القواعد النحوية

ينبغي تدريس قواعد اللغة العربية في مدارسنا باعتبارها وسيلة لا غاية. فهي وسيلة إلى النطق الصحيح، والتعبير الدقيق، وفهم الكلام، وتفهُّم المقروء تفهماً واضحاً. وبهذا فهي من خوادم التعبير والقراءة. ولا ينبغي أن يجرفنا التحمس لها حتى نحيلها غاية نصبو إليها؛ فنخلط بين ما يصلح لتلاميذ المدارس مما يعينهم على تقويم ألسنتهم، واستقامة تعبيراتهم، وفهم ما يسمعونه أو يقرءونه على الوجه السليم، وما يعكف عليه المتخصصون من فَلْي القواعد النحوية فَلْياً يسبر أغوارها، ويُبين عن أوجه الخلاف وتباين الآراء. ويغوص وراء الدقائق اللفظية والمعنوية، حتى تستحيل القواعد مباحث فلسفية، تقوم على التجريد والاستقراء والتحليل والاستنباط. وهذا ما شُغل به النحاة، وقعد لتحصيله طلاب التخصص بالجامعات.

إن إقحام التلاميذ في المدارس على اختلاف مراحلها في الافتراض والتعليل يربكهم ويشغلهم بما لا يعنيهم، وإن تفتيت القواعد وتفريعها، وما يتبع ذلك من إسراف في الاصطلاحات النحوية والصرفية؛ يصرف التلميذ عن استيعاب ضوابط القراءة والتعبير والفهم، ويبعده عما يسهل عليه الفهم وإدراك العلاقات المعنوية في الأساليب.

وإن ذلك يرجع إلى المنهج والكتاب المدرسي في المقام الأول، ثم إلى المدرّس وقدرته على تبسيط القواعد، وربطها باللغة تعبيراً وقراءة وتذوقاً وفهماً، فيألفها التلاميذ في ممارساتهم اللغوية.

وظيفة القواعد وأهدافها:

1 ـ لعل أهم أهداف القواعد هو عصمة الألسنة من الخطأ في الكلام، وصون الأقلام من الزلل في الكتابة، وتعويد التلاميذ التدقيق في صياغة العبارات والأساليب حتى تخلو مما يشينها ويذهب بجمالها.

2 ـ تيسير إدراكهم للمعاني المسموعة والمقروءة، والتعبير عنها بوضوح لا يداخله غموض أو إبهام أو خطأ، وترتيبهم أجزاء الكلام على أساس من الترابط بين المعاني ومواقع الألفاظ في التركيب، وبهذا يسمو الفهم على الأداء الآلي بغير قصد معنوي. فللمفعول به ـ مثلاً ـ أن يتأخر أو يتقدم، ولا يكون ذلك إلا لحق المعنى ومقتضى الحال، أما الأداء الآلي بغير وعي لذلك فلا يفرق بين تأخر أو تقدم، ولا بين موجبات البناء للمجهول والبناء للمعلوم، ولا يميز بين دواعي استعمال الجملة الاسمية والجملة الفعلية. وغير ذلك مما يكون للقواعد فيه تأثير على توجيه المعنى.

3 ـ تمرُّس التلاميذ ـ خاصة في المراحل المتقدمة ـ بدقة الملاحظة، والتمييز بين الصيغ التعبيرية، ونقد الأساليب، وصحة الحكم، وذلك أثر لما يقوم به الدارسون من فهم وظائف الكلمات في الجمل حسب مواقعها، ومراعاة العلاقات بين الألفاظ بعضها بعضاً، والتمييز بين أنواع الأساليب ومدلولاتها، والتفريق بين الصواب والخطأ فيما يقرءونه أو يسمعونه.

4 ـ تعويد تفكيرهم على الأساليب المنطقية المنظمة، والتعليل لما يتوصلون إليه من أحكام أو نتائج. لأنهم في قواعد اللغة يتناولون الألفاظ والمعاني المجردة، ويدركون الفروق بين التراكيب ومفرداتها، وأثر العوامل عليها. وهذا كله يعوّد عقولهم على أنماط التفكير النشيط فيما يعرض لهم.

5 ـ إن اللغة والتفكير لا ينفصلان، ولما كانت قواعد اللغة هي تنظيم اللغة على نحو ما يريده صاحبها، وترتيبها في نسق منظّم للمعاني، فإن هذه القواعد بهذا الاعتبار هي في الوقت نفسه تنظيم للتفكير الذي هو صنو اللغة وقرينها، وتنسيق حتمي للوسائل اللغوية في أذهانهم.

6 ـ تُعين قواعد اللغة دارسها على تعرف خصائص اللغة العربية وثراء

صيغها؛ لأن هذه القواعد تكشف عن أوضاع اللغة المختلفة، وصيغها المتنوعة، والتغييرات التي تحدث في ألفاظها وتراكيبها. وهذا ما يلفت كثيراً من الدارسين عندما يتأملون مثلاً تغير الصيغ مع (ما): ما جاء أحد، ما اسمك؟ ما أجمل السماء! سرني ما قلته. وكذلك الصيغ المصدرة بأداة النداء (يا): يا علي، يا علياه! يا لجَمَال الطبيعة! وهذه كلها صيغ لغوية تشترك فيما يتشابه لفظاً ويختلف دلالة ومعنى، وهو ما يلزم الوقوف على مثله لمن يدرس اللغة دراسة فنية في نصوصها وبلاغتها وأسرار تراكيبها.

7 ـ تنمّي قواعد اللغة الثروة اللغوية الراقية لدى الدارسين، وتهذب وجدانهم اللغوي، وتعلي أذواقهم الفنية، وذلك ناتج عن الانتقاء الجيد للأساليب، والشواهد، والقطع الممتازة محل الدراسة، وموضوع القاعدة النحوية.

8 ـ تُعين قواعد اللغة طلابنا على فهم ما يعترضهم من تراكيب غامضة أو معقدة، ثم إعادة صياغتها بما يعين على سهولة فهمها، وهذا واضح في بعض كتابات القدماء خاصة في أشعارهم كقول المتنبي:

وفاؤكما كالرَّبْع أَشْجاه طاسِمُه بأن تُسْعِدا والدّمع أشفاه سَاجِمُه

وفاؤكما: مبتدأ، خبره كالرّبع، أشجاه طاسِمُه: حال من الربع، بأن تسعدا: الباء متعلقة بوفاء (مبتدأ)، وهذا من الضرورات القبيحة لأن الاسم لا يخبر عنه إلا بعد تمامه، وهو ما أربك المعنى، ومقصوده: وفاؤكما بأن تسعدا كالربع أشجاه طاسمه. . . ، ففَصَل وقدّم وأخّر، وهو ما يُصْلحه دارس النحو ليفهم البيت على وجهه الصحيح[1].

أسباب صعوبة القواعد النحوية:

يلمس المدرسون ضجراً وكرهاً من تلاميذهم لمادة النحو، ومعاناة في الإحاطة بالقواعد التي تمكنهم من الإجابة عن التطبيقات الشفوية والتحريرية،

---

(1) انظر سر الفصاحة للخفاجي ص 114، شرح ديوان المتنبي للبازجي 5/2.

وتخوفاً عظيماً من سؤال القواعد في الامتحانات، ويرجع ذلك إلى الأسباب الآتية:

1 ـ يحتاج النحو إلى نضج عقلي يمكّن الطالب من التعليل المنطقي، والتحليل الفلسفي للغة، والملاحظة والموازنة، والتعميم في استنباط الأحكام العامة، وهذا لا يتاح للطالب إلا في سن المرحلة الإعدادية، وحتى وهو في هذه المرحلة يجد مشقة فيما يدرسه من القواعد، لما يكابده من حصر الفكر، وإرهاق العقل، واستجماع الانتباه. وهذه سمة عامة في قواعد اللغات الراقية، وإن نصيب النحو العربي منها وفير.

2 ـ كما نجد النحو معنياً بالتجريد الذي يُبعد اللفظ عن وسطه المعنوي المألوف في ذهن الطالب وهو يتداول اللغة في حياته. فالاسم عند الطالب مرتبط بمسمّاه، وهو في النحو مَعْنى مطلق غير مرتبط بذات أو مسمّى معين في نفس الطالب. لذلك يجد الطالب صعوبة في هذا التجريد المستهدف تعرّف الفروق بين المعاني المعتمدة عليها القواعد. لهذا ينتقي المدرس أمثلة محسوسة للطالب، موصولة بمداركه، وخبراته، وحياته.

3 ـ والقواعد لا تشعر الطالب بفائدة مباشرة أو محصول يُبْهجه كالذي يشعر به، ويُحصّله في دروس النصوص أو البلاغة، لذلك ينبغي وصْل النحو بالنصوص، والأساليب البلاغية الرفيعة، وخبرات التلاميذ، حتى يجدوا إسهاماً من النحو فيما يجنونه من دراستهم النص الممتع الشائق.

4 ـ تكثر في النحو الآراء المتباينة، والأوجه المختلفة للنحويين ومدارسهم، كما تكثر التأويلات الافتراضية. وقد اجتهد واضعو المناهج في تجنيب الطالب أبواب النحو الشائكة، والاقتصار على الصريح الذي يُبعد الطالب عن معارك النحاة وخلافاتهم. وعلى المدرسين الإسهام في تيسير النحو بالابتعاد عن الخلافات في الإعراب، والإقلال من التأويل، والاقتصاد في التقدير.

5 ـ كانت القواعد تدرس بطريقة إلقائية أو قياسية، تتقدم القاعدة ويقاس عليها، ثم تُساق الأمثلة جافة متكلفة لا يجد فيها الطالب لذّة النص الرائق. وقد عَدَل المدرسون عن هذه الطريقة إلى تقديم النص المتضمن للأمثلة

المثيرة لنشاط الطلاب، سالكين الطريقة الاستنباطية في استخراج القاعدة.

وأمام هذه الصعوبات كان لا بد من بعض الوسائل التي تيسر على الطالب تعلم قواعد لغته القومية، وتمكن المدرس من تعليمها في أفضل المواقف التربوية وأنسب الظروف التعليمية. ومن هذه الوسائل:

1 ـ اختيار النصوص الجيدة، والعبارات الرائعة في تدريس القواعد، كما يشترط في صياغتها السهولة والوضوح، وفي كلماتها البعد عن الغريب والمهجور، والتزام المألوف المستعمل فيما يدرسه الطلاب، وفي معناها أن يكون مما يهتم به الطلاب في حياتهم، ويشغلهم في نفوسهم، ويستجيب لمشاعرهم الوطنية والقومية والإنسانية. الأمر الذي يجعلهم يقبلون على النص المتضمن للقواعد بنفوس متفتحة، وشوق إلى فهمه والكشف عن أسرار تراكيبه، بعيداً عن الملل والنفور.

2 ـ ويتْبع ذلك تجنب الأمثلة المبتورة المتكلفة، فإذا اضطُر المدرس إلى استعمال الأمثلة في بعض الدروس خاصة في أبواب الصرف، فلتكن هذه مقبولة من الطالب في صياغتها ومعانيها، قريبة من واقعه وحياته.

3 ـ النَّأي بالطلبة عن الاستغراق في التفريعات القاعدية التي لا تفيدهم في تقويم ألسنتهم، ولا تجدي نفعاً في تعبيرهم، أو فهمهم لما يسمعونه، بل تشكل عبئاً عقلياً بغيضاً لا حاجة للطالب به؛ ومثال ذلك ما ورد في كتاب للنحو للصف الثاني الإعدادي، بصدد الإعراب النموذجي لقوله تعالى: ﴿ وَهُوَ بِٱلْأُفُقِ ٱلْأَعْلَىٰ ﴾: بالأفق: الباء حرف جر، مبني على الكسر لا محل له من الإعراب، والأفق، اسم مجرور بالباء، وعلامة جره الكسرة الظاهرة، والجار والمجرور متعلقان بمحذوف تقديره مستقر، أو استقر، خبر المبتدأ.

فهذا التعليق مرفوض حشوه في عقول الصِّبية، خاصة وأن النحاة أجازوا إعراب الجار مع المجرور، والظرف (شبه الجملة)، على أن كلاً منهما خبر بنفسه وليس بمتعلقه[1]. فمثل هذا التعسير ينبغي تجنبه.

---

(1) انظر في الخبر شبه الجملة أوضح المسالك لابن هشام 201/1 الحاشية (2)، وانظر النحو الوافي لعباس حسن 78/1، وحاشية 384.

وكذا يجب الابتعاد عن التفاصيل التي لا يُخل تركها بقاعدة، ولا يجني منها الطالب فائدة.

4 ـ الاتجاه في تدريس القواعد نحو التأليف بين الأبواب على أساس التشابه والتناظر في الوضع الإعرابي: كالمبتدأ والخبر والفاعل ونائبه، وفي العمل مثل إن وأخواتها، ونواصب المضارع، وظن وأخواتها، وغير ذلك مما أجاد فيه كتاب النحو الوظيفي للأستاذ المرحوم عبد العليم إبراهيم.

5 ـ التدرج في تدريس القواعد من البسيط إلى المركب، ومن السهل إلى الصعب، ومن المحسوس إلى المعنوي.

6 ـ العناية بالمعنى الذي يعين على فهم القاعدة النحوية، أخذاً بمقولة: الإعراب فرع المعنى.

7 ـ الاتجاه نحو العوامل اللفظية، والاقتصاد ما أمكن من العوامل المعنوية؛ إذْ من غير المستساغ القول بأن المبتدأ مرفوع بالابتداء لطالب في المرحلة الإعدادية، والأولى من ذلك التركيز على أنه محكوم عليه بخبره.

8 ـ كثرة التدريب والتطبيق على القواعد، وعدم الاقتصار على تلقينها. وأفضل التدريبات ما كان جامعاً لأكثر من قاعدة لأبواب متآلفة، كأن يتدرب الطلاب مثلاً على المفاعيل الخمسة بعد فراغهم منها، وعلى إعراب المضارع وبنائه، وعلى أنواع الخبر، وأنواع الحال، وأنواع الصفة وهذا ما يفعله كثير من المدرسين في التطبيقات الشاملة.

9 ـ استغلال فروع اللغة العربية الأخرى في التأكيد على القواعد، دون إسراف يُخل بالدرس الأصلي. ويكون ذلك بإشارات موجزة تنبه الطالب ولا تصرفه عن الدرس، خاصة في دروس القراءة والنصوص.

10 ـ التمسك بالطريقة الاستقرائية في تدريس القواعد، فقد استقرت بعد تجارب كثيرة وطول ممارسة، ومرن عليها المدرسون وأجادوها.

طريقة تدريس القواعد:

تعتمد طريقة تدريس القواعد عل الاستقراء، وذلك بعرض الأمثلة

ومناقشتها، ثم الربط بينها ربطاً يجمع المتشابه، ويفرق بين المختلف، ثم استنباط الأحكام والقواعد العامة المنبثقة من المناقشة والموازنة والربط، ثم يجري التطبيق على القواعد بتمرينات شفوية وتحريرية.

هذا إجمال ما يسلكه المدرس في تدريس القواعد، وهو يجري على أسس الطريقة الاستقرائية التي تنحصر في أربع خطوات: الملاحظة واستقراء الجزئيات والمفردات المتعددة، ثم الموازنة للوقوف على ما بين الجزئيات من تشابه وتآلف يوحّد بينها، وما بينها من تخالف يميز بين أطراف منها، ثم يكون التجريد جامعاً للملاحظات الجزئية المطردة، وهو الاستنباط المقيم للقاعدة على أساس من الملاحظة والربط بين المفردات. بعد ذلك تجيء خطوة التطبيق، وهي قياسية بمعنى تعميم القاعدة على التمرينات، وقياس الأمثلة على ما توصل إليه الطالب من قاعدة استقرت لديه بالاستنباط.

وقد حدد الهاربارتيون أتباع الفيلسوف الألماني (فردريك هاربرت) المتوفى سنة 1841 م ـ خطوات الدرس في مراحل خمس، اتبعها المربون في تدريسهم، وهذه متوافقة في أصولها مع الطريقة الاستقرائية، وهي: التمهيد، والعرض، والربط، والاستنتاج أو الاستنباط، والتطبيق. وهي خطوات تدريس القواعد.

1 ـ **التمهيد**: وذلك باستثارة القواعد التي درسها التلاميذ وهي موصولة بموضوع الدرس وممهدة لطرقه، ففي درس نائب الفاعل مثلاً يجب على المدرس أن يسترجع مع التلاميذ الفعل المتعدي، والفاعل، وأجزاء الجملة الفعلية، ليصل بهم بعد ذلك إلى حذف الفاعل، وتغير صورة الفعل، وموقع المفعول به في الجملة. وفي درس المفعول به كذلك يسأل المدرس تلاميذه عن مكونات الجملة الفعلية، ويركز على الفعل اللازم والفعل المتعدي، وأن جملة المتعدي تستكمل أجزاءها بالمفعول به. ويكون هذا من المدرس بالأسئلة والمناقشة، وهو ما يكوّن مدخلاً طبيعياً عبر ما سبق للتلاميذ معرفته.

وإن هذا التمهيد ضروري سواء كان عرض الدرس بأمثلة مفرقة أم بقطعة أدبية. ثم تكون مناقشة القطعة كما في درس القراءة؛ يقرؤها التلاميذ صامتين، ويُسألون في مضمونها الفكري. ولا يتجاوز التمهيد خمس دقائق.

2 ـ **العرض**: وفيه يعرض المدرس على السبورة قطعة تشتمل على أمثلة موضّحة للقاعدة محل الدرس، والأفضل أن تكون مكتوبة على سبورة إضافية. فإذا تعذّر على المدرس صياغة الأمثلة في قطعة أدبية على نحو غير متكلف كما في دروس الصرف، أو في بعض دروس النحو كأسماء الإشارة، والضمائر المنفصلة ـ أتى بأمثلة مفرقة مراعياً قدر الإمكان اجتماعها على موضوع مشترك بينها، يتصل بحياة الطالب ويستثير اهتمامه، وألا تكون جافة مصنوعة تبعث على الملل.

وفي حالة استخدام القطعة يوجه المدرس أسئلة إلى طلابه لتكُون الإجابات أمثلة من القطعة نفسها، يُدوّنها على الجانب الأيمن من السبورة مراعياً توزعها في مجموعات متجانسة في قاعدتها الجزئية، مع تمييز الكلمات التي سيدور حولها الدرس بخطوط تحتها، أو بتلوينها بالطباشير الأحمر أو الأزرق أو الأصفر، ومراعاة ضبطها، أو تشكيلها عند الاقتضاء.

وينبغي التنبُّه إلى أن المناقشة في التمهيد تقف عند المعاني والأفكار، أما المناقشة في العرض فتتجه نحو استلال الأمثلة النحوية محل القاعدة من القطعة، تمهيداً للموازنة بينها، ومناقشة القاعدة فيها، وصولاً إلى التجريد الذي يعُمّ الدرس كله.

كما يعمل المدرس على تعدد الأمثلة للقاعدة الواحدة، أو لأجزائها المكونة لها، ولا ضَيْر من أن يضيف إلى أمثلة القطعة أمثلة من خارجها، توفر التعدد قصد إثبات الاطراد القاعدي.

3 ـ **الربط والموازنة**: وتُعدّ هذه الخطوة أهم ما يستحق حسن الإعداد من المدرس، ومهارة المناقشة للأمثلة، بالانتقال المتأني من مثال إلى آخر، والربط بين كل ملحظ وما يليه، والأخذ بمبدأ الاطراد في نمو القاعدة باطراد الملاحظة والاستنتاج، حتى تبرز القاعدة واضحة المعالم بالاستقراء، مجلوة الأجزاء بالاطراد في التمثيل لها. فيوازن المدرس بين الكلمات في نوعها وإعرابها، ويركز على المعاني وارتباط الإعراب بها، إذ الإعراب فرع المعنى. ويَقْرن بين الجمل ليجمع مفردات القاعدة، ويُظهر أوجه الاتفاق والاختلاف، وهذا كله بمشاركة نشيطة من جانب الطلاب، وتوجيه من

المدرس الذي لا يفاجىء طلابه بما لم يدركوه بأنفسهم، أو لم يشتركوا في التوصل إليه.

4 ـ **الاستنتاج أو الاستنباط**: بنجاح المدرس في الموازنة بين الأمثلة، ومهارته في الربط بين مفردات القاعدة، يسهل عليه بعد ذلك استنباط القاعدة الكلية للدرس. فقد تجمعت على السبورة جزئيات هذه القاعدة قرينة أمثلتها، لكنها متفرقة موزعة، فيعمد المدرس إلى إشراك التلاميذ في صياغة هذه المتفرقات، وجمعها في قاعدة شاملة مستوعبة جزئياتها، ثم يدونها على السبورة في عبارة سهلة مع تبسيط المصطلحات، وعدم التقيد بما جرى عليه القدماء في مثل تعريفهم الأفعال الناسخة (كان وأخواتها) بأنها: [ترفع المبتدأ تشبيهاً بالفاعل ويسمى اسمها، وتنصب الخبر تشبيهاً بالمفعول به ويسمى خبرها]، فإن التشبيه بالفاعل والمفعول به يربك الطالب، وكذا في عودة الضمير على [متقدم لفظاً ورتبة]، يجعل الطالب يَحار في المقصود باللفظ والرتبة، وكان يكفيه التعبير بالمتقدم فقط. وليس معنى ذلك الإعراض عن المصطلح النحوي، بل تبسيطه ليفهم، وإخلاءه من الغموض والتعقيد، مع التصريح به من المدرس إن عَزَّ على مدارك الدارسين. ثم يقرأ المدرس ـ بعد استنباط القاعدة على السبورة ـ أمام طلابه صيغة القاعدة من الكتاب المدرسي، ليدركوا مطابقتها لما توصلوا إليه مع مدرسهم، فتقر أعينهم، ويشعر كل طالب بالانتصار.

ثم يعمد المدرس إلى الموازنة بين قاعدة الدرس الجديد، وما سبق للطلاب دراسته؛ ليفرق بين ما اختلف، ويربط بين ما ائتلف، كالذي بين الفاعل ونائبه، وبين الخبر والنعت، والخلاف بين النعت والحال وإن تشابها في الظاهر. وبهذا تتصل حلقات النحو، وتُسلك القواعد في عقد منتظم بلا غموض أو إبهام.

5 ـ **التطبيق**: وتلك خطوة قياسية، بعد أن جرت الخطوات السابقة على الاستقراء. ولمزيد من التوضيح فإن المدرس يستخدم الاستقراء للوصول إلى القاعدة النحوية وفق المراحل التي وضعها هاربرت وأتباعه (التمهيد، العرض، الربط، الاستنتاج، التطبيق)، ثم يستخدم في التطبيق الطريقة

القياسية المتمثلة في تسليط القاعدة على الأمثلة، أو إلحاق الأمثلة الجزئية الواردة في التطبيق بالقاعدة العامة. وهذا جمع بين الاستقراء والقياس في تدريس النحو والتطبيق عليه.

والتطبيق تثبيت للقواعد في أذهان التلاميذ، وهو إما جزئي وإما كلّي. فالجزئي يجري بعد كل قاعدة جزئية يتوصل إليها المدرس في خطوتي الموازنة والربط. والكلّي يأتي بعد خطوة الاستنباط واكتمال القاعدة الكلية.

ومما يجب اتباعه في التطبيق ـ بوجه عام ـ التدرج من السهل إلى الصعب، والتنويع في الأسئلة لتشمل تعيين كلمة، أو إكمال جملة، أو إبدال صيغة بأخرى، أو تكوين أسلوب معين كالمدح والإغراء والقسم. كما ينبغي الابتعاد عن الإلْغَاز في الأسئلة، أو التطرق إلى الشاذ والنادر، أو ما فيه اختلاف بين المدارس النحوية. فإن ذلك ينفر التلاميذ، ويبعدهم عن الأهداف الأساسية من دراستهم النحو، فضلاً عن كون مثل هذه الأسئلة من مهارات المتخصصين.

التطبيقان الشفوي والتحريري:

سبق القول في وظيفة القواعد وأهدافها ما حاصله أن خير ما يجنيه التلاميذ من دروس النحو هو عصمة ألسنتهم وأقلامهم من الخطأ، وتمكينهم من فهم المعاني والأساليب على هدى من إدراكهم للعلاقات اللغوية في التراكيب النثرية والشعرية.

لذلك يجب على المدرسين الاقتصاد في التجريد القاعدي الذي هو ميسور لهم، عسير على تلاميذهم، لا يعينهم على كتابة أو قراءة أو فهم إلا قليلاً، وبعد تريث وطول تفكير. وإن الخير كله في إقحام التلميذ في النصوص بجملها، وتراكيبها كما يقرؤها أو يكتبها أو يسمعها، فتعرض عليه اللغة في شكلها الطبيعي، فتكون قصة، أو مقالاً، أو حديثاً، أو نصاً قرآنياً، بهذا نثبّت الأثر الوظيفي الذي نستهدفه من دراسة القاعدة، وليس تحصيل القاعدة لذاتها، فنربط بين القواعد، واللغة، والحياة، باعتبار القواعد صفات وخصائص لهذه اللغة التي هي قوام تعاملنا.

وفي التطبيق مجال رحب لهذه الممارسة النصية، التي تحيل القواعد ملكة لا يحتاج معها التلميذ إلى كثير من التأمل، والتفكير، والجهد، خاصة في التطبيق الشفوي الذي يجد فيه التلميذ السبيل الطبيعي إلى تعلّم اللغة.

فوائد التطبيق:

وغير ما سبق، فإن التطبيق يزيد من قدرة التلاميذ على ترتيب أفكارهم وتنسيقها، والتعبير عنها وإبرازها في أحسن صورها. كما يمكّنهم من تعرف أوجه استعمال القواعد في صيغ تعبيرية مختلفة؛ كتقديم الخبر على المبتدأ وجوباً وجوازاً، وكذا حذفه، أو حذف المبتدأ، أو حذف الجملة كلها في الإجابة عنها بنعم ـ مثلاً ـ في قولنا: أمحمد حاضر؟ وغير ذلك مما يمارسه التلميذ في أسئلة التطبيق المتنوعة، وهو نفس ما يقرؤه في مطالعاته، ويقف عليه في النصوص والبلاغة والتعبير بأنواعه. والتطبيق عظيم الفائدة في تقويم التلاميذ وتوجيههم، فيتعرف المدرس مستوى تلاميذه فيما درسوه، والصعوبات التي تعترضهم، والشبهات التي توقعهم في الخلط بين أبواب النحو كالخبر والنعت، والفاعل ونائبه، والمفعول به والمفعول المطلق، فيعمل المدرس على النهوض بالضعفاء، وتذليل الصعوبات، والتفريق بين المتشابهات. كما يحفز التطبيق التلاميذ على الاجتهاد في إتقان ما وعوه مع مدرسهم، حتى إذا واجهوا الأسئلة كانوا موفقين أمام مدرسهم وزملائهم.

طريقة السير في التطبيق:

تتنوع مراحل التطبيق وتتعدد صوره، فقد يكون أسئلة لمراجعة ما درسه الطلاب في درس بعينه، أو تجميعاً لعدد من الدروس والتطبيق عليها شفوياً، أو إجراء التطبيق تحريرياً بعد مناقشته، أو يكون تطبيقاً اختبارياً يعتمد فيه التلميذ على نفسه، أو تطبيقاً شفوياً عاماً على كل ما درسه التلاميذ، خاصة بعد الانتهاء من الأبواب المقررة. وهذه كلها تنحصر في التطبيقين الشفوي والتحريري.

أولاً ـ التطبيق الشفوي:

وهو ما يقوم به المدرس عقب كل قاعدة جزئية، أو كلية في درس بعينه؛

قَصْد تثبيت القاعدة في أذهان التلاميذ، وجريانها على الألسنة مهارة لغوية في الأساليب. ويحسن بالمدرس أن يخصِّص حصة للتطبيق الشفوي كلما اجتمع لدى التلاميذ مجموعة من القواعد صالحة للتطبيق عليها؛ كأن يطبقوا على الجملة الاسمية ونواسخها بعد دراستهم المبتدأ والخبر، والأفعال الناسخة، والحروف الناسخة، أو يطبقوا على التوابع بعد دراستهم النعت، والعطف، والتوكيد، والبدل وهكذا.

ومن الأساليب المفيدة في حصة التطبيق الشفوي أن تُستخدم النصوص القرآنية والأدبية، وفقرات من موضوعات القراءة، لتكون ميداناً لهذا التطبيق؛ توثيقاً للروابط بين فروع اللغة العربية، وتأكيداً على توظيف القاعدة النحوية في خدمة الاستعمالين اللغوي والأدبي، وتسهيلاً على التلاميذ تناول النص، وقد سبق لهم درسه على نحو أشمل وأعمق في دروس مستقلة. فإذا كان النص جديداً على التلاميذ اضطر المدرس إلى مناقشة معانيه قبل التناول النحوي.

ومن تلك الأساليب المفيدة، التوسع في المطلوب من السؤال كأن يطلب المدرس تعيين المنصوبات في النص وذكر أنواعها، أو تعيين المرفوعات وإعرابها، أو استخراج التوابع وبيان متبوعاتها. وإن هذا التوسع ميسور في المشافهة، مفيد لما يقترن به من مناقشة، أو شرح لقاعدة، أو موازنة بين ما يشتبه على التلاميذ كبدل الاشتمال، وبدل بعض من كل، وبدل البيان. فهذا كله مما تتسع له المشافهة، ويضيق التطبيق التحريري عن استيعابه.

ومن الوسائل المتبعة في التطبيق الشفوي، أن يُدوّن التطبيق على سبورة إضافية قبل الحصة، أو يُطبَع على ورق ويوزع على التلاميذ في بداية الحصة، فإذا تعذّر ذلك تكتب القطعة على السبورة الأصلية، وينقلها التلاميذ في كراسة التطبيق بأسئلتها بلا إجابة تحريرية، وفي حالة السبورة الإضافية تترك للتلاميذ فرصة في آخر الحصة أو بعدها لإثبات التطبيق في الكراسة. وهدفنا من ذلك أن تجتمع لدى التلاميذ تطبيقات هي أشبه بالمراجعات لما درسوه.

وقد صنَّف المربون أنواع الأسئلة في التطبيق الشفوي إلى أسئلة مباشرة،

وفيها يُطلب من التلميذ تعيين كلمة وإعرابها، أو ضبط بعض الكلمات مع بيان سبب الضبط، أو تحويل عبارة من حالة إلى أخرى. أو إدخال العوامل على الجمل وبيان عملها، أو إتمام عبارة ناقصة. وهناك الأسئلة التحليلية أو الإعرابية، ويطلب فيها من التلميذ إعراب كلمات معينة، أو جملة تامة، وتتنوع الكلمات والجمل لتشمل درساً واحداً، أو مجموعة دروس مترابطة، أو جميع ما درسه التلميذ في العام الدراسي من قواعد. وقد يكون السؤال إيجادي، وهو الذي يطلب فيه إلى التلميذ تأليف جملة أو عبارة على قاعدة معينة، دون الإكثار من المطلوبات في الجملة الواحدة؛ حتى لا يتحول السؤال إلى لغز، يرهق التلميذ ولا يجني من ورائه فائدة.

والتطبيق الشفوي أعظم نفعاً للتلاميذ من التطبيق التحريري، وذلك للاتصال المباشر بين المدرس والتلميذ، الأمر الذي يمكّن من الإرشاد والتوجيه والتقويم، بغير فاصل زمني بين الخطأ وتصويبه، كما يتيح للتلميذ وفرة التدريب، وتنوع التمرينات في وقت أقصر مما يستغرقه التطبيق التحريري.

ومما يراعى في الأسئلة والتدريبات أن تتدرج من السهل إلى الصعب، ومن البسيط إلى المركب، وأن تكون العبارات المختارة ذات فائدة لغوية للتلاميذ، ومناسبة لهم من النواحي العقلية والنفسية والاجتماعية. وفي كل الأحوال فإن القطع أفضل من الأمثلة والجمل المبتورة، وهذه أفضل من الكلمات المفردة.

ومن التطبيق الشفوي ما يكون متبوعاً بالتطبيق التحريري أو مصاحباً له. كأن يكتب التلاميذ أسئلة التطبيق في كراساتهم، ثم يناقش المدرس معهم الأسئلة واحداً بعد الآخر، وبعد الانتهاء من مناقشة كل سؤال يقوم التلاميذ بكتابة الإجابة من أنفسهم. وقد تناقش الأسئلة كلها ثم يُترك التلاميذ للإجابة عنها. وقد لا تكون مناقشة البتة، ويترك التلاميذ للإجابة.

ويجري التطبيق الشفوي في الخطوات الآتية:

1 ـ يمهّد المدرس للتطبيق بأسئلة تذكّر التلاميذ بالقواعد التي سيدور التطبيق عليها.

2 ـ يعرض المدرس أسئلة التطبيق على السبورة الإضافية، أو في أوراق مطبوعة.

3 ـ يقرأ التلاميذ الأسئلة واحداً بعد الآخر؛ للوقوف على طبيعة كل سؤال ومطلوبه.

4 ـ يعود التلاميذ إلى قراءة كل سؤال، ومحاولة الإجابة عنه بمعاونة من المدرس الذي يدير مناقشة حول الإجابة، حتى تستقر على الصورة المثلى، فيدونها على السبورة أو يتركها في الأذهان وفق ما يراه في تقديره.

5 ـ وبعد الانتهاء من التطبيق كله، يترك المدرس التلاميذ ليدونوا في مذكراتهم الشخصية ما يراه كلٌّ منهم جديراً بالتدوين مما سمعه مشافهة.

ثانياً ـ التطبيق التحريري:

في التطبيق الشفوي توسّع في الأسئلة، وشرح ومناقشة لما تعثر فيه التلاميذ من القواعد، وتدريب على كثير من أبواب النحو. أما في التطبيق التحريري، فالأسئلة على النص محدودة لتلائم زمن الحصة، والتلميذ معتمد على نفسه، ويقومها من خلال إجاباته. أما جهد المدرس فيقتصر على عرض التطبيق بإحدى الوسائل المتاحة كالسبورة الإضافية، أو الأصلية، أو الأوراق المطبوعة، أو إملائه على التلاميذ.

ومن التطبيق التحريري ـ كما قلنا سابقاً ـ ما يناقشه المدرس مع تلاميذه ثم يتركهم يستقلون بكتابته في كراساتهم، ويفضل ذلك في أول العام الدراسي ليمرن التلاميذ على الإجابات السديدة بإشراف المدرس، أو عندما يرغب التلاميذ في الإجابة عن أسئلة الامتحانات النهائية لأعوام سابقة خاصة في الشهادات العامة، أو بعد رجوعهم من عطلة طويلة، ورغب المدرس في تنشيط مهاراتهم النحوية.

وإنه من الضروري تخصيص تطبيقات اختبارية يستقل فيها التلميذ بالإجابة دون مساعدة من المدرس، ثم تكون المناقشة بعد تصحيح الكراسات، واستجلاء أخطاء التلاميذ ونواحي القصور أو الضعف عندهم.

وتجري خطوات التطبيق التحريري بعد عرض الأسئلة، بأن يقرأ المدرس التطبيق كله على مسامع التلاميذ، ويُعين من يسأله في منطوق السؤال ليفهم المطلوب منه، ثم يترك التلاميذ ليختلي كل واحد بنفسه في الإجابة. كما ينبههم على مراعاة حسن الخط، وصحة الرسم الإملائي، والنظافة والنظام في الإجابة، وأن لذلك تقديراً في الدرجة الكلية للتطبيق. ثم تجمع الكراسات بعد ذلك لتصحيحها خارج الفصل.

تصحيح كراسات التطبيق التحريري:

كما قلنا في تصحيح التعبير التحريري، فإن تصحيح التطبيق أمام التلميذ من أنجح الوسائل للتقويم، يرى التلميذ خطأه، ويساعده المدرس على تصويبه عند عجزه، ويكون ذلك في حصة الإرشاد، أو في حصة التطبيق الشفوي، أو في الوقت الذي يراه المدرس مناسباً وما زال هذا التصحيح غير مألوف لدى المدرسين، أو غير ممكن.

يحمل المدرس الكراسات، ويُعمِل فيها قلمه الأحمر خارج الفصل، ويكون ذلك بأن يحدد موضع الخطأ بخط تحته، دون أن يكتب الصواب، ويتحمل التلاميذ عبء التصويب بأنفسهم، وإدراك الخطأ الذي وقعوا فيه.

إلا أن بعض التصويبات يَندّ عن قدرة التلميذ، أو لا يهتدي إليه على الوجه الأمثل. لذلك يعود المدرس إلى التطبيق في فرصة مناسبة، ليشرح الأسئلة، ويوضح الإجابة النموذجية، والتلاميذ يتابعونه ويصلحون إجاباتهم بأنفسهم.

وتقدَّر إجابة التلميذ بدرجة موزعة على أسئلة التطبيق؛ ليعرف التلميذ مدى توفيقه في الإجابة، ومستوى تقدمه أو تأخره بين زملائه، فضلاً عن احتياج بعض الإجابات إلى درجة تحدد مستواها؛ مثل شرح أبيات الشعر الذي تتفاوت جودته، والإعراب الذي يكون ناقصاً علامة الإعراب مثلاً، أو الخلط بين إن المكسورة الهمزة والمفتوحة في الحروف الناسخة. ثم إن الدرجة ما زالت في نظامنا التعليمي الوسيلة في التقويم سواء في أعمال السنة أو في الامتحانات النهائية في آخر العام الدراسي.

وتبقى الدرجة تقليداً لا يتغير، على الرغم من ضيق بعض التربويين من

اهتمام التلميذ بها، وانشغاله الكُلّي بمقدارها، دون اهتمامه بأخطائه، ومحاولة تصحيحها، وهو ما دعا بعض المدرسين إلى اقتراح إلغائها.

وأخيراً يراجع المدرس تصويب التلاميذ أخطاءهم قبل تصحيح التطبيق التالي، ولا يتساهل معهم في هذا الأمر الذي هو ثمرة التطبيق والأعمال التحريرية كلها.