

المصطلح اللساني العربي بين مقتضيات الوضع وعوائق النقل التعليمي

The Arabic linguistic term between the constraints of neology and the obstacles of didactic transposition

جيلي محمد الزين*

جامعة عبد الرحمن ميرة – بجاية (الجزائر)

mohamedzine.djili@univ-bejaia.dz

تاريخ النشر: 2025/06/01

تاريخ القبول: 2025/05/16

تاريخ الاستلام: 2025/03/11

ملخص:

لما كان تعليم اللسانيات العامة وفروعها في الجامعات العربية ومعاهدها المجال التداولي الوحيد ومنفذ المصطلح اللساني الأوحى إلى الاستعمال المتخصص، هياً ذلك لسجل مصطلحات نظرية من النظريات اللسانية الحديثة التوطين والشيوع والرسوم بوصفه انتقالاً مدرسياً وتداولاً به من خلال النقل التعليمي (الديداكتيكي) من المستوى التنظيري (النصوص الأكاديمية المرجعية) إلى المزاولة التعليمية الفعلية في المدرجات وقاعات التطبيق، إذ يغلب على الظن أن معضلة اللسانيات من حيث هي معرفة عالمة ليست في ذاتها ذلك أنها لم توضع لذاتها، بل وضعت بغية وصف ظواهر اللساني البشري وتفسيرها عقلاً، وعليه ساء لنا التساؤل عن العوائق الكامنة في مسالك عرض مصطلحاتها ومنهجية تعليمها حيث يسعى المقال إلى إنفاذ النظر في مسألة نهوض تلك المزاولة التعليمية بمهمة ركون المفاهيم إلى الثبات وتقييس المصطلحات وتنميتها (تدجينها)، كما يسعى إلى توجيه العناية إلى أهم العوائق المعرفية التي تعترض سبيل النقل التعليمي للمصطلح اللساني؟ حيث سنحاول الإجابة عن مدى تأثير اضطراب الوضع المصطلحي المتخصص في لغته المرجعية على نقله التعليمي؟

الكلمات المفتاحية: النقل التعليمي، الوحدة المصطلحية، اللسانيات، العوائق المعرفية.

Abstract:

Since the teaching of general linguistics in Arab universities has allowed the establishment and rooting of the terminological inventory of modern linguistic theories as a didactic transposition, it is plausible that the linguistic dilemma in time as scientific knowledge is not in itself, because it is not designed for itself, this if we there fore questioned about the obstacles inherent in the approach and methodology of their teaching. The article aims to answer the question related to this educational practice as a cornerstone of the concepts of coherence, standardization and modeling of terminological units. and to try to identify the main conceptual obstacles to the transposition of the linguistic term? Where do we look to answer the question of how far the flutter that terminological expression in modern

Arabic linguistics undergoes. Indeed, this fluctuation disrupts the process of transmission of notions

Keywords: Didactic transposition, terminological unity, linguistics, cognitive Obstacles.

1. مقدمة:

لقد أفضى تطور اللسانيات العامة مطلع القرن العشرين واتساع آفاقها العلمية والمعرفية حتى شملت علوم العصر إلى توليد كثير من المصطلحات من بوصفها أدواتها اللغوية ورموزها الفكرية فأعقب ذلك تعذر الحديث عن أيّ تصوّر نظريّ خارج حُدود مُصطلحية خاصة به، وفقدانه وجاهته (**pertinence**)؛ تلك الواجهة التي تتأتى من كونها قِوام الأنظمة المفهومية، ومن حيث هي روح العلم اللساني، لأنّ السجل المصطلحي (**l'inventaire terminologique**) هو العماد الذي يقوم عليه الوجه المنظور لكلّ نظرية علمية بوصفه كشفاً وضابطاً مفهوماً حيث ينهض ذلك السجل أو الجهاز بنقل التصوّرات العلمية من طابعها التجريدي إلى طابعها القولي (العباري)، فلا تستقيم لغة البحث العلمي إلا إذا قامت على ضبط المصطلح وتمييز المفهوم ونجاعة مسلك النقل والتكييف بغية حفظ المنقول إليه من اضطراب الدلالة حال تبليغه مضامين المعرفة العلمية ونقل المفهومية (**conceptualité**) إليه. لأنه متى فسد الجهاز المصطلحي لكل علم فسدت صورته واختلت بنيته، على حدّ تعبير عبد السلام المسدي، ذلك أن العلم شيء وبيانه شيء آخر إذ يقصر دون بلوغ غايته، كما نص على ذلك القدامى، حتى يُكسى بالبيان.

لم يخل النظر العلمي في اللسان البشري منذ بداياته من المعالجة المصطلحية المصاحبة لعملية المفهمة (**conceptualisation**) التي تقتضي تحصيل أسماء المفاهيم والدوال الفنية الحاملة لتصوّرات النُّظار، إذ من اللافت للعناية نزوع أرباب النظر في اللسانيات الحديثة والمعاصرة إلى جعل القضايا المصطلحية من صميم شواغلهم العلمية الرئيسة فلا مسلك يتوسل به الإنسان، كما نص على ذلك القدامى، إلى منطق العلم غير ألفاظه الاصطلاحية.

إنّ من أصول البناء المحكم لأية نظرية معرفية والعمدة في الاستدلال على قيمتها ووجاهتها التوظيف الدقيق للمصطلح، للدلالة على أيّ مضمون في صلب منظومتها الكلّية، حيث يبدو من نوافل القول السعي إلى بيان ما للمصطلح من أهمية بالغة في قيام اللسانيات مجالاً معرفياً في صلب منظومة العلوم، فقد لازمت قضية تعيين حدوده المفهومية الدائرة فيه وضبطها مرحلة الريادة والتأسيس حيث كانت من مناشئ النظر الأولى ومن البواعث الرئيسة التي دفعت دي سوسير إلى التعاطي المصطلحي طالباً ببناء العلم بناء مفهوماً مُحكماً، حين أُلْمع إلى ما تنهض به الكلمة (المصطلح) في إحداث الاضطراب وبثه في العلم (الصناعة) الذي يُزاولها.

2. الخطاب العلمي ومفهومه:

إنّ الخطاب العلمي نمط من القول له عقْد (**code**) كلام خاص به يتميز بإستراتيجيته الاستدلالية من جهة توسله بجملة من الأدلة المصاحبة لمقتضيات الادعاء العلمي، فالنصّ العلمي في جوهره نصّ وظيفي ينهض بتقديم المعرفة

للمتلقي سواء أكان هذا المتلقي من جمهور المتخصصين في مجاله أو إلى الطالب المزاو لهذا التخصص في الجامعة حيث يروم الخطاب العلمي المنقول تبليغ المفاهيم حين تعليمها سالكا مسلك الشرح والتحليل والتجلية والتبسيط قاصداً تحصيل الفهم والإفهام الذي يتوقف حصوله على كشف جميع العلاقات المفهومية ذات الصلة بالموضوع محل النقل قصد الانتقال من الغموض إلى الوضوح (**clarté**) الذي يعدّ، كما هو معلوم، من المعايير التي يقوم عليها الخطاب العلمي، على الرغم من صعوبات التحقق منه¹.

كما أن الخطاب العلمي « [...] - في جوهره - خطاب نظري يمكن تصوّره من حيث هو بنية تفسيرية تربط عدداً من الظواهر بعدد من المفاهيم والمسلّمات والمبادئ عن طريق جهاز استنتاجي أو أكسيومية [...]] وتحدد البنية التفسيرية بصفة أدق بالنظر إلى مجال البحث ومجال التفسير ومجال الاحتجاج. فمجال بحث الخطاب تحدده مفاهيم ذلك الخطاب وهذه المفاهيم تخصص مجموعة من الظواهر ومجال التفسير مجموعة فرعية من الظواهر تنتمي إلى مجال البحث (بما في ذلك كلّ الظواهر التي تنتمي إلى مجال البحث). ومجال الاحتجاج مجموعة ظواهر تبطل أو تزكي التفسير المقترحة»².

إنّ ما ينبغي توجيهه العناية إليه في هذا التعريف الدقيق هو مجال الاحتجاج (**l'argumentation**) ذو الصلة بالمحاكاة العلمية حين أشار الفاسي الفهري في مقتبسه السالف إلى الفعلين الرئيسيين للحجاج وهما؛ التزكية الذي يناظره فعل الإثبات (**l'affirmation**) بوصفه تدليلاً على الدعوى، أو هو بصفة أدق: سلسلة إثباتات خطائية تقوم بتوجيه الخطاب إلى إنجاز أغراضه وفعل الإبطال الذي هو ضدّ الإحقاق.

فمقتضى صفة اللغة العلمية التي وصف بها الخطاب لا ينبغي له يُحمل على الإنتاج والصناعة والخلق، إنما محمولها على أنه شيء مُفكّر فيه عقلياً يتمتع بخاصيتي التعالي وإحداث النظام³، لأنّ فقدان خاصية النظامية (**systematicité**) مؤذن، لا محالة، بحدوث الفوضى ووقوع اللّساني رهن الظواهر التجريبية الموصوفة الساذجة وتشعبها المفرط.

3. المصطلح اللّساني:

دأبت الأدبيات المصطلحية على تقديم تعريف كلاسيكي للوحدات المصطلحية يعود تاريخه إلى 1935 بوصفها كل ؛ كلمة أو مجموعة كلمات توظّف لتعيين مفهوم كما دَرَجَت الأدبيات المشتغلة بلغة العلم اللّساني على تعريف المصطلح اللّساني المركب تركيباً نعتياً على سبيل التخصيص النوعي؛ بأنّه كلّ اسم بسيط أو مركب يُعيّن مفهوماً مُختصاً بالمجال اللّساني سواء كُتب له الشّيع والتداول أم لم يكتب له⁴، فالمصطلح على هذا رمزٌ لغويّ وصورةٌ لفظيّةٌ ومادةٌ لغويّةٌ يُطلق للدلالة على مفهوم وثيق الصلة بالاستعمال المُتخصص والانتماء إلى مجال مفهومي قابل للضبط والتحديد ومن شروطه التي تميّزه عن اللفظ اللغوي العام ذاتية الدلالة وأحاديتها. التي تعدّ من معايير التوحيد المعيارى للمصطلحات حيث تنزع إلى تخصيص وحدة مصطلحية واحدة للمفهوم العلمي الواحد، وذلك بالتخلص من الترادف والاشتراك اللفظي وكلّ ما يؤدي إلى الغموض أو الالتباس في اللغة العلمية أو التقنية⁵.

يُراد بمعيار الدلالة الأحادية (**monosémie**) من زاوية المنظور المنطقي الذي هيمن على المصطلحية الكلاسيكية عدم تخصيص المفهوم العلمي بأكثر من وحدة اصطلاحية واحدة (مفردة أو مركبة) فالدلالة الأحادية هي العلاقة بين تسمية (**dénomination**) ومفهوم (**notion**) لا تعكس فيها التسمية إلا مفهوماً واحداً⁶، على الرغم من أنّ مطلب اللغة العلمية الشفافة أحادية الدلالة قد أضحى في السياق الراهن مطلباً عسير المنال، فلقد فتح المدخل التداولي الذي يُعدّ من مداخل النَّظَر الجديدة في الخطاب العلمي باب النَّظَر في الظواهر الخطابية والبلاغية بمعناها الجديد من مجاز واستعارة (مفهومية واستكشافية)، وحوارية⁷، وحجاج، وتمثيل⁸، وتشبيه⁹. كما يتعذر على التفكير المجرد أن يتحقق تحققاً واقعياً إلا إذا توسل بتعيينات ولو كانت تمثيلية، إذ لا محتوى دون صورة كما تنتفي الصورة الخالصة، حيث يُفسرها نُزوعنا الطبيعي للتفكير بالصُّور لأنّ خلق الصُّور، على حدّ تعبير البُعْزائي، جزء مُندمج في النشاط المفهومي وليس غريباً عن بناء المعرفة⁽¹⁰⁾.

4. المصطلح بين المفهوم والتعريف:

المفهوم هو وحدة معرفية مُعبر عنها بكلمة أو تعبير تحتوي على مجموعة من الأشياء أو الأحداث أو العلائق وهذه المجموعة تملك عناصر أو خصائص مشتركة¹¹ فالمفهوم وحدة معرفية تنتمي لرؤى نظرية أو لتصورات عقلية أو لنماذج فكرية وعلى هذا عُدّ المفهوم مدخلاً أساسياً لتأسيس الخطاب المعرفي وبناءه. فقوم تصور القضايا الكلّية في اللسانيات العامة هو ذلك العمل التفكيري الذي يسعى به اللساني إلى انتزاع الصفات العامة (الأكثرية **générale**) الكونية من الألسنة البشرية الطبيعية موضوع الوصف استناداً إلى الأحداث اللغوية المادية وتحويلها إلى مفاهيم عقلية مُجرّدة (= مفهومة **conceptualisation**).

حيث تتميز المفاهيم في اللسانيات بالصعوبة من جهة تجريدتها وغموضها الإحالي علاوة على التعقيد وعدم ثباتها وصفتها الكلّية، إذ ليست كُلّ المفاهيم في سجلها المصطلحي تقابل مرجعاً (**réfèrent**) في الواقع اللغوي الموصوف؛ أي تملك مرجعية إحالية أو بعداً أنطولوجياً من قبيل المفاهيم الإجرائية (**notions opératoires**) التي لا تُحِيل على الأحداث (الوقائع) اللغوية.

يقوم المصطلح على تعريفه (العبرة الشارحة) الذي لا ينفك عنه حيث يهدف إلى تحديد مجموع الخصائص الداخلة في ما يَصْدُق عليه مفهوم ما، حيث تنصدر جملة التعريف في الغالب النصّ العلمي (وتكون موسومة بـ هو وهي) إذ يسمح التعريف المصطلحي بتمييز مصطلح (التعريف بالتمايز) ما عن المصطلحات الأخرى التي توجد معه داخل شبكة [منظومة] مُصطلحية مُعينة¹؛ أي في صلب المجال المفهومي الواحد بتحديد موضعه في النظام المفاهيمي (**système conceptuelle**) وقد وضعت له بعض الشروط منها الوضوح؛ أي تجنب تعريف المصطلح بما هو أخفى منه لأنّ الدليل يجب أن يكون أعرف (معلوم) من المدلول (المعرّف) واجتناب تعريف الشيء بمثله وتفادي السقوط في الدائرية أو الدور بالتعبير التراثي

5. النصّ اللّساني ووظائفه:

يتميز النصّ اللّساني هو نصّ المتخصص بتوظيف مُصطلحات خاصة لا تشاركه فيها النصوص التي تنتمي إلى مجالات معرفية أخرى إذ تُهيمن فيه وظيفة الوصف اللّساني (f. **métalinguistique**) حيث يحيل الدليل فيه على نفسه (autonymique). ومن الوظائف التي ينهض النصّ التعليمي بها إثراء الرصيد المعجمي للطالب المزاوّل لهذا التخصص وإغنائه من جهتي اللغة المتخصصة التي قوامها المصطلح وطرق التعبير القولية المصاحبة للعبارات التعريفية الشارحة؛ أي لغة الكتابة العلمية ذات الخصائص الأسلوبية النمطية¹² (عقد خاص)، كما تروم اللغة العلمية كذلك جعل المصطلحات رموزاً رياضية على المفاهيم حين سعيها إلى الترميز والتفسير. التي من خصائصها النمطية الغالبة طغيان الجملة التقريرية (déclarative) في مقابل الجملة الاستفهامية والتعجبية وجملة الأمر + علاوة على حياد ذات العالم إزاء أقواله و. إنّ لغة الخطاب اللّساني هي لغة واصفة (métalanguage) علمية مُحدّدة تزاوّل المفاهيم والمصطلحات فمادتها اللّغة وموضوعها اللغة (الانعكاسية)، علاوة على خاصية ذات أهميّة قصوى يتصف بها الخطاب العلمي التّظري الذي يعرفه برونكار (J P Bronckart) بقوله: « هو ذلك الخطاب الذي يتسم بالتجريد وعدم التقيّد الكلي بمقام مُعيّن (situation particulière) على الرغم من كونه قد أنتج في زمن^[13] ومقام (سياق) مُحدّدين من قبل مرسل وموجه إلى متلق، حيث يتّسم هذا النمط من التّصوص بغياب المعايير التلفظية^[14]، كما يظهر هذا الخطاب التّظري في صيغته القصوى خطاباً علمياً، من هذه الحيثية، صحيح لكل مكان وزمان⁽¹⁵⁾. كلما قلّ ترابط النصّ زادت ضبابية الفكرة فلا يستقيم حسن التفكير مع فساد التعبير.

6. راهن المصطلح اللّساني العربي:

لا يغيب على النّاظر المتمحض للنظر الموضوعي إلى راهن المعرفة اللّسانية المرجعية العربية الحديثة منذ بواكير التأليف فيها مطلع الأربعينات من القرن العشرين نزوع أسماء المفاهيم فيها، على حدّ تعبير عبد السلام المسدي، إلى الاستعصاء والتخالف، أكثر من نزوعها إلى التسوية والتماثل¹⁶، مما دفع بعض اللّسانين العرب المحدثين من أمثال عبد الصبور شاهين إلى حصر مُعضلة اللّسانيات العربية الحديثة في المُعضلة المصطلحية¹⁷، ولئن كان شاهين مُصيباً لأحد وجوه الحقيقة فيما نزع إليه من جانب الإقرار بما إلا أن الاضطراب الموصوف قد يعزى إلى غياب تمثّل نظري شامل وعميق للمعرفة اللّسانية ومنها القضية المصطلحية التي أوكل العرب شأنها إلى المجامع بدلا من إنشاء منظمات خاصة تعنى بوضع المصطلح.¹⁸

7. بواعث التعدد المصطلحي وعواقبه:

لقد أضحى التعدد المصطلحي الذي بلغ حدّ الورم، على حد وصف مصطفى غلفان، مثار تنازع محموم تقلد فيه المتنازعون جملة من الحجج التعليلية تعضيداً لحجّة أوعيتهم القولية ترجيحاً لها لحمل المفاهيم المستحدثة في هذا العلم، ولعل من أسباب عبثية وضع المصطلح، في تصوّرنا، نزوع معشر اللّسانين العرب المحدثين حين مزاولتهم التأليف في مستواه المرجعي إلى إعادة تسمية كل شيء من قبيل ما ذهب إليه منذ

عياشي في تصدير ترجمة المعجم الموسوعي الجديد لعلوم اللسان على الرغم من حادثه إلى القول: "وكان عليا أن أجد اسماً لا اسم له"¹⁹، حيث أفضى هذا التعدد إلى إرباك عملية اكتساب المفاهيم وتبليغها فكان الحشو في الجهاز المصطلحي مدعاة إلى تعقيد النظام المفاهيمي الذي يتعارض مع إكساب المنقول إليه ما هو ضروري من المعرفة فقط.

وكان من نتائج هذا التخالف والتشتت في المصطلحات اللسانية العربية الحديثة أن بلغ عدد المصطلحات التي وضعت مُقابلاً للمصطلح الأجنبي الفرنسي (**linguistique**) أو الإنجليزي (**linguistics**) ما يربو عن العشرين مُصطلحاً²⁰، بداية من ظهور مصطلح الألسنية²¹ أول مرة سنة 1937 ثم أعقبه مصطلح علم اللغة سنة 1941²². إذ لم يشفع تقاسم الانتماء إلى البلد الواحد²³ أو الجامعة الواحدة أو اشتراك مشارب الترجمة ومناهلها أو المؤسسات الجمعية في وضع حدٍّ للتوسيع المفرط الذي شهده المصطلح اللساني العربي الحديث.

لقد أفضى هذا التوسيع المفرط في المصطلح اللساني في المعرفة العالمية إلى انقلاب العلم اللساني عندنا من علم يُدع المفاهيم الإجرائية المفسرة للمظاهر الأساسية للسان البشري وبنائها في نظام قصد تفسير ظواهر اللسان البشري إلى مُولد للفظية حين انغمست سِجالاته في اللفظية التي لا تستوفي المفهوم حقّه، وركبت السجل السطحي البسيط الذي مداره على التسميات فأظهرت النصوص اللسانية العربية المرجعية التي مداره على أسماء المفاهيم في أعقاب ذلك تضخماً من جهة التسمية (العبارة) وتكراراً مفهوماً من جهة المفهَمة، كما لزم عليه كذلك تعدد التسميات دون إضافات مفهومية وجبهة، من قبيل مصطلح الشريعة الذي وضعه منذر عياشي نظيراً لمصطلح (**code**) الذي تعددت نظائره العربية؛ (منظومة، وضع، نظام، قانون، شفرة، سنن) فكان ذلك كله مدعاة لتقويض معيار التواطؤ والإجماع بوصفه عاملاً رئيساً في إضفاء الصفة الاصطلاحية التي تمنح الوحدات المصطلحية صفة لاستقرار الدلالي للمفهوم. فما مدى تأثير الصناعة المتخصصة في مجال المصطلح اللساني على عملية نقلة التعليمي؟

8. مقتضيات النقل التعليمي وعقباته:

يراد بمصطلح العقبات الذي تضمنها عنوان هذا المقال المقتضب كل عائق يعوق اكتمال القيمة المعرفية للمصطلح اللساني حال نقله من جهة التساؤل عن مدى محافظة المصطلح المنقول على دقته اللغوية ومطابقته المفهومية واختصاصه، ونجاعته التعليمية التي تؤهله لتحصيل أهدافه، ذلك أن قوام التحويل أو التكييف الديداكتيكي (**transposition didactique**) على مُعالجة المضمون المعرفي المراد نقله بما يوافق الاستعداد المعرفي للمتعلم المستهدف ومداركه المعرفية والأهداف المتوخاة منه، حيث تقتضي تلك المعالجة التعليمية التبسيط والوضوح والاختصار غير المخل، ودقة اللغة وسلامتها؛ لأنه كلما كانت العبارة النازمة للمصطلح اللساني المنقول (القول الشارح، فقرة، نص، محاضرات جامعية (سند)، كتاب بيداغوجي) ركيكة إلا وأثر ذلك سلباً على القدرة الاستيعابية للمتعلم، فلا محيد إذا، لكلّ معالجة للمصطلحات اللسانية المنقولة تروم النجاعة التبليغية وتسعى إلى حيازتها من ضبطٍ لمجالها المفاهيمي الذي عليها مدارها ولمفاهيمها الموجهة، ذلك أن المصطلح من حيث هو وحدة لغوية ورداء المفهوم اللفظي يُسهم من حيثيات؛ الشبوع والوضوح، والدقة، والنظامية (معياريته)، ويسر للتداول، والاستساغة في تنظيم التواصل المعرفي وضبطه

وإدراك عمق المطالب النظرية والإجرائية على حدٍ سواء التي انعقدت من أجلها المعرفة العالمية في أصلها. حيث ينهض المصطلح بوظيفة التفاهم والتواصل المعرفي بوصفه العلامة اللغوية الرابطة بين مبدع المعرفة العالمية والمنقول إليه.

لعل تأثير تعدد الحوامل الاصطلاحية صناعة في المعرفة المرجعية على التعلم قديمة قدم الممارسة التعليمية فقد سبق ابن خلدون إلى بيانها في مقدمته حين ذهب به القول إلى الإقرار: "[...] أنه مما أضر بالناس في تحصيل العلوم والوقوف على غاياتها كثرة التآليف، واختلاف الاصطلاحات في التعاليم وتعدد طرقها، ثم مطالبة المتعلم والتلميذ باستحضار ذلك، وحينئذ يسلم له منصب التحصيل، فيحتاج المتعلم إلى حفظها كلها أو أكثرها، ومراعاة طرقها، ولا يفي عمره بما كُتب في صناعة واحدة إذا تجرّد لها؛ فيقع القصور ولا بد دون رتبة التحصيل»²⁴

انتهى ابن خلدون إلى الإقرار أن عقل المتعلم المستهدف ومداركه يستغلّق عليها تمثل العلوم التي تكثر فيها المصطلحات والمؤلفات في العلم الواحد، حيث يفهم من مقتبسه أن تلك الكثرة تجهد قدراتهم الذهنية والوجدانية وتفضي إلى نفور المتعلم من التعليم بسبب كثرة طرق التدريس في عهده، التي من الراجح أن تكون من البواعث الرئيسة على كتابة ذلك الفصل من مقدمته حيث انتشرت في عصره الطريقة القبروانية والمصرية والبغدادية والقرطبية وغيرها. فكان يطلب من الطالب حينها أن يميز بين تلك الطرق، حتى أضحت الغاية التي يجري إليها التعليم من خلال استحضارها جميعها والتميز ما بينها، والعمر ينقضي في واحدة منها، إذ تظهر لنا بجلاء دعوة ابن خلدون إلى تجنب تكليف الطالب بما يتجاوز مداركه، كما يحسن بالتمشي التعليمي أن تنزع إلى اليسر والسهولة حتى يقبل الطلاب التعلم.

1.8 طبيعة المعرفة العالمية وتحديد المرجعي:

حقيق أن المعرفة العالمية غير متجانسة من جهة اختلاف مراتب علمائه المبدعون وتعدد مشاربها اللغوية والمعرفية ومرجعيات المعرفة العالمية مما يترتب عنه صعوبة تحديدها المرجعي، علاوة على التعقيد والتجريد الذي تتصف به فهل يحتكم النقل إلى مبدأ وظيفي في الانتقاء؟ وأين مكن مصادر المعرفة المرجعية هل في الكتب أم في أذهان العلماء؟

لما كانت المنظومة المصطلحية إجرائية ووظيفية من جهة نهوضها بالنقل الديدانتيكي إلى المتلقي المستهدف فإنّ المعالجة التعليمية لا ينبغي لها أن تنفك عن التبليغ إذ لا بُدَّ أن يُراعى فيها تحصيل التبليغ وإلا انقلبت إلى ضرباً من التجريد والتخمين المفصولين عن المرامي التعليمية ومقاصدها حتى يصدق عليها ما تقدم بيانه في ملخص المقال من وضع العلم في ذاته ومن أجل ذاته.

إنّ ركوز النقل التعليمي إلى تحديد المعارف العالمية من منظومة اللسانيات التمهيدية وكتب المقدمات (vulgarisation) بدلا من استجلاها من النصوص الأصلية (المصدر) حتى وإن كانت نصوص المقدمات لا تختلف عنها في مركباتها الاصطلاحية إلا أنها لا تشبه المرجعية الأصلية في الحدود والتعريفات، من شأنه أن ينال من القيمة المعرفية للمصطلحات الحاملة لمفاهيم علمية، كما قد تقف منهجية النقل تلك عائقاً يمنع الطالب من الرجوع إلى مصادر المعرفة المرجعية مباشرة ذات اللغة الواصفة العسيرة، يضاف إليه

تصرف الناقل في اقتباس المعرفة من منظوره الاجتهادي، علاوة على تعدد مشارب اللغة العالمة ومناهلها من جهة اللغات التي كتبت بها في مصادرها الأصول.

يضاف إلى ذلك تقادم المعرفة المرجعية المنقول منها حيث يفضي ذلك إلى اتساع الفجوات والثغرات بينها وبين ما هو منقول بغية تعليميه (**les savoirs enseigner**)، فهل يواكب النقل مستجدات المعرفة العالمة؟ إن مواكبة الدرس الجامعي اللساني العربي لمستجدات المعرفة العالمة بطيء لا يساير في الغالب الأعم مستجدات المعرفة المرجعية من قبيل عدم مسايرة ما طرأ على نظرية سوسير اللسانية في أعقاب العثور على مخطوطاته التي أفضت إلى مراجعة جذرية للمفاهيم والتصورات المنسوبة إليه.

2.8. صعوبة ترتيب المعرفة المنقولة وهندستها:

لقد تقدم حين بيان محمول صفة علمية الخطاب اللساني إلى أن محمولها على أنه شيء مُفَكَّر فيه عقلياً يتمتع بخاصيتي التعالي وإحداث النظام حيث لا يحسن الفصل بين مصطلحات متعاضدة في فروع اللسانية فكل مصطلح منقول ينبغي يندرج في شبكة علائقية تحصيلاً للمناسبة الدلالية وتحقيقاً للانسجام الدلالي، لأنها من سمات المصطلح المختص حيث تنهض العلائقية بمهمة لا يستهان بها في الضبط المصطلحي الذي قوامه على توضيح السمات التعريفية للمصطلح وربط العلاقات المنطقية من قبيل النظام القائم على التركيب والتضمن بين المفاهيم الموصوف وصفا تمثيلاً بالدمية الروسية. فالأستاذ وكل فاعل يجري، تبعاً لما تقدم، عملية مفهمة وليس نقلاً توثيقياً بسيطاً.

يزاول كل نقلٍ ديداكتيكي، في واقع الأمر، تفكيكاً وإعادة بناء للمعرفة المنقولة إذ من الوظائف التي تروم المصطلحية النهوض بها وظيفة تنظيم المعرفة من خلال العمل على تصنيف المفاهيم الأساسية والفرعية تصنيفاً يُراعى فيه النظام المفهومي وشبكته المصطلحية الحاملة، قاصداً بذلك عقد الصلات بينها للظفر بالنجاعة التعليمية لها. إلا أن المسألة على جانب كبير من الصعوبة والتعقيد في مجال العلوم الإنسانية على وجه العموم واللسانيات على وجه الخصوص، خلافاً لما هو حاصل في الرياضيات، على سبيل المثال، التي تتقدم فيها بعض المعارف الأصول تقدم ضرورة وأولوية منطقية، في حين تظهر بجلاء عقبه تحديد الأوليات (المقدمات) في المجال اللساني، فالبدائية بتعليم تاريخ العلم المدروج عليها تنطوي على مثالب عديدة منها أن تاريخ اللسانيات لم يحصل على خط مستقيم، كما أن علمية اللسانيات ليست بالضرورية لازمة من راهينة المعرفة العلمية المرجعية، إذ لو سلمنا بهذا الفرضية للزم منها سلخ العلمية عن التراث اللغوي العربي القديم بناء على معيار قدمه.

3.8 تعليم اللغة المختصة:

إذا كان علماء التعليمية يعولون على نظريات تعلم اللغة غير المختصة وكان المصطلح دليلاً لغوياً (كلمة بسيطة أو مركبة) فهل يترتب عن ذلك خضوعه لمساالك وطرائق تعليم اللغة العادية نفسها؟ إنَّ المصطلح لازم من عرف خاص، كما تقدم ذلك في حدّه (لغة واصفة **métalangage**)، إذ ليس كُلُّ ما يجري على اللغة العادية جارياً عليه، لأنَّ اللغة العادية تحيز تعدد الألفاظ دون أن يكون ذلك مدعاة لتعدد الدلالات كما هو الحال في الترادف، وتسمح بنقيض ذلك كما هو حاصل في المشترك اللفظي، على خلاف ذلك يجب التخلص من الاشتراك والترادف في صلب الإطار النظري

الواحد بغية تحصيل التوحيد المعيارى للمصطلحات (**univoque**) وغيرها من ظواهر التضخم البلاغي غير الوظيفي، كما يُحتز فيه كذلك من اختلاط الواصف بالموصوف.

4.8 المصطلح ومناسبته الدالية:

إن السعي إلى انتقاء لغة واصفة مفهومة لا تجهد قدرات المنقول إليهم يفرض على الفاعلين انتقاء المصطلحات التي تحمل أبرز سمة في المفهوم بغية نقل فعال للمعرفة التعليمية من قبيل قدح التناسب الدالي من رصيد المتعلم عن طريق بيان المناسبة الدالية التي عوّل عليها حين صوغ المصطلح في أول الوضع في المعرفة المرجعية بنقله من معناه اللغوي (المعجمي) العام إلى معناه الاصطلاحي المتخصص، غير أنّ إنفاذ النَّظَر الحصيف المستبصر في المسألة يظهر لنا انتقاء المفهوم السهل البسيط في المعرفة العلمية بوصفها معرفة مُبدعة للمفاهيم وساعية توظيفها، من قبيل ترجيح مصطلح التغيير اللغوي (**changement linguistique**) بدلا من مصطلح التطور، لأن التطور من سماته الدالية (الرقى، التقدم والازدهار) فهو على ذلك يستبطن أحكام قيمة، لدلالته على الانتقال من حالة إلى حالة أرقى منها في مقابل ذلك يدل مصطلح تغيير على التحول والتعديل والتبدل دون حكم قيمة وذلك هو مقصود العلماء من مصطلح التغيير الذي يطرأ على الألسنة البشرية، وعليه كان لزاما على الفاعلين في عملية النقل إدراك التصوّر القصدي الصحيح لجوهر المفهوم في المعرفة المرجعية، على أن مراعاة المناسبة الدالية قد ينتج عنها الخلط بين دلالة المصطلح المعجمية ودلالته الاصطلاحية.

5.8 التبسيط ومزالقه:

إنّ النظر إلى النقل التعليمي من منظور التبسيط هو سلوك مسلك مستسهل لأن نقل المصطلح وتوحيده سواء في مقام التدريس أو الكتابة التمهيدية (المحاضرات الجامعية ذات الطابع البيداغوجي) (المقدمات مُتَعَذِر إلا إذا سُخِرَتْ له أساليب قولية وطرائق تبليغية ومسالك منهجية . فقد تُفْضِي المعالجة التعليمية للمصطلح التي يقتضيها مقام الدرس الجامعي إلى الخروج عن مستوى الكتابة اللسانية المُوغَلَة في التجريد الضروري حتى تُفْقِدَ حصافته (**pertinence**)، وتُفْرَغَ من شحنته المعرفية، وحمولته التصورية والمفهومية لاسيما المفاهيم المشحونة بالحمولة الايستولوجية، فقد يُعْرِف معيار من معايير علمية اللسانيات الحديثة في المحاضرات الجامعية (المقدمات) (**vulgarisation**) الموجهة إلى الطالب الجامعي من قبيل معيار الاقتصاد تعريفاً مُبَسَّطاً مُخَالِفاً بمضمونه المعرفي ومكونه التصوري، حيث يقع أصحابه في الخلط بين تفادي الحشو والإطناب وبين الاقتصاد في المبادئ والأصول التي تقوم عليها نظرية لسانية ما؛ إذ لا يقع الاحتراز فيه، في الغالب الأعم، من الخلط بين الاقتصاد في التعبير والاقتصاد في التفكير²⁵.

من العقبات التي تقف حائلا كذلك في سبيل نقل تعليمي فعال طبيعة المجال المعرفي للسانيات وتعدد مستوياتها وفروعها، وما يفرضه ذلك على المصطلح من تعدد وجوه الاستعمال، والدخول في مجالات عديدة وعليه فقد تُفْضِي المعالجة التعليمية للمصطلح المتخصص التي يقتضيها المقام التعليمي حين تروم التبسيط قصد حيازة الفهم إلى الخروج عن مدار الكتابة العلمية المُوغَلَة في التجريد الضروري حتى تُفْقِدَ المنقول طرافته، وتُفْرَغَ من حمولته المعرفية، ومضامينه التصورية التي تُمَيِّزُه، من قبيل مصطلح (**la didactique**) من

حيث هو عنوان العلم الوارد في المعجم الموسوعي لعلوم التربية، حيث نقل المصنف أحمد أوزي عن ميلاري : " أن حداثة استخدام مصطلح الديداكتيك واتساع مجال استخدامه جعله عرضة لكثير من الخلط والغموض وسوء استعمال لمفهومه في ميادين تتجاوز اختصاصه"²⁶. لقد أشار المقتبس السالف إلى الخلط بوصفه نقیصة شنیعة وداء عضالاً یصیب الصناعة المصطلحية فتضطرب التصوّرات في أعقابه.

6.8 تفاوت الخصائص التمثيلية للنصوص:

من طرائق تعليم اللسانيات العامة المعهودة في جامعاتنا الاعتماد على تحليل النصوص في الحصوص التطبيقية التي يجري فيها نقل مضامين المعرفة اللسانية العامة من خلال إدراج مصطلحاتها في نصوص أقلها العبارة التعريفية الشارحة للمصطلح، لأنّ نقل الوحدات المصطلحية على هيئة مسارد (فهارس، جداول، سجلات **Glossaires**) قد يجرمها من عامل التأثير وتحصيل الإقناع وخلق الميل بسبب هدره للكفاءة النصّية مما قد يولد نفوراً عند الطالب المستهدف حين تقترن مع الطابع التجريدي للخطاب اللساني، كما يلزم كذلك من المعالجة التعليمية حين نهوضها بنقل المعرفة العامة إلى معرفة ذات قيمة إجرائية (وظيفية تداولية تبليغة في مقام تعليمي) قد تفضي، لا محالة، إلى تفاوت لغة النصّ التعليمي الحامل لها من جهة معايير نصيته (**textualité**) في قدرته على التبليغ والإقناع وحياسة الإفهام بسبب اختلاف خصائص لغتها التمثيلية والتعبيرية وتفاوتها في تسخير موارد اللغة وأساليبها من فاعل متدخل إلى آخر، لأنّ المعرفة العامة المرجعية تكون قد صيغت مُصطلحياً ومفهومياً من قبل العالم مُبدع المعرفة، ثم يُطلب من الأستاذ بوصفه وسيطاً وفاعلاً متدخلًا (**noospheres**) بتكليف مضامين النصّ المعرفية وتحويلها بما يتناسب ومدارك المتعلم المستهدف ومراتب فهمه. كما قد يدفع إلى تعديلها وفق التفاعل الحوارى الصفي للطالب.

9. خاتمة:

من النتائج التي نخلص إليها في ختام هذه المقال المقتضب عدم نهوض النقل التعليمي بدوره في ركون المفاهيم وثباتها التي يلزم منها ثبات المصطلحات، بل إنّ قضايا الوضع في المعرفة المرجعية قد انتقلت إلى الاستعمال والتداول كون النصوص التعليمية مُستجلبة منها.

لقد ترك ضعف المعجمية العربية المتخصصة في مجال صناعة المصطلح اللساني التي تفتقر إلى صفة المعجم شكلاً ومضموناً، كما انتهى إلى تقرير ذلك خليفة المساوي، أثره في النقل التعليمي؟ فقد انتقل جراء ذلك تشتت الوضع واضطرابه إلى تشتت الاستعمال حال التبليغ البيداغوجي؟ حيث لم يسلم من مآخذ الصناعة تلك المعاجم الصادرة عن المؤسسات والهيئات التي عقدت عليها مطامح توحيد المصطلح اللساني العربي الحديث من قبيل المعجم الموحد للمصطلحات اللسانية الصادر عن مكتب تنسيق التعريب الذي انبرى له مصطفى غلفان ناقداً.

كما أنّ النصّ التعليمي قد أصابه الاختلال من جهة الشكل والمضمون على حدّ سواء يضاف إلى وجوه الاختلال كذلك عدم الالتفات إلى السياق الابستمولوجي للمصطلحات حين نقلها من المعرفة العامة المنقول منها (المورد) إلى اللغة المنقول إليها مما يضمن نقلاً مُصطلحياً سليماً من قبيل مصطلح "التصنيف" الذي ينقل نقولاً تستغلق على الفهم فأضحت عبارة اللغة "مبدأ تصنيفي" لا دلالة لها، فسواء نقلنا المصطلح

الأجنبي (classification) بمصطلح "التصنيف أو بمصطلح "التبويب" فإنّ كليهما لا يستوفيان شرط المطابقة المفهومية، لأنّ مقصود سوسير بمصطلح "التصنيف" هو الفهم (comprehension)، أو قابلية الفهم على وجه الضبط.

لقد تولّد عن التوسيع المفرط في المصطلحات اللسانية العربية الحديثة التضخم والتكرار والتضارب والعشوائية حتى استغلق النصّ التعليمي (التمهيدي والمتخصص) على مدارك الطالب فأضحى المقابل الأجنبي المصاحب له في الغالب الأعم مفتاح الفهم الوحيد حتى أضحى ملمحا وسمّة نمطية (trait typologique) غالبية على النصوص التعليمية (في بنيتها القولية) من جهة الشكل، إذ يجد الأستاذ نفسه بوصفه فاعلا في نقل المعرفة في خضم هذا التوسيع المصطلحي المفرط حائراً في انتقاء المصطلح الأنسب من قبيل المصطلحات العربية؛ والنظائر العربية؛ للمصطلح الأجنبي (code) التي منها؛ الوضع، ومواضعة، والشفرة، والسنن، والشرعة، ورماز، وقانون، نظام ترميزي.

كما اتّضح لنا كذلك أن اضطراب المصطلح المنقول يُخل بمبادئ التداول بالمعرفة اللسانية حين ينتهك مبدأ الإفادة لأنّ الحشو في الجهاز المصطلحي يستتبعه، لا محالة، تعقيد في النظام المفاهيمي الذي يتعارض من جهته مع إكساب المنقول إليه ما هو ضروري من المعرفة فقط.

لعل تعميق البحث في الخصائص النمطية للخطاب العلمي وتهيئة مصطلحات اللغة العربية كفيلاً بتحصيل نقل تعليمي فعال خال من عوائق معرفية يستوفي المفاهيم المنقولة قيمتها المعرفية العالية.

10. الهوامش:

¹ يسوغ الركون إلى حكم المعروض عليهم لبناء معيار الوضوح من جهة أنّ الأقوال التي يتجادل حول معناها ومحملها الصحيح أجيال من الأكاديميين والباحثين باعتبارهم مؤولين تبدو مفتقدة لسمة الوضوح.

² عبد القادر الفاسي الفهري، عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، دار توبقال، ط1، 1986، ص43.

³ ز ينظر: كريات أرسلان، ابستمولوجية اللغة النحوية بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، دار كنوز المعرفة، عمان، ط1، 2016.

⁴ المرجع نفسه، ص204. قمنا بتكييف التعريف والتصرف فيه.

⁵ خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013، ص138، بتصرف.

⁶ زكرياء أرسلان، ابستمولوجيا اللغة النحوية، المرجع السابق، ص37.

⁷ من السمات النمطية (الأجناسية typologique) للخطاب العلمي في العلوم الإنسانية سمة الحوارية (التفاعلية). فالنمط هو الطريقة التقنية المستخدمة في إعداد النص وإخراجه.

⁸ التمثيل هو: وصف الفكرة المجردة بشيء محسوس ويندرج ضمن مبدأ الاستعانة بالصورة والشكل أو المثال (schématisation) في بناء المعرفة وتيسير تبليغها.

- ⁹ ومن أمثلة التشبيه في الخطاب اللساني تشبيه سوسير للدليل اللغوي كما تصوّره بالورقة حيث بيّن الجهة الجامعة بين الدليل اللغوي وبين الورقة إذ لجأ إلى قياس ما يدعيه على أمر معروف عند المعروض عليهم (المتلقي) تُقر به أفهامهم ولا تنكره عقولهم نزولا عند مقتضيات بناء التصوّرات ومفهمتها ومقتضيات تبليغها.
- ¹⁰ بناصر البعزائي، تكوّن المعارف، مطبعة النجاح، ط1، الرباط المغرب، 2005، ص45.
- ¹¹ محمد مفتاح وأحمد بوحسن، المفاهيم تكونها وسيرواتها، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، مطبعة النجاح، الدار البيضاء، 2000، ص18.
- ¹² ينظر: محمد الهادي عياد، الخصائص الأسلوبية للخطاب العلمي في التراث العربي، دار سحر، تونس، 2015.
- ¹³ العرفان العلمي عرفان تقرير غير مقيد بزمن لهذا يلجأ على المستوى التعبيري إلى صيغ المبني للمجهول. كما أنّه يتوجه إلى جمهور كوني هو العقل الإنساني محاولا أن لا تُلابسه ذاتية ولا يداخله انحياز.
- ¹⁴ تُمحي المعايير التلفظية على سبيل المثال ذات الصلة بالمتلفظين في متن النصوص باستخدام أفعال الوجوب (ينبغي، يجب)
- ¹⁵ J.P.Bronckart, le fonctionnement des discours, Neuchâtel: De lachaux & Niestlé, Paris, 1985, p.63.
- ¹⁶ عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، الدار العربية للكتاب، 1985. ص 55 .
- ¹⁷ انظر مقدمة ترجمته لكتاب هنري فليش، العربية الفصحى دراسة في البناء اللغوي، تعريب وتقديم وتحقيق: عبد الصبور شاهين، دار الشباب، القاهرة، مصر، 1997. ص 14.
- ¹⁸ ينظر: عياد بومزراق وليمي الميساوي، المصطلح والخطاب مدخل إلى تعليمية المصطلحية، زينب للنشر، تونس، ط1، 2002 .
- ¹⁹ أوزوالد ديكر، ج.م. سشيفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، ت: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2007، ص12.
- ²⁰ عبد السلام المسدي، المرجع السابق، ص72.
- ²¹ على الرغم من كون مُصطلح "اللسانيات" - الذي ظهر في الجزائر سنة 1966 - الأكثر تجريدا والأبعد اثلاقاً والأعم تصوّراً. على حد وصف المسدي له . يضاف إلى خصائصه البنيوية حصول الاتفاق والإجماع على تكريسه من لدن اللسانيين العرب والهيئات المشتغلة بالقضايا اللغوية في الندوة التي عقدت بتونس بين 13 و19 ديسمبر من سنة 1978، حيث حصل فيها الاتفاق بين الحاضرين من المشتغلين بالدراسات اللغوية على تسمية " علم اللغة " بـ " اللسانيات " ينظر عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، المرجع السابق ص 71، وينظر: تمام حسان، الأصول، القاهرة، عالم الكتب، 2000، ص237 الهامش رقم 1، إلا أن هذا الاتفاق كان اتفاقا على الاختلاف.
- ²² انظر بهذا الصدد عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات، المرجع السابق، ص 72 .
- ²³ لم تكن الأقطار المغربية بمعزل عن هذا التخالف والتشتت - بداية من ترجمة القرمادي لكتاب جان كانتينو سنة 1966م - حيث وقع اختيار محمد الشاوش ومحمد عجينة على مُصطلح الألسنية في ترجمتهما لدروس سوسور بدلاً من مصطلح اللسانيات على الرغم من التاريخ المتأخر لنشر الترجمة 1985م مقارنة بتاريخ انعقاد الندوة، في مقابل ذلك كرّس المسدي مصطلح اللسانيات.
- ²⁴ عبد الرحمن بن خلدون، العبر، دار إحياء التراث العربي، بيروت، ط1، ج1، ص537.
- ²⁵ هبة خياري، خصائص الخطاب اللساني أعمال ميشال زكريا نموذجاً، دار الوسام العربي، الجزائر، ط1، 2011، ص71.
- ²⁶ أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، ط1، الدار البيضاء، المغرب، سنة 2006، ص 140.

11. قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد أوزي: المعجم الموسوعي لعلوم التربية، دار النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، الطبعة الأولى سنة 2006 .
2. هبة خياري، خصائص الخطاب اللساني أعمال ميشال زكريا نموذجاً، دار الوسام العربي، ط1، الجزائر، 2011.
3. خليفة الميساوي، المصطلح اللساني وتأسيس المفهوم، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2013.
4. زكرياء أرسلان، ابيستمولوجية اللغة النحوية بحث في مقاييس العلمية ومرجعيات التأسيس والتأصيل، دار كنوز المعرفة، ط1، عمان، 2016.
5. عبد الرحمن بن خلدون، العبر، دار الفكر، بيروت الطبعة: الأولى، ١٤٠١ هـ - 1981 م، ج 1 ص 537 .
6. عبد السلام المسدي، قاموس اللسانيات. الدار العربية للكتاب، 1985.
7. عياد بومزراق وليلى ميساوي، المصطلح والخطاب مدخل إلى تعليم المصطلحية، دار زينب، تونس، ط1، 2023.
8. فردينان دي سوسير، دروس في الألسنية العامة العامة، تعريب: صالح القرمادي، محمد الشاوش ومحمد عجينة، الدار العربية للكتاب، ليبيا، 1985.
9. محمد الهادي عياد، الخصائص الأسلوبية للخطاب العلمي في التراث العربي، دار سحر، تونس، 2015.
10. هنري فليش، العربية الفصحى دراسة في البناء اللغوي، تعريب وتقديم وتحقيق: عبد الصبور شاهين، دار الشباب، القاهرة، مصر، 1997.
11. أوزوالد ديكر، ج.م. سشايفر، القاموس الموسوعي الجديد لعلوم اللسان، تر: منذر عياشي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، ط2، 2007.

المراجع باللغة الفرنسية:

1. Bronckart Jean-Paul, Le fonctionnement des discours, Neuchâtel: Delachaux & Niestlé, Paris, 1985.