

تعليمية النص الفلسفي باللغة الأجنبية

* خديجة هني

إن تدريس الفلسفة في إطار الإصلاح الذي اضطلعت به الدولة يجب أن يكون له مكانة متميزة لدى مؤسسات التعليم الثانوي و الجامعي.

انطلاقاً من هذا المبدأ ينبغي أن يتمّ العمل بين أساتذة الفلسفة على تصوّر مقرّرات الفلسفة مستلهمين في ذلك تطوّر المادّة في البلدان الأكثر تقدّماً مثل ألمانيا، فرنسا، الولايات المتّحدة الخ... و هم في هذا المسعى ينبغي أن يوظفوا ما لديهم من معارف خدمة للمادة النبيلة التي يدرّسونها أي الفلسفة. و قد صار ضرورياً، من الناحية التنظيمية وكما بيّنه كانط منذ قرنين، التّشبيث بالمؤسسة التعليمية (الثانوية)، الجامعة و غيرها) كفضاء لممارسة الفلسفة ذلك ما يؤكده أحد الباحثين عندما يذكر اعتراف أرسطو بانتسابه لأفلاطون واعتبار كانط لهذا الأخير مرجعاً في الفلسفة، ثم يستنتج هذا الباحث أنه "كنا لنكون فكرة عن الفلسفة لولا وجود الفلاسفة، فكيف تكون لنا الرغبة و القدرة على التفلسف إذا لم نكن حصلنا على ذلك من الفلسفة ذاتها، أي من الكتب والمدارس؟"¹

و إذا نظرنا إلى الفلسفة من ناحية فنيّة، التعليم فأول ما يتبادر إلى الذهن هو الطريقة السقراطية كما جسّدها أفلاطون في محاوراته. بهذا يكون سقراط من خلال أفلاطون قد قدّم طريقة نموذجية في التدريس.

ومن خلال المؤسسة التعليمية تستطيع الفلسفة أن تتخذ لنفسها مهمّة تنمية قدرات الطالب على تكوين الأحكام (à former des jugements) و على التحليل والتقييم و المحاجّة (argumentation)، و هذه بعض سمات العقلانية (rationalisme) التي يجب أن تعمل الفلسفة على نشرها لتنتقل بذلك النور إلى مجتمع يعاني من الجهل والتخلف الفكري.

و هذا يجعل دورنا كأساتذة في الفلسفة واضحاً و نبيلاً مهما كانت الوحدة التي نقوم بتدريسها.

* قسم الفلسفة، جامعة الجزائر

¹ Mugliani, Jacques : L'enseignement philosophique et la lecture des grands textes.- Paris, Revue N°4, Mars-Avril 1993.

و بمناسبة هذا المحفل العلمي الموقر رأيت أن أشرككم تجربتي المتواضعة المتمثلة في تدريسي لوحدة علم المصطلحات الفلسفية باللغة الفرنسية (terminologie philosophique en langue française) بقسم الفلسفة مركزة على نصوص من الفلاسفة المحدثين. و بما أن الأمر يتعلق بالمصطلحات فالأحسن بنا أن نبدأ بتحديد المبحث نفسه، وهو (terminologie). يمكننا إجرائيا أن نترجم هذا المصطلح و نقترح له المقابل العربي أي "علم المصطلحات". وفي هذا يذكر "André Lalande" أنه يحتوي على معنيين، فهو يشير أولا إلى أنه "دراسة المصطلحات التقنية (أو الفنية) المتعلقة بعلم من العلوم أو بفن من الفنون". و يستعمل كذلك للدلالة على "مجموعة المصطلحات و اللغة التقنية الخاصة بأحد المباحث أو بإحدى المدارس أو بأحد الكتاب"².

و إذا كنّا نقرّر بأنّ مدرسة معيّنة أو فيلسوفا معيّنا لهما مصطلحاتهما الخاصة بهما فهذا لا يعني من الناحية النقدية أنّ هذه المصطلحات تامّة (complètes) ودقيقة وواضحة و ثابتة، (elles ne sont pas claires ni précises ni fixes) من ذلك مثلا أنّ مصطلح الجوهر عند أرسطو مصطلح غامض و غير ثابت لأنّ له أكثر من معنى، فهو يعني أحيانا الأفراد (les individus) كما ورد في كتاب المقولات، وأحيانا أخرى يعني الصورة (forme) و يلتبس أحيانا بمفهوم الكلّي (universel) كما ورد ذلك في كتاب المتافيزيقا.³

و نفس التذبذب (hésitations) نجده عند كانط بالنسبة إلى مصطلح النّومين (Noumène)، فهل يعني هذا المصطلح الشيء في ذاته، (la chose en soi) أو الموضوع المتعالي (l'objet transcendantal)، و هي مصطلحات استعملها كانط كلها في نقد العقل الخالص لكن من دون دقة و وضوح و هذا يربك القارئ.

نظرا إلى هذا الغموض راح فلاسفة آخرون يرفضون تصوّر أرسطو للجوهر (مثال Spinoza) و يرفضون النومين (Noumène) عند كانط مثل (Fichte) و هيغل (Hegel).

يمكننا الآن أن ننتقل إلى تناول النص الفلسفي (le texte philosophique) بصفته الفضاء الذي تتحرّك فيه المصطلحات التي تعدّ المفاتيح لتفكيكه وفهمه. و كوصف أولي يمكننا أن نقول إن منهجية التناول تقتضي:

1. اختيار النص المناسب للموضوع المدروس.
2. أن يكون النص من مصادر الفيلسوف (la source).

² Voir Lalande, André : Vocabulaire technique et critique de la philosophie

³ Voir Aristote, Métaphysique, Traduction J.Tricot, livre 1.

3. أن يكون النص يحتوي على إشكالية أو فكرة جوهرية يعالجها الفيلسوف، وهذا لمعرفة رأيه و موقفه.

4. أن يحتوي النص على المصطلحات الخاصة بالفيلسوف (Une terminologie propre au philosophe) أو المدرسة التي ينتمي إليها أو حتى التي يعارضها.

عندما نشرع في تناول النص نفسه، ينبغي أن نلاحظ أننا أمام نص بلغة أجنبية يقدم لطلبة مستواهم ضعيف في هذه اللغة، و لذلك تبرز الحاجة إلى الشرح قبل التحليل.

إذن فالقراءة و الشرح: و هنا يتم تناول النص على مستوى لغوي بحت. لقد لاحظنا مدى ضعف الطلبة كما يظهر ذلك في افتقارهم إلى رصيد لغوي بحيث لا يستطيعون فهم الكثير من المفردات العادية، كما يظهر ضعفهم في عدم إلمامهم بقواعد اللغة، و هذا يجعل الطالب يواجه صعوبة في تراكيب الجمل والعبارات مما يضطرنا أحيانا إلى إبراز البنية النحوية للتراكيب اللغوية، هذه المرحلة من التعامل تصرف جهد الأستاذ في مسائل بعيدة عن الوجهة الفلسفية للنص.

أمّا خطوات التحليل (و لا أعني هنا أن فيه خطوات محددة) فهي أولا استخراج المصطلحات و هنا نلاحظ عدّة جوانب للمصطلح، فقد يكون المصطلح أجنبيا أو دخيلا حتى على لغة الفيلسوف نفسه، أعني بذلك أنه قد يكون ذا أصل يوناني أو ألماني أو إنجليزي يستعمله فيلسوف فرنسي و العكس أيضا، و هنا يتعين على الأستاذ أن يبيّن الانتماء اللغوي للمصطلح، مثلا يستعمل Leibnitz مصطلح (l'atome spirituel) هنا Atome ليست كلمة فرنسية بل يونانية و مع ذلك صارت مصطلحا في لغة بعض الفلاسفة.

و هناك جانب آخر للمصطلح وهو الاستعارة أي استعارة الفيلسوف لمصطلح من فيلسوف آخر أو فلسفة أخرى.

و هنا إمّا أن يُبقي الفيلسوف على المعنى الأصلي للمصطلح أو يعطيه معنى آخر، فسينوزا (Spinoza)⁴ مثلا استعار مصطلح الجوهر و لكنه أعطاه معنى يختلف عن معنى أرسطو أو معنى ديكارت، فأرسطو و ديكارت و غيرهما يقولون بتعدد الجواهر، أمّا Spinoza فيقول بجوهر واحد و من ثمّ وُصفت فلسفته بالواحدية (monisme)، و هناك جانب ثالث في المصطلح و هو أن يكون الفيلسوف قد أتى بمصطلح جديد خاص به، من ذلك مثلا مصطلح الذرية المنطقية (l'atomisme logique) عند راسل (Russel) أو دازاين (Dasein) عند هيدقار (Heidgger) أو ايبستيم

⁴ Voir Spinoza, Ethique, première partie, définitions N° 111

(Epistémè) عند (Bachelard) إلخ الأمثلة. في تحليل النص يجب مراعاة هذه الجوانب حتى يكون للطالب فكرة واضحة عن طبيعة المصطلحات المستعملة، ويتفطن كذلك إلى أن المصطلح الفلسفي لا يتقيد باللغة الأصلية للفيلسوف لأن الفيلسوف (est considéré comme un chasseur de concepts) يعتبر صيادا للمفاهيم.

ولكن هذه الجوانب لا تفي بغرض التحليل إذ لا بد من إظهار السياق الذي يتحرك فيه المصطلح حتى يتضح معناه ضمن النسق العام للفيلسوف، لهذا ننصح طلبتنا بوضع المصطلحات في سياقها، (mettre le concept dans son contexte) pour dégager le sens) و كما لاحظنا في المصطلح نلاحظ أيضا في الإشكالية عدّة جوانب، فهي قد تكون واضحة عندما يطرحها الفيلسوف طرعا واضحا.

ويساعد في الوضوح إذا اتخذت الإشكالية صياغة سؤالية، و لكن ليس مطلوبا أن تتمّ بهذه الصورة فالصيغة السؤالية مسألة لغوية، و من ثمّ فليس كل سؤال هو بالضرورة إشكالية.

ولذلك يجب على قارئ النص أن ينتبه إلى طبيعة اللغة التي تصاغ بها الإشكالية حيث تتسم الصياغة الإشكالية أحيانا بالحيرة و الاستغراب، يظهر هذا مثلا في تأملات ديكارت (Descartes était dans un état sceptique) وأحيانا بالتوتر (tension) وأحيانا بالتشكك.

و مهما كان الأمر فإنّ الإشكالية لا بد أن تتجسّد في مصطلحات فلسفية معينة خاصة بالفيلسوف الذي يطرحها (elle est propre au philosophe).

موقف الفيلسوف:

و نحن نعلم أن المقصود به هو الطرح الخاص بالفيلسوف تجاه الإشكالية المطروحة، و يلاحظ أنّه قد يكون جانبا للموقف أحدهما سلبي و الآخر إيجابي، بمعنى أنّه يمكن للفيلسوف أن يتخذ موقفا نقديا من إشكالية معينة كأن يرفض طرعا معينا مثلا رفض Locke للأفكار الفطرية⁵ و رفض Marx لمثالية Hegel، و قد يكون الموقف إيجابيا و يظهر هذا في دفاع الفيلسوف عن طرح معين، و سواء تعلق الأمر بهذا أو ذاك فالفيلسوف دائما يستخدم المحاجة (l'argumentation) و المحاجة تقتضي منه استخدام المصطلحات بصفقتها السلاح الذي يهدّم به الطرح المخالف والذي يراه فاسدا، أو بصفقتها أدوات البناء و التدعيم إن كان يريد بناء طرح و تثبيته. مثال الهدم: عندما أراد Locke أن يهدّم أطروحة الأفكار الفطرية لجأ إلى مصطلحات التجربة التي ردّ إليها الأفكار ليبين بذلك أنها هي مصدر المعرفة، و هذا ينفي المصدر الفطري للمعرفة.

⁵ Locke, J. : Essai de l'entendement humain, livre 1

أما مثال البناء: عندما أراد كانط أن يبين أن المعرفة لا تعتمد فقط على التجربة لجأ إلى القول بالأساس القبلي لها (l'apriori) فقال بالصورة القبليّة للزمان و المكان و بالمقولات (catégories) القبليّة الذي تتأطر بالزمان و المكان، و الفهم (entendement) الذي يوفر المقاولات. و نلاحظ من كل هذا الحضور الدائم للمصطلح لأنه سلاح ذو الحدين فهو يصلح للهدم في سياقاته النقدية، و يصلح كذلك للبناء في سياقاته الحجاجية و التدعيمية و التبريرية.

مما سبق يتبين مدى أهمية المصطلحات و دورها في بناء النص الفلسفي، ولكن هذا الدور هو الذي يجعلها تتفاوت في درجتها و قيمتها، و من ثمّ فهي ليست في مستوى واحد و لا تبقى تملك نفس الدور الذي يتغيّر من نص إلى آخر.

فاتباع هذه الخطوات و مراعاة حيثيتها يُكسب النص معقولة و تتّضح تدريجيا العناصر التي بدت غامضة، و عندئذ يمكن أن يخضع النص لمساءلة نقدية من طرف القارئ ليفتح لنفسه، فضاء آخر به يتجدد فهمه. و هذا الفهم لا يلزم القارئ بتبني موقف الفيلسوف، إذ الغرض من تقديم النصوص هو إطلاع الطالب على نماذج التفكير المختلفة في مواضيع تهمننا و على دعوته إلى التفكير هو أيضا. و ما يستفاد من هذا هو أن الفيلسوف الحق لا يملي علينا ما يجب التفكير فيه بل يرشدنا إلى الطرق المختلفة و الممكنة للتفكير.⁶

و بعد هذا العرض يمكن أن يتسائل البعض عن وظيفية النص الفلسفي باللغة الأجنبية (يجعل الطالب يحتك باللغة)، و هذا يضطرنا إلى الاستنتاجات التالية:

1. إنّ النص الفلسفي باللغة الأجنبية يجعل الطالب يحتك باللغة الأصلية للفيلسوف.

2. إنّ هذا الاحتكاك يمكن الطالب من المصطلح الفلسفي باللغة الأجنبية.

3. إنّ التمكن من المصطلح في سياقه الأجنبي لا يجعل الطالب مطلعاً على فلسفة ما بل يجعله قادراً على نقل هذا المصطلح إلى لغته هو، ذلك أنّ تدريس النصوص ليس غاية في حدّ ذاتها ما دام مرتبطين بتكوين طالب ينتمي إلى ثقافة مغايرة، إضافة إلى ذلك أنّ حاجات الطالب إلى المصطلح الأجنبي تظهر مُلحة عند قيامه بالبحث.

4. تعريف الطالب على طرق التفكير في فضاء لغويّ أجنبي، ذلك أنّ قراءة النص في أصله، يختلف كثيرا عن قراءته مُترجماً إلى العربية.

⁶ Mugliani, Jacques.- p. 65