تاريخ الاستلام: 2018/06/03 تاريخ القبول: 2019/03/17

المُنجز اللساني لنظرية النحو الوظيفي في تعليمية اللغة العربية لغير الناطقين بها

La réalisation linguistique de la théorie de la grammaire fonctionnelle dans l'enseignement de l'arabe à des locuteurs non natifs

ط/د.ياسر أغا

المركز الجامعي النعامة

ملخص:

هواجس نظريّة النّحو الوظيفي منذ بِدايتها ، أن تسعى إلى إدماج بحثها اللّسانيّ الوظيفيّ في قطاعاتٍ أخرى في سبيلِ وضع مقاربة وظيفيّة مُوحّدة و لعلّ من هذه القطاعات نذكر" تعليم اللغات " فرغم التطوّر الحاصل الّذي تشهده المعطيات اللّسانيّة ،في واقعنا العربيّ إلاّ أنّ مجال تعليميّة اللّغة " ظلّ يشكو نقصاً مكشوفاً ،و ذلك لغيابِ رؤيةٍ شاملة ، ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروعٍ متكامل في هذا المضمار ، وكلّ ما أُنجِزَ إنّما هُوَ في مُجْمَلِه من حصيلة المبادرات الظرفية –فرديّة كانت أو جماعيّة- فتأتي المحاولات محدودة المدى و هذا الوضعُ يطرحُ أمامَ الباحث في مجال تعليمِ و تعلّم اللّغة العربيّة صعوباتٍ عديدة . وبناءً على كلّ ما سبق نحاول من خلال هذا الملخص الإجابة عن الإشكاليات الآتية:

- ما مدى مُساهمة نظريّة النّحو الوظيفي كاستثمارٍ مُنْجَز في ديداكتيك اللّغة العربيّة؟
- ما الآليات المستعملة و المعايير المنهجية المعمول بها في نظرية النحو الوظيفي إزاء عملية تعليم اللغة العربية مثلاً لغير الناطقين بها ؟
- ما هي الأسس المعرفية و الديداكتيكية و الأفق البحثية الّتي ارتكزت عليها هذه النظرية؟ وما المقترح إزاء هذه العملية لإجراء مقاربة لسانية ممنهجة كبديل و حلول مأمولة لإنجاح عملية تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها ؟

الكلمات المفاتيح : المنجز اللساني- نظرية النحو الوظيفي

Abstract: The linguistic theory of functional language wants to integrate its linguistic research into other sectors in order to develop a unified functional approach. Perhaps these sectors are referred to as "language education." Despite the development of linguistic data in our Arab reality, the field of language education " This is due to the absence of a comprehensive vision and the absence of our institutions to an integrated project in this regard. All that has been accomplished is the outcome of situational initiatives, whether individual or collective. The attempts are limited in scope, and this situation is presented to the researcher in the field of teaching and learning the Arabic language Yeh many difficulties. Based on all the above, we are trying through this summary to answer the following problems

- What is the contribution of the theory of functional grammar as an investment accomplished in the Didactic Arabic language?
- What mechanisms and methodological criteria are used in the theory of functional grammar in relation to the process of teaching Arabic, for example, to non-speakers?
- What are the cognitive, disciplinary and research bases on which this theory is based? What is the proposal for this process to make a systematic approach to language as an alternative and solutions to the success of the process of teaching Arabic to non-native speakers?

Keywords: Linguistic achievement - Functional grammar theory - Teaching Arabic language.

المؤلف المرسل: ياسر أغا ،**الإيميل:** *yasseragha32@yahoo.com*

مقدمة

إنّ الاهتمام بالأنساق المنطقية ، ذات البُعد الطّبيعي أدّى إلى حدوث تشابكات بينَ عدّة نظريات متباينة المنطلقات والتّوجّهات ، مثل علم النفس و الفلسفة واللّسانيات ، وغيرها مِنَ الفروع المعرفية ، الّتي رامَت دراسة " عمليّة الخطاب "في مختلف أبعادها ، وتبعاً لهذا أصبح بالإمكان القول إنّ التواصل ،ومختلف العمليات التناظرية أضحت تشكّل في الوقت الرّاهن القاسم المشترك ، بينَ علوم ومباحث متعدّدة و مُتباينة ، و لعلّ مِن الأطروحات الجدلية في النّسق المعرفي المعاصر ،علاقة اللّسانيات بحقل التعليمية أو الديداكتيك، الّتي أصبحت تَطرحُ جملةً مِن القضايا النّظرية ،والتساؤلات المنهجيّة المهمّة ، وتبعاً لهذا سنحاول أن نتناولَ إحدى القضايا الّتي طرحها المتوكّل في نموذجه الوظيفي ، نُوضّح بعض المفاهيم الّتي تتّصل بسياق هذا الموضوع ، والّتي تروم إحراز الكفاية الإجرائية الّتي تسعى نظرية النحو الوظيفي إلى تمكينها و تحقيقها وتفعيل آليتها كما سَنُبرز في الوقت نفسه،الكيفيّة الّتي تمّت بها المقاربة الوظيفيّة في مثل هذه العملية الإبستيمولوجية.

أوّلاً: صياغة النّظرية[1]*عند أحمد المتوكّل:

انتقلت نظريّة النّحو الوظيفي مِن مسقط رأسها "جامعة أمستردام" إلى أقطار أخرى بفضل اغتنائها النّظري ،الّذي انطلقَ مِن فكرة إنّ مقاربة خصائص العبارات اللّغوية، باعتبار وظائفها الدّلالية والتركيبيّة ، وبعض المفاهيم التّداولية كالقوّة الإنجازية و غيْرها تتحقّق على أساس المقولات الشّجرية كالمركب الاسمي ، والمركب الفعلي الّذي لا وُرودَ له إلاّ في بعض اللّغات ، و يظهر ذلك مِن خلالِ مقاربة البِنْيات التّحتية للعبارة اللّغوية ، حيثُ تحقّق مجموعاتها القاعديّة في بِنْيات وظيفيّة سطحيّة مُرَكّبة ، يتمّ تطبيقها على لغاتٍ متباينة النّمط لتنتقل هذه المقاربة العِلاقية في مستواها الثاني إلى نظرية وظيفيّة قائمة الذّات [2] ، و كانَ انتقالُ نظريّة النّحو الوظيفي إلى العالم العربي و في المغرب خصوصاً ، بفضل الصّياغة اللّسانية لهذا المنْحى الوظيفي الّتي قامَ بها أحمد المتوكّل في السّنوات الأولى مِن الثّمانينات ، فلم يكُن نقل النّظرية نقلاً مجرّداً و إنّما كانَ نقلاً مرَّ بمراحِل متدرّجة[3]

1/مرحلة الاسْتِنْبات : حيث أخذت نظرية النّحو الوظيفي حين نُقِلت إلى المغرب، مكانها بيْنَ الاتجاهات اللّسانية الّتي كانت سائدة آنذاك ، و على رأسِها الاتجاهُ البِنْيوي و الاتّجاه التّوليدي التّحويلي ، إضافةً إلى الدّرس اللّغوي العربي القديم نحوِه و بلاغته .

2/ مرحلة التأصيلْ : حيث تمّ ربط نظرية النّحو الوظيفي بالفكر اللّغوي القديم في ضوْء مقاربةٍ على أساس أنّ الفِكر اللّغوي القديم تاريخٌ يُرجع إليه في سبيل تأصيل ما اكتسب مِن هذه المعارف و مرجع نستطيعُ مِن خلالِه تقديمَ حُجّة تسوقُ لنا الدّعم ، أثناء تحليل ظواهر نحوية أو بلاغية ،و مصدراً كذلك في عدّه مرحلة يتمّ توظيفها لاسْتِثمار بعض المفاهيم كلّما دعت الضّرورة إلى ذلك.

3/ مرحلة الإسْهامِ و التّطوير : حيث شرع اللّسانيون الوظيفيّون المغاربة تحديداً في الإسهام في تطويرِ نظرية النّحو الوظيفي نفسها ، فابتدَع المتوكّل نموذج نحو الطّبقات القالبي ، ثمّ أضافَ نموذج نحو الخطاب الوظيفي المُوَسّع ، بالإضافة إلى إسهاماتِ عددٍ مِن الباحثين الآخرين في إضافة مكوّنات إلى نماذج مِن النّظرية، كما فعل البوشيخي حينما أضافَ المكوّن التخيلي إلى مكوّنات نموذج مستعملي اللّغة الطبيعيّة ، في إطارِ الدّفاع عن أطروحة أنّ الملكة الإبداعية "مَلَكَةٌ مِن ملكات القدرة التّواصليّة العامّة الّتي يتمّ تفعيلها درجاتٍ متفاوتة بيْن مستعملي اللّغة الطّبيعية "[4] ، وتسنّى للمنحى الوظيفي أن يأخذ محلّه في البحث اللّساني المغْربي إلى جانب مكوّناته الأخرى ، و قد تمّ ذلك عن أربع طُرقٍ رئيسة ؛ هي التدريس ، و البحث الأكاديمي و النّشر و عقد ندوات دَوْليّة داخلَ المغرب نفسه[5] .

و قد حاول المتوكّل مِن خلال تأسيسِه لنحوٍ وظيفي للّغة العربية أنْ يُحرِزَ هدفيْن اثنين و هما

1-: إغناء لسانيات اللّغة العربية ، و ذلك بتقديمِ أوصافٍ وظيفيّة لظواهر يعدّها وفق تصوّره مركزيّة،بالنّسبة لِدَلاليات وتركيبيات وتداوليّات هذه اللّغة

2-:كذا تطعيمِ النّحو الوظيفي كلّما مسّت الحاجة إلى ذلك بمفاهيمَ يقتضيها الوصف الكافي لهذه الظاهرة أو تلك. [6]

مفهوم نظريّة النّحو الوظيفي :

نظرية النّحو الوظيفي "هي نظرية لسانية تعدّ اللّغة وسيلةً للتّواصل الاجتماعي ، أي نسقاً رمزياً يؤدّي مجموعةً مِن الوظائف أهمّها وظيفة التّواصل ، و هي نظريةٌ للتركيب و الدّلالة منظوراً إليهما مِن وِجهة نظر تداوليّة تسعى إلى وصفِ و تفسير خصائص الخِطاب، باعتبار بُعديه المقالي و المقامي"[7] ، و يميّز أحمد المتوكّل بيْنَ تيّارَيْنِ " تيّارٌ صوري "يقف في مقاربته للّغات الطّبيعية عِنْدَ بِنْيتها و لا يكادُ يتعدّاها ، و " تيّارٌ وظيفيّ " يسعى إلى وصف بِنْية اللّغات الطّبيعية عبرَ ربطها بما تؤدّيه هذه اللّغات مِن وظائف داخل المجتمعات البشريّة ، و هذا التمييز بيْن التّياريْن تيارٌ صوري وآخر وظيفي له مِن الوضوح و الورود إبستيمولوجيا تجعله مِن أنسب التّنميطات للدّرس اللّساني الحديث [8] وهنا تكمُن مهامُ اللّساني المشتغل بهذا النّموذج الوظيفي حيث يسعى إلى بناء نسقين مِن القواعِد ؛ نسق القواعد التّداولية و المقصود به الجوانب الوظيفيّة الّتي تحكمُ التّفاعل الكلامي باعتبارِه نشاطاً تعاوُنِياً مُبَنْيَناً ، إضافةً إلى الجوانِب الصّورية و هو نسق القواعد الدّلالية و التّركيبية و الصّوتية الّتي تحكم العبارة اللّغوية المستعملة بصفتها أدوات لذلك النّشاط[9] لأنّه " مِن المعلوم أنّ التنظير في اللّسانيات كما غيرها مِن العلوم يستلزم عدم التوقّف عند مستوى الرّصد ،و الوصف المحض للوقائع موضوع الدّرس و مجاوزته إلى مستوى أعلى ، مستوى تفسير هذه الوقائع ."[10]

المبادئ العامّة لنظرية النّحو الوظيفي :

ترتكزُ المقاربة الوظيفيّة شأنها شأنُ كلّ نظرية لسانيّة على مبادئ أساسيّة تشكّل مرتكزاً للبحث و قد تمّت صياغة المبادئ العامّة الّتي تقومُ عليها نظرية النّحو الوظيفي في عشرة مبادئ يمكن لنا أن نُجملَ هذه المبادئ العشرة و الرّكائز الّتي قامَت عليها نظرية النّحو الوظيفي ، فيما يلي :

أ- مقاربة اللّغة تقوم على أساس أنّها أداةٌ للتّواصل داخل المجتمعات البشرية

ب- وظيفة اللّغة الأساس هي وظيفة التّواصل تتفرّع عنها وظائف أخرى"تعبيرية إقناعية...الخ"

ت- القدرة الّتي يكتسبها مستعمل اللّغة الطبيعية قدرة تواصلية عامة تشمل كل المعارف اللّغوية و الخطابية و غيرها ، الّتي تمكنه مِن إنتاج أي خطاب و فهمه و تحويله ، إمّا ترجمةً أو تفسيراً ، أو شرحاً أو تأويلاً

ث- تحكم الوظيفة بِنْيَة اللّغة عامة و بنية ما يمكن أن ينتج داخلها مِن أنماط خطابية سواء في التّزامن أو في التّطور.[11]

مساهمة نظرية النحو الوظيفي في تعليمية اللغة لغير الناطقين بها

- رغم التطوّر الحاصل الّذي تشهده المعطيات اللّسانيّة ، في واقعنا العربيّ إلاّ أنّ مجال تعليميّة اللّغة " ظلّ يشكو نقصاً مكشوفاً ، وذلك لغيابِ رؤيةٍ شاملة ، ولافتقار مؤسساتنا إلى مشروعٍ متكامل في هذا المضمار ، وكلّ ما أُنجِزَ إنّما هُوَ في مُجْمَلِه من حصيلة المبادرات الظرفية –فرديّة كانت أو جماعيّة- فتأتي المحاولات محدودة المدى و هذا الوضعُ يطرحُ أمامَ الباحث في مجال تعليمِ و تعلّم اللّغة العربيّة صعوباتٍ عديدة ."[12] ولعلّ المشكلة الّتي تُعاني منها مسألة تعليميّة اللّغة ، كإحدى المحاور المطروحة في الحقول المعرفيّة ،مشكلة تحديد الرّؤية ، حيث لا زالت "الديداكتيك" أو "تعليميّة اللّغة" كمصطلح مرادف لها ،تُشكّل أطروحةً مُنفتحة النّسق تُحاول كلّ نظرية قائمة بذاتها أن تضع لها مقاربة مُعيّنة ،فمنها مَنْ يراها عِلْماً ، وأخرى تراها فنّاً ، و ثالثةً تراها طريقةً ناهيكَ عنِ المصطلح نفسه الّذي يقعُ فيه تضارب معَ مفاهيمَ أخرى كالبيداغوجيا مثلاً و لهذا باتَ مِنَ الواقع جدليّة الرؤية حول " التَعْليميّة "،أهِيَ موضة تحاوِلُ اللّسانيات مثلاً أن تَتَبنى أطروحاتها ، أم ضرورةٌ يجبُ التّريّثُ عند أهمّ منعرجاتها؟ ،لفكّ مُسْتَغْلقاتها وإيجاد حلولٍ لها كأطروحةٍ كائنة قائمة على إشكاليّة مُمكنة ، تستدعي مِنها وضعَ فرضيّات مُعيّنة ، لوضع إجابات تِقَنيّة تُساهِمُ في تفعيلها ،وديناميكيّة سيرورتها .

نرومُ مِن هذا التمهيدِ طرحَ الإشكالية الآتية:

ما مدى مُساهمة نظريّة النّحو الوظيفي كاستثمارٍ مُنْجَز في ديداكتيك اللّغة العربيّة ؟

إنّ " اهتداءَ المتخصّص في العلوم التربويّة إلى كيفَ يكون بناء درسٍ في العربيّة ،وكيف يكونُ إنجازه في الفصل بهدف تكوينِ الملكة اللّغوية في أذهان الطّلاب بأقلِّ جهدٍ وفي أقصر وقتٍ ،مُتَعلّقٌ أوّلاً بجوانِب اللّسانيات النّفسيّة عن كيف يشتغل الدّماغ البشري وَهُوَ يكتسب اللّغة ،ونحوها مِنَ الملكات الاصطناعيّة الموضوعة بالاختيار ، وثانِياً بنتائج اللّسانيات الوصفيّة وهي تبني نموذجاً نَحْوِيّاً يُطابق نمطَ العربيّة بِنْيَةً ووظيفَةً وثالِثاً بخلاصات اللّسانيات الاجتماعيّة الّتي تجعلُ مِن ثقافة المجتمع المدوّنة في لغته موضوعاً للدّرسِ ."[13] ، و لهذا يُعرّف الباحثونَ الديداكتيك على أنّها " استراتيجيّة تعليميّة تُواجه مشكلاتٍ كثيرة ؛ مشكلات المتعلّم ، مشكلات المادّة أو المواد و بِنيتها المعرفيّة مُشكلات الطرائق ، مشكلات الوضعيّات التعليميّة التعلّميّة ."[14] ، و تُعدّ نظرية النّحو الوظيفي واحدةً مِن النّظريات اللّسانيّة الّتي سعت إلى تفسير العمليّة التعليميّة وذلك مِن خلال تقديم مقاربات وظيفيّة لظواهر لغويّة معيّنة ، إضافةً إلى تبسيطِ بعض المفاهيم و الآليات للمشتغلينَ في هذا الحقل ، و ذلك إحرازاً للكفاية التداوليّة الّتي تنظر للّغة على أنّها أداةٌ للتّواصل تُستعمل بين المتخاطبينَ ، و يربط بينهما عقدٌ مُعيّن حسبَ مقتضيات المقام و هذه النّظرة لماهية لماهيّة النّحو الوظيفي كمقوّم أساس ، يسعى إلى وصف اللّغة المستعمَلة ، والوقوف عند وظائفها مِن خلال الاستعمال ،بوصف هذا الإجراء المسْتَثْمَر -"النحو الوظيفي "- منهجاً لا ينبغي أن يُفهمَ على أنّه مجرّد أشكالٍ صوريّة مُنعزلة على الاستعمال ، و في هذا يقول *"جرهارد هلبش" :"* لا يُنظر إلى المعارف النحوية على أنّها مجرّد مادةٍ للحفظ ، بل هي مادّةٌ يُواجه بها المرْءُ في الحوار ، و مِن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللّغة و استعمالها الخَلاّق ، يطمح النحو الوظيفي إلى التَعْيينِ في معرفة الأشكال ، و استعمالها حسَبَ إنجازِها."[15] والمعنى نفسه أكّده *"هاليداي"* حيث يرى بأنّ وظيفة النّحو الوظيفي في الجانب التعليمي ماهِيَ إلاّ " قواعد تُستخدمُ في تعليم الأطفال ، أن يتكلّموا و يكتبوا لغةً صحيحةً."[16]

ينطلق المتوكّل في رؤيته للجانب الديداكتيكي ، مِن معطيات وظيفيّة يُركّز عليها حيث يرى أنّ اللّغة وسيلةً للتواصل الاجتماعي؛ أي نسقاً رمزياً يؤدي مجموعةً مِن الوظائف أهمّها وظيفة التّواصل ، فالطفل مثلاً حسب الوظيفيّينَ يتعلّم النّسق الثاوي خلف اللّغة واستعمالها ؛ أي العلاقات القائمة بينَ الأغراض التواصليّة ، و الوسائل اللّغوية الّتي تتحقّق بواسطتها ،بحيثُ لا يمكنُ رصد خصائص هذه الأنساق الرّمزيّة ، إلاّ إذا تَمَّ ربطُ هذه البِنْية بهذه الوظيفة ، والّذي ينبغي الإشارةُ إليه أنَّ النّموذج الوظيفي الّذي اقترحه المتوكّل ، يُعنى في الجانب التعليمي بتعليم اللّغة لغير النّاطقينَ بها في المقام الأوّل ،و يُشَدّد في التركيز قبل ذلكَ على مُسْتعمل اللّغة الطبيعي – الناطق بالعربيّة على وجه الخصوص- حَوْلَ كيفيّة اكتسابه للغته كملَكَةٍ تواصليّة و معارف و مهارات ، يتمّ توظيفها في حياته التّواصليّة اللّغوية وفي مجتمعه الّذي يعيشُ فيه بِلُغَةٍ سَليمَةٍ مُستوفيةً لشروط التواصل ، و خالية مِن أيّ عائقٍ بنيويّ، هذا مِن جهة ، و مِن جهةٍ أخرى وَهُوَ ما وضّحه في نموذج نحو الطّبقات القالبي ،حيثُ قدّمَ تفسيراتٍ تُعين مُدرّس اللّغة العربيّة على فهم الاضطرابات اللّغوية الّتي تظهر في إنتاجه اللّغوي ، كحدوث انكسارٍ في السلسلة المحوريّة للخطابِ مثلاً ، والبحوث في هذا الجانبِ تشهد حركيّة متواصلة ، تقوم باستثمار أهمّ هذه المقولات لإنتاج جهازٍ وظيفيّ مِن شأنه أن يُساهِمَ في إيجادِ حلولٍ للعمليّة التعليميّة .

يقترحُ المتوكّل " لكي تتمّ عمليّة تعليم اللّغات في مُقابلة لغة المتعلّم المرادُ تعلّمها ، و تعليمُ لغة ما في التّدريس يستدعي فحص ظواهر عامّة ، تجمع خصائص وظيفيّة دلاليّة وتداوليّة كظاهرة التبئيرِ مثلاً ، كما يجب تحسيسُ المتعلّم بما يُؤالف و بما يُخالف بينَ لغته الأصليّة و اللّغة الّتي يتعلّمها ، وهذا مضمون الكفاية النّمطيّة competence typologique"[17] ، و في إطار ما اصطلح عليه بـ:" الخطاب الموسّط الملقن " يُميّز المتوكّل بينَ مقاربيتن اثنتيْنِ ، اصطلح عليهما بـ:" التعليم المباشر"/ " التعليم الموسّط" حسبَ المقاربة الأولى يتمّ تعليمُ لغةٍ ما [لغة ثانية إلى جانب اللّغة الأولى المكتسبة] بدْءاً مِن داخل هذه اللّغة نفسها و مِنَ المزاعم الّتي تدعم بها هذه المقاربة حسب المتوكّل ،تمكينها مِن تلافي تداخل اللّغة المتَعَلَّمة و اللّغة المكتسَبَة ، أمّا حسب المقاربة الثانيّة وهيَ الّتي يتَبَنّاها المتوكّل فإنّ تعليمَ اللّغة الثّانية يتمّ مروراً باللّغة الأولى ، و قِوامُ هذه المقاربة مبدآن :

[أ] : أنّ ما يُعرض على المتعلّم ليس بنيات صرفية- تركيبيّة مجرّدة ، بل هي وظائف كـ:[المحور، والتبئير ، والتقوية ، والتقليل ، وغيرها] تُقابلها بِنيات مِن اللّغتين الأولى و الثّانية.

[ب] : أنّ المرور مِنَ اللّغة الأولى إلى اللّغة الثانية ، يتمّ عبر الوظيفة بطريق مُباشر و ذلك لتلافي التداخل غير المرغوب فيه .[18]
ومِنَ المبرّرات الّتي يُقدّمها المتوكّل دعماً لهذه المقاربة ،أنّ تعلّم اللّغة يسهّل الانتقال بَيْن قدرتين لغويتين تحكمهما ملكةٌ لسانية متقاسمة ، ويتنامى يُسْرُ المتعلّم حين تكون اللّغة الثّانية مِن نمط اللّغة الأولى ، أو حينَ يتم الانتقال داخل نفس القدرة ، كما لا يُتيحُ المرور عبر اللّغة الأولى تَعَلُّمَ لغة ثانية فحسب ، بل يمنحُ كذلك إمكان المقارنة بينَ لُغتين مِن حيث وجوه الائتلاف ، ووجوه الاختلاف والانتقال السّريع والسّليم ، مِن إحداهما إلى الأخرى والمبرّر الأخير الّذي يقدّمه المتوكّل أنّ ما يُوافق تعلّم اللّغة الثانية عبر الوظيفة اكتساب اللّغة الأولى ، باعتبار أنّ الطفل يكتسب الوظائف التواصليّة قبل أن يكتسب وسائل تأديتها، و التعبير عنها .[19]

خاتمة و استنتاج

استطاعت نظرية النحو الوظيفي بمقولاتها وجهازها العلمي الواصف أن تجيبَ عن إشكالات مطروحة في ميدان تعليمية اللغة و تطرحَ في الوقت نفسه بديلا إبستيمياً يحاول هُوَ الآخر أن يقدّم حلولاً مأمولة و رهانات علمية جديرة بأن تكون استشرافاً بحثيا في حقل الديداكتيك من خلال النماذج الّتي طوّرها أحمد المتوكل في نظريته الأخيرة ، و رغم ذلك تبقى مقولاتها محل نظر و تقويم و ذلك لخلق شروط التراكم التي بدونها لا تثبت أيّ معرفة ولا يحصل تجاوز علمي من شأنه أن يفعّل من سيرورة و ديمومة هذا الحقل الّذي أصبح يطرح تساؤلاته العميقة بشكل علمي مفروض استجابة لحاجيات متكلم اللغة الطبيعي.

الهوامش

[1]*: ينطلق بعض الباحثينَ أثناء قراءاتهم لمشروع أحمد المتوكل الوظيفي ، بإطلاق مصطلح ["البرْنامج" الوظيفي] في مرحلة الصّياغة الأوّلية ، و هذا خطأ معرفيّ ، لأنّ مفهوم "البرنامج" في النّسق اللساني يختلف مدلوله مع مفهوم النّظرية ، كونهُ تصميم تجريدي تتوقّف مهامه عند معالجة قضايا محدودة في إطار مخصّص ؛ يُمَثّل له في نظرية النّحو التوليدي التّحويلي بالبرنامج الأدْنوي، و نحن نعلم أنّه ما يكون وظيفياً لا يقبل أن يكون توليدياً تحويلياً.

[2]: يُنْظَرْ ، حافظ إسماعيلي علوي، وليدأحمد العناتي،أسئلة اللّغة أسئلة اللّسانياتمنشورات الاختلاف-الجزائر،ط2009،1 ، ص: 45،46.

[3]: يُنْظَرْ،مُحَمَّد حسن مليطان، نظرية النّحو الوظيفي ؛ الأسس والنماذج و المفاهيم، منشورات الاختلاف-الجزائر ط2014،1، ص:15.

[4]: مُحَمَّد مليطان نظرية النّحو الوظيفي ؛ الأسس والنماذج و المفاهيم ، ص:15.

[5]: أسئلة اللّغة أسئلة اللّسانيات ، ص: 46.

[6]: ينظر ، اللّسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ؛ دراسة تحليلية نقدية في قضايا التّلقي و إشكالاته،حافظ إسماعيلي علوي ، دار الكتاب الحديث ، لبنان ، ط1، 2009، ص: 348.

[7]: نظرية النّحو الوظيفي ؛ الأسس والنماذج و المفاهيم ، ص:146.

[8]: المرجع السابق ، ص: 19.

[9]: ينظر : اللّسانيات في الثقافة العربية المعاصرة ،ص:346.

[10]: أحمد المتوكل ،المنحى الوظيفي في الفكر اللّغوي القديم.الأصول و الامتداد ،دار الآمان-الرباط،ط2004،1،، ص:53.

[11]: نظرية النّحو الوظيفي ؛ الأسس والنماذج و المفاهيم ، ص:19.

[12]: اللسانيات و البيداغوجيا "نموذج النحو الوظيفي"؛الأسس المعرفيّة و الديداكتيكيّة،علي آيت أوشان ، دار الثقافة ، الدار البيضاء- المغرب ، ط1 ، 1998. ص: 19.

[13]: اللّسانيات النّسبية و تعليم اللّغة العربيّة ، مُحَمَّد الأوراغي ، منشورات الاختلاف – الجزائر، ط1، 2010، ص:133.

[14]: الدليل البيداغوجي ؛ مفاهيم و مقاربات ، مُحَمَّد مكسي ،منشورات صدى التضامن- المملكة المغربية ط2003،1، ص:35.

[15]: تاريخ علم اللّغة الحديث ، جرهاد هلبش ، ترجمة: سعيد حسن بحيرى، مكتبة زهراء الشرق ، القاهرة،ط2003،1، ص:320.

[16]: مبادئ في قضايا اللّسانيات المعاصرة ،كاترين فوك ، ترجمة: المنصف عاشور ،ديوان المطبوعات الجزائرية ، الجزائر ،1984.، ص: 52.

[17]: النحو الوظيفي و ديداكتيك اللّغة ، عبد الوهاب صديقي ، مجلّة علوم التربيّة بالمغرب ،العدد59،أبريل2014، ص: 131.

[18]: يُنظر : الخطاب الموسّط ، ص:30.

[19]: يُنظر ، المصدر السابق ،ص:31.