Soroud (10) (2026) : 111 - 130

tadrīs al-naḥw al-ʿarabī wa-l-lisāniyyāt fī l-ǧāmiʿa al-maġribiyya: wāqiʿuhu wa-iškālātuhu

Teaching Arabic Grammar and Linguistics in Moroccan Universities: Its Reality and Challenges

تدريس النحو العربي واللسانيات في الجامعة المغربية: واقعه وإشكالاته

عمر أبوريشة
جامعة الحسن الثاني الدار البيضاء
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بنمسيك

Abstract: The topic of teaching Arabic grammar and linguistics at Moroccan universities is of great importance, as the two linguistic fields enjoy a high scholarly status. Related to this subject are various and intertwined issues, including those related to functionality, the theoretical framework, descriptive language, linguistic data, and teaching methodologies. In this research, we sought to shed light on the reality of teaching both grammar and linguistics at Moroccan universities, the nature of the presence of teaching approaches and the challenges surrounding them. We concluded that the teaching of grammar and linguistics at Moroccan universities is linked to the reality of their reception. The teaching of Arabic grammar is hindered by the nature of its linguistic data, which are determined by narrow boundaries drawn by grammarians. The task of receiving it is complicated by the governing theory, whose abstract nature has not been mitigated through effective pedagogical approaches. We also do not find a precise definition of the desired function of its teaching. As for linguistic studies, they have witnessed competition among different schools of thought, each seeking to assert its own theoretical and methodological orientation - whether formalist or functionalist. The encounter between grammar and linguistics has been characterized at times by the acceptance of the language descriptive of grammar, the discussion of the linguistic issues it defines, and the adoption of many of its generalizations. At other times, it has been characterized by the disparagement of its theoretical framework, the results and analyses it provides, and the questioning of their effectiveness. Neither grammar nor linguistics at Moroccan universities has provided teaching approaches that would help bring these two fields of knowledge closer to the general student body and facilitate their reception.

Keywords: Arabic grammar, linguistics, teaching, linguistic data, theoretical framework, descriptive language, functionality.

الملخص: يحظى موضوع تدريس النحو العربي واللسانيات في الجامعة المغربية، بأهمية بالغة، نظرا إلى ما يحتله الحقلان اللغويان المذكوران من مكانة رفيعة. وتتجاذب هذا الموضوع قضايا مختلفة ومتشابكة في الآن نفسه؛ منها ما يتصل بالوظيفية، والإطار النظري، واللغة الواصفة، والمعطيات اللغوية، وتدريسيتهما... وقد انصرف الجهد في هذا البحث إلى بيان واقع تدريس كل من النحو واللسانيات في الجامعة المغربية وطبيعة حضور المقاربات التدريسية؛ والإشكالات التي تحيط بكل ذلك. فخلصنا إلى أن تدريس النحو واللسانيات في الجامعة المغربية لا ينفصل عن واقع تلقيهما إجمالا؛ إذ يعيق تدريسَ النحو العربي طبيعةُ معطياته اللغوية التي تضبطها حدود ضيقة رسمها النحاة، ويُعَسِّرُ مهمة تلقيه فلسفة العامل التي لم توضع مقاربات لتذليل صوريتها، كما لا نجد تحديدا دقيقا لوظيفيته المرجوة من تدريسه. أما الدرس اللساني فقد قام على أساس التنافس في إقرار كل تيار لتوجهه وإطاره النظري وفق تصوره للغة من حيث الصورية أو الوظيفية. وقد اتسم اللقاء بين النحو واللسانيات تارة بقبول لغة النحو الواصفة، وتناول ما حدده من قضايا لغوية، وتبني كثير من تعميماته... وتارة أخرى اتسم بتسفيه إطاره النظري، وما قدمه من نتائج وتحليلات والتشكيك في نجاعتها. ولم يعن الدرس النحوي ولا اللساني في الجامعة المغربية بتقديم مقاربات تدريسية؛ تسعف في تقريب هذين الحقلين المعرفيين إلى عموم الطلبة وتيسير تلقيهما.

الكلمات المفاتيح: النحو العربي، اللسانيات، تدريسية، المعطيات اللغوية، الإطار النظري، اللغة الواصفة، الوظيفية.

مقدمة

يشي النظر في تدريس علوم اللغة في الجامعة المغربية، بأن حقلي النحو واللسانيات قد استبدا بالنقاش والاهتمام دون غيرهما؛ إذ يقع كل من الدرس النحوي العربي والدرس اللساني في الجامعة المغربية موقع الصدارة من العلوم اللغوية التي تدرس في مستويات التحصيل الجامعي على اختلافها وتنوعها. وينظر إلى إشكال تدريس هذين الحقلين المعرفيين من منظورات تختلف باختلاف الدارسين الذين يعنون بكل علم منهما، وباختلاف الغايات، والأطر النظرية، وطبيعة موضوع كل منهما من حيث معطياته ومجال اشتغاله.

لا تنفصل إشكالية تدريس العلمين عن أمور تاريخية، تتصل بالبعد الزماني لظهور كل حقل منهما في الثقافة العربية؛ مما يتأسس عليه إشكالات مرتبطة بالتلقي وقبول الثقافة لكل منهما. إذ من المعلوم أن النحو علم له جذوره الضاربة في أعماق الثقافة العربية، ما جعلته يُبَوَّأُ مكانة مركزية في المنجز الثقافي العربي على امتداد عصوره وحقوله المعرفية؛ من أدب ولغة وفلسفة وشريعة...

أما اللسانيات فوافد جديد، أصوله غربية تأسست في سياق فكري ونظري مفارق لكثير من سياقات الأمم التي استقبلته ضربا جديدا من الدراسة اللغوية يقدم مقاربة جديدة للغات؛ قوامها البحث في الكليات اللغوية ودراسة اللغة في ذاتها ومن أجل ذاتها.

سنعنى في هذا البحث بتناول كل من النحو العربي واللسانيات في الجامعة المغربية بالوقوف على تدريسهما، وطبيعة موضوعهما من جهة ما ينطلقان منه من معطيات تنتسب إلى العربية الفصحى أو العربية المعاصرة أو الدوارج العربية، وما انصرف إليه البحث فيهما من حيث منطلقاتهما النظرية وأسسهما المعرفية، مع بيان وظيفية كل منهما والغاية من تدريسهما والبحث في أصولهما. وسنقارن منجز الجامعة المغربية بما هو واقع في بلاد المشرق؛ كلما كان ذلك نافعا للاتجاه الذي اختطه هذا البحث لنفسه من مسارات في العرض والتحليل... وسنقتصر في الدرس اللساني على ثلاثة نماذج مؤسسة للدرس اللساني في الجامعة المغربية؛ وهي التهامي الراجي الهاشمي، وأحمد المتوكل، وعبد القادر الفاسي الفهري. وسنختم عملنا بالوقوف على إشكالات تدريسية كل من النحو واللسانيات في الجامعة المغربية.

سنتناول موضوع تدريس النحو واللسانيات في الجامعة المغربية، بالنظر في المحاور التالية:

1. تدريس النحو العربي في الجامعة المغربية
2. تدريس اللسانيات في الجامعة المغربية
3. النحو العربي واللسانيات وإشكالات التدريسية ومقارباتها

1. تدريس النحو العربي في الجامعة المغربية

1.1. تدريس النحو العربي وإشكالات الوظيفية

صنف القدماء النحو العربي علما من علوم الآلة؛ أي أنه علم يسعف في الوصول إلى علوم الغاية؛ وعلم الغاية هو ما كان الغرض منه والمقصد هو ذاته لا غيره. فلا تنفصل بذلك الحاجة من تدريس علم النحو عن تحديد الغاية من تدريسه؛ أهي تعليم اللغة نفسها أم اعتبار المعرفة النحوية غاية في ذاتها؛ بمعرفة الأوصاف النحوية وكيفية اشتغال اللغة داخليا؟ إذ لا يمكن فصل تدريس هذا العلم اللغوي عن هذه الأسئلة الجوهرية التي تجد أجوبة لا تكاد تتفق؛ إذ الغاية من تدريس النحو في الجامعة المغربية تتجاذبها تصورات؛ منها أن النحو سبيل فعال لتكوين طلبة متقنين للغتهم قادرين على التعبير بها والاستجابة إلى حاجاتهم منها في البحث والعمل وغير ذلك، ومنها أيضا أن النحو يسعف في تهييء باحثين لهم معرفة بخبايا اللغة وأوصافها وآليات اشتغالها وتحليلاتها النظرية.

يحتل الدرس النحوي العربي في الجامعة المغربية حيزا مهما في الملفات الوصفية في سنوات الإجازة، وفي أسلاك الماستر، ويكشف مضمونها أن الهدف من تدريس ما تقدمه من مادة نحوية غير محدد بدقة؛ إذ يتجاذبه أمران؛ الأول أن من القضايا النحوية ما ينصرف إلى أصول النظرية النحوية من استدلالات عميقة وتفسيرات بعيدة لا يسعف في إقامة النطق والتعبير السليم؛ وإنما هو تعليل للصواب وتعليل للخطإ وبيان لأسباب الظواهر اللغوية وغير ذلك مما ينشده المتخصص؛ أما المتعلم الذي يتغيا كتابة وقراءة سليمتين فلا حاجة له به. والأمر الثاني أن من القضايا النحوية ما يصرح بأن الغاية منه ضبط المعيار؛ وبالتالي فالغرض من المادة النحوية تعلم اللغة والأسلوب العربيين، وضمان تفادي اللحن في الكلام والكتابة.

لا يصدف الهدف من تدريس النحو تبعا لما سلف، عن التمييز في الدرس النحوي بين **النحو التعليمي** الذي غايته معرفة القواعد الكلية والقواعد التفصيلية الجزئية باعتبارها عماد المعيار اللغوي في النظر إلى الكلام العربي من جهة السلامة أو اللحن؛ مما يسعف في تعلم العربية ونطقها، **والنحو الاستدلالي المعرفي** الذي يعنى بالعلل النحوية وتفسير أسباب الظواهر اللغوية وأسس القوانين الكلية... وغايته معرفة أسس الوصف والتنظير النحويين.

يؤكد إنعام النظر في الملفات الوصفية، أن تدريس النحو العربي في الجامعة لا ينفصل عن طبيعة المحتويات والمضامين؛ واللافت أنها في عمومها تنظر في القطب المعرفي المرتبط بالمادة المبتغى تدريسها، ولا يعنى إلا في مقام ثان بالكفايات المبتغى تحققها في طالب سنوات الإجازة وما بعدها؛ سواء أكانت كفايات معرفية تواصلية مرتبطة بالكتابة والقراءة أو التواصل الشفهي، أم كانت نظرية مرتبطة بوظيفية العلوم اللغوية في التحليل الأدبي أو في قراءة النصوص على اختلاف أنماطها.

يفضي مجمل المادة النحوية المقترحة للتدريس في الجامعة إلى بُعْد تحقق غاية تعليم اللغة العربية؛ ومن أمثلة ذلك دراسة أنماط الجمل تبعا للتسمية، أو تبعًا لمحلها، أو تبعا للوصف... وهذه تقسيمات مرتبطة بمعرفة نظرية تفسيرية على جهة الخصوص، ولا صلة لها بتعلم العربية؛ إذ تتصل بما يقع موقع المفرد من الجمل فيحتل وظيفة نحوية، وما لا حظ له من ذلك، كما تتصل بانعقاد الجمل بتلبيتها لشرط الإسناد سواء أكان فعليا أم اسميا. والشيء نفسه ينسحب على بعض تفاصيل باب الإعراب والبناء وغيره...

إجمالا لا يدرس النحو العربي في الجامعة المغربية وفق منطق يعنى بالأساليب العربية؛ لكونه لم يبوب وفقها؛ بل درس وفق منطق النحاة في تبويبهم للمادة النحوية تبويبا إعماليا أو مقوليا، ونظرتهم إلى النحو من منطلق العامل النحوي؛ مما يجعل البعد النظري للنحو غالبا على وظيفيته في تعليم اللغة العربية.

2.1. تدريس النحو العربي وطبيعة المادة المعرفية

يعتبر القطب المعرفي مركزيا في تدريس العلوم جميعها؛ لذا لا يخلو تدريس النحو في الجامعات العربية من إشكالات؛ منها ما يرتبط بالمادة النحوية نفسها ومنها ما يتصل بنمط تدريسها. أما ما يتصل بالمادة النحوية فينعقد الإجماع على صعوبتها وتوعر مسالكها؛ مما يفضي بكثير من طلبة الدراسات العربية إلى الازورار عنها، واعتبارها عبئا لا يتخلصون منه إلا بعد التصديق على وحدته في برنامج الفصل الجامعي.

كانت صعوبة المادة النحوية مدعاة إلى حركة مهمة في بلاد المشرق، رام بعض المنتسبين إليها تجديد نحو العربية، ورام البعض الآخر تيسير تدريسه وتلقيه. وقد قاد هذه الحركة أساتذة الجامعة في البلدان العربية ولقيت رفضا مطلقا من علماء الأزهر الذين انتصبوا للرد عليهم. وقد كان للمجامع اللغوية في بلاد المشرق دور مهم في هذه الحركة التجديدية والتيسيرية للنحو العربي؛ ومنها مجمع دمشق. وقد اتسمت جهود المشارقة بعنايتها بتدريسية النحو باقتراحها مقاربات جديدة للتلقين والنظر في المادة النحوية وتحيينها؛ أملا في تيسير تلقيها واكتسابها.

يمكن ههنا الاستدلال بنماذج مشرقية بارزة؛ أهمها؛ كتاب "تبسيط قواعد اللغة العربية" لأنيس فريحة الذي يؤكد فيه أن أيسر الأمور في مواجهة المادة النحوية هو تقديم مقاربة جديدة وجذرية في تدريسية العربية ونحوها؛ فـ«أقل ما يمكن أن نفعله الآن إحداث ثورة جذرية في أساليب تدريس العربية وفي إعادة النظر في تبويب قواعدها. وهذا موضوع الكتاب»[1]. ولم تصدف المقاربة التدريسية التي يقترحها أنيس فريحة عن اقتراح ثمانية أسس منطقية لتبويب النحو العربي[2]. وقد ميز في المادة النحوية بين قسم المفردات وقسم التركيب؛ مبينا ما يجب أن يسبق المرحلة ما قبل الجامعية من إجراءات عرض المادة النحوية وتدريسها في كل من سلكي الابتدائي والثانوي.

يعد مهدي المخزومي من الذين سعوا إلى تقديم بديل نظري في مقاربة الدرس النحوي وأتبعوه بمؤلف تطبيقي لما قدم من تنظير؛ فقد كشف في كتابه "في النحو العربي نقد وتوجيه" عن أصول نظرية لمحاولته التجديدية، وقدم تطبيقاتها في كتابه "في النحو العربي قواعد وتطبيق". أسس المخزومي تصوره للدرس النحوي على دعامتين؛ الأولى تجاوز الإطار النظري المتمثل في نظرية العامل بإلغائها؛ لأنه يرى في ذلك تخليصا للدرس النحوي «مما علق به من شوائب جرها عليه منهج دخيل، هو منهج الفلسفة الذي حمل معه إلى هذا الدرس فكرة العامل»[3]. أما الدعامة الثانية فهي تقديم عرض جديد للمادة

1. أنيس فريحة، تبسيط قواعد العربية، مطابع المرسلين اللبنانيين، جونية، لبنان، 1952م، ص.18.
2. نفسه، ص.19 – 20.
3. مهدي المخزومي، في النحو العربي نقد وتوجيه، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ/1986م، ص.15.

النحوية بإعادة النظر في تبويب النحاة؛ جعله يحذف أبوابا؛ ويخلط «فصولا من حقها أن تختلط وتكون فصلا واحدا، لأنها من واد واحد»[4].

تميز صنيع المشارقة في مجال تدريس النحو إجمالا، بتقديم تنظيرات غير بعيدة عن واقع كليات النحو وظواهره؛ إذ كان جهدهم منطلقا من مفاهيم النحو وقواعده مستندين في ذلك إلى المنجز النحوي متمثلا في كتب النحاة الأوائل. وغالبا ما كان التنظير متبوعا بدراسة تطبيقية موضحة؛ كما فعل مهدي المخزومي وأنيس فريحة...

وقد ربطت بعض الدراسات النحوية المشرقية ذات الطابع التيسيري مقاربة التدريس بالإطار النظري الذي انتظم نحو العربية؛ فقد اعتبرته عائقا لتدريس النحو؛ فدعا أصحابها إلى التخلص منه دونما التفات إلى ما يفضي إليه هذا الإجراء من نسف النحو العربي جملة وتفصيلا. فليس في تجاوز فكرة العامل النحوي تيسيرا للنحو؛ بل هو هروب من المشكل وسقوط في الآن نفسه في إخراج قواعد النحو وكلياته من بنائها النظري؛ مما يجعلها دونما تفسير وتعليل. لا يخلو هذا البسط الموجز للمنجز المشرقي في مجال تدريس النحو وتجديده من أهمية بالغة لمعرفة ما أسس له المشارقة؛ ليسهل إجراء مقارنة مع ما أنجز في بلاد المغرب.

واللافت أن الجامعة المغربية لم تنخرط انخراطا يساير هذه الحركة المتسارعة التي قادها المشارقة[5]؛ إذ لم تعن الجامعة المغربية بالنقاش الذي دار أواره حول تجديد النحو العربي وتيسير تعلمه، فلا نكاد نجد دراسات نسقية لباحثين مغاربة في هذا الخصوص تضاهي ما أنتجه المشارقة؛ وتقدم بدائل نظرية أو ديداكتيكية تدريسية؛ بل انصرف الجهد كله إلى التأسيس للدرس اللساني الغربي، وإيجاد صورة موازية له تطبق على متن العربية منطلقة من نماذج طبقت على لغات أخرى.

ولم يزد حظ النحو العربي المعياري من الدراسات اللسانية التي عنيت باللغة العربية عن إسهامه في بناء جهازها الواصف؛ إذ تعتمد لغة اللسانيات الواصفة في جزء كبير منها على مصطلحات النحو، كما أن الدرس اللساني اتجه إلى ظواهر ومفاهيم نحوية جاهزة يقدم لها بما يسمى بالأدبيات النحوية؛ ليؤسس عليها تصوراته منتقدا ومقترحا تعديلات تخرج في مجملها عما جاء النحو له وفق إطار نظري وغرض يختلفان عن إطار اللسانيات النظري وغايتها من دراسة اللغة.

4. مهدي المخزومي، في النحو العربي قواعد وتطبيق، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط 3، 1985م، ص.15.
5. هناك من المشارقة الذين درسوا بالجامعة المغربية من وضعوا مقاربة لتجديد النحو العربي؛ ونذكر ههنا تمام حسان في كتابه "اللغة العربية معناها ومبناها"، الذي حاول تطبيق ما جاء فيه من بدائل في كتابه "الخلاصة النحوية".

3.1. تدريس النحو العربي: إشكالية الإطار النظري والمعطيات اللغوية

يتمثل الإطار النظري للنحو العربي في نظرية العامل التي بُني طبقا لأصولها وقواعدها نحو العربية. وقد استبدت فكرة العامل بالنحو العربي وكانت محركه الأول؛ إذ لا يخلو وصف أو تحليل نحويان من طلب عامل أو تعليل عمل أو تحديد طبيعة معمول.

واللافت أن هذا الإطار النظري لا يكون مادة للدرس والنظر إلا في سنوات الجامعة، فلا يكون لتلميذ ما قبل الجامعة أي معرفة به مع ما له من دور في بناء تعلماته؛ ولاسيما ما يتصل بالغاية المثلى التي هي رأس الأمر كله عند كثير من المدرسين – وهي غاية قد لا يُصَرَّحُ بها – وتتجلى في الوصف الإعرابي. أي ما يسمى في الأدبيات المدرسية إعراب المفردات وإعراب الجمل؛ والمقصود به تحديد الوظائف النحوية للمفرد والجملة؛ من فاعل ومفعول به ومبتدإ وخبر وتمييز... فلا يكون للمفرد والجملة كما هو معلوم محل من الإعراب – والمقصود به الوقوع في محل وظيفة نحوية – إلا إذا كان أحدهما مطلوبا من عامل؛ فإن لم يطلبه عامل سقط من البنية الإعمالية وَعُدَّ من غير وظيفة نحوية؛ أي لا محل له من الإعراب.

يتبدى إذاً أن التأسيس النظري لهذه الغاية لا مناص منه؛ من أجل فهم جيد للتعلمات، بعيدا عن عبارات واصفة يحفظها الطلبة دون أن يكونوا على وعي بما تعنيه نظريا. وقد يكون الوصول إلى هذه الغاية النظرية مقدمة لغايات وظيفية؛ متمثلة في إقامة المعيار وتجنب اللحن وإجادة تأليف الكلام وتقويمه.

ينظر إلى الإطار النظري في الدرس الجامعي باعتباره عائقا لتدريس النحو؛ إذ حسب القائلين بهذا الطرح تفضي فلسفة العامل إلى تعقيد النحو وإحالته إلى طلاسم لا يستطيع المتلقون من طلبة الجامعات وغيرهم فك رموزها. وهذا ما استدعى حركة تجديدية للنحو في بلاد المشرق؛ ودعوات إلى تجاوز الدرس النحوي إلى مقاربات لسانية حديثة للغة العربية في بلاد المغرب.

لا شك في أن النظر في المنجز النحوي من منظور لساني لا يخلو من محاذير؛ إذ يظهر التعسف في بعض المقاربات اللسانية في نظرها في هذا المنجز من منطلقات وأدوات وأهداف ليست من منطلقات النحو وأدواته وأهدافه؛ فيقع التعارض عندما يلتفت إلى صنيع النحاة بمكيال غير مكياله ويوزن بميزان لا يقبله؛ لذا فلا غرو أن نقرأ أقوالا من قبيل: «وما تزال بعض المغالطات القديمة حقائق ثابتة لا تتزحزح، وما زلنا نعيد ما كتبه القدامى من نحاة ولغويين»[6].

6. مصطفى غلفان، اللسانيات العربية الحديثة، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، 1998م، ص.38.

يمكن الجزم بأن بقاء النموذج النحوي الذي أنتجه النحاة طيلة قرون متطاولة؛ مرده إلى عدم وجود نموذج نحوي بإطار نظري أقوى منه يمكنه أن يزيله من مكانه. ويعد النحو العربي بهذه الصورة التي انتهت إلينا نموذجا عصيا على الإزاحة؛ لكونه نموذجا تأسست عليه أمور لا حصر لها في الثقافة العربية منذ قرون متطاولة؛ تتصل بالتشريعات، والعقائد، والفكر العربي... مما يحتم الاجتهاد في التعامل معه دون إلغاء لما بني عليه من إطار نظري؛ حتى لا نخرج من نحو مؤسس إلى نحو مشوه.

يحكم المعطيات اللغوية في النحو العربي منطق متشدد؛ فلا يصلح في تدريس النحو إلا الشاهد اللغوي الذي ينتمي إلى عصور الاحتجاج التي وضع علماء اللغة حدودها الزمانية والمكانية بدقة؛ فهي تمتد «حتى منتصف القرن الثاني الهجري في الحاضرة، وأواخر القرن الرابع الهجري في البادية»[7]. إن معطيات العربية في الدرس النحوي توزن بمنطق الإبقاء والإقصاء استنادا إلى المعيارين الزماني والمكاني.

يمكن الجزم بأن مما يجعل الدرس النحوي على درجة من الصعوبة، هو اعتماد معطيات لغوية محصورة؛ دون غيرها لبيان القاعدة النحوية أو الاستشهاد على صحتها أو الاحتجاج على غيرها.

2. تدريس اللسانيات في الجامعة المغربية

1.2. تدريس اللسانيات: التأسيس والاتصال بالنماذج التراثية.

يعد التهامي الراجي مؤسسا طليعيا للدرس اللساني العربي في الجامعة المغربية، وقد عني بوضع دراسات وكتب تقدم لتلقي اللسانيات الغربية في الجامعة المغربية؛ يعترف في مقدماتها بأن غرضه الأسمى منها هو افتتاح الدرس اللساني في الجامعات المغربية، وسد الفراغ الفادح الذي تعاني منه في هذا الخصوص.

جعل التهامي الراجي نصب عينيه السبيل المؤدية إلى اللحاق بركب الغرب الذين بلغوا في النظرية اللسانية أشواطا متقدمة؛ فطرح السؤال التالي: «كيف يمكن اللحاق بهذا العالم؟ أي، ما هي أحسن السبل وأيسرها وأهمها للحاق بهذا العالم المتقدم؟... فهل الحكمة أن نبدأ نحن العرب بما انتهى إليه الغرب في هذا الميدان لنقول إننا التحقنا بالغرب، وأننا نسايره؟»[8].

تنصرف الأذهان بالاستناد إلى كلام الراجي ههنا، إلى أن اللسانيات حقل معرفي نشأ في سياق فكري غربي حاضن له، مما يستدعي أن نؤسس للسانيات عربية غير مفارقة للسياق الفكري الذي يحتضن الدرس اللغوي في الجامعات العربية ومنها المغربية.

7. محمد إبراهيم عبادة، عصور الاحتجاج في النحو العربي، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1980م، ص.7.
8. التهامي الراجي الهاشمي، توطئة لدراسة علم اللغة التعاريف، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، بغداد، العراق، ط2، 1984م، ص.5 – 6.

ويكشف الراجي فيما قدمه من إجابة على سؤاله عن طبيعة المقاربة التدريسية التي يجب اتباعها لفهم المنجز الغربي، أملا في تطبيقه على اللغة العربية؛ إذ يرى أنه من الخطإ أن ينطلق الدارس العربي من المنجز النهائي الذي وصله من اللسانيين الغربيين متمثلا في نظريات تتسم بشيء من الاكتمال النظري؛ بل يجب البدء من تَعَرُّف الأسس القبلية والمنجز الغربي السابق الذي على هدي منه تأسست النظريات اللسانية الغربية الحديثة حتى اكتمل بناؤها النظري؛ إذ تقتضي «الحكمة أن نبدأ من النقطة التي منها انطلقوا لنرسي هذا العلم الذي نريده عصريا متطورا على أسسه الطبيعية السليمة»[9].

دعا الراجي – لتجويد الدرس اللساني – إلى «وضع لغة واصفة منسجمة، نستعملها في محاضراتنا وندواتنا ومؤلفاتنا»[10]. كما ذهب إلى وجوب استيعاب المنجز اللساني العربي القديم؛ لمعرفة أوجه القوة والضعف فيه؛ ثم الوقوف بعد ذلك على النظريات اللسانية ودراستها دراسة جديرة بتطبيقها على اللغة العربية.

ليس مؤدى كلام التهامي الراجي الانطلاق من المنجز اللغوي العربي السابق للتأسيس للسانيات عربية في الجامعة المغربية؛ بل اعتبر أن الاطلاع على المنجز اللغوي الذي قاد إلى اللسانيات الغربية ومهد الطريق إليها، كفيل بالمساعدة على تطوير لسانيات عربية.

ذهب الراجي في كتاب "بعض مظاهر التطور اللغوي" إلى وجوب اعتبار ما صلح من المنجز القديم وعدم إهماله جملة وتفصيلا؛ وتناوله من منظور اللسانيات الحديثة، مع تطعيمه بالدرس اللساني الجديد. وأكد أن اعتماد اللسانيات الحديثة مع الصدود عن المنجز النحوي القديم جدير بأن ينتج حصيلة لغوية غريبة بخلقة مشوهة. يقول عن المنجز اللغوي القديم: «لقد جاء نتاج من حاول إهماله وازدراءه، ومضى، معاندا تعصير اللسانيات العربية دون اللجوء إليه، نتاجا مشوها مهزوزا، وهذا ما يجب تفاديه بحال من الأحوال. لذا نبقى، فيما يخصنا، ملتصقين بهذا القديم، ندرسه، آخذين منه كل ما هو صالح، مطبقين على ما نأخذه منه النهج الحديث، ومطعمينه بالجديد الذي يلائم لغتنا ولا يتنافى ومقوماتها»[11].

يشي نظر الراجي الهاشمي ههنا؛ بمقاربة انتقائية تؤمن فيما انتهى إلينا من تراث لغوي بمنطق الإقصاء والإبقاء؛ مما يخرج منجز القدماء من تكامله ونسقيته. كما أن الإصرار على الجمع بين القديم والحديث، دعوةٌ غير مسوغة نظريا إلى الجمع بين إطارين

9. التهامي الراجي الهاشمي، توطئة لدراسة علم اللغة التعاريف، ص.6.
10. نفسه، ص.7.
11. التهامي الراجي الهاشمي، بعض مظاهر التطور اللغوي، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 1978م، ص.4.

نظريين مختلفين؛ من حيث البناء والآليات والأسس، ومن حيث السياق الفكري الناظم، والحاجات التي دعت إلى كل واحد منهما؛ فالنحو العربي علم لغوي معياري إعمالي يسعى إلى انتظام قوانين اللغة بأقل عدد ممكن من القواعد، أما اللسانيات فعلم لغوي حديث يبحث في الكليات اللغوية وليست القواعد من صميم انشغالاته.

إن النظرية اللسانية الغربية غريبة عن العربية؛ لذلك وجب تعريب مصطلحاتها والاجتهاد في إيجاد معطيات لغوية تمكن من تطبيقها. يقول الراجي الهاشمي: «... ثم نعرب مصطلحاتها بعد ذلك، مطبقين ما يمكن تطبيقه منها على لغتنا، وذلك بوضع الأمثلة الملائمة لكل قاعدة»[12].

2.2. تدريس اللسانيات الوظيفية

برز أحمد المتوكل رائدا للنحو الوظيفي في الجامعة المغربية وفي العالم العربي، وقد قدم لهذا التيار اللساني في كتابه "اللسانيات الوظيفية مدخل نظري".

اعتبر المتوكل أن اللسانيات الوظيفية، تمثل قسما يتميز من غيره من اللغويات العالمية؛ مما يوجب تدريسه في الجامعة حتى يتمثل المتلقي أسسه النظرية ومنطلقاته المعرفية؛ فيتيسر اعتماده إطارا نظريا في مقاربة معطيات اللغة العربية.

اعتمد المتوكل للتمييز بين الأنحاء في اللسانيات الحديثة، معيار الوظيفة وحضورها في الوصف والتفسير. وقد قَدَّمَ للدرس اللساني الوظيفي لتأكيد أمور ثلاثة؛ تتصل بتصنيف الأنحاء الحديثة، ونطاق اللسانيات الوظيفية، وصلة الدرس اللغوي القديم بمفهوم الوظيفة؛ وهذه الأمور هي:

1.2.2. الأنحاء إما وظيفية أو غير وظيفية

انطلق المتوكل من تحديد المعايير المستحدثة للتمييز بين تيارات البحث اللساني؛ وقد كان **أولها** التمييز على أساس القدم والحداثة إلى درس لساني قديم ودرس لساني حديث، **وثانيها** التمييز على أساس معيار الوصف والتنظير إلى لسانيات بنيوية تكتفي بالتصنيف والوصف العاري عن التنظير، ولسانيات توليدية تُجاوِزُ وصف معطيات اللغة وظواهرها «إلى تفسيرها، أي ردها إلى نظرية عامة تتضمن المَبادئ المتحكمة في "تعلُّم اللغة"»[13]. وقد أشار المتوكل إلى أن سيرورة تكاثر الأنحاء تجعل معايير التمييز غير مستقرة؛ بل تخضع هي نفسها لمنطق التغير والتكاثر.

12. التهامي الراجي الهاشمي، توطئة لدراسة علم اللغة التعاريف، ص.7.
13. أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، 1989م، ص.10.

انصرف تركيز المتوكل في تقديمه للدرس اللساني الوظيفي، إلى المعيار الذي يميز التيار الوظيفي من الأنحاء اللسانية الأخرى؛ ولا سيما التوليدية منها. لا يسلم المتوكل بتصنيف الدرس اللساني الحديث على أساس **معيار الصورية**[14]؛ إذ يرى أن الأنحاء جميعها صورية؛ وبذلك فمعيار التمييز الأنسب هو **معيار الوظيفة**[15]؛ لذا فالنظريات اللسانية إما نظريات **وظيفية** تستند في «تفسير الخصائص الصورية للغات الطبيعية إلى ربط هذه الخصائص ووظيفةَ اللسان الطبيعي التواصلية»[16]. أو نظريات لسانية غير وظيفية «تجعل من مبادئها المنهجية العامة أن بنية اللغات الطبيعية يسوغ وصفها وتفسيرها بمعزل عن وظيفتها التواصلية»[17].

2.2.2. توسيع نطاق الأنحاء الوظيفية الحديثة

وسع المتوكل من نطاق الدرس اللساني الوظيفي الجديد، ليشمل نظريات لسانية كان منطق التصنيف اللساني يدرجها في نطاق اللسانيات غير الوظيفية؛ ولا سيما النظريات التي عنيت بالأبعاد التداولية.

أكد المتوكل أن الأبعاد التداولية، قد اهتم بها فلاسفة اللغة ودرست ضمن فلسفة اللغة؛ إذ انصرف اهتمامهم إلى جوانب محددة في الظاهرة اللغوية؛ أهمها الإحالة، والاقتضاء، والأفعال اللغوية، والاستلزام الحواري... ثم انتقلت هذه الأبعاد إلى النظريات اللسانية، باعتبارها مقترضة من المنجز الذي راكمه فلاسفة اللغة.

طورت النظريات اللسانية التداولية ما أخذته من فلسفة اللغة؛ وعنيت بجوانب لم تلتفت إليها الفلسفة المذكورة؛ وخاصة منها الجوانب المرتبطة بالبنية الإخبارية للجملة.

3.2.2. المنجز اللغوي القديم درس لغوي وظيفي

اعتبر المتوكل أن المنجز اللغوي القديم يجسد مرحلة من مراحل تناول الترابط بين الجوانب التداولية للغة وجوانبها الصورية؛ وأكد وجود تقاطعات غير هينة بين منجز القدماء في هذا النطاق، مع ما جاء به اللسانيون الوظيفيون المعاصرون.

---

14. هذا الموقف هو تصحيح لموقف سابق اعتمد فيه معيار الصورية إلى جانب الوظيفية في التمييز بين النظريات اللسانية الحديثة؛ يقول: «يمكن أن تقسم النظريات اللسانية المعاصرة باعتبار تصورها لوظيفة اللغات الطبيعية إلى مجموعتين اثنتين:
– نظريات لسانية "صورية".
– ونظريات لسانية وظيفية (أو تداولية)». أحمد المتوكل، الوظائف التداولية في اللغة العربية، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1405هـ/1985م، ص.8.

15. يقصد بالوظيفة معنيان اثنان؛ هما: «الوظيفة باعتبارها دوراً تقوم به اللغة ككل والوظيفة باعتبارها علاقة دلالية أو تركيبية أو تداولية تقوم بين مكونات الجملة كعلاقة "المنفذ"، مثلاً، وعلاقة "الفاعل" وعلاقة "المحور"». أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، ص.45.

16. نفسه، ص.11.

17. نفسه، ص.11.

تتجلى أبرز وجوه التقاطع المذكورة – حسب المتوكل – في دراسة الإحالة، والاستلزام الحواري، وأفعال الكلام اللغوية، والجمع في الدراسة بين أبعاد اللغة الصورية والتداولية، واعتبار إسهام الوظيفة – ولو جزئيا – في تحديد البنية؛ إذ مفهوم خرق قاعدة أو شرط من القواعد سبيل للانتقال من دلالة إلى أخرى؛ والتأسيس لإنجاز لغوي ناجح.

يدرج المتوكل إذاً ضمن الدرس اللساني الوظيفي كل منجز لغوي ولساني، مادام يعنى بالوظيفة التواصلية؛ سواء أكان نظريات حديثة؛ كمنجز فلسفة اللغة واللسانيات التداولية الحديثة، أم كان درسا قديما؛ كالمنجز اللغوي القديم من نحو وبلاغة...

3.2. تدريس اللسانيات التوليدية

1.3.2. تدريس اللسانيات التوليدية: بناء النموذج وبناء النحو

يعد عبد القادر الفاسي الفهري المؤسس الأكبر للدرس اللساني التوليدي في الجامعة المغربية؛ ببرنامج بحث أسماه "لسانيات الظواهر". وقد سعى من هذا البرنامج إلى وضع أنحاء تعنى بوصف اللغة العربية الحالية واللغة العربية القديمة واللهجات العربية، بمقاربة لسانية مقارنة تستمد نجاعتها من الترابط الموجود بين العربيات المذكورة. وهذا إقرار بعدم وجود نحو موحد، يمكن أن يصف هذه اللغات التي تتمايز من جهات عديدة؛ إذ يقبل بعضها ما لا يقبله الآخر، كما يرفض بعضها ما يقبله الآخر.

يبتغي الفاسي من هذا المسار اللساني تبني لسانيات تطورية أو تاريخية؛ تدرس اللغة العربية في مختلف مراحلها، وما يوجه هذا التطور من مبادئ ويتحكم فيه. وهذا التفات إلى بنية اللغة العربية التي لا تسلم بالثابت؛ بل تخضع للمتحول؛ فلكل مرحلة من مراحلها مبادئ تحكمها يجب على اللساني الوقوف عليها. ويسعف هذا في التأسيس لنظرية – حسب الفاسي – تؤرخ للفكر اللغوي بالوقوف على الأفكار الدالة في الفكر اللغوي العربي، والمبادئ الموجهة للبحث فيه.

ويدعو الفاسي الفهري إلى دراسة اللغة العربية دراسة نفسية ودراسة آلية؛ على أمل التوصل إلى بناء نماذج لاستعمالها وإدراكها.

وقد أشار إلى أن من أهداف البرنامج اتجاه الدرس اللساني إلى حل المشاكل العملية؛ «وضمنها التدريس باللغة العربية وتدريس اللغة العربية»[18]. لكن واقع الدرس اللساني ركز فقط على تطوير النماذج اللسانية الغربية، واجتهد أيما اجتهاد في تطبيق نتائجها على معطيات اللغة العربية.

18. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأول، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2000م، ص.34.

2.3.2. تدريس اللسانيات التوليدية وإشكال المعطيات واللغة الواصفة

يرى الفاسي الفهري أن إشكال المعطيات لا يخرج عن إطار إشكال المنهج نفسه؛ فقد انتبه إلى أن اللسانيين في بداياتهم واجهوا إشكال التجديد في المعطيات وظلوا أسيري معطيات النحاة، باشتغالهم على العربية الفصحى وازورارهم عن اللهجات؛ لذلك أقر بأن «مشكل المعطيات جر عليهم مشكل المنهج. فاستعمالهم لمعطيات القدماء جعلهم في كثير من الأحيان سجناء مناهج القدماء، نظرا لما هناك من العلاقة بين الأصول التي وضعوها وبين المواد التي وصفتها هذه الأصول»[19]. فتطور العربية يجعل اللغة التي وصفها سيبويه تختلف اختلافا كبيرا عن «اللغة الحالية باعتبار كثير من خصائصها التركيبية والصرفية والصوتية»[20].

عالج الفاسي الفهري قضية المعطيات اللغوية أيضا؛ بالنظر فيما يتناوله الدرس النحوي منها؛ وقد اتهمها بكونها مصطنعة وناقصة وليست ذات تمثيلية، وأنها زائفة أحيانا؛ وأن النحاة أنفسهم عند تبصرهم فيما بين أيديهم من معطيات وجدوها ناقصة؛ فـ« لم تكن هذه المعطيات ذات تمثيلية بالنسبة لوصفهم، ولا ذات دلالة بالنسبة لتأملاتهم»[21].

كان الفاسي الفهري متوازنا في انتقاد نظرة النحاة للمعطيات اللغوية، وقد بنى على ذلك حكمه على ما يقدمونه من تعميمات ونتائج، يقول: «وبصفة عامة، يمكن أن نقول إننا على العكس من الفكرة الشائعة التي مفادها أن النحو التقليدي يزودنا بكل ما نحن في حاجة إليه، ينبغي أن نتوقع غياب المعطيات الأكثر دلالة بالنسبة إلى افتراضاتنا، أو تشويهها أو إنكار بعض النحاة لها، أو اختلافها باختلاف مراحل تاريخ اللغة ... إلخ. على أن هذا لا يعني فساد كل المعطيات والتعميمات التي نعثر عليها»[22].

يرى الفاسي الفهري أن من معطيات النحاة، ما لا ينسجم مع ما تحتاجه اللسانيات من معطيات ذات طبيعة خاصة تستجيب للافتراضات التي يقدمها النموذج اللساني التوليدي؛ لذا نجد معطيات تدعمها العربية الحديثة تسعف في ذلك لكن العربية الفصحى التي وصفها النحو العربي وحدد كلياتها وقواعدها لا تقبلها. لقد حدد النحو العربي معطياته وفق شروط قد لا يقبلها اللساني؛ ولا تنفصل المعيرة التي جاء بها النحو عن معطياته التي وضع لها حدودا زمانية ومكانية ضيقة لا يسمح بتجاوزها.

19. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأول، ص.52.
20. نفسه، ص.53.
21. نفسه، ص.55.
22. نفسه، ص.55.

كان حريا في هذا المقام تحديد طبيعة اللغة التي يسعى الوصف والتفسير اللسانيان إلى مقاربتها؛ فالعربية الحديثة لا تقبل كثيرا من الاستعمالات التي تقبلها العربية القديمة وكانت مما يعهده العربي في مخاطباته واستعمالاته؛ لذلك ذهب الفاسي إلى أن إشكال المعطيات يجب الالتفات إليه في سياق الفصل بين العربية القديمة والعربية الحالية والدوارج العربية؛ في إقرار بوجود تمايز بينها، وبوجود مبادئ تجمعها في الآن نفسه تسمح بدراسات مقارنة.

انتقد الفاسي الفهري تصور النحاة للغة الواصفة التي يوظفونها؛ وركز في بعض من مؤاخذاته على عدم المطابقة بين مدلول الوعاء المصطلحي – استنادا إلى منطوق لفظه – وما يشير إليه من مفهوم نحوي؛ ومن هذا المنطلق كان انتقاده لمصطلح "المبني للمجهول"؛ يقول: «لنلاحظ أولا أن التسمية غير موفقة، إذ المقصود بالمجهول هنا الفاعل الأصلي للفعل، وهو الذي يكون أو يصير مجهولا في هذا البناء، وليس الفعل مبنيا للمجهول، وإنما هو مبني لمفعول معلوم»[23].

أدى تطبيق بعض النماذج اللسانية التوليدية إلى تطويع متن العربية، بوضعه في قوالب للغات أجنبية أملا في موافقة المعطيات اللغوية للنموذج المتبنى؛ فأنتج ذلك معطيات قد لا تتسم بالمقبولية تبعا للمعيار النحوي. كما استندت بعض المقاربات في سياقات غير مقارنة إلى معطيات غير منسجمة؛ لكونها تمتح من عربيتين مختلفتين الفصحى والحديثة أو من العربية وعامياتها... مما يجعل التعميمات والنتائج موضوع تشكيك؛ من حيث قوتها وانسحابها على متن كبير.

3.3.2. الدرس اللساني التوليدي والمنجز النحوي العربي

إن انتفاع الفاسي الفهري من الدرس النحوي العربي في تحليلاته التركيبية والمعجمية لا يخطئه من يطلع على أعماله؛ إذ يتبدى الاتصال بالدرس النحوي أولا في طبيعة القضايا والمفاهيم التي يتناولها؛ فكثير منها سبق النحاة إلى تحديده واتخاذه موضوعا للتحليل والنظر. ولا شك في أن تحديد الظاهرة أو المفهوم خطوة أولية وحاسمة في التأسيس لخصائصه وطبيعته.

يتبدى استمداد الفاسي الفهري كذلك من منجز الدرس النحوي في اللغة الواصفة، التي تأخذ كثيرا من أوصافها الاصطلاحية من جهاز النحو المصطلحي، وإن كان بعضها يعبر عن مفاهيم مرتبطة ارتباطا عضويا بالإطار النظري للنحو العربي؛ كـ"الاشتغال" و"التنازع"... وبعضها لا ينفصل عن طبيعة نظر النحاة لظواهر اللغة العربية؛ كـ"المفعول المطلق" و"التمييز" و"الحال"...

23. عبد القادر الفاسي الفهري، المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993م، ص.61.

تبنى الفاسي الفهري في دراسة قضايا التركيب بعضا من القيود والتعميمات التي جاء بها النحاة؛ فقد كان منسجما مع طرحه في القول إن من تعميمات النحاة ومعطياتهم ما يتسم بالقبول؛ لذلك كان مضطرا إلى اعتماد كثير من نتائج الدرس النحوي التي صاغها في تعميمات صياغة حديثة؛ كتعميم ترتيب الضمائر المتصلة تبعا للشخص؛ فالنحو يستند إلى معيار تقديم الأخص فيليه ما دونه في التخصيص وهكذا؛ فيُقدم ضمير المتكلم على ضمير المخاطب الذي يقدم على ضمير الغائب[24]. وقد أعاد الفاسي الفهري صياغة هذا القانون الضميري النحوي في قيد هو: «إذا كان المفعول الأول والمفعول الثاني متصلين، فإن شخص المفعول الأول يسبقُ شخص المفعول الثاني. فهذا القيد يفيد أن لاصقة الضمير المتكلم يجب أن تسبق لاصقة الضمير المخاطب، التي تسبق بدورها لاصقة الغائب»[25].

اتسمت دعوة الفاسي الفهري في النظر إلى المنجز النحوي العربي بشيء من الاتزان؛ بخلاف لسانيين مشارقة، دعوا إلى القطيعة مع المنجز النحوي كميشال زكريا؛ الذي يذهب إلى أنه «لا نفع، بعد الآن، في أن نردد، بصورة متواصلة الدراسات التي قامت بها الأجيال السابقة والمفاهيم التي تبنوها في المجالات اللغوية...». لذلك يجزم بأنه «في هذا المجال، تكون النظريات الألسنية العلمية الحديثة... التقنية المتطورة التي نتسلح بها لسبر قضايا اللغة وتفسيرها وتوضيحها»[26]. لا شك في أن المقارنة مع نماذج مشرقية تحدد خصوصية طبيعة الدرس اللساني في الجامعة المغربية.

لم يستطع الدرس اللساني إذاً الانفصال عن النحو العربي من جهات؛ أبرزها طبيعة القضايا والظواهر التي يدرسها اللساني، فكثير منها سبق الدرس النحوي إلى تحديده وصوغه في مفهوم محدد. كما أن اللسانيات استمدت كثيرا من الأوصاف النحوية؛ تمثلت في مصطلحات كثيرة وجدت مكانها في لغة اللسانيات الواصفة.

لا تختلف نظرة الفاسي الفهري عن جمهور اللسانيين؛ إذ لم تلتفت إلى تدريسية اللسانيات ولا إلى إمكانيات تذليل سبل تقديم نماذجها الصورية غير الوظيفية إلى عموم المتلقين من طلبة وباحثين؛ بل انصرف كل الجهد إلى تطوير النماذج والأوصاف، وتوسيع دائرة المتن المدروس ليتجاوز العربية القديمة إلى معطيات من العربية الحديثة والدوارج واللغات الأجنبية.

---

24. يقول ابن مالك في الألفية:

وَقَدِّم الأَخَصَّ في اتِّصال وَقَدِّمَنْ ما شِئْتَ في انْفصال

25. عبد القادر الفاسي الفهرَي، البناء الموازي نظرية في بناء الكلمةَ وبناء الجَملة، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990م، ص.99.

26. ميشال زكرياء، الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1403هـ/1983م، ص.5.

3. النحو العربي واللسانيات وإشكالات التدريسية ومقارباتها

1.3. تدريسية اللسانيات وواقع التلقي

لا ينفصل تدريس اللسانيات في الجامعة المغربية عن واقع تلقيها وظروف استقبالها؛ فاللسانيات لم تدخل على فراغ؛ بل وجدت علما لغويا أصيلا له مكانته التي أسس لها منذ قرون متطاولة. وقد عنيت الجامعة المغربية بتلقي اللسانيات التي اعتبرها بعض الباحثين بديلا معرفيا ممكنا للنحو العربي. وقدمت الجامعة المغربية نموذجا متقدما في الوطن العربي لتلقي اللسانيات من مظانها الغربية الأصيلة[27]؛ لم ترق إليه محاولات لسانيين بارزين في المشرق العربي؛ أمثال داود عبده، وميشال زكرياء...

فإذا قام الصراع في المشرق حول إعادة النظر في النحو العربي بين أساتذة الجامعة الحداثيين وعلماء الأزهر المحافظين؛ فإن الجهد قد انصرف في الجامعة المغربية إلى تنافس كبير على الزعامة بين المدرستين اللسانيتين التوليدية والوظيفية.

ولا بد ههنا من التأكيد أن التجاذبات اللسانية في الجامعة المغربية، لم تعن بتدريسية النحو العربي واللسانيات... بل كان الجهد منصرفا إلى تثبيت أقدام الدرس اللساني وإيجاد موطن قدم له؛ دون العناية بطرق تدريسه الكفيلة باكتساب تعلماته التي تتصل به على ما يعتريها في أحايين كثيرة من صورية وتجريد؛ دونما إغفال لتصويب كثير من رواد الدرس اللساني الحديث سهام النقد للمادة النحوية في صورتها التي نجدها في كتب النحاة؛ على أننا نصادف في الاتجاه المقابل من اعتبروا التراكم الذي حققه النحاة جديرا بالبناء عليه والانتفاع بما جاء به.

لم يخرج الإطار العام للدرس اللساني في الجامعة المغربية عن التمييز بين نحو صوري محض، ونحو وظيفي لا يخلو من صورية على اعتبار أن جميع الأنحاء صورية؛ ويقع التمييز فيها بين أنحاء وظيفية تحضر فيها الوظيفة في الوصف وفي التفسير اللسانيين، وأنحاء غير وظيفية لا تلتفت إلى الوظيفة في كل ذلك؛ متمثلة على جهة الخصوص في اللسانيات التوليدية.

اتجه الدرس اللساني أساسا إلى تجديد النماذج اللسانية؛ أي أنه انصرف إلى العناية بالنمذجة باعتبارها تمثيلا مجردا للظواهر اللغوية الخاضعة للوصف اللساني.

27. اعترف المشارقة أنفسهم بوجود حركة لسانية متقدمة في المغرب تتمثل في دراسات لسانية مكتوبة باللغة العربية؛ تتفوق على ما أنتج في بلاد المشرق من حيث تمثل النظريات الغربية ومن حيث جودة الدراسات. ينظر: مرتضى جواد باقر، مقدمة في نظرية القواعد التوليدية، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص.13.

2.3. إشكالية المقاربات والمفاهيم الديداكتيكية وعوائقها

تستحضر الأذهان عند الحديث عن تدريس النحو العربي، مختلف الأدبيات الديداكتيكية والبيداغوجية التي تسعف في نقل المعارف اللغوية؛ من طرق تعليمية وأسس تدريسية مرتبطة بالتخطيط والتدبير والتقويم. لكن يكشف واقع حال التدريس في الجامعات العناية بالمادة المعرفية في المقام الأول، في حين تأتي أساليب نقلها إلى الطلبة في مقام ثان. وقد وقع التأكيد على ضرورة الخروج بالدرس اللغوي من منظوره التقليدي إلى المنظور اللساني الحديث من جهة المادة والأطر النظرية، لا من جهة طرائق التدريس وأساليب التلقين الملائمة.

تعتمد الأدبيات الديداكتيكية في تدريس المواد في الأسلاك المدرسية على مفهوم مركزي هو النقل الديداكتيكي؛ وهو مفهوم يتعذر الوفاء به في الجامعة في تدريس النحو العربي؛ إذ يستدعي النقل الديداكتيكي نقل المعارف من سياقاتها المعرفية والفكرية وتطويعها وتبسيطها؛ لتصبح تعلمات يمكنها أن تستجيب لإدراك المتعلمين. لا شك في أن المعارف اللغوية في الجامعات تستدعي ألا تفصل عن سياقاتها النظرية والفكرية؛ لأنها مما يراد من تدريس العلوم نحوا عربيا كانت أم غيره من الحقول المعرفية.

وقد ميز بعض الباحثين بين أسلوبين لتدريسية النحو؛ أحدهما يسمى نحو النص وهو «درس نحوي يتخذ من النص مادة نحوية لشرح القاعدة النحوية، وأحكام الظاهرة المراد تحليلها في النص»[28]. والآخر يسمى نحو القاعدة؛ ويقوم على «تقديم القاعدة النحوية مع شرح وتعليل وأمثلة وشواهد وتعليلات، ويؤدي فهمها إلى السلامة في اللغة العربية من الناحية النحوية»[29].

فمما لا بد منه ههنا هو اصطناع مقاربات تدريسية، تتساوق مع طبيعة المستهدفين من الدرس النحوي في الجامعات أملا في تحقيق الأهداف المرجوة.

لا تحدد الملفات الوصفية لتدريس النحو العربي في الجامعة المغربية، مقاربةَ التدريس وأسلوبه؛ بل تكتفي بعرض محاور المادة النحوية المرجو تقديمها للطلبة. ويختلف نمط تدريس المادة من أستاذ إلى غيره؛ كما تختلف تبعا لمعايير موضوعية تتصل بما إذا كان المتصدر للتدريس متخصصا أم غير متخصص.

لم تعن الجامعات المغربية بالنظر في المقاربات التدريسية لتلقين العلوم اللغوية أو الأدبية؛ بخلاف أسلاك التعليم قبل الجامعة. إن النظر في التراكم الذي تقدمه المقاربات التدريسية في أسلاك التعليم المدرسي يشي بتراكم كبير في النظريات التربوية وأساليب

28. حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2002م، ص.155.
29. نفسه، ص.156 – 157.

التدريس، وما يتصل بها من تخطيط وتدبير وتقويم وسيناريوهات بيداغوجية، وتحليل للممارسة التعليمية... غير أن كل ذلك يختص بالجانب البيداغوجي الذي يعنى بتدريس الصغار، ولا يكاد يجد له موطن قدم فيما يتصل بتدريس الكبار.

لا يصلح كثير مما تعنى به البيداغوجيا من حيث التطبيق على الكبار؛ نظرا لاختلاف مستويات الإدراك والتجريد بين الفئتين موضوع التدريس. والثابت أن الدراسات التي اعتمدت في هذا الخصوص انصرفت لتقدم تصورات تعني الفئة العمرية موضوع البحث؛ لأن نظريات التعلم لا تنفصل عن نظريات النمو؛ كما أن مسألة النقل الديداكتيكي التي تعنى بتطويع المادة العلمية ونزعها من سياقها الفكري لتصبح تعلمات – كما أشرنا سابقا – لا تصلح في المستويات الجامعية التي يجب أن تدرس فيها المادة المعرفية في سياقها الفكري والنظري الحاضن لها.

ومن أبرز ما يعيق تدريسية العلوم اللغوية في الجامعة؛ أن الدرس الديداكتيكي الجامعي ليس من اهتمامات مختبرات البحث في الجامعات المغربية؛ بل ينصرف الجهد كله إلى الحقول المعرفية التقليدية من علوم أدبية ولغوية دون غيرها. قد يقول قائل إن بعض المختبرات – على قلتها – تأخذ على عاتقها في الجامعات المغربية البحث في الديداكتيك؛ والجواب على ذلك أن اهتمامها ينصرف إلى إنتاج مادة تعنى بتكوين مدرسي التعليم المدرسي؛ وهذا شأن المدارس العليا للأساتذة، والمدارس العليا للتربية والتكوين، وكلية علوم التربية...

واللافت أن الفاسي الفهري في البرنامج اللساني الذي اقترحه قد جعل وظيفيته في «تطبيق نتائج هذه الأبحاث الأساسية في حل المشاكل "العملية" للغة العربية، وضمنها التدريس باللغة العربية وتدريس اللغة العربية، وبعث ثقافة عربية في المستوى اللائق»[30]. يتبدى أن من اهتمامات بعض اللسانيين إيجاد حلول لتدريسية العربية، لكن واقع الممارسة يكشف عن غياب نظريات تدريسية تبتكر أساليب وطرقا لتلقين العربية، كما لا نجد محاولات لتيسير تعلم اللسانيات وتقريب نماذجها للطلبة وعموم المتلقين.

خاتمة

يكشف البحث في تدريس النحو العربي واللسانيات في الجامعة المغربية عن إشكالات حقيقية تتصل بأمور شتى؛ منها ما يتعلق بوظيفية كل منهما، وطبيعة الإطار النظري الذي يوجههما، والمعطيات اللغوية فيهما وحدودها، والمقاربات الديداكتيكية ومفاهيمها... وقد انتهينا إلى جملة من الخلاصات والنتائج يمكن إجمالها فيما يلي:

30. عبد القادر الفاسي الفهري، اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية، الكتاب الأول، ص.34.

تقف معطيات النحو العربي وحدودها الزمانية والمكانية، وإطاره النظري متمثلا في فلسفة العمل النحوي، عائقا في تلق ميسر للنحو العربي؛ مما استدعى حركة تجديدية وتيسيرية في المشرق لا نكاد نجد صدى لها في بلاد المغرب أو حركة توازيها.

لا تحدد الملفات الوصفية للمادة النحوية غاية موحدة وواضحة لما يراد من تدريسها، كما لا تحدد سبل تدريسها وما يجب انتهاجه من مقاربات تدريسية للوفاء بتلقيها.

كان الاتجاه الغالب في الجامعة المغربية معنيا في المقام الأول، بتثبيت أسس الدرس اللساني الغربي ومنطلقاته؛ على أمل التأسيس للسانيات عربية، وإن كان عمادها نماذج غربية مستوردة طبقت في أول عهدها على لغات غير العربية. وقد كان نظر اللسانيين إلى المنجز النحوي القديم غير مستقر على حال من القلق؛ إذ من مقارباتهم ما دعا إلى التسليم بكثير من تعميماته وقواعده واعتماد لغته الواصفة؛ بل والدعوة إلى المزج بينه وبين النظريات اللسانية، ومن المقاربات ما نَفَّرَ منه منكرا جدواه ومسفها منهجه وإطاره النظري ومعطياته اللغوية؛ دونما التفات إلى خصوصيته بالنظر إلى الجهات المذكورة.

كان التنافس في الجامعة المغربية قائما بين مدرستين لسانيتين بارزتين؛ هما المدرسة التوليدية بزعامة عبد القادر الفاسي الفهري التي لا تؤسس تصورها على مفهوم الوظيفة؛ بل تؤسس نماذجها على الصورية لمقاربة اللغة، والمدرسة الوظيفية بزعامة أحمد المتوكل الذي يجعل الوظيفة مما يساهم في توجيه البنية.

إجمالا عرفت الجامعة المغربية نشاطا لغويا حافلا، أنتج كتابات ومؤلفات غزيرة، ولغويين متميزين؛ لكن لم يقسم الجهد تقسيما متكافئا؛ من حيث ضرورة الانصراف إلى تطوير الدرس النحوي وتجديده وتيسير سبله؛ ومن جهة العناية بالمقاربات التدريسية القمينة بالوفاء بوظيفية كل من الدرس النحوي واللساني، وتقريب مفاهيمهما وأسسهما النظرية لعموم الطلبة والمهتمين.

بيبليوغرافيا

أحمد المتوكل،

– **اللسانيات الوظيفية مدخل نظري**، منشورات عكاظ، الرباط، المغرب، 1989م.

– **الوظائف التداولية في اللغة العربية**، دار الثقافة، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1405هـ/1985م.

– أنيس فريحة، **تبسيط قواعد العربية**، مطابع المرسلين اللبنانيين، جونية، لبنان، 1952م.

التهامي الراجي الهاشمي،

– **بعض مظاهر التطور اللغوي**، دار النشر المغربية، الدار البيضاء، المغرب، 1978م.

– **توطئة لدراسة علم اللغة التعاريف**، دار الشؤون الثقافية العامة، آفاق عربية، بغداد، العراق، ط2، 1984م.

– حسن خميس الملخ، **التفكير العلمي في النحو العربي**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

عبد القادر الفاسي الفهري،

– **البناء الموازي نظرية في بناء الكلمة وبناء الجملة**، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1990م.

– **اللسانيات واللغة العربية نماذج تركيبية ودلالية**، الكتاب الأول، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط4، 2000م.

– **المعجم العربي نماذج تحليلية جديدة**، دار توبقال، الدار البيضاء، المغرب، ط3، 1993م.

– محمد إبراهيم عبادة، **عصور الاحتجاج في النحو العربي**، دار المعارف، القاهرة، مصر، 1980م.

– مرتضى جواد باقر، **مقدمة في نظرية القواعد التوليدية**، دار الشروق، عمان، الأردن، ط1، 2002م.

– مصطفى غلفان، **اللسانيات العربية الحديثة**، مطبعة فضالة، المحمدية، المغرب، 1998م.

مهدي المخزومي،

– **في النحو العربي قواعد وتطبيق**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط 3، 1985م.

– **في النحو العربي نقد وتوجيه**، دار الرائد العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1406هـ/1986م.

– ميشال زكرياء، **الألسنية التوليدية والتحويلية وقواعد اللغة العربية الجملة البسيطة**، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 1403هـ/1983م.