المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 6 - الإصدار 66
تأريخ النشر: 20 أبريل 2025 م

الجامعة موضوعا للتفكير الفلسفي (مقاربة تحليلية)

University as a Philosophical Subject (Analytical Approach)

إعداد الطالب الباحث/ المصطفى مورادي

طالب باحث، شعبة الفلسفة، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة ابن طفيل، المملكة المغربية

تحت إشراف: الأستاذ الدكتور/ أحمد مصلح

أستاذ الفلسفة بجامعة ابن طفيل، القنيطرة، المملكة المغربية

ملخص البحث:

يهدف هذا البحث إلى تحليل الخصائص الرئيسية للجامعة، منذ العصور الوسطى وعصر الأنوار، لفهم أغراضها الاجتماعية والثقافية، ومن ثمة فهم الجوانب الأخلاقية التي تشكل جوهرها. أما الهدف الثاني، فهو تركيز البحث فيما يشكل أصل "فلسفة الجامعة" والتي وضعت هندسة فلسفية منظمة لما يسمى بـ"جامعة الفلسفة"، وذلك لفهم السياق النظري والتاريخي الذي شكل هذه الفلسفة، وتتبع تطوراتها المتلاحقة. حيث لم يكن اقتحام فلاسفة الأنوار للجامعة أمرا يسيرا، فهذا الحصن الحصين الذي كان طيلة قرون في خدمة السلطتين الكنيسية والأمراء المستبدين، سيصبح ابتداء من القرن 19 رمزا للتحولات العلمية والروحية والسياسية والفلسفية الكبرى، والموسومة باسم الحداثة، لكن قبل ذلك، كان الدفاع عن حق الفلسفة وحق الفيلسوف في الوجود داخل الجامعة مخاطرة كبرى، لذلك يُحسب لكانط قدرته على قيادة "الصراع" بين الأنواريين والمحافظين بنجاح كبير، لأنه حرص على أن يكون صراعا بالحجة العقلية الدامغة، ومن داخل الجامعة ذاتها، بدل الحديث عن بديل طوباوي مُوازي لا يوجد في الواقع. فبعد أن أصبح هذا الوجود مشروعا وأمرا واقعا، ظهرت إشكالات جديدة تدور في مجملها حول علاقة الفلسفة كتفكير نقدي حر بالجامعة كمؤسسة تُمول وتُدار من طرف البلاط، وأهم هذه الإشكالات نجد حدود حرية الفيلسوف وقد أصبح موظفا في الجامعة، وأيضا الشكل الذي ينبغي أن يكون عليه درس الفلسفة ليكون عنوانا للتنوير العقلي والاستعمال الحر للعقل. لتتطور هذه الإشكالات في القرن العشرين متخذة أبعاد أخرى لا تقل أهمية، وذلك بعد ظهور علوم متخصصة في التدريس، تنطلق من حقيقة أن التعليم العمومي ذا القاعدة الواسعة يتطلب طي صفحة الوسائل التقليدية في تقديم الدروس، ليبدأ الفلاسفة في النقاش حول إمكانية الاستعانة في درس الفلسفة بهذه العلوم، أو الاحتفاظ بـ"خصوصية" مستمدة من تاريخ الفلسفة نفسه.

الكلمات المفتاحية: الأنوار، الجامعة، فلسفة تدريس الفلسفة، الفيلسوف الموظف، بيداغوجيا الجامعة

IJRSP
المجلة الدولية لنشر البحوث والدراسات
International Journal of Research and Studies Publishing
ISSN: 2709-7064
المجلد 6 - الإصدار 66
تأريخ النشر: 20 أبريل 2025 م

University as a Philosophical Subject (Analytical Approach)

Abstract

This research aims to analyze the main characteristics of the university, since the Middle Ages and the era of lights, to understand its social and cultural purposes, and from there is an understanding of the moral aspects of its essence. As for the second goal, it is the focus of the research in what constitutes the origin of the "university philosophy", which has developed an organized philosophical engineering for the so -called "University of Philosophy", in order to understand the theoretical and historical context that formed this philosophy, and follows its successive developments. The entry of Enlightenment philosophers into the university was no simple. This stronghold, which for centuries had served both the ecclesiastical authorities and despotic princes, would become a symbol of the major scientific, spiritual, political, and philosophical transformations known as modernity from the beginning of the 19th century. Before that could happen, defending the right of philosophy and the philosopher to exist within the university was a major risk. Therefore, Kant is credited with successfully leading the "battle" between the Enlightenment and the conservatives as he ensured that it was a struggle based on solid rational argumentation from within the university itself, rather than advocating for an alternative utopian model that did not exist.

Once this presence became both legitimate and an established fact, new issues emerged, revolving around the relationship between philosophy as a form of free critical thinking and the university as an institution funded and managed by the state. Among the most significant of these issues were the limits of the philosopher's freedom once he became a university employee and the appropriate form that philosophy lessons should take to serve as a symbol of intellectual enlightenment and the unrestricted use of reason. These questions evolved in the 20th century, taking on new and equally important dimensions with the emergence of specialized sciences in education, based on the premise that mass public education requires moving beyond traditional teaching methods.

Keywords: Enlightenment, University, Philosophy of Teaching Philosophy, Employed Philosopher, Pedagogy of the university.

1. تقديم:

كانت تعليم وتعلم الفلسفة في القرون الوسطى شأنا خاصا يتوجب على المهتم والمنشغل بها أن يتحمل تكاليف وعبء هذا الاختيار، خصوصا في ثقافة دينية توحيدية، لم تستطع إلا لِماما التخلص من فكرة ارتباط الفلسفة اليونانية بالعقائد المعتمدة كلها على الحكايات التخييلية، أي العقائد المسماة حينها "وثنية" و"أسطورية". الأمر الذي وضع الفلاسفة الوسطويين وتلامذتهم تحت رحمة رجال الدين المتحالفين، في الديانات الثلاثة جميعها مع الأمراء والخلفاء والسلاطين والوزراء.

لكن مع بداية عصر التنوير بدأ الفلاسفة يقتنعون بأن تأثير أفكارهم التنويرية المحتفية بالعقل والعلم لا بد وأن يتم من داخل المؤسسات التي تخضع لرقابة السلطات السياسية، أي من داخل الجامعة، وأن زمن "الفيلسوف المتوحد" والذي يشبه نفسه ب"النبتة الصالحة في الزرع غير الصالح" هو زمن قد ولّى، لذلك اقتحموا الجامعات الموجودة وساهموا في إنشاء أخرى، بل واعتبروا مسألة الجامعة تحديدا والمؤسسات الرقابية عموما شأنا فلسفيا خالصا، لا يعني فقط المكانة الاجتماعية والسياسية التي تليق بالفيلسوف بل بالمكانة التي تليق بالفلسفة ضمن مجموع المعارف التي تدعي كل منها صلاحيتها في تفسير العالم.

فقبل كانط لم يكن بالإمكان تصور وجود فيلسوف أنواري داخل أسوار الجامعة، بسبب هيمنة رجال الدين عليها، ومحاربتهم للفلسفة والفنون والعلوم ومنتجيها. لكن مع كانط بدأ الحديث عن الجامعة كموضوع للتفكير الفلسفي، أي كمفهوم ضمن نسق تحكمه المعقولية. ومعه بدأ الحديث عن "الفيلسوف/الأستاذ الجامعي"، وسيصبح هذا التحول تقليدا سيلازم الفكر الألماني في العصور الموالية لكانط، بل وسيصبح كل من يريد التفكير فلسفيا في الموضوع مُلزما بالحوار مع كانط.

كتب كانط، شأنه شأن أي فيلسوف في عصر الأنوار، رسالة في التربية، أكد فيه "أن الإنسان لا يكون إنسانا إلا بالتربية". وأن استعدادات الإنسان ليكون منضبطا هو ما يجعله في المحصلة إنسانا، وبالتربية يصبح كل جيل بمثابة خطوة نحو اكتمال الإنسانية (كانط، 2005، ص 14، تعريب وتعليق محمود بن جماعة)، لذلك نجد كانط حريصا على الحديث عن كون التربية هي التثقيف[1] والتصرف بحسب المبادئ لا الدوافع، وهذه المبادئ هي "مبادئ المدرسة" (ص 59). أما الجامعة فهي "الاستعمال العمومي للعقل" (ص 87).

يعود تأسيس كل الجامعات الكبرى والعريقة لحوالي 800 سنة، أنشأها أمراء وملوك بتوصيات مباشرة من رجال الدين. وهيمنة هؤلاء على إنتاج المعارف والفنون وتعلمها هي حقيقة تاريخية ثابتة. وإنتاج الفكر الفلسفي وتعلمه لم يكن استثناء لهذه الحقيقة. من هنا نفهم طبيعة الفلسفات "الرسمية" التي سُمح لها بالنشوء، ومن ثمة سُمح لـ"الرعايا" بتعلمها داخل هذه الجامعات، وغالبا ما يصبحون "موظفين" في الدولة، ونفهم أيضا بأن كل الفلسفات التنويرية إنما نشأت في البداية خارج الجامعات، والتي كانت لا تختلف شكلا ومضمونا على الكنائس. والمنع من التدريس بالجامعات كان دوما وسيلة رجال الدين، والمتحالفين مع رجال السياسة، في معاقبة فلاسفة قرروا التفكير بحرية بعيدا عن السلطتين الدينية والسياسية. واستمر هذا النوع من العقاب بدءا من القرون الوسطى، وامتد أيضا لعصر الأنوار. بسبب المقاومة الشديدة التي أبداها رجال الدين للفكر التنويري والتنويريين.

إذ في الوقت الذي اكتفى العديد من فلاسفة الأنوار بتأليف الموسوعات والمقالات والمؤلفات على هامش ما ينتج في الجامعات آنذاك، قصد تعميم أفكارهم ومن ثمة إشاعة الأنوار، لم يكن لهم من حل إزاء الدولة إلا الثورة الجذرية أو على الأقل احتقار ما

[1] - يفرق كانط هنا بين الثقافة المادية والتي تتعلق بالجسد، والثقافة الروحية وتتعلق بالتنشئة الأخلاقية.

يُنتج ويُدرس فيها (من قبيل احتقار ديكارت لما أسماه المعارف السيكولائية[2] La scolastique وهي معارف خاطئة ينبغي الشك فيها كُلية) (ديكارت، 1968، ص 17، ترجمة محمود أحمد الخضري)، فإن كانط فضل نقل معركة الأنوار إلى قلب مؤسسات الدولة، والذي هو الجامعة، والتي كانت بمثابة "البيت الخاص" لرجال الدين والمعتمدين على عروش الساسة وحلفاءهم من ذوي المصالح. والجانب الثوري في هذا القرار، هو أن "الثورة الحقيقية هي ثورة عقلية وأخلاقية وليست فقط ثورة سياسية"، فالأولى تجعل التنوير العقلي دائمة، والثانية قد تؤدي إلى ظهور أنظمة سياسية أكثر استبدادا.[3]

لقد شكل كانط لحظة فاصلة، في ضمان تأثير الفلسفة الأنوارية على الشأن العام. إذ في الوقت الذي كان فيه السيكولائيين يستأثرون بالجامعات دون غيرهم، في مقابل تفضيل فلاسفة الحداثة العمل خارج أسوار الجامعات، فإن كانط أدخل الأنوار للجامعة، وحارب الدوغمائيين في بيتهم الخاص الذي سيطروا عليهم طيلة القرون الوسطى.

فإذا كان ديكارت واسبينوزا وليبنتز فلاسفة، لكن لم يعيشوا قط تجربة تدريس فلسفاتهم، معتبرين الفلسفة شأنا خاصا يعني الفرد، فإن كانط وعلى العكس منهم فعل ذلك، لكن بشكل مؤسسي. ولم يكتف بأن كان فيلسوفا ذا نسق فلسفي وفي نفس الوقت "فيلسوف/موظف"، بل وضع أسس فلسفة جديدة تضع سؤال التدريس، وتحديدا تدريس الفلسفة، ضمن أولوياتها.

فبعد قرون من هيمنة رجال الدين على الجامعات الأوروبية العريقة، تحولت الجامعة إلى موضوع صراع حول مناصب الإدارة والتدريس بين التيارات الأرثودوكسية المحافظة، والتيارات التنويرية العقلانية، وبسبب عدم تكافؤ سلطة ونفوذ الطرفين، ورُجحان كفة المحافظين كان لزوما على الفلاسفة التنويريين الرهان على بعض الشخصيات النافذة لتمكينها من موقع قدم في الجامعة، ومن هنا كان حدث رعاية الوزير المستنير "فريدريك فلهيلم فون همبولت Wilhelm von Humboldt" لجامعة برلين حدثا فارقا، لأنه يعني أن الصراع الفكري والديني والمعرفي بين التيارين، سينتقل من مجال الكتابة إلى مجال التدريس، وسيخلق صراعا بين الجامعات، وسينتقل هذا الصراع ابتداء من القرن 18 إلى قلب كل جامعة، أي بين مختلف الكليات التي يسعى كل منها إلى إثبات أحقيته في ريادة الجامعات، ومن ثمة الحياة الثقافية والروحية والسياسية ككل.

هكذا أصبح الحصول على مهنة "الأستاذية" في الجامعات حدثا ثقافيا حقيقيا، لكون صاحب هذه المهنة تُتاح له فرصة بأن يكون مؤثرا، ليس على الطلبة فقط، بل على الحياة الثقافية والسياسية ككل. بل وأصبح كل توظيف لأستاذ جامعي جديد هو اعتراف صريح بأحقية ومشروعية التيار الفكري أو المعرفي الذي يمثله. وهذا الاعتراف دوما ما رافقته إكراهات وتحديات الحفاظ على هذا المنصب، وبالتالي على تخصص الفلسفة، هذه الاكراهات التي تَمَكن بعض الفلاسفة من التغلب عليها، وأثبتوا وجودهم، ضدا على كل محاولات إزاحتهم من طرف بعض الساسة وبعض رجال الدين، وآخرون فشلوا في ذلك، بل واضطهدوا وتوبعوا، ليختاروا المنفى. لا ليختبئوا ويكفوا عن التفكير والكتابة، بل ليحصلوا على مناصب الأستاذية في جامعات أخرى، وأحيانا خارج بلدانهم، وتحديدا خارج ألمانيا، أي جامعات أكثر تسامحا وتقبلا للفلاسفة العقلانيين. لذلك كان "كريستيان توماسيوس Christian Thomasius (1655 - 1728) أول أستاذ فيلسوف أو فيلسوف أستاذ، فنتيجة لمواقفه وآراءه الممجدة للفلاسفة التنويريين الفرنسيين والمنتقدة للأطروحات الدينية المتزمتة، تم في ماي 1690 استبعاده من المنابر، وحظره من المحاضرة أو الكتابة،

[2] -- لم يكن وصف ديكارت وتلامذته للفلسفات الوسطوية بالسيكولائية حكمَ قيمة، بقدر ما جاء في سياق نقده للفلسفة الوسطيوية ذات الأصول الأرسطية والأفلاطونية.

[3]- هذا هو هدف كانط من تأليف كتابه "تأملات في التربية". انظر الترجمة العربية الصادرة عن دار محمد علي للنشر سنة 2005، ترجمة... من ص 20 إلى ص 23.

وتم الأمر باعتقاله، قبل أن يستنجد بالملك المتنور "فريدريك الثالث" ويعينه في جامعة هاله Halle . وبذلك يكون توماسيوس أول فيلسوف ألماني يمارس مهنة استاذ الجامعة يلقي دروسه باللغة الألمانية وليس باللاتينية، وذلك بالموازاة مع ظهور النزعات القومية.

بعد توماسيوس سيجسد فلاسفة المثالية الألمانية رؤية فلسفية خالصة لموضوع تدريس الفلسفة وتعلمها، خاصة مع بداية القرن 19، فلم ينظروا للجامعة كمؤسسة سوسيولوجية، بل كموضوع فلسفي خالص. بل يمكن القول بأن كل الإشكالات الفلسفية، المعرفية والأخلاقية والجمالية التي أثارت اهتمام فلاسفة القرنين 18 و 19 تؤول كلها لإشكالية الجامعة، وتحديدا إشكالية مشروعية تدريس الفلسفة ضمن فضاء مؤسساتي يشهد بتفوق مجالات معرفية عديدة، استطاعت أن تثبت نفسها، منهجيا ومفاهيما، نظريا وعمليا. ذلك لأن الحديث عن هذه المشروعية يفضي بالضرورة إلى الحديث عن الدور الذي ينبغي للجامعة أن تقوم به داخل الحياة الثقافية والسياسية والاجتماعية للأمة، هذا بشكل عام، وأيضا عن الدور الذي ينبغي لكلية الفلسفة، أو ما يسميه كانط ب"الكليات الدنيا" القيام به، لتضمن الفلسفة، كتخصص "أدنى" أن تحتل مكانة أعلى من الكليات العليا.

1.1. الإشكالية:

يدرك الجميع الآن أن النشاط الجامعي أصبح أكثر أهمية يوما بعد يوم في جميع مجالات الحياة، مما يعني ضرورة جعلها فعالة ومؤثرة قدر الإمكان. وفي الوقت نفسه، يجري الحديث في أوروبا كثيراً عن أزمة الجامعات وصعوبة إرضاء جميع طلابها والتعامل مع جميع المشكلات التي يفرضها المجتمع عليها. ولتعقيد المشكلة، ظهرت مؤسسات جامعية جديدة، لها علاقة بنموذج "واد السيلكون Silicon Valley"، والتي تبدو أنها مصممة بطريقة مختلفة عن تلك التي فرضتها الإدارة الجامعية التقليدية، بحيث يتم منح صفة الجامعة للمدارس العليا المهنية. وكل هذه التغيرات تُعدّل بشكل كامل الفكرة التي لدينا عن الجامعة وما يحدث فيها. وبالتالي، أصبحت صورتها غير واضحة، وكذلك المعايير التي ينبغي للمؤسسات أن تلبيها دائمًا لتستحق هذا التصنيف كجامعة[4]، لذلك فالهدف الأول لهذا البحث هو تحليل الخصائص الرئيسية للجامعة، منذ العصور الوسطى وعصر الأنوار، لفهم أغراضها الاجتماعية والثقافية، ومن ثمة فهم الجوانب الأخلاقية التي تشكل جوهرها.

[4] - يبدو الأمر محيرا فعلا، ذلك لأن التصنيفات العالمية المشهورة بموثوقيتها، دوما ما تصنف الجامعات سواء التي تحمل هذا الاسم بشكل صريح، أو التي تصنف على أنها كذلك (مدرسة عليا، معهد..) دوما ما تضع الجامعات التي تم تأسيسها على منوال وادي السيلكون في المراتب الأولى لأفضل 50 جامعة، وفي التصنيف الخاص بسنة 2025، نلاحظ بأن أول جامعة فرنسية احتلت المرتبة 24، ونقصد هنا Paris Sciences et Lettres (PSL)، بينما احتلت المؤسستين الشهيرتين " l'Institut Polytechnique de Paris" و "Sorbonne Université " المرتبتين 46 و 63 على التوالي، بينما لم تستطع أية جامعة ألمانية دخول قائمة أحسن 100 جامعة، سواء في تصنيف QS أو تصنيف جامعة Shanghai. ونقصد جامعتي L'université Humboldt و l'Université libre de Berlin ، لأسباب لها علاقة بالموقف من جائزة نوبل، وهي الجائزة التي تلعب دورا هاما في تحسين رتب الجامعات الكبرى.
الأهم هنا هو أن دخول النظام الجامعي الفرنسية لقائمة الـ 100 جامعة لم يكن ليتحقق إلا بعد إنشاء الجامعة الفرنسية الأولى على غرار جامعات وادي السيلكون، وتحديدا جامعة Université Stanford
أنظر في هذا السياق تفاصيل هذه التصنيفات، وتحديدا مراتب الجامعات الفرنسية والألمانية، والتي ستكون مدار هذا البحث، في الموقع الفرنسي الرسمي للجامعات:
https://www.campusfrance.org/fr/actu/classements-thematiques-2025-du-the-50-etablissements-francais-distingues

أما الهدف الثاني، فهو تركيز البحث فيما يشكل أصل "فلسفة الجامعة" والتي وضعت هندسة فلسفية منظمة لما يسمى بـ"جامعة الفلسفة"، وذلك لفهم السياق النظري والتاريخي الذي شكل هذه الفلسفة، وتتبع تطوراتها المتلاحقة، كما تجلت عند الفلاسفة الألمان، سواء ضمن من يدخلون تحت اسم المثالية الألمانية (فختة[5]، شيلينغ[6]، شلايرماخر..)، أو من يسمون أنفسهم ب"الكانطيين الجدد"، والذين ظهروا في النصف الأخير من القرن 19 في عودة معلنة لكانط (هيدغر مارتن، 2012، ص 96) أولا، وامتدت لتجارب دولية تفاعلت معها، بشكل شكل أو بآخر، وخاصة الفلسفة الفرنسية، الحديثة والمعاصرة.

هكذا سننطلق كقاعدة للبحث من المرجعية التي يشكلها كتاب "صراع الكليات (Kant, 1963, p. 70, trad. J. Gibelin)"، وهو الكتاب الذي يشكل نقطة تحول في التعاطي الفلسفي مع الجامعة، ليس فقط في المتن الكانطي المنظم بدقة شديدة، ولكن أيضا لأنه قاعدة لكل قول فلسفي لاحق حول ذات الموضوع.

وقياسا للترتيب الذي يحتله هذا الكتاب في المتن الكانطي، فإنه لا مناص من الانفتاح على كل الكتب الكانطي قدر المستطاع، لكون ما تضمنه هذا الكتاب هو ثمار طبيعية لأطروحات كانط في المعرفة والميتافيزيقا والحرية والأخلاق والسياسة والحق والقانون (Kant, 1963, p. 79, trad. J. Gibelin)، ثم سنقف على تحولات مفهوم الجامعة في زمن كانط، لنفهم السؤال الذي كان يؤرقه، ليس فقط أسئلة المعرفة والأخلاق والحكم، ولكن أسئلة السياسة ومؤسسات الدولة، لنقف بعد ذلك عند بعض الأطروحات الفلسفية التي كان لها وجهات نظر مختلفة عن علاقة الفلسفة بالجامعة، وتحديدا علاقة الفلاسفة بالجامعات، حيث لم يكن دخول كانط وهيغل وأتباعهما للجامعات قصد التدريس مسألة بديهية، لكون بعض الفلاسفة، كاسبينوزا (Spinoza, 1861, p. 434–435, trad. Émile Saisset) وشوبنهار (Schopenhauer, 2006, p. 61, trad. Auguste Dietrich) رفضوا أن يصبحوا "فلاسفة موظفين".

ولأن الأمر أكبر من أن يكون مسألة تنظيمية تتعلق بالبنية الإدارة للجامعات الألمانية (شعب، دروس، أساتذة بمختلف رتبهم الإدارية والعلمية..)، فإن مواكبة النقاش الفلسفي حول الجامعة، تجعلنا نتساءل: هل صحيح أن موضِع الريادة الذي باتت تحتله الفلسفة الألمانية كونيا، ومنذ كانط، راجع بالأساس إلى الدور الريادي الذي أصبح للجامعات الألمانية في الحياة الثقافية والعلمية؟ وما مشروعية وجود الفلسفة في البنيات المؤسسية لإنتاج المعرفة؟ وبأي معنى لا يعكس تصنيف كلية الفلسفة ضمن المراتب الدنيا للكليات أهمية الفلسفة إزاء المعارف الأخرى وإزاء روح الأمة؟ وبأي معنى تستمد الجامعة وحدتها من وحدة العقل؟

ثم كيف يضمن تعلم الفلسفة تعميم الأنوار العقلية؟ أما بخصوص تأثير الكانطية في الفلسفة المثالية اللاحقة فنتساءل كيف خلقت هذه الأطروحة تقليدا فلسفيا راسخا سيمتد لقرون لاحقة؟ وماهي تجليات هذا التقليد؟ وما الأبعاد الفلسفية والمؤسسية التي اتخذتها بعد كانط، سواء في الفلسفة الألمانية أو في باقي الفلسفات القارية الأخرى؟ ثم ألا يشكل النموذج الفرنسي، والذي يفصل بين الجامعات ذات الاستقطاب المفتوح ومدارس تكوين الأطر العليا، ذات الاستقطاب المحدود، "الخطر" الذي حذر منه كانط؟ وماذا يعني اختزال الفلسفة في "أخلاقيات المهن" داخل المؤسسات ذات الاستقطاب المحدود؟ هل إشكالية موقع الفلسفة في الجامعة، ودور الجامعة في المجتمع، هو نقاش تاريخي ارتبط بمرحلة عصر النهضة أم أن طبيعة هذه الإشكالية كانت وستبقى ذات راهنية؟

[5] - Fichte, Discours à la nation allemande, Paris, Imprimerie nationale, 1992, trad. Alain Renaut.

[6] - Fichte, Discours prononcé à l'ouverture de son cours de philosophie à Berlin (15 novembre 1841), trad. P. Leroux, Paris, Vrin, 1982.

ألا يعني دخول الفلسفة للمؤسسة الجامعية الحاجة للاستعانة بعلوم التدريس؟ وهل يحق لنا الحديث عن استغناء الفلسفة عن هذه العلوم البيداغوجية لأن لها طرائقها الخاصة في التعليم والتعلم؟ وهل ينبغي لأستاذ الفلسفة الجامعي الاكتفاء فقط بتدريس مذهبه؟

2.1. في المنهج:

لمعالجة هذه الإشكالية المتشعبة، وللجواب على أسئلتها المتفرعة عنها، تبنينا مقاربة تزاوج بين منهجيتين، الأولى هي تحديد الشروط النظرية التاريخية التي أدخلت مفهوم الجامعة لفلك المعقولية الفلسفية، بعد قرون كان فيه هذا المفهوم امتدادا للمؤسسات الكنسية، عبر رصد هذا التحول من المفهوم الديني للجامعة إلى المفهوم العلماني Laïque، والتوصيف الأخير ليس "حكم قيمة"، بقدر ما هو واقعة تاريخي[7] تزامن ظهورها مع ظهور إشكالية الجامعة نفسها، ونقصد القرن 18، حيث ظهور الجامعات العمومية المستقلة عن سلطة الكنيسة، بمعنى أن المنهجية الأولى، تقف عند التحول التاريخي الذي مثلته قيادة الجامعة، ومن خلالها "كلية الفلسفة" لواء التنوير، وهي مهمة كما تُبين الأحداث التاريخية (قرارات الضم والادماج في مقابل قرارات المنع والنفي، والعلاقات الشخصية والاجتماعية والسياسية، المحاكمات والإصدارات..) لم تكن مهمة سهلة كما يعتقد بعض الذين يعتقدون بأن التفكير الفلسفي "رفاهية"، بل مهمة فرضت أن يكون الصراع هو الوسيلة الأولى والرئيسية لتحقيق أهدافها.

والثانية حرصنا على ترتيب الأولويات الاستشكالية بحيث أن تحول الفيلسوف إلى أستاذ جامعي، فرض إشكالات أخرى على مستوى طبيعة الدروس التي يقدمها: هل هي دروس عامة تكتفي بعروض وصفية لمختلف المذاهب والمفاهيم والفلاسفة والأطروحات كما تتجلى في تاريخ الفلسفة، أي على منوال الموسوعات التي ظهرت في عصر الأنوار، أم يتوجب على "الفيلسوف الجامعي" التقيد بتدريس مذهبه الفلسفي؟ ألا تفرض هذه المهمة الوظيفية الانفتاح على العلوم ذات الصلة، ونقصد البيداغوجيا والديداكتيك؟

أما بخصوص الأولى، فقد حاولنا في معالجتنا لإشكالية البحث، الوقوف على القضايا التي أثارها دخول مفهوم الجامعة لمجال التفكير الفلسفي، من قبيل "الجامعة والكونية"، الجامعة والسلطة"، "الجامعة وتكوين أطر الدولة"، "الفلسفة الجامعية"، "كلية الفلسفة"، "تعميم التنوير العقلي"، "تعميم التعليم العمومي" وأخيرا وليس آخرا "ديمقراطية الوصول للدرس الفلسفي"،

ولكن لن يكون الغرض من هذا الاختيار المنهجي اجترار "كرونولوجيا" الجامعة كمؤسسة، ولكن الوقوف عند الإشكالات العميقة التي حركت هذه التحولات، لإيضاح لماذا ظهر مفهوم الجامعة في الفلسفة الألمانية، ومنها في الفلسفة الكانطية أساسا، ثم فهم لماذا بقي الفلاسفة الفرنسيين الذين زامنوا الفلاسفة المثاليين في القرن 19 تحديدا منفعلين مع الجدل الفلسفي الألماني ولم يكونوا فاعلين، وهي "سلبية" استمرت في القرن العشرين أيضا، مع ماركس وهيدغر وهابرماس على التوالي؟

أما الآلية الثانية، فحاولنا فهم عمق مشكلة أن يصبح وجود الفلسفة/الحرية داخل الجامعة/السلطة وجودا مشروعا، قانونيا ومعرفيا، وأن يصبح الفيلسوف/ العقل الكوني موظفا يطلب زيادة في الراتب، بل ويتولى مهمة إدارية على رأس جامعة برلين، كما فعل الفيلسوف الألماني هيغل، فنتساءل مرة أخرى: هل تعليم الفلسفة هو تعليم للمعارف الفلسفية أم تعليم للتفلسف؟

---

[7] - نتبنى هنا تعريف "Encyclopédie philosophique universelle" على أنها "بناء فكري يميل إلى منع تأثير أية عقيدة على المجتمع، مما يترتب عنه منع فرض الدين من قبل ما هو سياسي، مع إحالة الأمور الروحية إلى المجال الشخصي الخاص.
انظر:
Jacob André (dir.), Encyclopédie philosophique universelle, vol. II : Les notions, PUF, 1998, « laïcité », p. 1432. Cité et synthétisé par Mathilde Philip-Gay, Droit de la laïcité, Paris, Éditions Ellipses, coll. « mise au point », 2016, p:288.

2. فلسفة الجامعة وجامعة الفلسفة:

بديهي إذا قلنا بأن الفلسفة ارتبطت دوما بتدريسها، وذلك منذ سقراط إلى اليوم، لذلك ظهرت الأكاديمية والجامعة، وبينها هذه الفترة وتلك، ظهرت "أخويات دينية confréries" تُعلّم معارف مخصوصة موجهة للخلصاء من الأتباع. بعض هذه المعارف احتوته الكتب والرسائل وأُذْيعت فيما بعد، وبعضها نُقل همسا من وراء حجاب أو كتب برموز لا يفك طلاسمها إلا قليل، لذلك ظهرت ألقاب "استعارية" لها علاقة بهذا النوع من المعارف "السرية"، كـ"المرشد" و"المُعلم" و"آية الله" و"الشيخ" و"روح الله"، وفي المقابل استمرت علاقة الفلسفة بالتدريس عند اليونان والأنواريين والحداثيين، فظهرت ألقاب تجسد العلاقة نفسها، كالمعلم الأول وأب الفلسفة الحديثة، وبعدها ظهرت أوصاف مثل "الفيلسوف الموظف" و"الفيلسوف الجامعي" و"الفيلسوف الشاب" كناية عن الطالب الباحث.

كان هذا الأمر شبه بديهي في مختلف لحظات تاريخ الفلسفة، لكن هذا لم يمنع من ظهور فلاسفة في منأى عن "رسالة" التعليم وأسئلته ودفاعاته، بل إن منهم من أعلن صراحة كرهه للربط بين الفلسفة والأستاذية، مستندا إلى فهمه الخاص لتجربة "الفيلسوف الأول" سقراط المتطوع في مواجهة السوفسطائيين "المأجورين".

هكذا تكلم وكتب الفلاسفة اليونان وفعل أيضا بعض المحدثين عن أهمية تعلم الفلسفة، لكنهم لم يتكلموا عن تدريسها، أي لم يفكروا إطلاقا فيما سيسمى فيما بعد بـ"فلسفة تعليم الفلسفة"، فعلموا تلامذتهم أصول الفلسفة ومناهجها ومفاهيمها، لكن لم يضعوا مسافة مع ما يمارسونه ليطرحوا أسئلة حول فعالية مناهج دروسهم ومقاصدها، فشبه سقراط نفسه مثلا بوالدته المولّدة التي تخرج الأجساد من الأجساد، وهو في المقابل يخرج الحقائق من الأنفس، ولكنه لم يسائل قط طريقته في فعل ذلك، بل ظل "مزهوا" حد الاستفزاز، وهو يسأل ويستنكر مُدّعيا بأنه لا يعرف جوابا، "اللهم إلا أنه لا يعرف شيئا"، كما قال، أو كما "يدّعي".

هكذا لم يكن ديكارت معلما بالمعنى الوظيفي والاجتماعي، هذا على الرغم من الطابع التعليمي للردود والمراسلات أساسا، والتي تظهر نزوعا واضحا للتبسيط والشرح، بل والتبرير أيضا (ديريدا، 2010، ص 375، ترجمة عز الدين الخطابي)، لذلك فقد دافع وحاجج وبرر أطروحاته واختياراته المنهجية المثيرة للجدل الفكري والعقائدي حينها، بل ودافع عن أهمية تعلم الفلسفة، لكنه لم يتناول نهائيا موضوع وضعية تعلم الفلسفة تحت رعاية الدولة، أي الوضعية التي يكون فيها الفيلسوف موظفا لدى الدولة. وكيف له أن يفعل، وهو فيلسوف الأميرة إليزابيت و "هي من هي" بجاهها وصيتها وغناها، وما إهداؤه إياها كتابه "مبادئ الفلسفة" إلا دليلا على أن أب الفلسفة الحديثة كان أيضا "معلما للفلسفة الحديثة"، ولكن من خارج المؤسسة (Descartes, 2018, p. 206, éd. Beyssade & Beyssade, collab. D. Antoine-Mahut).

غير أن الوضع سيتغير تماما في القرن 18 في كل أنحاء أوروبا، ومنها ألمانيا، حيث سترتبط الفلسفة الحديثة بـ"جامعة الدولة"، وسيرتبط الفيلسوف بشخصية "الموظف لدى الدولة"، وسيتم ربط الحقيقة العلمية والميتافيزيقية والأخلاقية بمصير السلطة السياسية، والأهم هو أن هاته العلاقات ستنشأ داخل الفلسفة ذاتها (ديريدا، 2010، ص 376، ترجمة عز الدين الخطابي). فمع أن دخول الفلسفة التنويرية والنقدية لهذه المؤسسة نتج عنه، فيما بعد، ظهور مجالات نظرية جديدة، بل وإشكالات ذات علاقة بعلوم التدريس، من قبيل العلاقة بين الفلسفة وعلوم التربية، وأيضا العلاقة بين الفلسفة وعلوم التدريس (الديداكتيك)، وعلاقة الفلسفة بالراهن والمعيش وغيرها كثير، غير أن فلاسفة القرن 18 وبداية القرن 19 فضلوا، لأسباب كثيرة، سيتم التطرق لبعضها في غضون هذا البحث، الحفاظ على الطابع الفلسفي الخالص لهذا المستجد، بل وإدماجه ضمن منظور فلسفي نسقي منسجم،

حيث أصبح الحديث عن الجامعة نتيجة يفرضها النسق، ونقصد هنا نتيجة للتفكير في مجالات المعرفة والقيم والانطولوجيا. لتظهر لأول مرة إشكالية ومفارقة، هي علاقة التفكير الحر بالرقابة التي تمثلها الدولة باعتبارها السلطة التي تشرف على تدبير وتمويل الجامعة، بل وهي المسؤولة عن تحديد التخصصات التي ينبغي تدريسها فيها، بما في ذلك تدريس الفلسفة نفسها.

هناك عوامل تاريخية خاصة شهدتها ألمانيا ابتداء من سنة 1786 وفّرت مناخا مناسبا لظهور مشكلة كلية الفلسفة كمؤسسة، ومنها مشكلة تدريس الفلسفة عموما، فعلى إثر وفاة الملك فريدريك الثاني وخلافته من طرف فريدريك غيوم الثاني بدأت حملة ضد رموز التنوير. ففي شهر يونيو سنة 1788 تم إصدار منشور رسمي حول التدين يمنع كل أشكال معارضة الدين الرسمي، وهو المنشور الذي بموجبه ستبدأ الدولة بممارسة رقابة على كل تجليات التنوير، سواء كأشخاص أو كتابات، ومنها منع الجزء الثاني من كتاب كانط "الدين في حدود العقل"، ورغم طباعة الكتاب فيما بعد في كلية الآداب ب"إينا Iéna"، غير أن غضب السلطة من هذا النشر جرّ على كانط تقريعا مباشرا من الملك شخصيا، وهو ما جعل كانط يكتب "صراع الكليات" كرد على توبيخ الملك وتبرير لنشر الكتاب.

لقد كان كانط يعرف جيدا بأن هذا التوبيخ الذي تلقاه مصدره رجال الكهنوت، والذين لهم سلطة عقائدية وفي نفس الوقت سلطة معرفية، وما كان للملك فريدريك غيوم الثاني ليكون على اطلاع واسع من الناحية المعرفية ليبني تصورا موضوعيا حول مختلف المعارف، بما في ذلك الفلسفة، لذلك ركز نقده على رجال الدين مستدلا بحادثة محاكمة غاليلي، والتي أثبتت فيما بعد بأن غاليلي كان على حق بينما رجل الدين الذي كانوا يناقشونه ويحاكمونه مخطئين.

فمنح رجال الدين سلطة معرفية إلى جانب السلطة العقائدية، فقط لأنهم جامعيين، هو خطأ كبير، لأنه سيعني استمرار محاكم التفتيش. لذلك ركز كانط على فكرة بأن رجال الدين قد تكون لهم مشروعية في تمثيل العقيدة والحديث عنها، بل والحكم بانتساب الأفعال للعقائد الصحيحة أو معارضتها لهذه العقائد، لكن ليست لهم مشروعية الحكم على المعارف والعلوم وتصنيف الكليات إلى دنيا وعليا. ومن له الحق في ذلك هو الفيلسوف. بسبب سلطته المعرفية داخل الفضاء الجامعي. فهو "معلم العقل الخالص"، أما رجال الدين فيجدر بهم فقط التركيز على "خلاص الأرواح لا خلاص العلوم (ديريدا، 2010، ص 389)". والمنع من التدريس بالجامعات كان دوما وسيلة رجال الدين، والمتحالفين مع رجال السياسة، في معاقبة فلاسفة قرروا التفكير بحرية بعيدا السلطتين الدينية والسياسية. واستمر هذا النوع من العقاب بدءا من القرون الوسطى وامتد أيضا عصر الأنوار. بسبب المقاومة الشديدة التي أبداها رجال الدين للفكر التنويري والتنويريين.

إذ في الوقت الذي اكتفى العديد من فلاسفة الأنوار بتأليف الموسوعات والمقالات والمؤلفات على هامش ما ينتج في الجامعات آنذاك، قصد تعميم أفكارهم ومن ثمة إشاعة الأنوار، فإنهم لم يبق لهم من حل إزاء الدولة إلا الثورة الجذرية أو على الأقل احتقار ما يُنتج ويُدرس فيها، غير أن لكانط فضل نقل "معركة" الأنوار إلى قلب مؤسسات الدولة، والذي هو الجامعة، والتي كانت بمثابة "البيت الخاص" لرجال الدين والمتسلطين من الساسة وحلفاءهم من ذوي المصالح. والجانب الثوري في هذا القرار، هو أن "الثورة الحقيقية هي ثورة عقلية وأخلاقية وليست فقط ثورة سياسية"، فالأول تجعل التنوير العقلي دائما، والثانية قد تؤدي إلى ظهور أنظمة سياسية أكثر استبدادا.[8]

[8]- هذا هو هدف كانط من تأليف كتابه "تأملات في التربية".

لقد شكل كانط لحظة فاصلة، في ضمان تأثير الفلسفة الأنوارية على الشأن العام. إذ في الوقت الذي كان فيه السيكولائيين يستأثرون بالجامعات دون غيرهم، في مقابل تفضيل فلاسفة الحداثة العمل خارج أسوار الجامعات، فإن كانط أدخل الأنوار للجامعة، وحارب الدوغمائيين في بيتهم الخاص الذي سيطروا عليهم طيلة القرون الوسطى.

فإذا كان ديكارت واسبينوزا وليبنتز فلاسفة، لكن لم يعيشوا قط تجربة تدريس فلسفاتهم، معتبرين الفلسفة شأنا خاصا يعني الفرد، فإن كانط وعلى العكس منهم فعل ذلك، لكن بشكل مؤسسي. ولم يكتف بأن كان فيلسوفا ذا نسق فلسفي وفي نفس الوقت "فيلسوف/موظف"، بل وضع أسس فلسفة جديدة تضع سؤال التدريس ضمن أولوياتها.

فالجامعة كما تصورها كانط وفلاسفة المثالية الألمانية هي بمثابة "يوتوبيا"، إنه هو طموح ربما لم يتحقق بالكامل على وجه الأرض، لكن مسعى فلاسفة العصر الحديث لتوطين التنوير العقلي جعل هذا الحلم مصدر زخم فلسفي مايزال الى اليوم مرجعا كونيا للكيفية التي يمكن بها للجامعة أولا، وللفلسفة ثانيا، أن تحمل مشعل المعرفة الحديثة بكل مجالاتها المتشعبة والمتنوعة، فـ"الأكاديمية" هي أيضًا "حلم" بالنسبة لمنظريها ومؤسسيها ورعاتها، وفي نفس الوقت "أسطورة" بالنسبة للباحثين والشغوفين بالمعارف وتاريخها ومناهجها ومفاهيمها، لكن في المقابل فقد أثبتت على مر القرون قدرتها على حشد المزيد من الاجتهادات الفلسفية والعلمية التي لا يمكن الاستغناء عنها، ونفس الأمر بالنسبة للجامعة، حيث اختار الفلاسفة الألمان، ومن دار في فلكهم من الفلاسفة الغربيين الآخرين، النأي بأنفسهم عن الإشكالات السوسيولوجية التي رهنت بعض الباحثين، والذي اكتفوا بتناول الجامعة كمؤسسة اجتماعية وكتنظيم (Carrier, 1972 ؛Siracus, 2014, p. 153–169)، وفي نفس الوقت ربط التفكير الفلسفي في الجامعة بالتفكير في الراهن وأسئلته المعقدة، سياسيا ومعرفيا وأخلاقيا وقانونيا وميتافيزيقيا وروحيا.

هكذا جسدت الجامعة أهم المكتسبات الدائمة التي أثرت بها العصور الوسطى وبعدها الأنوار تراث الثقافة العالمية، واستمرت نفس الريادة في المرحلتين الحديثة والمعاصرة، مع اختلاف وأحيانا تضارب الأدوار والوظائف، لكنها ظلت تطرح مشكلات عديدة، ومنها المشكلة التي نحن بصددها، والمتمثلة في كون الجامعة تقع تحت سلطة الدولة، لذلك فهي مندورة لخدمتها معرفيا وروحيا وسياسيا وثقافيا، والدولة هي التي تسمح بنشر الفلسفة أو تمنعها، وهي ذاتها التي توظف الأساتذة وتحدد ما يمكن تعليمه وما لا يمكن، لكنها الوجه الآخر للمشكلة، هي أن تواجد الفلسفة، بما هي تفكير حر ونقدي، يفرض أن تبقى هذه الجامعة مستقلة، استقلالية نقدية، ليس فقط اتجاه السلط المجتمعية المختلفة، ولكن اتجاه كل أنماط المعرفة، ذلك لأن الفلسفة تعنى بالمبادئ المؤسسة لكل معرفة ممكنة، في الوقت الذي لا يتمكن العلماء الرسميين الغارقين في التخصصات من حدس و استنتاج هذه المبادئ.

المشكلة التي يطرحها موضوع الجامعة كمفهوم فلسفي إذن، تتوزع عبر دوائر، الدائرة الأولى بؤرية ومركزية تتمثل في مكانة الجامعة في زمن بدأ فيه الإنسان الحديث يعيد ترتيب علاقته بالعقائد والأساطير في نفس الوقت الذي بدأ فيه بخلع طابع القداسة عن الأمراء والأباطرة والقديسين، أما الدائرة الثانية فتتمثل في الدور الطلائعي الذي ينبغي للفلسفة القيام به داخل هذه الجامعة في علاقتها بباقي الكليات والتخصصات، وفي هذه الدائرة نجد مسألة الفيلسوف/ الموظف، أما الدائرة الثالثة فتتعلق بدور "الفلسفة الجامعية" في النظام العام للمعرفة، وفي هذه الدائرة نجد مسائل هامة، وعلى رأسها الرسالة الكونية التي يتحمل مسؤولية تشريعها والتنظير لها "الفيلسوف الحر".

ستتحول الجامعة من مؤسسة للتفكير السوسيولوجي والقانوني والسياسي إلى موضوع للتفكير الفلسفي الخالص لأول مرة كانط، والذي سيفتح الباب أمام فلاسفة آخرين بعده ليصبح الأمر تقليدا ألمانيا راسخا، حيث لا يوجد فيلسوف بعد كانط، سواء كان يدور

في فلكه أو نأى بنفسه عن صاحب الثلاثية النقدية إلا وفكّر في هذا الموضوع الجديد، ويكفي أن نذكر هنا فيشته، وشيلينغ، وهيغل، وشلايرماخر، وصولًا إلى هايدغر الذي سيستبدل في خطابه الافتتاحي كرئيس لجامعة فرايبورخ سنة 1933، مبدأ الزعيم بمبدأ العقل، كما أوضح دريدا في " الحق في التفلسف" (دريدا، 2010، ص 180، ترجمة عز الدين الخطابي).

لم تكن علاقة الفلاسفة، ومن خلالهم الفلسفة بالجامعة موضوعا بسيطا، إذ في الوقت الذي نجد فلاسفة أمثال كانط وهيغل وهوسرل وغيرهم ترتبط أسماءهم بالجامعة، ومن خلالها بمهنة التدريس نجد آخرون يتبرمون من أية علاقة بالجامعة، أمثال اسبينوزا ونتشه وماركس، بل إن من الفلاسفة من شن هجوما لاذعا على الفلاسفة/الجامعيين، واصفا إياهم بالسوفسطائيين، الذي يبيعون المعرفة (Schopenhauer, 2006, p. 5, trad. Auguste Dietrich).

وأولاً ماذا يعني "استقلال الفكر"؟ ثم ماذا يعني "استقلال الجامعة"؟

فعندما نتحدث عن الاستقلالية، فإننا نفكر في الحرية، وفي ما يمكن أن يكون قمة أو مصدرا للكرامة الإنسانية، لكن إذا كانت هذه الكرامة لا يمكن أن تكون محصورة في مجالات فردية معزولة، وإذا كان من الممكن فهم الحرية على أنها هبة من الذات، في التحدي المتجدد دائمًا المتمثل في "تحرير الذات من خلال تحرير الآخرين"، فيجب أن نأخذ بعين الاعتبار السؤال الذي طرحه نيتشه: لا تخبرني عما تحررت منه ولكن ما هو المغزى، لأنه إذا كنت لا تعرف، فسوف تقع مرة أخرى في العبودية قريبًا جدًا. بمعنى آخر، فالحرية السلبية تحتاج للحرية الإيجابية لتكون حقيقية، أي للحق والقوة في نفس الوقت، وهذا يعني أن الحرية بمعناها الشامل لها معنى. إذن، فماذا يمكن أن نقول عن معنى استقلال الجامعات؟

فإذا حاولنا استيحاء مختلف التجارب العالمية المعاصرة التي طالبت فيها قوى فكرية أو سياسية باستقلالية الجامعة، كتجربة فرنسا سنتي 1968 و2009، سنفهم بأن مطلب الحرية يقصد حرية الطبقة المثقفة والتي تعد الجامعة موطنها الطبيعي والمشروع، حيث لا تعني الحرية فقط الاستقلالية عن الدولة والشركات التي تقف وراء معظم سياساتها العمومية، فهذا التعريف يمكن تصنيفه كحرية سلبية. بل يجب أن نذهب إلى أبعد من ذلك بكثير، ولا يكفي أيضًا أن تُمنح "الحقوق والاحترام المتساوي" للجميع في المجتمع الجامعي، ولا أن يكون مفتوحًا للجميع دون تمييز بسبب الجنسية أو الأصل الاجتماعي أو العرقي أو الدين أو السن أو التوجه الجنسي، بل يجب أن تكون الجامعة مفتوحة للجميع بالتساوي.

وما هي "المهام العمومية" للجامعة؟

سيقال إن الدولة يجب أن تقوم بمهام عامة على وجه التحديد، لأنها أو يجب أن تكون في خدمة المجتمع المدني. لكن إذا أرادت الجامعة أن تنفصل عن الدولة لإنقاذ حرية الفكر، وإذا طلبت دعمها غير المشروط في هذا الصدد، فهذا يعني أن هذا الدعم في حد ذاته هو خدمة للدولة، وإحدى مهامها العمومية، بينما لا يمكن للجامعة أن تقتصر على خدمة أو تلبية امتيازات طبقة ما أيضًا، فهي منخرطة في أغراض المجتمع المدني الكوني، مع الإنسانية، أي خارج جميع الدول وحدودها. ولهذا السبب، لا يمكن للشرطة والقوات المسلحة، وهي القوات التي ترجع أساسًا إلى استمرار عدم المساواة والحدود، أن يكون لها مكان في الأماكن الجامعية. ولكن إذا فكرنا بعد ذلك في هذه العلاقة بالإنسانية باعتبارها "مملكة الغايات"، كما يقول كانط، فيجب علينا أن نفكر مرة أخرى في معنى مفهوم "الكونية" لأنه هو جوهر ما نسميه الجامعة.

باختصار، كان المثل التقليدي للكونية هو فهم جميع أشكال المعرفة الإنسانية، والجامعة هي المكان الذي يتم فيه العثور على هذا النوع من المعرفة الموسوعية وتطويرها. ثم هناك فكرة الصلاحية الكونية للحقيقة وإمكانية تطبيقها عالميًا.

في الواقع، تنتج الجامعات ما يكفي من المعرفة المفيدة، ونظرًا لرغبة الشركات الخاصة في استخدامها، فقد يتساءل المرء للأسف إلى أي مدى أو بأي معنى تحتاج هذه المعرفة إلى تفكير حر. ومع ذلك، لا يمكننا أن نلتزم بحرية الفكر، ولا يمكننا أن ندافع عنها بشكل فعال كسبب لوجود الجامعات، إذا لم نكن ملتزمين بكل حرية الإنسان، وبالتالي بالكرامة الإنسانية. وهذا يقودنا نحو طريقة ثالثة لفهم الكونية التي يجب أن تنعش حرية الفكر وأي جامعة.

يمكننا بعد ذلك الاستمرار في الحديث عن الفائدة الكونية لأنواع معينة من المعرفة التي تنتجها الجامعات، ولكن ليس عن فائدة الجامعات نفسها. فنحن نعلم أنه كلما كانت المعرفة مفيدة أكثر، كلما قل معناها الصحيح، وكلما زادت قدرتها على خدمة الأهداف المتعارضة. ومن ناحية أخرى، هناك أيضًا ما يفعله الفكر الحر بشكل مشروع من أجل المتعة. لكن استقلال الفكر لا يمكن فهمه فقط فيما يتعلق بإنتاج الأعمال والمعرفة، سواء كانت مفيدة أو ممتعة؛ لأنه إذا كان لهذا الاستقلال معنى حقًا، فهو على وجه التحديد الحرية في النقد والبحث، هنا تكتسب الجامعة قيمة فوق كل انتماء سياسي للدولة.

هذه الإشكالية، ليست وليدة اليوم، حيث يمكننا أن نجد نماذج كثيرة لفلاسفة رفضوا العمل الوظيفي كأساتذة جامعات لحماية استقلاليتهم، وهذا ليس لأنهم رفضوا فكرة التعليم من أساس، وإلا لماذا لم يحتفظوا بكتبهم سرية كما فعل بعض الرهبان ورجال الدين والعلماء الذين، حرصوا على إخفاء علومهم وأفكارهم وكتبهم، إما خوفا على أنفسهم من سوء فهم العامة، ومن ثمة غضب السلط السياسية والدينية الرسمية، أو "إشفاقا" على الإنسانية من حقائق، رأوا بأنها غير مستعدة بعد لتلقيها؟

هنا، نفهم لماذا رفض بعض الفلاسفة الكبار فكرة العمل كموظفين/أساتذة جامعات، ولكنهم في المقابل كتبوا رسائل لتلامذة يوضحون فيها بعض الأفكار ويشرحونها، كما نجد عند اسبينوزا، أو لأن لهم مواقف تكاد تكون شخصية من بعض "الجامعيين"، كما في حالة شوبنهاور والذي كتب ضد جامعيين ألمان كثر، ارتبطت أسماءهم بالجامعات، أمثال هيغل وولف وفختة وشلينغ وغيرهم.

3. اسبينوزا يرفض منصبا جامعيا ولكن!

في سنة 1673 تلقى اسبينوزا دعوة للتدريس في أكاديمية "هايدلبرغ"، وهو الوضع الذي حدث تقريبًا في نهاية حياته القصيرة، والحقيقة أن هذا شكل تحديا كبيرا لمؤلف كتاب "الأخلاق"، والتحدي هو قبول "كرسي للفلسفة" في الأكاديمية، وكانت الدعوة مرفقة بعبارات التعظيم والتبجيل، منها أن قبول الدعوة هو "أعظم حرية للفلسفة"، علما بأن المنصب سيضمن له حياة ممتعة وكريمة، بصفته أستاذًا في الأكاديمية، حيث سيحصل على الراتب المعتاد للمعلمين في هذه المدرسة مما يضمن له حياة خالية من المشاكل الاقتصادية، لكن كانت استجابة الفيلسوف نموذجية بالنسبة لشخص مقتنع تماما بأن الراتب يعني شراء الولاء.

فخلف هذه الدعوة كان سبينوزا حساسًا بالتأكيد لشرط خفي وهو "عدم إزعاج الدين القائم"، والذي يهدد في بعض النواحي مبدأ الحرية الفلسفية. ومع توخي الحذر، شكر الفيلسوف الأمير لكنه قدم ذريعة هي أنه "غير متاح". وعلى الرغم من الفرصة الكبيرة الممنوحة له، إلا أنه كان مقتنعا برفض الدعوة، وأرسل رسالة يشرح فيها أسباب رفضه، والتي رسم في ثناياها حدًا فاصلا بين التدريس والبحث، بإظهار عدم توافقهما: "أعتقد قبل كل شيء أنني سأضطر إلى التخلي عن متابعة عملي الفلسفي إذا كرست نفسي لتعليم الشباب"(Lenoir, 2017, p. 58) ، وهذا سبب قوي جدًا يؤكد عليه الفيلسوف ويؤكد أنه "قبل كل شيء (primo)"، وعندما يستخدم هدا المصطلح، فإننا ندرك أنه يشعر بالقلق من فقدان فرصة التفرغ للبحث والتفكير بسلام، دون الحاجة إلى القلق بشأن طريقة التواصل مع الآخرين. لأنه، كفيلسوف، يقدر الهدوء قبل كل شيء، وهو ما يتعارض مع الدروس العامة.

إلا أنه يقدم أسبابا أخرى، في المرتبة الثانية، كما يتضح من عبارة "من ناحية أخرى (deinde)"، وتتعلق هذه الحجج بتكييف حرية الفلسفة، وهو الموضوع المستخدم في رسالة الدعوة. فهو يخشى من أن الرغبة المعلنة في عدم تعطيل الدين الرسمي قد تمنعه من تطوير فكره. إنه لا يعتبر نفسه مهرطقًا، لكن بعض المشاعر مثل حب التناقض يمكن أن تشوه المعنى الحقيقي لكلامه وتسبب له مشاكل. والفيلسوف لا يريد أن يبتعد عن طريقه، وهو مشروع حياة يتضمن التأمل الانفرادي والحب النزيه للفلسفة (Lenoir, 2017, p. 61–62).

موقف اسبينوزا هذا خضع لتأويلات كثيرة، خصوصا وأن الأمر يتعلق بفيلسوف مؤثر جدا في تاريخ الفلسفة الغربية، حيث هناك من ربط موقفه بوضعه الخاص داخل جماعته الخاصة، حيث اختار عدم التصعيد مع طائفته الدينية، وآخرون حاولوا التأصيل الفلسفي لهذا الموقف، غير أن المواقف الصادرة عن فلاسفة آخرين بعده أكدت بأن الأمر ليس بهذه البساطة، إذ يمكن للفيلسوف بأن يعمل جامعيا، لكن مع فهم خاص لمعنى "الجامعي" ووفق شروط خاصة تضمن استقلاليته اتجاه السلط السياسية والدينية والمعرفية، ومن خلاله استقلالية البحث العلمي والفكري والنقدي، ومن هؤلاء نجد كانط وهيغل، حيث جدل الفلسفة والتفلسف، الحرية والالتزام، التنوير والتعليم..

ففي بعض الأحيان تم فهم العلاقة بين التدريس والفلسفة على أنها معارضة، ذلك لأن أطروحة كانط المثيرة للجدل، والتي تؤكد على أن المرء لا يتعلم الفلسفة، بل يتفلسف، قد أدت إلى تفسيرات متعددة، خصوصا عندما ربط التنوير العقلي بالحرية ورفض الوصاية، وهو ربط أصبحت معه العلاقة بين الفلسفة والتدريس علاقة أقل تناقضا، وذلك منذ كانط وهيغل وصولا إلى جاك ديريدا رينهارد براندت. فاليوم نحن نقبل دون مشكلة الفرق بين الأستاذ والفيلسوف، ولكن تقديم هذين النشاطين في شكل معضلة يبدو مصطنعًا، أو حتى كاذبًا، وفي الحقيقة تم تعزيزه من قبل بعض الفلاسفة، وينتمي سبينوزا إلى هذه المجموعة (Thuillier, 1970, p. 14).

فعندما نفكر في سبينوزا فإننا نراه منعزلًا يسلك طريقه الخاص، غير مبالٍ باللوم والتصفيق، كشخص غير مبالٍ بالصيحات والابتكارات الفلسفية. ولا يمكننا أن نعرّفه كمُعلم، وهو ما يبرر رفضه الصريح التفرغ للتدريس. ومع ذلك، فإلى جانب رسائله إلى "فابريتيوس Carel Fabritius" حيث نرى أن الفيلسوف لم يرغب في التدريس، مع توضيح أسباب موقفه، هناك رسائل أخرى مثل تلك الموجهة إلى "دي فريس Simon Wynhoutsz de Vries "، والتي تتعارض مع موقفه الرافض. وبالفعل نرى في هذه الرسائل أن الفيلسوف كان له تلاميذ وأنهم طلبوا منه نصائح حول كيفية دراسة أعماله وفهم بعض مفاهيمه. حيث أوضح سبينوزا شكوكهم وقام بتقييم "طريقة العمل" في دراساتهم (Lenoir, 2017, p. 71).

إن رفض سبينوزا شغل منصب الأستاذية لم يؤد إلى رفضه التام للتعليم. ونرى أن قسماً كبيراً من رسائله موجودة تحديداً في سجل التعليم والتعلم لأنها طلبات للتوضيح رد عليها الفيلسوف. أي أنه في الواقع، قام بالتعليم ولكن بطريقته، فكان لديه طلاب خاصين (واحد على الأقل)، وقام بتوسيع دائرة من التلاميذ، والرد على شكوكهم وكتابة نصوص لهم. فقد كان سبينوزا أكثر راحة مع مجموعة أصدقائه لأنها كانت مكونة من أشخاص يحبهم ويمكنه التحدث معهم بصراحة، أشخاص متسامحين كان يحب أن يشاركهم أفكاره الفلسفية. وكان يتحمس عندما يشرح أطروحاته، وعندما يوضح الشكوك، وعندما يشارك معارفه المتعددة.

هناك أيضًا نوع آخر من المراسلين مثل هنري أولدنبورغ Henry Oldenburg، ولودفيج ماير odewijk Meyer‘ الذين كان هدفهما تسليط الضوء على الفيلسوف في المجتمع العلمي في عصره. وآخرون، مرة أخرى، لم يفهموا أفكاره لأنهم كانوا في عالم مختلف تمامًا، أو الذين لم يرغبوا في فهمها.

وفي هذا التبادل للرسائل يتولى اسبينوزا دور المعلم. وهو ما يجعلنا نستنتج أن التعارض بين التدريس والتفلسف، وهو هو معضلة زائفة، وذريعة لتبرير رفضه الدعوة وهو أمر لا يتوافق مع الفصل الجذري بين النشاطين (Thuillier, 1970, p. 21)

فمن المعروف أن إحدى كتابات سبينوزا الأولى كانت عبارة دورة حول فكر ديكارت، والتي حددها الفيلسوف على أنها إملاء لشاب لم يرغب في توصيل أفكاره إليه بحرية، وتم تعزيز هذه الدورة عن ديكارت بنصوص أخرى وأصبحت أكثر اتساقًا. فأرسل سبينوزا النص بأكمله إلى مجموعة من الأصدقاء، بهدف العمل عليه. ولنفس المجموعة كتب الفيلسوف الرسالة القصيرة والتي يمكن اعتبارها مسودة أولى لكتابه الأخلاق. حيث نجد أن مشكلة الحرية والحتمية احتلت مكانًا مركزيًا في هذه الرسائل. ولم يكن اسبينوزا قد كشف بعد صراحة عما يفكر فيه حول هذا الموضوع، وهو العمل الذي سينجزه في كتابه "الأخلاق".

4. شوبنهاور يشبه "الفلاسفة الجامعيين بـ "السوفسطاييين"

فكما أشرنا في التقديم، فالبداهة التي تبدو لنا اليوم في كون الفيلسوف هو بالضرورة أستاذ للفلسفة هي فكرة غير بديهية إذا عدنا لتاريخ الفلسفة، وتحديدا لمواقف الفلاسفة من تولي منصب الأستاذية. ففي الوقت الذي نجد اسبينوزا يرفض تولي منصب التدريس في الجامعة، معتذرا بانشغاله، ومكتفيا بتعليم الخلصاء من أصدقاءه، فإن للفيلسوف "المتشائم" شبنهاور رأي أكثر حدة في هذا الرفض، لذلك خصص للموضوع كتابا قائما بذاته بعنوان "الفلسفة الجامعية".

وبما أن تعريف الفلسفة بأنها محبة للحكمة يبقى دوما صالحا لفهم علاقة البشر عبر التاريخ بالحكمة، فإن الذين يحبون بعضهم البعض، والذين ولدوا لبعضهم البعض يجتمعون بسهولة، كما يقال، فالأرواح المتقاربة تستقبل بعضها البعض من بعيد. فالعقل الذي نتحدث عنه سوف يتم تحفيزه بشكل أقوى وأكثر فعالية من خلال أول كتاب لفيلسوف حقيقي يقع بين يدي العقول الشابة بدلاً من دروس أستاذ الفلسفة نفسه، وفي الكليات، ينبغي لنا أيضًا أن نقرأ أفلاطون بجد واجتهاد، باعتباره الأكثر ملاءمة لتنمية الروح الفلسفية. وتاريخ الفلسفة يعلمنا بأن فائدة الفلسفة الأكاديمية تفوق الضرر الذي تلحقه الفلسفة كمهنة بالفلسفة بذاتها، أي باعتبارها بحثا حرا عن الحقيقة، وأن الفلسفة الحكومية أدنى من فلسفة الطبيعة والإنسانية (Schopenhauer, 2006, p. 5, trad. Auguste Dietrich).

ويترتب على هذا أنه ما دامت الكنيسة قائمة، فلا يجوز أن تُمارس في الجامعات إلا فلسفة مليئة بالاحترام لدين البلد، وسوف يتعين عليها، في المواضيع الأساسية، أن تعمل بالتوازي معها، ورغم أن هذه العبارة مزخرفة بشكل غريب، وبالتالي غير مفهومة إلى حد ما، فإنها في جوهرها ستكون مجرد إعادة صياغة بسيطة وسطحية للدين والمذهب الرسميين للبلد. فأولئك الذين يدرسون بهذه القيود ليس لديهم ما يفعلونه سوى البحث عن عبارات وأشكال جديدة، يقدمون من خلالها محتوى دين البلد متخفيًا وراء تعبيرات مجردة تجعله مملًا، ويطلقون عليها بعد ذلك الفلسفة، وهذا هو الأساس الذي ينطلق منه شوبنهاور في رفض تولي منصب أستاذ جامعي لتدريس الفلسفة.

فإذا أراد الإنسان أن يفعل شيئًا أكثر فائدة للفلسفة، فسوف يضل طريقه إلى المسارات المجاورة، أو يلجأ إلى كل أنواع المواضيع التافهة أو على الأقل غير جوهرية، والتي لا تمس جوهر الوجود الفعلي للإنسان، اجتماعيا وسياسيا وأنطولوجيا. ولكن هذا لا يمنع هؤلاء الفلاسفة الجامعيين، الذين فرضت عليهم مثل هذه القيود، من الشعور بـ"السعادة التامة"، ذلك لأن هدفهم الرئيسي هو الحصول على دخل شريف لأنفسهم ولزوجاتهم وأطفالهم، فضلاً عن قدر معين من الاعتبار العام.

على العكس من ذلك، فإن الروح المعذبة للفيلسوف الحقيقي، الذي يهدف بكل قوته إلى العثور على المفتاح الغامض لوجودنا،

وهو وجود محفوف بالمخاطر، تبدو له وكأنها خلق أسطوري، ومن حسن الحظ أنه لا يبدو لهم أنه يعاني من الهوس الفردي أو الشخصي. إن حقيقة أن المرء يستطيع أن يأخذ الفلسفة على محمل الجد هي في الواقع أمر لا يعتقدها عادة إلا من يدرسها؛ وبالمثل، فإن المسيحي الأكثر كفرًا هو عادةً البابا، كما يقال.

ومن ثم فمن النادر جدًا أن نجد فيلسوفًا حقيقيًا يكون في نفس الوقت أستاذًا للفلسفة (Schopenhauer, 2006, p. 19)، إلا أن كانط، في نظر شوبنهاور، يشكل هذا الاستثناء على وجه التحديد، ومصيره بأكمله يدعم شروط وجود كل فلسفة أكاديمية، فإذا كان كانط قادراً على العيش من أجل الفلسفة ومن خلالها، فإنه مدين بذلك لظرف نادر للغاية، لم يحدث إلا مرة واحدة منذ عهد الأنطونيين والجوليين، كان هناك فيلسوف على العرش (فريدريك الثاني). وفي ظل هذه الرعاية فقط يمكن لنقد العقل الخالص أن يرى النور. ولكن "ما إن مات الملك حتى رأينا كانط وقد أصابه الخوف، وفي الطبعة الثانية، قام بتعديل تحفته الفنية، وشوهها، وأفسدها، وفي النهاية، هدد بفقدان مكانه"، كما يقول شوبنهاور (Iibid, p. 21).

وفي هذا السياق النقدي، لعلاقة الفلاسفة بالجامعات، يؤكد شونهاور أن من لديه أدنى شك حول روح الفلسفة الأكاديمية وهدفها، فما عليه إلا أن يفكر في ما يسميه "مصير الحكمة الهيجلية الزائفة"، متسائلا "هل أضره أن فكرته الأساسية كانت العبث نفسه، عالم مقلوب رأساً على عقب، مهزلة فلسفية، محتواها هو أكثر الكلام الفارغ والمجوف الذي انغمس فيه البلهاء على الإطلاق، وأن الأسلوب في أعمال المبتدئ نفسه كان هراءً مثيراً للاشمئزاز ولا معنى له، حتى أنه يذكرنا بأوهام المجانين؟ "، ليجيب "ليس على الإطلاق، لقد ازدهرت هذه الفلسفة لمدة عشرين عامًا باعتبارها الفلسفة الجامعية الأكثر تألقًا، وجلبت له رسومًا ثابتة؛ لقد اكتسبت وزنا؛ وقد أشادت به مئات المجلدات، وخاصة في ألمانيا، باعتباره قمة الحكمة الإنسانية وفلسفة الفلسفات، وأشادت به إلى عنان السماء. وتم اختبار الطلاب فيه، وتم تعيين أساتذة لتدريسه" (Iibid, p. 27).

ولكننا هنا نتعامل فقط مع الفلسفة وممثليها. نلاحظ على الفور أنه في جميع الأوقات، كان عدد قليل جدًا من الفلاسفة أساتذة للفلسفة، وأن عددًا أقل من أساتذة الفلسفة كانوا فلاسفة. فكما أن الأجسام الكهربائية موصلة رديئة للكهرباء، فإن الفلاسفة، حسب شوبنهاور، مدرسون رديئون للفلسفة (Iibid, p. 31). في الواقع، ربما تكون هذه الوظيفة هي الأصعب على الإطلاق بالنسبة للمفكر المستقل. فالكرسي الفلسفي هو نوع من الاعتراف حيث يعلن الشخص عن إيمانه أمام الجميع. علاوة على ذلك، لا توجد عقبة أكبر أمام التعمق في الأمور، أي أمام الحكمة الحقيقية، من الالتزام الدائم بالظهور بمظهر الحكمة، وإظهار المعرفة المفترضة التي يمتلكها المرء أمام الطلاب الفضوليين، والحصول على إجابات جاهزة لكل الأسئلة التي يمكن تخيلها. لكن أسوأ شيء هو أن الإنسان في هذا الوضع يصاب، مع كل فكرة تخطر بباله، بالقلق من معرفة ما إذا كانت تتوافق مع آراء السلطة الأعلى. وهذا يشل عقله، إلى درجة أن الأفكار لم تعد تجرؤ على الظهور. إن جو الحرية ضروري للحقيقة. وأما الاستثناء الذي يثبت القاعدة، وهو أن كانط كان أستاذاً، فقد سبق أن شرحت هذا الموضوع أعلاه. أضيف ببساطة أن فلسفة كانط نفسه كانت لتكون أكثر عظمة، وأكثر حسماً، وأنقى، وأكثر جمالاً، لو لم يكن يشغل كرسياً؛ ومع ذلك، فقد أبقى بحكمة شديدة الفيلسوف منفصلاً قدر الإمكان عن الأستاذ، لأنه لم يكن يعلم عقيدته الخاصة في كرسيه (Iibid, p. 54).

إن الفلسفة لا تصلح أن تكون وسيلة لكسب العيش، حسب شوبنهاور، وهذا ما أثبته أفلاطون بالفعل في وصفه للسفسطائيين، والذين يقارنهم بسقراط في بداية "بروتاجوراس" على وجه الخصوص، حيث وصفهم بطريقة مسلية للغاية، وبروح دعابة لا مثيل لها، وخاصة الطريقة التي يتصرف بها هؤلاء الأشخاص والنجاح الذي حققوه. لذلك كان كسب المال عن طريق الفلسفة،

عند القدماء، العلامة التي تميز السفسطائي عن الفيلسوف. وكانت علاقة السفسطائيين بالفلاسفة، أشبه بعلاقة فتاة صغيرة تضحي بنفسها من أجل الحب، مقارنة بفتاة الفرح التي تحصل على المال (Schopenhauer, 2006, p. 58, trad. Auguste Dietrich). وهكذا يقول سقراط: "ألا نرى بيننا أن الجمال، مثل الحكمة، يمكن استخدامه لغرض صادق أو مخز؟ من يتاجر بالجمال مع من يريد أن يدفع له المال يسمى عاهرة، لكن من يعرف رجلاً فاضلاً ويسعى إلى أن يجعله صديقاً فهو رجل عاقل. والشيء نفسه ينطبق على الحكمة: أولئك الذين يتاجرون مع أي شخص يريد أن يدفع لهم مقابل أن يُطلق عليهم اسم السفسطائيين أو البغايا، لكن من يرى في غيره طبيعة طيبة، ويعلمه كل ما يعرفه من الخير ويجعله صديقًا، يعتبر رجلاً مخلصًا لواجبات المواطن الصالح" (Ibid, p. 76). أما بالنسبة للمطالبة بالمال من التلاميذ، فقد كان هناك خلاف حول هذا الموضوع. وقال البعض بأن هذا سيكون مثل التصرف مثل السفسطائيين، وأنها ستكون عملية غير نبيلة وتذكرنا بإجراءات الحرفيين، وبالتالي سيكون من غير الجدير بالفلسفة أن تتقاضى أجراً على دروسها.

هذا الموقف الصارم الذي تبناه شوبنهاور، لم يكن شخصيا كما قد يبدو، ولكنه حاول أن يؤسسه على تجارب لفلاسفة وحكماء يشهد تاريخ الفلسفة بتميز أفكارهم، ولكنهم كانوا هم أيضا يرفضون "الوظيفة"، فقد أبدى المشرّع القديم أولبيان Ulpien[9] رأيًا في الفلاسفة الذين يتقاضون رواتب أو عطايا من الملوك، إذ يستثنيهم من أولئك الذين يحق لهم المطالبة بالتعويض عن الخدمات التي يقدمونها. حيث تساءل: "هل يوجد فلاسفة بين الأساتذة؟ وجوابه بالقطع هو "لا أعتقد ذلك"، ليس لأن ذلك سيكون غير لائق، ولكن لأن من مصلحتهم قبل كل شيء أن يحتقروا العمل المرتزق. لقد كان الرأي حول هذه النقطة ثابتًا إلى درجة أننا نجده لا يزال قويًا تمامًا في عهد الأباطرة اللاحقين، يقول شوبنهاور. وفي رسالة بعثها بليناس الحكيم Apollonios de Tyane، لخصم له يدّعي بأنه فيلسوف، يقول له: "يوبخك البعض لأنك تلقيت أموالاً من الإمبراطور، ولن يكون هذا خطأ إلا إذا كان من غير الصحيح أن تقاضى أجرًا مقابل فلسفتك، وفي كثير من الأحيان، وبثمن باهظ، من قبل شخص اعتقد جديًا أنك فيلسوف". وبموجب هذا الرأي، يقول عن نفسه في رسالة سابقة "إذا عُرضت أموال على أبولونيوس، وظهرت له جديرة بالتقدير، فسوف يقبلها، في حالة احتياجه إليها، ولكنه لن يوافق أبدًا على الحصول على راتب مقابل تدريسه الفلسفة، حتى لو كان فقيرًا" (Ibid, p. 74).

هذه الطريقة في الرؤية، والتي تعود إلى زمن قديم، لها سبب وجيه حسب شوبنهاور، ذلك لأن الفلسفة لها نقاط اتصال عديدة بالحياة الإنسانية، والحياة العامة، وكذلك بحياة الفرد. لذلك فعندما يجعل المرء من ذلك مهنة له، فإن الراتب سيصبح هو الهدف وسيكون هذا على حساب البحث الفلسفي، ويصبح ما يسمى بـ"الفلاسفة مجرد طفيليات على الفلسفة". بل "إنهم يعيقون عمل الفلاسفة الحقيقيين، ويتبنون موقفًا عدائيًا تجاههم، بل ويتآمرون ضدهم، لكي يهتموا فقط بتقدم شؤونهم الخاصة. وبمجرد أن يتعلق الأمر بالربح، فمن السهل أن يحدث، عندما تقتضي المصلحة ذلك، أن يلجأ المرء إلى كل أنواع الوسائل الحقيرة، والاتفاقيات السرية، والتحالفات، وما إلى ذلك، لترويج الباطل والسيء، بهدف تحقيق المصالح المادية؛ ومن ثم يصبح من الضروري إزالة الحق والخير اللذين يعارضانهما. ولكن لا أحد أقل ملاءمة لمثل هذا الدور من الفيلسوف الحقيقي، الذي لابد وأن يكون من بين الصناعيين المذكورين" (Ibid, p. 14).

فمن بين الأضرار التي ألحقتها الفلسفة الأكاديمية بالفلسفة الحقيقية، حسب شوبنهاور، لا بد أن نذكر على وجه الخصوص تهميش الفلسفة الكانطية من خلال التفاخر بالسفسطائيين الثلاثة المشهورين. "أولاً فيشته، ثم شيلينج، الذين لم يكونوا بلا موهبة، وأخيراً

[9] - فقيه يوناني في القرن الثالث الميلادي.

الدجال الثقيل والمثير للاشمئزاز هيجل، ذلك الكائن الخبيث الذي أفسد عقول جيل كامل وأفسدها بالكامل، تم الاحتفاء بهم باعتبارهم رجالاً حملوا فلسفة كانط إلى أبعد من ذلك، وتجاوزوها، وقفزوا فوق ظهره، كما لو كانوا قد حققوا، في الوقت نفسه، درجة أعلى من المعرفة والفحص، ومن ارتفاعهم الآن ينظرون بشفقة تقريبًا إلى عمل كانط، رائد روعتهم. وبذلك أصبحوا أول الفلاسفة العظماء الحقيقيين" (Ibid, p. 33).

ليس هناك ما يمكن تعلمه من هذه "الأصنام الثلاثة للفلسفة الجامعية"، فكتاباتهم، حسب شوبنهاور "تجعلك تضيع وقتك، وخاصة كتابات الهيجليين". وكانت نتيجة هذا المسار من الأحداث أن الخبراء الحقيقيين في الفلسفة الكانطية انقرضوا تدريجيا. لذا لم تستطع أهم المذاهب الفلسفية أن تبقى حيةً، محفوظةً في أذهان الناس، بل هي مجرد حبرٍ على ورق، في أعمال مؤلفها، تنتظر جيلاً أكثر حكمةً، أو بالأحرى جيلاً لا يُضلّل ولا يُضلّل. وهكذا، لا يزال المرء يجد بين قلةٍ من العلماء القدامى معرفةً وافيةً بفلسفة كانط. من ناحيةٍ أخرى، كشف الفلاسفة في عصرنا عن جهلٍ فاضحٍ بها. يتجلى هذا الجهل بشكلٍ صادمٍ للغاية في شرحهم للمذهب المعني، ولكنه يتجلى أيضاً بشكلٍ كاملٍ بمجرد أن يبدأوا بالحديث عن منهج كانط ويتظاهرون بمعرفة شيءٍ عنه. يا للعجب إذًا أن ترى من يعيشون في الفلسفة لا يعرفون حقاً أهم مذهبٍ ظهر في الألفي عام الماضية، والذي يُعاصرهم تقريباً. نعم، يصل الأمر إلى حد أنهم يقتبسون عناوين كتابات كانط زوراً، ويجعلونه أحياناً يقول العكس تماماً مما قاله بالفعل، ويشوهون مصطلحاته التقنية إلى حد الهراء، ويستخدمونها دون أن يكون لديهم أي فكرة عن معناها الحقيقي (Ibid, p. 78).

هكذا يتخيلون أنهم يدرسون الفلسفة، حسب شوبنهاور دائما، حين يقرؤون في كل معرض كتابات عقول باهتة لا تجد فيها أبسط مشاكل الفلسفة صدى إلا كصوت جرس في حاوية خالية من الهواء. وتدخلهم الدائم يشبه تدخل الصم الذين ينضمون إلى محادثة؛ و"أن الضجيج لا يعمل إلا كضوضاء مزعجة ومربكة على الأفراد، النادرين جدًا في جميع الأوقات، الذين قدرت الطبيعة أن يكرسوا أنفسهم للبحث عن الحقائق العليا، والذين نتيجة لذلك مدفوعون حقًا إلى القيام بذلك – بشرط أن لا يخنق هذا الضجيج صوتهم عمدًا".

ليواصل شوبنهاور هجومه القوي والصادم أحيانا على الفلاسفة الذين يمارسون الفلسفة مقابل أجورهم كأساتذة، بأن هؤلاء فرضوا على أنفسهم اليوم التدريس، وذلك "للسخرية من الفلسفة الكانطية"[10]، وكذلك من الحقيقة، واللاهوت النظري، وعلم النفس العقلاني، وحرية الإرادة، والفرق الكامل والمطلق بين الإنسان والحيوان، نتيجة لجهلهم بالتدهورات المتتالية للعقل في سلسلة الحيوانات؛ وبالتالي فإنها لا تعمل إلا كعائق أمام البحث الصادق عن الحقيقة. دع رجلاً مثلي يتكلم، وسوف يتظاهرون بعدم السمع. الأشياء جيدة، على الرغم من أنها ليست جديدة. أريد أن أرى مرة واحدة وإلى الأبد إذا كنت لا تستطيع إخراج الغرير من جحره (Ibid, p. 56).

والآن، من الواضح أن الجامعات هي المركز الذي تولد فيه فلسفة النوايا هذه وتتطور. إنهم وحدهم سمحوا لأعمال كانط، التي كانت تمثل عصراً جديداً في المجال الفلسفي، أن تُرفض على يد دجالين مثل فيخته، الذي سرعان ما رفضها بدوره زملاء من أمثاله. لم يكن من الممكن أن يحدث هذا أبدًا مع جمهور فلسفي حقيقي، أعني جمهورًا يبحث عن الفلسفة من أجل الفلسفة فقط، دون أي نية أخرى - أي مع جمهور محدود للغاية دائمًا، يفكر حقًا ويهتم بشكل جدي بالطبيعة الغامضة لوجودنا.

[10] - بالنسبة لشوبنهاور وأيضا بالنسبة لبعض الفلاسفة الآخرين في القرن 19، فأن من يطلقون على أنفسهم باسم "الكانطيون الجدد"، وعلى رأسهم فيخته وشيلينغ هم محرفين للكانطية، بل إن ما يعرف أيضا في تاريخ الفلسفة ب"المثالية الألمانية" هي تحريف أيضا.

إن الجامعات وحدها، مع جمهورها من الطلاب الذين يقبلون بكل سذاجة كل ما يقوله الأستاذ، هي التي جعلت "الفضيحة الفلسفية التي شهدناها خلال الخمسين عاماً الماضية ممكنة" يقول شوبنهاور. والخطأ الأساسي هنا هو أن كراسي الفلسفة تُمنح، على عكس غيرها، ليس وفقًا لقدرات المرشح، ولكن قبل كل شيء وفقًا لآرائه (Derrida, 1997, p. 213).

وبالتالي، يتصور الطالب أنه كما أن أستاذ اللاهوت لديه فهم كامل لعقائده، فإن أستاذ القانون لديه نظرياته، وأستاذ الطب لديه علم الأمراض، وأستاذ الميتافيزيقيا، المعين بموجب مرسوم من "جلالته"، يجب أن يكون لديه فهم كامل لهذا. "لذلك فهو يذهب إلى مساره بثقة طفولية، وبما أنه يجد هناك رجلاً ينتقد من أعلى، وبجو من التفوق الواعي، جميع الفلاسفة الموجودين، فإنه لا يشك في أنه طرق الباب الصحيح، وأنه امتص كل الحكمة التي تنبثق منها بسذاجة، وبطبيعة الحال، منذ تلك اللحظة، لم تعد هناك فلسفة أخرى بالنسبة له سوى فلسفة معلمه. لكن في المقابل نجد الفلاسفة الحقيقيون ينتظرون بصمت وحزن على الرفوف" (Derrida, 1997, p. 89).

5. كانط: الفيلسوف الجامعي

خلافا لاسبينوزا وشوبنهاور، كان كانط حريصا على الجمع بين رسالته الفلسفية كفيلسوف نقدي، وفي نفس الوقت وظيفته أستاذ جامعي، يؤدي رسالته البيداغوجية، والمستندة بدورها لأرضية فلسفية تتجاوز الطابع اليومي للتدريس.

هكذا لم يكن المشروع الكانطي أقل ثورية من "رفاقه" الأنواريين، بل كان أكثر قوة وشمولية، بل وتأسيسا من الناحية الفلسفية. ذلك لأنه وضع أسس فلسفة متينة، تضع من جهة أسس ميتافيزيقا نقدية مناسبة للثورة العلمية الحديثة، وفي الوقت نفسه مَؤْسَسة إنتاج هذه الفلسفة وتدريسها. كل هذا في مشروع فلسفي متكامل، عنوانه الرئيسي هو "الأنوار". فالفلسفة النقدية لا يمكنها بحكم طبيعتها إلا أن تكون في قلب المؤسسات، مؤسسات إنتاج العلوم والفنون.[11]

لقد وضع كانط الأسس التي تستمد منها الفلسفة مشروعية تواجدها داخل الجامعة ومن ثمة داخل بنيان الدولة. وبدل أن تكون لها "كُلية دنيا"، كما شاء لها رجال الدين والسلطة، فإنها تصبح "كلية الكليات"، أي تصبح هي نفسها " عقل الجامعة" تماما مثلما هي عقل للمعارف العلمية والفنية، وعندما نقول "عقل الجامعة" فإننا نقول "عقل الدولة".

من هنا لم يكن سؤال تعليم الفلسفة وتعلُّمُها بالنسبة لفلاسفة القرنين 18 و 19، سؤالا في البيداغوجيا وفروعها كما هو عليه الآن، بل كان سؤالا فلسفيا بامتياز. بل إن وجود الفلسفة في حد ذاته لا ينفصل عن تعليمها وتعلمها. فمثلما نقول يونانيا، إن الفلسفة بنت المدينة، وفي قلب المدينة توجد "الأغورا"، فإن الفلسفة الحديثة هي بنت الدولة الحديثة، وفي قلب الدولة توجد الجامعة. فكل فروع المعرفة تؤدي لها.

هذه الفكرة، لا يمكننا إلا نقول بأن إيمانويل كانط حاز قصب السبق في التأسيس لتصور فلسفي شامل، يجمع المعرفة وشروطها، والفلسفة مهامها، والسلطة وطبيعتها، في تصور واحد وموحد. وبهذا أسس كان تقليدا سيظل راسخا لقرون موالية، أضحى فيه كل حديث عن الفلسفة هو حديث عن تدريسها، وكل حديث عن تدريس الفلسفة يؤدي إلى الجامعة. لكون هذه الأخيرة هي الفضاء الذي توفره الدولة لإنتاج المعارف من جهة وفي نفس الوقت تعليمها. لذلك لا عجب، أن لكل فلاسفة ما بعد كانط قولا مخصوصا

[11] - سنعتمد بشكل رئيسي، في كل ما يتعلق بكانط والجامعة، على نسخة صراع الكليات:
Kant Emmanuel, Le conflit des Facultés en trois sections, 1798. Traduction avec une Introduction et des notes, par J. GibelinÉd. Vrin, 1963

حول علاقة الجامعة بالمستقبل العلمي والسياسي والأخلاقي للأُمة الألمانية، ومن ثمة حول علاقة تدريس الفلسفة بالأنوار. بداء من شلنغ وفيشته وصولا إلى هايدغر وهابرماس.

السؤال الذي واجهه كانط في وضع فلسفة شاملة لهذه الرهانات، هو كيف يمكن للفلسفة أن تنجح في الدفاع عن شرعية وجودها ضمن خريطة المعارف الحديثة، والتي أقدمت على ثورات علمية هائلة، وفي نفس الوقت تضمن استقلاليتها اتجاه السلطة، أكانت معرفية أو سياسية، وأيضا أن تضمن الاستمرار لتعميم الأنوار العقلية التي بدأت تنتشر في أوروبا القرن 18. بلغة أخرى كيف للفلسفة أن تضمن استمرار طبيعتها النقدية "غيرُ المُهادنة" سواء اتجاه العلوم والفنون، أو اتجاه السلطة، وفي نفس الوقت تمارس هذه المهمة ضمن "مؤسسة" ترعاها الدولة قانونيا وماليا وهي الجامعة؟

لقد كان كانط واضحا في رفض التصور الديكارتي الذي يجعل من الفلسفة "شجرة جذورها الميتافيزيقا"، إذ هو المنصت الجيد لما يحدث في عصره، لم يكن له أن يرفض الثورات العلمية الحديثة التي حدثت في الطب والفيزياء والفلك والأخلاق، فهذه الثورات أضحتا أمرا مُسلما به، وبدل شجرة واحدة بأغصان كثيرة، فإن كانط وجد نفسه أمام غابة تستقل فيها كل شجرة عن أخرى، بل واعترف باستقلاليتها عن الميتافيزيقا "الفاشلة"، لذلك كان رهان كانط هو أن يدافع عن مكانة "شجرة" ميتافيزيقا جديدة ضمن "غابة" المعارف الجديدة الأخرى، وهذه الغابة التي تحتضن كل هذه المعارف هي الجامعة. ليس فقط على مستوى إنتاجها، ولكن أيضا على مستوى ضمان وصولها لعموم الناس بقصد تعميم أنوارها العقلية. أي على مستوى تدريسها.

إن أهمية كانط في تحول الجامعة من مؤسسة إلى مفهوم، ليس ذاتيا، مهما أجزل مؤرخو الفلسفة في تعظيم مكانته، وإن كانوا على حق في ذلك، بل إنه الفيلسوف الأول الذي لم يكتف بأن ينظر لمواضيع: الدولة بما هي سلطة سياسية، والفلسفة بما هي سلطة تنويرية، والجامعة بما هي سلطة معرفية، نظرة تجزيئية تعيد اجترار المباحث التقليدية للفلسفة بما هي قول في "الوجود، القيم والمعرفة"، بل إن كل تفكير في المعرفة والحقيقة، وفي الأخلاق والسياسة، وفي التنوير ومصير الإنسان، إنما هو تفكير في الجامعة. لأن العقل الذي لا يكتفي في نقد أسسه وحدوده، هو نفسه العقل الذي يمارس طبيعته النقدية وهو يفكر في مختلف المعارف التي ينتجها، أكانت ذات طبيعة دينية، أو قانونية أو فيزيائية. هو نفسه العقل الذي ينظر في كيفيات إشاعة الأنوار العقلية، ليكف عامة الناس على الاعتماد على أوصياءهم، ويكتسبوا الشجاعة في استعمال عقولهم، والتدرب على ذلك.

إنه العقل الواحد ومن ثمة الجامعة الواحدة والأمة الواحدة.

فمثلما لا يمكن الفصل بين الفلسفة والعلوم، ولا يمكن الفصل بين إنتاج المعارف والمؤسسات التي تنتج فيها، فإنه لا يمكن الفصل بين الفلسفة والجامعة، لأنها، أي الجامعة، تجسد لقاء ثلاثيا الأبعاد. بعد أول سياسي، يتمثل في تحكم السلطة السياسية في نوعية المعارف التي ينبغي تعليمها، ومعيار هذا التحكم هو خدمة مصالح هذه السلطة. وبعد ثاني علمي، يتمثل في شروط إنتاج المعارف العلمية بمختلف مجالاتها، ومعايير إنتاجها هي نفسها معايير "العقل الخالص"، وبعد آخر أخلاقي يتمثل في التصدي لمعيقات التنوير لدى عموم الناس، والحؤول دون خروج الجدل "الطبيعي" بين كليات المعارف إلى العموم. ومعيار ذلك هي نفسها معايير "العقل الأخلاقي". وكل هذه المعايير تشكل كلها ما تشكل كلها ما يعرف بالتنوير أو الإنسان الحديث.

إن مصير العقل، بالنسبة لكانط، هو نفسه مصير الجامعة، ومن ثمة مصير التنوير. ومثلما أن معرفة العقل لـ"قدراته" " ses facultés" في الحياة العلمية (نقد العقل الخالص)، في الحياة الأخلاقية (نقد العقل العملي)، وفي الحياة الروحية (نقد ملكة الحكم) هي من صميم المهمة النقدية الفلسفة، فإن تجسيد هذه الملكات في كليات جامعية ثلاثة "les facultés"، أي كلية الطب، وكلية القانون وكلية الفلسفة، وتوحيدها داخل جامعة "université"، يحول هذه الأخيرة إلى موضوع فلسفي بامتياز.

ذلك لأن الجامعة هي أكبر من مجرد فضاء لإنتاج المعارف، وأكبر من مجرد فضاء لتصريف مصالح السلطة السياسية، وأكبر من مجرد فضاء لخريج الأطر المتخصصة في مجالات مختلفة، ولكنها هي منتهى كل قول فلسفي نقدي حول التنوير. أي أنها المؤسسة المناسبة لعصر "يسير نحو الأنوار" (كانط، ثلاث نصوص: ما الأنوار، 2005. ص 92.)

ارتباط الفلسفة بتدريسها كان حاضرا في مختلف مراحل الفكر الفلسفي الذي تلا كانط. فإذا كان كانط قد ضمن وجود الفلسفة في الجامعة ومن ثمة في عقل الأمة، دولة وشعبا، فإن هذا الوجود سيمتد إلى مؤسسة أخرى ارتبط اسمها بالدولة الحديثة، ونقصد هنا "المدرسة العمومية" والتي ترتبط ارتباطا وجوديا بالدولة الحديثة. هذا الامتداد سيطرح على الفلسفة رهانات مختلفة عن رهانات ارتباطها بالجامعة. فإذا كان أستاذ الفلسفة في الجامعة بالضرورة فيلسوفا، فإن أستاذ الفلسفة في المدرسة العمومية ليس بالضرورة كذلك، بل لا ينبغي له أن يكون كذلك، على الأقل ضمن حدود مهمته داخل هذه المدرسة، وهي مهمة تربوية في المقام الأول.

وبدل أن نكون في الجامعة أمام فيلسوف يعلم التفلسف، فإننا في المدرسة العمومية أمام موظف يعلم التفلسف (Renaut, 1995, p. 221).

يتعلق الأمر هنا بفلكين يكادان يكونان متمايزين، تقليدان فلسفيا مختلفان، الأول ألماني حيث تقاليد فلسفية بدأت منذ تباشير العصر الحديث حولت الجامعة إلى موضوع فلسفي شأنه شأن الموضوعات التقليدية (معرفة، وجود وقيم)، بل إن كانط وضع أسسا تصبح فيه الفلسفة، وتجسديها المؤسسي، المتمثل في كلية الفلسفة، "سيدة" على باقي المعارف، ومن ثمة على باقي الكليات التي تتشكل منها الجامعة في عصره.

أما التقليد الثاني، فرنسي المنشأ، فيربط الفلسفة بمشروع ضخم هو إرساء الجمهورية، ومنه إرساء المدرسة العمومية. وبقدر ما حافظ الفلاسفة الفرنسيين، في مختلف مراحل تاريخ هذه الفلسفة على جوهر الأطروحة الكانطية حول جدوى تعليم الفلسفة، وخاصة من جهة ربط هذا التعليم بتعميم الأنوار العقلية، بدليل فرض إجباريتها على كل تلامذة التعليم العمومي، فإن تفاصيل التجربة الفرنسية، والمتمثلة في الفصل بين الجامعة والمدارس العليا لتكوين الأطر، حوَّل ما يعرف بالصراع بين الكليات العليا والدنيا داخل الدولة الواحدة (الدولة البروسية وما سيليها)، إلى صراع بين الجامعات العمومية وهذه المدارس العليا. صراع كانت فيه الغلبة "الاعتبارية" لصالح هذه الأخيرة، بسبب الامتيازات الاجتماعية والاقتصادية والرمزية التي يحظى بها خريجو هذه المدارس، تماما كما كان عليه الأمر بالنسبة لخريجي الكليات العليا في زمن كانط.

الربط الفرنسي بين رهانات تدريس الفلسفة ورهانات المدرسة العمومية سمح بدخول مباحث جديدة مرتبطة بهذه الرهانات، وعلى رأسها ديداكتيك الفلسفة، وهو مبحث قد لا نجد له نظيرا في ألمانيا، بدليل ارتباط الفلسفة هناك منذ دخولها إلى الجامعة في القرون الوسطى إلى اليوم بالجامعة فقط. بينما أدى دخول الفلسفة إلى المدرسة العمومية إلى ظهور هذه المباحث، والتي لا تقل أهمية، خصوصا في المجال المدرسي.

ظهور ديداكتيك تدريس الفلسفة، كمبحث خاص بفعل تدريسها، وعلى الرغم من كونه غير مرتبط برهانات تدريسها في الجامعة، وخاصة على مستوى إنتاجها، لم يكن بعيدا عن المشروع الكانطي: ليست هناك فلسفة لنتعلمها ولكن نتعلم كيف نتفلسف. ذلك لأن للتصور الكانطي حول تدريس الفلسفة امتدادات قوية في كل النظريات والممارسات المتعلقة بتدريس الفلسفة في التعليم المدرسي (Renaut, 1995, p. 242).

6. الأستاذ الجامعي: هل هو بيداغوجي pédagogue؟

وبغض النظر عن النقاش الفلسفي الدائر منذ قرون بين اختيار أطروحة هيغل عن تدريس الفلسفة، أو أطروحة كانط، وبغض النظر أيضا عن مآلات كل أطروحة من هاتين الأطروحتين وتأثيرهما على فعالية درس الفلسفة، خصوصا تأثيره على عقول الطلاب، فإن الأمر يتوقف على الممارسات التي تترتب عن كل اختيار من الاختيارين السابقين، ونقصد الممارسات البيداغوجية les pratiques pédagogiques التي يعتمدها كل أستاذ جامعي في دروسه[12]، وعندما نقول الممارسات البيداغوجية فنحن نقصد الممارسات المتبصرة Pratiques réflexives et conscientisation، وتعني الممارسات التي يستند فيها الأستاذ الجامعي لنظريات بيداغوجية ذات مرجعية علمية وتجريبية معروفة.

مع الإشارة هنا، إلى أن "بيداغوجيا التعليم العالي" هي مبحث جديد نسبيا بالقياس إلى مباحث بيداغوجية أخرى تهمّ مستويات التعليم المدرسي، وذلك بسبب سيادة مجموعة من التصورات، بدأت تختفي الآن، أولها أن البيداغوجي هو مدرسي بالضرورة، ثانيها أن الدرس الجامعي كان دوما مسكونا بأهداف تتعلق بإنتاج المعرفة وليس بتبليغها، حيث يكون الأستاذ المحاضر مساهما، بهذا القدر أو ذاك، في إنتاج المعرفة في مجال من المجالات، وليس مطلوبا منه أن يفكر في طريقة تبليغها، بل المطلوب من طلبته أن يتكيفوا مع طريقته الشخصية، بل والمزاجية في تبليغ المعرفة. وثالث هذه التصورات أن التعليم الجامعي كان دوما تعليما نخبويا، لكنْ مع ظهور جامعات ذات قاعدة واسعة بدأت هذه التصورات تتغير في اتجاه ظهور بيداغوجيا جامعية، تتمحور حول تيمات رئيسية كـ"مناهج تنشيط المتعلمين البالغين"، و"مناهج تنشيط الجماعات الكبيرة" وغيرها، حيث يطلب من منتجي المعرفة أن يكونوا مُبلّغين جيدين لها ومدبرين جيدين للموارد (De Ketele, 2010, p. 5–13).

ففي الجامعة، وتحديدا في شعب الفلسفة، يبدو الأمر جدليا في صفوف أساتذة الجامعات، بين مؤيد ومتحمس[13]، ذلك لأن إدخال علوم التدريس في الجامعات ككل هو أمر حديث نسبيا، لكون هذه المشكلة لا تتجاوز ثلاثة أو أربعة عقود. وكما هو الحال بالنسبة للمجالات الأخرى، فقد اتسع نطاقها تدريجياً، وفي عدة اتجاهات. ففي الأصل، كانت المجالات العلمية والثقافية والإنسانية بالمعنى العام للكلمة هي الأولى عند أساتذة الجامعات، فقد بدأ الأمر في كليات الطب، حيث ظهر ما يسمى بـ"[14] Pédagogie Médicale"، وشيئًا فشيئًا، اتبعت كليات أو شعب أخرى هذه الحركة، التي تسارعت في السنوات الأخيرة تحت ضغط عوامل مختلفة، منها اجتماعات دولية مهمة مثل المؤتمر العالمي للتعليم العالي الذي نظمته اليونسكو في باريس عام 1998، وأحداث

---

[12] - هناك ملاحظة متداولة في صفوف عموم مدرسي الفلسفة في المغرب، وخصوصا الذين تخرجوا من شعب درّس بها الرعيل المؤسس للدرس الفلسفي الجامعي بالمغرب، وهذه الملاحظة مفادها أن أنجح أساتذة الفلسفة الجامعيين هم الذين سبق لهم أن خاضوا تجارب في التعليم المدرسي قبل التحاقهم بالجامعات كباحثين، وأصحاب هذه الملاحظة يستدلون بنماذج اشتهرت بنجاح دروسها والتي كانت تستقطب جمهورا واسعا من خارج الجامعات.

لا نعرف ما إذا كان بالإمكان البرهنة على ذلك سببيا، والحديث على أن الإبهار الذي كان تخلفه لدى الطلبة دروس الراحل الأستاذ محمد عابد الجابري في جامعة الرباط، إنما مرده إلى أنهما خاض تجارب صحفية وتعليمية قبل التحاقه بالجامعات كباحث ترك بصمات لا تمحى في تاريخ الدرس الفلسفي الجامعي في المغرب.

[13] - هذا الجدل وصل لجامعة ابن طفيل أيضا، ويمكن في هذا السياق الاطلاع على دراسة علمية هامة للأستاذة إكرام بودلاعة بذات الجامعة:

Ikram Boudallaa,Initiation à la Pédagogie Universitaire,UIT Kenitra, March 2022

[14] هناك مجلة علمية محكمة في الأوساط الطبية، وخصوصا في كليات علوم الصحة، تحمل هذا الاسم، وهذه المجلة Pédagogie Médicale هي أداة التعبير الرسمية للجمعية الدولية للفرانكوفونية للتعليم الطبي (SIFEM). وهو منتدى لتبادل الخبرات ونتائج البحوث في مجال التدريس والتعلم في العلوم الصحية.

سياسية كبرى مثل اجتماع بولونيا وقمة لشبونة، وتكاثر مراكز الموارد التعليمية داخل الجامعات وظهور جمعيات دولية ووطنية تهدف إلى تحسين جودة التدريس الجامعي.

إن اتساع مجال البيداغوجيا الجامعية، تم قبل كل شيء على المستوى المفاهيمي، كما حدث مع مفهوم التربية التي كانت تعني في البداية فن التصرف مع الأطفال، لتنفتح مع مرور الوقت على جميع فئات المتعلمين (التلاميذ، الطلاب، الكبار في التكوين المستمر، المهنيين، المتدربين). فإذا كان التركيز، في الأيام الأولى، على الأنشطة التعليمية داخل الجامعات (الأنشطة التعليمية، وفي وقت لاحق، أنشطة التعلم)، فقد أصبح من الواضح أنه لا يمكن دراسة هذه الأنشطة بمعزل عن بعضها البعض، وكان من المهم جدًا تفاعل العلاقات مع المكونات الأخرى.

مع ملاحظة وهي أن الجامعات الناطقة باللغة الإنجليزية هي أولى الجامعات التي تبنت الحاجة لهذا التوسع لتشمل كل الحياة الجامعية، أي هندسة الشعب والمسالك ومختبرات البحث والأنشطة الموازية والتقويمات وعلاقة كل هذا بالمحيط السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي.

لقد تطور إضفاء الطابع المهني على المهنة الأكاديمية، في سياق التعليم العالي، بشكل ملحوظ في السنوات الأخيرة، في السياسات والممارسات، حيث تظهر زاويتان للنظر في عمل الأستاذ الجامعي، تركز الزاوية الأولى على شخص الأستاذ: مفاهيمه في التدريس، والتزامه، والممارسات والأنظمة التعليمية التي يصممها وينفذها، وقيادته التعليمية، وتثمين دوره وتطوير خبرته في التدريس والمناهج، وهذه الزاوية تنتشر على نطاق أوسع إلى التيار الأنجلوسكسوني للمنح الدراسية للتعليم والتعلم (SoTL[15]). أما الزاوية الثانية فتسمح لنا بمراقبة المؤسسة على المستوى الدولي على مدى الخمسين عامًا الماضية، أي سنوات من تدابير التطوير المهني وتعزيز وظيفة التدريس (Saroyan & Frena) (Roegiers, 2015, p. 56–71).

وقد تناولت بعض الأبحاث تأثير نتائج الأنشطة التعليمية على التدريس الجامعي. وتم مثلا تنفيذ إحدى هذه العمليات الأولى في سويسرا، حيث تم استجواب الخريجين السابقين في خمس مجالات رئيسية للدراسة في جميع أنحاء سويسرا (البوليتكنيك، واللجنة العليا للتعليم، والقانون، والطب، وعلم النفس). وهدفت المقابلات إلى جمع معلومات عن مؤشرات موضوعية (مثل الراتب، عدد الأشخاص تحت مسؤولية الخريجين السابقين) ومؤشرات ذاتية (مثل الرضا الوظيفي، الرغبة في التغيير أو عدم تغيير الشركات)، ومن ثم تم ربط هذه المؤشرات بالأداء الأكاديمي للأساتذة الجامعيين الذين أشرفوا على تكوينهم، وقد دفع هذا العمل المتعلق بتقييم

[15] - SOTL (scholarship of teaching and learning) يهدف إلى تحسين الممارسات التربوية والتعليمية في التعليم العالي من خلال تعزيز التقارب بين عنصر البحث وعنصر التدريس. ويتضمن ذلك العمل على بعدين، من ناحية المعرفة التربوية التخصصية، ومن ناحية أخرى، مساهمات البحث التربوي في ممارسات التدريس الجامعي. ويستند هذا النهج المهني للتدريس على استجواب تفصيلي لممارسات التدريس. ويقوم الأساتذة الذين يشاركون في SOTL بالتحقيق في ممارسات التدريس الخاصة بهم، وجمع البيانات ذات الصلة، وتحليل تلك البيانات بدقة. ويستخدمون نتائج أبحاثهم لتحسين التدريس وتعلم الطلاب، كما أنه يشجع أيضًا على التواصل ومشاركة النتائج مع المجتمع الأكاديمي، حيث يمكن للأساتذة نشر أبحاثهم أو المشاركة في المؤتمرات والندوات أو التعاون مع باحثين آخرين مهتمين بديداكتيك تخصصاتهم.
يمكن في هذا السياق الاطلاع على مجلة متخصصة في هذا المجال، وتصدرها جامعة بوردو الفرنسية، وتحمل اسم "Études & Pédagogies"، ويمكن أيضا هنا، متابعة محاضرة مباشرة، لرئيسة تحرير المجلة سابقة الذكر:
Barry A. (2019) Manières d'enseigner et manières d'apprendre : une étude des phénomènes de sensibilité au contrat didactique chez des étudiants de Licence 3. Une contribution à la pédagogie universitaire dans les Sciences Humaines et Sociales (Thèse).

التدريس الجامعي الباحثين إلى النظر في مشكلة التكوين التربوي للأساتذة وأساتذة الجامعات المستقبليين، ومؤخرًا، التعامل مع المشكلة الأوسع المتمثلة في التطوير المهني لمعلمي الجامعات (Roegiers, 2015, p. 60).

وعن علاقة الأستاذ الجامعي الباحث بالتدريس، لابد من الوقوف على العرف الجامعي المعروف ب"الكراسي الجامعية" أو "الأستاذية"[16]، وهو منصب ناله علماء وفلاسفة وباحثون متميزون في مجالات علمية وأدبية وثقافية مختلفة، ويتعلق الأمر بمنصب دائم للتدريس والبحث الجامعي يُمنح لأستاذ enseignent، والذي يحصل بعد ذلك على لقب "بروفيسور[17] professeur، وأصل هذه الصفة الأخيرة من الثقافة الكنسية، حيث كانت تمنح لبعض الأساقفة الذين أثبتوا قدرات هائلة في فهم مقاصد التعاليم المسيحية، وأيضا لامتلاكهم قدرات كبيرة على الإقناع والخطابة والتعبئة (Charle, 1983, p. 77–89). والهدف من افتتاح الكرسي ومنحه هو تعزيز التخصص ومنح حامله تقديرًا أكاديميًا كبيرًا، كما أنه، وهذا ما يهم سياقنا هو أنه أيضًا وسيلة لتعزيز الارتباط بين التدريس والبحث والتطبيق، مما يسهل تمويله من قبل الشركات أو الرعاة. فقد أدى الإصلاح الجامعي في نهاية القرن التاسع عشر إلى توظيف أكثر تجانسًا للأساتذة في فرنسا، وتفضيل الفئات القريبة من المؤسسة التعليمية (من خلال التراث الثقافي أو القرب الجغرافي) مع السماح بتنويع المهن بفضل ظهور تخصصات جديدة، فضلاً عن زيادة عدد المرشحين المحتملين للكراسي في باريس والعواصم الإقليمية.

ويشمل "الكرسي الجامعي" مجالات معينة (الفلسفة واللغة والعلوم والطب والهندسة المدنية والعلوم الهندسية وعلوم الكمبيوتر..)، وفكرته مبنية على معرفة نظرية وتقنية واسعة النطاق، ولكن في ما يسمى بالعلوم الإنسانية أو التخصصات الإبداعية، يلعب مشروع الجامعة وشخصية الأستاذ دورًا كبيرًا. مع ملاحظة هي أنه يظل مفهوم "الكرسي" مرتبطًا بمفهوم الجامعة بتاريخ التعليم والثقافة، كما في ذهن عامة الناس، لكنه اكتسب مؤخرًا أهمية باعتباره "أداة تسويق للجامعات مع شركائها من القطاع الخاص (أو العام)[18]"

7. هل يمكن لأستاذ الفلسفة تدريس مذهبه؟

فبعد أن أشرنا لجوانب مختلفة تتعلق بالجامعة أولا، وبالجامعة والفلسفة ثانيا، والجامعة وعلوم التدريس، ثم لموضوع الأستاذ الجامعي، بين البحث العلمي من جهة ومهمة "التربوي" من جهة أخرى، سنصل في الأخير لموضوع في غاية الأهمية، وهو عن الحدود بين القناعات الفكرية والفلسفية للأستاذ الجامعي من جهة، ومهمته كموظف يخضع لنظام بيداغوجي قد لا يكون شارك في وضعه، بل قد يكون هو نفسه معارضا له، وهو ما يُقصد به في الثقافة الجامعية الفرنسية بـ"فلسفة الأساتذة La philosophie des professeurs"، وهو مفهوم أثار نقاشا فلسفيا وسياسيا وثقافيا كبيرا، بعد صدور كتاب يحمل الاسم نفسه للفيلسوف الفرنسي "فرانسوا شاتلي"، والذي شكل صدوره حدثا ثقافيا كبيرا (Châtelet, 1970).

---

[16] -"chaire universitaire ou chaire professorale"

[17] - لا نعرف السبب الذي يقف وراء اقتصار وسف "بروفيسور" في الأعراف الجامعية المغربية على صنف من أساتذة كليات الطب، مع أن دفتر الضوابط البيداغوجية المنظم للدراسة في كليات الطب يخلو من هذا التوصيف، لكن عموما ما يمكن فهمه في هذا التفرد، هو أنها صفة دارجة تعطى لأساتذة يقدمون دروسا وفي نفس الوقت يمارسون مهنة الطب، إما العام أو التخصصي، وأيضا إشرافهم على التأطير الميداني للطلبة.

[18] Olivier Monod, EducPros, La chaire, un produit marketing ; Dans la pêche aux fonds privés, les universités utilisent toutes le même hameçon : la chaire. Au point de galvauder ce mot. Mais chercher au sein d'une chaire transforme-t-il le travail des chercheurs ? l'Étudiant, septembre 2011, p 56-71

فعندما كتب "فرانسوا شاتليه" فلسفة الأساتذة عام 1970، لم يكن هذا الحدث الثقافي مجرد تحليل لمشكلة الدرس الفلسفي الجامعي، والمتمثلة في سيادة فهم معين للفلسفة وتاريخها، بل تشخيص دقيق لهذه المشكلة، لكون خريجي الجامعات في ظل أزمة الدرس الفلسفي بها يحوزون وَهْما يتمثل في كونهم أصبحوا مستقلين وأحرارا، لكنهم في الحقيقة مجرد "عبيد" داخل منظومة اجتماعية وثقافية كبرى توجههم لخدمة "دولة عميقة" (Châtelet, 1970, P. 29–31)، لأنه مهما كانت الفلسفات التي يتم تدريسها متنوعة وتبدو ظاهريا بأنها جدلية، فإنها تخضع لما يمكن تسميته بفلسفة واحدة رسمية[19].

لا يقدم شاتلي تحليلًا نقديًا لتدريس الفلسفة فحسب، بل كان يهدف أيضًا إلى إعادة تعريف مكانة الفلسفة في النظام التعليمي الفرنسي، خاصة في الجامعة، ودورها في المجتمع والثقافة.

فالمسألة في الواقع لا تتعلق بوجود الفلسفة، التي يُعترف بمكانتها في التعليم الثانوي والعالي، بقدر ما تتعلق بـ "أشكال ممارستها"، أي بحصرها المؤسسي في المحاضرات والبرامج والدورات والرسائل العلمية، حيث يبحث الأستاذ (لبناء دروسه) والطالب (لكتابة أطروحاته) عن الموضوعات التي ستفي بالمراحل التعليمية التي تتضمنها القوانين المنظمة للدراسات في مختلف الجامعات، حيث ظهر في نفس الفترة التي ظهر فيها الكتاب، أن تدريس الأستاذ لفلسفته الخاصة هو تقليد تم تقديسه من خلال التكرار الأيديولوجي لتاريخ معين، تاريخ المذاهب أو "الأنظمة" الفلسفية. مما يعني أن طبيعة الفلسفة التي تم تصورها وممارستها على هذا النحو هي أن تكون خطابًا يعمل على الاستئناف بينما يخفي استمرار هذا الاستئناف (هذا التكرار الميت والمميت).

يبدأ شاتلي نقده للفلسفة الجامعية الرسمية، بتفكيك "Je"، ذات المرجعية الديكارتية، حيث أضحى مفهوما شائعا، وأصبح كل شيء منظم كما لو أن الأنا هي نقطة البداية لكل شيء، من الذات-الأنا-الوعي-الموضوع-الفرد-الشخص، ومن منظور نفسي فإن برامج الفلسفة في الجامعات تقود الطالب إلى فهم أنه في المقام الأول وقبل كل شيء مجرد "ضمير". وهذا ما يسميه المؤلف "الفلسفة النفسية،" التي تروج لها فلسفة المدارس والجامعات. حيث يوضح تناقضاته النظرية، وعلاوة على ذلك، يعيد وضع هذه العريضة المبدئية في سياقها التاريخي من خلال إظهار ارتباطها بصعود الرأسمالية. ولإقناع الطالب بأهمية هذا الوعي التأملي، تعمل الفلسفة المدرسية والجامعية بشكل مصطنع على تأسيس نقيضها: الفكر غير الفلسفي أو المبتذل.

---

[19] - ولأن الأمر يتعلق هنا بمشكلة بنيوية في واقع الدرس الفلسفي الجامعي، فإن هناك محاولات فلسفية تتناول الأزمة ذاتها حاولت تقديم بدائل تعيد إحياء الزخم الذي خلفته الفلسفة الكانطية، بما هي فلسفة مؤسسة بالكامل على الاستقلالية الفكرية لطلاب الفلسفة، ويمكننا هنا أن نشير لنموذج يثير ضجة في السنوات الأخيرة في الأوساط الثقافية والفلسفية الفرنسية، وهو نموذج الفيلسوف الفرنسي "ميشيل أونفري Michel Onfray"، والذي يحمل اسم الجامعات الشعبية Université Populaire.

فولادة فكرة "الجامعات الشعبية" تمت في الجمهورية الثالثة، لمواجهة التهديدات التي تواجهها قيم الثورة الفرنسية، حيث يسعى بعض المثقفين إلى تعزيز الحوار مع الطبقة العاملة. وهي تتعلق بنشر المعرفة بشكل ديمقراطي من خلال جعلها متاحة بحرية لأكبر عدد ممكن من الناس. بحيث يتم التخلي عن مفهوم "المحاضرة" لصالح التبادل والمناقشة.

صاحب فكرة المشروع في مدينة كان ليس سوى الفيلسوف ميشيل أونفراي. ولد عام 1959، وحصل على درجة الدكتوراه في الفلسفة ثم عمل مدرسًا في المدرسة الثانوية التقنية في كان من عام 1983 إلى عام 2002، واستقال من نظام التعليم الوطني، مما يدل على عدم موافقته على الأساليب الحالية لتدريس الفلسفة. اشتهر بنشر أعمال مثيرة للجدل في بعض الأحيان مثل أطروحة في اللاهوت. يصف نفسه بأنه فيلسوف متعة مهتم بمكانة الجسد واستخدام الحواس داخل الحضارة المعاصرة، مثلا كتابه"L'Oeil nomade" الذي صدر عام 1993؛ وكتاب La Philosophie du Goût" " الذي صدر عام 1995، في عام 2006 نشر المجلدات الأولى من كتاب "تاريخ الفلسفة المضاد"، والذي يركز فيه على الفلاسفة الذين نسيتهم الكتب المدرسية الرسمية. يتم بث الدروس التي يلقيها كل يوم ثلاثاء في جامعة الشعب في كان على إذاعة فرنسا الثقافية. ومنذ صدور التقرير، فتحت جامعات شعبية أخرى أبوابها على غرار نموذج كاين (وخاصة في أرجينتان وليون).

يقول: "ومع ذلك، فإننا نلتقي بكل هؤلاء الشباب الذين يعتقدون أن كل عمل فلسفي رسمي يجلب الفائدة للبشرية، لأنهم اقتنعوا بأن هذا هو الحال بالنسبة لجميع المهام الروحية. ومن ناحية أخرى، فإن النوايا الحسنة، وبصورة عامة، تعني الرغبة في تحقيق هذا الربح على وجه التحديد. لقد تم تعليم كل هؤلاء الناس منذ الصف السابع في المدرسة أن القيمة الأعلى هي العقل وأنه يحكم العالم، من منا في السادسة عشر من عمره لا يحمل هذه المعتقدات اللاهوتية؟ على سبيل المثال، كانت لدي هذه الأفكار. تحت ذريعة أنني كنت أقرأ الكتب في وقت متأخر من حياتي، وأفهم بسهولة أكبر مما قد يفعله العامل في الشارع، والفلاح في مزرعته، فهؤلاء مدينون لي بالامتنان لأنني كرست نفسي بطريقة نبيلة ونقية وغير متحيزة للتخصص الروحي لصالح الإنسان بشكل عام، والذي يشمل، من بين أجناسه، العمال والمزارعين. لقد فعل أسيادي كل ما في وسعهم لإبقائي في وهم ممتع لأنفسهم (Châtelet, 1970, p. 23)."

والأمر نفسه بالنسبة لمفهوم الإنسان، حسب شاتلي، فهو مفهوم غامض يسمح للفلسفة باستعادة السيطرة على مجالات مختلفة كان العلم قد انتزعها منها، كعلم الاجتماع، وعلم النفس، وعلم الأحياء، وغيرها، فمفهوم الإنسان يتمتع بميزة عظيمة تتمثل في كونه مفهومًا مرنًا إلى حد ما. ويتذكر المؤلف أن لويس ألتوسير وميشيل فوكو أظهرا، بكل أهمية وقوة، أن "مفهوم الإنسان اليوم أصبح مشوشًا ومبالغًا فيه إلى حد أنه يشكل عقبة رئيسية أمام الفهم العلمي لمستقبل المجتمعات وأن أي نظرية نقدية تمر عبر تدميره المنهجي". فمفهوم الإنسان يسمح لنا، من بين أمور أخرى، بالبحث عن الدليل حيث تدعونا الضرورات البلاغية إلى القيام بذلك، دون أن يكون هناك أدنى تناقض. يشبه الأمر إلى حد ما قد يحدث عندما يواجه عالم أحياء صعوبة في إثبات نظريته فيلجأ إلى التفكير الميتافيزيقي، في حين أنه استند في عرضه إلى مرجع أدبي. إن مفهوم الإنسان واسع جدًا لدرجة أنه يسمح بهذا النوع من "التعويم" (Châtelet, 1970, p. 65).

وهذه ملاحظة تشمل أيضا طبيعة الدراسات الفلسفة، والتي لا توفر فعليا إمكانية الوصول إلى منهجية منظمة حقيقية للتفلسف. وهذا يشمل أيضًا المستوى الجامعي. ففي أفضل الأحوال، لدينا تفكير مجرد، وفي أسوأ الأحوال لدينا خطابة تتضمن تأثيرات أسلوبية: استعارات ومقارنات وتشبيهات.

كل هذا قد يبقى في نطاق المقبول لولا أن هذا الادعاء من الفلسفة بأنها تتفوق على العلوم الأخرى، وأنها الوحيدة القادرة على تقديم الدليل القاطع، إلى حد تأسيس معارف أخرى. وكأن تعليم الفلسفة يكتفي بالجهل. فالفيلسوف لا يريد أن يلوث يديه، وهذا ما كتبه عالم الاجتماع "بيير بورديو" أيضًا: "إن الشعور بالكرامة الفلسفية، يمنح لأدنى الفلاسفة شعورا بالحق في النظر بازدراء إلى التخصصات التجريبية وأولئك الذين يمارسونها، له ثمنه، حيث إن الفلاسفة الشباب، يتخصصون عند دخولهم الكليات في مجالات لم يقترب منه أعظم المؤلفين في تاريخ الفلسفة إلا بعد سنوات من البحث العلمي، ويتم تشجيعهم على الاعتقاد بأنهم يستطيعون الدخول مباشرة إلى المستويات العليا من المعرفة، في حين أنهم لا يمتلكون هم وأساتذتهم أحيانًا أدنى خبرة في ماهية معرفة معينة" (Châtelet, 1970, p. 97).

وهكذا نجد طلابًا أصبحوا متخصصين في التركيب قبل التحليل، أو يدخلون بشكل كامل إلى العالم المتعالي بكل سهولة لأنهم يجهلون كل ما هو تجريبي. بينما ما ينبغي فعله هو العكس تماما، يقول: "وعلى النقيض من آراء الحس المشترك، فإن ملاحظة الحقائق وتحليلها أصعب بكثير من التفكير فيها أو الاستنتاج، ولهذا السبب وُلدت العلوم التجريبية بعد التخصصات الاستنباطية بوقت طويل، حيث شكلت الأخيرة الإطار والشرط الضروري للأولى، ولكنها لم تكن كافية بأي حال من الأحوال" (Châtelet, 1970, p. 101).

ويقدم فرانسوا شاتليه بعض الأمثلة حيث تقوم فلسفة المدرسة والجامعة بتشويه كلمات المفكرين مثل ديكارت وكانط وهيجل بشكل كبير، حيث يتم في أغلب الأحيان اختزال أعمالهم إلى مجرد صور كاريكاتورية تجريدية فظيعة لإدخال الطلبة في التفكير الجدلي. وهكذا نقرأ الخطاب حول المنهج، ولكن نادرًا ما نقرأ الردود الديكارتية. بينما الحقيقة هي أنه يصعب استيعاب عمل فيلسوف معين في إطار فترة دراسية واحدة، حيث هدف الطالب هو الحصول على درجة جيدة في الامتحانات النهائية".

ولكي يجعل مدرس الفلسفة دروسه أكثر حيوية، ولا يقتصر على مراجعة تاريخية مملة للأفكار، فإنه يحاول في كثير من الأحيان إحياء المواجهات بين العقول العظيمة في القرون الماضية. ليصبح الدرس الفلسفي الجامعي مقطعا مسرحيا كوميديا، حيث "نحن ندير مناقشات سرعان ما يتضح عدم جدواها." ومن بين هذه المناقشات التي عفا عليها الزمن، قد نتذكر تلك التي دارت حول الخطر الجسيم الذي يهدد الذات-الأنا-الوعي-الذات، أي الأنانية البركلية (نسبة لبركلي)، والتي حرصنا بوضوح على تقليصها في السابق إلى صورة كاريكاتورية مجردة فظيعة، حيث يتخلص الطالب من مشكلة اكتشفها للتو من خلال وعي الآخرين، وكما قال شاتليه فإن الفلسفة الجامعية الرسمية تثير مشاكل زائفة حتى تتمكن من تدميرها من خلال صورة كاريكاتورية للنقاش.

وهو ما لا يفشل في إثارة التساؤلات حول مدى ملاءمة التدريس بمثل هذه المنهجية التي هي أكثر أدبية من العلمية، وأكثر تقريبية من الناحية المعرفية، وأكثر بلاغية من الناحية اللغوية.

ليؤكد أن أستاذ الفلسفة في عملية تحديث الأفكار الفلسفية، غالبا ما يشوه النصوص التي يعتمد عليها، ومنه أن الاستخدام العادي للنصوص الفلسفية من الماضي يفترض نزعة تاريخية، وهي نزعة حقيقية للواقع، ذلك لأن "فلسفة" تاريخ الفلسفة باعتبارها فلسفة دائمة ليست سوى تحقيق للافتراضات المتضمنة في الممارسة الأكثر شيوعًا لأستاذ الفلسفة كقارئ، أي كشارح. أي إن القراءة، التي تصفها "الأيديولوجية المهنية" للأساتذة والباحثين بأنها "إعادة كتابة" النص، هي في الحقيقة كتابة باهتة انطلاق من الإبداع نفسه، وهي اللحظة الحاسمة في تحويل الإنتاجات الأدبية أو الفلسفية إلى "هابيتوس Habitus"، فالتقنية التربوية والتي يبرر بها هؤلاء "خطيئتهم"، هي أن إعادة كتابة النصوص الفلسفية للفلاسفة الكبار تعيد "إحياء" هؤلاء الفلاسفة، بينما هي في الحقيقة تنتج تناقضات زمنية خطيرة، لنص وموقف وأطروحة تنتمي في الأصل لإشكالات الماضي إعادة بعثها على أنها ماتزال صالحة اليوم " (Bourdieu, 1983, p. 71).

ومن الواضح أن الأمر نفسه ينطبق على الاقتباسات في مقالات الطلبة، ذلك لأن الاقتباس، وهو عنصر عملي يوضح فكرة ما، لكن غالبا ما يتم إزالته تماما من سياقه: فـ"نحن لا نخرج المفكر من سياقه التاريخي فحسب، بل نلغي أيضا الإطار المنطقي لنصوصه"، كما يقول لنا شاتليه (Châtelet, 1970, p. 111–113).

فعلى سبيل المثال، بالنسبة لديكارت، يتم حذف العلاقة بين الفيلسوف وأعمال غاليلي ويتم نسيان النظام الداخلي لتطور الفكر الديكارتي وكرونولوجيا نشر أعماله وما إلى ذلك. فكيف يمكننا في ظل هذه الظروف أن نحقق أي شيء آخر غير التجميع الساذج، أو الانتقائية غير المنطقية التي تجعل الفلاسفة يتناولون مشكلات وموضوعات لم يفكروا فيها قط، بل يتم إقحامهم في مناقشات، ينسبونها للفلسفة، مع أنها بعيدة كل البعد عن السياق الفكري والتاريخي الذي أنتج فيها الفلاسفة العظماء فلسفاتهم[20].

[20] - هذه الملاحظة نلاحظها بشكل ملموس في الدروس الفلسفية، حيث يتم انتقاء مقاطع مجتزئة من سياقها، سواء داخل نفس الكتاب أو داخل المتن الفلسفي للفيلسوف ككل، ويتم تقديمها على أنها أطروحة "أصلية" لهذا الفيلسوف أو ذاك، و"الطلاب/ المريدون" يجترون هذه التحوير، ويتم التعامل معه على أنه حقيقة معرفية، والأمر نفسه نجده عند بعض الباحثين وأساتذة العلوم الإنسانية، حيث جرت عادتهم أن يتم تقديم بعض الأطروحات الفلسفية على أنها ما قبل علمية، مثلا يتم الحديث عن تعريف أرسطو للإنسان كونه حيوان اجتماعي، على أساس أن هذا التعريف يعتبر مجرد

وهنا نعود إلى الأزمة المعاصرة للدرس الفلسفي الجامعي، حيث يبدو أن الفلسفة حسب بعض أساتذتها في الجامعات، أنها لم تعد قادرة على إنجاب العقائد العظيمة التي صنعت لها شهرتها في التاريخ. أليس كل هذا التمثيل الدرامي في المقررات الأكاديمية هو في الأساس رد فعل على هذه المأساة، وعلى غياب فلسفة عظيمة قادرة على الذهاب إلى ما هو أبعد من الأنظمة العظيمة في الماضي؟ هل كل تفكير في مفهوم الوعي يحيل بالضرورة لديكارت؟ ألم يفكر فلاسفة ما بعد ديكارت، بمن فيهم فلاسفة العصر الحالي، والذين يعيشون بيننا في ذات المفهوم؟[21]

فمنذ فيكتور كوزين وأوغست كونت، حسب شاتلي، اعتُبرت الفلسفة أن "الأنشطة العلمية هي أنشطة يتيمة، جاهزة لكل التسويات النفعية، عندما لا تكون خاضعة لسيطرة المعرفة الفلسفية الخالصة"، حيث يؤكدون بأن وراء كل نظرية علمية توجد أنطولوجيا ضمنية، وأن العلم عالق في الواقع الملموس، ولا يستطيع الوصول إلى الوجود. هنا نجد معتقدا عند هؤلاء الأساتذة المتخصصين في تدريس فلسفة العلوم، بأن الفلسفة هي وحدها المحمية ضد النفعية، وأن الفلسفة وحدها هي المعفاة من مناولة أيديولوجية. فلا شك أن هناك ميلاً قوياً بين أساتذة الفلسفة إلى اعتبار أنفسهم محترفين في الوضوح والتأمل، وهو ما يجعلهم يحتكرون الفلسفة لأنفسهم. وبالنسبة لأستاذ جامعي يدعي أنه "بطل" في مجاله الفلسفي، فمن اغير الغريب أن نلاحظ أنه يحافظ على منطقة راحة Zone de confort تضمن لهم الاستغناء نفسيا وفكريا عن التخصصات الأخرى.

صحيح أن للفلسفة خصوصياتها التي لا ينازعها فيها أحد، لكن أن يدّعي باحث في الفلسفة، مهما كان المجال الذي ينتمي إليه، استغناءه عن مجالات معرفية متخصصة، لأن هذا يعني سقوطه في "تعالي وغرور" كان يفترض أن يتخلص منه قبل ولوجه لأول درس فلسفي، وهو ذلك المتعلق بالاعتراف ب"الجهل"، فإذا كان هذا الباحث يعتبر سقراط عرابه التاريخي، فإن الأولى به أن ينهج نهجه، ويعترف بجهله، ويبدأ مسار البحث الذاتي عن الحقيقة، والتي قد تكون أحايين كثيرة علمية، وكل ما تقوله الفلسفة التجريدية مجرد كلام لا معنى له[22].

ويستشهد شاتلي هنا بالعديد من الأمثلة عن التخصصات التي لا يمكن للباحث في الفلسفة الاستغناء عنها، كاللسانيات والاثنولوجيا والانتروبولوجيا والتاريخ، وهو يقصد لسانيين بارزين مثل دو سوسير وتشومسكي، ومؤرخين مثل شبنغلر وأرنولد توينبي، وأنتروبولوجيين كليفي ستراوس و روث بنديكت.

وبالتالي فإن نص فرانسوا شاتليه يسبق بعقد أو عقدين من الزمن التحليلات التي أجراها علماء اجتماع وفلاسفة مختلفون حول تدريس الفلسفة في الجامعات. ومن هذا النص ينشأ الشعور بأن الفلسفة الرسمية القائمة لا تنتج إلا "فضاءات مشتركة يستخدمها

"لحظة طفولية" للعلوم الاجتماعية، بينما الحقيقة هي أن هذا التعريف يقع في نسق أرسطي لا يمكن تجزيئه أو اختزاله، والأمر نفسه نجده عند بعض النقاد "المُعرّبين" في الجامعات المغربية، عندما يحرصون دوما في بداية دروسهم الجامعية، إلى التأكيد على "أسبقية" فلاسفة العالم العربي الإسلامي في تناول هذا الموضوع أو ذاك أو في إبداع بعض المفاهيم، يمكننا هنا مثلا أن نتحدث عن نسبة هؤلاء نشأة علم الاجتماع لابن خلدون، ونسبة النظرية البنيوية للجرجاني والأمثلة هنا كثيرة.

[21] -ibid, p 80

هذه مشكلة حقيقية في الدرس الفلسفي في الجامعات والمدارس المغربية، حيث يبدو بأن أطروحة "نهاية الفلسفة" قد أصبحت حقيقة لاواعية عند بعض الأساتذة، بحيث لا يتصورون وجود فلاسفة معاصرين فكروا أو يفكرون حاليا في المشكلات أو المجالات الفلسفية التي تخصصوا فيها، وهو الأمر الذي يجعل النقد الهيغلي، سابق الذكر، حقيقة واقعية، ونقصد هنا بأن هؤلاء الأساتذة أصبحوا متخصصين في المقابر والجثث، وكأن نظرية الدولة انتهت عند جون لوك، ونظرية المعرفة انتهت عند بيير دوهيم، ونظرية الجمال بدأت عند أفلاطون وانتهت عنده، إلى غير ذلك.

[22] -ibid, 121

المواطنون القادرون على التعبير عن أنفسهم علناً". وعلى المدى الطويل، فإن البرامج الفلسفية التي تُدرَّس في الجامعات لن تساعد بأي حال من الأحوال في خلق مجتمع من المواطنين الناضجين والمسؤولين والعقلانيين.

هكذا لا يوجد مدرس للفلسفة اليوم يعتقد بأن درسه مثالي، بدليل الجدل الذي يرافق دوما الامتحانات الجامعية، ولكن، كما هو الحال مع الجميع، فإن الفيلسوف/الأستاذ ليس فوق القانون، ويجب عليه الالتزام به. فمن حيث المبدأ، تترك الجامعة للأستاذ حرية تحديد المضامين المعرفية التي يريدها. لكن هذه الحرية مجردة للغاية، إذ هناك عقوبة في نهاية العام: نسبة الخريجين[23].

وهكذا يسخر فرانسوا شاتليه من "أساليب الامتحان التي نسخر منها، ولكننا في نهاية المطاف ندعمها ونطبقها" (Touraine, Hegedus & Wieviorka, 1978, p. 134-137).

يتعلق الأمر إذن بتحديد معنى وتوظيف جديدين، فلسفي وتربوي، لتاريخ الفلسفة. ومن بين الشروط الواجبة على أساتذة الفلسفة "عدم احترام" سلطة التقاليد والطبيعة "الفوقية" للتدريس. إن إعادة التفكير في العلاقة بالتاريخ تعني إعطاء حياة جديدة وقوة نشطة للمفاهيم، ولكنها تعني أيضًا إطلاق شكل من أشكال النقد الذي يستهدف خطابات السلطة، وفي نفس الوقت استهداف مواقع إنتاجها والمؤسسات التي تجعلها ذات تأثير قاهر، وفي نفس الوقت إجراء قطيعة أنماط التفكير أو التصرف التي تقدم نفسها على أنها التجسيد النهائي للحقيقة.

ولذلك، فليس كافياً أن نصمم تصورا متسقاً وجاداً لهذا التقليد إذا أردنا أن نستمر في أعمالنا كأساتذة فلسفة، لذلك يقترح شاتلي النظر إلى تاريخ الفلسفة باعتباره "جغرافيا"، وهو ما يذكرنا بالخطاب التمهيدي لموسوعة "ديدرو Diderot"، حيث يقارن "دالمبير d'Alembert " نظام المعرفة بخريطة العالم، حيث الاقتناع بأن "نصف مساحة مفتوحة، أحيانًا ممتلئة، وأحيانًا فارغة، وأحيانًا حزينة، وأحيانًا مرحة" (Châtelet, 1976, p. 31).

ففي المقال المعنون "مسألة تاريخ الفلسفة اليوم" (Châtelet, 1976, p. 35)، يتعلق الأمر بتوضيح "معنى" أو "قيمة" علاقتنا بتاريخ الفلسفة، وهي مشكلة لا يمكن فصلها عن مشكلة تدريسه، أي إعادة إحياء معنى وفعالية المفاهيم في الوقت الحاضر ومن أجل هذا الحاضر، ونقصد علاقة الفلسفة بالواقع، واقع مجتمع معين في سياق معين. وهذا يعني أيضًا أن تاريخ الفلسفة لا يمكن فصله عن تاريخ الأيديولوجيات. وتتطلب هذه المهمة إعادة بناء الماضي؛ ولكن تنشأ صعوبات جديدة، منها هل تاريخ الفلسفة هو فقط تاريخ المفاهيم؟ وهل ينبغي أن نعتبره تاريخ محكوم باستمرارية تتخللها قطائع أم أنه تاريخ محكوم بعشوائية على غرار

[23] -يتعلق الأمر هنا بإحدى المعضلات في التعليم العالي بالمغرب، بشقيه، وهو تضخم ما يسميه بعض المتخصصين في البيداغوجيا ب"النزعة الامتحانية"، والتي حولت الامتحانات إلى غاية في ذاتها، حيث التساهل التام في أشكال وصيغ ومناهج وأساليب ووسائل التدريس، بما في ذلك التساهل في تدبير أزمنة الدروس والمحاضرات والتطبيقات، لكن في المقابل يوجد حرص إداري ملحوظ على ضبط الامتحانات. وأدى هذا إلى نتائج خطيرة تمس في العمق مصداقية عمليات التقويم المنجزة، والنقط التي تنتج عنها، حيث أضحى الطالب مسكونا بهاجس التصديق على الوحدات مهما كان الثمن، ولو باستعمال وسائل الغش، وبسبب أزمة الاكتظاظ التي تعرفها كل الجامعات فإن قدرات الأساتذة على ضمان مصداقية النقط الممنوحة تبقى محدودة، وفي المقابل تتعامل البينات الإدارية بمختلف مراتبها في الجامعات ب"سوء نية" واضحة في التعاطي مع حالات الغش التي يسجلها بعض الأساتذة، حيث تلجأ الإدارات غالبا إلى أساليب "طي الملفات"، ليس فقط لتجنب التوترات التي تحدث دوما عقب ظهور النتائج، ولكن أساسا لتحسين صورة الأداء البيداغوجي للمؤسسات الجامعية، وذلك وفق مقاربة كمية خالصة، تحمل اسم "التقويم المؤسساتي الخارجي L'évaluation externe des établissements "، حيث يتم قياس المردودية البيداغوجية لكل مسالك الدراسة بنسبة الخريجين، أي نسبة حاملي الإجازة الذين ولجوا سلك المساتر، ونسبة حاملي شهادة الماستر المسجلين في مسالك الدكتوراه، ثم نسبة الطلبة الباحثين الذين حصلوا على شهادة الدكتوراه.

نفس الأمر تم تسجيله في فرنسا قبل سنوات في جامعة بوردو. أنظر: (Touraine, Hegedus & Wieviorka, 1978, P. 384)

حركات لعبة الشطرنج، بتعبير ليفي ستراوس (1982، ص 49)؟ وكيف يمكننا أن نفكر في الجذور السياسية للمذاهب الفلسفية؟ هل تاريخ الفلسفة أبدي، انتقائي، وتقدمي (غائي)؟

في هذا التأمل، يشير شاتليه إلى المادية التاريخية باعتبارها "نموذجًا" - بمعنى نظام تفسيري لصنع تاريخ مادي للفلسفة، وهو ما يعني أن النصوص يتم إنتاجها في ظروف محددة للاستجابة لمشاكل (سياسية) محددة، ومن ثم فمن الضروري تحديد أساليب إنتاج النصوص وحدودها حتى نتمكن من تحديد ما لا يقع ضمن نطاق الفلسفة على وجه التحديد.

فمن أجل أن ننجح في استعادة المعنى "الحقيقي" لنسق فلسفي معين، يتعين علينا أن نأخذ بعين الاعتبار المسافة الزمنية التي تفصلنا عنه. وأن يتم تحديث هذا النسق أو بالأحرى استعادته انطلاقا من معرفة هذه التاريخ، وهذه المسافة، والأهم إدراك المشكلات الفلسفية التي تثيرها قياسا لأسئلة الحاضر. إن صنع تاريخ جديد للفلسفة يتطلب وصفًا نقديًا للأفكار والأنساق الفلسفية وفقًا لموضوعات من المرجح أن تغذي التفكير الفلسفي في الوقت الحاضر، أو بشكل متماثل يجعل اللحظات والفترات التاريخية للفلسفة قابلة للفهم[24].

يمكن في هذا الصدد تفسير تجربة جامعة فينسين[25] - باريس الثامنة بطريقة نموذجية، وخاصة في أساليب عملها وأهدافها، المتمثلة في خلق مساحة من الحرية لممارسة الفكر، وإدخال قوة "الخارج" إلى الجامعة، أي القوى المؤثرة في المجتمع، وفي المقام الأول عالم الثقافة (المسرح، والسينما، والموسيقى، والشعر..). ويتعلق الأمر حسب شاتلي بالدفاع عن "يوتوبيا" المعرفة في السعي إلى تعدد وجهات النظر والأزمنة وإمكانيات الخطاب والممارسات، وجعل الوصول إلى الثقافة "خدمة عامة"، وهي مسألة سياسية حاسمة لأنها تشير إلى "انتشار فعال وديمقراطي للتعليم الجامعي".

يمكننا أن نفهم بالتالي أن الأطروحات التي طورها فرانسوا شاتليه هي في نفس الوقت أطروحات "الحق" في الثقافة، ووضع المؤلف المبدع، وإمكانيات دمقرطة الجامعات، ونشر التفكير الفلسفي مثل الكلية الدولية للفلسفة، مع الاهتمام الدائم بمحاربة دوغمائية التدريس وضد التضييق العام على الثقافة، ولكن أيضًا ببناء فضاء حيث يتم التعبير عن المصطلحات الثلاثة بطريقة إشكالية: الفلسفة، والتعليم، والدولة.

8. خاتمة: استنتاجات وتوصيات

أدت المقاربة الكانطية لمفهوم الجامعة، إلى ربط هذه الأخيرة بفضاء أوسع هو الكونية، أي الانطلاق من مفهوم الجامعة بمعنى "université " إلى مفهوم الكونية بمعنى "universel "، وبدل أن تكون هذه الجامعة ذات طموحات إقليمية أو محلية، أصبحت،

[24] - Châtelet F, *Histoire de la philosophie, idées, doctrines*, Paris, Hachette, 1972-1973, 8 vol. ; *Histoire des idéologies*, Paris, Hachette, 1978, 3 vol.p: 315

[25] - تأسس جامعة "فينسين Vincennes "، والمعروفة أيضًا باسم مركز جامعة فينسين التجريبية، بهدف الاستجابة للعواقب الجامعية لحركة الطلاب في ماي 1968. تم هدم المركز الجامعي بالكامل في عام 1980، وكان طموحها أن تكون مركزًا واضحًا للابتكار، يتميز بانفتاحها على العالم المعاصر، مما يعني انفتاحها على الموظفين الذين لا يحملون شهادة البكالوريوس (فرصة ثانية)، والتخصصات التي لم يتم تدريسها سابقًا في الجامعة (الفنون، والتخطيط الحضري، وما إلى ذلك)، والدورات المسائية العديدة، وتربية تعتمد على مجموعات صغيرة، وحرية اختيار واسعة تُمنح للطلاب لتحديد مسارهم.

وقد أدى "الجنون اليساري المتطرف" إلى فقدان قسم الفلسفة لترخيصه بمنح الشهادات المعترف بها من قبل نظام التعليم الوطني، وفي 15 يناير 1970، أعرب وزير التعليم الوطني أوليفييه جيشارد عن أسفه للظروف التي تم فيها التدريس خلال عام 1968-1969، وخاصة في قسم الفلسفة، واستنكر الطبيعة "الماركسية اللينينية" للتدريس، ثم ألغى الاعتماد الوطني لشهادات الفلسفة الممنوحة في فينسينز، وبعد احتجاجات صاخبة تدخلت الشرطة وتم إغلاق الجامعة نهائيا.

ومن خلال تخصصاتها المختلفة، مساهمة بل ومُشرّعة للكونية، وهذه نقطة انطلاق التفكير الفلسفي في الجامعة، وعن نتائج هذا الطريق يمكن أن نشير:

أولا: دخول الفلسفة والعلوم الإنسانية والاجتماعية للجامعة ينبغي تعزيزه عبر تغيير النظرة لها، من مؤسسة تنتج أطر الدولة إلى مؤسسة تعلم قيم المواطنة والمبادرة الحرة، والنتائج السلبية للنظرة الموجود حاليا، بحيث أصبح كل متخرج من الجامعة يعتقد بأن حصوله على وظيفة عمومية قد أصبح حقا، والحال أنه مهما كان عدد الوظائف العمومية كبيرا فإنه يستحيل توظيف عشرات آلاف من الخريجين سنويا، بينما تجديد هذه الرؤية، وفق التصور الكانطي سيعني التفاعل الإيجابي مع المحيط العالمي، والذي يتبني تصورا تكوينيا وتربويا مختلفا، حيث التركيز على المهارات الحياتية بدل المعارف التي يخزنها الطالب في ذاكرته ليرد البضاعة لأهلها في الامتحانات.

ثانيا: نستفيد من الأطروحة الكانطية أنه ينبغي للدرس الفلسفي أن يكون موازيا لكل التكوينات، بدليل أن بعض التكوينات في المجالات العلمية المسماة "حقة" تنتج عقولا دوغمائية تتعامل مع الحقيقة العلمية بنفس تعاملها مع الحقيقة الدينية. والسبب هو أن هذه التكوينات تركز على نتائج العلوم ولا تهتم بتكوينية هذه النتائج، أي أنها لا تهتم بمناهج وطرق وتاريخ الحقائق العلمية، حيث يعتبر الخطأ هو الأصل[26]. ومن شأن هذا التغيير في هندسة التكوينات أن يتعلم الطلاب أن الحقائق العلمية هي حقائق نسبية[27]. والمطلوب هنا، كتوصية، هو إدماج درس الابستمولوجيا أو فلسفة العلوم وكذا فلسفة الأخلاق ضمن الهندسة العامة لتكوين المهندسين والأطباء وطلبة المؤسسات العلمية. وكانط يطلق عليهم اسم قاس جدا هو "غير الأميين lettrés"، ويعني بها هؤلاء الذين بالكاد "متعلمين"، في مقابل المفكرين الأحرار والمستقلين، وهؤلاء يدرسون الفلسفة ويمارسون النقد.

ثالثا: إن قيام الجامعة بدورها القومي والكوني لا يمكن أن يتم إلا بتوفير شروط الاستقلالية، سواء إزاء السلطة السياسية و الدينية أو إزاء الطبقة الاقتصادية، وتعزيز استقلالية الجامعات، سيعني إتاحة الفرص للشعب الجامعية والأستاذ الجامعي بالعمل بحرية أكبر في معالجة إشكالات اجتماعية وسياسية ونفسية ذات راهنية، وهذا يشمل شعب الفلسفة أيضا، هذه الشعب التي تحولت، كما يقول فرانسوا شاتلي إلى مكان لنعي الفلاسفة الموتى وذكر مناقبهم، وكأني بالفلسفة قد أضحت تاريخا بالمعنى الحرفي المباشر، وأنه لا توجد اليوم مواضيع جديدة لم يعشها أفلاطون وأرسطو وديكارت وغيرهم. (الإنساني والرقمي، الإنسان والتغيير المناخي ومستقبل الكوكب، الخصوصيات الثقافية والنموذج المُعَوْلَم mondialisé...).

رابعا: إن الشكل الذي يمارس به تدريس الفلسفة في الجامعات المغربية، ما يزال رهين مقاربة كمية في هندسة الدروس والتكوينات، حيث طغيان الكم المعرفي على حساب تعلم التفلسف، بدليل عدم وجود وحدات خاصة بالكتابة الفلسفية " la dissertation"، بنما أغلب الدروس هي تلقين لمعارف فلسفية، بعضها لم تعد له أية قيمة اليوم، بينما يتم إغفال المناهج الفلسفية وطرق التفكير والحجاج. فكل المهتمين بتاريخ الفلسفة مثلا يعرفون مثلا بأن "أنا أفكر إذن أنا موجود" هي حقيقة متجاوزة إذا نظرنا لها من زاوية تاريخ المعرفة، وذلك منذ ظهور العلوم الإنسانية، وخاصة التحليل النفسي، والذي أثبت بالأدلة العلمية بأن

---

[26]- نتذكر مثلا هنا العبارة الشهيرة للفيلسوف الفرنسي الشهير إدغار موران: "الخطأ في عدم تقدير الخطأ"، وهي حملة تختصر تاريخ العلم، بما هو تاريخ لأخطاء يتم تصحيحها.

[27]- نذكر هنا بعجالة، بأن أشرس الشيوعيين في تاريخ السياسة بالمغرب كانوا يتخرجون من مدارس المهندسين، وخاصة ما يعرف في المغرب ب"المدرسة المحمدية للمهندسين"، الأمر الذي دفع النظام في سبعينيات القرن الماضي إلى تطبيق نظام شبه عسكري على هذه المدرسة لمنع ولوج المؤدلجين بالفكر الماركسي إليها. والنظام شبه العسكري في هذه المدرسة ما يزال ساريا إلى اليوم.

اللاوعي هو الذي يحدد الوعي، وأن اللامنظور هو ما يحدد المنظور، وأن البنية هي المحددة للأنا، وأن السياق هو الذي يحدد المعنى. لكن قوة كتاب "التأملات" الديكارتي، والذي وردت فيه العبارة الشهيرة سابقة الذكر، تتجلى أساسا في المنهجية التي بنى بها ديكارت تفكيره ليستنتجها. والأمر نفسه بالنسبة لأفلاطون، فقوة المحاورات تتجلى في أنها تعلمنا منهجية الحوار والحجاج والانصات الذكي وطرح الأسئلة الصحيحة والتبرم من التمثلات الأولية الخاطئة.

فليس المطلوب أن يعيد الطالب لأستاذه معرفة قدمه له جاهزة ليكون "فيلسوفا شابا"، بل المطلوب أن يستعمل هذه المعارف في تحليل وضعيات تخص وجوده كشخص، ووجوده كفرد داخل مجتمع، وكمواطن داخل دولة، وكإنسان داخل الكون. فما قيمة أن نعرف ما قاله أفلاطون عن الجمال ونحن متعايشين مع القبح؟ وما قيمة أن نعرف أو نحفظ عن ظهر قلب ما قاله كانط للواجب الأخلاقي ونحن نتعامل مع الآخرين كوسائل لتحقيق غاياتنا الخاصة؟ وما قيمة أن نحفظ كل ما قاله فرويد عن الاضطرابات النفسية بينما نحن نفضل "الرقاة" عن الأطباء النفسانيين؟

أي أن المطلوب ليس ما يعرفه الطالب من أفكار بل أن يفكر ذاتيا[28].

خامسا: عندما نقارن نموذج الجامعة كما أنشأها تلامذة كانط بالاعتماد على أفكاره، وعلى رأسها جامعة برلين، ونقارنها بالجامعات عندنا سنستنتج بأن هذه الأخيرة لا علاقة لها بالجامعات إلا الاسم، وهو ما دفع البعض لتسميتها ب"ثانويات للكبار"، أي أن جامعاتنا مجرد "مدارس للبالغين"، حيث الاكتظاظ وغياب حياة جامعية موازية للدروس والامتحانات، ولا تأثير للشعب ومجالس الأساتذة في الاختيارات البيداغوجية. وبدل أن تكون جامعاتنا فاعلة في محيطها، أصبحت منفعلة به، حيث نستطيع أن نرى يوميا أن أسوأ وما في هذا المحيط من ممارسات سلبية وقد أصبحت ممارسات تتم داخل الجامعات. وتكفينا هنا إشارة واحدة، ونترك للقارئ إمكانية فهم ما نقصده هنا، وهذه الإشارة هي ما حدث قبل سنتين في كلية الحقوق بمدينة سطات المغربية، وهو الحدث الذي تجاوزت أصداؤه حدود البلد من الناحية الإعلامية.

9. المصادر والمراجع:

1- كانط، إمانويل. (2005). تأملات في التربية (تعريب وتعليق محمود بن جماعة). تونس: دار محمد علي للنشر.
2- ديكارت، رينيه. (1968). مقال في المنهج (ترجمة محمود أحمد الخضري، الطبعة الثانية). القاهرة: دار الكتاب العربي.
3- ليفي ستروس، كلود. (1982). العرق والتاريخ (ترجمة سليم حداد). بيروت: المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع.
4- هيدغر، مارتن. (2012). السؤال عن الشيء: حول نظرية المبادئ الترنسندنتالية عند كنت. بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
5- دريدا، جاك. (2010). عن الحق في الفلسفة (ترجمة عز الدين الخطابي). بيروت: المنظمة العربية للترجمة.
6- Fichte, Johann Gottlieb. (1992). Discours à la nation allemande (Traduction Alain Renaut). Paris: Imprimerie nationale.

[28] - نبرئ أنفسنا من المبالغة هنا، ولكن لا معنى أن يفرض أستاذ جامعي على الطلاب شراء كتابه، ويكتفي به في الامتحانات وكأن الأمر يتعلق ب"كتاب مقدس"، بل إن من أساتذة الجامعات في المغرب من يفرض على الطلاب اصطحاب نسخهم من ذات الكتاب ليوقعها، ومن ثمة يضمن أن الطلاب الجدد ملزمين باقتناء نسخ جديدة. بينما كان حريا بهؤلاء الأساتذة طرح مشكلات حياتية تختبر قدرة الطالب على تعبئة موارده المعرفية، سواء فلسفية أو علمية، في تحليل هذه المشكلة.

7- Fichte, Johann Gottlieb. (1982). Discours prononcé à l'ouverture de son cours de philosophie à Berlin (15 novembre 1841) (Traduction P. Leroux). Paris: Vrin.

8- Kant, Emmanuel. (1963). Le conflit des Facultés en trois sections (Traduction avec une introduction et des notes par J. Gibelin). Paris: Vrin. (L'œuvre originale publiée en 1798).

9- Spinoza, Baruch. (1861). Spinoza à Fabricius (Traduction par Émile Saisset). In Œuvres de Spinoza (Tome 3, pp. 434-435). Paris: Charpentier. [Nouvelle édition].

10- Schopenhauer, Arthur. (2006). La Philosophie universitaire (Traduit par Auguste Dietrich). Paris: 1001 nuits.

11- Descartes, René. (2018). Correspondance avec Élisabeth (Édition de Jean-Marie Beyssade et Michelle Beyssade, avec la collaboration de Delphine Antoine-Mahut). Paris: Flammarion, coll. « GF.«

12- Siracusa, Jacques. (2014). L'évaluation à l'université : un cas en sociologie. Éducation et Sociétés, 2014/2(34), 153–169.

13- Lenoir, Frédéric. (2017). Le miracle Spinoza. Une philosophie pour éclairer notre vie. Paris: Fayard.

14- Thuillier, Pierre. (1970). Socrate Fonctionnaire. Paris: Laffont.

15- Derrida, Jacques. (1997). Le Droit à la philosophie du point de vue cosmopolitique. Paris: Unesco/Verdier.

16- Renaut, Alain. (1995). Les Révolutions de l'université : essai sur la modernisation de la culture. Paris: Calmann-Lévy.

17- De Ketele, Jean-Marie. (2010). La pédagogie universitaire : un courant en plein développement. Revue française de pédagogie, (172), 5–13.

18- Roegiers, Xavier. (2015). L'enjeu de la problématisation des contenus dans l'enseignement supérieur du point de vue de l'enseignement par et pour la recherche. Les dossiers des sciences de l'éducation, septembre, 56–71.

19- Charle, Christophe. (1983). Le champ universitaire parisien à la fin du XIXe siècle. Actes de la recherche en sciences sociales, 47-48, 77–89.

20- Châtelet, François. (1970). La philosophie des professeurs. Paris: Grasset.

21- Bourdieu, Pierre. (1983). Les sciences sociales et la philosophie. Actes de la recherche en sciences sociales, (47), 71.

22- Châtelet, François. (1976). La question de l'histoire de la philosophie aujourd'hui. In François Châtelet, Jacques Derrida, Michel Foucault, François Lyotard, Michel Serres & Dominique-Antoine Grisoni (Dirs.), Politiques de la philosophie (pp. 31–35). Paris: Grasset et Fasquelle.

23- Châtelet, François. (1972–1973). Histoire de la philosophie, idées, doctrines (8 vol.). Paris: Hachette.

24- Châtelet, François. (1978). Histoire des idéologies (3 vol.). Paris: Hachette.

Doi: doi.org/10.52133/ijrsp.v6.66.4