الفلسفة
مجزوءة ورشات الانتاج الديداكتيكي

ورقة حول النص الفلسفي

تقديم:

تعد النصوص، كما هو وارد في التوجيهات التربوية الخاصة بتدريس الفلسفة، في سلك التعليم الثانوي التأهيلي، مكونا أساسيا في المجزوءة، حيث ينبغي أن يتم اختيارها حسب مبدأ التدرج في التكوين، وتوظف لتشغيل التلاميذ على اللغة الفلسفية وتعتمد في إبراز لحظات التفلسف(1). كما تشكل النصوص، موضوعا للتقويم (2) . لكن علاقة المتعلمين بالنص الفلسفي تبدو متوترة نظرا لانغلاق النص عليهم وصعوبته، إذ لا يندرج في نظام تمثلاتهم ويبدو لهم بعيدا عن حياتهم الشخصية، كما يتطلب جهدا وصبرا في قراءته، خصوصا وأن لغته قد تبدو لهم كلغة أجنبية أو غريبة، رغم أن النصوص الفلسفية مكتوبة بلغة عادية وطبيعية، بل كلما كان النص خاليا من المصطلحات التقنية الفلسفية، كلما ازدادت صعوبته. *فكيف يمكن الاشتغال على النص و تشغيل التلاميذ عليه و تيسير قراءته لهم؟ هل الأسئلة المرفقة بالنص من قبيل ما هي أطروحة النص؟ ما هي فكرته الأساسية؟ ما هو حجاجه...؟ يمكن أن تسهل قراءة* النص.؟

إن هذا النوع من الأسئلة، التي يتم تطبيقها من خارج النص، تدفع التلميذ (والمدرس) في غالب الأحيان، إلى إجابات متسرعة مجتزأة لا تحث على قراءة النص، بقدر ما تدفع المتعلم، إلى تقطيعه، قبل أن يدرك"المعنى " الذي يحمله ،أو تجعله يقوم بتطبيق ميكانيكي لنموذج قبلي. وكثيرا ما نلاحظ كيف يبحث التلاميذ عن الأطروحة في بداية النص أو في كلمة أو مفهوم، إما لأن بلاغة النص جعلته مفهوما بارزا أو لتكراره، رغم أن الأطروحة قد لا تكون بالضرورة في بداية النص و قد لا تكون دوما واردة في تعبير صريح .

هل تكفي التوجيهات (الواردة في المذكرات)، والتي يمكن تقديمها بشكل شفوي أو كتابي، كي يتجاوز التلاميذ أخطاء القراءة والكتابة؟ هل الإرشادات التي يقدمها المدرس للتلاميذ، كفيلة بتمكينهم من قراءة النص وتحليله تحليلا فلسفيا ؟.

إن الإرشادات أوالتوجيهات المدرسية، تظل في كل الأحوال توجيهات عامة، قد تقدم وصفات جاهزة أو نماذج عن العمليات أو الأفعال المطلوب القيام بها ومحاكاتها، لكنها في غالب الأحيان، لا ترسخ لدى التلاميذ مهارات القراءة. فهل يمكن للتمارين أن تساعد التلميذ على تجاوز صعوبات القراءة؟

لا تكون التمارين على قراءة النص الفلسفي، ذات فعالية، إلا إذا اندرجت ضمن عمل متكرر ومتدرج، يستهدف تصحيح أو تقويم خطأ أو ضعف يكون التلميذ على وعي بأنه هو مصدر الصعوبة التي يجدها في فهم النص ، و لا تكون ذات قيمة فلسفية إلا إذا كانت تمارين على التفكير ولا تستهدف شيئا آخر، كالاستظهار أو التكرار أو الحفظ أو التطبيق الميكانيكي لنموذج سابق. كما ينبغي أن تشكل التمارين لحظة لا تتجزأ من مسار يتقدم فيه التلميذ نحو امتلاك الكفايات المستهدفة في درس الفلسفة، وان لا تكون معزولة عن الدرس وأهدافه، لان الغاية منها هي تعليم التفكير الفلسفي من خلال توجيه المتعلم إلى :

- التفكير في مضمون النص ؛
- ا لتفكير في مشكل مطروح صراحة او ضمنيا في النص ؛
- التفكير في حجاج النص ؛
- التفكير في الخروج عن النص وخلق قطيعة معه للقيام بتفكير خاص.

لكن قبل الاشتغال على النصوص، لابد من تحديد طبيعة النص الفلسفي، هل له مواصفات تجعل منه نصا مختلفا عن غيره من النصوص الأدبية أو العلمية وغيرها ؟ هل هناك نص فلسفي أم هناك قراءة فلسفية للنصوص؟ ما الذي يميز النص الفلسفي وما هي المعايير التي تحدده؟

خصائص النص الفلسفي:

هل تتحدد خصوصية النص الفلسفي من خلال مؤلفه "الفيلسوف" ؟ - الذي لا يسقط ذاته على شخوصه مثل الروائي أو ينسحب كلية وراء الحقائق العلمية مثل العالم ، بل يتطابق مع فكره ويتحمل مسؤولية خطابه (ألم يتحمل سقراط هذه المسؤولية إلى حد الموت؟) - هل تعتبر هذه المسؤولية سمة خاصة بالخطاب الفلسفي؟ أم أنها سمة يشترك فيها مع خطابات أخرى كالخطاب السياسي أو الديني ؟

تحديد النص الفلسفي، من خلال مؤلفه ومسؤولية صاحبه، قد لا يكون معيارا دقيقا لتعريفه ، إذ حملت نصوص فلسفية؛ توقيع أكثر من مؤلف ، فسقراط لم يكتب ولم يتم التعرف على فلسفته، إلا من خلال تلميذه أفلاطون ، فهل معنى ذلك أن النص، لا يكون فلسفيا، إلا إذا ما اعتبره التلميذ أو القارئ كذلك؟ لكن وحده القارئ/ الفيلسوف ، بإمكانه التعرف على النص الفلسفي، بل إن أي نص آخر(وإن لم يكن فلسفيا) ، يمكن أن يصبح موضوعا لتفكير وتأمل الفيلسوف ، فكم من قراءة فلسفية تمت على نصوص أدبية ، مثال ذلك، تعليق هيجل على ديدرو وقراءة هيدجر لقصائد هولدرين، فنصوص ديدرو وهولدرين، لا تنتمي إلى النصوص الفلسفية، و اهتمام الفلاسفة بها لم يجعلها كذلك. لذا فقراءة الفيلسوف للنص الفلسفي لا يمكن أن تكون مؤشرا للتمييز بين النص الفلسفي وغيره ، فالقارئ إذن، لا يمنح للنص سمته الفلسفية .

لا يستمد النص الفلسفي خصائصه، من شروط خارجية، بل من شرط داخلي، وسمة خاصة يتميز بها ، ألا وهي صفاؤه ونقاؤه وصرامته، لكن هل يوجد نص أو خطاب فلسفي، يتمتع بالصفاء المطلق والصرامة و لا يسقط في تبسيط أو غموض اللغة العادية؟ لعل هذا ما دفع سقراط إلى رفض الكتابة وجعل أفلاطون يتحفظ منها، حين قال "كل امرئ جاد يحتاط من تناول الأمور الجدية كتابة وعرض فكره على العامة"(1). لأن الكتابة قد تضر بصاحبها ، سيما حين يصبح النص المكتوب، عرضة للتأويل والتحريف، و قد حذر سقراط، من الكتابة، حين سعى إلى تبليغ فكره الفلسفي، في إطار تعليمي مباشر. لكن رفض الكتابة قد يعني الموت، وهذا ما جعل أفلاطون يختار الكتابة رغم حذره، حتى

تدافع الفلسفة عن نفسها وتبرر وجودها. ففي الكتابة إنقاذ من النسيان .

لقد واجه النص الفلسفي، منذ لحظة ظهوره ، تهديدا بخيانة فكر صاحبه وتحويله إلى نص شبيه بنصوص السفسطائي، الذي ينتج نصا خطابيا يستمد قوته من مهاراته اللغوية والبلاغية ، لكن ينكشف فراغه و ضعفه ، كلما أعيدت قراءته؛ خلافا لنص الفيلسوف، الذي تظهر قراءته المتكررة ، قوته وعمقه الفكري ، لأنه يحمل الاعتقاد في قوة الحقيقة، بل إنه يبرهن على متانته وتماسكه رغم مرور الزمن.

وحده الفكر المكتوب، يمكن أن يكون موضوعا للفهم، لأنه قابل للقراءة عدة مرات، و لذا يعمل النص الفلسفي المكتوب من خلال نسيجه على الحذر من الوقوع في التناقض. ويمكن القول، إن أهم خاصية تميز النص الفلسفي، هي انشغاله بالحقيقة وحدها وحرصه على عدم التناقض .

النصوص الفلسفية، هي تلك النصوص التي تستمد قوتها، من الحقيقة ذاتها، ليس لأنها تحمل الحقيقة، بل لأن ما يحركها هو إرادة الحقيقة. فالفلسفة لا تمتلك الحقيقة ، بل تبحث عنها، ولا يمكن رفض عمل جعل هدفه البحث عن الحقيقة ، فرغم انتقاد أرسطو لأفلاطون مثلا، لم ينف عن محاوراته صفة الفلسفة ، في حين سخر من امبدوكل ولم يعترف به كفيلسوف، للجوئه إلى استعمال الصور، التي رغم ما أضفته على نصه من جمالية في الأسلوب، (مثلا حين وصف البحر بعرق الأرض) لم تعبر عن انشغاله بالحقيقة. فاستخدام الصور قد يؤدي إلى التباس المعنى أو إلى الوقوع في التناقض، رغم ما تسمح به هذه الصور من اقتصاد في القول ومن زخرفة في الكلام. لكن الخطاب الفلسفي، لا يسعى وراء تكثيف للمعنى، بل هو على العكس من ذلك، يقصد التفكير في الأشياء ويريد الوصول إلى معانيها ودلالاتها، لذا كان عليه أن يكتب ليأخذ كل الوقت الضروري لذلك.

لا تستمد النصوص الفلسفية سمتها ، مما هو خارج عنها ؛ لأن الفلسفة معيار ذاتها، كما هي رغبة في المعرفة الكلية، تملك القدرة على الحكم على المعارف الأخرى ونقدها ، لا من حيث شكلها وأناقة أسلوبها، وإنما من حيث دقة وصرامة استدلالها . لكن إذا كانت الفلسفة قد منحت نفسها حق الحكم وتقييم نصوص ومعارف أخرى، فقد ألزمت نفسها

بمعايير وقواعد صارمة. و هي تلك التي عبر عنها أفلاطون في فيدر بقوله " ينبغي أن يكون كل خطاب مثل الكائن الحي له جسد وأن لا يكون دون رأس أو قدمين فقط بل أن يكون له أيضا وسط وأطراف ، أي تمت كتابتهما بشكل يتناسب مع الكل ".(4)

أن يكون النص ككائن حي، يعني أن يتسم بالنسقية ،لأنه يريد أن يفكر تفكيرا كليا ، دون الوقوع في التناقض. ومهما كان الشكل الذي يعبر من خلاله الفيلسوف (محاورة، مقال، نسق هندسي أكسيوميي، أو شذرات....) فانه ينتمي إلى نسق يوجد في أفق تفكيره.

قد يتم الاعتراض على خاصية النسقية ، بكون الأنساق الفلسفية، قد تم تجاوزها ، لكن لا تعني النسقية الانغلاق في بنية تامة ومكتملة، بل يقصد بها ذلك الجهد نحو النسقية ، أكثر مما يدل على النسق بالمعنى المتداول.

إن نسقية النص الفلسفي، التي لا يحققها إلا "كجهد فكري نحو الشمولية "، يستدعي ما يتممه أي القراءة، لكن ليس من أجل الوقوف على قصور هذا النص وإنما لإبراز قيمته وعمقه .

<u>قراءة النص الفلسفي</u> :

إذا كانت القراءة امتلاكا للنص ، فينبغي الاعتراف بأنها شيء صعب على المتعلم. فقراءة التلاميذ للنص الفلسفي ، لا تكون من منطلق إرادتهم وبمحض رغبتهم (فهي غالبا نصوص مقررة أو مدرجة في كتب مدرسية) خصوصا وأن هذه القراءة تتطلب جهدا وصبرا. لذا فان قراءة النص الفلسفي في الفصل، لا تكون بالضرورة قراءة فلسفية، لأن النص الفلسفي، لا يبوح إلا بما يستطيع القارئ اكتشافه، خصوصا وأن عملية الفهم ليست أمرا معطى وإنما يتم تحقيقها عبر حركة التفكير.

إن الصعوبات التي نستشفها في كتابات التلاميذ وفي الأقسام ، قد تدفع إلى التساؤل لماذا لا تحقق التوجيهات والإرشادات التي يقدمها المدرس للتلاميذ الفعالية والأثر المتوخى منها؟

إن أول خطوة نحو قراءة النص الفلسفي، هي التعرف عليه ككلام يحمل معنى، ويستدعي إنصات القارئ واهتمامه حتى يتحقق الحوار بينهما. صحيح أن التلميذ لا يستطيع متابعة الحوار مع النص، أو مع

نفسه او مع المدرس، انطلاقا من هذا النص، لكن لأن الكلام يولد الكلام، فإن الإنصات إلى كلام النص يعني القدرة على الكلام. فالكلام والتفكير لا يتمان في عزلة، بل يفترضان وجود الأخر (المحاور) . كلام الفيلسوف إذن، هو مناسبة لكلام حقيقي، يتخلص من الأحكام المسبقة و من العادات السلبية في التفكير، فكلام النص يقدم للقارئ دليلا على إمكانية الاستقلال في التفكير، وعدم تكرار (كلام الآخر)لكن دون القطيعة معه . من هنا يمكن القول إن أول قيمة تعلمها قراءة النص الفلسفي هي إمكانية بناء فكر مستقل، حيث يمثل نموذجا لاشتغال الفكر الذي يعبر عن ذاته بواسطة الكلام/ اللغة، و يدعو القارئ إلى العمل بالمثل ومحاكاته ببلورة فكر شخصي ينطلق من فعل القراءة.

فعل القراءة

إذا كان فعل القراءة، نشاطا يهدف إلى إدراك وبناء معنى النص، باعتبار هذا الأخير كلاما ذي معنى، فكيف يمكن تحديد هذا المعنى؟ خصوصا وأن معنى كلمة أو عبارة في النص، قد لا يوجد بالضبط في هذه الكلمة أو في تلك العبارة و إلا كان شرح الكلمات و العبارات وتكرار كلام النص (كما يحدث في غالب الأحيان مع تلامذتنا) يعد قراءة فلسفية. ففعل القراءة لا يعني ملاحظة إشارات أو علامات أو تكرارها، وإنما هي عملية تتوجه من العلامات إلى المعنى، فمعنى التعبير يتجاوز العبارة .

اعتبار النص كلاما ذي قصد ومعنى، بوضعه في إطاره التداولي ككلام وحوار بين متكلم(الفيلسوف) ومخاطب(القارئ/المتعلم) يصبح بدوره متكلما، قد يعد خطوة أولى نحو تجاوز صعوبات القراءة، لكن هذا الكلام هو أيضا تفكير في مشكلة أو إشكال، يمكن أن يفكر فيها القارئ (المدرس والتلميذ)، ومن تم لابد أن تنطلق قراءة النص الفلسفي من المبادئ الآتية:

- اعتبار النص حاملا لقصد ومعنى ؛
- وحده الفكر الذي يحركه نفس القصد يمكنه أن يفهم النص ؛
- المعنى الذي يحمله النص يندرج في إشكالية محددة، وذات قيمة كونية .

لكن قراءة أو دراسة مقطع من النص (كما هو الشأن في النصوص المدرجة في الكتب المدرسية) ، يطرح صعوبات إضافية نظرا لجهل سياقه، ولأنه يتخذ معنى في إطار علاقته بالمؤلف ككل. و لا قيمة له في حد ذاته، إلا في إطار الدرس ،حيث تم اختياره وفق مقتضيات، تسمح ببناء معناه واكتشاف تساؤلات صاحبه في إطار إشكال مطروح هو نفسه إشكال الدرس .

الاشتغال على النص المقتطف (كما هو الحال في النصوص المدرجة في الكتب المدرسية) ، لا يغيب كلام صاحبه، وإنما يركزه في نقطة محددة - هي نفس مشكل الدرس – وتستهدف قراءته البحث عن هذه المشكلة المشتركة التي طرحها أيضا الفيلسوف صاحب النص ،أو قدم لها حلا أو تأويلا معينا. لذا لابد من الافتراض المسبق لوجود نقطة يتمركز فيها المعنى ينبغي أن تعمل القراءة على اكتشافها ، والإمساك بالخيط الذي يقود إليها عبر مسارات النص. وهذا لا يتم بقراءة متسرعة أو سطحية، تبحث عن كلمة أو مفهوم صريح ، تناوله الدرس، أو عن أطروحة النص في عبارته الأولى ، وإنما بالقراءة التي تبرز البعد التداولي للنص وتعمل على تحيين فعل القول المتضمن فيه وتكشف عن المعنى وراء الكلمة والمفهوم خلف العبارة.

لكن كيف يمكن الإمساك بالمعنى المتضمن في النص، من قبل القارئ/التلميذ؟، الذي يتوقع فكرة أساسية واضحة، يمكن أن يتعرف عليها من خلال منطوقها ؟ كيف يمكن أن يكتشف هذا المعنى دون امتلاك ثقافة أو معرفة فلسفية ، كتلك التي يمتلكها المدرس؟ الانتقال من قراءة سطحية إلى قراءة فلسفية ، يقتضي استنطاق النص وطرح أسئلة عليه من قبيل: ما الذي يريد صاحب النص قوله؟ ماذا يريد أن يثبت؟ وكيف يثبت ذلك؟ ما هي التمييزات الفلسفية التي لجأ إليها؟ ما الذي يقوم به النص و ما هو *الشيء الجديد الذي يطرحه* للتفكير؟

يقتضي الاشتغال على النص العمل على إعادة بنائه ، وعدم الاقتصار على اعتباره معرفة تامة البناء،أو مجرد قول أو منطوق، ولكن الإمساك بحركة بنائه و إدراكه كجهد للتعبير الفلسفي، مع وعي قارئه أنه ليس مجرد متلق عادي بل عليه أن يشارك النص، في التفكير من خلال لحظة الكتابة .

الافتراض المسبق لوجود نقطة أونقط مركزية للمعنى ، ينسجم مع طبيعة النص الفلسفي، الذي يشتغل على اللغة الطبيعة، حيث يبني كل فيلسوف، علاقات دلالية جديدة تكون مصدرا للمفاهيم والمصطلحات الفلسفية التي لا تحمل معناها في ذاتها ، كما هو الشأن مثلا بالنسبة للمصطلحات والمفاهيم الرياضية، التي تحتفظ بنفس الدلالة في جميع المبرهنات .إن السيمانطيقا الفلسفية، ليست من النمط المعجمي بل الفكري، وكيفية حضور المفاهيم والمصطلحات والقضايا، هو ما ينبغي ان تتوجه إليه القراءة ، أي إلى العلاقة بين الفكر واللغة وعدم اعتبار اللغة أو العلامات اللغوية مجرد وسيلة لنقل الأفكار. فلا وجود لفكر خارج الصياغة الفلسفية للغة، والنشاط الفلسفي نشاط مزدوج المظهر فهو نشاط لغوي وفكري أو عقلي. لذا فخصوصية النص الفلسفي تتشكل في طريقة بنائه وفي الآليات التي يعتمدها في ذلك ولعل أهم هذه الآليات هي :

- الطرح الإشكالي أو الأشكلة؛
- بناء المفاهيم وصياغتها
- توظيف أساليب للحجاج والبرهنة ؛
- توظيف التمثيل وأساليبه ؛
- توظيف طرق وأساليب الإقناع ؛
- تفاعله مع نصوص وخطابات أخرى من خلال الهدم والبناء والتمثل والاستبعاد...

لكن حضور هذه الآليات يتفاوت من نص لأخر، مما يؤكد عدم وجود نموذج واحد للممارسة الفلسفية. فلا وجود لمنهجية أو مقاربة واحدة وموحدة لقراءة النص الفلسفي ، فكل نص قد يفترض طريقة معينة لقراءته وكل منهجية هي منهجية نسبية ومؤقتة قابلة للتعديل والتغيير والإغناء. واختيار منهجية أو مقاربة قد تحدده أهداف التعليم الفلسفي، فهي التي تفترض التعامل مع النص الفلسفي كنموذج للتفلسف أو التفكير الفلسفي .

لكن من الممكن أن تعتمد قراءة النص الفلسفي ، في المجال التعليمي، مقاربة تكشف بنية النص وما يقوله من خلال مفاهيمه

وأفكاره الصريحة أو الضمنية ، وتحلل الكيفية التي يعرض بها هذه المفاهيم والأفكار والأدوات التي يوظفها، ويمكن إن تتمحور هذه المقاربة حول:

- تحديد موضوع النص ؛
- الوقوف عند تمفصلاته أو العلاقات بين المفاهيم ؛
- استخراج إشكاليته ؛
- استخراج الأفكار التي يتضمنها؛
- تحديد أطروحته التي يدافع عنها؛
- إبراز وتوضيح منطقه وكيفية بنائه واليات العرض والبرهنة والحجاج والتمثيل ؛
- الكشف عن النصوص أو الإحالات التي يتضمنها وطبيعة العلاقة التي يقيمها معها.

هذه المقاربة لا تكتمل إلا بمرحلة أخرى ترمي إلى تأويل النص، من خلال فعل نقدي يشكل وساطة بين النص موضوع القراءة والنص الذي يقوم القارئ/المتعلم بكتابته، من خلال إبداء الرأي وصياغة الأفكار الشخصية حول موضوعه او الإشكال الذي يندرج ضمنه، وذلك باتخاذ مسافة مع النص وإصدار حكم نقدي حول مضمونه و طريقة عرضه وتقييم أفكاره و أطروحته،والمنطق الذي انبنت عليه أدواته اللغوية والبلاغية.

التأويل في المستوى المدرسي، هو لحظة أساسية – لتحقيق أهداف التعليم الفلسفي – إذ يتعلق بإبراز الأهمية والقيمة الفلسفية للنص وتركيبه وإعادة بنائه ومنحه راهنية وتحقق جديدين .

قراءة النص الفلسفيٌ فضلا عن كونها عملية لتعليم وإنتاج أدوات الكتابة الفلسفية والتمرن على استخدام آليات الكتابة الفلسفية، من أشكلة وصياغة السؤال الفلسفي واستخدام أساليب البرهنة وأنواع الحجاج وأساليب التمثيل وكيفية التحليل والنقد ، فهي تكسب المتعلم قيمتين أساسيتين *تتمثل القيمة الأولى في كون التفكير لا يتم في عزلة عن تفكير الأخر والحوار معه، أما القيمة الثانية فهي حرية التفكير، فتعدد النصوص هو مظهر لهذه الحرية وهي تقدم للمعلم والمتعلم نموذجا لممارسة التفكير الحر، الذي ينبغي الاقتداء به.*

الهوامش

1 التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة 2007 ص 14

2 نفس المرجع ص 16

Platon : lettre XII 344c cité par :Bernard sève in exercices philosophiques ;p17 hachette -3 1974

Platon :Phèdre 264c cité par Bernard sève op cité p21-4

المراجع :

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس مادة الفكر ألإسلامي و الفلسفة بالتعليم الثانوي 1991

التوجيهات التربوية والبرامج الخاصة بتدريس الفلسفة 2007

Bernard Sève :Exercices ,Hachette université 1979

Françoise Raffin : la lecture philosophique, Hachette, Education 1995

Frédéric Cossuta : Eléments pour la lecture des textes philosophique, Bordas 1989

دعامة :

تطبيق:نص لديكارت

العقل أعدل الأشياء قسمة

لا يقدم النموذج، دراسة منظمة للنص، بل فقط بعض العناصر للاشتغال على البنية المفاهيمية والحجاجية. وقد تم اختيار هذا النص المعروف، لديكارت كنص فلسفي يقدم مفاهيم صريحة و يعتمد حججا متنوعة فضلا عن قيمته الفلسفية.

النص :

"العقل أعدل الأشياء توزعا (قسمة) بين الناس، لأن كل فرد يعتقد أنه قد أوتي منه الكفاية، ولأن الذين يصعب إرضاؤهم بأي شيء آخر ليس من عادتهم أن يرغبوا في أكثر مما أصابوا منه ، وليس براجح أن يخطئ الجميع في ذلك ، وإنما الراجح أن يكون هذا شاهدا على أن قوة الإصابة في الحكم ، وتمييز الحق من الباطل ، وهي القوة التي يطلق عليها في الحقيقة اسم العقل ، أو النطق ، واحدة بالفطرة عند جميع الناس ، و هكذا ، فإن اختلاف آرائنا لا ينشأ عن كون بعضنا أعقل من بعض ، بل ينشأ عن كوننا نوجه أفكارنا في طرق مختلفة ولا نطالع الأشياء ذاتها . إذ لا يكفي أن يكون الفكر جيدا وإنما المهم أن يطبق تطبيقا حسنا. إن أكبر النفوس مستعدة لأكبر الرذائل ،كما هي مستعدة لأعظم الفضائل,وأولئك الذين لا يسيرون إلا ببطء شديد ،يستطيعون ، إذا سلكوا الطريق المستقيم ، أن يحرزوا تقدما أكثر من الذين يركضون ولكنهم يبتعدون عنه .

أما أنا فإني لو أتوهم قط أن لي ذهنا أكمل من أذهان عامة الناس ، بل كثيرا ما تمنيت أن يكون لي ما لبعض الناس من سرعة الفكر أو وضوح التخيل وتميزه، أو سعة الذاكرة وحضورها . ولست أعرف مزايا غير هذه تعين على كمال النفس ، لأني أميل إلى الاعتقاد أن العقل أو الحس ، مادام هو الشيء الوحيد الذي يجعلنا بشرا ، ويميزنا عن الحيوانات ، موجود بتمامه في كل واحد منا ، متبعا في ذلك الرأي الذائع بين الفلاسفة ، الذين يقولون إنه لا زيادة ولا نقصان إلا في الأعراض لا في صور أفراد النوع الواحد ، آو طبائعهم .

ولكنني اخشي أن أقول إني اعتقد أنني كنت جد سعيد لوجدان نفسي ، منذ سني الحداثة، في طرق قادتني إلى مطالعات وحكم الفت منها طريقة ، يبدو لي أنني استطيع أن أتخذها وسيلة لزيادة معرفتي بالتدريج ، وللارتقاء بها شيئا فشيئا إلى أعلى درجة يسمح ببلوغها عقلي الضعيف ، ومدى حياتي القصير. ذلك لأني جنيت من ثمرات هذه الطريقة ما جعلني أحاول دائما، في الأحكام التي أطلقها على نفسي، أن أميل إلى جهة الحذر أكثر من جهة الغرور . ولما نظرت بعين الفيلسوف إلى مختلف أعمال الناس ومشاريعهم، لم أجد فيها عملا إلا كاد يظهر لي باطلا وعديم النفع، فأورثني ذلك رضى بالغا على التقدم الذي رأيت أني أحرزته في البحث عن الحقيقة، وجعلني أعقد على المستقبل آمالا تخولني القول إنه إذا كان في مشاغل الناس من حيث هم بشر عمل ثابت الصلاح والخطورة فهو العمل الذي تخيرته."

ديكارت 'مقالة الطريقة' ترجمة جميل صليبا

الطبعة الثانية اللجنة اللبنانية لترجمة الروائع 1970

توزيع المكتبة الشرقية بيروت لبنان ص ص69 ،71

يشتمل النص على مفاهيم أساسية، تشكل جهازه المفاهيمي، الذي يعطيه وحدته المعنوية ويمنحه تماسكه الداخلي ، من خلال مؤشرات لغوية ووظائف تلفظية (كصيغة الضمير المتكلم) تنتظم وفقها أشكال التعبير والتفكير .تنتظم وفقها عمليات إثبات أطروحته، تتخذ أشكال تبرير وتأكيد وتعريف وأمثلة وتشكل بنية النص الحجاجية.

1 عناصر البنية المفاهيمية:

الحس السليم le bon sens:

يعرف ديكارت الحس السليم في بداية النص، بالقدرة المتساوية بالطبيعة بين الناس، والتي تدل على العقل،"اعدل شيء قسمة بين الناس "، ويتحدد معنى "الحس السليم أو العقل، أكثر في أخر النص،

حين يجعل منه الشيء المميز للبشر، والفعل الذي يميز النوع الإنساني، وما يؤكد هذا المعنى هو الإشارة الواردة في النص إلى "الرأي الذائع بين الفلاسفة " والذي يضيف دلالة الجوهر على العقل، فهو جوهر ثابت في الإنسان لا يختلف لدى الناس إلا في الدرجة ، وهو أيضا قدرة إصدار الحكم.

الحكم juger :

يتحدد الحس السليم، كقدرة وقوة إصدار الحكم والتمييز بين الحق والباطل. فالعقل ليس ملكة للتعقل، تقتصر وظيفته، على التعرف على الأشياء والحكم عليها بواسطة القياس (التعرف على حدين بتوسط حد ثالث)، بل هو "حكم"، بصيغة الفعل juger ، الفعل الخاص بالعقل. وإذا كان معنى "الحكم" في دلالته اليونانية Krisis، يدل على التمييز والفصل، فهو يتضمن لدى ديكارت، معنى الموافقة أو الرفض، بخصوص ما هو حق آو باطل. وهنا نجد أن مفهوم "الحكم"، يحيل إلى مفهوم أساسي، وإن كان لا يرد صراحة في النص، وهو مفهوم "الحرية " حرية العقل، في إثبات الحق آو الباطل، وهذا ما يفيد إمكانية الوقوع في الخطأ ، مما يستدعي مفهوم المنهج.

المنهج méthode :

لا يرد هذا المفهوم، بلفظ صريح منذ البداية ، بل من خلال مؤشر لغوي يدل عليه وهو كلمة "الطرق" voies " إننا نوجه أفكارنا في طرق مختلفة" . من سياق العبارة ندرك أن الميزة التي يكتسيها العقل، إنما يستمدها من طريقة استخدامه، وهذا هو المعنى الايتيمولوجي للفظ"منهج" ،الذي يدل على السير وفق طريقة معينة. لكن إذا كانت الطرق متعددة، فالمنهج واحد أو يقتضي طريقا واحدا، "أولئك الذين لا يسيرون إلا ببطء شديد، يستطيعون إذا سلكوا الطريق المستقيم أن يحرزوا تقدما أكثر من الذين يركضون و لكنهم يبتعدون عنه". فالمنهج هو، وسيلة وليس غاية، تأكدت فعاليتها، بالممارسة، ميزته هي التدرج في الصعود والارتقاء في المعرفة ، "وسيلة لزيادة معرفتي بالتدرج والارتقاء شيئا فشيئا إلى أعلى درجة".

ينتقل النص هنا من تعريف "العقل" أو "الحس السليم "، إلى تعريف "المنهج" أو الطريقة ويتحول رهانه من "الحس السليم " إلى الرهان على الطريقة أو المنهج، حيث تتضح علاقة التلازم بين العقل والمنهج.

إن المنهج هو الذي يقود العقل نحو غايته ، ويكفل له عدم الوقوع في الأخطاء ويمكنه من التمييز والحكم على الأشياء، ويحقق المساواة بين الناس الذين تتضارب آراؤهم وتختلف أذهانهم.

مفهوم الذهنesprit :

في الفقرة الثانية من النص، يقابل ديكارت بين "مساواة العقل "ولا مساواة الذهن"Esprit. يعتبر الذهن أداة للتفكير بشكل عام ، تميزه عن العقل صفة سلبية ، سبقت الإشارة إليها ، عندما قارن بين الذين يسيرون ببطء مع اختيار طريق مستقيم، والذين يركضون مسرعين، لكن يضلون هدفهم. يتسم الذهن أيضا بخاصية التخيل، وهي ملكة إبداع الصور أو الجمع بين الصور التي تمدنا بها التجربة الحسية، لأن هذه الآخرة هي مادة التخيل الأولى.

للتخيل قدرة على تنويع أشكال الجمع بين الصور وعناصر التجربة . و قدرة على إعادة إنتاج المعطيات الحسية التي تم تخزينها، وهذه هي خاصية الذهن الثالثة. أما الذاكرة فتتحدد بمعيارين، معيار كمي ومعيار كيفي، وهما السعة والحضور.. ، هذه هي خصائص الذهن التي يقول عنها ديكارت "ولست اعرف مزايا غير هذه تعين على كمال الذهن." وهي مصدر التفاوت والاختلاف بين الناس .

تكشف دلالات المفاهيم أن ديكارت، يقول بتساوي العقل بين الناس في مقابل لا مساواتهم في الذهن، مما يفرض "ضرورة الاعتماد على منهج "و هذه هي أطروحة النص التي يدافع عنها.

الطريقة أو المنهج، قضية وان بدت بسيطة، كما يقول ديكارت نفسه، إلا أنها ذات قيمة نظرية ،إذ تؤسس شرط إمكان المعرفة العلمية وشرط إمكان الفلسفة ذاتها، كفكر عقلاني.

في دفاعه عن هذه الأطروحة عمد ديكارت إلى حجاج تشكلت عناصره كالتالي :

عناصر البنية الحجاجية:

حجة الرغبة :

وهي حجة يقدمها ديكارت، لتبرير "القسمة العادلة للعقل"، في قوله "إن الذين يصعب إرضاؤهم بأي شيء أخر، ليس من عادتهم أن يرغبوا في أكثر مما أصابوا منه(يقصد العقل)" . فالإنسان قد يشكو ضعف الذاكرة أو الخيال، لكنه لا يشكو من ضعف العقل. كما أن لا احد يرغب في مزيد من العقل – لكن يرغب قي تقوية ذاكرته- لأن كل إنسان يعتقد انه فد أوتي العقل . فوجود الرغبة قي المزيد من العقل، دليل على نقص في مقدار العقل . وما دامت هذه الرغبة منتفية، فهذا يعني عدم نقصان العقل . لكن ما مدى قوة هذه الحجة؟أليس هذا دليل يمكن دحضه بوجود الحمق، الذي لا يشعر صاحبه انه ينقصه العقل مثلا؟ لم يغفل ديكارت عن ذلك، لأنه رد عليه في سخريته من أولئك الذين تم تمجيدهم في بداية النص ، ونعتهم بالكائنات العاقلة، لكنهم ليسوا كذلك دائما، إذا ما تم النظر إليهم من زاوية الذهن l’esprit والطريقة.

الأمثلة :

شكلت الأمثلة عند ديكارت إستراتيجية حجاجية، للدفاع عن أطروحته، و أول مثال في النص هو مثال "النفوس الكبيرة"، "إن اكبر النفوس مستعدة لأكبر الرذائل، كما هي مستعدة لأعظم الفضائل". يتضح من هذا المثال، أن ديكارت يريد أن يؤكد أهمية المنهج أو الطريقة، فالطريقة السليمة هي ما يحمي النفس من الوقوع في الخطأ و الخطيئة. وهذه حجة ذات مرجعية أخلاقية لأن ديكارت لا يفصل بين المعرفة والسلوك العملي، أليست الأخلاق هي الفرع الثالث من شجرة الفلسفة ؟

مثال 'الذين يسيرون ببطء...." ، ويتعلق الأمر بالطريق السليم، الذي حين يتم اختياره، يكون أقصر طريق لأنه خط مستقيم، كما أن التمهل هو ما يسمح باختياره، بينما يؤدي التسرع إلى الوقوع في الخطأ. فالنظام والترتيب يحتاجان دائما إلى الوقت، لكنه وقت يتم تعويضه عندما نصل إلى الغاية المنشودة . فالوقت شرط أساسي للوصول إلى الحقيقة . لأن في السرعة احتمال الغفلة عن أشياء قد تكون ذات أهمية، ولن يكون بلوغ الهدف في هذه الحالة إلا من قبيل الصدفة أو

بفعل معجزة، وهما أمران لا يعتمد عليهما العلم، لذا لا يمكن أن ينفصل العلم عن إجراءاته وخطواته .

حجة أخرى يعمد إليها ديكارت، وهي "شهادته" الخاصة، حين يقدم نفسه شاهدا على أهمية الطريقة أو المنهج عندما يصرح بأنه قد امتلك معارف وعلوم، رغم أن ذهنه أقل من أذهان بعض الناس بفضل إتباعه للمنهج السليم، مما يؤكد أن الوصول إلى نفس النتيجة، التي توصل إليها بصفته الذاتية، يمكن تحققه بفضل الطريقة والمنهج وليس بفضل الاستعدادات الفطرية.

عملت هذه الحجج على التمييز بين الذهن و العقل، وتأكيد قيمة المنهج وضرورته، فإذا كان من الممكن قبول الاختلاف بين الناس، تبعا لقدراتهم على التخيل والتذكر والتفكر، فانه لا يمكن قبول الاختلاف في العقل ، لأنه أمر لا يرجع إلى الطبيعة وإنما إلى سوء استخدامه في اختيار الطريقة والمنهج السليم لبناء المعرفة وبلوغ الحقيقة.

تطبيق: نص لكانط

الفن الجميل هو فن العبقرية

تقتصر دراسة هذا النص على المستوى المفاهيمي والحجاجي في تحليل النص ولا تتناول مستوى المناقشة ،التي يمكن أن تستحضر التصور الجمالي الكانطي وطبيعة علاقته بنصوص وتصورات جمالية أخرى كالتصور الأرسطي أو الهيجيلي .. كما يمكن أن تتناول موقع هذا النص من نظرية الاستطيقا الكانطية أو مشروعه النقدي بوجه عام .

"العبقرية هي المرهبة (موهبة طبيعية) التي تعطي القاعدة للفن. ولما كانت الموهبة بوصفها قوة مبدعة فطرية في الفنان، تنتسب إلى الطبيعة ،فيمكن أن نعبر أيضا بالقول: إن **العبقرية** هي الاستعداد ingenium في النفس الذي **بواسطته** تعطي الطبيعة القاعدة للفن.

ومهما يكن الأمر بخصوص هذا التعريف ، هل هو مجرد تعريف اعتباطي ، أم إنه ملائم للمفهوم الذي اعتدنا أن نربطه بكلمة **عبقرية** أم لا (وهذا ما علينا أن نوضحه في الفقرة التالية)، فإنه باستطاعتنا أن

نبرهن مسبقا ، وفقا لمعنى الكلمة المأخوذ به هنا، أنه لابد من أن ينظر إلى الفنون الجميلة على أنها فنون العبقرية .

هذا لأن كل فن يفترض قواعد يقوم على أساسها أولا كشيء ممكن تمثل ناتج يراد له أن يسمى فنا. غير أن مفهوم الفن الجميل لا يسمح بان يكون الحكم على جمال ناتجه مشتقا من أية قاعدة يكون في أساس تعيينها **مفهوم**، أي أن يؤسس بالتالي على مفهوم الطريقة التي يكون بها ممكنا . فالفن الجميل إذن لا يستطيع أن يبتدع لنفسه القاعدة التي يجب عليه أن يتبعها لكي ينجز نتاجه. ولكن بما أن ناتجا لا تسبقه في الوقت نفسه قاعدة لا يمكن أبدا أن يسمى فنا ، لذا كان من واجب الطبيعة في الفاعل (وبواسطة الانسجام بين ملكاته)أن تعطى القاعدة للفن ، أي أن الفن الجميل لا يمكن أن يكون إلا كنتاج عبقرية .

ومن هذا يتبين أن العبقرية هي : 1) موهبة طبيعية تقوم في إبداع ما لا يمكن إعطاء قاعدة محددة له ،ولا يتعلق الأمر باستعداد لما يمكن أن يتعلم بحسب قاعدة ما ؛ وتبعا لذلك فإن الأصالة يجب أن تكون خاصيتها الأولى .2 وإنه لما كان العبث يمكن أن يكون أيضا أصيلا ، وكان ينبغي في الوقت نفسه أن تكون مبدعاته نماذج ، أعني **شواهد** ، فإنها تبعا لذلك ، لن تكون هي وليدة محاكاة، ومع ذلك يجب أن تفيد الآخرين كمقياس أو كقاعدة للحكم. 3) و إن العبقرية لا تستطيع هي نفسها أن تصف أو تعرض علميا كيف تحقق إنتاجها، بل بالعكس باعتبارها **طبيعة** فإنها تعطي القاعدة؛ ولهذا فإن المبدع لنتاج يدين به لعبقريته لا يعرف هو نفسه كيف توجد فيه الأفكار الخاصة بهذا النتاج وليس في مقدوره أن يتصوركما يريد أو وفقا لخطة مثل هذه الأفكار، ولا أن يوصلها للآخرين في تعاليم تمكنهم من أن يحققوا انتاجات مشابهة.(ولهذا أيضا فالمحتمل أن تكون كلمة عبقريgénie مشتقة من اللاتينية genius، أي الروح الخاصة المعطاة للإنسان عند ميلاده لحمايته وتوجيهه ،والتي هي مصدر الإلهام الذي تصدر عنه تلك الأفكار الأصيلة 4)وإن الطبيعة بواسطة العبقرية لا تفرض قاعدة على العلم، بل على الفن؛ وليس الأمر هكذا إلا في ما يخص هذا الأخير باعتبار أنه ينبغي أن يكون فنا جميلا ."

إيمانويل كانط: " نقد ملكة الحكم" الفقرة 46 ترجمة : غانم هنا

مركز الدراسات الوحدة العربية الطبعة الأولى 2005

دراسة النص:

يقوم هذا النص(وهو الفقرة 46) ، على نتائج الفقرات السابقة من كتاب "نقد ملكة الحكم "، والتي توصل فيها كانط، إلى أن أحكام الذوق رغم تباينها واختلافها ،لا يمكن البرهنة على صدقها. فالحكم على "لوحة جميلة"، لا يمكن البرهنة على صحته او صدقه رغم تأكدنا من كونها كذلك فعلا، لأن حكم الجمال حكم يتسم بالشمولية والصدق، لكن لا يمكن البرهنة عليه، فهو "**حكم ذوق**"قائم على "الرضا' أو الاستمتاع، الذي يستشعره المرء أمام العمل الفني. لكن مع ذلك فغاية العمل الفني الجميل هي "تحقق اتفاق كلي عليه "، لأنه يستجيب لقواعد يتعذر شرحها، لكن يستلزم الاعتراف يها ، إذ أن انسجامه مع هذه القواعد هو ما يجعله عملا فنيا .

هذه النتيجة التي انتهى إليها كانط حول العمل الفني ، أدت به إلى البحث عن أصل العمل الفني - موضوع هذا النص – حيث ينطلق فيه، بتعريف العبقرية باعتبارها الموهبة الطبيعية التي تمد الفن بقواعده . فكل عمل فني هو خاضع لقواعد ، لكنها قواعد غير قابلة للبرهنة، لذا فالعبقرية هي شرط إمكان وجود الفن .

يعرف كانط العبقرية كموهبة وملكة طبيعية منتجة ، والفنان هو ذلك الشخص الذي يمتلك موهبة (أو مواهب) يجهل مصدرها، ولا يمكنه أن ينقلها عبر تعاليم أو توجيهات للآخرين كي ينجزوا بدورهم عملا مماثلا لعمله الفني .

لا يقصد كانط بهذه الموهبة الطبيعية المسماة بالعبقرية إلهاما أو وحيا ربانيا، لأنه إذا ما اعتبرناها كذلك ستكون بمثابة شيء خارجي عن إرادة الفنان، في حين أن الفن ، كما يعتبره كانط ، هو نتاج للحرية "ولا ينبغي أن نسمي فنا إلا ما ينتج عن الحرية"(الفقرة 43ص 227) . لكن مصدر العبقرية هو الطبيعة، فهي فعل طبيعي في الفنان – وهو أمر لا يمكن تفسيره بناء على قواعد منطقية وعقلية إن اعتبار العبقرية قوة طبيعية في الفنان وليست قوة خارقة خارجية، هو ما سيسمح لكانط بالربط بين الفن والطبيعة، من خلال منظور جديد سيقلب الاستيطيقا الأرسطية، فإذا كان الفن محاكاة للطبيعة في التصور الأرسطي ، فإن الفن عند كانط لا يحاكي الطبيعة، لأن مصدره أو أصله هو العبقرية، التي هي ذاتها قوة طبيعية . فالفن لا يهدف إلى محاكاة الطبيعة لأنه

ينتمي إليها أصلا، فهو طبيعة وإن اختلفت عن الطبيعة المألوفة . الفن الأرسطي يوجد خارج الطبيعة، لكن يشبهها، في حين أنه عند كانط يختلف عنها، مع أنه جزء لا يتجزأ منها .

العبقرية هي الاستعداد الطبيعي الذي بفضله تمد الطبيعة الفن بقواعده، تلك القواعد التي يخضع لها العمل الفني وينسجم معها ، لكن مطابقته مع هذه القواعد يكون دون تصنع أو تكلف. وهذا يعني أن الطبيعي في الفن ليس محاكاته للطبيعة وإنما محاكاة "عفوية وتلقائية الطبيعة". ويبرهن كانط ، على العلاقة الضرورية بين الفن والعبقرية ليس انطلاقا من تعريف العبقرية، ولكن من الاستدلال التالي : كل فن لابد وأن يقوم على قواعد لإنتاجه، و الفن ليس هو الذي ينتج قواعده بنفسه. إذن توجد قوة طبيعية تعطي للفن قواعده.

ينطلق كانط في استدلاله هذا، من تعريف تقليدي لمفهوم الفن ، باعتباره كل ما يصنعه الإنسان بيده، وأن الفنون الجميلة جزء من الفن عموما ، ينطبق عليها نفس ما ينطبق على الفن، فما ينطبق على الكل ينطبق على الجزء. وكل ما ينتجه الإنسان لابد وأن يملك عنه فكرة واضحة ومتميزة . والقواعد هي ما يسمح بتصور العمل الفني ومطابقته لمنطق وقوانين الطبيعة. و إنتاج شيء دون قواعد هو أمر مستحيل سواء بالنسبة للفن عموما أو للفنون الجميلة بشكل خاص.

ما يترتب عن هذه المقدمة هو أن الفنون الجميلة لا تنتج قواعدها بذاتها، هذه القضية تضع الطبيعة في مقابل العمل الفني. وهذا ما يجعلنا أمام مشكلة تتعلق بكون الفن الجميل يخضع من جهة للقواعد ولكنه من جهة أخرى لا يضع هذه القواعد بنفسه . وهذه المشكلة سيعمل كانط على حلها باللجوء إلى مفهوم العبقرية، باعتبارها الشرط الضروري لوجود الفن الجميل، بل هي مصدره وأصله. إنها النتيجة التي يقودنا إليها كانط في هذا النص.

العبقرية هي ما يجعل العمل الفني ممكنا، لأنه بفضلها توجد القواعد التي يخضع لها العمل الفني . لكن هذه القاعدة ليست نتاجا للتفكير العقلي، فالفنان لا يستطيع تحديد مصدر أفكاره، ولا أن يقدم تبريرا عقليا لها . وتتسم العبقرية بخصائص حددها كانط في النص هي:

أولا: الأصالة وتتمثل في التميز والتفرد ، فهي غير قابلة للنقل أو التعلم ، فلا يصبح الشخص عبقريا بعد درس او تكوين في العبقرية، وإنما يولد عبقريا. لكن هذا لا ينفي تعلم الفنان لمهارات تقنية تساعده في عمله. إن العبقري هو من وجد لديه الاستعداد الطبيعي، ومن تميزت أعماله بالأصالة .

ثانيا: لا يكفي التميز والتفرد لتحديد العبقرية فالعبث قد يكون متميزا ومتفردا لكنه ليس دليلا على العبقرية، لأن كل عمل يفتقر إلى الانسجام والتناسق والمعنى لا يعتبر فنا جميلا . إن الفن الجميل هو ما يمكن أن يصبح نموذجا ومثالا يحتدى ، و معيارا وقاعدة للحكم . فنموذجية العمل الفني هي نوع من أصالته حين يصبح نموذجا للذوق، لأن ملكة الذوق هي أكثر الملكات حاجة إلى النموذج والمثال و يشكل كذلك مصدرا لقواعد جديدة (كثيرة هي الأعمال الفنية التي كانت حافزا لابتكار قواعد جديدة).

ثالثا: عدم قابلية التفسير، فقد يبدع العبقري أعمالا تصبح بدورها نماذج او محفزا لأعمال أخرى ، لكن لا يمكن تفسير عبقريته تفسيرا موضوعيا ، إذ لا يمكن تلخيص عمل الفنان في خطاطة ولا يمكن تبليغه قي شكل تعليمات او توجيهات ، مثلما هو الأمر بالنسبة لنظرية علمية مثلا. فالإبداع الفني هو ذاته العمل الفني، وكل محاولة لتفسيره بواسطة مفاهيم علمية يجعل منه منتجا تقنيا أكثر من كونه عملا فنيا..

يعود كانط في نهاية النص إلى الأصل اللغوي لمفهوم عبقرية، (Genius)والتي تعني الروح التي يزود بها الإنسان حين مولده، لكن ليس من أجل اعتبار العبقرية إلهاما إلهيا، وإنما كي يؤكد مرة أخرى أن العبقرية هي علة أولى غير قابلة للتبرير والتفسير ، ينبغي التسليم بوجودها، لأن العمل الفني لا يكون ممكنا إلا كنتاج للعبقرية. لكن هذه العبقرية لا تتجاوز مجال الفن "العبقرية لا تفرض قاعدة على العلم، بل على الفن فقط؛ باعتابره فنا جميلا".

يتضح لنا ، من قراءة النص، أن تحليل كانط لمفهوم العبقرية في علاقته بمفهوم الفن ، قاده إلى تجاوز المفارقات التي تطرحها نظريته في الجمال، إذ تمكن من الجمع بين مفهوم "الضرورة"، التي تمثلها القاعدة أو القواعد، و مفهوم "الحرية" الذي وإن لم يرد بشكل صريح في هذا النص إلا انه متضمن في مفهوم الفن، لأنه لا يعد فنا إلا ما هو نتاج

للحرية . فالحرية خاصية من خصائص الفن وسمة أساسية لازمة في العمل الفني . كما قدم تصورا جديدا لا يخلو من أصالة عن العبقرية إذ جعل العبقرية موهبة طبيعية لا تخضع لأي إكراه خارجي ومتحررة من المحاكاة .

1 - ورقة حول الاشتغال على النص في درس الفلسفة

يشكل النص دعامة أساسية في درس الفلسفة، حيث يعد مادة معرفية، يتعرف من خلاله المتعلم على التصورات والمواقف الفلسفية، ونموذجا للتفلسف، يكتشف بواسطته آليات التفكير الفلسفي. فالنص وسيلة ديداكتيكية، لتحقيق كفايات معرفية ومنهجية وتواصلية ، ومن تم يأخذ العمل عليه، بعده الأساسي، حين يتم إدماج الاشتغال عليه، في سياق المجزوءة (أوالدرس)ويقتضي ذلك طرح الأسئلة التالية:

- ما هو الموقع المناسب للنص في مسار المجزوءة؟ (بداية المجزوءة، المفهوم ،المحور..)؛
- ما هي الكفايات النوعية التي يستهدفها؟ (معرفية ،منهجية ..)؛
- ما هو الهدف من الاشتغال عليه ؟(التحديد الدلالي للمفهوم،بناء إشكال،تحليل مفاهيم ..).

كما أن الاشتغال على النص، لابد وأن ينفتح على المعنى والقصد الذي يرمي إليه صاحبه، وذلك الوقوف عند :

- المستوى الدلالي؛
- المستوى التيماتي ؛
- المستوى الحجاجي .

<u>المقتضيات السداغوجية :</u>

تفترض المقتضيات البيداغوجية للاشتغال على النص استحضار العناصر التالية:

- الإطار العام المجزوءة؛
- إشكالات المجزوءة ، قضاياها ، مفاهيمها ، أسئلتها...؛
- الكفايات المستهدفة وأهداف الدرس وهي الكفايات و الأهداف التي تنص عليها التوجيهات التربوية وما تستلزم من أهداف مرحلية وجزئية تلائم المستوى الدراسي؛
- طبيعة الوحدة التي يندرج فيها النص(المجزوءة ، المحور ، المفهوم..)؛

- طبيعة النص وعلاقته بالوحدة التي يندرج فيها (نص تقريري، نقدي، إشكالي..؛ يتناول مفهوما أو يعالج إشكالا أو يطرح قضية فلسفية،...)؛
- علاقته بالنصوص الأخرى، (علاقة تقابل، تكامل، تعارض ...).

2 المقتضيات الديداكتيكية

نظرا لتنوع النصوص الفلسفية، وعدم خضوعها لنفس المقاربة المنهجية، فان اختيار مقاربة لقراءة النص، تفرضها بالأساس طبيعة النص، وما يريده المدرس منها والموقع الذي تحتله أو يمنح لها في الدرس، وقد تختلف طرق مقاربة النص، حسب أهميته وحجمه وكثافته، لكن إذا ما اختلفت طرق تحليل النص، فان إجراءات التحليل، لابد وان تراعي عددا من المعطيات التي يحملها النص، والعمل على إبرازها للمتعلم وتوجيهه إلى الحرص على الوقوف عندها في أي تحليل وهي العناصر التالية :

- ✓ ضبط الأهمية النظرية والفلسفية بالنسبة للإشكال والقضية المطروحة في الدرس؛
- ✓ ضبط البنية المفاهيمية للنص؛
- ✓ ضبط طبيعته الخطابية والحجاجية.

2 - ورقة الاشتغال على البنية المفاهيمية للنص

إن عملية بناء المفاهيم في النص الفلسفي ، عملية بنائية للغة الطبيعية، تنقل الألفاظ أو الكلمات، من المحسوس إلى المجرد فهي بناء لعالم من الدلالة يجعل الجزئي والحسي يتخذ طابعا عقليا .

يتم التعرف على المفهوم في النص، من خلال لفظ دال، لكن قراءة النص الفلسفي، لا تقف عند هذا اللفظ، بل ينبغي أن تترصد المفهوم في تحولاته و تواتراته وحضوره المنتظم في النص، و في العبارات الشارحة له أو التي تعرفه...، ومن خلال علاقاته بألفاظ ومفاهيم أخرى منتشرة في النص والتي تشكل ما يسمى بالمجال السيمانطيقي للنسق أو لفلسفة الفيلسوف.

يقوم المفهوم ، بوظيفة تنظيم مجال النص، من خلال البعد التكويني التاريخي والبعد البنائي الذي يحيل إلى العلاقة الإشكالية والتيمية، التي تربطه بمفاهيم أخرى، وغالبا ما يظهر المفهوم في مقاطع معينة في النص، يبني فيها الفيلسوف جهازه المفاهيمي، ويثبت فيها المعنى، في إطار سياق يساهم في بناء هذا المعنى، لذا لا يمكن الفصل بين المفهوم واستعمالاته، كما أن السياق المباشر للمفهوم قد لا يشكل

أفق المعنى (الذي تستهدفه القراءة)وإنما فلسفة الفيلسوف ونسقه الفكري في كليته.

يتم بناء المفهوم من خلال عمليتين :

- ✓ انطلاقا من الصيغة الفعلية المجردةl'infinitif لكن بتجاوز الزمان والحركة والضمير لتثبيت المعنى بغض النظر عن كل التحديدات الجزئية ؛
- ✓ انطلاقا من استعمال التصورات والمفاهيم الشائعة في اللغة المتداولة (فكرة، عقل، شعور، إنسان..) و استعمالها استعمالا خاصا في النص يحولها إلى مفهوم مجرد(مثال النظرية لفظ اخذ من النظر وهي عملية إدراك حسي تم نقلها إلى معنى مجرد يدل على عملية عقلية).

المفهوم الفلسفي إذن، هو مجال تقاطع ثلاثة أبعاد البعد: السيمانطيقي أو الدلالي، والبعد الانطولوجي، و البعد المنطقي.

3 - ورقة الاشتغال على عناصر التمثيل والتشخيص

تقدم هذه الورقة، أرضية لعمل المجموعة التي ستشتغل على عناصر التمثيل والتشخيص لنص فلسفي يمكن الإستئناس بها لتأطير عمل المجموعة.

يظهر التمثيل والتشخيص في النص الفلسفي، كعملية لتحديد المفهوم وتخصيصه من خلال حالات خاصة أو أمثلة أو استعارات.. يسعى النص بواسطتها إلى إثبات صدق أطروحاته، من خلال تسلسل برهاني واستدلالي، تقوم فيه الحالة الخاصة أو المثال أو غيرها من أساليب التمثيل، بمنح النص صدقا مزدوجا، فالحالات الجزئية تقدم مرجعا وإحالة انطولوجية، كما تخلق مجالا مشتركا للتجربة الإنسانية، بين المؤلف والقارئ، هذه الإحالة الانطولوجية أو الإحالة إلى المعيش، فضلا على أنها تساهم في تسهيل عملية الفهم على المتلقي، فهي تعمل على تثبيت انطولوجي للمذهب أو للنص الفلسفي ، حيث يثبت من خلالها صدق أطروحته ويعطيها بداهات راهنية وسندا واقعيا .

يندرج التشخيص والتمثيل إذن، في عمليات العرض والإثبات والتبرير والبرهنة ووظائفه في النص الفلسفي هي كالتالي :

الوظيفة التفسيرية : إعطاء الدعم التشخيصي للبناء ألمفاهيمي ؛

الوظيفة الأنطولوجية :من خلال الإحالة إلى المعيش بشكل كلي؛

الوظيفة البيداغوجية :تيسير عملية الفهم على المتلقي ؛

الوظيفة الاثباتية أو الاستدلالية:منح أطروحة النص الصدق والصلاحية (خاصية الحقيقة).

4 -ورقة الاشتغال على أساليب البرهان والحجاج

تقدم هذه الورقة، أرضية موجهة لعمل المجموعة التي ستشتغل على البنية الحجاجية لنص فلسفي يمكن الإستئناس بها لتأطير عمل المجموعة.

يقتضي الاشتغال على حجاج النص، توجيه القراءة إلى العمليات، التي تعطي المعنى للنص وتمنحه وحدته وتماسكه الداخلي، والتي يسعى من خلالها صاحب النص، إلى الحصول على موافقة القاريء ومنح أطروحته مشروعية، من خلال ارتباط الأفكار وأنماط التعبير،وتتلخص هذه العمليات، في عمليات الإثبات، وهي ما يمنح الأدلة والحجج التي يعتمدها النص ، وضعية الصدق أو الكذب، و تشمل كل أشكال البرهنة والحجاج من تفسير ووصف ونفي و... و كل ما يدعم أو يبني مؤشر الحقيقة والصدق، بالنسبة لموضوع الإثبات الذي غالبا ما يكون أطروحة النص أو النسق الفلسفي ككل، أو ما يمثل رهان النص.

يفترض الاشتغال على حجاج النص، التعرف على مقاطع النص، التي تشكل مجموعات الإثبات، والتي قد تتكون من ، أطروحة النص و الروابط المنطقية و الوسائل اللغوية المعتمدة ، مع التمييز بين موقع العنصر المستهدف في النص ووظيفته ،فهناك النص الذي يضع أطروحته في البداية ويقترح البرهنة عليها وإثباتها في بقية النص، كما قد يجعل الأطروحة نتيجة يصل إليها .

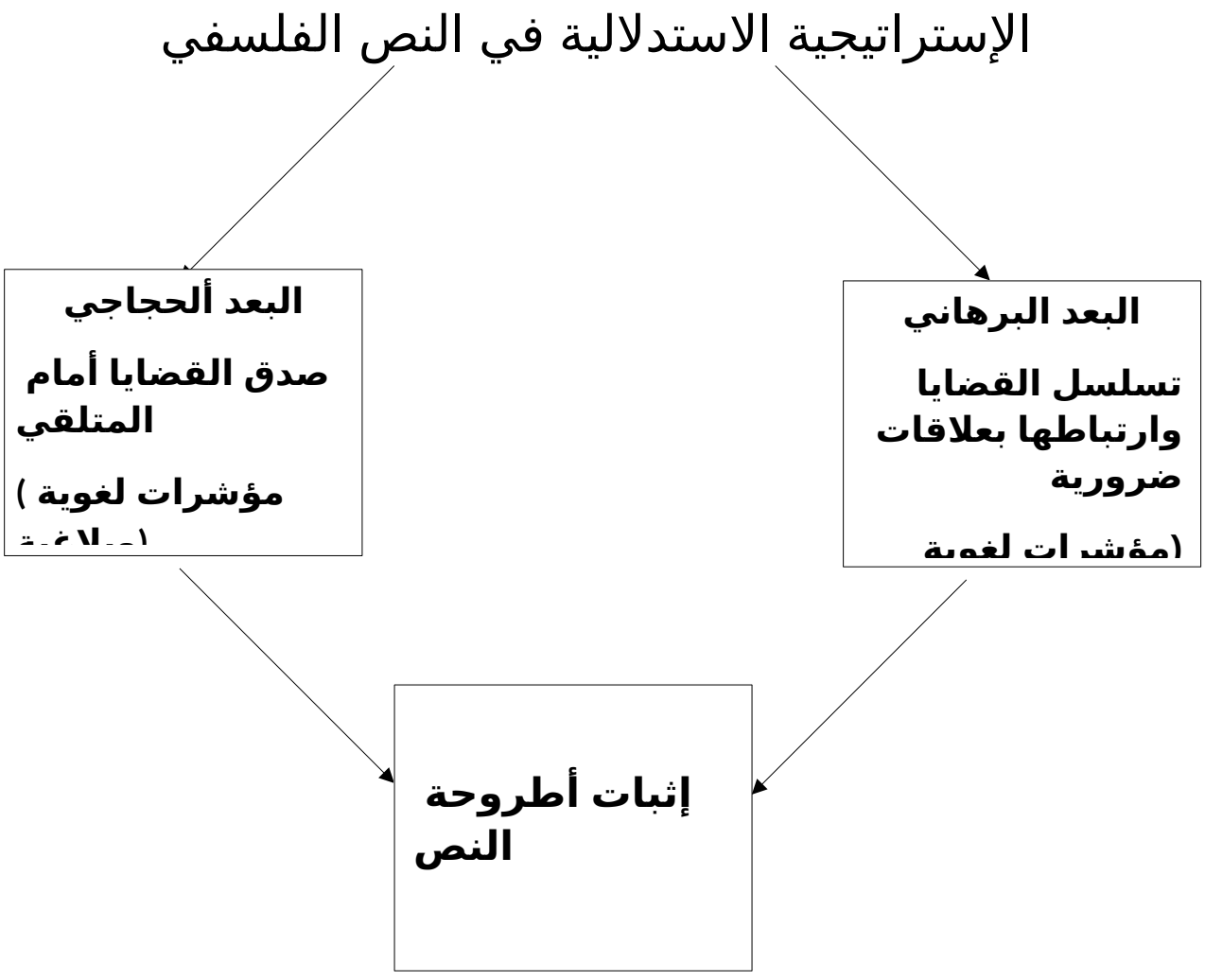
يشتمل كل نص على إستراتيجية استدلالية، تتمثل في مجموع العمليات التي يرتبط فيها البعد البرهاني والبعد الحجاجي، لأجل إثبات الأطروحة، و يمكن الكشف عن هذه الإستراتيجية الاستدلالية بإبراز المؤشرات

المتعلقة بالبناء لبرهاني وتلك المتعلقة بالحجاج والكيفية التي يتمفصل فيها هذين البعدين في النص.

البعد البرهاني في النص : يظهر في العلاقات الضرورية بين المقدمات والنتائج ومن خلال خطاطة استدلالية تخضع لمقتضيات منطقية .

البعد الحجاجي في النص : يظهر في أساليب الإقناع بصدق القضايا ، من خلال أشكال بلاغية ولغوية للعبارة .

5 - خطاطة



بطاقة للإشتغال على البنية المفاهيمية للنص - 6

البنيـــة المفـاهيميــة للنص	
استخراج المفاهيم الأساسية في النص	
تحديد المعاني والدلالات التي يعطيها النص للمفاهيم	
إبراز العلاقات التي يقيمها النص بين المفاهيم	
اقتراحات أخرى	

7 - بطاقة للاشتغال على البنية الحجاجية للنص

البنية الحجاجية	
تحديد أطروحة النص	
استخراج المؤشرات الدالة على المحاجة في النص وتصنيفها(بلاغية، منطقية...)	
استخراج الحجج وترتيبها	
إبراز قيمة الحجج ودلالتها في دعم الأطروحة	
اقتراحات أخرى	

8 - بطاقة الاشتغال البيداغوجي على النص

تحديد موقع النص في المجزوءة ووظيفته	
تحديد الهدف من توظيف النص	
تحديد منهجية الاشتغال الملائمة لمستوى التلاميذ	
اقتراحات أخرى	