتمثل تحديد وضع الفرد في الدولة الحديثة ودوره باعتبار المطابقة بين الدولة والقبيلة مثلا، كمن يتمثل ذلك انطلاقا من القطيعة بينهما.

ينبغي أن لا ننسى أن الأمر يتعلق بنص يُنتظر منه كتابة إنشاء فلسفي قد يكون موضع تقويم جزائي إما عبر فروض المراقبة المستمرة أو خلال الامتحان الوطني. هل سيُثاب التلميذ على فهمه "الصائب" للنص أم سيُعاقب؟ ألن يكون من الأفضل هنا أن لا يستوعب النص، إذ الفهم الخاطيء أهون من الفهم السيء؟ إن ضرورة استحضار هذا الأمر، على بساطته التي قد تبدو "ساذجة"، هي ما كان يفترقه بالتأكيد المؤلفون.

4. في نص **لليبنتر** (ك.م.ص 216)، ساقه المؤلفون- وتمت المصادقة عليه- لفتح المجال الإشكالي أيضا ليعين على بناء الإشكالية التي يطرحها التفكير في الحرية، يقيم **ليبنتر** تمييزا في معنى الحرية، في سياق بناء تصور التراتبي، بناء على ثنائية الحق/الواقع، أي ثنائية ما هو شرعي تنظمه القواعد والقوانين التي هي شريعة بين الناس أيا كان مصدرها، وما هو واقع غير تابع بالضرورة لقانون ما بل يعود إلى ما هو موجود في "طبائع الأمور".

الأصل	النقل
[Le terme de <i>liberté</i> est fort ambigu. Il y a <u>liberté de droit</u> , et <u>liberté de fait</u> . Suivant celle <i>de droit</i> un esclave n'est point libre, un sujet n'est pas entièrement libre, mais un pauvre est aussi libre qu'un riche.	لفظ الحرية لفظ جد ملتبس، فهو يعني، من جهة، الحق في الحرية، كما يعني، من جهة ثانية/ الحرية الفعلية أو الممارسة. وتبعا لمفهوم الحق في الحرية، فإن العبد (في المجتمعات العبودية) ليس له الحق في الحرية، بينما يتمتع الفقير بالحرية مثله مثل الغني.

فقد نقل المؤلفون الشق الأول من الثنائية بعبارة "الحق في الحرية"، وهي عبارة تفتتح على مجال المطالبة الحقوقية بناء على ما يعتقد المرء أنه أهل له، كـ"الحق في الشغل" مثلا أو "الحق في التعليم الجيد" الذي يكون المطالب به محروما منه ظلما وعدوانا سواء بالاستناد على وضعيته القانونية أم لا؛ وهو مجال لا تتيحه الدلالة اللغوية للعبارة أصلا. فالمقصود هنا الحرية القانونية كما هي محددة من قبل شريعة ما؛ الشاهد لذلك سوق لـ**يبنتز** لحالتين تدلان على **وضعين قانونيين** داخل المجتمع يُحرَم فيهما الإنسان من الحرية، أو بالأحرى من درجة من الحرية، هما "وضع العبيد" و"وضع الرعايا": فالعبد لا حرية له إطلاقا كما هو معلوم، إذ هو ملك لسيدته ملكية تامة وفقا للشريعة المرعية، أما الرعية فتتمتع بوضع التابع أيضا، إلا أن تبعيتها ليست تبعية مقيدة بقوانين واضحة، ولا هي تبعية تُقيد مباشرة على غرار وضع العبد.

أما الشق الثاني من الثنائية الذي يشير إلى الحرية الواقعة فعلا دون تعلق بشرع ما، فقد نقله المؤلفون بعبارة الحرية الفعلية أو الممارسة، وكأن الخضوع في الحالة السابقة ليس فعليا ولا ممارسا. ونعتقد أن الأمر يتعلق بالإشارة إلى واقع الأمور فقط. الدليل على ذلك أن الفقير يتمتع في الحالة الثانية بنفس الحرية التي يتمتع بها الغني، في حين أن العبيد أو الرعايا لا يتمتعان قط بنفس حرية الأحرار.

ثم لاحظ العبارة التي وضعها الممتازون وضعا وجعلوها بين قوسين: (في المجتمعات العبودية). ما قصدهم منها؟ هاهي فرصة جديدة للمتخصصين في "التأويلات" كي يطبقوا مناهجهم.

- وفي نقلهم لشرح **ليبنتز** للعبارة الثانية، لا ندري من أين أتى المؤلفون بعبارة "قدرة الإرادة" حينما نقلوا:

الأصل	النقل
La liberté de fait consiste ou dans la puissance de faire ce qu'on veut, ou dans la puissance de vouloir comme il faut.	أما بالنسبة للحرية، باعتبارها فعلا وممارسة، فتقوم على قدرة الإرادة في فعل ما تريده، أو تقوم على قدرة الإرادة على فعل ما يجب القيام به.

فمنذ متى كانت (faire) دالة، مباشرة ودون اي تأويل، على الإرادة، اللهم أن يكون الأمر أحد "المعاني الأصلية" التي تفتقت في أذهان المترجمين نقر بالعجز عن الرقي إلى سموها؟ فكان واجبا أن يرفأوا بجهلنا، وينبهونا إلى ذلك.

- ثم إن **ليبنتز** يقيم تمييزا آخر هذه المرة هو التمييز بين العموم والخصوص: فالدلالة العامة للحرية تشير إلى أن من يملك أكثر الوسائل يكون أكثر حرية في فعل ما يريد، ممثلا لذلك بالتحكم في البدن باعتباره درجة من الحرية الواقعة بحكم طبيعة الأمور وبدون أي تعلق بمبدأ أو قاعدة قانونية: فإذا كان البدن سليما معافا، أمكنه، بحكم واقع حاله السليم ذاك، أن يتحرك تبعا لمشيئته التي تكون هنا مقيدة بإمكاناته المتوفرة لديه، والتي يحرمه المرض منها؛ وإذا كان الشخص طليقا أمكنه، بحكم واقع حاله الطليق ذاك، أن يتحرك كيف وحيث شاء تبعا لمشيئته التي تكون مقيدة بإمكاناته المتوفرة، والتي يفقدها السجن إياه.

ماذا فعل المفتشون الممتازون؟

حذفوا التمييز تماما، رغم أن التمييز مشدد عليه في الأصل، ومعلوم أن التشديد على المكتوب إشارة إلى أهمية المشدد عليه، ثم طابقوا بين الأمرين بل وجعلوا الثاني نتيجة للأول في الوقت الذي كان استدرাকা عليه على سبيل التقييد من العام إلى الخاص.

الأصل	النقل
<i>Généralement</i> celui qui a plus de moyens est plus libre de faire ce qu'il veut : mais on entend la liberté <i>particulièrement</i> de l'usage des choses qui ont coutume d'être en notre pouvoir et surtout de l'usage libre de notre corps.	فالإنسان الذي يتوفر على الكثير من الإمكانيات والوسائل، سيكون أكثر حرية عندما يريد القيام بما يريده (...). وهنا ستعني الحرية القدرة على استخدام الأشياء التي تعودنا على التصرف فيها بمحض إرادتنا، خاصة القدرة على التصرف في جسدنا.

-وفي الوقت الذي يستنتج فيه **ليبنتز** أن السجن والمرض "ماسان بالحرية"، إذ يفيدان البدن ويمنعان الأعضاء من أداء الحركة التي نريد والتي نتمكن منها عادة، فإنهم جعلوا ذلك "المس بالحرية" مجرد احتمال من الاحتمالات التي قد تتجم عن المرض أو السجن، مستنتجين أن ذلك يُفقدنا التحكم في جسدنا كما نريد.

الأصل	النقل
Ainsi la prison et les maladies, qui nous empêchent de donner à notre corps et à nos membres le mouvement que nous voulons et que nous pouvons leur donner ordinairement, <u>dérogent à notre liberté.</u>	"لكن قد يحد كل من المرض والاعتقال في السجن من حريتنا في التصرف في جسدنا، فلا نتحكم فيه كما نريد. فالسجين والمشلول لا يكون حرا في حركته، كما أن المشلول غير قادر على تحريك جسده."

وهكذا، بينما كانت الحركة الحجاجية للنص تسير في اتجاه مجرد بيان كيف أن الحرية، منظورا إليها من زاوية الوقائع وطبائع الأمور، تُعاق بفعل المرض أو السجن، ممهدا بذلك للحظة حجاجية لاحقة سوف يتأدى منها لاحقا إلى وضع سلم يجعل فيه الحرية درجات، لم يكلف المؤلفون أنفسهم عناء متابعة هاته الحركة، بل وقفوا عند خلاصة هي من البدهة إلى درجة الابتذال:

"فالسجين لا يكون حرا في حركته، كما أن المشلول غير قادر على تحريك جسده"

ولا نرى أي "حمولة إشكالية" يستطيع العامل بقسم الفلسفة والمتعلم أن يرصداها بغية بناء إشكالية الحرية. بل ولم يستفد المؤلفون أنفسهم ذلك، إذ ذيلوا النص بسؤالين لطرح الإشكال هما: لماذا يعتبر لفظ الحرية ملتبسا؟ وهل الحرية هي فعل ما نريد؟ وهما سؤالان نعتقد أنه كان بالإمكان طرحهما دون تعريض النص لهذه "المجزرة التأويلية".

5. وفي نص حول مفهوم الواجب، تعرّض تصور **إيمانويل كانط** لمجزرة عشوائية حقيقية.

-ففي معرض تعريفه للواجب، فصل **كانط** الفعل المستمد من احترام القانون عن الفعل المستمد من الميولات، فسماه واجبا؛ ثم عرف الواجب بتضمنه لإلزام عملي، ليكون الوعي بالالتزام بالقانون هو عين احترام القانون. لأجل ذلك، يُحدِّد الفعل المُنجَز على هذه المقترضات، بكونه واجبا يحمل في مفهومه طابع الإكراه. غير أن مفتشينا الممتازين عبروا عن هذه الفكرة بعبارات أشهد بعجزي عن فك لغزها، وأستجير بمن يستطيع ذلك أن يدلني على كيفية استخراج مضمونها، خصوصا وأني لم أنجز درس الواجب بعد.

الأصل	النقل
L'action qui, d'après cette loi, à l'exclusion de tout principe de détermination tiré du penchant, est objectivement pratique, s'appelle <i>devoir</i> et le devoir, en raison de cette exclusion, contient dans son concept une <i>contrainte</i> pratique, c'est-à-dire une détermination à certaines actions, si peu volontiers qu'on l'a prenne.	وما الفعل، حسب هذا القانون-باستثناء كل مبدأ تحديد مستخلص من الميل- هو فعل، من الناحية الموضوعية، عملي ويسمى واجبا. والواجب، بسبب إقصاء الميولات يتضمن في مفهومه إكراها عمليا، أي تحديدا لبعض الأفعال مهما كان طابعها الإرادي ضعيفا.

فلست أدري بأية "حيلة تأويلية" وبأي "لعب لغوي" تمكن المترجمون من بلوغ هذا المعنى، وكيف استوتقوا من نقله في تلك العبارة الملغزة.

هذه محاولة: لنقرأ الجملة دون الجملة الاعتراضية:

وما الفعل، حسب هذا القانون، هو فعل، من الناحية الموضوعية، عملي ويسمى واجبا.

لنفترض أن أداة استثناء حُدِّفت، بحيث تكون الجملة مثلا:

وما الفعل، حسب هذا القانون، إلا فعل، من الناحية الموضوعية، عملي ويسمى واجبا.

فحتاج إلى إسقاط الرابط، ونحصل على العبارة:

وما الفعل، حسب هذا القانون،-باستثناء كل مبدأ للتحديد مستخلص من الميل- إلا فعل، من الناحية الموضوعية، عملي ويسمى واجبا.

ثم قد نعيد ما أسقطناه إلى مكان آخر: بحيث نقول مثلا:

"وما الفعل، حسب هذا القانون،-باستثناء كل مبدأ للتحديد مستخلص من الميل- إلا فعل هو، من الناحية الموضوعية،

عملي ويسمى واجبا".(؟)

باب المحاولة مفتوح

-وفي فقرة لاحقة، يشير **كانط** إلى ما يقتضيه مفهوم الواجب، كمفهوم، حينما يتعلق الأمر بالفعل؛ فيفعل ذلك

انطلاقا من تمييز بين مقتضى موضوعي متعلق بالفعل وبين مقتضى ذاتي متعلق بمبدأ الفعل: الأول يتمثل في

موافقة القانون، والثاني في احترام القانون كنمط وحيد تتحدد به الإرادة من لدن القانون.

الأصل	النقل
Le concept du devoir réclame donc <i>objectivement</i> de l'action l'accord avec la loi, et <i>subjectivement</i> de la maxime de	يطالب الواجب إذن، وبشكل موضوعي، بفعل مطابق للقانون، لكن، وبشكل ذاتي، يطالب بمبدأ الفعل واحترام

l'action, le respect pour la loi comme le mode de détermination unique de la volonté par la loi.

هذا القانون باعتباره النمط الوحيد المحدد للإرادة.

الأمر الذي يُفهم منه أن الأمر يتعلق باقتضائين مختلفين، تدل على ذلك أداة الاستدراك: لكن. والأمر بخلاف ذلك تماما.

أليس هذا مخجلا؟ ألا يتعلق الأمر بفضيحة موصوفة؟ كيف يتمكن العامل بالفصل والمتعلم من الاشتغال على هذا النص؟ هل أجاب المؤلفون أنفسهم عن الأسئلة التي ذيلوا بها النص؟
أستخرج عناصر تعريف الواجب.

أحلل علاقة مفهوم الواجب بمفهوم الميل.

أحلل البنية الحجاجية للنص، بتحليل آليتي التعريف والتمييز.

تُرى أي مفهوم وجدوا للواجب؟

أجدد عجزني ليس فقط عن فهم ما أراده النص، بل عن مجرد قراءته في الحدود الدنيا لكفاية القراءة: فك

رموز الرسالة المكتوبة.

4. واقع خائب.. ومخرج

يتبين إذن أن كتاب "في رحاب الفلسفة" قد اجتمع فيه كم من العيوب التي تجعله كتابا لا تتوفر فيه الشروط الدنيا للكتاب الجيد. وإذا كانت الكتب غير المدرسية عند من يقدّر "حقيقة الكتاب" تُسحب من الأسواق إن ظهرت فيها بعد نشرها أخطاء مطبعية كثيرة تعوق قراءتها، أو تُلحق بالنسخ الموجودة ملحقات بمطابقتها إن كانت قليلة؛ فالمستغرب أن الكتاب المدرسي، على أهميته وخطورته، لم يكن موضع مراجعة، على أهمية وخطورة الأخطاء التي يتضمنها، بل ولا من يتدخل، رسميا، للتبنيه والإعلام والإصلاح.

تؤدي هذه المعالجة المباشرة، إذن، إلى تقرير واقع مفاده أن هذا الكتاب لحقه من أوجه العيب والخطأ والسوء ما يجعله يوصف بالفساد؛ بحيث إنه يُعسرّ العمل داخل الفصل حيث كان المنتظر تيسيره، بل ويُفسد الحال حيث كان المعوّل عليه إصلاحه، إلى درجة يُمسَخ معها المعلم بهلوانا وهو يجهد نفسه لتجاوز مختلف أنواع الحرج، التي قد يواجهها كل من عاين مضامين "الرحاب" وكل من عاناها؛ ومنها:

حرج أول: إن كانت هذه الكتب قد أُخضعت، فعلا، قبل المصادقة عليها، لضوابط ومعايير ومقاييس تضمن مصداقيتها، فكيف تمخضت عملية تحرير الكتب المدرسية عن منتج ظاهر الفساد، رغم أنه كان نتيجة لاجتماع جهود طائفة من خيرة الأطر العلمية والتربوية؟ (أربعة **مفتشين ممتازين** في حالة "في رحاب الفلسفة"!!)

حرج ثان: إن كانت هذه المنتوجات قد أُخضعت، بعد المصادقة عليها، لعملية التتبع والمراجعة لتدارك ما قد يكون قد "فلت" من أخطاء وعيوب ومساوئ، بغية تجنب الأضرار التي قد تسببها، سواء من قبل السلطات التربوية المعنية أولا أو من قبل المؤلفين أنفسهم ثانيا، فلم لم يتم تنبيه المستهلكين على مخاطرها؟

حرج ثالث: إن استهلك المعلم والمتعلم المنتوج الفاسد فمرضا، أفلا يكون مجهود الأول خائبا وأداء الثاني معيبا؟ وإن كشف فساده فأصلحه، ولا معيار يضمن مصداقية تدخله، أفلا يكون مُفسدا حيث أراد الإصلاح؛ وحتى إن كان تدخله ناجعا، ولا شيء يضمن جدوى تدخله، ألن يكون ما عدّه هو مصلحة، في نظر مصحح أوراق الامتحان، عين المفسدة؟

ما العمل إذن؟

يتصادف هذا المقال مع إصدار المجلس الأعلى للتعليم لتقرير-أراد لنفسه أن يكون تقويما "علميا"- عن حالة التعليم، في سياق نقاش لا يزال بادئ الرأي والغوغائية طاغيين فيه حول واقع التعليم في هذا البلد، وحول سبل تجاوز اعتلاله وتفاذي موته، مع ما يعنيه موت التعليم لحياة الشعوب.

لأجل ذلك، لا يضيرنا أن نُدرج هذه الورقة ضمن الأهداف التي استهدف التقرير تحقيقها. ففي معرض الحديث عن ملاءمة الكتب المدرسية والوسائط التعليمية، ينبه أصحاب التقرير على أهمية الكتاب المدرسي ووضعه في سيرورة التعلم: "يمثل الكتاب المدرسي الدعامة التعليمية الرئيسية، وذلك بمساهمته بشكل كبير في اكتساب المعارف والخبرات"، ثم يكشفون عن الاختلال بعد تسجيل بعض إيجابيات تحرير تأليف الكتاب المدرسي حينما يُعلمون بأن "المحتويات مازالت تعرف محدودية على مستوى الجودة اللازمة للانخراط، من جهة، في فلسفة مقارنة الكفايات

التي تشجع على استعمال أساليب جديدة في التدريس والتعلم وترتكز على حل المشكلات وعلى الوضعيات المعقدة، ومن جهة أخرى للاستجابة لحاجيات المتعلمين والملاءمة مع المحيط الاقتصادي والسوسيو ثقافي". لأجل ذلك، خلصوا إلى "أن وجود هذا النوع من الاختلالات يستلزم تدخلا استعجاليا لوضع مسطرة لتقويم الكتب المدرسية الموجودة حاليا وفقا لمعايير الجودة المحددة مسبقا من أجل التمكن من إدخال إصلاحات وتحسينات على المحتويات".

فهل يتعلق الأمر بفتح نقاش جديد -بعد النقاش السابق والنقاش الأسبق!- حول الكتب المدرسية؟ وتوسيع دائرة المشاورات لتصير دائرة صغرى ضمن دائرة كبرى ضمن دوائر أكبر؟
أعتقد أن وضعية التربية والتكوين بلغت درجة من البؤس لم يعد معها مجال لفتح نقاشات وتحريك مشاورات بين الفاعلين والمتدخلين في الشأن التربوي، وإنما إلى تحريك المساءلات في أفق تحريك متابعات. أجل "المتابعة" بكل المعاني التي قد تحتلها: تتبع العمل ومتابعة إنجازه على الوجه الأفضل، المتابعة التربوية والإدارية من أجل أن يتحمل كل ذي عمل مسئولية عمله، بما في ذلك المسئولية القانونية من أجل حماية المستهلك، وهم هنا العمال في الأقسام الدراسية والتلاميذ ومن ورائهم الآباء، أي المواطنون في نهاية المطاف.