

المدارس اللسانية وتعليم اللغة العربية

عبد الرحيم وهابي *

إن أبرز مشكل يواجه اللسانيات في الثقافة العربية هو تمحورها حول الجانب النظري، ومن هنا فمن اللازم الانتقال في البحث اللساني العربي من التنظير والترجمة ونقل المفاهيم الغربية، وإخضاعها للقوالب النحوية العربية، إلى التطبيق الفعلي المرتبط بمجالات حيوية تسهم في تطوير الممارسة اللغوية العربية، وجعلها قادرة على تحقيق الطموح المتعلق بجعل البحث في اللغة العربية في مستوى التحديات التي يفرضها مجتمع المعرفة في العصر الراهن، ولعل أهم مجال يجب الاهتمام به في تطبيق النظريات والمفاهيم اللغوية -سواء أكانت مستوردة أم من إنتاج عربي- هو المرتبط بتعليم اللغة العربية.

يتعلق الأمر إذن بضعف في الخطاب الديدانكتيكي المتعلق بتدريس اللغة العربية في الوطن العربي، ويتجلى ذلك واضحا عندما نقارن ما يكتب عن ديدانكتيك تدريس اللغة في لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية بما يكتب حول ديدانكتيك اللغة العربية، فمقابل مئات الكتب التي تؤلف حول ديدانكتيك اللغة الإنجليزية أو الفرنسية مثلا سواء للناطقين أو غير الناطقين بهما- يقف الباحث مستغربا أمام ندرة كتب وبرامج مخصصة لديدانكتيك اللغة العربية، ومن هنا ستحاول هذه المداخلة مقارنة جانب مهم مرتبط بديدانكتيك اللغة العربية، وهو توضيح علاقة البحث اللساني بديدانكتيك اللغة العربية، والوقوف عند مختلف النظريات اللغوية، ورصد مدى قدرتها على إنتاج خطاب ديدانكتيكي ملائم لتدريس اللغة العربية.

وسنتناول هنا أهم المقاربات اللسانية التي تأسست في ديدانكتيك اللغات وهي: المقاربة المعيارية، والمقاربة البنيوية، والمقاربة التحويلية، والمقاربة الوظيفية.

1 - المقاربة المعيارية:

تستمد هذه المقاربة أصولها من اجتهادات النحاة وفقهاء اللغة، وقد لاحظ تمام حسان بأن النحو العربي كان "نحوا معياريا لانحوا وصفيا" (1) والمنهج المعيارية هو الطريقة المتبعة في وضع قواعد اللغة عن طريق القياس، ومراعاة معيار الصواب والخطأ في الاستعمال. وهو بهذا يعتمد وجهة نظر ضيقة بعيدة كل البعد عن الملاحظة الخالصة (2).

لقد كرس النحاة العرب القدامى تعريفا خاطئا للنحو، حين اعتبروه ضبطا لأواخر الكلمات، أو الإعراب، وهو تعريف يفصل بين اللغة والنحو في التدريس، ومرده اعتماد النحاة في كثير من الأحيان على قواعدهم المنطقية واجتهاداتهم الخاصة في صياغة

القواعد، والبحث عن أمثلة لا- أساس لها في الاستعمال والتخاطب بين مستعملي اللغة ومرد كل ذلك إلى اتخاذ المنطق حكماً في صياغة القواعد اللغوية، فأثر المنطق الأرسطي في النحو العربي " يبدو من جانبيين اثنين: أولها: جانب المقولات وتطبيقها في الفكر النحوي العام. وثانيها: الأقيسة والتعليقات في المسائل النحوية الخاصة مع ما يساير ذلك من محاكاة التقسيمات اللغوية التي جاء بها أرسطو في دراساته... ويعلم القارئ أن المقولات عشر هي: الجوهر والكم والكيف والزمان والمكان والإضافة والوضع والملك والفاعلية والقابلية" (3). وهكذا "دارت معظم الدراسات النحوية حول نفسها، تستقي مادتها من الذهن، لا من اللغة، ومن الفلسفة العقلية لا من الواقع، ومن الشواهد المتجمدة لا من بحوث ميدانية قوامها الاستقراء والمتابعة" (4).

وقد كان من نتائج تحكيم المعيار المنطقي القائم على القياس، واعتماد الحذف والتقدير، والتعليل...، لمحاصرة ما يشذ عن القاعدة، ودمجه فيها طوعاً أو كرهاً، وَضَعَ اللهجات العربية المختلفة في بوتقة واحدة، والنظر إليها على أنها صور متعددة للغة العربية، ومن هنا درسوا اللهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاماً نحوياً موحداً؛ بل درسوا هذه اللهجات في أطوار متعددة من نموها تمتد على أكثر من خمسة قرون (5).

ويضاف إلى ما سبق اعتماد الانتقائية في اختيار اللهجات التي شملتها الدراسة النحوية، "والذين نقلت عنهم العربية وبهم اقتدي، وعنهم أخذ اللسان العربي من قبائل العرب، هم: قيس وتميم وأسد، فإن هؤلاء الذين عنهم أكثر ما أخذ ومعظمه، وعليه اتكل في الغريب وفي الإ-عراب والتعريف. ثم هذيل وبعض كنانة وبعض الطائيين" (6). وبالمقابل تم استبعاد مناطق وقبائل أخرى من مجال الدراسة النحوية: "فإنه لم يؤخذ عن حضري قط، ولا- عن سكان البراري ممن كان يسكن أطراف بلادهم التي تجاور سائر الأمم الأخرى" (7).

1- المقاربة المعيارية وتعلم اللغة:

ووفق هذه المقاربة المعيارية يتعلم المتكلم اللغة عن طريق التحكم في نسقها الشكلي، وإدراك موقع الكلمة ووظيفتها وفق معايير وقواعد مستمدة من الأشكال النحوية. إن المسألة لا- تعدو حفظ القواعد والتطبيق عليها وفق قاعدة عامة هي القياس؛ أي قياس ظاهرة على ظاهرة أخرى مكتوبة أو مسموعة والمتكلم يراعي في استعماله للغة معايير اجتماعية معينة يطبقها في الاستعمال، ويقيس في كلامه على هذه المعايير، ومن ثم يتسم نشاطه بظاهرة القياس، أو الصياغة القياسية، "والمعلوم أن المنطق القياسي غير صالح للدراسات العلمية؛ لأنه يوجد القاعدة أولاً- ثم يفكر فيما يمكن أن يدخل تحتها من مفردات" (8).

وما سبق يتلاءم مع الطريقة التي كانت متبعة في التعليم عند القدامى، والتي: "تعتمد إجمالاً- على التلقين والحفظ، ولا- سيما في تعليم القرآن. وكان الحفظ في الواقع من أهم شروط العلم عند المسلمين وربما كان ذلك راجعاً إلى حاجتهم إلى الاعتماد على الذاكرة

أكثر من الاعتماد على الكتابة، وقد كانوا يفخرون بالعلم الذي "حوته الصدور" لا بالعلم الذي "حوته السطور". بل كان بعض علماء المسلمين يرى البدء بالحفظ قبل الفهم، فكان يقال: "أول العلم الصمت، والثاني الاستماع، والثالث الحفظ، والرابع العقل، والخامس النشر" (9).

هكذا يأتي العقل في المرحلة الأخيرة في تعلم اللغة، بحيث يقتصر دوره على القياس، لا على الاستعداد الفطري، والاجتهاد الذاتي في اكتساب الملكة اللغوية، كما يغيب دور المتعلم، الذي يكتفي بالإنصات لما يقوله معلمه.

2 - المقاربة المعيارية، ومناهج التعليم:

عندما يتأمل الباحث طرق تدريس قواعد اللغة العربية في المدارس العربية؛ سيلاحظ هيمنة تصورات النحو العربي التقليدي على مناهج الكتب المدرسية المخصصة للغة العربية؛ حيث نجد هذه الكتب تسائر الكتب النحوية القديمة في عرض الأبواب النحوية بمختلف علاقتها المعيارية والمنطقية، دون تمييز بين ما يلائم الوضعيات اليداكتيكية وما لا يلائمها، وقد انتهى أحمد مذكور بعد بحثه في طرائق تدريس النحو بالمدارس العربية- إلى هيمنة القواعد والطرائق القديمة، يقول: "وهذه النتيجة التي انتهينا إليها - للأسف - بسبب النحو، فالتلاميذ والطلاب في مراحل التعليم المختلفة- مطالبون بحفظ قواعد النحو المختلفة، بترتيبها التقليدي في كتب النحو، بصرف النظر عن حاجاتهم إليها في كلامهم، وكتاباتهم" (10).

وإذا أخذنا مختلف النماذج العربية للكتب المدرسية في المرحلة الإعدادية المخصصة لتعليم قواعد اللغة العربية؛ سنجد أن قواعد النحو تسائر مسaire تامة ما تم تبويبه في النحو القديم، والتصور العام الذي يحكم تدريس هذه النصوص هو التصور القديم؛ حيث لازالت المفاهيم المعيارية في شرح وتقديم الدروس هي المهيمنة، كالقياس، والتعليل، والحذف، والتقدير، واعتماد الشاذ... إلخ. نعم نسجل إيجابية متمثلة في محاولة استقاء الأمثلة اللغوية من النصوص القرآنية المقررة، أو ما يدور في فلکها، خضوعا لاستراتيجية العمل بالوحدات، والنظر إلى مكونات اللغة العربية، من نحو، وقراءة، وإنشاء... نظرة نسقية متكاملة ومتداخلة؛ ولكن هذا لا- ينفي تطبيق قواعد النحاة المعيارية على هذه الأمثلة الحديثة.

ولا يتسع المجال هنا لرصد مختلف الظواهر اللغوية التي تمت معالجتها من منظور الحذف والتقدير والتعليل.. وغيرها من معايير النحو القديم، ففي درس الفاعل مثلا: يتم تقدير الفاعل ضميرا مستترا وجوبا يعود إلى البعض المفهوم من الكلام، وذلك في جملة الاستثناء: "جاء المغتربون ما خلا سعيدا" إذ تقدير الجملة هو "جاء المغتربون خالين من سعيد" (11)، كما يتم اعتماد قاعدة الحذف في درس المفعول فيه في جمل:

- وقف السائح طويلا أمام مغارة هرقل.

- يقصد سكان طنجة المغارة كل يوم.

- عاد ابن بطوطة إلى وطنه بعد غياب دام أكثر من عشرين سنة.

حيث تتم الإشارة إلى أن هذه الجمل تضمنت مفعولا فيه محذوفا، نابت عنه على التوالي: الصفة، والإضافة إلى كل، والعدد المضاف إلى الظرف(12).

ويتم تكريس قاعدة الإعراب اللفظي والإعراب المحلي، مع ما تتطوي عليه هذه القاعدة من تأويلات، وتفسيرات لا- تتلاءم مع النمو العقلي للتلميذ، ولا- مع ما يتطلبه الخطاب الديدانتيكي من الدقة والوضوح.

إن تنافي مثل هذه التبريرات والتقديرات النحوية مع ما يقتضيه التعلم والتعليم قد تنبه إليه النحاة القدامى أنفسهم، فهذا الجاحظ لاحظ بأن تدريس النحو مضيعة للوقت، حيث جاء في رسالته إلى المعلمين: "وأما النحو فلا تشغل قلبه منه [يقصد الصبي المتعلم] إلا بقدر ما يؤديه إلى السلامة من فاحش اللحن، ومن مقدار جهل العوام في كتاب إن كتبه، وشعر إن أنشده، وشيء إن وصفه، وما زاد على ذلك فهو مشغلة عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه، من رواية المثل، والخبر الصادق، والتعبير البارع...وعويص النحو لا يجري في المعاملات، ولا يضطر منه شيء"(13).

ولا داعي إلى التذكير بثورة ابن مضاء القرطبي الذي انتقد بشدة افتراضات وتبريرات النحاة، داعيا إلى إلغاء نظرية العامل والعلل الثواني والثلاث، وإبطال فكرة التقدير، والقياس.. وكل ما يمكن للإنسان أن يستغني عنه في معرفة نطق العربية(14).

وممن انتقد الطرق التقليدية في العصر الحديث، نذكر طه حسين، وعلي الجارم وشوقي ضيف(15)؛ بل إن إبراهيم مصطفى حاول في كتابه الشهير: "إحياء النحو" عام 1937 تجريب طريقة جديدة في تعليم النحو تقوم على المسند والمسند إليه، والدعوة إلى إلغاء نظرية العامل، والتوحيد بين المبتدأ والفاعل، ونائب الفاعل، ورفضه لما أثبتته النحاة حول التنوين... إلخ. وهي طريقة لاقت مقاومة شديدة من طرف الأزهر(16)؛ بل دعا أمين الخولي إلى إلغاء الإعراب وعلاماته(17)، مما اعتبر دعوة إلى إحلال لغة عامية محل اللغة العربية الفصيحة.

على أن تحكم النزعة المعيارية في النحو العربي القديم لا- يعني غياب احتوائه على جوانب متصلة بالدراسة الوصفية للغة كما كرستها الدراسات البنيوية الحديثة، فما أكثر الأبواب التي وقف فيها النحاة عند الوصف الصوتي والصرفي والتركيبية للغة، وقد لا حظ تمام حسان بأن الدراسات النحوية العربية ضمت ثلاث شعب، هي:

- دراسة الأصوات العربية، مثل الإدغام، والجهر والهمس...

- دراسة الصرف التي بينوا من خلاله الأصول والزوائد، والمشتق والجامد، وتحديد أشكال الصيغ المختلفة، والزيادات، وأماكن زيادتها، والإعلال، والإبدال.

- والشعبة الثالثة هي دراسة النحو، المهتم ببيان علامات الإعراب، والكشف عن المعرب والمبني، وإبراز بعض المعاني الوظيفية للعناصر اللغوية، كالتذكير والتأنيث والتعريف والتكثير والإفراد والتنثية والجمع والتكلم والحضور والغيبة(18).

2 - المقاربة الوصفية:

لقد لاحظ الوصفون أن المقاربة المعيارية تشوبها عدة مأخذ منها:

التأثر بالمنطق الأرسطي، ممّا أدى إلى الاهتمام بالتعليل والتقدير والتأويل على حساب الوصف والتحليل.

- عدم التمييز بين مستويات التحليل: أي بين ما هو صوتي، وما هو صرفي وما هو نحوي...

- الاهتمام بـ" الجملة الخبرية " والانطلاق منها في تحديد أقسام الكلمة، مما أدى إلى تهميش أنماط أخرى، واعتبارها أشكالاً منحرفة، مما يتنافى مع الدراسة الوصفية الموضوعية للغة.

- اعتماد الانتقائية في اختيار اللغة الخاضعة للدراسة، واستبعاد الاستعمال الشائع بين متكلمي اللغة(19).

وخلافاً للمقاربة المعيارية التي تركز في تعليم اللغة على تطبيق المتعلم لمنطق قياسي، أساسه اللغة المكتوبة، والمعايير اللغوية التي تقرها الأشكال النحوية، تنطلق المقاربة الوصفية من اعتبار اللغة نسقاً أو بنية تحكمها علاقات وقواعد محددة، وتستند معظم المقاربات الوصفية للغة إلى مؤسس اللسانيات الحديثة فرديناند دي سوسير(20)، والذي صاغ خمسة مبادئ عُدّت منطلقاً لتطبيق المفاهيم اللسانية في تعليم اللغات، وهذه المبادئ هي:

- اعتماد الوصف الداخلي للغة، والذي يقرب دراسة اللغة من العلوم الدقيقة، ويبعد عنها صفة التجريد، فاللساني يلاحظ اللغة، ويختبرها تماماً كما يفعل العالم في المختبر.

- اعتبار كل لغة مكونة من نسق يتضمن بنى معينة ومترابطة تميزها عن سائر اللغات، و"تفرض هذه البنى المميزة على المرء المتكلم هياكل فكرية تتيح له تحليل ما يحيط به وفق الخطوات التي رسمها"(21).

- دراسة اللغة في مستواها السكوني، أو السنكروني، واستبعاد الدراسة الدياكرونية، فكل لغة لا يمكننا دراستها إلا في لحظة معينة قارة(22).

- والمبدأ الرابع الذي رسخته البنيوية السوسيرية هو الاهتمام باللغة المنطوقة، أو الشكل الشفهي للغة، الذي يُعدّ الأنسب لدراسة اللغة، وفي هذا السياق يميز سوسير بين اللسان (La langue) والكلام (23) (La parole).

ومن هنا تركز الديداكتيك البنيوية أساسا على اللغة المسموعة، وعلى الجانب الشفهي؛ بحيث تعد التمارين البنيوية الشفهية ناجعة؛ لأنها تكشف عن "الثغرات اللغوية، وتحاول معالجتها... كما أنها أكثر قابلية للتعامل مع الوسائل السمعية البصرية؛ حيث إن اعتماد بنيات مسجلة أو صور معروضة يساعد على التصحيح التلقائي والذاتي" (24).

- والمبدأ الخامس الذي استمدته المقاربة الوصفية من لسانيات سوسير يتجلى في اعتبار اللغة نظاما مستقلا متميزا عن أنظمة اللغات الأخرى، ويتأسس هذا النظام على الاعتبارية في علاقة الدال بالمدلول (25).

لقد حاول مجموعة من اللغويين العرب اقتراح مقاربة جديدة انطلاقا من اعتمادهم المستوى الوصفي للغة، ويعد الباحث اللغوي تمام حسان من أبرز من حاول تقديم مقاربة وصفية للغة العربية، قابلة لأن تستثمر لتأليف كتاب مدرسي مخصص لتدريس قواعد اللغة العربية، خاصة من خلال كتابه المعروف "اللغة العربية معناها ومبناها"، والعناصر التي شملها الوصف في هذا الكتاب، هي: النظام الصوتي، والنظام الصرفي، والنظام النحوي، والظواهر السياقية، والمعجم، والدلالة.

- وهكذا يستخدم النظام الصوتي في دراسته معطيات علم الأصوات؛ أي "أوصاف الحركات العضوية التي يقوم بها الجهاز النطقي أثناء النطق، وكذلك الآثار السمعية المصاحبة لهذه الحركات، ويقوم هذا الوصف على الملاحظة الذاتية أو الخارجية من قبل الباحث" (26)، كما يستخدم النظام الصوتي طائفة من القيم الإيجابية، وطائفة أخرى من "القيم الخلفية" للتفريق بين صوت وآخر.

- أما النظام الصرفي فهو مكون من ثلاث دعائم هامة، وهي "مجموعة من المعاني الصرفية التي يرجع بعضها إلى التقسيم كالأسمية والفعلية والحرفية- ويرجع بعضها الآخر إلى التصريف، كالأفراد وفروعه والتكلم وفروعه، وكالتذكير والتأنيث، والتعريف والتكثير، ويرجع بعضها الثالث إلى مقولات الصياغة الصرفية كالطلب، والضرورة والمطاوعة والألوان والأدواء والحركة والاضطراب أو إلى العلاقات النحوية كالتعددية والتأكيد وهلم جرا" (27)، كما يضم النظام الصرفي طائفة من المباني تتمثل في الصيغ الصرفية والزوائد واللواصق والأدوات، وطائفة من العلاقات العضوية الإيجابية، أو القيم الخلفية: "كالتجرد في مقابل الزيادة، والصيغة في مقابل الصيغة الأخرى، والتكلم في مقابل الخطاب والغيبة..." (28).

- وأما النظام النحوي فيتكون من: طائفة من المعاني النحوية العامة كالخبر والإنشاء، والإثبات والنفي والتأكيد، وكالطلب وفيه النهي والاستفهام والدعاء والتمني والترجي والعرض والتحضيز، وكالشرط والقسم والتعجب والمدح والذم، كما يضم النظام النحوي مجموعة من المعاني النحوية الخاصة كالفاعلية والمفعولية والحالية، ومجموعة من العلاقات كالإسناد والتخصيص والنسبة والتبعية، ومجموعة من المباني الصالحة للتعبير عن معاني الأبواب، أو التعبير عن العلاقات، كما يضم النظام النحوي العلاقات

الخلافية أو المقابلات بين أحد أفراد كل عنصر مما سبق وبين بقية أحد أفرادها: كأن نرى الخبر في مقابل الإنشاء، والشرط الإمكانى في مقابل الشرط الامتناعي، والمدح في مقابل الذم... إلخ (29).

- وأما الظواهر السياقية: فقد انطلق تمام حسان في وصفها من التمييز بين النظام-كقواعد متعالية وثابتة- وبين تطبيقاته الفعلية التي تتغير بتغير السياق، والعلاقة بين العناصر التي ينتظم فيها.

وهكذا أحصى تمام حسان من الظواهر السياقية التي تحل مشكل الاختلاف بين النظام وما يتطلبه الاستعمال: ظاهرة التأليف، وظاهرة الوقف، والمناسبة، الإعلال والإبدال، والتوصل، والإدغام، والتخلص، والحذف والإسكان، والكمية، والإشباع والإضعاف، والنبر، والتنغيم (30).

- وفي دراسة المعجم، ينطلق تمام حسان من التمييز بين اللغة والكلام؛ ليميز بين الكلمة كما تقدمها المعاجم، وبين استعمالاتها عند المتكلمين، والتي تتحدد من خلال سياق ومقام محددين: "فالمتكلم إذا يحول الكلمات والنظم من وادي القوة إلى وادي الفعل... معنى الكلمة في المعجم متعدد ومحتمل؛ ولكن معنى اللفظ في السياق واحد لا يتعدد" (31)، وقد لاحظ تمام حسان بأن التعريفات العربية للكلمة تشوبها جملة عيوب منها: عدم التفريق بين الصوت والحرف، وبين الوظيفة اللغوية والمعاني المنطقية والوضعية، وبين وجود الكلمة وعدمها (32)، وهكذا يعرف تمام حسان الكلمة بأنها: "صيغة ذات وظيفة معينة في تركيب الجملة، تقوم بدور وحدة من وحدات المعجم، وتصلح لأن تفرد أو تحذف، أو تحشى، أو يغير موضعها أو يستبدل بها غيرها في السياق؛ وترجع في مادتها غالبا إلى أصول ثلاثة، وقد تلتحق بها زوائد" (33).

ويشير تمام حسان إلى صلاحية علم البيان-وهو فرع من فروع علم البلاغة- ليكون أساسا نظريا لبناء علم خاص بدراسة المعجم نظريا وعمليا، يسمى علم المعجم؛ نظرا لاهتمامه بالدلالات الاستعمالية للكلمة. وبعد أن يشير تمام حسان، إلى طبيعة التعدد والاحتمال في المعنى المعجمي يثبت بأن الطالب يتوقع من المعجم أن يقدم له المعلومات التالية: طريقة النطق - الهجاء - التحديد الصرفي - الشرح (34).

- وأما الدلالة، فقد ركز تمام حسان في تحليلها على المقام والسياق الاجتماعي، ومعنى هذا "أننا حين نفرغ من تحليل الوظائف على مستوى الصوتيات والصرف والنحو، ومن تحليل العلاقات العرفية بين المفردات ومعانيها على مستوى المعجم، لا نستطيع أن ندعي أننا وصلنا إلى فهم المعنى الدلالي؛ لأن الوصول إلى هذا المعنى يتطلب فوق كل ما تقدم- ملاحظة العنصر الاجتماعي الذي هو المقام" (35). ومن هنا دعا تمام حسان إلى أن ندخل في الاعتبار أربعة عناصر عند تحليل الدلالة، هي: المتكلم، والسامع، والرمز، والمقصود (36).

ولا يتسع المجال هنا لإبراز إمكانية توظيف ما قدمه تمام حسان في إطار دراسته الوصفية للغة العربية في مجال تعليم اللغة العربية، ونكتفي في هذا الصدد بانتقاء مسألة هامة نراها مفيدة لحل بعض مشاكل النحو المعياري، وهي: مسألة الزمن النحوي.

ففي دراسة النظام النحوي، أعاد تمام حسان النظر في تقسيم النحاة العرب الفعل حسب الصيغة الصرفية إلى: ماض ومضارع وأمر، داعياً إلى اعتماد تصنيف جديد يميز بين الزمن الصرفي والزمن النحوي، ويأخذ بعين الاعتبار وظيفة السياق؛ لتحديد الدلالات الزمنية المرتبطة بالأفعال.

وهكذا يقدم تمام حسان ست عشرة صورة لزمن الجملة الخبرية المثبتة في اللغة العربية، يتحدد الاختلاف بين أزمنتها، ليس على أساس الماضي والحال والاستقبال، ولكن على أساس الجهات، التي تأتي من الأدوات: سواء أكانت هذه الأدوات حرفية كما في (قد) والسين و(سوف)، أم نواسخ كما في: كان وظل وطفق، أو يكون الزمن مصحوباً بعدم الجهة كما في: فعل ويفعل الواردين في بعض الحالات" (37).

ووفق المعايير السابقة يقترح تمام حسان تقسيم الأزمنة المرتبطة بالجملة الخبرية المنفية (38)، وبالجملة الاستفهامية؛ حيث تنتظم الأزمنة المرتبطة بهذه الأخيرة على الشكل التالي:

- الماضي: البعيد المنقطع: هل كان فعل، القريب المنقطع: هل كان قد فعل، المتجدد: هل كان يفعل، المنتهي بالحاضر: أقد فعل، المتصل بالحاضر: أما زال يفعل، المستمر: هل ظل يفعل، البسيط: هل فعل، المقارب: هل كاد يفعل، الشروعي: هل طفق يفعل.

- الحال: العادي: هل يفعل، التجديدي: هل يفعل، الاستمراري: هل يفعل.

- الاستقبال: البسيط: هل يفعل، القريب: أسيفعل، البعيد: أسوف يفعل، الاستمراري: أسیظل يفعل (39).

وانطلاقاً من وظيفة الزمن النحوي التي يؤديها الفعل أو الصفة، يقترح تمام حسان تصنيفاً للجملة الاستفهامية المنفية وللصفة التي يتحدد زمنها حسب: قرائن حالية، ولفظية (40).

لا شك أن هذه القرائن التي ينيطها تمام حسان بالفعل والصفة لتحديد الزمن والجهة-كفيلة بتجاوز الغموض الذي يكرسه التقسيم المعهود للفعل عند النحاة العرب، وهو التقسيم الذي كرسه الكتب التعليمية، ومنها الكتاب الشهير: جامع الدروس العربية الذي جاء فيه: "ينقسم الفعل باعتبار زمانه إلى ماض ومضارع وأمر" (41)، ومعلوم أن هذا التعريف لا يحدد جهات الفعل، من حيث القرب والبعد والتجدد والاستمرارية والاتصال والانقطاع.. وهي جهات تتحدد من خلال السياق ومن خلال ما يرتبط بالفعل من أدوات وروابط، يضاف إلى ذلك التخصيص الزمني الذي يتم بواسطة أسماء مثل: الآن، وغدا،

وأمس... وظروف زمانية مثل: إذا وإذ ومتى وأيان..(42).

وبهذا يمكن اقتراح تعليم الاستعمالات الزمنية للفعل من منظور وصفي يتحدد بما يرتبط بالفعل من أدوات وأسماء، ومن منظور وظيفي يتحدد من خلال السياق والمقام، وفي هذا ما فيه من كشف الغنى الذي تتوفر عليه اللغة العربية، من حيث دلالاتها على الجهات الزمنية، كما فيه اقتراح لمقابلات الأزمنة التي تتصرف إليها لغات أخرى كالفرنسية والإنجليزية.

وإذا تجاوزنا مستوى المحاور والأبواب التي يأخذها النحو وفق المقاربة الوصفية، وانتقلنا إلى تصور الوصفيين لطريقة التعلم أمكن القول: إن تعلم اللغة وفق المقاربة الوصفية يتم في شكل استجابة من المتعلم لما يستمع إليه من مثيرات لغوية في مختلف مظهراتها: الصوتية، والتركيبية، والمعجمية، والدلالية، لتتطابق بذلك النظرية الوصفية مع ما يقره علم النفس السلوكي من حدوث التعلم عن طريق: المثير والاستجابة، وهكذا وجدنا جان بياجى - وهو من دعا إلى نبذ الأشكال التقليدية للنحو المعياري، واعتماد اللسانيات البنيوية المعاصرة في التعليم(43) - يؤكد على الطابع التقليدي والسلوكي لعملية التعلم: "إن الطفل اجتماعي منذ يومه الأول، أو يكاد، من وجهة نظر السلوك الوراثي، أي الغرائز المجتمعية.. فمن جهة نجد أن الصغار منذ النصف الثاني من عامهم الأول - لا يكتفون بالبحث عن الاتصال مع الغير، بل يقلدونه باستمرار، ويظهرون في ذلك درجة قصوى من القابلية للإيحاء، وهنا يتجلى على الصعيد الاجتماعي ذلك الجانب من التكيف الذي أطلقنا عليه التلاؤم، ويعادله في العلم الطبيعي الخضوع الظاهراتي للجوانب الخارجية في التجربة"(44).

وفي ظل هذا التصور النفساني لعملية تعلم اللغة، يمكن حصر المبادئ البنائية المتعلقة بتعليم اللغة فيما يلي:

- تبنى عملية تعليم اللغة على منهجية تكوين عادات كلامية انطلاقاً من إثارة المثير، ومن الاستجابة التلقائية للمثير.

- تتم العادات اللغوية بواسطة تعزيزها وتدعيمها بصورة متواصلة.

- الاعتماد على التكرار والاحتكاك بالعناصر الكلامية في سياقها قصد تنمية الأداء الكلامي للتلميذ. يكون التصحيح أكثر فعالية، في حال الوقوع في الأخطاء، حين يتبع مباشرة الاستجابة الخاطئة(45).

وللتمثيل على المقاربة البنيوية في تعليم اللغة يمكن استحضار ظاهرتين لغويتين أساسيتين هما:

- القيم الخلافية التقابلية

- قيم التشابه والاختلاف.

حيث يمكن من خلال الظاهرتين السابقتين اعتماد صيغ متعددة حسب الشروط الموضوعية للتعلم، منها: الإعادة والتكرار، والتبديل والتغيير، والتدرب على الربط والتوسع، وتبديل وتغيير المحور التركيبي، وتبديل وتغيير المحور التركيبي(46).

ونؤكد في هذا السياق على ما قدمته اللسانيات البنيوية في مجال تحليل النص الأدبي، فقد ولدت "صلة اللسانيات بالأدب في ممارسة نصوصه، مذهبا جديدا أطلق عليه اسم الأسلوبيات (Stylistics)، وهو علم يرمي إلى تخليص النص الأدبي من الأحكام المعيارية، والذوقية، ويهدف إلى علمنة الظاهرة الأدبية، والنزوع بالأحكام النقدية ما أمكن عن الانطباع غير المعلل، واقتحام عالم الذوق، وهتك الحجب دونه، واكتشاف السر في ضروب الانفعال التي يخلقها الأثر الأدبي في مستقبله. والأسلوبيات تبحث في الظاهرة الأسلوبية من خلال النصوص الأدبية باصطناع المنهج اللساني، وذلك بالتركيز على المتغيرات اللسانية إزاء المعيار القاعدي؛ لتحديد نوعية الحريات داخل البنية، وكليتها، والكشف عن الأسس الموضوعية، والسمات الأسلوبية عند المتكلمين، والكتاب والمبدعين؛ لإرساء نظرية للأسلوب"(47).

ومما أخذ على أنصار المقاربة الوصفية للغة مغالاتهم في وصف النحو القديم بالمعيارية، بالرغم من اعتمادهم في وصف اللغة على الكثير مما جاء به النحاة العرب، والجمع بين معيارية النحو العربي والوصفية لا يخلو من مصادرة مغلوطة، فهما مقولتان لا تنتميان على صعيد فلسفة المعارف إلى منطق مبدئي واحد(48)، يضاف إلى ذلك أن الوصفيين العرب نظروا إلى التراث النحوي بنوع من الانتقائية؛ حيث "ركزوا في نقدهم على جوانب محددة من التراث النحوي، فرموا هذا التراث بأحكام عامة"(49).

أما من حيث نظرة المقاربة الوصفية لتعليم اللغة فتنتقد من حيث اعتمادها مقارنة سلوكية، أساسها المثير والاستجابة، والحفظ والتذكر، وهي مقارنة إن أثبتت نجاعتها في دراسة سلوك الحيوان، فإنها تفقد مسوغاتها عند الانتقال إلى دراسة السلوك الإنساني، ولعل هذا ما حدا بتشومسكي إلى صياغة مقارنة لسانية بديلة، تتجاوز نقائص المقاربة الوصفية البنيوية، وذلك من خلال نظريته في النحو التوليدي.

3 - المقاربة التوليدية التحويلية:

يمكن التأكيد دون تردد بأن النظرية التوليدية التحويلية لتشومسكي تبقى أبرز مدرسة لسانية اهتمت بتعلم اللغة، وهذا ما حدا ببعض اللسانيين المهتمين بتعليم اللغة إلى القول بأن المرحلة التوليدية التحويلية تعادل -من حيث أهميتها- مرحلة نشوء الألسنية على يد "فرديناند دي سوسير"(50).

ومن أبرز المفاهيم التي صاغها تشومسكي -واستثمرت على نطاق واسع في تعليم وتعلم اللغة- مفهوما الكفاية اللغوية والإنجاز الكلامي؛ فالكفاية تعني المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالي بقواعد لغته، التي تتيح له التواصل بواسطتها، ومن هنا يعتقد تشومسكي أن

الطفل يمتلك قدرات فطرية لا شعورية تساعده على تقبل المعلومات اللغوية، وعلى تكوين بنى اللغة من خلالها، وتكتسب هذه الملكة الفطرية عن طريق ما يسمعه الطفل من كلام في وسطه الاجتماعي، وتفاعله مع بيئته.

أما الأداء الكلامي فيقصد به تشومسكي: طريقة استعمال المتكلم للكفاية اللغوية، بهدف التواصل في ظروف التكلم الآنية، ومن هنا تتوخى نظرية الأداء الكلامي "دراسة المبادئ التي يستعملها المتكلم في إنتاج الكلام وتفهمه، وتتصدى هذه النظرية لدراسة مختلف العوامل السيكولوجية، كالححد من الذاكرة، والإصابات المرضية في الدماغ، والأغلاط والسهو، التي تتداخل مع العوامل اللغوية في عملية إنتاج الكلام" (51).

ووفق هذا التصور لا- يكتسب الطفل مهاراته اللغوية عن طريق التقليد والتكرار كما تذهب النظرية البنائية، والنظريات السلوكية- وإنما يقوم تعلم اللغة عند الطفل على الكفاية اللغوية الفطرية التي تقوده إلى اكتشاف قواعد لغته الأم، وإلى امتلاكه لتنظيم ثقافي، يسميه تشومسكي بـ"الحالة الأساسية للعقل"، يقول تشومسكي: "إن الطفل يملك بالفطرة مجموعة فرضيات مجردة يطبقها على المعطيات اللغوية التي يتعرض لها، ويملك أيضا بالفطرة- أشكالاً مجردة لقواعد يمكنه امتلاكها عبر استيعابه لمعطيات لغته، وهو قادر بصورة لا شعورية- أن يصوغ عددا غير محدود من الفرضيات التي تنص على كيفية إنتاج الجمل وتفهمها، وتكونها" (52). وهكذا يعتبر تشومسكي بأن الطفل "منذ المراحل المبكرة يعرف بشكل هائل أكثر مما قدمته له الخبرة. يكتسب الطفل الكلمات بمعدل كلمة واحدة بالساعة. وتفهم الكلمات بطرق مرهفة ومعقدة تكون خارج نطاق أي معجم، يبدو اكتساب اللغة شبيها بنمو الأعضاء عموما، إنه شيء ما يحدث للطفل، وليس الطفل هو الذي يقوم به" (53).

إن أهمية النحو التوليدي تكمن في كونه قد انتقل في دراسة اللسان من مستوى الوصف إلى مستوى التفسير (54).

وتتشكل الكفاية اللغوية وفق قواعد كلية هيكلية، صوتية، وصرفية، وتركيبية، تخضع لها اللغات عامة، تتحدد بموجبها الشروط الواجب توافرها لصياغة قواعد اللغات، والمبادئ التي تحدد كيفية تفسير قوانينها، كما تميز النظرية التوليدية في دراسة اللغة بين البنية العميقة، والبنية السطحية؛ حيث تحدد البنية العميقة مختلف القواعد أو البنى الأساسية والتتابعات الأولية، التي تولد القواعد الركنية، وهي بنية ضمنية تتمثل في ذهن الإنسان المتكلم المستمع، فهي حقيقة عقلية، في حين تتعلق البنية السطحية عبر التتابع الكلامي المنطوق الذي يتلفظ به المتكلم (55).

ولا شك أن تطبيق مبادئ النظرية التوليدية في تعليم اللغة العربية، يظل رهينا بالدرس اللساني نفسه، ومدى قدرته على تطبيق النظرية التوليدية في دراسة اللغة العربية، وقواعدها، والتي لا يزال النحو المعياري والوصفي هو المهيمن عليها، دون أن يعني هذا غياب بعض الدراسات العربية الرائدة، التي ظلت نتائجها أسيرة التنظير، دون أن يتسنى

تحويل نتائجها إلى الخطاب الديدانكتيكي العربي وتطويرها في تعليم وتعلم اللغة. أو بصيغة أدق قدمت هذه الدراسات تطبيقاً من المرتبة الأولى بإدخالها مبادئ النحو التوليدي في تحليل اللغة العربية، لكنها لا تزال بحاجة إلى المرتبة الثانية والهامة من التطبيق، وهي استثمار هذا التطبيق في تدريس قواعد اللغة العربية (56).

وكان الباحث "ميشال زكريا" من أوائل اللسانيين العرب الذين نبهوا إلى ضرورة اعتماد المفاهيم التوليديّة في تعليم اللغة العربية، فبعد أن انتقد التصورات والطرائق التقليديّة السائدة، القائمة على التقليد والنزعة السلوكية والانتقائية، اقترح نموذجاً مستمداً من النحو التوليدي في تدريس قواعد اللغة العربية، ويتأسس هذا النموذج على تبيين بعض الأسباب الموجبة لبعض القضايا الصرفية، وتطبيق قاعدة معينة، وتصنيف الجمل وتحديد أنواعها، وتركيب جمل انطلاقاً من كلمة أو من بنية تركيبية، ووضع كلمة في المكان المناسب، وتغيير الزمن في النص، وإجراء تحويل معين، ودراسة توزيع الفئات، وتوسيع ركن كلامي معين (57).

لكن ما يلاحظ هو اتسام هذا النموذج بالمحدودية والبساطة، فبالرغم من أخذه بالتصورات العامة للنظرية التوليديّة؛ كالتحويل والتوليد والإبداع؛ فإنه لا يحدد بالمقابل ما هي البنيات العميقة، والسطحية للغة العربية، كما تتداخل بعض إجراءاته مع تطبيقات اللسانيات الوصفية.

ويعد نموذج عبد القادر الفاسي الفهري خاصة في كتابه "اللسانيات واللغة العربية" - من النماذج البارزة لتبني أسس النحو التوليدي، القائمة على أساس التجريد، والبحث عن البنيات العميقة، الكامنة في الملكة الباطنية للمتكلم، ودراسة اللغة العربية دراسة نفسية لسانية، وكذلك دراسة آلية، بهدف بناء نماذج لاستعمالها وإدراكها، وذلك قصد إعادة رسم خريطة جديدة للقواعد اللغوية المعروفة.

ومن الإشكاليات التي تناولها الفاسي الفهري في هذا الصدد إشكالية الرتبة في اللغة العربية؛ حيث ينطلق من افتراض أن الرتبة في اللغة العربية هي من (نمط) فعل فاعل مفعول به، مقدماً في هذا الصدد جملة من الدلائل على صحة فرضيته، منها استحالة تقديم المفعول على الفاعل في الجمل التي لا تشتمل على إعراب بارز مثل: (ضرب موسى عيسى)، ومنها أن الفعل يطابق الفاعل جنساً وعدداً إذا تقدم الفاعل عليه، إما إذا لم يتقدم فلا يطابقه في العدد، فنقول: جاء الأولاد، والأولاد جاؤوا، ولا نقول: جاؤوا الأولاد، وتبعاً لهذه البنية العميقة النمطية، يناقش الفاسي الفهري بعض آراء النحاة القدامى حول أحقية بعض الأسماء بالصدارة كما هو الشأن في أسماء الاستفهام، فخلافاً للنحاة يرى الفاسي الفهري أن هذا التصور "غير صحيح في جميع الأحوال، فالأسماء التي اعتبرها مركبات اسمية أو حرفية أو ظرفية قد تظل في مكان داخل الجملة دون أن تتصدرها، وذلك في نوعين من الاستفهام: الاستفهام الصدري [مثل: جاء من؟ (بنبر من)] وهو استفهام يكرر الجملة الخبرية محافظاً على الرتبة فيها، والاستفهام المتعدد [مثل: من

ضرب من بماذا؟] وهو استفهام تصوري ينصب على أكثر من مكون" (58).

ومن هنا تكون البنية العميقة الراسخة في ذهن متعلم اللغة العربية قائمة على أساس افتراض تصدر الفعل للجملة، وما عدا ذلك من جمل لا تعدو كونها بنيات سطحية لهذه البنية، تنتج عن التقديم والتأخير أم ما يسميه الفاسي الفهري بالتبئير أو الخفق. ومن هنا ينفى الفاسي الفهري أن تكون الجملة في اللغة العربية نوعين: جملة اسمية وجملة فعلية، وينفي أن يكون الاسم في الجمل الاسمية رأساً للجملة، على اعتبار أن الأمر يتعلق ببنية سطحية متفرعة عن بنية عميقة تتأسس على افتراض رابط فعلي مرتبط بالاسم الذي يحتل الصدارة (59).

ولا يتسع المجال هنا لبسط مجمل الاقتراحات التي قدمها عبد القادر الفاسي الفهري لإعادة النظر في القواعد المعيارية والوصفية التي قدمها النحاة القدامى، مثل آرائه حول نظرية العامل، وباب التعليق، والتطابق.. إلخ. ولكن ما يمكن ملاحظته هو أن ما قدمه الفاسي الفهري لم يلق القبول في الخطاب الديدانكتيكي المتعلق بتعليم اللغة العربية؛ لجملة من الأسباب نوجزها، أهمها:

أ - غياب دراسات لسانية موحدة في العالم العربي؛ لتحديد الأشكال النحوية الجديدة التي يمكن أن تتخذها اللغة العربية في حال اعتماد النظرية التوليدية؛ إذ المغامرة برأي رجل فرد في ميدان التعليم لا تخلو من مخاطر، فتطبيق نموذج الفاسي الفهري مثلاً لا يمكن أن يتم في غياب تدخل أطراف أخرى: مؤسسات جامعية، جمعيات لغوية، لسانيين مختصين، ومهتمين بشؤون الديدانكتيك إلخ.

ب - ترسخ القواعد المعيارية والوصفية التقليدية لدى المثقفين، والمهتمين بتعليم اللغة، وشؤون التعليم في الوطن العربي، بحيث يظل من العسير تغيير هذه القواعد وفق اجتهادات فردية.

ج - الازدواجية اللغوية التي تعتبر ظاهرة بارزة في الوطن العربي، على عدة مستويات: مستوى الاختلاف بين اللهجات العامية العربية، واللغة العربية الفصيحة، ومستوى تداخل اللهجات العربية العامية بلغات أخرى كالفرنسية والإنجليزية والإسبانية، ويضاف إلى هذا في المغرب العربي حضور اللغة الأمازيغية، التي تعد لغة أمّاً في كثير من المناطق، ولغة مؤثرة في اللهجات العربية المحلية.

د - اعتماد النظرية التوليدية على الافتراضات، وعلى مستوى من التجريد قد يصلح لبناء أنحاء صورية، ونماذج رياضية للغة؛ ولكنه يعقد وضعيات التعليم التي تقتضي نوعاً من الدقة والوضوح في اختيار النماذج وتطبيقاتها، وقد شكلت المفارقة بين النحو التحويلي باعتباره نظرية- وبين تطبيقاته البيداغوجية عمق المشكل الذي أبرزه بشكل جلي مختبر الأوتاماتيك والتوثيق اللساني الفرنسي؛ فبعد سنوات من محاولات بناء نحو توليدي للغة الفرنسية انتصب على أزيد من 600 قاعدة نحوية انتهى المختبر إلى نتائج مخيبة للأمل؛

حيث اعتبر رائد المشروع "موريس كروس" أن محاولة بناء نموذج تجريبي-اعتمادا على تأمل باطني، ومستوى تجريدي من التعليل-يدفع البحث اللساني "إلى نوع غريب من التأمل الفلسفي"، ويلخص كروس هذا الفشل قائلا: "لقد فشلت محاولة بناء نحو توليدي قادر على وصف اللغة الفرنسية وصفا شموليا على غرار النحو التقليدي، ومهما يكن فقد توصلنا في هذه الدراسة إلى وصف لغوي تبين لنا أنه تصنيفي بالدرجة الأولى، وأكثر تعقيدا مما كنا نتوقع، وهذه النتيجة تطرح مسألة مدى صلاحية نظرية النحو التوليدي" (60).

4 - المقاربة الوظيفية:

ليس الأساس في اللسانيات الوظيفية هو الوصف الشكلي للغة، ولا- البحث عن بنيات عميقة للتراكيب اللغوية، ولا تفسير كيفية الإدراك والفهم؛ بل جوهر البحث عند الوظيفيين هو دراسة اللغة في بعدها التواصلية والتداولية، فقد أثبتت بعض الأبحاث التجريبية المعنية باكتساب اللغة أن الطفل لا يكتسب معرفة تمكنه من التمييز بين جمل نحوية وحسب؛ بل معرفة تمكنه أيضا من التمييز- داخل صنف الجمل النحوية نفسها- بين جمل يتطلبها السياق، وجمل لا يتطلبها السياق، وأنه يكتسب قدرة يتمكن بواسطتها من تحديد متى يتكلم، ومع من، وبماذا، وفي أي وقت، وأين، وبأية طريقة... فقد لوحظ أن أطفال الشيلي يعرفون أن تكرار السؤال يعني الشتم، وأن أطفال المكسيك يعرفون أنه من غير المناسب اجتماعيا توجيه السؤال بطريقة مباشرة، وأن أطفال البرازيل يعرفون أن إجابة مباشرة عن أول سؤال في الحوار يعني عدم الرغبة في الكلام، وأن إجابة عامة تعني إمكان استمرار الحوار على أن ترد الإجابة المباشرة عن السؤال في المرحلة الموالية... وتدل نتائج هذه الأبحاث وغيرها أن الأطفال يكتسبون المعلومات الدلالية والتداولية قبل اكتسابهم المعلومات النحوية والصرفية، وأن لمتعلمي اللغات الأجنبية القدرة على التعبير عن مضمون الكلام دون سبق معرفتهم بكل القواعد النحوية والصرفية (61).

ويلخص الباحث اللساني أحمد المتوكل مبادئ النحو الوظيفي فيما يلي:

1 - وظيفة اللغات الطبيعية "الأساسية" هي التواصل.

2 - موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية للمتكلم المخاطب (communicative competence) للمتكلم - المخاطب.

3 - النحو الوظيفي نظرية للتركيب والدلالة منظور إليهما من وجهة نظر تداولية.

2 - يجب أن يسعى الوصف اللغوي الطامح إلى الكفاية إلى تحقيق أنواع ثلاثة من الكفاية:

أ - الكفاية النفسية (Psychological adequacy)

ب - الكفاية التداولية (Pragmatic adequacy)

ج - الكفاية النمطية (Typological adequacy)

4 - تُعدّ الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية والوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولى، غير مشتقة من بنيات مركبية معينة" (62).

ويحصر سيمون ديك الطاقات التي تختزنها القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة في خمس طاقات، هي: الطاقة اللغوية، والمعرفية، والمنطقية، والإدراكية، والاجتماعية (63).

وواضح أن اللسانيات الوظيفية تستفيد من مختلف المقاربات التداولية اللغوية والفلسفية المرتبطة بتحليل اللغة، ومن هنا فهي تضع المسلمات السابقة القائمة على أولوية الاستعمال الوصفي والتمثيلي للغة، وأسبقية النظام والبنية على الاستعمال، وأسبقية القدرة على الإنجاز، وأسبقية اللغة على الكلام. تضع كل هذا موضع تساؤل؛ لتركز على البعد الوظيفي للغة المحدد من خلال السياق، ومن خلال الوضعيات التواصلية (64).

ونحيل بهذا الصدد على نظرية الأفعال الكلامية لأوستين وسورل، التي تركز على البعد الإنجازي للغة؛ حيث يؤكد أوستين بأن التكلم بشيء ما هو فعله وإنجازه.. وفي حال قول شيء ما نكون منجزين لشيء ما (65). ومن هنا لم يعد الاهتمام مُنصَّباً على اللغة في ذاتها، ولا على إعطاء تفسيرات ذهنية عميقة لتراكيبها، بقدر ما أصبح منصبا على ما ينجزه المتكلم بواسطتها في سياقات تواصلية محددة. ومن هنا لا يفيد الكلام دلالاته المباشرة التي تقرها الدراسات الوصفية والتحويلية للغة؛ بل يفيد دلالات غير مباشرة، لا يمكن تحديدها خارج السياق التواصلية والتداولية للكلام.

مثل هذه النظرة للغة لم تكن غائبة عند البلاغيين والأصوليين العرب القدامى، الذين ركزوا في تحليلهم للأساليب الخبرية والإنشائية على خروج هذه الأساليب عن مقتضى الظاهر؛ لتفيد دلالات مختلفة تستشف من السياق والمقام، ومن هنا لم يكن غريبا أن ينبه الدارسون العرب والغربيون أنفسهم إلى ريادة البلاغة العربية في الكشف عن البعد الإنجازي لمختلف الأساليب اللغوية (66).

ويعدُّ اللساني المغربي أحمد المتوكل من أبرز من حاول تطبيق مبادئ النحو الوظيفي على اللغة العربية، وذلك من خلال جملة من الإصدارات في هذا المجال منها: "الوظائف التداولية للغة العربية"، و"دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفية"، و"نحو قراءة جديدة لنظرية النظم عند الجرجاني"، و"اقتراحات من الفكر اللغوي العربي القديم لوصف ظاهرة الاستلزام الحوارية"، و"قضايا معجمية: المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية"، "اللسانيات الوظيفية مدخل نظري"... إلخ.

لقد حاول أحمد المتوكل إعادة قراءة الفكر اللغوي والبلاغي العربي من منظور النحو الوظيفي، خاصة ذلك الذي أسسه اللساني الهولندي سيمون ديك، يقول المتوكل: "توصلنا في هذه المحاولة إلى أن النظرية الثاوية خلف مختلف العلوم اللغوية (النحو، اللغة، البلاغة، فقه اللغة...) وأنها بالتالي قابلة للتجاوز (بمعنى القرض والاقتراض) مع

النظريات التداولية الحديثة بما فيها نظرية النحو الوظيفي" (67).

وهكذا حصر المتوكل ثلاثة أنواع من الوظائف في دراسته للجمل والأساليب العربية، وهي: الوظائف الدلالية، والوظائف التركيبية، والوظائف التداولية.

وتحليل الوظائف الدلالية حسب المتوكل على: المنفذ والمتقبل، والمستقبل، والمستفيد، والأداة، والزمان، والمكان، والحال، والعلة، والمصاحب؛ بينما تحيل الوظائف التركيبية على الفاعل والمفعول، في حين يحصر الوظائف التداولية في: المحور البؤرة والمنادى والمبتدأ.

ولا يتسع المجال هنا لبسط مختلف الاقتراحات التي قدمها المتوكل في قراءة الجمل والأساليب اللغوية العربية؛ وإنما نكتفي بذكر بعض منها.

فمن الاقتراحات إسناد الحالات الإعرابية للكلمات من منظور الوظائف الأنفة الذكر؛ حيث تسند الحالات الإعرابية إلى مكونات الجملة بمقتضى وظيفتها الدلالية أو وظيفتها التركيبية، أو وظيفتها التداولية.

- فإذا كان المكون حاملا لوظيفة دلالية فقط تسند إليه الحالة الإعرابية "النصب" أو الحالة الإعرابية "الجر" مثل قولنا: شرب زيد شايًا في المقهى. فشاي مكون يحمل الحالة الإعرابية النصب نظرا لوظيفته (الدلالية) (متقبل)، والمقهى مكون يحمل الحالة الإعرابية الجر نظرا لوظيفته الدلالية أيضا وهي (المكان).

- وإذا كان المكون حاملا لوظيفة تركيبية بالإضافة إلى وظيفته الدلالية، تسند إليه الحالة الإعرابية الرفع إذا كان فاعلا، والحالة الإعرابية النصب إن كان مفعولا؛ أي أن الوظيفة التركيبية في هذه الحالة تخفي الحالة الإعرابية التي تستوجبها الوظيفة الدلالية، ففي المثال السابق جاء زيد في حالة الرفع؛ لكونه (فاعلا)، وليس نظرا لوظيفته (الدلالية) (منفذ)؛ وكذلك شايًا أسندت إليه علامة النصب باعتبار وظيفته التركيبية (مفعول)، وليس باعتبار وظيفته (الدلالية) (متقبل).

- وإذا كان المكون الداخلي حاملا لوظيفة تداولية فإنه لا يخلو من أن يكون: إما مكونا داخليا (أي جزءا من الحمل)، وإما مكونا خارجيا (منادى أو مبتدأ أو ذيل)؛ حيث يأخذ المكون الداخلي الحامل لوظيفة تداولية (البؤرة أو المحور) حالته الإعرابية إما بمقتضى وظيفته الدلالية، أو بمقتضى وظيفته التركيبية إذا كانت له وظيفة تركيبية بالإضافة إلى وظيفته الدلالية، ويأخذ المكون الخارجي (المبتدأ والذيل والمنادى) حالته الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية نفسها، فالمكون المبتدأ في العربية يأخذ الحالة الإعرابية الرفع، ويأخذ المكون المنادى الحالة الإعرابية النصب بمقتضى وظيفته التداولية نفسها.

وهكذا تتحدد سلمية تحديد الحالات الإعرابية في اللغة العربية حسب الوظائف التركيبية أولا، ثم الوظائف الدلالية ثانيا، ثم الوظائف التداولية ثالثا (68).

والذي يهم في هذا السياق هو رصد مدى حضور التصور الوظيفي للغة في مناهج تدريس اللغة العربية؛ إذ يمكن أن نسجل تنامي الدعوة- سواء عبر مذكرات وزارية أم أبحاث تربوية - إلى اعتماد المستوى التواصل للغة، وذلك بتناغم مع مقاربات بيداغوجية جديدة، تؤكد على ضرورة تمكين التلميذ من التعبير في وضعيات تواصلية مختلفة؛ حيث تتمحور بيداغوجيا الكفايات، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الإدماج، حول مدى قدرة التلميذ على التواصل مع مختلف الأطراف المسهمة في العملية التعليمية التعلمية، ومدى إسهامه الفعلي في تحقيق المنهاج، بحيث لم يعد الأستاذ هو المتحكم في سيرورة التعلم، بقدر ما أصبح موجهها يساعد التلميذ على تحقيق ما يسمى بالتعلم الذاتي.

هذا المستوى التواصل يحرص - على الأقل على مستوى المشروع - في مختلف مكونات اللغة العربية، من قواعد، وإنشاء، وبلاغة، ونصوص قرآنية... الخ. لكن المشروع ليس هو المنجز، فما زالت القناعة راسخة لدى الكثير من المهتمين بشؤون التربية في الوطن العربي بطغيان المناهج التقليدية في التدريس؛ حيث لازال إشرارك التلميذ في عمليات التواصل الصفي هزيلة أمام هيمنة سلطة المدرس في توجيه المعرفة وإنتاجها.

ومع ذلك فإن هذا التعارض بين المشروع والمنجز على مستوى حضور المستوى الوظيفي والتواصل للغة لا يعكس في الحقيقة إلا الوجه السطحي والبسيط للمشكلة، هذه المشكلة التي تتعمق عندما ننقل إلى محاولة التطبيق الأكاديمي للمفاهيم الوظيفية للغة العربية، والتي يمكن أن نؤكد فشلها انطلاقاً من عدة مؤشرات، أهمها: الإغراق في التجريد الذي يتنافى مع ما يقتضيه الخطاب اليداكتيكي، وغياب التكوين البيداغوجي والمعرفي للمدرسين فيما يتعلق بالنظريات الوظيفية للغة، والنظرة التجزئية والانتقائية في تطبيق بعض مفاهيم المدرسة الوظيفية.

الحواشي:

- (*) باحث من المغرب.
- (1) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، بدون تاريخ. ص13.
- (2) فردناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة: عبد القادر قنيني. مراجعة: أحمد حبيبي. أفريقيا الشرق. 1987، ص8.
- (3) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ط2، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، 1974، ص17-18.
- (4) محمد عيد، في اللغة ودراساتها، القاهرة، عالم الكتب، 1974، ص199.
- (5) أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، ط1، مكتبة الفلاح، الكويت، 1984،

ص 251.

(6) السيوطي جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، القاهرة، 1976، ص 19-20.

(7) نفسه.

(8) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مرجع سابق، ص 25.

(9) عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط 1، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان. 1973، ص 185.

(10) أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 276.

(11) أخذنا هذا المثال من كتاب "في رحاب اللغة العربية" للسنة الثانية من التعليم الثانوي الإعدادي. كتاب مصادق عليه من وزارة التربية الوطنية المغربية، الدار العالمية للكتاب/مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء، طبعة 2004، ص 51.

(12) نفسه، ص 85-87.

(13) الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تحقيق، محمد باسل عيون السود، الطبعة الأولى، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، 2000، الجزء الثالث، ص 31.

(14) ينظر: ابن مضاء القرطبي، كتاب الرد على النحاة، ط 3، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، 1988.

(15) أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، ص 258-261.

(16) إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، 1937، ص 41-140.

(17) أمين الخولي، تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، دار المعرفة، القاهرة، 1961، ص 76.

(18) اللغة العربية معناها ومبناها، ص 15-16.

(19) حافظ إسماعيلي علوي. اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التنقي وإشكالياته، ط 1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان. 2009، ص 225-228.

20) Bertil Malmberg. Les nouvelles tendances de la Linguistique, Collection SUP Le Linguiste, Presses Universitaires de France, Paris, 1972. P: 60

- (21) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1984، ص85.
- (22) فردناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ص105.
- 23) Bertil Malmberg, Les nouvelles tendances de la Linguistique, P: 63
- (24) المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات- اقتراح مقاربات ومناهج ديداكتيكية- بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية للطباعة والنشر، الرباط، 1991، ص86-87.
- (25) فردناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ص87-88.
- (26) تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، مرجع سابق، ص35.
- (27) نفسه، ص35-36.
- (28) نفسه، ص36.
- (29) نفسه، ص36-37.
- (30) نفسه، ص265-310.
- (31) نفسه، ص316.
- (32) تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مرجع سابق، ص226.
- (33) نفسه، ص232.
- (34) نفسه، ص323-334، ينظر أيضا إلى كتاب: مناهج البحث في اللغة، ص232-239.
- (35) اللغة العربية معناها ومبناها، ص342.
- (36) مناهج البحث في اللغة، ص243.
- (37) نفسه، ص245-246.
- (38) نفسه، ص247-248.
- (39) نفسه، ص249.
- (40) نفسه، ص249-256.

- 41) الغلاييني مصطفى، جامع الدروس العربية، تعليق وتصحيح ومراجعة إسماعيل العقباوي، ط1، القاهرة، 2007. الجزء الأول، ص37.
- 42) اللغة العربية معناها ومبناها، ص257-258.
- 43) جان بياجي، علم النفس، وفن التربية، ترجمة محمد بردوني، ط6، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، 1995، ص53-54.
- 44) نفسه، ص130-131.
- 45) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص85.
- 46) نفسه، ص86.
- 47) رابح بوحوش، اللسانيات وتحليل النصوص، ط1، عالم الكتب الحديث، الأردن، عمان، 2007، ص1.
- 48) عبد السلام المسدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار الوطنية للنشر، الجزائر- تونس، 1997، ص15.
- 49) حافظ إسماعيلي علوي، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص252-253.
- 50) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص99.
- 51) ميشال زكريا، الألسنية، (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، 1980، ص262.
- 52) نفسه، ص263.
- 53) نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، ترجمة عدنان حسن، ط1، دار الحوار، اللاذقية، سورية، 2009، ص39.
- 54) عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، ط1، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، 1985، الكتاب الأول، ص23.
- 55) الألسنية (علم اللغة الحديث)، المبادئ والأعلام، ص266-267.
- 56) عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، ص32.
- 57) ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص78.
- 58) عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية، 1/110.
- 59) نفسه، ص134-135.

60) موريس كروس، حول فشل النحو التوليدي، مختبر الأتوماتيك والتوثيق اللساني، جامعة باريس، ترجمة موحى الناجي، ضمن مجلة: دراسات سمائية أدبية لسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد 3، 1988، ص 97-99.

61) ينظر: البوشيخي (عز الدين) قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الأنحاء، أطروحة جامعية لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات، مرقونة بكلية الآداب، مكناس، المغرب. 1998.

62) أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1986. ص 9-10.

63) ينظر إلى: قدرة المتكلم التواصلية وإشكال بناء الأنحاء، مرجع سابق.

64) françoise Armengaud. La Pragmatique, Presses universitaires de France, Paris, 1985, P: m 6-7.

65) أوستين (جون لاكنشو) نظرية الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلمات. ترجمة: عبد القادر قينيني، ط2، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، 2008، ص 12-22.

66) نحيل بهذا الصدد على كتاب: نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرين و البلاغيين العرب، لطالب سيد هاشم الطبطبائي، منشورات جامعة الكويت، الكويت، 1994.

67) أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1985، ص 10.

68) نفسه، ص 19-20.