

الباب السادس

القواعد النحوية

منزلها 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 ، ظناً منهم أن في ذلك تمكيناً للتلاميذ من لغتهم ، وإقداراً لهم على إجادة التعبير والبيان .

تدريس القواعد بين المعارضين والمؤيدين :

يرى بعض المربين إمكان الاستغناء عن تدريس القواعد في حصص مستقلة ، والاكتفاء بكثرة التدريب على الأساليب الصحيحة قراءة وكتابة ، والعناية بأسلوب الكلام في التدريس ؛ فيكون للمحاكاة أثر في تقويم الألسنة ؛ لأن تخصيص بعض الحصص لتدريس القواعد ضرب من العبث ، وفيه تبذير للجهد بدون ثمرة تعود على التلميذ .
وأصحاب هذا الرأي يسوقون الحجج الآتية :

١ - أن الطفل يلجأ إلى المحاكاة في أول مراحل النطق بألفاظ اللغة . ويسمع الكلمات والحمل من أبويه وأهله ، وينطق بها ، ويحسن استعمالها ، ويحقق بها غايته من التفاهم ، وهو في هذه المواقف كلها ، لا يحتاج إلى شرح كلمة ، ولا يعتمد إلى أن يستفسر عن لفظ ، ولا يرجع إلى معجم يستشير فيه فيما يلقي عليه من هذه المفردات ، إلا حين يكبر ، وتوسع حاجته إلى ثروة جديدة من الألفاظ ، يديرها في كلام أدبي .

وبالقياس على هذا نستطيع أن نعلمه كيف يراعى في كلامه قواعد اللغة ، دون أن ندرس له تلك القواعد في 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 لغتهم أصولاً وقواعد - هم المرجع الذي

اعتمد عليه العلماء في وضع القواعد .

٣ - أن القواعد صعبة جافة . تسم التلاميذ وتفهم ، وهي ليست إلا نوعاً من التحليل الفلسفي المنطقي . وهي - إلى ذلك - أمور معنوية تجريدية ، والتلميذ إنما يميل إلى المحسات ، وفيها كثير من التحليل الذي يعجز عنه صغار التلاميذ ، والتقسيم والمصطلحات التي تثقل عليهم .

٤ - أن تدريس القواعد مادة مستقلة ، قد يحمل التلاميذ على أن يعدوها غاية في ذاتها ؛ فيستظهروها استظهاراً ، دون تفهم وتعقل . ويحملوا جانبها التطبيقي ، وغايتها العملية .

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

٦ - وأنها - كذلك - عديمة الجدوى في 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 . وهم في تعزيز فكرتهم . وفي مناقشة رأي المعارضين حجج نجم لها فيما يأتي :

١ - أن القواعد وسيلة تمييز الخطأ ، وتجنبه في الكلام والكتابة .

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

٣ - القواعد تربي في التلاميذ القدرة على التعليل والاستنباط ، وتعودهم دقة الملاحظة ، والموازنة بين التراكيب المختلفة والمتشابهة .

٤ - وهي تتمرّن التلاميذ على دقة التفكير . وعلى البحث العقلي . والقياس المنطقي ، والتلاميذ في 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 التي ينهزها مدرسو اللغة العربية ؛ لإسهامهم في هذا الواجب التعليمي .

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

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

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

تلخيص الموقف بين المعارضين والمؤيدين :

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

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

ويمكن أن نجمل الفروق بين هاتين الطريقتين في الموازنة الآتية :

- ١ - الطريقة الأولى سهلة ، يعالجها المدرس عرضاً ، دون حاجة إلى تفكير وتحديد
وإعداد ، والطريقة الثانية تكلفه إعداداً منظماً ، فيه شيء من التقييد والربط المنهجي .
- ٢ - الطريقة الأولى يمكن استخدامها في كل مرحلة من مراحل النمو العقلي ،
والثانية لا يسهل استخدامها إلا في الفرق المتقدمة .
- ٣ - الأولى تؤدي الغاية المقصودة في انطلاق وسرعة . والثانية تستهلك وقتاً طويلاً ؛
للوصول إلى الغاية ؛ لأنها تعالج مسائل محدودة ، على فترات متباعدة .
- ٤ - الأولى تعين على الاستعمال اللغوي وتحتفل بالمعنى . وتجعله هو الغاية ، والثانية
تعطل الانطلاق في التكلم . وتصرف التلميذ عن المعنى . وتشغله بالتفكير في القاعدة ؛
لأنه حين يقرأ يحاول دائماً تطبيق القواعد ؛ خشية الخطأ . وهذا يصرفه عن متابعة المعنى .
ولعل هذه الظاهرة هي التي جعلت أحد المصلحين الاجتماعيين يقول : « إن القارئ
في اللغات الأجنبية يقرأ ليفهم ، والقارئ في اللغة العربية يفهم ليقراً » .

الرأى الحاسم :

- قبل أن نبدي الرأى الحاسم ونقول الكلمة الفاصلة . بين رأى المعارضين والمؤيدين ،
يجدر بنا أولاً أن نستحضر في أذهاننا هذه الحقائق والمبادئ :
- ١ - أن الطفل يأتي إلى المدرسة ولغته هي العامية . التي يستعملها ويسمعها في
البيت والشارع والمدرسة أيضاً .
 - ٢ - أن الطفل يأتي 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 الذي يمكنه من التعليل والربط

والتعميم ، واستنباط القواعد .

ودراسة القواعد بطريقة منظمة هي في الواقع دراسة عقلية مركبة متعددة النواحي ، تستوجب جهوداً فكرية ، لا تتحملها عقلية صغار التلاميذ ؛ فهي 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 اللغوي الصحيح في التعبير والقراءة ، لا يستغنى - مع طغيان العامة وسيادتها - عن الإلمام بالقواعد الضرورية التي تعصم القلم ، وتقوم اللسان ، وتكشف عن وجه الصواب حين الشك والالتباس .

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

بعد تقرير هذه الحقائق ، يمكن التوفيق بين التريقين بمراعاة ما يأتي :

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

٢ - أن يختار من القواعد ما له أهمية وظيفية ، وفائدة في الكلام ، ولا داعي إلى كثرة التفصيلات ، وسرد المذاهب المختلفة ، وحفظ الصيغ المعهودة .

حتى يبدأ بتدريس القواعد ؟

اختلف المربون في تحديد السن التي 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 ، أي إلى الصف الخامس .

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

مراحل تدريس القواعد

أولاً : في المدارس الابتدائية :

الحلقة الأولى ، وتشمل الصفين الأول والثاني ، وفي هذه الحلقة لا يعلم الطفل قواعد مطلقاً ، ولا يؤخذ بنوع معين من التدريبات حول أسلوب خاص ، أو تأليف جمل بشكل معين ؛ لأن الطفل في هذه الحلقة محدود الخبرات ، فحاجته ماسة إلى توسيع خبرته ، وتنمية محصوله اللغوي ؛ ليستطيع التعبير عن حاجاته دون توقف ، فهمة المدرس في هذه الحلقة محصورة في تمكين الطفل من الكلام باللغة التي يستطيعها . ونغتنر له العامية ؛ لأن صحة الأسلوب ستأتي بالتدريج .

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

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

(ب) تدريبه على وحدات نحوية معينة : مما يشيع في لغته . ويستعمله استعمالاً خاطئاً ، وذلك كالتدريب على الأسئلة والأجوبة : وعلى بعض الضمائر . وأسماء الإشارة : والأسماء الموصولة ، ونستطيع — بهذا التدريب — أن نهذب لغة التلميذ ، ونعدل به عن كلمة « إحنأ » إلى « نحن » وعن كلمة « إزأى » إلى كلمة « كيف » وعن كلمة « إلى » 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 اللغوي ، وفي هذه الحلقة أيضاً يجب تيسير التدريب ، وتوجيهه إلى التلاميذ باستعمال البطاقات والألعاب اللغوية : والمحاورات ، والتمثيلات : 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 في هذه الحلقة ، يمكن أن نطمئن إلى نضج فكره ، وقدرته على فهم القواعد بالطريقة القاصدة ، التي تعتمد على الأمثلة والمناقشة والاستنباط والتطبيق ، ولا مانع من تخصيص إحدى الحصص لدراسة القواعد والتدريب عليها في هذه الحلقة ، مع مراعاة التيسير على التلاميذ بعدم ازدحام القواعد المختلفة في حصة واحدة .

ثانياً : في المدارس الإعدادية :

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

ثالثاً : في المدارس الثانوية :

تناول المناهج في هذه المرحلة الأبواب والمسائل التي يدق فهمها على تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وتخصص للقواعد والتطبيق عليها حصص كاملة ، والطريقة المناسبة هي الطريقة القاصدة ، على النحو الذي سنفصله .

الاتجاه الصحيح في تدريس القواعد :

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

(١) في المنهج :

١ - ينبغي الاقتصاد على الأبواب التي لها صلة بصحة الضبط . وتأليف الجملة تأليفاً صحيحاً ؛ ولهذا نرى أنه لا داعي مطلقاً لدراسة الصور الفرضية في التصغير والنسب ، وإعراب لاسمياً ، وأحوال بناء الفعل الماضي ، وغير ذلك مما لا يتصل بضبط الكلمات ،
٢ - الاتجاه في أبواب الصرف إلى الناحية العملية . ففي درس المجرد والمزيد ، يعنى بتدريب التلاميذ على الانتفاع بهذا الباب في معرفة طريقة الكشف عن المفردات اللغوية في المعجمات .

- ٣- التدرج في عرض أبواب القواعد ، فتدرس بعض الأبواب مجملة في أحد الصفوف ، ثم تعاد دراستها في صف تال ، مع شيء من التفصيل .
- ٤- جعل المنهج وحدات متكاملة ، تشمل كل وحدة عدة أبواب متجانسة أو متحدة الغاية .

(ب) في الكتاب :

- ١- يجب أن يكون الكتاب مسائراً للمنهج في اتجاهه وروحه ، وألا يتخذ منه المؤلفون معرضاً لإظهار علمهم وإحاطتهم .
- ٢- اتخاذ اللغة نفسها أساساً لدراسة القواعد ، وذلك باختيار الأمثلة التي تتصل بالحياة . وتزود التلاميذ بألوان من الخبرة والثقافة ، لا الأمثلة الجافة المبتورة ، والحمل المصنوعة المتكلفة .
- ٣- جعل التمرينات التطبيقية حول نصوص أدبية ، مع الإكثار منها ، والعناية بتنويرها .
- ٤- اشتمال الكتاب على طائفة صالحة من الموضوعات الثقافية ، يعصم الشائقة الصالحة للقراءة والتطبيق .

(ج) في الطريقة :

- ١- ينبغي 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 في ضبط النطق والكتابة ، لا إلى استيعاب الصور . وحفظ الأحكام ، ويجدر بي أن أشير إلى أنني تصفحت مجموعات كبيرة من كراسات التلاميذ في الصف الأول الثانوي من مدارس مختلفة ، في العام الدراسي (٦٠ - ٦١) ، لأختبر مدى ما استفاده التلاميذ من دراسة موضوع همزتي الوصل والقطع . وإلى أي حد انتفعوا به في تجنب الأخطاء الشائعة ، التي يقع فيها كثير من المعلمين . في رسم الهمزة مع الألف أو تركها .
- وقد هالني كثرة هذه الأخطاء في كراسات التلاميذ جميعاً . لا تكاد تسلم منها كراسة واحدة . فالهمزة - في 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 التي تواجهونها في امتحانات المواد المختلفة تبدأ بجملة اشرح كذا ، أو اذكر أسباب كذا ، أو اكتب في 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 : لإشرح - أذكر - إذكر - اكتب ، ومن الغريب أن أكثرهم قد أصابوا في تعيين نوع الهمزة ، فكتبوا تحت الكلمات « همزة وصل » ، وبمناقشة التلاميذ تبين أن معظمهم قد وعى القاعدة وحفظها ، وعرف أن أمر الثلاثي همزته همزة وصل ، ولكنه لم يعرف ، أو نستطيع أن نقول : إن المدرس لم يوجهه إلى الثمرة العملية لدراسة هذا الباب ، وهي أن همزة الوصل لا ترسم ، وهمزة القطع يجب رسمها .

هذا مثال من أمثلة كثيرة ، نسوقه دليلاً على أن بعض المدرسين لا يفتنون إلى أن القواعد ليست غاية في ذاتها ، وإنما هي وسيلة تعين على صحة النطق ، وسلامة التعبير ، شفويًا كان أو كتابيًا ، فإذا لم تؤد إلى هذه الغاية فلا جدوى من دراستها .

٣ - تمكين التلاميذ من أداء المعاني المختلفة بالأساليب المتنوعة الصحيحة : كالنفي والتوكيد والشرط والتعليل والوصف والقسم والتعجب والتوقيت والتخصيص ، وغير ذلك من المعاني التي تعرض في الأذهان ، ويحتاج التعبير عنها إلى القوالب الصحيحة .

٤ - دراسة بعض الأبواب بطريقة عملية ، تسير الاستعمال الفطري ، وذلك كالضائمر ، وأسماء الإشارة ، والأسماء الموصولة ، والاستفهام والجواب ، ونحو ذلك .

٥ - تجنب الطريقة الجدولية المعقدة ، التي تحول درس القواعد إلى درس شبيه بالقواعد الرياضية .

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

(د) في الاختبارات والتمرينات :

يجب أن يراعى فيها ما يأتي :

١ - مدى انتفاع التلاميذ بالقواعد في تأليف الحمل وضبطها ضبطاً صحيحاً :

٢ - ترك المطالبة بتكوين جمل تنقلها القيود والشروط ؛ فنخرج بذلك عن جمال الصياغة ، وعن الصبغة الأدبية .

٣ - ترك المطالبة بذكر الأنواع والتقسيم والتعاريف ونص القواعد .

طرق تدريس القواعد

أولاً : في المدرسة الابتدائية

(١) التدريب اللغوي للصفين الثالث والرابع :

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

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

البطاقات :

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

فمثلاً : 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 في بطاقته ، فإن كان سؤالاً يقف التلميذ الذي في بطاقته جواب هذا السؤال ، ويقرأ هذا الجواب ، ومن يخطئ أو يسهو تؤخذ بطاقته . . . وهكذا .

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

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

فثلاثا تعد ثلاث بطاقات ، يحملها ثلاثة تلاميذ ، على النحو التالي :

البطاقة الأولى

١ - أخرج قلم الرصاص واكتب اسمك على ورقة
٢ - أسأل 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 التي في يده، وينفذ ما فيها (سيخرج قلمه ، ويكتب اسمه) ثم يوجه لزميله رقم (٣) السؤال الآتي : ماذا فعلت أنا ؟ سيجيبه الزميل (٣) أنت أخرجت قلمك . وكتبت اسمك على ورقة .

٢ - يقرأ التلميذ رقم (٢) البطاقة الثانية التي في يده . وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله رقم «١» هذا السؤال) : ماذا فعلت أنت ؟ وسيجيبه الأول : أنا أخرجت قلماً وكتبت اسمي على الورقة .

٣ - يقرأ التلميذ رقم (٣) البطاقة الثالثة التي في يده . وينفذ ما فيها (سيوجه إلى زميله

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

وفي 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 في التعلم ، ويتعلم في اللعب ، ومن الممكن أن نهني للطفل لعبة لغوية ، يدرّب فيها على استعمال الضمائر ونحوها :

والطريقة :

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

هذا وينبغي التدرج في هذه البطاقات من السهل إلى الصعب ، كما ينبغي التنوع والابتكار ، وتجنب التكلف والمظاهر الشكلية ، التي تطفئ حماسة التلاميذ ، وتجعلهم يسيئون الظن بهذه البطاقات ، أو يعتبرونها نوعاً من العبث وضياع الوقت .

(ب) في الصفين الخامس والسادس :

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

١ - يمهّد للقصة بمحدث أو أسئلة ، على نمط التمهيد لدرس المطالعة .

٢ - يعرض على التلاميذ القصة على سبورة إضافية .

٣ - يطلب إليهم قراءتها قراءة صامتة .

- ٤- يناقشهم في أفكارها ومعانيها العامة بأسئلة قليلة .
- ٥- يوجه أنظارهم إلى بعض الكلمات أو الجمل في القصة ، ويناقشهم في استعمالها ، وما بها من ظواهر لغوية تسائر موضوع الدرس .
- ٦- يستنبط منهم القاعدة العامة من هذه الظواهر .
- ٧- يدرّبهم على هذه القاعدة تدريباً كافياً في أمثلة كثيرة متنوعة .
- وإذا لم تيسر السبورة الإضافية يستخدم كتاب القواعد ، فيقرأ التلاميذ فيه القطعة أو القصة التي هي محور الدرس قراءة صامتة ، ثم يأمرهم المدرس ، بإقفال الكتب ، ويناقشهم في معاني القطعة ، ثم يوجه إليهم أسئلة في القطعة نفسها ، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس ، ويكتب هذه الأمثلة على السبورة ، ثم يسير في المناقشة والاستنباط والتطبيق على الطريقة السابقة ، وله أن يعود بالتلاميذ إلى الكتاب ؛ لحل ما به من تمرينات . والحكمة في إقفال الكتب عقب الانتهاء من القراءة الصامتة أن يتفرغ التلاميذ لشرح الدرس ، وألا يشغلوا عن المدرس بما في الكتاب من بحث وشرح .

ثانياً: في المدرسة الإعدادية

نستطيع أن نطمئن إلى نضج التلميذ في 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 في طريقة تدريس القواعد لتلاميذ هذه المرحلة ، ينبغي ملاحظة الأمور الآتية :

- ١- نشأة القواعد النحوية ؛ فقد نشأت متأخرة عن اللغة ، وقد جهد النحاة القدماء في 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 في إدراك الكليات : فالذهن لا يفهم الكلي إلا بعد رؤية عدة جزئيات متشابهة ، فالسيارة لا يدرك مدلولها إلا بعد رؤية عدة سيارات ، مهما تختلف

في اللون أو الشكل ، فإنها تجتمع في 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 الكلي بالجزئي ، فالكل لا يصح إطلاقه على الجزء ، ومثال ذلك كلمة « طائر » لا يصح إطلاقها على الريش أو الجناح أو المنقار ، ولكن الكلي يصح إطلاقه على الجزئي ، 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 الكلديات ، وإذن فن الخطأ محاولة استنباط القاعدة من مثال واحد .

أمثلة القواعد

(١) طرق اختيارها :

لاختيار أمثلة القواعد طرق كثيرة ، نذكر منها ما يلي :

- 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 في الدرس ، ولكن يؤخذ عليها أن موقف التلميذ سلبي ، 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 في الدرس ، فوفقهم إيجابياً ، ولكن يؤخذ عليها أن فيها نوعاً من البطء ، كما أن كثيراً من هذه الأمثلة التي يأتي بها التلاميذ ، ربما كان تافه المعنى ، ركيك الأسلوب .

- ٣ - أن يطالب المدرس بعض التلاميذ بأعمال حسية في الفصل ، كإغلاق الباب ،

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

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

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

وتمتاز هذه الطريقة بما يأتي :

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

٢- أنها تؤدي إلى اختيار الأمثلة من واحد واحد .

٣- أنها تربط بين القواعد واللغة ، وتجعل دراسة القواعد في ظلال اللغة .

٤- أنها تؤكد ما قلناه من أن القواعد وسيلة ، وليست غاية ، وأنها في خدمة التعبير دائماً ؛ فالقطعة التي تعرض على التلميذ اليوم في درس القواعد ، يمكن الانتفاع بها خدماً في درس التعبير ، إذا كان الموضوع متصلاً بموضوع القطعة ، ويحسن المدرس إذا عمد إلى هذا الربط ، فتعالج القطعة في درس القواعد مثلاً موضوعاً على الطيور ، ويكون موضوع التعبير في يوم تال ، الطيور وأنواعها وفوائدها .

٥- أنها المظهر الطبيعي لوظيفة القواعد ، وهي أنها وصف للظواهر اللغوية .

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

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

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

وإما أن يهمل المدرسون هذه القطعة الطويلة ؛ ضناً بالجهد والوقت أن يبدا في عمل قد يظنونه خارجاً عن الغرض الأصلي من الدرس ، ويلجئوا إلى الحمل المصنوعة ، والأمثلة المتكلفة المبتورة ، ضماناً لسرعة السير في الدرس ، وحرصاً على استيفاء المناقشة النحوية ، وتوفيراً للوقت الذي يقضى في التدريب والتطبيق على القواعد المستنبطة .

وفي كلا الأمرين يحميد المدرسون عن الخطة السديدة التي ينبغي أن تجمع بين المناقشة المستوعبة والتدريب الوافي من جهة ، وبين المبدأ التربوي السليم الذي يقضى بأن تدرس القواعد في ظلال اللغة من جهة أخرى .

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

(ب) ما يراعى في الأمثلة :

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

٢- ألا تكون من الجمل المصنوعة المتكلفة أو العبارات الجحافة المملولة .

٣- أن تكون متعددة منوعة .

٤- أن تكون واضحة الدلالة على المعنى المتصل بالدرس ، فمثلا في درس الفعل

الماضي لا تمثل بفعل مسبق بإذا الظرفية ؛ إذ أن التلميذ لا يسلم مطلقاً بأن « اجتهد » فعل ماضٍ في مثل : « إذا اجتهد محمد نجح » ؛ لأن اجتهد محمد لم يحدث في الماضي ، ولكن ينتظر حصوله في المستقبل ، وفي درس المضارع لا تمثل بفعل مسبق بلم ؛ فكلمة « يحضر » في « لم يحضر محمد الحفلة » تدل على الماضي ، ولا يسلم التلميذ بأن معنى المضارع ينطبق عليها .

وقد أعجبتني يوماً ملاحظة بارعة دقيقة ، لاحظتها أحد التلاميذ بالمدارس الابتدائية ، وذلك في درس يلقيه أحد طلبة كلية التربية في 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 في البحر الأبيض .. »

وبدبى أن هذا الطالب قصد أن يمثل للفعل المضارع بهذه الكلمات : ينبع - يسير - يصب ، وفي أثناء مناقشته ، قال له هذا التلميذ : ولكن النيل ينبع من هذا المكان ، ويسير في هذا الاتجاه ، ويصب في البحر الأبيض ، منذ الزمن الماضي القديم ، فهذه الأفعال أفعال ماضية ، وكان رد الطالب على هذا التلميذ نوعاً من المحاوراة العاجزة عن إقناع التلميذ ، وعن شفاء ما في نفسه ، وعن إبطال منطقته .

وفي درس اسم الفاعل لا تمثل بهذه الكلمات : مؤمن - كافر - شاعر - عالم ، وفي درس الفاعل لا نبدأ بأمثال هذه الجمل : انكسر الزجاج - ارتفع البناء - جف الشجر - اتسع الشارع ؛ لأن الفاعلية ليست واضحة في هذه الأمثلة .

خطوات الدرس :

هذه الخطوات هي خطوات التفكير الخمس التي تنتظمها طريقة « هربارت » :

١ - التمهيد :

وتتوقف طريقته على نوع الأمثلة ، ففي حالة الاستغناء عن القصة والفقرة المساعدة ، يكون التمهيد بأسئلة في المعلومات السابقة التي تتصل بالدرس ، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة ، يمهدها بطريقة التمهيد لموضوع المطالعة ، ثم تعرض القطعة على سبورة إضافية ، ويطلب التلاميذ بقراءتها قراءة صامتة ، ثم يناقشون في معناها العام .

٢ - عرض الأمثلة :

ويكون ذلك بإحدى الطرق السابقة ، وفي حالة استخدام القطعة المساعدة ، يوجه إلى التلاميذ أسئلة في القطعة ، تكون إجاباتها أمثلة صالحة للدرس ، وتدون هذه الأمثلة بالتدرج على الجانب الأيمن من السبورة الأصلية في وضع رأسي ، وتوضع خطوط تحت الكلمات المطلوبة ، وتضبط أواخرها ، وإذا لم تسعف القطعة في تقديم أمثلة متعددة للنوع الواحد فلا مانع حينئذ أن يزواج المدرس بين الأمثلة التي تؤخذ من القطعة ، وأمثلة أخرى يضيفها إليها من عنده .

٣ - الموازنة :

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

والموازنة نوعان : موازنة أفقية ، وموازنة رأسية .

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

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

وفي مثل هذه الحالات يحسن عرض الأمثلة على السبورة في نهريّن متوازيين ، يكتب في النهر الأول الجمل الاسمية بدون ناسخ وفي النهر الثاني هذه الجمل مع النواسخ ، أو يكتب في النهر الأول الجمل والفعل مبنى للمعلوم ، وفي النهر الثاني هذه الجمل ، والفعل مبنى للمجهول . . . وهكذا . . .

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

ومثل « يا عبد الله » و « يا بائع الصحف » في تدريس المنادى . والكلية هي الموازنة بين طوائف الأمثلة ؛ لإدراك الصفات المشتركة والمختلفة بينها ، مثل الموازنة بين أمثلة المنادى العلم ، والمنادى التكرة ، والمنادى المضاف ، وكذلك الموازنة بين طوائف الأمثلة التي تبين أنواع الحال ، أو أنواع الصفة ، وفي جميع هذه الحالات ينبغي أن يتحرى المدرس في هذه الموازنة معالجة النواحي التي تهدف إلى القاعدة المطلوبة ، ومن البديهي 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 في استنباط القاعدة المطلوبة ، بعد أن يقدم لهم الاسم الاصطلاحي الجديد ، مع عدم الإسراف في المصطلحات ، ولا مانع - بعد نضج القاعدة في أذهان التلاميذ وفي ألسنتهم - من تسجيلها على السبورة أمام الأمثلة ، وتكليف أحد التلاميذ قراءتها .

٥ - التطبيق :

وهو الثمرة العملية اللغوية للدرس . وهو نوعان : جزئي وكلي ؛ فالتطبيق الجزئي يعقب كل قاعدة تستنبط قبل الانتقال إلى غيرها . مثل التطبيق على نصب المضارع بعد « أن » ، والتطبيق الكلي يكون بعد الانتهاء من استنباط جميع القواعد ، التي يشملها

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

وينبغي في التطبيق مراعاة التدرج من السهل إلى الصعب وطريقة ذلك :

- ١- أن يبدأ المدرس بعرض جمل تامة ، فيها اللون المطلوب التدريب عليه ويطلب التلاميذ بتعيين الشيء المراد ، كأن يعرض الجملة ، ويقول : أين الظرف ؟ أو أين الحال في هذه الجملة ؟
- ٢- أن يعرض جملاً ناقصة ، ويطلب التلاميذ بتكميلها بالاسم المطلوب .
- ٣- أن يعرض كلمات ؛ ليستخدما التلاميذ في جمل من إنشأهم ، على أن تؤدي هذه الكلمات وظيفة معينة ، على حسب موضوع الدرس .
- ٤- أن يطلب التلاميذ بتكوين جمل كاملة ، تطبيقاً على القاعدة المدروسة .

ثالثاً : في المدارس الثانوية

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

ويراعى ما يأتي في درس القواعد :

- ١- تعدّ القطعة المساعدة على سبورة إضافية ، ويكتب على ظهرها التطبيق الكلي (لغير المرحلة الثانوية) .
- ٢- بعد استنباط أية قاعدة ، يجب التطبيق عليها تطبيقاً جزئياً .
- ٣- إذا اشتمل الدرس على أكثر من قاعدة . تنسق الأمثلة في طوائف منفصلة ، على حسب ألوان القاعدة .
- ٤- يجب أن تتعدد أمثلة النوع الواحد .
- ٥- في منهج المرحلتين الإعدادية والثانوية بعض أبواب ، ربما لا يتسنى دراستها بالطريقة التي رسمناها . وإنما تدرس على أنها أساليب ، كالإغراء . والتحذير ،

والاختصاص ، وينبغي في دراستها العناية بتفهم معانيها للتلاميذ ، وتدريبهم على استعمالها ، والقياس عليها .

والاتجاهات الحديثة تعنى المدرس والتلميذ من تشرح هذه الأساليب ، وتحليل عناصرها .

نموذج

لدرس فى القواعد فى موضوع « الحال »

(أ) القطة المساعدة :

دخل الأب فى ليلة العيد حاملاً 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 يتحدثهم أبوهم وأهمهم حديثاً لطيفاً ، ثم وزع عليهم أبوهم الهدايا فرحاً مبتسماً ، فأخذ كل منهم هديته مبتهجاً شاكراً .

(ب) أسئلة لمناقشة المعنى العام :

- ١ - فى أى ليلة كانت هذه القصة ؟
- ٢ - ماذا كان يحمل الأب فى يديه ؟
- ٣ - لماذا اشترى هذه الهدايا ؟
- ٤ - ولماذا اشترىها فى تلك الليلة ؟
- ٥ - أى أولاده رآه أولاً ؟
- ٦ - أين وضعت الهدايا ؟
- ٧ - لماذا استدعى حسام إخوته ؟
- ٨ - فم يتحدث الأسرة ؟
- ٩ - من وزع الهدايا ؟

(ج) أسئلة لاستخراج أمثلة اللروس :

- ١ - كيف دخل الأب منزله ليلة العيد ؟
- ٢ - كيف أقبل عليه حسام ؟
- ٣ - كيف نظر حسام إلى ما فى يدي والده ؟

- ٤ - كيف وضعت الهدايا فوق المنضدة ؟
٥ - كيف استقبل كل ولد هديته ؟

(د) الأمثلة التي أسفرت عنها الأسئلة :

دخل الأب منزله ليلة العيد حاملاً هدايا
أقبل عليه حسام مسرعاً
نظر حسام إلى ما في يدي والده مسروراً
وضعت الهدايا مرتبة فوق المنضدة
استقبل كل ولد هديته شاكرًا مبتهجاً
(يمكن الاكتفاء بثلاثة أمثلة)

(هـ) الموازنة :

بعد قراءة هذه الأمثلة ، توجه أنظار التلاميذ إلى الكلمات التي تحتمل خطوطة ، ثم يسألون عن نوعها ، كلمة كلمة ، ويربطون بينها من حيث الصفة المشتركة بينها ، وهي الاسمية ، ثم يسألون عن ضبط آخرها ، ويربطون بينها من حيث الصفة الثانية المشتركة ، وهي النصب ، ثم يسألون عن المعنى الذي أفادته كل كلمة ، ويساعدهم على إدراك هذه المعاني النطق بالجملة بدون الكلمة التي تحتمل خطوطة ، وسؤالهم عن معناها ، ثم النطق بالجملة كاملة ، وسؤالهم عن معناها ، وبالموازنة بين المعنيين يتضح لهم الوظيفة المعنوية لهذه الكلمة ، ففي المثال الأول ، لو قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد ، أفنفسهم شيئاً عن حال الأب حينما دخل المنزل ؟ وإذا قلنا : دخل الأب منزله ليلة العيد حاملاً هدايا ، فكيف كانت حالته ؟

- كان حاملاً هدايا .

- ما الكلمة التي بينت هذه الحالة ؟

- كلمة « حاملاً » .

- إذن فما المعنى الذي أفادته كلمة « حاملاً » .

- بينت حال الأب حينما دخل المنزل ليلة العيد .

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

الصفة الثالثة المشتركة بينها ، وهي بيان حالة اسم سابق ، وبعد حصر هذه الصفات الثلاث : الاسمية ، والنصب ، وبيان حالة اسم سابق ، يطلق المدرس الاسم الاصطلاحي 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 ، ويطلب التلاميذ باستخراج الحال .

٢ - ثم يعرض عليهم جملاً ؛ ليكملها التلاميذ بوضع حال .

٣ - ثم يعرض عليهم كلمات ، يستخدمونها في جمل ، بحيث تكون كل كلمة حالاً .

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

التطبيق

أهميته :

دراسة القواعد لا توفى ثمارها إلا بكثرة التطبيق عليها ، وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها ، فالإلمام بالقواعد يمثل الجانب النظري من الخصائص اللغوية ، والتطبيقات تمثل الجانب العملي ، الذي تبدو فائدته في القراءة السليمة ، والتعبير السليم ، والتطبيق الشفوي يثبت القواعد في أذهان التلاميذ ، ويعدّ من الطرق الطبيعية لتكوين العادات اللغوية الصحيحة ، وهو - كذلك - مقياس دقيق لمستوى التلاميذ ، وسيلة للكشف عن الضعفاء منهم ، وعن نواحي القصور فيهم .

أنواعه :

التطبيق نوعان : شفوي وكتابي ، والتطبيق الشفوي له فرص متعددة ، بعضها في درس القواعد ، وبعضها في حصص مستقلة ، ففي درس القواعد يستخدم التطبيق الجزئي عقب استنباط أية قاعدة ، ويستخدم التطبيق الكلي عقب الانتهاء من استنباط قواعد الدرس . أما التطبيق في حصص مستقلة ، فقد يبدو للمدرس أن حاجة التلاميذ ماسة إلى مراجعة باب أو أكثر من أبواب القواعد التي درست ، وفي هذه الحالة يعتمد المدرس إلى إحدى الحصص ، ويشغلها كلها بتطبيق شفوي 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 تيسر هذه السبورة ، تكتب الأسئلة على السبورة الأصلية ، سؤالاً سؤالاً .
- ٣ - تعالج الأسئلة واحداً واحداً ، ويجب مناقشة التلاميذ في فهم المطلوب من السؤال قبل البدء في الإجابة ؛ حتى يعودوا الحرص على معرفة وجهة السؤال ، وما يتطلبه ، وإذا تبين للمدرس أن أكثر التلاميذ عاجزون عن الإجابة السديدة في سؤال أو في جزء منه ، شرح لهم قاعدته ، ثم عاد بهم إلى مناقشة السؤال .
- ٤ - تجب العناية بمناقشة معاني العبارات قبل التحدث عنها من النواحي التطبيقية .
- ٥ - ينبغي أن يجعل المدرس من السؤال محوراً لدائرة واسعة من المناقشات .

التطبيق التحريري :

- ١ - قد يشترك المدرس مع تلاميذه في الإجابة عن أسئلة تطبيقية ، ثم يطالبهم بالإجابة عنها تحريراً ، في كراسات التطبيق ، وتستحسن هذه الطريقة في أول العام الدراسي ، أو في فترات معينة من السنة ، على حسب موضوعات المنهج .
- ٢ - وقد يملئ عليهم ، أو يوزع عليهم أوراقاً بها أسئلة تطبيقية ويطلبهم بالإجابة عنها مستقلين .

أسئلة التطبيقات :

بيننا أن الغاية من التطبيق إنما هي تثبيت القواعد في أذهان التلاميذ ، وتربية العادات اللغوية الصحيحة فيهم ، وإقذارهم على استعمال اللغة استعمالاً سليماً في ظل قواعدها الضابطة الهادية ، وهذه الغاية مجالان : هما مجال النطق ، قراءة أو تعبيراً ، ومجال الكتابة ، أو بعبارة أخرى ، مجال القراءة ، ومجال التعبير ، شفويّاً كان أو كتابيّاً ، ولكل من هذين المجالين أسئلة تطبيقية تلائمه :

١ - فجال النطق يقتضى أن نعرض على التلاميذ جملاً أو عبارات ، أو فقرات ، أو أبياتاً من الشعر ، أو غير ذلك ، ثم نوجه إليهم أسئلة مختلفة في هذه النماذج ، وتسمى هذه الأسئلة : الأسئلة الوصفية ، أو الأسئلة التحليلية ؛ لأن الإجابة عنها تستوجب تحليل هذه الجملة ، أو العبارات ، ومن صور هذه الأسئلة التحليلية :

(أ) الإعراب : فلا شك أن إعراب الكلمة يرتبط بفهم وظيفتها المعنوية ، وهذا يقتضى تحليل الجملة إلى أجزائها وفهم وظيفة كل جزء ؛ يمكن إعرابه إعراباً صحيحاً .
والتحليل يؤدي - كذلك - إلى تعيين علامات الإعراب في الكلمات المعربة .

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

(ج) 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 الإبداعية ، وينبغي

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

ومن صور هذه الأسئلة :

(١) 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 الآتي بجملة تشتمل على مفعول لأجله .

لماذا يغلف السلك الكهربائي ؟

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

لماذا نتعلم السباحة ؟

(ج) المطالبة باستعمال كلمات في جمل تامة ، بحيث تؤدي هذه الكلمات وظيفة

معينة ، مثل :

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

٣- وهناك نوع ثالث من الأسئلة يستخدم في التطبيق الشفوي يركز على أسس

منظمة من المحاكاة والتكرار ، ويقصد به تدريب التلاميذ على صحة الضبط مع السرعة ؛

فتحبير استقامة ألسنتهم ، وصحة أساليبهم استجابة طبيعية سريعة للقواعد التي يدرسونها ،

دون جهد أو معاناة في استيعاب هذه القواعد ، واستحضارها واستشارتها ، وتسمى أسئلة

هذا التطبيق الأسئلة المباشرة .

وطريقة هذا التدريب أن يعد المدرس طائفة كبيرة من الجمل السهلة المباشرة ،

والأساليب المطردة ، التي تستخدم القاعدة التي درسها ، ويدرب التلاميذ على النطق بها ،

وهذا التطبيق يحسن في الأبواب التي هي مظنة الخطأ في الضبط أو النطق ، مثل التواضع ،

والمفاعيل ، والأسماء الخمسة ، والأفعال الخمسة ، ونحو ذلك .

تصحيح التطبيق التحريري :

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 ؛ ففي هذه الطريقة ضمان لفهم التلاميذ سر أخطائهم ، ووجه الصواب فيها ، أما إذا كتب المدرس صواب الخطأ فإن التلاميذ سينقلون - في عملية التصويب - ما كتبه المدرس ، وربما نقلوه من غير فهم ، فلا ينتفعون بهذا التصويب في تجنب مثل هذه الأخطاء في تطبيق تال .

٣- يحسن أن تقدّر إجابة كل سؤال بالدرجة التي تستحقها .