



جامعة حماه
كلية التربية

اللغة العربية وآدابها (٣)

لطلاب السنة الثالثة

من أساليب النحو في العربية

الأسلوب لغةً: ذكر ابن منظور في لسان العرب: كلُّ طريقٍ ممتدٍّ فهو أسلوبٌ. والأسلوبُ الطريقُ، والوجهُ، والمذهبُ؛ يقال: أنتم في أسلوبٍ سوءٍ، ويُجمعُ أساليبٌ.

والأسلوبُ: الطريقُ تأخذ فيه. والأسلوبُ: الفنُّ؛ يقال: أخذ فلانٌ في أساليبٍ من القول أي أفانين منه.

واصطلاحاً يشير الأسلوب إلى: الطريقة الخاصة في ترتيب المعاني، وما تحويه هذه الطريقة من إمكانات نحوية تميّز ضرباً من ضرب وأسلوباً من أسلوب.

وكثيرة هي الأساليب في اللغة العربية، ولعلّ من أكثرها استعمالاً:

أولاً - أسلوب الشرط: يتكوّن من أداة شرط وفعلين، حصول الأوّل شرط لحصول الثاني، وهو نوعان: أسلوب شرط الجازم، وأسلوب شرط غير جازم.

١ - أدوات الشرط الجازمة ودلالاتها: لأدوات الشرط الجازمة نوعان:

أ - حرفان، هما: إن - إذا.

ومن ذلك قول الشاعر:

إن تتهمني فتهمّة موطني أو تتجدي يكن الهوى نجدُ

ب - أسماء لها دلالات، هي:

- من (العاقل)، نحو قول زهير بن أبي سلمى:

ومن يغترب يحسب عدواً صديقه ومن لا يكرّم نفسه لا يكرّم

- ما - مهما (لغير العاقل)، نحو قول امرئ القيس:

أغرّك منّي أنّ حبّك قاتلي وأنّك مهما تأمرني القلب يفعل

- حيثما - أنى (للمكان)، نحو قولنا: حيثما تستقم يقدر لك الله نجاحاً

- متى - أيّان (للزمان)، نحو قول النابغة:

متى تأتته تشو إلى ضوء ناره تجد خير نارٍ عندها خيرٌ موقد

- كيفما (للحال)، نحو قولنا: كيفما تكن أكن.

- أيّ (الجميع المعاني السابقة)، نحو قولنا: أيّ كتاب تقرأه تستفد منه.

٢- أدوات الشرط غير الجازمة ودلالاتها: لأدوات الشرط غير الجازمة نوعان:

أ- إذا - كلما - لَمّا: أسماء تدلّ على الظرفيّة الزمانيّة. ومن ذلك قول أحمد شوقي:

وكنّت إذا سألت القلب يوماً تولّى الدمعُ عن قلبي الجوابا

ب- لو - لولا - أمّا: أحرف.

لو: حرف امتناع لامتناع، نحو قول نديم محمّد:

لو تلمسون صخوره وزهوره لتشهّقت بجراح كلّ شهيد

لولا: حرف امتناع لوجود، نحو قول جرير:

لولا الحياءُ لعادني استعبار ولزرتُ قبرك والحبیبُ يُزار

أمّا: حرف تفصيل، نحو قوله تعالى: "فأمّا اليتيم فلا تقهر"

- وجوب اقتران جواب الشرط بالفاء: يقتزن جواب الشرط بالفاء في سبع حالات
مجموعة في البيت الشعري:

اسميّة طلبيّة وبجامدٍ وبما وبلن وبقد وبالتسويق

- ومن ذلك قول محمود سامي البارودي:

ومن تكنِ العلياءُ همّةً نفسه (فكلُّ الذي يلقاهُ فيها محبّبٌ)

اقتزن جواب الشرط بالفاء لأنّ الجواب جملة اسميّة.

- ومن ذلك قول كثير عزة:

فإن سأل الواشون: فيمَ هجرتها؟ (فقل): نفس حرّ، سليّت فتسلّت

اقتزنت جملة جواب الشرط بالفاء لأنها دخلت على طلب (فعل الأمر).

- ومن ذلك قول المتنبي:

إن كان سرّكُم ما قال حاسدُنَا فما لجرحٍ إذا أرضاكُم ألمٌ

اقتزنت جملة جواب الشرط بالفاء لأنها دخلت على (ما).

- ومن ذلك قول خير الدين الزركلي:

ومَن كان الشقاءُ له حليفاً فقد أودى بعزّةِ الشقاءِ

اقتزنت جملة جواب الشرط بالفاء لأنها دخلت على (قد).

- ومن ذلك قول عبد الله بن طاهر:

إنَّ يَمْنَعُونِي مَمْرِي نَحْوَ بَابِكُمْ فَسَوْفَ أَنْظُرُ مِنْ بَعْدِ إِلَى الدَّارِ
اقتُرنت جملة جواب الشرط بالفاء لأنها دخلت على (سوف).

ثانياً - أسلوب التعجب: هو أسلوب يظهر فيه استعظام أمرٍ ظاهر على غيره.

ويمكن إظهار هذا الأمر بتراكيب مختلفة، نحو: لله درّه! يا لك من كريم! سبحان الله! يا للجمال! (*)
ويسمى هذا النوع تعجباً سماعياً.

وهناك نوع آخر للتعجب، يسمّى (التعجب القياسي)، ويأتي على صيغتين، هما: ما أفعله،
أفعل به. نحو: ما أحسن العلم! أقبح بالجهل!

نلاحظ في المثالين السابقين أن:

- الاسم (العلم) الذي جاء بعد فعل التعجب في صيغة (ما أفعله) منصوب،
ويعرب (مفعول به لفعل التعجب).
- الاسم (الجهل) الذي جاء بعد فعل التعجب في صيغة (أفعل به) مجروراً بالباء،
وهذه الباء زائدة، والجهل: اسم مجرور لفظاً مرفوع محلاً على أنه فاعل لفعل
التعجب، بمعنى (أقبح الجهل).

١ - أركان أسلوب التعجب:

١-١ - في صيغة (ما أفعله): ما التعجبية - فعل التعجب - المتعجب منه.

- تطبيق: استخراج أسلوب التعجب، وذكر أركانه فيما يأتي:

قال الطغرائي: أعلل النفس بالآمال أرقبها ما أضيق العيش لولا فسحة الأمل!

❖ أسلوب التعجب: ما أضيق العيش! - أداة التعجب: ما - فعل التعجب: أضيق

- المتعجب منه: العيش.

١-٢ - في صيغة (أفعل به): فعل التعجب - الباء الزائدة - المتعجب منه.

- تطبيق: استخراج أسلوب التعجب، وذكر أركانه فيما يأتي:

قال البوصيري: أكرم بخلق نبي زانه خلق بالحسن مشتمل بالبشر متسم

(*) من التعجب النداء على أن يكون المنادى مجروراً بلام مفتوحة.

❖ أسلوب التعجب: أكرم بخلق! - فعل التعجب: أكرم - الباء الزائدة - المتعجب منه: خلق.

٢- شروط صوغ فعلي التعجب: يمكننا التعجب من الفعل مباشرة إذا كان: ثلاثياً - تاماً - متصرفاً - مثبتاً - مبنياً لمعلوم - قابلاً للتفاوت أو التفضيل - ليست الصفة المشبهة منه على وزن (أفعل).

فإذا اختل شرط من الشروط السابقة فإننا نلجأ إلى صيغ مساعدة، نحو (ما أحسن - ما أشد - ما أسوأ)

• تطبيق: تعجب من الفعل الوارد في كل مما يأتي:

- عذب ماء النهر. - انتصر الحق على الباطل.

❖ ما أعذب ماء النهر! - ما أحسن أن ينتصر الحق على الباطل!

٣- حالات فعل التعجب:

- يمكننا استعمال المصدر الصريح أو المصدر المؤول من (أن والفعل المضارع) أو (ما والفعل الماضي) إذا كان الفعل مبنياً للمعلوم، نحو التعجب من الفعل الوارد في الجملة الآتية: تفاعل بالخير.

فيمكن أن نتعجب: ما أحسن أن تتفاعل بالخير! أو: ما أحسن تفاؤلك بالخير!

أو: ما أحسن ما تفاعلت بالخير! أحسن بأن تتفاعل بالخير! أحسن بتفاؤلك بالخير!

- إذا كان الفعل مبنياً للمجهول بصيغة الماضي فإننا لا نستعمل إلا المصدر المؤول من (أن والفعل المضارع المبني للمجهول) أو من (ما والماضي المبني للمجهول) نحو التعجب من الفعل الوارد في الجملة الآتية: قيل الحق.

فنتعجب منه: ما أحسن أن يُقال الحق! أحسن بأن يقال الحق! ما أحسن ما قيل الحق!

- إذا كان الفعل منفياً فلا نستعمل إلا المصدر المؤول مع وجوب إدغام (أن) بـ (لا) النافية، نحو: لا يقصر المجد، فنقول: ما أحسن ألا يقصر المجد! أحسن بألا يقصر المجد!

ملاحظة مهمة: لا يجوز التعجب مطلقاً من الفعل غير القابل للتفاوت، نحو: مات - فني، أو الفعل الجامد، نحو: نعم - بئس - عسى - ليس.

ثالثاً- أسلوب النداء: هو تنبيه المخاطب لأمر يريده المتكلم، ويقع بإحدى أدوات النداء.

١- أدوات النداء ودلالاتها:

❖ يا: للمنادى القريب أو البعيد، وتسمى (أمّ الباب):

ومن ذلك قول إبراهيم اليازجي:

بِاللهِ يَا نَسَمَاتِ الْبَانِ قَدْ حَمَلْتُ فِي النَّفْحِ طَيْبَ الْخُزَامَى مِنْ رَوَابِيهَا

❖ الهمزة (أ) - أي: للمنادى القريب:

ومن ذلك قول امرئ القيس:

أَفَاطُمُ مَهَلًا بَعْضُ هَذَا التَّنَدَّلِ وَإِنْ كُنْتُ قَدْ أَزْمَعْتُ صَرْمِي فَأَجْمَلِي

وقول خليل مردم بك:

أَيُوسُفُ، وَالضَّحَايَا الْيَوْمَ كَثُرَ لِيَهْنِكَ كُنْتُ أَوَّلَ مَنْ بَدَاها

❖ أيا، هيا، آ: للمنادى البعيد:

ومن ذلك قول إبراهيم طوقان:

أَيَا وَادِي الرِّمَّانِ لَا طِبْتَ وَادِيًا إِذَا هِيَ لَمْ تَتَّعَمْ بِظِلِّكَ سَرْمَدًا

وقول الشاعر الفلسطيني مطلق عبد الخالق:

هَيَا لَيْلَى تَمَرَّدَتْ فَمَا أَبْقَيْتَ لِي صَبْرًا

❖ وا: للندبة:

ومن ذلك قول ابن خفاجة:

فَإِذَا مَا هَبَّتِ الرِّيحُ صَبًّا صَحْتُ وَ شَوْقِي إِلَى الْأَنْدَلُسِ

٢- أنواع المنادى: للمنادى خمسة أنواع، ولكل نوع حكم في البناء أو الإعراب، وهذه الأنواع هي:

٢-١- النوع الأول: المنادى المفرد العلم، والمقصود بالمفرد هنا ما ليس مضافاً ولا شبيهاً بالمضاف، ويشمل هذا النوع المفرد الحقيقي بنوعيه المذكر والمؤنث، ومثناه، وجمعه.

وحكم هذا المنادى البناء على الضمّ أو ما ينوب عنه، وهو في محلّ نصب.

ومن ذلك قول نزار قباني: آه يا شامُ كيف أشرح ما بي؟! وأنا فيك دائماً مسكونُ

- يا: حرف نداء مبنيّ على السكون.

- شامُ: منادى مفرد علم مبنيّ على الضمّ في محلّ نصب.

٢-٢- النوع الثاني: المنادى النكرة المقصودة، وهي النكرة التي تقصد بالنداء، ويكون النداء موجّهاً إليها، ويؤدّي النداء إلى تعريفها.

ومن ذلك قول بشاره الخوري: نحنُ يا أختُ على العهد الذي قد رضيعناه من المهدِ كلانا

- يا: حرف نداء مبنيّ على السكون.

- أختُ: منادى نكرة مقصودة مبنيّ على الضمّ في محلّ نصب.

• ينوب عن الضمّ الألف في المثني والواو في الجمع، فنقول: يا سامران اجتهدا، يا سامرون اجتهدوا. يا رجلان اعملا.

- سامران: منادى مفرد علم مبنيّ على الألف في محلّ نصب.

- سامرون: منادى مفرد علم مبنيّ على الواو في محلّ نصب.

- سامران: منادى نكرة مقصودة مبنيّ على الألف في محلّ نصب.

٢-٣- النوع الثالث: المنادى النكرة غير المقصودة، وهي مناداة نكرة عامّة ليست مقصودة، وتبقى مبهمة شائعة من دون الدلالة على معيّن بهذا النداء. وحكمها النصب.

ومن ذلك قول بدر الدين الحامد: سقّاك الحيا يا مربعاً عبثت بهِ صروف الزمان الغادرات فحالا

- مربعاً: منادى نكرة غير مقصودة منصوب، وعلامة نصبه الفتحة.

٢-٤- النوع الرابع: المنادى المضاف: ويكون مضافاً إلى ما بعده، وقد يضاف إلى اسم أو ضمير متّصل.

ومن ذلك قول شفيق جبري: يا أخت جبار البطاح تفتني ظلّ الخلود

- أخت: منادى مضاف منصوب، وعلامة نصبه الفتحة.

وقول ابن نباتة السعدي: ومن يك يعتاد الكروب فؤاده فإنك يا قلبي خلقت من الكرب

- قلبي: منادى مضاف منصوب، وعلامة نصبه الفتحة المقدرة على ما قبل ياء

المتكلم منع من ظهورها اشتغال المحل بالحركة المناسبة، وياء المتكلم ضمير

متصل مبني على السكون في محل جر بالإضافة.

وقول الخنساء: أعيني جوداً ولا تجمداً ألا تبكيان لصخر الندى

- أ: حرف نداء مبني على الفتح.

- عيني: منادى مضاف منصوب، وعلامة نصبه الياء المدغمة في ياء المتكلم،

لأنه مثني، وحذفت النون للإضافة، وياء المتكلم ضمير متصل مبني في محل

جر بالإضافة.

٢-٥- النوع الخامس: المنادى الشبيه بالمضاف: وهو ما جاء بعده ما يتم معناه، أو كل نكرة

رفعت فاعلاً أو نصبت مفعولاً به، أو وصفت بجملة، أو تعلّق بها جارّ ومجرور.

ومن ذلك قول محمود قوبادو: يا مُكرماً لعباده بثوابه يا أمراً للمُبْتلى أن يصبراً

- مُكرماً: منادى شبيه بالمضاف منصوب، والجار والمجرور (لعباده) متعلّق به.

وقول حافظ إبراهيم: يا رافعاً راية العلم التي انتشرت بفضلِهِ فوق أغوار وأنجاد

- رافعاً: منادى شبيه بالمضاف منصوب، و"راية" مفعول به لاسم الفاعل رافعاً

منصوب.

٣- نداء ما فيه (ال): لا يجوز نداء المبدوء بـ "ال" لأنه لا يجمع بينه وبين "يا"، ولكن هناك

حالات ينادى فيها بـ "ال" نذكر منها:

٣-١- نداء لفظ الجلالة: وتكون الهمزة همزة قطع، نحو: يا الله أو همزة وصل.

ومن ذلك قول اللّواح: أنا بك يا الله راج مؤملاً بلطفك عفواً يوم ميعاد

- الله: لفظ الجلالة، منادى مبنيّ على الضمّ في محلّ نصب.

• الأكثر في نداء لفظ الجلالة أن نقول "اللهم"

ومن ذلك قول ابن الورديّ: فاصرفِ اللهمّ عنا شرّه ربنا واجعله برداً وسلاماً

- اللهمّ: لفظ الجلالة منادى بحرف نداء محذوف، مبنيّ على الضمّ، والميم حرف مبنيّ على الفتح، وهو عوض عن حرف النداء المحذوف.

٣-٢- ينادى الاسم المعرّف بـ "ال" بوضع "أَيّ" للمذكر، و"أَيّة" للمؤنث، قبل المنادى بـ "ال".

ومن ذلك قول ابن حجر العسقلاني:

يا أَيُّها المَحَبوبُ(*) مِتْ صَبَابَةً وَعَذَابُ حَبِّي فِيكَ كَانَ غَرَاماً

- يا أَيُّها: (يا) حرف نداء مبنيّ على السكون، و(أَيّ) منادى مبني على الضمّ في محلّ نصب.

- المحبوب: نعت مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

وقول علي محمود طه:

أَنْتِ يَا أَيُّهَا الشَّمْسُ اطْلُعي من وراء الليل والغيم الرُّكَامِ

- يا أَيُّها: (يا) حرف نداء مبنيّ على السكون، و(أَيّة) منادى مبني على الضمّ في محلّ نصب.

- الشمس: بدل مرفوع وعلامة رفعه الضمة.

❖ يجوز حذف "يا" النداء من دون غيرها من أحرف النداء.

ومن ذلك قول محمد مهدي الجواهري:

دمشقُ عشتُكِ ريعاناً وخافقَةً ولَمّةُ والعيون السود والأرقا

- دمشق: منادى بحرف نداء محذوف، مبني على الضمّ في محلّ نصب.

❖ يجوز حذف ياء المتكلم في الاسم المنادى.

ومن ذلك قول جميل بثينة:

فَيَا رَبَّ حَبِّبَنِي إِلَيْهَا وَأَعْطِنِي المَوَدَّةَ مِنْهَا أَنْتَ تُعْطِي وَتَمْنَعُ

(*) إذا جاء بعد "أَيّ" - أَيْةً مشتقاً أعرب "نعت" وإذا جاء جامداً أعرب "بدل".

- ربّ: منادى مضاف منصوب وعلامة نصبه الفتحة المقدّرة على ما قبل ياء المتكلّم المحذوفة، منع من ظهورها اشتغال المحلّ بالحركة المناسبة، وياء المتكلّم المحذوفة ضمير متّصل مبني على السكون في محلّ جرّ بالإضافة.
- ❖ إذا لم يقع الاسم بعد حرف النداء، ووقع بعده فعل أو حرف أو جملة اسميّة، فمن الممكن إعراب "يا" حرف تنبيه.
- ومن ذلك قول نزار قبّاني: يا ليت وارثي الجميلة أدركت أن الذين عندهم أجدادي
- يا: حرف تنبيه مبني على السكون.

رابعاً - أسلوب الاستثناء:

الاستثناء هو الإخراج بـ (إلا) أو إحدى أخواتها لما كان داخلياً أو منزلاً منزلة الداخل، والمستثنى بـ (إلا) اسم يذكر بعد (إلا) مخالفاً لما قبلها.

وللإستثناء ثلاثة أركان، هي: المستثنى منه، أداة الاستثناء، المستثنى.

١ - أنواعه: يمكن تقسيم الاستثناء:

١-١ - من حيث النفي والإثبات: يقسم الاستثناء من حيث النفي والإثبات نوعين:

١-١-١ - استثناء موجب: هو الذي لم يتقدمه نفي أو نهي أو استفهام.

ومن ذلك قول المتنبي: كل جريح ترجى سلامته إلا فؤاداً رمته عيناها

١-١-٢ - استثناء غير موجب: هو الاستثناء المسبوق بنفي أو نهي أو استفهام.

ومن ذلك قول ابن أبي البشر: لا ينفخ المرء إلا ما يقدمه لا درهم بعده يبقى ولا دار

١-٢ - من حيث ذكر المستثنى منه أو حذفه (*):

١-٢-١ - استثناء تام: هو الذي ذكر فيه المستثنى منه.

نحو قوله تعالى: "وما يخدعون إلا أنفسهم" (البقرة، ٩)

١-٢-٢ - استثناء مفرغ (ناقص): هو الذي حذف فيه المستثنى منه.

ومن ذلك قول إبراهيم صادق:

ولا يرتدي إلا الفضائل حلة إذا فخر الأقوام بالعصب والخال

٢ - إعرابه:

١-٢ - وجوب نصب المستثنى إذا كان الاستثناء تاماً موجباً.

ومن ذلك قول الشاعر: قد يهون العمر إلا ساعة وتهون الأرض إلا موضعا

- إلا: حرف استثناء مبني على السكون.

(*) وهناك تقسيم ثالث للاستثناء من حيث المستثنى جزء من المستثنى منه أم ليس جزءاً منه:

- استثناء متصل: هو ما كان فيه المستثنى من جنس المستثنى منه، نحو قولنا: قرأت الكتب إلا كتاباً.

- استثناء منقطع: هو ما كان فيه المستثنى ليس من جنس المستثنى منه، نحو قولنا: وصل المسافرون إلا أمتعتهم.

- ساعة: مستثنى بـ "إلا" منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.
- موضعاً: مستثنى بـ "إلا" منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.
- ٢-٢- جواز نصب المستثنى أو إتباعه على البديل إذا كان الاستثناء تاماً غير موجب.
نحو قولنا: ما جاء الطلاب إلا طالباً - إلا طالباً.
- إلا: حرف استثناء مبني على السكون.
- طالباً: مستثنى بـ "إلا" منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.
- أو: إلا: حرف استثناء مهمل مبني على السكون.
- طالب: بدل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.
- ٢-٣- إعرابه وفق موقعه في الجملة إذا كان الاستثناء مفرغاً (ناقصاً) غير موجب.

ومن ذلك قول جميل صدقي الزهاوي:

وما رايني إلا غرارة فتية تؤمل إصلاحاً ولا تتأمل

- إلا: حرف استثناء مهمل مبني على السكون.
- غرارة: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.
- ٣- الاستثناء بـ (غير) و (سوى): (غير) و (سوى) اسمان يستعملان للدلالة على الاستثناء بمعنى (إلا) والاسم الواقع بعدهم مجرور دائماً على أنه مضاف إليه.
- ١-٣- يعرب كل من (غير) و (سوى) إعراب الاسم الواقع بعد (إلا)؛ فحين نقول:
أقبل الناس إلا رجلاً، نعرب رجلاً: مستثنى منصوب، وعلامة نصبه الفتحة.
وحيث نضع (غير) أو (سوى) مكان (رجلاً) يأخذان إعرابه، فنقول جاء الناس غير رجلٍ أو سوى رجلٍ.
- فنعرب (غير) أو (سوى) على النحو الآتي:
- غير: مستثنى منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة، وهو مضاف.
- سوى: مستثنى منصوب، وعلامة نصبه الفتحة المقدرة، وهو مضاف.
- رجل: مضاف إليه مجرور، وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة.
- ٢-٣- ويختلف إعراب (غير) و (سوى) باختلاف نوع الاستثناء فإذا كان:
- ١-٢-٣- تاماً موجباً: أعرب مستثنى منصوب. (كما ورد في المثال السابق)

٣-٢-٢- تاماً غير موجباً (منفياً): نحو قولنا: ما قرأ أحد غير زيد - غير زيد.
وهنا يمكن إعرابها:

- غير: مستثنى منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

- أو: غير: بدل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة.

٣-٢-٣- تاماً ناقصاً غير موجب (منفياً): تعرب وفق موقعها في الجملة.

ومن ذلك قول ابن الدميني:

أُحِبُّكَ يَا لَيْلَى عَلَى غَيْرِ رَبِيَّةٍ وَمَا خَيْرُ حُبٍّ لَا تَعْفُ سَرَائِرُهُ

- غير: اسم مجرور، وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة، والجار والمجرور متعلقان بالفعل، وهو مضاف.

- ربيّة: مضاف إليه مجرور، وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة.

وقول ابن الدهان: لَمْ يَبْقَ غَيْرُ رَسْمٍ تَحْتَ الْغَلَائِلِ

- غير: فاعل مرفوع، وعلامة رفعه الضمة الظاهرة، وهو مضاف.

- رسم: مضاف إليه مجرور، وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة.

٤- الاستثناء بـ خلا - عدا - حاشا:

يجوز في هذه الكلمات حين استعمالها للاستثناء أن تكون أفعالاً، وأن تكون حروفاً؛ إذ

يضمّن كلّ منها معنى "إلا"، ويمكن استعمالها وفق الآتي:

٤-١- يجوز اعتبار الكلمات الثلاث حروف جرّ أصلية، والاسم الواقع بعدها مجرور بها،

وهذا الاسم هو المستثنى من حيث المعنى.

قرأتُ الكتب عدا كتابٍ - رأيتُ الأصدقاء خلا زيدٍ - حضر الجميع حاشا واحداً.

- عدا: حرف جرّ مبني على السكون.

- كتاب: اسم مجرور، وعلامة جرّه الكسرة الظاهرة.

٤-٢- يجوز اعتبار الكلمات الثلاث أفعالاً ماضية، والاسم الواقع بعدها مفعول به، وهذا

الاسم هو المستثنى من حيث المعنى.

تقول: مررت بالجميع خلا زيدا.

- خلا: فعل ماض جامد مبني على الفتحة المقدّرة، والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو)

- زيدا: مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

٤-٣- إذا سبقت (عدا - خلا - حاشا) بـ (ما) المصدرية وجب إعراب ما بعدها (مفعول به منصوب).

ومن ذلك ليبيد بن ربيعة:

ألا كلّ شيء ما خلا الله باطلٌ وكلّ نعيم لا محالة زائلٌ

- خلا: فعل ماض جامد مبني على الفتحة المقدّرة، والفاعل ضمير مستتر تقديره (هو)

- الله: لفظ الجلالة، مفعول به منصوب، وعلامة نصبه الفتحة الظاهرة.

خامساً - أسلوب الاستفهام: هو طلب العلم بشيء لم يكن معلوماً من قبل، وربما استخدم لبعض الأغراض البلاغية.

وللإستفهام أدوات، منها حرفان، هما الهمزة و(هل) والبقية أسماء، وسنأتي بشيء من التفصيل عن هذه الأدوات:

١ - الهمزة: يُطلب بها التصور أو التصديق. أمّا المقصود بالتصوّر فهو تعيين المفرد، ومن دلالة التصوّر وجود "أم" المعادلة.

ومن ذلك قول زهير بن أبي سلمى:

وما أدري وسوف إخال أدري أقوم آل حصنٍ أم نساء؟
وأما المقصود بالتصديق فهو الإستفهام عن مضمون الجملة التي تليها.
ومن ذلك قول قيس بن الملوّح:

ألسّت وعدتني يا قلبُ أني إذا ما تبثت عن ليلي تنوبُ؟!

٢ - (هل): يُطلب بها التصديق الإيجابي.

ومن ذلك قول معروف الرصافي:

هل أتاكَ الدهرُ فيما قد أتى بحديث العربِ في الأندلس؟!

٣ - أسماء الإستفهام (من، ما، من ذا، ماذا):

• تستعمل (من) للسؤال عن العاقل.

ومن ذلك قول النابغة الذبياني:

مَنْ مُبلِّغُ عمرو بنَ هندٍ آيةً؟ ومن النصيحة كثرة الإنذار

• تستعمل (ما) للسؤال عن غير العاقل.

ومن ذلك قول حسان بن ثابت:

ما بالُ عينِكَ لا تتأَمُّ كأنَّما كُحِلَتْ مَآقيها بِكُحْلِ الأَرَمَدِ؟

• (مَنْ ذا) مركبة من (مَنْ) و(ذا).

ومن ذلك قول العباس بن الأحنف:

مَنْ ذا يُعِيرُكَ عَيْنُهُ تَبْكِي بها؟ أَرَأَيْتَ عَيْنًا لِلْبُكَاءِ تُعَارُ؟

• (ماذا) مركبة من (ما) و(ذا).

ومن ذلك قول الشاعر:

فأصبحت تبكي على زلّةٍ وماذا يردّ عليك البُكا؟

- في محلّ رفع مبتدأ إذا وليها اسم نكرة أو فعل لازم أو فعل متعدّد استوفى مفعوله.

ومن ذلك قول طرفة بن العبد:

إذا القومُ قالوا: مَنْ فتى؟ خِلْتُ أنّني عُنيْتُ فلمْ أكسلْ ولمْ أتبلّدْ

- في محلّ رفع خبر مقدّم إذا وليها اسم معرفة ، وفي محل نصب خبر إذا وليها فعل ناقص لم يستوف خبره.

ومن ذلك قول نسيب عريضة:

من أنت؟ ما أنت؟ قد وزعتَ روحَكَ في عهديّ من شاسعٍ ماضٍ ومن داني
- في محلّ نصب مفعول به مقدّم إذا وليها فعل متعدّد لم يستوف مفعوله.

ومن ذلك قول الحطيئة:

ماذا تقولُ لأفراخٍ بذِي مَرَحٍ زغبِ الحَواصلِ لا ماءٌ ولا شَجَرٌ؟
- تعرب أسماء الاستفهام في محل جرّ إذا سبقها حرف جرّ أو مضاف.

ومن ذلك قول ابن الرومي:

لِمَنِ الدِّيارُ بِبُرْقَةِ الرّوحانِ؟ إذ لا نبيعُ زماننا بزمان
٤- يُعربُ اسم الاستفهام (كيف) في محلّ:

- نصب حال : إذا وليها فعل تامّ و كان السؤال عن هيئة الفاعل.

ومن ذلك قول عليّ بن الجهم:

يا شَكلَ كَيْفَ يَنامُ صَبٌّ هائِمٌ غَلَبَتْ عَلَيْهِ غَوَايَةُ لا تُرشدُ
- في محل رفع خبر إذا وليه اسم معرفة، وفي محلّ نصب خبر مقدّم إذا وليه فعل ناقص لم يستوف خبره.

ومن ذلك قول جرير:

كَيْفَ التّلاقِي ولا بالقيظِ محضَرُكُمْ مِنّا قَريبٌ ولا مبدالكِ مبدانا؟

وقول الرصافي البلسني:

وَمُسْتَقِيمٌ لي كَيْفَ كانَ وُروُدُها؟ فَقُلْتُ لَهُ: وَرُدُّ الشِّفاءِ على السُّقمِ
- نصب مفعول به ثانٍ إذا وليه فعل متعدّد لمفعولين أصلهما مبتدأ وخبر ولم يستوف مفعوله الثاني.

ومن ذلك قول الفرزدق:

كَيْفَ تَرى بَطْشَةَ اللَّهِ الَّتِي بَطَشَتْ بِابْنِ الْمُهَلَّبِ إِنَّ اللَّهَ ذو نِقَمٍ
- نصب مفعول مطلق إذا كان السؤال عن هيئة الفعل، ومن ذلك قوله تعالى:

﴿ أَلَمْ تَرَ كَيْفَ فَعَلَ رَبُّكَ بِأَصْحَابِ الْفِيلِ ﴾ (الفيل ، ١)

٥- تعرب أسماء الاستفهام الدالة على ظرف الزمان أو المكان (متى، أيان، أين، أنى) في محلّ نصب مفعول فيه على الظرفية الزمانية أو المكانية.

ومن ذلك قول إبراهيم طوقان:

أَيْنَ الْأَكْفُ تُصافِحَت وتَساجَلَت تَبني وتَصنع لِلخَلاص وتَنفَقُ؟

وقول أحمد محرم:

طَالَ الرَّجَاءُ فَهَلْ لَنَا مِنْ مَوْعِدٍ وَأَحْسَرْتَاهُ، مَتَى يَحِينُ الْمَوْعِدُ؟

٦- كم: اسم يدل على عدد مبهم لا يفهم معناه إلا بتمييز بعده يوضح معناه وهي على نوعين: استفهامية وخبرية.

• كم الاستفهامية: اسم استفهام يدل على العدد لا يفهم معناه إلا بتمييز يوضحه وهذا التمييز هو الذي يحدد معنى (كم)، فتأتي للدلالة على العاقل وعلى غير العاقل وتأتي للزمان والمكان وللحدث. ويجب ان يكون مميّزها مفرداً منصوباً:

ومن ذلك قولنا: "كم كتاباً قرأت؟"

• كم الخبرية: ويقصد بها الإخبار عن الكثرة، وهي بمعنى (كثير) ويكون الاسم بعدها مفرداً أو جمعاً مجروراً، ويعرب مضافاً إليه.

ومن ذلك قول الشريف الرضي:

كَمْ زَفْرَةٍ ضَعُفَتْ فَصَارَتْ أَنَّهُ تَمَمْتُهَا بِنَفْسِ الصُّعْدَاءِ

- تعرب كم الخبرية والاستفهامية:

- في محلّ رفع مبتدأ إذا أتى بعدها فعل لازم أو فعل متعدّ استوفى مفعوله أو شبه جملة.

ومن ذلك قول ابن الرومي:

كم ساهرٍ نامَ لَمَّا بَتَّ تَكْلُؤُهُ لولا سُهادك لم يأخذه تغميض

وقول محمود سامي البارودي:

كم بينَ ما تَلَفَظُ الأسيافُ من علقٍ وبين ما تَتَفَثُ الأَقلامُ مِنْ حِكَمٍ

- في محلّ نصب مفعول به إذا جاء بعدها فعلٌ متعدّدٌ لم يستوفِ مفعوله.

ومن ذلك قول الشاعر:

كم ليلةٍ زارَ حبيبٌ به يشكو إلى المشتاق بُعدَ المزار

- في محلّ نصب مفعول مطلق إذا جاء بعدها مصدر أو لفظ (مرّة) ظاهراً أو مقدّراً.

ومن ذلك قول أبي الفضل الوليد:

كم مرّةٍ مرّت بعشاقٍ لها وقلوبُهم يَهْفُو بها الإشفاق

- في محلّ نصب مفعول فيه ظرف مكانٍ أو زمانٍ إذا جاء بعدها أحد أسماء المكان أو الزمان.

ومن ذلك قول ابن رشيق القيرواني:

كم ساعةٍ منها بَكَتْ عَيْنِي عَلَيْهَا عَامَهَا

- في محلّ جرّ إذا أضيفتا أو سبقتا بحرف جرّ.
- تعرب كمّ الاستفهاميّة في محلّ رفع خبر إذا جاء بعدها اسم معرفة أو في محلّ نصب خبر مقدّم إذا جاء بعدها فعل ناقص لم يستوف خبره.
- نحو قولنا: كم الوقت الآن؟ و قولنا: كم كان الوقت؟
- ٧- أيّ: اسم استفهام معرب تظهر عليها الحركات (الضمة، الفتحة، الكسرة) تأخذ معناها من المضاف اليه، فتدل على العاقل: أيّ رجل شاهدت؟ وعلى غير العاقل، مثل: أيّ كتاب قرأت؟ وعلى الزمان: أيّ ساعة أقابلك؟ وعلى المكان: أيّ جهة اتّجهت؟

الجامد والمشتق:

أولاً- الاسم الجامد: هو الذي لا يؤخذ من غيره، وله نوعان:

- ١- اسم جامد ذات: هو الاسم الذي يدرك بالحواس، نحو: أرض - رجل - كأس ...
 - تطبيق: استخراج الأسماء الجامدة الواردة في البيت الآتي، وبيّن نوعها:
يقول المتنبي: الخيل والليل والبيداء تعرفني والسيف والرمح والقرطاس والقلم
الحل: الأسماء الجامدة هي: الخيل - الليل - البيداء - السيف - الرمح -
القرطاس - القلم، نوعها: أسماء جامدة ذات
- ٢- اسم جامد معنى: هو الاسم الذي يُدرك بالعقل أو بالقلب، نحو: صدق - كذب - نجاح..
 - تطبيق: استخراج الأسماء الجامدة الواردة في البيت الآتي، وبيّن نوعها:
يقول المتنبي: وبين الرضى والسخط والقرب والنوى مجالاً لدمع المقلة المترقّق
- الرضى - السخط - القرب - النوى. نوعها: أسماء جامدة معنى.
- دمع - مقلة: اسمان جامدان ذات.

ثانياً- الاسم المشتق: هو الذي يؤخذ من غيره، والمشتقات سبعة أنواع، هي:

- ١- اسم الفاعل: يؤخذ من الثلاثي على وزن (فاعل)، نحو: قرأ: قارئ، لعب: لاعب...
ويؤخذ من فوق الثلاثي بإبدال ياء المضارعة ميماً مضمومة وكسر ما قبل آخره، نحو:
شارك: مُشارك، علّم: مُعلّم.
 - تطبيق: استخراج اسم الفاعل من البيت الآتي، واذكر فعله:
يقول المتنبي: إن كنتَ عن خير الأنام سائلاً فخيرُهُم أكثرُهُم فضائلاً
١- اسم الفاعل: سائل - فعله: سأل.
- ويقول أيضاً: أتاني رسولك مُستعجلاً فلبّاه شعري الذي أذخرُ
٢- اسم الفاعل: مُستعجل - فعله: استعجلَ.
- ٢- اسم المفعول: يؤخذ من الثلاثي على وزن (مفعول)، نحو: كسر: مكسور - وضع: موضوع.
ويؤخذ من فوق الثلاثي بإبدال ياء المضارعة ميماً مضمومة وفتح ما قبل آخره، نحو: قدر:
مُقدّر، شارك: مُشارك.

• تطبيق: استخراج اسم المفعول من البيت الآتي، واذكر فعله:

يقول المتنبي: فيا أيُّها المطلوبُ جاورهُ تمتنعُ ويا أيُّها المحرومُ يَمْنَهُ تُرْزَقِ

٣- اسم المفعول: مطلوب، فعله: طلب - محروم، فعله: حرم.

ويقول أيضاً:

وما ينصر الفضل المبين على العدى إذا لم يكن فضل السعيد الموفقِ

٤- اسم المفعول: مُوفَّق، فعله: وفَّق.

٣- الصفة المشبَّهة باسم الفاعل، لها أوزان، هي:

- فَعْلٌ، نحو: بَطُل - فَعِلٌ، نحو: نَشِط - فَعْلٌ، نحو: شَهْم - فُعْلٌ، نحو: صُلْب.

- فُعَالٌ، نحو: جَبَان - فُعَالٌ، نحو: شُجاع. فُعِيلٌ، نحو: كريم.

- أَفْعَلٌ (مذكر) مؤنثه (فعلاء)، نحو: أحمر - حمراء - أحور: حوراء

- فَعْلَانٌ (مذكر) مؤنثه (فعلى)، نحو: عطشان - عطشى

• تطبيق: استخراج الصفات المشبَّهة باسم الفاعل ممَّا يأتي، واذكر وزن كلِّ منها:

يقول المتنبي: ليالي بعد الظاعنين شكولُ طوالٌ وليل العاشقين طويل

٥- الصفة المشبَّهة باسم الفاعل: طويل، وزنها: فَعِيل.

ويقول أيضاً: يحرمه لمع الأسنة فوقه فليس لظمانٍ إليه وصولُ

٦- الصفة المشبَّهة باسم الفاعل: ظمآن، وزنها: فَعْلَان.

ويقول أيضاً: تملُّ الحصون الشَّمُّ طولَ نزالنا فتلقي إلينا أهلها وتزولُ

٧- الصفة المشبَّهة باسم الفاعل: شَمٌّ، وزنها: فُعْل.

٤- مبالغة اسم الفاعل: لها أوزان، منها:

- فَعَالٌ، نحو: جَبَّار - فَعَّالة، نحو: علامة - مِفعال، نحو: مِقدام

- فَعُولٌ، نحو: شَكُور - فَعِيلٌ، نحو: شهيد.

• تطبيق: استخراج الاسم الدالَّ على مبالغة اسم الفاعل في كلِّ ممَّا يأتي، واذكر وزنه:

يقول أبو فراس الحمداني:

تسائلني: من أنت؟ وهي عليمَةٌ وهل لفتى مثلي على حاله نُكْرُ؟!

وتقول الخنساء متحدثة عن أخيها صخر:

حمال ألوية، هباط أودية شهاد أندية، للجيش جرارُ

٥- اسم التفضيل: صفة تؤخذ من الفعل لتدلّ على أنّ شيئين اشتركا في صفة، وزاد أحدهما على الآخر فيها.

لاسم التفضيل وزن واحد، هو (أفعل) ومؤنثه (فُعلى)، نحو: أفضل - فُضلى.

• تطبيق: استخرج الاسم الدالّ على مبالغة اسم الفاعل في كلّ ممّا يأتي، واذكر وزنه: قال أبو تمام:

السَّيْفُ أَصْدَقُ إِنْبَاءٍ مِنَ الْكُتُبِ فِي حَدِّهِ الْحَدَّ بَيْنَ الْجَدِّ وَاللَّعِبِ

٨- اسم التفضيل: أصدق - وزنه: أفعل.

٦- اسما المكان والزمان:

اسم المكان: يؤخذ من الفعل للدلالة على مكان الحدث، واسم المكان: يؤخذ من الفعل للدلالة على زمان الحدث.

يصاغ اسما الزمان والمكان من الثلاثي على وزن:

- مَفْعَل: إذا كان مفتوح العين أو مضمومها في المضارع، نحو: يَسْبَحُ: مسَبَّح -

يرسُم: مرسَم، أو كان معتلّ الآخر، نحو: مشى: ممشَى.

- مَفْعِل: إذا كان مكسور العين في المضارع، نحو: يَعْرِضُ: معْرِض، أو معتلّ

الأوّل بالواو، نحو: وقف: موقِف.

• تطبيق: استخرج الاسم الدالّ على اسم المكان فيما يأتي، واذكر وزنه:

قال زهير بن أبي سلمى:

وفيهنّ ملهى للصديق ومنظرٌ أنيقٌ لعين الناظر المتوسّم

٩- ملهى: وزنه: مفعَل.

قال كعب بن زهير:

وإذا نزلتَ ليمنعوك إليهم أصبحتَ عند معاقِلِ الأغفار

١٠ - معاقِل، مفردة: معقِل، وزنه: مفعِل.

يصاغ من فوق الثلاثي وفق قاعدة اسم المفعول من الفعل فوق الثلاثي، ويمكن

تمييزه من اسم المفعول من قرينة السياق.

٧- اسم الآلة: اسم يدلّ على أداة يكون فيها الفعل.

لها أوزان كثيرة، منها: مفعال، نحو: منشار - مفعلة، نحو: محبرة - مفعّل: مشرط - فعالة، نحو: غسالة.

• تطبيق: استخراج الاسم الدالّ على اسم الآلة فيما يأتي، واذكر وزنه:

قال الشاعر:

رفقاً بها يا مِبْضَع الجراح جرّحت قلبَ الوالدِ المُلْتَاحِ مِبْضَع: مشرط

١١ - اسم الآلة: مِبْضَع، وزنه: مفعّل.

إعراب الجمل

أولاً - الجمل التي لها محلّ من الإعراب:

١ - تعريفها: هي الجمل التي يمكن تأويلها بمفرد، نحو: العلم ينفع (العلم نافع) - رأيتُ العلمَ ينفعُ (رأيتُ العلمَ نافعاً).

• تطبيق: أول الجملّة التي بين قوسين باسم مفرد في كلّ ممّا يأتي:

❖ قال بشارة الخوري: قد أتاك (يعتذر) لا تسله: (ما الخبر)؟

- يعتذر: معتذراً - ما الخبر؟: الخبر.

٢ - أنواعها: الجمل التي لها محلّ من الإعراب سبعة، هي: جملة الواقعة الخبر، والجملة الواقعة مفعولاً به، والجملة الواقعة صفة، والجملة الواقعة حالاً، والجملة الواقعة مضافاً إليه، والجملة الواقعة جواباً للشرط الجازم المقترن بالفاء، والجملة المعطوفة على جملة لها محلّ من الإعراب.

١-٢ - الجملة الواقعة خبراً: تأتي هذه الجملة في محلّ رفع خبر المبتدأ، أو في محلّ رفع خبر الحرف المشبّه بالفعل (إنّ وأخواتها)، أو في محلّ نصب خبر الفعل الناقص (كان وأخواتها).

١-١-٢ - في محلّ رفع خبر المبتدأ، نحو قول حافظ إبراهيم:

العلم (يرفع) بيوتاً لا عماد لها والجهل (يهدم) بيت العزّ والكرم

١-٢-٢ - في محلّ رفع خبر الحرف المشبّه بالفعل، نحو قوله تعالى: " إنّ الله (يأمر)

بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى " (النحل، ٩٠)

١-٢-٣ - محلّ نصب خبر الفعل الناقص: نحو قول الزهاوي:

ألا فانتبه للأمر، حتّام تغفل؟! أما علّمتك الحال ما كنت (تجهل)؟

• تطبيق: دلّ على جملة الخبر في كلّ ممّا يأتي وأعرّبها:

قال المتنبّي:

إذا رأيت نيوبَ الليثِ بارزةً فلا تظننَّ أنّ الليثَ يبتسم

- (يبتسم): جملة فعلية في محلّ رفع خبر (أنّ)

قال عمر أبو ريشة:

وسيري سير حاملة وقولي: كان يهواني

- (يهواني): جملة فعلية في محل نصب خبر (كان)

قال سليمان العيسى:

تعبتُ، والسيفُ لم يركع، ومزّقني ليلي، وأرضي صلاة السيف لم تزل

- (لم يركع): جملة فعلية في محل رفع خبر.

٢-٢- الجملة الواقعة مفعولاً به: وتكون في محلّ نصبٍ، وتأتي بعد القول أو مرادفه، كما

تأتي بعد الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر.

٢-٢-١- بعد القول أو مرادفه، نحو قول إيليا أبو ماضي:

قال: (السماء كئيبةً) وتجهما قلتُ: (ابتسم)، يكفي التجهّم في السّما

٢-٢-٢- بعد الأفعال المتعدية إلى مفعولين أصلهما مبتدأ وخبر، نحو قول الشاعر:

رأيتُ الصبرَ (يعصفُ بالرزايا) وصبر المؤمنين لهم طهور

٢-٣- الجملة الواقعة صفة: تأتي في محلّ رفعٍ أو نصبٍ أو جرٍّ لأنّها تتبع الموصوف في

المحلّ الإعرابي، ويشترط أن تعود إلى اسم نكرة قبلها.

نحو قول محمود سامي البارودي:

يجنون من كلّ علم زهرةً (عبرت) بنفحةٍ (تبعثُ) الأرواح في الرمم

٢-٤- الجملة الواقعة حالاً: تكون في محلّ نصب، ويشترط أن تعود إلى اسم معرفة قبلها.

وقد يربط بين الحال وصاحبه الضمير (ظاهراً كان أم مستتراً) وقد يربط بينهما الواو

والضمير، وقد يربط بينهما الواو وقد والضمير.

نحو قول الشاعر:

مررتُ بهِ (يكبُّ على غراسٍ) لوينَ العنقَ للعصفِ الشديد

وقول خير الدين الزركلي:

رنتُ سُدَى إليه (وقد ألمّت بها الأحزان) واشتدّ البلاء

وقول الشاعر:

يمشون (قد كسروا الجفون) إلى الوغى متبسمين وفيهم استبشار

وقول بدر الدين الحامد:

وليلانتا ما بالهنّ، (ونحن لم نتمّ وصالاً)، قد شددن رحالا

٢-٥ - الجملة الواقعة مضافاً إليه: تكون في محلّ جرّ، وتأتي بعد الظروف، ومما تأتي

بعده أدوات الشرط التي تدلّ على الظرفيّة الزمانيّة (إذا - كلّما - لمّا).

نحو قول ابن زيدون: نكأُ حين (تناجيكم ضمائرنا) يقضي علينا الأسى لولا تأسينا

ونحو قول المتنبي: وإذا (أتتك) مذمتي من ناقصٍ فهي الشهادة لي بأنّي كاملٌ

٢-٦ - الجملة الواقعة جواباً لشرط جازم مقترن بالفاء: تكون في محلّ جزم.

نحو قول جميل بثينة:

فمن يُعط في الدنيا قريباً كمثلها (فذلك في عيش الحياة رغيد)

- جملة (فذلك في عيش الحياة رغيد): جملة جواب الشرط الجازم المقترن بالفاء في

محلّ جزم.

٢-٧ - الجملة المعطوفة على جملة لها محلّ من الإعراب: يكون لها المحلّ نفسه وفق

الرفع أو النصب أو الجرّ.

نحو قوله تعالى: اللهُ يَبْدَأُ الْخَلْقَ ثُمَّ يُعِيدُهُ ثُمَّ (إِلَيْهِ تُرْجَعُونَ) (الروم، ١١)

- جملة (يبدأ): جملة فعلية في محلّ رفع خبر للمبتدأ (الله)

- جملة (يعيده): جملة معطوفة على جملة (يبدأ) في محلّ رفع.

- جملة (إليه ترجعون): جملة معطوفة على جملة (يبدأ) في محلّ رفع.

ونحو قوله تعالى:

وَكَيْفَ تَأْخُذُونَهُ وَقَدْ أَفْضَىٰ بَعْضُكُم إِلَىٰ بَعْضٍ وَ(أَخَذَنَ مِنْكُمْ مِيثَاقًا) غَلِيظًا (النساء، ٢١)

- جملة (تأخذونه): جملة فعلية في محلّ نصب حال.

- جملة (وقد أفضى بعضكم): جملة معطوفة على جملة (تأخذونه) في محلّ

نصب.

- جملة (وأخذن منكم ميثاقاً): جملة معطوفة على جملة (تأخذونه) في محلّ

نصب.

ثانياً - الجمل التي لا محلّ لها من الإعراب: هي الجمل التي لا يصحّ أن تقع موقع المفرد.
أنواعها:

١- الجملة الابتدائية: هي الجملة التي تكون في ابتداء الكلام.

ومن ذلك قول أبي تمام:

(السيفُ أصدقُ أنباءٍ من الكتبِ) في حدّه الحدّ بين الجدّ واللّعب

- جملة (السيفُ أصدقُ أنباءٍ): جملة ابتدائية لا محلّ لها من الإعراب.

٢- الجملة الاستئنافية: هي الجملة التي تأتي في أثناء الكلام، منقطعة عمّا قبلها صناعياً،

لاستئناف كلامٍ جديد، وقد تدخل عليها أحرف الاستئناف، مثل الواو، والفاء، ولكن، وقد تكونُ جواباً للنداء، أو الاستفهام.

من الجمل الاستئنافية التي دخلت عليها فاء الاستئناف:

قول محمود سامي البارودي:

بقوّة العلم تقوى شوكة الأمم (فالحكمُ في الدهر منسوبٌ إلى القلم)

- جملة (فالحكم منسوب): جملة استئنافية لا محلّ لها من الإعراب.

ومن الجمل الاستئنافية ما وقع جواباً للنداء:

قول سليمان العيسى:

أيّارُ، (عرسك معقودٌ على الجبلِ) دمُ الشّبابِ كتابُ الحبِّ والغزل

- جملة (عرسك معقودٌ): جملة استئنافية لا محلّ لها من الإعراب.

٣- الجملة الواقعة جواباً لشرط غير جازم:

ومن ذلك قول أحمد شوقي:

كلّما أنّ بالعراق جريحٌ (لمسَ الشرق جنبه) في عمانه

- جملة (لمسَ الشرق جنبه): جملة جواب شرط غير جازم لا محلّ لها من الإعراب.

٤- الجملة الواقعة صلة للاسم الموصول: هي الجملة التي تأتي بعد الاسم الموصول.

ومن ذلك قول الفرزدق:

إنّ الذي (سمك السماء) بنى لنا بيتاً دعائمه أعزّ وأطول

- جملة (سمك السماء): جملة صلة الموصول لا محلّ لها من الإعراب.

وقول عدنان مردم بك:

إني لألمس ما (انطوى) من غابر بني أمية دون كل صعيد
جاءت (ما) بمعنى (الذي).

- جملة (انطوى): جملة صلة الموصول لا محل لها من الإعراب.

هـ- الجملة الاعتراضية: هي التي تعترض بين متلازمين.

ومن الاعتراض قول زهير ابن أبي سلمى:

سئمت تكاليف الحياة، ومن يعيش ثمانين حولاً - لا أبا لك - يسأم

نلاحظ أن الاعتراض في جملة (لا أبا لك) وقع بي فعل الشرط (يعيش) وجوابه (يسأم)

- جملة (لا أبا لك): جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب.

ومن الاعتراض أيضاً قول عدنان مردم بك:

ما كان بدعاً - والحمى شرف الفتى - صون الديار بمقلة وكبود

نلاحظ أن الاعتراض بجملة (والحمى شرف الفتى) وقع بين خبر كان (بدعاً) واسمها

(صون)

- جملة (والحمى شرف الفتى): جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب.

ومن الاعتراض أيضاً قول امرئ القيس:

فلو أنما أسعى لأدنى معيشة كفاني - ولم أطلب - قليل من المال

نلاحظ أن الاعتراض في البيت السابق بجملة (ولم أطلب) وقع بين المفعول به (الياء) في

(كفاني) والفاعل (قليل)

- جملة (ولم أطلب): جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب.

ومن الاعتراض قول أحمد شوقي:

إن القلوب - وأنت ملء صميمها - بعثت تهانيها من الأعماق

نلاحظ أن الاعتراض في البيت السابق بجملة (وأنت ملء صميمها) وقع اسم إن (القلوب)

وخبرها جملة (بعثت).

- جملة (وأنت ملء صميمها): جملة اعتراضية لا محل لها من الإعراب.

٦- جملة جواب القسم: هي الجملة التي يجاب بها القسم الصريح، أو المقدّر الذي دلّت عليه قرينة لفظيّة: (اللام الموطّئة لجواب القسم، لام التوكيد)

ومن الحالة الأولى قول زهير بن أبي سلمى:

يمينا، (لنعم السيّدان وجدتما) على كلّ حالٍ من سحيلٍ ومبرم

- جملة (لنعم السيّدان): جملة جواب القسم، لا محلّ لها من الإعراب.

ومن الحالة الثانية قول الشاعر النابغة:

(لأستسهلنّ الصعب) أو أدرك المنى فما انقادت الآمالُ إلا لصابرٍ

- جملة (لأستسهلنّ الصعب): جملة جواب القسم، لا محلّ لها من الإعراب.

٧- الجملة التفسيرية: جملة كاشفة لحقيقة ما تليه، ولها حالتان: مقترنة بأحد حرفي التفسير (أي - أن)، ومجرّدة من حرف التفسير.

من النوع الأول قول الشاعر:

وترمينني بالطرف، أي أنت مذنبٌ وتقلّنيني، لكن إياك لا أقلّي

- جملة (أنت مذنبٌ): تفسيرية لا محلّ لها من الإعراب.

ومن ذلك قولنا: أشرتُ إليه، أن قم.

- جملة (قم): تفسيرية لا محلّ لها من الإعراب.

ومن النوع الثاني قول الشاعر:

والذئبُ أخشاهُ، إن مررتُ به وحدي، وأخشى الرياح والمطر

- إعراب الذئب في البيت السابق: مفعول به لفعل محذوف يفسّره المذكور.

- جملة (أخشاه): جملة تفسيرية، والتقدير هنا: وأخشى الذئب.

وكذلك قول الشاعر:

فإنّا إذا ما الحربُ ألقَتْ قناعها بها، حين يجفوها بنوها، لأبرارُ

- إعراب الحرب في البيت السابق: فاعل لفعل محذوف يفسره المذكور.

- جملة (ألقَتْ): جملة تفسيرية لا محلّ لها من الإعراب.

٨- الجملة المعطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب:

ومن ذلك قول الواواء الدمشقي:

(فأمطرتُ لؤلؤاً) من نرجسٍ و(سقتُ ورداً) و(عضّت على العنابِ بالبردِ)

نلاحظ أنّ الجملة الأولى (فأمطرت لؤلؤاً) ابتدائية أو استئنافية وهي جملة لا محلّ لها من الإعراب، والجملة الثانية (سقت ورداً) معطوفة عليها فهي جملة لا محلّ لها من الإعراب أيضاً، والجملة الثالثة كذلك، فنعرب كلاً من الجملتين: جملة معطوفة على جملة لا محلّ لها من الإعراب فهي جملة لا محلّ لها من الإعراب.

تدريس النحو

اللغة العربية لغة إبداعية بطبيعتها، ومن أوجب واجبات معلّم العربية أن يبين ما تحمله هذه اللغة في طياتها من إبداع، مستخدماً في ذلك طرائق تبعث التلميذ على الإبداع، وتنمّيه فيه.

والنحو ميزان اللغة، وأداة الحكم عليها صحة وسقماً، وبدونه لا يستقيم المعنى، ولا يُحدّد المقصود من الكلام، وإن ضعف المتعلّم بقواعد اللغة سيؤدّي إلى ضعفه في مهاراتها.

أولاً- مفهوم النّحو: النّحو لغة : الطريق، والمثّل، والجهة، والمقدار، والجانب، والقصد، ويكون ظرفاً واسماً، ومنه النّحو لإعراب كلام العرب لأن المتكلم ينحو به منها إفراداً وتركيباً و"النّحو: القصد، يُقال: نَحَوْتُ نَحْوَك، أي قصدت قصدك. ونَحَوْتُ بَصْرِي إليه، أي صرفت. وأُنْحَيْتُ عنه بصري، أي عدّلته. والنّحو: إعراب الكلام العربي".

وهو انتحاء سمّت كلام العرب، في تصرّفه من إعراب وغيره؛ كالتثنية، والجمع، والتحقيق، والتكسير والإضافة، والنسب، والتركيب، وغير ذلك، ليلحق من ليس من أهل اللغة العربية بأهلها في الفصاحة، وهو في الأصل مصدر شائع؛ أي: نحوت نحواً، كقولك: قصدت قصداً، ثم خُصّ به انتحاء هذا القبيل من العلم.

وقد ورد في لسان العرب أن "النّحو إعراب الكلام العربي، ويرى فيما يراه صاحب الخصائص في باب القول على الإعراب إن الإعراب "هو الإبانة عن المعاني بالألفاظ، ومن هنا يمكن القول إن النّحو هو أداة هذه الإبانة.

وفي الوقت نفسه يُعتبر النحو الركن الأساس في انتظام التركيب مبنّى ومعنى، فالتركيب النحوي لا يقتصر على رفع الفاعل ونصب المفعول، وإنما يتعدى ذلك ليجعل من المفردات تراكيب ذات معنى. والقواعد هي: "قوانين اللغة، وأنظمتها، ابتدعها أهل اللغة، وتعارفوا عليها، وطبقوها في استعمالاتهم اللغوية، وأصبحت معياراً للحكم على صحة هذا الاستعمال من عدمه".

ثانياً- أهمية تدريس القواعد النحوية:

مما لا يمكن إغفاله أهمية اللغة -عموماً- بالنسبة لجميع الفروع الأخرى للمعرفة؛ حيث ترتبط اللغة ارتباطاً وثيقاً بهذه العلوم، لأنها الأداة التي يمكن التعبير بها عما يكتسبه التلميذ من معرفة، والوسيلة التي تمكنه من نقل هذه المعرفة إلى الآخرين.

للغة وظائف متعددة، ولعلّ من أهم هذه الوظائف التواصل، والتواصل اللغوي شرط أساسي لقيام اللغة بوظائفها، فهو الذي يوفّر الصبغة الاجتماعية للمرء، وهو الذي يمكنه من كثير من عمليات التعلم، كما أنّه يتيح له فرصة اكتساب الثقافة والحوار.

ولكي تقوم هذه الوسيلة بوظائفها لا بد من الحفاظ على ضوابطها وثوابتها التي تتمثل في القواعد النحوية، ذلك أن اللغة نظام، ولكل نظام ثوابته ومتغيراته، فالثوابت أطر دائمة لا غنى للنظام عنها، لأنه لا يقوم بدونها، وإذا أمكن الافتراض بوجود بدائل لهذه الثوابت، فإن هذه البدائل لا تستطيع أن تؤدي من وظائف اللغة إلا القليل، وهذا القليل لا يصلح - بحال من الأحوال- لبناء أي شكل من أشكال المعرفة التي تسعى المؤسسات التعليمية لغرسها لدى التلميذ.

والجملة -عامة- تحمل معنيين: معنى يرتبط بالقواعد، وآخر يرتبط بالمفردات، والمعنى المرتبط بقواعد الجملة مهم مثل المعنى المرتبط بمفرداتها، فقد يفهم القارئ أو السامع معاني المفردات في جملة ما، ولكنه لا يفهم المعنى الكلي للجملة، لأنه لم يفهم المعنى المرتبط بقواعد الجملة، فإذا لم يفهم القارئ أو السامع طبيعة العلاقات بين كلمات الجملة الواحدة، فإن هذا يعيق فهم المعنى.

وتأتي أهمية القواعد من أنها تعود دارسها قوة الملاحظة، والموازنة حين يفرّق بين التراكيب في العبارات والجمال، وتساعد على تربية ملكة الحكم عند استنباط القواعد من الشواهد والأمثلة، وتعمل على تكوين الذوق الأدبي من خلال ما يدرس ويبحث عن نماذج تختار للأمثلة، كما أنها تنمي العقل وتزيد من ثروته اللغوية، وبذلك تكون القواعد رياضة عقلية يكتسب التلميذ من خلالها العديد من المهارات، وتزيد من قدرته على استعمال اللغة الاستعمال الأنسب، ومن خلال اكتسابه لهذه المعرفة يكتشف عظمة لغته العربية؛ عن طريق اكتشاف ما تتمتع به هذه اللغة من مرونة وحيوية قلما تتمتع بهما لغات أخرى.

إن النظرة إلى معلّم اللغة العربيّة على أنه معلّم لمادة كباقي المواد الدراسية نظرة قاصرة، فاللغة العربيّة تضمّ بين جوانحها من المهارات ما يناسب الطفل، وفي الوقت نفسه فيها من المهارات ما يشغل تفكير اللبيب، ومهمة معلّم العربيّة لا تتأطّر في تعليم قاعدة نحوية، أو استكتاب التلاميذ في موضوع معيّن ولو كانوا قليلي الخبرة..، بل من مهمّته تدريب التلاميذ على إدراك دقائق الأشياء، وتفصيلاتها بالشكل الذي يتحوّل فيه هذا التدريب إلى عادة مصاحبة له، فينمي لديه الحسّ المرفه، والملاحظة الدقيقة.

ثالثاً - أهداف تدريس القواعد النحويّة:

الهدف الأساسي من تعليم اللغة ككلّ هو إكساب المتعلّم القدرة على الاتّصال اللّغوي الواضح السليم. أمّا الهدف الأساسي من تعليم القواعد النحوية فهو "صحة الأسلوب، وسلامة التراكيب، وتقويم القلم واللسان من الاعوجاج والزلل، ووضوح الاتّصال اللّغويّ وسلامته مرهون بعوامل عدة، لعل من أهمها سلامة التّركيب النّحوي للفكرة التي يريد المتحدث أن ينقلها إلى السامع.

ومن أهداف تدريس القواعد النحوية:

- ١- محاكاة الأساليب اللغوية محاكاة مبنية على الفهم دون التقليد المحض.
- ٢- الوقوف على أوضاع اللغة وصيغها؛ لأن قواعد النّحو إنّما هي وصف علميّ لتلك الأوضاع والصيغ وفهم الأساليب المتنوّعة التي يسير عليها أهلها.
- ٣- ترتيب أجزاء الكلام، على أساس من الترابط بين المعاني ومواقع الألفاظ في التراكيب؛ وبهذا يسمو الفهم على الأداء الآلي بغير قصد معنوي.
- ٤- تمرّس التّلاميذ بدقّة الملاحظة والتمييز بين الصيغ التعبيرية، ونقد الأساليب وصحة الحكم.
- ٥- تعويد تفكير التلاميذ على الأساليب المنطقيّة المنظمة، وتعليل ما يتوصلون إليه من أحكام أو نتائج؛ لأنهم في قواعد اللغة يتناولون الألفاظ والمعاني المجردة، ويدركون الفروق بين التراكيب ومفرداتها، وأثر العوامل فيها؛ وهذا كله يعود عقولهم على أنماط التفكير النشط فيما يعرض لهم.
- ٦- اللغة والتفكير لا ينفصلان، ولما كانت قواعد اللغة هي تنظيم اللغة على نحو ما يريده صاحبها وترتيبها في نسق منظم للمعاني، فإن القواعد - بهذا الاعتبار - هي في الوقت

نفسه تنظيم للتفكير الذي هو صنو اللغة وقرينها، وتنسيق حتمي للوسائل اللغوية في أذهانهم.

٧- زيادة قدرة التلاميذ على تنظيم معلوماتهم، وزيادة قدرتهم أيضاً على نقد الأساليب التي يستمعون إليها أو يقرؤونها.

٨- تحمل القواعد التلاميذ على التفكير، وإدراك الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل.

٩- استعمال القواعد في القراءة والكتابة والتحدث بلغة عربية سليمة.

أما وسائل تحقيق الأهداف السابقة فيمكن إجمالها بالآتي:

١- التدرج في تدريس القواعد من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعنوي.

٢- العناية بالمعنى الذي يُعين على فهم القاعدة، أخذاً بمقولة: الإعراب فرع المعنى.

٣- استغلال الفروع الأخرى للغة العربية في تأكيد أهمية القواعد، دون إسراف يُخلّ بالدرس بالدرس الأصلي.

٤- التأني بالطلّبة عن الاستغراق في التفريعات القاعدية التي لا تفيدهم في تقويم ألسنتهم، ولا تجدي نفعاً في تعبيرهم، أو فهمهم لما يسمعون، بل تُشكّل عبئاً عقلياً بغيضاً لا حاجة للطالب به.

٥- أن يبتعد التلميذ عن حفظ القواعد حفظاً شكلياً غير واعٍ.

٦- أن تتاح للتلميذ فرص التطبيق الكثير عليها حتّى يصل إلى درجة الإتقان .

٧- أن يوظّف ما تعلّمه منها في لغته في المدرسة وخارجها.

رابعاً- الأطر المرجعية في تدريس القواعد النحوية:

تتحدد الأطر المرجعية لبناء مقرر دراسي ضمن عدّة اعتبارات متمنّلة في الأسس الواجب مراعاتها عند تناول هذا المقرر، وما يمكن أن يحققه هذا المقرر من أهداف.

ولابد أن تكون الخبرة - في أي مقرر كان - خبرة موجهة؛ وهذا مشروط بعوامل عديدة، منها ما يتعلق بالموقف التعليمي، ومنها ما يتعلق بطبيعة الخبرة المراد من المتعلم اكتسابها.

والقواعد النحوية باعتبارها نوعاً من الخبرة التي تتطلب من المتعلم - في أثناء اكتسابها - عدداً من المهارات، فإن تعلّمها وإتقانها يحتاج إلى رؤية واضحة في كيفية اكتساب هذا النوع من الخبرات، وآلية تفسير الجانب العملي منها.

٤-١ - الشروط التي ينبغي توافرها في الخبرات الموجهة لتعليم القواعد:

إن تحديد الخبرة التي يُبتغى غرسها لدى المتعلم أمر في غاية الأهمية؛ لأنها تُعتبر - بحال من الأحوال - أساساً من أسس بناء المنهج، بيد أن الأهم من ذلك تحديد الشروط الواجب توافرها في هذه الخبرة، وذلك من شأنه تحديد السبيل الأسير لغرس هذه الخبرة لدى المتعلم من جهة، والتحقق من مدى امتلاكها من قبل التلميذ من جهة أخرى.

وهناك عدد من الشروط الخاصة بالخبرات الموجهة لتعليم القواعد النحوية؛ باعتبارها نوعاً من المعلومات التي تتطلب من التلميذ أن يقوم بإدراك العلاقات، وفهم المصطلحات، والتمييز بين المفاهيم، وهذه الشروط هي:

١- يجب أن تشمل الخبرة على مشكلة تُكتسب القواعد والمفاهيم والمصطلحات عن طريق القيام بحلها.

٢- يجب أن يُوجّه المجهود إلى اكتساب القواعد والمصطلحات الأساسية اللازمة لحل المشكلة.

٣- يجب أن تترك الخبرة في نفس المتعلم أثراً كثيرة وعميقة عن المعلومات التي يتعلمها.

٤- يجب أن يكون في الخبرة ما يساعد التلاميذ على تكوين إطار فكري ينظم القواعد والمصطلحات الجديدة.

٥- يجب أن تشمل الخبرة على مواقف كثيرة ومختلفة، تسمح للمتعلّم باستعمال القواعد المصطلحات التي اكتسبها.

وعلى الرغم مما ذكر حول أهمية القواعد بالنسبة إلى جميع فروع المعرفة الأخرى، ومدى ارتباط هذه القواعد بتلك الفروع، إلا أن هناك خلافاً بين قضيتين أساسيتين هما: متى يجب البدء في تدريس القواعد النحوية، وهل ينبغي تدريس هذه القواعد كعلم قائم بذاته؟

ومن الملاحظ أنه في كلتا القضيتين ينقسم المربون إلى فريقين، وكل فريق منهما يسوق أدلة وحججاً تؤيد رأيه حول هاتين القضيتين.

٤-٢- متى يُبدأ تدريس القواعد؟

النقطة الأولى التي مازالت مسار جدل بين المربين، تحديد السن التي يُبدأ فيها تدريس القواعد النحوية، على اعتبار أنها من المواد التي تحتاج إلى قدر كبير من التجريد والتعميم والتحليل والتركيب، قد لا يمتلكه تلميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، الأمر الذي دفع أكثر المربين إلى إعفاء المتعلم في هذه المرحلة من دروس القواعد حتى سن العاشرة، في حين يرى آخرون أنه يمكن البدء في تدريس القواعد باختيار السهل منها في الصف الخامس أو السادس، ثم يتدرج في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بعد ذلك، معللين ذلك بأن القواعد تستلزم تهيؤاً عقلياً خاصاً، يمكن التلاميذ من الموازنة، والتعليل والاستنباط.

وانطلاقاً من أن القواعد النحوية ليست غاية ذاتها، فلا بد من توضيح نقطة مهمة، وهي أن تلميذ الحلقة الأولى - على أقل تقدير - ليس بحاجة إلى أن يتعرف المفاهيم النحوية المجردة، بل الحاجة الحقيقية هي تربية الملكة اللغوية تربية سليمة، وربما تكون السنوات الأولى من حياته فرصة ذهبية لا تُعوّض في حياة الطفل، ثم الانتقال به في المراحل التالية إلى تعرف خصائص هذه القواعد وتفصيلاتها، بالقدر الذي يخدمه في حياته واستعمالاته اليومية.

٤-٣- آراء في تدريس القواعد:

انقسم المربون في إطار تعليم القواعد النحوية إلى فريقين: أحدهما ينادي بالاستغناء عن تعليم القواعد لذاتها، لأنها تحمل في طياتها تحليلاً فلسفياً منطقياً من جهة، ولأن الطلبة يحفظونها غيباً ولا يوظفونها في لغتهم، والآخر يرى أن تدريس القواعد ضرورة لا غنى عنها، لأنها تساعد التلاميذ على ضبط لغتهم، وتكسبهم العديد من المهارات.

ويسوق الفريق الأول عدداً من الحجج منها:

١. لجوء الطفل إلى لغة المحاكاة في اكتساب الألفاظ.

٢. إن العرب تعلّموا عن طريق التقليد، ثم وضعت قواعد اللغة؛ بناء على ما تكلم به الأولون؛ بمعنى أن اللغة سابقة للقواعد؛ لذلك يجب أن نلقن أطفالنا اللغة الصحيحة كي يحاكوها، ويقلّدونها لتقييم ألسنتهم.

٣. تدريس القواعد مادّة مستقلّة، توحى بأنها غاية في حد ذاتها وليست وسيلة لغاية.

٤. من النادر جداً وضع القواعد موضع التطبيق في القراءة أو الكتابة أو التعبير بشتّى أشكاله.

٥. اللغة ينبغي أن تُعلّم من خلال التواصل بين المتعلّمين، وهذا التواصل يجب أن يكون بمثابة نشاط ضمن قاعات الدروس، مع الأخذ بتكامل مهارات اللغة المختلفة، والوضع بالاعتبار أن التعلّم المبدع يخضع للتجربة والخطأ.

أما الفريق الثاني فيرى أنّ تعليم القواعد يدرّب التلاميذ على دقة التفكير واستخدام العقل والقياس المنطقي، ويرون أن سبب وضع التحوّ فساد السليقة اللغوية بسبب اختلاط العرب بغيرهم، وهذا السبب ما زال قائماً، بل إن الحال الآن أسوأ منها فيما مضى، فمزاحمة العامية واللغات الأجنبية للغة العربيّة تكاد تقصر تعلمها على الحصص المخصصة لها في جدول الدراسة فحسب.

والتوفيق بين الرأيين السابقين أمر ممكن إذا وضع في الحسبان تدريس ما يلزم من القواعد من دون الدخول في تفاصيل لا جدوى منها عند استخدام التلميذ لهذه القواعد؛ للحفاظ على الوظيفة في هذا المجال، وتأمين عدد كافٍ من وسائل المحاكاة تقرب للتلميذ الوظيفة الأساسية لكل قاعدة من القواعد المتعلّمة. ويؤدي المران دوراً كبيراً في هذا الجانب، ولا سيما إذا كان هذا المران يجمع بين مدرّكات التلميذ البصرية منها والسمعية، ويراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، بالإضافة إلى ضرورة الربط بين القواعد وفروع اللغة الأخرى، الأمر الذي يبين للتلميذ ما لهذه القواعد من أهمية في باقي فروع اللغة، وكذلك إقناع التلميذ أنّ اللغة العاميّة التي يستعملها وإن كانت قادرة على تأمين تواصل بينه وبين أبناء مجتمعه، فهي قاصرة عن التواصل مع أبناء المجتمعات الأخرى، بما فيها المجتمعات العربيّة فيما بينها.

خامساً - طرائق تدريس القواعد النحوية:

على الرغم من المحاولات الكثيرة التي بُذلت في تيسير القواعد النحوية، إلا أنها ظلت ضمن إطار مادة القواعد نفسها؛ مما جعل "الجهود التي قام بها المعنيون بتذليل صعوبة القواعد النحوية لم تؤد إلى الغاية المرجوة منها، فقد بقي التذمر مستمراً من ضعف المتعلمين في اللغة العربية وكثرة أخطائهم النحوية فيها، وذلك رئي أن الدواء الذي بذل بغية تيسير القواعد النحوية لم يكن ناجعاً، وأن ثمة علاجاً آخر خاله بعضهم متمثلاً في طرائق تدريس قواعد اللغة العربية"، لاسيما أن القواعد - في الواقع الحالي - تدرّس باستخدام طرائق "تركّز على التقليد والمحاكاة، من دون الاهتمام بالأنشطة اللغوية التي تشجّع على الممارسة الصحيحة للقواعد النحوية، وكذلك عدم الاستفادة من وسائل التقنية الحديثة ليصبح التركيز على المادة ذاتها، من دون الأخذ بالحسبان طبيعة التلميذ الذي يتلقى هذه القواعد، والكيفية التي يرى فيها مثل هذه المادة، من خلال طرائق تدريسها.

والقواعد النحوية ضمن المواد الدراسية التي خضعت للتعدّد في طرائق تدريسها، تعدّد يعكس الرؤى التربوية للمشتغلين في هذا المجال، وما هذا التعدد إلا مؤشر واضح على الضرورة التي يقتضيها تدريس مثل هذه المادة.

❖ طرائق تدريس القواعد بين التقليد والحداثة:

النظرة التقليدية لطرائق التدريس تعدّ التدريس عملية نقل آلي للمعلومة من ذهن المعلم إلى ذهن المتعلم، بصرف النظر عما لديه من استعدادات وقدرات لتلقّي هذه المعلومة ومعالجتها علاجاً يضمن تمكّنه منها، وإمكانية توظيفها في حياته اليومية.

واققتصار عملية التدريس على هذا الجانب أدّى - نوعاً ما - إلى تهميش دور المتعلم في اكتساب هذه المعلومات، ونقلها من حيّز التنظير إلى حيّز التطبيق والتنفيذ، كما أهملت هذه النظرة عوامل مهمّة من عوامل نجاح العملية التعليمية؛ كعامل الفروق الفردية، وعامل الاستفادة من دافعية المتعلم نحو التعلم، وكذلك الاستفادة ممّا يملك المتعلم من مهارات في بناء تعلمه الخاص به من خلال هذه المهارات، وغير ذلك من العوامل الأخرى.

لكن ربط العملية التدريسية بإنجازات مدارس التربية وعلم النفس أدى إلى تغيير هذه النظرة إلى عملية التدريس؛ إذ انطلقت هذه الإنجازات من حقيقة مؤداها أن كل معرفة لا يبذل المتعلم جهوداً في سبيل الحصول عليها تبقى مزعزعة في الذهن، معرضة للنسيان السريع، لأنها لم تتفاعل مع العقل، وتصبح جزءاً من غذائه، وبالتالي فإن عملية التدريس لم تعد مقتصرة على مجرد توصيل معلومات أو معارف من معلم إلى متعلم، بل أصبحت "مجموعة من الأساليب والفعاليات، يشترك فيها طرفا العملية التعليمية الرئيسان، وهما المعلم والطالب؛ لكي يصل المتعلم إلى إدراك المعلومات المطلوبة وفهمها بأقل جهد وأقصر زمن. وأن ينطلق في بناء خبرته اعتماداً على ما يمتلك من مهارات وقدرات من جهة، وما لديه من خبرات سابقة يبني على أساسها الخبرة الجديدة من جهة أخرى، لضمان الوصول إلى أقصى فاعلية ممكنة للمتعلم في عملية تعليمه وتعلمه.

واعتماداً على ذلك، يمكن عرض طرائق تدريس القواعد النحوية ضمن مجموعتين من الطرائق: الطرائق التقليدية، والطرائق الحديثة:

١ - الطرائق التقليدية الشائعة في تدريس القواعد النحوية:

١-١ - الطريقة القياسية في تدريس النحو: تعد هذه الطريقة قديمة في تدريس النحو، وتقوم فلسفتها على انتقال الفكر من الحكم على الكلي إلى الحكم على الجزئي ومن المبادئ إلى النتائج، وهي بذلك من طرق العقل في الوصول إلى المجهول من المعلوم. إنَّ الطريقة القياسية تتطلب عمليات معقدة، لأنها تبدأ بالمجرد أي بذكر القاعدة كاملة، فالمعلم بعد أن يكتب القاعدة يبدأ باستخراج النتائج الفعلية والمنطقية من خلال تدقيق ما تحويه تلك المفاهيم، وينتقل بذلك إلى القضايا الجزئية والمفاهيم الشخصية، وفي الواقع إنَّ الجزئية أقرب إلى مدارك المتعلمين من الكليات، وإن الكليات التي هي قليلة الشمول أقرب إلى مدارك المتعلمين. إنَّ الطريقة القياسية تمتاز بسهولة السير فيها على وفق خطواتها المقررة فالمتعلم الذي يفهم القاعدة فهماً جيداً يمكن أن يستقيم لسانه أكثر بكثير من الذي يستنبط القاعدة من أمثلة توضح له قبل ذكرها، وهي أيضاً طريقة سريعة لأنها لا تستغرق وقتاً طويلاً، وأنها تساعد التلاميذ على تنمية عادات التفكير الجيد. فالتفكير يحتاج إلى المادة، وإلى الحقائق التي يجب أن يعرفها التلميذ بدقة إذا أراد أن

يطبقها في حلّ المشكلات وتفسير الفرضيات، وهي الطريقة الوحيدة التي تساعد على الحفظ فحفظ القاعدة هو الذي يعين على تذكرها.

• خطوات الطريقة القياسية:

١. التمهيد: في هذه الخطوة يهيأ التلميذ للدرس الجديد، وذلك بربطه بالدرس السابق، لتتكون لدى التلاميذ دافعية للدرس الجديد والانتباه إليه.

٢. عرض القاعدة: تكتب القاعدة كاملة ومحددة وبخط واضح ويوجه انتباه التلاميذ، ليشعر التلميذ أن هناك مشكلة تتحدى تفكيره، وأنه يجب أن يبحث عن الحل، ويؤدي المعلم هنا دوراً بارزاً ومهماً في التوصل إلى الحل مع التلاميذ.

٣. تفصيل القاعدة: يطلب المعلم إلى التلاميذ الإتيان بأمثلة تنطبق عليها القاعدة انطباقاً تاماً، فإذا عجز التلاميذ عن إعطاء أمثلة فعلى المعلم أن يساعدهم على ذلك بأن يعطي الجملة الأولى، هكذا يستطيع التلاميذ إعطاء أمثلة أخرى قياساً على مثال أو أمثلة المعلم وهكذا يعمل هذا التفصيل على تثبيت القاعدة ورسوخها في ذهن التلميذ وعقله.

٤. التطبيق: بعد فهم التلميذ القاعدة وجدواها نتيجة للأمثلة التفصيلية الكثيرة حولها، فإنه يمكن أن يطبق على هذه القاعدة، ويكون ذلك بإثارة المعلم للأسئلة أو إعطاء أمثلة إعرابية أو التمثيل في جملة مفيدة.

١-٢ - الطريقة الاستقرائية: تستند الطريقة الاستقرائية إلى أساس فلسفي مؤداه أن الاستقراء هو الأسلوب الذي يملكه العقل في تتبع مسار المعرفة، ليصل به إلى المعرفة في صورتها الكلية بعد تتبع أجزائها، وعليه فهذه الطريقة هو الكشف عن القواعد والحقائق واستخدام الاستقصاء في تتبعها والوصول إليها.

وتسمى أيضاً بالطريقة "الترابطية" نسبة إلى نظرية علم النفس الترابطي وهذه النظرية هي نظرية الكتل المتألّفة، وتفسيرها التطبيقي على أنّ الطفل يأتي إلى المدرسة وهو مزود بثروة فكرية ولفظية، فعن طريقها يتعلم الطفل الحقائق الجديدة، أي إنّ خبراته السابقة تساعد على فهم المشكلات والحقائق الجديدة. فنجد أن المعلم يبدأ وفق هذه الطريقة باستثمار المعلومات القديمة ثم ربط القديمة بالجديدة عن طريق التعميم أو القاعدة. إنّ الاستقراء إذ ينطوي على أن يكشف التلميذ المعلومات والحقائق بنفسه. ومن مزايا هذه الطريقة أنها تثير لدى التلاميذ قوة التفكير، إذ تأخذ بأيديهم تدريجياً للوصول إلى الحقيقة

وهي طريقة جادة في التربية، إذ تتخذ الأساليب والتراكيب أساس لفهم القاعدة، إذن هي طريقة طبيعية لأنها تمزج القواعد بالأساليب، إضافة إلى ذلك فهي تحرك الدوافع النفسية للمتعلم فينتبه ويفكر ويعمل، بالإضافة إلى أنها تجعل التلميذ مستقلاً في تفكيره واتجاهاته، وتركز على عنصر التشويق وتثير التنافس بين التلاميذ وتعودهم على دقة الترتيب والملاحظة، وتزودهم بعادات خلقية مهمة كالصبر والمثابرة على العمل والاعتماد على النفس والثقة بها.

• **خطوات الطريقة الاستقرائية: للطريقة الاستقرائية خمس خطوات، هي:**

١. **التمهيد:** في هذه الخطوة يهيئ المعلم تلاميذه لتقبل المادة الجديدة، وذلك عن طريق القصة والحوار أو بسط الفكرة، بحيث تثير في نفوس التلاميذ الذكريات المشتركة فتشدهم إلى التعلق بالدرس، وفي هذه الخطوة أيضا يعلم المعلم تلامذته على التفكير فيما سيعرضه عليهم، وقد يكون ذلك بإلقاء أسئلة تدور حول الدرس السابق، ويصبح التلاميذ على علم من الغاية من الدرس. ويكون ذهنهم قد استعاد بعض ما يعرفون من المعلومات السابقة، ثم يتجه انتباههم وتفكيرهم إلى الخطوات اللاحقة. ووظائف هذا التمهيد تكمن في:

- جلب انتباه التلاميذ إلى الدرس الجديد.
- إزالة ما علق بأذهانهم من الدرس الذي سبق درس القواعد.
- ربط الموضوع السابق بالموضوع الجديد.
- تكوين الدافع لدى الطلبة باتجاه الدرس الجديد.

٢. **العرض:** يحدد المعلم الموضوع فيعرض الهدف الذي يريد وصول التلاميذ إليه، إذ يعرض المعلم الحقائق الجزئية أو الأسئلة أو المقدمات، وهي الجمل أو الأمثلة النحوية التي تخضع الدرس الجديد وتستقرئ الأمثلة عادة ثم الطلبة أنفسهم بمساعدة المعلم الذي يختار أفضل الأمثلة ويدونها على السبورة.

٣. **الربط :** في هذه الخطوة تربط الأمثلة مع بعضها، تعني أيضا الموازنة والربط بين ما تعلمه التلميذ اليوم، وبين ما تعلمه بالأمس، فالهدف من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن التلميذ، وبعد إجراء عملية الموازنة بينها يصبح ذهن الطالب مهياً للانتقال إلى الخطوة التالية.

٤. **العميم:** في هذه الخطوة يستنتج التلميذ بالتعاون مع المعلم القاعدة والتي تعتبر وليدة القسم الأكبر من التلاميذ للدرس، وهي ليست ملفنة لهم تلقينا، فالقاعدة هي خلاصة ما توصل إليه التلاميذ، وقد تكون القاعدة التي توصل إليها الطلبة غير مترابطة من الناحية اللغوية، ولكنها مفهومة في ذهن التلميذ، ودور المعلم هنا هو كتابتها بطريقة صحيحة وبلغة سليمة في مكان بارز من السبورة. فإذا لم يستطع عدد كبير من التلاميذ التوصل إلى القاعدة، يجب على المعلم ذكر أمثلة أخرى مساعدة، أو إعادة الدرس كاملاً، بتوضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً.

٥. **التطبيق:** تعدّ خطوة مهمّة لأنّ دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بالتطبيق عليها، وتدريب الطلاب تدريباً كافياً على النقاط التي يدرسونها، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية، في حين تمثّل التطبيقات الجانب العملي الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة والتعبير الصحيح.

والتطبيق على القاعدة عملية فحص لصحتها، فإذا فهم التلاميذ الموضوع جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيداً. لكن رغم ذلك لا يخلو هذا المنهج من النقائص كاعتماده على الحفظ المسبق وتدعم التقليد دون الابتكار، هذا يجعلها من مخالفة الأسلوب الطبيعي في اكتساب المعرفة.

١-٣- **تدريس القواعد بأسلوب النص:** طريقة معدلة عن الاستقرائية، وتعتمد هذه الطريقة على تدريس القواعد في ظلال نصوص اللغة، وتعني هذه الطريقة بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، إذ يُدرّس هذا النص درساً لغوياً من جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللغة صوتاً ومبنىً ومعنىً وبلاغةً، ثمّ نحواً.

ولهذه الطريقة أساسان: **لغوي وتربوي**، أمّا الأساس اللغوي فينطلق من أنّ اللغة ظاهرة كلية متآزرة عناصرها، تتكون من صوت وصرف وتركيب ودلالته، والأجدر أن تدرس قواعد اللغة في ظلال تكامل هذه العناصر. أمّا الأساس التربوي فمؤداه أنّ دراسة النصوص تجعل المتعلم يعيش خبرة كلية مباشرة ذات معنى، ويكون النحو هنا متضمناً في هذه النصوص.

ومن المهم أن يكون النصّ معبراً عن واقع المتعلّم، مراعيّاً ميوله ونموه العقلي، ومليّاً حاجاته ليكون الدرس ذات قيمة ومعنى.

إن التلميذ الذي يدرس بهذه الطريقة يشعر باتصال لغته بالحياة، مما يجعله يحب النحو، ولا ينفر منه. وهكذا يبدو أنّ هذه الطريقة لا فرق بينها وبين الاستقرائية من حيث الهدف العام، ولكن الفرق في النصّ الذي تعتمد عليه، فهو نص متكامل يعبر عن فكرة متكاملة، في حين تعتمد الطريقة الاستقرائية على مجموعة من الأمثلة أو الجمل التي لا رابط بينها. وتمتاز هذه الطريقة بأنّها تمزج القواعد باللغة نفسها وتعالجها في سياق لغوي علمي وأدبي متكامل، وأنّها تقلل من الإحساس بصعوبة النحو، وتبيّن دوره في فهم التراكيب، وتجعله وسيلة لتحقيق أهداف أكبر هي: الفهم والموازنة والتفكير المنطقي المرتب، وتعتمد على القراءة وتجعلها مدخلا للنحو، وتجعل من تدوّن النصوص مجالاً لفهم القواعد، وإنّ مزج النحو بالتعبير الصحيح يؤدّي إلى رسوخ اللغة وأساليبها رسوخاً مقروناً بخصائصه الإعرابية، وهي تساعد على تدريس القراءة السليمة وفهم المعنى وتوسيع المجال المعرفي لدى التلاميذ وتدريبهم على الاستنباط.

• خطوات طريقة النص: تسير هذه الطريقة وفق خمس خطوات، هي:

١. التمهيد: خطوة ثابتة في تدريس القواعد أيّا كانت الطريقة المتبعة فيها يمهد المعلم بالتطرق إلى الدرس السابق لهيئاً لتلامذته للدرس الجديد.
٢. كتابة النصّ: يكتب النص على السبورة أو يعرضه أمامهم، ثمّ يقرؤه التلاميذ قراءة نموذجية، يركز من خلالها على المفردات أو الجمل التي يدور حولها الدرس، ويفضل استخدام وسائل الإيضاح خاصة لتمييز المفردات والجمل موضوع الدرس.
٣. تحليل النصّ: فيها يتطرق المعلم إلى القواعد النحوية المتضمنة في النصّ، بمعنى أن التلاميذ يصبحون مهيّئين من خلال ذلك لاستنتاج القاعدة الخاصة بالدرس.
٤. القاعدة والتعميم: بعد أن يتوصل التلاميذ إلى القاعدة الصحيحة يدون المعلم هذه القاعدة بخط واضح وفي مكان بارز من السبورة بعد تهيئتها وصياغتها صياغة صحيحة.
٥. التطبيق: فيها يطبق التلاميذ على القاعدة أمثلة إضافية، ويكون ذلك بالإجابة عن الأسئلة التي يوجهها المعلم، أو تكليف التلاميذ بتأليف جمل معينة حول القاعدة.

٢- بعض الطرائق الحديثة في تدريس القواعد النحوية:

٢-١- الأسلوب التكاملي: إن هذا الأسلوب يعتمد على الدراسة اللغة دراسة متكاملة، إذ إنَّ هذا الأسلوب ينظر إلى أنَّ فروع اللغة العربيَّة مجتمعة تؤلف وحدة اللغة نفسها، ولا يمكن أنْ نهمل فرعاً من فروعها، ونهتَمَّ بأحدها من دون الآخر، أو نفضِّل فرعاً على آخر، فجميع الفروع انبثقت من اللغة نفسها، وتتجلَّى وحدة اللغة في التعبير. وهنا نرى أهمية هذا الأسلوب في تدريس اللغة العربيَّة، إذ يجعل التلميذ يفهم اللغة في حياته العملية والوظيفية، فلا أهمية لحفظ القواعد وسردها وحشو ذهن بها، بل المهمَّ تدريب التلميذ على القراءة الصحيحة والكتابة الصحيحة، وما القواعد إلا وسيلة من الوسائل للتوصل إلى النتيجة المبتغاة.

ويمكن أن تتجح هذه الطريقة في تحقيق الأهداف الموضوعية، باتِّباع الآتي:

١. يقرأ التلميذ القطعة المختارة بالطريقة المتبعة في دروس القراءة.
٢. يختار المعلم بعض الجمل الواردة في القطعة، ويتَّخذ منها أمثلة لتوضيح قاعدة نحوية.
٣. يطالب التلميذ أن يعبر تعبيراً شفوياً جزئياً أو كلياً عن المعاني الواردة في القطعة مستعملاً عبارات من إنشائه، وكذلك التعبير التحريري.
٤. إذا كانت القطعة شعراً يلفت المعلم أنظار التلاميذ إلى الصور البيانية فيها.
٥. إذا كان النصّ جميلاً يطلب المعلم حفظ جزء منه.
٦. يملي المعلم جزءاً مناسباً من تلك القطعة على التلاميذ ليدربهم على صحة رسم الحروف والكلمات.

ويرى أنصار الأسلوب التكاملي أنَّه ذا فعالية في تدريس اللغة العربيَّة، لأنَّه يعالج اللغة في سياقها الطبيعي، إذ يقتضي التكامل النظر إلى اللغة من حيث صحة العبارات، وانسجامها مع المعاني ودقَّة التعبير، وقواعد اللغة تنمي المهارة في التعبير السليم، وتساعد على القراءة الصحيحة وفهم المقروء والمسموع. أما الأسس التي يقوم عليها الأسلوب التكاملي فتقسم إلى أسس نفسية، وأس تربوية، وأس لغوية؛ فالأسس النفسية إنَّ علم النفس يؤكد أن العقل وحدة متكاملة. وأما الأسس التربوية فتتضمن أن المادة التعليمية وحدة متكاملة، إذ تكمل المواد الدراسية بعضها بعضاً لتحقيق هدف موحد، وهو أن يبلغ الطفل مستوى مطلوباً من النُّمو. أما الأسس

اللغوية للأسلوب التكاملي فهذا الأسلوب يساير الاستعمال اللغوي، لأنّ استعمالنا اللغة في التعبير الشفوي والكتابي يصدر من خلال كلامنا وكتاباتنا على شكل وحدة متكاملة مترابطة.

٢-٢- طريقة النشاط:

تعتمد هذه الطريقة على فاعليّة التلاميذ ونشاطهم؛ حيث يكلف المعلم تلاميذه جمع الأساليب والنصوص والأمثلة، بما يروونه من خلال دروس المطالعة أو من المقالات في الصّحف أو غيرها، ثم تتخذ هذه الأساليب وتلك الأمثلة محوراً للمناقشة التي تنتهي باستنباط القاعدة.

٢-٣- طريقة حل المشكلات:

طريقة منظمة ذات مراحل يتم فيها عرض نقاط الدروس النحوية على شكل أسئلة ومشكلات، يُطلب من التلميذ الإجابة عن هذه الأسئلة، ومحاولة إيجاد حلول لهذه المشكلات؛ بناء على خبراته ومهاراته، ومساعدة المعلم وتوجيهه عند مواجهة صعوبات حقيقية في هذه المشكلات؛ مما يؤدي إلى تحسين تحصيل التلميذ، وارتفاع نسبة الاحتفاظ بالمادة لمدة أطول.

ويمكن أن تسير طريقة حل المشكلات في تدريس القواعد النحويّة وفق الآتي:

١. أن تكون هناك مشكلة نبعت من أخطاء التلاميذ التعبيرية أو من أخطائهم القرائية، ويرغب التلميذ فعلاً في التعرّف على أسباب هذه الأخطاء، ووجوه علاجها، وهذه هي مرحلة التمهيد والإثارة.

٢. تُعرض الأساليب غير الصحيحة التي وقع فيها التلاميذ مع نماذج أخرى صحيحة فيها تصويب لأخطاء التلاميذ، وتكون هذه النماذج الصحيحة من جيد الكلام وروائعه لمشاهير الكتّاب والأدباء والشعراء العصريين أو القدماء، بحيث يكون كل ذلك في إطار متكامل وأساليب وعبارات، وليس بكافٍ أن تكون هذه النماذج في جمل مبتورة، ويُشترط أن تكون هذه النماذج الصحيحة المختارة مناسبة لمستوى التلاميذ في مراحل التعليم المختلفة، وهذه هي مرحلة العرض.

٣. تُناقش عبارات التلاميذ غير الصحيحة، والعبارات المختارة الصحيحة، ويُقارن بين الخطأ الذي وقعوا فيه، وبين الصواب الذي يُدركونه من النماذج الصحيحة أمامهم، ومن خلال هذه المناقشة يعرف التلاميذ وجوه الصواب، ويصلون بأنفسهم إلى علاج أخطائهم،

ويُدركون القاعدة التي ينبغي استخدامها في استعمالاتهم اللغوية تعبيراً أو قراءة، وهذه هي مرحلة الاستنباط.

٤. يعرض المعلم على تلاميذه مواقف لغوية؛ لاستعمال هذه القاعدة والتدريب عليها، وقد يطلب منهم أن يأتوا من عند أنفسهم بمواقف لغوية يستخدمون فيها هذه القاعدة، وهذه هي مرحلة التطبيق.

٥. يعتمد المعلم إلى وضع عدد من الأسئلة عن مواقف لغوية يُجيب عنها التلاميذ؛ ليتبين منها ما يأتي:

٥-١- مدى إدراكهم للقاعدة، وفهمهم للمعلومات التي ترتبط بها.

٥-٢- مدى قدرتهم على تطبيق القاعدة، واستخدامها في المجالات اللغوية، شفويّاً أو كتابياً، وهذه هي مرحلة التقويم والخاتمة.