مجلة جامعة الملك عبدالعزيز: الآداب والعلوم الإنسانية، م١٩ع٢، ص ص: ١٦٧-٢٠٨ (٢٠١١م/١٤٣٢هـ)
DOI: 10.4197 / Art. 19-2.4

رؤية لتأسيس منهج وظيفي دلالي حديث في النحو التعليمي

خلود صالح عثمان الصالح
أستاذة مساعدة بقسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية
جامعة الملك عبدالعزيز، جدة – المملكة العربية السعودية

المستخلص. تهدف هذه الدراسة إلى توجيه النظر إلى الجوانب الدلالية والارتكاز عليها في استجلاء منهجية تعليمية لتعليم العربية في مستواها التركيبي، وقد اقتضت تحري عيوب المنهج التعليمي الذي بات يركز على جانب من اللغة ويعده اللغة كلها؛ وهو الجانب المعياري البنيوي. فركزت الدراسة على ضرورة إعادة النظر في المنهجية التعليمية في مناهج الصفوف المدرسية متحرية فيها المنهج الدلالي مستوحى من الفكر التراثي العربي ومدى حضوره في المستوى التعليمي.

تعتمد هذه الدراسة المنهج الوصفي والوظيفي القائم على مسح وتحليل شاملين للمقررات اللغوية المطبقة في مناهج المرحلة الثانوية للبنات في السعودية. وقسمت الدراسة إلى أربعة محاور؛ يقدم الأول منها سبب الدراسة وأهميتها، والتوجهات المنهجية لدى علماء العربية الأوائل منهم والمتأخرين في تعليم النحو، وأسباب العزوف عنه.

ويعنى المحور الثاني بتتبع صورة الفهم الدلالي في الفكر اللغوي العربي القديم، ويتجلى فيه رؤية ساطعة في أن الدرس النحوي

كان عند قسم من علماء العربية الأوائل عملية تكاملية تربط بين العناصر الدلالية، والتركيبية، في المعالجة التعليمية، والتحليلية.

يناقش المحور الثالث منهجية التعليم النحوي الحديثة المطبقة في مراحل التعليم الثانوية، ويتجلى فيها تسليط الضوء على الآثار الجانبية لهذه المناهج وأساليب المنهجيين في وضع الأمثلة والتطبيقات، مع الدعوة إلى تجاوز المنهج التعليمي في إطار النظر إلى المباني وحدها إلى إطار أوسع يقوم على تفعيل دور العملية العلائقية النظمية، والسياقية، والروابط الإحالية بين الجمل التي تنظر إلى اللغة في كيان كلي تام.

وتظهر في المحور الرابع التوصيات والرؤى التطويرية للمنهج التعليمي الحديث، والتي تكمن في استبعاث الروح الدلالية في الفكر اللغوي عند مفكرينا العرب، وتقديم منهج تعليمي جديد ومطور قائم على استغلال تقنية العصر من خلال تفعيل التعليم بالتمهير، وإعمال المختبرات الصوتية، ومنهجيات الحوار الأدبي القصصي أو المسرحي، وصولاً إلى جملة من التوصيات والحلول. وقد انتهت هذه الدراسة بذكر أهم ما توصلت إليه من نتائج وعرض بعض الاقتراحات.

١. منهج النحو التعليمي عند القدماء، وأسباب العزوف عنه

ارتكزت المنهجيات التعليمية للعربية على أسس بنيوية تركيبية وفق الاعتداد بالمظهر الشكلي للغة دون العناية كثيرًا بالجوانب الدلالية لبعدها أصلاً عن الإطار الحسي للغة وفق كينونتها المعنوية الخفية، فجاءت فكرة الدراسة التي تطمح إلى المشاركة في تأسيس منهجيات تعليمية للمستوى التركيبي في العربية، مستلهم من استبعاث الروح الدلالية للكيان النحوي في مفهومه البكر، فيما يستلزم استجلاء ملامح النحو العربي في مادته التكاملية الشاملة في غضون مؤلفات سيبويه وأوائل النحاة العرب الذين كان الكتاب النحوي في منظورهم هو مادة اللغة بأصواتها، ومبانيها، وتراكيبها، ودلائلها، فيما تشكل معًا وسيلة التعبير والإفهام.

ولقد كان لسلف الأمة العربية تصور كلي للحياة الفكرية والعلمية، فيما كانت تنتهج أسلوب الامتزاج العلمي بين حقول المعرفة المختلفة، فلم يكن في أسلوب مؤلفاتهم الأولى أي طابع من سمات الانفصال العلمي الذي غدا سمة المؤلفات في علم المتأخرين، فكان التواصل جليًا بين العلوم، فتداخل بعضها ببعض تداخلاً له أثره الجلي في توسيع رقعة المعرفة الإسلامية والعربية معًا، فغدا كل علم من هذه العلوم مكملاً للآخر ومبينًا له. وهذا ما نلحظه عند استقراء مؤلفات علماء النحو الأوائل، إذ إنها لم تكن قاصرة على قضايا النحو وأصوله، إنما كانت مسرحًا يُطرح فيه علوم أخرى غير النحو، فغدت أطروحات الرعيل الأول من علماء النحو واللغة نبعًا يستقي من جداوله عدد كبير من العلوم، فأفاد منه أصحاب المعاجم الذين أَثْروا مادتهم المعجمية مما جمعه الخليل بن أحمد في رحلاته لجمع اللغة من البوادي، فضلاً عن إفادتهم من دراسات ابن جني بصفة خاصة. كما أفاد أصحاب علم التجويد من دراسات الخليل وتلاميذه فاستخلصوا منها قواعد مادة علم التجويد، وألَّفوا في ذلك كتبًا تعلِّم الناس كيف يتلون القرآن تلاوة صحيحة، كما أفادوا من المادة التي قدمها سيبويه في كتابه؛ إذ إن كتابه يعد من أقدم المصادر التي وصفت الأصوات العربية وصفًا تفصيليًا. فضلاً عن أن كتابه كان موضع إفادة كثير من علماء التفسير، وفي هذا الصدد يقول أبو حيان الأندلسي في مقدمة البحر المحيط: " فجدير لمن تاقت نفسه إلى علم التفسير، وترقَّت إلى التحقيق فيه والتحرير، أن يعتكف على كتاب سيبويه فهو من الفن المعوَّل عليه، والمستند في حل المشكلات إليه"(١). كما أفاد منه علماء الفقه، قال أبو عمرو الجرمي: "أنا مذ ثلاثون سنة أفتي الناس بالفقه من كتاب سيبويه"(٢).

كما أفاد علماء الأصول من النحو إفادة بالغة لتعلقهم المعرفي به، وتوغلهم في مسائله، قال الغزالي في هذا: " حَمَل حبُّ اللغة والنحو بعض الأصوليين على

(١) **أبو حيان الأندلسي**، *البحر المحيط*، تحقيق: عادل عبدالموجود، علي معوض، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ط (١) ١٤١٣هـ، ١٩٩٣م، (المقدمة) ١٠١/١.

(٢) **الزجاجي**، *مجالس العلماء*، تحقيق: عبدالسلام هارون، الكويت، ١٩٦٢م، ص٢٥١.

مزج جملة من النحو بالأصول فذكروا فيه معاني الحروف ومعاني الإعراب جملاً هي من علم النحو خاصة"[١]. وقد اشترط علماء أصول الفقه المعرفة اللغوية لدارس النصوص القرآنية والنبوية، ويجسد ذلك ما نص عليه الشاطبي من أن شرط المجتهد في الأصول الفقهية أن يتقن علوم العربية المتعلقة باللسان[٢].

أما علماء البلاغة فقد أفادوا من الدراسات اللغوية حق الإفادة، لاسيما أن موضوع علم البلاغة يقوم على دراسة الألفاظ من حيث الحسن والقبح، والتلاؤم والتنافر، وهي موضوعات قد سبق إليها علماء النحو واللغة، ومن يطلع على أوائل أبواب كتاب سيبويه يلمح ذلك، وقد تناول عدد من الدارسين والباحثين المحدثين في كتاباتهم موضوعات تبحث في المواد التي أفاد علماء البلاغة فيها من النحويين واللغويين فيما ارتكزوا إليها في تأليف علم البلاغة بفروعها الثلاثة[٣].

فغدا الامتزاج العلمي والتداخل المعرفي هو سمة القرون الخمس الأُوَل، فاقتضت العلوم بعضها بعضًا، وأفاد كلٌ من الآخر، فامتزج النحو واللغة والمعاني والبيان. وقلَّما نجد كتابًا في النحو يخلو من طائفة قليلة أو كثيرة من الملاحظات التي تنتمي إلى علم غير النحو، فامتلأ كتاب سيبويه بالملاحظات الدلالية والبيانية والصوتية، ومثل ذلك مقتضب المبرد، ومؤلفات ابن جني وغيرهم. فدامت مؤلفات القدامى تحمل شعار الاتصال بين العلوم التي لم تنفصم عراها إلا في المؤلفات المتأخرة حين وُضِع لكل علمٍ منها حدوده، وامتاز بمنهجه، واستقل بأبوابه وفصوله.

---

(١) **أبو حامد الغزالي**، *المستصفى في علم الأصول*، تصحيح: محمد عبدالشافي، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ١٤٢٠هـ، ٢٠٠٠م، ص١٨.

(٢) **الشاطبي، أبو إسحاق**، *الموافقات في أصول الشريعة*، تعليق: عبدالله درَّاز، المكتبة التوفيقية: القاهرة، ٤/٩٤، ٩٥. وينظر: **محمد بن حزم**، *الإحكام في أصول الأحكام*، تحقيق: محمود عثمان، دار الحديث: القاهرة، ٥/٧٣٠.

(٣) **عبدالقادر حسين**، *أثر النحاة في البحث البلاغي*، دار غريب: القاهرة.

جاء العلماء المتأخرون وفي مناهجهم الفكرية رغبة شديدة في التمعن في كل حقل معرفي على حدة، فكثرت القضايا في كل فرع منها، وتفرعت المسائل، وتداعت الخلافات العلمية بين علمائه، وبدلاً من أن يكون هذا التقسيم مدعاة لتطوير المنهجية الفكرية في كل حقل خاص منها، أدى إلى تضخم مادة كل فرع مما أدى إلى فصل هذه الحقول وجعل كل واحدة منها علمًا مستقلاً يحمل مسمى طابع المعرفة التي يحملها بين دفتيه، فتوزعت الحقول اللغوية إلى فروع ومنها إلى علوم؛ فجاء علم النحو والصرف، واللغة، والبلاغة، بل وتفرع كل علم من هذه إلى فروع أخرى؛ فانفلق الصرف عن النحو، وتفرعت علوم البلاغة إلى: المعاني، والبيان، والبديع.

لقد أعقب هذا العزل والانفصال العلمي اللغوي تمزيق وحدة العلوم في العربية، وكان من أخطر تداعياتها فصل الحقل الدلالي عن الحقل التركيبي فيما كانا ممتزجين في الدرس النحوي الأول، فجعل العلماء المتأخرون للتركيب علمًا يقوم عليه وللدلالة والمعاني علمًا آخر، وسموا الأول منهما علم النحو، والآخر علم المعاني، وقصروا النحو على النظر فيما يطرأ على التركيب من تغيير في الشكل، سواء كان في تغيير حركات أواخر الكلم فيما سموه الإعراب، أو في النظر في أجزاء الجملة بتغيير مراتبها أو حذفها وفق علل بنيوية بحتة، فغدا النحو درسًا بنيويًا معياريًا، فاقتضت هذه المعيارية فصل الدلالة عن مادة النحو مما كان له أثره في جفاف المادة وغياب المضمون، فحرض ذلك على انفصال روح اللغة ودلالتها عن جسد اللغة وتركيبها، ومن آثار ذلك ما لاحظه ابن الأثير في استقلال النحو بوصفه علمًا مستقلاً عن علم المعاني، فنظر فيما ساد في الدرس النحوي بعد الخليل، وسيبويه، والفراء حتى عصره، من اقتصار النحو على معرفة الإعراب وإحكام صنعته، والإغراق في التعليل، والإيغال في التأويل والتقدير، وكثرة الآراء في المسألة الواحدة، فانتقد المنهجية النحوية بقوله: "فإذا نظرنا إلى ضرورته وأقسامه المدونة وجدنا أكثرها غير محتاج إليه في إفهام المعاني"(١).

(١) **ابن الأثير**، *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية: بيروت، صيدا، ١٤١٦هـ، ١٩٩٥م، ٢٩/١.

لقد تمخض عن مسرب منهج الفصل منطقة عسر في تحصيل الدارسين لمادة النحو العربي، فخلق في نفوسهم مشاعر التوجس، وانبرى عن تشقيق المسائل فيها إحساس بالعزوف. وإذا تأملنا في جملة أسباب هذا العزوف عن النحو، وعوامل تعقيده وجفافه، نلحظ أنها تقف تحت قائمة يمكن إيجاز أهمها في النقاط الآتية:

١- إفراط النحاة في القول بالحذف، والإضمار، والتأويل، والتقدير؛ تلك الأصول التي استنها النحاة وجعلوها قنوات باطنية تساعدهم في تمرير الشواهد الفصيحة دون الاصطدام بالقواعد المعيارية التي استنبطوها، فيما اصطلحوا على تسميته بالنادر، أو القليل، أو الشاذ الذي يحفظ ولا يقاس عليه، فكانت هذه الأصول هي باعث النحاة في تخطئة بعض ما روي عن العرب، وتشذيذ قسم من القراءات القرآنية، وتعدد الأوجه في العبارة الواحدة.

٢- الإغراق في التعليل والقول بالعلل الثواني والثوالث التي تعرَّض لها الأنباري بصورة جلية في كتابه (الإغراب في جدل الإعراب)[١]، فيما جهد ابن مضاء بإسقاطها من النحو في دعوة الإصلاح التي كان يرمي بها إلى تخليص النحو من شوائب التعقيد الفلسفي الذي جاء به المتأخرون.

٣- الجدل الذهني حول مسائل النحو، وكثرة الخلافات المذهبية بين علماء المدارس النحوية في توجيه الشاهد النحوي، ولعل من ينظر في (إنصاف) الأنباري يجد صورًا شتَّى تعكس شيئًا مما في كتب النحو من الجدل، وتعدد الآراء، وهو جدل مبني على البراعة الذهنية دون أن تقدم نفعًا في ضبط اللغة ونطقها.

٤- اللجوء إلى الأقيسة والأمثلة المصنوعة التي لا تنسجم مع الواقع اللغوي، فضلاً عن أنه لم ينطق بها العربي القديم أصلاً.

---

(١) **أبو البركات الأنباري**، *الإغراب في جدل الإعراب ولُمَع الأدلة في أصول النحو*، تحقيق: سعيد الأفغاني، دار الفكر، ص٩٤.

٥- وضع أبواب في النحو العربي لا تقف على عتبة فكر تعليمي يمكن تسويغه؛ مثل أبواب الاشتغال والتنازع، فقد تكلف النحاة فيه تكلفًا بينًا، وإذا نظرنا في كلام العرب لا نجد أمثلة أو شواهد لكثير من هذا الذي طرحوه، بل إننا نلمس تمجيدهم القواعد التي وضعوها وإن خالفت المأثور من الشواهد.

٦- الإغراق في تسويغ الحركات الإعرابية الظاهرة والمقدرة في إطار نظرية العامل، والمعمول.

ومن هنا جاء النحو جافًا من جفاف المنطق والأقيسة، محمَّلاً بعبءٍ أثقلته كثرة تفريعات المسألة، علاوة على المجادلات التي هي من آثار إعمال الذهن وإجهاده. وقد ظهر ضيق المتلقين من صورة النحو هذه حتى من طلاب النحو المتفرغين، وقد عبَّر الجاحظ عن هذا، فقال: "قلت لأبي الحسن الأخفش: أنت أعلم الناس بالنحو، فلمَ لا تجعل كتبك مفهومة كلها؟ وما بالنا نفهم بعضها، ولا نفهم أكثرها؟ وما بالك تقدم بعض العويص، وتؤخر بعض المفهوم؟ قال: أنا رجلٌ لم أضع كتبي هذه لله، وليست هي من كتب الدين. ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعو إليه قلّت حاجاتهم إليّ فيه. وإنما قد كسبت في هذا التدبير، إذ كنت إلى التكسب ذهبت"(١).

فكان لهذا أثره على المتعلمين والناطقين على حدٍّ سواء، فاشتد عود الخصومات والمشاحنات التي كانت تقوم كثيرًا بين الناطقين الفصحاء وعلماء النحو وسدنته، فكانت مظهرًا من مظاهر إحساس الناطقين بشدة صرامة القواعد النحوية عليهم، وضيقهم بما يشهره النحاة في وجوههم من أقيسة جدلية، وقد روت كتب اللغة والأدب مواقف لا تكاد تحصى عن ذلك النزاع والصراع. هذا من جانب، ومن جانب آخر فقد أحس طائفة من النحاة قديمًا بثقل النحو وعبئه على المتعلمين، فتنبهوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين، فكان نتيجة ذلك أن أُلِّفت

(١) **الجاحظ**، *الحيوان*، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة ١٣٥٦هـ، ١/٩١، ٩٢.

مختصرات كثيرة في النحو فكانت إرهاصات أولى في محاولات إصلاح النحو وإسقاط مالا يفيد نطقًا، وهو موضوع طويل ليس ميدانه هنا.

وهكذا تشكل من معيارية الرؤية التقعيدية ومنهجيتها البنيوية منهجًا نحويًا يصطبغ بتعقيدات الفلسفة ومنطقية التعليلات التي أثرت على آليات تعليم العربية في مفهومها التركيبي، مما استدعي تكثيف الطرح في الرؤية التراثية المرنة وتطويرها وفق المعطيات الحديثة ومحاولة تقليل هيمنة المنهج النحوي البنيوي في كونه علمًا جدليًا بحتًا، يغرق في التعليلات الفلسفية، فيبعد عن مناحي الكلام وغاياته، ويجور على وظيفة النحو الأم التي تقتضي درسًا يجمع بين التركيب والدلالة باحثًا في أبنية التراكيب ودلائل نظمها وغاياتها معًا. وهو ما نبه إليه ابن خلدون، حيث أنكر على القدماء تضييقهم النحو وتوظيفهم الجدل المنطقي في المنهج التعليمي، وقصْر غاية النحو عليه، وقد أحسن التعليق على هذا المسرب إذ قال: " فأصبحت صناعة العربية كأنها من جملة قوانين المنطق العقلية أو الجدل، وبعدت عن مناحي اللسان وملكته، وما ذلك إلا لعدولهم عن البحث في شواهد اللسان وتراكيبه وتمييز أساليبه، وتلك القوانين إنما هي وسائل للتعليم، لكنهم أجروها على غير ما قصد بها، وأصاروها علمًا بحتًا، وبعدوا بذلك عن ثمرتها"(١).

فكان هذا المنهج النحوي هو المنهج المدرسي الذي سارت عليه مؤلفات جمهرة النحاة المتأخرين، فغدا مسربًا أطّر النحو بالمعيارية التي تحكم الكلام العربي بمعيارية الصواب والخطأ، فاستمر طابعه هذا إلى أن تأصل في مناهجنا التدريسية في تعليم الناشئة قواعد النحو إلى يومنا هذا. ومن هنا تبلورت مشكلة من مشكلات التعليم تستحث أرباب اللغة للنظر فيها، فقامت عدد من المحاولات تنهض بفكرة التيسير، فتجاذبت هذه المحاولات تيارات مختلفة ما بين هدامة تسعى إلى هدم النحو أو لغته واستبدال أبجديته بأحرف غير عربية فيما كانت لها أرومة

(١) **ابن خلدون**، *المقدمة*، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان، مكتبة المدرسة: بيروت، ص ١٠٨٤.

مغرضة خفية، أو تيارات متوسطة تبحث في مناطق العسر في النحو وتنادي بإلغائها، أو تيارات ضعيفة نادت بالتيسير دون أن تقدم فيه شيئًا، وقد قُدمت أطروحات كثيرة في محاولات التيسير النحوي، تتشابه في جوانب وتختلف في أخرى، إلا أنها لم تستقر على مادة تطبيقية يمكن الاتكاء عليها في ترسيخ منهجية مادة علم النحو في المدارس التعليمية تستلهم ركائزها من المفهوم الأول للنحو في منطقة الامتزاج بين الروح الدلالية والجسد البنيوي للغة.

٢. المفهوم الدلالي في منهجية النحاة واللغويين الأوائل

لقد كان منهج جل نحاة العربية الأوائل منهجًا دلاليًا في الفكر النحوي، فغدوا يدرسون التراكيب وفق وظيفة الإبلاغ وإيصال المعنى، كما كانوا يحتكمون إلى المعنى في تعليل الظواهر اللغوية. وقد سجَّلت لنا كتب الأخبار ما يشهد بهذا الحس الدلالي الذي اتسموا به، فكانوا أقرب إلى فهم روح النحو الذي كان يتحلى بمنهجية تلازم العلوم الذي بات اليوم من سمات النظريات الألسنية الحديثة ضمن إطار الدرس البراجماتي(١)، وقد اختفى أثر هذه الرؤية الشمولية المنهجية في الدرس القديم عند علماء النحو المتأخرين بسبب دعوتهم لضرورة فصل العلوم، فغدا النحو مصبوغًا بالفلسفة مقصورًا على الإعراب وتتبع أثر العامل، وكأن مفهومه لا يخرج عن كونه علمًا " يبحث فيه عن أواخر الكلم إعرابًا وبناء"(٢). وهذا أبعد ما يكون عن النحو في مفهومه الدلالي عند أوائل النحاة، فقد كان قائمًا على تتبع التراكيب بناءًا ودلالة، وهو عندهم: " انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه

---

(١) **Anton Benz**, Jäger Gerhard, Rooij, Van, Robert (edited), *Game theory and pragmatics,* Palgrave Macmillan, 2006. **Rienard Blutner,** Berlin*, Lexical Semantics and Pragmatics, Intercultural Pragmatics*, Linguistics-communication Journal, Vol. 3, No.1, 2006.

(٢) **الصبان**، *حاشية الصبان*، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة، فيصل عيسى البابي الحلبي، ١٦/١، **الأزهري**، *شرح التصريح على التوضيح*، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة، ١٤/١.

من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقير، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك"[١].

ويبدو أن هناك فرقًا بين التعريفين؛ إذ إن النحو في التعريف الأخير يرادف مصطلح النظم التركيبي (Syntax)؛ أي أن النحو في مدلوله عام يشمل معطيات الدرس اللغوي دون الاقتصار على علمٍ واحد منها، وهذا هو لب ما توصلت إليه الدراسات الحديثة وتدعو إليه وهو ما يتوافق مع مناهج العرب القدماء في إدراك قيمة تلازم العلوم بمنهجية علمية تكاملية.

أما النحو في التعريف الأول فيعنون به النحو الذي هو قسيم الصرف، ذاك الذي أقاموه على النظر في الحركات الإعرابية وتبريرها بمعزلٍ عن علوم العربية الأخرى، أو بعبارة أخرى بمعزلٍ عن معطيات العربية في الدرس الدلالي، وبعيدًا عن إدراك وظيفة النحو أصلاً، تلك التي تمثل فحوى ما جاء في نص الزجاجي حين سأل عن الفائدة من تعلُّم النحو وأكثر الناس يتكلمون بغير إعراب ولا معرفة به، فأجاب: "الفائدة فيه الوصول إلى التكلّم بكلام العرب على الحقيقة صوابًا غير مبدل ولا مغيَّر، وتقويم كتاب الله عز وجل، الذي هو أصل الدين والدنيا والمعتمد، ومعرفة أخبار النبي صلى الله عليه وسلم، وإقامة معانيها على الحقيقة. لأنه لا تفهم معانيها على صحة إلا بتوفيتها حقوقَها من الإعراب"[٢].

وقد وجه قسم كبير من أوائل النحاة مفهوم (الإعراب) على منحى وظيفي دلالي لا منحى معياري يتطلب عاملاً ومعمولاً كما سعى المتأخرون من النحاة، فنص الأوائل منهم إلى أن الإعراب يعد عنصرًا أساسيًا من عناصر التفريق بين المعاني، " لأن جعل الحركات في الأواخر دالة على المعاني من أحسن ما عُمِل

---

(١) **ابن جني**، *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان، ٣٤/١.

(٢) **الزجاجي**، *الإيضاح في علل النحو*، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس: بيروت، ط (١) ١٣٩٤هـ، ١٩٧٤م، ص٩٥.

في الكلم وأخصره"[١]، وأن: "الحركات"وضعت في الأصل لفهم هذه المعاني"[٢]، وقد قال أبو حيان: "والكلام يتغير المراد فيه باختلاف الإعراب"[٣]، والإعراب كما نص ابن جني "هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ"[٤]، وهو "الفارق في بعض الأحوال بين المعاني المتكافئة"[٥]. و"أن الإعراب إنما يدخل في الكلام ليفرق بين الفاعل والمفعول، والمالك والمملوك، والمضاف والمضاف إليه، وسائر ذلك مما يعتور الأسماء من المعاني"[٦]. والإعراب قد وُضِع كما نص السيوطي " في الأسماء ليزيل اللبس الحاصل فيها باعتبار المعاني المختلف عليها، ولذلك استغنى عن الأفعال والحروف والمضمرات والإشارات والموصولات لأنها دالة على معانيها بصيغها فلم تحتج إليه"[٧]، بل إن الإعراب "من أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد، لدلالة غير الكلمات على كثير من المعاني، مثل الحركات التي تُعيِّن الفاعل من المفعول من المجرور... وليس ذلك إلا في لغة العرب"[٨]، وهو الأداة الطيعة التي تساعد المتكلم ليتسع في كلامه معبرًا عما في نفسه من معاني[٩].

---

(١) **ابن أبي الربيع**، *البسيط في شرح جمل الزجاجي*، تحقيق: عيّاد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي: بيروت، لبنان، ط (١) ١٤٠٧هـ، ١٩٨٦م، ١/١٧٧.

(٢) *البسيط في شرح جمل الزجاجي*، ١/١٧٢.

(٣) **أبو حيان التوحيدي**، *الإمتاع والمؤانسة*، تصحيح وضبط: أحمد أمين وأحمد الزين، منشورات دار مكتبة الحياة: بيروت، لبنان، ١/٧١. ويمثل هذا قال ابن خلدون: "إن الدلالة تتغير بتغير هذه الحركات"، *مقدمة ابن خلدون*، ص١٠٥٧.

(٤) *الخصائص*، ١/٣٥.

(٥) **ابن قتيبة**، *تأويل مشكل القرآن*، تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث: القاهرة، ص١٤.

(٦) **أبو القاسم الزجاجي**، *الجمل في النحو*، تحقيق: علي الحمد، مؤسسة الرسالة: بيروت، لبنان، ط (٥) ١٤١٧هـ، ١٩٩٦م، ص٢٦٠.

(٧) **السيوطي**، *الأشباه والنظائر*، مراجعة: فايز ترحيني، دار الكتاب العربي: بيروت، ط (٣)، ١٤١٧هـ، ١٩٩٦م، ١/٣٣٥.

(٨) *مقدمة ابن خلدون*، ص ص: ١٠٥٦-١٠٥٧.

(٩) *الإيضاح في علل النحو*، ص ص: ٦٩-٧٠.

فالإعراب الذي فهمه اللغويون والنحاة الأوائل، كما في نصوصهم، يعد شقًا من مباحث الدرس الدلالي، وهو فهمٌ يخالف ما ربطه به بعض المتأخرين من النحاة بأنه أثر من عامل لفظي أو معنوي، مع ما في هذا القول من جدل فلسفي وحوار منطقي يجر وراءه أصولاً ذات طابع فلسفي منطقي؛ وهي التعليل وما يؤديه من تسويغ الحركة تسويغًا فلسفيًا، أو التأويل فيما تتطلبه المناسبة بين الحركة الإعرابية والقاعدة النحوية.

ولا يخفى أن فهم النحو أو الإعراب على الحد الذي فهمه منه الأوائل يمثل فهمًا سلقيًا مطبوعًا للغة، فيلتقي البدوي والنحوي في فهمه، وإن اختلفا في المصطلح؛ لأنهما ينطلقان من منطلق واحد وهو استشفاف اللغة بوصفها وسيلة للإفهام، وحول هذا قال عبدالقاهر الجرجاني: " إن الاعتبار بمعرفة مدلول العبارات لا بمعرفة العبارات: فإذا عرف البدوي الفرق بين أن يقول: جاءني زيدٌ راكبًا، وبين قوله: جاءني زيدٌ الراكب، لم يضره أن لا يعرف أنه إذا قال: راكبًا كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في (راكب) أنه حال، وإذا قال (الراكب) أنه صفة جارية على زيد..."(١).

وإذا كان منهج النحاة المتأخرين حين تتعدد الإعرابات في كلمة واحدة أنهم يتكئون على معيار العامل باحثين للمرفوع عن عوامل الرفع وإن خالف التخريج ما تقتضيه الدلالة في الجملة، فإن الأوائل كانوا على منهج يعوِّلون فيه على المعنى في الاستدلال على وجوه الإعراب، وعلى رأس هؤلاء سيبويه، فقد كان كثير الاستدلال بالمعنى، وعند النظر في كتابه نجد وجه المعنى مقدمًا في كلامه. ونضرب لذلك مثالاً من كتابه من نحو استدلاله على جواز رفع بعض المصادر على الابتداء وإن كانت نكرات استنادًا إلى المعنى، قال:" هذا بابٌ من النكرة يجري مجرى ما فيه الألف واللام من المصادر والأسماء، وذلك قولك: سلامٌ عليك

(١) **عبدالقاهر الجرجاني**، *دلائل الإعجاز*، دار المعرفة: بيروت، لبنان، ص٣٢١.

ولبيك، وخيرٌ بين يديك، وويلٌ لك، وويحٌ لك، وويسٌ لك، وويلةٌ لك، وعولةٌ لك، وخيرٌ له، وشرٌ له، و﴿ لعنةُ اللهِ على الظَّالِمِين﴾[١] فهذه الحروف كلها مبتدأةٌ مبنيٌ عليها ما بعدها، والمعنى فيهنّ أنك ابتدأت شيئًا قد ثبت عندك، ولست في حال حديثك تعمل في إثباتها وتزجيتها، وفيها ذلك المعنى، كما أن (حسبك) فيها معنى النهي، وكما أن (رحمةُ الله عليه) فيه معنى رَحِمه اللهُ، فهذا المعنى فيها، ولم تُجعل بمنزلة الحروف التي إذا ذكرتها كنت في حال ذكرك إياها تعمل في إثباتها وتزجيتها"[٢].

وقد أكد مراعاة المعنى عند الإعراب غير واحد من النحاة، فصرح بذلك ابن جني، فقال: " وذلك أنك تجد في كثيرٍ من المنثور والمنظوم الإعراب والمعنى متجاذبين: هذا يدعوك إلى أمر وهذا يمنعك منه. فمتى اعتورا كلامًا ما أمسكت بعروة المعنى، وارتحت لتصحيح الإعراب..."[٣].

كما اعتنى الأوائل من النحاة واللغويين العرب بفكرة التلازم الدلالي وجعلوها معيارًا لتمثيل الجملة، فنصوا على أن الجملة ما تممت المعنى دون وضع حدٍّ لها كونها قائمة على عناصر يجب توفرها؛ وهي ما اصطلح عليه المتأخرون بالإسناد وركنيه: المسند والمسند إليه، فيما أحالوها من مفهوم دلالي إلى مقصد معياري بحت. فالجملة فيما يذهبون هي ما حققت غاية الفهم التي تتمثل فيها وظيفة اللغة بين المرسل والمستقبل، يقول ابن جني: " ما جنيت منه ثمرة معناه...". وفي هذا النص يتجلى فهم دلالي بحت لمفهوم الجملة عند الأوائل دون وضع ضوابط معيارية تقنن كون التركيب جملة عربية تامة، وما يؤدي إليه التسويغ الإعرابي من

---

(١) سورة هود، الآية ١٨.

(٢) **سيبويه**، *الكتاب*، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط (٣)، ١٤٠٨هـ، ١٩٨٨م، ٣٣٠/١.

(٣) *الخصائص*، ٢٥٥/٣.

تقدير للمحذوف في حال سقط عنصر من العناصر التي أسسوا عليها البناء الجملي.

ومن المظاهر الأخرى للوعي الدلالي عند أوائل النحاة تحكيمهم المعنى في سياق الكشف عن دلالات الأوضاع النحوية، وعلى رأس هؤلاء سيبويه حين أشار إلى ارتباط بعض الأوضاع النحوية بدلالات خاصة، وعبارته في بيان أهمية التقديم والتأخير خير ما يمثل ذلك، حين قال: "كأنهم يقدمون الذي بيانه أهم لهم، وهم ببيانه أعنى، وإن كانا جميعًا يهمانهم ويعنيانهم"(١).

وقد عنى قسمٌ من النحاة بعد سيبويه بالكشف عن الفروق الدلالية للأوضاع النحوية للتركيب، فقد روى الزجاجي أن أبا العباس المبرد قال: "الفرق بين (ضربتُ زيدًا) و(زيدٌ ضربته) أنك إذا قلت: ضربتُ زيدًا، فإنما أردت أن تخبر عن نفسك وتثبت أين وقع فعلك، وإذا قلت: زيدٌ ضربته، فإنما أردت أن تخبر عن زيد"(٢).

وإذا تأملنا جليًا في قسمٍ من مؤلفات النحاة الأوائل نجد فيها مظهرًا آخر من مظاهر الدلالة، ويبرز ذلك بوضوح في احتكامهم إلى المعنى في تعليل كثيرٍ من الأحكام النحوية، وخير شاهد على ذلك تعليل الخليل دخول الفاء على خبر الاسم الموصول، قال سيبويه:" وسألته عن قوله: الذي يأتيني فله درهمان، لمَ جاز دخول الفاء ههنا، و(الذي يأتيني) بمنزلة (عبدالله)، وأنت لا يجوز لك أن تقول: عبدُالله فله درهمان؟

فقال: إنما يحسن في (الذي) لأنه جعل الآخِر جوابًا للأول، وجعل الأول به يجب له الدرهمان، فدخلت الفاء هاهنا، كما دخلت في الجزاء إذا قال: إن يأْتني فله درهمان. وإن شاء قال: الذي يأتيني له درهمان، كما تقول: عبدُالله له درهمان، غير أنه إنما أدخل الفاء لتكون العطيةُ مع وقوع الإتيان. فإذا قال: له درهمان، فقد

---

(١) *الكتاب*، ١/٣٤.

(٢) *الإيضاح في علل النحو*، ص ص: ١٣٦-١٣٧.

يكون أن لا يوجب له ذلك بالإتيان، فإذا أدخل الفاء فإنما يجعل الإتيانَ سبب ذلك. فهذا جزاءٌ وإن لم يُجزم؛ لأنه صلة"(١).

ومن ذلك ما رواه ابن جني من تعليل تأنيث الفعل مع الفاعل المذكر، فقال: "حكى الأصمعي عن أبي عمرو، قال: سمعت رجلاً من اليمن يقول: فلان لَغُوبٌ، جاءته كتابي فاحتقرها. فقلت له: أتقول: جاءته كتابي؟ قال: نعم، أليس بصحيفة؟"(٢).

ولا يقتصر اهتمام النحاة بالمعاني عند معاني الألفاظ أو الحركات والسكنات، لكنهم تنبهوا منذ وقت مبكر إلى دور المعنى الاجتماعي المتضمن دلالة السياق أو المقام (context of situation)، وأثره في إيضاح دلالة التراكيب والنصوص. فأقاموا جانبًا من النحو لتحديد ماهية عدد كبير من المفردات وتحديد مقاصد الجمل بناء على ما يحدده السياق أو المقام من وجهة دلالية، فكانت هذه اللفتة ميدانًا بات اليوم ذا مكانة واضحة في نظرية المعنى، بل يلتقي مع ما تنادي به اليوم الدراسات اللغوية الحديثة وفق المنهج الوظيفي (functional method) في أن دراسة الجمل أو التراكيب يجب أن تتسع لتتجاوز حدود الدراسة اللغوية وحدها إلى العناصر الخارجية المحيطة بالحدث اللغوي، نحو: موقف المتكلم، وحال المخاطب، والمتغيرات الأخرى التي تكتنف الخطاب، وقد برزت مدرسة فيرث (Firth) الوظيفية بهذا الاتجاه؛ تلك التي اعتنت بالسياق وجعلته عنصرًا مهمًا في الدلالة(٣).

وتَظهر المؤشرات الأولى في الاهتمام بدور السياق في فهم النص وتحليل الوظائف اللغوية المكونة لبنيته، في أقدم النصوص النحوية المدونة بين أيدينا،

---

(١) *الكتاب*، ٣/١٠٢.

(٢) *الخصائص*، ١/٢٤٩.

(٣) **J.R. Firth** (1957) *Papers in Linguistics*, Oxford University Press, Information structure, the syntax, discourse interface, p.74.

.

ففي كتاب سيبويه نلمح عددًا من الحكايات التي ظهر فيها اعتماده على فهم السامع وحسن إدراكه، ومن ذلك ما قاله في باب ما يضمر فيه الفعل: "وذلك قولك إذا رأيت رجلاً متوجِّهًا وجهة الحاج، قاصدًا في هيئة الحاج، فقلت: مكةَ وربِّ الكعبة، حيث زَكِنتَ أنه يريد مكة، كأنك قلت: يريد مكَّةَ واللهِ"(١). أو قلت: " زيدًا، أي أوْقِعْ عملَك بزيدٍ. أو رأيت رجلاً يقول: أضْرِبُ شرَّ الناسِ، فقلت: زيدًا. أو رأيت رجلاً يحدِّث حديثًا فقَطَعَه، فقلت: حديثَك"(٢). ومن ذلك " أن ترى الرجل قد قدِم من سفرٍ فتقول: خيرَ مقدمٍ، أو يقول الرجل: رأيتُ فيما يرى النائم كذا وكذا، فتقول: خيرًا وما سرَّ"(٣). فسيبويه حين يفسر هذه الأنماط التعبيرية المسموعة عن العرب، ويعمد إلى تحليل الظواهر الإعرابية الموافقة لتعبيرها، يعتمد السياق والمعنى الاجتماعي الذي رافقها مما سماه (الحال)(٤).

وقد أفاض ابن جني في الحديث عن المقام وأهميته في الكشف عن معاني التراكيب والتعابير، فكان عظيم الاهتمام بالسياق حفيًّا به يراه عاملاً أصيلاً في فهم الدلالة، ولا يمل من ترديد وتأكيد أهميته في فهم دلالة بعض الجمل، وقد عرض في خصائصه أهمية المشاهدة والعيان؛ أي العناصر غير اللغوية في تبليغ المعنى، فنطق بكلامٍ لا يصدر إلا على لسان لساني حديث يلتقي مع مدرسة فيرث في اهتمامها السياقي، وبالمدرسة التحويلية التوليدية التي اهتمت بالبنية العميقة والأصداء النفسية في تفسير التراكيب ضمن بنيتها السطحية ومترتباتها النفسية في

---

(١) *الكتاب*، ٢٥٧/١.

(٢) *الكتاب*، ٢٥٣/١.

(٣) *الكتاب*، ٢٧٠/١.

(٤) **صاحب أبو جناح**، *دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها*، دار الفكر للطباعة والنشر: عمّان، الأردن، ط (١) ١٤١٩هـ، ١٩٩٨م، ص٢١٥، **وأحمد سليمان ياقوت**، *أبحاث في اللغة*، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، ١٩٩٤م، ص٤٨. و**محمد الدلابيح**، *دليل القاعدة النحوية عند سيبويه*، دار الكتاب الثقافي: إربد، الأردن، ١٤٢٦هـ، ٢٠٠٥م ص٢٧.

البنية العميقة[١]، فقال: " نعم؛ وقد يمكن أن تكون أسباب التسمية تخفى علينا لبعدها في الزمان عنا؛ ألا ترى إلى قول سيبويه: (أو لعل الأول وصل إليه علمٌ لم يصل إلى الآخر) يعني أن يكون الأول الحاضر شاهد الحال، فعرف السبب الذي له ومن أجله ما وقعت عليه التسمية؛ والآخِر – لبعده عن الحال – لم يعرف السبب للتسمية، ألا ترى إلى قولهم للإنسان إذا رفع صوته: قد رفع عقيرته، فلو ذهبت تشتق هذا، بأن تجمع بين معنى الصوت، وبين معنى (ع ق ر) لبعد عنك وتعسَّفت. وأصله أنَّ رجلاً قُطعتْ إحدى رجليه، فرفعها ووضعها على الأخرى، ثم صرخ بأعلى صوته، فقال الناس: رفع عقيرته"[٢].

وهكذا نلاحظ أن التوجه الدلالي في النحو العربي كان بارزًا لدى طائفة من علماء العربية الأوائل، حيث اعتمدوا الدلالة عنصرًا من عناصر دراسة التراكيب، وتحديد كينونتها، أو لتوجيه إعراب مفرداتها، أو الكشف عن اختلاف أوضاعها، أو تعليلها، أو تمييزها من خلال سياقها الذي ترد فيه، فضلاً عما لاحظناه من عناية النحاة، لاسيما سيبويه، بالاستعمال اللغوي وترجيح كفته على كفة القواعد النحوية، بل والاعتماد على الذوق في تعليل الظواهر أو الحكم على التراكيب النحوية، ويؤيد ذلك ما نص عليه الأعلم الشنتمري، حين قال: "وسيبويه رحمه الله ممن يأخذ بتصحيح المعاني وإن اختلفت الألفاظ"[٣]. ويؤيد ذلك أيضًا ما رد به السيرافي على متّى بن يونس في المناظرة التي كانت بين النحو والمنطق وما ادّعاه متَّى من أن النحو يهتم باللفظ دون المعنى فردّ عليه السيرافي ردًا أظهر فيه عناية النحو بالدلالة، فقال: "وإنما دخل العُجب على المنطقيين لظنهم أن المعاني لا تُعرف ولا تُستوضح إلا بطريقهم ونظرهم وتكلّفهم، فترجموا لغة هم فيها ضعفاء

---

(١) **Trask, R.L.** Key concept in language and linguistics, Routledge: London, 1999, p.66.

(٢) *الخصائص*، ٦٦/١.

(٣) **الأعلم الشنتمري**، *تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب*، تحقيق: زهير سلطان، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط (٣) ١٤١٥هـ، ١٩٩٤م، ص٨٦.

ناقصون. وجعلوا تلك الترجمة صناعة، وادّعوا على النحويين أنهم مع اللفظ لا مع المعنى"[١].

ومن هنا يظهر أن منهج النحاة الأوائل قد كان المنطلق الذي بنى عليه علماء المعاني منهجهم الذي عنوا فيه بالدلالة وما لها من أثر في الفهم والإفهام، وبعلاقات أجزاء الجملة بعضها ببعض، وتفسير ذلك في إطار معاني النحو وأحكامه. فكان ذاك هو منهج النحاة قبل أن يختلف النحو على يد النحاة المتأخرين، وتتغير وجهته لتكون غايته كامنة في معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم في إطار فكرة العامل التي بالغوا فيها وفلسفوها، وألَّفوا كتبًا كثيرة فيها؛ فألّف أبو علي الفارسي كتاب العوامل ومختصره، وألّف عبدالقاهر العوامل المائة. فدونوا للعوامل شروطًا وأحكامًا هي من صلب الفلسفة والمنطق. ولما ثبتت لهم هذه الفلسفة حكَّموها في اللغة وجعلوها ميزان ما بينهم من جدل، بل تجاوزوا ذلك إلى تفضيل لهجات من العرب على أخرى بأصول فلسفتهم هذه. فضلاً عن جرأتهم في رفض بعض الأساليب العربية المنقولة.

كانت هذه بعض الملامح الدلالية التي ظهرت في منهجية النحاة واللغويين الأوائل مما نركن إليها في تأسيس الرؤى المنهجية التعليمية الحديثة لمادة النحو في الصفوف المدرسية.

٣. منهجية التعليم النحوي الحديثة في مراحل التعليم الثانوية

ويتجلى في هذه المنهجية الصبغة المعيارية التي اصطبغ بها النحو العربي، فيما غدا منهجًا تعليميًا متبعًا منذ المدرسة البصرية إلى مقررات النحو في المدارس التعليمية التربوية الحديثة، فاحتكم الكتاب المدرسي في توزيع أبوابه على التقنين المعياري الغائب عن المنظور الدلالي، واتكأ في منهجيته على أساسٍ من قرينة

(١) *الإمتاع والمؤانسة*، ١١٨/١.

واحدة من القرائن التي تقنن بها الجمل؛ وهي قرينة الحركة الإعرابية على ضوء نظرية العامل، دون النظر في القرائن الأخرى البنيوية، والدلالية، والصوتية، والسياقية، التي لها أثرها في فهم اللغة بالربط بين المعنى والمبنى، وينهض على أساسها تحليل تركيبي سليم للجملة العربية.

وسنطبق هذه الرؤية على المنهج المدرسي المتبع تعليميًا في المستوى الثانوي للطالبات في مقررات النحو العربي في المملكة العربية السعودية، وقد وقع الاختيار على هذا المستوى المدرسي لما يكمن فيه من اكتمالية النضج الفهمي لمادة النحو العربي فيما يحتوي مقرراته على جل أبواب النحو العربي التي يجدها الدارس في كتب علماء العربية من المتأخرين. ونستهل الدراسة، وما يكمن فيها من الرؤى والموازنات، بعرض الموضوعات التي بوِّب عليها منهج الكتاب عبر مراحل الصفوف الثانوية الثلاثة، وهي كالآتي[١]:

موضوعات الصف الأول الثانوي:

- المعرب من الأسماء والأفعال مع تعدادها.
- الأسماء المبنية.
- الأسماء المعربة: الأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر وجمع المؤنث السالم.
- تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها جمع مذكر سالم وجمع المؤنث السالم.
- جموع التكسير: الكثرة، والقلة، وصيغ منتهى الجموع.
- الفرق بين المعرفة والنكرة، وأنواع المعارف.
- المبتدأ والخبر، ومسائل التقديم والتأخير أو الحذف في أحد عنصريه.

---

(١) *منهج النحو والصرف للصفوف الثلاثة الثانوية* (بنات)، **وزارة التربية والتعليم**، المملكة العربية السعودية، طبعة ١٩٨٤م، وطبعة ٢٠١١م.

موضوعات الصف الثاني الثانوي:

- كان وأخواتها، ومسائل في نقصها وتمامها.
- إن وأخواتها، ومواضع كسر همزتها وأخرى لفتحها.
- (لا) النافية للجنس.
- (ظن) وأخواتها.
- الأفعال المبنية: الماضي والأمر والمضارع.
- الأفعال الخمسة.
- توكيد الأفعال بالنون.
- نصب الفعل المضارع، أدوات النصب ومواضع النصب بأن المضمرة وجوبا وجوازا.
- جزم الفعل المضارع، أدوات الجزم للفعل الواحد، وأدوات جزم الفعلين.
- الفاعل، ومواضع تأنيث الفعل وجوبا وجوازًا، وتقديمه على المفعول به، أو تقديم المفعول به عليه وجوبًا.
- نائب الفاعل، والتغييرات التي تطرأ على الفعل الصحيح والمعتل عند بنائه للمجهول.
- الاستثناء، بإلا – غير وسوى– خلا وعدا وحاشا.
- الجمل التي لها محل من الإعراب والجمل التي لا محل لها من الإعراب.
- الحال، وصاحبها.

موضوعات الصف الثالث الثانوي:

- حروف الجر، أقسامها والأصلي والزائد منها.
- التعجب، وصيغتاه القياسيتان.

- المشتقات وعملها: اسم الفاعل، والمفعول، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة باسم الفاعل، واسم التفضيل، واسما الزمان والمكان.
- الإضافة، اللفظية والمعنوية.
- المضاف إلى ياء المتكلم.
- التوابع: النعت، والعطف، والتوكيد والبدل.
- النداء، حروفه وأقسامه.
- التحذير والإغراء.
- الاختصاص.
- اسم الفعل، أنواعه وعمله.
- إعراب الممنوع من الصرف.
- موضوعات في الدرس الصرفي:

– العدد، المفردة والمركبة، وكنايات العدد.

– النسب، إلى ما آخره تاء تأنيث، والنسب إلى المقصور والمنقوص والممدود، والنسب إلى ما يدل على الجمع، وما يغني عن ياء النسب.

تشكل النقاط السابقة أنموذجًا مختصرًا لأبواب الكتاب التعليمي المدرسي، وقد اقتضتني الرؤية الوظيفية التي أسعى إليها في هذا العرض أن أعمل على عقد موازنتين؛ الأولى ويمثلها الكتاب التعليمي التراثي القديم، وقد اتخذت كتاب شرح ابن عقيل أنموذجًا له، مع ما يقابله حديثًا في الكتاب التعليمي الذي يدرَّس في الصفوف التعليمية الثانوية لطالبات المملكة العربية السعودية. والموازنة الثانية بين مقررات النحو الحديثة للصفوف الثانوية نفسها في حقبتين زمنيتين مختلفتين، وهما منهج النحو في عام (١٤٠٤هـ، ١٩٨٤م) وعام (١٤٣٢هـ، ٢٠١١م)؛ وذلك بهدف ملاحظة مستوى التطور المنهجي في الكتاب التعليمي ومدى أثره على المتلقين.

وقد أسفرت الموازنة الأولى بين الكتاب التعليمي القديم والتعليمي الحديث عن أن المنهج المتبع فيهما هو المنهج المعياري الذي اقتفى فيه اللاحق أثر السابق في صنعة النحو، فيما قام على تتبع أواخر الكلم بتغير الحركات الإعرابية وفق تغير العامل، وما يتبع ذلك من المحاولات التبريرية التي تعتمد على الأصول التي وضعها القدماء من النحاة المتأخرين في عملية التخريج بالتقدير، أو التعليل، أو التأويل. فجاءت أبواب الكتب المدرسية الحديثة على مسار أبواب كتب الصنعة النحوية عند علماء النحو الذين يرتكزون على فكرة فلسفة العامل، في طيات منهجية ابن عقيل وأقرانه من علماء النحو المتأخرين في توزيع أبواب مؤلفاتهم النحوية[١]. ومن يتأمل موضوعات المنهج التعليمي يجد أنها وزعت وفق منهجية التركيز على الحركة الإعرابية، فابتدأت بباب المرفوعات ثم المنصوبات ثم المجرورات ثم المجزومات ثم متفرقات من موضوعات أخرى فيما لا تنضوي تحت حركة إعرابية واحدة؛ وهي باب التوابع التي يتبع فيها الثاني حركة الأول، فضلاً عن أبواب متفرقة من مادة مسائل علم الصرف، وفي كلٍّ مما سبق أبواب ومسائل. فاعتمد منهج الكتاب المدرسي على منهج كتاب نحو الصنعة بلا اختلاف إلا في إسقاط بعض الأبواب التي رأى المؤلفون إسقاطها تسهيلاً على الطالبة وانطلاقًا مما نادت به إحدى الدعوات التجديدية للنحو العربي في العصر الحديث من إسقاط مالا يفيد[٢]، وهي: باب الاشتغال، وتعدي الفعل ولزومه، والتنازع في العمل. كما أسقط عدد آخر من الأبواب كالاستغاثة، والندبة، والترخيم، والحكاية، وأسماء الأصوات. مع إسقاط بعض الأبواب الصرفية، نحو: باب التأنيث، وهمزة الوصل والقطع، والإمالة، والوقف، والتصريف، والإبدال، والإدغام، الوقف. علاوة على حذف أبواب أخرى منها كباب نعم وبئس، وأبواب في المنصوبات؛ وهي باب:

---

(١) **ابن عقيل**، *شرح ابن عقيل*، دار القلم، تحقيق: محمد محيي الدين عبدالحميد، بيروت: لبنان، الأبواب في جزئي الكتاب.

(٢) **عبدالمتعال الصعيدي**، *النحو الجديد*، دار الفكر العربي.

المفعول المطلق، والمفعول من أجله، والمفعول فيه، والمفعول معه، والتمييز. وهو إسقاط لا مبرر له، إلا التخفيف الغائب عن القصد المنهجي الذي جدد الموضوعات وأهمل الاكتساب المعرفي الشامل.

وإذا تتبعنا منهجية الكتاب المدرسي الحديث في الحقبتين المختلفتين فيما حددنا طبعتهما سلفًا، نجد أن البون التاريخي بين الكتاب الأول والكتاب الثاني يُقدَّر بنحو سبعة وعشرين عامًا، وهي مدة كفيلة بأن تحقق تطورًا منهجيًا أو وظيفيًا لتعليم النحوي المدرسي. ولتعميق رؤية الموازنة بين المنهجين الحديثين يمكن ملاحظة الآتي:

١. من حيث توزيع الأبواب: لقد اتحد الكتابان في موضوعات الأبواب النحوية والتوزيع المنهجي للكتاب المدرسي عبر الصفوف الثانوية الثلاثة إلا في تغييرات بسيطة بنقل أبواب مما كانت في الصف الأول إلى الثاني أو من الصف الثالث إلى الأول، وذلك من نحو: انتقال عدد من الأبواب عن موضعها من الكتاب حديث الطبعة عما كان في الطبعة القديمة؛ كباب كان وأخواتها، وإن وأخواتها من أبواب الصف الأول الثانوي إلى الصف الثاني ثانوي. وفي المقابل أضيف إلى الصف الأول موضوعات كانت سلفًا في الطبعة القديمة من موضوعات الصف الثالث وهي: تثنية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها جمع مذكر سالم، وجمع المؤنث السالم، وجموع التكسير. كما انتقل عدد كبير من الموضوعات في الكتاب حديث الطبعة عما كان قديمًا من الصف الثاني إلى الثالث نحو: حروف الجر، أقسامها والأصلي والزائد منها، الإضافة اللفظية والمعنوية، التعجب وصيغتاه القياسيتان، المشتقات وعملها: اسم الفاعل، والمفعول، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة باسم الفاعل، واسم التفضيل، واسما الزمان والمكان، والتوابع: (النعت، والعطف، والتوكيد والبدل)، والنداء، حروفه وأقسامه، والتحذير والإغراء، والاختصاص، واسم الفعل، أنواعه وعمله.

٢. وفق المنهجية المعيارية العواملية استهل الكتاب قديم الطبعة أبوابه بباب المرفوعات وجعل فيه: المبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها باعتبار كونهما مبتدأ وخبرًا قبل دخول النواسخ عليها، ثم باب الفاعل، ونائب الفاعل. وفي المقابل تعامل الكتاب ذا الطبعة الحديثة مع باب الفاعل ونائب الفاعل معاملة غير معيارية أو بعبارة أخرى غير عواملية، فجعلهما في باب آخر غير باب المرفوعات، وأدخلهما في غضون باب يتناول مسائل الفعل وأحكامه، فجمع كل ما يخص الفعل من بناء أو إعراب، ونصب وجزم، وتوكيد وتأنيث في موضع واحد، وربط هذه الأبواب بما يكون من متعلقات الفعل؛ باب الفاعل ونائبه وباب المفعول به. فكنت أتوسم في هذا التبويب نظرة وظيفية للدرس النحوي، تتعامل مع الجملة بشكلها التكاملي، الفعل وهو بؤرة الجملة ثم ما يرتبط بها من متعلقات؛ الفاعل أو نائب الفاعل، فيما تكتمل باكتمالها عناصر تمام معنى الجملة الفعلية النواة (kernel sentence)، فتكون تلك هي المنهجية المنشودة لولا الإطار المنهجي المعياري المتبع في هذا الكتاب وفق منهجية المدرسة النحوية المعيارية المتسمة في الكتاب النحوي إلى يومنا هذا.

٣. التزم الكتاب المدرسي قديم الطبعة بمنهجية واحدة؛ وهي منهجية توزيع الأبواب النحوية بناء على نظرية العامل وأثره على أواخر الكلم، أما الكتاب ذو الطبعة الحديثة رغم أنه قد انتهج المنهج نفسه إلا أنه قد تحول عن هذه المنهجية في بعض المواضع، ومن ذلك أنه أورد في باب المجرورات باب الجر بحروف الجر، ثم باب التعجب، ثم المشتقات، ثم ألحقهما بباب الإضافة اللفظية والمعنوية. ولست أدري ما المنهجية المتبعة في فصل أبواب المجرورات (الجر بحروف الجر، والجر بالإضافة) بما لا علاقة بها نحو باب التعجب وباب المشتقات؟!!. كما أنه فصل المنصوبات بباب الجر فتحدث عن الاستثناء ثم أعقبه بباب الجر ثم عاد مرة أخرى للمنصوبات نحو النداء، والتحذير والإغراء، والاختصاص، فلم يكن لهذا الفصل مبرر غير الخلط المنهجي.

٤. التطور في العرض: استهل كتاب الصف الأول الثانوي في منهج الطبعة الحديثة بباب المبني والمعرب، فوضع تمهيدًا للباب بتحديد كينونة المعرب والمبني، وتعداد الأسماء المعربة والمبنية، فتدارك النقص الذي كان في الطبعة القديمة كونها صدَّرت الكتاب بالمعرب والمبني مقتصرة على تعداد الأسماء المعربة بالعلامات الفرعية، نحو الأسماء الخمسة، والمثنى، وجمع المذكر السالم والمؤنث، دون أن يكون للباب تمهيد أو تنظيم. ومن مظاهر هذا التطور في المنهج الحديث أيضًا أنه جمع كل ما يخص المعرب والمبني من الأسماء في موضع واحد في الصف الأول الثانوي في حين أن القديم جعل الأسماء المعربة في الصف الأول وجعل المبنيات في الصف الثاني.

٥. الحذف أو الزيادة: حُذف من الكتاب حديث الطبعة في مقررات الصفوف الثلاثة جميعها باب همزة الفصل والقطع، والتأنيث. كما حُذف منه أيضًا اسم الآلة من ضمن ما كان في باب المشتقات في الطبعة القديمة، وحُذف منه أيضًا باب (لاسيما). أما من حيث الزيادة، فقد زيدت في المنهج الحديث بعض الموضوعات التي لم تكن في منهج الطبعة القديمة؛ نحو: (لا) النافية للجنس، وظن وأخواتها.

٦. جاء في آخر الكتاب قديم الطبعة مسائل الصرف وأبوابه، وكأنه قسم مادة النحو العربي إلى قسمين: أحدهما، النحو وجعلها في أبواب الصف الأول والثاني ومستهل الصف الثالث. والثاني منهما في الصرف وجعله في الأبواب الأخيرة من مسائل كتاب الصف الثالث. في حين أننا نجد موضوعات الصرف في الكتاب حديث الطبعة كانت موزعةً بين مسائل الصف الأول والصف الثالث.

وهكذا، وبعد النظر والموازنة بين المنهجين الحديثين في جوهر المنهج والعرض يمكن ملاحظة التشابه في مستوى النصوص الموازية إلا في وقفات بسيطة كان بينهما اختلاف طفيف، وهو لا يعدو في نظري إلا اختلاف في إخراج

الطبعة وتلوينها بألوان خطية مختلفة للتوضيح، ولفت نظر الطالبة إلى الاختلافات الموضوعية في الباب الواحد، بل ربما أجد الكتاب ذا الطبعة الأولى كان أكثر إحكامًا من الثانية لاعتماده على منهجية ثابتة اتكأ عليها في مسائل وموضوعات الكتب المقررة في الصفوف الثلاثة، وقد غابت هذه المنهجية الموحدة عن الكتاب ذي الحقبة التالية الذي اتكأ في كثيرٍ على منهجية نحو الصنعة وفي أخرى كان يتفلت منها دونما مبرر غير الخلط المبهم والاضطراب المنهجي. فكان المتوقع مع هذا البون الزمني بين الطبعتين اختلافًا تطوريًا لمادة النحو العربي في الصفوف الثانوية في المنهجية، وتوزيع الأبواب، وتناول النصوص أو التدريبات، بل حتى على مستوى الإخراج الفني. لاسيما وأن الدعوات التجديدية قد كثر طرحها في العصر الحديث في ساحة الدعوة إلى التجديد المنهجي في تعليم النحو العربي[١]. ويمكن النظر إلى ما ورد في (ص٢٥) من كتاب الصف الأول الثانوي في الطبعة القديمة في مقابل ما ورد في (ص٣٥) من الطبعة الحديثة. وما ورد في (ص٣٠) من الكتاب القديم في مقابل (ص٤٢) من الطبعة الحديثة, و(ص٣٧) من الكتاب القديم في مقابل (ص٤٨) من الطبعة الحديثة، لإظهار مدى التطابق التدريبي والنصي للكتابين فضلاً عن التطابق المنهجي بينهما.

وهكذا فإن إعادة النظر في تطوير ما تضعه المؤسسات التعليمية من كتب مدرسية في تعليم النحو يحتاج إلى حراك فعلي ومنهجية تعليمية ملائمة، ولو سلطنا الضوء على جانب آخر في المنهج التعليمي على مستوى التدريبات التي تحتويها الكتب المدرسية نجد أنها تسير وفق منهجية التبرير الإعرابي وحده في إطار العامل والمعمول، ويمكن أن نلمس ذلك من خلال التطبيقات الآتية[٢]:

- أعرب ما تحته خط.

---

(١) **عبدالوارث سعيد**، في *إصلاح النحو العربي دراسة نقدية*، دار القلم: الكويت.

(٢) *كتاب النحو والصرف* – بنات – المملكة العربية السعودية، **وزارة التعليم العالي**، ط (١٩٨٤م)، وط (٢٠١١م).

- عيِّن في الجمل الآتية الأسماء المرفوعة (أو المنصوبة أو المجرورة) وبيِّن علامات رفعها (أو نصبها أو جرها)، وبيِّن رافعها (أو ناصبها أو جارها).
- قدِّر المبتدآت المحذوفة وجوبًا في القطعة التالية، وبيِّن علة حذفها.
- أعرب الأسماء الأخيرة في الجمل الآتية، وبين ما يجوز فيه إعرابان، وما يجوز فيه إعراب واحد.
- ميِّز الأفعال الناقصة من الأفعال التامة في الجمل الآتية.
- بيِّن ما جاء عاملاً وما جاء غير عامل من (إنّ) وأخواتها في العبارات الآتية، ووضح سبب الإلغاء فيما لم يعمل منها.
- ادخل (ما) الزائدة على (إنّ) وأخواتها في الجمل الآتية، وبيِّن ما يجب إهماله منها وما يجوز.
- بيِّن أوجه الإعراب في الاسم الذي بعد (لاسيما) في الجمل الآتية، مع تعليل كل وجه.
- عيِّن معمول المصدر فيما يأتي، ثم أعربه.

وبإنعام النظر في التطبيقات أعلاها نجد أنها نماذج لا تخرج عن التركيز في مهارة الإعراب، والبحث عن العامل، تاركة وراءها جانبًا لا تراه منها وهو دلالة التراكيب ودور المعنى وفحوى الخطاب للكشف عن مضامين الجمل، حتى غدا الإعراب منطقة مسابقات بين الطلاب ومحور هيكلة الدرس النحوي. فأغفلت هذه المنهجية التعليمية المعايير التفسيرية الأخرى؛ البنيوية، والدلالية، والصوتية، والسياقية. بل لم تلتفت إلى الركيزة الأساسية في ماهية النحو وهي النظر في الجمل وفق مفهوم التعليق في إطار العلاقات الدلالية بين عناصر الجملة والروابط الإحالية بين الجمل. فغدا الطلاب والطالبات يعرفون من النحو الإعراب، ويرتكزون على القاعدة فيطبقون الأمثلة والشواهد عليها لا العكس، وكأن القاعدة

هي الأصل والشواهد العربية قائمة عليها، ولا يخفى أن هذه القواعد المعيارية تستلزم وجود المعلم البارع الذي يرفع الطلاب إلى مرتبة إتقان مهارة الإعراب ومعرفة تخريجاته، فإذا واجه الطلاب معلمين ماهرين في تدريس النحو كانت لهم أرضية صلبة يقفون عليها، فيتأسسون في مادة النحو ويبدعون في الإعراب الذي يرونه هو كل النحو، وإذا ما واجهوا معلمين على صورة معاكسة، أعني ضعفاء في ميدانهم، شعر الطلاب بعسر النحو ومن ثم مقتوه ولاذوا بالفرار منه. فينبري عن هذا الضعف والنفور مشكلة تعليمية تقتضي الوقوف عليها والتماس حلول لها، إلا أن التماس الحل لا يكمن في محاولة تيسير النحو بعملية الاختزال والاختصار فتلغى أو تختصر أبواب معينة في المناهج الدراسية، أو أن يكون في عملية تبسيط القاعدة النحوية بالتركيز على الأساسيات وترك ما يتفرع عنها من القواعد، كما كانت في إحدى محاولات التيسير المنهجي، إنما المشكلة يجب أن يُنظر إليها من منظور أوسع، رؤية تقتضي تطوير المناهج من أساسها وتعديل طرق الأداء الذي يقدَّم به الدرس اللغوي والنحوي بخاصة، وسأعرض ملامح لهذه التصورات في الصفحات القادمة من هذا البحث.

٤- رؤى وتوصيات في المنهج التعليمي الحديث

تعددت التوصيات في الدرس الحديث حول معالجة المعيارية النحوية في الكتاب التعليمي، وتباينت اتجاهات أربابها في المنهج المتبع في إحداث التغيير، قديمًا كان أو حديثًا، بدءا بالمحاولات التراثية التي نادى بها ابن مضاء ووصولاً إلى ما هو غاية الأطروحات البحثية في عملية الإصلاح والتسهيل للدرس النحوي الحديث، فضلاً عن الهاجس الذي يقبع على نفس كل معلم أو مربي أو ربما في ضمائر الأمهات أو الآباء الذين يتولون متابعة أبنائهم في مادة النحو العربي تعليميًا وتدريبيًا بعد فترة الدوام المدرسي. وسنقدم في هذه الصفحات بعض

التصورات والرؤى في عملية تقويم منهجية الكتاب المدرسي للطلاب والطالبات الناشئين والناشئات من المتعلمين من أبنائنا:

تأتي في مستهل هذه الرؤى فكرة باتت ملحة في أعماقنا الفكرية، تقتضي ضرورة إعادة النظر في النحو العربي وفق وظيفته الأولى التي عرفها عنه علماء العربية الأوائل، والذي عرّفه ابن جني بأنه: "انتحاء سَمْت كلام العرب، في تصرفه من إعراب وغيره"(١). والذي عرّفه السكاكي بأنه" معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقًا"(٢)، ذاك المتمثل في تقديم بعض الكلم على بعض ورعاية ما يكون من الهيئات(٣). وفي طيات كل نص مما سبق أمور عدة تحتاج إلى وقفات.

وفي إطار هذه الرؤية، نرى أن شروعها ينطلق ابتداءً من فسخ جلباب النحو عن كونه مادة بنيوية بحتة، أو أنه إجالة العيون على أواخر الكلم، إلى كون الإعراب جزء من النحو، وليس النحو كله، بمعنى أن الإعراب يمثل قرينة واحدة من بين عدد آخر من القرائن التي يجب أن يُعنى بها وتؤخذ في الحسبان عند دراسة الجمل العربية. ومن ثم فإن على المناهج الحديثة أن تأخذ بعين الاعتبار فكرة تلازم المبنى مع المعنى، وأن المباني لا تقوم إلا على المعاني، ومن ثم فالقاعدة النحوية يجب أن تقوم على مستويي المبنى والمعنى معًا؛ لأن معالجة التراكيب وفق المباني وحدها يحرم الدارس المتعلم من حق آخر يستجلي به معاني الجمل واختلاف أوضاعها. ومن ثم يؤدي هذا الربط إلى التخلص من منهجية التحليل النحوي القائم على المفردات إلى التحليل القائم على الجمل، أو بعبارة أخرى نعمل على توسيع دائرة النحو من كونه تقعيد أبواب مفردات إلى تقعيد أوسع في إطار الجملة، ومن ثم نقوم على تدريس التقديم والتأخير، والحذف، والزيادة...

---

(١) *الخصائص*، ١/٣٤.

(٢) **السكاكي**، *مفتاح العلوم*، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ص٧٥.

(٣) *مفتاح العلوم*، ص٧٥.

إلخ في الجمل من جانبين ممتزجين: الأول، بنيوي ينظر في شكلها الترتيبي والتركيبي. والثاني، دلالي يتأمل المعاني التي أضافتها تلك الظواهر إلى الجملة في تركيبها الأصل. فتكون دراسة النحو في إطار مفهوم التعليق الذي يربط أجزاء الجملة بعضها ببعض ومنه تحصل عملية الفهم والإفهام التي هي غاية اللغة التي تحقق التواصل بين المتكلمين، ولا يخفى أن فكرة التعليق هذه قائمة على تضام القرائن كلها؛ اللفظية، والمعنوية، والمقالية. وهي الفكرة التي نادى بها عالم اللغة الحديث تمام حسان وتبعه فيها محمد حماسة عبداللطيف وغيره ممن كانوا ينادون بإصلاح النحو العربي وربط المباني بالمعاني في معالجة الجمل وتحليل التراكيب(١).

وفي هذا الإطار يمكن أن نؤصل منهجيات تعليمية حديثة تقوم على تطوير النحو ليتجاوز المنهج المعياري إلى منهج آخر يتفق مع فكرة التضام والتعليق وربط المعنى بالمبنى، من خلال ثنائية الرؤية البنائية التركيبية والدلالية، بحيث يكون المنهج الوصفي وسيلة شمولية للحدس والإدراك في مستوى التعليم اللغوي، فيكون تطبيقه على اللسانيات العربية مفيدًا في تخطي منطقة العسر التي تكمن في المسائل التي تبنى على القول بالتأويل والتقدير والتعليل، وذلك بإعادة النظر في الشواهد التي بني عليها النحو وإعادة دراستها دراسة وصفية، وأن كل شاهد منها وجه صحيح للعربية، وأن كلاً منها يمثل حجة وإن خالف الكثرة، مع توظيف الشواهد في اللغة الحية في جوها المعاصر لتحقيق الفهم اللغوي للمتلقي الحديث. فنخرج بهذه المنهجية عن القول بالشذوذ، ومحاولات التخريج التي تتفق مع القاعدة الموضوعة ولا تتفق بحال مع الطبيعة اللغوية والفهم السليم لمعاني الجمل الذي هو الغاية المنشودة من اللغة ومن القواعد التي تقنن الاستعمال اللغوي.

---

(١) **تمام حسان**، *اللغة العربية معناها ومبناها*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط (٣)، ١٩٨٥م. و**محمد حماسة عبداللطيف**، *النحو والدلالة*، مطبعة المدينة: القاهرة، ط (١) ١٩٨٣م.

وبناء على هذا الربط بين المعنى والمبنى، يجب إعادة النظر في أبواب الكتاب النحوي بحيث يخرج التبويب في الكتاب المدرسي عن المعيارية وفكرة التأثير والتأثر في إطار العامل والمعمول والحركة الإعرابية إلى أفق أرحب وفضاء لغوي أشمل، فيرتكز التبويب على فكرة تضافر القرائن اللفظية والدلالية والسياقية، وعلى مفهوم النظم والتعليق، وعلى فكرة أخرى أرى أنها هي المفتاح في وضع تخطيط جديد للمنهجية فيما أصطلح على تسميته (نحو المعنى)، ويتطلب هذا التخطيط محاولة نفث خيوط علم المعاني البلاغي لإعادة غزلها في نسيج متكامل مع مضامين النحو، ليكوِّنان معًا كيانًا واحدًا، عودًا إلى أصل النحو في زمن أرى أنه كان يمثل النضج الفهمي للغة، فيكون النحو بهذا الامتزاج هو انتحاء سمت العرب في لغتهم المعبرة عن معاني تعليقاتها الجملية وتشابكاتها التركيبية. ويتطلب هذا النسيج الخيطي المتضافر جسدًا يتلاءم معه وتبويبًا يرتكز عليه، يتمثل من المادتين معًا، وأعني بهما علم المعاني والنحو، ليتمثل مسرب منهجي جديد، وإن كان قديمًا في جذوره القابعة في كتاب سيبويه ومن عاصره من أوائل النحاة، منهج يبنى على أسس مغايرة ترتكز على تحولات وتغيرات جلية، يخرج في أعقابها كثير من المسائل عن بابها إلى باب آخر، وتتغير هوية كثير من الألفاظ عما صُنِّفت فيه، بل ستلغى أبواب نحوية بأكملها.

ولو أردنا أن نضع تصورًا مبدئيًا لهذه المنهجية نجد أن الأبواب ستقوم على منهجية تكاملية تعليقية جملية لا مفردية أو حركية عواملية كما كان عليه المنهج التعليمي المدرسي قديمًا وحديثًا، فتصنف الأبواب وفق مفهوم التأثير والتأثر الدلالي والمفهوم النظمي العلائقي، فتحتكم موضوعات الباب الواحد على ما تجتمع عليه من مسائل دلالية؛ فعلى سبيل المثال لا الحصر سيوضع باب للنفي ليدخل فيه كل ما يدل على النفي فيما وُزِّع في أبواب متفرقة من أبواب منهج العامل، فيكون منه أدوات النفي الداخلة على الفعل المضارع (لم، لما، لن، ما، لا، إنْ، كلا) والأدوات الداخلة على الاسم (ما، لا، لات، إنْ، ليس). وبناء على هذه

المنهجية ستجتمع المسائل وفق الترابط الدلالي لا غير، فكان من نتائج الدلالة في هذا الباب أن خرجت (ليس) من هوية كونها فعلاً ناسخًا صنفت في مصاف الفعل الجامد احتكامًا إلى عملها الذي يشابه عمل الفعل، إلى كونها أداة نفي لا غير تدخل على الجملة الاسمية فتفيد النفي فيما هو الصنف الذي يلائمها بنيويًا ودلاليًا. ويمكن أن يوضع باب آخر في التوكيد ويدخل فيه كل ما يفيد التوكيد دلاليًا دون الاحتكام إلى الأثر الذي يتركه بعضها على عناصر الجملة الداخل عليها، ومن ثم يدخل في هذا الباب فروع ومسائل عديدة منها: باب التوكيد اللفظي والمعنوي، والأدوات التي تدخل على الجملة الاسمية فتفيد التوكيد، نحو: (أنَّ، إنَّ، إنما، لكن، بل)، والأدوات التوكيدية التي تدخل على الفعل الماضي فتفيد التوكيد كـ(قد)، والأدوات التي تدخل على الاسم والفعل وهما (اللام والقسم). كما يمكن أن يدخل في هذا الباب باب (نعم وبئس)، فتصنفان، وفق المعيار الدلالي، أداتين من أدوات التوكيد، ومن ثم تخرجان عما وضع لهما معياريًا كونهما أفعالاً جامدة احتكامًا إلى الأثر الإعرابي الذي تتركه على آخر الكلمة بعدها على النحو الذي يعمله الفعل فيما بعده. ويدخل في هذا أيضًا باب التوكيد بالضمير (ضمير الشأن والقصة، والضمير في لغة أكلوني البراغيث). كما يمكن أن نضع بابًا منفردًا في التقديم والتأخير ليشمل كل ما تقبل جملته تغييرًا في مراتب عناصرها فيحدث أثرًا دلاليًا تقبله اللغة، فتدخل فيه مسائله الموزعة في الأبواب؛ باب تقديم الخبر ويشمل خبر المبتدأ سواء كانت جملته إخبارية أو توكيدية بتصدر (إنَّ أو أنَّ) على جملته، أو زمانية بتصدير الجملة بعنصر الزمان كان أو بات أو أصبح... إلخ، أو تقديم المفعول أو غير ذلك. وباب آخر في الفصل والوصل ويدخل فيه موضوعات من نحو العطف، وغيرها من التفصيلات التي ننوي أن نتمها في بحث مستقل قريبًا بإذن الله تعالى.

وفي إطار هذه الرؤى أيضًا، يجب أن تتخطى المنهجيات التدريسية الحديثة الطرق القديمة في التدريس، فيما كانت قوالب غير مناسبة للأجيال المعاصرة

خاصة، فعلينا الانتقال من التحفيظ والتسميع والتلقين إلى التمهير، فنعمل على تأسيس مهارات حديثة تنهض على تفعيل دور الذات المتعلِّمة، وتنمية المهارات وفقًا للقدرات العمرية المختلفة، فنرسم هذه المنهجية بداية من ذوات الأطفال، إذ نعمل على تهيئة الطفل لفهم اللغة والاعتياد على إدراك قوالبها من خلال الاستماع للقراءة الصحيحة بوسائل تعليمية ترفيهية؛ سواء كانت عن طريق المسجلات، أو التمثيل، أو عن طريق الألعاب اللغوية، أو باستخدام تقنيات تربوية في إطار برامج خاصة بالأطفال منجزة بلغة عربية ميسرة تقتضي تفعيل العربية في ثوب الخطاب العربي المعاصر الذي يعبر عن مدلول الخطاب في أفكار أهله وأهدافهم لا لغته في أصل وجودها غير المستخدم، فيتمحور هذا الحل في إكساب السليقة اللغوية التي هي أساس اللغة وعماد رفعتها، فيكون هذا هو المرحلة الأولى، ومن ثم يكون التدرج في تقديم المهارات اللغوية للناشئة من الطلبة قبل تعليمهم المصطلحات النحوية في مراحل مبكرة، إذ إن تعليم النحو يجب أن ينطلق أولاً من رحاب التركيز على الأنماط اللغوية المكتسبة تعليميًا في المراحل الأولى، ليتحقق للمتعلمين الصغار لسانًا ينطق لغة سليمة، وأذنًا تمقت النشوز واللحن، فتكون هذه المرحلة هي التي تقود إلى فهم القواعد النحوية، فيتلاشى هاجس الإحساس بصعوبة النحو والنفور من العربية.

ويتعاضد مع الحل السابق، السعي وراء تفعيل دور المختبرات الصوتية أو اللغوية في عملية التدريس، وجعلها أول أسس التعليم منذ المراحل التعليمية الابتدائية، فتستخدم لتحقيق مهارات: الاستماع، والترديد، والتسجيل.

فيستمع التلميذ أولاً في المراحل الدراسية الأولى نصوص مسموعة تمنحه معرفة القراءة الصحيحة التي تعمل على إيضاح مخارج الحروف العربية وكيفية تآلفها. ولا يخفى ما للمختبرات اللغوية من دور رائد في تذليل صعوبات النطق وتعويد المتعلمين على محاكاة القراءة السليمة، علاوة على أهميتها في معالجة

كثير من عيوب النطق التي قامت على علاجها اليوم معاهد متعددة خارج الدوائر الرسمية للتعليم.

ويأتي إلى جانب الاستماع، عملية الترديد، فيردد الطالب الجمل والتراكيب في النص الذي استمع إليه، ومن ثم يعمل الجهاز على متابعة لغته، فيطلق عبارات تعليقية مختلفة؛ فيعقب بأسلوب تشجيعي على مواطن الصحة في الإلقاء، ويخبره في الوجه المقابل عن مواضع الخطأ ويعمل على تصويبها.

وتأتي بعد ذلك مرحلة التسجيل؛ وذلك بتسجيل نصوص مختلفة؛ شعرية، أو نثرية في موضوعات مختلفة بغية تعويد الطالب على تمييز المعاني المختلفة باختلاف النصوص والمواقف والقائلين، فيتسنى له فهم المعاني واستخلاص الفكرة الأساسية والأفكار الفرعية، ومن ثم يؤتى الفرصة للتعبير عن المعاني التي فهمها من خلال تسجيل مناقشته وتمييز لغته عبر هذه التسجيلات.

وللمختبرات اللغوية أهميتها في جوانب أخرى من اللغة، فبواسطتها يمكن أن يعاد النظر فيما فات الدرس اللغوي من الاهتمام باللغة المنطوقة، وأهميتها في دراسة اللهجات العربية وأثرها في معرفة تاريخ اللغة، علاوة على دورها في الكشف عن النبر والتنغيم وأثرهما في تغيير الدلائل وتوسيع نطاق التعبير عن المعاني الإنسانية التي تعجز عن أدائها اللغة المكتوبة وحدها، وما لهذه الظواهر الصوتية من أثر في تيسير النحو بحذف عدد من المسائل التي تكتنف قسمًا من أبواب النحو مما كانت تقوم مقامها اللغة المنطوقة، من نحو القول بباب الاستفهام محذوف الأداة، أو بالمنادى محذوف الأداة... وغير ذلك.

ويتمخض عن الرؤية السابقة حلول منهجية أخرى تقتضي تهيئة وسيلة جديدة في تعليم العربية على ضوء التوظيف الأدبي، فيما هو ميدان يعنى به علم اللغة الوظيفي في الجانب التطبيقي، ويتمثل في تقديم اللغة للمتعلمين على هيئة قصة أو مسرحية يتبلور فيها الأداء اللغوي من خلال توظيف الحوار الأدبي

المتنوع، فيبدأ المتعلم من مرحلة قراءة النصوص الأدبية الحوارية ليتمثل له فهم اللغة من خلال نظمها التركيبي التطبيقي، فيرتقي فهمه للغة، وتنمو لديه الثروة اللغوية والمعرفة التلقائية لقواعد اللغة العربية، وتتضح له الصورة الصحيحة للنطق اللغوي، ويعي مفهوم تنوع الدلالة في التلونات الصوتية المتباينة؛ فيدرك مفهوم الصمت في الموقف الذي يقتضيه خلاف موقف الكلام، ومفهوم الأداء الصوتي للفخر، أو التعجب، أو الاستفهام وغيرها مما يتجلى في معطيات النبر والتنغيم، فضلاً عن تلمس التغييرات في نمطية الجملة بالتقديم والتأخير، أو الحذف والذكر، أو الفصل وغيرها من الظواهر اللغوية التي يستقيها المتعلم من تفقد وظيفتها الطبيعية في البيئة المنطوقة بها، فيتحرز من أخذ اللغة من خلال حفظ المفردات وتشكيل أواخرها فيما تعوق المتعلم من فهم معناها وطرق استخدامها وفهم تداعياتها الدلالية والصوتية والتركيبية. وتعد هذه الحوارية من أبرز الأسس التي يكون لها أثرها البين في مجال تعليم العربية لغير الناطقين بها، وذلك بتفعيل دور الحوار القصصي والمسرحي بلغة عربية معاصرة، فيما كان له نتائج تعليمية قيمة[١]، وقد أشار عبدالله العطاس إلى أهمية الحوار القصصي في تعليم العربية لغير الناطقين بها، فقال: " إن استخدام لغة الحوار هي أنسب الطرق الحديثة لتعلم اللغة الهدف، وهي طريقة أثبتت فاعليتها الناجعة في هذا المجال(مجال تعلم اللغة)؛ لأنها تساعد الدارس على حفظ جمل تامة كاملة، وإن كانت بسيطة ميسرة، لها معنى دلالي بعيدًا عن حفظ كلمات مفردة مجردة تجعل الدارس يكاد لا يحسن استخدامها"[٢].

---

(١) وقد عملت بهذا المشروع كمساعدة جزئيًا في مشروع الدكتور أحمد مليباري أستاذ اللغة في جامعة نوتنجهام، وقد كان البرنامج باسم:
Arabic for business E-learning project- King's College-London-Modern Language Centre-16 July 2010.

(٢) **عبدالله العطاس**، *دراسات في التوظيف المسرحي*، مطبوعات نادي مكة الثقافي: مكة المكرمة – ط (١) ١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م، ص ١٨٦.

ومن تلك الحلول المنهجية في تدريس اللغة العربية ونحوها أيضًا، تسخير معطيات تقنية العصر للأخذ بيد القائمين عليها لتأسيس منهجيات تعليمية تسعى إلى تفعيل التطبيق بعد التنظير من أجل تحقيق تعليم أفضل، فيتجاوز المتعلم وفق هذه المنهجية الوقوف على الأمثلة المكررة في تعليم العربية، واللغة من أبرز الظواهر المتغيرة المحيطة بالكيان الإنساني، قادرة على مواكبة التغيير في زمن يعصف بالمستجدات المتلاحقة، فيجب استغلال كل ما يعمل على رفعة العربية وتعزيز قيمتها، فنستثمر طرق التعليم الآلي؛ كأساليب التعليم الذاتي، والتعليم بالمراسلة، والتعليم بالحاسوب، والمدارس غير الصفية، فيما يسمى:

E-Learning: Online Education, Web Based Education, Electronic Education.

ويمكن أن يستعان بتلك الآليات الحديثة لإنشاء قاعدة أساسية يتكئ عليها في التوضيح والشرح للطلبة، كأن نعمل على وضع برامج توضيحية تعد من خلال النظم الإلكترونية، تتضمن:

- البرامج السمعية والبصرية لتعليم الأصوات العربية؛ مخارجها، وصفاتها، وهيئاتها.
- برامج أخرى للصرف الآلي الذي يقوم على تحليل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والتصريفية.
- برامج للتدقيق الإملائي.
- برامج للإعراب الآلي الذي يحدد المواقع وفق آليات بنيوية ودلالية.
- برامج مقررات إلكترونية، وبرمجيات تعليمية، بحيث يقدَّم المحتوى التعليمي على أقراص مدمجة أو في شكل صفحات تعتمد على تقنيات الشبكة العنكبوتية من خلال مجموعة من الوسائط المتعددة والمتمثلة في: النص، والصوت، والفيديو، والرسوم الثابتة والمتحركة، والرسوم التوضيحية أو الأسهم التشجيرية وغيرها. فضلاً عن إدخال الترفيه بالتعليم والعمل على استعمال الألعاب

اللغوية في العملية التعليمية على النحو الذي نراه متبعًا في اللغات الأجنبية الأخرى.

فتعمل هذه الآليات على الأخذ بيد العربية لنشرها وتحقيق كينونتها، والبعد عن القول بضعفها أو صعوبتها، ويحسن بي في هذا الصدد أن أنقل ما عبر عنه تمام حسان في الأسباب التي تعيق تطور العربية، فقال: " إن أكثر الأمم جلبًا للأصدقاء هي تلك التي تعمل على تعريف الأمم الأخرى بها، سواء في ماضيها أو في حاضرها أو في آمالها الطموحة إلى المستقبل. فإذا كانت اللغة خير وسيلة لهذا التعريف فما أخطر اللغة إذًا ؟"(١).

خاتمة

سلطت الدراسة الضوء على عدد من النقاط حول محور لغوي بات النظر في إعادة هيكلته من الأمور الملحة التي تتطلبها منهجيات التدريس الحديثة لاسيما في الحقل اللغوي في عصر يعصف بالمستجدات المتغيرة والآلات المتطورة التي أفاد منها العالم والمتعلم على حد سواء في كافة مجالات العلوم الإنسانية، ولغتنا العربية بحاجة إلى العناية والتطوير في مجالات عدة، وقد خص البحث عنايته بالمجال التعليمي في منهجية النحو المدرسي، ومدى الإفادة من قسم من المعطيات القديمة والحديثة في تعليم اللغة العربية، وأصواتها، وصرفها، ونحوها، وإملائها، وما لها من أثر في تخطي هاجس الخوف من دراسة اللغة العربية، والنفور من الانخراط في دراسة قواعد لغتها ونحوها.

وقد قامت الدراسة على عدد من المحاور، وأسفرت نتائجها عن أن المناهج التعليمية، وفقًا لمعطيات الأنموذج المطروح، بحاجة إلى التطوير في إطار تفعيل الدور الدلالي، والوصفي، في منهجية دراسة النحو العربي، مع ضرورة تفعيل فهم

(١) **تمام حسان**، *مناهج البحث في اللغة*، دار الثقافة: الدار البيضاء، ١٩٨٦م، ص١١.

اللغة العربية في سياق نصوصها الحية، ويمكن أن نجمل هنا مجموعة من النتائج والتوصيات، وهي كالآتي:

١. إن تقعيد العربية يجب أن ينطلق من حقيقة كون اللغة ذات قيمة وظيفية، وأنها وسيلة الكلام والإبلاغ.

٢. إن المبنى والمعنى وجهان لعملة واحدة، وأن توظيف تشابكهما هو معيار المنهجية التقعيدية السليمة.

٣. يتطلب وضع الخطط والمنهجيات كفاءة علمية متخصصة، وأن يوضع في الحسبان الفروق التخصصية بين الأكاديميين الخبراء في اللغة وعلومها، وبين تلك الشرائح التي تأخذ اللغة تعليمًا بصفتها الاكتسابية.

٤. تكثيف النظر لتطوير المناهج التعليمة في المراحل التعليمة المختلفة بصورة علمية مستمرة، ومنهجية تكاملية.

٥. البعد عن الفلسفة الجدلية في تعليم اللغة العربية والتركيز على الرؤية الدلالية والمنهجية الوصفية التأملية.

٦. الضعف اللغوي والنحوي عند المتعلمين منبعث من غياب المنهج الواقعي ومخرجات التعليم التي تقطع الصلة بين النظرية والتطبيق.

٧. يجب أن يعتمد تعليم اللغة على تطوير المهارات الأساسية فيها من كتابة، وقراءة، وسماع، ومحادثة بصورة شمولية.

٨. تنويع مخرجات التعليم بتفعيل دور الفهم التركيبي النظمي، والأداء الصوتي، والتوظيف الأدبي الحواري القصصي أو المسرحي...وغيرها.

٩. الإفادة من التقنية الحديثة في تطوير التعليم وتصميم البرمجيات اللغوية على اختلاف مستوياتها، وتكييفها وفق المراحل العمرية المختلفة.

المراجع

أولا: المراجع العربية

ابن أبي الربيع (١٤٠٧هـ/١٩٨٦م) *البسيط في شرح جمل الزجاجي*، تحقيق: عيّاد الثبيتي، دار الغرب الإسلامي: بيروت، لبنان.

ابن الأثير (١٤١٦هـ/١٩٩٥م) *المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر*، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، المكتبة العصرية: بيروت، صيدا.

ابن جني (د. ت.) *الخصائص*، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان.

ابن حزم، محمد (١٤٢٦هـ/ ٢٠٠٥م) *الإحكام في أصول الأحكام*، تحقيق: محمود عثمان، دار الحديث: القاهرة.

ابن خلدون (١٩٦٠م) *المقدمة*، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان، مكتبة المدرسة: بيروت.

ابن عقيل (د.ت.) *شرح ابن عقيل*، دار القلم، تحقيق: محمد محي الدين عبدالحميد، بيروت: لبنان.

ابن قتيبة (١٣٩٣هـ/١٩٧٣م) *تأويل مشكل القرآن*، تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث: القاهرة.

أبو جناح، صاحب (١٤١٩هـ/١٩٩٨م) *دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها*، دار الفكر للطباعة والنشر :عمّان، الأردن.

الأزهري، خالد (د.ت.) *شرح التصريح على التوضيح*، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة.

الأنباري، أبو البركات (د.ت.) *الإغراب في جدل الإعراب ولُمَع الأدلة في أصول النحو*، تحقيق: سعيد الأفغاني، دار الفكر.

الأندلسي، أبو حيان (١٤١٣هـ/١٩٩٣م) *البحر المحيط*، تحقيق: عادل عبدالموجود، علي معوض، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان.

التوحيدي، أبو حيان (د.ت.) *الإمتاع والمؤانسة*، تصحيح وضبط: أحمد أمين وأحمد الزين، منشورات دار مكتبة الحياة: بيروت، لبنان.

الجاحظ، أبو عمرو عثمان (١٣٥٦هـ) *الحيوان*، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة.

الجرجاني، عبدالقاهر (د.ت.) *دلائل الإعجاز*، دار المعرفة: بيروت، لبنان.

حسان، تمام (١٩٨٥م) *اللغة العربية معناها ومبناها*، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط (٣).

حسان، تمام (١٩٨٦م) *مناهج البحث في اللغة*، دار الثقافة: الدار البيضاء.

حسين، عبدالقادر (١٩٩٨م) *أثر النحاة في الدرس البلاغي*، دار غريب: القاهرة.

الدلابيح، محمد فضل ثلجي (١٤٢٦هـ/٢٠٠٥م) *دليل القاعدة النحوية عند سيبويه*، دار الكتاب الثقافي: إربد، الأردن.

الرئاسة العامة لتعليم البنات (١٤٠٤هـ/١٩٨٤م) *النحو والصرف*.

الزجاجي، أبو القاسم (١٣٩٤هـ/١٩٧٤م) *الإيضاح في علل النحو*، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس: بيروت.

الزجاجي، أبو القاسم (١٤١٧هـ/١٩٩٦م) *الجمل في النحو*، تحقيق: علي الحمد، مؤسسة الرسالة: بيروت، لبنان، ط (٥).

الزجاجي (١٩٦٢م) *مجالس العلماء*، تحقيق: عبدالسلام هارون، الكويت.

سعيد، عبدالوارث مبروك (١٤٠٦هـ/١٩٨٥م) *في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية*، دار القلم: الكويت.

السكاكي (١٤٠٧هـ/١٩٨٧م) *مفتاح العلوم*، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان.

سيبويه (١٤٠٨هـ/١٩٨٨م) *الكتاب*، تحقيق: عبدالسلام هارون، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط (٣).

السيوطي (١٤١٧هـ/١٩٩٦م) *الأشباه والنظائر*، مراجعة: فايز ترحيني، دار الكتاب العربي: بيروت، ط (٣).

الشاطبي، أبو اسحاق (د.ت.) *الموافقات في أصول الشريعة*، تعليق: عبدالله درّاز، المكتبة التوفيقية: القاهرة.

الشنتمري (١٤١٥هـ/١٩٩٤م) *الأعلم*، تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب، تحقيق: زهير سلطان، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط (٣).

الصبان (١٩١٦م) *حاشية الصبان على شرح الأشموني على ألفية ابن مالك*، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة، فيصل عيسى البابي الحلبي.

الصعيدي، عبدالمتعال (١٩٤٧م) *النحو الجديد*، دار الفكر العربي.

عبداللطيف، محمد حماسة (١٩٨٣م) *النحو والدلالة*، مطبعة المدينة: القاهرة.

العطاس، عبدالله أحمد (١٤٣٠هـ/٢٠٠٩م) *دراسات في التوظيف المسرحي*، مطبوعات نادي مكة الثقافي: مكة المكرمة.

الغزالي، أبو حامد (١٤٢٠هـ/٢٠٠٠م) *المستصفى في علم الأصول*، تصحيح: محمد عبدالشافي، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان.

وزارة التربية والتعليم (١٤٣٢هـ/٢٠١١م) *كتاب النحو والصرف للصفوف الثانوية*.

ياقوت، أحمد سليمان (١٩٩٤م) *أبحاث في اللغة*، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية.

ثانيا: المراجع الأجنبية

Benz, Anton, (2006) Jäger Gerhard, Rooij, Van, Robert (edited), *Game theory and pragmatics,* Palgrave Macmillan.

Blunter, Rienard, (2006) Berlin, Lexical Semantics and Pragmatics, Intercultural Pragmatics, *Linguistics-communication Journal*, **3**(1).

Firth, J.R. (1957) *Papers in Linguistics*, Oxford University Press.

Trask, R.L. (1999) *Key concept in language and linguistics*, Routledge: London.

Vision Toward an Establishment of Modern Functional Semantics Methods in Syntax Teaching

Kholoud S. O. Al-Saleh

Assistant Professor of Linguistic and Semantic
Department of Arabic and Literature
King Abdulaziz University, Jeddah, KSA

Abstract. The aim of this study is to direct attention to the importance of the semantic aspects as an integral component when we come to teaching Modern Arabic. This study advises Arabic teachers to forsake the prescriptive methods that neglect these semantic aspects. Our aim here is to stress the need to review our present language teaching methods and call in this endeavor for reconsidering the early Arabic traditional linguistic thought that gave considerable attention to the semantic part of the language teaching.

This study applies descriptive and functional methods based on surveying and analyzing language curriculum sources applied in girls' high schools in Saudi Arabia.

The study is divided into four sections. The first, introduces the problem and point out the importance of this study. It also reviews the various points of views maintained by contemporary or old Arabic scholars as they dealt with the issues of the teaching methods and linguistic studies.

The second section discusses the semantic position in the classical linguistic Arabic thought. It shows that the study of syntax was an integrated process that linked semantic and structural elements together in the case of expressing or finding meaning.

The third section investigates the teaching methods employed in High school curriculums. The attempt is made to point out the side effects of these methods and emphasizes the need to improve them by taking into consideration the semantic sides of the process.

The fourth section attempts to offer a new developed teaching method based on functional processes that involve the semantic and aspects in teaching language through contexts, stories, and dialogue. Finally, the study concludes with submitting its findings and suggesting some recommendations.