

تدريس اللغة العربية بين التكاملية والتقليدية

د. عبد العزيز عبد القادر السبيعي

معهد إعداد المعلمين في الرمادي

الخبير اللغوي

د. جاسم محمد سهيل

مشكلة البحث :

في اللغة واللغة العربية :

استطاع الإنسان ابتداء إن يشتق من الوسط الذي يعيش فيه أولى أدوات الاتصال مع غيره من بني جنسه ، تلك الأداة هي اللغة ، اللغة هي أول محاولة على الإطلاق تفرد بها الإنسان ، وامتاز بها عن مخلوقات الله الأخرى .

وهذا التفرد ما كان ليحصل إلا لأن الإنسان امتلك وحده أجهزة خاصة كانت على استعداد كامل لأن يفكر في شئ ويعبر عنه ، أي كانت طريقة التفكير وفلسفتها ، ولا يريد الباحث هنا إن يخوض في نظريات نشأة اللغة ، ولا في تاريخ تطورها ، وإنما يريد إن يركز على كيفية اكتساب الطفل للغة ، لأن ذلك يقع في صلب مشكلة البحث الذي يتناول قضية تدريس اللغة العربية بين أن نقسمها إلى فروع ، قد يفهم البعض أن لاربط بينها ، وبين إن نتناولها في التدريس وحدة واحدة.

لقد انقسم الباحثون بمنطلقاتهم الفكرية إلى ثلاثة تيارات ، يرى التيار الأول إن التطور المعرفي يخضع للجانب اللغوي ، بمعنى إن اكتساب اللغة عند الطفل يتعلق أولاً بالعوامل النفسية - لغوية ، ويكون دور التطور المعرفي محدوداً فيها ، ويمثل قسم من علماء النفس هذا الاتجاه (٨ ص ١٤٠) .

إما التيار الثاني فإنه يؤكد إن التطور المعرفي يسبق التطور اللغوي ، أي إن اللغة بوصفها وسيلة لا يمكن استخدامها بصورة عامة إلا بعد تكون العمليات الفكرية المعرفية ، ويقف (بياجيه) في مقدمة رواد هذا الاتجاه ، إذ انه يجد إن نمو اللغة يعتمد النمو السابق للعمليات الحسية - المركبة ، وهذه العمليات ضرورية لإبقاء اللغة وليس العكس ، وإن الطفل في السنين الأولى للمدرسة يكون قادراً على استخدام الرموز التي تمثل البيئة ، وعن طريق اللغة تتحول لديه الأفعال إلى أفكار . (٢٦ ص ١٠١) .

وينحو التيار الثالث منحى سيكولوجيا تربويا يذهب (برونر) الذي يمثل هذا الاتجاه إلى إن تعلم اللغة يتضمن أسلوب حل المشكلات ، فللطفل حاجته وأهدافه ، والواجب يحتم إن يتعلم الطفل كيفية الحصول

على هذه الحاجات ، وطريقة تحقيق الأهداف ، فقد وجد إن الأمهات والأطفال يعملون معا في أسلوب حل المشكلات ، وعملهما هذا يكون موحدًا جدا لمساعدة الطفل بالتالي على اكتساب اللغة (١٨ ص ٦) .

ومع هذه الاتجاهات وغيرها فهناك من يرى إن اللغة ليست هي الوسيلة الوحيدة للتعبير ، فهناك الإشارات والأصوات والحركات والضحك والصراخ والرقص والغناء والموسيقى والنقش والرسم ومع ذلك فإن لغة الكلام تظل أرقى أنواع التعبيرات الصوتية . (٢ ص ٩) وتظل اللغة أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل التفاهم ، إذ تتعدد وظائفها من اجتماعية وثقافية ونفسية وفكرية إما إذا تعلق الأمر باللغة العربية فهي أساسا أحدى روابط القومية العربية ، تجمع أبناء العروبة في لسان واحد ، لسان لغة القرآن فقد شرفها الله بذلك ، وهذا شرف رفع شأنها ، ويتجسد ذلك في الميدان التعليمي أكثر من أي ميدان آخر ، ولعل أول مظاهر الاهتمام بها هو إن نعرف " ما يكتنف تعليمها من صعاب ، حتى نتجه إلى تدليل هذه الصعاب ، وإلى تمهيد السبيل لتعليمها تعليما مثمرا ميسرا ، والواقع إن في لغتنا بعض الصعوبات لا سبيل إلى تجاهلها وغض النظر عنها و من هذه الصعوبات ما هو جوهري أصيل ، ومنها ما هو طارئ دخيل " (١ ص ٤٨، ٤٩).

لقد اهتم العرب بلغتهم منذ أقدم العصور ، فهذا ابن جني يقول :

انه على تقادم الوقت " دائم التنقيير والبحث ، فأجد الدواعي والخواج قوية التجاذب لي ، مختلفة جهات على فكري ، وذلك إذا تأملت حال هذه اللغة الشريفة الكريمة اللطيفة ، وجدت فيها من الحكمة والإرهاق والرقّة ما يملأ على جانب الفكر " (٩ ص ٩) ويقول الفراء انه وجد في اللغة العربية " من الإيجاز ما لا يوجد في غيرها من اللغات " (٩ ص ١١).

لقد كان نضوج العربية وتكاملها من السرعة والدقة ما شغل بال الباحثين والمتخصصين قديما وحديثا ، فهذا المستشرق "لوسيل" يرى في اللغة العربية أنها تيسر الملازمة السمعية مع اللغات الأخرى ، وبخاصة الأوروبية منها . (٣ ص ٨، ٩).

وعندما قارن (ماسنيون) بين العربية واللغات الأوربية وجد إن العربية تذهب إلى الغرض المقصود مباشرة ، وأنها تظهر المعنى المقصود بأقل الألفاظ ، وتعجز اللغات الأخرى عن مجازاة العربية في هذا الجانب (٥، ٣ ص ١٥).

ولهذا وغيره وقفت العربية بشموخ إلى جانب اللغات الأخرى في العالم وإن صمودها هذا وتفردا ومكانتها مكنها من الوقوف بوجه الأزمات والمحن ، فلا التتريك ولا الفرنسية استطاعت ان تغير من العربية شيئا ، ولا استطاعت العربية ان تذيب الثقافات الأخرى فيها ، وهذا إن دل على شيء فإنما يدل على أصالة الأمة العربية : ثقافتها وأخلاقها ودينها ، وإن اللغة العربية هي البناء المادي والروحي الأقوى الذي استطاع إن يستوعب كل القادمين أكانوا غزاة أم وافدين .

أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى دراسة مايتي :

التدريس

الأسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية

الأسلوب التقليدي في تدريس اللغة العربية

تعريف المصطلحات :

الأسلوب التكاملي : هو الأسلوب الذي ينظم التعليم ضمن نشاط ، ويتحقق بقبول مواد نقول باستقلالها ، ثم نقوم بالربط فيما بينها (١٩، ص ١٧٥).

التعريف الإجرائي : الأسلوب التكاملي هو إن تدرس اللغة العربية وحدة متكاملة سواء في وضع كتب اللغة العربية المنهجية ، أو في تدريسها أي إن يوضع كتاب واحد يكون معبرا عن جميع فروع اللغة العربية ، وإن يكون تدريسه في وقت واحد .

١- الأسلوب التقليدي : التعريف الإجرائي هو إن تدرس اللغة العربية بطريقة الفصل

بين فروعها ، ويكون ذلك في التأليف والتدريس ، وهذا الأسلوب هو المعتمد حاليا .

تفصيل أهداف البحث

١- التدريس :

يقول أحرصى : "إن التدريس في الأصل هو التعليم ، والمعنى الذي يفهم من كلمة التعليم ، هو إعطاء بعض المعلومات ، وإكساب بعض المعارف ، والواقع إن للتدريس غاية أهم من التعليم وهي التربية ، وله أهداف أعلى من المعلومات التي تلقى ، وأسمى من المعارف التي تكسب ، وهي القابليات التي تنمى ، والخصال التي تولد خلال عمليات التدريس " (٧، ص ٥).

ويرى الباحث إن عملية التدريس يقع تحتها أو ضمنها تعليم وتربية معا ، فالمعلمون والمدرسون والأساتذة هم معلمون ، لأنهم يعلمون ويربون بالنتيجة ، لأنهم يقومون بعملية تربية ماداموا يعطون المعرفة من جهة ، ويعدلون السلوك من جهة أخرى ، فهم يؤدون نشاطا موجها لعناصر بشرية هم الطلبة ، وهذا النشاط المقصود هو في حد ذاته عملية تعليم وعملية تربية.

يقول احد المهتمين بالتدريس وطرائقه : إن التدريس " من ألوان الخبرات الحيوية التي تستند في تكوينها ونموها ونضجها إلى أصول معينة ، وأسس محددة ومقومات واضحة " (١، ص ٢٣).

والذي يهمننا في هذا القول انه أعطى للتدريس روحا هي روح الكائن الحي فهو حقا خبرة حيوية ، خبرة كأي حي عاقل تنقل بأسلوب الحياة المعروف إلى كائن حي عاقل وهو عملية تفاعل وتواصل بشري بين معلم ومتعلم ، فهو إذن خبرة حيوية ، أو انه بوصفه مبدا حيا فهو ينمو ويتطور بنمو الحياة وتطورها ، هذا

جانب مهم يجب ان ندركه نحن جميعا القائمون على العملية التربوية ، التدريسية ، التعليمية ، وقد اصاب الجوّاري عندما اكد ان التدريس " هو قبل كل شئ تواصل فكري ، ينبغي ان يقوم على الفكر الواعي " ص ١٥٠ " والحق ان التدريس يعتمد الفكر الواعي ، او هو بحد ذاته فكر واع ، فلا مجال للتخطيط والعشوائية والارتجالية فيه ، وهذا الجانب يتصل مباشرة باصول التدريس وطرائقه .

ولقد اعطى عبد العليم ابراهيم نقطتين اساسيتين يقوم عليها التدريس اسماهما دعامتي التدريس ، هما الفطرة والموهبة الطبيعية ، ثم التعلم والصناعة. (١، ص ٢٦).

ولا يريد الباحث ان يخوض هنا في قضية فلسفية حول المدرس ، وهل هو مطبوع ام مصنوع ؟ وانما يذكر في ان كل من يقوم بعمل لا يرغب فيه ، اوليس لديه استعداد كاف في تقبله ، ومن ثم تمثله ، فلا يمكنه ان يبذل فيه المروءة والتدريب ، او ما يسمى بالصناعة يمكنه بالتاكيد النجاح بعمله ، والابداع فيه .

تبقى قضية اخرى مثيرة للجدل هي : هل ان التدريس فن ام علم ؟

ام هل هو فن وعلم معا ؟ ولكي نجيب عن هذه الاسئلة ، يجب ان نعرف: ما العلم ؟ وما الفن ؟

يقال ان العلم مجموعة من الحقائق اثبتت بالتجربة والبرهان العلمي ، وقد توصل الى هذه الحقائق بعد معاناة فكرية ففي الرياضيات يقول المنطق الرياضي ان $1+1=2$ وفي الهندسة يتقاطع الخطان المستقيمان في نقطة واحدة ، وفي الفيزياء تتمدد الاجسام بالحرارة ، وفي الكيمياء يتفاعل الهيدروجين مع الاوكسجين مكونين ماء وفي النحو يرفع الفاعل وينصب المفعول به وغير ذلك .

ورب ميزة اخرى للعلوم هي ان العلوم مردها العقل ، والعقل لا يختلف حول الحقائق المقررة او البديهيات ، فلا يشك احد منا فيما اوردناه من امثلة .

اما الفن فهو مجموعة من المهارات لاتخضع كثيرا للعقل اذ ان الفنون يتحكم فيها الذوق اكثر ، بمعنى ان مشاهدتك للوحة في الرسم قد لاتثير فيك اعجابا معيناً لانك قد لاتفهم معنى ومغزى هذه اللوحة بينما قد يقف اخر امامها يتأملها ويحل رموزها ، فيفهمها ، وقد يكون فهمه لها صائبا ، او ربما يكون قد اخطا تفسيرها لان الرسام لم يكن يهدف الى ما توصل اليه المشاهد ، وقد يقف شخص ثالث متحيراً امام هذه اللوحة فلا يستطيع اعطاء حكم محدد ، بعبارة اخرى ان الناس يختلفون في ادواقهم ، فالاغنية التي تطربني او تطربك ، ربما لاتثير في شخص ثالث أي انفعال ، او رد فعل إزاءها .

ومع ذلك فهناك من العلوم ما يدخل فيها الفن ، وهناك من الفنون ما لا يستطيع الاستغناء عن العلم ، ومن العلوم التي تخضع في نتائجها الى الفن هو علم الهندسة ، فالهندسة علم يقوم على نظريات تثبت بالبرهان العلمي ، وهي فن لما تنتجه في عالم التصميم والمشاريع ، فبناء جسر قضية هندسية ، الا ان الجسر بعد انجازه يخضع لتقويم فني ، يختلف حول جماليته ومتانته وموقعه وتناسقه الكثير من الناس ، ومن جهة اخرى فان الكثير من الفنون تخضع في التوصل الى نتائجها النهائية الى العلم ، فالموسيقى فن تعتمد اسسا علمية والتصوير فن يعتمد على الضوء وعلم الكيمياء والغناء فن يستدعي الالمام بقواعد علمية في الغناء كطبقة الصوت ودرجته وطريقة الاداء . وغير ذلك.

بعد هذا الاستعراض نسال : هل التدريس علم بمعنى هو حقائق علمية لاسبيل الى الشك فيها ؟ ام هو مهارة فنية تخضع للذوق ؟ الحقيقة ان التدريس عمل فني او مهارة ، ولكنه لا يستغني باي حال من الاحوال عن العلم ، انه عمل فني ، فقد يكون اقل المدرسين الماما ، بمادتهم العلمية امهرهم في التدريس ، وقد يكون اكثر المدرسين الماما بالمادة فاشلا في عملية ايصال المادة ، وعملية الايصال هذه قضية فنية بحد ذاتها.

ولعل التدريس بوصفه مهارة فنية يتصل مباشرة بعلم النفس اكثر من أي علم اخر فيقال ان مدرس اللغة العربية وهو يقوم بتدريس جملة عادية جدا في النحو هي جملة (علمت محمدا النحو) فانه يجب ان يكون ملما بالمفعولين معا ، فعلمت محمدا النحو ، يجب فيها ان اكون ملما ، بمحمد المفعول الاول.

ولا يعني هذا ان اعرف ان علم فعل تعدى الى مفعولين بتضعيف عين الفعل ، فنصب محمدا مفعولا اولاً ، على الرغم من اهمية الالمام العلمي بالمادة ، وكذلك لا يعني ان اعرف مسكن محمد ، او عمل والده ، او دخله الشهري ، على الرغم من اهمية هذه الجوانب في شخص محمد ، انما المقصود ان اعرف "محمدا نفسه" او اعرف " محمدا نفسيا " بكل ما في هذه الكلمة من معان . وهذا يعني ان اكون ملما بعلم النفس ، اما المامي بالنحو المفعول الثاني في الجملة فيعني انني يجب ان الم بالمادة التي اقوم بتدريسها ، والا لما اسند الي عملية تدريس النحو بوصفه المادة العلمية التي تخصصت بها .

وهكذا اصبح التدريس يعني قدرة المدرس على تنظيم مجموعة من الطلبة وادارتهم وضبطهم لغرض تعليمهم باقل قدر ممكن من التخطي . (٤١ ص ٣١) او انه "المهارة التي تبدو في موقف المدرس ، وحسن اتصاله بتلاميذه ، وحديثه معهم ، واستماعه لهم ، وتصرفه في اجاباتهم ، وبراعته في استوائهم ، والنفاذ الى قلوبهم " (٢٥ ص ١) ومن هنا اصبح للتدريس اصوله وطرائقه ، واصول التدريس هي فن البحث " عن الطرق التي يجب اتباعها في الدرس بقصد الوصول الى الغاية منها باسهل الاساليب وامثلها " (٧ ص ٢٠) .

٢- الاسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية

اختلف المتخصصون سواء اكانو متخصصين في اللغة العربية ، ام كانوا متخصصين في اصول تدريسها - اسلوب تدريس اللغة العربية ، فمنهم من يرى ضرورة تدريسها وحدة متكاملة ، لان صلب استعمال اللغة يكون وظيفيا تطبيقيا ، فعندما تؤدي اللغة وظيفتها في التفاهم ، فانها تؤديها على اساس وحدتها لاعلى اساس فروعها ، ويرى الفريق الاخر ضرورة تدريسها بطريقة الفصل بين الفروع ، وحجتهم في ذلك ان التدريس التكاملي يعطي بعض الفروع حقها ، بينما لاتأخذ فروع اخرى مداها المطلوب :

ومهما يكن من امر فان دعاة الاسلوب التكاملي في تدريس اللغة العربية يرون انه اسلوب ناجح على اساس ان هذا الاسلوب يمكن ان يعتمد نص المطالعة في المراحل الاولى من التعليم ، والنص الادبي في المراحل اللاحقة ذلك لان النص يشكل ابتداء مادة للمطالعة ، ومن خلالها يمكن تدريس التعبير ، زيادة على انها تصلح لتدريس البلاغة والنقد ، ويمكن ان تكون كذلك حقلا صالحا للتطبيق الوظيفي للنحو والصرف .

(١٢ ص ٣٩ - ٤١) ويقترب من طريقة اسلوب التكامل راي اخر يرى ضرورة الاحتفاظ بالوحدة، بوصف اللغة العربية وحدة متكاملة مع شئ من التجزئة ، لان الهدف من تدريس اللغة العربية وفق هذا الراي يكون لاداء الحاجة الى اللغة في الحياة اليومية او لا ، ولادراك الابداع الفني بمزاولة الكتابة انشاء ونقدا بعد ذلك (١٢ ص ١٦-١٨) .

لقد وجد احد الباحثين في بحثه " درس نموذجي في اللغة العربية " ان العربية تدرس وحدة متكاملة ، فليس من الاهمية حفظ القواعد وسردها ، وحشو الذهن بها انما المهم التدريب عليها، والتمرين على القراءة الصحيحة ، فالقواعد وسيلة تستخدم للتوصل إلى النتيجة النهائية المطلوبة (٤ ص ١٢٥) .

اما السامرائي فذهب الى ان العربية ينبغي لها ان تدرس وحدة متكاملة ، ويورد في هذا الصدد: ان قواعد اللغة العربية تدرس منقطعة عن فروع اللغة الاخرى ، والادب ينفصل عن البلاغة والتعبير، وفي المنهج ينبغي ان يكون للغة العربية كتاب واحد ، وهذا الاسلوب كما يرى السامرائي - سلكه السابقون في التأليف والتدريس ، لان اللغة العربية هي لغة وثقافة وفكر ، ينبغي لها الا تتجزأ لانها سلسلة متصلة الحلق ، فاذا ما فصلنا هذا الحلق انفرط هذا النظام .

ونحن اليوم في التأليف والتدريس نفصل بين فروع اللغة فنعمل كمن يفصل الراس عن الجسد ، ثم ناتي الى الاطراف تقطيعا وتمزيقا ، والمصلحة لاعقل ولاجسد (١٠ ص ٢٦-٢٨) .

ويسند راي السامرائي راي اخر يرى ان الوحدة اساس تعلم اللغة ، فينبغي في المنهج ان يتحقق فيه الارتباط والتكامل ، ونظام الفصل يجب ان يكون وسيلة تستخدم لضبط الاتصال ، وليس وضع الحواجز بينها ، فالعناية بالفروع مستقلة غير مجد، وينبغي على المدرس توثيق الصلة بين فروع العلم لان تدريسها على اساس الاستقلال التام يشعر الطالب بان هذه المواد تدرس لذاتها ، بينما يشعره التكامل بان هذه الفروع كلها تعني " اللغة " (١٥ ص ١٢٦-١٥٧) .

وخلص رواد هذا الاسلوب الى ان يضعوا له اسسا يقوم عليها ، وان اول هذه الاسس هو الاساس النفسي ، فعلماء النفس المحدثون خاصة يرون ان العقل وحدة متكاملة ، وليس مكونا من ملكات كما اعتقد اصحاب الملكات والتدريس العقلي، من هنا فان تدريس العربية بالاسلوب التكاملي يتفق هو وطبيعة العقل، وبخاصة عقل الطفل (١١ ص ٢٩٩) .

اما الاساس التربوي فيقوم على ان العملية التربوية التعليمية وحدة متكاملة فالمواد الدراسية يكمل بعضها بعضا ، وتكون متفاعلة مع بعضها لتحقيق هدف موحد هو وصول التلميذ الى مستوى من النمو اللغوي ، وبالتالي يكون هذا المنحى متسقا والتكامل التربوي (١١ ص ٢٩) .

ويقوم الاساس اللغوي لهذا الاسلوب على انه " أي الاسلوب التكاملي " يساير الاستعمال اللغوي ، لاننا عندما نكتب او نتحدث ، نكتب ونتحدث فيما يصدر عنا ، فلا نطلب مساعدة المعاجم اللغوية في تلك اللحظة لامدادنا بالمفردات ولا نطلب عون القواعد لتسعفنا في وضع الجمل وتاليها ، انما يتم التعبير بصورة سريعة فيها تكامل وارتباط (١٧ ص ٥٠-٥١) .

ومع كل ما قيل عن الأسلوب التكاملي ، وما فيه من مزايا وإيجابيات وفوائد فإنه لا يخلو من معائب ومثالب تجعله غير مؤهل إلى حد ما لأن يتبع في تدريس اللغة العربية وتأتي عملية تأليف كتاب شامل جامع لفروع اللغة العربية ، وبصورة يعدل معها بين الفروع كافة أول معائب هذا الأسلوب ، ثم أن التدريس بهذا الأسلوب يستدعي معلما ومدرسا ذا قدرات علمية عالية ، زيادة على أعداد تربوي متميز كما أن هذا الأسلوب قد يصلح للمراحل الدراسية الأولى ، إلا أنه صعب التطبيق في المراحل المتقدمة الإعدادية خاصة ، وذلك لتعدد فروع اللغة وتشعبها في هذه المرحلة ، ففي الإعدادية يدرس الطالب - زيادة على الفروع الأساسية - تاريخ الأدب والنقد الأدبي والبلاغة.

ومن الجانب التربوي والنفسي فإن هذا الأسلوب لا يساعد على تعرف الفروق الفردية بين الطلبة ، أو تعرف الأخطاء الفرعية الدقيقة ، زيادة على أن التمرينات والتدريبات قد لا تلبي حاجات الطلبة وميولهم لافتقارها إلى الصياغة الفنية .

٣- الأسلوب التقليدي في تدريس اللغة العربية:

لا يحتاج هذا الأسلوب إلى كبير عناء وتدبر لفهمه واتباعه فهو تقليدي لأنه أسلوب متبع حاليا في مدارسنا تأليفاً وتدريساً ، ويقوم هذا الأسلوب على أساس الفصل بين فروع اللغة العربية ، فهناك كتاب للقواعد ، وكتاب للمطالعة والنصوص (وحتى كتاب المطالعة والنصوص كان منذ عدة سنوات كتابين كتاباً للمطالعة ، وكتاباً للنصوص) وهناك ربما كتاب للاملاء ، وهناك أيضاً كتاب لتاريخ الأدب ، وكتاب للنقد الأدبي وكتاب للبلاغة العربية . أما التعبير الذي هو غاية بين فروع اللغة كافة فإنه لا يعتمد كتاباً مقرر ، لأنه نتاج الفروع الأخرى بالنسبة إلى الطالب فيما يقوله ويكتبه .

ومثلما كان لكل مادة كتاب فإن هناك لكل مادة أسلوباً لتدريسها ، أو تعليمها ، فهناك طرائق لتدريس القواعد ، وطرائق لتدريس المطالعة والنصوص وطرائق لتدريس الأدب وكذلك لتدريس الاملاء والانشاء والنقد والبلاغة .

إن رواد هذا الأسلوب ومؤيديه يرون أنه الأسلوب الأمثل في تدريس اللغة العربية ، وحججهم في ذلك كثيرة ومتعددة منها على سبيل المثال لا الحصر أن لكل مادة أو لكل فرع من فروع اللغة العربية أهدافاً خاصة به ، ولا يمكن تحقيق هذه الأهداف إلا بتدريس كل فرع مستقلاً عن الفروع الأخرى ، وإن تدريس كل فرع منفرداً يسهل على المتعلم فهم المادة ، ويسهل على المعلم تذليل صعوباتها ، وإن المعلم أو المدرس يستطيع أن يعطي كل فرع حقه كاملاً من الشرح والتحليل دون بعثرة للنشاط الفكري للطلاب أو المدرس ، وإن المدرس كذلك يستطيع أن ينفذ جميع عمليات التدريس بما فيها عملية التقويم بسهولة ويسر .

إن بعض فروع اللغة العربية ، وبخاصة القواعد لا يمكن أن تدمج مع الفروع الأخرى لخصوصيتها ، فهي تقوم على المحاكمات العقلية ، وتتشعب مدلولاتها ضمن الموضوع الواحد ، ويقف المدرس والطالب طويلاً أمام الحالات الاعرابية ربما للمفردة الواحدة ضمن الجملة الواحدة ، هذا من ناحية ، ومن ناحية أخرى

فان هناك تطبيقات وتمارين كثيرة في القواعد يجب ان تعالج ، والا فان العمود الفقري للغة الذي هو النحو يتعرض الى خلل كبير .

ومع ذلك فان الاسلوب التقليدي في التدريس يتعرض للنقد هو الاخر ولعل من ابرز عيوبه هو ان الطالب ينظر الى فروع اللغة العربية على ان كل فرع غريب عن الاخر ، فيقضي بذلك على عنصر الارتباط بينها ، ويؤدي ذلك الى ضياع الهدف العام الذي يرجى من وصل هذه الفروع (١٢ ص ١٧). ومن عيوبه ايضا انه اسلوب مصطنع جئ به لتيسير تدريس اللغة ليس الا كما ان المدرس قد يقل حماسا بين درس واخر ، فينعكس ذلك سلبا على طلابه .

ولا يريد الباحث هنا ان يدافع عن احد الاسلوبين ، او ان يقول قاطعا بافضلية هذا الاسلوب على ذاك وانما يريد ان يناقش بهدوء كلا الاسلوبين ، فاذا ما وقفنا عند الاسلوب التكاملي فأننا نجد ان عملية النقد الموجهة اليه ، وخصوصا فيما يتعلق بتأليف كتاب في " وحدة اللغة " عملية معقولة ومقبولة ، اذ لا يمكن التسليم بانه يمكن وضع كتاب واحد جامع لفروع اللغة العربية كافة ، لاننا في تدريس قواعد اللغة العربية فقط بطريقة النص المعتمدة في منهج القواعد المقرر نجد ان النص ، اذا كان مأخوذا من كتب التراث ، لان هذه الكتب تتميز برصانتها العلمية ، وكتابتها الفنية - لايلبي جميع متطلبات القاعدة النحوية ضمن موضوع واحد فقط فكيف يلبي نص قديم او حديث جميع فروع اللغة ؟! هذا من جهة ، ومن جهة اخرى فان الذي يؤلف كتابا في " وحدة اللغة " ويضع في حسابه ادراج النحو والنصوص والمطالعة والادب والنقد والبلاغة والاملاء والتعبير ، فانه يلاقي من الصعوبات ما لاحصر لها ، وان استطاع فان الكتاب سيأتي متكلفا مصطنعا مهلهلا لايلبي الحاجة التي وضع من اجلها .

هذا على صعيد التأليف ، أما على صعيد التدريس فالمشكلة تبدو اكثر تعقيدا فليس من المعقول والمنطقي ان تجد اليوم علماء كالذين كانوا في العصور العباسية ، والعصور التي تلتها ، تسند اليهم عملية تدريس اللغة العربية باسلوب الوحدة ، فاولئك كانوا يتمتعون بثقافة موسوعية ، او ان كل واحد منهم كان موسوعة بحد ذاته ، لانهم كانوا ابناء عصر وجيل غير عصر التخصصات الدقيقة ، ودقيقة الدقيقة ، مما نحن عليه اليوم لقد كان الاستاذ سابقا يتناول نصا من كتاب قديم ، ويدرسه لغة وادبا ونحوا وفقها وشرعية وتعبيرا ، ويدرسه ربما شعرا ونثرا ، ويتعرض الى بحور الشعر والكتابة الفنية في النثر ، وفي اللغة يدرسه فقه لغة ونحوا وصرفا ، وفي النحو ربما يتعرض الى المذاهب والاراء والحالات الاعرابية ، وقد يدرسه ايضا على انه اكثر من نص لغوي ، فهو قد يدرسه تاريخا واقتصادا وسياسة واجتماعا ، او حتى ان فيه من الطب والفلسفة الشيء الكثير .

ولكن بتعدد الحياة وتطورها وتشعب متطلباتها كثيرا وكثيرا جدا ، فانه اصبح من الصعب جدا ان تجد حتى جزءا يسيرا من اولئك في شخص مدرس او استاذ حديث ، فقد اصبح العصر الحالي عصر التخصصات ، فعلى الصعيد اللغوي هناك متخصص في النحو ، واخر في المدارس النحوية ، وثالث في فقه اللغة ، ورابع في فقه اللغة المقارن ، وخامس في الصرف ، ومن ثم هناك تخصصات الادب ، والادب الاموي ، والادب العباسي بعصوره المختلفة والادب الاندلسي ، والادب المقارن .. وغير ذلك كثير .

وهناك ايضا متخصص في العروض (بحور الشعر العربي) واخر في القصة ، وثالث في المسرحية ، وهناك متخصصون في البلاغة والنقد الادبي .

واستنادا الى ذلك فان الحجة التي تقول بان "وحدة اللغة " تتماشى ووظيفة اللغة قد لا تكون حجة قوية ، فعملية الدمج لتلبية هذه الوظيفة ، او ادائها لاتعني عملية مسح لفروع ، وانما تعني ان يؤدي الفرد واجباته اليومية مستفيدا من اللغة قولاً وكتابة ، وهذا لا يمنع من توظيف ماتعلمه من فروع اللغة منفصلة في التعبير عما يريد في التحدث او الكتابة .

وهكذا يخلص الباحث الى القول ان اللغة العربية لها خصوصيتها ، فنحوها وادبها وبلاغتها مواد وفروع اصيلة فيها ، وان دراسة وتدريس هذه الفروع منفصلة ضرورة تحتها طبيعة اللغة العربية ، وطبيعة فروعها ، وهذا لا يعني ان الاستقلالية تعني الانفصال التام بين هذه الفروع ، فلا يمكن ان تكون هناك قطعة تامة ، او ان العلاقات الروحية بين هذه الفروع لم تعد قائمة ، فانت عندما تدرس النحو تدرس الادب ، ولكن بصورة غير مباشرة ، فالنصوص الشعرية او الايات القرآنية او الاقوال الماثورة التي تسوقها امثلة في القواعد هي مادة ادبية غنية ، وهي مطالعة لان الطالب يقرأها ويتدبرها وهي تعبير لان الطالب يتأثر فيها ، وينشئ على غرارها ، وهي املاء لان الطالب يتعرف فيها صورة الحرف ، وطريقة الكتابة ، وربما هي بلاغة لما تحمله من الصورة البلاغية ، ولكن يجري ذلك كله في الجانب الاخر غير المرئي من الدرس ، لانك بصدد تناول قضية نحوية متشعبة يجب اعطاؤها حقها من الشرح والتحليل .

وفي درس الادب يتعزز الجانب اللغوي ، وفي المطالعة يبدو النحو والادب جليئين واضحين فيها ، وفي التعبير يوظف الطالب كل ماتعلمه لانتاج افكاره وصياغتها باسلوب واضح ومفهوم .

ان اسباب الاخفاق في اللغة العربية في مدارسنا ، ولا يمكن ان يعزى - حسب رأي الباحث - الى ان اللغة تدرس منفصلة او متصلة، وانما يعزى الى ان العملية التربوية برمتها مسؤولة عن هذا الضعف.

فكفى ان نلوم لغتنا الجميلة او ان نلوم اساليب تدريسها في ذنب لم يقترفاه .

* بعض المقترحات :

بناء على ما تم عرضه وتحليله يقترح الباحث ماياتي :

القيام بدراسات علمية تجريبية للبحث في اسلوبي التدريس التكاملي والتقليدي في المراحل الابتدائية والمتوسطة والاعدادية .

القيام بدراسة حول صعوبات تدريس اللغة العربية بالاسلوب التكاملي .

القيام بدراسة حول صعوبات تدريس اللغة العربية بالاسلوب التقليدي.

المصادر

- ١- إبراهيم، عبد العليم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية ط ٤ . دار المعارف بمصر ، القاهرة ، ١٩٦٨.
- ٢- أبو مغلي ، سميح ، الأساليب الحديثة لتدريس اللغة العربية ، ط ٢ ، دار مجد لأوي للنشر والتوزيع ، الأردن ، عمان ١٩٨٦.
- ٣- أمين ، عثمان ، فلسفة اللغة العربية ، الدار المصرية للتأليف والترجمة ، القاهرة ، ١٩٦٥.
- ٤- توفيق، محمد فاتح، درس نموذجي في اللغة العربية، مجلة المعلم الجديد، المجلد ٢٢، شباط، ١٩٥٩.
- ٥- الجندي ، أنور اللغة العربية بين حمايتها وخصومها ، مطبعة الرسالة، من غير تاريخ.
- ٦- الجواري ، احمد عبد الستار ، نحو التيسير ، مطبعة المجمع العلمي العراقي ، بغداد ، ١٩٨٤.
- ٧- الحصري ، ساطع ، دروس في أصول التدريس ، ج ١، ط ٨، دار الكشاف ، بيروت ، ١٩٥٦.
- ٨- ريشل ، مارك ، اكتساب اللغة ، ترجمة كمال بكداش ، ط ١، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع ، بيروت ، ١٩٨٤.
- ٩- السامرائي ، إبراهيم ، فقه اللغة المقارن ، ط ٢، دار العلم للملايين، بيروت، ١٩٧٨.
- ١٠- السامرائي ، إبراهيم ، في سلامة اللغة العربية ، مجلة المعلم الجديد ، المجلد ٣٩ ج.١. بغداد، ١٩٧٨.
- ١١- الطائي ، كاظم علي وآخرون ، طريقنا الوحدة والفروع في تعليم اللغة العربية ، وزارة التربية ، ١٢- المديرية العامة للإعداد والتدريب ، المعهد المركزي للتدريب ، بغداد من غير تاريخ .
- ١٣- الطاهر ، علي جواد ، تدريس اللغة العربية في المدارس المتوسطة والثانوية ، مطبعة النعمان ، النجف ، ١٩٦٩.
- ١٤- فايد ، عبد الحميد ، رائد التربية العامة وأصول التدريس ، دار الكتب اللبناني ، ط ٣، بيروت، ١٩٧٥.
- ١٥- كوهل ، هربت ، عن فن التدريس ، ترجمة سعاد جاد الله ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ١٩٨٤.
- ١٦- مجاور ، محمد صلاح الدين علي ، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، ط ١، دار المعارف ، القاهرة ، ١٩٦٩.
- ١٧- محمد ، عادل عبد الله ، النمو العقلي للطفل ، ط ١، الدار الشرقية، القاهرة ، ١٩٩٠.
- ١٨- مراد، يوسف، دراسات في التكامل النفسي، ط ١، مطبعة لجنة التأليف والترجمة، والنشر، ١٩٥٨.
- ١٩- مردان نجم الدين، اثر القصص المصورة في التنمية اللغوية، الاتحاد العام لنساء العراق، بغداد ١٩٨٧.

20-Rouledey , Kegan Paul. Adictionany of Education Edit-ed by
Hills ,London ,1982.