

اللسانيات العربية

Allisaniyat Al Ārabiyyah

مجلة علمية محكمة تصدر عن مركز الملك
عبدالله بن عبد العزيز الدولي لخدمة اللغة العربية
العدد ٨ ربيع الآخر ١٤٤٠هـ - يناير ٢٠١٩ م

- راهنية سوسير من خلال برنامج السوسيرية الجديدة.

- المبادئ العرفانية وتعليم النحو.

- الخصائص التركيبية والدلالية لأفعال التواصل .

- ألفاظ العنف في لغة الصحافة العربية: تحليل مدوّني.

- معجم محوسب لألفاظ الحب والكراهة في اللغة العربية.

- آليات الاحتراس التعبيري في الصياغة القانونية.

- The Syntax-pragmatics interaction in Arabic ishtighal construction

هذه الطبعة

إهداء من المركز

ولا يسمح بنشرها ورقياً
أو تداولها تجارياً

المبادئ العرفانية وتعليم النحو.^(١)

أ. د. رفيق عبد الحميد بن حمودة (*)

«العلم الطبيعيّ شيء والعلم الصناعيّ شيء آخر، إلا أن الصناعة لا تستقيم إلا بجودة المعرفة الطبيعيّة»
(الشريف. م. ص. ٢٠١٦. ١٧٦)

الملخص:

تتحصّل اللغة الثانية عادة بالتعليم. وقد تقررّ في تعليم اللغات أنّ النحو من الأركان الأساسية التي يقوم عليها تعليم اللغة الثانية. لكنّ وجهات النظر في اعتماده مختلفة. فالمناهج التقليدية جرت على تحفيظ القواعد، أمّا المناهج الحديثة فتختلف في ذلك باختلاف النظريات، وتتردد بين اعتماد النحو الصريح والنحو الضمني.

نعرض في هذا البحث أهمّ ملامح النحو التعليمي القديم. ونركّز بعد ذلك على التجارب الحديثة والمعاصرة؛ فنؤسّس على ثنائيّة الطبيعي والصناعي قراءتنا للمبادئ العرفانيّة في تعليم النحو. ونخلص إلى أنّ العرفانية قد أفادت ممّا ثبتت جدواه في النظريّات السابقة لها؛ وقد تمّ لها ذلك بفضل توسيعها مجال دراسة اللغة ليشمل الأذهان والأعيان فضلاً عن الأنظمة اللغوية. ونبيّ أنّ الغرض الأهم من تعليم النحو إنّما هو إكساب المتعلّم قدرة على صياغة المقاصد والتواصل بها.

الكلمات المفتاح: العرفان . اللسانيات. النحو. تعليم النحو. اكتساب اللغة.

الطبيعيّ. الصناعي.

*- أستاذ بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود.

Abstract

A second language is usually acquired through learning. In the teaching of languages it has been established that grammar is the foundation for second language acquisition. There are, however, different views regarding the acquisition of grammar. Memorizing grammar rules has been traditionally the method for learning a language, while modern methodologies abide by different theories, often hesitating between explicit or implicit grammar.

This paper first exposes the major features of traditional didactic grammar. Then it focuses on modern and contemporary experiments, especially those related to the cognitive principles in the teaching of grammar, both natural and formal. It will be shown that cognition benefited from what has proven to be efficient in former theories. This was made possible thanks to what cognition achieved, that is, widening the scope of linguistic study so as to allow it to encompass the mind as well as the visible, in addition to linguistic systems. It will be argued that the major objective that guides the teaching of grammar is to help learners acquire the competence to formulate their intentions and use them to communicate.

Key terms: cognition. Linguistics. Grammar. Grammar teaching. Language acquisition. The natural. The formal.

مقدمة.

اقترن وضع الأنحاء منذ القديم بالتوجه التعليمي. فقد وجدت في التراث النحوي العربي كتب متخصصة في هذا المجال أطلق عليها في الغالب عنوان « كتاب الجمل في النحو » اعتباراً لاختصارها للمادة النحوية. ولم تخل كذلك كتب النحو الشاملة -

وأولها عند العرب كتاب سيويه - من الإشارات المتواترة إلى حضور متعلم النحو في تصوّر واضعي هذه الكتب. واختلفت الاتجاهات اللسانية الحديثة اختلافاً بيناً في جدوى تعلّم النحو ومناهج تعليمه. فرأت السلوكية على سبيل المثال أن اللغة تكتسب في المجتمع بالتكرار والخطأ والصواب؛ وأن لا داعي عندئذ إلى اعتماد النحو الصريح في تعليم اللغة. ورأت التوليدية أن اللغة عضو ذهنيّ يولد الإنسان مجهّزاً به، يهيئه لتكلم اللغة؛ وأنّ مراعاة ذلك باعتماد تعليم مقاييس اللغة أمر يُحتاج إليه في اكتساب اللغة الثانية خاصّة.

يبدو لنا أن تعليم النحو رفضاً أو قبولاً والاختلاف في ما يعتمد في ذلك من المناهج نتائج لسياق نظري يتبلور في زمن من الأزمان. ورغم ما يروج عن اللسانيات العرفانية من أنها موعلة في توسيع مجال الدراسة اللغوية لتشمل الأنشطة الدماغية، فإننا نرى أن أهمّ مبادئها العامة قابلة للتطبيق ويمكن الاستفادة منها في تعليم النحو للناطقين بالعربية وللناطقين بغيرها.

سنحاول أن نتطرق في هذا البحث إلى الجوانب التالية:

١. الفروق القائمة بين مفاهيم النحو المختلفة عند العرب وفي التفكير الغربي وعلاقة ذلك بالاكتساب الطبيعي والتعلم الصناعي.
٢. تقوية اللاحق من النظريات اللسانية للسابق وما تضيفه اللسانيات العرفانية في هذا المجال.
٣. أهمّ مبادئ اللسانيات العرفانية القابلة للتطبيق في تعليم النحو.

I- «النحو» على مختلف وجوهه.

أ. التعدد المفهومي لمصطلح النحو عند العرب القدامى.

يبدو أنّ بعض أمّهات النحو الأولى وضعت عند العرب قبل تبلور المصطلح نفسه. فلا نجد لمصطلح النحو ذكراً في كتاب^(٢) سيويه (ت ١٨٠ هـ)، رغم أنه موجود في كتاب العين للخليل (ت ١٧٥ هـ): «غير أن العامة قد لهجوا بالخطأ. يقولون فلان أدّى للأمانة، وهذا في النحو غير جائز.» (الخليل. كتاب العين ٨ / ٩٨)^(٣) وقد ذكر

مصطلح النحو مرّة واحدة في «المقتضب»^(٤) للمبرّد ت ٢٨٥ هـ: «وأما ما عليه جماعة أهل النحو...» (المبرّد. المقتضب. ٤، ١٩٩). وذكر لفظ «النحويون/ النحويين» ٢٧ مرّة في كتاب سيبويه و ٨٠ مرّة عند المبرّد في المقتضب. وينبغي أن نتظر ظهور كتاب الأصول لابن السّراج ت ٣١٦ هـ لنجد محاولة تعريف صريحة للنحو: «النحو إنما أريد به أن ينحو المتكلّم إذا تعلّمه كلام العرب، وهو علم استخرجه المتقدمون فيه من استقراء كلام العرب، حتى وقفوا منه على الغرض الذي قصده المبتدئون بهذه اللغة. (ابن السراج. كتاب الأصول. ١، ٣٥). ولعلّ المفهوم قد تبلور نسبياً مع ابن جنّي (ت ٣٩٢ هـ): «النحو هو انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه من إعراب وغيره كالثنية والجمع والتحقيق والتكسير والإضافة والنسب والتركيب وغير ذلك ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة فينطق بها وإن لم يكن منهم وإن شدّ بعضهم عنها ردّ به إليها» (ابن جنّي. الخصائص. ١، ٣٤). فالنحو بدأ ممارسة غير مسبوقه بتصوّر متبلور. ثم إنّ تعريفه بدأ بالوقوف على آلة استنباطه وبذكر أمثلة من مسائله كرفع الفاعل وقلب عين الفعل واوا أو ياء ... وأفضى مع ابن جنّي إلى اتّخاذ وجهة تعليميّة تحصر ماهية النحو في احتذاء متعلم اللغة العربية حذو وضعية الناطق بها ولادة وتذكر أمثلة مما يحتذى من قوانين العربية وأحكامها. لكن ينبغي أن لا يحجب عنّا غياب تحديد المفهوم - على الوجه الذي سيظهر مع الأستراباذي (ت ٦٨٦ هـ) خاصّة - أن النحو استوى صناعة مستحدثة النشأة عند العرب، لها فئة من المنتسبين هم «أهل النحو» أو «النحويّون». وقد تحدّدت مهامّهم في صلب المجتمع وأصبحوا ينازعون الشعراء منزلتهم بالرغم من حبّ العرب للشعر ورسوخ قدمه في التقاليد المجتمعيّة العربية (بن حمودة. ٢٠١٥. ص ٤٥-٨٤). ولئن لم يتحدّد موضوع الصناعة النحوية بصفة صريحة فإنّ مسائل المدوّنات النحوية بدءاً من كتاب سيبويه تقوم دليلاً على أن صناعة النحو كانت تتناول كلّ قوانين اللغة المحتاج إليها في اكتساب العربية وتقويم وجوه الخلل الطارئة على استعمالها؛ بصرف النظر عمّا نرجعه إليها مما نسمّيه اليوم مستويات الظاهرة اللغوية صوتاً وصرفاً وإعراباً ودلالة. فالمواضيع تبدو في تلك المدونات متداخلة شاملة للظواهر اللغوية المقصودة حتى ربّتها ابن السراج في كتاب الأصول، وأصبح ذلك تقليداً من بعده. ولعلّ ذلك يرجع إلى جدّة عهد النحويين بالصناعة النحوية وتناول المسائل شبيه بما هو عليه وجودها

في الاستعمال. فمستعمل اللغة على الطبيعة لا يرتّب ظواهرها ولا تخطر بباله مراعاة ما يرجع منها إلى مستوى قبل مراعاة المستوى الآخر أو بعده، بل إنه يلقي بالكلام لفظاً تحكمه قوانين ضمنية أقوى من القوانين التي يصنعها النحويّ: «والسليقيّ من الكلام ما لا يتعاهد إعرابه؛ وهو في ذلك فصيح، بليغ في السمع عثور في النحو» (الخليل. كتاب العين. ٥، ٧٣). ولقد عرف النحو العربي في عهود متأخرة ضروبا من التضييق نجد صداها عند الجرجاني (ت ٨١٦ هـ): «النحو علم بقوانين يعرف بها أحوال التراكيب العربية من البناء والإعراب وغيرهما، وقيل النحو علم يعرف به أحوال الكلم من حيث الإعلال، وقيل علم بأصول يعرف بها صحة الكلام وفساده» (الجرجاني. التعريفات. ٣٠٨). ويمكن أن يكون هذا التردد من قبيل تسمية الكل بأحد أجزائه في كل مرة. فإن لم يكن ذلك كذلك فإننا نرى أن مثل هذا التداخل يرجع إلى دواع تبسيطة تعليمية لا تستند إلى تصور منظومي للعلم؛ وهو مما يضيق على الدارس مجال الظواهر اللغوية ويوهن سبل معالجتها ويضعف كفاءتي النحو الوصفية والتفسيرية.

وُجد عند العرب في تصوّر النحو اتجاه تقريبيّ تعليميّ قديم؛ جسّدته مختصرات أُطلقت عليها تسميات «الجمّل» أو «المختصر» أو «الموجز» أو «المقرب»... ينسب أولها - خطأ في اعتقادنا - إلى الخليل بن أحمد. وقد بدأ التأليف فيها منذ القرن الثاني الهجريّ وتواصل إلى ما بعد القرن الثامن الهجريّ، ضبطنا منها ثلاثة وعشرين عنوانا منسوبة إلى أصحابها (بن حمودة. ٢٠١٦. ٩-١٠). يتميز هذا التصوّر بتبسيط المادة النحوية، وذلك بالاكْتفاء بالحد الأدنى المطلوب تعلّمه بالنسبة إلى المبتدئين. لهذا السبب خلّص واضعوها في الغالب محتواها مما نجده في الكتب الشاملة من ضروب التعليل للقوانين ومن وجوه الخلاف بين النحاة في المسائل. ويبدو لنا أنها تمثّل تصورا للنحو يحتزله فيما أطلق عليه بعض النحاة العلل الأوائل أي وصف الظواهر السطحية من علم العربية.

وُجد عند العرب القدامى تصوّر ثالث للنحو سمّوه «الأصول». بدأ مبثوثا في المصادر الشمولية منذ كتاب سيويه حتى خصّص له الزّجاجي ت ٣٣٧ هـ رسالة «الإيضاح في علل النحو»؛ واستمرّ التأليف فيه مستقلاً حتى السيوطي (ت ٩١١ هـ). يتمثّل هذا التصور في صياغة مبادئ عامّة موغلة في التجريد، متحكّمة في القوانين

المسيرة لظاهرة الكلام المستعمل. فإذا كان النحو كلاماً في الكلام *théorie* فإنّ «الأصول» كلام على الكلام المسير للكلام. *métathéorie*. ولعلّ اكتمال الوضع فيها كان مع الأنباري ت ٥٧٧ هـ في «لمع الأدلة في أصول النحو»، وهو الذي حصر هذه المبادئ في أربعة هي القياس والتعليل والسماع واستصحاب الحال. لكنها في اعتقادنا قابلة لبعض التوسيع. (بن حمّودة. ٢٠٠٧. ١١...)

ويبدو لنا أنّ تصوراً رابعاً للنحو، لم يستقلّ به كتاب بعينه، ظهرت بوادره مع الجرجاني (ت ٤٧١ هـ) في كتابه «دلائل الإعجاز». فقد وضع الجرجاني هذا الكتاب في سياق تاريخي استبدّ فيه اعتبار النحو صناعة لفظية ليس غير: «وأما النحو فظنّته^(٥) ضرباً من التكلّف، وباباً من التعسّف، وشيئاً لا يستند إلى أصل، ولا يُعتمد فيه على عقل، وأنّ ما زاد منه على معرفة الرفع والنصب وما يتّصل بذلك ممّا تجده في المبادئ، فهو فضل لا يجدي نفعاً ولا تحضّل منه فائدة» (الجرجاني. دلائل. ٨). فكان ذلك سبباً ركه الجرجاني ليعتبر الظواهر اللغوية أكثر عمقا من المستوى اللفظي السطحيّ الظاهر. وإنّما ألفاظ اللغة امتداد لمعان تنشأ في ذهن المتكلّم قبل أن تتخذ صورها اللفظية فينطق بها اللسان: «إذا فرغت من ترتيب المعاني في نفسك لم تحتج إلى أن تستأنف فكراً في ترتيب الألفاظ، بل تجدها تترتب لك بحكم أنها خدّم للمعاني وتابعة لها ولا حقة بها وأن العلم بمواقعها في النفس علم بمواقع الألفاظ الدالة عليها في النطق» (م. ن. ٥٤). مكّن هذا التصور الجرجاني من ابتداء نظرية النظم: «ليس الغرض بنظم الكلم أن توالى ألفاظها في النطق، بل أن تناسقت دلالاتها وتلاقت معانيها على الوجه الذي اقتضاه العقل» (م. ن. ٤٩-٥٠). وقد تقرّر عند عدد من الدارسين أن هذه النظرية تعدّ نقلة إبستمولوجية في الدراسة اللغوية (النعمان. ١٩٩٤). ولعلّ مزية هذه النظرية تتمثّل في توسيع الجرجاني لمجال النحو ليشمل «العقل» أو «النفس» أي الفضاء الذهني السابق لمجال تحقق اللفظ، رداً على من كان يعدّ النحو صناعة لفظية. لكنّ هذا تصوّر لم تبلور دعائمه ليعطي نظرية نحويّة صريحة متماسكة؛ وإنّما ظلّ على ما هو عليه عند الجرجاني، يقول بأجزاء منه بعض النحاة بعد ذلك لعلّ أبرزهم الأستراباذي (ت ٦٨٦ هـ).

ب. أهم اتجاهات الدرس النحوي الغربي.

ترجع أغلب الدراسات ظهور النحو عند الغرب بالمعنى الدقيق إلى دنيس دي تراس Denys de Thrace (ت ٩٠ ق.م). فإليه يرجع الفضل في وضع مصنف في النحو مستقل بذاته «فنّ النحو Techné Grammatiké». وهو عبارة عن رسالة قصيرة تقع في نحو خمس وعشرين صفحة يقدم فيها واضعها أقسام الكلم بالتعريف المبسّط أو بمجرّد التمثيل (Lallot. 1998. 13). ومقارنة بالمصنّفات التعليمية العربية تبدو هذه الرسالة موعلة في التبسيط.

يتعذّر علينا أن نقتفي دقائق الدرس النحوي الغربي في القرون الوسطى، لضيق المجال في هذا البحث. ويمكن أن نكتفي بالإشارة إلى توجهين وسما هذا الدرس هما التقعيديّة التي تميّز بها التصور المدرسي اللاهوتي scholastic؛ والربط بين النحو ومسائل الفكر، وهو ما تميّزت به الأنحاء التأملية (spéculative Malmkjær. K. 2002. 247). تعكس اللغة عند القائلين بهذه الأنحاء، كالمرآة، حقائق متضمّنة في الظواهر الفيزيائية (Lyons. 1970. 15). فكلّ قسم من أقسام الكلم - على سبيل المثال - يعبر عن وجه دلالي mode de signification لا يعبر عنه غيره.

يبدو لنا أنّ الاتجاه الذي اهتمّ بالنحو العامّ Grammaire générale قد ورث التصور الأخير للنحو وطوره. يؤرّخ لهذا الاتجاه بظهور كتاب «النحو العامّ المعقلن»^(٦) Grammaire Générale et raisonnée لـ لنصلو وأرنو Lance-lot et Arnaud سنة ١٦٦٠. وكانت «الغاية من وضع هذا النحو صياغة بعض المبادئ التي تخضع لها كلّ الألسنة وتمكّن من التعمّق في تفسير استعمالها» (Du-crot et Todorov. 1972. 15-19). في القرن الثامن عشر انخرط في دراسة مسائل النحو العام عدد من النحاة الفرنسيين خاصة^(٧). ولعلّ أهمّ ما ميّز هذا التصور هو اعتبار أنّ اللغة وظيفتها تمثّل الفكر تمثيلاً مرآتيّاً وأنّ بينها وبين مضمونها الفكري علاقةً مشابهة. لكن هذه المماثلة ليست في مادية اللفظ وإنما هي في نظم الكلم أي ترتيبه في العبارة. فالنقلة النوعية عند أصحاب النحو العامّ تتمثّل في تجاوز التصور الساذج لمرآية اللغة وتمثليّتها للفكر وتعويض ذلك بأن النحو تمثيل لمنطق الفكر

représentation de la pensée logique. ولهذا السبب توجهوا إلى النظر في العلاقات الرابطة بين الكلم في الكلام - أي في التركيب - بحثاً عن العام في الظاهرة اللغوية. وقد تيسرت هذه النقلة بفضل تغيّر جوهري في نظرة النحاة إلى اللغات عموماً. فقد كان نحاة القرون الوسطى الغربية يسلّمون بأن قوانين النحو اللاتيني قابلة للتعميم على سائر الأنحاء ويسقطونها عليها؛ أما نحاة القرن السابع عشر وما بعده فاعتقدوا أنّ النحو العام متعال على كل الألسنة بفضل كونه مجموعة من المبادئ المشتركة تفسّر الاستعمالات الخاصة في كل لسان.

استبدل التفكير اللغوي الغربي الحديث - منذ أواخر القرن التاسع عشر - مصطلح النحو بمصطلح اللسانيات تأثراً بالفلسفة الوضعية Positivisme؛ وتجنّباً لما في مفهوم النحو من شحنتي المعيارية والاتصال بمسائل الفكر أو الذهنية. لكن لم يتخلّ المشروع اللساني عن البحث في المشترك العام من الظاهرة اللغوية؛ وتسميته باللسانيات العامة خير دليل على ذلك. ولم يتيسّر للبنىوية تحقيق هدف الإحاطة بالكيلات اللغوية سوى ما كان منها متعلقاً باللفظ لأنها اعتمدت في معظم الأحيان آلية الملاحظة لاستكشاف ما تشغل به اللغات من القوانين. وظلّ البحث عن المشترك في الأنحاء قائماً عند البعض، فيلمسلاف Hjelmslev (١٨٩٩ - ١٩٦٥) وضع كتاباً في الموضوع^(٨). كما أنّ البحث في علاقة اللغة بالذهن تواصلت بشكل متقطع مع بعض اللسانيين، نذكر منهم خاصّة قيسلاف قيوم Guillaume Gustave (١٨٨٣ - ١٩٦٠) رأس المدرسة النظامية الذهنية Psycho-systématique. فقد رأى قيوم أنّ العلم «لا يصبح علماً على الحقيقة إلا باشتراط عملية ذهنية تختصّ باستبدال ظاهرة الواقع الملموس التي لا تقتضي من الذهن غير جهد الملاحظة بظاهرة من واقع أعلى مصدره عملية بناء ذهني» (Guillaume. In Jacob. 1973a. 279). ورأى أنّ دراسة اللغات البشرية لا يمكن أن تتمّ بمعزل عن علاقة الإنسان بالكون: «إنّ لسانيات واقعية، على الحقيقة، لا تلتبس فيها الواقعية بوجه من وجوه بالبساطة الوضعانية. وإنّما ينبغي أن تنطلق من صنفين من العلاقات: العلاقة الاجتماعية بين الإنسان والإنسان، وعلاقة أخرى هي الكون / الإنسان» (Guillaume. 1973. 45). ويذهب قيوم إلى أنّ الفرق بين الإنسان والحيوان إنّما هو في إدراك الأشياء. فالحيوان يدركها مباشرة في حين أنّ

الإنسان يعالج ما تدركه الحواس عبر قناة الذهن؛ «فلا توجد اللغة إلا ساعة يتحوّل المعيش في التجربة تمثلاً (représentation Guillaume. 1973b. 241)». ويؤكد قيوم أنّه «لا يمكن التعبير إلا انطلاقاً من التمثّل، وأنّ الضرورة تقتضي أن يوجد تمثّل قبل أن تصدر العبارة». (م. ن. ١٦٥)^(٩). وقُدّمت اللسانيات النظامية الذهنية منوالياً يصف مراحل تكوين الكلمة *genèse* انطلاقاً من وضعيّة الفكرة المحضّة ومروراً بتشكّلها في البنية الصرفية ووصولاً إلى وضعيّتها شكلاً لغوياً متحقّقاً في الخطاب. لم تلق آراء قيوم ما تستحقّه من اهتمام الدارسين رغم طول تجربته النسبي في نشر المعرفة؛ فقد درّس طيلة اثنتين وعشرين سنة بالجامعة الفرنسية^(١٠)، بل ذهب بعضهم - متأثراً بهيمنة الفكر البنيوي إلى اعتبار نظريته مما يخلط اللسانيات بالفلسفة، ولم نجد من اللسانيين - خارج حلقة مريديه الضيّقة - من اعترف له بفضل في العلم سوى مارتينييه *Martinet* في مقدّمة كتابه التركيبية العامة *Syntaxe Générale*. وبالرغم من ذلك نعتقد أنّه طوّر الدراسة النحوية في اتجاه وصل التفكير في الأشكال اللغوية اللفظية. ويبدو لنا أن أقوى ما في النظرية الذهنية النظامية هو وضع الأسس الأولى لنظرية في النحو تسلّم بأنّ الذهن - من حيث هو موضع للفكر - هو نقطة تنشأ فيها مادّة المعنى؛ وأنّ اللفظ يتكوّن بالتدريج على مراحل حتّى يتّخذ صورته الصوتية المنجزة.

يمكن أن نخترل المفاهيم التي حملها علم النحو عند العرب القدامى، دون اعتبار للأولوية في ظهورها تاريخياً وإنما باعتماد ما تغطيه من مجال الدراسة تضيقاً وتوسيعاً، في ما يلي:

١. هو مجموعة من القواعد المعتمدة في اكتساب اللغة وتجنّب اللحن.
 ٢. هو منظومة من القوانين الشاملة المسيرة للكلام، والمحتكم إليها في التمييز بين الصحيح والخاطئ.
 ٣. هو مبادئ عامة تسيّر الأحكام التي يخضع لها ظاهر الكلام.
 ٤. هو معان تنشأ في الذهن وتفسّر ترتيب الألفاظ عند النطق.
- وإذا أجرينا الترتيب نفسه على ما عرضناه من مفاهيم النحو عند العرب وجدنا ما يلي:

٥. هو جهاز تعليمي تعديدي.

٦. هو صناعة تسلّم بمرآية اللغة بإحدى صورتين: إما مطابقة ظاهر الألفاظ للمعاني وإما مطابقة ترتيبها للمعاني.

٧. هو قوانين تظهر في الكلام لكنّ اشتغالها يبدأ في الدماغ باعتباره الموضع الذي يتحيّز فيه الذهن المنتج للأفكار.

لا يهّمنا النظر في الاتجاه الذي اتخذه كلّ من المسارين تضييقاً وتوسيعاً لمفهوم النحو؛ فالملايسات التاريخية يمكن أن تفسّر ذلك. إنها تهّمنا هذه الحركة في حدّ ذاتها من حيث هي تعبير عن محاولة الفكر البشريّ صناعة أقوى التصورات أو الصنائع للسيطرة على الظاهرة اللغوية بما فيها من وجوه تعقيد. فقد اقترن التضييق في مفهوم النحو بالمشاغل التعليمية، واقتصر الأمر عندئذ على الإلمام بالقواعد التي تقرب فهم ظاهر الكلام استقبالا وإنتاجا. وكان الهاجس الملازم للتوسيع، بمختلف درجاته، صناعة أداة قويّة قادرة على العبور في التفسير من خصوصيّة لسان إلى الكليّ الصادق على كل الألسنة. وإذا كان الخصوصيّ مرتبطاً باللفظ، قد يهتدي النحوي إليه مكتفياً بالقواعد الميسرة لفهم ظاهر الألفاظ؛ فإنّ الكليّ أبعد منالاً لأنّ اعتماد ظاهر اللفظ فيه مزلق يحول دون إدراك المراد. فليست الأصوات المقطعة بمشتركة بين الناس جميعاً، بل هي تختلف من قوم إلى قوم. أمّا المشترك العام الكليّ فهو تقريبا احتمال الأفكار في الذهن ممثلاً في كيفية معالجة الذهن للمقاصد حتى تخرج أصواتاً معبرة عنها تعبيراً غير ملبس. ولهذا السبب ومثله توجّه النحاة في توسيع مفهوم النحو إلى ما يدور في الذهن.

يبدو لنا أنّ مفاهيم النحو السبعة المستخرجة من عمل النحاة إنّما هي في الحقيقة ترجمة لمحاولات متعدّدة لها قطبان تتحرّك بينهما هما الذهن والأصوات. فالاتجاه نحو الذهن يوسّع المفهوم وخلافه يضيق. ومهما كان مستوى النحو سداًجّة أو عمقا فإنه يظلّ صناعة تستنبط أدوات مختلفة لمعالجة ظاهرة بشريّة طبيعيّة هي اللغة تتحقّق بهندسة من الأصوات تختلف من مجموعة بشريّة إلى أخرى.

II- الطبيعي والصناعي في اشتغال اللغة والاشتغال بدراساتها.

تُجمع أهم المؤلفات اللسانية اليوم في تعريفها للسانيات على أنّها الدراسة العلمية للألسن الطبيعية. وقد يكون ذلك من قبيل المقابلة بين ما يتكلّمه الإنسان من الألسنة بالفطرة وما وضعه الإنسان من وسائل التواصل سواء أكان لغة مثل الإسبرنتو^(١١) أو نظام سير في الطريق أو وسائل علامة أخرى. لكنّ افتراض أن ما نتكلّمه بالطبع طبيعيّ لم يكن مسلماً به عند الجميع. فبعض النحاة العرب تحدّث عن رأيين في أصل اللغات: التوقيف والاصطلاح. والمقصود بالثاني هو أن أفراد المجموعة اللغوية اتفقوا في زمن على وضع لغتهم. فضلاً عن ذلك لا خلاف بين أهل النظر أن النحو صناعة – بالمفاهيم السبعة التي رأيناها – لكننا نجد من وصف جانباً منه بالطبيعيّ. كان ذلك شبه متواتر في بداية القرن التاسع عشر عند من اهتمّ بالنحو العام من الفرنسيين: «الترتيب الطبيعي الذي يسم ترتيب الأفكار [...]، بما هو الأساس الطبيعيّ للنحو العامّ المشترك بين جميع الشعوب يمنحه الأداة التي تجعله يضادّ الانزياحات النحوية التي في الأنحاء واللغات الخاصة».^(١٢) (Boiste. 1920. 7-8). يعني ذلك أن مفهوم النحو العامّ مشتمل على صفة الطبيعيّ المجسّدة في ظاهرة ترتيب وحدات اللغة؛ وهذه الصفة طبيعية لأنها مشتركة بين الناطقين باللغات المختلفة. والأمر أكثر تصريحاً في كتاب نشر في الفترة نفسها عنوانه: «التاريخ الطبيعيّ للكلام أو النحو الكليّ»^(١٣) (De Gebelin. 1816). وهو عنوان يمكن أن نستند إليه لتأكيد الارتباط بين صفة الطبيعيّة واشتراك البشر في النحو الكليّ. ولقد أصبح القول بمصطلح النحو الطبيعيّ جارياً على ألسنة العرفانيين عامّة؛ ولا يجد الشريف حرجاً في أن يقابل بين النحو الطبيعيّ والنحو الصناعي: «كثير من الدارسين يظنّون أنّ النحو الطبيعيّ المنظمّ للسان المتكلمين (مصاغ) مصوغ في أذهانهم كما يصاغ النحو الصناعي» (الشريف. ٢٠١٦. ١٩٥). لكننا لا نكاد ندرك المقصود بهذا المفهوم الثامن للنحو – إن وُجد – ولا نرى وجهاً لوصف النحو بما هو صناعة بصفة تناقضه حتى نتبيّن حقيقة الفوارق المميّزة بين الطبيعيّ والصناعي.

أ. ضوابط التمييز بين الطبيعي والصناعي تقوم أساساً على الاختلاف في مبدأ التحكم.

حين ميّز سوسير بين اللغة واللسان والكلام واعتبر أن اللسان وحده هو الذي يشكّل موضوع العلم ويقبل الدراسة؛ إنها فصل في اعتقادنا بين الطبيعي والصناعي^(١٤). فاللسان صناعي لأنه مجموعة القوانين التي يصنعها اللساني وفق منهج علمي محدّد. ومهما كان مستوى تجريد هذه القوانين وعددها فإنها تظلّ محكومة بإطار نظري علمي اختاره اللساني قبلياً وهو المتحكّم فيه. خلافاً لذلك يبدو لنا أنّ ملكة اللغة والكلام كلاهما لا دخل للإنسان في التحكم فيهما. فالذي يتحكّم في كلّ منهما برنامج فطريّ دخلائي: لا أحد من البشر يختار بين أن يتكلم لغة أو أن لا يتكلّمها؛ وإنما نكتسب اللغة بحكم وجود «عضو ذهني» ركّب فينا تركيباً جينياً. ونحن نتكلّم اللغة وفق برنامج مسطر الخصائص تسطيراً داخلياً فلا نستطيع أن نركّب الكلام بغير التركيب الذي نعرفه بالفطرة ولا قدرة لنا على تغيير خطّيته بالدائرية... دون أن يعني ذلك أنّ العضو الذهني لا يتأثر بالخارج ويؤثر فيه. فالتفاعل هو أيضاً من خصائص البرامج الدخالية المتحكّمة في الظواهر الطبيعية.

يمكننا أن نعرّف الطبيعيّ عموماً بأنه كلّ كيان موجود على هيئة خلقه في الكون لم تتصرّف يد العالم في برنامجه الداخلي بشيء سوى أنها اختارت مادته موضوعاً للدراسة العلمية. فكل الظواهر المحيطة بنا كالمياه والحيوان والأنواء والرياح والبحار والأشجار والهواء والغازات... طبيعيّ والأجهزة الجزئية المكونة لهذه الكيانات طبيعيّة والألسنة البشرية من هذا الباب. أمّا العلوم التي تتناولها بالدراسة لغاية وصفها وفهم اشتغالها - وبصرف النظر عن غاية الدراسة ونفعيتها- فإنها من باب الصناعي. هذا التمييز له بعد إستمولوجي يقوم على خصائص فارقة، لكنه لا يعني انفصال الطبيعي عن الصناعي في واقع اشتغال الظواهر. فالعكس هو الصحيح.

١. خاصية الفردانية: تقرّر تقريباً أن لكل جنس من الأجناس الطبيعية برنامجاً منفرداً يميّزه عن سائر الكائنات الأخرى. فبرنامج الجماد غير برنامج الحي، وبرنامج الإنسان غير برنامج الحيوان، وداخل كل جنس تختلف البرامج بحسب النوع. لكنّ الإشكال يطرح على مستوى الأفراد المتتمين إلى الجنس نفسه أو التنوع نفسه. نميّز في هذا الشأن بين أصل البرنامج ونسخه. فأصل البرنامج للجنس أو للنوع، ولكل

نسخة برنامج في البداية مطابق للأصل تماماً، ثم يتدخل الفرد والمحيط الطبيعي الاجتماعي في بناء فرادته. فتكون النتيجة أن كل واحد من أفراد الظاهرة فريد من نوعه لا يماثل تماماً فرداً آخر من أفراد جنسه رغم شدة الشبه. الشأن في ذلك شأن بصمات الأصابع. وهذا من نتائج التحكم في البرنامج الدخلائي. فقد بينت بحوث حديثة في علم التخلّق épigénétique أن برنامج الحياة بالنسبة إلى الإنسان يقوم على نسبة خمس عشرة بالمائة ثابتة من حمض ديوكسيريبونوكليك ADN، وأن النسبة المئوية الباقية أي خمساً وثمانين بالمائة فضلة تصنع هباءات ARN صغيرة، وتعدل وظائف الجينات بحسب ما يعيشه كل فرد من تجربة حياتية في المعاش والنشاط الجسماني والضغط النفسي والعلاقات الاجتماعية وتحفّزه لما يفعل ثمّ تسجّل ذلك على نواة الحمض الديوكسيريبونوكليك ADN (2014). (De Rosnay⁽¹⁵⁾). ولا شك أن لهذه التركيبة دخلاً في فرادة كل واحد منّا، وأكاد أجزم أن خاصيّة الإبداع créativité محكومة بهذا الجانب من تركيبة برنامجنا. هذا الكشف يقوم دليلاً على فرادة النسخة الجينية التي لكل فرد من أفراد الجنس وتفسّر فرادة استعمالنا للكلام استمعلاً لإبداعنا فضلاً عن أنها تعطينا الأمل في التحكم على الأقل في جزء من مصيرنا سلباً أو إيجاباً.

٢. التعديل الذاتي: الكيانات الطبيعية معدّلة تعديلاً ذاتياً auto réglé أي أنها تعالج ما يطرأ عليها من أسباب التأثير، سواء أكان ذلك من قبيل الفساد أو غيره مما يخالفه، وفق ما تحدده إمكانات برنامجها الداخلي. فالأجسام الحيّة تعالج ما يطرأ عليها من جروح عادية دون تدخل خارجي فتبرأ. إذا رأى المتكلم أن عملية التواصل لم تنجح بشكل من الأشكال؛ فإن اللغة توفر له إمكانات التدارك، كاستعمال البدل في نظام العربية أو التفسير أو تغيير الصياغة بإصلاح الفاسد ... وهكذا يتفاعل الكيان الطبيعي داخلياً وخارجياً مع كلّ ما يطرأ عليه من أجل المحافظة على سلامته، فيصلح ذاته بذاته عند الخلل. والقدرة على التعديل الذاتي لها حدود معلومة في كل برنامج. فكل نسخة من برنامج لها بداية ولها نهاية؛ لكنها تقبل التطوير بفعل التفاعل مع المحيط الخارجي، وهو ما يفسّر الاستطالة في الأمل في الحياة عند الإنسان.

٣. الشعب والتفاعل: كل كيان طبيعي متّسم بالتعقيد والشعب. لكن يسيّر برنامج منظوماتي محكم التنظيم. فأجزاؤه مستقل بعضها عن بعض، متفاعل بعضها

مع بعض من أجل ضمان سلامته والمحافظة على أصل البرنامج: استقلال الأجزاء على غرار استقلال الجهاز الهضمي عن الجهاز التنفسي وعن الدورة الدموية ... وهذه الخاصية من باب ما يحتال به البرنامج الطبيعي في مواجهة طوارئ الفساد وتعامله معه. فإذا تعطّب جزء من جهاز لم يفسد البرنامج كله. وتفاعل الأجزاء للتعامل مع الطوارئ الداخلية والخارجية آليّ بسبب خاصيتي الكلية والاندماج في كلّ كيان طبيعيّ: «ليس في الطبيعة على غرار ما يقع في الصناعات برنامج يليه تطبيق» (الشريف. ٢٠١٦. ٢٠١).

ب. بين الطبيعي والصناعي تضمّن ومغالبة ونمّنع سرمدّي.

نلاحظ في أدبيات التفكير اللساني والعرفاني ثنائيات صريحة تربط بين الطبيعي والصناعي. فالألسنة الطبيعية تقابلها الألسنة الصناعية، والنحو الطبيعي يقابله النحو الصناعي، والحوسبة الطبيعية تقابلها الحوسبة الصناعية: «فجملة الخطاب لا تتولّد بتسلسل حوسبي آليّ صناعي، بل بحوسبة طبيعيّة تقوم على تفاعل المكوّنات» (الشريف. ٢٠١٦. ٢٢٦). والدلالة الطبيعية يقابلها علم الدلالة، والمعجم طبيعيّ وصناعيّ ... ويمكن أن نقول إجمالاً إنّ كلّ علم صناعة، سواء أكانت الصناعة نظريّة أم تطبيقية، وإنّ موضوع دراسة كلّ علم يرجع إلى مجال الطبيعيّ إمّا بشكل مباشر وإما بشكل غير مباشر. وجملة ما في الأمر أنّ المجالين مختلفان تماماً؛ وخصائصهما متقابلة تمام التقابل. فالفردانية في أفراد الطبيعيّ يقابلها في الصناعيّ تماثل تامّ في وحدات الصناعة، وعدد لها مغلق لا يزيد إلّا إذا انتقلنا من نظرية علمية إلى أخرى. والتعديل الذاتي يقابله في الصناعي تعديل خارجيّ؛ فلا تغيير في نظرية علمية أو في تطبيقاتها المنتجة إلّا بتدخل عالم أو مهندس أو تقنيّ. ألا ترى أننا لا نستطيع أن نغيّر قاعدة في النحو قديمة ولا أن نضع قاعدة جديدة فيه إلّا إذا غيّرنا الإطار النظريّ الذي نعتمده؟ والذي يقابل تشعّب الطبيعيّ وتفاعله هو ضرب من التفاصيل أو التفرّز بين وحدات الصناعة. فليس في النحو الصناعي على الحقيقة استرسال بين المقولات؛ إنّما الاسترسال في الطبيعيّ؛ والنحويّ أو عالم الدلالة العرفانية يحاول جاهداً أن تجري القوانين التي يضعها مجرى ما قاده إليه إدراكه للطبيعيّ.

تقوم العلاقة بين الطرفين على التضمّن. فالصناعي يشتقّ أبداً من الطبيعي بإعمال العقل وتعميق النظر؛ إمّا باستقراء الظواهر وإمّا بالافتراض الاستدلالي وقد يحتاج إليهما معاً. فالنحو الصناعي محاولة تجريد لما في النحو الطبيعي من القوانين. ولا يعني ذلك بالضرورة أنّ في النحو الطبيعي حقيقةً قوانين واحدة؛ وإنّما الأمر موكول إلى المبادئ النظرية التي يعتمدها النحويّ في صناعة قوانينه. ومن نتائج اشتقاق الصناعي من الطبيعيّ خاصيّة المشابهة. ونعتبر أنّ القول بالمرآتية إنّما هو من مظاهر هذه الخاصية: فالأنحاء التأمّلية spéculative اعتبرت أنّ أقسام الكلم تعكس رؤية الفكر لأشياء الكون؛ وعدّل النحو العامّ Grammaire générale هذا الرأي، فرأى أصحابه أنّ المرآتية ليست في الألفاظ وإنّما هي في العلاقات التركيبية، لأن التركيب أكثر تجريداً وأوسع انتشاراً بين المجموعات اللسانية. وفي هذا السياق يقوم تصوّر التقليدي للعلاقات التركيبية على اعتبارها خطيّة كالذي يوجد في النطق والكتابة المجسدة له. أمّا الشريف فيعتبر أنّه ينبغي أن ننظر إلى العمل النحويّ على أنّه يشغل دائرياً على الشكل الذي يتّصف به الدماغ البشريّ: «لا يعني هذا التشبيه بالضرورة أنّ الشحنة الوجودية تتحقّق في الدماغ (الذي فيه النظام النحوي الذي نصفه) على شكل شحنة كهربائية. إلّا أننا نعتقد أنّ خصائص العمل النحوي ذات صلة ما بتكوّن الدماغ عضوياً وبخصائصه التي استقرت في التاريخ الطبيعي السحيق للإنسان.» (الشريف ٢٠٠٢، ٢/٨٠٣). ويبدو لنا أنّ في ذلك تجاوزاً يتجنّب مزلق إسقاط خاصية من خصائص اللفظ وهي الخطية على النحو الطبيعي؛ لكن في كلتا الحالتين لا نخرج عن خاصية المشابهة. ولا يمكن في اعتقادي أن نبني في الصناعي شيئاً إلّا ونحن نستمدّه من الطبيعيّ فالطبيعيّ هو السّجن الذي يتحرّك داخله فكرنا ليحاول فهم أسرار اشتغاله. فنحن من الطبيعيّ نشقّ الأداة التي تنير لنا معالم الرجوع إليه بفهم يتعمّق يوماً بعد يوم. ولا غرابة، فالذهن نفسه يشغل بالمبدأ نفسه. فقد افترض عالم فيزيولوجيا الأعصاب الإيطالي رزولاتي Rizzolatti والحاسوبيّ البريطانيّ أربيب Arbib سنة ١٩٩٨ وجود خلايا عصبية مرآتية في قشرة الدماغ وفي منطقة بروكا تحديداً. تشغل هذه الخلايا عندما ننجز حدثاً ما، لكنها تشغل أيضاً عندما نرى أو نسمع غيرنا يقوم بحركة معينة: عندما أسمع شخصاً يفتح الباب تُشغّل هذه الخلايا آلياً البرنامج الحركي الذي يسيّر عملية فتح الباب؛ وهكذا أدرك دلالة الصوت الذي سمعته. يمكّننا جهاز المحاكاة هذا من

التعامل تكافئياً مع الآخر لفهم تصرّفه بآلياتنا الداخلية، فنحفظه ونعيد إنتاجه. وقد أكد هذا الأمر كاليز Gallese ولايكوف Lakoff في المنوال النظري المشكلن الذي وضعاه سنة ٢٠٠٥. يذهبان في هذا المنوال إلى أن فهم الجملة ينتج عنه تشغيل للتجربة الحركية للحدث الذي تعبّر عنه. (Nobile. 2012).

تتمثّل مهمة العلم في إدراك أسرار الظواهر، أي تلك القوانين التي تفسّر اشتغال الطبيعيّ اشتغالا معدّلا ذاتيا؛ وغاية العالم من ذلك هي السيطرة على الطبيعيّ. وكما يصحّ ذلك بالنسبة إلى دراسة الجيولوجيا وعلوم الأحياء والأنواء فإنه يصحّ على اللغة باعتبارها ظاهرة طبيعية. فالنحويّ يدرسها ويحاول الوقوف على «أسرارها»^(١٦) حتى تصبح موضوعا ييسر تعليمه ويمكن مراقبة اكتسابه وسلامة استعماله. لكنّ كلّ ظاهرة طبيعيّة مستعصية على أن تدرك بالصناعة تمام الإدراك ما دامت في وضعية اشتغال. فالمضادات الحيوية عاجزة عن القضاء على الجراثيم الساكنة في الأجسام، تستقوي عليها من حين إلى حين. لذلك يحتاج عالم الصيدلة إلى تغيير تركيبها بعد أن تعودت عليها الجرثومة. ويظن النحويّ أنه قد عقل اللغة بالقوانين التي صنعها فيفاجئه إبداع الاستعمال بما لم يتوقّع. لهذا السبب ومثله تتدارك النظريات العلمية بعضها بعضا فتأتي التالية بأجوبة على بعض ما تعدّر على السابقة حلّها. هكذا نفهم تطوّر النظر إلى التركيب من خطّيّ (النحو التقليدي) إلى هرميّ (تنيار ثمّ تشومسكي) إلى دائريّ (الشريف). ولا تخرج المدارس اللسانية عن هذا المنطق في تطوّر النظريات العلمية، ولو نظرنا إلى مفاهيم النحو التي ضبطنها لوجدنا أن اتجاه التوسيع إنما يُلْتَجأ إليه كلّما ضعفت النظرية عن الجواب عن أسئلة اللغة وأسرارها. وحتىّ تحصل لنا فكرة عن قوّة البرنامج الطبيعيّ للإنسان نورد الأرقام التالية: يولد الإنسان مجهّزا ببرنامج قوامه مائة مليار من الخلايا العصبية neurones ؛ في سنّ الخامسة عشرة تكون لكلّ خلية عشرة آلاف رابطة connexion، ففي كل ثانية ومنذ يوم الولادة إلى حدّ سن المراهقة يمكن للبرنامج أن يشغل ٥٢ مليون رابطة (Jacquart^(١٧). 2010). وليس البرنامج الطبيعيّ مسؤولا عن تفاوت الأفراد في القدرات العرفانية المتدخّلة في اكتساب النحو بالصناعة على سبيل المثال، لأنّ نُسخ ذلك البرنامج متساوية في القوة عند الجميع، إنما المسؤول عن الفروق هو قدر ما

يشغله كل فرد من الروابط. فبقدر ما يشغل من الروابط يكون أكثر تفوقاً في العرفان والاكسساب: «كل فرد مسؤول تماماً عن تكوين أداته الذهنية» (م. ن). ذلك أن «جهاز فهم الكلام وإنتاجه جهاز عرفاني خاص [...] له قدرة على حل المشاكل التي تعترضه عندما يتفاعل مع محيطه الخارجي» (Descles. 1994.1).

III- من المبادئ العرفانية في تعليم النحو.

أ. منزلة تعليم النحو في التفكير العرفاني.

أطلقت صفة العرفانية في سبعينات القرن العشرين على اتجاهات فكرية من مجالات معرفية مختلفة، يجمع بينها عند أهل النظر مصطلح «العلوم العرفانية». وتندرج تحت هذا المصطلح علوم متداخلة، تجمع بينها محاولات صياغة مناويل لاشتغال الوظائف العرفانية في الدماغ البشري مثل ملكات الذاكرة واللغة والإدراك عن طريق الحواس والفهم وما جرى مجرى ذلك. وخصّت البحوث اللغوية المهمة بهذا المجال بمصطلحين: الأنحاء العرفانية واللسانيات العرفانية. ولئن جمع بين المهتمين بالعلوم العرفانية الاشتغال بالعرفان البشري الطبيعي وما شاكله من عمليات صناعية يزود بها المهندسون الحواسيب؛ فإنّ النحاة العرفانيين تختلف مشاربهم بين منظر ومطبق، وتختلف كذلك عندهم منطلقات التنظير والتطبيق بحسب ما يستأنسون به من العلوم المتقاطعة مع اللسانيات. ومهما يكن من أمر الاختلاف بينهم فإنّ الجامع المشترك هو أنّ دراسة اللغة عندهم لا تكتمل إلا بتظافر ثلاثة جوانب:

- ملكة اللغة باعتبارها فضاء طبيعياً ومصدراً للعمليات الذهنية المستقبلية والمنتجة للفكر؛

- والنحو باعتباره مجموعة الثوابت التي يتكوّن منها الجهاز المنظم للغة وهو جهاز يصنعه النحويّ؛

- والاستعمال اللغويّ باعتباره المجال الطبيعيّ الذي تتمّ من خلاله عمليات التواصل والتفاعل الاجتماعية الثقافية.

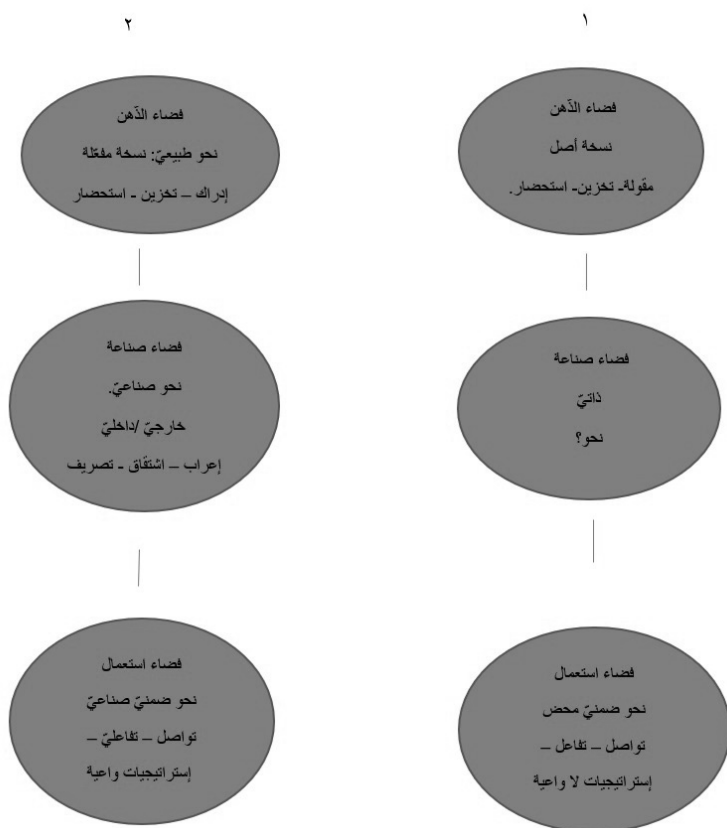
وقد أشرنا سابقاً إلى أنّ بعض أصول هذا التوجه في التفكير وجدت عند النحاة واللسانيين قبل هذا التاريخ مع من ربط دراسة الظواهر اللغوية بالذهن كالنظامية

الذهنية لقوستاف قيوم. ونريد أن نؤكد أن توليدية تشومسكي كذلك تعدّ من باب العرفانية. يكفي أن نذكر أنه اعتبر اللغة عضواً ذهنياً *un organe mental*، وبنى نظريته بمختلف مناويلها على هذا الأساس. ولعلّ عرفانيته عدّت من العرفانية الكلاسيكية لأنه لم يهتمّ بمجال الاستعمال، وما ذاك إلا لاختيارات إبستمولوجية. (Andler. 2004.700-701). ولربّما تعلق الأمر أيضاً بأنها لم تحاول أن تقدّم تصوّراً في تعلّم الألسن رغم أنّها انتقدت قصور البنيوية – بمختلف فروعها – في هذا المجال (الشريف. ٢٠١٦. ١٨٣).

اتسع موضوع الدراسة في اللسانيات العرفانية حتّى شمل الذهن والنحو الصناعي والاستعمال. ونتج عنه بالضرورة أن تكون اللسانيات العرفانية لسانيات نظرية وأخرى تطبيقية. فلأولى الاهتمام بصياغة مناويل في تفسير اشتغال الذهن في معالجة أشياء الكون باللغة استقبالا وإرسالا وتفاعلا، وللثانية الاهتمام بالآليات المتّصلة بسبل اكتساب اللغة وتعلّمها وما قد يصاحب العمليتين إحداهما أو كلاهما من صعوبات. ذلك أنّ اللسانيات العرفانية نحو للمعنى، فالمفروض أن تكون قادرة على بناء جهاز تعليميّ.

لا نطلب في هذا البحث بناء منوال تعليميّ للنحو، فالمقام لا يتسع لذلك. لكننا نريد أن نقف على ما يميّز التصوّر العرفاني من مبادئ يمكن أن تساهم في تحقيق ذلك لمن رغب فيه. ولعلنا نحتاج إلى التنبيه على أنّنا نعتمد الفروق بين الطبيعيّ والصناعيّ لتمييز بين اكتساب اللغة وهو الوضعية التي تحصل طبيعياً في اللسان الأمّ أي اللسان المنطوق به ولادة؛ في حين أنّ التعلّم يحصل بالصناعة ويكون بالنسبة إلى كلّ لسان نحصله بالصناعة التعليمية. ومهما قرب اللسان الأول الذي نتعلّمه في المدرسة من اللسان الأمّ كالعربية المعاصرة مقارنة بالعربية العامية، فإنّ المتعلّم في المدرسة حاصل على معارفه بالصناعة التعليمية، وهو بالتالي متعلّم لا مكتسب^(١٨). ونحن نبني هذا التمييز على عدد من الفروق بين اللسان الأمّ واللسان الأوّل لو لم توجد لما كانت الحاجة تدعو إلى التعلّم؛ ولا نعتقد أنّ تعلّم اللسان الأوّل مقتصر على تعلّم المهارتين الصناعيتين أي الكتابة والقراءة المعوّضتين للمهارتين الطبيعيّتين الاستماع والكلام. ذلك أنّ نظامي اللسان الأمّ واللسان الأوّل مختلفان مهما تقاربا. وبناء على ذلك فإنّ

نسخة النحو الطبيعي التي تسير اكتساب اللسان الأم أصليّة في حين أنّ النسخة التي يعتمد عليها متعلّم اللسان الأول أو الثاني أو أكثر تكون مفعلة؛ وما فُعل منها في الاكتساب مؤثّر بالضرورة في التعلّم خاصّة في المرحلة البيلسانية الوسيطة. فتكون وضعية الاكتساب كما في ١ ممّا يلي، وتكون وضعية التعلّم كما في ٢^(١٩).



ب. تعليم النحو جعل المتعلّم قادرا على بناء المعنى بناء تواصليا^(٢٠) تفاعليا استراتيجيا باللسان الذي يتعلّمه.

تقرّر في تاريخ الفكر البشري أنّ النظريات الجدّية يرث اللاحق منها من السابق بقبول ما تبينّت جدواه وتجاوز ما بان ضعفه. وقد أفادت العرفانيّة من مسار الممارسات التعليمية والتفكير النحوي اللساني السابق لها. لذلك نحتاج إلى التذكير بما تميّزت به في هذا المجال كبرى المراحل السابقة للعرفانية. (Xiao Hua. 2016).

١. مثل تعليم النحو في التصور التقليدي لتعليم الألسنة أحد ركنين أساسيين ثانيهما الترجمة. وكانت الطريقة المعتمدة هي التحفيظ. فكان متعلّم اللسان قادراً على استعراض كل قواعد النحو وإن كان ذلك لا يضمن قدرته على التواصل بها. وكانت اللغة المرجعية المعتمدة هي الكلام الأدبي البليغ المستجيب تماماً للقواعد المدوّن بالحفظ أو بالكتابة.

٢. ظهرت البنيوية في بداية القرن العشرين، وبشّرت السلوكية بمبادئ جديدة. فظهرت الطريقة المباشرة في التعليم؛ وأصبح يعوّل في اكتساب اللسان على حفظ الجمل والعبارات في مقامات اجتماعية معيّنة بتخزينها حرفياً في الذاكرة وإعادة إنتاجها عند الحاجة. ونتيجة لتأثر السلوكية بالفلسفة الوضعية لم يوجد مكان في هذا تصوّر للجانب الذهني من الظاهرة اللغوية. وأهمّل التعليم المباشر للنحو أو أفرغ من محتواه بسبب اتهامه بالمعيارية التعقيدية.

٣. ظهرت في السبعينات المقاربة التواصلية *approche communicative*. تركّز هذه المقاربة على المهارات الأربع في اكتساب اللغة: الاستماع والكلام والكتابة والقراءة. فأصبح اكتساب اللغة يعني حذق التواصل مع الآخر. وفي المقاربة التواصلية ثلاثة أمور ينبغي تأكيدها: أولها هو أنها تستدرك ما فات النظرية السلوكية في حصرها اكتساب اللسان في مجرّد حفظ المتعلّم في الذاكرة واستحضاره حرفياً عند الحاجة. والثاني هو شرط التفاعل *interaction* في العملية التواصلية. ذلك أنّ التواصل يعني تبادل الأفكار والمعاني بين المتخاطبين باللسان المعني بالتعلّم؛ ولا يتيسّر أن يدرك المتعلّم هذه الوضعية إذا لم يتدرّب بالصناعة على التفاعل سواء بينه وبين أقرانه أو بينه وبين المعلّم. وهو أمر يتمّ عادة على المستوى الشفهي أكثر منه على المستوى الكتابي. وكأنّ تعليم النحو - بما هو القوانين النازمة للكلام - تعليمًا مباشرًا يهضم جانبه مرّة أخرى بسبب التركيز على المنطوق. وظهرت بعد ذلك المقاربة التعليمية القائمة على المهام *task based learning*. وهي مقاربة تتميز باستئناسها بتقدّم الدراسات اللسانية في مجال الأعمال اللغوية؛ وإن كانت بعض الدراسات تعتبرها مجرّد امتداد وتطوير للمقاربة التواصلية.

٤. استعمل مصطلح « المقاربة العرفانية » في التعليم^(٢١) أول مرة وبشكل صريح سنة ١٩٩٠. واعتبر التصوّر العرفاني أنّ تعلّم اللغة هو « بناء تدريجي للمعرفة يراعي العمليّات العرفانية ويجعل محور الاهتمام حلّ المشاكل الحاصلة » (م. ن. ٢٣٢). والمقصود بالعمليات العرفانية الأنشطة الذهنيّة التي تقضي إلى إنجاز مهمّة من المهمّات. وهي عمليات تختلف الدارسون في عددها وتضييقاً وتوسيعاً. وتنبئ تصوراً خماسياً لهذه الأنشطة، رأيناها الأقرب إلى خصوصية تعليم النحو (م. ن. ٢٣٨). يعتبر هذا التصوّر أنّ العملية التعليمية تتمّ من خلال الأنشطة الذهنية الخمسة التالية: الإدراك la perception والتبيّن la discrimination والمفهمة la conceptualisation والتخزين في الذاكرة la mémorisation والآليانية l'automatisation. في العمليّة الأولى يساعد المتعلّم المتعلّم على جمع عدد من المعارف الحاصلة عند الثاني، والمتصلة بمعرفة جديدة يُطلب إضافتها إلى المعارف القديمة. وفي الثانية يكتشف المتعلّم الفروق المميزة بين المعرفة الجديدة والمعارف القديمة بناء على الخصوصيات الفارقة. وفي الثالثة يراجع المتعلّم شبكة معارفه الجديدة والقديمة بإعادة توزيع العلاقات بينها. وفي الرابعة يسجّل المتعلّم شبكة المعارف الحاصلة في ذاكرته البعيدة المدى. وفي الخامسة تستقرّ المعرفة الجديدة بالتساوي مع المعارف القديمة فيصبح المتعلّم قادراً على تفعيلها والتعويل عليها في التعبير عن المقاصد بيسر وطلاقة طبيعيتين.

يهمّ التصوّر العرفاني لهذه الأنشطة تعليم المعارف اللغوية عموماً؛ ومن نتائجه رجوع الاهتمام بالنحو الصريح بقوة. ذلك أنّ ملابسات التواصل باللغة تقتضي أن تتفاوض الأطراف المتفاعلة على بناء المقاصد المرادة. وذلك ممّا يتطلب، فضلاً عن معرفة وحدات اللغة، معرفة القوانين الناظمة للمعاني والضامنة لتبليغ المقاصد وهي قوانين النحو. لكن الإشكال يظلّ قائماً في اعتقادنا بالنسبة إلى تعليم النحو. فإذا اعتمدنا الفروق القائمة بين النحو الضمني والنحو الصريح في العملية التعليمية، تبيّن لنا أنّ بعض العمليّات الذهنيّة وخاصّة منها الإدراك والتبيّن لا يحتاج إليها في تعلّم النحو الضمني. ومثل هذا الأمر يحصل في اكتساب اللسان الأمّ: فكلّنا نتكلّمه طبيعياً دون معرفة واعية بقوانينه. لكن الأمر يختلف في تعلّم الألسنة بعد ذلك. فقد يُعتمد النحو الضمني في البدايات، لكن في زمن معيّن بعد ذلك من الضروريّ أن نعلّم النحو الصريح، لأنّه هو الضامن لتحقيق أهمّ فائدة في التعلّم الصناعي، وهي ربح الوقت،

وهو الضامن كذلك لتيسير انتقال المتعلّم من وضعيّة المتعلّم المحاكي إلى وضعيّة المتعلّم المنتج المبدع. وإذا لم يكن النحو الصريح أحد مكونات العملية التعليمية فإنّ العمليات الذهنية يمكن أن تضطرب بشكل تتعدّر معه المقولة والتخزين في الذاكرة.

تتمثّل صعوبة تعليم النحو الصريح في طبيعة التجريد التي يختصّ بها كل نحو صناعي مهما كانت درجة التعليل فيه. فالنحو التعليمي نفسه، ذلك الذي يفترض أنه نحو مبسّط ميسّر، لا يخلو من التعقيد نتيجة صعوبة إدراك المتعلّم لمفاهيمه. فمتعلّم اللسان الأمّ مجهّز بالنحو الطبيعي؛ لكنّه لم يتفعل عنده بشكل صريح لأن اكتسابه للسان الأمّ معتمد فيه على النحو الضمنيّ ليس غير. وبذلك لم يتهيأ لاستقبال هذه المفاهيم. فهو لم يُعرّض لمثل هذه المفاهيم في لسانه الأمّ. أما متعلّم الألسنة التي بعد اللسان الأول فهو لا محالة يواجه صعوبة أخرى تتمثّل في محاولة إدراك المفاهيم النحوية الجديدة عبر المفاهيم النحوية القديمة الحاصلة في تعلّمه للسان الأول. وليست هذه الصعوبة بأقلّ تعقيدا من الأولى لأنها تتعلّق بالفوارق بين نحوين خاصّين مختلفين. وبقدر ما يتعلّق الأمر بقرب نحو من نحو كأن يكونا نحوين للسانين من عائلة واحدة تقلّ الصعوبات والعكس صحيح. ويبدو لنا أنّ الحدّ من هذه الصعوبات وحلّ الكثير منها يكون باعتماد مبدأ عامّ جوهره تقريب الصناعي من الطبيعيّ قدر الإمكان وبالوسائل التعليمية المتاحة. فالطبيعيّ أرسخ قدما في نفس المتعلّم وكل ما هو صناعيّ دخيل على كيانه مرفوض في بدايات الإدراك. ولهذا السبب ومثله اتهم النحو الصناعيّ بأنه من المعارف الجافة البعيدة المأخذ.

ويبدو لنا كذلك أنّ تعليم النحو من وجهة نظر عرفانيّة يأخذ بهذا المبدأ. فالأنشطة الذهنية المذكورة سابقا تسير في اتجاه تقريب الصناعي من الطبيعيّ. فالنحو الصناعي، وهو النحو الذي ندرّسه، واقع بين طبيعيتين هما القدرات الذهنية العرفانية السابقة والمتحقّق باللفظ في الاستعمال اللاحق. وبقدر ما تكون صناعتنا للنحو مراعية للأنشطة الذهنية الخمسة التي ذكرناها سابقا يكون نحونا أدخل في ما يقدر عليه المتعلّم ويقبل عليه بتحفّز يسهّل عملية تعلّم النحو ويسرّع به. فتلك الأنشطة تراعي طبيعة اشتغال الذهن وتأخذ بمقتضيات الاستعمال باعتباره فضاء تواصليا تفاعليا داخل قاعة الدرس وفي المحيط الطبيعيّ خارجها.

الخاتمة.

تبيّننا من عرض مفاهيم النحو المتعددة في التصورات التقليدية وفي العصر الحديث أنّها كانت تتراوح بين تضيق يحصر النحو في المستوى اللفظي الماديّ وتوسيع يسعى أصحابه إلى ربط اللفظ بالمعنى المقصود إبلاغه بين أطراف التواصل وإلغاء القول بالحاجة إليه في تعليم الألسنة. وتبيّننا كذلك أنّ التصوّر الذي يحاول أن يربط النحو بآليات إنتاج المعنى هو الأقوى والأقدر على تفسير الظواهر اللغوية عموماً. وتبيّننا أيضاً أنّ النحو التعليميّ التقليديّ هو في الغالب نحو تيسيري تبسيطي يخلّص النحو الشمولي من المسائل الخلافية ووجوه التعليل الموهلة في التجريد، ويقف عند وصف الظواهر فيكتفي بالقوانين الأولية. لكنّ تعليم النحو ليس مجردّ التيسير، وإنما هو نظر في آليات التعليم. وبدا لنا أنّ اعتماد العرفانية مفيد لأنه يقدّم بعض الحلول لل صعوبات التي تعترض متعلّم النحو بصفته مجهّزاً بنظام طبيعيّ مفعّل. لكننا لا نرى أنّ الاقتصار على اعتماد العرفانية مجدّ تماماً في تعليم النحو. ولا نرى نظرية واحدة بمفردها قادرة على هذه المهمة ناهضة بها تمام النهوض. فقد أغرت نظريات كثيرة رجال التربية فوضعوا تصورات للتعليم إقصائية ما زال متعلّمو اللغة يعانون منها في تكوينهم. لذلك نفهم سبل التعليم على أنها سبيلٌ فائدتها في اختيار الأمثل ممّا أنتجه الفكر البشريّ في الاختصاص دون إقصاء. فرغم قدم التصوّر السلوكي لتعليم الألسن وانتقاده من جهات عدّة فإنه يظلّ تصوّراً مشتملاً على ما يدعو إلى اعتماده. نذكر من ذلك خاصّة اعتباره أنّ اللغة تكتسب بالمحاكاة والتكرار والتعزيز وما نتج عن هذا التصوّر من وضع لمسائل التمرين البنيوية المعجمية والنحوية.

الهوامش

١. نتوجه بالشكر إلى مركز البحوث بمعهد اللغويات العربية/ جامعة الملك سعود، وإلى عمادة البحث العلمي/ جامعة الملك سعود على دعمهما لهذا البحث.
٢. يذكر تروبو أن عنوانه هو «الكتاب في النحو» لكن يبدو لنا أنّ «في النحو» عبارة مزيدة على أصل العنوان (Troupeau. 1993.914).
٣. المصطلح مستعمل في موضعين آخرين: «وأهل النحو يقولون...» (٧٣/٢)

«والسليقي من الكلام ما لا يتعاهد إعراب، وهو في ذلك صحيح بليغ في السمع
عثور في النحو» (٥ / ٧٧).

٤. لم يذكر لفظ « النحاة » عند سيبويه والمبرد ولو مرة واحدة.

٥. « طائفة من الناس ... سبقت إلى نفوسهم اعتقادات فاسدة وظنون رديّة»
(الجرجاني. دلائل. ٦)

٦. تطلق عليه بعض الدراسات نحو بور رويال Grammaire de Port-Royal
نسبة إلى المدرسة التي كان يدرّس بها لنصلو.

٧. لعل أشهرهم نيكولا بوزي Beauzée Nicolas (١٧٨٩ – ١٧١٧) وكان
أحد من وضعوا كتابا في النحو العام.

8.Hjelmslev louis. Principes de Grammaire Générale.1928.

٩. توسعنا في جوانب هذا الموضوع في (بن حمودة. ٢٠٠٤. ٢١٥ – ٢٤٤)

10. «a enseigné à l'École pratique des hautes études de
1938 à 1960 »E.Universalis.

١١. لغة وضعها طبيب العيون الهولندي Zamenhof زمنهوف كل قوانينها
قياسية وخالية من الشواذ والانزياحات.

12. L'ordre naturel de la génération des idées ... base na-
turelle de grammaire générale, commune à tous les peuples
lui offre le moyen de s'opposer aux écarts des grammaires
et des langues particulières.

13. Histoire naturelle de la parole ou grammaire universelle.

١٤. لا يهمنّا في هذا السياق إبداء الرأي في مدى توفّق سوسير في اعتبار اللغة
والكلام غير قابلين للدراسة. فذاك موقف تداركه تشومسكي وغيره من اللسانيين.

١٥. عالم فرنسي في البيولوجيا. له مؤلفات في الموضوع. ولد سنة ١٩٣٧.

١٦. نذكر أن بعض كتب النحو العربي كانت تحمل هذا الاسم «أسرار العربية»
للأنباري ت ٥٧٧هـ.

١٧. باحث في علم الوراثة فرنسي الأصل. ت ٢٠١٣.
١٨. تميّز بعض الدراسات بين التعلّم الحاصل بالدراسة في محيط صناعي والتعلم الحاصل في محيط طبيعي كالذي يحدث عند العمّال المهاجرين. -Instructed learn-ing/ non instructed learning ولا نعتقد أن هذا التمييز مفيد.
١٩. الرسم مقتبس من (بن حمودة . ٢٠٠٤ . ٦٩٤)
٢٠. مقتبس من بورتين (Portine. 1994. 57)
٢١. في بحث عنوانه «اكتساب لسان أجنبي واستعماله: المقاربة العرفانية» -acqui-sition et utilisation d'une langue étrangère: l'approche cognitive
- في عدد خاص من Le Français dans le monde (م . ن . ٢٣١)

قائمة المصادر والمراجع.

أ. العربية

- ابن السراج، أبو بكر محمد. الأصول. تحقيق عبد الحسين الفتلي. مؤسسة الرسالة. بيروت. ط. ٣. ١٩٩٦.
- ابن جنّي، أبو الفتح عثمان. الخصائص. تحقيق محمد علي النجار. عالم الكتب. بيروت ١٩٨٦.
- بن حمودة، رفيق. ٢٠٠٤. الوصفية: مفهومها ونظامها في النظريات اللسانية. كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة/ دار محمد علي للنشر. سوسة/ صفاقس. ط ١. ٢٠٠٤.
- بن حمودة، رفيق. ٢٠٠٧. مبدأ المشابهة أصلاً من أصول الصناعة في النظرية النحوية العربية. ضمن موارد. العدد ١٢ سنة ٢٠٠٧. مجلة كلية الآداب والعلوم الإنسانية بسوسة.

- بن حمودة، رفيق. ٢٠١٥. التنازع على السلطة بين الحجة النحوية والخطاب الشعري. مجلة الدراسات اللغوية. مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات اللغوية. المجلد السابع عشر، العدد ٣. مايو- يولييه ٢٠١٥ م. ص ٤٥-٨٤.
- بن حمودة، رفيق. ٢٠١٦. تيسير النحو: من هاجس الإحياء إلى مقتضيات التعليم التطبيقية. ضمن مجلة اللسانيات العربية. العدد ٣. مارس ٢٠١٦. مركز الملك عبدالله الدولي لخدمة اللغة العربية.
- الجرجاني، عبد القاهر. دلائل الإعجاز. تحقيق محمود محمد شاكر. مطبعة المدني. القاهرة. ط ٣. القاهرة ١٩٩٢.
- الجرجاني، علي بن محمد. التعريفات. تحقيق إبراهيم الأبياري. دار الكتاب العربي. بيروت. ط ١. ١٤٠٥ هـ.
- الخليل، بن أحمد. كتاب العين. تحقيق المخزومي والسامرائي. دار ومكتبة الهلال. دت.
- الشريف، محمد صلاح الدين. ٢٠١٦. القدرة التواصلية النحوية واكتساب المتعلم لتشارط الأبنية والمقامات. ضمن الأعمال الكاملة للمؤتمر الدولي الثاني: اتجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية. معهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود. الرياض. فبراير ٢٠١٦.
- الشريف، محمد صلاح الدين. الشرط والإنشاء النحوي للكون. بحث في الأسس البسيطة المولدة للأبنية والدلالات. سلسلة اللسانيات. جامعة منوبة منشورات كلية الآداب. تونس ٢٠٠٢.
- المبرّد، أبو العباس محمد. المقتضب. تحقيق عبد الخالق عزيمة. عالم الكتب. بيروت ١٩٦٣.
- النعمان، طارق. اللفظ والمعنى بين الأيديولوجيا والتأسيس المعرفي للعلم. سينا للنشر. القاهرة. ط ١. ١٩٩٤.

ب. غير العربية

- **Andler, Daniel.** 2004. Les sciences cognitives à l'aube de leur deuxième demi-siècle. In introduction aux sciences cognitives. Editions Gallimard. Paris 2004.
- **Boiste, C.V.** 1920. Nouveaux principes de grammaire. Ed, Vedrière. Paris. 1920.
- **De Gobelin, Court.** 1918. Histoire naturelle de la parole ou grammaire universelle. édition Plancher. Paris 1918.
- **De Rosnay, Joel.** 2014. <http://www.universcience.tv/video-joel-de-rosnay-biologiste-6221.html>.
- **Descles, Jean-Pierre.** 1994. Réflexions sur les grammaires cognitives. In Modèles linguistiques, 1994.
- **Ducrot, Oswald , et Todorov, Tzvetan.** 1972. Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage. Ed du Seuil. Paris 1972.
- **Guillaume, Gustave.** 1973a. Langage et science du langage. Ed Nizet. Paris, Québec 1973.
- **Guillaume, Gustave.** 1973b. Principes de Linguistique théorique. Recueils de textes inédits. s/d R. Valin. Ed Klincksieck. Paris 1973.
- **Jacob, André.** 1973. Genèse de la pensée linguistique. Ed Colin. Paris 1973.
- **Jacquart, Albert.** 2010. https://www.youtube.com/watch?v=DpzRONla_RU
- **Lallot, Jean.** 1998. La grammaire de Denys le Thrace. Ed CNRS. Paris 1998.

- **Lyons, John.** 1970. Linguistique générale: introduction à la linguistique théorique. Traduction de Françoise Dubois-Charlier et David Robinson. éd Larousse. Paris 1970.
- **Malmkjær, Kirsten.** 2002. The Linguistics Encyclopedia, second edition. Edited by Kirsten Malmkjær. London and New York. 2002.
- **Nobile, Luca.** 2012. La grammaire de Condillac face au paradoxe de l'origine naturelle du langage. In Colombat, B., Fournier, JM, et Raby V. vers une histoire générale de la grammaire françaises. Ed Champion. Paris 2012.
- **Portine, Henri.** 1994. La notion d'énonciation et l'évolution de le didactique. in Danièle Flament-Boistrancourt (dir). Théories, données et pratiques en FLE. P.U. de Lille. 1994.
- **Troupeau, G.** 1993. NAHW. In Encyclopédie de l'Islam, VII.913-915. édition Brill.
- **Xiao hua, Ying.** 2016. Introduction d'une approche cognitive en didactique des langues. In Pensées vives. Uni. Clermont Auvergne; Wuhanx. Special Chine. no1. Avril 2016.