مجلة رفوف – مخبر المخطوطات – جامعة أدرار – الجزائر ـــــــــــــ المجلد: 12 / العدد:01 (مـاي 2024) ص 1140–1152
ISSN: 2335-1381 EISSN: 2602-5949 Legal Deposit: 2013-6352

من طريقة القواعد والتّرجمة إلى المقاربة التواصليّة –المسار التّطوّريّ لتعليم اللّغات الأجنبيّة–

From the grammar and translation method to the communicative approach - the evolutionary path of teaching foreign languages-

الدكتورة: كريمة بكّاي
Dr: BEKKAYE Karima
المركز الجامعيّ عبد اللّه مرسلي –تيبازة– (الجزائر)، bekkaye.karima@cu-tipaza.dz

تاريخ الاستلام: 2024/01/13	تاريخ القبول: 2024/04/09	تاريخ النشر: 2024/05/16

الملخص:

لقد أدّت الحاجة المستمرّة والمتزايدة لتعلّم اللغات الأجنبيّة –بفعل مختلف الأسباب– بالباحثين في مجال تعليم اللّغات إلى العمل الدّؤوب والحثيث لإيجاد أنجع الطّرائق والمقاربات وأكثرها فعاليّة في تعلّم اللغات الأجنبيّة وتعليمها، هذا ما أدّى إلى تعدّد طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة وتنوّعها في مسار تطوّريّ مواكبةً لما كان يستجدّ في مجال اللّسانيّات وغيره من العلوم المعرفيّة الأخرى على تعدّدها، كعلمي النّفس والاجتماع، وفي هذه الورقة البحثيّة سنحاول الوقوف على أهم الطّرائق والمقاربات المستخدمة في تعليم اللّغات الأجنبيّة، مراعين في ذكرها التّسلسل الزمنيّ، على اعتبار أن كلّ طريقة إنما جاءت ردّا وانتقادا للطريقة التي سبقتها.

الكلمات المفتاحية: طريقة القواعد، الترجمة، الطريقة البنوية، المقاربة التواصلية، تعليم اللغات.

Abstract:

The continuous and increasing need to learn foreign languages due to various reasons has led researchers in the field of language teaching to work diligently to find the most effective methods and approaches in learning and teaching foreign languages. This is what has led to the multiplicity and diversity of methods of teaching foreign languages on an evolutionary path keeping pace with what has been It is new in the field of linguistics and other cognitive sciences, despite their diversity, such as psychology and sociology. In this research paper, we will try to identify the most important methods and approaches used in teaching foreign languages, taking into account the chronological sequence in mentioning them, considering that each method came as a response and criticism of the method that preceded it.

Keywords: grammar method, translation, structural method, communicative approach, language teaching.

المؤلف المرسل: كريمة بكّاي، الإيميل: bekkaye.karima@cu-tipaza.dz

مقدمة:

إنّ كلّ طريقة في تعليم اللّغات الأجنبية ينبغي أن تستند إلى أسس لسانيّة، وسيكولوجيّة، واجتماعيّة مخالفة لتلك التيّ يرتكز عليها غيرها من الطّرائق، وهذا ما يفسّر تعدّد الطّرائق التّي عرفها مجال تعليم اللّغات، فاختلاف المرجعيّات يؤدّي بالضّرورة إلى الاختلاف والتّنوّع في المناهج والمقاربات.

يمكن القول –انطلاقا ممّا سبق– إنّه توجد طريقتان في تعليم اللّغات الأجنبيّة لهما تلك الخلفيّة اللّسانيّة والنّفسيّة والاجتماعيّة، هما: الطّريقة البنويّة والطريقة (المقاربة) التّواصليّة، غير أنّ هاتين الطّريقتين لم تكونا الأسبق في هذا المجال، بل عُرِفت طريقة أقدم منهما، هي طريقة النّحو والتّرجمة، أو كما تسمّى بالطريقة التّقليديّة، وقد فرضت سيطرتها عليه مدّة طويلة، وإن لم يكن لها ما كان للطّريقتين المذكورتين من الأسس المشار إليها، غير أنّها تعدّ نقطة الانطلاق في تعليم اللّغات، وعليه، فإنّنا نطرح الإشكاليّة الآتية: ما هي مميّزات كلّ طريقة من الطّرائق المذكورة عن الأخرى؟ وما مدى فاعليّتها في تعليم اللّغات الأجنبيّة؟.

وفي سبيل معالجة الإشكاليّة المطروحة اتّبعنا خطّة قائمة على تناول كلّ طريقة على حدةٍ، من حيث التّعريف والخصائص لنختم الحديث عنها بذكر أهمّ الانتقادات الّتي وُجِّهت إليها، لتكون سبيلنا إلى إيراد الطّريقة الموالية على اعتبارها قامت على أنقاض سابقتها، وقد اعتمدنا في ذلك كلّه المنهج الوصفيّ الّذي تتخلّله المقارنة بين الطّرائق في بعض المواضع.

أوّلا: طريقة النّحو (القواعد) والتّرجمة:

1- تعريفها:

وتسمّى كذلك الطّريقة التّقليديّة، وهي أقدم الطّرائق الّتي استخدمت في تعليم اللّغات الأجنبيّة، وقد ظهرت في نهاية القرن التّاسع عشر عند الغربيّين، ونشأت في الأساس لارتباط تعليم اللّغات الأجنبيّة بتعليم اللّغتين اللاتينيّة واليونانيّة، وبالنّظر إلى أنّ استخدام هاتين اللّغتين على مستوى التّخاطب توقّف، واقتصر استخدامهما على رجال الدّين ولأغراض دينيّة وثقافيّة، فقد اعتُمدت هذه الطريقة في تعليم آداب هاتين اللّغتين، أي التّركيز على الجانب المكتوب والمقروء من اللّغة (نايف، 1988، صفحة 156).

في هذه الطّريقة يتحتّم على الطّالب: «أن يتعلّم اللّغة الأجنبيّة عن طريق التّعرّف على القاعدة اللّغويّة وحفظها، ثمّ تطبيقها بعد ذلك على استخدام اللّغة وخصوصا في القراءة والكتابة. وكان أكثر التّدريبات شيوعا هو التّرجمة من اللّغة القوميّة إلى اللغة الأجنبيّة، والتّرجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة القوميّة. وكان التّأكيد هنا يتركّز على الصّيغ الصّرفيّة والنّحويّة» (نايف، 1988، صفحة 156).

يتّضح من خلال ما سبق سبب تسمية هذه الطّريقة بطريقة النّحو (القواعد) والتّرجمة، لأنّه فيها يتمّ اعتماد التّرجمة بين اللّغتين القوميّة والأجنبيّة، والتّركيز على تعليم قواعد اللّغة الأجنبيّة وصيغها وتقسيماتها...بل جعل الهدف في تعليم اللّغة الأجنبيّة هو تعليم أنماطها وحفظ قوالبها وقوائم مفرداتها لا استخدامها في التّواصل والتّخاطب، وعليه، تكون الغاية هنا هي تمكين الطّلبة من قراءة اللّغة الأجنبيّة بغضّ النّظر –في الأغلب الأعمّ– عن تمكّنهم من استخدامها الشّفوي في مقام التّواصل.

2– خصائصها:

لعلّ أوّل خاصّيّة لهذه الطّريقة –على ما سبق ذكره– أنّه ليس لها: «أيّ أسس سيكولوجيّة، أو لغويّة أو اجتماعيّة واضحة تستند إليها، كما هو الحال في الطّرائق الأخرى الّتي تلتها، ومن هنا فإنّ هذه الطّريقة أقلّ وضوحا من الطّرائق الأخرى» (نايف، 1988، صفحة 157).

ومن خصائصها أيضا تركيزها على الأدوار التّقليديّة: «فالمعلّم هو السّلطة في الفصل، والمتعلّم أو الدّارس يمتثل للأوامر ليتعلّم من معلّمه» (فريمان، 1995، صفحة 14).

وممّا تميّزت به أيضا اعتماد التّرجمة في تعليم اللّغة الأجنبيّة، لاعتبار اللّغة القوميّة أداة مساعدة في تعلّم اللّغة الأجنبيّة، يضاف إلى هذا التّركيز على تعليم قواعد اللّغة الأجنبيّة وقوالبها ومفرداتها والتّدريب المستمرّ بغية التّمكّن من هذا الأمر أكثر من الاهتمام بتوظيف اللّغة في التّخاطب، هذا ما جعل هذه الطّريقة تُعنى بمهارتي الكتابة والقراءة أكثر من غيرهما.

3– الانتقادات الموجّهة إليها:

من أهمّ الانتقادات الّتي وُجّهت إلى هذه الطريقة ما يأتي (كايسة، 2014، صفحة 13):

– إفراطها في الاعتماد على النّصوص المكتوبة بهدف الوقوف على القوانين الّتي تربط المفردات والجمل.

– التّركيز على تنمية مهارتي الكتابة والقراءة في مقابل إغفال الحاجات التّواصليّة للمتعلّم.

– اعتماد القياسيّة في تعليم القواعد، بحيث تقدّم القاعدة وتدعّم بالأمثلة الّتي تمّ اختيارها خصّيصا لتوضّحها.

– قيامها على دعائم الحفظ والتّلقين، فالمعلّم فيها هو المسيطر والمسيّر لعمليّة التّعليم.

على أنّ هذه الانتقادات لا تنفي بأيّ حال من الأحوال ما للطّريقة التّقليديّة من مزايا، ذلك أنّ: «الطّريقة التّقليديّة في تدريس القواعد لها فوائد جمّة، فالكتب الّتي تتناول وصف اللّغة بالطّريقة التّقليديّة تقدّم لنا عددا كبيرا جدّا من المفاهيم والمصطلحات الّتي نستخدمها في الحديث عن اللّغة، والّتي وجدها الكثيرون من المتعلّمين ذات فائدة عمليّة طوال حياتهم» (نايف، 1988، صفحة 157).

ثانيا: الطّريقة البنويّة (الطّريقة التّركيبيّة)

بات معروفا أنّ تعليم اللّغات ينبغي أن يرتكز إلى أسس نظريّة يستقي منها مفاهيمه وإجراءاته، ذلك أنّ: «منهج التّعليم إنّما هو تطبيق لأوضاع نظريّة» (براون، 1994، صفحة 33)، ومع ظهور اللّسانيّات البنويّة باتّجاهاتها المتعدّدة، وظهور علم النّفس السّلوكي ونظريّات التّعلّم المنبثقة منه، ظهرت في مجال تعليم اللّغات الأجنبيّة طريقة جديدة كردّ فعل على الطّريقة الّتي كانت سائدة لفترة طويلة (الطريقة التقليديّة)، وتعرف هذه الطريقة بالطّريقة البنويّة (التّركيبية).

لا يرتكز الاهتمام في الطّريقة البنويّة على تعليم اللّغة في شكل قوائم من المفردات والقواعد (مع إعطاء الأولويّة للّغة الأدبيّة والتّركيز على مهارتي القراءة والكتابة)،على نحو ما كان معمولا به من قبل، بل اتّجه فيها الاهتمام إلى لغة الحديث الشّفويّ (مهارتي الاستماع والتّحدّث)، مع تعليم البنية اللّغويّة كوحدة متماسكة دون اللّجوء إلى تفتيت عناصرها، أمّا القواعد فتعلّم في هذه الطّريقة ضمنيّا بطريقة استنتاجيّة من خلال التّدرّب على الجمل والعبارات المختلفة، كلّ هذا يتمّ تعليمه دون اللّجوء إلى التّرجمة إلى اللّغة الأمّ على نحو ما كان معمولا به من قبل، ذلك أنّ هذا الأمر (التّرجمة) يعدّ: «حالة سلبيّة ينجرّ عنها حتما التّفكير باللّغة الأمّ والتّعبير باللّغة المدرَّسَة، فيكون استعمال اللّغة الثّانية متعذّرا دون الاتّكاء على اللّغة الأصليّة، وذلك مخالف لقوانين الكلام الطّبيعيّ وآلياته» (صالح، 1998، صفحة 75).

إنّ الطّريقة البنويّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة تطوّرت عبر أربع مراحل، تشكلّ كلّ مرحلة منها طريقة صغرى أفضت إلى لاحقتها، غير أنّ الجامع بينها هو استنادها إلى مبادئ اللسانيّات البنويّة، وهذه الطرائق الأربع هي على التّرتيب (كايسة، 2014، صفحة 22):

– الطّريقة المباشرة.

– الطّريقة السّمعيّة الشفويّة.

– الطّريقة السّمعيّة البصريّة.

– الطّريقة البنويّة الكلّيّة السّمعيّة الشّفويّة البصريّة.

وفيما يأتي تفصيل كلّ طريقة على حِدَة.

1– الطّريقة الشّفويّة:

تعدّ أوّل ردّ فعل حقيقيّ على الطّريقة التّقليديّة، ومن أشهر واضعيها الباحث الألماني "برليز" (D.Berliz) والفرنسيّ "كوين" (Giuin)، وبموجب هذه الطّريقة تغيّر محتوى تعليم اللّغات الأجنبيّة وأساليبه، وقد استمدّت

تسميتها (المباشرة) من مبدإ أنّ: «المعنى يرتبط مباشرة باللّغة الجديدة دون المرور بعمليّات التّرجمة إلى اللّغة الأمّ» (فريمان، 1995، صفحة 21)، ورفض فكرة التّرجمة إلى اللّغة الأمّ وضرورة مباشرة اللّغة الأجنبيّة جاء من التأثّر بفكرة اعتباطيّة العلاقة بين الدّال والمدلول في اللّسانيّات الوصفيّة، فتبعا لهذه الفكرة التّرجمةُ من شأنها أن تسبّب مشاكل ناتجة عن التّداخل اللّغويّ وهذا كلّه يؤثّر إلى حدّ بعيد على تعلّم الطّلاّب للّغة الأجنبيّة، لذلك رفض أصحاب هذه الطّريقة الاعتماد على التّرجمة في تعليم اللّغات الأجنبيّة وحاولوا تعويضها بوسائل أخرى تعين المتعلّم على الاستيعاب كاستعمال الإشارات والإيماءات وملامح الوجه والصّور...(العناصر غير اللّغويّة) (كايسة، 2014، صفحة 22).

هذا، وإنّ الطريقة الشفويّة إضافة إلى رفض التّرجمة اتّجهت في تعليم اللّغات الأجنبيّة إلى اللّغة الّتي يتحدّثها النّاس في حياتهم اليوميّة بعد أن كان الاهتمام منصبّا في الطّريقة التّقليديّة على اللّغة الأدبيّة (اللاّتينيّة) لكبار الكتاب، وعليه، اتّجه التّركيز إلى تنمية المهارات الشفويّة (التّحدّث والاستماع) بعد أن كانت الأولويّة لمهارتي القراءة والكتابة في الطّريقة التّقليديّة، كلّ هذا جاء بتأثير من اللّسانيّات البنويّة الوصفيّة الّتي أولت عناية لدراسة الكلام كونه هو الّذي نكشف من خلاله عن النّظام، ومنه فقد تغيّرت في الطّريقة الشّفويّة: «النّظرة التّقليديّة إلى لغة الحديث الشّفويّ على أنّها لغة وضيعة الشّأن لما تتّصف به من تلقائيّة وعدم تهذيب وعلى أنّها صيغة ممسوخة من صيغ لغة الكتابة تلك الّتي كانت تعدّ النّموذج الأرقى للكلام» (صالح، 1998، صفحة 15).

أمّا تعليم القواعد ضمن هذه الطّريقة فلم يعد يتمّ عن طريق التّحليل والتّركيز المباشر عليها على نحو ما كان في الطّريقة التّقليديّة، بل أصبح اكتساب المعرفة بهذه القواعد وتعلّمها يتمّ بطريقة استنتاجيّة من خلال التّدرّب على الجمل والعبارات المفيدة (نايف، 1988، صفحة 159).

2- الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة:

سمّيت هذه الطّريقة كذلك لأنّها تستند إلى الوسائل السّمعيّة وإلى العنصر المرئيّ كالصّور والرّسومات وغيرها، وتهدف إلى تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث أيضا، وأوّل ما عُرفت هذه الطّريقة في الولايات المتّحدة خلال الحرب العالميّة الثّانية، بهدف تعليم الجنود اللّغات الأجنبيّة بأسلوب سريع وفي وقت قصير، أي أنها تركّز على النّطق الصّحيح للّغات الأجنبيّة (إكساب ملكات لغويّة في وقت وجيز) (كايسة، 2014، صفحة 23).

تستمدّ الطّريقة السّمعيّة الشفويّة أسسها من اللّسانيّات الوصفيّة، إذ تأثّرت في نظرتها إلى اللّغة: «بنظرة اللّغويّين الوصفيّين، فكلّ لغة تبدو من خلال تنظيمها الخاصّ، ويتكوّن هذا التّنظيم من مستويات عديدة، صوتيّة،

وصرفيّة، ونحويّة، ولكلّ مستوى أشكاله المميّزة» (فريمان، 1995، صفحة 51)، ولذلك فإنّ المعلّمين اهتمّوا بالنّظر إلى كلّ لغة باعتبارها ذات خصائص لغويّة مختلفة عن خصائص اللّغات الأخرى.

كما تأثّرت هذه الطّريقة بصورة خاصّة بنظرة اللّسانيّين التّوزيعيّين، وبالتّحليل الّذي مارسه "بلومفيلد" (Bloomfield) على اللّغة، وهو تحليل آليّ لها يتمّ على محورين: الأوّل هو المحور الرّكني (الاستبداليّ)، وهو المحور العموديّ الّذي تنتظم عليه الكلمات الّتي يمكن استبدالها بأخرى في مكان محدّد من السّلسلة الكلاميّة أو السّطر المكتوب،وتتمّ على هذا المحور عمليّة التّركيب.أمّا المحور الثّاني فهو المحور التّركيبي أو المحور الأفقي وهو محور السّلسلة الكلاميّة أو السّطر المكتوب...، وقد استغلّ أصحاب هذه الطريقة ما جاء به بلومفيلد –وغيره من التّوزيعيّن– من نماذج تحليليّة للّغة في بناء ما يعرف بـ "التّمارين البنويّة" وتطويرها، لتدريب المتعلّمين على تركيب بنيات اللّغة واستبدال عناصرها، إلى أن يتمّ ترسيخ تلك البنيات في أذهان المتعلّمين من خلال عمليّة التّكرار ومن خلال اعتماد أسلوب الحوار، إذ تقدّم البنيات اللّغويّة في حوار يتدرّب عليه المتعلّمون ويكرّرونه ممّا يوفّر لهذه البنيات سياقات فعليّة تجري فيها وإن كانت سياقات مصطنعة (كايسة، 2014، صفحة 16).

يضاف إلى هذا كلّه تأثّر هذه الطريقة بما جاء في علم النّفس السّلوكي، فاعتبرت اللّغة عادات سلوكيّة تكتسب عن طريق المثيرات الخارجيّة وردود الأفعال اللّغويّة، فإن كانت ردود الأفعال صحيحة تعزّز إيجابيّا، وإن كانت خاطئة تصحّح على الفور لترسيخ عادات لغويّة صحيحة لدى المتعلّم.

وعلى الرّغم من انتشار هذه الطّريقة على نطاق واسع إلاّ أنّها لم تدم طويلا بسبب الانتقادات الّتي طالتها، ومن أهمّ ما وجّه لها في هذا الشّأن أنّها أعطت الأولويّة للاستعمال الشّكليّ للبنيات على حساب المعنى والتّواصل، فهي اهتمّت بفهم الأشكال اللّغويّة المقدّمة على حساب تمكّن المتعلّمين من توظيف هذه الأشكال في السّياقات المختلفة توظيفا تلقائيّا، انطلاقا من اعتبار القائمين على هذه الطّريقة أنّ التّكرار الكثير للأشكال يؤدّي بالضّرورة إلى فهمها، ومنه إلى اكتساب ملكتي التحدّث والاستماع، الّتي لا تعدوان أن تكونا –حسبهم– عادات سلوكيّة تؤدّى وتعلّم آليا عبر التّكرار والتّدريب، والحقيقة غير ذلك، يضاف إلى هذا انتقاد آخر يتعلّق بطبيعة التّمارين البنويّة الّتي اعتمدتها هذه الطّريقة في تعليم اللّغات الأجنبيّة ، فهي حسب المنتقدين تمارين تولّد الملل لدى المتعلّمين (غير تشويقيّة) من كثرة التّكرار للتّراكيب والقياس عليها عن طريق الاستبدال، وهي في هذا لا تختلف كثيرا عن الطّريقة التّقليديّة (كايسة، 2014، صفحة 24).

3- الطريقة السّمعيّة البصريّة:

تعدّ هذه الطّريقة امتدادا للطّريقة المباشرة والطّريقة السّمعيّة الشّفويّة، مع إدخال تعديلات طفيفة عليهما، فمع تطوّر الأبحاث في اللّسانيّات التّطبيقيّة، إضافة إلى تأثّر مجال التّعليم بالتّكنولوجيا الحديثة ومحاولة استغلال الوسائل المختلفة الّتي أنتجتها هذه التّكنولوجيا في مجال تعليم اللّغات، ظهرت هذه الطّريقة في مسعى منها لإثراء الرّصيد المعجميّ والنّحويّ للمتعلّم فضلا عن ممارسة اللّغة وتنمية مهارات التّعبير الشفويّ. وقد تأثّر واضعو هذه الطّريقة من أمثال "بول ريفانك" (P.Revinc) بما جاء في البنويّة الأمريكيّة بصفة خاصّة، كما أنّهم حاولوا في الوقت نفسه الحدّ من تأثير السّلوكيّة في الطّريقة السّمعيّة البصريّة، إذ كانوا من المعارضين لها بشدّة (كايسة، 2014، صفحة 29).

ومن أهمّ الوسائل الّتي اعتمدتها هذه الطّريقة: مخابر اللّغات، والمسجّلات الصّوتيّة، وجهاز الفيديو، والأفلام المرئيّة والمسموعة في الوقت نفسه، والصّور المتحرّكة...ذلك أنّ هذه الوسائل تساعد على ترسيخ آليات اللّغة، وإثارة دوافع المتعلّمين إلى التّعلّم وجذبهم إليها، وتساعد المختبرات اللّغويّة على المحاكاة الصّحيحة للبنيات اللّغويّة وترسيخ عادات لغويّة سليمة والنّطق الصّحيح للأصوات والعبارات، وأداء اللّغة على غرار المتكلّمين الأصليّين لها (الكريم، 2000، صفحة ج2، مادة M).

إنّ الطريقة السّمعيّة البصريّة تعتمد أساسا على الصّورة فهي وسيلة مهمّة لتحفيز المتعلّمين، إذ تعدّ: «وسيلة تعليميّة مساعدة كوسيط يتمّ من خلاله تحقيق وظيفة تعليميّة معيّنة، كالعرض والوصف والشّرح والتّحليل والبرهنة...الخ، وتنقسم إلى صورة ثابتة مثل الشّفّاف واللّوحة الفنّيّة والصّورة الفوتوغرافيّة، وأخرى متحرّكة مثل الشّريط السّنيمائيّ والرّسوم المتحرّكة» (الكريم، 2000، صفحة ج2، مادة I).

يضاف إلى ذلك اعتمادها في تقديم دروس اللّغة على حوارات أساسيّة، تظهر من خلالها بعض الشّخصيّات الّتي تتكرّر في جميع الحصص تقريبا، وهي حوارات حيّة يتعامل معها المتعلّمون بسهولة ثمّ يلعبون الأدوار نفسها، أمّا في تدريس مفردات اللّغة فيتمّ برصد المفردات الأساسيّة والأكثر شيوعا واستعمالا من قبل المتكلّمين، فيتدرّب المتعلّمون على توظيفها في بنيات معيّنة بعد التّعرّف عليها.

هذا، وقد حاول عدد من المتخصّصين تطوير هذه الطّريقة استنادا إلى بعض المفاهيم الّتي نادى بها "تشومسكي" في نظريّته التّوليديّة التحويليّة، فنتج عن ذلك ظهور رابع الطرائق البنويّة.

4- الطّريقة البنويّة الكلّيّة السّمعيّة الشفويّة البصريّة

ظهرت هذه الطّريقة في إنجلترا وتطوّرت فيما بعد في فرنسا، وحظيت بنجاح ورواج كبيرين في شتّى أنحاء العالم حتّى بلغت ذروتها في السّتّينيّات، أمّا عن سبب تسميتها كذلك فـ: «لأنّها تجمع بين الاستماع إلى اللّغة الأمّ أوّلا، ثمّ إعطاء الرّدّ الشّفويّ (مع وجود عنصر مرئيّ أو بدونه بعد ذلك)، وقد أدخل العنصر البصريّ على التّسمية نظرا للاعتماد عادة على وجود عنصر مرئيّ، مثل الصّورة أو الرّسم، لمساعدة المتعلّم على تكوين صورة واقعيّة عن معنى الصّيغة اللّغويّة الّتي يجري تعلّمها» (نايف، 1988، صفحة 161)، أمّا تسميتها بـ "الكلّيّة" فلأنّها تأخذ في الحسبان جميع العوامل الّتي تتدخّل في التّواصل الشّفويّ، من موقف حقيقي، ودلالة عقليّة عاطفيّة، ووسائل رنّانة، ووسائل معجميّة، وحالة فيزيائيّة للمتكلّمين، إضافة إلى تفكيرهم وإنتاجهم للكلام (كايسة، 2014، صفحة 31).

تستقي هذه الطّريقة مفاهيمها وإجراءاتها من مجالين نظريّين، مجال اللسانيّات البنويّة ومجال علم النّفس السّلوكيّ، فمن الأوّل استفادت هذه الطّريقة في توصيف اللّغات توصيفا دقيقا، إضافة إلى محاولة الاستفادة من المفاهيم الّتي استحدثها تشومسكي خاصّة ما يتعلّق منها بردّ الاعتبار للمعنى، وما يساعد منها في التّنويع في التّمارين البنويّة، خاصّة التّحويليّة منها نظرا لدورها الفعّال في إثارة إبداعيّة المتعلّمين وتحفيزهم على الخلق في أساليب اللّغة. أمّا علم النّفس السّلوكيّ، فاستفادت هذه الطّريقة من نظريّات التّعلّم فيه، خاصّة نظريّة "الارتباط الشّرطيّ" لسكينر، فاعتبروا اللّغة عادات وترابطات بين المثيرات والاستجابات الّتي تثبت عن طريق التّعزيزات في سياقات اجتماعيّة معيّنة.

أمّا المبادئ الّتي تقوم عليها هذه النّظريّة فلا تكاد تختلف كثيرا عن المبادئ الّتي تقوم عليها الطّرائق البنويّة السّابقة لها، من إعطاء الأولويّة للكلام المنطوق على حساب المكتوب، ومنه تنمية مهارتي التحدّث والاستماع قبل مهارتي القراءة والكتابة حتّى لا يؤثر ذلك على اكتساب المتعلّم للّغة الأجنبيّة، إضافة إلى ضرورة تعليم اللّغة لذاتها، وعليه، ينبغي على المعلّم أن يوجّه اهتمامه إلى تعويد المتعلّمين على استخدام الأنماط اللّغويّة المختلفة، على شكل جمل وفي سياق حياتي، دون الخوض في تقسيم الجملة إلى عناصرها المختلفة، ومن هنا تمّ التّركيز في هذه الطّريقة على تعليم اللّغة الّتي يستخدمها أصحابها الأصليّون كما هي، بصرف النّظر عن قرب هذه اللّغة من اللّغة الأدبيّة أو بعدها عنها، وهذا يقود إلى مبدإ آخر تعتمده هذه الطّريقة، وهو أنّ اللّغات تختلف فيما بينها قليلا أو كثيرا (على خلاف ما كان سائدا في الطّريقة التّقليديّة، والّتي كانت ترى أنّه توجد صفات كلّيّة مشتركة بين جميع اللّغات)، ومن هنا اتّجه الاهتمام في الطّريقة البنويّة الكلّيّة إلى تعليم الفروق بين اللّغات وبخاصّة ما يتّصل منها بمجال الأصوات والتّراكيب اللّغويّة، ومبدأ آخر اعتمدته هذه الطّريقة وهو استبعاد التّرجمة إلى اللّغة الأمّ إلاّ فيما

يتعلّق بتعليم بعض المفردات الجديدة الّتي يصعب على المعلّم تعليمها مباشرة عن طريق مرادفاتها أو معانيها في اللّغة الأجنبيّة (كالكلمات الدّالة على المعاني المجرّدة) (كايسة، 2014، الصفحات 162-164).

إنّه، وعلى الرّغم من النّجاح الكبير الّذي حقّقته هذه الطّريقة في شتّى ربوع العالم، إلاّ أنها لم تستطع المحافظة على هذا النّجاح نظرا لعوامل عدّة أسهمت في فشلها، لعلّ من أهمّها ظهور نظريّات جديدة في التّعلّم وخاصّة النّظريّة المعرفيّة المخالفة لأسس النّظريّة السّلوكيّة، إضافة إلى ظهور اللسانيّات الوظيفيّة الّتي كان لها أثر بالغ في مجال الدّراسات النظريّة والتّطبيقيّة، وعلى ضوئها تمّ تصميم طريقة جديدة في مجال تعليم اللّغات تعرف بـ "المقاربة التّواصليّة".

ثالثا: المقاربة التّواصليّة في تعليم اللّغات الأجنبيّة:

تجدر الإشارة بداية إلى أنّ مفهوم "المقاربة" في حقل تعليم اللّغات ظهر مع ظهور "المقاربة التّواصليّة"، ذلك أنّ روّاد هذه المقاربة في إنجلترا وفرنسا أدّوا دورا مهمّا في: «الانتقال من مرحلة هيمنة مفهوم الطّريقة والمنهجيّة إلى مرحلة القول بالمقاربة والتّكوين(Approche et formation)، ويرتبط مفهوم المقاربة في مجال ديداكتيك اللّغات بمفهوم الانتقائيّة كاستراتيجية ملائمة للعمليّة التّعليميّة. التّعلميّة» (محمد، 2000، صفحة 44)، والمقاربة التّواصليّة هي: «مجموع المناهج والطّرائق والاستراتيجيّات المرتبطة بحقل ديداكتيك اللّغات الّتي تنطلق من المنظور الوظيفي لتعليم اللّغات وتعلّمها» (الكريم، 2000، صفحة ج1، مادةA) فالانتقائيّة والمنظور الوظيفي مرتبطان في هذه المقاربة، إذ تظهر الانتقائيّة في اختيار ما يفيد المتعلّم من نظريّات وحقول معرفيّة، هذا الاختيار من شأنه أن يؤدّي بالمتعلّم إلى التّواصل باللّغة الأجنبيّة واستعمالها في سياق سوسيو ثقافي وفي وضعيّات تواصليّة محدّدة.

جاءت هذه المقاربة في تعليم اللّغات بديلا للطّرائق البنويّة، واستجابةً للتّغيّرات الّتي حدثت في حقل اللّسانيّات، أين تحوّل التّركيز من: «القواعد بوصفها مكوّنا جوهريّا للقدرات اللّغويّة إلى الاهتمام بكيفيّة استخدام اللّغة من قبل المتحدّثين في سياقات اتّصاليّة مختلفة» (جاك، ريتشاردز، 2012، صفحة 63)، وعليه، فإنّ الهدف من تعليم اللّغة الأجنبيّة وفقا لهذه المقاربة هو إكساب المتعلّم "الكفاية التّواصليّة" في استخدامها، وبالنّظر إلى هذا الهدف فإنّ التغيّر في هذه المقاربة لم يكن على مستوى طرائق التّدريس، وإنّما تجاوز ذلك إلى تغيّر النّظرة إلى اللّغة وطريقة وصفها أوّلا، وإلى الأسس التّي تحكمها ثانيا، وإلى محتوى التّعلّم والتّعليم ثالثا.

إنّ هذا التغيّر كان استجابة للتطوّرات الّتي حصلت في مختلف الحقول المعرفيّة، وفي مقدّمتها الأبحاث الّتي بلورها الاتّجاه الوظيفيّ في اللّسانيّات بفروعه المختلفة، وكذا ظهور نظريّات جديدة في التّعلّم وفي مقدّمتها

النّظريّة المعرفيّة، الّتي ترى أنّ التعلّم عامّة، وتعلّم اللّغات خاصّة لا يعتمد على المثير والاستجابة والتّعزيز فقط، بل هو –حسبها– شكل من أشكال السّلوك المعقّد لا يمكن التّعبير عنه بالرّجوع إلى عوامل خارج الإنسان.

ذكرنا سابقا أنّ الهدف في هذه المقاربة إكساب المتعلّم "كفاية تواصليّة" في استخدام اللغة الأجنبيّة، والمراد بها: « القدرة والابتكار المستمرّين دون اعتماد لائحة محدّدة من قبل لإنتاج الكلام وفهمه، وهي القدرة على المواجهة والتّكيّف مع الوضعيّة غير المنتظرة القابلة للتّطوّر، أي القدرة على عمل شيء بفاعليّة وبإتقان وبأقلّ جهد » (عشير عبد السلام، 2007، صفحة 09)، فهي بهذا ملكة ذهنيّة تمثّل الجهاز المسؤول عن اللّغة من الإنتاج إلى الاستعمال مرورا بالفهم.

إنّ مفهوم "الكفاية التّواصليّة "جاء بفضل من عالم اللّغة الأنثروبولوجي "ديل هايمز" كتكملة لمفهوم "الكفاية اللّغويّة " عند " تشومسكي"، إذ رأى هذا العالم أنّ نظريّة تشومسكي التّوليديّة التّحويليّة تصلح لوصف اللّغة ككيان مستقلّ بذاته، غير أنّها لا تصلح لوصف اللّغة في ارتباطها بالمواقف الاجتماعيّة والحياتيّة، فاللّغة ليست قوالب وصيغا وتراكيب مقصودة لذاتها بل هي موجودة للتّعبير عن الوظائف اللّغويّة المختلفة، وهذا معناه أنّه توجد قواعد اجتماعيّة –إلى جانب القواعد اللّغويّة الصّرفة– هي الّتي تحكم استخدام اللّغة في المواقف الاجتماعيّة المختلفة، وفي تعلّم اللّغة الأجنبيّة ينبغي مراعاة هذين النّوعين من القواعد (نايف، 1988، الصفحات 169–170).

لقد حاول "هايمز" تحديد مكوّنات الكفاية التّواصليّة وحصرها في أربعة مكوّنات، أولها: **القدرة النّحويّة،** وتضمّ المعرفة بالقواعد التّركيبيّة والدلاليّة والصّوتيّة، وثانيها: **القدرة السيكو لسانيّة،** والمراد بها مختلف العوامل النّفسيّة واللّسانيّة الّي تؤثّر على المتكلّم في إنتاج الخطاب وفهمه، وثالثها: القدرة **السّوسيو ثقافيّة،** وتتعلّق بالقدرة على إنتاج خطاب تراعى فيه قواعد السّياق، ورابعها: القدرة الاحتماليّة، وتعنى بمستوى استخدام الجمل المنجزة لغويّا أي أنّه توجد جمل نواتج مع الصّحة النّحويّة وقابليّة الاستعمال إلاّ أنّها قليلة الاستخدام (نجوى، 2020، الصفحات 64–65).

ومن المبادئ الّتي تعتمدها هذه المقاربة في تعليم اللّغات مبدأ التّدرّج الوظيفيّ التّواصليّ لا مبدأ التّدرّج اللّغويّ، على نحو ما كان معمولا به في الطّرائق السّابقة، وعليه، فالسّؤال المطروح هنا هو: ما هي الوظائف اللّغويّة الّتي ينبغي تعليمها للمتعلّم حتّى يتمكّن من استخدام اللّغة في الحياة؟، وعليه فالتّدرّج ضمن هذه المقاربة أصبح وثيق الصّلة بأهداف التّعلّم. وترتبط بمسألة التّدرّج هذه مسألة اختيار المحتوى الّذي يراد تعليمه، وهو الاختيار الّذي صار مرتبطا بالتّركيز على وظائف ومواقف اجتماعيّة لا على القواعد والأنماط اللّغويّة (نايف، 1988، صفحة 172).

ومن خصائص هذه المقاربة أنّها تهتمّ بالمواقف اللّغويّة والتّعلّميّة والاجتماعيّة الّتي تجعل المتعلّم يرغب ثقافيّا ومعرفيّا في استخدام اللّغة الأجنبيّة، إضافة إلى اهتمامها بالنّشاطات الّتي تخلق مواقف واقعيّة حقيقيّة لاستخدام اللّغة، مثل توجيه الأسئلة وتسجيل المعلومات واستعادتها، وتبادل المعلومات والذّكريات والأفكار، والتّعبير عن المشاعر والمواقف بطريقة أو بأخرى، على أن يكون للمتعلّم الدّور المحوريّ للقيام بمختلف الأدوار الّتي لم تكن الطّرائق السّابقة تتيحها له، ولتحقيق ذلك كلّه استخدمت هذه المقاربة مختلف الوسائل السّمعيّة والبصريّة على تنوّعها، وكذلك الوسائل الحقيقيّة والبيئيّة داخل الصفّ وخارجه (نايف، 1988، صفحة 173).

وبالرّغم من كلّ ما سبق ذكره، فإنّ هذه المقاربة لم تسلم من النّقد الشّديد، وسنوجز أهمّ الانتقادات في الآتي:

– المقاربة التّواصليّة بتركيزها الشّديد على الوظائف اللّغويّة والمواقف الاجتماعيّة إنّما تقوم على حضارة تلك اللّغة، ولا يمكن في تعليم اللّغات الأجنبيّة –وخصوصا خارج أوطانها– خلق بيئة حضاريّة أجنبيّة كاملة.

– تهدف الطّريقة التّواصليّة إلى تمكين المتعلّم من إتقان اللّغة الأجنبيّة إتقانا تامّا، وهذا الهدف فضلا عن كونه مستحيلا في معظم الأحوال، غير مرغوب فيه في حدّ ذاته، ذلك لأنّ لدارس اللّغة أهدافا خاصّة ومحدّدة من تعلّم هذه اللّغة (نايف، 1988، صفحة 175).

– ركّز هذا المنهج على تدريس الوظائف اللّغويّة وإنماء القدرة التّواصليّة، وهي كلّها ذات صبغة عالميّة تشترك فيها كلّ اللّغات، لذلك فالمتعلّم ليس في حاجة إلى تعلّمها بقدر ما هو في حاجة إلى تعلّم القواعد (نجوى، 2020، صفحة 66).

– يحتاج تطبيق هذه المقاربة إلى معلّم خاصّ، يتمّ تدريسه مسبقا لإنجاز كمّ هائل من الفعاليّات والنّشاطات، ولتنظيم الحوافز تنظيما متدرّجا قصد الحصول على تقدّم نمائيّ في مهارات المتعلّم...وهذه المهارات لا تتوفّر إلاّ في قلة من المعلّمين (نجوى، 2020، صفحة 66).

– تبرز مشكلة إجراء الامتحانات في هذه المقاربة، فإذا كانت هذه هي الطّريقة المتّبعة في التّعليم والتّعلّم فينبغي أن تعكس الاختبارات ما يجري تعليمه وتعلّمه وبالطّريقة ذاتها، ولكن مثل هذه الامتحانات غير متوافرة حتّى الآن (نايف، 1988، صفحة 176).

خاتمة:

ختاما يمكن القول إنّ طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة ومقارباته عرفت –ولا تزال تعرف– تطوّرا في سيرورتها، بالنّظر إلى ما يستجدّ في المجالات المعرفيّة المختلفة، وعلى رأسها مجال اللّسانيّات ومجال علم النّفس، فعلى ضوء تلك المفاهيم النّظريّة يحاول مجال تعليم اللّغات تطوير إجراءاته العمليّة فتظهر تبعا لذلك طريقة جديدة في تعليم اللّغات، قد تخالف ما سبقها مخالفة تامّة، وقد تسدّ فقط النقائص الّتي تمّ تسجيلها على الطرائق السّابقة في جانب من الجوانب، وهذا ما رأيناه في العرض الّذي قدّمناه عن تطوّر سيرورة طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة، من الطّريقة التّقليديّة إلى الطّريقة البنويّة بطرائقها الفرعيّة، انتهاء بالمقاربة التّواصليّة.

قائمة المصادر و المراجع:

1. المكسي محمد. (2000). *ديداكتيك القراءة المنهجية*. الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.
2. بن عمر محمد صالح. (1998). *كيف نعلم العربية لغة حية؟ بحث في إشكالية المنهج*. تونس: دار الخدمات العامة.
3. جاك، ريتشاردز. (2012). *تطوير مناهج تعليم اللغة*. (ناصر بن غالي، صالح الشويرخ، المترجمون) دار الفجر للنشر والتوزيع.
4. خرما نايف. (1988). *اللغات الأجنبية (تعليمها وتعلّمها)*. عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون.
5. دايان لارسن فريمان. (1995). أساليب ومبادئ في تدريس اللغة. (عائشة موسى السعيد، المترجمون) الرياض: مطابع جامعة الملك سعود.
6. دوجلاس براون. (1994). *أسس تعليم اللغة وتعلمها*. (عبده الراجحي، علي علي أحمد شعبان، المترجمون) بيروت: دار النهضة العربية.
7. عشير عبد السلام. (2007). *الكفاية التواصلية، اللغة وتقنيات التعبير والتّواصل*. دون ناشر.
8. عليك كايسة. (2014). المرجعية اللسانية للمقاربة التّواصلية في تعليم اللغات وتعلّمها (مكونات الكفاية التواصلية لدى متعلّمي السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا)، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب واللغات، جامعة مولود معمري، تيزي وزو ،الجزائر.

9. غريب عبد الكريم. (2000). *المنهل التربوي، معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية* . الدار البيضاء: مطبعة النجاح الجديدة.

10. فيران نجوى. (جانفي، 2020). آليات بناء الكفاية التواصلية للمتعلم ضمن المنهج التواصلي في تعليمية اللغات. *مجلة تعليميات ،ع 3*.