وظيفية الخطاب النحوي
في مناهج تدريس العربية للناطقين بغيرها

دكتور/محمد عديل عبد العزيز علي
مدرس العلوم اللغوية
في جامعة الإمارات العربية المتحدة

[صناعة العربية إنما هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفيةٍ لا نفس كيفية، فليست نفس الملكة، وإنما هي بمثابة من يعرف صناعة من الصنائع علمًا، ولا يحكمها عَمَلا. مثل أن يقول بصير بالخياطة غير مُحكم لملكتها في التعبير عن بعض أنواعها: الخياطة هي أن يدخل الخيط في خَرت الإبرةِ ثم يغرزها في لِفْقي الثوب مجتمِعَين، ويخرجها من الجانب الآخر بمقدار كذا، ثم يردها إلى حيث ابتدأت، ويخرجها قدام منفذها الأول، بمطرح ما بين الثقبَين الأوَلين، ثم يتمادى على ذلك إلى آخر العمل، ويعطي صورة الحبك والتثبيت والتفتيح وسائر أنواع الخياطة وأعمالها. وهو إذا طُولِب أن يعمل ذلك بيده لا يحكمُ منه شيئا. وكذا لو سئل عامل بالنجارة عن تفصيل الخشب فيقول: هو أن تضع المنشار على رأس الخشبة، وتمسك بطرفه، وآخرُ قبالتك ممسك بطرفه الآخر، وتتعاقبانه بينكما، وأطرافه المضرسة المحددة تقطع ما مرت عليه ذاهبة وجائية، إلى أن ينتهي إلى آخر الخشبة. و هو لو طُولب بهذا العمل أو شيء منه لم يحكمه. وهكذا العلم بقوانين الإعراب مع هذه الملكة في نفسها، فإن العلم بقوانين الإعراب إنما هو علم بكيفية العمل وليس هو نفس العمل. ولذلك نجد كثيرا من جهابذة النحاة، والمهرة في صناعة العربية، المحيطين علما بتلك القوانين، إذا سُئل في كتابة سطرين إلى أخيه أو ذي مودته أو شكوى ظلامة أو قصد من قصوده أخطأ فيه عن الصواب، وأكثَرَ من اللحن، ولم يجد تأليف الكلام لذلك، والعبارة عن المقصود على أساليب اللسان العربي. وكذا نجد كثيرا ممن يحسن هذه الملكة، ويجيد الفنين من المنظوم والمنثور، وهو لا يحسن إعراب الفاعل من المفعول، ولا المرفوع من المجرور، ولا شيئا من قوانين صناعة العربية. فمن هذا تعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية، وأنها مستغنية عنها بالجملة] ابن خلدون، المقدمة، ج٢، [الفصل الخمسون: في أن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية، ومستغنية عنها في التعليم]، ص٣٨٥.

النحو ضابط السلامة اللغوية ومعيار صحتها، وهو متن العربية وجوهر بنيتها. وإن الغاية الأساسية التي نشأ من أجلها – ألا وهي ضبط اللغة وعصمة اللاحنين – فرضت على هذا النحو "أن يتسم في جملته بسمة النحو التعليمي لا النحو العلمي، أو بعبارة أخرى أن يكون في عمومه نحوا معياريا لا نحوا وصفيا. ولعل أحسن تلخيص لموقف النحو العربي من

هذه الناحية المعيارية هو قول ابن مالك في ألفيته: فما أبيح أفعل ودع ما لم يبح" (*د.تمام حسان، ٢٠٠٧، ص١٣*).

إلا أنه عقب تلك النشأة التعليمية الخالصة سلك النحاة مسلكا آخر حينما "تخطوا هذه الغاية وانصرفوا إلى غيرها بحثا عن العامل المسبِّب للحركة الإعرابية على أواخر الكلم، ولم يعد القول المشهور[الإعراب فرع على المعنى] يبرز أمامهم إلا لماما، فاهتموا بوضع المصطلحات النحوية، حتى غدت أعمالهم جلها تقوم على العامل والتعليل والتأويل، والخوض فيما لا يحتاجه العالم المتقن فضلا عن المتعلم الشاديّ" (*د.أحمد خليل عمايرة، ١٩٨٤، ص ص٨٥ – ٨٦*).

وقد اقترن النحو العربي في بدايته بدراسة أحوال الألفاظ، ثم انتقلت الفكرة إلى المتأخرين الذين قصروا النحو على الإعراب والبناء، ولذلك كان النحو عند أغلبهم "علم يُبحث فيه عن أحوال أواخر الكلم إعرابًا وبناءً. وموضوعه الكلم العربي من حيث ما يعرض له من الإعراب والبناء" (*د.محمد حماسة، ٢٠٠٠، ص٢٥*). وصار النحو التقليدي هو"نحو القاعدة أو الشكل، الذي شاع واستقر في الممارسة التأليفية والتعليمية للنحو العربي، وقوامه تقديم القاعدة النحوية مع شرح وتحليل وأمثلة وشواهد وتعليلات، يؤدي فهمها إلى السلامة في اللغة العربية من الناحية النحوية" (*د.حسن الملخ، ٢٠٠٢م، ص ص ١٥٦–١٥٧*).

وقد اكتسى النحو العربي نزعةً تجريديةً أحيانًا، قُدِّم لها تفسيرٌ مفاده: "أنه حين نظر النحاة في اللغة العربية واستعمالها وجدوا أن ظروف الاستعمال تنأى عن طابع الاطراد، وأن من المستعمل ما هو شاذ أو قليل أو نادر أو لغة لقوم بعينهم، وأن هذا الاستعمال غير المطرد يقف جنبا إلى جنب في حقل الفصاحة مع المطرد من الاستعمال، حتى كان من قواعدهم العامة قولهم: الشذوذ لا يُنافي الفصاحة.

ومن الواضح أن واضع القاعدة كان يسعى إلى العثور على وضعٍ مثاليٍّ يطرد فيه الاستعمال في كل الحالات، حتى تكون القاعدة تلخيصا مطلقا لسلوك المفردات... ومن ثم كان على النحاة أن يلجأوا إلى التجريد العقلي ليجردوا من المستعمل هيكلاً بنيويًا عقليًا معياريًا، يهيمن على المستعمل، ويعد نقطة انطلاق لتفسيره. وهكذا نشأ أصل الوضع وأصل القاعدة في أذهان النحاة دون أن يجري بهما الاستعمال"[٢] (*د.تمام حسان، ١٩٨٤،*

ص٩).

وقد عرف ابن جني النحو في خصائصه بأنه "انتحاء سمت كلام العرب في تصرفه، من إعراب وغيره: كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك؛ ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، فينطق بها وإن لم يكن منهم، وإن شذ بعضهم عنها رد به إليها" *(ابن جني، ج١، ص ٣٤)*. والظاهر من التعريف السابق أمران، أولهما: أن ابن جني لم يقصر النحو على الإعراب، بل عدَّه أشمل من ذلك بكثير، بعدما أضاف إليه المباحث الصرفية والنحوية، لكن اهتمامه بالإعراب جعله يغلب على الأصل. وثانيهما: أن علم النحو لم يُوضع أساسًا للعرب، وإنما كان ذا نزعةٍ تعليميةٍ موجَّهةٍ للموالي.

ولكن على الرغم من ذلك لم يراعِ هذا الخطاب النحوي التعليمي حاجات الدارسين من غير العرب، وخاطب العرب وحدَهم، بل إننا يمكننا الجزم أن "النحو العربي المدون في كتب النحاة لم يصمم منهجيًا لغايات تعليم العربية للناطقين بغيرها... وأن النحو العربي الذي وضعه النحاة ذو سمت موافق لسمت النحو الذي كان الناطقون بالعربية يجترحونه، وهو سمت يكاد يختلف تمامًا عن ذلك السمت الخاص، الذي يسم لحن الناطقين بغير العربية" *(د.عمر يوسف عكاشة، ٢٠٠٣، ص٢٦)*. وبناءً عليه نصل إلى نتيجة شبه مؤكدة، هي أن الخطاب النحوي التقليدي ألِّف وصمِّم للمتعلمين من أبناء العربية الناطقين بها.

■ واقع تعليم العربية لغير أبنائها

[١]افتقاد الإستراتيجية: إن واقع الخطاب النحوي لمتعلمي العربية من غير أبنائها أنه مجرد تراكمٍ للخبرات والرؤى الشخصية والاجتهادات الصفية التي لا ترقى بحال إلى مفهوم الإسترتيجية الواضحة *(للتفصيلات انظر: د.حسني عبد الباري عصر، ٢٠٠٠م، ص٢٧٣)*.

[٢]عدم التفرقة بين الملكة والصناعة

يقول ابن خلدون عن الإعراب: "إنما هو علم بكيفية العلم وليس هو نفس العمل" *(ابن خلدون، ج٢، ص٣٨٥)*. وفي موضع آخر: "ومن هؤلاء المخالطين لكتاب سيبويه من

يغفل عن التفطُّن لهذا، فيحصل على علم اللسان صناعة، ولا يحصل عليه ملكة" *(السابق، ج٢ ، ص٣٨٦)*. أيضا يقول: "وهذه الملكة – كما تقدم – إنما تحصل بممارسة كلام العرب، وتكرره على السمع، والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك التي استنبطها أهل صناعة اللسان، فإن هذه القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان، ولا تفيد حصول الملكة بالفعل في محلها"[٣] *(السابق، ج٢ ، ص٣٨٧)*.

ومن هنا تقع كثير من المؤسسات التعليمية في وهم كبير هو "عدم التفرقة بين إكساب الملكة وتعليم الصناعة... فإكساب الملكة هو تعليم اللغة. أما تعليم الصناعة فهو تدريس النحو" *(عبد الناصر عثمان صبير، ونور الدين بن أحمد، ٢٠١١م، ص٢٥٦)*. ولذلك تجد الكثير من المتعلمين "يحصل على علم اللسان صناعةً، ولا يحصل عليه ملكةً؛ إذن فلا غرو في القول إن هذه المناهج تعلم عن العربية، ولا تعلِّم العربية" *(السابق، ص٢٥٣)*. أو كما يقول د.طعيمة: "إن ثمة فرقًا بين تعليم الدارس اللغة، وبين تعليمه عن اللغة" *(د.طعيمة،١٩٨٢ ، ص٣٤)*. ويقول آخر: "إذا نظرنا إلى واقع تحصيل العربية بوصفها لغةً ثانيةً في أيامنا هذه فسوف نجد أنها تُتعلم تعلمًا، ولا تُكتسب اكتسابًا" *(عبد الوهاب صديقي، ٢٠١١ ، ص٨٧)*.

وقد انتقل هذا الاتجاه الخاطئ إلى مريدي العربية من غير العرب"فبدل أن تُقدم لهم اللغة قُدمت لهم قواعد اللغة، فأصبح الكثيرون منهم يعرفون متى يجب أن يتقدم المبتدأ على الخبر أو الخبر على المبتدأ، ويعرفون الممنوع من الصرف، ولكنهم لايعرفون اللغة نفسها قراءة أوكتابة أو حديثا" *(د.أحمد شلبي، ١٩٨٠ ، ص٢٠)*، و*(د.عباس محجوب، ١٩٨٦ ، ص٦٨)*، لذلك تجد الدارس مشحونا بالقواعد النحوية دون أن تكون لديه القدرة على استثمارها في سياق واقعي.

[٣]عدم تحقيق شروط الانغماس اللغوي الكامل: فإن اكتساب العربية لابد ان يكون داخل بيئة عربية خالصة، ولكن ما يحدث هو أن" الناطقين بغير العربية لايعتمدون في تحصيلها على عملية الاكتساب من مجتمع عربي، بل يحصلونها بتعلُّمها في غرفة الدرس وبإشراف مدرِّسٍ، سواء أكان ذلك التعلُّم في مجتمعٍ عربي أم في غيره. وسواء أيضا أكان المدرِّس ناطقا بالعربية أم بغيرها"(د.عمر يوسف عكاشة،٢٠٠٣، ص٨٥). وهذا يشبه مزاولة

حرث البحر؛ إذ إن "ترسيخ القواعد اللغوية في ذهن المتعلمين لا معنى له إذا كانت إمكانية التوظيف قليلة أو مستحيلة في الواقع الحياتي للمتعلم" *(عبد الوهاب صديقي، ٢٠١١، ص٨٧)*.

■ أسباب الدراسة

[١]إن محاولات تيسير النحو العربي وتجديده وإصلاحه – قديما وحديثا – ظلت حبيسة نحو النحاة، ولم تحد عنه إلى نحو اللغة. أقصد إلى القول: إنها ظلت أسيرة النحو التقليدي تبدأ منه وتنتهي إليه، فلم تنخرط في محاولات تجديدية حقيقية تطال الأصول وتتعامل معها بهدف طرحها في ثوب جديد، يُرى فيه أثر اللسانيات الوظيفية بوضوح[٤].

[٢]إن أهداف تلكم المحاولات السابقة – سواءٌ أكانت التيسير أم التجديد أم الإصلاح– كانت تروم أبناء العربية الناطقين بها، في حين لم يجرب أصحابها خوض غمار التنظير لدارسي العربية من غير أبنائها، وفق اللسان العربي المعاصر، ومن ثم تُركت المهمة لخبرة المعلم، فضلا عن دفعها إلى غير المختصين.

[٣]إن الاتجاه التقليدي في تقديم الخطاب النحوي العربي للناطقين بغير العربية– دون محاولة استثماره في سياق وظيفي واقعي– أسهم في تقديم خطاب تعليمي معرفي يجافي معيار الاستعمال، ويخلو من التأكيد على دور المشاركة.

■ أهداف الدراسة

[١]توجيه الدارس إلى معرفة نظام اللغة بقصد إرشاده إلى فهمها والتحكم في استخدامها، مما يعينه على اكتساب الملكة التبليغية، ويدمجها في سلوكه اللغوي.

[٢]تمكين الدارس من توظيف مكتسباته اللغوية، وممارستها في وظائفها العملية ممارسة سليمة، مستخدما مخزونه اللغوي القواعدي في إنتاج وحدات تعبيرية وكتابية مقبولة.

[٣]التأسيس لخطاب نحوي تطبيقي، لا يقتصر على استظهار القواعد وتداول الإعراب، ليجد الدارس أن ما يتلقاه داخل القاعات التدريسية قابل للاستثمار في الواقع

المعرفي والاجتماعي. وهو لايعني بالضرورة التقعيد لنحو جديد، وإنما إعادة ضبطه لكي يطابق الملكة اللغوية للعربي المعاصر.

[٤]الانفتاح على مستجدات الدرس اللساني الحديث لاسيما الميدان الوظيفي ومقارباته المنهجية الثرَّة في مضمار تعليم اللغات الأجنبية لغير أبنائها، بمختلف مكوناته الصوتية والفونولوجية والمعجمية والتركيبية والأسلوبية والتداولية.

■ أهمية الدراسة

إن معرفة القاعدة النحوية لا تعني القدرة على تطبيقها في الخطاب التواصلي، تماما كما أن الدراسة الواعية للقواعد ليست المدخل الوحيد لتعلُّم اللغة. وهنا يبرز المقصود بـ "توجيه تعليم اللغة توجيها وظيفيا"، وهو أن يهدف تعليمها إلى تحقيق القدرات اللغوية عند الدارس؛ لكي يتمكن من ممارستها في وظائفها الطبيعية العملية ممارسة صحيحة" *(د.داوود عبده، ١٩٧٩م، ص٩)*. فاللغة الوظيفية مرتبطة أساسا بغرض تعلمها، وهو غرض يفرض الاستجابة لحاجات تبليغية عاجلة *(شريف بوشحدان، ٢٠٠٢م، ص١٣٧)*. ولا فائدة تجنى من تلقي المعلومات وترديدها دون أن يكون لما يتعلمه الدارس أثر في حياته العملية الواقعية، وهذا ما تؤكده الفلسفة الواقعية *(د.ظبية سعيد السليطي، ٢٠٠٢، ص١١٤)*.

وهو أمر يؤكده رجال التربية في العصر الحديث من أن قواعد اللغة بالنسبة للدارسين تشكل وسيلة لا غاية؛ فلا تقتصر لذاتها بل هي وسيلة إلى صحة التعبير؛ لذا "ينبغي أن يُقتصر في دراسة النحو العربي على ما يحتاجون إليه من القواعد اللازمة لتقويم ألسنتهم وتصحيح أسلوبهم" *(د.راتب قاسم عاشور، ود.محمد فؤاد الحوامدة،٢٠٠٧م، ص١٣٩)*. فهو في النهاية وسيلة استرشادية "لتعلم اللغة وكيفية السير على خطى المتكلِّمين بها، وليس بهدف لمعرفة الجزيئات الدقيقة في الأبواب النحوية وشواذها، وما جاز فيه الوجهان أو تعددت الوجوه"*(د.خليل عمايرة، ٢٠٠٤م، ص٥٤٠)*.

وعود على بدء، أقول: إن تدريس النحو التحليلي– الأدوات والحركات والإعراب – يختلف عن تدريسه وظيفيًا، وطلاب العربية من الناطقين بغيرها في حاجة ماسة إلى"نحو لا يُكتفى فيه بعلامات الإعراب، هم في مسيس الحاجة إلى نحو هو بالفعل علم العربية، شريطة أن يتناول مستويات اللغة جميعها، دون إهمال بطبيعة الحال لعلامات الإعراب... نحتاج إلى

نحو يدور بين الأدوات والآليات (*د.محمد عبد الفتاح الخطيب، ٢٠٠٩، ص٤١٩*). فقد باتت الحاجة ماسة إلى منهاج تعليمي "لا يقدم اللغة العربية كأنها ركام من القواعد والشواهد والشوارد، بل يقدمها لغة طبيعية، تسخر وسائلها الصرفية والتركيبية والصوتية والتنغيمية للتعبير عن المضامين الدلالية والأهداف التواصلية؛ منهاج يقدم قواعد اللغة العربية في صورة نحو تعليمي لا نحو وصفي، نحو هدفه تزويد المتعلم بالآليات التي تمكنه من استيعاب الوسائل المختلفة التي تملكها اللغة العربية، ويسخرها المتكلم للتعبير عن مراده ومقاصده" (د.عزالدين البوشيخي،٢٠٠٩، ص ص ٤٣٤-٤٣٥).

واعتماد الدرس اللغوي للنحو الوظيفي إطارا مرجعيا للعرض والتقديم ليس معناه جعل هذا النحو غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة ينبغي استثمارها بهدف تنمية قدرات المتعلمين اللسانية التواصلية من خلال إرسال الخطابات الصحيحة المقبولة واستقبالها مع مراعاة مقتضى الحال وكذلك استثمارها في القراءة والتعبير.

منهج الدراسة

تنطلق الدراسة من معطيات المنهج الوصفي وضوابطه، كما تمتح مفاهيمها وإجراءاتها من أدبيات اللسانيات الوظيفية والمشروع اللساني الذي اقترحه الباحث المغربي د.أحمد المتوكل، مبرِزا فيه قيمة الجوانب التواصلية وتأثيرها في الخصائص البنيوية للعبارات اللغوية، ومواليا جل عنايته للبعد التداولي في التحليل اللغوي، ومتخِذا منه بعدا للربط بين المفلوظات وسياق إرسالها.

وذلك قطعا دون أن نسعى في تقديم الأسس النظرية والمبادئ المنهجية العامة المعروضة في أدبيات اللسانيات الوظيفية ومشروع د.المتوكل، الذي تبنى فيه أفكار سيمون ديك وانطلق منها في تأسيس نظرية معاصرة للنحو الوظيفي العربي. إنَّ هدف البحث هو تقديم الخطاب النحوي إلى المتعلمين بشكل وظيفي غائي ذي خصائص بنيوية معتبرة.

لذلك فإن وجهة البحث لسانية وظيفية، تسعى إلى سبر طبيعة المتعلم واحتياجاته اللغوية ومشكلاته من خلال إسهامات علم اللغة التطبيقي، الذي يحاول الإجابة عن سؤال: ماذا نُدرِّس؟ أما سؤال: كيف نُدرس؟ فتكمن الإجابة عنه في مناهج تعليم اللغات، وحينها يبدأ علم اللغة التطبيقي في الربط بين الدراسات اللسانية التي تهتم بالنشاط اللغوي

وميكانزماته، في الوقت الذي تهتم فيه المناهج التعليمية بتشخيص هذا النشاط وإذكائه *(د.المصطفى بن عبدالله بوشوك، ١٩٩١، ص٤٣-٤٤)*. ولذلك لا تستند الدراسة إلى أساس تربوي يتناول تخطيط المنهج ومكوناته وأدواته أو يعالج الأهداف التربوية[٥]، فهو أمر متروك لذوي الاختصاص، ولقد اكتفيت باليسير من الأهداف لعلي أبلغ بالبحث تمامه.

■ موضوع الدراسة

اللغة وسيلة تعبيرية وظيفية، والتواصل هو الوظيفة الأساسية للغة، ويمكن الجزم أنه لن ينتهي المعنى اللغوي للملفوظ عند حدود مبناه الصرفي وتركيبه النحوي، ولكنه سيكتمل فى إطار سياقه الاتصالي الوظيفي. وبناء عليه فإن "دراسة اللغة دراسة شكلية معزولة عن السياق الاجتماعي والثقافي أمر منقوص، لايكتمل إلا بوضع هذه الدراسة الشكلية على محك الاستعمال، فهو وحده القادر على أن يسددها، ويمنحها كثيرا من الحيوية والانطلاق والقبول. على أن دراسة الاستعمال اللغوي لن تتم على وجهها الصحيح بمعزل عن الدراسة الشكلية للجوانب اللغوية. فالجانبان إذن متكاملان في دراسة الظاهرة اللغوية، ولايجوز أن نستغني بأحدهما عن الآخر، أو أن نُعلي من شأن أحدهما على حساب الآخر" *(د.إبراهيم السمرائي، ٢٠٠٩، ص٥٣)*.

ولذلك فإن الخطاب التعليمي التقليدي لن يجدي نفعا مع الدارسين إذا كان خطابا نظريا إسقاطيا، بل إنه سيقيم عزلة بينهم وبين التواصل المنشود. ولذلك ينبغي ألا يفهم هذا الخطاب "على أنه تكديس لأشكال وقواعد منعزلة – قلت أو كثرت – بل إرشاد للاستعمال الصحيح وفهم لغتنا" *(علية بيبية، ٢٠٠٩م)*. وكذلك فإن المعارف النحوية لن ينظر إليها بوصفها "مادة للحفظ، بل هي مادة يُواجه بها المرء في الحوار، ومن أجل الحوار التلقائي فقط مع اللغة واستعمالها الخلاق، فالنحو الوظيفي يطمح إلى التعيين في معرفة الأشكال واستعمالها حسب إنجازها" *(جرهارد هلبش،٢٠٠٣، ص٣٢٠)*.

وإذا كان حديثنا عن المقاصد والوسائل فإنه ينبغي لنا التفريق بينهما، وعدم "التزهيد في درس قوانين اللغة وأصولها، لكن الإغراق في الوسائل يفوت معرفة المقاصد كما يقول الأصوليون، خاصة إذا أنفقت في النحو الأعمار والسنون، فيخرج الطالب بعد سنوات من الجد في الحفظ ودراسة متون اللغة بحصيلة كبيرة، ولكن بدون قدرة على توظيف هذه

الأصول في المخاطبات والمكاتبات، والفهم والإفهام" *(عبد الناصر صبير، و نور الدين أحمد، ٢٠١١م، ص٢٥٣)*.

خلاصة القول إنه يجب "تنسيق الدروس النحوية في سياقات لغوية لها علاقة مباشرة بحياة الطلبة، وهذا لفتح مجال الممارسة والتطبيق بشكل واسع أمامهم... إن النحو الذي نريد أن نقدمه للطلبة هو نحو تطبيقي، وليس نحوا افتراضيا ونظريا إعرابيا، حيث يستطيع الطلبة بعد دراسة مجموعة من القواعد النحوية تطبيقها كلاما وكتابة وقراءة... إن النحو الذي يراد تدريسه هو من النوع الوظيفي والعملي" *(د.عبد الحليم محمد، وقصي سمير عباسي، ٢٠١٢، إنترنت)*.

المنحى الوظيفي في الوصف اللغوي

تنوعت مقاربات الوصف اللغوي، وكان مبعث هذا التنوع هو تعدد المقترحات حول طبيعة اللغة ذاتها ووظيفتها. هذا ويمكننا التمييز– داخل النظريات اللغوية المعاصرة – بين تيارين اثنين "أولهما: تيار يشمل النظريات اللغوية التي تعدُّ اللغات الطبيعية أنساقا مجردة، يمكن دراسة بنياتها بمعزل عن وظيفتها في التواصل داخل المجتمعات، وتعد النظرية التوليدية التحويلية – وما أفرزته من نماذج مجردة – ممثلا لها. وثانيهما: تيار يشمل النظريات اللغوية التي تذهب إلى أن بنيات اللغات الطبيعية مرتبطة بوظيفتها الأساسية وظيفة التواصل، ويدخل في هذا الإطار جميع النظريات التي تأخذ في وصفها اللغات الطبيعية البعد التداولي، كالنظرية النسقية والنظرية الوظيفية الأمريكية ونظرية النحو الوظيفي" *(علي آيت أوشان،١٩٩٨، ص٤٩، هامش ٣٣)*.

هذا ويجمع الوظيفيون على أن الوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وأنه لا يمكن رصد خصائص أية لغة أو وصف بنيتها دون استشعار قيمتها الاتصالية، وأن نموذج القدرة التواصلية: مرسل ⇆ مستقبل ينضوي تحته الخصائص التركيبية والدلالية والتداولية. كما اصطُلح على اتحاد خمس ملكات تؤسِّس في مجموعها نموذج القدرة التواصلية لدى مستعمل اللغة، هي المكونات اللغوية والمنطقية والمعرفية والإدراكية والاجتماعية، وهي

مبادئ لفطرية مستقلة عن خصوصيات اللغات الطبيعية، ولكل منها دورها وإسهاماتها *(د.أحمد المتوكل،١٩٩٣ ، ص٥)*.

وترتبط في المنهج الوظيفي البنية بالوظيفة، فالأولى انعكاس للثانية. ومرد هذا التصور هو جوهر المنهج الوظيفي الذي يأخذ في اعتباره زخم الاستخدام وشروطه[سياقات التواصل وظروف المستعمِلين]، كما أنه يعد اللغة نسقا متكاملا، تؤثر أجزاؤه بعضها في بعض. المستوى الوظيفي إذن هو مستوى تنظيم الجملة على أساس مطابقتها للسياق التبليغي. ولذلك تختص اللسانيات الوظيفية بدراسة العناصر اللغوية من خلال وظيفة كل منها في الملفوظ، ضمن عملية التبليغ. ولا يعد النموذج النحوي نموذجا وظيفيا،إلا إذا أُفرد فيه مستوى خاص للوظائف التداولية، باعتبارها خصائص تسهم في تحديد البنية التركيبية الصرفية للجملة أو النص.

وبذلك يختلف المنحى الوظيفي في تعليم اللغات عن "الطريقة التقليدية التي اتخذت من اللغة اللاتينية نموذجا يحتذى، وعن الطريقة البنيوية الوصفية والسلوكية، اللتين حصرتا الفعل اللغوي في سلوكات محددة. ذلك أن الطريقة التواصلية تقوم على طرح يأخذ بعين الاعتبار علاقة اللغة بالمجتمع... فإن غاية تعليم اللغة هي جعل المتعلم يمتلك قدرة تواصلية أي قدرة على استعمال اللغة في سياق تواصلي لأداء نوايا تواصلية معينة" *(علي آيت أوشان،١٩٩٨ ، ص٤٣)*.

ومما لا شك فيه أن التعليم الوظيفي للغات يركز أساسا على الإفادة باعتبارها وصفة "لإنجاح العملية التعلمية التعليمية، ولا سيما إذا كان التعليم للغة مرتبطا بالحياة المهنية. وفي هذا السياق لاينبغي أن يوجَّه المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة بقدر التحكم في استخدامها، فنجعلهم يعملون على اكتساب الملكة التبليغية، لا أن نحقق لديهم الملكة اللغوية التي هي معرفة علمية أكثر منها عملية" *(شريف بوشحدان، ٢٠٠٢م، ص١٤٠)*.

وتأسيسا عليه فإن المنحى الوظيفي في تعليم اللغات يعتمد المقاربة الوصفية التواصلية في تلقين الخطاب النحوي بوصفه اتجاها أثبت جدارته وكفايته في تطوير حلقات تعليم العربية للناطقين بغيرها على المستويين النظري والتطبيقي *(د.رشدي أحمد طعيمة، ١٩٨٩ ، ص٢٩)*.

ويرمي هذا الاتجاه الوظيفي إلى دمج المهارات اللغوية في ملكات المتعلمين ليتمكنوا من ممارستها في خطاباتهم الطبيعية فيما بينهم، ومع أبناء اللغة المستهدفة. ويتطابق ذاك المنحى الوظيفي مع المفهوم الحديث للتربية من أنها "إعداد للحياة وليست هي الحياة؛ لذلك ينبغي أن تمدنا دراسة اللغة بخبرات حية وواقعية ومهارات تعيننا على استخدام اللغة أحسن استخدام في تعاملنا اليومي للغة"(*د.ظبية سعيد السليطي، ٢٠٠٢، ص١١٩*).

وقد قدم د.داوود عبده ملاحظات أساسية في تعليم العربية وظيفيا حينما طرح طريقتين لتعليم [لن]، الأولى بوصفها أداة لنصب المضارع [تعليم تقليدي]، والثانية بوصفها أداة لنفي المستقبل [تعليم وظيفي]. ففي الحالة الثانية يُترك للدارس ملاحظة تحرك آخر المضارع بالنصب حال نفيه بلن، أو كونه مجزوما حال سبقه بـ [لم] بوصفها أداة لنفي الماضي. ومصحِّحا في الوقت ذاته أخطاء شائعة من قبيل *سوف لا أفعل*، *وسوف لن أفعل*. فتكون الطريقة الثانية خادمةً لفكرة تحرك المضارع أفضل من الأولى التي قدمتها جافة تقليدية، بخلاف كونها ملهمة للدارسين فكرة الصحة التعبيرية بين نفي الماضي ونفي المستقبل، وإن لم يرد في كلام المعلم مفردات من قبيل مرفوع منصوب مجزوم، معرب مبني... إلخ (*د.داوود عبده، ١٩٧٩م، ص ص١١ – ١٤*).

– التعليم النَّحوي الوظيفي (الهدف/ المحتوى/ الإستراتيجية/التدريب) [٦]

إن القدرة التواصلية أو التداولية لدى المتعلم هي المسؤولة عن توليد جمل صحيحة تركيبيا ودلاليا، وتداوليا [أي مطابقة لمقامات استعمالها ومحقِّقة لأهداف إرسالها]. بخلاف الاتجاه التوليدي التحويلي الذي حصرها في قدرة نحوية أساسية، قوامها عدد من المبادئ، تعنى بإنتاج عدد لا نهائي من الجمل السليمة تركيبيا ودلاليا (*د.عزالدين البوشيخي، موقع إنترنت*).

وإن الفارق بين النحو غير الوظيفي [الصوري] وبين النحو الوظيفي جد كبير، والفصل بينهما أمر حتمي. ففي حين يُكتفى في الأول بتحديد أدوار أو وظائف بنية الجملة [الوظائف النحوية: كالفاعل، والمفعول...إلخ)، دون تمثيل لمستويي الوظائف الدلالية

والتداولية، أو حتى دون اعتبارهما مفاهيم أولية مشتقة من المكون التركيبي– تماما كما هو الحال مع نماذج الأنحاء النحوية التوليدية التحويلية– فإنه لا يُقتصر في الثاني [الوظيفي]على الدور الذي تلعبه الكلمات أو العبارات في الجملة – أي الوظائف التركيبية أو النحوية كالفاعل والمفعول– لأن هذه الوظائف لاتمثل إلا جزءا من كل، تتفاعل مع وظائف أخرى مقامية أو تبليغية هي الوظائف الدلالية والتداولية، بحيث تترابط الخصائص البنيوية للعبارات اللغوية بالأغراض التبليغية التواصلية، التي تستعمل هذه العبارات وسيلة لبلوغها. وبهذا يكون النحو الوظيفي هو ذلك الجهاز المركب من محصلة الوظائف التركيبية والدلالية والتداولية المتضافرة فيما بينها *(يحيى بعيطيش، 2006، ص ص٤١-٤٢)*.

ولذلك فإن أهداف المتعلمين وحاجاتهم – وفق الاتجاهين السالفين [البنيوي/الوظيفي] حتما تفترق– ففي الأول يكتسب المتعلم مخزونا من التراكيب، عليه أن يتعلم كيف يستخدمها في خطاب ناجز [قدرة لغوية ثم قدرة تواصلية لاحقة]. بخلاف الثاني الذي سيلبي حاجة الدارس ويمنحه قدرة لغوية فاعلة من خلال بناء قدرته التواصلية(٧).

- **(أولا) الهدف**

تقديم البنى النحوية الوظيفية الأكثر شيوعا واستخداما في خطاب تعليمي معرفي متكامل، يراعي أهداف المتعلمين وحاجاتهم، ومن خلال نصوص وظيفية جوهرها الفهم والمزاولة. ثم التحقق من قدرتها التفسيرية بإنتاج بنيات أخرى صحيحة مثلها، مما يمنح القاعدة النحوية ثباتا في قريحة المتعلم. وبذلك نمكّن الدارس من استخدام مخزونه القواعدي واستثمار مكتسباته النحوية والبلاغية في إنتاج واستقبال وحدات تعبيرية وكتابية سليمة في الخطابات المكتوبة والمحكية، وعليه فإن السعي سيكون في أثر النحو العملي لا العلمي(*صاحب المصطَلحين د.حسن عون، ١٩٦٩، ص ص ٤٥– ٤٦*).

- **(ثانيا) المحتوى**

خطاب تعليمي ممزوج بسياقات واقعية، يلائم الملكة اللغوية للناطقين بغير العربية، ويتسم ببساطة صياغته وقرب مأخذه، وفي سبيل ذلك ينبغي الاقتصار على الموضوعات ذات التطبيق المباشر في واقع الاستخدام اللغوي؛ مما يعين الدارس على استخدام اللغة بشكل

مقبول بين أبنائها. وذلك بالتخلص من "المقررات المبنية على النصوص المصطنعة غير الطبيعية، وأن تكون المقررات وظيفية، مؤسسة على التدريج الدوري، شاملة للمواقف والأدوار الاجتماعية التي سيواجهها المتعلم"*(د.عبده الراجحي، ٢٠١٣، ص١٠٥)*.

● ثالثا الإستراتيجية

إن الحديث عن اللغة قبل معرفة كيفية استخدامها أمر لا جدوى منه بالنسبة للمتعلِّم الأجنبي، إذ ينبغي له أولا اكتناز الجمل الرئيسة والتراكيب الأولية والتعبيرات الأساسية، وأن يأنس استخدامها وظيفيا حتى يعتاد إنتاجها وفهمها، ثم إنه من خلال مراقبته لها في مواقف متنوعة يستطيع أن يستنبط سلوكها النحوي، مما يهيىء له اكتساب القواعد دونما حاجة إلى خطاب نحوي خالص.

وإن تنمية حاسة الاستنباط عند الدارس يمنح السلوك النحوي ثباتا في قريحته، كما يمثل عملية استدعاء أو ترابط شرطي بين القاعدة وأشهر مثال لها، مما ينمي خاصية القياس عنده في بناء جمل صحيحة على مستوى الأبنية النحوية الوظيفية. وذلك بخلاف الوسائل التقليدية التي من شأنها رفع معدلات الحفظ والاستظهار.

● (رابعا) التدريب

[١]تصميم المواد التعليمية على هيئة مناشط هدفها المشاركة، مع تقليص المهام القلمية وأوراق العمل المنفصلة، مما لا يسهم في بناء خطاب نحوي تطبيقي يتقاطع مع حاجات الدارسين.

[٢]اكتشاف القواعد النحوية من خلال استنتاجها بخلاف الوسائل التقليدية التي تباشر وسائل من شأنها رفع معدلات الحفظ والاستظهار؛ "فإنه من خلال ملاحظة اللغة وتقليدها في المواقف الحقيقية يستطيع الدارس أن يسيطر على القواعد عن طريق الاستنتاج، ودون الحاجة إلى معرفة واعية تفصيلية في شكل قواعد نحو" *(د.محمود كامل الناقة، ١٩٨٥، ج٢، ص ص ٣٢٣ – ٣٢٤)*.

[٣]تقديم تطبيقات من شأنها تثبيت القواعد النحوية في ذهن الدارس، ثم تمثُّلها واستظهارها في حديثه وكتابته، فإن "كفاية الناطق بغير العربية كفاية مُتعلمة تتضمن معرفة

مباشرة، فيلجأ بصورة واعية إلى قواعد اللغة كلما أراد التعبير بها"*(ميشال زكريا،١٩٨٥،ص٦٩)*. ولقد أشار د.الناقة إلى المزايا الثلاث التي تؤديها التدريبات في برامج تعليم اللغات الأجنبية "أولها: أنها تحدد وتوضح الأهداف المقررة من المنهج، وثانيها: أنها تستثير دوافع الطلبة إلى التعلم، وثالثها: أنها تقيم تحصيل الطلبة في الغرفة الدراسية" *(د.الناقة،١٩٨٥،ج٢، ص٢٧٢)*. كما اقترح د.الناقة مواصفات عامة لتلك التدريبات، منها "أن تتعدد أشكالها– أن تستثير الدارس إلى العمل الذاتي– أن تصمم في كل درس لكي تصل بالدارس إلى استخدام محتواه اللغوي بشكل فاعل– أن تركز على التقابل بين العربية ولغة الدارس– أن تركز على المشاكل الأخرى الناتجة عن دراسات تحليل أخطاء الكفاية"*(د.محمود كامل الناقة، ١٩٨٥، ج٢، ص ٢٧٢)*.

[٤]استغلال نظرية الألعاب اللغوية، فإن "المتأمل للجو المبهج الذي تُضفيه الألعاب على دروس اللغة، والآثار الطيبة التي تتركها في نفوس الدارسين، وما يطرأ على لغتهم من تطور ونمو سيقتنع ـ بلا شك ـ بجدوى استخدام الألعاب اللغوية بوصفها عاملا ملطِّفا من جفاف الدروس وتعب التدريبات، ووسيلة لتنمية مهارات اللغة، وتوفير فرص الاتصال بين الدارسين في مواقف اجتماعية طبيعية مرحة"/*(مصطفى ناصف عبد العزيز، ١٩٨٣، ص٧)*. وحول توظيف المهارات الذهنية في الألعاب اللغوية:"هناك مكان في فصل اللغة لأنواع مألوفة من ألعاب التنافس والمجازفة، التي تتمثل في التسابق لإكمال عمل أو التباري لتسجيل أكبر عدد من النقاط. ولكي يتم ذلك لامناص من توظيف مهارات مثل: الملاءمة والتمييز والتعرف والتسلسل والتتابع والاستدلال. ولا شك أنَّ اللغة الناتجة من مثل هذه الأنشطة يمكن أن تكون مفيدة للغاية"/*(مصطفى ناصف عبد العزيز، ١٩٨٣، ص١٧)*.

[٥]تشجيع محاولات الاتصال داخل القاعات وخارجها، وحفز الدارسين وإرشادهم إلى أن الكفاية الاتصالية هي الهدف الأسمى، مع مراعاة غمسهم في مواقف طبيعية ضاغطة يتسنَّى لهم تمثل ما تلقَّوه فيها.

[٦]استثمار الجداول النحوية والرموز والأسهم والأقواس والمشجرات، من خلال رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات، وهو من الخطوات الإجرائية الناجزة لطرح مبادئ الخطاب النحوي وظيفيا.

[٧]استنطاق أخطاء الكفاية عند المتعلمين وتحليلها للاستفادة مما توحي به من إشكالات لغوية وغير لغوية[٨].

– الضوابط العامة لخطاب التطبيق النحوي

[١]الشيوع والاستخدام: إن التعليم الوظيفي يعني انتخاب القواعد الفاعلة التي يحتاج إليها المتعلم حال خطابه مع أبناء اللغة المستهدفة، وهذا يعني استيعاب منظومة القواعد المنتخبة – وفق سياقات استعمالها – التي تتطابق مع النشاط اللغوي الفعلي للغة المستهدفة، وتقديم الموضوعات الأكثر دورانا في الواقع اللغوي، من مثل حروف العطف والجر، والإضافة، والأفعال الماضية والمضارعة، وأدوات النصب والجزم ... إلخ[٩]؛ لأن المتعلم سيتمكن حينئذ من توظيفها للتعبير عن موضوعات شتى: علمية وأدبية وقانونية واقتصادية... إلخ.

كذلك تأجيل ما ليس له صدى على مقياس الاستخدام الفعلي، من قبيل: التمييز، والمفعول المطلق، والمفعول لأجله، والتوكيد، والترخيم، والندبة، والاستغاثة، والتنازع والاشتغال، والإعراب التقديري، وحذف الفاعل والمفعول، والتقديم والتأخير، والمصدر المؤول، وأنواع الخبر؛ لأن هذه الموضوعات تناسب المختصين. كذلك " ضرورة البعد عن الاستطراد في الموضوعات النحوية التي لا تفيد الطالب في مواقع الحياة؛ كدقائق الإعراب وما يتصل به من بناء وإعراب تقديري ومحلي، ويحسن بالمدرس العناية ببيان معاني الأدوات اللغوية وطريقة استعمالها في الكلام، وبيان أثرها الإعرابي دون تفصيل" *(عابد توفيق الهاشمي،١٩٨٧، ص ٢٠٤)*.

ومما يذكر في هذا السياق أن شيوع [كان، وإنَّ، وأنَّ] أكثر من [ما فتئ، وما انفك، ولكن، وليت]. ويزيدنا د.الناقة من الشعر بيتا "إن أكثر التوابع شيوعًا هو النعت، وأقل التوابع شيوعًا التأكيد... وإن الفاعل أكثر المرفوعات شيوعًا، وضمير الغائب أكثر شيوعًا من ضمير المتكلم والمخاطب، والمفعول به لعامل مذكور هو أكثر المنصوبات شيوعًا/*(د.محمود كامل الناقة، ١٩٨٥، ج٣، ص ص٢٣–٢٤)*. كذلك ينبغي استبعاد الأمثلة التي حوت خلافات بين علماء النحو، والافتراضات التي لم تكن موجودة أصلا في

اللغة (*للتفصيلات: أحمد شيخ عبدالسلام، ١٩٩٦، ص٦*). وذلك مادام الهدف هو أن يكون "درس القواعد وسيلة محببة تعين على سلامة اللسان والقلم من الخطأ، دون الإيغال في سرد التفاصيل النحوية والشواهد اللغوية وحفظ المصطلحات" (*جودت الركابي،١٩٨٦، ص١٣٥*).

[٢]المشابهة والمقارنة: وهو ضابط يسهم في تكوين ترابط بنيوي ودلالي بين الأبنية المختلفة والموضوعات في ذهن الدارس، كذلك يساعده في عمليتي التخزين والاسترجاع. كأن يدرس المعرب في مقابل المبني، والفاعل في مقابل المبتدأ أو نائب الفاعل، والأفعال الناقصة في مقابل الحروف المشبهة بالفعل، والجملة الاسمية في مقابل الجملة الفعلية، والإثبات في مقابل النفي، والذكر في مقابل الحذف، والإظهار في مقابل الإضمار، والتقديم في مقابل التأخير، والفصل في مقابل الوصل، والخبر في مقابل الإنشاء، والتقييد في مقابل الإطلاق، والتنكير في مقابل التعريف... وهلم جرا.

[٣]العرض والتقديم: إننا لا يمكننا إغفال دور المعلم في طرح القواعد النحوية بدءًا من استحضار الغايات، وتصور المقاصد، ثم تنظيم المنهج واختيار طريقة التدريس الملائمة المستمدة من واحدة من نظريات التعلم على اختلاف مبادئها واستراتيجياتها، واستثارة الطلاب واستثمار حافزيتهم. ومما يستند إلى وعي المعلم أيضا قدرته على عرض بعض مظاهر النحو الشكلي وتقديمها في شكل سائغ من قبيل الجملتين الآتيتين [قرأ التلميذ الدرس، والتلميذ قرأ الدرس]. فلا فائدة عملية ترجى من تعليمه أن الفاعل في الجملة الثانية ليس التلميذ كما في الجملة الأولى، بل ضمير مستتر تقديره هو، ولا تعليمه التمييز بين الفتحة في نهاية قرأ والفتحة في نهاية الدرس باعتبار أن الأولى حركة بناء والثانية حركة إعراب... ولكن ما يجيزه للدارس أن يتعلمه أن العربية تجيز الجملتين، بوضع الفعل قبل الفاعل أو بعده، وأن الفعل الماضي في مثل هاتين الجملتين ينتهي بفتحة، وأن الفاعل ينتهي بضمة والمفعول به بفتحة...إلخ (*د.داوود عبده،١٩٧٩، ص٥٥*).

ويضرب د.داوود عبده مثالا آخر يحتاج إلى معلم واع بصدد تقديمه للدارسين هو أن بعض حركات الإعراب تكون شكلية دون سند وظيفي مقبول مقنع "فأداة التأكيد إنَّ، وأداة الاستدراك لكنَّ، وأداة التمني ليت ترد كلها في موضوع واحد (إن وأخواتها). في حين

ترد أدوات النفي– رغم اشتراكها في وظيفة لغوية واحدة– في موضوعات مختلفة، فليس ترد مع كان وأخواتها، وغير مع أدوات الاستثناء، ولم مع أدوات الجزم، ولن مع أدوات النصب إلخ" *(د.داوود عبده،١٩٧٩، ص ص٥١–٥٢)*.

ومما ينبغي لفت النظر إليه بمزيد الأهمية أن العربية "تعد من اللغات التي يتحتم فيها التمييز بين الحالة الإعرابية والعلامة الإعرابية، بين الرفع والضم وبين النصب والفتح وبين الجر والكسر. ما يفرض هذا التمييز أن الحالة الإعرابية لا تتحقق دائما في شكل العلامة الإعرابية المتوقعة كما هو الشأن في جمع المؤنث السالم في حالة النصب، وأنها قد لا تتحقق إطلاقا كما هو الشأن في ما يسمى الاسم المقصور مثلا"*(د.أحمد المتوكل،٢٠٠٦م، ص٩٨)*.

[٤]السبق والانتظام: استثمار فكرة الأصل والفرع في المناهج النحوية، فيُقدَّم الأصل على الفرع، مثل المفرد على الجمع، والمذكر على المؤنث، والنكرة على المعرفة، والإثبات على النفي، والمجهول على المعلوم. كذلك يتقدم المطرد التام على الشاذ، فتقدم الجموع السالمة على جموع التكسير، والمبني للفاعل على المبني للمفعول.

[٥]التدرج والتوزيع: يقول ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلِّمين إنما يكون مفيدًا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا قليلا" *(ابن خلدون، ج٢ ، ص٣٤٧)*. وهذا ما يؤكده المختصون: "إن اكتساب اللغة عند الأجانب قائمٌ على اكتساب القواعد اللغوية، وكما لاحظنا فإنه يتم بتعلم التراكيب الأقل تعقيدا أولا ثم الأكثر تعقيدا" *(د.داود عبده، ١٩٨٤ ، ص٨٣)*.

فإن عرض الموضوعات النحوية بطريقة تصاعدية من شأنه أن يمكن الدارس أن يتمثلها وظيفيا. والتدرج في طرح القواعد يعني "إدخال نواة التراكيب قبل التركيب الموسَّع، ويقصد به عدم الإدخال في صورة من صوره الموسعة قبل إدخاله في أبسط صوره، فلا يصح مثلا إدخال تركيب مثل «هذا الطالب الباكستاني جديد» قبل إدخال «هذا الطالب جديد»، وهذا بدوره لا يدخل قبل«الطالب جديد» *(د.محمود كامل الناقة، ١٩٨٥ ،ج٣، ص٢٨)*.

ومنه أيضا "الصفة وأفعل التفضيل، فإن الطفل العربي أو الطالب الأجنبي حين يتعلم قاعدة صياغة أفعل التفضيل من الصفة على وزن أفعل، يستطيع أن يصوغ أكبر من

كبير، أو أشطر من شاطر، وأشجع من شجاع، أما إذا كان الطفل أو الطالب الأجنبي قد تعلم أشجع قبل أن يتعلم شجاع، فإنه لا يستطيع استنتاج الصفة من ذلك، فقد يكون الصفة على وزن فعيل أو فاعل، أو فعال أو فعل... وإن الفعل المتعدي أصعب من الفعل اللازم؛ ولهذا يتعلم الطفل [نام] قبل كلمة [نوَّم]، وأفعل التفضيل أصعب من الصفة؛ ولهذا يتعلم الطفل كلمة «حلوان» قبل كلمة «أحلى»" *(د.داود عبده، ١٩٨٤، ص٨٤)*. ومنه كذلك أسماء الأفعال، فالمتعلم يستدعي الأفعال بسرعة، ويستدعي الأسماء بسرعة أكبر، لكنه في أسماء الأفعال لن يستدعيها بالسرعة نفسها، اللهم إلا في سياقات معينة مثل: «آمين– أف – هيهات... إلخ». كذلك لام الابتداء وتزحلقها للخبر، ففي سورة يس قوله تعالى:(فقالوا إنّا إليكم مرسلون) الآية ١٤، ثم قوله تعالى: (قالوا ربنا يعلم إنا إليكم لمرسلون) الآية ١٦ من السورة نفسها.

– الخاتمة

لقد تبنت الدراسة اتجاه المقاربة الوظيفية بوصفها أنجع الوسائل في تقديم الخطاب النحوي لدارسي العربية من الناطقين بغيرها، وأن المعالجة الوظيفية هي الأنسب لحاجات المتعلمين وغاياتهم من الإقبال على حلق تعليم اللغات، وأن تلك المعالجة تستلزم اعتماد طرق تدريس فاعلة، ترصد المناشط اللغوية الاتصالية المرتبطة بها، بعدما أضحى تعليم العربية سوقا رائجة في موطنها وفي غيره للفئات كلها.

وبعد... فإن قُدر لهذا البحث الظهور، فذاك بمنِّ الله وحده، وعظيم فضله، وجزيل عطائه. وإن هذا جهد المقل، وإني لأرجوه عز وجل أن يكون البحث وافيا بغرضه، محققا لهدفه، مستويا على سوقه. وقد صح العزم مني على إتمامه بتلك الصورة، ولست أغالي فأدعي لهذا البحث كمالا وهو لله وحده، أو أدعي العصمة من الزلل وقد خص الله بها نفسه، وإنما غاية المراد أن يحقق البحث الفائدة المرجوة منه. ولا يبقى على قارئ البحث سوى أن يغفر لنا ما قد يرصده من زلل. ولا أزعم أنني بلغت التمام بعملي هذا، فنضَّر الله وجه من نظر فيه فسد خلله، وستر زلله، وقد علم الأوائل والآواخر أنه ليس لمن كتب عصمة. أسأل الله أن يتقبله، وأن ينفع به، وأن يختم بالصالحات أعمالنا، إنه أكرم مسؤول وأرجى مأمول، وهو

المستعان وعليه التكلان. وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه وسلم تسليما كثيرا

-النتائج

[١]إن النظرة الوظيفية للخطاب النحوي تتفق مع طبيعة اللغة ذاتها، بوصفها ظاهرة اجتماعية، وليست قالبا جامدا منفصلا عن العلاقات الاجتماعية بين الأفراد والظروف المحيطة بهم.

[٢]إن التعليم النحوي الوظيفي هو خطاب تطبيقي، يستحضر قدرات الدارسين وحاجاتهم؛ لذلك يتحرى منظومة قواعد منتخبة، ذات طبيعة وظيفية؛ تدعم الدارس في إصداراته المكتوبة والمحكية.

[٣]إن اعتماد الخطاب الوظيفي إطارا مرجعيا للعرض والتقديم ليس معناه جعل هذا النحو غاية في حد ذاته، وإنما وسيلة ينبغي استثمارها بهدف تنمية قدرات المتعلمين التواصلية، كما أنه لايعني بالضرورة التقعيد لنحو جديد، وإنما إعادة ضبطه لكي يطابق الملكة اللغوية للعربي المعاصر.

-التوصيات

وبعد... فإنني آمل أن أكون قد وفيت الدراسة حقها، ووصلت بها إلى غايتها، وقبل أن أرفع قلمي عن هذا العمل فإنني أنوه بمزيد الاهتمام إلى أهمية:

[١]تقديم مبادئ نحوية عامة ضابطة، هدفها تزويد الدارسين بالمهارات اللغوية التي تجعلهم قادرين على فهم طبيعة اللغة، والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها.

[٢]اختبار الاتجاه الوظيفي في الوصف النحوي، ونقل إسهاماته إلى الدرس النحوي العربي المعاصر، فالوظيفية هدفها تعويد المتعلم أساليب التواصل، وأغراض الاستعمال، والتأكد من مطابقتهما لمقتضى الحال. بخلاف اللسانيات البنيوية التي تستقري الظواهر اللغوية بهدف تمكين الدارس من تطبيق القواعد والمفاهيم والأساليب المكتسبة في تحليل النصوص أو قراءتها، كذلك تنمية الرصيد النحوي والصرفي عنده.

[٣]ترسيخ العادات اللغوية الصحيحة عند الدارسين من قبيل تعويدهم: التناوب بين

أزمنة الأفعال في العربية، واستخدام المبني للمجهول بالتناوب مع المعلوم – استخدام اسم المفعول بوصفه صيغة صرفية ناجزة [ممنوع، مغلق، مفتوح، موجود]– الالتفات إلى المقصد التداولي لترتيب المفردات داخل النصوص وفق ما يستدعيه سياق الخطاب [نحو تقديم المفعول لأجله في: تنفيذًا لأمر المدير العام، تجاوبًا مع اللوائح والقوانين، نظرًا لأهمية الموضوع] – ضبط بنى الكلمات، وضبط أواخرها(١٠). وذلك من خلال خطاب تطبيقي شائق، لايسهم في إقامة عزلة بينهم وبين الاستعمال اللغوي المنشود.

[٤]تأجيل العناصر النحوية التي يصعب على بعض المتعلمين اكتسابها، إما لعدم وضوحها في ذهنه، أو لعدم قدرة المتعلم على استيعابها، أو لعدم وجود أصل لها في نظامهم اللغوي كبعض جموع التكسير والمثنى والمؤنث المعنوي والنكرة والمعرفة.

[٥]زيادة التدريبات الشفهية القائمة على المحاكاة والتكرار، فلا يقتصر الخطاب التعليمي على عرض القاعدة ومناقشة الأمثلة، ثم استنباط القاعدة وتقريرها في أذهان الدارسين؛ بل زيادة جرعة التدريبات حتى تتكون العادات اللغوية الصحيحة عند الدارسين.

[٦]استثمار الجداول النحوية والأشكال المساعدة خلال عرض مبادئ الخطاب النحوي، وذلك من خلال رسوم بيانية بسيطة يشار فيها إلى العلاقات والعمليات بالرموز والجداول والسهام والأقواس والمشجرات، وتستثمر فيها الألوان.

■ هوامش البحث

[١]هناك من يلتزم التفرقة بين تعليم العربية بوصفها لغة أجنبية أو بوصفها لغة ثانية. قاصدا بالأولى – ***As a Foreign Language*** – تعليم اللغة في بيئة لا تُستعمل فيها، ومنه تعليم الإنجليزية في أقطارنا العربية. في حين أن الثانية – ***As a Second Language*** – وقاصدا بالثانية تعلُّم اللغة مع استخدامها في في بيئة التعلُّم إلى جانب اللغة الأم، نحو تعليم الإنجليزية في الهند والفلبين *(د.محمود كامل الناقة،١٩٦٧، ص٤٨٥–٤٨٦ بتصرُّف)*.

[٢]أرى أن هذا التفسير ليس مستقرا دوما؛ فإنك لن تعدم من النحاة من يقدم بعض التراكيب مصحوبة بضوابط إرسالها وسياق استقبالها، فقد اتصل سيبويه – على سبيل المثال– بالواقع اللغوي وهو بصدد التعامل مع المرويات، واحتكم إليه في العديد من المواضع، كما فحص عددا من الأطر الاجتماعية والثقافية التي درج القوم عليها، ولهذا كانت آراؤه مطابقة لأساليب العرب وأنماط استعمالاتهم؛ بسبب الاستقراء الدقيق لواقع الاستعمال اللغوي، وبسبب ما أوتي من دقة النظر وسعة الإحاطة ومهارة الصنعة *(د.محمد عديل، ٢٠١٣)*. فتراه يتسع في تحليل التراكيب إلى وصف المواقف الاجتماعية التي تستعمل فيها "واللغة عنده لم تكن تنفك عن ملابسات استعمالها، ومقاييس اللغة عنده تستمد من معطيات النظام الداخلي للبناء اللغوي كما تستمد من معطيات السياق الاجتماعي التي تكتنف الاستعمال اللغوي"*(د.رشيد بلحبيب، أثر العناصر غير اللغوية في صياغة المعنى)*. ولذلك نحن متفقون مع من يذهب إلى أن تعليم اللغة العربية وتعلمها ينبغي أن يظل موصولا بفكر علماء الأمة الأوائل، الذين اشتغلوا بالدرس اللغوي في سياقه الاجتماعي الوظيفي *(د.دخيل الله بن محمد الدهماني، ٢٠٠٧م)*.

[٣]من النقاط الجديرة بالاعتبار، وتستحق دراسة منفصلة بذاتها: هل يمكن تحقيق الكفاية الاتصالية لمتعلمي اللغات من غير أبنائها، أم يصعب ذلك فعليا، كما رأي ابن خلدون في ندرة تحصيل الملكة اللسانية للمستعربين من العجم، فقد وسم ملكتهم بالمخدوشة؛ بعدما سبقت لهم ملكة أخرى مما يعوق تمام ملكتهم الجديدة، ويفرق بينهم وبين العرب الأقحاح، واقرأ إن شئت: "وقد تقدَّم لنا أن اللغة ملكة في اللسان، وكذا الخط صناعة ملكتها في اليد. فإذا تقدَّمت في اللسان ملكة العجمة صار مقصِّرا في اللغة العربية؛ لما قدمناه من أن الملكة إذا تقدمت في صناعة بمحل فقلَّ أن يجيد صاحبها ملكة في صناعة أخرى، وهو ظاهر. وإذا كان مقصرا في اللغة العربية ودلالتها اللفظية والخطية اعتاص عليه فهم المعاني منها كما مر، إلا أن تكون ملكة العجمة السابقة لم تستحكم حين انتقل منها إلى العربية، كأصاغر أبناء العجم الذين يربون مع العرب قبل أن تستحكم عجمتهم، فتكون اللغة العربية كأنها السابقة لهم، ولا يكون عندهم تقصير في فهم المعاني من اللغة العربية " *(ابن خلدون، ج٢، ص٣٦٥)*. وفي موضع آخر: "وإذا تبين لك ذلك علمت منه أن الأعاجم الداخلين في اللسان العربي، الطارئين عليه، المضطرين إلى النطق به؛ لمخالطة أهله كالفرس والروم والترك بالمشرق، وكالبربر بالمغرب، فإنه لا يحصل لهم هذا الذوق لقصور حظهم في هذه الملكة التي قررنا أمرها؛ لأن قصاراهم – بعد طائفة من العمر، وسبق ملكة أخرى إلى اللسان وهي لغاتهم– أن يعتنوا بما يتداوله أهل مصر بينهم في المحاورة من مفرد ومركب لما يضطرون إليه من ذلك" *(السابق، ص٣٨٨)*. *(للتفصيلات انظر: د.محمد عيد،١٩٧٩، ص٧٥)*. وأرى أن الواقع يخالف ذلك فقد يرقى الدارس الأجنبي إلى مرتبة

المتحدِّثين من أبناء اللغة، طلاقة وفصاحة وتذوقا، وربما يصعب تمييزه منهم في أحايين كثيرة، ولكن ذلك قطعا مرهون بتوافر أسباب وشروط معينة.

[٤]وذلك ينطبق على المحاولات كلها: بدءًا من إبراهيم مصطفى(إحياء النحو)، ومقدمة كتاب الرد على النحاة لشوقي ضيف، والنحو الجديد لعبد المتعال الصعيدي، و النحو المنهجي لمحمد أحمد برانق، ونحو التيسير لأحمد عبد الستار الجواري، وفي النحو العربي لمهدي المخزومي، واللغة العربية المعاصرة لمحمد كامل حسين، وانتهاء بتجديد النحو لشوقي ضيف.

[٥]أقصد "المتغيرات السلوكية أو نواتج التعلم التي يسعى المعلم إلى إحداثها في تلاميذه في الوقت المخصص للتدريس، وهذه التغيرات السلوكية المتوقع حدوثها تقبل الملاحظة والقياس"/(*د.حسن شحاتة،٢٠٠٣م، ص٦٢*).

[٦]المنحى أو المدخل الوظيفي في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها يقصد به اعتماد المقاربة الوظيفية في تلقين الخطاب النحوي بوصفه اتجاها أثبت جدارته وكفايته في تطوير حلقات تعليم العربية للناطقين بغيرها على المستويين النظري والتطبيقي. ومن الجدير بالذكر أن المذهب الوظيفي يرجع إلى أفكار اللغوي البريطاني **G.R.Firth**، الذي يرى أن اللغة أداة تفاعل بين شخصي (*هـ.دوجلاس، ١٩٩٤م،ص٣٤٢*).

[٧]انطلاقا من التفرقة بين الكفاءة اللغوية ***Competence Linguistic***، والكفاءة الاتصالية ***Competence Communicative***. ويقصدُ بأولاهما تزويد الدارس بالمهارات اللغوية التي تجعله قادرا على فهم طبيعة اللغة، والقواعد التي تضبطها وتحكم ظواهرها. فأقدر الناس على التعامل باللغة هم أولئك الذين يعرفون أصولها، ويفهمون قواعدها. وأما الثاني فمفاده تزويد الدارس بالمهارات اللغوية المناسبة التي تمكنه من الاتصال المثمر بمتحدثي اللغة المستهدفة(د.رشدي طعيمة، ١٩٨٢ ص٢٨-٢٩ بتصرف). وأرى أن الجمع بين المسارين بين في مضمار تعليم اللغات هو الهدف المنشود؛ فوقوف الدارس المتقدِّم ***Advanced Learner*** على آلية عمل النظام اللغوي للغة المستهدفة أمر في غاية الأهمية، إذ يزيده وعيا بالنظام الوظيفي والتعبيري لها، كما يدفعه إلى التفكير بمنطق اللغة، وممارستها ممارسة واعية، مما لا يجعله بمعزل عن إدارة اللغة بشكل فاعل خارج القاعة الدرسية.

[٨]هناك فارق بين أخطاء الأداء ***Mistakes*** وبين أخطاء الكفاية ***Errors***، وهما معا محط اهتمام الباحثين في مجال تحليل الأخطاء اللغوية ***Error Analysis***. ويفرقون بينهما، باعتبار الأولى عفوية يرتكبها الجميع حال حديثهم باللغة الأم أو اللغة الثانية، وهي أخطاء غير منتظمة تنتج بطريقة عشوائية عرضية، دون أن تكون لها صفة التكرار. بخلاف الثانية ومردها الاستعمال الخاطئ لقواعد اللغة بطريقة منتظمة، يقع فيها الناطقون من غير أبناء اللغة وكذلك الأطفال قبل إتمام عملية الاكتساب اللغوي(للتفصيلات د.عمر يوسف عكاشة، ٢٠٠٣، ص٩١-٩٢ بتصرُّف).

[٩]هناك محاولات عديدة لتحديد الموضوعات الأساسية التي ينبغي تقديمها لمتعلمي العربية الأجانب. منها دراسة محمود أحمد السيد[أسس اختيار القواعد النحوية في منهج تعليم اللغة بالمرحلة الإعدادية]، فقد توصل إلى واحد وعشرين موضوعا أساسيا يجدر البدء بها في الخطاب النحوي التطبيقي، هي: المضارع وأحواله، والفاعل، ونائب

الفاعل، والمبتدأ والخبر، وإن وأخواتها، وكان وأخواتها، والمفعول به، والمفعول فيه، والحال والاستثناء والتمييز، والمجرور بالحروف والمضاف إليه، وحروف الجر وحروف العطف، وحروف النصب وحروف الجزم، وأسماء الاستفهام، والإفراد والتثنية والجمع، والأسماء الخمسة والنعت. كذلك دراسة د.عبد الرزاق عبد الرحمن السعدي، ودعبد الوهاب زكريا [منهج مقترح لتعليم النحو العربي للناطقين بغير العربية].

[١٠] من الأمور الجديرة بالنظر تعويد الدارس ضبط أواخر الكلمات، وعدم تفويتها بالوقف غير المبرر الذي يفسد المعنى؛ فالحركة الإعرابية "إجراء شكلي وظيفي، فهي تبث المعنى وتراقبه في البنية التركيبية، وتنظم هندسة الكلم من فصل ووصل، وتمام ونقصان، إنها الحد الفاصل بين المبنيات والمعربات، وهي أيضا تميز بين التراكيب اللازمة والمتعدية التي تسير نحو التوسع واسترسال المعنى، فهي نظام شكلي شديد الاختزال، ولكنها ذات أبعاد تجريدية موغلة في الاسترسال"/(*د.دليلة مزوز، ٢٠١٠م، ص ص ٤ –٥*).

مراجع البحث

■ (أولا) الكتب

[١] د.إبراهيم يوسف السمرائي، التنظير والتطوير والتجديد في البحث اللغوي، دار الكتاب الحديث، القاهرة، ٢٠٠٩م.

[٢] د.أحمد شلبي، تعليم العربية لغير العرب، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة، ١٩٨٠م.

[٣] د.أحمد المتوكل، المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي (الأصول والامتداد)، دار الأمان، الرباط، ط١/٢٠٠٦م.

[٤] آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، منشورات كلية الآداب والعلوم الإنسانية، دار الهلال العربية، الرباط، ط١/١٩٩٣م.

[٥] د.تمام حسان، اجتهادات لغوية، عالم الكتب، القاهرة، ط١/٢٠٠٧م.

[٦] د.تمام حسان، التمهيد في اكتساب اللغة العربية لغير الناطقين بها، سلسلة دراسات في تعليم اللغة العربية، معهد اللغة العربية بجامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٤م.

[٧] جرهارد هلبش، تاريخ علم اللغة الحديث، ترجمة د. سعيد حسن بحيري، مكتبة زهراء الشرق، القاهرة، ط١/٢٠٠٣م.

[٨] ابن جني، الخصائص، تحقيق محمد علي النجار، سلسلة الذخائر، الهيئة العامة لقصور الثقافة، القاهرة، ٢٠٠٦م.

[٩] جودت الركابي، طرق تدريس اللغة العربية، دار الفكر، الرياض،١٩٨٦م.

[١٠] د.حسن خميس الملخ، التفكير العلمي في النحو العربي، دار الشروق، الأردن، ط١/٢٠٠٢م.

[١١] د.حسن شحاتة، المناهج الدراسية بين النظرية والتطبيق، مكتبة الدار العربية للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٣م.

[١٢] د.حسن عون، دراسات في اللغة والنحو العربي، معهد البحوث والدراسات العربية، جامعة الدول العربية، ١٩٦٩م.

[١٣] د.حسني عبد الباري عصر، مهارات تدريس النحو العربي(النظرية والتطبيق)، مركز الإسكندرية للكتاب، مصر، ط١/٢٠٠٠م.

[١٤] د.خليل أحمد عمايرة، المسافة بين التنظير النحوي والتطبيق اللغوي (بحوث في التفكير النحوي والتقعيد اللغوي)، دار وائل، عمَّان، ط١/٢٠٠٤م.

[١٥] د.خليل أحمد عمايرة، في نحو اللغة وتراكيبها (منهج وتطبيق)، علم المعرفة، جدة، ط١/١٩٨٤م.

[١٦] د.داوود عبده، دراسات في علم اللغة النفسي، مطبوعات جامعة الكويت، ١٩٨٤م.

[١٧] د.داوود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، مؤسسة دار العلوم، الكويت، ط١/١٩٧٩.

[١٨] د.راتب قاسم عاشور، ود.محمد فؤاد الحوامدة، أساليب تدريس اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، دار المسيرة، عمَّان، ط٢/٢٠٠٧م.

[١٩] د.رشدي أحمد طعيمة، ود.محمود كامل الناقة، تعليم اللغة اتصاليا بين المناهج والاستراتيجيات، منشورات المنظمة الإسلامية للتربية والثقافة والعلوم (إيسيسكو)، المملكة المغربية، ٢٠٠٦م.

[٢٠] د.رشدي أحمد طعيمة، تعليم العربية لغير الناطقين بها (مناهجه وأساليبه)، المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم والثقافة، الرباط، ١٩٨٩م.

[٢١] د.رشدي أحمد طعيمة، المرجع في تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، معهد اللغة العربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى، ١٩٨٦م.

[٢٢] د.رشدي أحمد طعيمة، الأسس المعجمية والثقافية لتعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٢م.

[٢٣] د.ظبية سعيد السليطي، تدريس النحو العربي في ضوء الاتجاهات الحديثة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ط١/٢٠٠٢م.

[٢٤] عابد توفيق الهاشمي، الموجه العملي لتدريس اللغة العربية، مؤسسة الرسالة، بيروت، ١٩٨٧م.

[٢٥] عبد الرحمن بن خلدون، المقدمة، تحقيق: عبد الله محمد الدرويش، دار يعرب، دمشق، ط١/٢٠٠٤م.

[٢٦] د.عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية،٢٠١٣م.

[٢٧] علي آيت أوشان، اللسانيات والبيداغوجيا [نموذج النحو الوظيفي: الأسس المعرفية والديداكتيكية]، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط١/١٩٩٨م.

[٢٨] د.عمر يوسف عكاشة، النحو الغائب (دعوة إلى توصيف جديد لنحو اللغة العربية في مقتضى تعليمها لغير الناطقين بها)، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط١/٢٠٠٣م.

[٢٩] د.محمد حماسة عبد اللطيف، النحو والدلالة، دار الشروق، بيروت ٢٠٠٠م.

[٣٠] د.محمد عيد، الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون، مكتبة عالم الكتب، القاهرة، ١٩٧٩م.

[٣١] د.محمود كامل الناقة، ود.رشدي أحمد طعيمة، الكتاب الأساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى (إعداده، تحليله، تقويمه)، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ١٩٨٣م.

[٣٢] د.محمود كامل الناقة، أساسيات في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، ضمن: تطوير تدريس علوم اللغة العربية وآدابها، من إصدارات اتحاد المعلمين العرب، الخرطوم، ١٩٧٦م.

[٣٣] د.المصطفى بن عبد الله بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، دار الهلال

العربية، الرباط، ط١/١٩٩١م.

[٣٤] مصطفى ناصف عبد العزيز، الألعاب اللغوية في تعليم اللغات الأجنبية (مع أمثلة في تعليم العربية لغير الناطقين بها)، دار المريخ، الرياض، ط١/١٩٨٣م.

[٣٥] ميشال زكريا، مباحث في النظرية الألسنية وتعليم اللغة، المؤسسة الجامعية، بيروت، ط٢/١٩٨٥م.

[٣٦] هـ.دوجلاس براون، مبادئ تعلم وتعليم اللغة، ترجمة د.إبراهيم بن حمد القعيد، ود.عيد بن عبدالله الشمري، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، ١٩٩٤م، (الطبعة المترجمة هي الطبعة الثانية).

■ (ثانيا) الدوريات

[١]د.دليلة مزوز، المنحى الوظيفي في رسالة سيبويه، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع٧، جوان ٢٠١٠م.

[٢]شريف بوشحدان، لغة وظيفية أم تعليم وظيفي، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة محمد خيضر، بسكرة، الجزائر، ع٣، أكتوبر٢٠٠٢م.

[٣]عبد الناصر عثمان صبير، ونور الدين بن أحمد، النحو في كتب تعليم العربية للناطقين بغيرها، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، السنة الثانية، ع خاص (لسانيات تطبيقية)، سبتمبر٢٠١١م.

[٤]عبد الوهاب صديقي، اللسانيات وتدريس اللغة العربية من منظور لساني وظيفي حديث، مجلة الدراسات الأدبية واللغوية، الجامعة الإسلامية العالمية بماليزيا، السنة الثانية، ع٢، ٢٠١١م.

[٥]د.محمد عديل، المنحى التداولي في خطاب الوصف النحوي (الكتاب أنموذجا)، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة، قيد النشر (إبريل ٢٠١٤).

[٦]د.محمود كامل الناقة، تدريس القواعد في برنامج تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، المجلة العربية للدراسات اللغوية، السودان، معهد الخرطوم الدولي، ج٣، ١٩٨٥م.

■ (ثالثا) الرسائل الجامعية

[١]د.يحيى بعيطيش، نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه دولة، جامعة منتوري قسنطينة، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، الجزائر، 2006م.

■ (رابعا) الندوات والمؤتمرات

[١]أحمد شيخ عبدالسلام، معايير تحديد القواعد النحوية في تعليم اللغة العربية بوصفها لغة ثانية، ورقة عمل قدمت في المؤتمر المنعقد في الجامعة الإسلامية الماليزية، ٢٤-٢٦ أغسطس، ١٩٩٦م.

[٢]د.دخيل الله بن محمد الدهماني، المدخل التكاملي في تعليم اللغة العربية بمراحل التعليم العام: أسسه النظرية وتطبيقاته التربوية (نحو بناء لغوي متماسك)، ورقة عمل قدمت إلى المؤتمر العالمي الأول للغة العربية وآدابها بعنوان: إسهامات اللغة والأدب في البناء الحضاري للأمة الإسلامية، في محور[سبل توجيه عملية تعليم اللغة العربية وتعلمها نحو البناء الحضاري للأمة]، ١٨- ٢٠ ذو القعدة ١٤٢٨هـ، الموافق ٢٨-٣٠ نوفمبر، ٢٠٠٧م.

[٣]د.عز الدين البوشيخي، المقاربة التواصلية في تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض، ١٤- ١٥ /١١/١٤٣٠هـ، الموافق ٢-٣/١١/٢٠٠٩م، معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود.

[٤]د.محمد عبد الفتاح الخطيب، الكفاية التخاطبية لمتعلمي العربية من الناطقين بغيرها(نحو منهج أمثل لتعليم العربية)، سجل المؤتمر العالمي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، الرياض، ١٤-١٥/ ١١/ ١٤٣٠هـ، الموافق ٢-٣/١١/٢٠٠٩م، معهد اللغة العربية بجامعة الملك سعود.

[٥]محمود كامل الناقة، خطط مقترحة لتأليف كتاب أساسي لتعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها، ندوات تعليم اللغة العربية لغير الناطقين بها، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٩٨٥م، ج٢.

■ (خامسا) مواقع الإنترنت

[١] د.رشيد بلحبيب، أثر العناصر غير اللغوية في صياغة المعنى
http://www.almenhaj.net/makal.php?linkid=1029
١٠/١٢/٢٠٠٩م.

[٢]د.عز الدين البوشيخي، تعليم اللغة العربية للناطقين بغيرها من منظور وظيفي
http://www.isesco.org.ma/arabe/publications/Langue_arabe/p19.php.٢٨/١١/٢٠١٠م

[٣]علية بيبية، الاتجاه الوظيفي في تدريس النحو العربي، المركز الجامعي تبسة، الجزائر مجلة حولية التراث، ع٩، ٢٠٠٩م -http://annales.univ-mosta.dz/index.php/archive/208.html

[٤]د.عبد الحليم محمد، وقصي سمير عباسي، ملامح النحو العربي في برنامج تعليم العربية لغير الناطقين بها.
http://www.alukah.net/Literature_Language/0/7427، ٢٠/١٠/٢٠١٢م.