تعليم اللغة العربية، واقع وآفاق.

د.نصر الدين بوحساين

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية جامعة البليدة الجزائر.

لقد عرفت تعليمية اللغات قفزة نوعية كبيرة خلال الفترةالممتدة بين الخمسينات إلى بداية القرن الحادي والعشرين.

وإنّ المتتبّع لمُجرَاها التحولي يلاحظ أن أغلب الدراسات التي أجريت فيها كانت تهتم بالدرجة الأولى بالكيفيات التي تعلم بواسطتها لغة ثانية(سنسمّيهال2) كما كان الحال بالنسبة لطريقة الجيش الأمريكية، التي تعتبر وبحق منشأ تعليمية اللغات بوجه خاص واللسانيات التّطبيقيّة بوجه عام[1].فقد كان يطلق على الكيفيّة التي تعلّم بواسطتها لغات ثانية أو ثانويّة مصطلح اللّسانيات التّطبيقيّة[2].

إنّ الجدير بالتنويه به منذ البداية يكمن في المبدأ الذي مفاده أنّ تعليميّة اللّغات- بمختلف مستوياتها وبفروعها المتنوّعة- تعتني بالحالة التّعليميّة - بوجه عام- بمختلف الأقطاب الّتي تركّبها من جهة، والمناهج المطبّقة في هذا المجال الجوهريّ من جهة ثانية. ها هنا يستوقفنا مصطلح حقيق أن نقف عنده ويتمثّل في مصطلح" منهج تعليم اللّغة".

مفهوم المنهـــج:

كثيراً ما يقع الخلط بين جملة من المصطلحات[3] تبدو في الظّاهر متشابهة، لكن أصلها وماهيتها وأهداف كلّ واحد منها مغاير متباين عن الآخرين، وهو أمر

يجدر التّنبيه إلى دقّته وخصوصيّته قبل الولوج في تحديد مفهوم المنهج ومداه وأساسه الذي يرتكز عليه.

أمّا مصطلح المنهج أو كما يسمّيه البعض بالمقاربة[4]، فالمقصود به مجموع التّصورات والإجراءات الموجّهة إلى تنظيم وتحسين عمليّة التّعليم والتّعلّم بوجه عامّ وتعليم وتعلّم اللّغة بوجه خاص. فالمنهج وفق هذا المبدأ هو عبارة عن تصوّرٍ وتفكير في عدد من الظّواهر والعلا مات ثمّ استنباط لجملة من الأحكام والضّوابط النّظريّة المجرّدة، أساسها الملاحظة وتقصّي مجريات عمليّتي التّعليم والتّعلّم، تكيّف في مثل وإجراءات عمليّة هدفها رفع المردود التّعليمي إلى أعلى درجاته.فالمنهج بهذه الحيثيّة نظام يشمل جملة من العناصر والمستويات والقواعد والمثل المجرّدة والنماذج الإجرائيّة التي تجعل عناصره تعمل في تناسق وتوافق، تراعي مختلف العوامل الباطنية الداخلية للعملية التعليمية[5] والعوامل الوسطيّة الخارجية المؤثرة بوجه مباشر أو غير مباشر، ممّا يمكن أن يؤثّر في أحد العناصر المركّبة. يتكون المنهج باعتباره نظاماً من محورين متقاطعين متلازمين، الأوّل عمودي يتكون من عدد من الفئات هي في كنهها حقول خصبة للتحليل الميداني والدراسة والتمحيص والاستقصاء وتتمثل فيما يأتي:

1-الوسط العام:

ويقصد به المجال الاجتماعي المحيط بالوسط المدرسي؛ أو المجال الذي يتفاعل داخله المتعلّم قبل أن يتفاعل داخل المجال المدرسي النّظامي. فإذا ما اعتبرنا هذا المجال فإنّه يتعيّن علينا حقّاً أن نأخذ بعين الاعتبار جملة العوامل والمؤثّرات الموجودة داخله الدّابة في أوصاله، المؤثّرة في المركّبات المعرفيّة والسلوكية للمتعلم- باعتباره عنصراً محورياً في عملية التعلم - سواء أتعلّق الأمر بالبنى المعرفية العامّة من تمايز أم تكامل أم دافعية أم اتّجاهات وقيم.

وما يعنينا في هذا المقام هو السلوك اللغوي بالدّرجة الأولى سواء ارتبط بالمتعلّم خارج القسم الدّراسي حينما يستعمل لغة أو مستوى لغويّ يختلف عما يتعلمه أثناء الحالة التّعليمية فيما يصطلح على تسميته "**الامتزاج اللّغوي**"[6] أو "**التناوب اللّغوي**"[7]

– وفي هذا المقام يبرز الدّور الأكيد للدّراسات الاجتماعية واللغوية الاجتماعية– أم اتصل بجملة العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تتجاذب المركبات المتباينة لبنية المجتمع.تشكل المعرفة الدّقيقة بمكوّنات الوسط العام، ثقافية كانت أم حضارية أم عقائدية أم إيديولوجية أم لغوية اجتماعية، عنصراً بالغ الأهمية لا تنحصر أهميته تعريفنا بالخلفيات الاجتماعية بل تساهم إلى حدّ بعيد في البناء الفعلي للمنهج فتؤثر في مكوّناته العمودية الأخرى كالموضوع على سبيل المثال حيث تؤثّر في اختيار النصوص بما تحويه من قيم وعقائد وفي ترتيبها ومدى تأثير كلّ ذلك على المكوّنات المعرفية للمتعلم.

2–الوسط الدّراسي:

والمراد به الوسط المدرسي النّظامي – خلافا للمنهج الطّبيعي الذي كان ينطلق من المجتمع كوسط عام للتعلّم أو على الأقلّ في بعض صوره ومناحيه – يتمثّل هذا الوسط في مجموع المركّبات البشرية والمادية المسخرة لعملية التعليم من إداريّين وعمّال ثمّ الأقسام الدّراسية المهيأة لهذا الغرض بحيث تحفظ الإسماع الجّيد والرّؤية السّليمة بتناسق الإنارة، الطّبيعية والاصطناعية إضافة إلى التّهوية الجيّدة بما يشرح نفوس المتعلّمين؛ يضاف إلى ذلك مخابر اللّغات وما تستوجبه من معدّات ذات دقّة متناهية في الصّنع تستدعي توظيف تكنولوجيات غائرة في التعقيد – قد غدت مخابر اللّغات الحديثة تعج بالآلات الإلكترونية من مسجلات رقمية يتحكم فيها حاسوب مركزي يقوم بإدارته القائم على عملية التّعليم

بصحبة تقنيّ الصّيانة – الذي يكون في الأعمّ الأغلب مهندساً في المعلوميات أو الإلكترونيات – يضاف إلى ذلك المكتبات وما تعجّ به من كتب ومطبوعات ودعامات مادية تقرّب المتعلّم من المواد المتعلّمة فهماً وإدراكاً لمكوّناتها. تلعب هندسة البناء دورا لا يستهان به في نجاح العملية التعليمية بوجه عام، فزيادة على شكل وتصميم الأقسام الدّراسية تبدو أهمية رصّها وتنضيدها بما يجعلها في اتصال واستقبال متلائمين بما يسهل على المتعلّم الولوج فيها بارتياح واطمئنان من جهة، ثم تفتّحها على الوسط الاجتماعي العام بما يغرس في نفس المتعلّم شعورا بعزة التعلم واهتمام المجتمع به ودوره الذي لا محيد عنه للرقي في درجات السّلم الاجتماعي. يشكّل الوسط الدّراسي بهذا التصوّر نظاماً متلائم المستويات متناسق المكوّنات، يعمل فيه كلّ جزءٍ خدمة للأجزاء الأخرى؛ فقولنا أنّه نظام يستلزم منطقياً تركيباً من المستويات المتكاملة تضبطها قواعد وآليات بحيث يؤدّي كلّ جزءٍ فيها وظيفته داخل النّظام بما يخدم الغرض العام للعملية التعليمية، وإنّ نقصان أحد العناصر المكوّنة لهذا الوسط من أقسام دراسية أو ساحة للرّاحة أو وسائل تعليمية أو أجهزة للصيانة أو تأطير إداري كفء سيثلم بناءه ويثني توازنه مما سينقص من نجاعته ومردوديته، وهو أمر يلاحَظ في الكثير من المؤسّسات التّربوية النّظامية في مختلف المراحل والمستويات، وكأنّ التّعليم ينحصر في البوتقة المنعقدة في توفير الجدران والوسائل المادية والأساتذة والمعلّمين ثمّ تدبيج كلّ ذلك بإحصائيات تدلّ على تنامٍ أو تراجع في عدد التلاميذ وكذا كمّيات الكتب المعدّة لكلّ طور من الأطوار لا يربط بين هذه العناصر الجوهرية وصل يجعلها تعمل في تلاؤم وتكامل بما يوفرا لراحة للمعلمّ والتلميذ. إنّ المؤسّسة التعليمية لا تعدو أن تكون بهذا المنطق مجالاً "يحبس" فيه التلميذ لألاّ يلتقمه الشّارع بما يحويه من عوامل الزّيغ والانحراف.

إنّ القطيعة لا تكمن بين عناصر الوسط الدّراسي فحسب بل تتعداها إلى العلاقة القائمة بينها وبين عناصر الوسط الاجتماعي العام، إذ كثيراً ما يعتبر التلاميذ المدرسة "مخبراً"

معزولا تخفى عليهم – في الأعم الأغلب– علاقته بما يعيشونه يوميا في الشّارع أو داخل عائلاتهم.

3 –الفوج الدّراسي:

والمقود به مجموع المتعلّمين والمعلّم أو الأستاذ داخل القسم الدّراسي؛ يطلق مصطلح الفوج العام على التقاء الجميع بينما يسمّى اجتماع المتعلمين بالفوج الخاص.
تتجلّى أهمية الفوج الدراسي بمفهومه العام في كونه أحد العوامل المؤثرة في العملية وحده التعليمية، فهو عنصر من العناصر المكوّنة للمُدخل بالنسبة لكلّ عضو مشكل له، فما يبدر في السلوك اللّغوي وغير اللّغوي لكلّ عنصر منه يؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر في المركّبات المعرفية والوجدانية في العناصر الأخرى في بنائها وتطوّرها عبر مراحل التكوين.

أمّا مزيته من حيث درسه في عمومه أو خصوصه فتبدو في مدى تلاؤم الفوج الخاص والمعلّم تواصلاً معرفيا وارتباطاً وجدانياً، إذ يمكن أن نعتبر هذه العلاقة أحد العناصر المؤدّية نجاح عملية التعلّم أو تقهقرها؛ نجاحها إذا حصل تفاعل إيجابي بين الطّرفين بحيث تنهار كلّ العوائق النّفسية والسّلوكية التي يمكن أن تشكّل حواجز تعيق عملية الإدراك والتحليل عند الطّرف المستقبل، والتركيب الملائم لإدراك الطّرف الآخر الذي يتعيّن أن يُعامَل كشريك مساهم في البناء التعليمي لا كعنصر مستقبل يتعين عليه الفهم والاستيعاب ثمّ إرجاع ما سبق تقديمه. تقهقرها إذا وقع انفصام داخل الفوج الدّراسي، نتيجة عوامل نفسية مزاجية أو اجتماعية أو ثقافية أو فروق فردية ستظهر كشرخ يصعب رأبه بؤرته تكمن في عدم التجانس؛ وإنّ مناط هذا تجانس الأفواج الدراسية جملة من الشروط نجملها فيما يأتي:

أ)– متابعة المتعلّمين لأهداف موحّدة: يعتبر التّحديد المسبق للأهداف التي يريد المتعلّمون تحقيقها حصراً وتبويباً من المراحل الجوهرية عند الإعداد الموضوعي للمنهج، فمعرفة الأهداف التي يرد المتعلّمون تحقيقها –أو التي نتوصّل إليها بواسطة التحرّي وبتظافر مجهودات فرق بحث متعدّدة التخصّصات – بحصرها وتبويبها في فصائل مشتركة من المراحل الأساسية في تجانس الأفواج من جهة، وفي الإعداد الموضوعي الدّقيق للبرنامج الدّراسي من حيث توزيع الحصص الدّراسية وطبيعة النصوص اللّغوية المختارة ثمّ ترتيب تلك المواضيع وتدرجها فالوسائل المسخّرة لذلك من جهة ثانية، مع ضرورة اعتبار الطرق التربوية المؤدّية إلى إيصال فعال للمادة اللّغوية بأقلّ وأدنى تشويش.

ب)– أن تكون لهم استعدادات متقاربة ومعارف قبلية مشتركة: يساهم التقارب في الاستعدادات (وهي القدرات المعرفية وما يصاحبها من مهارات) والاشتراك في المعارف القبلية (وهي كتلة التّجارب المكتسبة قبل الالتحاق بمقاعد الدّراسة، سواء أتعلّق الأمر باللّغة الأولى أم القِيَم والعادات والمعتقدات والأهداف...) في تماسك الفوج الدّراسي إن لم نقل تجانسه المطلق. فإذا ما علمنا أنّ عملية التعلّم – في جوهرها – لا تعني الاكتساب الآلي لمعلومات جديدة بقدرما هي تفعيل لمختلف الاستراتيجيات الذهنية التي يتخذها الفرد ليربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السّابقة فيحيك على منوالها أو يقيس عليها كلّ ما يقدّم له، باعتبارها أصولاً ثابتة، تجلّت حينها أهمية التحديد الدّقيق لما اكتسبه المتعلم قبل ولوجه قاعة الدرس والحصر الممعن لمركبات استعداداته وقدراته تكويناً لأفواج يشعر فيها أنّ تجاربه تشبه تجارب زملائه وملكاته تقارب ملكات أقرانه فتراه يندمج فيها لأنه لا يحسّ بالإقصاء ويتفاعل بما يخدم الغرض التعليمي العام. فالفوج الدّراسي إذن، هو محصّلة الأهداف الفردية المشتركة ولتوافقات مزاجية عاطفية كثيراً ما لها الأثر البالغ الأهمية في العملية التعليمية، فقد يقود إلى التلاؤم

والتلاحم المسهل للتواصل فالتناسق صنو النجاح أو إلى التفرّق والتشتّت الفاصم لعرى التواصل صنو الإخفاق.

4-المعلّم (العامل على عملية التعليم):

وهو أحد العناصر الفعّالة في العملية التعليمية باعتباره متغيّراً - بالمعنى الرياضي للمتغير - يؤثر في المتعلّم، يتفاعل معه داخل الفوج الدّراسي العام بما يقدّمه له من توجيهات وتصويبات وما يجيب عليه من تساؤلات واستفسارات تجعله إمّا في حالة توافق والفوج الدّراسي الخاص أو في حالة تنافر تعيق تواصل الطرفين. معلّم له استعدادات ومركّبات معرفية ودوافع وأهداف وقِيَم تلعب كلّها دور الوسائط التي تجعل من العلاقات القائمة بين المعلّم والمتعلّم والموضوع متناسقة متلائمة مستمرة أو متنافرة متقطّعة. فالمعلّم بهذا التصوّر هو جزء من الحالة التعليمية[8] بمكوّناتها المختلفة من مجال وموضوع ومتعلّم ثمّ العلاقات الرّابطة بين كلّ قطب من هذه الأقطاب. فالتعلّم وفقاً لهذا التصوّر هو دالة متغيّراتها الخصائص الفردية(م) ثم طبيعة ومحتوى الموضوع (مع) ثم مستوى وقدرات المعلّم (ع) ثم تأثير المجال التعليمي بكوّنيه الجوهريين المتمثلين في المحيط المدرسي(مد) والفوج الدّراسي (مت) حينها يصبح الشّكل النهائي لهذه الدالة تع=تا(م، مع، ع، مد، مت).فالمعلّم عنصر مؤثّر في نتاج عملية التعلم بما يكوّنه في ذهن المتعلم من خبرات تتعلّق ببناء اللّغة الهدف وجملة المحصّلات الثقافية والاجتماعية والوجدانية المرتبطة بها، بحيث ترسّخ في ذهنه مُثُل ونماذج لغوية وأخرى معرفية عامّة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأولى بحيث إذا تحرّكت إحداها تهيّجت الأخرى في علاقة تكاد تكون عضوية. وإذا كان ذلك كذلك فإنّه يتعيّن أن ينظر إلى المعلّم من مختلف الزوايا سواء أتعلّق الأمر بالتحصيل العلمي العام الذي يستلزم إلماماً وجهبذة

باللّغة أم رسوخ الملكة اللّغوية بقدراتها المختلفة[9] والمهارات المتنوّعة المتصلة بكل واحدة منها في اللّغة الهدف – لأنّ العلم بالشئ لا يعني بالضرورة إتقانه،ناهيك القدرة على تعليمه وتمكين الغير منه – أم من حيث السنّ والجنس ثم التركيب النّفسي والقدرة على التعليم التي تستوجب نموّاً بيّـناً لمجموع المكنات الذهنية كالتفاضل والتكامل ثم التفتح على المحيط وسرعة البديهة بحيث يستطيع معالجة الأوضاع الطارئة أو الأحداث الفجائية بحكمة دون نقض عرى الترابط في الحالة التعليمية برمّتها.

إنّ ما سقناه بإيجاز يحيك لنا وبشكل دقيق موقع وخصوصيات المعلّم (يطلق عليه في المناهج التعليمية المعاصرة مصطلح العامل على التعليم فقد أُنيط له دور الوسيط) كمتغيّر ذي أبعاد مختلفة ومتباينة تتفاعل باستمرار داخل الحالة التعليمية بمركّباتها المتداخلة.

5–الموضوع:

والمقصود بذلك اللّغة المراد تعليمها وتعلّمها، وهو ما يعرف في الوقت الحالي باللّغة الهدف، وما يرتبط بتعلمها من تسخير لجملة من القدرات الذهنية والعصبية الفيزيولوجية والنفسية العصبية الموصلة إلى تشكيل قدرات تبليغية فيها؛ لأنّ المتعلّم هو العنصر الأساسي الذي يتعامل مع الظاهرة اللّغوية في تأجّجها داخل الفوج الدّراسي العام.

يجدر التنبيه في هذا المقام إلى أنّ تعليم الموضوع لا يعني بالضرورة إكساب البنى والتراكيب اللّغوية في معناها اللّساني الضيّق فحسب، بقدر ما يعني تعليم كلّ النظم الظرفية التي تغشى الخطاب اللّغوي أثناء عملية التعليم والتعلّم (وهو في هذا المقام يتطابق مع مفهوم البنية عند أصحاب المنهج البنيوي الشّامل السمعي الشفاهي) يطلق عليه البعض[10] مصطلح المُدخل. إنّ تحديد الموضوع لا يمكن أن يكون له أثره المحمود

والجدوى المقصود إذا أحسّ المتعلّم – بما يحويه من قدرات على والتركيب وجملة من المنبهات العاطفية الأخرى– أنّه لا يستطيع استثماره في وسط اجتماعي بما يكفل له تلبية التبليغية. هذا ما دفع بالمشتغلين بتعليمية اللّغات في شقّيها الإجرائي والتطبيقي أن يختاروا الموضوع وفقاً للعوامل النفعية والسياقية أساسها الوسط الاجتماعي والدّراسي للمتعلّمين. يعتمد اختيار الموضوع في كنهه على الانتقاء والتنظيم فالتقديم ثمّ الإخراج.

أمّا الانتقاء فيتمثل في اختيار النصوص اللغوية لمعياري الملائمة والتوافق؛ أمّا الملائمة فتعني تلازم المضامين والمعاني التي تحويها النصوص (بمختلف أنواعها) مع البُنَى المعرفية للمتعلّمين بخاصة جوانب القيم والأهداف والدّوافع. أمّا التّوافق فيراد به مدى احتواء هذه النصوص على البُنَى – ومنه المُثُل والأصول– والتراكيب التي يحتاجها المتعلّمون في مرحلة ما من مراحل التعليم. يتطلّب تحقيق هذين العنصرين وجود جانب شكلي إجرائي — لاينقص من قيمته–يتمثل في عفوية النصوص من عدمها، بمعنى هل تُقَدّم نصوص أصلية أم أصليّة قد تُصُرّف فيها بالحذف أو الزيادة أم موضوعة مصطنعة؟.

وأمّا التنظيم فيراد به ترتيب هذه النصوص وفقاً للكيفية الفكرية الذّاتية التي يرتّب بواسطتها المتعلّم (النموذجي) معلوماته. يمكن لهذه النصوص أن ترتّب ترتيبا يختلف عمّا يتصوّره البعض– على الأقل عند أصحاب التصوّر الكلاسيكي– كالانتقال من البسيط إلى المعقّد أومن السّهل إلى الأصعب.

وأمّا التقديم فهو اختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلّمين مع هذه النصوص باجتثاث أو محاولة استئصال عوامل التشويش بحيث يصل مردود التواصل بين المتعلّم والموضوع حدّ الكمال.يمكن لهذا الأمر أن يتمّ بانتقاء لدعائم مادية ذات مرد ودية

أكيدة كالأشرطة السمعية البصرية أو غيرها من الوسائل التي عرفت قفزات نوعية واكبت التطوّر التكنولوجي الذي يعرفه المجال السمعي البصري إذا تعلّق الأمر بالمستوى المنطوق والمسموع من اللّغة أو المطبوعات والكتب والسبّورات والمحافظ المعلوماتية[11] إذا تعلّق الأمر بالمستوى المقروء والمكتوب من اللّغة.

يمكن للتقديم أن يتجلّى أيضا عند اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلّمين أن يتعاملوا والمادة اللّغوية في ارتياح من جهة وتركيز من جهة ثانية بما يزيد من مردود التجاوب ويشدّ من عرى العلاقة الرّابطة بين المتعلّم والموضوع.

وأمّا الإخراج فإنّ المقصود به تنظيم الكيفية التي يقدّم بواسطتها الموضوع، وما يتطلّبه ذلك من توفير لجملة من العناصر غير اللّغوية (طرق تربوية، علامات سيميولوجية متنوّعة...الخ).بما تعامل المتعلّم والموضوع في مسالك واضحة، تبدو المقاصد في آفاقها جلية،والمعاني أقرب من مداركه ومدوّنة معارفه.

6-المتعلّم:

هو أحد الأطراف الفاعلة في العمليّة التعليمية، فهو المؤشّر الذي نستطيع أن نقوّم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطّرة عند نهاية العملية التعليمية ومدى رسوخها في سلوكه اللّغوي تفكيراً وتأديةً وإدراكاً (أي في المُدخل والمُخرج)فهو بهذه الكيفية شريك ضروري ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه.

يعتبر شريكاً لأنه يأتي وقد وجّهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق تحفّزه إلى البحث عن شيء من التوازن والارتياح بالنجاح في عملية الاكتساب. يأتي وقد رسخت في ذاكرته – بأنواعها ومستوياتها المختلفة – جملة من الخبرات والآليات والمُثُل الذهنية تتجاذبها ثلّة من الملكات المتناسقة وفقاً لنماذج حاكها فكره طيلة سنوات من التجريب والبناء (بالمفهوم البنائي للتعلّم)، فما من شيء يقدّم له أو يُطرح عليه

إلاّ ويفحصه بعين الحذر فيمحّصه، عاملا فيه خلده وقدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد.

يرتبط نجاح العملية التعليمية برمّتها بالاعتداد بميزات المتعلّم (نفسية، معرفية، لغوية، اجتماعية) من عدمها. فالمتعلّم كائن معقّد الميزات ومناحي التفكير له سلوك كتلي لا يمكن أن يُحلَّل إلى مكوّنات ذرّية أساسية - رغم وجود سلوك جزيئي — في أغلب وجوهه، إقدامه على التعلّم ولّدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب قد نجم عن حاجة داخلية أو خارجية. يتخذ من عملية التعليم نهجاً لتحقيق توازنه ومطيّة تضمن له الارتياح النفسي والوجداني، يتعامل داخله مجالها وفقاً لموشور فكره وميكانزمات استراتيجياته الذهنية.

أمّا المحور الثّاني - المحور الأفقي - فيمثّل الخلفيات النظرية والأسس الإبستمولوجية التي يتعيّن على الخبير المشتغل بالفئات المذكورة أعلاه أن يعتمد عليها عند الدّراسة والتحليل، لأنها القاعدة التي لامناص من الانطلاق منها تطبيقاً لأيّ منهج يُطَبَّق على أيّة عيّنة سواء أكان مقتبساً أم موضوعاً مخترعاً.يقسّم المختصّون[12] المجال الأفقي إلى قسمين على الأقلّ:

أ-التعليمية النظرية:

والمقصود بها مجموع النظريات والتصوّرات العامّة المهتمة باستقصاء الظّواهر التي تعتري المكوّنات التي يتركّب منها المحور العمودي، فتضع المثل وتقترح النماذج التي يستطيع المطبّقون تكييفها وفقا لعاملي المتعلمين من جهة - تكوين المتعلّمين، مؤهّلاتهم واستعداداتهم - والموضوع - اللّغات الهدف المراد تعليمها - من جهة أخرى وفقا للعناصر المكوّنة للمحيط الدّراسي،الغرض من ذلك زيادة مردودي التعليم والتعلّم بأن يصل المتعلّمون إلى درجات من النّجاح والتمكّن من الاستخدام السليم للّغة الهدف.

فالبحث هنا يشمل جميع الفئات دون استثناء الغرض من ذلك وضع الضوابط

العامة والمعارف الشاملة لتعليم مختلف اللّغات أو لغة بعينها بالاستعانة بمختلف العلوم التي يمكن أن تساهم بوجه مباشر أو غير مباشر في تحديد الرؤى وشحذ الأفكار بما يتلاءم والعملية التعليمية وبما يحقق أغراض التعليم، المتمثّلة في تمكين المتعلّمين من اكتساب

واستعمال اللّغة الهدف بشكل يدنو منحاه من المنحنى البياني الممثّل للاستعمال الفعلي للمتكلّمين الأصليّين.

فأمّا العلوم التي تساهم بشكل مباشر فيمكن أن نذكر – على سبيل المثال لا الحصر – اللّسانيات العامّة المرتبطة بالموضوع في وصفها العلمي الدّقيق لنظامه وقواعده الباطنية ومحاولة تفسيرها للكيفيات التي تتناسق بواسطتها هذه القواعد لتكوّن نظاما فخما متوازناً. كذلك الشأن بالنسبة لعلم النفس الذي تهتم بعض فروعه بدراسة الآليات الإدراكية والميكانزمات الفكرية الفاعلة في نمو المركّبات المعرفية والحركية، ثم علم اللّغة الاجتماعي الذي يهتمّ بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية في تفاعلها بين الأفراد باستجلاء السيرورات المتباينة التي يمكن أن تأخذ مجراها فتصنيف مختلف الأنماط التي تتجلّى فيها من مستويات وأشكال، ثم دراستها أيضاً كسلوك فردي وجماعي في مجال عام متعدّد الوسائط.

وأمّا العلوم التي تساهم بشكل غير مباشر فيمكن الاستشهاد – على سبيل المثال لا الحصر أيضاً – بعلم الأعصاب بمختلف فروعه (خاصة علم الأعصاب النفسي وعلم الأعصاب اللّغوي) حيث غدت الأبحاث فيه تأخذ اتجاهات للغاية في حصرها تجريبياً – عن طريق اللّجوء إلى أجهزة الاستشعار ذات التردّد المغناطيسي المتناهية الدقة – للمناطق اللّغوية في الدّماغ وكذا المساحات التي تحوي الذّاكرة بأنواعها – وهي ثلاثة: ذاكرة العمل، الذّاكرة الدلالية، الذّاكرة الحَدَثِية[13] – بدراسة الحالات المرضية التي تسمح بتجلية بعض المناحي ظلّت غامضة إلى وقت قريب ترتبط في أغلبها

بآليات الاكتساب اللّغوي والمحافظة على الرصيد اللّغوي، ثم دور العامل العاطفي في تنمية القدرات الذهنية المخزّنة للوحدات والمُثُل اللغوية.

ب–التعليمية التطبيقية:

والمراد بذلك النظريات التي تهتم بانتقاء المناهج المتلائمة والحالات التعليمية المختلفة بعناصرها المتنوّعة بتكييفها وفقا للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمحور العمودي(الفئات التربوية).

تهتمّ هذه النظريات بالأرصدة المعرفية القبلية للمتعلمين (لغوية كانت أم غير لغوية) من فئات قد حُدِّدَت مسبقاً وفقا لجملة من الضوابط الموضوعية؛ تقترح منهجاً بعينه ترى أنّه أوفر حظّاً – يتأسّس على قاعدة نظرية ويجَرَّب في نطاق محدود فيما يطلق عليه مصطلح "**العيّنات النموذجية**" – لجرّبه المشتغلون بحقل التعليم ميدانياً على نطاق واسع، فيبدون ملاحظاتهم للمتخصّصين دورياً قصد التقويم بالاعتماد أو الإصلاح الجزئي أو إعادة النظر في المنهج برمّته، لأنّه لا يتلاءم ومقتضيات الواقع الموضوعي الفعلية بمتغيّراتها المختلفة؛ وهو الحالة التي تعيشها ساحة التربية والتعليم بالجزائر في السّنوات الأخيرة؛ لكن قبل الولوج كلاماً عن هذا الواقع وتلك الآفاق يحسن بنا أن نبيّن بعض الخصائص المشتركة بين جميع المناهج – على تنوّعها واختلافها– المهتمّة بتعليم اللّغات الأولى لمتعلّميها الأصليّين (حيث نجد فروقاً كبيرة بين المناهج الموضوعة لمستعملي اللّغة الهدف وغير متكلّميها الأصليين؛ وهو مجال بحث المتخصّصين في التعليمية التطبيقية)، لنركّز بعدها كلامنا على ميزات بعض المناهج التي عرفتها المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية الإصلاحات الأخيرة.

خصائص مناهج تعليم اللّغات المشتركة:

رغم الاختلافات العميقة بين مناهج تعليم اللغات إلاّ أنّ المتتبّع يلاحظ وجود بعض القواسم المشتركة التي تجعلها تبدو وكأنّها تسير في سكّة واحدة.تتمثّل هذه العناصر المشتركة فيما يأتي:

1- الاعتناء بالوحدات الإفرادية:

يُراد بذلك الاهتمام بمفردات اللّغة الهدف(ل1)-أو كما كان يسمّيه علماء العربية الأوائل "**متن اللّغة**" - حيث نجد جميع المناهج - رغم تنوعها وتباينها - تهتمّ اهتماما كبيرا بتعليم المفردات المتداولة التي يُعتَقَد أنّ المتعلّمين يحتاجون إليها. يمثّل التردّد وكثرة الدوران المعيار المعتمد عند اختيار هذا النوع من الوحدات التي تُنتَقَى من مُدَوَّنة الرَّصيد اللّغوي المستعمل عند المتكلّمين الأصليّين - نخصّ في مقامنا هذا اللّغة العربية الوظيفية - التي اهتمّ برصدها اللّسانيّون.

2-تعليم النحو:

لا نقصد في هذا المقام علم التراكيب، وهو المفهوم الضيّق للنحو، بل نعني المعنى اللساني الحديث والمعاصر الذي يراد من خلاله مجموع القواعد الضّابطة للنظام اللّغوي سواء ما تعلّق بالمستوى الصّوتي الوظيفي (الفُنُلوجي) أم المستوى الصّرفي(المُرفُلوجي) أم المستوى النّظمي التركيبي، وهو نفس المفهوم الذي نجده عند النحاة واللغويين الأوائل من أمثال الخليل بن أحمد الفراهيدي وتلميذه سيبويه حتى أبي عليّ الفارسي وتلميذه ابن جنّي وغيرهم كثير ممّن لم يلتبس الأمر عليه.إنّ الإشكالية المتعلّقة بتعليم النحو تدور حول سؤالين متلازمين مترابطين متتامين قد كان لهما الأثر العميق في اختلاف مناهج تعليم اللغات وتنوّع اتجاهاتها ومناحيها؛ويتمثّلان في: ماذا نعلّم من علم النحو؟ وكيف نعلّمه؟

تتطلب الإجابة عن هذين السّؤالين تحديداً لجملة من الحقائق والمبادئ تولّدت عن جملة من الأسئلة الفرعية من مثل:هل كلّ ما في النحو يصلح للتعليم؟ أو هل النحو هو علم النحو؟.

***مفهوم النحو:**

هو مجموع القواعد الضّابطة لنظام اللّسان في مختلف مستوياته والمستودعة في ذاكرات مستعمليه الأصليين، المكتسبة بالسّليقة.

***مفهوم علم النحو:**

هو جملة الأدوات المنهجية المتخّذة قصد الكشف عن القواعد المخزّنة في ذاكرات المتكلّمين الفصحاء بمحاولة وصفها وتصنيف مكوّناتها ومركّباتها و/أو تفسيرها ببيان مداخلها ومخارجها والميكانزمات الرابطة بينها مع ما يعتريها من نسبية، حيث إنّ ما يتوصّل فيها من أحكام ونتائج لا تعني إطلاقاً مطابقتها لما يجري فعلاً في أذهان المتكلمين الأصليين، بل تبقى دوماً مُثُلاً ونماذج افتراضية مقترحة قابلة للتعديل والإثراء وحتّى إعادة النظر فيها من أساسها. يطلق المختصّون في اللّسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغات مصطلح "النحو العلمي" على هذا النّوع من الدّراسات تمييزاً بينه وبين ما يسمّونه بـــ"النحو التعليمي".

***النحو التّعليمي:**

وهي مجموع القواعد النحوية المنتقاة ممّا تمّ التوصّل إليه في علم النحو (النحو العلمي). هذا ما يعني أن ليس كلّ ما تمّ استنباطه من قوانين وما تمّ بناؤه من نماذج في مجال الدّراسات اللّسانية الصّرفة يصلح للتعلّم وللتعليم؛ وهو الأمر الذي أودى بالكثير ممن دعوا إلى تيسير النحو العربي في أخطاء ومزالق كانوا في غنى عنها لأنهم لم يدركوا الفروق البيّنة التي تميّز النحو التعليمي عن النحو العلمي، فراحوا ينادون بتيسير علم

النحو قاصدين النحو التعليمي. فالنحو التعليمي إذن هو مدوّنة متدرّجة من القواعد التي استنبطها اللّسانيّون تدخّل فيها متخصّصون في تعليمية اللّغات أو اللّسانيات التطبيقية بالاصطفاء وفقاً لاحتياجات المتعلّمين – أو ما يعتقد هؤلاء أنّه يلائم احتياجاتهم على الأقلّ – من جهة وما يتوفّر فيه شرط التردّد وكثرة الدّوران في أساليب اللّغة المتداولة المبتذلة – أو كما يسمّيه البعض بالعربية النمطية[14] – من جهة أخرى. وإذا كان ذلك كذلك فإنّ النحو العلمي هو جملة من المحاولات لاستنتاج القواعد الضّابطة للنظام اللّغوي المخزّن في أدمغة المتكلّمين الفصحاء بمطّردها وكثيرها وقليلها وناذرها وشاذّها، بينما يقتصر النحو التعليمي على الملاءمة والانتقاء؛ انتقاء المطّرد والكثير ثمّ ملاءمته واحتياجات المتعلّمين من البُنَى والأساليب اللّغوية التي يحتاجونها تلبية لمختلف الأغراض التبليغية سواء أتعلّق الأمر بالمستوى الكتابي أم بالمستوى الشفهي. يتخذ تعليم القواعد النحوية – في مختلف المناهج – سبيلين متباينين: يتمثل الأوّل في تقديم القاعدة بشكل صريح بشرحها والتمثيل لها أو باستنباطها من أمثلة ونصوص مقتبسة أو معدّة لهذا الغرض؛ يكمن الأساس – في هذا السّبيل – في الاعتماد على الوصف الصّريح للقاعدة (أي مذكورة على شكل قانون واضح ودقيق). يطلق الأخصّائيون على هذا النوع مصطلح "النحو الصّريح".

أمّا السبيل الثّاني الذي يطلق عليه مصطلح "النحو الضمني" فهو حضّ المتعلم على استنباط القواعد والمُثُل النحوية من خلال النصوص أو الأمثلة المنتقاة دون أن تُذكَر له صراحة، إمّا من خلال الحفظ والمحاكاة – كما هو الحال في المنهج السّمعي الشّفهي أو طريقة الجيش الأمريكية كما يحلو للبعض تسميته – أو بالاعتماد على حدس المتعلّم اللّغوي وملكته الفطرية كشفاً عن البنى والمثل اللغوية الباطنية – كما هو الحال في المنهج الاتصالي (المقاربة بالكفاءات في الجزائر) أو المنهج الطّبيعي الذي ظهر أيضاً في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الثمانينات من القرن العشرين[15] — فلا توصف

القاعدة وصفاً صريحاً، وهو الأمر الذي يجعلها أرسخ في الذّاكرة وأمكن في النّفس لما تتطلّبه من قدرات لغوية عامّة ومركّبات معرفية.

3-النصوص اللّغوية:

والمقصود بذلك المدوّنات المقترحة للمتعلّمين سواء أتعلّق الأمر بنصوص أصلية مستقاة من كلام الفصحاء من مستعملي اللّغة الهدف أم من كتّابها من مختلف الفئات (أدباء، صحفيّون، نقّاد، دارسون...الخ) أم يرتبط الأمر بنصوص موضوعة ألّفها واضعو المنهج لغرض من الأغراض التعليمية أو أخرى أصلية لكن تُصُرِّفَ فيها بشكل يتلاءم والأهداف المسطّرة في البرنامج الدّراسي. إنّ الاختلافات القائمة بين مختلف المناهج التي اعتنت بتعليم اللغات تدور في بعض جوانبها حول طبيعة النصوص المقترحة على المتعلمين، فإن أُعطيَت الأولوية للمشافهة (نصوص منطوقة/مسموعة أو مقروءة / مكتوبة على شكل حوار) كان ذلك عنواناً على المنهج السمعي الشفهي أوالسمعي البصري، أمّا إذا أعطيت الحظوة للنصوص الأدبية المكتوبة بالتركيز على قواعد الإملاء، فتلك سمة المنهج المباشر، أمّا إذا قُدّمت النصوص الأصيلة المتكاملة المرتبطة باهتمامات المتعلمين وانشغالاتهم – دون الاهتمام بشكل النص في حدّ ذاته – فتلك هي علامة التوجّه الاتصالي المعاصر بمختلف فروعه.

4-التدرّج:

يراد بالتدرّج الكيفية التي تُعتَمَد في جمع العناصر اللغوية وترتيبها – داخل النصوص وأثناء السير الفعلي للدروس – ثم تقديمها، بمعنى الطريقة التي ترتّب وتقدَّم بواسطتها العناصر اللّغوية، كالانتقال من السّهل إلى الصّعب ومن الملموس إلى الأكثر تجريداً، أو باعتماد مبدأ الاحتياجات واهتمامات المتعلّمين وفقاً لأرصدتهم اللّغوية القبلية ومركّباتهم المعرفية العامة. فالتدرّج إذن هو عملية ملائمة مستمرّة بين الوحدات

اللغوية المراد تدريسها وتعلّمها، وبين السيرورات السيكولوجية التي يوظفها المتعلّمون أثناء عملية التعلّم بوجه عام والتعلّم اللّغوي بوجه خاص – والتي يهتمّ بدراستها وتقنين آلياتها المتخصّصون في علم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي – بحيث تؤدّي إلى ارتفاع المردود التعليمي إلى أقصى درجاته، أي اكتساب كلّ متعلّم لأكبر قدر وأعلى نسبة من الوحدات اللّغوية (بالمفهوم اللّساني للوحدة: فالحرف وحدة والصّيغة الصرفية وحدة، والوحدة المعجمية "الكلمة" وحدة، والجملة وحدة، والنصّ في كتليته وحمله للبلاغ وحدة هو أيضاً) بأدنى نسبة من التشويش.

المراد بمصطلح التشويش في هذا الصدد جميع العناصر التي يمكن أن تقف عائقاً بين كلٍّ من المعلّم (العامل) والمتعلّم في علاقتهما الانعكاسية التبادلية (تشويش صوتي: كالضجيج داخل القسم أونقص في حاسّة السمع أو عاهة في جهاز التصويت؛ تشويش مرئي: كسوء بصر التلميذ أورداءة الصور المطبوعة أو حشوها بالتفاصيل الكثيرة المشتتة لتركيز المتعلّم الموهمة بأفكار لا علاقة لها بالأهداف التي طُبِعَت من أجلها الصّورة أو استغلّها المعلم في هذا المقام بالذّات؛ تشويش نفسي يرتبط بالفروق الفردية ومستوى الذّكاء والنضج والميول والرّغبات إذا تعلّق الأمر بالمتعلم والدّافعية والرغبة في التعليم والدّأب على ذلك إذا ارتبط الأمر بالمعلّم"حيث إنّ فاقد الشئ لا يعطيه"؛ تشويش اجتماعي نفسي واجتماعي لغوي...الخ)، أو بين المتعلّم واللغة المراد تعليمها وتعلّمها (الموضوع) (كعدم تلاؤم المواضيع المقترحة ورصيده اللّغوي القبلي أو سوء طباعة النصوص المقروءة في بطون الكتب الرسمية أو سوء تسجيلها إذا تعلّق الأمر بأشرطة مسموعة أو أقراص مضغوطة...الخ)، أو بين المعلّم والموضوع حينما لا يكون له الرصيد المعرفي الكافي الذي يسمح له بتبسيط المضامين وتقريب المعاني من إفهام وإدراك المتعلّمين، أو عندما لا يكون له التكوين الأكاديمي الذي يسمح

له بجعل المادة اللغوية سهلة ميسورة يدرك أغلبية المتعلّمين دورها وأهمّيتها في عملية التبليغ والتواصل.

يمكن للتدرج أن يبنى وفق خلفيات مختلفة؛ فعلى سبيل المثال نجد في بعض برامج تعليم اللغة العربية أنّه قد تم ترتيب النصوص وفقاً لتتابع الأبواب النحوية أو ما يتصل بقواعد الصّرف والضّبط والإملاء حيث يتم دراسة النص لأغراض لغوية كمرحلة أولى ليعاد استغلالها لتلقين قواعد الإملاء أو الصّرف أو النحو أو البلاغة أو العروض، وهي سمة تطبع المناهج التقليدية(التي تعطي الأولوية للنظام الكتابي من اللغة بقواعد ضبطه الخاصة على حساب المستوى الشفهي) ونجد ترتيباً مختلفا في برامج تعليمية أخرى حيث يعتمد المعيار الاجتماعي عند انتقاء وربط النصوص بعضها ببعض كاختيار نصوص تصف الأسرة – باعتبارها أوّل وسط يتفاعل فيه المرء–كونها نواة المجتمع، تعقبها نصوص تصف المحيط المحاذي للأسرة (البقّال،الخضّار،المستوصف)، فالمدرسة بمختلف صفوفها والإطارات السّاهرة على حسن السّير، وأخيراً المجتمع بمختلف فئاته وطبقاته ثم الوطن بمناطقه المتنوعة وتضاريسه المتباينة وخصوصيات الفئات الاجتماعية القاطنة في كلّ منطقة؛فتدرّج النصوص – وفق هذا التصوّر – يسير مقتفيا خطّاً حلزونيا مركزه العائلة وأقصى أقطاره الوطن بتنوّعاته. يعتمد كلّ من المنهج السمعي الشفهي والسمعي البصري على هذا النوع من الترتيب في بنائهما لصيرورة التدرّج مع وجود الاختلافات التي تميز الواحد عن الآخر من حيث طبيعة النصوص المختارة – التي تكون على شكل حوار في الأعم الأغلب – أهي أصلية أم موضوعة أم أصلية قد تمّ التصرّف فيها؟ ومن حيث الأهداف المتوخاة من وراء اقتراحها.

وقد يبنى التدرج على أساس الاحتياجات التبليغية التداولية التي يوظفها المتعلمون في مختلف المقامات والأوضاع السياقية وفقاً للوظائف اللغوية المختلفة التي درسها

وحدّدها اللسانيون. إنّ الطبيعة النفعية للخطاب – باعتباره وحدة كتلية لا أجزاء ذرية غير مترابطة، كما كانت الحال عليه في المناهج السّابقة – هي التي تحدّد الأسبقيات في كلّ مستوى دراسي وحسب كل فئة من المتعلمين؛ ففي مستويات تكون الأولوية للوصف والسرد على حساب أنماط تعبيرية أخرى في حين نجد الحظوة للخطاب الحجاجي في مستويات تعليمية تختلف عن سابقتها من حيث السن والمعارف اللغوية المكتسبة وغيرها من العوامل الوسطية التي اهتم بها كثيرا علماء النفس المعرفيون. هذه هي – باختصار شديد – أهم القواسم المشتركة التي تلتقي في بؤرها جميع المناهج المتداولة في السنوات الأخيرة، ومنها تتخذ توجهاتها وتفرّعاتها وفقاً لرؤاها وأسسها الابستمولوجية.

عرف النظام التربوي الجزائري تطبيق ثلاث موجات من المناهج، تعاقبت زمنيا عند الغربيين وامتدّت آثارها بشكل أو بآخر في المغرب العربي عموما والجزائر خصوصا. يشكّل المنهج المباشر في بعض مناحيه الموجة الأولى التي تمثّل الموروث الاستعماري حيث تم العمل بمبادئه – بتعديلات متعاقبة في الزّمن – إلى غاية بداية الثمانينات من القرن العشرين حينما عُوِّضَ بالمنهج السمعي الشفهي فيما سُميَ بـــ **"المدرسة الأساسية الجزائرية"** المستوحاة من تجربة ألمانيا الشّرقية بتغييرات وتصويبات حاول فيها أصحابها أن يكيفوا المبادئ المشتركة المذكورة أعلاه وخصوصيات المجتمع الجزائري بتنوّعاته من جهة وأن يؤقلموها وطبيعة نظام الحكم الذي كانت تسمه الاشتراكية التقدّمية وما كانت تحمله من شعارات لعلّ أبرزها" ديمقراطية التعليم" لتشكيل طبقة من المتعلّمين "بروليتاريا" تفهم وتعي أهداف الثّورة الاشتراكية وتتفانى في تحقيقها وتكريسها في الواقع الموضوعي. لم يفكر أصحاب القرار في تقويم المنهج المطبّق – رغم مناداة الكثير من المتخصّصين بضرورة إعادة النظر في الكثير من مبادئه، إن لم نقل تغييرها الجذري[16] – إلاّ بعد اعتلاء السّيد عبد العزيز بوتفليقة

سدّة الحكم حيث جعل من إصلاح المنظومة التربوية أحد الأركان الجوهرية في برنامجه السّياسي كرّسه فعلياً ابتداء من سنة 2003 حينما طُبِّقَت المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي الغربي، حذقاً منه لأوضاع المجتمع المتحوّلة باطّراد وحرصاً منه على مسايرة ذات المجتمع للتغيرات التي تشهدها السّاحة الدّولية خاصّة بعد تسرّب وانتشار مفهوم العولمة بجميع أبعاده وجملة آثاره ونتائجه. وإذا كان الأمر كذلك فحقيق بنا بيان الأسس المعرفية التي ينبي عليها كل منهج من المناهج المذكورة أعلاه لتنجلي الرؤية وتتجلى الآماد والآفاق وتبرز الطموحات والأهداف الظّاهرة والكامنة.

أ–**المنهج المباشر**: هو"مجموع الطرق والوسائل التي تسمح بتفادي اللجوء إلى لغات – أو المستويات اللغوية –المتعلّمين أثناء العملية التعليمية، فهو بذلك يضع مبادئ جديدة في العرض والشرح والترسيخ...الخ"[17].

فالغرض من وضعه إذن جعل المتعلّم يفكّر ويتواصل مع غيره باللغة الهدف، دون وساطة هي في حدّ ذاتها عقبة تجعله ينتقل إلى معاني وأفكار اللغة الهدف من خلال ما استودعته ذاكرته من مثل ودلالات في لغته الأولى أو المستوى اللّغوي الأوّل – إن كانت (ل2) هي العربية الفصيحة بينما (ل1) هي العامية– ممّا يضطرّه إلى بذل مجهودات ذهنية مضنية هو في غنى عنها.

يوفّر المنهج المباشر عناء التنقل من نظام لغوي (أو مستوى لغوي) إلى نظام لغوي (أو مستوى لغوي) آخر بجعله المتعلّم يتفاعل مباشرةً مع الموضوع باعتبار هذا الأخير وسيلة للتواصل؛ لذلك فإنّ الأولوية تُعطَى في المراحل الأولى إلى المستوى الشفهي في اللغة الهدف دون إغفال الاهتمام بالمهارات الأخرى من قراءة وكتابة لأنّ الكتابة – حسب نظر واضعيه–ليست نظاما مستقلا بل هي نقل وفيّ لما هو منطوق[18].

تحقيقاً لهذه الأهداف يستعين المنهج المباشر بجملة من الطرق تدعم العلاقة الكامنة بين المعلم والمتعلم من جهة وبين المعلم والموضوع من جهة أخرى بحيث تشكل نسقا يبدو متكاملا في بعض مناحيه، ويمكن إجمال هذه الطرق فيما يأتي:

الطريقة المباشرة: ترمي إلى حضّ المتعلّم على التفكير والتعبير باللغة الهدف – دون اللجوء المخزون اللغوي السّابق؛ فإن اتُّخِذَ مطية فمردّ ذلك طمأنة المتعلّم على ما استوعبه ذهنه وخزّنته ذاكرته من مُثُل ونماذج لغوية من جهة ثمّ تأكد المعلّم من وصولها دون تشويش من جهة أخرى – تحقيقا لذلك وُضعَت تمارين خاصة تساهم في بناء "ملكة لغوية" مباشرة نذكر من بينها تمارين الاستبدال والتعويض.

الطريقة الشفهية: وهي الطريقة التي تُستَغَلُّ من خلالها جميع الوسائل والكيفيات والتقنيات بما يتيح الفرصة للمتعلمين التعبير الشفهي باللغة الهدف دون أيّ حرج داخل الفوج الدّراسي؛ تعبير يتطلّب تواصلاً يوظّف فيه كلّ متعلم آلياته الذّهنية العليا من تحليل وتركيب وتعميم وتجريد تفرض عليه التفكير بـــ(ل2) والحياكة على منوالها. تتم عملية التواصل تحت رقابة المعلم وبحضٍّ وإيعاز منه بالضرورة.

طريقة النشاط: إذا كانت اللغة في جوهرها تفاعلاً ونشاطاً، فإنّ الوسيلة المثلى لترسيخها في ذهن المتعلم ورسمها وتمثيلها له في تفاعلها تكمن في جعله يحسّ بدورها في عملية التواصل ونجاعتها في التبليغ والتعبير تحقيقا لأغراضه المختلفة داخل الفوج الدّراسي أو خارجه (أي يغدو يدرك جوانبها النفعية) سواء أتمّ الأمر بالتساؤل أم المحاكاة أم باستغلال حدسه.

طريقة التكرار: وهي التي تسمح بإعادة البناء اللّغوي – التأليف، الوحدات الإفرادية، الوحدات المنفردة – على مسامع المتعلّمين من جهة ثم تكرار هؤلاء له كارتداد انعكاسي (ارتجاع) بما يتيح رسوخ مُثُله في ذاكراتهم وغور رسمه في فكرهم[19].

يبدأ المعلم تعليم طلبته الكلمات التي ترتبط مراجعها بالأشياء المحسوسة بحيث يستطيعون معاينتها أو بأفعال يستطيعون ملاحظتها عن كثب. يتأكّد المعلّم من مدى ثبات مدلولات الأدلة اللغوية بتقديم أمثلة بسيطة ومباشرة تخص الموجودات المعاينة والأفعال التي تمت ملاحظتها. يتمّ تعليم الوحدات الإفرادية، إذن، من خلال عمليات الربط بينها وبين الواقع المادي الكائن بالحالة التعليمية (القسم، الفوج الدراسي العام والخاص) حيث يتفاعل المتعلم. متعلم يطلَبُ منه أن يصل مدلول الوحدة اللغوية الهدف بمرجعها المادي مباشرة دون واسطة لغة المتعلم الأولى، لذلك أطلقت على هذا المنهج هذه التسمية. بعدها ينتقل المعلم إلى مستوى أكثر تجريدا يتخذ فيه التجارب اللغوية السابقة التي خزّنها المتعلمون قاعدة لتعليم وحدات أعقد وأبعد عن الواقع المادّي.

لا يكون تعليم القواعد النحوية إلاّ في مراحل متقدّمة لأنّ امتلاك المتعلمين لناصية (ل2) لم يكتمل بعد، ضف إلى ذلك أنّ فهم العلاقات الكامنة بين الوحدات اللغوية في تركيبها يتطلّب مجهوداً إضافياً يبذله كلّ من المعلم والمتعلمين يمكن أن يقود – إن لم تؤخَذ التدابير الملائمة حياله–إلى شعور بالملل والإحباط يثلم رغبة أي متعلم. يتطلّب هذا المنهج مجهودات كبيرة يبذلها كلّ الأستاذ والمتعلمين وصولاً إلى المقاصد وتحقيق الوصول الناجع للمادة المراد تعليمها وتعلمها. أمّا المجهودات التي يبذلها الأستاذ فتتمثل فيما يفنيه لشدّ انتباه المتعلمين، حيث يضطر في كثير من الأحيان إلى استغلال مختلف الدعائم والعناصر المحيطة بالمتعلمين داخل القسم وخارجه لتقريب المعاني من أذهانهم فهو واسطة بين اللغة وأفهام المتعلمين من جهة وهو عازل يحول بين لغة (المستوى اللغوي) المتعلمين الأولى(ل1) واللغة الهدف(ل2) من جهة أخرى. وأمّا المجهودات التي يبذلها المتعلمون فتتمثل في ضرورة التركيز المستمر والانتباه لكل ما يبدر عن المعلم من أدلة غير لغوية (وهي العلامات بشكل عام من حركات وإيماءات

ونصب) وما يستغله من دعائم تربوية مختلفة إذ كل يبدر عنه داخل القسم الدراسي عنصر من الحالة التعليمية.

تبدو عملية التعليم في هذا المقام شاملة لاتقتصر على تلقين المادة اللغوية بمختلف مستوياتها (شفهي، كتابي، إفرادي، تركيبي) فحسب إنما تتعدّى ذلك إلى تسخير المحيط الدراسي وحتى التجارب الشخصية للمعلم والمتعلمين خدمة لغرض التعلم[20] يضاف إلى ذلك اتخاذها من المعلومات اللغوية السابقة والرصيد الذي بدأ في النمو داخل ذاكرة كلّ متعلم،من بنى إفرادية وتراكيب،قاعدة ومولّداً لتعلّم المزيد.

لكن البحث عن المزيد مطلب تعتوره جملة من العناصر يصعب التحكم فيها وفيما يترتب عنها كاللجوء إلى الترجمة السريّة وما لذلك من أثر بالغ الخطورة في بناء ملكة لغوية سليمة داخل اللغة الهدف مادامت الترجمة – وفق هذا المنهج – محظورة؛ نجد المتعلم يبني نظاما أساسه جملة من المقابلات بين الوحدات اللغوية – في مختلف المستويات – على أساس أنها متكافئة إن لم نقل متساوية بين نظام لغته الأولى ونظام اللغة الهدف من خلال الاشتراك البادي في الوظيفة المرجعية ليصل في نهاية الأمر أصناف تكافؤ بين(ل1) و(ل2) يعتقد أنّها هي حقيقة النظامين والعروة الرّابطة بينهما. والحقيقة أنه لايدري أكان ما بناه سليما أم مجانبا للصواب،وهو لا يعي أيضا أنّ الأنظمة اللغوية ليست قائمة من الأسماء تقابل قائمة من المسمّيات بل نظم من التصوّرات والتجارب الاجتماعية التي تستقل في كنهها عن وعي الأفراد وإرادتهم إنها ترجمان التصوّر الجماعي ومحصلّة العلاقة الكامنة بين المجتمع والمجال المادّي الذي يتفاعل داخله.

ب–المنهج السمعي الشفهي: لقد اعتمد هذا المنهج بديلا عن سابقه لحفل هذا الأخير بالمستوى المكتوب وإيلائه الأولوية إذكاءً لقدرتي فهم المقروء والنظم وفقا لمعايير اللغة الهدف وأساليبها المعيارية المقنّنة المقعّدة؛ إضافة إلى أجيال من المتعلمين يحسنون القراءة والكتابة لكنهم يتلعثمون ويتزحّرون إذا ما تعلّق الأمر بمستوى التخاطب

والكلام (مستوى التأدية) وهي مفارقة غريبة لأنّ الأصل في اللغة التبليغ والتواصل مشافهة وما الكتابة إلاّ محاولة لتثبيت ما هو منطوق ومسموع اجتهد فيها الإنسان عبر مختلف الحقب الزمنية؛ على هذا الأساس تبدو أهمية اختيار المنهج السمعي الشفهي الذي أولى اعتبارا خاصا بعلاقتي التعليم والتعلم من جهة واعتنى عناية كبيرة بالمنطوق وفهم المسموع من جهة أخرى.

إنّ التعلّم هوتعديل في السلوك،إذا اعتبرنا اللغة سلوكاً ملاحظاً معايناً ومدوناً، الذي لا يمكن أن يكون إلاّ من خلال المنطوق والمسموع-يبرز بشكل ملفت للانتباه تأثير نظرية الاشتراط الإجرائي السلوكية لـــ"سكينر" من خلال مفهوم تعديل السلوك بواسطة نظام التعزيز، وكذا إسهام البنيوية التوزيعية الأمريكية من خلال إعطاء الأولوية للمشافهة ومفهوم المدوّنة والموضع (التوزيع) ثم التمارين البنيوية-بتدعيم الاستجابات المرتبطة بالمنطوق والمسموع قبل المكتوب والمقروء (وهو ما يمكن ترجمته بتنمية ملكتي إدراك المسموع وفهمه ثم إعادة في سلاسل صوتية تتوافق وقواعد اللغة الهدف).

تقدّم اللغة التي يراد تعليمها في شكل حوار – وهي خاصية تطبع النصوص المكتوبة /المقروءة أيضاً – بين النّاطقين الأصليين مسجلا على أشرطة مغناطيسية (عرف هذا النوع من الوسائل التربوية المساعدة تطوّرا مذهلا خلال العقدين الأخيرين من القرن العشرين واكب القفزات النّوعية التي عرفتها التكنولوجيا عموما وتكنولوجيا الاتصالات خصوصاً، فمن الشريط إلى مخبر اللغات بأجياله المتعاقبة إلى الحاسوب ببرمجياته إلى النقل التفاعلي الافتراضي) يتدخل في إعداده بالتصرّف مختصّون (لسانيّون ونفسانيون تربويّون) يسهرون على أن يحوي كل حوار يراد تكراره على وحدة دنيا أو عليا (حرفا أم كلمة أم جملة) تعتبر هي الوحدة الأساسية أو المحورية التي سيستغلّها الأستاذ والمتعلمون توليداً لجمل – لا نقصد في مقامنا هذا النظرية التي دحضت التوزيعية إنما قصدنا إعادة بناء واستعمال الوحدة اللغوية في سياقات مختلفة وفي توزيعات متباينة حيث يستنتج المتعلم بتوظيفه قياسه اللغوي السمات المميزة للوحدة

الهدف و"وظيفتها في النظام اللغوي-تختلف باختلاف التوزيعات باستعمال جداول التعويض وعمليات الاستبدال والتحويل بمختلف أنواعه. يعمد الأستاذ أحيانا إلى نقل هذه الوحدات في لغة(المستوى اللغوي) المتعلمين ليسهل عليهم حفظها عن ظهر قلب لأنّ القصد في هذا المنهج هو خلق سلوك جديد بالتدعيم والتعزيز، تدعيم يكون بإحساس المتعلم بالثقة والأمان اللذين يسريان فيه حينما يتكئ على لغتها الأولى وصولا إلى الوحدات المراد تعلمها بما يحقق انتشار الأثر.

تكمن المزية إذن في تكوين آليات السلوك اللغوي الجديد بحفظ الوحدات وتشغيل ميكانزمات الاستجابات الملائمة لا التفكير في القواعد الباطنية المتحكمة في تسيير نظام اللغة الهدف فليس ذاك هو القصد ولا هو المبتغى؛ فالتكثيف من المحاكاة والحفظ والتدعيم والتقويم ثم التعديل باستغلال التمارين البنيوية – التي لم تكن وليدة هذا المنهج، كما يعتقده البعض خطأ، إنما أُعيد تحيينها لأغراض ملائمة مخابر اللغات من جهة ولتوافقها والمنهج السلوكي من جهة أخرى – المتميّزة ببساطتها وما تتطلبه من سرعة في التنفيذ بما يتوافق واحتمال حدوث الاستجابة المحتمل وقوعها مسبقا.

وعليه فإنّ العناية عند اختيار البنى والتراكيب وكذا التدرّج الرصين يسهلان اكتساب السلوك اللغوي الجديد (تعديل السلوك السّابق). يتمثّل ذلك عمليا في انتقاء الوحدات الإفرادية والتراكيب التي يستطيع كلّ متعلم أن يولّد منها مصفوفة من الوحدات الجديدة دون أن يقع أيّ تداخل بينها وبين الرصيد اللغوي في (ل1) وهو ما يطلق عليه أصحاب هذا المنهج بمبدأ انتقاء الجمل الخصبة. يدعم هذا الانتقاء بدراسات تقابلية يُقَارَن فيها بين نظامي (ل1) و(ل2) للحصر الدقيق لمجموع البؤر الموجودة في مختلف المستويات اللغوية – صوتية، صرفية، معجمية، نظمية – التي يُتوَقّع أنّها ستشكل عائقا يحول دون التمام الحسن لعملية التعلم ويتجلّى – حسب رأيهم – في الأخطاء اللغوية واستمرارها، يطلقون على هذا النوع من التداخل مصطلح النقل السلبي؛

أمّا النقل الإيجابي فيكمن في استغلال حقول للتداخل تساعد المتعلم على فهم معاني الوحدات الإفرادية والقواعد التركيبية.

إنّ تطبيق المنهج مدّة طويلة أفضى إلى ظهور ثغرات على المستويين الأفقي النظري والإجرائي التطبيقي ثم العمودي الميداني. سأقتصر في مقامي هذا على الانتقادات المستنبطة من الميدان والتي حول محور أساسي يتمثل في قدرة المتعلم على تكييف سلوكه اللغوي المُدعَّم الذي اكتسبه داخل القسم الدراسي مع الواقع اللغوي في تفاعله حيث لوحظ جمود و"تحنيط"للنماذج والمُثُل المكتسبة بحيث يجد المتعلم نفسه مشدوها إذا صادفته أحوال تبليغية تختلف عمّا عهده داخل الفوج الدراسي، يضاف إلى ذلك عامل الرتابة الذي لا حظه المختصون داخل الأقسام والملل المتفشّي بين المتعلمين خاصة في الصفوف المتقدمة نتيجة اللجوء المفرط إلى التمارين البنيوية. إذا كانت التمارين البنيوية ذات فائدة أكيدة عند تلاميذ السنوات الأولى من التعليم لبساطتها وسرعة تجاوب المتعلمين معها فإنّ مردودها يبدأ في التضاؤل بصورة
متنامية كلما تقدّم المتعلمون في الدراسة بحيث تغدو في آخر المطاف عاملاً معيقاً للتحصيل المتماشي واحتياجاتهم أكثر من كونها عاملا معزّزاً.

وإنّ ما لوحظ أيضا انحصار سلوكات التلاميذ اللغوية – ومنها الفكرية – في أنماط جاهزة لا يستطيعون التخلص منها تولدت عن سنوات من التدريبات البسيطة والأسئلة المباشرة التي حدّت، وبشكل كبير، من التفكير الاستنتاجي، من القدرة على التحليل والتركيب، من مكنات التعميم والتجريد؛ فإذا ما طرحنا أسئلة غير مباشرة أو أخرى مضَمَّنة تتطلب توظيف قدرات عقلية مختلفة، تجد الطالب يقف قدّامها مشدوها لايدري كيف يتناولها؛فإن أجاب فإنّه سيسرد سلسلة من المعلومات لا رابط يجمعها لأنّه تدرّب وتمرّن ردحا من الزمن على الأسئلة البسيطة التي يكون احتمال حدوث الاستجابة السليمة فيها مرتفعا وعلى سلوك لغوي سطحي لا يتطلّب إعمال الفكر

أو توظيف قدرات ذهنية خاصة، فكان التفكير في وضع منهج يرأب هذا الصدع ويتدارك هذه المثالب.

ج–المنهج الاتصالي: أحدث المنهج الاتصالي في أواخر الستينات وبداية السبعينات من القرن العشرين عند الغربيين ثورة على كل الممنوعات التي وضعتها المناهج التي سبقته خاصة المنهج السمعي الشفهي والمنهج المباشر والمنهج الظرفي البريطاني[20].

كانت هذه الثورة وليدة مجموعة من التحوّلات العميقة التي عرفتها علوم تعتبر روافد أساسية لتعليمية اللغات، لعل أهمّها اللسانيات العامّة وعلم النفس بمختلف فروعه.

أمّا اللسانيات العامة فقد عرفت تحوّلاً كبيراً مع أبحاث نعوم تشومسكي وثلّة الباحثين الذين شاركوه في بناء النموذج التوليدي والتحويلي. يعيد تشومسكي النظر في جميع ما وضعه اللغويون التوزيعيون من قبل ويبيّن قصور تصوّرهم من خلال المآزق التي وقعوا فيها في تحليلهم لمختلف اللغات التي جنحوا إلى نموذجهم عليها. فتراه يردّ ذلك إلى الأدوات الفكرية والعملية التي وظفوها في تعاملهم مع الظاهرة اللغوية حيث اقتصروا على الوصف والتصنيف، أي باقتصارهم الإجابة عن السؤال: ماذا؟ فقط، وفي هذا ضيق في النظر – حسب رأيه – وحصر للبحث إذ كيف نقتصر على مدونة محدّدة، مهما كانت متنوّعة، واللغة تتيح لمتكلم / سامع ما لا نهاية من احتمالات التركيب السليمة نحويا ولغويا؟ وعليه كان من الأجدر دراسة اللغة من زاوية مخالفة تجنح لكشف ستر الآليات المتحكمة في العمليات الذهنية المنتجة للسلاسل الصوتية، وهي آليات محدودة العدد محصورة التركيب لأنّ الذاكرة لا تستطيع تخزين عدد غير محدود منها. يرجع الفضل لتشومسكي– في هذا السياق– في إدخاله مفهوماً جديداً كان له الأثر العميق في المنهج الاتصالي وما انبثق عنه من مناهج فرعية ويتمثل في الملكة

(القدرة) التي يرى أنّها عبارة عن مكنة فطرية تولد مع الإنسان، تواكب تطوّر فكره طوال حياته، تمنحه جملة من القوانين المجرّدة التي يستطيع معالجة عدد غير محدود من السلاسل الصوتية ثم إعادة تأليفها في أنساق جديدة لم يسمعها من قبل تكون سليمة نحويا ولغويا.

يحسن بنا – في هذا المقام – أن ننبه أنّ مفهوم الملكة قد عرف تدقيقا وتمحيصا خلال العقدين اللذين تليا النظرية النمطية والنمطية الموسّعة يمكن أن نوجزه فيما يأتي:

مفهوم الملكة: كثيرا ما وجدنا في أدبيات اللسانيين والمتخصّصين في تعليمية اللغات مزجا بين مصطلحي "الملكة" و"القدرة" حيث رأيناهم يعرّفون الملكة مثلاً بأنّها: "القدرة على..."[21] وهو ما يمكن أن يوهم القارئ أنّ الملكة إنّما هي القدرة لا ينفكّ أحدهما عن الآخر،فهما مصطلحان مترادفان لهما نفس الحقل الدّلالي تقريبا. وهو أمر – حسب رأينا – مثير للتساؤل والجدل؛ إذ لماذا نستعمل مصطلحين مختلفين في بنائهما للدلالة على مفهوم واحد؟ ولماذا نعرّف مصطلحاً بمصطلح آخر يعوّضه في المعنى وفي الحدود التي تضبطه، خاصّة إذا علمنا أنّنا بصدد تعريفات علمية يفترض فيها الدقة والتحرّج؟

إنّ مَرَدّ هذا الالتباس وذلك التوهّم – حسب ما نعتقده ويعتقده الكثير من الباحثين في السنوات الأخيرة – يرجع بالضرورة إلى التطوّرات الكبيرة التي عرفها علم النفس المعرفي وعلم النفس اللغوي حيث استطاع المختصّون في هذين العلمين التمييز البيِّنَ بين حقول الملكة(التي هي في الحقيقة ملكات) والقدرات التابعة لها ثم المهارات المتصلة بكل واحدة منها.

أمّا الملكة فهي جملة المعارف العامة(الفطرية الجينية والمكتسبة البدائية)المخزّنة في الذّاكرة بأنواعها الثلاثة المعروفة (الحَدَثِيّة،الدلالية،العمل) وجملة الموارد الذهنية الكلّية التي يمكن توظيفها في أحوال متباينة. فهي من هذه الحيثية المُثُل العامة الغائرة في التجريد التي تتميز بالطابع الكلّي الشّامل. وهو أمر قد انتبه إليه كلّ من تشومسكي وبياجيه في مناظرتهما الشهيرة[22] حينما اعتبرا اللغة إطاراً عامّا غائرا في التجريد فيما انفرد تشومسكي – بحدسه اللغوي- باعتباره اللغة ملكة فطرية؛ وهو أمر فيه الكثير من الصحّة، فما من إنسان يولد إلاّ ويكون مزوّداً "جينيا" بقابلية لاكتساب أيّ نظام لغوي فاستغلاله في أحوال التخاطب المختلفة. فالملكة بهذا الوصف قالب ذهني عام ذو أُطُر متماسكة تمثّل في تلاقيها وتناضدها نظامها. هذه الأطر هي في حقيقتها القدرات المركّبة للملكة.

مفهوم القدرة: وهي مجموع المخطّطات (الخطط) الإجرائية المتعلّقة بنشاطات ذهنية أو حركية يمكن أن تتصل بمخططات أخرى لتكوّن بُنَى عملية متخصّصة ميزاتها: ثباتها بالنسبة لأنواع خاصة من الحالات فرجعيتها أي إمكانية استغلالها في الاتجاه وعكسه ثم ضمنيتها بمعنى تخزينها كمثل ثابتة في الذاكرة المعنوية وأخيرا تناسقها وفقا لمخططات أخرى تحقيقا لموضوع معيّن وأحوال مخصوصة. القدرة في جوهرها قدرات تتعدّد تصنيفاتها وتقسيماتها وفقا لزاوية الرؤية التي ينظر من خلالها إلى عملية التعلّم ثم كيفية توظيف النماذج والمثل المخزنة في الذّاكرة تبعاً لأحوال التخاطب المختلفة وظروف المجال الذي تستغلّ فيه تلك النماذج.تترابط تلك القدرات وتتفاعل فيما بينها لتشكل في آخر المطاف هيكل الملكة اللغوية. تتفرّع القدرة إلى الأنواع الآتية:

1)القدرة النحوية: وتتمثّل في مختلف الآليات التي تسمح للفرد تفكيك الخطاب اللغوي.بما يسمح له بفهمه أوفهم أكبر عدد من السلاسل التي تركّبه – أي بالانتقال من الكلّيات التي تبدو مبهمة إلى الجزئيات المعروفة وفقا للتجارب السابقة – ثم تخزين العناصر والمثل اللغوية سواء أتعلّق الأمر بالبنى الصوتية أم الصرفية أم التركيبية ليعاد تركيبها في أحوال التخاطب المشابهة للتي حُلِّلَت فيها أوفي نُصُب مغايرة.

تبدو مزية هذه القدرة في كونها تمنح المتعلم فرص استنباط النماذج المشكلة للبنى القاعدية لهيكل النظام النحوي للغة المراد تعلّمها.

2)القدرة اللغوية الاجتماعية: والمراد بذلك المثل والقِيَم الاجتماعية التي اكتسبها الفرد من مجاله المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكيفيات إنتاج النصوص اللغوية بحيث تشكل موجهات سلوكه اللغوي عند الإدراك والتحليل فالتخزين ثم التركيب فالتأليف فالإنتاج. إنّ هنالك من النظم الظرفية الاجتماعية السياقية المصاحبة للسلاسل اللغوية ما لا يمكن للمرء إدراكه إلاّ من خلال الأحوال المصاحبة داخل دورة التخاطب. إنّ التفاعل التخاطبي هو الذي يجعل الإنسان يدرك أنّ السلسلة اللغوية "س" تستعمل لغرض الإخبار في ظروف التخاطب العادية، لكن حال توفّر العامل الاجتماعي "ع" فإنّه يمكنه أن يستغلّها للتعبير عن المواساة والمشاطرة.فإذا ما صادفته نفس السلسلة اللغوية حال كونه مرسلاً إليه فإنّه لن يستطيع تصنيفها – ومنه فهمها – إلاّ أدرك العوامل الاجتماعية التي تواكبها.

3)القدرة الخطابية: تتجلّى في إمكانية الفرد فهم المعاني العامة للنصوص اللغوية ومقاصدها من خلال عناصر المُدخل بمعنى أنّها تمنحه مكنة استنباط المفاهيم العامة من خلال الأدلة اللغوية والعلامات غير اللغوية دون المعرفة الدقيقة بالتفاصيل اللغوية للخطاب في حدّ ذاته،

فنجده يستطيع أن يفهم المعنى العام للرسالة اللغوية ولا يعي الكثير من معاني الوحدات اللغوية (الإفرادية على وجه الخصوص) التي تدخل في تركيبها.

4) القدرة الإستراتيجية: وتمثل آليات التنسيق التي يستطيع الفرد من خلالها تحوير النصوص وتكييفها وفقا للسياقات الظرفية المختلفة المصاحبة للخطاب والأحوال التبليغية مما يستلزم بالضرورة توظيف القدرة الاجتماعية وكذا الخطابية بالتوازي وبالتنسيق.

معنى ذلك أنّ مكوّنات هذه القدرة هي محصّلة لمجوعة من القواعد الذهنية المترابطة وفقا لنماذج مختلفة تتدخل في النطاق اللغوي للملكة لتُقَولِبَه تبعا لتغيّر العوامل الخارجية التي يحويها المحيط الموضوعي؛ تستند في ذلك على التجارب السّابقة المستقاة من المدخل، أي – وبعبارة أخرى بالاستغلال الأمثل وبأعلى مردود وأقلّ كلفة للملكة اللغوية وفقا للعوامل الخارجية المؤثرة في الفرد حال الإنتاج اللغوي في دورة التخاطب.

مفهوم المهارة:

وهي تمثل النشاط المرتبط بمضامين معينة بحيث يشكل تلاقيها وتناسقها مركّبة من مركبات القدرة[23]. فهي من هذه الحيثية تترجم أحد الجوانب العملية للقدرة سواء أتعلّق الأمر بنشاط عضلي كمهارة الكتابة والضبط أم بنشاط فكري كمهارة تصريف الأفعال مع مختلف الضمائر، حيث إنّ تلاقيها بمهارات أخرى سيدخل في تركيب القدرة على استخدام الفعل داخل الجملة المفيدة. وعليه فإنّ المهارة هي التحقيق الفعلي العملي لجانب من جوانب القدرة أو لصفحة من صفحاتها.

وأمّا علم النفس فقد عرف توجها جديدا يتمثل في التيار المعرفي بمختلف توجهاته ونظرياته، تيار لا يعتبر التعلم تغيّرا في السلوك – باعتبار السلوك وحدة يمكن تجزئتها

إلى مكوّنات أساسية من الشكل منبه واستجابة ثم يثبت السلوك الجديد بواسطة مدعمات – إنما يعتبر عملية التعلم جملة من التفاعلات تدخل في تكوينها عوامل كثيرة ومتعدّدة، تُصنَّف إلى عوامل خارجية لا يمكن للمرء أن يتحكم فيها كالعوامل الوراثية والنضج والعوامل الاجتماعية، ثم العوامل الداخلية التي ترتبط بالمكوّنات الفكرية والنفسية المتحكّمة بدورها فيما يصدر عن الإنسان من سلوك. فالسلوك وحدة كتلية لا يمكن تجزئتها إلى مكوّنات ذرية.

إنّ تلاقح هذه التوجهات وتقاطعها هو الذي نبه بعض المهتمين بتعليم اللغات إلى جملة من العناصر نوجزها فيما يأتي:

في طبيعة الموضوع: تعتبر الوظيفة التواصلية في جميع أبعادها القاعدة المحورية لعملية التعليم .فتعلّم أية لغة من اللغات يفترض – بالضرورة – توظيفها لغرض التبليغ والتواصل، وإنّ ما كانت تصبو إليه أوروبا آنئذ – أواسط السبعينات من القرن العشرين – من خلال السوق الأوروبية المشتركة ومجلس التعاون الأوروبي تحقيق وحدة تستلزم حتما تقارب الثقافات واللغات والتواصل الدؤوب. إنّ طبيعة الأحداث التي كانت تعيشها أوروبا وقتئذ ومواكبتها لجملة التطورات العلمية في حقلي اللسانيات العامة وعلم النفس هي التي دفعت مجموعة من المتخصّصين إلى إعادة النظر في تصوّرهم لطبيعة الموضوع الذي انتقل من اعتباره نظاما اجتماعيا مجرّدا إلى تأدية فعلية – أي باعتماد لسانيات الكلام عوض لسانيات اللغة بالتصوّر السوسوري للغة ومقابلته اللغة للكلام – وما يستلزمه من جرد للسياقات المتواترة والنُّظُم الحالية والتبليغية المختلفة.

في طبيعة العلاقة التعليمية: إذا انطلقنا من المبدأ الذي مفاده أن الإنسان –ب مختلف مركّباته – هو الطرف الفاعل في هذه العملية باعتباره مناط عملية التعليم والتعلم ومؤشّر تقويمها أدركنا دوره في علاقته مع الطرف الآخر المتمثل في المعلم

من جهة والمتعلمين من زملائه من جهة أخرى. فبعد أن كان مستقبلا يتلقى المعلومات ويجيب عن الأسئلة وفقا لاحتمال حدوث الاستجابات المرغوب فيها أصبغه المنهج التواصلي صفة المحرّك، فغدا التواصل ثنائي الاتجاه يشكل تطبيقا غامراً – بالمفهوم الرياضي – من المعلم نحوه ومنه نحو المعلم،لتتم حينذاك دورة التخاطب.

في مركز المتعلم: يتعزّز مركز المتعلم في المنهج الاتصالي إلى حدّ بعيد ليحتل المركز المحوري الذي تدور حوله الحالة التعليمية بمختلف مكوّناتها وعلاقاتها سواء أكان منفرداً أم داخل الفوج الدراسي، فهو العنصر الموجه للمنهج بما يملكه من قدرات وملكات وما تحرّكه من رغبات وطموحات تهيّج (تنبه) تلك القدرات والمدارك، ليستقبل ويعالج ما يقدَّم له بمردود عال ونجاعة فائقة؛ أو العكس تطمس تلك القدرات والمدارك ليحجم عن التعلم أو يتحاشى ما يقدم له نتيجة عوارض تعتري أحد أقطاب الحالة التعليمية أوكلّها، أم بعدم الاهتمام به وباحتياجاته كعنصر فعّال له مكانته في المصفوفة التعليمية.

اعتبارا لما سبق ذكره نجد الكثير من المشتغلين بتعليم اللغات يركزون على مراحل ثلاثة يجب الاعتناء بها وأخذها مأخذ الجدّ قبل الانطلاق في تطبيق المنهج الاتصالي، وتتمثل فيما يأتي:

أ) المعلومات اللغوية القبلية الثّابتة في ذاكرة المتعلم الراسخة في ذهنه: ويتعلق الأمر على وجه الخصوص باللغة الأولى (ل1) عند متعلمي لغة ثانية (ل2) أم مستوى من مستويات اللغة الأولى أم تأدية من تأدياتها أو تنوّعا من تنوّعاتها عند متعلمي اللغة الأولى. فهذه اللغة أوتلك التنوّعات (اللهجات)يمكن أن تساعد المعلم أو المشتغل بوضع المنهج المخصوص في بلورة وإيصال الكثير من المعلومات المرتبطة بالمعاني اللغوية وكذا المُثُل والبنى الجديدة لأنّها كامنة في فكر المتعلم غائرة في ذاكرته تشكل الدعامة

الأولى التي يستند عليها لبناء كيان اللغة الهدف – سيؤسس في الحقيقة هيكلا لا من (ل1) ولا من (ل2) يعرَف عند أهل الاختصاص باللغة الانتقالية أو المرحلية – اعتمادا على مثل فكرية مجردة مرتبطة بلغته وأخرى عامة تسيّر كافة قدراته الذهنية؛ فمن العبث إغفالها أو تحاشي ذكرها حيث أثبتت التجربة أنّ المتعلم يلجأ في غالب الأحيان إلى الترجمة.

ب) **الانتقاء الممعن للمادة اللغوية**: ويعني اختيار المعلومات والمعاني والوحدات اللغوية (على مستويات مختلفة) ذات الفائدة الجديدة والنفعية التي يحتاجها المتعلمون والتي يتعيّن أن تكون لها علاقة بالمعاني وكذا البنى والنماذج اللغوية الراسخة في أذهانهم ليتم الانتقال وفقا لما هو مألوف ويسهل بناء فرضيات تدعم استراتيجيات طل متعلم في تعامله مع اللغة الهدف.

ج) **الربط الوظيفي**: والمقصود به ربط البنى والنماذج اللغوية الجديدة بسالفتها بواسطة تمارين إعادة الاستعمال والترجمة وغيرها مما يجعل نفسية المتعلم في توازن مستمر لا يتوتر من جراء اصطدامه المتواصل بعقبات لا يستطيع تجاوزها ولا حتى تحاشيها.تتجلى في هذا المقام أهمية التوازن النفسي كمبدأ في تفسير عملية التعلم – فالمتعلم والاستراتيجيات التي يوظفها في الحالة التعليمية هما الأساس في الاتجاه التواصلي– لأن المتعلم لا يرقى في بناء تجاربه المعرفية إلاّ إذا كانت لديه رغبة ودافعية تولّد إحساساً بعدم التوازن يقود بذل نشاط واتخاذ سلوك كفيل – في مقامنا هذا تعلم اللغة – بتحقيق توازن جديد وحدّ من توتّر متأجّج وصولا إلى النجاح والارتياح. ينطبق هذا النموذج بتمامه على الوضع الخاص بمتعلم اللغة حيث يراد من عملية الربط وصل ما كان يعيه ويحذقه بما يقَدَّم له من مفاهيم ونظم لغوية دون وضع ممنوعات أو إرساء حواجز تثبّر عزيمته وتخمد عاطفته–لأنّ العاطفة عامل موجه هام

في عمليتي التحليل والتخزين المشكلتين لجوهر آليات التعلم اللغوية؛ لا يستطيع الإنسان حال التوتر النفسي –مثلا– استرجاع وحدات لغوية على عهد بها نظما وتأليفا حينما يلعب دور المرسل ولا يستطيع "فهم" ما يلتقطه من سلاسل صوتية لغوية حينما يتقمّص دور المرسَل إليه.

وبذا نستطيع أن نفهم الموقف العام لواضعي المنهج الاتصالي عندما رفضوا كل الممنوعات التي كانت تَسِمُ المناهج السابقة حيث غدت احتياجات المتعلمين وضرورات الموقف التعليمي هما العاملين الجوهريين في ديناميكية الحالة التعليمية. يرمي الاعتماد على الاحتياجات النفسية عند النصوص اللغوية إلى القضاء على الرتابة والملل اللذين كان يسبّبهما المنهج السمعي الشفهي (الذي مثلته المدرسة الأساسية في الجزائر خير تمثيل) وحتى المنهج السمعي البصري نتيجة إهمالهما لاحتياجات المتعلمين ومحفزاتهم النفسية ودوافعهم.

وعليه فإنّ الربط الوظيفي بين محتوى الدروس واحتياجات المتعلمين وأهدافهم هو السبيل الأقوم لجلب اهتمامهم من جهة وزيادة دافعيتهم للتعلم من جهة أخرى.

لا يكمن الهدف في هذا المنهج في إكساب ملكة لغوية تبليغية – كما يزعمه البعض – بل يتعدّاه إلى ترسيخ كل النظم الحالية التي تعتري عملية التواصل في اللغة الهدف أي جملة العناصر المشكلة للمجال (بمفهومه النفسي المحض) الذي يتفاعل داخله مستعملو تلك اللغة.

قد بيّنا فيما سبق أنّ المنهج هو عبارة عن مصفوفة متكاملة العناصر مترابطة المستويات يكتسب كل عنصر هويته وقيمته بمقابلته بغيره من العناصر وباحتياجه لغيره، إذ لا عبرة للتنظير دون وجود حيّز للتطبيق تُبَيَّن فيه نجاعة النماذج التي اقترحها المنظرون فتحدَّد الهفوات والمآزق وتحصَر فيه المشكلات بمساعدة المطبقين الذين يبدون الملاحظات ويقدّمون الانتقادات العملية وليدة التطبيق الميداني، ليُبحَث حينها عن العلل

والأسباب الموضوعية فتقَدَّم النماذج والحلول الملائمة في علاقة تبادلية انعكاسية بين المستوى الأفقي والمستوى العمودي (الفئات التربوية)؛ تتوفر في المنهج من هذه الحيثية جميع شروط النظام الوظيفي. يترتب عن هذا حتماً ضرورة تلاؤم العناصر وتناسقها إذا ما أُريد تطبيق أي تصوّر جديد، تلاؤم بين المستوى التنظيري والمستوى التطبيقي أمّا التناسق والتكامل فيكون بين عناصر كل مستوى، فإذا ما دبّ الوهن في أحد العناصر واعتراه الخلل فإن الوهن سيسري في جميع مكوّنات النظام مما يعرقل سريان تطبيقه ويثلم قواعد تأسيسه ليفرغه من محتواه بعد سنوات من التطبيق.

لا يسعنا مقامنا هذا لنحلّل الوضع الرّاهن للمدرسة الجزائرية في ظل المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي، ولا نزعم ذلك، ولا نطمح إليه أصلاً؛لأنّ التقويم العلمي الموضوعي يتطلب تغطية المنهج لجميع المستويات ومواكبته التلاميذ من السنة الأولى الابتدائية إلى السنة النهائية من التعليم الثانوي وهي مدة لا تقلّ عن اثنتي عشرة سنة. حينذاك وفقط حينذاك يحق للخبير أو على الأصح مجموعة الخبراء المتخصّصين في تعليمية اللغة العربية أن يقوّموا كل نشاط لغوي منفردا في مستويات مضبوطة قد تمّ حصر عيّناتها والفترات التي يتم تتبعها فيها في إطار تطبيق تقنيات التحرّي الميداني التي تستدعي التقيد بجملة من الضوابط المنهجية تضمن مصداقية النتائج نسبيا.

رغم الأهمية الأكيدة للمنهج الاتصالي (المقاربة بالكفاءات) الذي أعطى الحظوة للمتعلم باعتباره أساس العملية التعليمية وجلّى اللغة في وظيفتها التواصلية التداولية التفاعلية ورغم الجهود الكبيرة التي بذلتها ومازالت تبذلها السلطات إلاّ أنّ التحريات الابتدائية الأوّلية التي شرعنا فيها وبدأ فيها بعض زملائنا[24] تبين بعض المشكلات التي تواجه التطبيق وبعض البؤر التي تحول دون التناغم والتلاؤم بين المستويين النظري والتطبيقي لعلّ أبرزها ما يتعلّق بالمعلم كحلقة مهمة داخل الفئات

التربوية في المحور الأفقي. فقد لاحظنا مقاومة كبيرة لصيرورة التطبيق الفعلي والعملي ميدانيا أرجعناها إلى أسباب لاشعورية وأخرى نابعة عن الوعي والإصرار:

أ–الأسباب اللاشعورية: وترتبط بالخوف ممّا هو غير معهود ومألوف؛وهو أمر طبيعي في نظرنا إذا علمنا أنّ أغلبية المعلمين قد طبّقوا المنهج السابق زهاء الربع قرن على الأقل مما كوّن في سلوكهم التعليمي ميكانزمات يصعب إلى حدّ بعيد تعديلها، ودخلت في تشكيل مركباتهم المعرفية مجموعة من النماذج التصوّرية الرّاسخة في الذاكرة الغائرة بحيث غدت تمثل عائقا ذهنيا قائما بذاته يحول دون وصول أي نموذج جديد سيعوّضها في نفس الموضع. هذه الأسباب نراها موضوعية ومقبولة ومتوقعة لكن التغيير ممكن بل واجب لأن كل واحد منّا يحمل في ذاته قدرة على التغيّر والتطوّر حتى أنّ جوهر الذكاء مرتبط بالقدرة على التغيّر والتكيّف مع المتغيّرات الطّارئة أثناء مراحل بناء التجارب المختلفة.

ب–العوامل الإرادية الواعية: وهي تتصل بالنقص الفادح في التكوين المهئ للاضطلاع قياما بتطبيق المنهج الجديد حيث لاحظنا نقصا في التكوين النظري المرتبط بالأسس المعرفية التي بنيت عليها المقاربة بالكفاءات سليلة المنهج الاتصالي سواء أتعلق الأمر بالشق اللغوي (تطبيق مبادئ لسانيات النص والمقاربة النَّسَقِيّة والتداولية الكلية عوض المقاربة البنيوية التقليدية الجزيئية) أم ارتبط الأمر بالشق النفسي (تطبيق مبادئ البنائية والبنائية الاجتماعية عوض الشرطية الإجرائية السلوكية). يضاف إلى ذلك نقص في التكوين العملي الإجرائي من حيث معرفة الطرق التربوية الجديدة المصاحبة للمنهج تطبيقاً. وإنّ الأمر اللافت للانتباه والمثير للقلق حقّاً رفض هذه الفئة التنازل عن مكانتها التي منحتها إيّاها المناهج السّابقة داخل الحالة التعليمية، فبعد أن كان المعلم هو العنصر المحوري في التصوّر التقليدي تمّ المعلم والموضوع في المنهج السمعي

الشفهي والسمعي البصري بينما انحصر دور المتعلم في الاستقبال والتكرار والحفظ، انتقل مركز الاهتمام إلى المتعلم باعتباره أُسَّ العملية التعليمية برمتها ومؤشّرها المقوّم.

انعكس هذا العائق سلبيا على التطبيق السليم والناجع للمنهج الجديد في جميع المؤسسات التعليمية وعلى مختلف المستويات حيث وجدنا بعض المعلمين بعض حيثياته دون البعض الآخر لأنه لم يع بعد كنه العناصر المكوّنة الأخرى ورأينا البعض الآخر لا يأبه بتطبيقه عمليا مما أفرغ المنهج من محتواه.

يمكن أن نضيف جملة من العناصر الداخلة في تركيب المحيط المدرسي لم تساير التطبيق الفعلي للمنهج كالنقص الملاحظ في الهياكل القاعدية والوسائل التربوية المساعدة.

وخلاصة القول أنّ العبرة لا تكمن في الإصلاح واتخاذ القرار الشجاع تحقيقا لذلك إنّما تكمن في وضوح الرؤية والقناعة بصدقها وعظيم فائدتها أوّلاً ثم المتابعة الفعلية العملية للتطبيق السليم له في جميع حيثياته أخذا بعين الاعتبار كافة المتغيرات ومختلف الظروف الطارئة بتوفير جميع الشروط الكفيلة بنجاحه أو على الأقلّ تحقيقه لمردود مقبول يتعدّى النصف ثانياً.

الخاتمـــــة:

حرصنا في بداية مقالنا هذا على تبيين جملة من المبادئ والمفاهيم تجلت أهميتها وبدا جليل قدرها طوال مراحل التحليل والتدليل لعل أبرزها مفهوم المنهج بمختلف عناصره ومكوّناته التي تتفاعل فيما بينها وتتلاقى لتكوّن نظاما وظيفيا متناسق المستويات متلاحم المركبات، يقترحه مجموعة من المختصين من مختلف التخصّصات – لا يقتصر الأمر على المتخصّصين في تعليمية اللغات أو تعليمية اللغة العربية، أو ينحصر في اللغويّين والبيداغوجيين بل يتعدّى ذلك إلى علم اللغة الاجتماعي وعلم النفس اللغوي وعلم الاجتماع العام والمعلوميات

وعلم الأعصاب وعلم النفس العصبي وأيّ تخصّص يمكن أن يساهم بوجه مباشر أو غير مباشر في نجاح العملية التعليمية – ليطبَّق على عيِّنات محدّدة وفي مجالات ومستويات
مضبوطة مسبقاً (فيما يطلق عليه مصطلح المؤسّسات النموذجية) قصد التجريب والتقويم. تُرصَد المعلومات في بنك للمعطيات المستقاة من الميدان بواسطة التقنيات المتنوّعة للتحرّي الميداني (الاستبيانات، المستنطقات، الروائز، التحرّي المباشر وغير المباشر...الخ) يشارك في بنائها المعلمون والمتعلمون وكذا الأعوان الإداريون ممّن لهم علاقة مباشرة أو غير مباشرة بالمجال التعليمي. وبذلك تتوثّق العروة الرابطة بين المستوى النظري والمستوى التطبيقي في علاقة تواصل مستمرة بما يضمن التقويم الملائم ثم التعميم السليم ذا الفائدة الأكيدة لأنه قد تمّ وفق منهجية علمية أثبتت التجارب الميدانية في مختلف البلدان (سواء أتعلّق الأمر بالمتطوّرة منها أم بالسّائرة في طريق النمو).

وعليه فمن غير المعقول أن نعوّض منهجا بمنهج آخر يختلف عنه جوهريا من حيث التأسيس النظري والتطبيق الإجرائي دون تدبير خطة إجرائية تتضمن على الأقل العناصر الآتية:

1)**توفير العامل المادي**: ويتحقق ذلك بتوفير الهياكل القاعدية التي تضمن السير العادي – إن لم نقل الحسن –للعملية التعليمية (تعليم/تعلّم) كالمدارس ذات الأقسام الدراسية الملائمة، إذ لا يعقَل أن يطبَّق في أقسام مكتظة يتجاوز عدد التلاميذ فيها الأربعين بينما يقترح المنهج فصولاً لا يتعدّى عدد المتعلمين فيها خمساً وعشرين في أسوء الأحوال؛ ولا يُتَصوَّر أن يطبق المنهج في مدارس تفتقر إلى أبسط الضروريات كأجهزة الاستنساخ والسحب حينما يقترح أجهزة العرض وشبكات المعلوميات الداخلية المربوطة بشبكة

"الأنترنيت" وكذا المكتبات والحافلات لنقل التلاميذ في رحلات استكشافية ضف إلى ذلك مخابر اللغات ونظام المتابعة الآلي.

ولنا في تجربة "المحفظة الإلكترونية" التي نالت نجاحا كبيرا في كَنَدَا وفَرَنسا بما وفرت على التلاميذ

من مجهودات يبذلونها حملا للمحافظ التقليدية ومن وقت يربحونه في المطالعة والقيام بالواجبات وإجراء الامتحانات الدورية وما وفرته للمعلمين من سهولة في المتابعة والمراقبة داخل وحتّى خارج

الأقسام الدراسية، ثم ما وفّرته للهيئات الحكومية من أموال ضخمة تصرفها في طباعة الكتب والمقرّرات سنويا وأخيرا ما وفّرته للأولياء من مصاريف اقتناء المستلزمات الدراسية بداية وأثناء السنة الدراسية، لخير دليل على الاستغلال العقلاني النفعي لما يقترحه المنظرون ويسهر على حسن تطبيق المسئولون من ذوي القرار.

يتحقق هذا العامل أيضاً بتوفير الكتاب الملائم من حيث الطباعة والإخراج، الجذّاب من حيث الرسومات والأشكال والألوان المقاوم للتكاؤل وكل عوامل الضغط والتمزيق، الخالي من الأخطاء المطبعية والتصحيف والتحريف، فما أجلّ وزر كتاب مدرسي تعوزه المراجعة الدقيقة وتعتوره الأخطاء اللغوية على مختلف المستويات يعتبرها المتعلم هي الصواب إذ لا يساور خلده شك في محتوياته ولا ينتاب تصوّره دَخَل فيما يكتنفه فهو النبراس الهادي.

2) توفير العامل البشري: ويتأتى ذلك بتكوين الأساتذة والمعلمين في مختلف الأطوار التعليمية التكوين المتلائم والطبيعة الخاصة بمنهجية تعليم اللغات بوجه عام، مما يفرض رصيدا معرفيا قبليا يسمح لكل مرشّح لشغل هذه الوظيفة الحسّاسة والخطيرة أن يفهم ويعيَ على الوجه السليم القواعد النظرية التي يتأسّس عليها المنهج المقصود ثم المرامي

والأهداف التي يرنو إلى تحقيقها مرورا بالكيفيات المنهجية والطرق البيداغوجية التي سيتخذها مطايا تبليغا لمضمونه وحيثياته، وهو أمر يتطلب مستوى عال في التكوين يوصلنا في آخر المطاف إلى حصر دقيق لفئة مخصوصة مؤهلة لتحمّل أعباء هذه المهمة الحسّاسة وتتمثل في المحصلين على الشهادات الجامعية حيث يتوفر فيهم الشرط الضروري الأول الكامن في الرصيد العلمي والزاد المعرفي، أما الاستعداد والرغبة في التعليم فإن الروائز النفسية حريّ بالكشف عنهما أثناء عملية الانتقاء، بينما يتطلب اكتساب الأدوات التربوية والكيفيات المختلفة للتطبيق الملائم للمنهج سنة أوسنتين من التكوين المتواصل يسهر عليها متخصّصون في التعليمية النظرية والتطبيقية الإجرائية.

لايشمل الانتقاء والتكوين المعلمين والأساتذة بل يجب أن يتعدّاهم إلى المؤطرين والموجهين التربويين وحتى الأعوان الإداريين بشروط تختلف في بعض تدابيرها عمّا تمّت الإشارة إليه أعلاه إلاّ أنّ تطبيقها يتم بنفس الصّرامة والتحرّج نتيجة خصوصيات وطبيعة الفئات التي تتفاعل في مجاله.

إنّ المزية لا تكمن في توفير الوسائل فحسب ولا في تكوين الإطار البشري الكفء إنما العبرة تنجلي في اتخاذ الاستراتيجيات الذكية التي تعمل على تنسيق عناصر المنهج لتعمل في تكامل خدمةً لأهداف العملية التعليمية عموماً والمتعلّم على وجه الخصوص.

الهوامـــش:

[1]- وهو المنهج الذي استخدم أثناء الحرب العالمية الثانية (أفريل1943)، كبرنامج سرّي،لتعليم فئات معينة من الجنود لغات معينة(كانت تتعدى15لغة) وفي مدة وجيزة أقصاها ستة أشهر،بحجم ساعي يفوق الخمس والخمسين ساعة في الأسبوع، أطلق عليه فيما بعد مصطلح: The Army Method

[2]- إنّ المصطلح الأمريكي الأصل هو: Applied linguistics to teaching a second language

[3]- انظر في هذا الصدد: Germain(c) :Evolution de l'enseignement des langues,5000ans d'histoire: Clé Internationale,Paris,1993.

[4]- ارجع مثلا إلـــى: Richard(J.C)&Rodgers(T.S) :Approachs and methods in language teaching, Cambridge University Press 1986.

[5]- والمقصود بذلك الحالة التعليمية بأقطابها المعروفة:المتعلم،الموضوع أو المادة اللغوية(ل1أو ل2)،المعلم الذي اختصر دوره في التصوّر المعاصر فتطلق عليه تسمية القائم أوالعامل بالعملية التعليمية ثمّ العلاقات التبادلية القائمة بين هذه الأقطاب.

[6]- ويقابلها في اللغة الفرنسية:.Les mixtes des langues

[7]- ويقابلها في الفرنسية أيضاً:L'alternance codique

[8]- انظر: Bronckart(J.P)&Roulet(E) :Quelles directions de recherche pour la didactique du F.L.M ;in Etudes de Linguistique Appliquées(E.L.A) N°84 octobre/décembre 1991

[9]- انظر:نصر الدين بوحساين؛اللغة الانتقالية في تعليم اللغة العربية للكبار بالجزائر(دراسة نظرية تحليلية وفق مبادئ التعليمية الإجرائية)؛أطروحة لنيل شهادة الدكتوراه في اللغة العربية،الجزائر.2004

[10]

[10]- يمكن الرجوع على سبيل المثال لا الحصر،لأنّ أدبيات تعليمية اللغات بوجه عام كثيرة ومتنوعة بحيث على الدّارس تحديدها،على بعض الأعلام من طراز: Corder(P),Krashen(S.D),Vogel(K)

[11]- وهي عبارة عن محافظ تضم حاسوبا يحوي المقرّر الدراسي إضافة إلى حيّز يستطيع التلميذ أن يستغله لكتابة واجباته.يمكن أن تُربَط المعلومات التي تحويها المحفظة بشبكةٍ معلوماتية داخل القسم بحيث يستطيع المعلم أن يطلع عليها؛

ويمكن التلميذ أن يربط حاسوبه بالشبكة العالمية(الإنترنيت) استقاء للمعلومات وإثراء لها.توفر المحفظة الإلكترونية الكثير من الجهد والمال من هذه الحيثية.

[12]- نجد الباحث « Galisson(R) » يقسم هذا المحور إلى ثلاثة مجالات:التعليمية النظرية، التعليمية الإجرائية، التعليمية التطبيقية.

[13]- انظر:نصر الدين بوحساين؛ مرجع سابق، ص.13

[14]- انظر: Taleb-Ibrahimi(K) ;Les Algériens et leur(s) langue(s),Casbah editon,Alger,1993

[15]- انظر:. Krashen(S.D) : Principles and practice in second language acquisition London1987

[16]- انظر:نصر الدين بوحساين؛ أهمية نظرية اللغة الانتقالية في تعليمية اللغات؛مجلة الآداب واللغات،ع1 جامعة الجزائر جوان .2006

[17]- انظر: Puren(C) :Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues,Nathan1988

[18]- انظر:Germain(C)، مرجع سابق، ص.127

[19]- انظر:Puren(C) نفس المرجع، من ص121إلى ص.167

[20]- وفق تصوّر واضعه:Charles Berlitz

[21]- انظر:Jonnaert(P) :Compétence et socioconstructivisme,De Boeck,Bruxelles,2002

[22]- انظر:Chomsky(N)&Piaget(J) :Théorie du langage et théorie de l'apprentissage,Paris1979

[23]- انظر:Jonnaert(P)، مرجع سابق، ص44.