دفاتر البحوث العلمية، المجلد 8 ، العدد 1، 2020 ، الصفحة 27-65

الخطاب التعليمي (الجامعي) بين هموم التبسيط العلمي و ممارسات التنميط

University Discourse faced with the constraints of Scientific Vulgarisation and the restrictions of Scriptural Practices

يوسف مقران *

معهد اللغات و الاداب، المركز الجامعي مرسلي عبد الله لتيبازة، الجزائر، youcef.mokrane899@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2020/05/06 ، **تاريخ القبول:** 2020/05/17 ، **تاريخ النشر:** 2020/06/01

ملخّص: مدارُ هذا المقال هو **الخطاب التعليمي (الجامعي)**. نحاول فيه اختبار هذا المفهوم الفضفاض الذي لم يأخذ حقَّه من الدّراسة والمعالجة الجادّتيْن على مستوى متابعة الممارسات التعليمية الجامعية (العربية). نطرحه ههنا من ناحية وضعه بين فكّين هما: التبسيط العلمي وهمومه من جهة، والممارسات التنميطية وقيودها وضغوطها من جهة ثانية. نقترح بعض الخصائص المتعلقة بالخطاب التعليمي مجسَّدة بأمثلة هي من وحي التجربة ومحلَّلة على إثر انتزاعها من الواقع التعليمي الجامعي (الجزائري)، وذلك نظراً للتعريفات الواهية المتوفِّرة في شأنه. ننتقل بعد ذلك إلى تسليط الأضواء على قرينه أي (الخطاب التبسيط العلمي) الذي نتناوله ــ هو الآخر ــ من زاوية الإشكالية المطروحة وفي سبيل الإفادة منه نظراً لتقاطعه مع شريكه. ثم نخلص إلى وضع جملة من مقترحات قابلة للنقاش والنقد. وعليه، تصحب هذا المقال نزعة تحليليّة صارمة تستهدف إعادة تشكيلة التسميات والمفاهيم المتعلِّقة ضمنيّاً أو الموثّقة رسميّاً ضمن سنن تعامل الثقافة المعنية بمجموع الخطابات الناتجة عنها بما فيها النمط الذي يخصّنا ههنا.

الكلمات المفاتيح: خطاب ــ جامعة ــ تبسيط علمي ــ تنميط ــ علم ــ كتابة أكاديمية تخصصية ــ معرفة ــ نُقلَة تعليمية ــ إعادة الصياغة ــ عبارة واصِفة ــ إعلام ــ تعليمي ــ تكييف ــ نشر ــ ثقافة ــ تحسيس

Abstract: This article gives an account of the concept called "University Discourse" approached, in the case of the culture specific to the Arab world under the problem of the constraints of what is commonly called " *Scientific Vulgarisation* " which is struggling to emerge, if not to clear up , in the culture with Arab tradition, with reference to the language, and of that which relates to the norm - or normalization - linguistic (phraseologies, scriptural practices). There is everything in this contradictory assertion: first of all the article examines the justification of said " contradictory assertion ". A detour of floating definitions goes without saying. Then our text will be assigned a set of suggestions whose product will not be immune to criticism. Hence the spirit of analysis and reconfiguration of the names and concepts which relate to them implicitly or officially cataloged in the rites of discourses mainly specific to the culture obviously mentioned.

Keywords: Discourse - University - Scientific Vulgarisation - Standardization – Disciplinary - Academic Writing - Knowledge - Didactic transposition - Reformulation - Paraphrase - Knowledge - Media - Didactics - Adaptation - Diffusion - Culture – Awareness

* المؤلف المرسل

1- تمهيد :

التعليم متجذِّرٌ في تاريخ الرّحلة البشريّة، ومع ذلك فلا يمكن تعريف عمل المعلِّم ـ أي عملية التعليم ـ وفق طريقة العموميات والتعميم المنهجي المعتمِد استخلاص القوانين التي تسري على نفس الحقائق أو عبر ما يُعرف بالحسّ المشترَك. ذلك أنّ المقتضيات والشّروط هي التي تحدِّده وكذا الأولويات والأهداف والظروف. كأنّنا بالتعليم لا يقوم على جوهرٍ بقدر ما يوفِّر لنا سلسلة من المظاهر التي يتراءى لنا من خلالها. ويُعتبَر الخطاب التعليمي واحِداً من هذه المظاهر التي تظهر للعيان حتماً. ولمّا كان لكلّ خطاب آلة ودرس يقوم بوصفه وتحليله، أضحى لزاما علينا الاعتراف للخطاب التعليمي بقابليته للفحص والتحليل والتحديد. بيد أنّ أهمّ سمة تطبع هذا الضرب من الخطاب ـ في نشوئه وتكوينه (Genèse) ومساراته (Processus) وليس في دراسته فحسب ـ هي كونه موضوعاً اختباريّاً في حدِّ ذاته (Un objet empirique) وقابلاً للتغايُر والتّجديد؛ أي لا يفتأ الممارسون في الميدان التعليمي يختبرون شتى أنواع القوالِب اللغويّة (في المواقف والوضعيات التعليمية) التي ـ تبعاً لذلك ـ مِن شأنها أن تستبعد مجال الحديث عن التجانُس في خصوصه، حتى يتكوّن لدى المختبِر انطباع قيام ما يمكن الإطلاق عليه مصطلح (الخِطاب التّعليمي).

ولما كانت الممارسة التّعليميّة ذات طبيعة معياريّة تحوي التوجيهات والإرشادات ـ لهذا يأتي الخطاب التّعليمي مشحوناً بالتعليمات ومعوَّزاً إلى الاستجابات والتفاعلات التي يمكن أن نتنبأ بها، صحّ القول بأنّ الخطاب التعليمي يقوم على المكوّنات المعياريّة التي تستدعيها تلك الوضعيات التوجيهية الضرورية والمتوقَّعة في الوقت الذي ينحتها من النّسق اللغوي الذي يميل في بُعده الكتابي خاصّة إلى النَّمذجة والتنميط الذي هو روح التعليم؛ ولنا عبرة فيما يدعى في اللسانيات المعرفية بالنَّمذجة اللغوية التي ترمي إليها المدرسة وتسعى في تكريسها لتعليميّة اللغة عن طريق القواعد الصريحة التي تنبئ عن نظامية اللغة وجماعيّتها، بالموازاة مع القواعد الضمنية التي تعزى في الغالب إلى الفرديات وظروف النّشأة والتطوّر الشخصيّة المتفاوتة، والتي ميدانها الاستعمال والاحتكاك بعيداً عن أجواء الضّغط.

نضيف إلى هذا السياق الإشكالي الأسئلة الدائرة حول ماهية الخطاب التعليمي وطبيعته، أو بالأحرى تجلياته، التي تقتضي منه أن يوازي أو يبتكر آليات التفكير المرافِقة للمسار العلمي النّاشئ عادة لدى العلماء، والتي تكرِّس هذا الأخير وتخدمه بشكلٍ يسمح له بالتجديد وبانتقاد أعلامه وبفحص مردودهم وتقويم نتائج مساعيهم. وهذا سرعانَ ما يوضَع أيضاً في سجلّ المعرفة الخبيرة والتجريبيّة. لهذا، فعندما يُقبل الدارسون الذين يحضِّرون شهادات ما بعد التدرّج على إنجاز بحوث حول الخطاب التعليمي إنّما يقومون بدراسة ما ينهض به ذلك الخطاب من المعرفة الخبراتية والتجريبيّة التي تتبلور وتتشكّل في الصفوف المدرسيّة وقاعات ومدرجات الجامعة[1]. لذا فالسّؤال المزدوج الواجب طرحه في هذا السياق هو:

كيف يمكِن صياغة الخبرة السّابقة (المكنونة في نسق *المعرفة العالمة* / Savoir savant) بوساطة كلماتٍ (مصطلحات) وجملٍ وخطاباتٍ يسودها التنوّع بموجب همّ التبسيط (العلمي التعليمي) وبتناسُق واتساق وانسجام مع الواقع الجديد (التعاصر) الذي لا ينفكّ يتغيّر ؟

وبتناسُب مع مستوى المتعلِّم (الطالب الجامعي) الذي هو مَعلَمة ومتغيّر يجب أخذه في الحسبان ؟ وكيف يمكن ردم الفجوات التي تتخلّل الخطاب التعليمي بحكم أنّه نتاج اختبارات فردية قلّما يحدث التنسيق بين أهلها ؟ ـ على الأقلّ من أجل الخروج بحدٍّ موحَّدٍ لهذا المفهوم (أي الخطاب التعليمي الجامعي) الذي تزداد تلك الفجوات اتساعاً عندَه، ولاسيما حينما ندرك أنّ ظاهرة مرافقة الأستاذ الجامعي بيداغوجيّاً وتعليميّاتيّاً لا تزال من قبيل البِدعة التي تتفاوت الآراء في شأنها بين الرفض والمناهضة أو الرضوخ والمطاوعة القسريّة لأنّ مسلكها مجهول على غرار الخطاب التعليمي الذي أشدّ ما يوصف به هو القول بأنه مفهوم مطّاطيٌّ، غير أنّ عزاءنا إزاءَ هذه المعضِلة نتلقّاه مِن كون الخطاب الذي يعنينا هنا مشملاً قابلاً للاختزال. وحسماً للجدل القائم حول إمكانيات التكوين في مضماره، سينصبّ اهتمامنا ـ في هذه المحاولة ـ على مقابلة هذا الخطاب " التعليمي " بطرفٍ آخر من المعادلة، الذي تزداد به المعضلة حدَّةً بالنسبة لوضع اللغة العربية التي تُقحَم في إشكالية يعكس شقُّها الأول ما يدعى بالإنجليزية (*Scientific Vulgarisation*) وبالفرنسية (Vulgarisation scientifique) ـ أو *التبسيط العلمي* الذي يتعثّر دون بزوغه ـ أو وضوحه ـ في الثقافة العربية (نسبة إلى اللغة)؛ وفي شقها الثاني الماثل في نزوع كل خطاب نحو النّمذجة اللغوية والصيغ الكتابية (الشروح والملخصات المنمَّطة والعبارات الاصطلاحية والمسكوكات المكرَّسة كتابيّاً). إنّ هذا الاتّهام يومئ بحقّ إلى ركامٍ من الحقائق التي سيفصل فيها هذا المقال: إذ يشرع أوّلاً في تبرير هذا الاتهام الخطير باستياء عن طريق عرض مفهوم " الخطاب التعليمي " بضربٍ من المثالية التي تجعل من واقعه الجامعي أصعب وأبعد ما يكون عن التماهي معه.

2- **في مفهوم الخطاب التعليمي الجامعي**

1-2 الخطاب التعليمي: إشكاليّة التّعريف

بناءً على المقدِّمات السّابِقة، ونظراً لتعدّد المَعلَمات (Paramètres) التي تتحكّم في قيد مفهوم **الخطاب التّعليمي (الجامعي)**، وتفاديا لاجترار المقولات التي سبقتنا إلى تحديده، لكن في مناخ مشحون بتضارب الآراء؛ نقول ـ نقلاً مِن وحيِ خبرتنا الطويلة في التعليم وبمحض تكويننا التعليمياتي اللساني: إنّه مجالٌ حيوي وقالب شكلي فكري عقلي منطقي وجداني للجانب المعرفي، أي هو تعليمي بيداغوجي في آخر المطاف. وهو النَّشاط الذي يساير ويطابق المسار التعليمي للمعرفة. وبتعبير آخر هو ما بلغته المعرفة المدرسيّة والجامعيّة في تحوّلها عن المعرفة العالمة والمعرفة الاجتماعية الأنتروبولوجية (الأعرافية)، بحيث يحدث فيه وبه **تكييف** هذه الخِبرة لتصير قابلة التّناول من قبل المتعلِّم انطلاقاً من الصفّ المدرسي (الفوج الجامعي).

وحينما نشغِّل إحداثيات بعض الوظائف التي يشغُلها الخطاب التعليمي، سنتوقّف في تحديده عند كونه **القالب اللغوي التواصلي (التنبيهي التحفيزي) الإفهامي الإقناعي الترابطي الحجاجي**، الذي يحضر في قاعات التعليم وينشُط وتصاغ به أيّ مادّة (تعليميّة ـ مدرسيّة أو

جامعيّة) قصد توصيلها إلى المتعلِّم. ويمكن وصف هذا الخطاب أيضاً بأنّه الكيفيّة التي تُنظَم بها المعلومات والمواقف والخبرات التعليميّة التعلّمية تنظيماً لغويّاً فحسب[2] ومن قبل المعلِّم بالدّرجة الأولى الذي لابد يكترث كثيراً بأساليب العرض والمناقشة؛ وبشراكة المتعلِّم وإشراكه كمتلقٍّ نشِط ومسهِم بفعل استعداده للتعلّم وبموجب التعاقد التعليمي[3]. والتالي فإنّ المتعلِّم حريٌّ بأن يقرّر مصير ذلك الخطاب[4] ويؤثِّر فيه بالضّرورة مساراً وتشكيلاً وكذا إيجابيّاً أو سلبيّاً[5].

ويظلّ الخطاب التعليمي ـ حتى في طَبعته الجامعيّة ـ شأناً خطيّاً بوصفه يقوم على البعد اللغوي المزدوج (الشفاهي والكتابي)، أي أنّه ذو طبيعة لفظيّة أصلاً وفصلاً، ويخضع لمقتضيات الزمن في الأساس (أما المكان فهو أكثر مرونة وطواعية بالمقارنة مع شروط الزمن وإكراهاته)، ولاسيما أنّنا في وقت كاد أن ينقرض فيه طابع المكان وقد سلبته عمارة الحداثة خصوصيته وتميّزه[6]؛ مع ما يسود العمليّة التعليميّة من تعدّد الأبعاد. وهو ما يقدح قليلاً في خطيّة الممارسة التعليميّة المتحوّلة بمقتضى التدرُّج الحلزوني (الضامِن للاسترجاع والاستباق) إلى ممارسة ذات أبعاد متعددة بالخصوص تلك التي تتيحها تكنولوجيا المعلومات والاتصال بإسهامها في تبسيط المعرفة واندماجها ضمن قنوات الخطاب العلمي التبسيطي، ولكنها لا تبسِّط القضايا المتعلِّقة بالتعليم المدرسي والجامعي بقدر ما تؤدّي إلى تكثيف التعقيدات المترتبة عن مزايا التكوين في ميدانها. ذلك أنّه إذا استشرفنا قضيّة تعقّد رسالة المعلِّم، فإننا نميل إلى التركيز على ما ينبئ به هذا النعت من رفع شأن المعلِّم وقدره على غرار الأستاذ الجامعي الذي أوكلت إليه مهمّة البحث إلى جانب مهمة النقل والتوصيل أو التعليم والتكوين. وهي نقطة أخرى تستحقّ الاهتمام في هذا المنعطف الذي يتوجّه أكثر نحو معرفة كيفية تسيير الفرد المتعلِّم لحياته العقلية والنفسية والجسدية والاجتماعية، وهو ما يعني اكتساب ملكات من أجل التحكم والعمل بمرونة والتكيف مع الأوضاع الجديدة بوساطة مجموعة مركبة ومعقدة من الموارد[7]، وكذلك يُتوقَّع أن يكون لديه القدرة على تعزيز الانفتاح على تكنولوجيا المعلومات والاتصال[8].

ثمّ إنّه يجب عدم التغافُل عن عامل الإبداعيّة والروح النّقدية التي تتماشى مع حضور المتعلِّم الجسدي والذهني، ولكون المعلِّم (الأستاذ) يتعامل مع المورد البشري، وليس مجرد اغتراف من آلة والتوجه إلى الآلة، فالخطية تمقُت الخمول الذهني وتتضارب وتتناقض مع المواقف السلبية التي تحاربها الطريقة النشِطة، بل تحارب النسيان بمعية الخطية في عقر دارها أي في الصف المدرسي والقاعات والمدرجات الجامعية لكون التعليم قراراً إراديّاً، قصديّاً، يتطلّب بذل مجهود.

علاوةً على ذلك، فإنّ التعليم ـ خاصة الحضوري منه أو الإقامي ـ يظلّ مَهمّة قاهرة من حيث هذا الوضع اللغوي المزدوج: سواء في طابعه الشفاهي أو طابعه الكتابي، ومن جهة أخرى يقوم على محاسن شدّ ما نادى بها التعلّم النَّشط. وعليه، فإنّ الخطاب التّعليمي الجامعي بوصفه مجالاً حيويّاً ـ كما سبق ـ فهو ذو طبيعة **تفاعلية**، وبالتالي يستعير وينحت من كوامِن اللغة ما يحتاج إليه حتماً من المصطلحات والعبارات المسكوكة والمتلازمات اللغوية والاستعارات. ويستمدّ من الأدوات التعليمية والوسائل والسندات ما يراه نافعاً ومَعيناً ومُعيناً له، لتجسيد الفكر وتصوير الواقع (الحقيقة) تصويراً تعليميّاتيّاً بعدما تمّ تصويره وتفسيره

علميّاً (رياضيّاً = في *معادلات*)؛ وكذا ضمن **لغة واصفة** لكل مادّة علميّة (Métalangage propre à chaque discipline scientifique).

وتتويجاً للملامح المسطَّرة للمفهوم الذي يعنينا، نميز هنا بين الخطاب التعليمي الذي يَعني ـ باختصار دقيق ـ *الأساليب القولية التي يستعملها الأستاذ في درسه والعتاد والأداة اللغوية وغير اللغوية*؛ وبين ما أصبح لغة واصفة تعمد إلى وصف خطاب التعليميين وهو ما أسماه روبير جاليسون (Robert Galisson) بـ (Didactologie) وهذا ما يؤكّده كريستيان بورين في أحد كتبه القيّمة حول *تعليميّة اللغات الثانية والأجنبيّة*، الذي اعتبره بمثابة ما يمكن الإطلاق عليه (Métadidactique)[9].

2-2 وظائف الخطاب التعليمي في ضوء نظرية الوضعيات التعليمية

وعن تشكيلة الوظائف المختصرة للخطاب التعليمي نشير ـ في هذا السياق التعريفي الضيّق ـ إلى التّوصيل والتّواصل والإفهام والإقناع والتصويب والبَنيَنَة (Structuration) والتّحفيز والتجسيد والتكوين والتثقيف وتفكيك المستغلَق ..الخ. هكذا، ولا تتوقّف وظيفة الخطاب التعليمي على نقل المعرفة الذي يعني هنا المرافقة بتحويلها وتطويعها عبر **قناة اللّغة** المصطلَح بها خاصّة (بِبُعديْها الشفاهي والكتابي)؛ بحيث يشغِّل المعلِّم ذلك الخطاب ويشفِّر به هذه المعرفة (المعلومات المكيفة) حتى يقوى ذلك المتعلِّم على احتضانها في قالب ذلك الخطاب، وليس فقط بسببٍ من أسباب الإلقاء التلقيني الذي يمارسه عادةً بعض المعلمين والأساتذة في قاعات التعليم تحت وصاية المنهاج المفارِق أحياناً لهموم الطلبة المتعلِّمين. ولكن بما تيسِّره لغة أولئك وتتيح لهم أساليبها من عوامل الفهم (الإفهام) الممكِّنة، وكذلك بمعيّة **التفاعل** الذي يهتمّ المعلِّم بإحداثه في صفّه ويستلهمه من مواقف تعليمية متنوّعة ولاسيّما حينما تكون المعرفة (أو المعلومات) عصيّة على الفهم أو تكتنفها رتابة مملّة أو يصعب الولوج إليها بدون مقدّمات واستنتاجات وتحاليل وشروح وتفاسير وإثارة أسئلة واستفسارات، وإلى غير ذلك من مظاهر الخطاب التّعليمي وأشكاله وأدواته وآلياته التي تدلّ على أنّ تحويل المعرفة ليس مجرّد نقلها، ولا نقبل أن تكون بمثابة انعكاس في مرآة ذلك الخطاب، لأن علاقة هذا الأخير بالمعرفة ليست علاقة تناظر، الجافة والمائعة، بقدر ما هي علاقة مخلِصة للسيرورة وصيرورة البناء، أي مسار بناء المعرفة.

واستطراداً على ما جاء أعلاه في التعريف، مِن أنّ الخطاب التعليمي مجالٌ حيوي وقوامه اللغة (التبادل اللفظي / Echange verbal) إذ يحدث فيه تحيين الكلمات والعبارات بحيث تناسب المتعلِّمين من حيث مستواهم الفكري والثقافي وكذلك من حيث السياق الذي يتمّ توظيفها فيه، فليس من المستبعد أن تراعى فيه الوضعيات التي تمتّ بعروة وثقى إلى الجانب التحضيري الذي يقلِّل من وهج الارتجال: وهو ما يستنفر الأبعاد الأخرى المدعِّم للطابع اللغوي، أي التبادل غير اللفظي (Echange non-verbal) والتبادل المعزِّز للفظي (Echange para-verbal).

مع العلم أنّ أهمّ ما يُستخلَص من نظرية الوضعيات التعليمية هو أنّ المشاركة في نفس الوضعية التعليمية التعلّمية تنتج عنه دلالات معينة كفيلة بأن تسهِّل عمليّة الفهم. وبالتالي فإنّ المفاهيم ليست أشياء خارج سياقية إنّما يتمّ إدراكها في جهاز مصطلحي لا مجال لتحييده

وضمن ناقل لغويّ معين ليس بريئاً، بقدرٍ ما هو مسؤول عن كثير من المطبات التي يقع فيها المعلِّم ويعاني منها المتعلِّم من قبيل سوء الفهم، والإبهام، والتناقض، ومجمل المفارقات التي قد يتلاعب بها الأستاذ الجامعي بقصدٍ وبغير قصد وكثير من أشكال الأخطاء وألوان السّهو وفلتات اللسان التي قد تؤدّي إلى تثبيط المتعلِّم وإضعاف عزيمته، ناهيك عن المعاملة اللّفظيّة غير الأخلاقيّة في حضرة المتعلِّم. وفي هذا الصدد يجب التذكير بقيمة التعاقد التعليمي البيداغوجي (Le contrat didactique et pédagogique)، وكذا النقلة التعليمية (La transposition didactique) التي تتيح التمييز بين المعرفة العالمة والمعرفة التعليمية أو المدرسية. ذلك أنّ العلم مستودَع في العقول والكتب، والمعرفة العالمة هي مستقرّة في مخابر الباحثين والمكتبات. ولكن ما يجود به إناء المعلم ويفيض تفكيراً وتحليلاً وبحثاً ولغةً هو ما يمكن اعتبارُه خطاباً تعليميّاً. فبالتالي يعرَّف هذا الأخير بأنّه ما يبقى من الحدث التّعلمي عندما نحذف المعرفة ونُلغيها كنتيجة (يُنظر الجزء الخاص بالنّقلة التعليميّة).

لذلك فالخطاب التّعليمي يشمل كذلك مكيّفات ومحوّلات يستوحيها الأستاذ الباحث من حسِّه الإبداعي بالدّرجة الأولى (Créativité)، والاحتكام إلى مبدأ الوجاهة (القدر الكافي من المعرفة علاوةً على الخطاب الشافي) (C’est ce qu’on appelle être pertinent dans son discours). وهي بمثابة مظاهر وسلوكات ومهارات وعمليات قد لا يمكن إحصاؤها وعدُّها في هذا المقام؛ وذلك مِن قبيل: التدرُّج والتحليل والتركيب والحجاج والترتيب والتصنيف والتعريف والمقارنة والتشبيه والإحالات القبلية والبعدية واستحضار الأمثلة الملموسة والتعميم والتخصيص والتبسيط والتيسير والتفصيل والتساؤل والسؤال والتشكيك والمراجعة والتكرار والاجترار والإلحاح والإصرار والإسراع والإمهال والإهمال المتعمد وإعمال التّقديم والتّأخير وإشهاد الوقف والالتفات إلى المتعلِّمين والتحديق في السماء (السقف) والتمحيص والحرص على انسجام خطابه واتساقه والتركيز الشّديد والتسطيح والتعميق والتوسيع والتضييق والتعبير باللفظ الجزل والتخطيط والاستشراف والاستباق والاسترجاع والتوقّع والشّرح والتلخيص والتصحيح والتحقيق والإيحاء والإفصاح والتضمين والتلميح والتصريح والتنويع والإسهاب وذكر مظان المعلومات والتخزين والحشد الهائل من الآراء وترك فراغات وتخفيف الصوت أو رفعه والتزام الصمت وإزالة اللّبس باعتماد المرجعيّة والمعرفة اللغويّة الصريحة والتنويع بين التعبير بالسليقة (العفوية) الجميلة واللغة العلمية (المستعصية أحياناً) والنّزوع نحو تصويب بعض الأخطاء اللغويّة لدى الطلبة والحرص على تصحيح بعض المكتسبات القبليّة للطلبة وأداء القراءة الجهريّة والقراءة بين الأسطر ورسم الكلمات وتثبيتها بحروف لاتينية على السبورة ـ خصوصاً في سياق ذكر أسماء الأعلام وارتياد أماكن وزوايا مختلفة في القاعة ومع عدم انتهاك المساحة (المسافة) الشّخصيّة والتأمّل والتّرجيح والتقريب والاستبعاد والتعقيب من قريب أو بعيد والتحفيز والتنشيط والترغيب والمذاكرة والمحاضرة والتّنبيه عن طريق طرح الأسئلة واستمالة أذهان المتعلِّمين والعدول عن بعض التصريحات والاستدراك على بعض زلات اللّسان والتكرار من أجل التقرير والنفي الضمني والنفي الصريح والإثبات الطليق والمؤكَّد وغيرهما ..الخ. علماً أنّ الضّمني يكرَّس دوماً من قِبل أنّ كلَّ مستمِع يصبح في هذه الحالة مأموراً بأن يبتدع دلالات لاستكمال ما يبدو أنه مسكوت عنه (أي ما لم يقل صراحةً).

وفي كلّ ذلك سيحتاج المعلِّم (الأستاذ الباحث) إلى تغيير من وتيرة خطابه التعليمي وإيقاعه ونمطيّته. وذلك بانشغاله بخطابه التعليمي، وهو ما يؤدّي به إلى إعمال آلة الوعي الصارخ الذي ينعكس في لغته الواصفة والتفاتاته نحو تلكم اللغة، حيث يعمد إلى تصحيح الأخطاء اللغويّة التي يعدل إليها لسانه فيراقب كلماته ويحرص على إخراجها من مصدر وثيق وهو العقل الذي يتحكّم فيه التفكير المنطقي وبعيداً عن الارتجال والانطباع، عدا ما يقتضيه حسُّه الإبداعي المتزامن مع بعض الوضعيّات التعليميّة المنفردة؛ إذ يسعى إلى استبدال مصطلح بآخر ويحثّ المتعلمين على مساعدته في ذلك حيث يُشعرهم بأنّه يتوقّع منهم تذكيره بما يمكن أن يكون قد نسيه. لهذا يحسن إطلاع المتعلِّمين على خطّة الدّرس. ويستعين بملكته التواصلية، ويسخّر من المرادفات والعبارات الواصفة (Paraphrase) ما يمكن له ويمكِّنه مِن إصلاح خطابه التعليمي خدمةً لمهمّة التوصيل والنّقل والإقناع والتحفيز التي ترجع كلّها بالفائدة على المتعلِّم (الطالب). وكذلك خدمةً للمفاهيم التي يقوم بعرضها وبحثها وبنائها لدى المتعلِّم الذي يطالبه بالتجاوب والمشاركة والتفاعل.

2-3 الخطاب التعليمي الجامعي خطاب تكييفي

وما سبق يعني أنّ التعليم عملية انتقائية تقوم على التّكييف إذ لا يمكن استغراق المعرفة ولاسيما في هذا الظّرف الذي ظهر فيه مصطلح " مجتمع المعرفة " إلى الوجود نظراً للسّيل الجارف من المعطيات التي يصعب استيعابها في اللحظات الراهنة. وبالموازاة مع ذلك، يجدر منح معنى جديد للمكتسبات العلمية المساقة للمتعلِّم في ظروف التلقّي، وذلك بعدما يتخذ هذا الأخير مسافة أخرى بينه وبين المعارف المكتسبة ويأخذ في النظر إليها من خلال ما توفِّره تكنولوجيا المعلومات من جديد الوسائط الفعّالة والنّاجِعة، فيعمد إلى تشغيل التعلم الذاتي الذي يمهِّد لمشوار الخطاب التعليمي أو يستكمله، وذلك بحسب تموقع المتعلِّم الزمني.

يتحكّم في نقل المعرفة بوساطة الخطاب التعليمي تطويع اللغة وتكييفها وفق محدِّدات (مَعلَمات) هي: الفئة المتعلِّمة (القدرات الذهنيّة) ومبدأ التدرّج (الكل← الجزء أو العكس، المعنى اللغوي ← المعنى الاصطلاحي ..). وكذلك يجدر الأخذ بالاعتبار ما يطال المكيِّفات على غرار تهيئة الظروف ووضع الشروط والتكييف وتبيين طرق التجريب والاختبار. ذلك أنّ الخطاب ـ مهما يكن ـ إذا كان مِن شأنه أن يروِّج لسلعة أو فكرة أو حزب أو شخص أو طموح ..الخ. فالخطاب التعليمي يستهدف هو الآخر غاياتٍ نبيلة أهمّها التحفيز واستمالة أذهان المتعلِّمين. من هنا يقال لا تتوقّف مهمّة المعلم على التلقين بل تتعدّاها نحو التنشيط وإشغال المتعلم بالتفكير. وهذا ليس بالأمر الهيّن فهو مطالبٌ بأن يخوض معركة على عدّة جبهات، لذا فعلى القائمين بتكوين المعلِّمين أن يولوا اهتماماً بهذا الجانب التّحسيسي لكي يُشعروا الطالب المعلِّم بمهمّته كمنشِّط عليه أن يُلمّ بالمعرفة إلى جانب كيفية تقديم تلك المعرفة في أطباق مختلفة الشكل والمذاق وبجرعاتٍ متفاوتة الدّرجة وضمن مواقيت مدروسة مسبقاً وهو دور الإدارة التي لا بدّ تعي ذلك كلّه.

ولمفهوم " التكييف " صلة وطيدة بمفهوم آخر يعدّ نظيراً له إلى حدٍّ ما وهو " تَبْيِئَة التّعليم ". وهذا يرجع إلى كون المجتمع هو الذي يصوغ الإنسان، وبفضل طبيعتنا البشرية التي تملي علينا أن نتصرّف بقوة الإيحاء الاجتماعي الذي ينغرس فينا. والحال أنّ التطورات التي تواجهها المجتمعات المعاصرة تشكِّل حاليّاً موجة غير مسبوقة من التحديات التي تلقي بظلالها لتشمل كافة مناحي الحياة. وهو ما يملي على التعليم أن يتطور ويتناغم مع وتيرة تبدّل الحياة بكلِّ بساطة. والخطاب التعليمي ليس بمنآى عن هذا الرهان، ولاسيما في بعدها الجامعي الذي يضع على عاتقه المزيد من الواجبات بمقتضى تقاطعه بمهام البحث العلمي.

وتستمدّ آلية التكييف قيمتها ممّا توفِّره حيويّة الخطاب التعليمي الذي يرسي قواعد التفاعل بطريقة ضمنية وبإيعاز من التعاقد التعليمي (Contrat didactique). وهو ما يتسنّى للخطاب التعليمي أن ينقل ويوحي في آنٍ: ينقل بحيث يصف ويحلِّل ويبني، ولكنّه يوحي أيضاً من حيث يوجِّه سلوك المتعلِّم ويخلي له مجالات الاستنتاج والتركيب والتعقيب والاستفسار. وبدون عمليّة التفاعل لا يمكن إجراء التكييف. ومِن غير إرساء قواعد التعاقد التعليمي الخليقة بتوجيه مبادرة المعلِّم الرّامية إلى تطويع خطابه بحسب المتغيّرات (والطوارئ)، لا تقوم قائمة التكييف أيضاً. مع العلم أنّ التعاقد التعليمي هو نوعٌ من الالتزام الذي يلتزمه المعني بأمر التعليم وهو المعلِّم تجاه المستهدف بذلك التعليم وهو المتعلِّم أثناء تعاطيه مع موضوع التعليم وهو المادّة التعليميّة (المقرَّر)؛ مع العلم أنّ العلاقة بين المعلِّم والمتعلِّم في تعاملهما مع هذه الأخيرة علاقة مركَّبة، ولا يمكن تصوّر قيامها من غير التعرّف على عناصرها المركبّة بدورها؛ ولاسيما إذا علمنا أنّ التعاقد التعليمي يشمل أيضاً ما يمتدّ إليه عمل المعلِّم من المهام داخل الصفّ المدرسي وخارجه وإلى الزمن الذي يشغله ـ وشغَله ـ وهو يؤدّي ذلك العمل.

4-2 الخطاب التعليمي وهمّ النّمذجة

إذا ما كثّفنا من عملية اشتقاق الخاصيات من التحديد المسنَد أعلاه للخطاب التعليمي، ستلفيه خطاباً يتمحور كثيراً حول آلية التعريف التي تعتمد في الغالب طريقتين في التعامل مع المعرفة متعاكستين، وهما: الاستقراء والتحليل من جهة، والاستنتاج والتركيب من جهة ثانية؛ والتعريف يطال المسائل والقضايا المطروحة للدّراسة والتعليم، عن طريق وصفها وتصنيفها وتفسيرها وتعليلها، واستصحابها بالحجج، وتوجيهها في آخر المطاف، أي وفق الموضوع المعالَج. لهذا فإنّ الخطاب التعليمي في اهتمامه بالمتعلِّم (ويمكن قياس درجة هذا الاهتمام بنوعية الحجاج وحصافته المقاميّة)؛ فإنّه لا يُغيّب المعرفة إنّما يسعى إلى نَمْذَجَتِها وقَوْلَبَتها بحسب المستوى الذهني والحالة الوجدانيّة لهذا الأخير. ولا يوجد هامش ومركز بالنسبة لتعامله ـ من جهة ـ مع المعرفة، ومن جهة ثانية ـ مع المتعلِّم، بل هناك أولويات يفصل فيها حسّ المعلِّم المهني وكذلك جملة من المعلمات، على غرار الوضعيات البيداغوجيّة التعلّمية والتعليمية. ويُنهى إلى المعلِّم ضرورة التنزّه عن المعاملات المبنية على الانطباع، وذلك على الرغم من جدارة الانصياع للفراسة الشخصية المكتسبة مع قدم الخبرة وعمق التجربة. إنّ الأستاذ هو المتكلم المعبِر عن قضايا يكترث كثيراً بإيصالها إلى عقل المتعلِّم الذي لابدَّ أنّه لم يكن يعي حقيقة التعاليم التي ينشدها المعلم ولا يستطيع أن يتقيّد بها حرفياً ولا سيما في **اللحظات** التي يزوِّده بها إلاّ عن طريق الشرح الذي قد يطول وقد يقصر،

والتفسير والتأويل والرواية والإخبار والاستنتاج والاستقراء والمقارنة والتشبيه والاستنباط. وهي كلها عمليات عقليّة ولغويّة (خطابيّة / كتابيّة " خطيّة ") يهتمّ المعلم (الأستاذ) بأن يكشف عنها وعن أهميتها وقيمتها التعليمية والخطابيّة. فيقوم بنوع من خطاب حول هذه الآليات لكي يزوده بها. ذلك أنّه سيهتم بأن يطورها وهو يعلم أنّ هناك أخصّائيين في مجال هذه العمليات. فيلجأ إليهم لمعرفة ما يجري في عقل المتعلم ويتثقّف، ممّا صار من المكاسب العلميّة في علم النفس ما ثبت (علميّاً) أنّه لا يمكن أن يتواجد شيءٌ اسمه الأفكار ـ أو أشباحها ـ خارج التجسيد اللغوي والتصوير التعبيري ومِن وراءَ التّواصل الشّخصي والاجتماعي والمهني ـ وبالتّالي التّواصُل الجامعي. وقد لاحظ العلماء هذا المعطى منذ القدم ويمكن لنا الرجوع إلى بداية القرن التاسع عشر حيث أخذ علم النّفس يبادر بالأفكار العلميّة الحديثة. وبالتالي مهما سعى المتعلِّم إلى فهم الأشياء خارج الخطاب التّعليمي الذي يفتتحه المعلِّم ويقترحه على هذا المتعلِّم، فذلك مسارٌ تعلُّمي غير سليم.

إنّ **الخطاب التعليمي** يضيف دائماً أمراً جديداً (حديث كما تدلّ اللّفظة العربيّة)، ويضفي عليها مسحته الشّخصيّة بلغته الخاصّة التي مهما تكن متغايرة فهي لا تنأى عن محو المجانسة التي ستبلغها يوماً بالتّواطؤ مع المتعلِّم الذي يتجاوب مع المعلِّم الحريص على بعث إشارات تدلّ على ميله إلى التقعيد لخطابه التّعليمي، وذلك بفضل ما يسعى إليه من استحضار مصطلحاتٍ خاصّة مرفوقة بمفاهيم منفردة. ولكن لا ينبغي المبالغة في تعظيم دور المعلِّم بحيث يُنظَر إليه حينَه على أنّه مصدرٌ للمعرفة موثوقٌ فيه مطلقاً، أي لا يُناقَش إلاّ قليلا، بل ولا يعارض عليه أبداً؛ أو يُصبح مأمل المتعلِّم في كلّ المسائل. وهو ما قد يجعل المتعلِّم يظنّ ـ في كلّ الأحوال ـ أنّه إزاء عالِمٍ وليس معلِّمٍ. لقد علَّمتنا النُّقلة التّعليميّة أنّ المعلِّم ليس عالماً وأنّ هذا الأخير قد يعجز عن القيّام بمهمّة التّعليم[10]. بالتّأكيد، لا يمكن أن يُحصَر المتعلِّم ويحاصَر في دائرة ضيّقة من الاستعمالات التي تتيحها الممارسات الصفيّة (حيث ينضج الخطاب التعليمي ويُجنَّد)، وبالتالي يُحجَز في عبارات ومصطلحات ـ مهما يُقَلْ عنها أنّها تعليميّة، وذلك مِن شأنه أن يمنعه من القيام بمبادرات طيّبة ويحفّه بجملة من الموانع.

والتعويل على آلية التحليل وخاصية التعليل اللتين يتسم بهما الخطاب التعليمي من شأنه أن يشفع لملكة الفهم عند المتعلم. لهذا فالمعلِّم لا يكتفي اليومَ بإعطاء المعلومة بل يعمل على إبداء الخلفية التي تتأسّس عليها المعلومة ويحاول أن يقدِّمها في خطابٍ من شأنه أن يساعد المتعلِّم على فهم المعلومة واستيعاب أسسها وأبعادها لكي يتوصّل هذا الأخير إلى الاحتفاظ عليها واسترجاعها في أي مناسبة ـ وليس فقط بمناسبة الاختبارات ـ كما يمتثِل لواجب إرفاق المعلومة بما تحتاج إليه من الشروح والتفاسير اللغوية والاصطلاحية واللعب على وتر التعليل والتبرير وكذا إرفاق النتائج بأسبابها.

3- تعريف " التّبسيط العلمي "

نظراً لحداثة العهد الذي عرفه استعمال هذا المصطلح في نسيج الثقافة العربيّة، آثرنا أن نمنح جانباً من الاهتمام لتحليله من حيث التسمية لنكتشف كيف دخل إلى معجم اللغة العربيّة، ونركن إلى الاعتبارات المحيطة لحَدَث تكريسه في أدبيات التواصل المتخصِّص على وجه

الدقّة. وبعد التأكّد من تأصيلها ولو لغويّاً، نتابع التفكير على أفضل نحوٍ ـ ضمن هذا المبحث ـ في المسائل المفهوميّة والإشكاليّة على مستويين: التبسيط العلمي والتنميط المعياري.

1-3 في التسمية المحلَّلة المعلَّلة وإيحاءاتها السّلبيّة

1-1-3 مِن ناحية المعجم

يُسمّى *التّبسيط العلمي* بالإنجليزية "**Scientific Vulgarization**" / Popularizing (Science)، ويُدعى بالفرنسيّة (Divulgation, popularisation, vulgarisation de la science / Vulgarisation scientifique)، ويُطلق عليه بالإسبانية (La divulgación científica / Divulgación de la ciencia) وبالإيطالية (Divulgazione scientifica / Divulgazione della scienza)[11]. وكذلك تُسنَد إليه في العربيّة ـ علاوةً على تسميّة (التبسيط العلمي) ـ سِمة *التّثقيف العلمي* نسبةً إلى (الثقافة العلمية) و(الثّقافة العلمية الشّعبية)؛ وهو ما يمكن وسمه أيضاً *بالتّعميم العلمي*. وهناك مَن ينعت (المعرفة) بكونها *عالمة*[12] وهي ما يتكفّل بها الخطاب العلمي؛ وثمّة مَن يصفها بكونها *تعليميّة* ويُشرِف عليها كلٌّ من الخطاب التعليمي ـ في شقّها المؤسّساتي الرّسمي، والخطاب التّبسيطي ـ في شقّها الآخر الذي يمكن توصيفه بالجماهيري (الشّعبي)؛ كما يحلو للبعض أن يصعد بها إلى مصاف ما يطلقون عليه تسمية (المعرفة العَوْلَميّة)[13]، وذلك على إثر تكريس مصطلح (مجتمع المعرفة) الذي سيتواتر استعماله في غضون تحليلنا هذا.

وإلى المعنى الأخير تنصرف جميع التّأثيلات اللّفظيّة التي أحلنا إليها في اللغات المذكورة أعلاه والمشتقّة من أصليْن هما: (- populus) و(- vulgus) بوضوح صلة (Populirisation) بعموم الشعب والجمهور الواسع. وليس هذا فحسب، بل حتى الكلمة (vulgarisation) المؤصَّلة لاتِينِيّاً (*vulgus*) حيث تندرج الدلالة السلبيّة كدأب اللغة في احتمالها لحمولات إيديولوجيّة[14]، كانت تدلّ على *حشدٍ من السواد الأعظم من الرعيّة* في مقابل *الشعب السيّد* الذي يستأثِر بالإدلاء بصوته ويملك حقّ الانتخاب.. ومع اقتفاء تفرّعاتها يطفو هذا المعنى بالطّبيعة حتى لتكاد تتعزّز الفكرة في اللغة العربيّة ولاسيّما إذا أسقطنا المفهوم على الثنائية (الرسمي ـ الفصيح / الشعبي ـ العامي) أو ثنائيّة (المثقّفين / الجماهير)[15].

وكذلك أصبحنا نعتاد اقتران تسميّة *التّبسيط العلمي* سياقيّاً وتركيبيّاً ـ معجماً أو صرفاً أو دلالةً ـ بمصطلحاتٍ مِن قبيل (مجتمع الثّقافة) و(مجتمع المعرفة) و(اقتصاد المعرفة)، حرصاً على بناء جسور بين العلماء والمجتمع بفضل التّبسيط العلمي. وكذلك ترتبط التّسمية بكلٍّ مِن (التحرير العلمي) و(التوثيق العلمي) و(تعليميّة العلوم) و(الإعلام العلمي) و(الخيال العلمي) بل أحياناً (الثّقافة الشّعبيّة / العرفيّة)؛ وأكثر مِن ذلك، نُلفي إضافات ذات صلة تدلّ بالزيادة على الطموح كمركّب (دمقرطة الثّقافة) مِن باب توسيع آفاق التبسيط العلمي وتشريع أبوابه أمام جمهور فسيح ومتنوّع.

ومن جهةٍ أخرى نسجّل إرداف *متوالية* " التّبسيط العلمي " ببعض أحكامٍ سلبيّة تتخلّل الحديث عن التسميات في ظروف تقديمها أوصافاً توحي بالحرج أكثر ممّا يمكِن تبريرُها

منهجياً. ومِن هذا القبيل ما يطلَق له العنان في مجال اللّسانيات بالفرنسيّة ــ مثلاً ــ في سياق الإنباء بمعضلات التضخّم والتضخيم التي تشهدها بعض النّصوص التبسيطيّة ولكن بشيءٍ من الاستخفاف، فنقرأ: *dans la « littérature » linguistique*، أي: *في فلسفات أو في أدبيات اللّسانيات* .. فتعليقات مِن جنس عبارات: *phraséologie linguistique* أو *littérature linguistique* أو *nouvel avatar de terminologie linguistique* لا تشرِّف أيّاً مِن الفرقاء العاكفين على إقامة صرح العلوم الإنسانيّة والاجتماعية واللّغويّة التي تعاني مثل هذه النَّظرة الدّونيّة[16]؛ أليس هكذا يُساء إلى الفلسفة والأدب واللّسانيات، ربّما مِن حيث لا يدري الواجِد؛ والغريب أن تصدر الإساءة مِن أبناء وبنات الاختصاص[17] ؟

وعليه، فغالباً ما يُنتقَص مِن الاستعمال الشّائع عبرَ لفظ " خطاب تعميم العلوم "، على اعتبار هذا الأخير مِن صميم *لغة* القاصرين مِن " الجهّال " والخاملين مِن " ضعاف التّفكير ". ولكن تجاهل أساسيات هذا التّبسيط وفنونه ــ باسم التخصّص الدّقيق وتحت دواع أخرى ــ وكذا عدم ألفته رغم شيوعه، هو ما مِن شأنه أن يخلِّف الظنّ بعجزه وابتذاله بدل تصوّره وسيطاً تواصليّاً معرفيّاً منصِفاً للنُّهى المتدبّرة بما يُفطِّن العقل ويثري الفكر ويُفيد التّواصل ويُحيي اللغة معاً. ولتوطيد الاعتقاد المضادّ لهذه الفكرة الشّائعة والباطِلة في آنٍ، يحسن مقاربتها كمفارقة مبطَّنة أي بصفتها من الموضوعات السّائدة قديماً مع جوانب الطّرافة الخفيّة التي يهمّنا استكشافها إحقاقاً لحقّ النّسق البديل المذكور ههنا خطفاً. وكذا لأجل التحقّق مِن أنّ آلية التبسيط لغرض التّعميم تعدّ مِن أرقى وأرحب إنجازٍ يقوم به منتِج الخطاب بعيداً ــ شيئاً ما ــ عن دائرة المفاهيم المفعمة بالإبهام والتي تحيط ببعض الخطابات والنّصوص العلميّة، وقريباً بما يستطاع من الجمهور الذي يفكِّر في إفادته على قدر اكتراثه بموضوع خطابه التبسيطي المتخلِّل لكلّ سيّاقٍ تواصليّ يحدث: فيكفّ عن مسايرة عقدة الزعامة الفكريّة لصالح الشراكة الثقافيّة ويخرج من منطق الجحود بفضائل خدمة البشريّة قاطبة، بما يكثّفه مِن جهودٍ في سبيل تقريب تلكم المفاهيم التي كثيراً ما تُبتلى بأنواع الغموض، فتبدو مستعصية في بعض أشكالها المتراكمة والمنصهرة في العلميّة والمحمولة بلغة المنطق المتقشِّف وبرموزٍ رياضيّة وجداول ورسوم صمّاء إلى حدّ الاستثقال.

هذا ومع مساعي التّعليل المحلَّلة في هذا المطلَب، فقد يهمّ إثارة ــ لاحقاً[18] ــ ما لاحظناه ههنا من بعض العواقب المستفحلة ــ بل المساوئ ــ الناتجة عن آفة تحصيل مقولة " انطباق الاسم على المسمّى ". ولكن آن أوان اضمحلال العقبات والصّعاب بتطبيق الجملة الاعتراضيّة " لا مُشَاحَةَ في الاصطلاح " ولا تشديد. ومن ثمّ نمضي إلى المطلب الثّاني عملاً بحكمة: إنّما يُخرِج من التّيه والحيرةِ ــ لا محالة ــ التعرّضُ للمفهوم من بابه الواسع بعد بوّابة التسمية الضيّقة[19]، وبعبور عتبة التحليل الصّرفي للمصطلح المكرَّس في العربيّة من وجهة نظرٍ خاصّةٍ معلَّلة ومبرَّرة علميّاً وعمليّاً (مع الحاجة إلى الشّيوع الفعلي[20]).

3-1-2 مِن ناحية الصّرف (مصطلحاً)

رُبَّ مشكلاتٍ واقعةٍ ــ لا مفرَّ ــ على مستوى الاستعمال اللغوي، يمكن تفاديها أخذاً بمقترَح تسميّة المفهوم المقصود ــ خلال عرضنا هذا ــ بـ (التّبسيط العلمي التّعميمي)، بمعيّة ما يقدِّمه

مِن بدائل الاستعمال المتأقلِمة في مختلف السياقات، وهي المختصرات المضبوطة في هذا التسلسل العقدي:

- خطاب التّبسيط العلمي التّعميمي ⇐ الخطاب التبسيطي التّعميمي ⇐
- الخطاب التبسيطي ~ الخطاب التّعميمي
- ⇒ التّبسيط العلمي ~ التّعميم العلمي.
- ⇒ (التّبسيط) / (التّعميم)

وتتراءى لنا حسنات هذا المقترَح في ما يأتي: 1. يخلِّصنا من وطأة العطف الذي يشتِّت المصطلح (خطاب التبسيط والتعميمي). 2. يختزل موضوع التبسيط ـ أوّلاً ـ وهو العلم / المعرفة / البيانات / النظريات / التطبيقات = مفعولاً به مضافاً إليه كمقولتيْن نحويّتيْن (صرفيّتيْن تركيبيّتيْن) هامة في مسألة العمل النحوي التي تعتمدها الإضافة أو تلغيها (ظاهرة الإلغاء في النّحو العربي). 3. يسبق بمسار التّبسيط الذي يدلّ عليه مصدر فعل بسَّط المزيد الدّال كما رأينا على البسط / النّشر (العلاقة الرّياضيّة المنشودة ثنائيَّةً تقابليّة تحمل قيّماً مفهوميّة غزيرة وعزيزة على حيث العامل المشترك هو المفعَّل وليس القاسم الفاصل = علاقة التّنافر). من أمثلة المشكلات اللغوية التواصلية التركيبية المخلّة بالنّظام المعرفي والتي يحلّها هذا المقترَح: أ. مشكلة الإضافة مع الاحتفاظ على العطف. في العربية = خطاب التبسيط والتعميم. ب. مشكلة. وعلى الرغم من كلّ ما سبق، فإنّ المقترح لا يخلو من بعض العيوب وعلى رأسها كون التّسمية مركَّباً إضافي نعتي يتكوّن من ثلاثة لفظاتٍ (مونيماتٍ). أمّا التعقيب على هذه السمة السلبيّة، فبالذّكر أنّ المصطلح بسيط ومركَّب في العربية. حسبنا اعتياده لكي نتقبّله. ولا نعدم التراجع عن مقترحنا هذا في حال عثورنا على استعمالٍ أنجع.

3-2 في المفهوم ورواجه الذّرائعي

بعد هذه الوقفة في محراب التّسمية نستخلص نفحاتٍ لصالح المفهوم. وفي مستَهَلّ هذا التّعريف ــ ولتفادي مشكلاتٍ مرتقَبة على مستوى الاستعمال اللغوي ـ التّركيبي خاصّةً[21]، نقترح تسميّته *(التّبسيط العلمي التّعميمي)* عملاً بما جاء أعلاه (1.1). ولفائدة التبسيط ننطلق من التّعريف الوارد في القاموس الفرنسي (*Le petit Robert*) الذي يعتبره « عملاً يقوم على تكييف معارف تقنيّة وعلميّة بحيث تصبح في متناول القارئ العام »[22]. ولكي نستبين معالم هذا التّكييف أكثر ننطلِق من بسط التعريف نحو نشره من ثلاثة مناظر منهجيّة: *1 ـ منظور شركاء هذا التبسيط 2 ـ غاياته 3 ــ المستفيدون منه*. وفق التّفصيل الآتي.

3-2-1 مِن منظور شركاء التبسيط العلمي

يُقصد بالتّبسيط العلمي التّعميمي العملية التّحسيسيّة التي يمارسها ـ بشكلٍ أو بآخر ـ كلٌّ مِن *المعلِّمين* في الصّفوف المدرسيّة، *والإعلاميين* عبر وسائل الإعلام، *والخبراء* بما يصدرونه

مِن الكتب العلميّة ويحرّرونه من المقالات التّبسيطيّة التّعميميّة التي تضطلع بنشر المعرفة وبتوعيّة الرأي العام حول الكمّ الهائل مِن نتائج العلم ومنجزات العلماء في شتّى المجالات العلميّة والتقنيّة. لهذا فلا تعدم هذه العمليّة التحسيسيّة التوعويّة المعتمدة هذه المصادر الثلاثة نوعاً من السلوك التعليمي أو ـ كما يسمّيها جويل دي روسني (Joël de Rosnay) ـ « بيداغوجيا مكيّفة لمختلف طبقات الجمهور الفسيح، تُستعمَل فيها سجلاتٌ وأعرافٌ مرتبطة بالمفاهيم العلميّة المستهدفة بالتبسيط، وتُشغَّل وسائل متواشجة وتابعة لبعضها البعض، على غرار: وسيط الكتابة والتحرير، والسمعي البصري، والحاسوبيات التفاعليّة، والنقاش والحوار. *فالتبسيط بالنسبة إليّ* [يواصل صاحب المقتبَس] *ترويضٌ وشكلٌ مِن التّربية والبيداغوجيا* »[23].

ذلك أنّ مكانة *البيداغوجيّا* المدعَّمة بسنَد *التعليميّة* هذه تُعزّزها حقيقة مفادها أنّ لكتابة العلوم بصيغة شارِحة للغتها المتخصّصة تستدعي مِن المتطلّبات ما تتحدّد بها على أنّها عمليات تحويليّة وطرق ملتوية خاصّة في استخدامها للاتّصال والنِّقاش المسخَّر كلاهما مِن أجل توفير أكبر عددٍ ممكِنٍ مِن المعلومات العلمية لفائدة الفرد أيّاً كان[24]، وإحالة هذا الأخير على مصادرها المختلفة إلى أن اقتضى الأمر تدوين موسوعاتٍ في موضوعاتٍ علميّة شتّى وتنصيب متاحف وتشييد مكتبات وفتح مدارس وبناء جامعات؛ غرضها إحداث الاستئناس بين القراء والمفاهيم العلميّة، من غير الإغفال عن حقيقة أخرى مؤدّاها أنّ « المهارات المطلوبة لأداء معظم المهن والأعمال إنّما تُكتسَب في ميادين العمل الفعلي »[25]. لهذا فإنّ ثقافة الشّركاء العاملين في ميدان التّبسيط العلمي تتوقّع رصداً لغويّاً جسيماً وموثوقاً فيه ليدعِّم مسار رصدهم للمعرفة العلميّة بنزعة استقصائية وبجانب من الانتقائيّة التي سنحسمها أدناه، أي بما يتلاءم ومستوى التقدّم العلمي وينسجم وروح العصر ـ من جهة، وبما يؤهَّلون به في سبيل تفكيك شفرات العلماء وتقريب ألغازهم ورطانتهم إلى السواد الأعم من مختلف الطبقات الاجتماعيّة في طبق التناول المستساغ ـ مِن جهة ثانية.

3-2-2 مِن منظور غايات التبسيط العلمي

من المعلوم أنّ معظم الوسائط والمناسبات المشار إليها أعلاه تُسدَى خصِّيصاً إلى عيّنات منتقاة سلفاً[26] على غرار ـ مثلاً ـ فئة الأطفال والشّباب الذين يعزّ التخصّص الدّقيق في مثل أعمارهم، وكذلك يتعذّر عليهم متابعة الدراسات المرتبِطة بالعلومِ الوعرةِ دروبُها في مثل هذه المرحلة الحرجة بدون الابتداء بتلقين الأبجديات الأساسيّة المتعلِّقة بالفنّ المستهدَف: وهو مِن اختصاص التّبسيط العلمي (المستعصي) بامتياز ؛ ولاسيّما في حال انتفاء سبل التّكييف اللّغوي ذي المستوى المطلوب من حيث المرونة والبساطة والعمق في آن. ناهيك عن كون التلقّي العلمي بمثابة عمل جماعي واجتماعي يلعب التّفاعل فيه دوراً لا يقلّ أهميّة، بالإضافة إلى ضرورة نسج العلاقات التي تتقابل وتتفاضل المعرفة المنعكسة في مراياها العاكسة. وهو ما توفِّره هذه الوسائط الطيّعة، وتكرّسه المناسبات الترفيهيّة الحيّة والمحيِّنة للنصوص والحوارات العلميّة والمتزامنة مع ما يُستجدّ في باب العلوم[27]. بل بالكاد تتحوّل " العروض " العلميّة إلى *مقامات الفرجة والاستعراض*، ما يدعونا إلى التّأمّل في جلسات المناقشات التي تُعقَد حول الأطروحات الأكاديميّة، وكذا ما يقدَّم من المداخلات العلميّة في الملتقيات تحت أجواء التصفيقات العجيبة علامة على " الإعجاب " الانفعالي طبعاً؛ وذلك نظراً أيضاً إلى

الفضل الذي يغطّيه استيعاب المفاهيم الجوهريّة للعلوم والفنون والتقانة في إنماء الدّافعيّة نحو التألّق الذي يرنو إلى الحدّ مِن التخلّف والفقر والانزواء والعطالة والبطالة، وعلى سبيل تمكين المواطنين من الإسهام بصورة فعّالة في خلق فرص النّجاح وافتعال عمليات التّنمية الاقتصاديّة. ما حدا إلى تكريس هذا الهدف النّبيل في المناقشات والقرارات المتّخَذة والمتعلّقة بميدان العلوم.

مع أنّ هذا الاستيعاب مشدود إلى تذليل الصِّعاب التي قد يُتوهَّم أنّ المتسبِّب فيها حشدٌ مِن المصطلحات التي ــ ومع ذلك ــ ليست طبيعتها في آخر المطاف سوى لغويّة: ما يعني أنّها لابدّ كانت ــ ولا تزال ــ مجرّد كلمات أو أدلّة لغويّة لا تزيد عن كونها ذكِّرت فقط بوظيفتيْها المرجعيّة والموجوديّة الزّائدة على باقي معجم اللغة[28]. « وقد انتشرت هذه الكلمات بطبيعة الحال على هذا النطاق الواسع بفضل تقدّم وسائل الإعلام والاتصال التي ساعدت على سهولة التدفّق المعلوماتي. وبعد أن كانت هذه المصطلحات والمعلومات حكرًا على فئة متميّزة من العلماء والأكاديميين المتخصّصين في المجتمعات المتقدِّمة علميًّا، وتكنولوجيًّا، شاعت حتى في المجتمعات القبلية المتخلِّفة، التي كانت حتى عهدٍ غير بعيد تستمدّ كلَّ معارفها ومعلوماتها من الكبار عن طريق الرواية الشفهية إلى أن عرفت طريقها إلى الراديو ثمّ التليفزيون ومن بعدهما الفيديو. وظهر نتيجة لذلك ما يمكن اعتباره لغة مشتركة بين معظم مجتمعات العالم من ناحية، ومختلف قطاعات وشرائح المجتمع الواحِد من ناحية أخرى »[29]. بحيث يتوسَّم في هذه اللغة المشتركة دور المدخل إلى المفهوم المستقدَم والمرجع الذي نشأت مِن صلبه كلُّ التنويعات والاشتقاقات التابعة. وكذلك من خلال تقدير وضعيّة الوساطة بين العلماء والتقنيّين من جهة والمتطلِّعين إلى المعرفة من المتعلِّمين وعامّة النّاس المستعملين والمستهلكين والفضوليين ــ من جهة أخرى. وخاصّةً إذا عرفنا أنّ هناك مَن لا يزال يعتبر العلميين والعلماء والفنيّين والتقانيّين لا يُتقنون التواصل بمفهومه المغرض أي لا يحسنون إيصال رسائلهم العلميّة إلى الجمهور الواسع، بل يحدث التّضييق التخصّصي في مجال تبادلاتهم اللّفظيّة وغير اللّفظيّة[30]. ولعلّ ذلك يرجع إلى نأيهم القليل أو الكثير عن ممارساتهم الخطابية التي كادت أن تنقطِع عن الجمهور الواسِع. وهذا بحسب التّحديد الذي قدّمه ميشال فوكو (Michel Foucault) لمفهوم *الممارسة الخطابية* وهو يحصره في مجموعة مِن القواعِد الخفيّة والتّاريخية التي تتحدّد دائما في الزمان والمكان، والتي تعيّن، في فترة معينة، ولرقعة اجتماعية واقتصادية وجغرافية أو لسانية معيّنة، شروط ممارسة الوظيفة التّواصلية[31]. وهي لا تنأى من هذه الناحية عن مفهوميْ التعاقد التواصل والوضعيّة التواصليّة اللّذيْن سنأتي على عرضهما أدناه.

3-2-3 مِن منظور المستفيدين مِن التبسيط العلمي

هكذا، مع العلم أنّ المستفيدين مِن التّبسيط العلمي ــ كما سبقنا ببعض الإشارات ــ شريحة عريضة من الجمهور الذي يقلّ فيه عدد حاملي الشهادات، غير أنّهم مِن المتوقَّع أن يكونوا قد اكتسبوا في الصفّ ــ أو عصاميّاً ــ بعض المبادئ المفيدة في كيفيّة قراءة نصٍّ بسيطٍ على الأقلّ، وكذا نزرٍ قليلٍ مِن فنيات تناوله وفهمه ولو سطحيّاً.

كما يندرج في خانة المستفيدين جميع الأفراد الذين يغيب عنهم الشيء الموصوف علميّاً بما تتعذّر عليهم مسالك التجريب مما يمكن لهم أن يُعاينوه منها وما لا يَعنِيهم من شأنها. وفي هذا الإطار يعدّ كلّ من عزّ عليه خوض غمار التجربة والاختبار جزءاً مِن هذا الجمهور العريض ـ على الرّغم مِن إمكان تخرّج بعضهم من الجامعات والمعاهد والمدارس العليا برصيد من معرفة لا بأسَ به وبما حصدوه من قبيل تّكوين علمي قد لا يكفي ليكفل لهم سبل الرقي إلى **مصاف الرّاسِخين في العلم**.

ويجدر التّنويه هنا بما يكتسبه الأدب ـ هو الآخر ـ مِن حقّ في التّبسيط العلمي وفضلٍ في حذقه لفنون نشر العلم ـ كما يأتي أدناه ـ مِن باب تجسيد صور الواقع، وتيسير الولوج إلى عالم المصطلحات والمفاهيم العلميّة. وذلك بفضل السّرد العلمي الذي يتصرّف به كاتب النصوص الأدبية، فتُشرَع عن طريقه أبواب الخصوصيّة أمام فضاءات عموميّة تنتشر فيها المعرفة وتذاع في المشاهد التي يصفها، وبطولِ وعرضِ لوحات البطولات التي يُسندها إلى روادها الفاعلين وذوي الآثار في الحقول العلميّة المتشعّبة. وذلك كلّه في غياب الشّيء والموضوع الواقِعيْن تحت مجهر الفحص العلمي الدقيق وبعيداً عن الرقابة الخبيرة المشهود عليها بالتّقرير المحرَّر والمتناهي في العلميّة والمستفيض في المعطيات[32].

وتمتدّ في النّصوص الأدبية التي تخوض في الموضوعات العلميّة آفاق الاستجلاء العلمي مما يرخَّص للتّأويل من سبل الإفاضة في زخم العلامات والسمات المنتِجة للمعاني والدلالات والمفاهيم الملتفّ بها حول العالم والملفتة إلى الكون بأسره. لهذا التفتت بعض الدراسات إلى البعد السيميائي للنص التبسيطي الذي ينوَّع فيه بين الحرف والشّكل البياني والصورة واللّون ـ مثله في ذلك مثل ما يقوم عليه الخطاب الإشهاري حيث أضحى فيض كأس الإبداع في مساحاته الواسِعة أمراً مشروعاً يؤكِّده الجمهور نفسه. ونجد مثله أيضاً فيما يعنينا هنا من تسخير الأدب في التبسيط العلمي الماثل فيما ينطوي عليه من المجازات والتشبيهات والاستعارات وفنون القول المراد بها تجسيد الظواهر العلميّة وتقريبها إلى العقول باللغة التي تألفها هذه العقول الجماهيرية التي سعة كلّ مفردٍ منها لا يزال العلماء في حيرةٍ مِن أمرهم بسببها. وكلّما أفل رأيٌ حولها لقدمه ظهر آخرٌ في حديث يدهِش أكثر مما يقنع.

ثم ليس يجهل المستمع فضل اللغة الموحية في تدعيم الفكر ولاسيما بما تمليه عليه من الصور وما تتركه في النّفس من الانطباعات. والصور التي يتكرّم بها الأدباء تنبض حياةً بحيث لا يمكن الإعياء من مطالبتها بقدر ما يعترينا الملل من مطالعة الصور النمطيّة الجوفاء. وذلك لكون الأولى مشوّقة وممتعة بما يُضفى عليها مِن طابع فنّي نغمي جمالي يتوافق مع روحانيّة بني آدم وأشواقه.

بالتالي فمن مساوئ التصرُّف التقصير في النصّ الأدبي وخطابه كقناةٍ أصيلة برهنت نجوعها منذ قرون. بل بجب أن يُقرَّ بطابعهما القانوني كوسيط تبسيطيٍّ علميٍّ مخصّص لهواة الإبداع الأدبي الذين لا تستسيغ ذائقتهم نصوصاً ولا خطابات غيرها ولو في مقام التشبّع العلمي. من هنا يبدو لنا المهرجانات والهدايا التي تمنح بخصوص تشجيع الإنتاج الأدبي أصبح من المألوف أن يخصَّص منها جزءٌ معتبر لما يستحقّ تسمية " لإبداعات الأدبية العلمية " من المسرح والرواية وحتى الشعر بدون أيّ خجل بما أنّها ذات أغراض

علميّة نبيلة ثمّ نظراً لجمهورها المكون أساساً من فئتيْ الأطفال والشباب. وتستمرّ التظاهرات في هذا الشأن حتى أوشك أن تتحوّل إلى مهرجانات خاوية بفعل الموضة القاتلة التي قد تحوّلها إلى مهرجانات تترك المرء كمن اطّلع على حديقته خاوية على عروشها[33].

بالطّبع إنّ هذا الرأي قابل للمناقشة إلى حدّ طغيان الاعتقاد في صرامة المعرفة العلميّة ــ مِن جهة، ومجازيّة اللغة الأدبيّة ــ من جهة ثانية. ولابدَّ أن يشكِّل هذا وجهاً من التعارض الذي لا يمكن مجانبته إلاّ عن عنجهيّة. غير أنّ الردّ على هذه المعارضة المتوقَّعة هو بتذكير كلّ من اختار التقوقع في زاويتها الحادّة بضرورة مراعاة السياق الذي يعتدّ فيه بالأدب في سبيل نشر العلم ــ نكرّر ذلك للفائدة رغم أنف مقولة التكرار فن الحمار. وهو سياق التعلّم والتعليم الذي يتّسع للشّرح وتدقيق التفاصيل ويتمّ عادةً بمعيّة مورد بشري عاقل وعالم قبل تبوئه مكانة الأنبياء بالتشبيه.

وعليه، نكون قد تصفّحنا بعض الأسباب التي يقوم لوجودها واجب الارتكاز على المعلِّمين والأساتذة والمكوِّنين في إمدادهم بمراجع تساعدهم على تكوين ذخيرة علميّة يستمدّون منها مادّتهم العلميّة والمعرفيّة تسخَّر في أداء واجباتهم المهنيّة فيما يخصّ تكوين تلامذتهم وطلبتهم وتوجيهم وتيسِّر عليهم مهام التحقّق من سريان المعلومات وتتبّع تطوّرات العلوم والفنون. وهذا ليس بيسير مقارنةً مع وضعٍ تندر فيها المراجع نظراً لقلّة العناية بفعل التبسيط العلمي الذي نعتبره من هذا المنطلَق فعلاً ثقافيّاً بامتياز وعلامة على التقدّم الحضاري الذي تتحلّى به أيُّ ثقافةٍ تضطلع بشؤونه.

4- التّبسيط العلمي بين التّحقير والتّبرير والوسطيّة والتأديب

4-1 جسامة الرهان العلمي وحقارة التبسيط العلمي

إذن نستنتج من التحليل السابق أنّ الرِّهان ليس بالهيّن ولا يرضى بإمهال رفعه. لعلّ هذا ــ وعلى الرّغم ممّا تقدّم مِن الإيحاء ــ ما حدا ببعض الدّارسين إلى التّأكيد على أنّه لا يستقيم **التّبسيط** ولا يمكن له أن يكون **ناجعاً** إلاّ إذا أسنِد إلى **العلماء** ذوي التخصّص الدّقيق *بصفة خاصّة وحصريّة وبرهاناً حيّاً على أداءاتهم المنفردة*: إمّا بوصف إنجازاتهم بأنفسهم أو بالحديث عن الإنتاجات والكتابات العلميّة لغيرهم من الأقران المعاصِرين، والزملاء الحاضِرين أو الغابِرين من العلماء والأساتذة[34]، سواء في سياقات التكوين أو في مقامات الإعلان عن نتائج بحوثهم المثمرة أو في صدد إجاباتهم عن أسئلة الإعلاميّين في المقابلات الصِّحافيّة أو في العديد من المناسبات التي يُلتمسون فيها ويُستقدَمون ويُستفتون، وحيث يحقّ لهم أن يطمحوا إلى أسمى التّرقيات بحصولهم على براءات الاختراع وأوسمة التفوّق العلمي الجزيئي والاستثنائي. وإنّما كان ذلك كذلك ــ بحسب رأي أولئك الدّارسين دائماً ــ بسبب خبرات هؤلاء الأخصّائيّين الأفذاذ ونجاحاتهم في مجالاتهم المختلفة، وتحكّمهم في لغة العلم بشكلٍ أفضل وأعقل مِن غيرهم، وبدافع سعة آفاقهم الخياليّة ورحابة صدورهم الاستكشافيّة ورهافة حسّهم الإبداعي والنّقدي معاً، وباسم الملكيّة الفكريّة في النهاية[35].

والحال أنّ هذا الرّأي ضعيف الحجّة رغم عدم تورّع أصحابه في توزيع هذه الأخيرة توزيعاً لانهائيّاً. وذلك ــ كما سنكشف لاحِقاً ــ فإنّ قضيّة التبسيط العلمي مِن قبيل الشّغل متعدّد ومتداخل التخصّصات، ويقع في ملتقى طرق العديد من الأخصّائيّين الشّركاء والمتعاضِدين (منهم الابستيمولوجيون والإعلاميون والمعلِّمون وعلماء الاجتماع والبيداغوجيون .. الخ، المدعَّمون كلّهم بوصفات وخبرات المتخصّصين في المجال المعني بالتبسيط). وكشأن كلّ ميدان ذي بعدٍ متعدّد التخصّصات والرهانات تنزل في رحابه اتّجاهات عديدة ديدانها التّكامل كما حرص على ذلك أشهر المقعِّدين لنظريّة المعرفة وهو إدغار موران[36]. وإلاّ كيف يتسنّى للمتاحف العلمية والمعارض، وما يقام مِن المحافل والمهرجانات، وما يُنظَّم مِن المسابقات (العلميّة الشّعبيّة) أن تضطلع نزاهةً وجدارةً بدور التبسيط العلمي ؟ وكذلك فما شأن كافّة ما يُنصَّب مِن المعسكرات الموضوعاتية ويُعصَر من المقولات والنّظريات التي يُستخلَص منها ما لا نهاية من التطبيقات الميدانيّة العظيمة بمختلف النوازع والاتّجاهات والأذواق، وما يَنصبّ في بوتقة الخيال العلمي المحوَّل إلى إسقاطات واقعيّة، وما يُلفت مِن الملصقات الشيِّقة، ويُنشَر مِن المجلاّت العلميّة التبسيطيّة الهائلة والمريحة، ويُبثّ مِن الحصص العلميّة التلفزيونيّة والإذاعيّة في حلقات مروِّحة، ويخصّص مِن الجوائز في سبيل تحسين المستوى العلمي تحت شعار ومبدأ التثقيف العلمي الممتِع في أوساط جماهيريّة متنوّعة ــ وعلى الرغم من عدم تجانسها بالفعل؟

وذلك إذا اكتفينا بمناقشة هذا الرّأي الذي ليس وحيداً في دائرة الآراء التي تنبذ " التّبسيط العلمي " وتضعه في قفص الاتّهام إلى حدّ التخليط بين سنّة التغيُّر والتغيير التي تجعل مِن المعرفة الوليدة عن " عصر المعلومات " تكاد تحيل قدراً لا يَستهان به مِن معرفة الماضي وفلسفته إلى نوع من " الفلكلور العلمي " و" الميثالوجيا الفلسفية "[37]، وبين همّ التبسيط المسخَّر كأداة لتحسين ظروف الإنسان بتمكينه من ملكات تفكير مشرِّفة له لا علاقة لها بالتسطيح الذي ليس سوى عتبة نحو تيسير الفهم وتعزيز التفكير الايل لاحقاً إلى تعميق النظر في الأشياء بعد التسلّح بالأصول والابتداء في التداول على شتى فنون العلم والمعرفة والثقافة.

لعلّ ذلك الطّرح الذي يكتنفه التّخليط هو ما أسفر عن وجود رأيٍ أكثر تطرّفاً يمكن التّعريج عليه لكونه يتنكّر لمسعى هذا التّبسيط بعللٍ واهية بالمطلق، على غرار ما يُزعَم من تكريس التبسيط العلمي لحرمان عامّة الناس ــ وحتى المتعلِّمين منهم ــ مِن المعرفة التي لا تصلح في صيغتها التبسيطيّة وبالتالي إبقائهم تحت سيطرة ممتلكي المعرفة ومحتكريها مِن الطّبقة الأرستقراطية ذات النّفوذ والمراتب العليا ومحترفيها من الأساتذة أصحاب الأيادي الطولى؛ ذلك أنّ العلم ذو طابع طَبَقي ونخبوي ــ كما سبق لبيار بورديو أن أفاض في هذه المسألة مِن منظور علم الاجتماع ولكن مِن غير أن يستنتج ما يدّعيه رواد فكرة رفض " التّبسيط العلمي "، وهم يستشهدون بآرائه حول التفاوت الطبقي الذي تكرّسه المدرسة اجتماعيّاً بمداومة الرصيد الثّقافي المتوارث جيلاً عن جيل. بحيث يستلّون هذه المقولة قسراً مِن سياقها لغرض تزكيّة موقفهم المضلِّل من ظاهرة التّبسيط العلمي فإخضاعها لأهوائهم. وهو موقِفٌ نُلفيه متناثِراً في كتابات عديدة. ذلك أنّه إذا سايرنا بريق هذا المنطق، فحينما يعجز قارئٌ ما عن فهم نصٍّ علميٍّ ما ــ بالتّالي ــ يلجأ إلى الخطاب التبسيطي متوسِّطاً به ومتوسِّلاً، بعد علمه أنّ

هذا الأخير يشكّل مفتاح بعض ما استغلق من ذلك النّص، أيعني ذلك ـ إذن ـ أنّه انحطّ إلى أسفل السافلين في مستواه أم تحرّى التدرّج الذي يعدّ مساراً تعلّميّاً سليماً، بل ربّما قد يرجع ذلك الغموض الذي يكون قد اعترى النصّ العلمي إلى أنّ صاحبه لم يأخذ بهذا المبدأ التعليمي الأساس الذي يعتبر من أبجديات التعليميات وبالخصوص تعليميّة العلوم والرياضيات.

2-4 التبسيط العلمي والمبرَّر الابستيمولوجي

وإذا رغبنا في استحضار التبرير الابستيمولوجي نقول إنّه ليس يسلَم مِن الأخطاء مناقشة المضامين المعرفيّة والنظريّات العلميّة والموادّ الفكريّة بنفس اللّغة التي كُتبت بها أوّل مرّة ـ أو بتعبير أصحّ ـ بنفس الخطاب العلمي الذي أنتجها في صفاء وكثافة وتركيز وبروح علميّة وثقة وثبات وبداهةً وبإثباتٍ مبرهن أو نفيٍ معلّل. فكما يقول موريس ميرلو بونتي (Maurice Merleau-Ponty):

« إنّ الطّريقة الوحيدة للتّفكير بالتّفكير هي أوّلاً أن نفكِّر بشيءٍ ما [وهو ما يحمله الخطاب العلمي كمضمون يختلف عنه]، ويصبح جوهريّاً لهذا التّفكير أن لا يأخذ ذاته كموضوع [لهذا فالخطاب التبسيطي لا يستهدف الشيء بقدر ما يستهدف الخطاب العلمي فيبسِّطه وينشره من باب التعريف والتثقيف والإحاطة والإفادة والإنارة في آن] »[38]. بل هناك من ذهب ـ تدعيماً لضرورة الفصل بين النّمطيْن مِن التّفكير ـ إلى أنّ المعرفة بما أنّها تنتج أنساقاً ومفاهيم في تجدد مستمر، فهي تنطوي على سلطة تقدّرها على إنتاج لغة موازية لهذه الأنساق[39].

وعليه، فبهذا الشّرط فقط يمكن تحاشي تعكير الأفكار الذي يوشك أن يتسبّب فيه اختلاط لبوسها العلمي بزيّها التبسيطي، ولاسيما على إثر التّداخل في الصّلاحيات، وهو ما قد يزيدها غموضاً في الوقت الذي يتوقّع أن يُكسيها سلاسةً ووضوحاً كرونق المياه (Limpides) بتحديد الحالتيْن مع إمكان الجمع بينهما أو التناوب في اعتماد هذه أو تلك. إذ لا يختلف الوجهان المتناظِران نسبيّاً إلاّ من ناحية ما يتطلّبه الخطاب العلمي من استقرار عوده ونمطيّته والإجماع المعقود حولَه، ومن جهة المتلقّي الذي يتوافد على النّمط الثاني من حيث انفتاحه وكونه سديماً لا يمكن تمييزه إلاّ بموجب ما يتوسّمه صاحب الخطاب التبسيطي من آيات الإقبال وعلامات التجاوب، فيقرّر حول طبيعة أسلوبه وعدد تعاريفه ودرجات تعقيد ـ أو تبسيط ـ مصطلحاته وأنواع التدرّج الممكنة في الشّروح والحوصلات والتطابقات والصياغات والترادفات والمجازات والتمثيلات والإحالات التي تستهدف كافّتها المفاهيم العلميّة المراد تقريبها إلى الجماهير بمختلف تنوّعاتها وتوجّهاته ومشاربها[40].

وسيراً دائماً في اتّجاه التّبرير واستناداً أيضاً إلى صحّة قيام لغة خاصّة بالعلم، نستعين بوظيفة من وظائف اللغة وهي ما يمكن تلخيصها في " تفسير اللغة الطّبيعيّة لغيرها من أنظمة التبليغ "[41]. إذ ننطلق من اعتبار العلم نظاماً مِن أدلّة مشفَّرة فيها ما يعود الفضل فيه إلى تلكم اللّغة الطبيعيّة في نسبتها الكبيرة، وفيها ما يعدّ من جنس ما يمكن وسمه بالتقابل مع هذه اللّغة الطبيعيّة باللغة الاصطناعيّة. فلا يضطلع بتفسير هذه اللغة وتفكيك شفراتها سوى لغة أخرى تختلف عن هذه الأولى، فلتكن الخطاب التبسيطي[42].

3-4 الحذر والوسطيّة والتعليميّة في رفع تحدّي التبسيط العلمي

ولكن قبل طيّ هذا الموضوع المختلَف فيه نشير إلى أنّه هناك حتّى مِن كبار الفلاسفة مَن شكّك في جدوى التّبسيط العلمي بسبب باب الاستسهال والتسكّع الذي يفتحه أمام المترفين؛ كما يؤثر عن فولتير (Voltaire) نفسه إبطاله للتبسيط المفرط ــ على الرغم من تعاطيه النسبي له. وأخذ يقيّد نفسه بالحذر والتحفّظ حينما تصدّى لمناقشة كلّ من ديكارت (René Dscartes) ونيوتن (Isaac Newton) وباسكال (Blaise Pascal) حول آرائهم العلميّة الفيزيائية والرياضية ــ بل الفلسفيّة ــ في موضوع " المادّة " وغيره. فعبّر عن ذلك بأسلوبٍ فيه من السلاسة ما يغري ومن الصرامة ما قد ينفِّر. ومن ثمّ علّل ذلك بإقراره أنّ حدث التبسيط قد يؤدّي إلى وصف نفس الظواهر بفرنسا وإنجلترا ولكن بإطلاق حقائق مختلفة باختلاف الموطنيْن. وهذا بالطّبع تزييف وضلالة ناجميْن عن ابتذال المعرفة بفعل التعميم السّطحي الذي اتّخذ منه موقف التحفّظ وكذلك لابتعادها شيئاً فشيئاً ــ تحت تأثير النقول التبسيطية ــ عن مصدرها وشرعتها السليمة[43].

ويمكن ذكر من المفكّرين المحدثين جورج ستاينر (Georges Steiner) وما عُرف به مِن موقف الحذر تجاه التبسيط المقيَّد عنده بشروط أوضحها في كتاب مشترك مع سيسيل لاجالي (Cécile Ladjali)، محتفِظاً على موقفه المضاد لابتذال المعرفة بفعل التعميم السطحي ذاك وناقش بإسهابٍ الآثار النّاجمة عن الفنتازية والضلالة المصاحبتيْن ــ لا محالة ــ لحدث التبسيط[44].

لهذا فقد عرف ديدرو[45] (Denis Diderot) بموقفه الميّال إلى تحرّي الكتابة العلميّة المبسّطة للمفاهيم الأكثر إغراقاً في التعقيد بحذرٍ حصيف، حتى جرى اسمه على الألسنة الشاهدة والدّالة على فضله في نشر المعرفة والبيانات التي جمعها ووثّقها وهو يترأّس تحرير مواد موسوعة أطلق عليها " موسوعة العلوم والفنون والحرف "[46]؛ حيث انكبّ على استبقاء مآثر عصره وتحصيل مفاخره بحماس شديد ومهارة نادرة المثال. ونشر من المقالات التبسيطية التي غمرها بتحليل مستفيض وبأسلوبٍ أكاديميّ هادئ. وعلى الرّغم من غزارة ما تفرّغ له من التبسيط فهو لم ينفصل ألبتّةَ عما جمعه من آراء ومعارف وحقائق تنصبّ كلّها في قالب قضايا متفرّعة من أوّليّات العلم وما انتهى إليه من أسباب ثقته به وممّا هو خليق بأن يوصف بالصحّة على الأقلّ إلى حين عصره الذي استقرّ قراره يومئذٍ من سند أخبار الكتب السالفة ذات النسب وثيق الإسناد.

هكذا وحيثما ورد ذكرٌ لفعل " نشر المعرفة " ــ أو بالأحرى حوصلة البحث العلمي ــ تطفو قناة " الكتابة العلميّة " بجدارة إنباءً بهَمّ التّعميم المرغَّب فيه دون إسهابٍ ولا تسيُّب. ولكن يبدو أنّ تمركز *الكتابة العلميّة* هذه في دائرة كمشة مِن الأخصّائيّين من شأنه أن يحدّ مِن آفاق ذلك النّشر فيُقضى على مجال التّعميم قبل انبساط إمكاناته وتيسير وسائله. وهو ما لا يُلقى له تفسيرٌ سوى الإصرار على الرّغبة في الحصر بدافع أنانيّة الاحتكار ــ من جهة، واستثقال خوض الغمار ــ من جهة ثانية. ومن غير الإيهام بأكثر ما يحتمله هذا الحكم نرى أنّ ما انزاحت إليه تلك الكتابة من أنواع التسميات التي تنمّ ــ من جهة ثالثة ــ عن وعيٍ في

الممارسات الخطابيّة والنصيّة لأسرة العلماء، على غرار: التحرير العلمي والتوثيق العلمي، وحتى الترجمة العلميّة، قد لا يكفي لتبرير قناعة توفّر جوٍّ من التعميم والتبسيط العلميّيْن.

وفي ظلّ (ثورة المعلومات) التي يراد بمصطلحها الإشارة ـ في بعض أبعاده على الأقلّ ـ إلى التغيرات الجذريّة التي طرأت على أساليب العمل والتفكير منذ عقودٍ قريبة[47]، يتّصل التوثيق العلمي بما يعرف بـ " البحث الوثائقي أو التوثيقي " الذي يتناول التحرّي السياقي والتناصي في كتابات ذات طابع تخصّصي أي ترتبِط بمجالات متخصصة ودقيقة. كما يضطلع الباحث الموثّق بمهمّة مراجعة المقالات العلمية والخطاب التبسيطي والوثائق التي يحررها أهل الاختصاص. وهو ما يهدف إلى استيعاب محتوى الموضوع المعالَج والاستئناس بأساليب الأخصّائيّين وخطاباتهم، وبمجرّد الاحتكاك بمقامات تخاطبهم. علماً أنّه من شأن هذا الضرب من البحوث المكتبيّة والميدانيّة التسجيليّة ـ في آنٍ ـ أن يسهّل على المتعلِّم النّاشئ ـ مثلاً ـ اكتساب رطانة التخصّص علاوة على معرفة طرق إيجاد المصطلحات المتداولة في المجال المطروق وكيفيّة استخراجها من مضانها. وكذلك هو حريٌّ بأن يحميه من شراك المعجمات المزدوجة التي يُكتفى فيها بإقامة تقابلات خارج السياق وبعيداً عن مقام التواصل العلمي. كما يظهر فضل التدوين والتوثيق فيما ييسِّره في اعتماد آلية البحث النصي والسياقي والتناصي (نسبةً إلى النص الرابط / Hypertexte). وهو ما يتجلى أيضاً وأكثر عندما يتعلق الأمر بمصطلحات يبدو أنّها غير مدونة في المعجمات المصطلحية والمفهومية والموسوعيّة.

4-4 التبسيط العلمي حَلقة وصل بين الأدب والعِلم

إنّ الأدب وعاءً وفكراً وموهبةً وفناً وتصوّراً لا يعدم المعطيات العلميّة حتى اتُّخِذ منه إطاراً للتأمّلات الفكريّة بكلّ منازعها، وقاد دعوات التّحديث والحداثة في أعزّ أمجاده وفي أكحل أزماته، واستعيرت مِن نصوصه ألوانٌ وأشكالٌ من فنون التعبير. فهو منذ الإبداعات الأولى التي خرجت مِن مدرسته أبدى الاستعداد لأن يأخذ على عاتقه مهمّة نشر العلم ومواكبة مسيرته الطّويلة في إرهاصاته وفي جميع أحقابه الخامدة والنّاضِجة. وللتاريخ أن يشهد ولو بنزرٍ قليل على نبوغه في هذا الدور الذي أدّاه بوصفه من سواعد المبتكرين الحقيقيّين من العلماء.

بيد أنّ ما حدث في القرن التّاسع عشر طريف وغريب في آنٍ؛ إذ ذهب بعضهم في أوربا[48] إلى القول إنّ الطفرة العلميّة التي أخذ يشهدها مع بدايته، مِن شأنها أنّ تدفع الأدباء ـ في المستقبل القريب ـ إلى احتراف العلم المنتصِر والتبرّؤ مِن مواهبهم إلى حدّ مغادرة نشاطهم الأدبي. ولكن سرعان ما تبيّن لهم بطلان هذا الادّعاء وسخافته أضغاثَ أحلامٍ عاقرة، بل حدث تطوّر معاكس ـ شيئاً ما ـ لذاك الاتّجاه، بحيث صار الأدب هو الذي يُسخَّر في خدمة العلم بقلمه المهتدى بنور العقل والمتّقى بحكمة من ضلال الخيال المفرط. وليس أدلّ على ذلك من معاينة ما توفّره قرائح الأدباء من الاستعمالات المجازيّة وتولّده من الكلمات ذات الإيحاءات الخاصّة وتنحته أفكارهم من تصوّراتٍ عن الوجود هي مِن أرومة التفكير البشري

وتعدّ أدلّة حيّة على عبقريّة أصحابها الذين ليسوا سوى مبدعين عرفوا المجد ثمّ كادوا أن ينزلوا إلى الحضيض تماماً تحت انبهارهم المعنوي الشّديد بإنجازات العلوم التي كادت أن تُسكتهم بينما حالفت روّادها في تحقيق أمجادهم[49]. حتى صار هؤلاء يستعيرون منهم أشكال السرد والشرح العلمي الذي تطوّر إلى شكلٍ كتابيٍّ ما فتئ يحظى بأنواعٍ من التفريع.

ثمّ وقعت المصاهرة بين المجالين المتكاملين ــ مرّةً أخرى ــ في ظلّ ما عرفه النّقد الأدبي مِن استقطاب المناهج العلميّة في دراسته للأعمال الأدبيّة وتحليلها وتقييمها. فظهر في ضوء هذا التّفاعل أسلوبٌ جديدٌ مَتَحَه خطباء التّبسيط العلمي، يهمّ التّعامل معه باستقراء أوجه استعمالاته في ثنايا التّعبير الشفاهي وفي صلب التعبير الكتابي. واليومَ نشهد تحوّل وسائط التبسيط العلمي إلى قِبلة للعلماء أنفسهم يتولّونها لأغراض النشّر فيها والتعريف بأعمالهم حتى عمد البعض إلى تأسيس مواقع إلكترونية يبثّون فيها إنتاجاتهم الفكريّة بذلك الأسلوب العلمي المتأدّب الذي يستأثر به منطق التّبسيط العلمي في كلّ اللغات التي لم تحجم عن التّعاطي معه.

ومِن الكتب التي يمكن أن نسترشِد بنجاحها بهذا الصّدد، كتاب (L'univers élégant) لصاحبه برايان غرين (Brian Greene)، المعرَّب تحت عنوان " الكون الأنيق "[50]، والذي في الأصل « ليس كتاباً علميّاً عاديا باللغة الإنجليزية فقط ولكنه كتاب يعرض أحدث النظريات في الفيزياء وعلم الكون (الكوسمولوجيا) في لغة أدبية رفيعة وأسلوب مشوّق مثل الروايات والأحداث الدرامية. ومؤلِّف الكتاب عالِم مِن الذين شاركوا في إبداع هذه النظريات، وهو أديب يستخدم كلّ أدوات البلاغة في اللغة الإنجليزية »[51]. ويمكن أن نُلمِّح، في هذا السياق، إلى أهم الفلاسفة الذين خاضوا غمار تجربة تبسيط المفاهيم الفلسفية بحدّة وجديّة وحسٍّ عميقٍ مِن خدمة الإنسانية وهو الفيلسوف البريطاني *برتراند راسل* 1872 ــ 1970 (Bertrand Russel) مع التزامه الثابت بالبحث والاستكشاف لفهم الواقع[52].

5- خطاب " التبسيط العلمي " و(التعاقد[53] التواصلي)

يقول باتريك شارودو[54] (Patrick Charaudeau):

« لا يمكن تمييز خطاب " التبسيط العلمي " بهذه الصّفة سوى مِن حيث صلته بما يمكن أن يُحدَّد على أنّه *خطابٌ علميٌّ* (DS). وبالتالي يَنْطرِح ــ ههنا ــ سؤالٌ أوّليٌّ مِن أجل معرفة إذا ما يمكن اعتبار خطاب التّبسيط بمثابة ترجمة، أو إعادة صيّاغة، أو إعادة تشكيل الخطاب القاعدي الذي ليس سوى خطابٍ علميٍّ »[55].

ولمّا قام التّبسيط العلمي ــ وهو يتكفّل بنشر المعارف في وجه جمهورٍ واسعٍ جدّاً ــ ليظهر خارج جماعة المتخصِّصين التي نعلم أنّ المصطلح العلمي يستعصي على الفهم ــ نوعاً ما ــ إلاّ في دائرتها، فهو بالتالي مِن شأنه أن يتجلّى ــ وفق قيده التعريفي ــ ضمن وضعيّة تواصل متميّزة عن تلك التي يظهر فيها الخطاب العلمي، وإلاّ فما الغاية من تبسيط هذا الأخير ؟ وهو السّؤال الذي يُصرّ *باتريك شارودو* على طرحه؛ بحيث يمكن اقتباسه في هذا السياق لمعرفة **خاصيات الوضعيات التي تظهر فيها الخطابات العلميّة وخطابات التّبسيط العلمي**.

ويمكن الإجابة عليه ــ من جهتنا ــ أوّلاً برفع لبس التعارض بين النّمطيْن (الخطاب العلمي في مقابل الخطاب التبسيطي). وذلك بالتّذكير بداءةً بأنّ فعل الاصطلاح ــ ومع سيطرة الآليات المنوَّه ببعضها أعلاه[56] ــ لا يُستبعد بالكلّ لحساب ما يُعتقَد مِن واجبات التّبسيط العلمي. وهذا يعود إلى ما أشرنا إليه أعلاه[57] وما يمكن الإفصاح عنه بدافع " حاجة الإنسان إلى المصطلحات لتسمية الأشياء والمفاهيم "[58]. وقد شرع هذا الأخير في حدث التسمية بدءاً مما وضعه مِن أدواتٍ عمليّة انطلاقاً مِن أبسطها إلى الأجهزة الضّخمة والدّقيقة، والمعقّدة في تركيباتها، والمحكمة في أنظمتها، والمحدّدة وظائفُها، وذلك على إثر ما أملته عليه الظروف الطّبيعيّة القاسيّة التي سخّرها في وجهها معبّداً لنفسه الطريق نحو التّقدّم العلميّ والتّطوّر التّقنيّ، وقد بدأ يهتدي إليها بينما كان في صراعٍ مع هذه الطّبيعة التي ما انفكّ يحاول التّحكّم فيها، فوضع يدَه على بعضِ سننِها واكتشف مصادر الطّاقة، وتعاقبت الاختراعاتُ العجيبة، فعرف بذلك تحسّنا في معيشته، وتنامت متطلّباته على قدر ذلك التّحسّن أو أزيد، كما تعمّقت تصوّراتُه للحياة والعالم والإنسان ذاتِه، وأصبح يتفلسف في معتقداته وإيمانه بالله وبوجودٍ آخر، فنتج عن ذلك كلّه ضرورة العمل على تكييف لغته مع كثافة الرّصيد المعرفيّ، وتكاثر الموجودات. فأمعن في التخصّص والتفرّع الذي أحدث نوعاً من التعقيد في التواصل بين نخبة تتحكّم في مقاليد التخصّص وفئة أخرى أمرها يحتاج إلى التيسير والتبسيط والتعميم حتى اقتضى الاحتكام إلى ما يدعى التعاقد التواصلي الذي يدعونا باتريك شارودو إلى تسخيره قائلاً:

« فإذا صحّت تبعيّة خطاب التبسيط العلمي، نظراً لخاصياته النّوعيّة، لشروط الوضعيّة التواصليّة التي يندمج فيها، فالسّؤال يُطرح لأجل تبيّن صحّة قيام ضرب واحد من الوضعيّة، أو العديد من الوضعيات، ومن ثمّ لتبيّن ــ إذن ــ مدى قيام نمط واحد أو أكثر من الخطابات الموكول إليها مهمّة التبسيط العلمي. للإجابة على هذه الأسئلة، سنعتمد نموذج " الّتعاقد التّواصلي "، الذي يخضع هو بالذّات للكيفيّة التي يمكن للوضعية التواصليّة أن يتمّ تصوّرها بمعيّة كافّة العناصر العضويّة المتّصلة بها »[59].

1-5 عِند مفهوم *التعاقُد التَّواصُلي*

يعرِّف باتريك شارودو (التّعاقُد التَّواصلي) على أنّه « مجموع الظروف والشّروط التي يتحقّق فيها كلّ حدثٍ تواصليٍّ (مهما يكن شكله: شفاهي أو كتابي أو أحادي التلفّظ " مناجاة " أو متبادل التلفّظ " حوار "). وهو ما يسمح للشركاء في عملية التخاطب بأن يتحدّدوا ــ كلٌّ في مقابل الآخر ــ باعتماد ملامح شبيهة ببعضها البعض بحيث تحدّدهم على أنّهم فاعلي هذا الحدث التواصلي (الهويّة). كما تخوّل لهم التعرّف على أهداف هذا الحدث الذي يحددهم بدقّة متناهية (الغاية)، ويسعفهم على التفاهم حول ما يشكِّل موضوع التخاطب (الحديث) وعلى اعتبار وجاهة المقتضيات المادية التي تحدد هذا الحدث (الظروف) »[60].

فهكذا يَبرُز الوضعان المتلازمان المتمثِّلان في *الوضعيّة التّواصليّة والتّعاقد التّواصلي* على أنّهما شيءٌ واحِد. وذلك بسبب ما يُفهَم مِن تسميّة (التّعاقد التّواصلي) على أنّها تشير إلى جملة العوامل المتواتِرة، والتي تظهر ــ حتماً وعادةً وبالاعتياد ــ في مظاهرَ تسمّى شروطاً أو ظروفاً هي التي تميّز أيّ *وضعيّة تواصليّة* على حدة.

وبينما يُعيِّن اصطلاح (الوضعيّة التّواصليّة) ـ خلاصةً لما بلورَه باتريك شارودو ـ جميع ما تتشكّل منه شروط التبادلات اللّفظية وغير اللّفظيّة التي ستُنتِج لاحِقاً ما يتسمّى " التّعاقُد التّواصُلي " المنتوج عن ذلك الاعتياد والتواتر؛ ويتدخّل في تركيبتها كلٌّ مِن الشّركاء المتبادِلين والأمكِنة والأزمِنة عامّةً، وما يرتبط بموضوع التواصل وهدفه وكيفياته اللغويّة وغير اللّغويّة المتنوّعة على وجه الخصوص، وهي الشّروط التي تستخلص ـ بصورة منتظمة دائماً[61] ــ مِن عمليات التّواصل المتواترة في مقامات معيّة ثمّ يُعتدّ بها على أساس أنّها تشكِّل ما يمثِّل نوعاً من قواعد ومبادئ تنهض بتأطير ذلك النّمط التواصلي المسمّى نسبةً إليها كأن يقال التواصل العلمي والتّواصل الإعلامي والتواصل التعليمي.

وعليه فليس الأمران سيان على وثاقة الصّلة بينهما. وفي سبيل تزكية التمايز بينهما نتساءل ـ تجنّباً للتكرار: ما هو الدّور الخِطابي التّخاطُبي[62] الذي يضطلع به كلٌّ مِن *المعلِّم والإعلامي والعالم (المتوسّط / همزة وصل)*[63]، بوصفهم ـ كما سنرى ـ حجرَ زاوية " التّبسيط العلمي " والحبل الوريد النّاقل للمعرفة بشتى نواتج قذائفها المتفجّرة بركاناً فوّاراً ونشِطاً ؟

وبعدُ، نجيب بالقول: إنّه يُتحرّى في وصف الثّوابت التي تُشكِّل **وضعيّة التّواصُل** الخاصّة بمطلب " التّبسيط العلمي "، تمييزاً له كإطارٍ مُفعِّلٍ ومُعبِّئٍ للمقتضيات النّفسيّة والاجتماعيّة والمعرفيّة التي تتعالق بتلك الوضعيّة، شريطةَ مداومة هذه الأخيرة بحيث تتطلّع إلى التّعالي حتى تلج باب التّرسُّخ في تقاليد التعامل التي يستجلبها ذلك المطلب من أجل تسويغ مقامه الابستيمولوجي (العلمي الفني العملي)**[64]**. يجري الحديث هنا عن تلك الوضعيّة التي يجب على شركاء التبادل اللّفظي أن يأخذوها بالاعتبار على أكمل وجهٍ ممكن. وإذا تعطّلت حتميّة الأخذ بها فيُترقَّب استحالة التفاهم المخمَّن فيه على هؤلاء الشّركاء الذين يطالَبون بتحسين الأداء التواصلي في كلِّ مقامٍ يقام لفائدة *التبسيط العلمي* خصّيصاً، وأن يتحسّسوا تلك المقتضيات القسريّة التي ما هي بقواعد ولا معايير نهائيّة[65]. وإنّما هي مجموع الاصطلاحات الضروريّة التي على الرغم من ذلك فهي غير كافية ولا تقوم بوحدها. لا تتمّ هذه الهَيْكلة والبَنْيَنة المشتركة والمتبادلة بطريقة عشوائيّة. وإنّما يُعمَد إليها ضمن وضعيّات مآلها الاستقرار والتنميط (أي: إلى غاية حدوث قولبتها في أشكالٍ قارّة)، وذلك بفعل التواتر؛ مشكِّلةً عدداً من المقتضيات وكمّاً من المعلمات لصالح الشركاء المندمِجين في نسقها التّبادلي المتحرّى.

فكذلك يُسهِم التّعاقُد التّواصلي في بَنْيَنَة وضعيّة تبادل لفظي تبعاً لشروط تحقّق أفعال الكلام، بحيث تتماشى ومقصديّة الفرد المتكلِّم وإمكانات الفرد المتلقّي والمؤوِّل على أن يؤوِّلها. نتواجد ههنا إزاءَ إشكاليّة التواضع والتعارف: أي حتميّة انطواء الشّركاء على مشترَك من المعطيات المعرفيّة، ليس بالنسبة لأفكار ما فحسب، ولكن بالنّسبة لمقتضيات علائقيّة تمكِّنهم من التعرّف على السياق الذي يلتزمون التبادل في إطاره. إنّ تبيّن التّعاقد هو ما يمنع القدرة على الرّبط بين النصّ والسياق، بين القول القول وسياق القول (المقام)، بحيث يصبح واجب التبيّن لا يشغّل *المعطيات المعرفية وفنّ القول* فحسب، بل *إرادة القول والقدرة على القول*.

فالتّعاقد إذن ـ يقول باتريك شارودو: « هو ما يتكلّم قبل أن يكون أحدٌ قد تكلّم، هو ما يتمّ فهمه قبل أن يسبق أحدٌ إلى قراءة شيء. وبتعبير آخر، فإنّ منظومة التعارف المتبادل بين

مُنتِج أفعال الكلام ومتلقّيها، تلك التي تنبثق عن التعاقد تجعل النصّ المنتوج يدلّ أولاً بوساطة شروطه التواصليّة: فحينما نلمح لوحة إشهاريّة في الشارع، نكون قد أبصرنا معنى كلّ ما يتعلّق بالخطاب الإشهاري، قبل أن نشرع في قراءة خصوصيات اللوحة المعنيّة؛ وعندما نسمع بيان رجل سياسة في شاشة التلفاز، نكون قد استشرفنا فهم ما يحيل على الخطاب السياسي الخاصّ بمترشّح للانتخابات، قبل الإمعان في تلقّي ما يكون هذا المترشح في صدد التصريح به على وجه الخصوص؛ وكذلك حال الأستاذ الذي يشرع في إلقاء درسه في المدرَّج ويكون الطلبة قد استبقوا إلى ترسيخ في أذهانهم المعطيات التي يرتبط بها مثل هذا التعاقد التعليمي؛ وفي سياق استلام رسالة ما، فبموجب المؤشِّرات التابعة لهذه الأخيرة والتي ترتسم على صفحات الظَّرف (أو أعلى الصفحة) يتمّ استحضار التعاقد الخاصّ بالرسالة الإداريّة، والضريبيّة والمهنيّة، أو الحميميّة. فقسمٌ من المعنى يكون قد تمّ بناؤه قبل الولوج في خصوصيات النصّ، وهو ما يُنجزه التعاقد التوالي، بحيث يتمّ من خلاله تحديد فاعلي التبادل تحديداً مبالغاً فيه نوعاً ما »[66].

5-2 الوضعيّة والتعاقد التواصلي الخاص بخطاب التواصل التبسيطي

إذا أخذنا في تأمّل مشهد الخطابات العلميّة التبسيطيّة من زاوية مطلب إنتاجها، فيمكن الحكم مسبقاً بأنّ الخاصيات الخطابية المتعلِّقة بالنّصوص التي تنتجها إنّما تخضع، في جانب كبير، لكيفيّة تمثّلها لإكراهات الوضعيّة التواصليّة التي تتواجد فيها. وعليه، أليس من الضروري، قبل تحديد هذا النمط من الخطاب، استعراض الوضعيات التي لها صلة ما بهذا الأخير، تلك التي تتعلّق بالخطاب العلمي والخطاب التعليمي والخطاب الإعلامي ؟

5-2-1 وضعيّة التّواصل الخاصّة بالخطاب العلمي

إنّ غاية الخطاب العلمي تنطبع بوجهة البرهنة، أي عزيمة إقامة الحجّة الدامغة التي تستلزم نشاطاً حجاجيّاً يؤسِّس لنمطٍ ما من التفكير العقلاني (بناءً على مصادرات وقواعد)، وكفيل بأن ينتقي الحجج التي بالإمكان إحلالها محلَّ الشواهد. من هنا سينبلج خطابٌ وفقَ تنظيمٍ ثلاثي الأطراف: الشّكلنة (جرد جملة من أسئلة)، الموضعة (التزام الفرد بالحجاج حول موقف معتنق)، الإقناع (تحضير استراتيجيات الشواهد)، بمقتضى مقاربة افتراضيّة استنتاجيّة.

إنّ هويّة الشركاء هي هويّة الأقران، أي الأفراد الذين يفترَض أن يقوموا على مرجعيّات مماثلة من المعرفة المتخصِّصة، وأن يشتركوا في موقف الحياد الإيديولوجي الواحد. هكذا، حتى يمكن لمطلب إنتاج الخطاب العلمي الاستغناء عن بعض الشروح والامتناع عن استهلاك معجم متخصّص يُفرَض إدراكه من قبل مطلب التلقّي الملحّ. هذا، مع العلم أنّ الفرد العالم، بينما يعبّر شفاهةً أو كتابةً، يعي بأنّه يتوجّه لمتلقِّين على اختلاف أنواعهم، على الرغم من تموقع هؤلاء ضمن نفس المجموعة العالمة، أو مجتمع المعرفة. بالطّبع، هم أنفسهم صور لمواقف متنوّعة معزَّزة عن طريق نظريات مختلفة، فبالتالي على الفرد المضطلع بالخطاب العلمي أن يأخذ في الحسبان هذا التنوّع في التموقعات، ما يحمله على الردّ مسبقاً

على بعض الاعتراضات التي يمكن أن تواجهه. وهو ما يسفر عن ضرورة إعمال توافق بين الطابع الاستشهادي وهمّ المعارضة.

إنّ فحوى الخطاب العلمي، إذا أمكن القول، يظلّ دوماً ضحيّة الاستهداف، إذ يُسجَّل في إطار تيمة كبرى مكوَّنة من موضوع الدراسة ومن المادة العلمية التي تتصدّى له بالدراسة، والتي تشكِّل تركيبتها ما يمكن تسميته *السؤال*. فمثال التيمة الكبرى الموسومة « الإنجاب » يمكن دراستها من قبل اختصاص الكيمياء الحيويّة، فيزياء الجزيئات أو من قبل اختصاص تابع للعلوم الإنسانية والاجتماعية (علم النفس، علم الاجتماع .. الخ)؛ في خلال كلّ حالة من هذه الحالات، ستتخصّص تلك التيمة إلى تنوّع موضوعاتي.

أمّا فيما يخصّ الظروف المادية المحيطة بفعل الإنتاج، فهي ذات طابع الحديث الأحادي الطرف حينما تقوم على النّقل (الشفاهي أو الكتابي) بوساطة محاضرة أو مقالات يتمّ نشرها في دوريات متخصّصة (أو عبر النيت)، أو ذات طابع المناقشة الثنائية (ولكن نادرة جدا) لما يقع تبادل النقاش في الملتقيات أو بمناسبة لقاءات الباحثين.

5-2-2 وضعيّة التواصل الخاصّة بالخطاب التّعليمي[67]

تختصّ غاية الوضعيّة التعليميّة، منظوراً إليها من زاوية الفرد الذي يتولّى مهمّة التعليم، بوجهة ثلاثيّة الحدود: فهي إعلاميّة وتنبيهيّة وتقويميّة[68]. تقوم الوجهة الأولى على نقل المعرفة (علماً أنّ هذه الأخيرة يمكن أن تمثِّل معطيات علميّة أو مهارة)، وذلك بهدف جعل المتعلِّم ينتقل من وضع الجاهل (غياب المعرفة) إلى مقام ذي علمٍ. فالمعلِّم يسجِّل حضوره، وفق هذه الغاية، على أنّه وسيط بين المعرفة بما يتوفّر عليه من مرجعياتها، وبين التلميذ، قائماً على دوره موجّهاً. والمعرفة التي يراد نقلها تأخذ طابع موضوعٍ ممثِّلٍ للحقيقة (مهما يكن تحديدها)، فهي صالحة للإنسان (وإلاّ لم تكن أهلاً للتعليم). تقوم الوجهة الثانية على مواجهة العراقيل التي قد تعترض مسار التعليم والتعلّم التي توشك أن تصدر عن التلميذ الذي لا يرغب في التعلّم (الرفض، النسيان، شرود الذهن، الملل ..الخ)، أو جراء عدم استطاعة هذا الأخير (العجز العقلي والنفسي المشخَّص من قبل الشركاء المنضوين في المنظومة التربويّة). فيجب إذن على المعلِّم أن يحتكم إلى استراتيجيات لغرض إثارة اهتمام المعلِّم بل رغبته في التعلّم. أمّا الوجهة الثّالثة فهي تقوم على مراقبة مكتسبات المتعلِّم فيما يخصّ المعرفة والمهارات، وهي التي يتمّ تجسيدها عن طريق علامات أو ملاحظات تقييميّة. بينما يسجِّل التلميذ حضوره في شكل العمل الذي يؤديه وهو يبادر إلى تطبيق تعليمات المعلِّم (فالتعاقد يسقط في حال تبيّن أنّ التلميذ يرفض الانصياع والعمل).

فهويّه الشركاء، كما تسطِّرها هذه الغاية، تدخل في علاقة عدم تناظر. إذ أنّ المعلِّم، من جهة، هو مكرَّسٌ بمقتضى سلطة مؤسّساتيّة، كما يراد منه أن يمتلك ملكة معرفية وأخرى مهاريّة ذات علاقة بغاية التعاقد المعني (أي ينطوي على معرفة كفيلة بالنّقل ويعرف كيف ينقلها).

وما سبق يعني أنّ التعليم عملية انتقائية تقوم على التّكييف إذ لا يمكن استغراق المعرفة ولاسيما في هذا الظّرف الذي ظهر فيه مصطلح " مجتمع المعرفة " إلى الوجود نظراً للسيل الجارف من المعطيات التي يصعب استيعابها في اللحظات الراهنة، علاوة على المخاض

العسير الذي تمرّ به البشرية وهي على أعتاب مجتمع المعلومات[69]. كما يجدر مناهضة العشوائية والفوضى في التعامل معها والتي لا نستطيع أن نفعل إزاءها سوى إيثار حُسن تنظيمها والانضباط لحسم مسألة تقسيم المعارف ولاسيما بمعيّة الابستمولوجيا التي تُعنى بالأمر نظريّاً على الأقل.

فبالتالي على الطالب أن يتناغم مع الكلام الذي يصدر عن الأستاذ ويعتدّ به على أنّه يمثِّل الحقيقة. ذلك أنّ الطالب موكَل إلى تلك المكانة من قبل المؤسسة الاجتماعية باعتباره بمنزلة عديم المعرفة، ولكنّه صاحب همّة وعزيمة ورغبة في التعلّم (بحيث يبزغ مشكل كلّما كفّ هذا الأخير عن إظهار علامات الرّغبة، أي لا يعمد إلى تقدير التعاقد التعليمي).

إنّ فحوى الخطاب التعليمي يرضخ لطبيعة المادة التعليمية التي تخضع هي في ذاتها لتمفصُلٍ حتميٍّ عبر المنهاج. وهو ما يمثِّل إلى حدِّ ما « موضوعات الحقيقة » التي يندب تعليمها.

أمّا الظّروف الماديّة فهي متنوّعة، بما أنّه يمكن التعليم في مختلف الوضعيات وبوساطة مختلف السندات التي ينطوي كلٌّ منها على نوعيّة معيّنة من المطالب ذات الآثار على كيفيّة التعليم: وضعيّة الصف في جوٍّ من التفاعل بين الأستاذ والطالب، الكتاب الجامعي المرفق أو المعوّض، الدروس عن طريق المراسلة، السندات التكنولوجية المتنوّعة ..الخ.

3-5 الخطاب الإعلامي وأهميّته في التبسيط العلمي

لقد شرعت فكرة التبسيط العلمي تقترن بوسائل الاتّصال والإعلام قاطبةً منذ أواسط القرن التّاسِع عشر مع صدور حشد من الجرائد التبسيطيّة وانتشار مجلاّت تعميميّة وظهور سلسلات علميّة ونزول موسوعات علميّة إلى السوق بدءاً من موسوعة ديدرو الشهيرة. فانطلق شعار " وضع العلم في متناول الجميع " وأخذ عامّة الناس يقتنون كتباً ومجلاّت تعالج موضوعات ذات صلة بالمفاهيم العلميّة التي راجت قبل القرن وآناءه، بعدما كان العلم حكراً على الخاصّة وخاصّة الخاصّة.

ثمّ لا ننسى أنّ الثورة الصناعية التي عرفتها أوربا خلال هذا القرن قد لعبت دوراً فعّالاً في استقطاب جمهور القرّاء من مختلف الفئات الاجتماعيّة، كما كان لصراع الطبقات دور في إذكاء الاهتمام بالعلم لدى الطبقة المتوسّطة التي ظلّت ترتقِب فرص سانحة لتولّي مراتب عالية في المجتمعات الأوربية التي ما انفكّت تحاول التخلّص من التبعيّة والنزوع نحو الحريّة وهو المبدأ الذي اتّخذ عدّة مظاهر فتجلّى في الأدب والفلسفة والتاريخ وعلم الاجتماع ولاسيّما في المذهب الرومانسي تياراً جارفاً ترك آثاره على المنحى التبسيطي والتعميمي الذي ناشده العصر حينئذ على جميع المستويات بما فيها العلم.

ومع هذا الولوج الحاشد للتبسيط في عالم الإعلام الذي ما انفكّ يتزايد، فقد لاحظ باتريك شارودو أنّ الغاية تختصّ في الخطاب الإعلامي التبسيطي عموماً بازدواجيّة المنحى: منحى الإخبار ومنحى الإثارة[70]. يقوم منحى الإخبار على حمل المعرفة إلى الغير، أي المواطن الذي يُفرض أنّه لا يمتلك تلك المعرفة سابقاً. بيد أنّ هذا المنحى غير موحى إليه بتمليك المعرفة، كما هي حال وضعيّة التّعليم، بقدر ما هو مسدّدٌ لغرض حيازة المتلقّي على فرصة

تكوين فكرة معيّنة. ولتعليل هذا الفعل، وجب اختصاص تلك المعرفة بملامح الصحّة والصّدق. فهمّ الإعلام يُرغِم على « وصف الحقيقة وقول الحقّ »، ليس الحقّ الذي يزعم أنّه الحقيقة الوحيدة، ولكن الحقّ الذي يطابق هذه الحقيقة. وعليه، تعتزم أجهزة الإعلام على مجابهة مشكل المصداقيّة وحلّه. ما يضطرها إلى تسخير استراتيجيات في سبيل تأصيل الأحداث وإثباتها بشهادات ووثائق، ومكاشفات عن طريق مقابلات، وتحريات ومناقشات وسجالات، وتحاليل وتعليقات، تغطّي أسباب الأحداث وكيفياتها.

أمّا همّ الإثارة، فهي من قبيل وضعيّة التنافس الاقتصادي الذي تتعايش معه أجهزة الإعلام: تحت دواعي الضغوط المالية تحاول جاهدةً على بلوغ أرقام قياسيّة من حيث استقطاب القرّاء، والمستمعين والمتفرّجين. ولحذق هذا المنحى، تتوسّل بإجراءات الإخراج الخطابي التي تميل إلى تضخيم الأحداث ومسرحتها، معتمدةً عامل المعتقد الديني والشعبي وباللّعب على العواطف الجماهيريّة والتغنّي بها[71]. نلاحظ أنّ غاية التواصل الإعلامي، مع منحاه المزدوج (الإخبار والإثارة)، مطموسٌ بمنطق ثلاثي الأوجه: الوجه الديمقراطي، والوجه التجاري، والوجه التحريضي.

6- تفاوت صور التنميط العلمي وتشكيلاته الخاصّة

6-1 التبسيط العلمي وممارسات التنميط بين التقابُل والتجسير

إذا انطلقنا ـ أوّلاً ـ من وجاهة التقابُل بين المساريْن (Processus)، وعطفاً عمّا سبق مِن العرض المتعلّق بوضعيات التبسيط العلمي، فإنّنا نجد أنّ الصورة التي تصل من هذا التّبسيط عبر الإعلام تختلف عن تلك التي يتولاها المعلِّمون. وتختلف كلتاهما عن نسخة العلماء. ولكن لا يكون الاختلاف شاسعا إلى درجة تمييع المعلومات العلميّة وتشويهها وتضييعها، أو تعقيدها وتحجيرها، أو تضخيمها، أو حتى تحجيمها والاستخفاف منها: وهي أبعد ما تكون من مقاصد تحجيزها. كما أنّ الوضعيات الخطابيّة ـ بحسب باتريك شارودو ـ تلعب أدواراً مختلفة وفق المجموعات الثّلاث المطروحة سابقاً، وهي الحاسمة في طرائق التبسيط وأشكاله ودواعيه وأهدافه.

بيد أنّ التبسيط العلمي لا يزال يمعن في الشرح الذي يشبه التمييع حتى يتقاطع مع الأسلوب المبتذل بمقتضى شيوعه وأُلفَته المتعدية لحدود اللياقة واللباقة في خروجه عن القواعد اللغوية أحياناً بل تقويضه لها ـ لا ننسى أنّ (vulgarisation) في مفهومه الواسع يتداخل مع معنى (Vulgaire) أي " البسيط " في إيحاءاته السلبية. من هنا، فلا محالةَ كلّ تبسيط علميّ يسير في اتجاه معاكس للتنميط الذي دأبه التقييس والمَعيَرة والتوحيد المفهومي الذي يستدعي توحيداً من نوع آخر هو التوحيد التسموي. ونرى أنّ آلية التعبير ـ أي الإفصاح والإعراب ـ في السياقات الاجتماعية المختلِفة هي التي تخوّل التبسيط العلمي وتكرّس التواصل بفضل ضربٍ من لغة بينيّة قد تحقّق فكرة التجسير التي نقصدها في هذه الفقرة.

وعليه، فلا عجب أن نُلفي أحد المكترِثين بتنظيم شأن المصطلح العلمي ـ ولاسيما العربي منه ـ وهو أحمد الحطاب، يقابِل، في ثنايا بحثه لهذه الإشكالية، بين النص العلمي التخصصي

والنص العلمي غير التخصصي[72]؛ فيرى أنّه عندما تتوفّر للباحِثين كلّ المصطلحات لتكوين نظرة عن نتائج بحوثهم، فإنّهم ينتقلون مِن مرحلة التّفكير إلى مرحلة التّعبير، الشيء الذي يؤدّي بهم إلى صياغة نصوصٍ يستطيعون من خلالها تأليف العديد مِن الكتب ذات الطابع التخصّصي والتي تصبح جزءاً لا يتجزّأ من التراث العلمي البشري.

6-2 تشكيلة التنميط العلمي بحسب التعليم العالي

فالمعلِّمون لكونهم ينقلون صورة المعرفة العلميّة بشكلٍ رسميّ فهم مطالَبون بتنفيذ تعليمات المناهج، ويعملون تحت ضغوط أخلاقيات المهنة، ووفق بيداغوجيا تسلِّم بضرورة التدرّج قبل الخلود إلى التكوين العلمي النّهائي، وينتهون بنواهي وزارات التربية ويأتمرون بأوامرها ويعملون في حدود النّقلة التعليميّة (Transposition didactique) التي تكرّسها كلّ تعليميّة لأيّ مادة مدرسية كانت؛ ويُخضعون المتعلِّمين لأنواع التقويم قبل بلوغ مرحلة التّكليل بالتحصيل العلمي الختامي. فينتقل هؤلاء حينئذٍ إلى مستوى طلبة العلم ويتخرّجون مِن الجامعات بعدما كانوا طلبةً للعلم فيشتغل بعضهم في وظائف بحسب التخصّص الذي يتدرّبون في رحابه بالتنويع بين التدقيق والتعميم دائماً. وهم يتلقّون التعاليم مبسّطة مع تطوّر العلم بما يوحي إليهم بأنّهم يخرجون كلّ مرّة من عنق زجاجة الجهل إلى فضاء العلم ولو في صورته المبسّطة، إلى حيث يتمّ اجتياز بعضهم لعقبة التخصّص واعتلاء آخرين مرتبة العلماء. فصناعة هؤلاء وقولبتهم يمرّ حتماً عبر المدرسة على الرغم من توفّرها لعوامل التبسيط هي الأخرى، ويستثنى بعض العصاميّين النّجباء الذي كثيراً ما يحتفل بهم الإعلام ــ كما سنرى. بيد أنّ التعلم ليس وقفاً على نخبة ولا حصراً على سنّ. فعلاوة على مبدأ الدمقرطة فقد عرفت البشرية توسيع دائرة التعلّم بتسخير وسائل البثّ العلمي الممكنة كالتعلّم عن بعد.

ومِن العوامل التي تقضي بالسّهر على التّبسيط العلمي حتى في السياق المدرسي نذكر عجز الكِتاب المدرسي عن تغطيّة حاجة المتعلِّمين مِن التلاميذ والطلبة. ثمّ إنّ هؤلاء كثيراً ما يعوّلون على ذلك الكتاب القاصر شكليّاً فحسب؛ وفي حال حدوث إقدامهم على قراءته فإنّما يكون ذلك تحت سلطة المعلِّم ــ والأستاذ ــ الذي يعي هو الآخر محدوديّته، وبإيعازٍ من ضغوطٍ أخرى كقدَر الاختبارات التقويميّة المحتوم. وكذلك أمام تعقّد بعض المفاهيم واستعصائها ــ وفي ظلّ كلّ المقاربات التي تخوّل لهم استقلاليّة التعلّم[73] ــ يحسّ المتعلِّمون أنفسهم ضائعين كأنّ لا أحدَ يهتمّ بهم.

وعليه يبرز الإلحاح على ضرورة تدخّل المورد البشري المساعِد والحريص على إنتاج نصّ مبسِّط كفيلٍ برعايتهم كرفيق لعلّه يولِّد لديهم الرّغبة في القراءة. وهو المورد الذي مع ارتكاسه إلى دورٍ ثانويٍّ فمِن شأنه أن يحرّرهم من بعض القيود والمخاوف التي تعطِّل عادةً ميولهم نحو المطالعة المستمرّة؛ فيزوّدهم بدعامة محبّة الاطّلاع، ويحفِّز فيهم الرغبة في القراءة، ويستثير عندهم فضول الاستكشاف وحسّ توسيع الآفاق الفكريّة.

وهو الأمر الذي يستدعي منّا العود على فكرةٍ سبق لنا أن ساندناها[74]، وهي ضرورة إسناد وظيفة الإيحاء والإيعاز للكتاب المدرسي علاوةً على وظائفه الأخرى المعروفة عالميّاً.

وبتعبير آخر، نطالب من هذا السياق السعي إلى ضرورة جعل من الكتاب المدرسي حاوياً على النصوص التي من شأنها أن تكون إيحائيّة أكثر من كونها مضمونيّة، أي تستوي على معلمات الإيعاز والحثّ وتعبيد الطرق أمام المتعلِّمين تؤدّي إلى عناوين لكتاب وعلماء وسير الأعلام أكثر من استهدافها للمعلومات، وأفضل من اعتبارها مجرّد خزّانٍ تُستَنفد إمكاناتُه بسهولة، ويقرأ برتابة لا معنى لها سوى شهادتها على إمكانية تجاوزها زمانيّاً على الخصوص. كما يليق بالكتاب المدرسي أن يحوي نظرات إلى العالم والكون والإنسان ..الخ، تساوق الثقافة التي تؤطّر المتعلِّم منذ نعومة الأظفُر.

وعلى الرّغم من الوثوق في فكرة أنّ المعلِّم يعمل كلَّ ما في وسعه لاقتسام رصيده المعرفي مع المتعلِّمين الذين ينتظرون منه أقصى ما يمكن من العطاء الفكري والأداء التربوي، فإنّ الخطاب التعليمي الذي يمارسه لا ينزل دائما عند رغبات هؤلاء وعلى قدر إلحاح نزواتهم. فهو يستجيب لنوع من نمطيّة لا تيسِّر عليه مهمّة مراقبة مدى بلوغ المعلومات إلى الأذهان بَلْهَ عن التحقّق من تحوّلها إلى شكلٍ من المعرفة التي تتميّز عن مجرّد المعلومة؛ « ذلك أنّ المعلومة إن كانت أداة للمعرفة، فهي ليست معرفة بالرّغم من ذلك. المعرفة معطى خام. إنّها المادة الأولية لبناء المعرفة »[75].

وقد سبق لكلٍّ مِن بيار بورديو (Pierre Bourdieu) وجان كلود باسيرون (Jen-Claude. Passeron) أن تبنّيا هذه الفكرة في مؤلّفهما المشترك (إعادة الإنتاج / La reproduction) حيث وضعا درس المحاضرة الذي يعتمده الأساتذة موضع الشكّ لكونه يستدعي فروقاً وفوارق في الوسط الطلابي وهو الراجع إلى اختلاف المرجعيات بين هؤلاء والحال أنّ الأستاذ يتبنّى خطاباً كثيراً ما يُسقِط عليه ثقافته الشخصيّة ما يساعد على توسيع هوة تلك الفروق الشخصيّة والفوارق الاجتماعيّة[76].

3-6 تشكيلة التنميط العلمي بحسب الإعلام

أمّا الإعلاميّون فهم ليسوا ملزَمين بعرض الثقافة العلمية باتّباع حلقات برامج حرفيّاً. بيد أنّ عنصر الإثارة الذي تحتكم إليه أجهزة الإعلام هو ما يعدّ المحرِّك الأساس بدون منازع ولكن ـ أيضاً ـ بدون إعدام روح المبادرة والشفقة وحبّ خدمة المصلحة العامّة. ويتفاوت الإعلام من الصحافة المكتوبة والإعلام المرئي، وما يتمّ في رحاب الورشات والمنتديات والمقاهي العلمية والأدبية والفلسفيّة التي تقام في رحاب المكتبات والحصص التلفزيونية والإذاعيّة، وما يبثّ على الانترنت من الفيديوهات وما يكتب على صفحاته من مواد التبسيط العلمي على غرار اليوتيوب، وبعض المسودات والألواح والكاشفات المسموعات الإعلامية التبسيطية كموسوعة الويكيبيديا. علاوة على ما يقام من عروض مسرحيّة للأطفال غرضها التعليم بالترفيه. وكذلك يُسخَّر فنّ الرواية لهمّ نقل المعرفة. ما يكفل الاتّساع النسبي لحضور الأدب في الخطاب التبسيطي.

والحال أنّه ليس كلّ الإعلاميّين مؤهَّلين لإيصال الثقافة العلميّة إلى عامة الناس. لذلك يلاحظ إقبال القراء أو عزوفهم بناءً على نوعيّة الخدمات التي يقدّمها الإعلام التبسيطي. وعلى الرغم من ذلك فإنّ المؤشّرات تشير إلى أنّ معدّل القراء المقبلين على التبسيط العلمي الإعلامي أكثر بكثير من ذلك الخاص بالمتعاطين مع التبسيط العلمي الذي يتولاّه العلماء إلى

درجة أنّ في الجامعات يعاني المشرفون على المذكِّرات بشتى أنواعها وكذا يشكو المناقشون من إفراط استعمال الإعلام والانترنيت كمصدر المعلومات العلمية وكمرجع يستشهد به. ولا نقصد من ذلك ما يكتبه العلماء الباحثون من مقالات ويتم نشرها في الانترنيت حيث تحجز ولصعوباتها وعلوّ مستواها فإنّ الباحثين الناشئين لا يعرفون حتى كيفيات التوصّل إليها بل لا تجد عند كثيرٍ منهم إلماماً باستخدامات SNDL. في الجزائر. يعانون من مشكلة قوامها صعوبة المصطلحات وعدم توحّدها. لهذا ينصرف الكثير إلى مثل هذا الوسيط بدل ، ويضيّعون الوقت والمال بحثاً على المعلومة بالمقارنة الحصيفة بين المصطلحات.

وحينما يُمعَن النّظر في منجزات الإعلام ولاسيما في باب الصحافة المكتوبة فليس لأحدنا إلاّ أن يقع ضحيّةَ الافتتان بانتصارات الكتابة بكلّ ثرائها وتعقيدها. وقد أوجد هذا التفنّن ــ بما تزخر به اللغة مِن طرائف ضمنيّة وما تتيحه من سبل ومظاهر وظواهر على مستوى التبسيط العلمي ــ أرصدةً أخذت تُستخلَص منها الدّروس ــ مجدَّداً ــ وظلّت وحياً للعديد من الحِكم والفرائد والفوائد، كحال كثيرٍ مِن المواقع الإلكترونيّة التي استُحدِثت لأغراض التّبسيط العلمي والتي ما فتئت تُسخَّر ــ مثلاً ــ مِن أجل حماية الطّبيعة مِن المخاطر المحدقة بها على غرار: الكوارث البشريّة مِن " التّلويث "، واستنزاف ثرواتها باسم الاستثمار، والتمادي في سوء الاستغلال بدون التفكير في البدائل[77].

وكذلك نُلفي منها ما هو مخصّص للحفاظ على سلامة الصحّة البشريّة والتهدئة مِن روع أنصار الحروب المشتعلة نيرانُها ولا تزال غير خامدة في بعض جهات العالم المتوتّرة. وتسخيراً دائماً للبعد التعليمي الذي ما فتئ يلازم التبسيط العلمي فقد تعدّدت مواقع الانترنت وتشعّبت في شأن *التّعليم عن بعد* وهي تحمل طابع التثقيف والتبسيط أكثر من التخصّص والتبريز بالشّهادات. وقد ابتكرت في هذا الإطار مجلاّت ذات غرض التوعيّة والتحسيس كشأن مجلّة (Distances et savoirs) الصّادِرة بالشّراكة مع المركز الوطني للتعليم عن بعد أي (CNED)[78]. ولا ننسى ما لعبته مجلّة (العلم والحياة / Science & vie) وتعدّ سلسلة (عالم العرفة) من أجود الكتب التي تعنى بالعلوم والثقافة والفنون والترجمة وكذلك العربي العلمي. في فرنسا هناك إعلام مكتوب ومرئي متخصِّص في التبسيط نذكر على غرار المجلة المذكورة آنفاً متخصصة في بث حصص تحسيسية يطغى عليها طابع التبسيط العلمي على غرار *(France Culture, Sciences Humaines, Libération, Médiapart, Le Million, Science et Vie, Toute la science, Tout l'Univers, Vous saurez tout, Je sais tout, Clefs des connaissances, Alpha, Spoutnik, Constellation, Sciences et Avenir, Atomes, etc.)*

ذلك أنّ الصحافة ليست مجرّد إخبار ولكنها تقوم بتوجيه الأفراد لالتماس برّ النجاة من الطوفان. وعليه، فلا مانِعَ إن وجدت ضالتها في التّبسيط العلمي، لأنّ الإنسان يقتنع بالعلم أشدَّ اقتناع وبثقة عمياء. بيد أنّ هذا العلم بدون تبسيطه وهو واقع في أيدي نخبة من الناس لا يؤدّي وظيفته العمليّة العميقة. بالتالي، فعلى هذه الصحافة النّيرة أن تقوم بدور الإعلام والتثقيف في آن، بتكثيف منشوراتها التّبسيطية ومباشرة الاستثمار حتى في الإشهار الذي أطال البعد التبسيطي هو الآخر.

4-6 تشكيلة التنميط العلمي بحسب العلماء

أما مجموعة العلماء الذين يمارسون التبسيط والتعميم وشيئاً من التوعيّة للصالح العام، فهم أولئك الذين يقفون بالمرصاد إزاء التطوّر العلمي ليصحبوه بمنشورات تبسيطيّة تكييفيّة استجابةً لسياسات واقتصاديات البلاد التي ينتمي إليها كلُّ فريق منهم، لأنّ المعرفة كنز واقتصاد ورصيد وقوّة؛ ودمقرطة الثقافة والعلم والمعرفة من الشرائع التي نصّت عليها القوانين الشرعية التي تسيّر البشريّة وليس اليونيسكو بدعاً في هذا الخصوص. بل لهذا الأمر أنشئ البحث العلمي في الجامعات والمراكز والوحدات العلميّة. وفي سنة 1944 تمّ التنصيص على حريّة التعبير في البحث العلمي منصرِفاً في قواعد حكيمة وإطلاقاً لأعنّة الاكتشاف والاستكشاف وهمم الإبداع والاختراع، وتكسيراً لبعض القيود التي كانت تسلِّم مصير العلوم إلى أقليّة ولضغوط لا يستجيب لها سوى كمشة من العقول، بل كانت تزفّ به في أيدي المترصِّدين مِن المستغلّين له في المصالح الضيّقة جدّاً. وصموداً أمام معاملات الحرمان التي تمارسها نخبة صغيرة من بعض المتواطئين من العلماء والخبراء والعملاء الاقتصاديّين والسياسيّين.

وعليه، فما هناك شكٌّ في بصمات العلماء فيما يخصّ إعادة تشكيلة المعرفة بينما هي في طفرة متزايدة، وبينما هم عاكفون على نشرها مبسَّطة مخفّفة. وبالمقابل هناك مِن الخدمات التي يُسديها التّبسيط العلمي التّعميمي للعلماء أنفسه ما يمكن تلخيصه في عضدهم في عمليّة التخيّل المعبَّأة على المستوى اللّغوي التّواصلي وفي شأن وضع التسميات وتبسيطها. وهي العمليّة التي يفتقر إليها هؤلاء بسبب ضيق أوقاتهم المخصّصة أكثر للعمل الإبداعي الذي لا يعدم التخيّل مهما يكن مِن نوع خاصٍّ سبق لكثير من الابستيمولوجيين أن وصفوه بامتياز. إذ بينما تُشغَل الأوقات لدى العلماء وتُكرَّس للبحث العلمي لا يمكن لهم أن يعنوا بنفس الدّرجة التي يعنى بها من يهب حياتَه كلّها ـ وقد يكون من فئة العلماء[79] ـ لشأن التبسيط. وكنتيجة لهذه الحالة فقد لاحظ محلِّلو خطاب العلماء (الخطاب العلمي) المتأثِّر بنزعة التوعية والتحسيس المستجلَبة عن مطالب خطاب المبسِّطين (تَعِت)[80] لطائف لغويّة تنمّ عن العبقريّة.

7- خلاصة

لقد طرقنا، في هذا المقال، باباً مَنسيا في أبجديات التعليم على مستوى الثقافة العربية، وهو الخطاب التعليمي الذي سجّلنا له أفقاً يتمثّل في السياق الجامعي، أو إذا شئنا الدقّة، رسمنا له دائرة تنعكِس فيها الممارسة التعليمية التي توحي بذلك الخطاب والتي تجسِّد روح التعليم ونبضه في الواقع الجامعي وميدانه، مع أنّ الخطاب التعليمي الجامعي المسلَّم بوجوده يسوده عدم التجانس ولا يستسلم بالسهولة للتنميط الذي يحدو القائمين عليه ويوصون به، وهم ـ من جهة أخرى ـ يتّخذون حذرَهم دون الثقة في كلّ مصطلحيّة واستعمالاتها المشتركة والتسميات الغامضة، ويتوسّلون بسبل الرجوع إلى التعريفات الصّارمة من أجل صياغة خطابٍ منسجم في خضمّ التفاصيل التي يجدر على الباحث أن ينهمك في استجماعها لكونها تؤسِّس روابط موضوعات تفتح أمامه إمكانيات تتبع الاطّرادات الممكِنة. لذلك ضبطنا الخطاب التعليمي الجامعي في علاقته مع ضربٍ آخر من الخطابات " التعليمية " وهو *الخطاب العلمي التبسيطي* الذي رأينا كيف يتّسم بالشعبية وفي الوقت نفسه يقتسم مع الأول

مَعلَمات مشتركة ناجمة عن علاقات التأثُّر والتّأثير المتبادَلة بينهما، وكذا تبادل الخدمات المتنامية مع تطوّر أوجه الحياة الفردية والجماعية للإنسان، لعلّ كلّ خطاب تعليمياتيّ (نسبةً إلى التعليميات) يستمدّ منهما الشرعية الممكنة والمحتمَلة لمَنْهَجتِه وبَنْيَنَته وتوجيهه وتخطيطه وتسييسه أيضاً. وعليه، فمن جهة لا يمكن لنا إلاّ أن نأسف على الطابع الإمبريقي (الاختباري) الذي يسود هذا المجال؛ ومن جهة ثانية، نحن مع فكرة تعزيز هذا الطابع نظراً لأهميّته الإجرائية ولكونه يشكِّل أحد مصادر التأسيس لخطابٍ جامعيّ نوعيّ بامتياز لا يستَنَد فيه إلى بعده التعليمي فحسب، بل يُنظر إليه من خلال المعرفة التي يسهم في إنتاجها بفضل ما يتفرّغ له من باب البحث العلمي. بيد أنّ الرهان الجديد الذي يوازي التحدّي الذي انسقنا إليه بالعموم ـ ويكمِّله، هو تبسيط المعرفة وترويجها وتعميمها وتيسيرها بفعلٍ قصديّ مخطَّطٍ له، وبمختلف الأشكال والأدوات وعلى جميع الجبهات الفكريّة والثقافيّة والتربويّة والتعليميّة، أي لصالح المتعلِّم في الوضعيات الرّسميّة، ولغيره من المتعاملين كثيراً مع التربية والثقافة والأعراف الاجتماعية خارج الصفوف المدرسيّة والجامعية، وعلى كافّة الأصعِدة من الإعلام (المقروء / المرئي ـ المسموع) وفي المساجد والنّشاط الجمعوي والحزبي، وفي أوساط التنمية البشريّة كرياض الأطفال والملاعب والورشات والمصانع وفي جميع أنحاء المحيط العام (والخاص) .. وغير ذلك من البقاع التي يتمّ فيها نقل المعرفة والحكمة والعلم بوسيط مختبر اللغة العربية، شاملةً حتّى الخطابات اليوميّة العادية، شريطة ابتعادها عن الرطانة العلميّة الدقيقة الخبيرة، مع ضرورة تنزُّهها عن الأداءات اللغويّة اللّهجيّة والسقطات الهجينة التي أخذت ـ للأسف ـ تُعشِّش في الخطابات الإعلاميّة سواء بجديّة بادية أو مِن باب التّرفيه أحياناً.

ذلك أنّه في خِضمّ النّشاط الفكري والعقلي الذي يضطلع به العلماء على نحوٍ متزايدٍ في مخابرهم وما يُنتِجونه من الخطابات العلميّة الدقيقة، تعرف اللغات نضجاً على قدر تفاعلها مع ذلك النتاج. وكلّ لغةٍ يُستعان بها في هذا السياق تُصبح عرضةً للتطوّر والصرامة والدقّة. وهذا التقاطع بين الفكر واللّغة لم يعد مجالاً للسِّجال. واللغة العربيّة كغيرها من اللغات التي انفتحت على هذا التحدّي قد شاركت في تشييد الحضارة الإنسانية بنصيب ـ ولا تزال تحاول النّهوض ببعض واجباتها في هذا الخصوص. وكلّ قيمة مضافة في هذا الإطار تبقى مشروطة باستعمالها في هذا الشأن (العلمي والفكري ..). كما سبق أن قيل: كلُّ قصورٍ في الخطاب ـ وليس اللغة ـ هو قصورٌ في الفكر.

8- الإحالات و قائمة المراجع :

[1] يُنظَر: Raphaëlle Fouillet, Retour sur le concept de la transposition didactique, Revue Didactiques, n°1 (Numéro thématique : Les effets didactiques de la transposition de savoir dans l'appropriation de la langue en expression comme en compréhension), Laboratoire de Didactique de la Langue et des Textes, Faculté des Langues et des Sciences Humaines et Sociales, Université Dr Yahia Farés, Médéa, janvier-juin 2012, (p.28-40), p.32.

[2] أي بغضّ الطرف عن المواقف والخبرات التي تسلك مسالك غير لغويّة ولاسيما حينما تسود وسائل جدّ متقدِّمة كالحاسوب والإعلام وغيرها وفي طرائق معيّنة بالاستعانة بالتعلم الالكتروني والتعلم المتمازج ..الخ.

[3] تعود الإرهاصات الأولى لفكرة التعاقد التعليمي إلى الدرس الذي ألقاه فيجنشطاين بين 1935-1932 حيث ينطلق من إوالية التأثير المباشر الذي يجب على المعلم أن يحدثه في المتعلم، في الوقت الذي يستبعد فيه إنجاح عملية التعليم من غير إحداث المعنى وإنتاج الدلالة. ينظر: Ludwig Wittgenstein, Les cours de Cambridge: 1932-1935, Ed. Trans-Europ-Repress (Coll. TER bilingue), Paris, 1998, p.161.

[4] وهذا بحسب الحالات، حيث يسود أحياناً وعي المعلِّم بضرورة تفعيله وإشراكه وأحياناً أخرى يهمل المعلِّم دوره ..الخ.

[5] حيث أنّ هناك أوقاتاً يكثر فيها المعلِّم من الشرح على حساب الإيجاز نظراً لطبيعة بعض المتعلِّمين المتوسِّطين بالشرح والتبسيط وأحياناً أخرى نجد متعلِّمين يستغنون عن استطرادات المعلِّم ولا يتوسّلون بتكراراته إلاّ قليلاً.

[6] ينظر: نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة 265)، الكويت، يناير 2001، ص.10.

[7] ينظر: Didier Delignières, Vers une pédagogie des compétences : apprendre à gérer la complexité. in Innovations théoriques en STAPS et implications pratiques en EPS (éd. M. Quidu), Ed. L'Harmattan, Paris, 2014 (pp. 478-489).

[8] ينظر: Olivier Cachet, « Professionnalisme des enseignants et complexité :vers une conception dynamique de l'agir », *Lidil* [En ligne], 39 | 2009, mis en ligne le 01 décembre 2010, consulté le 04 mars 2020. URL : http://journals.openedition.org/lidil/2747 ; DOI : https://doi.org/10.4000/lidil.2747

[9] ينظر: Christian Puren, La didactique des langues étrangères à la croisée des méthodes : essai sur l'. Éclectisme, Ed. CREDIF-Didier (Coll. Essai), Paris, 1994, p.15.

[10] ينظر: Charles Henry, Le contraste, le rythme, la mesure, Revue Philosophique de la France et de l'Etranger, T.28, Ed. PUF, Paris, Juillet-décembre 1889, (356-381), p. 358.

[11] يُنظَر: Joël de Rosnay, L'écologie et la vulgarisation scientifique : de l'égocitoyen à l'écocitoyen, Ed. Fides / Musée de la civilisation, Montréal, 1994, p.08.

[12] هو مقابل عربي لـ (Savoir savant) المصاغ على مقاس (culture cultivée) أي (الثقافة العارفة) التي هي الأدب والموسيقى والفنّ التشكيلي، الخ، أي كافّة ما يمكِن أن يُجمَع، منذ التقليد الذي أرساه بيير بورديوP. Bourdieu، تحت تسمية culture cultivée لكن الثقافة تشمل كذلك طرق المعيشة وأنماط السلوك كلّها، التي تُحشَر في اسم الثقافة الانتروبولوجيةculture anthropologique. كما توحي كلمته الداعِية إلى إسناد لعلم الاجتماع مهمّة التمكين بالعدّة (السلاح) بدل أن يُصدح بدروسه التي قليلاً ما تبلغ الآذان فما بالك بأن يؤتمَر بها أو يُنتَهى؛ P. Bourdieu, Questions de sociologie, Ed.Cérès, Tunis, 1993, p.95. ويسمِّي (جاليسون) النّوع الثّاني (Culture courante)أيضاً أو (Culture partagée) ويصفها « بالثقافة المشتركة التي طالما ميّزها التستّر، وأخذت اليوم تتبدّى ويُسفَر عنها وتكتسِح حيّزاً شاسِعاً في أرضيّة التعليميات ». ويطلِق على النوع الأوّل اسم (Culture savante)، التي يصفها بأنّها « أرستقراطية ولا تزال تتفيّأ باللّغة ». نحيل هنا على مداخلةٍ له ألقاها بمناسبة ملتقى حول « استِعمالات التكنولوجيات الحديثة في تعليم اللّغات الأجنبيّة » في 28 -30 مارس 2002، حيث يعود إلى هذه المصطلحات: Robert Galisson, Regards croisés sur l'usage des technologies pour l'éducation : La disciplinarité (partie 1), ELA, n° 134 (Usage des nouvelles technologies dans l'enseignement des langues étrangères : Colloque UNTELE de

l'Université de Technologie de Compiègne, les 28-30 mars 2002), Ed. Klincksieck, Paris, Avril-juin 2004, (p.137-150), p.143.

[13] ذلك أنّ المعرفة العلميّة السابِقة على المعرفة التعليميّة تُسهِم في بناء المتعلِّم ثقافيّاً وعلميّاً ومع ذلك فهناك قيودٌ لازِمة مهما يكن قصد الاستجلاب التعليمي كوجود فجوة تقتضي تكيّف المتعلِّم مع المعرفة التعليميّة قبلَ المعرفة العِلميّة وهو ما تكرّسه العولمة بطابعها الشّمولي. ما يعني في المقام الأوّل ظهور مفاهيم فوق محليّة وأشكال جديدة من الثقافة تكاد تكون عالمية. فمن وجهة نظر العولمة هذه فلا شيء يمكن أن يكون أكثر تخصيصاً وحميميّة ولاسيما في مجال المعرفة. فبالتالي لا يمكن التغاضي عن السبل التي تعتمدها العولمة في نشر كلّ ما يمكن نشرُه بدءاً من العلامات التجارية التي وعلى الرغم مِن التفاني في عولمتها فلا يمكن حصر العولمة فيها لوحدها، مروراً بمحاولات توحيد الاقتصاد العالمي مع الإقرار بالقدرة التنافسية للمؤسسات، وصولاً إلى ما يُروَّج له من الأنظمة التعليمية العالمية، وكذا عولمة جميع جوانب الحياة الاجتماعية والحركات الاجتماعية، ولكن يظلّ جوهر المسألة التي نتناولها ــ مهما نستطرد في الموضوع ــ ممثَّلاً في اعتبار التعليم قناة من قنوات نشر الأفكار العولميّة ونزيد على ذلك فكرة الاستجلاب المعرفي التعليمي لكي لا يذوب الفرد المتعلِّم ولا يستهلك مجرّد استِهلاك، هذا ليقيننا بأنّ التربية تستهدف في المقام الأوّل بناء الشخصية الصاعدة وتكوين الفرد وتمكينه من مواجهة الصعاب بكلِّ أشكالها.

[14] ينظر: Yves Jeanneret, Écrire la science : formes et enjeux de la vulgarisation, Ed. PUF (Coll. Science, histoire & société), Paris, 1994, p.14. وهو يرى أنّ هذه الدّلالة لصقت بهذا الخطاب فعزّ اعتباره نمطاً علميّاً خالصاً ولا أدبيّاً خالصاً حتى ظلّ يعاني أنواعاً من الاستهجان ولم يُشرِف على مراتب العرفان ولم يتشرّف ببلوغ منزلة الحكامة.

[15] ويأبى همّ التفصيل إلاّ أن أحيّن هذا التقابل ضمن السياق الآتي حيث يقول بروس مازليش (Bruce mazlish) مثلاً ــ متحدّثاً عن الحضارة: « كان يُنظَر إلى الحضارة، حتى ضمن المثقّفين، فضلاً عن " الجماهير "، على أنّها كلّها خيرٌ لا يرقى إليه الشكّ وإنجازٌ أوروبي ». يُنظَر: بروس مازليش، الحضارة ومضامينها، ترجمة عبد النور خراقي، سلسلة عالم المعرفة (412)، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، مايو 2014، ص.81. التّسطير من وضعنا.

[16] يُنظَر للاستزادة من الشواهد: يوسف مقران، الخطاب اللّساني وتفريعاته المفهومية والمصطلحية، حوليات جامعة الجزائر، ع.30 ــ 2، ديسمبر 2016، (ص.263 ــ 306)، ص.269 ــ 273.

[17] لاحِظ هذه العيّنة التي اقتبسناها من موسوعة Encarta الإلكترونية: « Outre embrayeurs, on peut rencontrer dans la « littérature » linguistique les termes déictiques,indicateurs,indices, pour désigner les éléments dont il est ici question » Mot-clé : embrayeurs, Section : terminologie, in Encarta ® 2006. © 1993- 2005 Microsoft Corporation. يُنظَر: Aurélien Sauvageot, أو كما جاء في تعليلٍ لـ أريليا سوفاجو (1897-1988) لضرورة تفاديه الولوج في تعريف مصطلح الكلمة إلاّ في حدود ضيّقة (وهو لساني): « Toute une littérature a été déjà publiée sur la définition du mot et il ne saurait être question de revenir ici sur ce problème autrement que pour établir quelques constatations de portée générale »: A. Sauvageot, Du mot, in La structure du langage, Ed. Publications de l'Université de Provence, Aix-en-Provence, 1992, (p. 127-135), p.127. أو كما جاء في هذا التعليق حول إلحاح البعض على استبدال مصطلح(Discours) بمصطلح (Parole): « Le discours n'y est pas autre chose qu'un nouvel avatar de la (parole) » : Michel Pêcheux et Catherine Fuchs, Mises au point et perspectives à propos de l'analyse automatique du discours, Langages, n° 37, CNL, Ed. Larousse/Armand Colin, Paris, 1975, (p. 7-80), p.79.

[18] كقضيّة الرّفض الذي نعود إليه والذي مني به التبسيط نظراً لابتذاله وانعكاساته السلبيّة على النموّ الذهني والفكري للمتشبّثين به بحسب ما سنعرضه من حجج أصحاب هذا الرأي ونناقشه منها.

[19] وهذا من شأنه أن يحيلنا إلى المقاربتيْن اللّفظيّة والمفهوميّة وأثرهما في مقامات التبسيط. كما سنرجع إلى ذلك أدناه.

[20] وذلك تزكيةً لمبدأ أحقية الشيوع على غيره وشرعيّته في باب الاصطلاح وشرعيّته في منطق الذّكر على الألسنة .. ولا أتبنّى المقولة الشّائعة المميّعة للفكر البشري قاطبة: « خطأٌ شائعٌ أفضل من صواب مهجور » ولا أدعو إليها رغم شيوعها؛ لأنّ الصواب (مع نسبيّته) لا يُهجَر إلاّ إذا لم يعُدْ صواباً. أمّا ما دام داخلاً أو مُدخَلاً في باب الصّواب فليس أصوب من إحيائه ولفت الانتباه إليه وجعله بديلاً لما يبدو أنّه حُكِم عليه بأنّه خطأ شائع (أم أنّ الكلمات تقول ـ وتُقوّل ـ ما لا يوحي بالحقيقة ولا يعكِس الواقع ولا يدعو إلى " كلمة " حقّ). ذلك أنّ الأنساق إنّما تُعتمَد في ضوء التسميات التي لا يراد بها باطِلٌ إلاّ وأبطِل، وتتولّد هذه مع مجاري تيار وضع الأنساق (Paradigme) ومجرياته. ثمّ إنّ مقولة " لا مشاحة في الاصطلاح " المستنَد إليها أعلاه تتعارض مع ادّعاء تقديم الخطأ على الصواب مهما تكن نسبة شيوعه والتشيُّع به. فالأحرى أن تراجع العبارة بالتصحيح " ما يبدو أنّه خطأ وهو شائع أفضل مما يبدو أنّه صواب وهو يبدو مهجوراً. فإعمال هذه المتتالية تقدِّم حلولاً ضمنيّة قدرُها عظيم ـ في حال التصوّر في الأقلّ.

[21] ونرى حسنات هذا المقترَح في ما يأتي: 1. يخلِّصنا من وطأة العطف (خطاب التبسيط والتعميمي). 2. يختزل موضوع التبسيط أوّلاً وهو العلم / المفرفة / البيانات / النظريات / التطبيقات = مفعولاً به كمقولة تركيبيّة هامة في مسألة العمل النحوي التي تعتمدها الإضافة أو تلغيها (ظاهرة الإلغاء في النّحو العربي). من أمثلة المشكلات اللغوية التواصلية التركيبية التي يحلّها هذا المقترَح: أ. مشكلة الإضافة مع الاحتفاظ على العطف. في العربية = خطاب التبسيط والتعميم. ب. مشكلة. وعلى الرغم من كلّ ما سبق، فإنّ المقترح لا يخلو من بعض العيوب وعلى رأسها كون التّسمية مركّباً إضافي نعتي يتكوّن من ثلاثة لفظاتٍ (مونيماتٍ). أمّا التعقيب على هذه السمة السلبيّة، فبالذّكر أنّ المصطلح بسيط ومركّب في العربية. حسبنا اعتياده لكي نتقبّله. ولا نعدم التراجع عن مقترحنا هذا في حال عثورنا على استعمالٍ أنجع.

[22] Le Petit dictionnaire *Le Robert* de la Langue Française : dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française. Ed. Dictionnaires le Robert, 2004. p.2812.

[23] Joël de Rosnay, Op. cit. p.08.

[24] يُنظَر: Pierre Lerat, Langue de spécialité, Ed. PUF, Paris, 1995.

[25] جيروم كيغان، الثّقافات الثّلاث: العلوم الطّبيعيّة والاجتماعيّة والإنسانيّات، ترجمة صديق محمد جوهر، سلسلة عالم المعرفة (408) ـ المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (الكويت) بالتعاون مع المركز القومي للترجمة (القاهرة)، يناير 2014، ص.326.

[26] أي تنطلق من فرضيّة مؤدّاها أنّها قد تجد تجاوباً وإقبالاً كما يمكن أن تصادم بعزوف ونفور، ما يحدوها إلى بذل الجهود على مستوى شدّ الانتباه والإعجاب والإمتاع والإثارة ..الخ.

[27] حتّى أنّ في الجزائر هناك مناسبة رائعة اسمها يوم العِلم (16 أفريل)، لولا أنّ الأوصياء والأولياء يعرفون قيمة هذا اليوم ..

[28] وهما وظيفتان عزيزتان على المصطلحيات. يُنظَر: يوسف مقران، في تعدُّد أبعاد المُصطلح، مجلّة اللّغة العربيّة، ع.29، المجلِس الأعلى للّغة العربيّة، الجزائر، 2012، (ص.35 ـ 76)

[29] أحمد أبوزيد، هل تقوم لغة عالميّة واحِدة ؟، ضمن المعرفة وصناعة المستقبل، سلسلة كتاب العربيّ (61)، وزارة الإعلام (مجلّة العربيّ)، الكويت، 15 يوليو 2005، (ص.14 - 23)، ص.14.

[30] يُنظَر: يوسف مقران، في سبيل تكريس الملكة التواصلية، دوريّة الممارسات اللغويّة، ع. 11، مخبر الممارسات اللّغوية، جامعة مولود معمري، تيزي ـ وزو، 2012 .

[31] يُنظَر: Michel Foucault, Archéologie du savoir, Ed. Gallimard, Paris, 1968, p.153.

[32] يُنظَر: Barthes Roland. L'effet de réel, Communications, n° 11 (Recherches sémiologiques le vraisemblable), Paris, 1968, (p.84-89).

[33] ولكن كما يقول رولان بارت فالموضة إذا امتنع تبنّيها بالكامل نظراً لبعض أكاذيبها التي تعتِّمها جماليتها فلا تُدع كلّها لأنّها تحمل آيات صدقها وقد ينتفع الناس بها بل تنح سبل البحث في التاريخ والحفريات المتوغّلة في التراث والثقافة، كشأن البحث في تواريخ ظهور الأطرزة والألبسة. يُنظَر هذا التأكيد: Olivier Burgelin, Barthes et le vêtement, Communications, n° 63 (Parcours de Barthes), Paris, 1996, (p.81-100), p.86.

[34] ولدينا مثال عن هذا الصّنف ما ذكّرنا به أحد الباحثين المصريين من فضلٍ للعالم أحمد زكي في نشره لما أسماه " الثقافة العلميّة " عربيّاً. وهو يذهب إلى أنّ فلاحه في هذا الشّأن إنّما تحقّق بفضل تخصّصه ونبوغه علميّاً مع تعاطيه للكتابة الأدبية التي ألهمته كتابة علميّة. يُنظَر: محمد المخزنجي، فنون الأدب في مقال الثقافة العلمية: هل يسمر تأثير الدكتور أحمد زكي، ص.330.

[35] يُنظر مسوّغات هذا الرّأي: Paul Caro, La vulgarisation scientifique est-elle possible ?, Ed. Presses Universitaires de Nancy (Coll. Les Entretiens de Brabois), 1990, p.29.

[36] يُنظَر: Patrick Charaudeau, Pour une interdisciplinarité "focalisée" dans les sciences humaines et sociales, in Questions de Communication, n°21, 2012, وكذلك: Béatrice Fleury et Jacques Walter, « Interdisciplinarité, interdisciplinarités », *Questions de communication* [En ligne], 18 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 03 mars 2017. URL : http://questionsdecommunication.revues.org/409.

[37] ينظر: نبيل علي، تكنولوجيا المعلومات وتطوّر العلم، ضمن الثّقافة العلمية واستشراف المستقبل العربي، وزارة الإعلام (سلسلة كتاب العربي 67)، الكويت، يناير 2007، (ص.56 – 82)، ص.56.

[38] يُنظَر: Maurice Merleau-Ponty, La phénoménologie de la perception, Paris, Ed. Gallimard (Coll. NRF / Bibliothèque des idées), Paris, 1945, p.453.

[39] يُنظَر: Nicolas Adel, Anthropologie des savoirs, Ed. Armand Colin (Coll. U / Sciences Humaines & Sociales), Paris, 2011, p.193.

[40] وهي ما سنضبطها أدناه.

[41] فهكذا لا يمكن تعليم قانون المرور إلاّ عبر اللغة الطبيعيّة التي هي أمرن وأكثر طواعيّة من قانون المرور نفسه الذي يعدّ لغة يتواصل بها السائقون فيما بينهم وبين هؤلاء والمارّين، ولكن لا يضطلع بأكثر من التبليغ عن بعد وفق قناة متعدّدة الأبعاد (الحرف / الصّوت اللغوي وغيره / اللّون / الاتّجاه / الأشكال / الضّوء /..الخ. وهو قابل للتطوّر والتعديل (خاصية الثبات أو نقيضها عند دي سوسير)، ولكن العلاقة فيه بين الدال والمدلول معلّلة في أكثر الحالات ولا تعد الاعتباطيّة.

[42] يُنظَر: يوسف مقران، مدخل في اللسانيات التعليمية، كنوز الحكمة، الجزائر، 2013، ص.153.

[43] يُنظَر هذا الموقف الشائك ما عرض جزئيّاً في: Alain Niderst, Les Lettres anglaises de Voltaire : une vulgarisation méthodique et imprudente, Revue d'histoire des sciences, T.44 / n°3-4, Ed. PUF, Paris, 1991. (p.313-323), p.318-320.

[44] يُنظَر: Georges Steiner et Cécile Ladjali, Eloge de la transmission : Le maître et l'élève, Ed. Albin Michel (Bibliothèque Idées), Paris, 2003.

[45] وهو فيلسوف وكاتب وموسوعي فرنسي (1713 – 1784). وهو أيضاً مسرحي وكاتب مقالة، من قادة حركة التنوير.

[46] وهي الموسوعة الفرنسيّة المنشورة من 1751 إلى 1772 تحت إدارة ديدرو وألامبير (Alembert) تحت تسمية L'*Encyclopédie ou Dictionnaire raisonné des sciences, des arts et des métiers*

[47] ينظر: أحمد أبوزيد، ثورة المعلومات ومجتمع المستقبل، ضمن المعرِفة وصِناعة المستقبل، وزارة الإعلام (سلسلة كتاب العربي 61)، الكويت، يناير يوليو 2007، (ص.114 – 123)، ص.116 – 117.

[48] وهم المدعوون (Les Saint-Simoniens).

[49] يُنظَر: Yves Jeanneret, Le choc des mots : pensée métaphorique et vulgarisation scientifique, Communication et langages, n°93, juillet-septembre, Ed. PUF, Paris, 1992, p. 99-113.

[50] ينظر: برايان غرين، الكون الأنيق: الأوتار الفائقة والأبعاد الدفينة والبحث عن النظرية النهائية، ترجمة فتح الله الشّيخ، المنظّمة العربية للترجمة (بيروت) ـ المعهد العالي العربي للترجمة (الجزائر)، 2005.

[51] ينظر، برايان غرين، تصدير المترجم، ضمن الكون الأنيق ..، ص.09. التسطير من عندنا.

[52] ينظر على سبيل المثال: برتراند راسل، أثر العلم في المجتمع، صباح صدّيق الدملوجي، المنظّمة العربية للترجمة، بيروت، 2008.

[53] نفضِّل لفظة (التّعاقد) على (العقد) لأنّ في الصّيغة الأولى دلالة على « المشاركة والتبادل » الحادثيْن بين أطرافٍ ما. وينجم ذلك التعاقد ذاته عن ذيْنِك (أي المشاركة والتّبادُل).

[54] وهو باحث وأستاذ جامعي فرنسي؛ متخصِّص في مجال تحليل الخطاب الإعلامي والسيميائيات والتعليميات، واللسانيات قبل كلّ شيء. له منجَزاتٌ علميّة ثريّة في هذا الصدد. نحيل القارئ إلى مرجعيّته المجموعة في صفحات موقع إلكتروني هذا رابطه: http://www.patrick-charaudeau.com/

[55] يُنظر: Patrick Charaudeau, "Le contrat de communication dans une perspective langagière : contraintes psychosociales et contraintes discursives", in *Psychologie sociale et communication*, Bromberg M. et Trognon A (dir.), Dunod, Paris, 2004, consulté le 16 mars 2017 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*.
URL: http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans,89.html

[56] أي: ترجمة، أو إعادة صياغة، أو إعادة تشكيل الخطاب القاعدي ..الخ، وسيأتي إيضاحها أدناه.

[57] ينظر : *2.2.2 مِن منظور غايات التبسيط العلمي.*

[58] ينظر : Robert Dubuc, Manuel pratique de terminologie, Linguatech (Montréal Québec, l)/ CILF (Paris), 1980, p.13.

[59] P. Charaudeau, Le contrat de communication dans une perspective langagière : contraintes psychosociales et contraintes discursives, in Psychologie sociale et communication (*dir.* M. Bromberg et A. Trognon), Ed. Dunod, Paris, 2004.

[60] P. Charaudeau, Ibid.,.

[61] وهذا مِن مميّزات أيّ عُرفٍ تواصليٍّ ومن شأن ما يرشَّ أن يستوي على كرسي النّظاميّة في ملاحق تطوّراته.

[62] إنّ هذا الاستعمال ليس بدعة. فقد ، ويمكن استمدادُه من. يُنظَر: عبد الرحمن الحاج صالح، الخطاب والتّخاطُب في نظريّة الوضع والاستعمال العربيّة، المؤسسة الوطنية للفنون المطبعية، الجزائر، 2012.

[63] أسميناه هذه التّسمية نسبةً إلى وظيفة *الوساطة* التي يضطلع بها العالم بين ما يحمله من العلم ويُنتجه من الفكر والجمهور الواسع الذي يغرف من نبعه. ويمكن أن يتطابق هذا القيد التعريفي مع مفهوم المستوى العلمي الذي نعرف أنّه يتنامى بالاحتكاك بالبحث ويتضاءل بمقتضى التجافي الذي يحدث بين العالم وعالَم البحث.

[64] يُنظَر مفهوم الاستجلاب المعرفي التّعليمي أو النقلة التعليمية (Transposition didactique): يوسف مقران، أثر النّقلة التعليمية في إصلاحات التعليم العالي: نظام (ل م د)، ضمن إصلاحات التعليم العالي والتعليم العام: الرّاهن والتوقع (أعمال اليوم الدراسي المنعقد في جامعة البويرة بالشراكة مع مخبر الممارسات اللغوية في الجزائر، يوم 22 أفريل 2013)، مجلة الممارسات اللغوية في الجزائر، جامعة مولود معمري، تيزي – وزو، 2013، (ص.37 – 52).

[65] وذلك على الرّغم مِن رميها إلى التقعيد والمَعْيَرة في نهاية المطاف.

[66] P. Charaudeau, Le contrat de communication dans une perspective langagière, Op. cit.

[67] تشمل النّزعة التّعليمية المقصودة ههنا كلاًّ مِن السياق المدرسي وغيره من السياقات التي يُحتكَم فيه إلى هذه النزعة من باب همّ الإخبار والإفهام والتحسيس والتوعية ..الخ؛ فليس من الضّروري أن يكون تعليميّاً (مدرسيّاً) خالِصاً؛ ولكن مِن الأحسن أن يصدر عن مورد بشري يقوم مقام المعلِّم أو المكوِّن أو الأستاذ ..الخ.

[68] يُنظَر: Patrick Charaudeau, "Le contrat de communication dans la situation classe", in *Inter-Actions*, J.F. Halté, Université de Metz, 1993, consulté le 17 mars 2017 sur le site de *Patrick Charaudeau - Livres, articles, publications*. URL: http://www.patrick-charaudeau.com/Le-contrat-de-communication-dans.html

[69] ينظر: نبيل علي، الثقافة العربية وعصر المعلومات: رؤية لمستقبل الخطاب الثقافي العربي، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب (سلسلة عالم المعرفة 265)، الكويت، يناير 2001، ص.12.

[70] يُنظَر: Patrick Charaudeau, Le Discours d'information médiatique: la construction du miroir social, Ed. Nathan (Coll. Médias-recherches), Paris, 1997, p.74.

[71] Rappelons-nous la façon dont les médias ont traité aussi bien la mort de la princesse de Galles que les guerres en Bosnie et au Kosovo. Voir P. Charaudeau (Éd.), La télévision et la guerre, Louvain-la-Neuve, Ina-De Boeck, 2001.

[72] أحمد الحطاب، المصطلحات العلمية وأهميتها في مجال الترجمة (العلوم الطبيعية كنموذج)، اللِّسان العربي، ع.47، مكتب تنسيق التعريب، الرباط، 1999، (ص.211 – 224)، ص.217 – 218.

[73] وذلك على غرار المقاربة بالكفاءات، وكذا نظام (لـ مـ د) ..الخ.

[74] يُنظَر: يوسف مقران، النصّ الأدبي سَندٌ ممتازٌ لتعلّم اللغة وتملّك الثقافة. مجلة العربية، ع.4 / ج.1، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة ـ بوزريعة، 2011، (ص.107 – 131). رقم الإيداع القانوني: 1134-2011 رقم الإيداع الدولي: 1112-9557. نص مداخلة ألقيت في الملتقى الوطني الرابع في موضوع: السندات التعليمية للغة العربية في المنظومة التربوية الجزائرية؛ المدرسة العليا للأساتذة ـ بوزريعة؛ أيام 18 و19 ماي 2011. وكذلك: يوسف مقران، كيفيات تكييف الكتاب المدرسي لمستجدَّات العصر، الملتقى المغاربي الأول حول " تقييم فاعلية الكتاب المدرسي في التحصيل اللغوي لتعليم اللغة العربية بالدول المغاربية "، مخبر علم تعليم العربية، المدرسة العليا للأساتذة ـ بوزريعة (الجزائر) أيام 14/ 15 / 16 ماي 2013.

[75] عبد السلام بنعبد العالي، المعرفة والمدرسة، نزوى، ع.73، مؤسسة عُمان للصحافة والنشر والإعلان، مسقط (سُلطنة عمّان)، يوليو 2012، (ص.256 – 258)، ص.257.

[76] يُنظَر: P. Bourdieu & Jean-Claude Passeron, La Reproductionm élements d'une théorie de système d'enseignement, Ed. Minuit, Paris, 1970.

[77] ينزَل مثلاً على: http://www.reseau-canope.fr/docsciences/Maitriser-l-energie-informer-et-convaincre.html وهو موقع تحت عنوان مستعار (DocSciences Junior). ويعنى بكلّ فئات من الصغار حتّى الشيوخ. يتصفّح مثلاً هذه الصفحة الخاصّة بفئة القاصرين: Accueil > Les numéros Junior > DocSciences Junior n°3 : L'énergie De nouveaux horizons

[78] le Centre National d'Enseignement à Distance حيث تجد هذا الرّابط معمولاً لتوجيه المتصفِّحين http:// webo. refad. ca (cliquer sur : amorcer la recherche. Type de publication : revue)

[79] هذا، على الرّغم مِن أنّ فئة المبسِّطين المعمِّمين فئة غالباً ما تكتسحها الضبابية إلى درجة اعتبارها مفهوماً فضفاضاً. إنّ هذه المسألة قد سبق لنا أن قدّمنا رأينا في شأنها أعلاه.

[80] إنّ التعبير بتسخير المختصرات كثيراً ما استبعد من الحرف العربي. وهذا خطأ فادح. « الحروف الأولى التي تبتدئ بها بعض السور القرآنية». فلو اعتمد هذا لكتب له الانتشار. كما أفدنا في سياق حديثنا عن التعاقد التواصلي.