

## 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 لقوالب النحوية العربية، إلى التطبيق الفعلي المرتبط ب مجالات 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 дидاكتيكي المتعلق بتدريس اللغة العربية في الوطن العربي، ويتجلى ذلك واضحا عندما نقارن ما يكتب عن ديداكتيك تدريس اللغة في لغات أخرى كالإنجليزية والفرنسية بما يكتب حول ديداكتيك اللغة العربية، فمقابل مئات الكتب التي تؤلف حول ديداكتيك اللغة الإنجليزية أو الفرنسية مثلاً سواء للناطقين أو غير الناطقين بهما- يقف الباحث مستغرباً أمام ندرة كتب وبرامج مخصصة لدидاكتيك اللغة العربية، ومن هنا ستحاول هذه المداخلة مقاربة جانب مهم مرتبط بديداكتيك اللغة العربية، وهو توضيح علاقة البحث اللساني بديداكتيك اللغة العربية، والوقوف عند مختلف النظريات اللغوية، ورصد مدى قدرتها على إنتاج خطاب ديداكتيكي ملائم لتدريس اللغة العربية.

وستتناول هنا أهم المقاربات اللسانية التي تأسست في ديداكتيك اللغات وهي: المقاربة المعيارية، والمقاربة البنوية، والمقاربة التحويلية، والمقاربة الوظيفية.

### ١ - المقاربة المعيارية

تستمد هذه المقاربة أصولها من اتجهادات النحاة وفقهاء اللغة، وقد لا حظ تمام حسان بأن النحو العربي كان «نحوا معياريا لا نحو وصفيا»<sup>١</sup> والمنهج المعياري 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<sup>٢</sup>.

لقد كرس النحاة العرب القدمى 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 والتخطاب بين مستعملين 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

\* باحث من المغرب.

وتطبيقاتها في الفكر النحوي العام. وثانيها: الأقىسة والتعليلات 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»<sup>٣</sup> . 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»<sup>٤</sup>.

وقد كان من نتائج تحكيم المعيار المنطقي القائم على القياس، واعتماد الحذف والتقدير، والتعليق...، لمحاصرة ما يشذ عن القاعدة، ودمجه فيها طوعاً أو كرهاً، وَضْع اللهجات العربية المختلفة في بوتقة واحدة، والنظر إليها على أنها صور متعددة للغة العربية، ومن هنا درسوا لهجات عربية متعددة ليستخرجوا منها نظاماً نحوياً موحداً؛ بل درسوا هذه اللهجات في أطوار متعددة من نموها تمتد على أكثر من خمسة قرون<sup>٥</sup>.

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 ومعظمها، وعليه اتكل في الغريب وفي الإعراب والتعريف. ثم هذيل وبعض كانانة وبعض الطائبين»<sup>٦</sup>. وبال مقابل تم استبعاد مناطق وقبائل أخرى من مجال الدراسة النحوية: «فإنه لم يؤخذ عن حضري قط، ولا عن سكان البراري منمن كان يسكن أطراف بلادهم التي تجاور سائر الأمم الأخرى»<sup>٧</sup>.

## ١- المقاربة المعيارية وتعلم اللغة

ووفق هذه المقاربة المعيارية يتعلم المتكلم اللغة عن طريق التحكم في نسقها الشكلي، وإدراك موقع الكلمة ووظيفتها وفق معايير وقواعد مستمدّة من الأشكال النحوية. إن المسألة لا تعود حفظ القواعد والتطبيق عليها وفق قاعدة عامة هي القياس؛ أي قياس ظاهرة على ظاهرة أخرى مكتوبة أو مسموّعة والمتكلّم 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 يفكّر فيما يمكن أن يدخل تحتها من مفردات»<sup>٨</sup>.

وما سبق يتلاءم مع الطريقة التي كانت متبعة في التعليم عند القدماء، 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»<sup>٩</sup>.

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

## ٢ - 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 تساير الكتب النحوية القديمة في عرض الأبواب النحوية بمختلف علالتها المعيارية والمنطقية، دون تمييز بين ما يلائم الوضعيات الديداكتيكية وما لا يلائمها، وقد انتهى أحمد مذكر -بعد بحثه في طرائق تدريس النحو بالمدارس العربية- إلى هيمنة القواعد والطرائق القديمة، يقول : «وهذه النتيجة التي انتهينا إليها - للأسف - بسبب النحو، فاللهم وللطلاب في مراحل التعليم المختلفة- مطالبون بحفظ قواعد النحو المختلفة، بترتيبها التقليدي في كتب النحو، بصرف النظر عن حاجاتهم إليها في كلامهم، وكتاباتهم»<sup>١٠</sup>.

وإذا أخذنا مختلف النماذج العربية للكتب المدرسية في المرحلة الإعدادية المخصصة لتعليم قواعد اللغة العربية؛ سنجد أن قواعد النحو تساير معايرة تامة ما تم تبوييه في النحو القديم، والتصور العام الذي يحكم تدريس هذه النصوص هو التصور القديم؛ حيث لازالت المفاهيم المعيارية في شرح وتقدير الدراس هي المهيمنة، كالقياس، والتعليل، والحذف، والتقدير، واعتماد الشاذ... إلخ. نعم نسجل إيجابية ممثلة في محاولة استقاء الأمثلة اللغوية من النصوص القرائية المقررة، أو ما يدور في فلكلها، خضوعا لاستراتيجية العمل بالوحدات، والنظر إلى مكونات اللغة العربية، من نحو، وقراءة، وإنشاء... نظرة نسقية متكاملة ومتداخلة؛ ولكن هذا لا ينفي تطبيق قواعد النحو 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 مثلاً : يتم تقدير الفاعل ضميراً مستترًا وجوباً يعود إلى البعض المفهوم من الكلام، وذلك في جملة الاستثناء : « جاء المغتربون ما خلا سعيداً » إذ تقدير الجملة هو « جاء المغتربون خالين من سعيد »<sup>١١</sup> ، كما يتم اعتماد قاعدة الحذف في درس المفعول فيه في جمل :

- وقف السائح طويلاً 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 مفعولاً فيه محنوفاً، نابت عنه على التوالي : الصفة، والإضافة إلى كل، والعدد المضاف إلى الظرف<sup>١٢</sup>.

وبتم تكريس قاعدة الإعراب اللفظي والإعراب المحلي، مع ما تنطوي عليه هذه القاعدة من تأويلات، وتقديرات لا تتناءٌ مع النمو العقلي لللّمِيَّد، ولا مع ما يتطلبه الخطاب الدياكتيكي من الدقة والوضوح.

إن تنافي مثل هذه التبريرات والتقديرات النحوية مع ما يقتضيه التعلم والتعليم قد تنبه إليه النّحّاة القدامى أنفسهم، فهذا الجاحظ لاحظ بأن تدرِّيس النحو مضيعة للوقت، حيث جاء في رسالته إلى المعلمين : «وأما النحو فلا تشغله 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 مشغله عما هو أولى به، ومذهل عما هو أرد عليه منه، من رواية المثل، والخبر الصادق، والتعبير البارع...وعویص النحو لا یجري في المعاملات، ولا یضطر منه شيء»<sup>۱۳</sup>.

ولا داعي إلى التذكير بثورة ابن مضاء القرطبي الذي انتقد بشدة افتراضات وتبريرات النّحّاة، داعياً إلى إلغاء نظرية العامل والعلل الثواني والثالث، وإبطال فكرة التقدير ، والقياس.. وكل ما يمكن للإنسان أن يستغني عنه في معرفة نطق العربية<sup>۱۴</sup>.

ومن انتقد الطرق التقليدية في العصر الحديث، نذكر طه حسين، وعلى الجارم وشوقي ضيف<sup>۱۵</sup>؛ بل إن إبراهيم مصطفى حاول في كتابه الشهير : «إحياء النحو» عام ۱۹۳۷ 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 النّحّاة حول التنوين...الخ. وهي طريقة لاقت مقاومة شديدة من طرف الأزهر<sup>۱۶</sup>؛ بل دعا أمين الخلوي إلى إلغاء الإعراب وعلاماته<sup>۱۷</sup> ، 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 البنوية الحديثة، فما أكثر الأبواب التي وقف فيها النّحّاة عند الوصف الصوتي والصرفي والتركيبي للغة، وقد لا حظ تمام حسان بأن الدراسات النحوية العربية ضمت ثلاثة شعب، هي :

- دراسة الأصوات العربية، مثل الإدغام، والجهرو 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، المهم ببيان علامات الإعراب، والكشف عن المعرّب والمبني، وإبراز بعض المعاني الوظيفية للعناصر اللغوية، كالتنكير والتأنيث والتعرّيف والتنكير والإفراد والثنائية والجمع والتكلّم والحضور والغياب<sup>۱۸</sup>.

## ٢ - المقاربة الوصفية

لقد لاحظ الوصفيون أن المقاربة المعيارية تشوبها عدة مأخذ منها :

التأثر بالمنطق الأرسطي، مما أدى إلى الاهتمام بالتحليل 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 يتنافي مع الدراسة الوصفية الموضوعية للغة.

- اعتماد الانتقائية في اختيار اللغة الخاضعة للدراسة، واستبعاد الاستعمال الشائع بين متكلمي اللغة<sup>١٩</sup>.

وخلال المقاربة المعيارية التي تركز في تعليم اللغة على تطبيق المتعلم لمنطق قياسي، أساسه اللغة المكتوبة، والمعايير اللغوية التي تقرّها الأشكال النحوية، تطلق المقاربة الوصفية من اعتبار اللغة نسقاً أو بنية تحكمها علاقات وقواعد محددة، وتستند معظم المقاربـات الوصفية للغة إلى مؤسس اللسانيات الحديثة فرديناند دي سوسير<sup>٢٠</sup>، والذي صاغ خمسة مبادئ عَدَت 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، فاللسانـي يلاحظ اللغة، ويختبرها تماماً كما يفعل العالم في المختبر.

- اعتبار كل لغة مكونة من نسق يتضمن بنى معينة ومتراصة تميزها عن سائر اللغات، و «تفرض هذه البنـى المميزة على المرء المتكلم هياكل فكرية تتـيح له تحلـيل ما يحيط به وفق الخطوات التي رسمـها»<sup>٢١</sup>.

- دراسة اللغة في مستواها السكوني، أو السنكروني، واستبعاد الدراسة الدياكرونـية، فـكل لغـة لا يمكنـنا دراستـها إلا في لحظـة معـينة قـارة<sup>٢٢</sup>.

- والمبدأ الرابع الذي رسخته البنـوية السوسـيرـية هو الاهتمام باللغـة المنـطـوقـة، أو الشـكل الشـفـهي لـلـغـة، الذي يـعـد الأنـسب لـدرـاسـة اللـغـة، وفي هـذـا السـيـاق يـمـيز سـوسـير بـيـن اللـسان *langue* La وـالـكلـام *parole*<sup>٢٣</sup>.

ومن هنا تـركـز الـديـدـاكتـيك الـبنـويـة أـسـاسـاً عـلـى اللـغـة المـسـمـوـعـة، وـعـلـى الجـانـب الشـفـهي؛ بـحـيث تـعد التـمارـين الـبنـويـة الشـفـهـيـة نـاجـحة؛ لأنـها تـكـشـف عـن «الـثـعـرات اللـغـويـة، وـتـحاـول مـعـالـجـتها... كـما أـكـثـر قـابـلـيـة لـلـتـعـامـل مـع الـوـسـائـل السـمعـيـة الـبـصـريـة»؛ حيث إنـ اـعـتمـاد بـنـيـات مـسـجـلة أو صـور مـعـروـضـة يـسـاعـد عـلـى التـصـحـيـح التـلـقـائي وـالـذـاتـي<sup>٢٤</sup>.

- والمبدأ الخامس الذي استمدته المقاربة الوصفية من لسانـيات سـوسـير يـتجـلى في اعتبار اللغة نظامـاً مستـقـلاً مـتـمـيزـاً عـن أنـظـمة اللـغـات الأـخـرى، وـيـتـأسـس هـذـا النـظـام عـلـى الـاعـتـابـاطـيـة في عـلـاقـة الدـالـ بـالـمـدلـول<sup>٢٥</sup>.

لقد حاول مجموعة من اللغويين العرب اقتراح مقاربة جديدة انطلاقاً من اعتمادهم المستوى الوصفي للغة، ويعتبر الباحث اللغوي تمام حسان من أبرز منْ 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 الصرفى، والنظام النحوى، والظواهر السياقية، والممعجم، 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»<sup>٦</sup>، كما يستخدم النظام الصوتي طائفة من القيم الإيجابية، وطائفة أخرى من «القيم الخلافية» للتفريق بين صوت وآخر.

- أما النظام الصرفى فهو مكون من ثلاثة دعائم هامة، وهي «مجموعة من المعاني الصرفية التي يرجع بعضها إلى التقسيم-الاسمية والفعلية والحرفية- ويرجع بعضها الآخر إلى التصريف، كالأفراد وفروعه والتكلم وفروعه، وكالتذكير والتأنيث، والتعريف والتذكير، ويرجع بعضها الثالث إلى مقولات الصياغة الصرفية كالطلب، والصيغة والمطاوعة والألوان والأدوات والحركة والاضطراب أو إلى العلاقات النحوية كالنعتية والتأكيد وهم جرا»<sup>٧</sup>، كما يضم النظام الصرفى طائفة من المبني تتمثل في الصيغ الصرفية والزوائد والمواضق والأدوات، وطائفة من العلاقات العضوية الإيجابية، أو القيم الخلافية : «كالتجرد في مقابل الزيادة، والصيغة في مقابل الصيغة الأخرى، والتكلم في مقابل الخطاب والغيبة...»<sup>٨</sup>.

- وأما النظام النحوى فيتكون من : طائفة من المعاني النحوية العامة كالخبر والإنشاء، والإثبات والنفي والتأكيد، وكالطلب وفيه النهي والاستفهام والدعاء والتمني والترجي والعرض والتحضير، وكالشرط والقسم والتعجب والمدح والذم، كما يضم النظام النحوى مجموعة من المعاني النحوية الخاصة كالفاعلية والمفعولية والحالية، ومجموعة من العلاقات كالإسناد والتخصيص والنسبية والتبعية، ومجموعة من المبني الصالحة للتعبير عن معاني الأبواب، أو التعبير عن العلاقات، كما يضم النظام النحوى العلاقات الخلافية أو المقابلات بين أحد أفراد كل عنصر مما سبق وبين بقية أحد أفراده : كأن نرى الخبر في مقابل الإنشاء، والشرط الإمكانى في مقابل الشرط الامتناعى، والمدح في مقابل الذم... إلخ<sup>٩</sup>.

- وأما الظواهر السياقية : فقد انطلق تمام حسان في وصفها من التمييز بين النظام-قواعد متعلقة وثبتتـةـ. وبين تطبيقاته الفعلية التي تتغير بتغيير 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، والتوصيل، والإدغام، والخلص، والحدف والإسكان، والكمية، والإشارة والإضعاف، والنبر، والتنغيم<sup>١٠</sup>.

- 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 ومحمّل؛ ولكن معنى اللفظ في السياق واحد لا يتعدد»<sup>٣١</sup>، وقد لاحظ تمام حسان بأن التعريفات العربية للكلمة تشوبها جملة عيوب منها : عدم التفرير بين الصوت والحرف، وبين الوظيفة اللغوية والمعانوي المنطقية والوضعية، وبين وجود الكلمة وعدمها<sup>٣٢</sup> ، وهكذا يعرّف 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 غالباً إلى أصول ثلاثة، وقد تلحق بها زوائد»<sup>٣٣</sup>.

ويشير تمام حسان إلى صلاحية علم البيان- وهو فرع من فروع علم البلاغة- ليكون أساساً نظرياً لبناء علم خاص بدراسة المعجم نظرياً وعملياً، يسمى علم المعجم؛ نظراً لاهتمامه بالدلائل الاستعملية للكلمة. وبعد أن يشير تمام حسان، إلى طبيعة التعدد والاحتمال في المعنى المعجمي بثبت بأن الطالب يتوقع من المعجم أن يقدم له المعلومات التالية : طريقة النطق – الهجاء – التحديد الصرفي – الشرح<sup>٣٤</sup>.

- وأما الدلالة، فقد ركز تمام حسان في تحليلها على المقام والسياق الاجتماعي، ومعنى هذا «أنا حين نفرغ من تحليل الوظائف على مستوى الصوتيات والصرف والنحو، ومن تحليل العلاقات العرفية بين المفردات ومعانيها على مستوى المعجم، لا نستطيع أن ندعى أنها وصلنا إلى فهم المعنى الدلالي؛ لأن الوصول إلى هذا المعنى يتطلب - فوق كل ما تقدم- ملاحظة العنصر الاجتماعي الذي هو المقام»<sup>٣٥</sup>. ومن هنا دعا تمام حسان إلى أن ندخل في الاعتبار أربعة عناصر عند تحليل الدلالة، هي : المتكلم، والسامع، والرمز، والمقصود<sup>٣٦</sup>.

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 الصرافية إلى : ماض ومضارع وأمر، داعياً إلى اعتماد تصنيف جديد يميز بين الزمان 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 المضي والحال والاستقبال، ولكن على أساس الجهات، التي تأتي من الأدوات : سواء أكانت هذه الأدوات حرافية 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»<sup>٣٧</sup>.

ووفق المعايير السابقة يقترح تمام حسان تقسيم الأزمنة المرتبطة بالجملة الخبرية المنافية<sup>٣٨</sup>، وبالجملة الاستفهامية؛ حيث تتنظم 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، التجددى : هل يفعل، الاستمراري : هل يفعل.

- الاستقبال : البسيط : هل يفعل، القريب : أسيفعل، البعيد : أسوف يفعل، الاستمراري : أسيظل يفعل<sup>٣٩</sup>.

وانطلاقاً من وظيفة الزمن النحوية التي يؤديها الفعل أو الصفة، يقترح تمام حسان تصنيفاً للجملة الاستفهامية المنافية وللصفة التي يتحدد زمنها حسب : قرائن حالية، لفظية<sup>٤٠</sup>.

لا شك أن هذه القرائن التي ينطحها تمام حسان بالفعل والصفة-تحديد 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»<sup>٤١</sup>، ومعلوم أن هذا التعريف لا يحدد جهات الفعل، من حيث القرب والبعد والتجدد والاستمرارية والاتصال والانقطاع... وهي جهات تتعدد 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..<sup>٤٢</sup>.

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 توفر 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 تمظهراتها : الصوتية، والتركيبية والمعجمية والدلالية، لتنطبق بذلك النظرية الوصفية مع ما يقره علم النفس السلوكي من حدوث التعلم عن طريق : المثير والاستجابة، وهكذا وجدها جان بياجي - وهو من دعا إلى نبذ الأشكال التقليدية للنحو المعياري، واعتماد اللسانيات البنوية المعاصرة في التعليم<sup>٤٣</sup> - 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 للإحياء، وهنا

يتجلّى على الصعيد الاجتماعي ذلك الجانب من التكيف الذي أطلقنا عليه التلاؤم، ويعادله في العلم الطبيعي الخضوع الظاهري للجوانب الخارجية في التجربة»<sup>٤</sup>.

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

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

- تتم العادات اللغوية بواسطة تعزيزها وتدعمها بصورة متواصلة.

- الاعتماد على التكرار والاحتكاك بالعناصر الكلامية في سياقها قصد تنمية الأداء الكلامي للתלמיד. يكون التصحيح أكثر فعالية، في حال الواقع في الأخطاء، حين يتبع مباشرة الاستجابة الخاطئة<sup>٥</sup>.

وللتمثيل على المقاربة البنوية في تعلم اللغة يمكن استحضار ظاهرتين لغوتين أساسيتين هما :

- القيم الخلافية التقابلية

- قيم التشابه والاختلاف.

حيث يمكن من خلال ظاهرتين السابقتين اعتماد صيغ متعددة حسب الشروط الموضوعية للتعلم، منها : الإعادة والتكرار ، والتبديل والتغيير ، والتدريب على الربط والتوسيع ، وتبديل وتغيير المحور التركيبي ، وتبديل وتغيير المحور التركيبي<sup>٦</sup>.

ونؤكّد في هذا السياق على ما قدمته اللسانيات البنوية في مجال تحليل النص الأدبي ، فقد ولدت «صلة اللسانيات بالأدب في ممارسة نصوصه، مذهبًا جديداً 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 المعلم، واقتحام عالم الذوق، وهتك الحجب دونه، واكتشاف السر في ضروب الانفعال التي يخلقها الأثر الأدبي في مقبله. والأسلوبيات تبحث في الظاهرة الأسلوبية من خلال النصوص الأدبية باصطدام المنهج اللساني، وذلك بالتركيز على المتغيرات اللسانية إزاء المعيار القاعدي؛ لتحديد نوعية الحرفيات داخل البنية، وكليتها، والكشف عن الأسس الموضوعية، والسمات الأسلوبية عند المتكلمين، والكتاب والمبدعين؛ لإرساء نظرية للأسلوب»<sup>٧</sup>.

ومما أخذ على أنصار المقاربة الوصفية للغة مغالاتهم في وصف النحو القديم بالمعاييرية، 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 تتناسبان على صعيد فلسفة المعرفة إلى منطق مبدئي واحد<sup>٨</sup>، يضاف إلى ذلك أن الوصفيين العرب نظروا إلى التراث النحوي بنوع من الانتقائية؛ حيث «ركزوا في نقدتهم على جوانب محددة من التراث النحوي، فرموا هذا التراث بأحكام عامة»<sup>٩</sup>.

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

### ٣ - 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 سوسيير»<sup>٥</sup>.

ومن أبرز المفاهيم التي صاغها تشومسكي واستثمرت على نطاق واسع في تعليم وتعلم اللغة- مفهومما الكفاية اللغوية والإنجاز الكلامي؛ فالكفاية تعني المعرفة الضمنية لمتكلم اللغة المثالى بقواعد لغته، التي تتيح له التواصل بواسطتها، ومن هنا يعتقد تشومسكي أن الطفل يمتلك قدرات فطرية لا شعورية تساعدة على تقبل المعلومات اللغوية، وعلى تكوين بنى اللغة من خلالها، وتكتسب هذه الملكة الفطرية عن طريق ما يسمعه الطفل من كلام في وسطه الاجتماعي، وتفاعلاته مع بيئته.

أما الأداء الكلامي فيقصد به تشومسكي : طريقة استعمال المتكلم للكفاية اللغوية، بهدف التواصل في ظروف التكلم الآتية، ومن هنا تتلوى نظرية الأداء الكلامي «دراسة المبادئ التي يستعملها المتكلم في إنتاج الكلام وفهمه، وتتصدى هذه النظرية لدراسة مختلف العوامل السيكولوجية، كالحد من الذاكرة، والإصابات المرضية في الدماغ، والأغلاط والسهوا، التي تتدخل مع العوامل اللغوية في عملية إنتاج الكلام»<sup>٦</sup>.

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 أيضاً بالفطرة- أشكالاً مجردة لقواعد يمكنه امتلاكه عبر استيعابه لمعطيات لغته، وهو قادر -بصورة لا شعورية- أن يصوغ عدداً غير محدود من الفرضيات التي تنص على كيفية إنتاج الجمل وتقهمها، وتكونها»<sup>٧</sup> . وهكذا يعتبر تشومسكي بأن الطفل «منذ المراحل المبكرة يعرف بشكل هائل أكثر مما قدمته له الخبرة.. يكتسب الطفل الكلمات بمعدل كلمة واحدة بالساعة.. وفهم الكلمات بطرق مرهفة ومعقدة تكون خارج نطاق أي معجم، يبدو اكتساب اللغة شبيهاً بنمو الأعضاء عموماً، إنه شيء ما يحدث للطفل، وليس الطفل هو الذي يقوم به»<sup>٨</sup> .

إن أهمية النحو التوليدية تكمن في كونه قد انتقل في دراسة اللسان من مستوى الوصف إلى مستوى التفسير<sup>٩</sup> .

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 العميقـة، والبنية السطحـية؛ حيث تحدد البنية العميقـة مختلف القواعد أو البنـى الأساسية والتـابعـات الأولى، التي تولد القواعد الرـكـنية، وهي بنـى ضمنـية تـتمثل في ذـهن الإـنسـانـ المـتكلـمـ المستـمعـ، فـهيـ حـقـيقـةـ عـقـلـيةـ، فيـ حينـ تـتـعلـقـ الـبنـىـ السـطـحـيـةـ عـبرـ التـابـعـ الـكـلامـيـ المنـطـوقـ الـذـيـ يـتـلفـظـ بـهـ المـتكلـمـ<sup>٥٥</sup>.

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 يتسعى تحويل نتائجها إلى الخطاب الديداكتيكي العربي وتطويعها في تعليم وتعلم اللغة. أو بصيغة أدق قدمت هذه الدراسات تطبيقا من المرتبة الأولى بإدخالها مبادئ النحو التوليدـيـ في تحلـيلـ اللـغـةـ العـرـبـيـةـ، لكنـهاـ لاـ تـزالـ بـحـاجـةـ إـلـىـ المـرـتـبـةـ الثـانـيـةـ وـالـهـامـةـ مـنـ التـطـبـيقـ، وهيـ اـسـتـثـمـارـ هـذـاـ التـطـبـيقـ فـيـ تـدـرـيـسـ قـوـاعـدـ اللـغـةـ العـرـبـيـةـ<sup>٥٦</sup>.

وكان الباحث «ميشال زكريـاـ» من أوائل اللسانـيينـ العربـ الذينـ نـبهـواـ إـلـىـ ضـرـورـةـ اـعـتمـادـ المـفـاهـيمـ التـولـيدـيـةـ فيـ تعـلـيمـ اللـغـةـ العـرـبـيـةـ، فـبـعـدـ أـنـ اـنـتـقـدـ التـصـورـاتـ وـالـطـرـائقـ التـقـليـدـيـةـ السـائـدـةـ، القـائـمـةـ عـلـىـ التـقـليـدـ، وـالـنـزـعـةـ السـلـوكـيـةـ وـالـإـنـقـاثـيـةـ، اـفـتـرـحـ نـمـوذـجـاـ مـسـتـمدـاـ مـنـ النـحوـ التـولـيدـيـ فـيـ تـدـرـيـسـ قـوـاعـدـ اللـغـةـ العـرـبـيـةـ، وـيـتـأـسـسـ هـذـاـ النـمـوذـجـ عـلـىـ تـبـيـبـ عـضـ الـأـسـبـابـ الـمـوـجـبـةـ لـبعـضـ الـقـضـائـاـ الصـرـفـيـةـ، وـ تـطـبـيقـ قـاعـدـةـ مـعـيـنـةـ، وـتـصـنـيفـ الـجـمـلـ وـتـحـدـيدـ أـنـوـاعـهـاـ، وـتـرـكـيبـ جـمـلـ اـنـطـلـاقـاـ مـنـ كـلـمـةـ أـوـ مـنـ بـنـيـةـ تـرـكـيـبـيـةـ، وـوـضـعـ كـلـمـةـ فـيـ الـمـكـانـ الـمـنـاسـبـ، وـتـغـيـرـ الزـمـنـ فـيـ النـصـ، وـإـجـرـاءـ تـحـوـيلـ معـيـنـ، وـدـرـاسـةـ تـوزـيـعـ الـفـئـاتـ، وـتـوـسيـعـ رـكـنـ كـلـامـيـ مـعـيـنـ<sup>٥٧</sup>.

لكنـ ماـ يـلـاحـظـ هوـ اـنـسـامـ هـذـاـ النـمـوذـجـ بـالـمـحـدـودـيـةـ وـالـبـاسـاطـةـ، فـبـالـرـغـمـ مـنـ أـخـذـهـ بـالـتـصـورـاتـ الـعـامـةـ للـنـظـرـيـةـ التـولـيدـيـةـ، كـالـتـحـوـيلـ وـالـتـولـيدـ وـالـإـبـادـعـ؛ـ فإـنـهـ لاـ يـحـدـدـ بـالـمـقـابـلـ مـاـ هـيـ الـبـنـيـاتـ الـعـمـيقـةـ، وـالـسـطـحـيـةـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ، كـمـاـ تـتـدـاـخـلـ بـعـضـ إـجـرـاءـاتـهـ مـعـ تـطـبـيقـاتـ الـلـسـانـيـاتـ الـوـصـفـيـةـ.

ويـعـدـ نـمـوذـجـ عـبـدـ الـقـادـرـ الـفـاسـيـ الـفـهـرـيـ خـاصـةـ فـيـ كـتـابـهـ «ـالـلـسـانـيـاتـ وـالـلـغـةـ العـرـبـيـةـ»ـ.ـ منـ النـمـاذـجـ الـبـارـزةـ لـتـبـنيـ أـسـسـ النـحوـ التـولـيدـيـ، القـائـمـةـ عـلـىـ أـسـاسـ التـجـرـيدـ، وـالـبـحـثـ عـنـ الـبـنـيـاتـ الـعـمـيقـةـ، الـكـامـنةـ فـيـ الـمـلـكـةـ الـبـاطـنـيـةـ لـلـمـتـكـلـمـ، وـدـرـاسـةـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ دـرـاسـةـ نـفـسـيـةـ لـسـانـيـةـ، وـكـذـلـكـ دـرـاسـةـ آـلـيـةـ، بـهـدـفـ بـنـاءـ نـمـاذـجـ لـاستـعـمالـهـاـ وـإـدـراكـهـاـ، وـذـلـكـ قـصـدـ إـعادـةـ رـسـمـ خـرـيـطةـ جـديـدةـ لـقـوـاعـدـ الـلـغـوـيـةـ الـمـعـرـوـفةـ.

وـمـنـ الإـشـكـالـيـاتـ الـتـيـ تـنـاـوـلـهـاـ الـفـاسـيـ الـفـهـرـيـ فـيـ هـذـاـ الصـدـدـ إـشـكـالـيـةـ الـرـتـبـةـ فـيـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ، حيثـ يـنـطـلـقـ مـنـ اـفـتـرـاضـ أـنـ الـرـتـبـةـ فـيـ الـلـغـةـ العـرـبـيـةـ هـيـ مـنـ نـمـطـ (ـفـعـلـ.ـمـفـعـولـ بـهـ)، مـقـدـماـ فـيـ هـذـاـ الصـدـدـ جـمـلةـ مـنـ الدـلـائـلـ عـلـىـ صـحـةـ فـرـضـيـتـهـ، مـنـهـاـ اـسـتـحـالـةـ تـقـدـيمـ الـمـفـعـولـ عـلـىـ الـفـاعـلـ فـيـ الـجـمـلـ الـتـيـ لـاـ تـشـتـمـلـ عـلـىـ

إعراب بارز مثل : (ضرب موسى عيسى)، ومنها أن الفعل يطابق الفاعل جنساً وعدها إذا تقدم الفاعل عليه، إما إذا لم يتقدم فلا يطابقه في العدد، فنقول : جاء الأولاد، والأولاد جاؤوا، ولا نقول: جاؤوا الأولاد، وتبعاً لهذه البنية العميقية النمطية، يناقش الفاسي الفهري بعض آراء النحاة القدامى حول أحقيبة 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 تتتصدرها، 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 بمذا؟] وهو استفهام تصوري ينصب على أكثر من مكون»<sup>٨</sup>.

ومن هنا تكون البنية العميقية 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 ينفي الفاسي الفهري أن تكون الجملة في اللغة العربية نوعين : جملة اسمية وجملة فعلية، وينفي أن يكون الاسم في الجملة اسمية رأساً للجملة، على اعتبار أن الأمر يتعلق ببنية سطحية متفرعة عن بنية عميقية تتأسس على افتراض رابط فعلى مرتب بالاسم الذي يحتل الصدارة<sup>٩</sup>.

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، والتطبيق.. إلخ. ولكن ما يمكن ملاحظته هو أن ما قدمه الفاسي الفهري لم يلق القبول في الخطاب الديداكتيكي 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 رجلفرد 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، لسانينيين مختصين، ومهتمين بشؤون الديداكتيك 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 اتجهادات 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 تعدّ لغةً أمّاً في كثير من المناطق، ولغةً 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 تقتصي 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 الأوتوماتيك والتوثيق اللساني الفرنسي؛ فبعد سنوات من محاولات بناء نحو توليدي للغة الفرنسية انتصب على أزيد من ٦٠٠ قاعدة نحوية انتهى المختبر إلى نتائج مخيبة للأمال؛ 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 الفلسفـي»، 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»<sup>٦٠</sup>.

#### ٤ - المقاربة الوظيفية

ليس الأساس في اللسانيات الوظيفية هو الوصف الشكلي للغة، ولا البحث عن بنيات عميقة للتركيب اللغوية، ولا تفسير كيفية الإدراك والفهم؛ بل جوهر البحث عند الوظيفيين هو دراسة اللغة في بعدها التواصلي والتدابري، 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 نحوية 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 المولالية... وتدل نتائج هذه الأبحاث وغيرها أن الأطفال يكتسبون المعلومات الدلالية والتدابرية قبل اكتسابهم المعلومات نحوية وصرفية، وأن لتعلم اللغات الأجنبية القدرة على التعبير عن مضمون الكلام دون سبق معرفتهم بكل القواعد نحوية وصرفية<sup>٦١</sup>.

ويلخص الباحث اللساني أحمد المتوكل مبادئ النحو الوظيفي فيما يلي :

«١ - وظيفة اللغات الطبيعية «الأساسية» هي التواصل.

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

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

٤ - 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)

٤ - ثُعد الوظائف الدلالية والوظائف التركيبية والوظائف التداولية حسب النحو الوظيفي مفاهيم أولى، غير مشتقة من بنيات مركبة معينة»<sup>٦٢</sup>.

ويحصر سيمون ديك الطاقات التي تخزنها القدرة التواصيلية لدى مستعمل اللغة في خمس طاقات، هي : الطاقة اللغوية، والمعرفية، والمنطقية، والإدراكية، والاجتماعية<sup>٦٣</sup>.

و واضح أن اللسانيات الوظيفية تستفيد من مختلف المقارب التداولية اللغوية والفلسفية المرتبطة بتحليل اللغة، ومن هنا فهي تضع المسلمات السابقة القائمة على أولوية الاستعمال الوصفي والتلميسي للغة، وأسبقية النظام والبنية على الاستعمال، وأسبقية القدرة على الإنجاز، وأسبقية اللغة على الكلام. تضع كل هذا موضع تساؤل؛ لتركيز على البعد الوظيفي للغة المحدد من خلال السياق، ومن خلال الوضعيات التواصيلية<sup>٦٤</sup>.

ونحيل بهذا الصدد على نظرية الأفعال الكلامية لأوستين وسورل، التي تركز على البعد الإنجزي للغة، حيث يؤكد أوستين بأن التكلم بشيء ما هو فعله وإنجازه... وفي حال قول شيء ما نكون منجزين بشيء ما<sup>٦٥</sup>. ومن هنا لم يعد الاهتمام مُنصباً على اللغة في ذاتها، ولا على إعطاء تفسيرات ذهنية عميقه لتراكبيها، بقدر ما أصبح منصباً على ما ينجزه المتكلم بواسطتها في سياقات تواصيلية محددة. ومن هنا لا يفيد الكلام دلالاته المباشرة التي تقرها الدراسات الوصفية والتحويلية للغة؛ بل يفيد دلالات غير مباشرة، لا يمكن تحديدها خارج السياق التواصلي والتداولي للكلام.

مثل هذه النظرة للغة لم تكن غائبة عند البالغيين والأصوليين العرب القدامى، الذين ركزوا في تحليلهم للأساليب الخبرية والإنسانية على خروج هذه الأساليب عن مقتضى الظاهر؛ لتفيد دلالات مختلفة تستشف من السياق والمقام، ومن هنا لم يكن غريباً أن ينبه الدارسون العرب والغربيون أنفسهم إلى ريادة البلاغة العربية في الكشف عن البعد الإنجزي لمختلف الأساليب اللغوية<sup>٦٦</sup>.

ويعد اللسانى 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 الوظيفي»، و «نحو قراءة جديدة لنظرية النظم عند الجرجاني»، و «اقتراحات من الفكر اللغوي العربي القديم لوصف ظاهرة الاستلزم الحواري»، و «قضايا معجمية : المحمولات الفعلية المشتقة في اللغة العربية»، «اللسانيات الوظيفية مدخل نظري»... الخ.

لقد حاول أحمد المتوكل إعادة قراءة الفكر اللغوي والبلاغي العربي من منظور النحو الوظيفي، خاصة ذلك الذي أسسه اللسانى الهولندي سيمون ديك، يقول المتوكل : «توصلنا في هذه المحاولة إلى أن

النظرية الثاوية خلف مختلف العلوم اللغوية (النحو، اللغة، البلاغة، فقه اللغة...) وأنها وبالتالي قابلة للتحاور (بمعنى القرض والاقراظ) مع النظريات التداولية الحديثة بما فيها نظرية النحو الوظيفي<sup>٦٧</sup>.

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

وتحيل الوظائف الدلالية حسب المتوكل على : المنفذ والمستقبل، والمستقبل، والمستفيد، والأداة، والزمان، والمكان، والحال، والعلة، والمصاحب؛ بينما تحيل الوظائف التركيبية على الفاعل والمفعول، في حين يحصر الوظائف التداولية في : المحور البؤرة والمنادي 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 الآنفة الذكر؛ حيث تسد الحالات الإعرابية إلى مكونات الجملة بمقتضى وظيفتها الدلالية أو وظيفتها التركيبية، أو وظيفتها التداولية.

- فإذا كان المكون حاملاً لوظيفة دلالية فقط تسد إليه الحالة الإعرابية «النصب» أو الحالة الإعرابية «الجر» مثل قولنا : شرب زيد شايا في المقهي. فشاي مكون يحمل الحالة الإعرابية النصب نظراً لوظيفته الدلالية (مستقبل)، والمقهى مكون يحمل الحالة الإعرابية الجر نظراً لوظيفته الدلالية أيضاً وهي (المكان).

- وإذا كان المكون حاملاً لوظيفة تركيبية بالإضافة إلى وظيفته الدلالية، تسد إليه الحالة الإعرابية الرفع إذا كان فاعلاً، والحالة الإعرابية النصب إن كان مفعولاً؛ أي أن الوظيفة التركيبية في هذه الحالة تخفي الحالة الإعرابية التي تستوجبها الوظيفة الدلالية، ففي المثال السابق جاء زيد في حالة الرفع؛ لكونه (فاعلاً)، وليس نظراً لوظيفته الدلالية (منفذ)؛ وكذلك شايا أستندت إليه علامة النصب باعتبار وظيفته التركيبية (مفعول)، وليس باعتبار وظيفته الدلالية (مستقبل).

- وإذا كان المكون الداخلي حاملاً لوظيفة تداولية فإنه لا يخلو من أن يكون : إما مكوناً داخلياً (أي جزءاً من الحمل)، وإما مكوناً خارجياً (منادي أو مبتدأ أو ذيلاً)، حيث يأخذ المكون الداخلي الحامل لوظيفة تداولية (البؤرة أو المحور) حالتها الإعرابية إما بمقتضى وظيفته الدلالية، أو بمقتضى وظيفته التركيبية إذا كانت له وظيفة تركيبية بالإضافة إلى وظيفته الدلالية، ويأخذ المكون الخارجي (المبتدأ والذيل والمنادي) حالتها الإعرابية بمقتضى وظيفته التداولية نفسها، فالمكون المبتدأ في العربية يأخذ الحالة الإعرابية الرفع، ويأخذ المكون المنادي الحالة الإعرابية النصب بمقتضى وظيفته التداولية نفسها.

وهكذا تتحدد سلمية تحديد الحالات الإعرابية في اللغة العربية حسب الوظائف التركيبية أولاً، ثم الوظائف الدلالية ثانياً، ثم الوظائف التداولية ثالثاً<sup>٦٨</sup>.

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 التواصلي للغة، وذلك بتناول مع مقارب بيداغوجية جديدة، تؤكد على ضرورة تمكين التلميذ من التعبير في وضعيات تواصلية مختلفة؛ حيث تتحول بيداغوجيا الكفايات، وبيداغوجيا المشروع، وبيداغوجيا الإدماج، حول مدى قدرة التلميذ على التواصل مع مختلف الأطراف المهمة في العملية التعليمية التعليمية، ومدى إسهامه الفعلي في تحقيق المنهاج، بحيث لم يعد الأستاذ هو المتحكم في سيرورة التعلم، بقدر ما أصبح موجهاً يساعد التلميذ على تحقيق ما يسمى بالتعلم الذاتي.

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

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

### الهوامش

- ١- تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، الدار البيضاء، بدون تاريخ. ص : ١٣.
- ٢- فرناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ترجمة : عبد القادر قباني. مراجعة : أحمد حبيبي. أفريلقيا الشرق. ١٩٨٧، ص : ٨.
- ٣- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، ط٢، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٧٤، ص : ١٧-١٨.
- ٤- محمد عيد، في اللغة ودراساتها، القاهرة، عالم الكتب، ١٩٧٤، ص : ١٩٩.
- ٥- أحمد مذكر، تدريس فنون اللغة العربية، ط١، مكتبة الفلاح، الكويت، ١٩٨٤، ص : ٢٥١.
- ٦- السيوطي جلال الدين، الاقتراح في أصول النحو، القاهرة، ١٩٧٦، ص : ١٩-٢٠.
- ٧- نفسه.
- ٨- تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مرجع سابق، ص : ٢٥.
- ٩- عبد الله عبد الدائم، التربية عبر التاريخ، من العصور القديمة حتى أوائل القرن العشرين، ط١، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان. ١٩٧٣، ص : ١٨٥.
- ١٠- أحمد مذكر، تدريس فنون اللغة العربية، ص : ٢٧٦.

- ١١ - 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 ٤، ص: ٥١.
- ١٢ - نفسه، ص: ٨٧-٨٥.
- ١٣ - الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر، رسائل الجاحظ، تحقيق، محمد باسل عيون السود، الطبعة الأولى، منشورات دار الكتب العلمية، بيروت، ٢٠٠٠، الجزء الثالث، ص: ٣١.
- ١٤ - ينظر : ابن مضاء القرطبي، كتاب الرد على النحا، ط٣، تحقيق شوقي ضيف، دار المعارف، القاهرة، ١٩٨٨.
- ١٥ - أحمد مذكر، تدريس فنون اللغة العربية، ص: ٢٥٨-٢٦١.
- ١٦ - إبراهيم مصطفى، إحياء النحو، لجنة التأليف والترجمة والنشر، القاهرة، ١٩٣٧، ص: ٤١-٤٠.
- ١٧ - أمين الخلوي، تجديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، دار المعرفة، القاهرة، ١٩٦١، ص: ٧٦.
- ١٨ - اللغة العربية معناها وبناؤها، ص: ١٥-١٦.
- ١٩ - حافظ إسماعيلي علوى اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، دراسة تحليلية نقدية في قضايا التلقى وإشكالياته، ط١، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان. ٢٠٠٩، ص: ٢٢٥-٢٢٨.
- <sup>٢٠</sup> - Bertil Malmberg. Les nouvelles tendances de la Linguistique, Collection SUP Le Linguiste, Presses Universitaires de France, Paris, 1972. P : 60
- ٢١ - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ١٩٨٤، ص: ٨٥.
- ٢٢ - فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ص: ١٠٥.
- <sup>٢٣</sup> - Bertil Malmberg, Les nouvelles tendances de la Linguistique, P : 63
- ٢٤ - 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، ١٩٩١، ص: ٨٦-٨٧.
- ٢٥ - فرديناند دي سوسير، محاضرات في علم اللسان العام، ص: ٨٧-٨٨.
- ٢٦ - تمام حسان، اللغة العربية معناها وبناؤها، مرجع سابق، ص: ٣٥.
- ٢٧ - نفسه، ص: ٣٥-٣٦.
- ٢٨ - نفسه، ص: ٣٦.
- ٢٩ - نفسه، ص: ٣٦-٣٧.
- ٣٠ - نفسه، ص: ٣٦-٣١٠.
- ٣١ - نفسه، ص: ٣١٦.
- ٣٢ - تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، مرجع سابق، ص: ٢٢٦.
- ٣٣ - نفسه، ص: ٢٣٢.
- ٣٤ - نفسه، ص: ٣٢٣-٣٣٤، ينظر أيضا إلى كتاب : مناهج البحث في اللغة، ص: ٢٣٢-٢٣٩.
- ٣٥ - اللغة العربية معناها وبناؤها، ص: ٣٤٢.
- ٣٦ - مناهج البحث في اللغة، ص: ٢٤٣.
- ٣٧ - نفسه، ص: ٢٤٥-٢٤٦.
- ٣٨ - نفسه، ص: ٢٤٧-٢٤٨.
- ٣٩ - نفسه، ص: ٢٤٩.
- ٤٠ - نفسه، ص: ٢٤٩-٢٥٦.
- ٤١ - الغلاياني مصطفى، جامع الدروس العربية، تعليق وتصحيح ومراجعة إسماعيل العقباوي، ط١، القاهرة، ٢٠٠٧.
- الجزء الأول، ص: ٣٧.
- ٤٢ - اللغة العربية معناها وبناؤها، ص: ٢٥٧-٢٥٨.

- <sup>٤٣</sup> - جان بياجي، علم النفس، وفن التربية، ترجمة محمد بردوني، ط٦، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ١٩٩٥، ص : ٥٣-٥٤.
- <sup>٤٤</sup> - نفسه، ص : ١٣٠-١٣١.
- <sup>٤٥</sup> - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص : ٨٥.
- <sup>٤٦</sup> - نفسه، ص : ٨٦.
- <sup>٤٧</sup> - رابح بوجوش، اللسانيات وتحليل النصوص، ط١، عالم الكتب الحديث، الأردن، عمان، ٢٠٠٧، ص : ١.
- <sup>٤٨</sup> - عبد السلام المسمدي، اللسانيات وأسسها المعرفية، الدار الوطنية للنشر، الجزائر-تونس، ١٩٩٧، ص : ١٥.
- <sup>٤٩</sup> - حافظ إسماعيلي علوى، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، مرجع سابق، ص : ٢٥٢-٢٥٣.
- <sup>٥٠</sup> - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص : ٩٩.
- <sup>٥١</sup> - ميشال زكريا، الألسنية، (علم اللغة الحديث) المبادئ والأعلام، ط١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ١٩٨٠، ص : ٢٦٢.
- <sup>٥٢</sup> - نفسه، ص : ٢٦٣..
- <sup>٥٣</sup> - نعوم تشومسكي، آفاق جديدة في دراسة اللغة والعقل، ترجمة عدنان حسن، ط١، دار الحوار، اللاذقية، سوريا، ٢٠٠٩، ص : ٣٩.
- <sup>٥٤</sup> - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات ولغة العربية، نماذج تركيبية ودلالية، ط١، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء، ١٩٨٥، الكتاب الأول. ص : ٢٣.
- <sup>٥٥</sup> - الألسنية (علم اللغة الحديث)، المبادئ والأعلام، ص : ٢٦٦-٢٦٧..
- <sup>٥٦</sup> - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات ولغة العربية، ص : ٣٢.
- <sup>٥٧</sup> - ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، ص : ٧٨.
- <sup>٥٨</sup> - عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات ولغة العربية، ١١٠/١.
- <sup>٥٩</sup> - نفسه، ص : ١٣٤-١٣٥.
- <sup>٦٠</sup> - موريس كروس، حول فشل النحو التوليدي، مختبر الآتماتيك والتوثيق اللساني، جامعة باريس، ترجمة موحى الناجي، ضمن مجلة : دراسات سميحائية أدبية لسانية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد ٣، ١٩٨٨، ص : ٩٧-٩٩.
- <sup>٦١</sup> - ينظر: البوشيخي (عز الدين) قدرة المتكلم التوأصلية وإشكال بناء الأناء، أطروحة جامعية لنيل دكتوراه الدولة في اللسانيات، مرقونة بكلية الآداب، مكناس، المغرب. ١٩٩٨.
- <sup>٦٢</sup> - أحمد المتوكل، دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٦. ص : ١٠-٩.
- <sup>٦٣</sup> - ينظر إلى : قدرة المتكلم التوأصلية وإشكال بناء الأناء، مرجع سابق.
- <sup>٦٤</sup> - françoise Armengaud. La Pragmatique, Presses universitaires de France, Paris, 1985, P : m 6-7.
- <sup>٦٥</sup> - أوستين (جون لاكتشو) نظرية الكلام العامة، كيف تنجز الأشياء بالكلمات. ترجمة : عبد القادر قينيني، ط٢، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، ٢٠٠٨، ص : ١٢-٢٢.
- <sup>٦٦</sup> - نحيل بهذا الصدد على كتاب : نظرية الأفعال الكلامية بين فلاسفة اللغة المعاصرین والبلغيين العرب، طالب سيد هاشم الطبطبائي، منشورات جامعة الكويت، الكويت، ١٩٩٤.
- <sup>٦٧</sup> - أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ط١، دار الثقافة، الدار البيضاء، ١٩٨٥، ص : ١٠.
- <sup>٦٨</sup> - نفسه، ص : ٢٠-١٩.