ASJP Algerian Scientific Journal Platform
مجلة التواصلية
ISSN 2437-0894- EISSN 6202-X537
HTTPS://WWW.ASJP.CERIST.DZ/EN/PRESENTATIONREVUE/294
المجلد:08/ العدد: 01 (2022) ص: 52/30

تَصميم المُحتوى النّحويّ في مُقرّرات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها[1]

Designing grammatical content in Arabic language teaching courses for non-native speakers

محمد الخلف [2]
جامعة سليمان دميريل- إسبارطة (تركيا)
Mohamad.alkhalaf@hotmail.com

معلومات المقال

تاريخ الارسال:
2021/10/11
تاريخ القبول:
2022/01/22

الكلمات المفتاحية:
- ✓ تعليم العربية:
- ✓ المحتوى النحوي:
- ✓ تصميم المقرر:
- ✓ القواعد:
- ✓ المداخل:

مُلخّص البحث:

يدور البحث حول كيفيّة تَصميم المحتوى النّحويّ في مُقرّرات تعليم اللغة العربيّة للناطقين بغيرها؛ فيبدأ بمُقدّمة تمهيديّة يشرح فيها أسباب البحث ومشكلته والتحدّيات التي تُواجه هذا الجانب من تصميم مواد تعليم اللغة العربية، ثُمّ ينتقل بعد ذلك للحديث عن المبادئ التي يجب أن تُراعى عند تصميم المحتوى النحويّ من قبل المؤلّفين، ثُمّ يتطرّق بعد ذلك إلى المداخل التي يُبنَى وفقها المحتوى النحويّ حيثُ يُفصّل القول في المدخل الوظيفي وأركانه باعتباره أحدث المداخل وأشملها، ولينتقل بعد ذلك إلى الخاتمة والنتائج وأخيرًا يضع البحث قائمة بالمراجع التي اعتمد عليها.

Article info

Received
11/10/2021
Accepted
27/01/2022

Keywords:
- ✓ *Teaching Arabic:*
- ✓ *Grammatical Content:*
- ✓ *Course Design:*
- ✓ *Grammar rules:*

Abstract :

The research focuses on designing the grammatical content in the courses of teaching Arabic to non-native speakers. The paper deals with an initial introduction that explains the reasons for the research, its problematic, and the challenges facing this aspect of designing Arabic language teaching materials. The research speaks then about the different principles that must be considered by authors when creating grammatical content. In addition, it deals with the approaches to the grammatical content organization in the language syllabus by providing details about the functional approach and its pillars, as the latest and most comprehensive approach. The last part includes the conclusion and the results.

[1] هذا البحث جزء من أطروحة دكتوراه تحت عنوان " تصميم مناهج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها كلغة ثانية أو أجنبية وفق المداخل الحديثة "يستمر إنجازها في معهد العلوم الاجتماعية بجامعة سليمان دميرال تحت إشراف د. رمضان قازان.

[2] باحث بالدكتوراه بجامعة سليمان دميرال- إسبارطة – تركيا، بكلية العلوم الإسلامية، بقسم اللغة العربية وبلاغتها.

ORCİD: 0000-0001-7682-8160

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

✓ *Approaches*:	

تمهيد:

إنّ إعداد المقرّر النحويّ مازال يُواجه صعوبات كثيرة في ميدان تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها؛ وذلك لأسباب كثيرة ولعلّ على رأسها أنّ مؤلّفي الكتب التعليميّة ينقلون المعطيات القواعديّة من تقسيمات وتوزيعات بناء على ما وصل من التراث العربيّ[1]، وعلى الرغم من تطوّر دارسات الحقل اللغويّ إلاّ أنّ هذا الأمر مازال يُشكّل عائقًا أما مُعدّي الموادّ التعليميّة دون محاولة استحداث قوانين لغوية في ضوء النظريات الحديثة، ولعلّ ذلك يعود لعشوائيّة حقل تعليم اللغة العربية ولفترة المخاض التي يمرّ بها الآن، وهذا يدعو لطرح الأسئلة الآتية:

1. ما المبادئ التي يجب أن يقوم عليها النحو التعليميّ؟
2. أي نوع من النحو يحتاجهُ مُتعلّمو العربيّة من الناطقين بغيرها؟
3. ما الفرق بين النحو التعليميّ والنحو الوصفي؟
4. ما مداخل تصميم المحتوى النحويّ في مُقرّرات تعليم العربية؟

في السنوات الأخيرة كانت هناك محاولات جادّة لتطوّر وتطوير المقرّرات التعليميّة في مجال اللّغة العربيّة، فظهرت الكثير من المناهج في بيئات تعليم اللغة العربية ومنها تركيا على وجه الخصوص وكذلك في أوروبا وأمريكا وآسيا هناك جهود قيمة في هذا الجانب، اقتربت بعضها من المنهجية الواضحة في تقديم القوانين اللغوية وفق الأدبيات الحديثة في تعليم اللغة، إلاّ أنّ نوعًا آخر مازال يُركّز على النحو الوصفيّ فابتعد عن المعياريّة في طرحِهِ، إضافة إلى ذلك أنّ المدخل التقليديّ في تعليم اللغة العربيّة مازال له تأثير قويّ على مُعلّمي اللغة العربيّة، وهذا ما يُفَسّر استمرار المقرّرات القواعدية الوصفيّة حتّى هذا اليوم، وهذا يعني هناك نوعان من القواعد، هُما التعليميّة (المعياريّة، والوصفية).

لا يمكن الوصول إلى صياغة مادّة تعليميّة نحوية مُناسبة دون معرفة المبادئ وأنواع المقرّرات النحويّة التي يجب أن يقوم عليها إعداد تدريس هذه المادّة، ومعرفة المبادئ التي تُسهّل على مُصمّمي الموادّ التعليميّة وضعَ المحتوى المناسب في المكان المناسِب ليكون نحوًا تعليميًا وظيفيًا ناجحًا.

[1] تربّت الدراساتُ النحويةُ في التراث العربي في حُضْنِ النصوص؛ وقد كان النحويون القدامى عمليين ونظريّين اتّخذوا من القرآن الكريم والشعر القديم وشعر معاصريهم مادةً للشرح والتفسير للكثير من القضايا النحويّة، ولذلك الكثير من القضايا لا تُفْهم من كتب النحو وحدها بل من كتب التفسير وشرح المختارات الشعرية والأمالي والمجالس التي تعتمد على مقطوعات الشعر المختلفة والروايات الأدبيّة.
ينظر: عبد اللطيف، مُحمّد حماسة،، (1992)، اللغة وبناء الشعر، مكتبة الزهراء، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى، ص 15-16.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

مبادئ إعداد القواعد النحويّة: هُناك بعض المبادئ التي يقوم عليها اختيار المحتوى النحويّ، منها:

1.الهدف (الغائية): النّحو الذي يُدرّس للناطقينَ بغير العربية ينبغي أن يرتبط بالمهارات اللغويّة وتنميتها، كما ينبغي أن يسعى لخلق السلوك اللغويّ السليم، والتحدّث بأسلوب صحيح عند التعبير شفهيًا أو كتابيًا، فالهدف ليس تقديم القواعد وحفظها.[1]

2.التكامُل والترابُط: ويعني تقديم القواعد النحويّة مُرتبطة بغيرها من المهارات اللغوية ومُتكاملة معها، فلا يُدرَّس النحوّ في تعليم اللغة كعلم مُستقلّ مُجرّد، وذلك حفاظًا على الوحدة اللغويّة.

3. **اختيار القواعد العامّة وتدرّجها:** الحاجة إلى مَذْهَب مُنْتَظَم كان من الأولويّات بالنسبة لعلماء اللغة التطبيقيّين منذ بدايات القرن الميلاديّ الماضي، حيث إنّ عدد التراكيب النحويّة في اللغة كبير، كما يتّضح من محتوى أي كتاب للقواعد. وتتّضح الحاجة إلى اختيار القواعد لاستخدامها في الحدث الكلامي[2]، ولكن السؤال: كيف يمكن أن يتمّ تحديد مثل هذه القواعد؟، لذلك كان هناك تَبايُن فيما يُدرَّس ومتى يُدرَّس. ولقد جرت العادة أن يتمّ تحديد عناصر القواعد التي تشتمل عليها الدورات تقليديًّا بناء على طريقة التدريس المستخدمة، ونتيجة لذلك كان هناك تباين كبير فيما يُدرَّس ومتى يدرَّس.

فكانَت بعض البرامج تُقدِّم الأزمنة القواعدية البسيطة لأنّها أساسيّة في البرنامج، وقد بدأ علماء اللغة التطبيقيّون منذ ثلاثينيات القرن العشرين الميلادي في تطبيق مبادئ الاختيار على تصميم المقرّرات القواعديّة. ولكنّ الاختيار في حالة القواعد مُرتبط بقضية التدرُّج.[3]

والتدرُّج ويعني وضع عناصر التدريس في مجموعات وجعلها مُتتابعة في المقرّر. فالمقرّر القواعديّ يُحَدّدُ مجموعةَ التراكيب القواعديّة التي سوف تُدرَّس وكما يُحدّد الترتيب الذي ينبغي أن تُدرَّس فيه. ويُفسّر Palmer وهو أحد الروّاد في اختيار المفردات والقواعد مبدأ التدرّج على النحو التالي: " يجب أن تكون المادّة النحويّة مُتدرِّجة، فبعض الصيغ والأزمنة أكثر فائدة من البعض الآخر، لذا ينبغي أن نُركّز أوّلًا على المفيد منها. ففي لغة لديها عدد من الحالات، لن نتعلَّم مجموعة

---

[1] وداعة، مُرتضى فَرح علي،(2019)، معايير مُقترَحة لتصميم وصياغة الأمثلة في تدريس النحو للناطقين بغير العربيّة، (معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها) تحرير: هاني إسماعيل، أكدم إسطنبول، إسطنبول – تركيا، الطبعة الأولى، ص364.

[2] الحدث الكلامي: يُقْصَدُ به الأداء اللغوي والتعبير بشكل عام وما يترتبُ على ذلك من تَنوّع في أساليب الكلام بحسب الموقِف، فهناك الأسلوب " الرسمي" العام، والأسلوب العاطفي " الحميم" بين الأصدقاء، والأسلوب" الاستعلامي"، والأسلوب "الاستشاري"،.. وهكذا، وهذا الأداء لهُ شكل منطوق أو مكتوب، واختيار المحتوى يجب أن يُراعي كل ذلك.

ينظر: الراجحي، عبده، (1995)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر، دون رقم طبعة، ص 66.

[3] ريتشارد: جاك، (1428هـ)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، وناصر بن صالح الشويرخ، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الرياض – السعودية، ص 31- 32.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

حروف الجرّ والصلة كلّها واستخداماتها ومُتطلّباتها، ولكنّنا سوف نختار منها وفقًا لدرجة أهميّتها؛ أما فيما يتعلّق بقوائم القواعد والشواذ فلو تعلّمناها فإننا سوف نتعلّمها بترتيب صارم بناء على الضرورة. وقد نجد في غالبية اللّغات قوانين أساسية مُعينّة في القواعد والنحوّ والتي يعتمد عليها بناء اللغة كُكلّ، فإذا كان برنامجنا يشمل الدراسة الواعية لآليات لغة مُعيّنة، إذن ووفقًا لمبدأ التدرُّج ينبغي أن نتعلّم أولًا هذه الأساسيّات ونترك التفاصيل إلى مرحلة لاحقة. ولكن في الوقت الذي وصل فيه العاملون في مجال اختيار المفردات إلى قوائم كلماتهم من خلال أساليب تطبيقيّة تبدأ بقوائم شيوع الكلمات، فالمقرّرات القواعديّة تطوّرت بشكل عامّ من خلال مبادئ مختلفة لا تعتمد على شيوع ورود العناصر القواعدية في النصوص ولكن على معايير حدسية من اليسر والقابليّة للتّعلّم. فقد كان الهدف تطوير قائمة بالتراكيب مُتدرّجة في تصاعد منطقيّ ممّا يُوفِّر مُقدِّمة تدرجية سهلة للقواعد، والمذهب المستخدم يُعدّ مذهبًا تحليليًّا".[1]

وفي مسألة الاختيار هُناك رأيّ للجاحظ في ذلك، فهو يرى أنّ الإكثار من النحو وتدريسهِ لذاتِهِ مضيعةٌ للوقت ومَشْغَلةٌ عمّا هو أولى، وقد قال في إحدى رسائله " وأما النحو فلا تُشغِل قلب الصبي به إلا بِقدرِ ما يؤدّيهِ إلى السلامة من فاحش اللحن"[2].

4. اليُسر والمركزيّة: يُوصي هذا المبدأ باختيار التراكيب اليَسيرة والمركزيّة نسبة إلى البناء الأساسيّ للّغة بدلًا من التراكيب المعقّدة والثانويّة، وبتطبيق هذا المعيار يمكن تقديم العناصر التالية في دورة للمستوى التمهيدي في البرنامج التعليميّ، مثل: وصل القطار(الفاعل والفعل)، وهي صحفية (مبتدأ وخبر)، الأطفال في غرفة النوم (المبتَدأ والخبر وحرف الجر)، وأكلنا الفاكهة (الفعل الفاعل والمفعول به).[3]

5. الشيوع: اقترح بالمر Palmer استخدام شيوع الورود في تطوير المقرّرات القواعديّة أيضًا، ولكن لم يتحقّق إلّا تقدّم بسيط في هذا المجال لبعض الوقت بسبب صعوبة تحديد الوحدات القواعديّة المناسبة حتّى يتمَّ عدَّها وصعوبة تشفير التراكيب القواعديّة لأغراض التحليل، ولقد مكّنت الحاسبات الآلية مؤخّرًا من دراسة توزيع التراكيب في اللغة الحقيقيّة[4]،

---

[1] ريتشارد، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص34.

[2] الناقة، محمود كامل، (2017)، المرجعُ المعاصِر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الأسس والمداخل واستراتيجيات التدريس)، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى، ص 201.

وينظر: الجاحظ، أبو عثمان عمرو بن بحر بن محبوب، رسائل الجاحظ، تحقيق: عبد السلام هارون، بيروت، لبنان، دار الجيل، الطبعة الأولى، 1991.

[3] ريتشارد، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص 34- 35.

[4] هُناك عِدّة محاولات لاختيار تحديد المحتوى النحوي بمراحل التعليم العام لأبناء العربية، منها محاولة محمود السيد للمرحلة الإعدادية.

ينظر: السيّد، محمود، (1972)، أسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة – مصر.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

وليس مستغربًا أن يكون هُناكَ اختلافات كبيرة بين قوائم التراكيب القواعديّة المعدَّة حدسيًّا من قبل علماء اللغة التطبيقيين والمعلومات المستقاة من تحليلات متون اللغة الحقيقيّة من خلال المدوَّنات الحاسوبيّة.[1]

يقول داود عبده " ليس هناك خلاف في أنّ التراكيب الأكثر شيوعًا أحقّ بأن تُقدّم للطلاب قبل الأقل شيوعًا، وتستطيع أن تحكم على كثير من التراكيب حكمًا صحيحًا، فليس هُناك شكّ أنّ الفعل المعلوم أكثر شيوعًا من المجهول والمفرد أكثر شيوعًا من المثنى.....وهكذا".[2]

6. القابليّة للتّعلُّم: يُقال أحيانًا: " إنّ المقرّرات القواعديّة ينبغي أن تأخذ في الحُسْبان ترتيب اكتساب العناصر القواعديّة عند تعلّم اللّغة الثانية. وقد اقترح Dulay وBurt مثلًا الترتيب التالي لنمو العناصر القواعديّة، وذلك بناء على بيانات مُسْتخلصة من مُتعلّمي اللغة الثانية في مُستويات مختلفة من الكفاية اللغويّة خلال مُقابلات أُجرِيت معهُم: الأسماء ثمّ الأفعال ثُمّ الصفات ثم الظروف..... " .

ويؤكّدMackey أنّهُ ينبغي أن تكون البدايةُ بطيئةً ودقيقةً ومفهومةً بشكل صحيح ويتمّ اختبارها مُباشرة، فإذا لم تكن الطبقة الأولى ثابتة فلا يمكن أن نبني عليها شيئًا، فالبناء كلّهُ سوف ينمو من الأساسات. وينبغي أن تكون كلّ الأجزاء مُرتبطة ببعضها حتى يفضي كلّ جزء إلى الجزء الآخر، والوحدات المتأخرة تتضمّن الوحدات المتقدّمة. فما يأتي أوّلا يُشكّل خُطوة لما يأتي بعده، وينبغي أن تكون الخطوة الأخيرة مُرتبطة بالخطوة الأولى من خلال سلسلة واضحة من الروابط.[3]

كما يرى داود عبده أنهّ من الضروريّ أن تتكرّر التراكيب اللغويّة عددًا كبيرًا من المرّات في المقرّر التّعليميّ، على أن يُكرَّر التركيب في الدّرس الذي يُعطَى فيه، ويُكرَّر في الدروس اللّاحقة لهُ لتثبيتِهِ ولعدم إهماله ونسيانه ويجب مراعاة التدرُّج في تقديمها.[4]

ولذلك لا بُدّ من إحصاء عدد التراكيب المستعمَلة في جميع الدروس من أجل أن يكون الإحصاء مُنظَّمًا، ولمعرفة الثغرات وسدّها يجب أن يتكرّر عند إدخاله باستعمال أكبر عدد مُمكن من المفردات المختلفة التي تمّ تَعلّمها.

---

[1] ريتشارد، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص 35.

[2] عبده، داود، (1985)، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، المجلّة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم – السودان، المجلد الرابع، العدد الأول، ص 49-50.

[3] ريتشارد، جاك، تطوير تعليم مناهج اللغة، ص35- 36.

[4] عبده، داود، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، ص50- 52.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

7. التباعُد اللّغوي: يرى Lado أنّ التراكيب التي تشبه تراكيب اللغة الأولى ينبغي أن تُدرَّس أوّلًا، فتلك العناصر التي تشبه لغة المتعلّم الأصلية ستكون سهلة بالنسبة له، أما تلك العناصر المختلفة فستكون صعبة، ويُشكّل هذا المنطلق الأساس لمذهب المقارنة اللغوية المعروف باسم التحليل التقابليّ.[1]

8. الحاجة الاتّصاليّة: هناك حاجة لبعض التراكيب في وقت مُبكّر ولا يمكن تأجيلها رغم صعوبتها مثل التراكيب التي تحمل الزمن الماضي، حيث إنّه من الصعوبة تفادي الإشارة إلى الأحداث الماضية لفترة طويلة في برنامج لغويّ.[2]

تُعدّ هذه المبادئ ذات أهميّة كبيرة عند إعداد المقرّرات التّعليميّة لأنّها ستترتب عليها نتائج التعليم وإعداد البرنامج ومدى نجاح العملية التعليميّة إضافة إلى الأخذ بهذه المبادئ كفيل بأن يُسهّل عملية التعليم على المعلّم وعملية الفهم على المتعلّم.

مداخل تقديم النحو: مرّ تصميم المحتوى النحويّ عبر تاريخه بالمداخل الآتية:

1. المدخل التقليديّ: يقوم المدخل التقليديّ على تلقين المتعلّم كمًّا هائِلًا من المعارف النظريّة الجاهزة، والتي تقوم في مُجملها على تقديم القواعد اللغوية المجرّدة وحفظها واسترجاعها عند الامتحانات، ودون الاهتمام بأيّ شكل من أشكال التواصُل الشفوي أو الكتابي.[3]

فهذا يعني أن هذا المدخل يهتمّ بتدريس القواعد بأسلوب نظري، ويعتمد على الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم، إذ يتمّ التدريس باللغة الأم، فتُتَرْجَمُ إليها القواعد والكلمات والجمل، ويهتمّ بالتفاصيل النحوية والجزئيات الدقيقة والاستثناءات والشواذ والمصطلحات.[4]

2. المدخل البنيويّ: يقوم هذا المدخل في تعليم اللغة الثانية على النظريّة البنيويّة في علم اللغة التي وضع بذورها رائد علم اللغة الحديث دي سوسير، ومن ثُمّ تطويرها على يد عالم اللغة الأمريكي بلومفيلد وتلاميذه، وكما أنّ هذا المدخل استفاد من النظريّة السلوكيّة في علم النفس في رؤيته لتعليم اللغة وتعلّمها.[5]

---

[1] ريتشارد، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص 20.

[2] ريتشارد، جاك، تطوير مناهج تعليم اللغة، ص37- 38.

[3] عريف، هنية، ولَبُوخ بُوجميلين، (2015)، المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية (من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة)، مجلّة الأثر، العدد23، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، ص 21 -22.

[4] ينظر: حميدو، محمد،(2016)، تصوّر مُقترح لتدريس النحو وظيفيًّا في السنة التحضيرية في تركيا، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا (الواقع وآليات التطوير)، أكدم إسطنبول، إسطنبول – تركيا، ص10.

[5] الصديق، عمر عبد الله، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق، الأساليب، الوسائل)، الدار العالمية، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى، 2008، ص24.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

تمثّل المحاكاة أو النمطية أسلوبًا مُهمًّا من أساليب التعلّم ومبدأ من مبادئ الاكتساب اللغوي في المدرسة السلوكية، وهو مبدأ متّصل – على الأقّل- في المراحل المبكّرة للتعلّم، ولكن السلوكيين يفترضون نوعًا واحدًا من المحاكاة يتعلّق بالبِنية السطحيّة التي يُعيد فيها الشخص أو يُكرّر الجملة أو العبارة مركزًا على النظام الصوتي وليس على نظام المعاني، وهذا النوع يمُكِّن الشخص من تكرار أرقام عشوائية وعبارات لا معنى لها، وقد يمكّنه من تقليد عبارات وجمل من لغات لا يعرفها. ومثل هذه المحاكاة تتمّ دون فهم أو تركيز على المعلومات المتعلّقة بالمعاني التي تُمثّل البِنية العميقة للغة، ومن أمثلة هذا النوع من المحاكاة السطحيّة في دروس اللغات الأجنبية تمارين الإعادة والتكرار[1].

فالأنماطُ التي يُردّدها المتعلّمون وفق هذا المدخل عبارة عن قواعد نحويّة يتمّ تقديمها عبر مواقف لغوية مُصطنعة بعيدة عن الطبيعية، كانت تتّصف بالتّدرّج من حيث السهولة والصعوبة وعلى المتعلّمين حفظها وترديدها واستظهارها حيث يَتمثّل الهدف العام وفق هذا المداخل بالتمكّن من مجموعة مُحدّدة من التراكيب وعدد محدّد من المفردات المعجميّة ضمن سياق المهارات اللغوية الأربع.

3. المدخل التحويلي التوليدي: من أشهرِ علماءِ هذه المدرسة اثنان من علماء اللغة الامريكيين أولهما زيليغ هاريس[2] واضع النظرية التحويلية وثانيهما أفنان نعوم تشومسكي صاحب علم اللغة التوليدي ويُعنى العلم الأوّل بالبحث في العلاقات الموجودة بين عناصر الجملة الواحدة، ويَدرُسُ العلم الثاني قدرة الإنسان على ابتكار جمل جديدة غير متناهية، لم يسمع بها من قبل ويتناول تلك الجمل بالدراسة والتحليل، ولاشكّ أنّ جهود تشومسكي كانت أقوى تأثيرًا، حيث إنّها تدور حول قُدرة الشخص العقليّة في تعلم اللغة وليس على السلوك الظاهري.

إن الطرق الطبيعية[3] مع ما امتازت به من حرية في البحث ومن إسهام في تطويره إلّا أنّها تُعاني الكثير من القصور، فالقواعد التوليديّة التي اقترحها الباحثون في ضوء الإطار الطبيعيّ تعاملت بصفة خاصّة مع الأشكال اللغويّة، وليس مع

---

[1] وليكنز، ديفيد (David Wilkins): اللغات الثانية كيف نتعلّمها ونعلّمها، الموسوعة اللغوية، تحرير: ن. ي. كولنج (N.E.Collinge)، ترجمة مُحي الدين حميدي، وعبد الله الحميدان،(1999) المجلّد الثانيّ (مجال اللغة الأوسع)، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية، دون رقم طبعة، ص525.

[2] زيليغ هاريس Zellig Harris (1909 – 1992): ولد هاريس سنة 1909 في روسيا، ثُم قَدِمَ إلى الولايات المتحدة الأمريكيّة وهو صغير، في الخامسة من عمره، التحق بجامعة بنسلفانيا، حيث حصل على الدرجة الجامعية الأولى عام 1930، ثم حصل على الماجستير في الأدب من الجامعة ذاتها، سنة 1932، ثُمّ تَقدّم للدكتوراه عن أطروحته حول قواعد اللغة الفينيقية فحصل عليها سنة 1934، ثم عُيّنَ للعمل في الجامعة ذاتها حتّى انتقل إلى جامعة فيلادليفيا، ثم عاد للعمل في بنسلفانيا حيث التقى فيها بتلميذه تشومسكي، ويعد هاريس صاحب المنهج التوزيعي في علم اللغة.

[3] المذهب الطبيعي: يعود تاريخ هذا المذهب إلى أوائل القرن التاسع عشر وذلك عند البحث في أوروبا عن طرق طبيعية لتعليم اللغة الثانية بحيث تهتمّ هذه الطُرق بالمتعلم وتراعي طبيعته الإنسانية، وبناء على ذلك فإن تعليم اللغة الثانية وفق هذا المذهب لا يختلف عن اكتساب الطفل للغته الأم، كما يعتمد هذا المذهب على التمثيل الصامت والترديد والأسئلة والأجوبة في تعليم اللغة، وعلى فهم المنطوق أولا، فالحديث ثم القراءة والكتابة.

ينظر: أحمد، محمد محي الدين، وفردوس أحمد جاد، (2013)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، دار المنارة، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى، ص 52.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

المستوى العميق للّغة، ذلك المستوى الذي تكون فيه الذاكرة والإدراك والمعاني مُرتبطة مع بعضها ارتباطًا مُنظّمًا مُتناسقًا في البيئة العجيبة للعقل الإنساني. وقد بدأ اللغويّون ينظرون إلى اللغة كأحد الانعكاسات لمفهوم عامّ من المنظور الإنساني، وكجانب من جوانب القُدرة المعرفيّة والعاطفية مع النفس والعالم. كما بدؤوا يُدركون صعوبة فصل اللغة عن الإطار المعرفيّ والعاطفيّ للإنسان، ويُدركون أنّ القواعد اللغوية على شكل معادلات رياضيّة فشلت في تفسير أهمّ جوانب اللغة ألا وهو المعنى، وباختصار فشلت القواعد التوليدية للمذهب الطبيعي في إيجاد تفسير للوظائف اللغويّة.

وقد بيّنت لويس بلوم هذه القضية في نقدها لفكرة القواعد المحورية، عندما برهنت أن العلاقات التي تحدث بين الكلمات في الألفاظ والعبارات ما هي إلا علاقات سطحية.[1]

وهكذا لم يُقدّم المذهب الطبيعي في تعليم اللغة وتعلّمها من ناحية القواعد شيئًا جديدًا، ففي هذه الناحية لم يُضِف على ما قدمته البنيويّة من أن تعلّم اللغة بالنتيجة يعني السيطرة على النظام القواعدي، وهذه القواعد ذاتها استخدمها المدخل التوليديّ فتعرّض للنقد مِن أنّ هذه الأشكال والأنماط لا تُراعي السياق الاجتماعيّ للغة، وكما أنّها لا تُعطي للمعاني أهميّة كبيرة مقارنةً بالشكل اللغويّ الذي تمّ التركيز عليه.

4. المدخل الوظيفيّ: شهدت أواخر الستينيات نقلةً نوعيةً وكبيرة في حركة البحث العلمي غير بعيدة عن التيار التوليديّ المعرفيّ لكنّها نقلةٌ أعمقُ في جوهر اللغة، إذ إنّ القواعد التوليديّة التي قدّمها الاتّجاه الفطريّ كانت قواعد تجريديّة صورية منطقية واضحة، فكانت تُعالج أشكال اللغة، وليس مستواها الأعمق، ذلك المستوى الذي يكشف عن أنّ الذاكرة والإدراك والفكر والمعنى والعاطفة تنتظم مُتكاملة ومُتداخلة في البنية العليا للعقل البشري.[2] ويرى محمود السيد أنّ الدعوة إلى النحو الوظيفيّ كانت حاضِرةً في التُّراث العربيّ على يد (خلف بن حيّان الأحمر البصريّ، والجاحظ، وأبو جعفر النحّاس)[3].

أ. مفهوم النَّحو الوظيفي: إنّ الاتّجاهات الحديثة لتعليم القواعد اللغويّة في اللغة الثانية أصبحت تُرَكّز على التعبير في عمليّة الاتّصال اللغوي وتجاوزت الشكل أو النمط اللغوي الذي كان سائدًا في الدارسات اللغوية القديمة، ويؤكّد الاتّجاه الحديث أنّ النمو اللغويّ للمُتعلّم مرهون بقدرته على العمليّة التواصلية في اللغة فهمًا وحديثًا، وبذلك باتت القواعد اللغويّة وسيلة لتحقيق هدف أسمى، هو تحقيق الهدف في القدرة على التعبير عن الوظائف اللغوية التي يحتاجها أو يمرّ بها

[1] براون، دوجلاس، مبادئ تعلّم وتعليم اللغة، (1994)، ترجمة إبراهيم بن أحمد القعيد، وعبد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض- السعودية، دون رقم طبعة، ص 45.

[2] براون، دوجلاس، أسس تعلم اللغة وتعليمها،(1994) ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، دون طبعة، ص41.

[3] السيّد، محمود، أساسيات القواعد النحوية (مُصْطلحات وتطبيقا)، وزارة الثقافة، دمشق – سوريا، الطبعة الثانية، 2011، ص11.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

المتعلّم باعتبار أن الاتّصال الوظيفة الأساسية للغة، وهذا ما يُدعى بالنحو الوظيفيّ، فهو يتعامل مع القواعد على أنّها وسيلة في سبيل تعلم اللغة.[1]

ينطلق أصحاب هذا المذهب في بناء المقرّرات القواعدية بناء على الوظيفيّة اللغويّة التي تستند إلى الواقع الاجتماعي للغة[2]، وهذه الوظائف يُدركها المتعلّم أثناء تعلّمهِ للغة، ويُصبح بإمكانهِ استخلاصها بنفسه واستخدامها في عملياته التواصلية، وما على مُصمّمي المقرّرات التعليمية سوى أن يُقدّموا التراكيب المتضمّنة تلك الوظائف بأسلوب تواصلي مُقارب للنمط الحقيقي الأصلي بحيث يبتعد عن الموقف المصطنع.

فالعلاقة بين التركيب والوظيفية هنا علاقة طرديّة عكسية، فالهدف العام في هذا المدخل تحليل هذه التراكيب إلى مُكوّناتها الأساسيّة التي بدورها تُكوّن في مُجملها الوظيفة اللغويّة من خلال موقف تواصليّ حيّ. فاللغات تشترك جميعها في هذه الوظائف اللغوية، لذلك فمُتعلّم اللغة ليس بالضرورة أن يتعلّم هذه الوظائف اللغويّة بشكل مباشر أو الاستراتجيات الاجتماعيّة التي هي بطبيعتها ذات صبغة عالميّة في الغالب تنطبق على جميع اللغات. [3]

ويرى داود عبده أن مفهوم القواعد أوسع بكثير من المفهوم الضيّق الذي يحصر القواعد بقوانين أواخر الكلمات. فقواعد اللغة هي القوانين التي يتركّب الكلام بموجبها من أجزاء مختلفة القوانين من صوتية وحرفية مُتواصلة بصياغة الكلمة ونحوية تُنظّم الجملة وأواخر حركات الكلمة فيها.

ب. الفرق بين النحو الوظيفي والنحو الوصفي: من الضروري جدًّا على مؤلّفي مناهج اللغة العربية كلغة ثانية أو أجنبية أن يُدركوا الفرق بين هذين المصطلحين لِيقفوا على جَوهر الفرق بينَ العِلمَينِ؛ فالنحو الوصفيّ غالبًا ما يحتاجهُ المختّصون باللغة العربية أو الناطقون بها والذين يستخدمون اللهجات المحليّة في حديثهم لتصحيح كلامهم، فهم يملكون الوظائف اللغوية لكنّهم بحاجة القواعد لضبط كلامهم، أما غير الناطقين بها فهم بحاجة لتنمية عملية التواصل اللغوي لديهم وذلك بامتلاك مهارات التواصل اللّازمة لذلك من تعبيرات وتراكيب وسواها.

[1] الرهبان، أحمد، ومحمد حميدو ومراد شاد أغلو وآخرون، (2017)، دليل تطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكدم إسطنبول، إسطنبول – تركيا، الطبعة الثانية، ص 206.

[2] عبد الله، عبد الحليم، (2020)، إعداد المحتوى إعدادا وظيفيًا للناطقين بغير العربية (تعليم العربية والعلوم الشرعية للناطقين بغير العربية بين إعداد المحتوى والوسائل التعليميّة) تحرير: عبد الحليم عبد الله، منشورات صونجاغ أكاديمي، تركيا، الطبعة الأولى، ص 15.

[3] طعيمة، رشدي، (2004)، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة- مصر، الطبعة الأولى، ص: 171.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

وهنا يجب ذكر الفرق بين المصطلحين، حيثُ يوضّح الجدول الآتي أهمّ نقاط الفرق بين النحو الوظيفي (المعياريّ) والنحو الوصفي[1]:

النحو الوظيفيّ	النحو الوصفيّ[2]
ما يحتاج إليه المتعلّم للتّواصُل في اللُّغة	ما يحتاج إليه المتعلّم لتعلّم اللُّغة
تقديم القَواعد النَّظريّة بشكل غير مُباشر	تعليم مُباشر للقواعد النَّظريَّة
لا تُذكَر المصطلحات النّحوية	تُذكَر المصطلحات النّحويّة
استخدام القواعد المناسبة لاحتياجات المتعلّم	مُعظم القواعد مهجورة وغير مُستخدمة
تَعتمد على نصوص الحياة اليومية	تُؤخَذُ الأمثلةُ من النصوص الأدبيّة الرفيعة عادة
يتمّ التركيز على استخدام اللغة	يعتمد على الحفظ والاستظهار
وسيلة لتعلّم اللغة واستخدامها	تعتبر هدفًا رئيسًا وغاية أساسية
تطوّر مهارات المتعلّم اللغوية والعقلية	شرط أساسي في تحضير المتعلّم لصفوف أعلى
التركيز على القواعد في لغة الحياة اليومية	التركيز التامّ على القواعد المجرّدة
يتكوّنُ المحتوى من الجمل والنصوص	المحتوى الأساسي يتكون من القواعد والمفردات

[1] Güneş, Firdevs ,(2013) , Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Cilt2, Sayı7, s.77-78.

ويُنظَر: جاس، سوزان ولاري سلينكر، اكتساب اللغة الثانية (مُقدّمة عامّة)، ترجمة: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الجزء الأول، الطبعة الأولى، 1430، ص 10- 11.

[2] للمزيد حول النحو الوصفي ينظر: عبده الراجحي، النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، دون رقم طبعة، 1986، ص 23-43.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

يعتمد على التدرّج في تقديم القواعد	تَتكرّر القواعد في معظم الصفوف وتتشابه بينها
يعتمد على الاكتشاف والملاحظة	يعتمد على التلقين والاستقراء

يُلاحظ أنّ هناك فرقًا واضحًا بين النوعين من ناحية استخدام القواعد نفسها وكيفية إعداد الامثلة ومستوى النصوص المستخدمة في تعليم القواعد النحوية.

ج. **مبادئ النحو الوظيفي**: يقوم النحو الوظيفي على بعض المبادئ التي ينصّ عليها الباحثون في هذا الجانب من البحث في تعليم اللغة، وتُساعد هذه المبادئ في إعداد المقرّر التعليميّ وفي طريقة التعليم أيضًا، وهذه المبادئ هي:

- وظيفة اللغات الطبيعية " الأساسية " التواصل.
- موضوع الدرس اللساني هو وصف القدرة التواصلية (Communicative competence) للمُتكلّم المخاطَب. [1]
- عدم تقديم المصطلحات النحوية أو تعريفها في بداية تعلّم اللغة.
- إكساب المتعلّمين مهارات القواعد الأساسية التي تُساعدهم في إتقان المهارات اللغويّة الأربع: الاستماع، والمحادثة، والقراءة، والكتابة.
- الانطلاق في تعليم اللغة من خبرة متَّصلة بغرضٍ من أغراض المتعلّمين، أو لسدِّ حاجة لديهم، أي تعليم القواعد من بعض التعبيرات والمواقف التي تُقدّم لهم.
- أن تكون الاستجابةُ المرادُ مِنَ المتعلّمين القيام بها أثناء الخبرة في نطاق استعداداتهم.
- التركيز على مُمارسة السلوك المراد تعلُّمه من المتعلِّمين.
- عرْض مواقف لُغوية لاستعمال القاعدة والتدريب عليها.
- تدريس النحو في ظلِّ الأساليب أي: باختيار قطعة مُشتملة على أمثلة القاعدة النحويّة.

[1] بودية، محمد، (2013)، مفهوم الوظيفيّة عند أحمد المتوكّل وسيمون ديك (قراءة في نموذج النحو الوظيفيّ)، مجلّة كلّية الآداب واللغات، العدد الثاني عشر، جامعة محمد خيضر، بَسكرة، الجزائر، ص 245.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

- التخفيف من النحو غير الوظيفي أي الابتعاد عن النحو الذي لا يُستفاد منه إلا في حالات نادرة.[1]

- تتكوّن البِنية العامّة للنحو الوظيفي من البنية الحَمْلِيّة التي تتكوّن من عناصر الجملة الأساسية وتقسيماتها من أسماء وأفعال وصفات، وكما تتضمن البِنية الحَملِيّة بنية الدلالة، وهكذا تُركّز البنية الحمليّة على الشكل والمعنى.[2]

- التركيب النحويّ في هذا المنهج الوظيفيّ لا يُعلم باعتباره غاية في ذاته، بل باعتباره وسيلة لإنجاز هدف اتّصالي، إلا أن هذا التحوّل أضعف في بعض الأحيان الاهتمام بالجوانب النحوية في اللغة، لأنّ المفاهيم التقليديّة للتطوّر النحوي لم يعد لها مكان، فالتراكيب التي تتّصف بالتعقيد، وكانت تُقدّم في المراحل المتقدِّمة، أصبحت تُقدّم في بداية المقررات الوظيفية؛ لأنّها تؤدّي وظيفة اتّصالية، وقد يوحي هذا لمن اعتادوا المناهج التقليدية أن اختيارها عشوائيّ، مقارنة بتلك التي كانت تصمم وفق ترتيب واضح.[3]

مِن خلال عرض هذ المبادئ يُلاحظ أنّها في مجملها تُركّز على جانبين مُهمّين هما استعمال اللغة والمتعلّم، والتركيز على المتعلّم من الضروريات الذي نادى بها المدخل الوظيفي فهو من سيقوم بالأداء اللغوي اعتمادًا على تفاعُلِهِ مع العملية التعليمية.

د. القُدرة التّواصلية ومكوّناتها:

شكّل موضوع القدرة التواصلية وتحديد مكوّناتها التي على أساسها يتمّ اكتساب لغة ما والتواصُل بها مركز اهتمام العديد من الباحثين من أمثال " بَارْمِر "وهايْمِز ، وأبديتُو ورِيزنبرغ وغيرهم كثير، وقد حصل بينهم إجماع على أنّ هذه القدرة تتخطّى القدرة النحوية إلى قدرات أُخرى منها ما يرتبط بمعرفة قواعد الاستعمال ذات الصلة بالبُعد الاجتماعي والثقافي، ومنها ما يتّصل به معرفة قواعد الربط بين اللغة والمقاصد التداوليّة المختلفة، ومنها كذلك ما يتعلّق بمعرفة استراتيجيات التواصل اللغوي وغير اللّغوي . لكن" يبقى أهمّ تحديد للقُدرة التواصلية في إطار مشروع علمي مُتكامل يستهدف إقامة نموذج التمثيلي لمستعملي اللغة الطبيعية هو التحديد الذي قدّمه (سيمون ديك) في عدد من أعماله" بحيث أفترض أنّها القدرة التواصلية تتكوّن من خمس طاقات كما يأتي:

[1] الرهبان، أحمد، ومحمد حميدو ومراد شاد أغلو وآخرون، دليل تطبيقي لمعلم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، ص 206.

[2] بودية، محمد، مفهوم الوظيفيّة عند أحمد المتوكّل وسيمون ديك، قراءة في نموذج النحو الوظيفي، ص 246.

[3] شعبان، علي أحمد، (1995)، قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض – السعودية، الطبعة الأولى، ص 83.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

1. **الطاقة اللغويّة:**[1] يَتَمثّل دورها في تمكين مُستعمل اللغة الطبيعية من أن يُنتج العبارات اللغوية ويُظْهِرُ فيها إنتاجًا وتأويلا سَليمَيْنِ، ومَهما اتّسمَت به هذه العبارات من تعقيد بنيويّ ومهما كانت طبيعة الأوضاع والمواقف التواصليّة التي تُنتَج فيها.[2]

فهذا المكوّن من القُدرة التواصلية مُتعلّق بالجانب اللُّغوي النّحويّ بحيث يَستطيع المتكّلم إنتاج جمل سليمة لغويًا حتّى لو كان الموقِف اللغويّ صعبًا ومُعقّدا.

2. **الطاقة المعرفيّة:** تُمكّن مُستعمل اللغة الطبيعية من بناء قاعدة معرفية مُنظّمة واستعمالها عبر صيغة معارفِهِ في صور لغوية مُناسِبة، كما تُمكّنهُ من إغنائها عن طريق استنتاج المعلومات من العبارات اللغويّة التي يتلقّاها.[3]

يُلاحَظ هُنا في هَذا المكوّن قُدرة العقل الكامنة على تنظيم العبارات لدى المتكّلم واختيار المناسب من التعبيرات من خلال المخزون اللغوي لديه. فإن كانت القدرة الأولى تتعلّق بالصّحّة اللغوية فهذه القدرة تتعلّق بقدرة العقل في التفكير لاختيار اللغة المناسبة من الذاكرة العميقة.

3. **الطاقة المنطقيّة:** يَتمثّل دورها في تمكين مُستعمل اللغة الطبيعية من استنتاج معلومات جديدة من معلومات أخرى قديمة، أو مُعطاة بواسطة قواعد استدلالية تحكمها مَبادئ المنطق الاستنباطي والمنطق الاحتمالي.[4]

يعني ذلك القدرة على مُعالجة المعلومات من خلال ربطها ببعضها، وهذا الربط والمعالجة قد يكون مُباشرًا أثناء عملية التواصل كالسؤال والجواب أو التّصدي للمُشكلات وطرح الحلول، أو التَنبّؤ بالاحتمالات من خلال مُعْطيات الأحداث.

---

[1] الطاقة: الطاقة هنا تعني القدرة (Competence)، وهناك ترجمات أخرى لهذا المصطلح مثل الكفاية، والفطرة، والمَلَكَة.
ينظر: براون، دوجلاس، أسس تعلّم اللغة وتعليمها، ص44.

[2] إدراوي، العياشي،(2019)، المنظور الوظيفيّ وأهميته في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية، السّجلُ العِلميّ للمُؤتمر الدّولي الثالث، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود " اتّجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية" تحرير: محمود إسماعيل صالح، مركز الملك عبد الله، الرياض– السعودية، الطبعة الأولى، ص 55.
وينظر: أحمد، رضا بابا،(2020)، الاستراتجيات التواصلية في تعلم اللغة الثانية، مجلة مُقاربات، المجلّد السادِس، العدد الأوّل، جامعة زيان عشور الجلفة، الجزائر، ص 140.

[3] إدراوي، العياشي، المنظور الوظيفيّ وأهميّته في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية، ص 55.
وينظر: رضا بابا أحمد، الاستراتجيّات التواصليّة في تعلّم اللغة الثانية، ص 140.

[4] إدراوي، العياشي، المنظور الوظيفيّ وأهميّته في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية، ص 55.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

4. **الطاقة الإدراكية:** تُمكّن مُستعمل اللغة الطبيعية من إدراك العالم الخارجي بواسطة وسائل الإدراك البشري من سمع وبصر وشم ولمس وذوق واستعمال معارف يُسخِّرها في إنتاج العبارات اللغوية وتأويلها، وكذلك استعمال حركات الجسد وتأويلها أثناء عمليّة التواصل.[1]

مثلًا السمع والبصر وغيرهما عنصر أساسي في تكوّن هذه القُدرة؛ فالسمع يُفيد في استقبال المعلومات التي سيُعالِجُها المسْتَقْبِل بِواسطة عمليّات التفكير، وبعد المعالجة عِند إنتاج الجواب يحتاج البصر ليتواصَلَ مع المخاطَب، وكذلك وسائل التواصُل فوق اللغويّة تلعب دورًا كبيرًا كإشارة اليدين والعينيَنِ والرأس والجسد وارتفاع الصوت وانخفاضهِ وما إلى فهذه كلّها تحمل مدلولات ومعاني.

5. **الطاقة الاجتماعيّة:** يَتمثّل دورها في تمكين مُستعمل اللغة الطبيعيّة من إنتاج عبارات لغويّة وتأويلها على نحو لا يتعارض مع أوضاع المخاطَبين الاجتماعيّة وظروفهم ومواقفهم العامّة.

هذه الطاقة يصحّ فيها قول " لِكلّ مقام مقال"، وهذ تتعلّق بالجانب الاجتماعيّ الثقافيّ للغة، فتعبير "مُبارك لَكَ أو عَليك" يُسْتَخدَمُ في بعض المواقِف التي تحمل طابع الفرح والسعادة، ولا يمكن استخدامها في المواقف الحزينة وهكذا.

6. **الطاقة التخيلية:** التي يَتلَخّص دورها في تمكين مُستعمل اللغة الطبيعيّة من اختلاق صور افتراضيّة تنتمي إلى أحد العوالم الممكنة ومن بناء وقائع مُتخيّلة تنتمي إلى أحد العوالم الخياليّة لتحقيق أهداف تواصلية مُحَدّدة".

وتعني هذه القدرة أن يستطيع المتعلّم رسم الصور المستقبليّة المخطّط لها عند استخدامه اللغة، أو حتّى القُدرة على رسم الصور الخياليّة المتَتابِعة مثال ذلك، عِندَما يَقولُ المعلّم لأحدِ المتعلّمين: لو أعطيتُك ألفَ ليرة لهذا اليوم وطلبتُ مِنكَ أن تشرح كيف ستتصرّف بها، على أن يكون الزمن المحَدّد للتّصرّف بِها اليوم حَصرًا، فالمتعلّم سيُقدّم افتراضاته والاحتمالات التي سيقوم بها.

7. **الطاقة القصديّة:** حيث تنعقد النية في التواصُل، ويتحَدّد القصد التواصليّ وكيفية بلوغه.

إن هذه الطاقات السبع المكوّنة للقُدرةِ الاتّصالية تعمل مُستقلّة ومُتكاملة، فهي تَتعاون فيما بينها لإنتاج عنصر الاتّصال، مع أن الطاقة اللغوية والإدراكية والاجتماعية تتطلب مجهودًا أكبرَ وذلك لاختلاف اللغات وطبيعة المجتمعات

---

[1] إدراوي، العياشي، المنظور الوظيفيّ وأهميّته في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية، ص 55.

وينظر: رضا بابا أحمد، الاستراتجيّات التواصليّة في تعلّم اللّغةِ الثانية، ص 140.

وينظر: طعيمة، رشدي، (2006)، ومحمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتّصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظّمة العربية الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، المغرب، دون رقم طبعة، ص 47-49.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

وعادتها وتقاليدها. وفي عملية تعليم اللغة لا يتوقّف الأمر على تعلّم القواعد فحسب بل لابد من التمكّن من كيفيات الاستعمال التي تتوافق مع القواعد الاجتماعية والثقافية الموصولة بتلك اللغة. وهذا ما يقتضي من ضمن ما يقتضيه، أن تعلّم اللغة الأجنبية أو الثانية يجب أن يستند إلى المقاربة التواصليّة ومنهج الإغماس؛ أما المقصود بالمقاربة التواصلية فإعطاء الأسبقية أثناء تعليم اللغة للوظيفة التواصلية على القواعد النحوية المجرّدة. أمّا المقصود بمنهج الإغماس فهو وضع المتعلّم في محيط لغوي تعليميّ يُماثل ما أمكن المحيط اللغوي الطبيعي للغة الهَدف.[1]

هـ. **الكفاية التفسيريّة في النحو الوظيفي:** يرتبط النحو الوظيفيّ عند أحمد المتوكل[2] بمفهوم الكفاية التفسيرية، وتقوم هذه الكفاية على ثلاث كفايات:

1. **الكفاية التداولية:** يُعرّف سيمون ديك[3] الكفاية التداولية على الشكل الآتي: " على النحو الوظيفيّ أن يستكشف خصائص العبارات اللغوية المرتبطة بكيفية استعمال هذه العبارات، وأن يتمّ هذا الاستكشاف في إطار علاقة هذه الخصائص بالقواعد والمبادئ التي تحكم التواصل، يعني هذا أنّه يجب ألّا نتعامل مع العبارات اللغوية على أساس أنّها موضوعات منعزلة، بل على أساس أنّها وسائل يستخدمها المتكلّم لإبلاغ معنى معين في إطار سياق تحدّدهُ العبارات السابقة، وموقف تحدّده الوسائط الأساسية لموقف التخاطب".[4]

وهذا الكلام الذي ينقله **المُتَوَكِّل** يربط اللغة بوظيفتها الاجتماعية التواصلية مباشرة ويُبعد النحو على أنّه هدف في ذاته، بل يُساعد على الاستعمال اللغويّ أثناء الأداء الكلاميّ، وتساعد المتكلِّم على توصيل المعنى إلى المخاطَب.

2. **الكفاية النفسية:** وهذه كما يرى المتوكّل أنّها تعتمد على إعمال الذهن، حيث يرى ديك أنّ النماذج النفسية تنقسم بطبيعة الحال إلى نماذج إنتاج ونماذج فهم؛ فتُحدّد نماذج الإنتاج كيف يبني المتكلِّم العبارات اللغوية وينطقها، في حين تُحدّد نماذج الفهم، كيفية تحليل المخاطَب للعبارات اللغوية وتأويلها.[5]

---

[1] إدراوي، العياشي، المنظور الوظيفيّ وأهميّته في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية، ص 56.

[2] أحمد المتوكل: باحث وأكاديمي مَغربي، هو مِن اللغويين العرب المحدَثين الذي تبنّوا اللسانيات الوظيفية التي أسسها العالم اللغوي الهولندي سيمون ديك (Simon Dik) 1978م، فنقلها أحمد المتوكّل إلى الفكر اللّغوي العربي، وإليه تُنسَب هذه النظرية في اللغويات العربية، وله الكثير من البحوث والكتب التي تدور حول هذه الأفكار، كما أنّ هناك الكثير من البحوث والرسائل الجامعيّة التي تبحث في الأفكار التي نقلها أحمد المتوكل.
ينظر: بُوقَرّة، مَريم،(2018)، نحو تأسيس نظرية وظيفية مُثلى (أحمد المتُوكّل نموذجا)، مجلة المخْبَر، جامعة بَسْكَرة، الجزائر، العدد الرابع عشر، ص 218.

[3] سيمون ديك (Simon Dik): باحث باللسانيات الوظيفية، هولندي، ولد في هولندا سنة 1940، بدأ أولًا بدراسة اللسانيات اللاتينيّة في كليّة الآداب بجامعة أُمستردام التي شَغَلَ فيها مَنْصِبَ عميدًا، ثم دَرّس النحو الوظيفي الذي يُعدّ أوّلُ مُؤسّس لنظريته التي حملت هذا الاسم في كتابه الأوّل (Functional Grammar) سنة 1978 ثم أصبحت معروفة باسم نظرية النحو الوظيفي منذ سنة 1988 إلى اليوم، و قد توفي سنة 1995.

[4] المُتوكّل، أحمد، المنْحَى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي(الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى، 2006، ص 64.

[5] المتوكّل، أحمد، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، ص 66.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

فالكفاية النفسيّة ذات علاقة مُباشرة بإرسال المعلومات واستقبالها، ففي عمليّة الإرسال أي الكلام مع الشخص الآخر يحتاج المرسِل إلى التفكير فيما سيقولهُ قبل عملية الإنتاج الكلامي ليكون خِطابًا مُناسبًا، وكذلك في عملية الاستقبال يحتاج المسْتَقْبِلُ أو المسْتَمِع إلى الاستماع جَيّدًا والتفكير حتّى يستطيع أن يفهم ويُفسّر الخطاب الذي سمعه.

3.**الكفاية النمطية**: مفهومها كما يرى ديك: " يزعم المنظِّرون للسان الطبيعيّ أنّ بإمكانهم حصر الاهتمام في لغة واحدة، أو في عدد من اللغات فيما يُقارب التنميطيون اللغة مُقاربة (مُحايدة نظريًا) تعتمد مَنهجًا استقرائيًّا شبه تامّ. إنّ الدراسة التنميطية لا تكون ذات نفع إلّا إذا أطّرتْها مجموعةٌ الفرضيات النظرية، وبالمقابل لا تكون النظرية اللسانية ذات جدوى إلّا إذا كشفت عن مبادئ وقواعد ذات انطباقية واسعة النطاق".[1]

فالحديث عن الكفاية النمطية حديث عن النحو الكلي[2]، لأن هذا الأخير يقوم على البحث في القواسم المشتركة بين اللّغات الطبيعية[3]، لتفسير ظواهر بعينها مُرتبطة بدراسة اللغة كالتشابه بين اللّغات على اختلاف الزمان والمكان، وسرعة اكتساب الطفل للغة، فكُلّ النّظريات اللسانيّة تَسعى إلى تفسير ظواهر كهذه، وإن كان الاختلاف كبيرًا حول فحوى النحو الكلّيّ، وطبيعة الكُليّات التي يتضمنّها.

د. **أهداف تدريس القواعد وظيفيًا**: فبعد عرض مفهوم النحو الوظيفي ومبادئه والفرق بينه وبين النحو الوصفيّ، يجب توضيح الهدف من تدريس القواعد النحوية من منظور وظيفيّ، وهذه الأهداف كما يلي:

- استعمال الألفاظ والجُمَل والعبارات استعمالًا صحيحًا، فيُكوّن عند المتعلّمين عادات لغوية سليمة.
- تمكين المتعلِّمين من التحدّث والكتابة بصورة خالية من الأخطاءِ.
- استخدام قواعد النحو الأساسية.
- أن تكون لديه قدرة على استخدام اللّغة العربيّة في الحوار والاتّصال بالآخرين.

---

[1] المتوكّل، أحمَد، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، ص68.

[2] النحو الكليّ (Universal Grammar): وتُسمّى أيضا (الكُليّات اللغوية Lingual Universal) وهي القواعد العامّة لجميع اللغات، أو الخصائص المشتركة بين اللغات جميعها، يعود هذا المصطلح إلى قدماء الإغريق، لكنّهُ عاد إلى الحياة مع اللغويين المعاصرين، وتعني لدى تشومسكي القدرة الفطرية لدى الطفل التي تتضمّن القوالب التي يضع فيها ما يسمعه من كلام فيها، فينتج اللغة في ضوء ذلك.
ينظر: خرما، نايف، (1978)، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، مجلّة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد(9)، ص 88 و96.

[3] بن عياش، نجيب،(2018)، الكفاية التفسيرية في النحو الوظيفي وتطبيقاته على اللغة العربية (دراسة في كتابات أحمد المتوكّل)، جامعة مُحمّد لَمِين دبّاغين (سطيف2)، الجزائر، أطروحة دكتوراه، ص 32 -33.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

- أن يوظّف بعض القواعد النحويّة الأساسية في قراءاته وكتاباته.[1]

من خلال سَرْدِ أهمّ الأهداف لتعليم النحو من منظور وظيفي يُلاحَظُ أنّها تتّصل بالأداء اللغويّ لدى المتعلّم بشكل مُباشر، والأداء هُنا يُقصد به الإنتاج والتعبير بشقيه الشفويّ والكتابيّ، وكما يُلاحَظُ أنّ القواعد اللغويّة في ضوء هذه الأهداف لم تَعُد هدفًا بِحدّ ذاته ولذاتها بل أصبحتْ وسيلةً لتحقيق أهدافٍ تواصلية لدى المتعلّم.

5. المدخل النّصيّ: يقوم هذا المدخلُ على دراسة النّصّ بأبعادِهِ كُلِّها، وفي اصْطلاحات أُخرى لهُ " علم اللّغة النصيّ"، وهو فَرْعٌ مِنَ اللُّغويّات الحَديثة، أصبح لهُ صدىً واسع في الدراسات والبحوث العلميّة كما وجد اهتمامًا من الباحثين باللغة والأدب والعلوم الشرعية[2].

أ. مفهوم نحو النّصّ: هو النحو الذي يتّخذ من النّصّ[3] وحدتَهُ الكبرى للتحليل بعكس نحو الجملة الذي يعتبر الجُملة وحدتَهُ الكُبرى، وبمعنى أخر: يُقْصَد بنحو النصّ دراسة الوظيفة الدّلالية لبعض العناصر اللغوية وربطها بشبكة الدلالة في النصّ[4]. فالوظائفُ النحويّة للعناصر وفق ذلك مُرتبطة ارتباطًا كُليًّا بما قبلها وبعدها، ويُحدّد هذه العلاقة السياق الواردة فيه.

ب. خصائص النحو النّصيّ: هُناك بعضُ الخَصائص التي يتّصِف بها نحوُ النّصّ وهي كما يلي:

1. يُستخدم نحوّ النّص أدوات النّحو التقليديّ لكنّهُ يتجاوز الأمثلة والنماذج اللغوية المقتَطعة من نصوصها ليوظّف أدوات النّحو لتحقيق الترابُط بين الجمل المتتابعة في النّصّ أو الخطاب من حيث عناصره ووحداته الدلالية الصغرى.

---

[1] الرهبان، أحمد، ومحمد حميدو ومراد شاد أغلو وآخرون، دليل تطبيقي لمعلّم اللغة العربية للناطقين بغيرها (تجارب في الميدان)، ص207.

[2] فيهفيجر، ديتر (Dieter Viehweger) ، وفولفانج هاينهمن (Wolfgang Heinemann)،(1419)، مدخل إلى علم اللغة النّصيّ، ترجمة: فالح بن شِبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية، دون رقم طبعة، ص 7-8.

[3] النصّ: كلّ بناء يتركّب من عدد من الجمل السليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، وأنّ مبدأ النصية هو من يُميّز النّصّ من اللّانصّ، والنّصيّة تُحقّق للنصّ وحدتّه الشاملة، فالنصّ من حيث دلالته فهو شبكة مُعطيات، ألسنية وبنيوية وأيدولوجية، كلها تُسْهِم في إخراج النصّ إلى حيز الفعل والتأثير، والنّصّ مدونةُ حَدثٍ كلاميٍّ ذي وظائف مُتعددة".

ينظر: نور الهدى، فاتح،(2019)، الاتّساق والانسجام في القرآن في سورة الصفات أنموذجًا، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس ، مستغانم – الجزائر، كلية الأدب العربي والفنون، قسم الدراسات اللغوية، ص 9-10.

وينظر: بخولة، بن الدين،،(2001)، الإسهامات النّصيّة في التُراث العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران1 (أحمد بن بلة)، 2016، ص 6-23.

[4] النّحاس، مُصطفى، نَحو النّص في ضوء التحليل اللّساني، دار ذات السلاسل، الكويت، الطبعة الأولى، ص 4.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

2. يعتمد على تحليل الكلام الذي يتجاوز طولُهُ الجملةَ [1] الواحدةَ بُغيةَ اكتشاف أنماط العلاقة الجامعة بين جملهِ المختلفة، وذلك باستخدام معايير فونولوجية ونحوية ودلالية.

3. المعنى أو الدلالة[2] أداتان تتحكّمان في تقييد الوجه النحويّ المحقّق لترابط عنصر الخطاب، فلا يُمكن وصف النحو خارج إطار المعنى، فالنحو في خدمة تحقيق المعنى وتوصيله.

4. يتكوّن النّصّ من سلسلة مُتتابِعة من الجمل بينها ترابُط دلالي، أمّا دلالة الجملة بمفردها لا تُحقّق ترابُط النصّ.

5. يُوَجِّهُ علم اللغة النصي اهتمامه في دراسته لنحو النّصّ إلى ظواهر تركيبيّة نصّيّة مُختلفة، منها، علاقات التماسك[3] النحويّ النّصيّ، وأبنية التطابق والتقابُل والتراكيب النحويّة والتراكيب التابعة والتراكيب المجتزأة وحالات الحذف والجُمل المفسِّرة، والتحويل إلى ضمير، والتنويعات التركيبية، وتوزيعها في نصوص فردية، وغيرها من الظواهر الفرديّة التركيبية التي تخرج عن إطار الجملة المفردة، والتي لا يمكن تفسيرها تفسيرًا كاملًا إلّا من خلال وحدة النصّ الكليّة.[4]

يُلاحظ أن النحو النّصيّ يتجاوز التركيب المحدود أو الجملة، ويركّز على السياق اللغوي كلّه من خلال دراسة ارتباط المعاني ببعضها، وتأثير الألفاظ على بعضها سابقها ولاحقها، ليؤثّر ذَلِك في تقديم المِعنى، وبذلك يُمكن الاستفادة من توظيف النحو النصيّ في المستويات المتوسّطة والمتقدّمة من تعليم اللغة.

---

[1] الجملة: مجموعة الكلمات التي تحمل معنى يحسن السكوت عليه أو الوقوف عنده، وهي إمّا اسمية أو فعليّة.
ينظر: عمايرة، أحمد خليل، (2003)، من نحو الجملة إلى الترابط النصي، المجلة العربيّة للدراسات اللغويّة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد 21، الخرطوم- السودان، ص 24.

[2] الدلالة: تشير دراسات الدلالة إلى دراسة المعاني، ولا يعني هذا أنّ دراسة المعاني مُرتبطة بالضرورة بالصحّة النحوية ، فالكثير من الجمل غير الصحيحة نحويًّا، لها معانيها، وهو مفهوم حال نطقها، وعلى العكس تمامًا فقد تكون الجمل صحيحة نحويًّا لكنها فارغة المعنى، وغير مفهومة.
ينظر: جاس، سوزان ولاري سلينكر، (2003)، تَعلّم اللغة الثانية، ترجمة: محمد الشرقاوي، المجلِس الأعلى للثقافة، الطبعة الأولى، ص 16.
إنّ الكلمة ليست الفاصلة النهائية (الأخيرة) في الدلالة، فهُناك تَفرّعات صَوتيّة صغيرة داخلها، تتدخّل بشكل أساسيّ في تركيب المعاني، وهذا ما يفرضُهُ مِنطقُ التطوّر الدلالي، وما تؤيّده الثنائية (الدال والمدلول).
يُنظَر: شاع الدين، عمر، (2000)، الدلالة اللغوية، مجلّة الدّراسات اللغويّة، مركز الملك فيصل، الرياض- السعودية، المجلد الثاني، العدد الثالث، ص 105.

[3] التماسك أو الاتّساق أو الانسجام أو الحبك: يرى صبحي إبراهيم الفقي أنّ مصطلح (cohérence) يُستخدَم للتماسُك الدلالي ويرتبط بالروابط الدلالية، بينما يعني مصطلح cohésion العلاقات النحويّة، أو المعجميّة بين العناصر المختلفة في النصّ، أو هذه العلاقات تكون بين جمل مختلفة أو أجزاء مختلفة من الجملة، ثمّ يتابع قائلا: ونرى من هذا الاختلاف أنّ المصطلحين معًا يعينان التماسك ومِن ثَمّ يجب التوحيد بينهما باختيار أحدهما، وليكن cohésion ثُمّ نُقَسّمُهُ إلى التماسُك الشكلي والتماسُك الدلالي، فالأوّل ممّا يُحقّق التواصُل الشكلي للنصّ، والثاني يهتم بعلاقات التماسك الدلالي بين أجزاء النص من ناحية، وبين النّصّ وما يحيط به من سياقات من ناحية أخرى... وهكذا سوف تعتمد الدراسات على مصطلح cohesion بمعنى التماسك.
ينظر: نور الهدى، فاتح، الاتّساق والانسجام في القرآن في سورة الصفات أنموذجًا، ص 11.

[4] النحاس، مصطفى، نَحو النّص في ضوء التحليل اللّساني، ص: 9-10.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

الخاتمة:

يُلاحظ أن تصميم المحتوى النحوي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها يُحاول أن يواكب تطوّر الدراسات اللغوية إلا أنّ كثرة التوزيعات والتقسيمات ماتزال تشكل تحديًا كبيرًا أمام المشتغلين بهذا المجال في محاولة تبسيط عرضها في كتب تعليم العربية، ومن أهم النتائج التي انتهى إليها البحث.

1. النحو التقليديّ عجز عن أن يُقدّم نظرية واضحة في تعليم اللغة، إذ إنه لم يُركّز على الاستعمال اللغويّ بقدر اهتمامه بالترجمة والقواعد المجرّدة.

2. النحو التقليديّ لم يكن سوى مادة لغويّة وصفية تتعلّق باللغة نفسها دون الاهتمام بالمتعلّم وأدائه.

3. مع محاولات التخلّص من النحو الوصفيّ (التقليديّ) في برامج ما بعد طريقة القواعد الترجمة إلا أنّهُ بقي مُسيطرًا على كيفية اختيار المادّة اللغوية حتى بداية السبعينيات من القرن الماضي.

4. استمرّ الاهتمام بالشكل اللغويّ في كلّ من المدخل البنيويّ والمدخل التوليديّ لكنّهُ جانب سطحيّ على حساب المعنى وهو جانب جوهريّ.

5. استفاد مجال تعليم اللغة من المدخل البنيويّ بعض المبادئ التي أصبحت أساسًا في إعداد القواعد اللغويّة كتلك المبادئ التي تتعلّق بجوانب التدرّج والاختيار من حيث الشيوع والسهولة والصعوبة.

6. في بداية السبعينيات ظهر الاتّجاه الوظيفيّ في تعليم اللغة فبات التركيز على النحو الوظيفي الذي من أولويّاته مراعاة الوظيفة اللغويّة والاستعمال اللغويّ دون الاهتمام بكيفية تبويب النحو.

7. مرّ تصميم المحتوى النحويّ في مراحل كثيرة خلال تاريخه واعتمد على مداخل مُتعدّدة إلا أنّ النحو الوظيفي بات يُمثّل العصب الأساسي في برامج تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها.

8. خلال تصميم المحتوى النحويّ في مُقرّرات تعليم اللغة العربية لا بدّ من الاستفادة من جميع المداخل بحيث يمكن توظيف إيجابيات كلّ منها بحسب المستوى المناسب لكل مستوى من مستويات تعليم اللغة.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

المراجع:

1. أحمد، رضا بابا، (2020)، الاستراتيجيات التواصلية في تعلم اللغة الثانية، مجلة مُقاربات، المجلّد السادِس، العدد الأوّل، جامعة زيان عشور الجلفة، الجزائر.

2. أحمد، محمد محي الدين، وفردوس أحمد جاد، (2013)، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها بين الواقع والمأمول، دار المنارة، القاهرة– مصر، الطبعة الأولى.

3. إدراوي، العياشي، (2019)، المنظور الوظيفيّ وأهميّته في تعليم اللغة العربيّة لغة ثانية، السّجلُ العِلميّ للمُؤتمر الدّولي الثالث، معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود " اتّجاهات حديثة في تعليم العربية لغة ثانية" تحرير: محمود إسماعيل صالح، مركز الملك عبد الله، الرياض– السعودية، الطبعة الأولى.

4. الراجحي، عبده، (1986)، النحو العربي والدرس الحديث (بحث في المنهج)، دار النهضة العربية، بيروت – لبنان، دون رقم طبعة.

5. الراجحي، عبده، (1995)، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية – مصر، دون رقم طبعة، 1995.

6. الرهبان، أحمد، ومحمد حميدو ومراد شاد أغلو وآخرون، (2017)، دليل تطبيقي في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، أكاديمية إسطنبول، إسطنبول – تركيا، الطبعة الثانية.

7. السيّد، محمود،(1972)، أُسس اختيار موضوعات القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة العربية بالمرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه، جامعة عين شمس، القاهرة – مصر.

8. السيّد، محمود، (2011)، أساسيات القواعد النحوية (مُصْطلحًا وتطبيقًا)، وزارة الثقافة، دمشق – سوريا، الطبعة الثانية.

9. الصديق، عمر عبد الله، (2008)،تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الطرق، الأساليب، الوسائل)، الدار العالمية، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى.

10. المُتوكّل، أحمد، (2006)، المنْحَى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، المغرب، الطبعة الأولى.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

11. الناقة، محمود كامل، (2017)، المرجِعُ المعاصِر في تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها (الأُسس والمداخل واستراتيجيات التدريس)، دار الفكر العربي، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى.

12. النّحاس، مُصطفى، (2001)، نَحو النّص في ضوء التحليل اللّساني، دار ذات السلاسل، الكويت، الطبعة الأولى.

13. بخولة، بن الدين، (2016)، الإسهامات النّصّيّة في التُراث العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة وهران1 (أحمد بن بلة).

14. براون، دوجلاس، (1994)، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة إبراهيم بن أحمد القعيد، وعبد بن عبد الله الشمري، مكتب التربية لدول الخليج، الرياض– السعودية، دون رقم طبعة.

15. براون، دوجلاس، (1994)، أُسس تعلّم اللغة وتعليمها، ترجمة: عبده الراجحي، وعلي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت– لبنان، دون رقم طبعة.

16. بن عياش، نجيب، (2018)، الكفاية التفسيرية في النحو الوظيفي وتطبيقاته على اللغة العربية (دراسة في كتابات أحمد المتوكّل)، جامعة مُحمّد لَمِين دبَاغين (سطيف2)، الجزائر، أطروحة دكتوراه،.

17. بودية، محمد، (2013)، مفهوم الوظيفيّة عند أحمد المتوكّل وسيمون ديك (قراءة في نموذج النحو الوظيفيّ)، مجلّة كلّيّة الآداب واللغات، العدد الثاني عشر، جامعة محمد خيضر، بَسكرة، الجزائر.

18. بُوقَرّة، مَريم،(2018)، نحو تأسيس نظرية وظيفية مُثلى (أحمد المتُوكّل نموذجًا)، مجلة المخْبَر، جامعة بَسْكَرة، الجزائر، العدد الرابع عشر.

19. حميدو، محمد، (2016)، تصوّر مُقترح لتدريس النحو وظيفيًّا في السنة التحضيرية في تركيا، المؤتمر الدولي الثاني لتطوير تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها" تدريس اللغة العربية في برامج السنة التحضيرية في تركيا (الواقع وآليات التطوير)، أكاديمية إسطنبول، إسطنبول – تركيا.

20. جاس، سوزان ولاري سلينكر، (1430)، اكتساب اللغة الثانية (مُقدّمة عامّة)، ترجمة: ماجد الحمد، جامعة الملك سعود، الجزء الأول، الطبعة الأولى.

21. جاس، سوزان ولاري سلينكر،(2003)، تَعلّم اللغة الثانية، ترجمة: محمد الشرقاوي، المجلِس الأعلى للثقافة، الطبعة الأولى.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

22. خرما، نايف، (1978)، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة، مجلّة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، العدد(9).

23. ريتشارد: جاك، (1428)، تطوير مناهج تعليم اللغة، ترجمة ناصر بن عبد الله بن غالي، وناصر بن صالح الشويرخ، جامعة الملك سعود، الطبعة الأولى، الرياض – السعودية.

24. شاع الدين، عمر، (2000)، الدلالة اللغوية، مجلّة الدّراسات اللغويّة، مركز الملك فيصل، الرياض- السعودية، المجلد الثاني، العدد الثالث.

25. شعبان، علي أحمد، (1995)، قراءات في علم اللغة التطبيقي، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض – السعودية، الطبعة الأولى.

26. طعيمة، رشدي، (2004)، المهارات اللغوية (مستوياتها، تدريسها، صعوباتها)، دار الفكر العربي، القاهرة، مصر، الطبعة الأولى.

27. طُعيمة، رشدي، ومحمود كامل الناقة، (2006)، تعليم اللغة اتّصاليًا بين المناهج والاستراتيجيات، المنظّمة العربية الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة (إيسيسكو)، المغرب، دون رقم طبعة.

28. عبد اللطيف، مُحمّد حماسة، (1992)، اللغة وبناء الشعر، مكتبة الزهراء، القاهرة – مصر، الطبعة الأولى.

29. عبد الله، عبد الحليم،(2020)، إعداد المحتوى إعدادًا وظيفيًا للناطقين بغير العربية (تعليم العربية والعلوم الشرعية للناطقين بغير العربية بين إعداد المحتوى والوسائل التعليميّة) تحرير: عبد الحليم عبد الله، منشورات صونجاغ أكاديمي، تركيا، الطبعة الأولى.

30. عبده، داود،(1985)، التراكيب اللغوية في كتب تعليم اللغة العربية لغير الناطقين به، (بعض معايير اختيارها وبعض الملاحظات حول طريقة شرحها)، المجلّة العربية للدراسات اللغوية، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، الخرطوم – السودان، المجلد الرابع، العدد الأول.

31. عريف، هنية، ولَبُوخ بُوجميلين،(2015)،المداخل الحديثة في تعليم اللغة العربية (من تعليم اللغة إلى تعليم التواصل باللغة)، مجلّة الأثر، العدد23، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)

32. عمايرة، أحمد خليل،(2003)، من نحو الجملة إلى الترابط النصي، المجلة العربيّة للدراسات اللغويّة، معهد الخرطوم الدولي للغة العربية، العدد 21، الخرطوم- السودان.

33. فيهفيجر، ديتر (Dieter Viehweger)، وفولفانج هاينهمن (Wolfgang Heinemann)، (1419)، مدخل إلى علم اللغة النّصيّ، ترجمة: فالح بن شِبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية، دون رقم طبعة.

34. نور الهدى، فاتح، (2019)، الاتّساق والانسجام في القرآن في سورة الصفات أنموذجًا، رسالة ماجستير، جامعة عبد الحميد بن باديس، مستغانم – الجزائر، كلية الأدب العربي والفنون، قسم الدراسات اللغوية.

35. وداعة، مُرتضى فَرح علي، (2019)، معايير مُقترَحة لتصميم وصياغة الأمثلة في تدريس النحو للناطقين بغير العربيّة، (معايير عناصر اللغة العربية للناطقين بغيرها) تحرير: هاني إسماعيل، أكدم إسطنبول، إسطنبول – تركيا، الطبعة الأولى.

36. وليكنز، ديفيد (David Wilkins)، (1999)، اللغات الثانية كيف نتعلّمها ونُعلّمها، الموسوعة اللغوية، تحرير: ن. ي. كولنج (N.E.Collinge)، ترجمة مُحي الدين حميدي، وعبد الله الحميدان، المجلّد الثانيّ (مجال اللغة الأوسع)، جامعة الملك سعود، الرياض – السعودية، دون طبعة.

37. Güneş, Firdevs,(2013) , Dil Bilgisi Öğretiminde Yeni Yaklaşımlar, Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, Cilt2 Sayı7.

Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International (CC BY-NC-ND 4.0)