مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 09 عدد: 5 السنة: 2020
ص: 861 - 873 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

الصورة النمطية للنحو الوظيفي في مستواها البيداغوجي التعليمي التطبيقي

Adaptation of Functional Grammar According to the Aims of Education

* ناريمان بن أوفلة [1]، خليفة صحراوي [2]

Benoufella Narimene[1], Sahraoui Khalifa[2]

جامعة باجي مختار –عنابة–

University of Annaba - Algeria

narimenben53@gmail.com:

تاريخ الإرسال:2020/04/16	تاريخ القبول:2020/11/18	تاريخ النشر: 2020/12/25

ملخص البحث

إن نجاح نظرية لغوية تقتضي الكشف عن مدى واقعية نموذجها بالنظر إلى الجانب الإجرائي فيها وعلى قدرتها النفعية وإمكانية إسهامها في حل مشكلات علوم أخرى كالتعليمية مثلا، التي تتطلب التركيز على ما يحتاج إليه المتعلم، وقد جاءت هاته الدراسة" **الصورة النمطية للنحو الوظيفي في مستواها البيداغوجي التعليمي التطبيقي** " لعرض أعمال "أحمد المتوكل" محاولة نقل المفاهيم العلمية لنظريته من مستواها الأكاديمي العلمي النظري إلى مستواها البيداغوجي التعليمي التطبيقي، والهدف من ذلك الكشف عن مدى قابلية تكييفها تكيفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية، معتمدين درس (الاستلزام التخاطبي).

الكلمات المفتاح : تكييف الدرس اللغوي؛ النحو الوظيفي؛ الصورة النمطية؛ أهداف التعليم؛ تجربة "أحمد المتوكل".

Abstract :

The modernization of the linguistic lesson requires revealing the extent of the realism of any linguistic theory by looking at its procedural side, its utilitarian capacity, and the possibility of its contribution to solving problems of other sciences and disciplines such as didactics which requires focusing on what the learner needs. Thus, in this study we try to present the work of "Ahmed Al-Mutawakkil" in order to reassign the scientific concepts of his theory from its academic theoretical level to the applied educational and pedagogical level; and by doing this, we aim at revealing the extent of its adaptability to adapt it tightly according to the objectives of education and

* ناريمان بن أوفلة . narimenben53@gmail.com

the conditions of the educational process relying on the conversational evocation lesson.

Keywords: modernization; linguistic lesson; functional grammar; education goals; the experience of "Ahmed al-Mutawakkil".

مقدمة:

إن التحول الطبيعي في حياة النظرية يقتضي تجاوز وصف وتفسير الظواهر اللغوية بعد استكمالها لأدوات التنظير العلمي وآليات التحليل وبناء أجهزتها الكافية، إلى فتح آفاق التطبيق العلمي للنظرية في ميادين ومجالات عدة، والاندراج في قطاعات اجتماعية تحضر فيها اللغة حضورا دالا، مثل: الترجمة وتحليل النصوص بمختلف أنماطها وأغراضها، باعتبارها مجالا جديدا اقترح "أحمد المتوكل" إضافته تحت تسمية "الكفاية الإجرائية"[1] أو "الكفاية المراسية العامة" كما يصطلح عليها "يحي بعيطيش"[2]، وهو ما عبر عنه –أحمد المتوكل–قائلا: "فقد أصبح من المنتظر من النظرية الوظيفية المثلى أن تحصل كفايتها اللغوية والإجرائية، كفاية وصف ظواهر اللغة وتفسيرها، وكفاية الإسهام في جانب مهم على الأقل من قطاعات التواصل الاجتماعية– الاقتصادية التي تستخدم اللغة بكيفية من الكيفيات"[3].

وعليه، فإن فاعلية نظرية ما مرهون بالكشف عن مدى واقعية نموذجها بالنظر إلى جدواها وقدرتها النفعية وإمكانية إسهامها في حل مشكلات علوم أخرى، كالترجمة، ومعالجة النصوص وتحليلها، وتخزينها في الحاسوب، والنقد الأدبي، وأمراض الكلام، وخاصة مجال التعليمية، فالأمر الذي لا يغرب عن أحد هو أن التعليمية تعد من أوسع حقول التطبيق اللغوي، بعدها وسيلة إجرائية لتنمية قدرات المتعلم قصد اكتساب المهارات اللغوية واستعمالها بكيفية وظيفية، تقتضي الإفادة المتواصلة من التجارب والخبرات العلمية التي لها صلة مباشرة وملازمة في ذاتها بالجوانب الفكرية والعضوية والنفسية والاجتماعية للأداء الفعلي للكلام عند الإنسان.

وأقرب العلوم الانسانية إلى تعليمية اللغات هي اللسانيات من حيث أنها المنوال العلمي الوحيد الذي يسعى في جوهره إلى إيجاد التفسير العلمي الكافي لكثير من العوائق التي تعيق الممارسة

الفعلية للحدث اللغوي لدى المتكلم، بغية ترقية طرائق تعلم اللغة وتعليمها من أجل تذليل الصعوبات التي تعترض سبيل المتعلم والمعلم على حد سواء.

ومن هنا فإن التعليمية لا يستقيم لها أمر إلا إذا استثمرت التجربة اللسانية ونتائجها التطبيقية عن طريق نقلها إلى المجال التعليمي، مراعية في ذلك مستوى الطلاب وأهداف البيداغوجية المتوخاة.

وما يثير الانتباه أن الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد تطور بشكل ملحوظ، حيث جعل كثيرا من الباحثين يقتحمون عالم اللغة ليستخلصوا حقائق في كيفيات تشكلها، وأوجه أدائها المختلفة من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأدوات الاجرائية في حقل التعليمية.

فبعد مراجعة مناهج التعليم ونماذج الاختبارات والتمارين التي كانت سائدة عرفت المنظومة الجزائرية حراكا متناميا بغية تجاوز الظروف السابقة بتبنيها لتطبيق المقاربة بالكفاءات، ومحاولة تجاوز مهمة التلقين لتحصيل الكفاءة إلى مهمة تحصيل الأداء بتوفير حاجات المتعلم والاقتصار على تعليمه ما يحتاج إليه، بالاستغناء عما لا يحتاج إليه من أساليب وشواهد تثقل ذهنه، غير أن هاته الجهود لم تجد نفعا فلا يزال تعليم اللغة العربية في عصرنا يواجه مشكلات تربوية حادة لعل من أبرزها تعقيدا أو تذبذبا مسألة القواعد النحوية وتدريسها إلى حد يجعل الكثير منهم يكره المادة النحوية ويشمئز من دراستها مما يجعلها عرضة للإهمال والتهميش ظنا منهم أن النحو مادة لا يمكن أن تستوعب ولا أن تفهم، وذلك راجع بالدرجة الأولى إلى أن تلك الجهود لم تستطع الإفلات من قيود التقليد رغم وعيها الظاهر بإشكالية الموضوع. فما تتميز به عملية التعليم هو اعتمادها على أساليب الحفظ والتسميع واستظهار المعلومات دون الالتفات إلى توظيفها أي التركيز على نحو القاعدة وإهمال نحو الاستعمال، فـ"الشكل الدال 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"[(4)]، في الوقت الذي كان من الأجدر توجيه صناعة التعليم لإعادة تصور النحو وتيسيره تصورا شموليا، باعتباره السبيل الأمثل لاستقامة اللسان ووسيلته لحفظ الكلام وصحة النطق والكتابة. فهو ليس غاية مقصودة لذاته وإنما هو وسيلة تعين المتعلمين على التحدث والكتابة بلغة صحيحة، تقوم ألسنتهم، وتعصمها من اللحن والخطأ، وتساعدهم على التعبير وسلامة الأداء، وهو ما حاول تداركه ثلة من الباحثين العرب من خلال

مراجعة لقواعد نحوهم بالنظر في تطابق القواعد مع النشاط الفعلي اللغوي لجماعة معينة، فأحدثوا عصرنة في درس القواعد من مثل أعمال "أحمد المتوكل" الذي حاول نقل المفاهيم العلمية لنظريته من مستواها الأكاديمي العلمي النظري إلى مستواها البيداغوجي التعليمي التطبيقي، ومن هنا تتحدد إشكالية البحث كما يلي:

إلى أي مدى وفقت النظرية في عصرنة الدرس اللغوي؟ وهل هي قابلة للتطبيق في صفوف التعليم؟

- **القوة الإنجازية الأصل والقوة الإنجازية المستلزمة:**

يميز اللغويون في استعمال العبارات اللغوية، بين ما يسمونه بالاستعمال على وجه الحقيقة، والاستعمال على غير وجه الحقيقة أي على اعتبار بعض الأبنية أصولا يُستخرج منها أبنية فروع، يصطلح على هاته العبارات اللغوية في النحو الوظيفي بـ:(القوة الإنجازية الحرفية، والقوة الإنجازية المستلزمة)[5].

- القوة الإنجازية الحرفية[6]: وفيها يُحمل اللفظ على ظاهر معناه، أي تطابق النمط الجملي كـ(إخبار (تم الإعلان عن قائمة المترشحين للانتخابات)، سؤال (أين يقع نهر النيل؟)، أمر(انتبه لشرح الدرس)، تعجب (ما أشد زرقة ماء البحر)).
- أما القوة الإنجازية المستلزمة: فهي غير مطابقة للنمط الجملي، تتولد عن القوة الإنجازية الحرفية، وتتمثل في المعنى الجديد الذي تستلزمه الجملة في طبقات مقامية معينة، كقولنا: (هل ترافقني إلى المستشفى؟)، التي تدل في جميع المقامات على (السؤال) إلا أنها ترد حاملة للالتماس إلا بمقتضى شروط مقامية معينة.

إن نقطة الفصل بين المعنيين الصريح والمستلزم، أن الأول تدل عليه العبارة بلفظها، وأن الثاني تدل عليه العبارة باستعمالها في موقف تواصلي معين، فما طبيعة القواعد المتحكمة في هاته العملية؟

يصنف "سيمون ديك" ما يسميه (القوى الإنجازية الأصول) أربعة أصناف[7] هي: (الخبر، الاستفهام، الأمر، التعجب)، ويعد هذه القوى الأربع أصول اشتقاق باقي القوى الإنجازية، يتقاطع هذا التقسيم الذي ارتضاه (النحو الوظيفي) مع ما ذهبت إليه المؤلفات اللغوية العربية القديمة، كما هو الحال في (مفتاح العلوم) لـ"السكاكي"، الذي يصنف "الاستلزام الحواري" ضمن مباحث علم المعاني، ويتجلى ذلك عند تعريفه لـ"علم المعاني" بـ: "أنه تتبع خواص تراكيب الكلام

في الإفادة وما يتصل منها من استحسان وغيره، ليحترز بالوقوف عليها، عن الخطأ في تطبيق الكلام على ما يقتضي الحال ذكره" [8]، فعلم المعاني يتضمن مقولات وقواعد تسعفه في الكشف عن الإمكانات المتباينة لاستعمال اللغة، والكيفية التي يتم بها ذلك، إذ يرى بالإمكان أن نميز في كلام العرب شيئين: الخبر والطلب، أما الخبر عنده فهو كل ما يحتمل الصدق والكذب،(...) فإذا طابق الخبر الواقع فهو صادق وإذا لم يطابقه فهو كاذب، وراح في تقسيم الطلب إلى إنشاء طلبي وإنشاء غير طلبي، وفي هذا يقول: "والطلب إذا تأملت نوعان نوع لا يستدعي في مطلوبه إمكان الحصول وقولنا لا يستدعي أن يمكن أعم من قولنا يستدعي أن لا يمكن، ونوع يستدعي فيه إمكان الحصول"[9]، ويتحكم في انتقال من الغرض الأصلي إلى الغرض الفرعي القواعد الآتية، هي: (الاستفهام، النداء، النفي، التمني، الأمر، النهي)[10].

يفهم من هذا السياق أن دراسة الاستلزام الحواري تهتم بالقواعد النحوية باعتبارها المسعف للتمييز بين ما هو حرفي وما هو مستلزم، وعليه فإن المدقق في هذا المبدأ يكتشف أن الجانب الصوري لا علاقة له بمعنى الجملة، أي إن المعرفة باللغة وأنظمتها لا تغني المتلقي في معرفة قصد المتكلم بمعزل عن السياق، وهو ما يستدعي في أذهننا توجه الباحثين الذي يعتبرون أن الدراسات النحوية العربية، كانت دراسات شكلية: "اتسمت بسمة الاتجاه إلى المبنى أساسا ولم يكن قصدها إلى المعنى إلا تبعا لذلك وعلى استيحاء"[11]، ولكن، إلى أي مدى يمكن ترجيح هذا الرأي وتعميمه؟

التمثيل للقوة الإنجازية الأصل في النحو:

قام "أحمد المتوكل" بمراجعة المبدأ القائل: "إن السمات الصورية تُعد معيارا للتمييز بين ما هو حرفي وما هو مستلزم"[12]، وكشف عن بعض الثغرات والنقائص التي يشكو منها هذا المبدأ، من قبيل[13]:

1- قد يُستعمل نمط الجملة الواحد لدلالة على القوة مضافة إلى القوة التي تلازمه، نحو: (إن الجو مضطرب والأمواج مرتفعة) جملة خبرية، لكنها لا تنحصر في دلالة على الإخبار، بل تفيد أيضا معنى الإنذار، بمعنى: (تجنب الخروج للصيد)، ونحوه أيضا: قوله تعالى: "ربنا اغفر وارحم وأنت خير الراحمين" تضمنت الآية الكريمة صيغة (افعل) (اغفر وارحم) للدلالة لا على الأمر، بل الدعاء.

2- قد ترد القوة الإنجازية الواحدة معبرا عنها بأنماط جملية متباينة، كما يلي:

- اذهب معي للصيد
- هل تذهب معي للصيد
- يسرني أن تذهب معي للصيد
- ما أجمل أن تذهب معي للصيد

استطاعت صيغ (الأمر، والاستفهام، والخبر، والتعجب)، التعبير عن دلالة الالتماس.

3- قد تتعرض القوة الإنجازية المستلزمة لظاهرة التحجر، كـ(ألم أنبهك؟) فأول ما يتبادر إلى الفهم من الجملة هو الإخبار المثبت، على أساس أنها ترادف (لقد نبهتك) لا السؤال.

4- قد تحمل القوة الإنجازية الأصل، أكثر من قوة إنجازية مستلزمة واحدة، ومثاله: (أما رحلت بعدُ)،امتنع الرحيل عن دلالة الاستفهام لكونه معلوم الحال، واستدعى شيئا مجهول الحال مما يلابس الرحيل، مثل: (أما تيسر لك الرحيل؟)، وتولد منه معنى الاستبطاء التي تجعلها مرادفة لقولنا: (لقد أبطأت الرحيل)، كما تولد منه معنى التحضيض، التي تصبح بمعنى: (هلاّ رحلت).

مثلت هاته الثغرات حججا مقنعة دفعت بالمتوكل إلى رفض تعميم المبدأ، داعيا إلى ضرورة توسيع مجال الدراسة اللغوية، التي تسهم في فك شفرات الصياغة اللغوية لقوة إنجازية معنية، مقترحا تصنيفا ينصب على ضبط قائمة الصيغ اللغوية التي تُأصل أغلبية القوى الإنجازية المتسلزمة، ولكن، إذا كان هذا ممكنا، فإلى أي مدى يمكن وُرود هذا التصنيف في اللغة العربية؟

تأصيل الاستلزام:

سعى "أحمد المتوكل" إلى تأصيل أغلبية القوى الإنجازية المستلزمة، انطلاقا من اقتناعه بأن بنية العبارة اللغوية تعكس حمولتها الدلالية والأغراض الكلامية التي تحققها في طبقات مقامية مختلفة، معتمدا في تحقيق مساعه على الدراسات النحوية التي لم تفصل بين المبنى والمعنى، وتتحقق عملية ضبط قوة إنجازية ما إلى معنى ما دون غيره من المعاني، من خلال ما رصده اللغويون العرب القدماء من أساليب نحوية ذات تراكيب مسكوكة ثابتة، وهيئات مخصوصة منتظمة، قُصِدَ منها إبلاغ المخاطَب عما يستشعره المتكلم من معنى إفصاحي شعوري، ويمكن حصرها في ما يلي[14]:

1- الاستفهام: يطلب المتكلم من المخاطَب جوابه عن فحوى الخطاب، يتحقق بـ(الهمزة، هل)، نحو: (أتجيد السياقة؟)،(هل تجيد السياقة؟)، يقول "سيبويه" في همزة الاستفهام "إنها حرف الاستفهام الذي لا يزول عنه إلى غيره، وليس للاستفهام في الأهل غيره"[15]، أما (هل) فيرى السكاكي أنها "حرف يطلب به التصديق الإيجابي دون التصور ودون التصديق السلبي"[16]، وفي هذا قال البلاغيون: "هل زيد منطلق؟ أقوى دلالة على طلب حصول الانطلاق والاهتمام بوقوعه، من أن تقول: أزيد منطلق؟ ...، وقالوا إن العدول عن الهمزة إلى (هل) في مثل هذا المثال، لا يحسن إلا من البليغ لأنه هو الذي يلتفت إلى تلك الدقائق ويراعي هذه النكات البلاغية، ويقدر على تطويع الكلام وتكييف العبارات وصياغتها على حسب ما يقتضيه المقام"[17].

2- التحضيض: يهيب المتكلم بنفسه أو بغيره أن يحقق الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب مثل: (ألا تتوب من ذنبك!)، يتم التحضيض بـ(ألا) مركبة من حرفين: (الهمزة ولا) وتختص بالفعل، ولا تدخل على غيره ظاهرا أو مقدرا، وهي عندما تكون للتحضيض أو العرض يجب أن تدخل على الفعل المضارع الدال على الاستقبال لفظا ومعنى، وقد تدخل على الفعل الماضي إذا كان معناه مستقبلا لمعنى المضارع.

3- الاستغراب: يعبر المتكلم عن اندهاشه من الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب، وحروفه(أوَ، أفَ)، مثل: (أفتعص والدك!) (أوتعص والدك!)،

4- التمني: يبلغ المتكلم المخاطَب رغبته في أن تحقق الواقعة البعيد حصولها التي يتضمنها فحوى الخطاب، مثل: (ليت الرحمة تملأ القلوب!).

5- الخبر: يخبر المتكلم المخاطَب بفحوى الخطاب، مثل: (الصدق ينجي صاحبه).

6- الأمر: يأمر المتكلم المخاطَب بتنفيذ الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب، مثل: (اشرب الدواء)، أما تعريف الأمر في اصطلاح النحويين يقوم على ثلاثة عناصر: مبنى، وهو إحدى صيغه، ومعنى، وهو دلالته على الطلب، ومقام باعتبار رتبة الآمر والمأمور، فقد عرفه "ابن الشجري" بقوله: "استدعاء الفعل بصيغة مخصوصة مع علوٍّ

الرُّتبة، وقد استحق هذا الاسم باجتماع هذه الثلاثة، فأما علوَّ الرتبة، فإن أصحاب المعاني قالوا: الأمر لمن دونك، والطلب والمسألة لمن فوقك، كقولك للخليفة: أجرني، وسموا هذه الصيغة إذا وجهت إلى الله تعالى: دعاء، لأن الدعاء الذي هو النداء يصحبها، كقولك: اللهم اغفر لي، و يا رب ارحمني، وإذا كانت لمن فوقك من الآدميين سمَّوها سؤالا وطلبا، فهي بهذين الاسمين إذا وُجهت إلى الله سبحانه أولى"[18].

7- الدعاء: يبلغ المتكلم المخاطَب بأنه يدعو أن تتحقق الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب، مثل: (أدام الله صحتك وعافيتك)، ويعد الدعاء عند النحويين من المعاني البلاغية التي يخرج إليها الأمر، وهو ما أشار إليه "أبو العباس المبرد" في قوله: "واعلم أن الدعاء بمنزلة الأمر والنهي في الجزم والحذف عند المخاطبة، وإنما قيل دعاءه وطلب للمعنى، لأنك تأمر من هو دونك، وتطلب إلى من أنت دونه، وذلك قولك: ليغفر الله لزيد، وتقول: اللهم اغفر لي، كما تقول: اضرب عمرا"[19].

8- التحذير: يهيب المتكلم بنفسه أو بغيره أن يتجنب تحقيق الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب، مثل: (إياكَ والتهاونَ)، والذي يدلنا على ثبات تركيبه أن له صيغة مخصوصة، ففي التحذير لا يكون إلا بـ"(إياك) يكون بعطف المحذر منه أو بتكراره، ناصبا الاسم بعامل محذوف مع مرفوعه، أو من دون عطف أو تكرار وفي هذه الحال يكون الإضمار جائز"[20].

9- النهي: يمنع المتكلم المخاطَب من تنفيذ الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب، مثل: (لا تلعب في الشارع)، وهو ما يؤكده ابن الشجري بقوله: "إن النهي هو المنع من الفعل بقول مخصوص، مع عُلو الرُّتبة وصيغته: لا تفعل [للمواجه] ولا يفعل فلان[للغائب]"[21].

وقد اقترح "أحمد المتوكل" إضافة (الإغراء، والإنكار، والترجي)[22] إلى القوى الإنجازية العربية، ومبرر اعتبارها أصولا، هو أن لكل منها تركيبا يخصها أو أداة تنفرد بها دون غيرها معرفا إياها على النحو الآتي[23]:

10-الإغراء: يحبب المتكلم إلى المخاطَب تحقيق الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب، مثل: (العلم العلم، فهو سلاح لا يغلب)، و"يغرى بالشيء على جهة الأمر فتنصب، وله حروف من الظروف، وهي: على ودون وعند، كقولك: عليك عمرا، ودونك زيدا، وعندك، (...)، ويكون بالمصادر كقولك: ضربا ضربا، وقياما وقعودا، ويكون بمصادر لا تصرف نحو: الحذر الحذر، وحذارك زيدا..."[24].

11- الإنكار: يبلغ المتكلم المخاطَب أنه يستنكر أن تتحقق الواقعة التي يتضمنها فحوى الخطاب، مثل: (أهكذا تعامل والدك؟!)، فأنت هنا لست مستفهما عن شيء لم تعلمه، وإنما جئت بأداة الاستفهام، فأخرجتها عن وضعها الحقيقي، فأنت تنكر على صاحبه وتوبخه، وكأنك تقول ما كان ينبغي منك هذا، وأداته (الهمزة) التي ينبغي أن يليها الأمر الذي يراد إنكاره[25].

12-الترجي: يبلغ المتكلم المخاطَب رغبته في أن تحقق الواقعة الممكن حصولها التي يتضمنها فحوى الخطاب، ويتحقق بـ(لعل)، مثل: (لعل النصر قريب!). وقد جاء عن ابن يعيش قوله: ""لَعَلَّ" تَرَجّ. قال سيبويه [26]: "لَعَلَّ" و"عَسَى" طَمَعٌ وإشفاقٌ، وهي تنصب الاسم وترفع الخبر كـ "إنَّ"، إلَّا أنّ خبرها مشكوكٌ فيه، وخبرُ "إنَّ" يقينٌ، (...)، وهذا معناها ومقتضى لفظها لغةً"[27].

يلاحظ بعد عرض أفكار الباحث لقضية "الاستلزام الحواري"، نجد أن محاولة "أحمد المتوكل" تتصف بالشمولية والتدرج، تتجلى خاصية الشمولية عند تخصيصه الجزء الثاني من كتاب: "دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي"، المعنون بـ"القوة الإنجازية وإشكال التمثيل لها في النحو" بعرض مختلف تحليلات الدرس اللغوي الحديث للظاهرة، منتقلا بعدها إلى استكشاف المعالم الرئيسية للوصف العربي القديم لهذه الظاهرة، مخصصا الجزء الأخير من هذا الفصل للموازنة بين اقتراح "السكاكي" واقتراح "الفلاسفة واللغويين المحدثين"، قصد الوقوف على إمكانية استثمارها. أما في كتاب: "آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي"، فقد تناول الفصل الأول المعنون بـ"القوة الإنجازية المستلزمة بين النحو والمنطق" قضية التمثيل للقوة الإنجازية داخل النحو الوظيفي، مميزا فيها بين القوة الإنجازية الحرفية و القوة الإنجازية المستلزمة، عارضا مختلف الاقتراحات التي قصدت معالجة ظاهرة تولد القوة الإنجازية المستلزمة، بهدف تقويمها وبيان ما ينتج عن تبنيها بالنسبة للنحو

الوظيفي. واهتم في فصل "القوة الإنجازية من الاستلزام إلى التأصيل" من كتاب:" الخطاب وخصائص اللغة العربية" بإرجاع أغلبية القوى الإنجازية المستلزمة إلى قوى إنجازية أصلية (حرفية)، اقتناعا بأهمية الربح النظري والمراسي الكامن في تأصيل ما عدّ مستلزما.

أما خاصية التدرج فتتجلى في طرح أفكار الموضوع بداية ببيان سبب الاختلاف بين القوتين بأن أحدهما ملازمة للخطاب لا يمكن الاستغناء عنها، في حين أن الثانية عارضة، منتقلا بعدها إلى شرح كيفية الخروج إلى المعاني الفرعية، مقترحا بعض الضوابط التي تحدد المعاني التي تخرج إليها القوة المستلزمة إلى معنى معين دون غيره.

كما أنها تعد محاولة تسعى للتبسيط، من خلال طرح فكرة التحجر التي من شأنها اختصار العديد من المواضيع الفلسفية للعلم التي لا تخدم المتعلم، إذ لا يعقل أن تلقى كل القواعد الدرجة نفسها من الاهتمام، فنحن بحاجة إلى فرز يميز القواعد التي تصف قواعد مادة اللغة فحسب، وينفي العلل والتأويلات والخلافات ثم يقتصر من تلك القواعد التي لها انعكاس وظيفي قريب فيما يقرأ وفيما يسمع وفيما يحتاج أن يعبر عنه[28]، وتجسد ظاهرة التحجر هذا المسعى، حيث تنشد انتقال القوة المستلزمة من وضع قوة ثانوية إلى وضع قوة أساسية، التي تصبح القوة الحرفية فيها غير ذات ورود فتحل محلها القوة المستلزمة، فالذي يتبادر إلى الفهم من الجملة (ألم أحذرك؟!) أن ثمة نزوع إلى أن يصبح الإخبار المثبت القوة الحرفية الوحيدة، وإلى أن تنعدم حالات استعمالها بقصد السؤال.

ومما تقدم يتبين أن اتصاف نظرية "النحو الوظيفي" بالشمولية والبساطة يعطيها أحقية التدريس.

- خاتمة:

وبناء على هذه الدراسة في أفكار الباحث، نستنج ما يلي:

- إن تطوير أداء اللغة العربية وتجويد تدريسها، لا يكتفي بتجديد المناهج، بل يقتضي عصرنة الدرس اللغوي، لا سيما وغنى المشاريع اللسانية العربية الحديثة، نخص بالذكر مشروع "أحمد المتوكل".
- اشتغل الباحث على اللغة العربية، معجما وصرفا وتركيبا ودلالة، من أجل وضع نحو للغة العربية متكامل، يكفل رصد خصائصها وصفا وتفسيرا، عن طريق تبني

رؤية امتدادية استمرارية تصف اللغة العربية بين اللسانيات الحديثة ولسانيات التراث.

- تبدى –من خلال النموذج التطبيقي (الاستلزام التخاطبي)- أن نظرية "النحو الوظيفي" قابلة لتعويض النحو العربي القديم في المجال التعليمي، وهذا ما يدعو إلى التمييز بين النحو العلمي والنحو التعليمي، فالنحو العلمي يقوم على نظرية لغوية تنشد الدقة في الوصف والتفسير، أما النحو التعليمي فيمثل المستوى الوظيفي النافع لتقويم اللسان وسلامته، فهو يركز على ما يحتاج إليه المتعلم، يختار المادة المناسبة من مجموعة ما يقدمه النحو العلمي مع تكييفها تكيفا محكما طبقا لأهداف التعليم وظروف العملية التعليمية.
- خلص "أحمد المتوكل" النحو من الدراسة الشكلية، ونقله إلى الدراسة الوظيفية فلم يعد النحو لديه جافا مقصورا على حماية اللغة من الفساد، وإنما أصبح مقياسا يهتدى به إلى أنجع الطرق في بلوغ المقاصد .
- تبني نظرية "النحو الوظيفي"، كبديل لتعليم الدرس اللغوي، لا تسهم في تخليص النحو العربي من الاضطراب فحسب، بل تجعله نحوا ميسرا خاليا من التعقيدات التي تثقل كاهل المتعلمين.
- إن النتائج التي أحرزتها نظرية –النحو الوظيفي- لم تدخل برامج التدريس، وعليه نقترح ما يلي:
- دعوة اللسانين المحدثين إلى دراسة نظرية النحو الوظيفي لـ"أحمد المتوكل"، من أجل استثمارها كبديل عن النحو العربي القديم في أسلاك التعليم.
- دعوة المختصين في تعليمية اللغة العربية إلى الإفادة من المفاهيم النظرية الوظيفية لـ"أحمد المتوكل"، في تحديث الدرس اللغوي.
- إعادة تكوين المعلمين على تدريس النحو وفق مبادئ النظرية الوظيفية لـ"أحمد المتوكل".

هوامش:

1- أحمد المتوكل: الوظيفية وهندسة الأنحاء، مجلة أنساق، قسم اللغة العربية، كلية الآداب واللغات والعلوم، جامعة قطر، المجلد 1، العدد1، مايو 2017، ص192.

2- يحي بعيطيش: نحو نظرية وظيفية للنحو العربي، أطروحة دكتوراه، جامعة منتوري، قسنطينة، 2005،2006 ص88. وكذلك: الكفاية العلمية والتعليمية للنظرية الخليلية الحديثة، التواصل، 25مارس2010، ص76.

3- أحمد المتوكل: المنحى الوظيفي في الفكر اللغوي العربي –الأصول والامتداد–، دار الأمان، الرباط، 2006، ص46،47.

4- حسين خميس الملخ: التفكير العلمي في النحو العربي- الاستقراء-التحليل-التفسير-، دار الشروق، الأردن، ط1، 2002، ص156،157.

5- أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، دار الهلال العربية، ط1، 1993، ص21.

6- أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية –دراسة في الوظيفة والبنية والنمط–، ص50.

7- أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، ص25.

8- أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي (السكاكي): مفتاح العلوم، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص161.

9- أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي (السكاكي): المرجع السابق، ص302.

10- أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي (السكاكي): المرجع نفسه، ص303.

11- تمام حسان: اللغة العربية معناها ومبناها، دار الثقافة، المغرب، 1994، ص12.

12- أحمد المتوكل: آفاق جديدة في نظرية النحو الوظيفي، ص23.

13- أحمد المتوكل: المرجع نفسه، ص27،28.

14- المرجع نفسه، ص57،86.

15- أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه: الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ج1، 1992، ص99.

16- أبو يعقوب يوسف بن محمد بن علي (السكاكي): مفتاح العلوم، ص308.

17- بسيوني عبد الفاتح: علم المعاني–دراسة بلاغية ونقدية لمسائل المعاني–، مؤسسة المختار، القاهرة، ط4، 2015، ص38.

18- هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة الحسنى العلوي: أمالي ابن الشجري، تحقيق: محمود محمد الطناحي، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط1،ج1، 1992، ص410.

19- أبو العباس محمد بن يزيد المبرد: المقتضب، تحقيق: محمد عبد الخالق عضيمة، مطابع الأهرام التجارية، القاهرة، ج2، 1994،ص130.

20- أبي محمد عبد الله جمال الدين بن يوسف ابن أحمد بن عبد الله بن هشام، الأنصاري: أوضح المسالك إلى ألفية ابن مالك، تحقيق: محي الدين عبد المجيد، دار الفكر، ج4، بيروت، لبنان، ص57.

21- هبة الله بن علي بن محمد بن حمزة الحسنى العلوي: أمالي ابن الشجري، ج1، ص414.

22- أحمد المتوكل: الخطاب وخصائص اللغة العربية –دراسة في الوظيفة والبنية والنمط–، ص67.
23- أحمد المتوكل: المرجع نفسه، ص68.
24- أبي الحسن محمد بن أحمد بن كيسان: الموفقى في النحو، تحقيق: عبد الحسين الفتلى وهاشم طه شلاش، المورد، بغداد، 1975، ص121.
25- فضل حسن عباس: البلاغة فنونها وأفنانها، دار الفرقان، اليرموك، الأردن،ط4، 1997،ص199.
26- أبي بشر عمرو بن عثمان بن قنبر سيبويه: الكتاب، ج4، ص233.
27- موفق الدين يعيش ابن علي بن يعيش: شرح المفصل، تحقيق: الأزهر المعمور، الطباعة المنيرية، مصر،ج4، ص570،569.
28- عبد المجيد عيساني وعبد الرؤوف محمدي: ملامح المنهج الوظيفي في تعليمية النحو العربي في المدرسة الجزائرية، مجلة إشكالات في اللغة والأدب، تمنراست، الجزائر، العدد 10، 2016، ص216.