مجلة إشكالات في اللغة والأدب | مجلد: 13 عدد: 2، مارس 2024
ص: 298 - 314 | E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

نظرية النحو الوظيفي وتعليم اللغة العربية

The Theory of Fuunctional Grammar and Learning the Arabic language

بن زين سامية [1] / معزوز عبد الحليم [2] *
Benzine Samia [1] / Mazouz Abdelhalim [2]
مخبر الدراسات التراثية.
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف ميلة (الجزائر)
Universitairy center abdelhafid Bousouf – Mila (Algéria)
s.benzine@centre-univ-mila.dz [1] / a.mazouz@centre-univ-mila.dz [2]

تاريخ الإرسال: 2024/03/21	تاريخ القبول: 2024/04/15	تاريخ النشر: 2024/06/02

ملخص البحث

يتناول البحث موضوع النحو الوظيفي الذي اشتغل عليه اللساني المغربي أحمد المتوكّل، محاولا إثراء اللغة العربية وتطويرها، عبر صياغة نحو وظيفي متكامل لها. من هذا المنطلق تهدف الدّراسة إلى عرض إجراءات هذا النّموذج في صياغة الدّرس اللغوي من وجهة وظيفية، والكشف عن مدى فاعليته في تذليل صعوبات تعليم اللغة العربية. متّخذة بعض القواعد بالطّور المتوسّط كنماذج للبحث والدّراسة.

ويعتمد البحث على المنهج التّحليلي، الذي تبرز تجلّياته عند عرض جهود أحمد المتوكّل اللغوية، مستعينا بالمنهج المقارن عند تقديم حصيلة تقويمية عن كيفية صياغة بعض القواعد اللغوية بالمرحلة المتوسّطة، وإبراز الفرق بين هذه الصياغة ونموذج النّحو الوظيفي.

وقد اقتضت خطوات البحث وعناصره استخدام أداة الملاحظة، أثناء تتبّع ورصد تفاصيل الموضوع؛ كوسيلة لتحليل المعلومات، وتدوينها، والتوصّل إلى جملة من الاستنتاجات؛ أبرزها أنّ هذا النموذج المقترح قدّم الكثير من الإجراءات النظرية، والحلول العملية في تشكيل الدّرس اللغوي العربي وظيفيا؛ ما يمكّنه من تبوّء مكانته كمنهج مفيد في تعليم اللغة العربية وتعلّمها.

الكلمات المفتاح: نحو وظيفي، إعادة صياغة، صعوبات تعليم، قواعد لغوية

Abstract :

This research deals with the topic of functional grammar. This topic was studied by the Morocan linguist " Ahmad Al Motawakil" ho tried to enrich the Arabic

* بن زين سامية: s.benzine@centre-univ-mila.dz

language and develop it. To achieve this, he formulated an integral functional grammar for this language. Al Motawakil believes that the main function of language is that of communication. Based on this idea, this study aims at demonstrating this sample' s procecedures in formulating the linguistic lesson of Arabic language from its communicative point of view. In additon to revealing how efficient it is in facilitating the learning of the Arabic language, taking grammatical rules from the middle school textbook as an example.

This research is based on the analytical approach which is best demonstrated in showing the linguistic efforts of Ahmad Al Motawakil. He also made the best use of this comparative apprroach, to represent assessable out come about how to formulate some grammatical rules in the middle school, and the sample of functional grammar.the steps and components of this research necessitated the use of observation to follow the details of the topic as a means to analyse and record information and making deductions as well. The most important conclusion is that suggessted sample introduced several theoretical procedures and practical solutions to shape the Arabic linguistic lessons in a functional way. This allowed it to become a useful method in teaching and learning the Arabic language

Key words: functional grammar, reformulation, learning difficulties, grammar.

مقدمة

احتلّ تعليم اللغة العربية مكانة كبيرة بين القدماء والمحدثين؛ لأنّها السّبيل لحفظ تراث أمّتها وتوحيد أبنائها، ويشكّل المستوى النّحوي ركنا أساسيا من نظام هذه اللغة؛ لما له من دور في تركيب الجمل وضبط دلالاتها. وبقدر ما لهذا الرّكن من أهمّية بالغة، بقدر ما شكّل حجر عثرة أمام تعليم العربية و تعلّمها، و ذلك راجع لأسباب عديدة؛ أهمّها الإغراق في قضايا نحوية لا طائل منها، أدّت إلى شعور المتعلّمين بأنّ القواعد توازي قوانين الرياضيات، والفيزياء في صعوبتها من وجهة نظرهم؛ من حيث اعتمادها على الاستنباط والموازنة وما فيها من

كثرة تفريعات، وتقسيمات، حتى لا يكاد يدخل إليها الدّارس ليسبر غورها حتى ينزلق في متاهات قد يضلّ فيها المسالك، هذا من جهة، ومن جهة أخرى وجود فجوة بين ما يتعلّمه التلميذ داخل جدران المدرسة، وبين ما يتعرّض له من مواقف، وخبرات خارجها. وهو السّبب الرّئيس الذي زاد الطّين بلّة والمشكلة تفاقما. وقد عبّرت بنت الشّاطئ عن هذه الأزمة بقولها: "ليست عقدة الأمّة في اللغة ذاتها، إنّما العقدة فيما أتصوّر هي أنّ أبناءنا لا يتعلّمون العربية لسان أمّة ولغة حياة، وإنّما يتعلّمونها بمعزل عن سليقتهم اللغوية، قواعد صنعة، وقوالب صمّاء، تجهد المعلّم تلقينا، والتلميذ حفظا، دون أن تكسبه ذوق العربية ومنطقها وبيانها". [1] وهذه الأسباب جعلت النّحو مدعاة للتنفور، وعبئا ينوء بحمله المتعلّمون، ويتذمّرون منه، وظلّت الشّكوى منه تزداد يوما بعد يوم؛ الأمر الذي استدعى معالجة عميقة جادّة، في محاولات لبناء نحو ميسّر قريب؛ تفهمه هذه الأعداد الكثيرة من المتعلّمين. والواقع أنّ هذه المحاولات لها أصداء واسعة في القدم؛ إذ ما فتئ أئمّة النّحو العربي ينهضون بهذه المهمّة، و يُعنون بتيسير النّحو بعد انحراف ألسنة الأمّة العربية بسبب اختلاطهم بالأعاجم، وفساد الطّبع اللّغوي؛ فكانت الحاجة ماسّة لوضع قواعد تحفظ العربية من اللّحن، إلّا أنّ هذه القواعد تجاوزت الحدّ المطلوب، فتشعّبت مسالكها، وكثرت خلافاتها ومدارسها، ونأت عن الهدف المنشود، الأمر الذي جعل بعض علماء العربية ينعون ما وصل إليه النّحو من غلوّ وجدلية فلسفية، ودعوا من خلال مؤلّفاتهم إلى ضرورة إعادة تنسيق كتبه ؛ بما يسهم في تعلّم العربية و استعمالها بأيسر السّبل. واستمرّت هذه المحاولات طوال الأجيال العربية المتعاقبة، وانتقل الأمر إلى المحدثين، فعُقدت المؤتمرات والنّدوات، وتوافرت الجهود التي تهدف إلى تطوير مناهج النّحو في المؤسّسات التّعليمية، وأُجريت دراسات وأبحاث عديدة؛ لتلافي صعوبات تدريسه، وجعله مادّة سهلة سلسة، يتقبّلها التلميذ كأيّة مادة دراسية محبّبة إلى النّفس يُرَى أثرها على المتعلّم من خلال صحّة نطقه وسلامة عباراته وإدراكه للأمور وحلّه للمشكلات التي تواجهه. فالنّحو ليس غاية في حدّ ذاته، ولكنّه وسيلة لصيانة اللسان من الخطأ والوصول إلى بنية لغوية سليمة، ينبغي تدريسه انطلاقا من لغة وظيفية ذات صلة وثيقة بحياة المتعلّم، وواقعه الاجتماعي. وهو ما سعى إلى تحقيقه ثلّة من الباحثين واللغويين؛ من أمثال اللغوي المغربي أحمد المتوكّل الذي اتّخذ نظرية النّحو الوظيفي- القائمة على فكرة أنّ اللغة تُسخّر لخدمة التّواصل- إطارا نظريا محاولا تأسيس نحو وظيفي للغة العربية، ورصد كل القضايا المتعلّقة بها، وتمكّن من تقديم حلول عملية للكثير من هذه القضايا والإشكالات المطروحة حولها، لا سيما مسألة تعليمها، التي أولى حلّ مشكلاتها أكبر عنايته واهتمامه. وقد حرص بعض المشتغلين على تعليم اللغة العربية على استثمار نتائج بحثه، وإدخالها حيّز الإجراء والتّطبيق؛ لكونها نموذجا لغويا يصف اللغة العربية من وجهة وظيفية؛ يمكن عدّه إعادة صياغة للدّرس اللغوي العربي تواكب مقتضيات العصر، وتحمل في طيّاتها محاولة لتبسيط قواعد اللغة العربية وتيسيرها، وجعلها مادّة مرتبطة بخبرات المتعلّمين وحاجاتهم؛ ليدركوا أهمّيتها، ويقبلوا على تعلّمها بشوق ورغبة.

فإلى أي مدى تمكّنت نظرية النّحو الوظيفي من صياغة الدّرس اللغوي العربي وظيفيا؟ وما أثر هذه الصّياغة في تذليل صعوبات تعليمه؟

ويهدف البحث إلى:

- عرض إسهامات أحمد المتوكّل، وحلوله المقترحة في خدمة اللغة العربية.
- تقديم صورة واضحة عن كيفية صياغة بعض قواعد اللغة العربية بالطّور المتوسّط.
- إبراز أثر النحو الوظيفي في تيسير صعوبات تعليم اللغة العربية، وزيادة دافعية المتعلّمين نحو التعلّم.

وقد اشتمل البحث على العناصر التالية:

أولا- إسهامات أحمد المتوكّل في إعادة صياغة الدرس اللغوي العربي وتيسيره:

1- على المستوى النّظري.
2- على المستوى التّطبيقي العملي.

ثانيا- نماذج من مقرّر اللغة العربية بالطّور المتوسّط، وصياغتها من منظور النّحو الوظيفي:

1- نائب الفاعل.
2- الأفعال المتعدّية إلى مفعولين.
3- النّواسخ "كان وأخواتها".

-خاتمة تتضمّن ملخّصا عن محتويات البحث، وأبرز النتائج المتوصّل إليها.

أولا- إسهامات أحمد المتوكّل في صياغة الدّرس العربي وتيسيره:

1- على المستوى النّظري:

شكّلت اللغة منذ زمن بعيد محطّ عناية العلماء والباحثين، ولا تزال تحظى باهتمام منقطع النّظير في الدّوائر العلمية المختلفة؛ لا سيما في حقل الدّراسات اللّسانية، وما تضمّه من نظريات مختلفة ومتعدّدة؛ من بينها: النّحو الوظيفي؛ الذي هو نظرية لسانية حديثة قُدّمت أسسها ولبناتها الأولى في كتاب اللساني الهولندي سيمون ديك[2]، وقد شكّل هذا النّحو محور اهتمام بالغ لعدد من الباحثين، وعرف عددا من النماذج المتعاقبة، شهد كلّ جيل من هذه النّماذج تطوّرا على النّموذج السّابق له.[3] ينظر المنهج الوظيفي للغة في إطار استخدامها الفعلي في المجتمع؛ مركّزا على وظيفتها التّواصلية، فهي أداة للتّفاعل الاجتماعي يوظّفها الأفراد لأداء المعاني بما يحقّق أهدافهم وأغراضهم.[4]

وقد تصدّر المغربي أحمد المتوكّل اللسانيين العرب وأخذ قصب السّبق في إدخال نظرية النّحو الوظيفي إلى العالم العربي، حيث تبنّاها إطارا نظريا، وأمضى مدّة طويلة تزيد على ثلاثين عاما في تفقّه المنهج الوظيفي، والإحاطة بخصائصه وفرضياته، وتوظيفها في محاولة التوصّل إلى مقاربة وظيفية تشمل العربية صرفا، وتركيبا، ومعجما، ودلالة، وتواصلا وظيفيا، وجملة، ونصّا، وخطابا، وبلاغة، وتقف مؤلّفاته الكثيرة شاهدا على ذلك. فضلا عن أنّه استدرك على سيمون ديك في بعض المسائل الوظيفية، وعمل على إغناء النّحو الوظيفي بشواهد من الكلام العربي فصيحه ودارجه، وغير ذلك من المسائل الأخرى.[5]

وقد قدّم أحمد المتوكّل في كتاباته وصفا وتفسيرا لمجموعة من القضايا المركزية في اللغة العربية من وجهة نظر النّحو الوظيفي، يمكن إجمالها فيما يلي:

-**التّحليلات المعجمية**: انطلق المتوكّل في تحليلاته المعجمية من الفرضية التي ترى أنّ مفردات اللغات الطّبيعية صنفان: مفردات أصول ومفردات مشتقّة [6]، على أنّ المفردات التي يمكن عدّها أصولا في اللغة العربية؛ هي المفردات المصوغة على الأوزان الفعلية الثلاثة " **فعَل**، **فعُل**، **وفعِل**"، هذه المفردات تُعدّ مصادر اشتقاق جميع المفردات الأخرى سواء الأفعال منها، أم الأسماء، أم الصّفات. ولكي يوضّح المتوكّل المقصود بالمفردات المشتقّة ميّز بين الاشتقاق **المباشر** وغير **المباشر**.[7]

فمثلا إذا كانت المفردة "كاتَب" مشتقّة مباشرة من "كتَب"، فإنّ المفردة " تكاتَب" مشتقّة من "كاتَب"، بالتالي فهي مشتقّة بكيفية غير مباشرة من "كتَب".

وهذا يعني أنّ النّسق الاشتقاقي في اللغة العربية يقوم على مفردات ذات أصلية مطلقة، ومفردات مشتقّة من هذه الأصول تتحوّل بدورها إلى أصول بالنّسبة لمفردات مشتقّة أخرى، وقد سمّى المتوكّل هذه الظّاهرة بالسّلسلة الاشتقاقية. وبالتّالي فقد كشف عن خصائص النّسق الاشتقاقي في اللغة العربية، وتمكّن من تحديد خصائص أخرى له، متمثّلة في اشتراك الأوزان، وترادفها، وتضمّن السّلسلة الاشتقاقية لثغرات.[8] والثّغرات هي الحلقات الفارغة التي تتضمّنها سلسلة اشتقاقية ما، أنتجتها تلك المصادر التي لا فعل لها، والأفعال التي لا مصدر لها، الواردة في كتب النّحو القديمة، وترجع هذه الظّاهرة لسببين رئيسيين هما الإهمال وتداخل السلاسل الاشتقاقية.[9]

-**التحليلات التّركيبية**: عرض المتوكّل في تحليلاته التّركيبية لوظيفتي الفاعل والمفعول في اللغة العربية، وبيّن أنّ الوظيفة " الفاعل" تُسند للحدود الحاملة للوظائف الدّلالية التالية: «المنفّذ" و" المتقبّل" و" المستقبل" و"المكان" و" المتموضع" و"الحائل" [10]

ولا يختلف المتوكّل فيما مر عمّا في النّحو العربي، إلا فيما يحمل الفاعل، أو نائبه من وظائف دلالية، وفي عدّه نائب الفاعل فاعلا، على أنّ الزّمخشري قد سبقه إلى ذلك. [11] ولعلّ حجّة المتوكّل في عدّه نائب الفاعل فاعلا؛ جفاف بعض القواعد النحوية واعتمادها على العرف الذي يخالف في أحيان كثيرة المنطق. [12]

أما الوظيفة "المفعول" فتُسند إلى الحدّ المستقبل والحدّ المتقبّل، ثمّ إلى أحد الحدود اللّواحق: " المكان" أو" الزمان" أو" الحدث"[13]

وقد تمكّن المتوكّل من تحديد خصائص المكوّن المفعول في اللغة العربية، وتطرّق إلى إشكال عدد المفاعيل فيها؛ من خلال الموازنة بين ثلاث فرضيات: فرضية المفعول غير المباشر، فرضية المفعول المزدوج، فرضية المفعول الواحد.

وبيّن أنّ التّمييز بين المفعول المباشر وغير المباشر غير وارد بالنسبة للغة العربية، على خلاف لغات أخرى كالفرنسية والإنجليزية. كما استبعد ورود فرضية المفعول المزدوج، التي تقوم على تعدّي بعض الأفعال لمفعولين

اثنين. لكنّه رأى أنّ الفرضية الأكثر ملاءمة بالنسبة إلى اللغة العربية هي فرضية **المفعول الواحد**، القائمة على فكرة أنّ " المفعول" وظيفة واحدة تُسند إلى موضوع واحد في الحمل الواحد [14]، وبذلك تُعَدّ" فرضية **المفعول الواحد** كافية لرصد البنيات التّعليلية والبنيات التّقعيدية في اللغة العربية والإشكالات التي تطرحها".[15]

-**التّحليلات التداولية**: شكّلت الوظائف التّداولية محور اهتمام أحمد المتوكّل، الذي قام بتحديد طبيعتها في اللغة العربية، متّكئا على ما توصّل إليه سيمون ديك من حيث إنّ في النّحو الوظيفي أربع وظائف تداولية، ثِنتان منها داخليتان هما **البؤرة، و المحور**، وثِنتان خارجيتان هما **المبتدأ و الذيل(البدل)**، و زاد عليها المتوكّل وظيفة خامسة خارجية هي وظيفة المنادى.[16] و ذلك لأهمّية النّداء كعلامة مميّزة للاسم، أفرد لها المتوكّل وظيفة تداولية مستقلّة، مزكّيا اقتراحه بكون الوصف اللغوي السّاعي إلى الكفاية لا يمكن أن يُغفل المكون المنادى لوروده في سائر اللغات الطبيعية و لِغنى خصائصه في بعضها كاللغة العربية."[17]

والجدير بالذّكر أنّ اللغويين العرب نحاة وبلاغيين لم يغفلوا عن التطرّق للوظائف التّداولية، واهتمّوا بدراستها في إطار التّفاعل بين بنية **المقال** ومقتضيات **المقام**.[18]

وسيعرض البحث لوظيفة النّداء بشيء من التّفصيل. فقد انطلق المتوكّل ممّا ورد في كتب النّحو العربي القديم حول المنادى مع اعتماده مبادئ النحو الوظيفي إطارا نظريا للتّحليل.[19] فقد ميّز النّحاة بين " **المنادى**" و"**المندوب**" و"**المستغاث**"، و هو تمييز يراه المتوكّل واردا؛ لأنّ لكلّ من المكوّنات الثّلاثة خصائص ينفرد بها، لكنّه لا يعتبر " المنادى و المندوب و المستغاث" وظائف مختلفة بل يعدّها أنواعا ثلاثة لنفس الوظيفة؛ وظيفة **المنادى**، وقد اصطلح على تسميتها ب" منادى النّداء، ومنادى النّدبة، و منادى الاستغاثة" وهو بذلك يهدف إلى **تقليص** عدد الوظائف إلى أقل عدد ممكن حتى يرقى بالنّحو إلى **الكفاية النّمطية**.[20] وقد عُني المتوكّل ب **منادى النّداء**، وعرض لرأي النّحاة فيه؛ فهم يعدّون المنادى منصوبا في الحالات التالية:

-إذا كان نكرة غير مقصودة: يا مذنبا، استغفر ربّك

إذا كان مضافا: يا زميل حاتم، راجع دروسك

أو شبيها بالمضاف: يا كافلا يتيما، أبشر

-ويُبنى على ما يُرفع به إذا كان نكرة مقصودة: يا نصرُ، حان وقت اللقاء

-أو معرفة: خالدُ لا تيأس

وقد ذهب النّحاة القدماء إلى أنّ المنادى منصوب تقديرا في جميع الأحوال، ويُفسّر نصبه بكونه مفعولا به لفعل محذوف تقديره: **أدعو** أو **أنادي**.

ويوافق المتوكّل النّحاة العرب القدماء فيما ذهبوا إليه عن الحالة الإعرابية التي يأخذها المكوّن المنادى بأنّها النّصب، سواء تحقّق النّصب سطحا أو لم يتحقّق، لكنّه يخالفهم في عدّه المكوّن المنادى يأخذ الحالة الإعرابية النّصب، لا بمقتضى تقدير فعل ناصب، بل بمقتضى وظيفته التّداولية نفسها، استنادا على المبدأ العام المعتمد في إسناد الحالات الإعرابية؛ كما تنصّ عليها مبادئ النحو الوظيفي.[21]

ولم تنحصر جهود أحمد المتوكّل وإسهاماته اللغوية في هذه التحليلات التي تمّ ذكرها بإيجاز، بل تزخر كتبه المختلفة بتفسيرات وأوصاف لظواهر ومسائل لغوية كثيرة، وإضافات جديدة أثرت نموذج النحو الوظيفي وطوّرته. سعيا منه إلى وضع أسس متكاملة لنحو عربي وظيفي، ومحاولة تنميط اللغة العربية من خلال مقارنتها مع بعض اللغات العالمية، وإظهار مواضع تطورها فصيحة ودارجة ومحكية.[22]

2. على المستوى التّطبيقي العملي:

إنّ المتأمّل في أعمال المتوكّل، يدرك بوضوح أنّ المنحى الوظيفي في البحث اللساني العربي كان يهدف لتحقيق عدة مشاريع، لعلّ أبرزها ما ذكره المتوكّل " نقل البحث اللساني الوظيفي إلى مجال الإجراء والتّطبيق؛ ليلج القطاعات الاجتماعية والاقتصادية كالتّرجمة وتعليم اللغات ..."[23]. من هنا يمكن القول أنّ موضوع التعليمية من المطامح الكبرى التي أولاها المتوكّل عناية بالغة، وسعى لوضع حلول للمشكلات التي تعترضها.

وقد وضع المتوكّل خطاطة لمنهجية ديداكتيكية وظيفية عامّة تقوم على جملة من المبادئ، مؤكّدا أنّ اتّباع هذه المنهجية لن يمكّن المتلقّي من تعلّم اللغة المراد تعلّمها فحسب، بل كذلك ستقرّبه من خصائص اللسان الطّبيعي عامّة.[24]

وهذا ما يؤكّد مدى واقعية نظرية النّحو الوظيفي، ودرجتها التّطبيقية، بالنّظر إلى ملموسيتها في وصف وتفسير بنية اللسان العامّة؛ فصيحة كانت أم عامية، على مستوى آني أم تطوّري، وعلى قدرتها النّفعية بالنّظر إلى إمكانية إسهامها في حلّ مشكلات علوم أخرى كالتّعليمية مثلا، وبالتالي حيازتها لمبدأ الكفاية التّعليمية.[25]

وقبل التطرّق إلى شرح الكفاية التّعليمية للنّحو الوظيفي الذي هو نظرية **لسانية**، لابدّ أوّلا من توضيح أهمّية المعرفة اللسانية في تعليم اللغة وفي صياغة قواعدها صياغة تقرّبها إلى أذهان المتعلّمين.

إنّ الحقيقة التي لا مراء فيها أنّ الإلمام بقواعد اللغة العربية ضروري لتعليمها؛ لأنّ فاقد الشيء لا يعطيه، لكنّ الاقتصار على هذه المعرفة غير كاف، بل يُعدُّ نقصا في التّأهيل؛ لأنّ لتعليم اللغات أصولا وقواعد نظرية وتطبيقية، منها ما يرتبط بطبيعة اللغة، ومنها ما يرتبط بأساليب اكتسابها وتعلّمها، الأمر الذي يفرض الاطّلاع على الدّراسات الحديثة بجانبيها النّظري والتّطبيقي.[26]

و من المعلوم أنّ أقرب العلوم الإنسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات، لأنّها الاتّجاه العلمي الوحيد الذي يتّخذ من الظّاهرة اللغوية موضوعا للدّرس ووسيلة إجرائية في الوقت ذاته .و عليه يمكن القول أنّ الأبحاث العلمية في حقل التعليمية الخصب، و بخاصة حقل تعليمية اللغات لن تُؤتي الثّمار المرجوة، و النتائج المرغوبة إلا إذا بُنيت على الرّصيد المعرفي للفكر اللساني المعاصر، ذلك لأنّ النّظرية اللسانية من اهتماماتها الجوهرية ضبط العملية التلقّظية وحصر العوائق العضوية و النّفسية و الاجتماعية التي تعترض سبيل المتعلّم.[27]

وقد أدرك واضعو المنهاج أنّ اللسانيات أصبحت تشكّل حقلا مرجعيا أساسيا وحاسما في البحث الديداكتيكي اللغوي، فهي منطلق ومحور أي بحث حول تعليم وتعلّم اللغة.[28] فحاول المشتغلون بتعليم اللغة العربية الاستفادة من إجراءاتها لتذليل الصعوبات والعوائق التي تعترضهم.

وقد كان لنظرية النّحو الوظيفي نصيب وافر من القبول والانفتاح والعناية، وفي هذا الأمر يقول أحمد المتوكّل: " اعتنى باحثون من رجال التّعليم ومفتّشيه بمحاولة استثمار نتائج البحث الوظيفي المغربي في تعليم اللغة العربية..."[29]

والنّاظر إلى الواقع التّربوي بعد التّغييرات الشّاملة التي لحقته يفهم أنّ الإقبال على نظرية النّحو الوظيفي تدعمه دوافع ومبرّرات؛ أبرزها ما انطوت عليه تلك الاصلاحات التّربوية الحديثة من إجراءات وتصوّرات بيداغوجية تشكّل مفاهيم مشتركة بين التّعليمية الحديثة ومبدأ الكفاية التعليمية للنّحو الوظيفي، وخاصّة مفهوم المقاربة بالكفاءات. لأنّ مفهوم الكفاءة في كلّ منهما يكاد يقترب من درجة التّطابق، فهو في نظرية النّحو الوظيفي مجموعة من القوالب المتفاعلة أهمّها القالب النّحوي والدّلالي والتّداولي، يقابلها في المقاربة بالكفاءات مصطلح الكفاءات القاعدية[30]؛ وهي مجموع نتائج التعلّم الأساسية المرتبطة بالوحدات التعليمية، وتُعدّ الأساس الذي يُبنى عليه التعلّم.[31] والتي تعني في مجال تعليمية النّحو مجموعة المعارف النّحوية النّظرية التي يحتاجها متعلّمو مرحلة تعليمية معيّنة، تُؤوّل في نهاية فصل دراسي أو سنة دراسية أو مرحلة تعليمية ما إلى كفاءات ختامية، أو مستعرضة.[32]

فالكفاية التّعليمية لنظرية النّحو الوظيفي، تتمثّل في إمكانية استثمار مفاهيم ومصطلحات جهازه الواصف بصياغتها صياغة إجرائية مع توظيفها توظيفا إيجابيا، فتتحوّل بموجبها المعارف النّحوية النّظرية إلى مهارات عملية وسلوكات لغوية حقيقية.[33]

إضافة إلى المفاهيم المشتركة بين النّحو الوظيفي والتعليمية الحديثة، هناك أسباب أخرى تجعل النّحو الوظيفي وجهة وأساسا متينا يتبنّاه المشتغلون بتعليم اللغة العربية هي:

-أنّه استطاع أن يفرض وجوده داخل البحث اللساني المغربي، والعربي، وأن يعايش باقي مكوّناته القديمة والحديثة في سلام نسبي، وقد أعانه على ذلك ثلاثة أمور أساسية الأولى اجتهاد الباحثين الذين تبنّوه، والثانية اتّباعه منهجا مغايرا في البحث، والثّالث أنّه لم يستهدف قط إقصاء المقاربات الأخرى؛ بل ظلّ يستفيد منها، كلّما دعت الحاجة واستطاع إلى ذلك سبيلا، موقِنا بوحدة البحث اللساني ونسبيته وإمكانية التّحاور المنهج بين مذاهبه.[34]

ورغم النّظرة السّائدة التي كانت تزعم أنّ اللسانيات دخيلة ومتعارضة مع النّحو العربي، وأدّت إلى خلق صراع بين التّراث اللغوي واللسانيات، إلا أنّ النّحو الوظيفي تمكّن من التغلّب على هذا الصّراع، كما استطاع تجاوز إشكالية المصطلح اللساني وعوائقه في الثّقافة العربية، وتوصّل إلى وضع حلول عملية لبعض القضايا والإشكالات المطروحة.[35]

- أنّه يتطابق مع المفهوم الحديث للتّربية الحديثة في تدريس اللغة، فإذا كانت الوظيفة الأساسية للغة – في نظر الوظيفيين- هي الوظيفة التّواصلية، فكذلك تنظر التربية الحديثة للغة على أنها إعداد للحياة وليست هي الحياة؛ فهي ترى أنّه ينبغي أن تمدّنا دراسة اللغة بخبرات حيّة واقعية ومهارات تساعدنا على استخدام اللغة أحسن استخدام في تعاملنا اليومي.[36]

فضلا عن هذه الأسباب فإنّ للنّحو الوظيفي إيجابيات كثيرة تسهم في نجاح عملية تعليم اللغة، وهي أن التّعليم وفق هذا الاتّجاه يجعل بيئة التعلّم أكثر ملامسة للواقع، ويثير اهتمام المتعلّم باللغة، ويزيد دافعيته ويحفّزه لتعلّمها، لأنّه يشعره أنّها تقدّم له خدمة في الحياة، وتمكّنه من مواجهة الكثير من المواقف التي يكون فيها بحاجة إلى اللغة.[37]

كما أنّ تبويب النّحو العربي وفق المعاني الوظيفية؛ ما هو إلا إعادة صياغة تراعي التطوّرات الحاصلة في أساليب التّعليم، ولا تهمل المنطلقات النّظرية القارّة في أعمال نحاة العربية؛ لأنّ الشّكل لا يلغي الجوهر.[38]

2- **نماذج من مقرّر اللغة العربية بالطّور المتوسّط وصياغتها وفق مقترحات النّحو الوظيفي**

غالبا ما يحرص معلّمو اللغة العربية على الإسراع في الانتهاء من المقرّر، وهو ما يجعلهم يولون اهتمامهم بالجانب النّظري أكثر من اهتمامهم بالجانب التّطبيقي؛ إلا بالقدر الذي يساعد على فهم القاعدة وحفظها لاجتياز امتحانات توضع عادة بصورة لا تتطلّب أكثر من الاقتصار على تقدير جانب محدّد؛ يتمثّل في المعلومات التي يتذكّرها المتعلّم، دون الاهتمام بقدرته على التّطبيق العملي لهذه القواعد نطقا، وكتابة، وتفاعلا في الحياة الاجتماعية. وما يزيد المشكلة تعقيدا اعتماد أساتذة اللغة العربية في تدريسهم على ما وضعه السّلف من قواعد اللغة المستندة إلى منطق العقل، والتّحليل الفلسفي، دون الاهتمام بطبيعة اللغة ووظيفتها، وهو ضرب من الاستخدام العقلي يجهد المتعلّم، وينفّره من دراستها.

والمتفحّص للكتب التعليمية بمختلف أطوارها يلحظ الصّبغة العقلية التي تتّصف بها بعض القواعد اللغوية، والتي لا تخدم اللغة العربية ولا تساعد على تحقيق أهداف تعليمها. وفيما يلي عرض لبعض القواعد بالطّور المتوسّط، ذات الطّابع المعياري وما تتطلّبه من إعادة تشكيل وصياغة؛ لتسير وفق مستلزمات النّحو الوظيفي.

1. نائب الفاعل

بناء على الإصلاحات التربوية الأخيرة التي تبنّت المقاربة بالكفاءات هدفا، و المقاربة النصّية نهجا في تناول المواد الدّراسية، يتمّ الانطلاق في تدريس فروع اللغة العربية من نصوص تربط التّلميذ – غالبا – بعاداته و تقاليده وواقع حياته اليومية، حتى يُتاح للمتعلّم تحقيق النّمو اللغوي المتوازن؛ لكون النّص المقروء تركيبا لغويا يشمل جميع مستويات اللغة .ورغم أنّ هذه الإصلاحات تجسّد بعض ملامح النّحو الوظيفي و مبادئه إلا أنّها تحتاج خطوة رئيسة ضرورية، تتمثّل في إجراء تعديلات على نصّ القاعدة لتتلاءم مع الأهداف التّعليمية وحاجات المتعلّمين.

فقد تمّ الانطلاق في تدريس نائب الفاعل توازيا مع نص بعنوان " الفايس بوك نعمة أو نقمة؟ "، وورد في القاعدة أنّ نائب الفاعل:" اسم مرفوع يقع بعد الفعل المبني للمجهول، ينوب عن الفاعل ويكون اسما ظاهرا أو ضميرا متّصلا أو ضميرا مستترا".[39]

وقد اشتمل الكتاب بعض التّطبيقات المتعلّقة بموضوع الدّرس، منها تكليف المتعلّمين بتحويل جملٍ؛ لتشتمل على نائب فاعل. ومن هذه الجمل:

قرأ الولدُ الكتابَ

فالكتاب في هذه الجملة مفعول به؛ إذ وقع عليه الفعل " قرأ"، وعند بناء الفعل للمجهول لسبب من الأسباب؛ قد تكون طلبا للإيجاز، أو جهلا بالفاعل، أو تستّرا عليه، أو خجلا به، أو خوفا منه، يُقال: **قُرِأَ** الكتابُ، وتُعرب كلمة "الكتابُ" نائب فاعل.

مع أنّ المقروء هو الكتاب نفسه في الجملتين، وهو الذي وقع عليه أثر الفعل.

والمنطق يقول أنّ نائب الفاعل يحلّ محلّ ما ناب عنه، فهل ناب أحدٌ الولدَ في قراءة الكتاب؟

إنّ إطلاق هذا المصطلح على هذا المفهوم يؤكّد الاهتمام بالجوانب الشّكلية في صياغة القاعدة، وخاصّة نظام الإعراب أكثر من العناية بالمعاني النّحوية. إضافة إلى أنّه يشتّت ذهن المتعلّم ويوقعه في حيرة من أمره.

ولعلّ ذلك ما يبرّر مخالفة أحمد المتوكّل لما ذهب إليه النّحاة القدامى عن نائب الفاعل، وعدّه نائب الفاعل فاعلا. والفاعل من منظور النّحو الوظيفي- كما سبق القول - يحمل الوظائف الدّلالية: "المنفّذ، المتقبّل، المستقبل، المكان، الحائل، المتموضع."

ويكون نائب الفاعل ضمنه على أن يكون حاملا للوظيفتين الدّلاليتين: "**مستقبل، متقبّل**".

أي أنّ الفاعل لا يقتصر على من قام بالفعل أو أحدثه فقط؛ بل قد يكون:

" مستقبلا لفعل معيّن أو متقبّلا له، منفِّذا للفعل أو منفَّذا عليه الفعل؛ أي قائما بالفعل أو قائما عليه الفعل أو فيه ..."حسب الوظائف الدّلالية المقترَحة.

ثم إنّ النّحاة القدماء أنفسهم أطلقوا مصطلح الفاعل في حالات لم يكن هو المنفّذ للفعل. كما في المثال الآتي:

مات الشّيخُ

فما الحجّة على هذا الاستثناء بإطلاق مصطلح آخر على حالات تكاد تكون مطابقة أو مشابهة؟ سوى أنّها إغراق في المصطلحات تُثقل ذهن المتعلّم وتشغله عن الهدف الرّئيس. لأجل ذلك يُستحسن الاكتفاء بمصطلح " الفاعل" بما يحمله من دلالات سطّرها النّحو الوظيفي بدلا من " نائب الفاعل"؛ حتى لا يُنهَك المتعلّم بكثرة المصطلحات النّحوية.

2. الأفعال المتعدّية إلى مفعولين:

تمّت صياغة القاعدة انطلاقا من أمثلة تدور في فلك نصّ بعنوان: " يوم الرّبيع" وقد ورد في القاعدة أنّ: "الفعل المتعدّي: ما تجاوز الفاعل، ونصب المفعول به؛ ومنه ما ينصب مفعولا واحدا، ومنه ينصب مفعولين أو ثلاثة مفاعيل. والفعل المتعدّي إلى مفعولين نوعان: أ- المتعدي إلى مفعولين أصلها مبتدأ وخبر، وهي أفعال اليقين، أفعال الرّجحان والظّنّ، أفعال التّحويل.

ب- المتعدّي إلى مفعولين ليس أصلها مبتدأ وخبرا وتحمل معنى العطاء." [40]

والجدير بالذّكر أنّه قد تمّ التطرّق لدرس المفعول به في الطّور نفسه قبل هذا الدّرس، ونصّت القاعدة على أنّ المفعول به: "اسم يدلّ على الذي وقع عليه فعل الفاعل وحكمه النّصب..."[41] فالقاعدة لم تحِد عمّا أجمع عليه

جمهور النّحاة بأنّ المفعول به هو ما وقع عليه فعل الفاعل. لكنّ السّؤال الذي يطرح نفسه: هل يمكن أن ينطبق تعريف المفعول به المتّفق عليه في حال تعدّد المفاعيل؟ ولعلّ المثال الآتي يفسّر المقصود

كسا الرّبيعُ الأرضَ حلّةً جميلةً

فالذي وقع عليه فعل الفاعل هو" الأرض"، أمّا كلمة " حلّة "التي صُنِّفت حسب قاعدة الكتاب على أنّها "مفعول به ثان لفعل متعدّي إلى مفعولين ليس أصلها مبتدأ وخبرا ويحمل معنى العطاء" فلا يمكن أن ينطبق عليها تعريف المفعول به؛ لعدم وقوع الفعل عليها. وعليه فتعريف المفعول به لا ينطبق إلا على كلمة " الأرض".

وهو ما جعل أحمد المتوكّل يخالف قاعدة تعدّد المفاعيل في اللغة العربية، ورأى أنّ الفعل أو المحمول لا يأخذ إلا مفعولا واحدا على وفق قاعدة إسناد الوظائف للمحمول الواحد، كما يوضّحه المثال التالي:

منحَ الأستاذ ُ المجتهدَ جائزةً

فالفاعل هو (الأستاذ) والمفعول به هو (المجتهدَ – مستقبل) و (جائزة) مكوّن يحمل وظيفة دلالية أخرى، ولا تُسنَد وظيفة (مستقبل) إلّا لكلمة (المجتهد).

وهو طرح منطقي يتوافق مع التحليلات الذّهنية البسيطة للمتعلّم، ما يدعو إلى إعادة النّظر في صياغة القاعدة وفق نظرية النّحو الوظيفي التي لا تعترف بتعدّد المفاعيل، وترى أنّ ما زاد عن ذلك يعدّ حاملا لوظائف دلالية أو تداولية أخرى؛ لأنّ تعريف المفعول به لا يمكن أن ينطبق على جميع الوحدات المسمّاة به.

3. النواسخ كان وأخواتها

صِيغت قاعدة النّواسخ انطلاقا من نصّ بعنوان " الوقيعة"، وعُرِّفت على أنّها: " أفعال ناقصة، تدخل على الجملة الاسمية فترفع المبتدأ ويُسمّى اسمها وتنصب الخبر ويُسمّى خبرها"[42]

والملاحظ على هذه القاعدة أنّها تشدّد على الأثر النّحوي أكثر من الأثر المعنوي، فقد عرّفت هذه الأفعال بموقعها الإعرابي وبعملها في الرّفع والنّصب، وكان الأولى أن تقدّم دلالة كلّ ناسخ، حتى يتدرّب المتعلّم على استخدامها في المواقف التّواصلية المختلفة، فيدرك أنّ " ظلّ" تعني اتّصاف المخبر عنه نهارا، وأنّ" أصبح" تعني اتّصافه به في الصّباح، وأنّ "صار" تعني التحوّل، وبإمكانها أن تحلّ محلّ بعض أخواتها دون أن يفسد المعنى وهكذا...ثمّ يأتي الأثر النّحوي ناتجا عرضيا لا غاية. وكلّما أدرك المتعلّم دلالات هذه الأفعال؛ تمكّن من ضبط استخدامها في سياقها المناسب لتصبح ملكة لا يشوبها لحن. كما أنّ عدم معرفته بها تجعله لا يعير اهتماما إلّا للبحث عن اسمها ليرفعه، وعن خبرها لينصبه، وقد يوظّفها خبط عشواء؛ ما يوقعه في الخطأ والعبارات الرّكيكة. فلكلّ كلمة دلالة ومواضع استعمال، ولا يمكن التوصّل إلى معنى التّركيب إلا بمعرفة دلالة الكلمة في السّياق، كما أنّ عدم معرفتها يحول دون فهم التّركيب اللغوي الذي وردت فيه، أو إنتاج تراكيب لغوية أخرى. فالنّحو- كما سبق القول- وسيلة لا غاية، ولا يجوز الانشغال بالوسيلة ما لم تُسهم في الوصول إلى الغاية.

ولم تتوقّف الأحكام المعيارية في القاعدة عند هذا الحد؛ بل حصرت دخول تلك الأفعال على الجملة الاسمية. ألا يمكن أن تدخل هذه الأفعال على الجملة الفعلية؟ ورغم أنّ مراعاة المرحلة الدّراسية ومستوى النّمو العقلي

واللغوي للمتعلّم يفرض التدرّج في عرض معلومات القاعدة، وعدم الإغراق في التّفريعات والاستثناءات؛ إلا أنّ انتهاج التدرّج وتجنّب التوغّل في التّفاصيل يتنافى مع بتر المعلومة بطريقة تؤدّي إلى الفهم الخاطئ، أو بناء معلومة في مرحلة دراسية معيّنة وهدمها في مرحلة أخرى.

فالفعل " ليس" -مثلا- رغم كونه غير متصرّف، ولا يدلّ على حدث معيّن إلا أنّه قد يدخل على الجملة الاسمية والفعلية، وقد يليه الفعل مباشرة لأغراض كلامية وعوامل معيّنة كالتّقديم والتّأخير وغيرها، كقول الإمام علي:

فما للمرء يصبح ذا هموم *******وحرصٌ ليس تدركهُ الفوت [43]

إلا أنّ ما يزيد المسألة تشابكا بخصوص الفعل " ليس"؛ تعدّد المصطلحات التي توضّح نوعه ككلمة، فقد عُرِف مرّة أخرى في نفس الطّور، وبالتّحديد في قاعدة حروف النّفي. وعلى الرّغم من أهمّية وإفادة المعلومات التي عرّفته بأنه " يفيد الإنكار والإخبار بعدم وقوع شيء... " [44] إلا أنّه قد تمّ تقديمه على أنّه " حرف"، وشتّان ما بين الفعل والحرف! ما يوقع المتعلّم في الاضطراب والارتباك.

ألم يتفطّن المشتغلون بوضع المقرّر إلى ذلك الاختلاف في صياغة القاعدتين، وفي ضبط مصطلحات أنواع الكلمة؟

ألم يدركوا أنّ " ليس" تختلف عن حروف النّفي؛ لأنّها تتصرّف تصرّف الأفعال ويربطها بالفاعل علاقة مطابقة (حسب جنسه)، مثل:

ليس الظّالمُ فائزا
ليست المحنة دائمة

كما قد يرد فاعلها ضميرا متّصلا كباقي الأفعال، مثل:

لستُ مستسلما
لستَ راسبا
لسنا سعداء

واللغوي أحمد المتوكّل بحكم تفانيه في قراءة الدّرس اللغوي العربي لم يغفل عن دراسة " ليس" وأفرد لها عنوانا فرعيا؛ لما تحمله من اختلافات، ورأى أنّها "تدخل على الجملة الاسمية والفعلية على السّواء".

وصنّفها بأنّها " فعل رابط يُدمج في بنية مخصّص حملها النّفي، ومخصّصا محمولها الجهي والزّمني المخصّصان "غير تام" و" حاضر"

ومعنى "غير تام " مجرّدة من أي حدث (لكنّها مقترنة بالزّمن)

ومعنى " حاضر" أنّها تفيد إنكار وقوع الشيء في الزّمن الحاضر.[45]

وهو تعريف شامل يميّز الفعل ليس عن باقي الأفعال، ويوضّح الفرق بينه وبين حروف النّفي، ما قد يتيح للمتعلّم توظيفه بشكل سليم يحميه من اللّحن. وعليه يُستحسن صياغة القاعدة وفق مقترحات النّحو الوظيفي.

كما يتوجّب على واضعي المقرر توخّي الدقّة في ضبط مصطلحات القواعد حتى لا يقع المتعلّم في دوّامة مصطلحات وتناقضات تبعده عن الهدف المنشود.

وأن يدركوا أنّ الهدف من تعليم اللغة هو التدرّب على ممارسة اللغة، وليس الحديث عنها، ما يفرض إحداث تغييرات على مستوى قواعدها حتى تتلاءم مع حاجات المتعلّمين، وتشبع رغباتهم وتحفّزهم على التعلّم؛ لأنّ القواعد ليست نصوصا منزّلة، بل هي منظومة مرجعية اجتهد فيها القدامى في فترة محدّدة، ونتيجة ظروف معيّنة، فمن المنصف أن تُتوّج مجهودات القدامى بمزيد من الإغناء والتّطوير بما يلائم مقتضيات العصر، خاصّة وأنّ أبناء العربية اليوم أوسع اطّلاعا على علوم الماضي والحاضر.

خاتمة

استنادا على هذه الدّراسة، تمّ استخلاص النّتائج التالية:

- اتّخذ أحمد المتوكل نظرية سيمون ديك الوظيفية إطارا نظريا، منطلقا في أبحاثه من الدّرس اللغوي العربي القديم، وحاول إقامة مقاربة وظيفية تشمل العربية صرفا، وتركيبا، ومعجما، ودلالة، وتواصلا وظيفيا، وجملة، ونصّا، وخطابا.
- قدّم المتوكّل تحليلات لبعض الظواهر المركزية في اللغة العربية، وحلولا للكثير من القضايا والإشكالات المطروحة في الدّرس العربي.
- استطاع هذا اللغوي أن يكشف عن خصائص النّسق الاشتقاقي في اللغة العربية.
- أسهم المتوكّل في تقليص عدد بعض الوظائف في اللغة العربية؛ حتى يصل بالنّحو إلى الكفاية النّمطية.
- شكّلت نظرية نحو اللغة العربية الوظيفي محور اهتمام بعض الباحثين والمشتغلين بتعليم اللغة العربية، فحاولوا الاستفادة منها في تعليم هذه اللغة.
- رغم الإصلاحات التّربوية الحديثة، التي تجسّد بعض مبادئ النّحو الوظيفي، كتبنّي المقاربة بالكفاءات هدفا، والمقاربة النصّية نهجا في تدريس اللغة العربية، إلا أنّ تعليمها يشكو مآخذ وسلبيات تعيق الوصول إلى الهدف المنشود.
- وقد اتّضح من خلال النّماذج التطبيقية المدروسة ما تتّصف به بعض القواعد من صياغة علمية، تولي العناية بالأثر النّحوي، وتنشد الدقّة في الوصف والتّفسير؛ جاعلة من النّحو غاية لا وسيلة لخدمة المعنى.
- صياغة هذه القواعد وفق إجراءات النّحو الوظيفي يُخلّصها من السّلبيات التي تقف حائلا أمام تعليم العربية وتعلّمها. كما تجعل بيئة التعلّم أكثر ملامسة للواقع، الأمر الذي يسهم في زيادة دافعية المتعلّمين.

- اعتماد النّحو الوظيفي في تعليم اللغة العربية؛ ما هو إلا إعادة تشكيل للدّرس اللغوي بما يخدم حاجيات المتعلّم ومتطلّباته والتطوّرات الحاصلة؛ دون المساس بالمنطلقات النّظرية القارة في أعمال النّحاة القدامى، أو بجوهر اللغة وثوابتها.
- إنّ ما قدّمته نظرية النّحو الوظيفي من حلول وإسهامات على المستويين النّظري والتّطبيقي، يثبت فاعليتها وقدرتها النّفعية، ويجعلها في طليعة الاتّجاهات التي يُعوّل عليها كمنهج لتعليم اللغة العربية وتذليل صعوبات تعليمها؛ لأنّها تُسهم في إغناء اللغة العربية وتطويرها، عبر صياغة العديد من قواعدها صياغة وظيفية؛ لتنتقل من كونها قوالب صمّاء تُحفظ وتُستظهر، إلى قواعد تراعي مبدأ الاستعمال الذّوقي والمنطقي وتلبّي حاجات المتعلّمين في تحقيق العملية التّواصلية.

هوامش:

[1] ظبية سعيد السليطي، 2008م، تدريس النحو العربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية، ص35
[2] ينظر أحمد المتوكّل، 2010م، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، ط2، لبنان، دار الكتاب الجديدة المتّحدة، ص137
[3] محمد الحسين مليطان، 2014م، النحو الوظيفي الأسس والنّماذج والمفاهيم، ط1، الرباط، دار الأمان، ص20
[4] أسامة كامل جرادات، 2004م، الأبعاد المعنوية في الوظائف النحوية، د ط، عمان، دار الفرقان، ص61
[5] عبد الفتاح الحموز، 2014م، نحو اللغة العربية الوظيفي في مقاربة أحمد المتوكّل، ط1، عمان، دار جرير، ض9
[6] أحمد المتوكّل، 1985م، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ط1، المغرب، دار الثقافة، ص21
[7] ينظر أحمد المتوكّل، اللسانيات الوظيفية -المرجع السابق، ص185
[8] ينظر المرجع نفسه، ص186
[9] ينظر المرجع نفسه، ص189
[10] ينظر عبد الفتاح الحموز، المرجع السابق، ص37
[11] المرجع نفسه، ص38
[12] محسن علي عطية، 2012م، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، عمان، دار المناهج، ص101
[13] أحمد المتوكّل، اللسانيات الوظيفية - المرجع السابق، ص215
[14] ينظر المرجع نفسه، ص220-221
[15] حافظ إسماعيلي علوي، 2009م، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ط1، لبنان، دار الكتاب الجديدة المتحدة، ص353
[16] عبد الفتاح الحموز، المرج السابق، ص38
[17] عمر محمد أبو نواس، 2010م، العلامات النحوية في ضوء علم اللغة المعاصر، ط1، عمان، دار جليس الزمان، ص281
[18] عيسى مومني، د ت، بيبليوغرافيا اللسانيات قراءة في أور مؤشّرات المحاورة ومداخل السياقات المعرفية اللسانية، د ط، عنابة، دار العلوم، ص103
[19] أحمد المتوكّل، الوظائف التّداولية في اللغة العربية، المرجع السابق، ص160

[20] المرجع نفسه، ص163
[21] المرجع نفسه، ص175
[22] ينظر عبد الفتاح الحموز، المرجع السابق، ص11
[23] أحمد المتوكل، 2010م، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية، ط1، الرباط، دار الأمان، ض11
[24] أحمد المتوكل، 2006م، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، ط1، الرباط، دار الأمان، ص156
[25] ينظر يحي بعيطيش، 2005-2006م، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه، الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة، ص98
[26] عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، 1419ه، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام، معهد اللغة العربية، العدد 22، ص394
[27] أحمد حساني، 2006م، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية، ص2
[28] علي آيت أوشان، 1985م، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ط1، الدار البيضاء، دار الثقافة، ض25
[29] أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، المرجع السابق، ص156
[30] يحي بعيطيش، المرجع السابق، ص100
[31] محمد مصابيح، 2014م، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النَشطة من الأهداف إلى الكفاءات، د ط، الجزائر، طاكسيدج، ص 250
[32] يحي بعيطيش، المرجع السابق، 100
[33] المرجع نفسه، 101
[34] إبراهيم أبو هشهش وآخرون، 2011م، آفاق اللسانيات دراسات – مراجعات – شهادات، ط1، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية، ص40
[35] حافظ إسماعيلي علوي، المرجع السابق، ص410
[36] ظبية سعيد السليطي، المرجع السابق، ص119
[37] زكريا شعبان شعبان، 2014م، الألغاز مدخل لتعليم القواعد اللغوية – التعلّم بالتفكير، ط1، الأردن، جامعة البلقاء، ص10
[38] حسن خميس الملخ، 2015م، تقنيات الإعراب في النحو العربي، ط1، الأردن، جدارا، ص169
[39] كتاب التلميذ "كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسَط"، 2016م، الجزائر، ديوان المطبوعات، ص97
[40] كتاب التلميذ "كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسَط"، 2016م، الجزائر، ديوان المطبوعات، ص134
[41] كتاب التلميذ " كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسَط"، المرجع السابق، ص101
[42] المرجع نفسه، ص77
[43] علي بن أبي طالب،1985م، ديوان أمير المؤمنين، ج وش نعيم زرزور، د ط، بيروت، دار الكتب العلمية، ص51
[44] كتاب التلميذ "كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسَط"، المرجع السابق، ص84
[45] ينظر أحمد المتوكل، اللسانيات الوظيفية، المرجع السابق، ص231

قائمة المراجع:

1. إبراهيم أبو هشهش وآخرون، 2011م، آفاق اللسانيات دراسات – مراجعات – شهادات، ط1، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.
2. أحمد المتوكل، 1985م، الوظائف التداولية في اللغة العربية، ط1، المغرب، دار الثقافة.
3. أحمد المتوكل، 2006م، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي الأصول والامتداد، ط1، الرباط، دار الأمان.
4. أحمد المتوكل، 2010م، الخطاب وخصائص اللغة العربية دراسة في الوظيفة والبنية، ط1، الرباط، دار الأمان.
5. أحمد المتوكل، 2010م، اللسانيات الوظيفية مدخل نظري، ط2، لبنان، دار الكتاب الجديدة المتحدة.
6. أحمد حساني، 2006م، دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات، ط2، الجزائر، ديوان المطبوعات الجامعية.
7. أسامة كامل جرادات، 2004م، الأبعاد المعنوية في الوظائف النحوية، د ط، عمان، دار الفرقان.
8. حافظ إسماعيلي علوي، 2009م، اللسانيات في الثقافة العربية المعاصرة، ط1، لبنان، دار الكتاب الجديدة المتحدة.
9. حسن خميس الملخ، 2015م، تقنيات الإعراب في النحو العربي، ط1، الأردن، جدارا.
10. زكريا شعبان شعبان، 2014م، الألغاز مدخل لتعليم القواعد اللغوية – التعلّم بالتفكير، ط1، الأردن، جامعة البلقاء.
11. سعيد السليطي، 2008م، تدريس النحو العربي، ط1، الدار المصرية اللبنانية.
12. عبد العزيز بن إبراهيم العصيلي، 1419هـ، النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مجلة جامعة الإمام، معهد اللغة العربية، العدد 22.
13. عبد الفتاح الحموز، 2014م، نحو اللغة العربية الوظيفي في مقاربة أحمد المتوكل، ط1، عمان، دار جرير.
14. علي آيت أوشان، 1985م، اللسانيات والبيداغوجيا نموذج النحو الوظيفي "الأسس المعرفية والديداكتيكية"، ط1، الدار البيضاء، دار الثقافة.
15. علي بن أبي طالب،1985م، ديوان أمير المؤمنين، ج وش نعيم زرزور، د ط، بيروت، دار الكتب العلمية.
16. عمر محمد أبو نواس، 2010م، العلامات النحوية في ضوء علم اللغة المعاصر، ط1، عمان، دار جليس الزمان.
17. عيسى مومني، د ت، ببيليوغرافيا اللسانيات قراءة في أور مؤشّرات المحاورة ومداخل السياقات المعرفية اللسانية، د ط، عنابة، دار العلوم.
18. كتاب التلميذ "كتابي في اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم المتوسّط"، 2016م، الجزائر، ديوان المطبوعات.
19. كتاب التلميذ "كتابي في اللغة العربية للسنة الثانية من التعليم المتوسّط"، 2016م، الجزائر، ديوان المطبوعات.
20. محسن علي عطية، 2012م، مهارات الاتصال اللغوي وتعليمها، ط1، عمان، دار المناهج.
21. محمد الحسين مليطان، 2014م، النحو الوظيفي الأسس والنّماذج والمفاهيم، ط1، الرباط، دار الأمان.
22. محمد مصابيح، 2014م، تعليمية اللغة العربية وفق المقاربات النّشطة من الأهداف إلى الكفاءات، د ط، الجزائر، طاكسيدج.
23. يحي بعيطيش، 2005-2006م، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه، الجزائر، جامعة منتوري قسنطينة.