الباب الثاني
الإطار النظرى

أ. تعليم النحو وطرائق تدريسه

١. تعريف النحو

إن الغرض من تدريس النحو هو تكوين الملكة اللسانية الصحيحة, لا حفظ القواعد المجردة, فا لعربي الأول الذي أخذت اللغة عنه لم يكن بدري ما الحال و ما التمييز, و لم يعرف الفرق بين المبتدأ و الفاعل, و الإضافة و النعت. فكل هذه أسماء سماها مشياخ النحو عندما و ضعوا قواعد اللغة لحفظها من اللحن.[١٤]

و لقد وصل الأمر إلى أنهم قد أخضعوا النص القرآني, وهو أبلغ النصوص العربية على الإطلاق – للقواعد النحوية, فأولوا فيه و قدروا, ليساير القواعد التى و ضعوها. و كان الأولى أن يخضعوا قواعدهم لهذا النص المعياري البليغ. و هكذا أصبحت القواعد النحوية التى يجب أن توضع فى الأصل وفق ما نطقت به العرب, أن صارت حجة عليهم, وهم أصحاب اللغة. فمثلا, قاعدة أن كلمة "إذا" لا تدخل على الإسم, و أنها لا تدخل إلاّ على فعل.[١٥]

مر النحو العربي أدوار عديدة حتى استقر على حاله الذي هو عليه الآن, و ذلك بدءا من التقعيد فى أول الأمر على يد الإمام علي و تلميذه (أبى الأسواد), مرورا

---

[١٤]على احمد مركوم, *تدريس فنون اللغة العربية* (الرياض: دار الشواف,)ص. ٢٣٥.

[١٥]نفس المرجع, ص. ٢٣٦.

بالقياس على يد سيبويه و مدرسته فى البصرة, وانتهاء بالتعليل و التأويل على يد علماء اللغة فيما بعد.[١٦]

ومهما يكن الأمر بشأن نقطة الإبتداء , فإن العرب أخذوا يشعرون بحاجتهم إلى تدوين النحو حين كثر اختلاطهم بالموالي و أبناء الشعوب غير العربية بعد الإسلام, وهؤلاء يلحنون ويخطئون. و من هنا زاد اهتمام العلماء بقواعد اللغة و أحكامها و قوانينها, فخلفوا لنا تراثا لغويا رائعا, يجدر بنا تقديره, و نقده و تقويمه , ثم العمل على تيسيره بما يتناسب و أصالة لغتنا و قد سيتها من جهة, وانسجاما مع قدرات طلابنا و تلبية لحاجتهم من جهة أخرى.[١٧]

و قد أخذ بعض المشتركين على علماء العربية القدامى و المحدثين, انهم كانوا وما زالوا يستعملون طريقة إبداء الرأي الشخصي, أي منهج ذهني يقوم على وصف مايراه النحوي بذهنه, و ليس على وصف اللغة وصفا موضوعيا, ولذلك فإن الآراء قد تكاثرت و الأفكار قد تضاربت. و هم يدعون علماء اللغة العرب إلى إيجاد منطق جديد يمكن من وضع الأسس (الوصفية) البحتة لأساليب النحو.[١٨]

٢. أهمية النحو و الإعراب

الإعراب لفظا مصدر معناه الإبانة عن المعاني بالألفاظ. أعربت عن الشيئ: إذا أوضحت عنه, و فلان معرب عما فى نفسه , أي مبين له و موضح عنه. و جاء

---

[١٦] نايف محمود معروف, *خصائص العربية و طرائق تدريسها* (دار النفائس), ص. ١٤٢.

[١٧] نفس المرجع, ص. ١٧٣.

[١٨] نفس المرجع, ص. ١٧٤.

فى الحديث الشريف: "الثيب تعرب عن نفسها".[١٩] و يرى ابن فارس أن الإعراب هو الفارق بين المعانى المتكافئة فى اللفظ, و به يعرف الخبر الذي هو أصل الكلام, و لولا الإعراب ما ميز نعت من تأكيد.[٢٠]

وهكذا, فإن الإعراب ليس حلية لفظية و زخرفا لفظيا, بل له دلالة معنوية لتمييز المعانى المختلفة. وهناك صيغ كثيرة تختلف معانيها باختلاف حركاتها, فالآية الكريمة: (أَنَّ اللهَ بَرِيْئٌ مِنَ الْمُشْرِكِيْنَ وَ رَسُوْلُهُ....) إن قرئت لفظة (رسوله) با لكسر تؤدّي إلى الكفر, و إن قرئت برفعها و هو الصواب – تؤدي إلى استقامة المعنى.[٢١]

٣. أهداف تدريس النحو العربي

و قلنا إن الحاجة إلى نشأة هذه القواعد ظهرت عندما اختلط العرب بغيرهم, و ظهرت الصعوبات في التفاهم بين الأقوام و الأجناس التى تكونت من المسلمين الذين وحد الإسلام بين حياتهم المشتركة و هم يتكلمون لغات متعددة.[٢٢]

فقواعد اللغة إذن وسيلة و ليست غاية, و على مدرس قواعد اللغة العربية او النحو, أن يهدف من تدريسه إلى تحقيق ما يلي:

أ. أن يدرك التلاميذ أن دراسة قوا عد اللغة العربية أداة لحمايته من الوقوع فى الخطأ فى الكلام والكتابة.

STAIN PONOROGO

---

[١٩] نفس المرجع, ص. ١٧٥.

[٢٠] نفس المرجع, ص. ١٧٥.

[٢١] نفس المرجع, ص. ١٧٦.

[٢٢] حسن ملا عثمان, *طرق تدريس اللغة العربية فى المدرسة المتوسطة و الثانوية* (الرياض: دار عالم الكتب, ١٩٩٣), ص ١٣١-١٣٢.

ب. ان يعرف التلاميذ كيف يستخدمون هذه القواعد, وليس كيف يحفظونها و يرددون نصوصها.

ج. أن يعلموا بأن اللغة هي الأصل, و أن يهتموا بالنموذج الصحيح الذي يجب الإقتداء به, لا القواعد التي يبحثون عن تطبيق لها.

إن شغفنا باللغة العربية و تمسكنا بها لأنها لغة القرآن الكريم, لا يعفينا من مسؤولياتنا للعمل بكل ما أوتينا لتيسير تعلمها, وذلك بالتخلص مما علق بنحوها من آراء دخيلة, قد تكون من الأسباب الرئيسة لصعوبتها, ثم إعادة صياغة قوانينها الإعرابية وفق حاجات طلابنا المنهجية الوظيفية.[٢٣]

و قبل استعراض آراء الباحثين فى هذا الامر, يجدر بنا رصد أهداف تدريس القواعد العربية الوظيفة, ليصار إلى تيسيرها واختيار الطرائق الملائمة لتدريسها فى ضوئها. و تبدو لنا هذه الأهداف كما يلى:

أ. إدراك أهمية النحو فى عصمة اللسان العربى من اللحن, حرصا على سلامة اللغة العربية و صونها من عبث العابثين.

ب.إدراك موقع النحو من النظام اللغوي العام الذي بدوره يمثّل الكيان الإنساني بأوجه المختلفة.

ج. إدراك الصلة العضوية بين النحو الوظيفي و فروع اللغة الأخرى لتحقيق التكامل اللغوي.

د. فهم الدلالات اللغوية–أحيانا – واستيعاب مضامينها الفكرية, مع ما يتبع ذلك من ارتياح لدى القارئ لدوره الاستدلالي فى المعانى المتكافئة.

---

[٢٣]نفس المرجع, ص. ١٨٢.

هـ. تدريب التلاميذ على ضبت لغتهم–حديتاوقراءة و كتابة–بشكل يتلاءم مع تدرج مستواهم العقلي و اللغوي فى سلّم التعلم التصاعدى.

و. القدرة على الكتشاف الخطاء اللغوي عند مشاهدته–مكتوبا–نظرا, أو سماعه أذنا, أو عند الوقوع فيه عن غير قصد منه. ثم المبادرة إلى تصحيحه,إذا كان الموقف يستدعى ذلك.

ز. إثراء ثروة الطلاب اللغوية بما يكتسبوه مه مفردات و تراكيب و أنماط, من خلال النصوص التي تستخدم فى الدروس و التطبيقات و التمرينات.

ح. تنمية القدرة على التفكير السليم, بما يحققه لدراسه من التحليل و التركيب, و الإستقراء و القياس.

٤. المدخل في التعليم

المدخل في التدريس هو إقتراضات التي بينها متعلقة و من هذا يظهر الطريقة الواحدة او طريقات إبداء من المدخل.[٢٤] و هناك مداخل في التعليم منها:

أ. المدخل الإنساني

وهو المدخل فى التعليم الذي يعطى الإهتمام على التلاميذ مثل الإنسان لا مثل ما يسجل العلوم, وهو لتقوية العلاقة بين الإنسان و الثقافة المتنوعة و التجريبية. و يبيّن هذا المدخل كما يلى:

---

[٢٤] محمد عبد الحامد و آخرون *Pembelajaran Bahasa Arab: Pendekatan, Metode, Strategi, dan Media* (مالانج: الجامعة الإسلامية الحكومية مالانج, ٢٠٠٨), ص. ٤٥.

١) يعطى المدرّس البيان و التدريب على التلاميذ لتدرّب أعمال اللغة فى أحوال متنوعة.

٢) يعمل الرواية التمثيلية مع التلاميذ ليعطي الإستجابة فى كل الأحوال مثل عند الفرح و الغضب و الرجاء و غير ذلك.

٣) يعطى المدرس الأمثلة ليتبع التلاميذ.

ب. المدخل الوسائلية

وهو المدخل الذي يتعلق بإستفادة الوسائل و أسلوب التدريس, و يكون هذا دورا كثيرا فى إعطاع تجربة التعليم و يستطيع ان يبدلها الى تجربة ظاهرة, و أما أهداف هذا المدخل هو لإعطاء طريقة تبيّن معنى الكلمة و القواعد و فكرات الثقافة الجديدة بوسيلة الصور و الخرائط و الرسوم واعطاع الأمثلة الظاهرة و بطاقات و غير ذلك التى تساعد التلاميذ لفهم اللغة الأجنبية.

ج. المدخل التحليلي و غير التحليلي

المدخل التحليلي هو الذى يتعلق بالعبارات و الإفتراضات و الإجتمعات اللغوية. و أما المدخل غير التحليلية هو الذي يتعلق بالنفس اللغوية و التدريس. و يعرف المدخل التحليلية كما يلى:

١) يتعلق باللغوية

٢) يتعلق بعلم اجتماعات اللغوية و القواعد و التكالم و تحليل الخطاب و الملحوظة و الوظيفة.

٣) يحتاج على تحليل اللغوية و طريقة اللغوية العصرية و منهج الملحوظة و برامج المخصوصة.

٤) ان يستعد المدرس المواد و الطريقات الجديدتان.

٥) يثبت بعض التابعين اللغة التي تعطى الى التلاميذ.

٦) لا يكون من مبادئ النفس او التدريس و يمثّل المدخل الفكرية.

٧) يحثّ على التلاميذ عند يعطى المدرس المواد اعطاء كاملة.

و أما المدخل غير التحليلى يعرف كما يلى:

١) يتعلق بالنفسية و التدريس لا باللغة.

٢) يكون التدريس فى حياة الظاهرة و يتعلق بحياة التلاميذ.

٣) على المدرس ان يستعد المواد الجديدة.

٤) يكون التدريس تجربة صحيحة.

٥) يتعلق بالإفتراضات المخصوصة للتلاميذ و يركّز على تحصيل اللغة.

٦) يظهر حث التلاميذ بين تذاكر المتكالمين و يتحدّث فى مواصلات حقيقة.

د. المدخل الإتصالى

وهو التدريس الذى يتأسّس على مهنة اللغة و أهداف تربية اللغة هي لنشر مهارة الكلام و إجراءات التربية على مهارات اللغة الأربعة التي تعترف المعالقة بين اللغة و الإتّصال. و يؤخذ الإستنباط أن القواعد ليس هدف الأولى فى تعليم اللغة, التقدير على القواعد شرط لإدراك الفرض و هي التحصيل على إدراك الإتّصال باللغة المؤثرة الصحيحة. و يعرف هذا المدخل كما قال فينوجيارو و برومفيت كما يلى:

١) المعنى هو شيئ مهمّ.

٢) يستعمل المحاورة فى الإتّصال و لا يحفظ.

٣) سياق الكلام هو أساس الفكرة.

٤) يستوى تعليم اللغة و تعليم الإتّصال.

٥) و حمت الإتّصال المؤثرة و حما شديدا.

٦) يوجد التجربة الإستفهامية ما دام لا يثقل.

٧) يحتاج الكلام المفهوم.

٨) يناسب المواصلات بعمر و رغبة و آخر.

٩) يدافع سعي الإتصال من الأول.

١٠) يعمل الترجمة التى يحتاج التلاميذ اليه.

١١) يبدأ القراءة و الكتابة منذ اليوم الأول.

١٢) يعرف اللغة سهلا بالإتصال.

١٣) متنوع علم اللغة فكرة مهمة فى المواد و الطريقة.

١٤) يساعد المدرس التلاميذ حتى يدفعهم ليعمل باللغة.

١٥) يوجد اللغة من سبيل التجربة و الخظاء.

١٦) الفصبح و اللغة المقبول هما هدف أولى.

١٧) يستطيع التلاميذ ان يتكلم مع غيره شفهيا او كتابيا.

١٨) لا يعمل المدرس اللغة التى سيستعمل التلاميذ فى التعليم.

٥. طرق تدريس القواعد العربية (النحو)

إن الناظر فى طرق تدريس القواعد المعتمدة فى الكتب المؤلفة لهذه الغاية يجد, مهما تنوعت أساليبها و وسائلها–أنها لا تخرج عن طريقتين اثنتيت, و أما الطرق فى تعليم اللغة العربية (وفيها تعليم النحو) هي كما يلى:

أ. الطريقة الإستقرائية الإستنباطية[٢٥]

تبدأ هذه الطريقة بملاحظة الأمثلة و الشواهد المختلفة, ثم استخلاص القاعدة النحوية التي تجمع بينها. و يمكن القول إن هذه الطريقة فى الإستدلال و التفكير هي التي لجأ إليها علماء اللغة القدامى, حينما قعّدوا النحو و ضبطوا أحكامه. و ذلك عندما نظروا فى النصوص القرآنية و الأحاديث النبوية و الشواهد الشعرية و النثرية, و خرجوا من بحثهم الاستقرائي هذا بالقوانين النحوية التي رصدوها بالملاحظة و المشاهدة و التحليل و التركيب و المقارنة, ثم أثبتوها في مؤلفاتهم اللغوية.

ولكن يلاحظ أن بعض مؤلفي كتب النحو المحدثين قد أساؤوا لهذ الطريقة, و ذلك حين قدموا لها بأمثلة تافهة–شكلا و مضمونا–تكاد تكون مفصلة على قد القاعدة النحوية ليس لغير. كما نجدها خالدية من عناصر الإثارة و التشويق التي تخفف من جفاف المادة. و هكذا فإن اختيار هذه الأمثلة البتراء كان عاملا من عوامل الإساءة لموضوع النحو, و باعد بينه و بين كثيرين من دارسي اللغة العربية و تلاميذها.

ب. الطريقة القياسية الإستنتاجية

وهي التي تبدأ بعرض القاعدة النحوية, ثم بتقديم الشواهد و الأمثلة لتوضيحها. و بعد ذلك تعزّز و ترسّخ في أذهان التلاميذ بتطبيقها على حالات مماثلة.

---

[٢٥] نايف محمود معروف, *خصائص العربية و طرائق تدريسها* (دار النفائس), ص. ١٨٧.

و يلاحظ أن هذه الطريقة تعتمد على التفكير القياسي الاستدلالي, الذي يقوم على الإنتقال من المقدمات أو التعميمات الأولية إلى الوقائع. علما أن هذه المبادئ و القواعد نكون قد توصّلنا إليها بالاستدلال الاستقرائي.

و يرى بعض الباحثين, أن هذه الطريقة تتيح للمعلم التحكم بالمنهج المقرر و توزيعه على مدار العام الدراسي بيسر و سهولة, إلا أنها غاية فى ذاتها, و تحرمه من المشاركة فى اكتشاف القوانين النحوية, كما تصرفه عن تنمية قدرته على تطبيقها. و يلاحظ أن أكثر كتب القواعد النحوية قد وضعت على هذه الطريقة.

ج. طريقة النصوص المتكاملة[٢٦]

رئى إبراهيم محمّد عطا أن تدريس القواعد يتم وفق أمثلة متعددة, لا رابط بينهما و لا التصال إلا بمقدار ما يخدم القاعدة. و وصل الإحساس بالمتعلم إلى أن القواعد تدرس لذات القواعد,و أنه لا واقع لها إلا فى تلك النصوص التي تفتعل افتعالا, اما ارتباطها باللغة كلغة حديث و كتابة, فقد يبدو أمرا بعيد الإحتمال.

و هذه الطريقة هي نفس الطريقة السابقة لكنها تتم من خلال نص متكامل المعنى, و تضمن القاعدة المرادة. و تنفذ هذه الطريقة طبقا اما يلى:

١) يتم قراءة القطعة الأدبية المتصلة بالقاعدة من المدرس من قراءتها قراءة سليمة, ثم يعالجها مه حيث المعنى, إلى أن يسيطر عليها التلاميذ, فهما واستيعابا من حيث ما تعبر عنه.

---

[٢٦] ابرهيم محمد عطا, *المرجع: فى تدريس اللغة العربية* (دار الكتاب للنشر), ص. ٢٨٥-٢٨٦.

٢) يتم الوقوف على الشواهد النحوية التي تتصل بالقاعدة, عن طريق مناقشة التلاميذ, و تجميع كل الأمثلة التى تشترك مع بعضها فى جزئية من جزئيات القاعدة.

٣) يسجل المدرّس على السبورة جزئيات القاعدة أولا بأول بعد القيام بعملية الرطب, و هكذا إلى أن يصل إلى تغطية القاعدة المراد تدريسها, بعد استخدام عملية التقويم البنائى, بحيث يسير الدرس فى خط تصاعدى إلى أن يصل إلى النهاية.

٤) يقوم المدرس بتطبيق القاعدة على التدريبات الموجودة فى الكتاب, او تدريبات يكون قد أعدها هو من قبل. و من الممكن أن يستأنس ببعض الأساليب التي يحفظها بعض الطلاب و التى يتحقق فيها الدرس, أو جزء منه.

د. طريقة النشاط

تعتمد هذه الطريقة على نشاط التلاميذ و مقروءاتهم, إذ يكلفون بجمع الأساليب و النصوص و الشواهد التى تتناول قاعدة من القواعد النحوية كالفاعل, او الجار المجرور او النواسخ او أدوات الاستفهام مما يقرؤونه داخل الفصل, او خارجه. فى الكتب المدرسية او فى غيرها من الكتب او الصحف, ثم تتخذ هذه الأساليب و تلك الأمثلة او الجمل و العبارات محورا للمناقشة, التى تنتهى باستنباط القواعد المقصودة, ثم القيام بمزيد من التدريب عليها. و يتوقف نجاح هذه الطريقة على عدة أمور, منها[٢٧]:

---

[٢٧] نفس المرجع, ص. ٢٨٧.

١) الحضور النحوى لمعلمى اللغة العربية, و ذلك بالسيطرة على كل الأبواب و القواعد التى يكلف بها التلاميذ من حيث القواعد, و القدرة على تطبيقها, و تفهم أماكنها المختلفة فى العبارة, او الجملة.

٢) نشا ط التلاميذ من حيث رجوعهم إلى مصادر متعددة يمكن اقتباس منها ما يتصل بما كلفوا به.

٣) فهم التلاميذ للقاعدة النحوية التى على اساسها يتم تجميع الشواهد, او الاساليب او الجمل.

٤) نضج التلاميذ من الجانب التعليمي. بمعنى أن طالب المرحلة الثانوية أقدر فى تلك الطريقة من تلميذ التعليم الأساسي, وتلميذ المرحلة الثانية من التعليم الأساسي أقدر على تطبيق تلك الطريقة من تلميذ المرحلة الأولى.

٥) مدى اهتمام الأسرة بالوقوف على مستوى أبنائها, و التعاون معهم فى حل مشكلاتهم التعليمية, أو فيما يكلفون به واجب مدرسى.

هـ. طريقة حل المشكلات

تقوم هذه الطريقة على أساس معالجة المشكلات التى تعن التلاميذ فى أثناء كلامهم او كتاباتهم.[٢٨] و يثرى هذه الطريقة تعرف القاعدة التى يخطئ فيها التلاميذ من خلال التعبير, و الاختبارات, و المذكرات و القصص, و مجلات الحائط, و الدعوات الاجتماعية, و الرسائل الإخوانية, و المكاتبات الرسمية, و المادة الإذاعية بالمدرسة, و كذا ما يقع من التلميذ من أخطاء فى أثناء الطريقة إلى غير ذلك.

---

[٢٨] نفس المرجع, ص. ٢٨٨.

يقوم المعلم بحصر تلك الاخطاء و تصنيفها و رسم خطة لمعالجتها, بدءا بالخطأ الشائع ثم الذى يليه و هكذا, و تعتبر تلك الطريقة من حيث تناولها لكل ذلك حلا للمشكلات النحوية التى تواجه التلميذ.

و هذه الطريقة إذا أحسن استخدامها تعد من أفضل الطرق, حيث إنها تقوم على أساس الحاجات الحقيقة للتلاميذ, و ما يقعون فيه من أخطاء فى كلامهم و كتاباتهم, و قراءاتهم كما أنها لا تخضع للتخمين, او الترتيب المنطقي لقواعد اللغة, كما و ضعه النحاة, بل إنها تهتم بتشخيص و علاج نواحى الضعف لدى التلميذ كفرد.

و. طريقة التعيين

و هذه الطريقة ليست خاصة بالقواعد النحوية فقط, أو الجوانب البلاغية فقط, و إنما هي طريقة شاملة, تتعامل مع اللغة ككل.[٢٩] و هي تتناسب إلى حد كبير مع الطلاب الجامعين, أو من يناظرونهم, و يصعب استخدامها مع تلاميذ التعليم العام, لأنها تتطلب الرجوع إلى مصادر متعدد حتى يمكن تغطية النص, أو الجزء المراد دراسته من مختلفة النواحى.

و لب هذه الطريقة أنها تعمد إلى فقرة أو قصيدة مثلا من مصنف, أو ديوان شعر يحدده المعلم بنفسه أو يستقرئ أحد الطلبة ثم يأخذ فى تفسيرها, و تترك الحرية للطالب فى أن يحلل و يقارن و يربط و يعلل.

و يتم اختيار (التعيين) من المخطوطات او من امهات الكتب او من مؤلفات من شهد لهم بالاقتدار فى ميدان اللغة. و ترتبط هذه الطريقة بمعالجة

---

[٢٩] نفس المرجع, ص. ٢٨٩.

المأثور من النثر و الشعر, للوقوف على التذوق اللغوى, و الإحساس بجماليات العربية. و يمكن القول : إن الحكم على فعالية طريقة ما إنما يتضح بمقدار ما فيها من:

١) توفر الوقت و الجهد لكل من المعلم و المتعلم, و الوصول بالمتعلم إلى الهدف المطلوب.

٢) إتاحة الفرصة للتلاميذ لكي يعلموا عقولهم, و يفكروا بأنفسهم و لأنفسهم تفكيرا علميا.

٣) التفاعل الوثيق بين المعلم و الطلاب, و إبراز قيم و نماذج سلوكية, تمكن التلميذ من التطور باستمرار, تطويرا مبنيا على المشاركة, و جودة الفهم.

٤) ملاءمتها لمستويات التلاميذ, بل إن المعلم فى بعض البلدان المتقدمة يحاول تعرف الخلفيات الثقافية لتلاميذه, و مفاهيمهم, و اتجاهاتهم, و قيمهم قبل البدء فى عملية التدريس حتى تتم فى إطار من وضوح الرؤيا, بحيث يدرك نوعية التلاميذ الذين يتفاعل معهم فى أثناء المواقف التعليمية.

٦. مشكلة تعليم قواعد النحو

ان جوهر المشكلة ليس فى اللغة ذاتها, و انما هو فى كوننا نتعلم العربية قواعد صنعة. و أجراءات تلقينية, و قوالب صماء نتجرعهاتجرعا عقيما, بدلا من تعلمها لسان أمة, و لغة أمة.

أن النحو العربى من حيث محتواه و طرائق تدريسه كما يعلم عندنا ليس علما لتربية الملكية اللسانية العربية, و إنما هو علم تعليم و تعلم صناعة القواعد النحوية .

و قد أدى هذا مع مرور الزمن ألى النفور من دراسته و إلى ضعف الناشئة فى اللغة بصفة عامة.

نظرا لبعد اللغة العربية الفصحى عن الإستخدام فى حياتنا اليومية, و مزاحمة العامية لها أصحبت القواعد النحوية ينظر إليهاعلى إنها عبء على من يريد أن يتكلم الفصحى, فضلا عن جفاف القواعد من وجهة نظر البعض فوجوهها عديدة و مناحيها بعيدة و مسائلها معقدة و مسالكها ملتوية, لا تساعد على وحدة النطق و لا تعين على صحة الأسلوب, و لا تزال عليها مسحة من الخشونة و القدم, لأنها فى الأصل و ضعت للقرآن الكريم, واعتمدت على فحول العرب و وقفت عند ذلك فلم تساير اللغة فى تطورها و تقدمها, و بقيت تروع التلاميذ بما لا رجع فيه, و لا طائل و راءه من أوزان مهجورة, و لهجات مقبورة, و تعليلات باردة, و تقدير فاسد, و اختلافات عقيمة.

﴿ب﴾. تركيب الإضافة

١. التعريف عن الإضافة

الإضافة هي نسبت بين اسمين على تقدير حرف الجر, توجب جر الثانى أبدا[٣٠], على متن على رضا فى الكتاب المرجع فى اللغة العربية نحوها و صرفها الإضافة هي اسم نكرة اضيف إلى احد المعارف فاكتسب التعريف,[٣١] نحو: هَذَا كِتَابُ التِلْمِيْذِ, لَبِسْتُ خَاتَم فِضَّةٍ. الإسم الأول فى المثال هو (خَاتَم) و الإسم الثانى (فِضَّةٍ) و بين هذين الإسمين حرف جر مقدر, وهو (من) و أصله لَبِسْتُ خَاتَمًا مِنْ

---

[٣٠] الشيخ مصطفى الغلاييني, *جامع الدروس العربية* (الأزهر: المكتبة التوفيقية: ٢٠١٣), ص. ٥١٦.

[٣١] على رضا, *المرجع فى اللغة العربية نحوها و صرفها* (دار الفكر), الجزة الأول, ص. ٧٠.

فِضَّةٍ. فكلمة فِضَّةٍ فى المثال الأول تعرب مضافا إليه مجرورا و علامة جره الكسرة.[٣٢] فا لمضاف و المضاف إليه اسمان بينهما حرف جر مقدر. المضاف إليه يجر بالإضافة, أما المضاف فيعرب حسب موقعه فى الكلام. إذا كان المضاف إليه معرفا ب (أل) فإضافته للتعريف, مثل: مِيْنَاءُ الْبَدَلِ. أما إذا كان المضاف إليه نكرة فإن إضافته للتخصيص, مثل: كَتَبُ رَجُلٍ.

٢. المضاف[٣٣]

أ. المضاف يكون عادة نكيرة و يعرب بحسب موقعه فى الجملة.

مثل: سُوْرُ الْحَدِيْقَةِ مُرْتَفِعٌ _ أَخَذْتُ كِتَابَ التِلْمِيْذِ

أما إذا كان المضاف مشتقا (أى اسم فاعل أو اسم مفعول أو صفة مشبهة فيجوز تعريفه بأداة التعريف أل)

مثل: قَابَلْتُ الرِّجْلَ الطَّوِيْلَ الْقَامَةِ الْجُعْدَ الشَّعْرِ

ب. هناك أسماء تلزم الإضافة أي لا تستعمل مفردة بل تكون دائما مضافة. و من هذه الأسماء: عند – لدى – سوى – حوالى – ذو – بعض – وحد – أي – كلا و كلتا.

مثل: هَذَ الرَّجُلُ ذُوْ مَالٍ

ج. الكلمات: قبل – بعد – غير – أوّل – دون – تعرب بحسب موقها فى الكلام إذا كانت مضافة. و تبنى هذه الأسماء على الضم إذا حذف المضاف إليه هع نية بقاء معناه.

مثل: جِئْتُ مِنْ قَبْلِكُمْ – حَسْبُكَ دِيْنَارٍ – قَرَأْتُ الْقِصَّةَ مِنْ أَوَّلِهَا

---

[٣٢] أيمن أمين عبد الغنى, الكافي فى شرح الآجرومية (الأزهر: دار التوفيق للتراث, ٢٠١١), ص. ٥٢٨.

[٣٣] فؤاد نعمة, ملخّص: قواعد اللغة العربية (بيروت: دار الثقافة الإسلامية), ص. ٩٩.

د. قد يكتسب المضاف المذكر من المضاف إليه المؤنث التأنيث بشرط أن يكون فى الإمكان حذف المضاف و الإبقاء على المضاف إليه مقامه.

مثل: شبه الجملة هي كالعبارة ... (شبه وهو اسم مذكر اكتسب التأنيث من المضاف إليه: الجملة).

هـ. يحذف التنوين من المضاف المنوّن:

مثل: الْمَرِيْضُ شَارِدٌ: الْمَرِيْضُ شَارِدُ الْبَالِ (حذف التنوين من شارد لأنه أضيف إلى البال).

تحذف النون من المضاف إذاكان مثنى أو جمع مذكر سالما.

مثل: ذَهَبْتُ إِلَى وِزَارَتِيْ الدَّاخِلِيَّةِ وَ الْخَارِجِيَّةِ (وِزَارَتِيْ أصلها وِزَارَتَيْنِ). حَضَرَ مُدَرِّسُو اللُّغَاتِ (مُدَرِّسُو أصلها مُدَرِّسُوْنَ).

٣. المضاف إليه[٣٤]

أ. المضاف إليه يكون إما اسما ظاهرا أو ضميرا.

ب. إذا كان المضاف إليه اسما ظاهرا فإنه يكون عادة معرفة و يكون دائما مجرورا.

مثل: أَقَمْتُ فِي مَدِيْنَةِ الْمُهَنْدِسِيْنَ.

و قد يقع المضاف إليه نكرة:

مثل: رُسْتُ السَّفِيْنَةَ عَلَى مِيْنَاءِ مَدِيْنَةٍ. و إذا أريد تعريفه فإن أداة التعريف "ال" تدخل على المضاف إليه و ليس على المضاف, فنقول: رُسْتُ السَّفِيْنَةَ عَلَى مِيْنَاءِ الْمَدِيْنَةِ.

---

[٣٤] نفس المرجع, ص. ١٠٢.

ج. إذا كان المضاف إليه ضميرا فإنه يكون متصلا بالمضاف و يعرب فى محل جر, مثل: أَخَذْتُ كِتَابَكَ (الكاف: ضمير متصل مبني على الفتح فى محل جر مضاف إليه).

د. إذا أضيفت ياء المتكلم إلى اسم آخره ألف, كتبت ياء مفتوحة. مثل: سوى: سوايَ – يدا: يداي (مثنى). أما إذا كان آخر الإسم ياء, فإن ياء المتكلم تدغم بها و تكتب ياء مفتوحة مشددة. مثل: المحامى: محامَّى – مدرِّسين: مدرسيَّ (جمع).

٤. أقسام الإضافة

أ. تنقسم الإضافة أيضا إلى معنوية و لفظية.

محضة و تسمي معنوية أو حقيقية. فالمعنوية هي ما تفيد تعريف المضاف او تخصيصه[٣٥]. و ضابطها ان يكون المضاف غير وصف مضاف إلى معموله. بأن يكون غير وصف اصلا : كمفتاح الدار, أو يكون وصفا مضافا إلى غير معموله : ككاتب القاضي و مأكول الناس و مشربهم و ملبسهم. وسميت حقيقة لأن الغرض منها نسبة المضاف إلى المضاف إليه. و هذا هو الغرض الحقيقي من الإضافة. و سميت محضة لأنها خالصة من تقدير انفصال نسبة المضاف من المضاف إليه.

ب.غير محضة و تسمى لفظية أو مجازية.

---

[٣٥]الشيخ مصطفى الغلاييني.....ص ٧٠٨.

فاللفظية ما لا تفيد تعريف المضاف و لا تخصيصه و انما الغرض منها التخفيف فى اللفظ, بحذف التنوين أو نوني التثنية و الجمع. و ضابطها أن يكون المضاف اسم فاعل او اسم مفعول او صفة مشبهة بشرط ان تضاف هذو الصفات إلى فاعلها أو مفعولها فى المعنى, نحو: "هَذَا الرَّجُلُ طَالِبُ عِلْمٍ – رَأَيْتُ رَجُلًا نَصَّارَ الْمَظْلُوْمِ – انْصُرْ رَجُلًا مَهْضُوْمَ الْحَقِّ – عَاشِرْ رَجُلًا حَسَنَ الْخُلُقِ.

٥. أنواع الإضافة و أحكام المضاف[٣٦]

الإضافة أربعة أنواع: لامية و بيانية و ظرفية و تشبيهية.

فالامية ما كانت على تقدير "الام", مثال: قَرَأْتُ كِتَابَ عَلِيٍّ. و البيانية ما كانت على تقدير "من", مثال: هَذِهِ أَثْوَابُ صَوْفٍ. و الظرفية ما كانت على تقدير "فى", مثال: شَرِبْتُ مَاءَ الْكُوْزِ. و التشبيهية ما كانت على تقدير "كاف تشبيهية", مثال: إِنْتَثَرَ لُؤْلُؤِ الدَّمْعِ عَلَى وَرَدِ الْخُدُوْدِ.

يجب فيما تراد إضافته شيئان:

١) تجرده من التنوين و نون التثنية و الجمع, مثال: كِتَابَيِ الْأُسْتَاذِ – كِتَابِيِ الأُسْتَاذِ.

٢) تجرده من "ال", مثال: كِتَابُ الْأُسْتَاذِ – كَاتِبُوا الدَّرْسِ – وَلِوَالِدَيَّ.

---

[٣٦] شرف الدين يحي العمريطى.