المقوّمات المعرفية لتعليميات اللغات وآليات تفعيلها لتطوير تعليم اللغة العربية

د.لطيفة هباشي
جامعة عنابة

تقديم:

يقوم هذا المقال على فرضيتين؛ تتمثل الأولى في أن التعامل مع أي معرفة فهما أو توظيفا لا يتحقق إلّا بعد ضبط أسس هذه المعرفة ومقوّماتها الابستيمولوجية، التي تقيم صرحها، وتحدّد خصوصياتها المميزة لها عن بقية المعارف والتخصصات الأخرى .

وأمّا الثانية فمتعلقة بالواقع العلمي العربي؛ فالمتابع لما يُكتب وينتج من أبحاث وكتابات في مجال تعليميات اللغات (Didactique des langues)ليلاحظ أن هذه المعرفة لا زالت غريبة عن ثقافتنا؛ فلم تعرف استقرارا حتى في تسميتها (تعليميات –تعليمية-لسانيات تعليمية-ديداكتيك- تدريسية-علم التدريس...)، و لم تتخلّص بعد من تلك النزعة التربوية التقليدية التي تُسقط على جميع القضايا المتعلقة بالتعليم. فكان من نتائج ذلك عدم الاستفادة منها في تطوير تعليم اللغة العربية بالشكل المناسب.

ولأن ممارسة أي معرفة تتطلب وعيا بمقوماتها ومفاهيمها جاء هذا المقال ليبرز المقومات المعرفية لتعليميات اللغات، ويستنتج الآليات الكفيلة بتفعيل هذه المعرفة، وتوظيفها بالصورة الصحيحة في تطوير تعليم اللغة العربية.

من هذا المنطلق يسعى هذا المقال إلى مناقشة العناصر الآتية:

1- المقومات المعرفية لتعليميات اللغات:

- طبيعتها:التفاعل ، التنظير، التطبيق، التجريب.
- أسسها المنهجية: خصوصية المادة الدراسية، تضافر التخصّصات، الحركية والتجدّد.
- مكوّناتها المعرفية: المكوّن الابستيمولوجي، المكوّن السوسيوثقافي.

2-آليات تفعيل مقوّماتها فيتطوير تعليم اللغة العربية:

-آلية التحسيس-آلية التكوين-آلية التقييس.

1- طبيعـــة تعليميات اللّغات:

عرفت تعليميات اللّغات خلال مراحل تطورها وتشكّل مفهومها عدة رؤى وخطابات،اجتمعت في سعيها إلى التفكير في التعلّم والتعليم، والبت في شؤونه بطريقة علمية، وذلك من حيث أنها «العلم الذي يسعى إلى فهم أفضل لكيفية جعل التعليم قادرا على أن يكون اكتسابا، وذلك من أجل اقتراح سبل تعزيز الانتقال بينهما»[1]؛ بمعنى أنها العلم الذي يبحث عن الإجراءات والسبل التي تمكن من الانتقال بتعليم اللّغات من مجرد تعليم،قد ينتهي بانتهاء الوضعيات التعليمية، إلى اكتساب يسمح للمتعلم بممارسة اللغة في مواقفها التواصلية الطبيعية.

وقد اختلفت تلك الرؤى والخطابات في تحديدها لمجال تعليميات اللّغات ومادتها وموضوعها، والجوانب التعليمية المتصلة بها، معبرة عن تلك الحساسية الكبيرة التي يتميز بها هذا العلم من جهة، وزئبقيته من جهة أخرى، فاختلفت حولها الخطابات باختلاف المرجعية المعرفيةأو الفلسفية المستند إليها، وتشكّلت بينها وبين عددمن المعارف والتخصّصات علاقات وتقاطعات وإشكاليات.

إذ نتبيّن من خلال تتبّع بعض التعريفات التي حاولت ضبط الحدود المعرفية لتعليميات اللّغاتأنها اختلفت في تحديد طبيعتها اختلافا جوهريا في بعض الأحيان، ولكنها اتّفقت في سعيها نحو التماس خصوصية هذا العلم ضمن شبكة من المعارف؛ فمن هذه الآراء نذكر رأي"كوستcoste" حين عرّفها على أنها:«مجموع الخطابات (المكتوبة والمنطوقة) المنتَجة حول تعليم وتعلّم المعارف والمهارات المساهمة في معرفة واستعمال لغة غير لغة المنشأ»[2]

إن حصر طبيعة تعليميات اللّغات في أنها خطاب منجز وجاهز ينزع منها خصوصية علمية، تتمثّل في حركيتها و قابلية بحوثها للتجدّد و التجريب، إذ إنّها علم لا يهدف إلى إنتاج خطابات بقدر ما يهدف إلى تقديم إجراءات وتقنيات قابلة للتجريب والتطبيق، وهذه هي طبيعته الأصلية. وأمّا اعتباره خطابا فذلك ما تفرضه دراسة منجز العلم؛ ثم أن تعليميات اللّغات – حسب هذا التعريف- خطاب فوقي يدور حول التعليم والتعلّم، فيخرِج من دائرته كل الخطابات والعمليات المنتَجة والممارسات الحاصلة في ميدان التعليم، وبالضبط داخل الفصول الدراسية.

وربما يكون رأي"موارون"(Moirond) أدق من هذه الناحية حين عرّفت تعليميات اللّغات على أنها مجموع خطابين مختلفين؛ يصف الأوّل ما يحدث داخل الفصل، والثاني الذي ينتج حول التعليم والتعلّم، وهو خطاب يدور حول الفصل ولا يلجه.[3]

وأما "بيرانPuren" فينفي ما ذهب إليه "كوست" و"موارون"، إذ يرى أنها ليست خطابا ولا نظرية بل هي أنموذج، فعرّفها على أنّها "علم لملاحظة تدخّل آليات التعلّم والتعليم"[4]، ويقوم تعريفه هذا على التفريق بين مفهوم النظرية؛ التي تقترح وصفا للحقيقة كما هي (مثل التحليل اللغوي للحدث اللساني، أو تحليل الآليات المعرفية المستخدمة في تعلّم اللّغة)، ومفهوم الأنموذج الذي يقدّم كيفية التعامل مع الحقيقة، وبذلك فهو في الآن نفسه أداة لفهم الحقيقة ومخطط تنظيمي لممارستها. ويستدل "بيران" في هذه النقطة بالمعلم والمتعلّمين الذين يعتمدون على نماذج وليس على نظريات[5].

ولئن جانب "بيران" في تعريفه هذا كثيرا من الصواب إلا أنه قد ركّز على ما تنتهي إليه تعليميات اللّغات، وهو الأنموذج الذي يمثّل اقتراحها بعد بحوث تطبيقية مستوحاة من سيرورة العملية التعليمية، وتفكير نظري متعدّد التخصّصات، ووفق منهجية علمية قوامها التجريب، ثم إن الأنموذج لا يعدو أن يكون إلا «أداة مفاهيمية ومنهجية توجه الباحثين في دراساتهم، ذلك أنهم عادة ما يلجؤون إلى النماذج لوصف وتحليل الظواهر التي هم بصدد دراستها»[6]، وبهذا المفهوم فإنه تمثُّل مبسّط لواقع العملية التعليمية، يمكّننا من فهمها ومعرفة عناصرها، وكأنه يعطي تصميما مصغرا لها يسهل سحبه على حالات أخرى.

وعليه فمن الإجحاف أن تختزل تعليميات اللّغات في نماذج هي في أصلها مختزلة ومركزة[7]؛ بل إن هذا المذهب يحدّد ويحصر أبعادها في البعد التعليمي الذي لا يخرج عن الفصل الدراسي، ويغفل السياقات والظروف الثقافية والاجتماعية، التي تتم في ظلها وتحت تأثيرها العملية التعليمية. وهو الأمر الذي تنبّه إليه "بوبار (Boyer)، عندما أعطى التعليميات بعدا إنسانيا واجتماعيا إلى جانب بعدها التعليمي المدرسي، فعرّفها على أنّها «نقطة تقاطع تتداخل فيها المطالب النظرية والمنهجية والتطبيقية»[8].

يبدو من خلال الآراء السابقة حول تعريف تعليميات اللّغات، أنّها منفتحة على عدة أبعاد تعكس الطبيعة المعقّدة لعمليتي التعلّم والتعليم، بل إن هذه الدرجة الكبيرة من الانفتاح- التي لا تلغي الصرامة العلمية- قد دفعت البعض إلى القول: بأنّها "ليست

علما ولا تكنولوجيا بل هي براكسيولوجيا (Praxéologie)؛ أي أنّها بحث يدرس الوسائل والغايات ومبادئ الاشتغال والقرارات، ومهمّتها معقّدة تتمثّل في تنمية المعرفة التي حُوِّلت من معرفة علمية إلى معرفة تعليمية.[9]

والبراكسيولوجيا هي« عملية تسعى إلى وضع مستويين لأي وضعية هما (العام والخاص) في حالة ارتباط حركي وتطوري، أي وضعها في حالة تفاعل مستمر»[10]، وبهذا المفهوم فإن تعليميات اللّغات تسعى إلى وضع جميع عناصر وأبعاد العملية التعليمية في حالة تفاعل، وذلك لن يتأتي إلا بتوظيف عدد من المعارف النظرية والتطبيقية في بحوث متجدّدة.

إن البراكسيولوجيا من هذه الناحية عملية تفاعل، ومن الناحية الابستيمولوجية هي حسب" عبدالكريم غريب" علوم الآداء؛ وهي العلوم« التي تقوم على دعامتين :

* معرفة نظرية: تتمثل في قوانين كل علم ومبادئه ونظرياته.

* ممارسات في الواقع العملي. تجرى على هدي المعارف النظرية بهدف اختبار مدى صدق هذه المعارف النظرية»[11].

تشكل البراكسيولوجيا بهذا المفهوم صنفا خاصا من أصناف العلوم فهي ليست علما نظريا ولا تطبيقيا، وإنما هي علم نظري وتطبيقي يسعى إلى اختبار نتائجه وتعديلها بنفسه، دون تفويض ذلك إلى علم آخر.

بعد عرض نماذج من التعريفات التي كما رأينا اختلفت في تحديدها لماهية تعليميات اللّغات، ومهما شقّت مهمّة الانتصار لأحدها فإنه لا يمكن التغاضي عن عدد من السّمات المستنتجة، التي نراها قادرة على رسم معالم هذا التخصّص ضمن العلوم الأخرى؛ وهي التفاعل، والتنظير، والتطبيق، والتجريب.

فأمّا التفاعل فهو ميزة ارتقت إلى درجة أن أصبحت وضعية طبيعية في تعليميات اللّغات، وذلك أنه موجود في ثلاثة مستويات: أوّلها التفاعل داخل العملية التعليمية، والذي يظهر من خلال اهتمامها بسيرورتي التعلّم و التعليم كعمليتين متفاعلتين وليس منفصلتين، والثاني موجود بين مختلف المعارف والتخصصات التي تعدّ تعليميات اللّغات خلاصة تفاعلها. وأمّاالثالث مستوحى من طبيعة المادة المدرسة (اللّغة) التي تعد عملية تفاعلية بامتياز. وأما التنظير والتطبيق والتجريب فاجتماعها وتضافرها في دراسة ذلك التفاعل هو رهان تعليميات اللّغات.

وعلى ضوء ما سبق فإن الطبيعة المميزة لتعليميات اللّغات تتجلى في أنها التفاعل العلمي الذي يؤلّف بين التنظير والتطبيق والتجريب.

2-الأسس المنهجيّة لتعليميات اللّغات:

إن سعي تعليميات اللّغات نحو العلمية قد أخضعها لعدد من الاختيارات المنهجية التي من شأنها توجيه مسار بحوثها، وجعلها أكثر مسايرة لما يحيط بها من تطورات ومتطلبات. تمثّلت هذه الأسس في:

2-1-خصوصية المادة الدراسية:

من أهم العوامل التي أثّرت في تعليميات اللّغات وساهمت في تميّزها العامل الإبستيمولوجي الذي يرتبط بتطوّر المعارف وتجدّدها ، وبخاصة ما تعلّق بظهور معارف وعلوم جديدة في بدايات القرن العشرين، أعطت دفعا قويا لفكرة دراسة المواد دراسة علمية، على رأسها الفيزياء والرياضيات والبيولوجيا[12]، واللّسانيات التي اختارت أن تدرس اللسان، لذاته ومن أجل ذاته، بعيدا عن جميع التداخلات والأهداف التي تخدم أطرافا أخرى غير تلك المادة.

لقد أثّر هذا المنطق في دراسة المواد المختلفة وحتى في تدريسها؛ إذ كان من انعكاساته «تبلور أسئلة حول المواد الدراسية وإعادة تعيين البرامج والمقررات، وحول علاقة المعارف المدرسة بالمعارف العلمية»[13]، ومن خلال استعمال مفهوم مادة دراسية[14] يبدو أن هناك وعيا بخصوصية الوضعيات التي تحتلها المعارف والفروقات الموجودة بين دراسة المواد وتدريسها.

2-2-تضافر التخصّصات:

اتّسمت الدراسات اللسانية في بداية الستينات من القرن العشرين، بملمحين أساسيين أولهما: انتصار البنوية، وثانيهما: «اتساع نطاق التعاون مع المجالات المعرفية الأخرى»[15]، فأما الملمح الأوّل فقد تجلّى في ترسّخ البنوية في عديد الأبحاث اللسانية التطبيقية، التي حاولت السّير في الاتجاه العلمي الذي أسّسه الفكر البنوي، والاطمئنان له عن طريق توظيفه في مجالات أخرى كمجال تعليم اللّغات، وأما الثاني فتجلى في انفتاح الثّقافة اللسانية على عدد من المعارف إما استفادة أو إفادة.

ومن جهة أخرى فقد طرحت فكرة مراعاة خصوصية المادة عند تدريسها نوعا جديدا من التفاعل بين العلم الذي يدرس تلك المادة، والعلوم الأخرى التي تدرس حيثيات وأطراف مجال التعليم، وهذا التفاعل لا يفرض تطبيقا للمعرفة العلمية في مجال تعليمها، ولكن يستلزم تضافرا لعدد من المعارف، بحيث «تتقاطع النظريات الخاصة بالمتعلّم، مع نظريات العلم»[16].

إن ميلاد الوعي بأهمية تعاون الاختصاصات، قد بلورّ فكرا علميا سهّل عبور المفاهيم والنظريات وحتى التصورات بين مختلف العلوم، بل إن ذلك الفكر قد جمع بعض التخصّصات في بوتقة علمية واحدة وجعلها أكثر اقترابا من بعضها رغم اختلافها.

لم تكن تعليميات اللّغات معزولة عن هذا المناخ العلمي المنفتح على المعارف المتعددة، إذ إنّها كثيرا ما عُرِّفت -من حيث طبيعتها- على أنها « خلاصة علوم مثل الميتودولوجيا والبيداغوجيا، وعلم النفس وعلم الاجتماع والعلوم المتصلة باللّسانيات»[17]. ومعنى ذلك أنّها علم متعدّد التخصصات؛ إذ لا تكتفي بما توظّفه من نظريات ومبادئ لسانية، بل تتعدى ذلك إلى تخصّصات تنهل منها نتائجها لتوظّفها فيما يتصل بها .

وخاصية تعدّد أو تداخل التخصصات لا تعني أنها لا تمتلك وضعيتها العلمية الخاصة، أو أن تلك التخصّصات تقتسمها وتحتويها، ولكن في حقيقة الأمر تسعى إلى استعارة نظريات ومفاهيم متداخلة ومتدخّلة في مجال التعليم.

إن تضافر الاختصاصات لا يتأتّى من مجرد التجميع أو التقريب بين مجالات علمية، ولكنّه ينتج عن التأليف وخلق انسجام بينها؛ فلو لم تمتلك تعليميات اللّغات هيكلها العلمي وسماتها الخاصّة، لما استطاعت ربط الصّلة مع تخصّصات بعينها، سُمّيت بالعلوم الملحقة (Disciplines annexes) أوبالعلوم المجاورة(Discipline voisines)، وانتقاء مفاهيم ونظريات تخدمها فعلا، وربما تعدّ علاقتها الوطيدة مع اللّسانيات دليلا على ذلك فأُطلق عليها مصطلح العلم الصديق(Discipline amie)، رغم أنها ليست هي المادة الأساسية والوحيدة المعنية بتعليم اللّغات.

يشكل تآلف وتعاون التخصصات والمعارف في حقل تعليميات اللّغات مظهرا واضحا ومميزا لها، وذلك لأنها[18]:

- علم يربط بين التخصصات (Inter disciplinaire). يوظف نظريات ومقاربات ومفاهيم من علوم متصلة به، من حيث انشغالها بالعملية التعليمية كعلوم التربية والنفس والاجتماع والاتصال، أو من حيث دراستها للغة كاللّسانيات، فهو حقل معرفي يركب ويمزج بين عدة علوم للحصول على خلاصة قابلة للتوظيف.

إن هذه الخاصية تجعل من تعليميات اللّغات شبيهة بالجغرافيا في علاقتها بالجيولوجيا والاقتصاد وعلم المناخ وعلم البيئة[19]. إذ تمارس قوة تأثير على العلوم التي تستفيد منها حين تقرّب بينها، وتوحّدها في خدمة هدف واحد، وتوفّر فرصة تحويل ونقل المفاهيم من تخصّص إلى آخر.

- علم متعدّد التخصصات (pluridisciplinaire): إن هذه الخاصية نابعة من فكرة أن النظرة التقاطعية إلى الإشكاليات والقضايا تكون ثرية ومفيدة أكثر من النظرة الأحادية المستقلة، وبخاصة في مجال تعليم اللّغات، الذي يعد عملية متشعبة الامتدادات، ومنتوج تتآزر فيه عدة جوانب لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية. وهذا ما يجعل تعليميات اللّغات واقعة تحت قوة تأثير العلوم التي تستفيد منها؛ مادام كل تطور أو تغيّر في نتائج وتفسيرات تلك المعارف يؤدي حتما إلى تغيرها وتطورها.

- علم متداخل التخصصات (Transdisciplinaire): نتجت هذه الخاصية عن الجمع بين الخاصيتين السابقتين، لتعبر عن علاقة التأثر والتأثيرالتي تربط بين تعليميات اللّغات والعلوم الأخرى، ولتدل على الخصوبة التي تميز هذا الحقل من ناحية، وعلى صعوبة تحقيق الانسجام، وخلق التفاعل بين كل تلك المفاهيم والنظريات المختلفة معرفيا ومنهجيا من ناحية أخرى.

2-3-الحركية والتجدد:

إن تعليميات اللّغات تدرس موضوعا حركيا بامتياز، لأنه مكوّن من ظاهرتين بشريتين قابلتين للتغير ومعرضتين للتطور الدائم.كما أنها تبحث عن تطوير تقنيات وإجراءات تعليم اللّغات وذلك ما يلزمها بإعادة دراسة القضايا في ظل أي مستجدات أو مؤثرات جديدة. لأن هذا الميدان يتطلّب معارف آنية وأخرى زمانية، خاصة بكل مكونات وأطراف العملية التعليمية.

3- المكونات المعرفية لتعليميات اللغات:

كغيرها من العلوم التي أقامت صرحها استندت تعليميات اللغات على عدد من المكونات المعرفية التي شكّلت مرجعيتها وحدّدت إطارها منذ نشأتها إلى يومنا هذا، فاستندت إلى المكون اللساني أولا، وبعده النفسي فالاجتماعي، وصولا الى المكونينالابستيمولوجي والثقافي، وهما مكونان حديثان سنركز اهتمامنا عليهما فيما يأتي.

المكونالابستيمولوجي :

بعد أن تجذّر المكون اللساني في تعليم اللّغات ، وتنبّه العلماء إلى أهمية المكونين النفسي والاجتماعي، لم يكن من الصعب أن تمتد تعليميات اللّغات إلى الاهتمام بمكون شكل مظهرا مميّزا للنشاط العلمي في هذه الفترة؛ وهو: المكون الابستيمولوجي.

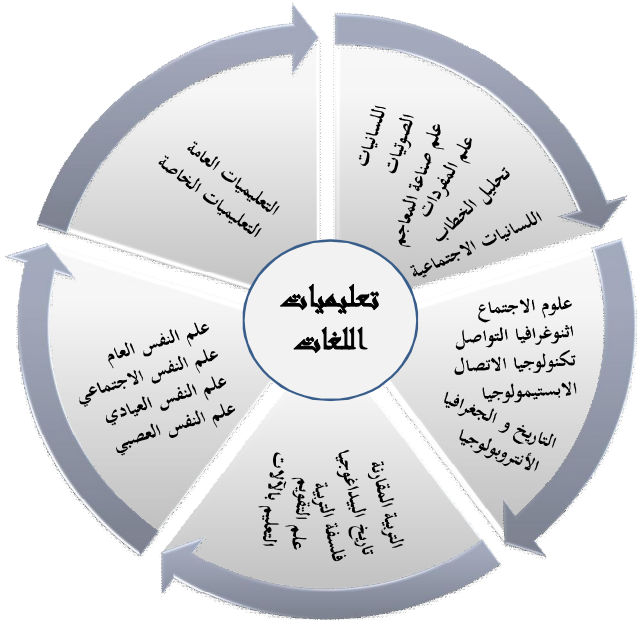
يظهر هذا المكون في تعليميات اللّغات من خلال جانبين منها، أوّلهما: خاص بالمعرفة اللغوية التي أصبحت قطبا من أقطاب العملية التعليمية؛ فأصبح اختيارها وتحويلها إلى معرفة تعليمية أكثر تنظيما وعلمية، لأنه خرج من طور العشوائية والانطباعية.

فلم تعد المعرفة اللغوية خاضعة لمنطق تعليم ما توفّر منها، بل انتقلت إلى التفكير فيما يجب تعلّمه منها، من خلال البحث عن خصائصها، وشروط بنائها، والعلاقات التي تربط عناصرها، وتاريخها، وأنماط التفكير الفلسفي التي تؤطّرها، والإيديولوجيات التي توجّهها.

لقد وصلت تعليميات اللّغات في هذه المرحلة إلى تطوير تفكير ابستيمولوجي حول الشروط الأساسية والضرورية، من أجل انطلاقة علمية جديدة لمجال تعليم اللّغات، يعتبر "بورشي"(Porcher) من الأوائل الذين طوّروا هذا التوجه بناءً على أعمال "غاستونباشلار"(Bachlard)، مبيّنا أنه يجب تجاوز الحدس والتخمينات والآراء الفردية من أجل بناء معارف منتظمة[20].

وأما الجانب الثّاني الذي يظهر فيه البعد الابستيمولوجي في تعليميات اللّغات بشكل جلي، هو انفتاحها على عدد من المعارف والعلوم التي كانت في فترة سابقة بعيدة عنها.

يظهر المخطّط الآتي مدى انفتاح تعليميات اللّغات، ومدى تعالقها وتلاقحها مع المعارف الأخرى، وهي التي بدأت من الجمع بين ما هو لساني ونفسي فقط، ووصلت إلى التأليف بين الأبعاد: اللسانية، والنفسية، والاجتماعية،والابستيمولوجية.



*مخطط يوضّح أهم مصادر تعليميات اللّغات[21]

المكون السوسيوثقافي:

يربط هذا البعد بين مكونين متلازمين للذات البشرية وهما: المكون الاجتماعي والمكون الثقافي. فاشكالية ارتباط اللّغة بالمجتمع مسألة صارت مجال بحث، يحاول«مساءلة المجتمع بواسطة اللّغة ومساءلة اللّغة بواسطة المجتمع»[22]، فظهر نشاط علمي يناضل من أجل بناء تصور اجتماعي للغة، تزعّمه "فيشمان" و"قوفمان" و"برنشتاين" و"لابوف" وغيرهم[23].

أدت تلك الجهود وغيرها إلى تأسيس علم يهتم تحديدا بهذه المسألة سُميااللّسانيات الاجتماعية (Socio-linguistique).

لم تكن تعليميات اللّغات بمعزل عن تأثير مثل هذا التصور، الذي يتقارب مع موضوعاتها ويخدم أهدافها، وبخاصة ما تعلّق بالمظهر الاجتماعي للتواصل،الذي أصبح يتميز بالتعددية اللسانية (Plurilinguisme)مقابل وحدة اقتصادية أو سياسية. ولأن المجتمع ينشئ ثقافة واللّغة تؤديها فإن التعدّدية اللسانية قد أفرزت تعدّدية ثقافية (Pluriculturalisme)في مقابل عولمة تختزل الاختلافات والأبعاد الزمانية والمكانية.

لقد تبيّن في هذه الفترة أن تعليم اللّغات تتجاذبه تعدّدية لسانية وأخرى ثقافية، هو مطالب بمراعاتهما، ولكن لم يكن من السهل تحقيق ذلك الانسجام، لوجود عوائق و عوامل غير لغوية كثيرة؛ فمن الإشكاليات الرئيسة التي وقعت فيها تعليميات

اللّغات والثقافات الاختلافات الموجودة بين ثلاثة أنماط من اللّغة: لغة التمدرس؛ وهي اللّغة التي تفرضها مدرسة ما على كل متعلّميها، ولغة التواصل المستعملة فعليا في المجتمع الذي ينتمي إليه المتعلّم، ولغة الثّقافة؛ وهي اللّغة التي كُتب أو أُنتج بها جانب من جوانب الثّقافة كالنصوص الأدبية أو التاريخية.

أمام هذه الاختلافات ليس من السّهل تحقيق انسجام أو على الأقل تعليم نظام لساني موحّد للأنماط الثلاثة، فكانت الدعوة إلى اعتماد ما يسمى بالتكامل أو الدمج(Integration) لجميع الأنظمة اللسانية التي يراد تعليمها، أو التي يعرفها المتعلّم. وبذلك يصير هدف تعليميات اللّغات والثقافات ليس الملكة التواصلية بل الملكة متعدّدة اللّغات والثقافات؛ وهي «مجموع ملكات التواصل المترابطة والمنفصلة بحسب اللّغات الأكثر إتقانا.... وتشتمل على مجموع السجلات اللّغوية للّغات المتعلّمة»[24]؛ حيث إن تنمية هذه الملكة يسهّل على المتعلّم ممارسة اللّغة بثقافتها، بدلا من إسقاط المحتوى الثقافي للغته على لغات أخرى، فأن نعلّم فردا كيف يتواصل ويتصرّف في مجتمع ومع أفراد يستعملون لغة غير لغته، يعني أن نجعله قادرا على تحويل المعطى الثقافي بحسب اللّغة وسياق التواصل.

2- آليات تفعيل المقومات المعرفية لتعليميات اللغات في تطوير تعليم اللغة العربية:

2-1-آلية التحسيس بأهمية تعليميات اللغات:

تقاس أهمية المعارف والعلوم في كل بنية اجتماعية بمدى مكانتها في صلب المنظومة التعليمية الجامعية، فتدريس تعليميات اللّغات لطلاب الجامعة يعني انتشارا على المدى البعيد هدفه توفير الكفاءات العلمية والإطارات البحثية التي تزيد من تجذير وتوطيد أسس ممارسة هذه المعرفة في ذلك المجتمع.

من المجالات الحيوية التطبيقية لتوظيف تعليميات اللّغات المناهج التعليمية، إذ لهذه الأخيرة الكثير من التصورات التي يمكنها أن تزوّد بها معدي المناهج التعليمية، بما يجعلها أكثر جودة ومقدرة على إنجاز عملية تعليمية ناجعة، بدءا بالأهداف وانتهاء بالتقويم، مرورا بمحتوى المناهج وطرائق ووسائل تقويمها، غير أن مراجعة نماذج من مناهج تعليم العربية، يكشف لنا عن الاستفادة المحتشمة أحيانا والمنعدمة في كثير من الأحيان لما تطرحه تعليميات اللّغات.

فاللّسانيات عموما لم تُستلهم أفكارها في حل الإشكالات اللغوية التي تصادف تعليمها، فكيف لمناهج تعليمية أن تحقق مردودا طيبا في تعليم اللغة الوطنية وهي لا تستند إلى معرفة كافية بطبيعة هذه اللغة وطبيعة متكلميها؟ في الوقت الذي وضعت فيه اللّسانيات في خدمة هؤلاء وصفا علميا للأنظمة اللسانية وكشفا لخصائصها، بما لا يمكن تجاهله أو التغاضي عن توظيفه.

لقد حان الوقت لأن تحتل المعرفة اللسانية عموما، وتعليميات اللّغات خصوصا، الصدارة من بين المعارف المتدخلة في إعداد مناهج تعليم اللغة العربية، وأن نتخلى عن النظرة التقليدية التي تتأسس على «ما أتيح لها من معطيات مستقاة من أصول التربية، وعلم النفس»[25].

إن الدعوة إلى إعطاء تعليميات اللّغات مكانتها التي تستحقها تؤكّده منجزاتها في تعليم لغات أخرى غير اللغة العربية والنتائج الباهرة التي حقّقتها، ويكفينا في هذا المجال أن نجري مقارنة بسيطة بين اللغة العربية واللّغات الأجنبية من حيث قدرتهما على مسايرة المستجدات العصرية ومواكبتها.

وللخروج من هذا المأزق، يبدو الحل في المبادرة بالتذكير والتأكيد بشكل واضح لما يمكن أن تقدمه تعليميات اللّغات من إسهامات للرفع من مستوى مناهج تعليم اللغة العربية، ونخص بالذكر والتأكيد ما تتمتع به هذه المعرفة من مميزات ومقومات معرفية تسمح لها بإيجاد حلول لمشكلات تعليمنا للغتنا ومنها:

- تؤلف تعليميات اللّغات بين العلوم التي لها صلة بعملية التعليم، فتتبنى بذلك نظرة تقاطعية للإشكاليات والقضايا، بعيدا عن التناول الأحادي المستقل.
- تقوم تعليميات اللّغات على مقومات المنهج العلمي وأدواته من انتقاء وتنظيم وتجريب وموضوعية، وفي المقابليعاني تعليم اللغة العربية من غياب منهج علمي يضبطه ويخرجه من بوتقة التراكم المعرفي العقيم.
- مراعاتها لخصوصية المادة المدرسة وهذا ما يجعلها قابلة للتكيّف مع اللغة العربية، ومع مختلف أوضاع تعليمها وفئات متعلميها.

2-2-آلية التكوين:

اذا كانت اللسانيات تفيد معلم اللغة العربية بأدوات منهجية تعينه على فهم الكثير من الظواهر اللغوية وتعليلها فان تعليميات اللّغات تمنح القائمين على أمر تلقين اللغة العربية فرصة التسلح بالتقنيات والإجراءات الفاعلة في نقل المعارف التربوية والنفسية والاجتماعية واللسانية من مستوى الممارسة النظرية إلى التطبيق والتجريب، فهي تضعهم في سياق ممارسة تعلم التعليم.

كما أنها تدفعهم إلى التفريق بين ممارسة طرائق عامة في التدريس؛كالطرائق الإلقائية والحوارية والقياسية والاستقرائية، وطرائق خاصة فقط بتعليم اللّغات، كالطرائق السمعية الشفوية والتواصلية، وهذا التمييز يزيد من إدراك المعلم لخصوصية تعليم اللغة مقارنة بتعليم مواد أخرى، فلئن كان الهدف من تعليم المواد العلمية الأخرى تزويد المعلم بمفاهيم حول ذلك التخصص، فإن تعليم اللغة يهدف إلى تعليم عدة مهارات (الاستماع، الحديث، القراءة، الكتابة)، وجملة مهارات عقلية علاوة على ثقافة تلك اللغة.

ومن الخدمات التي يمكن أن تقدّمها تعليميات اللّغات ويجدر بنا التنبيه إليها، أنها تولّد لدى المعلم حسا بمشكلات تعلم اللغة، وتمنحه الخبرة الكافية في توقع المشكلات والصعوبات وكيفية التعامل معها بالطريقة السليمة، ناهيك عن تهيئة المتعلم للتعلم.

2-3-آلية التقييس:

أضحت الجودة مطلبا تنشده كافة أوجه النشاط البشري الاجتماعية والاقتصادية والثقافية، وهي في جوهرها جملة من المعايير والمقاييس التي إن تحققت في نشاط من النشاطات المعينة فإن درجة إتقان العمل وفرص نجاحه وتطوره قائمة بشكل كبير، وإن كان عدد المعايير المحقّقة على سلم الجودة متدن كان النشاط المنجز بحاجة إلى جهود إضافية بغية تجويده ورفعه إلى المستوى المطلوب.

وتطبيق هذه الثّقافة في مجال التعليم أصبح مطلبا ينبغي الاستجابة له، لأنه سيسمح لنظامنا التعليمي أن يظهر بصورة متقنة، تتماشى والتطورات العالمية الحديثة. فالجودة هي آلية يمكن ملاحظتها وقياسها وتتبع مسار تطورها بواسطة مجموعة من الأدوات والآليات الكمية والنوعية، التي تقوّم أبعادها ومميزاتها.

إن ما يخوّل لهذا التخصّص المساهمة في تحقيق جودة تعليم اللغة العربية هو الخلفية التي صدر عنها، وهي اعتبار تعليم اللّغات عملية قائمة على أسس وتقنيات مضبوطة، يمكن مراقبة درجة جودتها، وقياس مدى نوعيتها واستثمارها بدرجات عالية على سلم الجودة.

إذ يمكن أن تساهم تعليميات اللّغات كمعيار من معايير الجودة في تقويم تعليم اللغة العربية، وذلك من خلال وضع اختبارات الكفاية للمعلمين والمتعلمين والمؤسسات، على أسس لغوية وتربوية ونفسية واجتماعية، تراعي خصائص اللغة والمجتمع العربي، فلازلنا نفتقد لاختبارات الكفاية التي تجرى على المعلم والمتعلم،كما لا نجد أثرا للاهتمام بمعايير البرامج والمناهج الدراسية، أو حتى الجوانب المادية في العملية التعليمية.

إضافة الى ذلك يمكن تشكيل هيئة جودة تعليم العربية على غرار الاطارالأوروبي الموحد لمعايير اللغات(CECRL)،تضطلع بمهمة تحديد المعايير العلمية التي ينبغي أن يقوم عليها هذا التعليم، كما أنها تطبق معايير الجودة والكفاءة على المؤسسات التعليمية، ومن شأن هذه الهيئة أن تضبط تقويم مناهج تعليم العربية ومؤسساتها و تيسّرها. مما يجعل العملية التعليمية عملية خاضعة للمقاييس العلمية وليس للصدفة والتخمين .

نختم عملنا هذا بالتأكيد على ضرورة مراجعة مفهومنا لتعليميات اللغات ،وتوسيع معرفتنا بها، ووعينا بأهميتها، وبأبعاد استفادتنا منها في تطوير مناهجنا التعليمية، فإدراك مقومات أي علم من شأنه تيسير توظيفه، وتتبع مدى مناسبته لظروف تعليم اللغة العربية.

الهوامش:

[1]- Joseph Rezeau:Mediatisationet médiationpédagogique dans un environement MultiMedia, Thèse de doctorat, université de Bordeaux2,france,2001.p

نسخة الكترونية محملة من الموقع الآتي:

www.joseph.rezeau.pageperso-orange.fr/recherche/these net/index.htm

2-SophiMoirand:Decrire les discours d'une revue sur l'enseignement des langues, ELA,N61,Didier Eridution,paris,1986,p27

-[3]CristienPuren:la didactique des langues-culture étrangère entre méthodologie et didactologie,revue les langues moderne,N3,paris,1999,p7 .

[5]-المرجع نفسه، ص7.

-[6]محمد الدريج:تحليل العملية التعليمية،قصر الكتاب، ط2، الجزائر، 1991. ص22.

[7]- لمعرفة المزيد حول خصائص الأنموذج يمكن الرجوع إلى "محمد الدريج" في كتابه:تحليل العملية التعليمية، ص22إلى25.

[8]-ZoubeidaBenhamla: De la pédagogie à la didactologie, P15.

[9]- PierreMatinez: la didactique des langues étrangères, P118.

[10]- Chantal Lafortune: la praxéologie:un outil d'auto-développement professionnelle. www.spg.qc.ca/documents /jonv04-Praxéologie.PDF(02/2013).

[11]- عبدالكريم غريب: المنهل التربوي، منشورات عالم التربية،المغرب،2006.صـــ 342.

[12]- JosiaBoutet :didactique des langues et relation interdiciplinaires, revue ELA ,N72 ,paris,p39.

[13] - لورانس كورنو و آلانفارنيو: الخطاب الديداكتيكي(أسئلته ورهاناته)، تر: عبد اللطيف المودني وعز الدين الخطابي، منشورات عالم التربية، المغرب، 2003، ص 43.

[14] - أوضح شرفيل(chervel)أن مفهوم المادة الدراسية قد جاء متأخرا، حيث برز خلال العقود الأوّلى للقرن العشرين، وما قبل ذلك فقد استعمل لفظ درس أو مادة ينظر: المرجع نفسه، ص 40.

[15] - ميلكاإفيتش: اتجاهات البحث اللساني،تر: سعد عبد العزيز مصلوح ووفاء كامل فايد، منشورات المجلس الأعلى للثقافة، ط2، 1996، ص 108.

[16] - JosiaBoutet:didactique des langues et relation interdiciplinaires,p39.

[17]- Jean Pierre Robert :dictionnaire pratique de didactique,p68.

[18]- Maguy Pothier:Formation à la recherche et recherche à la formation en didactique, revue ELA.p88.

[19]- Robert Galisson et Daniel Coste: dictionnaire de didactique des langues, P151.

[20]-Eddy Roulet:Des didactique du francais à la didactique des langues,p5.

[21] -المخطط مستوحى من مخطط اقترحه "بوتي" أجريت عليه بعض التعديلات كإضافة حقل التعليميات.ينظر:
Maguy Pothier :formation à la recherche et recherche de la formation,p391.

[22] -لويس جان كالفي:علم الاجتماع اللغوي،تر:محمديحياتن،دار القصبة للنشر،الجزائر،2006،ص93.

[23] -المرجع نفسه،ص25.

[24]-AbdelkrimHasni et JoëlLebeaume :Enjeuxcontemporains de l'educationscientifique et technologique,presse de l'universitéd'Ottwa, Canada ,2010 ,P47 .

[25] - نهاد الموسى:الأساليب مناهج ونماذج في تعليم اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن،2003.
ص 31.