طرائق تدريس اللغة العربية

د. سهل ليلى
جامعة محمد خيضر بسكرة

الملخص:

سنتناول في هذه الورقة البحثية الطرائق المختلفة المعتمدة من قبل المعلّم في تدريس اللّغة العربيّة للتلاميذ. حيث تعدّ اللغة العربية النظام الرمزي الصوتي الذي اتّفق عليه العرب منذ القدم ، واستخدموه في التفكير والتعبير والتفاهم والاتصال والتواصل ، حيث أصبحت إحدى الوسائل المهمّة في تحقيق وظائف المدرسة المتعدّدة ، حيث يعتمد عليها كل نشاط يقوم به الطالب سواء أكان عن طريق الكلام أو الكتابة .

الكلمات المفاتيح: طرائق ، معلم ، متعلم ، تدريس ، اللغة ، العربية.

The abstract :

In this paper, we will discuss the different methods adopted by the teacher in teaching Arabic to pupils. The Arabic language is the symbolic sound system agreed upon by the Arabs since ancient times. They used it to think, express, understand, communication, and connect with each other. It became one of the important means in achieving the various functions of the school; every activity the student does depends on it, whether through speech or writing.

Keywords: methods, teacher, learner, teaching, language, Arabic.

جاء في لسان العرب أنّ: "اللغة أصوات يعبّر بها كل قوم عن أغراضهم ، وهي من فعل لغوت أي تكلّمت. وأصل لغة لغوة ، فحذفت واوها وجمعت على لغات ولغون. واللغو النطق. يقال: هذه لغتهم التي يلغون بها ، أي ينطقون"[1]. واللغة" مجموعة من الرموز الصوتية

والمنطوقة والمكتوبة ، والتي يحكمها نظام معيّن لها دلالات محدّدة ، يتعارف عليها أفراد ذوو ثقافة معيّنة ، ويستخدمونها للتّعبير عن حاجاتهم وحاجات المجتمع الذي يعيشون فيه ، ويحقّقون بها الاتصال فيما بينهم"[2]. فلا يمكن النّظر إلى اللّغة على أنّها مجموعة من الرموز والأصوات المجرّدة. فالرموز لها خاصيات محدّدة تنفي عنها جزءا غير يسير من الاعتباط الذي هو السّمة الأساسية للعلاقة اللغوية. فهي رموز وأصوات تعبّر عن أفكار ومعان كانت نتاجا للذكاء الاجتماعي والإنساني ، تتطلّب وجود مرسل يهدف إلى الإخبار عن شيء ، ومستقبل يتلقى الرسالة ، وهذا يتطلّب أيضا قصدا من المرسل ووعيا من المستقبل باستخدام الرمز لحدوث عملية التواصل بينهما[3].

واللغة في الحقيقة هي الأداة التي تمكّن كل إنسان منّا من أن يمارس إلى حدّ ما درجة من السيطرة على عالمه الخاص ، وهي التي تزيده غنى وجدّة ، وتمكّننا من أن نشترك بخبراتنا مع الآخرين ، فنستقبل الأفكار العظيمة لحضارتنا أو حضارة غيرنا ، ونرسل تلك الأفكار إلى غيرنا. ومع هذا فأداء دورنا كأفراد ومشتركين في مجتمع وكأعضاء في جماعة الجنس البشري ، يعتمد تماما على درجة سيطرتنا على العمليات اللغوية. فاللغة والتفكير والشعور عمليات متداخلة ، والنمو في اللغة تحصيل أعظم أهمية للإنسان ، وتعلّم استعمال اللغة بدرجة مؤثرة أعظم عمل معقّد يواجه الفرد ،لأنّ اللغة تشمل كل نواحي الحياة[4]. وتعدّ اللغة العربية من أقدم اللغات التي مازالت تتمتّع بخصائصها من ألفاظ وتراكيب ، وصرف ونحو وأدب وخيال. فهي لغة ثابتة في أصولها وجذورها ، متجدّدة بفضل ميزاتها وخصائصها ، وهي مؤشّر على وحدة الأمة ومرآة حضارتها ولغة قرآنها الذي تبوّأ الذروة ، فكان مظهر إعجاز لغتها[5]. وهي الركن الأساس في بناء الأمّة العربية ، تلك اللغة التي انمازت من بين لغات العالم بتاريخها الطويل المتصل وثروتها الفكرية والأدبية وحضارتها التي أوصلت قديم الإنسانية بحديثها. وقد ارتبطت بهذه اللغة حياة العروبة ارتباطا وثيقا في أدوار تاريخها الطويل القديم والحديث.[6]وهي لغة جسيمة عظيمة لأمة كريمة عظيمة ، قد حافظت على قوامها ونظامها وكلامها ، بقرآنها العزيز وتراثها الأدبي البارع طوال العصور التي انصرمت بين زمن الجاهلية وهذا العصر ، وهي لا تزال قويّة الكيان عليّة المكان مستمرة بالازدهار.[7]

والطريقة في المجال التربوي: هي الكيفية أو الأسلوب الذي يختاره المدرّس ليساعد المتعلّمين على تحقيق الأهداف التعليمية السلوكية ، وهي مجموعة من الإجراءات والممارسات والأنشطة العلمية التي يقوم بها المعلّم داخل الفصل بتدريس درس معيّن ، يهدف إلى توصيل معلومات وحقائق ومفاهيم للمتعلمين. ويحتاج المعلّم في هذا الشأن أن يكون قادرا على تقديم المادة ، وإثارة الاهتمامات والشرح والتمهيد والتوضيح والاستماع

واختيار الاستجابات المناسبة من المتعلمين وتلخيصها ، وهي عمليات أساسية لابدّ أن يقوم بها المعلم ، وتعتمد على خبرته وتجاربه وإعداده وتأهيله وإبداعه[8]. ويقصد بها أيضا أسلوب المعلم في معالجة النشاط التعليمي مع تلاميذه ليحقّق معهم أكبر قدر من الفائدة. وعلى أسلوب المعلم وطريقة تدريسه يتوقّف الكثير من نموّ التلاميذ في تعلّمهم. ففي تعليم اللغة تكون لطريقة التدريس أهمية قصوى في النموّ اللغوي للتلاميذ ، ولاشك أنّه كلما كانت طريقة التدريس سهلة التناول لما تعالجه من أنشطة وتقوم على أسس علمية من علم النفس وأسس التربية ، كانت أكثر نجاحا وأقرب إلى تحقيق أهداف التعلّم لأيّ نشاط تعليمي .[9]

فقد أشار البعض للطريقة بأنّها الخطّة التي يسير عليها المدرّس في تنظيم مراحل دراسته لتحقيق أهدافه وبيان ما يترتّب عليه وما يترتّب على الطالب القيام به بإشراف المدرّس وتوجيهه ، وهي تمثّل مجموع الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المدرّس لإيصال مادته إلى أذهان الطلبة بأقل وقت وأيسر جهد. ومنهم من يقول بأنّها وسائل تستثير المتعلّم ، وتوجّه عملية تعليمه ، ويقاس مدى نجاحها أو فشلها بمقدار استثارتها لفاعلية المتعلّم ودفعها إياه للتوصّل إلى الاستجابات الصّحيحة[10]. وتعدّ الطريقة التدريسية من المستلزمات الضرورية للمدرّس ، لكي يتمكّن من استعمالها استعمالا سليما ، واللغة العربية شأنها في ذلك شأن سائر المواد الدراسية الأخرى ، تهدف إلى انتهاج أفضل السبل المؤدّية إلى تيسير تعلّمها وتمكّن الطلبة فيها[11].

أمّا التدريس هو إحاطة المتعلّم بالمعارف ، وتمكينه من اكتشاف تلك المعارف. فهو لا يكتفي بالمعارف التي تلقى و تكتسب ، إنّما يتجاوزها إلى تنمية القدرات والتأثير في شخصية المتلقّي والوصول بالمتعلم إلى التخيّل والتصوّر الواضح ، والتفكير المنظّم. ويعرف التدريس بأنّه" مجموعة النشاطات التي يؤدّيها المدرّس في موقف تعليمي لمساعدة المتعلمين الوصول إلى أهداف تربوية محددة.[12] وهو عملية التفاعل بين المعلم وطلابه ، وهو يعني أيضا الأداءات التي يؤدّيها المعلم أثناء عملية التعليم والتعلم لإحداث التعليم المباشر في أداء الطلبة لتعديل مسار التعليم وتيسيره. فهو إذن يشمل تزويد الطالب بالمعلومات التي يمكن أن تؤثّر في شخصيته تأثيرا عمليا[13].

أما التعليم فهو التصميم المنظّم المقصود للخبرة أو للخبرات التي تساعد المعلم على إنجاز التغيير المرغوب في الأداء ، وهو أيضا العملية التي يمدّ بها المعلم الطالب بالتوجيهات. وينطلق المعلم في عملية التدريس من الموقف أو الفكر الذي يسمّى نظرية التدريس. وهذا الفكر هو محصّلة لخبرات المعلم السابقة وما أتيح له من برامج تدريب في أثناء الخدمة ،

فضلا عن اتجاهاته وقيمه الحاكمة لسلوكه التدريسي.[14] وهو مشروع إنساني هدفه مساعدة الأفراد على التعلم. والتعلم مجموعة من العمليات المعرفية الداخلية التي تحوّل المثير المعروض على المتعلم إلى أوجه متعدّدة من المعالجات الناجمة للمعلومات، فهو نظام شخصي يرتبط بالمتعلم يؤدّي فيه عملا يتعلّق بالسلوك، والتدريس عملية تواصل بين المدرّس والطالب، وهو نظام شخصي فردي يؤدّيه المدرّس بدور مهني هو التّدريس.[15]

ويشير التدريس إلى نوع خاص من طرق التعليم، أي أنّه تعليم مخطّط ومقصود. ويمكن أن يحدّد الفرق في أنّ التدريس يحدّد بدقة السلوك الذي نرغب في تعليمه للمتعلم، أما عملية التعليم فإنّها قد تحدث بقصد أو بدون قصد أو هدف محدّد.[16]

والتعليم أيضا هو جعل الآخر يتعلم ويقع على العلم والصنعة . ويعرف بأنّه المعلومات المنسّقة إلى المتعلم، أو إنّه معلومات تكتسب، فهو نقل معارف أو خبرات أو مهارات، وإيصالها إلى فرد أو أفراد بطريقة معيّنة. ويمكننا أن نستنتج في ضوء المفهوم أنّ المتعلم في التعليم أقل إيجابية منه في التدريس. فيمكن القول إنّ التعليم يستخدم في ثلاثة مجالات هي المعارف والمهارات والقيم، إذ تقول علمته النحو وعلمته آداب المجالسة وعلمته قيادة السيارة، وتقول درسته النحو، ولا تقول درسته آداب المجالسة أو درسته قيادة السيارة . وتأسيسا على هذا فإنّ التعليم أكثر شمولا وعمومية من التدريس، إذ يستخدم في مواضع كثيرة ، فتقول تعلّمت الكثير من الكتاب وتعلمت أشياء من قراءتي هذه القصة وغيرها. أما التدريس يشير إلى نوع خاص من طرائق التعليم بمعنى أنه تعليم مخطط له مقصود، وهذا يعني أنّ التدريس يحدّد فيه السلوك المرغوب فيه وظروف الموقف التعليمي التي تتحقّق فيه الأهداف، أما عملية التعليم فإنّها يمكن أن تحدث بقصد أو من دون قصد ،الأمر الآخر هو إنّ التعليم قد يحدث خاصة في المؤسسة التعليمية كالبيت والمجتمع، وقد يحدث في داخلها أو في الاثنين معا، أما التدريس فيتم داخل المؤسسات التعليمية.[17]

أهمية الطريقة في التدريس:إذا تطلّبت العملية التدريسية مدرّسا يقدّم الدّرس ومتعلّما يتلقّى ويتفاعل مع الدّرس ومادة يعالجها الدرس، فإنّ هناك ركنا رابعا لا يقوم من دونه التدريس، وهو الطريقة التي يستخدمها المدرّس في معالجة الدرس . فطريقة التدريس سبيل المدرّس في تحقيق أهداف المنهج. وتتجلّى أهميتها في :[18]

– تعين المدرّس على تحقيق أهداف التدريس بوضوح وتسلسل منطقي، ومن شأنها اختصار الوقت والجهد في ذلك، مما تجعله أكثر قدرة على المطاولة والحيوية والفاعلية في الأداء.

– تحيل للطلبة إلى إمكانية متابعة المادة الدراسية بتدرّج ، وتوفّر فرصة الانتقال المنظّم من فقرة إلى أخرى ومن موقف إلى آخر بوضوح ، محقّقين في ذلك أفضل تواصل بينهم وبين المدرّس .

إذا كان من أهداف التدريس تزويد المتعلم بالمعارف والمهارات بهدف تنمية شخصيته تنمية شاملة ، فإن ذلك يتطلّب اكتساب معارف جديدة وتطوير مهارات معيّنة ، وهذا يتوقّف على مدى ملاءمة الطريقة ، فكلّما كانت الطريقة ملائمة للمتعلمين ، كانت كمّية المعارف والمهارات المستوعبة ونوعيتها وكفايتها أوسع وأدق ، وأكثر ثباتا في الذهن.

وإنّ نجاح التعليم يرتبط بنجاح الطريقة ، لأنّ الطريقة السديدة تعالج الكثير من قصور المفاهيم ونقص ضعف المتعلم وصعوبة المقرّر الدراسي ، زيادة على أنّها يمكن أن تسهم إسهاما كبيرا في إثارة دافعية المتعلم نحو المادة وتحبّب المادة للمتعلمين.

فإنّ الطريقة تعدّ ركنا أساسيا من أركان التدريس ، وإنّ الاهتمام وتحسينها واختيار ما يلائم منها يخدم العملية التعليمية ويزيد من فاعليتها ، ويجعل منها أداة إنتاجية ونجاحا في تلبية الأهداف التربوية. وتعدّ طرائق التدريس نقطة ارتكاز رئيسة في أي منهج تربوي وأي مدخل تعليمي للغة الأم ، بحيث لا يمكن أن يترك المعلم وشأنه في الاعتماد على نفسه في تعليم طلابه واختيار ما يشاء من خبرات ومواد تعليمية وتقنيات ووسائل التقويم. ولكي يقال إنّ هناك طريقة تدريس ، فلابدّ من أن تكون هناك مرتكزات لهذه الطريقة تتحدد في المرتكزات النظرية الفلسفية والمرتكزات العلمية. والمرتكزات الأولى تتحدد في فلسفة اللغة ونظرياتها ونظريات تعلمها والأبعاد الاجتماعية التواصلية للغة (أساليب التواصل وقواعد الحوار) وأما المرتكزات العلمية فتتحدّد في أهداف تعليم اللغة والوقت المتاح لتعليم اللغة في الفصل وخارجه وكفاءة معلمي اللغة والمستوى اللغوي للمتعلمين ، ثم البيئة المصاحبة لتعليم اللغة. وفي ضوء هذين النوعين من المرتكزات يمكن النظر إلى الطرائق الشائعة في تعليم اللغة.[19]

1/ **الطريقة التقليدية:** وهي أكثر طرق التدريس رسوخا ، لا في تعليم اللغة أي لغة وحدها ، بل في مختلف المواد الدراسية ، وهي طريقة لم ترتبط بأحد من المفكّرين سواء في ميدان تعليم اللغة أم في ميدان التربية في عمومها.[20] وهي في مجملها عبارة عن "مجموعة من الخطوات والإجراءات التي يمارسها معلم اللغة تقف بأهدافها عند حفظ قواعد اللغة وفهمها ، والتعبير بأشكال لغوية تقليدية وتدريب الطلاب على الكتابة بدقة. وتزويد الدارس بحصيلة لغوية أدبية واسعة".[21] وقد تسمّى هذه الطريقة باسم طريقة القواعد والترجمة التي تركّز على

التحليل اللغوي للقواعد وحفظ النصوص القديمة ، الممثلة للتراث الثقافي والأدبي والديني والتركيز على التراكيب الصرفية والنحوية ، وفقا لتقسيم الكلام المعهود في كتب قواعد اللغة ، مما جعل هذه الطريقة تركّز على لغة الكتب فيما يشبه الدراسات الفيلولوجية. وهذه الطريقة لا تفيد في تعلّم اللغة الشفهية في حين إنّها ذات فوائد جمّة في تدريس القواعد ، ولا تفيد الصغار من المتعلّمين الذين يناط بهم إنتاج اللغة واستخدامها ، وإن كانت تفيد في حال المتعلّمين الكبار الذين يراد لهم فهم منطق اللغة أو نظامها العقلي ، وتستند هذه الطريقة إلى مفهوم تربوي يعرف بالمفهوم المصرفي ، فتعليم اللغة وفقا لهذا المفهوم يتحدّد في أن يكون المعلم هو الذي يودع فيها تلك القواعد التي تعدّ هبة يخلعها حراس المعرفة على من يجهلونها.[22] ويتّصف سلوك المتعلم في ظل ذلك التصوّر بالأمور الآتية:[23]

- المعلم يعلّم والمتعلم يتعلّم.
- المعلم يعلم كل شيء والمتعلم لا يعلم أي شيء.
- المعلم يفكر والمتعلم موضع تفكير.
- المعلم يتحدث والمتعلم يستمع في خشوع.
- المعلم يفرض النظام والمتعلم يخضع له.
- المعلم يختار ويفرض ما يختاره والمتعلم يقبل.
- المعلم هو الفاعل النشط والمتعلم يتوهم أنه فاعل نشط.
- يخلط المعلم بين سلطان المعرفة وسلطانه الشخصي.
- المعلم يوضع العملية التعليمية والمتعلم مجرد أداة.

فإنّ هناك تناقضا بين المعلّم والمتعلّم يؤدّي إلى سلبية المتعلّم ، ويضع الهدف من تعليم اللغة هو استخدامها ، أما فهم اللغة فلا يحدث بهذه الطريقة إلا مع الطلاب الكبار الأذكياء ، الذين يميلون إلى استيعاب الترتيب المنطقي للقواعد النحوية المجرّدة الجافّة ، في حين لا تنجح هذه الطريقة مع الطلاب الأقل ذكاء ، فيملّون دراسة اللغة ويكتسبون عادات لغوية خطأ يصعب استئصالها فيما بعد في المراحل التعليمية الآتية:[24]

الطريقة البنوية التركيبية: وهي مشتقة من المدرسة السلوكية في علم النفس ورؤيتها للغة ، وهي أصلا طريقة طبقت في تعليم اللغات الأجنبية في الفترة منذ العقد الثالث من

القرن العشرين . ولهذه الطريقة فروع عديدة أهما فرعان هما : طريقة القراءة والطريقة السمعية الشفوية.

طريقة القراءة: فهي تركّز على منشط القراءة ، حيث يراه منظرو هذه الطريقة أهم مهارات اللغة. وبهذا تجيء قواعد اللغة في مرتبة أقلّ من القراءة . ووفقا لهذه الطريقة ظهر نوعان من القراءة المركّزة لفترات أو موضوعات قصيرة ، يعطى التلميذ بعدها أسئلة كثيرة تدور حول دقائق المحتوى المقروء.

والنوع الثاني هو **القراءة الموسّعة**: وفيها يفترض أنّ التلميذ قد أصبح قارئا مستقلا متمكّنا من مهارات القراءة الصامتة فيقرأ منفردا لنفسه موضوعات متكاملة ، تتّفق ومستواه ، وتحقّق حاجاته ومطالبه ، وهذا معناه أنّه لابدّ من توافر عديد من كتب القراءة المناسبة لكل الأعمار والمستويات ، من حيث تكرار الكلمات وعدد الجمل وتعقّد المصطلحات .[25]

ولكن يعاب على هذه الطريقة عدة أمور يجدر إجمالها فيما يأتي:[26]

– منهج القراءة المعدّ يعدّ من وجهة نظر الكبار دون الطلاب أنفسهم ، ويركّز على مهارات القراءة نفسها بغض النظر عن مستوى المتعلمين.

– تختار موضوعات كتب القراءة اختيارا ذاتيا ، دون مراعاة الميول القرائية التي توجّه الطلاّب ناحية القراءة حتى يكتسبوا مهاراتها ويعمّقونها.

– تفترض هذه الطريقة أنّ القراءة المركّزة تؤدّي بالضرورة إلى القراءة الموسّعة ، ويفترض صدق هذا الافتراض ، فليس هناك من تخطيط لكتب القراءة الموسّعة المتّصلة بالمهارات التي تنوولت في القراءة المركزة ، بل إنّ القراءة الموسّعة يترك أمرها للتلاميذ وفي الغالب لا يؤدّونها ، وإذا مارسوها فلا تدخل في تقويم تعلّمهم اللغة .وفي الأغلب الأعم يكتفى بموضوعات القراءة المركّزة المقرّرة.

– تفترض هذه الطريقة أنّ التلاميذ وبخاصّة الصغار قد أصبحوا مستقلين في القراءة وبخاصة الموسّعة ، وهذا لا يحدث غالبا.

– لا توفّر هذه الطريقة الكتب المناسبة لمختلف الأعمار القرائية لدى الطلاب ، لأنّ هذا أمر مكلّف ، فضلا عن عدم توافر الدراسات النفسية التي تكشف عن تلك الأعمار القرائية من حيث مفهوم العمر القرائي وجوانبه ، وأساليب الكشف عنه وتقويم عمقه وكفاءته.

– تفترض هذه الطريقة أنّ القراءة وحدها هي اللغة ، ولذلك فقد يحدث أن يتمكّن منها الطلاب على حساب بقية مهارات اللغة: الاستماع التحدث الكتابة ، فضلا على أنّ مجرّد الإشباع الكمي في القراءة لا يغني عن الإشباع الكيفي ، ولا عن عناصر فهم المقروء .[27]

الطريقة السمعية الشفهية البصرية: وهي من أهمّ طرق المدخل البنيوي التركيبي ، وذلك لأنّها تؤسّس على الفنّ اللغوي الأول ، وهو الاستماع إلى اللغة أولا ، ثم تتطلّب الاستجابة الشفهية التي تمثّل الفنّ اللغوي الثاني وهو التحدّث. وقد يضاف عنصر الصورة المرئية أو الرسم ليساعد المتعلّم في تكوين تصوّر ، ومن ثمّ معنى واقعي للصيغ اللغوية التي يتعلّمها.[28]

وإذا كانت هذه الطريقة قد راعت التسلسل الواقعي لظهور اللغة لدى الإنسان ، الاستماع فالتحدث ، فإنّها لم تهمل القراءة ولا الكتابة ، بل أصبحتا متأخرتين في مدرج تعليم اللغة ويتقدّمها الاستماع والتحدّث.

وهي كذلك تعوّد الدارسين الطبيعة الصوتية للغة وتجعلهم يمارسون تعلّمها دون الولوج في دراستها ، ودون الولع بمعلومات عنها. ولا تزج بهم في الأشكال المعيارية التقليدية للنماذج اللغوية وشواهد القواعد. وهذا معناه أنّ هذه الطريقة تركّز على اللغة الشفهية بدلا من اللغة المكتوبة ، وعلى اللغة الدارجة بدلا من اللغة الأدبية ، والتركيز على استخدام اللغة بدلا من تحليلها. وهذا كلّه منطلق من الأسس النفسية للمدرسة السلوكية ، وبخاصة كون اللغة عادة كغيرها من العادات[29]. بيد أنّ هناك مخاطر في هذه الطريقة وأهمّها تدعيم النّمط العامي للّغة لفترة طويلة من التعليم اللغوي ، فيثبت ليكون عائقا أمام اللغة الفصحى فيما بعد ، إذا ما أريد تعليم الطلاب إياها في المراحل المتقدّمة من التعليم الإعدادي والثانوي.

الطريقة التواصلية : إنّ الطريقة التقليدية في تعليم اللغة العربية وغيرها من اللغات لا يصحّ أن يقال إنّها طريقة ، لأنّها تراكم ممارسات تعليمية عبر الزمن ، لأنّها لا تستند إلى أسس النظرية اللغوية ولا للأسس السيكولوجية في تعليم اللغة ، ولا لمعطيات علم اللغة الاجتماعي من حيث وظائف اللغة. وظهر كذلك أنّ الطريقة السمعية الشفهية تغفل عنصر المعنى والفهم في اللغة ، لأنّها تنظر إليها على أنّها عادة كغيرها من العادات ، وتركّز على الشكل اللغوي المنطوق ، استماعا وتحدّثا. وهي وإن استندت إلى نظرية لغوية ونظرية سيكولوجية ، فقد أغفلت وظائف اللغة التي ينصّ عليها علم اللغة الاجتماعي ، وأهمّها على الإطلاق التشارك الاجتماعي والتعبير عن حاجات الأفراد و المجتمع[30].

وهذا التشارك الاجتماعي (التواصل) هو صلب الطريقة التواصلية التي تستند إلى ما أسماه تشومسكي بالقدرة اللغوية الكامنة في عقل الإنسان والأداء اللغوي ، أي القدرة على التعبير لغويا في المواقف المختلفة ، فضلا عن ملكة التواصل التي تعني القدرة والأداء ، وقواعد استخدام اللغة في المجتمع ، وكيفية استخدامها في التعبير عن الوظائف اللغوية[31]. وهكذا يبدو أنّ الطريقة التواصلية في تعليم اللغة تقف على النقيض من الطريقتين الأوليين التقليدية والسمعية الشفهية ، حيث لا تر اللغة مجرّد قواعد جافة ، ولا تراها عادة سلوكية. وإنما تعتمد على البعد الاجتماعي القائم على دور اللغة في المجتمع ، وترى الفرد متمتّعا بقدرات ذاتية ، لابدّ من استثارتها ، لا على أنّه مجرّد خاضع للمؤثّرات الخارجية كما يرى السلوكيون.[32]. ومعنى هذا أنّ محور هذه الطريقة هو المتعلّم نفسه لا المعلّم ولا اللغة. ومحتوى التعليم هو المجتمع والحياة بكل ما فيها من ألوان النشاط.

إنّ طريقة التدريس ليست إلا الملاءمة بين طبيعتين هما طبيعة المادة وطبيعة المتعلم ، وأي طريقة للتدريس ينبغي أن تراعي الأسس الثلاثة الآتية:[33]

- نظريات اللغة وطبيعتها وفلسفتها.
- النظريات النفسية في تعليم اللغة.
- الوظائف اللغوية الاجتماعية.

وفي تدريس اللغة العربية ينبغي أن تراعى طريقة التدريس المبادئ الآتية:[34]

- الطبيعة الصوتية للغة العربية .
- ارتباط اللغة العربية بالنص القرآني وما نجم عنه من علوم العربية.
- الطبيعة المكتوبة للسلوك اللغوي (الخط والكتابة)
- طبيعة كل نوع لغوي على حده.
- التكامل بين وجهي السلوك اللغوي (المنطوق والمكتوب).
- التدرّج اللغوي في مهارات اللغة(الاستماع التحدث القراءة الكتابة)
- التكامل بين مهارات اللغة الذي ينبغي أن يعكسه التكامل بين أهداف تعليم كل فروع اللغة ، بحيث يتمتّع كل فرع بتفرّده ، ولا يعدم تنازعه مع غيره من بقية فروع اللغة.

– التدرّج في عمق المحتوى اللغوي المدروس مع الإقلال من كمّ المحتوى وزيادة المناشط اللغوية التي تجرى على النص أيّا ما يكن نوعه وجنسه.

وإنّ المحتوى اللغوي في تعليم اللغة العربية في التعليم العام ينبغي أن يأخذ واضعوه في حسبانهم الأمور الآتية:[35]

الازدواج اللغوي: الذي يكون فيه المتعلم جامعا بين نمطين لغويين ، أحدهما العامي الذي درج عليه ، والآخر الفصيح الذي يراد له اكتسابه والعمل وفقا له. ولهذا يجب أن يكون المحتوى مجسّدا لهذين النمطين على أن يتضمّن من العامية ما له جذور فصيحة مستعملة لا مهجورة.

الحياة اللغوية المعاصرة: بدلا من الاقتصار على نصوص قديمة تمثّل حياة غير حياة المتعلّمين ، وهنا ينبغي أن تكون المحتويات المدروسة جامعة بين هذين النوعين من الحياة اللغوية المعاصرة والوسيطة والقديمة ، على أن يكون المحتوى المعاصر مع التلاميذ في المرحلة الابتدائية ، ثم يكون المحتوى الآخر في المراحل الإعدادية والثانوية.

– التعمّق في دراسة النظام العقلي للغة (قواعدها ومصطلحاتها) ، وهذا يكون في العام الأخير من المرحلة الإعدادية وطوال المرحلة الثانوية.

– الحرص على أن يكون للغة العربية كتاب واحد في كل صف دراسي ، مما يتيح الفرص لتعميق التحليل اللغوي للمحتوى المقرّر.

– إعادة النظر في نظام الحصص اللغوية والتوجّه إلى التكامل في التنازل اللغوي للمحتوى الموجود في الكتاب الواحد من كافة أوجه التحليل اللغوي .

من خلال ماسبق نلاحظ أنّ كل هذه الطرق لتعليم اللغة العربية من تقليدية وتركيبية وبنيوية(القراءة السمعية الشفهية) ثم التواصلية ، هي طرق لا يمكن المفاضلة بينها ، بحيث نتبنّى واحدة منها فقط ونهمل غيرها. فهذا ضد طبيعة اللغة وضدّ الفروق الفردية وضدّ تكامل مهارات اللغة. وكلّ طريقة من تلك الطرق له فائدة ولا يمكن الاستغناء عنها ، بيد أنّ الأمر المهمّ هو المحتوى اللغوي والأهداف التي يجسّدها هذا المحتوى ، بحيث يحقّق هذا المحتوى طبيعة اللغة الصوتية وطبيعة النظام الكتابي لها ، ويراعى في تنظيمه كافة الفروق الفردية ، ويشبع مختلف الحاجات وينطلق من تعدّد الدوافع لتعليم اللغة .

الهوامش:

[1] ابن منظور ، لسان العرب ،دار صادر ، بيروت ، دط ، دت ، مادة (ل غ و).
[2] محمود الناقة وحيد حافظ ، تعليم اللغة العربية في التعليم العام مداخله وفنياته ، القاهرة ، دط ، 2002 ، ص2.
[3] راتب قاسم عاشور ، محمد فؤاد الحوامدة ، فنون اللغة العربية وأساليب تدريسها بين النظرية والتطبيق ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، دط ، 2009 ، ص13.
[4] محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، دط ، 2000 ، ص66 ، 67.
[5] علي سامي الحلاق ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها ، المؤسسة الحديثة للكتاب ، طرابلس ، دط ، 2010 ، ص44.
[6] فاضل ناهي عبد عون ، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها ، دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2013 ، ص20.
[7] جواد مصطفى ، قل ولا تقل ، مطبعة أسعد ، بغداد ، ط1 ، 1970 ، ص89.
[8] خليل إبراهيم شبر ، عبد الرحمن جامل ، عبد الباقي أبو زيد ، أساسيات التدريس ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2014 ، ص173.
[9] محمد صلاح الدين مجاور ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، دار الفكر العربي ،القاهرة ، دط ، 2000 ، ص 33.
[10] فاخر عاقل ، التعلم ونظرياته ، دار العلم للملايين ، بيروت ، ط4 ، دت ، ص11.
[11] فاضل ناهي عبد عون ، طرائق تدريس اللغة العربية وأساليب تدريسها ، دار صفاء للنشر ، عمان ، دط ، 2011 ، ص29 ، 30.
[12] محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، دار الشروق ، عمان الأردن ، ط1 ، 2006 ، ص55.
[13] محمد بن محمود العبد الله ، الشامل في طرق تدريس الأطفال ، دار المناهج للنشر والتوزيع ، عمان ، ط1 ، 2013 ، ص17.
[14] طه علي حسين الدليمي ، استراتيجيات التدريس في اللغة العربية ، عالم الكتب الحديث ، إربد ، الأردن ، ط1 ، 2014 ، ص5.
[15] المرجع نفسه ، ص6.
[16] خليل إبراهيم شبر ، عبد الرحمن جامل ، عبد الباقي أبو زيد ،مرجع سابق ، ص26.
[17] محسن علي عطية ، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية ، ص55.
[18] المرجع نفسه ، ص63 ،62.
[19] حسنى عبد البارى عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، مركز الإسكندرية للكتاب ،الأزاريطة ، دط ، 2000 ، ص112.
[20] محمود كامل الناقة ، تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى ، معهد اللغة العربية ، جامعة أم القرى 1985 ، ص 68.
[21] المرجع نفسه ، ص70.
[22] حسنى عبد البارى عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، ص113.
[23] المرجع نفسه ، ص114.

[24] محمود كامل الناقة ، مرجع سابق ، ص72.
[25] المرجع نفسه ، ص85.
[26] حسنى عبد البارى عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ،ص116.
[27] محمود كامل الناقة ،مرجع سابق ، ص87.
[28] حسنى عبد البارى عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، ص117.
[29] المرجع نفسه ، ص117.
[30] المرجع نفسه ، ص118.
[31] المرجع نفسه ، ص119.
[32] نايف خرما ، أضواء على الدراسات اللغوية المعاصرة ، عالم المعرفة ، الكويت ، دط ،1989 ، ص187.
[33] حسنى عبد البارى عصر ، الاتجاهات الحديثة لتدريس اللغة العربية في المرحلتين الإعدادية والثانوية ، ص121.
[34] المرجع نفسه ،ص122.
[35] المرجع نفسه ، ص124 ،123.