عوائـــق دراسة الفلسفة

في

التعليمين الثانوي و الجامعي

الدكتور: محمود يعقوبي.

معهد الفلسفة- جامعة الجزائر -.

إني منذ البداية لا أعد من بين هذه العوائق بعض العوامل الذاتية التي أعتقـــد أن مـــن أهمها موقف السلطات السياسية و موقف بعض رجال الدين غير البصيرين بأساليب الدعـــوة و الجدال، لأن الإجماع يكاد يكون تاما على أن الفلسفة بحث عن الحق و الحقيقة اللذين يمكن أن يدعـــي معرفتهما كل إنسان في أي مجال من مجالات المعرفة الذاتية. ويكون عليـــه أن يثبـــت دعواه و إلا ردها عليه العارف بالحق و الحقيقة، ومن طبيعة المعرفة الذاتية أن يختلف فيها الناس بحسب تصورهم لأسباب جلب المصالح و درء المفاسد.

و لهذا ينبغي لنا أن نوجه اهتمامنا إلى العوامل الموضوعية و أن نقصره على أهمها و أعمها مع اجتناب التفصيل و التطويل، بل الإشارة إلى بعضها بالقدر الكافي من الوضوح، كفيلة بأن تفي بغرضنا في تشخيص صحيح لأسباب الضعف الملاحظ في دراسة الفلسفة على صعيد التعليمين الثانوي و الجامعي.

و أول هذه العوامل الموضوعية هو ضعف الدارسين في اللغة و جهلهم تقريبا بأهم قواعد نظمها و صور التصرف في التعبير بها، و من شأن هذا الضعف في اللغة أن يكون حائلا دون الفهم عند التلقي و دون الإفهام عند الإصدار. و إذا كان من الواضح بنفسه في اللغة الإعرابية أن المعاني و المباني فيها متكافلان، فإن إدراك المعاني لا يحصل إلا بمعرفة المباني، كما أن تبليغ المعاني لا يتم إلا بإحكام المباني و إيرادها على الصورة التي يتم بها التبليغ. و يلزم من هذا أن الفهم و الإفهام متوقفان على معرفة ما به يحصل التفاهم بمعناه الأصلي و هو تبادل الفهم و الإفهام بين متخاطبين . و إذا كانت المواد التي تعالجها الفلسفة بالتحليل و التركيب هي المعاني المجردة، فقد بات من الضروري للدارس أن يكون عارفا بقواعد الفهم و الإفهام كما هي مستعملة في الخطاب الفلسفي في القديم و في الحديث.

و إذا كنا الآن نتحدث عما يجب أن تكون عليه الكفاءة اللغوية لدى التلاميذ في الثانوي و لدى الطلبة في الجامعة، فلأن هذه الكفاءة اللغوية تكاد تكون منعدمة. و ليس انعدام هذه الكفاءة لديهم في المستويين راجعا لأسباب طبيعية فيهم، بل كل شيء يبين أن السبب في ذلك هو عدم الحرص على تكوين هذه الكفاءة لديهم ابتداء من التعليم الثانوي حيث يقع التخلي عن العناية بقواعد اللغة قبل اتقانها و التوجه إلى العناية بالأدب و أساليبه، كما لو كان الأدب يتنافى مع إتقان القواعد أو يمكن فهم معانيه من دون استخراجها من مبانيه. و قد ترتب على إهمال قواعد اللغة العربية في الثانوي ظهور أجيال لم تعد تعرف للغة قواعد، بل أصبحت تستغرب أن يكون للغة قواعد يجب التزامها عند الدراسة أو التدريس و عند كتابة المذكرات و الرسائل. وقد أصبح هذا الضعف في القواعد يتكرس يوما بعد يوم من خلال تسامح المدرسين مع الدارسين لا أثناء التدريس فحسب، بل كذلك في الإمتحانات التي يصحح فيها الضعاف أكمال الضعاف في اللغة.

و قد أصبح هذا التسامح ذريعة لغض الطرف عن كثير من مظاهر الضعف في آداب اللغة العربية لدى التلاميذ و لدى الطلبة الذين تؤهلهم دراستهم الجامعية لتدريس موارية التي يتخصصون فيها متى انخرطوا في هيأة التدريس، وبدون موارية و لا مماراة فإن الملاحظ الجاد يستطيع أن يتصور سلسلة الآثار السلبية المتبادلة بين التعليمين الثانوي و الجامعي في مجال الدراسات الفلسفية.

و لست أريد من وراء هذا، تحميل أحد حمل غيره، بل أريد فقط رد الظواهر إلى أسبابها، ورد الضعف اللغوي لدى التلاميذ و الطلبة إلى أسبابه المباشرة الموضوعية التي مهما تعددت و تنوعت و شد بعضها بعضا، فإن المدرس في نظري يبقى أهمها و أخطرها بالنظر إلى خطورة الأثر الذي يتركه في من يدرس عليه، من خلال قدرته على الوصول إلى الأهداف المرسومة له، و التي لها صلة وثيقة باللغة هي صلة المشروط بشرطه، بحيث يصح أن نقول إن للغة المدرس تأثيرا مباشرا في لغة الدارس التي تجود متى كانت لغة المدرس جيدة. إذ بها يستطيع الإتصال الجيد بالآثار الفلسفية و محاورة الفلاسفة. فهي وسيلته الوحيدة إلى معرفة آراء غيره، وهي أيضا وسيلته الوحيدة إلى القيام الجيد بوظيفته التعليمية. و لا يمكننا أن نتصور تفكيرا جيدا إلا من خلال لغة جيدة. لأنهما وجهان لحقيقة واحدة. و إذا كانت جودة اللغة لا تستلزم جودة الفكر فإن فساد اللغة يفسد الفكر. و يترتب على هذا فساد الفهم و الإفهام عند الحوار الفلسفي الذي يجري بين الدارسين مشافهة أو كتابة أو قراءة. و أيا كانت اللغة المستعملة في إصدار الخطاب الفلسفي أو في تلقيه فإن ممتع الدارس و المدرس بكفاءة لغوية جيدة شرط ضروري لدراسة الفلسفة و تدريسها معا. و كل تساهل في ذلك لن يترتب عليه تردي هذه الكفاءة اللغوية لدى الدارسين و المدرسين فحسب، بل تردي الكفاءة الفلسفية التي تبقى في جوهرها حوارا لا يمكن أن يجري إلا بواسطة اللغة التي قد لا يجود بجودتها. لكنه يفسد بفسادها.

و ثاني هذه العوائق هو ضعف المعارف العلمية كما و كيف لدى الدارسين إلى درجة أن أصبح سببا حاسما في توجههم أو توجيههم إلى الشعب الأدبية في الثانوي و إلى الدراسات الإنسانية و الإجتماعية في الجامعة. ومن شأن هذا الوضع أن يفقد دراسة الفلسفة مادتها الضرورية التي تتمثل في أوثق المعارف المتاحة للإنسان التواق إلى المعرفة الكلية. و

إنه لمن المفارقات الكبرى أن يطلب المعارف الفلسفية من لم يتوسل إليها بالمعارف العلمية، و هذا حتى على صعيد التعليم الثانوي الذي اعتبرت فيه مادة الفلسفة مادة أدبية لا تحتاج دراستها إلى معطيات العلوم الدقيقة و التجريبية مثل الرياضيات و الفيزياء و البيولوجيا، في حين أن مشاكل الفلسفة إنما تتولد من معطيات هذه العلوم التي لا تلبي حاجة الإنسان الباحث إلى المعرفة الكلية. و معنى هذا أن طبيعة المسائل الفلسفية مرتبة على طبيعة المسائل العلمية. و يكون الجهل بالمعطيات العلمية عائقا أمام تصور طبيعة المشاكل الفلسفية، و أمام سلوك الطريق المؤدي إلى تصور الحلول المناسبة لها. و لا يصح منا أن نتجاهل هذا الارتباط العضوي بين المعطيات العلمية و المشاكل الفلسفية، دون أن نتنكر للفلسفة و لدراستها، بل إننا نوشك أن نطلبها بإفساد طبيعتها و تشويهها و الإكتفاء منها باسمها الخداع الذي يوهم أنه يتضمن كل ما يدل عليه بينما هو لا يدل عليه في حقيقة الأمر كما يتجلى على ألسنة حملة الليسانس في الفلسفة و حتى حملة البكالوريا الأدبية المتخرجين من مؤسساتنا.

إننا لا نعرف فيلسوفا جهل معطيات علوم عصره، أو لم يكن حاذقا في علم من العلوم، فاتخذ من معطياته منطلقا لفهم أعمق و معرفة أوسع. و بالتالي فإن ممارسة التفلسف أو الإطلاع على الفلسفات و فهمها هي أمور تتطلب ثقافة علمية واسعة و متنوعة باتساع مجالات الفلسفة و تنوع مشاكلها. و إذا كان هذا الأمر يذكرنا بالقولة المشهورة المأثورة عن شيخ الفلاسفة أفلاطون : " لا يدخل علينا من لا يعرف الهندسة " فإننا نستطيع أن نؤكد في أعقابه، أن الفلسفة لا تفتح أبوابها لمن جهل معطيات العلوم في عصره، إذ كيف يطمع في تحصيل المعرفة الكلية من لم يحصل المعارف الجزئية؟ لأن من أبده البدائه أن بطلان الشرط يستلزم بطلان المشروط. و إذا كان من الواضح أن المعرفة الفلسفية الحقة ليست مجرد ترتيب للمعارف العلمية الجزئية، فإن هذه المعارف العلمية الجزئية تبقى دائما هي مادتها الأولية الضرورية لأداء وظيفتها التي تتمثل في التحويل و التعميق و التوسيع.

و الذي نرومه من وراء هذا هو التحذير من التدهور الذي يتهدد دراسة الفلسفة في المستويين الثانوي و الجامعي، إن بقي الدارسون، بالإضافة إلى ضعفهم اللغوي، ضعافا في معارفهم العلمية التي ساهمت البرامج الرسمية في تضييق نطاقها و في التهوين من مساس الحاجة إليها في الدراسات الأدبية التي تحشر ضمنها الدراسات الفلسفية حشرا تقليديا لا

غير، دون إدراك خطورة ذلك على التكوين الفلسفي، على الرغـــم من أن لتجربة اليومية تثبت لنا من خلال الدراســـة و الامتحانات أن أقدر التلاميذ على دراسة الفلسفة و أقربهم إلى تصور مشاكلها على الوجه المرضي إنما هم التلاميذ ذوو التكوين العلمي الذين يمسكون بناصية اللغة.

ومما لا جدال فيه أن ضحالة الثقافة العلمية لدى التلاميذ الذين يجدون أنفسهم بمقتضى الظروف، مؤهلين لدراسة الفلسفة في الجامعـــة، ستنتقـــل لا محالة معهم عندما يصبحـــون بعد التخـــرج، أساتذة يتولون تدريس الفلسفـــة لغيرهـــم، و عندئذ يمكننا أن نتصـــور تضـــاعف الضعف لدى كل من الأساتذة و التلاميذ على مر السنين، و انعكاس كل ذلك علـــى وظيفـــة الفلسفـــة في التعليـــم الثانوي و في الجامعة. بل إن الذي نعرفه في الميدان هـــــو أن أن جـــل تلاميذ الفلسفة و طلابها ضعفى في لغتهم، هزلى في معارفهـــم العلميـــة،

لا يقوى الواحد منهـــم على قراءة نص فلسفي قديم أو حديث، قراءة سليمـــة، فضـــلا عـــن إدراك معانيه من خلال مبانيه، وعن تحليلـــه تحليلا منطقيا، كما أن جل التلاميذ و الطلبـــــة لا يعرفـــون المعطيات العلمية التي تقوم عليها مختلف الآراء و النظريات الفلسفية. و ممـــا يوسف له أننا لسنا نجد لهذا الضعف اللغوي و الهـــزال العلمي لدى التلاميذ و الطلبـــة، حظا وافرا مـــن الدرايـــة باللغـــة و بالمعطيات العلميـــة لدى بعض الأساتذة، يكون من شأنه أن يقوم ما أعوج من لغـــة الدارسين، و أن يتدارك الناقص من معارفهم العلمية التي يجب أن تكون موجودة لديهم بالقدر الضروري الكافي من أجل تصور صحيح للمشكـــل المدروس و من أجل القيام بتحليـــل للوضع يكون في مستوى المشكل المطروح. و هذا مـــن شأنه أن يجعل تأهيل التلميذ و الطالب لفهم الخطاب الفلسفي و لكتابته، أمرا غير ميسور. لأننا حتى لو فرضنا جدلا أن كلا من التلميذ و الطالب قابل لأن يتدارك نقصـــه في الثانوية أو في الجامعـــة، فإن الأستاذ قد لا يكون قـــادرا على تمكينه من ذلك دائمـــا للأسباب التي ذكرناها، و لسبب آخر، وهو أنه حتى لو وجـــدت القابليـــة لدى التلاميذ و الفاعلية لدى الأستاذ، فإن مصادر العمل الضرورية للأستاذ، و أدواته الكافية بالنسبـــة إلى التلميذ أو الطالب، ليست متوفرة على الوجه المطلوب لا كما و لا كيف.

و من شأن هذا أن يفضي بنا إلى إثارة مشكلة أكبر العوائق أمام دراسة الفلســـفة في بلدنا، وربما في البلاد العربية جمعاء. إذ الدارس للفلسفة باللغة العربيـــة لا يعـــرف شيئـــا عـــن كثير من أمهات الفلسفـــة التي تركها الفلاسفة الأصلاء في اللغـــات الأخـــرى في القديم و في

الحديث. إننا عندما نقارن بين ما يوجد من كتب فلسفية باللغة العربية و ما يوجد منها بالفرنسية مثلا، و بين نوعية المعارف الفلسفيـــة التي هي في متناول الدارس باللغة العربية، و نوعيتها الـــتي هي في متناول الدارس باللغة الفرنسية. فـــإن المفاجأة تكون عظيمـــة و متعددة الجوانب. إذ هي تكشف لذوي البصائرعن أن الدارس باللغـــة العربية، لايعرف من أمهات الفلسفة الا القليل ، و أن أهم النصوص ذات الخطر الفلسفي لم تنقل الى اللغة العربيـــة و أن النزر القليل الذي نقل منها في القديم قد نقل في لغة عربية رديئة المباني مبهمة المعاني، و أن ما نقل منهـــا في العصـــور المتأخرة حد قليل في عدده و ليس خطيـــرا في موضوعـــه.

إن طالب الفلسفة باللغة العربية لا يمكنه أن يقرأ من آثار أفلاطون إلا القليل الذي مع ذلك لم يترجم من لغته الأصلية، و لا يستطيع أن يقرأ أهم أعمال أرسطو في المنطق و الميتافيزياء و الأخلاق و السياسة، إلا من خلال ترجمـــة قديمـــة عسيرة لـــم تكن هي أيضا مـــن لغتهـــا الأصلية. و لا يعرف الكثير عن نصوص الفلسفة المسيحية التي لها صلة وثيقة بآراء علماء الكلام و الفلاسفة المسلمين في العصر الوسيط الأوروبـــي، لا سيما نصوص الفلسفة التوماوية. كما أنه ليس بإمكانه أن يقرأ جميع آثار (ديكارت) الفلسفية، و لا أن ينظر في (الأورغانون الجديد) الذي وضعه(فرسيس بكين)، و لا أن يطلع على أصول المذهب التجريبي في كتاب (جون لوك) (محاولة في الفهم البشري)، و لا أن يتتبع رد (ليبنيتس) عليه في كتابه (محاولات جديـــدة في الفهم البشري)، و لا أن يعرف عن كثب آراء (ديفيد هيوم) في (كتاب الطبيعة البشرية) و في (بحث في الفهم البشري)، و لا أن يقـــرأ قراءة مأمونة ما ضمنه (كانط) في أخطر كتبـــه مثل (نقط العقل الخالص) و (نقد العقل العملي)، و لا أن يتعرف حقيقة المعاني الميتافيزائيـــة المنطقية التي ضمنها (هيغل) كتابه (علم المنطق)، و لا أن يقدر قيمة الفلسفـــة الوضعية كما عرضها (أوغست كونت) في كتابه ((دروس في الفلسفة الوضعية) و لا أن يستفيد بشـــكل مباشر من أصول المنطق الاستقرائي)، التي ضبطها (جون ستوارت مل) في كتابه الهام (المنطـــق الاستنتاجـــي و المنطق الاستقائي)، و لا أن يساير بصفة عامة الأطوار التي قطعتها فلســـفة العلوم ابتداء من القرن التاسع عشر، و نظرية المعرفة العلمية عامة و الابستيمولوجيا خاصـــة في آثار (لامارك) و (داروين) و (كلودبيرنار) و (بوانكاري) و (بتراندراسل) و (باشلار) و (كارناب)، و غيرهم كثير، و لا سيما الدراسات الجادة التي أثار بها هؤلاء الفلاسفة و التي

تعددت و توسعت و تنوعت بها مصادر الفلسفة و مراجعهـــا في مختلف آفـــاق البحث العلمي الفلسفي.

و ليس غرضنا في هذه العجالة أن نستقصي ما ينقصنا في اللغة العربية من أمهـــــات الفلسفة القديمـــة و الحديثة، بل غرضنا أن نشير فقط إلى الهوة السحيقـــة التي تفصل بيننا و بين العمل الفلسفي الجاد الذي لا يمكنه أن يبتكر شيئا من لا شيء كما تقتضي ذلك طبيعـــة العمل البشري. إذ الفلسفة في جوهرها حوار بين البشر يكون بالأخذ و العطاء. و كلما نشط الحـــوار كلما أمكن الأخذ و العطاء. و يبدو لي أن الوسيلة الوحيدة لإجراء هذا الحوار هي قراءة أمهات الفلسفة أيا كان مصدرها. و ما دامت هذه الأمهات بعيدة عن متناول الدارس باللغة العربية فإن الأمل في قيام نشاط فلسفي في بلدنا و حتى في البلاد العربية يبقى فيما يبدو لي أملا ضئيلا. و إذا كان في التاريخ عبر، فلنا في أعمال الترجمة التي نشطت في العصر العباســـي و في أعمال التأليف و الإبداع اللذين عقبا حركة الترجمـــة، خير أسوة نهتدي بها إلى ما يجب أن نترجمه من أمهات الفلسفة التي تنقص مكتبتنا الفلسفية لكي نطمـــع في مسايرة البحـــث الفلسفي في الآونة الراهنة على الأقـــل.

و الغريب في الأمر أن أمهات الفلسفـــة الإسلامية نفسها ليست في متناول الـــدارس الذي يحول بينـــه و بينها إما عدم نشرها، و إما ندرتها. فالناظر في معـــاجم المؤلفـــات كـــ (الفهرست) و (كشف الظنون) يندهش لكثرة المؤلفات الفلسفية التي كانت متداولـــة بـــين الدارسين في القديم، و لندرة هذه المؤلفات التي لم يطبع منها حتى الآن إلا القليل، و التي علـــى الرغم مـــن قلتها تبقى غير متوفرة لمن هو في حاجة إليها في الوقت المناسب و في الصورة العلمية التي تجعلها وسائل مأمونة في البحث و الدراسة. و معنى هذا أننا لسنا قادرين حتـــى علـــى النهوض بالدراسات الفلسفية الإسلامية مادامت أعمال كبار علماء الكلام و الفلسفة الإسلامية مخطوطة و مطمورة في خزائنها في الشرق و في الغرب، أو ما دام المطبوع منها نادرا. و من شأن هذا أن يبيح لنا أن نلاحظ بمرارة الأخطار التي تتهدد نشاطنا الفلسفـــي المتعثر، و التي قد تتجلى في المستقبل القريب في انطماس مميزاته العربية الإسلامية بانقطاع صلته بهذه المميزات التي وضعها المفكرون الإسلاميون في كتبهم الفلسفية في مشارق الأرض و مغاربها، و بالعقم، بسبب انقطاع الحوار بين أوائلنا و أواخرنا من جهة، و بيننا و بين غيرنا من جهة أخرى.

و ينبغي ههنا أن نلاحظ أيضا أن آثار كل ذلك لا تنعكس سلبا على الدارس فحسب، بل إنها تتجاوزه إلى المدرس نفسه لا في الثانوي فحسب بل و في الجامعة أيضا. لأن فاقد الشيء لا يعطيه، ولا شيء عن لا شيء، و الذي يراد منه أن يعطي شيئا فلسفيا يجب أن يأخذ شيئا فلسفيا، و إلا أصبحت الفلسفة لا تعني الفلسفة، و أصبح ما ليس فلسفة يسمى فلسفة إما جهلا و إما تجاهلا، و في الحالتين ليس على الفلسفة ضير لدى أهلها، بل الضير كل الضير سيكون على الذين لا يعرفون تسمية الأشياء بأسمائها.

و لهذا يجب علينا أن نقدر الضمور الذي يتهدد معارفنا الفلسفية و نشاطنا في ميادين الفلسفة إن بقي الدارس للفلسفة و مدرسها أيا كان مستواهما، مفتقرين و فاقدين لأمهات المصادر و المراجع الفلسفية الشرقية منها و الغربية، والقديمة منها و الحديثة فضلا عن المعاصرة التي لها تأثير مباشر على نشاطنا الفلسفي الذي يجب أن يسايرها و أن يحاورها و إلا تخلف وفاته ركب الفلسفة الذي لا ينتظر الغافلين و لا يتوقف مع العاجزين.

و أول ما يترتب على النقص في المصادر الفلسفية، نقص الكتابة الفلسفية و من ثمت نقص الأداء الفلسفي لدى الدارس و المدرس معا. و الأخطر من هذا أنه يترتب عليه التعامل السيء مع المشاكل الفلسفة التي لا يضمن التعامل الجيد معها إلا الإستقصاء في الإطلاع و الاستيفاء في الإحاطة، و هذان أمران لا يضمنهما إلا الوقوف على أمهات المصادر و المراجع التي يجب ترجمتها إلى العربية إن كانت مكتوبة بلغة أخرى.

و ليس يلزم من هذا الإطلاع على أمهات الفلسفة الأجنبية، ترتيب نشاطنا الفلسفي على فلسفة غيرنا، بل إن الحوار يقتضي الاطلاع و الأخذ و العطاء. لأن الاغتذاء العقلي كالغذاء المادي. فالعقل يعيف الرديء من الآراء مثلما يعيف الجسم ما يضره. و لا ضير في الاطلاع على آراء الآخرين، ما دمنا قادرين بمقتضى الفلسفة التي

نمارسها، على التمييز بين الحـــق و الباطل و بين الصدق و الكذب، بل الحوار هو الذي يمكننا من تزييف الزائف و لو كان صادرا منا، و من تحقيق الحق و لو كان واردا من عند غيرنا. لأن الحوار في ذاته لا يتهدد الأصالة مثلما يتهددهـــا الجمود الذي يمنع التطـــور، والفقر الذي يسبب الموت.

و من هذه الزاوية يتكشف لنا عائق آخر ليس أهون من العوائق السابقة لأنـــه يتحكم في نشاط الدارس و المدرس معا و يحدد لهما نوعيته و مقداره، وهذا العائق هـــو جمود البرامج و عدم مواكبتها لما يجد في ميادين البحث الفلسفي، أو عدم وظيفيتها، لأن برامج الفلسفة في الثانوي أو في العالي يجب أن تلتقي فيها ثلاثة اعتبارات هـــي طبيعـــة المضامين و مقدارها و كفاءة

المدرس على تبليغها، واستعداد الدارس لاستيعابهـــا، ومن شأن إهمال أي واحد من هذه الاعتبارات أن يعرقل وظيفة الفلسفة. فاذا لم تكن المضامين صادرة من مراعاة طبيعـــة الفلسفة، أو لم يكن المدرس قادرا على عرض المشاكل الفلسفية و تبليغها، أو لم يكـــن الدارس قادرا على استيعابها و فهمها، أفسد ذلك على الفلسفة وظيفتها التي يشـــترك في القيام بها كل من برنامجها و مدرسها و دارسها. فإذا تدخلت في تحديد مفردات برنامج الفلسفة اعتبارات أجنبية عن طبيعة المشاكل الفلسفية، مثل فقدان المـــدرس الكـــفء أو إسناد المادة إلى غير القادر عليها، أو مثل ضعف المعارف الضرورية لدراسة الفلسفة لدى الدارس، فسيكون ذلك عائقا عواقبه السيئة الخفية على دراسة الفلسفة أخطر بكثير مـــن هذه الإعتبارات الأجنبية عن طبيعة الفلسفة التي تقحم في الفلسفة ما ليس منها، و تسند المادة الفلسفية إلى غير القادر على تدريسها، و تنتج باب الفلسفـــة لمن لا يملك القدرة على دراستها.

و قد ترتب على هذا و ذاك و ذلك نشوء أجيال في بلدنا تنتسب إلى الفلسفة بالتدريـــس أو الدراسة انتساب ولاء تنكره الفلسفة لوجود عوائق كثيرة بينهم و بين هذا الانتساب أقامتها أسباب عديدة منها عدم السيطرة على لغة التبليغ و التلقي، وعدم الإلمام

بالمعارف العلميـــة الضرورية و الكافية، وعدم الاطلاع المباشر على أمهات الفلسفـــــة في القديم و الحديث و عدم الكفاءة و الاستعداد لدى أغلب المدرسين و الدارسين معـــا، مما جعل النشاط الفلسفي في بلدنـــا ضعيفا متعثرا بين عقبة التبليغ و ضحالة المعـــارف و نقص التغذية من أمهات الفلسفـــة، بل أن الضعف المركب يتهدده جيلا بعد جيل إن لم يبادر المعنيون الأولون بالأمر و هم أساتذة الفلسفة إلى إصلاح أحوال دراسة الفلســفة و تدريسها و ذلك بالكشف عن أسباب سوء هذه الأحوال و بالعمل على إزالة العوائـــق أمام النشاط الفلسفي الذي لا يمكن بحال من الأحوال أن ينطلق من دون القضاء علـــى عوائقه الموضوعية التي أشرنا إلى بعضها. لأن من الظواهر ما لا يتحكم فيها إلا من عرف أسبابها و قدر على التحكم فيها. و ما يزال صحيحا أنه متـــى عـــرف السبـــب زال العجـــب.