

ثورة مناهج أم أزمة مناهج؟

مكاسب _ قضايا _ آفاق

د. محمد صاري

قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة محمد الشريف مساعديّة-سوق أهراس

ملخص

خطاب المناهج خطاب واسع ومتشعب. احتل في الدراسات اللغوية والنقدية الحديثة مكان الصدارة على صعيد البحث النظري والإجرائي. فالمناهج مفاتيح البحوث العلمية؛ توفر الوقت، وتولد الأفكار وتجدها، وتقلل من الذاتية السائبة، وتضفي على البحث طابع الموضوعية. فهي إنشاءات بشرية معرضة للتعديل والتطوير، وربما إلى غير نهاية. ولكي يكون في وسع العلم أن يتقدم لا بد أن يجدد مناهجه باستمرار، فيقوم بإحلال النموذج الخصب محل النموذج القائم العقيم. ولرصد حركة المناهج المتعاقبة على دراسة ظواهر اللغة والأدب وتقويم مدى خصوصيتها، تسعى هذه الدراسة إلى الإجابة عن الإشكالية الآتية: هل تعيش المناهج ثورة أم تمر بأزمة؟

الكلمات المفاتيح: منهج، خطاب، ثورة، أزمة، نص.

Résumé

Le discours des méthodes est un discours vague et diversifié. Il occupe la première place dans les études modernes, au niveau théorique et pratique. La méthode est mère de toute science; elle économise le temps, génère et rénove les idées, et diminue la subjectivité errante dans toute étude. Pour que la science avance, elle doit rénover davantage ces méthodes, et changer continuellement le model stérile par un autre model plus fertile. Les méthodes sont des productions humaines qui peuvent être infiniment développées ainsi que modifiées. Par conséquence, l'objectif de cet article est de répondre a la question suivante: les méthodes d'analyse linguistique et littéraire vivent-elles une révolution ou passent-elles par une crise?

Mots clé: Méthodes, discours, révolution, crise, texte.

Abstract

The discourse of the methods is a broad and diversified discourse with top leading position in the field of state-of-the-art theoretical and practical studies. To science, method is a key. It saves time, generates ideas, and lessens purposeless subjectivity. Thus, this adds a splash of objectivity to science as it is a man-made achievement that is highly likely to change and develop infinitely. For science to step forward, it must renovate its methods and change constantly the existing sterile model by a more fertile one. Therefore, the aim of the current article is to give an answer to the following question: Do linguistic and literary analytical methods live a revolution or are they in crisis?

Keywords: Method, discourse, revolution, crisis, text.

1 - مقدمة:

لقي سؤال المنهج في القرن العشرين اهتمامًا متزايدًا على صعيدي البحث النظري والتطبيقي، واحتل في المعرفة الحديثة مكان الصدارة، فأصبح السؤال عن المنهج وبنائه، والمنهج ومنطلقاته، والمنهج وتطبيقاته، غاية كل بحث وسؤال يفرض نفسه على الباحثين والنقاد الذين اقتنعوا أن البحث العلمي منهج أولاً وقبل كل شيء. فهو مفتاح العلم؛ يوفر الوقت، ويولد الأفكار ويجدها، ويقفل من الذاتية السائبة، ويضفي على البحث طابع الموضوعية. إن شعور الباحثين بالحاجة إلى الإمساك بالنظام الذي يحكم الظواهر والعلاقات بأسلوب علمي، دفع إلى التركيز على الطريقة التي ينبغي أن تعالج بها موضوعات البحث بعدما كان الاهتمام منصباً على الموضوعات نفسها⁽¹⁾.

إن خطاب المنهج واسع ومتشعب لدرجة لا تنتهي أبداً. فهو يشبه الرياح المتغيرة والرمال المتحركة، بعض يناقض الآخر مناقضة كاملة في أسسه النظرية والفلسفية. وإن الباحث في الموضوع يتردد في اختيار الزاوية التي يطرق من خلالها سؤال المنهج؛ هل يتحدث عن سلطة المنهج أم عن سلطة الموضوع؟ أم عن سلطة الذات الفاعلة والمنفصلة بالموضوع والمنهج؟ لماذا الخضوع للمنهج؟ ومن أين له بهذه السلطة؟ وكيف تبدو المناهج المتباينة نظرياً في الواقع الإجرائي: هل تبدو متناقضة متنافسة أم متداخلة متكاملة⁽²⁾؟ ولماذا تتهاوت المناهج المتعاقبة: هل بلغت منتهىها؟ وكيف يمكن للمنهج أن يظل خصباً متجدداً باستمرار؟ وهل يستطيع العلم أن يتجاوز في يوم ما نسبية المقاييس المنهجية وتعدد المناهج؟ أليست العلوم الإنسانية في حاجة ماسة إلى منهج جديد يخلصها من التبعية المنهجية الصارمة لعلوم الطبيعة؟ وباختصار أتعيش مناهج اللغة والأدب ثورة أم أنها تمر بأزمة⁽³⁾؟

هذه بعض انشغالات خطاب المنهج، وسنحاول، من خلالها، رصد حركة المناهج المتعاقبة التي أفرزها فكر الحدائث الغربية، وتقييم مدى نجاعة مخرجاتها في الدراسات اللغوية والأدبية.

2 - حاجة العلم إلى المناهج المتجددة:

إن كلمة منهج ليست مصطلحاً أحادي المعنى، وقد يكون من الطيش أن نحاول تعريفها تعريفاً كافياً. وقد يسعى بعضهم إلى تجنبها ولكننا لا نستطيع تجاهلها لأنها مسألة جوهرية في العلم. ومهما كان موضوع البحث فإن قيمة النتائج تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة⁽⁴⁾. والحقيقة أن تتبع تعريفات المنهج قد يُفضي إلى سراب. وانطلاقاً من مستوى عام ومجرد جداً يمكن تعريف المنهج بأنه " وسيلة من وسائل تصور الموضوع، أو تمييزه من غيره، أو إمساكه"⁽⁵⁾، أو هو سلسلة من المراحل المتتالية التي ينبغي اتباعها بكيفية منسقة ومنظمة، أو هو طريقة في تصور وتنظيم البحث، أو هو نسق من الأدوات الإجرائية المساعدة على ضبط البحث والوصول إلى الحقيقة، أو هو جواب عن سؤال "كيف نصل إلى تحقيق الأهداف"⁽⁶⁾... إلخ. هذا هو الفهم الشائع، وهو يتقاطع جزئياً مع بعض المصطلحات الأخرى القريبة من مصطلح منهج كالمقاربة، والتناول، والاتجاه، والمعالجة، والدراسة. فقد يُقال عن باحث ما إن له اتجاهاً سلوكياً (نسبة إلى المدرسة السلوكية في علم النفس). وقد يعادل مصطلح منهج مصطلح النظرية أو النموذج النظري، وهو عبارة عن مجموعة من الفئات أو المرجعيات النظرية والتطبيقية التي تُوَظَر ميداناً معرفياً معيناً⁽⁷⁾. أما على المستوى الخاص فيمكن أن يتضمن المنهج مجموعة من الإجراءات الخاصة بمجال دراسي معين، فمنهج التحليل النفسي، مثلاً، يملك إجراءً خاصاً به يقوم على فكرة

التداعي الذي بموجبه يصير النص الأدبي عبارة عن بؤرة تتجمع فيها سلسلة من التدايعات النفسية التي تحمل سمات الوعي الباطن عند المبدع⁽⁸⁾. في حين يتطلب المنهج التاريخي طريقة أو أسلوباً مغايراً في تقييم الماضي، يعتمد أساساً على النقد الخارجي والداخلي للوثائق.

لقد دخل الجنس البشري عصرًا من المدنية والثقافة لا يمكن التنبؤ به حتى الآن. فنحن نشهد موجة هائلة صاعدة من المعرفة الإنسانية، وإنجازات ثورية غير مألوفة في مجال المنهج العلمي وسعت آفاق التفكير إلى حد كبير. وجاءت بعد الحقبة التي أمضاها العلم في تجميع الحقائق ذات الطبيعة المحسوسة، حقبة أخرى خصصت لمزيد من التفكير العميق في المعارف المكتسبة. وأصبح الدور العلمي للعلماء لا يكمن أساساً في اكتشاف حقائق جديدة، بل في إيجاد طرق جديدة للنظر في المادة القديمة أيضاً. وبفضل المنطلقات الجديدة التي انبثقت من التنظيم المنهجي للحقائق المتجمعة عن الظواهر ذات الطبيعة المعقدة أخذ المنهج العلمي يميل نحو تجريد الثوابت من المتغيرات، وتوحيد قواعد اللغة الواصفة، أي لغة التحليل العلمي التي هي أوفر اللغات حظاً من المنطقية، مما أدى إلى نتائج أكثر قابلية للتطبيق. وقد أنجز هذه المهمة علماء الرياضيات، ومناطق، ولسانيون. ولم يعد تداخل الاختصاصات والتعاون المكثف الذي يجري في المجالات المعرفية المختلفة، بما في ذلك النقد الأدبي واللسانيات، موضوعاً لنقد واسع النطاق، بل أصبح سمة من سمات البحث العلمي في القرن العشرين⁽⁹⁾. وقد قادت الملاحظات العميقة للظواهر الطبيعية الباحثين إلى اقتناع بأن العالم كل منظم وليس خليطاً مشوشاً من القطع والأجزاء. ولكي نستكمل معرفتنا عنه (أي العالم) يجب البحث عن "بنية النظام"، أي عن العلاقة بين مفرداته، فهي بؤرة الاهتمام. وهكذا ظهر عصر البنيوية في البحث العلمي⁽¹⁰⁾.

لقد بدت أكثر الفترات ازدهاراً في تاريخ الدراسات اللسانية والنقدية حين تسلم البنيويون زمام القيادة، حيث أظهروا اختلافاً واضحاً عن عصر ما قبل البنيوية في التنظيم المنهجي للمعرفة، وفي تفسير الحقائق المعروفة على نحو جديد، وفي توسيع مجال اهتماماتها توسيعاً ملحوظاً، وفي انغماس دارسيها في تعاون يتسم بتداخل التخصصات، وفي استعارة إجراءات منهجية من العلوم الطبيعية واستعمالها في تحليل الظواهر اللسانية⁽¹¹⁾. ومن مسلمات النظرية البنيوية أسبقية العلاقة على الكينونة، وألوية الكل على الجزء. فاللغة، في منظور رواد النظرية، نظام تواصل له وجود سابق لوجود أجزائه ومكوناته، يمكن أن يفكك إلى أجزاء أو وحدات صغيرة، وأنه يمكن أن يوصف وصفاً علمياً لتحديد خصائصه البنيوية، ثم تُضم لتشكيل الكل مرة أخرى⁽¹²⁾.

تعد الأفكار التي طرحها أبو اللسانيات الحديثة "فرديناند دو سوسير" بطريقة مبنية ومقنعة في كتابه "دروس في اللسانيات العامة"⁽¹³⁾ الجذور التي نبتت منها اللسانيات البنيوية الحديثة. فقد ظلت مقولاته عن اللغة مصدر إلهام قوي يُغذي أقوال أجيال من الفلاسفة والأدباء والنقاد واللسانيين وعلماء النفس والاجتماع... إلخ. ومن الأبجديات السوسيرية التي طوّرت البحث اللساني وأثرت النقد الأدبي، حيث أقام عليها الشكلانيون وأصحاب التلقي والتفكيك واللسانيون التطبيقيون إستراتيجيات التعامل مع اللغة عامة والنص على وجه الخصوص مايلي⁽¹⁴⁾:

1- اعتبار اللغة نظاماً من العلامات، وتحديد العلاقة القائمة بين الدال والمدلول في الأذهان والأعيان، وبنائه بعد ذلك نظرية للدليل اللغوي، وإشارته إلى وجود علم أشمل من اللسانيات يتضمنه ويتضمن الأنظمة الدلالية والتبليغية الأخرى، يسميه Semiology أي علم الرموز أو الإشارات. وبموجب هذا التحديد، لم تعد العلاقة بين

طرفي العلامة علاقة منطقية. ولم تعد العلامة تشير إلى شيء خارجها، بل هي وحدة اعتباطية ذات وجهين: أحد وجهيها الدال، والآخر هو المدلول. ومعناها (أي العلامة) موجود داخلها وليس في المدلول أو في أي كيان خارجي. وانطلاقاً من اعتبار اللغة نظاماً من العلامات العرفية الاجتماعية اتجه البحث إلى الكشف عن شبكة العلاقات الداخلية التي يعمل بموجبها هذا النظام⁽¹⁵⁾.

2- تمييزه الصريح بين اللغة (Langue) كوضع أو مجموعة منتظمة من الرموز تصطلح عليها الجماعة ويشترك في استعمالها جميع أفرادها، وبين الكلام (Parole) كتأدية فردية تتحقق من خلالها اللغة⁽¹⁶⁾. وخروجه بعد ذلك إلى الحكم بأن اللغة بهذا المعنى، أي بما هو قدر مشترك، هي صورة (Forme) وليست مادة (Substance). وتحديده، بناء على ذلك، لموضوع اللسانيات: وهو اللغة (أي لغة الجماعة المتكلمة التي توجد في الوعي الكلامي لكل فرد) وليس الكلام (وإن كان الكلام يعكس نموذج اللغة). فسوسير آمن بأسبقية نظام اللغة على ممارستها في الكلام، أي أسبقية القانون على الممارسة⁽¹⁷⁾. ولذا فإن دراسة الظواهر المتعلقة بالكلام، وإن كانت ضرورية لدراسة اللغة، ليست هي غاية النظرية اللسانية⁽¹⁸⁾. وانطلاقاً من ثنائية اللغة والكلام نشأت مجموعة من الثنائيات: كالنظام في مقابل الاستعمال، والقدرة في مقابل الإنجاز، والجمل في مقابل النص.

3- توضيحه لمعنى الارتباط في قول العلماء " إن اللغة نظام (Systeme) ترتبط فيه جميع أجزائه بعضها ببعض". أي أن العناصر اللغوية في ذاتها أمثلة تبقى هي في أذهان المتخاطبين وإن اختلفت تأديتها، وأن كل واحد منها (أي العناصر اللغوية) يكتسب هويته عند المتخاطبين بمخالفته ومقابلته لغيره. فجوهر النظام قائم على التباين والتعارض. ويتوقف نظم التراكيب اللغوية التي يستخدمها المتخاطبون على نوعين من العلاقات: علاقات استبدالية (صرفية) وهي التي تقوم بين الكلمة الواردة في النص فعلاً والكلمات الافتراضية أو المحتملة التي يمكن أن تحل محل الكلمة الفعلية، وعلاقات ائتلافية (تركيبية)⁽¹⁹⁾ تنشأ بين الكلمة والكلمة المجاورة لها في السلسلة الكلامية (الجمل)⁽²⁰⁾. فهذان الضريان من العلاقات هما، في نظر سوسير، شرط قيام كل نظام⁽²¹⁾.

4- تمييزه الفاصل بين نوعين من الدراسة: الزمانية (Diacronique) والآنية (Synchronique). فاللغة يمكن فحصها في اتجاهين: اتجاه أي معني بوصف اللغة في زمن معين، تتجلى من خلاله على هيئة نظام متسق يعيش في الوعي اللغوي لمجتمع بعينه. واتجاه زمني يُعنى بدراسة تاريخ اللغة. وهذه المراحل التاريخية المتعاقبة المخترنة في الوعي اللغوي للجماعة المتكلمة يحتل بعضها مكان بعض دون أن تتجاوز بالضرورة في نظام واحد⁽²²⁾.

هذه بعض المفاهيم الأساسية التي أحدثت صدى عظيمًا في العالم، وغيرت مجرى البحث في اللغة والنقد. ورغم الانتقادات الإيجابية والسلبية التي وجهت إليها فقد ظل الكثير من أفكار دو سوسير من المسلمات، حيث تَقَبَّلَتْها أجيال متعاقبة من اللسانيين والنقاد الذين أسسوا عليها مناهج التحليل ونظريات للأدب. ويكفي أن نذكر أن بنيوية⁽²³⁾ كلود ليفي شتراوس مستمدة في كثير من جوانبها من مقولاته⁽²⁴⁾، وأن جاك لاكان لم يتردد في صياغة حدود الحلم انطلاقاً من ثنائية الدال والمدلول لديه، ولا يمكن تصور ماهية الأدب وأسراره، في تصور بارت⁽²⁵⁾، خارج حدود اللسانيات، إذ تشكل في منظوره مادته الأساس، بل إن الربط بين الدال والمدلول هو المدخل لفهم تفكيكية دريدا وتصوره للتشظي اللامتناهي للدلالة⁽²⁶⁾. فتورة الأفكار أنتجت ثورة في المداخل والنظريات والمناهج، ولا يخفى علينا مدى حاجة العلم الماسة لتجديد مناهجه باستمرار.

3- ثورة المناهج:

أشرنا في العنصر السابق إلى أهمية المناهج المتجددة ودورها في توليد الأفكار وتوسيع آفاق التفكير العلمي بشكل عام، وسنتحدث في هذا العنصر عن الإنجازات الثورية للمناهج على مستوى الأدب والنقد من ناحية، و على مستوى اللسانيات التطبيقية من ناحية أخرى. والسبب في هذا الاختيار هو: أولاً ما تشهده اللسانيات من تطبيقات مفيدة في شتى المجالات التي لها صلة بظواهر اللسان والتواصل⁽²⁷⁾. ومن هذه المجالات تعلم اللغة وتعليمها باعتباره مجالاً خصباً لتطبيق النتائج اللسانية النظرية. ولا يخفى علينا أهمية التطبيق في المعرفة الحالية ودوره في تحسين فهمنا النظري لظواهر اللغة. وقد يفضي، أحياناً، إلى تغيير أو تعديل في مكونات النظرية⁽²⁸⁾.

وثانياً ما يشهده زماننا من إقبال لم يسبق له مثيل في التعامل مع الظاهرة الأدبية؛ فهماً ونقداً ودراسة وتدريسا⁽²⁹⁾، بمفاهيم وأدوات وصفية وتفسيرية مستعارة من اللسانيات والفلسفة، لاسيما بعد الأزمة التي مرت بها الاتجاهات النقدية في ستينيات القرن العشرين⁽³⁰⁾.

3 - 1 - المناهج والأطروحات اللسانية:

من الصعب استقصاء كل المناهج التي انبثقت عن الأطروحات اللسانية الحديثة، ولكن كما يُقال: ما لا يُدرك كله لا يُترك جلّه. وعليه سنعالج قضية المنهج من خلال فرع من فروع اللسانيات التطبيقية⁽³¹⁾، ألا وهو " التعليمية" أو " علم تدريس اللغات" (*Didactique des langues*)، باعتباره أبرز الحقول الخصبة لهذا التخصص. وتظهر بوضوح على مستوى مناهج النتائج العملية للأطروحات اللسانية. والتعليم أو الديدانكتيك العام هو تخصص علمي جديد يهدف إلى نقل تدريس المواد من الصبغة الفنية التي تعتمد على المواهب الذاتية للمدرسين، إلى الطابع العلمي التحليلي. لقد نضج علم التدريس واستوى كتخصص علمي مستقل، اكتسب من خلال نتائجه وضعية النشاط العلمي التحليلي المعقلن، بعد رفضه للاتباعية القائمة على التقليد الأعمى للطرائق والمناهج التي كانت التربية تفرضها على المشتغلين بالتدريس. فهو يتضمن دراسة علمية نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس المواد⁽³²⁾.

وحين نلقي نظرة على تعليم اللغات في العقود الماضية نكتشف تنوعاً كبيراً في المدارس والاتجاهات حول أفضل وسيلة لتعليم اللغة الثانية، التي تعني أي لغة غير اللغة الأولى (لغة المنشأ)⁽³³⁾. إن تعلم وتعليم لغة ثانية عملية بالغة التعقيد، تتضمن شبكة مركبة من المتغيرات التي تأسست عليها أوضاع نظرية مختلفة. ففي كل مدة زمنية معينة يختفي وضع ويظهر على أنقاضه نموذج جديد. ولعل أبرز الأوضاع التي استحوذت على اهتمام الباحثين خلال النصف الثاني من القرن العشرين وضعان: يتمثل الوضع الأول في تعليم اللغات تعليماً بنيوياً (أي شكلياً)، لأن الأشكال هي المكونات الفعلية للغة. والمتعلم، في منظور أنصار هذا الاتجاه، يكتسب مخزوناً من التراكيب ثم يتعلم كيف يستخدمها في الخطاب (أي يكتسب قدرة لغوية ثم قدرة تواصلية بعد ذلك). ويتمثل الوضع الثاني في تعليم اللغات تعليماً اتصالياً، أي بهدف التواصل. فاللغة، في منظور هذا التوجه، وظائف تمارس. والمتعلم يتعلم كيف يتصل لغوياً، ثم ينمي التراكيب اللغوية من خلال ذلك (أي يكتسب قدرة تواصلية ينمي من خلالها القدرة اللغوية). وقد انبثق عن هذين الوضعين، البنيوي والتواصلية معظم الطرائق (كالطرائق السمعية الشفوية، والطرائق السمعية البصرية، والطرائق السمعية البصرية البنوية الشاملة، والطرائق السياقية)⁽³⁴⁾ والمناهج

الحديثة، وعلى رأسها المنهج التقابلي ومنهج تحليل الأخطاء. فهما من أبرز مناهج اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات. وقبل التعريف بهما تجدر الإشارة إلى المبادئ التي جدت على صعيد البحث اللساني التطبيقي، والتي كانت سبباً في ظهور الطرائق والمناهج المختلفة.

من أبرز النظريات التي كان لها الفضل في تجديد النظرة إلى اللغة دراسة وتدريباً، وفي تمكين اللسانيات من تحقيق تقدم ملحوظ على الصعيدين المنهجي والمفهومي، النظريات البنوية كالتوزيعية، و التوليدية، و النظريات الوظيفية. ويمكن اختصارهما في اتجاهين بارزين هما: لسانيات الجملة، ولسانيات الخطاب. وعلى الرغم من أن المشروع التنظيري بالنسبة لهذه الاتجاهات اللسانية كان أهم من التفكير في التطبيقات التربوية (فهذه هذه النظريات هو فهم النظام اللغوي كيف يشتغل؟ وليس بناء نظرية في تعليم اللغات) فإن المتخصصين في التعليمية تأثروا بطريقة مباشرة أو غير مباشرة بكثير من المبادئ التي أثرت بها اللسانيات الدرس اللغوي بشكل عام. ومن أبرز هذه المبادئ ما يلي:

1- نقض فكرة التفاضل بين اللغات، وبيان فساد كثير من الأفكار التي ردها الدارسون في العقود الماضية، كقولهم بوجود لغات منطقية وأخرى غير منطقية، ووجود لغات بسيطة وأخرى معقدة، ووجود لغات سهلة وأخرى صعبة، ووجود لغات بدائية وأخرى متطورة...إلى غير ذلك من الأوهام. فلا تفاضل بين اللغات.

2- نقض النظرة التقليدية إلى اللغة المنطوقة، لغة الحديث الشفوي على أنها وضيفة الشأن لما تتصف به من تلقائية وعفوية. فاللغة مستويات، والمنطوق منها هو الأصل، واللغة المكتوبة فرع عليه. وكثرة الاستعمال في التخاطب اليومي هي المعيار الذي تقاس به حيوية اللغة. وانطلاقاً من هذه الأفكار تحولت بؤرة الاهتمام عند المتخصصين في التعليمية من التركيز على اللغة المكتوبة إلى التركيز على اللغة المنطوقة، ومن التركيز على مهارتي القراءة والكتابة أولاً ثم مهارتي الفهم (السماع) والكلام إلى العكس، لأن اللغة حديث قبل أن تكون كتابة، والطفل يتكلم أولاً ثم يأتي، بعد ذلك، إلى المدرسة لكي يتعلم القراءة والكتابة.

3- النظرة إلى اللغة على أنها نظام محكم يتركب من أنظمة مختلفة، صوتية و صرفية ونحوية ودلالية، ومن ثم فإن تحليل احتياجات المتعلم منها (ماذا ينبغي أن يتعلم من اللغة؟) خطوة أساسية وضرورية قبل إعداد الكتب والمقررات التعليمية. (أي فكرة تحديد الرصيد اللغوي الوظيفي، وقوائم النحو الشائعة). ولعل أحسن استغلال لمفهوم النظام أو البنية اللغوية في حقل التعليمية يكمن في توجيه الأنظار إلى التركيز على الجملة التامة والانطلاق من النص، ورفض فكرة التقسيم الثلاثي للغة إلى (اسم، وفعل، وحرف). بمعنى تعليم اللغة ككل وليس كقطع وأجزاء، على اعتبار أن هذا هو الوضع الطبيعي في عملية الاكتساب اللغوي.

4- اللغة هي قبل كل شيء أداة للتواصل، ولذا ميز المتخصصون في التعليمية بين تعليم اللغة، وبين تعليم معلومات نظرية عن اللغة. فقد نظروا إلى تعلم اللغة على أنه عملية إبداعية تواصلية، وليس آلية نمطية: وهي نتيجة غير بعيدة عما أشار إليه ابن خلدون في قوله "...وهذه الملكة [أي اللغوية] إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تركيبه، وليس تحصل بمعرفة القوانين العملية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة البيان. فإن هذه القوانين إنما تفيد علماً بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"⁽³⁵⁾.

3 - 1 - 1 _ المنهج التقابلي وتحليل الأخطاء:

تعد فرضية التحليل التقابلي من أبرز مناهج اللسانيات التطبيقية. وإذا كان علم اللغة المقارن يختص بمقارنة لغتين أو أكثر تتحدران من عائلة لغوية واحدة، بهدف تحديد مدى محافظة الفروع اللغوية على الخصائص الوراثية الموجودة في اللغة الأم، وبالتالي محاولة بناء الأصل الافتراضي الأول، فإن المنهج التقابلي تأسس أصلاً لتيسير المشكلات العملية التي تنشأ عند الترجمة وتعليم اللغة الثانية. وهو يقوم على المقارنة الخارجية بين لغتين أو أكثر، تتحدران من أصل لغوي واحد أو من أصول مختلفة. " ونقول فرضية التحليل التقابلي التي تستمد جذورها من النظريتين السلوكية والبنوية: إن الحاجز الأساسي الذي يحول دون اكتساب اللغة الثانية هو تداخل أنظمة اللغة الأولى [أي لغة المتعلم وتسمى لغة الانطلاق] مع أنظمة اللغة الثانية [اللغة الهدف]"⁽³⁶⁾، أي النقل السلبي من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف، ولذا فإن التغلب على الصعوبات أو الاختلافات الموجودة بين النظامين اللغويين يُيسر تعليم إحداها للناطق بالأخرى. ولتحقيق ذلك ينبغي دراسة كلتا اللغتين دراسة وصفية (علمية) تقابلية لتحديد أوجه الشبه ونقاط الاختلاف بينهما، مما يُمكن اللغوي من التنبؤ بالمشكلات، أو مواقع الصعوبات التي قد تواجه المتعلم⁽³⁷⁾. ومن أبرز الخطوات التي يتضمنها التحليل التقابلي ما يلي:

أولاً - إجراء وصف بنيوي (شكلي) للنظامين اللغويين، نظام اللغة الأولى للمتعلم، ونظام اللغة الهدف.

ثانياً - اختيار عناصر لغوية معينة من اللغة الأولى ومقارنتها بنظائرها في اللغة الأخرى.

ثالثاً - تحديد علاقة كل من النظامين اللغويين بالآخر بعد حمل خصائص النظام الأول على خصائص النظام الثاني.

رابعاً - وضع تدرج هرمي للأخطاء المتوقعة⁽³⁸⁾ بناء على الإجراءات الثلاثة الأولى.

وما يلاحظ على المنهج التقابلي من خلال خطواته الأربع أنه غير كاف من الناحيتين النظرية والعملية للتنبؤ بمشكلات التداخل عند متعلم اللغة. فهذا المنهج الوقائي الحالم، الذي يقول بالوقاية خير من العلاج تعرّض إلى هجوم عنيف، وكان من بين الانتقادات التي وجهت إليه: أن نجاحه في التنبؤ بالتداخل اللغوي على المستوى الصوتي (طبعاً لأنه محدود)، لا يُخفي فشله الكبير في التنبؤ بالتداخل النحوي والدلالي اللذين تختلف فيهما اللغات اختلافاً لا حد له. ففرضية التحليل التقابلي، في منظور بعضهم، ضرب من المقامرة لأنها غالباً ما تنتبأ بمشكلات لا تقع، وتغفل عن مشكلات أخرى تقع بالفعل، ولذا من الأولى دراسة المشكلات الحقيقية التي يقع فيها المتعلمون، أي دراسة الأخطاء الفعلية التي تتواتر في الإنتاج الإرسالي (أي الأداء) للمتعلمين، بحيث تشكل ظاهرة تستدعي العلاج. تلك حقيقة أدت إلى نشأة " منهج تحليل الأخطاء ". " ويختلف هذا المنهج عن المنهج التقابلي في أنه يدرس الأخطاء التي تُعزى إلى كل المصادر الممكنة، ولا يقتصر على تلك التي ترجع إلى النقل السلبي من اللغة الأم"⁽³⁹⁾. والأخطاء اللغوية هي انحراف ملحوظ عن اللغة القياسية. وهي تشكل جانباً مهماً من جوانب تعلم أي مهارة. وفائدتها، بالنسبة للمتخصصين في التعليمية، تكمن في أنها تزود الباحث بمعلومات عن كيفية تعلم اللغة أو اكتسابها. وتبين له الاستراتيجيات أو الإجراءات التي يستخدمها الدارس في اكتشافه للغة. ومن أبرز الإجراءات في هذا التحليل ما يلي⁽⁴⁰⁾:

أولاً - تحديد الأخطاء الشائعة من خلال مراقبة الإنتاج المنطوق والمكتوب للمتعلمين مراقبة دقيقة. فهناك أخطاء على مستوى الجملة، وأخرى على مستوى الخطاب.

ثانياً - وصفها وتصنيفها تصنيفاً هرمياً بناء على صعوبتها ودرجة شيوعها وانتشارها.
 ثالثاً - تفسير الأخطاء بالتعرف على مصدر الخطأ، لماذا تقع أخطاء معينة؟ فبعض هذه الأخطاء تعود إلى تداخل نظام اللغة الأولى مع نظام اللغة الهدف، وبعضها يعود إلى طبيعة اللغة الهدف ذاتها، أو إلى البيئة التعليمية، أو إلى الطريقة، أو إلى إستراتيجية المتعلم في الإدراك والتخزين، أو إلى المرحلة التي يصل إليها المتعلم. وتعد الأخطاء المرئية من أكبر العوائق التي تواجه المحلل. ففي كل مرحلة يكتسب الدارسون معلومات جديدة، يترتب عليها اختفاء بعض الأخطاء وظهور أخطاء أخرى، مما يجعل الأنظمة لديهم غير مستقرة وفي حالة تغير دائم. وواضح مدى الصعوبات التي تواجه الباحثين في استنباط الترتيب والمنطق الذي يحكم هذا النظام غير المستقر في أداء المتعلم (41).

رابعاً - تصحيح الأخطاء من خلال الإجابة عن السؤال: كيف نواجه الأخطاء؟ وكيف نجعل المتعلم يتحاشاها؟ لأن الأخطاء لا تُدرس لذاتها ولكن لحل مشكلة عملية.

يتضح من خلال هذه الخطوات الأربع أن منهج تحليل الأخطاء له فوائد نظرية وأخرى عملية، رغم ثغراته: كتركيزه على الأخطاء، وإهماله للاستجابات الصحيحة لدى المتعلمين، وقلة نجاعته مع المستويات الابتدائية، لكن أهميته الكبرى تكمن على مستوى إعداد المقررات التعليمية. إن تحديد الموضوعات النحوية التي ينبغي أن تُدرج في المناهج والمقررات التعليمية، لم يعد يخضع للتقدير الشخصي والخبرة الذاتية، بل أصبح يؤسس على أبحاث علمية ميدانية، تستهدف تحليل إنتاج المتعلمين المنطوق والمكتوب في شتى مراحل التعليم، من أجل الكشف عن الأخطاء الشائعة المتواترة لديهم. هذا هو الأساس الذي تُبنى عليه مقررات النحو في معظم المدارس بالغرب (42)، فأين اختيار القائمين على إعداد المقررات النحوية العربية من هذا الاختيار؟!

3-2 - المناهج والأطروحات النقدية:

تعترف معظم المناهج الجديدة بأن التعامل مع النص الأدبي من أعرس ما يُقدم عليه الدارس من مواضيع. فهو نص خاص ومتفرد، تحترف فيه اللغة عن المعيار العادي المؤلف (43)، لاسيما النص الشعري الذي يتميز بالكثافة ووفرة الدلالة. يقول عبد القاهر الجرجاني: "الكلام على ضربين: ضرب أنت تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده... وضرب آخر أنت لا تصل منه إلى الغرض بدلالة اللفظ وحده، ولكن يدلك اللفظ على معناه الذي يقتضيه موضوعه في اللغة، ثم تجد لذلك المعنى دلالة ثانية تصل بها إلى الغرض ومدار هذا الأمر على الكناية، والاستعارة، والتمثيل" (44). إن انحراف لغة الأدب عن المعيار المؤلف (أي التشويه الجمالي المقصود لمكوناته اللغوية) (45)، يجعل تلقيه عملية معقدة. ومن هنا توالى المناهج عليه، ينسخ بعضها بعضاً.

إن الحاجة إلى بناء علم أو نظرية للأدب، لاسيما بعد الأزمة التي شاهدها التيارات النقدية في أواسط الستينيات، دعت منظري الأدب والنقاد إلى إجراء مراجعات للأدوات النقدية القديمة التي تميزت عموماً بالذاتية وأحياناً بالذوقية السائبة. فالإحساس بالحاجة للموضوعية والعلمية في الطرح، والرغبة في تجديد أنماط التعامل مع النص الأدبي خاصة، وإعطاء نفس جديد للنقد في ضوء النظريات اللسانية والفلسفية، كل ذلك أدى إلى انفتاح الأدب على المناهج المختلفة. "لقد أصبح اصطلاح المناهج الكثيرة في التعامل مع الأدب مسألة من أمهات المسائل التي تُطرح على الدارسين. فكيف تفجر المنهج النقدي إلى مناهج؟ وما هي المراحل التي قطعها التعامل مع الأدب من خلال تتاب المناهج عليه؟" (46).

ليس من السهل استقصاء كل المناهج القديمة والحديثة التي تعاقبت على دراسة الأدب، والمتمثلة في المنهج البلاغي، والتاريخي، والنفسي، والاجتماعي، والبنوي وما تفرع عنه، كالمناهج التفكيكي، والسيميائي اللذين اعتبرا، في منظور بعضهم، من المناهج المعارضة للبنوية الأولى. والحقيقة أنهما امتداد وتطوير طبيعي لأفكارها، وتفتح لكثير من مفاهيمها التي لم تكن قد تبلورت بعد⁽⁴⁷⁾. ونظرًا للتشعب الكبير للمناهج النقدية، فسنترقها جملةً من خلال دراسة الأقطاب الثلاثة التي دارت الدراسات الأدبية في فلکها وهي: المؤلف، والنص، والقارئ، باعتبارها أبرز الأركان التي تفرعت عنها المناهج النقدية الحديثة وما بعد الحديثة، إذ يمثل كل ركن منها مرحلة أو سلطة معينة في تاريخ درس الأدب ونقده. ولنبدأ بسلطة الكاتب التي تعكس الثورة الأولى للمنهج، وشعارها " الأدب مصنوع يدل على الصانع مثلما تدل سائر المصنوعات على سائر الصانعين"⁽⁴⁸⁾. فالعمل الأدبي، عند القائلين بهذا الاتجاه، مرآة تعكس شخصية الأديب، لا يُفهم أو يحلل إلا من خلال العوامل الذاتية أو الموضوعية التي ساهمت في تكوينه. بل إن كل نص أدبي لا يضع أدينا على سمات مؤلفه هو نص زائف⁽⁴⁹⁾. ومما تتسم به هذه المقاربة التاريخية للأدب أنها تمنح الذات المبدعة في بعديها الفردي والاجتماعي مكانة كبيرة، حيث تسعى إلى إبراز أثر الوسط الاجتماعي في الإبداع الأدبي. وترمي إلى فهم العبقرية الفذة في صلتها بروائعها الأدبية. على أن التماس النقد لمختلف الإرشادات عن الأديب، والتسلح بمعرفة دقيقة وموسعة للعصر الذي أسهم في تشكيل عبقريته، ليس القصد منه فهم الشاعر لنفسه كما يقول طه حسين، وإنما فهم الشاعر من حيث هو صورة من صور الجماعة التي يعيش فيها⁽⁵⁰⁾. هذه حلقة في تاريخ درس الأدب ونقده، قامت على الحفظ والرصد التاريخي المستند إلى حياة المبدع وأحداث عصره. ولعل من أبرز الأسباب التي حملت المشتغلين بالأدب والنقد إلى الإقلاع عن هذا المنهج، تشابه الدراسات النقدية على مستوى النتائج والتأويلات، والنزعة التفسيرية للأدب لدى أنصاره. فقد ركزوا على شخصية الأديب، وغالوا في الربط بين بعض أعماله وجزئيات من حياته، وملابساته وضعه الاجتماعي. أما العمل الأدبي، وهو موضوع الأدب، فمعطى ثانوي بالنسبة إليهم⁽⁵¹⁾. لهذا قام المنهج البنوي على ضرورة إعادة الاعتبار أو السلطة للنص الأدبي، وذلك بتخليصه من الزوائد التي طغت عليه. وكانت عبارة "موت المؤلف أو اختفائه" هي شعار ثورة المناهج النقدية الجديدة. " فالنص الأدبي ليس أدبيًا بمعناه أو فحواه، وأنه ليس كذلك من حيث نشأته وما يتدخل فيها من مؤثرات، وإنما هو أدبي بحكم " صياغته" و" أسلوبه" و" طريقته" و" وظيفة اللغة فيه"⁽⁵²⁾. وهكذا تمرد البنويون⁽⁵³⁾ على الدراسات الأدبية التقليدية، ووضعوا مشكلة المنهج نصب أعينهم، فلم يكن التفسير هدفهم، بل التوصل إلى فهم الطرائق الأدبية، ووسائل تحقيقها لغايتها⁽⁵⁴⁾. أي إرساء قواعد لعلم الأدب، لأن "النقد الأدبي يضع النص في سياق معين، أيًا كان هذا السياق، ويهبه معنى من المعاني، وقد يتضمن الحكم عليه، وربما يتضمن أحكام قيمية. وأما "علم الأدب" أو علم الشعر مجازًا فهو يدرس أحوال وشروط ذلك المعنى، والأبنية الشكلية التي تنظم النص من الداخل، وتتيح له أن يكتسب معاني كثيرة"⁽⁵⁵⁾. وهكذا استفاد النقد البنوي من اللسانيات من زاويتين: الأولى تطبيقاتها المباشرة على الأدب، مما أدى إلى ظهور الأسلوبية، والثانية هي التطلع إليها باعتبارها المثل الأعلى للعلم المضبوط، الذي يصف أبنية اللغة وتراكيبها دون الحكم عليها⁽⁵⁶⁾.

ويبدو النص في سياق الطرح البنوي كيانًا مستقلًا يتضمن طرائقه الخاصة، ونسبًا من العلاقات الداخلية المتشابهة، فلا يوجد شيء خارجه (بمعنى رفض التاريخ الأدبي للنص، والمؤثرات غير اللغوية)، ولا يُقدّم أي

معلومة ليست فيه، ولذا لا بد من دراسته دراسة علمية. هذا الهاجس العلمي لدى الجيل الأول من البنيويين أظهر التحليل البنيوي وكأنه الأسلوب الوحيد للاقتراب من النص، كما أظهر النص وكأنه مادة كيميائية يجب إخضاعها لنظام صارم عند الفحص. إن معاملة النص الأدبي كمادة تجريبية يمكن إخضاعها دائماً لقوانين أو قواعد عامة تحكم النصوص اللغوية، هي عملية لا تؤدي فحسب إلى تجاهل الذات المتكلمة، والتضحية بمضمون الأثر، وإغفال هوية النص الأدبي وخصوصيته، بل إنها كذلك عملية تسمح بإمكانية أن يكون أي نص أدبي موضوعاً أو مادة تجريبية للنقد وإن كان ضئيل القيمة، مادام الهدف لم يعد هو النص في ذاته وإنما التناول المنهجي أو التأطير المنهجي للنص⁽⁵⁷⁾. ثم إن النص الأدبي ليس شكلاً مجرداً يعكس ظاهرة منعزلة، ويخاطب قارئاً لازمانياً (مطلقاً)، بل إنه كما تقول كريستيفا: إبداع يتعدى على النظام وفقاً لطاقة المتحدث⁽⁵⁸⁾. فهو ذو طبيعة زمانية. ويخاطب قارئاً يحيا في إطار تاريخي قد يكون مغايراً لتاريخية النص⁽⁵⁹⁾. هذه بعض الانتقادات التي أدت إلى إعلاء السلطة الثالثة في درس الأدب والنقد، ألا وهي سلطة القارئ الذي شكل محور الدراسة، وبؤرة اهتمام شتى الاتجاهات التفسيرية⁽⁶⁰⁾. حيث يرفض أنصار هذا التوجه أن يكون النص أحادي أو نهائي المعنى، بل إنه يفتح على عدد غير متناه من القراءات، ويتحمل عدداً لا يُحصى من التأويلات بفضل ما في خصائصه الصياغية من كثافة خلاقية. فالقراءة هي الوجه الآخر من الكتابة. وإن الوجود الحقيقي للنص يكمن داخل وعي متلقيه. فالقارئ مبدع ثان، يشارك في إنتاجية النص الأدبي منذ اللحظة التي يصبح فيها مكتملاً ومعطى من الرموز والعلامات⁽⁶¹⁾، وذلك من خلال الغوص عن الدلالات وتفاعلاتها واختلافاتها المتواصلة. قال بارت: "إن الأثر الأدبي يكون خالداً ليس لأنه يفرض معنى مفرداً على أناس مختلفين، ولكن لأنه يوحي بمعان متعددة"⁽⁶²⁾. وقال أيضاً: "قد يستبد في النصوص الجمع، معنى من المعاني بالقارئ، لكن عدد القراءات ليس محدوداً أبداً، فإمكاناته هي إمكانات اللغة في التعبير لا حصر لها ولا حد"⁽⁶³⁾. فالنص يتضمن، في منظور بارت، كوكبة من الدوال لا بناء من المدلولات⁽⁶⁴⁾.

ويبالغ بعض الدارسين عندما يفهم أن الحداثة وما بعدها تعطي القارئ سلطة مطلقة، "تفتح النص عليه، وتقول له: افعل به ما تشاء، افهمه كما تشاء، أوله كما يترأى لك... أنت منتج لا مستهلك، قد ترى من الدلالات ما لم يره أحد، وقد يخطر لك ما لم يخطر في بال المؤلف..."⁽⁶⁵⁾. فليس كل نص يتضمن مدلولات متعالية، وليست كل قراءة مؤهلة لأن تخلق المعنى، وليس كل تفسير يتصف بالشرعية والقبول⁽⁶⁶⁾. فالنص يتوجه إلى قارئ نموذجي تعود على القراءة. قد لا يكون لديه إلمام بالنظريات النقدية، ولكن يُفترض أن لديه الأدوات التي تقيه من التعسف في الاستنتاج والاعتباط في التأويل. وما يلاحظ على نظرية تعدد القراءة أنها تعين الناقد على التحرر، وتعين القارئ وال كاتب أيضاً على إعادة طرح صورة الذات وصورة العالم من حولها. والسؤال الذي يُطرح هنا، ألا يؤدي تكرار تحليل النصوص نتيجة إنكار معانيها السابقة، أو نتيجة إثبات عدم إمكان فهمها، إلى تفسيرات ارتيائية متضاربة، أو إلى فوضى الدلالة ولا نهائيته، أو إلى إحداث لون من الرتابة والملل في درس الأدب؟ ألا تصبح التفسيرات النسبية المؤقتة (الظرفية) نهائية ومطلقة في إطارها التاريخي، أي من وجهة نظر العصر الذي لا يسمح بنقضها؟⁽⁶⁷⁾ ومتى يكتمل فهم النص أو متى يكتمل معناه؟ إن التأمل في ما أفضى إليه البحث اليوم في السلطات الثلاث (سلطة الكاتب، وسلطة النص، وسلطة القارئ)، من نتائج على المستوى التنظيري والتطبيقي يدفع للتساؤل: لماذا الخضوع للمنهج؟ وأي المناهج أفضل لدراسة ظواهر اللغة والأدب؟

4- أزمة المناهج:

إن قيمة النتائج، كما سبق وأن ذكرنا، تتوقف على قيمة المناهج المستخدمة، فإذا لم يكن المسعى منهجياً فإن النجاح سيكون سطحياً أو ظاهرياً فقط. فالمنهج مسألة جوهرية في العلم، والجدة لا تأتي غالباً إلا من التجديد في طريقة النظر في موضوعاته. وبدون المناهج الناجعة تبقى المعطيات خرساء لا تتكلم⁽⁶⁸⁾. ومع ذلك، بل رغم ذلك لا ينبغي تصور المناهج قوالب فارغة يمكن أن تُصب فيها جميع الموضوعات. ولا ينبغي، أيضاً، تصور وجود منهجية مثالية أو نهائية. إن للمنهج سلطة، ومصدر هذه السلطة، في نظري، لا يكمن في توليده للأفكار، والتعمق في دراسة الظواهر، والحكم على قيمة النتائج فحسب، بل في فرضه أقصى حد من الموضوعية الممكنة عند دراسة الظواهر المختلفة. هذا عن السؤال الأول، أما السؤال الثاني فنحجب عنه بسؤال آخر فنقول: هل يمكن أن نتحدث عن تفاضل بين المناهج؟ علماً أنها عبارة عن إنشاءات بشرية معرضة للتعديل والتطوير والتقويض، وربما إلى غير نهاية⁽⁶⁹⁾. فالمنهج أداة كشف تعين على بلوغ الحقيقة النسبية. ثم إن فلاسفة العلم المعاصرين أمثال فيريماند P.Feyerabend راحوا يُنظرون إلى المعرفة العلمية باعتبارها معرفة ليس لها نموذج واحد تُقاس عليه، وإلى فكرة المنهج الذي ينطوي على مبادئ ثابتة ويقينية مطلقة فكرة لا وجود لها أصلاً⁽⁷⁰⁾. فلا وجود لحجة منطقية خالصة تثبت تفوق نموذج على آخر. ويعود أحد أسباب هذه الاستحالة إلى تدخل عناصر شديدة الاختلاف في الحكم على مزايا منهج أو نظرية ما. فأنصار النماذج المتنافسة يلتزمون بمجموعات مختلفة من المبادئ والمعايير، بل إنهم ينظرون إلى العالم على أنحاء مختلفة. ويصفونه بلغات مختلفة أيضاً. ولذا فإن الحكم على المنهج (أ) بأنه أرقى من المنهج (ب) وفقاً لمعايير خاصة، ينقلب، في نظر كوهن، إذا ما اتُّخذت معايير النموذج (ب) مقدمات. فالحكم يتغير من فرد إلى آخر ومن جماعة علمية إلى أخرى⁽⁷¹⁾.

إن المنهج الذي يتوخاه العالم ليس فلسفياً ميتافيزيقياً يتوق إلى المطلق، إنه ظرفي ونسبي وفي حركة دائمة في عالم ليس فيه راحة⁽⁷²⁾. ولكن لا الظرفية ولا النسبية تقلل من شأن المنهج أو تلغي سلطته. فهو الوسيلة للوصول إلى الحقيقة النسبية. ولكي يكون في وسع العلم أن يتقدم تقدماً فعلياً لا بد أن يجدد مناهجه باستمرار، فيقوم بإحلال النموذج الخصب محل النموذج القائم العقيم⁽⁷³⁾. ولعل أبرز المعايير التي تساعد على تحديد خصوبة المنهج ما يلي⁽⁷⁴⁾:

أ- اختبار مرجعيات المنهج من خلال استقصاء الشكل المنطقي للنظرية التي يتأسس عليها⁽⁷⁵⁾.

ب- اختبار تمثّل المنهج لدى الممارسين.

ج- تقييم نتائج المنهج من خلال العمل المنجز.

د- مقارنة المنهج مع غيره من المناهج، هل يمثل إضافة بالنسبة للمناهج الأخرى؟

هذه بعض مقاييس الحكم على خصوبة المنهج، أما عن صفات المنهج المعاصر الضامن للنتائج العلمية، والتي صاغها عبد الله الغدامي في أربعة نقاط هي: النسبية في مقابل الإطلاق، والديناميكية في مقابل الجمود، والاستنباط في مقابل الإسقاط، والوصفية في مقابل المعيارية⁽⁷⁶⁾، "فإن تاريخ العلوم يعلمنا أنه لا توجد قاعدة واحدة مهما يكن قدر رسوخها في الميدان الإبيستيمولوجي لم تُنتهك في لحظة أو أخرى، ولم يعد من الممكن الإيمان بوجود منهاج قائم على مبادئ دائمة يلزم الخضوع لها فيما يتعلق بمسائل العلم"⁽⁷⁷⁾. ولذا فلا وجود لمنهج "ضامن" من الوجهة العملية. فيوسع جماعة من الدارسين أن يطبقوا النموذج الواحد بأشكال مختلفة. فالذات في

تعاملها مع المنهج الذي تتبناه إما أن تتحو منحى الموضوعية والحياد، وإما أن تتحو منحى الذاتية والتحيز⁽⁷⁸⁾. وغالباً ما تتظاهر الذات بمظهر الموضوعية لإخفاء طابعها الإيديولوجي النفعي، فتقع في أسر ضيق النظرة والتحيز غير المشروع⁽⁷⁹⁾. وإذا بدا للدارس أن النموذج مسؤول عن جميع ضروب الفشل التي يُمنى بها في حل قضية لغوية أو أدبية ما فإنه سوف يُتهم بما يُتهم به النجار الذي يعود باللائمة على أدواته⁽⁸⁰⁾. إن بعض الكتابات التوفيقية التي تدعو إلى خرافة التكامل⁽⁸¹⁾، أي تكامل المناهج أو المنهج التكاملي تُشعر بأن مناهج التحليل اللغوي والأدبي، إن لم تكن قد بلغت منتهاها فإنها تتجه نحو النهاية⁽⁸²⁾. فهذه النزعة الانتقائية، أو التركيبية، أو التليفية المتحكمة في تفكير كثير من اللسانيين والنقاد والتي تتخذ أشكالاً متباينة⁽⁸³⁾، توحي بأن المناهج الحالية وصلت إلى طرق مسدودة، وأنه ليس بإمكان المنهج المنفرد الكشف عن العلاقات والظواهر. حقيقة ليس للنص مفتاح واحد، والدعوة إلى تكامل المناهج دعوة مغرية، ولكن هناك موانع إبستمولوجية وفلسفية تمنع ذلك⁽⁸⁴⁾. فإذا جنحنا إلى هذا الحقل التوفيقى وجدنا كل اتجاه على صواب فيما نقد به الاتجاه الآخر⁽⁸⁵⁾. وعليه فإن القول بهذه الفكرة أي تكامل المناهج تظهر، النقص في الوعي الإبستمولوجي لدى القائل.

ومن مظاهر الأزمة على مستوى المنهج والأطروحات اللسانية التي أصبح يتحدث عنها الكل، وتوشح بها عناوين الكل، وثقوم من خلالها بحوث الكل: تَمَظُّهُرُ بعض التآليف والكتب بلباس اللسانيات كموضة وليس كقناعة علمية⁽⁸⁶⁾، والتسيب المرجعي، وغياب التراكم المعرفي، وعدم اتجاه الخطاب اللساني العربي اتجاه الخطاب العلمي، فبعضهم يجهل أبسط مبادئ السيميائية والتفكيكية والتداولية والتأويلية... ومع ذلك يؤلفون فيها الكتب ويكتبون عنها المقالات⁽⁸⁷⁾. و من المظاهر أيضاً، السقوط في التطبيق الحرفي والأعمى للنظريات اللسانية على اللغة العربية⁽⁸⁸⁾، وكثرة الاستنساخ، والتشيع للاتجاه أو المذهب، والنظر في موضوع العلم بنظرات أحادية اللون، صُنعت في معامل البنيويين أو الوظيفيين أو التوليديين مع تجاهل بقية الاتجاهات⁽⁸⁹⁾، وفوضى المصطلح، والانقسام أو البون الشاسع بين جدل الوعي التنظيري والواقع الإجرائي... إلخ⁽⁹⁰⁾.

أما عن أزمة المنهج على مستوى الأطروحات النقدية فكثيرة متشعبة لا يسع المقام لتحليلها تفصيلاً ولكن سنكتفي بالإشارة إلى أبرز مظاهرها. ولعل أكبر مشكلة يواجهها نقد الحداثة وما بعد الحداثة من حيث المنهج هي قضية النص المفتوح في مقابل النص المغلق، والانفجار التنظيري وتعدد المداخل والمرجعيات، في مقابل سطحية التطبيق وضالته، بالإضافة إلى غموض الخطاب النقدي نتيجة لسوء فهم النص الحداثي، أو سوء نقله إلى اللغة العربية و تذبذب مصطلحاته.

فأما بالنسبة لقضية الغموض فظاهرة شديدة الوضوح على مستوى أغلب الكتابات النقدية الحداثية. " فلقد يراودك الإحساس أثناء قراءة بعض الدراسات النقدية الحديثة [كدراسات كمال أبو ذيب⁽⁹¹⁾ ومحمد مفتاح⁽⁹²⁾ ذات النزعة العالمية] أن الكاتب لا يكثر إطلاقاً بمدى فهم القارئ له، فهو إما يخاطب نفسه، أو يخاطب زميلاً أو زملاء يعرفون ما يعني"⁽⁹³⁾. وقد استفحل هذا الأمر وتسرب إلى الرسائل والأطروحات، وأصبحت الموضة أو الرغبة في التظاهر بالتعمق والأناقة في التعبير تقتضي لدى بعضهم استعمال " الغطاء البحثي عوضاً عن (نطاق البحث)، وكفاءة احتوائه عوضاً عن (قدرته على الإلمام بجوانب الموضوع)، والسياق المنتج للآليات عوضاً عن (السياق الذي يتحكم في دلالة الألفاظ ووظيفته في النص)، وفعالياته وجمالياته عوضاً عن (وظائف

الألفاظ وجوانبها الجمالية)، والإشكالية عوضاً عن (المشكل أو المشكلة)، والمقاربة عوضاً عن (التناول أو المعالجة، أو الدراسة)⁽⁹⁴⁾، وهذا وما أشبهه من سوء فهم النص الحدائثي، أو من سوء نقله. وأما بالنسبة للنص المفتوح أمام القارئ الذي لا يقوم فقط بتحقيق دلالاته أو تفسيره بل بإعادة كتابته عن طريق استحضار الغائب فيه وملء فراغاته وفجواته. فهو نص بلا حدود!! واحتواؤه طموح يتعذر على البشر! فلا يعلم مرجعيات تأويله إلا الله!! وكأن النص الأدبي خطاب مقدس، علماً أن بعض النصوص المقدسة الموغلة في الرمز نهائية الدلالة بدليل قوله تعالى: ﴿ودخل معه السجن فتيان قال أحدهما إني أراني أعصر خمراً وقال الآخر إني أراني أحمل فوق رأسي خبزاً تأكل الطير منه نبئنا بتأويله إنا نراك من المحسنين﴾⁽⁹⁵⁾. فكان التأويل: ﴿يا صاحبي السجن أما أحدكما فيسقي ربه خمراً وأما الآخر فيصلب فتأكل الطير من رأسه قضي الأمر الذي فيه تستفتيان﴾⁽⁹⁶⁾. ولك أن تتصور عدد التأويلات اللانهائية في غياب هذا التأويل الرباني. فلا ندري مصير النص المفتوح الذي أدخله التفكيكيون في اللانهائي، لا متى يُغلق؟ ولا كيف يُغلق؟ ولا العبقرية التي ستغلقه بعدما فتحت الاتجاهات التأويلية على مصراعيه.

وأما الانفجار التنظيري وتعدد المداخل والمرجعيات، في مقابل سطحية التطبيق وضالته، فآفة التأليف بشكل عام. وإذا كان التنظير في النقد الغربي فرض كفاية، إذا قام به البعض سقط عن الجميع، فإنه العكس في النقد العربي. فهو فرض عين ينبغي على كل ناقد تأديته. ولذا تضخم مجال النقد بعدد هائل من المصممين (المهندسين المعماريين)، بل بعدد هائل من المؤرخين. فعندنا مؤرخو لسانيات، ومؤرخو سيميائيات، ومؤرخو تداوليات، ومؤرخو تفكيكيات، أما اللسانيون والسيميائيون والتداوليون والتفكيكيون فقلما تعثر عليهم في الكتابات اللسانية والنقدية العربية. ولنا في مجلة عالم الفكر التي حُصصت للسيميائيات مثال حي⁽⁹⁷⁾. أما عن سطحية التطبيق النقدي وضالته عموماً، فقد أرجعها بعضهم إلى ضعف ثقافة الناقد اللسانية وانتقاله السريع من مبايعة منهج إلى منهج آخر⁽⁹⁸⁾. حتى كاد النقد أن يصبح علامة ثقافية هائلة تسبح حسبما يقذفها التيار. إن القفز من نموذج إلى آخر ظاهرة شديدة الوضوح عند بعض نقاد الحداثة وما بعدها، فالرغبة في مسايرة آخر صيحة تدفع إلى تعديل النموذج أو العدول عنه باستمرار، فبعضهم يصبح شكلاً وبيمسي تفكيكياً، ويمسي تفكيكياً ويصبح سيميائياً يرتد عن مذهبه بسهولة.

5 - البعد الغائب:

يظهر الانفصام أو البون الشاسع بين جدل الوعي التنظيري والواقع الإجرائي بوضوح على المستوى التعليمي (الديداكتيكي) للمناهج اللسانية والنقدية، وهو الذي أطلقنا عليه البعد الغائب. فهو الذي يترجم حاجة المؤسسة التعليمية (الجامعة والمدرسة خاصة) إلى تجديد مناهجها ومقرراتها بناء على المستجدات التي تطرأ على المعرفة العلمية، وإلا ما الفائدة من جدل الخطاب المعرفي الأكاديمي إذا لم يُتوج بفائدة عملية، وبتطبيقات مفيدة تلبي حاجة الأستاذ والطالب في القراءة المنهجية المنتجة؟! علماً أن قيمة التطبيق تعادل قيمة الإسهام النظري في المعارف الحالية. وسوف يتضح باطراد أن النظريات التي تتأبى على التطبيق نظريات مشكوك فيها⁽⁹⁹⁾. قد يستهين بعضهم بالبعد التعليمي فلا يكثر بمدى قابلية المعرفة للتكيف مع الوسط المدرسي. وقد لا يميز بعضهم بين أهداف البحث العلمي وأهداف الديداكتيك، وبين ما ينبغي أن يُدرّس للطالب في مرحلة ما من مراحل تكوينه، وبين ما ينبغي أن يبقى بحوزة المتخصص، رغم أن البعد التعليمي هو المحك الذي يعكس مدى خصوبة التحولات

المنهجية التي تشهدها دراسة اللغة والأدب شكلاً ومضموناً. وإذا كان البحث العلمي يهدف إلى بناء نظرية في فهم ظواهر اللغة والأدب، فإن الديداكتيك تنغيًا تحويل المادة العلمية النظرية إلى مادة تعليمية تسمح، للطالب، مستقبلاً بالولوج إلى المعرفة المتخصصة.

وما يلاحظ على تعليمية مواد اللغة العربية لاسيما النحو والبلاغة والنص الأدبي، أن درجة الاستفادة من جدلية التنظير والتطبيق هزيلة ولا تشفي غليل المشتغلين بالتدريس. ومن ينظر في المقررات النحوية والبلاغية والأدبية في مراحل التعليم العام (المرحلة الثانوية خاصة) يكتشف أنها، مقارنة بمثيلاتها في الغرب، مقررات معتلة، تعيش فجوة بين ما هو كائن في التنظير، وبين ما ينبغي أن يكون عليه التطبيق. فجزء كبير منها لم يعد يساير التطور الذي عرفته المعرفة العلمية في العقود الأخيرة والمتمثلة في النظريات والمناهج اللسانية والبنوية، كالمناهج التقابلي وتحليل الأخطاء، والسميائية، والتداولية، والسردية... إلخ⁽¹⁰⁰⁾. فأين مفاهيم النحو الوظيفي؟ وأين مفاهيم لسانيات النص في المقررات النحوية التعليمية؟ وأين التحليل التداولي أو السيميائي للنصوص في المقررات الأدبية؟ وأين التحليل الأسلوبي في المقررات البلاغية؟ إن تدريس المواد يتأثر سلبيًا وإيجابًا بالتصورات التي يحملها المدرسون عن طبيعة المادة التعليمية، فمدرس الأدب الذي ينطلق من فكرة أن المعنى يوجد في مكان ما من النص وما على القارئ إلا أن يكتشفه، غير المدرس الذي ينطلق من فكرة أن القراءة بناء للمعنى من طرف قارئ يستجيب بصورة أفضل لإغراء البنات النصية. إن التصور التقليدي في تدريس مواد اللغة العربية هو السائد عمومًا بمراحل التعليم العام في الوطن العربي. وقد لا نبالغ إذا قلنا: إن درجة الاستفادة من المناهج اللسانية والنقدية في تدريس فروع اللغة العربية صفر أو قريبة من الصفر. ففي الوقت الذي يشهد فيه النقد واللسانيات إنجازات ثورية غير مألوفة في مجال المنهج، يعيش الأستاذ والطالب فقرًا في أدوات القراءة المنهجية التي تساعد على الشرح والفهم والتأويل النصي. والأداة الوحيدة الموجودة حاليًا في مدارسنا هي طريقة سنتدار (قالبية) تُسكّن فيها جميع النصوص مهما كانت طبيعتها، سردية أم وصفية أم حوارية أم إخبارية أم تفسيرية أم حجاجية⁽¹⁰¹⁾. ويبقى الإشكال المطروح: من المؤهل لتطعيم مقررات اللغة والأدب بمناهج التحليل الحدائثة؟ وكيف يحقق ذلك؟ بل كيف يُقنع من يرفض النظريات الأدبية واللغوية الحديثة، أو يعاديهما؟ وهل التكوين الذي تلقاه مدرس اللغة العربية يؤهله لهذا التجديد؟

6 - خاتمة:

ينضح مما سبق طرحه من أفكار أنه لا يوجد تصور خالد وكوني للمنهج. فالمناهج إنشاءات بشرية معرضة للتعديل والتطوير، وربما إلى غير نهاية⁽¹⁰²⁾، وإن أحسن طريقة لجعلها خصبة منتجة، هي مراجعتها وتعديلها أو دحضها باستمرار. قال باشلار: " إن أفضل طريقة للدفع بالبحث العلمي إلى الأمام هي دحض النظريات العلمية القائمة". وعليه فإن القول بأن كل شيء على أحسن ما يرام يعني عمليًا استمرار الأوضاع على ما كانت عليه⁽¹⁰³⁾. ولكي لا تستمر أوضاع مناهج اللغة والأدب على حالها لابد أن نقر بوجود أزمة مناهج رغم المكاسب التي حققتها، ولكن لا ينبغي تضخيمها. فهي جزء من أزمة الوضع العام للبحث العلمي، والإبداع، والثقافة، والواقع. بل هي جزء من أزمة العقل العربي. ولعل أبرز مظاهر هذه الأزمة الحركة الدائرية للمناهج؛ فحركة المناهج في النمو والتطور ذات طبيعة دائرية وليست خطية تصاعدية، بدليل أن موضوعات اللغة والأدب هي

منذ أرسطو، فقط صياغة الأسئلة هي التي تغيرت⁽¹⁰⁴⁾. وإذا كان ذلك كذلك فنحن في حاجة ماسة إلى أن نتعلم كيف نسأل أسئلة صحيحة. وأوضح دليل على الطبيعة الدائرية لمناهج اللغة والأدب النزعة التوفيقية بين المناهج المتضاربة التي تعتمد على تغذية منهج بشيء من المناهج الأخرى⁽¹⁰⁵⁾.

ورغم إقرار بعضهم أن المنهج ليس الوسيلة الوحيدة للكشف عن الحقيقة النسبية، كما أن الحقيقة بدورها ليست مطلقة يقينية مكفولة الضمان من خلال أدوات المنهج⁽¹⁰⁶⁾، فإن الهدف الذي تغيّته ورقنتنا البحثية: ليس رفض المنهج، أو الوقوف ضده بحجة أنه أفلس كما يدعي بعضهم⁽¹⁰⁷⁾، أو الدعوة إلى اللامنهج وتحريم فهمنا وتفسيرنا من التأطير النظري، الذي يظل مجهوداً مفيداً وإن لم يبلغ الغاية التي يطلبها، ولكن رفض أن يصبح المنهج غاية مقصود لذاته، رفض أن يتحول المنهج إلى موضة باريسية، يُباع بسرعة، ويُطلق (بسرعتين)؛ رفض أن تكون الذات منفصلة بالموضوع والمنهج لا فاعلة فيهما؛ رفض الإسراف في التتظير والسذاجة في التطبيق؛ رفض التعسف في الاستتطاق والاعتباط في التأويل تحت غطاء المنهج؛ رفض أن يكون الدارس علامة تائهة بين النظريات والمناهج؛ أو ذاتاً منقاداً دون وعي لأدوات وأساليب وافدة مغرية ظرفياً. ورغم المسعى الكمي الذي فرض وجوده على البحوث في المقاربات الحديثة بشكل عام، فإن الدراسات اللغوية والأدبية في حاجة ماسة إلى مراجعة مناهجها وإعادة الاعتبار للبعد الكيفي، لأن طبيعة الموضوعات والمواد التي تشتغل عليها لا تتقبل التكميم بسهولة، ثم إن الأرقام قد لا تضيف شيئاً مهما كانت دقيقة⁽¹⁰⁸⁾.

7 _ الهوامش والإحالات:

- 1 - سمير حجازي، المناهج المعاصرة لدراسة الأدب، ط1، دار الكتاب الجامعي، الكويت 1996، ص 7، 8.
- 2 - لأن المناهج إنما هي تطبيق لأوضاع نظرية، وتبقى النظرية تجريباً وبلا فاعلية إلا إذا وُضعت موضع التطبيق.
- 3 - للإجابة عن هذه التساؤلات التي تأسس عليها البحث استفدت من الآراء القيمة التي أدلى بها الدكتور أحمد حيزم، (أستاذ النقد الأدبي القديم) عندما وجهت له هذه الأسئلة، يعمل حالياً بقسم اللغة العربية _ جامعة الملك سعود بالرياض، وسابقاً بجامعة سوسة بتونس.
- 4 - موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ترجمة بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبية للنشر، الجزائر 2004، ص 97.
- 5- عبد الرحمن بودرع، الأساس المعرفي للغويات العربية، ط1، منشورات نادي الكتاب لكلية الآداب بتطوان، المغرب 2000، ص 88.
- 6 - موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ص 98، 99.
- 7 - المرجع نفسه، ص 99، 100.
- 8 - محمد أديوان، النص والمنهج، ط1، منشورات دار الأمان، الرباط، المغرب 2006، ص 13.
- 9 - ميلكا إفييتش، اتجاهات البحث اللساني، ترجمة سعد مصلوح ووفاء كامل فايد، ط2، المجلس الأعلى للثقافة، الكويت 2000، ص 99 - 110.
- 10 - المرجع نفسه، ص 101.
- 11- المرجع نفسه، ص 103.
- 12- ه.دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة عبده الراجحي وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت 1994، ص 28 - 29.

- 13- لقد أصبح دو سوسير في عيون العالم هو هذا الكتاب رغم تأليفه كتب أخرى ك: كتابات في اللسانيات، بحث في الحكاية الخرافية الجرمانية، بحث في الجنس الصحفي، علم العروض الفرنسي، انظر، ميشال أريفيه، البحث عن فرديناند دو سوسير، ترجمة محمد البقاعي، ط1، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت 2009، ص19..
- 14- عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، منشورات المجمع الجزائري للغة العربية، الجزائر 2007، ص154 - 156.
- 15- عبد العزيز حمودة، المرايا المقعرة، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 2001، ص203.
- 16 - أشار دو سوسير إلى ضرورة التمييز النظري الدقيق بين اللغة والكلام، غير أنه، كما يذكر بعضهم، أنه كان على وعي بأن مثل هذا التمييز الصارم لا يمكن الدفاع عنه في الممارسة العملية. ميلا إفيش، اتجاهات البحث اللساني، ص214.
- 17- المرجع نفسه، ص 206 - 207.
- 18- "يعني بذلك الظواهر الفيزيولوجية والصوتية والنفسانية والاجتماعية والتاريخية والجغرافية وغير ذلك مما هو سبب أو آلة أو محل لحدوث الكلام وتحوله". انظر، عبد الرحمن الحاج صالح، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص 155.
- 19- يمثل تعدد المصطلحات الدالة على مفهومي (Paradigmatique) و (Syntagmatique) مظهراً من مظاهر أزمة المصطلح اللساني والنقدي في الكتابة العربية، حيث يُستخدم مصطلح: الرأسي، والعامودي، والتبادلي، والاستبدالي والجدولي، والآني، والتزامن، والترابطي في مقابل المصطلح الأول . والأفقي، والتتابعي، والتراصفي، والتعاقبي، والزمني، والنسقي في مقابل المصطلح الثاني.
- 20 - عبد العزيز حمود، المرايا المحدبة، من البنيوية إلى التفكيك، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 1998، ص257 - 258.
- 21- محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، ج1، جامعة منوبة، المؤسسة العربية للتوزيع، تونس 2001، ص26.
- 22 - ميلا إفيش، اتجاهات البحث اللساني، ص220.
- 23- تستند البنيوية إلى نظرتين أساسيتين ترتبطان بعلم العلامات، أولهما أن الظواهر الاجتماعية والثقافية ليس لها جوهر، بل يمكن تعريفها من زاويتين: أولاً، أبنيتها الداخلية. والثانية، المكان الذي تشغله في النظام الاجتماعي والثقافي. وأما النظرة الثانية فتتطرق إلى الظواهر الاجتماعية والثقافية كعلامات مادية تمثل أحداثاً لها معناها. وتكمن أكبر فائدة تجني من التحليل البنيوي هو التعرف على الأبنية، فهي التي تمكننا من إدراك الظواهر باعتبارها علامات. انظر، محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، دراسة ومعجم إنجليزي عربي، ط2، الشركة المصرية العالمية للنشر - لونجمان، القاهرة 2003، ص 101.
- 24 - لقد استفاد ليفي- شتراوس من أفكار سوسير اللغوية، فأنشأ لنفسه منهجاً يرصد الأبنية أو التراكيب القائمة في حياة الإنسان، وخصوصاً في الظواهر الاجتماعية والثقافية. انظر، محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 101.
- 25- يقرر بارت أن أهم تطور طرأ على التأسيس النظري للمعرفة في القرن العشرين مع ظهور البنيوية تمثل في اكتشاف عدة نتائج، من أهمها: أن العلامة لا تحيل على شيء جاهز، ولا ترتبط بمرجع خارجي ثابت ترتد إليه، وأن ما يكسبها قيمة ويحدد من اللغة دلالتها إنما يكمن رأساً في نظم العلاقات الاستبدالية والتركيبية القائمة بينها وبين وحدات أخرى منتمة إلى جهاز لغوي واحد. محمد الناصر العجيمي، النقد العربي الحديث ومدارس النقد الغربية، دار محمد علي الحامي، 1998، ص76، 77.
- 26- سعيد بن كراد، السيميائيات: النشأة والموضوع، عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، المجلد 35، الكويت، مارس 2007، ص17.
- 27- لقد أثبتت اللسانيات الحديثة عدداً من الحقائق صار الكثير منها، كما يقول عبد الرحمن الحاج صالح، من المسلمات التي لا تجادل، واكتسبت أهمية لا من أجل صحتها فحسب، بل لكثرة ما تفرع عنها من مبادئ جزئية أفاد منها الباحثون في شتى الميادين مما له علاقة بظواهر اللسان والتبليغ، سواء على المستوى النظري أو التطبيقي. عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، بحوث ودراسات في علوم اللسان، ص184.
- 28 - ه.دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص173، 174.

- 29 - حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، ط4، منشورات عيون، الدار البيضاء، ص39.
- 30 - محمد الشاوش، أصول تحليل الخطاب في النظرية النحوية العربية، ص80.
- 31 - اللسانيات التطبيقية تخصص قائم بذاته بعد أن كان فرعاً من اللسانيات العامة. لم يظهر كحقل معرفي مستقل إلا منذ حوالي أربعين سنة تقريباً. وقد ظهر المصطلح بعد التجربة الأمريكية الشهيرة لتعليم اللغات، وبالضبط في معهد تعليم اللغة الإنجليزية بجامعة "ميشيقان" مع اللسانيين البارزين " شارلز فرايز" و " روبير لادو". وتعتبر مدرسة علم اللغة التطبيقي التي تأسست في جامعة " إدنبرة Edimbourg" سنة 1957 من أشهر المدارس المتخصصة في هذا المجال، والتي كان لها دور كبير في انتشار المصطلح انتشاراً واسعاً في كثير من جامعات العالم. فاللسانيات التطبيقية حقل إجرائي ذو أنظمة معرفية متعددة، تهدف إلى وضع النظريات اللغوية موضع التطبيق في بعض المجالات العملية. فاللساني التطبيقي لا يضع النظريات بل يستهلكها. ومما لا شك فيه أن اللسانيات العامة تمثل مصدرًا خصبًا بالنسبة إليها. وكان من نتائجها أن طرق العلماء مجالات في النشاط اللغوي كانت مجهولة أو شبه مجهولة مثل: التخطيط اللغوي، علم أمراض التخاطب، صناعة المعاجم، التحليل التقابلي، الترجمة الآلية، اللسانيات الحاسوبية، تعليم اللغات للناطقين ولغير الناطقين بها، ومن الانشغالات الأساسية للتعليمية: تحسيس المدرسين بمشاكل التدريس، وتمكينهم من معرفة أهداف التعليم ووسائل بلوغها. لمزيد من المعلومات انظر،
- Dominique Maingueneau, Aborder la linguistique, Ed Seuil, 1996, P 57- 60.
- 32- رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديدكتيك، ط1، الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، المغرب 1991 ص 37 - 51.
- 33 - روزا موند ميتشل، فلورنس مايلز، نظريات تعلم اللغة الثانية، ترجمة عيسى الشريفي، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، السعودية 1425، ص 1، 2.
- 34 - للاطلاع، تفصيلاً، على ما يتعلق بالطرائق المذكورة انظر،
- Claude Germain, Evolution de l'enseignement des langues: 5000 ans d'histoire, C L E international, 1993, Paris, France.
- Christian Puren, Histoire des methodologie de l'enseignement des langues, C.L.E international, Paris 1988, P 371 - 389.
- وانظر، محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حية، بحث في إشكاليات المنهج، ط1، مطبعة الوفاء، تونس 1998، ص 15-20.
- 35 - ابن خلدون المقدمة، ج2، الدار التونسية للنشر، المؤسسة الوطنية للكتاب، الجزائر 1984، ص 722.
- 36 - هـ.دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص182، 183.
- 37 - أضرب مثلاً على النقل السلبي من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف بالناطق الأصلي للغة الإنجليزية عند إقباله على تعلم اللغة العربية، فإننا نسمع منه إنتاج التراكيب التالية: " اشترت الجديد الكتاب" عوضاً عن " اشترت الكتاب الجديد" لأن الصفة تسبق الموصوف في نظامه اللغوي. ونتوقع منه " سافروا الطلاب" عوضاً عن " سافر الطلاب" لأن نظامه اللغوي لا يسمح بتقديم الفعل على فاعله، ولذا يبقى على المطابقة بين الفعل والفاعل سواء تقدم أم تأخر .
- 38 - هـ.دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص182، 183.
- 39 - المرجع نفسه، ص 205.
- 40- عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، إدارة الثقافة والنشر بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، السعودية 1990، ص 50 - 57.
- 41 - هـ.دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 207.
- 42 - علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة 1997، ص 335.
- 43 - على الرغم من أن قضية التمييز بين اللغة الأدبية وغير الأدبية شكلياً ووظيفياً تعد من أكثر الآراء الخصبة التي ساعدت، نظرياً، على تشكيل الاتجاهات الحديثة في الأسلوبية، فإن بعضهم وقف ضد هذه الفكرة مبيئاً أن ما يسمى الاستخدامات الأدبية للغة لها ما يقابلها في التخاطب اليومي. يظهر ذلك على سبيل المثال في الدعاية والإعلان وسرد النكت والمزاح... انظر، ن. ي. كولنج،

- الموسوعة اللغوية، المجلد الثاني، ترجمة، محي الدين حميدي وعبد الله الحميدان، النشر العلمي والمطابع، جامعة الملك سعود، السعودية 1421هـ، ص 595.
- 44 - عبد القاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، ص 262.
- 45 - ن.ي. كولنج، الموسوعة اللغوية، ص 592.
- 46 - حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، ص 40.
- 47 - محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 101.
- 48 - حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، ص 32.
- 49 - وليد قصاب، مقالات في الأدب والنقد، ط1، دار البشائر، دمشق، سوريا 2006، ص 33.
- 50 - حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، ص 42، 43.
- 51 - محمد أديوان، النص والمنهج، ص 92، 120، 121.
- 52 - حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، ص 66.
- 53 - يعد رولان بارت ورومان جاكسون وتزيفيتان تودوروف وجيرار جينيت من أبر أعلام النقد الفرنسي، الذين أوصلوا البنيوية إلى ذروتها، باعتبارها منهجًا للتحليل ونظرية للأدب. أما خارج مجال النقد الأدبي فأهم أعلام البنيوية هم كلود ليفي شتراوس، وميشيل فوكو، وجاك لاكان. أنظر، محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 101.
- 54 - المرجع نفسه، ص 103 - 105.
- 55 - المرجع نفسه، ص 105.
- 56 - المرجع نفسه، ص 106.
- 57 - سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، ط1، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت 2002، ص 120.
- 58 - محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 175.
- 59 - المرجع نفسه، ص 142.
- 60 - المرجع نفسه، ص 130.
- 61 - سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، ص 162.
- 62 - سمير حجازي، النقد الأدبي المعاصر، ط2، دار الكتاب الجامعي، الكويت 1996، ص 105.
- 63 - حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، ص 67.
- 64 - محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 175.
- 65 - وليد قصاب، مقالات في الأدب والنقد، ص 35.
- 66 - ن.ي. كولنج، الموسوعة اللغوية، المجلد الثاني، ص 600.
- 67 - محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 150.
- 68 - ع. العروي وآخرون، المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، ط2، دار تويقال، الدار البيضاء، المغرب 1993، ص 6.
- 69 - آلان شالمرز، نظريات العلم، ترجمة الحسين سبحان وفؤاد الصفا، ط1، دار تويقال للنشر، الدار البيضاء 1991، ص 146.
- 70 - سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، ص 121.
- 71 - آلان شالمرز، نظريات العلم، ص 101، 102.
- 72 - عبد القادر الفاسي الفهري، عن أساسيات الخطاب العلمي والخطاب اللساني، المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، ط2 دار تويقال، الدار البيضاء 1993، ص 62.
- 73 - إن إحلال نموذج جديد أو الانتقال إلى نموذج أفضل من النموذج القائم حاجة ملحة يتطلبها العلم لكي يكون في وسعه أن يتقدم تقدمًا فعليًا. يتم عادة الانتقال إما بواسطة الثورات العلمية، أو بواسطة التراكم الذي يتيح نموًا متصلًا للمعرفة العلمية. آلان شالمرز، نظريات العلم، ص 104.

- 74 - استوحيت هذه المقاييس من الخطوات التي حددها "بوير" لاختيار النظرية. انظر، باتريك هيل، صور المعرفة، مقدمة لفلسفة العلم المعاصر، ترجمة نور الدين شيخ عبيد، المنظمة العربية للترجمة، ط1، مركز دراسات الوحدة العربية، بيروت 2008، ص 142.
- 75 - فالنظرية ضرورية للمنهج، وبدونها لا وجود للمنهج. فهما مترابطان. فالمنهج يخرج من رحم النظرية التي تضبط مكتسباته وتحدد فضاءات اشتغاله. محمد أديوان، النص والمنهج، ص 118.
- 76 - عبد الله الغدامي، تشريح النص، ط2، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2006، ص 106، 116.
- 77 - ع. العروي وآخرون، المنهجية في الأدب والعلوم الإنسانية، ص 5.
- 78 - محمد أديوان، النص والمنهج، ص 117.
- 79 - نصر حامد أبو زيد، إشكاليات القراءة وآليات التأويل، ط7، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء 2005، ص 6.
- 80 - آلان شالمرز، نظريات العلم، ص 99.
- 81 - فهل يمكن أن نتحدث عن تركيب مذهب فقهي جديد يشمل كل المذاهب الفقهية؟ إنها فكرة غير خصبة من وجهة نظر عملية. لأنها تريد أن تجمع بين الآراء المتضاربة المؤسسة على أصول متباينة. ولو كانت الفكرة منتجة عملياً لما تأخر علماء الشريعة في تطبيقها.
- 82 - سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، ص 121.
- 83 - تتراوح بين نزعة توفيق بين منهجين، ونزعة توفيق بين أكثر من منهجين، ونزعة توفيقية استبدالية تغير المنهج بحسب متطلبات النص، ونزعة توفيقية عامة تنوع مصطلحها ولا تخضع لتصور مبدئي. لمزيد من المعلومات حول هذه النقطة انظر، محمد الدغمومي، نقد النقد، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية بالرباط، سلسلة رسائل وأطروحات رقم 44، ص 146 - 154.
- 84 - المرجع السابق.
- 85 - حسين الواد، مناهج الدراسات الأدبية، ص 81.
- 86 - مازن الوعر، قضايا أساسية في علم اللسان الحديث، ط1، دار طلاس للدراسات والترجمة والنشر، دمشق 1988، ص 341 - 424.
- 87 - الفاسي الفهري، اللسانيات العربية، نماذج للحصيلة وأخرى للآفاق، وقائع ندوة تقدم اللسانيات في الأقطار العربية، دار الغرب الإسلامي، الرباط 1987، ص 11 - 17.
- 88 - مصطفى غلفان، من أجل لسانيات عربية، إشكالية الموضوع، مجلة اللسانيات واللغة العربية، العدد الأول، مخبر اللسانيات واللغة العربية، جامعة عنابة، الجزائر، جوان 2006، ص 65.
- 89 - عبد الرحمن الحاج صالح، مدخل إلى علم اللسان الحديث، تحليل ونقد لأهم مفاهيمه، مجلة اللسانيات، المجلد الأول، الجزء الأول، جامعة الجزائر 1971.
- 90 - نهاد الموسى، العربية نحو توصيف جديد في ضوء اللسانيات الحاسوبية، ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت 2000، ص 52.
- 91 - يبدو ذلك بوضوح من خلال تحليله لبعض القصائد في كتابه جدلية الخفاء والتجلي.
- 92 - يبدو ذلك جلياً من خلال بحث له بعنوان، أوليات منطقية رياضية في النظرية السيميائية. انظر، عالم الفكر، المجلد 35، مارس 2007.
- 93 - محمد عناني، المصطلحات الأدبية الحديثة، ص 7، 8.
- 94 - المرجع نفسه، ص 8، 196. وانظر، عبد العزيز حمود، المرايا المقعرة، ص 153.
- * وفي كتاب " المرايا المقعرة" لعبد العزيز حمود نماذج حية من الخطابات النقدية الغامضة، وأحياناً الموهلة في التعمية، نذكر من ذلك النص الآتي: " وبالتالي لا يمكن للموضوع الجمالي أن يكون مطابقاً مع أي واحد من تمظهراته في أثناء مدة القراءة. ويستلزم

- النقص في كل تمظهر على حدة وجود بعض التراكمات التي تعمل بدورها على نقل النص إلى وعي القارئ، ومع ذلك فإن عملية التركيب ليست متقطعة بل تتواصل خلال كل مرحلة من مراحل وجهة النظر الجواله"، انظر ص 109، 110.
- 95 - سورة يوسف، الآية رقم 36، رواية حفص.
- 96 - سورة يوسف، الآية رقم 41، رواية حفص.
- 97 - فقد حُصص العدد الخامس والثلاثون للسيمانيات. وما يلاحظ على الموضوعات التسع التي اشتمل عليها العدد، أنها عرّفت القارئ بالسيمانيات من حيث النشأة والموضوع والاتجاهات والمذاهب والأعلام ولم تحتو على تطبيقات سيميائية مفيدة. انظر، عالم الفكر، العدد 35، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت 2007.
- 98 - توفيق الزيدي، أثر اللسانيات في النقد العربي الحديث، الدار العربية للكتاب، 1984، ص 157، 158.
- 99 - هـ. دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 174.
- 100 - محمد البرهمي، القراءة المنهجية للنصوص، تنظير وتطبيق، ط1، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء 2005، ص 8 - 21.
- 101 - للاطلاع على الآليات المنهجية لتدريس هذه الأنواع من النصوص انظر، محمد حمود، دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، ط1، مكتبة السلام الجديدة، الدار البيضاء 2005.
- 102 - آلان شالمرز، نظريات العلم، ص 146.
- 103 - المرجع السابق، ص 169.
- 104 - فكرة أوحى لي بها الدكتور أحمد حيزم.
- 105 - فمثلاً في التعليمية يلاحظ بعضهم أن الطريقة السمعية الشفوية التي عدها الناس ثورة في زمانها استعارت بعض أسسها من طريقة سابقة هي الطريقة المباشرة التي عوضت طريقة النحو والترجمة. " ثم شرع منتقدو الطريقة السمعية الشفوية بوجهون اهتمامهم إلى الطبيعة المعرفية للغة وهي مشربة فيما يبدو بشيء من طريقة النحو والترجمة". انظر، هـ. دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ص 33.
- 106 - سعيد توفيق، في ماهية اللغة وفلسفة التأويل، ص 90.
- 107 - المرجع السابق، ص 119.
- 108 - إن العلوم الإنسانية ليست تقليداً أعمى لعلوم الطبيعة، خاصة إذا أخذنا بعين الاعتبار مواضيع كل منهما. فعلم الطبيعة تتعامل مع الأشياء المادية، ولها لغة خاصة، وطريقة عمل تعتمد على التجربة والمخبر والمجهر... أما العلوم الإنسانية فهدفها معرفة الإنسان وفهم دلالة أفعاله، فستان بين موضوعاتهما. فالموضوع في العلوم الإنسانية معقد، وله وعي بوجوده، ويعطي معنى لأفعاله، ويقبل بالقياس الجزئي، ويقبل بالتحليل التفسيري، وغير ممكن إعادة إنتاجه، في حين أنه في علوم الطبيعة يتميز بالبساطة، وليس له وعي بوجوده، ولا يعطي معنى لأفعاله، ويقبل بالقياس كما يقبل بالسببية، ويمكن إعادة إنتاجه. هذا بالنسبة للموضوع، أما بالنسبة لطريقة المعالجة العلمية المتبعة في كلا العلمين فلا يوجد تعارض بينهما. لمزيد من المعلومات انظر، موريس أنجرس، منهجية البحث العلمي في العلوم الإنسانية، ص 58 - 62 وص 100_101.