الباب السادس

القواعد النحوية

منزلتها بين فروع اللغة :

القواعد وسيلة لضبط الكلام ، وصحة النطق والكتابة ، وليست غاية مقصودة لذاتها ، وقد أخطأ كثير من المعلمين حين غالوا بالقواعد ، واهتموا بجمع شواردها ، والإلمام بتفاصيلها ، والإثقال بهذا كله على التلاميذ ، ظنًّا منهم أن فى ذلك تمكيناً للتلاميذ من لغتهم ، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان .

تدريس القواعد بين المعارضين والمؤيدين :

يرى بعض المربين إمكان الاستغناء عن تدريس القواعد فى حصص مستقلة ، والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة ، والعناية بأسلوب الكلام فى التدريس ؛ فيكون للمحاكاة أثر فى تقويم الألسنة ؛ لأن تخصيص بعض الحصص لتدريس القواعد ضرب من العبث ، وفيه تبديد للجهود بدون ثمرة تعود على التلميذ .

وأصحاب هذا الرأى يسوقون الحجج الآتية :

١ — أن الطفل يلجأ إلى المحاكاة فى أول مراحل النطق بألفاظ اللغة . ويسمع الكلمات والجمل من أبويه وأهله ، وينطق بها ، ويحسن استعمالها ، ويحقق بها غايته من التفاهم ، وهو فى هذه المواقف كلها ، لا يحتاج إلى شرح كلمة ، ولا يعمد إلى أن يستفسر عن لفظ ، ولا يرجع إلى معجم يستشيره فيما يلقى عليه من هذه المفردات ، إلا حين يكبر ، وتتسع حاجته إلى ثروة جديدة من الألفاظ ، يديرها فى كلام أدبى .

وبالقياس على هذا نستطيع أن نعلمه كيف يراعى فى كلامه قواعد اللغة ، دون أن ندرس له تلك القواعد فى سن مبكرة ، ولا ندرسها له إلا بعد أن يكبر ، وتظهر حاجته إلى هذه الدراسة التفصيلية للخصائص اللغوية .

٢ — أن اللغة نشأت قبل نشأة القواعد ، وعاشت أزمنة طويلة سليمة غنية عن القواعد ، وكان أعراب البادية — وهم لا يعرفون للغتهم أصولا وقواعد — هم المرجع الذى

اعتمد عليه العلماء فى وضع القواعد .

٣ — أن القواعد صعبة جافة ، تسئم التلاميذ وتنفرهم ، وهى ليست إلا نوعاً من التحليل الفلسفى المنطقى . وهى — إلى ذلك — أمور معنوية تجريدية ، والتلميذ إنما يميل إلى المحسات ، وفيها كثير من التحليل الذى يعجز عنه صغار التلاميذ ، والتقاسيم والمصطلحات التى تثقل عليهم .

٤ — أن تدريس القواعد مادة مستقلة ، قد يحمل التلاميذ على أن يعدوها غاية فى ذاتها ؛ فيستظهروها استظهاراً ، دون تفهم وتعقل ، ويهملوا جانبها التطبيقى ، وغايتها العملية .

٥ — ثبت أن القواعد قليلة الجدوى فى صيانة اللسان والقلم عن الخطأ ، بدليل أن أكثر التلاميذ حفظاً لها ، واستظاراً لمسائلها ، يخطئ فى كتابته خطأ فاحشاً .

٦ — وأنها — كذلك — عديمة الجدوى فى إقدار التلاميذ على التعبير ؛ فكثير منهم يحفظون القواعد ، ولكن أسلوبهم ركيك ، وعبارتهم رديئة ، وإنشاءهم ضعيف بوجه عام ، وقد لوحظ أن كثيراً من الأدباء المرموقين قليلو الإلمام بالقواعد ؛ ومن هذا يتبين أنه لا صلة بين حفظ القواعد وإجادة التعبير .

ويرى فريق آخر من المربين أن تدريس القواعد أمر لا مناص منه ، ولا مندوحة عنه ، ولهم فى تعزيز فكرتهم ، وفى مناقشة رأى المعارضين حجج نجملها فيما يأتى :

١ — أن القواعد وسيلة لتمييز الخطأ ، وتجنبه فى الكلام والكتابة .

٢ — أن القول بأن محاكاة الأساليب الصحيحة تغنى عن تدريس القواعد ، أمر مقبول فى ظاهره ، ولكن مثل المحاكاة غير متوافرة ، حتى فى دروس اللغة العربية نفسها ، وطغيان اللغة العامية — كذلك — يعوق هذه الوسيلة .

٣ — القواعد تربى فى التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط ، وتعودهم دقة الملاحظة ، والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة .

٤ — وهى تمرن التلاميذ على دقة التفكير ، وعلى البحث العقلى ، والقياس المنطقى ، والتلاميذ فى حاجة إلى هذا ، متى وصلوا إلى سن معينة ، ومن واجب المدرسين جميعاً أن يعملوا على رفع مستوى التفكير عند التلاميذ ، ودروس القواعد من أحسن الفرص التى ينتهزها مدرسو اللغة العربية ؛ لإسهامهم فى هذا الواجب التعليمى .

٥ ــ القواعد تضع أسساً دقيقة مضبوطة للمحاكاة ، والمرانة على الأساليب الصحيحة ؛ وذلك لأن التكرار فى المرانة العملية لا يكسب التلميذ صحة النطق ، إذا حدث بدون قيد أو ضابط ، ولا يمكن الوصول إلى الاستعمال اللغوى الصحيح بالتدريب العام المبهم ، ولكن يمكن ذلك بالتدريب المقيد . الذى يقوم على أسس محددة ؛ لأن اللغة العامية السائدة ، فى البيت والشارع والملعب والسوق تفسد كل مرانة وكل تدريب على استعمال الأساليب الصحيحة ؛ وإذن فلابد من قواعد يرجع إليها حين الشك واللبس ، وشتان ما بين عادة تقوم على المحاكاة المجردة ، وأخرى تعتمد على أحكام وأصول .

٦ ــ أن الحاجة إلى وضع قواعد اللغة فى القرن الأول الهجرى وما بعده ، قد نشأت عما طرأ على الألسنة من فساد وانحراف ؛ بسبب اختلاط العرب بالأعاجم ، ولم يكن الإمام على ــ على ما يقول بعض الرواة ــ عابثاً حين أشار على أبى الأسود الدؤلى بوضع النحو ، وكذلك لم تكن الجهود المضنية المتتالية ، التى بذلها أئمة النحو نوعاً من التسلية ، أو تزجية أوقات الفراغ . وموقفنا الآن شر من الموقف الذى استدعى وضع هذا النحو ؛ فإن لغتنا الدارجة بعيدة عن الفصحى ، ومعاول اللغات الأخرى لا تفتأ تهدمها ؛ ولذا كانت دراسة القواعد أمراً واجباً .

٧ ــ أما ما يذكره المعارضون من صعوبة هذه القواعد ، وما ينسبونه إليها من عيوب وإخفاق فى تحقيق الغاية منها ، فالقواعد نفسها بريئة من هذا الاتهام . ولعل الذنب راجع إلى أمور أخرى : كالمنهج ، والكتاب ، والمدرس ، وأساليب الامتحانات ، والجهل بالغرض من القواعد ، والمبالغة فى فهم منزلتها .

تلخيص الموقف بين المعارضين والمؤيدين :

فهم من إثارة العيوب التى تنسب إلى القواعد ، ومن ذكر الفوائد التى تقصد من دراستها ، أن أمر تدريسها يتردد بين معارضين ومؤيدين ، وأن رأى المعارضين ينحصر فى أن من الممكن الاستغناء عن تدريسها دراسة مقصودة لذاتها ، فى حصص معينة ، وعلى نظام خاص من التبويب والترتيب ، وعلى حسب منهج يحدد ما يطلب دراسته فى كل فرقة . بل تدرس مسائلها عرضاً فى خلال حصص القراءة والمحفوظات والتعبير ، ونسمى

هذه الطريقة « الطريقة العرضية » أو « الاقتضائية » أو . « الطبيعية » أو « اللا شعورية » .

وينحصر رأى المؤيدين فى أنه لا يمكن الاستغناء عن تدريس القواعد ، بل لابد من درس مسائلها دراسة منظمة ، فى أوقات معينة ، وعلى منهج محدد مرسوم ، وبطريقة تربوية تعتمد على الأمثلة ومناقشتها ، واستنباط الأحكام منها ، والتدريب عليها . وتسمى هذه الطريقة « الطريقة القاصدة » أو « الطريقة التربيبية » .

ويمكن أن نجمل الفروق بين هاتين الطريقتين فى الموازنة الآتية :

١ — الطريقة الأولى سهلة ، يعالجها المدرس عرضاً ، دون حاجة إلى تفكير وتحديد وإعداد ، والطريقة الثانية تكلفه إعداداً منظماً ، فيه شىء من التقييد والربط المنهجى .

٢ — الطريقة الأولى يمكن استخدامها فى كل مرحلة من مراحل النمو العقلى ، والثانية لا يسهل استخدامها إلا فى الفرق المتقدمة .

٣ — الأولى تؤدى الغاية المقصودة فى انطلاق وسرعة . والثانية تستهلك وقتاً طويلا ؛ للوصول إلى الغاية ؛ لأنها تعالج مسائل محدودة ، على فترات متباعدة .

٤ — الأولى تعين على الاستعمال اللغوى وتحتفل بالمعنى . وتجعله هو الغاية ، والثانية تعطل الانطلاق فى التكلم . وتصرف التلميذ عن المعنى . وتشغله بالتفكير فى القاعدة ؛ لأنه حين يقرأ يحاول دائماً تطبيق القواعد ؛ خشية الخطأ . وهذا يصرفه عن متابعة المعنى .

ولعل هذه الظاهرة هى التى جعلت أحد المصلحين الاجتماعيين يقول : « إن القارئ فى اللغات الأجنبية يقرأ ليفهم ، والقارئ فى اللغة العربية يفهم ليقرأ » .

الرأى الحاسم :

قبل أن نبدى الرأى الحاسم ونقول الكلمة الفاصلة . بين رأى المعارضين والمؤيدين ، يجدر بنا أولا أن نستحضر فى أذهاننا هذه الحقائق والمبادئ :

١ — أن الطفل يأتى إلى المدرسة ولغته هى العامية . التى يستعملها ويسمعها فى البيت والشارع والمدرسة أيضاً .

٢ — أن الطفل يأتى إلى المدرسة ، وقد اكتسب كثيراً من العادات اللغوية الفاسدة ، فهو يستعمل للمثنى ضمير الجمع . ويقف بالسكون على كل ما ينطق به . . .وهكذا .

٣ — أن التلميذ الصغير لم ينضج عقله إلى الحد الذى يمكنه من التعليل والربط

والتعميم ، واستنباط القواعد .

ودراسة القواعد بطريقة منظمة هى فى الواقع دراسة عقلية مركبة متعددة النواحى ، تستوجب جهوداً فكرية ، لا تتحملها عقلية صغار التلاميذ ؛ فهى تتطلب قوة الملاحظة ، ودقة الموازنة ، والمقدرة على التجريد ، واستنباط الحكم العام ، من الأمثلة الجزئية .

٤ — والقواعد — بطبيعتها — مادة جافة ، غير شائقة للتلاميذ ؛ لأنها لا تحقق هدفاً مباشراً ، مما يشوقهم الوصول إليه .

٥ — أن الاستعمال اللغوى الصحيح فى التعبير والقراءة ، لا يستغنى — مع طغيان العامية وسيادتها — عن الإلمام بالقواعد الضرورية التى تعصم القلم ، وتقوم اللسان ، وتكشف عن وجه الصواب حين الشك والالتباس .

٦ — أن القواعد من أسس الدراسة لكل لغة أجنبية ، وكلما كثر الاشتقاق فى لغة ، كانت معرفة قواعدها أكثر لزوماً .

بعد تقرير هذه الحقائق ، يمكن التوفيق بين الفريقين بمراعاة مايأتى :

١ — استخدام الطريقة « العرضية » فى السنوات الأولى ، وتأجيل دراسة القواعد بالطريقة المنظمة المقصودة إلى آخر المرحلة الابتدائية ؛ إذ يكون التلميذ أكثر نضجاً وتقبلا للقواعد العامة .

٢ — أن يختار من القواعد ما له أهمية وظيفية ، وفائدة فى الكلام ، ولا داعى إلى كثرة التفصيلات ، وسرد المذاهب المختلفة ، وحفظ الصيغ المعهودة .

متى يبدأ بتدريس القواعد ؟

اختلف المربون فى تحديد السن التى يجوز معها البدء بتدريس القواعد ، ومع هذا الاختلاف انعقد إجماعهم على أن القواعد تستلزم تهيؤاً عقلياً خاصاً ، يمكن التلاميذ من الموازنة ، والتعليل والاستنباط .

وقد مال أكثر المربين إلى إعفاء تلميذ المدرسة الابتدائية ، من دروس القواعد حتى سن العاشرة ، أى إلى الصف الخامس .

ويمكننا فى ضوء النظم التعليمية السائدة أن نقسم سنوات الدراسة إلى مراحل ، وأن نوضح ما يناسب كل مرحلة .

مراحل تدريس القواعد

أولا : فى المدارس الابتدائية :

الحلقة الأولى ، وتشمل الصفين الأول والثانى ، وفى هذه الحلقة لا يعلم الطفل قواعد مطلقاً ، ولا يؤخذ بنوع معين من التدريبات حول أسلوب خاص ، أو تأليف جمل بشكل معين ؛ لأن الطفل فى هذه الحلقة محدود الخبرات ، فحاجته ماسة إلى توسيع خبرته ، وتنمية محصوله اللغوى ؛ ليستطيع التعبير عن حاجاته دون توقف ، فمهمة المدرس فى هذه الحلقة محصورة فى تمكين الطفل من الكلام باللغة التى يستطيعها . ونغتفر له العامية ؛ لأن صحة الأسلوب ستأتى بالتدريج .

الحلقة الثانية ، وتشمل الصفين الثالث والرابع ، وفى هذه الحلقة يدرب التلميذ على صحة الأداء ، وقوة التعبير ، بطريقتين :

(ا) استمرار التدريب المباشر على التعبير ، كما هو متبع فى الحلقة السابقة ، ولكن بصورة أرقى .

(ب) تدريبه على وحدات نحوية معينة ، مما يشيع فى لغته . ويستعمله استعمالا خاطئاً ، وذلك كالتدريب على الأسئلة والأجوبة ، وعلى بعض الضمائر . وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، ونستطيع — بهذا التدريب — أن نهذب لغة التلميذ ، ونعدل به عن كلمة « إحنا » إلى « نحن » وعن كلمة « إزاى » إلى كلمة « كيف » وعن كلمة « إللى » إلى كلمة « الذى » وعن كلمة « ده » إلى « هذا » وعن كلمة « فين » إلى « أين » وعن كلمة « إمته » إلى « متى » وعن كلمة « مين » إلى « من » . .

وهذا النوع من التدريب لا نسميه قواعد ، ولا تكوين جمل ، ولكن الاسم الملائم له ، هو التدريب على الاستعمال اللغوى ، وفى هذه الحلقة أيضاً يجب تيسير التدريب ، وتحبيبه إلى التلاميذ باستعمال البطاقات والألعاب اللغوية ، والمحاورات ، والتمثيليات ، واستخدام القصة . متى أمكن ذلك .

وهذا التدريب لا تخصص له حصص كاملة ، وإنما تقتطع له فترات من دروس القراءة والتعبير .

الحلقة الثالثة : وتشمل الصفين الخامس والسادس ، والتلميذ فى هذه الحلقة ، يمكن أن نطمئن إلى نضج فكره ، وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة ، التى تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق ، ولا مانع من تخصيص إحدى الحصص لدراسة القواعد والتدريب عليها فى هذه الحلقة ، مع مراعاة التيسير على التلاميذ بعدم ازدحام القواعد المختلفة فى حصة واحدة .

ثانياً : فى المدارس الإعدادية :

فى هذه المرحلة يؤخذ التلميذ فى دروس القواعد بالطريقة التربوية المنظمة ، بصورة أوسع وأشمل ، ويمكن فى هذه المرحلة العودة إلى بعض الأبواب التى درست فى المرحلة السابقة ودراستها بشىء من التفصيل .

ثالثاً : فى المدارس الثانوية :

تتناول المناهج فى هذه المرحلة الأبواب والمسائل التى يدق فهمها على تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتخصص للقواعد والتطبيق عليها حصص كاملة ، والطريقة المناسبة هى الطريقة القاصدة ، على النحو الذى سنفصله .

الاتجاه الصحيح فى تدريس القواعد :

يحدد هذا الاتجاه الإيمان بأن القواعد وسيلة لا غاية . ويتحقق ذلك فى :
المنهج — الكتاب — الطريقة (المدرس) — الاختبارات .

(١) فى المنهج :

١ — ينبغى الاقتصار على الأبواب التى لها صلة بصحة الضبط . وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً ؛ ولهذا نرى أنه لا داعى مطلقاً لدراسة الصور الفرضية فى التصغير والنسب ، وإعراب لاسيما ، وأحوال بناء الفعل الماضى ؛ وغير ذلك مما لا يتصل بضبط الكلمات .

٢ — الاتجاه فى أبواب الصرف إلى الناحية العملية . ففى درس المجرد والمزيد ، يعنى بتدريب التلاميذ على الانتفاع بهذا الباب فى معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية فى المعجمات .

٣ – التدرج فى عرض أبواب القواعد ، فتدرس بعض الأبواب مجملة فى أحد الصفوف ، ثم تعاد دراستها فى صف تال ، مع شىء من التفصيل .

٤ – جعل المنهج وحدات متكاملة ، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية .

(ب) فى الكتاب :

١ – يجب أن يكون الكتاب مسايراً للمنهج فى اتجاهه وروحه ، وألا يتخذ منه المؤلفون معرضاً لإظهار علمهم وإحاطتهم .

٢ – اتخاذ اللغة نفسها أساساً لدراسة القواعد ، وذلك باختيار الأمثلة التى تتصل بالحياة . وتزود التلاميذ بألوان من الخبرة والثقافة ، لا الأمثلة الجافة المبتورة ، والجمل المصنوعة المتكلفة .

٣ – جعل التمرينات التطبيقية حول نصوص أدبية ، مع الإكثار منها ، والعناية بتنويعها .

٤ – اشتمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثقافية ، وقصص الشائقة الصالحة للقراءة والتطبيق .

(ح) فى الطريقة :

١ – ينبغى مناقشة الأمثلة من الناحية المعنوية ، قبل مناقشة دلالاتها النحوية ، وبخاصة الأمثلة المختارة من الحكم أو الأمثال أو الشعر .

٢ – يجب أن ترمى الطريقة إلى كيفية الانتفاع بالقواعد فى ضبط النطق والكتابة ، لا إلى استيعاب الصور . وحفظ الأحكام ، ويجدر بى أن أشير إلى أننى تصفحت مجموعات كبيرة من كراسات التلاميذ فى الصف الأول الثانوى من مدارس مختلفة ، فى العام الدراسى (٦٠ – ٦١) ؛ لأختبر مدى ما استفاده التلاميذ من دراسة موضوع همزتى الوصل والقطع . وإلى أى حد انتفعوا به فى تجنب الأخطاء الشائعة ، التى يقع فيها كثير من المتعلمين . فى رسم الهمزة مع الألف أو تركها .

وقد هالنى كثرة هذه الأخطاء فى كراسات التلاميذ جميعاً . لا تكاد تسلم منها كراسة واحدة . فالهمزة – فى غالب الأحوال – تكتب فوق الألف أو تحتها ، حين

تكون همزة وصل ، وتهمل كتابتها حين تكون همزة قطع ، وقد تابعت هذه التجربة ، فزرت بعض الفصول ، وقلت للتلاميذ فيما اختبرتهم فيه : كثير من الأسئلة التى تواجهونها فى امتحانات المواد المختلفة تبدأ بجملة اشرح كذا ، أو اذكر أسباب كذا ، أو اكتب فى أحد الموضوعين الآتيين :

وطلبت إلى بعض التلاميذ أن يكتبوا على السبورة الكلمات « اشرح » و « اذكر » و « اكتب » وأن يكتبوا تحت كل كلمة منها نوع همزتها ، وقد وجدت أن أكثر من ٩٠٪ من التلاميذ كتبوا هذه الكلمات بالصور الآتية : إشرح — أذكر — إذكر — أكتب ، ومن الغريب أن أكثرهم قد أصابوا فى تعيين نوع الهمزة، فكتبوا تحت الكلمات « همزة وصل » ، وبمناقشة التلاميذ تبين أن معظمهم قد وعى القاعدة وحفظها ، وعرف أن أمر الثلاثى همزته همزة وصل ، ولكنه لم يعرف ، أو نستطيع أن نقول : إن المدرس لم يوجهه إلى الثمرة العملية لدراسة هذا الباب ، وهى أن همزة الوصل لا ترسم ، وهمزة القطع يجب رسمها .

هذا مثال من أمثلة كثيرة ، نسوقه دليلا على أن بعض المدرسين لا يفطنون إلى أن القواعد ليست غاية فى ذاتها ، وإنما هى وسيلة تعين على صحة النطق ، وسلامة التعبير ، شفويًّا كان أو كتابيًّا ، فإذا لم تؤد إلى هذه الغاية فلا جدوى من دراستها .

٣ — تمكين التلاميذ من أداء المعانى المختلفة بالأساليب المنوعة الصحيحة : كالنفى والتوكيد والشرط والتعليل والوصف والقسم والتعجب والتوقيت والتخصيص ، وغير ذلك من المعانى التى تعرض فى الأذهان ، ويحتاج التعبير عنها إلى القوالب الصحيحة .

٤ — دراسة بعض الأبواب بطريقة عملية ، تساير الاستعمال الفطرى ، وذلك كالضمائر ، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، والاستفهام والجواب ، ونحو ذلك .

٥ — تجنب الطريقة الجدولية المعقدة ، التى تحوّل درس القواعد إلى درس شبيه بالقواعد الرياضية .

٦ — جعل القواعد من الوسائل المعينة على الفهم والتعبير السليم .

(د) فى الاختبارات والتمرينات :

يجب أن يراعى فيها ما يأتى :

١ — مدى انتفاع التلاميذ بالقواعد فى تأليف الجمل وضبطها ضبطاً صحيحاً :

٢ ــ ترك المطالبة بتكوين جمل تثقلها القيود والشروط ؛ فتخرج بذلك عن جمال الصياغة ، وعن الصبغة الأدبية .

٣ ــ ترك المطالبة بذكر الأنواع والتقاسيم والتعاريف ونص القواعد .

طرق تدريس القواعد

أولا : فى المدرسة الابتدائية

(ا) التدريب اللغوى للصفين الثالث والرابع :

مجال هذا التدريب هو بعض الوحدات النحوية كالاستفهام والجواب وبعض الضمائر، وسبيل ذلك هو المحادثات والأسئلة فى دروس القراءة والتعبير ، وقد سبق أن ذكرنا فى طريقة تدريس القصة فى حصة التعبير الشفوى ، تدريب التلاميذ على أن يسأل بعضهم بعضاً، وذلك بتكليفهم أن يصوغوا أسئلة مختلفة فى القصة التى استمعوا إليها ، وأن يستعملوا فى هذه الأسئلة أدوات الاستفهام المختلفة .

ومن الممكن استخدام البطاقات والألعاب اللغوية فى تنظيم هذا التدريب ؛ لخلق مواقف طبيعية محببة ، تستخدم فيها أدوات مختلفة للاستفهام ، وضمائر مختلفة كذلك ، وطبيعى ألا يستخدم المدرس فى هذه المرحلة المصطلحات ، ولا يصوغ قاعدة يأخذ التلاميذ بحفظها .

البطاقات :

هى قطع صغيرة من الورق ، يكتب على كل منها عبارة أو سؤال ؛ لتدريب التلاميذ على وحدات معينة ، مثل الاستفهام والضمائر ونحوها .

فمثلا : للتدريب على الاستفهام والجواب تعد بطاقات بعدد التلاميذ ، نصفها يحمل أسئلة ، مع تنوع أدوات الاستفهام ، ونصفها يحمل أجوبة عن هذه الأسئلة ، وتوزع هذه البطاقات على التلاميذ . ثم يكلف تلميذ أن يقف ويقرأ ما فى بطاقته ، فإن كان سؤالاً يقف التلميذ الذى فى بطاقته جواب هذا السؤال ،ويقرأ هذا الجواب ، ومن يخطئ أو يسهو تؤخذ بطاقته . . . وهكذا .

وإن كان جواباً يقف التلميذ الذى بيده السؤال ويقرأ هذا السؤال .

ويمكن استخدام البطاقات فى التدريب على استعمال الضمائر وأسماء الإشارة وغيرها .

فمثلا تعد ثلاث بطاقات ، يحملها ثلاثة تلاميذ ، على النحو التالى :

البطاقة الأولى

١ — أخرج قلم الرصاص واكتب اسمك على ورقة
٢ — اسأل زميلك رقم (٣) عما فعلته ، مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .

البطاقة الثانية

اسأل زميلك رقم (١) عما فعل ، مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .

البطاقة الثالثة

اسأل زميلك رقم (٢) عما فعل زميلك رقم (١) مستخدماً إحدى الكلمات المكتوبة على السبورة .

الطريقة :

يكتب المدرس على السبورة الكلمات الثلاث : أنا — أنت — هو

١ — يقرأ التلميذ رقم (١) البطاقة الأولى التى فى يده ، وينفذ ما فيها (سيخرج قلمه ، ويكتب اسمه) ثم يوجه لزميله رقم (٣) السؤال الآتى : ماذا فعلت أنا ؟ سيجيبه الزميل(٣) أنت أخرجت قلمك . وكتبت اسمك على ورقة .

٢ — يقرأ التلميذ رقم (٢) البطاقة الثانية التى فى يده . وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله رقم « ١ » هذا السؤال) : ماذا فعلت أنت ؟ وسيجيبه الأول : أنا أخرجت قلمى وكتبت اسمى على الورقة .

٣ — يقرأ التلميذ رقم (٣) البطاقة الثالثة التى فى يده . وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله

رقم (٢) هذا السؤال : ماذا فعل زميلك رقم (١)؟ فيجيب : هو أخرج قلمه ، وكتب اسمه على الورقة .

وفى المدارس المشتركة يمكن التمرين على ضمائر المؤنث ، كما أنه من الممكن جعل البطاقات للتدريب على المفرد والمثنى والجمع .

الألعاب اللغوية :

يميل الطفل إلى اللعب ؛ ولهذا يحسن أن نستغل هذا الميل ، فنجعل الطفل يلعب فى التعلم ، ويتعلم فى اللعب ، ومن الممكن أن نهيئ للطفل لعبة لغوية ، يدرب فيها على استعمال الضمائر ونحوها :

والطريقة :

أن يكتب المدرس على السبورة نموذجاً لسؤال يحاكيه التلاميذ ، مثل : أنا رسمت كذا فى حصة الرسم ، وأنت ماذا رسمت ؟ ثم يقف التلاميذ على محيط دائرة (يحسن أن أن تؤدى هذه اللعبة فى فناء المدرسة أو حديقتها) ويسأل التلميذ الأول من بجواره : أنا رسمت كرة ، وأنت ، ماذا رسمت ؟ فيجيبه ، ثم يوجه السؤال إلى من يليه ، وهكذا ، والمخطئ يخرج من الدائرة ، ومن الممكن أن نغير الأسئلة ، بحيث يكون فى الأجوبة الضمائر : نحن — هما — هم — أنتما — أنتم — أنتن . . .

هذا وينبغى التدرج فى هذه البطاقات من السهل إلى الصعب ، كما ينبغى التنويع والابتكار ، وتجنب التكلف والمظاهر الشكلية ، التى تطفئ حماسة التلاميذ ، وتجعلهم يسيئون الظن بهذه البطاقات ، أو يعتبرونها نوعاً من العبث وضياع الوقت .

(ب) فى الصفين الخامس والسادس :

ينبغى أن يكون محور الدرس قصة شائقة قصيرة ، أو موضوعاً طريفاً قصيراً ، ويسير المدرس على حسب الخطوات الآتية :

١ — يمهد للقصة بحديث أو أسئلة ، على نمط التمهيد لدرس المطالعة .

٢ — يعرض على التلاميذ القصة على سبورة إضافية .

٣ — يطلب إليهم قراءتها قراءة صامتة .

٤ — يناقشهم فى أفكارها ومعانيها العامة بأسئلة قليلة .

٥ — يوجه أنظارهم إلى بعض الكلمات أو الجمل فى القصة ، ويناقشهم فى استعمالاتها ، وما بها من ظواهر لغوية تساير موضوع الدرس .

٦ — يستنبط منهم القاعدة العامة من هذه الظواهر .

٧ — يدربهم على هذه القاعدة تدريباً كافياً فى أمثلة كثيرة متنوعة .

وإذا لم تتيسر السبورة الإضافية يستخدم كتاب القواعد ، فيقرأ التلاميذ فيه القطعة أو القصة التى هى محور الدرس قراءة صامتة ، ثم يأمرهم المدرس ، بإقفال الكتب ، ويناقشهم فى معانى القطعة ، ثم يوجه إليهم أسئلة فى القطعة نفسها ، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس ، ويكتب هذه الأمثلة على السبورة ، ثم يسير فى المناقشة والاستنباط والتطبيق على الطريقة السابقة ، وله أن يعود بالتلاميذ إلى الكتاب ؛ لحل ما به من تمرينات.

والحكمة فى إقفال الكتب عقب الانتهاء من القراءة الصامتة أن يتفرغ التلاميذ لشرح الدرس ، وألا يشغلوا عن المدرس بما فى الكتاب من بحث وشرح .

ثانياً : فى المدرسة الإعدادية

نستطيع أن نطمئن إلى نضج التلميذ فى هذه المرحلة ، وإلى قدرته على التعليل والموازنة والاستنباط ؛ ولهذا تدرس له القواعد بطريقة تربوية منظمة ، عمادها عرض الأمثلة ، ومناقشتها ، والربط بينها ، ثم استنباط الأحكام العامة بها ، ثم التطبيق عليها .

وقبل أن نفصل الكلام فى طريقة تدريس القواعد لتلاميذ هذه المرحلة ؛ ينبغى ملاحظة الأمور الآتية :

١ — نشأة القواعد النحوية ؛ فقد نشأت متأخرة عن اللغة ، وقد جهد النحاة القدماء فى تتبع كلام العرب واستقرائه ، من شعر وخطب وقرآن وحديث ، ودراسة هذا الكلام دراسة تعتمد على التأمل والملاحظة ؛ حتى استنبطوا القواعد .

٢ — طبيعة القواعد : فالقواعد كليات وقوانين عامة ، ينتظم كل منها أمثلة كثيرة متشابهة .

٣ — طبيعة الذهن فى إدراك الكليات : فالذهن لا يفهم الكلى إلا بعد رؤية عدة جزئيات متشابهة ، فالسيارة لا يدرك مدلولها إلا بعد رؤية عدة سيارات ، مهما تختلف

فى اللون أو الشكل ، فإنها تجتمع فى صفات كثيرة مميزة ، وكذلك الطائر والشجرة ، وهذا القول لا يتعارض مع ما ذكرناه سابقاً من أن الكل يفهم قبل الجزء ؛ فالفرق واضح بين علاقة الكل بالجزء ، وعلاقة الكلى بالجزئى ، فالكل لا يصح إطلاقه على الجزء ، ومثال ذلك كلمة « طائر » لا يصح إطلاقها على الريش أو الجناح أو المنقار ، ولكن الكلى يصح إطلاقه على الجزئى ، فكلمة « طائر » يصح إطلاقها على الحمامة والغراب ، والنسر والعقاب ونحو ذلك .

نخرج من هذه الأمور الثلاثة بمبدأين أساسيين ، هما :

١ — ضرورة تقديم الأمثلة على القاعدة ، كما تقدمت اللغة على القواعد .

٢ — ضرورة تعدد الأمثلة للنوع الواحد من القواعد ، لضرورة تعدد الجزئيات لفهم الكليات ، وإذن فمن الخطأ محاولة استنباط القاعدة من مثال واحد .

أمثلة القواعد

(ا) طرق اختيارها :

لاختيار أمثلة القواعد طرق كثيرة ، نذكر منها ما يلى :

١ — أن يعد المدرس نفسه الأمثلة المطلوبة ، ويعرضها على السبورة ، وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها ضماناً — إلى حد كبير — لحسن اختيار الأمثلة . وتمتاز — كذلك — بمساعدتها على سرعة السير فى الدرس ، ولكن يؤخذ عليها أن موقف التلميذ سلبى ، وأن الأمثلة مفروضة عليه فرضاً .

٢ — أن يطالب المدرس التلاميذ بتكوين أمثلة على نمط معين ، كأن يطالبهم بجمل اسمية ؛ تمهيداً لدراسة كان وأخواتها ، أو إن وأخواتها ، أو يطالبهم بجمل فعلية ؛ تمهيداً لدراسة أحد المكملات ، كالمفعول به ، أو الحال ، أو الظرف ، أو نائب الفاعل .

وتمتاز هذه الطريقة بأن فيها إثارة للتلاميذ . وإشراكاً لهم فى الدرس ، فوقفهم إيجابى ، ولكن يؤخذ عليها أن فيها نوعاً من البطء ، كما أن كثيراً من هذه الأمثلة التى يأتى بها التلاميذ ، ربما كان تافه المعنى ، ركيك الأسلوب .

٣ — أن يطالب المدرس بعض التلاميذ بأعمال حسية فى الفصل ، كإغلاق الباب ،

أو فتح النافذة ، أو إخراج كتاب ، أو استدعاء خادم ، أو نحو ذلك ، ثم يطالبهم بالتعبير عن هذه الأعمال ويكتب العبارات الصحيحة على السبورة ، تمهيداً لاستخدامها فى تدريس الموضوع المقصود .

وتمتاز هذه الطريقة بأنها تجعل اللغة وسيلة مجدية فعالة فى تصوير المواقف والتعبير عنها، وأداة حية من أدوات الحياة . وفى هذه الطريقة — أيضاً — إشراك للتلاميذ ، وتوفير لفرص إيجابيتهم ، ولكن يؤخذ عليها أنها لا تطرد فى جميع الدروس .

٤ — أن يعرض المدرس فقرة من موضوع طريف ، أو قصة قصيرة تستنبط منها الأمثلة بطريق المناقشة .

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتى :

١ — أنها تزود التلاميذ بطائفة من الخبرات وألوان الثقافة والمعرفة ، بجانب استخدام الفقرة فى شرح القاعدة المطلوبة .

٢ — أنها تؤدى إلى اختيار الأمثلة من واد واحد .

٣ — أنها تربط بين القواعد واللغة ، وتجعل دراسة القواعد فى ظلال اللغة .

٤ — أنها تؤكد ما قلناه من أن القواعد وسيلة ، وليست غاية ، وأنها فى خدمة التعبير دائماً ؛ فالقطعة التى تعرض على التلميذ اليوم فى درس القواعد ، يمكن الانتفاع بها غداً فى درس التعبير ، إذا كان الموضوع متصلا بموضوع القطعة ، ويحسن المدرس إذا عمد إلى هذا الربط ، فتعالج القطعة فى درس القواعد مثلا موضوعاً على الطيور ، ويكون موضوع التعبير فى يوم تال ، الطيور وأنواعها وفوائدها .

٥ — أنها المظهر الطبيعى لوظيفة القواعد ، وهى أنها وصف للظواهر اللغوية .

فهذه الطريقة تفوق جميع الطرق السابقة ، ولا يؤخذ عليها إلا أن بعض المدرسين يتكلفون فى صياغة هذه القطعة ؛ ليضمنوها ما يحتاجون إليه فى درسهم من أمثلة ، وهم بهذا التكلف يفسدون أذواق التلاميذ ، ويسيئون أكثر مما يحسنون .

كما يؤخذ عليها — أيضاً — إسراف المدرسين والمؤلفين فى إطالة هذه القطعة ؛ حتى لتضيق الحصة عن قراءتها ومناقشة معناها ودراسة القواعد المطلوبة فى ظلها ،

وموقف المدرسين حيال هذه القطع الطويلة لن يتعدى أمرين : إما أن يستمروا على إخلاصهم للطريقة ، وتنفيذها بدقة ، فيعالجوا — مع التلاميذ — القطعة التى أمامهم ، مهما تكن طويلة ، علاجاً وافياً ، يتضمن التمهيد لها ، وقراءتها ، ومناقشة معناها ، ثم استخراج الأمثلة منها ، وهم فى هذه الحالة يستهلكون حتما وقتاً طويلا ينتقص من حق المناقشات النحوية التى تتجه إلى خدمة أغراض الدرس الأصلية ، وهى استنباط قاعدة ، والتدريب عليها تدريباً كافياً ، وانتقاص فرصة المناقشات النحوية يجعل التلاميذ يخرجون من الحصة دون أن يهضموا القاعدة الجديدة ، ودون أن يحسنوا التدريب عليها ، والانتفاع بها فى سداد النطق واستقامة اللسان .

وإما أن يهمل المدرسون هذه القطعة الطويلة ؛ ضنا بالجهد والوقت أن يبددا فى عمل قد يظنونه خارجاً عن الغرض الأصلى من الدرس ، ويلجئوا إلى الجمل المصنوعة ، والأمثلة المتكلفة المبتورة ، ضماناً لسرعة السير فى الدرس ، وحرصاً على استيفاء المناقشة النحوية ، وتوفيراً للوقت الذى يقضى فى التدريب والتطبيق على القواعد المستنبطة .

وفى كلا الأمرين يحيد المدرسون عن الخطة السديدة التى ينبغى أن تجمع بين المناقشة المستوعبة والتدريب الوافى من جهة ، وبين المبدأ التربوى السليم الذى يقضى بأن تدرس القواعد فى ظلال اللغة من جهة أخرى .

والمدرسون قد يمكنهم فى بعض الحالات اختصار هذه القطع الطويلة ، وقد يكونون مضطرين إلى هذه الإطالة فى حالات أخرى ؛ وذلك أن يكون الموضوع الذى يدرس كثير الأجزاء ، منوع المسائل . والتمثيل لكل أحواله يتطلب بسط القطعة وإطالتها ؛ حتى لا يكون فى صياغتها الموجزة تكلف يسقطها ، ولكننا — فى هذه الحالة — نفضل أن تدور الأمثلة فى عبارات مختلفة الفكرة ، منوعة الموضوع ، بشرط أن يتوافر فى كل منها خصب المعنى ، وجمال الأسلوب .

(ب) ما يراعى فى الأمثلة :

١ — حسن الاختيار ، بأن تتضمن ألواناً من الثقافة والمعرفة ، ومن الخطأ ما يقع فيه بعض المدرسين ، من تضييق دائرة الأمثلة وقصرها على البيئة المدرسية : التلميذ والفصل والكتاب ، والامتحان والنجاح . .

٢ ــ ألا تكون من الجمل المصنوعة المتكلفة أو العبارات الجافة المملولة .

٣ ــ أن تكون متعددة منوعة .

٤ ــ أن تكون واضحة الدلالة على المعنى المتصل بالدرس ، فمثلا فى درس الفعل الماضى لا نمثل بفعل مسبوق بإذا الظرفية ؛ إذ أن التلميذ لا يسلم مطلقاً بأن « اجتهد » فعل ماض فى مثل : « إذا اجتهد محمد نجح » ؛ لأن اجتهاد محمد لم يحدث فى الماضى ، ولكن ينتظر حصوله فى المستقبل ، وفى درس المضارع لا نمثل بفعل مسبوق بلم ؛ فكلمة « يحضر » فى « لم يحضر محمد الحفلة » تدل على الماضى ، ولا يسلم التلميذ بأن معنى المضارع ينطبق عليها .

وقد أعجبتنى يوماً ملاحظة بارعة دقيقة ، لاحظها أحد التلاميذ بالمدارس الابتدائية ، وذلك فى درس يلقيه أحد طلبة كلية التربية فى درس تربية عملية .

كان موضوع الدرس « الفعل المضارع » وقد استعان الطالب بقطعة عن النيل ، ومنها :

« ينبع النيل من أواسط إفريقية ، ويسير متجهاً نحو الشمال ، ويصب فى البحر الأبيض . . »

وبديهى أن هذا الطالب قصد أن يمثل للفعل المضارع بهذه الكلمات : ينبع ــ يسير ــ يصب ، وفى أثناء مناقشته ، قال له هذا التلميذ : ولكن النيل ينبع من هذا المكان ، ويسير فى هذا الاتجاه ، ويصب فى البحر الأبيض ، منذ الزمن الماضى القديم ، فهذه الأفعال أفعال ماضية ، وكان رد الطالب على هذا التلميذ نوعاً من المحاورة العاجزة عن إقناع التلميذ ، وعن شفاء ما فى نفسه ، وعن إبطال منطقه .

وفى درس اسم الفاعل لا نمثل بهذه الكلمات : مؤمن ــ كافر ــ شاعر ــ عالم ، وفى درس الفاعل لا نبدأ بأمثال هذه الجمل : انكسر الزجاج ــ ارتفع البناء ــ جف الشجر ــ اتسع الشارع ؛ لأن الفاعلية ليست واضحة فى هذه الأمثلة .

خطوات الدرس :

هذه الخطوات هى خطوات التفكير الخمس التى تنتظمها طريقة « هربارت » :

١ – التمهيد :

وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة ، فى حالة الاستغناء عن القصة والفقرة المساعدة ، يكون التمهيد بأسئلة فى المعلومات السابقة التى تتصل بالدرس ، وفى حالة استخدام القطعة المساعدة ، يمهد لها بطريقة التمهيد لموضوع المطالعة ، ثم تعرض القطعة على سبورة إضافية ، ويطالب التلاميذ بقراءتها قراءة صامتة ، ثم يناقشون فى معناها العام .

٢ – عرض الأمثلة :

ويكون ذلك بإحدى الطرق السابقة ، وفى حالة استخدام القطعة المساعدة ، يوجه إلى التلاميذ أسئلة فى القطعة ، تكون إجابتها أمثلة صالحة للدرس ، وتدون هذه الأمثلة بالتدريج على الجانب الأيمن من السبورة الأصلية فى وضع رأسى ، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة ، وتضبط أواخرها ، وإذا لم تسعف القطعة فى تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حينئذ أن يزاوج المدرس بين الأمثلة التى تؤخذ من القطعة ، وأمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده .

٣ – الموازنة :

وتسمى « المناقشة » أو « الربط » وفى هذه المرحلة تناقش الأمثلة مناقشة تتناول الصفات المشتركة أو المختلفة بين الجمل ؛ تمهيداً لاستنباط الحكم العام ، الذى نسميه « قاعدة » ، وتشمل الموازنة نوع الكلمة ، ونوع إعرابها ، ووظيفتها المعنوية ، وموقعها بالنسبة إلى غيرها . . .وهكذا [١] .

والموازنة نوعان : موازنة أفقية ، وموازنة رأسية .

فالموازنة الأفقية : هى التى يقصد بها الموازنة بين كلمة أو أكثر فى جملتين مختلفتين ، مثل الجمل الاسمية مع الناسخ ، وبدون الناسخ ، والجملة الفعلية فى حالة البناء للمعلوم ، والبناء للمجهول ، ومثل الفعل المضارع مرفوعاً ومنصوباً ومجزوماً .

---

(١) يمكن فى كثير من الدروس توجيه أسئلة إلى التلاميذ فيما سبقت دراسته مما يتصل بالموضوع الجديد ، ويمهد له ، وتلقى هذه الأسئلة قبل مناقشة أمثلة الدرس الجديد ، أو فى أثناء المناقشة .

وفى مثل هذه الحالات يحسن عرض الأمثلة على السبورة فى نهرين متوازيين ، يكتب فى النهر الأول الجمل الاسمية بدون ناسخ وفى النهر الثانى هذه الجمل مع النواسخ ، أو يكتب فى النهر الأول الجمل والفعل مبنى للمعلوم ، وفى النهر الثانى هذه الجمل ، والفعل مبنى للمجهول . . . وهكذا . .

والموازنة الرأسية نوعان : موازنة جزئية ، وموازنة كلية ، فالجزئية هى الموازنة بين مثالين متشابهين ؛ لإدراك الصفات المشتركة بينهما ؛ تمهيداً لاستنباط قاعدة ، مثل الموازنة بين كلمتى « باكياً » و« مسروراً » فى « أقبل المظلوم باكياً » و« انصرف الزائر مسروراً » وذلك فى تدريس الحال .

ومثل « يا عبد الله » و « يا بائع الصحف » فى تدريس المنادى . والكلية هى الموازنة بين طوائف الأمثلة ؛ لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها ، مثل الموازنة بين أمثلة المنادى العلم ، والمنادى النكرة ، والمنادى المضاف ، وكذلك الموازنة بين طوائف الأمثلة التى تبين أنواع الحال ، أو أنواع الصفة ، وفى جميع هذه الحالات ينبغى أن يتحرى المدرس فى هذه الموازنة معالجة النواحى التى تهدف إلى القاعدة المطلوبة ، ومن البديهى أن طريقة الموازنة تختلف باختلاف الموضوعات .

٤ — الاستنباط :

بعد الانتهاء من الموازنة ، وبيان ما تشترك فيه الأمثلة . وما تختلف فيه ، من الظواهر اللغوية ، يستطيع المدرس أن يشرك التلاميذ فى استنباط القاعدة المطلوبة ، بعد أن يقدم لهم الاسم الاصطلاحى الجديد ، مع عدم الإسراف فى المصطلحات ، ولا مانع — بعد نضج القاعدة فى أذهان التلاميذ وفى ألسنتهم — من تسجيلها على السبورة أمام الأمثلة ، وتكليف أحد التلاميذ قراءتها .

٥ — التطبيق :

وهو الثمرة العملية اللغوية للدرس . وهو نوعان : جزئى وكلى ؛ فالتطبيق الجزئى يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها . مثل التطبيق على نصب المضارع بعد « أنْ » ، والتطبيق الكلى يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد ، التى يشملها

الدرس ويدور حول هذه القواعد جميعها ، مثل التطبيق على نصب المضارع بعد الأدوات المختلفة ، وذلك فى درس نواصب المضارع .

وينبغى فى التطبيق مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب وطريقة ذلك :

١ — أن يبدأ المدرس بعرض جمل تامة ، فيها اللون المطلوب التدريب عليه ويطالب التلاميذ بتعيين الشىء المراد ، كأن يعرض الجملة ، ويقول : أين الظرف ؟ أو أين الحال فى هذه الجملة ؟

٢ — أن يعرض جملا ناقصة ، ويطالب التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب .

٣ — أن يعرض كلمات ؛ ليستخدمها التلاميذ فى جمل من إنشائهم ، على أن تؤدى هذه الكلمات وظيفة معنوية معينة ، على حسب موضوع الدرس .

٤ — أن يطالب التلاميذ بتكوين جمل كاملة ، تطبيقاً على القاعدة المدروسة .

ثالثاً : فى المدارس الثانوية

يسير درس القواعد فى هذه المرحلة على الطريقة المرسومة فى المرحلة الإعدادية ، من حيث الخطوات وترتيبها ، ومن الممكن الاستغناء عن السبورة الإضافية ، واعتماد التلاميذ على الكتاب فى قراءة القطعة المساعدة ، واستخدام السبورة الأصلية فى تدوين الأمثلة التى يستنبطها المدرس والتلاميذ من القطعة بطريق المناقشة .

ويراعى ما يأتى فى درس القواعد :

١ — تعدّ القطعة المساعدة على سبورة إضافية ، ويكتب على ظهرها التطبيق الكلى (لغير المرحلة الثانوية) .

٢ — بعد استنباط أية قاعدة ، يجب التطبيق عليها تطبيقاً جزئيًّا .

٣ — إذا اشتمل الدرس على أكثر من قاعدة ، تنسق الأمثلة فى طوائف منفصلة ، على حسب ألوان القاعدة .

٤ — يجب أن تتعدد أمثلة النوع الواحد .

٥ — فى منهج المرحلتين الإعدادية والثانوية بعض أبواب ، ربما لا يتسنى دراستها بالطريقة التى رسمناها . وإنما تدرس على أنها أساليب ، كالإغراء ، والتحذير ،

والاختصاص ، وينبغى فى دراستها العناية بتفهيم معانيها للتلاميذ ، وتدريبهم على استعمالها، والقياس عليها .

والاتجاهات الحديثة تعفى المدرس والتلميذ من تشريح هذه الأساليب ، وتحليل عناصرها .

نموذج

لدرس فى القواعد فى موضوع « الحال »

(ا) القطعة المساعدة :

دخل الأب فى ليلة العيد حاملا فى يديه بعض الهدايا النفيسة لأولاده ، فلما رآه ابنه حسام أقبل عليه مسرعاً ، ونظر إلى ما فى يديه مسروراً ، ثم أخذ منه الهدايا ، ووضعها على المنضدة مرتبة ، ثم استدعى إخوته ، وجلسوا يحدثهم أبوهم وأمهم حديثاً لطيفاً ، ثم وزع عليهم أبوهم الهدايا فرحاً مبتسماً ، فأخذ كل منهم هديته مبتهجاً شاكراً .

(ب) أسئلة لمناقشة المعنى العام :

١ ــ فى أى ليلة كانت هذه القصة ؟

٢ ــ ماذا كان يحمل الأب فى يديه ؟

٣ ــ لماذا اشترى هذه الهدايا ؟

٤ ــ ولماذا اشتراها فى تلك الليلة ؟

٥ ــ أى أولاده رآه أولا ؟

٦ ــ أين وضعت الهدايا ؟

٧ ــ لماذا استدعى حسام إخوته ؟

٨ ــ فيم تحدثت الأسرة ؟

٩ ــ من وزع الهدايا ؟

(حـ) أسئلة لاستخراج أمثلة الدروس :

١ ــ كيف دخل الأب منزله ليلة العيد ؟

٢ ــ كيف أقبل عليه حسام ؟

٣ ــ كيف نظر حسام إلى ما فى يدى والده ؟

٤ – كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة ؟

٥ – كيف استقبل كل ولد هديته ؟

(د) الأمثلة التى أسفرت عنها الأسئلة :

دخل الأب منزله ليلة العيد حاملا هدايا

أقبل عليه حسام مسرعاً

نظر حسام إلى ما فى يدى والده مسروراً

وضعت الهدايا مرتبة فوق المنضدة

استقبل كل ولد هديته شاكراً مبتهجاً

(يمكن الاكتفاء بثلاثة امثلة)

(هـ) الموازنة :

بعد قراءة هذه الأمثلة ، توجه أنظار التلاميذ إلى الكلمات التى تحتها خطوط ، ثم يسألون عن نوعها ، كلمة كلمة ، ويربطون بينها من حيث الصفة المشتركة بينها ، وهى الاسمية ، ثم يسألون عن ضبط آخرها ، ويربطون بينها من حيث الصفة الثانية المشتركة ، وهى النصب ، ثم يسألون عن المعنى الذى أفادته كل كلمة ، ويساعدهم على إدراك هذه المعانى النطق بالجملة بدون الكلمة التى تحتها خط ، وسؤالهم عن معناها ، ثم النطق بالجملة كاملة ، وسؤالهم عن معناها ، وبالموازنة بين المعنيين يتضح لهم الوظيفة المعنوية لهذه الكلمة ، ففى المثال الأول ، لو قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد ، أفنفهم شيئاً عن حال الأب حينما دخل المنزل ؟ وإذا قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد حاملا هدايا ، فكيف كانت حالته ؟

– كان حاملا هدايا .

– ما الكلمة التى بينت هذه الحالة ؟

– كلمة « حاملا » .

– إذن فما المعنى الذى أفادته كلمة « حاملا » .

– بينت حال الأب حينما دخل المنزل ليلة العيد .

وهكذا فى جميع الأمثلة ، ثم يربط التلاميذ بين هذه الكلمات الجديدة ، من حيث

الصفة الثالثة المشتركة بينها ، وهى بيان حالة اسم سابق ، وبعد حصر هذه الصفات الثلاث : الاسمية ، والنصب ، وبيان حالة اسم سابق ، يطلق المدرس الاسم الاصطلاحى على هذه الكلمات ، وهو « الحال » .

(و) الاستنباط :

ويكون بمطالبة التلاميذ بذكر معنى الحال ، ويدونه على السبورة — بإملاء أحد التلاميذ — أمام الأمثلة .

(ز) التطبيق :

١ — يعرض المدرس عدة جمل ، يشتمل كل منها على حال ، ويطالب التلاميذ باستخراج الحال .

٢ — ثم يعرض عليهم جملا ؛ ليكملها التلاميذ بوضع حال .

٣ — ثم يعرض عليهم كلمات ، يستخدمونها فى جمل ، بحيث تكون كل كلمة حالا .

٤ — يطالبهم بتكوين جمل تامة ، تشتمل على أحوال ، أو بالإجابة عن أسئلة ، بحيث تشمل الأجوبة أحوالا .

التطبيق

أهميته :

دراسة القواعد لا تؤتى ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها ، وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التى يدرسونها ، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظرى من الخصائص اللغوية ، والتطبيقات تمثل الجانب العملى ، الذى تبدو فائدته فى القراءة السليمة ، والتعبير السليم ، والتطبيق الشفوى يثبت القواعد فى أذهان التلاميذ ، ويعدّ من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة ، وهو — كذلك — مقياس دقيق لمستوى التلاميذ ، ووسيلة للكشف عن الضعفاء منهم ، وعن نواحى القصور فيهم .

أنواعه :

التطبيق نوعان : شفوى وكتابى ، والتطبيق الشفوى له فرص متعددة ، بعضها فى درس القواعد ، وبعضها فى حصص مستقلة ، فى درس القواعد يستخدم التطبيق الجزئى عقب استنباط أية قاعدة ، ويستخدم التطبيق الكلى عقب الانتهاء من استنباط قواعد الدرس .

أما التطبيق فى حصص مستقلة ، فقد يبدو للمدرس أن حاجة التلاميذ ماسة إلى مراجعة باب أو أكثر من أبواب القواعد التى درست ، وفى هذه الحالة يعمد المدرس إلى إحدى الحصص ، ويشغلها كلها بتطبيق شفوى على ما يرى مراجعته .

والطريقة :

١ — أن يعد طائفة من الأسئلة حول الأبواب المراد مراجعتها ، على أن يختار مادة الأسئلة من النصوص الأدبية ، والعبارات الجيدة ، ويحسن الاستعانة بموضوعات القراءة والنصوص والقرآن وغير ذلك مما سبقت دراسته .

٢ — تكتب هذه الأسئلة قبل الحصة على سبورة إضافية ، وإذا لم تتيسر هذه السبورة ، تكتب الأسئلة على السبورة الأصلية ، سؤالا سؤالا .

٣ — تعالج الأسئلة واحداً واحداً ، ويجب مناقشة التلاميذ فى فهم المطلوب من السؤال قبل البدء فى الإجابة ؛ حتى يعودوا الحرص على معرفة وجهة السؤال ، وما يتطلبه ، وإذا تبين المدرس أن أكثر التلاميذ عاجزون عن الإجابة السديدة فى سؤال أو فى جزء منه ، شرح لهم قاعدته ، ثم عاد بهم إلى مناقشة السؤال .

٤ — تجب العناية بمناقشة معانى العبارات قبل التحدث عنها من النواحى التطبيقية .

٥ — ينبغى أن يجعل المدرس من السؤال محوراً لدائرة واسعة من المناقشات .

التطبيق التحريرى :

١ — قد يشترك المدرس مع تلاميذه فى الإجابة عن أسئلة تطبيقية ، ثم يطالبهم بالإجابة عنها تحريرياً ، فى كراسات التطبيق ، وتستحسن هذه الطريقة فى أول العام الدراسى ، أو فى فترات معينة من السنة ، على حسب موضوعات المنهج .

٢ — وقد يملى عليهم ، أو يوزع عليهم أوراقاً بها أسئلة تطبيقية ويطالبهم بالإجابة عنها مستقلين .

أسئلة التطبيقات :

بينا أن الغاية من التطبيق إنما هى تثبيت القواعد فى أذهان التلاميذ ، وتربية العادات اللغوية الصحيحة فيهم ، وإقدارهم على استعمال اللغة استعمالا سليماً فى ظل قواعدها الضابطة الهادية ، ولهذه الغاية مجالان : هما مجال النطق ، قراءة أو تعبيراً ، ومجال الكتابة ، أو بعبارة أخرى ، مجال القراءة ، ومجال التعبير ، شفويًّا كان أو كتابيًّا ، ولكل من هذين المجالين أسئلة تطبيقية تلائمه :

١ — فمجال النطق يقتضى أن نعرض على التلاميذ جملا أو عبارات ، أو فقرات ، أو أبياتاً من الشعر ، أو غير ذلك ، ثم نوجه إليهم أسئلة مختلفة فى هذه النماذج ، وتسمى هذه الأسئلة : الأسئلة الوصفية ، أو الأسئلة التحليلية ؛ لأن الإجابة عنها تستوجب تحليل هذه الجمل ، أو العبارات ، ومن صور هذه الأسئلة التحليلية :

(ا) الإعراب : فلا شك أن إعراب الكلمة يرتبط بفهم وظيفتها المعنوية ، وهذا يقتضى تحليل الجملة إلى أجزائها وفهم وظيفة كل جزء ؛ ليمكن إعرابه إعراباً صحيحاً .

والتحليل يؤدى — كذلك — إلى تعيين علامات الإعراب فى الكلمات المعربة .

(ب) المطالبة باستخراج أنواع معينة من هذه النماذج اللغوية ، كاستخراج الأفعال المنصوبة ، أو المجزومة ، أو استخراج المفعول به ، أو بعض المشتقات ، أو نحو ذلك ، وكل هذا يستوجب تحليل الجمل والعبارات .

(حـ) المطالبة بحذف بعض الأدوات ، أو إضافة بعض الأدوات وبيان ما يترتب على الحذف والزيادة ، كحذف الناسخ ، أو إضافته ، وحذف الناصب أو الجازم ، أو إضافتهما .

(د) المطالبة بتحويل جملة من صيغة إلى صيغة ، كتحويل الحال المفردة إلى جملة ، أو العكس ، وتحويل الفعل من صيغة البناء للمعلوم إلى صيغة البناء للمجهول ، أو العكس ، وتحويل المصدر الصريح إلى مؤول ، أو العكس ، أو جعل الإشارة إلى غير الواحد . . وهكذا .

٢ — ومجال التعبير يستوجب أسئلة تطالب التلاميذ بإنشاء جمل أو عبارات على نمط معين ، وتسمى هذه الأسئلة بالأسئلة التكوينية ، أو الأسئلة الإيجادية ، وينبغى

فى هذه الأسئلة ألا تثقلها الشروط والقيود؛ حتى تسلم الإجابة من التكلف ، ويتوافر لها حظ من جمال الصياغة .

ومن صور هذه الأسئلة :

(ا) المطالبة بمثال للحال ، حين تكون جملة ، أو مثال للمصدر المؤول يقع فاعلا ، أو لاسم مجرور بالفتحة ، أو لاسم فاعل نصب مفعولا به .

(ب) أسئلة يجاب عنها بجمل تشتمل على نوع معين ، مثل :

أجب عن السؤال الآتى بجملة تشتمل على مفعول لأجله .

لماذا يغلف السلك الكهربى ؟

ومثل : أجب عن السؤال الآتى بجملة تشتمل على فعل مضارع منصوب .

لماذا نتعلم السباحة ؟

(ح) المطالبة باستعمال كلمات فى جمل تامة ، بحيث تؤدى هذه الكلمات وظيفة معينة ، مثل :

اجعل كل كلمة مما يأتى حالا ، أو خبراً لناسخ ، أو مفعولا ثانياً ، أو نعتاً أو نحو ذلك .

٣ — وهناك نوع ثالث من الأسئلة يستخدم فى التطبيق الشفوى يرتكز على أسس منظمة من المحاكاة والتكرار ، ويقصد به تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة ؛ فتصير استقامة ألسنتهم ، وصحة أساليبهم استجابة طبيعية سريعة للقواعد التى يدرسونها ، دون جهد أو معاناة فى استيحاء هذه القواعد ، واستحضارها واستشارتها ، وتسمى أسئلة هذا التطبيق الأسئلة المباشرة .

وطريقة هذا التدريب أن يعد المدرس طائفة كبيرة من الجمل السهلة المباشرة ، والأساليب المطردة ، التى تخدم القاعدة التى درسها ، ويدرب التلاميذ على النطق بها ، وهذا التطبيق يحسن فى الأبواب التى هى مظنة الخطأ فى الضبط أو النطق ، مثل النواسخ ، والمفاعيل ، والأسماء الخمسة ، والأفعال الخمسة ، ونحو ذلك .

تصحيح التطبيق التحريرى :

١ — من خير الطرق التصحيح أمام التلاميذ ، ومن الممكن تخصيص جزء من

إحدى الحصص ؛ لتصحيح بعض الإجابات ، بإشراك التلاميذ ومناقشتهم .

٢ — إذا كان لابد من التصحيح خارج الفصل ، يحسن أن يشير المدرس إلى موضع الخطأ ، دون أن يكتب الصواب ، على أن يعود إلى شرح الإجابة ، وتكليف التلاميذ أن يكتبوا صواب الخطأ ؛ فنى هذه الطريقة ضمان لفهم التلاميذ سر أخطائهم ، ووجه الصواب فيها ، أما إذا كتب المدرس صواب الخطأ فإن التلاميذ سينقلون — فى عملية التصويب — ما كتبه المدرس ، وربما نقلوه من غير فهم ، فلا ينتفعون بهذا التصويب فى تجنب مثل هذه الأخطاء فى تطبيق تال .

٣ — يحسن أن تقدّر إجابة كل سؤال بالدرجة التى تستحقها .