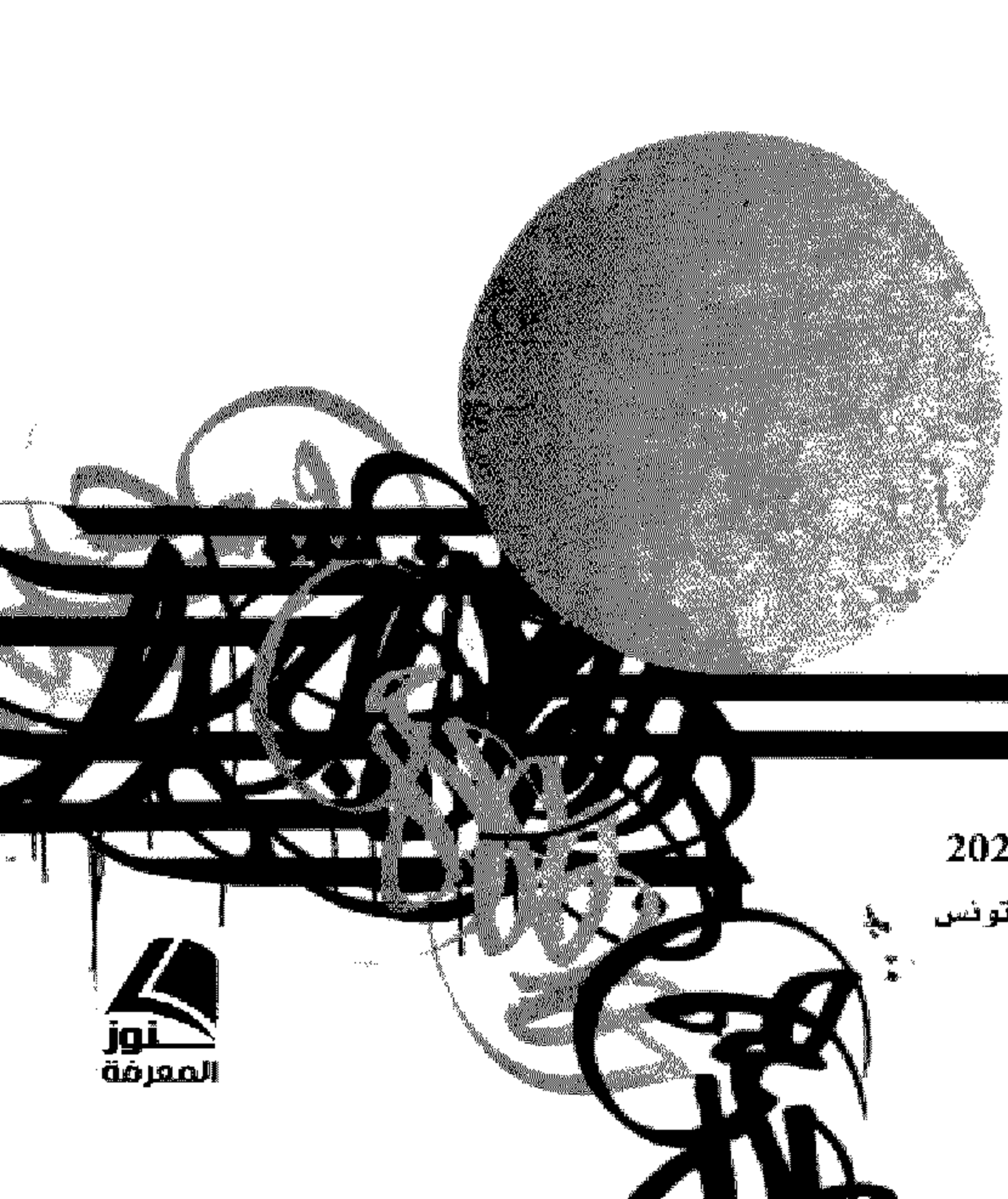
تَجْديدُ

المِنْوَالِ اللِّسَانِيّ

بُحوثٌ مُحَكَّمَةٌ مُهْداة إلى
الأستاذ عزّ الدّين المجدوب



تحرير
د. فدوى العذاري

ندوة عقدت يومي 11-12 مارس 2020
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سوسة/ تونس

نور المعرفة

تَجْـديدُ
الـمِنْـوَالِ اللِّسَـانِيّ

بحوثٌ مُحكَّمَةٌ مُهْداة إلى
الأستاذ عزّ الدّين المجدوب

تَجْـديدُ
المِنْـوَالِ اللِّسَـانِيّ

بُحوثٌ مُحَكَّمَةٌ مُهْداة إلى
الأستاذ عزّ الدّين المجدوب

ندوة عقدت يومي 11-12 مارس 2020
كلية الآداب والعلوم الإنسانية بجامعة سوسة/ تونس

تحرير

د. فـدوى العـذاري

نوز المعرفة

تجديد المنوال اللساني: بحوث محكمة

تحرير: فدوى العذاري

رقم الإيداع لدى المكتبة الوطنية الأردنية: 2020/10/4371

ردمك: ISBN: 978 9957 74 918 7

الطبعة الأولى: 2021م/ 1442هـ

جميع الحقوق محفوظة © 2021

دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع
Dar Kunouz Al Marefa Publishers

عمّان – الأردن Amman - Jordan
عمّان: وسط البلد – ش. الملك حسين
مقابل بنك الإسكان
هاتف Tel: 00962 6 4655877
خلوي: Mobile: 00962 79 5525 494
E-mail : dar_konoz@yahoo.com
www.darkonoz.com

جميع الحقوق محفوظة لا يسمح بإعادة إصدار هذا الكتاب أو أي جزء منه أو استنساخه أو نقله كليا أو جزئيا — في أي شكل وبأي وسيلة، سواء بطرق إلكترونية أو آلية، بما في ذلك الاستنساخ الفوتوغرافي، أو التسجيل أو استخدام أي نظام من نظم تخزين المعلومات واسترجاعها — دون الحصول على إذن خطي مسبق من الناشر.

Copyright © All Rights Reserved. No part of this book may be reproduced, stored in a retrieval system, or transmitted in any form or by any means without prior permission in writing of the Publisher.

الوعي النحويّ ولعبة المناويل[1]
وجهة نظر نسبيّة في مشروع التجربة التونسيّة

محمّد صلاح الدين الشريف

أستاذ متميّز بجامعة منّوبة بتونس، كلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات.

عضو مجمع بيت الحكمة

ms_cherif@yahoo.fr

مقدّمة
المرحلة الحاسمة من التجربة التونسيّة

نسعى في هذا العرض إلى توفير توثيق نسبيّ يعبّر عن وجهة نظر صاحبه في التأريخ لفترة حرجة رسّخت الدراسات اللسانيّة بتونس وتنامى فيها الوعي بصناعة النظريّات والمناويل اللسانيّة الواصفة. وذلك للتنبيه إلى بعض الخلفيّات التي ساعدت على تكوين المرحلة الراهنة، وللتحضيض على تعهّدها بالتعليم المناسب لغاياتها الوطنيّة وآفاقها الإنسانيّة.

وقد تطوّعنا لهذه المهمّة، مهمّة التوثيق، بحكم أنّنا من الجيل الذي أخذ اللسانيّات مباشرة عن الروّاد، وواصل سعيهم بتوجيه التعامل مع النظريّات والمناهج اللغويّة الحديثة إلى ماهي عليه اليوم.

لن نهتمّ في هذا التوثيق بمرحلة الريادة في تونس، ولا في غيرها من الأقطار العربيّة. فقد كانت أقرب ما يكون إلى التبشير والتأسيس، وإن لم تخل

(1) لا أهدي هذا العمل لعز الدين المجدوب كما يهدى مقال إلى زميل بمناسبة تكريمه. إنّه أكثر من هديّة صديق لصديق ورفيق لرفيق في فترة تفرّق فيها الشمل بما تقتضيه سنّة الحياة من فراق، هو عرفان بصموده عبر العقود، وإيمانه بنفس الرسالة التي آمنّا بها، وعمله الدائم والصبور الصامت على مواصلة الطريق حيث كان الطريق. وشكرا للزملاء الذين فكّروا في تكريمه واختاروا له هذا المحور العزيز عليه وعلينا.

من الوعي المنهجيّ أحيانا[1]. ولن نتبسّط أيضا في الأعمال التي أنتجتها الجامعة منذ استقرّت اللسانيّات اختصاصا رسميًا في تنظيم الدراسات العليا والإجازة في التسعينيّات. بل سنكتفي فقط بالمرحلة الحاسمة في ترسيخ هذا العلم بين سنة 1970 وسنة 1994. وسنهتمّ بالأخصّ بالفترة الموالية لوفاة القرمادي؛ وهي المرحلة التي خرجت فيها اللسانيّات بتدرّج وبعسر كبير من طور الريادة والتبشير إلى اختصاص مستقلّ، أو يكاد.

كانت سنة 1970 موسومة بحدثين: أوّلها ورود عبارة «نظريّات» في أوّل أطروحة دولة في اللغة. وهي أطروحة المهيري التي فتحت، مع دروسه، مجال البحث في المناويل النظريّة القديمة[2]. والثانية تنظيم شهادة اللغة بالمرحلة الثانية وتأسيس القرمادي على صورة موازية لها للشهادة الاختياريّة في الألسنيّة، هذه الشهادة التي، وإن لم يتيسّر لمؤسّسها فتحها لكلّ الطلبة، فقد كوّنت بالقلّة القليلة التي اختارتها جيلا جديدا من اللسانيّين، هو الجيل الذي عمل، بعد وفاة القرمادي، بوعي كامل وتخطيط محكم، على المحافظة على المشروع والعبور به إلى شاطئ السلامة في فترة حرجة جدًا من تاريخ تونس وتاريخ التعليم والجامعة فيها[3].

---

(1) نذكر على سبيل التمثيل اهتمام تمّام حسّان بالمناهج في كتبه من الخمسينيّات إلى السبعينيّات.

(2) المهيري، نظريّات ابن جنّي النحويّة.

MEHIRI (Abdelkader) 1973, Les théories grammaticales d Ibn Jinni, Publication de l'Université de Tunis, Tunis.

(3) انهيار التجربة الاشتراكيّة 70، أزمة اقتصاديّة أدّت إلى الصراع بين الحزب الحاكم واتّحاد الشغل 75، الإضراب العام ومقتلة 26 جانفي78، انتفاضة قفصة 79، ثورة الخبز 84، استفحال الصراع بين الحزب الحاكم والحزب الإسلاميّ، صراع على خلافة بورقيبة، استفحال الأزمة 86، والانقلاب الدستوري السلمي على بورقيبة 87. وقد انعكست هذه الأزمة على الجامعة بانحياز القرمادي وبعض تلامذته إلى الحركة الشفيلة المطالبة بالعدالة الاجتماعيّة والدمقراطيّة، وبعمل بعض الأطراف الحزبيّة على تقليص نفوذه العلميّ والفكريّ، ممّا أدّى إلى إبعاده عن تدريس الألسنيّة. وسجن أقرب رفاقه إليه إثر أحداث جانفي، قبيل وفاته سنة 82. واتّسمت هذه الفترة، خاصة بعد أحداث جانفي، باضطرابات جامعيّة شديدة، وإضرابات وصراعات طلابيّة، وتعطّل للدروس، وضعف شديد في التمويل، لكن مع حركة فكريّة شديدة تتّسم بإيمان قويّ بالمعرفة.

أمّا سنة 94، فنعتبرها، من زاوية نظرنا التعليميّة، نهاية هذه المرحلة الحاسمة، وبداية لمرحلة جديدة في الإنتاج.

فقد استغللنا وضعنا العلميّ والإداريّ والنقابيّ وانخراطنا الرسميّ في الإصلاح التربويّ بالمشاركة في وضع مناهجه ونصوصه، لإعادة تنظيم الإجازة، وإدراج اللسانيّات بفروعها الأساسيّة في جميع المراحل، ولإعادة تنظيم الدراسات الدكتوريّة بتكوين شهادة الدراسات المعمّقة على وجه يسمح بوجود اللسانيّات اختصاصا مستقلا في البحث[1]. هذا مع إعادة تنظيم القسم، وهو القسم الوحيد المؤهّل آنذاك للدراسات العليا، على صورة فتحت الباب في أقلّ من عقد لإنجاز أكثر ممّا أنجز في العقدين السابقين من أطروحات[2].

دور المرحلة الحاسمة وأثرها العلميّ

في هذه الفترة الممتدّة على ربع قرن، تبلور الوعي بالمناويل النظريّة، والوعي بضرورة الخروج من المبادرات الفرديّة المتواضعة أحيانا والمتفجّة أحيانا أخرى إلى التنظيم المهيكل والمخطّط له.

من المرجّح جدًا أنّ أغلب ما يتعرّض له هذا المقال من خلفيّات في الرؤية الشاملة قد يبدو غريبا عن التوثيق الظاهريّ، بل قد يبدو نوعا من الخلل الاسترجاعيّ المضخّم للوقائع الحقيقيّة. ومن الأكيد أنّنا لو وثّقنا هذه الخلفيّات في حينها لكانت على صيغة أخرى مغايرة لهذا النصّ. فللأسف لا يمكن

---

(1) لم يكن تكوين هذه الشهادة خاليا من العراقيل. فالتيّار الغالب في القسم والكلّيّة لم يكن متّجها إلى شهادة عليا مختصّة في اللسانيّات. لكنّنا تمكّنّا بفضل ما كان لنا من نفوذ علميّ وإداريّ ونقابيّ، وبفضل مشاركتنا الفعالة في الإصلاح التربويّ، من صياغة نصّ التأسيس على صورة مكّنتنا عمليًا من جعلها كالاختصاص المستقلّ، ومن تنظيم التعليم على الصورة التي أدّت إلى تكوين جيل كامل من اللسانيّين.

(2) كان هذا الهدف جزءا لا يتجزّأ من أهداف الإصلاح التربويّ، لم يكن لنا من مزيّة فيه سوى استنباط طرق التطبيق وخطط تطبيقه ونشرها في بعض المؤسّسات والاختصاصات الأخرى بتعاون مع زملاء كثيرين سنذكرهم في سياق آخر، ومنهم عز الدين المجدوب.

استرجاع الماضي المستبطن إلا كما تسترجع السيرة الذاتيّة في مقام الكتابة المتأخّر.

لكنّني على يقين من أنّ كلّ من عاش معنا تلك الفترة، أو قرأ بتمعّن عملنا في «الإنشاء النحويّ للكون» سيرى بوضوح أنّ هذا التوثيق توثيق حاضر لوقائع ماضية بتفكير يمزج بين المناويل التعليميّة والمناويل العلميّة بوعي كامل. وأنّ العامل الأساسيّ في صياغة هذا التوثيق على هذا الوجه يعود أساسا إلى أنّ أزمات اليوم شبيهة بأزمات الأمس.

فهذه الفترة الحاسمة التي نوثّق لها بالتاريخ والاعتبار، على أهمّيتها، كانت مرحلة شبه صامتة، تتجنّب الإثارة، وتقبل التوافقات، وتفضّل العمل التطوّعيّ في مجموعة صغيرة منضبطة ومتحمّسة، قامت في ظرف سياسيّ واقتصاديّ وجامعيّ صعب بمجهود علميّ عمليّ ضخم أغلبه غير موثّق بمنشورات علميّة، وإن كانت آثاره واضحة في الأعمال التي نشرتها أوّلا النواة الصلبة للفريق بعد ذلك[1]، ثمّ التي نشرتها المجموعات المتفرّعة عنها والتي تضمّ أغلب المنشورات التونسيّة في هذا المجال[2]. فقد كانت الفترة فترة أزمات شبيهة بما نعيشه اليوم، وفترة تشتّت شبيه بما نلاحظه اليوم. لكنّها، على خلاف ما يتمتّع به جيل اليوم من إمكانات ماديّة وقانونيّة عملنا على توفيرها له، كانت فترة غياب شبه

---

(1) نذكر من هذه الأعمال بالخصوص ما يلي:

الشريف (محمّد صلاح الدين) 1993/ط. 2002.

الشاوش (محمّد)، 2001.

عاشور (المنصف)، 1999.

مجدوب (عز الدين)، 1998.

بن حمّودة (رفيق)، 2004.

هذا، مع ثلاث ملاحظات أوّلها عدم دلالة تواريخ النشر عن واقع هذه المرحلة السابقة، والثانية حرص الفريق على التجذير الثقافي للسانيّات، وهو التجذير الذي يجعل الجيل الموالي لا يشعر بالانفصام التراثي واللسانيّ، والثالث أنّ نشاط بعض الزملاء الآخرين غير المذكورين يرجع إلى عدم نشرهم لأعمال ذات صلة مباشرة بنشاط الفريق، وإمّا لأنّهم فضّلوا العمل خارج كلّ مجهود جماعيّ ذي توجّه تكوينيّ.

(2) أعمال بن غربيّة وميلاد والمبخوت والزناد، باعتبارها أعمالا تواصل مباشرة أعمال الفريق. ثمّ نجد الجيل الذي تكوّن بنظام ما بعد 1994.

تامّ لكلّ ما يسمح ماديّا وقانونيّا بتنظيم البحث وتشجيع النشر، ولكلّ ما يسمح تعليميّا بتكوين منظّم ومختصّ[1].

هذا الوضع هو ما جعلها مرحلة «نضال علميّ» اختار المصلحة العامّة على المصلحة الخاصّة، وفضّل ألا ينتظر من الدولة شيئا للقيام بواجبه الوطنيّ، بل عمل الفاعلون فيها على التحايل على الهياكل والنصوص التنظيميّة لتدريس اللسانيّات، وتنظيم البحث الجماعيّ فيها، وتشريك كلّ من يمكن أن ينظّم ردّ فعل سالب: إذ لم يكن الوسط الجامعيّ آنذاك يسمح بتدريس يجاوز حدّا معيّنا من مجاوزة العرف العلميّ الرسميّ.

إن كانت هذه المرحلة في ظاهرها ضعيفة الإنتاج، باستثناء بعض المقالات المفصليّة[2]، فهي من بعض وجوهها أهمّ المحطّات الرئيسيّة في تاريخ اللسانيّات العربيّة الحديثة، لا بمعيار عدد المنشورات القيّمة، ولا بمعيار النقل المعرفيّ الخامّ، بل بالروح المنهجيّة القائمة على الوعي بنسبيّة المناويل القديمة والحديثة في استكناه اللغة، وبأهمّيّة التجذير الثقافي من خلال التعليم العامّ.

كانت مرحلة ثريّة بالقراءات والتحليل والنقد والتأليف، إذ:

---

(1) لم يكن للفريق اللغويّ الذي كوّنّاه بالجامعة سنة 1982، ولا للفريق البيداغوجي الذي كوّنّاه 84 –1985 بإدارة البرامج والتكوين المستمرّ بوزارة التربية، أيّ هيكلة قانونيّة وبدون أيّ تشجيع ماديّ، فقد كان العمل تطوّعيّا مسكوتا عنه إداريّا بدعوى كونه مجرّد تنسيق بيداغوجيّ تابع في الأوّل لإدارة القسم وفي الثاني لسلك المتفقّدين في إدارة البرامج.

(2) لضيق مجال النشر كنّا نسجّل انتهاء مرحلة أو ابتداء مرحلة بمقال فاصل، وأهمّ الفواصل هي التالية:

- أثر اللسانيّات في تجديد النظر اللغويّ، أنجز سنة 1979، وكان حكما على البحث اللغويّ العربيّ إلى السبعينيّات.
- «خواطر شكّ نظريّة في كفاية القراءة اللغويّة» أنجز سنة 1982، في عدم كفاية المناويل الأسلوبيّة وما سمّي بالوصف اللسانيّ للأدب وحتى ما سمّي أيضا بنحو النصّ.
- تقديم عامّ للاتّجاه البرغماتي، أنجز سنة 1984، تمهيدا لاستغلال التداوليّة في النحو.
- «المعجم بين النظريّة اللغويّة والتطبيق الصناعيّ»، ملخّص لدراستنا للمعجم إلى وسط الثمانين.

- فيها أعيدت قراءة النصّ النحويّ القديم على أسس منهجيّة حديثة[1]،
- وفيها وقع التوجّه، بتعاون وتكامل بين الأفراد، إلى المناويل النظريّة الحديثة في النحو والأصوات والمعجم والخطاب، بتوجّهاتها البنيويّة والوظيفيّة والتوليديّة والعرفانيّة، مع استفادة وتتبّع لأهمّ ما ينجز في العالمين العربيّ والغربيّ؛
- وفيها نفّذ الفريق نظريّا وتعليميّا وبصورة رسميّة وشاملة المنوال التأليفيّ العربيّ الوحيد الجامع بين المنوال العامليّ التقليديّ والمنوال البنيويّ الحديث، على وجه يجعل النفاذ إلى خصوصيّات الفكر القديم، والنفاذ إلى خصوصيّات المناويل المتولّدة عن البنيويّة قائما على منضدة مشتركة نظريّة وخبريّة؛
- وفيها وهو الأهمّ اكتملت التوجّهات والأفكار التي أعطت ثمارها في التسعينيّات وما بعدها، بحيث لا علم لنا إلى حدّ الآن بأيّ توجّه في الدراسات اللسانيّة التونسيّة اليوم لا يأخذ أصوله من تلك الفترة التي لم تكن خالية من التخطيط الواعي والموزّع للأدوار بحسب ميول الأشخاص المشاركين.

أولويّة المنوال التعليميّ المنهج

لثراء هذه المرحلة الحاسمة والحرجة، لن يكون تقديمنا تقديما شاملا لكلّ المجهودات الفرديّة، وإن كنّا لا نريده أن يكون غائبا لمجهود أحد.

إلاّ أنّنا بحكم دورنا في التخطيط والتنسيق والتنظيم[2]، سمحنا لأنفسنا بالاكتفاء بما يسمح للأجيال الموالية فهم بعض الخلفيّات المنهجيّة التي أثّرت في

---

(1) كان المنوال السائد في تحديث النصّ القديم لا يجاوز كتيّنو في الأصوات، وحركات التيسير والتجديد وأعلامها في النحو، وحسين نصّار والتجديد الاصطلاحيّ المجمعي، فباستثناء الأعمال التي أنجزت مع القرمادي في مركز البحوث، لم تقع إلا محاولة المسدّي سنة 79 في أطروحته، التي لم تكن رغم مجهودها، نابعة تماما من «المنوال الصمنيّ» الذي يخضع له النصّ القديم.

(2) كانت الرئاسة الشرفيّة للأستاذ المهيري، وكان حضوره أسبوعيّا وبدون تغيّب إلى سنة 87.

أعمالنا المنشورة وفي الأطروحات والبحوث التي أشرفنا عليها، أو أشرف عليها طلبتنا أو زملاؤنا من الفريق، وربّما أيضا في بعض أعمال الذين لم يستنكفوا من الإحالة علينا، أو الإشارة إلى غير المنشور من أعمالنا.

باختيارنا المقصود للتأريخ لمرحلة حاسمة غير موثّقة بالنشر، لا يسعنا الوقت ولا المجال للكشف عن كلّ الأنساق والنظريّات والمناويل النظريّة والعمليّة التي تفاعلت أثناء هذه الفترة التي أنتجت أوّل التسعينيّات المشروع الذي سمّيناه «الإنشاء النحويّ للكون»، والذي لم يكن سوى ما يشبه التقرير النهائيّ لمجهودنا التنظيريّ داخل الفريق، ولخلفيّاته الفلسفيّة والفكريّة والعلميّة الأخرى. ففي هذا المشروع ما هو مشتقّ من أنساق فلسفيّة مختلفة، أو من علوم إنسانيّة اجتماعيّة أو صوريّة أو علميّة مختلفة، وفيه من اتّجاهات لسانيّة شتّى، قديمة وحديثة، لا يخطر في بال منضبط أنّه يمكن الجمع بينها. وكذلك، كما لا يسعنا التبسّط في النظريّات والمناويل العلميّة والفكريّة المؤثّرة، لا يسعنا الوقت ولا المجال لتقديم الأبعاد النظريّة والتطبيقيّة لمشروعنا الشخصيّ هذا، ولا لما دفعنا لأجله الطلبة الباحثين. فليس غرضنا هو التوثيق لما اعتمدناه من مفاهيم ومناهج، ولا لما بحثنا فيه أو درسناه من المناويل النظريّة، ولا لما توصّلنا إليه من أفكار. بل غرضنا شيء له شأن آخر أهمّ في اعتباراتنا. وهو التعليم الذي يحتاج في هذا الزمن المتأزّم إلى مثال ناجح نابع من تطوّع وطنيّ، يقوم على مفهوم الواجبات لا على مفهوم الحقوق.

ذلك أنّنا اخترنا في تلك الفترة الحاسمة والحرجة أن يكون مجهودنا في البحث موجّها إلى التعليم[1]، لا لغياب التنظيم والتمويل في البحث والنشر فقط، ولكن لتفطّننا إلى أنّ تعثّر اللسانيّات في بلادنا وفي جميع الأقطار العربيّة لا يعود إلى روح المحافظة الثقافيّة فقط، بل يعود إلى ذهنيّة مترسّخة في أشكال أبنيتنا الثقافيّة الفكريّة على صورة تجعل المضمون المعرفي سواء أكان قديما أم حديثا مضمونا تقليديّا ينقل ويحفظ كما هو. وفعلا، كنّا نتابع في تلك الفترة،

(1) لم يكن هذا التوجّه نابعا من اقتناعنا فقط؛ فهو التوجّه الأساسي لأساتذتنا وزملائنا في فترة لم يكن النشر فيها منفذا متوفّرا جدّا. ونخصّ بالذكر منهم المهيري الذي لم يقبل الانضمام إلى الفريق سنة 82 إلا في إطار البحث التعليميّ.

بكثير من القلق، شعارات في الحداثة الفكريّة والعلميّة والثقافيّة تملأ دروسا لا تقلّ حمقا عن الأفكار الرجعيّة. بل كان الكثير من حملتها هم السدنة الحقيقيّون للتنظيم المؤسّسي المانع من ترسيخ البحث اللسانيّ.

هذا ما جعلنا نرى أنّ وظيفتنا الأساسيّة في التعليم هو تعليم المنهج لا تعليم التبجّح بالمضامين المنقولة. منهج التعقّل الناقد والقابل دوما للنسبيّة، وغير المستسلم للثوابت العرفيّة غير المبرّرة أكانت قديمة أم حديثة.

الغايات والمحاور

اخترنا إذن لهذا المحور في «تجديد المنوال اللسانيّ» أمرين رئيسيّين:

- أوّلهما أن نلحّ بهذا العرض على أنّه، مهما كان نجاح اللسانيّ الباحث وعمقه، فلا معنى لعمله ما لم تكن المناويل المختارة نافذة إلى الأبنية الثقافيّة الوطنيّة، ولم يلتحم بها التحاما كافيا لربطها بالثقافة الإنسانيّة الكونيّة التي هي مآل كلّ معرفة علميّة حقيقيّة. وإلا فإنّه يبقى معزولا في ثقافته إن بقي في تراثه، أو مهمّشا فيها إن لم يبق، أو يصبح مهاجرا إلى ثقافة أخرى ترتبط بالثقافة الكونيّة؛ وهو حلّ لا يقلّ حمقا عن الحلّ المحافظ والمنغلق على الماضي[1]؛
- الثاني أنّ تحقيق النفاذ إلى الثقافة الوطنيّة للالتحام بها وربطها بالثقافة العلميّة الكونيّة لا يقع بالسرعة الكافية تسبيّا إلا بتوفير جيل منخرط فيها، ولا يكون ذلك ناجعا ومؤهّلا للدوام إلا بمأسسة تعليم اللسانيّات على صورة تكون الثقافة اللسانيّة جزءا من تاريخ هذا العلم، لا اختصاصا موازيا له، أو منافسا. فلا فائدة في التبجّح بمعرفة متقدّمة ليس لها نظام تعليميّ حاضن؛

---

(1) إلى حدّ الآن لم تتطوّر النظريّات اللسانيّة إلى الحدّ الذي يجعل المعرفة القديمة أرشيفيّة: فعند التثبّت في الكثير من المناويل اللسانيّة الشائعة، لا نجد قطيعة صارمة بين الأنحاء التقليديّة والأنحاء المستحدثة. وهذا شبيه بعض الشيء بحالة الهندسة الإقليديّة في الرياضيّات الحديثة. فلا مقارنة بين مستوى اللسانيّات العالميّة ومستوى الفيزياء أو البيولوجيا. لكنّ هذا الأمر لن يدوم طويلا.

– وفي غير هذه الحالة، سنبقى تلهث وراء ما ينتجه الغرب؛ نستورد المناويل كما نستورد السّيّارات والآلات المنزليّة. كلّما وصلنا إلى منوال ونقلناه، تولّدت بدعات أخرى.

هذا ما انتهيت إليه أواخر السبعينات من دراسة التجديد اللغويّ منذ الطهطاوي إلى تمّام حسّان[1]، ومن تتبّع مجهود القرمادي منذ أوائل الستّينيّات إلى محنة إبعاده سنة 79 وانحصار تدريسه في الصوتيّات والترجمة[2]. وهذا ما دفعني، مع من بقي من فريقه، إلى العمل على تجذير اللسانيّات في برامج تعليم العربيّة ومواصلة عمله بمأسسة تدريسها في المرحلة الثالثة من الدراسات العليا، وتكوين جيل كامل مترسّخ في التراث وقادر على ربط الثقافة الوطنيّة بتاريخ الفكر اللسانيّ العالميّ.

توثيقا لهذه المرحلة اكتفينا بتقديم ما يلي:

1. تقديم سريع لمضمون منوال تعليميّ استقرّ مدّة ثلاثة عقود، في التعليم الأساسيّ؛
2. تقديم سريع لطريقتنا في مقاومة الذهنيّة النقليّة، وفي تعليم المنهج النقدي؛ وذلك انطلاقا من نماذج تشمل:

أ. المنهج في تدريس منطلقات البنيويّة الأوربيّة؛

ب. المنهج في تدريس الفكر التوليديّ؛

ج. المنهج في تدريس النواة الإعرابيّة في النظريّة القديمة؛

د. وختمناها بأبعاد المنهج في دراسة المقولات المتحكّمة في الأبنية.

---

(1) كان هذا هو الموضوع الأوّل لأطروحة الدكتورا، أتممناه سنة 79 وكان من المفروض إتمام تحريره في السنة الموالية قصد المناقشة. لكن، تركناه لتنفيذ المشروع العلميّ والتعليميّ المذكور في هذا المقال.

(2) في الأوّل أبعد سنة 1976 عن رئاسة قسم اللسانيّات بمركز البحث بطريقة ذكيّة وقانونيّة وذلك باشتراط عدم تمتّع المدرّس في الكلّيّة بمنحة البحث التي كانت تساوي نصف الأجر إلا إذا التزم بالنشاط في الكلّيّة فقط، ثمّ أبعد بعد سنة 78 إثر أحداث جانفي عن تنظيم المؤتمر اللساني العربيّ الأوّل، ثمّ عن تدريس اللسانيّات قبيل وفاته. وذلك أنّه كان نقابيّا قريبا جدّا من المعارضة الإشتراكيّة للنظام الليبيرالي الذي اتّبعه الحزب الحاكم.

3. تبقى الغاية الأخيرة هي إيقاظ الوعي بأمرين:

أ . أوّلهما ما أسمّيه بـ«الوعي النحويّ»: وهو ارتقاء الوعي اللغويّ الإنسانيّ بأنّه يتكلّم إلى مستوى الوعي بأنّ ما يقوله قابل للتمثيل الرمزيّ الضابط له، وقابل لرفعه إلى مستوى كشف الحقيقة به؛ وهو الوعي الذي أُدرج تحته أهمّ ما أنجزته الإنسانيّة ثقافيّا وحضاريّا منذ اكتشاف الكتابة؛ هو الوعي الأساسي الذي مكّن الإنسانيّة بالارتقاء في المستويات الأساسيّة المتداخلة من الثقافة، أي العقائد والمعارف والمهارات؛ وإلى اليوم ما زال التفكير في انتظام اللغة هو المخوّل الأساسيّ لكلّ المناويل العلميّة، حتّى ما هو صوريّ صناعيّ بعيد في الظاهر عن اللغة الطبيعيّة،

ب. وثانيهما أنّ «الجهاز اللغويّ النحويّ الطبيعيّ» جهاز متنوّع، يشتغل عبر التاريخ:

- بمناويل لسانيّة طبيعيّة، تخضع لخصائص كونيّة كلّيّة، تضمن تكافؤها في الأشكال المعبّرة والمضامين المعبّر عنها؛
- كلّ لسان منها يشتغل، بفضل جهاز نحويّ مخصوص متعدّد المنظومات، بمعالجة المعلومات وصياغة بعضها في مناويل مختلفة من الأنظمة الثقافيّة العقديّة والمعرفيّة النظريّة والمهاريّة العمليّة؛
- أنّ هذا الجهاز بقدر ما يجيد اللعب بالمناويل في إنشائه للكون الثقافيّ الممثّل للكون الماديّ، يجيد اللعب بتكوين المناويل الواصفة لذاته والمناويل المقيّمة لها.

ج . هذا ما يجعل المأسسة التعليميّة للسانيّات مدعوّة إلى أن تكون ذات صبغة أنتروبولوجيّة طبيعيّة لغويّة ثقافيّة منفتحة على كلّ الإنسانيّات الاجتماعيّة وعلى كلّ العلوم ذات الصلة المباشرة باللغة.

1. اللسانيّات بين المنوال التعليميّ والمناويل التقانيّة

من الضروريّ، في هذه الفترة الحرجة الشبيهة في خطورتها بما عاشته تونس في السبعينيّات والثمانينيّات، أن نحافظ ونعمل، بوعي استراتيجيّ واضح،

على المأسسة التعليميّة للسانيّات، بتقييمها ومواصلتها وتطويرها على الوجه المناسب لهذا الوضع المتأزّم.

إن كان من الضروريّ متابعة النظريّات والمناويل العالميّة ونقلها إلى العربيّة بالترجمة والتلخيص والتقديم وغيرها من الوسائل، فإنّه مهما كانت الاجتهادات الشخصيّة في ضروب النقل المعرفيّ، فإنّه يبقى محدود الفعاليّة ما لم يستند إلى مناويل في تنظيم التعليم والبحث والنشر. فلا بدّ من التفكير الجدّي في هذا الأمر، والابتداء فيه بنقد المناويل المعيقة، واقتراح مختلف السبل للمجاوزة. وللوصول إلى ذلك، لا بدّ من التفكير في المضامين ذات الوقع العمليّ، والمغري لأصحاب القرار؛ فليس من اليسير في عصر الأزمات الاقتصاديّة والاجتماعيّة إقناعهم بالجدوى العمليّة في تنمية هذا المجال.

العادة عند التفكير في التوجّهات العمليّة أن يقفز الجميع على المشاريع ذات الصلة بالتقانة، أو ما يسمّى في التعبير العامّ بالتكنولوجيّات الحديثة. وهو أمر مهمّ ولا شكّ. لكن ليس لنا، نحن اللسانيّين في الأغلب، أيّ دور رياديّ في وضع مناويله في البرمجة. فما يظنّه عامّة الباحثين لسانيّات معلوماتيّة، أو لسانيّات حاسوبيّة أو إعلاميّة، ليس هو في الأغلب سوى معلوماتيّة حاسوبيّة مطبّقة، أي مناويل لغويّة صوريّة مطبّقة على اللغة الطبيعيّة، تطلب تطويع بعض المعلومات اللسانيّة الطفيفة لمقتضيات التقانة.

لم يرتق هذا الميدان التقانيّ، إلى الآن، وفي بلداننا بالخصوص، إلى منزلة شبيهة بما وصلت إليه التقانة البيولوجيّة أو الفيزيائيّة. فإن كانت هذه التقانة ارتقاء للوسائل والأدوات التقانيّة المستعملة في البحث في أسرار الطبيعة، فإنّ التقانة اللسانيّة مهدّدة في حالات عديدة بأن تكون مجرّد تعليب للمادة الطبيعيّة اللغويّة، كتعليب الطماطم وتسويقها تسويقا ناجحا لا يقول شيئا ذا بال عن طبيعة اللغة سوى أنّها قابلة للمعالجة الآليّة. وهذا ما نلاحظه خاصّة في استعمال المعطيات النصّيّة في البرامج الحاسوبيّة، وفي ما يزعم البعض أنّه تطبيقات تربويّة أو تطبيقات في تعليم الألسن.

ليس هذا الجانب التقنيّ هيّنا، ولا يجدر بنا إهماله. ولا يقلّل هذا الحكم من أهمّيّة هذا الجانب الحيويّ في الصناعة والاقتصاد وفي معالجة المعلومات

لأغراض شتّى. ولا يضعف من اقتناعنا بجدوى السيطرة على هذه التقانة، فلسنا على غفلة عن منافعه العامّة كاستعمال البحث في متاهات «قوقل»، أو حتّى معالجة نصوصنا العاديّة، ولا على غفلة أيضا عن منافعه الاستراتيجيّة. لكن علينا أن نكون على وعي بأنّ المناويل الحاسوبيّة مناويل حاسوبيّة تستعمل المعطيات اللغويّة ولم ترتق دائما ولا في جميع الحالات إلى مرتبة «اللسانيّات المستعملة للتقانة».

ليس هذا ذنب الإعلاميّين الحاسوبيّين، خاصّة في بلداننا، ولا من المعقول أن نطالب العلميّين من هذا الاختصاص أن ينظروا إلى اللغة من زاوية نظر أخرى غير زاوية نظرهم: فقد أفاد الكثير منهم هذا المجال، وأثروه باجتهادهم في النظر إلى اللغة الطبيعيّة من زاوية النظر الطبيعيّة.

علينا أن ننشر الوعي بأنّ الخلل هو قبل كلّ شيء خلل الأنظمة التعليميّة التي تحصر الدراسات اللسانيّة بشريًا ومؤسّسيًا في بوتقة ضيّقة جدًا وعمياء، تعزل اللسانيّات في زاوية «البعير المعبّد» من الدراسات الأدبيّة المنعزلة بطبعها الفنّيّ حتّى عن العلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، فما بالك بالعلوم الطبيعيّة والصوريّة. فأغلب اللسانيّين، على خلاف البيولوجيّين، غير مهيّئين تعليميًا لاستغلال التقانة استغلالا مجاوزا لحاجة الصناعة إلى اللغة. وهذا ما يجعل بعض اللسانيّين يعتقدون أنّ غاية اللسانيّات أن تكون حاسوبيّة صناعيّة. والحال أنّ بعض الأعلام، كتشمسكي منذ السبعينيّات ورغم صلته الشديدة بالأهداف التقانيّة، وكغيره من العرفانيّين ذوي الاهتمام بالدلالة والتصوّر كجاكندوف ولنقاكر وليكوف، لم يوقفوا سبرهم لأسرار اللغة على المعالجة الآليّة للملفوظات المكتوبة أو المسموعة.

المفروض أن يكون اللسانيّ أوسع نظرا من التقانيّ، بحيث تكون مناويله الممكنة أوسع من أن تتحمّلها المناويل الصوريّة المسيّرة للآلة، وبحيث لا تكون الحوسبة الصناعيّة سوى أداة في العمل الدقيق والمجاوز لطاقة الفرد، تمامًا كما يفعل البيولوجيّ أو الفيزيائيّ أو الجيولوجيّ وغيرهم ممّن يستعملون المناويل الحاسوبيّة استعمال اليد للمطرقة في دقّ المسمار.

هذا ما يجعل مفهوم النظريّة اللغويّة الشاملة والمبرّرة لتعدّد المناويل السابرة

لأسئلتها وفرضيّاتها غير ممكنة دون منوال تعليميّ يوفّر التكوين اللازم لها. وفي هذا الشأن لا بدّ من التمييز الواضح بين «منوال تعليميّ للسانيّات»، ومنوال تعليميّ للسان». فمقالنا هذا في الأوّل دون الثاني.

2. المنوال التعليميّ بين التقييم والتخطيط المناسب

من الخطإ الفادح أنّ يهمل اللسانيّون التفكير في المنوال الأفضل لتعليم اختصاصهم، وأن يقتصروا، متى فكّروا في تعليمه، على توفير الحظوظ لما يعتبرونه التخصّص الأفضل.

خارج التقانة، ليس لأصحاب القرار تصوّر واضح عن أهمّيّة اللسانيّات ودور اللغة في السياسة والاقتصاد. فأقصى وعيهم لا يجاوز ما تدعوه الظروف العمليّة من دعم لتعلّم الألسن الأجنبيّة دعما كثيرا ما يكون على حساب اللسان الوطنيّ، واستسلاما ساذجا بريئا لسياسات لغويّة أجنبيّة تطبّق، كما هو الأمر في الاقتصاد، بعقليّة الرابح غير المكترث بالخاسر. ومتى وقع التفكير في اللسان الوطنيّ، فالأغلب أن تركبه الحميّات الإديولوجيّة على حساب المعرفة العقليّة الهادئة.

لا يمكننا الاعتماد كثيرا في هذا الشأن على كلّ زملائنا في العلوم. فإن كان بعضهم، وليسوا قلّة، على مستوى عالميّ عال جدّا، فأغلبهم تقنيّون سامّون مقتنعون بضرورة الجودة في استعمال الألسن لا غير، وكثيرا ما يؤجّلون الاهتمام بلسانهم الوطنيّ في خضمّ اللحاق بالمعرفة العالميّة المتفلتة باستمرار. ولضعف الكثير منهم في الفلسفة، قلّ ما نجد من بينهم من يعلم دور التفكير اللغويّ في تطوير الرياضيّات والعلوم، وقلّ منهم من يتساءل عن الأسباب التي دعت بعض الجامعات العالميّة الكبرى إلى تدريس اللسانيّات والبحث فيها في أقسام بعيدة عمّا تعوّدنا جمعه تحت عبارة «الآداب» أو «الإنسانيّات».

إنّنا في حاجة إلى تصوّرات نتبنّاها ونستحدثها في اتّجاه وعي معرفيّ لغويّ شامل، يستوعب وظائف اللغة في شتّى المجالات، ويدعم بالخصوص وظائفها المعرفيّة الأساسيّة في المجالات الحيويّة المختلفة، ويفتح آفاق جديدة في التكوين يناسب الأزمة الراهنة بمتطلّباتها السياسيّة والاقتصاديّة وبأبعادها الجغرافيّة

بالخصوص. فليس لنا إلى الآن أي سياسة لغويّة منظّمة لمواجهة التحدّيات.

غير خاف على أحد أنّه في غياب وعي الدولة بسياسة لغويّة رسميّة واضحة، خطّط جيلنا بعد الجيل الرائد لهذه النقلة النوعيّة بوعي عمليّ كامل ومسطّر لنجاح هذه المرحلة الحاسمة في تكوين المرحلة الموالية لها والتي أنتجت الجيل العامل اليوم.

وفي دوام غياب السياسة اللغويّة الرسميّة، وفي المحيط الدوليّ العامّ وغير الباعث إلى الاطمئنان، ينبغي على الجيل المباشر أن يفعل مثلنا، ألا ينتظر من أحد أن يبني شيئا لهذه البلاد، وأن يكون على حكمة استشرافيّة وموضوعيّة كافية.

وأنّا، وإن كنّا إلى الآن لم نبتعد كثيرا عن فترة التبشير باللسانيّات، رغم الحرص الصادق على ملاحقة القطار الفائت بالوقوف له في شتّى المحطّات، نعتقد أنّ المدرسة التونسيّة من بين المؤسّسات العربيّة التي تقدّمت نسبيّا في مستوى هذا الوعي المنهجيّ الذي نعتناه بلعبة المناويل.

لكنّ المدرسة التونسيّة اليوم، كأغلب القطاعات، تعاني تشتّتا في الجهود، وخمولا مؤذنا بالتراجع أمام الأبواب الموصودة. وضعف الموارد البشريّة المعزّزة للمستقبل. وهو وضع لا يلائم نضجها وما هو منتظر منها في مجالها الوطنيّ وفي مجالها العربيّ والعالميّ.

هذا ما يجعلها في حاجة إلى تقييم مسيرتها لتجويد قدرتها المعرفيّة والمنهجيّة على صناعة المناويل النظريّة والمناويل التطبيقيّة بالخصوص، كما هي الحال في بعض المجالات العلميّة الطبيعيّة والصوريّة التي، وإن كانت تعاني هي أيضا من الأزمة السياسيّة الاقتصاديّة العامّة، فإنّ حظوظها في المشاركة في الحلّ تبدو أوفر، وأكثر إقناعا بالاهتمام بها دون الإنسانيّات عموما واللسانيّات بالخصوص.

ومع هذا، إن كانت بعض الاختصاصات صالحة أكثر من الإنسانيّات للتدخّل الاستعجاليّ المفيد والملقت بفضل سفّاراتها وأضوائها الحمراء الصفراء وأقمصتها البيضاء وأمصالها وقدرتها على تنشيط الأعضاء، فإنّ وصف الحالة العامّة تبقى من مشمولات الإنسانيّات الاجتماعيّة، وتبقى الأجهزة العلميّة الصلبة

والمدقّقة لمكوّنات الأزمة وللمعطيات الداخليّة والخارجيّة ذات الصلة بها، وسائل ضروريّة تمكّن الإنسانيّات الاجتماعيّة من تدقيق الفحص وتشخيص الوضع ورسم الإمكانات.

تتضمّن هذه اللمحة أنّ المنوال الأوّل الجدير بإعادة النظر هو المنوال الأساسيّ المحدّد لوجهة النظر: كيف ننظر إلى المعرفة؟ كيف ننظّم فروعها؟ وكيف نتصوّر العلاقات بينها؟ ثمّ، وهو الأهمّ، كيف نتصوّر تفاعلها في ضمان السلامة الفرديّة والاجتماعيّة والوطنيّة والملّيّة والإنسانيّة في أرقى درجات الهويّة والانتساب؟

من هذه الوجهة من النظر، لا أتوقّع أن تكون اللسانيّات في الهامش العلميّ ولا الهامش الثقافيّ ولا الهامش الاجتماعيّ ولا الهامش السياسيّ الاقتصاديّ بالخصوص بما فيه من تبادل وتنافس ومنشآت. فاللسانيّات نواة الإنسانيّات الاجتماعيّة بحكم أن الإنسان الاجتماعي بالطبع، ما كان الإنسان المدنيّ بالتطبّع لو لم يكن حيوانا ناطقا قادرا على التشارك في معالجة المعلومات وحفظها وتناقلها عبر الزمان والمكان.

ما الفائدة في أن نبقى في حلقة مفرغة نبحث في مسائل قد تنحلّ من تلقائها برؤية مجاوزة لها، مسائل من صنف العلاقة بين اللسانيّات والتراث، أو من صنف البحث عن أي المناويل الحديثة الأجدر من غيرها بالحضانة والتبنّي.

ليكن واضحا أنّ مثل هذه التساؤلات ما زالت جديرة بالاهتمام، لكن، لا باعتبارها المنطلق الدائر على نفسه والمتردّد بين المناويل القديمة والحديثة، بل باعتبارها موضوعات ثانويّة يمكن أن تنحلّ تلقائيّا بالتوجّه إلى رؤية أشمل.

في اعتقادي أنّنا وصلنا إلى هذه الرؤية الشاملة منذ أربعة عقود، بوضع مشروع قادر على استيعاب كلّ التوجّهات التي تبدو في ظاهرها متناقضة.

لا نلحّ في هذا المقام على أيّ جانب تقنيّ فيه؛ فهذه مهمّة من توجّهوا إلى التعمّق في المناويل التداوليّة والتوليديّة والعرفانيّة، إذ التقييم يستدعي الاختصاص في المناويل الأخرى ذات الصلة بمحاوره أو جوانبه الكبرى.

ما نلحّ عليه في هذا المقام المتأزّم، دون تفصيل ولا تحليل، هو الجانب الاجتماعي التاريخيّ الثقافيّ منه. فهذا الجانب، خارج كلّ منوال يدرسه، يبقى

واقعا ملموسا نعيشه. وعلينا أن نواجهه في إطار اختصاصنا اللسانيّ بأيّ منوال كان، وألا نتركه غائبا في مناهجنا التعليميّة كما هي الحال الآن[1].

3. ما بين التنظير الشامل وتعدّد المناويل

مهما كانت المناويل التي نتّجه نحوها، ففي تقديري أنّ الرؤية الشاملة ينبغي أن تستوعب الوضع المتأزّم الذي يعيشه العالم العربيّ، والقابل لأن يلخّص في عبارة واحدة هي «الصراع اللغويّ الحضاريّ». فهي الأشمل لكلّ ما نعيشه من ضيق اقتصاديّ، وتشتّت إديولوجي، وتنازع سياسيّ، وتكالب على مصادر الطاقة، وتفكّك في التعليم، وغير ذلك ممّا يطول عدّه.

إن كان صلب الألسنة هو الأنظمة التحويّة. فالمناويل الواصفة لها من الداخل غير كافية ما لم نهتمّ بوظيفتها الاجتماعيّة الرئيسيّة. فمن الضروريّ لاستيعاب الوجهين، الوجه البنيويّ والوجه الوظيفيّ، من الوقوف موقفا نقديّا من جميع المناويل ذات المنحى النفسيّ المعرض عن الأبعاد الاجتماعيّة والتاريخيّة، والتي تبرّر منحاها الاختزاليّ هذا بمبادئ إبستمولوجيّة قد تبدو مقنعة. ومن الضروريّ أيضا كذلك أن نقف موقفا نقديّا من جميع التوجّهات التي تتعامل مع الخطاب، ومع كلّ الظواهر اللغويّة الخارجيّة، وكأنّ الألسنة لا تخضع في اشتغالها لبرامج تحويّة قد لا تكون صلبة وجازمة إلى الحدّ الذي تصوّره بعض المناويل المتأثّرة بمناهج اللغات الصوريّة.

قد لا يكون من اليسير الجمع بين المختلفات. لكنّ المشروع العلميّ اللساني مطالب بتفسير اللغة البشريّة في جميع تعقّداتها ما دامت الطبيعة قد جعلتها على هذا الثراء.

الحال أنّه في واقع العلوم المختلفة، لا مانع منهجيّا يحجّر وجود نظريّة علميّة شاملة تنضوي داخلها مناويل شتّى متكاملة تهتمّ كلّ واحدة منها بمنظومة

---

(1) في إطار الدراسات الإنسانيّة الاجتماعيّة، وقعت محاولات عديدة لتركيز لسانيّات تطبيقيّة وعمليّة، في التقانة اللسانيّة والاستراتيجيّة. ولم يتسنّ لها النجاح لعدم توفّر الإطار البشريّ والتنظيم والتخطيطي الحكوميّ.

لغويّة مّا شريطة ألا تكون المناويل متضاربة، ومهيّئة للتعامل في ما بينها لاستيعاب الواقع اللغويّ المعقّد.

فليست المناويل التي نحتاج إليها بالضرورة تقانيّة، أو فنّيّة خالصة من الصنف المهتمّ باللسانيّات الصلبة الناشرة للمناويل التوليديّة وغيرها. فمن الضروريّ العمل على تنمية رؤية لغويّة شاملة تجعل اهتماماتنا غير عينيّة ولا مؤقّتة ولا ضربا من العلم للعلم والفنّ للفنّ، ولا أسلوبا من الهروب أمام الأزمات الكبرى.

ليس المجال ليسمح بالتبسّط في المسارات المختلفة كمسار الفاسي الفهري المخالف لاختياراتنا في السبعينيّات مثلا. لكنّ ما يسترعي النظر في مسار الجيل الثاني من اللسانيّين التقاؤهم في السنوات الأخيرة على نفس المواضيع اللسانيّة الاجتماعيّة. ففي جميع الحالات لم تكن النقطة الحاضرة سوى نهاية طبيعيّة لحركة تجديديّة يحرّكها هاجس الدفاع عن الوطن.

لنترك لكلّ أن يقول ما يريد قوله في هذا الشأن.

في ما يخصّني، ليس ما انتهيت إليه من اهتمام بالجغراسيا اللغويّة في السنوات الخمس الأخيرة سوى تصريح بما بدأت به في الحقيقة منذ ما يقارب نصف قرن: منوال في النظر إلى اللغة والكون، الكون بمعناه العينيّ، ولكن أيضا وقبل كلّ شيء، بمعناه الحدثيّ والوجوديّ. فمنذ انضمامي طالبا آخر الستّينيّات، وانضمامي أستاذا باحثا في فريق القرمادي، كان التزامي الوطنيّ والإنسانيّ واضحا في دراسة النظريّات والمناويل اللسانيّة.

ففي فريق القرمادي المعروف بدروسه في الصوتيّات، لم تكن اللسانيّات الاجتماعيّة غائبة، وإن كانت متّجهة إلى التنوّع اللهجيّ، أكثر من اهتمامها باللسان ومنزلته في الجغرافيا والتاريخ. ولعلّ ما وراء هذا البعد من مواقف إديولوجيّة مخالفة للإديولوجيا الرسميّة والجماعيّة هو السبب الرئيسيّ في الإعراض العامّ عن اللسانيّات الاجتماعيّة وعمّا يحرج الاختيارات الوطنيّة الكبرى فيها. إلا أنّ هذه الاختيارات اللسانيّة الوطنيّة هي أيضا في أمسّ الحاجة اليوم إلى مناويل نظريّة شاملة للوظائف اللغويّة النظاميّة الداخليّة وللوظائف اللغويّة الاجتماعيّة الخارجيّة التي لا تتعارض معها.

4. وظيفة المنوال التعليميّ المنشود

المحرج حقًا أنّ العالم العربيّ ما زال يعيش في نفس القضايا، وتقريبا بنفس الأسلوب منذ ما يقارب القرن. ويبدو أنّ القضايا اللغويّة التي عالجها الجيل الأوّل جيل الروّاد منذ الخمسينيّات والستّينيّات، والتي حاول الجيل الثاني تجاوزها بين السبعينيّات والتسعينيّات، ما زالت تلحّ على الجيل الثالث من طلبتهم، ونراها تلحّ على الجيل الرابع جيل الأحفاد، وكأنّ تباعد الأجيال لم يساعد على التراكم المتصاعد على الوجه الأكمل.

هذا الدوران اللولبيّ المتقدّم المتراجع في الارتقاء الحضاريّ والثقافيّ والعلميّ دوران لا مهرب منه في التاريخ. فليست القضيّة أنّ الجيل الثالث والرابع ما زال يبحث عن المناويل اللسانيّة الحديثة والصالحة أو القابلة للتعايش مع الأصول التقليديّة. فهذه قضايا لا تحلّ في بضعة عقود، بل القضيّة في أنّ المناويل المؤسّسيّة المتحكّمة في المنظومات العلميّة التعليميّة لا تساعد هذا الدوران على الوصول السريع إلى غاياته.

إنّنا نلاحظ أنّ المؤسّسة العلميّة التعليميّة، إضافة إلى أزمتها الناتجة عن الوضع السياسيّ الاقتصاديّ الداخليّ والعالميّ، تواصل مناويل عقيمة لا تساعد على نموّ المناويل اللسانيّة على صورة ملائمة لدور الإنسانيّات الاجتماعيّة في حلّ القضايا التي تعالجها على صورة استعجاليّة الاختصاصات المحظيّة بالتقدير.

لا ندخل في التفصيل. لكنّنا نشير إلى أنّ منوال المقابلات المتحكّمة في الدارة العلميّة التعليميّة المغذّية للتواصل والتراكم بين الأجيال دارة مفقرة جدًا للإنسانيّات الاجتماعيّة وللطبيعيّات علميًا وبشريًا على حدّ سواء، وتجعل كلّ المناويل النظريّة التي تقتضي تكامل الاختصاصات وتقاطعها تقتضي في الآن نفسه مجهودات فرديّة باهظة وغير مربحة، تصل في الكثير من الأحيان إلى تضحيات مضيّعة لفرص النجاح والتشغيل. فالمقابلات بين العلوم والآداب، والعلوم الصحيحة والإنسانيّات، والعلوم الإنسانيّة والاجتماعيّة، والفواصل القائمة داخل ما تسمّيه بحمق عميق مؤسّسات التعليم والبرامج والبحث بالعائلات التخصّصيّة، جميعها قائمة على تصوّرات حضاريّة تقليديّة، قد تكون

ذات أساس إبستمولوجيّ قديم، إن وجد، ولكنّها في الوقت الراهن لا توافق تطوّر المعارف العلميّة والفكريّة، ولا نبالغ إذا نعتناها بالعوائق الإبستمولوجيّة والإديولوجيّة المانعة من فهم المناويل وتصوّرها وصناعتها. ذلك أنّها متجذّرة في العقائد العامّة، ويعسر كثيرا إقناع مختلف المختصّين بتفاهتها، وبعدم نجاعتها في حلّ الأزمات الراهنة.

لا معنى لأيّ مجهود ولا لأيّ منوال تجديديّ في العلوم اللغويّة إن لم يكن مستجيبا لتساؤلات وقضايا واقعيّة حارقة، أو كان مجرّد استجابة لحافز اعتقاديّ ساذج في الحداثة، كما هي الحال عند الكثير من اللسانيّين العرب الذين يفتحون أفواههم وعيونهم تعجّبا وإعجابا لأيّ طنّة مستحدثة تنفلت من أجنبيّ، ليعيدوها كما هي أو تكاد، وكأنّهم بلا أفئدة نابضة ولا عقول كادحة، ولا بصائر قادرة على رؤية آفاق أوسع لأوطانهم المتأزّمة.

المشكلة مشكلة ثقافة علميّة إنسانيّة واسعة، أساسها الوعي الفلسفيّ بمناهج النظر والعمل. وحلّها لن يكون ابتداء إلا بمناهج النظر والعمل في تنظيم البحث والتعليم.

مهما كان دور الأفراد، فليست المبادرات الفرديّة في المجال العلميّ سوى الشرط الضروريّ وغير الكافي، وسنرى لاحقا. وبالمقارنة بما وصلنا إليه، وهو في تقديري ضئيل رغم التنويه به، أنّ كلّ المجهودات الفرديّة وحتى شبه الجماعيّة ظلّت مهدّدة. ذلك أنّ مناويل العلم والتعليم لا تنجح إلا بالمناويل الملائمة لها في المؤسّسات الاجتماعيّة المختلفة.

لا يمكن تجديد المناويل بمجهود شخصيّ علميّ خالص منحصر في البحث عمّا يحتاج إليه أو سطّره الآخرون. فالفردنة لا تصلح إلا للتبجّح بأننا نعرف البرغماتيّة، أو نتابع عن كثب التوليديّة، أو لنا علم بالحوسبة اللسانيّة، أو أنّنا قرأنا أو اقتبسنا الطلعة العرفانيّة الخارجة توّا من الفرن.

كلّ هذا جيّد في تكوين المناخ المناسب للمأسسة العلميّة التعليميّة، لكنّها كالسحب المتكثّفة الغزيرة، لا فائدة فيها ما لم ننظّم الفلاحة. وما لم نقم السدود. تذهب كما جاءت بدون وقع واقعيّ.

فإضافة إلى ضرورة التفكير في إطار ما نسعى إلى حلّه من القضايا

الوطنيّة الكبرى، علينا أن نكون على وعي بأنّه لا فائدة في بحث أساسيّ عن مناويل نظريّة جديدة ما لم يُخطّط له في مناهج التعليم ومناويله. فالمنوال في العلم رهين المنوال في التعليم، والعكس بالعكس. هذا، حتّى وإن كان البحث عينيّا ومطلوبا من جهات محدودة المصالح.

من أسباب تعثّر اللسانيّات العربيّة أنّها علم لم تقع مأسسته التعليميّة على غرار ما وقع في العلوم الأخرى؛ بل بقي رهين الاجتهادات الفرديّة في أغلب المناهج التعليميّة العربيّة، أو مقصورا على حصص صغيرة في بعض المستويات، غير مدعوم بالعلوم المجاورة والمساعدة له، بحيث لا يوفّر للمتعلّم الحدّ الأدنى للإلمام به.

5. في الوعي النحويّ وحريّة العقل الناقد

ما يشجّعنا على التوثيق النسبيّ لمجهود المدرسة التونسيّة أنّنا حاولنا مأسسة هذه الجهود اعتمادا على خطّة واضحة الغايات رسمنا ملامحها في أواخر السبعينات عند استبعاد القرمادي عن مركز البحوث الاقتصاديّة والاجتماعيّة وعن تدريس اللسانيّات، وتشبّثنا بتنفيذها، انطلاقا من رؤية نابعة ممّا سمّيناه في بعض كتاباتنا الأخيرة بـ"الوعي النحويّ".

لهذه العبارة في استعمالاتنا بعد أنتروبولوجيّ لغويّ ثقافيّ ذو علاقة بتاريخ المعرفة. فالتاريخ يثبت منذ بداية الكتابة أنّ تطوّر المعرفة الإنسانيّة تتناسب طردا مع تعمّقها في فهم اللغة. فليس من الصدفة أنّ تاريخ العلم موصول بتاريخ الكتابة، وأن الإبستمولوجيا الأرسطيّة موثوقة بتفكيره اللغويّ المنطقيّ، وأنّ ازدهار الإسكندريّة في العلم مصحوب بتركيز النحو، وأنّ ازدهار العلم العربيّ مواز لازدهار التفكير اللغويّ، وأنّ تطوّر العلوم الحديثة ثمرة فلسفة اللغة. فلا فائدة في تأكيد بعض المختصّين على أنّ فلسفة اللغة غير اللسانيّات. فمثل هذه التقسيمات تبرّر اختيارات منهجيّة عمليّة ليست بالضرورة مطلقة الصواب. فالتفكير في اللغة يبقى تفكيرا فيها. واختلاف النظر والفائدة والنتيجة يدعو إلى التفكّر لا إلى الإعراض والإهمال.

هذا بعض ما أشرنا إليه أعلاه، بتأكيد دور الإنسانيّات الاجتماعيّة، ونوويّة

اللسانيّات فيها، باعتبارها العلم الناظر في الخصيصة اللغويّة المميّزة للبشريّة والمنتجة لارتقائها الثقافيّ في مجالات المعتقدات والمعارف والمهارات.

هذا موضوع جدير بالاهتمام والدراسة؛ بل هو الأرضيّة الفلسفيّة العميقة والجوهريّة الأكثر مناسبة لموضوع ندوتنا. لكنّنا في هذا المقام الأوّليّ سنبقى في حدود تجربتنا التعليميّة الشخصيّة، التي لم تكن سوى السطح من طموح أعمق، لم يكن ما سمّيناه بالإنشاء النحويّ للكون، سوى وجه من وجوه التصريح به في فترة لم تكن خالية من الأزمات.

نعني بالوعي النحويّ في العموم، أن يتحوّل وعي الذات بكونها متكلّمة، إلى وعي متدرّج متنام بانتظام الجهاز المنتج لهذه الخصيصة، ولأهمّيتها في نحت كيانه في الكون. وذلك أكانت ذاتا فرديّة أم جماعيّة.

ليس هذا إلا تعريفا أوّليّا، غرضنا منه أن نبيّن، في اتّجاه تجذيره، أنّ هذا الوعي متى تحقّق بتجهيز إبستمولوجيّ واضح المفاهيم والمناهج، ذي رؤية فلسفيّة علميّة، صار من الممكن للذات المفكّرة أن تجد حرّيتها الاعتقاديّة العلميّة في وضع النظريّات والمناويل الإجرائيّة، وأن تتخلّص من التبعيّة في صناعة المعرفة العلميّة في هذا الميدان الذي ما زال، كالرياضيّات، لا يحتاج بالضرورة إلى تجهيز ثقيل مكلف، ما عدا الطاقة البشريّة والجودة الذهنيّة، والثقافة العلميّة والفكريّة المنهجيّة.

لهذه الحرّيّة قيودها، من غير شكّ، ككلّ حرّيّة مسؤولة. وأهمّها التحصيل المعرفيّ المخوّل لهذه الحرّيّة ألا تكون لغوا ملغى، يكرّر سابقا لا يثمر، أو ينتهج أزقّة مسدودة، أو يتّجه نحو آفاق جدباء[1]. فمن مكوّنات الوعي النحويّ الوعي بحتميّة التراكم التاريخيّ للمعرفة، كما بيّنّا في مواضع أخرى. فما دامت وظيفة

---

(1) لهذه الأنواع الثلاثة أمثلة عدّة يطول شرحها وهي تختلف منهجيّا عن ثلاثة أخرى تشبهها فالتكرار للسابق ممكن إذا كان منطلقا لتصوّرات جديدة مثمرة تطلّبها المعرفة الحاضرة؛كذلك ينبغي التمييز بين اختيار الأزقّة المسدودة، وانغلاق القضايا الباحثة عن حلّ أو برهان، والتمييز بين التوجّهات الجدباء والقدرة الحدسيّة التي توجّه بعض الباحثين إلى فتح مجالات بكر في المعرفة. ولا وجود لأيّ قاعدة مميّزة بين الصالح والطالح من هذه المتقابلات سوى التعمّق المعرفي والدراية بالقضايا وطرق حلّها.

اللغة الحيويّة هي المعالجة الجماعيّة للمعلومات جمعا وإنتاجا وخزنا، وما دام نحوها إنشاء للكون فالحرّيّة المسؤولة تقتضي الاستيعاب وتستلزم الإنتاج.

إن كانت المعرفة الشخصيّة رهينة مجهود شخصيّ في التعلّم الذي هو ملكة فطريّة طبيعيّة قبل أن يتطوّر إلى إرادة تجامعيّة، فالمعرفة الاجتماعيّة التي هي الهدف الأسمى للغة في إنتاج المعلومات المكوّنة للثقافة، لا تقوم إلا بمأسسة التعليم الذي هو، وإن كان ملكة فطريّة لاكتساب المعلومات الحياتيّة الضروريّة عند الأحياء الراقية، فإنّ مأسسته تنظيم للتعامل اللغويّ الضامن للتحصيل المعرفيّ المتراكم.

هنا تكمن الفائدة من ربطنا بين موضوع «التجديد في النظريّات والمناويل»، وبين التخطيط الإجرائيّ المفضي إلى مأسستها؛ إذ، بدون هذه المأسسة التعليميّة يبقى المجهود فرديّا، والحال أنّ المعرفة الفرديّة لا معنى لها ما لم تكن شيوعا اجتماعيّا قابلا للتفاعل التاريخيّ المتراكم ومشاركا في النسيج الثقافيّ العامّ.

ذلك أنّ التوليد المعرفي وارتقاءه إلى أعلى مراتب الوعي المنهجيّ المثمر للنظريّات العلميّة ولمناويلها الممكنة موصول بجودة الثقافة الاجتماعيّة العامّة، ومؤسّساتها المختلفة، لا سيّما العلميّة منها. وهذا لا يعني أنّ ثقافة الفرد العلميّة غير كافية للوصول إلى هذه الجودة؛ بل يعني أنّ الحالة العاديّة في التاريخ هي أنّ ميلاد الجودة المعرفيّة إنّما يكون في المحيط المؤهّل لإنجابها؛ وإلاّ فالعادة هجرة الأدمغة إلى المحيط المناسب. وهو ما يقع فعليّا منذ ما يقارب العقدين، وإن استفحل في السنوات الأخيرة.

إن كانت مهمّة جيلنا أنّه أسّس للوعي العلميّ النحويّ وحدّد أسسه المنهجيّة في التعليم المنتج والناشر له، فمهمّة الجيل الموالي أن يكون على علم بدور هذا المجهود لمواصلته على الوجه المناسب للظروف الراهنة. لكنّ الثابت في جميع الظروف المختلفة أن المعرفة العلميّة لا تتقدّم بالبحث الخالص بدون خطّة تعليميّة مناسبة.

اعتمادا على قناعتنا هذه التي لازمتنا طوال العقود الماضية، لن نعرض منوالا وصفيّا تفسيريّا بعينه، رغم ثراء التجربة التنظيريّة التي مررنا بها وسجّلنا الكثير منها في بحوثنا. فقد كان من الممكن أن يكون عرضنا هذا تعريفا عامّا

بالأسس النظريّة والمنهجيّة لما سمّيناه بـ«الإنشاء التحويّ للكون»، أو بصلته ببعض الاتّجاهات الفلسفيّة، أو بعض المناويل اللسانيّة القديمة أو الحديثة. لكنّنا فضّلنا الاهتمام بأمّ القضايا في ثقافتنا؛ وهي قضيّة الذهنيّة النقليّة التي تجعل كلّ حركة تجديديّة في المعرفة مجرّد نقل لمعرفة الآخر. هذه القضيّة لا يمكن حلّها إلا بتعليم مناسب يبيّن للنشء أنّ المعرفة نسبيّة كإنتاجها، وأنّ المناويل النظريّة أنظمة منظّمة للنسبيّة، لا شيء يدعو إلى الالتزام بها، لأنّها لعبة عقليّة راقية، كاللغة نفسها.

6. هدف المقارنة بين الأنظمة الوصفيّة

ليس «تجديد المنوال التحويّ» مشروعا مستحدثا مقترحا للإنجاز، بل تذكيرٌ بمشروع تونسيّ متجذّر في تيقّظ العرب لشأن اللسانيّات الحديثة مع أعلام نشطوا بالخصوص في آخر النصف الثاني من القرن العشرين. فمنذ القرمادي والمهيري والحمزاوي، اتّجهت الجامعة التونسيّة إلى الاهتمام المزدوج والمتوازي بالنظريّات والمناهج العالميّة، وبما أتشبّث بتسميته باللسانيّات العربيّة التقليديّة.

لم يكن هذا الازدواج المتوازي بين الأصيل والدخيل في نشأة الجامعة التونسيّة تمزّقا بين قطبين، كما يصوّره البعض. فمنذ المسعدي وأحمد عبد السلام وتلامذتهما من الجيل الأوّل، كانت الازدواجيّة الثقافيّة واقعا حضاريّا ترغب الطبقة المثقّفة في المحافظة عليه في إطار الحماس الوطنيّ لتحقيق نقلة حضاريّة تضمن التقدّم ودوام الاستقلال.

ابتداء من أوائل الثمانين، وإثر وفاة القرمادي (1982)، بدأ التحوّل عند تلامذتهم من ذلك الاهتمام المزدوج والمتوازي إلى الاهتمام بما يجعل النظر اللغويّ نظرا موحّدا وشاملا مجاوزا لما تعانيه الذهنيّة العربيّة من انفصام بين الأصيل والدخيل. فكانت تلك الفترة بداية محتشمة لما يمكن نعته بالدراسة المقارنة بين الأنظمة الوصفيّة القديمة والحديثة.

لم تكن هذه المقارنة مقنّنة منهجيّا ونظريّا حتّى ندرجها في «علم مقارن بين الأنظمة الوصفيّة اللغويّة». فهذا علم عسير حاولنا، بدون نجاح كبير، تكوين جيل آخر للبحث فيه، قادر على مجاوزة الانطباعات إلى ضوابط مفهوميّة ومنهجيّة

مستمدّة من تاريخ العلوم وفلسفة العلوم وتاريخ الأفكار وغيرها، ويستفيد بما تراكم من بحوث جدّيّة تناولت النصّ القديم من الداخل.

لم يكن الفريق اللغويّ، عند تأسيسنا له سنة وفاة القرمادي تحت رعاية المهيري، على معرفة كاملة بمختلف النظريّات اللسانيّة ولا على دراية إبستمولوجيّة واضحة تمكّنه من التحكيم بينها. ومع ذلك، فقد بدأ بمقارنات عينيّة موضوعيّة ومفيدة، شديدة الاتّصال بمسائل التدريس ومواضيعه. كالمقارنة بين التصوّر الحديث للنظام المقطعيّ والتعبير العربيّ التقليديّ عنه، أو المقارنة بين السوابق واللواحق الصرفيّة ومفهوم الزيادة، أو بين هذا التصوّر أو ذاك لنظام الوظائف، وغير ذلك من مسائل الأصوات والصرف والإعراب والبلاغة والعروض. لكنّ نتائج هذه البحوث استغلّت مباشرة في صياغة المسائل المدرّسة، إذ لم يكن من اليسير نشرها في محيط جامعيّ محدود الإمكانيّات، ومحيط ثقافيّ لا يهتمّ بهذه المواضيع الدقيقة.

في تقديرنا آنذاك أنّ جلّ المقارنات الجارية في سائر العالم العربيّ بين اللسانيّات العربيّة القديمة واللسانيّات الغربيّة الحديثة، لم تكن، إن وجدت، عميقة ولا شاملة لكلّ الأجهزة الوصفيّة المعنيّة، فقد كانت أغلب الكتابات متسرّعة، غير معنهجة ولا تخلو من الإسقاط. لكنّ في بعضها، رغم هذا الحكم السلبي، طرائف مفيدة. إلا أنّنا لن نهتمّ في ما يلي إلا بتجربتنا وعلاقتها بالتجربة التونسيّة.

وفي هذا السياق، لم تكن المقارنات العينيّة التي أشرنا إليها أعلاه متوجّهة إلى المقارنة المنهجة بين مناويل الوصف التقليديّة ومناويل الوصف الحديثة. فقد كان التدبير التعليميّ هو المستهدف بالبحث. وإذ كان الأمر كذلك، فإنّنا إلى الآن نجد ملامح من هذا المجهود في بعض ما بقي من المتون المدرسيّة؛ لكنّها مجرّد بصمات لمجهود تحليلي وتأليفيّ ضخم، ولتطوير شفويّ لم يقدّر له أن يكتب.

7. بعض المسلّمات العقديّة العائقة

في العموم، لم تكن الدراسات العربيّة المقارنة في مجال اللغة مجهّزة بعدّة

منهجيّة واضحة وكافية لضمان الصرامة العلميّة المنصفة. ولذلك عوامل شتّى، لا بدّ من ذكرها ما دام هذا الخلل المنهجيّ مستمرّا نجد ملامحه في مجلات جامعيّة من المفروض أنّ لها إمكانات كبيرة.

من العوامل العائقة وجهة النظر المتأثّرة جدّا بالتأويل الأصوليّ الفقهيّ للتقنية الوصفيّة النحويّة. فمنذ القرن الخامس نجح هذا التأويل في إقناع الدارسين بإرجاع التفكير اللغويّ إلى مبادئ أصوليّة ليست بالضرورة موافقة لها. فقد كانت ضربا فقهيّا من الإبستمولوجيا ذات النواة الأرسطيّة تشكّ كثيرا في كونها الأساس المنهجيّ للجهاز الوصفيّ التفسيريّ الذي أنجزه النحاة، لا في المرحلة الأولى التي بين الخليل وابن السرّاج فقط، بل حتّى في المراحل الموالية إلى عصر ابن هشام. ورغم تنبيه بعض الدارسين إلى هذا الأمر، وتقديم بعضهم لبدائل جديرة بالمناقشة[1]، فإنّنا إلى الآن قلّما نجد من يميّز بين المنهج العلميّ المستعمل والعوامل العقديّة التي قد تكون فاعلة في توجيه اختياراته الموضوعيّة. هذا مع العلم أنّ النصّ اللغويّ ليس الوحيد المتأثّر بالخلفيّة أو العامل العقديّ. فمنذ الأهرام إلى العصر الحديث، تقدّمت الرياضيّات وعلم الفلك بفضل عوامل دينيّة أو إديولوجيّة. لكنّ علميّة النصّ العلميّ، يمكنها دائما أن تستغني عن ذكر الملابسات الخارجيّة غير المنضويّة في مكوّنات الجهاز العلميّ.

لئن توفّرت في الدراسات الاستشراقيّة مقارنات أوّليّة تصلح قاعدة لتقييم تحكيميّ عامّ، فإنّها تمثّل وجهات في النظر خارجيّة متشبّعة بثقافتها الكلاسيكيّة قد تحتاج للاستكمال بوجهات نظر أخرى تؤرّخ للنصّ اللغويّ من داخله للتوصّل إلى رسم واضح لتطوّر التفكير اللغويّ العربيّ في جميع مجالاته، وبدون فصل مسبق بين فروعه النحويّة والمعجميّة والدلاليّة والمنطقيّة أيضا.

ذلك أنّ بعض الدراسات الاستشراقيّة لم تستطع التخلّص بما يكفي من بعض المسبقات كتأثّر الفكر النحويّ بالفكر الأصوليّ، وكالنظر في المقولات

---

(1) نقد هذا المنهج، في من نقده، عبد الرحمان الحاج صالح، وقدّم بدائل مفيدة نذكر منها: الحاج صالح 2007، في بحوث ودراسات في اللسانيّات العربيّة.

النحويّة التقليديّة العربيّة من نافذة المقولات النحويّة التقليديّة الإغريقيّة اللاطينيّة[1].

لم يكن من اليسير، في الربع الأخير من القرن العشرين، تقييم التفكير اللغويّ العربيّ دون الوقوع في كمائن بعض العوائق الإبستمولوجيّة الراجعة في معظمها إلى مسلّمات تبدو عند البعض غير قابلة للنقاش ولا حتّى للتساؤل في مبرّرات الأخذ بها. نذكر منها على سبيل التمثيل ذلك الاقتناع المطلق بأنّ التقليد العربيّ كالتقليد الغربيّ قام على المفرد لا على المركّب وأنّه لم يهتمّ بالجملة إلا مع ابن هشام، وأنّه في النحو لم يهتمّ بالخطاب[2]، وأنّه أوقف نظره على حدود عوامل الضمّ والكسر والفتح، وأنّه لم يدرك تركّب الأصوات في مقاطع. وأنّه معياريّ إلى النخاع، إلى غير ذلك من المسقطات اللسانيّة السائرة بين الدارسين سير الشعارات المستمدّة من نقد اللسانيّات الغربيّة لتراثها النحويّ والفكريّ، تستعمل آليًا بدون تمحيص[3].

لا ننكر وجاهة المفاهيم اللسانيّة الحديثة المستعملة في ذاتها. فهي ضروريّة وناجعة متى حرصنا على استعمالها على الوجه السليم والمعقول. إلا أنّ بعض المسلّمات المسبقة، والمسقطة مباشرة من التفكير الأوربّي، كثيرا ما تحجب عن الدارسين الظواهر الموضوعيّة الصارخة، ككون نظريّة العامل مثلا نظريّة لا يمكنها أن تكون إجرائيًا فكرة منطقيّة أرسطيّة خالصة، أو كاعتبار علم الدلالة أو التداوليّة اكتشافا حديثا، أو كاعتبار القواعد النحويّة معايير موضوعة تعسّفا، وغيرها ممّا لا يسعنا عدّه من المسلّمات التي تبدو اجتهادا وتجديدا في مناويل

---

(1) نجد هذا التأثّر حتّى عند الدارسين العرب. فكأنّ الكثير من اللسانيين يظنّون مثلا أنّه من اللازم أن يكون التقسيم المقوليّ المعجميّ الإعرابيّ غير ثلاثيّ أو أنّه من اللازم استيعاب النظام الزمانيّ بمفهوم الفعل المساعد، أو من اللازم أن نستعمل مفهوم الفعل الرابط بين المبتدإ والخبر، إلى غير ذلك من المسبقات.

(2) انظر في هذا الشاوش 2001.

(3) بيّنّا مثلا في عملنا الأساسيّ (الشريف، 1993/ط. 2002) أنّ شكلنة مفهوم العمل والتخصيص القديمة تتجاوز في قوّتها التفسيريّة التشجير المركّبي السائد في البنيويّة التوليديّة.

النظر، والحال أنّها في الواقع تُجرى كما تُجرى العوائق الإبستمولوجيّة غير المساعدة على ضمان المقارنة والتقييم، ولا على تنمية النظريّات والمناويل الواصفة للوقائع اللسانيّة والالتسانيّة[1].

8. مشكلة التسليم بوجود «عرف علميّ» قارّ

في ذهن الكثير من الدارسين أنّ العبارتين المتقابلتين في الكتابات المختلفة، عبارة «التراث اللغويّ» وعبارة «اللسانيّات»، عبارتان تحيلان على عرف علميّ قارّ دقيق ذي نواة صلبة في كلّ ما يدرج من النصوص هنا أو هناك، وليس هما في الحقيقة سوى «تذكرتين» معلّقتين على أرشيف التاريخ على أساس ترتيب زمنيّ لا غير، ولا يعني أنّ ما في هذا الملفّ ليس له نظير في ذاك، ولا أنّ ما في هذا أجود ممّا في ذاك.

فمثل هذه المسلّمات التمييزيّة مجرّد مسلّمات عقديّة لا تعين على المقارنة والتقييم، لكونها تتحكّم في توجّهين سلوكيّين متناقضين وغير مفيدين منهجيًا.

منها أنّه في العقد الثامن من القرن الماضي وإلى الآن، كان الشائع بين المهتمّين باللسانيّات أنّ الأخذ بالنظريّات الحديثة يتطلّب موقفا ممّا من القديم، يتأرجح بين احترامه والمحافظة عليه باسم الوفاء للثقافة الوطنيّة والخضوع للعرف التعليميّ، وهو موقف أغلب أعضاء الفريق آنذاك، وبين العمل على استبداله بما يضمن التقدّم، وهو موقف البعض القليل من العربانيّين واللسانيّين العرب لا سيّما المغاربة منهم، ويغلب على أهل الألسنة الأجنبيّة، ويدعمه الموقف السلبيّ السائد في التأريخ الغربيّ للسانيّات، والمضمر لدور العرب في تجويد التفكير اللغويّ قبل العصر الحديث.

لم تكن هذه النماذج من المسلّمات مشتّتة: فأغلبها يعود إلى هذا التصوّر النمطيّ لـ«نحو عرفيّ» ما مستقرّ في الثقافة العلميّة تلخّصه عبارات من صنف

---

(1) نعني بالصيغة [افتعال] الناتجة عن [انفعال] في العبارة التسان انعكاس الوظيفة اللسانيّة الواصفة على ذات اللسان الواصف للكون. وذلك تجنّبا للأبعاد غير اللغويّة الخالصة لعبارة ما وراء اللغة.

«نحو عربيّ» أو «نحو غربيّ» أو «لسانيّات» أو ما شابهها من العبارات الدالّة على هذه العائلات الوصفيّة. فكلّ تصوّر نمطيّ لأيّ عائلة منها يتحدّد في «عرف علميّ عامّ» يثق الدارس في كونه وحدة كاملة متكاملة اعتمادا في الغالب على اختلاف الأجهزة الاصطلاحيّة التي تعبّر عن نفس المفاهيم على ضروب لفظيّة مختلفة. أو تنظّم المفاهيم حسب جداول أو أنساق مختلفة. فإذا نظرت مثلا في أقسام الكلام. لم تجد فعليّا ضربا شهده هذا لم يشهده ذاك. وإنّما الاختلاف في سلّم التراتب. لأسباب تدعو إلى التفكّر ولا شكّ. ولكنّها ليست دائما أسبابا خصوصيّة مفقودة في صندوق الأرشيف الآخر(1).

هذا التعميم العرفيّ هو ما يجعل الدارسين يتعاملون مع القديم وكأنّه نصّ سيبويهيّ واحد امتدّ على سبعة قرون، وما زال كما هو بعد قرون خمسة بعد ابن هشام.. وما يجعلهم كذلك يتعاملون مع التقليد الغربي ومع اللسانيّات وكأنّ ما يقوله مارتيني بالضرورة أقرب إلى اللسانيّات ممّا يقوله الاستراباذي، أو ما يقوله أحد أعلام النحو الفرنسيّ في القرن الثامن عشر.

هذا، والحال أنّ كلّ عائلة من هذه العائلات الثلاث ذات تنوّعات عجيبة كثيرا ما تلتقي بعض الآراء الفرديّة منها بعضا مع بعض. فالتمييز مثلا بين الاسم المحض واسم الصفة وحتّى اسم الحدث لم يكن دون أن يشغل الدارسين في جميع العصور. وكذلك التمييز بين الفعل الدال على الحدث والزمان والفعل الذي يقوم بوظيفة زمانيّة لا غير. والأمثلة كثيرة.

فإذا أضفنا بعض القضايا الأخرى من أقسام الكلام وأنواع الجمل وغيرها، تبيّن لنا أنّ التنميط العامّ للعرف العلميّ القديم والحديث تنميط نسبيّ، يتحقّق في مجموعات من المناويل الصغرى، ليس مفهوم «العرف العلميّ السائد» سوى وهم ضروريّ لإدراك كلّ مجموعة إدراكا مميّزا لها من غيرها.

لكن، رغم هذه الآراء السائدة، لم يتوان فريق اللغة في الثمانينات عن الشروع في صياغة التفكير التقليديّ مدرسيّا بمقتضى ما يتطلّبه التفكير العالميّ الحديث. ولم يكن ذلك بدون الحذر والاحتراز من السقوط في بعض الإسقاطات

(1) انظر مثلا قضيّة الصنعة في مناقشات النحاة القدماء ومناقشات النحاة المحدثين. وهو موضوع اهتمّ به بن حمّودة 2004.

المحرجة. فهو، وإن لم يكن في تلك الفترة يدرك بوضوح هذه القضايا والعوائق، لم يكن مستسلما لما سمّيناه بالعرف العلميّ السائد، ويغلي في مناقشاته بالأسئلة الشاكّة والمشكّكة[1].

9. واقع الأبنية وتداخل المناويل في التعليم

لم ينطلق الفريق من الصفر. فقد مهّد له الجيل الأوّل الطريق بصياغة للنحو المدرسيّ صياغة، إن كانت تقوم أساسا على علم نحويّ عرفيّ سائد، فهي محوّرة على صورة قريبة من المنهج المتّبع آنذاك في تدريس الفرنسيّةالمتأثّر كثيرا بتطوّر مفهوم المجموعة اللفظيّة القائمة بالوظيفة الواحدة، هذا المفهوم السابق لتطوّر مفهوم المركّب وتطوّر استعماله.

إضافة إلى ما مهّده الجيل الأوّل، وبتأثير منه، اخترنا في منتصف السبعينيّات ولأسباب عمليّة أن نتوجّه في قراءة التراث توجّها تعليميّا منطلقه دراستنا لأشكال الجملة ولبعض الأبنية النموذجيّة المستعملة في بعض النصوص الأدبيّة الراقية[2].

هذا التوجّه، وإن كان في ظاهره الإجرائيّ تعليميّا، فقد كان ثمرة بحوث معمّقة لم يتيسّر نشرها في ظروف البحث والنشر المتاحة في تونس المتأزّمة[3]. ولكنّنا نجد أصداءها في بعض أطروحات الدولة المنجزة في التسعينيّات.

فقد اقتبسنا من اللسانيّات البنيويّة الحديثة، الشكليّة منها والوظيفيّة[4]، بعض المفاهيم المنهجيّة الأساسيّة كمفهومي الجدول والنسق، ومفهوم التحليل إلى المكوّنات المباشرة، ومفهوم الوظيفة النحويّة. وذلك باعتبارها مفاهيم كلّيّة تفرض نفسها، ولو ضمنيّا، على كلّ دارس لأيّ لسان مهما كان.

---

(1) لم يكن هذا التساؤل نابعا من نضج فكريّ فقط؛ فهو لم يكن غريبا عن مزاجنا ومزاج بعض المتشاركين كالشاوش. مزاج بطبعه لا ينساق مع الشائع، ومتيقّظ للاختلاف.

(2) رسالة شهادة الكفاءة في البحث «الجملة عند المسعدي دراسة نحوية أسلوبية».

(3) كانت الأزمة السياسيّة والاقتصاديّة والاجتماعيّة قويّة منذ أزمة 26 جانفي 1978، وأحداث قفصة 79، وثورة الخبز3 جانفي 83، والصراع على خلافة بورقيبة قبل الانقلاب شبه الدستوري يوم 7 نوفمبر 87.

(4) بلوفيلد، هوكات،... مرتيتي،...

وفعلا لم نجد عناء كبيرا في التنسيق بينها وبين نظريّة العامل في النحو العربيّ التقليديّ، وما يتبعها من مفاهيم كمفهوم المحلّ والموضع. فكما بيّنّا في دراسة سابقة[1]، ليس من العسير، إذا انطلقنا من جرد وصفي تصنيفيّ متنوّع للأبنية والوحدات الأساسيّة المستعملة في النصوص، أن نجد، في حدود ما يحتاج إليه التعليم، الأرضيّة المشتركة بين مختلف المناويل الوصفيّة القديمة والحديثة. فالمقارنة بين المناويل لا تتعقّد إلا في المستويات العميقة من الوصف والتفسير. والمشاكل البسيطة التي تعترض المدرّس يمكن التغلّب عليها بمحاذاة «العرف الدارج» توفّيا للأشياء الصغيرة التي تصبح عند المعلّم والمربّي في غاية الأهمّيّة. والتي، لفرط سذاجتها الطفوليّة، كثيرا ما تصبح قضيّة نظريّة جديرة بالدرس المعمّق، كقضيّة الواو وموضعها البنيويّ في المركّبات التي تقع في العطف أو الحال أو الاستئناف.

لم يكن التنسيق بين المناويل، إذن، معطى مباشرا ولا عسيرا. إلا أنّ التنسيق بين المفاهيم، تطلّب منّا كثيرا من المرونة، مرونة شبيهة بمرونة المترجم المضطرّ إلى حدّ أدنى من التأويل اتّقاء للحرفيّة الفجّة. ذلك أنّ المقارنة بين الأجهزة الوصفيّة تستوجب حدّا أدنى من الترادف الاصطلاحيّ، وحدّا أدنى من التكافؤ بين المفاهيم المنتسبة إلى الأجهزة الوصفيّة المختلفة. فليس من الثابت مثلا أنّ عبارة كلمة تعني عند الاستراباذي ما تعنيه عند ابن مالك، ولا من الثابت أنّ استعمالها عند أحدهما هو الاستعمال الاصطلاحيّ المطلق في ما يسمّى بالنحو العربيّ أو في ما يسمّى بـ«mot» أو «word» في النصوص اللسانيّة الحديثة. وقس على هذا سائر العبارات الأخرى الدالة على المفاهيم الصرفيّة كـ الزوائد أو الإعرابيّة كـ الفاعل و المفعول.

في سياق هذه المرونة المفهوميّة الاصطلاحيّة، لم نكن نرى أيّ فائدة تعليميّة في الإلحاح على الجانب اللفظيّ البنيويّ الصرف على حساب الوظيفة والمعنى، كما هي الحال في البنيويّة الأمريكيّة سواء أكانت توزيعيّة أم تحويليّة توليديّة. ولا

---

(1) الشريف 2018. «اللسانيّات والتكامل الثقافيّ المتوازن في تعليم العربيّة لسانا أوّل». مركز الملك عبد الله بن عبد العزيز الدوليّ لخدمة اللغة العربيّة، الرياض.

فائدة تعليميّة في الإلحاح على مصطلحات العمل كما هي الحال في الكتب التقليديّة، توقّيا من ردود فعل مبالغة في المحافظة دون فهم، أو ردود فعل مبالغة في التجديد دون عمق. وإنّما الفائدة في الملاءمة بين المنوال المستعمل في التدريس والواقع اللغويّ الجاري في النصوص العاديّة.

10. دور الواقع في النقل التعليميّ وتداخل المناويل

يبدو هذا الإجراء إجراء تعليميّا عاديّا ومسموحا به بيداغوجيّا في تعليميّة المواد، كما هو معروف عند المربّين والتربويّين. لكنّ الرخصة التربويّة التعليميّة تجوّزه في إطار ما تسمّيه المدرسة الفرنسيّة بالنقل التعليميّ على سبيل «يجوز للشاعر ما لا يجوز لغيره». ومضمون هذه الرخصة أنّ ما هو في العلم المقتبس يبقى على حاله لا يمسّه إلا المطهّرون.

ولم يكن هذا رأينا، لا في بداية السبعينيّات لمّا استعملنا المشجّر استعمالا وظيفيّا تعليميّا لبافعين ويافعات لم يجاوزوا الثالثة عشرة، ولا في الثمانينيّات لمّا جمعنا بين الوظيفة ونوع البنية. فلقد رأينا أنّ المقاربتين منوالان من نظريّة بنيويّة واحدة، وهو ما يتضمّن لزوما أنّنا نتعامل مع مكتسبات ما يعتبر نظريّتين مختلفتين كالوظائفيّة والتوزيعيّة تعاملا قد يعتبره المذهبيّون تجاوزا محرّما لا يجوز إلا برخصة تعليميّة قاهرة. لكنّ الأمر لم يكن عندنا نوعا من التدبير التعليميّ فقط. بل كان تنبّها إلى ما بين المناويل من تقاطع يفرضها الواقع اللغويّ.

ففي الواقع الإجرائي، لا شيء في الوقائع اللسانيّة يمنع تداخل المناويل في الوصف المنهج ما لم يكن هذا التداخل غير محدث خللا في الجهاز الوصفيّ المستعمل، وما دام الجهاز المستعمل مستوفيا للموصوف. بل كثيرا ما يكون هذا التداخل، إن لم يكن معدّلا لمنوال نظريّ على حساب منوال آخر، منتجا لمنوال ثالث مغاير للاثنين. هذا ما نلاحظه مثلا في نشأة وظائفيّة مارتني بين أصولها التقليديّة والبنيويّة الأوربيّة وأصولها البنيويّة التوزيعيّة.

هذا مع العلم بأنّه يمكن للمناويل المختلفة أن تكون متكاملة في الوصف كما لوحظ مرّات في تكامل المقاربتين الوظائفيّة والمقوليّة المعجميّة، كما يمكن لبعض

المناويل القويّة أن تكون مستوعبة على صورة غير مباشرة لما يمكن أن يكون مستوعبا على صورة مباشرة في منوال آخر، كاستيعاب الأنحاء المركّبيّة التوليديّة لوظائف المخصّص والفضلة.

لكن، في جميع هذه الحالات، لا موجب دائما للالتزام بمنوال واحد في التعليم، ولا بمنوال واحد في البحث عن أسرار اللغة. وهذا ما نلاحظه فعلا في اقتراض المناويل بعضها من بعض على صيغ مختلفة حتّى في أكثر الأوساط الأجنبيّة تقدّما في اللسانيّات. فمن يريد أن يبحث عن هاريس في تشمسكي يجده، مثل ما يجده الباحث عن تشمسكي في لنقاكر، أو جاكندوف. فكثيرا ما يستعمل المنظّرون نفس قطع الغيار بنفس أسمائها، أو بتغيير في التسمية أو الترتيب.

هكذا، وفي نفس الفترة التي كان فيها بعض اللسانيّين العرب يحرصون على نشر نظريّات حديثة يتوهّمون كون نشرها على صورتها المثلى كافيا لمجاوزة المنوال العرفيّ واستبداله، كنّا نحرص في الآن نفسه وعلى وعي كامل على ضمان السلامة في «النقل المعرفيّ» دون التقيّد بالمناويل السائدة. فمنذ الأوّل، فهمنا أنّ وظائفيّة مارتيني مثلا، وإن تأثّرت كثيرا بالبنيويّة الأمريكيّة لم تتخلّص مطلقا من الإرث النحويّ الفرنسيّ، وأنّ البنيويّة الأمريكيّة بكلّ تجهيزاتها الشكليّة المفيدة، لم تحفر بحرا في الصحراء. فقيمتها الأساسيّة وإضافتها الهامّة أنّها جارت المناهج الصوريّة في التصريح الدقيق الواضح المُصنوَن والقابل للمراقبة التصديقيّة.

فلم يكن المهمّ عندنا أن نُعرف بإجادة اللسانيّات الحديثة بقدر ما كان المهمّ أن نزرع الفكرة الحديثة بذرة في التربة الثقافيّة القابلة، على أمل أن تنمو يوما وتثمر دون تبذير ولا كلفة.

بهذه المرونة المتجنّبة للوفاء الفظّ للمناويل الحديثة، لم نجد أيّ صعوبة منذ 1972 في تنظيم الأفكار النحويّة التقليديّة والحديثة على أساس «تراتب بنيويّ» ضمنيّ عند بعض الأعلام القدماء، و«تراتب عامليّ» ضمنيّ في البنيويّة الأمريكيّة. واخترنا للاصطلاح عليه نفس الألفاظ المستعملة في أمّهات النحو. وهو لفظ «المركّب» الذي نبّهنا إليه القرماديّ في ترجمته لـ(syntagme)، والذي لم

نجده في الكتب المدرسيّة التي أشرف عليها باكير والمهيري.

فكان التنسيق بين المنوالين، أو أكثر أحيانا، اقتباسا مجدّدا لهما في نظرنا، بحكم كون الحاصل لا يعين على إنجاح العمليّة التعليميّة فقط، بل يستوعب الأهمّ: وهو استيفاء الواقع اللغويّ، وإعانة المتعلّم على اكتساب القدرة على فهم الأبنية واستعمالها.

11. المحافظة وتطوير المناويل في المؤسّسة التعليميّة

كنّا على وعي بأنّ هذا التبسيط التعليميّ المساعد على إشاعة المعرفة العلميّة، بقدر ما يقلق المدرّسين الرافضين للتغيير والمؤمنين بالعرف السائد إيمانا عقديّا، لا يجلب انتباه المنتجين بمعرفتهم اللسانيّة الحديثة. فما هو ثوري خطر على التعليم عند البعض بدائيّ ناقص عند البعض الآخر. فلم يكن هذا يدرك المجهود النظريّ والتطبيقيّ الموصل إلى الاتّساق والانسجام التعليميّ، ولم يكن ذاك يدرك أنّه يدافع عن تصوّر عرفيّ لا وجود له في الكتب النحويّة المؤسّسة[1].

كنّا مقتنعين بأنّ التحديث النسبيّ، إذا انطلق من التعليم وفيه على وجه ملائم لمقتضياته وأهدافه وروح مؤسّساته المحافظة بطبعها، فإنّه لا يضمن عدم المجازفة فقط، بل يضمن، وهو الأهمّ، أرضيّة وتربة صالحة للتجريب المترصّن المتثبّت، كما يضمن، عند نجاحه، خلفيّة حامية مانعة للتراجع.

فليست العبرة بالنظريّات والمناويل في ذاتها فقط، بل العبرة بالنجاح في توظيف المعرفة الحديثة، وزرعها في الثقافة الوطنيّة زرعا لا يثير الرفض والنبذ. ذلك أنّ روح المحافظة في تدريس الألسن الوطنيّة قاسم مشترك بين الأمم، حتّى الأمم التي أنجبت دي سوسير وفيرث وبلومفيلد. وليس فقط علّة وراثيّة في

---

(1) أتذكّر مرّة أنّ زميلا مصالتا، بعد سنوات من استعماله للمفاهيم والمناهج المستعملة في تدريس النحو، وإثر تكوّنه في فرع من اللسانيّات، انبرى ناقدا جمود تدريسنا ووقوفه عند ابن يعيش. لم أجد له من جواب سوى: «أظنّ أنّك لم تقرأ ابن يعيش ولا تميّز بين مارتيني وهاريس».

الذهنيّة الثقافيّة الجماعيّة التي أنجبت ابن مالك والأشموني[1].

فعليًا، بيّن التاريخ من سنة 1984 إلى اليوم أنّ هذه الخطّة المتدرّجة في تجديد المناويل النظريّة، وإن كانت تتوخّى في الإنجاز غاية التبسيط، فهي تتميّز بالنجاعة القصوى لكونها، مع ملاءمتها للوقائع اللسانيّة، لا تطلب من المدرّسين مجهودا نظريًا، ولا قطيعة معرفيّة، بل بعض التعديل في استعمال مكتسباتهم المعرفيّة التي يتشبّثون بالمحافظة عليها.

بناء على هذه الخطّة التي وضعنا أسسها في التعليم الثانويّ سنة 74-1975[2]، وجّهنا الفريق اللغويّ العامل بالجامعة سنة 82-1983 إلى تدريس النحو العربيّ بمقتضاها مع فتح الباب للنقاش والإضافة والمشاركة؛ وعملنا منذ منتصف الثمانين على تكوين فريق مستقلّ ومواز من العاملين في التعليم الأساسيّ يشرف على إعادة تنظيم المناهج بحسب هذا «التراتب العامليّ»، حتّى نضمن التواصل بين المراحل التعليميّة، ونضمن في الآن نفسه للأرضيّة والخلفيّة خصيصة التماسك المانع للتراجع[3].

هذا ما جعل الجامعة التونسيّة، قبل أن تُدخلها السياسة الاقتصاديّة في التشتّت المضعف لطاقاتها الحقيقيّة، تتخلّص نسبيًا من الانفصام بين الأصيل والدخيل. فقد حقّق النقل التعليميّ المتداخل المناويل في مناهج تدريس العربيّة

---

(1) لم يكن للسانيّات أيّ أثر في النحو الفرنسيّ الذي درسه جيلي بين أواسط الخمسينيّات والستّينيّات على أساتذة فرنسيّين شبّان، وقلّ من كان منهم في الجامعة يستعمل في تعهّد طلبة الفرنسيّة مفاهيم ومصطلحات تجاوز كثيرا قريفيس.

(2) جرّبناها في مستوى ما يسمّى اليوم بالسنة الأولى من الإعدادي. وقد كان التجريب البيداغوجيّ الشخصيّ مسموحا به في ذلك الوقت للمدرّسين على صورة غير رسميّة وبحسب اجتهاد المتفقّد المباشر، لا سيّما إذا كانوا من خرّيجي دار المعلّمين أو مبرّزين. وقد اجتمع في ذلك الوقت أنّني مبرّز من دار المعلّمين العليا، وأنّ المتفقّد أحمد صوّة كان يشجّع مبادرات أخرى استوردها البعض من جيلي من تعليم يكار في تحليل النصوص والترمادي في تدريس الصرف. وواصل التجربة زميلنا الشاوش بدار المعلّمين سنة 79.

(3) لم تمنع هذه الخطّة من ظهور بعض الأصوات بعد سنة 2011 تنادي باسم الأصالة إلى إرجاع تعليم العربيّة إلى ما يجري عليه في أكثر المدارس العربيّة تخلّفا.

أرضيّة صلبة لنقلة علميّة أساسها التفاعل بين المناويل التقليديّة والمناويل المستحدثة والمتطوّرة.

لم يكن هذا النجاح النسبيّ كافيا في نظرنا. فرغم إقبال أغلب الدارسين على تنفيذ المنوال التعليميّ المقترح، وبكثير من الحماس أحيانا، لم نكن لنرضى بما كان للحدس والحسّ السليم من نصيب فيه. فعلى خلاف بعض المشاركين لنا في التنظير، وأذكر منهم خاصّة الشاوش وبن عريّة ثمّ المجدوب وبن حمّودة، لم يكن أغلب أعضاء الفريقين الجامعيّ والأساسيّ، يكترثون بأكثر من سلامة المنتوج العلميّ، ونجاعته التعليميّة، ومطابقته النسبيّة لأصوله التقليديّة والغربيّة، وبالمطابقة الفعليّة بينه وبين الوقائع اللغويّة الواردة في النصوص المحلّلة. وهذه جميعا شروط جوهريّة كنّا نتشبّث بتوفّرها، ولكنّها تبقى في حاجة إلى مستوى تنظيريّ أرفع.

ذلك أنّ المجال التعليميّ، وإن كان هدفا وطنيّا، لم يكن في أيّ عصر ولا مصر معيارا كافيا للعلميّة حتّى وإن كانت أشكاله ومضامينه مطابقة للواقع المدروس. فقد كانت سلامته العلميّة الخالصة في حاجة إلى عدّة إبستمولوجيّة ذات أصول منهجيّة متينة صائنة للحرّيّة العلميّة المسؤولة الخارجة عن سلطة التقليد النقلي بوجهيه: وجهه المحافظ المنغلق على مكتسبات الماضي، ووجهه المجدّد المستسلم لتبعيّة عمياء، تتعامل مع النظريّات والمناويل اللسانيّة وكأنّها حقائق مطلقة[1].

كنّا في حاجة أكيدة إلى التخلّص من الذهنيّة النقليّة المسيطرة على النزعات

---

(1) لم يكن التجهيز النظريّ يعوزنا في تلك الفترة التي عملنا فيها على التنسيق بين أعضاء الفريقين فريق الجامعة وفريق المشرفين على التربية الأساسيّة. فقد كنّا في نفس الفترة منهمكين في إنجاز عملنا الذي ناقشناه سنة 93ونشرناه بعد حوالي عقد بعنوان «الإنشاء النحويّ للكون». وكان لنا، إضافة إلى مناويل التحليل والتمثيل الخاصّة، ملاحظات نقديّة إزاء التوليديّة بفرعيها وإزاء نحو النصّ وإزاء التداوليّة، وإزاء بعض الخلفيّات الفلسفيّة والمنطقيّة الفاعلة في النظريّات اللسانيّة. ولم يكن ذهننا خاليا من بعض القراءات في فلسفة العلوم وفلسفة اللغة والمناهج. لكنّ رهاننا لم يكن قطّ طموحا شخصيّا، بل وطنيّا، وإلا لاخترنا بمجهود أقلّ ووقت أقصر أن ننجز كلّ ما أردنا إنجازه بدون اجتماعات وجلسات كثيرة.

اللغويّة المحافظة والمجدّدة على حدّ سواء. واستبدالها بعقليّة نقديّة تعتمد معايير منهجيّة واضحة أثبتت نجاعتها بتاريخ العلوم الحافل بالأخطاء.

12. الوعي المنهجيّ بنشأة اللسانيّات البنيويّة

لم يكن النقاش بين أعضاء الفريق قائما دائما وعند الجميع على وعي منهجيّ صريح. فقد كان الحسّ السليم في تعامله مع الوقائع الخبريّة يدعم الرأي ويبطله بدون ضوابط ولا معايير قارّة. وليس هذا بالأمر الهيّن. فقد أحدث النقاش مناخا طيّبا ساعد البعض منّا على التوجّه إلى الاهتمام أكثر فأكثر ببعض الضوابط المفهوميّة والأصول المنهجيّة السائدة في تاريخ العلوم والإبستمولوجيا[1].

كان من اللازم التفكير في تكوين جيل ثالث يتمّم ما بدأه جيل الروّاد، وما أنجزه جيلي. وكان لا بدّ لتكوينه من تغيير أنظمة التعليم، ومن التمهيد لذلك بالتعجيل في استغلال ما يوفّره نظام التدريس آنذاك.

حرصنا في النصف الأوّل من الثمانينيّات في تدريسنا للمسائل المعجميّة بالخصوص، وفي حدود ما يسمح به المقام الجامعيّ، على ترسيخ فكرة التوليد، لا باعتبارها فقط نظريّة لسانيّة لشخص معلوم على كيفيّة معلومة، بل باعتبارها قبل كلّ شيء مفهوما منهجيّا يستوعب قدرات الذهن واللغة، ويستوجب تمثّليا في الوصف والتمثيل يستجيب لمتطلّباته دون أن يكون بالضرورة على هذا الوجه أو ذاك. فبمقتضى اهتمامنا المتواضع بتتبّع النصوص المشيعة لمبادئ العلوم اللغويّة الصوريّة، لاحظنا أنّ المصادر التأسيسيّة لمفهوم التوليد، وإن كانت فلسفيّة وقديمة وذات أصداء في التفكير اللغويّ العربيّ، فهي ذات تجذّر رياضيّ ديكرتيّ مجاوز لعلوم اللغة الطبيعيّة.

كنّا مقتنعين بأنّ هذا النهج القائم في التدريس على تعميم المفاهيم وعدم حصرها في نظريّات معيّنة، كما يعين الباحث المتعلّم على ولوج متاهات اللسانيّين

---

(1) كنّا نسعى في الثمانينات إلى تعزيز الصفّ بمختصّين في الفلسفة والإبستمولوجيا، لكنّ الظروف لم تكن مساعدة بتشتّت الجهود مع تقسيم الكلّيّة وحرمان فرعها من قسم الفلسفة.

التوليديّين، يعينه على تكوين نظرة فوقيّة تمكّنه من تقدير بعض الطرائف القديمة[1]، ومن التفطّن إلى أنّ النظريّة لا تجبره على تتبّع خطى الآخرين إلا في حدود ما يقتنع به.

أخذ هذا الاهتمام يتحوّل في أواخر الثمانين إلى دراسة منظّمة لمناهج التأريخ للأفكار العلميّة وإلى نشر ضمنيّ لها. من خلال تدريسنا للنصوص النحويّة القديمة، أو للنظريّات اللسانيّة الحديثة.

تبلورت هذه المقاربة عندنا خاصّة في تدريسنا لمفهوم النظام في تفكير دي سوسير[2]. فلم نسع في هذا الدرس إلى إعلام المتعلّم بمضمون سوسيريّ يمكنه أن يجده معروضا على كلّ الرفوف في الأسواق الأكاديميّة. فقد حرصنا في ذلك الدرس على التنبيه إلى أنّ فكرة النظام فكرة أوليّة ضمنيّة في كلّ مشروع علميّ منذ كان العلم، بدونها لا مبرّر للدارس في سعيه لاكتشاف القوانين والقواعد والأحكام.

بهذا التمشّي حاولنا أن نزرع في ذهن المتعلّم أنّ الهمّة المنهجيّة هي الأولى بالنظر، بحيث تكون التجربة السوسيريّة مثالا قابلا للإعادة على وجه آخر.

للوصول إلى هذه الغاية التعليميّة، حاولنا أن نبيّن للمتعلّم أنّ النظام هو العمود الفقريّ لتفكيره منذ النصف الثاني من القرن التاسع عشر، شأنه في ذلك شأن غيره في علوم أخرى، وأنّها الفكرة التي بلورت مفهومي اللسان والعلامة، وأنّ أغلب المفاهيم السوسيريّة من ثنائيّات وغيرها مستخرجة منه. وأنّ عمله في مجموعه، إن كان ناتجا عن تبلور المفاهيم بفضل الوجهة التاريخيّة التطوّريّة السابقة له، فمزيّته المنهجيّة لا تتمثّل في ابتداع مفاهيم جديدة ساحرة بل في قدرته على إخراج المبادئ المنهجيّة النظريّة المضمرة في النحو التقليديّ، من مستوى اللاوعي المسيّر بالحسّ السليم المتفاعل مع الوقائع إلى مستوى الوعي

---

(1) منذ ذلك الدرس لاحظت الفرق بين سلاسل مركوف التي عرفتها عن طريق تشمسكي ودوائر الخليل، وتساءلت في علاقة «إعادة الإجراء الخوارزميّ» بالدائرة. من غير شكّ، لم تكن هذه التقريبات المفهوميّة من صنف التفكير الإسقاطي، بل حملتنا على التفكير في خصائص آلاف الجمل التي حلّلناها منذ 72.

(2) لطلبة المرحلة الثالثة في إطار شهادة التعمّق للبحث، سنة 87-1988.

النحويّ المنهجيّ الباعث على البحث عن الصياغة العلميّة المثلى.

بإخراجنا المثال السوسيريّ من إطار المعرفة الواجب نقلها، إلى إطار المنهج الواجب اتّباعه منوالا في التمثّي، حاولنا تدريب الباحث على أن يتعامل بحرّيّة مع كلّ المناويل اللسانيّة السابقة لسوسير واللاحقة له، حتّى يترسّخ في ذهنه أنّ المعرفة أنظمة تبنى وتناقش، لا أنظمة تنقل وتحفظ، وأنّ العبرة في العلم ليست في سلامة نقلك لقول قائله، بل في سلامة البناء الذي هو عليه، سواء أكان بناء قائله، أم كان إعادة منك لبنائه.

دعّمنا هذا البعد بتدريس الأصول المنهجيّة والمفهوميّة للتفكير اللساني عند هيالمسلاف[1]. فقد كان هذا اللسانيّ من أشدّ اللسانيّين المعاصرين وعيا بالمنهج، لم يتخلّف في هذا الشأن عن وعي بلومفيلد. ولم يكن أقلّ منه تيقّظا إلى أهمّيّة الحدود والمسلّمات والأوليّات الفكريّة. وأدركنا منذ اطّلاعنا على كتاباته، أنّ تشمسكي لم يكن أوّل اللسانيّين اهتماما بالتفكير الافتراضيّ الاستنباطيّ، وأنّ لهيلمسليف شجاعة إبستمولوجيّة لغويّة كافية لاقتراح منهج خبريّ استنباطيّ لم يقل به أحد قبله، لاستيعاب قضايا الوصف اللغويّ: اقتراح يدلّ على وعيه بعدم كفاية المنهجين المتقابلين، الاستقرائي الاستنتاجيّ والافتراضي الاستنباطيّ، وعلى وعيه بالخصوص بحرّيّة العالم ومسؤوليّته المعرفيّة، واستقلاله عن القناعات السائدة. وهذا هو الأهمّ في ما اعتبرناه البعد المنهجي والخلقي في سلوك هيلمسلاف العقليّ[2]. وفي ما رأينا أنّ مسؤوليّتنا التعليميّة تدعونا إليه.

لست على يقين أنّ هذه الرسالة المنهجيّة كانت تصل إلى كلّ المتلقّين على الوجه الكافي؛ فرغم الإلحاح على المنهج، كنت ألاحظ التضارب بين اهتمام المتعلّمين في استماعهم من جهة، وما يسجّلونه من جهة أخرى من ملاحظات عن الدرس. ذلك أنّ الشرنقة الثقافيّة المشبعة بالروح النقليّة سميكة حجّرتها القرون؛ وهي كالمصفاة المقلوبة لا تصطفي من الخطاب المنهجيّ إلا ما تخلّله من معلومات

---

(1) سنة 88–1989.

(2) Hjelmslev (Louis) 1966 / trad. 1968-1971, Prolégomènes, trad. Una Canger, Les éditions de Minuit, Paris

قابلة للحفظ؛ أمّا شكله المنهجيّ الأساسيّ، فقلّما تلتقطه الآذان؛ وإذا التقطته، فهو المنهج الذي لا يكتب.

ومع ذلك، كنت مؤمنا بأنّ وظيفتنا لا تقف عند تعزيز هذه الذهنيّة النقليّة بمضمون حداثيّ غير مفيد، ومقتنعا بأنّ المتحجّرات الثقافيّة كالطبقات الأرضيّة تحتاج إلى فلاحة صابرة تدوم طويلا. فلا مفرّ من خطاب المنهج ومن العمل على فرضه على مؤسّسات ليست مستعدّة له لترسيخ بعض المفاهيم المساعدة على فهم المناويل الناظمة للنصوص القديمة والصانعة للنظريّات الحديثة، وللبحث عن المسار التاريخيّ للتفكير اللغويّ.

13. اللسانيّات التوليديّة وتوالد النظريّات والمناويل

لا مهرب في تلك الفترة من المرور بالنظريّة التوليديّة لما تتميّز به من نضج فلسفيّ وإبستمولوجيّ صريح لا مثيل له في تاريخ التفكير اللغويّ منذ نشأته علما في الكتابة[1].

لذا دعمنا هذا التوجّه المنهجيّ في تدريس اللسانيّات بتدريس بعض الأصول المفهوميّة والمنهجيّة للتوليديّة من خلال نظريّة التحكّم والربط[2]. فقد كان مناسبة لنشر بعض التوجّهات المنهجيّة الحديثة المميّزة بين النظريّة والمنوال، من خلال عرض المبادئ العامّة للتوليديّة، والمناويل المختلفة المجسّدة لها منذ الخمسينيّات.

فالنظريّة التوليديّة هي أحسن مثال للتمييز بين النظريّة العامّة والمناويل المختلفة المحقّقة لها. ولكنّها أيضا أحسن مثال لتوالد النظريّات بعضها من بعض.

ذلك أنّها امتداد مباشر للبنيويّة البلومفلديّة ذات المنحى النفسيّ والمنهج الوضعانيّ؛ وهي في الآن نفسه انقلاب داخل هذا الامتداد على سلوكيّة المنحى

---

(1) إلى الآن ما زال مصطلح مفهوم النحو في الألسنة الأوربيّة يحمل آثار نشأته علما وريثا لفنّ الكتابة عند الساميّين الكنعانيّين. فهذا المعنى الاشتقاقي لكلمة (grammaire).

(2) سنة 89–1990، على ما نتذكّر، أي في السنة قبل الأخيرة من إتمام تحريرنا لأطروحتنا التي نشرناها بعنوان «الإنشاء النحويّ للكون».

النفسيّ وسطحيّة التفسير الوضعانيّ. ولكونها امتدادا وانقلابا، تبنّت الموروث المركّبيّ وعمّقت مفهوم التحويل التوليديّ المفسّر لتوليد المتكلّم ما لم يتلقّاه سلوكيّا، بمجاوزة التصلّب الاستقرائيّ. والإقدام على ما كان السلوكيّون يعتبرونه الصندوق الأسود غير القابل للوصف إلا بملاحظة الدخل والخرج.

كان باعث التوليديّة عقلانيّا متشبّعا بالديكرتيّة المثاليّة القائمة على منهج الافتراض والاستدلال الاستنباطيّ. والمؤمنة بحقيقة الفكر وإمكان وصفه، ومتأثّرا بنجاح المنحى النفسيّ القاريّ في استكناه خصائص نفسيّة لم تكن السلوكيّة لتبلغ إليها.

أمّا تجاوزه للوضعانيّة السلوكيّة فتجاوز تضمّن نسبيّ لا مجّا مطلقا، فقد كان بفضل تشبّعه بالفكر البويري القائم أساسا على تاريخ العلوم الطبيعيّة، لا سيّما الفيزياء، أكثر العلوم اكتمالا، وأشدّها تمثيلا للمفاهيم.

فبفضل مبدأي الفرض والدحض بالخصوص، حرص تشمسكي على صياغة نظريّته التوليديّة صياغة عامّة قابلة للصوغ على وجوه تطبيقيّة عدّة يمكن تقديمها كبش فداء، كلّما أخفقت، مع المحافظة على النظريّة في عمومها.

وهكذا، كانت مناويلها تتجدّد كلّ عقد تقريبا ببطلان جزئيّات مفهوميّة أو إجرائيّة. فمن الصيغة المركّبيّة التحويليّة الأولى إلى الصيغة المعياريّة فالمعياريّة الموسّعة فالمنظوميّة القائمة على التحكّم والربط فالبرنامج الأدنوي فإلى الصيغة الطوريّة[1]، ظلّت التوليديّة الشمسكيّة تتطوّر حول نواة صلبة فيها كلّ منوال يتراجع عن بعض مكوّناته ويستبدلها بما هو أحسن في استرسال يحافظ فيه اللاحق إضافة إلى النواة الصلبة على قطعة من السابق.

من طرائف الثراء المنهجيّ الذي أحدثته التوليديّة اللسانيّة الشمسكيّة، إذ ليست التوليديّة بالضرورة لسانيّة ولا بالضرورة شمسكيّة. أنّه من هذه المناويل المتفاقعة عن الفكر الشمسكيّ حوله، ما زوّد مناويل النظريّة، وما جاوز الإثراء

---

(1) لم ندرّس البرنامج الأدنوي إلا ابتداء من 96 97. ولم يكن هذا المنوال متوفّرا عندما وضعنا نظريّتنا الخاصّة.

إلى الخروج تماما بنظريّة مستقلّة بذاتها[1].

نذكر منها على سبيل التمثيل القسمة التي وقعت أواخر الستّينات إثر الاختلاف في علاقة الدلالة بالبنية العميقة. ففي مقابل المنوال الشمسكيّ المتمسّك آنذاك بتوليد البنيتين الصوتيّة والدلاليّة في آخر المراحل التوليديّة انطلاقا من بنية عميقة، تكوّن منوال مقابل يفترض دورا رئيسيّا للدلالة في اشتقاق الأبنية. أخذ في الابتعاد رويدا رويدا ليصبح بعد أقلّ من عقدين أكثر من نظريّة عرفانيّة مغايرة للعرفانيّة الشمسكيّة ذات التنظيم الحوسبي[2].

الأطرف أنّ هذه النواة النظريّة الصلبة، فكرة التوليد وما تقتضيه من برمجة للعمليّات المولّدة، لم تكن نظريّة لسانيّة خالصة، فما سمّي بالنظريّة التوليديّة عند ميلادها، لم يكن في العموم سوى المنوال الأوّل لفكرة توليديّة عامّة قابلة للتحقيق على مناويل شتّى ليست بالضرورة شمسكيّة ولا لسانيّة خالصة. فللتوليد اللغويّ أشكال حوسبيّة صوريّة أخرى أقرب إلى المعلوماتيّة أو الرياضيّات التطبيقيّة.

أضف إليه أنّ المنوال الأوّل المجسّد للنظريّة لم يكن في عمومه سوى التقاء بين نظريّة مركّبيّة تحويليّة ناشئة عن التوزيعيّة، ونظريّة منطقيّة رياضيّة ناشئة عن أفكار لغويّة توضّحت خارج التفكير اللسانيّ في حلقات الفلسفة التحليليّة. ممّا يبيّن أنّ المنوال، في اللسانيّات، يمكن أن ينشأ من تزاوج أكثر من نظريّتين، أو منوالين، على كيفيّة ترشّحه إلى مرتبة نظريّة عليا قابلة للتحقيق بمناويل عدّة.

هنا أيضا، لم نكن في أواخر الثمانين على يقين من أنّ الرسالة قد وصلت إلى جميع المتعلّمين للسانيّات للأسباب التي ذكرناها في المبحث السابق.

بيداغوجيّا، لا مشكلة في تعريف الطالب بحدّ أدنى من المعلومات، لكنّ

---

(1) لا يمكنني في حدود هذا العرض أن نفصّل. فليست غايتنا سوى العمل على إضعاف الذهنيّة النقليّة وترك إشارات قد تعين الجيل الرابع على فهم الأسباب التي جعلتنا فيين أواخر الثمانينيّات وأوائل التسعينيات، ونحن ندرّس التوليديّة، نخرج بنظريّة أخرى تجاوزها بما تحمله من بعد تاريخيّ واجتماعيّ غير مدرج في المسار البنيويّ الذي توخّاه بلومفيلد وانتهى بتشمسكي.

(2) ليكوف، جاكندوف، لنقاكر.

الأهمّ تربويًا هو إنشاء الروح العقليّة النقديّة الحرّة والمتمشّية على المنهج. ومهما كان ما يصل من الرسالة، فقد كان ما يصل منها كافيا لتشجيعي على المواصلة؛ وهي تلك الحيرة أمام درس يمنحهم الفكرة وروح الشكّ فيها.

المشكلة البيداغوجيّة الأساسيّة أنّ النظام التعليميّ في ذلك الوقت لم يكن يسمح لزملائي في الفريق، ولا لزملائي من الفلاسفة والاختصاصات الأخرى، على مشاركتي لتكوين مناخ ثقافي علميّ منهجيّ متكامل. ذلك أنّ العرف الصلب المنظّم للتعليم هو الذي يتحكّم في أنواع الدروس ومددها وامتحاناتها.

14. مفهوم المنوال والعرف الصلب في كونيّته الثابتة

في مقابل هذا اللعب الجدّي بالمناويل والأنساق النظريّة في العالم المتقدّم، لم تكن المؤسّسة التعليميّة التونسيّة، رغم مرونتها في قبول التجديد بالمقارنة مع مؤسّسات عربيّة أخرى، في مأمن من الأنساق المتيبّسة. فبضعة عقود من أصوات التحديث غير كافية لتحييد الذهنيّة النقليّة التاريخيّة المصلّبة للشرنقة الثقافيّة التي نعيش فيها. فهذه الذهنيّة، لثقل آثرها في الأبنية الرمزيّة، تشكّل حتّى المضامين الأكثر جرأة، وتجعلها مضمونا حداثيًا داخل الذهنيّة النقليّة نفسها.

لم يكن الوسط الجامعيّ متزمّتا إذا صدّقنا أقوال الأفراد وأفعالهم الواعية: فلقد كان منفتحا خاصّة على اختصاصات لسانيّة حديثة ذات صلة بالأدب. إنّما كان غير مهيّإ في عمومه لنقلة علميّة ومنهجيّة نوعيّة في اللسانيّات، تتجاوز الصنف المعرفيّ المعتاد والمترسّخ في الأبنية الثقافيّة والعلميّة التعليميّة الرسميّة.

كان التطوّر المنهجيّ والكيفيّ لفريق اللغة غير مساوق لبعض التقاليد الجارية في بعض الاختصاصات الأدبيّة والحضاريّة الأخرى، وحتّى في بعض الفروع اللغويّة ذات الصلة بالعمق الثقافيّ. ورغم الصدى الذي أحدثه الرفيقان بكّار والقرمادي في العقدين السابقين، بقيت مناهج التدريس الفعليّة مهمّشة للسانيّات الدقيقة، مكتفية ببعض المبادئ العامّة والتطبيقات الأدبيّة. وهو أمر طبيعيّ في تطوّر التعليم والثقافة، تطلّب منّا فهمه بعض المرونة في مجابهة

العراقيل[1]. مرونة على حساب الكيف والوقت.

زيادة على الذهنيّة النقليّة العامّة والمتشكّكة في جدوى معرفة لسانيّة مجاوزة لما يعتبر ضروريًا للصورة النمطيّة المثلى لمختصّ في الآداب العربيّة، لم يكن من الممكن للفريق اللغويّ أن يتقدّم كثيرا في نشاطه التعليميّ في نظام مقيّد بنصوص قانونيّة[2] لا تسمح بترسيخ معرفة حديثة تتطلّب ساعات من التدريس أسبوعيًا، ولا بإقحام علوم مجاورة ومساعدة، كالفلسفة والإبستمولوجيا، والمنطق، إضافة إلى فروع لغويّة بينيّة كعلمي النفس والاجتماع اللغويين، وغيرهما. وهو نظام عسيرٌ تغييرُه، لا يتطلّب فقط وعيا علميًا خاصًا من سلطة القرار الحاسم، بل، وهو الأصعب، يحتاج إلى اقتناع المجموعة النشيطة في كلّ هذه الميادين المتكاملة.

إلا أنّ عقليّة الاختصاص غالبة على عقليّة التخاصّ، أي التشارك في الاختصاصات. ذلك أنّ اللسانيّات ـ ولا أعتقد أنّ أغلب الإنسانيّات تختلف عنها جوهريًا ـ لا تحتاج فقط إلى علوم مساعدة ومجاورة فقط، ولا إلى ما يسمّى بتداخل الاختصاصات أو تقاطعها فقط، بل تحتاج في معظمها إلى تشارك في دراسة اللغة تكون اللسانيّات في مركزه لا في أطرافه. فتجديد المناويل لا يقع بالاستيراد.

---

(1) لم يكن هذا المجهود القائم أساسا على تعليم المنهج المريّي لحرّيّة التفكير العلميّ يثير معارضة صريحة، لكنّ اللسانيّات أقصيت تماما من الامتحانات الكتابيّة. وصار إخفاق أيّ طالب ضعيف في المرحلة الأولى يوعز إلى منهج الفريق في تعليم النحو.
أطرف ما لاقيناه عند تدريس نظريّة التحكّم والربط أنّنا فوجئنا بعد أسابيع بتململ بين الطلبة الباحثين كاد يعرقل الدرس لو لم نبادر إلى إيقافه لترك المجال للتعبير الصريح الحرّ. من التعليقات الأولى بدا للطلبة الباحثين أنّني أتماسك حتّى لا أنفجر ضاحكا. وصار الموقف مثيرا لردود مختلفة، فالبعض بدأ تململه يتحوّل إلى سخط، والبعض تملّكته الحيرة والبعض بدأ يبتسم ويستعدّ لمشاركتي في ضحك لا يعرف سببه. كان الوضع مضحكا حقّا. أحد الأساتذة الكبار نشر بين الطلبة أنّ الدرس قائم على معلومات غالطة، وأمدّهم بكتاب تعليميّ فرنسيّ يعرّف بالنظريّة المعياريّة. لم يسمع ذلك الأستاذ ولا من معه من الأساتذة الكبار أنّ تشومسكي تجاوز هذه المرحلة.

(2) لتوفير إمكانيّات أكبر، حاولنا في النصف الأوّل من التسعينيّات، بالكثير من المناورة، تغيير النصوص مستغلّين ظروف الإصلاح التربويّ.

لكنّ المناخ العامّ مناخ عرفيّ صلب ذو نواة مسبوكة في قالب الذهنيّة النقليّة المتحكّمة في ثقافتنا المحافظة والمستحدثة على حدّ سواء.

في هذا المناخ، كان من اللازم دعم مناهج تعليم العربيّة بتكوين جيل يدرس اللسانيّات العربيّة التقليديّة، والنحو بالخصوص، من زاوية تاريخيّة لسانيّة عامّة منطلقها الإبستمولوجيا وفلسفة تاريخ العلوم. وذلك تصدّيا لرأي تنشره بعض الأوساط الجامعيّة والتربوية في أنّ دراسة اللسانيّات خارج تطبيقاتها الأدبيّة ترف لا فائدة فيه، وأنّ منهج التدريس بالمركّبات مناف لروح النحو العربيّ، وإفساد له.

من غير شكّ، لم يكن من اليسير التمييز بين مفهومي النظريّة والمنوال في فترة لم تكن فيها هذه المفاهيم منتشرة؛ وبالتالي لم يكن من اليسير على الكثير من المختصّين أن يكونوا على بيّنة بأنّ الكتاب النحويّ الواحد كثيرا ما يعرض المناويل المختلفة تحت ما يظنّه العاديّون مجرّد عرض لمسائل خلافيّة». فهذه العبارة التقليديّة الراجعة إلى مناهج القرون الماضية تعبّر عن مناخ جداليّ تقليديّ، يبرز اختلاف العلماء في تقديرهم للأشياء، ويحجب الأبنية والتمثّلات التصوّريّة المنتجة له، أي يحجب ما نعتبره اليوم مناويل محقّقة لنظريّة واحدة، أو نظريّات مميّزة لمناويل مختلفة.

ثمّ إن التصوّر التقليديّ للعلم تصوّرا ثابتا ثبوت العالم المتقادس، أو الكسموس، لشدّة ترسّخه في الذهنيّة النقليّة المكيّفة للشريقة الثقافيّة. لم يكن ليعين الكثيرين على التفطّن إلى أنّ «العرف العلميّ» الذي يعتقدون في استقراره استقرار اللسان الناطق بالحقّ، لا يعكس تماما لا اللسان في واقعه اللغوي الموصوف ولا النصّ العلميّ الواصف له. فقد كانت عبارة «النحو العربي» تحيل عند الكثيرين على علم واحد موحّد تشتقّ منه المتون التعليميّة على سبيل التبسيط والاختصار لا غير. فليس لهم تصوّر واضح عن حقيقة النصّ النحويّ المتنوّع في دقائقه وتوجّهاته ومناويله الضمنيّة. فهذه أشياء لا يمكن التنبّه إلى أهمّيتها ما لم يكن للدارس حدّ أدنى من الثقافة العلميّة والمنهجيّة العامّة حتّى يعلم مثلا أنّ العلوم، كلّ العلوم، قامت في تاريخها على تصوّرات نظريّة ليست دائما صريحة، وليست دائما مسبوكة على قالب واحد، رغم سيطرة الثوابت.

15. الإعراب والعرف والمناويل العامليّة الحديثة

ولمّا كان مفهوم الإعراب كالوثن المقدّس في أذهان المحافظين على الوهم العرفيّ، رأينا أن ندرّس النصوص الشارحة له في النحو التقليديّ حتّى نبرز بعض ما في الكتب القديمة. كنصوص المبرّد والجرجاني والاستراباذي وابن الخشّاب وغيرهم، من استباق لسانيّ[1] مجاوز فكريًا للعرف التقليديّ السائد الذي نسمّيه بالنحو العربيّ، ونظنّه واحدا موحّدا بإطلاق.

قد يعتبر أهل النقل الحداثيّون أنّ القول باستباق مّا للقديم على الحديث في غير محلّه، إن لم يعتبر إسقاطا إديولوجيًا. وهو أمر وارد، إن لم يكن نفيه المسبق أيضا نفيا إديولوجيًا. وفي غير هاتين الحالتين، تبقى الفكرة فرضيّة قابلة للدحض المبرهن.

لكن، من الثابت أنّها فرضيّة تتعلّق بمفهوم أقدم من النحو العربيّ التقليديّ، ولا دليل على أنّه مفهوم وقع الاستغناء عنه اليوم. إلا أن يكون الدارس يرى أنّ استقرار المفهوم في العلم يقتضي بالضرورة المحافظة على المصطلح الدال عليه، وعلى انتظامه على نفس المنوال. ففي رأينا أنّ المنوال العامّ الراسم للعلاقات بين المكوّنات والمفسّر لها هو المحدّد للمفاهيم.

إلا أنّ بعض الحداثيّين يتعاملون مع النصّ الحديث بنفس الذهنيّة السائدة في العرف التقليديّ.

الواقع أنّ أغلب الأفكار المحافظة إنّما تحافظ على تأويل معيّن للتفكير اللغويّ، يتحنّط مع الزمن ليصبح عرفا علميّا لا غير. لا يستطيع التصدّي للتحليل النصّيّ الجيّد لأمّهات النحو، ولا للفكر النقدي المنظّم والقائم على الربط التأليفيّ بين آراء النحويّ صاحب النصّ من جهة وآراء غيره من جهة أخرى.

---

(1) من غير شكّ، يعتبر أهل النقل الحداثيّون أنّ مفهوم الاستباق هنا في غير محلّه، إن لم يكن إسقاطا إديولوجيًا. قد يكون ذلك، إن لم يكن نفيه المسبق نفيا إديولوجيًا. وفي غير هاتين الحالتين، تبقى الفكرة فرضيّة قابلة للدحض المبرهن. لكنّها فرضيّة تتعلّق بمفهوم أقدم من النحو العربيّ التقليديّ، ولا دليل على أنّ مفهوم وقع الاستغناء عنه اليوم. إلا أن يكون الدارس يظنّ أنّ استقرار المفهوم في العلم يقتضي بالضرورة المحافظة على المصطلح الدال عليه، وعلى انتظامه على نفس المنوال.

هنا تبدو أهمّيّة الوقوف عند مفهوم الإعراب. ولا يكون ذلك، من غير شكّ، بالاستغناء عن نظريّة العامل والمناويل المختلفة في تحقيقها؛ إذ بدونها يصبح الناظر غير قادر على رؤية الأبنية ولا رؤية تراتبها واندراجها بعض في بعض كما كان يراها النحويّ القديم. وإذن لم نكن لنهمل أيضا إدراجها إبستمولوجيًا في مناويل التعلّق في اللسانيّات الحديثة كتقوّم الفعل عند تنيار بعدد متعلّقاته[1]، أو تعدّد حدود العامل (أو موضوعاته) عند هاريس وكذلك في المناويل المنطقيّة الحديثة غير البعيدة عن هذا التمثيل النحويّ المترسّخ.

ولدعم هذا الوصف لنظريّة الإعراب، لم نهمل الاعتناء بما سمّيناه بـ«إعراب المبنيّات». لا لبيان أنّها تجاوز الفهم السائد للإعراب فقط، بل أيضا لبيان أنّ نظريّة الإعراب تستعمل منوالا تفسيريًا واحدا لأبنية العربيّة ولأبنية اخرى ليست بالضرورة عربيّة، بدليل أنّها من المنظومات النحويّة التي استعملت في وصف ألسنة أخرى.

ذلك أنّ المنوال الوصفيّ القائم على التقابل (معرب / مبني)، والشامل لكلّ الوحدات الممكنة في العربيّة، لا يفسّر بالعمل وبالإعراب التقديريّ المبنيّات العاملة والمعمولة على نفس المنوال، بل يفسّر أيضا جميع الألسنة التي لا تعبّر عن الحالات الإعرابيّة تعبيرا صرفيًا كالفرنسيّة والأنكليزيّة، وجميع الألسنة التي قد تتغيّر أشكالها حسب حالاتها كالضمائر في هذين اللسانين.

ومن هذه الجهة، يمكن أن نبيّن أنّ ما يعتبر نقيصة بمنوال تحكيميّ بنيويّ ذي أصول نفسيّة سلوكيّة، كحكم البعض على منوال العامل والتقدير بالإعدام باعتباره منوالا يقول ما لا يوجد، قد يصبح مزيّة في منوال تحكيميّ تقييميّ آخر ذي أصول إبستمولوجيّة أخرى يهمّها أن يكون المنوال الوصفيّ ذا طاقة تفسيريّة وتكهّنيّة أيضا.

كنّا وما زلنا نعتقد أنّ مفهوم الإعراب في الكتاب النحويّ القديم مفهوم جدير بأن يأخذ مكانه في التطوّر التاريخي للنظريّات والمناويل النحويّة، وأنّه، حتّى إذا حكمنا بأنّه دون المناويل الحديثة، يبقى منوالا ارقى من صورته في العرف العلميّ المحافظ.

---

(1) TESNIERE L.1959, Eléments de Syntaxe Structurale, Ed. Klincksieck, Paris.

لكنّ غرضنا التعليميّ الأساسيّ ليس الدفاع عن «التراث»، بل التصدّي للذهنيّة النقليّة القائمة على العرف الصلب الضامن لكونيّة ثابتة، لفائدة عقليّة ناقدة نسبيّة غير مطلقة، تدرك أنّ المناويل الواصفة والموصوفة غير ثابتة للعلم، وأنّ ما يبدو عدم ثبوت فيها هو مزيّتها الضامنة لتطوّر المعرفة.

لدعم هذه الروح، لا بدّ من تأكيد ما أكّده البعض من أنّه من التهافت التبجّح برفض نظريّة العامل بدعوى صدورها من الأرسطوطاليسيّة، ما دامت على غير ما يتصوّر العرف السائد تناسب المفهوم الحديث للحمل الوظيفيّ أكثر ممّا تناسب الحمل التقليديّ المسمّى نحويًا بالإسناد.

وفي العموم، وبغضّ النظر عن علم النحو العربيّ، ليست الأفكار الحديثة دائما غريبة عن الأصول القديمة. فالمناويل الأكثر إحكاما، قد تكون متطوّرة عن خطاطة منوال قديم، أو ترقّيا نظريًا لأصل قديم. وهذا لا يعني البتّة تكافؤ المناويل القديمة والحديثة بقدر ما يعني أنّ للقديم مناويل جديرة بأن تعتبر على الأقلّ مرحلة من مراحل تطوّر العلم، إن لم تعتبر مكسبا لا يحسن أن نضيّعه، وألا نطوّره بحسب حاجة المعرفة إليه.

نعتقد أنّنا إلى الآن، وبعد عقود من الدراسات اللغويّة الواصفة لما نسمّيه عادة بالتراث النحويّ، وإذا استثنينا ذلك الكلام العام عن البصرة والكوفة، لم نحدّد بعدُ كما ينبغي ما هي المناويل الكبرى التي عرفها التفكير اللغويّ العربيّ. ورغم كلّ تلك الدراسات التي تناولت الشخصيّات النحويّة والمعجميّة والبلاغيّة، لم نجد إلى الآن ذهنا تحليليًا تأليفيًا يجاوز الرؤيتين العائقتين: أنّ النصّ النحويّ واحد كاللسان العربيّ الواحد عبر القرون، وأنّ هذا الواحد تتخلّله خلافيّات جزئيّة. والعائقان مترابطان ما دامت الرؤية السكونيّة تمنع من تأويل الخلافيّات بأنّها تنويع في المناويل، والعكس بالعكس.

يعود هذا القصور أساسا إلى الفقر في الثقافة الفلسفيّة المنهجيّة. فثقافتنا الرازحة تحت الذهنيّة النقليّة، لا تدرك لعبة المناويل في اللسانيّات الحديثة فكيف تدركها في ماض نسجتها الثبوتيّة المطلقة في لسان سرمديّ يصفه علم ثابت ثبوته المقدّس.

16. لعبة التأويل

ليست عبارة اللعبة في هذا السياق وفي المجال اللغويّ تجاوزاً هجيناً. فقد وردت على صورتين مختلفتين عند مفكّرين كبيرين: اللسانيّ البنيويّ دي سوسير والفيلسوف التحليليّ فتغنشتاين. ولعلّنا هنا نستعملها على صورة ثالثة هي وإن كانت أقرب إلى التقليبات الاحتماليّة الخليليّة منها إلى مفهوم القيمة السوسيريّة، فهي في مستوى منهجيّ ونظاميّ أقرب إلى ما تهتمّ به النماذج الصوريّة الحديثة من تعدّد في الأنظمة الاحتماليّة.

لكن لنبقَ في حدود اللغة الطبيعيّة لنقول أنّ اللغة في التطوّر البيولوجي لم تكن سوى منوال تطوّر في معالجة المعلومات، منوال يتحقّق احتماليّاً بمناويل نحويّة لسانيّة لا تحدّ، تتميّز جميعا بأنّها تكوّن مناويل لا تحدّ في وصف العالمين، وبأنّها كما تصف الآخر تصف نفسها على مناويل لا أعتقد أنّها تحدّ حتّى وإن كان لها نواة قارّة، لكنّ اللغة أيضا تستطيع أن تكوّن مناويل لتقييم المناويل الواصفة.

هي لعبة طبيعيّة لا تحدّ: لعبة الذكاء الطبيعيّ قبل كلّ شيء.

لنرجع إلى المنوال التعليميّ الضامن للنسبيّة التطوّريّة.

في دراستنا الاستقرائيّة للأبنية منذ بداية السبعينيّات، ومن فرط تقطيعنا للنصوص القديمة والحديثة وتصنيفنا للأبنية طوال السنوات، استقرّ في قناعتنا أنّ وراء تراكب الوحدات والأبنية وتواليف الأشكال لعبة أبعد من تقليبات الوحدات الصوتيّة عند الخليل، ومن توليفات المكوّنات المباشرة، وتحويلات الأبنية واشتقاق بعضها من بعض وتكراريّة القواعد في خوارزمات الاكتتاب (أو إعادة الكتابة حسب المصطلح الشائع).

فلفرط ما لعبنا لعبة التقطيع والتصنيف، انتهينا إلى أنّ وراء الأشكال مقولات متحكّمة في الاشتقاق والتصريف والمعجم والإعراب تتفاعل على احتمالات لا تحدّ. وأنّ اللغة نفسها هي اللعوب قبل المستعمل لها والواصف لها أيضا. فكما تقبل اللغة التحقّق في مناويل لسانيّة عدّة، تقبل كذلك أن توصف بمناويل ونظريّات عدّة. فليس توحيد النظريّات والمناويل الوصفيّة ممكنا على الوجه الذي يتوقّعه بعض اللسانيّين الكبار كتشمسكي وغيره.

لم يتأكّد لي ذلك بمتابعة الأبنية فقط، بل أيضا بمتابعة النظريّات والمناويل اللسانيّة الحديثة والقديمة. فما دامت اللغة تصف نفسها فتحوها اللعوب كما ينتج العبارة الموصوفة العاديّة ينتج العبارة الواصفة العلميّة. وكما ينتظم الجهاز النحويّ في توليده للخطابين بمقولاته، ينتظم الخطابان العاديّ والعلميّ كلاهما بمقولاته: مقولات ثقافيّة عرفيّة عامّة إزاء مقولات ثقافيّة علميّة منهجيّة، كلتاهما تتطوّر وتُثرى باستمرار في تفاعل مع الأخرى.

هذا الاقتناع هو الذي مكّننا، خاصة في أواخر الثمانينيّات، من الحريّة الفكريّة في تصوّر اللغة في انتظامها واشتغالها على منوال نظريّ مغاير للسائد قديما وحديثا، إن كانت له وحدة نظريّة جامعة أساسها المقولة الوجوديّة، فهو منتفع ولا شكّ بأفكار شتّى سابقة له. لم يكن وفيّا لأيّ منوال ناظم لها في بحثه عن حقيقة اللغة.

لكن ليس هذا موضوعنا، فالأهمّ في هذا السياق هو الجانب التعليميّ اللازم نشره للوصول إلى حرّيّة فكريّة جماعيّة مسؤولة تنفع المجموعة الوطنيّة وتتجاوز الأنويّات النرجسيّة.

في هذا المقام التأمّليّ الشخصيّ، وفي مقابل العرف السائد، كان من الضروريّ في حسباننا آن نعمل على تنمية العقل التجريديّ بتدريس «المقولات الأساسيّة المسيّرة للأبنية النحويّة». وهي مقولات، إن لم تكن كلّيّة، فهي في الأغلب متوفّرة في الكثير من الألسن، وتدخل في تكوّن الأبنية على أنماط مختلفة، وتصفها النظريّات والمناويل على وجوه شتّى؛ فكأنّها كقطع اللّغز المستعملة في الألعاب التربويّة، تتكوّن بها أبنية مختلفة في اللسان الواحد، تدرج على مناويل لسانيّة متنوّعة. فكما ينتظم وصف اللغة وتفسيرها في مناويل مختلفة تنتظم اللغة في أنماط، لَعِبيّة طبيعيّة مختلفة، لكنّها تبقى في الحالين لغويّة.

أظنّ أنّ هذا الجانب اللعبيّ من اللغة مفيد جدّا في تنسيب الآراء والمواقف، لاسيّما إذا أسعفناه بأمثلة من الألسنة، وأمثلة أخرى من الأنماط الوصفيّة المختلفة والمتضاربة أحيانا حتّى عند من نعتبرهم رموز الفكر التقليديّ السليم.

لا تقتصر فائدة هذا الجانب اللعبيّ على ضمان النجاعة في تعليم الأبنية،

وتعليم التفكير فيها، ولا على اقتباس المناويل النظريّة والتنسيق بها لأغراض تربويّة فقط؛ بل لهذا الجانب أيضا بعدٌ منهجيٌ وإبستمولوجيٌ جدير بالاهتمام في مستوى أرقى من البحث.

بطبيعة الحال، بقي ويبقى مفهوم النظام اللغويّ واشتغاله، شغلنا الشاغل. وكما كان النظام معيار المقبوليّة في اختيارنا للمناويل المنهجيّة في التعليم، ينبغي أن يبقى النظام معيارنا في اختيار المناويل الوصفيّة. فالنظام اللغويّ في اشتغاله كما يدرّس بنظام تعليميّ ناجع، ينبغي، قبل كلّ شيء، أن يُستوعَب ويُستوفى بنظام وصفيّ متماسك وشامل، أو متناسق على الأقلّ، أي أن يكون كلّ نسق منه مناسق لكلّ نسق آخر منه.

ذلك أنّ القطع اللغويّة الوصفيّة النظريّة كالقطع اللغويّة الموصوفة تبقى قطعا لغويّة قابلة للتركيب على أنساق مختلفة. فالبردغمات، أو الجداول اللغويّة الموصوفة، والجداول أو البردغمات المنهجيّة الواصفة، إنّما هي من طبيعة لغويّة واحدة، وإن كان مضمار اللغة الواصفة للخارج غير مضمار اللغة الواصفة لنفسها.

هذا ما يستوجب التفكّر في أصول تأخذ بعين الاعتبار أنّ اللغة تصف نفسها بنفسها وأنّ أحكام اشتغالها تتحكّم إن قليلا وإن كثيرا في أحكام وصفها مهما كان المظهر المصورن في الخطاب الوصفيّ. وهو ما يستلزم بعض التثبّت من التطبيقات المطمئنّة إلى بعض النظريّات الإبستمولوجيّة السائدة في بعض النظريّات والمناويل الشائعة في اللسانيّات، دون تركها ودون إهمال قطع منها قابلة للإدراج في مناويل أخرى.

خاتمة

إنّ اهتمامنا الثنائي المزدوج بالنظريّات التقليديّة والحديثة، وبمدى نجاحها في استيعاب الظواهر اللغويّة المختلفة، يدفعنا أكثر فأكثر إلى التمعّن في صناعة النظريّات والمناويل وعلاقتها بالأنظمة الفكريّة، وعلاقة هذه الأنظمة بالوقائع الموضوعيّة المدروسة، وعلاقة كلّ ذلك بتلك السمة اللعبيّة في تركّب المكوّنات اللغويّة.

استفاد الفريق كلّه، وبدرجات متفاوتة بتكامل مشاغل أفراده، وبدفاع كلّ عن وجهة نظره. وباندفاع البعض دون البعض في سبل مختلفة. فقد كان التواصل والتبادل والتحاور والتجادل محرّكا مثمرا للمعلومات، يكوّن بين الأفراد جذعا مشتركا من التصوّرات، يتفرّع، بحسب الميول والاهتمامات، إلى مشاغل متعدّدة ومتكاملة.

فحينما كنّا منشدّين إلى هذا الجانب أو ذاك، اتّجه زملائي في الفريق إلى مسائل أخرى. فكان الاهتمام بالتمييز بين النظريّة والمنوال، في اللسانيّات عموما وفي اللسانيّات التقليديّة بالخصوص، من نصيب المجذوب. فقد كانت دراسته، على ما أعلم، أوّل دراسة عربيّة تناولت النصوص النحويّة القديمة من هذا الجانب الإبستمولوجيّ. وفيها تشبّث، على خلاف رأيي، بأنّ النحو العربيّ القديم يكوّن منوالا، لا نظريّة، في حين كنت أتشبّث بأنّه يعكس نظريّة ضمنيّة متحقّقة في مناويل صغرى متقاربة.

في رأيي أنّ البتّ في هذا الشأن يتطلّب تجهيزا منهجيّا قويّا ومسحا عامّا للنصوص، ومزيدا من النقاش والحجاج.

إلا أنّنا تركنا منذ مدّة هذا المجال من البحث. فقد انصرفنا عنه إلى أهداف تعليميّة أخرى، تدعم التوجّه العلميّ العامّ الذي بدأه الجيل السابق، وإلى استكمال بعض الجوانب من نظريّتنا اللغويّة الخاصّة والتي لم تكن سوى تفاعل بين قراءات لسانيّة وفكريّة وعلميّة شتّى.

نذكر عرضا أنّ هذا الذي نعتناه بالنظريّة اللسانيّة الخاصّة، قد يسمّيه البعض بالمنوال تأثّرا بالمجذوب. وهو نعت قد يقبل من وجه دون وجه آخر، بحكم كون عملنا ناتجا عن تفاعل بين قراءات شتّى، كما قلنا، وبحكم أنّ الناظر فيه من وجهة نظر التفكير النحويّ القديم مثلا قد يراه على غير ما يراه الناظر مثلا من وجهة النحو التوليديّ. فكما يمكن لأحد الناظرين أن يعتبره منوالا متطوّرا على سمت الخليل وسيبويه، يمكن للآخر أن يعتبره منوالا توليديّا قائما على أنقاض المناويل التوليديّة السابقة له.

وفي الحالتين، متى سمّينا عملا علميّا واصفا بأنّه منوال، فإنّ التسمية تقتضي أن يكون مجموعة متماسكة من التصوّرات المفهوميّة والمنهجيّة المكوّنة

لنظام متكامل العناصر ينضوي في نظريّة أكبر منه قابلة للتحقّق بمناويل أخرى مغايرة له.

قد تكون، إذن، نظريّتنا التي سمّيناها بـ«الإنشاء النحويّ للكون» [إن ك]، مجرّد منوال من نظريّة تتجاوزه، وتشتمل على مناويل أخرى مزاحمة له. وهو ما يستوجب، إن كان، أن نحدّد هذه النظريّة ما هي، وأن نقارن بين المناويل المحقّقة لها قصد البتّ في أنجعها.

لكن قبل أن ندلي برأينا في هذه القضيّة، نلاحظ أنّ الوقوف بطموحنا العلمي في مستوى المناويل الممكنة في إطار نظريّة ما، وقوف أقلّ ما يقال فيه أنّه محدود. وفي هذه الحالة، لا نرى مبرّرا له سوى أن يكون العلم المعنيّ بتجديد المناويل علما غير قابل للتجديد النظريّ، أو أن يكون قد بلغ من النضج أو من عسر القضايا ما لا يرى الباحث في أفقه سوى تجديد المناويل، أو تجديد جزئيّ في مستوى النظريّات الصغرى المنضوية تحت مناويله.

ليست هذه الإمكانات مجرّد تخمينات ممكنة. فالمعلوم في الفيزياء أنّها اليوم رهينة نظريّتين كبيرتين، لم ينجح إلى حدّ علميّ أيّ اقتراح يجاوز النظريّة النسبيّة والنظريّة الكمّيّة الكنتيّة، وأنّ نظريّة انتشار الكون بمناويلها المختلفة ليست إلا نظريّة صغرى مندرجة في المناويل الساعية إلى تحقيق النسبيّة الأينشتيّة.

في رأينا منذ الثمانينات، وإلى الآن لم يتغيّر، أنّ اللسانيّات لم تصل إلى النضج الكافي الملزم لنا على تحديد طموحنا العلميّ في صناعة النظريّات ولعبة المناويل.

ما لا نشكّ فيه أنّ المناويل القديمة بقيت في حدود السنتها، وأنّ المناويل الحديثة مرّت بنقائص، فمن منوال يهمل الجملة إلى منوال يهمل الخطاب، ومن منوال يستوفي الشكل إلى منوال يهمل الدلالة، ومن منوال يعتني بالنفس إلى منوال يهمل الاجتماع، ومن منوال يوقف الزمن إلى منوال يهمل التاريخ. وهلمّ جرّا.

أيمكن ابتداع منوال شامل في الوصف والتفسير؟

ليس الأمر هيّنا، ولا أحد يتكهّن بالممكن في القرون التالية.

لكنّ الشيء الثابت عندنا أنّ الإنسان سيبقى منشئا للكون باللغة وفي اللغة وعن اللغة، وأنّه بذلك يعيش حرّيته في الوجود رغم العدم الملاحق له والمحتوم.

المراجع

- بن حمّودة (رفيق) 2004، الوصفيّة مفهومها ونظامها في النظريّات اللسانيّة، نشر كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بسوسة. ودار محمّد علي الحامي بصفاقس.
- بن غربيّة (عبد الجبّار) 2010، مدخل إلى النحو العرفانيّ، كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة ومسكلياني. تونس.
- الحاج صالح (عبد الرحمان) 2007، منشورات المجمع الجزائريّ للغة العربيّة، الجزائر.
- الزنّاد (الأزهر) 2005، الإشارات النحويّة، منشورات كلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات، تونس.
- الشاوش (محمد) 2001، أصول تحليل الخطاب في النظريّة النحويّة العربيّة، كلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات بجامعة منّوبة والمؤسّسة العربيّة للتوزيع، تونس.
- الشريف (محمّد صلاح الدين) 1986، «المعجم بين النظريّة اللغويّة والتطبيق الصناعيّ»، مجلّة المعجميّة، نشر جمعيّة المعجميّة العربيّة بتونس، ص15-30.
- 1988، خواطر شتّى نظريّة، في أعمال ندوة القراءة والكتابة، منشورات جامعة تونس الأولى، تونس.
- 1990، تقديم عامّ للاتّجاه البرغماتي، في «أهمّ المدارس اللسانيّة»، منشورات المعهد القوميّ لعلوم التربية، تونس.
- 2002/1993، الشرط والإنشاء النحويّ للكون ،منشورات كلية الآداب منوبة، تونس.
- عاشور (المنصف) 1999، ظاهرة الاسم في التفكير النحويّ: بحث في مقولة الاسميّة بين التمام والنقصان، منشورات كلّيّة الآداب بمنّوبة.
- الميخوت (شكري) 2006، إنشاء النفي، نشر مركز النشر الجامعيّ، وكلّيّة الآداب والفنون والإنسانيّات، منوبة، تونس.
- مجدوب (عز الدين) 1998، المنوال النحويّ العربيّ، قراءة لسانيّة جديدة، نشر

كلّيّة الآداب والعلوم الإنسانيّة بسوسة، ودار محمّد علي الحامي بصفاقس.
- ميلاد (خالد) 2001، الإنشاء في العربيّة بين التركيب والدلالة، دراسة نحويّة تداوليّة، نشر جامعة منّوبة، كلّيّة الآداب، والمؤسّسة العربيّة للتوزيع، تونس.
- Auroux Sylvain, 1996, La philosophie du langage, PUF, Paris
- Chomsky N.1981/trad.1991, Théorie du Gouvernement et du Liage, trad. P. Pica, avec coll. Déprez et Azoulay-Vicente, Ed. du Seuil, Paris.
- 1965 trad. 1971, Aspects de la théorie syntaxique, trad. J.C. Milner, ed. Seuil, Paris.
- Harris Z.S.1976 (trad.). Notes du cours de syntaxe, ed. Du Seuil, Paris
- Hempel (Carl) 1966 / 1996, Eléments d'épistémologie, trad.Bertrand Saint-Sernin, Armand Colin, Paris.
Hjelmslev (Louis) 1971. Essais de linguistique, Les éditions de - Minuit, Paris.
- Hjelmslev (Louis) 1963 / trad. 1966, Le langage, trad. Michel Olsen, Les éditions de Minuit, Paris.
- Hjelmslev (Louis) 1966 / trad. 1968-1971, Prolégomènes, trad. Una Canger, Les éditions de Minuit, Paris
- Jespersen Otto 1924 trad.1971, La philosophie de la grammaire, chap.xxii. La classification des énoncés, trad.Léonard A.M; Galli,ard, Paris.
- Mehiri (Abdelkader) 1973, Les théories grammaticales d'Ibn Jinni, Publication de l'Université de Tunis, Tunis.
- Saussure (Ferdinand De --) 1969, Cours de linguistique générale, Payot, Paris
- TesnièreE L.1959, Eléments de Syntaxe Structurale, Ed. Klincksieck, Paris.