

رؤية توظيفية دلالية: نحو تأسيس منهجيات حديثة في النحو التعليمي

خلود صالح الصالح

جامعة الملك عبد العزيز

مستخلص 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 ويغفل 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 المشكلة ويبين أهمية الدراسة، ويقوم كذلك بمراجعة شاملة للآراء المختلفة التي تبناها العلماء العرب المحدثون أو القدماء في وضع مناهج تعليم اللغة والدرس اللغوي.

وبناقش المحور الثاني مكانة الجوانب الدلالية في التفكير اللغوي العربي القديم، وتتجلى فيه رؤية ساطعة في أن الدرس النحوي كان عند العرب اللغويين القدماء عملية تكاملية تربط بين العناصر الدلالية والتركييبية في المعالجة التعليمية والتحليلية. ويعنى المحور الثالث بتتبع أساليب التدريس الحالية المطبقة في مناهج اللغة في المرحلة الثانوية، ويحاول تسليط الضوء على الآثار الجانبية لهذه المناهج وأساليب المنهجيين في وضع الأمثلة والتطبيقات، مع الدعوة إلى تأكيد تطوير هذه المناهج باستغلال طاقات المعطيات الدلالية في التأليف المنهجي.

وفي المحور الرابع نحاول تقديم أسلوب جديد ومطور قائم على آليات وظيفية تستغل الجوانب الدلالية في تعليم اللغة من خلال السياقات والقصص، والحوار. وقد أنهيت هذه الدراسة بذكر أهم ما توصلت إليه من نتائج وعرض بعض الاقتراحات.

الكلمات المفتاحية: النحو العربي - علم الدلالة - النحو التعليمي.

تمهيد

ارتكزت منهجيات تعليم العربية على أسس بنيوية تركييبية وفق الاعتداد بالمظهر الشكلي للغة دون العناية كثيرًا بالجوانب الدلالية التي هي الأصل في اللغة، فجاءت فكرة الدراسة التي تطمح إلى

المشاركة في تأسيس منهجيات تعليمية للمستوى التركيبي في العربية، مستلهم من إحياء المنهج الدلالي للكيان النحوي في مفهومه البكر، فيما يستلزم استجلاء ملامح النحو العربي في مادته التكاملية الشاملة والتي تجلت في مؤلفات سيبويه وأوائل النحاة العرب الذين كان الكتاب النحوي في منظورهم هو مادة اللغة بأصواتها، ومبانيها، وتراكيبها، ودلائلها، فيما تشكل معاً وسيلة التعبير والإفهام.

لقد كان لسلف الأمة العربية تصور كلي للحياة الفكرية والعلمية، وكانت 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 جلياً بين العلوم، فتداخل بعضها ببعض تداخلاً له أثره الجلي في توسيع رقعة المعرفة الإسلامية والعربية معاً، فغدا كل علم من هذه العلوم مكماً للآخر ومبيناً له. وهذا ما نلاحظه عند استقراء مؤلفات علماء النحو الأوائل، إذ إنها لم تكن قاصرة على قضايا النحو وأصوله، إنما كانت مسرحاً يُطرح فيه علوم أخرى غير النحو، فغدت أطروحات الرعيل الأول من علماء النحو واللغة نبعاً يستقي من جداوله عدد كبير من العلوم، فأفاد منه أصحاب المعاجم الذين أثروا مادتهم المعجمية مما جمعه الخليل بن أحمد، فضلاً عن إفادتهم من دراسات ابن جني (بصفة خاصة). كما أفاد أصحاب علم التجويد من دراسات الخليل وتلاميذه فاستخلصوا منها قواعد مادة علم التجويد، وألفوا في ذلك كتباً تعلم 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 وصفاً تفصيلياً. فضلاً عن أن كتابه كان موضع إفادة كثير من علماء التفسير، وفي هذا الصدد يقول أبو حيان الأندلسي في مقدمة البحر المحيط: "فجدير لمن تأقت نفسه إلى علم التفسير، وترقّت إلى التحقيق فيه والتحرير، أن يعتكف على كتاب سيبويه فهو من الفن المعول عليه، والمستند في حل المشكلات إليه"¹. كما أفاد منه علماء الفقه، قال أبو عمرو الجرمي: "أنا مذ ثلاثين سنة أفتي الناس بالفقه من كتاب سيبويه"².

كما أفاد علماء الأصول من النحو إفادة باللغة لتعلقهم المعرفي به، وتوغلهم في مسأله، قال الغزالي في هذا: "حمل حب اللغة والنحو بعض الأصوليين على مزج جملة من النحو بالأصول فذكروا فيه معاني الحروف ومعاني الإعراب جملاً هي من علم النحو خاصة"³. 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 باللسان⁴.

¹ أبو حيان الأندلسي، البحر المحيط، تحقيق: عادل عبد الموجود، علي معوض، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ط.(1) 1413هـ، 1993م، (المقدمة)، 101/1.

² الزجاجي، مجالس العلماء، تحقيق: عبد السلام هارون، الكويت، 1962م، ص251.

³ أبو حامد الغزالي، المستصفى في علم الأصول، تصحيح: محمد عبد الشافي، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان 1420هـ، 2000م، ص18.

⁴ ينظر: الشاطبي، أبو اسحاق، الموافقات في أصول الشريعة، تعليق: عبد الله دراز، المكتبة التوفيقية: القاهرة، 94/4، 95.

المسائل، وتداعت الخلافات العلمية بين العلماء، وبدلاً من أن يكون هذا التقسيم مدعاة لتطوير المنهجية الفكرية في كل حقل خاص منها، أدى إلى تضخم مادة كل فرع مما أسهم في فصل هذه الحقول وجعل كل واحدة منها علماً 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، والبدیع.

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 علماً يقوم عليه وللدلالة والمعاني علماً 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 درساً بنيوياً معيارياً، فاقتضت هذه المعيارية فصل الدلالة عن مادة النحو مما كان له أثره في جفاف المادة وغياب المضمون، فحرض ذلك على انفصال روح اللغة ودلالاتها عن جسد اللغة وتركيبها. ومن آثار ذلك ما لاحظته ابن الأثير في استقلال النحو (بوصفه علماً مستقلاً عن علم المعاني)، فنظر فيما ساد في الدرس النحوي بعد الخليل، وسيبويه، والفراء

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 الثلاثة¹.

فغدا الامتزاج العلمي والتداخل المعرفي هو سمة القرون الخمس الأولى، فاقتضت العلوم بعضها بعضاً، وأفاد كل من الآخر، فامتزج النحو واللغة والمعاني والبيان. وقلماً نجد كتاباً في النحو يخلو من طائفة قليلة أو كثيرة من الملاحظات التي تنتمي إلى علم غير النحو، فامتلاً 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 علم منها حدوده، وامتناز بمنهجه، واستقل بأبوابه وفصوله.

وجاء العلماء المتأخرون وفي مناهجهم الفكرية رغبة شديدة في التمعن في كل حقل معرفي على حدة، فكثرت القضايا في كل فرع منها، وتفرعت

¹ ينظر كتابه : عبد القادر حسين، أثر النحاة في البحث البلاغي، دار غريب: القاهرة.

بصورة جلية في كتابه (الإغراب في جدل الإعراب)، 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.

3- الجدال الذهني حول مسائل النحو، وكثرة الخلافات المذهبية بين علماء المدارس النحوية في توجيه الشاهد النحوي، ولعل من ينظر في إنصاف الأنباري يجد صوراً شتى تعكس شيئاً مما في كتب النحو من الجدل، وتعدد الآراء، وهو جدل مبني على البراعة الذهنية دون أن تقدم نفعاً في ضبط اللغة ونطقها.

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

5- وضع أبواب في النحو العربي لا تقف على عتبة فكر تعليمي يمكن تسويغها؛ مثل أبواب الاشتغال والتنازع، فقد تكلف النحاة فيه تكلفاً بيئاً، 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.

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

حتى عصره، من اقتصار النحو على معرفة الإعراب وإحكام صناعته، 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"¹.

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

1- إفراط النحاة في القول بالحذف، والإضمار، والتأويل، والتقدير؛ تلك الأصول التي استنتها النحاة وجعلوها قنوات باطنية تساعد في تمرير الشواهد الفصيحة دون الاصطدام بالقواعد المعيارية التي وضعوها، فيما اصطالحوا على تسميته بالنادر، أو القليل، أو الشاذ الذي يحفظ ولا يقاس عليه، فكانت هذه الأصول هي باعث النحاة في تخطيط بعض ما روي عن العرب، وتشذيب قسم من القراءات القرآنية، وتعدد الأوجه في العبارة الواحدة.

2- الإغراق في التعليل والقول بالعلل الثواني والثالث التي تعرض لها الأنباري

¹ ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية: بيروت، صيدا، 1416هـ، 1995، 29/1.

ومن هنا جاء النحو جافاً من جفاف المنطق والأقيسة، محملاً بعبء أثقلته كثرة تفرعات المسألة، علاوة على المجادلات التي هي من آثار أعمال الذهن وإجهاده. وقد ظهر ضيق المتلقين من صورة النحو هذه حتى من طلاب النحو المتفرغين، وقد عبّر الجاحظ عن هذا، فقال: "قلت لأبي الحسن الأخفش: أنت أعلم الناس بالنحو، فلم لا تجعل كتبك مفهومة كلها؟ وما بالناس نفهم بعضها، ولا نفهم أكثرها؟ وما بالك تقدم بعض العويص، وتؤخر بعض المفهوم؟ قال: أنا رجل لم أضع كتبني هذه الله، وليست هي من كتب الدين. ولو وضعتها هذا الوضع الذي تدعو إليه قلت حاجاتهم إليّ فيه. وإنما قد كسبت في هذا التدبير، إذ كنت إلى التكبس ذهبت"¹.

فكان لهذا أثره على المتعلمين والناطقين على حدّ سواء، فاشتدّ عود الخصومات والمشاحنات التي كانت تقوم كثيراً بين الناطقين الفصحاء وعلماء النحو وسدنته، فكانت مظهرًا من مظاهر إحساس الناطقين بشدة صرامة القواعد النحوية عليهم، وضيقهم بما يشهرونه 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 قديماً بثقل النحو وعبئه على المتعلمين، فتنبهوا إلى ضرورة التيسير على المتعلمين، فكان نتيجة ذلك أن ألّفت مختصرات كثيرة في النحو فكانت إرهافات

أولى في محاولات إصلاح النحو وإسقاط مالا يفيد نطقاً، وهو موضوع طويل ليس ميدانه هنا. وهكذا تشكل من معيارية الرؤية التقعيدية ومنهجيتها البنيوية منهج نحوي يصطبغ بتعقيدات الفلسفة ومنطقية التعليقات 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 علماً جدلياً بحثاً، يغرق في التعليقات الفلسفية، فيبعد عن مناحي الكلام وغاياته، ويبدل وظيفة النحو الأم التي تقتضي درساً يجمع بين التركيب والدلالة باحثاً في أبنية التراكيب ودلائل نظمها وغاياتها معاً. وهو ما نبه إليه ابن خلدون، حيث أنكر على القدماء تضيقهم النحو وتوظيفهم الجدل المنطقي في المنهج التعليمي، وقصر 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 علماً بحثاً، وبعدوا بذلك عن ثمرتها"².

فكان هذا المنهج النحوي هو المنهج المدرسي الذي سارت عليه مؤلفات جمهرة النحاة المتأخرين،

¹ الجاحظ، الحيوان، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة 1356هـ، 91/1، 92.

² ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان، مكتبة المدرسة: بيروت، ص1084.

فغدا مسرّباً أطرّ النحو بالمعيارية التي تحكم الكلام العربي بمعيارية الصواب والخطأ، فاستمر طابعه هذا إلى أن تأصل في مناهج الدراسة لتعليم الناشئة قواعد النحو إلى يومنا هذا. ومن هنا تبلورت مشكلة من مشكلات التعليم تستحث أرباب اللغة للنظر فيها، فقامت عدة محاولات هدفها التيسير، فتجاذبت هذه المحاولات تيارات مختلفة؛ ما بين هدامة تسعى إلى هدم النحو أو لغته واستبدال أبجديته بأحرف غير عربية، أو تيارات متوسطة تبحث في مناطق العسر في النحو وتتادي بالغائها، أو تيارات ضعيفة نادت بالتيسير دون أن تقدم فيه شيئاً. 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.

المفهوم الدلالي في منهجية النحاة واللغويين

الأوائل

لقد كان منهج جل نحاة العربية الأوائل منهجاً دلالياً في الفكر النحوي، فغدوا يدرسون التراكيب وفق وظيفة الإبلاغ وإيصال المعنى، كما كانوا يحتكمون إلى المعنى في تحليل الظواهر اللغوية. وقد سجّلت لنا كتب الأخبار ما يشهد بهذا الحس الدلالي الذي اتسموا به، فكانوا أقرب إلى فهم روح النحو الذي يتحلّى بمنهجية تلازم العلوم الذي بات اليوم من سمات النظريات الألسنية الحديثة ضمن

إطار الدرس البراجماتي¹. وقد اختفى أثر هذه الرؤية الشمولية المنهجية في الدرس القديم عند علماء النحو المتأخرين بسبب دعوتهم لضرورة فصل العلوم، فغدا النحو مصبوغاً بالفلسفة مقصوراً على الإعراب وتتبع أثر العامل، وكأن مفهومه لا يخرج عن كونه علماً " يبحث فيه عن أواخر الكلم إعراباً وبناء"². وهذا أبعد ما يكون عن النحو في مفهومه الدلالي عند أوائل النحاة، فقد كان قائماً على تتبع التراكيب بناءً ودلالة، وهو عندهم: "انتحاء سمت كلام العرب في تصريفه من إعراب وغيره كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير، والإضافة، والنسب، والتركيب وغير ذلك"³.

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

¹ See: Benz, Anton, Jäger Gerhard, Rooij, Van, Robert (edited), *Game theory and pragmatics*, Palgrave Macmillan, 2006. Blutner, Rienard, Berlin, *Lexical Semantics and Pragmatics, Intercultural Pragmatics*, Linguistics-communication Journal, volume 3-number1, 2006.

² الصبان، حاشية الصبان، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة، فيصل عيسى البابي الحلبي، 16/1، الأزهرى، شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة، 14/1.

³ ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان، 34/1.

"الحركات" وضعت في الأصل لفهم هذه المعاني³، وقد قال أبو حيان: "والكلام يتغير المراد فيه باختلاف الإعراب"⁴، والإعراب كما نص ابن جني "هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ"⁵، وهو "الفارق في بعض الأحوال بين المعاني المتكافئة"⁶. و"أن الإعراب إنما يدخل في الكلام ليفرق بين الفاعل والمفعول، والمالك والمملوك، والمضاف والمضاف إليه، وسائر ذلك مما يعتور الأسماء من المعاني"⁷. والإعراب قد وُضِعَ 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"⁸، بل إن الإعراب "من أحسن أحسن الملكات وأوضحها إبانة عن المقاصد، لدلالة غير الكلمات على كثير من المعاني، مثل الحركات التي تُعَيَّنُ الفاعل من المفعول من المجرور... وليس

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، وبعيداً 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 التكلم بكلام العرب على الحقيقة صواباً غير مبدل ولا مغير، 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 حقوقها من الإعراب"¹.

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 عنصراً أساسياً من عناصر التفريق بين المعاني، "لأن جعل الحركات في الأواخر دالة على المعاني من أحسن ما عُمِلَ في الكلم وأخصره"²، وأن :

¹ الزجاجي، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس: بيروت، ط.(1) 1394هـ، 1974م، ص 95.

² ينظر: ابن أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق: عياد الثبتي، دار الغرب الإسلامي: بيروت، لبنان، ط.(1) 1407هـ، 1986م، 177/1.

³ البسيط في شرح جمل الزجاجي، 172/1.

⁴ أبو حيان التوحيدي، الإمتاع والمؤانسة، تصحيح وضبط: أحمد أمين وأحمد الزين، منشورات دار مكتبة الحياة: بيروت، لبنان، 71/1. ويمثل هذا قال ابن خلدون: "إن الدلالة تتغير بتغير هذه الحركات". (مقدمة ابن خلدون، ص 1057).

⁵ الخصائص، 35/1.

⁶ ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث: القاهرة، ص 14.

⁷ أبو القاسم الزجاجي، الجمل في النحو، تحقيق: علي الحمد، مؤسسة الرسالة: بيروت، لبنان، ط.(5) 1417هـ، 1996م ص 260.

⁸ السيوطي، الأشباه والنظائر، مراجعة: فايز ترحيني، دار الكتاب العربي: بيروت-ط.(3) -1417هـ، 1996م، 335/1.

ذلك إلا في لغة العرب"¹، وهو الأداة الطيعة التي تساعد المتكلم ليتسع في كلامه معبراً عما في نفسه من معانٍ².

فالإعراب الذي فهمه اللغويون والنحاة الأوائل، كما في نصوصهم، يعد شقاً من مباحث الدرس الدلالي، وهو فهمٌ يخالف ما ربطه به المتأخرون من النحاة بأنه أثر من عامل لفظي أو معنوي، ولا يخفى أن فهم النحو أو الإعراب على الحد الذي فهمه منه الأوائل يمثل فهماً سلقياً مطبوعاً 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: جاعني زيدٌ راكباً، وبين قوله: جاعني زيدٌ الراكب، لم يضره أن لا يعرف أنه إذا قال: راكباً كانت عبارة النحويين فيه أن يقولوا في (راكب) أنه حال، وإذا قال (الراكب) أنه صفة جارية على زيد..."³.

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 يعولون فيه على المعنى في

الاستدلال على وجوه الإعراب، وعلى رأس هؤلاء سيبويه، فقد كان كثير الاستدلال بالمعنى، وعند النظر في كتابه نجد وجه المعنى مقدماً في كلامه. ونضرب لذلك مثلاً من كتابه من نحو استدلاله على جواز رفع بعض المصادر على الابتداء وإن كانت نكرات استناداً إلى المعنى، قال: "هذا بابٌ من النكرة يجري مجرى ما فيه الألف واللام من المصادر والأسماء، وذلك قولك: سلامٌ عليك ولبيك، وخيرٌ بين يديك، وويلٌ لك، وويحٌ لك، وويسٌ لك، وويلةٌ لك، وعولةٌ لك، وخيرٌ له، وشرٌ له، ولعنةٌ الله على الظالمين"⁴ فهذه الحروف كلها مبتدأة مبنيٌ عليها ما بعدها، والمعنى فيهنّ أنك ابتدأت شيئاً قد ثبت عندك، ولست في حال حديثك تعمل في إثباتها وترجيبتها، وفيها ذلك المعنى، كما أن (حسبك) فيها معنى النهي، وكما أن (رحمةُ الله عليه) فيه معنى رَحِمه الله، فهذا المعنى فيها، ولم تُجعل بمنزلة الحروف التي إذا ذكرتُها كنت في حال ذكرِك إياها تعمل في إثباتها وترجيبتها"⁵.

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 كلاماً ما أمسكت بعروة المعنى، وارتحت لتصحيح الإعراب..."⁶.

⁴ هود : 18.

⁵ سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط. (3)، 1408هـ، 1988م، 330/1.

⁶ الخصائص، 255/3.

¹ مقدمة ابن خلدون، ص 1056 وينظر: ص 1057.

² ينظر: الإيضاح في علل النحو، ص 69، 70.

³ عبدالقاهر الجرجاني، دلائل الإعجاز، دار المعرفة: بيروت، لبنان، ص 321.

كما اعتنى الأوائل من النحاة واللغويين العرب بفكرة التلازم الدلالي وجعلوه معياراً لتمثيل الجملة، فنصوا على أن الجملة ما تمت 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 غاية معيارية بحتة. 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 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 جميعاً يهمانهم ويعنيانهم"¹.

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 زيداً) و(زيدٌ ضربته) أنك إذا قلت: ضربتُ زيداً، فإنما أردت أن تخبر عن نفسك وتثبت أين وقع فعلك، وإذا قلت: زيدٌ ضربته، فإنما أردت أن تخبر عن زيد"².

وإذا تأملنا جلياً 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.

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 لَعُوبٌ، جاءتته كتابي فاحتقرها. فقلت له: أنتقول: جاءتته كتابي؟ قال: نعم، أليس بصحيفة؟"³.

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 جانباً من النحو لتحديد ماهية عدد كبير من المفردات وتحديد مقاصد الجمل بناء على ما يحدده السياق أو المقام من وجهة دلالية، فكانت هذه اللفتة ميداناً 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

² الإيضاح في علل النحو، ص136، 137.

³ الخصائص، 1/249.

¹ الكتاب، 1/34.

وقد أفاض ابن جني في الحديث عن المقام وأهميته في الكشف عن معاني التراكيب والتعابير، فكان عظيم الاهتمام بالسياق حقيقاً 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 بكلام 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 ومتربطاتها النفسية في البنية العميقة⁶.

وهكذا نلاحظ أن التوجه الدلالي في النحو العربي كان بارزاً لدى طائفة من علماء العربية الأوائل، حيث اعتمدوا الدلالة عنصراً من عناصر دراسة التراكيب، وتحديد كينونتها، أو لتوجيه إعراب مفرداتها، أو الكشف عن اختلاف أوضاعها، أو تحليلها، 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 تحليل الظواهر أو الحكم على التراكيب النحوية، ويؤيد ذلك ما نص عليه الأعلام الشنتمري، حين قال: "وسيبويه رحمه الله ممن يأخذ بتصحيح المعاني وإن اختلفت

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 عنصراً هاماً في الدلالة¹.

وتظهر المؤشرات الأولى في الاهتمام بدور السياق في فهم النص وتحليل الوظائف اللغوية المكونة لبنيته، في أقدم النصوص النحوية المدونة بين أيدينا، ففي كتاب سيبويه نلمح عدداً من الحكايات التي ظهر فيها اعتماده على فهم السامع وحسن إدراكه، ومن ذلك ما قاله في باب ما يضمن فيه الفعل: "وذلك قولك إذا رأيت رجلاً متوجّهاً وجهة الحاج، قاصداً في هيئة الحاج، فقلت: مكةً وربّ الكعبة، حيث أنه يريد مكة، كأنك قلت: يريد مكةً والله². أو قلت: "زيداً، أي أوقع عملك بزيد. أو رأيت رجلاً يقول: أضربُ شرَّ الناس، فقلت: زيداً. أو رأيت رجلاً يحدث حديثاً فقطعه، فقلت: حديثك³. ومن ذلك "أن ترى الرجل قد قدم من سفر فتقول: خير مقدّم، أو يقول الرجل: رأيتُ فيما يرى النائم كذا وكذا، فتقول: خيراً وما سرّ⁴. 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)⁵.

¹ See: Firth, J.R. (1957) Papers in Linguistics, Oxford University Press. Information structure, the syntax, discourse interface, p.74.

² الكتاب، 1/257.

³ الكتاب، 1/253.

⁴ الكتاب، 1/270.

⁵ ينظر: صاحب أبو جناح، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان، الأردن، ط.(1) 1419هـ، 1998م ص215، وأحمد سليمان ياقوت، أبحاث في

اللغة، دار المعرفة الجامعية: الاسكندرية، 1994م، ص48. ومحمد الدلاييح، دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، دار الكتاب الثقافي: إربد، الأردن، 1426هـ، 2005م ص27.

⁶ See: Trask, R.L. Key concept in language and linguistics, Routledge: London, 1999, p.66.

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.

رؤية توظيفية دلالية للمنهج التعليمي

تتأسس الرؤى الوظيفية في إطار الدعوة إلى تجاوز المعيارية التي اصطبغ بها النحو العربي، فيما غدا منهجاً تعليمياً متبعاً منذ المدرسة البصرية إلى مقررات النحو في المدارس التعليمية التربوية الحديثة، فاحتكم الكتاب المدرسي في توزيع أبوابه على التقنين المعياري الغائب عن المنظور الدلالي، وابتكراً في منهجيته على أساس من قرينة 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 تركيب سليم للجمل العربية.

وسنطبق هذه الرؤية على المنهج المدرسي المتبع تعليمياً في المستوى الثانوي للطالبات في مقررات النحو العربي في المملكة العربية السعودية، ونستهل هذه الدراسة وتلك الرؤى والموازنات بعرض

الألفاظ¹. ويؤيد ذلك أيضاً ما رد به السيرافي على متى بن يونس في المناظرة التي كانت بين النحو والمنطق وما ادّعاه متى من أن النحو يهتم باللفظ دون المعنى فردّ عليه السيرافي ردّاً أظهر فيه عناية النحو بالدلالة، فقال: "وإنما دخل العُجب على المنطقيين لظنهم أن المعاني لا تُعرف ولا تُستوضح إلا بطريقهم ونظرهم وتكلفهم، فترجموا لغة هم فيها ضعفاء ناقصون. وجعلوا تلك الترجمة صناعة، وادّعوا على النحويين أنهم مع اللفظ لا مع المعنى"².

ومن هنا يظهر أن منهج النحاة الأوائل قد كان المهاد الذي بنى عليه علماء المعاني منهجهم الذي عنوا فيه بالدلالة وما لها من أثر في الفهم والإفهام، وبالعلاقات 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 كامنّة في معرفة الصواب والخطأ في ضبط أواخر الكلم في إطار فكرة العامل التي بالغوا فيها وفلسفوها، وألفوا كتباً كثيرة فيها؛ فألف أبو علي الفارسي كتاب العوامل ومختصره، وألف عبدالقاهر العوامل المائة. فدوّنوا للعوامل شروطاً وأحكاماً هي من صلب الفلسفة والمنطق. ولما ثبتت لهم هذه الفلسفة حكّموها في اللغة وجعلوها ميزان ما بينهم من جدل، بل تجاوزوا ذلك إلى تفضيل لهجات من العرب على

¹ الأعلام الشنتمري، تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب، تحقيق: زهير سلطان، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط. (3) 1415هـ، 1994م، ص86.

² الإمتاع والمؤانسة، 118/1.

الموضوعات التي بَوَّبَ عليها منهج الكتاب عبر مراحل الصفوف الثانوية الثلاثة، وهي كالآتي:¹

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 المذكر السالم، 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.

موضوعات الصف الثاني الثانوي:

• كان وأخواتها، ومسائل في نقصها وتماها.

• إن وأخواتها، ومواضع كسر همزتها وأخرى لفتحها.

• (لا) النافية للجنس.

• (ظن) وأخواتها.

¹ وقع اختيار أنموذج الدراسة على: منهج النحو والصرف للصفوف الثلاثة الثانوية (بنات)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، الطبعة 1984م، والطبعة 2011م.

• الأفعال المبنية: الماضي والأمر والمضارع.

• الأفعال الخمسة.

• تأكيد الأفعال بالنون.

• نصب الفعل المضارع، أدوات النصب ومواضع النصب بأن المضمره وجوبا وجوازا.

• جزم الفعل المضارع، أدوات الجزم للفعل الواحد، وأدوات جزم الفعلين.

• الفاعل، ومواضع تأنيث الفعل وجوبا وجوازا، وتقديره على المفعول به ، أو تقديم المفعول به عليه وجوبا.

• نائب الفاعل، والتغييرات التي تطرأ على الفعل الصحيح والمعتل عند بناءه 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، وصيغته القياسيةتان.

• المشتقات وعملها: اسم الفاعل،

والمفعول، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة

باسم الفاعل، واسم التفضيل، واسما الزمان والمكان.

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 يركزون على فكرة فلسفة العامل، في طيات منهجية ابن عقيل وأقرانه من علماء النحو المتأخرين في توزيع أبواب مؤلفاتهم النحوية¹. ومن يتأمل موضوعات المنهج التعليمي يجد أنها ورّعت وفق منهجية التركيز على الحركة الإعرابية، فابتدأت بباب المرفوعات، ثم المنصوبات، ثم المجرورات، ثم المجزومات ثم متفرقات من موضوعات أخرى فيما لا تتضوي 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

¹ ينظر: ابن عقيل، شرح ابن عقيل، دار القلم، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: لبنان، الأبواب في جزئي الكتاب.

- 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، وكنيات 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 أنموذجاً مختصراً لأبواب الكتاب التعليمي المدرسي، وقد اقتضت الرؤية الوظيفية التي أسعى إليها في هذا العرض إلى أن أعمل على عقد موازنتين؛ الأولى ويمثلها الكتاب التعليمي التراثي القديم، وقد اتخذت كتاب شرح ابن عقيل أنموذجاً له، مع ما يقابله حديثاً في الكتاب التعليمي الذي يدرس 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 (1404هـ، 1984م) و عام (1432هـ، 2011م)؛ وذلك بهدف ملاحظة مستوى التطور

وانطلاقاً مما نادت به إحدى الدعوات التجديدية للنحو العربي في العصر الحديث من إسقاط ما لا يفيد¹، 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، والوقف. علاوة على حذف أبواب أخرى منها كباب نِعْمَ وبُئْسَ، وأبواب في المنصوبات؛ وهي باب: 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 الحقيبتين المختلفتين فيما حددنا طبيعتهما سلفاً، نجد أن البون التاريخي بين الكتاب الأول والكتاب الثاني يُقدَّر بنحو سبعة وعشرين عاماً، وهي مدة كافية بأن تحقق تطوراً منهجياً أو وظيفياً للتعليم النحوي المدرسي. ولتعميق رؤية الموازنة بين المنهجين الحديثين يمكن ملاحظة الآتي:

1. 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 الثانوي. وفي المقابل أضيف إلى الصف الأول موضوعات كانت سلفاً في الطبعة القديمة من موضوعات الصف الثالث وهي: تنثية المقصور والمنقوص والممدود وجمعها، وجمع المذكر السالم، وجمع المؤنث السالم، وجموع التكسير. كما انتقل عدد كبير من الموضوعات في الكتاب حديث الطبعة عما كان قديماً من الصف الثاني إلى الثالث نحو: حروف الجر، أقسامها والأصلي والزائد منها، الإضافة اللفظية والمعنوية، التعجب وصيغته القياسيتان، المشتقات وعملها: اسم الفاعل، والمفعول، وصيغ المبالغة، والصفة المشبهة باسم الفاعل، واسم التفضيل، واسما الزمان والمكان، والتوابع: (النعته، والعطف، والتوكيد والبدل)، والنداء، حروفه وأقسامه، والتحذير والإغراء، والاختصاص، واسم الفعل، أنواعه وعمله.

2. وفق منهجية العامل، استهل الكتاب قديم الطبعة أبوابه بباب المرفوعات وجعل فيه: المبتدأ والخبر، وكان وأخواتها، وإن وأخواتها، ثم باب الفاعل، ونائب الفاعل. وفي المقابل تعامل الكتاب ذو الطبعة الحديثة مع باب الفاعل ونائب الفاعل معاملة غير

¹ ينظر: عبد المتعال الصعدي، النحو الجديد، دار الفكر العربي.

معيارية أو بعبارة أخرى غير عاملية، فجعلهما في باب آخر غير باب المرفوعات، وأدخلهما في باب 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. فَتَجَلَّتْ في الكتاب منهجية وظيفية تعاملت مع الجملة بشكلها التكاملي؛ أي الفعل الذي هو بؤرة الجملة ثم ما يرتبط به من متعلقات؛ الفاعل أو نائب الفاعل، لتكتمل في الجملة عناصر الدلالة باكتمال الجملة الفعلية النواة kernel sentence. فكان منهجاً حرياً به أن يُتَّبَعَ لولا المعيارية المأخوذ بها في باقي مواضع الكتاب.

3. التزم الكتاب المدرسي القديم بمنهجية العامل في كل معالجاته، بينما انفرد الكتاب الحديث بخصوصية منهجية في بعض المواضع، ففي باب الجر جُمع كل ما يختص بالمجرورات؛ كالمجرور بحرف الجر والمجرور بالإضافة. وهي بادرة تجديدية لولا خلطه فيها بإدخال ما لا يرتبط به من الأبواب كباب التعجب، والمشتقات، وعدد من الموضوعات من باب المنصوبات؛ كالاستثناء، والنداء، والتحذير، والإغراء، والاختصاص. فكان تداخلاً لا مبرر له غير الخلط المنهجي.

4. التطور في العرض: استهلكت الطبعة الحديثة أبوابها في كتاب الصف الأول الثانوي بتمهيد لباب المبني والمعرب من الأسماء، وهي على خلاف الطبعة القديمة التي عرضت أحوال الاسم في البناء والإعراب دون أن تقدم تمهيداً يعرّف الباب. ومن مظاهر هذا التطور في المنهج الحديث أيضاً أنه جمع كل ما يخص المعرب والمبني من الأسماء في موضع واحد (في الصف الأول الثانوي) في حين أن القديم فرق بينهما فجعلهما في موضعين مختلفين؛ (الأسماء المعربة في الصف الأول، والمبنيات في الصف الثاني).

5. الحذف أو الزيادة: حُذف من الكتاب حديث الطبعة عدد من الأبواب؛ وهي: باب همزة الفصل والقطع، والتأنيث. كما حُذف منه أيضاً باب (لاسيما)، وباب (اسم الآلة) من باب المشتقات. أما من حيث الزيادة، فقد زادت في المنهج الحديث بعض الموضوعات التي لم تكن في منهج الطبعة القديمة؛ نحو: (لا) النافية للجنس، وظن وأخواتها.

6. جاء في آخر الكتاب القديم مسائل من أبواب الصرف، فظهر الكتاب مقسوماً إلى جزأين: أحدهما، النحو؛ ويتضمن أبواب الصف الأول والثاني ومستهل الصف الثالث. والثاني، الصرف؛ ويتضمن الأبواب الأخيرة من مسائل كتاب الصف الثالث. في حين نجد موضوعات الصرف في الكتاب الحديث

موزعاً بين مسائل الصف الأول والصف الثالث.

وهكذا، وبعد النظر والموازنة بين المنهجين، في جوهر المنهج والعرض، تتجلى مشابهة جلية بينهما إلا في اختلافات طفيفة لا تعدو الاختلاف في الشكل الخارجي من حيث إخراج الكتاب وألوانه، أو في انتقاء خطوطه وصور العرض. ولعله من المنصف أن يقال: إنَّ الكتاب ذو الطبعة الأولى كان أكثر إحكاماً من الثانية لاعتماده على منهجية موحدة طبقها في كافة المسائل والموضوعات فيما قد غابت عن الكتاب الحديث، وقد كان من اللافت مع هذه المسافة الزمنية بين الطبعتين أن نجد تطوراً لمادة النحو العربي في الصفوف الثانوية، إن من حيث المنهجية، وتوزيع الأبواب، وتناول النصوص أو ربما في التدريبات، بل حتى على مستوى الإخراج الفني، ولاسيما وأن الدعوات التجديدية قد كثر طرحها حديثاً في الساحة في ظل الدعوة إلى التجديد المنهجي في تعليم النحو العربي¹.

وهكذا فإن إعادة النظر في تطوير ما تضعه المؤسسات التعليمية من كتب مدرسية في تعليم النحو يحتاج إلى حراك فعلي ومنهجية تعليمية ملائمة. ولعلنا لو توقفنا قليلاً على جانب من جوانب المنهج النحوي، على مستوى التدريبات والتطبيقات خاصة، لوجدنا أنها تطبّق على جانب واحد وترى أنه النحو كله، وهو جانب محاولة تبرير

الحركة الإعرابي، ويمكن أن نلمس ذلك من خلال التطبيقات الآتية:²

- أعرب ما تحته خط.
- عيّن في الجمل الآتية الأسماء المرفوعة (أو المنصوبة أو المجرورة) وبيّن علامات رفعها (أو نصبها أو جرّها)، وبيّن رافعها (أو ناصبها أو جارّها).
- قدّر المبتدآت المحذوفة وجوباً في القطعة التالية، وبيّن علة حذفها.
- أعرب الأسماء الأخيرة في الجمل الآتية، وبيّن ما يجوز فيه إعرابان، وما يجوز فيه إعراب واحد.
- ميّز الأفعال الناقصة من الأفعال التامة في الجمل الآتية.
- بيّن 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، وبيّن ما يجب إهماله منها وما يجوز.
- بيّن أوجه الإعراب في الاسم الذي بعد (لاسيما) في الجمل الآتية، مع تحليل كل وجه.
- عيّن معمول المصدر فيما يأتي، ثم أعربه.

² ينظر: كتاب النحو والصرف-بنات- المملكة العربية السعودية، وزارة التعليم العالي، ط(1984)، ط.2011م.

¹ ينظر: عبد الوارث سعيد، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، دار القلم: الكويت.

بعملية الاختزال والاختصار فتُلغى أو تُختصر أبواب معينة من المنهج، أو 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 يقدّم به الدرس اللغوي والنحوي خاصة، وسأعرض ملامح لهذه التصورات في الصفحات القادمة من هذا البحث.

توصيات في المنهج التعليمي

تعددت التوصيات في الدرس الحديث حول معالجة المعيارية في كتاب النحو المدرسي، وتباينت اتجاهات أربابها في المنهج المتبع في إحداث التغيير، قديماً كان أو حديثاً، بدءاً 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 في نفس كل معلم أو مربٍ. وسنقدم في هذه الصفحات بعض التصورات والرؤى الخاصة بعملية تقويم منهجية الكتاب المدرسي للطلاب والطالبات الناشئين والناشئات من المتعلمين من أبنائنا:

تأتي في مستهل هذه الرؤى فكرة باتت ملحّة في أعماقنا الفكرية، تقتضي ضرورة إعادة النظر في النحو العربي وفق وظيفته الأولى التي عرّفها عنه علماء العربية الأوائل، والذي عرّفه ابن جني بأنه: "انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرفه من إعراب

وبإنعام النظر في التطبيقات أعلاها نجد أنها نماذج لا تخرج عن التركيز في مهارة الإعراب، والبحث عن العامل، تاركة وراءها جانباً لا تراه منها وهو دلالة التراكيب ودور المعنى وفحوى الخطاب للكشف عن مضامين الجمل، حتى غدا الإعراب منطقة مسابقات بين الطلاب ومحور هيكل 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. 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 البارِع 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 ولاندوا 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

وغيره¹. والذي عرّفه السكاكي بأنه "معرفة كيفية التركيب فيما بين الكلم لتأدية أصل المعنى مطلقاً"²، ذاك المتمثل في تقديم بعض الكلم على بعض ورعاية ما يكون من الهيئات³. وفي طيات كل نص مما سبق أمور عدة تحتاج إلى وقفات.

وفي إطار هذه الرؤية، نرى أن شروعها ينطلق ابتداءً من التحرر من جعل النحو قيداً يتمحور في تبرير الحركة الإعرابية وفق فكرة العامل إلى كون الإعراب جزءاً 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 معاً؛ لأن معالجة التراكيب وفق المباني وحدها يحرم الدارس المتعلم من حق آخر يستجلي به معاني الجمل واختلاف أوضاعها. فيعمل هذا الربط على طرح منهجية التحليل النحوي القائم على المفردات وإبدالها بالتحليل القائم على الجمل، أو بعبارة أخرى نعمل على توسيع دائرة النحو من كونه تقعيد أبواب مفردات إلى تقعيد أوسع في إطار الجملة، فيتم تدريس التقديم والتأخير، والحذف، والزيادة... الخ في الجمل من جانبين ممتزجين: الأول، بنيوي ينظر

في شكلها الترتيبي والتركيب. والثاني، دلالي يتأمل المعاني التي أضافتها تلك الظواهر إلى الجملة في تركيبها الأصل. فتكون دراسة النحو في إطار مفهوم التعليق الذي يربط أجزاء الجملة ببعضها ببعض ومنه تحصل عملية الفهم والإفهام التي هي غاية اللغة، 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 التراكيب⁴.

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 البنيوية والدلالية، بحيث يكون المنهج الوصفي وسيلة شمولية للحدس والإدراك في مستوى التعليم اللغوي، فيكون تطبيقه على اللسانيات العربية مفيداً في تخطي منطقة العسر التي تكمن في المسائل التي تبنى على القول بالتأويل والتقدير والتعليل، وذلك بإعادة النظر في الشواهد التي أسس عليها النحو وإعادة دراستها دراسة وصفية، وأن كل شاهد منها وجه صحيح للعربية، وأن كلاً منها يمثل

¹ الخصائص، 34/1.

² السكاكي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ص 75.

³ ينظر: مفتاح العلوم، ص 75.

⁴ ينظر: تمام حسان، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط. 3، 1985م. ومحمد حماسة، النحو والدلالة، مطبعة المدينة: القاهرة، ط. (1) 1983م.

حجة وإن خالف الكثرة، مع توظيف الشواهد في اللغة الحية في جوها المعاصر لتحقيق الفهم اللغوي للمتلقى الحديث.

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 أُصطلح على تسميته ب(نحو المعنى)، ويتطلب هذا التخطيط محاولة نفث خيوط علم المعاني البلاغي لإعادة غزلها في نسيج متكامل مع مضامين النحو، ليكونا معاً كياناً واحداً، عوداً 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 الجمالية وتشابكاتها التركيبية. ويتطلب هذا النسيج الخيوط المتضافر جسداً يتلاءم معه وتبويماً يرتكز عليه، يتمثل من المادتين معاً، وأعني بهما: علم المعاني، والنحو ليمثل مسرب منهج جديد، وإن كان قديماً في جذوره القابعة في كتاب سيبويه ومن عاصره من أوائل النحاة، منهج يبني 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 صُنفت فيه، بل ستلغى أبواب نحوية بأكملها.

ولو أردنا أن نضع تصوراً مبدئياً لهذه المنهجية، فإننا نجد أن الأبواب ستقوم على منهجية تكاملية تعليلية جمالية لا مفردية أو حركية عوالمية كما كان عليه المنهج التعليمي المدرسي قديماً وحديثاً، فتُصنّف 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 وُرع في أبواب متفرقة من أبواب منهج العامل، فيكون منه أدوات النفي الداخلة على الفعل المضارع(لم، لما، لن، ما، لا، إن، كلا) والأدوات الداخلة على الاسم(ما، لا، لات، إن، 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 ناسخاً صنفت في مصاف الفعل الجامد احتكاماً إلى عملها الذي يشابه عمل الفعل، إلى كونها أداة نفي لا غير تدخل على الجملة الاسمية فتفيد النفي فيما هو الصنف الذي يلائمها بنيوياً ودلالياً. ويوضع باب آخر في التوكيد ويدخل فيه كل ما يفيد التوكيد دلالياً، دون الالتفات إلى الحكم المعياري في الأثر الإعرابي المختلف الذي تتركه على الكلمات التي تدخل عليها، فيندرج في هذا الباب مسائل عديدة، منها: باب التوكيد اللفظي والمعنوي، والأدوات التي

تدخل على الجملة الاسمية فتفيد التوكيد، نحو: (أَنَّ، إِنَّ، إنما، لكن، بل) والأدوات التوكيدية التي تدخل على الفعل (قد)، والأدوات التي تدخل على الاسم والفعل وهما (اللام والقسم). كما يمكن أن يدخل في هذا الباب باب (نعم و بئس)، فتصنفان، وفق المعيار الدلالي، أداتين من أدوات التوكيد، ومن ثم تخرجان عما وضع لهما معيارياً كونهما أفعالاً جامدة احتكاماً إلى الأثر الإعرابي الذي تتركه على آخر الكلمة بعدها على النحو الذي يعمل به الفعل فيما بعده. ويدخل في هذا أيضاً باب التوكيد بالضمير (ضمير الشأن والقصة، والضمير في لغة أكلوني البراغيث). كما يمكن أن نضع باباً منفرداً في التقديم والتأخير ليشمل كل ما تقبل جملته تغييراً في مراتب عناصرها فيحدث أثراً دلاليّاً تقبله اللغة، فيندرج فيه مسائله الموزعة في الأبواب؛ باب تقديم الخبر، ويشمل خبر المبتدأ سواء كانت جملته إخبارية أو توكيدية بتصدر (إِنَّ أو أَنَّ) على جملته، أو زمانية بتصدير الجملة بعنصر الزمان كان أو بات أو أصبح... الخ، أو تقديم المفعول أو غير ذلك. وباب آخر في الفصل والوصل ويدخل فيه موضوعات من نحو العطف، وغيرها من التفاصيل التي ننوي أن نتمها في بحث مستقل.

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

المعاصرة خاصة، فعلى الانتقال من التحفيظ والتسميع والتلقين إلى التمهير، فنعمل على تأسيس مهارات حديثة تنهض على تفعيل دور الذات المتعلمة، وتنمية المهارات وفقاً للقدرات العمرية المختلفة، فنرسم هذه المنهجية بداية من سن الطفولة، إذ نعمل على تهيئة الطفل لفهم اللغة والاعتقاد 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 من خلال صناعة السليقة اللغوية التي هي أساس اللغة وعماد رفعتها، فيكون هذا هو المرحلة الأولى، ومن ثم يكون التدرج في تقديم المهارات اللغوية للناشئة من التلاميذ قبل تعليمهم المصطلحات النحوية في مراحل مبكرة، إذ إن تعليم النحو يجب أن ينطلق أولاً من رحاب التركيز على الأنماط اللغوية المكتسبة تعليمياً في المراحل الأولى، ليتحقق للمتعلمين الصغار لساناً ينطق لغة سليمة، وأدناً تمقت النشور واللعن، فتكون هذه المرحلة هي التي تقود إلى فهم القواعد النحوية، فيتلاشى هاجس الإحساس بصعوبة النحو والنفور من العربية.

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 قسماً 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 خلق جو من تعليم العربية على ضوء التوظيف الأدبي فيما 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

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.

فيستمتع التلميذ أولاً في المراحل الدراسية الأولى إلى نصوص مسموعة تمنحه معرفة القراءة الصحيحة التي تعمل على إيضاح مخارج الحروف العربية وكيفية تألفها. 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 والتركيب في النص الذي استمع إليه، ومن ثم يعمل الجهاز على متابعة لغته، فيطلق عبارات تعليلية 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

دلالي بعيداً عن حفظ كلمات مفردة مجردة تجعل الدارس يكاد لا يحسن استخدامها².

ومن تلك الحلول المنهجية في تدريس اللغة العربية ونحوها أيضاً، تسخير معطيات تكنولوجيا العصر للأخذ بيد القائمين عليها لتأسيس منهجيات تعليمية تسعى إلى تفعيل التطبيق بعد التنظير من أجل تحقيق تعليم أفضل، فيتجاوز المتعلم وفق هذه المنهجية مرحلة لثم ناصية اللغة بالوقوف على الأمثلة المكررة في تعليم العربية، واللغة من أبرز الظواهر المتغيرة المحيطة بالكيان الإنساني، وهي 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.

² عبدالله العطاس، دراسات في التوظيف المسرحي، مطبوعات نادي مكة الثقافي: مكة المكرمة-ط.(1) 1430هـ، 2009م، ص 186.

اللغوي، ويعي مفهوم تنوع الدلالة في الثلونات 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 قيمة¹، 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

¹ وقد عملت بهذا المشروع كمساعد للدكتور 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.

الطموحة إلى المستقبل. فإذا كانت اللغة خير وسيلة لهذا التعريف فما أخطر اللغة إذاً ؟¹.

- برامج أخرى للصرف الآلي الذي يقوم على تحليل الكلمة إلى عناصرها الاشتقاقية والتصرفية.

- برامج للتدقيق الإملائي.

- برامج للإعراب الآلي الذي يحدد المواقع وفق آليات بنوية ودلالية.

- برامج مقررات إلكترونية وبرمجيات تعليمية، بحيث يقدم 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 متبعاً 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 جلباً للأصدقاء هي تلك التي تعمل على تعريف الأمم الأخرى بها، سواء في ماضيها أو في حاضرها أو في آمالها

¹ تمام حسان، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة: الدار البيضاء، 1986م، ص11.

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، ولغتتنا 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، وفقاً لمعطيات الأنموذج المطروح، بحاجة إلى التطوير في إطار تفعيل الدور الدلالي، والوصفي، في منهجية دراسة النحو العربي، مع ضرورة تفعيل فهم اللغة العربية في سياق نصوصها الحية، ويمكن أن نجمل هنا مجموعة من النتائج والتوصيات، وهي كالآتي:

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

2. إن المبنى والمعنى وجهان لعملية واحدة، وأن توظيف تشابكهما هو معيار المنهجية التعويدية السليمة.
3. 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 تعليماً بصفقتها الاكتسابية.
4. تكثيف النظر لتطوير المناهج التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة بصورة علمية مستمرة، ومنهجية تكاملية.
5. البعد عن الفلسفة الجدلية في تعليم اللغة العربية والتركيز على الرؤية الدلالية والمنهجية الوصفية التأملية.
6. الضعف اللغوي والنحوي عند المتعلمين منبعث من غياب المنهج الواقعي ومخرجات التعليم التي تقطع الصلة بين النظرية والتطبيق.
7. يجب أن يعتمد تعليم اللغة على تطوير المهارات الأساسية فيها من كتابة، وقراءة، وسماع، ومحادثة بصورة شمولية.
8. تنويع مخرجات التعليم بتفعيل دور الفهم التركيبي النظمي، والأداء الصوتي، والتوظيف الأدبي الحواري القصصي أو المسرحي... وغيرها.
9. الإفادة من التكنولوجيا الحديثة في تطوير التعليم وتصميم البرمجيات اللغوية

على اختلاف مستوياتها، وتكييفها وفق المراحل العمرية المختلفة.

قائمة المصادر المراجع العربية

ابن أبي الربيع، البسيط في شرح جمل الزجاجي، تحقيق: عياد الثبتي، دار الغرب الإسلامي: بيروت، ط.(1) 1407هـ، 1986م.

ابن الأثير، المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، المكتبة العصرية: بيروت-صيدا- 1416هـ، 1995.

ابن جني، الخصائص، تحقيق: محمد علي النجار، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان.

ابن حزم، محمد، الإحكام في أصول الأحكام، تحقيق: محمود عثمان، دار الحديث: القاهرة.

ابن خلدون، المقدمة، دار الكتاب العربي: بيروت، لبنان، مكتبة المدرسة: بيروت.

ابن عقيل، شرح ابن عقيل، دار القلم، تحقيق: محمد محي الدين عبد الحميد، بيروت: لبنان.

ابن قتيبة، تأويل مشكل القرآن، تحقيق: السيد أحمد صقر، مكتبة دار التراث: القاهرة.

أبو جناح، صاحب، دراسات في نظرية النحو العربي وتطبيقاتها، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان، الأردن-ط.(1) 1419هـ، 1998م.

الأزهري، خالد، شرح التصريح على التوضيح، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة.

الأندلسي، أبو حيان، البحر المحيط، تحقيق: عادل عبد الموجود، علي معوض، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان، ط.(1) 1413هـ، 1993م.

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

الجاحظ، أبو عمرو عثمان، الحيوان، تحقيق: عبدالسلام هارون، القاهرة 1356هـ.

الجرجاني، عبدالقاهر، دلائل الإعجاز، دار المعرفة: بيروت، لبنان.

حسان، تمام، اللغة العربية معناها ومبناها، الهيئة المصرية العامة للكتاب، ط.(3)، 1985م.

حسان، تمام، مناهج البحث في اللغة، دار الثقافة: الدار البيضاء، 1986م.

حسين، عبد القادر، أثر النحاة في الدرس البلاغي، دار غريب: القاهرة.

الدلايخ، محمد فضل تلجي، دليل القاعدة النحوية عند سيبويه، دار الكتاب الثقافي: إريد، الأردن-1426هـ، 2005م.

الزجاجي، أبو القاسم، الإيضاح في علل النحو، تحقيق: مازن المبارك، دار النفائس: بيروت، ط.(1) 1394هـ، 1974م.

الشتنمري، الأعلام، تحصيل عين الذهب من معدن جوهر الأدب في علم مجازات العرب، تحقيق: زهير سلطان، مؤسسة الرسالة: بيروت، ط.(3) 1415هـ، 1994م.

الصبان، حاشية الصبان على شرح الأثمنوني على ألفية ابن مالك، دار إحياء الكتب العربية: القاهرة، فيصل عيسى البابي الحلبي.

عبد المتعال الصعيدي، النحو الجديد، دار الفكر العربي.

عبد اللطيف، محمد حماسة، النحو والدلالة، مطبعة المدينة: القاهرة، ط.(1) 1983م.

العطاس، عبدالله أحمد، دراسات في التوظيف المسرحي، مطبوعات نادي مكة الثقافي: مكة المكرمة، ط.(1) 1430هـ، 2009م.

الغزالي، أبو حامد، المستصفى في علم الأصول، تصحيح: محمد عبدالشافى، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان 1420هـ، 2000م.

ياقوت، أحمد سليمان، أبحاث في اللغة، دار المعرفة الجامعية: الإسكندرية، 1994م.

الزجاجي، أبو القاسم، الجمل في النحو، تحقيق: علي الحمد، مؤسسة الرسالة: بيروت، لبنان، ط.(5) 1417هـ، 1996م.

الزجاجي، مجالس العلماء، تحقيق: عبد السلام هارون، الكويت، 1962م.

سعيد، عبد الوارث مبروك، في إصلاح النحو العربي دراسة نقدية، دار القلم: الكويت.

السكاكي، مفتاح العلوم، دار الكتب العلمية: بيروت، لبنان.

سيبويه، الكتاب، تحقيق: عبد السلام هارون، مكتبة الخانجي: القاهرة، ط.(3)، 1408هـ، 1988م.

السيرافي، أبو سعيد، أخبار النحويين البصريين ومراتبهم وأخذ بعضهم من بعض، تحقيق: محمد إبراهيم البناء، دار الاعتصام: القاهرة، ط.(1) 1405هـ، 198م.

السيوطي، الأشباه والنظائر، مراجعة: فايز ترحيني، دار الكتاب العربي: بيروت، ط.(3)- 1417هـ، 1996م.

الشاطبي، أبو اسحاق، الموافقات في أصول الشريعة، تعليق: عبدالله دراز، المكتبة التوفيقية: القاهرة.

المراجع الأجنبية:

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

Blutner, Rienard, Berlin, *Lexical Semantics and Pragmatics, Intercultural Pragmatics*, Linguistics-communication Journal, volume 3-number1, 2006.

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

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

Vision in Functional Semantics: Toward the Establishment of Modern Methods in Syntax Teaching

Khulud al-salih

King Abdulaziz University

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 points out the importance of this study. It also reviews the various views maintained by contemporary or old Arabic scholars as they dealt with the issues of the teaching methods.

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 to emphasizes the need to improve them by taking into consideration the semantic sides of the process.

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

Keywords: Arabic Grammar- Semantics- Syntax Teaching