

راهنية الفلسفة فى المؤسسة الجامعية

عبدالله موسى (*)

بادئ ذى بدء نسجل صعوبة فهم طبيعة طرفى العلاقة - فلسفة / مؤسسة - ناهيك عن وضع الفلسفة فى المؤسسة الجامعية، نظراً للشروط المعقدة والمتشابكة والمتسمة بكثير من التعميم والغموض والمفارقة . . وذلك لعدة اعتبارات ، نذكر منها للحصر : خصوصية مجتمعنا التى لا تزال بعيدة عن ضرورة توفير شروط اجتماعية ومعرفية جديدة للتقييم وإعادة التقييم للبث فى مسألة كهذه نفترض مقاربتها . وعلى اعتبار أن كل مشروع تربوى اجتماعى ما ، يصعب تصوره خارج إطار فلسفة تربوية أو اجتماعية قائمة على تأطير هذه العلاقة المحتملة - فلسفة / مؤسسة . ولاعتبار ثالث مفاده أن كل مادة معرفية ما يكون لها حق الوجود بين جدران المؤسسة لابد أن تخضع لصفيتين أساسيتين هما : «المؤسسية والقصدية»^(١).

الأولى : تعنى أن الممارسة التربوية تلتزم ضوابط قانونية من حيث المحتويات والمناهج التدريسية والشروط البيداغوجية .

الثانية : تتمثل فى قصدية المشرع من المؤسسة التعليمية ومن تدريس المادة المعنية . . كأهداف عامة مجتمعية ومقررات بيداغوجية .

إذ نتساءل عن مدى إمكانية تحديد العلاقة بين الفلسفة والمؤسسة الجامعية فى ضوء هذه الاعتبارات؟ خاصة فى ظل الشروط الواقعية والتصورات الوهمية، وكذا الإكراهات والضغطات المختلفة التى تؤطر المؤسسة الجامعية كأهداف ومرامى ومعايير معتمدة من طرف المؤسسة الرسمية . بل وكيف يمكن فهم ومن ثم تحليل هذه العلاقة فى ظل غياب المعرفة الدقيقة والعمق الكافى للأساس العلمى

(*) قسم الفلسفة - جامعة وهران - الجزائر .

الضرورى للفهم والتحليل ومن ثم التقييم . وبمعنى أدق ، تتساءل عن أهداف تدريس الفلسفة فى مجتمعاتنا ؟ هل من فلسفة المؤسسة الرسمية (على اعتبار المؤسسة حاملة للمشروع الاجتماعى المفترض)، أم من الوعى الحر والمطابق للأستاذ / المدرس بطبيعة ونوعية التدريس الذى يمارسه والمادة الدراسية التى يلقنها؟. وبالتالى ما هى المنهجية التى تحكم مقاربتنا لهذه العلاقة المحتملة؟ رغم اعترافنا المسبق فى أننا لا نقدم إلا مساهمة مفتوحة على الإثراء اتجاه موضوع هذه العلاقة.

ينظر اليوم إلى علاقة الفلسفة بالمؤسسة التربوية الجامعية انطلاقاً من المكانة التى أصبحت للثقافة أو المعرفة المدرسية فى الأنظمة التربوية المعاصرة - أى من المنهج الدراسى كمحتوى للثقافة أو المعرفة المدرسية أو الجامعية، باعتبارها منظومة ثقافية فرعية داخل النسق الثقافى العام المهيمن فى مجتمع ما محدد فى الزمان والمكان. وفى مدى ارتباط هذه المناهج الدراسية بسياقات تربوية مختلفة يعود بعضها إلى شروط تاريخية بالأساس (لايسمح المقام بذكرها فى هذا الموضوع) ساهمت فى إعدادها جملة من الخلفيات والمرجعيات الاجتماعية - تاريخية والثقافية المؤطرة لهذه المساهمة^(٢). مما يشكل مجموعة متكاملة من القيم والمعايير ومن الرؤى والمرجعيات الموجهة لهذه العلاقة. ومما يعكس تأسيس دعائم المشروع الاجتماعى القائم فى المنظومة الغربية على معايير عقلانية ارتبطت بوعياها التاريخى بقيمة العقل البشرى، وبمكانة العلم.. الشئ الذى يجعلها تمنح للتربية والتعليم فى مشروعها الحضارى مكانة متميزة.. إذ لم تصبح الجامعة كمؤسسة مجرد فضاء للتعليم والتقليد.. بل أداة منظمة ، موجهة وهادفة منخرطة ضمن سياسة معقلنة لتوزيع المعارف وأنماط التكوين^(٣). تنسجم مع شروط ومقومات المشروع الاجتماعى القائم.

(١) مصطفى القباح - تدريس الفلسفة والبحث الفلسفى فى الوطن العربى (اجتماع الخبراء بمراكش يوليو ١٩٨٧ - ١٩٩٠ - دار الغرب الإسلامى - بيروت ، ص ١٦).

(٢) انظر مصطفى محسن - مجلة فكر ونقد - العدد ١٢ - ١٩٩٨ - دار النشر المغربية - الدار البيضاء - المغرب - ص ١١٥.

(٣) المرجع نفسه - ص ١١٨.

وما تصاعد الاهتمام بالدور الوظيفي للمناهج الدراسية.. في هذه المجتمعات إلا لكون ثقافة المؤسسة التربوية عموماً أصبحت وظيفية - أى ذات طابع إجرائي وعملي - مرتبطة بأهداف واضحة ومحددة.. وبصيغة أدق، لم يعد مطلوباً من المؤسسة المدرسية أو الجامعية فى المجتمع المعاصر تقديم معرفة أو ثقافة إنسانية عامة.. وتعميم تلقينها كغاية فى ذاتها ولذاتها باعتبارها حاملة لقيم كونية مطلقة^(٤)، وإنما تروّج لمعرفة تربوية جامعية جديدة تقوم على الاستجابة لحاجات معينة، مرتبطة ببنية اقتصادية اجتماعية ثقافية.. لها شروطها ومحدداتها وخصوصيتها المميزة والمحددة لما تفرزه من طلب اجتماعي متزايد للتربية والتكوين والتعليم والثقافة.. وهذا طبعاً إضافة إلى بعدها الكوني المعيارى القيمي.. أى أن المؤسسة المجتمعية تعمل على المطابقة بين أنظمة التربية والتكوين.. والقطاعات والمجالات الاجتماعية المختلفة قصد تحقيق نموذج المواطن المستجيب للتوجهات العامة للمشروع الاجتماعى القائم.

وبالتالى أصبحت هذه المجتمعات المعاصرة فى إطار علاقة فلسفة / مؤسسة، تتميز بخاصيتين أساسيتين : إما تعمل على إعادة إنتاج شروط الأوضاع المجتمعية القائمة فى دائرة مشروعها الاجتماعى ، وإما المساهمة فى تغيير هذه الشروط فى دائرة الدينامية المنظمة لتفاعل المجتمع مع مختلف مؤسساته ومكوناته المتعددة. فالفلسفة من خلال هاتين الخاصيتين تعبر فى بعض من جوانبها ومكوناتها عن المعالم الكبرى للنسق المجتمعى الثقافى المهيمن - أى عن أسسه وتوجهاته الفكرية والإيديولوجية والحضارية - فأين نحن من هذه العلاقة؟

يختلف الأمر بالنسبة لطرفى العلاقة فلسفة / مؤسسة جامعية فى المجتمعات غير مكتملة المشروع ، - أى فى مجتمعاتنا - بحيث نجد مقررات مادة الفلسفة فى الجامعة تتميز بتضخم السيادة للطابع الإبستمولوجى على حساب إقصاء الروح

(٤) نفسه ، ص ١٢٢ ..

الفلسفة^(٥). وهى نظرة ترى فى الفلسفة نشاط تجريدى يدخل فى إطار الأنطولوجيا الوضعية أو ضمن إطار التحليل (نشاط يلتزم ويتبنى عن وعى «أسطورة الحيات» فى كل الشئون التى لها علاقة بحياة الإنسان وتطلعاته وأهدافه. . . أى غير ذات نتائج معيارية ، وعن نظرة خالية من الدور "الإيديولوجى" ^(*) للفلسفة فهى مجردة من السياق التاريخى. - الاجتماعى المنتج لها.

مما يشهد على الإبقاء على جانب معين من الفلسفة «الخادمة بشكل أو آخر للمؤسسة الرسمية»، بحيث لا يجب أن تتناسب هذه الفلسفة ذات النوع المعين وحاجات الإنسان / الفاعل، بل تعبر عن دراسة سكونية للواقع بتركيزها على إشكاليات مفارقة لحاجات ورغبات وطموح الإنسان / الفاعل . إنها نوع من تهجين لكل ما هو جديد . . . وهو أقصى ما تطمح له المؤسسة الرسمية، على هذا الأساس تدمج الفلسفة فى هذه المجتمعات ضمن دواليبها وتبناها، اعتقاداً منها أن «الشر الذى سيلحقها لو هى منعت تدريسها أشد وأعظم مما قد يلحقها من "هوامش" تفشل فى تدجينها وتهجينها»^(٦)، ومن ثم، يعيش التعليم الفلسفى فى المؤسسة الجامعية الجزائرية عموماً جملة من العوائق ، منها ما هو مرتبط بالمؤسسة كإطار اجتماعى "هجين" . . . ومنها ما يتصل بالوضعية النظرية التى يتحرك ضمنها.

وما تساؤلات الأنفة الذكر عن وضع الفلسفة داخل المؤسسة الجامعية، إلا تساؤلات عالقة ، تتمحور حول الفلسفة وعلاقتها بالمؤسسة والغاية والوظيفة التكوينية ، هذه العلاقة التى تأبى الخضوع لنفس المواصفات والمعايير التى تخضع لها باقى المعارف الأخرى. نظراً لتعميمية الأهداف والغايات غير الواضحة والدقيقة

(٥) برنامج ليسانس الفلسفة ١٩٩٦/١٩٩٧ تحت إشراف وزارة التعليم العالى والبحث العلمى - مديرية التعليم - الجزائر.

(*) نستعمل مفهوم الإيديولوجيا هنا كنتاج عام تندمج فيه الوقائع مع الأحكام لدعم مواقف ما، بعيداً عن الفهم السلبى الشائع أو الفهم الماركسى لها.

(٦) بوقرة الخمار : مقال «دور الفلسفة فى التربية» جريدة أنوال الثقافى بتاريخ ٢٨/٥/١٩٨٨ - المغرب - ص ١٠.

من عملية تدريسها (وذلك دون أن يعنى ذلك غياب مطلق لأية أهداف) . عدا المناهج المحددة بقرارات رسمية . . . والتي تقدم على أنها «فلسفة جامعية أو أكاديمية» أى كجزء مكون من ثقافة جامعية محكومة بأهداف تبدو بريئة ومحيدة . . . كما لو كانت ذات طابع إنسانى عام، وأنها مشتركة بين جميع أفراد المجتمع(*) .

فى حين الاحتواء الاجتماعى والتدجين " الأيديولوجى " قائم فى مجتمعاتنا، انطلاقاً من أن لكل مؤسسة اجتماعية ما هدفاً أو أهدافاً محددة تعمل على تحقيقها بوصفها نظام ثقافى سائد، وعن طريق هذا الهدف تقوم المؤسسة الاجتماعية بدورها فى النظام الثقافى الاجتماعى للمجتمع^(٧) . فالمؤسسة الجامعية القائمة فى مجتمعاتنا مؤسسة تدعى المعقولة والنجاعة . . . يادماج مادة الفلسفة ضمن دواليها لكن مع إبقائها كنوع من المعرفة العامة - فى إطار نوع من التعايش السلمى المحايد والمبهم - لكنه يحى الرغبة فى مسائل الجدل الفلسفى ليركز على الطابع الميتا-تاريخى والميتا - اجتماعى مما يؤدى باستمرار إلى غياب دور الفلسفة خاصة وأن المقرر يركز على خاصية أساسية وعلى مكانة محددة تملئها مرجعية المؤسسة الرسمية أو تصورات واضعى المقرر .

فى حين الفلسفة فى جانبها المعرفى، لا توجد إلا داخل التاريخ والمجتمع اللذان يبنيان على معايير ومقاييس تسمح - فى أغلب الأحيان - بالرفض والمساءلة . مما يعنى أن الفلسفة وهى ترغب فى تأدية مهمتها فى مجتمعاتنا ، فإنها تصطدم بما يريده المجتمع وما لا يريده، وبذلك تكون خطواتها محفوفة بالمزالق قد تصل إلى تهديد وجودها (الإشارة إلى ما هو حادث فى بعض من هذه المجتمعات الثالثة) ومن ثم يكون الحيز المتاح لحرية الفلسفة / المعرفة ولل فعل الفلسفى تأكيداً كفعل حر، نقدى، فاعل . إمكانية إنجاز المهام المنوطة به إذ يقول «جورج لوكاتش» فى هذا

(*) إشارة إلى النزعة الإنسانية فى التربية .

(٧) انظر محمد ليب النجى : الاسس الاجتماعية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٨ ، ص ٦٥ .

الصدد «.. فالمستوى الفلسفى لمفكر من المفكرين إنما تقرره فى نهاية إكساب الإمكانية المتروكة له، إمكانية ولوجه إلى هذه المسافة أو تلك، تحليل مسائل زمنه ورفعها إلى هذه الدرجة من التجريد أو تلك»^(٨)، لكن وبما أن المشروع غير مكتمل فى هذه المجتمعات - أى لا زال مشروعاً قائماً على العنف المادى والرمزى والتضليل الإيديولوجى منسجم ناظم للكل المجتمعى .. فإن الفلسفة كوضع قائم تجد نفسها ملزمة بالتزام الهامش والعزلة .. وبالتالي تصبح الوظيفة الاجتماعية للمدرس/ الموظف داخل أبنية المؤسسة الجامعية، هى التطبيع الاجتماعى الذى يمارسه النظام المؤسسى من ترويض ذهنى وأخلاقى وسلوكى، يتم عبر تمرير الإيديولوجيا المهيمنة للنظام القائم .. من خلال ذات المقرر القائم، سواء أراد ذلك أو لم يرد.

لقد أصبحت المؤسسة المجتمعية فى عالمنا المعاصر (كما سبق ذكره) تشكل ذلك الكل المتكامل من العناصر الاجتماعية الفاعلة ، الذين تربطهم علاقات محددة وأهداف مشتركة، وقيم متعارف عليها فى مجال السلوك والفعل وتكوين الإنجاز .. إنها تنظيم قائم على جملة القواعد والضوابط المؤسسية المنظمة والموجهة رسمياً لكل مؤسسة. وعلى اعتبار أن هؤلاء الفاعلين لهم مصالح ورهانات مغايرة .. فإنهم يبحثون فى تفاعلاتهم عن فضاءات تمكنهم من التحرر والانفلات من ضغوط المؤسسة الرسمية وارتباطاتها الاجتماعية .. باعتبارها بنية فرعية داخل المجتمع العام .. مما يتيح الحديث اليوم عن إمكانية ما يسمى بـ«الاستقلالية النسبية» للمؤسسة المباشرة؟ بل وكيف يمكن تنصيبها كأداة تحرير لهذه المؤسسة؟. الحادث فى مجتمعاتنا أن المؤسسة، والمؤسسة الجامعية خصوصاً فى ثقافتها وآليات تحركها.. مصابة بالكثير من مظاهر التفكك والتضارب واللاتكامل مما يجعل

(٨) جورج لوكاتش : تحطيم العقل ، ترجمة إلياس مرقص ، دار الحقيقة ، بيروت ، ج ١ ، ١٩٨٠ ، ص ١٥ .

(٩) انظر مصطفى محسن ، «المعرفة والمؤسسة» مساهمة فى التحليل السوسولوجى للخطاب الفلسفى المدرسى فى المغرب» ط ١ ، ١٩٩٣ ، دار الطليعة ، بيروت ، ص ٢٣ .

العلاقة أكثر تعقيداً وغموضاً . . لكن هذا لا يحجب عنا مغبة السقوط فى النظرة الآلية الإطلاقية القائمة على أن «المؤسسة التربوية عموماً قناة إيديولوجية» بشكل إطلاقى، فى مقابل كل تنظيم وظيفى مؤسسى يتمتع بنوع من الاستقلالية النسبية عن قيود وتحديدات المحيط العام الذى يتفاعل معه .

أى يحتفظ بهامش من التحرر والانفلات عن التوجيهات الرسمية والإجراءات الإدارية المفروضة على الوظيفة التربوية - فليست كل مؤسسة فى منأى عن صراع القوى والمصالح والرهانات القائمة فى المجتمع - بمعنى أن الإيديولوجيا فى مجتمعاتنا لا تتم بالضرورة عن ثقافة منسجمة ومتكاملة . . بل كثيراً ما تكون متناقضة ولا تعبر عن الكل المجتمعى ، وإن كانت المؤسسة المجتمعية عندنا لا تسير فلاسفتها فى قضايا المجتمع .

مما لا يبرر بأى حال عدم الحاجة إلى الفلسفة بقدر ما يعنى سوء فهم وتقدير للمكانة المنوطة بها فى وسط اجتماعى لم تتضح معالمه بالقدر الكافى . إذ يقول نيتشه فى هذا الصدد: « كلما سعى فرد ما إلى الاكتفاء الذاتى، كانت الفلسفة جاهزة دائماً لمضاعفة عزله ولتخطيطه داخل هذه العزلة . إن الفلسفة خطيرة حين لا تكون مالكة لجميع حقوقها»^(١٠) .

(١٠) ف، نيتشه ، الفلسفة فى العصر المأساوى والإغريقى . ترجمة . سهيل القش . المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ٣٩ .

خلاصة

إن محاولة «تأميم» الفلسفة من طرف المؤسسة الاجتماعية وخاصة بعد الانقلاب والتجربة السقراطية اتجاهها، وكذا استقلالية العلوم عنها أصبحت نسبياً فاقدة لهايتها الكلية اتجاه المعارف . إذ ينظر إليها كجزء من معرفة أو ثقافة مدرسية أو جامعية لها أهدافها التربوية ولها ممارسيها (الذين أصبحوا موظفين فى إطار مهنى مقنن) أى ما يعرف اليوم بالتعليم النظامى ، فى إطار له ضوابطه وتحديداته وتقاليد مهنية المؤسسة .

فى ضوء هذه العلاقة الراهنة يمكن الإقرار بأن المؤسسة لم تسلب من الفلسفة كل فاعليتها ونزعاتها التحررية وقدرتها على البحث . . عن العديد من هوامش الاستقلال والتحرر من كل هيمنة مطلقة للمؤسسة الاجتماعية، مما يؤهلها لتحرير ذاتها والمؤسسة فى آن . فكلما كان مجال تحرك الفلسفة متسعاً كلما كانت مهامها أقرب إلى الإنجاز .

ففى ظل ما تقدم، ألا يجدر بنا التفكير فى اليوم فى إقامة انقلاب انطلاقاً من تصور مدرسى و "موظفى" الفلسفة فى الفلسفة، ومن ثم إعادة النظر فى محتوى وطرق تدريس الفلسفة كما هى عليه الآن فى مجتمعاتنا . . أن نسعى من أجل فلسفة تقترح مختلف الإمكانيات التى توسع من مجال أفكارنا وتنقذنا من طغيان التقليد ، فلسفة تقدم المستقبل كواقع وكحقيقة وكغاية، من أجل تعليم فلسفى يعمل على تغيير الذهنية وترسيخ تقليد ثقافة السؤال والمساءلة .

أخيراً يمكن القول بأن طبيعة العلاقة بين الفلسفة والمؤسسة الجامعية لا تعود بالضرورة إلى أسباب إيديولوجية أو عقائدية أو نفعية، بقدر ، بقدر ما تعود بالأساس إلى ما يميزها - أى الفلسفة - كخطاب ذو وجود فعلى من خلال سماته الأصلية التى تظل ملازمة له، الشئ الذى يمكننا من إعادة النظر جذرياً فى طبيعة العلاقة بين الفلسفة والمؤسسة ولو بالقدر الذى كانت عليه فى تراثنا العربى الإسلامى .

هوامش ومراجع

- ١ - مصطفى القباچ : تدريس الفلسفة والبحث الفلسفى فى الوطن العربى (اجتماع الخبراء بمراكش يوليو ١٩٨٧) ط١ ، ١٩٩٠ ، دار الغرب الإسلامى ، بيروت ، ص١٦ .
- ٢ - انظر مصطفى محسن : مقال : « الفلسفة والمؤسسة التربوية - اسئلة التحول فى المجتمع الغربى المعاصر - نحو رؤية سوسيولوجية نقدية » الجزء الأول ، مجلة فكر ونقد ، العدد ١٢ ، ١٩٩٨ ، دار النشر المغربية ، الدار البيضاء ، المغرب ، ص١١٥ .
- ٣ - نفسه ، ص١١٨ .
- ٤ - نفسه ، ص ١٢٢ .
- ٥ - برنامج ليسانس الفلسفة ١٩٩٦/١٩٩٧ تحت إشراف وزارة التعليم العالى والبحث العلمى ، مديرية التعليم ، الجزائر .
- (*) نستعمل مفهوم الإيديولوجيا هنا كنتاج عام تندمج فيه الوقائع مع الأحكام لدعم مواقف ما ، بعيدا عن الفهم السلبي الشائع أو الفهم الماركسى لها .
- ٦ - بوقرعة الخمار : مقال « دور الفلسفة فى التربية » جريدة أنوال الثقافى بتاريخ ١٩٨٨/٥/٢٨ ، المغرب ، ص ١٠ .
- * - إشارة إلى النزعة الإنسانية فى التربية .
- ٧ - أنظر محمد لبيب النجى : الأسس الاجتماعية للتربية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ، ١٩٦٨ ، ص ٦٥ .
- ٨ - جورج لوكاتش : تحطيم العقل ، ترجمة إلياس مرقص ، دار الحقيقة ، بيروت ، ج ١ ، ١٩٨٠ ، ص ١٥ .
- ٩ - أنظر مصطفى محسن ، المعرفة والمؤسسة - مساهمة فى التحليل السوسيولوجى للخطاب الفلسفى المدرسى فى المغرب ، ط ١ ، ١٩٩٣ ، دار الطليعة ، بيروت ، ص ٢٣ .
- ١٠ - فريدريك نيتشه : الفلسفة فى العصر المأساوى والإغريقى ، ترجمة : سهيل القش ، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر ، ص ٣٩ .