الترجمة وتعدد الألسن
بين اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات

د، أحمد حساني
جامعة وهران

إن تفعيل اللغات في حقل الترجمة يقتضي بالضرورة الوعي العميق بأهمية التلاقي بين أنظمة لسانية ومضامين فكرية وثقافية تنتمي إلى مجتمعات لغوية غير متجانسة، وهو التلاقي الذي يعزز مبدأ الاختلاف اللساني والتنوع الثقافي في أرقى مستوياته .

إذا كانت الترجمة، من حيث هي إجراء، تهدف إلى نقل مضامين ثقافية وحضارية من لغة مصدر إلى لغة هدف، فإنها مطالبة بأن توسع مجالها الإدراكي لتؤسس حوالية لسانية (environnement linguistique) ذات أبعاد نفسية واجتماعية للتعايش بين اللغات والثقافات . وهو الأمر الذي يؤدي إلى إثارة كثير من الأسئلة، منها:

أ ـــ ما علاقة الترجمة بتعدد الألسن؟

ب ـــ ما علاقة اللسانيات التقابلية بالترجمة ؟

ج ـــ هل الاستحقاق لتعليمية اللغات أم لتعليمية الترجمة ؟

د ـــ كيف يمكن الانتقال من الأحادية إلى التعددية في الوسط التعليمي للترجمة .؟

ومن ههنا فإن الفعل الترجمي قد يضفي الشرعية التعددية على الترجمة، من حيث هي وسيلة تطغى على ما سواها من الوسائل الأخرى في كونها إجراء لسانيا تعدديا آنيا(Synchronique)ينطلق من مدونة لسانية (corpus linguistique لغة البدء)، وينتهي إلى مدونة لسانية أخرى (لغة المآل).

وإذا كان الأمر كذلك فإن الترجمة، إجراء وتعليما، هي النموذج الأمثل لتعدد الألسن والثقافات، وهو نموذج لا يضارعه سواه من حيث إن الفعل الترجمي هو نشاط إجرائي تطبيقي يهدف إلى تفعيل اللغات تفعيلا يعكس بصدق عالمية اللغات وإنسانية الإنسان .

مما لاشك فيه هو أن المسار التحولي لعلاقة الترجمة بالمعارف الإنسانية يشكل الآن روافد منهجية استقطابية، من هذه الروافد ما يتعلق بالتأطير المرجعي، ومنها ما يتعلق بالإجراء التطبيقي، وهي في كلتا الحالتين تكون رواسب إجرائية في التعامل مع جميع اللغات، سواء أكانت هذه اللغات ماكثة أم وافدة، تعاملا يستمد أدواته المنهجية من التجربة العالمية للسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات .

ومن ههنا فإن الترجمة،بوصفها البيئة الخصبة لاستنبات التعددية اللغوية والثقافية وانتعاشها، تقتضي استرفاد النتائج العلمية المحققة في اللسانيات التقابلية (Linguistique contrastiveوتعليمية اللغات (Didactique des langues) لإيجاد إجابات علمية كافية لكثير من التساؤلات التي تطرحها إشكالية الفعل الترجمي، والسعي إلى تذليل الصعوبات والعوائق التي تعترض سبيل الأستاذ والطالب معا في الوسط التعليمي للترجمة من حيث هو وسط متعدد الألسن بالضرورة .

في ظل هذه الاهتمامات كلها يمكن لهذه المداخلة المتواضعة أن تضطلع بإثارة بعض التساؤلات المتعلقة بهذا السبيل الذي نحن بشأنه. نورد ههنا بعضها لأهميته:

1ـــ ماهي الإجابات التي تقدمها اللسانيات التقابلية أو تعليمية اللغات أو هما معا لبعض التساؤلات المتعلقة بالتداخل بين اللغات في حقل الترجمة ؟

2ـــ ماهي المعوقات التي تعترض العملية التعليمية في الوسط التعليمي للترجمة بوصفه وسطا متعدد الألسن ؟ وماهي حدود تدخل اللسانيات التقابلية وتعليمية اللغات لتجاوز هذه المعوقات ؟

3ـــ كيف يمكن لنا تفعيل نقاط الارتكاز بين اللغات لترقية تعليمية الترجمة ؟

للإجابة بيسرعن هذه التساؤلات لابد من أن نسترفد ثلاثة موضوعات تعد مرتكزات فاعلة في تشكل المسار التعليمياتي (1) في حقل الترجمة. وهذه الموضوعات هي:

ـــ الترجمة وتعدد الألسن والثقافات

ـــ الترجمة وتعليمية اللغات.

ـــ الترجمة و اللسانيات التقابلية

نورد ههنا هذه الموضوعات مجددا لتدارسها الواحد تلو الآخر.

أولا : الترجمة وتعدد الألسن والثقافات .

إن التحولات التي يشهدها تشكل الفكر الإنساني المعاصر، في ظل الحضارة العالمية الجديدة، تستدعي الانتقال بيسر وبوعي في الوقت نفسه من الخطاب التراكمي النظري إلى الإجراء التطبيقي البرغماتي في التعامل مع المرتكزات

الفاعلة في البناء الحضاري الجديد القائم على الحوار بين الحضارات والثقافات والتلاقي بين اللغات وتعايشها .

ومن ثمة فإن الخطاب المنجز، في الثقافة الإنسانية المعاصرة، ينتقل الآن من الخطاب الأحادي، المؤطر محليا وإقليميا، إلى الخطاب التعددي،المؤطر عالميا . وهو الأمر الذي يجعل استراتيجيات الاتصال اللغوي تنتقل من تواصل الأفراد إلى تواصل المجتمعات والثقافات.

ومن ثمة فإن حركة العولمة، في بعدها العميق، هي حركة قائمة أساسا على مشروع ثقافي ولغوي متعدد المصادر والأهداف، فهي تسعى إلى تفعيل مبدأ التلاقي بين الثقافات والتقاطع بين اللغات لتشكيل نمط تواصلي عالمي يتجاوز الخصوصيات المحلية ليرقى مراقيه العالمية.

وانطلاقا من هذا التوجه الجديد لبناء الحضارة العالمية، فإن استراتيجية الاتصال العالمي المؤطرة بالنزعة العالمية الكونية تسعى لتعميق مبدأ التعددية، من حيث إنها الطابع المميز لظاهرة العولمة، فأضحت التعددية، حينئذ، شكلا من أشكال التمركز الشمولي لتفادي القطبية الثقافية ومركزية تسويق المعلومات، وتفادي الأحادية اللغوية والتحرر من سلطة اللغة الطاغية والمهيمنة .

لذلك فإن المسار الذي سلكته العولمة منذ نشأتها إلى الآن هو مسار تغلب عليه ثقافة الإنتاج المكثف لوسائل الاقتصاد غير المادي، فتحولت السوق من التجارة العينية المادية إلى سوق المعلومات والمنتوجات الثقافية مصحوبة بتغطية إعلامية تشبه التغطية الجوية في الحروب والاستراتيجيات العسكرية الحديثة .

ومن ثمة فإن حركة التسويق الإعلامي والثقافي هي حركة متعددة الألسن بالضرورة، وللترجمة حضور قوي في هذه الحركة، بفضل تطور تكنولوجيا

الاتصال، فهي، حينئذ، تمارس على المجتمعات البشرية قوة حضورية تهز الخصوصيات المحلية هزا شديدا، وهو الأمر الذي يجعل الروافد الثقافية والحضارية للمجتمع الهدف أو المجتمع المتلقي تكاد تتلاشى وتفقد مواقعها عند التلاقي بين المحلي الماكث أو العالمي الوافد، سواء أكان هذا التلاقي من أجل التصادم بين الحضارات، أم كان من أجل التعايش والحوار، وفي كلتا الحالتين فإن الغلبة لمن يملك وسائل التسويق غير المادي (وسائل الإعلام والاتصال).

ومما لاريب فيه هو أن المجتمعات البشرية تمر الآن بمخاض عسير، وهي تنتقل بالضرورة من المحلي إلى العالمي، لأن المعوقات الناتجة عن المحلي كثيرة ومغريات العالمي مثيرة وإلزامية في الوقت نفسه، فليس من اليسير التحرر من الماضي بكل ثقله الفكري والثقافي، والمروق بسهولة من تأثير الخطاب التراثي الذي تؤطره الأحادية في كل المجالات الفكرية الفاعلة .

تتبدى أصفى صورة للعولمة في مجالين اثنيين:

1ـــ مجال إنتاج المعلومات وتقوية الخطاب الثقافي وتفعيل آليات تسويقه.

2ـــ مجال إنتاج وسائل الإعلام والاتصال، واتخاذ أنظمة العلامات السمعية البصرية وسيطا لنشر المضامين الثقافية والحضارية للعولمة .

وقد تتجلى القوة الاكتساحية للعولمة في قدرتها على الإنتاج المكثف لأنظمة العلامات وتكثيف الوسائط السمعية البصرية واستثمار النتائج المحققة في مجال الرقميات والحوسبة، لأنه لاينبغي أن نتوهم اختزال العولمة في المنتجوجات الاقتصادية المادية والهيمنة على التسويق العالمي، بل هي ظاهرة ناتجة أساسا عن التطور السريع للأنظمة الرمزية والأنظمة الرقمية، فهي لاتزاهن على الأرصدة

واستثمار رؤوس الأموال فحسب، بل هي تراهن بقوة على احتكار اكتساب المعارف وإنتاج الخطاب الثقافي والإعلامي لتغطية الهيمنة الاقتصادية(2).

إن ما يثير الانتباه هو أن سيرورة عولمة الاقتصاد والإنتاج العالمي المادي تتماشى بالتوازي مع سيرورة عولمة الإعلام والاتصال ؛ أي الإنتاج غير المادي، مما جعل أنظمة العلامات تحتل الصدارة في الدراسات الاستراتيجية والمستقبلية للدول الكبرى والفاعلة في تهيئة المؤسسات المنتجة والمروجة لها:

ـــــ مؤسسات الإعلام والاتصال.

ـــــ مؤسسات تقنيات ومحتويات السمعي ـــــ البصري .

ـــــ مؤسسات رقمنة النص والصوت والصورة .

مؤسسات الحوسبة والبرمجة الآلية للغات وترقية شبكة الانترنيت .

إن الانتقال من الأحادية إلى التعددية اللغوية يجد مبررا له في المتغيرات الثقافية والإعلامية الحادثة التي طرأت بحكم ثورة الاتصالات وتكنولوجيا الوسائط المتعددة التي تختزل الزمان والمكان اختزالا رهيبا، وتسهم في تفعيل التلاقي بين الثقافات واللغات، فالحوسبة وأنظمة الإرسال الرقمية تجاوزت الحدود بين المجتمعات وكرست مبدأ التعددية اللغوية .

لقد حدثت، في بداية الألفية الثالثة، تغيرات كبيرة على مستوى إنتاج الخطاب اللغوي والإعلامي والثقافي بشكل عام وكانت هذه المتغيرات سريعة وشاملة وعميقة في الوقت نفسه .

1ـــــ فهي سريعة لأنها تقتحم بنية المجتمع المتلقي (أو المجتمع الهدف) دون دون أن تترك أية فرصة للتهيؤ والمواجهة .

2ـــ شاملة : لأنها تحتوي بتأثيرها وبما تمتلكه من وسائط جميع مقومات المجتمع المتلقي.

3ـــ عميقة لأنها تخترق المضامين الثقافية والحضارية إلى درجة الاستئصال في كثير من الأحيان لتعيد صياغتها وفق منطلقات وأهداف عالمية جديدة .

فهي، حينئذ، متغيرات مذهلة تهز الكيان البشري هزا قويا قد يفقده توازنه، قوتها في آليات التجاوز التي تمتلكها التي تقصي بالضرورة من لم يواكب حركتها النوعية فهي إذذاك نظام تسارعي غير متناه (3)

لقد أكد الإعلان الصادر عن اليونسكو في مؤتمر باريس (2001/10/02) على التنوع الثقافي واللغوي مشيرا إلى أن العولمة إن كانت في الظاهر تشكل خطرا على الثقافات المحلية، في ضوء التطور السريع لتكنولوجيات الإعلام والاتصال، فهي على الرغم من ذلك تهيئ الظروف الملائمة لإقامة حوار مركز بين الثقافات والحضارات .

وكان التأكيد في هذا الإعلان على أن التنوع الثقافي واللغوي هو تراث مشترك للإنسانية. ومن ثمة فإن التنوع اللغوي هو من الضرورات الحيوية للجنس البشري كضرورة التنوع البيولوجي (4) .

تنطلق منظمة اليونسكو من ميثاقها المبدئي الذي تم توقيعه في 1945/06/26 والذي طبق عمليا في 10/24/ 1945 وكذلك من دستورها الصادر في 11/16/ 1945 الذي جاء في الفقرة السادسة منه أن أعضاء المنظمة يؤمنون بأهمية تطوير وزيادة وسائل الاتصال بين الشعوب، وتوظيف هذه الوسائل للتفاهم والتعارف التام . وقد عبرت الفقرة الأولى من الدستور عن حرية تدفق المعلومات وأشارت

بدقة إلى أن المنظمة من اهتمامها تنمية التعاون لتحقيق التعارف والتفاهم المشترك بين الشعوب باستخدام كل وسائل الاتصال الممكنة(5)

تعد التعددية اللغوية والثقافية الخيار الأفضل أمام مستقبل الإنسانية وذلك لسببين:

1ـ للخروج من الأحادية المحلية والتحرر من دائرتها المغلقة، وذلك للتفاعل مع المد الحضاري الجديد واحتواء المشروع الثقافي العالمي . ولا يمكن لهذا التفاعل أن يتحقق خارج دائرة تعدد الألسن، لأن المتكلم الأحادي اللغة هو في تقهقر دائم ومستمر سيؤدي به لامحالة إلى التخلي عن دوره الحضاري المنتظر .

2ـــ لمواجهة نزعة الحضارة القطبية التي تسعى إلى تكريس مبدأ اللغة العالمية المهيمنة، فهي أحادية أخرى ذات بعد عالمي .

ومن ههنا فإن التمسك بالتعددية اللغوية هو السبيل المتوخى للتحرر من سلطة الأحادية، سواء أكانت هذه الأحادية محلية أم عالمية، والعمل على ترقية مبدأ التلاقي والاختلاف بين اللغات والثقافات في الوقت نفسه .

تعد الترجمة، حينئذ، النطاق المؤهل معرفيا ومنهجيا لتأطير التعددية اللغوية والثقافية، وتفعيل آليات احتواء الاختلاف، وترقية سبل التلاقي بين اللغات والتعايش بين الثقافات والحضارات في أرقى صوره. وما كان ذلك إلا لأن الترجمة نشاط لساني متعدد بالضرورة ؛ فهو مسار فاعل يتكون من عناصر متعددة:

أ ـــ فاعل النشاط (مؤلف، مترجم، قارئ)

ب ـــ موضوع النشاط (نص أصلي، نص وسيط أو مترجم)

ج ـــ مسار النشاط (قراءة، فهم وإدراك، إعادة كتابة (

ولهذا النشاط ضوابط تحد من عشوائيته، منها بخاصة الأمانة والقدرة على إيجاد المكافئ.(6)

تعد الترجمة، حينئذ، رافدا من الروافد الحضارية الكبرى، يستتخدم هذا الرافد لتحقيق أهداف سامية، منها:

- الاتصال بين الثقافت والحضارات.
- المساهمة في تشكل الحضارة الإنسانية الجديدة .
- احتواء المشروع العلمي والثقافي للحضارة الإنسانية الجديدة .
- تحويل المعرفة الوافدة .
- إحضار الخطاب العلمي الغائب.
- نقل الخطابات العلمية المنجزة عالميا .

ومن ههنا فإن الترجمة هي النطاق الشرعي لتعدد الألسن، ومن ثمة هي الوسيط الحضاري دون منازع .

ثانيا : الترجمة وتعليمية اللغات

إن نظرة عجلى إلى المسار الطويل الذي سلكته الترجمة منذ نشأتها إلى الآن، بوصفها ضرورة حضارية، تهدي إلى أن الترجمة هي مركز استقطاب لتفاعل اللغات، فهي حركة لغوية فاعلة تنعمد على مرتكزات لسانية وثقافية عالمية تؤطرها مرجعية تعددية.

وما دامت الترجمة كذلك فإن السؤال الاستراتيجي الذي يبغي لنا التمسك به في هذا المقام هو: هل الأسبقية، في الحقل التعليمي للترجمة، لتعليمية الترجمة أم لتعليمية اللغات؟

إن أقل الناس إلماما بالنتائج المحققة في اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات، يدرك لامحالة أن تعليمية الترجمة أخذت تقترب من تعليمية اللغات حتى أوشكت أن تكون هي إياها .وما كان ذلك كذلك إلا لأن الترجمة نشاط إجرائي قد يرقى هذا النشاط بالممارسة والحضور الدائم في الوسط العلمي لهذا النشاط . فالترجمة مهارة تكتسب، وكفاية تتشكل بالخبرة الدائمة والموجهة في الوسط اللغوي نفسه .

وما دام الأمر كذلك، يفضل أن تنصرف الجهود والهمم إلى ترقية تعليمية اللغات أكثر من التركيز على تعليمية الترجمة، وقد يجد هذا الانصراف مبررا له في كون أن الوسط التعليمي للترجمة هو الوسط المميز لإجراء التعليمياتي اللساني التعددي .

تأسيسا على هذا التصور ينبغي لنا التمسك أكثر بفرضية تعليمية اللغات في حقل الترجمة، والعمل على ترسيخ مبدأ : فاعلية الترجمة حجة على فاعلية تعليمية اللغات .

عندما نتأمل المسار الذي سلكته التعليمية، بعامة وتعليمية اللغات بخاصة، ندرك لامحالة أن سيرورة هذا المسار كانت تتعزز في كل محطة من محطاتها الفاعلة بروافد مرجعية لعلوم ومعارف تلاقت وتقاطعت نظريا وإجرائيا لتشكل رؤية منهجية متكاملة تتبدى ملامحها في مرجعيتها النظرية التي تؤطرها، وفي مفاهيمها واصطلاحاتها المتميزة، وفي إجراءاتها التطبيقية.

وما كان للتعليمية أن تكون على ما هي عليه لولا جهود عصبة غير قليلة من الباحثين، في مجالات معرفية مختلفة، اضطلعت بتعميق البحث وتكثيف التجارب واستثمار الخبرات وتوسيع دائرة التطبيق؛ فإذا هي ثقافة تعليمية جديدة مؤهلة

علميا ومنهجيا لتأطير العملية التعليمية، وتحويل المعارف وتحصيلها،وإنتاج الخطاب التعليميي وتعزيز حضوره في الوسط التعليمي المقصود .

1ـــ المثلث التعليمياتي

أضحت الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليمياتي (Triangle didactique) مرتكزا جوهريا لتفعيل سيرورة الإجراء التحويلي للمعارف، وهي المعارف التي تشكل محطات عبور وارتقاء لتكتمل في مآلها الإدراكي والتحصيلي لدى المتعلم عندما تنتقل بيسر من المعارف المرجعية إلى المعارف التعلمية، ولا يتحقق ذلك إلا بانسجام الأقطاب الثلاثة المكونة للمثلث التعليمياتي (الأستاذ والطالب والمعرفة).

عندما نقدم على تحويل معرفة من المعارف، فإننا في الوقت نفسه نكون قد اكتسبنا الأصل المرجعي لهذه المعرفة أوتلك، وامتلكنا آليات تفعيلها لترتقي إلى مرتبة المعرفة العالمة، وهو الأمر الذي يهيء السبيل للانتقال بيسر إلى المعرفة التعليمية بوصفها المآل والهدف .

إن قدرات التحصيل لدى المتعلم تسمح له بتلقي المعرفة التعليمية وتحويلها إلى سلوك فعلي تتبدى ملامحه في العلاقات التواصلية، وفي الخطاب المنجز في الوسط العلمي والثقافي والاجتماعي الذي يؤطر العملية التعليمية .

ومن ثمة فإن الخطاب العلمي الذي يؤطر العملية التعليمية قد يتداخل أحيانا مع الخطاب التعليمي، بوصفه الوسيلة والموضوع في الإجراء البيداغوجي ، وهو الأمر الذي يجعل المثلث التعليمياتي يخضع للمرجعية العلمية المهيمنة في سياق تعليمي معين .

يقتضي إنتاج الخطاب التعليمي بالضرورة توافر أطر علمية وثقافية فاعلة، لأن النظام التعليمي، من حيث هو مؤسسة هادفة، يرتكز على المعطيات النظرية والمنهجية المستنبطة من الخطاب العلمي الذي تنتجه ثقافة من الثقافات .

إن التمسك بمصطلح المثلث التعليمي هو محاولة لتحديد موضوع التعليمية وتفردها، فهو يمثل العلاقة بين الأستاذ والطالب والمعرفة، وهذا التمثيل أساسي لغرض مقابلته بالتتابع الخطي من صنف الأستاذ ـــــــــــ الطالب. الذي كان سائدا في التقليد البيداغوجي القديم .

2ـــ التحويل التعليمياتي Transposition didactique

أصبح مفهوم التحويل التعليمياتي مفهوما شائعا ذا استعمال واسع في العلوم التي تهتم بالتربية والتعليم بعامة وتعليميات المواد بخاصة .

يعد مصطلح التحويل التعليمياتي مصطلحا مهاجرا فقد نشأ في مرحلته الجنينية في أحضان العلوم الاجتماعية، ثم انتقل إلى الرياضيات، ثم أخذ مسلكه وانتقل إلى تخصصات أخرى، فإذا هو الآن المصطلح المهيمن والطاغي على ما سواه من المصطلحات الأخرى في الثقافة التعليمياتية الراهنة، حتى أوشك أن يكون هو إياها، فحضوره في ميادين البحث النظري ومؤسسات التكوين أضحى اضطرارا لايمارى فيه ولايرد . (7)

تعد العملية التعليمية في حد ذاتها تحويلا دائما ومستمرا للمعارف والعلوم في نطاقها المرجعي، باعتبار التعليم هو اختزال لأعمال العلماء ونتائجهم التي حققوها في حقول معرفية مختلفة، ويكون هذا الاختزال واضحا بخاصة في مرحلة ما قبل

الجامعة، فالتحويل يقتضي التدرج الذي يراعي القدرات العقلية لدى المتعلم حسب الفترات الحاسمة في نموه الزمني والعقلي .

بيد أن الاختزال لايعني تشويه المعرفة واقتطاعها من هدفها الذي وجدت من أجله، بل لابد من الحفاظ على الخصوصيات العلمية لهذه المعرفة والحرص على تيسير تحويلها وإدراكها باسترفاد جميع الوسائل المتاحة لترقية العملية التعليمية.

أ ـــ التحويل التعليمياتي عند Michel Verret

يجمع جميع المتتبعين لنشأة مصطلح التحويل التعليمياتي وتطوره على أن الاستعمال الأول لهذا المفهوم كان على يد العالم الاجتماعي،Michel Verret في ميدان الدراسات الاجتماعية، إذ ما فتئ يؤكد أن الإجراء التعليمي لموضوع معرفي معين يستلزم بالضرورة القيام بكل التعديلات الممكنة التي تقتضيها عملية الانتقال والتحويل لهذا الموضوع من بيئته المعرفية التي نشأ في رحابها وهو جنين إلى البيئة المستقبلة التي هي الحقل الخصب لاستنبات هذا الموضوع واستثماره إجرائيا في الوسط التعليمي الذي هو الهدف والمآل.(8)

يظهر لنا، حينئذ، أن القصد إلى تعليم معرفة معينة هو إجراء تطبيقي لهذه المعرفة، أو بعبارة أخرى هو تفعيل قصدي لهذه المعرفة في الواقع، ومن أهم المجالات لتفعيل هذه المعرفة هو المجال التعليمي، ولكي تستحيل إلى معرفة مهيئة للتعليم لابد من تعديلها وتحويلها وفق متطلبات العملية التعليمية من حيث هي إجراء تكييفي واختزالي ونسقي في الوقت نفسه للمعرفة الوافدة حتى تكتسب شرعية الانتماء إلى الوسط التعليمي الذي له ضوابط خاصة تتماز من ضوابط المعرفة المرجعية.

كثيرا ما تطرح بعض التساؤلات، في ميدان تعليمية اللغات، عن كيفية استثمار النظريات اللسانية، بوصفها معرفة عالمة، في ترقية تعليم اللغات، وهي تساؤلات مشروعة بالقياس إلى الإطار المرجعي (خطاب علمي منجز حول الظاهرة اللغوية) وموضوع الدراسة (اللغة البشرية) .

ألا يمكن لنا تفعيل وظائف الخطاب، كما تصورها ياكبسون، في الوسط التعليمي ؟ باعتبار أن نظرية الاتصال معرفة عالمة قابلة في ذاتها للتحويل والاختزال لتستحيل إلى معرفة مهيئة لتعليم اللغات بعامة وإنتاج الخطاب وفهمه بخاصة .

إذا أردنا أن نستثمر بيسر هذه النظرية لابد لنا من القيام بالاجراءات التالية .

ـــــ تحديد الاطار المرجعي لهذه النظرية .

ـــــ اختزال مضامينها العلمية.

ـــــ تيسير مصطلحاتها المفتاحية .

ـــــ تحويلها إلى معرفة مهيئة للتعليم .

ـــــ ضبط مجال انزياحها المفترض وتحديد مسافاتها التعليمياتية:

أ ـــــ الانزياح من المعرفة العالمة (النظرية العلمية) إلى المعرفة المهيئة للتعليم (المقيدة في البرامج والوثائق التعليمية الرسمية)

ب ـــــ الانزياح من المعرفة المهيئة للتعليم إلى المعرفة المدرسة بالفعل (المنجزة في حالة تعليم، في زمان ومكان التعلم)

ج ـــــ المسافة بين المعرفة المدرسة بالفعل والمعرفة الكتسبة لدى المتعلمين .

وبعود على بدء ، نقول إن حرص، Michel Verret في مرحلة تأسيس المصطلحات والمفاهيم التعليمياتية، كان منصبا على التحويلات الاضطرارية التي نخضع خضوعا إلزاميا لسلطتها لأننا نلجأ إليها قسرا وليس اختيارا، وما كان ذلك كذلك إلا لأن أي إقدام على القيام بإجراء تطبيقي على المعرفة العالمة لأغراض تعليمية يلزم بضرورة إخضاع هذه المعرفة لتعديلات معللة ، فهي ليست تعديلات جزافية أو اعتباطية، لأنها من طبيعة المعرفة نفسها، إذ هي وجه آخر من تمظهراتها العلمية .

ومن ههنا فإن إخضاع هذه المعرفة للتعديلات اللازمة قد يضفي عليها شرعية الانتقال والتحول، وذلك حسب طبيعة المعرفة نفسها التي هي حقيقة متحولة وفق توزيعات التطبيقات الصادرة بشأنها .

ومن ههنا فإن نزعة نقل المعرفة وتحويلها تجد مبررا لها في ظاهرة تقسيم العمل التي تتميز بها المجتمعات المعاصرة، وهي المجتمعات التي تعكف باستمرار على تحرير الإجراءات العملية والتطبيقية من تعدد المعارف والعلوم، والحرص الدائم على إخراجها من سلطة التعميم النظري أو المرجعي.

وفي هذا السبيل نلفي اللاإنجازات العملية تجنح نحو الاستقلال والتفرد، وأصفى صورة لهذا التفرد تتبدى في ضرورة الفصل بين المعرفة من حيث هي معطى نظري أو مرجعي، والتوظيف العملي لهذه المعرفة في الواقع التجريبي للخبرة الإنسانية .

ما يمكن لنا الإيماءة إليه ههنا هو أن التحويل التعليمياتي قد تنشأ عنه مسافات حتمية تشكل مجالات إدراكية تربط بين محطات التحويل:

المعرفة المرجعية ــــــــــــــــــــــــــــــــ المعرفة المهيئة للتعليم

المعرفة المهيئة للتعليم ـــــــــــــــــــــــ المعرفة المدرسة بالفعل(9) .

قد نستخلص من وجهة نظر Verret حول الانتقال من معرفة إلى أخرى القضايا التالية :

1ـ يتجسد استثمار المعارف، في ضوء نزعة تقسيم العمل، بإجراءات تطبيقية عملية مختلفة :

ـــ إجراءات تتعلق بالابتكار والاختراع أو الإبداع (إنتاج المعرفة المرجعية)

ـــ إجراءات تتعلق بتوظيف هذه المعارف في الواقع .

إجراءات تتعلق بنقل المعرفة وتحويلها في مسار تمظهرها العلمي والتعليمياتي

ترتد هذه الإجراءات كلها إلى مرجعية مشتركة، وعلى الرغم من اختلافها وتعددها فإنها تسمح بتنظيم المعرفة، فالمعرفة المستخدمة في السياق التعليمي تختلف عن المعرفة في سياقها العلمي المحض.

2ـــ تتبدى الموضوعات المعرفية في حالتين اثنتين:

أ ـــ حالة الإشتراك المرجعي والتعميم النظري (إطار مرجعي مشترك)

ب ـــ حالة التخصيص والتمييز (كل إجراء على حدة له خصائصه المميزة)

ومن ههنا فإن الإشتراك المرجعي يجعل المعارف تنتظم وتتشكل في شبكة تسلسلية :

الابتكار أو الإبداع المعرفي ـ التمظهر العلمي ـ التمظهر التعليمياتي ـ الإنجاز .

3ـــ يقترن استثمار المعرفة وتطبيقها بثلاث مجموعات من الضوابط والتحديدات:

المجموعة الأولى : تخص المعرفة نفسها : من حيث تركيبها وتعقيدها، علاقتها بالإجرءات الابتكارية، طريقة إدماجها في النصوص والمدونات العلمية الكبرى في حقل علمي معين .

المجموعة الثانية : تخص متلقي المعرفة : عمر المتلقي وضعياته التعليمية، إدراكه المعرفي، مساره التعليمي، إنجازه العملي .

المجوعة الثالثة : تخص السياق المؤسساتي : وضعية المعلم، مهارته في تبليغ المعارف، الرتابة، التطور والاستمرارية مرتكزات البرمجة والتحويل في الوسط التعليمي.

4ـــ هناك ضوابط إجرائية لابد من التمسك بها لتحويل المعرفة تحويلا كاملا وهادفا، منها:

أ ـــ إخراج المعرفة من الإطار النظري (المرجعي) ؛ أي اقتطاعها من سياقها الأصلي والانتقال بها إلى سياق تطبيقي آخر.

ب ـــ عزل المعرفة عن انتمائها الشخصي ؛ أي إبعادها عن مبتكرها الأول، وإدماجها في انتماءات أكثر شمولية واتساعا .

ج ـــ برمجة المعرفة وتنظيمها في وحدات تعليمية مرتبة ترتيبا تطوريا يراعى فيه قدرات المتعلم وكفايته في إكتساب المعارف والمهارات .

د ـــ نشر المعرفة وترويجها في الوسط الاجتماعي والثقافي الذي يكون الحوالية الطبيعية للعملية التعليمية .

تسمح لنا هذه الإجراءات بالتمييز بين المعرفة القابلة للتحويل والمعرفة التي يعسر تحويلها.

وفي كل الأحوال فإن هذه الخصائص التي أومأنا إليها ليست بسلبية، بل هي عوامل فاعلة وجوهرية في نجاح عملية التحويل، لأن المعرفة التي تنتقى باعتماد المعطيات النظرية للتعليمية تحفظ المتعلم من كل الانزلاقات وتؤمن له جميع المسالك للوصول إلى الغايات والأهداف المرجوة وتحميه من أخطاء الأبحاث المضللة والمغالطة، وتحد من عشوائيته حتى لايتبدد جهده ويضيع في المتاهات الغامضة حينا، والمخيفة أحيانا أخرى التي تحيط بالموضوع المعرفي، سواء أكان ذلك يتعلق بنشأته المرجعية الأولى أم بمآله التعليمي (10)

ب ـــ التحويل التعليمياتي عند Chevallard Yves

لقد انتقل مصطلح التحويل التعليمياتي إلى الرياضات بعد أن اطلع علماء هذا الحقل العلمي الدقيق على الأعمال النظرية والتطبيقية في علم الاجتماع التي أنجزها Michel Verret واستثمروها في ترقية الإجراء التحويلي في الرياضيات وتعميمه في معالجة الصعوبات التي تعترض سبيل تحويل الرياضيات بمنطقها التجريدي إلى معرفة تعليمية .

في ضوء هذا التأثير والتأثر يضطلع Chevallard عالم الرياضيات بتأسيس الأرضية لنشأة تعليمية المواد (المعارف المنتظمة) حيث كل مادة مقصودة للتعلم تقتضي تعليمية خاصة تتميز بتميز موضوع الدراسة الذي يتحدد في مجال الانتقال من النظريات المرجعية إلى المعارف التعليمة.

لقد انبرى Chevallard يحدد بدقة، منذ البدء، حقل التعليمية بوصفها تخصصا علميا، فاستبدل الثنائية معلم/متعلم المؤطرة بيداغوجيا (التصور الثنائي للعملية

البيداغوجية) باصطناع مخطط ثلاثي (النظام التعليمياتي) يتشكل من ثلاثة أقطاب المعلم، المتعلم، المعرفة.

فالنظام التعليمياتي هو، حينئذ، تكوين يظهر في كل سنة ابتداء من شهر سبتمبر، يتمركز هذا التكوين حول معرفة محددة بكل دقة ووضوح في البرنامج التعليمي، وتتعززهذه المعرفة بوجود عقد تعليمياتي يعقد لتحقيق مشروع تعلمي / تعليمي، وتجسيده في الواقع بمساهمة الطرفين المعنيين المعلم والمتعلم (11)

يعرف Chevallard التحويل التعليمياتي " بأنه الانتقال من المعرفة العالمة أو المرجعية إلى المعرفة التعليميةIbid ,p18 (12)"

قد تتحرر المعارف المرجعية من ضوابط المؤسسة العلمية التي تنتمي إليها عندما تدرج ضمن مسار تعليمي اختزالي، فتكتسب في هذا السياق التمدرس الجديد ضوابط أخرى يقتضيها النظام الهدف (Système cible) لم تكن مألوفة في النظام المصدر(Système source) .

ومن ثمة فإن الضوابط الطارئة تحدد المسار الجديد للمعرفة الوافدة في الوسط التعليمي وفق الأهداف والغايات العامة والخاصة التي توجه النظام التعليمياتي حسب سيرورة نقل المعارف وتحويلها واختزالها لغرض تعليمي محدد سلف .

ولا يمكن لهذه السرورة الناقلة والمحولة أن يتحدد معالمها ويضبط مجالها الإدراكي الا بتهيئة الأرضية المرجعية لإعمال الفكر في العناصر الإيجابية والفاعلة لهذه المعارف من الناحية التعليمية، لتعميق الانتقاء والاختيار الذي يعد شرطا صروريا للانتقال الناجح من المعارف العالمة إلى المعارف التعليمية .

لتحقيق هذه الأغراض التي أومأنا إليها سالفا لابد من الالتزام بالقضايا التالية:

1ـ العزل السياقي : إخراج المحتوى المعرفي أو المفهوم المراد تعليمه من نطاقه المرجعي أو العلم الأصيل.

2ـ الإدماج السياقي : إدخال المحتوى المعرفي أو سلسلة المفاهيم والتصورات الإدراكية في السياق الهدف (Contexte cible) وهو السياق التعليمي.

3ـ التجريد يقصد بالتجريد ههنا هو أن المفهوم المقصود تعليمه، سواء أحافظ على حده الأصلي أم لم يحافظ، سوف لايظل مرتبطا بمنتجه أو ميدانه العلمي المحض.

4ـ البرمجة : يوضع المفهوم المراد تعليمه في شبكة تلاحمية تشكل بنية متكاملة من المفاهيم وجدت لغرض تعليمي / تعلمي مفترض حدد مجاله الإدراكي سلفا .

5ـ الإشهار والترويج : تعين المعارف التعليمية وتحدد بنص رسمي تشرف على نشره مؤسسة النظام التعليمي وتسهر على إلزامية تطبيقه وتعقب مساره الإجرائي وضبط أهدافه وحصر معوقاته .

6ـ المراقبة : تتم مراقبة تحويل المعرفة باستخدام إجراءات تسمح بتزكية المعارف المكتسبة وتمنح شهادات بشأنها .

يجدر بنا في هذا السبيل الذي نحن بشأنه أن نميز بين نوعين من التحويل التعليمياتي :

1ـ التحويل الخارجي الذي يمثله المؤلفون وواضعوا البرامج وكتاب المقالات والنشريات التعليمية والبيداغوجية.

2ـ التحويل الداخلي : الذي يمثله الأستاذ والمعلمون الممارسون الفعليون للعملية التعليمية **(13)**

تكتسب نظرية التحويل التعليمياتي، كما تمثلها، Chevallard قوتها من حيث كونها ذات مفاهيم واضحة المعالم ما فتئت تقدم الدعم المرجعي الإجرائي لتحليل مستويات مختلفة:

المستوى الأول : يتعلق بنظام المعارف وتبرير تجددها في الوسط التعليمي.

المستوى الثاني : يتعلق بفاعل التحويل ومنطق تدخله .

المستوى الثالث : يتعلق بنظام المواد التعليمية وغاياتها الثقافية والاجتماعية.

لقد أسهم العمل الذي قام به Chevallard وآخرون في إبراز التعليمية بوصفها تخصصا علميا، ومن ثمة فإن التحويل التعليمياتي يسمح بـــ:

ـ تحديد الموضوعات وضبط مجالها الإدراكي.

ـ ترقية طرائق الاختيار.

ـ تحليل المعرفة التعليمية (حسب التعاقب التاريخي والتأصيل الابيستمولوجي)

ـ تفعيل الخطاب في المؤسسة التعليمية (الخطاب العلمي، الخطاب التعميمي البسيط، الخطاب التكويني، الخطاب التعليمي والبيداغوجي)

إذا قصدنا التعميم نستطيع أن نقول، حينئذ، أن لفظ (تعليمياتي) وصف بشأن: حقل معين، أبحاث، موضوعات، طرائق، خطابات ...

نقول شكل تعليمياتي، نظام تعليمياتي، تحويل تعليمياتي، عقد تعليمياتي، خطاب تعليمياتي. يركز هذا الوصف على مرتكزات (مفاهيم وتمثلات معرفية) تسمح بتحديد نظرية علمية مرجعية معينة (14)

بدأ مفهوم التحويل التعليمياتي يتحدد بدقة بفضل جهود،Chevallard إذ أفرد حيزا مهما في العنوان الفرعي : من المعرفة العالمة إلى المعرفة التعليمية، من كتابه (1985)والذي أعاد نشره في سنة (1991)، وهو كتاب أنجز لترقية البحث في تعليمة الرياضات، بالتحديد التحويلات الخاصة بنظريات علماء الرياضات عندما تتحول إلى معارف مدرسية انطلاقا من الوثائق التربوية والبرامج التعليمية إلى الدرس الفعلي داخل القسم .

لقد اغتدى هذا الكتاب مرجعا متميزا لتخصصات أخرى فكان chevallard يحرص حرصا شديدا على توسيع المجال الاستعمالي للتحويل التعليمياتي ليشمل المعارف التي تنعت عادة بالمعارف العالمة التي تتحول حتما إلى معارف تعليمة، مثل الرياضيات والعلوم الطبيعية وكذا العلوم الإنسانية والاجتماعية (15) .

ويرى بعضهم أنه يمكن لنا توسيع نظرية التحويل التعليمياتي لتشمل المعارف الخبيرة (Savoirs experts) ومن قبل وفي نفس هذا الاتجاه كان Martinand (1986) قد استخدم مصطلح التطبيقات المرجعية، وشاع هذا المصطلح في الميدان التكنولوجي والإعلام الآلي، وانتقل إلى بعض التخصصات التطبيقية كاللسانيات والفنون والأعمال اليدوية والتربية البدنية والتكوين المهني .

وإذا أخذنا بعين الاعتبار هذا التوسيع يمكن لنا، حينئذ، اعتماد مصدرين للتحويل التعليمياتي:

أحدهما : المعارف العالمة والخبيرة .

والآخر : التطبيقات الاجتماعية .

منذ البدء كان Chevallard يحرص على جعل التحويل التعليمياتي أداة قاعدية لمشروعه التعليمي الهادف إلى جعل تعليمية الرياضيات علما قائما بذاته(16).

يقتضي التحويل التعليمياتي في نظر Chevallard تحديد المسافة التي تفصل بين المجالين (المرجعي والتعليمي) فهو الوسيلة الفاعلة التي تؤدي إلى القطيعة التي يجب أن تحدثها التعليمية لكي يتعين مجالها الخاص . (17)

عندما نتأمل وجهة نظر Chevallard نلاحظ أن الكلمات المفتاحية المهيمنة هي (المسافة الإجبارية) و (القطيعة) مما يؤكد أن موضوع الدراسة في التعليمية هو تحليل الانزياحات، كما يقول بعض الباحثين (Gilbert Arsac) هو "دراسة القيود التي تضبط المعرفة التعليمية " (18)

يقول Michel Verret في هذا السياق " إن تحضير الدرس هو بلا شك العمل من أجل التحويل التعليمياتي، أو بالأحرى العمل في التحويل التعليمياتي نفسه "(19)

يتبين لنا، حينئذ، أن الانتقال من النظريات المرجعية (النظريات العلمية) إلى المعارف التعليمية يقتضي بالضرورة إجراء تغيير جذري في طبيعة هذه المعارف.

يمكن لنا أن نشير في هذا السياق إلى أن النظريات العلمية التي أنجزها علماء اللسانيات حول موضوع اللغة البشرية (المعرفة المرجعية للسانيات) يمكن تحويلها إلى معرفة تعليمية بعد تعديلها واختزالها ،فتستحيل إذذاك إلى وسائل مساعدة لإنتاج الخطاب وفهمه، لأن تعليمية اللغات ليس من شأنها تكوين باحثين لسانيين لإنتاج الخطاب العلمي، وإنما هدفها هو تكوين متعلمين قادرين على إنتاج الخطاب التواصلي .

ومن ههنا فإن الخطاب العلمي المنجز حول اللغة، عندما يحول إلى خطاب مهيئ للتعلم، يصبح وسيلة فاعلة في ترقية العملية التعليمية باكتساب المهارات اللازمة لإنتاج الخطاب في سياقات ومواقف تواصلية (ثقافية واجتماعية) مختلفة.

للانزياحات التعليمياتية مجالات، منها:

أ ـــ الانزياح بين النظريات المرجعية (المعارف العالمة) والمعارف المهيئة للتعليم.

ب ـــ الإنزياح بين المعارف المهيئة للتعليم والمعارف المدرسة بالفعل داخل القسم.

ج ـــ الانزياح بين المعارف التي يقدمها الأساتذة والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين . عندما نذكر ههنا هذا التعاقب من الانزياحات نكون قد حددنا بذلك المسافات بين المعارف لضبط المسار التعليمي الذي يستدعي إدراكا خاصا لخصوصية كل مسافة.

وقد يتحقق لدينا، في ضوء هذا التصور للمسار التعليمي، أن التحويل التعليمياتي لا ينحصر فقط، كما يبدوفي الظاهر، في المسافة بين المعارف المرجعية والمعارف المهيئة للتعليم التي تظهر في البرامج و الوثائق البيداغوجية، بل قد يتوسع قد يتوسع مجاله التحليلي ليشمل مسافات أخرى تعد ضرورية لاكتمال العملية العليمية لا يمكن تجاهلها أبدا، وأعني بذلك المسافة بين المعارف المهيئة للتعليم، كما يتصورها النظام التعليمي (المعارف المقيدة في الوثائق الرسمية) والمعارف التي تمارس بالفعل داخل القسم من حيث هي دروس تقدم وفق خطة معينة محددة لها زمانها الذي يضبطها، ولها أهدافها وغاياتا التي تحددها

وقد لا يتوقف التحويل التعليمياتي عند هذا الحد، بل يتجاوز ذلك بانصرافه إلى تحليل المسافة بين المعارف المدرسة بالفعل والمعارف المكتسبة لدى المتعلمين، والوسيلة الوحيدة التي يعول عليها للتأكد من الانتقال السليم من مسافة إلى أخرى هو التقويم المستمر والهادف .

يرتكز التقويم على المهارات التي يكتسبها المتعلمون، وردود أفعالهم إزاء المفاهيم التعليمية والتصورات التي كونوها بتفاعلهم المباشر مع المعرفة التعليمية. فتنصرف الجهود إلى تكوين جملة من الانتقادات وتحليلها بالأخذ بعين الاعتبار المسافة بين المعارف بتكثيف الملاحظات حول المعارف المكتسبة، والحرص على معاينة الأعمال المنجزة . (20)

يقر Chevallard (1989) منذ البدء بأن المعرفة لا توجد في فراغ بمعزل عن المجتمع، فالمعرفة ضرورة اجتماعية، فهي إذذاك مرتبطة بزمان ومكان بعينه، وبنطاق اجتماعي يؤطرها، وبموؤسسة تسهر على تثمينها وتفعيلها في الوقت نفسه.

وقد يتضح ذلك أكثر بما يلي :

1ـ تنتمي كل معرفة إلى نظام معين.

2ـ يمكن لكل عنصر من عناصر المعرفة أن يخترق نظامه، وينتقل إلى نظام آخر ويكتسب ضوابط النظام الهدف.

3ـ كل عنصر من عناصر المعرفة يقبل في ذاته التغيير والتعديل وإلا يتعذر وضعه في نظام آخر.

ومن ثمة فإن للمعرفة مسارات ثلاثة :

1ـ مسار الإنتاج

2ـــ مسار الاستخدام

3ـــ مسار التعليم.

وهي مسارات تراتبية تكاملية، ويتم الانتقال من مسار إلى آخر عن طريق التحويل، ولذلك يمكن لنا أن نتحدث عن التحويل التعليمياتي عندما تكون المؤسسة أو النظام الهدف نظاما تعليميا .

يمكن لنا القول، حينئذ، أن التعليمية هي دراسة نسقية للمواقف التي تشكل النطاق الذي يجعل شخصا ما يعدل بإرادته علاقته بالمعارف عن طريق التحويل.

يرى بعضهم أن دور نظرية التحويل التعلمياتي تنحصر في مقاربة المسائل التالية:

1ـــ إشكالية شرعية المعارف التعليمية، كيف يمكن لنا إضفاء الشرعية على وجود المعارف التعليمية ؟ماهي المرجعية المؤهلة لذلك ؟

2ـــ ماهي مسافة التحويل بين المعرفة المرجعية والمعرفة التعليمية ؟

3ـــ نسقية العدول والانزياح المعرفي . هل الانزياح من المعرفة المرجعية إلى المعرفة التعليمية هو انزياح اضطراري تقتضيه المؤسسة التعليمية ؟ ماهي الضوابط التي يمكن وضعها لهذا الانزياح؟

ومن ههنا فإن المعارف، سواء أكانت مرجعية أم عالمة، فهي مؤهلة لأن تتحول إلى معارف تعليمية، فكل عنصر معرفي قابل في ذاته لأن يتحول إلى موضوع تعليمي، ولكن ذلك لايتحقق إلا بضوابط كان Chevallard قد حددها (1985) باعتماد ما جاء به (Verret 1975) وهي:

1ـــ اختزال المعرفة (تحديد المعارف الجزئية واختزالها للانتقال بيسر من الخطاب العلمي إلى الخطاب التعليمي)

2ـــ تجريد المعرفة.

3ـــ البرمجة والافتراض.

4ـــ نشر المعرفة وترويجها.

5ـــ المراقبة الاجتماعية للتعليم .(21)

إن ما نطمح إليه هو إيجاد سبل التواصل بين العناصر الفاعلة في المؤسسة التعليمة بجميع مكوناتها لترسيخ مبدأ التعددية في الوسط التعليمي الذي تتعايش فيه لغات وثقافات مختلفة لإثراء الحصيلة المعرفية لدى المتعلم.

قد تطرح بعض الأسئلة في سياق تعميق البحث في موضوع دور المتعلم في اكتساب المعرفة، تتعلق بتحديد دقيق للمجال الإدراكي التعليمي والتعلمي، منها:

ـــ ماذا نعني بتعلم اللغة ؟

ـــ ماذا نعني باستعمالها ؟

ـــ ماهي العمليات الذهنية والإجرائية التي تتدخل في تعلم اللغة ؟

ـــ ماهي الشروط التي يجب توافرها، وماهي الظروف والوسائل المساعدة التي تجعل المتعلم يكتسب اللغة ؟

إذا أردنا أن نجيب عن هذه الأسئلة فلابد لنا من اعتماد المبررات الكافية التي تساعدنا في تحقيق ذلك، ومن أهم هذه المبررات أن اللغة ليست معطى سابقا لعملية التعلم، وإنما اللغة يكونها االمتعلم نفسه برغبته الذاتية في اكتساب نظام لغوي معين، يعني ذلك أن نشاط المتعلم وتفاعله اللغوي الخاص، يؤدي به إلى تكوين نظام من التمثلات الشخصية اللغة الهدف.

ومن هذا المنطلق فإن تعلم اللغة هو اكتساب قانون باطني للغة الهدف ينشأ تدريجيا عن تمثلات مرحلية تطورية يكونها المتعلم ويتم تنظيمها في شكل نسق.

ومن ثمة فإن تعلم اللغة هو اكتساب المهارات اللازمة لاستخدامها، بامتلاك عدد معين من الإجراءات والأساليب التلفظية وربطها بقوانين اللغة المضمرة . وانطلاقا من هذا التصور فإن اللغة الأجنبية هي بالنسبة للمتعلم بناء جديد لنظام جديد، يكون هذا البناء بسبيلين:

1ـــ سبيل التعميم : إدراك السمات المشتركة بين العناصر اللسانية.

2ـــ سبيل التمييز : إدراك الاختلافات بين العناصر اللسانية .

فالأخطاء التي تلاحظ عادة في بداية اكتساب نظام اللغة سببها الإفراط في التعميم أو التمييز أو هما معا.

ومن أهم الإجراءات التي تحمـــــــــي المتعلم من الإنزلاق أثناء بنائه للغة الهدف ما يلي:

1ـــ الإعادة والتكرار (تعريف الجديد)

2ـــ المقارنة (تقريب المعرف)

3ـــ تكوين فرضيات حول المعنى أو الوظيفة ثم إخضاع هذه الفرضيات للتجربة والاختبار وتصويب ما يمكن تصويبه ثم حفظها.

وقد تتعزز هذه الإجراءات وتكتمل لتحقيق الأغراض المتوخاة بالإنجازات التالية :

1ـــ تفعيل المكتسبات اللغوية في الوسط اللغوي (لتأكيد الدلالة القصدية للأشكال اللغوية الجديدة)

2ـــ اختبار المعطيات اللغوية الجديدة وفحصها من قبل المتعلم، وعزل ما يمكن عزله بإدراجها في النسق اللغوي الجديد (الاستخدام الصوتي، المورفولوجي، التركيبي)

3ـــ إخضاع المكتسبات اللغوية لتطبيقات فعلية بوساطة نشاطات تحولية في مواقف جديدة تسمح بتخزين التمثلات التي كونها المتعلم في مساره التعليمي .

يكون المتعلم تمثلاته حول اللغة الهدف (نظرته الخاصة لقانون اللغة) ولايراعي عادة التعليم المنظم، وفي بعض الأحيان يكون عكسه تماما، ويرتكز هذا النشاط التمثلي في الواقع على الملفوظات المنجزة بالفعل داخل القسم في مواقف وسياقات مختلفة تثري العملية التلفظية وتعززها، وقد يتجاوز هذا النشاط طاقة المواد اللغوية الموضوعة للتعليم .

وينحصر دور المعلم في تفعيل النشاط اللساني لدى المتعلم، وتعزيزه وإثرائه وترقيته، مع الحرص الشديد على تدعيمه باصطناع الوسائل المساعدة اللازمة، وتهيئة الظروف الكافية لاستمراره ومراقبته بالتقويم الدائم .

قد تطرح بعض الأسئلة، في رحاب تعليمية اللغات، لإثارة اهتمامات مشتركة بشأن مركز الاستقطاب في تعليم اللغات وتفعيل آليات التحصيل والاكتساب للنظام اللساني بجميع مكوناته الصوتية والتركيبية والدلالية . تتمركز هذه الأسئلة الاستراتيجية عادة على ما يلي:

1ـــ اللغة بوصفها موضوعا للتعليم والتعلم : ما هي اللغة التي نتعلمها ؟ وما هي اللغة التي نعلمها ؟

2ـــ دور المتعلم في تكوين مهاراته : كيف نعلمه اللغة ؟ وكيف نعلمه استخدام اللغة ؟

3ـــ دور الأستاذ في إنجاح العملية التعليمية : كيف يمكن له تيسير تعلم/تعليم لغة ما ؟

4ـــ علاقة اللغة بالخطاب : أي شيء نعلمه ؟ وأي شيء نتعلمه؟ اللغة أم الخطاب؟

إن أقل الناس خبرة بتعليمية اللغات يدرك لامحالة أن الجانب الطاغي على ما سواه في تعليم اللغات هو الجانب التواصلي للغة ؛ أي التركيز على الوظيفة التواصلية دون غيرها من الوظائف الأخرى، فتستحيل الوظيفة التواصلية إلى هدف رئيس، أما الأهداف الأخرى التي تتعلق بالمفاهيم العامة والعناصر الثقافية، فهي أهداف لاحقة ليست مقصودة لذاتها في تعليمية اللغات، فهي إذذاك غايات عرضية ليس إلا.

كما أن الطابع المميز للغة والغالب في الاعتقاد والاستعمال هو أن اللغة وسيلة موصلة إلى شيء آخر، فنحن نقرأ لكي نفهم، لكي نتلقى، لكي نستجيب، ونسمع كذلك،ونتكلم لغاية ونكتب للغاية نفسها . وبناء على هذه الخصائص والأفعال فإن اللغة، من وجهة نظر التعليمية، هي وسيلة وليست غاية في ذاتها .

ومن ههنا فإن البدء بالجانب الشفوي في تعليم اللغات يجد مبررا له في كون الجانب الفعلي والحسي للعملية التواصلية هو الحضور السمعي ـــ النطقي الذي يلازم التواصل بين أفراد المجتمع اللغوي، لذلك نجد المهتمين بتعليم اللغات يحرصون حرصا شديدا على ترسيخ مبدأ التدريب على إنتاج الملفوظات الشفوية في سياقات ومواقف تعليمية معينة.

ومن ثمة فإن التدريب على تلقي الملفوظات الشفوية وفهمها له نتائج عدة منها:

1ـــ جعل المتعلم في ظروف وأسباب تسمح له بتكوين فرضيات انطلاقا مما يسمع، الجمع بين معارفه الشكلية (قواعد اللغة وأساليبها)، ومعارفه المرجعية.

2ـــ مساعدته على امتلاك وظائف الخطاب بتكرارها باستمرار في خطابه داخل الوسط التعليمي في مرحلة التمدرس وخارجه لاحقا.

ليست الغاية من تعليم اللغات هو استخدام قوانين وقواعد لسلسلة من العمليات التلفظية الشكلية بمراعاة عوارض موفولوجية وتركيبية مقترنة بقيم ضمنية، بل الغاية هي الفعل التواصلي في حد ذاته، بوصفه عملية تلفظية، تستدعي وجود آليات أسلوبية وتداولية.

وإذا توخينا التوضيح أكثر نقول إن اكتساب المعايير اللغوية على المستوى المورفولوجي والتركيبي والمعجمي ليس بكاف لتحقيق التواصل، فلابد، حينئذ، من اكتساب مهارات العملية التلفظية في سياقها التداولي، وهي المهارات التي تساعد على استخدام مجموعة من المعلومات اللسانية والعادات اللغوية في سياقها التداولي المألوف، وتنظيمها وفق مخطط عملي شخصي من أجل تحقيق الفعل التواصلي .

وماكان ذلك إلا النظام اللساني، كم تؤكد ذلك النظرية اللسانية المعاصرة، يتكون من أنظمة صغرى Micros --systemes تتشكل من ملفوظات وليس من جمل، تنجز هذه الملفوظات في مواقف وسياقات تلفظية خاصة (زمان، مكان، قصد)(22)

هوامش وإحالات

1ـــ نستخدم مصطلح (تعليمياتي) نسبة إلى (Didactique) ونستخدم مصطلح (تعليمي) نسبة إلى التعليم(L'enseignement)

2ـــ ينظر يحيى اليحياوي، العولمة ورهانات الإعلام، سلسلة شراع طنجة2 ـــالدار البيضاء ـــ العدد33 (1998) ص24 .

3ـــ ينظر عصمت الحسين، العالم الإسلامي وتحديات العولمة، مجلة الكلمة العدد19 (1998) ص78 قبرص .

4ـــ ينظر مؤتمر اليونسكو حول التنوع الثقافي باريس 2001/10/02 www.unesco.org

5ـــ يونسكو براس، مكتب الخدمات الصحفيةUNESCO www.unesco.org

6--Voir, Audet Louise :Etude contrastive dans un cadre dynamique d'analyse du processus de traduction . www. acfas.ca

7 -- Voir, André Petit Jean, op,cit ,p7.

8 -Voir, Terrisse André et Leziart. Y (1997) : L'emergence d'une notion :La transposition didactique .Entretiens avec Michel Verret ,les sciences de l'éducation, n°3/1997 ,p7

9 -- Voir:Michel Verret,(1975): Le temps des études , 2 volumes , Paris , Honoré Champion.P140.

10 --Voir, Jean Paul Bronckart, Itziar Plazaola Giger : La transposition didactique .histoire et perspectives d'une problématique. Pratiques, n°97 - 98 juin1998 P36/

11 -- Voir , Chevallard.Y :(1985) La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné, Grenoble, La pensée sauvage (Réédition augmentée en 19991) p22

12 -- Ibid ,p18

13 -- voir Petit Jean , op , cit p10

14 -- Ibid, p 14

15 -- Voir, Philippe Perrenoud :La transposition didactique à partir de pratiques :Des savoirs aux compétences (Sciences de l'éducation)n°3 pp 487-514 Montréal 1998.

16 -- Jacob Daniel (1989) :Reformulation et transposition dans les manuel scientifiques .Les cahiers du CRELEF. N°28P11

17 -- Voir:Chevallard Yves (1985) : op , cit p13

18 -- Terrisse André et Leziart Y (1997) , op , cit p 8

19 -- Michel Verret (1974) :Le temps des études, Mémoire de soutenance de thèse ,Université .Paris 5 p17

20 -- Voir :Claudine Garcia -- Debanc: Transpositions didactiques et chaîne de reformulation des savoirs Pratiques n° 97-98 , juin 1998 pp136- 137

21 لتعميق هذا الموضوع يمكن العودة إلى المراجع التالية

A -- Y. Chevallard et M.Jullien(1989) :Sur l'enseignement des fractions au Collège .Publication de l'IREM d'Aix_Marséille,n°15.

B Y.Chevallard(1985) .La transposition didactique du savoir savant au savoir enseigné.éd:La Pensée Sauvage, Grenoble (1991, 2eme édition.)

C -- Y.Chevallard: (1991) :Concepts fondamentaux de la didactique :perspectives apportées par une approche anthropologique ,Recherches en didactique des Mathématique .Vol:12/1 pp73- 112 éd:La Pensée Sauvage,Grenoble.

22 -- Voir, Alain Jambin (I.A.I.P.R): Réflexion sur la didactique des langues ,http:// www.ac-toulouse.fr