العـــدد

53

خريف 2021

إنجاز

فكريّة فصليّة محكّمة

Adonis

Adoniada

Traduit de l'arabe et préfacé par Bénédicte Letellier

SEUIL

Adoniada est tout à la fois une épopée qui raconte l'histoire mytique de la diversité du renouveau, Adonis, à qui le poète a emprunté son nom, et un témoignage boulversant sur notre modernité.
CNL, Paris 2021

« اتجاه» فكريّة فصليّة محكّمة،
المدير المسؤول: د. أنور خطار
رئيس التحرير: د. علي حمية
العنوان: فرات للنشر، رأس بيروت، بيروت، لبنان. ت:00961 1 750053 – 00961 70 543166
البريد الإلكتروني: editor@ittijah.info
www.ittijah.info

Ittijah: revue culturelle trimestrielle, Rédacteur en chef: Dr. Ali Hamiyeh.
Adresse: C/O Furat Publishers, Ras Beyrouth, Beyrouth, Liban,
tel: 00961 70 543166.

إنجاة

فكريّة فصليّة محكّمة
العدد 53
خريف 2021

محتويات العدد

علي سيف	ثلاثة وطأوا الموت بالموت!	3
	ملفّ حياة الحويّك	5
	ملف فارس ساسين	25
	ملفّ محمد سبيلا	67
محمد شيّا	ما الذي يبقى، وما الذي يزول في الفلسفة	91
ريتا فرج	سيمون فايل... فيلسوفة التجذُّر والروحانية	103
عفيف عثمان	قراءة في سيرة التريكي	115
ماهر عبد المحسن	كانط بين انصهار الآفاق واحتراق الآفاق	129
أحمد أصفهاني	كتاب جديد - قديم عن جبران: السيرة بين "الشطحات" و"الأسطرة"	173
سومية حراث	إشكالية تأويل النص الديني: محمد أركون نموذجا	179
عبدالرحمن الشولي	وجوديّة سارتر بين العبثيّة والماهيّة	195

Samar Hamieh & Loubna Nehmehb	A Double Challenge in Transforming Education under Health and Economic Constraints	1
Zeinab Haj Hassan	Investigating Lebanese EFL Secondary School Students Learning Styles	25
Elie Kfoury	Impact mutuel entre sol et réchauffement climatique	46
Soha Hajjar	Identité Culturelle Perdue en Pleine Pandémie	62

أوراق فلسفية

علمية محكمة تصدر عن كرسي اليونسكو للفلسفة فرع جامعة الزقازيق

75

نصار والراوي

وثمانون عاماً من الفلسفة

٢٠٢١

ثلاثة ...
وطأوا الموت بالموت!

علي سيف

كاتب

حياة الحويّك، فارس ساسين ومحمد سبيلا، ثلاثة أعلام تفتقدهم الثقافة العربية المعاصرة بعد أن اختطفهم الموت، على حين غفلة:

الحويّك باحثة وأكاديمية وخبيرة في جيوبوليتيك الميديا، وساسين أستاذ الفلسفة الغربية الحديثة، مدرسّها وعاشقها، وسبيلا فيلسوف الحداثة المغاربية المعاصرة، بامتياز.عُرف عن الحويّك أنها لم تكن لديها حياة خاصة، وهو ما لم يكن لزوجها، الطيّب الذكر، بديع عطيّه، أيضًا، فقد نذرت نفسها وحياتها وإبداعها، كما نذر نفسه، للقضية الكبرى التي آمنا بها وبواضع أسسها، قضية شعبنا في التحرر والسيادة والتقدّم، ولم يهتفا لغيرها أبداً.

أمّا فارس ساسين، فهو الأكاديمي الملتزم فلسفته، العاشق لها والعامل بحبّ في ميادينها، الأستاذ المشاكس الذي يحرّض طلابه، دائماً، على النقد والمساءلة لعدم اقتناعه بالمسلمات الجاهزة حتى لو كانت صادرة عن أرفع المراجع في هذا المجال، في حين، أن سبيلا فيلسوف الحداثة المغاربية التي لم يتركها يتيمة دون سند فلسفيّ تسند علومها إليه، داعياً إلى ممارسة النقد الفلسفيّ من حيث هو مصدر رئيس لفكر الحداثة، فالحداثة ،عنده، هي البداية والمنتهى!

خُيّل للموت، مرةً، أنه يستطيع أن يقهر الناس بالموت، ولكن خاب ظنّه هذه، المرة، فهؤلاء الثلاثة الذين نودّع وطأوا الموت بالموت!.. قُدّس سرّهم!

د. حياة الحويّك

المسكوت عنه في الإعلام الغربي

الإعلام الفرنسي المكتوب نموذجاً

منتدى المعارف
alMaaref Forum

حياة الحويك.. كلهم جنوبها....

طارق الأحمد

كاتب

حين تقرر الكتابة عمن رحل و تريد أن تنظر في صورته طويلاً لعلها تعينك على استحضاره في عقلك و قلبك ما أمكن.. وتخاف أن يمر الزمن بينك و بينه، هنا بالذات تتمسك بأول مقبض تتذكره في آخر كلماته و تقول ان هذه العبارة قد حفرت في ذاكرتك أكثر، فتمسك بها و كأنما تمسك بيد من رحل و أحببت... كلهم جنوبها... هي العبارة التي استخدمتها حياة حويك انطلاقا من ايمانها بالعقيدة القومية الاجتماعية التي تؤمن بأن الأمة السورية كلها واحدة، لكنها تتوجه كما دأبت إلى باقي التيارات الفكرية من قوميين عرب و يساريين و منهم الي باقي المجتمع، لتقول بلغة جامعة بأن فلسطين و الاردن و لبنان كلها هي جنوب سورية.. فحصنوا هذا الجنوب لتتحصن سورية و من موقعها و سكناها في الجنوب، فهي شكلت ذلك الحصن الثقافي الفكري الذي يعي ما يحصل و يقطن الثغور الجنوبية، ليؤدي دور المدافع الموجه عن سورية و في نفس الوقت، لينبه دوما إلى الأخطار و الأخطاء معا من موقع المحب الحليف، صاحب الفكر و الرؤية و مكتشف وسائل الحل و المعالجة..

الرفيقة والصديقة الدكتورة حياة حويك، خصصت لنفسها جانبا من الدفاع الفكري عن الشام و كل سورية، و انا ههنا اذكر ما يتعلق بالحرب تاركا لغيري ممن سيتناولون باقتدار اكيد باقي جوانب ابداعها... لاقول بأنها قد وضعت فيما كانت تكتب و تحاضر، يدها على اهم المفاصل التي اختصت بالازمة و الحرب على سورية، سواء لجهة الاطماع و الدوافع لدى الجهات المعادية قبل الدخول في الأسباب و هذه التفاتة هامة ،ففي كل دول العالم توجد عديد الأسباب و الأخطاء المتراكمة الداخلية و هي لا تتجاوزها بل تسهب في شرحها و التنبيه لخطورتها و خاصة لجهة حديثها عن فشل الدولة العلمانية الوحيدة في الشرق عن علمنة مجتمعها ، و هو الأمر الذي اعترفت انها و نحن معها و كأنها قد تحدثت بما نريد قوله، لم تكن تدرك بأنه فادح إلى هذا الحد الخطير و كأننا نعيش في كانتونات علمانية أدبية فكرية مصغرة و لا نرى ما حولنا و هو الذي ادي إلى كل ذلك التصحر الفكري الذي ما أن أتت مشاريع الخارج التكفيرية الا و قد وجدت أمامها حقولا من العشب اليابس لتنتشر كالحريق الرهيب في مجتمعنا، مجموعات هائلة من داعش و النصرة و التركستاني و جيش الإسلام و اسود السنة....

لكن و للانصاف أيضا فقد كانت تتحدث عن أن الحجم الكبير لأهمية الدولة هو الذي يجعل من شهية القوى التآمرية الكبرى عظيما عليها و لذلك وجب التنبيه إلى أن درجة التحصين المطلوب لسورية هو بقدر أهميتها لدى الأعداء لا بقدر عادي من الأخطاء التي تتوفر في اي دولة...

إن أكثر ما يحضرني هنا هو فرادة لطالما أعجبتني في خطابها القومي الاجتماعي، الذي و بصراحة يختلف عن الخطاب المعروف لتجد بأنها دائمة التنبه لواقع الحال و أعني هنا بالتحديد حديثها عن زحف الهويات الجزئية و فرض نفسها علينا كلغة ضرورة لا نؤمن بها بل نعمل لازالتها ،مع براعة في عودتها السريعة المنطلقة من صحة فهم العقيدة في تكوينها في إعادتها إلى بعدها الفلسفي عن أنطون سعادة و الذي يشترك مع الفيلسوف كانط في مدرسة فكرية تعترف بالاديان و تحترمها و لكنها و انطلاقا من ذلك تدعو لإقامة فصل كامل لها مع الدولة و تضع الأسس لقيام ذلك..

ههنا بالذات اجدني معنيا جدا بالانتباه لهذا المعيار الذي لفتت اليه الراحلة الكاتبة حياة حويك، و هو أن نعتبر تناول هذه الاعتبارات لشأن الهويات الجزئية بمثابة مرض في المجتمع لا يحق سوى للأطباء المفكرين التعاطي معه لأنهم هم الأكثر حصانة من الوقوع فيه و هو الأمر الذي يقتحم كل يوم كل شؤوننا الحياتية و السياسية و ينذر بتهديد عملنا حتى العقائدي منه في الوقوع بشرك الازدواجية حيث يستسهل النفعيون ايراد أمثلة سريعة

لما يريدونه من غايات هدفها الحقيقي هو تحقيق غاياتهم السياسية في كل المجالات...
في هذا المجال اسهبت الكاتبة الراحلة في شأن أجده بالغ الأهمية مع تعقيده و صعوبته الشديدة في بحث المسألة الاشورية و دورها و قوتها العالمية المتعاظمة و هو الأمر إلهام جدا ليدرس من قبل المختصين و يوضع على أساسه ما يمكن من دراسات...
إن الوفاء للدكتورة الرفيقة الكاتبة الراحلة حياة حويك هو عمل مؤسساتي لا عاطفي، يتمثل في استكمال وضع مساهماتها الفكرية موضع الاثراء و النقاش و ان الدعوة الدائمة لنشر هذا الفكر هو الرثاء و الوفاء و البقاء حيث نقول بأن بها و بمثلها يكون للأمة البقاء....

وكانت تضجّ بحثاً في معنى الحياة

قاسم عزّ الدين

باحث
ومحلّل سياسي

أوّل ما التقيتها، كانت تبدو نقديّة مشاغبة توزّع سهامها اللاذعة على غير مألوف الحديث الأكاديمي الحيادي الجاف الذي يتصنّع هدوء النبرة أحياناً للايحاء بتلقين معرفة لا تفقهها "العامة"، أو تغطية للجهل بالمعرفة الأكاديمية أحياناً.

كان ذلك في باريس حوالي عام 2003 عندما كانت حياة تُعدّ أطروحتها في جامعة السوربون في "جيوبوليتيك الميديا" وكانت حينها الفئات الثقافية اللبنانية والعربية تتداول فيما بينها المعارف في مباحثات ساخنة حول جامعة السوربون التي تعجّ بالمكتبات الفرنسية والعربية والمقاهي العريقة.

لم تكن وقتها قد ترسّخت بعد ظاهرة انتقال "النخبة الثقافية" من الطلاب ودعاة الرأي، إلى مقاهي جادة "الشانزيليزيه" حيث يطوف المتموّلون العرب في طريقهم إلى المتاجر وملاذات الليل الصاخب.

ولم تكن حينها قد انتشرت بعد ظاهرة التقاط أنصاف المثقفين على الطرقات، لتجنيدهم في تخادم متبادل حين تأخذ بيدهم للتوظيف في بعض الجامعات ووسائل الإعلام الفرنسية الناطقة بالعربية، مقابل الاستئناس بمعارفهم على أبواب وزارة الخارجية التي كانت تجدّد دماء شبابها لمواكبة تحوّلات غزو العراق وأمركة الشرق الأوسط الجديد.

حياة المهمومة بمخاطر هذه التحوّلات على "سوريا الكبرى"، أخذت على نفسها المواجهة كأنك بها تمثّل مهمّة جائزة وزارة الخارجية اللبنانية للطاقة الاغترابية التي نالتها عام 2001 ،

ملفّ حياة الحويّك

فراحت في حديثها تقرّع بعض العراقيين الذين يعوّلون على الغزو الأميركي وتعنّف في السياق بعض اللبنانيين والمتأمركين والمتغرّبين العرب. فهي لا تهادن ولا تُجمال فتصف نفسها بأنها لم تمسك العصا من النصف مرّة في حياتها.

على الرغم مما يعلق في أذهان المتسرّع في إطلاق الأحكام السطحية بناء على انطباع ظاهري، لم تكن حياة في قرارة نفسها حدّية. فهي تعتّد بنفسها أنها "سورية قوميّة اجتماعية لم أتناقض يوماً مع مبادئي" وتمسّكت في صدارة معتقداتها بالمناقبية التي طبعت حياتها الشخصية والعامة فحرصت على عدم تداول الشأن الخاص متوخّية الدلالة عليه في ذهابها إلى بحث ما وراء الذات من مكنون وأفكار ودلالات المواقف.

هذه الإشكالية أدّت إلى إساءة فهم شخصيتها وأفكارها بين المحبّذين الذين تجذبهم إثارة الخبريات والاتهامات الجاهزة نتيجة التقصير في قراءة مغزى أبحاثها. وأدّت أيضاً إلى تفلّت الخصوم من عمق النقد الذي تجدّ به حياة لسبر أغوار فكرهم ومقولاتهم، عبر تحوير النقد إلى ردود شخصية أقرب من حفلة زجل في المنافحة بين البيضاء والسمراء كما جرى في ردّ طاهر حمدي كنعان على نقد كتاب عزمي بشارة "الانتقال إلى الديموقراطية وإشكالياتها".

لم تقصد حياة في نقد كتاب عزمي التعرّض إلى شخصه ودوره كما كان جلّ همّ الكثيرين من معارف عزمي وبعض أصدقاء حياة في الحركة الوطنية الاردنية والفلسطينية والعربية. فهي السورية القومية الاجتماعية التي أكسبت حياتها معنى الوجود، في بحثها عن معنى مثالي لسوريا أنطون سعادة، دأبت تبحث في الوجود وتقارب المثال المفقود مثل قوميين سوريين مثقفين غيرها يتنعّمون في عالمهم "المدرحي" عبقاً يفوح طيبة وصلابة يجسّد مثله علي حميّة وحسن حماده وبعض الأصدقاء القوميين.

راع حياة في الكتاب تصويب عزمي على تهشيم صورة المثال الراسخة في روح القومي ووجدانه. ولعلّ عزمي لم يدرِ أنه رمى بخناقه بين فكّي كماشتها، حين استرَقَ التدخّل بحقل اختصاصها في اعتماده على أفكار مارتن ليبسيت ودانيال ليرنر الذيْن تمحّصت بدراسة خلفيتهما تحت إشراف البروفسور مارتيلا في السوربون.

فدانيال ليرنر معروف باختياره العمل مع الاستخبارات الأميركية "لتحديث الشرق الأوسط" في رئاسته "البث الإذاعي الدولي" وفريق عمل البحث المكوّن من 600 "باحث"، أثناء انفجار موجة تاتشر ـ ريغان التي أدّت إلى ترويج الديموقراطية الاميركية في "مكافحة الاستبداد" وانهيار الاتحاد السوفييتي. لكن عزمي لم يسرق كتابه من بنات أفكار ليرنر. فقد تبنّاها عزمي في منبعها قبل ذلك حين درس في ألمانيا الشرقية وقت

9 | إنجاة

تحوّل معظم النخبة الثقافية في الجامعات إلى الديموقراطية الأميركية بذريعة "مكافحة الشمولية والاستبداد"، تحت تأثير تمدّد وتوسّع "المؤتمر من أجل حرية الثقافة" الذي أنشأته الاستخبارات الأميركية بعد الحرب العالمية الثانية بقيادة "مايكل جوسّيلسون" كما كشفت استخبارات شارل ديغول عام 1967 في باريس حيث مقرّ المؤتمر. وقد عبّر عزمي عن انتمائه النيوليبرالي في تقديس الديموقراطية الأميركية مبكراً في كتابه "المجتمع المدني ـ دراسة نقدية" قبل تبوّئه منصب "مثقّف الأمير" لجدّ السعي إلى تدمير المنطقة العربية.

ولم تهتم حياة بتحوّل عزمي وغيره إلى النيوليبرالية والديموقراطية الأميركية، كما بدت في نقاشات متقطّعة بيننا. فكان يعنيها في المقام الأول، عدم الاقتراب من حقل اختصاصها ومجالها الحيوي في سبيل تهشيم مثال سوريا أنطون سعادة.

هو الأمر نفسه الذي تكرّر في خلافها السياسي مع سامي كليب الذي ذهب إلى عرينها في الأردن، من شبكة "الميادين" إلى النادي الأرثوذوكسي لكي يسوّق "انفتاحه الديموقراطي" الشكلي "على المسيحيين" ضد سوريا والحركة الوطنية الأردنية. وهو أوّل الغيث في تحوّله السياسي عن خط "الميادين" والمراهنة على مكانة شخصية في شطارة إمساك العصا من النصف.

لم تردّ حياة على اتهامات سامي الطفولية باتهامات شخصية، بل دفعت الاتهامات بتلقينه درساً في المنهجية الفكرية الأكاديمية والتحليل السياسي دفاعاً عن الحركة الوطنية الأردنية وعن القضية السورية القومية.

اتهمها على عادته في الإيحاء لجذب "الشباب الصغار" إلى انطباع افتراضي بسعة مداركه الشخصية، بأن مقال حياة في "الميادين" عن حرب أنابيب الغاز على سوريا، تساؤلات يطرحها أي "بائع خضار" (بتاريخ 19/11/2019) واتهمها بمحاباة النظام الملكي الأردني بسبب تعليمها الطويل في جامعة البتراء. واكتفت حياة بالإشارة خفراً إلى فساده الأكاديمي في شهادة "مسلوقة" من الجامعة اللبنانية وادعاء تحصيل الدكتوراة من جامعة السوربون.

لا يعرف سامي وكثيرون غيره من نجوم اللحظة العابرة، أن حياة عاشت أكثر من 44 عاماً في جامعات الأردن تدرس وتدرّس وتُحاضر وتناضل... لأنها سورية قومية اجتماعية ترى جغرافيا نهر الأردن كجغرافيا نهر الدانوب (كتابها الصادر عن منتدى عبد الحميد شومان الثقافي) وقد حُرمت من الجنسية الأردنية التي طالبت الحركة الوطنية الأردنية بمنحها لحياة نظراً لقامتها الأكاديمية المرموقة ونشاطها الدؤوب في المؤتمرات الدولية

والإشراف على نشر الكتب والأبحاث (22 كتاباً و43 بحثاً) والأفلام الوثائقية (29) واختارت موقعها الفكري والسياسي إلى جانب ما سمته "البوابة الأخرى للأردن" مع المنتدى الاشتراكي والجمعية الفلسفية ومجمع النقابات المهنية والمنتدى القومي العربي... ورسّخت في موقعها النضالي بحثها الطويل عن معنى الحياة في مثال سوريا الطبيعية.
آلت على نفسها أن تبقى شخصيتها "غامضة" على "الشباب الصغار" وعلى الشيَب المتصابين صغاراً في سوق الشهرة الفكرية والاعلامية. وأسدلت الستار عن مرض عضال أصابها لكي يقعدها فأقعدته وتركته غامضاً منسياً لم تذكره في حلّها وترحالها. وحين أغمضت عينيها في القاهرة، يبقى رحيلها غامضاً.

حياة الحويك التي اقترحتها رئيسة لحزب سعاده غير التي رأسها المطران خيراللّه حزب البطرك الحويك

جان داية

باحث

في ستينات القرن الماضي، التقيت لأول مرة بحياة الحويك في منزل الرفيقين سليم وعايدة عازوري القريب من سراي جديدة المتن الشمالي .وكرت سبحة اللقاءات في المنزل نفسه،لسببين،أحدهما أنها كانت تسكن بشقة مجاورة لمنزل عازوري ..والثاني أن البيت كان ملتقى القوميين الإجماعيين أمثال الأديب الشهيد هنيبعل عطية.

ومنذ اللقاء الأول، تعجبت من لبنانية حويكية تعتنق عقيدة سورية سعادية ،وبالطبع أعجبت بها.

فحياة، نسيبة للبطرك الياس الحويك رائد مؤيدي المشروع السياسي الاحتلالي التقسيمي الذي حمل إسم المستر سايكس والمسيو بيكو ،وكان من ثمراته (دولة لبنان الكبير) . وهناك عرف عشائري في لبنان ،وهو إلتزام الأنسباء بالمشروع السياسي الذي أسسه أو تبناه كبير العائلة المرادف لشيخ العشيرة.

ثم أن حياة لم تكتف بالعلاقة الكونفدرالية بين لبنان والشام، كما فعل شقيق البطرك ،سعدالله الحويك يوم كان عضوا في برلمان جبل لبنان المسمى (مجلس الإدارة). بل أنها أقتدت بإبنه النحات المبدع يوسف الحويك الذي آمن بعقيدة سعاده وانضوى في حزبه ،وكان من ثمرات إعجابه بالزعيم،نحته لتمثال نصفي له،حيث يردد كل من يراه في منزل الأمينة أليسار سعاده أو في دارة الأمين غسان الأشقر: "مش ناقصو إلا يحكي".

بل إن حياة تخطت نسيبها النحات من ناحية الإنتماء. فهو كان عضوا سريا.

ملفّ حياة الحويّك

ومن هنا قوله للمحقق حسن قبلان حين استجوبه كشاهد في صيف 1936، بأنه مؤمن بعقيدة سعاده ولكنه غير ملتزم بحزبه. في حين جاهرت حياة بإيمانها منذ ستينات القرن الماضي،حتى لحظة توقف قلبها عن الخفقان في تموز 2021.

*

ومنذ زواجها بالأمين المذياع بديع عطية، وانتقالهما من بيروت إلى عمان خلال الحرب الأهلية التي بدأت في العام 1975، شحت لقاءاتنا واتصالاتنا.

حين كنت في مجلة (المنبر) الباريسية، تلقيت منها رسالة صحفية مصدرها عمان.

والتقيتها مرة في مكتبة بيسان في رأس بيروت، فقالت لي:كنت الآن في زيارة الدكتور سهيل إدريس،فسألني لماذا جان دايه يشتمني؟فأجبتها:تعرفين أني لا أتمتع بموهبة الشتم.كل ما في الأمر،أن حضرته أكد أن سعيد تقي الدين انتهى أديبا حين انتمى إلى الحزب القومي في تشرين الأول 1951..فنشرت،ردا عليه،رسالته إليه من باريس المنشورة في مجلة الأحد بتاريخ 2 نيسان 1952، في كتابي (سعيد تقي الدين في الحزب القومي) الجزء الأول ، حيث قال له فيها: "إن إلتزامك مبدأ فكريا أو فلسفيا أو إجتماعيا،سيخرجك من نطاق نفسك إلى نطاق المجموع الذي منه وعنه يصدر كل أدب حي".

ومن المرجح أن لقائي بها لو سبق لقاءها به،لردت عليه بالموضوعية والحدة اللتين تميزان نهجها الحواري .ولنا من ردها على الزميل سامي كليب، خير مثال.

*

ولكن متابعتي للدكتورة حياة خلال طلاتها التلفزيونية، أكدت لي انها أنجزت أكاديميا وفكريا وإعلاميا،أكثر مما وعدت به.

وعلى صعيد إلتزامها الحزبي تميزت عن معظم المثقفين القوميين الذين يحلون ضيوفا،وبكثافة،على الفضائيات ،ويعتمون على إنتمائهم العقدي، بتنويهها بسعاده ومدرسته الفكرية التي تنتمي إليها.

لذلك كانت مجاهرتها بعقيدتها العلمانية الوحدوية، وهي في قمة شهرتها، أحد أسباب ترشيحي لها رئيسة للحزب القومي، الذي ساوى مؤسسه وزعيمه قولا وفعلا،الجنسين العنيف واللطيف بالحقوق والواجبات، في حين مارس مسؤولوه،بعد اغتياله الرسمي حتى لحظة كتابة هذه الكلمات،النهج الذكوري ،خصوصا على مستوى رئاسة الحزب.

*

يبقى أني حضرت عشرات المآتم لقوميين إجتماعيين في الكنائس والجوامع، كمأتم علي الحاج حسن في شمسطار ،ومأتم فؤاد الشمالي في بلونة، واستمعت إلى رجال الدين

13 | انجاة

المسيحيين والمحمديين الذين أبنوا من جنزوهم. وأستطيع الجزم بأن كلماتهم تقسم إلى إثنين:قلة منهم تكلموا وكأنهم من حزب من يؤبنون وكثرة نوهوا بالتزام الفقيد بالحزب القومي من غير تعليق سلبي أو إيجابي منهم.

*

أما المرة الوحيدة التي إستمعت فيها إلى رثاء من نوع ثالث غريب عجيب، فكانت في مأتم الدكتورة حياة الحويك.

ملايين الذين شاهدوا الدكتورة حياة الحويك،ومنهم مطران الموارنة في البترون منير خيرالله، سمعوها تقول بأنها مؤمنة بعقيدة سعاده ومنضوية في حزبه.

وكل الذين حضروا الجنازة،وفي طليعتهم المطران خيرالله الذي ترأس القداس في كنيسة بلدة حلتا البترونية، شاهدوا أكاليل الزهور التي وضعت على المذبح، وقد تصدرها إكليل من رئيس الحزب القومي،وآخر من رئيس المجلس الأعلى، وثالث من المكتب السياسي.

وسيادة المطران شاهد قبل غيره من الحاضرين، ان رئيس المجلس الأعلى عامر التل وبعض المسؤولين كالعميد تموز قنيزح ،يجلسون في الصف الأمامي داخل الكنيسة،ناهيك بمعرفته بأن جل الجالسين على بقية المقاعد هم من الحزب الذي كانت حياة منتمية إليه.

ورغم كل ذلك،وربما بسبب ذلك ،ألقى سيادته كلمة تأبينية لم يترك فيها مطرحا للصلح.

إعتبر البطرك الياس الحويك هو المثل الأعلى السياسي لحياة الحويّك.

وأكد ان دولة لبنان الكبير التي ساهم غبطته في ورشة تأسيسها عام 1920، هي وطنها النهائي.

ومن المرجح أن رثاءه لو حصل بعد رثاءي المحامي الأمين ميشال الحاج والعميد تموز قنيزح، اللذين أكدا على سعة معرفة رفيقتهما في حزب سعاده وعمق مناقبيتها، لألبس حياة الحويك ثوب راهبة، وفرنس إسمها.

الدكتورة حياة الحويّك

باحثة وإعلامية فريدة و مناضلة حرة

كنعان الأحمر

دكتور بالقانون ،
محامي دولي وأكاديمي

برحيل الدكتورة حياة الحويك خسرت الأمة السورية والعالم العربي وكل حركات التحرر في العالم مناضلة حرة أبية، ومفكرة وباحثة وإعلامية وأكاديمية من الطراز الرفيع. تعداد مؤهلات ونشاطات و أعمال الدكتورة الحويك من إعتناقها لفكر أنطون سعادة و انتمائها لحزبه السوري القومي الاجتماعي، ودراستها الحقوق، والعمل في الصحافة و الإعلام المقروء والمسموع والمرئي، وكتابة ووضع مؤلفات عديدة أدبية، ومسرحية، وفكرية، وترجمة العديد من الكتب الهامة و التدريس الجامعي للإعلام، والمشاركة النشطة و الفاعلة في مؤتمرات سياسية وفكرية و إعلامية عربية ودولية، ووضع إطروحة دكتوراة في موضوع قد تكون أول من طرحه بهذه العلمية و المنهجية بالعالم العربي، هذا كله وغيره الكثير مما يمكن أن يشكل السيرة الذاتية للدكتورة الحويك هو بلا شك محط التقدير والاحترام بكل المقاييس. ولكن في الحقيقة ليس هذا كله بحد ذاته كغزارة إنتاج وعمل ما يعطي الأهمية الخاصة الفريدة للدكتورة الحويك و سيرتها، و إنما الأهمية تنبع بشكل خاص من نوعية و مستوى ومحتوى هذا الإنتاج و العطاء الفكري والعملي الممزوج بطبيعة شخصية و فكر و مؤهلات الدكتورة الحويك و مستوى أخلاقها كثائرة حرة أبية. هذا ما اعطى الدكتورة الحويك فرداتها وجعلها من الشخصيات التي لا تتكرر كثيرا في مجتمعنا السوري وعالمنا العربي.

في رصيد الدكتورة الحويك كصحفية وإعلاميه اكثر من 7000 مقالة متفرقة، ولكنها لم تكن صحفية وإعلاميه بالمعنى التقليدي

لهذه الكلمة، حيث يقوم الصحفي والإعلامي بتناول ومعالجة قضايا يومية وقتية تشغل الناس والرأي العام لفترة ثم تطويها قضايا أخرى تحل محلها وهكذا، بل كانت صحفية وإعلاميه ملتزمة تعالج القضايا التي تتناولها بعد أن تضعها في سياق فكرها السوري القومي الاجتماعي بأبعاده التنويرية والتحريرية وفي سياق الأسئلة الكبرى التي يثيرها هذا الفكر ويطرحها ويقدم الأجوبة لها بهدف إحداث التغيير الاجتماعي والسياسي و الإنساني المطلوب نحو الأفضل. وهذا هو نهجها بكتاباتها الصحفية و إطلالاتها الإعلامية والحوارية و الفكرية على المنصات المختلفة التي تخوضها دائماً و تقوم بطرح أفكارها من خلالها بثقة ووضوح وتمكن و جرأة، بلغة مفهومه وثبات في الرؤية وفهم صحيح للعلاقات بين الأحداث وخلفياتها واتجاهاتها بطريقة نادراً ما نجدها لدى غيرها.

عندما قررت الدكتورة الحويك، وهي الحاصلة على الإجازة في الحقوق منذ عام 1973، الإلتحاق بجامعة السوربون في باريس بداية الألفية الثالثة بغرض الحصول على الدكتوراة في الاعلام، لم يكن هذا التحصيل الأكاديمي منفصلاً عن مسيرتها السابقة بل استمراراً لها و في سياق بحثها العلمي المنهجي عن أجوبة للأسئلة الأساسية لديها حول كيفية وإمكانية التغيير نحو الأفضل في مجتمعها السوري وعالمها العربي. وكما هو معروف فإن أساس نجاح وتمييز أي عمل بحثي أكاديمي كأطروحة دكتوراة وأهميته تنبني على ذكاء و أهمية وأساسية الأسئلة التي يطرحها الباحث ويعالجها، إضافة لمستوى فهمه ووعيه، وهذا كله تحقق ببحث الدكتورة الحويك. وبالفعل كان بحث رسالة الدكتورة الحويك منصبا على جوانب أحد أهم وأخطر المواضيع المؤثرة في حياة المجتمعات العربية وأجيالها الحاضرة وهي وسائل الاتصال الحديثة من فضائيات وغيرها، ودور هذه الوسائل في تشكيل الوعي العام لهذه الأجيال والتأثير الذي تحدثه بها و بعملية التغيير في المجتمعات العربية. و قامت الدكتورة الحويك بالإستناد على رسالتها للدكتوراه بإعداد كتاب يقع في خمسمئة صفحة من القطع المتوسط صدر عن منتدى المعارف في بيروت تحت عنوان رئيسي "الفضائيات العربية الاخبارية بين عولمتين " وعنوانا فرعيا هو "جيوبوليتيك وخطاب الفضائيات العربية في زمن العولمة"، و قد أجمعت كل المراجعات لهذا الكتاب على أهمية مواضيعه و شموليتها و راهنيتها و على المستوى العلمي و البحثي الرفيع للدكتورة الحويك الذي تضمن، من جملة ما تضمن، دراسة سوسيولوجية فلسفية للخطاب التلفزيوني العربي لإستقصاء ما اذا كان هذا الخطاب قادرا على بناء ثقافة ديمقراطية، كما عالج الكتاب جيوبوليتيك العولمة وتجلياتها الاعلامية على المستوى الدولي والاقليمي

والعربي والمحلي. يبدو من هذا العمل الكبير أن الدكتورة الحويك كانت تملك عقلا قويا ممتازاً وغنياً قادرا على الرؤية والإحاطة بالصور والأطر العامة للقضايا المطروحة من دون إغفال التفاصيل الدقيقة والعلاقة بين هذا كله.

الدكتورة الحويك بقيت حتى أخر لحظة و فية و ملتزمة بمبادئها السورية القومية الاجتماعية و بمقتضيات هذا الإلتزام بكل أبعاده النظرية والعملية، ولكن بنفس الوقت إلتزامها لم يكن متعصباً ولا متزمتاً، و كان لها من غنى شخصيتها و نضوجها الفكري القدرة على التفاعل والتعاطي مع المناضلين والمفكرين والكتاب الذين قد يحملون أفكارا مغايرة لفكرها وكان لديها دائما القدرة على إيجاد نقاط الالتقاء معهم و المرتكزات المشتركة للعمل معا بعيدا عن التزمت أو التحزب الذي يعيق أي عمل مشترك مجدي، فكان لديها شبكة علاقات غنية جدا مع الكثيرين من المفكرين والمناضلين والكتاب التقدمين في سوريا الطبيعية و العالم العربي والعالم، و هذا مكنها من الانخراط ب و مساندة كل قوى المقاومة في سوريا الطبيعية ومنها المقاومة العراقية العلمانية في أوروبا في فترة تواجدها هناك بين 2003 و 2012.

لا يمكن الحديث عن الدكتورة الحويك بدون التوقف عند سمو و رفعة مناقبها الإنسانية و الشخصية حيث كانت بالفعل إنسانة حرة، مستقلة، مسؤولة، ذات نزاهه و إلتزام فكري و سلوكي و نضالي غير قابل للمساومة، في عصر المال الوفير الذي تذره بعض الأنظمة والمؤسسات العربية يمنةً و شمالاً على الأقلام و الشخصيات المساومة التي ترضى الإنسياق في الأجندات الفكرية و السياسية الخاصة بهذه الأنظمة، فبقيت الدكتورة الحويك على مبادئها و إلتزامها الفكري و السياسي و النضالي حتى أخر لحظة من حياتها.

حياة عطيّة -
إسم على مسمّى

عزمي منصور

رئيس جمعيّة مناهضة التطبيع والعنصرية - الأردن

لقد فرضت عليها حرب الطوائف المجنونة في لبنان عام 1975 مغادرة لبنان الى الاردن هي وزوجها واطفالها، وشاءت الظروف ان عملت بجد واجتهاد في مجال التدريس، ولم تتوقف عند حدود ذلك ، فقد عملت في مجال الترجمة للغة الفرنسية في احدى الصحف الأردنية ايضا.. وكانت مسيرة كفاح من أجل سد المستلزمات الضرورية من سكن وصحة ورعاية اطفال وتعليمهم وبقيه شؤون الحياة..

هذه السنديانة الشامخة ، ضربت جذورها في أعماق الأرض، فزادت ريعانا وعطاء .. فكتبت في المسرح بل وأدخلت المسرح في بلد يفتقر لمثل هذه الثقافة، وأحيت مواقع الاثار والتاريخ وجعلتها تنبض بالحياة.

لم تتوقف عند هذه الانجازات وهي المؤمنة بأن العمر لا يقاس بعدد السنوات، وانما بعدد الانجازات، وكيف لا وهي ابنة الحياة، ومن مدرسه النهضة.. مدرسة الحق والخير والجمال ومدرسة النظام والحرية والواجب والقوة.

وبفعل ايمانها المتجذر، كانت طاقة هائلة وامكانية جبارة ، تشع على من حولها، فكرا نيرا عابراً للطوائف وكل الحواجز والمعيقات فأبدعت في الصحافة والاعلام كما أبدعت في التدريس والمسرح واستنطاق التاريخ ، وجعلت من بيتها صالونا للثقافة والأدب والسياسة.

لقد أُبعد زوجها من الاردن الى لبنان نتيجة بعض الأنشطة التي كان يقوم بها، وبعد بضع سنوات من إبعاده خطفه الموت بعيدا

ملفّ حياة الحويّك

عن اسرته.. مما اضطرها لحمل أعباء اسرتها الصغيرة، رعاية وتعليماً، وحياه كريمة، ومزيداً من البذل والعطاء ايضا على صعيد الترجمة والتأليف والكتابة في عده صحف عربية، والعديد من الاطلالات التلفزيونية حيث تركت لنا مكتبة غنية، وعشرات المؤلفات في ميادين مختلفة وآلاف المقالات في عدة صحف.. بالإضافة الى المقابلات التلفزيونية، وكانت بوصلتها واضحة مع المقاومة بلا تردد، ومع الحق الفلسطيني غير منقوص، ومع الحرية للشعوب ، وضد قوى البغي والعدوان وما لفّ لفهما من اتباع وادوات.. وضد الطائفية والمذهبية والجهوية والهويات الفرعية.

لم تتوقف مسيرة العطاء عند مرحلة معينة، فبعد ايصال الابناء (ربي وزينون) الى بر الأمان، التحقت بجامعة السوربون بفرنسا لاستكمال الدراسة الجامعية، ونيل درجة الدكتوراه في مجال الإعلام والفضائيات.

فعملت في مجال التدريس في عدة جامعات أردنية، وتخرّج على يدها خيرة الطلبة في مجال الإعلام، حيث أصبحوا صوتاً للحق والحقيقة ، وذوي التزام بقضايا امتهم وشعبهم، وحافظوا على علاقة مميزة مع استاذتهم حتى بعد تخرجهم..

حياة عطية ..اسم على مسمى ،لن ننعيها بهذه السطور ، فالنهضويون لا ينتهون بمأتم ..بل لهم المجد والخلود.

19 | انجاة

حياة الحويّك
في السنتين الأخيرتين

علي حمية

أستاذ جامعي

أن تكتب شهادة في شخص مُبرّز في اختصاص محدّد وتعرفه عن بُعد كقارىء له ومتابع، بتجرد، لأعماله، شيء، وأن تكتب في شخص تعتقد أنه يُعبّر عن أفكارك ويحمل همومك ويزرع فيك الأمل بحياة مثلى ويختصر في أعماله كل الإختصاصات، وتعرفه عن قرب، وقد خبرته كما اختبرك: جلست معه مرات ومرات واستمعت إليه وناقشته كما ناقشك، واتفقت كما اختلفت معه من دون أن يحيد هو أو تحيد أنت عن بوصلة القضية القومية المقدّسة، قضية شعبنا في الإرتقاء والتطور والإمساك بناصية التاريخ.. شيء آخر، وقد تكون الكتابة في الحالة الأولى أسهل منها في الحالة الثانية فأنت فيها حيادياً وحالتك كحالة من يُدلي بشهادته أمام محكمة ويمضي في سبيله.

أن تشهد للدكتورة حياة الحويك، بعد أيام من رحيلها المفاجىء والمبكر، فهذا يعني أن تستعيد نصف قرن من ملحمتها البطولية التي لم تشهد الكلل أو المهادنة، بدءاً من بيروت حيث جامعتها الأولى ومدرسة المقاصد التي درّست فيها اللغة الفرنسية وسط زهول أصدقائها: شابة مارونية في مدرسة إسلامية! أن تشهد لها فهذا يعني أن تؤذّن في الناس على أعمالها: المدرّسة والأستاذة الجامعية، المترجمة والراوية، الصحافية والمراسلة أو المحققة الميدانية (الإستقصائية)، الكاتبة والمحللة والناقدة في الصحافة اليومية، والإعلامية والمحللة السياسية في الفضائيات العربية والأجنبية... ألخ.

لهذا كلّه، ولكي لا أكون كاتباً محايداً أو عابراً، ارتأيت، ونحن

ملفّ حياة الحويّك

نقترب من أربعينية رحيلها، أن أختار عنواناً واحداً من عناوين اهتماماتها المتعددة قد لا يعيره أحدهم اهتماماً ألا وهو مقاربتها لأزمة الحزب السوري القومي الإجتماعي والإنشقاق الأخير الذي يشهده هذا الحزب والذي يتهدّد وجوده بالزوال، وحدّدت الفترة الرمنية، موضوع الإحالة، بالسنتين الأخيرتين ابتداء من 17 تشرين الأول/ أكتوبر2019، حيث دعوت يومها إلى إعلان ميثاق شعبي لدولة مدنية لاقى تأييدها وتأييد شريحة واسعة من اللبنانيين (الأخبارفي29/10/2019).

في نداء وجّهته إلى القوميين الإجتماعيين ونشرته جريدة"الأخبار" بتاريخ 13 كانون الثاني 2021، أي قبل سبعة أشهر، ختمته بعبارة "أن مسيرة الألف ميل تبدأ بخطوة، وها إني أعلن باسمكم، أيها الرفقاء والرفيقات، ابتداء مسيرة الوحدة، وحدة الحزب ووحدة القوميين، فليأخذ كل قومي وكل قومية منكم دوره ومكانه!"، وتصدّر إسم الرفيقة الدكتورة حياة الحويك (كاتبة وباحثة، وخبيرة في جيوبوليتيك الميديا) رأس قائمة الموقعين على النداء. فما سرّ هذا الترتيب للقائمة، ولماذا إسم الدكتورة، الطيبة الذكر، حياة الحويك، أولاً وبعده تأتي بقية الأسماء، متسلسلة، حتى الرقم 11؟.

تعود القصّة إلى سنتين عندما بدأ القوميون الإجتماعيون، في الوطن وعبر الحدود، يتحركون علانية، فرادى وجماعات، بالقول والكتابة والنشر والتواصل عن بعد وعن قرب، تارة، وبالإنتظام، تارة أخرى، في مجموعات معترضة على ما آلت إليه أوضاع الحزب من تسيّب وفئوية واغتصاب للسلطة من قبل فئة باغية امتهنت، على مدى سنوات، الكذب والنفاق والوصولية والتودّد لهذا الفريق أو ذاك من قوى "الأمر الواقع" ممن يُصنفون أنفسهم من أصدقاء الحزب أو حلفائه، مستقوية بهذه القوى على رفقائها من المؤمنين بقضيتهم وحزبهم، الأمر الذي أدّى إلى التهجير القسري لهؤلاء خارج حزبهم واختطافه، بمؤسساته وأفراده وعلاقاته، منهم، فتحوّل الحزب من حزب معروف بجرأته وصلابته في مواقفه إلى حزب تابع، ومن حزب سيّد في اتخاذ قراراته إلى حزب مسود من "حلفائه".

من هنا، جاءت الدعوة في النداء المذكور، وفي البيانات السابقة واللاحقة، وفي كل نقاش أو حوار، وعبر وسائل التواصل، على تعددها، جاءت دعوة صريحة إلى استرداد (réconquerir) الحزب من مختطفيه المتاجرين به وإعادته إلى أصحابه الشرعيين.

مذّاك، والدكتورة حياة الحويك في صلب هذه المواجهة، بل في طليعتها— وإن بقيت لفترة في الظلّ— فهي لا تطيق الظهور، طلبا للشهرة، كما يفعل الإعلاميون المتسلقون هذه المنصّة— وما أكثرهم— بل تمقت هذا الظهور الأجوف وتعتبره مسلبة الإعلام العربي، وقد شهد على تميّزها، في هذه الناحية وفي غيرها، الإعلام الغربي في أرقى

21 | انجاة

مراكزه. المواجهة، في رأينا كمجموع قومي متحفّز للوثوب على سجّانيه، بدأت، إذن، بين القوميين المتمسكين بحزبهم— وهم معظم الحزب— وحفنة من المتاجرين به وبهم، حفنة تسلقت على أكتاف الأعضاء البسطاء، منذ ما يقرب من نصف قرن من عمر هذا الحزب المنكود الحظ. من هنا، انطلقت فكرة الدعوة إلى وحدة الحزب الذي كان، حتى تاريخه، ينحصر في انشقاقين معلنين، أحدهما المركز والثاني الإنتفاضة. هذا التخطيط لـ "تحرير"الحزب من مغتصبيه كان يجري الإعداد له قبل الإنشقاق الأخير الذي نتج عن انتخابات 13 أيلول 2020. وإذا كان الشيء بالشيء يُذكر، فقد ردّت الرفيقة حياة، يوماً، على تسميتي حزب "الإنتفاضة" بـ"جماعة العمّ" والمقصود بالعم، هنا، جورج عبد المسيح، قائلة لي:"أنا لا أستسيغ تسمية "جماعة العم"...أنا انتميت معهم وما كنت جماعة حدا إلا أنطون سعاده. إنت بتعرف موقفي. أنا ضدّ تشويه أي رمز، ومن لا يعمل لا يُخطىء"(10 آذار2021)، وبقيت على هذا الإيمان إلى آخر نبض في عروقها.

وفي خضم هذه المواجهة التي اشتدّت وتيرتها بعد انشقاق أيلول الماضي، جرى التداول بين القوميين الإجتماعيين التائقين لتحرير حزبهم على إعلان حالة طوارىء حُكمية يُجيزها بل يُقرها الدستور المعمول به حالياً، وأمام تعنّت الفريقين المتنازعين على السلطة والمكاسب واللذين يعودان إلى أرومة فساد واحدة، ورفضهما صيغة الطوارىء التي سبق وطرحناها عليهم للخروج من المأزق الذي أوقعوا فيه أنفسهم كما أوقعوا الحزب كله، تقرّر إعلان قيادة مؤقتة لمدة سنة تعمل على توحيد القوميين في حزبهم الواحد، وإعادة النظر برتب الأمانة الممنوحة حتى تاريخه، وسنّ قانون انتخابي جديد يجري وفق شروطه انبثاق السلطات العليا، لا سيّما مجلس أعلى جديد ورئيس حزب جديد، وأجمع الرفقاء على أن تقود الرفيقة حياة الحويك هذه الحركة الإصلاحية الوحدوية الإنقاذية لما تتميّز به من مؤهلات قيادية، فكرية وإعلامية وعملانية، تظهر في أعمالها المنجزة، لا سيّما المنشور منها والمسموع والمقرؤ، وفي انكبابها الجدي على العمل الهادىء والمنظم، بعيداً عن البهرجة المقيتة والإحتفالية البغيضة. أضف إلى هذه المبررات أن القوميين الإجتماعيين يفتقرون في انطلاقتهم الجديدة إلى قيادة غير عادية ولم يجدوا، من بينهم، نظيراً للرفيقة حياة. واللافت، هنا، أن الرفيق الباحث جان داية، وفي كلمة جميلة له غداة رحيل الرفيقة حياة، لاقانا عند منتصف الطريق عندما ذكر أنه، وللأسباب التي أشرنا إليها في ما تقدّم، اقترح ترشيحها رئيسة للحزب. واستطعنا، بعد حوارات مباشرة أو بالواسطة، من إقناعها بالقيام بهذه المهمة الجليلة، على أن تبقى على مسافة واحدة من الجميع، وكان لها ما أرادت! وكان لنا ما أردنا! وهكذا بدأت تنشر المقالات على

مدونتها أو على صفحة القيادة المؤقتة أو في رسائل إلى عدد من الرفقاء تصوّب فيها آراء المتحاورين، إن لجهة الوضع الحزبي أو لجهة الحوادث الجارية على الصعيد القومي والإقليمي والدولي أو لجهة التحالفات أو العلاقات غير المتوازنة القائمة بين دولنا ودول الجوار الإقليمي، لا سيّما تركيا وإيران ومصر ودول مجلس التعاون الخليجي. وبينما كنا نعدّ العدة لمركز أبحاث، (وهو مشروع طمحَت إلى تأسيسه وسنبقى نعمل، بهمة ثلة من الأصدقاء، ليبصرالنور في أقرب فرصة)... حملت أمتعتها و... رحلت!

قيل أن أنيس النقاش كتب على ورقة قبل رحيله بيومين:"أنا انتهيت، ماتت الرواية!!".

حياة الحويك عطية، الرفيقة حياة، الدكتورة حياة، الإعلامية حياة، الكاتبة والباحثة والأستاذة الجامعية والخبيرة في جيوبولتيك الميديا... ألخ، كانت، كعادتها، في صلب كل مواجهة محقّة ترفع شعارات نبيلة وتصرّ على إبقائها مشرّعة طالما لم تتحقّق بعد، وسنستعير ما نقوله فيها، اليوم، مما جاء في كلمتها في رحيل زميلها وصديقها أنيس النقاش:" لا، يا (حياة) الرواية لا تزال طويلة، وسنرحل كلنا قبل أن تنتهي، وهناك أجيال لم تولد بعد"!.

د. محمد بشير المنجد
الآلة الذكية
من ديكارت وحتى دماغ غوغل

فارس ساسين.. علامة فارقة

عفيف عثمان

أستاذ جامعي

شاءت الأقدار أو الصدف، أو كليّهما معاً، أن أُدرِس في الجامعة اللبنانية – كلية الآداب والعلوم الإنسانية (الفرع الرابع– زحلة)، في قسم الفلسفة في العام 1992، وصاحب الفضل الكبير في هذا القدّر هو المرحوم الدكتور خير المر، المدير حينها، الذي نظر الى الملف فحسب، ولم يضع في اعتباره أي بُعد آخر، بعد مسعى كريم لم يؤت ثماره من د. بتول اليحفوفي، رئيسة قسم الفلسفة وقتذاك (1990)، مع المدير الأسبق. وكانت مناسبة لي كي ألتقي وأتعرف بعدد من الأساتذة الكرام أصحاب الخبرة والباع الطويل في التعليم، بدءاً، من د. محمد العريبي، رئيس القسم آنذاك، ود. علي حمية، المناضل القومي الصلب، ود. بسام عبد الحميد، والمرحوم د. علي دحروج، ود. حسن الحاج، ود. طراد حماده، الوزير السابق، صاحب الأخلاق الرفيعة والتاريخ النضالي الحافل، وكنت قد تعرفت اليه سابقاً في باريس، ود. محمود مسلماني، ود. ربيع الدبس. وبطبيعة الحال، تعرّفت لاحقاً الى جيل من الأساتذة تتلمذوا عند د. فارس ساسين، منهم د. نور عبيد ود. ماغي عبيد، ود. علي الضيّقة، ود. شوقي أبو لطيف، وآخرون.

وقد تسلل إسم د. فارس ساسين الى مسامعي محاطاً بهالة من

التقدير والحب من طرف الطلاب، ليتكرس عندي العلامة الفارقة لقسم الفلسفة في الفرع، كما حال الراحل د. موسى وهبة في الفرع الأول في بيروت.

درّس د. فارس، رحمه الله، الفلسفة الحديثة والمعاصرة، التي

لا تعطى للطلاب إلا في السنة الثالثة والرابعة، بعد تدرج سنتين في مقدمات وفي استيعاب للفلسفة اليونانية والعربية، وذلك قبل أن يحل نظام "أل أم د" (L M D) (ليسانس، ماستر، دكتوراه) ضيفاً ثقيلاً على منهاج التعليم اللبناني. وفي حيوية فائقة، كانوا يتعرفون بمعيته على أهم الفلاسفة على الإطلاق: ديكارت، نيتشه، سبينوزا، كانط، هيغل، وماركس. كان د. فارس يحضر الى درسه في أناقة لافتة، دائماً على الوقت، ولا أذكر إنه غاب يوماً عن محاضراته إلا بداع السفر، بسبب مهام ثقافية تولاها ذات صلة بمعهد العالم العربي في باريس. وقبل أن ألتقيه، بشحمه ولحمه، كانت أخباره تردني من رفاقه وأصدقائه، د. إدوار القش، والمرحوم د. سليمان رياشي، المناضل الذي كرّس حياته حتى النفس الأخير لقضية فلسطين، كما ابن عائلته المرحوم، جميل رياشي، الصديق الذي تعرفت اليه في مدينة ليون الفرنسية، وهو الثابت في مواقفه السياسية الوطنية، حيث كنت أعد الدكتوراه، وحيث كان يقيم. لم تكن الدردشة متاحة مع د. فارس إلا في أوقات الإمتحانات وأثناء تصحيح المسابقات في المكتبة. كنت استمع اليه بشغف، وهو العالم بشؤون البيت اللبناني ومنازعاته، والمتابع الدقيق للشأن الثقافي والفكري شرقاً وغرباً. ومن عاداته الجميلة، حين تلقيه اتصالاً هاتفياً، وتوكيداً لمحبته واهتمامه، كان يقول للشخص المعني "نلتقي على الغذاء" (وهي عند الأشخاص العاديين "نلتقي على فنجان قهوة"). فالفيلسوف الكامن فيه يأبى إلا أن يجعل من "المائدة" مسرحاً للكلام والنقاش، والمنادمة فناً للعيش، وهو ابن زحلة الشهيرة بنهرها (البردوني) وبواديها (وادي العرائش) ومطاعمها وعرقها وشعرائها الكبار(يكفي هنا ذكر سعيد عقل). ولم يدخر د. فارس جهداً في تعزيز قسم الفلسفة، فكان مشاركاً في أنشطته، وساهم في الكتاب اليتيم الذي صدر عن القسم، بمبادرة من د. علي دحروج ود. بسام عبد الحميد، وهذا الأخير أعطى من وقته الكثير حتى يخرج الكتاب في صورة تليق بالمشاركين فيه.

كنت أغتني في كل لقاء يجمعني بالدكتور فارس، وأزداد ثقة في نفسي، وأشعر بنبله ودماثة أخلاقه وأريحيته.

د. فارس، غادرتنا في غفلة، بيد أني، وعلى مستوى شخصي، كنت أتذكره في طلابه الكثر، والكثر منهم ذهبوا الى تعليم الفلسفة في بقاع الأرض، وأظن أن في زادهم شيء من علم د. فارس وأخلاقه السمحة. أقول" الى اللقاء" د. فارس.

فارس ساسين.. ناقداً أدبياً

هنري لورنس

مؤرّخ فرنسي

ترجمة
زهراء الطشم

المعهد العالي
للدكتوراه

مبتدئًا بالدراسات الشرق أوسطية في العام الجامعي 1976–1977، دخلت كطالب ماستر في الحلقة الدراسية لدومينيك شوفاليه في جامعة باريس الرابعة. كان لبنان المغترب في فرنسا ممثلاً بأسماء مثل سليم نصر أو أنطون عبد النور. وكان فارس ساسين جزءًا من هذه المجموعة. وبوجل نظرت اليهم باعجاب شديد .

لم أكن في فرنسا عندما دافع فارس ساسين عن أطروحته حول المارونية السياسية، ولكن لديّ ذكريات حيّة عن تقديم عمله في الحلقة الدراسية. على الفور أدهشتني الحيوية النقدية لعقله.

في العام 1980، توسّع نطاق مجموعة شوفالييه مع نواف سلام، سمير قصير وأحمد بيضون، وبقي فاروق مردم بيك على مسافة قريبة من هذه المجموعة. وفي نهاية هذا العقد، أصبحت زائرًا للبنان بانتظام، وفي العام 1990 تابعت عن بعد مغامرة الصحيفة الشهرية "أورينت اكسبرس" L'Orient–Express.

في ذلك الوقت، كان من دواعي سرور غسان التويني أن يعيد تشكيل مجموعتنا خلال زياراتي إلى لبنان الى حين أزمته الصحية الأخيرة، وقد واصلت شادية التويني الحفاظ على هذا التقليد قدر الإمكان. ولقد وجدنا أنفسنا كذلك في هذه الصداقة الحميمية التي ساهمت في تأسيس الملحق المسمى "الشرق الأدبي" L'Orient Littéraire.

لم يكن النقاش مع فارس عملية مواجهة، بل هو للاستفادة من ثقافته الأدبية والفلسفية الكبيرة. وكان اطّلاعه وفضوله بلا

حدود، صاحب ذهن حيوي فائق، وكانت أحكامه قاسية أحيانًا بشكل لاذع. لم يتباه بمعرفته أبدًا، ولكن كان لا بدّ من شيء من الاستثارة والتحفيز أثناء المحادثة معه.

درّس فارس ومارس مهنة التحرير والنشر النبيلة، ولكنّه كان قبل كلّ شيء ناقدًا أدبيًا. ومن خلال تصفّح مدوّنته (Farès-sassine.blogspost.com)، نرى أنّه تحدّث بأريحية في المقام الأول عن مجموعة كتب أثارت اهتمامه. ويجب عمل كل شيء للحفاظ على هذه المجموعة، فهي ذكرى له.

لقد كنّا أصدقاء، لكننا لم نكن مقرّبين. ومع صدمة غيابه أدركت ذاك الفراغ الذي لا يحتمل بسببها.

فارس ساسين...
لطالما أيقظ فينا روح البحث

ماغي عبيد

أستاذة الإعلام المرئي والمسموع والمكتوب في الجامعة اللبنانية

هوالسبت في الرابع والعشرين من تمّوزه الأسود يحمل لنا بلهيبه خبراً يزيدنا حزناً على حزن، وشؤماً على شؤم، وكأن وطننا الحبيب لبنان لا يكفيه ما يحصل فيه من أزمات تنذر بالتجويع والإفقار والفساد في كل القطاعات وعلى كل المستويات، وكأن اللبناني لا يكفيه ما يحصل حتى نسمع بخبر وقع كالصاعقة على كل من عرف المفكر اللبناني الزحلاوي الأصيل الدكتور" فارس ساسين" الذي لم يأل جهداً في إنارة طريق كل من سلك الجامعة اللبنانية، كان علماً رافعاً للواء الفكر والفلسفة، معه عرفنا معنى أن نكون؟ ولِمَ نكون؟ كان أباً لكل باحث وطالب للعلم، وصديقاً لكل من يرغب في الاستزادة بزاد العلم والمعرفة، كنا ندخل الصف ونسافر معه في رحلة فكرية ابستمولوجية معرفية وجودية بنيوية تفكيكية ممتعة، وكأنها واحة فرح، أو مساحة نشوة نبدأ فيها بديكارت، وكنط وهيغل، سارتر ونيتشه وداريدا ثم يرجعنا إلى حيث بدأنا، معه كنا نسافر في عالم الفكر فتتصارع أفكارنا وتتلاطم وصولاً إلى أن يطرح علينا أسئلته المبدعة والخلاّقة، وكان يتلقى إجاباتنا ببداهة رائعة، أو بسخرية لاذعة أحياناً وأخرى بضحكة مهضومة تنم عن روح طيبة متسامحة، غارقة في لجج هذا البحر العميق القادر على أن يشكل أنهاراً وروافد إنسانية أصيلة، ولعل الهدف من أسلوبه هذا يكمن في دفعنا للمطالعة والبحث أكثر فأكثر لتعميق معارفنا، ولطالما أيقظ فينا روح البحث والكشف عن الحقيقة، كان ملكاً في صفه، مديراً بارعاً في إدارته، وضابط إيقاع يعزف على لحن قلوبنا

وعقولنا وأفئدتنا، عاملاً على إعادة صياغتنا وتشكيلنا بالصيغة التي تليق بالجامعة وبه كأستاذ ندين له بالكثير من العلوم والمعارف، علّمنا كيف نصنع لأنفسنا عالمنا الخاص؟ كيف نفكّر؟ وبِمَ؟ كيف ننتقد ونحاور بمنهجية فلسفية بنّاءة؟ لم تكن الفلسفة بالنسبة إليه مادة تدريسية بل مشروع قادر على صياغة عقول وأذهان وإفهام وإدراك، أدرك المعلوم غير المفهوم في الفلسفة والفكر والسياسة والمعرفة فأتقن معالمها، وأنسن مفاهيمها، وصنع فيها ومنها وبها عوامل عالمه الخاص، متألقاً بصناعة التغيير، مقدِّماً ذاته كنموذج على مسرح الصراع.

كان ناقداً بحسه الابستمولوجي المعرفي يلاعب الكلمات على إيديولوجية البقاء، به رُسمت معالم فلسفة حديثة في صراع أضدادها، لطالما خرج من ذاته على ذاته ساعياً لأن يشكّل إنتاجاً معرفياً حاضراً في ملاحم الغياب والتبعية، وزيف الانصهار والخصوصية، كان متأملاً تجاوزياً يصارع عقله بالحق فيبادله الحق بالخوف، فيخاف ندرة الوجود في اللقاء. نلتقي فيه كأننا معه يؤانس أحلامنا في ذكرى ما، أينع فكره تجارب على جولات تائهة في معاني الانسانية، أطلت عليه الحرب فكتب على فصولها إشكاليات تبريرية كلها تساؤلات دون خاتمة، واختتم بلقاء الموت تصورات في عالم الحكمة مؤمناً بأنه لم يدرك أنها تعالت على ما كُتب، وصوَّبت ما أُعلن ونمذجت ما نُشر.

لفارس الفلسفة وشيخها أبواب كثيرة فيه سكنت الأمة اللبنانية وكانت هاجسه البحث في كينونة هذا الوطن، قدّم الحداثة بفضيلة الأصالة، ودارى الفضيلة بنتاج المعاصرة والمحبة، وأحب في نداء الذات فبات الوصية للمنادى والمجيب، والمريد والفاعل، له منا كل سلام يرقد في فكرة هي بحر في تألق عقله المتوهج بالكينونة والانسانية.

سنفتقدك فيلسوفاً حاضراً في زمن الغياب والقحط الفكري والفلسفي، سيفتقدك لبنان وطناً حَلُمَ بك وبأمثالك ليشكل نهضته، ستفتقدك الجامعة التي شكّلت رافعتها الصلبة والمتينة، وسيفتقدك كل من تتلمذ على يديك ونهل من معين فكرك وعقلك وقلبك، تغادرنا إلى عالم أرقى من عالمنا، فلترقد روحك بسلام ولتبقَ المعلّم القدوة والعالم النموذج، المفكِّر العابر للأوطان والأزمان.

فارس ساسين ...
الفلسفة طريقة حياة

عدنان العرب

باحث

في الثالث والعشرين من شهر تموز الماضي تلقيت بأسف بالغ وفاة الروائي الكبير الاستاذ جبور الدويهي وهو الأديب الذي قرأت له روايات عديدة وحضرت تقديم روايته "ملك الهند" في غرفة التجارة والصناعة في زحلة والتي قدمها الدكتور فارس ساسين بناء على دعوة من الدكتور فارس . حين تلقيت الخبر كان أول ما تبادر الى ذهني هو إرسال رسالة تعزية الى الدكتور فارس ساسين بوفاة أعز أصدقائه ، ليأتي صباح اليوم التالي حاملا للنبأ الاسود : فارس لم يكن ليدع جبور يخوض رحلة الأبدية بمفرده فلحق به على عجل . وفي معرض محادثة مع أستاذي الدكتور عفيف عثمان أخبرني ان الدكتور علي حمية بصدد جمع شهادات عن الراحل الكبير وعما إذا كنت أرغب بتقديم شهادة فبادرته بالايجاب لما أكن في نفسي من إعجاب وتقدير للدكتور فارس من جهة، وللشعور بالامتنان العميق حيال ما علمني إياه في المرحلة الجامعية والأثر الذي تركه في المراحل اللاحقة. غير أني لم أكن اتصور أنني سأكون عاجزا تمام العجز عن كتابة وتجسيد ما يجول في خاطري إزاء هذا الحدث .

فارس ساسين ... أيها المعلم الأنبل ، ماذا أقول فيك؟ وكيف لمبتدئ مثلي أن يتبجح بالإدلاء برأي ساذج بعملاق فكر وفلسفة مثلك؟ كيف أتجرأ على الكلام بحضرتك وأنت من كان الكبار يجلسون صامتين مرتبكين من قوة بلاغتك ودقيق منطقك؟ لا زلت أذكر تلك السنوات التي أمضيتها تلميذا لديك في الجامعة اللبنانية — الفرع الرابع حيث كنت تدرسنا مادة الفلسفة

الغربية الحديثة وكيف كنت تتنقل بثقة مطلقة بين النقد الكانطي وديالكتيك هيغل والفينومينولوجيا وصولا الى كارل ماركس وماكس فيبر . حينها كان السؤال الذي يطرح نفسه أمامي باستمرار: من غير فارس ساسين يقدر على الاحاطة بهذه الشروحات كلها؟ في البداية وحين كان يقع نظري على تلك النظريات الفلسفية كانت تبدو لي كمجردات منفصلة عن عالمنا المعاش الا أن فارس ساسين وبالقدرة الفكرية العظيمة التي امتلكها كان يستطيع ربط هذه النظريات بأمثلة من الواقع فتغدو مفهومة لنا وفي متناولنا . فارس ساسين لم يكن مجرد أستاذ يعلم مادة الفلسفة بل كان فيلسوفا يمارس الفلسفة كل يوم وفي شتى المجالات ... وإن كان لأرسطو خلفاء فحتما فارس ساسين هو من أولئك الورثة. اليوم وبعد مضي ثلاثة عشر عاما أجدني مضطرا الى البوح بأمر طالما جهدت في إخفائه ؛ فارس ساسين : لقد كنت تخيفني حقا. كنت تخيفني بقوة منطقك ودقة براهينك ،معك لا مجال للمناورة والجدالات الفارغة ، معك يجب ان يكون لكل سؤال جواب.

فارس ساسين، أيها المحارب لأجل هوية لبنان العربي ،أيها المدافع عن المواطن اللبناني وانت من أفنى عمره في الدفاع عن المواطنية وشرح مفاهيمها . ايها المدافع عن أرز لبنان ونموذج لبنان الفريد الذي لا يستمر دون الحفاظ على المواطن في لبنان . لازلت أذكر كيف كنت تدفعني بقوة على تقديم رسالة الماجستير حول بداية الفلسفة في لبنان في عشرينيات القرن الماضي إيمانا منك بوجوب تسليط الضوء على تلك الحقبة التأسيسية للفلسفة في لبنان بغية تفعيل وإعادة إحياء العمل الفلسفي في الساحة اللبنانية مع ما ينجم عن ذلك من تطوير في المفاهيم السياسية وآليات العمل السياسي وهو ما نحتاجه اليوم في ظل الانهيار الواضح والتردي الكبير الذي تشهده مؤسسات الدولة . مع فارس ساسين لم تكن الفلسفة مجرد نظريات ميتافيزيقية محجوبة داخل دفات الكتب بل كانت واقعا معاشا كل يوم وأفكارا تنويرية تطمح الى بناء وطن يتسع لجميع أبنائه دون اقصاء أو تهميش . لقد نجح في ما فشل فيه كثيرون ، نجح في تحويل الفلسفة الى طريقة حياة ونمط عيش شأنه شأن هيغل وكارل ماركس وغيرهم .

فارس ساسين ، أيها المعلم الأنبل (وهو ما كنت أدعوه به دائما في محادثاتنا) كيف لي أن أرثيك ؟ أيها المعلم الذي خلق في نفسي روح النقد والتجديد وساعد في هدم أكوام من التراث المتراكم المحكوم بالجهل المقدس ... ما لا يستوعبه العقل لا يستحق النقاش ... لا زلت أذكر كيف كنت تشجعني قائلا :" شد همتك . بيطلع منك كتير اذا اشتغلت عا حالك ... انت خامة ممتازة " لا زلت أذكر محادثاتنا الجانبية والتي كنا نتطرّق خلالها الى الخوض في الشعر العربي القديم وكنت تأتي دوما بقصيدة جديدة تلقيها علي

وتسألني عن قائلها ومع أنني كنت غالبا ما أخفق الا أن ذلك لم يمنع شعوري بفخر كبير كونك كنت تختارني دون سواي لطرح تلك الاسئلة ، ويوم أجبتك بالتفريق بين النابغة الجعدي والنابغة الذبياني توقفت عن الكلام لبرهة وقلت :" منك قليل طلعت بتعرف انو في نابغة جعدي ونابغة ذبياني" . لعلي استطردت كثيرا في الكلام عن حوارات شخصية بيني وبين الراحل العظيم ولكن ذلك يعود الى عمق العلاقة التي كانت تربطني به فهو كان مثالا يحتذى في سعة العلم وقوة الشخصية والعطاء اللامحدود . ولهذا كان رحيله قاسيا عن أن تحتمله النفس والعزاء الوحيد ان أفكاره سوف تبقى لتنير دروب التواقين الى المعرفة عبر أجيال وأجيال . فإن كان الفرد يموت فإن للأفكار أجنحة تحلق بها الى البعيد دون قيود كما قال العلامة ابن رشد ، وأفكار فارس ساسين بلا شك سوف تحلق في سماء لبنان باستمرار لترشد التائهين عن حقيقة هذا الوطن الجريح.

فارس ساسين..
أستاذي الاستثنائي

زهراء الطشم

المعهد العالي
للدكتوراه

اكتظّت قاعة صفّ الفلسفة في كليّة الآداب—الفرع الرابع بطلّاب السنة الأولى المقبلين على حياة جامعية واعدة بتجربة جديدة. يلتمس غير الحاسمين منهم لخيارات التخصص في جولة على أقسام المواد، ما يحفّزهم على انتقاء اختصاص دون غيره. يافعون، مندفعون بحماسة، أغرار بعقول متبرعمة، قابلة للتشكّل والتكوين ولكن أيضًا للوخز الخفيف الساخر الملتحف بالهدوء، المصاحب لشبه ابتسامة تلازم وجهًا تستوقفك فيه عينان متّقدتان حادّتان سرعان ما تنفذان إلى حيث يحلو لأستاذ تاريخ الفلسفة في السنة الأولى أن يمارس مع طلّابه التفكير الحر بجذرية، من عقل نظيف منقّى وجريء، محصّن ضدّ الكسل الفكري، عصيّ على جريان عادة الركون والتراخي والتسليم. فكيف يفكّر الأستاذ والطلّاب معًا في المسائل الفلسفية الأصلية كاللّه والوجود والخليقة، وأداة التفكير مرتهنة ومكبّلة إلى استقراءات مختومة وجاهزة من التصوّرات الدينية؟ وكيف دخلتَ صفّ الفلسفة وفي رأسكَ كل هذه القناعات المنجزة المحسومة، والإجابات القاطعة، وطريقة الدفاع المتوترة عنها، والرفض المتشنّج لما يعارضها؟ كان هذان السؤالان اللّذان بادر بهما د. فارس طالبًا دخل صفّنا مستنبئًا مستطلعًا عن اختصاص الفلسفة، فخرج ككثر غيره ولم يعُد. سؤالان هما بمثابة التنبيهات الأولى الاسترشادية لكيفية التعاطي والإقبال على دراسة الفلسفة، وهما أيضًا تدليل على أسلوب الأستاذ في تحويل المادة إلى وضعية سجالية حوارية، على من يشارك فيها

من الطلاب أن يتجهّز بالحذر اليقظ، وأن يستثير حاسته النقدية، وأن يستحضر حيويته الفكرية، وأن يتأهّب ويحشد قواه لحوار لا مكان فيه للتسرّع والغفلة والسّهو والادّعاء، خشية من تلك الابتسامة عينها التي تجمع الرّصانة إلى التهكّم الجميل والمحبّب الذي تستسيغه مع الوقت، إمّا حبًا بالأستاذ الفائق الحضور، أو مدفوعًا بحشرية المعرفة وحب الحكمة الكامنة وراء طبقات السؤال الذي يستولده الأستاذ قاصدًا تحريض العقل وحضّه على التفكير. إنها حرفة توليد السؤال المزعج الذي سرعان ما تتبدّد بداهته في جولات النقاش المشوّق والشائق في الآن عينه. أراد د. فارس أن ينفح في الفلسفة حيويّتها، ويعيدها سيرتها الأولى مع المحاور الأوّل الذي وقف عنده مطوّلًا. سقراط الذي شبّهه بالسّمكة الرّعادة التي تبعث على القشعريرة في جسم ملتقطها. ربّما هكذا فضّل د. فارس تعليم الفلسفة بعيدًا عن بلادة المقرّرات المجترّة. فمقصده تأليب الفكر على عاداته وبثّ القشعريرة في عقول الناشئة لتتبرّم من عشوائية الاعتقاد، ولتشكّك بأوهام المزاعم والادّعاءات.

في السنة الجامعية الثالثة، اطّلعنا مع د. فارس على الفلسفة الغربية الحديثة. للمحاورة في هذه المرحلة من الإعداد والتكوين الفلسفيين بعدٌ آخر عبر إحياء النصوص الأصلية في لغتها الأم واستنطاقها. كيف ترتبط بلحظتها؟ وكيف يمكن تحيينها؟ وكيف نفهم قدرتها على عبور زمنها لتكون حاضرة ومعاصرة؟ وكيف نتمكّن عبر مساجلة النص من تنويع تأويلاته، واستجلاء معانيه ومرافقة هذه الأخيرة، عبر اكتساب مهارة السؤال وهي تجتاز لحظة مولدها إلى آفاقها الكونية الإنسانية، لاستضافة الوجود. ليست المعاني غاية بحدّ ذاتها بقدر طريقة الوصول إليها واستكناه مدلولاتها "فالفلسفة منهج أكثر منها مبادئ جامدة، أسئلة أكثر منها أجوبة، مسار أكثر منها نقطة وصول". أقتبس الجملة الأخيرة من مقرّر الدكتور فارس الذي حرصت على الحفاظ عليه، واستندت إليه وإلى الكتب المصارد التي أبحرنا في صفحاتها، مراجع في دراستي المتعمّقة للفلسفة وفي تدريسي لها. وكلّما أتصفّح هذه المواد ألمح وجهه البارع في أن يثوي في الذاكرة، مختلطًا بتلك الكثرة من المشاعر المتداخلة، ما بين متعة استنفار قدرات العقل، والخشية الممزوجة بالجرأة على المضي بممارسة التفكير مع د.فارس الذي سيقودك رغم وعورة الحوار إلى المبتغى الآمن.

قلّة هم الأساتذة الذين درّسونا الفلسفة في مصادرها المباشرة، وقلّة من أهل الاختصاص الذين تقابلهم يحوزون تلك الألمحية القادرة على تكثيف المقاصد التي يبغي توصيلها في لُمَح قصيرة وهادفة. فلطالما اختصر د.فارس عبر تمريرات قصيرة، ممزوجة بطرافة فطِنة، قصّة الفلسفة وعلاقة النفور أو الالتفاف والحذر التي جمعتها إلى السلطة والسلطان،

وكيف رفضت في بعض محطّاتها الخضوع لإملاءات الفكر الديني، وأنّ الفلسفة هي تمرّد وليس استكبارًا واستعلاء، بل هي طريقة عيش وتفكير تشتبك مع الواقع وتلتحم به.
قلّة أولئك الذين يلحّون على الذاكرة بعد مضي كل هذا الوقت. هي فرادة د. فارس الذي منّيت النفس بلقياه والتواصل معه كما كثر من أساتذتي الذين استمرّت علاقتنا وتوطّدت إلى صداقة. لم يُتِح لي القدر أن نلتقي، ولم يستمهلنا الزمن الذي لا يبالي بالانتظار. ولكنّ لعلّ هذه الشهادة الطّالعة من ذاكرة يبقى فيها البعض بإصرار تفرّدهم واختلافهم و"استثنائيتهم"، تخفّف من الحزن ممّا يضيّعه الغياب.

حديث مع ميشال فوكو

فارس ساسين

ترجمة:
أحمد بيضون
المصدر: مجلة "كلمن" عدد10، صيف 2014

نُشرت مقتطفات من هذا الحديث، بالعربية، في النهار العربي والدولي، عدد 26 آب 1979. وإذ نعمد ههنا إلى النقل التامّ للتسجيل فقد اخترنا ألّا نحجب ما في المادّة المحفوظة من ثغرات وأن نبقي على عثرات المشافهة (من تسيّبٍ نحوي وتردّد في التعبير وأواخر للجمل تبقى معلّقة، ووقفات في الحديث تتعلّق بعمل المسجّلة أو تتعلّق بالتعب، إلخ.). فمن جهةٍ، كان يجب الحرص على بقاء الوضع الذي هو وضع هذا النصّ بمعزل من كلّ لبس: فإن ميشال فوكو لم يُعد قراءته وبهذا يختلف هذا النص عن الأحاديث الأخرى التي جمعت في Dits et Ecrits **(أقوالٌ ونصوص). ومن جهةٍ أخرى، أردنا ألّا نقطع الطريق على الانفعال الذي تتيحه متابعة حركة الصعود والهبوط لفكرٍ في قيد التكوين×.**

فارس ساسين: نتحدث عن إيران بعد نحوٍ من عشرة أشهر مضت على إعلانك موقفاً أوّل من الثورة الإيرانية وهو موقف كان مثار استغراب في الأوساط المثقّفة الفرنسية، أوّل الأمر، ثم ترك فيها أثراً بيّناً. في هذه الشهور العشرة رحل الشاه الإيراني وحاول الملالي أن يرُسوا صيغة حكم، وهو ما كنتَ قد جعلته في حسبانك ورفضت أن تختصر به الانتفاضة الإيرانية. في جوانب أخرى من العالم، حصلت انتفاضة نيكاراغوا وظهرت مأساة لاجئي الهند الصينية. وقد يكون آن الأوان لاستعادة مواقفك من المسائل الإيرانية بغية تقويمها. ما الذي جعلك تهتمّ بالموضوع الإيراني؟

ميشال فوكو: كل ما في الأمر أنني قرأت كتاباً قديماً لم أكن قرأته من قبل. هل [المسجّلة] تعمل؟
فارس ساسين: نعم!
ميشال فوكو: هي إذن قراءة كتاب قديم لم أكن قرأته من قبل. وقد وجدت وقتاً لقراءته بعناية بينما كنت أقضي فترة نقاهة في الصيف الفائت بعد حادث صحي ألمّ بي. هذا الكتاب هو مبدأ الأمل لأرنست بلوك[1]. وهو كتاب استوقفني كثيراً إذ هو لم يشتهر في فرنسا ولم يكن له فيها صدى كبير، وقد تراءى لي أنه يطرح مسألة جوهرية للغاية. تلك مسألة الرؤية الجماعية للتاريخ التي بدأت تتبلور في أوروبا في القرون الوسطى، على الأرجح. فحْوى هذه الرؤية هي إدراك البشر إمكانيةَ وجود عالم مغاير على هذه الارض ورفض أن يكون واقع الأشياء أمراً ثابتاً ونهائياً والسعي إلى اكتشاف ثغرة ونقطة ضوء وجذب داخل الزمن والتاريخ تتيح الانتقال إلى عالم أفضل على هذا الكوكب نفسه. هذا الإدراك للتاريخ هو، في آن معاً، نقطة انطلاق لفكرة الثورة وفكرةٌ ذات أصل ديني. والفرق الدينية، والمنشقّة منها على الأخصّ، هي التي حملت، في نهاية العصر الوسيط وطوال عصر النهضة هذه الفكرة التي مؤداها أن ما يمكن تسميته ثورة أمر ممكن في هذا العالم. عليه... أثار هذا الموضوع اهتمامي البالغ إذ رأيت أنه ثابت تاريخياً وإن يكن البيان الذي يقدمه أرنست بلوك لهذا كله لا يبدو مرضياً من زاوية علم التاريخ. أعتقد أن هذه الفكرة التي هي، على الصعيد السياسي...
فارس ساسين: هي فكرة ندين بها للقرن السادس عشر ولكن لفرق دينية.
ميشال فوكو: كلا، بل بدأ ذلك قبل القرن السادس عشر بزمن طويل، فإن حركات التمرد الشعبية في العصر الوسيط كان تنظيمها يتبع هذا المدار. بدأ ذلك في القرنين الثاني عشر والثالث عشر ولكن الانفجار تمّ، على الخصوص، في القرنين الخامس عشر والسادس عشر واستمر عبر الحروب الدينية كلها.
كنت إذن أطالع هذا الكتاب، بينما كانت الصحف تفيدني كلّ يوم أن إيران تشهد شيئاً تصحّ تسميته حركة تمرّد: حركة كان طابعها المميز أنها واضحة البعد عن التزام أيدلوجية ثورية غربية وهي لم تكن تمتثل أيضاً لأمر حزب سياسي أو لقيادته بل ولا تقودها مجموعة من المنظمات السياسية وإنما هي حقاً حركة تمرّد جماهيرية. كان ذاك شعباً برمّته ينتصب في وجه نظام قابض على السلطة. أخيراً كانت أهمية الظاهرة الدينية والمؤسسات الدينية والتمثلات الدينية (كلام غير مسموع). عليه بدا لي أن ثمة صلة بين ما كنت أقرأه وما كان يحصل. فأردت الذهاب إلى هناك للمعاينة. وقد رأيت فعلاً ما كان يحصل على أنه مثال أو اختبار لما كنت أقرأه عند أرنست بلوك. هذا ما جرى. إذن كنت أنظر

هناك—إذا شئت—بعينٍ تُوجهها مشكلة العلاقة بين الثورة السياسية والأمل أو الإيمان الديني بالآخرة. هذا ما جرى.

فارس ساسين: إذن انطلقت من هذه الرؤية التي كانت، في البدء، رؤية نظرية فسافرت إلى إيران مرّة واحدة؟

ميشال فوكو: كلا بل مرتين.

فارس ساسين: ذهبت إلى هناك مرتين؟

ميشال فوكو: المجموع خمسة أسابيع. خمسة اسابيع أو ستة.

فارس ساسين: وهناك التقيت عيّنة عريضة من الناس؟

ميشال فوكو: عريضة... تعرف من يسع زائراً غربياً أن يلتقيهم في مرحلة مثل هذه. أي أنني قابلت طبعاً أناساً من الأوساط الجامعية في طهران. والتقيت في طهران عدداً من الشبان والشابات من غير الجامعيين أو من الذين تركوا الجامعة وكان من التقيتهم ناشطين في الحركة الثورية في تلك الآونة. والتقيت كذلك عدداً (ولكنه قليل) من المنتمين إلى الوسط السياسي. التقيت عدداً من الأشخاص الذين أصبحوا لاحقاً من أركان النظام الجديد ومنهم الدكتور كاظم سامي[2] (كلام غير مسموع) الذي أصبح—تعرف—(كلام غير مسموع).

ميشال فوكو: نعم!

ميشال فوكو: ...بازركان[3]. ثم ذهبت إلى قمّ والتقيت فيها شريعتمداري[4]. ثم ذهبت إلى عبادان. والتقيت هناك مجموعة صغيرة من العمال (كلام غير مسموع). التقيت موظفين أيضاً: أناساً من الإدارات المختلفة في طهران. وبالطبع لم أرَ شيئاً مما كان يحصل في الملحقات.

فارس ساسين: في المدن الكبرى فقط.

ميشال فوكو: لا أعرف إذن... لم أرَ أشياءً تحصل إلا في طهران وقمّ وعبادان.

فارس ساسين: وحين وجدت نفسك هناك، ما الذي وجدته مميزاً للحالة الإيرانية؟ أعني هل وجدت أنها تؤكد ما كنت قد توصلت إليه أم أنها تنقضه؟

ميشال فوكو: أقدّر—إن شئتَ—أن كثيراً من التحليلات في أوروبا... في فرنسا، على أي حال، كانت في ذلك الحين تأخذ بفكرة مؤدّاها أن ما أخضعت له إيران من تجريد من الثقافة بتأثير من نظام الشاه الدكتاتوري ومن التصنيع المتعجل ومن النموذج الغربي الذي فرض بمزيد من التعجل قد أدى، في نهاية المطاف... ومعه التفكك أيضاً... التفكك السياسي، إلى جعل الإسلام يصبح على نحو ما قاموس الحدّ الأدنى... القاموس المشترك الذي

كان الشعب الإيراني يعبّر به عن مطالب كانت، في حقيقتها، مطالب سياسية واجتماعية. بكلام آخر، لم يسع هذا الشعب أن يتوفّر على خطاب ثوري، على أيدلوجية ثورية، على تنظيم ثوري، بالمعنى الغربي للعبارة، فما كان منه، إذا أخذنا بهذا، إلا أن لاذ بالإسلام. كان هذا التأويل هو ما سمعته يتردد حولي كثيراً وهذا التأويل هو ما وجدته يفتقر إلى الدقة. وذاك أنه بدا لي، على نحو ما أن الإسلام... أنه لم يكن، في هذه الحركة، مجرّد مَرْكب ينقل تطلعات أو أيدلوجيات هي في حقيقتها شيء مغاير. لم يكن الافتقار إلى ما هو أحسن هو ما حمل على استخدام الإسلام لتعبئة المسلمين. أعتقد أنه كان يوجد فعلاً في هذه الحركة وهي حركة شعبية عريضة جداً (إذ أقدمت فيها ملايين وملايين على مواجهة جيش وشرطة لم يكن جبروتهما الكلّي خافياً)... أعتقد أنه كان يوجد ههنا شيء يدين بقوته... أعني... إلى ما يمكن أن نسمّيه... أعني... إرادةً سياسية ودينية في آن، وهذه لا تخلو من شبه بما كان يحصل في أوروبا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر عندما كان أنصار تجديد العماد—مثلاً—يتمردون على السلطة السياسية الماثلة أمامهم ويجدون القوة واللغة لحركاتهم في معتقد ديني، في تطلع ديني صادقٍ وعميق. هذا ما كان وهذا ما حاولت أن أقوله.

فارس ساسين: عليه سأسألك عن المبادئ الرئيسة التي مثّلت، على ما أظن، أساس شواغلك النظرية وأنت تنظر في الحالة الإيرانية. تلك تصورات ثلاثة ولك أن تعلمني بوجود غيرها وهي "الإرادة العامّة" و"الحكومة الإسلامية" و"الروحانية السياسية". يسعنا أن ننظر في هذه الثلاثة. فما استوقفك إذن، في البداية على الخصوص، هو وجود إرادة عامّة يحملها شعب وأنت تقول إنك كنت تحسبها تجريداً وكنت تعتقد أنها، على غرار الله، لا توجد إلا في الكتب وأنك وجدتها ماثلة في الساحة هناك.

ميشال فوكو: ما أتاحته لي خبرتي باعتباري أوروبياً كان ألّا أرى الإرادة إلا مفوّضة أو ممثّلة أو مصادرة من جانب مشتغلين بالسياسة: تنظيمات سياسية أو زعماء سياسيين. وفي اعتقادي أن اعتمادنا الصراحة مع أنفسنا يجعلنا نرى أن تمثيل ديغول لفرنسا في سنة 1940 ربما كان واقعاً في حينه ولكن أعلم جيداً، على كوني كنت طفلاً في حينه، أن الإرادة العامة للفرنسيين لم تكن في تلك الجهة (ضحك). ولنقل إن تمثيل ديغول لفرنسا كان ولا يزال ظاهرة مرغوباً فيها سياسياً وكانت خصبة تاريخياً ولكن، في الواقع، لم تجر الأمور على هذا النحو تماماً (ضحك). في ديمقراطياتنا التي يتحدث فيها النواب والوزراء ورؤساء الجمهورية باسم المجموع، باسم الدولة والمجتمع، لا يستغرب أن تكون الإرادة العامة شيئاً لا نشعر به إلا نادراً. وعليه...

فارس ساسين: نعم ولكن...
ميشال فوكو: وفي الجماعات السياسية التي تزعم حيازة التطلعات الأساسية للسكان، نقع على كثير من البيرقراطية وكثير من الزعامة وكثير من التراتب وكثير من مصادرة السلطة، إلخ. والحال أنه قد تصوّرت، مخطئاً أو مصيباً (وهنا قد أكون ارتكبت خطأً كلياً) أن الإيرانيين، عندما نزلوا إلى الشوارع مواجهين الدبابات، في شهر أيلول، لم ينزلوا مجبرين أو مدفوعين من أحد، أعني... لم يكونوا جماعة من الناس تعرّض نفسها بدلاً من جهة يفترض أنها قابضة على هويتها، وإنما كانوا هم هم وكانوا يعبّرون عن رغبتهم في رحيل النظام الذي طالما تحملوه. وفي تقديري، على الرغم من أنني لم أزر الملحقات، أن هذه الظاهرة استوقفت الجميع كما ظهر في كل مكان من إيران تقريباً، بحسب ما ذكره (كلام غير مسموع)، في الأقل. الناس، في جملتهم، كانوا يرفضون بقاء الوضع القائم.
فارس ساسين: وما الذي كان يبدو مميّزاً لهذه الإرادة العامة؟ هل كانت منعقدة على رفض الحاكم وحسب؟
ميشال فوكو: هذه—إن جاز القول—هي الأصعب من بين النقاط التي تحتمل المناقشة. يمكن أو كان يمكن أن يقول المرء لنفسه: كانوا راغبين في الخلاص من هذا النظام وإلى هذا وحده كانت تنتهي تلك الإرادة العامة. الحال أنني أعتقد—وقد أكون مخطئاً في هذا—أنهم كانوا يريدون، في الواقع، شيئاً آخر. هذا الشيء الآخر الذي كانوا يريدونه ليس، في الحقيقة، نظاماً سياسياً آخر ولا نظاماً يتحكم به الملالي على نحو ضمني إلى هذا الحدّ أو ذاك. ما كانوا يريدونه، ما كان ماثلاً في عمق فكرهم أو—إن أجزت لي القول—في أفق نظرتهم، حين كانوا يعرّضون حياتهم على نحو شبه يومي في تلك التظاهرات... ما كانوا يبحثون عنه، على ما يبدو لي، إنما كان نوعاً من الحياة الآخرة. أقصد أن الصورة التي كانت تتخذها تلك الإرادة العامة لم تكن صورة الرغبة في دولة أو في تنظيم سياسي وإنما كانت، على ما يبدو لي، صورة نوع من الرغبة الدينية في الآخرة.
فارس ساسين: ... الآخرة التي تتحقق في الدنيا أيضاً؟
ميشال فوكو: نعم أو إن هذا—إذا شئت—هو ما كان يمنح صورة وقوة لإرادتهم ولم يكن ذلك يقتصر على رفض للنظام القائم اتخذ صورة النفور من الفوضى ومن التبديد ومن الفساد ومن الشرطة ومن المجازر. أو قل إن هذا كان يتخذ صورة أيضاً وكانت تلك صورة دينية للآخرة.
فارس ساسين: إذن قلتَ بشأن الحكومة الإسلامية في "رسالة مفتوحة إلى مهدي بازركان"[5] إن كلمة حكومة هي التي باتت موضوع تضجّر وإن كلمة إسلامية ليست ما

يخيفك وقلتَ إنك ترى محتملاً أن ينشأ بين هذين المصطلحين إما تصالح وإما تناقض وإما عتبة مؤدية إلى جديد[6]. فهل لك في العودة إلى هذه الإمكانات مع تقديرٍ ربما تجده ممكناً لأيّها تمثل الوجهة التي تسلكها الوقائع؟

ميشال فوكو: حسنٌ... ما أعتقده إذن أن مبدأ الحكومة الإسلامية هذا كان فيه كثير من الإبهام... كثير من اللَبس. والحق أنني حين طرحت السؤال كان الكل يحدثني بأمر الحكومة الإسلامية. من سامي كرماني إلى شريعتمداري مروراً ببازركان، كان الجميع يقولون لي (كلام غير مسموع) إن ما نريده هو الحكومة الإسلامية. وحين كنت أسألهم ما الذي يطلقون عليه هذا الاسم كانت أجوبتهم غامضة جداً... مبهمة. وحتى لو تمثلت الضمانة بوعد من شريعتمداري بإجراء أمر من الأمور فإنها لم تكن مما يطمأن إليه فعلاً. لا يكفي أن يقال لك "سنحترم الأقليات" أو "سنحتمل حتى الشيوعيين" لتكون مطمئناً. بل إنني أعتقد أن سماع هذا مما يدعو إلى القلق. لكن هذا ليس كل ما في الأمر. يبدو لي أن الناس، بجمهورهم الأعظم، كانوا يفهمون بالحكومة الإسلامية أو يبحثون فيها عن شيء هو، في جوهره، صورة غير سياسية في الأساس للتعايش، طريقة في العيش معاً ليس بينها وبين التشكيل السياسي الذي يسعنا وصفه بالغربي أي شبه. والحال أن هذا الطلب لم يكن ليستقيم بصيغته هذه. فما يخشى أن نتجه إليه إنما هو حكومة يقبض على أزمّتها الملالي. حين كنت أقول: هل يكون التناقض وإمكان عتبة جديدة، كنت أريد السؤال عما إذا كان ممكناً أن تجري بلورة لشيء بناءً على شيء ملتبس إلى هذه الدرجة، مبهم إلى هذا الحد وقابل بهذه السرعة للانتهاء إلى حكومة للملالي؟ هل كانت الظروف والضغوط من كل نوع: من سياسية واقتصادية وعسكرية ودبلوماسية ستتيح لإيران أن تبلور حلاً؟ يبدو لي أنه كانت توجد نقطة مشتركة، على الأقل، حين كانت تذكر الحكومة الإسلامية، سواء في الحديث مع عمال عبادان أم مع شريعتمداري أم مع بازركان، إلخ.، وهي وجوب بذل الجهد للتوصل إلى صيغ للتعايش وللاجتماع وللمساواة، إلخ.، لا تكون استعادة للنموذج الغربي.

فارس ساسين: هل يمكن أن نسمي ذلك... أعني من غير إحالة إلى شخص معين... نوعاً من مجتمع بلا دولة؟

ميشال فوكو: إذا شئت. نعم نعم نعم! بلا ريب. بلا ريب. مرة أخرى كان كل شيء غامضاً جداً ومشوشاً جداً بالضرورة.

فارس ساسين: ولكن هل كان الإسلام الذي يقدّم، على العموم، والذي قدّم نفسه أحياناً على أنه دين ودولة... ألم يكن هذا الدين الذي يتقدم على أنه خلاصة لعقيدة السلطة يحمل في ذاته إمكان حدّ من سلطة الدولة أيّةً كانت؟

ميشال فوكو: في كل حال، هذا ما صرحوا لي به هناك باستمرار. كانوا يؤكدون لي أن الإسلام بما هو ما هو لا يسعه أن يكون منطوياً في ذاته على أي من الأخطار الملازمة حتى للصيغ المرهفة والمتروية والمتوازنة من الديمقراطية الغربية. ذاك ما قيل لي. مرة أخرى، هذا النوع من الأمل هو، في كل حال، ما يبدو قريب الشبه بما نجده في أوروبا في القرن السادس عشر. ويبدو لي أن هذا هو ما...

فارس ساسين: ننتقل إذن إلى ذاك المبدأ الذي لم ترشق بسببه بالورود، أليس كذلك؟ (ضحك) وهو مبدأ "الروحانية السياسية". فلعلك تشرح لنا قليلاً، إن شئت، كيف يُسيّس الروحاني ويُرَوْحَن السياسي؟

ميشال فوكو: تعرف، لعلّي سأجري دراسة، في يوم من الأيام، لما بدر من الفرنسيين من ردود فعل عصية على التصديق على موقفي مما جرى في إيران. لا أعرف كيف كانت ردود الفعل هذه في البلدان الأوروبية الأخرى. وأما في فرنسا فكان فيها جنون مطبق. أعني... أنه كان مثالاً للشيء الذي... خرج أناس عن طورهم فعلاً. تدرك أنه يقتضي ليقدم ثلاثة صحافيين مختلفين (كلام غير مسموع) تافه. ثم الوصول إلى حدّ تلفيق أشياء مزوّرة انطلاقاً من نصوصي ونِسْبتها إلي... أعني أن جُملاً قد لفّقت ولم تكن مني ونصوصاً لم تكن مني وكلمات لم تكن مني وقد نُسبت إلي للاستدلال بها على أنني أؤيد عمليات إعدام اليهود وأنه يمكن القول أنني أؤيد عمل المحاكم الإسلامية، إلخ. حصل ذلك في صحفٍ ذات قبول. عليه كان أولئك الناس قد أصبحوا مجانين.

فارس ساسين: كيف تعلل هذا الجنون؟

ميشال فوكو: أفٍّ... أحب أن أحدّثك في هذا. ليس عندي تعليل. بالأمس التقيت صحافياً ينتمي إلى صحيفة... إلى أسبوعية، وكنت قد التقيته في إيران. فسألته: "كيف تفسر موقف زملائك؟" هو يهودي وقد أجابني بقوله: "أعتقد أنه كره الإسلام".

فارس ساسين: يوجد كتاب أذكره لأنني نشرت مراجعة له في الجريدة قبل أسبوع وعنوانه الاستشراق[7].

ميشال فوكو: نعم. هو لإدوارد سعيد. أعرف إدوارد سعيد وأعرف الكتاب.

فارس ساسين: إذن تعرف إدوارد سعيد.

ميشال فوكو: نعم والكتاب مثير لأشدّ الاهتمام. حسنٌ. في نهاية المطاف، لا أعرف. في كل حال، أصيب أولئك الناس بالجنون. بصدد الروحانية السياسية، كانت الجملة التي قلتها هي التالية: قلت إن ما وجدته هناك كان شيئاً يشبه أن يكون بحثاً عن روحانية سياسية وأضفت أن هذا المبدأ الذي يبدو لنا الآن غامضاً للغاية كان واضحاً تماماً ومألوفاً في

القرن السادس عشر. حسن. ليس في الأمر ما ينتطح فيه عنزان. كان يمكن أن يقال لي: "لا صحة لهذا. لم يكونوا يبحثون عن روحانية سياسية". وأما أن يقال ما قيل مرة أخرى في وقت قريب جداً في لوموند...

فارس ساسين: كلود روا؟

ميشال فوكو: كلود روا. في أكذوبة ضخمة. وهم لم يعتذروا عنها ولن يعتذروا أبداً. ولكن علي أن أتحمل وزرها دائماً. لم أتطلع شخصياً—مهما يقولوا—إلى روحانية سياسية. قلت إنني عاينت هناك حركة مثيرة للفضول، حركة غريبة جداً وإنه لا يمكن فهمها، على ما أظن، إلا بتوسط شبهها بأمور ماضية (كلام غير مسموع). الروحانية السياسية عندكم منها مثال ممتاز يصعب أن يكون قد نُسي تماماً إذ لا يزال له نوع من الراهنية عندنا وهو الكالفينية. فما هو كالفن إن لم يكن في إدخال ما ليس معتقداً دينياً وحسب، ما ليس تنظيماً دينياً وحسب، ما هو صورة تامة من صور الروحانية أي من العلاقة الفردية بالله، من العلاقة الفردية بالقيم الروحية... إدخاله في السياسة؟ هذا ما كان جارياً في الغرب وهذا، في ما يبدو لي، ما حصل في حركة العام 78 في إيران. شخصياً، أعني... (ضحك) لم أعتقد يوماً أن الروحانية السياسية يسعها أن تكون تطلعاً في الحاضر...

فارس ساسين: أن تكون جواباً...

ميشال فوكو: ... جواباً أو تطلعاً ممكناً أو مرغوباً فيه في الغرب. نحن على ألف ميل (ضحك). وأحسن دليل على أننا على ألف ميل أن علينا إجراء إحالات تاريخية إذا شئنا أن نحاول الإفهام. ثانياً: لم أزعم أبداً أن الروحانية السياسية هي الحل حتى لمشكلات إيران. فبمجرد التذكير بما جرى في أوروبا في القرنين الخامس عشر والسادس عشر، نقول إن الأمور لا تدار على هذا النحو وإن هذا يسوق إلى أوضاع قاسية. لم تكن الروحانية السياسية في أي وقت هي الجنّة على الأرض. أنظر إلى كالفن وإلى روحانية كالفن السياسية فترى أنها أوصلت إلى نصب عدد من المحارق (ضحك). حسن: أعني أن هذا هو الواقع. بكلام آخر: وصفت شيئاً كنت أعاينه في إيران. وقد أكون أخطأت وفي هذا أقبل كل مناقشة ممكنة. وأما أن ينسب إلي على أنه تطلع شخصي ما كنت أصفه على أنه يبدو لي إرادة أو تطلعاً خاصاً بإيران فذاك أمر شائن. (كلام غير مسموع).

فارس ساسين: غير أنك قدمت وصفاً متعاطفاً مع الحركة.

ميشال فوكو: ...

فارس ساسين: كلا أنا من يقول ذلك...

ميشال فوكو: بلا ريب.

فارس ساسين: وذاك أن المواقف التي اتخذتَها شدّت من أزرنا كثيراً في هذا الوسط الذي وصفت عداءه لتلك الثورة. كنتَ الوحيد الذي قال شيئاً جديداً فعلاً على صعيد التحليل حين قلت إن من ينزل إلى الشوارع ليسوا جماعة من المتعصبين وإن ما نشهده هو عودة الإسلام و... أعني...

ميشال فوكو: نعم. حسن. لك ذلك. من جهة، لا أظن أن في الوسع فهم شيء نشعر بالعداء له. ولو ان نوعاً من الشعور بالعداء خامرني حيال ذلك كله ما كنت لأذهب إذ كنت سأوقن أنني لن أفهم ما يجري. ثانياً: يبدو لي أن المخاطر، أن الإمكانات لتوجُّه الحركات الثورية أو الحركات العنيفة والمتجهة بحدة إلى التغيير الاجتماعي والسياسي في البلدان التي يقال لها العالم الثالث قد يتزايد الآن، أعني سعيها إلى التجذر في التربة الثقافية لتلك البلدان عوض أن تحاول اعتماد الغرب مثالاً: الغرب الليبرالي أو الغرب الماركسي. أعتقد أن هذه ظاهرة يمكن أن تنتشر. أو انني أعتقد، بالأحرى، أنها ظاهرة آخذة في الانتشار. في أفغانستان (كلام غير مسموع) هذا النموذج (كلام غير مسموع) الماركسي (كلام غير مسموع) فرع بحاله (كلام غير مسموع). حسنٌ. يبدو لي أن عندنا ههنا... فإن لم يكن إلا من وجهة نظر تاريخية بالمعنى الصحيح—إن شئتَ—كان علينا أن نولي بعض الثقة لما يحصل وأن نوجه انتباهنا إليه. ولكن—ثالثاً وأخيرا—إذا صحّ أنني تجاوزت بالتعاطف هذا الفضول التاريخي والسياسي، فذاك بسبب نظام الشاه، نظام القهر السياسي والاقتصادي واستغلال السكان والإمبريالية المقنّعة، إلخ. فإن كان شعب برمّته يثور على ذاك النظام فذاك أمر حسن. بل أقول إنه أمر حسن جداً، وبمقدار ما أتاح الإسلام هذا الأمر، في الأقل، فإن الشعب برمته قد نحا نحو المشاركة الفعالة. تعرّف الشعب نفسه في الإسلام. ويبدو لي أن أصداء هذه الحركة وصلت إلى عمق الريف الإيراني بمقدار ما اتخذت لها مرجعاً شيئاً كان الناس يتعرفونه على أنه لهم. وأما لو كانت الحركة قد قامت باسم صراع الطبقات أو باسم...

فارس ساسين: الحريّات...

ميشال فوكو: ... باسم الحرّيات... لما كنت على ثقة بأنها ستحدث الدَويّ نفسه وتكون لها القوة نفسها. تلك هي الأسباب التي حفزت تعاطفي. على أن هذا التعاطف لم يذهب قط إلى حدّ القول إن علينا أن نحاكي ما كان يحصل، وهذه واحدة، ولا أن ما سيخرج من تلك الحركة سيكون الجنّة على الأرض، وهذه الثانية، بل ما أبعدنا عن ذلك. ما أبعدنا عن ذلك! وإنما اكتفيت بالإدلاء بحكم واقعي في صدد قوّةٍ عاينتُها ولم يكن في وسعي إلا أن أؤيد أهدافها المباشرة بمقدار ما كانت تلك الأهداف المباشرة تنتهي إلى إطاحة ذاك

النظام الإمبريالي، ذاك النظام الاستغلالي، ذاك النظام...
فارس ساسين: مرتكب المذابح
ميشال فوكو: نظام الإرهاب البوليسي ذاك.
فارس ساسين: عليه قد نجد فرصة للعودة إلى هذا. ولكنك تضع نفسك كلّياً في خارج التيار المسمى تيار عودة المقدس.
ميشال فوكو: بلا ريب. لم أتخذ أي موقف... أعني... أعتقد أن إنساناً غربياً... إذا شئت... أنا، في كل حال، بصفتي غربياً، أعتبر أن موقفي من الدين لا يعني أحداً ولم أتخذ موقفاً سياسياً أو موقفاً علنياً قط يتعلق بهذا. أنا شخص لا يتحدث في هذا الأمر بتاتاً. أنا، إن شئتَ، موغل في مهنة التاريخ وفي النسبية إلى حد يبعدني عن الفكرة السخيفة (ضحك) المتمثلة في تحويل ما قد أكون رأيته في إيران إلى راية لموقف نبوي جديد مفاده العودة إلى المقدس (كلام غير مسموع). لا شأن لي بهذا كله. بعض الناس يفعلون ذلك وهذا حقّهم. أنا—في كل حال—لا أفعله. حاولت أن أصف ما رأيته. والمشكلة هي أن نعلم لماذا مثّل ما كان يحصل هناك أو الواقع الذي نشأ هناك جرحاً بهذا العمق للغرب. فقد وصل الأمر إلى حدّ أنني حين وصفت ذلك الواقع (كلام غير مسموع)... كثيراً في كل حال... أمكن اعتباري نوعاً من نبي متعصب بدوري.
فارس ساسين: وأنت لا تقدّم بهذا الصدد... لا تملك أي تفسير؟
ميشال فوكو: كلا، بل لا أزال متشككاً جداً جداً... ومرتبكاً مما يحصل. حين أتحدث إلى أناسٍ... أقصد: إلى أناسٍ قريبين إليّ بعض القرب... يبدي كثيرون تقززاً من السفاهة التي أظهرها الصحافيون (كلام غير مسموع) الشيء نفسه تماماً بصدد ما حصل في إيران. سمعت جملة بدت لي تعبيراً نموذجياً عن هذا وهي التالية: قبل شهرين أو ثلاثة سمعت على إذاعة محلية خبراً هو التالي: "ألغى نظام آية الله الخميني طلباً لطائرتي كونكورد (أو لمحطتين نوويتين، لا أذكر) ولكن حكومة السيد بازركان أكدت أن العقود ستبقى سارية". عندنا إذن حكومة السيد بازركان للعقود السارية ونظام آية الله الخميني للعقود الملغاة (ضحك) أليس هذا رائعاً؟
فارس ساسين: بلى هو رائع.
ميشال فوكو: تلك هي الحال.
فارس ساسين: ألم تقابله شخصياً أبداً؟
ميشال فوكو: آية الله الخميني؟ كلا. لم أقابله لأن ما كان يهمني، من جهة، هو—إن شئت—أن أعاين ما كان يحصل هناك. وأما آية الله الخميني فكنت أعرف، أولاً، أنه يقول

أشياءً قليلة وأنه، من جهة أخرى، سياسي كان يجب أن يكون لتصريحاته المعدّة سلفاً من جانب المحيطين به معنى سياسي معين. ما كان يريد أن يقوله كنت أقرأه في الصحف. وكنت أعلم حقّ العلم أن حديثاً معه لن يفضي بي إلى أي شيء. مرّةً أخرى: لم تكن المشكلة أن نعلم ما كان يدور في رؤوس قادة الحركة بل أن نعلم كيف كان يعيش هناك أولئك الناس الذين كانوا يصنعون الثورة بمعنى العبارة الحرفي وكانوا، على ما يبدو لي، يصنعونها لحسابهم هم أنفسهم.

فارس ساسين: بهذا المعنى، إن شئنا أن ننتهي من بحث هذه النقطة، هل يسع الإسلام أن يضطلع بدور الضامن من الاستبداد، وفقاً لما قيل لك؟

ميشال فوكو: وفقاً لما قيل لي... حسنٌ. إسمع. أنا، شخصياً، متشكك جداً في هذا. هذا التشكك متصل أولاً بجهلي بالإسلام. ثانياً: ما أعرفه من تاريخ الإسلام لا يبعث، في ذاته، على اطمئنان يفوق ما يبعث عليه تاريخ أيّ دين. حسن. ثالثاً: الإسلام... الإسلام الشيعي في إيران لم يكن في الواقع نوعاً من... كيف أقول؟... لم يكن انبثاقاً مباشراً من زمن النبي. بل إن له تاريخاً وقد كان الإكليروس الشيعي ضالعاً في صيغ كثيرة من الاستئساس ومن السيطرة الإثنية ومن الامتيازات السياسية وغيرها، إلخ. لهذا الإكليروس تاريخ يجرّه خلفه. وعلى وجه الإجمال، لا يعدّ مستوى الثقافة والإعداد السائد في الإكليروس الشيعي مرتفعاً. لذا كان البقاء على شيء من الحذر ضرورياً، على ما أعتقد، بعد كل حساب. على أن هذه—ولأقُلْها مرّةً أخرى—هي مشكلة المسلمين وليست مشكلتي. المشكلة المطروحة على المسلمين هي أن يعرفوا إن كان ممكناً بالفعل، بناءً على هذه الخلفية الثقافية وعلى الوضع الراهن وعلى السياق العام، أن يُستخرج من الإسلام ومن الثقافة الإسلامية ما يشبه أن يكون صورةً سياسية جديدة. هذه مشكلة للمسلمين وهي التي بذل عددٌ منهم، على الأقلّ، من بين المثقّفين المستنيرين، محاولاتٍ كثيفة جداً للتوصل إلى حلّ لها. تلك هي المشكلة التي حاول علي شريعتي أن يطرحها. وهي المشكلة التي كانت تشغل بازركان، على ما بدا لي، عندما قابلْتُه. وهي شاغل شريعتمداري أيضاً. ويبدو لي أن ذاك النوع من التركيز الذي يتابع به مسلمون أعرفهم في فرنسا أحداث إيران، وهو شديد وأخرس ومفعم بالتوجس في آن، إنما هو متّصل بالمشكلة نفسها: إذا فشلت إيران، أي إذا انقلبت كلّياً إلى نظام للملالي متسلّطٍ ومتخلّفٍ في آن (كلام غير مسموع)، إلخ.، أفلا يكون ذلك هو الإشارة أو، في الأقلّ، واحدةً من الإشارات إلى تعذّر أن يُستمدّ من الإسلام: من داخل الثقافة الإسلامية مواردُ تسعف في العثور على صورة لمجتمع سياسي؟ وأما إذا نجحت إيران... وذاك أن ما استوقفني كثيراً هو أن الصحف الفرنسية والفرنسيين قابلوا ما جرى

في إيران بهذا الغلّ كله فيما بقي مسلمو أوروبا صامتين أو أن ما قالوه بقي قليلاً.
فارس ساسين: ولكنهم كانوا يتابعون بتعاطف.
ميشال فوكو: نعم، نعم. أعتقد أنهم كانوا يتابعون بتعاطف. ولكن أعتقد أن صمتهم كان ذا صلة بشعورهم أن الامتحان الذي يتعرض له الإسلام خطير جداً... مهمٌ جداً. ولا ريب أنهم يحفظون كثيراً من... لا من الغلّ بل من القلق والمرارة أمام عدد من الأشياء التي تحصل حالياً في إيران (كلام غير مسموع).
فارس ساسين: ههنا كنت أرغب في طرح سؤال عليك (ولكن أرى أن الداعي إلى طرحه قد زال) وموضوعه الدور الخاص بالتشيع بما هو تنظيم وعقيدة مع علمي أن هذا ليس ميدانك. ولكن لنَعُد إلى سؤال أعمّ نوعاً ما ولكنه متصل بالسابق وهو أن مصطلح "إسلام"، يُنظر إليه، في البيئة الفرنسية، نظرة سلبية. كيف تفسّر سوء الفهم هذا حيال حركة التمرّد الإيرانية وما تسميه الخوف مما تنطوي عليه هذه الحركة من محتوى عصيّ على التطويع؟ أي أننا ننتقل ههنا إلى فكرة "امتناع التطويع".
ميشال فوكو: تريد القول: في الإسلام؟
فارس ساسين: كلا، بل في حركة التمرّد.
ميشال فوكو: في حركة التمرّد، نعم. نعم.
فارس ساسين: هذه فكرة تطلقها في مقالتك الأخيرة في لو موند[8].
ميشال فوكو: نعم، نعم.
فارس ساسين: هي حركة يُعرّض الناس فيها حياتهم. هذا الجانب...
ميشال فوكو: نعم. جيّدٌ إذن. أنا، أنا... ما أردتُ قوله هو الآتي: لحركة التمرّد أسبابها وعللها دائماً وعليك، في ظني، على غرار المؤرّخ الذي يستوحي الماركسية، أن تنظر في الظروف والضغوط والأسباب التي تحمل المنتفضين على الانتفاض. هذا كله (كلام غير مسموع) مقبول (كلام غير مسموع) ولكن ليس هذا ما... أقصد أن إدراك اللحظة التي يحصل فيها ذلك أي السعي إلى فهم مَعِيش الثورة نفسه... أقول إن شيئاً ما في هذا يتعذر ردّه إلى تفسير أو سبب. فمهما تكن بائساً ومهما تكن مهدداً بالموت من الجوع، فأنت في اللحظة التي تنهض فيها وتقول إنك تفضّل الموت برصاص الرشاشات على الموت جوعاً تنشئ شيئاً لا يفسّره خطر الموت جوعاً. حسنٌ. يوجد إذ ذاك نوع من التفاعل بين التضحية والأمل... يكون كلّ واحد أو يكون الشعب في جملته مسؤولاً عنه. ويحدد المتمرّد نفسه درجة الأمل ودرجة تقبّل التضحية التي تجعله قادراً على مواجهة جيش أو شرطة (كلام غير مسموع). وهذه في اعتقادي ظاهرة فريدة جداً تكسر التاريخ... [المسجّلة] لا

تعمل؟
فارس ساسين: بلى هي تعمل ولكن أعتقد أننا نقترب من نهاية الساعة.
ميشال فوكو: نعم... ولكن أرى أنه لا يزال أمامنا وقت... بل إننا لا نزال في منتصف الوقت.
فارس ساسين: هكذا إذن.
ميشال فوكو: نعم.
فارس ساسين: لماذا يعجز الرأي العام الأوروبي عن استيعاب هذا الأمر... بالمعنى الذي يستوعب فيه الملاكم اللكمة؟
ميشال فوكو: قد يمكن أو هو ممكن أن نتخيل أنه، بعد كبار... وذاك أن أوروبا قد عاشت، في نهاية المطاف (كلام غير مسموع) الأوروبي عاش على مبدإ الأمل الذي كان تنظيمه قد جرى حول فكرة الثورة السياسية ومعها الأحزاب والكفاح المسلح والطليعة والبروليتاريا، إلخ. حسنٌ... نعلم إلى أية خيبة أوصلنا هذا. يسعنا إذن أن نتخيل، اليوم، أن أيّة حركة تمرّدٍ تحصل، مهما تكن صورتها وأينما وقعت، تفضي، إذا هي لم تعتمد هذه الصيغ القديمة على أنها مهمّات (كلام غير مسموع) أمل... إلى استثارة الغيظ ومعه، إن شئت، نوع من... (ضحك) ما قد أسميه غيرة ثقافية: لن يقوم هؤلاء بثورة حقيقية بالصيغة الخاصة بهم فيما لم نتمكن نحن من القيام بالثورة بصيغة خاصة بنا. نحن الذين اخترعنا فكرة الثورة، نحن الذين طورناها، نحن الذين أنشأنا معرفة بحالها ونظاماً سياسياً بحاله وآليّة أحزاب بحالها، إلخ.، حول فكرة الثورة تلك. حسنٌ: يسعنا اقتراح هذا التفسير. ولكن لستُ على ثقة بصحّته.
فارس ساسين: في كل حال، يسعه أن يصحّ في تنظيمات بعينها ولكنه لا يصحّ في من يشكّلون قوّة الصدم في العداء لإيران.
ميشال فوكو: نعم.
فارس ساسين: يصحّ في الشيوعيين، في أهل اليسار. ولا يصحّ في اليمين.
ميشال فوكو: كلّا، هذا مؤكد... فهناك نقع على العداء العامّ لأيّة حركة تمرّد أية تكن صورتها.
فارس ساسين: يسعنا إن شئت أن ننتقل الان إلى شيء أعمّ بقليل وقد طرحنا السؤال المتعلق به، وهو فكرة التمرّد. تنوه بلغز حركة التمرّد وتقول إن هذا عنصر يقع خارج التاريخ. تكتب: "الإنسان الذي يتمرّد لا تفسير له في نهاية المطاف". ما الذي تعنيه بهذا؟ ولم لا يكون الأمر على ما هو عليه عند لا بويسي: "الإنسان الذي يخضع" هو الذي يطرح مشكلة؟
ميشال فوكو: أنت على حق و... (ضحك). (صمت). نعم، نعم، أنت تطرح ههنا مسألة

خطيرة جداً، مهمّة جداً. و... سأجيب عنها... هكذا... من غير أن أكون واثقاً أن جوابي هو الصحيح أو أنني سأتمسك به دائماً. يبدو لي أن الأسباب التي تحمل إنساناً على الخضوع، يمكن، في نهاية المطاف، أن نحصي منها ألوفاً. قد تقول إنني أصبحت هيغلياً جدّاً فجأةً، ولكن، أليس تفضيل العبد حياته على الموت وقبوله العبودية ليبقى حياً هو، في آخر الأمر، آلية الخضوع بصوره كافّةً؟ في المقابل، يبدو لي لغزاً أن يغالط المرء مباشرةً هذا الحساب البديهي والبسيط فيقول: أفضّل أن أموت على أن أموت. أفضّل أن أموت بالرصاص على أن أموت هنا. أفضّل أن أموت اليوم بعد أن أتمرّد على أن أتعفّن تحت سلطة هذا السيد الذي أنا (كلام غير مسموع). هذا الموت عوض الموت. هذا الموت الآخر...

فارس ساسين: عوض الحياة؟

ميشال فوكو: نعم، أو إنني أريد أن أقول...

فارس ساسين: نعم، هو إذن: الموت ولا التعفّن.

ميشال فوكو: ولا التعفّن... أعني ولا... حسنٌ. يبدو لي أن اختيار الموت هذا، الموت الممكن، هو، في الواقع، أمرٌ يَفْترض... يمثّل قطيعةً بالنظر إلى كلّ العادات، إلى المألوف كله والحسابات وما هو مقبول، إلخ.، مما يشكّل لُحْمة الوجود اليومي. وأقول مرّةً أخرى إن من الصواب، من الحسن جدّاً أن المؤرخين والاقتصاديين والاجتماعيين والمحللين (كلام غير مسموع) في مجتمع ما... أجد من الجيد جداً أن هؤلاء جميعاً يشرحون أسباب الانتفاضات ودوافعها ومداراتها والشروط التي جرت في ظلها. ولكن: مرة أخرى، تبدو لي بادرة التمرّد نفسها عصيّة على الردّ إلى هذه التحليلات. تعرف، حين قلت إن هذه البادرة تقع خارج التاريخ، لم أقصد أنها تقع خارج الزمن، قصدت أنها خارج حقل التحليل هذا، وهو حقل لا بدّ من العناية به طبعاً ولكنه لا يقدّم تفسيراً لتلك البادرة أبداً.

فارس ساسين: ههنا ألاحظ تطوراً في تحليلك أو هو تمييز بين مستويين. حين تتطرق إلى فرنسوا فوريه وتحليله للثورة الفرنسية وكيف كان لها أسباب اقتصادية واجتماعية، إلخ.، من جهة، أفضت إلى الإصلاحات لاحقاً. توجد إذن واقعة الثورة. هذا صعيد. وحين تطرح واقعة التمرّد التي لا تفسير لها، فهل هذا صعيد آخر؟ أم هو الصعيد نفسه؟

ميشال فوكو: أعتقد أنه الصعيد نفسه. أعتقد، إن شئتَ، أن مسألة الحدث الثوري هي المطروحة. منذ بعض الوقت، أصبح المؤرخون في فرنسا لا يحبون مبدأ الحدث. أصبح دأبهم ردّ الحدث إلى شيء آخر. كلّا بل يجب العودة إلى هذا الموضوع. الثورة حدثٌ. وهي حدث يعاش، يعيشه بشر. حسنٌ. وصلنا إلى وقت أدرك فيه الفرنسيون أنهم يقومون بالثورة. وهم قاموا بالثورة لأنهم أدركوا أنهم يقومون بها. أدركوا أنهم يفعلون شيئاً معيناً.

شيئاً ذا أهمّية سياسية، يحطّم البنى القديمة، إلخ. حين كانوا يستمعون إلى خطبة لدانتون، حين كانوا يجتمعون في نادي اليعاقبة، حين كانوا يجتاحون الجمعية الوطنية... حسنٌ. في إيران، سنة 1978، حين نزل الناس إلى الشوارع، كانوا يعلمون أنهم يفعلون شيئاً وأن هذا الشيء ثورة او أنه حركة تمرّد وأنه، في كل حال، إنهاء لشطر بحاله من تاريخهم.

فارس ساسين: ولكن مهما يكن من شيء فإن قرار المخاطرة بالحياة شيء يبقى مختلفاً عن التمثيل على مسرح؟

ميشال فوكو: هذا مؤكّد، ولكنْ هذا القرار—إن شئتَ—في أيّة صورة... ما الصورة التي سيتّخذها؟ أعتقد أن هذه واحدة من المسائل أيضاً. فإذا قررنا أننا سنموت فيما نحن نقوم بالثورة، فهذا لا يعني ببساطة أن نقف أمام رشّاش وننتظر أن ينهمر رصاصه. أن نقرّر أننا سنموت أو أننا نفضّل الموت على البقاء: يَسَع هذا أن يتّخذ عدداً غير قليل من الصُوَر. يَسَع هذا أن يتّخذ صورة الإقدام على تشكيل فريق مغاوير أو عصابات ويَسَعه أن يتّخذ صورة العملية الفردية ويسعه أن يتخذ صورة الاشتراك في حركة جماهيرية ويسعه أن يتخذ صورة التظاهرة الدينية أو صورة العرض التمجيدي للموتى، إلخ. في هذا—إن شئت—يتمثل ما أسميه مسرحة المعيش الثوري ولا بد من دراسته. وهو—إن شئت—التعبير المرئي المؤكّد عن هذا النوع من القرار الذي يمثل انقطاعاً في التواصلات التاريخية والذي هو لبّ الثورة.

فارس ساسين: ههنا تردّ للوعي دوراً هاماً في التاريخ.

ميشال فوكو: إي نعم نعم نعم.

فارس ساسين: وعي الجماهير.

ميشال فوكو: نعم، بلا [أدنى] ريب.

فارس ساسين: ههنا... أعني... ثمة سؤال يُعطف على السؤال السابق. في كتبك يبدو أنك تنطلق من أجهزة السلطة أو من مركّباتها وهو ما لا يكفّ عن لومك عليه، بحنق شديد، كاستورياديس مثلاً. أظنك بدأت تتكلم على "العوامّ" في حوار أجرته معك لي ريفولت لوجيك[9]. ألا يبرز عنصر التمرد أو الانتفاضة من خارج أعمالك وقد كان لحركة التمرّد الإيرانية دور في استعمالك هذا المصطلح؟

ميشال فوكو: إسمعْ: الناس غريبو الأطوار جدّاً جدّاً: لا يأذنون لك بالتحدث إلا عما يتحدثون عنه هم أنفسهم. (ضحك). حين أتكلم على مركّبات السلطة أحاول أن أدرس كيفيات عملها في مجتمع ما. لم أزعم أبداً أن مركّبات السلطة هذه تشكّل حياة المجتمع برمّتها. لم أزعم قطّ أنها تستنفد التاريخ. أردت أن أقول ببساطة إنني أريد أن أعلم، ما

دام هذا هو موضوعي، كيف تعمل هذه المركّبات. وههنا يبدو لي أن ما قدّمه كثير من هؤلاء الأشخاص الذي تشير إليهم من تحليلات للسلطة، أعني... أنهم يستدعون الدولة أو يستدعون طبقة اجتماعية... فهذا لا يحيط مطلقاً بالكيفية المعقّدة لعمل ظاهرة السلطة تلك. هو ذاك.

فارس ساسين: ولكن مع ذلك... بين وصفك آلية سلطة أو جهاز وتقديمك الحالي، مثلاً: في دروسك المتعلقة بالجنس أو في المقابلة التي أجرتها معك مجلة لارْك[10]، للسلطة في علاقتها بالمعرفة أو بالرغبة على أنها غير قمعية بل سياسية، نصبح أمام عنصر أكثر داخلية بكثير، أكثر ملازمة...

ميشال فوكو: نعم ولكن...

فارس ساسين: ... عمّا كان الأمر في المراقبة والعقاب، مثلاً.

ميشال فوكو: نعم... فعلاً في هذه النصوص الأخيرة... حسنٌ. في المراقبة والعقاب، حاولت أن أدرس آلية السلطة الضبطية هذه، وهي آلية تبدو لي مهمة في المجتمعات، على الأقل في القرنين الثامن عشر والتاسع عشر. في نصوص أحدث عهداً، حاولتُ أن أتناول مجدداً موضوع السلطة على نحو أعمّ. حاولت أن أبين أن السلطة هي في الواقع بنية علاقةٍ دائماً. لا يوجد شيء يمكن اعتباره جوهر السلطة. أو أن السلطة ليست خاصية تستأثر بها طبقة اجتماعية. أو أن السلطة ليست نوعاً من القدرة يسع جهازاً من قبيل الدولة أن ينتجها. توجد، في الواقع، علاقات سلطة... علاقات سلطة بين الناس. بين الناس أي بين فاعلَيْن يكون الواحد منهما والآخر أو يكون هؤلاء منهم وأولئك في مواقع مختلفة غير متناظرة. ولكن ما إن نقول إن السلطة علاقة حتى نصبح حيال طرفين ويعني ذلك أن التغيير في واحد من الطرفين يغيّر العلاقة. معنى هذا أننا لسنا أمام نوع من البنية الحبسيّة، بل إن السلطة شبكة من العلاقات وهي متحركة، متغيرة، قابلة للتعديل وهي، في كثير من الحالات، سريعة العطب. وعليه فإن الذين من نوع كاستورياديس لم يفهموا شيئاً على الإطلاق بطبيعة الحال. حسنٌ. لن نلتقط اعتراضاتهم، فهذا يقتضي إفراطاً في الانحناء.

فارس ساسين: نعم، إذن، أعني... كان هذا للنظر في هذا التعاقب ويمكن أن نعتبر، بالتالي، أنك تنطلق من أرنست بلوك ولكن الحدث في إيران لن يعدّل نظرياً وجهة...

ميشال فوكو: لا، لا، بالعكس. أعتقد أن علاقة السلطة هي—إن شئتَ—علاقة دينامية وأنها تحدد فعلياً، إلى درجة معينة، موقع الأطراف. ولكن موقع الأطراف وموقف الأطراف ونشاط الأطراف تعدّل هي أيضاً علاقة السلطة. ما أردت بيانه ببساطة هو، بعبارة أخرى،

أن السلطة لا توجد في جهة ثم يوجد البشر الذين تقع عليهم السلطة إذ توجب فرضية مثل هذه أن نقبل أو أن يكون علينا أن نقبل أن السلطة كلية القدرة أو يكون علينا أن نقبل أنها عديمة القدرة تماماً. في الواقع، لا يكون هذا صحيحاً في أي حال. توجد فَرْضية أو فرضيات أخرى. السلطة لا تكون كلية القدرة ولا عديمة القدرة. هي عمياء بنسبة كبيرة ولكنها تبصر، مع ذلك، عدداً من الأشياء، إلخ. السبب ببساطة أن المقصود هنا، في الواقع، شبكة من العلاقات الإستراتيجية بين أفراد يسعون وراء أهداف ويمسك بعضهم بعضاً ويحدّ كل منهم جزئياً قدرة الشريك على التصرف ولكن الشريك يفلت منه، فينجم من ذلك تكتيك جديد، إلخ. هذه الحركية هي ما يجب السعي إلى تحليله. وكما أنه توجد أوقات يحصل فيها، إن شئتَ، ما يمكن أن نسميه ظاهرة تناغم تستقر السلطة فيها ويحصل فعلاً، على وجه الإجمال، خضوع أو قبول لآلية السيطرة في مجتمع من المجتمعات، فإن التناغم يحصل، في أوقات أخرى، في الاتجاه المعاكس وفي مثل هذا الوقت تتعرض شبكة السلطة كلها، على العكس مما سبق، للاضطراب.

فارس ساسين: في التاريخ كما تصفه (أستخدم ههنا مصطلحات وردت في مقالتك في لو موند) توجد سلطات تصفها بأنها لامتناهية ولكنها ليست كلية القدرة. وتوجد حركاتُ تمرّدٍ لا تُردّ إلى شيء سواها وحقوق تسميها أيضاً قوانين عامة. هل لك أن توضح ما تراه طبيعة أو أسساً بيولوجية وعقلية واقتصادية لهذه الثلاث: كيف لنا أن نسميها: تجلّيات؟ مراجع؟ أَقصد: ما هو التصوّر الذي يسعه أن يجمع السلطة إلى الحقّ والتمرّد؟ أعني... أن المراد أن نعطي اسماً، ولكن هذه التصورات الثلاثة، على الخصوص...

ميشال فوكو: ما أريد قوله هو ما يلي: هو أن ما يبدو لي، أعني... في أنظمة من قبيل أنظمتنا: أي تلك التي يوجد فيها فعلاً، لا الدول وحدها بأجهزتها ومعها سلسلة من التقانات التي تطبّق للتوصل إلى حكم البشر، يؤدّي انتشار آليات السلطة واستقرارها بالتالي بفعل تكاثرها وتحسين عملها... أعني أننا ننزع دائماً إلى الإفراط في الحُكم. يوجد نوع من قانون للإفراط يداخل تطور السلطة.

فارس ساسين: ويكون ماثلاً في المؤسسة؟

ميشال فوكو: يكون ماثلاً في المؤسسة.

فارس ساسين: قبل أن يوجد في الرغبة؟

ميشال فوكو: نعم، أعني... لنقل، لنقل إن رغبة الأفراد والمؤسسة تتولى كل منهما، في هذه الآونة، تكثير الأخرى. حسنٌ. وإنه بمقدار ما يكون الأمر كذلك فإن واحداً من الأدوار الأساسية للمثقّف هو بالضبط أن يبرز، في وجوه الحكام، حدوداً عامةً لا يجوز تجاوزها

وفيها ضمان لعدم الإفراط، أعني: ضمان مؤقت دائماً وهشّ دائماً ويبقى الدفاع عنه واجباً على غرار الدفاع عن حدود مهدّدة.

فارس ساسين: ولكن ما هي هذه الحقوق، هذه القوانين، هذا الكلّي؟ هل هي العقل؟ هل هي كنط؟ هل هي عقيدة التوحيد؟ ألا تراك تُدخل ههنا، بين مبدأ السلطة ومبدأ التمرّد، مبدأ آخر هو مبدأ الحقّ، وهو ما نعاينه ولكن لا نجد تعييناً لأصوله في توجهك النظري؟ ما هو الحقّ؟ ما هو الكلّي؟ ما هو القانون؟

ميشال فوكو: أقول... هذا الكلّي الذي أتكلم عليه إنما هو، مرّةً أخرى، ما يترتب حكماً على كل نظام للسلطة يأخذ في العمل في مجتمع بعينه. إن لم يوجد حدّ كان معنى ذلك، على نطاق الكلّ، أننا متجهون نحو السيطرة، نحو الاستبداد، نحو استرقاق الأفراد، إلخ.، إلخ... عليه لا بدّ من مواجهة هذا الكلّي الذي هو واقعة سلطوية بكليّ آخر يتخذ صوراً تختلف كثيراً بعضها عن بعض تبعاً للسلطة التي نكون بصددها ولكنه يعلن، على وجه الدقة أنه: ليس لك أن تتجاوز هذا الحدّ.

فارس ساسين: هذا الكلّي يحمل أثر ما يواجهه، إذن. فهو لا يوجد بذاته وإنما هو نتاج حالة.

ميشال فوكو: نعم، إن شئت، أقصد أنه ليس...

فارس ساسين: ما أريد قوله أنه لا يوجد "لا تقتل" واحدة، على سبيل المثال. وإنما يتعين على القانون، في كل حالة بعينها، أن يتوقف عند حدود. كيف نرسم هذه الحدود، والحالة هذه؟

ميشال فوكو: حقوق الإنسان أو الحقوق، على وجه التعميم، إن شئت، لها تاريخ. فلا توجد حقوق كلّية. ولكن وجود الحقّ واقعة كلّية. ووجوب أن يوجد الحق أمر كلّي. فإذا لم نواجه وقائع الحكم بحقّ من الحقوق، إذا لم نواجه آليات السلطة وأجهزتها بحقّ من الحقوق كان متعذّراً ألا تفلت الآليات والأجهزة من عقالها. فهي لن تعمد إلى الكبح الذاتي أبداً.

فارس ساسين: عليه يكون الحقّ شيئاً سلبياً محضاً؟ هو يَلْجم ولكن لا إيجابية له؟

ميشال فوكو: كلّا، كلّا، أقصد: مهلاً، مهلاً! أشير هنا إلى تلك الحقوق التي كنت أتكلم عليها وهي—إن جاز القول—ما يسمّى اليوم حقوق الإنسان. فحقوق الإنسان والحقّ الوضعي الذي هو منظومة حقوقية، أيْ مَثَلاً النظام الخاص بمجتمع معين، ليسا شيئاً واحداً. حاولَت أنظمتنا الحقوقية في الغرب أن تقدّم نفسها على أنها مشتقة منطقياً من الإيجاب الأساسي لحقوق الإنسان. هذا ليس صحيحاً في الواقع. القانون الوضعي عبارة عن عدد من التقانات ومن الإجراءات ومن القواعد الإجرائية ومن الموجبات ومن المفروضات ومن المحظورات، إلخ. وهذه ليست حقوق الإنسان. وقد كان مشترعون كثيرون من ذلك العهد قد شعروا بذلك ومن بينهم، على الخصوص، بنتام الذي كان يقول، وهو المؤيد

للثورة الفرنسية، حين يذكر له إعلانُ حقوق الإنسان في فرنسا: "ولكن هؤلاء الثوريين الفرنسيين حمير، فهم لا يدركون أنه ما إن..."

(توقفت المسجّلة. انتهى الوجه الأول. جرى تغيير الوجه).

ميشال فوكو: حتى القانون الذي يصوّت له الشعب بأجمعه يجتزئ، بمجرّد أن يوجب شيئاً ما على أحد ما... ينال من حقوق الإنسان. وذاك أن ثمة تغايراً ما بين نظام حقوقي أيْ نظام من القوانين الوضعية في مجتمع ما وحقوق الإنسان. أكرّر أن حقوق الإنسان هي تلك الصورة للكلّي التي لا تحدّ أبداً في صورة بعينها والتي يمكن بتوسطها أن يُرسم لحكومة من الحكومات حدّ.

فارس ساسين: نتاج ماذا هي؟ نتاج العقل؟

ميشال فوكو: أعني... أقول إنها... لا. هي نتاج للإرادة.

فارس ساسين: عليه قد نكون وصلنا إلى مبدإ التمرّد.

ميشال فوكو: ألا تريد أن تشرب شيئاً؟ أكاد أموت ظمأً.

فارس ساسين: أعني... نعم، إن شئت (ضحك).

(توقّف عن التسجيل. استئناف التسجيل).

فارس ساسين: هي الرغبة إذن. عَلامَ يقوم التمرّد؟ ألا يمكن أن يكون ذلك قراراً؟

ميشال فوكو: بلى، هي إرادة.

فارس ساسين: أيمكن أن يكون ذلك قوّةً بيولوجية أيضاً؟

ميشال فوكو: تعلم... لعلك لاحظت هذا الشيء الذي هو (كيف أقول؟) متعدّد الثقافات: أنت الذي تعرف جيداً ما يجري هنا، لا بدّ أنك لاحظت كم أصبح مبدأ الإرادة هذا، في الثقافة الفرنسية الجارية، شيئاً لا يؤتى له على ذكر أبداً. يجري الكلام على العقل أو يجري على الرغبة.

فارس ساسين: نعم هو تصور مهجور بعض الشيء.

ميشال فوكو: نعم: تصوّر مهجور بعض الشيء.

فارس ساسين: أنهكونا في الصف الثانوي الأخير—أليس كذلك؟—ليفهمونا أن الإرادة تأليف.

ميشال فوكو: هو ذاك، هو ذاك.

فارس ساسين: فإذا كففنا عن تعريفها على أنها تأليف، نكون...

ميشال فوكو: تعلم، في هذا الموضوع، لا استطيع أن أقول لك كبير شيء لأنني بطيء الذهن. ولكن مضى عدد من الشهور أو عدد من السنين، تحديداً، وأنا بصدد تحليل لعلاقات السلطة تلك ويخيل إليّ أن هذا التحليل لا يستقيم إجراؤه دون إدخالٍ لمسألة

الإرادة. فإن علاقات السلطة متخلّلة كلّها بالرغبات، لا ريب، ولا ريب أنها متخلّلة كلّها بترسيمات عقلية ولكنها تُطْلق إرادات أيضاً.

فارس ساسين: أي تطلق تأليفاً.

ميشال فوكو: لا، بل أقول... أقول إن الإرادة قد تكون، على وجه التحديد، هذا الشيء الذي يتخطى كل حساب للمصلحة، يتخطى—إن شئت—مُباشِريّة الرغبة، ما هو مُباشِرٌ في الرغبة، الإرادة هي ما يسعه أن يقول "أفضّل الموت". هي ذاك. وامتحان الموت هذا هو.

فارس ساسين: هل هي الامتحان الأقصى أم الامتحان المتواصل؟ حين تقول مثلاً "إرادة المعرفة"؟

ميشال فوكو: لا، لا، هي الصورة الختامية—إن شئت—وهي الصورة القصوى. هي ما يدخل في دائرة الظهور العاري حين يقال: "أفضّل الموت".

فارس ساسين: هي إذن قرار لاعقليّ محض؟

ميشال فوكو: لا، لا، أبداً. لا حاجة بها أبداً إلى أن تكون لا عقلية. ولا حاجة بها أبداً أيضاً إلى أن تكون مفرغة من الرغبة. ثمة لحظة تكون فيها الذاتية أو الذات... الإرادة—إن شئت—هي ما يعيّن للذات موقعها الخاصّ. هي ذاك.

فارس ساسين: الإرادة هي ما يعيّن للذات موقعها، موقعها هي.

ميشال فوكو: الإرادة هي ذاك الذي يقول: "أفضّل الموت". والإرادة هي ما يقول: "أفضّل أن أكون عبداً". والإرادة هي ما يقول: "أريد أن أعرف".

فارس ساسين: ولكن ما الفرق بين الإرادة والذات؟

ميشال فوكو: نعم، أقول إن... الإرادة هي فعل الذات المحض. وإن الذات هي ما يستقرّ ويتعين بفعلٍ من الإرادة. هما في الواقع مبدآن متجاوبان، إن جاز القول، بصددِ عددٍ من الأمور.

فارس ساسين: ألا نسقط من جديد ههنا في نوع من المثالية التي كانت أعمالك قد بدّدَتها؟ (ضحك).

ميشال فوكو: ما المثالي في هذا؟

فارس ساسين: فيه بعض الشبه بتصوّر "الإنسان".

ميشال فوكو: كلا، فإن...

فارس ساسين: ذاك هيغلي جداً، أليس كذلك؟

ميشال فوكو: أقول إنه أقرب إلى فيخته.

فارس ساسين: معرفتي بفيخته ضئيلة.

ميشال فوكو: ما كنت أنتقده، على وجه التحديد، في مبدإ "الإنسان" وفي إنسانوية

الخمسينات والستينات إنما كان—إذا شئت—استخدام أحد الكلّيات على أنه كلّي؟مبدأ. فكان يقال بوجود طبيعة بشرية وبوجود حاجات بشرية وبوجود ماهيّة للإنسان، إلخ. وكان يقال إنه باسم هذا الكلّي الذي هو الإنسان تقوم الثورات ويقضى على الاستغلال وتؤمم الصناعات ويعتبر الانتساب إلى الحزب الشيوعي واجباً، إلخ. جيّدٌ! (ضحك). هذا الكلّي الذي كان يبيح هذا القدر من الأشياء وكان، في الوقت نفسه، يفترض، على نحو غير خالٍ من السذاجة، نوعاً من الدوام العابر للتاريخ أو القائم تحت التاريخ أو في ما وراء التاريخ للإنسان، أرى أنه لم يكن مقبولاً عقلانياً ولا هو كان مقبولاً عملياً. ههنا أعتقد أننا ننجو من النزعة الكلّية حين نقول إن الذات ليست، في نهاية المطاف، سوى... أعني أنها أثرٌ لـ... أو هي ليست إلا ما تعيّنه إرادة بعينها... وإن الإرادة هي عمل الذات تحديداً. وأفترض أنك ترى، إن شئنا أن نقول الحقّ، ممن أقترب بسرعة تساوي سرعة الضوء، لا بسبب إنسانويته بل بسبب تصوّره للحرّية: إنه سارتر. ومن فيخته أيضاً. وذاك أن سارتر وفيخته... فسارتر ليس هيغلياً.

فارس ساسين: حين أذكر هيغل، أفكر في مطلع "وجدان الذات"[11] في "ظواهرية الروح"[12].

ميشال فوكو: نعم، نعم، هو ذاك، نعم فعلاً، حيث يتكلم على فيخته، حيث هو قريب جدّاً من فيخته.

فارس ساسين: نعم، فعلاً، وفي "الكون والعدم"[13] حيث نقع على بحث في "الكائن—الآيل—إلى—الموت"... لننظر ههنا في تقاطع هذه المسائل، إن شئت. كتبتَ: "نلزم جانب الاحترام حيال تفرّد يتمرّد ونذهب إلى التشدد حالما تتجاوز السلطة حدّ الكلّي". فهل واجب المثقّف أن يعرقل عمل السلطة عندما يكون التمرّد في حال ضعف؟ وأن يدعم أو "يحترم" التمرّد، على حدّ عبارتك، عندما يكون التمرّد في طور قوة؟ أفلا يحصل أن النظام الأخلاقي اللاإستراتيجي (وهذه كلمة يجب تعريفها لقرّاء الجريدة طبعاً) يجد نفسه ماسّاً بالاستقرار على الدوام إذ هو يستوي سنداً لحركات تمرّد بلا آخر وبلا غاية؟ ألا يكون هيغل، على ما قلته في درسك الافتتاحي، بانتظارك في نهاية الطريق؟ (ضحك) حين تطرح نظاماً أخلاقياً لاإستراتيجياً، تصبح في الواقع معادياً للسلطة متى كانت قوية ومؤيّداً للتمرّد متى كان قوياً، إذن...

ميشال فوكو: هل قلت هذا؟ هل ورد هذا في نصّ؟

فارس ساسين: كلا نصّك يقتصر على القول: "أن نلزم جانب الاحترام حيال تفرّد يتمرّد ونذهب إلى التشدّد حالما تتجاوز السلطة حدّ الكلّي." ولكن حين تقوم حركة تمرّد في

إيران تؤيدها وحين يسنّ السيد بيرفيت قوانين جديدة تعارضه، إنّما...
ميشال فوكو: أنا... أنا... أنا لا أؤيد حركة التمرّد متى كانت قوية، فقط متى كانت قوية وليس متى كانت ضعيفة. تعرف: حين يطلق شخص صيحة من عمق سجنه تجدني مؤيداً له ايضاً.
فارس ساسين: طبعاً ولكنك تحاول هنا ان توقف السلطة التي تنال منه. وحين توجد حركة تمرّد ذات بأس، تقتضي منك الاحترام. في نهاية المطاف، هذا تصوّر ماسّ بالاستقرار، على الدوام، وهو إستراتيجي بالتالي؟ إن كان طرحي للمسألة خاطئاً فلك أن تصحّحه، بطبيعة الحال.
ميشال فوكو: في هذه المقالة التي تشير إليها، ما حاولت أن احدّده بعض الشيء ليس موقع المثقّف... ما الذي يبيح لي، في آخر الأمر، ان أسنّ للمثقّفين قانوناً أُلْزمهم به، هم يفعلون ما يشاؤون وأنا لم أسنّ قانوناً لأحد أبداً، ولكن ما كنت أحاوله هو، في النهاية، ما كان يدور في رأسي. كثيراً ما أُخذ عليّ، في كل حال، أنني بلا سياسة وأنني لا أقول مثلاً: هو ذاك! هذا ما يجب أن تكون عليه الحال في السجون أو هكذا يجب أن يعالج المرض العقلي. لا أقول مثل هذا أبداً. بل أقول: هذه ليست مهمّتي. ولم لا تكون مهمّتي؟ ذاك لأنني أرى أنه إن كان على المثقّف أن يكون "موظّف الكلّي"، على حدّ قول هوسرل، فإنما يقتضي ذلك أن يَترك موقع العقيدة المنزلة والنبوءة والتشريع. ليس على المثقّف أن يكون المشترع: أن يسنّ القانون. ليس عليه أن يقول ما يجب أن يحصل. أرى أن دوره يتمثّل، بدقيق العبارة، في ان يُظهر باستمرار كيف أن ما يبدو غير محتاج إلى تسويغ في ما تتشكّل منه حياتنا اليومية، إنما هو تعسّفي وهشّ في الواقع وأن في وسعنا دائماً أن نتمرّد... وأن عندنا، على الدوام وأينما كان، أسباباً لرفض الواقع في صيغته المعطاة أو المقترحة علينا. لا أعرف كيف وصل عدد من الشرّاح أو النقّاد، وهم—إن جاز القول—نقّاد أكثر مما هم شرّاح، إلى القول إنه لما كانت الأشياء هي ما هي فلا يمكن في رأيي أن نزحزحها. هذا فيما أفعل عكس ذلك بالضبط. أقول مثلاً بصدد الجنون: لننظر إذن في أمر هذا الشيء الذي يقدّم إلينا على أنه حقيقة مثبتة علمياً وهو وجود المرض العقلي أو الأمراض العقلية ونمذجتها، إلخ.، أنظروا لحظةً علامَ يستند هذا كله في الواقع وستجدون أنها سلسلة قائمة برأسها من الممارسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، إلخ.، وهي كلها ذات موقع تاريخي محدّد وهذا كله هشّ جداً، بالتالي. مشروعي... أعتقد أن هذا واحد من الأدوار الممكنة، وإلا فما هو نفع المثقّفين؟... مشروعي هو التكثير، في كلّ مكان... في كلّ مكان يبدو فيه هذا ممكناً، من فرص التمرّد على الواقع المعطى لنا، التمرّد لا

على غرار الحركة الإيرانية بالضرورة أو دائماً، بحيث يخرج إلى الشارع 15 مليون نسمة، إلخ. كلا، بل يمكن التمرّد على نوع من العلاقة العائلية، على علاقة جنسية، ويمكن التمرّد على طريقة في التربية ويمكن التمرّد على نوع من الإعلام.

فارس ساسين: هي إذن إستراتيجية تمرّد.

ميشال فوكو: إذن هي إستراتيجية تمرّد. ولكنه ليس التمرّد الشامل، الكلّي والكثيف، على طريقة القائلين: "سئمنا هذا المجتمع العفن، فلنلق بهذا كله (كلام غير مسموع)". وإنما هو التمرّد المتفارق والتحليلي الذي يبيّن ما هي عناصر الواقع التي تُقترح علينا، في حضارة من الحضارات، على أنها بدهية، طبيعية، لا جدال فيها، واجبة. أحاول أن أبيّن كم هي حديثة العهد تاريخياً وهشة... هشّة أي متحركة أي يمكن التمرّد عليها.

فارس ساسين: مبدأ التمرّد هذا، على ما أوضحتَه، يشير إلى تمرّد دائم ولكنه، في آخر الأمر، تمرّد لاغائيّ، فلا غاية زمنية له، لاغائيّ لأنه لاإستراتيجي، بمعنى من المعاني؟

ميشال فوكو: ما أريد قوله هو أنه ابتداءً من اللحظة التي يظهر فيها كل ما يحملنا على التمرّد، كل ما يبدو لنا غير قابل للاحتمال، كل ما نريد تغييره، وابتداء من اللحظة التي يأتي فيها أحدهم ليقترح عليك صيغة عامة وشاملة للخلاص من ذلك كله محدّداً لك ما ينبغي قبوله بعد ذلك، فإن عرضه يكون مغشوشاً في ما أرى. على البشر أن يبتدعوا، في آن معاً، ما يستطيعون ويريدون أن يتمرّدوا عليه وما يرغبون في أن يحولوا إليه حركتهم. أو ما سوف يوجهون حركتهم نحوه. يتعين أن يُبتدع هذا بلا نهاية. ههنا لا أبصر، في الواقع، نقطة نهاية لتاريخ من هذا القبيل. أردت القول إنني لا أرى اللحظة التي يصبح فيها البشر غير محتاجين إلى التمرّد. يصحّ هذا وإن يكن ممكناً فعلاً أن نتوقع اختلافاً لصور التمرّد عمّا كانت. تلك الأنواع من حركات التمرّد الكبيرة التي كانت الجماهير الفلاحية، مثلاً، تعمد إليها وهي تتضوّر جوعاً، في العصور الوسطى، فتذهب لإحراق القصور، إلخ... حسنٌ... يحتمل أن بلاداً كالبلاد الغربية، توصف بأنها بلاد صناعية متقدّمة، لن تشهد مثل هذا مجدّداً. هذا ما لم يحصل ارتداد مباغت في مجرى التاريخ. ستتغير صورة الحركات إذن... وأما الحاجة إلى التمرّد... تعرف، إذا نظرنا، مثلاً في حركات المثليين في الولايات المتحدة وقارنّاها بحركات التمرّد الكبرى التي يمكن أن تحصل في بلاد العالم الثالث التي تتضوّر جوعاً في الزمن الحاضر أو بتلك التي أمكن أن تحصل في العصور الوسطى فإن ما يفعله المثليون يبدو زهيداً. ولكن لا: بل أقول إنه ليس بزهيد. لا لأن هذه الحركات تنطوي على قيمة رائعة لا تنطوي على مثلها الأخريات. ولكن أردت أن أقول إنه لا يمكن أن يوجد ولا هو مرغوب أن يوجد مجتمع يخلو من حركات

التمرّد. هو ذاك.

فارس ساسين: لنعد قليلاً إلى العلاقة بين التمرّد والدين. بين هذا اللاتاريخي الذي هو التمرّد وبين الصور الدينية والتعبير عنها ومسرحتها، تقول بوجود علاقة تجاوب... أليس كذلك إن شئنا استعمال مصطلح هيغلي بعض الشيء ويستعمله دولوز أيضاً؟... كيف تفسّر... تصل إلى لحظة تقول فيها إن التمرّد هو تعريض المرء حياته للخطر وإنه شديد القرب مما يمكن التعبير عنه بالدين أكثر من أية وسيلة أخرى للتعبير.

ميشال فوكو: نعم، أعني... ههنا لا أتبين السؤال جيداً.

فارس ساسين: معنى هذا أن التمرّد بما هو كذلك، التمرّد الإرادي الذي يحصل فيه تعريض للحياة، إنما هو تمرّد لا نقدم عليه لتحسين الأحوال المعيشية، مثلاً، بل هو تمرّد يمكن أن نقدم عليه باسم مثال أخروي أو تغيير جذري. فأيّة صلة تراها بين هذين القطبين اللذين هما الدين والتمرّد؟ وهل هي صلة دائمة؟

ميشال فوكو: لا أراها دائمة أبداً. أعني... أنك تقع على صور للدين وعلى لحظات من تاريخ العلاقات بين المجتمعات والأديان يسع الدين فيها أن يضطلع بهذا الدور وهو لا يفعل. الكثلكة في القرن التاسع عشر الأوروبي لم يكن لها... لم تقدّم إمكانات أو منافذ أو تعابير للتمرّد. بخلاف ذلك، نقع في القرن الخامس عشر، إن عدنا إليه مرّة أخرى، على تكثيف للحياة الدينية وعلى رغبة عميقة أبداها عدد من الأفراد في النفاذ إلى صورة للحياة الدينية أتاحت خلخلة المؤسسات الكنسية والمؤسسات السياسية والنظام الاجتماعي في آن معاً. الخلاصة أن الأمور تختلف... أريد أن أطرح عليك سؤالاً خارج التسجيل: هل هذا لجريدة، لمجلّة؟

فارس ساسين: نعم، هو لأسبوعية.

ميشال فوكو: هل تعلم أن هذا بات يملأ، أعني... ثلاثين صفحة؟

فارس ساسين: حقّاً؟ لا أعرف.

ميشال فوكو: نعم، ذاك أنها المقابلة الأولى التي تجريها، ولكن ما سبق أصبح كثيراً جداً.

فارس ساسين: حقّاً؟ ذاك لأنه مهم.

ميشال فوكو: هل كان في الأسئلة التي تطرحها ههنا... هل كان لا يزال ثمة أشياء...

(أُوقف التسجيل. ثم استؤنف).

ميشال فوكو: كلّا، تعرف، أعتقد أنك على حقّ. ذاك أنه على الرغم من كلّ شيءٍ، شيءٌ... لا أعرف. إن لم أكن أجبت فذاك أننا، كما لا يفوتك، نصل إلى لحظة نلقي فيها السلاح. لستُ صحافياً. وحين أكتب نصوصاً، وإن تكن للجرائد، أكتبها كما لو كانت مقالات (غير

مسموع) أو حتى كما لو كانت صفحات من كتاب. أي أنني، مهما يكن من أمر، أنتبه بعض الشيء إلى ما أقوله. لا أكتب على البلاط في الرابعة صباحاً وفي غضون ربع ساعة... جيّدٌ. حين أقول: ما رأيته يبدو لي دليلاً على أن الإيرانيين يبحثون عن شيء من قبيل الروحانية السياسية وهذا شيء أصبحنا لا نعرفه، يبدو لي أن الجملة واضحة ولا تدع محلاً للأخذ والردّ. حين نقف أمام أناس من طراز كلود روا أو بعض الآخرين يتلاعبون بالنص ويقولون: "فوكو يتطلّع إلى روحانية سياسية" نجد انفسنا حيال درجة من درجات الكذب ومن سوء النية نعلم معها تمام العلم أننا إذا استخدمنا... إذا أرسلنا تصويباً، فسُيقرأ التصويب بالطريقة نفسها وستحصل أعمال تزييف جديدة، إلخ. عليه ألزم الصمت لبعض الوقت، تاركاً العَكَر يترسّب. ثم يأتي يوم من الأيام أقدّم فيه جردة لهذا كله في مقالة أو في كتاب وأبيّن فيه أنه كان نسيجاً من الأكاذيب. ولكن لا أشعر برغبة في الدخول في سجال مع أناس تنضح قلّة فهمهم وسوء نيتهم من كل جانب. على أنه يحتمل أن أكون قد أخطأت ولعلّه يجب في كلّ مرّة يتفوّه فيها أحد الناس بملاحظة غبية أن...

فارس ساسين: كلّا، هذا لا يستحق العناء ولكن لما كانت قد جرت كل هذه القصة، أولاً، في السنة الماضية، بصدد الفلسفة الجديدة التي ساندتها، في البداية، ثم تراجعت دونما تفسير...

ميشال فوكو: كلّا، كلّا، كلّا، لم أتراجع لأنني لم أساند في أي وقت. كل ما في الأمر أنني قلت بصدد...

فارس ساسين: ولكنك قلت في مكان ما أنك انخرطت في ذلك أكثر مما كنت ترغب.

ميشال فوكو: كلّا، كلّا، كلّا.

فارس ساسين: إما في النوفيل أوبسرفاتور وإما في لارك.

ميشال فوكو: إسمع، لا أعتقد ذلك.

فارس ساسين: أنك لم تكن ترغب في التدخل...

ميشال فوكو: يمكن أن أكون قد قلت إنني لم أكن أرغب في التدخل ولكنني قمت بشيء واحد وهو أنني خصصت مقالة لكتاب غلوكسمان[14] الذي وجدته كتاباً مهمّاً. خصوصاً كتاباه... أقصد كتابه الطبّاخة وآكل البشر[15] وجدته مهمّاً جداً في حينه ووجدت أنه لم يَلْق العناية التي كان يستحقها. جيّدٌ! حين صدر الكتاب الثاني، قلت لنفسي: هيّا بنا، لا يجوز أن يفوتنا الكتاب... وما جرى أن الكتاب أحدث دوياً هائلاً وأنني لم احتجْ إلى... على أن كتاب غلوكسمان كان في نظري مثار مشكلات. هذا كل شيء. والحال أن غلوكسمان اعتُبر "فيلسوفاً جديداً" وهو قد أنكر هذا الأمر. من جهتي، لا آبه لهذا، في نهاية المطاف، يهمّني كتاب غلوكسمان، وأما الكتب الأخرى لمن يطلق عليهم اسم "الفلاسفة

الجدد" فلا أهتمّ لها. لا أهتمّ إلى حدٍّ جعلني، بعد أن تصفّحت بعضاً منها، أعزف عن قراءتها. لا آبه ولا يعنيني الأمر البتّة وأشعر أن المسألة لا تخصّني وهذا كل شيء. لم أنخرط إذن. صحيح أنني قلت إن كتاب غلوكسمان مهمّ ويطرح مشكلات... عليه... أفٍّ! هذا كلّه غير صحّي. مرّةً أخرى، إمّا أن تجعل من نفسك شرطياً على الناس الذين يكتبون حماقات وفي هذه الحالة تَصْرف نهارك في ذلك وإما أن تترك العنان مُرْخىً لهذه السيّئة التي هي أن الناس يرون أنفسهم أحراراً كلياً في قول أيّ شيء كان. هذه واحدة من مشكلات السياسة والأخلاق (ضحك) لم أتمكن من حلّها.

فارس ساسين: في كلّ حال، في مقالتك الأخيرة في لو موند، ظهر عدد ضخم من المسائل التي طُرحَت ههنا، عدد ضخم من المشكلات المطروحة، وهي تستأهل تأمّلاً أوسع نطاقاً.

ميشال فوكو: نعم، نعم، ولكن، إن شئت فهذه الأشياء كلها... في كلّ حال، لا أشعر، في أي وقت، باطمئنان تام إلى ما أدلي به، ولكنْ ما أرغب فيه كثيراً هو أن نتمكن من تبادل الأفكار، أن نتناقش، أن يتاح لمن هم غير موافقين أن يعلنوا مخالفتهم وأن يطرحوا أسئلتهم. وأما حين تجد في مواجهتك أناساً لا يحسنون التصرف إلا على غرار المدّعين العامين فيضعونك في مقام العدو أو المرتشي أو عميل هذا أو ذاك، إلخ.، فماذا تُراك تفعل؟ أو تجد في مواجهتك أناساً يتلاعبون بالنصوص ويُسندون دعواهم عليك إلى ملفّات مزيفة. هذه الأمور المتعلقة بإيران، مثلاً، آسف كثيراً في الواقع لأنني لم استطع أن أجد فرصة... لأنني لم أجد فرصة لمناقشتها مع إيرانيين أو حتى مع مسلمين غير إيرانيين. ربما كانوا سيثبتون لي أنني مخطئ وكنت سأقبل (كلام غير مسموع). ولكن أريد أن ينسب إليّ ما قلته بالضبط وليس شيئاً آخر.

فارس ساسين: تميّز ما بين طرازين من المثقّفين. من جهة: المثقّف الكلّي الذي تقدّمه حيناً على أنه وريث الرؤية الماركسية للبروليتاريا وحيناً على أنه وريث إنسان العدل والقانون. وهو من تميل شيئاً ما—وإن يكن الأمر أشدّ تعقيداً من هذا بكثير—إلى التنبؤّ بموته. من الجهة الأخرى: المثقّف النوعي الذي بوشِرَت صياغته غداة 1945. ألا تعود بك مواقفك الأخيرة المتعلقة بإيران او بلاجئي فيتنام إلى تمثّلٍ للكلّي؟

ميشال فوكو: كلّا، أعني... أقصد، إن شئت، بالمثقّف الكلّي وبالمثقّف النوعي أنه... يبدو لي، على الأقل في مجتمع من طراز مجتمعنا، في الغرب، في أوروبا، أنه ليس على المثقّف أن ينزاح عن معارفه، لنَقُلْ: عن اختصاصه، ليس عليه أن يطرح نفسه نبيّاً للإنسانية برمّتها، بل يكفي، في ما أعتقد، أن ينظر في ما يفعله وفي ما يجري في هذا الذي يفعله. وههنا نلتقي تصوّر التمرّد الذي كنت أتكلم عليه قبل قليل. الفكرة أن دور المثقّف هو أن

يظهر لنا كم أن هذا الواقع الذي يقدّم على أنه بَدَهي وغير قابل للطعن هو في الحقيقة سريع العطب. فحتى لو كنا بصدد الفيزيائي في مختبره أو المؤرخ الذي يَعْرف المسيحية في قرونها الأولى أو الاجتماعي (كلام غير مسموع) في مجتمع، فإنه يبدو لي أن هؤلاء الناس جميعاً يسعهم، انطلاقاً من أكثر الأشياء تخصصاً في تخصصهم، من أشدّها تعلقاً بمعارفهم، أن يبيّنوا نقاط الهشاشة في البَدَهيات وفي الواقع. عليه: بأيّة صفة نتكلم حقّاً حين نتكلم على إيران أو على فيتنام؟ جيدٌ! أعني... لا أعتقد أنك تغادر موقعك كمثقّف نوعي حين تقول إنني أقدّر، باعتباري أحد المحكومين، أن ثمة عدداً من الأشياء لا يجوز لحكومة أن تقدم عليها أبداً.

فارس ساسين: لأيّة حكومة كانت...

ميشال فوكو: نعم، لأيّة حكومة كانت. بعبارة أخرى، ليست كلّية الكائن البشري بل عمومية ما يحصل في نطاق العلاقة بين الحكام والمحكومين هي ما يجيز لأيّ كان أن يتحدّث في هذه المسائل.

فارس ساسين: هذا غرّارٌ بعض الشيء...

ميشال فوكو: هذا غرّارٌ بعض الشيء...

فارس ساسين: كان يسع فولتير نفسه أن يعدّ نفسه مثقّفاً نوعياً بهذا المعنى...

ميشال فوكو: نعم ولكن في هذه الحالة، في هذه الحالة لا أتردّد في الموافقة، أُنظُرْ جيّداً في أمر جماعة القرن الثامن عشر، فهذا ما كانوا يفعلونه انطلاقاً من شيء نوعيّ تماماً. بعبارةٍ أخرى، لم يكن ذلك، لا أظنّ... حين أتكلم على المثقّف النوعي وأحاول الافتراق عنه، أكون...

فارس ساسين: مثلاً، هل سارتر، في نظرك، هو المثقّف الكلّي؟

ميشال فوكو: (صمت).

فارس ساسين: في الواقع، أنت تتناول، في الأغلب، نهاية القرن التاسع عشر وبداية العشرين. وأما أنا فكنت أفكر، وأنا أقرأك، أنها المرحلة التي سبقت الستينات في فرنسا. تحدّثت عن المجر وعن بولونيا.

ميشال فوكو: نعم، نعم! أعتقد أنه يجب التحدّث في هذا. كلّا، أردت القول: أعتذر، بدأت أشعر بتعب شديد.

فارس ساسين: أفّ، تُراني أزعجك بأسئلتي؟

ميشال فوكو: لا ،لا، لا، لا، هي أسئلة في غاية الأهمية تطرحها علي ولكن أنا... جيّدٌ! ما أردتُ قوله هو أن المثقّف الكلّي، إن كان ذاك الذي يريد التصرّف على أنه ممثّلٌ

لضمير كلّي أو على أنه، إن شئت، في نشاطه بما هو كاتب أو مثقّف، لا يخلو من شبه بتلك الأحزاب السياسية التي تزعم القبض على حقيقة التاريخ وعلى دينامية الثورة. أقول لا، ليس مثقّفو الكلّي هؤلاء سوى نسخ للأحزاب السياسية، على نحو ما. فلا، لا نريد هذا وأعتقد أن الحال ليست على هذا المنوال. في المقابل، أرى أن المثقّف الذي يسعه الانطلاق من العمل الفكري الذي يقوم به ليضطلع بمهمة إظهار الهشاشة التي تقوم عليها حالات الاستقرار الاجتماعي أو حالات الجمود الاجتماعي، التاريخية منها والسياسية والاقتصادية... إسمع، أنا آسف ولكنني أصبحت غير قادر على المتابعة.

فارس ساسين: سؤال أخير ولكن فيه شيئاً من التحدّي. هو يدخل نغمةً فَكِهةً، إن لم تكن... ألاحظ في المواقف التي اتّخذتَها من إيران الألفاظ التالية: الهَوْل، السُكْر، الجمال، الوقار، المسرحة، المشهد، المسرح، المأساة الإغريقية. وتذكر الأَخَذ بالحوادث. عليه، في ما يتعدّى علم الآثار وعلم الأنساب والمواقف السياسية، ألا نقع في الصارم فوكو على فنّان معاصر لفرنسيس بيكون ولريبيرول ولستانلي كوبريك؟

ميشال فوكو: اسمعْ! أنت تُطْريني إذ تقول هذا. أريد أن أضيف شيئاً بسيطاً تعرفه. الواقع أنه يقال دائماً، لا أعرف لماذا... لي سمعة الشخص البارد، المتصلب، الذي لا يتكلم إلا في... ولكن لا يجب الخلط بين من يتكلم وبين موضوع كلامه. لا يجب الخلط بين ما نقوله عن شيء ما وبين المعنى الذي نجعله للكلام على هذا الشيء. إذا كنت أفكّك أو أحاول أن أفكّك بأكبر قَدْرٍ ممكن من العناية علاقاتِ سُلْطةٍ، إذا حاولت أن أبيّن كيف يكون لعلاقات السلطة، في الواقع، نوع من المنطق ومن التوالي على شيء من الرهافة يمنحها القوة من غير أن يزيل هشاشتها، فهذا لا يعني أنني مرتبط عاطفياً ارتباطاً إيجابياً بهذا النوع من الأشياء. في نهاية المطاف، ما قدّمتُه بصدد الجنون يمكن أن يُعَدّ كتاباً غنائياً جدّاً، أليس كذلك؟

فارس ساسين: بلى، بأسلوبك، أليس كذلك؟

ميشال فوكو: وإذا كنتُ قد وضعت هذا الكتاب في موضوع الجنون محاولاً تظهير تلك الأوالات كلّها فإنني لم أفعل ذلك في مناخ لامبالاة... لنقل: بالذات المجنونة.

فارس ساسين: نعم.

ميشال فوكو: الشيء نفسه يُقال عن الجريمة والجنوح، إلخ. عليه، لا! أعتقد أن هذا المصطلح الذي تشير إليه والذي يصحّ وصفه بأنه ليس مصطلحاً ذهنياً، في الواقع، ليس بالمعطى الجديد. ولا أقول هذا من قبيل رفض التغيير، فقد تغيّرْت. ولكن ثمة حالياً موجة ضاغطة جدّاً هي موجة الاهتداء. يجب أن يكون المرء قد غيّر معتقده. لا، لا، أنا... ربّما

أغيّر معتقدي... وقد تغيّرت كثيراً حقّاً، ولكن ما تلاحظه لا يبدو لي أمراً جديداً كليّاً.
فارس ساسين: لا، لا أقول إنه جديد.
ميشال فوكو: جيد، اتفقنا، اتفقنا، اتفقنا.
فارس ساسين: أشير إلى هذه الوقائع بحدّ ذاتها.
ميشال فوكو: اتفقنا، نعم، نعم.
فارس ساسين: أي إلى طريقة ذوقية في مقاربة الأشياء.
ميشال فوكو: نعم، هو ذاك، نعم.
فارس ساسين: يوجد جانب يحضر فيه الوجود، وهذا ليس جديداً. جيّدٌ، أشكرك.
ميشال فوكو: أنا الشاكر.

هوامش

[*] جهدت ترجمتنا هذه للحديث للاحتفاظ ما أمكن بخصائص المشافهة التي يشير إليها فارس ساسين هنا على أنها مميّزة لهذا الحديث في نصّه التامّ الذي نشرته مجلة روديو Rodéo الفرنسية. (كلمن)

[1] Ernst Bloch, Das Prinzip Hoffnung, 3 vol., 1954–1959. وقد بدأت الترجمة الفرنسية تظهر عن دار غاليمار في سنة 1976. وصدر المجلدان الثاني والثالث في 1982 و 1991. وقد نقل الأجزاء الثلاثة عن الألمانية فرنسوا ويلمار.

[2] كاظم سامي كرماني طبيب وطبيب نفسي كان من قادة حركة تحرير إيران، مقرّباً من مهدي بازركان وعضواً في الجبهة القومية الإيرانية. وقد عيّن وزيراً للصحة في حكومة بازركان.

[3] المهندس مهدي بازركان هو مؤسس حركة تحرير إيران في سنة 1965 ولجنة الدفاع عن الحريات وحقوق الإنسان في سنة 1977. عيّنه آية الله الخميني أوّل رئيس للحكومة حال عودته إلى طهران ولكنه لم يبق في هذا المنصب إلا بضعة أشهر (من 5 شباط إلى 5 تشرين الثاني 1979)، وذلك بسبب أفكاره الليبرالية والديمقراطية.

[4] أحد آيات الله وكان يعتبر الأوّل بين أقرانه. قال شريعتمداري بفصل المساجد عن الدولة وكان شديد الاهتمام بالمشكلات الاجتماعية والاقتصادية. وبحسب أوليفييه روا، عمد الخميني، حرفياً، إلى "نزع ثوبه" الديني. راجع: Sabrina Mervin, Les Mondes Chiites et l'Iran, Karthala-Ifpo, 2007, p. 39.

[5] Le Nouvel Observateur, 14–20 avril 1979, p. 46. أعيد نشرها في: Dits et Ecrits, vol. II, Paris, Gallimard, 2001, p. 780–782.

[6] "في إرادة الحكومة الإسلامية هذه، هل يجب أن نرى مصالحة أم تناقضاً أم عتبة إلى شيء جديد؟"، في: "A quoi rêvent les Iraniens?", Le Nouvel Observateur, 16–22

octobre 1978. أعيد نشرها في: Dits et Ecrits, vol. II, op. cit., p. 688–694.

[7] ظهر الكتاب بالإنكليزية في سنة 1978. وصدرت ترجمته الفرنسية في سنة 1980 عن دار Le Seuil تحت عنوان: L'Orientalisme. L'Orient créé par l'Occident.

[8] "Inutile de se soulever?", Le Monde, 11–12 mai 1979, p. 1–2. أعيد نشرها في: Dits et Ecrits, vol. II, op. cit., p. 790–794.

[9] "قد لا ينبغي تصوّر "العوامّ" على أنهم القاع الثابت للتاريخ والغرض الأخير لعمليات الاستتباع كلها والبؤرة التي لا تنطفئ تماماً في أي حين لجميع الانتفاضات. قد لا يكون لـ"عوام" وجود واقعي. ولكن يوجد، على الدوام، في الجسم الاجتماعي، في الطبقات، في الجماعات، في الأفراد أنفسهم، شيء يبقى، على نحو ما، بمعزل من علاقات السلطة: شيء لا يصحّ النظر إليه على أنه المادّة الأولى التي تستجيب أو تقاوم إلى هذا الحدّ أو ذاك، بل هو الحركة النابذة أو الطاقة المعكوسة أو المهرب. "العوامّ" لا وجود لهم، على الأرجح، ولكن يوجد شيء "من قبيل العوامّ". يوجد شيء من العوامّ في الأجسام وفي النفوس، يوجد شيء من ذلك في الأفراد وفي للبروليتاريا." راجع: "Pouvoirs et stratégies" (entretien avec Jacques Ran-cière), Les Révoltes Logiques, no 4, hiver 1977, p. 89–97.

[10] "Michel Foucault: Vérité et Pouvoir", L'Arc, no 70, 4e trimestre 1977. "La crise dans la tête", p. 16–26.

[11] Selbstbewusstsein وهو ما نقله جان هيبوليت إلى الفرنسية. بـ Conscience de soi ومصطفى صفوان إلى العربية بـ "الوعي بالذات".

[12] Hegel: Phénomenologie des Geistes (1807)

[13] Sartre: L'être et le néant (1943)

[14] La grande colère des faits", sur Les Maîtres Penseurs d'André Glucksmann, Grasset 1977, dans Le Nouvel Observateur, 9–15 mai 1977. أعيد نشرها في: Dits et Ecrits, vol. II, op. cit., p. 421.

[15] يرد ذكر هذا الكتاب الذي صدر سنة 1975 في الحديث المنشور في لي ريفولت لوجيك وقد سبق ذكره. راجع: Dits et Ecrits, vol. II, op. cit. p. 421.

محمد سبيلا.. البداية والنهاية

إعداد
يوسف بن عدي

استاذ التعليم العالي ،قسم الفلسفة، جامعة محمد الخامس، الرباط- المملكة المغربية

ربما لا نجد في هذا المعرض أفضل من استدعاء قول أبي الوليد بن رشد وهو يُحثنا على تكريم الآباء الذين ولدوا أروحنا بالفكر والنظر والعلم. يقول :« القدماء يتنزّلون من المحدثين منزلة الآباء من الأبناء، إلا أن ولادة هؤلاء أشرف من ولادة الآباء؛ لأن الآباء ولدوا أجسامنا والعلماء ولدوا أنفسنا. فالشكر لهم أعظم من شكر الآباء، والبر بهم أوجب، والمحبة فيهم أشد، والاقتداء بهم أحق.» تلك كانتْ مشروعية انجاز هذا الملف الذي تفضل كلٌّ من الأستاذين الكريمين الدكتور أحمد عبد الحليم عطية والدكتور علي حمية على تشريفي بالتواصل مع زملاء الراحل وطلابه الذين أضحوا اليوم في مواقع التأليف والتدريس في جامعات مغربية متعددة.

فلهما منّي كلّ الشكر وخالص التقدير على هذه البادرة الطيبة التي تؤرخ للحظات التفكير الفلسفي في عالمنا العربي المعاصر؛ والذي نأملُ من قلوبنا أن يكون هذا التقليد مستمراً ومتواصلاً بحيثُ تُنجز أوراق بحثية وفكرية بمعية شهادات واعترافات حميمية وإنسانية.

من ذا الذي ينكر أنَّ الحداثة في الفكر المغربي المعاصر ما إنْ ننطقُ بها أو نتحدثُ عنها أو ننتقدها إلاّ ويذكرُ اسم الفقيد المفكر محمد سبيلا، فالحداثة طموح الفقيد وهاجسهُ منذ عقود وسنوات. والشاهد على ذلك مشغله الفكري والترجمي الذي ينصبُ على أعلام الحداثة ومفكريها من قبيل: كانط وهيغل وهايدغر وهابرماس...ولا يقف الراحل محمد سبيلا عند هذا الأفق وإنما زاد عليه النظر النقدي لمظاهر التقليد في مجتمعنا العربي والمغربي، ايماناً منه بأن الفوز بالحداثة وأوانيها لا يكون من غير نقد اشكال الاتباعية والتقليدانية سواء كانت في حقل الاجتماع والسياسة أم في الفكر والتدين. ومن هنا نفهم أنّ فيلسوف الحداثة المغربي محمد سبيلا ظل مناضلاً لترسيخ أهم درس في عقول الطلاب إنه النقد. فالحرية والعقلانية والمواطنة لا تنضجُ وتؤتي ثمارها الأصيلة والحقيقة إلا عن طريق ممارسة النقد من حيث هو مظهر رئيس لفكر الحداثة.، بيد أنّ الفقيد ما إنْ يسنأنس الطلاب مبادئ الحداثة حتى يفاجئهم بانقلابه الناعم عنها بنقد أسسها ومطلقاتها وهي فرصة مناسبة للانتقال بهم إلى إلى عصر ما بعد الحداثة في جو لا يخلو من الدعابة البيداغوجية والابتسامة التي لا ترافقه.. ومن جوامع القول إنّ الحداثة في مؤلفات الراحل كانت هي البداية والمنتهى، لكن المسافة بينهما مازالت طويلة وشاقة لذلك تبقى مسؤولية مواصلة الطريق على عاتقِ الأجيال العربية القادمةِ لتصريف قيمها ومبادئها من قبيل: التسامح و الحرية والديمقراطية والعقلانية و شرعية الاختلاف.. حتى يسود في عالمنا العربي الدلالة الحقيقية التي كان يحلمُ بها الفقيد الدكتور محمد سبيلا. على غرار حلم الفقيد الراحل الدكتور محمد عابد الجابري بالنهضة.

محمد سبيلا: فيلسوف الحداثة... وقضايا فكرية أخرى

عبد القادر ملوك

جامعة ابن زهر بأكادير- المغرب

رُزئت الساحة الأكاديمية والثقافية العربية مؤخرا في المفكر والفيلسوف محمد سبيلا عن عمر يناهز 79 سنة، بعد أن داهمه فيروس «كورونا» ولم يُجدِ الطب معه نفعا. ولا شك أن رحيله المفاجئ هذا يُعَدُّ خسارة كبيرة للمشهد الثقافي المغربي والعربي بشكل عام، بالنظر إلى قيمته الفكرية وإسهاماته الهامة على مستويات معرفية متعددة.

عمل محمد سبيلا قيد حياته أستاذاً للفلسفة بكلية الآداب بفاس إلى حدود سنة 1981، وبعدها بكلية الآداب بالرباط، كما ترأس الجمعية الفلسفية المغربية ما بين 1994م و 2006م، إلى جانب أنه كان عضوا بارزا باتحاد كتاب المغرب. وقد ساهم إلى جانب ثلة من محبي الحكمة بالجامعة المغربية في تكوين أجيال من الطلبة والباحثين، سواء بشكل مباشر أو غير مباشر، من خلال جهوده التربوية واجتهاداته الفكرية والفلسفية والترجمية.

على أن أهم ميسم طبع شخصية الراحل وفكره هو انهجاسه بفكرة الحداثة ورغبته العارمة في بث الوعي في الأذهان العربية من أجل ركوب مخاطرة الحداثة كاختيار استراتيجي لا كردّ فعل انفعالي انبهاري. وهذه المعادلة الصعبة ما فتئ الراحل يرددها بصيغة استفهامية دالة ومعبرة مقتضاها: «كيف نكسب الحداثة دون أن نخسر ذواتنا؟ بمعنى آخر، كيف يتسنى لنا الانخراط في تيار الحداثة التي صارت قدَرا كونيا لا مناص منه بأقل الأضرار، وأقل هذه الأضرار أن نأخذ من الحداثة جانبها التنويري التحرري ونردّ عليها جوانبها الأخرى السلبية التي من

شأنها أن تفقدنا هويتنا وتطمس معالم شخصيتنا. لكن هذه الخطوة لا يمكنها أن تتم كما يجب، في منظور سبيلا، إلا إذا سبقتها خطوة أخرى تقوم على أمرين اثنين: «تفكيك مركزية العقل الغربي من جهة، وتفكيك الصورة النرجسية التي تكونها الثقافة العربية عن نفسها من جهة أخرى. وهذه الخطوة الأخيرة لا غنى عنها لتهييئ الوعي العربي وتأهيله لامتصاص واستيعاب صدمات الحداثة وشروخاتها في الوجدان».

هكذا، جعل محمد سبيلا من سؤال الحداثة سؤال الأسئلة في مساره الفكري، جمع في مقاربته واستكناه خباياه وتبعاته حكمةَ الفيلسوف وحسَّ المناضل الملتزم بقضايا وهموم المجتمع الذي نشأ في كنفه وتشرّب ثقافته، وهو ما يمكننا تبينه من خلال تعدد زوايا الاشتغال على هذا المفهوم التي تراوحت بين البعد السوسيولوجي والبعد الأنثروبولوجي فضلا عن البعد الفلسفي طبعا.

ولئن كان هذا السؤال القلِق قد لازم محمد سبيلا ملازمة الظل لصاحبه، وهو ما تجلوه عديد المؤلفات التي دبجها حوله (مدارات الحداثة 1987، الأصولية والحداثة 1998، الحداثة وما بعد الحداثة 2000، دفاعا عن العقل والحداثة 2002، مخاض الحداثة 2007...)؛ والحوارات التي أجراها بصدده («ثقافة تحبو على عتبات الحداثة»، جريدة الميثاق؛ «مفهوم الحداثة ومستوياتها»، جريدة الحركة؛ «النخب العربية ومسألة التراث والحداثة»، جريدة الشرق الأوسط...) والندوات التي تمحورت حوله، أقول إذا كان هذا السؤال قد لازم الراحل في مجمل مشاركاته وإسهاماته الفكرية، فقد كان، مع ذلك، يستقطع من وقته لحظات يخصصها لهموم ومشاغل فكرية أخرى وإن كانت بدورها تصب في الهدف الأكبر الذي خطَّه لمساره الفكري الثر؛ هكذا نجده يؤلف في السياسة كما في السوسيولوجيا والسيكولوجيا والأنثروبولوجيا والإبستيمولوجيا والبنيوية، ويطرُق مواضيع عديدة ذات راهنية وحساسية في آن، من قبيل: العولمة، والأيديولوجيا، واليسار، والترجمة، والتراث، والنخب المثقفة، والنخب السياسية، وصِلة الثقافة بالسياسة، والوضع الفلسفي بالمغرب... إلخ. كما اشتغل بالترجمة ولم يقف فيها عند حدود التنظير، بل تعداه نحو ممارسة فعل الترجمة وركوب مغامرتها، اقتناعا منه بأنها ليست فقط إحدى الطرق الأساسية لفهم الفكر الغربي، وإنما هي أداة للمثاقفة بامتياز، فهي ليست علامة على تبعية ونقل وتجمد وموت، كما يُعتقد، وإنما على انفتاح وغليان وتلاقح وحياة. وقد تسنى لسبيلا أن يُعَرِّب مقالات ونصوصا وأعمالا رائدة استحسنها القراء العرب وأفادوا منها كثيرا، خصوصا أولئك الذين يجدون صعوبة في فهم لغة موليير، وذلك لدقة الترجمة وبساطة لغة المترجم وسلاسة أسلوبه. ومن جملة الأعمال المترجمة يمكن أن نذكر للراحل:

(الفلسفة بين العلم والإيديولوجيا، ألتوسير، 1974؛ التحليل النفسي، بول لوران أسون، 1985؛ التحليل النفسي، كاثرين كليمان، 2000؛...إلخ. وإلى كل هذا ينضاف الإسهام الكبير للدكتور محمد سبيلا في مجال التأليف المدرسي والجامعي لاسيما مجموعة «دفاتر فلسفية» التي أتت كامتداد وتعميق لفعل الترجمة، شاركه في إعدادها وتنسيق محتوياتها الدكتور عبد السلام بنعبد العالي. وقد ضمت المجموعة أو السلسلة 15 جزءا وكان لها فضل كبير على الطلبة والأساتذة في التعليم الثانوي والجامعي من حيث تمتين صلتهم بالفلسفة وبنصوصها المؤسسة.

إن هذا الذي أتينا على ذكره هنا، وهو لا يعدو أن يكون غيضا من فيض ما أسهم به الراحل محمد سبيلا على مدار حياته الفكرية، إنما يقف شاهدا على موسوعيته المعرفية وعلو كعبه الفكري، فقد كان بالفعل مثالا، عزّ نظيره بيننا اليوم، للكاتب المتبحر الذي ندر حياته للعلم والمعرفة، متسلحا بهما في استكناه تفاصيل المجتمع المغربي وعموم المجتمعات العربية مع انفتاح على قضايا العالم وهمومه، التي هي بلا شك همومنا أيضا لاسيما وقد صرنا نعيش في عصر السماوات المفتوحة التي جعلت الوحدات المقفلة على ذاتها وحدة تواصلية منفتحة، وجعلت الحضارات تنتقل من عصر الحضارات المتوازية المنفصلة إلى عصر الحضارات المتلاقية المتداخلة التي أمسى مصيرها واحدا وهمومها واحدة وحلولها جمعية مشتركة.

ولعل الوعي بأن مصير البشرية جمعاء قد غدا واحدا هو ما حدا بالراحل محمد سبيلا، من منطلق كونه فيلسوفا، أو طبيبا للحضارة بلغة نيتشه، إلى الانخراط في صلب النقاش العالمي والإدلاء بدلوه في القضايا الكبرى التي تمس الإنسان في معيشه المشترك، فتسلحَ بعُدته الفلسفية والمنهجية وامتشق سيف التحليل النفسي ليكشف بعض أعطاب الحضارة وأمراضها ويقترح علاجا مناسبا لها يعيد لها عافيتها ويحفظ لها توازنها، خصوصا إذا علمنا أن الرجل فضلا عن أنه كان فيلسوفا مهموما بالإشكالات الفلسفية الكبرى والقضايا المتولدة عنها، كان أيضا عارفا بخبايا الإنسان وخصائصه وملما إلماما عميقا بماهيته وطبيعته ووضعيته، وهي أمور تحصّلت لديه من خلال خبرته المباشرة واحتكاكه الدائم بالغير، كما من خلال كمّ الصادر والمراجع التي اطلع عليها أثناء إعداده لأطروحته لنيل دبلوم الدراسات العليا في موضوع «مفهوم الإنسان بين فرويد وماركس».

ولا مراء اليوم، أنه برحيل قامة فكرية ومعرفية كمحمد سبيلا، وقبله رحيل محمد عابد الجابري وعبد الكبير الخطيبي وغيرهم من مفكري المغرب وحملة مشعل الفكر فيه، يكون الدرس الفلسفي قد سجل انتكاسة جديدة تنضاف إلى سلسلة التراجعات البنيوية

العديدة التي يعكسها ما آلت إليه أوضاع الجامعة والتعليم العالي والبحث العلمي بالمغرب والنخبة المثقفة بصفة عامة؛ فهذه القامات الفكرية السامقة وأمثالها لم تعد حاضرة بيننا حضورا ماديا ملموسا، وإن كانت أعمالها الفكرية تخلدها، والسؤال الذي يفرض نفسه هنا وبإلحاح شديد يكمن في مدى قدرة الجامعة المغربية على ملء الفراغ الذي سيتركه لا محالة رحيلهم المفجع.

ولا شك أن المناسبة، على مأساويتها، تستوجب من القائمين على الشأن الثقافي بالمغرب تمكين شبابنا وطلبتنا وغيرهم من إعادة قراءة الإنتاج الفكري لهؤلاء الأعلام وجعله مشاعا بينهم سواء داخل أروقة الجامعة أو خارجها، كما أن رهانات بلادنا اليوم تستوجب إعادة الاهتمام بالفلسفة وإيلائها العناية التي تستحقها، والحث على إعمال العقل والتفكير النقدي عسى أن نتمكن من تحقيق أحد الأهداف المهمة الذي كان الراحل محمد سبيلا يذكره في عديد المناسبات، والمتمثل في جعل الفلسفة حاجة حضارية، ومطلبا لا غنى عنه في خلق تفكير شمولي يتصدى للقضايا الكبرى بمنظور واسع وبجرأة أكبر، تفكير من شأنه أن يداوي بأسلوبه الخاص أمراض العصر، وأن يقاوم أشكال الزيف التي صارت ميسما للحياة المعاصرة، والتي من أبرز تجلياتها البلاهة التي لا تعني الجهل، وإنما اللامفكر فيه الذي تنطوي عليه الأفكار الجاهزة بتعبير ميلان كونديرا. ولعلنا بتحقيق هذا المطلب أو بوضعه نصب أعيننا ومداومة التفكير فيه بالجدية اللازمة، كأضعف الإيمان، نردُّ بعض الدَّين للراحل محمد سبيلا ولغيره من الفلاسفة الذين حملوا مشعل الفكر العقلاني التنويري وآمنوا بأن التغيير الفكري يسبق أي تغيير آخر وأن مهمة الفيلسوف الحقة إنما تكمن في تغيير طريقة تفكيرنا لتتغير معها حياتنا، لأننا كما نفكر نكون.

محمد سبيلا
فيلسوف الحداثة

عبدالإلـــه دعّـال

أستاذ الفلسفة
بجامعة محمد
الخامس ـ الرباط

لا يحق لبعيد مثلي أن يكتب عنك أستاذ سبيلا، ولكنك بفكرك ومؤلفاتك ومحاضراتك ودروسك ومبادئك وإنسانيتك كنت الأقرب إلى الجميع. لا يملك المرء إلّا أنْ يندهش أمام كاريزما الأستاذ الراحل محمد سبيلا وهو يلقي محاضراته ودروسه؛ إذ يشاء القدر أن يُدشن الرجل منارةً فكريةً وعلميةً جديدةً سيسطع نورها في سماء الفكر الفلسفي بأكبر مدينة في المغرب بكلية الآداب والعلوم الإنسانية بالدار البيضاء. أُعجبنا نحن طلّاب وطالبات السنة الأولى، التي تأسست فيها شعبة الفلسفة بالكلية عينها في سنة 2004، بسحر الأستاذ سبيلا وهو يلقي درسه الافتتاحي حول التحولات القيمية والفكرية في المغرب. كنّا نصيخ السمع لخطاب متماسك شنّف الرجل به آذننا، جمع فيه جماليةَ الأسلوب ودقّة العبارة ووضوح الأفكار بقدرةٍ تحليليةٍ وتركيبيةٍ هائلةٍ لَمْلَمَ فيها الرجل أشلاء المشهد الفكر والاجتماعي في المغرب من دون أن يحيد عن رسالته الكبرى: **الانخراط الحضاريّ الضروري والمُلِحّ في ركب الحداثة.**

لقد كان الأستاذ سبيلا حامل مشروعٍ فكريٍّ، شأنه في ذلك شأن عبدالله العروي ومحمد عابد الجابري ومحمد أركون.. وغيرهم، ولم يتوانَ في الدفاع عنه على مدار عقود. وعى أنّ الخروج من قُمقُم التخلف رهين بالانخراط الفعلي في الحداثة بوصفها موقفاً من الوجود تدخلُ به العقلانية والحرية إلى كل مجالات الحياة. لم يكن كآخرين يَعْبُدَ الحداثة الغربية، ولم تكن الحداثة تعني لديه التَّغَرْبُن، بل جَسَّدَ النقد وروح التفلسف

في أبهى وأدقِّ حُلله. حمل في حقيبته الفكرية مشروعاً حداثياً نقدياً تفهُّمياً لتاريخ وفينومينولوجيا الوعي العربي الإسلامي، وليس أدلّ على ذلك من سلسة المراجعات التي ساقها هو نفسه لفكره. اتفقتُ معه، في إحدى الندوات، التي استضافته فيها أكاديمية التربية والتكوين بالدار البيضاء، واتفق معي حين أومأُت إليه في مداخلة بخطورة هذا التلقي الأعمى للحداثة من دون اللجوء إلى أساسها المبدَئِيّ الذي هو النقد والمراجعة. إن الحضارة الغربية استمرت كقوة تملي إملاءاتها على المعمور، ليس فقط لأنها حققت حداثتها الفكرية والمادية وعقلانيتها العلمية والاجتماعية والاقتصادية، ولكن، أيضاً، لأنها أَخضعت كلّ شيءٍ للنقد والمراجعة، وحاولت تجاوز النقص والانحرافات التي شهدها المشروع الحداثي والتي لا زال بعضها مستمراً حتى الآن (العقلانية الديكارتية الجافة، الامبريالية العلمية والسياسية، السباق نحو الحروب والتهديدات النووية والبيئية للكوكب الأرضيّ، وغيرها.)؛ ذلك أن النقد والمراجعة هما ما يسمح للحداثة بأن تستمر في علاقة وعيٍ واضحة بماهيتها وصيرورتها ومآلاتها.

لم تَفُتْ هذه الملاحظة فكر الأستاذ سبيلا، بل إنّه في غير ما محطة استقبل النقد بصدرٍ رحبٍ ومفتوح. لم يتعصب لفكره، لأنه يعي أن التعصب هو ما يقيم الفارق بين الفلسفة والإيديولوجيا، وما يحول الفلسفة إلى نقيضها: إلى دينٍ يؤمن بالمطلقات ويَمُجُّ كل ما عداه خارجه. لم يتعصّب لمواقفه، مثلما لم يتعصب للفلسفة على حساب مباحث معرفية أخرى، بل انفتح الرجل على العلوم الإنسانية، وخلق جسراً بينها وبين الفلسفة. أدرك باكراً أن الفلسفة من دون علوم إنسانية جوفاء، وأن العلوم الإنسانية من دون فلسفة عمياء. عرف أَنَّ العلوم الإنسانية تُمِدُّ الفلسفة بالمعطيات والظواهر، أي بالواقع الممكن التفكير فيه، بينما تمنح الفلسفة للعلوم الاجتماعية الرؤى الشاملة والتركيبية التي تعجز عنها تخصّصاتها. أيقن أن تضافرهما هو السبيل لحل ألغاز التاريخ والاجتماع والدين والأسطورة والفكر؛ فكانت كتاباته ومحاضراته تفكيراً رصيناً ودقيقاً لا ينأى عن الواقع فيسقط في التأمل العقيم، ولا يبتعد عن الهمّ الفكريّ فيتحول إلى مجرّد وصفٍ رتيب.

وإذا كان محمد سبيلا المفكر صاحب المشروع الحداثي وفياً لنهجه، فإنه في الوقت نفسه جسّد فكر الحداثة في شخصه وحياته كإنسان. كان حكيماً بشوشاً وديعاً يُنصِت بتمعن، ويجيب بحصافةٍ، يرافق الجزمَ عنده لا نهائية الممكنات، يقدم تأويله، ويحفظ الحق لباقي التأويلات. سألتُه مرةً في إحدى المناسبات إذا ما كان هناك تلازمٌ بين الموقف الحداثيّ والحركات التقدمية اليسارية، أم أنها هي الأخرى حولت الحداثة إلى عقيدةٍ كما فعلت مع الماركسية، فأجاب أن الأمر بالفعل يمثل إشكالاً حقيقياً، وأنه من الممكن أن تتلوَّنَ

الحداثة بثوب حاملها. إن ثمة مسافة ينبغي للمفكر أن يتخذها إزاء موضوعه، والتفكير في التاريخ والسياسة وموضوعات العلوم الإنسانية، يقتضي حتماً أن يحفظ الدارس المسافة التي تسمح له بأن يبقى في مصافّ موضوعيةٍ ممكنةٍ منطقياً وأخلاقياً.

لم يتناقض لدى محمد سبيلا الإنسان مع المفكر والأستاذ، بل إن المرء يستشعر تناغماً منقطع النظير بين الثلاثة. كان كل هؤلاء يحيون في شخصٍ واحدٍ، ويسيرون جنباً إلى جنبٍ في انسجام ووقار، كلٌّ منهم يعرف كيف يحيا إلى جانب الآخر من دون أن يخدش الواحد منهما الآخر. رحل جسد الأستاذ سبيلا وبقيَ فكره بيننا نصادفه بين مطاوي مؤلفاته، وفي خطاب الآلاف من الطلبة ومدرسي الفلسفة الذي تتلمذوا له وقرأوا كتبَه ومقالاته. وكلما لاح في الأفق اسم الفلسفة والحداثة، ارتسمت صورة مفكّرٍ سَخَّر حياته وفكره من أجل نشر أنوار العقلانية والحرية وبناء الذات الإنسانية، في واقعٍ حضاريٍّ قروسطيٍّ يرزح في سديم التقليد والتخلف. إلى مثلك يا أستاذ الأجيال عزّ الشبيه وانقطع النظير!

الدرس الفلسفي الجامعي وتقريب الحداثة عند محمد سبيلا

محمد بنحماني

أستاذ باحث في الفلسفة العربية الإسلامية- المغرب

لقد صدق القول أحد تلامذة المرحوم محمد سبيلا ، وهو الأستاذ محمد الشيخ ، عندما وسم مشروع الحداثة لدى أستاذه بأنه "مشروع تقريب الحداثة" [1]. وهذا التقريب يمكن النظر إليه من زاوية ما قام به محمد سبيلا من مجهودات في الترجمة والتأليف في هذا المجال ، كما يمكن النظر إليه من زاوية أخرى تتمثل في نوعية الدروس التي كان يقدمها لطلبته لمدة أربعة عقود في الجامعة المغربية. وباعتباري أحد طلبة المرحوم، فإنني سأحاول الكشف عن ما قامت به هذه الدروس من دور في تقريب الحداثة بالنسبة إلي.

لقد اختار محمد سبيلا برنامجا دراسيا بالنسبة لنا كطلبة في السنة الأولى فلسفة بجامعة محمد بن عبد الله بفاس يحمل عنوان '' نظرية المعرفة ''. وهي نظرية سيرصدها معنا انطلاقا من مؤسسي الحداثة من الفلاسفة الغربيين ، أمثال: ديكارت ، وهوبز، وجون لوك ،ودافيد هيوم وبيركلي، وكانط.... وهو بهذا الاختيار إنما أراد أن يقرب لنا ، كمقبلين جدد على الفلسفة، الحداثة انطلاقا مما يعتبره في كتاباته الينابيع الأولى لهذه الحداثة . ووجه التقريب هنا يتجلى في رغبة سبيلا في توظيف أطروحات هؤلاء الفلاسفة حول المعرفة وأدواتها ومصادرها ... في مسح طاولة عقولنا ، حسب تعبير الفيلسوف جون لوك ، أي العمل على إفراغها مما علق بها من معارف وأفكار لا تصمد أمام العقل والتجربة ؛ معارف كان المرحوم يعي خطورتها بالنسبة إلينا باعتبارها تشكل الأرضية الخصبة بالنسبة للفكر الأصولي الذي كان ينزع لاكتساح الجامعة المغربية ويفرغها من وظيفتها

التنويرية . وهكذا كانت الغاية من هذه الدروس هي تمكيننا من اتخاذ مسافة نقدية من هذه المعارف التقليدية بموجبها سنعي مع هؤلاء الفلاسفة أن الإنسان هو مركز الكون، وأن إنسانية هذا الإنسان يستمدها من توظيفه لعقله وحواسه ، في فهم ذاته وتوجيه سلوكاته ؛ وفي فهم الطبيعة والعمل على تغييرها لصالحه.

كما أن من الدروس التي ألقاها محمد سبيلا علينا كطلبة ، تخصص فلسفة عامة، تلك المتعلقة بفلسفة اللغة وما تحيل عليه من إشكالات لدى فلاسفة الحداثة المعاصرين؛ من قبيل الفلاسفة الوضعيين التحليليين مثل : لودفيج فتجنشتاين، والفلاسفة الماركسيين مثل: الفيلسوف البولوني آدم شاف. وقد كان هذا الدرس ينزع إلى ترسيخ في أذهاننا فهما حداثيا للغة يبعدها عن التصور التقليدي الإعجازي والمتعالي والميتافيزيقي، ليؤكد مع فيتغنشتاين على طابعها الواقعي والعقلاني الذي منه تستقي وضوحها. إذ غالبا ما كان المرحوم يقوم تعابيرنا بالترديد على مسامعنا قولة لفيتغنشتاين '' مايمكن قوله يجب قوله بوضوح وما لايمكن قوله يجب السكوت عنه '' عملا بمبدأين علميين حداثيين هما : عدم التناقض ، والتحقق التجريبي . كما أن بهذا الدرس سيكشف لنا كيف أن اللغة ،كما يقول آدم شاف ومعه سائر الفلاسفة الماركسيين ، تشكل ساحة للصراع الإيديولوجي وأنها بذلك ليست بريئة ولا مقدسة كما تدعي الثقافة التقليدية .

هذا وقد أبى محمد سبيلا إلا أن يتوج تكويننا الفلسفي، في السنة الرابعة، تخصص فلسفة عامة، بدروس حول مفهوم ''الاستلاب'' في لويناته المختلفة مع كل من هيجل، وفيورباخ ، وماركس، وألتوسير.... وكأنه بهذه الدروس كان يحدس ما كان يمكن أن يترتب عن مسح طاولة عقولنا في السنوات الدراسة السابقة من تماهي مطلق مع الحداثة وعدم إخضاعها للنقد والمساءلة ؛ سواء في ارتباطها ببيئتها الأصلية ، أي الغرب ، أوفي ارتباطها بواقعنا وبثقافتنا التقليدية وما رافقها من صدمة . وهكذا فقد كان الهاجس المتحكم في هذا الدرس الوعي بأن الحداثة حداثات وليس حداثة واحدة ؛ وأن تجاوز صدمة تلقيها من طرف ثقافتنا التقليدية تقتضي الحفر في تاريخ هذه الثقافة وذلك في أفق رصد مظاهر التحديث فيها وتطويرها . هذا إضافة إلى عدم الفصل بين الحداثة في صورتها التقنية وروحها التنويرية كرؤية عقلانية للعالم ، وكقيم أخلاقية وسياسية ، ممثلة في الحرية ،والعدالة ، والديموقراطية ....

ورغبة من محمد سبيلا في استجلاء نتائج دروسه التحديثية على عقولنا وتكويننا المعرفي في متم دراستنا الجامعية خصص لنا بمعية أحد الأساتذة المصريين الحداثيين المرموقين ، وهو المرحوم حبيب الشاروني ، جلسة تقييمية انصبت على مجموع الدروس التي تلقيناها طوال أربع سنوات ، جلسة لم تخل من توجيهات لإتمام مشاريع البحوث التي أنجزناها على يد أساتذتنا ، مع تشجيعنا على ولوج عالم النشر والكتابة.

محمد سبيلا
مشروع الحداثة المفتوح

د. محمد اشويكة

استاذ بالمركز الجهوي لمهن التربية والتكوين المقر الرئيسي ابن رشد، مراكش، المغرب

لا يمكن لمن تلقى دروس الفيلسوف الراحل محمد سبيلا أن ينسى اختياراته الطليعية، وطريقته المائزة في تقديم الدرس الفلسفي، فالرجل لم يكن يرتكن إلى مكتبه إلا لماما، يعتمد طريقة الإدهاش المُوَلِّد للسؤال، والتقاط المفارقات لبناء الإشكالات. حريص على إشراك الطلبة في بناء الدرس، وتكثيف المفاهيم، والانفتاح على المرجعيات الفلسفية المساعدة على والتحليل والتركيب الفلسفيين الضروريين لاستيعاب قضية فلسفية معينة.. كان الفيلسوف المعلم حريصا على تعزيز درسه بدعامات نصية للقراءة والتحليل والتأمل، بل كان يأتينا بنصوص أصلية مكتوبة باللغة الفرنسية، فيمر التفلسف عبر الاحتكاك بالنص وترجمته أو تعريبه مما كان يزيد من متعة الدرس وألقه.. ظل يُدَرِّسُ الفلسفة إلى أن تقاعد إداريا، تفلسف ومارس الكتابة حتى النفس الأخير، عاش بالفلسفة وهو يصارع الاختناق.. أليس التفلسف جرعات ضد الاختناقات المضاعفة التي تحاصرنا؟!

من منا سينسى الأثر الكبير والقيمة الفلسفية المضافة التي أرسى دعائمها الفيلسوف عبر مراكمته لمجموعة من المؤلفات فضلا عن سلسة موسوعية من الدفاتر الفلسفية (رفقة الأستاذ عبد السلام بنعبد العالي) كي تصير الفلسفة في متناولنا. تحقق ذلك بالفعل، وصارت تلك الأضمومات النصية مرجعا وسندا للمتفلسفين وعموم المهتمين بالفكر والفلسفة، ضمن سياق طليعي رائد. انطوت تلك الكنانيش على حس بيداغوجي استشرافي لحل معيقات نشر الفلسفة، فكانت خير معين

لمدرسي وطلاب الفلسفة على حد سواء، ذلك أنها تضمنت رؤية (قراءة) منهجية خاصة لتاريخ الفلسفة، راكمت النصوص وعَدَّدَت المرجعيات، تميزت بالمؤالفة بين الموضوعات والمفاهيم، راعت الانتقالات الإبستيمولوجية الحاسمة في رسم وبسط خريطة التفلسف الكونية، وهنا تكمن القيمة الموسوعية لهذا العمل الجبار والرائد.

توطدت علاقة الطالب بالأستاذ، فصارت لنا لقاءات، كان أولها بالصدفة على شاطئ الهرهورة الذي ارْتَبَطْتُ به إلى اليوم كمكان للجذب والاستلهام، فكنا نمشي طويلا وهو يتحدث بانسياب كما كان يفعل في درسه، يمشي ويلعب كطفل، لا يمكن أن أنسى صوته القريب من الهمس.. أستعيد تلك المساءات المقتربة من الغروب، فأتذكر ارتباط التقليد الفلسفي بالصباح والليل والمشي والرواق والأكاديمية.. هنا يكمن التفرد يا من يعتقد بأن الممارسة الفلسفية مجرد مهنة أو وظيفة، لقد علمنا الكبار الذين دَرَّسُونَا إياها بأنها أسلوب عيش، وحالة وجودية شاملة لا تنفصل فيها الذات عن النحن.

عَلَّمَنَا محمد سبيلا، ومن جايله في شعبة الفلسفة بالرباط، أن من يحب شيئا، ومن يختار طريقا، لا يمكن إلا أن يسير فيه، ويمنحه كيانه، ويخلص إليه، فكلما أخلصتَ لشيء أخلصَ لك. كان ذلك التراكم التعليمي التعلمي حاسما في اختياراتي الشخصية واختيارات جيلي الذي أعتبره آخر جيل عَلَّمَه الكبار الفلسفة، وخالط معلميها المؤسسين؛ إذ كانت حصصهم مفتوحة للجميع (ويا للسخاء الفلسفي!). كان لذلك بالغ الأثر في اقتناعي بتدريس الفلسفة والسير في منعرجاتها وارتياد المغامرة في مساراتها البحثية بالرغم من إحباطات الواقع.

نافح محمد سبيلا على استقلالية الدرس الفلسفي المغربي، فشاءت الظروف أن يكون كتابه المدرسي «الشامل في الفلسفة» و«مباهج الفلسفة» منفتحا على نصوص مغايرة، مُدَعَّما بإحالات على الأفلام فيما يشبه السابقة في مؤلفات الفلسفة المدرسية، فالقِلَّة (النادرة) من المشتغلين بالفلسفة من ترى بأن الفيلم يمكن أن يتفلسف عوض أن يكون محض وسيلة ديداكتيكية أو ترفيهية. تلك جرعة زودتني بمقاومة الاستمرار في ما اخترته وارتضيته سبيلا للتفلسف.. فأن تختار السير في طريق معين، يحتاج إلى رجال مؤسسين مشاكسين، وهو الأمر الذي يمكن أن نستلهمه من مسار أستاذنا محمد سبيلا: فيلسوف الحداثة في مجتمع مسكون بالتقليد.

لا يمكن قراءة المتن الفلسفي الثَّري الذي خلفه الراحل سبيلا دون الانتباه إلى عمق القضايا التي قاربها، كان الرجل متشبعا بالفكر العقلاني، ممارسا للنقد في صورته التفكيكية، متمثلا للحداثة في بعدها الشمولي الدهراني، دارسا للإيديولوجيات دون

تمذهب عقدي يخل بموضوعية الفلسفة ولا بمصداقية الفيلسوف، مفكرا في المغرب الذي ي(ن)حلم به، منبها – عبر كل الوسائل – لما يمكن أن يؤول إليه المجتمع ذو البعد الواحد: استلهم الحداثة ودَرَّسَهَا، حرص على الحضور في كل النقاشات التي تتعلق بالمغرب الراهن، أَطَّرَ البحث الفلسفي الأكاديمي فَخَلَّفَ فلاسفة في مستوى الأفق الحداثي للمغرب، انتقد النزعة التقليدانية في مختلف تمظهراتها، فعاش حداثيا بكل ما يعنيه المفهوم من مخاضات ومدارات، واعيا بأن الحداثة المجتمعية تحتاج إلى حداثيين يُرَسْخُونَهَا ويناضلون من أجلها، وذلك ضد معيقاتها ومُعَانِدِيها.. يعلمنا أسلوب سبيلا الفلسفي أن الفلسفة فكر وسلوك ومنهج قبل أن تكون مفاهيم ونظريات ومذاهب.

زَاوَج محمد سبيلا بين النظر والعمل (البراكسيس) كما فعل ويفعل بعض الفلاسفة المعاصرين (راسل، سارتر...)، فقد قَدَّمَ نموذجا متفردا للفيلسوف الملتزم بالدفاع عن قضايا المغرب الحداثي المأمول.. ظَلَّ غير متمذهب بالمعنى المنغلق للكلمة.. أَصَّلَ لنموذج الفيلسوف المتخصص دون أن يُفَرِّطَ في الطابع الموسوعي للممارسة الفلسفية، بصفته المنفتح على ما استطاع من الحقول والمعارف المُسْعِفَة في تطوير تخصصه، وقد تَمَكَّن من توطيد طريقة فلسفية عميقة ومتفردة في البحث العلمي والتأطير الأكاديمي الفلسفي.. انتصر لفكرة المثقف العضوي المتجدد والمجدد، غير الدوغمائي، فكان مناضلا منخرطا في توطيد دعائم الدرس الفلسفي بالمغرب تدريسا وتأليفا وممارسة (الجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة)...

مات الفيلسوف سبيلا بعد أن فتح أشرعة الفلسفة على كل السبل الممكنة، فلتعش الفلسفة، ولتمتد روافدها بالرغم من كل الانحصارات والاخفاقات التي تجتاحنا.

محمد سبيلا: الحضن البحثي والمتن الحداثي

الطيبي الحيدي

أستاذ الفلسفة وعلوم التربية بجامعة القاضي عياض - مراكش

يحصل شيء من العزاء في فقدان الفيلسوف محمد سبيلا متى تسنى لنا يوما تقبيل هامته الكريمة، هو صاحب الهامة العالية التي جسدت منبع بهائه كأستاذ سخي الجهد وكأب روحي جميل الأنس. كان فقيدنا الكبير إنسانا يسعى بالتزام وجمال في تصريف ظرفية معيشه التاريخي، وأكثر من ذلك كان حالة فكرية شامخة تكاد تخرج بعمقها الفكري عن نطاق كل ظرفية تاريخية. هو على تلك الحال، لأنه جسد في نفسه ببهاء وسخاء الحاضنة البحثية الملتزمة بتدريس الفلسفة واحتضان أعمال البحث الفلسفي. وهو على تلك الحال، لأنه كان أيضا الفيلسوف المجتهد حيثما اقتضت الأوضاع فكرا كشْفيا ونقدا كاشفا.

يعتبر الأستاذ محمد سبيلا، في سعيه ذي النفس الحداثي المثابر، الفيلسوف ذي المشاريع بحثا وتأليفا، إنه الفيلسوف المهتجس دائما بحركة الفكر الحديث والمتوجس بصدد كل فكر، فيحصل ألا يقبل لحاله وحال طلبته والباحثين تحت تأطيره، الرضى بأي تخلف عن تلك الحركة الجامحة للفكر الحداثي، ليس فقط لأجل ردم هوة فاصلة، بل الوقوف موقف المضاهاة، حتى إذا كان واقع الهوة كبيرا على مستوى العلوم الدقيقة، فلعل فرصا ما متاحة للتفاعل والنقل والإنتاج على مستوى البحث في مجال الإنسانيات. كنا نكبر فكريا، أو لعلنا كنا نشعر بذلك، لمجرد حضور دروس الأستاذ محمد سبيلا التي لم تكن مجرد لحظة لنقل أفكار بل لحظة "لتذوقها" قبل العمل على فحصها، لحظة لتقليبها قبل غرسها في اللغة الأنيقة العميقة التي لم يعوز محمد سبيلا شيء ليجد إليها سبيلا.

كان الدرس محضن نظر وتذوق وتفكّر. وحيث كان قوام الدرس هو فكر الحداثة الفلسفية، فقد أمكنه أن يجسد في نفسه ولأجل لحظته التاريخية "رسولا للحداثة"؛ لا بمعنى النقل الأمين لقول معين — كما هو حال الرسل عادة— بل بدمج المرسول إليه وتحويله إلى مرسل يحوز موقع الباحث المتوجس والمتلقي الناقد.

وبالفعل، يفترض الحديث عن محمد سبيلا — المحضن البحثي من جانب الممارسة التدريسية— سوق قول عن مدرس فلسفة وزيادة، إنه المدرس الذي صنع في كل طور التوليفة البيداغوجية المستعصية التي قلما تتحقق في مدرس للفلسفة وهي توليفة المدرس— الفيلسوف أو الفيلسوف— المدرس. كان يضع الطلبة وجها لوجه أمام النص الفلسفي لغة وفكرا، ويكون هو ذلك الرسول الفكري الذي لا يوصلهم بشيء إلا لكي يورطهم في الهم المفترض في أي ممارسة فكرية، فإذا بهؤلاء الطلبة يشاركون مدرسهم المهمة العويصة في ترجمة النص بالمعنى الواسع للترجمة، أي اجتراح المعنى السليم لغويا للفكرة الوافدة لكن بكل أصالة فكرية.

كانت ممارسته التدريسية الباذخة مشفوعة بالتأطير حيث الالتزام بالمسؤولية البيداغوجية الفلسفية في الاشراف على البحوث بمختلف مستوياتها (الإجازة والدراسات العليا والدكتوراه)، وذلك ضمن موضوعات نوعية يشملها إطار موحد للبحث ويتجسد في الحداثة الفلسفية عموما. وهنا يلزم الإشارة إلى أن ميزة تأطيره هو كونه ذو صفة "عضوية". وما نقصده "بالتأطير العضوي" للأبحاث هو درجة الانخراط الكبرى للمؤطر في توجيه الباحثين العاملين تحت إشرافه.

كان الفيلسوف محمد سبيلا أشبه ما يكون بالمرصاد الذي يظهر حدسا ثاقبا في رصد جدية والتزام الطلبة الباحثين. وبقدر درجة الإنصات والتوجيه والعون التي كان يوليها أستاذنا لكل من يعمل تحت إشرافه، كان لا يبدي أي رأفة أو تعاطف إزاء من يجد فيهم ميولات إيديولوجية أو تحايلا أو تهاونا، كان ينفر من أمثال هؤلاء كما "تنفر القطة من صغارها"، وهو المثال الذي كان يردده الأستاذ دلالة على شدة حرصه على تأطير الأبحاث بالشكل الأكاديمي الذي يخدم البحث على المستوى الجامعي اللائق.

وعلى وجه الإجمال، كان درس الأستاذ محمد سبيلا ورشا للتفكر الشامل، اشتغال باللغة وبالفكر في الآن عينه. لقد كان درسه درسا حيا في حضرة النص الفلسفي الذي يلزم أن تُنفَخ فيه روح التفكر الحي. وما جعل درسه على تلك الحال هو أنه يلتقي بنحو عضوي مع انشغال بحثي ذاتي ترجمه الفيلسوف سبيلا في متون مؤلفاته.

لقد ترك الفيلسوف مقالات ومؤلفات — هي على نحو العموم— ذات انشغال صريح بأسئلة الحداثة في جوانبها الفكرية والسياسية والاجتماعية بل الجمالية أحيانا. وفي كل هذه المستويات كان التصدي النقدي الجريء لكل ما يحول دون استنبات الوعي الحداثي

إجمالا؛ الوعي الذي متى تحصل تمهد السبيل إلى إدراك المعيقات والتحديات ومن تم إمكان رسم الرهانات وتبيّن معالم الولوج إلى العالم الحديث.
من مؤلفه "مدارات الحداثة"، إلى مختلف الترجمات إلى "الشرط الحداثي"، مرورا بالإشراف على مجلة "مدارات فلسفية"، كان الانشغال الأعظم للأستاذ محمد سبيلا هو تعزيز وتأهيل البحث الفلسفي، والإسهام من ثمة في الإستجابة الفكرية النقدية لأسئلة القدامة والتخلف والحداثة في العالم العربي وفي المغرب. ولأن فكرا ينهض للكشف عن مدارات الفكر الحديث ملزم، أولا، بأن يحقق في ذاته وفي عمله روح ومنهاج الفعل الحديث، فقد انفتح محمد سبيلا مبكرا على العلوم الإنسانية التي وجد فيها روحا نقدية صارمة ومشتلا خصبا لبناء المفاهيم المطابقة، وذلك بسبب وعي متقدم بأهمية "الشراكة" و"التلاقح" مع العلوم الإنسانية قصد سوق القول المؤسَّس بعيدا عن أشكال التقافز ضمن مجال "التيه الميتافزيقي". لعل فيلسوفنا كان على وعي بعدم كفاية الحدوس والتمثلات ذات المنشأ التأملي الصرف. إذ بعدما صارت "مصابيح الكشف العلمي" في يد العلماء"(كما قال هاوكين)، فإنه بمقدور الفلسفة أن تقيم وصلا موفقا مع العلوم الإنسانية (علم النفس وعلم الاجتماع..)، وتنجز تفكّرا فلسفيا— بمفاهيم مؤسسة— في الشرط البشري. ولابد أن نشير هنا إلى تجسد ثلاث أصعدة طبعت الذات البحثية لدى الفيلسوف محمد سبيلا. صعيد الوصل بالفكر الحداثي الغربي في جوانبه الفلسفية (ومنها تلك المتعلقة بالعلوم الإنسانية) وصعيد الحوار مع الفواعل الفكرية المجايلة له وصعيد البحث الأكاديمي. أما على الصعيد الأول، فقد تجلى في السعي الفكري للفيلسوف محمد سبيلا إلى الإمساك بتلاوين القول الفلسفي في متونه الغربية الأصلية، ومن ثم نقلها على سبيل الترجمة والتدريس والعمل البحثي الأكاديمي. ثم صعيد الحوار والتفاعل الأفقي مع الذوات الفكرية المجايلة له، وهو الذي يكشف عن تلك الخصلة البارزة في الفيلسوف الفقيد حين لم يدخر جهدا في التشديد على أهمية إسهامات مفكرين من طينة عبد الله العروي ومحمد عابد الجابري وعبد الهادي بوطالب وغيرهم، والعمل من ثم على محاورة من يرى في أعمالهم روحا فكرية تخدم المشروع الحداثي عموما، مع وعي حاد بالالتقاءات والتقاطعات في الهموم الفكرية، وهو الهامة الفكرية التي لم تغتر أو تستكبر أو تحتقر. وأخيرا صعيد تكوين وبث أجيال من الباحثين ضمن موضوعات الحداثة في جوانبها الفكرية والتاريخية. تكشف هذه الدوائر الثلاث للعمل البحثي الأكاديمي عن محمد سبيلا كذات بحثية مثابرة فكريا ولغويا، وهي الذات التي تتصدى لعمق الفكرة الفلسفية لتجليتها وصفا وتحليلا ونقدا، وتكشف في الآن عينه عن التزام فكري لغوي جاد لنحث المعنى المطابق للفكرة المنقولة أو الفكرة المصقولة بكل أصالة فكرية. كان التحدي المحسوس هو الإمساك بدقة المعنى والتعبير عنه بأوضح التراكيب. ولقد كان محمد سبيلا على وعي

تام بهذا الأمر، بل رأى في الوضح ميزة تفلسف بارزة في المدرسة الفلسفية المغربية. كان محمد سبيلا علَما فلسفيا وكذلك سيبقى من خلال عمق تحليله وسداد نقده ووجاهة رهانه. وإذ أفلح في رسم مساره الفلسفي بأصالة ومعاصرة فريدتين، فلعل ذلك راجع إلى عسر إمكانية الفصل بين حياته وفكره. لقد ظلت حياته — وإلى آخر لحظة من عمره— هي فكره، مثلما ظل فكره هو حياته، لا فصام ولا خصام بل التزام وانهمام. عاش بدهشة دون خشية الأسئلة الكبيرة والحارقة التي تهم مصير الإنسانية والوطن، ولتبقى الفكرة الموجهة لمشروعه — بحثا ومتنا— هي التفاعل التاريخي والعقلاني مع العصر، فإن وعيا من هذا القبيل هو قوام "الشرط الحداثي". لقد حقق الفيلسوف الفقيد في مساره الفكري هذا النوع من التفاعل الواعي إلى حد أنه كلما تصدى فكريا لإكراهات وتحديات ورهانات تاريخية على قدر كبير من التعقيد، أبان عن قدرة بالغة في الفهم والتشريح والإشارة إلى أطر عامة للحلول. والواقع أنه ما كان ليدرك ذلك لولا أنه كان يحيا بقلق الناقد الفكري ذي الحدس والتوجس الفلسفيين الثاقبين.

كان الفيلسوف محمد سبيلا على تلك الحال، لأنه حالة فكرية فذة ذات ثقة— حتى لا نقول وثوقا— شديدة التفاؤل في قدرة الفكر على رسم المسارات ووضع الخطط وإزالة الالتباسات وإزاحة الأوهام وإيجاد الحلول لمشكلات الشرط التاريخي ولأمراض الوجود. فجسد في فكره كما في حياته إرادة تحديث لا تنفك تتوسل مبضع "الطبيب الحضاري" ومطرقة الناقد الفكري ونبراس الشاهد التاريخي. إنه حالة فكر فريدة لمستبصر فلسفي، ليس على جهة امتلاك فكر نبوئي بل على جهة المنصت لنبض التاريخ والقادر على قراءته بالاقتدار العقلي الواعي. وبالجملة، يبقى محمد سبيلا فيلسوف الحذق الفكري الناقد والحدس الفلسفي النافذ والأنس الفكري المتكاثر. نظره من صلب نظراته تماما كما رصدت تلك النظرات يوما بمقهى الوداية بالرباط، يوم التقيته صدفة وهو يجيل بها في أرجاء المكان، حيث التقاء النهر والبحر(التقاء نهر أبي رقراق والمحيط الأطلسي) فبادرته مازحا: "إن نظرة الفيلسوف غير بريئة"، اعتلت وجهه تلك الابتسامة العريضة المشرقة وحياني ثم صار حديث. واليوم إذ لا يرتسم وجودك البهي أستاذي محمد سبيلا إلا في سماء الذكرى، أشهد أن نظرك الفكري من صميم نظراتك، وأن نظراتك واشية بالحضن البحثي على قدر ما أن نظرك واش بالمتن الحداثي. تفتقدك النظرات، لا وفّتك غزارة البواكي سيد الفقد والبواكي..أستاذي.

محمد سبيلا... فيلسوف الحداثة وحقوق الإنسان

المعانيد الشرقي

أستاذ مادة الفلسفة
عضو المكتب الوطني للجمعية المغربية لمدرسي الفلسفة

إنه فيلسوف الحداثة وحقوق الإنسان، محمد سبيلا يسكننا حد الهذيان لِمَا ترك في ذواتنا من فكر حداثي وأفكار تنويرية.. جعلتنا نشق الطريق نحو الإرتباط بالفلسفة بشكل جميل. وأنا أكتب عن الرجل، ترجع صدى أفكاره في عقلي من خلال نصوصه الرصينة وجهازه المفاهيمي العميق عُمق فكره الثاقب. لقد كان سبيلا سبيلنا إلى اعتناق الحكمة والأخذ بها من ينابيعها المتدفقة، لقد حببنا في أنظمتها الفكرية عبر الترجمة والكتابة بيدين مع صديقه المفكر الرصين عبد السلام بن عبد العالي، الكل يتذكر ويستحضر كتاب مشترك من تأليفهما "نصوص في الفلسفة الحديثة" وغيرها من الكتب التي أنارت طريقنا في البحث الفلسفي قراءة وكتابة وتدريسا بالنصوص.. ونذكر على سبيل المثال مؤلفات كثيرة لمحمد سبيلا كما يلي:

زمن العولمة / فيما وراء الوهم — في الفكر المعاصر / حوارات— للسياسة بالسياسة / في التشريح السياسي — مدارات الحداثة — الإيديولوجيا / نحو نظرة تكاملية — الأسس الفكرية لثقافة حقوق الإنسان — المغرب في مواجهة الحداثة — إشكاليات الفكر المعاصر. مهما جمعت للفيلسوف محمد سبيلا من صنوف المعاني وضروب الدلالات، لا ولن أفيه حقه فيما يستحق مني ومنّا من جميل الشكر والعرفان، لقد كان بحرا من المعارف إلى جانب كل من أصدقائه المفكرين الكبار، سالم يفوت، محمد وقيدي، محمد عابد الجابري، عبد الله العروي، بنسالم حميش، عبد السلام بن عبد العالي، الدهان.. وغيرهم..

مات الرجل محمد سبيلا جسديا لكنه ذاب في جوانيتنا ذوباناً تحول مع هذا الانصهار إلى روح الفكر؛ بل فكر الفكر بتعبير هيجل... لروحه السلام الأبدي.

Endnotes

1– محمد الشيخ، المغاربة والحداثة ، المعرفة للجميع ، سلسلة شهرية رقم 34 ،مارس 2007، ص174

محمد سبيلا نحّاتاً لمفهوم الحداثة

فريد لمريني

جامعة محمد الخامس بالناظور - المغرب

"محمد سبيلا نحّاتاً لمفهوم الحداثة"، تعني أنه كان صانعا وحكيما وفنانا في آن واحد. فمن شيم النحات أنه يصنع بتفنن. ومن شيمه وصفاته أيضا أنه يشتغل بالضرورة على مادة لها شكل معطى قبليا، أي قبل بداية العمل..هذه حالة مفهوم الحداثة الذي اشتغل عليه محمد سبيلا صانعا وفنانا..... فالمفهوم بأشكاله وأحجامه ومضامينه سابق وقبلي، وهو أيضا مثقل بالمعاني والاستعارات والعلامات التي قد تقودنا إلى متاهة فكرية، غير أن هذا المفهوم المنفلت، يحتاج إلى من يبتكر في ضوءه أفقا جديدا ورؤية تنفعنا في حياتنا....وبالتالي تنير سبيل العقل والإحساس معا...هنا تدخل محمد سبيلا..

كتب نيتشه على لسان جيل دولوز وفليكس كاتاري :

"بين نيتشه مهمة الفلسفة حين كتب قائلاً:" من الواجب على الفلاسفة ألا يقبلوا المفاهيم التي تمنح لهم، من حيث أنهم سيقومون بتنظيفها وصقلها، بل عليهم أن يقوموا بصناعتها وخلقها وطرحها على الناس، بعد إقناعهم بالركون إليها."

— هكذا انشغل محمد سبيلا بمفهوم الحداثة...

صحيح أن هناك في المغرب منذ خمسين أو ستين سنة، عددا لا بأس به من الفلاسفة الذين اعتنوا أكاديميا بمفهوم الحداثة وفلسفتها، غير أن اسم محمد سبيلا يرتبط من الناحية السوسيولوجية، بعلاقة خاصة ومتميزة بهذا المفهوم '' الغليظ'' وبفلسفته، بحيث يبدو هذا الاسم رديفا لذاك المفهوم الزئبقي والممتلئ بالاستعارات العصية على تحييد الشفرة...

أتذكر في هذا السياق التأبيني العلمي والإنساني للراحل، يوم جاءني طالب من طلبتي (ع.أ) في سلك الماستر منذ أكثر من عشر سنوات ، قائلا: '' أوستاد بغيت نقوليك واحد الاعتراف وبغيت نشكرك بزاف. والله ما عمري فهمت مزيان مفهوم الحداثة حتى قريتو عندك.(....).''.
أنا أشهد بدوري الآن، أنني لم استوعب ولم أقترب من مفهوم الحداثة بالعمق الفلسفي الذي أتصوره الآن، سوى على أيدي أستاذي محمد سبيلا.....
قد يكون هناك اليوم من الفلاسفة المغاربة من عالج هذا المفهوم وفحصه بطريقة "علمية مستقلة"، "أفضل" مما عالجه محمد سبيلا على هذا الصعيد الشكلي الأكاديمي الضيق، غير أني متأكد بأن استبارا للآراء والتصورات لدى المشتغلين بالحقل الفلسفي بصفة خاصة، والحقل الاجتماعي والثقافي بصفة عامة، في المغرب بطبيعة الحال، سيبين أن هذا الاسم أقوى حضورا وأقوى ارتباطا بمفهوم الحداثة، من غيره من أسماء الفلاسفة المغاربة الآخرين...
نحن لا نحتاج فقط، أكاديميين من أولائك الذين بلغوا أعلى درجات البحث العلمي، بل نحتاج أيضا أكاديميين مواطنين مرتبطين بحرارة، على المستوى الإنساني، بمجتمعاتهم، أقصد بذويهم وأهلهم....لا نحتاج فقط أكاديميين (داخلين جواهم— ساكتين و قاضيين حاجا— دايرين علاش يرجعو كما يقول الفنان السنوسي "بزيز")،إما لا وقت لهم سوى للاعتكاف ، وإما لا وقت لهم سوى لحجز تذاكر السفر في درجة رجال الأعمال مؤدى عنها، إلى أوروبا وأمريكا أو إلى الخليج ''البتر ودولاري''، لعرض خدماتهم وخبراتهم المؤدى عنها أيضا بالعملة التي تعرفون...
إننا نحتاج أيها السادة، أيتها السيدات، لأكاديميين مغاربة يحسون بمجتمعاتهم وبناسهم. نحتاج أكاديميين يعيشون في قلب المجتمع، لا في ضواحيه الأرستقراطية التي لا تتقاطع شوارعها الراقية مع الشوارع والأزقة السفلى لهذا البلد العزيز،.....
هكذا كان محمد سبيلا...هكذا عاش..وهكذا داهمته الوفاة.....
لم يكن محمد سبيلا داعية ولا "مصلحا اجتماعيا" ولا صاحب زاوية أو مزار من المزارات المنتشرة في مجتمعنا،من حيث هو مجتمع تقليدي بالمعنى الأنتربلوجي ، وقد كان من المستحيل والمنطقي أن يكون أستاذنا كذلك، لأنه ببساطة كان مؤمنا وزارعا لقيم وأفكار مناقضة تماما لهذا النوع من العلاقات الاجتماعية، خاصة في وسط أكاديمي من المفروض أن العلم فيه سيد المشهد وسيد المؤسسات والعلاقات الإنسانية...
سأقول أن الأكاديمي في "مجتمع تقليدي"، أو في "العالم الثالث"، أو في العالم غير الأوروبي وغير الأمريكي،أو في غير ذلك من التسميات الكثيرة التي تسمى بها مجتمعاتنا وأوطاننا، ينبغي أن يكون، علاوة على صفاته الأكاديمية والعلمية المختلفة، مثقفا بالمعنى

الأخلاقي الذي تحدث عنه عبد الكبير الخطيبي حين قال:'' المثقف شاهد على عصره'' والشهادة بهذا المعنى بما تختزنه من نبل وسمو عرفاني وأخلاقي، تذكرني بمفهوم '' الواجب الأخلاقي '' كما نظر له امانويل كانط...

– عاش محمد سبيلا مؤمنا بهذه الفكرة، وعاشقا لهذا الالتزام الصوفي....

سأقول أنه لا تخلو شعبة من شعب الفلسفة اليوم، في جامعات المغرب كله، من أساتذة وباحثين تتلمذوا على أيدي محمد سبيلا، بل أن نسبة عالية من هؤلاء نالوا الدكتوراه وحازوا درجاتهم العلمية، تحت إشرافه ورعايته....

الفيلسوف هو من يبتكر الرؤية، وينحت أفقا للتفكير والفحص والمراجعة والنظر الدقيق. انه: "من يقول في الوجود قولا مبتكرا ومن يخلق "وجهة جديدة في النظر"، على حد تعبير علي حرب، وأنا أرى أن محمد سبيلا خلق أو على الأقل فقد دعا بحس فلسفي راق، إلى نحت هذا الأفق الضروري لخلق التميز والابتكار في الحقل الفلسفي. والأجمل أن سبيلا لم يصدح بهذه الفكرة، في مقامات أكاديمية مغلقة فقط، بل صدح بها عاليا وعلى نطاق سوسيولوجي واسع... ومن هنا بالضبط، اكتسب حب الناس له، ليس فقط كفيلسوف، بل كذلك كرجل تربية وتواصل... استطاع محمد سبيلا، بكل ما أوتي من روح علمية وحس تواصلي وبيداغوجي عال المقام، أن يخلق سوسيولوجيا، منتديات اجتماعية اجتمعت من أجل الاقتراب من مفهوم الحداثة العصي، وبالتالي الاقتراب مما يعنيه مفهوم رديف وقوي، هو مفهوم التحديث....

وصورة المغرب قبالته يتأملها ويجعل منها موضوعا يستحق كامل العناية...فما كان يهم سبيلا بالضبط في مفهوم الحداثة، هو التحديث في المغرب بالذات.....

نحتاج في الجامعة وفي الأوساط الأكاديمية للفلسفة والعلوم الاجتماعية والإنسانية في بلدنا، إلى التدقيق العلمي والنظري والعملي للمفاهيم بكل الانضباط اللازم والصارم لمعايير البحث العلمي الدولي، غير أننا مطالبون بجعلها أليفة وسلسة في الأذهان، ومفهومة إلى حد معين لدى النخبة المثقفة الواسعة على الصعيد المدني...وقد كان سبيلا أكاديميا فاحصا أثناء الدرس وخلال المناظرة، كما كان مواطنا، ومناضلا مدنيا ناقدا ومنصتا.... على رقعة المجتمع...

لا تحتاج الجامعة المغربية فقط، وهي بعد أكثر من ستين سنة، ما زالت جامعة فتية وفي مقتبل العمر، إلى باحثين مرموقين من أولائك الذين بلغوا '' من العلم عتيا''، بل تحتاج أيضا بشكل استراتيجي، إلى من أسميهم "شارحين ناجحين" أو "شراحا موهوبين"، أعني بيداغوجيين وديداكتيكيين باللغة المعاصرة. فمهمة التكوين والتعليم والتلقين، واجهة من واجهات مهنة الأستاذ الباحث في الجامعة، لأنه مسؤول عن أجيال من الشباب الذي يلج عالم العلم والعمل..وبهذه الصفة فقط، تستطيع الجامعة أن تتحول إلى مؤسسة علمية

تحقق الاستمرارية والتراكم العلمي، وترسخ تقاليدا وأعرافا يتوارثها جيل عن جيل....وما عدا هذا فهو عبث وإعادة إنتاج هجين للزمن العلمي....

هناك في الجامعة المغربية اليوم، فلاسفة وعلماء (أتحدث عن حقل الفلسفة والعلوم الاجتماعية والإنسانية)، من مقام علمي رفيع، لكنهم مع الأسف معلمون وشارحون فاشلون، على مستوى تبليغ المعرفة والخبرة، بل قد يكون منهم من هو فاشل أيضا على مستوى القدرة على نسج علاقات إنسانية محترمة وجديرة بمهنة الأستاذية، مع طلبته وطالباته..... والمطلوب من الأستاذ الجامعي ، من حيث هو أستاذ باحث، أن يكون، بجانب مهامه البحثية والعلمية، معلما للعلم وناشرا للمعرفة والمهارة والخبرة في وسطه الأكاديمي. هكذا يخلق الأستاذ الباحث خلال مساره المهني فريقا كاملا ومتجددا من الأطر والباحثين الذين يحققون الاستمرارية الأكاديمية بشكل ناجح...

هناك في المغرب اليوم من الأساتذة الذين يحسبون أنفسهم باحثين مرموقين، من يخلطون بين درسهم وشروحهم وحديثهم إلى طلبتهم في مدرج الجامعة، وتدخلهم الأكاديمي في مؤتمر دولي متخصص، إما لأنانيتهم الزائدة عن الحد وتكبرهم المائع، وإما لأنهم في الأصل وبالطبيعة، فاشلين وغير ممتلكين لناصية التواصل الديداكتيكي الناجح، على هذا المستوى من التعليم العالي ....

محمد سبيلا لم يكن منهم.....

كان سبيلا منارة من منارات الفكر الحر والمتنور، في زمن يمتد على الأقل على مدار أربعين سنة من حياة هذا البلد العزيز(بداية التسعينيات)، سادت فيه ''شعبويات'' فكرية تافهة في شعور ولا شعور المغاربة، كما هيمنت على ثقافتنا المسكينة، كل الموجات الفكرية الرخيصة القادمة من الفضائيات ومن الويب، واحتكرت الأصولية المتزمتة والدا عشية المقيتة، وكل أصناف العقائد الدخيلة والإيديولوجيات السياسية والدينية المتطرفة والاقصائية والحاملة للتزمت والكراهية ولأشكال التكفير، والمؤصلة لأشكال الاستبداد الفكري والسياسي والديني والمدني، ساحة التفكير الجماعي، بحيث أفسدت الدين الطاهر و أفسدت التدين النزيه نفسهما.....

وفي هذا المناخ بالضبط، تدخل محمد سبيلا بقوة، قصد فتح كوة صغيرة على قيم التحرر والإبداع والابتكار والتقدم والاستقلال الفكري ويقظة الضمير.....لمصلحة هذا البلد الذي نحبه ونحترمه.....

ما الذي يبقى، وما الذي يزول في الفلسفة، كل فلسفة وجهة نظر شخصية

محمّد شـيّا

باحث،
وعميد سابق في
الجامعة اللبنانية

نظريات الفلسفة كلّها لا قيمة لها في النهاية، إن لم تتسع
لخفقة قلب،
لدمعة عين،
للحظة شروق شمس،
أو لفكرة تعطي الإنسان أملاً بنهار جديد أفضل.

1

هي ذي الفلسفة عندي، أما دون ذلك فما من حاجة (حقيقية) بها. هذه، باختصار شديد، رؤيتي للفلسفة، وماهيتها، ووظيفتها.
لو كانت الفلسفة علماً تجريبياً أو اختبارياً أو وضعياً ،)وقد لعبت بعض ذلك الدور عند اليونان أولاً، ثم عند العرب قبل عشرة قرون)، لكانت هي العلم اليوم. لكنها ليست كذلك بالتأكيد، لا لجهة المنهج ولا لجهة التحقق التجريبي من النتائج — رغم قدرتها على رفد العلم في مناحيه غير الاستقرائية والحسية .
ولو كانت مجرد أحاجي لغوية ومفهومية، كما يقول الأسمائيون الصُوريون قديماً،وحديثاً الوضعيون المنطقيون (كارناب، آير، وآخرون)، فهي لن تزيد علوم اللغة شيئاً، كما أنها ما كانت لتستمر سبعة وعشرين قرناً.
ولو كانت أخيراً نشاطاً مجرّداً لا صلة له بالوقائع، كما يقول الفلاسفة التجريديون والمثاليون واللاحسيون عموماً، فما حاجة البشر بها؟ فبعض فروع الرياضيات أكثر منها تجريداً وإحكاماً؟ كما أن المنطق، لا الفلسفة، هو مجال البراهين المحكمة

المنفصلة عن الوقائع التجريبية؟
إلاّ أن تحرير الفلسفة من ربقة العلموية، والتجريد، والمثالية الموضوعية المطلقة، لا يجعلها حُكماً أداة للاستخدام النفعي اليومي، كما يرى النفعيون والذرائعيون والإجرائيون، من جهة، أو قاطرة للتغييرات الكبرى التاريخية والاجتماعية ، كما يرى الماركسيون والثوريون بعامة، من جهة ثانية.
حسناً، إن لم تكن الفلسفة شيئاً من ذلك، فماذا عساها تكون إذاً؟ ما الذي يتبقى منها؟ وما الذي في وسعها أن تفعله؟

2

الفلسفة ليست علماً، وضعياً أو مجرداً، وليست قاطرة للنظريات الكبرى، المثالية الموضوعية، وليست علم المنطق والاستدلال الرياضي؛ وليست لغواً لفظياً، أو "هراء" كما تراءى للوضعيين المنطقيين؛ ومع ذلك فهي موجودة منذ سبعة وعشرين قرناً، وتستمر حيّة في معظم الثقافات. فما هي إذاً؟
هناك توافق بالتأكيد حول قول أرسطو بأن الدهشة وحب الاستطلاع هما في أصل التفلسف، أي من أين جاءت أشياء هذا العالم؟ وكيف؟ وهو ما سمح بالخلط بينها وبين العلم.
هذا الجزء من الفلسفة صحيح تاريخياً.
إلاّ أن في الفلسفة ما هو أعمق من ذلك، برأيي، وأشد اتصالاً بتعريفها الإغريقي. وليس جزافاً بالتالي تعريف فيثاغوراس للفلسفة باعتبارها "محبة الحكمة"، وللمشتغل بالفلسفة أنه "مُحب الحكمة" أي الذي يبحث عنها، والمقصود هنا من دون شك المعرفة، ذروتها ومثالها الحكمة.
هوذا المخاض الطويل الصعب الذي انتهى في القرن الخامس قبل الميلاد بظهور الفلسفة. أما الوظيفة الجديدة التي أسندت لها فقد كانت، لا مراء، انتزاع القدرة على المعرفة من لدن الآلهة — كما كانت عند الإغريق وسواهم — ومنحها للإنسان. هذه هي الوظيفة الجديدة التي تجرّأ عباقرة الإغريق الأوائل فانتزعوها من آلهتم وجعلوها في حساب الإنسان الذي كان يراكم تدريجاً نقاط قوته ليخرج بعدها من تاريخ طويل من الخرافات والأساطير ما سمح له دون تأخير أن يبدع في ثلاثة قرون لا أكثر (بين السادس والثالث قبل الميلاد) مقدمات الحضارة الغربية بكاملها، وغير الغربية كذلك، وهو ما سمّي ومن دون مبالغة "المعجزة الأثينية"، والإغريقية بعامة.
ماذا يعني الخروج على ما كان بديهياً قبل ذلك من أن الحكمة "لا تؤتى إلا للآلهة"، وفق ما أورده سقراط في محاورة "فيدون"؟ وماذا عساها تضيف الفلسفة هنا؟ وما أداتها

إذا نجحت في أن تضيف حقاً؟ ولماذا في الأصل؟

هنا يكمن التجديد الرئيسي الحاسم الذي جاءت به الفلسفة في بواكير عملها (أي منذ فيثاغوراس على الأقل في القرن السادس قبل الميلاد)، في جهد معرفي ضخم وشجاع لم يكن سهلاً، حتى عملياً، إذ اتهم أصحابه بالتجديف على الآلهة فحوكم بعضهم وفرّ آخرون عدا الثمن الاجتماعي في مجتمع بحري– تجاري – حربي كانت الآلهة جزءاً رئيسياً في مناحي حياتهم كافة، كما ظهر في آدابهم وخصوصاً في ملاحمهم الأكثر شهرة قبل عهد الفلسفة.

برأيي، أن فعل التفلسف philosophizing إنما نشأ أواسط القرن الأخير قبل الميلاد، تقريباً، في سبيل غايتين متصلتين إلى أقصى حد: دفاع عن الحقيقة (في مواجهة الأساطير والخرافات والخزعبلات التي كانت سائدة) ودفاع عن حق الإنسان في أن يعرف بل أن يعاين شخصياً الحقيقة (فلا يكتفي بما تقترحه أو تمليه عليه الآلهة ووكلاؤها). أما أداتها في ذلك كله فهو: العقل.

ولأن الهدف معرفة الحقيقة (لا سواها) كان إعمال العقل حتى الذروة (أي المنطق) هو الأداة الأولى للتمييز بين الغث والسمين، أي بين ما هو وهم وأساطير وخرافات، وبين ما هو حقيقة بيّنة، وفي وسعنا هنا أن نتذكر أن المنطق (وبخاصة الصوري) كان أولى الانجازات التامة للفلاسفة الأثينيين، إذ اكتمل عندهم، عدا عشرات المجالات التي وضعوا مقدماتها وتطورت لاحقاً.

ولأن المطلوب هو التبيّن الشخصي والفردي للحقيقة، وليس مجرد معطى يفرض من فوق أو من خارج (كما كان الحال مع الآلهة أو الكهنة الممثلين لها)، كان التشكيك والتمحيص والتيقّن الفردي والشخصي ضرورياً منذ البدء، حتى في نتاج العقل ذاك. كان المطلوب شهادة الإنسان الفرد الشخصية للحقيقة، وهو ما فعله بروتاغوراس (411–485 ق م) وأصحابه من الشكاك والسفسطائيين. بل إن القاعدة عنده هي أن : "الإنسان مقياس كل شيء". وبالإمكان تخيّل حجم الجرأة والتجدبد في القول ذاك، وليس مصادفة بالتالي موت صاحبه غرقاً وهو يحاول الهروب من اثينا بعد اتهامه بإنكار الآلهة.

أكملَ الإنجاز الأثيني فكرة تحرير الإنسان (كجنس) من سيطرة الآلهة في السماء بفكرة أخرى وهي تحرير الإنسان كأفراد من سيطرة الآلهة وممثليها على الأرض (من كهنة وحكّام) فكانت الديمقراطية الأثينية، وجوهرها الوحيد بسيط جداً: وهو قدرة الفرد والأفراد أن يسوسوا أنفسهم بأنفسهم وأن يختاروا حكامهم ونمط عيشهم. الثقة الآن ليس بالإنسان بعامة، بل بالإنسان كفرد، وكفرد حرّ تحديداً. وهو ما أطلق في ذلك

الزمن السحيق حرية الإبداع لدى النخب الإغريقية الفكرية والفنية والعلمية إلى أقصاها. فخاضوا في كل مجال كما يشاؤون. تنازعوا في كل شيء. إلا أن أحداً منهم لم يجد نفسه ممنوعاً من التفكير والتجريب في هذا الباب أو ذاك. هذه هي ثاني إبداعات الإغريق، وربما أولاها، الحرية.

(من يرغب بدليل على هذا الكلام خارج التفكير الفلسفي في وسعه زيارة متحف البارثنيون على جبل الأولمب في أثينا فيشاهد حتى الذهول كيف نحت الفنان الإغريقي قواعد الفن الكلاسيكي كاملة تقريباً ثم كيف تجرّأعلى التحرر منها ساعة شاء)

وعليه، فالفلسفة، وفي جزء تقني منها فقط هي العلم، أو كانت تعني ذلك. ربما كان شيء من ذلك صحيحاً في الحقب الأولى من تاريخ الفلسفة، وذلك بهدف تمييزها من الفكر اليومي، ومن الفكر الأسطوري والخرافي السائد، ولتمييزها لاحقاً من الدين واللاهوت وعلم الكلام.

وربما كان صحيحاً كذلك أن للفلسفة مفاتيحها المعرفية المتميزة، ومناهجها الإجرائية البالغة الأهمية، وقاموسها المفاهيمي الذي لا يبارى؛ لكن ذلك لا يبرر اعتبارها علماً في ذاته أو اختصاصاً مستقلاً، إذا استثنينا علم المنطق الذي يمكن احتسابه داخل الفلسفة أو مستقلاً عنها— بدليل قبوله بل الاحتفاء به في الأزمنة التي كان فيها الاشتغال بالفلسفة ومباحثها أمراً غير مستحب وأحياناً محرّماً، خذ مثلاً استثناء المنطق من أحكام الغزالي بحق الفلسفة في 'التهافت' و'المنقذ من الظلال'.

إلاّ أن مابدأت الفلسفة به، ما جددّت بتوسطه وبشجاعة، وما غداً صفة جوهرية لها، وليس مجرد لاحق عرضي، فهو العقل — عقل الفرد، عقلي، وعقلك، وقبل أن يحدث التعميم لاحقاً. كان العقل، أو الباب الذي تنتسب إليه الفلسفة وأداتها في آن، في البدء مرادفاً للإنسان الفرد، عقل هذا أو ذاك— وقبل أن يُصادر لاحقاً فيتحول إلى كيان مطلق— بدءاً من أفلاطون على الأرجح الذي عاد فنحا بالمشروع الفلسفي الفردي الحر منحىً "ستاتيكياً"، غلّب فيه السيستام المغلق على التجديد، والكل على الأجزاء، ومصلحة الجماعة على مصلحة الأفراد، والثبات على التغيير، فاستعاد في الحقيقة نظام الآلهة السابق ولكن على الأرض هذه المرّة.

ما عمل عليه فيثاغوراس وبروتاغوراس وسائر فلاسفة ما قبل سقراط على وجه الخصوص ثم سقراط(وأرسطوإلى حد ما) كان إعلان استقلالية الإنسان، كفرد قبل أن يكون كجنس، وحقه بالمعرفة اليقينية لا الواهمة، واستقلاله عن الطبيعة والآلهة، وما اكتشافهم العقل إداة ناجعة غير الدليل الذي استخدموه لإثبات أهلية الإنسان الفرد لأن يكون مستقلاً وحرّاً.

تظهر المكونات أعلاه، جميعها، أن الفلسفة في الأصل إنما كانت: من — أجل — الإنسان؛أي لإثبات استقلاليته، وإعلان حريته، وتعزيز حياته الواقعية، وحقه في الترقي وتحقيق أفضل قابلياته الطبيعية. هذا هو المعنى الأول للعقل الذي انتزعه أوائل فلاسفة الإغريق من الآلهة، فانتزعوا بذلك حق البشر العاديين في المعرفة (التي لم تعد حكراً على الآلهة)، وفي اختيار أقدارهم ومصائرهم (التي لم تعد ملك الأقدار العمياء أو المقررة سلفاً)، وفي تنظيم شكل حياتهم وتحمّل مسؤوليتها بالتالي (وهي بداية 'السياسة' بالمعنى الإغريقي). ولا بد من التنويه هنا بالدور الخاص والحاسم الذي لعبه الشكّاك والسفسطائيون الإغريق على وجه الخصوص. فقد أوغل هؤلاء في انتزاع الإنسان من قبضة الآلهة، فكان منتهى التمرد الإنساني على الآلهة إعلان الشكاك أن لا حقيقة على الإطلاق، ثم إعلان السفسطائيين أن الحقيقة ملك الأفراد، كل فرد، وفي وسعه أن يصوغ 'حقيقته' كما يشاء. حتى المتصوفة، وبدايتهم إغريقية وما قبل إغريقية في آن، فجوهر رسالتهم، هو وصول الفرد (لا الجماعة) إلى الحافة القصوى للدين، ثم أن يأنس في نفسه (تحت مسميات مختلفة) القدرة على التماهي في الله، أو أن يكون — بتعبير ميخائيل نعيمه — الإنسان الإله، أو الإله الإنسان.

هي بعض وجوه الفلسفة في تفاعلها مع الإنسان، ومحاولاتها الضخمة في أن تكون في مستوى توقعات المؤسسين العظام فتبقى أمينة للعقل ضد الأساطير، وللعلم ضد الخرافة والسحر، ولحرية التفكير والبحث والتعبير ضد الديكتاتورية — وإذ احتاجت الإعلانات تلك إلى تضحيات لم يتأخر المشتغلون بالفلسفة في تقديمها دونما تردد ما أكسبها بعداً رسالياً أو حتى رسولياً ما أسهم في منح الفلسفة الهالة السامية تلك والتي جلبت لها الكثير من الصداقة والخصومة في آن.

الفلسفة إذاً، ومنذ مندرجاتها الأولى، في تفاعل مع الإنسان، الفرد قبل الجماعة، أي مع الحياة واختباراتها، ومشكلاتها وتحدياتها، وعلى نحو حيّ، أي الحياة من أجل الحياة، بدءاً من الذاتي والشخصي وإلى ما انتهى بعد ذلك نظريات وقوانين عند الراغبين في التعميم والقوننة. لذلك استمرت الفلسفة حيّة، رغم كل الفروع المعرفية التي استقلت عنها استقلال الثمار حين تنضج عن الغصن أو الأبناء عن الأم. لقد استمرت الفلسفة، برأيي، لأن حاجة الإنسان بها لم تبطل: حاجته للتفكير الفردي، العقلاني، الحرّ، وغالباً خارج "الصندوق"، أي خارج العام والمألوف والقواعد والقوالب، وحاجته ليبصم بأصبعه على الحقيقة، وحاجته لأن يعترض ويحتج ساعة يرى ذلك ضرورياً؛ حتى لو أخطأ، ففي وسعه تصحيح أخطائه.

أما من دون ذلك التفاعل، تغدوالفلسفة غريبة جداً عن الإنسان وحياته، في آن؛ وخارج مجرى حياة الناس الزاخرة في كل دقيقة بما ينبض وينفعل ويتحرك، وبما يولد وينمو ويموت. وعليه، لا نجد أفضل من تعريف راصل المتحفظ والمتواضع للفلسفة — على نقيض كل التعريفات 'الكبرى'؛إذ يقول في كتابه 'قضايا الفلسفة':"في الفلسفة، إذاً، بُعدان: توسعةُ الفهم وتعميقه، من جهة، والنقد والتقويم، من جهة ثانية."

الفلسفة على تماس تام مع الحياة، بالمعني الفردي، حتى لفيلسوف كلاسيكي من الدرجة الأولى من وزن برتراند راصل. وهو الاتجاه العام للورقة هذه.

3

كثيرون، فلاسفة ومذاهب فلسفية وعلمية وأدبية وحتى دينية، دافعت عن التفاعل ذاك، من مواقع أو أمكنة مختلفة، من مثل أفكار العلماء والمفكرين النهضويين من غياهب العصر الوسيط، المصلحون الدينيون في القرن السابع عشر (البروتستانتية مثالاً)، الرومانسيون الانجليز والألمان والفرنسيون أواخر القرن الثامن عشر ومطلع التاسع عشر، الاتجاهات الاجتماعية (كونت مثالاً)، والتغييرية الثورية (وماركس في مقدّمهم)، وصولاً إلى المعاصرين، أفراداً وجمعيات وهي كثيرة.

بالرغم من الأهمية الفلسفية والتاريخية للاتجاهات والمذاهب تلك، فما قصدتُ إليه من كلمات افتتحت بها التمهيد مختلف جذرياً، هو أقل من ذلك بكثير، وإن كان برأيي المتواضع أهم من ذلك للإنسان، بالمعنى الفردي الملموس أو المتعيّن، هذا أو ذاك، أنا وأنت، إلخ. وبعض نقدي للاتجاهات الفلسفية الكبرى أعلاه هو أنها لا تخرج عن الوظيفة التبشيرية أو الإصلاحية أو التغييرية 'الكبرى' التي أنيطت بالأفكاروالنظريات، أي منذ عصر البناءات الفلسفية المنطقية الكبرى لدى الإغريق، وتحديداً عند أفلاطون وأرسطو، وهما من أسس، قبل وأكثر من سواهما بكثير، لكل بناء فلسفي شاهق فيما بعد.

وجهة النظر البديلة، والأقرب إلى ما أفكر به من دور للفلسفة، هي تلك التي عبّر عنها منذ 25 قرناً على الأقل التيار الإنساني أو الإنسانوي، Humanists، في الفلسفة، بل في الفكر البشري بعامة. وقد عبّر عنها باقتدار وشفافية أواخرالنصف الأول منالقرن التاسع عشرالشاب الدانماركي سورين كيركجارد (الذي سيغدو من مؤسسي الفلسفة الوجودية الحديثة) في كلماته الموجهة مباشرة لهيجل، الفيلسوف الألماني العقلاني،الشمولي،الذائع الصيت،والذي ربما كان مع ديكارت، وبايكون، وجون لوك، ودافيدهيوم، وإيمانويل كانط، وماركس، وسارتر، بين أكثرالفلاسفة تأثيراً في العصرالحديث وتأسيساً لاتجاهاتها الفلسفية والسياسية المتناقضة.

قال كيركجارد مخاطباً هيجل: "أنا يا هيجل الدليل على بطلان نظريتك في وحدة الداخل والخارج.....". أهمية هذه الكلمات القليلة هي أنه افتتح بها مكاناً للخاص، و'الشخصي' في الفلسفة الحديثة، وستتدحرج الحصاة بقوة من بعده ولتغدو واحدة من ركائز الفلسفة المعاصرة، وبخاصة في فلسفات ما بعد الحداثة.

لا حاجة لشروحات إضافية بعد كلمات كيركجارد، وإذا كان لي أن أفسّر بعضها، كما أفهمها أنا على الأقل، أقول، إن تيار الحياة المتدفق في أشكال الحياة كافة، وفي كل إنسان دون استثناء، يفتتح مكاناً خاصاً للفعل الفلسفي، بل يموضع الفلسفة في مادة محددة. عدد هذه الأمكنة لا محدود، بعدد اللحظات التي يمر بها تيار الحياة الدافق، بتنوع ألوانه وأشكاله، وهو بعض ما أضافه هنري برغسون لاحقاً، وما صاغه فلسفياً وابستمولوجياً راصل.

تعليقات كيركجارد كان قد سبقها الشاعر الألماني غوته في مسرحيته الشعرية 'فاوست' الذي وصف الفيلسوف، وتقنياته وأساليبه وعلم منطقه، بأنها بعيدة عمّا يقلق الإنسان، بل ومزيّفة للأجوبة التي يحتاج إليها وينتظرها.

بعد مئة وسبعين عاماً على تعليقات كيركجارد، وأكثر من ذلك على فاوست، لنقرأ كلمات ستيف جوبز، الأسم الأكثر شهرة مطلع القرن الحادي والعشرين في عالم الإنترنت والكومبيوتر، المالك لأهم الشركات في نازداك، وأحد الأكثر ثراء في العالم. يقول ستيف وهوعلى سرير المرض في المستشفى قبيل وفاته بقليل:

"الآن فقط، وبعد أن أمضيت حياتي محاولاً جمع ما يكفي من المال أدركت أنه كان لدي ما يكفي من الوقت لتحقيق أهداف أخرى لا تتعلق بالثروة ... أكثر أهمية مثل: الحب، الجمال، أحلام طفولتي...كل الكائنات تستطيع أن تحب... الحب كامن في قلب كل واحد منا، ومصيرنا يجب أن لا يكون الجري وراء الأوهام التي تبنيها الشهرة او المال اللذين أفنيت من أجلهما حياتي ولكن لا يمكنني أخذهما معي الآن...لا يمكنني أن أخذ غير الذكريات والحب...هذه هي الثروة الحقيقية ... هل تعلم ما هو أغلى سرير في العالم؟ سرير المستشفى. إذا كان لديك المال يمكنك استئجار شخص لقيادة سيارتك ولكن لا يمكنك استئجار شخص لتحمل مرضك والآمك بدلاً منك...في وسعك العثور على الأشياء المادية المفقودة مهما غلا ثمنها، لكن شيئاً واحداً لا يمكنك أن تجده عندما تفقده، إنه: الحياة!"

تلك كلمات، بل أحكام 'فلسفية' بالكامل، تأتينا ممن لم يلتفت إلى الفلسفة في يوم من الأيام (البعيدة عن اختصاصه التقني لجهة الحقل والمبادئ والقيم وسواها). وبالمقابل، أصرّ بعض الفلاسفة، ولا يزالون، على بناء فلسفات ضخمة أو كبرى أو مدهشة بعظمتها،

غير أنه ينقصها ما هو أهم من الأفكار: الحب، التعاطف، الإنسان، أو الحياة التي ختم بها جوبز نصّه السابق. في هذه الفلسفات الشاهقة الارتفاع والبالغة الضخامة، يصح من جديد نقد كيركجارد الموجه لهيجل وللفلسفات المشابهة: "أنتم تبنون قلاعاً ضخمة، لكن تسكنون كوخاً بجانبها، لأنها ببساطة غير صالحة للسكن"!
أجل، معظم الفلسفات التي تعلّمتها، وعلّمتها، في تاريخ الفلسفة غير صالحة 'للسكن'، ولا تقدّم ما يعزز الحياة في الإنسان بمعنى من المعاني. وحين لا تكون كذلك، فما حاجة الإنسان بها؟ ويصح قول غوته بالتالي، أن في وسعه أن يعيش من دونها.

4

وبعد، فهذا معياري في الفلسفة، وللفلسفة، ولا تُخدعنّ يا صديقي بالأسماء الرنّانة الطنّانة، من أي جهة أتت، وإلى أية مدرسة انتمت. فأسهل السناريوهات المكرورة هو أن تجمع فكرة إلى فكرة، وأن تضع فوقهما فكرة ثالثة، ثم رابعة، وهكذا دواليك. وأن تربطها كلها بخيط من المنطق، يبرّر الانتقال من الأولى والثانية إلى الثالثة، ثم الرابعة، إلخ، ويجعل الاستخلاص الأخير مبرراً ومنطقياً، أي لا غبار منهجياً عليه— وسيكون أمراً مستحباً، إذا استخدمنا لغة فاوست، أن تختار الغريب من الألفاظ والأكثر تعقيداً من المصطلحات. وعليه شاع التقليد الذي يحتوي على معيار مؤداه أنه بمقدار ما تكون البناءات أو النظريات الفلسفية أكثر شمولاً وتجريداً واتساقاً شكلياًlogically consistentmoreتكون أكثر تطابقاً مع التعريف التقليدي للفلسفة، والمتوقع منها، أي باعتبارها دراسة (أواحياناً يقال علم) القوانين الكلّية والمبادئ الأولى الثابتة للوجود. والتعريف ذاك يهمل بوضوح ما هو غير كلّي (أي ما هو حسّي وعياني وجزئي ومتغيّر)، تعريف يهمل كل ما هو حيّ وفردي وخاص في الإنسان— وهو بعض سبب المسافة (أو البون الشاسع) التي فصلت في معظم الحالات بين النظريات الفلسفية والحياة الإنسانية الواقعية — ولا ينفع في شيء الدخول في متاهة تعريف الواقع والألاعيب اللفظية المتصلة به، فتعريف الواقع أبسط من ذلك بكثير، هذا إذا كان في الأصل بحاجة إلى تعريف.
في معظم البناءات الفلسفية الضخمة تلك إسقاط قسري على الواقع والوقائع. وهو ما لفت الأنظار إليه عدد من الفلاسفة أنفسهم، ومن نقّادها أيضاً. خذ مثلاً محاولات تفسير الوجود من خلال مبدأ واحد — المادة أو العقل\الروح (أو الوعي بالتعبير الماركسي) — وقسر الكثرة فيه أي دفقه الحيوي الجاري ليندرج تحت مبدأ واحد، أو مبدأين مثلاً. محاولات عبثية استنفدت طاقات المفكرين وإبداعاتهم جيلاً بعد جيل. خذ في ما يخصنا

من المسألة، مثلاً، مجلدات عدّة سطرها عقل ضخم يخص حسين مروة (النزعات المادية في الفلسفة العربية الإسلامية والذي استغرق إعداده خمساً وعشرين سنة) ليبرهن من خلال ألفي صفحة أن هناك نزعات مادية في الثقافة العربية، وفي جانبها الفلسفي على وجه الخصوص. ما الذي تغيّر، أو يتغيّر، أوُجِدت النزعات المادية تلك أم لا. هذا جزء من الهدر الجسيم لطاقات البشر، وطاقات مفكرينا، في الغرق في مسائل ليست مسائل بحث حقيقية، وإنما هي قضايا زائفة عقيمة ولا طائل منها.

ومع الأسف الشديد، فقد جرت قراءة تاريخ الأفكار، وتصنيفه، وتاريخ الفلسفة بالتالي من هذه الجهة لا غير. وعليه جرى الاحتفاظ حتى الاحتفاء والمتحفية بالبناءات الفلسفية 'الضخمة'، أي المتسقة، المتكاملة، المنطقية، أي الخالية من العيوب المنهجية. وهو ما يجعل تاريخ الفلسفة في العالم، الذي يجري نشره وتعميمه وتدريسه ودرسه، لا يتضمن أكثر من بضع مئات من الأسماء 'الرنّانة الطنّانة' (تسع وتسعون بالمئة بينها من الذكور، وتسعون بالمئة منهم من المنطقة الممتدة بين وسط أوروبا وغرب الولايات المتحدة، من فيينا إلى لوس أنجلس). أما عشرات بل مئات الآف الرجال والنساء الذين فكروا، وتفكروا، وتفلسفوا، وقدموا أفكاراً فلسفية في كل مجال فلا ترد في تسع وتسعين بالمئة من المصادر والمراجع الفلسفية العالمية التي تدخل المكتبات والجامعات وأسواق النشر، بل إن المعاهد والجامعات والأسواق المحلية، خارج الغرب، لا تكلّف نفسها في الأغلب الأعم حتى الالتفات إلى نتاجها الفلسفي المحلي إلا من باب الواجب وبكثير من الخفر والخجل أحياناً. ومن أطرف ما ترجمته كتاب essential thinkers 100 لمؤلف غربي صادر سنة 2006، لم يكلف نفسه أن يحشر مفكراً فلسفياً واحداً بين المئة أولئك من خارج عالم أثينا وروما ثم الغرب الوسيط والحديث حصراً.

العيب في النظرة تلك ليس عنصريتها الإثنية الصارخة فحسب، بل ضعفها العلمي والمنهجي أيضاً. نقاط الضعف العلمي ظاهرة في حذفها لحقب فلسفية خارج التاريخ الغربي، ولفلاسفة غير غربيين، كانا حجر الزاوية في نشأة التفكير الفلسفي الغربي والفلسفة الغربية من ثمة، وما باتت عليه لاحقاً. هل يمكن تصور فلسفة يونانية ماقبل سقراط، وما بعده، من دون حضارات مصر وفارس وفينيقيا (على الأقل) وما احتوته ومارسته من تفكر حكمي ثم فلسفي؟ والجواب ورد في أفضل صيغه في مقدمة كتاب روجيه غارودي "حوار الحضارات"، وقبله وول ديورانت في مقدمة "قصة الحضارة" (54 جزءاً).

أما نقاط الضعف المنهجي في مثل هذا البناء فكثيرة، من مثل العسف في انتقاء المقدمات والحجج والأدلة لتلائم وجهة نظرنا 'المسبقة' أما ما لا يلائم فلا نلتفت إليه

ويجري إهماله أو طرحه جانباً تحت هذه الذريعة أو تلك. كذلك القسر، أي ليّ ذراع الوقائع مرة وتحميلها ما لا تحمل مرة ثانية، أو تعميم الأحكام استناداً على بضع وقائع، فهي ولو كانت حتى كثيرة فستبقى جزئية وغير صالحة علمياً للتعميم أو الإطلاق.
وعليه، في وسعي القول أن كل بناء فلسفي ضخم هو بناء شكلي، صوري، (وإن بدا محكماً منهجياً أو منطقياً)، بينما هو قاصر علمياً وواقعيا من هذه الجهة أو تلك. وقاصر أكثر لجهة المعيار الذي بدأت به، معيار 'ما يعزز الحياة في الإنسان'.

5

في وسع الفلسفة أن تكون أكثر جمالية وجذباً بكثير حين تتصل بمفاصل الحياة الفعلية وتعبيراتها المختلفة، بالأدب على وجه الخصوص، بالدين، بالموسيقى والفنون، بالسينما، بالتربية، وسائر مفاصل الحياة الانسانية والاجتماعية وأوجهها الكثيرة.
لهذا السبب لم يطبع من كتاب سارتر الفلسفي الضخم 'الوجود والعدم' حين صدر أكثر من 500 نسخة (كما يروي معاصروه) فيما طبعت من مسرحياته ورواياته ملايين النسخ وترجمت إلى معظم اللغات وقدّمت على عشرات المسارح، لأنها، وببساطة، كانت تروي وتمسرح الحياة في الإنسان: ما يعززها، في جانب، وما يعيقها أو حتى يقتلها في جانب آخر.
بين أشكال حضور الفلسفة الكثيرة في أنشطة الإنسان المختلفة، سأتوقف لهنيهة عند حضور الفلسفة في الآداب والفنون، لأنها ربما تكون الأقرب تعبيراً عن مجموع جوانب هذاالإنسان.
لنأخذ بعض الأمثلة على الحضور ذاك، أو العلاقة اللصيقة تلك، من أعمال أدباء وكتّاب إنسانيين كبار عندنا من مثل، أمين الريحاني، جبران خليل جبران، ميخائيل نعيمه، إيليا أبو ماضي، وآخرين.
وفي وسع الفلسفة، أكثر من ذلك، أن تكون أكثر فاعلية وحضوراً حين تتصل بالقيم الإنسانية والأخلاقية، فتتوقف عن أن تكون مجرد نظرية أو بناء أو سيستام فلسفي، لتتحول إلى موقف درامي (موقف من بين مواقف عدة ممكنة)، يدافع عن القيم السامية باللحم الحي وليس بالكلمات. وبين أمثلة كثيرة، نكتفي بأبرز ثلاثة مفكرين ومناضلين من أجل ترسيخ القيم الإنسانية والأخلاية، واحدهم قديم والثاني حديث والثالث معاصر.
الأول، مثال سقراط في مواجهة الطغمة الأوليغارشية التي وضعت يدها على أثينا سحابة سنوات الاربعينات من القرن الرابع قبل الميلاد. كان في إمكان سقراط أن يتجنب الموت سمّاً لو قبل المساومة على قيمه، لكنه اختار الامتثال لحكم القانون ولو كان جائراً في لحظة معينة، وحتى لا يتحول عصيان القانون قاعدة عامة.

المثال الثاني، هو المهاتما غاندي، بطل استقلال الهند، ثم بطل التمسك بالقيم الإنسانية والأخلاقية السامية في مواجهة حتى جمهوره المتعصب والذي لم يرتق إلى مستوى أعلى من التجمع الإثني أو القومي أو الديني. فاختار مواجهة الموت على أن يخون قيمه.

والمثال الثالث في التمسك بالقيم الإنسانية والأخلاقية، أكثر حداثة، وهو الدرس الأخلاقي الرفيع المستوى الذي قدّمه مانديلا، بطل المساواة الإثنية والدينية في جنوب إفريقيا، والذي قضى ثمانية وعشرين سنة في السجن لنضاله ضد الفصل العنصري الذي كان يمارسه الحكم العنصري الأبيض. وكانت أول زيارة له بعد أن خرج من زنزانته، بعد انهيار النظام العنصري، هو زيارته للقاضي الذي حكم عليه بالمؤبد وأودعه غياهب السجن لأكثر من ثلث سنوات عمره. كان ذلك درساً في التمسك بقيم المحبة والتسامح والترفّع عن دوافع الكراهية وغريزتي الانتقام والثأر. وكان أن تحوّلت أفكاره بل قيمه إلى عامل سياسي حاسم في الانتقال السلس من نظام يقوم على الفصل العنصري إلى نظام آخر تعددي وديمقراطي، فكان بذلك مثالاً شخصياً للفكرة الفلسفية التي تتحد بالحياة، بل وتتحول إلى مصدر للحياة والعدل والجمال.

في وسع الباحث أن يجد أمثلة أخرى اتحد فيها المفكر بقيمه، أي بالموقف الإنساني والأخلاقي الذي حمله من قضية إنسانية بارزة إلى أقصى الحدود، ومن دون أن تصل حد التضحية بالنفس. بين أبرز أمثلة هذه الفئة نجد برتراند راصل، في موقفه الحاسم ضد العنف، والحرب، والسلاح النووي. لم يمنع انخراط بلاده، بريطانيا، في الحرب راصل من أن يكون ضد الحرب، أيّاً تكن مبرراتها، ولم يؤخذ بالدعايات القومية وبالراية الوطنية التي ترفرف فوق الرؤوس فتبرر كل شيء. وتسبب ذلك بإخراجه من الجامعة وتجريده من جواز سفره، فكان لجوءه إلى الولايات المتحدة. ثم ليطرد بعد حين من الجامعات الأمريكية لموقفه من التجارب النووية. ومثال آخر أكثر معاصرة هو نعوم تشومسكي، وبخاصة في موقفه من الظلم الذي تسبّب به قيام دولة إسرائيل للفلسطينيين، ومن تمادي إسرائيل في انتهاك الحقوق الأساسية للشعب الفلسطيني.

خلاصة أوّلية،

لا تعني فرضيات هذه المقالة بحال من الأحوال أن ما ندرّسه من فلسفة في "القلاع" الأكاديمية ليس من الفلسفة بشيء؛ هي تعني أن ذلك هو أحد أشكال ممارسة فعل الفلسفة، لا أكثر. وأن هناك أشكالاً أخرى من الممارسة الفلسفية، في وسع البعض — كما رأينا — أن يدّعي أنها أقرب إلى حقيقة الفلسفة، والدور المحدد والحاسم الذي لعبته تاريخياً في تحرير الإنسان والإنسانية من الخرافات والأساطير والأوهام. بهذا المعنى،

فأي قَسر للفلسفة على سيستام واحد أو شكل من التفكير واحد، هو في الحقيقة عود إلى ما قبل الفلسفة، وإلى إنجازاتها الباهرة في أربعة مجالات على الأقل: تحرير الإنسانية من كل ما هو فوق إنساني، تحرير الفرد من سطوة الجماعات، وتحرير العقل من الإملاءات من خلال الاحتكام لحرية التفكّر، ولو على خطأ أحياناً، وأخيراً، تقديمها إطاراً منهجياً واسعاً ومرناً يتسع لتجارب مختلفة.

هي ذي الفلسفة في رأيي، والمهام الإنسانية الواسعة التي تنتظر المشتغلين عليها، في كل مجتمع، وفي مجتمعاتنا العربية على وجه الخصوص.

mshayya@hotmail.com

سيمون فايل...
فيلسوفة التجذُّر والروحانية

ريتا فرج

باحثة في علم اجتماع الإسلام ودراسات المرأة

«ما زلت أعرف أنَّها هي أكبر عقل في عصرنا، وأتمنى من أولئك الذين قد أدركوا ذلك أن يكون لديهم ما يكفي من التواضع كي لا يستأثروا لأنفسهم بهذه الشهادة المؤثرة ليتباهوا بها، من جهتي سأكون سعيداً جداً إذا أدركت أنَّ باستطاعتي من موقعي وبالوسائل الضعيفة التي في حوزتي أن أنشر أعمالها التي لم نقدّر حتى الآن مدى تأثيرها وصداها»[1]. هكذا وصف الفيلسوف والروائي الفرنسي_ الجزائري ألبير كامو (Albert Camus) (1913–1960) سيمون فايل (Simone Weil) الفيلسوفة الفرنسية والمثقفة الكبيرة الملتزمة بالنضال العمالي وإحقاق العدالة الاجتماعية والمدافعة المتجذِّرة عن المضطهدين والتي انتهى بها المطاف بالاهتمام في الفلسفة الصوفية بعد اعتناقها الصامت للمسيحية.

ولدت سيمون فايل شقيقة عالِم الرياضيات أندريه فايل (André Weil) (1906–1998) في باريس عام 1909 لعائلة يهودية. والدها برنار فايل جراح عسكري عمل في صفوف الجيش الفرنسي خلال الحرب العالمية الأولى وتنقلت معه أسرته خلال مهامه الطبية. لم تتلق سيمون أي تربية دينية، تقول في رسالتها (Attente de Dieu) (في انتظار الله) للأب الدومينيكاني جوزيف _ ماري بيرين (Joseph–Marie Perrin): "ربَّاني أهلي وأخي في لاأدريةٍ تامة (Agnosticisme Complet)؛ ولم أقُم أبداً بأدنى جهد للخروج من ذلك، إذ لم تكن لديَّ أدنى

رغبةٍ في ذلك، وكنت محقَّةً في رأيي"[2]. من سماتها الشخصية خلال حياتها تعاطفها الكبير مع التعساء: في سن الخامسة اكتشفت البؤس الذي يعيش فيه الجنود خلال الحرب العالمية الأولى، ورفضت أخذ قطعة واحدة من السكر حتى يتم توزيع قطع السكر لكل الذين يعانون على الجبهة.

دخلت مدرسة المعلمين العليا عام 1928 في سن التاسعة عشرة. حصلت على دبلوم الدراسات العليا عام 1930 عن مذكرة بحث حملت عنوان "مدخل إلى العلم والإدراك عند ديكارت". حصلت على شهادة التبريز في الفلسفة عام 1931.

بدأ اهتمام فايل بالفلسفة منذ أن كانت في السادسة عشرة من عمرها، في السنة الأخيرة من الثانوية العامة في مدرسة هنري الرابع في باريس. كان الأستاذ الذي رعى خطواتها الأولى، والذي رافقتْه طوال فترة دراستها، هو الفيلسوف الوجودي إميل شارتييه (الملقب بـ«آلان») الذي لقَّنها مبادئ المقاربة العقلانية والفلسفية، فاطلعت من خلاله على دوركهايم وكانط وهيغل وماركس وهوميروس وماركوس أوريليوس، وكانت كتاباتها الفلسفية الأولى متأثرة به.[3] عاشت حياة ألم ومعاناة وزهد، فقد عرفت الشقاء والألم الذي يعيشه الملايين من العمال بتركها التعليم واشتغالها في أحد المصانع، وتلخِّص لنا الناقدة والأديبة الأميركية سوزان سونتاغ حياة سيمون فايل في عبارة تحمل الكثير من الدلالات والعبر تقول فيها: "وتلك (الحياة) التي تنظر إليها عن مسافة بمزيج من النفور والشفقة والإجلال، ذلك هو الفرق تقريباً بين البطل والقدّيس، لو أمكن استعمال الكلمة الثانية بالمعنى الجمالي عوضاً عن الديني. وعلى الرغم من أنَّ فايل ترى في الشقاء أمراً يُفرض على الإنسان، لكنها في ترفض السعي إليه، ولا تعتبره عقوبة من الإله، فتنظر إليه من رؤية صوفية فتقول: "إنَّ الشقاء ليس عقوبة للعارف، وإنَّما — والله أعلم — هو الألوهيَّة التي أمسكت بيدنا وشدَّت عليها بقليل من القوَّة".[4]

1- اليهودية معتنقة المسيحية: مناضلة بنكهة ماركسية

اعتنقت فايل المسيحية[5] من منظورها الجامع (الكاثوليكي) عام 1938، دون أن تنتسب يوماً إلى مؤسستها، لأنها "أصبحت متيقنةً من أن المسيحية هي دين العبيد الذي ليس بوسع بعض هؤلاء العبيد اعتناقه، وأنا من هؤلاء" ولأنه "لما كانت الكنيسة كاثوليكية [جامعة] من حيث المبدأ، وليس من حيث الواقع، فإني أعتبر أن من حقِّي الشرعي أن أكون عضوًا في هذه الكنيسة مبدئيًّا، وليس واقعيًّا، وذلك لا مؤقتًا، بل، فيما يتعلَّق بي، مدى الحياة" لأن الحكم الوحيد "بين الله وبين تلك الأبحاث المجزوءة، غير المكترثة،

المجرمة أحيانًا، عن الجمال هو [...] جمال هذا العالم. [ما يعني أن] المسيحية لن تتجسد ما لم تقترن بالفكر الرواقي، [الذي هو] البر بمدينة هذا العالم وبالكون الذي هو موطننا. لأنه في ذلك اليوم الذي، بسبب سوء تفاهم حصل ويصعب الآن شرحه، [في ذلك اليوم الذي] انفصلت المسيحية عن الرواقية، حكمت المسيحيةُ على نفسها بأن تعيش حياةً مجردةً ومنفصلة" (...) كما اهتمت إلى حدٍّ كبير بالحكمة المتمثلة في الديانات الشرقية "[لأن] الحياة شيء كبير وجميل، [ولأنه] توجد قصيدة هندوسية تدعى البهكڤدگيتا (وهي مترجمة إلى الفرنسية)، عمرها يتجاوز الأربع وعشرين قرنًا، جاء فيها أن كلَّ إنسان يتفكر في كرشنا (أي في الإله) ساعة مماته ينال الخلاص. لأن هذا التفكر هو محبة هذا العالم الذي نغادره والذي يختلط في أثناء حياتنا بما يمكن لنا أن نجنيه منه من متعة".[6]

عملت فايل [شيوعية التوجه، ماركسية القناعة] أستاذة مبرزة في الفلسفة في التعليم الثانوي لمدة أربع سنوات، إلاّ أنها سرعان ما ستتخلى عن وظيفتها، بعد أن قررت أن تصبح عاملة في المصانع الفرنسية، بفضل أفكارها الماركسية، حيث تبدي دوماً تعاطفاً لا متناهياً مع الفقراء والبسطاء التي تقتسم معهم كل ما تمتلك، بما فيها أجرتها الشهرية[7].

لم تكن مجرد مدرسة عادية تؤدي وظيفة مؤسساتية، بل كانت أنموذجاً للفيلسوفة الملتزمة بقضايا المضطهدين الذي كافحت من أجلهم طوال حياتها، مناضلة نقابية وسياسية، شاركت في حملات التضامن والإضرابات القطاعية (شاركت بقوة في الإضراب الشهير سنة 1936)، وجالست العاطلين عن العمل والعمال وخبرت محنتهم، كما صادقت تلامذتها وأحبتهم بإخلاص، مما أتاح لها أن تضع أسساً جديدة لتربية تقوم على التمرد على الجاهز والمألوف. والتحقت بالمقاومة الإسبانية سنة 1936 إبان الحرب الأهلية لمواجهة انقلاب فرانكو الفاشي.[8]

وضعت فايل كتباً عدة خلال حياتها القصيرة، نذكر منها:

(Sur la science)، (La Pesanteur et la Grâce)، (La connaissance surnaturelle)، (L'Enracinement, Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain,)، (Écrits de Londres et dernières lettres)، (La connaissance surnaturelle)، (Pensées sans ordre concernant l'amour de Dieu)، (La Condition ouvrière).

في 14 أغسطس (آب) عام 1943 توفيت فايل نتيجة نوبة قلبية بعد معاناة مع مرض السل عن عمر يناهز (34) عاماً ودفنت في المدافن الكاثوليكية في أشفورد (Ashford) في إنكلترا.

2- روحانية العمل وتجذُّر الإنسان في العالم

لم يكن اهتمام سيمون فايل بقضايا العمال مقتصراً على المشاركة العملية في الميدان وعبر للتجربة الإنسانية، فقد وضعت مؤلفين مهمين: «الشرط العمالي»،(La Condition ou-vrière) و«التجذر: تمهيد لإعلان الواجبات تجاه الكائن الإنساني»[9] (L'Enracinement, Prélude à une déclaration des devoirs envers l'être humain).

في تقديمه لكتاب "مختارات"[10] يقول المفكر والكاتب السوري أكرم أنطاكي (1945–2013): «خلال صيف عام 1928 – وكان عمرها آنذاك 19 عاماً – تكتب متفكرةً في جدلية العلاقة بين مفهوم العمل ومفهوم السلام، فتتوصل إلى أنه "وحده العمل يؤسس للسلام"؛ فمن خلاله بوسعنا قياس ما يقدِّمه من قيمة في حدِّ ذاته، كما نستطيع تقدير أهمية الإنسان الذي قام به، ما يعني أننا بتنا قادرين على وضع أُسُس ذلك القانون الذي يكفل المساواة بين البشر. لكن حماسها لمفهوم العمل سرعان ما حلَّ محلَّه، على أرض الواقع، تشاؤمٌ عميق سبَّبه انخراطُها الفعلي والصادق في الحياة العملية إلى جانب أولئك الذين ينتجون "القيمة الزائدة" التي يستفيد منها الآخرون، حين اختبرت بنفسها، إلى جانب عمال المصانع، قسوة الوقوف وراء الآلة الساحقة. ونراها إبان تلك الفترة تكتب متأملةً بمرارة: "هذه هي طبيعة البشر: مَن يسحق سواه لا يشعر بشيء، بينما يشعر المسحوق وحده بالنير. لذا ليس بوسعنا أن نفهم هذه المعاناة ولا أن نشعر بها ما لم نقف فعلاً إلى جانب المضطهَدين".[11]

تتناول فايل في كتابها "الشرط العمالي" مجموع الشروط التي تعاني منها اليد العاملة الصناعية في فرنسا. وقد مثل اقتحامها للعمل في المصانع، أقصى درجات الالتزام السياسي بقضايا المستغلين، حيث صار الاستغلال والاضطهاد ومختلف أنواع القهر والاستعباد المعاصر، عيشاً يومياً ملازماً لها طوال تلك التجربة، أو ذلك "اللقاء مع الحياة الحقيقية والفعلية". ولهذا يعود إليها الفضل في اختبارها حقيقة أفكار ماركس ومن تبعه في المذهب من مختلف المدارس، وما شعارها البراق إلا خير دليل على ما خبرته: "الوحوش الثلاثة للحضارة البشرية الراهنة، هي المال والتِقانة والجَبر".[12]

في "التجذر: تمهيد لإعلان الواجبات تجاه الكائن الإنساني" الصادر بالفرنسية عام 1949 تناقش سيمون فايل ثلاث مسائل أساسية: علاقة الحق بالواجب، الاقتلاع، التجذُّر. جاء في الكتاب في ترجمته العربية: «ربما يكون التجذُّر الحاجة الأهم والأكثر تجاهلاً من بين حاجات النفس البشرية. يكون للكائن الإنساني جذر من خلال مشاركته الحقيقية

والفاعلة والطبيعية في الوجود الخاص بجماعة تحافظ على بعض كنوز الماضي وهواجس المستقبل الحية، هذه المشاركة طبيعية، بمعنى أن المكان والمولد والمهنة والمحيط الاجتماعي تفرضها بصورة تلقائية، يحتاج كل كائن إنساني إلى أن تكون له جذور متعددة، يحتاج أن يتلقى تقريباً كامل حياته النفسية والفكرية والروحية عن طريق الأوساط التي ينتمي إليها بطبيعته (...) يكون هناك اقتلاع كلما كان هناك غزو عسكري، وقد تكون العلاقات الاجتماعية داخل البلد الواحد عوامل اقتلاع خطيرة جداً، وهناك نوعان من السم يجعلان «الاقتلاع» يتفشى: الأول هو المال، فهو يقضي على الجذور أينما دخل، من خلال وضعه الربح مكان جميع الدوافع، لأنه يتطلب جهد انتباه أقل بكثير، فلا شيء أوضح ولا أسهل من الرقم. والنوع الثاني هو التعليم (التثقيف) ..لأن الرغبة في التعلم من أجل التعلم، الرغبة في الحقيقة أصبحت نادرة ، فقد أصبحت مكانة الثقافة مكانة اجتماعية، وتُمارس الامتحانات على شباب المدارس سلطة الهوس نفسها التي يمارسها المال على العمال (...) يصبح النظام الاجتماعي مريضا مرضا شديدا عندما يعمل الفلاح في الأرض حاملا فكرة أنه إذا كان فلاحا فإنه لم يكن ذكيا بما يكفي لكي يصبح مدرساً».

في الفصل الأول من الكتاب «حاجات النفس» تشدد فايل على التلازم بين الواجب والقانون: «لا قيمة للقانون مجرداً، لأن قيمته ترتبط دائماً بالواجب الذي يسعى إلى تحقيقه (...) والغاية من الواجب في مجال الأشياء الإنسانية هي الإنسان في حدِّ ذاته، لأن هناك واجباً نحو كلِّ إنسان لمجرد أنه كائن إنساني» وتحدد فايل هذه الحاجات ضمن (14) عنصراً:

1– النظام، هذه الحاجة الأقرب إلى القدر الخالد للنفس الإنسانية، الذي يمكن القول بأنه «نسيج علاقات اجتماعية لا تجعل أحدًا مضطرًّا لأن يخرق بعض الواجبات الصارمة من أجل القيام بواجبات أخرى».

2– الحرية، التي تعني الوجود الدائم لإمكانية الاختيار، وذلك على الرغم من أن هذه الإمكانية تبقى، على أرض الواقع، مقيَّدة بالقواعد والقوانين التي تم وضعها من أجل الصالح العام. وهذا شيء مفهوم وطبيعي لأنّ «حرية الناس ذوي الإرادة الطيبة، على الرغم مما يفرضه الواقع عليهم من قيود، تبقى مطلقة على صعيد الضمير».

3– الطاعة، التي يمكن تقسيمها إلى نوعين: «طاعة القوانين السائدة والطاعة لبشر يُفترَض أنهم قادة. ما لا يعني الموافقة على كلِّ أمر يصدر عن هؤلاء، بل فقط على الأوامر التي لا تحفُّظ عليها من منطلق مقتضيات الضمير».

4– المسؤولية، التي تعطي الإنسان ذلك الشعور الضروري بأنه «مفيد ولا يمكن الاستغناء

عنه. [...] وضمان هذه الحاجة يعني أن على الإنسان أن يتخذ غالباً القرار اللازم في تلك المسائل، الصغيرة أو الكبيرة، التي يلتزم بها، على الرغم من أنها لا تعنيه مباشرة».

5– المساواة، كحاجة أساسية للنفس الإنسانية، التي تعني «الاعتراف العلني العام والفاعل، الذي تعبِّر عنه حقيقةً المؤسَّسات والأخلاق، بأن كلَّ كائن إنساني يستحق القدر نفسه من الاحترام ومن التقدير».

6– التراتبية، التي تفترض «وعي المسؤولين بأن الشرعية الوحيدة للإخلاص الذي يُفترَض أن يقدِّمه لهم مرؤوسهم إنما هي رمزية سلطتهم».

7– الشرف، الذي يجب أن لا نخلط بينه وبين الاحترام والذي «يكون مكفولاً [لكلِّ فرد] بالكامل، حين تقدِّم كل مجموعة اجتماعية للفرد فيها إمكانية المشاركة في منقول عظيم ذي علاقة بماضيها ومعترَف به في الخارج».

8– العقاب، كحاجة حيوية من حاجات النفس البشرية؛ وهو نوعان: تأديبي وجنائي، مع الإشارة إلى أنّ «الحاجة إلى العقاب تنتفي، كما هي الحال، في شكل عام، حين تتحول قوانين العقوبات إلى مجرد أداة إكراه عن طريق الردع».

9– حرية الرأي، التي يمكن اعتبارها حاجة أساسية من حاجات العقل الإنساني والنفس الإنسانية. وهذه الحرية تفترض، كتحصيل حاصل، حرية التفكير التي تعني أنه «لا يوجد فكر من دونها. لكن الأصح أن نقول بأنه حين لا يوجد فكر فإننا لن نكون أحراراً أيضاً». الأمان، الذي يعني أنّ «النفس ليست تحت وطأة الخوف أو الإرهاب».

10– المجازفة، كحاجة للنفس يولِّد إلغاؤها الملل الذي يشلُّ طاقات الإنسان بمقدار ما يشلُّها الخوف، وهي الشكل الذي «يولّد ردَّة فعل مدروسة».

11– الملكية الخاصة، التي تبقى أساسية في أيِّ مجتمع إنساني، لأنّ «النفس تصيبها العزلة والضياع ما لم تُحِطْ نفسها بأشياء هي بمثابة استطالتها البدنية».

12– الملكية العامة، التي تعني «المشاركة في الخيرات العامة، وهي لا تعني الاستمتاع بقدر ما تعني أننا نملك هذه الأشياء فعلاً».13

الحقيقة التي تفوق قداستُها والحاجة إليها كلَّ ما سبق وعدَّدناه من احتياجات، مشيرين إلى أنه "لا يمكن تلبية هذه الحاجة لأيِّ شعب ما لم نوفِّر من أجل ذلك أناساً يحبون الحقيقة".

يرتبط جوهر التجذُّر عند فايل بـ «الحقيقية الفاعلة والطبيعية في الوجود الخاص بجماعة». في الجزء الثاني من الكتاب تحدد أسباب وأنماط والاقتلاع، بعضها يرتبط

بالعوامل الخارجية وأخرى داخليَّة، وأنماط الاقتلاع عندها ثلاثة:

1– اقتلاع العمال.

2– اقتلاع الفلاحين.

3– الاقتلاع والأمة.[14]

وفي الجزء الثالث المعنون "التجذُّر" تعتبر فايل أن روحانيَّة العمل تشكل القاعدة الرئيسة لمواجهة مشاكل الاقتلاع، و"الروحانيَّة" لا تعني الانتساب إلى جماعة ما، ولا الارتباط بحركة بعينها أو بنظام سياسي، أو بأمَّة ما، إنَّها تأخذ الصبغة الإنسانيَّة في بعدها العالمي، وبهذا الشرط يمكن التأسيس لحضارة إنسانيَّة تقوم على تجذُّر الإنسان في العالم. إنَّ استحضار الماضي لبناء المستقبل لن يتحقَّق إلا من خلال روحانيَّة العمل، والأمر ليس بالهيّن، بل له شروطه الخاصَّة التي تقتضي إعادة النظر في التربية والدين والسياسة والتاريخ والفن.[15]

ترى فايل أن ثمة أربع عقبات أساسية، من شأنها أن تشكِّل عائقاً أمام "التأسيس لحضارة عالمية إنسانية، تقوم على أساس تجذُّر الإنسان في العالم"، وهي:

1– العظمة المزيَّفة: وهي أكثر العيوب خطراً، وتعني التمركز حول الذات.

2– انحطاط الشعور بالعدالة.

3– حبّ المال.

4– غياب الإلهام الديني.[16]

I. الفيلسوفة الروحانية: البحث عن المعنى

في المرحلة الأخيرة من حياتها اتجهت سيمون فايل إلى الفلسفة الصوفية وبدءاً من عام 1938 تعرفت على الكثير من رجال الدين من بينهم الأب جوزيف ماري بيرين، وقد أثر فيها كثيراً ولعب دوراً في تجربتها الروحية التي طمستها طوال حياتها، ولم تظهر إلاّ من خلال رسائلها بعد وفاتها.[17]

فتحت المعاناة الجسدية طريق النفحات الصوفية جاء في نصها " الخبرة مع الله: حب الله والبلاء": "يجعل البلاءُ اللهَ غائباً خلال وقت معيَّن، غائباً أكثر من غياب كائن ميت، أكثر من غياب الضوء من زنزانة يلفُّها الظلام. نوعٌ من الرعب يغمر كلَّ النفس. وخلال هذا الغياب، ليس هناك من شيء يُحَب. ما هو مرعب هو أنه إذا توقفت النفس عن الحب في هذه الظلمات، التي ليس فيها أيُّ شيء يُحَب، فإن غياب الله يصبح نهائياً. ينبغي أن تستمرَّ

النفس في الحب دون غاية أو أن تريد على الأقل أن تُحِبَّ ولو بجزء منها متناهٍ في الصغر. عندئذٍ يظهر الله بذاته لها يوماً ويكشف لها جَمال الوجود كما هي الحال عند أيوب. ولكن إذا ما توقَّفت النفس عن الحب فإنها تسقط حتى وهي في الحياة الدنيا في شيء يعادل الجحيم تقريباً. لذلك فإنَّ من يُوْقِعون في البلاء أناساً غير مستعدين لتلقِّيه يَقتلون نفوساً. من جهة أخرى، فإنَّ الإغاثة المقدَّمة للنفوس في عصر مثل عصرنا حيث يخيِّم البلاء على الجميع ليست فعَّالةً إلاَّ إذا أدَّت إلى إعدادهم في الواقع للبلاء. وليس ذلك أمراً يسيراً».[18]

تحاكي روحانية فايل كبار المتصوفين، وقد خبرت ذلك من تجارب ذاتية ومعرفية ووجودية في مسلكها الإيماني، لا سيما في المرحلة الأخيرة من حياتها. جاء في رسالتها إلى الشاعر الفرنسي جو بوسكيه (Jo¨ Bousquet) (1897–1950) المدونة في 12 مايو (أيار) 1942: "البيضة هي هذا العالم المرئي، والفَرْخُ هو المحبة، المحبة التي هي الله ذاته، والتي تسكن في عمق كل إنسان كبذرة في البدء غيرِ مرئية. عندما تنكسر القشرة ويخرج الكائن يكون هذا العالم نفسه موضوعه أيضاً. ولكنه لم يعد في داخله. لقد انفتح الفضاء وتمزَّق، وانتقلت الروح، تاركةً الجسد البائس مهملاً في مكانٍ ما، إلى نقطة خارج الفضاء، ليست جهة نظر، وليس فيها زاوية رؤية، ولا أفق، يُرى منها هذا العالم المرئيُّ رؤيةً حقيقية. أصبح الفضاء، قياساً لما كان عليه في البيضة، لانهايةً إلى القوة الثانية أو بالأحرى إلى القوة الثالثة. اللحظة الآنية لا تزال. وكلُّ الفضاء مليءٌ بصمتٍ كثيفٍ وإن كانت هناك أصواتٌ تُسمَع، ذلك الصمتِ الذي ليس غياباً للصوت، والذي هو موضوعٌ يقينيٌّ للحِسِّ، أكثرُ يقينيةً من الصوت، والذي هو الكلام السرِّي، كلامُ المحبة التي تحتضننا بين ذراعيها منذ البدء. أنت، ما إن تصبح خارج البيضة، ستعرف حقيقة الحرب، أثمن حقيقةٍ يمكن معرفتها، لأنَّ الحرب هي اللاحقيقة ذاتها. ومعرفة حقيقة الحرب هي التناغم الفيثاغوري ووحدة الأضداد، هي تمام معرفة الواقع"[19].

تقبلت فايل الألم الجسدي الذي عانت منه بسبب مرضها، وفي هذا تقول: "أعتقد أنَّ أصل الشرِّ، عند الجميع ربما، بل عند من أصابهم البلاء بصورةٍ خاصةٍ، وخصوصاً إذا كان البلاء بيولوجياً، إنما هو حلم يقظة. إنه العزاء الوحيد، غِنى المبتلين الوحيد، العون الوحيد لحمل الثقل الرهيب للزمن؛ عونٌ بريء لا غنى عنه على أي حال. فكيف يكون ممكناً الاستغناء عنه؟ ليست له سوى سيئةٍ واحدة، هي أنه غير واقعي. وعزوف المرء عنه حباً بالحقيقة يعني حقاً تخلِّيه عن جميع ممتلكاته بدافع جنون الحب واتِّباع من كان الحقَّ بذاته. ويعني حقاً حَمْلَ المرءِ صليبَه: الزمن هو الصليب"[20].

كتبت فايل تأملات صوفية إلهية حول استيلاد الإله في الإنسان الذي يترافق مع ألم مخاض دائم. لذا رأت أن الإنسان «المصنوع من الجسد» يتألم بالضرورة بسبب من اتحاده بالطبيعة الإلهية: «الله يتألم فيه أنه منتهٍ».[21] كما أنها كتبت حول أن الله أبدًا في انتظار أن يتم التعرف إليه: إنه حاضر دائمًا حضور البذرة التي يمكن لها أن تنتظر دهرًا رطوبةَ الأرض التي تجعلها تنتش. الله لا ينام... ولا البذرة! بيد أن كلا الله والبذرة يلوذ بالصمت. لكنْ عندما تتقبل الأرضُ في رحمها البذرةَ وتتبناها تنتش هذه. فليَصِرِ الإنسانُ أرضًا وليقبلْ، ينبت الله فيه! إنها "الولادة الجديدة (...) بدلاً من أن يفيد البذارُ في توليد كائن آخر، يفيد في توليد الكائن نفسه مرة ثانية: عودٌ على الذات، دورة تامة، دائرة (...) التواضع يَهَبُ الإنسانَ ما تمنحه الأرضُ من دفء ورطوبة. القبول ضروري؛ وهو الشرط اللازم والكافي لولادة الإله السرَّانية في النفس. إنه، في نظر فايل، "آنة قبول غير مشروط للخير الخالص. ولا يتبين المرءُ أنه قد حظي به إلا بعدئذٍ"[22].

دخلت سيمون فايل في تجارب نضالية وفكرية وإنسانية: من التدريس إلى المصنع فالنضال العمالي وانتهاءً بالفلسفة الصوفية. عاشت مسارات متوهجة أسبغت عليها خصائص مركبة، ارتبطت بشكل كبير بالحيوات التي خبرتها عقلاً وروحاً، والتي انعكست في إنتاجها الفكري اللافت والكبير، على الرغم من رحيلها المبكِّر.

(Endnotes)

1– فايل، سيمون، التجذُّر: تمهيد لإعلان الواجبات تجاه الكائن الإنساني، ترجمة: محمد علي عبد الجليل، دار معابر للنشر، دمشق، الطبعة الأولى، 2010.

2- Lettre IV au Père Jean-Marie Perrin, préface à Attente de Dieu, Fayard, 1977.

3– فايل، سيمون، مختارات، ترجمة محمد علي عبد الجليل، دار معابر للنشر، سورية، الطبعة الأولى، 2009.

4– برهوم، لبنى، نحو مشروع حضارة عالميَّة إنسانيَّة: قراءة في كتاب التجذّر لسيمون فايل، موقع مؤمنون بلا حدود للدراسات والأبحاث، 25 أكتوبر (تشرين الأول) 2016، على الرابط المختصر التالي:

http://cutt.us/az6X1

انظر نقلاً عن برهوم، لبنى:

سونتاغ، سوزان، ضدّ التأويل ومقالات أخرى، ترجمة: نهلة بيضون المنظمة العربية للترجمة، بيروت، الطبعة الأولى، 2008.

5– رفضت فايل اليهودية لأنها كانت، من منظورها، كما صوَّرها موسى "مجرّد أداة لخدمة

العظمة القومية. لكن حين دمَّر نبوخذ نصَّر الأمة اليهودية، التي فقدت البوصلة التي كانت توجِّهها وأصبحت مختلطة مع مختلف صنوف الأمم والشعوب، فإنها تلقَّت الحكمة كشكل من أشكال التأثيرات الأجنبية. ما جعل [اليهود] يُدخِلون هذه الحكمة قدر المستطاع في قلب دينهم. من هذا المنظور يجب أن نقرأ في العهد القديم نصّاً كسفر أيوب، الذي أعتقد أنه ترجمة مجتزأة ومعدَّلة لكتاب مقدس كان يتحدث عن "إله متجسد، تألَّم، وحُكِمَ عليه بالموت، ومات ليُبعث حيّاً". وهكذا أيضاً [يجب قراءة] أغلب المزامير ونشيد الإنشاد...إلخ". انظر: فايل، سيمون، مختارات، مرجع سابق. انظر أيضاً:

Attente de Dieu, Éditions du vieux Colombier (1950) ; repris dans Attente de Dieu, Fayard, 1966.

6– فايل، سيمون، مختارات، مرجع سابق، ص 24–23.

7– رشيد، العلوي، تحقيق حاجة شعب إلى الحقيقة يلزمها توفر أناس يحبون الحقيقة، سيمون فايل: فيلسوفة المصنع والشرط العمالي، صحيفة الشرق الأوسط الدولية، 19 نوفمبر (تشرين الثاني) 2015، العدد (13505).

8– المرجع نفسه.

9– انظر الطبعة العربية: فايل، سيمون، التجذُّر، مرجع سابق.

10– كتاب مختارات مجموعة من النصوص المختارة للفيلسوفة الفرنسية سيمون فايل تضمنت: "توتاليتاريات العصر: انطباعات عن ألمانيا"، "الإلياذة أو قصيدة القوة"، "رهانات العلم: حول النظرية الكوانتية"، "الخبرة مع الله: رسالة إلى جو بوسكيه"، "رسالة إلى رجل دين" "الخبرة مع الله: الرسالة الثانية، أفكار أخيرة"، "الخبرة مع الله: حب الله والبلاء".

11– فايل، سيمون، مختارات، مرجع سابق، ص 10. انظر أيضاً:

12– رشيد، العلوي، تحقيق حاجة شعب إلى الحقيقة يلزمها توفر أناس يحبون الحقيقة، مرجع سابق.

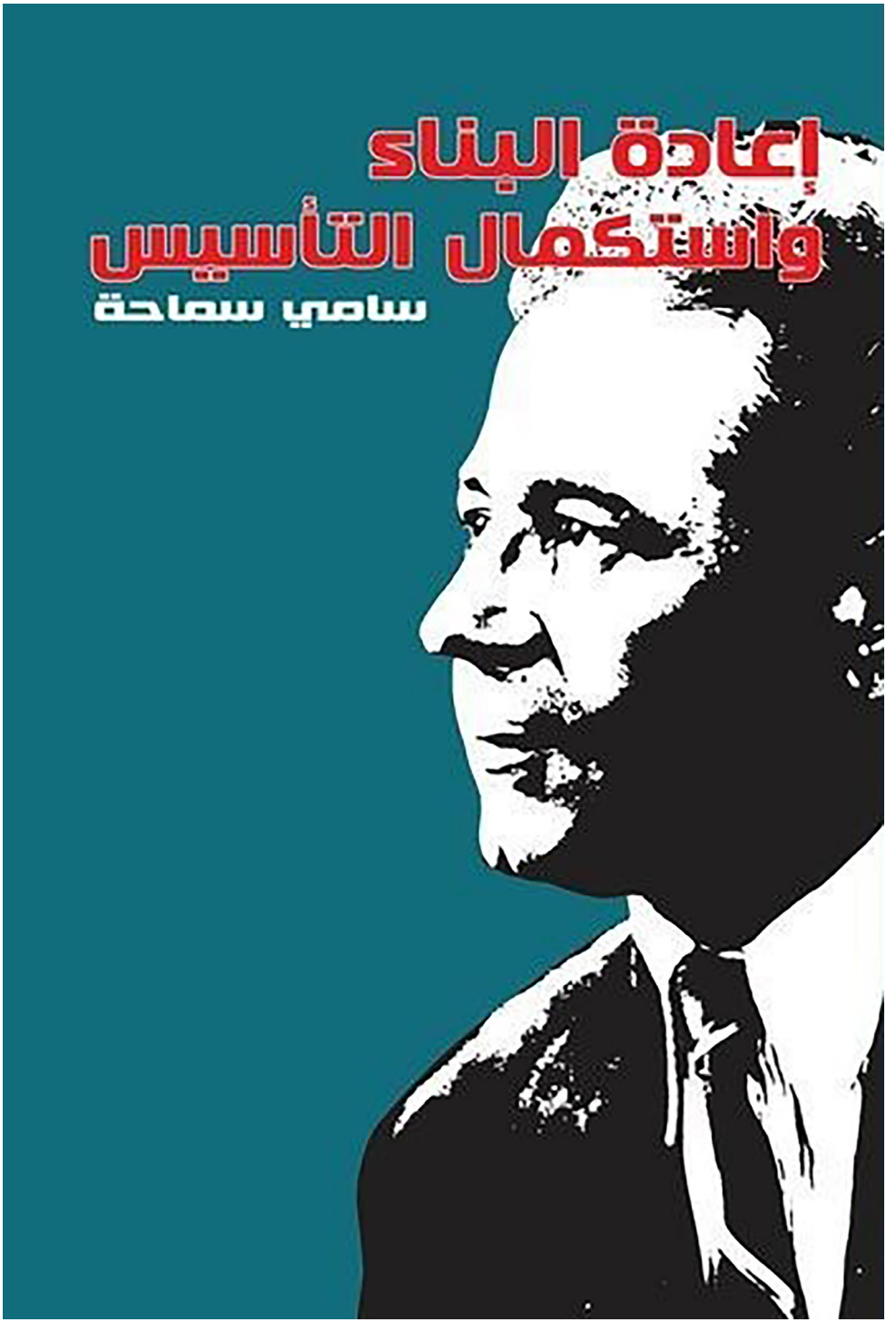
13– انظر: فايل، سيمون، التجذُّر: تمهيد لإعلان الواجبات تجاه الكائن الإنساني، ص 19 وما بعدها. انظر أيضاً: فايل، سيمون، مختارات، مرجع سابق، ص 24 وما بعدها.

14– تعرف فايل الأمة بأنها "مجموع أقاليم وسكان تجمعهم أحداث تاريخيَّة، تساهم فيها المصادفة مساهمة كبيرة بمقدار ما يمكن للعقل البشري أن يقدر ذلك، ويختلط فيها دائماً الخير والشر، والأمَّة هي واقع، والواقع ليس مطلقاً، إنَّها واقع من بين وقائع أخرى مشابهة، هناك أكثر من أمَّة على سطح الأرض، ولا ريب في أنَّ أمَّتنا فريدة، لكنَّ كلَّ أمَّة من الأمم الأخرى إذا ما نُظر إليها في ذاتها وبمحبة فهي أمَّة فريدة بالدرجة نفسها. لكلِّ أمَّة كيانها الخاص، يجعلها مختلفة عن غيرها، ومتفرّدة بذاتها. وتتعرض الأمَّة إلى خطر الاقتلاع بسبب الحروب والغزوات، وكذلك في ظلّ الأنظمة الشموليَّة، فتفقد ماضيها، وهو أسوأ ما تتعرَّض له الأمَّة، لأنَّ "فقدان الماضي، الجمعي أو الفردي، هو المأساة الإنسانيَّة الكبيرة". المرجع نفسه، ص 107 – 115، نقلاً عن: برهوم، لبنى، نحو مشروع حضارة عالميَّة إنسانيَّة: قراءة في كتاب التجذّر لسيمون فايل، مرجع سابق.

15– المرجع السابق.
16– فايل، سيمون، التجذُّر: تمهيد لإعلان الواجبات تجاه الكائن الإنساني، ص 177؛ نقلاً عن: برهوم، لبنى، نحو مشروع حضارة عالميَّة إنسانيَّة: قراءة في كتاب التجذّر لسيمون فايل، مرجع سابق.
17– رشيد، العلوي، تحقيق حاجة شعب إلى الحقيقة يلزمها توفر أناس يحبون الحقيقة، مرجع سابق.
18– سيمون، فايل، الخبرة مع الله حب الله والبلاء، في: فايل، سيمون، مختارات، مرجع سابق، ص 180.
19– فايل، سيمون، مختارات، مرجع سابق، ص 105.
20– المرجع السابق، ص 108.
21– أفييرينوس، ديمتري، خاتَم الإله: مفهوم "الشهادة" بين سيمون فايل وسورِن كيركِغور، موقع معابر الإلكتروني،
22– المرجع نفسه. انظر نقلاً أفييرينوس، ديمتري:
Weil, Simone, La connaissance surnaturelle, 1re éd 1942, Paris Gallimard.

إعادة البناء واستكمال التأسيس

سامي سماحة



التريكي يتذكر «هرِمنا لكننا انتصرنا»

عفيف عثمان

باحث وأكاديمي

"المستقبل هو الحاضر الذي يخلفه الماضي لنا"

أندريه مالرو

فتحي التريكي، الذاكرة والمصير: محطات في سيّرتي الذاتية (تونس، الدار المتوسطية للنشر، 2020)، في194 صفحة.

يكتب الفيلسوف التونسي فتحي التريكي(تولد في العام1947) بعضاً من سيّرتِه الذاتيّة، مختاراً لها عنوان "الذاكرة والمصير". وهذه تختار حوادث بعينها قابلة للسرد لتعبر عن الزمن المعيّش، وثمة في الوقت نفسه إقصاء وتهميش لأزمنة، وتخفف من أثقال ماض شديد الوطأة على الذات أحياناً، يتحكم في مصيرها، فالماضي والحاضر متصلان بحبل سريّ، ولا يستطيع المرء الإنفصال بسهولة عما صنعه الزمن به.

والذكرى التي تنتج من عمل الذاكرة هي شهادة تُقدّم الى المستقبل، لذا، كان إهداء محطات السيرة الى أحفاده: هادي وسامي وبهاء الدين، علهم يجِدوّن في ما كتب عِبرُ ودروس مفيدة لهم ولأجيال تونس القادمة.

ولا يستقيم الكلام من دون تمهيد أو توطئة، حتى يتهيأ القارىء أو يُحضِر نفسه لما هو قادم من حوادث وشخوص تخص تونس والعالم العربي وأوروبا أيضاً، وقد تصدى عمر أزراج لهذه المهمة، ليبيّن دور التريكي الكبير في إغناء الفلسفة الناطقة باللسان العربي، بحثاً وكتابة وأنشطة ولا سيّما من خلال كرسي اليونسكو للفلسفة.

والمفهوم الفلسفي في نظر أزراج "هو ابن التاريخ والحياة وأسئلتهما"(ص 11)، وليس وليّد التجريد البحت. واذ يدرك جيداً صلة الرحم الفكرية لصاحب السيرة مع ميشال فوكو، فإنه يعتبر أسئلة الفيلسوف التونسي بنت مجتمعه مثل "العدالة والكرامة والإختلاف والتنوع والذاتية والمجتمع والهويّات" (ص 12)، ورغم أن ثمة أستاذاً وطالباً، إلا أن ما جمع كاتب "فلسفة الحياة اليومية" وكاتب"تاريخ الجنون هو العلاقة الحوارية والفكرية.
في مقدمة عمله يقر التريكي بعدم سهولة كتابة السيرة الذاتية، بيد أنه يربط هذه الذاكرة التي يستحضرها بالمصيّر. ونموذجه في ذلك الشاعر الألماني ريلكه. والذاكرة عنده ليست مجرد استحضار الماضي وصوره من دون تسلسل زمني، بل هي" إحياء الحاضر من جديد، باعتبار أن الحاضر يضمحل في اللحظة التي يعيشها الفرد ليدخل عالم الذاكرة... يستهرب الحاضر دائما كالزئبق...ويتركنا أمام مصيرنا" (ص 18).
وما يُسرّد على الورق أو يُستعاد، جزء منه عاطفي وجداني، قد يخرُق الحميمية، وجزء منه ذو صلة بـ"العقل وتدبير الحيّاة"، وجزء يروي رحلة المبادىء والنضال، اذ " الحياة هي أيضاً نضال متواصل من أجل قيّم اختارها المرء لبناء مصيره ومصير وطنه ومحيطه" (ص 19). هي الذات إذاً تفرض نفسها في محاورة ومجاورة الذوات الأخرى إنساناً وطبيعة.

محطة أولى: المدينة والبرج

تبدأ الحكاية من مدينة صفاقس، من البناء الذي شاده الجد، أحمد (ولقبه حميّد)، وهو عبارة عن برج، أي أنه يضم بيوتاً كثيرة ذات وظائف مختلفة، والى كونه شاهداً على طفولة التريكي، وشبابه وحمله مسؤولية عمادة كلية الآداب والعلوم الإنسانية في التسعينات من القرن المنصرم، فانه استقبل كثير من الفاعليّن والمثقفين، منهم: محمود المسعدي، ودرّة بو زيد، وعبدالله العروي، ونصر حامد أبو زيد، وعبد الوهاب البيّاتي، وحنا مينّا، وفرنسوا شاتليه وراني باسرون وآخرون (ص 24). وللجد العالم أيضاً و"الوحيد في المنطقة" زواره، ومنهم: حميّد شيخ روحه، أب الحبيب شيخ روحه، مؤسس جريدة "الصبّاح"، وهذا الجد "زيتونيّ التكويّن" درّس العلوم الحديثة وأجاد اللغة الفرنسيّة وكان رائداً في إقامة "مركب طاقة الريّح" لإنتاج الكهرباء للمنزل، كما اقتنىّ مذياعاً، ومنه كانوا يسمعون أخبار الحرب العالمية الثانية الدائرة (ص 27). ولمسرح الحوادث هذا أهميته في الحرب الكونية، فمدينة صفاقس احتلتها القوات الألمانية — الإيطالية في تشرين الثاني/ نوفمبر من العام 1942، وعانت الكثير في خضم عملية تحريرها.
وفي حنيّن الى البرج، يكتب التريكي شهادته فيه" كان البرج كبيراً... كان عظيماً بوظائفه المتقدمة التي فرضتها الظروف التاريخية منذ بنائه. وكان مفتوحاً للآخر ضيّفاً أو ماراً

أو محتاجاً، بانفتاح عقلية صاحبه الذي كان محافظاً دون تعصّب، مدافعاً عن التحديث دون تهور، لم يحرم بناته من التعليم ووجه أبنائه نحو التعليم الحديث، ما عدا أبي الذي فضّل التعليم الزيتوني" (ص 29).

وفي هذا البرج "العظيم" عاش صاحب السيرة كما مدينته أوقاتاً صعبة، لكن حيّازات جده، صاحب الأملاك الواسعة، وفرت لعائلته موارد كافية، وثمة ميّزة يوردها لأهل صفاقس، وهي التعامل بذكاء مع الظروف الطبيعية كما السياسية الطارئة، لذلك أجادوا التصرّف.

والحال، نعم التريكي ببيئة هانئة، فيها كثير من الحنان، وهو يصف الطفولة التي عاشها طلِقاً ومرحاً بكلمات شاعريّة: الطفولة عذبة عذوبة أيّام الصيف" حُبلى بأسرار الدجى، ثملى بأنوار النهار... الطفولة"حلم الحياة" حرة كأسراب الطيور...براءة وبساطة كابتسامة الربيع" (ص 33).

محطة ثانية: طلب العلم وتفتح الوعيّ

ومنذ السن الثالثة، ذهب الطفل الى الكُتاب، كعادة ذاك الزمان، فتعلم القراءة والكتابة، وحفِظ سُوراً من القرآن الكريم، وأمضى وقتاً كما ينبغي في عمره، في اللعب والمرح والشقاوة، وما ينجم عنها من مشاكل، وتبع ذلك في السنوات الموالية دخول المدرسة.

يشير التريكي الى تمتعه في طفولته بوعي ونضج حَملهُ مسؤولية العناية بأشقائه وشقيقاته، ويرسم صورة أبيه، الذي زاول أعمالاً تجارية متنوعة، ويصِفهُ بأنه كان "تقيّاً وضحوكاً متسامحاً وبشوشاً" (ص 40). ووالدنه سنيّة بنت علي التريكي، كانت "هي الصبر والحنان ومتعة العيش، لا تكاد الإبتسامة تختفي عن وجهها" (ص 41).

وقد عايّن هذا الطالب في المدرسة الإبتدائية عندما ارتادها في العام 1953 أعمال المقاومة في صفاقس للمحتل الفرنسي، وشاهد ابن السابعة المظاهرات المشتعلة والإنقسام بين الناس بين مؤيد للزعيم الحبيب بورقيبة ومؤيد لابن يوسف (اليوسفيين)، ما أيقظ عنده الوعيّ السيّاسي ودفعه الى المشاركة أحياناً في بعض المظاهرات.

ومع بلوغه التاسعة من العمر، لم يستسلم الطالب لخط البيت والمدرسة فحسب، بل كان يجول في الأسواق مُتعرِفاً على أزقة المدينة، ويروي التريكي إنه رغم صدور الأمر في العام 1956 في "مجلة الأحوال الشخصيّة" بتحرير المرأة، إلا أن عائلته كانت سبّاقة، في رأيه، في تعليم البنات. وبسبب التقاليد المحافظة في صفاقس، اضطر صاحِب السيّرة لمرافقتهن الى المدرسة ومتابعة شؤونهن، وهو ما جعله فخوراً في كونه ساهم وهو صغير "في تغيير وضعيّة" أخواته البنات، وساهم "في تطوير عقلية" أبيه، فأضحى "يدافع بشراسة عن حق بناته في الدراسة والحرية والعيش الكريم" (ص 44).

يُفصِح التريكي عن زاده العلمي الأولي: حفظ القرآن الكريم وتلاوته، وكذلك صلته بالطبيعة التي تعلم منها الكثير، وهو يذكر رحلة قام بها الى مدينة "عين دراهم" وإقامة دامت شهراً كاملاً، في شهر تموز/ يوليو من العام 1957، فكانت مجالاً للتسلق واللهو والتنعُم بالمناظر الخلابة، عكرتها الوقائع العسكرية، حيث قام الإحتلال الفرنسي بقصف محيط المدينة بحجة ملاحقة المجاهدين الجزائريين، ما جعل التريكي يقول إن "بناء شخصيّتي الفكرية والسياسية كان نتيجة حرب التحرير الجزائرية" (ص 48). وهذه أتت في شكل أخبار وحوادث بين الإحتلال والثوار، الأمر الذي أورثه على حداثة سنه وعيّاً سيّاسيّاً يكره الظلم وينحاز الى العدالة والمساواة.

محطة ثالثة: الأصحاب والخلاّن وتحصيّل الثقافة

هذا، ولا تجري الحياة من دون أصحاب وخلاّن يخففون من وطأة الشدائد، ومنذ طفولته حرص التريكي الذي يُعرِف الصداقة بأنها "كنه الحياة الجيّدة" على إحاطة نفسه بأصدقاء أوفياء، وتبدأ أولى الحلقات في الحيّ السكني، أي في "مركز سعد الله"، ومن ثم تتكوّن حلقة أخرى في المعهد، والأنشطة تدور حول الرياضة ولعب الورق والتسكع وحل مسائل الرياضيّات. والحلقة الثالثة في السنة ثالثة ثانوي في "الليسيه"، وهذه أساسها الإبداع الشعري، مع "طموح ثقافي نضالي" (ص 54) رغم الإختلاف في التوجهات السياسية (الناصرية، البورقيبية، الماركسية)، ومن ثمرات هذه الحلقة إصدار مجلة حائطية في العام 1965، تحمل اسم "شرارة" أو "شعلة" (والتصاديّ في الإسم مع الثورة البولشفية واضح). وفي الجامعة تشكلت حلقة رابعة، الغالب عليها رفاق النضال، تملك الصداقة فيها أسساً متينة اذ " كان همنّا أن نعرف ونتعرّف ونتعلم ونغزو العالم بفكرنا" (ص 55) وهذه تقتات من قراءة الكتب والمجلات العربية والأجنبية والحوارات. ويخصص التريكي حيّزاً لصديقه محمد علي الحلواني، الشيوعي، وفيّاً له صاحباً ومثقفاً. ويفيدنا التريكي بالمؤلفات التي شكلت ثقافته الأولى، مثل كتب كامل الكيلاني وقصص جبران خليل جبران وميخائيل نعيّمة والأدب المهجري وشعر أبو القاسم الشابي، والبيّان الشيوعي لماركس وإنجلز، والتحليل النفسي عند فرويد، الى الأعمال الكلاسيكية الفرنسيّة. وتظهر موهبته باكراً (وهو في الخامسة عشر من عمره)، في محاولة نظم الشعر والمشاركة في الأنشطة الأدبية، والمسرحية والسينمائية والمعارض التشكيلية، الى جانب الأنشطة الرياضية.

ولا تتوقف حلقة الصداقات عند حد، ففي "معهد الهادي شاكر" وطد التريكي صلته بأستاذ مادة اللغة الفرنسية، جان كلود شربونياي، وأستاذ الفلسفة، دانيال دي فار،

ومعلمته في مادة الفلسفة، كلود روو، بالطبع في ظل سطوّة اسم ميشال فوكو في حقل الفلسفة. وأتت الثقافة الفلسفية عند التريكي بثمارها، اذ دُعيّ في العام 1966 الى تقديم محاضرة عن الإشتراكية أعقبها استجواب من طرف البوليس السياسي بحجة قلب صورة الرئيس بورقيبة خلال الندوة.

محطة رابعة: الفلسفة والنضال وميشال فوكو

وما ان اجتاز صاحب السيّرة امتحان الباكلوريا بنجاح حتى اختار دراسة الفلسفة في الجامعة. ومن هنا تبدأ الرحلة الى العاصمة والى السكن في شارع الحبيب بورقيبة بصحبة ثلاثة أصدقاء، والتعرّف الى فوكو، الذي وصل تونس ليُدرِس الفلسفة فيها لمدة ثلاث سنوات في العام 1966. وستتحوّل شقة الأصدقاء هذه الى مسرح للنقاش والحوار في الماركسيّة والإشتراكية، وسيزورها أيضاً الفيلسوف الفرنسي الشهير صاحب "مولد العيادة".

وقد شارك التريكي في مظاهرة طالبية في 12 كانون الأول/ ديسمبر من العام 1966، ومن خلال السرد ندرك جو اليسّار السائد لدى الطلبة واهتمامهم بالقضية الفلسطينية، ويذكر ابن صفاقس إصدار حركة "برسبكتيف" (Perspective) (آفاق) كتيباً يحمل عنوان " المسألة الفلسطينية في علاقاتها بتطور النضال في تونس" وهي وجهة نظر ماركسية في الموضوع، أثارت جدلاً، وكان التريكي من أنصار القول إنه لا يمكن عزل قضية فلسطين عن محيطها العربي، ويورد أنهم لاحظوا في الكتيب "حضور لهجة باريسية اعتمدها مثقفو فرنسا تعِلة لتطمئن قلوبهم أمام الوضعيّة المؤلمة للشعب الفلسطيني" (ص 79)، وبنتيجة النقاش والجدل المحموم، أيقن التريكي أنه لا يمكنه الإستمرار مع هذه الحركة.

اكتشف محب الفلسفة طريقه وطريقته بالتتلمذ على يدي فوكو وبالحوار معه، أي في التفكير على نحو مختلف في ماركس ونيتشه وسواهما من الفلاسفة الكبار، بمعنى التجاوز، وهو في ظن الكاتب:" لا يعني حذف ما سبق، بل يعني فهمه والتعمق فيه وفتح مسارات أخرى من خلاله" (ص 84). ويتحدث عن معاملة فوكو المميّزة لطلاب تونس"المتعطشين للمعرفة" وعن تدريسه خلال الأعوام الجامعية 1966 الى 1968، وقد شملت دروسه: ديكارت وهسرل، ودرس عمومي حول "منزلة الإنسان في الفكر الغربي الحديث". ويتوقف التريكي عند نقاط التحول في فلسفته وأثر تونس فيها. اذ، من المعلوم إن فوكو لم يُدرِس الفلسفة في فرنسا، بل درَس علم النفس، وفي الجامعة التونسية بدأ في تعليم الفلسفة الكلاسيكية، ما انعكس في بحوثه، فكتب القسم الأكبر من "أركيولوجيا المعرفة" في مدينة "سيّدي بوسعيد"، ما يفيد القول إن "اللحظة التونسية" قربته من الفكر

الفلسفي المنهجي بعد اهمامه بتاريخ الأفكار. ووفاء منه عاد مبدع "تاريخ الجنسانية" الى تونس عام 1971 لمساندة قضية السجناء السياسيين وأبرزهم صديق التريكي أحمد بن عثمان، وقد أضحى صديقاً لفوكو، ونرى تردد اسمه كثيراً في السيّرة كرمز للنضال. ويبدو أن التجربة التونسية وجهت فوكو الى الممارسة السياسية، اذ لم يكن هذا الأخير قبل العام 1968 يعيّر اهتماماً كبيراً الى العمل السياسي اليومي. وقد تفاعل مع الحوادث السياسية ونضالات المجتمع ضد سلطة بورقيبة، وساعد المناضلين اليساريين في حركتهم الإحتجاجية ضد العسف والأعتقال. ونقلاً عن لسان فوكو في حوار صحافي معه " قد لا يوجد إلا في البرازيل وفي تونس عند الطلبة الذين التقيت بهم هذا الإهتمام وهذه الجديّة... وما يسعدني أكثر تعطشهم الكبير للمعرفة" (ص 91). وقد تعرض الفيلسوف الفرنسي للضرب من ميليشيا الحزب الحاكم آنذاك نتيجة موقفه المساند هذا. وبرز نزوع فوكو الجديد الى اعطاء الفلسفة "تحديداً متصلاً بالواقع" (ص 91).

لم يذهب أثر فوكو بعد وفاته في 25 حزيران/ جوان من العام 1984، فقد بادر التريكي الى تأسيس فريق بحث حول فلسفته تحت عنوان"لنفكر في الحاضر" مكوّن من: رشيدة التريكي وحبيب حميدة والأمين الزراعي ومحمد الخمّاسي ومنير كشو ومحمد علي الكبسي، وعقب الأبحاث المنجزة نظمت ندوة لعرضها في 10 و11 نيسان/ أبريل من العام 1987، نشرت مع نصوص فوكو في عدد خاص من "الكراسات التونسية"، وهي مجلة كلية الآداب. وينقل كاتب "فلسفة الحداثة" ما قاله فوكو " لا توجد هناك مقارنة بين متاريس الحي اللاتيني وبين خطر قضاء خمس عشرة سنة في السجن، كما الأمر في تونس. لقد تحدثنا من قبل عن الماركسية المفرطة (Hyper – Marxisme) في فرنسا، وعن اطلاق النظريات وعن التحريمات والإنقسامات الى زمر، التي كانت كلها مقلقة وقليلة المنفعة. لقد كان هذا مخالفاً ومناقضاً حقاً لما جذبني الى تونس" (ص 95، بترجمة عمر أزراج).

بدا العام1967، المسمى "عام النكسة" حاسماً في وعيّ أكثر المثقفين العرب، والتريكي واحد منهم، فقد حفزته النكبة الجديدة هذه على الإنخراط أكثر في النضال، فأمام موقفه المتحفظ من حركة "برسبكتيف" قررّ الإنضمام الى الإتحاد العام لطلبة تونس في اعتباره فضاءً حراً يضُم في صفوفه تيارات سياسية مختلفة. والى التحركات والإحتجاجات في الجامعة ضد تدخل الأمن، كانت تظاهرات واعتراضات على السياسة الأميركية، ودعماً لكفاح الشعب الفيتنامي، والنتيجة كانت زج مزيد من المناضلين اليساريين في سجون السلطة التونسية. ويُشدِد صاحب السيّرة على دور المنظمات القاعديّة في كافة أشكال

التحركات، وكان له نصيّب من الإعتقال في 14 شباط/ فبراير من العام 1970، والذي لم يستمر كثيراً بسبب صدور العفو العام عن المساجين السياسيين، مع بقاء المراقبة والتعقب، في ما يشبه الإقامة الجبرية. ورغم ذلك واصل ابن صفاقس مسيرته الكفاحية، وبات المسؤول النقابي في قسم الفلسفة، ويسرُد تفاصيل جهوده مع رفاقه اليساريين لجعل المنظمة الطالبية أكثر ديمقراطية وأكثر إحتراماً لحرية التعبير.

محطة خامسة: طور آخر من النضال في مدينة الأنوار

وبسبب من تفوقه في الدراسة نال صاحبنا مع زملاء له منحة للدراسة في باريس في العام 1972، وفيها تابع نضاله ضمن تنظيم الطلبة، وهي مناسبة كي يرى عسّف الشرطة الفرنسية بإزاء المناضلين، وهو واحد منهم، وكي يرى الوجه الآخر لفرنسا، أو "باريس من تحت" بعد اعتقاله مع أقرانه بتهمة احتلال بيت الطلبة التونسي (دار تونس)، ففي أقبية دار الأوبرا نجد "دهاليز مظلمة وأقفاص حديدية، ورائحة الموت تتجول في زنزاناتها" (ص 111). وشاهد التريكي تضامن المثقفين الفرنسيين، أمثال فوكو وسارتر وفرنسوا شاتليه وغيرهم كثر، ما أجبر السلطات الفرنسية على إطلاق سراحهم. ولم يكن أمام هؤلاء الطلبة المناضلين إلا متابعة الكفاح، فكان إنشاء "الحركة الديمقراطية الجماهيرية" (MOM) بغيّة " لمّ شمل اليسار التونسي وتجاوز الخِلافات والإنشقافات الأيديولوجية في تنظيم جماهيري ديمقراطي" (ص 112). وقدم التريكي المساعدة لجماعة حركة "برسبكتيف" اللائذين بفرنسا هرباً من جوّر السلطات التونسية . والى ذلك، تابع دروسه في جامعة السوربون1 الشهيرة، وفي المدرسة العليا للمعلمين، حيث تابع دروس لوي ألتوسير وجاك دريدا، وكان زائراً دائماً لمكتبات باريس العريقة تحضيراً لرسالة الدكتوراه التي حملت عنوان "الحرب في الفكر السياسي الحديث" ، التي أشرفت عليها هيلين فيدرين. وفي إيابه الى البلاد لقضاء العطلة الصيفية وجد أن السلطات الأمنية أخذت على عاتقها مضايقته، فأوقفت المنحة عنه، وعُيّن في الوقت نفسه استاذاً في مدينة قفصة، لكن بتواطوء الأقدار ومساعدة الأصدقاء تم تخطي العوائق، فعادت المنحة وعوّد الى باريس بعزم قوي لإنهاء الأطروحة قبل شهر حزيران/ جون من العام 1974 لأسباب خاصة بالمنحة. وقد ربح رهانه وأنجز رسالته وناقشها في شهر أيار/ مايو من العام 1974.

وفي سيّاق آخر، يروي التريكي تعرّفه بزوجته رشيدة في العام 1972، في عاصمة النور، وهي التي عايشت أحداث أيار/ مايو من العام 1968، ويصِفها برفيقة الدرب "في الحياة والفكر والنضال" (ص 122).

لا تعني الحياة في باريس صفو البال والخاطر لدى نزيل باريس، فقد طاول القمع البورقيبي في العام 1973 أخوات التريكي الثلاثة، الأمر الذي أحدث صدمة لدى العائلة، وهي حملة شملت أكثر المناضلين اليساريين آنذاك، ما فرض تحولاً في أساليب النضال و"الإنصهار في العمل النقابي". ويجد صاحب السيرة هنا سانحة ليُندِدّ بالجلادين بذكر أسمائهم (ص 132). ولو أطلق سراح الأخوات بعد أربعين يوماً من الحبس، إلا أن ذلك كان مؤشراً على أن النظام المأزوم لم يُفرِق بين الرجل والمرأة في سياسة كم الأفواه ومحاربة اليسار. ويذكر التريكي إنتفاضة كانون الثاني/ يناير من العام 1978، التي أدى قمعها الى مئات الضحايا، وانتفاضة الخبز في العام 1984. ومن هذه الفترة كانت الخلاصة عنده :"إن المرأة في تونس هي التي تقود النضالات الإجتماعية والسياسية منذ ذلك الحين الى يومنا هذا... في تونس البنات والنضال شيء واحد" (ص ص 133).

محطة سادسة: الوصول الى التعليم في الجامعة

وبعد عهد التعلم جاء عهد التعليم إثر الحصول على شهادة الدكتوراه في العلوم السياسية، لكن، وبسبب من ميوله الماركسية، لم يعيّن التريكي في الجامعة بل في "معهد فطومة بورقيبة" في المنستير عام 1975، حيث وجد عدد من أصدقائه في النضال يُدرِسون أيضاً هناك. واستمر صاحب السيّرة في نهجه قولاً وعملاً، ومصداقه إضراب الأساتذة الناجح الحاصل في العام نفسه، وهو كان من الفاعليّن فيه. وبنتيجة ذلك، تم نقله الى "معهد صغير بقرية على الحدود الجزائرية"، ما جعل التريكي يفكر جدياً في العودة الى باريس للالتحاق بزوجته والنضال من الخارج في سبيل "القضاء على الديكتاتورية"(ص 138). ولعبة الكر والفر مع السلطة والجهاز التربوي فيها كانت تحمل وجهاً واسماً يؤدي دور المعيّق للتريكي هو "أبو راوي" (الوجه البشع للسلطة)، لكن ثمة دائماً أكاديميين أصحاب أخلاق وقيّم على علم ببواطن الأمور، فكانت العودة من باريس للتعليم في "معهد ماطر" ويبعد عن العاصمة نحو 60 كيلومتراً، وجرى تعيّن زوجته للتعليم في المعهد نفسه، وأقاما في المدينة نفسها. وعاقبة الصبر هذا، كانت تسميّته مساعداً في قسم الفلسفة في العاصمة، وهكذا بات على صغر سنه "أستاذاً جامعياً"، كما يقول (ص 142). فكُلِف بتعليم "الفلسفة الغربية باللسان العربي في جامعة تونس"، وتدريس أفلاطون للسنة الأولى، مثابة أعمال تطبيقية، وكما الضوء في آخر النفق، أتى أفلاطون ليكون أنيساً للتريكي في زمن أسماه" التدريس في الجامعة زمن الديكتاتورية"، وليكون "أول من عرّب تدريس الفلسفة الغربية في الجامعة التونسية" (ص 145)، وهي مناسبة ليروي تجربته في التعريب، ويصفها بالناجحة، وكانت علاقته بطلابه "علاقة محبة

واحترام" في حين أنها كانت متوترة مع الإدارة، نظراً لسجله النضالي، وضِيّق أفق السلطة السياسية وأعوانها، ورغبة ابن صفاقس في تداول أفكار جديدة وإرساء "حياة فكرية وأكاديمية تليق بكلية آداب وعلوم إنسانية". وقد عمل في الثمانينات من القرن المنصرم، على انشاء حلقة من الأساتذة، التقوا في اجتماع تأسيسي، وكان من بينهم: هشام جعيط، وعبد المجيد الشرفي ومحمد الهادي الشريف... وغيرهم، ونجحت بالتالي في ضم نخبة من الأساتذة منهم" رشيدة التريكي ومحمد كمال قحة ومحمد محجوب، وحبيب بن صالحة وشفيق غربال ونور الدين كريديس وعثمان بن طالب، وغيرهم" (ص 148). ويذكر التريكي جهوده في العام 1988 للوصول الى مخبر "ثقافات وتكنولوجيا ومقاربات فلسفية" (فيلاب)، كأول مخبّر في الفلسفة يتأسس في تونس (ص 149).

وقد شهدت تونس ظروفاً سياسية متغيرة ، اذ وقع انقلاب السابع من تشرين الثاني/ نوفمبر من العام 1987 الذي أدى الى إطاحة الحبيب بورقيبة وتسلم زين العابدين بن علي زمام السلطة. وشهدت البلاد بعض التغييرات، فعيّن صديق التريكي، محمد الشرفي، وزيراً للتربية والتعليم العالي، والصادق شعبان، كاتب دولة للتعليم العالي. وفي العام 1990، جرت تسميّة التريكي عميداً لكلية الآداب والعلوم الإنسانية، فجهد في إشاعة مناخ من الحرية الأكاديمية. ويغتنم االكاتب هنا الفرصة ليتحدث عن زميل له (من دون ذكر الإسم، اذ يعرفه من عايش الوقائع آنذاك) أساء الى التريكي كثيراً وحاربه، لكن هذا الأخير ثابر على العمل والبحث والإهتمام بالطلاب وخدمة الفلسفة، فكان من المؤسسين لـ"الجمعية التونسية للدراسات الفلسفية" و"الجمعية التونسية للجماليات والإنشائية".

محطة سابعة: كرسي اليونسكو

وفي سيّاق الإنجازات يروي التريكي كيف انعقدت الصلة مع منظمة اليونسكو، بداية من خلال ورقة بحثية حول "وضع الفلسفة في تونس" في الثمانينات من القرن الماضي، والمشاركة في بحث عالمي حول "الفلسفة والديمقراطية"، وفي العام 1995، وبمناسبة ندوات حول الموضوع وفي ختام ملتقى بحثي في باريس، قدم التريكي فيه محاضرة حول "مفهوم العقل عند الفارابي"، جرى طرح فكرة إحداث كرسي لليونسكو في العالم العربي، كانت من نصيب تونس وشغلها الفيلسوف ابن مدينة صفاقس.

ويسرد التريكي تفاصيل مهمة عن تكريس هذا الكرسي، وما اعترض الأمر من عراقيل ماليّة ومعنوية. وآل صاحب السيّرة على نفسه أن يضمّن "للكرسي نجاحاً وتألقاً خدمة للفكر التونسي والعربي ونضالاً من أجل حرية التعبير" (ص 159). وثمرة ذلك دعوة الفيلسوف الفرنسي جاك دريدا لافتتاح الكرسي. وأنشأ له فروعاً: في مدينة قسنطينة

الجزائرية، حيث لم يُعمِر طويلاً، وفي جامعة الزقازيق في مصر المحروسة، بناء على اقتراح من الدكتور في جامعة القاهرة، أحمد عبد الحليم عطية، بإدارة الدكتور حسن حماد. وفي تقييّم عام لحجم المشاركات والندوات والكتب المُنجزة والمنشورة، ينتهي التريكي الى القول إن ذلك" يدل على ثراء نشاط الكرسي ودوره الكبير في عودة الرّوح للفكر عامة وللفلسفة خاصة في ربوع العالم العربي" (ص 162).

محطة ثامنة: "الثورة" على الأبواب "هرِمنا... لكننا انتصرنا"

والحال، يصف التريكي ثورة 17 تشرين الثاني/ ديسمبر في العام 2010 في تونس بـ"المفاجأة"، اذ اجتمع الناس حول قضية "الحرية والكرامة" وأطاحوا بنظام بن علي، الذي فر هارباً من البلاد. وفي سرور يعلن الفيلسوف التونسي:" أمكن للمستحيل أن يتحقق بفضل نضالات متواصلة منذ الإستقلال من أجل إرساء ديمقراطية حقيقية" (ص 167). ويبدي تأثره ويعتبر ما حصل "لحظة سحرية" تفتح باب الحرية واسعاً، ويدلي بعبارات تُعبِر عن تطلعات جيل ناضل كثيراً "هرِمنا... لكننا إنتصرنا" (ص 169). وهو يُقِرّ سلمية التحركات الشعبية وتجذر مؤسسات الدولة. ويعلِن متابعة النضال وأسرته من أجل ألا تسرق الثورة ومن أجل صوّنها، ولهذا الغرض تكون في شهر أذار/ مارس من العام 2011 "مجلس حماية الثورة لمراقبة أداء الحكومة وتكوين مجلس تأسيسي لكتابة دستور جديد" تحول لاحقاً الى "الهيئة العليا لتحقيق أهداف الثورة والإصلاح السياسي والإنتقال الديمقراطي".

وقد استدعت الوقائع الجديدة جملة من التساؤلات في ذهن الفيلسوف، ومنها صلة المثقف بالجمهور، وأولى الإستنتاجات إن ثمة مسافة" تفصل المثقف العربي عن الشعب وعن آماله وطموحه" (ص 177).

لقد نجح التريكي في إرساء دعائم فلسفة له عنوانها التنوع والحرية وحق الإختلاف، تعيد النظر في الكونيّة بمعنى إعادة صياغتها "من وجهة نظر فلسفة التنوع" (ص 187)، والبحث في الفلسفة العربية – الإسلامية عن روافد لها، فكانت عودة فيلسوف "العيش معاً" الى الفارابي وتقديم مفهوم "التعقليّة" مثابة "ركيزة جديدة لإمكانية تجديد الكونية الفلسفية وتغذيتها بفكر غير أوروبي" (ص 187). وطوّر التريكي فلسفة "التآنس"، انتصاراً لما يقول إنه"معقولية جديدة للفلسفة تتخذ من التنوع والإختلاف أرضية، ومن التعقلية منهجاً ومن الحياة اليومية ميداناً، ومن التآنس والعيش المشترك في كنف الكرامة غاية ساميّة" (ص 189).

في المحصلة، تبدو السِمة الغالبة على السيّرة هي ذكريات النضال، من الإحتلال الفرنسي

البغيض الى ديكتاتورية نظام بورقيبة الى تسلط بن علي وصولاً الى ثورة 2010 ، الى دعم نضال الشعب الجزائري أيام مقاومته وكفاح الشعب الفيّتنامي ضد اليانكي الأميركي ودعم نضال الشعب الفلسطيني ضد الإحتلال الإسرائيلي . ولا شخصنة في المسألة، فهذا جزء من تاريخ تونس المُشرِف، ومسّار النضال مستمر من أجل صون "ثورة الياسمين" ودماء الشهداء.

وفي السيرة صراحة فائقة وشفافية، وتسمية للأمور بأسمائها، وعدم اهتمام بالوصول الى "ذاكرة سعيدة" كما يريد بول ريكور، بل تعيين لمواضع الظلم، ولا غفران للمستبديّن والظالمين، إلا ما هو قابل للغفران، على الضد من قولة جاك دريدا في "غفران ما لا يغتفر".

فتحي التريكي من مواليد العام 1947، مفكر وفيلسوف تونسي حصل على دكتوراه في الفلسفة السياسية من جامعة السوربون بباريس وعلى دكتوراه الدولة في الفلسفة من كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية بتونس. ويعمل استاذ كرسي اليونيسكو للفلسفة بجامعة تونس. ساهم صحبة جاك دريدا في اقتراح فلسفة التعايش والتعقلية واقترح أيضا فكرة تقاسم الكونية. شغل منصب عميد كلية الآداب والعلوم الانسانية بصفاقس من 1990 إلى 1996 وعُين في كرسي اليونسكو للفلسفة بالوطن العربي في 1997. ثم عمل أستاذاً زائراً بجامعة ديوك بالولايات المتحدة في 1999 وبجامعة باريس الثامنة في فترات متباعدة زمنيا سنتي 2000 و2007. وألف 28 كتاباً.

من مؤلفاته:

أفلاطون والديالكتيكية عام 1986.

الفلاسفة والحرب (بالفرنسية) 1985. (ترجمه الى اللغة العربية زهير المدنيني، وصدر في العام 2015 عن دار ابن النديم ودار الروافد في بيروت، في 208 صفحات).

قراءات في فلسفة التنوع 1988.

الروح التاريخية في الحضارة العربية الإسلامية 1991.

الفلسفة الشريدة 1988.

فلسفة الحداثة 1992.

مقاربات حول تاريخ العلوم العربية 1996.

استراتيجية الهوية 1997.

فلسفة العيش سويا 1998.

العقل والحرية 1998.

الحداثة وما بعد الحداثة (2003). بالتشارك مع عبد الوهاب المسيري.
الهوية ورهاناتها (2010). صدر العمل عن الدار المتوسطية للنشر بترجمة زهير المدنيني ونور الدين السافي.
العقل والتاريخ في الحضارة العربية – الإسلامية (2018). (أطروحة الدكتوراه التي قدمها التريكي في فرنسا في العام 1986. وترجمها زهير المدنيني ونور الدين السافي الى اللغة العربية، وصدر الكتاب ضمن مشروع جامعة القاهرة للترجمة).

– خضعت تونس لنظام الحماية الفرنسية في عام 1881، ونالت استقلالها في العام 1956.

– انطلقت «منظمة برسبكتيف» أو «حركة آفاق» في باريس كمجموعة طلابية منشقة عن «الاتحاد العام لطلبة تونس» في عام 1963 بعد إلغاء الزعيم الحبيب بورقيبة (1903 ـ 2000) التعددية الحزبية. اتخذت المجموعة لنفسها آنذاك تسمية «تجمّع الدراسات والعمل الاشتراكي التونسي ـ برسبكتيف». كان الهدف من تأسيس هذه الحركة تَونسة اليسار والتماهي مع الواقع التونسي بعد إعلان بورقيبة، نظام الحزب الواحد وإلحاق المنظمات الوطنية مثل «اتحاد الطلبة» و«منظمة المرأة» و«منظمة الفلاحين» و«منظمة رجال الأعمال» و«الاتحاد العام التونسي للشغل» بالحزب الحاكم. هذا الأمر رفضه مؤسّسو الحركة الذين كانوا طلبة في باريس آنذاك، ورفضه كذلك زعيم «الاتحاد العام التونسي للشغل» أحمد التليلي الذي غادر تونس إلى المنفى الفرنسي. وتحولت "حركة برسبكتيف" بسرعة إلى منظمة سرية نقلت نشاطها إلى تونس وانتشرت دعوتها في الوسط الجامعي والثقافي، ودخلت في خلاف عميق مع "الحزب الشيوعي التونسي". وفي الوقت الذي اتجه فيه الحزب الشيوعي إلى مساندة الاتحاد السوفياتي، ساندت "حركة آفاق" الصين. وقد اقتصرت مطالب حركة "آفاق" في البداية على المطالبة باحترام الحرّيات العامّة والتخلّي عن الحكم الفردي في البلاد والدّعوة إلى توحيد كلّ القوى اليساريّة التونسيّة ضمن جبهة تتصدّى للانفراد البورقيبي المفرط في إدارة شؤون البلاد وخنق الحرّيات في مهدها، ثمّ تطوّر التنظيم لاحقاً ليصبح شبيهاً بالتنظيم الحزبي السرّي وإنشاء فروع له في بعض الجهات وليُعلن عن مواقفه الرّافضة للإمبرياليّة العالميّة وتغوّل الرّأسماليّة وتنامي الحركة الصّهيونية والمطالبة بالوحدة العربيّة . وفي الوقت الذي كانت فيه أطروحات "حركة آفاق" تلقى طريقها نحو النخبة اليسارية،

الطّالبيّة على وجه الخصوص، كانت آلة القمع البورقيبي الأسرع إلى شنّ حملة اعتقالات واسعة لأبرز عناصر التنظيم الجديد وقياداته الشابّة وتقديمهم للمحاكمة أمام محكمة أمن الدّولة في شهر آب (أغسطس) 1968، واستصدرت ضدّهم أحكاماً قاسية وصلت إلى 20 سنة مع الأشغال الشاقّة. قبل أن يقوم بورقيبة بإصدار عفو رئاسي على مجموع المحكومين عام 1970.

لمزيد من التفاصيل: أنظر كتاب عبد الجليل بوقرّة (مواليد العام 1956) المتخصّص في التاريخ الحديث والباحث في "المعهد العالي لتاريخ الحركة الوطنية" في تونس": «فصول من تاريخ اليسار التونسي ـ كيف واجه الشيوعيّون وبرسبكتيف نظام الحزب الواحد 1963 – 1981) (دار آفاق برسبكتيف للنشر في تونس، 2012)

دراسات ◄ CAHREL DAGHER

شربل داغر

صَنعة العربيّة

من التنزيل إلى التآليف

إيمانويل كانط ..
بين انصهار الآفاق واحتراق الآفاق!

ماهر عبد المحسن

دكتور في الفلسفة، كاتب وناقد مصري

فى كتابه «**نحن وكانط: من النقد إلى التاريخ**» يواصل أحمد عبد الحليم عطية الحفر فى العقلية العربية، فى محاولة دؤوبة للبحث عن حضور الآخر في الأنا، وهى قضية شغلت مفكرنا طويلاً. غير أنه ،للحق، لا يكرر نفسه، ولكن يحاول أن يطور من رؤاه النظرية ومناهجه البحثية، بحيث يطرح فى كل مرة زاوية جديدة للنظر يطل منها على المشهد التاريخي، القديم والحديث في الآن نفسه. فنحن دائما إزاء علاقة مزدوجة، بين الأنا والآخر من ناحية، وبين الماضي والحاضر من ناحية أخرى. غير أن العنصر الثابت هو دائماً سيادة مبدأي التعاصرية وانصهار الآفاق الجادامريين (نسبة إلى الفيلسوف جادامر) . فدائما هناك وعى دارس ووعي مدروس، ودائما هناك حضور لثقافات مغايرة تتداخل وتتفاعل لتنصهر فى بوتقة واحدة.

يأتى كتاب «**نحن وكانط: من النقد إلى التاريخ**» بعد كتاب «**نحن وهيجل: الدين والثورة**». والحقيقة أن الكتابين يتشابهان فى تناولهما القضايا نفسها تقريباً، الدين والثورة والتاريخ والسياسة. مرة من زاوية الجدل الهيجلي، ومرة من زاوية النقد الكانطي. ولعل أهم ما يميز هاتين الدراستين هو حرص عطية على ربط الأفكار النظرية الغربية بقضايانا العربية الواقعية. وبالرغم من أن كلا الفيلسوفين الكبيرين يحملان وجهين عنصريين تجاه العقلية العربية والدين الإسلامي، إلا أن ما يحسب لعطية انه لا يقف كثيراً عند الوجه السلبى لعلاقتنا

بالفلسفة الغربية بقدر ما يبحث عن سبل التلاقح الفكري التى يمكن أن تفيدنا في حاضرنا الإشكالى ومستقبلنا المشوب بقدر كبير من الغموض. وليس أدل على ذلك من استدعاء عطية لزمن المستقبل بعد أن ظللنا طويلاً نتحدث عن الماضي والحاضر.

يتضح ذلك من الإهداء الذى يتصدر الصفحات الأولى من الكتاب، والذى يقول فيه عطية: «إلى كل من حاولوا أن يمارسوا العقلانية والنقد على صاحب الفلسفة النقدية. ومن تساءلوا عن حقيقة التنوير والثورة عندنا وعند كانط، تحقيقاً لفهم مستقبلي لهما". كما لا يمكننا أن نغفل العبارة ذات المغزى التي تصدرت الصفحة الأولى بعد الغلاف، وتقول: "لقد آن للأجيال العربية الحالية أن تتطلع من جديد للكتابة الفلسفية".

وهى عبارة تشير إلى الحاضر بكلمة " الحالية" وتشير في الوقت نفسه إلى المستقبل بجملة" تتطلع من جديد". لكن المغزى الأهم إنما يكمن في الرغبة في إعادة الاعتبار إلى الكتابة الفلسفية، أى إلى الحكمة التي ضاعت في ظل غياب المنطق، والتباس الأمور. كما يمكن أن نفهم العبارة بأنها تعد أو تطالب بنمط جديد من الكتابة الفلسفية يقع تحقيقه على كاهل الأجيال الحالية. فما هي ملامح تلك الكتابة الفلسفية الجديدة؟

أولاً : نحو كتابة فلسفية جديدة:

يجيب عطية فى مقدمة الكتاب عن سؤالنا، ويشرح لنا ملامح هذه الكتابة قائلاً:

«نحاول في هذا العمل» نحن وكانط، إيجاد كتابة فلسفية جديدة ورؤية ومنظور مغاير للفلسفة المعروفة عندنا اليوم، الفلسفة التي يغلب عليها حتى الآن النقل والترجمة والعرض والتأريخ لقضايا وأعلام الفلسفة كما تحددت في الغرب. وغلب على الأجيال الأولى من رواد الفلسفة فى ثقافتنا العربية الاجتهاد فى تقديم رؤى خاصة فى إطار المذاهب والتيارات الفلسفية الغربية، و أصبحنا نتحدث عن الوجودية العربية والوضعية العربية والماركسية العربية»(أحمد عبد الحليم عطية، نحن وكانط: من النقد إلى التاريخ، القاهرة، 2021، ص5).

يتحدث عطية عن فترة من الزمان تجاوزت النصف قرن كانت الفلسفة العربية تعيد فيها استنساخ الفلسفة الغربية فى أطر عربية بنحو ما حدث في الآداب العالمية التي تم نقلها إلى العربية في سياقات محلية فيما عُرف بالتعريب أو التمصير قبل أن ينجح المبدعون العرب في إنتاج أعمال أدبية عربية خالصة. وفى هذا السياق، يؤرخ عطية لنهاية هذا التقليد وبداية تقليد فلسفي آخر ببداية السبعينيات، وتحديداً منذ عام 1967، أى منذ

الهزيمة العسكرية التى مُني به العرب، وكانت جرس الإنذار للوعى المخدر الذى صحا على حقيقة مرعبة، مؤداها أن الهزيمة العسكرية ماهي إلا انعكاس لهزائم أخرى كثيرة في العقل والوعي والروح، ما دفع محمود أمين العالم للكتابة عن «الوعى والوعي الزائف»، ودفع توفيق الحكيم للكتابة عن «عودة الروح».

وعلى المستوى الفلسفي، الأكاديمي بخاصة، ظهر ما عُرف بالمشاريع العربية، وهى منجزات فكرية ضخمة اجتهد أصحابها فى محاولة الإجابة عن أسئلة النهضة وأسباب التخلف من خلال الرجوع إلى الماضي، وهى مسألة محل خلاف وتساؤل، لأن تفسير الحاضر من خلال الماضي فيه إهدار لمبدأ السببية بنحو ماذهب نصر حامد أبو زيد، نظراً لبُعد المسافة بين النظرية البعيدة فى الزمان وأحداث الحاضر القريبة فى المكان.

ولعطية رأى مهم في المشاريع العربية عندما يقول:

«وكان ما كان من شأن هذه المشاريع، التى صارت عنصراً من عناصر الثقافة الوطنية، التي تجاوزها الحاضر وظهر التساؤل عن تأثير جدواها علينا، ومدى قدرتها على طرح رؤى جديدة للفلسفة، وكانت العنصرية والطائفية والتطرف أقوى منها، وتعمقت التشاققات والخلخلات والإزاحات ولم تستطع أن تقدم جديداً يتجاوز ما نحن فيه» (الموضع نفسه).

وفى هذا الصدد، نتفق مع مفكرنا فى رصد الظاهرة وتفسيرها، ونضيف أن من أهم أسباب ضعف تأثير هذه المشاريع على الواقع أنها اصطبغت بالصبغة الأكاديمية، على المستويين الموضوعي والمفاهيمي، ما جعلها منكفئة على نفسها، لا تصل لرجل الشارع، ولا تهم سوى الأكاديميين المعنيين بالدرجة العلمية أو الشهرة الإعلامية. وقد تأكد ذلك فى الأجيال اللاحقة التي استهوتها الفكرة، فأرادت أن تحقق نفس نجاح وشهرة الرواد السابقين، دون إحساس حقيقي بالأزمة الحضارية أو الهم النظري، فجاء إنتاجهم باهتاً، وتكراراً لأطروحات الرواد الأكثر أصالة.

هذا من ناحية، ومن ناحية أخرى اعتماد أصحاب المشاريع على الماضي أفقدهم ميزة التنظير المباشر للواقع، وهى الدعوى التي نادي بها حسن حنفي، ووعد بإنجازها ضمن مشروعه الكبير «**التراث والتجديد**»، غير أنه لم يحقق، فى هذا السياق، ما وعد به على النحو نفسه الذى حقق به التنظير غير المباشر للواقع فى ضوء الماضي، وهو ما جعل تلاميذ حنفي يمضون في طريق البحث في التراث الماضي أكثر من طريق البحث في وقائع الحاضر الحية الساخنة.

فما هو الحل إذن؟.. يقدم عطية طريقاً ثالثاً يتجاوز الماضي والحاضر، فى محاولة

لتجاوز القسمة الثنائية بين أصالة ومعاصرة، التى مزّقت الوعى وشتّت الهوية، وهو البحث في سياق النظر إلى المستقبل. والكتابة الفلسفية ذات التوجه المستقبلي، بهذا المعنى، لا تنطوي على رؤية استشرافية، لكنها تحاول أن تفلت من إسار الماضي الذى ظل يكبلها لسنوات طوال. فيقول:

«وطرح التساؤل عن المستقبل، وماذا بعد المشاريع الفلسفية العربية، والتي كنا ننتظر منها الكثير، وفرض علينا في جيلنا الحالي، الذى يحيا عصر التنوع والتعدد والاختلاف، واحترام الآخر، والسعي نحو الكونية، نحو حياة مشتركة والعيش معاً، أن لا ننتظر، بل نحاول أن نقدم تجارب فلسفية أخرى جديدة، تتجاوز الاستقطاب الذى يمزق وعينا بين الأصالة والمعاصرة» (الموضع نفسه).

يتحدث عطية فى سياق ثقافى مختلف، يتعاطى مع مفردات جديدة أكثر شمولاً واتساعاً، ربما من الإنسانية ذاتها، من قبيل التعدد والاختلاف واحترام الآخر والعيش معاً، والتي يمكن صهرها فى بوتقة واحدة يعكسها مصطلح» الكونية». وهو مصطلح، للحق، جديد وجذاب، ويمكنه أن يتجاوز العيوب والمثالب التي علقت بالأفكار القومية والأصولية فى الماضى، التي كانت سبباً في الكثير من الشقاق والحروب وإراقة الدماء. هذا إذا ظل المصطلح محلقا بعيداً عن أرض الواقع، أما إذا لم يستطع أن يفلت من الجاذبية الأرضية، فسيكون بمثابة الشرك الكبير الذى يمكن استخدامه من أجل تبرير ممارسات ممجوجة تندرج تحت مقولات «العولمة» و«التطبيع».

لكن ما يستحق أن نتوقف عنده في كلمات عطية، استخدامه لكلمة «ننتظر» مرتين، مرة بالمعنى السلبى ومرة بالمعنى الإيجابي. ففي الحالة الأولى يعبّر عطية عن حالة الإحباط التي أصابت جيله من المشتغلين بالفلسفة من جراء الاعتماد على الحل الحضاري القادم على متن المشاريع الفلسفية العربية، وهو ما لم يتحقق. وفى الحالة الأخيرة، يتحدث عطية صراحةً عن عدم جدوى الانتظار، وضرورة التحرك من أجل تقديم كتابة فلسفية جديدة تحمل تجارب ورؤى جديدة. وعطية هنا يعمل على تجاوز المعنى المسرحي لفكرة الانتظار، التى رسخها صمويل بيكيت فى مسرحيته الشهيرة «فى انتظار جودو». وهو المعنى الذى جسده العرب طويلاً فى تاريخ نهضتهم التى بدأت منذ قرنين، ولم تتحقق حتى الآن، لأنهم ينتظرون الحل من الآخر.

يتأكد ذلك فى عبارات عطية الآتية:

«نحن نتطلع إلى رؤية فلسفية مستقبلية، ولا زلنا نسعي من أجل تحقيق هذا الهدف، ولا

يمكن أن ندّعي أنه يمكننا أن ننهض بهذه المهام بمفردنا، فهى مهمة جيل وربما أجيال، ولا نملك ترف الانتظار. ومن ثم علينا أن نقدم للقارئ والباحث والمثقف الآن أحد تمهيدات هذه المحاولات» (ص ص6–5).

إن أهم ما يميز دعوة عطية إلى كتابة فلسفية جديدة، إنما هو عنصر المبادرة، والرغبة فى كسر حالة الجمود والانتظار، ومحاولة التحرك هنا والآن، بالرغم من اعترافه بأن الموضوع أكبر من أن يقوم به وحده، لكنه مشروع أجيال تالية. فعطية ينطلق من الحاضر باتجاه المستقبل، لذلك يطلق على الفلسفة التى ينظّر لها ويدعو إليها «**التأسيسية التجاوزية**»، ربما لأنها تجمع بين السكون والحركة، أو بين الحاضر والمستقبل. فهى تأسيسية، لأنها لا تبدأ من الفراغ، ولكن من كتابات أخرى سابقة ومعاصرة، وهي تجاوزية، لأن عطية يحاول من خلالها أن يتجاوز تراثه من ناحية، وأن يتجاوز تراث الآخرين من ناحية أخرى.

وعن المستوى الأول من التجاوز (تجاوز الذات) يقول:

«وكان شاغلنا الشاغل الفكر العربي المعاصر فى علاقته بتاريخه وبالغرب، وتم ذلك تحت مسمى عُرف فى البداية بإسم **القراءة الثانية** أو **قراءة القراءة** لمراجعة قراءتنا المختلفة للغرب وتبلور تحت عنوان **القراءة العربية للفلسفة**، وهو مسمى قيد الاختيار والاختبار» (ص5).

وعن المستوى الثاني من التجاوز (تجاوز الآخر) يقول:

هى محاولة **تأسيسية تجاوزية** تسعى لتجنب استقطاب ما عُرف فى حياتنا الثقافية والفكرية تحت مسمى **الأصالة والمعاصرة**، بحثاً عن سبيل جديد يتجاوز ما نحن غارقون فيه من خضوع لتاريخ الفلسفة الغربي وهوية نسعي إلى تحقيقها، ونحن نريد تجاوزها والإضافة إليها، وفق قضايانا الحالية، التي يحياها الإنسان العربي، فى مواجهة مع نصوص مكتوبة وقضايا حية معاشة يئن الفرد حائر بينها» (ص6).

ولا يعني التجاوز عند عطية إهمال الماضي (الاصالة) او الحاضر (المعاصرة)، لكنه يعني تجاوز التكرار، واعادة الانتاج العقيمة لأفكار سابقة أنتجها آخرون ، الأنا او الآخر، وتأسيس معارفنا علي أرضية نقدية تحيط بالماضي والحاضر تمهيداً لكتابة فلسفية مستقبلية تعبّر عن الذات، وتلتحم بقضايا الواقع. وفي هذا السياق، يقول:

«وما نقترحه للتعامل مع هذه النصوص المتعددة الغربية والتراثية والمشكلات التي نحياها، الحقيقية والزائفة، هو تعامل نقدي متعدد الاتجاهات نحو الماضي الذهبي الذي نحلم به، وإنجازات العصر التي نتلقاها، ومشكلات ناتجة عن الحيرة بينهما والعجز عن

تجاوزها. ومن هنا، فالانطلاق من العقل والنقد من أجل التأسيس والتجاوز هما سبيل لرؤية فلسفية يمكن ان نسميها: التأسيسية التجاوزية» (ص6).

ولعل أهم ما يميز هذا الطرح، هو إعادة الاعتبار للقارئ ولفعل القراءة، فيذكر عطية في أحد المواضع أن القارئ هو الطرف الأساسي في هذه الفلسفة، ويذكر في موضع آخر أن القراءة هي المفهوم المحوري فيها. غير أن القراءة التي يهدف إليها عطية، ليست القراءة السطحية الساذجة، لكن الاحترافية المنتجة، يتضح ذلك من مفهومه عن القارئ عندما يقول:

«فالقراءة التي تمثل المفهوم المحوري في التأسيسية التجاوزية، هي ما يجمع القارئ الكاتب، القارئ الباحث والقارئ الناقد، فالكاتب قارئ في الأساس لما سبق، الهوية، وأسهم في تكوينها، وما سيتلو، المعاصرة، ويتجاوز نواقصها من إقصاء لغيرها. فالهدف إيجاد ذلك الحوار المفقود في ثقافتنا العربية بين عناصرها المتعددة، فنحن نقرأ أنفسنا حين نقرأ الغرب وحين نقرأ الواقع» (ص6).

ربما تؤدي مقولات عطية إلى قراءات نخبوية، لكنها في الحقيقة مطلوبة، منهجياً، كمرحلة تمهيدية سابقة علي الكتابة. فخطاب عطيه موجّه لعقل القارئ الواعي، الذي يمتلك الأدوات التي تمكّنه من استيعاب التاريخ والواقع، والقدرة علي بلورة كل ذلك في لون من الكتابة المغايرة. فالكتابة الفلسفية الجديدة ترتكز علي إرث ضخم من الكتابات السابقة، لكنها تتجه الي الواقع والي العالم المعاش وتخاطب الأشخاص العاديين، وفي هذا المعني يقول عطية:

«وكل حرف من هذه الكتابة وكل عنصر من هذه الرؤية يؤثر تأثيراً أساسياً لرؤية جديدة لثقافاتنا بالجمع، الثقافة الوطنيّة والثقافة الشعبية وثقافة الأقليات والمهمشين. وهي ما ينقلنا للقضايا المثارة التي ناقشها الباحثون العرب والكتّاب العرب، والكتّاب الغربيين، حيث ننتقل معهم من قضايا الفلسفة الأكاديمية لقضايا الإنسان المعاشة، الملحّة، خاصة التي تتشابك فيها وتتداخل العقيدة والسياسة، الدين والفلسفة» (الموضع نفسه).

ولأن هدف عطية كوني بالأساس، يتجاوز القسمة الثنائية الكلاسيكية بين ماض وحاضر، أصالة ومعاصرة، فهو لا يستهدف الحكمة فحسب، وإنما محبة الحكمة كذلك. وهي رؤية تتسق وفلسفة تصالحية، تسعي إلي احتواء الإنسان وتتجه إلي المستقبل، فيقول:

«وحين نتوجّه لهؤلاء القراء، فنحن نتوجّه للمستقبل لهم وبهم. وليس سوي الفلسفة سبيلاً لتحقيق ذلك، وليس فقط الصوفيا بل أيضاً الفيلو، الفيلوصوفيا، هي موضوع الحوار وهي

أيضاً الغاية منه والدافع إليه، بحثاً عن كتابة جديدة ومستقبل جديد» (ص6).
لكن كيف يمكن الانتقال من الفكر الي الواقع؟. إن مقولات الفلسفة درجت علي أن تكون نظرية خالصة، حتي عندما تتناول أموراً عملية، وأن هذه السمة كانت من أهم ما يميز الفلسفة باعتبارها أشبه بالرياضيات، حيث تقدم الوجه التجريدي للعالم، الأكثر معقولية ومنطقية. للإجابة علي هذا التساؤل يضع عطية يده علي منطقة مفصلية هامة تعيد للفكر حيويته وتنأى به عن مغبة الإفراط في التجريد، وهي منطقة السياسة والدين. فالسياسة عند عطية، ووفقاً لرؤية مستندة إلي الفيلسوف الألماني فويرباخ، هي الوجه الحقيقي للدين، وبهذا المعني يكون الصراع السياسي هو في حقيقته صراع ديني، يرى:
«أن الدين هو الوجه الحقيقي للسياسة، وعلينا أن نعي أن كثيراً من الصعوبات التي تواجهنا في تعاملنا مع التراث ومع الغرب ومع الواقع ترجع إلي سيطرة أفكار أو أحلام تريد تحقيق مجد قديم، متناسية حركة التاريخ، فنحن وأفكارنا وأحلامنا نحيا في التاريخ، ووفق فويرباخ تلميذ هيجل والذى واصل جهوده في الفلسفة خاصة فلسفة الدين، وسعي إلي تحقيق فكر كانط عن الدين في حدود العقل، فإن السياسة هي الوجه الآخر للدين. ومن هنا فإن كثيراً مما يواجهنا في صراعنا مع النصوص والتراث والغرب هو السياسة في شكل صراع ديني. ويمكن أن نلقي نظرة فيما يحدث في لبنان وسوريا وليبيا واليمن، وتداخلات إيران وتركيا في عالمنا العربي، وكذلك صراعنا مع العبرانيين سنجدها صراعات سياسية تتخذ ثوب الدين» (ص7).

ثانياً : إشكاليات الكتاب ومنهجه:

تؤكد كتابات عطية أن علاقة الفلسفة التأسيسية التجاوزية بفكر كانط هي علاقة إشكالية، لأن علاقتنا بكانط منذ البداية علاقة إشكالية. وهي أمور تفسر لنا حرص عطية علي تحديد هذه العلاقة بوضوح من ناحية، وتحديد المفاهيم المستخدمة، بوضوح أيضاً، من ناحية أخري. فيقول:
«يطرح علينا هذا العمل الذي يدورحول «**نحن وكانط**» إشكاليات ثلاث ملحّة علي مستويات متعددة، نظرية وواقعية، فلسفية وتاريخية، نطرحها من أجل ثلاث غايات نروم تحقيقها، ونسترشد في هذا السبيل بثلاث طرق وآليات وتقنيات تمثل مناهج في الرؤية العامة للعمل للوقوف علي موجات ثلاث من اللقاء بيننا وبين كانط منذ بداية توجهنا للفلسفة النقدية لفيلسوف النقد وهي ما أطلقنا عليه «**التأسيسية التجاوزية**» وهي مفاهيم كانطية نمارسها

علي قضايانا ونظرتنا لكانط ونظرة كانط لنا» (الموضع نفسه).

ولعل أول هذه المفاهيم هو محاولة الإجابة علي التساؤل الأولي: من نحن؟ وهنا يقدم عطية حلاً مبتكراً لمفهوم «**النحن**» يتجاوز النحن الفردي والعرقي والجغرافي، ويضع بدلاً منه مفهوماً أكثر شمولية واتساعاً بحيث يتسق والفلسفة الكونية التي يدعو إليها، وهي النحن التاريخي الاجتماعي الحضاري. وهو بهذا المعني يتلافى المزالق والأزمات الذي أثارها المفهوم عندما تم التعامل معه في السابق باعتباره النقيض التاريخي للآخر تحت مقولات الذات، الهوية، الأصالة. وفي هذا السياق، يحدد عطية المعني الذي يقترحه **للنحن** علي النحو التالي:

«**النحن** مفهوم مفتوح، متعدد اللحظات زمانياً متنوع الأقاليم مكانياً، يفسح المجال للكثرة المتجانسة والتعددية المتوافقة، والنحن يرتبط بالغير والآخر ولا يتضاد معهم» (ص7).

هذا عنا نحن، فماذا عن كانط؟

يثير اسم كانط إشكاليات عديدة، لأن له أكثر من وجه وأكثر من حضور في الثقافة العربية، كما أن هناك أكثر من زاوية تم النظر من خلالها إلي المنجز الفلسفي الكانطي، فعن أي كانط يتحدث عطية، أو يريدنا أن نتحدث؟

يقول عطية: «والسؤال أي كانط هو، الذي نتحدث عنه؟ كانط الفيلسوف الأكاديمي صاحب العقلانية النقدية والعقل النظري والعملي وملكة الحكم، أم كانط صاحب قضايا التنوير والثورة، أو كانط الذي يحضر اليوم بإلحاح بكتاباته في الدين والسياسة، وما يدور حولها من تأويلات؟ وهل نتعامل مع مشكلات الفلسفة النظرية أم نتائج فلسفته في الواقع؟» (ص8).

ويلاحظ أن عطية لم يجب عن تساؤلاته، التي أثارها ووصفها بالملحّة، في المقدمة، بنحو ما فعل في تساؤلاته السابقة حول مفهوم النحن، وانتقل سريعاً إلي الإشكالية الثالثة، واكتفي أيضاً بطرح التساؤلات، التي وصفها بالأكثر إلحاحاً، دون محاولة الإجابة، وهي الإشكالية المتعلقة بطبيعة العلاقة بيننا وبين كانط، فيقول:

«والإشكالية الثالثة الأكثر إلحاحاً علينا، هي (**الواو**) في العنوان «**نحن وكانط**»، **أي** العلاقة بيننا وبين كانط هل هي واو الجمع، أم واو التمايز، أم واو الانفصال؟ هل نتعامل مع كانط الكوني ونظل في أسره، أم كانط عصر التنوير الأوربي والهيمنة الغربية علي العالم غير الأوربي؟» (الموضع نفسه).

وتوقف عطية عن الإجابة، إنما يعني أن تحديد المفاهيم التي يزمع الخوض فيها، هي مفاهيم مراوغة، أو بالأحرى مفتوحة ومتشعبة، بحيث يصعب الإمساك بها بنحو

مسبق، والتعاطي معها بنحو سكوني بارد. ولعل الأنسب هو تحديد المفاهيم والتعاطي مع الإشكاليات من خلال الممارسة العملية المباشرة، فهي السبيل الوحيد لتتبع الأفكار والمواقف في حركيتها، والإفلات من شرك الكتابة التاريخية التي تكرر الفلسفة ولا تملك جرأة التفلسف. يتضح ذلك من موقف عطية من المنهج، فالمنهج أيضاً يمثل إشكالية، غير أن عطية كان واعياً وواضحاً في موقفه، بحيث أعلن صراحة عدم وجود منهج مسبق، ولكن تكشّف للمنهج علي الطريق، فيقول:

«يمكننا أن نقدم بعض المعطيات أو العناصر باتجاه توضيح المنهج الذي نهتدي به في تناول هذا العمل، وهو ليس منهجاً محدداً مكتملاً، نذكر خطواته المحددة سلفاً، بل منهج نسعي في تحديد سماته وخصائصه ونحن نمارس آلياته في قضايا هذا العمل» (الموضع نفسه).

غير أن عطية يحرص علي وضع بعض الملامح والسمات العامة للمنهج، ويتكئ كثيراً علي السمة النقدية لهذا المنهج، وهي نقدية تشعبية، متعددة الاتجاهات والأبعاد، حتي أن عطية يشبهها بالقطع المتوازي في المونتاج السينمائي. وربما كان الدافع وراء هذا الميل الواضح نحو توسيع المفاهيم هو التراث الفلسفي الكبير الذي وقع عليه عطية، الذي يعكس علاقة العرب بكانط، ورغبته في أن يضع هذا الكنز الكبير تحت ضوء ساطع ومبهر دفعة واحدة. ولعل في هذه الكلمات ما يؤكد استنتاجنا، حيث يقول: «فنحن نستهدف نقداً لصاحب الفلسفة النقدية من جهة، ونقداً ينصب علي تراثنا الفكري من جهة ثانية، وعلي واقعنا وقضايانا التاريخية والاجتماعية والسياسية من جهة ثالثة في وقت واحد. وفي اللحظة الراهنة التي نحياها. مما يعني أن ما نطرحه هو مساءلة نقدية للغرب والتراث والواقع» (ص ص9–8).

وعن أهداف الدراسة، يحصرها عطية، وفقاً لفلسفة كانط في ثلاثة: التحول من التأريخ للفلسفة إلي التفلسف، التفلسف حول الإنسان ومن أجل الإنسان، فهو الغاية من التفلسف لا في الفكر فحسب، لكن في الوجود كذلك، وأخيراً أهمية التأكيد علي قبول الآخر، والاعتراف باختلافه، والتحاور معه من أجل بناء عالم واحد مشترك نحيا فيه سوياً. وكلها أهداف تتسق والفلسفة الكونية التي يدعو إليها عطية ويبشر بها باعتبارها يوتوبيا جديدة تتأسس علي الواقع ومشكلاته وقضاياه، لا يوتوبيا حالمة تحلق بعيداً دون أن يتردد صداها علي الأرض!

ولما كان التأويل عنصراً هاماً في قراءات كانط، وفى قراءتنا لعطية، ولمن قاموا بهذه القراءات، ولما كانت تأويلية جادامر هي نقطة انطلاقنا التي اخترناها لفهم النصوص

موضوع الكتاب، فإن مفهوم «انصهار الآفاق» سيكون أداتنا النظرية المحركة للوعي تجاه الفهم والشرح والتفسير، وكذا المفهوم المشتق «انفجار الآفاق»، الذي وضعناه بوحي من المفهوم الأول.

وما ينبغي أن نلاحظه أن «انصهار الآفاق يناسب القضايا النظرية، ويرتبط بالدين، وأن» انفجار الآفاق» يناسب القضايا العملية، ويرتبط بالسياسة، وهما المبحثان اللذان يولي لهما عطية عناية خاصة.

ثالثاً : انصهار الآفاق:

العلاقة بين فكر وفكر، هي في التحليل الأخير، علاقة بين أفق وأفق، أفق المؤلف؛ الذي يشكله تكوينه الذاتي وثقافة العصر الذي يعيش فيه، وأفق القارئ الذي يشكله تكوين وثقافة عصر آخر مغاير، على مستوى المكان أو الزمان. فكانط، كموضوع للقراءة، ينتمي إلى الثقافة الغربية بكل ما لها من خصوصية، والمفكرون العرب، الذين يقرأون كانط، ينتمون إلى الثقافة العربية بكل خصوصياتها، التي تختلف عن الثقافة الأوربية. هذا، بالإضافة إلى التكوين الذاتي، والثقافة الفردية لكل مفكر.

وينتج المعنى وعملية الفهم من التلاقح أو الانصهار بين هذه الأفكار. ولأن المسألة برمتها لا تتجاوز نطاق النظر، فإن الانصهار لا يصل إلى درجة الانفجار، التي يمكن أن نعثر عليها في حالة قراءة الواقع، على نحو ما سنجد في سطور تالية من هذه الدراسة.

في هذا السياق، يقطع عطية أشواطاً بعيدةً، ويبحر فوق أمواج عالية حد الغرق، في محاولة خصبة لتقديم صورة جدلية بانورامية عن علاقة المفكرين العرب بالفيلسوف الألماني كانط. وهي علاقة جد معقدة ومتشابكة، لأنها تنطوي علي صنوف متعددة ومتمايزة من الممارسات النظرية تجاه فلسفة كانط. وفي هذا الصدد يتحرك عطية طولياً وعرضياً، ليقدم مسحاً تاريخياً ومتعاصراً في الآن نفسه. وفي كل الأحوال يُلاحظ أن عطية ينطلق من نقطة إحداثية يتقاطع عندها السياسي مع الديني، يتضح ذلك في أكثر من موضع منها قوله:

«أن ما أود التوقف عنده في سياق تحليل الحضور الكانطي في فكرنا المعاصر، هو العلاقة بين الديني والسياسي كما يظهر في الإحالات الدائمة، لقدرة الفكر الكانطي علي تفسير الواقع السياسي العربي الإسلامي، باعتبار كانط معبّراً عن العقلانية الأوربية والتنوير، الذي يُعد نموذجاً ومعياراً للأفكار والتيارات والحركات التي تسعي إلي إعادة صياغة الواقع العربي وفق الحداثة الغربية» (ص24).

ويؤكد علي المعني نفسه في موضع آخر، فيقول:
«إن الهاجس الديني السياسي ملازم لتعاملنا مع الكانطية في قراءة تاريخنا المعاصر، وهو يسير بمحاذاة الدرس الأكاديمي وعلينا التأكيد أن قراءتنا الأكاديمية للنص الكانطي النظري لا تكفي بمفردها، بل إننا في حاجة إلي القراءة العميقة للأسس الفلسفية للعقل العملي أو الأخلاق والدين والسياسة. وإذا كان كانط جعل الأسس النظرية مدركة والحقائق في ذاتها من الصعب ادراكها نظرياً، فإن علينا أن نضع النومين، أسس الحياة العملية والسياسية، موضع الفهم والتفسير. ذلك أن وقائع الحياة العملية ليس من المستحيل إدراكها. وهذا ما يقتضي منا فهم التفسيرات الغربية لنصوص كانط التي يتم من خلالها قراءة الواقع العربي» (ص27).

رابعاً : كانط والإسلام:

يركز عطية إذن علي الممكن، والقابل للإدراك والفهم، وىعطي الأولوية للراهن وقضايا الواقع، ومن المنطلق نفسه سيكون تركيزنا علي السياسي والديني، وعلي الديني الإسلامي بنحو أخص. وفي هذا السياق تستوقفنا التقنية التي يستخدمها عطية في تناول أطروحات الكتاب، التي هي بمثابة قراءات متعددة ومختلفة للفكرة الواحدة، فهو لا ينطلق من أسئلة كبري، كما هو العهد دائماً في الدراسات الفلسفية، لكنه ينطلق من تساؤلات جزئية راهنه، لا تخلو من جدة ومن غرابة، لعل أبرزها الإشكالية التي أثارتها عبارة البسملة التي عثر عليها الباحثون، مكتوبة بالعربية، علي غلاف أطروحة كانط للدكتوراه. والشئ نفسه يمكن أن يقال علي التساؤل الفريد في بابه «هل كانط أفضل من القرآن؟».
والحقيقة التي لا تقل غرابة أن هاتين الإشكاليتين، هما اللذان يمكن أن نستنتج منهما عبر التحليلات والتأويلات المختلفة علاقة العرب المسلمين بكانط، كما يمكن أن يعكسا علاقة كانط بالإسلام، وعلاقة فلسفتة بحاضر المسلمين.
وفي هذا السياق، يطرح عطية الإشكالية الأولي من خلال ثلاث وثائق، عربية وغربية، حاولت تفسير وجود البسملة علي أطروحة كانط، ومدي قدرتها علي تفسير علاقة كانط بالإسلام. ويستهل عطيه بحثه في هذه الإشكالية بملاحظة ذات أهمية خاصة عندما يقول: «فنحن إذا ما توقفنا عند البسملة بالعربية في أعلي شهادة الدكتوراه، التي حصل عليها كانط من جامعة كويسنبرج 1755، فالشعور؛ الذي ينتابنا أو يسيطر علي مشاعر القارئ لها، هو الإعجاب والزهو. وربما يظن ويفترض أن لها دلالة وإن كانت غير واضحة بالنسبة

له وقليلون هم من تساءلوا عن سبب وجودها ودلالة معناها في شهادة دكتوراه كانط، وربما لم يتساءل أحد عن: من الذي كتبها، هل هو كانط؛ الذي ليس لدينا ما يؤكد أنه هو الذي كتبها بالفعل أم غيره هو من قام بذلك؟» (ص15).

واللافت في كلمات عطية هو وعيه بسيكولوجية العربي المسلم التي تجعله يشعر بالزهو والفخر كلما استشعر أن الآخر له علاقة إيجابية بالإسلام، خاصة إذا كان هذا الآخر يمثل قامة فكرية أو سياسية أو فنية أو رياضية، لأن المعني الوحيد لهذه العلاقة بالنسبة للمسلم أن الإسلام قد أحرز تقدماً علي أعدائه من غير المسلمين، وهي حيلة نفسية يلجأ إليها في ظل غياب القدرة علي إحراز نصر حقيقي، يتحقق بيديه لا بيدي الآخرين، بحيث يقدم إضافة حقيقية للإسلام تتجاوز مجرد انتساب بعض المشاهير إليه.

ومن منطلق هذا الفهم يعمل عطية علي تخليص علاقة كانط بالعرب والإسلام من أبعادها النفسية، بحيث يمكننا التعاطي مع أفكاره بنحو أكثر عمقاً واتساعاً، فيقول:

«ويهمنا قبل بيان هذه التأويلات المختلفة أن نتوقف عند البسملة، التي توجد أعلي شهادة كانط، بإيراد ثلاثة تفسيرات تمثل ثلاثة مفاتيح مختلفة لفهم هذه العلاقة التي تتجاوز ظاهرها الديني، لعلها تساعدنا في فهم هذه العلاقة المتشابكة، المتصارعة، أحدها لباحث بروسي، والثانية لكاتب مصري، والثالثة لمؤرخ إنجليزي» (ص16).

فى الوثيقة الأولى، يخبرنا حسن جنارH. Gunnar ، بصفته مواطناً بروسياً، بأن العلاقة بين بروسيا وجيرانها ، تظهر في تسامح الملك البروسي فريدريك الثاني تجاه أصحاب الأديان المختلفة، كما في قوله: يجب إنقاذ كل شخص مهما كانت وجهته، وكذلك فى شهادة الدكتوراه للفيلسوف البروسي كانط، التي بدأت بالبسملة. وهنا يعلق عطية على هذه الوثيقة قائلاً: "هذه العبارات لا تفيدنا كثيراً فى إدراك العلاقة بيننا وبين الفيلسوف. فهو يتحدث عن علاقات الجوار وثقافات وأديان الدول المختلفة" (الموضع نفسه).

والوثيقة الثانية نجدها فيما كتبه شريف قنديل، سكرتير الشيخ الغزالى الذى يذكر لنا مقالاً للشيخ الغزالي. كان يقوم هو بنسخه، قال فيه: إن الدكتور حمدى زقزوق قد أخبره أنه يملك نسخة من شهادة كانط كتب في صدرها " بسم الله الرحمن الرحيم " مما يؤكد اتفاق كانط مع الإسلام. ويعلق مروان مصباح، فى السياق نفسه، على هذه الواقعة قائلاً: "ونحن لا يمكننا إثبات أو نفي هذه الواقعة، فهى تمثل مشاعرنا نحن، أكثر مما تظهر موقف كانط" (ص17) ويقترح بدلاً من ذلك دلائل أكثر رسوخاً للتأكيد على علاقة كانط بالإسلام، منها استدعاء كانط للآية الكريمة «**فبأي حديث بعده يؤمنون**»، أكثر من

مرة، وكذا الواجب الأخلاقي الكانطي الذى يلتقي مع الكثير من أحاديث الرسول (ص) من قبيل زيارة المريض، أو تقديم واجب العزاء، أو إماطة الأذى عن الطريق لأشخاص ليس بالضرورة من معارفهم أو هناك صلة قرابة بينهم.

ويصل مصباح إلى أن "البسملة والآية والواجب دلائل على إيمان كانط بالإسلام أو على الأقل انشداده إليه، لكن يظل التعامل معه على أنه مسلم صعب طالما لم يشهر بذلك، بل قد تكون حالته بالحالة الفريدة، أعتقد أنه استهوته في الآونة الأخيرة مسألة التوحيد فى إطار المسيحية" (الموضع نفسه).

الوثيقة الثالثة جاءت فى عبارة عابرة تحت عنوان:» **تعليق كانط والبسملة الغامضة** « كما يظهر فيما كتبه الباحث البريطانى روي جاكسون فى بداية الفصل الأول من كتابه» ماهي الفلسفة الإسلامية؟ " الذى يقول أبدأ هنا مع كانط ووجود العبارة العربية « **بسم الله الرحمن الرحيم**» هذه العبارة القصيرة الشاعرية، التي تعبّر عن الجوهر الحقيقي للقرآن الكريم ويتساءل: لماذا تبدو هذه العبارة محيرة؟! ويرد: من المرجح أننا لن نعرف الإجابة. يعلق عطية على كلام جاكسون، رافضاً غلق باب الأمل في التوصل إلى أساس متين لإقامة العلاقة بين كانط والإسلام، فيقول: «قد يظن البعض أن هذه الإجابة أغلقت باب الفهم، إلا أنها في الحقيقة فتحت المجال للتساؤل سعياً للفهم والتفسير. وهو ما يتضح في مقالات متعددة نتوقف عند ثلاثة منها، تثير سؤالاً في غاية الأهمية، و الخطورة، وهى توضح لنا التداخل بين الديني والسياسي في النصين السابقين، مما يحدث تحولاً في التوجهات يقلب علاقاتنا مع النص الكانطي إلى مجال ديني إسلامي، ربما لم يخطر على بال كانط، ولا نملك دراسات حوله إثباتاً أو نفياً، حيث يحول البعض الفلسفي إلى ديني" (ص17).

بالرغم من أسئلة عطية المهمة والمشروعة، فإن ثمة سؤالاً آخر، لا يقل أهمية، ينبغي أن نطرحه: ما مدى أهمية أن نثبت إسلام كانط من عدمه، بالنسبة للفلسفة وللإسلام والمسلمين؟!

في الحقيقة أن أفكار كانط تقوم بتأثيرها على العالم، وعلى العرب والمسلمين، لأكثر من قرنين من الزمان. ولا نعتقد أن المسألة كان لها علاقة بمدى إسلام كانط أو مسيحيته ، فما يميز المنجز الفلسفي لكانط، إنما هو قيمته النظرية، وقدرته على أن يكون ملهماً للآخرين، فى مجالات النقد والأخلاق والسياسة والجمال والدين.

ربما يكون للمسألة اعتبار فى سياق البحث في علاقة الغرب بالإسلام عموماً، وعلاقة كانط بالعرب على وجه الخصوص، لأنها علاقات مليئة بالغموض والالتباسات، شئنا أم

أبينا، فالغربي سيظل ينظر للعربي من أعلى، والعربي لن يتوقف عن انبهاره بالغربي، وتتأكد هذه الفكرة عندما نعود إلى قراءات العرب المسلمين لكانط، التى قدمها عطية فى سياق ما أسماه "القراءات المتوافقة"، وفى قراءات الغرب لكانط التى قدمها عطية تحت عنوان "القراءات المتصارعة".

وفى الأولى سيتضح لنا حرص بعض المفكرين العرب على التأكيد على التقارب بين فلسفة كانط الأخلاقية والدينية وبين تعاليم الدين الإسلامي. وفى الأخيرة سندرك إلى أى مدى يقرأ الغرب كانط على النحو الذى يحط من الشأن الإسلامي.

خامساً : كانط والقرآن الكريم:

تمثل إشكالية علاقة كانط بالقرآن، نقطة محورية فى القراءات العربية التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين كانط والإسلام، وتلك الغربية التي هدفت إلى تحديد العلاقة بين العرب والغرب. وفى هذا السياق، يمكننا أن نقول إن تقسيم عطية للقراءات التي تناولت علاقة كانط بالإسلام إلى متوافقة ومتصارعة، إنما يتسق والتمهيد الذى انطوي على اهتمام خاص بالقارئ وفعل القراءة، كما يقدم إشارة قوية إلى أن الحقيقة لغوية في التحليل الأخير. بمعنى أن التأويل هو الحقيقة الوحيدة الثابتة في هذا الخضم الكبير من الرؤى المتغيرة.

غير أن الإضافة اللافتة التي يقدمها عطية، والتي من شأنها أن تضفي معنى عميقاً على القراءات بنوعيها، المتوافقة والمتصارعة، هي طرحه، في نهاية الشوط، لنوع من القراءة الاجتماعية، يحاول أن يستفيد، نظرياً، من أطروحات كانط في تقديم حلول لمشكلات الواقع العربي. وبهذا المعنى نجدنا إزاء بنية جدلية تقوم على الموضوع ونقيضة والمركب بينهما، وكأن التنظير للواقع هو المحصلة الجدلية للقراءات المتوافقة والمتصارعة، أو بمعنى آخر، لرؤيتنا تجاه الآخر من ناحية ولرؤية الآخر لنا من ناحية أخرى.

1-القراءات المتوافقة:

يقدم عطية مجموعة من القراءات المتوافقة التي تحاول أن تربط بين فلسفة كانط وتعاليم الدين الإسلامي، أو بين كانط نفسه ومفكرين عرب آخرين. فيعمل محمد سهيل عمرو على إبراز نقاط الاتفاق بين القواعد الأخلاقية الكانطية والمبادئ الدينية الإسلامية. ويرى أن التحليل الكانطي والتحليل الإسلامي للحرية ليسا متناقضين، فقد أكد نبي الإسلام على

حرية الإنسان، وقدم تحليل كانط نفس التعاليم. ويحدد نقاط الاتفاق بين تعاليم القرآن ومبادئ فلسفة كانط في القضايا التالية:

العمل ترجمة الدوافع، الحفاظ على كرامة الإنسان، معارضة التحديد المسبق للأفعال البشرية، رفض النظرة النفعية والأنانية للأخلاق؛ أفكار الخطيئة الأصلية للإنسان." (ص ص 161–162).

غير أن المسألة الخلافية بين فلسفة كانط والإسلام إنما تأتى فى سياق العلاقة بين الأخلاق والدين، وأيهما يتأسس على الآخر. فكانط يرى أن الدين يتأسس على الأخلاق، بينما يقدم الإسلام نفسه بوصفه منبعاً للأخلاق "كان خلقه القرآن"، ومنهجاً للحياة "إنما بُعثت لأتمم مكارم الأخلاق".

ربما تكون هناك أخلاق وضعية سابقة على الدين، مصدرها الفطرة أو العرف، أو الممارسة الاجتماعية للبشر فى حياتهم، لكن يظل السؤال، نظرياً على الأقل، كيف يتأسس الإلهي على البشرى؟!.. بعبارة أخرى، أيهما الأولى بالاتباع عند التعارض؟. لا يرى كانط تناقضاً بين الأخلاق والدين، وفقاً لقراءة محمد سهيل، لكن الإجابة على هذا التساؤل تفيد كثيراً فى حل واحدة من أكثر الإشكاليات الأخلاقية المعاصرة، ماذا نعلّم أبنائنا، أخلاقيات الدين أم الأخلاقيات الوضعية؟ خاصة فى ظل دعوات ترمي إلى إعادة مادة الأخلاق إلى المدارس، وإزاحة مادة الدين!

إن المضي مع كانط إلى نهاية الشوط، سيؤدي بنا إلى مفترق طرق، إما الأخلاق الوضعية أو الدين. لقد حسم الغرب موقفة من هذه القضية، ضمن قضايا أخرى كثيرة كان الدين أحد أطرافها، وانتصر للبشرى على الإلهي، عندما جعل العقل معياراً لكل شئ بما فيها مسائل الدين. لكن المسألة، لاشك تختلف في مجتمعاتنا العربية الإسلامية، التي لا تميز في حياتها بين الممارسة العقلية والعاطفة الدينية، يساعدها فى ذلك أن الإسلام، ليس مجرد علاقة خاصة بين الإنسان وربه، كما يروج الخطاب السياسي المهيمن، وإنما هو علاقة أخلاقية وثقافية وحضارية تجد تحققها فى كافة أشكال الممارسات التى يؤديها الإنسان المسلم فى حياته.

فى قراءة أخرى يقارب نصير أحمد القضية نفسها، علاقة الأخلاق الكانطية بمبادئ الدين الإسلامي، فى دراسته «**المبدأ الأخلاقى الأعلى**»، التي يحاول فيها أن يبحث عما هو مشترك بين الطرفين، فيؤكد في سياق حديثه عن الأخلاق الكانطية أنها جديرة بالاعتبار لأننا، من خلال العمل بها، نصبح كائنات أسمي ونصبح غايات، ويذكر: «هذه القدرة على

التصرف بحرية، والارتفاع فوق المصلحة الذاتية وبعيداً عن الميل، والتصرف انطلاقاً من الشعور بالواجب أو التقديس للقانون هو ما يمنح الحياة البشرية كرامة خاصة تستحق احترامنا» (ص163).

وعلى الجانب الآخر يلتقط نصير، من مبادئ الإسلام ما يتوافق مع الأخلاق الكانطية، ويرى أن الاعتقاد والسلوك انطلاقاً من تقديس شريعة الله، أو الخضوع لإرادتها هو الحتمية المطلقة أو الغاية فى الإسلام، وبدون اعتقاد، فالأعمال الصالحة لا قيمة لها في الآخرة دون العمل.

وهنا ينبغي أن نتساءل عن مدى أهمية أن تتوافق مبادئ الإسلام مع فلسفة كانط الأخلاقية؟.. فالحقيقة التي لا خلاف عليها أن مقارنة فكر فيلسوف واحد، مهما كانت عظمته، بمبادئ دين كامل، خاصة إذا كان بحجم الدين الإسلامي أخلاقاً وحضارةً، مسألة غير عادلة نظرياً، وغير مقبولة على مستوى الشعور الديني الجمعي. فأن تضع كانط في كفة والإسلام في كفة، إنما يعنى أنك تجعل من كانط حاكماً على الإسلام، و معياراً لمدى أخلاقيته. أو أنك على أفضل تقدير، ترغب في إثبات أن الإسلام لا يتعارض مع المبادئ الإنسانية العليا التي وردت في فكر كبار الفلاسفة، وهذا لا يضيف للإسلام شيئاً على الحقيقة، لأنه يستمد قيمته من ذاته ومصدره الإلهي الذى يعلو فوق المستوى البشرى المحدود.

وإذا نظرنا إلى المسألة من زاوية أخرى، فيمكننا أن نقول إن الإجابة على هذا التساؤل يمكن أن تجد مسوغها في إثبات إسلام كانط، وهى القضية التي أشرنا إليها سابقاً. وهى مسألة تتعلق بالزهو والفخر، الذى تحدث عنهما عطية في مقدمة الدراسة، وتجعل المسلم، حتى المفكّر منه، يميل، ولو بنحو غير واع، إلى البحث عما يدعم الإسلام من قبل آخرين يتمتعون بمكانة فكرية أو أدبية كبيرة.

والحقيقة أن نصير لا يترك المسألة للتكهنات، ويقدم تفسيراً وجيهاً لهذا النزوع نحو التوفيق بين الأخلاق الكانطية والدين الإسلامي، وهو إضفاء المعقولية على الإسلام، من خلال إثبات تلاقيه مع واحدة من أكثر الفلسفات الأخلاقية عقلانية، وهى الفلسفة الكانطية، وفى هذا المعنى يقول:

«غير أن الإنسان مدعو إلى الاعتقاد على أساس عقلاني. الإسلام يطلب منه أن يدرس حقيقة أن القرآن الكريم، بدعوه إلى الأشياء الخيرة فقط، ويحظر عليه الأشياء الضارة والسلوك المشين. السلوك الذى تمت دعوته إليه، يتوافق مع موقف الإنسان باعتباره أفضل المخلوقات التى تستحق التقدير» (ص163).

ويؤكد عطية على هذا المعنى عندما يقول:

إن الهاجس الأساسي لدى نصير، هو بيان سمات وخصائص الأخلاق الكانطية والقرآن، ومن هنا فهو يؤكد اتفاقهما معاً، إذ تعتبر فلسفة كانط للأخلاق الأعلى والأكثر صعوبة في الفهم، وهى تتفق ومبادئ الإسلام. وهو موقف فيه من التسامح والتوافق، ما يؤكد حضور العقلانية فى مبادئ القرآن، ويوضح التقدير الإسلامي للأخلاق الكانطية» (الموضع نفسه).

وبهذه العبارات يعيد عطية تصحيح المعادلة التي بدت مختلة، عندما يجعل من الإسلام حاكماً على الفلسفة الكانطية، وليس العكس.

وعلى صعيد آخر، يعمل آسيف إقبال على اتخاذ موقف وسط، وتحقيق التوازن بين الفلسفة الكانطية وتعاليم الدين الإسلامي، بحيث يكون أحدهما حاكماً على الآخر في مرة، ويكون العكس فى مرة أخرى. وفى هذا المعنى يرى إقبال أن:

«وجود النفس الخالدة، و الإرادة الحرة، والإيمان بالخالق هي في الواقع إيديولوجية إسلامية، وبالمثل فإن وجود معلومات مسبقة فى الوعى البشرى للتمييز بين الصواب والخطأ، الخير والشر، هو فكرة تم ذكرها فى القرآن، وتتفق مع كانط» (ص 164).

وتتأكد فكرة التوازن المعرفي، بين كانط والإسلام، فى قراءات عربية تعاملت مع المنجز الكانطي بندّيّة، عندما جعلت المقارنة بين البشرى والبشري، لا بين البشرى والإلهي. وبهذا المعنى حاول البعض أن يعقد مقارنه بين كانط ومحمد إقبال، وحاول البعض الآخر أن يعقدها بين كانط وفتح الله كولن. وفى سياق الحالة الأولى نقرأ: «يتفق كل من كانط وإقبال على أن احترام الإنساني؛ هو أحد القيم الإنسانية العليا وكذلك مبدأ السلوك. علي الرغم من أن احترام الإنسانية هو أحد الموضوعات الرئيسية التى ناقشها إقبال، سواء في نثره أو شعره، فإنه يعيد إنتاج كانط فى محاضراته عندما يكتب: تعامل الإنسانية دائماً كغاية وليس كوسيلة فقط « (ص162).

وفى سياق الحالة الأخرى، نقرأ:

« يجد كولن فى القرآن وغيره من المصادر الإسلامية، إشارات قوية إلى الكرامة الإنسانية فى المقام الأول، ويشير بشكل متكرر إلى أجزاء من القرآن عند الإجابة على أسئلة عن الجهاد والعنف والإرهاب واحترام الحياة الإنسانية بشكل عام (وليس حياة المسلم فقط). وفى هذه الأقسام من أعماله، يتضح اتفاق كولن مع أفكار كانط، رغم أن كلاً منهما يؤسس تعبيراته الخاصة عن القيمة الإنسانية الأصيلة والكرامة الأخلاقية من منظورات مختلفة اختلافاً كلياً» (ص ص163–162)

والحقيقة أن العبارة الأخيرة ذات دلالة غاية في الأهمية، فالأفكار الكانطية، هى، فى المقام الأول، أفكار إنسانية قالت بها كل الثقافات والأديان، على اختلافها، التى استهدفت الخير للإنسان والعمل على صلاح أحواله. وعلى ذلك ستجد تشابهاً كثيراً بين أفكار كانط، وأفكار الكثيرين من المفكرين، على اختلاف مشاربهم، لكن من منظورات مختلفة، وعلى أسس متباينة.

ونجد تأصيلاً لهذا الرأي عند كولن عندما نقرأ: «إن هذه الأفكار ليست خاصة بالتنوير الغربي فحسب، إذا يؤكد المفكرون والكتّاب فى شتى أنحاء العالم على تلك المفاهيم فى إطار قواعدهم الفلسفية أو الدينية أو الثقافية الخاصة بهم». فالعلماء المسلمون منذ قرون يفسرون القرآن تفسيراً يعبّر عن القيمة الإنسانية الأصيلة، والكرامة الأخلاقية» (ص162).

2- القراءات المتصارعة:

على النقيض من القراءات المتوافقة تأتى القراءات المتصارعة، لتعيد قراءة كانط بروح أكثر نقدية، وتحاول أن تكشف عن تناقض أفكاره، خاصة عندما نقارن بين أفكاره الأخلاقية وتلك السياسية. فقد كشفت هذه القراءات عن عنصرية كانط، التي تتسق وكونه فيلسوفاً أوربياً، نشأ وتربى في أحضان ثقافة استعمارية، تشعر بالتفوق الأبيض على باقي أجناس العالم، خاصة الزنوج، والهنود الحمر، السكان الأصليين لأمريكا.

ويأتي هذا النقد على خلفية قراءات غربية لكانط، تحاول أن تضع له وزناً كبيراً يتفوق به على القرآن. وهى مسألة تُعيدنا للصلف النظري نفسه الذى وجدناه في صدد الحديث عن القراءات المتوافقة. وفى هذا السياق، يطرح عطية رؤية جون ويسلي John wesly، التى ترى أن الإسلام لم يكن ديناً أخلاقياً اعتماداً كما يقول كانط، الذى أعلن فيما يزعم أن الإسلام لم يكن ديناً أخلاقياً، بل دين ابتزازيextrotionist ، ويرى أنه وفقاً لكانط، الذى كان يكتب في أواخر القرن الثامن عشر، نتعلم أن المسيحية هي الدين الأخلاقي الوحيد في تاريخ العالم، ويؤكد صاحب مدونة كانط ويسلي أن الإسلام دين غير أخلاقي من الناحية النظرية. ويعلق عطية على هذا الرأى قائلاً:

"هذا الزعم لا نجد له أساساً فى فلسفة كانط، ومن هنا فلن نتوقف عنده، بل نقدمه كنموذج لنظرة البعض للنظرة الأوربية للإسلام" (ص165).

والبعض الذى يقصده عطية هو الآخر الغربي، الذى يقرأ فلسفته وثقافته وفقاً لمنظور

عنصري محملّ بعقدة التفوق الأوربية. وبالرغم من التفات عطية عنها، وحسناً فعل، إلا أنها كانت مقدمة مهمة قبل طرح قضية" كانط والقرآن". والحقيقة، ونحن بصدد القراءات المتصارعة، فإن العلاقة المتوقعة هنا هي علاقة انفصال لا اتصال، فلا تحاول التوفيق بين فلسفة كانط وتعاليم القرآن بقدر ما تحاول الترجيح بين أيهما أفضل من الآخر. وهذه مسألة طبيعية لأن مصدرها الآخر الغربي، الراغب فى الهيمنة على طول الخط.

وتنطلق الإشكالية من واقعة حدثت في جامعة يوني أثناء حلقة نقاشية كانت تدور حول نظرية السلام الديمقراطي لإيمانويل كانط، عندما سخرت طالبة منقبة من كانط قائلة: "كمسلمة، أنا لا أؤمن بالديمقراطية". ودلالة هذه الواقعة تأتى من أنها حدثت من طالبة مسلمة داخل جامعة غير عربية، فالرؤية النقدية لكانط، الرافضة لأفكاره أو حتى الساخرة منها، ليست بالأمر الشاذ أو الغريب داخل مجتمعاتنا العربية الإسلامية. من هنا جاء الرد الغربي على هذه الواقعة، فى محاولة للبحث عن البنية الذهنية لتلك العقلية الشابة التي يمكن أن تقوّض فكرة الهيمنة الأوربية، وترفع من الشأن العقائدي والإسلامي على حساب الفلسفة الأوربية الراسخة، التي هي، من وجهة نظرهم، المرجعية الأولى والأخيرة لكل شيء، أخلاقياً، وسياسياً، وحضارياً. فيقول ثاروا:

"يشعر بعض الطلاب بالارتياح فى الدفاع عن المعتقدات التمييزية، لأنهم سيسعون لتأكيدها، حيث إنهم يعلمون أنه لن يتم إخبارهم مطلقاً أن كانط أفضل من القرآن. وأنه يجب أن نقول للطلاب أنه بدعوته الإنسانية إلى النمو، والتجرؤ على المعرفة، واستخدام التفكير الأخلاقي للتأثير على العالم، فإن فلسفة كانط تستحق الدراسة الجادة والدقيقة، وأن كانط خير من القرآن" (الموضع نفسه).

والمفارقة أن هذا التحليل نفسه للعقلية الإسلامية التي ترفض كانط، وتستخف بأفكاره تعكس الطريقة التي يفكر بها الآخر الغربي تجاه المسلمين. فهو يشخّص الداء على أنه يكمن في اعتقاد الطلبة أن القرآن أفضل من كانط، وأن الدواء بالتالي ينبغي أن يكون في قلب العلاقة بحيث يتم إقناع الطلاب بأن كانط هو الذى يفضل القرآن. وهى مسألة ليست غريبة على الثقافات البيضاء التي تسعى، على مدار تاريخها، إلى فرض هيمنتها على أصحاب الأجناس الأخرى من الأفارقة والعرب المسلمين.

وفى هذا السياق، ومن منطلق نوع من الوعى العربي بحقيقة الموقف الغربي العنصري، قدم البعض قراءات لكانط تكشف عن عوار هذا الفكر، وعن التناقضات الكامنة في عقل صاحب النظرية الأخلاقية الأكثر ذيوعاً فى الثقافة الغربية. وهنا يُظهر الأندلسي التناقض

فى الأحكام الكانطية "ففى الوقت الذي لا يمنع فيه الناس من التشكيك علناً فى دينهم، يرى أن طرح أسئلة حول شرعية الدولة أو قانونها أو أساسها الفكري، هو بمثابة فتنة، ويمكن أن يُعاقب عليها بالإعدام، حتى لو لم يكن هناك عنف أو تحريض على العنف أو تمرد، لأن أخلاقيات كانط تعطي للدولة والقانون والحكومة وضع القداسة المطلقة وشبه الألوهية " (ص166)

وفى الاتجاه نفسه يكشف حكيم محمد عن تناقض آخر فى فكر كانط. فالكانطية تستند إلى الاعتقاد بأن البشر يجب ألا يعاملوا أي إنسان كوسيلة، لكن كغاية فى حد ذاته، وهذا، من وجهة نظر حكيم محمد، مفارقة مثيرة للاهتمام، خاصة عندما ينظر المرء إلى حقيقة أن المفكر الأخلاقي الكبير للحضارة الغربية، كتب مقالاً كاملاً أمد القراء من خلاله بالطرق المناسبة لإخضاع العبيد السود من أجل استخراج أفضل عمل منهم.

وفى هذا المعنى نقرأ:

"تبرر الأخلاق الكانطية العنف ضد السود، بينما يقدم القرآن بديلاً واضحاً متفوقاً هو التوحيد. وعلى هذا فإن تقدم النظرة الكونية للقرآن، تبين أن تباين البشر هو علامة على قدرة الله على الخلق، وليس كما يعتقد كانط علامة على أنه يجب استعباد الأجناس. فقد دعا النبي محمد (ص) فى عظته الأخيرة إلى أن "لا فضل لأبيض على أسود"، على عكس كانط الذى يشارك في الاعتقاد بأن البيض أكثر تفوقاً" (ص165)

وعلى صعيد ثالث يتناول عمرات حق وأرشد سيد كريم إمام وجهة نظر كانط عن الإسلام، لتوضيح رأى كانط عن الإسلام. وهو رأى سلبى به قدر كبير من الظلم والمجافاة لحقيقة الدين الإسلامي الحنيف، ويكفى أنه نظر إليه على أنه صورة من خيال النبي محمد (ص). ووصفه بأنه دين حسي يسوده شعور زائف بالتفوق.

وفى هذا السياق، ينتهج عمرات وأرشد طريقاً مختلفة، من أجل الكشف عن تهافت الرأى الكانطي في الإسلام، وهو القيام بتحليل لنشأة كانط وشخصيته الاجتماعية، بدلاً من محاولة إثبات تناقضه، وفى هذا المعنى نقرأ:

"إن النظرة العامة الموجزة لأصدقاء كانط ومعارفه والدائرة الاجتماعية الموسعة، التي عاش فيها، تشير إلى عدم وجود تجربة شخصية بالثقافة أو الدين، الذى كان يتناوله فى نصوصه، وأن تفاعله الشخصي والمهني كان مع الأنجلو ساكسون. واستناداً إلى حياة كانط، يتضح غياب الخبرة، التي تسمح له أن يجرى تقييماً دقيقاً للإسلام والمسلمين. عند قراءة رأيه في الإسلام، لا يشعر المرء بأنه بذل أي جهد لكي يتعرف بالفعل على تعاليم الدين قبل رفضه" (ص170)

3-القراءات الاجتماعية لكانط:

فى جدلية هيجيلية واضحة، لا يكتفي عطية برصد وتحليل القراءات المتوافقة والمتصارعة حول كانط، ولكن يعمد إلى إيراد نمط ثالث من القراءات ذات البعد الاجتماعي والسياسي، تمثل مركباً ثالثاً بين النوعين الآخرين، وهو نمط يتجاوز التنظير الخالص، وينزل إلى أرض الواقع بحيث يستفيد من آراء كانط في الدين والأخلاق لحل إشكالياتنا الراهنة، المتعلقة بهيمنة العنف والإرهاب فى صراعات مذهبية يختلط فيها الديني بالسياسي. فهناك من يقرأ الدين عند كانط على ضوء مشكلات الواقع المصري والعربي المناسب أو يقرأ هذا الواقع على ضوء النص الدينى الكانطي.

وفى هذا السياق، يقدم عطية قراءتين مهمتين ومعتدلتين، هما قراءة نادر كاظم عن إشكالية الدين في حدود العقل لدى أحد الشيوخ المستنيرين ممن لا يعرفون كانط تحت عنوان "هل عرف الشيخ محمد صالح خنجي أيمانويل كانط أو الدين في حدود مجرد العقل على الطريقة البحرينية". وقراءة فريال خليفة فى كتاب "الدين والسلام عند كانط"، الذى تنتقل فيه من عرض فلسفة الدين الكانطية إلى توظيفها في قراءة الواقع الديني في حياتنا.

فى القراءة الأولى يعقد كاظم مقارنة بين أفكار كانط والشيخ صالح حول الدين، وفى هذه المقارنة يثبت كاظم أن هناك أوجه اتفاق كبيرة بين المفكرين الألماني والعربي، فى الكثير من مسائل الدين وعلى رأسها التمييز المهم بين الدين والشرائع لدى الشيخ، وبين الدين الأخلاقي أو المحض وبين المعتقدات الطقوسية أو الشعائرية. وفى هذا المعنى يخلص كاظم إلى القول:

"لقد ميز كانط بين الدين الأخلاقي أو العقلي، الدين المحض والمعتقدات الطقوسية والشعائرية، ورأي أن الدين العقلي أو الأخلاقي هو الدين الكوني والمجرد من أي إضافات تتصل بأحكام الشريعة والطقوس والشرائع، وعلى هذا فنحن أمام نوعين من الإيمان، الأول عقلي وأخلاقي، محض وكوني، وصالح لكل زمان ومكان، وهو ما يسميه محمد صالح ب (الدين العام) لجميع الأنبياء والمرسلين ولجميع الأمم فى الماضي والمستقبل، والإيمان الثاني تاريخي ومحلي، وخاضع (تحت ظروف الزمان والمكان)، وهو ما يسميه الشيخ بالشريعة التي تتعدد وتتغير لتغير الزمان والمكان والظروف وأحوال العمران" (ص171)

والحقيقة أن أهمية هذه القراءة لا تكمن في كونها نجحت في تقريب المسافة بين مفكر عربي وآخر غربي، أو حتى بين الفكر العربي عموماً والفكر الغربي، ولا في كونها حققت

النديّة المفقودة في تعاملنا مع الآخر، الذى يشعر دائماً أمامنا بالتفوق، لكن تكمن في أنها قدمت أساساً نظرياً لتجاوز حالة الصراع والتناحر بين العقائد والأديان التي يشهدها العالم المعاصر. فمعني أن تميز بين دين أخلاقي محض يتفق عليه الناس جميعاً، وبين طقوس وشعائر متعددة، أن ثمة أرضية مشتركة تسع الجميع، وألّا مبرر للصراع. ولا ننسى فى هذا السياق أن نذكر بالفلسفة الكونية التي يدعو إليها عطية بديلاً عن الفلسفة التقليدية التي تقوم على الصراع بين الأطراف الداخلة فى علاقات الفكر والنظر. فالدين الكوني الذى يدعو إليه كانط، والدين الكوني الذى يدعو إليه الشيخ صالح كلاهما يتسق وفلسفة المستقبل.

تتضح المسألة بنحو أكثر فى قراءة فريال خليفة، التي تتميز بقدرتها على ربط قضايا الواقع بفلسفة كانط، وهى تمضي في ذلك بخطوات منهجية متدرجة، لعل أهمها هو طرحها للإشكالية كمقدمة تحليلية عامة قبل الدخول في اقتراحات الحل. وفى هذا الصدد يذكر عطية:

"تتناول قضية الدين والسلام كما يفرضه واقع الدين اليوم، حيث بزغت الصحوة الدينية فى الشرق والغرب، وتحول الدين إلى عامل أيديولوجي فى تبرير السياسية العالمية، وأن البشرية في حاجة إلى الدين كي تتجنب خطر التهديد بالفناء الكامل الذى يدفعها إليه صراع الأصوليات التي أصبحت قادرة على استخدام منجزات العلم في الصراعات والحروب التي تخدم أهدافها. وبالتالي فإن مطلب السلام من أهل الأديان في هذا العصر، هو في حده الأقصى أن يكون الدين أخلاقياً" (الموضع نفسه).

فالدين الأخلاقي وفقاً لهذه القراءة هو السبيل لتحقيق السلام بين أبناء الديانات المختلفة. لكن من أين يأتي الشقاق، ولماذا ينشأ الصراع المؤدي إلى التطرف والإرهاب؟ ينشأ الصراع نظراً لغياب الفهم الصحيح لحقيقة الدين الإنساني الأخلاقي، وعدم القدرة على رؤية العلاقة بين الدين والسلام العالمي. فالتطرف عند خليفة إنما يعني الانحراف عن تعاليم الدين الأخلاقي، والعنف ينجم عن غياب الربط بين الأديان من ناحية، والسلام العالمي من ناحية أخرى. وتدلل خليفة علي رؤيتها بتحليل متعمق للاهوت النظري، "فهذا الأخير في استعماله المجرد يدافع عما صنع من قضايا دوجمائية فى مواجهة قضايا دوجمائية مضادة صنعتها عقول أخرى. والارتقاء بالعقل المجرد يكون بتجاوز المرحلة الدوجمائية، وما يترتب عليها من صراعات وحروب، ولا يكون الخروج منها إلا بمنح العقل حرية واسعة في مجال البحث والنقد" (ص172)

وبهذا المعنى، تسعى خليفة إلى التأكيد على حاجة البشرية إلى دين أخلاقي قادر على نقد وتجاوز اللاهوت التاريخي، على أساس من النقد الكانطي لهذا اللاهوت. فقد دعا كانط إلى إعادة تأويل اللاهوت التاريخي بحيث يتحول إلى إيمان أخلاقي. فالدين الأخلاقي دين عملي، ينتمى إلى الفطرة، ويتأسس وجوده في الشعور الأخلاقي، وهو لا يقوم على الطقوس التى يراها كانط زائفة، بل يقوم على استعداد القلب لكي يحقق الإنسان كل واجباته. ويعلق عطية على قراءة فريال خليفة قائلاً:

"تعد محاولة خليفة، كما يظهر لنا من تناولها للقضايا التى اختارتها تحديداً من المحاولات المهمة فى التنبيه على مكانة وما قدمه كانط من ضرورة فهم الدين فهماً عقلياً إنسانياً بعيداً عن المذهبية التى اصطبغ بها لدى الأمم المختلفة، ما يفيد فى تجاوز التطرف والتعصب فى فهم الدين، وهذا هو المقصد الذى نجده في عدة دراسات عربية، تستشعر نفس الإشكالية، وإن كان على مستويات وفى سياقات مختلفة " (ص ص173–172)

وحسناً فعل عطية عندما جعل قراءة خليفة هي خاتمة هذا الفصل الذى تناول علاقة كانط بالقرآن وبالإسلام، لأن كثيراً من الإشكاليات التي أثارتها مباحث هذا الفصل، تجد حلها فى هذه القراءة، خاصة ما تعلق بفكرة الدين وعلاقتها بالأخلاق. فالسؤال الذي طرحناه فى البداية حول أيهما يتأسس على الآخر، الدين على الأخلاق أم الأخلاق على الدين؟. الإجابة المناسبة له، التي يمكن أن تحل الإشكال دون أن تنتقص من الدين أو الأخلاق، إنما تتحقق من خلال تأويل عقلي للنص الديني، يعمل على استخلاص ما هو أخلاقي في الدين، بحيث يكون هو أساس التعامل بين البشر على اختلاف عقائدها. أى أن الدين، إلهى المصدر، لن يتأسس على أخلاق وضعية صنعها الإنسان، لكنه سيتأسس على أخلاقه هو الموجودة داخل نصوصه المقدسة، لكن بعد أن يتم استخلاصها عن طريق العقل الحر الواعي، وبهذا المعنى نكون إزاء دين يجمع بين العقلانية والأخلاقية في الوقت ذاته.

وأخيراً يمكننا أن نقول إن أحداً لا يمكن أن ينكر القيمة الفكرية الكبيرة لكانط، غير أن التاريخ غير المنصف للفلسفة الغربية، الذى كان يحكم العلاقة بين الغرب والإسلام، ويجعل من نفسه حاكماً على هذا الأخير على خلفية ثقافة عنصرية ترى في نفسها التفوق والامتياز على الآخر دون مبررات موضوعية، يجعلنا نعيد النظر في الأساليب التي ينبغي أن نتبعها تجاه ثقافة وحضارة الغرب، وكذا تجاه مفكريهم وأدبائهم وعلمائهم.

كما يمكننا أن نقول أيضاً إن كتاب مفكرنا أحمد عبد الحليم عطية الذى بين أيدينا الآن، أنما يمثل حلقة مهمة جداً في مشروع فكري كبير، بدأ برصد الحضور الغربي في الوعى

العربي المعاصر، ثم تحول إلى إعادة قراءة وتأويل لهذا الحضور، ثم تحول التأويل إلى رؤية فلسفية كونية تعتمد التأسيس والتجاوز منهجاً، والمستقبل غاية وهدفاً.

سادساً : احتراق الآفاق:

لا يكتفي عطية، في عملياته الجدلية المتواصلة، بالوقوف عند المركب الاجتماعي والأخلاقي، الذى يستفيد من كانط في تفسير الواقع وقضاياه المتشابكة المعقدة، لكنه يتوغل أكثر في صميم هذا الواقع، ليعالج قضايا بعينها تخص الشأن العربي. ولما كان الواقع العربي، شديد الغليان، كثير الفوران، فإن إسقاط الفكر الكانطي هنا يجاوز «انصهار الآفاق» كإطار تأويلي يرتبط بالقراءات النظرية، ليدخل فيما يمكن تسميته ب»احتراق الآفاق» كإطار تفسيري وتطبيقي يرتبط بلحظة ساخنة، لا تجمع بين أفق وأفق، لكن بين أفق وواقع. وكأن احتكاك الفكر بالواقع يولّد الاشتعال، أو أنه النور الذى يتحول إلى نار!

لكن، وكما عودنا عطية، لا يتم الانتقال بقفزة مفاجئة، لكن بتحول سلس من مقدمات سابقة تلزم عنها نتائج لاحقة. وفى هذا السياق، يحرص عطية على تقديم طرح تمهيدي لقراءات سياسية، ارتبطت بالواقع، لكن دون الدخول فيه، وهى كتابات كانت محتفظة بالطابع الأكاديمي بالرغم من المضمون الواقعي الذى كانت تتحرك من خلاله وتستهدفه بقراءتها.

سابعاً : القراءات السياسية النظرية:

حركة التحول من الآفاق النظرية إلى الآفاق العملية لا يأتي بها عطية من الفراغ، لكن يستلهمها من فلسفة كانط نفسها، التي تحركت من العقل النظري إلى العقل العملي، أي من الميتافيزيقا إلى الأخلاق والسياسة. يتضح لنا ذلك من مقدمته لهذه القراءات، عندما يقول:

«لم تقتصر دراسات كانط على ضرورة النقد، وتجاوز الميتافيزيقا، ولا تأكيد الواجب الأخلاقي، بل تعدي ذلك إلى عقلنة الدين، تجاوزاً للدوجماطيقية المذهبية إلى الإنسانية الرحبة. وهناك ارتباط بين هذه المجالات المختلفة التي تناولها كانط فى أعماله، ويمكننا أن نلمح جسوراً مرئية أو غير مرئية عن موضوعات النقد المختلفة، خاصة فيما يتعلق بالعقل العملي، سواء في الدين أو السياسة، حيث ترتبط هذه المجالات المتعددة بالإنسان، الذى هو الغاية من الفلسفة الكانطية « (ص181)

ويلفت عطية النظر إلى قدرة الفكر على التغيير عندما ينزل إلى أرض الواقع. الفكر

متمثلاً فى النص الكانطي، والواقع الذى هو الأفق الأكثر رحابة، وهو المرحلة الحالية، أي هنا والآن. والمفارقة أن الفكر، فى هذا الطرح، لا يملك عصا سحرية لتغيير الواقع، لكنه يغير الفكر السائد، الذى كان مهيمناً على الواقع. والمسألة بهذا المعنى، تنطوي على تحليل بارع لعملية الانتقال من النظر إلى العمل، كما تنطوي على تفسير مهم لفهم الإمكانية التي يتحقق بها التغيير. فالفكر ، ذو الطبيعة غير المادية، لا يمكنه أن يغير الواقع المادي إلا إذا كان ثمة جسر غير مادي للعبور من خلاله، وهو الفكر أيضاً. لكن الفرق بين الإثنين أن أحدهما ثبت فشله في إدارة الواقع، والآخر يقوم بعملية التصويب. ولا يعني ذلك أن كانط تحديداً هو الذى يملك الفكر الإصلاحي التجديدي لقضايانا التي أخفقنا في حلها بأفكارنا الذاتية، لكن يعني أننا بوعينا الذاتي يمكن أن نستفيد من أي فكر لإعادة النظر فى قضايانا الملحّة، وأننا بفكرنا الذاتي السابق على أي فكر، الذين نملك القدرة على تحديد مدى مناسبة الفكر للواقع المراد تغييرة، والكيفية التي يمكن أن يتم بها هذا التغيير.

وفى هذا السياق، يقول عطية : «وهذا ينقل الاهتمام بالنص الكانطي إلى آفاق أكثر فاعلية، تخلخل التفكير السائد، خاصة ما يتعلق بالموقف من التفسيرات المتشددة للتراث والدين والسياسة، ومن هنا ازدياد حضور أعمال كانط وتفسير نصوصه خاصة «**الدين في حدود مجرد العقل**»، «**ما التنوير؟** «، «**ما الثورة؟** «**نحو السلام الدائم**»، التي ازداد الانشغال بها والبحث فيها والكتابة عنها في المرحلة الحالية» (الموضع نفسه).

ومن منطلق قناعة عطية بأن الدين والسياسة وجهان لعملة واحدة، يطرح قراءات هذا الجزء من الكتاب في سياق القضايا السياسية المثارة في المنطقة، «تلك الأعمال، التي تشكل الاهتمام الراهن وربما المستقبلي، ليس فقط في الثقافة العربية، لفهم وتفسير القضايا المؤثرة في مختلف جوانب حياتنا، بل تشغل أيضاً الباحثين والكتّاب الغربيين المهتمين بالشئون العربية والشرق أوسطية... وهذا يقتضي الوقوف عند هذه الأعمال المختلفة، وتناول القراءات العربية التي دارت حول كتابات كانط العملية السياسية، ومناقشة بعض الأعمال التي قدمت تحليلات للقضايا الدولية والعربية انطلاقاً من فلسفة كانط» (ص181)

وفي هذا السياق، يقدم عطية قراءتين مهمتين، يحددان المسار البحثي بين ما هو عام وما هو أكاديمي: قراءة أحمد لطفي السيد، وقراءة عثمان أمين. فقد اختار أحمد لطفي السيد للإجابة عن سؤال ماذا ينبغي أن تكون عليه الأخلاق لتحقيق التعاون الدولي؟

منهاج كانط مرجعاً، لأنه صاحب فكرة الحكومة الدولية العامة، وبهذا يكون منهاجه الأخلاقي أقرب المناهج نسباً للتعاون الدولي، وهو المناسب لاعتقادات الناس في هذا الزمان. ولتحقيق التعاون العالمي ينبغي أن تقوم كل أمة بواجباتها نحو ذاتها، وواجباتها نحو الأمم الأخرى. وعلي نفس النهج، وإن كان على أساس مختلف، يبين عثمان أمين كيف أن خلاصة فكر كانط هو أننا نعيش في سلام يوم تصبح سياسة العالم سياسة أخلاقية، ويوم يصبح دستور كل دولة دستوراً ديموقراطياً حقاً يمتنع فيه إعلان الحرب إلا بتصويت المواطنين جميعاً، ويوم ينقضي عهد الملوك الطغاة والحكام المستبدين الذين يعدون أنفسهم سادة على الناس، ويعتبرون الدولة متاعاً خاصاً لأنفسهم من دون العباد، وأخيراً يوم أن يصبح كل شخص من كل بلد شخصاً محترماً بذاته، أي من حيث هو غاية مطلقة.
ويعلق أحمد عبد الحليم عطية على هاتين القراءتين قائلاً:
«نحن إزاء موقفين يمثلان وجهين لعملة واحدة، أحدهما لأستاذ الجيل أحمد لطفي السيد، الذي يقف ضد الاحتلال، ويطالب باستقلال مصر ويرفض الاستعمار البريطاني، ويجد في الفيلسوف الساعي للسلام العالمي سنداً لذلك، وهو موقف ينقل أفكار كانط من الأخلاق إلى السياسة. وموقف عثمان أمين في سياق سياسي يطالب المصريين بالحرية والديمقراطية عشية ثورة يوليو. ويجد في أعمال كانط ما يسهم في التأكيد على الإنسان وحريته وحقوقه القانونية والدستورية. من هنا تصبح أفكار كانط جزءاً هاماً من جدل الأفكار، وأهميتها في الواقع السياسي المصري تؤكد آمال وتطلعات المصريين في الاستقلال والحياة المدنية الحرة، التي تقوم على القانون والدستورية (ص183)
في سياق القراءات النظرية الأكاديمية، يطرح عطية ما لا يقل عن عشر قراءات متباينة لكتّاب مختلفين. والملاحظ في هذه القراءات، على تباينها، أنها تشترك في الطرح المفاهيمي والنقدي في الآن نفسه. ففي قراءة محمود سيد أحمد يركز على مفهوم الغائية، الذي يتناوله من وجه نظر تأويلية بحيث ينقله من دائرة الوجود إلى دائرة المعرفة، فيقول عطية:
«يقدم لنا محمود سيد أحمد دراسة حول مفهوم الغائية عند كانط، يحدد لنا فيها مبدأ الغائية على أنه مبدأ ذاتي، بمعنى أننا لا نطبقه بالضرورة على الطبيعة لكن ما نفعله هو أننا نسقط بصورة مجازية اتجاهاتنا الغائية على ما يقول كانط، الذي لا يهتم بالغائية في ذاتها، بل أن أحكامه منصبة على «الأحكام الغائية» أو إن شئت منصب على المعرفة الغائية. وهذا معناه أن الغائية عنده ليست مبدأ موضوعاً أنطولوجياً، بل مبدأ إبيستمولوجيا» (ص183)

ويتبدي البعد النقدي لدي محمود سيد أحمد في رفضه الإرادة الخيرة، أو النوايا الطيبة أساساً للسلام الدائم بنحو ما يقرر كانط في فلسفته السياسة. وهنا يتساءل سيد أحمد: « ما هو الحل إذا اختلفت الدول، ولم يكن من المستطاع تحقيق الانسجام بين إراداتها الخاصة؟ » (ص185)

ويخلص، كما يبين لعطية، إلى أنه يصعب أن نتحدث عن السلام بلغة «الوجوب» كما يرى كانط، فنقول أنه «يجب» أن يكون هناك سلام دائم، ويجب أن تُلغي الجيوش الدائمة، و«يجب» أن يكون دستور الدولة جمهورياً.. إلخ، وما دامت المسألة متوقفة على إرادة الدولة الجزئية التي تستطيع أن تنقض المعاهدات وتشن الحرب في أية لحظة. وهنا يتساءل مرة أخري: من ذا الذي يستطيع أن يضمن لنا» ضرورة» التزام الدولة بالمحافظة على بنود اتفاقيات السلام وتنفيذ نصوص المعاهدات الدولية؟

والحقيقة أن النقد الذي يوجّهه سيد أحمد لفلسفة كانط السياسية، والتساؤلات التي يطرحها في سياق هذا النقد إنما ترصد المسافة التي بين النظرية والتطبيق، بين الفكر والواقع. وهي نفس المسافة التي يقطعها عطية على مدار فصول الكتاب، فأفكار كانط وفقاً لهذه القراءة تغلب عليها المثالية المفارقة للواقع، وتنتمي أكثر إلى عالم يوتوبي غير متحقق في الوجود.

ويتبدى التماهي بين قراءة سيد أحمد النقدية والتوجّه العام للكتاب في ذلك الشعور الخفي الذي ينتاب القارئ بأن الدولة الي تدور حولها التساؤلات الخاصة بنقض المعاهدات وعدم الالتزام ببنود الاتفاقيات السلمية هي إسرائيل. ووجه التماهي، أو الاتفاق، هو أن المبحث التالي مباشرة يدور حول أفكار كانط السلمية، والصراع العربي الاسرائيلي، ليس هذا فحسب، بل إن عطية يعبّر عن الموقف الإسرائيلي المراوغ من عملية السلام في المنطقة عندما يقول:

«نحن في حياتنا وصراعاتنا المتعددة مع العدوان الدائم علينا من الكيان الصهيوني في الأراضي العربية المحتلة، والذي يُعرض على مجلس الأمن الدولي لا يحظى بأي محاولة لتحقيق قرارات الشرعية الدولية. ومن هنا فلا جدوى، ولا طريقة دولية لدي المنظمة الدولية، لتحقيق الأمن والسلم الدوليين، وهو ما يظهر في كل صراعاتنا مع الكيان الصهيوني الذي كان وما يزال رمزاً لتحدي قيام سلام عادل، ليس فقط في منطقتنا العربية بل في العالم، وهو أمر علينا تداركه سعياً نحو تحقيق سلام فعلي عادل» (ص195)

ولا يقف عطية عند هذا الحد، لكنه يسعى إلى ما هو أكبر وأعمق من أن يدرس كانط في سياق الصراع العربي الإسرائيلي. فيجعل من هذا الأخير نقطة انطلاق لمعالجة قضايا أخرى كثيرة تخص الشأن العربي الراهن، وبهذه المثابة يطمح في العثور على نوع من الربط بين هذه القضايا في ضوء القراءات العربية لفلسفة كانط السياسية ومشروعه النظري لإقامة سلام دولي دائم. فيقول: «وهذا ما نخصص له الفقرات التالية التي تتناولها قضايا الراهن، وفي مقدمتها البحث في مفهوم السلام الدائم عند كانط والصراع العربي الاسرائيلي، وعلاقة ذلك باحتلال العراق والحرب الأهلية السورية، وهل يمكن أن يكون هناك ارتباط بينهم؟» (الموضع نفسه).

وبالرجوع إلى القراءات المفاهيمية لكانط، نجد أن الجزائري سمير بلكفيف، الذي قدم عدة دراسات حول كانط، يهتم بمفهومي الكوني والكلى عند كانط، فيذكر عطية:

«يعرض بلكفيف في الكتاب الأول (**كانط: فيلسوف الكونية**) بين الكوني والكلى موضحاً أن هدف الفيلسوف وما يسعى إليه دائماً، هو أن يضفي الشرعية الكونية على فكره. وأن الكوني كقيمة ومفهوم فلسفي، يحرك ويوجه النسق المعرفي المنهجي لفلسفة كانط النقدية كلها، وأن كانط يسلم بالكونية تسليماً مطلقاً، ويعمل على البحث عن تجسيداتها المختلفة. وبنفس القدر الذي كان فيه النقد والمشروعية هامان في فلسفته، فإن الكوني يحرز القدر نفسه من الاعتناء والمركزية» (ص ص186–185)

ويتبدى البعد النقدي في الكتاب الثاني لبلكفيف « **التفكير مع كانط ضد كانط**»، الذي يؤكد فيه على أن المشروع الفلسفي الكانطي، مشروع تفكيكي بنائي، وأن التفكير معه وضده، لا يخلو من مجازفة، وعلى امتداد فقرات أربع يخوض هذه المجازفة في التفكير الإبيستمولوجي والأخلاقي والجمالي والسياسي. فالنقد عند بلكفيف ذو طبيعة خاصة، لأنه ضد كانط ومعه في الآن نفسه، والمسألة بهذا المعنى لا يمكن أن تُفهم إلا بوصفها نوعاً من الجدل أو الحوار الذاتي الذي يديره آخر، فالكاتب يتحرك من كانط وإليه، بحيث لا ينال من فكر كانط بقدر ما يتعاطى معه في محاولة لتدعيم فلسفته موضوع النقد. وعلى ذلك لا يُستغرب أن يتحدث بلكفيف عن الكونية في سياق المجازفة النقدية التي حمل عبء خوضها. وفي هذا السياق يقول عطية:

«كما يواصل بلكفيف أن العقل هو الذي ينتج السلام الكوني، وكل أهمية النظرية النقدية تتمثل في كونها حصرت الاهتمام في كيفية إنتاج المفاهيم الكونية، والعقل، وفق مبادئه القبلية، يضمن الاتفاق والتفاهم. إنه مبدأ العمومية باعتباره يضمن آليات الحوار والنقاش،

قوته تظهر في أنه يربط بين الأخلاق والسياسة (مبدأ التشريع الذاتي). إن كانط يعلمنا الاقتراب أكثر من أنفسنا ومساءلة عقولنا. ويضيف، يعلمنا كانط أنه ما من تفكير إلا ولابد أنه يحمل في ذاته الشرعية الكونية، أي لابد أن يتجه نحو الراهنية» (ص187)

وما يستوقفنا في قراءة بلكفيف أنها تتسق وما دعا إليه عطية من فلسفة كونية نقدية تعمل على التأسيس والتجاوز، بحيث تصلح لأن تكون فلسفة مستقبلية محايدة، تضم جميع الأجناس ومختلف الأفكار والمعتقدات تحت مظلة التعايش السلمي. إننا، بهذه المثابة، أمام أصداء لأفكار كانط التي يُعاد تأويلها من قبل المفكرين والباحثين العرب، ما يعني أن عطية لا يتحرك في فراغ، ولا يقدم رؤيته من تهاويم الأحلام، لكنه يفكر من خلال كانط، وحول كانط، وربما كان الأدق أن نقول إنه يفكر من خلال الانخراط في التأويلات العربية لفلسفة كانط، وأن حالة من التخصيب الفكري أثمرت ما طرحه عطية في المقدمة التمهيدية للدراسة الضافية التي بين أيدينا.

وعلى نفس النهج، ووفقاً للبنية ذاتها، البحث المفاهيمي من ناحية، والممارسة النقدية من ناحية أخري، يمضي المنظّر الماركسي مهدي عامل في قراءته لكانط. والمفهوم المحوري عند عامل هو «نمط الإنتاج الكولونيالي»، أما النقد فيتعلق بالبحث في «شروط إمكان القول الفلسفي الماركسي عربياً». ولا يفرد عطية مساحة للبحث المفاهيمي عند عامل، لكنه يفرد هذه المساحة فيما يخص النقد، خاصة من جهة المقارنة بين كانط وعامل التي أقامها باسيل فرحان صالح. وعن هذه المقارنة النقدية يذكر عطية:

«إذا كان مشروع مهدي عامل يتأسس على النقد من أجل تعيين شروط الإمكان النظرية. فهذا النقد عند البعض نقداً على الطريقة الكانطية، شكلياً، على الأقل من خلال فتح «حقل شروط الإمكان». وعلى الرغم من تشابه عمل مهدي عامل مع المشروع الكانطي فهو يختلف عنه، فإذا كان النقد بالنسبة إلى كانط هو «تقديم جميع المعتقدات والمعارف إلى امتحان العقل للفوز بالجدارة»، وتقديم «العقل إلى امتحان العقل نفسه» وهو «تعيين شروط إمكان المعرفة قبلياً» إلا أن تعيين شروط القول الفلسفي الثوري الماركسي عربياً بالنسبة إلى مهدي عامل، فيما يرى باسيل فرحان صالح، لا يهدف تحديداً لشرط إمكان المعرفة بشكل عام، فهو يقول:» نستشهد بكانط، لنؤكد ضرورة النظر في أدوات معرفتنا فيما نحن نقوم بإنتاج معركة الحركة التحررية العربية»» (ص187)

وخلافاً لمهدي عامل يبرز البعد المفاهيمي، ويتوارى البعد النقدي عند التونسي صالح مصباح، الذي يتمثل في فكرة الحرية التي جلبها كانط إلى فلسفته، خاصة في نسقها

الأخلاقي، بنحو جعلها قريبة من الأفكار الليبرالية. ويحدد عطية قراءة مصباح قائلاً:
« يرى مصباح أن هناك اتفاق بين شراح كانط على أهمية الحرية في النسق الكانطي. وإن كان الأغلب تناول المسألة من جانبها الأخلاقي بالتركيز على تأسيس ميتافيزيقا الأخلاق ونقد العقل العملي رغم وجود من نظر إلى القضية من زاوية الحداثة السياسية؛ باعتبار ارتباط قضية الحرية بكل مكونات اللحظة الحديثة في النظر السياسي. ويعتبر كانط أن الحرية انما هي مصدر كل حق خارجي. وهو ما يجعل الحرية قريبة جدا من مقصد الرؤية الليبرالية، التي تحددت علي غرار
توماس هوبز أو جون لوك أو منتسكيو؛ الحرية باعتبارها عدم التدخل فى **المجال الخاص للفرد** أو بلغة غير كانطية احترام **الاستقلالية الفردية** التي تدفع المماهاة بين الفرد والمواطن» (188)
وتحدثنا بنشيخة عن التمييز بين مفهومي التنوير والثورة، فنقرأ:
« أي أن الفرق بين التنوير والثورة فيما تري هو أن التنوير لا يقتضي غير الحرية الفكرية، وهي حرية غير عنيفة وتملك مفهوماً ثورياً ما دامت تهدف إلى إصلاح جذري لنمط التفكير. وأن المواطن في دولة القانون لا حق له في التمرد لأنه يسلم ضمنياً بأن الحاكم لا يقترف في حقه أي نوع من الظلم. وإذا ما وقع ذلك، فإنه من حق المواطن أن يدلي برأيه وبحكمه، وينقده علناً وبشكل عمومي، لأن دولة القانون هي نفسها دولة التنوير، حيث ينعم الجمهور بالحرية» (ص190)
وبالرغم من غياب البعد النقدي عند بنشيخة، إلا إن تشبيهها لنص التنوير الكانطي باللغم الذي يستوجب التفجير، له دلالة هامة في سياق حديثنا عن» احتراق الآفاق «. وفي هذا السياق نتفق مع مفكرنا (أحمد عبد الحليم عطية) عندما رفض هذا التشبيه، واستبدل بتعبير **تفجير اللغم** تعبير **تأويل النص**، بمعنى تعدد القراءات والتأويلات، لأننا مازلنا نتحرك في إطار القراءات النظرية، ذات الطابع الأكاديمي في معظمها، وهي قراءات يحكمها التأويل المتأسس على فكرة «**انصهار الآفاق**»، ولم تصل بعد إلى مرحلة التطبيق التي تتأسس على «**انفجار الآفاق**».
هذا، ويأتي النقد على يد عبد الله الأندلسي الذي يتعامل مع النص الكانطي، فيما يرى عطية، وفقاً للرؤية الكلية للفيلسوف، على العكس مما ترى بنشيخة، التي تقرأ نص الثورة وفق ما تتمنى، حيث يختلف مفهوم الثورة لديها عن مفهوم الثورة كما يقدمه لنا كانط. فنحن نعلم أفكار كانط للثورة، لكنه الذي جادل ضد أي حق في الإطاحة بنظام قانوني سيء يحكمه طاغية.

كما يأتي النقد، كذلك، على يد باحث غربي، عندما يطرح توماس أي. هيل جونيور مجموعة من الأسئلة الهامة، التي تكشف عن حجم التناقضات التي تكمن في النص الكانطي من قبيل:

«كيف يمكن أن يعبّر كانط باستمرار عن الحماس للثورة الفرنسية، بينما ينكر الحق في الثورة؟ هل لدي كانط حجج كافية ضد الحق القانوني في التمرد ضد طاغية؟ هل تدعم حججه رأيه بأن الإطاحة بالسلطة القانونية العليا هو خطأ أخلاقي دائماً؟ هل الأسباب الضمنية في صياغته للضرورة الحتمية، التي استندت في تأييده المقاومة السلمية، تبرر الثورة في ظروف معينه، على الرغم مما خلص إليه هو نفسه؟ « (ص191)

وينصب النقد عند أنور محمد فرج على الواقع لا على النص الكانطي، فيري أن استمرار الصراعات والحروب بين الدول بعد مرور أكثر من قرنين من تقديم مشروع السلام الدائم، في جانب كبير منه، لا يرجع إلى ضعف البنود التي وضعها كانط، أو إلى عدم واقعيتها، وإنما إلى عدم التزام الدول بتلك البنود واستمرارها في البحث عن مصالحها القومية الآنية بدلاً من العمل الجماعي من أجل السلام الدائم بين الأمم.

وفي محاولة للبحث عن حلول نظرية لرأب الصدع الموجود في الواقع يسعى على خليفة إلى عرض الأسس الداعية إلى بناء منظومة المواطنية العالمية، ويتطرق إلى البعد السياسي المرتبط بنظريات السلام ليقدم تصوراً لمنظومة المواطنية العالمية بما تحمله من أسس وأبعاد يمكن اعتمادها كمدخل لتحقيق التضامن الإنساني، عبر تعزيز التعاون الدولي، وفرض احترام حقوق الإنسان. وبهذا المعنى، يطرح خليفة رؤيته على أساس أن: « درجات التضامن الإنساني تتحقق من خلال بلورة منظومات للمواطنية، تتخطى أطر الدول القائمة بوصفها تجمعات وطنية أو قومية أو حتى على أساس التجمعات الدينية» (الموضع نفسه).

ويحاول توماس فريدمان أن يعيد ترتيب الواقع المجافي لروح الفلسفة الكانطية على أساس من المصالح المشتركة بين الدول فيما يُعرف بالتجارة الناعمة. غير أن التاريخ يكذّب هذه الفرضية، ويثبت أن المصالح التجارية لم تمنع قيام الحروب والدمار بين الدول المتصارعة.

وفي محاولة لتجاوز هذا القصور يعمل حاتم حميد محسن علي تهيئة الواقع لتقبل الأفكار الكانطية التي استعصت على التطبيق عبر مفهوم الديمقراطية. ويعبّر عطية عن هذه الفكرة قائلاً:

«وعلى هذا يؤكد حميد أن العامل الأساسي هو الانتشار العالمي للديمقراطية. الديمقراطية وليس التجارة الدولية، هو الذي يسمح ببناء فعال ومستقر لضمان عالمي للأمن والازدهار» (ص193)

وإزاء هذا الصدع الواضح بين أفكار كانط والواقع يحدثنا رضوان السيد عن هذه الأفكار بوصفها نوع من اليوتوبيا أو الحلم بعيد المنال، غير أن ذلك لا يعني عدم صلاحيتها للتطبيق، وإنما يعني أن صعوبة تطبيقها لا يمنع كونها عادت، في عصرنا الحالي، لتصير مطلباً ملحاً، وحلماً ينبغي أن نسعي إليه. وفي هذا السياق يذكر عطية:

«إن فكرة السلام العالمي، التي بدأ كانط التفكير فيها، تعود للواجهة لدي سائر شعوب العالم، بسبب الآلام الهائلة التي تحدثها الحروب، والنزاعات التي تهدد بقاء الإنسان وإنسانيته. هي مثابة ومآل وجود لنا نحن المسلمين اليوم، فيما يؤكد رضوان السيد، بالنظر لحروب الإبادة المشنونة علينا، إنساناً وديناً ومجتمعاتٍ ودولاً» (ص ص195–194)

وينتقد رضوان السيد مشروع السلام الدائم في نقطتين رئيسيتين: الحرية، والجهات الضامنة لإنفاذ العهود الدولية. فبالنسبة للنقطة الأولى، قد أظهرت الثورة الفرنسية أن الحرية لا تتحقق بالدساتير. وبالنسبة للنقطة الثانية، فبحسب دراسة إريك هوبسباوم، فإنه في ثلثي حالات النزاع الداخلي والنزاعات بين الدول يبقى مجلس الأمن مشلولاً وغير قادر على التدخل للاختلاف بين أعضائه.

لكن ما يميز قراءة رضوان السيد أنه لا يقف عند حدود التحليل والنقد للمشروع الكانطي للسلام الدائم، وإنما يعمل على تقديم البديل الإسلامي، أو على الأقل الداعم للمشروع الكانطي. فلا يعني أن السلام ذاتي في جوهره، وفقا لكانط، أنه طبيعي، لأنه، في التحليل الأخير، معاهدة بين الدول تمنع حدوث حروب مستقبلية. وبناء على ذلك يؤسس رضوان لمشروع سلام ديني إسلامي مستنداً إلى قوله تعالى: «لا ينهاكم الله عن الذين لم يقاتلوكم في الدين ولم يخرجوكم من دياركم أن تبرّوهم وتقسطوا إليهم والله يحب المقسطين»، وكذا مقولة الشيخ عبد الله بن بيه في «حلف الفضول ومبدأ الجوار»، باعتبار ذلك كله «براً وقسطاً في التعامل فيما بيننا، والعيش في عالم العصر وعصر العالم» (ص195)

ويعني ذلك أن تعاليم الدين الإسلامي ليست مجافية لروح السلام العالمي الدائم، الذي يدعو إليه كانط، وأن المسلمين، بهذه المثابة هم الأقدر على احترام العهود والمواثيق الدولية، التي دأب الآخرون على خرقها، خاصة الكيان الاسرائيلي، الذي يخصص له عطية مبحثاً مستقبلاً، يستهل به القراءات العملية.

ثامناً : القراءات العملية (التطبيقية):

يطرح عطية القراءات ذات الطابع العملي التطبيقي من خلال ثلاث قضايا هامة تخص الشأن العربي في وقتنا الراهن، وهي: الصراع العربي الاسرائيلي، الحرب السورية، الحرب العراقية. وهو ما سنتناوله بشيء من التفصيل والتحليل.

1- الصراع العربي الاسرائيلي:

تمضي القراءات الخاصة بقضية الصراع العربي الاسرائيلي في اتجاه محاولة التعرف على إجابة سؤال ضمني مفاده: إلى أي مدى تتسق المواقف الدولية، خاصة من قبل أمريكا وإسرائيل وألمانيا، مع أطروحات كانط حول السلام الدائم؟.

وفي هذا السياق، يطرح البعض السؤال: هل يمكن أن يكون جاريد كوتشنر كانط، ويفكر كما يفكر، وينظر للسلام كما ينظر؟ ويجيب عطية:

"لا يبدو أن ذلك قائماً، فالسلام الذي تتبناه صفقة القرن هو نموذج السلام الأحادي، الذي يلبى حاجات إسرائيل فقط، ولا أحد يعترض، عربياً وفلسطينياً، على أن لإسرائيل حاجات أمنية ومخاوف ينبغي طمأنتها، وهو ما تضمنته المبادرة العربية التي تمنح إسرائيل حالة الدولة الطبيعية مقابل حالة الدولة الطبيعية لفلسطين" (ص196)

فإشكالية كوتشنر، وفقاً لقراءة ناجي صادق شراب، أنه يتعامل مع السلام من جانب واحد فقط، سلام يهدف لفرض الأمر الواقع بالقوة، والاعتراف بحقائق الاحتلال، وبدلاً من إرساء بذور السلام وتنميتها، يعمل على ترسيخ بيئة الحرب وإطالة أمد الصراع. والحقيقة أن الواقع يؤكد، على مدار التاريخ، أن السلام كان ولا يزال فكرة يوتوبية عصية على التحقيق، ويمكننا أن ندرك ذلك عندما نقرأ الفقرة التالية:

"إن صفقة القرن طبقت بنودها على الأرض قبل أن تُعلن، فنزعت القدس من جسدها الطبيعي، وأوقفت كل المساعدات عن وكالة الغوث تمهيداً لشطب ملف اللاجئين، والتمهيد لضم أراض من الضفة الغربية لإسرائيل، لشرعنة الاستيطان والاحتلال" (الموضع نفسه).

وفي سياق ما كتبه فرانك ولتر شتاينمار، وزير خارجية ألمانيا، في صحيفة بديعوت احرنوت، الإسرائيلية (6/5/2008) بعنوان" صداقتكم هدية لنا" يهنئ " بعيد الاستقلال" الإسرائيلي، ويقول:" إن أحداً في العالم، ليس مخولاً بأن يشكك بحق وجود دولة إسرائيل. إذا ما تجرأ أحد ما علي عمل ذلك، فنحن سنقف بتصميم ضده"، يحلل ياسين الحاج صالح حديث وزير الخارجية، المنطوي على تناقض صارخ بين ما يصرّح به الآن وما قام به أسلافه القريبون من صناعة قتل راح ضحيتها ستة ملايين يهودي،

ويتساءل عن مدى أخلاقية هذا الموقف، وهل تكفّر ألمانيا عن ذنبها الفظيع حين تحتفي بذكرى استقلال إسرائيل وتنسى النكبة؟

والحقيقة، فيما نرى، أن هذا الموقف جائز أخلاقياً، خاصة في مجال السياسة، إذا كانت ألمانيا المعاصرة تريد أن تصلح ما أفسدته ألمانيا النازية، خلال الحرب العالمية الثانية، تجاه إسرائيل، أي حال كون العلاقة بين طرفين، أحدهما جاني والآخر ضحية. غير أن الأمر يختلف تماماً، ويخلو من أية أخلاقية عندما يتم الزج بطرف ثالث في القضية (فلسطين)، وتحميلة الثمن فيما اقترفه أحدهما ضد الآخر. ويحلل ياسين الحاج الموقف في ضوء فلسفة كانط، التي ترى أن السلوك لا يكون أخلاقياً إلا إذا كان يحمل في طياته إمكانية أن يصير قاعدة عامة تصلح لكل البشر، فيقول:

"أن يدفع طرف ثالث ثمن جريمة طرف أول بحق طرف ثان لا يمكن أن يكون قانوناً عاماً للإنسانية أو حقاً شرعياً لأحد. كانط ضد شتاينماير المتحضر وبيريز الحكيم، وفي صف الفلسطيني الأخرق" (ص197)

ويبدو الموقف الأمريكي أكثر تعقيداً، لا فيما يتعلق بالصراع العربي الإسرائيلي فحسب، لكن فيما يتعلق بمنطقة الشرق الأوسط عموماً. يتضح ذلك من خلال موقفها من "الربيع العربي". وفي هذا السياق، يشير دافيد باير، أستاذ اللاهوت والفلسفة في جامعة تكساس اللوثرية، إلى تأثير كتاب **نحو السلام الدائم** على التفكير السياسي الراهن، فنقرأ:

«أهمية الحجة الليبرالية الكانطية وارتباطها بما يدعونه **الربيع العربي**، تلك الموجة من الانتفاضات الشعبية ضد الأنظمة الأوتوقراطية في شمال أفريقيا والشرق الأوسط، التي تمثل حركة نحو حكومة أكثر تمثيلاً... إنه إذا كانت أطروحة كانط صحيحة، فهي حركة نحو سلام أكثر استقراراً وثباتاً في تلك المنطقة المضطربة من العالم» (الموضع نفسه).

والحقيقة أن هذه الرؤية الإيجابية لثورات الربيع العربي، وربطها بفلسفة كانط التي تدعو إلى سلام دائم يحقق الاستقرار لكل البشر، هي نفسها التي دفعت الولايات المتحدة إلى هذا الموقف المتناقض بين الدعوة إلى الحرية الليبرالية التي لا تتحقق إلا بنظام ديمقراطي أكثر تمثيلاً، وبين الوقوف ضد الثورات العربية الرامية إلى تحقيق هذا النظام. ومن هنا يُولد التساؤل: لماذا تسعى الولايات المتحدة إلى الحفاظ على الوضع الراهن غير الديمقراطي، في حين أن مصالحها القومية بعيدة المدى خدمها توسيع الاتحاد السلمي الليبرالي بأفضل شكل؟

يجيب بايرن بأن هناك ثلاثة اعتبارات عملية وراء الدعم الأمريكي للوضع الراهن غير

الديمقراطي في الشرق الأوسط وشمال إفريقيا، هي:

1– الاعتماد على النفط الأجنبي، ويوجد الكثير منه في هذا الجزء من العالم في البلدان الاستبدادية.

2– القلق من الإرهاب العالمي والإسلام السياسي. حيث تخشي الولايات المتحدة من أن توفر الحكومات الديمقراطية في الشرق الأوسط حرية أكبر لحركات الإسلام السياسي التي تكره أمريكا وتدعم الإرهاب العالمي.

3– علاقة الولايات المتحدة مع إسرائيل. ذلك أن إسرائيل حليف رئيسي للولايات المتحدة، لكنها تقف في علاقة عدائية ضد معظم جيرانها، مما يعني أن أمن إسرائيل يتحقق من خلال إضعاف جيرانها» (ص199)

ويرى عطية أن سياسات الولايات المتحدة تتجاوز كل الأعراف الدبلوماسية الدولية، وتعد مثالاً على السياسات التي تتعارض والمبادئ الكانطية الأخلاقية والقانونية والسياسية. وفي هذا السياق يستدعي دراسة (طارق أبو العينين) **أميركا بين ميراث كانط وانغلاق العالم السياسي**، الذي يوضح فيه موقف نيكي هيلي، مندوبة أمريكا في الأمم المتحدة وتهديدها بقطع المعونات عن الدول التي صوتت ضد القرار الأمريكي بإعلان القدس عاصمة لإسرائيل. فيذكر عطية:

«إن هذا الموقف يوضح وجود شرخ كبير في النموذج الليبرالي – الرأسمالي، ما بين ميراثه التنوير العقلاني، فيما يتعلق بفكرتي السلام العالمي والشرعية الدولية وبين براجماتية الرأسمالي المتطرفة، التي تعتقد بأن التاريخ والوطنية مجرد سلعتين استهلاكيتين، ويمكن المقايضة عليهما بالمعونات» (الموضع نفسه).

ويُلاحظ في القراءات السابقة أنها تستخدم الأطروحات الكانطية كمعيار للوقوف على مدى أخلاقية الممارسات السياسية في المجتمع الدولي، خاصة من قبل إسرائيل وحلفائها، وكأداة لفضح هذه الممارسات إذا ثبت لا أخلاقيتها وفقاً للمبادئ الكانطية. وفي كل الأحوال، نحن أمام تنظير مباشر للواقع، وإسقاط لأطروحات نظرية على وقائع بعينها، وهي خطوة مهمة لإنزال الفلسفة من عليائها إلى أرض الواقع، كما أنها فرصة لإعادة النظر في قضايانا المزمنة من زاويا أكثر عمقاً، بحيث تجاوز التحليلات الصحفية والبرامج الحوارية التلفزيونية، التي يغلب عليها الاستعراض والإثارة دون اهتمام حقيقي بالقضايا موضوع التحليل أو الحوار.

3-الحرب السورية:

كما كانت القراءات السابقة تجعل من أطروحات كانط أداة لفضح الواقع غير الأخلاقي، فإن القراءات الحالية تجعل من الواقع أداة لفضح أطروحات كانط المتناقضة، وذلك من خلال تناول إشكالية التدخل في شئون الدول.

فقد كانت مشكلة التدخل في شئون الدول الأخرى، بالنسبة لكانط، مشكلة أخلاقية، ومثلما يتمتع الأفراد بالاستقلالية والحق في تقرير المصير، يتم تفسير الدول بشكل صحيح أنها أشخاص أخلاقيين، لهم حقوق مماثلة للتحكم في مصائرهم. وإنزال هذه المبادئ علي الحالة السورية يكشف لنا عن الثغرات الموجودة بالطرح السياسي للكانطية، فنقرأ:

"من وجهة النظر هذه، يعني حرمان الأمة السورية من حقها ومن واجبها في ترتيب بيتها... بالنظر إلى الفساد الذي أظهره الأسد، ونظراً للغضب الأخلاقي لاستخدام الأسلحة الكيماوية لقتل الأبرياء، فإن هناك حجة كانطية قوية للسماح بالتدخل العسكري" (ص200)

والحقيقة أن المسألة أكثر تعقيداً مما يبدو، فمن شأن هذه القراءة لنصوص كانط أن تفتح الباب واسعاً للتدخل العسكري في شئون البلاد الأخرى، بل أنها تقدم المسوغ الفلسفي للممارسات ذات الطابع الاستعماري بنحو ما نرى في السياسات الأمريكية تجاه البلدان العربية.

وعلى ذلك، انقسم الشرّاح حول تفسير نصوص كانط في هذه المسألة إلى فريقين، أحدهما يرى أن كانط يجيز التدخل العسكري بشروط، ويرى الآخر أن كانط يرفض التدخل بإطلاق، وفى هذا المعنى يذكر عطية :

"نحن ..... بين موقفين أو تفسيرين لنص كانط، حول استقلالية وسيادة الدول، الأول يرفض التدخل العسكري في شئون أي دولة ذات سيادة، وهو ما نجده لدي تدنهوفر. والرأي الثاني هو موقف هانز رويل الذي يؤول النص الكانطي في عدم التدخل في شئون الدولة الشرعية فقط، فإن لم تكن الدولة ذات السيادة تتمتع بالشريعة، فمن هنا تفقد سيادتها، وبالتالي يصبح التدخل في شئونها أمراً ضرورياً، وهنا يتناسى القانون الدولي حين يسمح بالتدخل في شئون الدول" (ص202)

والحقيقة، فيما نرى، أن القوانين الدولية تتأسس على الفلسفة السياسية، فهذه الأخيرة تمد القوانين بالأسس النظرية التي تمكّنها من أداء مهمتها. كما أن التشريعات القانونية يمكن أن تكون مصدراً للتفلسف، وعلى ذلك فالعلاقة جدلية بين الفلسفة والقانون. وفي ضوء ذلك، ليس هناك ما يمنع من قراءة نصوص كانط بنحو يخالف القوانين الدولية، إذا كانت هذه القوانين يشوبها القصور في بعض جوانبها، وكانت القراءة تهدف إلى تلافي

هذا القصور، وبنفس المنطق يمكن استكمال النقص الذي قد يعتري بعض النصوص الكانطية من خلال القانون أو فلسفة التشريع التي تقف خلف القوانين.

وفي هذا السياق تم استدعاء مقولات «**االعدو الظالم**» و«**الدولة المارقة**» و«**الحرب العادلة**» من أجل إعادة صياغة الفكر الكانطي والقانون الدولي بنحو يسمح بالتدخل، لكن تحت مظلة القانون، على أن تتوفر شروط أخلاقية مسبقة تسمح بالحرب العادلة.

وهنا يخلص عطية إلى أن:

«أغلب مفسري كانط، الذين يشتغلون اليوم على مشروع **السلام الأبدي**، يتجاهلون **العدو الظالم**، ويرى رويل أنه يجب وضع» قيود عقلانية وأخلاقية صارمة على «وصاية التدخل لصون حقوق الإنسان». وهنا توضع كثيراً الشروط عقبات أمام البدء ب «الحرب العادلة»، شروط مسبقة لم يضعها كانط، شروط تسمح نظرياً بالحرب العادلة» (ص203)

غير أن الفجوة بين الفكر والواقع، بين النظرية والتطبيق، بين ما هو كائن وما ينبغي أن يكون، تظل موجودة، ما يجعل الإحباط هو السمة المميزة للعالم المعاصر، في ظل تحدي مستمر لقيم العدل والسلام الدائم بين البشر، بنحو ما ورد في تعاليم الدين وأفكار الفلاسفة. وفي هذا الصدد نقرأ:

«إلا أنها (الحرب العادلة) بشكل عام بعيدة تماماً عن التنفيذ في هذا العالم. وتستمر السياسات الأمريكية الرامية إلى إخضاع الدول المختلفة إلى الولايات المتحدة، بدعوى نشر الليبرالية وتحقيق الديمقراطية. ويواصل الباحثون تحليل هذه الدعاوى، والسعي لاستتباب السلام واستقرار الأمن» (الموضع نفسه).

3-الحرب العراقية :

في المبحث الذي خصصه عطية للقراءات التي حاولت تفسير أحداث العراق من حصار وحرب طائفية وتدخلات أمريكية وأوربية في الشأن العراقي، يحدد هدفه مسبقاً وبوضوح شديد، من خلال طرح سؤالين هامين، كنقطة انطلاق. الأول: هل تتفق مبررات الحصار مع مبادئ الفلسفة السياسية والأخلاقية التي قدمها كانط؟ والأخير: كيف يمكننا على ضوء أخلاقيات كانط معالجة قضايا الطائفية في العراق، التي ظهرت بصورة صارخة بعد انهيار حكم صدام، وبعد الغزو والاحتلال الأمريكي؟

ومن أجل الإجابة على السؤال الأول يقدم عطية قراءة الطيب تيزيني لكانط، لا من أجل تفسير الممارسات الأمريكية والصهيونية التي تخالف الأخلاق الكانطية والقوانين الدولية، لكن في سبيل فضح الممارسات الاستعمارية على وجه العموم، قديماً وحديثاً. وفي هذه

القراءة يعيد تزيني تحليل مفهومي «**حق النزيل الأجنبي**» و «بلاد لا أصحاب لها»، حيث انحرفت الممارسات السياسية في المجتمع الدولي عن الأخلاق الكانطية بأن تحولت من الأول إلى الأخير. فالزائر، وفقاً لكانط والتشريعات الدولية، لا يتجاوز حقه الإكرام الذي يتيح له تبادل التجارة مع أهالي البلد المضيف، غير أن التاريخ أثبت أن الزيارة تحولت إلى غزو واحتلال، حيث تعامل الغزاة مع البلاد التي دخلوها باعتبارها «بلاداً لا أصحاب لها. هكذا فعل غزاة أمريكا وبلاد الزنوج وجزر التوابل والكاب. ويربط تيزيني، بذكاء، بين الفكر الاستعماري في الماضي وفي الحاضر عندما يقول:

«لقد عرفنا أن المقولة الاستعمارية ستصبح أكثر تعميماً في الفكر الغربي الاستعماري وما يقترن به. وهذا ما ظهر لنا في الفكر الصهيوني، الذي أعلن رواده أن فلسطين» بلد لا شعب له» في حين أن اليهود «شعب لا بلد لهم»» (ص204)

ومن المفارقات التي تستحق الذكر، فى سياق الحديث عن علاقة فلسفة كانط السياسية والأخلاقية بالعالم، أن الواقع، وفقاً لآراء الشراح والمحللين، كان كانطياً بعد نهاية الحرب الباردة، وأن المناخ كان مهيئاً لهيمنة القانون العالمي، وإحلال السلام الدائم الذي دعي إليه كانط، وفى هذا المعنى نقرأ:

«مع نهاية الحرب الباردة اقترب العالم من تحقيق ما قد نطلق عليه» اللحظة الكانطية» في العلاقات الدولية. بشكل مبشر، احتفلت سنة 1995 بمرور ٥٠ عاماً على تأسيس ميثاق الأمم المتحدة، الذي تم فيه إبراز ضمانات حقوق الإنسان، فضلاً عن الاحتفال بالذكري السنوية ال200 لنص كانط عن **السلام الدائم**. تساءل الفلاسفة والمفكرون عما إذا كانت الفكرة الكانطية للكونموبوليتيه قد تملأ الفراغ السياسي، مما يسهل الانتقال من فولكرخت إلى ويلتبريخت، من القانون الدولي بين الدول ذات السيادة إلى القانون العالمي» (الموضع نفسه).

غير أن غزو العراق بقيادة الولايات المتحدة عام 203 الذي يُعد أحد أكبر النكبات التي واجهت قضية الحكم الدولي الإنساني في السنوات الأخيرة، قد أعاد العالم، مرة أخرى، إلى ما يمكن أن نطلق عليه «**اللحظة اللا كانطية**»، وهي اللحظة الواقعية اللاسلمية، الأكثر تعبيراً عن الحالة العامة للسياسة الدولية. فالحقيقة المرّة، التي لا فكاك منها، أن مشروع كانط للسلام الدائم كان، ولا يزال، حلماً بعيد المنال، لأنه بمثابة اليوتوبيا؛ التي يتطلع إليها الإنسان الذي يعاني ويلات الحروب، كعالم سلمي بديل عن عالم شرير لا يكف عن سحق إنسانيتهم تحت عجلاته الشيطانية. وتعبّر الكلمات التالية عن هذا المعنى أبلغ تعبير:

«وقد وقعت الحرب بالفعل وأودت بحياة آلاف الضحايا. وفي العراق ذاته، لا تزال الحالة خطيرة للغاية ومتفجرة، وأياً كانت النوايا الحقيقية وراء الحرب، فإن الشرق الأوسط والعالم اليوم ليسا حقاً أكثر أمناً، أو أكثر ديمقراطية، أو أكثر سلماً مما كانت عليه قبل حرب العراق. أعتقد أن هذا يتعارض مع كل توقعات إيمانويل كانط للتطبيق الناجح للعقل البشري» (ص207)

وفي كل الأحوال، لا يأتي الخروج على المبادئ السلمية الكانطية إلا بموجب فلسفات أخرى مغايرة من قبيل» الغاية تبرر الوسيلة» كما في حالة إسقاط نظام صدام، أو استناداً إلى مقولات سياسية تفتقر إلى التماسك النظري من قبيل « الدفاع عن النفس» كما في حالة الانتهاكات الدولية التي صدرت من الولايات المتحدة و الاتحاد السوفيتي في أوربا الشرقية ومنطقة البحر الكاريبي وجنوب شرق أسيا، ومقولة» الحرب الاستباقية ضد الأعداء المحتملين» التي أعلنها بوش لتبرير غزو العراق.

إذا انتقلنا إلى السؤال الثاني، المتعلق بكيفية حل القضايا الطائفية في العراق في ضوء الأخلاق الكانطية، فسنجد أن عطية ينطلق في إجابته على السؤال من إعادة قراءة الباحث العراقي نوزاد جمال لمفهوم «التعايش» لدي كانط، فيقول:

«تعد إشكالية التعايش وقبول الآخر على المستوى القومي والكوني من تحديات العصر الراهن فلسفياً وسياسياً، وهي مسألة معقدة نظرياً وصعبة التطبيق في الواقع العملي، خاصة في مجتمعات متعددة الأعراق والأديان، وهي، كما يخبرنا نوزاد جمال، قضية تضع المجتمعات أمام خيارات صعبة، إما حرب داخلية بين الفئات والجماعات الإثنية التي تؤدي إلى فوضى سياسية، وبالتالي التفكك الاجتماعي، وإما الاستبداد وسيطرة النظرة الأحادية في الاعتقاد والتسلط وغلبة فكرة إقصاء الآخر وفق أيديولوجية شمولية متفردة بالسلطة» (ص208)

ويعتمد نوزاد في قراءته لكانط، على غرار القراءات الأكاديمية، على تحليل المفاهيم، وهي مسألة منطقية، لأنه لا يسعى إلى تفسير الواقع من خلال كانط بقدر ما يسعى إلى توظيف كانط من أجل توجيه الواقع، تمهيداً لتغييره. ومن هنا كان المفهوم له الأولوية، على الواقع. والمفاهيم الأساسية عنده هي الحرية والمواطنة. فيقول عطية: «إن الباحث حريص للغاية على تأكيد حقوق الأقليات. من هنا تأكيده على ضرورة الحريات أن الاعتراف بحقوق واستقلالية أي واحد منا وفق قانون أخلاقي كانطي، بوابة للتعايش» (الموضع نفسه).

والحقيقة ان اعتبار الاعتراف بحقوق واستقلالية الغير وفق قانون أخلاقي كانطي «بوابة

للتعايش «، إنما يعني أن الأخلاق الكانطية تعد بمثابة التمهيد للمواطنة كنقطة التقاء للتعايش وفق عملية تضمن الحرية وحق الحوار معاً. فنتيجة الحوار هي القبول، ومن ثم التعايش بين الأفراد، عل أن يحتفظ كل واحد باستقلاله الذاتي بما يحمله من اختلاف في الفكر والمعتقد. فيري نوزاد، وفقاً لكانط، أن: «التعايش السلمي والاختياري، الذي يمر عبر قبول الآخر، لا يشترط المسايرة التامة. أي التخلص من الاعتقادات والقناعات الذاتية لدي الفرد تجاه الآخر. كلا، بل يعني القبول والاعتراف بالخلافات وليس نسيانها» (ص209)

ويرى نوزاد أن الغاية من خلال كانط، التعايش وقبول الآخر ضمن عقد وعهد توافقي. ويمكننا أن نضيف هنا أن العقد لا يشترط أن يكون صريحاً، بل يكفي أن يكون ضمنياً، فكم من العهود والمواثيق الدولية تم إهدارها تحت مسميات لا تنتمي للعقل، ومن أجل تحقيق مصالح لا تتفق مع الأخلاق. فمسألة التعايش السلمي وقبول الآخر، ينبغي أن تنبع من قناعة داخلية مستقرة في القلب ويدعمها العقل، وقتها سيسهل احترام العقود والعهود المكتوبة.

ولن نعدم أساساً نظرياً كانطياً لهذه الفكرة، لأن كانط يثق في الإنسان وقدرته على الإصلاح والتغيير. يتضح ذلك من قراءة نوزاد التي تؤكد علي اعتقاد كانط بأن: «الإنسان قادر من خلال طريق التربية والتثقيف أن يصلح أخطاءه ويتجنب الحروب وإنكار الآخر. فالإنسان هو الكائن الوحيد الذي يمكن ترويضه وإصلاحه. التعايش إذن ليس بمستحيل، ولكن يحتاج قبول الآخر» (نفسه).

ويعني ذلك أن مسألة قبول الآخر ليست مسألة خارجية تنتمي إلى السلوك الظاهري، الوقتي والزائل للإنسان، وإنما هي قناعة داخلية تضرب بعمق في تكوين الإنسان، ولا يتحقق لها هذا الحضور القوي في كيانه إلا من خلال سنوات طويلة من التربية والتثقيف والمران، ما يعني أن علي الأجيال الحالية، التي تؤمن بالتعايش وقبول الآخر، أن تنقل رسالتها السلمية عبر الأجيال بأن تربى في أبنائها هذه القناعة وذلك الاعتقاد بأن الناس سواسية وأن الحياة تتسع للجميع.

والحقيقة أن أهمية هذه القراءة تكمن فيما أشار إليه عطية عندما قال: «تكمن أهمية كانط عند نوزاد في أنه يتبع نهجاً عقلانياً وكونياً، ولا يحصر حلوله فقط في نطاق المجتمعات الأوربية، بل يتعدى إلى المجتمعات غير الأوربية. وهذا هو ما يهمنا كما يبدو من تحليلاته، وأنه يعتبر أن هذه المفاهيم الأخلاقية، تعد مسألة أخلاقية وقيمة أزلية في المجتمع

الإنساني على العموم في ظل ما يسميه بالسلام العالمي» (ص ص209 – 210)

ومن منطلق عقلانية كانط وكونيته، يبحث عطية في القراءات التي حاولت تحليل ثورات الربيع العربي في ضوء المفاهيم الكانطية، خاصة تلك التي تربط بين هذه الثورات وبين التنوير، فيقول:

«لقد انتشرت موجة التنوير في جميع بلدان العالم العربي، واحدة تلو الأخرى. انتشرت كتساقط قطع الدومينو، الواحدة تلو الأخرى. استغرق الأمر دفعة أولى ثم سار التاريخ الآن في هذا الطريق. ومن هنا ينطبق إعلان كانط على العالم العربي اليوم، فنحن لا نعيش في عصر متنور، بل في عصر تنوير» (ص210)

وهنا يتم طرح قضية علاقة الأنا بالآخر، ومدي إمكانية قبول الكيان الصهيوني في المنطقة والتعايش السلمي معه، من خلال طرح السؤال: لماذا تكون مصر الديمقراطية أقل، وليس أكثر، احتمالاً أن تقيم علاقات ودية مع إسرائيل؟. وتأتي الإجابة على يد باير، قارئ كانط، عندما نقرأ:

«جزء من الجواب مرتبط بشكل واضح بالاحتلال الاسرائيلي للضفة الغربية وقطاع غزة، وهو احتلال يهدد شخصية إسرائيل التمثيلية بالمعنى الكانطي... وحتى لو افترضنا، كما يبين باير، أن أطروحة كانط الليبرالية صحيحة، فإن ظهور ديمقراطيات تمثيلية في الدول المجاورة لإسرائيل، لن يؤدي بالضرورة إلى علاقات سلمية مع إسرائيل وثورات الربيع العربي، حتى ولو نجحت، فلن تحقق السلام مع إسرائيل، وأن حقيقة صفقة القرن لن يقبلها هؤلاء الذين يعانون من الهيمنة الصهيونية على قدسهم السليب. فربما يكون تأسيس اتحاد ليبرالي سلمي في الشرق الأوسط مستحيلاً بدون حل ديمقراطي للمشكلة الفلسطينية « (ص ص211 – 212)

والموقف بهذا المعنى، يعيدنا إلى أرض الواقع مرة أخرى، ليكون الحل في يد السياسيين أكثر من الفلاسفة، لأن المسألة، فيما يبدو، تتعلق بالديستوبيا (المدينة الفاسدة) أكثر مما تتعلق باليوتوبيا (المدينة الفاضلة). وعلى أي الأحوال، فلا يمكننا أن ننكر دور الفكر، و التنظير الفلسفي بخاصة، فى كلتا الحالتين. غير أن الفكر وحدة لا يكفي، دون عقول تفهمه وتؤمن به، ودون إرادة حرة تعمل على تحقيقه.

وفي كل الأحوال، ينبغي ألا نغفل حقيقة مهمة، وهي أن الفكر الاستعماري هو العامل المهيمن على علاقة الغرب بالعرب والمسلمين، الأمر الذي يستوجب منا النظر إلى أطروحات الغرب من منطلق إعادة القراءة والفهم لهذا الفكر. ولعل في الرؤية التي قدمها

التونسي محسن الخوني حول علاقة التنوير الكانطي بالاستعمار ما يفي بهذا الغرض. فالمقولة التي يطرحها الخوني، وفقاً لعطية، هي أن دخولنا إلى الحداثة أو على الأصح دخول المسار التحديثي علينا كان أساساً من بوابة الاستعمار. فحركة التنوير لم تنبعث من داخل واقعنا العربي، بل كانت التبرير، الذي استعملته حملة نابليون الاستعمارية على مصر والشام. فالمشكل المطروح هنا هو هل ننظر إلى الاستعمار ونقيّمه من منطلق تنويري، أم ننظر إلى التنوير من منطلق الاستعمار؟

ويعلق عطية، موافقاً ومؤكداً على رأي الخوني، قائلاً:

«إن التوقف عند القراءة التي يقدمها الخوني يقتضي منا ألا نكتفي بأن نردد تعريفات كانط للتنوير، بل ممارسة التنوير بأنفسنا، وفهمه وتوضيحه. وهذا يقتضي منا، ونحن نعود إلى نص كانط» ما التنوير؟ «، بعد قرنين وعقدين استبدال بكلمة التنوير كلمة الاستقلال، وبكلمة القصور مصطلح الاستعمار، و محولين وجهة القول من الأفراد إلى الأمم. إننا لو فعلنا ذلك لأمكننا استخراج معان تتعلق بنا على وجه خاص، وتؤكد أن حداثتنا مجتمعات وشعوباً إنما تتمثل أولاً وقبل كل شئ في الخروج من الاستعمار» (ص 136).

وإذا أضفنا إلى ما سبق قراءة حكيم محمد التي تكشف عن البعد العنصري في فكر كانط، سيتضح لنا إلى أي مدى لا يمكننا التسليم بالرأي القائل بجواز التدخل الأجنبي في الشئون الداخلية للبلاد مهما كانت الحجج والمبررات، فسيظل مبدأ» الاستقلال» الذي طالب به عطية هو المبدأ الذي ينبغي أن يهيمن على علاقتنا بالآخر الغربي بديلاً عن مبدأ الاستعمار المتخفي وراء مبررات إنسانية براقة، لا مكان لها على أرض الواقع.

وفي هذا المعنى نجح حكيم محمد في فضح الوجه العنصري الاستعماري لفلسفة كانط، وممارسة الأوربيين لها على أرض الواقع تحت مسمى الأخلاقية الكانطية، فنقرأ على لسان عطية:

«يوضح حكيم أن التنوير غالباً ما يكون رومانسياً كفترة في التاريخ، بشرت بعصر العقل، حيث بدأ المجتمع في الإبتعاد عن المثل الدينية القديمة. لقد قام شعب التنوير بتضليل البيض، واليوم يعاني السود والأمريكيون الأصليون جميعاً من نظام تفوق كوني أبيض نتيجة النظريات الأخلاقية التي طبقها الأوربيون ضمن حدود المنطق والعقلانية» (ص 168).

وأخيراً، ينبغي أن نعترف بأن كانط، كسائر الفلاسفة الكبار، يتم استدعاؤه من قبل الغرب، ومن قبل العرب، وكل فريق يقرأ كانط على النحو الذي يخدم مصالحة. إننا إذن، إزاء استعمال أو استخدام لكانط، وهي مسألة مشروعة سياسياً، لكن غير أخلاقية وفقاً لمعايير كانط نفسها، التي تأبى أن يُعامل الإنسان باعتباره وسيلة لا غاية في ذاته.

فهناك كانط، الفيلسوف، فى ذاته، وكانط لذاته، أي الذي يقرأه كل فريق بحسب رؤيته، وأغراضه البحثية أو السياسية.

والمسألة إشكالية في الحقيقة، فقد يكون الحق بجانبنا، وقد يكون الآخر ظالماً، كما في علاقتنا بأمريكا وإسرائيل مثلاً، غير أن القراءة النزيهة مطلب صعب المنال، لأن ربط الفكر بالواقع لابد وأن يستدعي التأويل، و التأويل لا يسلم من فخ التحيز، حتى المشروع منه بحسب جادامر.

إن الموقف يحتاج إلى ميزان حساس، لضبط العلاقة بين الأخلاق والسياسة، وربما يكمن هذا الميزان في وعي جديد، يكون قادراً على تجاوز النظرة التاريخية الضيقة، التي تجعل الأنا حبيسة الماضي البعيد أو الحاضر الملتبس. وعي كوني مستقبلي يجد تحققه فيما أطلق عليه عطية «التأسيسية التجاوزية»، ولن نجد أنسب من الكلمات التي ختم بها كتابه قائلاً: «إن هذا الكتاب والحوار والتعليق، الذي يحدث في الغرب منا وعنا، ومثله كثير، يعني الرغبة والسعي للانتقال مما نحن فيه إلى ما نأمله، وهو تحقيق حداثة حقيقية في أوطاننا. والحقيقة أننا ما زلنا نحيا بين ما بعد الإصلاح وما قبل الحداثة، بعبارة أخرى نحن في حاجة إلى التأسيس والتجاوز» (ص220).

"رقيقة وممتعة"
Daily Mail

الهدهد... إن حكى

ليلى أبو العلا

ترجمة
عزّة حسون

رواية

دار الساقي

كتاب جديد ـ قديم عن جبران: السيرة بين "الشطحات" و"الأسطرة"

أحمد أصفهاني

كاتب

صدر في بيروت مؤخراً كتاب جديد عن جبران خليل جبران*، وصلني بنسخة إلكترونية من أحد الأصدقاء مع رجاء بقراءته والتعليق على محتوياته. الكتاب "هذا الرجل من لبنان" وضعته بالإنكليزية باربره يونغ التي أمضت سبع سنوات مع جبران، صديقة ومساعدة ومنفذة لوصيته بعد وفاته في 10 نيسان سنة 1931. ترجم الكتاب هنري زغيب، وجعله في ثلاثة أقسام:

1 ـ الترجمة الحرفية للنص الإنكليزي.

2 ـ نصوص بالإنكليزية عن يونغ ونشاطاتها بعد وفاة جبران، ولم ترد في طبعات الكتاب المتعددة. وقد اعتمد زغيب في ذلك على ما نشرته مجلة "العالم السوري" لصاحبها سلوّم مكرزل.

3 ـ وثائق وصور، معظمها يُنشر للمرّة الأولى.

كانت يونغ قد أصدرت في تشرين الثاني سنة 1931، أي بعد أشهر من وفاة جبران، كتيباً صغيراً للتعريف ببعض جوانب جبران الشخصية والأدبية. ثم عادت وأصدرت سنة 1945 كتاباً موسعاً ضمنته تفاصيل دقيقة وغير معروفة عن حياتها معه، وعن علاقته بها خلال السنوات السبع الأخيرة من عمره. يومها تعرضت لانتقادات شديدة بحجة أنها "تستغل" اسم جبران وشهرته لغايات شخصية. إلا أن زغيب يرفض تلك الاتهامات، ويقول في المقدمة إن الكتاب يتضمن "تفاصيل موثقة لا يمكن التعامل معها بتلك التهم ولا بتلك الشكوك".

وعندما أصدر ميخائيل نعيمة كتابه المثير للجدل "جبران خليل جبران، حياته، موته، أدبه، فنه" (1934) إندلعت نقاشات أدبية حامية حول دقة المعلومات الواردة عند نعيمة ومقارنتها بما تضمنه كتاب يونغ. لكن ما أجمع عليه المتحاورون أن في الكتابين كماً كبيراً من المتناقضات والمبالغات، التي لا يمكن الجزم بهوية الشخص الذي روّج لها: يونغ أم نعيمة... أم جبران نفسه! وكان الناقد عيسى الناعوري أبرز الذين تناولوا الكتابين، ليكتشف أن كلاً منهما يعرض صورة مختلفة عن الآخر. "فالصورة التي ترسمها لنا بربارة يونغ عن جبران الإنسان ـ وهي من ألصق الناس به وأجدرهم بمعرفة خفايا نفسه ـ هي أكثر نبلاً وجمالاً مما رأيناه لدى نعيمة". (مجلة "الأديب" العدد العاشر، تشرين الأول 1952).

وقد أشاد الناعوري بمرويات يونغ، معتبراً أنها موثوقة أكثر من كتابات نعيمة الذي اتهمه بكراهية جبران على المستويين الشخصي والأدبي. وأضاف في المقال المذكور أعلاه: "وفي كتاب بربارة يونغ أشياء أخرى كثيرة نجدها بصورة تختلف اختلافاً كلياً عما في كتاب نعيمة الذي أوردها في صورة "تحط" من إخلاص جبران، بينما أوردتها بربارة يونغ بصورة عكسها تماماً". ويعطي الناعوري أمثلة على ذلك، ليصل إلى القول: "وواضح أن التحريف في سرد العبارة فيه إساءة متعمدة إلى جبران، ويشوه جمال المعنى الذي أراده، وجمال الروح التي أوحت به".

وفي أواسط خمسينات القرن الماضي، أصدر الدكتور إحسان عباس كتاب "فن السيرة"، تناول في قسم منه كتاب نعيمة حول جبران. ويقول عباس في أحد المقاطع: "وقد قُدر لنعيمة أن يُبرز الحقائق عارية دون أن يحاول الاعتذار أو يختفي وراء الروابط العاطفية...". فاستدعى ذلك رداً قاسياً من الناعوري، نشره في مجلة "الأديب" (تشرين الأول 1956) هشّم فيه نعيمة، ووجه له اتهامات شخصية وأدبية عديدة. وقال في الختام: "لست من السذاجة والبراءة بحيث أتصور أن ميخائيل نعيمة قد وضع كتابه عن جبران مجرداً عن الهوى، وخالي البال من كل غرض شخصي".

وما لم يكن يعلمه نعيمة ويونغ والناعوري وعباس أن هناك أكثر من عشرة آلاف وثيقة من جبران وعنه تغطي الفترة بين 1908 و1931، تحتفظ بها صديقته وراعيته وممولته ماري هاسكل. وظلت هذه الوثائق طي الكتمان إلى أن قررت هاسكل سنة 1959 إيداعها لدى مكتبة جامعة نورث كارولينا، لتصبح مادة متاحة للباحثين. واعتماداً على هذه الرسائل واليوميات، أعد الشاعر توفيق صايغ دراسة مطولة نشرها في مجلة "حوار" على عددين (أيار/حزيران وتموز/ آب 1966)، ثم أصدرها في كتاب "أضواء جديدة على جبران"

(1966). في هذه الأثناء كانت الباحثة فرجينيا حلو تعمل على كتاب آخر صدر سنة 1972 بعنوان: "رسائل الحب بين خليل جبران وماري هاسكل، ودفاتر يومياتها الحميمة".
والحقيقة أن كتابّي صايغ وحلو أثبتا معلومات كثيرة مما أورده نعيمة ويونغ، كما أسقطا إدعاءات متنوعة إنتشرت على نطاق واسع بعد وفاة جبران. وتبيّن لاحقاً أن هناك جوانب "سرية" في حياة جبران، عمل جاهداً على إخفائها حتى عن أقرب المقربين... بل وتعمد المبالغة في أحاديثه ورسائله مع صديقاته الأجنبيات (وليس مع مي زيادة مثلاً)، وهذه ممارسات يصفها هنري زغيب بـ "شطحات" و"أسطرة" جبران! ولا شك في أن زغيب كان مدركاً لحساسية هذه الأشكالية، فنراه يكتب على هامش ألفصل الأخير من كتاب يونغ (صفحة 282): "للأمانة العلمية والأدبية، أنقل هذا الفصل/الملحق كما أوردته باربره يونغ في ختام كتابها، من دون أن أتدخل لتصويب بعض ما فيه من مغالطات في التواريخ والوقائع، أو مبالغات في السرد، منها ما ربما سها عنها، ومنها ما نقلته كما كان جبران رواه لها فتبنته كما هو".
وبالعودة إلى كتاب يونغ بترجمته العربية، أقول إن قراءته ممكنة من منطلقات عدة. وقد باشرتُ قراءتي بعقلية منفتحة على كل الاحتمالات، آخذاً في الاعتبار ما صدر من دراسات وما تكشف من أسرار خلال السنوات القليلة الماضية. فقد بات من الصعب الاعتماد على النص الذي يعود إلى سنة 1945 من دون مقارنته ومقاطعته مع الإصدارات الأخرى. ويحضرني الآن ذكر ثلاثة كتب صدرت عن "دار كتب" في بيروت للدكتور سليم مجاعص: "جنية جبران" (2009)، و"وجه النبي" (2011) و"مجهولة جبران" (2013). فهي تكشف عن تفاصيل ووثائق لم يسبق أن نُشرت من قبل. ومن الواضح أن هنري زغيب كان مدركاً لهذا الأمر، فأضاف شروحاً إيضاحية موسعة جعلت الكتاب الذي مضت عليه سبعة عقود يبدو أكثر راهنية للقراء المعاصرين.
وأخيراً إرتأيت عرض أبرز المبالغات والادعاءات الواردة في كتاب يونغ، وإلى جانبها تعليقات زغيب وفق ورودها في متن الكتاب. فهذه "الشطحات" و"الأسطرة" تعطينا صورة شاملة عن تناقضات وقعت فيها المؤلفة، أو ورّطها فيها جبران نفسه! ومع ذلك نحن نعتقد بأن ما قاله الناعوري يصح قاعدة للنظر في تلك المبالغات: "ولسنا نرى في ذلك ما يُنقص من قيمة جبران الأديب والفنان والإنسان".

• الادعاء الأول: "وكان في السادسة حين أهدته أمه يوماً كتاب صور لدافنتشي، ما إن قلب منه بضع صفحات حتى انفجر في نوبة بكاء وخرج من الغرفة كي يبتعد وحيداً. ومنذئذ

شغف بليوناردو حتى أنه، حين وبخه يوماً والده على ذنب اقترفه، صاح في وجه أبيه: "وما شأنك بي؟ أنا إيطالي".
ـ تعليق زغيب: "لم أجد مرجعاً عن جبران ذكر هذا الأمر موثقاً، سوى أن تكون باربره يونغ نقلت الحادثة بأمانة عن جبران (...) ولعل تلك النسخة من الكتاب بلغت أمه كاملة من منشورات إرسالية كرملية إيطالية كانت عهدذاك تسكن دير مار سركيس في بشري". (صفحة 38)

• الادعاء الثاني: "أخبرني يوماً عن مطر عاصف راح ينهمر ذات صباح، وسمعه يناديه، باسمه يناديه، فخلع ثيابه، حتى الداخلية، وخرج عارياً يلبي نداء المطر، إلى أن لحقت به أمه ومربيته لاهثتين، وأعادتاه وهو يعاند ويرفض الدخول إلى البيت".
ـ تعليق زغيب: "غريب أن لا مرجع يذكر وجود مربية تُعين كاملة رحمة على تربية أولادها. لعل هذه من "شطحات" جبران، مدركاً أن باربره ستكتب سيرته، فكان يخبرها ما يريد هو أن تذكر عن طفولته في تلك السنوات المبكرة". (صفحة 40)

• الادعاء الثالث: "... وكم ساعات أخرى يمضي هادئاً كلياً فيما أمه تدندن له أغنيات جبلية خفيفة بـ"صوت كاملة رحمة" الذي "ما زال أسطورة في لبنان". (صفحة 44. لم يعلق زغيب على هذا الادعاء. لكننا من جهتنا لا نذكر أن أحداً من الذين كتبوا عن جبران أورد تلك المعلومة!!

• الادعاء الرابع: "كانت بلاده، تحت نير الأمبراطورية العثمانية، مكمومة النفس، يائسة من القدرة على تفلتها خارج تلك الشرنقة. فقام جبران يكتب بلغته الأم قصيدة أسماها "الأرواح المتمردة"، حين صدرت وانتشرت تم إحراقها سريعاً في ساحة بيروت العامة...".
ـ تعليق زغيب: "... ولعل قصة إحراقه في بيروت (وهي غير صحيحة ومن نسج خيال جبران) أشكلت على باربره يونغ عند وضعها كتابها بعد 13 سنة من وفاة جبران، فسمته "قصيدة"، ولم تفهم من جبران أنه "كتاب" وليس قصيدة". (صفحة 54)

• الادعاء الخامس: "... كان (جبران) روحاً صامتة هادئة يدرس بدقة أصول الرسم في باريس، تلميذاً لرودان وصديقه".
ـ تعليق زغيب: "تنقل باربره حرفياً هنا ما رواه لها جبران (وكان رواه هكذا أيضاً لماري

هاسكل) عن علاقته بالنحات الأشهر عهدئذ أوغست رودان (1840 ـ 1917)، وهي لم تكن "علاقة صداقة" كما ادعى، بل لحظات عوابر. ففي رسالة من باريس إلى ماري (الجمعة 17 نيسان 1909) يكتب: كان سروري عظيماً بزيارتي محترف رودان أكبر نحاتي العصر الحديث. كان لطيفاً معي وأراني أعمالاً رائعة بالرخام والجفصين... وقبل أيام زار معرض باريس الشهير، ورآني فعرفني وحدثني بكلمات قليلة عن نحات روسي. شرف عظيم لكل فنان أن يحدثه رودان". (صفحة 56)

* الادعاء السادس: "... غير أن إحراق الكتاب لم ينته هنا. ففي باريس بلغ جبران خبر أن الكنيسة عاقبته على كتابه ذاك بالحرم الكنسي، والدولة أصدرت أمراً بنفيه من البلاد عقاباً على اقترافه هذا الجرم غير المسبوق"...
ـ تعليق زغيب: "لم يثبت واقعاً حدثُ إحراق بيروت الكتاب في ساحتها العامة، ولا صدور قرار الكنيسة بحرم جبران وقرار الدولة بنفيه (...) وواضح أن باربره يونغ، لإيمانها بجبران مطلقاً لامحدوداً، تنقل الأحداث بحرفيتها كما رواها لها جبران (...) ومنها تتلمذه على رودان في باريس وصداقته (وهو ما لم يحدث)، ومنها الحرم والنفي (...) لذا يمكن تسجيل كل ذلك في سياق الـ"أسطرة" التي كان جبران يتعمدها في إبراز شخصيته". (صفحة 56)

• الادعاء السابع: "... من تلك الأسئلة غالباً: "ألا تجدين تشابهاً في النتاج بين جبران ووليم بلايك؟" مصدر هذا السؤال مقولة سارية كثيراً نيتها المديح، منقولة عن لسان رودان أن "جبران هو وليم بلايك القرن العشرين".
ـ تعليق زغيب: "لم يرد هذا التشبيه كتابة في مصدر أو مرجع بل شفاهة منقولاً عن جبران ذاته في حديثه إلى باربره يونغ عن فترة دراسته في باريس، وفي يوميات ماري هاسكل (لا في رسائله إليها)، ما يرجح أن هذا القول لم يصدر عن رودان بل عن جبران نسبه إلى رودان". (صفحة 60)

• الادعاء الثامن: "فكرة الكتاب (النبي) ولدت حين الشاعر في الخامسة عشرة، تلميذ "مدرسة الحكمة" في بيروت.
ـ تعليق زغيب: "هذه المعلومة وردت هنا لدى باربره يونغ، وفي يوميات ماري هاسكل، ولم تظهر كتابياً في أي وثيقة، ما يشير إلى أنها شفوياً من جبران، قالها لهما مدركاً أنهما ستكتبان سيرته". (صفحة 100)

• الادعاء التاسع: "بعد سنوات ثلاث ختم جبران حياة التلمذة بتنويهات عالية، وأبحر إلى باريس كي ينطلق منها إلى المغامرة الكبرى في حياته الفنية رساماً".
ـ تعليق زغيب: "هذا الكلام ليس دقيقاً لأنه لم "يقم" في باريس كي "ينطلق منها إلى المغامرة الكبرى في حياته الفنية رساماً"، بل كان عابراً مروره فيها، إستعجله مغادرتها تبلغه خبر وفاة شقيقته سلطانة، فأبحر عائداً إلى بوسطن". (صفحة 104)

• الادعاء العاشر: "مسيرة كتاب "النبي" منذ ولادتها، كانت في رأيي فريدة: حمله جبران معه من بيروت إلى باريس فإلى بوسطن حين استدعي، وهو في العشرين، إلى سرير أمه، وقرأ لها ما كتبه عن المصطفى الشاب، لكنها بالحكمة التي تعالج بها فتاها كما عالجته في طفولته، قالت له: "جيد عملك يا جبران، لكن وقته لم يحن بعد، دعه جانباً"... وأطاع".
ـ تعليق زغيب: "هذه العبارة قد تكون من جبران لا من أمه. فالنحات خليل جبران، وهو الأقرب إليه نسباً وسيرة، ذكر في كتابه "جبران، حياته وعالمه" أن كاملة كانت فقيرة التعلم إنما قديرة التدبير". (صفحة 104)

• الادعاء الحادي عشر: "كان مواطنوه هناك (في الوطن) يرون إليه قائداً شعبياً إن هو يرضى بقبول هذه المهمة (...) قال لي مرّة: قد أكون قادراً على مساعدة مواطني هناك، ويمكنني أن أقودهم، لكنهم لن ينصاعوا (...) أنا لست رجل سياسة ولا أريد أن أكون...". (صفحة 201)
ـ لا تعليق من زغيب.

× **"هذا الرجل من لبنان"، باربره يونغ. ترجمة وشرح وتحقيق هنري زغيب. منشورات مركز التراث اللبناني في الجامعة اللبنانية الأميركية. بيروت 2021.**

إشكالية تأويل النص الديني: محمد أركون نموذجا.

سومية حراث

جامعة باجي مختار عنابة الجزائر

هشام دلوم

جامعة قالمة الجزائر

تمهيد:

يعتبر مصطلح التأويل من أهم مصطلحات الصراع الفكري عند مختلف الديانات السماوية، لارتباطه بدراسة معاني النصوص المقدسة. لكن الاهتمام الذي حضي به (التأويل) في الفكر الإسلامي مند القدم إلى يومنا لم يحض به في أي ديانة أخرى، وذلك بحكم ما يتمتع به النص القرأني من قداسة وحصانة كبيرة، ومع هذا ظهرت العديد من التفسيرات القرأنية التى ولدت حالة من الصراع ساهمت فيه كل قوى المجمع بين تأيد و معارضة لتأويل على أخر مع أن كلها كانت عبارة عن اجتهادات. وهذا ما جعل محمد أركون يتساءل عن سبب تفضيل قراءة على أخرى. من هنا نقوم بطرح الإشكالية التالية: ما هي أهم مشكلات التأويل في العالم الإسلامي؟ وكيف يمكن تجاوز مثل هذه المشكلات اليوم من خلال وجهة نظر محمد أركون؟

1_التأويل و مشكلاته في العالم الإسلامي

أ ـ التأويل في الفكر العربي:

تحتل إشكاليات التأويل مكانة حساسة في الفكر العربي عامة والإسلامي خاصة وذلك لارتباطها بالكتاب المقدس ولقد اهتم بذلك العديد من المفكرين والفلاسفة من أمثال: نصر حامد أبو زيد، علي حرب، ومحمد أركون محور بحثنا هذا، ولقد أعطى كل منهم تعريفا خاصا لمفهوم التأويل انطلاقا من الأبحاث و الدراسات التي قام بها. نذكر منها :

تعريف نصر حامد أبو زيد بقوله :"مصطلح التأويل كان هو السائد والمستخدم دون حساسية للدلالة على شرح وتفسير القرآن الكريم ، في حين كان مصطلح التفسير أقل تداولا، لكن مصطلح التأويل بدأ يتراجع بالتدرج ويفقد دلالته المحايدة ويكتسب دلالة سلبية، وذلك في سياق عمليات التطور والنمو الاجتماعيين وما يصاحبها عادة من صراع فكري وسياسي." 1

وهذا يعني أن مصطلح التأويل لم يكن من مصطلحات الصراع الفكري في البداية، بل صراع القوى المهيمنة هو الذي أضفى عليه هذه الصفة بما ساد العالم من تغيرات اجتماعية، دينية، سياسية .... أصبحت توظف مثل هذه المسائل الحساسة لتحقيق أغراض أيديولوجية وهذا ما جعل المسالة تنحرف عن مسارها الحقيقي والصراع القائم اليوم خاصة بين دول الشرق الأوسط خير مثال على ذلك.

وتناوله علي حرب بالتعريف كذلك :"هو صرف اللفظ إلى معنى يحتمله، إنه انتهاك للنص وخروج بدلالة، ولهذا فهو يشكل إستراتيجية أهل الاختلاف والمغايرة، وبه يكون الابتداع والتجديد، أو الاستئناف وإعادة التأسيس، ومأزق التأويل أنه يوسع النص بصورة تجعل القارئ يقرأ فيه كل ما يريد أن يقرأه." 2 وهذا ما لا يمكن أن يكون في النصوص المقدسة لأننا نبحث فيها عن مقاصد إلهية لا الرغبات الإنسانية.

ويضيف:"إن التأويل يعني أن الحقيقة لم تقل مرة واحدة وأن كل تأويل وهو إعادة تأويل، أو يعني كما في الحالة الإسلامية أن الوحي لم يقل فيه مرة واحدة، وفي مطلق الأحوال، فإن التأويل ينبني على الفرق والتعدد ويفترض الاتساع في اللفظ وفيض المعنى لذلك من غير الممكن أن تكون الحقيقة أحادية الجانب أو يكون التأويل نهائيا ."3 لكننا بهذا المعنى سوف نجرد النص من قدسيته ونجل كل من هب ودب يتجرأ على النص بعلم أو دون علم سواء عن جسن نية أو لا باسم حرية التفكير.

فالتأويل هو وسيلة لإخراج النص من القراءات النهائية إلى أخرى لا نهائية تسمح لكل واحد بقراءة النص كما يراه أو كما يعتقده، وبالتالي فالتأويل هو حرية التفسير أو بالأحرى حرية القراءة والخروج من النمطية، لكننا لا يمكن أن نطبق فكر التعدد والاختلاف الذي هو وليد الفكر الغربي على القرأن الكريم وإنما نطبقه على بقية النصوص الأخرى حتى نستطيع أن نترك مجال البحث العلمي مفتوح.

ويعرفه محمد أركون المفكر الجزائري بالقول:"إن، علم التأويل كفن للتساؤل أو طرح الأسئلة والقيمة التثقيفية لصراع التأويل فيما بينها لم يدخل بعد إلى الساحة العربية ـ الإسلامية، إنهما لم يدخلا ساحة البحث العلمي أو التعليم الجامعي اللهم إلا بعض

الاستثناءات القليلة الخاصة ببعض الشخصيات الجريئة ولكن المجبرة على التزام الحيطة والحذر المستمر".4 وهذا أمر لا مفر منه لأننا نخوض في المقدسات التي تعد طابوهات لا يمكن الخوض فيها بسهولة في كل المجتمعات سواء عربية أو غربية.

ويميز أركون في مشروعه التأويلي بين الحالة التأويلية والدائرة التأويلية والفرق بينهما على التوالي المعرفة الدينية المطلقة التي تفضل الحقيقة الأرثوذكسية وبين حالة النقد الفلسفي للحقيقة الذي يعمل على أشكلة عملية إنتاج المعنى. فالحالة التأويلية هي التي يسبق فيها الإيمان الفهم، ويسجنه، عكس الدائرة التي تجمع بين الفهم والإيمان.5 ويوضح ذلك أكثر بالقول أن عراقيل الانسنة بروزا ناتج عن الجدل الحاصل بين السلطة والمعرفة في الثقافة الإسلامية، والذي انتهى إلى ذلك التضامن الأيديولوجي بين الدولة والدين "المستقيم" أو الأرثوذكسي وطبقة علماء الدين المحتكرين لإرادة التحريم أو التقديس على حد تعبير ماكس فيبر، وبقدر ما يسود هذا التضامن الإيديولوجي ويقوى بقدر ما تضمحل النزعة الإنسانية ويتهمش الموقف الفلسفي، وتغيب الثقافة النقدية أو تنعدم6. لقد أصبحت السلطة اليوم توظف رجال الدين ليعط لها الشرعية لمشاريعها حتى وإن كانت تتنافى مع الدين نفسه لكنه تستخدمه كغطاء لها.

ب_مشكلات التأويل في العالم الإسلامي:

لكي نتطرق لإشكاليات التأويل في الفكر الإسلامي عند محمد أركون وكيفية تجاوزها فيما يتعلق بقراءة النص القرآني ارتأينا إلى البحث أولا في مشكلات التأويل التي كانت سببا حسب الباحثين في خلق مثل هذه الإشكاليات والتي ظهرت بعد وفاة الرسول صلى الله عليه وسلم نتيجة لظهور العديد من الآراء التي كانت سببا في وجود اختلافات فكرية، نتج عنها خلافات وصلت إلى حد الدم بسبب عدة عوامل كانت سبب في إشعال نار الخلافات أو بالأحرى الفتنة أكثر من توضيح نقاط الاختلاف، في تفسير معاني القرءان الكريم.

وهذا ما نتج عنه ظهور عدة فرق من بينها الظاهريون الذين اعتقدوا أن الآيات يجب أن تفسر تفسيرا لغويا وشرحا للمعاني ولا يجب أن تفسر بغير ما ظهرت عليه، وهؤلاء، وقفوا في وجه كل تأويل أو اجتهاد في الدين يقول السيد محمد عمارة في كتابه المادية والمثالية في فلسفة ابن رشد :"ويتصل بهذه القضية قضية التأويل، اختلاف مراتب الناس في فهم مرامي النصوص ووعي ما في باطنها من دلالات. إلخ. ولقد تجاوز التأويل فكرة التفسير والشرح اللغوي والتي بدأها المسلمون الأوائل مثل: أبن عباس وأبذر الغفاري وأنس بن مالك وكثيرين غيرهم والذين حافظو على الشرح اللغوي وكان البعض منهم يتجاوز هذا

الشرح ويوضح بعض المقاصد التي يرمي إليها النص بحسب توجيهات الرسول والسلف.7 وفي رأي أهل العلم أن وجود العقل دليل من الدلائل الضرورية للتأويل لأنه أصبح ينظر إليه هو كذلك باعتباره من أهم مشكلات التأويل في العالم الإسلامي. إن الأستاذ محمد يوسف موسى في كتابه "بين الدين والفلسفة في رأي إبن رشد وفلاسفة العصر الوسيط وقبل التأويل الذي يراد منه الاستدلال أو مذهب معين من فرق كان ينظر إليه في فجر الإسلام والصدر الأول منه بعين الحذر الشديد إذ كان رجال السلف الصالح يتهيبون القرآن ومع هذا لم يلبث القرآن أن ناله ما نال الكتاب المقدس من قبل الأمر الذي نقده بشدة سبينوزا من قبل فقد ظهرت التأويلات المجازية لكثير من آياته على أيدي المعتزلة والمتصوفة والشيعة بل قبل هذه الفرق أيضا، ولكن رجال هذه الفرق هم الذين توسعوا في هذا الضرب من التأويل وكأنهم في اصطناع هذه الطريقة محدودة، ولهم لبلوغ هذه الأغراض وسائلهم .8

ومن الناحية التاريخية نجد أن بعض قراءات القرآن قد إستمرت في الديوع والإنتشار حتى القرن الرابع الهجري، بعد ذلك أغلقت المناقشة نهائيا وإستمر الوضع هكذا حتى يومنا هذا.9

لأن إدخال السياسة في الدين عمل عملا عكسيا حيث استبدلت التعددية التي تعني التنوع من خلال وحدة الهدف إلى تنوع خلافي تصادمي كانت أبسط دعواه تكفير الفئات بعضها لبعض ورجما بما لم تكن به أحيانا وذلك نزولا عند رغبة الحاكم الذي كان يتبنى رأيا دون أخر. 10

وما زالت مثل هذه الأفكار المتعصبة إلي يومنا هذا تستخدم الدين كوسيلة أو مبرر لما تقوم به من أفعال وتصرفات لا تمت لدين بصلة، لخدمة أهدافها وتحقيق مصالحها، ولو كان ذلك على حساب تاريخ فكر بأكمله. فمثلا نجد في إيران مند الثورة يمارس هذا الجهاز السلطة العقائدية الأكثر ضغطا، ولكنه يقلص كلام الله.كما في أمكنة أخر إلى مجرد أداة للسلطة الدنيوية والضبط الاجتماعي والتوجيه الأيذيولوجي.11ومثال إيران هذا لا يعني أننا نستثني باقي الدول مهما كان مذهبها الديني.

وظهرت مشكلة القرآن كمشكلة دينية وقد قام المعتزلة وهم أشهر الفرق التى خاضت هذه المشكلة وكان جدلها الديني في مشكلة القرآن متميزا حيث أنكرت لأن يكون القرآن كلام الله لأن الكلام إذا ما وصف به الله فلا بد من متكلم مباشر والله لا يمكن أن يتصف بصفة أدنى فالقرآن مخلوق منزل وليس كلام الله.12

ثم اندلع الصراع بين المسلمين حول هذه المسألة، ووصل إلى ذروته عندما حصلت المحنة

ضد المذهب الحنبلي وزعيمه أحمد بن حنبل ومن المعلوم أن هذا الأخير عبر عن مبدأ قوي من مبادئ اللاهوت الإسلامي، يقول هذا المبدأ:"لا طاعة لمخلوق في معصية الخالق" لكن ينبغي الاعتراف بأن منهجية المعتزلة كانت تحتوى على إمكانية نظرية كامنة وواعدة. ثم جاء الخليفة القادر (420 ه/1029م) وأصدر مرسوما بحضور الشرفاء، والقضاة، وشهود العدل، والفقهاء، الذين استمعوا إلى نص المرسوم ووقعوا عليه. وقد قضى بتحريم نظرية المعتزلة واعتبارها خارجة على القانون وإباحة دم من يعتنقها، أو يقول بها. واليوم ما نلاحظ؟ أن الموقف السني الذي دافع عنه الاعتقاد القادري ليس سائدا. ومسيطر حتى الأن، وإنما أغلق المناقشة حول مسألة مفتاحية وأساسية بالنسبة للحياة الدينية والفكر الديني في مجتمعات العالم.13 ولكن هل غلق باب الإجتهاد فعلا يعد بمثابة إختزال للفكر(الحقيقة) أم العكس هو غلق لباب فتنة تمزق أواصر العالم الإسلامي؟.

يقول السيد محمد يوسف موسى في كتابه "بين الدين والفلسفة "أراد المعتزلة وهم الفرقة المعروفة من فرق علم الكلام أن يبعدوا عن الله تعالى كل ما يوهم التجسيد أو التشبيه وأن يؤكدوا وحدانيته من كل وجه، وعدله وحرية المرء في أعماله، ليكون مسؤولا حقا وعدلا عنها وأن يبعدوا الخرافات والأساطير عن الدين، ومن ثم صرفوا كثيرا من الأيات عن معانيها الحرفية الظاهرية على معان أخرى مجازية واستعانوا بسبل الوعرة الشاقة بالقرأن نفسه في أيات أخرى وبالغة يجدون بها ما يساعدهم في تقرير المعاني التي يرونها.14

وير أركون أنه ينبغي أن نعلم بهذا الصدد أن تحديدات كلام الله والكتب التي حفظ فيها لم يعد النظر فيها ولم تجدد دراستها مند العصور الوسطى فإن التفكير الاهوتي (أو علم الكلام) قد توقف مند لحظة الأشعري(935م)،أو المانوريدي(1940م) أو في أحسن الأحوال مع الإيجي (1355 م) فيما يخص الجهة السنية وأما فيما يخص الجهة الشيعية فإنه توقف مع أبي جعفر الطوسي(1018م) أو مع الحلي(1326م) أي مند أكثر من ستة قرون. إذا كان الوضع على هذا النحو فهل من المعقول أم المقبول أن نردد إلى مالا نهاية تلك العقيدة التي لم تتعرض لأية مناقشة تيولوجية حرة مند القرن الثالث عشر الميلادي؟ وهل ينبغي أن نستمر في الخلط بين جمود الفكر العائدة إلى التاريخ ومشاكله الإقتصادية والاجتماعية والسياسية، وبين الفتاوى اللاهوتية التي هي عرضة للتغير والتقلب بطبيعتها؟ بذلك الفتوى المتعلقة بالمكانة اللاهوتية لخطاب شفهي أصبح فيما بعد نصا مكتوبا، مقدسا.15

ينبغي أن ننظر إلى الشيء الأساسي فيما وراء الخلافات التفصيلية والثانوية. والشيء

الأساسي بالنسبة للأديان التوحيدية الثلاثة هو ظاهرة الوحي، ونحن نعلم أن تأويلها هو الذي يشرط أو يتحكم بالمكانة المعزوة لكلام الله و"بالمصحف" الذي جمع فيها وحفظ، وبالنصوص المتلوة والمقروءة والمفسرة من قبل المؤمنين ضمن سياقات فكرية.16هناك نظام معتزلي، حنبلي، حنفي، إمامي، إسماعيلي، سني، صوفي، فلسفي، تاريخي، قصصي، علماني، أصولي، ماركسي، فرويدي، بنيوي، كاتوليكي، تلمودي، بوذي ... إلخ للحقيقة.
والعولمة كمرحلة تاريخية جديدة من مراحل الفكر تفتح لأول مرة المجال من أجل المقارنة بين أنظمة الحقيقة التي سيطرت على البشر، وهي إذا تفعل ذلك تخضع كل نظام لمنهجية الحفر الإركيولوجي العميق من أجل الكشف عن البنيات التحتية المدفونة التي انبنت عليها الحقائق السطحية الظاهرة، وهذه المرة لا يمكن استثناء أي نظام من أنظمة الحقيقة بحجة أنه إلهي منزل وغيره بشري زائل، أو دنيوي عرضي،وإذا كان هناك نظام للحقيقة يستحق الاستثناء فسيجبر لا محالة على أن يجدد بيانه وبراهينه وتأصيله بحسب ما تقتضيه عولمة الذهن البشري وما يصاحب ذلك من المعرفة الكونية العالمية. 17 لكن هل يمكن أن نستجلب مناهج غربية ونطبقها على العالم الإسلامي وخاصة النص الديني مع أنه لا الظروف المكانية ولا الزمانية ولا الطبيعة الإنسانية والكتاب هي نفسها وكأن التشخيص لشيء والدواء لشيء أخر.

ج-المنهج التأويلي:

يعتمد أركون على المنهج التفكيكي في دراسته للثرات الإسلامي وذلك من أجل حلحلة المنظومات الفكرية السائدة والمهيمنة مند عقود والذي يعتمد عليه (المنهج) ميشال فوكو كذلك والذي يقوم من خلاله بإحداث قطيعة مع المعارف السابقة مهما كان مصدرها دنيوية أو سماوية. واستخراج ما تخفيه من معاني مطمورة بداخلها أي القيام بعمليات حفر كما يقوم بها عالم الأثار ولفوكو كتاب معنون بـــ"حفريات المعرفة" ترجمة سالم يافوت لكن فوكو يحفر لإستخراج المعنى، وهذه هي الطريقة المنهجية التى إتخدها أركون ليكشف من خلالها عن المخفي و المختزل في تاريخ العالم الإسلامي الذي دفن بقرارات متعصبة أرثوذكسية خاصة فيما يتعلق بإشكالية الوحي (القرآن) وتأويله عند مختلف الفرق الإسلامية خاصة التي قتل أصحابها ومنعت من أن تنتشر، ولمعرفة الأسباب والظروف، والأهداف التي كانت وراء كل تلك الأحداث، من تفضيل قراءة تأويلية على أخرى والقيام بالبحث والتحليل والمناقشة العلمية والموضوعية البعيدة عن كل الميولات والتوجهات حتى نتمكن من تحرير العقول (ملكة النقد) وكسر حاجز الصمت الذي خيم على الفكر الإسلامي مند عقود حسب أركون.

وبهذا يؤسس أركون منهجه على مرتكزين هما الزحزحة والتجاوز. ومفهوم الزحزحة، يريد إزالة مشاعر التقديس عن عموم جهاز المفاهيم الإسلامية السائدة، وتكريس مشروعية التشكيك بالمقولات القطعية والتحديدات الراسخة والموروثة، سواء في الفكر العربي الإسلامي، أو في الفكر الإستشراقي العربي إزاء الإسلام. وبه ينتقد أركون ركني العلم (المعرفة و المنهج) معا، إلا أنه يرى في الفكر الإسلامي الموروث عناصر فاعلة في منهجه بينما يستعير من التقنيات المنهجية الأوربية المعاصرة "توليفة منهجية " لإعادة تقويم ما يسميه بالحدث الإسلامي في ضوئها وعلى مصارها.18

ثانيا: التجاوز: ويريد به الاندفاع إلى ما بعد التفسيرات للنص الإسلامي إلى رؤى جديدة ومعاصرة لذلك النص وثقافته بإعمال تلك المنهجية وثوابت العصر لإعادة عرض الإسلام والفكر الإسلامي طبقا لهذه الرؤى لتحقيق نهضة فكرية معرفية داخل الفكر الإسلامي من جهة وإحباط التشويه والتعميم والانتقائية القصدية التي يسوق بها الإستشراق معنى الإسلام للعقل الأوربي. 19

ويبدوا جليا تأثر أركون باللأنتروبولوجيا الدينية وبعلم الألسنيات، فهو لا يحفر القصصي والسردي الذي يعتمد على المجاز والرمز، ويرفض أن يضفي الطابع البرهاني على ما هو خيالي، لكي يكسبه قيمة مميزة إنه يقرأ النص كما هو، و يعود إلى بيئته الأولية لكي يفهم مصطلحاته، هذه هي ركيزة القراءة التزامنية التي طبقها، وهي تختلف كليا عن القراءة الإسقاطية على معنى العقل في القرآن.20

إن أركون يشق طريقا جديدا في تأويل القرأن والسنة، فإنه يختلف فيه عن طريق اللاهوت "العلمي" في المسيحية المعاصرة ويميز بين " الحدث القرأني "الحيوي وبين "النص القرأني" الذي وصل إلينا بعد تثبيته وتدوينه. ويتيح له هذا الحيز أن يترك مسافة بين الكلام المباشر المنزل وبين المتن القرأني كمرجع، وتخوله هذه المسافة حرية التأويل العلمي، كما أن المسافة بين يسوع وكلام الله الحي من وبين النصوص الإنجيلية التي هي بمثابة شهود من جهة أخرى، تجعل اللاهوت المسيحي ممكنا.21

في هذه الشروط قد تظن أن علماء الدين في البلدان الإسلامية يتأثرون إيجابيا بالحرب التى يشنها أركون على المستشرقين، ولكن واقع الأمر مختلف ذلك أن المنهج التحديث، لا سيما في علمي الإناسة والألسنية. ويفضي بإدخال هذه الطرق إلى حيز اللاهوت اللإسلامي، والحال أن علماء الذين يرفضون ذلك رفضا مطلقا. 22

من هنا جاءت دعوة أركون إلى قراءة جديدة للقرأن ، قراءة تاريخية إنتروبولوجية و إستخدام منهجية الحفر الأركيولوجي، ذلك أن إستخدام التفاسير الكلاسيكية الكبرى كمرجعيات

عليا ذات مصداقية من أجل إضاءة المضامين المعنوية للمفردات القرآنية أصبح عملا غير مجدي، ولذلك يدعو أركون إلى وجوب التعامل مع التفاسير بصفتها نصوصا تدرس لذاتها وبذاتها: أي نصوصا مرتبطة بالسياقات التاريخية المتغيرة واستقبالها، ثم إعادة إنتاجها أو تكرارها. بمعنى أخر أنه ينبغي أن نتخذ هذه التفاسير كوسيلة لفهم معاني ألفاظ القرآن. فالواقع أنها أسقطت على القرآن معاني عصرها وحاجياتها، وهي مختلفة عن عصر القرآن وحاجياته، وبالتالي فلكي نفهم معاني كلمات القرآن، ذاته، في لحظات تالية عليه. 23

لقد وظف أركون طرائق منهجية وترسانة معرفية ضد ثراث طويل من التفسير يقوم على التعامل مع القرآن بوعي ديني يتجاوز التاريخ ويعلو عليه، بمعنى أن أركون، وظف منهجه التفكيكي ضد المنطق اللاهوت القرآني، ذلك أن هاجسه هو خرق الممنوعات وإنتهاك المعلومات، التى سادت فيما مضى وتسود اليوم والتى أفضت كل الأسئلة التى كانت قد طرحت في المرحلة الأولية للإسلام، ثم أغلق عليها، ومطمح أركون هو نبش تلك الأسئلة والإعتراضات والمواقف التى جرى قمعها أو طمسها .24

2_أهل الاجتهاد:

إن الاجتهاد في تأويل الكتاب المقدس هو وليد طبيعة اللغوية المكتوب بها، كما يرى أركون بقوله أنه لكي نعود إلى مسألة القرآن، كلام الله، ولكي نفتح ثغرة في جدار الحالة الدغمائية الراهنة سوف أقول ما يلي: يمكننا أن ننطلق من معطى بسيط، مباشر، لا لبس فيه ولا غموض، معطى لا يمكن أن يرفضه أي مسلم. يتمثل هذا المعطى في الحقيقة التالية: و هي أن الخطاب القرآني مكتوبة بالغة العربية والحروف العربية، أي بلغة بشرية محددة تماما. وهو يقرأ ويتلى يوميا من قبل البشر وهم مضطرون لاستخدام وسائل التأويل المتنوعة والمتغير والخاضعة للمناقشة بطبيعتها من أجل فهمه وتفسيره .25

من هنا تطرق محمد أركون إلى أهم نقطة في تأويل الكتاب المقدس وهي من يحق له الخوض في مثل هذه المواضيع الحساسة؟ فبرأيه أن من أهم صفات من يتصدى لنصوص المقدسة أن يكون متمكنا من العلوم القديمة كي لا يقوم بتفسيرات خاطئة، وأن يحتاط لنفسه جيدا، فيمتلك الشروط التقنية للاجتهاد، كي يبدوا اجتهاده اليوم امتدادا لاجتهاد الأمس و إنضاجا له .26

ولقد تناول محمد عابد الجابري هذا الموضوع بالقول :"الجرأة على تفسير القرآن، يليه تأويله، أمر فاش بين مسلمي اليوم، عربا وغير عرب، حتى صار بعض الباحثين إلى

الحديث كما أسماه " التفسير المتوحش للقرأن " إذ الحال الذي صرنا إليه اليوم أنه :" بسهولة يتم تكفير الناس، وبسهولة يتم تفسير النصوص ... بسهولة يستشهد شخص بأية ما " وقد حدى هذا الشعور بالجابري إلى الرغبة في أن يوضح أن التعامل مع القرأن بتلك " السهولة الغريبة "أمر عجب، وأنه لا بد أن يعلم هؤلاء المستسهلون أن التعامل مع القرأن له شرائطه الخاصة".27 لكن ما هو معروف على رسول الله صلى اله عليه وسلم هو رحمته وتفهمه للعباد من المسلمين وغيرهم فمن يصور الإسلام على أنه دين تعصب وإرهاب فهو لا يمثل إلا نفسه.

إن الاجتهاد في تفسير القرأن يجعله قابلا للتأقلم مع متغيرات الزمان المكان، ومما يساعد على ذلك أن القرآن لا يسن التشريعات بشكل تفصيلي من أجل الحياة الزمنية في المجتمع، وهذا يعني بقاء مجال مستقل تستطيع أن تدخل فيه السلطة السياسية لتنظيم الأمور، أي أن الحياة الدنيوية ليست محكومة كلها بالدين برأي أركون، عندئذ يكون الاجتهاد مراجعة نقدية لكل التراث الفقهي والتفسيري في الأحكام الشرعية التي صنعها البشر، وبذلك ينزع صفة القداسة عن الفقهاء ويسبغ عليهم الطابع التاريخي الواقعي، وهو من جهة أخرى يبرز أن الخطاب القرآني هو النص المقدس الوحيد، ومع ذلك قابل لقراءات عدة، فيؤكد أننا نستطيع اليوم استنباط أحكام تتلاءم مع الحياة الحديثة، ما دام النص القرآني نصا مفتوحا.28

بالتالي فالاجتهاد في تفسير و تأويل القرآن الكريم ليس من اختصاص العامة ولا كذلك من اختصاص أهل العلم عامة، بل من اختصاص أهل ذلك الميدان العارفين بتاريخ الأديان، ومناهج التفاسير ومطلعين على كل صغيرة وكبيرة فيما يتعلق بالكتب المقدسة وبالتالي ليس من حق من لا يفقه أن يزيد الوضع سوءا على ما هو عليه، في حين أن اجتهاد أهل الاختصاص يكون إضافة إلى الميدان ليزيل العديد من الغموض واللبس ولا نقصد بذلك أن ننزل معاني القرأن الكريم من السماء إلى الأرض لإرضاء نزوات إنسانية.

3- القراءة اللانهائية للقرآن وعوائقها:

يرى أركون أنه أن الأوان لكي"يقرأ" المسلمون القرأن، لكي يفهموه على حقيقته لكيلا يقولوه ما لا يريد قوله، أن الأوان لأن يكفوا عن إسقاط هلوساتهم السياسية عليه، لأن يعترفوا به ككتاب ديني أولا وقبل كل شيء، أن الأوان لأن يروه في نسيجه اللغوي الحقيقي القائم على الرموز الرائعة والمجازات المتفجرة التي تسحر الألباب، وبالتالي فإن الخطاب المجازي أو الرمزي لا يمكن اختزاله إلى معنى أحادي الجانب، لا يمكن سجنه في قوالب جامدة كما فعل الفقهاء والمتكلمون والمفسرون الكلاسيكيون فيما بعد وذلك

لتلبية حاجات المجتمع المفهومة في وقتها ولكنهم إذا أخذوا المعنى المجازي على أساس أنه حرفي اعتقدوا أنهم استنفدوا المعنى وهم لم يستنفدوه وإنما قيدوه ...وفرضوا على الأجيال التالية وكأنه المعنى الوحيد والممكن.29

وهذا يعنى أنه ليس هنالك مبرر للبقاء في حالة التقوقع و الخوف من إخراج النصوص المقدسة من حالة الحصانة التي أضفها عليها رجال الدين، والإبقاء على منظومة شعارها الأول والأخير "لا للمساس بالمقدسات " التي قاموا هم بانتهاكها واختزالها في الحقب التاريخية الماضية ومازالوا.

ويسعى أركون لتطبيق النقد التاريخي على الإسلام والنصوص التأسيسية له أي القرأن الكريم والحديث النبوي الشريف، والسيرة النبوية، بنفس الكيفية التي طبقتها على المسيحية، على الكتب المقدسة في أوربا لعل هذا العمل يؤدي إلى نفس النتائج التي عرفتها أوربا.أي أنه يريد أن يطبق على القرأن وعلى التراث بشكل عام كما طبق على الإنجيل من مناهج تاريخية لأن المقارنة هي أساس العلم والفهم ويشير إلى ذلك صراحة عندما يتحدث عن كتابات "دانييل روس" عن الأناجيل. ويقول عن كتاباته أركون: "عندما اطلعت علن الكتب الأولى مرة سألت قائلا: ألا يمكن أن نفعل شيئا مشابه فيما يخص القرأن؟ وما هي النتيجة التي سنتوصل إليها إذا ما قرنا بين الإنجيل والقرأن بهذه الطريقة؟ هذه هي نقطة البداية، وهذا ما غذى فضولي المعرفي، وعلى هذا النحو ابتدأت العمل في مجال القرأن.30 ونسأل نحن هل القرأن مثله مثل بقية الكتب المقدسة الأخرى حتى نجعله كأنه مجرد نص؟

ويستعين أركون بالطريقة الغربية في نقد القرأن الكريم لما يرى فيها أنها طريقة ذات جدوى وفاعلية فتحت الطريق أمام العقل الإنساني أكثر ليدقق ويتأكد من صحة ما بين يديه من كلام الله، ليصل إلى حالة من القراءات القرأنية التي بدورها تنجم عنها قراءات أخرى ليست نهائية وتترك بالتالي أفاق الاجتهاد مفتوحة أمام الأجيال الآتية.

ويتم نقد النص القرأني عند أركون من خلال إعادة استثمار وتوظيف كل الوثائق التاريخية التي أتيح لها أن تصلنا سواء كانت ذات أصل شيعي أم خارجي أم سني هكذا نتجنب كل حذف ثيولوجي لطرف ضد أخر. ورغم عدم تفاؤله بإمكانية العثور على وثائق جديدة تساعد على إعادة كتابة المصحف من جديد إلا أنه على يقين بأن هنالك وثائق أتلفت إلى الأبد من أطراف سياسية ودينية وهذه الوثائق على صلة جوهرية بالنص القرآني.30 وإلى جانب عائق اندثار الوثائق التي تساعد في إعادة إخراج النص المقدس، يذكر كذلك القراءة الطقسية والشعائرية للقرأن، فلما "كان القرأن حقيقة معاشة على كل

المستويات، فإن أي تساؤل يتعلق بمدى صحته كوثيقة يصبح مسألة ثانوية، بالمقابل فإن التاريخ يبدو سيد الحقيقة، ذلك أنه يجبرنا على أن نتساءل عن تاريخية يقينياتنا الأكثر رسوخا وتأصلا أي أن المجتمعات الحداثية هي التي كفت عن تمثل النصوص الدينية لأنها أدركت تاريخيتها، عكس الشعوب الإسلامية التي ما زالت تستبطن القرآن بشكل شعائري طقوسي، وذلك يشكل عقبة أمام تحقيق التاريخية، فالتاريخية بهذا المعنى هي شرط الحداثة، والحداثة هي نتاج التاريخية.31

إنه لا يمكن تحقيق أي تقدم في مسألة تاريخية القرآن، والتاريخية طبقا للقرآن، إلا إذا وضحنا مبدئيا، المفهومات المفتاحية الثلاثة التالية:

1 _ الدوغمائية وكيفية إشتغال الروح الدوغمائية.

2_ مسألة المرور من مرحلة الفكر الأسطوري إلى مرحلة الفكر التاريخي الإيجابي (الواقعي).

3_ فلسفة اللغة.

لا يزال كل واحد من هذه المفهومات موضوع تفحص لدراسات جارية اليوم (أي لم تنته بعد)، يعني ذلك بأن النتائج الأساسية المتوصل إليها حتى الأن، والمجمع عليها من قبل الباحثين، ينبغي أن تدخل في الثقافة التعليمية .33

وبما أن الإعتقاد الديني يجد تمفصله الأول في العبارات الشفهية النبوية التي أصبحت فيما بعد الكتابات المقدسة، فإنه ينبغي علينا أن نعيد تحديد المكانة المعرفية لهذه المرجعية، عن طريق استيعاب معطيين. كبيرين لا بد منها: الأول هو حقوق القراءة الإيمانية، والثاني هو حقوق القراءة النقدية لهذه الكتابات بالذات. أقول ذلك ونحن نعلم أنه هناك صراع بين كلتا القراءتين في كل مكان. لهذا السبب أتحدث عن حقوق هذه وحقوق تلك ولا أهمل واحدة لحساب الأخرى. فإذا ما فرضنا الاعتراف بحقوق هاتين كلتيهما فإننا نكون تجاوزنا الانقسامات ذات الجوهر الإيديولوجي والتي تفصل بين البشر. كانت القراءة الإيمانية قد وولدت نصوصا إعتقادية عديدة، متنوعة ذات مضامين تاريخية غنية، وينبغي أن نؤرخ له في أعماله الثقافية والحضارية . 34

وعندما نريد أن نؤرخ له لغويا وتاريخيا وسوسيولوجيا وأنتربولوجيا فإن حقوق القراءة النقدية ومسؤوليتها الفكرية تفرض نفسها. إن ما تدعوه القرأة الإيمانية بالله، والوظيفة النبوية والكلام الموحى والكاشف، والمقدس والتواب ....كل ذلك يجب أن يتخذ كمادة للتفحص التاريخي النقدي.35

لا يزال هذان النمطان من القراءة (أي القراءة الإيمانية والقراءة النقدية) سيستمران بشكل متنافس ولكن هناك إمكانية لقراءة ثالثة وهذه القراءة تستوعب المكتسبات أو

المقتضيات الأكثر خصوبة للقراءة الثالثة، وهذه القراءة الإيمانية ومنتجاتها ولكن بعد اتخاذها كمادة للدراسة من قبل علم التاريخ الثقافي والاجتماعي.كل هذا يتظافر لكي يؤسسس ممارسة تفاعلية أو تداخلية جديدة لفلسفة الظاهرة الدينية ولتشكيل لاهوت مقارن ضمن الإطار التوحيدي المنفتح على التوسعات اللحقة لعلم الإجتماع الديني. نلاحظ أن إستراتيجية أركون تتخذ دائما نفس المعنى: أي إختيار الخط الثالث الذي يجمع بين الطرفين المتضادين ويتجاوزهما. فهو لا يتبنى القراءة الإيمانية (وإن كان يأخذ أفضل ما فيها)، ولا يتبنى القراءة الوضعية المحضة (وأن كان يأخذ علميتها و دقتها) وأنما يتبن قراءة ثالثة تجمع بين هذه وتلك. 36

ويطبق أركون حرية التأويل في ثلاثة مجالات هي:

1_ لتأويل النص القرأني المكتوب، يصبح تدخل الإناسة الثقافية ضرورة. وينبغي على التفسير القرأني أن يعتمد على طرق تأويل الثقافات والتقاليد الشفوية والخطابات السردية ونستنتج هذه الطرق الإناسية في خاتمة المطاف إقامة حقل واسع من التعقل يجب أن يكون قادرا على فهم البعد "الأسطوري" للقرأن.

2 _ وعندما يتكلم أركون عن قبول واقع ليس عن قبول حكمي تعبر عنه الأمة إتجاه القرأن المدون، فإنه يقدم للمفسر الإسلامي مجالا حرا، وبما أن القرأن نص محكم، فإنه يحيل بصورة لا مباشرة إلى الحدث الشفوي المتمثل في كلام الله. وفي النهاية يكف المكتوب عن تشكيل سلطة قطعية، إذ تكمن قيمته في كونه يحيل إلى حدث الخطاب السردي.

3_ عندما يعتبر أركون أن القرأن المكتوب يلعب دور الوسيط بالنسبة للكلام المنطوق به ، فإنه يستطيع تجنب النقد التاريخي الذي قام به المستشرقين وتجنب الهجمات التي يشنها الأصوليون .37

وما نلاحظه في الأخير إلتزام أركون بإعادة قراءة القرأن مستخدما كل ما يقدمه علم الألسنيات من معطيات وإشكاليات حديثة، مطبقا منهجية البحث التاريخي الذي ينفتح على العلوم الأخرى كافة. قدم لنا من خلال أبحاثه مثالا تطبيقيا عن الأبحاث التي قام بها من خلال إتخاذه العجيب المدهن كمنطق له وهو يرى "أن تطبيق هذا المفهوم على القرأن يعطي مردودا ضخما إذا جاز التعبير، وينتج لنا الإنخراط في إعادة قراءة القرأن من جديد. وكل ذلك سوف يمكننا من القيام برد فعل ضد تراث طويل جدا من تفسير القرأن وقراءته، هذا التفسير المغموس بوعي ديني كامل، وعي فوق تاريخي أو يتجاوز التاريخ .38

الخاتمة:

على الرغم من الجهود الجبارة التي بدلها محمد أركون في كسر حاجز الصمت و الخروج من التبعية الفكرية من خلال الدراسات التي قام بها إلا أن مشروعه لم يصل إلى الطموح الذي كان يرجوه إلا أنه حسب قوله أن هناك أجيال سوف تستلم المشعل و تواصل في إكمال ما بدأ به، إن تشبع أركون بالفكر الغربي وإعتباره أيقونة يقتدى به دفع به إلى العمل على تطبيق ما حدث من جدل فكري في العالم الغربي حول النص الديني على العالم الإسلامي على الرغم من أن الظروف الزمانية والمكانية وطبيعة الإنسان وأهم من كل ذلك الكتاب المقدس (القرأن الكريم) ليست نفسها فلا يمكن أن نستعين بدواء العقول لنعالج به داء القلوب، لأنه برغبته في إعادة قراءة أو فتح مجال القراءة للنص الديني على مصرعيها لكل مفكر فإنه أولا يسقطه من قدسيته وثانيا يفتح بابا جديدا من أجل ضرب المقدس من خلال المندسين في العالم الإسلامي لتشويه صورة الإسلام أكثر ، وتاريخ الصراع بين الفرق الإسلامية والفتن التي كانت بعد وفات الرسول اصلى الله عليه وسلم وإندساس اليهود داخل المجتمع المسلم وتغديتهم لنار الفتنة لخير دليل على خطر العبث بالمقدسات، أما الاجتهاد والتفكير في الأمور التي لا يوجد فيها موقف صريح من الدين لكن أن ننبش في مواضيع كانت تعد جرحا نازفا ومازالت تحت مسمى الإنفتاح الفكري وحرية التفكر فهذا درب من الجنون لأن صالح العالم العربي والإسلامي هو الدود عن مقدساته لأن النص الديني (القران) يثبت لنا كل يوم بأنه نص يصلح لكل زمان ومكان للإعجاز الذي يوجد فيه، وقوله بأن إعادة قراءة النص هو عبارة عن دفاع عنه من المستشرقين فرد عليه في القران الكريم بصيغة أن الغرب لن يرضى عنا حتى نتبع دينهم، بالتالي إسقاط المناهج الغربية على العالم الإسلامي وخاصة مقدساته بعيدا حتى عن الجانب الديني منطقيا فقط لا يعقل لأنه جمع بين متناقضات لا يمكن أن تجتمع.

وبخصوص الإنفتاح الفكري هو ضرورة من ضروريات الحياة في كافة المجالات والعلوم حتى نستطيع أن نتقدم ونساير الركب الحضاري فالإسلام والمسلمين معروف عليم مند القديم نباغتهم وانفتاحهم الفكري وأخذهم من الحضارات الشرقيه القديمة العلوم التي كانت متقدمة فيها وطوروها وبدوره أستفاد العالم الغربي بعد خروجه من عصور الظلام من علوم المسلمين.

بالتالي نأخد من الأخر ما يضيف لنا في بناء ذواتنا ولا نأخد ما يبدو لنا في ظاهره أنه يفيدنا إلا أنه أداة هدم وتفرقة والتقدم إلى الوراء ومنه عليها ألا ننبهر بالقشور في المشاريع الفكرية بل أن نبحث في بناءاتها الداخلية ومقاصدها أولا مما تتشكل وما الهدف منها.

قائمة المصادر و المراجع:

المصادر:

1. محمد أركون ، الإسلام أوربا و الغرب ، رهانات المعنى و إرادات الهيمنة ، ترجمة هاشم صالح ،دار الساقي ، لبنان ، ط2 ، عام 2001 .
2. محمد أركون ، الفكر الإسلامي ، في قراءة علمية ، ترجمة هاشم صالح ، مركز الإنماء القومي ، لبنان ، ط2 ، عام 1996 .
3. محمد أركون ، الفكر الأصولي و إستحالة التأصيل نحوى تاريخ أخر للفكر الإسلامي ، ترجمة هاشم صالح ، دار الساقي لبنان،ط 2 عام،2002 .
4. محمد أركون، القرأن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني ، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة لبنان ، ط 2 ،عام 2005 .
5. محمد أركون ، قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الإسلام اليوم ، ترجمة هاشم صالح ، دار الطليعة ، لبنان ، ط3 ، عام 2004.

المراجع:

1. أحمد علي زهرة ،الظاهر و الباطن فلسفة التأويل في الدياناتالسماوية ، نينوى ، سوريا ، ط1 ،عام 2005.
2. رون هالبير ، العقل الإسلامي أمام ثراث عصر الأنوار في الغرب الجهود الفلسفية عند محمد أركون ، الأهالي للطباعة و النشر، سوريا ط1 ، عام 2001.
3. علي حرب، التأويل و الحقيقة، تأويلات في الثقافة العربية ، دار التنوير للطباعة و النشر ، لبنان ، ط2 ، عام 1995 .
4. علي حرب ، الممنوع و الممتنع ، نقد الذات المفكرة ، المركز الثقافي العربي ، بيروت ، الدار البيضاء ، ط2 ، عام 2000 .
5. كيحل مصطفى ، الأنسنة و التأويل في فكر محمد أركون ، منشورات الإختلاف، الجزائر ،ط1، 2011 .
6. محمد الشيخ، مسارات مفكر عربي ، مركز دراسات الوحدة العربية ، لبنان ،ط 1، عام 2011 .
7. نايلة أبي نادر ، التراث و المنهج بين أركون و الجابري ،الشبكة العربية للأبحاث و النشر ، لبنان ،ط 1 ،عام 2008
8. نصر حامد أبو زيد ، الخطاب و التأويل ،المركز الثقافي العربي ،بيروت ، المغرب ، ط 1 ، عام 2000

التهميش:

1. نصر حامد أبو زيد ، الخطاب والتأويل ،المركز الثقافي العربي، بيروت ، المغرب، ط 1 ، عام 2000 ، ص 174 .

2. علي حرب الممنوع والممتنع ، نقد الذات المفكرة ، المركز الثقافي العربي ، بيروت الدار البيضاء، ط2 ، عام 2000 ، ص 21 .
3. علي حرب التأويل والحقيقة ، تأويلات في الثقافة العربية، دار التنوير للطباعة والنشر،لبنان، ط 2، عام 1995، ص، 17.
4. محمد أركون الفكر الأصولي وإستحالة التأصيل نحوى تاريخ أخر للفكر الإسلامي، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، لبنان، ط2، عام2002، ص 100
5. كيحل مصطفى ،الأنسنة و التأويل في فكر محمد أركون،منشورات الاختلاف،الجزائر،ط 1،عام 2011 ، ص 102 ص 103 .
6. أركون معارك من أجل الأنسنة في السياقات الإسلامية، ص16.
7. أحمد علي زهرة،الظاهر و الباطن فلسفة التأويل في الديانات السماوية، نينوى،سوريا،ط1، عام 2005، ص 67
8. أحمد علي زهرة،الظاهر و الباطن فلسفة التأويل في الديانات السماوية ، ص 67
9. محمد أركون ،الفكر الإسلامي قراءة علمية ، ترجمة هاشم صالح ، مركز الإنماء القومي ، لبنان، ط 2 ، عام 1996 ص258 .
10. أحمد علي زهرة ، الظاهر و الباطن ، ص93
11. محمد أركون ، الفكر الإسلامي قراءة علمية ، ص، 258 .
12. أحمد علي زهرة، الظاهر والباطن فلسفة التأويل في الديانات السماوية، ص، 95.
13. محمد أركون، القرأن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني، ترجمة هاشم صالح، دار الطليعة ، لبنان، ط2، عام 2005، ص12.
14. أحمد علي زهرة، الظاهر والباطن فلسفة التأويل في الديانات السماوية ، ص 96 .
15. محمد أركون، الإسلام أوربا الغرب،رهانات ىالمعنى و إرادات الهيمنة، ترجمة هاشم صالح، دار الساقي، لبنان،ط2 ،عام 2001،ص، 73.
16. محمد أركون، الإسلام أوربا الغرب،رهانات ىالمعنى و إرادات الهيمنة ، ص ،73 .
17. محمد أركون ،القرأن من التفسير الموروث إلى تحليل الخطاب الديني ،ص ، 10 .
18. أحمد العتوم ،محمد أركون مفكرا،دار يافا العلمية ،الأردن،ط 1 ،عام 2009 ،ص ،23 .
19. أحمد العتوم ،محمد أركون مفكرا، ص ، 23 .
20. نايلة أبي نادر ، التراث و المنهج بين أركون و الجابري ،الشبكة العربية للأبحاث و النشر ، لبنان ،ط 1 ،عام 2008 ، ص136 .
21. رون هاليبر، العقل الإسلامي أمام ثراث عصر الأنوار في الغرب الجهود الفلسفية عند محمد أركون ، الأهالي للطباعة و النشر، سورية، ط1، عام 2001 ،ص191 ،ص 192 .
22. رون هاليبر، العقل الإسلامي أمام ثراث عصر الأنوار في الغرب الجهود الفلسفية عند محمد أركون ، ص 192.
23. أحمد العتوم ،محمد أركون مفكرا ،ص،ص، 66 ،67 .

24. أحمد العتوم ،محمد أركون مفكرا ، ص 67 .
25. محمد أركون، الإسلام أوربا الغرب،رهانات ىالمعنى و إرادات الهيمنة ، ص 77 .
26. أحمد العتوم ،محمد أركون مفكر ، ص 240 .
27. محمد الشيخ، محمد عابد الجابري مسارات مفكر عربي، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان ،ط 1 ، عام 2011 ص، ص، 31،32
28. أحمد العتوم ،محمد أركون مفكر ا، ص 241 .
29. محمد أركون،قضايا في نقد العقل الديني كيف نفهم الإسلام اليوم،ترجمة هاشم صالح دار الطليعة ،لبنان ،ط 3، عام 2004، ص284
30. كيحل مصطفى ،الأنسنة و التأويل في فكر محمد أركون ،ا ،ص ، 257 .
31. كيحل مصطفى ،الأنسنة و لتأويل في فكر محمد أركون ،ص ص ، 260 ، 261 .
32. كيحل مصطفى ،الأنسنة و لتأويل في فكر محمد أركون ، ص ، ص ،263 ، 264 .
33. محمد أركون ، الفكر الإسلامي قراءة علمية ، ص ،125
34. محمد أركون الفكر الأصولي و إستحالة التأصيل نحوى تاريخ أخر للفكر الإسلامي ،ص،104.
35. محمد أركون الفكر الأصولي و إستحالة التأصيل نحوى تاريخ أخر للفكر الإسلامي ، ص ، 104
36. محمد أركون الفكر الأصولي و إستحالة التأصيل نحوى تاريخ أخر للفكر الإسلامي ، ص،105.
37. رون هاليبر، العقل الإسلامي أمام ثراث عصر الأنوار في الغرب الجهود الفلسفية عند محمد أركون ، الأهالي للطباعة والنشر،سورية، ط1، عام 2001 ،ص191 ،ص 192
38. نايلة أبي نادر ، التراث و المنهج بين أركون و الجابري ، ص ، 178.

وجوديّة سارتر
بين العبثيّة والماهيّة

عبدالرحمن الشولي

طالب دكتوراه فلسفة في الجامعة اللبنانيّة- المعهد العالي للدكتوراه في الآداب والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، أستاذ حاليّ للغة العربيّة في الأكاديميّة العربيّة الدوليّة في الدوحة، أستاذ سابق للفلسفة والأدب العربيّ في خمس مدارس في لبنان، محاضر سابق لعلم المنطق وفلسفة التاريخ والحضارات في جامعة القدّيس يوسف في بيروت. باحث ومشارك في عدد من المؤتمرات الفكريّة واللغويّة والتربويّة، له بعض المؤلّفات الأكاديميّة في مجال الفلسفة وديوان شعريّ.

ملخّص: تكمن إشكاليّة الدراسة في لماذائيّة التناقض الظاهر في فلسفة سارتر الوجوديّة.نجد في فلسفته منحيين متناقضين، حيث يُظهِر في بعض كتبه ملامح العبثيّة التي تنزع من الإنسان قيمته في الوجود، فتجعل منه كائنًا مُعدَم الكيان، ومثقلًا بالبؤس والأسى.مقابل ذلك، يَظهَر سارتر في كتب أخرى فيلسوفًا متفائلًا، يمنح الإنسان قيمة عليا تجعل منه سيّد الكون، ويسند إليه حريّة مطلقة ومسؤوليّة عظيمة تتشكّل بها ماهيّته. يسعى هذا البحث إلى تحليل وجوديّة سارتر بمنحييها العبثيّ والماهويّ، وإلى مقارنة المنحيين والمقاربة بينهما من أجل تفكيك التناقض الظاهر وتبيان تآلفه، إذ لم يتناول سارتر مظاهر العبثيّة في فلسفته إلّا ليبيّن لنا موقع الإنسان بين الوجود والعدم، وليثبت قيمة وجوده التي تكمن بتحقيق ماهيّته الحرّة وتنعدم باستسلامه للعبث.

كلمات مفتاحيّة: الفلسفة الوجوديّة، الوجود، العدم، العبث، اليأس، الخضوع، الموت، الماهيّة، الحريّة، المسؤوليّة، الاختيار، تجاوز الذات، سارتر، إنسان سارتر.

Abstract: The study obstacle is about the why apparent contradiction in Sartre's Existential philosophy. We can find two opposite aspects in his philosophy; he showed in some books absurdity's features which take off existential human value and lead the human to be a destitute creature who is burdened with misery and distress. On the contrary,

Sartre is shown in some other books as an optimistic philosopher who gives humans his highest value, making him the lord of the universe. Moreover, Sartre assigned to him the ultimate freedom and a great responsibility that create his essence. I tried in this paper to analyze Sartre's existential theory two aspects, to compare and approximate between them to deconstruct the apparent contradiction and make it monolithic. Sartre only talked about absurdity to show us human's position between existence and nothingness and to prove his existential value that is being in free essence and destroyed by succumbing to absurdity.

Keywords: Existential Philosophy, Existence, Nothingness, Absurdity, Despair, Submission, Death, Essence, Freedom, Responsibility, Choice, Self-Transcendence, Sartre, Sartre's Human.

مقدّمة:

في القرنين الأخيرين انخفض صوت الفلسفات المثاليّة بما تحويه من فكر ميتافيزيقيّ بعيد عن حياة الإنسان والوجود الواقعيّ، فكُشِف الستار عن الخرافات والأوهام السلطويّة، وكُسِرت قيود الإنسان وتعرّت كينونته، فغدا الموجود الحقيقيّ الوحيد في عالمه، وسيّد الكون الأوحد الذي يحمل وجوده على أكتافه بكامل حريّته ومسؤوليّته، غير أنّ ذلك الانكشاف الذي اعترى كينونة الإنسان وضعه في صراع دائم مع نفسه، وفي صراع دائمٍ مع وجوده وعدمه، ومع ولادته وحياته وموته. في خضم هذه التحوّلات الكبرى علا صوت الفلاسفة الوجوديّين أمثال كريكغارد وهايدغر وياسبرز وسارتر، وأصبحت الفلسفة الوجوديّة فلسفة العصر الحديث بلا منازع، لأنّها الفلسفة الوحيدة التي تعبِّر عن قيمة الوجود الإنسانيّ ومعاناة الإنسان في وجوده.

اكتملت معالم الفكر الوجوديّ بولادة جان بول سارتر، إذ قام بغربلتها وإتمامها ووضعها في قوالب أدبيّة ساخرة ونظريّات فلسفيّة باهرة حتّى اقترنت الفلسفة الوجوديّة باسمه، بل عُرِف القرن العشرون بأنّه قرن سارتر، وذلك لعلوّ الدرجة التي سمت إليها أفكاره الفلسفيّة وأعماله الأدبيّة حتّى سمي قرن بكامله باسم رجل واحد. رأى سارتر أنّ الإنسان أصبح وحيدًا في هذا الوجود، بل أصبح هو الوجود الذي يعاني من مأساة نفسه، فنعثر على ملامح عبثيّة الوجود ولاجدواه بارزة في فلسفته ولا سيّما في عدد من رواياته وأعماله المسرحيّة تارةً، ونعثر على ملامح تؤكّد قيمة الوجود وأهميّة الحياة وجدواها ومعناها الإنسانيّ الفائض تارةً أخرى. فكيف يمكن التوفيق بين هذا التناقض الملحوظ في فلسفة سارتر الوجوديّة؟ وهل لحياة سارتر وعصره أثر في تكوين ازدواجيّته الفكريّة؟ وما معنى

الوجود عنده؟ وما علاقة العدم به؟ وأين تبرز ملامح العبثيّة في الفلسفة السارتريّة؟ وما أسباب العبث الوجوديّ؟ وما مكانة الإنسان في السارتريّة؟ وهل الحريّة والمسؤوليّة تعزّزان الوجود الإنسانيّ؟ أم أنّهما من أسباب العبثيّة التي تتشكّل في حالة عجز الإنسان عن أن يكون حرًّا ومسؤولًا؟

حاولتُ الإجابة على هذه الأسئلة في متن الدراسة، ولكن– بكلمة عامّة– الإنسان في صراعه مع وجوده يخوض حربًا أزليّة أبديّة، إمّا أن يهزمه الوجود بما فيه من قسوة وخسارة وظلم وتحدّيات قاهرة وظروف عصيبة، فيدخل دائرة العبث ويغدو دون ذاته خاضعًا لأوهام خارج الزمان والمكان، وإمّا أن ينتصر الإنسان على وجوده بوعيه ماهيّته الحرّة والمسؤولة وتحقيقها، وبإدراكه حقيقة ذاته وتجاوزها، ليصبح سيّد نفسه ومختار وجوده، وعدمه. فلسفة سارتر الوجوديّة واقعة بين معاني الموت والحياة، بين الوجود والعدم، بين العبثيّة القاضية على ماهيّة الإنسان والماهيّة التي تمنح وجود الإنسان معنى إثر تحقّقها فيه.

اعتمدتُ في هذا البحث كلًّا من المنهج الوصفيّ التحليليّ والمنهج المقارن، وذلك وفقًا لما اقتضته طبيعة الدراسة. فأمّا المنهج الوصفيّ التحليليّ فاستندتُ إليه في تحليل أفكار سارتر وآرائه، ولأعرض بعض النصوص من رواياته وكتبه الفكريّة والفلسفيّة التي تحوي النزعة العبثيّة أو النزعة الإنسانيّة. وأمّا المنهج المقارن فاستندتُ إليه لأقارن بين النزعتين المتناقضتين في فلسفة سارتر الوجوديّة ولأقارب بينهما، محاولًا تبيان الغاية من تجلّيهما في فكر واحد.

من هذا المنطلق، عرضتُ أوّلًا المحطّات الأساسيّة التي مرّ فيها سارتر في حياته وأثّرت في تكوين فكره الوجوديّ المزدوج، والأفكار الأساسيّة التي كوّنت فلسفة سارتر الوجوديّة والتي شكّلت معنى الوجود عنده بازدواجيّته السلبيّة والإيجابيّة. توجّهتُ بعد ذلك إلى تحليل ملامح العبثيّة في الفلسفة السارتريّة من موت وعجز وخضوع واستسلام وبؤس وضياع ولاجدوانيّة الحياة كما أظهرها واضحةً في بعض أعماله الأدبيّة (رواية الغثيان ومسرحيّة الذباب). ركّزتُ بعد ذلك على تحليل معالم الوجوديّة السارتريّة مذهبًا إنسانيًّا يُعنَى بمكانة الإنسان وقيمته الذاتيّة في وجوده، وبحريّته ومسؤوليّته وأهميّة الحريّة والمسؤوليّة في نسج كيانه الوجوديّ وأعماله ومصيره. وأنهيتُ بإزالة التناقض الظاهر في ازدواجيّة وجوديّة سارتر بين الفلسفة العبثيّة والفلسفة الحياتيّة الإنسانيّة، وذلك بالكشف عن حقيقة الإنسان السارتريّ.

أوّلًا: حياة سارتر وفلسفته الوجوديّة:

عانى سارتر منذ ولادته سنة 1905 الكثير من الحرمان ولا سيّما في النصف الأوّل من حياته، فقد توفي والده وهو في السابعة من عمره، وتزوّجت والدته وهو في الحادية عشرة

من عمره، فتولّى جدّه لأمّه تربيته، وحين أصبح في الثانويّة اندلعت الحرب العالميّة الأولى سنة 1914 فعاش ما عاشه من المآسي وشهد ما شهده من بؤس وفقر وتشرّد وموت وهو في بداية شبابه. وما لبث سارتر بعد ذلك أن حظي بشيء من الاستقلال والاستقرار بعد تخرّجه ونيله شهادة الفلسفة وانخراطه في مجال التعليم المدرسيّ، حتّى وقعت الحرب العالميّة الثانية سنة 1939، فطُلِب في التبعيّة العسكريّة وأصبح جنديًّا في الخدمة الطبيّة، ثمّ أُسِر سنةً واحدةً 1940، وتمّ الإفراج عنه سنة 1941 ليعود إلى مزاولة عمله في التدريس الذي سريعًا ما استقال منه سنة 1944، ليصبح كاتبًا مختصًّا بالتأليف فقط. في هذه المرحلة تحوّل سارتر إلى فيلسوف متنوِّر متمرّد، يواجه الجماهير بلا أدنى تردّد أو خوف. رفض جائزة نوبل للآداب سنة 1964، وجعل همّه الأكبر أن يبلغ صوته الجماهير من أجل اكتساب حريّة القول والفعل، وبقي كذلك حاملًا مشعل الحريّة في فرنسا حتّى وفاته سنة 1980[1].

بالعودة إلى هذه النبذة المختصرة عن حياة سارتر نجد أنّ حياته يمكن أن تنقسم إلى مرحلتين: مرحلة تكدّست بملامح العبثيّة الوجوديّة من حرمان وأسى ومشاهد القتل والموت، ومرحلة ثوريّة حملت في طيّاتها معنى الحريّة وقيمة الحياة والوجود. ففي المرحلة الأولى تعرّض سارتر إلى كثير من الحرمان الذي نهشه منذ الصغر، فعاش حياة مأساويّة شهد فيها الحزن والبؤس واليأس والقتل والموت، الأمر الذي جعله ينظر إلى الوجود نظرة عبثيّة، ويعتبر أنّنا جئنا عبثًا إلى هذه الحياة، وسنرحل منها عبثًا كذلك. هذه المرحلة كوّنت لدى سارتر الشقّ الأوّل من فكره الفلسفيّ الوجوديّ، وأعني به العبثيّة الوجوديّة التي راح ينشر ملامحها في أدبه الروائيّ والمسرحيّ الذي عجّ بمظاهر العبث.

أمّا المرحلة الثانية من حياته فكانت المرحلة التي عثر فيها سارتر على ماهيّة الإنسان في وجوده، ففي هذه المرحلة تشكّل الفكر الثوريّ التحرّريّ الإنسانيّ التجاوزيّ لدى سارتر، وتكشّفت أمامه قيمة الإنسان والحياة. هذه المرحلة التي بدأ يعيشها الأديب الفيلسوف عندما دخلت فرنسا الحرب العالميّة الثانية، وأصبح الخطر النازيّ الألمانيّ يهدّد باستلاب الوجود الفرنسيّ وإدراجه في حيّز العدم، هذا الخطر المنصبّ على الوجود، وعلى الوطن، وعلى الكائن، وعلى الإنسان والإنسانيّة، وعلى الحريّة والماهيّة... حينها لم يعد الحرمان والمآسي يولّد العبثيّة، بل تصبح مآسي الحروب دعوة إلى الدفاع عن الإنسانيّة والحريّة، وإلى تحمّل المسؤوليّة والاختيار، فتنقلب الرؤية من العبثيّة إلى تحقيق الماهيّة الإنسانيّة في الوجود. هذه المرحلة الثوريّة في حياةسارتر كوّنت لديه أفكاره المعبّرة عن قيمة الحياة وجوهر الإنسان وماهيّته، فعندما يصبح الوجود مهدّدًا سيقفز الإنسان ليحارب من أجله، فإن انتصر حقّق ماهيّته الوجوديّة، وإن انهزم تجرّع عبثيّة تودي به العدم.

بين فكرتي العبثيّة والماهيّة اللتان تشكّلان فكر سارتر الفلسفيّ الوجوديّ وفق ما عاشه

في حياته، تظهر مبادئ فلسفة سارتر الوجوديّة التي تأسّست جميعها على مبدأ رئيس يقضي بأن يكون الوجود سابقًا على الماهيّة، فعلى الإنسان أن يوجد أوّلًا قبل أن يكون قادرًا على أن يحقّق ماهيّته، لأنّ تحقيق الماهيّة فعل مقترن بالحضور. يقول سارتر: «إنّ الوجود ببساطة شرط كلّ كشف: إنّه وجود من أجل الكشف، وليس وجودًا منكشفًا»[2].

هذا الكشف هو كشف للماهيّة التي لا يمكن ظهورها لأمر منعدم، حيث إنّ العدم وجه من وجوه الوجود، ولكنّه وجود يفتقر إلى الماهيّة، فأيّ إنسان نال وجوده الظاهر وعجز أن ينال ماهيّته يكون كائنًا معدمًا، لأنّ الوجود الحقيقيّ وجود ممتلئ بالماهيّة، ولكنّ الماهيّة لا تنكشف إلّا بشرط تحقّق الوجود أوّلًا، وبذلك يكون الوجود شرط انكشاف الماهيّة فيكون سابقًا عليها. وهذا معنى قول سارتر: "كلّ حكم على الوجود يتضمّن الوجود مقدّمًا"[3]. الذي يؤكّد فيه على أسبقيّة الوجود على أيّ فعل يعكس ماهيّة الإنسان، وعلى أيّ حكم نصدره عليه.

هذا التعريف للوجود يدفع سارتر إلى التمييز بين نوعين من الوجود: وجود بلا ماهيّة، ووجود بماهيّة. أمّا الوجود الذي يخلو من الماهيّة فقد أسماه سارتر «الوجود في ذاته»، وهو الوجود غير الواعي الذي يتعلّق بالجمادات والطبيعة والأشياء والعالم والظاهرة، ويتّصف بأنّه ملاء. أمّا الوجود القادر على أن ينال ماهيّة فهو الوجود الذي أطلق عليه سارتر اسم «الوجود من أجل ذاته»، وهو الوجود الشاعر والواعي منظورًا إليه في ذاته وكأنّه في حالة وحدة وانعزال، ووجوده يقتضي انعدام الوجود في ذاته. لأجل ذلك جعل سارتر الإمكان متّصلًا بكلّ موجود من أجل ذاته، ومنتفيًاعن كلّ موجود في ذاته، لأنّ الموجود من أجل ذاته من الممكن أن يحقّق ماهيّته، ومن الممكن أن لا يحقّق هذه الماهيّة فيصاب بلعنة العبث والعدم، في حين أنّ الموجود في ذاته لا إمكان يحصل له، ولا ممكن يتّصف به، إذ هو موجود دون ماهيّة بإطلاق. يقول سارتر عن الموجود في ذاته: «الموجود في ذاته لا يمكن أن يُشتقّ من ممكن، إنّ الممكن تركيب من تراكيب الوجود من أجل ذاته، أعني أنّه ينتمي إلى منطقة أخرى من مناطق الوجود. الموجود في ذاته ليس أبدًا ممكنًا ولا مستحيلًا، إنّه موجود»[4] فالوجود في ذاته لا يصلح عليه الإمكان، ولا يمكنه أن يؤسّس شيئًا، ولا يمكنه أن يؤسّسه ذاته أو أن يحقّق ماهيّته، وذلك باعتباره غير واعٍ. بينما في حديث سارتر عن الوجود من أجل ذاته يسند له الإمكان، فإنّ ما من أجل ذاته «يسنده إمكان مستمرّ، يستردّه لحسابه ويتمثّله دون أن يستطيع أبدًا القضاء عليه [...] إنّ ما من أجل ذاته، مع اختيارهمعنى موقعه وتكوينه لذاته كأساس لذاته في موقف، لا يختار موقعه. هو ما يجعله يختار نفسه كمسؤول تمامًا عن وجوده، من حيث هو أساسه»[5]. أي أنّ الموجود من أجل ذاته يمكنه أن يختار ذاته لأنّه يملك الوعي والحريّة لأن يختار ويكون مسؤولًا عن خياراته التي يحقّق من خلاله ماهيّته وقيمته في وجوده.

إنّ فلسفة سارتر الوجوديّة فلسفة الإنسان الموجود من أجل ذاته، ومن أجل خلق هذه الذات وتحقيق ماهيّتها، هي فلسفة الإنسان المجروح الذي نال منه اليأس والجزع أمام الموت ومشاهده، دون أن يعني ذلك أنّها فلسفة تنزع إلى خلق دواعي العزاء، وإنّما على العكس من ذلك، تنشب أظافرها في مأساة الوجود الإنسانيّ وتتمسّك بها من أجل أن تسبق هذه المأساة وتعلو عليها. تحرص الوجوديّة على التقاط دلالات المعاناة والألم من أجل استباقها وتجاوزها والذهاب أمامها. إنّها فلسفة تدفع بالإنسان إلى واجهة أحداث الوجود المليئة بالتعاسة والشقاء وتضعه أمام كلّ قصور مشين وكلّ نقص وتخلّف. لذلك دعا سارتر الإنسان إلى أن يكون دائمًا أكبر من نفسه، وإلى أن يتجاوز ذاته في وجوده لينال ماهيّته وحقيقته وقيمته.

لكنّ المفارقة الكبرى التي ينبني عليها هذا التفكير الوجوديّ عند سارتر تكمن في رغبته في أن يجعل من حركة الكائن البشريّ صدى لقصوره لا نتيجة امتلائه وسطوته. فالملاء والسطوة من صفات الوجود في ذاته، وهو وجود ماديّ فظّ يتمتّع بكلّ صفات العرضيّة والعبث، ويتّصف بالموات الكامل والضياع المطلق، هو الوجود الذي تتّصف به الأشياء والجمادات. أمّا الوجود الإنسانيّ فهو الوجود من أجل ذاته الذي يتميّز بالانقسام على نفسه وعدم التحدّدالذاتيّ والفراغ والافتقار والقصور. والموت نفسه الذي شهده سارتر ورآه رؤية العين في سنوات شبابه وفي أيّام الحروب وتحت ويلات الاحتلال الأجنبيّ لبلاده، صار مصدر إيحاء غامض لجملة مبادئ فلسفته الوجوديّة، واستحال الموت من حيث هو سرّ غامض ومنبع للقلق إلى موضوع رئيس من موضوعات الوجوديّة، وأصبح الموت موضوعًا فلسفيًّا يفرض عبثيّته المطلقة على كلّ معالم الحياة والكون في إطار الوجوديّة... فالإنسان بمجرّد وعيه ويقظته أمام الحياة يجد نفسه موجودًا سلفًا على نحو لم يطلبه ولم يكن من قبل جزءًا من مشيئته، وكأنّ الإنسان استيقظ فجأة فوجد نفسه وسط رحلة ماضية خلال تاريخ مجنون. لذلك أراد سارتر أن يدفع الإنسان في فلسفته الوجوديّة إلى الوعي بمسؤوليّته عن وجوده كي يصبح سيّدًا للعالم بأسره ومالكًا له[6].

فلسفة سارتر الوجوديّة تحمل في طيّاتها ازدواجيّة العبث والحياة، فهي فلسفة تؤمن بمكانة الوجود الإنسانيّ، ولكنّها في الوقت نفسه تعبّر عن عبثيّة هذا الوجود، تلك العبثيّة التي تتبدّا معالمها في مأساة الوجود اللامُبرَّر، وفي لعنة الموت المحتّمة، لكنّها أيضًا تعود لتدعو الإنسان إلى مواجهة مأساته وعبثيّته ليحقّق ماهيّته ويسبق وجوده ويتفوّق عليه. إنّ فلسفة سارتر الوجوديّة تعبير حقيقيّ عن صراع الإنسان مع وجوده، فهي فلسفة عبثيّة من جهة لاهتمامها بما يهزّ الوجود الإنسانيّويقلقه ويسبّب البؤس لكيانه، وهي فلسفة إنسانيّة من جهة أخرى لاهتمامها بحريّة الإنسان في وجوده ومسؤوليّته وتعزيز قيمته ودعوته إلى تجاوز ذاته، فهل في ذلك تناقض؟

ثانيًا: ملامح العبثيّة في وجوديّة سارتر:

«عبثًا أنّنا وُلِدنا وعبثًا كذلك نموت» عبارة سارتريّة تعبِّر عمّا يحويه الموت من معاني العبث، فوجود الموت وحده كفيل بأنّ ينغّص على الإنسان حياته برمّتها، فيصبح الوجود الإنسانيّ بالموت دون قيمة، ويغدو عبثًا لا طائل منه، إذ لا غاية من وجود الإنسان طالما أنّه سيموت في يوم يجهله. الموت في نظر سارتر نهاية حاسمة ومطلقة من شأنها أن تسبغ معالم العبث الكامل على معنى الوجود والحياة، ومن الموت أيضًا تُبعَث كلّ ضروب التمرّد ضد الوجود نفسه. وليس في الموت نهاية الأمر سوى الإيحاء بالعبثيّة في كلّ توقّع أو انتظار، بما في ذلك انتظار الموت نفسه، ولا يمكن إزاء الموت سوى احتمال التعرّض له، لأنّه من الممكن أن يفاجئنا قبل موعده. الموت بذلك يحرم الحياة من كلّ معنى، وانتظار الموت بحدّ ذاته نفي لكلّ انتظار، وهو مظهر عبثيّ مطلق ما دام يضع نهاية حياة هي بحدّ ذاتها مشروع انتظار وأمل[7]. الموت الذي يدخل الوجود الإنسانيّ دائرة العبث، يدفع بالإنسان أيضًا إلى أن يصارع وجوده، وإلى أن يتفوّق على موته بتحقيق ماهيّته. بذلك يكون الموت الذي يصبغ حياة الإنسان بالعبثيّة هو ذاته يمنح الإنسان دافعًا لأن يصارع وجوده وينال ماهيّته فيه، وبالتالي يرى الإنسان الضعيف العاجز عن تحقيق ماهيّته في الموت مظهرًا عبثيًّا لوجوده، بينما يرى الإنسان المدرك حريّته في الموت حافزًا لمواجهة الوجود والتفوّق عليه.

حين أظهر سارتر الموت مظهرًا عبثيًّا للوجود الإنسانيّ أظهره في رواياته ومسرحيّاته بشخصيّات ضعيفة لا تقوى على مواجهة الحياة وتجاوز المصاعب والمآسي، سعيًا نحو تحقيق الذات وماهيّتها. ففي رواية «الغثيان» التي امتلأت بالملامح العبثيّة قصّة «روكنتان» الروائيّ الذي لا يملك سوى قلمه الذي أراد أن يكتب سيرة حياة رجل ميّت اسمه «دورولبون»، ومنذ بدء الرواية إلى نهايتها يعايش «روكنتان» أحداثًا مليئة بالعبث والقرف والحيرة والوحدةوالموت والغثيان. فحياة «روكنتان» حياة تعجّ بالسّأم، وهو لا ينتظر فيها إلّا الموت ليأخذ بيده ويخلّصه من لعنة وجوده: «شيء ما يحدث لينتهي: إنّ المغامرة لا تسمح بأن توضع لها صلة، فهي لا معنى لها إلّا بموتها. وإلى هذا الموت، الذي ربّما يصبح موتي أنا أيضًا، أراني مدفوعًا بلا دعوة، وكلّ لحظة لا تظهر إلّا لتجرّ اللحظات التي تلي. أنا أراني بكلّ لحظة من قلبي: إنّني أعرف أنّها فريدة، غير قابلة للاستبدال، ومع ذلك، فأنا لن أقوم بحركة لأمنعها من أن تتلاشى [...] فما أشقّ أن يتخيّل المرء العدم»[8].

ليس الموت الحقيقيّ وحده— في نظر سارتر— يفقد الحياة قيمتها، بل الموت الفكريّ أيضًا يشكّل نوعًا من أنواع العبثيّة، ف«دورولبون» كان حيًّا في فكر «روكنتان»، ولكن لمّا سئم «روكنتان» من سرد سيرة حياة شخص من الماضي، وقرّر أن يكفّ عن الكتابة، اعتراه

موت عقليّ، فأُعدِم «دورولبون» في عقل «روكنتان»: «كلّ ما في الأمر أنّ السيّد «دورولبون» قد مات للمرّة الثانية! قد كان الساعة هنا، فيَّ، هادئًا وحارًّا، وكنت أحسّه، بين الفينة والفينة، يتحرّك. قد كان حيًّا جدًّا [...] أمّا الآن، فإنّه لم يبقَ منه شيء [...] كانت تلك غلطتي: إنّ الكلمات الوحيدة التي كان ينبغي ألّا تقال، نطقت بها: لقد قلت إنّ الماضي لم يكن موجودًا، دفعة واحدة، في غير صخب، عاد السيّد «دورولبون» إلى عدمه»[9].

قد يكون الموت أيضًا مخلّصًا الإنسان من وجوده، فنجد بعض شخصيّات سارتر يتمنّون الموت ليتخلّصوا من سأم وجودهم وقسوته وعبثيّته. في مسرحيّة «الذباب» يدور حوار بين الإله الخبيث «جوبيتر» والملك «إيجست» الذي قتل والد «أوريست» و«إيلكترا»، الملك السابق «أجامنون»، فيخبر جوبيترإيجست أنّ أوريستوإيلكترا قادمان ليقتلانه، فلا يبدي أيّ اهتمام، بل يبتسم! ويتمنّى ألّا يطول به العمر:

«جوبيتر: ... فحياتك، وهذه حال صحّتك، تستطيع أن يمتدّ بها الأمد عشرين سنة أخرى.

إيجست: عشرين سنة أخرى!

جوبيتر: أتتمنّى الموت؟

إيجست: نعم»[10].

هكذا يظهر الموت في روايات سارتر ومسرحيّاته، فقدان لمعنى الحياة والوجود، لحظة منتظرة مجهولة الإتيان، يدخل بها الإنسان حيّز العبث، وينتهي كلّ شيء. الموت في وجوديّة سارتر ملمح قلق واضطراب من ملامح العبثيّة، يشكّل الخطر الأكبر على الإنسان في وجوده، ويسلب كلّ معاني هذا الوجود، بحيث إنّ كلّ ما أنجزه الإنسان في فترة وجوده يذهب— في لحظة من اللحظات— عبثًا. وتقترن بفكرة الموت ثلاثة ملامح عبثيّة تتمثّل بالبؤس والضياع والخضوع، فعندما يختار الإنسان في وجوده ألّا يكون حرًّا ومختارًا تقع الكارثة الوجوديّة ويغرق الإنسان في دوّامة العبث، فيغدو بائسًا وضائعًا وخاضعًا— لسوء اختياره— للندم، وللذباب، وللغثيان، وللعبث، وللموت، وللعدم. عندما يقرّر الإنسان أن يعيش فاقدًا ماهيّته، وأن يكون عاجزًا عن مواجهة وجوده، فيرضخ لما هو أضعف منه، يكون قد أعلن استسلامه للعبث، ويفقد بذلك ماهيّة وجوده.

لبست شخصيّات سارتر في رواية «الغثيان» ومسرحيّة «الذباب» ثوب اليأس والخنوع، حيث جسّدت شخصيّة «روكنتان» في رواية «الغثيان» شخصيّة الإنسان اليائس الضائع، وجسّدت شخصيّة «إيلكترا» في مسرحيّة الذباب صورة الإنسان الخاضع الخانع. هي نماذج يصوّرها لنا سارتر معبِّرًا عن الإنسان اللاسارتريّ الذي لا يقوى على أن يتقدّم على وجوده. في الحديث عن البؤس نجد «إيجست» راغبًا في بيع مملكته لقاء شعور خجل بالحزن والأسى: «... فإنّ الصحراء لا تكون حزينة، ولا جزلة، بل هي العدم الذي لا تحصى رماله تحت عدم السماء الجليّ: إنّها الشؤم الموحش. آه كم وددت لو أعطي كلّ مملكتي ثمنًا لدمعة

أذرفها!»[11]. ويبرز هذا المشهد عندما تضعف «إليكترا» أمام اختيارها، يسودها البؤس فلا ترى إلّا ظلامًا يحلّ حولها: «لم أعد أراك، لأنّ هذه المصابيح لا تضيء. أسمع صوتك فيؤذيني ويحزّ فيّ حزّ السكين. ترى أتظلّ الدنيا على ظلامها هذا حتّى النهار؟»[12]. وبعد ذلك يغيّم جوّ من الضياع على «إليكترا»، جوّ من التردّد، ثمّ الهروب من مسؤوليّة الاختيار: «كلّا هذا غير حقّ.. أنصت... بلى... آه، أصبحت لا أدري. لقد حلمت بهذه الجريمة، ولكنّك— [تخاطب أخاها أوريست] أنت الذي ارتكبتها يا جلّاد أمّه»[13].

بعد أن يشعر الإنسان بالضياع الوجوديّ، وبعد أن يعجز عن تحمّل مسؤوليّة اختياره، يقع فريسة العبث، ويغدو مستسلمًا خاضعًا لما حاول التغلّب عليه. هذا ما حصل مع «روكنتان» عندما عجز عن مواجهة غثيانه والتغلّب عليه، فإذا به يستسلم له ويرضخ عاجزًا أمامه: «كم أودّ أن أستسلم، لو أنسى نفسي، لو أنام، ولكنّي لا أستطيع، إنّني أختنق: إنّ الوجود يخترقني من كلّ مكان، من العينين، من الأنف، من الفم... إنّ الغثيان لم يتركني، ولا أحسب أنّه سيتركني بهذه السرعة، ولكنّي أكابده بعد، فهو لم يعد مرضًا ولا نوبة عارضة، إنّه أنا»[14]. قد استسلم «روكنتان» لغثيانه فسيطر عليه وأصبح متّحدًا معه، قد فقد وجوده به، ولم يعد «روكنتان» موجودًا، فليس هناك سوى غثيان ودوار عبثيّ. دخل «روكنتان» حيّز العبث لأنّه لم يجد لوجوده أيّة قيمة ومعنى، لم يحارب وجوده لأجل وجوده، بل رضخ وخضع وأعلن استسلامه لغثيانه الوجوديّ.

خضوع «روكنتان» في رواية «الغثيان» نجده ذاته عند «إليكترا» في مسرحيّة «الذباب»، فبعد أن ندمت «إليكترا» على الجريمة التي تفّذتها مع أخيها، ورفضت تحمّل مسؤوليّة خيارها، ورفضت البقاء مع أخيها أو الهروب معه، لم تصغِ إليه، ضعفت ويئست وضاعت، فاستسلمت للعبث، وخضعت للإله الشرير «جوبيتر»، الإله الذي تمرّد عليه «أوريست» وانتصر عليه بقوّة خياره، لكنّ «إليكترا» الضعيفة تسقط: «واغوثاه! النجدة يا جوبيتر، يا مليك الآلهة والناس، يا مليكي، خذني بين ذراعيك، احمني. سأتّبع شريعتك وسأكون عبدة ومتاعًا لك. سأقبّل قدميك وساقيك. احمني من الذباب ومن أخي ومن نفسي، لا تدعني وحيدة، سوف أكرّس حياتي كلّها للتكفير. إنّني نادمة يا جوبيتر، إنّني نادمة»[15].

يذهب سارتر بالعبثيّة في رواية «الغثيان» إلى أبعد من الموت والبؤس والضياع والخضوع، يذهب إلى حدّ أن يجعلها المعنى الوحيد للوجود، ذلك المعنى الذي يفقد الوجود كلّ معنى، ويجعله وجودًا عبثيًّا بلا سبب وبلا غاية، وجودًا زائدًا على اللزوم، حتّى تصبح كلمة الوجود مرادفة لكلمة العبث. يظهر ذلك سارتر في أقوال «روكنتان»: «أنا أفكّر بأنّنا نقضي وقتنا هنا، نأكل ونشرب لنحافظ على وجودنا الثمين، وإنّه ما من تبرير للوجود على الإطلاق»[16]. وفي موضع آخر من الرواية يقول: «لقد كنّا كومة من الكائنين المنزعجين، المرتبكين بأنفسنا، ولم نكن نملك أيّ سبب لنكون هنا، لا نحن ولا الآخرون، وكان كلّ

كائن قلق مضطرب يحسّ نفسه زائدًا على اللزوم بالنسبة إلى الآخرين. «الزيادة على اللزوم»: تلك كانت الصلة الوحيدة التي أستطيع أن أقيمها بين هذه الأشجار، وهذه الحواجز، وهذه الحصى. عبثًا كنت أحاول عدّ أشجار الكستناء... شجرة الكستناء القائمة هناك قبالتي إلى اليسار زائدة على اللزوم... وأنا المسترخي الداعر المجتر، الخافق بأفكار كامدة، كنت زائدًا على اللزوم أيضًا [...] كنت أحلم بغموض في أن أحذف نفسي لكي أعدم، ولكنّ موتي نفسه كان زائدًا على اللزوم... إنّ كلمة العبثيّة تولد الآن تحت قلمي»[17].

إنّ ما يظهر في أدب سارتر الفلسفيّ أفكار عبثيّة عدميّة تذهب بنا إلى الاعتقاد بأنّ وجوديّة سارتر وجوديّة عبثيّة بامتياز، امتلأت رواية «الغثيان» ومسرحيّة «الذباب» بؤسًا ويأسًا وموتًا وعدمًا وعبثًا، عبثًا يعبّر عن لاجدوانيّة الوجود: «إنّ كلّ موجود يولد بلا سبب، ويستمرّ بدافع الضعف، ويموت بالاتّفاق»[18].وكأنّ سارتر في ذلك كانت قد انعدمت أمامه جميع الأسباب التي تدعو الإنسان إلى العيش كما صرّح بذلك على لسان «روكنتان»: «إنّه لا يبقى لي أيّ سبب لكي أعيش، فجميع الأسباب التي حاولتها قد تراخت، ولا أستطيع بعد أن أتصوّر أسبابًا أخرى»[19].ولكنّ الأمر ليس كذلك على الإطلاق، حيث إنّ سارتر أراد أن يظهر من خلال الشخصيّات البائسة التي أوردها في أدبه صورة الإنسان اليائس الذي اختار أن يكون وجوده عبثيًّا، بدل أن يواجه وجوده فيهزمه. استسلم «روكنتان» إلى الموت ولم يلقَ غاية من وجوده لضعفه وعجزه عن المتابعة والكفاح من أجل تحقيق ماهيّته كإنسان، وكذلك حال «إليكترا» الفتاة الواهنة التي فقدت قدرتها على أن تكون حرّة مختارة، وعجزت أن تتحمّل مسؤوليّة اختيارها، فوقعت مستسلمة خاضة للعبث لا حول لها ولا قوّة.

إنّ مظاهر العبثيّة في وجوديّة سارتر تظهر ما يثور عليه ويرفضه في فلسفته الوجوديّة، ولا تظهر ما يتبنّاه، إذ أراد سارتر من الإنسان أن يتجنّب هذا العبث في وجوده وأن يهزمه وأن يكون أمامه، هو لا يريد من الإنسان أن يكون في وجوده «روكنتان» اليائس البائس أو «إليكترا» المستسلمة الخاضعة، فروى سارتر عن شخصيّات عبثيّة حتّى يظهر للجماهير والقرّاء صورة قبيحة للإنسان العبثيّ الذي فقد كلّ غاية في وجوده فاستسلم للموت، مقابل صورة الإنسان القويّ الساعي إلى مواجهة وجوده والتفوّق على ذاته ونيل ماهيّته، ونحن نجد ذلك في ما عقده من مقارنة مبطّنة بين شخصيّة «إليكترا» الضعيفة وشخصيّة أخيها «أوريست» القويّ الذي أدرك حريّته وتحمّل مسؤوليّته فهزم «جوبيتر».

تجسّد العبثيّة وجهًا من وجوه المعركة القائمة بين الإنسان ووجوده، هي انعكاس لصورة الإنسان المهزوم، الهارب من حريّته واختياره ومسؤوليّته، العاجز عن نيل ماهيّته، وإن بدت هذه الصورة الإنسانيّة البائسة في عدد من أعمال سارتر الفكريّة والروائيّة والمسرحيّة—

ولا شكّ أنّها صورة حقيقيّة للإنسان ومأساته الوجوديّة— فقد بدت في مرحلة أخرى وفي أعمال أخرى صورة الإنسان الحرّ والمختار والمسؤول عن وجوده، الساعي إلى تحقيق ماهيّته وإلى تجاوز ذاته، صورة لمعنى الحياة ولقيمة الوجود الإنسانيّ تتلاشى في طيّاتها كلّ عبثيّة.

ثالثًا: ماهيّة الإنسان ومكانته في وجوديّة سارتر:

تقوم وجوديّة سارتر على فكرة الإيمان بالقيمة العليا للوجود الإنسانيّ ممّثلًا بالفرد، ذلك أنّ الوجوديّة فلسفة تضع الوجود الفرديّ مع كلّ حقيقة أخرى، وتجعل من الكيان الفرديّ أساسًا لتفسير كلّ مظاهر الموجودات الماثلة. إنّ الوجود الذاتيّ في نظر سارتر أغلى وأثمن جوهر في هذا الوجود الإنسانيّ، فمن المسلّم به عنده أنّ وجود الإنسان الفرد أصل كلّ شيء في الحياة الحاضرة، وأنّ كلّ شيء يبدأ بالوجود الفرديّ[20]. لكن رغم هذه النظرة السارتريّة إلى وجود الإنسان الفرديّ وقيمته، وُجِّهت إلى فلسفته الوجوديّة العديد من التّهم، فاعتُبِرت فلسفة ضد الإنسان ومذهبًا تشاؤميًّا لا يعرض إلّا صور الشواذ من الناس، صور البائسين واليائسين والمجرمين والمنحرفين أخلاقيًّا. غير أنّ هذه التّهم لم تأتِ إلّا من الذين لم يفهموا المغزى الذي ابتغاه سارتر من عرض هذه النماذج من البشر في أدبيّاته الفلسفيّة، وقد ردّ سارتر على من اتّهم فلسفته الوجوديّة بتهمة العبثيّة والتشاؤم في كتابه «الوجوديّة مذهب إنسانيّ» الذي أثبت فيه أنّ الفلسفة الوجوديّة فلسفة إنسانيّة بامتياز، لا تعترف بأيّ وجود غير الوجود الإنسانيّ، ولا تقدّس في هذا الوجود غير الإنسان، إنّها فلسفة وُجدِتلتجعل الإنسان سيّد هذا الكون ومليكه، لتجعله حرًّا ومختارًا ومسؤولًا وعاملًا ومنجزًا وخالقًا نفسه وما حوله. أمّا الحالات التي تطرّق إليها في بعض رواياته ومسرحيّاته فهي حالات الإنسان الفاقد حريّته، والعاجز عن الاختيار، والهارب من مسؤوليّته الوجوديّة، هي حالات الإنسان اليائس البائس المتقاعس الذي لم يستطع أن يجد ذاته في هذا الوجود ولم يستطع أن يكتشف غاية من وجوده، ولم يستطع أن ينال ماهيّته، هي حالات الإنسان الذي قرّر أن يختار بنفسه الدخول في دوّامة العبث.

الإنسان في وجوديّة سارتر مشروع نفسه في هذا الوجود، فهو الذي يكوّن ذاته بما يحقّقه من أعمال، وما يحقّقه الإنسان يكوّن ماهيّته الوجوديّة ويمنح وجوده معنى. يقول سارتر في كتابه «الوجوديّة مذهب إنسانيّ»: «الإنسان خالق نفسه، لأنّه وحده متصوّر لها. ذلك هو المبدأ الأساسيّ للوجوديّة، وهذا ما نسمّيه أيضًا بالذاتيّة. إنّ ما نريد أن نقوله من وراء هذا الاعتقاد أنّ للإنسان كرامة أكثر ممّا للحجر أو الطاولة من كرامة، فنحن نريد أن نقول أنّ الإنسان موجود قبل كلّ شيء، وهذا يعني أنّه قوّة تتطلّع إلى المستقبل، وهي تعني تمامًا أنّها تندفع نحو المستقبل. الإنسان ليس إلّا مشروعًا، هو مشروع يعيش بذاته ولذاته، وهذا المشروع سابق في وجوده لكلّ ما عداه [...] فإذا كان الوجود سابق على الماهيّة،

فالإنسان إذًا مسؤول عمّا هو كائن»[21]. ويقول في موضع آخر: «إنّ المذهب الوجوديّ يعلن صراحة أن لا حقيقة إلّا في العمل [...] إنّ الإنسان ليس إلّا مشروعه الإنسانيّ، وهو لا يوجد إلّا بمقدار ما يحقّق ذلك المشروع، فهو إذًا عبارة عن مجموعة أعمال تكوّن وجوده»[22]. فإنسان سارتر يكتسب ماهيّة بعد وجوده عندما يحقّق مشروعه الوجوديّ، هذا المشروع هو الإنسان ذاته بما يحقّقه من أعمال وإبداعات وإنجازات يثبت بها ذاته. ما أراده سارتر حين اعتبر الإنسان خالق نفسه، أن يثبت أنّ الإنسان هو الوحيد القادر على أن يحوز ماهيّته بعد انواجده، هو الوحيد القادر على أن ينجز مشروعه الذي وُجِد لأجل تحقيقه. الإنسان هو هدف نفسه في هذا الوجود، وحين يحقّق نفسه مشروعًا وجوديًّا عظيمًا بما ينجزه من أعمال يغدو وجودًا حائزًا ماهيّة، لأنّ وجود الإنسان لا قيمة له إن لم يستطع أن يضيف إليه ماهيّة، تلك الماهيّة التي يقرّر الإنسان الفرد وحده أن يكونها، ويقرّر ماذا يريد أن يكون في وجوده من خلالها، ويقرّر ماذا يريد أن يكون مشروعه الوجوديّ بما ينجزه في حياته: «إنّ الإنسان ينضوي في حياته ويرسم الصورة التي يريد أن يكون عليها [...] أيّها الإنسان لستَ إلّا حياتك»[23].

مكانة عظيمة تجعل كلّ فرد موجودًا ليحقّق هدفًا لا يستطيع أحد في هذا العالم كلّه أن يحقّقه سواه. بذلك يكون الوجود فارغًا بلامعنى قبل أن يحقّق الفرد فيه هدفه ومشروعه الذي أتى لأجله واختار أن يكونه: «ترى الوجوديّة أنّ الحياة لم يكن لها أدنى معنى أو قيمة قبل أن أوجد، وأنّ المعنى الذي يصبح لها فيما بعد ليس إلّا من نتاجي أنا— الإنسان— ليس معنى الحياة إلّا نتيجة لاختياري»[24]. الأمر الذي يدفع كلّ إنسان إلى أن يتفوّق على نفسه، وإلى أن يتجاوز ذاته، وإلى أن يصبح أمام وجوده، كي يغدو مؤهّلًا لأن يحقّق ماهيّته ومشروعه الوجوديّ الذي اختاره. على الإنسان أن يتحدّى نفسه، وأن يسمو بإرادته على قدرته، فيحقّق بذلك معنى التجاوز الذي قرن به سارتر حقيقة الوجود وماهيّة الإنسان: «إنّ الإنسان يبقى دومًا خارج ذاته، وإنّ الإنسان بارتمائه خارجًا عن نفسه وبذوبانه بعيدًا عن نفسه، يحيا الإنسان [...] وهو باتّباعه الحركة الاندفاعيّة الفوقيّة يستطيع أن يوجد ويعيش. الإنسان لا يسبق أو يتجاوز إلّا الإنسان، فالتسابق حاصل في قلب الإنسان والإنسانيّة»[25].

فلسفة سارتر الوجوديّة فلسفة إنسانيّة بكلّ ما تحمله هذه الكلمة من معنى، فالوجود عند سارتر ليس له قيمة ما لم يتربّع الإنسان على عرشه، ولا قيمة للإنسان إلّا بأعماله المتحقّقة في وجوده، فإنسان سارتر يختار نفسه عندما يختار ما يريد أن يعمله بكامل حريّته، وهذه الحريّة تاليًا هي ماهيّة الإنسان السارتريّ، الحريّة التي بوجودها يكون الإنسان حيًّا، وبغيابها يكون عبثًا. يقول سارتر: «إنّي محكوم عليّ أن أوجد دائمًا وراء ماهيّتي، ووراء الدوافع والبواعث على فعلي، إنّي محكوم عليّ أن أكون حرًّا، وهذا يعني

أنّه لا يمكن أن يوجد لحرّيّتي حدود أخرى غير ذاتها، أو إذا شئنا نحن لسنا أحرارًا في الكفّ عن أن نكون أحرارًا»[26].يصل سارتر بذلك إلى جعل الحريّة ماهيّة الإنسان التي متى حاول الإنسان أن يتفلّت منها في وجوده انعدم وفقد ماهيّته وغدا وجوده عبثيًّا، لأنّ الحريّة هي التي تفسح المجال للإنسان لاختيار مشروعه ولتحقيق ذاته، ويذهب سارتر إلى اعتبار الحريّة تعريفًا للإنسان نظرًا لأهميّتها في جعل الإنسان إنسانًا، أي في إسهامها في اكتساب ماهيّته: «إنّ الإنسان ليس إنسانًا إلّا بحرّيّته، فالحرّيّة يصحّ اعتبارها تعريفًا للإنسان»[27].

يعتبر سارتر أنّ جميع الناس أحرار، ولكن يختلف إنسان عن آخر بعلمه بهذه الحريّة أو جهله لها، فبعض الناس يعي أنّه حرّ، وبعضهم الآخر يجهل حريّته. ويعتبر سارتر أنّ الملوك والآلهة وأيّ سلطة في الكون تخشى الإنسان الحرّ الذي أدرك ماهيّته الحرّة وعلم بحريّته، لأنّ الإنسان الحرّ يكون سيّد نفسه فلا يخضع إلّا لحريّته، ممّا يشكّل خطرًا على سلطة الملوك والآلهة. نستخلص هذا المعنى في مسرحيّة «الذباب» عندما حذّر الإله «جوبيتر» الملك «إيجست» من «أوريست» لكونه عرف حريّته:

«إيجست: هل بلغ خطرهما هذا الحدّ؟

جوبيتر: أوريست يعلم أنّه حرّ.

إيجست: (منفعلًا)، يعلم أنّه حرّ! إذن لا يكفي أن يُكبَّل بالأغلال، لأنّ الرجل الحرّ في المدينة كالشاة الجرباء في القطيع، جدير بأن ينشر عدواه في مملكتي، وأن يهدم ما بنيت»[28].

قد دافع سارتر عن حرّيّة الإنسان، وظلّ يدافع عنها إلى آخر حياته، إلى آخر نفس يشهقه، إلى آخر نقطة حبر تفيض من قلمه. إنّ الحرّيّة عند سارتر غاية الإنسان وماهيّته، إنّها الشيء الوحيد الذي يُكسِب الوجود الإنسانيّ معناه وقيمته ومكانته، هي السرّ الإنسانيّ الخفيّ العلنيّ الذي متى عرفه الإنسان تخلّص من كلّ سلطة تتحكّم في مصيره وتحدّد له أعماله وما عليه أن يكونه. قد رأى سارتر في واقعه أناسًا سُلِبت حرّيّتهم وماهيّتهم، أناسًا استعبدتهم السلطات وشيّأتهم، أناسًا فقدوا معنى وجودهم، فرفع قلمه مطالبًا بحرّيّة هؤلاء المهمّشين وإنسانيّتهم. قد تطابق فكر سارتر مع سلوكيّاته، والتقت فلسفته مع ثورته، واقترن اسمه بالحرّيّة حتّى غدا رائدها الأوّل في فرنسا، بل وفي العالم كلّه.

سأذكر في هذا السياق نصّين لسارتر من كتابه «دفاع عن المثقّفين» لأبيّن مكانة الحرّيّة في حياة سارتر بعد أن بيّنت مكانتها في فكره وفلسفته. يقول مدافعًا عن حرّيّة المواطن الفرنسيّ: «المواطن الفرنسيّ منتج أيضًا، ولكنّ الاستلاب على هذا المستوى أشدّ بروزًا للعيان، فعلى جميع الأصعدة يفلت مصيره برمّته منه، سواءً أكان عاملًا أم طالبًا أم من الكوادر. هو دومًا وأبدًا موضوع لا ذات، وقد عُيِّن له إلى الأبد، دون أن تؤخذ مشورته،

العمل الذي ينبغي عليه أن يقوم به، والأجر الذي يفترض به أن يتقاضاه، والامتحان الذي يتوجّب عليه أن يجتازه. إنّه موضوع على سكّة حديديّة، وليس هو الذي يتحكّم بآلة التحويل»[29].وفي حديثه عن العمّال يقول: «هناك عمّال آخرون لا يوجد بينهم الصّراع والنضال، فيلبثون مسلسلين وعاجزين بالتالي عن العفويّة، لأنّه لا رابط يربطهم غير أنفسهم، لأنّ وجودهم غير مشار إليه إلّا من خلال العلاقة بالآخرين، وحتّى الجماعة التي في سبيلها إلى الانصهار والاندماج— مصنع في حالة الإضراب على سبيل المثال— تجد نفسها رازحة باستمرار تحت وطأة التسلسل»[30].

جعل سارتر الحريّة خطًّا فاصلًا بين الماهيّة والعبثيّة، إذ إنّ نيل الحريّة ومعرفتها والشعور بها في كلّ ما ينفّذه الإنسان من أعمال يختارها يمنح الإنسان ماهيّته، في حين أنّ فقدان الحرّيّة وجهلها ينشئ في النفس ضعفًا يحول بينها وماهيّته، فترضخ لغيرها وتجعل صاحبها مسيّرًا لأفعال الآخرين وخاضعًا لسلطانهم، الأمر الذي يذهب بوجوده نحو العبث. من هنا أراد سارتر أن يمنح الإنسان حرّيّة مطلقة، وأن يمنحه قدرة على الاختيار لا حدود لها، وقد قرن هذا الاختيار وتلك الحرّيّة بالمسؤوليّة، إذ إنّ الإنسان مسؤول عن خياراته التي اختارها بكامل حرّيّته، وبالتالي فالحرّيّة تستلزم اختيارًا يستلزم بدوره مسؤوليّة وجوديّة: «إنّ الإنسان لمّا كان محكومًا عليه أن يكون حرًّا، فإنّه يحمل على عاتقه عبء العالم كلّه: إنّه مسؤول عن نفسه بوصفه حالة وجود»[31]. فالإنسان مسؤول في وجوده وعن وجوده وعن كلّ ما يحدثه ويفعله في هذا الوجود، الإنسان حرّ ومختار، ولكنّه مسؤول عن نتائج خياراته. إنّ فلسفة سارتر الوجوديّة تحمّل الإنسان المسؤوليّة الكاملة عن كلّ شيء، وعن كلّ فعل، وعن كلّ حدث، وعن كلّ قول، وعن كلّ شعور وإحساس، بل وعن المسؤوليّة نفسها، وعن التهرّب من المسؤوليّة أيضًا: «بمعنى أنّني أجد نفسي فجأة وحدي وبدون عون، منخرطًا في عالم أحمل كلّ المسؤوليّة عنه، دون أن أستطيع، مهما فعلت، أن أنتشل نفسي، ولا للحظة واحدة، من هذه المسؤوليّة، لأنّني مسؤول حتّى عن رغبتي نفسها في التهرّب من مسؤوليّتي»[32].

لا وجود للأعراض، ولا وجود للصّدف، ولا وجود لشيء خارج نطاق خيارات الإنسان ومسؤوليّته، حتّى في أفظع الحالات كحالة الحرب، حيث يعتبر سارتر أنّ أكثر وقت شعر فيه بالحرّيّة والمسؤوليّة عندما غزت ألمانيا النازيّة وطنه فرنسا في الحرب العالميّة الثانية. يقول في ذلك: «إذا طُلبتُ للحرب، فهذه الحرب هي حربي أنا، إنّها على صورتي، وأنا أستحقّها. أنا أستحقّها أوّلًا لأنّني كان في وسعي دائمًا أن أفلت منها بالانتحار أو الفرار من الخدمة العسكريّة[...] فكوني لم أفلت معناه أنّني اخترتها... فإذا كنت قد فضّلت الحرب على الموت أو العار، فكلّ شيء يجري كما لو كنت أحمل على عاتقي كلّ مسؤوليّة هذه الحرب»[33]. إنّ مسؤوليّة الإنسان عند سارتر مسؤوليّة كاملة شاملة، أي أنّ

إنسان سارتر مسؤول عن كلّ أداء يؤدّيه في هذا الوجود، لأنّ كلّ ما يؤدّيه في هذا الوجود هو الذي اختار تأديته بكامل حرّيّته. وبالتالي يكون لحياة الإنسان معنى طالما استطاع أن يتحمّل مسؤوليّة وجوده، وتفقد حياة الإنسان كلّ معنى وتغدو عبثًا إذا تخلّى عن مسؤوليّته، وندم على خياراته، وجهل حرّيّته، وفرّ من وجوده ومن ماهيّته.

خاتمة:

وجوديّة سارتر هي وجوديّة الإنسان، وإنسان سارتر إنسان كائن وموجود، وحرّ ومختار ومسؤول. الإنسان في وجوده هو دائمًا في صراع لا ينتهي مع هذا الوجود، وبهذه المعركة الوجوديّة تُفهَم ازدواجيّة الوجود عند سارتر بين الموت والحياة، أو بين العبثيّة والماهيّة الإنسانيّة، فإنّ إنسان سارتر يكون مختارًا لوجوده، ومسؤولًا عن كلّ ما يفعله في هذا الوجود. إنّ الإنسان حرّ في أن يكون أو لا يكون، حرّ في أن يكون موجودًا أو لا يكون، حرّ في أن يكون حرًّا أو لا يكون، حرّ في أن يكون مختارًا أو لا يكون، حرّ في أن يكون مسؤولًا أو لا يكون، حرّ في أن يحقّق ماهيّته كإنسان أو أن لا يكون إنسانًا. إنّ وجود الإنسان في يده، هو صانعه وواجده، وهو متلفه ومعدمه، فإمّا أن يختار الإنسان أن يكون حيًّا فيعيش حرًّا ومسؤولًا، وإمّا أن يختار الإنسان أن يكون مجيئه عبثًا، فيهرب من وجوده وقراره، وبفرّ من حرّيّته وخياره، ويفقد نفسه، ويخضع للاموجود. فإنسان سارتر مخيّر في أن يجعل من وجوده عبثًا أو أن يجعل من نفسه وجودًا. ولعلّ سارتر نفسه مرّ في هذين الخيارين، حيث رأى الحياة عبثًا في بداية حياته نظرًا لما عايشه من مآسٍ منذ طفولته، فلربّما عجز الطفل الصغير أن يتحمّل مسؤوليّة وجوده في بداية الأمر، ثمّ عدل سارتر إلى خياره الثاني في النصف الآخر من حياته، فاختار أن يكون موجودًا وحرًّا ومسؤولًا، فوعى حرّيّته وعقد مشروعه الوجوديّ فحقّق ماهيّته، وذهب يدعو الإنسان إلى اكتشاف وجوده باعتباره السيّد الوحيد لهذا العالم.

بناءً على ذلك، نجد أن ليس هناك تناقض في الازدواجيّة السارتريّة، وفي اعتبار سارتر الوجود عبثًا تارةً، واعتباره الوجود حياة وإنسانيّة تارةً أخرى، ففلسفة سارتر الوجوديّة إنسانيّة لا تعير اهتمامها لغير الإنسان، ولأجل ذلك اعتنت بكلّ نواحي حياته، فوصفت مأساته وما يعتريه من قلق وتيه وجوديّ حينًا، ودعته إلى اكتشاف وجوده ومواجهة هذا الوجود والتغلّب عليه باختياره وحرّيّته حينًا آخر. ما العبثيّة في وجوديّة سارتر سوى سلب للوجود، إنّها فقدان الوجود وافتقدان الإنسان ماهيّته، أو هي هروب من الوجود وما يترتّب عليه من مسؤوليّة. وبالتالي، فلا تناقض بين العبثيّة والماهيّة في الوجوديّة السارتريّة، فإنّ الوجود هو الوجود الإنسانيّ بحدّيه، حدّه العبثيّ المكدّس بالمآسي التي يفقد الإنسان الضعيف والمقيّد أمامها ماهيّته وجدوى وجوده، وحدّه الماهويّ الحياتيّ الإنسانيّ المشبع

بالحرّيّة التي يكتسب من خلالها الإنسان قيمته ويحقّق مشروعه الوجوديّ الذي اختار أن يكونه مواجهًا كلّ المآسي، ومتغلّبًا على نفسه. للوجود إذًا وجهان، وللإنسان وحده الخيار بأن يجعل وجوده حياة أو عبثًا.

المراجع:

1 – سارتر، جان بول، **الوجود والعدم: بحث في الأنطولوجيا الظاهراتيّة**، عبدالرحمن بدوي (مترجم)، بيروت: دار الآداب، 1966.

2 – سارتر، جان بول، **الوجوديّة مذهب إنسانيّ**، ط2،د.م: دار الحياة، د.ت.

3 – سارتر، جان بول، **الغثيان** «رواية»، سهيل إدريس (مترجم)،ط2، بيروت: دار الآداب، 1964.

4 – سارتر، جان بول، **الذباب أو .. الندم** «مسرحيّة»، محمّد القصّاص (مترجم)، القاهرة: دار الكتاب العربيّ، 1967.

5 – سارتر، جان بول، **دفاع عن المثقّفين**، جورج طرابيشي (مترجم)، بيروت: دار الآداب، 1973.

6 – الديدي، عبدالفتّاح، **فلسفة سارتر مع ترجمات من أعماله**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، 1971.

Endnotes

1– انظر: عبدالفتّاحالديدي، **فلسفة سارتر مع ترجمات من أعماله**، (القاهرة: مكتبة الأنجلو المصريّة، 1971)، 29–25–23.

2– جان بول سارتر، **الوجود والعدم: بحث في الأنطولوجيا الظاهراتيّة**، ترجمة عبدالرحمن بدوي، (بيروت: دار الآداب، 1966)، 19.

3– المرجع نفسه، 40.

4– المرجع نفسه، 45.

5– المرجع نفسه، 166.

6– انظر: الديدي، **فلسفة سارتر مع ترجمات من أعماله**، 114–113.

7– انظر: المرجع نفسه، 117–116.

8– جان بول سارتر، **الغثيان** «رواية»، ترجمة سهيل إدريس، ط2 (بيروت: دار الآداب، 1964)، 57.

9– المرجع نفسه، 138–137.

10– جان بول سارتر، **الذباب أو.. الندم** «مسرحيّة»، ترجمة محمّد القصّاص، (القاهرة: دار الكتاب العربيّ، 1967)، 143.

11– المرجع نفسه، 141.

12– المرجع نفسه، 161.

13– المرجع نفسه، 172.

14– سارتر،**الغثيان** «رواية»، 179.

15- سارتر، **الذباب أو .. الندم** «مسرحيّة»، 191.
16- سارتر، **الغثيان** «رواية»، 159.
17- المرجع نفسه، 182.
18- المرجع نفسه، 189.
19- المرجع نفسه، 221.
20- انظر: الديدي، **فلسفة سارتر مع ترجمات من أعماله**، 7.
21- جان بول سارتر، **الوجوديّة مذهب إنسانيّ**، ط2 (د.م: دار الحياة، د.ت)، 30.
22- المرجع نفسه، 56.
23- المرجع نفسه، 57.
24- المرجع نفسه، 65.
25- المرجع نفسه، 88.
26- سارتر، **الوجود والعدم: بحث في الأنطولوجيا الظاهراتيّة**، 703.
27- سارتر، **الوجوديّة مذهب إنسانيّ**، 80.
28- سارتر، **الذباب أو .. الندم** «مسرحيّة»، 152.
29- جان بول سارتر، **دفاع عن المثقّفين**، ترجمة جورج طرابيشي، (بيروت: دار الآداب، 1973)، 182.
30- المرجع نفسه، 191.
31- سارتر، **الوجود والعدم: بحث في الأنطولوجيا الظاهراتيّة**، 873.
32- المرجع نفسه، 876.
33- المرجع نفسه، 874.

A Double Challenge in Transforming Education under Health and Economic Constraints (**)

Samar Hamieh* and Loubna Nehmehb

a- Department of English Language and Literature, Lebanese University, Zahle, Lebanon;
b- Department of English Language and Literature, Lebanese University, Saida, Lebanon;
c- Department of english language and litterature Beirut Arabic University
* Corresponding Author; Samar Hamieh. Email: samar.hamieh@ul.edu.lb

(**)بحث قُدِّم الى "المؤتمر الإفتراضي الأوّل" حول "التعليم المستمرّ في ظلّ تداعيات الجوائح"، بدعوة من جامعة سليمان الدولية وبالتعاون مع جامعة سيدي محمد بن عبدالله وجامعة القديس يوسف بيروت وكليّة الآداب في الجامعة اللبنانية والوكالة العربية للملكية الفكرية والمعهد العالي للعلوم التجارية بالمحلة الكبرى والمؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب

Abstract

The disconcertment of the educational situation after the COVID-19 pandemic and the forced use of online teaching have opened many queries regarding the uniformity of the online educational experience worldwide. Many developing countries, including Lebanon, have to face not only the pandemic but also the political and economic constraints and pursue online education under tough conditions. This paper aims to show the perceptions of instructors towards online education and their online teaching practices under such conditions. For this reason, both public and private university instructors in Lebanon are surveyed to investigate their perceptions towards online teaching, their students' perceptions towards online learning, and how effective online education is in comparison to traditional education. This is an empirical study whose results are based on evidence collected from an online survey designed on Google Forms. The study sample includes 100 participants: 78 females and 22 males who teach at various university faculties in Lebanon. The study revealed that males reported that the outcome of their online teaching was more satisfactory compared to females. Furthermore, at the bivariate level, the constructive role of the university, the suitability of online exams, preference for conventional teaching,

demands of online teaching and learning, technology struggles for teachers and students, and student commitment proved to be factors that have a major impact on the outcomes of online teaching. However, age, years of experience, type of university did not have a significant effect on the outcome of online teaching.

I. Introduction

The disconcertment of the educational situation after the COVID-19 pandemic and the forced use of online teaching have opened many queries regarding the uniformity of the online educational experience worldwide. Many developing countries have to face not only the pandemic but also the political and economic constraints and pursue the education process under tough conditions. The educational system has slightly evolved throughout generations in Lebanon; however, educationalists have always felt a strong urge to change the traditional methods of teaching. This has been clearly stated in the Lebanese English language curriculum which calls for shifting from a system that mainly depends on rote learning, linguistic correctness, and cramming of information into one that promotes autonomous learning, thinking skills and communicative competence (CRDP, 1997). The COVID-19 pandemic has accelerated the rate of approaching new methods in the educational system. For this reason, instructors, in addition to learners, had to adapt to new methods in teaching and learning within a short period of time. Coping with the novel situation, both instructors and learners struggled to manage dealing with methods and techniques that had not been implemented in the past. Abourjeili and Harb (2020) highlighted the difficulties faced by instructors while trying to adapt and develop strategies to respond to the current conditions. The authors also clarified that only independent learners were able to get the benefits of online learning while those who had limited technical skills and those whose families could not provide the basic means of support went through a long journey of hopelessness and anxiety.

Distance learning has always been an option, but nobody could have predicted that it would become an essential part of education so soon. Universities in Lebanon tried to effectively work on platforms that would facilitate the imposed teaching-learning process.

Students and instructors nowadays are used to holding smart devices for various reasons such as browsing the internet and scrolling through social media sites, but never did they imagine that such devices would enable them to enter the classroom without actually being there. It might seem easy, yet

both parties were putting more effort into these virtual classrooms than they did in the conventional ones.

The 2020 spring semester has been the turning point in education in Lebanon where instructors and learners have discovered new skills and uncovered the flaws of online learning. By doing so, they replaced old techniques with novel, more advanced ones.

Due to the Covid-19 pandemic, both public and private universities in Lebanon had to finish the (2019-2020) academic year online. Some universities already had virtual educational platforms while others had not; hence, teaching online was a new experience for many instructors. On that account, the results of this study will unveil the main problems faced by the instructors while teaching online. It will also examine the instructors' perceptions and practices of online teaching to present the basic notions needed to facilitate the development of virtual classes. This study will further report and reflect on the implementation of online teaching and learning in Lebanon during the COVID-19 pandemic. It will also make recommendations for instructors, learners, and curriculum designers. The practice of sharing the instructors' responses along with the students' may serve in fostering the overall online learning context. The proposed study, once completed, might stimulate other researchers to conduct future studies in this particular area. Additionally, it will fill a gap in the literature in terms of online teaching and learning in Lebanese public and private universities.

1.1 Statement of the Problem

The academic year 2019-2020 was expected to be similar to previous years in terms of teaching. Despite their experience and all the challenges that many instructors faced throughout their career, the COVID-19 pandemic unveiled unpredictable challenges that necessitated the use of new terms, methods and techniques. Virtual classes were created on educational platforms, and instructors as well as students started struggling with unconventional situations in the classroom. As an instructor, working from behind the screen was never an option, yet the current state forced this virtual method in teaching. Working from home was initially envisioned to be smooth and easy, yet the actual practice proved the opposite. Preparing an online session needed more time than a normal one.

Jaschik (2017) reported that the results of a study conducted in the University of Tasmania revealed that an online lecture takes an average of 10 hours to plan in comparison to 8 hours of planning for a traditional session.

Instructors had to predict their students' reactions in understanding the new

concepts given, especially that some of them are timid and hesitant to interact and participate in class.

Moreover, most instructors and students enrolled in the Lebanese University were never familiar with the use of educational sites and platforms (Moodle, Blackboard…). On the other hand, instructors and students in private universities were accustomed to working on such platforms. Despite the fact that these instructors and students were more familiar with educational platforms, both private and public university students and instructors were new to virtual classes. Students and instructors were puzzled by a new methods of virtual learning and teaching and they were not equipped with the proper material that was meant to facilitate this process. Moreover, the confinement had taken its toll on the overall population psychologically and emotionally, prohibiting its targets from finding the motivation to do simple daily tasks that require little to no effort. Consequently, the teaching-learning process in Lebanon was directly affected by the stress that resulted from the major events that had taken place these past few months, including the 17th of October Revolution, the economic crisis, the pandemic, unemployment, Beirut port blast and the overall fiasco taking place around them. Being placed under pressure, both instructors and learners had to try and step up to the challenge of coping with all these circumstances.

This study aims at answering the following research questions:

1. What are the instructors' perceptions of online learning experiences?
2. What are the students' perceptions of online learning experiences?
3. How is online learning more/less effective than traditional learning?

Answering these questions will give an insight on the uniformity of the online educational teaching-learning experience in both public and private universities across Lebanon.

II. Literature Review

In their study Online Teaching-learning in Higher Education during Lockdown Period of COVID-19 Pandemic, Mishra et.al. (2020) examined the online teaching-learning process during the COVID-19 pandemic. The population of the study was all the instructors and the students of the Mizoram University in India. The researchers reveal the various kinds of the teaching-learning modes utilized during the COVID-19 pandemic. In spite of the various digital platforms used (Google Classroom, Zoom, Cisco WebEx, YouTube, Skype), instructors as well as students were using WhatsApp as a supplementary means of educational interactions, assignment submissions,

and clarifications. The students believe that communicating via WhatsApp is more convenient because of their frequent use of the application. Regarding the instructors and the students' perceptions on the online teaching-learning process, the researchers analyzed the results revealed by the questionnaire as well as the semi-structured interviews. The majority of the instructors believed that motivation can be boosted if the instructors realize the advantages of online teaching during the lockdown period. Moreover, self-motivation can be effective and will be gradually evoked. This study also reveals that successful online teaching requires the mastery of certain skills such as excellent domain knowledge, proficient computer knowledge, communication skills, clarity of expression, emotional connection with the students, and other necessary skills. The study also reveals that the students find online learning to be a better alternative, especially that their classrooms were crowded. Some of the students reported that online learning is boring and that they are not accustomed to learning from behind the screens, so they had to improve their technological skills. The students express their satisfaction with the videos shared online since they were to access them repeatedly. On the other hand, they were dissatisfied with the pace and the understanding of the conceptual knowledge and discourse activities. According to the students, the instructors should create a friendly environment online and relate what is learnt to real life situations. In addition, they believe that their parents must acknowledge the current transitional period and its requirements to ease the online learning process.

The challenges that faced the instructors are both technical (connection problems, electricity cuts) and ideological. Both the instructors and the students are demotivated when it comes to this transitional period in both teaching and learning online.

According to Zagańczyk-Bączek (2021), e-learning is considered to be an effective tool for teaching students; moreover, statistically, there has been no noticeable difference between face-to-face and online learning. Students are able to learn and thus increase their knowledge by studying online. (p=.46). On the other hand, e-learning proves to be less effective in terms of enhancing skills and social competencies. Although students report that they are less active in class, 73% consider e-learning as an enjoyable way of learning. The study is conducted in Poland by the government to assess e-learning in medical universities in Poland. 804 students volunteered to participate in this study by filling an online questionnaire after eight weeks of studying online. Most of the students believe that there are many advantages to e-learning such as the

continuous access to online material, the opportunity to learn at the students' own pace, and the chance to acquire information in a comfortable atmosphere. On the other hand, the students reported that the lack of interactions with patients, the technical problems, and the lack of self-discipline are considered as the disadvantages of e-learning. Finally, this study shows that e-learning should not be only restricted to increase the knowledge of the students, but rather an active approach should be implemented.

Oralisto & Oducado (2020) examine the perception of the faculty regarding online learning during the COVID-19 pandemic. 27 faculty members in One State University in the Philippines participate in this descriptive study by filling an online questionnaire. Their responses reveal their concerns about online education and have an indecisive attitude towards this kind of learning. According to them, depersonalization of teaching, the increase in academic dishonesty, indifference and resistance to technology, certain student interactions are more successful in physical learning, unexperienced in dealing with students in virtual situations are all impediments that hinder these instructors from teaching online effectively. Other concerns are highlighted like poor internet connection, the intermediate competence of the computer skills of the participants, and the lack of training in online education. The study also perceives that the older the instructor and the higher the level of education, the more favorable they are with online education. In other words, the younger and less experienced instructors require more training to improve their online instruction. Finally, despite the challenges faced by the instructors in online teaching, they have to adapt and improve their skills in the required areas.

Fawaz and Samaha (2021) study depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. Their study reveals that the Lebanese students suffer from economic, political, and health problems and are still expected to excel in the novel online learning method despite the poor infrastructure (telecommunication and electricity) in the country. As a result, a significant correlation between depression, anxiety, and stress with the students' dissatisfaction with online learning is found. Moreover, the excessive workload negatively affected the students' depression, anxiety, and stress. The study is a quantitative cross-sectional research design, and 520 undergraduate Lebanese University students participated and filled an online questionnaire. Results show that there is a direct negative relation between the students' satisfaction and depression, stress, and anxiety i.e. the more the students are satisfied, the less they are susceptible to depression,

anxiety, and stress. Moreover, females are more likely to suffer from depression, anxiety, and stress than men.

Todd (2020) states that just like in all countries, COVID-19 pandemic forced instructors in Thailand to shift from teaching in the classroom to teaching online and hence to adopt a new teaching paradigm. In this study, instructors were requested to list the pros and cons of online teaching. Bearing in mind that it is very likely for online learning to become the new norm – as it was the only option to continue education, most instructors showed a worrisome attitude since the shift was unplanned. In this respect, it was highly significant to think of future directions that might increase the effectiveness of online learning. This issue is especially important for subject matters that require interaction.

McKeon (2014) believes that online interactions are less effective than face to face interactions in the classroom community where body language facilitates the processing of information, feedback encourages and supports learners, and learners motivate and are motivated by one another. Besides, in a conventional classroom, the lessons are more structured and there is more bonding and better opportunities for peer assessment and group dynamics. As for interaction, it is more personal; involves eye contact and direct oral instructions; reduces the chances for misunderstanding; and provides immediate responding. Furthermore, instructors can address different learning styles, resolve problems right away, and see the effort the students are making. McKeon (2014) concludes that online learning offers a lot of advantages such as flexibility in terms of pace and time, accessibility, discussions, research, comfortable and stress-free environment, less peer pressure, and quicker rapport building. However, it introduces a lot of disadvantages such as distractions, loneliness and isolation, lack of interaction and inhibited communication, lack of connection with other learners, the absence of emotions the need to be self-motivated, the inability to manage computer systems, the difficulty to implement pair or group tasks, the need to interpret what the student means, the amount of time needed to set up, and plagiarism.

III. Materials and Methods

This is an empirical study whose results are based on evidence collected from an online survey that was designed on Google Forms and shared via WhatsApp and Facebook Messenger after getting the approval of the university deans for disseminating it among instructors. The study sample included 100

participants; 38 from the private sector, 36 from the public sector, and 26 from both sectors. The respondents were 78 females and 22 males who teach at various university faculties and departments.

Since the instrument was self-designed, the researchers had to check its reliability both statistically and pedagogically. Hence, 3 raters: a statistician and 2 educational experts examined it and sent their feedback. The instrument was further piloted before conducting the actual study. Therefore, 10 instructors, who were not among the actual participants, filled it to verify its functionality in terms of clarity, consistency and inclusiveness. Afterwards, the necessary modifications were made accordingly.

The survey was divided into 6 sections: background information, instructor's perceptions, students' perceptions, technological structure, facilities, and evaluation. The items included in the survey were then categorized under 8 dimensions: university constructive role, suitability of online examination, preference for traditional teaching, demands of online teaching and learning, technology struggles for instructors, technology struggles for students, students' commitment, and outcome of online teaching. All dimensions were later on analyzed through SPSS (Version: 1.0.0.1406) in order to find the correlation among variables.

IV. Results

A. Preliminary Analysis

The missing value analysis revealed that all the variables in this study had less than 5% of missing values. In addition, the analysis of z-scores revealed that there were two univariate outliers with z-scores > |3.29| on the two variables: Preference for Traditional Teaching (case # 90) and Technology Struggles for Students (case # 70). In addition, the analysis of Mahalanobis distances revealed that there was one multivariate outlier (case # 32); $X2(12) = 34.01$, $p < .001$ (critical value = 32.91). Since none of the three outliers were found to be both univariate and multivariate outlier simultaneously, then the three cases of univariate and multivariate outliers were retained in the final sample.

B. Reliability Analysis

Table 1 below depicts the reliability of the scales of the study. The reliability analysis revealed that all the scales in this study were reliable (with Cronbach's alpha >= .60).

Table 1
Reliability Analysis of the Scales

Scales and Subscales	Cronbach's Alpha α	Number of Items
University Constructive Role	.81	7
Suitability of Online Examination	.84	6
Preference for Traditional Teaching	.71	7
Demands of Online Teaching and Learning	.64	9
Technology Struggles for Instructors	.72	8
Technology Struggles for Students	.60	3
Students' Commitment	.75	4
Outcome of Online Teaching	.64	7

C. Sample Descriptives

The sample of the study was composed of N = 100 university instructors (21% males and 79% females). The age of instructors ranged between 27 and 65 with mean age (M = 42.22, SD = 8.64). Furthermore, the years of experience of instructors ranged between 2 and 42 years with mean experience (M = 14.49, SD = 9.29). In addition, 35% of instructors teach at a private university, 38% teach at a public university and 27% teach at both private and public universities. Finally, more than half of the instructors (60%) teach at the faculty of letters and human sciences, 16% at the faculty of pedagogy, 7% at the faculty of science and 5% teach at the faculty of economics and business administration (Tables 2 and 3).

Table 2
Sample Descriptives

		N	%
Gender	Male	21	21.0%
	Female	79	79.0%
University	Private	35	35.0%
	Public	38	38.0%
	Both	27	27.0%
Faculty	Faculty of Dental Medicine	1	1.0%
	Faculty of Economics and Business Administration	5	5.0%
	Faculty of Economics and Business Management	2	2.0%
	Faculty of Engineering	2	2.0%
	Faculty of Economics and Business Administration	1	1.0%
	Faculty of Fine Arts and Architecture	3	3.0%
	Faculty of Law	1	1.0%
	Faculty of Letters and Human Sciences	60	60.0%
	Faculty of Media and Information Management	2	2.0%
	Faculty of Pedagogy	16	16.0%
	Faculty of Science	7	7.0%

Table 3
Descriptive of the Sample

	N	Minimum	Maximum	Mean	Standard Deviation
Age	100	27.00	65.00	42.22	8.64
Years of Experience	100	2.00	42.00	14.49	9.29
Valid	100				

D. Scale Descriptives

Table 4 below depicts the descriptives of the scales of the study. On average, instructors reported that the university has low levels of constructive role when it comes to online teaching (M = 2.73, SD = 0.75) and that the online exams are not very suitable for the assessment of students (M = 2.52, SD = 0.84). However, on average, instructors reported that they have high preference for traditional teaching (M = 3.43, SD = 0.66) and that online teaching and learning is highly demanding (M = 3.74, SD = 0.55). In addition, instructors reported that they face average amount of struggles with technology (M = 3.06, SD = 0.66), while their students usually struggle a lot with technology (M = 4.12, SD = 0.64). Furthermore, instructors reported that their students have average commitment to online learning (M = 3.04, SD = 0.78). Finally, instructors reported that they consider the outcome of their online teaching to be satisfactory (M = 3.62, SD = 0.59).

Table 4
Descriptive of the Sample

	N	Min.	Max.	Mean	SD
University Constructive Role	100	1.17	4.57	2.73	.75
Suitability of Online Examination	100	1.00	4.67	2.52	.84
Preference for Traditional Teaching	100	1.00	4.71	3.43	.66
Demands of Online Teaching and Learning	100	2.33	4.89	3.74	.55
Technology Struggles for Instructors	100	1.00	4.63	3.06	.66
Technology Struggles for Students	100	1.67	5.00	4.12	.64
Students' Commitment	100	1.00	5.00	3.04	.78
Outcome of Online Teaching	100	1.71	5.00	3.62	.59
Valid	100				

E. Gender Differences on the Outcome of Online Learning

The Levene's test revealed that the variances of the Outcome of Online Learning were significantly different across males and females; F (1, 98) = 4.30, p = .041, indicating that the assumption of homogeneity of variance was not met. The independent sample t-test revealed that males reported that the

outcome of their online teaching was more satisfactory (M = 3.82, SD = 0.38) compared to females (M = 3.57, SD = 0.63); t (52.31) = 2.23, p = .015 (one-tailed; Table 5).

Table 5
Independent Sample t-test

	Males		Females			
	M	SD	M	SD	t-test	Sig.
Severity of Symptoms	3.82	0.38	3.57	0.63	2.23	.015

F. Relation between the University Type and the Outcome of Online Learning
The Levene's test revealed that the variances of the Outcome of Online Learning were not significantly different across instructors who teach at private universities, public universities and those who teach at both types of universities; F (2, 97) = 0.11, p = .897, indicating that the assumption of homogeneity of variance was met. The ANOVA F-test revealed that there was no significant relation between the university type and the outcome of online learning; F (2, 97) = 1.03, p = .362 (Table 6).

Table 6
Analysis of Variance

	Private		Public		Both		ANOVA	
	Mean	SD	Mean	SD	Mean	SD	F	Sig.
Outcome of Online Teaching	3.51	.63	3.70	.58	3.67	.56	1.03	.362

G. Correlation Analysis between the Predictor Variables and the Outcome of Online Teaching
The analysis of normality using z-skewness and z-kurtosis revealed that the normality of the variables (Age, University Constructive Role, Suitability of Online Examination, Preference for Traditional Teaching, Demands of Online Teaching and Learning, Technology Struggles for Instructors, Students' Commitment and Outcome of Online Teaching) was met with z-skewness and z-kurtosis < |3.29|. The analysis of normality revealed, however, that years of experience was positively skewed, and Technology Struggles for Students was negatively skewed and had positively kurtosis (normality not met).
Pearson's zero order correlation was used to study the correlations between variables where the normality was met, and Spearman rho's correlation was used to study the correlations between variables where normality was not met. Pearson's test revealed that age was not related to the outcome of online learning; r = .09, p = .192 (one-tailed). Similarly, Spearman rho's test revealed

that years of experience were not related to the outcome of online learning; rs = -.03, p = .368 (one-tailed).

Pearson's test also revealed that positive university role, suitability of online examination and student commitment were significantly and positively correlated with the outcome of online learning; r = .30, p = .001 (one-tailed), r = .26, p = .005 (one-tailed), and r = .48, p < .001 (one-tailed), respectively. This indicates that instructors who reported higher levels of positive role of university, suitability of online examination, and student commitment were more likely to have favorable outcome of online learning.

In addition, Pearson's test revealed that preference for traditional teaching, demands of online teaching and learning, and technology struggles for instructors were significantly and negatively correlated with the outcome of online learning; r = -.49, p < .001 (one-tailed), r = -.20, p = .025 (one-tailed), and r = -.34, p < .001 (one-tailed), respectively. Similarly, Spearman rho's correlation test revealed that technology struggles for students was significantly and negatively correlated with the outcome of online learning; rs = -.21, p = .019 (one-tailed). This indicates that instructors who had higher preference for traditional teaching, rated online teaching and learning as more demanding, had higher levels of technology struggles, and reported that their students had higher levels of technology struggles were more likely to have unfavorable outcome of online learning (Tables 7 and 8).

Table 7
Pearson Zero Order Correlation Matrix

	Outcome of Online Teaching
Age	.09
University Constructive Role	.30***
Suitability of Online Examination	.26**
Preference for Traditional Teaching	-.49***
Demands of Online Teaching and Learning	-.20*
Technology Struggles for Instructors	-.34***
Students' Commitment	.48***

*. Correlation is significant at the 0.05 level (one-tailed).

**. Correlation is significant at the 0.01 level (one-tailed).

***. Correlation is significant at the 0.001 level (one-tailed).

Table 8
Spearman's Rho Correlation Matrix

	Outcome of Online Teaching
Years of Experience	-.03
Technology Struggles for Students	-.21*

*. Correlation is significant at the 0.05 level (one-tailed).

H. Multiple Regression Analysis between the Predictor Variables and the Outcome of Online Teaching

A multiple regression analysis was conducted using the forced entry method, to study the effect of the predictor variables (Gender, Age, University Type "Private and Public"[1] , Years of Experience, University Constructive Role, Suitability of Online Examination, Preference for Traditional Teaching, Demands of Online Teaching and Learning, Technology Struggles for Instructors, Technology Struggles for Students, and Students' Commitment) on the outcome variable (Outcome of Online Teaching). The F-test revealed that the regression model was a significant model in predicting the outcome variable (Outcome of Online Teaching); $F (12, 87) = 5.15$, $p < .001$. This regression model explained 41.5% of the variance of the outcome variable (Outcome of Online Teaching) at the sample level ($R2 = .415$) and 33.5% at the population level ($R2adj = .335$; Table 9).

By looking at the table of coefficients, out of the 12 predictors, only Positive University Role, Preference for Traditional Teaching, and Student Commitment were found to be significant predictors of Outcome of Online Teaching. Specifically, Preference for Traditional Teaching was the highest predictor (negative predictor with medium to large effect size); $b = -.33$, $SE = .11$, $\beta = -.37$, $t (87) = -3.28$, $p = .001$; followed by student commitment (positive predictor with medium effect size); $b = .23$, $SE = .08$, $\beta = .30$, $t (87) = 2.99$, $p = .004$, and Positive University Role (positive predictor with small to medium effect size); $b = .18$, $SE = .08$, $\beta = .22$, $t (87) = 2.26$, $p = .027$. This indicates that instructors who had higher preference for traditional teaching, those who had higher levels of student commitment, who believed that their universities had higher levels of positive role were more likely to have more favorable outcome of online teaching (Table 10).

1- University Type which is composed of three categories (Private, Public and Both) was recoded into two dummy variables (Private and Public) with the category "Both" as the reference group.

Table 9

R, R Square, Adjusted R Square

Model	R	R Square	Adjusted R Square	Std. Error of the Estimate	Change Statistics				Durbin-Watson
					R Square Change	F Change	df1	df2	Sig. F Change	
1	.65	.415	.335	.48	.415	5.15	12	87	.000	1.45

Table 10

Regression Coefficients

Model		b	SE	B
1	(Constant)	4.53	.74	
	Gender	-.01	.14	-.01
	Age	.00	.01	.04
	Private	-.20	.13	-.16
	Public	.05	.13	.04
	Years of Experience	.00	.01	-.05
	University Constructive Role	.18	.08	.22*
	Suitability of Online Examination	-.16	.08	-.22
	Preference for Traditional Teaching	-.33	.10	-.37***
	Demands of Online Teaching and Learning	-.09	.10	-.08
	Technology Struggles for Instructors	-.10	.09	-.11
	Technology Struggles for Students	.02	.08	.03
	Students' Commitment	.23	.08	.30**

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$

V. Discussion

Regarding the instructors' perceptions of online learning experiences, the findings revealed that males reported that the outcome of their online teaching was more satisfactory (M = 3.82, SD = 0.38) compared to females; noting that the majority of the respondents were females who teach at the Faculty of Letters and Human Sciences. This signifies that females are more dominant in the field of education and that those who teach human disciplines are more concerned with the best practices of online teaching as they were more interested to fill the form. However, male instructors were more satisfied with the results because they are assumingly better users of technology than females. This aligns with the views of He and Freeman (2009)

who conclude that females feel less confident and more anxious than males while using computers. This is mainly because the latter usually learn more about computers, are more exposed to them, and receive better chances to practice with them.

Another valid point that the results verified is that there was no significant relation between the university type and the outcome of online learning, i.e., there was no major difference between private universities and the Lebanese University in terms of the outcomes of online teaching. Thus, regardless of all the obstacles, instructors at the Lebanese University managed to adopt satisfactory models of online teaching and to deal with the totally new platform used. One reason could be that in both types of universities, instructors were unprepared and they received no tools, devices or financial support from the university. However, private university instructors were at an advantage as they had better facilities, a wider range of delivery channels, and greater technical support. They also received sufficient training on how to utilize different platforms. Still, the Lebanese University instructors managed to reach satisfactory outcomes by depending on themselves as the university provided minimal training sessions and limited technical support. In fact, when they first started, they were obliged to use Microsoft Teams as the only platform, and they had to discover its features on their own or to consult a colleague who has advanced technological skills.

The analysis of normality revealed, however, that years of experience was positively skewed, and technology struggles for students was negatively skewed and had positively kurtosis (normality not met). Thus, despite the notion that younger instructors are more into technology and that instructors who have more experience prefer conventional teaching methods, the results unexpectedly revealed that the instructor's age and years of experience do not have a great impact on the quality of online teaching. This contradicts with the results of studies which took place in Philippines including that of Oralisto & Oducado, 2020.

The results also disclosed that having struggles with technology is the most serious factor, but it is not only restricted to instructors. Many students also do not have good technological skills, are not proficient computer users, and are not trained to use the adopted platforms. Therefore, some of them did not know how to check announcements, to view uploaded files, to submit assignments, and so forth. More importantly, they were subject to frequent power cuts and poor internet connections. These issues disrupted teaching and learning and increased frustration and disappointment. Despite all the challenges, instructors consider the outcome as satisfactory.

The results also revealed that positive university role, suitability of online examination and student commitment were significantly and positively correlated with the outcome of online learning. This indicates that instructors who reported higher levels of positive role of university, suitability of online examination, and student commitment were more likely to have favorable outcome of online learning.

Though the university constructive role and suitability of online examinations are the least concerns of the instructors, there is a close correlation between positive university role, suitability of online examination and student commitment. This means that with the support of university staff and administration, and commitment from students, online examinations will take place in a structured way, and the outcomes will be positive. These results are consistent with those of other studies that imply that both students and instructors need support regarding the use of online tools and technologies effectively (OECD, 2020), and that there is a strong relationship between students' commitment to active learning, their engagement, and their final grades. On the other hand, as Figure 1 illustrates, when the university provides no or little support, both instructors and students usually adopt a negative attitude towards the university as well as towards teaching and learning. Beteille (2020) clarifies that while teaching online, most instructors face three serious problems: stress because of economic certainty, pressure due to little 'professional development' support, and anxiety due to little access to the right technologies. Therefore, to help instructors develop positive attitudes and to ensure their effectiveness, there needs to be systems which support them psychologically, instructionally and technologically.

This feeling of job dissatisfaction will subsequently affect their motivation. With a poor level of motivation, they will start having more struggles and this will increase their stress. This in turn affects their performance, disturbs their achievement growth, and leads to unfavorable results represented by a poor outcome. By examining the implications of job satisfaction on academic staff of public universities in South-East Nigeria, Okolocha (2021) confirms that giving employees skills, offering them resources, and motivating them contribute to their job satisfaction and performance. The researcher further explains that career advancement of the academic staff can positively affect their job performance.

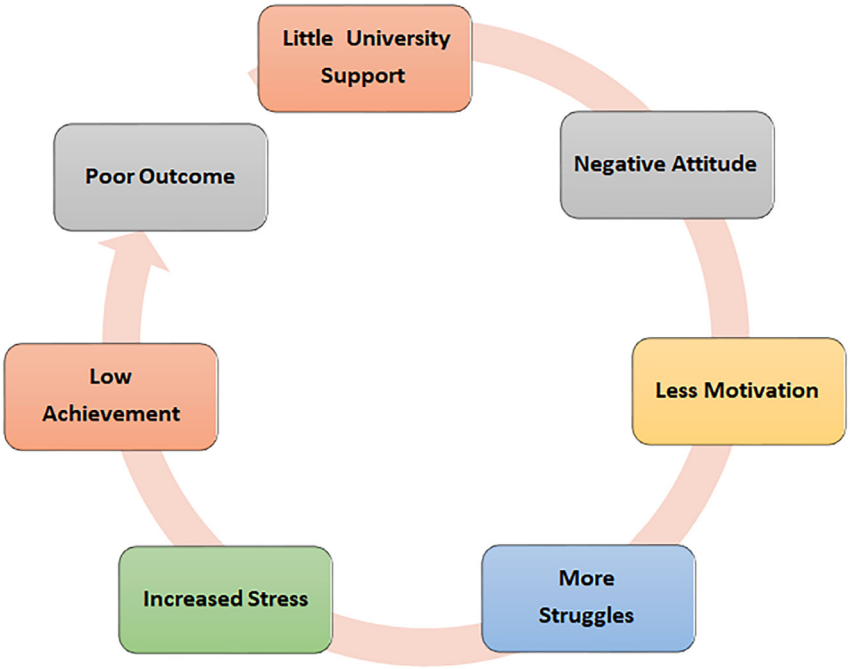


Figure 1: The Impact of University Support on the Teaching Outcome

The results also convey that preference for traditional teaching, demands of online teaching and learning, and technology struggles for instructors were significantly and negatively correlated with the outcomes of online learning. Therefore, instructors who rated online teaching as very demanding show more preference to traditional teaching. They are mostly the ones who do not have high technological skills.

Moreover, technology struggles for students were significantly and negatively correlated with the outcomes of online learning. This indicates that instructors who had higher preference for traditional teaching rated online teaching and learning as more demanding, had higher levels of technology struggles, and reported that their students had higher levels of technology struggles were more likely to have unfavorable outcome of online learning. To elaborate, instructors whose students struggle with technology and are not committed in terms of attendance, participation and submitting assignments have to do some extra work. They have to spend more time and effort preparing, tracking the progress of the students, following up on absenteeism, and designing activities that engage everyone. This indicates that the outcomes are better for the instructors

who report non preference for traditional teaching, high level of student commitment, sufficient university support, and appropriateness of online assessment. In the case of Lebanon, Najim (2020) describes online teaching as "a dangerous gamble" since many instructors are unable to properly use the platforms. These instructors have several problems in delivering the content to their students. All these factors are reflected on the behaviors of the students.

Because of the critical situation, it was imperative for instructors to find a means to deliver the content based on a unified syllabus across different campuses of the same university. However, it could be hypothesized that those who prefer traditional methods suffer more mainly because they are not aware of the modes and models of online teaching. Support provided by the university also affects their level of motivation which in turn affects the quality of their work. This negative attitude is reflected more in the responses of the instructors who find online teaching costly in terms of electricity, internet and the use of personal devices that have become greatly expensive during the economic crisis that Lebanon is experiencing.

Likewise, having students who are not committed also affects the attitudes of the instructors towards online teaching and demotivates them. Instructors also do not know much about online classroom management and about how to engage students, to design interactive activities that boost autonomous learning, or to minimize the feeling of isolation that many students were feeling. This conforms with the views of Hinduja (2021) who assures that online learning increases the students' feeling of isolation because they are interacting with their peers through cameras without connecting with them in person.

Students whose instructors solely depend on lecturing are not committed. Therefore, they do not attend, participate and meet deadlines. Finally, instructors who believe that online examination is not suitable and that physical examination is the only means to prevent cheating and to hold credible exams are the ones who did not know how to deal with online teaching properly. This could be due to their inability to manage the learning management system, to discover the features of the platform they were using and to minimize cheating during online assessment. In this respect, Skidmore (2020) suggests randomizing questions and providing them one at a time, prohibiting students from going back to the previous questions, activating computer lockdowns to prevent students from using browsers while taking the test, and using webcams to watch the students taking the test. Ergo, online examinations could be a credible means of assessment if they are implemented properly.

All in all, out of the 12 predictors, only Positive University Role, Preference for

Traditional Teaching, and Student Commitment were found to be significant predictors of Outcome of Online Teaching. Specifically, Preference for Traditional Teaching was the highest predictor; followed by student commitment and Positive University Role. This indicates that instructors who had higher preference for traditional teaching, those who had higher levels of student commitment, who believed that their universities had higher levels of positive role were more likely to have more favorable outcome of online teaching.

In addition to giving an overview about the perceptions of instructors towards the online teaching experience, the survey also sketches the perceptions of students towards the online learning experience. Wherefore, some instructors report that students are not engaged, and they are not satisfied with the learning environment mainly due to the lack of socialization and the feeling of isolation. However, they find comfort in working at their own pace and having the chance to access the material repeatedly as they watched the recorded sessions. This is very similar to how students in different parts of the world are feeling towards online learning. For example, Ethan Davila (2020), a student from New York, states that even though the social aspect is much better in face-to-face learning, she is fond of the online learning experience. Thus, she explains that online learning reduces the stressful school environment as she can learn the material at her own pace, study at her own time, and take breaks whenever she needs.

Despite all the available platforms such as Google Classroom, Microsoft Teams, Zoom, Skype, etc., many instructors resort to WhatsApp due its ease of use. This aligns with the results of other studies including that which took place in India (Mishra et.al., 2020).

Moreover, according to the instructors who responded to the survey, students are not motivated due to their lack of awareness of the advantages of online education and because of their instructors' preference of traditional teaching methods. This could be referred to the fact that many instructors lack online teaching skills on the pedagogical, communicative, and technological levels. Consequently, they feel more comfortable doing what they are used to do; i.e. lecturing. This in turn decreases students' motivation and consequently minimizes the quality of their performance.

As far as whether online education is more/less effective than traditional methods, the results reveal that a high percentage of responding instructors admit that they prefer traditional teaching especially that there is no support from the university. They also report that they are not aware of the features of the platforms they are using in order to conduct online examinations. Besides,

they reveal that their students are not very committed, that online teaching is very demanding in terms of preparation, and that they are struggling with technology. Schaffhauser (2021) explains that 2020 was a challenging year for the educational sector. Instructors had to make a lot of effort to maintain students' attention and make sure they are comprehending complex concepts and to see deep connections. They also need to integrate interactive activities, to create opportunities for students to take ownership of their own learning, and to design hands–on as well as minds-on activities.

As far as the current study is concerned, it can be noticed that despite all the challenges, the participating instructors disclose that they are able to manage and that the outcomes were satisfactory. Yet, they never mentioned that online teaching is more effective than traditional teaching. Hence, it can be concluded that online and conventional teaching methods complement each other and none of them is a substitute of the other.

VI. Conclusion

With the emergence of the COVID- 19 pandemic, all educators across the globe found themselves obliged to make this shift from face-to-face teaching to online teaching. The results of the present survey prove that instructors are not at ease while teaching online because they did not receive sufficient financial, administrative, or technical support. Thus, they must depend on themselves and on their colleagues to manage their classes. Equally important, the students are not helping much; they are not highly committed due to many reasons such as lack of motivation, absence of control, and technological struggles. Fundamentally, participating instructors find that online teaching is very demanding and state that they prefer the conventional teaching methods and pen paper examinations. In fact, out of all the variables, only 4 which are the constructive role of the university, the suitability of online exams, preference for conventional teaching, and student commitment prove to be factors that have a major impact on the outcomes of online teaching. However, gender, age, years of experience, type of university, demands of online teaching, and technology struggles for instructors and students might affect the views of instructors towards online teaching, but they do not have a direct impact on the outcomes.

In this respect, it is recommended that future studies examine the perceptions of instructors who have job satisfaction and who have no pedagogical, financial or technical problems. Therefore, future researchers are encouraged to investigate the effect of instructors' well-being on their performance while

teaching online and subsequently on the achievement of the students who are receiving this online teaching.

VII. Limitations

The present study has two main limitations. The first limitation is that the sample size is too small. Therefore, the results cannot be generalized if a larger sample is taken. Moreover, it is revealed that most respondents are instructors at the Faculty of Letters and Human Sciences. Hence, the results might have varied if another faculty is dominant as teaching in different majors requires using different techniques, methods, and strategies; not to forget that the types of students and their degree of interaction may vary as well depending on their major.

VIII. Acknowledgment

The authors are greatly appreciative to all instructors who took time to fill the form and share their perceptions and experiences. They are also grateful to the dean of the Lebanese University who facilitated the process of conducting the study by making it possible to share the form via electronic means in order to reach the instructors. They would also like to thank the statistician who put a lot of time and effort to find the correlation among various variables and subsequently examine the impact of variables on one another.

References

Abourjeili, S., & Harb, S. (2020). The Deteriorated Educational Reality in Lebanon: Towards "Another" Critical Approach. Arab Reform Initiative.

Bączek, M., Zagańczyk-Bączek, M., Szpringer, M., Jaroszyński, A., & Wożakowska-Kapłon, B. (2021). Students' perception of online learning during the COVID-19 pandemic. Medicine, 100(7). doi:10.1097/md.0000000000024821

Beteille, T. (2020, May 19). Supporting teachers during the COVID-19 (coronavirus) pandemic [Blog post]. Retrieved from: https://blogs.worldbank.org/education/supporting-teachers-during-covid-19-coronavirus-pandemic

CRDP (1997). Curriculum Content Details.Retrieved from: https://www.crdp.org/curriculumcontent_details

Davila, E (2020, April 1). What Students Are Saying About Remote Learning. The New York Times. Retrieved from: https://www.nytimes.com/2020/03/30/learning/has-your-school-switched-to-remote-learning-how-is-it-going-so-far.html#commentsContainer&permid=106199346

Fawaz, M., & Samaha, A. (2021). E-learning: Depression, anxiety, and stress symptomatology among Lebanese university students during COVID-19 quarantine. Nursing Forum, 56(1), 52-57. doi:10.1111/nuf.12521

He, J. & Freeman, L. (2009). Are men more technology-oriented than women? The role of gender on the development of general computer self-efficacy of college students. Journal of

Information Systems Education 21 (2), 2030-212. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/220890820
Hinduja, S. (2021, March 16). Coronavirus, online learning, social isolation, and cyberbullying: How to support our students [Blog post]. Retrieved from: https://cyberbullying.org/coronavirus-online-learning-social-isolation-cyberbullying
Jaschik, S. (2017). Teaching Online Takes More Time Than in Person. Retrieved from: https://www.insidehighered.com/quicktakes/2017/09/22/teaching-online-takes-more-time-person
McKeon, J.(2014). An investigation into students' and teachers' perceptions of aspects of online learning. International Journal of Research in Humanities and Social Studies 1(1) 64-76. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/310326434
Mishra, L., Gupta, T., & Shree, A. (2020). Online teaching-learning in higher education during lockdown period of COVID-19 pandemic. International Journal of Educational Research Open, 1, 100012. doi:10.1016/j.ijedro.2020.100012
Moralista, R. B., & Oducado, R. M. (2020). Faculty Perception toward Online Education in a State College in the Philippines during the Coronavirus Disease 19 (COVID-19) Pandemic. ResearchGate. doi:10.31219/osf.io/nhr7b
Najim, M. (2020, August 13). Why E-learning is not working in Lebanon? [Blog post]. Retrieved from: https://hogwartsofengineers.com/index.php/2020/08/13/why-e-learning-is-not-working-in-lebanon/
OECD (2020), "Strengthening online learning when schools are closed: The role of families and teachers in supporting students during the COVID-19 crisis", OECD Policy Responses to Coronavirus (COVID-19), Paris, 24 September.
Okolocha, C. B., Uche, A.G., & Omelogo U. F. (2021). Effect of job satisfaction on job performance of university lecturers in south-east, Nigeria. International Journal of Management Studies and Social Science Research, 3 (1), 119-137. Retrieved from: https://www.researchgate.net/publication/349009286
Schaffhauser, D. (2021, January 12). Forever Changed: Education Predictions for 2021. The Journal: Transforming Education through Technology. Retrieved from: https://thejournal.com/articles/2021/01/12/forever-changed-education-predictions-for-2021.aspx
Skidmore, J. (2020, July 15). Reducing Cheating Online [Conference session]. https://www.jamesmskidmore.com/skidpresentations/reducing-cheating-online
Todd, R.W. (2020). Teachers' perceptions of the shift from the classroom to online teaching. International Journal of TESOL Studies, 2 (2), 4-16. doi:org/10.46451/ijts.2020.09.02

APPENDIX

Personal Background Information

Gender
Age
Major
Faculty
Years of experience
University

Instructors' Perceptions

1. I prefer traditional methods rather than teaching online.

2. The instructors cooperated to facilitate the online learning process.
3. Teaching online needs less preparation than traditional teaching.
4. I spend more time working than I used to do in traditional teaching.
5. I prefer teaching online.
6. I believe that teaching online might replace traditional teaching.
7. Online teaching adds more stress.
8. My work was appreciated by the students.
9. My work was appreciated by the university.
10. I am satisfied with my online performance.
11. I have to work harder on my technological skills.
12. Teaching online is much more demanding than physical teaching.
13. I covered all the material that I used to cover previously.
14. I covered more material than what I normally used to cover.
15. I related the information presented in my course to the COVID-19 pandemic.
16. Online teaching enabled me to see education from a new perspective.

Students' Perceptions
1. Students interacted better during online courses.
2. Students attended regularly.
3. Students worked seriously on their assignments.
4. Peer discussion was taking place.
5. Students were satisfied with the material given online.
6. Students asked questions very often.
7. Students found online learning more stressful.
8. Students were struggling with electricity cuts.
9. Students were struggling with unstable internet connections.
10. Studying online is much more demanding than physical learning.
11. Students have the suitable device for online learning.

Technological Structure
1. I am familiar with digital educational platforms.
2. I used to teach online.
3. I find it quite easy to teach online.
4. Asking for technical help was difficult for me.
5. I did not face technological problems while teaching online.
6. I did not face any problems with the internet connection.
7. I had the suitable device to teach online.
8. I was struggling with electricity cuts.
9. I was struggling with internet connection.

Facilities
1. The university supplied me with the suitable device to teach online.
2. The university trained me to teach online.
3. The university offered to cover the internet fees for me.
4. The university supplied the students who were not able to access online classes with the

suitable device.
5. The university offered to cover the internet fees for the students.
6. The environment at home is suitable for teaching online.
7. It was easy for me to find a space to teach online.

Evaluation
1. Limited questions can be asked when designing online exams.
2. Online exams can replace traditional exams.
3. Online exams give accurate evaluation for the students.
4. Physical exams are more accurate than online exams.
5. Cheating can be controlled in online exams.
6. Examining students online will give a fair assessment of their abilities.
7. Online exams are valid.
8. Online exams are reliable.

Investigating Lebanese EFL Secondary School Students' Learning Styles and their Relation to Teaching Approaches

Zeinab Haj Hassan

Lebanese University, Fourth Branch, Faculty of Letters and Human Sciences, English Language Department

Abstract

Research on learning styles has provided teachers with a different view of learning. Understanding students' learning styles and preferences can benefit both students and teachers. The purpose of this study is three-fold: first, to examine the learning styles of Lebanese secondary EFL students and the teaching approaches of EFL teachers; second, to analyse the differences in their learning styles according to gender and age; and third, to compare the students' learning styles and teachers' teaching approaches. The participants in this study were 289 public high school students and 8 EFL teachers from three public secondary schools in Bekaa. The learning styles of EFL students and the teaching approaches preferences were assessed using two modified versions of PLSPQ research instrument, which Peacock (2001) reported to be of high reliability. The quantitative data were analyzed using descriptive statistics via SPSS software. The Qualitative data were gathered through semi-structured interviews with student and teacher participants and were analysed using the thematic analysis method. The results of the study showed that Lebanese secondary students have preference to kinesthetic, tactile, and auditory modes. It was also revealed that gender is a factor that affects students' learning style preferences. Additionally, the results showed that matching teaching approaches and

learning styles has an influence on students' English language performance.

1. Introduction

In traditional classes, the teacher is the one who controls the class and students' learning. Moreover, effective language teaching was defined as the transfer of objective knowledge from the teacher to students. However, this teacher-centered approach is criticized by many researchers for it neglects the development of critical thinking, problem solving and investigative skills of learners. Since the 1970s, the focus of research in the field of psychology has shifted to the relationship between learners' achievements and their individual differences, such as personality, motivation, learning styles, learning strategies, gender, age culture, etc.

Learning style is based on the assumption that learners receive information through their senses and have a preference for some senses over others in different situations (O'Brien, 1989; Kroonenberg, 1995). Rayner and Riding (1997), claim that learners have different learning characteristics and that they process and represent knowledge in different ways by processing different types of resources distinguishably. Pashler, McDaniel, Rohrer, & Bjork (2008) consider that the "term learning style refers to the concept that individuals differ in regard to what mode of instruction or study is most effective for them" (p.105). According to Reid (1995), learning styles are internally based characteristics of individuals for processing new information.

Language learning is a challenging pursuit, because such process involves professional and educational guidance and meaningful engagement. Lecturers and teachers should be aware of their students' learning styles for it is a crucial component in the learning process. Once they determine the students' learning styles, they can choose the appropriate teaching methods and materials. Nelson, Dunn, Griggs, Primavera, Fitzpatrick, Bacilious, & Miller (1993) concluded in their research study that students who finished a learning style inventory at the beginning of the course attained higher grades at the end, and that students who attended learning styles workshops were more successful in universities than those who did not participate in the workshops.

Students learn more efficiently when they learn through their own initiatives. When approaches in teaching match their learning styles, their motivation and their achievements will increase and enhance (Brown, 1994). Additionally, Fleming (2012) claims that "using learning style elements that are not aligned with one's preferences is unlikely to help learners, it is more likely to hinder that process" (p.2). Thus, it is important for teachers and lecturers to create optimal environmental and psychological climates that promote learning by

giving learners the opportunities to learn in harmony with their own preferred learning styles.

1.1- Purpose of the study

The aim of this study is to determine the learning styles of EFL secondary school students and to examine the relationship between these learning styles and the factors of gender, and age. In addition, the relationship between students' learning styles will be compared with the teachers' approaches to find out if there is a match between the two and to examine how the match or mismatch affects students' performance in English classes. Another purpose of this study is to provide reference data which will be useful in future research on language learning styles and teaching approaches in Lebanese high school English language classrooms. Moreover, this study will provide insights about English language education at high school level.

1.2- Significance of the study

The relationship between teaching approaches and instruction and learning styles should be of greatest interest to educators. However, few research studies have been done concerning the match between teaching and learning styles in the Arab world and more specifically in Lebanese high schools.

While, there is a substantial amount of research on the effectiveness of identifying learning styles prior to teaching any subject, specifically English language, research conducted in high school settings in Lebanon is limited. The results of the research study can be of great value to the teachers, students and the curriculum designers. This study aims to assist teachers in understanding the various learning styles favored by their students. In addition, the researcher hopes to gather enough information to help teachers recognize the important relationship between the instructional strategies they employ and the success their students may experience. Additionally, the instruments used in the study could be used as means to assist teachers in continued self-reflection as they monitor their instructional strategies and attempt to incorporate a wider variety of methods in their teaching repertoire.

1.3- Research questions

1. What kind of perceptual learning styles do EFL secondary school students employ when learning English?

a. Is there any significant relationship between the learning styles of secondary school students and gender?

b. Is there any significant relationship between the learning styles of secondary school students and age?

2. What kind of teaching approaches do EFL secondary school teachers

employ when teaching English?
3. Do the teachers' teaching approaches match or mismatch the students' learning style preferences?
4. How will a match or mismatch between teaching approaches and learning styles affect students' performance in English class?

1.4- Research Hypotheses

The following three hypotheses were set for the study:
1. There is a significant relationship between secondary school students' learning styles and the factor of gender.
2. There is a significant relationship between secondary school students' learning styles and the factor of age.
3. A match between secondary school students' learning styles and teachers' approaches enhances students' performance in English class.

1.5- Limitations of the study

One of the major limitations is that one of the three participating schools is only for female students; as a result the final group of participants was predominantly female. Another limitation is related to the small number of students and teachers who volunteered to participate in the interviews, hence the analyses related to the interview transcripts presented in this study were dependant on what was said by the participants who were interviewed. Therefore, other students and teachers, who were not interviewed, might have answered differently. This could affect the generalizability of part of the results.

2.- Literature Review

2.1- Theoretical Framework

It is believed that learning is the acquiring of new knowledge, behaviors, skills, and values, which entails the synthesis of different types of information.
The notion of "Learning styles" has been labeled a very wide concept. Keefe (1979), defines learning styles as " the composite of characteristic cognitive, affective and physiological factors that serve as relatively stable indicators of how a learner perceives interacts with, and responds to the learning environment" (p.4).
Moreover, Oxford and Anderson (1995) suggest that learning styles have six interrelated aspects:
1. The cognitive aspect includes preferred patterns of mental functioning.
2. The social aspect concerns the preferred extent of involvement with other people while learning.

3. The psychological aspect involves anatomically-based sensory and perceptual tendencies of the person.
4. The affective aspect reflects clusters of attitude, beliefs and values that influence what an individual will pay most attention to in a learning situation.
5. The executive aspect deals with the degree to which the person seeks order, organization and closure and manages his/her own learning processes.
6. The behavioral aspect is where the learning style relates to a tendency to actively seeking situations compatible with one's own learning preferences (p.203).

Learning styles concept is based on the learning theories of behaviorism, cognitivism and constructivism. According to the behavioral theory, learners are able to achieve learning by being rewarded the "right response", and replicating such behavior through reinforcement. Thompson, Simonsen, & Hargrave (2006) state that "cognitive theory concentrates on the conceptualization of students' learning processes, it focuses on the exploration of the way information is received, organized, retained and used by the brain" (p.11). Accordingly, supporters of cognitive theory believe that learners are thinking beings and that learning takes place when the subject being learnt is meaningful to the learner. Therefore, it is of prime importance to understand learners' preferences of the learning styles. Constructivists believe that identifying learners' learning styles preferences would assist teachers to use suitable instructional strategies which support students' construction of knowledge. Felder and Henriques (1995) identify learning styles as "the ways in which an individual characteristically acquires, retains, and retrieves information" (p.21). The constructivist approach is more related to how students employ, construct, or deconstruct knowledge (Miller, 1993).

2.2- Definition of Learning Styles

Learning styles have been discussed extensively in general educational psychology (Claxton & Murrell, 1987) and in language learning (e.g. Oxford, 1990; Oxford and Ehrman; 1993). In general psychology learning style is related to learners' favored approaches to learning, whereas in language learning, it is related to learners' favored approaches to language acquisition. As a result, different scholars have defined learning styles differently. Learning styles have been the focus of studies since Reid's influential work on the topic in 1987. Reid (1987) defines learning styles as distinctions among learners in using one or more senses to understand, organize, and retain experience.

Reid's (1995) definition is the most widely used and accepted description. She considers learning styles as "natural, habitual, and preferred ways of absorbing, processing and retaining new information skills" (p.34).
Keefe (1979) also delineates the concept of learning styles as to "the characteristic cognitive, affective and physiological behaviors that serve as relatively stable indicators of how learners perceive, interact with and respond to the learning environment… Learning style is a consistent way of functioning that reflects underlying causes of behavior."(p. 5)
There are some recent definitions of learning style, for example Knoll, Otani, Skeel y Van Horn (2016) define learning style broadly as "the beliefs, habits, preferences, as well as social, emotional and physiological factors, that affect how an individual navigates and adapts to a learning environment (p.1).
Furthermore, learning styles is considered as "(a) differential preferences for processing certain types of information or (b) for processing information in certain ways" (Willingham, Hughes & Dobolyi, 2015, p. 266).
Most of the research on learning styles divide it into four important aspects, which are cognitive, affective, sensory and behavioral (Oxford, Holloway, & Horton-Murillo, 1992). The cognitive part refers to the preferred mental functioning, such as field-dependent and field-independent learning styles. The affective aspect of learning styles is related to the unique attitudes that will determine what a learner will pay attention to in any learning situation (Oxford, 2003). The behavioral aspect is linked to learner's tendency of finding situations similar to one's own learning patterns. The sensory or physiological aspects, which are the most examined learning styles in ESL/EFL studies, comprise the sensory tendencies of a learner. It is considered that language learners have primarily one of the six perceptual learning styles as the most dominant (Dunn, 1983; Reid, 1987).

2.3- Learning Styles Instrumentations and Models

The learning styles concept emerged from the body of research that investigated the methods by which people learn. Hence, various tools and measures have been developed to measure learning styles. Some of the most prominent instruments that were designed to examine and explore the different types of learning styles are: Carl Jung Psychological Type Theory, The Myers-Briggs Type Indicator, Curry's Theoretical Model, David Kolb's experiential learning Theory and the Learning Style Inventory, Peter Honey and Alan Mumford Learning Style Questionnaire, Dunn and Dunn Model of Learning Style, and Reid's Perceptual Learning Styles Preference Questionnaire (PLSPQ).

2.4- Criticism against learning styles

Due to the existence of plethora of learning styles definitions, labels, and instruments, it is argued whether learning styles do really exist (Dörnyei, 2005).

The criticism against learning styles is viewed from two positions. One stand point is related to the constructs upon which researchers identified learning styles. The most criticized constructs are the field-dependant and field-independent constructs. Most researches claim that these two constructs have low correlation with language learning achievement (Dörnyei & Skehan, 2003). The second criticism has to do with the measurement of the constructs. Some instruments have been criticized for having low construct validity. Pashler et al. (2008) report on the scientific validity of learning style practices concluded that an adequate assessment of the learning styles theory requires a particular kind of study. Students should be grouped according to their learning styles, receive instructions that match their styles, and eventually placed for test to be evaluated. Pashler et al. (2008) report concluded that most learning styles research lacked such a research design and thus there is no adequate evidence to integrate learning styles into educational practices. Thus, it can be concluded that the main criticism against learning styles is linked to the various definitions, and therefore, measurement problems.

2.5- Learning Styles and Learning Strategies

Several researchers have come to a notion that learning styles and learning strategies are connected to each other. Some even use the term interchangeably. Hence, it is important to make a distinction between the two notions.

Reid (1987) considers that the unconscious learning styles can become conscious learning strategies. Oxford (1990) claims that strategies are more specific than styles and that they are conscious behaviors utilized by a learner in order to acquire, store, maintain, remember, and use new information. In addition, strategies can be taught, unlike styles. Brown (2007) on the other hand, differentiates between styles and strategies in that styles are linked to personality and mental processes (i.e. cognition). Whereas strategies are specific processes employed by a learner to solve a task, achieve an end, or formulate plans for manipulating information at hand.

2.6- Styles- and strategies-based instruction

It has been proposed that strategy-based instruction is maximized if teaching

is modified to learners' style preferences. Such instruction is called SSBI which Cohen and Weaver (2005) define as "a learner-focused approach to language teaching that explicitly combines styles and strategy instructional activities with everyday classroom language instruction" (p. 5). In this approach, the teacher helps learners develop an awareness of their own preferred learning styles, determines the nature of their current learner strategy repertoire, and supplements them with additional strategies that match their styles.

2.7- Learning Styles and Autonomy

It is considered that learner's autonomy progresses from the individual learner taking responsibility of his/her own learning, whereas, teachers' role hold the responsibility of providing students with the necessary skills, strategies, and scaffolding to foster students' learning (Little; 1991). Following the constructivism approach, a teacher is a facilitator and guide, whom students can refer to when needed; at the same time, the teacher gives students the opportunity to construct their knowledge on their own.

A number of researchers (Reid, 1984) liken autonomy to student-centered learning. Hence, by identifying learners' learning styles, learners are given the chance to know what type of learners they are and hence they are able to distinguish their weaknesses and strengths and ultimately put effort to solve their language learning problems. Consequently, identifying learners' learning styles not only benefits the students to modify their experiences, but it also benefits the teachers to foster independent learning (Read, 1996). When learners get to know their learning style preferences, they can control their learning through planning, monitoring, problem solving, and evaluating their learning.

2.8- Factors Affecting Learning Styles

Research concerned with ESL/EFL learning styles reveals that individuals vary in terms of their reason and tendencies regarding learning. The theory of learning styles lies on the belief that learners are not all the same and that each has his/her own ways and tendencies towards learning. Such differences are accounted to individuals' culture, educational background, gender, age, motivation, and ethnicity.

2.9- Teaching Approaches

Peacock (2001) defines teaching approaches as the instructor's natural and preferred manner of using and presenting new information and teaching skills in classroom setting.

The question of matching learning styles and teaching approaches might be effective to a certain extent, which also depends on other factors such as the subject matters, level of students and other possible factors. Deliberate mismatching could have the effect to establish beneficial conflicts and aid students in their personal growth, creativity, and their ways of learning. Still, there is an absence of empirical studies concerning the effects of matching or deliberately mismatching learning styles and teaching approaches in second/ foreign language classroom.

3. Methodology

3.1- Research Design

The present research study employs a mixed method design. The researcher uses both quantitative and qualitative methods in order to examine students' learning styles and their relation to two variables (gender and age). The relationship between learning styles and teaching approaches is examined as well so as to understand the effect of matching and mismatching of learning and teaching approaches on students' English achievements. The quantitative data were collected by using an adapted version of Reid's PLSPQ questionnaire. On the other hand, the qualitative data were collected by means of semi-structured interviews. Therefore, this study is quasi- experimental descriptive, correlational, and ex post facto research (causal-comparative research).

3.2- Research Settings and Participants

This research study took place in three secondary schools in Bekaa area. The three schools are well established high schools in the area. The students who participated in the study are 289 EFL first, second, and third secondary students. The participants also include eight English teacher volunteers, who teach the 289 student participants.

The target population is all Lebanese students in grades 10, 11, and 12. The students are divided into 12 secondary classes from the three schools. The number of participants from school A is 114, school B is 44, and school C is 131. Twelve classes took part in the research; four of these classes are first secondary, five are second secondary, and three are third secondary classes. The English proficiency level of the students ranged from low intermediate to advanced level.

The teachers are English as foreign language instructors for grades 10, 11, and 12. The teachers are from the three chosen public high schools in Bekaa area. They all have bachelor degrees in English language and literature. Of the eight teachers, four have an MA degree in the English language field.

3.3- Research Instruments

Two self-report questionnaires were employed to collect quantitative data. The PLSPQ was used to identify the major, minor, and negligible learning style preferences of the students. It is used, as well, in a different version to identify teachers' teaching approaches. A background questionnaire was also used to collect data about the participants.

Semi-structured interviews were designed and conducted to further guarantee the responses of the PLSPQ. The researcher interviewed 10 students to gain an in-depth understanding of their language learning style preferences and the factors influencing their styles, as well as their responses regarding their EFL teachers' approaches. The students' viewpoints about the relationship between learning styles and teaching approaches were also explored. Moreover, individual interviews were conducted with five teacher participants. They entailed topics related to teachers' educational background, teaching experience, their preferred modes of teaching in EFL classroom, and their views about the match between learning styles and teaching approaches.

4.Results and Discussion

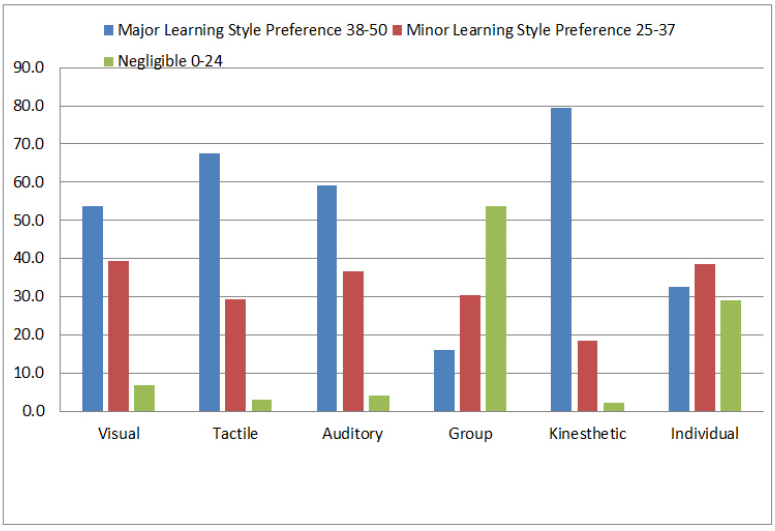


Figure 4. 1 Major, Minor, and Negligible Learning Style Preferences

Question 1: What kind of perceptual learning styles do EFL secondary school students employ when learning English?

Figure 4.1 illustrates the major, minor and negligible learning style preferences among EFL secondary school student participants. According to Tables

4.1 and 4.2 and to Figure 4.1, the first major learning style among the EFL participants is the kinesthetic LS with more than 79% of the participants had it as their major preference. While 18% of the participants chose this LS as a minor preference, only 2% of the learners chose kinesthetic as a negligible LS. Reid (1987) obtained the same learning style to be the major preference among participating foreign students.

Second major learning style amongst the EFL learners is the tactile. More than 67% of the participants indicated tactile as their major LS. In addition, more than 67% of the learners had this LS as their minor, and only 3% had it as a negligible LS. Third major learning style is the auditory LS with more than 59% of the participants indicated this LS as a major. More than 36% of the learners had auditory as a minor LS, and 4% had it as a negligible.

The forth major learning style among the EFL participants is the visual with a percentage of more than 53% preferring this style. Also, 39% of the participants had this learning style as minor, and more than 6% had it as a negligible.

The fifth rank as a major learning style is the group LS with more than 53% of the EFL participants having it as a major. Additionally, 30.4% of the learners had group LS as a minor, and 15.9% had it a negligible. Finally, the sixth and last rank as a major learning style is the individual LS with only 32.5% of the EFL participants having it as a major, and more than 38% of the participants having it as a minor, and 29% of the students having individual LS as a negligible.

Learning style preference	Major Learning Style Preference 38-50		Minor Learning Style Preference 25-37		Negligible Learning Style Preference 0-24	
	Frequency (N)	Percentage (%)	Frequency (N)	Percentage (%)	Frequency (N)	Percentage (%)
Visual	155	53.6	114	39.4	20	6.4
Auditory	171	59.2	106	36.7	12	4.2
Kinesthetic	230	79.6	53	18.3	6	2.1
Tactile	195	67.5	85	29.4	9	3.1
Individual	94	32.5	111	38.4	84	29.1
Group	155	53.6	88	30.4	46	15.9

Table 4.1 Frequency and Percentage of Students' Learning Style Preferences

Descriptive Statistics			
Learning Style Preference	N	Mean	Std. Deviation
Visual	289	37.0865	7.33306
Tactile	289	39.6540	6.51425
Auditory	289	38.2768	6.64420
Group	289	36.2353	9.35563
Kinesthetic	289	41.6471	6.16892
Individual	289	32.0277	10.14749

Table 4.2 Descriptive Statistics of Learning Style Preferences among EFL Participants

The descriptive data displayed for EFL secondary school students learning style preference show that these participants had the kinesthetic subscale as their major LS, followed by tactile, auditory, visual, group, and individual learning styles respectively. Kinesthetic subscale ranked as the most preferred LS, while individual subscale ranked as the least preferred LS between the EFL secondary student participants.

The findings are consistent with the outcomes obtained in Diana Hadi's (2007) Isemonger and Sheppard (2003), Stebbins (1995), Melton (1990), Rossi-Le (1989), and Reid (1987). In all of these research studies the results revealed that kinesthetic and tactile were the major learning style preferences among EFL learners. Additionally, the individual and group style preferences were the least preferred among the student participants, with the individual modality falling into negligible style. These findings were in line with the research studies of Riazi and Mansoorian (2008), Peacock (2001), Stebbins (1995), and Reid (1987). The fact that the participants indicated low preference for individual learning style may be attributed to cultural factors, as Arabic culture does not favor individuality, Arabs are more collectivists due to their traditions, such as group loyalty, respect for family members (Ali, Taqi, & Krishnan, 2010). This result is similar to what Reid (1995) found when examining the learning styles of Arab students.

Question 1.a.: Is there any significant relationship between the learning styles of secondary school students and gender?

In order to answer question 1.a., student participants were divided into two

groups according to gender. The frequency and percentage of each learning style subscale were then calculated for the two groups (female & male groups). Table 4.3 reveals that the female group had higher mean scores for the visual, auditory, kinesthetic, tactile, and individual learning style modes. However, only three of these modes showed significant difference among the female and male groups when conducting the independent samples of t-test (visual of p-value= .02, kinesthetic of p-value= .05, and tactile of p-value= .00). On the other hand, the male group resulted in higher mean score than the female counterpart when the scores of the two groups were compared for the group learning style subscale, but there was no significant difference among the two groups when independent sample of t-test was conducted.

The results revealed are consistent with Jenkins' (1991) findings, which concluded that females are more kinesthetic and auditory than males. Roberts (1984) study also showed that male students have more preference for group modality than female students. The results of the study conducted by Sabeh, Bahous, Bacha, and Nabhani (2011) are similar to the present study results, where female participants had higher preference for kinesthetic, tactile, auditory, and visual learning modes, whereas male participants had higher preference for group learning than the female counterpart.

Independent Samples T-Tests							
Learning Style	FEMALE (n=219)		MALE (n=70)		t (289)	P	Effect size
	MEAN	SD	MEAN	SD			
Visual	37.63	7.24	35.37	7.40	2.26	0.02	0.02
Auditory	38.37	6.74	38.00	6.38	0.40	0.69	0.00
Kinesthetic	42.05	6.00	40.40	6.56	1.95	0.05	0.01
Tactile	40.40	6.19	37.31	6.97	3.52	0.00	0.04
Individual	32.22	9.99	31.43	10.67	0.57	0.57	0.00
Group	35.71	9.54	37.89	8.62	-1.70	0.09	0.01

Table 4.3 Independent Samples T-Tests of Learning Style Preferences for Gender Differences

Question 1.b.: Is there any significant relationship between the learning styles of secondary school students and age?

In order to answer Question 1.b., student participants were divided into two groups according to age category. The frequency and percentage of

each learning style subscale were then calculated for the two groups of age categories; group 1: 14-16, group 2: 17-20

To examine if there is a significant relationship between learning style preferences and the factor of age, independent samples of T-tests were performed. Table 4.4 shows the results of T-tests. When the mean scores of the two age groups (14-16 & 17-20) were compared using the T-test, it was revealed that none of the preferences for all learning styles subscales showed significant difference according to the two age groups in question. The visual learning style did not differ by age categories (p-value= 0.08). Similarly, the factor of age in this study was not associated with difference in preferences for auditory (p-value= 0.73), kinesthetic (p-value= 0.09), tactile (p-value= 0.92), individual LS (p-value= 0.73), or group LS (p-value= 0.31).

The results of the current study are consistent with Isemonger and Sheppard (2003) study and Reid's (1987) study analysis, which illustrated no significant differences in the students' style preferences with reference to age.

Independent Samples T-Tests

Independent Samples T-Tests							
Learning Style	Age 14-16 (n=120)		Age 17-20 (n=169)		t (289)	p	Effect size
	MEAN	SD	MEAN	SD			
Visual	37.98	6.95	36.45	7.55	1.78	0.08	0.01
Auditory	38.12	6.76	38.39	6.58	-0.34	0.73	0.00
Kinesthetic	42.38	6.36	41.12	5.99	1.70	0.09	0.01
Tactile	39.70	5.96	39.62	6.90	0.10	0.92	0.00
Individual	32.27	9.51	31.86	10.60	0.34	0.73	0.00
Group	36.90	9.19	35.76	9.47	1.02	0.31	0.00

Table 4.4 Independent Samples T-Test of Learning Styles Preferences for the Two Age Groups

Question 2. What kind of teaching approaches do EFL secondary school teachers employ when teaching English?

The mean scores of the teaching approach preferences are shown in Table (4.5). The results show that teachers preferred visual and auditory teaching approaches the most, which had the highest mean value of 38.13 and 35 respectively, and standard deviations of 6.51 and 7.07. The group teaching approach was the third most preferred with a mean score 34.38. Individual approaches ranked fourth with a mean score 30. Kinesthetic approach had a mean score 27.50. And the least preferred teaching approach was tactile

modality, which had the lowest mean score of 25.50 and a standard deviation of 3.20.

Descriptive Statistics			
Teaching Approach Preferences	N	Mean	Std. Deviation
Visual	8	38.13	6.51
Tactile	8	25.63	3.20
Auditory	8	35.00	7.07
Group	8	34.38	10.84
Kinesthetic	8	27.50	10.00
Individual	8	30.00	8.02

Table 4.5 Descriptive Statistics of Learning Style Preferences among EFL Participants

Question 3: Do the teachers' teaching approaches match or mismatch the students' learning style preferences?

In order to answer research Question Three, the EFL secondary school students were divided into two groups: the first group is made up of students whose major learning style preferences match their teachers' teaching approaches, and the second group is made up of students whose major learning style preferences do not match their teachers' teaching approaches. In order to find out the frequency of match and mismatch, the total number of students (289) was multiplied by six, which is the number of learning style subscales in the PLSPQ questionnaires. Table 4.32 illustrates the frequency of style match and mismatch between learning styles and teaching approaches. The table shows that out of the total number of frequencies (1734) there were only 271 matching occasions with a percentage of 15.3%. Furthermore, the results revealed the existence of more than 1400 style mismatch occasions between students' learning style preferences and their teachers' teaching approaches with a high percentage of 84.4%.

Therefore, according to the results this research has revealed mismatch between EFL secondary school students' learning style preferences and their EFL teachers' teaching approaches. While students preferred kinesthetic and tactile learning styles as their major LS, teachers, on the other hand, preferred

visual and auditory teaching approaches. However, it is worth noting that 59% of the EFL students had auditory as their major LS. Nevertheless, none of the teachers had tactile as a major teaching approach.

Schools	Number of teachers	Number of students	Total No of frequencies	Frequency of style match	Frequency of style mismatch
3	8	289	1734	271	1463
			(=289*6)	15.3%	84.4%

Table 4.6 Frequency of Match and Mismatch between Learning Styles and teaching Approaches

Question 4: How will a match or mismatch between teaching approaches and learning styles affect students' proficiency in English class?

To examine the potential differences in students' English language achievement and the matching of their learning styles and their teachers' teaching approaches, three groups of students were created, according to their English language grades. The first group of students are low English achievers with grades of 50 or less over 100, the second group are the intermediate students with grades between 50 and 70, and the third group of students are the high achievers with grades of 70 and higher. To check significant differences, ANOVA was conducted for each learning style subscale except for the tactile subscale because none of the participating teacher had a tactile approach as a major preference, so it was impossible to test for significance for this LS. It was revealed that matching students' learning styles can lead to higher English grades. The results of the study showed that matching visual (p-value=.014 $p < .05$), kinesthetic (p-value=.000 $p < .05$), individual (p-value=.008), and group (p-value=.004) subscales can lead to increase in the English achievement level. Auditory subscale did not reveal a significant relationship in favor of matching. Additionally, it was unfeasible to examine the significant relationship with the tactile subscale because none of the teachers had this approach as their major preference.

The results of the current study are in line with Reid's (1987) hypothesis and Felder (1996) considerations, which state that a match between teachers' teaching approaches and students' learning styles could lead to positive attitudes towards learning and eventually improve English achievement. Similar to

the current study, Oxford and Lavine (1992) indicate that the inconsistency between teaching approaches and learning styles can influence the academic performance of students and hence reduce chances of successful learning. The results of the study are not consistent with other research studies that were conducted to test the relation of the matching theory and its effect on English performance that assert that there is little or no empirical evidence validating the effectiveness of matching (e.g. Coffield, Moseley, Hall, & Ecclestone, 2004; Pashler et al., 2008), on the contrary, the study gave evidence that matching can lead to improved English language proficiency.

Results from qualitative data

The interview transcripts gave further evidence along the PLSPQ questionnaire that the most preferred learning styles are the kinesthetic as a major modality, and tactile as a second major. It also showed that student participants did not prefer the individual learning mode. By analysing the data from interviews, it can be inferred that the student participants view point on the match between teachers' teaching approaches and learning styles is vital in teaching EFL.

Concerning the gender variable, half of the students thought that the gender factor contributes to learning style preferences and the other half believed that it is not an important factor. On the other hand, all of the interviewee participants considered age as an important factor in shaping students' learning styles preference.

The analysis of the teachers' interview transcripts revealed similar results as the quantitative data analysis. All of the teachers preferred visual and auditory teaching approaches. The participant teachers often used the group teaching approach. Moreover, some interviewees stressed on the importance of varying their teaching approaches according to the teaching context. They generally considered matching teaching approaches and learning styles could aid in building an effective, motivating, and positive learning environment.

5. Conclusion

The study results support and add to the body of literature on the perceptual learning style preferences in general and EFL secondary students in particular. The most significant contributions of the study lie in the analyses of the relationships that exist between factors of gender and age and learning style preferences among learners in the context of Lebanon, perceptual learning style preferences, the existence of match between learning styles and teaching approaches, and the effect of the match on students' English performance.

Regarding Lebanese EFL secondary students' learning style preferences, the

findings show that Lebanese EFL secondary students have multiple style preferences. Kinesthetic, tactile, and auditory modalities were preferred as major learning styles.

Concerning the factor of gender, although both male and female students had similar preferences, female students were more kinesthetic, tactile, and visual than male students who, in turn, showed a stronger group orientation.

Regarding the factor of age, although there was no statistically significant relationship between learning styles and age, the results did show differences in mean scores of the two age groups assigned for this study.

The most preferred teaching approaches of the participating EFL teachers were visual and auditory teaching approaches.

Moreover, it can be concluded from the analysis of the quantitative and qualitative data that matching students learning styles with teaching approaches can lead to better performance and consequently higher English grades.

6. Pedagogical implications

Awareness of learning styles is important in language classes, for it will give teachers a view of what learning style preferences exist among students, and, accordingly, teachers can differentiate their teaching approaches to cater to students' needs and the variety of LS preferences. Furthermore, awareness and understanding of students' learning styles give teachers the opportunity to provide students with appropriate learning strategies that can facilitate their learning and consequently improve their English language proficiency. It also helps teachers to identify the learners who will face difficulty in learning through a specific type of method or approach; hence, the teacher would be able to guide and provide support to such learners.

It recommended that teachers should take into consideration their learners' preferred learning styles, but not to base their teaching instructions solely on their students' preferred modalities of learning. Teachers ought to give students the opportunity to step outside their comfort zone and to handle the problems that they might face if they were taught through their less preferred modes. This can be done through providing students with appropriate scaffolding, support, and practice on the use of those modes (Friedman & Alley, 1984). Moreover, it is important not to give mismatched instructional materials over long periods of time for it can cause anxiety (Smith and Renzulli, 1984).

Furthermore, it is important for high school students to know and understand their learning style preferences. This will help them know their strengths and weaknesses and develop the appropriate learning strategies.

إتجاه | 42

For curriculum designers, it is recommended to create a learner-centered curriculum that revolves around the learner. Such a curriculum takes into consideration individual's needs, interests and goals. This kind of curriculum design could encourage learners to shape their education through choices.

References

Ali, A. J., Taqi, A. A., & Krishnan, K. (2010). Individualism, Collectivism, and Decision Styles of Managers in Kuwait. The Journal of Social Psychology, 629-637.

Brown, H. D. (1994). Principles of Language Learning and Teaching. Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Brown, H. D. (2007). Teaching by Principals: an interactive approach to language pedagogy (3rd ed). White Plains, NY: Pearson Longman.

Claxton, C.S. & Murell, P.H. (1987). Learning Styles: Implications for improving educational practices. AAHE-ERIC Higher Education Report No. 4, Washington, DC: George Washington University.

Coffield, F., Moseley, D., Hall, E., & Ecclestone, K. (2004). Learning styles and pedagogy in post-16 learning: A systematic and critical review. Retrieved from: http://sxills.nl/lerenlerennu/bronnen/Learning%20styles%20by%20Coffield%20 e.a.pdf

Cohen, A. D., & Weaver, S. J. (2005). Styles- and strategies-based instruction: A teachers' guide (CARLA Working Paper Series No. 7, Rev. ed.). Minneapolis, MN: Center for Advanced Research on Language Acquisition, University of Minnesota.

Dörnyei, Z. (2005): The Psychology of the Language Learner, Individual Differences in Second Language Acquisition. University of Nottingham: Lawrence Erlbaum Associates, Inc, Publishers.

Dörnyei, Z., & Skehan, P. (2003). Individual differences in second language learning. In C. J. Doughty & M. H. Long (Eds.), The handbook of second language acquisition (pp. 589- 630). Oxford: Blackwell.

Dunn, R. (1983). Learning style and its relation to exceptionality at both ends of the spectrum. Exceptional Children, 49, 496-506.

Felder, R. M. (1996). Matters of style. ASEE Prism, 6(4), 18-23. Retrieved from: http://www4ncsu.edu/unity/lockers/users/f/felder/public/Papers/LS-Prism.htm

Felder, R. M., Henriques, E. R. (1995). Learning and Teaching Styles In Foreign and Second Language Education. Foreign Language Annals, 28(1), pp. 21–31

Fleming, N. D. (2012). The Case Against Learning Styles. Retrieved from:

Friedman, P., and Alley, R. (1984). Learning/Teaching Styles: Applying the Principles. Theory into Practice, 23 (1): 77- 81.

Hadi, D. (2007). The learning styles of Lebanese EFL students enrolled in communication skills courses at AUB (Master Dissertation) American University of Beirut.

http://vark-learn.com/wp-content/uploads/2014/08/The-Case-Against-

Isemonger, I., & Sheppard, C. (2003). Learning styles. RELC Journal, 34(2), 195-222.

Jenkins, J.M. (1991). Learning styles: Recognizing individuality. Schools in the Middle, 1(12), 3-6.

Keefe, J. W. (1979). Learning style: An overview. In J. W. Keefe (Ed.), Student learning styles:

Diagnosing and prescribing programs (pp. 1-17). Reston, VA: National Association of Secondary School Principals.
Knoll, A., Otani, H., Skeel, R., & Van Horn, K. (2017). Learning style, judgements of learning, and learning of verbal and visual information. British Journal of Psychology, 108(3), 544-563.
Kroonenberg, N. (1995). Meeting language learners' sensory-learning-style preferences. In J. M. Reid (ed.), Learning styles in the ESL/EFL classroom (pp. 74-86). Boston: Heinle & Heinle.
Learning-Styles.pdf
Little, D. (1991). Learner autonomy: definitions, issues and problems. Authentik, Dublin.
Melton, C. D. (1990). Bridging the cultural gap: a study of Chinese students' learning style preferences. RELC Journal, 21(1), 29-54.
Miller, P. H (ed) (1993). Theories of developmental psychology. NY. W. H. Freeman and Company.
Nelson, B., Dunn, R., Griggs, S. A., Primavera, L., Fitzpatrick, M., Bacilious, Z., & Miller, R. (1993). Effects of learning style intervention on students' retention and achievement. Journal of College Student Development, 34, 364–369.
O'Brien, L. (1989). "Learning Styles: Make the Student Aware." National Association of Secondary School Principals Bulletin 73: 85-89.
Oxford, R. L. (1990). Language learning strategies: What every teacher should know. Boston: Heinle & Heinle.
Oxford, R. L. (2003). Language Learning Styles and Strategies: An Overview. GALA, 1-25.
Oxford, R. L., & Anderson, N. (1995). State of the art: A crosscultural view of language learning styles. Language Teaching, 28, 201-215.
Oxford, R. L., & Lavine, R. Z. (1992). Teacher-student style wars in the language classroom: Research insights and suggestions. ADFL Bulletin, 23, 38-45.
Oxford, R., Holloway, M., & Horton-Murillo, D. (1992). Language learning styles: Research and practical considerations for teaching in the multicultural tertiary ESL/EFL classroom. System, 20, 439-456.
Pashler, H., McDaniel, Rohrer, D. & Bjork, R. (2008). Learning styles: Concepts and evidence. Psychological Science in the Public Interest (Wiley-Blackwell), 9(3), 105-119. doi:10.1111/j.1539-6053.2009.01038.x.
Peacock, M. (2001). Match or mismatch? Learning styles and teaching styles in EFL. International Journal of Applied Linguistics, 11(1), 1-20.
Rayner, S., & Riding, R. (1997). Towards a categorisation of cognitive styles and learning styles. Educational Psychology, 17(1-2), 5 27. https://doi.org/10.1080/0144341970170101
Read, D.A. (1996). Health Education: A cognitive Behavioral Approach. Jones and Bartlett Publication (1st ed).
Reid, J. M. (1984). Perceptual Learning Style Preference Questionnaire. Laramie: University of Wyoming, Department of English.
Reid, J. M. (1987). The learning style preferences of ESL students. TESOL Quarterly, 21(1), 87-111.
Reid, J. M. (1996). The learning-centered classroom. TESOL Matters, February/March, 3.
Reid, J.M. (1995). Learning Styles in the ESL/EFL Classroom. Boston: Heinle & Heinle Publishers.
Riazi, A., & Mansoorian, M. A. (2008). Learning style preferences among Iranian male and female EFL students. Iranian EFL Journal, 2, 88-100.

Roberts, O. A. (1984). An investigation of the relationship between learning style and temperament of senior high students in the Bahamas and Jamaica. (Master's thesis, Andrews University).
Rossi-Le, L. (1989). Perceptual learning style preferences and their relationship to language strategies in adult students of English as a second language. (Unpublished doctoral dissertation) Drake University, Des Moines.
Sabeh, G., Bahous, R., Bacha, N. N., & Nabhani, M. (2011). A Match or a Mismatch Between Student and Teacher Learning Style Preferences. International Journal of English Linguistics, 1 (1) 162-172.
Smith, L.H., and J.S. Renzulli. (1984). Learning Style Preferences: A Practical Approach For Classroom Teachers. Theory into Practice, 23, 44-50.
Stebbins, C. (1995). Culture-specific perceptual-learning-style preferences of post secondary students of English as a second language. In J. M. Reid (Ed.) Learning styles in the ESL/EFL classroom (pp. 108-117). Boston: Heinle & Heinle.
Thompson, A., Simonsen, M., and Hargrave, C. (1996). Educational Technology A Review of the Research. Association for Educational Communications and Technology: Washington
Willingham, D.T., Hughes, E.M., Dobolyi, D.G. (2015). The Scientific Status of Learning Styles Theories, Teaching of Psychology, 42 (3), 266-271. Retrieved from: https://doi.org/10.1177%2F0098628315589505

Impact mutuel entre sol et réchauffement climatique

Elie KFOURY

docteur en géographie

Introduction

Le réchauffement climatique est sans équivoque et il ne fait aucun doute que les activités de l'homme depuis la révolution industrielle en sont la cause. Par suite les cinq dernières décennies ont vraisemblablement été les plus chaudes de ces 1300 dernières années.

La température à l'échelle du globe pourrait augmenter de 1,1 à 6,4 °C, voire plus, d'ici à 2100 par rapport aux niveaux de 1990 et le niveau des océans pourrait monter de 0,18 à 0,59 m. Les régions les affectées seront les petites iles, les grands deltas et l'Affrique. Les pauvres, les enfants en bas âge et les personnes âgées seront les plus touchés par le changement climatique.

le changement climatique fournit des preuves d'impacts de grande envergure, notamment le recul des glaciers, l'allongement de la saison de croissance, l'évolution des aires de répartition des espèces animales et les vagues de chaleur, et prédit une augmentation probable des risques climatiques associés, notamment une augmentation des inondations hivernales dans les régions maritimes, des inondations graves et une augmentation de risque de tempêtes en mer pour des millions de personnes supplémentaires chaque année parmi les habitants des zones côtières.

Une grande partie de ces effets pourraient être évités si l'on parvenait à maintenir l'augmentation de la température mondiale en dessous de 2°C par rapport aux niveaux préindustriels, ce qui, selon le GIEC (Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution

du climat), exigerait une réduction des émissions de CO2 dans le monde de l'ordre de 50 à 85 % d'ici à 2050 par rapport aux niveaux de 2000 et des réductions encore plus fortes dans les pays industrialisés. L'hypothèse selon laquelle le changement climatique est renforcé par une hausse des émissions de dioxyde de carbone des sols, en raison d'une augmentation de la température, alimente un débat continu.

La séquestration du carbone dans les sols et les écosystèmes terrestres peut aider à atténuer le changement climatique et à promouvoir la sécurité alimentaire en optimisant la production agronomique et l'efficacité des intrants.

L'adoption de bonnes pratiques agricoles (par exemple, la technique du semis direct en combinaison avec du paillage et des cultures de couverture, la gestion intégrée des éléments nutritifs pour créer un bilan nutritif positif, l'utilisation du charbon de bois écologique, la rotation des cultures complexes, la récupération et le recyclage de l'eau par l'irrigation goutte à goutte et par rigoles d'infiltration) permet de fixer le carbone dans les sols et limiter le changement climatique.

Le changement climatique met le sol sous pression, lors des températures plus élevées, risquent toutefois aussi d'accroître la décomposition et la minéralisation de la matière organique dans le sol, réduisant ainsi la teneur en carbone organique.

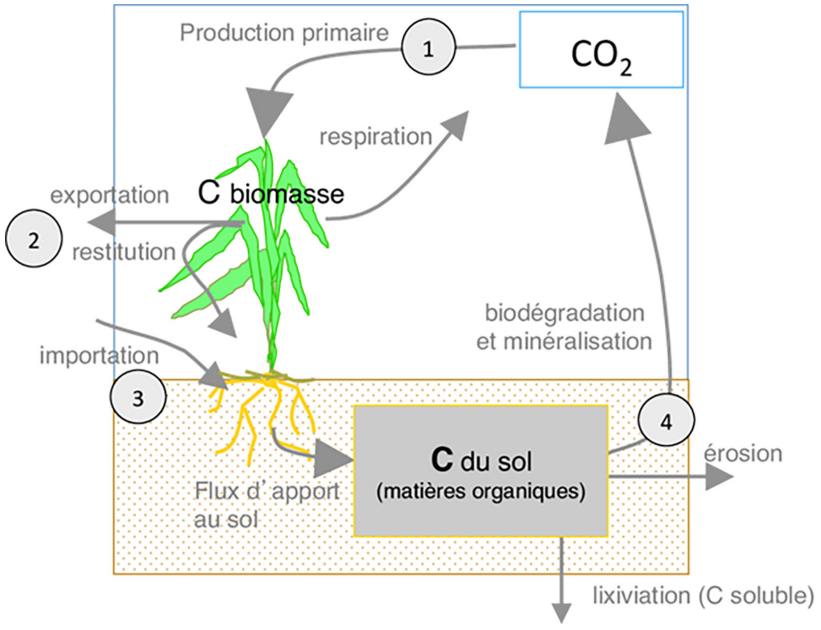
1. Sol, carbone et végétation

Le sol est une partie importante, souvent négligée, du système climatique. C'est le deuxième plus grand réservoir de carbone, ou "puits", après les océans. Selon la région considérée, le changement climatique pourrait entraîner le stockage d'une plus grande quantité de carbone dans les plantes et dans le sol en raison de la croissance des plantes, ou provoquer l'émission de plus grandes quantités de carbone dans l'atmosphère. La restauration des principaux écosystèmes terrestres et l'utilisation durable des terres dans les zones urbaines et rurales peuvent aider à atténuer les effets du changement climatique et à s'adapter à ces changements.

Le changement climatique est souvent considéré comme un phénomène qui se produit dans l'atmosphère. En effet, lors de la photosynthèse, les plantes puisent du carbone dans l'atmosphère. Mais le carbone atmosphérique a aussi un impact sur le sol puisque le carbone non utilisé pour la croissance de la partie aérienne des plantes est distribué, par le système racinaire, dans le sol. S'il n'est pas perturbé, ce carbone peut devenir stable et rester confiné pendant des milliers d'années. Des sols sains peuvent donc atténuer le changement climatique.

Reconnaître le rôle vital joué par le carbone du sol pourrait marquer un changement important, mais subtil dans la discussion sur le réchauffement climatique, qui a été fortement axée sur la réduction des émissions de combustibles fossiles. Mais un regard sur le terrain met davantage l'accent sur les puits de carbone potentiels. La réduction des émissions est cruciale, mais la séquestration du carbone dans le sol doit également faire partie du tableau. Les principales priorités sont de restaurer les terres dégradées et érodées, ainsi que d'éviter la déforestation et l'exploitation des tourbières, qui sont un réservoir majeur de carbone et se décomposent facilement lors du drainage et de la culture.

Grâce à la photosynthèse, une plante extrait le carbone de l'air pour former des composés carbonés. La partie du carbone dont la plante n'a pas besoin pour pousser est exsudée par les racines pour nourrir les organismes du sol, le carbone étant humifié ou rendu stable. Le carbone est le principal composant de la matière organique du sol et contribue à donner au sol sa capacité de rétention d'eau, sa structure et sa fertilité. Certains réservoirs de carbone dans les agrégats du sol sont si stables qu'ils peuvent durer des milliers d'années. Cela contraste avec le carbone « actif » du sol, qui réside dans la couche arable et est en flux continu entre les hôtes microbiens et l'atmosphère. (Figure 1).



(Figure 1) Source : https://www.researchgate.net. Figure 1 : Le cycle du C dans les sols d'un agroécosystème cultivé et les volants d'action :

1-augmentation de la production primaire, 2-diminution des exportations et augmentation des restitutions, 3-importation de matières organiques exogènes et 4-diminution des pertes par minéralisation. Les pertes par érosion et par lixiviation de C soluble sont en conditions tempérées généralement beaucoup moins importantes que celles par minéralisation. Dans une prairie pâturée il faudrait ajouter à ces flux la consommation d'herbe par le bétail, la respiration des animaux et la restitution de leurs déjections au sol.
Tous les sols ne sont pas égaux face au stockage de carbone. Les sols les plus riches en carbone sont les tourbières, les terres de pâturage stockent également beaucoup de carbone par hectare. Par opposition, le sol dans les zones chaudes et sèches contient moins de carbone.(figure 2).

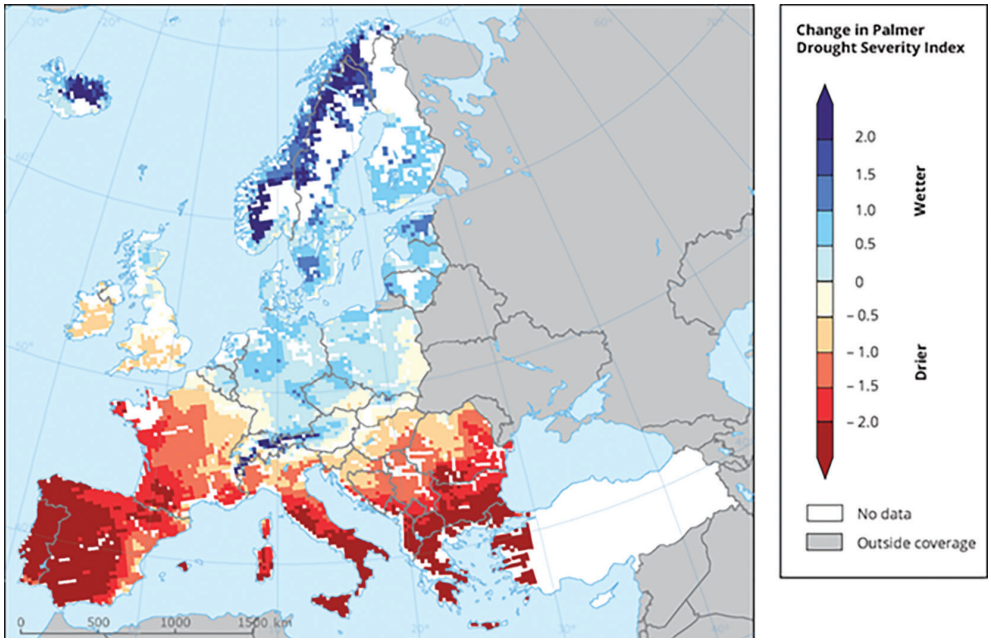
Figure 2 : Le sol apparaît rouge lorsqu'il est appauvri en carbone (à gauche) et brun foncé lorsque la teneur en carbone est élevée. Source : EUROPEAN SOIL DATA CENTRE (ESDAC).

2. Les Projections climatiques

Les projections pour le 21ème siècle montrent des réductions significatives de la teneur en eau des sols en été dans la région méditerranéenne et des augmentations dans la partie nord-est de l'Europe d'ici à la fin du 21ème

siècle. (Calanca et al., 2006 ; Lopez-Moreno et Beniston, 2009).
En particulier, dans la zone méditerranéenne, la teneur en eau du sol devrait diminuer et les conditions de saturation devraient être de plus en plus rares et limitées aux périodes hivernales et printanières. (García-Ruiz et al., 2011).
Sur la base des résultats de douze modèles climatiques régionaux (MCR), l'indice d'humidité du sol, montre un fort gradient de changements projetés de conditions plus sèches prononcées dans le sud de l'Europe à des conditions plus humides dans certaines parties du nord de l'Europe en toutes saisons.
Les changements les plus significatifs de l'indice d'humidité du sol entre 2021-2050 et la période de référence (1961-1990) sont projetés pour la période estivale en Méditerranée, en particulier dans le nord-est de l'Espagne et le sud-est de l'Europe. (Heinrich et Gobiet, 2012).

Figure 3 : La source de données : L'avenir des périodes sèches et humides en Europe fourni par Wegener Center for Climate and Global Change.



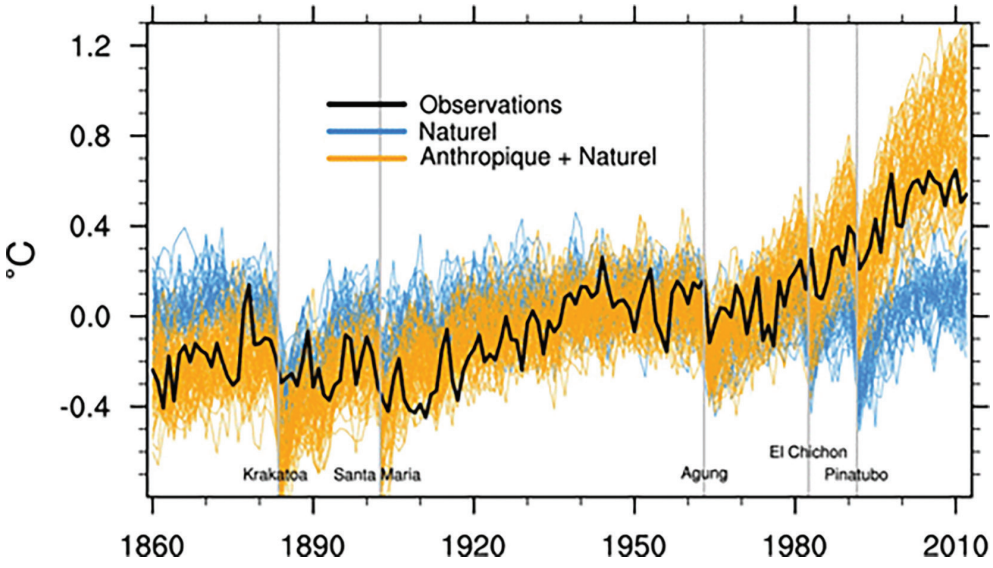
Les changements sont présentés comme des changements multi-modèles moyens entre 1961-1990 et 2021-2050 à l'aide de 12 modèles climatiques régionaux (MCR) ; avec le rouge indiquant des conditions plus sèches et le bleu indiquant des conditions plus humides.

a. Le climat futur à l'échelle du globe

Pour le groupe d'experts du GIEC, l'influence de l'homme sur le système

climatique est clairement établie. Il est extrêmement probable que l'influence de l'homme soit la cause principale du réchauffement observé depuis le milieu du 20ème siècle. Dans la première partie de son cinquième rapport, il précise « Les émissions cumulées de CO2 déterminent dans une large mesure la moyenne mondiale du réchauffement de surface vers la fin du 21e siècle et au-delà ».

Figure 4 : Évolution de l'anomalie de température moyenne à la surface de la Terre au cours du XXe siècle.



Evolution de l'anomalie de température moyenne globale sur la période 1860-2012 dans les observations (en noir), et dans les simulations CMIP5 utilisées dans le rapport du GIEC (2013) prenant en compte soit l'ensemble des facteurs connus (anthropiques et naturels, orange), soit uniquement les facteurs naturels (bleu). Les principales éruptions volcaniques sont indiquées par les barres verticales.

b. Réchauffement actuel et conséquences

Entre 1880 et 2012, la température moyenne à la surface de la Terre a augmenté de 0,85 °C (de 0,65 à 1,06 °C). Chacune des trois dernières décennies a été successivement plus chaude à la surface de la Terre que toutes les décennies précédentes depuis 1850.

Au cours des deux dernières décennies, la masse des calottes glaciaires du Groenland et de l'Antarctique a diminué, les glaciers de presque toutes les régions du globe ont continué à diminuer et l'étendue de la banquise arctique et du manteau neigeux de l'hémisphère nord au printemps a continué à diminuer aussi.

Depuis le milieu du XIXe siècle, le taux d'élévation du niveau moyen de la mer est supérieur au taux moyen des deux derniers millénaires (degré de confiance élevé). Entre 1901 et 2010, le niveau moyen mondial de la mer a augmenté de 0,19 m (0,17 à 0,21 m).

c. Gaz à effet de serre (GES), réchauffement et activités humaines

Les sols sont impliqués dans le cycle des trois principaux GES en jouant le rôle de source ou de puits.

Pour le méthane (CH4), les sources dues au sol sont principalement liées aux zones humides (rizières, marais). Les sols des zones exposées se caractérisent par leur capacité à absorber le méthane. Globalement, les sols sont un puits pour ce gaz.

Pour le protoxyde d'azote (N2O), les sols sont la principale source d'émissions mondiales (70%). Ce phénomène est lié à la dénitrification (transformation de l'azote minéral NO3 en N2O gazeux) sous l'effet de processus bactériens.

Dans le cas du dioxyde de carbone (CO2), les sols peuvent être une source ou un puits selon la manière dont ils sont gérés. La matière organique qui retourne au sol est généralement dégradée par les organismes du sol. Certains sols stockent plus de carbone que d'autres : 15 à 30 % des stocks mondiaux de carbone dans les sols se trouveraient dans les tourbières, qui sont en déclin dans le monde.

Il est extrêmement probable que plus de la moitié de l'augmentation observée de la température de surface mondiale moyenne entre 1951 et 2010 soit due à des augmentations anthropiques des concentrations de gaz à effet de serre et à d'autres forçages anthropiques combinés. Les concentrations atmosphériques de dioxyde de carbone, de méthane et d'oxyde nitreux ont augmenté à des niveaux jamais vus depuis au moins 800 000 ans. La concentration de dioxyde de carbone a augmenté de 40 % depuis l'époque préindustrielle. Cette augmentation s'explique d'une part par l'utilisation d'énergies fossiles (charbon, pétrole, gaz naturel) et d'autre part, par le solde des émissions dû aux changements d'affectation des terres (déforestation notamment). (Figure 5).

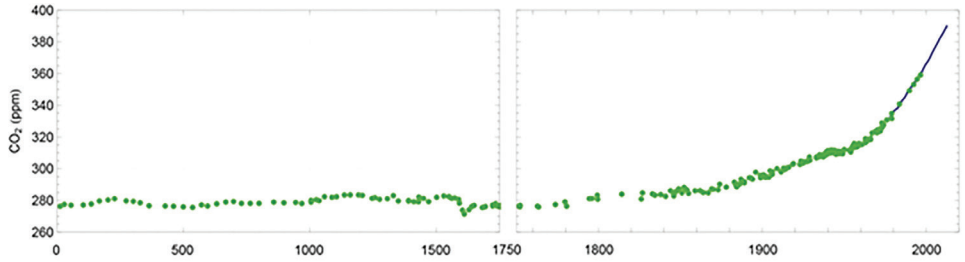


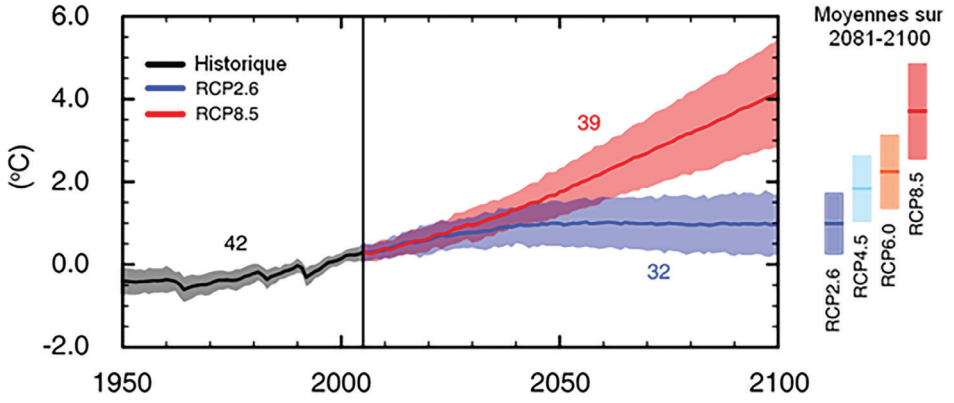
Figure 5 : Concentrations de CO2 atmosphérique depuis 1750

Concentrations historiques de CO2 (dioxyde de carbone), en partie par million (ppm), de 0 à l'année 1750 (à gauche) et sur la période industrielle (à droite). (Source : 5e rapport du Giec, chapitre 6, 2013).

d. Les projections pour le XXIe siècle

L'augmentation des températures moyennes à la surface du globe pour la période 2081–2100, relativement à 1986-2005, sera probablement dans les plages calculées à partir des simulations CMIP5 utilisées dans le rapport du GIEC (2013) forcées par des concentrations de gaz à effet de serre : 0,3 °C à 1,7 °C (RCP2,6), 1,1 °C à 2,6 °C (RCP4,5), 1,4 °C à 3,1 °C (RCP6,0) et 2,6 °C à 4,8 °C (RCP8,5). (Figure 6).

Figure 6 : Évolution de l'anomalie de température moyenne du globe, en surface, de 1950 à 2100, simulée par l'ensemble des modèles de climat pour différentes familles de scénarios d'émissions.



Evolution simulée de l'anomalie de température annuelle moyenne du globe en surface de 1950 à 2100, par rapport à la période 1986-2005. Les séries chronologiques des projections et une mesure de l'incertitude (parties ombrées) sont présentées pour les scénarios RCP2.6 (en bleu) et RCP8.5 (en

rouge). Le noir (couleur grise) représente l'évolution historique modélisée. Les moyennes et incertitudes associées sur la période 2081-2100 sont fournies pour tous les scénarios RCP sous forme de bandes verticales de couleur. Le nombre de modèles CMIP5 utilisés pour calculer la moyenne multimodèle est indiqué. (Source : 5e rapport du Giec, 2013).

Par rapport à la période 1850-1900, l'augmentation de la température dépassera probablement 2°C selon les scénarios RCP6.0 et RCP8.5, mais c'est improbable pour le scénario RCP2.6. Le contraste de précipitations entre régions humides et régions sèches, et entre saisons humides et saisons sèches augmentera, bien qu'il puisse exister des exceptions régionales. Il est très probable qu'au cours du XXIe siècle, l'étendue de la couverture de banquise arctique et son épaisseur continueront à diminuer, de même que l'étendue du manteau neigeux de l'hémisphère nord au printemps, en lien avec le réchauffement des températures. Le volume des glaciers continuera à diminuer. Le niveau moyen mondial des mers continuera à s'élever au cours du XXIe siècle probablement à un rythme plus élevé que celui observé entre 1971 et 2010. Le phénomène d'acidification des océans augmentera.

3. Le sol sous la pression du changement climatique

Dans certaines parties du monde, des températures plus élevées pourraient entraîner une prolifération de végétation et une augmentation du volume de carbone stocké dans le sol. Cependant, des températures plus élevées peuvent également augmenter la décomposition et la minéralisation de la matière organique dans le sol, réduisant ainsi la teneur en carbone organique.

Dans d'autres régions, les faibles niveaux d'oxygène dans l'eau empêchent la décomposition de la matière organique carbonifère dans les tourbières stables. Si ces zones s'assèchent, la matière organique peut se décomposer rapidement, libérant du dioxyde de carbone (CO2) dans l'atmosphère. Climate change, impacts and vulnerability in Europe 2012, EEA Report, No 12/2012, ISSN 1725-9177.

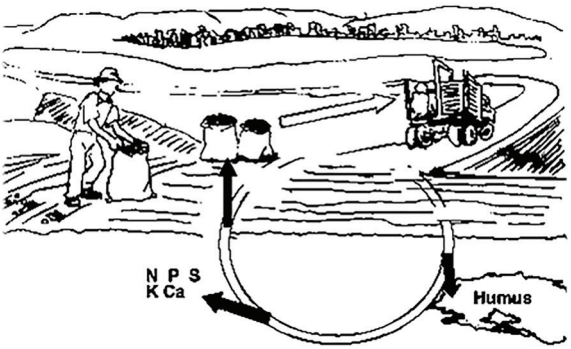


Figure 7: (source EEA Report No 12/2012).

Les facteurs conduisant à la réduction de la matière organique du sol dans un système à cycle ouvert peuvent être regroupés en trois qui entraînent (figure 7) :
- Une diminution de la production de biomasse ;
- Une diminution de l'apport de matière organique ;
- Taux de décomposition accrus.

Il existe déjà des preuves que la teneur en eau du sol est affectée par la hausse des températures et les changements dans les régimes de précipitations. À titre d'exemple, cette tendance est susceptible de se poursuivre et de conduire à un changement général de l'humidité du sol en été dans une grande partie de l'Europe au cours de la période 2021 à 2050, avec de fortes baisses dans la région méditerranéenne et quelques augmentations dans la partie nord-est de l'Europe.
La concentration croissante de dioxyde de carbone dans notre atmosphère peut amener les microbes dans le sol à travailler plus rapidement pour décomposer la matière organique, ce qui pourrait libérer encore plus de dioxyde de carbone. Les émissions de gaz à effet de serre du sol devraient être particulièrement importantes dans l'extrême nord de l'Europe et de la Russie, où la fonte du pergélisol pourrait libérer de grandes quantités de méthane, qui est un gaz à effet de serre, nettement plus puissant que le dioxyde de carbone. On ne sait toujours pas quel sera l'effet global de ce phénomène, étant donné que différentes régions absorbent ou émettent différents niveaux de gaz à effet de serre. Mais il y a clairement un risque qu'en raison du réchauffement climatique, le sol libère plus de gaz à effet de serre, ce qui pourrait encore augmenter le réchauffement sous l'effet d'une espèce spirale à auto alimentation.

4. Le rôle de L'agriculture et la sylviculture

Le changement climatique n'est pas le seul facteur qui menace de transformer le sol de puits de carbone en source d'émissions. La façon dont nous utilisons la terre peut également avoir un effet certain sur la quantité de carbone que le sol peut contenir.
Actuellement, le stock de carbone des forêts augmente en raison des changements dans l'environnement et la gestion des forêts. Environ la moitié de ce stock de carbone se trouve dans les sols forestiers. Cependant, lorsque les forêts se dégradent ou sont défrichées, le carbone qui y est stocké est rejeté dans l'atmosphère. Les forêts peuvent alors devenir des contributeurs nets de carbone dans l'atmosphère.
Il a été démontré que le labourage des terres agricoles accélère la décomposition et la minéralisation de la matière organique. Afin de conserver le carbone et

les nutriments dans le sol, il est suggéré de réduire les labours, d'effectuer des rotations de cultures complexes, d'utiliser des « engrais verts » et de retenir les résidus du sol à la surface du sol.

Laisser les résidus de culture à la surface du sol avant et pendant les opérations de plantation peut aider à protéger contre le risque d'érosion des sols. Cette protection est essentielle puisqu'il faut parfois des milliers d'années pour former une couche de sol de quelques centimètres seulement. La réduction des travaux de labour réduit la fréquence de l'effritement du sol et du retournement des mottes. Mais les activités de travail du sol réduites, voire l'absence de travail du sol, sont souvent associées à une utilisation plus intensive d'engrais chimiques, ce qui peut avoir d'autres effets négatifs sur l'environnement.

Dans le même temps, l'agriculture biologique, en amendant le sol avec du fumier, peut reconstituer le stock de carbone organique en profondeur dans le sol. Le recours à l'agriculture biologique offre l'avantage supplémentaire de réduire les émissions de gaz à effet de serre car cette agriculture n'utilise pas d'engrais chimiques. Selon les calculs de l'Organisation des Nations Unies pour l'alimentation et l'agriculture, les émissions de CO2 par hectare des systèmes d'agriculture biologique sont de 48 % à 66 % inférieures à celles des systèmes conventionnels. (EEA Report No 12/2012).

Fait intéressant, certaines formes de production de biocarburants peuvent en fait réduire le réservoir de carbone dans le sol. L'utilisation de biocarburants produits à partir de résidus de maïs peut en effet entraîner une augmentation du volume total des émissions de gaz à effet de serre, car la matière organique est brûlée comme carburant au lieu d'être réintroduite dans le sol.

Enfin, l'adoption de pratiques agricoles et sylvicoles appropriées, offre d'immenses possibilités de restauration des sols et d'extraction de CO2 de l'atmosphère.

5. Protéger les villes grâce au sol

Les inondations d'eau boueuse sont devenues fréquentes car l'eau s'écoule des champs en jachère et emporte les sédiments. Pour résoudre ce problème, le sol est utilisé pour protéger les maisons. Un certain nombre de mesures ont été adoptées, comme la plantation de cultures de couverture en hiver lorsque les terres sont arides et donc menacées d'inondation. Par conséquent, laissez les résidus de récolte sur le sol pour réduire l'érosion. Les mesures de restauration des systèmes naturels ont permis d'éviter les inondations, malgré plusieurs épisodes de fortes pluies.

La régulation et la prévention des inondations ne sont que l'un des services vitaux que fournissent des sols sains. Nous devrons peut-être utiliser ce service

de plus en plus, compte tenu de la fréquence et de la gravité des événements météorologiques extrêmes tels que les inondations.
La qualité des sols peut nous protéger des conséquences du changement climatique de plusieurs autres manières. Un sol perméable peut nous protéger des canicules, en stockant de grandes quantités d'eau et en évitant les températures élevées. Ce dernier point est particulièrement important en ville, où les surfaces revêtues d'acier (sols étanches) peuvent créer un « effet d'îlot de chaleur ».

6. Restaurer les écosystèmes

La restauration des écosystèmes peut en fait aider à séquestrer le carbone de l'atmosphère. Par exemple, la restauration active des tourbières s'est avérée être une réponse réussie à la perte de carbone organique résultant de l'exploitation de la tourbe pour la consommation d'énergie. Le moyen le plus rapide d'augmenter la quantité de carbone organique dans les sols cultivés est de convertir la couche arable en prairies.
Malheureusement, il semble que certaines tendances récentes vont dans la direction opposée. Par exemple, entre 1990 et 2012, la superficie occupée par les terres arables, les cultures permanentes, les prairies et la végétation semi-naturelle a diminué en Europe. Plus concrètement, l'occupation des sols en Europe a entraîné une perte de 0,81 % de la capacité productive des terres arables, les champs ayant été transformés en villes, routes et autres infrastructures entre 1990 et 2006. Ces projets d'aménagement urbain consistent souvent à recouvrir le sol avec une couche de matériau imperméable. Outre les problèmes de sécurité alimentaire, cela signifie que l'Europe a moins de capacité à stocker du carbone organique, à prévenir les inondations et à maintenir les températures fraîches.
S'il est bien géré, le sol peut nous aider à réduire les émissions de gaz à effet de serre et à nous adapter aux effets les plus dommageables du changement climatique. Sinon, nous risquons d'aggraver rapidement les problèmes du changement climatique.
Le sol joue des rôles opposés dans le changement climatique. Elle peut contribuer ou ralentir cette dernière selon les gaz concernés, l'occupation des sols, les types de sols, les pratiques culturales et le climat.

7. Impacts et adaptation du sol aux conséquences du changement climatique.

Le sol constitue une formation de surface résultant de l'altération de la roche sous-jacente, par l'action du climat et des organismes vivants. Il est situé à l'interface des compartiments environnementaux de l'atmosphère, de la

biosphère et de l'eau et représente donc un milieu d'échange essentiel pour la régulation des cycles planétaires (eau, carbone, azote). Le changement climatique a un impact très important sur les sols, notamment sur les flux de matière organique et les différents processus à l'œuvre dans cet environnement. Les sols ont également un rôle majeur à jouer dans le cadre de l'adaptation au changement climatique, par exemple en tant que réservoirs d'eau ou en tant que support de végétalisation des espaces verts avec lesquels ils participent à la lutte contre les îlots de chaleur urbains. Enfin, le sol est généralement un milieu peu étudié dans le cadre du système climatique.

Le sol a la capacité de stocker et de restituer l'eau aux plantes. Avec des sécheresses plus sévères, l'agriculture et la foresterie souffriront des conséquences du changement climatique. Le maintien de cette capacité, notamment par le maintien de la matière organique des sols, est essentiel pour que les filières agricoles et plus encore forestières s'adaptent aux conséquences du changement climatique, sans recourir trop fortement à l'irrigation, dans un contexte où l'eau pourrait devenir rares dans certaines régions. (Climate change and adaptation,EEA Report No 3/2013).

Les pratiques culturales pour augmenter les capacités de stockage de carbone des sols et diminuer les émissions de gaz à effet de serre. Les stocks de carbone des sols agricoles français, par exemple, ont diminué depuis les années 1960, à cause de l'intensification de l'agriculture et du retournement des prairies. Les expertises montrent qu'il est possible d'augmenter le stockage de carbone dans les sols agricoles par :

- Une réduction de la perturbation des sols. La diminution du travail du sol permet de réduire la dégradation de la matière organique et donc le dégagement de CO2 ;
- Une augmentation de l'apport de carbone dans le sol. L'incorporation de matières organiques exogènes (pailles, fumiers, composts) permet d'augmenter les stocks de matière organique du sol.

Les changements d'usage tels que l'implantation de prairies permanentes ou l'afforestation sont également des pistes pour stocker du carbone dans les sols et dans la biomasse.

Une bonne gestion de la matière organique permet également de :

- Améliorer la structure du sol ;
- Réguler les flux d'eau;
- Limiter l'érosion des sols;
- Maintenir ou augmenter la fertilité des sols ;
- Accroître sa biodiversité.

Conclusion

Le protocole de Kyoto adopté, prévoit de limiter les émissions de GES et d'augmenter les puits, surtout de carbone. Les Conférences des Parties de Bonn, Marrakech et Durban ont inclus la possibilité de comptabiliser les stocks de carbone (notamment dans les sols) liés aux forêts et à l'agriculture.
La séquestration du carbone dans les sols et les écosystèmes terrestres peut aider à atténuer le changement climatique et à promouvoir la sécurité alimentaire en optimisant la production agronomique et l'efficacité des intrants. Adoption de bonnes pratiques agricoles (par exemple, technique de semis direct en combinaison avec le paillage et les cultures de couverture, gestion intégrée des éléments nutritifs pour créer un bilan nutritif positif, utilisation du charbon de bois écologique, rotation des cultures complexe, récupération et recyclage de l'eau par irrigation goutte à goutte et canaux d'infiltration) contribue à fixer le carbone dans les sols et à limiter le changement climatique.
L'élimination des résidus de récolte pour les biocarburants peut avoir un effet négatif sur la qualité des sols et entraîner une forte diminution du carbone qui y est stocké. Plutôt que d'utiliser les résidus de récolte, la conversion des sols fragiles et marginaux de l'agriculture en plantations énergétiques (par exemple le panic raide, le miscanthus, le peuplier et le saule) et la culture d'algues et de cyanobactéries dans des bioréacteurs sont des stratégies possibles pour produire de la biomasse pour la production de biocarburants.
La restauration des sols fragilisés et désertifiés par la séquestration du carbone est également essentielle pour améliorer la qualité des sols et la production agronomique, notamment en Afrique subsaharienne et en Asie du Sud.
Quatre stratégies d'amélioration de l'équilibre des sols en carbone devraient être adoptées. Tout d'abord, les émissions de dioxyde de carbone, de méthane et d'oxyde nitreux devraient être réduites. C'est particulièrement le cas pour les tourbières drainées et les terres agricoles qui font l'objet d'une exploitation intensive. Deuxièmement, le carbone devrait être fixé en permanence. L'humus stable représente seulement 1 % de l'entrée de carbone dans le sol, si l'on ne tient pas compte de l'ajout de substances organiques persistantes complexes telles que le charbon de bois. Troisièmement, la fertilité devrait être améliorée par l'ajout d'une plus grande quantité de résidus organiques dans les sols. Enfin, la résistance des sols devrait être assurée en améliorant la capacité de rétention d'eau et le contrôle de l'érosion. La fixation du carbone en alternant les cultures annuelles et les cultures permanentes ou en introduisant plus d'amendements organiques de manière plus efficace va totalement à l'encontre

des tendances qui privilégient l'alternance des herbages et des terres cultivées et de la demande croissante en biomasse/bioénergie.
En effet, les matières organiques des sols assurent des fonctions très diverses : elles sont une composante majeure de la fertilité chimique des sols, car leur minéralisation libère les éléments nutritifs qu'elles contiennent (N, P, K,…) ; elles augmentent la rétention d'eau par le sol et améliorent sa structure et sa résistance à l'érosion ; elle jouent un rôle de filtre vis à vis de polluants tels que les pesticides ou les éléments traces métalliques et renforcent donc le rôle de tampon que le sol a vis à vis des autres compartiments de l'environnement : l'eau, l'atmosphère et le vivant. Enfin elles sont la ressource trophique des organismes vivants du sol et soutiennent ainsi la très grande biodiversité qu'il héberge. Les matières organiques sont ainsi une composante majeure de la qualité des sols et stocker du carbone dans les sols, c'est à dire augmenter sa teneur en matière organique, apporte de nombreux bénéfices.
L'évolution du stock de carbone organique des sols résulte de l'équilibre entre le flux d'entrée, c'est à dire les entrées de matières organiques fraiches au sol et le flux de sortie par minéralisation. Une représentation simplifiée du cycle du carbone dans un agroécosystème montre que les volants d'action sont (1) d'augmenter les entrées en augmentant la production primaire (par exemple en augmentant les rendements en culture), (2) de favoriser le retour au sol de la biomasse végétale produite (en restituant les résidus de récolte plutôt que les exporter, en limitant le pâturage), (3) d'importer des matières organiques externes à la parcelle (par exemple des produits résiduaires organiques tels que des composts, des effluents d'élevage), ou (4) de réduire la minéralisation des matières organiques (par exemple en limitant les opérations de travail du sol qui stimulent la décomposition).

Bibliographie

1. Calanca, P., Roesch, A., Jasper, K. and Wild, M. (2006) Global warming and the summertime evapotranspiration regime of the Alpine region. Climatic Change 79, 65–78. doi:10.1007/s10584-006-9103-9.
2. EEA Report No 3/2013, Climate change adaptation
3. García-Ruiz, J. M., López-Moreno, J. I., Vicente-Serrano, S. M., Lasanta–Martínez, T. and Beguería, S. (2011) Mediterranean water resources in a global change scenario. Earth-Science Reviews 105(3–4), 121–139. doi:10.1016/j.earscirev.2011.01.006.
4. Heinrich, G. and Gobiet, A. (2012) The future of dry and wet spells in Europe: a comprehensive study based on the ENSEMBLES regional climate models. International Journal of Climatology 32, 1951–1970. doi:10.1002/joc.2421.
5. https://www.eea.europa.eu › signaux-2015 › articles › sol.
6. Kurnik, B., Louwagie, G., Erhard, M., Ceglar, A., Bogataj Kajfež, L. (2014a) Analysing

Seasonal Differences between a Soil Water Balance Model and in Situ Soil Moisture Measurements at Nine Locations Across Europe. Environmental Modeling & Assessment 19 (1), 19-34. doi 10.1007/s10666-013-9377-z.
7. Kurnik, B., Kajfež-Bogataj, L. and Horion, S. (2014b) An assessment of actual evapotranspiration and soil water deficit in agricultural regions in Europe, to be published in International Journal of Climatology. doi: 10.1002/joc.4154.
8. Lopez-Moreno, JI, Beniston, M. (2009) Daily precipitation intensity projected for the 21st century: seasonal changes over the Pyrenees. Theoretical and Applied Climatology 95, 375–384. doi: 10.1007/s00704-008-0015-7.
9. Seneviratne, S.I., T. Corti, E.L. Davin, M. Hirschi, E.B. Jaeger, I. Lehner, B. Orlowsky, and A.J. Teuling (2010) Investigating soil moisture-climate interactions in a changing climate: A review. Earth-Science Reviews 99(3-4), 125-161. doi: 10.1016/j.earscirev.2010.02.004.
10. Sheffield J, Wood E, Roderick M. (2012) Little change in global drought over the last 60 years. Nat. Lett. 491, 435–438.

Identité Culturelle Perdue en Pleine Pandémie ?

Soha Hajjar

طالبة دكتوراة في الجامعة اللبنانية

Résumé

Nous témoignons de jour en jour la disparition de l'identité culturelle liée à la langue arabe chez la nouvelle génération au Liban, et ceci est dû à plusieurs facteurs dont l'ouverture du Liban à d'autres cultures étrangères, à travers les langues qui y ont été introduites d'une manière ou d'une autre. La récente pandémie qui a bouleversé le monde entier a certes eu un impact sur le secteur de l'éducation qui souffre de la mauvaise infrastructure dans notre pays, et par suite la mauvaise connexion internet qui a été un vrai problème pour les élèves, mais aussi pour les profs.

Cela était aussi évident durant les cours de langue Arabe en ligne, la langue maternelle des jeunes libanais qui malheureusement au cours des années ne la maitrisent plus. Ce problème s'est accentué durant la période d'enseignement en ligne avec le recul du niveau des élèves dans leur langue maternelle à cause de plusieurs facteurs. Cela montre vraiment à quel point notre identité culturelle est menacée et nous fait réfléchir au futur de la langue arabe au Liban.

ملخّص

نشهد يوماً بعد يوم اختفاء الهوية الثقافية المرتبطة باللغة العربية عند الجيل الجديد في لبنان، ويعود ذلك إلى عدة

عوامل منها انفتاح لبنان على الثقافات الأجنبية الأخرى من خلال اللغات المستخدمة في البلد. ومن المؤكّد أنّ الوباء الأخير الذي قلب العالم بأسره رأساً على عقب كان له تأثيرعلى قطاع التعليم الذي يعاني مشكلة البنية التحتيّة السيّئة في بلدنا، وبالتالي الاتّصال السيّئ بالإنترنت الذي كان يشكّل مشكلة حقيقية للطلّاب وللمعلّمين على السواء. كان هذا واضحًا أيضًا في خلال حصص اللّغة العربيّة عبر الإنترنت، الّتي هي اللّغة الأم للشباب اللبنانيّين الذين لم يعودوا يتقنونها للأسف على مرّ السّنين. تفاقمت هذه المشكلة في خلال فترة التعلّم عبر الإنترنت مع انخفاض مستوى التلاميذ في لغتهم الأم بسبب عدة عوامل. إنّ ذلك يظهر حقًا كيف أنّ هويتنا الثقافية مهدّدة ويجعلنا نفكّر في مستقبل اللغة العربية في لبنان.

Les mots clés
Liban, culture, enseignement, COVID, enseignement en ligne, langue arabe, identité libanaise.

Introduction

La pandémie COVID-19 a bouleversé plusieurs aspects majeurs de la société nationale et mondiale, surtout au niveau de l'éducation. Certes, il existe une incertitude quant à l'impact de la fermeture des écoles depuis le printemps dernier sur les résultats académiques des élèves au cours de cette année et de l'année dernière. Sans données sur l'impact du virus sur l'apprentissage des élèves, il reste difficile de prendre des décisions claires concernant la réouverture des établissements scolaires.

Même maintenant, les responsables de l'éducation doivent faire face à des choix apparemment impossibles qui équilibrent les risques de santé associés à l'apprentissage en présentiel, et les besoins éducatifs des enfants qui peuvent être mieux servis lorsqu'ils sont physiquement présents à l'école. En effet, compte tenu de la brutalité de la situation cette année, les enseignants et les administrations n'étaient pas préparés à la transition du présentiel au virtuel, et ont été contraints à adopter des systèmes d'apprentissage à distance presque immédiatement.

Une des limites de l'apprentissage à distance s'avère être le manque d'interaction personnelle entre l'enseignant et l'élève. Cependant, plusieurs pays ont fait preuve d'initiative en utilisant d'autres méthodes pour améliorer l'expérience éducative à distance, notamment les plateformes en ligne comme Zoom et Microsoft Teams.

Les langues, de leur part, sont parmi les matières qui ont trouvé place au sein

des difficultés rencontrées par les élèves au cours de leur apprentissage virtuel, notamment la langue arabe qui est la langue maternelle au Liban, et qui est considérée par les étudiants natifs comme un défi vu sa difficulté et son usage très rare quotidiennement à l'oral. Cela a récemment commencé
à menacer l'identité libanaise chez les étudiants libanais qui, habitués à un système éducatif français ou même anglais, désormais trouvent une grande difficulté à lire, écrire ou même s'exprimer dans leur langue maternelle.

Ici, une question se pose. Qu'est-ce que l'identité ? L'identité est simplement en quelques mots qui nous sommes. Dans les sciences sociales, l'identité est la manière dont les individus se définissent comme membres d'un groupe particulier. L'identité culturelle quant à elle englobe tout ce qui concerne le moi, l'appartenance, les systèmes de croyances et les sentiments d'estime de soi. C'est la somme totale des modes de vie construits par un groupe d'êtres humains transmis d'une génération à l'autre. C'est le « moi » et tout le monde a le droit de connaître et de comprendre son identité culturelle.

Alors, quel est le rôle de la langue dans le développement de l'identité et de l'identité culturelle en particulier ? La langue est intrinsèque à l'expression de la culture. La langue est un aspect fondamental de l'identité culturelle. C'est le moyen par lequel nous transmettons notre moi le plus intime de génération en génération. C'est à travers la langue que nous transmettons et exprimons notre culture et ses valeurs. Les mots et le langage ont le pouvoir de définir et de façonner l'expérience humaine. C'est à cause de la langue que nous pouvons verbaliser nos expériences.

Or, nous vivons dans un monde où les trois fondements de l'identité sont les guerres qui ont été menées au cours de l'histoire, la religion, puis l'ethnicité et la langue qui sont toujours vitaux. Le facteur linguistique a toujours joué un rôle important dans ces situations. Le problème aujourd'hui est qu'en fait, avec le phénomène de la mondialisation, l'identité se construit basée de plus en plus sur la culture du lieu où l'on réside mais en même temps la culture du reste du monde, ce qui la rend extrêmement fluctuante.

Toutefois, au cours des dernières années, de profonds changements ont modifié la place et l'influence des langues sur la scène mondiale. Après un long voyage d'apprentissage de la langue italienne qui s'est conclu par un master professionnel en communication interculturelle, études italo-libanaises, nous avons réalisé, en tant que personnes libanaises, que nous avons un fort besoin d'apprendre d'autres langues parlées dans le monde telles que le français, l'anglais et même encore dans notre cas améliorer notre niveau de la langue italienne.

Cela nous a fait questionner sur l'identité de la langue arabe, notre langue maternelle, chez nos jeunes qui de plus en plus en démontrent un faible niveau, et qui ont dû faire face à un bouleversement de la méthode d'enseignement qui s'est transformée de présentielle en virtuelle durant ces deux dernières années. Cela certainement tout en tenant compte des difficultés d'interaction et de communication de la méthode virtuelle, et de la difficulté de notre langue arabe. En d'autres termes, nos jeunes ont-ils perdu davantage l'identité libanaise durant cette pandémie ? La méthode d'enseignement virtuelle a-t-elle négativement influencé le niveau de la langue arabe chez les jeunes qui avaient déjà du mal à bien l'écrire et la parler ?

Les Cultures

D'un point de vue anthropologique, les cultures ont un caractère dynamique et sont en constante évolution, principalement en raison du concept de mondialisation qui interdit aux sociétés de rester figées dans le temps.

Tout en étant conscients que le changement culturel est un processus inévitable dans la vie de toute société, il est nécessaire de décrire les facteurs qui peuvent provoquer et conditionner le changement d'une culture et les modalités de ce changement. Les facteurs qui déterminent le changement culturel peuvent être divisés en deux sous-parties : Ceux intérieures et ceux extérieures.

Parmi les facteurs externes, outre le besoin d'adaptation à l'environnement, on y trouve sans aucun doute le contact avec d'autres cultures. Les facteurs internes de leur part sont : les possibles décalages entre le système symbolique et la structure sociale, le conflit entre différents groupes présents dans la société, la présence d'éléments incompatibles dans chaque culture et l'autonomie individuelle.

Une première source de changement culturel est l'émergence d'éventuelles incohérences entre les modèles culturels et les formes d'organisation sociale. La culture et le système social sont distincts l'un de l'autre et varient indépendamment l'un de l'autre. Toutefois, là où pour une raison quelconque les formes d'organisation d'une société devaient changer rapidement et profondément, les modèles culturels ne pourraient pas suivre les changements sociaux.

Quand ces nouveaux phénomènes sociaux se produisent et s'établissent, les individus ne pourront plus les interpréter à travers leurs propres codes culturels, c'est-à-dire à travers les symboles, croyances et valeurs auxquels ils sont habitués pour définir leur monde, pour exprimer leurs sentiments, pour formuler leurs propres jugements et faire leurs propres choix. Ainsi,

la désorientation et les tensions provoquées par le changement du système social finissent également par provoquer un changement de culture.

Considérant l'homme comme la base de l'évolutionnisme, il est évident de noter que l'évolution «naturelle » qui se déroule est suivie d'une évolution « culturelle ».

Les Langues

Joan Bybee, (2006), considère que la compétence linguistique n'est pas due à l'innéisme, mais à la routine de la « mémoire » face à la fréquence des occurrences entendues.

Chomsky (2005) de sa part estime également que le développement du langage comme système se produit chez l'Homme dans la phase où il est séparé de ses ancêtres, desquels il aurait hérité des hypothèses très générales.

Sur la base de ces notions, on conclut alors que le langage humain se développerait donc largement dans le cadre culturel. La langue est un élément crucial de la culture et de la société. Ainsi, à travers une analyse du langage, il est possible de se plonger dans la complexité de la structure sociale, ses conflits et sa dynamique.

Les mots ont en effet des racines profondes dans notre vie psychologique et dans notre constitution physique. Ils nous accompagnent lorsque nous parlons, lisons ou écrivons mais aussi dans notre silence et dans nos rêves.

Les mots entourent notre présent, s'étendent dans le passé et s'étendent dans le futur. Dès l'enfance, ils occupent la mémoire des êtres humains à travers lesquels le présent est lié au passé. Les mots accompagnent chaque mouvement, chaque geste que nous faisons : lorsque nous écrivons ou lisons, et même lorsque nous entendons ou nous parlons, notre voix ou nos mains sont guidés par les séquences de mots et de phrases conservées et sauvegardées dans la mémoire que nous avons.

La réalité culturelle ainsi que l'identité culturelle ne sont ni circonscrites ni limitées à un espace matériel. Cela se manifeste clairement avec « les frères de la patrie » tels immigrés ou vacanciers, qui, se rencontrant et se reconnaissant comme tels hors du pays, sont émus par

la curiosité, par le profond désir d'identifier le pays et le centre de naissance de l'autre avec la question « Ah, êtes-vous Libanais ? ». Puis, ils continuent la conversation dans leur langue maternelle, langue qui se transforme lentement en fierté et nostalgie à l'étranger.

Peu de gens savent que la nostalgie porte en fait un nom suisse, inventée par un médecin en 1678 pour décrire le sentiment de manque de leur pays que les mercenaires suisses de Louis XIV ont souffert jusqu'au point de mourir ou d'en déserter.

La Culture Libanaise

Le Liban possède une diversité culturelle et religieuse (avec 18 sectes), et jouit donc d'un riche patrimoine culturel. C'est un pays qui a longtemps attiré et qui attire encore, quoique de manière différente à l'heure actuelle, un grand nombre d'acteurs, y compris des intellectuels et des artistes du monde entier. Par conséquent, le pays a toujours été en contact étroit avec d'autres cultures à travers les populations qui ont vécu sur ses territoires.

De plus, les influences francophones et anglophones jouent un rôle important dans l'histoire de la société libanaise et des pratiques culturelles. En conséquence, vous pouvez trouver

des personnes trilingues au Liban. Cependant, cela ne comprend qu'une partie de la population. Néanmoins, bien qu'elle soit petite, cette tranche est l'une des plus actives.

On ne peut s'empêcher de remarquer, en effet, que la plupart des opérateurs culturels sont ceux dont les participants maîtrisent plusieurs langues, ce qui fait du pays un centre de culture attirant au niveau international.

Il faut cependant noter que ce trilinguisme a conduit à une division de la population:

les arabophones majoritaires sont présents partout dans le pays, notamment en dehors de Beyrouth, les francophones qui constituaient auparavant la classe intellectuelle du pays, mais dont l'influence aujourd'hui fait face à la concurrence de la jeune génération qui embrasse de plus en plus la langue anglaise.

Malgré cela, la présence de trois langues est une source riche qui doit être maintenue car elle joue un rôle important dans la diffusion de la culture au Liban. En général, le Liban constitue un point de rencontre stratégique dans le domaine culturel, et est connu comme l'un des pays du Moyen-Orient où la liberté d'expression, qui est protégée et célébrée par tous, reste l'une des libertés les plus importantes.

Il doit y avoir une seule langue comme il y a une seule patrie, comme on possède une seule âme, comme on appartient à une seule race, comme on constitue un seul peuple.

Mais, la mondialisation et le rythme effréné de la vie ont poussé les humains à quitter leurs origines pour assurer une vie meilleure.

Résider ailleurs ou être en contact permanent avec « un étranger » oblige l'homme même à apprendre à maîtriser la langue du pays d'accueil, créant en lui-même, à terme, un dilemme entre sa langue racine et celle qu'il met en pratique.

Le Trilinguisme au Liban

Le polyglottisme n'est généralement pas un phénomène courant dans une société.

Il découle d'une intervention politique extérieure, pacifique ou violente, apportant avec elle un nouveau langage qui est finalement utilisé par les gens ordinaires.

Le peuple du Mont-Liban parlait à l'origine les langues syriaque et araméenne, mais les multiples invasions et interactions avec différentes puissances conquérantes ont conduit à l'introduction du polyglottisme libanais moderne.

L'arabe a été introduit au Levant lors de la propagation de l'islam à travers les conquêtes arabes du 7ème siècle et a été utilisé au Moyen-Orient depuis lors.

La langue arabe est l'essence même de l'islam, la religion prédominante du Moyen-Orient, et est donc utilisée dans une certaine mesure dans la plupart des pays à majorité musulmane.

Le français et l'anglais, en revanche, ont toujours été des objets d'intérêt pour le peuple du Mont-Liban, mais n'ont été institutionnalisés dans la société et l'éducation libanaises qu'à partir du XIXe siècle, lorsque des missionnaires catholiques et protestants sont venus dans le pays pour éduquer les Libanais avec les langues, religions et valeurs occidentales.

Les puissances occidentales étaient en général très impliquées politiquement au Liban, soutenant et défendant les groupes ethno-religieux partageant les mêmes convictions.

En conséquence, la France soutenait les communautés maronites et catholiques, la Russie soutenait les orthodoxes et la Turquie se rangeait du côté des musulmans, et les populations minoritaires étaient le plus souvent alignées sur le pouvoir occidental qui s'occupait d'elles.

Avec une combinaison aussi incroyable de langues, de cultures, de philosophies et d'identifications politiques différentes, en plus du monde de plus en plus mondialisé et cosmopolite dans lequel nous vivons, on peut imaginer l'ampleur de la « crise d'identité» qui se déroule au Liban du XXIe siècle. Entre son héritage arabe et son ouverture incontestable à l'influence occidentale, les Libanais sont tiraillés entre identification occidentale et orientale.

Pourtant, les inégalités éducatives et les différences de bilinguisme ou de trilinguisme aujourd'hui sont davantage liées aux inégalités socio-économiques qu'au sectarisme religieux.

Avec un monde en constante mondialisation, l'anglais a acquis le statut de langue internationale après la seconde guerre mondiale et maintient sa dominance dans le monde à ce jour dans les domaines de la diplomatie, des affaires et

de la technologie. Le nombre de locuteurs et d'institutions anglophones libanais est donc en augmentation puisque quiconque souhaite progresser académiquement, socialement ou professionnellement doit atteindre un certain niveau de maîtrise de l'anglais. Cela a inévitablement conduit au déclin de l'importance de la langue arabe car de nombreux jeunes considèrent l'anglais comme étant essentiel pour réussir au niveau national et international.

Par conséquent, la dominance de la langue anglaise dans les universités et le monde des affaires a conduit à un manque d'acquisition de l'Arabe Standard Moderne (l'ASM) parmi les jeunes générations.

Ils considèrent ASM comme fastidieux et inutile pour l'avancement social, et préfèrent étudier les langues étrangères pour des questions intellectuelles et professionnelles, ce qui est très problématique dans un pays où l'ASM est sa langue officielle.

Toutefois, bien que l'anglais semble être la langue qui a gagné le plus de pouvoir au cours des dernières décennies, le français et l'arabe conservent toujours un statut très important.

Le Liban est aujourd'hui connu comme un véritable pays « trilingue », les trois langues étant parlées et célébrées de différentes manières.

Le polyglottisme au Liban évolue constamment en fonction des tendances politiques, économiques et culturelles, à la fois au Liban et dans le monde, et continuera d'évoluer au cours des siècles à venir.

Observation du Niveau de L'ASM durant la Pandémie Chez les Jeunes Libanais

En prenant tout ce qui a été déjà dit en considération, nous avons voulu observer le statut de cette identité libanaise chez les jeunes Libanais qui ont eu droit à des cours d'Arabe en ligne durant la pandémie du Covid. Avec toutes les difficultés de connexion en ligne au Liban durant cette période d'enseignement virtuelle, nous avons remarqué un recule chez ces jeunes au niveau de l'ASM. Pour cela, nous avons contacté plusieurs profs de langue Arabe qui enseignent les jeunes libanais de 9 à 10 ans dans différentes écoles privées libanaises pour leur demander quels étaient à leur avis, et selon leur expérience durant ces deux dernières années, les éléments qui ont contribué à ce recule au niveau de la langue Arabe. Cela étant un phénomène qui existait déjà chez cette génération bien avant Covid, mais qui s'est accentué davantage avec l'enseignement en ligne.

Les réponses des profs peuvent être résumé comme suit :

- La langue Arabe est déjà une langue difficile, et les enfants commencent déjà dès le début à confondre les lettres, surtout celles qui se ressemblent par la forme ou par la prononciation comme : (خ) « Kh » et (غ) « Gh », (س) « S » et

(ص) « SSa », (ح) « Hha » et (ه) « Ha », (د) « Da » et (ض) « DDa ». Certainement, l'usage incorrect de l'une des lettres à la place de l'autre peut changer le sens du mot utilisé. Par exemple, une des profs nous a donné l'exemple d'un étudiant qui voulait écrire le mot nuage (غيمة) « Ghayma », mais qui avait effectivement écrit (خيمة) «Khayma » qui vent dire « Tente ». Imaginons donc avec la mauvaise connexion, la difficulté chez les enfants de pouvoir clairement discerner la prononciation du prof durant les cours en ligne.

- Un autre problème est l'usage des enfants de paroles propres au dialecte libanais durant la session d'Arabe parce qu'ils ignorent le mot en ASM ou croient que le mot utilisé en dialecte est effectivement le même utilisé en ASM. Cela est à son tour dû au manque de lecture, spécialement durant cette période où les profs ne pouvaient pas vraiment vérifier si les étudiants lisaient effectivement à la maison ou même faisaient leurs devoirs. Cela aboutit à la construction d'une phrase fausse ou incorrecte en ASM.
- Les heures de cours en ligne et les difficultés techniques ont empêché les profs de pouvoir transmettre aux élèves un bagage de vocabulaire suffisant et efficace , ce qui était possible durant les heures d'enseignement en présentielle et à travers les heures de lecture supplémentaires qu'accordaient les profs aux élèves. Les profs étaient limités de même par un nombre d'objectifs du curriculum qu'ils devaient compléter durant les heures en ligne réduites accordées à la langue Arabe.
- Les élèves n'ont désormais pas une passion ou un amour pour la lecture en général, et ceux qui aiment lire préfèrent lire des livres en Français ou en Anglais. Ce sentiment désagréable qu'ont les élèves vis-à-vis de la lecture peut être dû à l'invasion de la technologie de leur vie quotidienne qui les laisse bouche bée et scotchés aux écrans.
- Les élèves trouvent l'usage de termes techniques, par les profs, liés à la technologie en langue Arabe très bizarre et étrange comme lorsque le prof leur demande par exemple d'appuyer sur la main virtuelle pour prendre parole. La « Raise Hand Option » est selon eux un terme qui ne s'utilise qu'en Anglais pour que « ça ne sonne pas mal » à leurs oreilles. En effet, la traduction de ce terme en ASM a causé un fou rire chez plusieurs élèves.
- Les élèves désormais se sont habitués au « typing » au lieu d'écrire avec le crayon. De même, l'usage de « l'Arabizi » ou l'arabe transcrit avec l'alphabet latin dans le « chat », fait que ces derniers n'ont plus une bonne écriture en Arabe ou même une bonne syntaxe dans leur production écrite. Cela rend parfois difficile aux profs la compréhension de ce qu'ils ont écrit à main.
-Il est aussi bien important de noter que les élèves à cet âge trouvent une très

grande difficulté à taper sur le clavier en langue Arabe parce qu'ils ont du mal à trouver les lettres et cela devient extrêmement ennuyeux pour eux.
- Les élèves utilisent des expressions qu'ils traduisent littéralement d'une langue étrangère pour s'exprimer en Arabe dans la production écrite, ce qui fait que le mode de formulation des phrases traduites soit incorrect engendrant des fautes de langue et d'expression.
- En ce qui concerne la grammaire Arabe, cette compétence est celle qui cause le moins de problèmes puisqu'elle consiste en une règle qui doit être appliquée.
- En classe, les profs pouvaient utiliser une approche individuelle avec les élèves. Ils pouvaient circuler parmi eux et les aider individuellement avec les idées, la structure, ou même le vocabulaire utilisé. Ceci n'est plus possible avec l'enseignement en ligne et la démotivation des élèves. Ceci est dû au manque de concentration et à la fatigue, qui à son tour, est due à l'usage de l'écran pour de longues heures.

En conclusion, nous témoignons de jour en jour la disparition de l'identité culturelle liée à la langue arabe chez la nouvelle génération au Liban, et ceci est dû à plusieurs facteurs dont l'ouverture du Liban à d'autres cultures étrangères, à travers les langues qui y ont été introduites d'une manière ou d'une autre.

La récente pandémie qui a bouleversé le monde entier a certes eu un impact sur le secteur de l'éducation qui souffre de la mauvaise infrastructure dans notre pays, et par suite la mauvaise connexion internet qui a été un vrai problème pour les élèves, mais aussi pour les profs. Cela était aussi évident durant les cours de langue Arabe en ligne, la langue maternelle des jeunes libanais qui malheureusement au cours des années ne la maitrisent plus.

Ce problème s'est accentué durant la période d'enseignement en ligne avec le recul du niveau des élèves dans leur langue maternelle à cause de plusieurs facteurs. Cela montre vraiment à quel point notre identité culturelle est menacée et nous fait réfléchir au futur de la langue arabe au Liban.

Références :

- Agenda Culturel (2020). Culture in Lebanon by 2020.
- Baladi, S. S. (2018). Polyglotism and Identity in Modern-Day Lebanon. Lingua Frankly, 4. https://doi.org/10.6017/lf.v4i0.9611
- Bybee, J. L. (2006). Frequency of use and the organization of language. Oxford: Oxford University Press.
- Chomsky, N., & Pateman, B. (2005). Chomsky on anarchism. Edinburgh: AK Press.
- Hagège .C. (2000)., « Halte à la mort des langues », Odile Jacob, Parigi.
- Kallas. E. (1993)., «Arabes ou Arabophones?». Oriente Moderno.
- Kallas. E. (1999)., «Qui est arabophone?». Gorizia: I.S.I.G.

• Kallas. E. (1999)., «Un préambule pour une histoire linguistique du Liban», Afroasiatica Tergestina,.
• Maalouf. A. (1998)., «Les identités meurtrières», Paris : Grasset.
• Moretti et Vitali (2015). Il giornale dell'Università degli studi di Padova degli studi, L'esilio e la patria: un viaggio nella nostalgia, 22 GENNAIO 2016.
• Shaaban, K., & Ghaith, G.(1999)., «Lebanon's Language-in-Education Policies: From Bilingualism to Trilingualism», in Language Problems and Language Planning.