تاريخ مناهج تعليم اللغات وتعلّمها

History of teaching learning languages methodologies

عقبه لعناني*
المدرسة العليا للأساتذة، الكاتبة آسيا جبار- قسنطينة(الجزائر)
okba.ens@hotmail.fr

تاريخ الإرسال: 2022/05/01	تاريخ القبول: 2022/06/04

الملخص:

عرفت منهجيات تعليم اللغات وتعلّمها تطوّرا ملحوظا عبر التاريخ، نتج عن عوامل مختلفة أهمّها على الإطلاق: تغيّر الاحتياجات، والأهداف، ونوعية جمهور المتعلّمين. ولهذا سنحاول من خلال التتبّع التاريخي لهذه المنهجيات الوقوف على مبادئ وأهداف كلّ منهجية على حدة، ومن ثمّة إبراز الأولوية المعطاة لمهارة لغوية على حساب أخرى، وبالأخص، إبراز تحوّل التركيز من القواعد النحوية بوصفها مكوّنا جوهريا للقدرات اللغوية، إلى الاهتمام بكيفية استخدام اللّغة من قبل المتعلّمين في سياقات تواصلية مختلفة.

الكلمات المفتاحية:

مناهج تعليم اللغات، القواعد النحوية، المهارات اللغوية، ممارسة اللغة، تعليم، تعلّم

Abstract:

Methodologies of teaching learning languages knew a remarkable development during the history, caused by different factors as: needs change, objectives, and quality of learners. For that reason, we seek from the historical review of these methodologies to pick up the principles and objectives of each one of them. After that we try to reveal the priority gave to such linguistic skill, and especially revealing the change of focusing from grammatical rules as an essential content of linguistic abilities, to focusing on how the language is used by learners in different communicative contexts.

Keywords:

Teaching language methodologies; grammatical rules; linguistic skills, language practice; teaching; learning

* المؤلف المرسل: عقبه لعناني

مقدمة:

أثبت المسار التاريخي لتعليم اللغات وتعلّمها، أنّ المناهج تظهر بصفة تعاقبية، الواحد تلو الآخر، أو أنّ منهجا يتّخذ مبادئ وأسسا من المناهج التي سبقته، ويبني على إثرها كيانه، أو يعيد صياغة بعض مبادئ المناهج السابقة، مستعينا بما توصّلت إليه النظريات المرجعية في ميادين اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، والبيداغوجيا.

وعليه، طوّر ميدان اللّغات مناهج عديدة يمكن حصرها في اتجاهين بارزين: أحدهما مؤسّس على الترجمة واتخاذ الأداة النحوية بوصفها مرجعا هاما، والآخر مؤسّس على نشاط متعلّم يزاول تعلّم لغة ما في وضعية معيّنة باعتبارها أداة وظيفية للتبادل والتفاعل. لذا، فإنّه ليس بالإمكان الحديث عن منهجية فريدة في تعلّم اللغة، وإنّما هناك تيارات منهجية أثبت بعضها حضوره بجدارة على حساب تيارات أخرى، وذلك عائد –بالتأكيد- إلى اختلاف الحقب الزمنية والتطوّرات الحاصلة في المجتمع، ونوعية جمهور المتعلمين.

وبالرّغم من ذلك فمناهج التعليم تحظى بالاستمرارية في الغالب بصورة معيّنة حتّى بعد انخفاض شعبيتها بوقت طويل، ولنا في منهجية القواعد والترجمة خير مثال على ذلك؛ حيث إنّها لازالت حيّة ومستخدمة في بعض الأجزاء من العالم، ولازالت بعض مبادئها تُستعمل داخل أقسام اللغة نظرا لفاعليتها في ترسيخ بعض الجوانب اللغوية.

وعليه، سنتناول في هذا البحث –بالإضافة إلى مقدّمته- جملة من المسائل مثل: التعريف بكلّ منهجية على حدة، وتتبّع ظروف نشأتها التاريخية، ثمّ نحاول عرض الأسس والمبادئ التي استندت عليها كل منهجية، وسنبحث عن ترتيب أولوية الاهتمام بالمهارات اللغوية، لنخلص في الأخير إلى إبراز نقاط قوّة كلّ منهجية، ويتبع كلّ هذا بخاتمة نجمل فيها بعض النتائج.

1- المنهجية التقليدية « La méthodologietraditionnelle »:

استُعملت هذه المنهجية في أوّل ظهورها في المجال المدرسي لتعليم اللغات القديمة وتعلّمها؛ اللغة اليونانية واللغة اللاتينية خصوصا[1]، وأصبحت فيما بعد تستخدم لتعليم اللغات الحديثة وتعلّمها.

وُجِدت هذه المنهجية منذ القدم، ولازالت قائمة حتى أيامنا هذه، حيث سادت في الممارسات البيداغوجية، وقامت على نقل معرفة أكاديمية تؤسّسها الهيئات الجامعية والعلمية، وبُنِيت على أساس علاقة بيداغوجية قوية؛ الأمر الذي يوضّحه الدور المركزي للمعلّم، فهي إذ ذاك تندرج ضمن ما يطلق عليه "بيداغوجيا النموذج"؛ أين يمثّل المعلّم نموذجا للملكة اللسانية ينبغي محاكاته وتقليده.

وفي واقع الأمر، كان أطفال العائلات الأرسطوقراطية -منذ العصور القديمة وإلى غاية نهاية القرن 18- يتلقون تعليما فرديا من طرف المؤدّبين (وهم المدرّسون الذين يقومون بالتعليم). وبداية

من القرن السابع عشر، ظهر ما يسمّى: "الشكل المدرسي"[2]« La forme scolaire »، الذي يجسّده مدرّسٌ يعلّم قسما يضمّ مجموعة من التلاميذ.

وأصبح هذا الشّكل المدرسي معمّما اليوم في كل بلدان المعمورة، وأهمّ ما يميّزه تغليب الجانب الكتابي على الجانب الشفاهي، وكذا بناء التعليم من المدرسة الابتدائية حتى الجامعة في شكل مواد دراسية[3].

إنّ معرفة اللغة -وفق المنهجية التقليدية- أمر يرجع إلى معرفة النظام على الأقل؛ نظام يكون بقدر نظام المعلّم، ويبقى النموذج الحقيقي ذلك النموذج الذي يجسّده الكُتّاب. والنظام اللساني في الواقع، هو ذلك النظام الذي يُستخلص بمحاكاة النصوص الأدبية.

ففي أوربا، ومنذ القرن السابع عشر إلى غاية القرن التاسع عشر، شكّلت دراسة قواعد اللغة اللاتينية وبلاغتها قالب منهجيات تعليم اللغات في الإطار المؤسّسي جميعها، كما يجسّد المعلّم القطب المركزي لهذه المقاربة، حيث إنّ التفاعل معلّم – متعلّمين هو تفاعل ذو اتجاه واحد، ينطلق من المعلّم إلى المتعلّمين. أما ما يتعلّق بالخطأ، فلا تسامح فيه، ويصحّحه المعلّم بشكل فوري.

يشرح "فورني" هذا الأمر أكثر بزعمه أنّه في المنهجية المسماة "التقليدية"، يُفترض أن تكون المعارف منقولة من المعلّم إلى المتعلّم ببساطة، وهذا ما يُطلق عليه: "البيداغوجيا الجبينية" « La pédagogie frontale ». وهذا التصوّر للنقل أيّده علم النفس السلوكي أيضا؛ والذي ينطلق من المبدأ الفلسفي القائل بإمكانية مقارنة الدماغ بشيء طيّع تترسّخ فيه المعارف[4].

تُدرج المنهجية التقليدية ضمن ما يسمى "التربية الجديدة" « L'éducation nouvelle »، أو "البيداغوجيا النشطة" التي أخذت موقعها في المدة الممتدة من 1900 إلى غاية 1975. وتصوّرت هذه البيداغوجيا القسم بمثابة مكان يستطيع تأسيس علاقة جديدة بين الأفراد، وامتدت آفاقها لتشمل العلاقة بين المجتمع والمدرسة.

ولقد شجّع هذا النوع من التربية استقلالية كل فرد من خلال تطوير الرّابط الاجتماعي، كما اعتبرت "التربية الجديدة" أنّ التعليم لا ينفصل عن التربية القيمية، التي تميّزها ثلاث سمات يمكن حصرها في الآتي: الأخذ في الحسبان الواقع الطفولي (الطيش الصبياني « Puérocentrique »)، وتنظيم حياة اجتماعية وسط الحياة المدرسية، وكذا علاقة الفعل بالفكر، وهذه السّمات في مجملها أساسية[5].

اقترحت هذه المنهجية استراتيجية رئيسة تتمثّل في قراءة النصوص الأدبية في لغة أجنبية وترجمتها، وتركت الجانب الشفاهي في مستوى ثانوي. في حين عُدّت اللغة في منظور هذه المنهجية، مجموعة من القواعد قابلة للاستنباط والدراسة انطلاقا من النصوص.

يحظى الشكل الأدبي بأهمية كبيرة على حساب المعنى في النص، واللغة المعلّمة ذات نوعية خاصة يطلق عليها "اللغة المعيارية"، وهي اللغة التي يستعملها الأدباء والكتّاب، وهي كذلك اللغة التي يفترض تعلّمها واتخاذها منوالا في سبيل تحصيل ملكة لغوية تامة.

لا يُعتبر الكتاب المدرسي ضروريا بالنسبة لمعلّم اللغة، حيث بإمكانه اختيار النصوص الأدبية التي يرى أنّها مناسبة، وضرورية لتطوّر أداءات المتعلّمين اللغوية. وبالإضافة إلى ذلك، فإنّ الصعوبات المعجمية و/أو النحوية لا تؤخذ في الحسبان.

بناء على ذلك، يمكن القول أنّ المنهجية التقليدية قدّمت مستوى ضعيفا من الاندماج التعليمياتي، حيث تُجرى الأنشطة داخل القسم، بصفة عشوائية دون وجود نظام موجّه أو أيّ منطق معلوم، فالمعلّم يبسط سيطرة تامة على القسم، ويمتلك كلّ المعارف والمعلومات، وهو إذ ذاك رمز لاحتكار المعرفة والسلطة، يختار النصوص ويعدّ التمارين، كما أنّه يطرح الأسئلة ويصحّح الإجابات (الحلول)[6]. وفي المقابل، فإنّ المتعلّم لا يملك الحقّ في ارتكاب الخطأ، وإن حدث وارتكب خطأ، فإنّ المعلّم يصحّحه له بشكل تطْبَعُه النّظامية، والسّبب في ذلك هو قبول المستوى المعياري لا غير.

تستعمل اللغة الأم لتقديم الشروحات، في حين أنّ كلّ مبادرة من المتعلّم غير مرغوب فيها، ويعلّم الجانب المعجمي في شكل قوائم للمفردات التي لا تظهر في السياقات اليومية، ويكون المتعلّمون مجبرين على حفظ تلك المفردات عن ظهر قلب، ويُعطى معناها بالاستعانة بترجمتها إلى اللّغة الأم.

تعرض المنهجية التقليدية نموذجا تعليميا تطغى عليه صفة المحاكاة والتقليد، فلا تحفّز الجانب الإبداعي لدى المتعلّم، ولذلك كانت محطّ كثير من الانتقادات، ذلكأنّ الملكة النحوية التي تزعم ترسيخها لدى المتعلّمين، تكون دائما محدودة، وحتى الجمل التي تقترحها للتعلّم كثيرا ما تكون موضوعة لا أصيلة. يبرز "باس" ذلك بوضوح بقوله: "الإجراءات التي تستخدمها معترض عليها: ففهم القواعد النحوية (...) يبقى دائما غير مؤكّد، والمعرفة الجيّدة بهذه القواعد ليس شرطا كافيا لممارسة سليمة للغة التي تحملها تلك القواعد..."[7]. وعليه، اختفت المنهجية التقليدية في أواخر القرن 19، بسبب صرامتها ونتائجها غير السارة، وتركت مكانها لمنهجيات أخرى أكثر جذبا للمتعلّمين.

أمّا النحو –وفق التصوّر التقليدي- فقد كان مركز مختلف الأنشطة داخل القسم، ويتعلّق الأمر هنا بالنحو المعياري وبالاستعمال الجيّد، فبحسب هذه المنهجية، فإنّ ما نتعلّمه هو لغة الأدباء "السليمة".

ويعلّم النحو في ظلّ هذه المنهجية بشكل صريح، وبأسلوب استنباطي وفق نموذج اللّغات القديمة؛ اللّاتينية أو اليونانية. أمّا الصّرف (الألفاظ وتصريفاتها) والتّركيب، فيشكّلان الركيزتين الأساسيتين لمعرفته. ويتبع اكتشاف القواعد سلسلة من تمارين النقل من اللغة الهدف إلى اللغة الأصل« Les exercices de version »، وتمارين النقل من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف « Les exercices de thème ».

إنّه نحو مؤسّس على المكتوب الذي تُقتبس فيه المادة من النصوص الأدبية، والذي تؤدّي فيه الترجمة دورا رئيسيا، وحتّى وإن انحصر التحليل النحوي في الجملة، فالجانب الميتا لساني

المستعمل صعب جدّا. وأمّا ما يتعلّق بالتدرّج، فيرجع إلى أقسام الخطاب من مثل: الاسم، الأداة، الفعل، الصفة...

وبعد العرض العام هذا، يمكن أن نلخّص أهمّ ما طبع هذه المنهجية في النّقاط الآتية[8]:

– ترتكز المنهجية التقليدية على أساس نظري فيما يتعلّق باللغة، والثقافة، والتعليم والتعلّم. ففيما يخصّ اللّغة، فتُتَصَوّرُ على أنّها مجموعة من القواعد والاستثناءات (الشواذ) المُلاحَظَة ضمن جمل أو نصوص، قابلة لأن تُقابل بقواعد لغة الانطلاق (اللّغة الأُصل أو ل1)، كما يشغل الشّكل والمعنى مكانة جوهرية في التعليم. لهذا السّبب، أُعير اهتمام خاص لتعلّم الصّرف والتركيب من جهة، وتعلّم قوائم المفردات من جهة أخرى.

– عُدّت اللغة المكتوبة، ولغة النصوص الأدبية في مستوى أعلى مقارنة مع اللغة المنطوقة، وهما ما ينبغي تعليمه وتعلّمه.

– الثقافة الأجنبية (ثقافة اللغة الهدف) هي مرادف للفنون الجميلة، فتعلّم لغة أجنبية يعني القدرة على النفاذ إلى هذه الثقافة بوساطة ترجمة النصوص الأدبية.

– تعليم اللغات الحيّة الأجنبية مثلُه مثلَ تعلّم اللغة اللاتينية قديما، هو تعليم مادّة ذهنية ضرورية لبناء الذهن. ففي البداية، كان تعليم النحو يتطلّب اللّجوء إلى الاستنباط، ولكن بعد ذلك بفترة زمنية في القرن 18، لمّا أصبحت دراسة النحو تحتّل المرتبة الثانية، حلّت الطريقة الاستقرائية مكان الطريقة الاستنباطية.

– تمّ تصوّر التعلّم في هذه المنهجية على أنّه نشاط ذهني يتضمّن تعلّم القواعد، والأمثلة وتخزينها في سبيل إحكامٍ محتمل لصرف اللغة الهدف (ل2)وتركيبها.

– ينبغي لتعليم اللغة الهدف (ل2)، وتعلّمها وفق المنهجية التقليدية–إذا ما حقّق غايته- أن يبلغ ثلاثة أهداف كبرى، وهي كالآتي: جعل المتعلّم قادرا على قراءة المؤلّفات الأدبية المكتوبة في اللغة الهدف، وتنمية الكلّيات الذهنية للمتعلّم عن طريق تأمّل أو تفكير منهجي متّسق حول لغته وحول اللغة التي هو بصدد تعلّمها، ثمّ جعل المتعلّم قادرا على الترجمة من وإلى اللغة الهدف، وتكوين مترجمين جيّدين للنصوص الأدبية كذلك[9].

– إنّ بلوغ الأهداف المحدّدة يعطي الأسبقية لملكات الفهم والتعبير الكتابي، ولأجل بلوغ ذلك ينبغي توفير مجموعة من الإجراءات والتقنيات الصّفيّة، والتي لا يزال بعضها مستخدما في المقرّرات، والكتب المدرسية الحالية. وفي المقابل، شغل الفهم والتعبير الشفاهي مكانة ثانوية إلى غاية اللحظة التي بدأت تتمظهر -في صلب المنهجية ذاتها- بعض الاهتمامات بالجانب الشفاهي؛ تُرجِم ذلك بإدراجه في محتويات المقرّر في شكل تعليم نظري للنطق مرفوق بأمثلة مناسبة، وتغييرات صوتية[10].

– يُلاحظ أنّ جملة الإجراءات التي استخدمتها هذه المنهجية في التعليم والتعلّم غير متنوّعة، إذ تراوحت بين الآتي:

1. أوّلا، يشرح المعلّم قاعدة نحوية في اللغة الهدف بالاعتماد على اللغة الأولى للمتعلّم.
2. ثمّ يوضّح هذه القاعدة باستخدام الأمثلة التي يبنيها هو نفسه، أو تلك التي يسترفدها من مؤلّفين مشهورين.
3. يُترجم هذه الأمثلة حرفيا (كلمة كلمة) في اللغة الأولى للمتعلّم من أجل التحقّق بأن هذا الأخير قد فهم الشّرح بشكل جيّد.
4. وأخيرا، يطلب المعلّم من المتعلّمين تشكيل أمثلة بالاعتماد على أنفسهم من أجل توضيح القاعدة.
5. التقنية المستخدمة في هذا المقام هي الترجمة من اللغة الأولى إلى اللغة الهدف، والتي ترمي إلى تحقيق هدفين في الوقت نفسه وهما: التطبيق السليم للقاعدة النحوية المُعلّمة، ومراقبة اكتساب المعجم الذي أُعِدَّ خصّيصا للوحدة التعليمية التعلّمية.

– تعتمد هذه المنهجية التعلّم الصّريح والاستنتاجي، فيُتبَع شرحُ القاعدة بأمثلة وتطبيقات، أضف إلى ذلك، فإنّه يُجرى الشّرح بوساطة جانب ميتا لساني في غاية الصّعوبة، لكن يُفترض أن يكون المتعلّم عارفا به في لغته الأولى.

– يعتبر الاتحاد بين النحو والنقل (ما يترجمه المتعلّم من لغته إلى اللغة الهدف) (grammaire/thème)الخاصية الجوهرية للطريقة "قواعد-ترجمة" في القرن 19[11].

– تعايشت المنهجية التقليدية أوّلا مع إرث تعليم اللغة اللاتينية لغة حيّة، مثل: دراسة الحوارات المصطنعة، ودراسة قوائم الكلمات المرتّبة وفق تسلسل المواضيع، و/أو دراسة مصنّفات الأقوال المأثورة أو التعابير الاصطلاحية المتداولة بين أفراد المجتمع[12]. ولكنّها، فرضت نفسها تدريجيا، وأصبحت الترجمة التطبيقية « Le thème d'application »التمرين المفضّل (المُقدّم)، إذ تمّ ضمّه مع دراسة القواعد.

– تنظيم وحدة التعليم والتعلّم (وحدة الدرس) لا تخصّ الإجراءات والتقنيات فقط، ولكنّها تخصّ في مقام أوّل المحتوى؛ والذي يكون معجميا ونحويا خصوصا.

– لا يهمّ المعلّم لا النطق ولا المواضيع، فالنصوص التي تعدّ بمثابة وسائل تعليمية، والتي تُستعمل بدورها في تعليم المعجم، والنحو، وتعلّمهما، هي نصوص أدبية مختارة نظرا لقيمتها الأدبية، من دون أيّ انشغال أو اهتمام بتأسيس تدرّج معيّن، يأخذ في الحسبان درجة الصعوبة.

– تُنَظَّمُ كلّ وحدة تعليمية تعلّمية حول إشكالية (صعوبة) نحوية موضّحة في النص، وهنا في هذه الحالة، يتّصل اختيار الإشكاليات (الصعوبات) النحوية، وتدرّج تقديمها بنظام التقديم في نحو

اللغة الأولى. وبهذه الكيفية، يدخل المتعلّم في اتصال، واحتكاك بنظام وبطريقة للتقديم مألوفة لديه، والتي تسعى لجعله مرتاحا خلال تعلّمه.

– تُستخدم النصوص المختارة لتوضيح، وشرح القاعدة أو القواعد المتّصلة بالإشكالية (الصعوبة) النحوية المراد تعليمها.

– تُحفظ المفردات عن ظهر قلب، وذلك بمعزل عن أيّ سياق استعمالي، ومن أجل فهم جيّد لمعاني المفردات، تُترجَم إلى اللغة الأصل (ل1).

– تُعدّ معرفة نحو اللغة الأصل (ل1) أمرا أساسيا، لأنّها تُسهّل تعلّم نحو اللغة الهدف (ل2)، وتسمح بفهم الأمثلة والجانب الميتا-لساني[13].

– قسم اللغة يُهيمنُ عليه المعلّم، فهو يمثّل السّلطة المدرسية، والحائز على المعارف المهيّأة للاكتساب من قبل المتعلّمين. وإليه يعود تصميم النشاط، وتنظيمه، بدء من اختيار النصوص المراد دراستها، وتحضير الأسئلة حول فهم النصوص، وحول الترجمة (بنوعيها)، والشرح النظري، وصولا إلى توزيع المهام، ومراقبة إنجازها.

– يمتلك المعلّم زمام المبادرة دائما في التفاعلات الشفاهية أثناء الدّرس، وتكون هذه المبادلات بين المعلّم، والمتعلّمين بصفة دائمة، ولا تكون أبدا بين المتعلّمين أنفسهم. وهي من صنف: أسئلة-أجوبة.

– أمّا ما يتعلّق بالمتعلّم، فمن المفروض أنّه يقوم بإنجاز المهام التي يُقرّرها له المعلّم، ويلاحظ سياق إجراء النشاط الذي يفرضه المعلّم أيضا، ويتفاعل في أوقات محدّدة؛ أين يُتوقَّعُ منه التدخّل (تكوين أمثلة يُطبّق فيها القاعدة المدروسة، والإجابة عن الأسئلة، وحل المسائل المتعلّقة بالترجمة). فالمتعلّم وفق هذا المنظور، لا يملك حقّ المبادرة بشكل قطعي، وبذلك يُبنى تعلّمه على تخزين "البراديغمات" الفعلية والاسمية، وقوائم الكلمات، وأحيانا مقاطع نصّية أو نصوص كاملة.

– تتجاهل المنهجية التقليدية دور الخطأ في اكتساب المعارف ولا تتسامح معها، فكلّ خطأ يُصحّح في أوانه، وذلك من قبل المعلّم دائما، ولا مجال لقيام متعلّم آخر بذلك[14].

– سيطرت المنهجية التقليدية على ميدان تعليم اللغات الحية وتعلّمها منذ نهاية القرن 16 وفي القرن 17، ولكنّها عرفت أوجّ ازدهارها في القرن 19[15]، واستمرّ استخدامها في قترة معتبرة في القرن 20. وأهمّ ما يميّز هذه المنهجية عن المنهجيات الأخرى ما يلي:

1– الأهمّية التي توليها للنحو؛ حيث يتحقّق التعليم الصّوري للنحو ضمن مقاربة ذهنية تحاكي الفئات اللغوية على حساب الفئات الخاصة بالتفكير، والارتقاء أو التدرّج يتمّ بشكل اعتباطي لأنّه يرتكز على أقسام الخطاب.

2– تعليم لغة معيارية ترتكز على المكتوب؛ والتي يجسّدها الأدباء والكُتّاب.

3- اللجوء إلى الترجمة.

4- الأهمية الممنوحة للأدب باعتباره تتويجا لتعلّم اللغة؛ فالنفاذ إلى الأدب يُشكّل الهدف النّهائي لتعلّم اللغة الهدف[16].

- تعرّضت هذه المنهجية لجملة من الانتقادات، تمثّلت في الآتي:

- عدم فاعليتها بالرّغم من التعليم لسنوات وساعات معتبرة؛ إذ لا يطوّر المتعلّمون ملكة فعلية في اللغة الهدف، سواء فيما يتعلّق بالجانب الشفاهي أم بالجانب الكتابي.
- التردّد حول درجة فهم القواعد النحوية.
- عدم كفاية معرفة القواعد لممارسة سليمة للغة المتعلّمة.
- الترجمة الحرفية، والمترادفات اللفظية تقريبية، الأمر الذي بإمكانه أن يؤدّي إلى أخطاء.
- تؤدّي ممارسة الترجمة في بداية التعلّم (من اللغة الأصل إلى اللغة الهدف، ومن اللغة الهدف إلى اللغة الأصل) إلى ثنائية لغوية لم يبلغ المتعلّم اكتسابها بَعْدُ[17]. ويمكن أن نضيف إلى ما تقدّم من اعتراضات حول هذه المنهجية، جملة من الانتقادات عرضها "كريستيان بيران" فيما يلي:
- الطابع التجريدي للأنشطة المعزولة بشكل تام عن أيّ ممارسة للغة، سواء ما يتعلّق بالحفظ عن ظهر قلب للقواعد النحوية، ولقوائم المفردات المرتّبة ترتيبا ألفبائيا، وكذلك التشكيل النحوي (الترجمة التطبيقية).
- عجز الوسائل التي توضع في متناول المتعلّمين (كتب النحو، والقواميس) على وصف اللغة الهدف كلّها، وعلى منح المتعلّمين وسائل تمكّنهم من التأليف في اللغة الهدف بشكل فعلي.
- قدّمت هذه المنهجية مستوى ضعيفا من الاندماج التعليمياتي[18].

غير أنّه، وبالرّغم من كلّ هذه الهنّات التي اعترت تصميم المنهجية التقليدية، فإنّ هذه الأخيرة دامت لفترة غير قصيرة في التعليم المدرسي والجامعي، وذلك لأسباب أخرى غير مرتبطة بالجانب التعليمياتي الخالص[19].

2-المنهجية المباشرة « La méthodologie directe » :

تتّخذ المنهجية المباشرة موقعها ضمن استمرارية تاريخية لتطوّر داخلي للمنهجية التقليدية، والسبب في ذلك هو تراجع الاهتمام بتعليم النحو خلال القرن 19، الشيء الذي عاد بالفائدة على الممارسة الشفاهية للّغة. وبهذا الصدد، يؤكّد "كريستيان بيران" أنّ تموقع المنهجية المباشرة كان بإنشاء القطيعة الجذرية مع المنهجية التقليدية[20]. ويظهر ذلك من خلال تعليم الكلمات الأجنبية من دون المرور عبر وساطة معانيها في اللغة الأولى، وكذا تعليم الجانب المنطوق من اللغة دون المرور عبر وساطة الشّكل الكتابي لها، بالإضافة إلى تعليم نحو اللّغة الهدف دون اتّخاذ وساطة القاعدة الصريحة[21].

تجدر الإشارة إلى أن المنهجية المباشرة شهدت اهتماما واسعا في كل من فرنسا وألمانيا خلال نهاية القرن التاسع عشر(19) وبداية القرن العشرين[22]،وكان هذا الاهتمام نابعا من الرغبة في مواجهة الآخر، والانفتاح عليه، والموجّه في ذلك هو بحث كلّ من فرنسا، وألمانيا عن منهج يؤمّن المبادلات الاقتصادية، والسياسية، والثقافية، والسياحية مع باقي دول العالم.

وفي ظلّ التحريض الذي مارسته الاحتياجات الجديدة المرتبطة خصوصا بالاحتياجات الصناعية، والتجارية في بداية القرن العشرين، أخذ المنطوق مكانة أعلى من المكتوب، وسبب ذلك هو الاهتمام بتعلّم "اللغات الحية" وليس تعلّم "اللغات الميّتة". ولهذا، أصبح استعمال اللغة الأصل (ل1) أمرا محظورا، حيث تُقدّم الأشياء مباشرة باللغة الهدف.

نتج عن هذا الأمر ظهور هدف جديد أطلق عليه "ممارسة اللغة"، تزامن مع تطور الحاجة إلى تعلّم اللغات الحية الأجنبية، وكانت الغاية التي يرومها هي الإتقان الفعلي للغة الأجنبية بِعدِّها وسيلة للتواصل.

تأسّست المنهجية المباشرة على مبدأ ملاحظة سيرورة اكتساب الطفل للغته الأولى، واشتمل على مقاربة طبيعية لتعلم اللغة الأجنبية، حيث يؤكد "باس" « Besse »على أنّ المبدأ الرئيس لهذه المنهجية هو أن المعلّم يستعمل، منذ الدّرس الأول، اللّغة الهدف فقط، ويمنع أيّ رجوع إلى اللغة الأولى، فيعلّم اللغة الهدف بشكل مباشر بالاعتماد على الإشارات، والإيحاءات،والرسوم، والصور، والبيئة الحالية المؤطّرة للقسم في المقام الأول، ثم يقوم تدريجيا بالاعتماد على الوسائل التي تتيحها اللغة الهدف في حدّ ذاتها. وبإزّاء ذلك، يتم تعليم المفردات الجديدة دون الرّجوع إلى معانيها في اللّغة الأصل، لذا ينبغي للمتعلّم أن يفكّر باللغة الهدف ما أمكنه ذلك[23].

تحظر المنهجية المباشرة على المتعلّم الترجمة إلى اللّغة الأصل، إذ عليه أن يعتمد على إنتاجاته المنطوقة أوّلا، ليُقدّم الوصف النحوي للّغة الهدف بعد ذلك بشكل ضمني. أمّا التدرج الذي يأتي بعد ذلك، فإنّه يكون على حسب الإجراءات البيداغوجية المستعملة، فتُقدّم المفردات الحسّية أوّلا على أساس أنّه يمكن الإشارة إلى ما تحيل إليه، فإذا ما تمّ استيعابها، يكون بالإمكان الانتقال إلى عرض مفردات جديدة تكون أكثر تجريدا[24].

تقترح هذه المنهجية وضع المتعلم في "حمّام لغوي"، والسّهر على توفير ظروف اكتساب تكون طبيعية قدر الإمكان داخل القسم؛ ذلك أنّ الطفل يكتسب لغته الأولى بشكل لاشعوري انطلاقا من تعرّضه المباشر والمستمرّ لها. وبذلك، يقوم المعلّم، وفق هذه المنهجية، باقتراح ملفوظات باللغة الهدف، شرط أن يتزامن ذلك مع لحظة عرضه لموضوع ما.

أدّى ظهور المنهجية المباشرة إلى استعانة تعليميات اللغات بالبيداغوجيا العامة، الشيء الذي جعل تعليميات اللغات تأخذ في الحسبان عنصر "تحفيز المتعلمين"، وأصبح من الضروري توافق الطرائق مع اهتمامات المتعلمين، واحتياجاتهم، وقدراتهم، بالإضافة إلى ضرورة بناء المحتويات التعليمية وفق التدرج من السّهل إلى الصعب[25].

يُعلّم النحو وفق هذه المنهجية بشكل ضمني واستقرائي، حيث يكون المتعلّم نشيطا لأنّه مجبر على المشاركة في اكتشاف القاعدة، وفي عديد التبادلات داخل القسم. وحافظت الجملة – كإطار للتحليل النحوي- واللّغة الأدبية –باعتبارها حقلا للمادة- على أهمّيتهما، أمّا المسائل النحوية المزمع دراستها، فتتّبع تدرّجا من البسيط إلى المعقّد، ومن المحسوس إلى المجرّد، وأمّا نوع التمارين المدرجة في هذه المنهجية فأكثرها من نوع "أسئلة/أجوبة"[26].

فالنحو هنا لا يعلّم بشكل صريح، والقاعدة، والاطّرادات النحوية ينبغي لها أن تكون تابعة للبراديغمات التلفّظية المنتقاة بعناية، والمرتّبة بشكل جيّد حتى يتيحَ ذلك ترجمتها. ويظهر أنّ الطريقة الضمنية الاستقرائية المستخدمة في تعليم النحو، أعلنت حضورها بدء من القرن الخامس عشر (15)[27]. وبذلك، قلّصت الكتب المدرسية الجانب الميتا لساني إلى أقصى حدّ ممكن، وذلك من خلال ممارسة "براديغمات" الأشكال المنظّمة بعناية.

أمّا ما يتعلّق بالمفردات والملفوظات، فتُعلّم من خلال ربطهما بالصّور المعلّقة على السبّورة دون اللجوء إلى اللغة الأولى (ل1)، وهنا بالذات، نقف على استخدامٍ للجانب السّمعي-البصري بصفته مادة بديلة للطريقة المباشرة[28].

وفي الأخير، يمكن القول بأنّ المنهجية المباشرة تمثّل تجديدا معتبرا في ميدان تعليم اللغات وتعلّمها مقارنة مع المنهجية التي سبقتها. لكنّها لم تسلم هي الأخرى من الوقوع في مطبّات، وجَنْي إخفاقات يمكن تلخيصها في الآتي:

1- لم تُقصَ الترجمة بشكل نهائي؛ فغالبا ما يتحقّق التلميذ من الشيء الذي سمّاه المعلّم، بالاتكاء على لغته الأولى، فيُنشِئ نتيجة هذا الأمر ما يُطلَق عليه "المطابقة الصامتة"[29]، بالاستعانة بالترجمة الضّمنية التي غالبا ما تكون خاطئة، ذلك أنّ المتعلّم لا يملك إمكانية التحقّق من تلك الترجمة.

2- في مجال الأسئلة والأجوبة، يتوجّب التسليم بأنّ هذه الأخيرة مختلفة نسبيا عن تلك الأسئلة والأجوبة التي يستعملها المتكلّمون الأصليّون في محادثاتهم، ما يفسّر خطر الكشف عن مواقف غير ملائمة لدى المتعلّمين المبتدئين.

3- المكانة الممنوحة للبعد الدلالي للمفردات قليلة الكثافة للغاية.

4- توظّف هذه المنهجية ما يُطلق عليه "البيداغوجيا الترويضية أو التهذيبية" « La pédagogie de dressage »، التي تلجأ –على الأقلّ في المرحلة ألأولى- إلى تقليد نموذج مركزيّ ووحيد. فالعمل التأمّلي والتفسيري مُغيّب، وذلك لأنّ السلوك "البيهافيوري" « Le comportement behavioriste » يهتمّ بالجانب الشكلي فحسب، مع إقصاء كلّ ما هو ضمني[30].

5- ينبغي التنبيه إلى الملاحظة التي قدّمها "غاليسون" التي يشير فيها إلى الطابع "الاستبدادي" « Le caractère autocratique » لهذه المنهجية؛ إذ إنّ كلّ شيء يصدر من المعلّم؛ فهو الذي يُبرِزُ، ويأمر (يصدر تعليماته)، وهو الذي يفرض...

6- وبالرّغم من كلّ هذه الهنّات التي وقعت فيها المنهجية المباشرة، إلّا أنّها هي الأولى التي تكفّلت باللّغات الحيّة؛ من حيث طابعُها الشفاهي وبُعْدُها الشمولي، وذلك من خلال إدخال عنصر السياق، ومحاولتها تعلّم التواصل الفعلي.

3-المنهجية السمعية الشفهية (La méthodologie audio-orale):

ارتكزت المنهجية السمعية الشفهية على أعمال "التحليل التوزيعي"، الذي يعتبر اللغة قائمة على اتجاهين: "براديغماتي"و"سانتاغماتي"، كما تبنّت التمارين البنوية التي تقترح على المتعلمين إجراء تبديلات للوحدات الدنيا للجملة أو تحويلات لبنية إلى أخرى. ومن خلال تمارين التكرار والمحاكاة، يصبح المتعلمون قادرين على إعادة استعمال البنية من خلال إجراء تحويلات "برادغماتية" جديدة.

تعطي هذه المنهجية-مثلما تدلّ عليه تسميتها- الأولوية للجانب الشفاهي، فيصبح بذلك النطق هدفا رئيسيا.كما تضمّ تمارين تكرارية عديدة، وتمارين التمييز السمعي، وبذلك يستفيد النطق من النجاح الذي تضمنه تسجيلات الأصوات المختلفة للمتكلمين الأصليين[31].

اعتمدت المنهجية السمعية الشفاهية على ما توصلت إليه الأبحاث في علم النفس السلوكي الذي يرى أنّ اللّغة لاتعدو أن تكون جانبا من السلوك الإنساني، وعليه فإنّ المخطّط القاعدي الذي يتبناه الطرح السلوكي قائم على ردّ الفعل الاشتراطي: مثير-استجابة-تعزيز، حيث يفترض في الاستجابات التي تسبّبها المثيرات أن تصبح ردود أفعال؛ أي مكتسبات نهائية. ومن ميزات هذه المنهجية، اتخاذها لمخابر اللغات دعامة تعليمية، وأمّا استراتيجيتها الرئيسة فتتمثّل في التكرار المكثّف لتسهيل عملية تخزين تراكيب اللغة.

إنّ بلوغ التواصل باللغة الهدف من خلال إعطاء الأولوية للمشافهة، يمثل الهدف الأساسي للمنهجية السمعية الشفهية، ولكي يتم التواصل في الحياة اليومية، تقوم هذه المنهجية باستهداف المهارات اللغوية الأربعة.

تنظر هذه المنهجية إلى اللغة بِعدِّها مجموعة من ردود الأفعال التي تُنشئ أشكالا لغوية ملائمة، تُستعمل بشكل تلقائي، ويمكن تفسير هذه المنهجية بمثابة ردّ فعل على طريقة "قراءة-ترجمة" التي فُرِضت جزئيا في أمريكا، فالأمر لا يتعلّق بتعليم القراءة باللغة الهدف، وإنّما بتعليم الفهم، والتّحدث، والقراءة، والكتابة بتلك اللغة، بدء بالجوانب الشفاهية، والمهارات الأربعة، التي من دونها لا يمكن التنبّؤ بامتلاك اللغة[32].

إذا سلّمنا بأنّ لكلّ لغة نظامها الصوتي، والصرفي، والتركيبي الخاص، فتعليم مفردات اللغة يكون في المقام الثاني بالنسبة لتعليم البنى التركيبية. وعليه، تُفسّر الممارسات اللغوية الخاصة باللغة الأولى على أنّها من مُسبّبات التّداخل اللّغوي أثناء التعلّم.

ولتفادي هذا التداخل، يصبح لزاما على المعلّم استعمال اللغة الهدف داخل القسم بشكل حصري. هذا، وقد شهدت هذه المنهجية مجموعة من الانتقادات، أبرزها: غياب نقل اللغة المتعلّمة، واستعمالها خارج القسم، وكذا طبيعة التمارين البنوية التي غالبا ما ينفر منها المتعلمون.

وفيما يخصّ تعليم النحو وفق هذه المنهجية، فيتمّ بمساعدة تسجيلات الحوارات التي يجري فيها اختيار تراكيب نموذجية، تخدم المتعلّمين من ناحية إعادة إنتاج تراكيب مشابهة. أمّا التمارين، فهي تكرارية بشكل مكثّف، ممّا يسمح بتخزين التراكيب القاعدية؛ إنّها "التمارين البنوية" بأنواعها المتعدّدة.

أمّا المبادئ، والتقنيات التي استخدمتها هذه المنهجية، فيمكن توضيحها فيما يلي:

1-3 مبادؤها:

يمكن ملاحظة الصبغة السلوكية بشكل جلي، والتي طبعت الجهاز النظري لهذه المنهجية. والمبادئ الآتية، توضّح ذلك[33]:

1- اللسان عبارة عن سلوك، وللوصول إلى امتلاكه، ينبغي أن يُثار المتعلّم لممارسة اللسان.

2- يجب التسليم بالطبيعة الشفاهية للسلوكات، وذلك على الصعيد التاريخي أكثر منه على الصعيد الوراثي (اللّجوء إلى اللغة الأولى (ل1)).

3- يعتبر اصطناع الوضعيات الفعلية (أين تُمارس الخطابات) ضرورة لا غنى عنها.

4- ينبغي التّسليم كذلك بإجبارية اللجوء إلى الآلية المُكثّفة لتكوين الآليات؛ فالتمارين البنوية تعزّز بشكل منتظم مفردات اللغة. وهنا إشارة إلى السيرورة الآلية لتكوين العادات[34].

5- تنمو وتتّسع فاعلية سيرورة اكتساب "الميكانزمات" مع إنتاج الإجابات السليمة من خلال التكرار، والمراقبة الآنية لنوعية هذه الإجابات. والنّموذج الذي يستعمله التمرين البنيوي لا يروم التعبير النحوي؛ إذ تُفسّر مناسبته بقدرته على تسهيل إنتاج سلوكات لسانية سليمة.

6- يُقصي تعلّم اللغة الهدف (ل2) النشاط الذهني أو الفكري؛ بمعنى أنّه يدعم فكرة وجوب "معرفة إنجاز فعل ما" (المهارة الإنجازية) لا "تعلّم شيء معيّن" (التعلّم في حدّ ذاته). وهو تلميح إلى إمكانية تعميم "الميكانيزم" المُكتَسَب -بوساطة عمليات سهلة نسبيا- على البنية التي سبق تعلّمها.

2-3 تقنياتها:

تُعتبر التمارين البنيوية –التي يرجع أصلها إلى العصور الوسطى- التقنية المستعملة بشكل واسع في المنهجية السمعية الشفهية، وتستجيب هذه التمارين –السلوكية أساسا- لمبدأ تعزيز تدرّج المادّة المُعلّمة، وللمبدأ السّلوكي المتعلّق بالتّعميم خصوصا.

وانطلاقا من "النموذج"، يَستنتجُ نوع هذه التمارين إمكانية التعميم على مستوى بنية محدّدة؛ فالمبدأ المتعلّم بالفعل هو مُماثلُ (شبيهُ) البنية المستنبطة عن طريق نقل (تحويل) العناصر، ومنه تشغل العناصر المصطنعة موقع عناصر أخرى داخل البنية[35].

ومن بين التقنيات الجديدة التي أفرزتها هذه المنهجية، استغناؤها عن اللّجوء إلى جداول التّصريف التقليدية، وأصبح تعلّم التصريف منذ ذلك الحين قائما على التمارين التي تُجري

تحويلات الأزمنة المنتظمة، وتمّ تجاوز التفسيرات بتركيز العمل حول التركيب بدل الصّرف والمعجم. كما غدت القواعد تُستنبطُ بشكل لا شعوري.

وفي الأخير، مكّننا تتبّع مبادئ هذه المنهجية، وتقنياتها من الوصول إلى جملة من النتائج نعرضها في النقاط الآتية:

1- يكمن الاعتراض على المنهجية في العلاقة التي غالبا ما تكون غير ملائمة بين الآلية الصارمة للتمارين البنيوية، والتواصل الفعلي ضمن الوضعية. ويتعلّق الأمر ببيداغوجيا "الترويض" أو "التهذيب" ، وخلق الآليات. ومن أجل تحاشي الأخطاء، نلفي توظيف التحليل التقابلي الذي لم يسلم من الإخفاقات هو الآخر؛ ففي الوقت الذي يتمّ التنبّؤ بالأخطاء نجد أنّها لا تظهر دائما، وفي الوقت الذي لا يُتنبّؤ بها، فإنّها تظهر في بعض الأحيان[36].

2- لكنّ الصّدمة البالغة التي تعرّضت لها هذه المنهجية، مسّت الأسس النظرية التي قامت عليها. تمثّلت هذه الصّدمة في الانتقادات التي وجّهها كلّ من "تشومسكي" « N. Chomsky » و"كارول" « B. Carolle » اللذين توصّلا إلى إبراز المحدودية العلمية لهذه المنهجية.

3- لازالت التمارين البنيوية تحافظ على حضورها ضمن ممارسة اللغة في القسم ولو بشكل جزئي، فممّا لا شكّ فيه أنّه من الصعب إنكار قيمتها، وفائدتها في اكتساب بعض "ميكانزمات" اللغة.

وبالرّغم من إمكانية مناقشة جوانب المنهجية السمعية الشفهية، غير أنّها تبقى أوّل محاولة فعلية متداخلة المقاربات في ميدان تعليم اللغات وتعلّمها، مؤدّية دورا رفيع الشّأن في إعادة التعريف المفهومي للفضاء الأنطولوجي لهذا الميدان.

4-المنهجية السمعية البصرية البنوية الشاملة (SGAV):

تأسّست هذه المنهجية في فرنسا قي أواخر خمسينات القرن الماضي، وارتكزت على إدماج الصورة، والصوت في سيرورة تعليم اللغة الهدف وتعلّمها. وفرضت نفسها في السياق السياسي الذي ساد أوربا بعد الحرب العالمية الثانية؛ حيث أضحت اللغة الانجليزية -شيئا فشيئا- لغة التواصل العالمي، وهو ما أصبح يشكّل خطرا على تأثير فرنسا، ومنه تأثير اللّغة الفرنسية، فوقع أن قامت "فرنسا" بتعزيز وجودها في البلدان التي استعمرتها من خلال إبراز مكانتها الدولية، والحظوة التي ينالها المتحدّث باللغة الفرنسية حتى تحدّ من انتشار اللغة الانجليزية[37].

انطلاقا من الحدث السابق، صار تعليم اللغة الفرنسية من أولويات الدولة الفرنسية، حيث قامت هذه الأخيرة بتأسيس خلية بحث مهمّتها وضع ما يسمى بـ"الفرنسية الأولية" « Le français élémentaire » (وأطلق عليها فيما بعد "الفرنسية الأساسية")،وكان هذا المخطّط مبنيا على تدرّج نحوي، ومعجمي مستنبط من تحليل اللغة الجاري استعمالها.

وترأّس هذه الخلية كلّ من"جورج غوجنهايم"« Georges Gougenheim » و"بول ريفانك"[38]« Paul Rivenc »، وكانا المسؤولين عن هذه المهمّة لتشجيع تعلم اللغة الفرنسية ونشرها،

ونشرا عام 1954 نتائج الدراسة التي قاما بها في شكل قائمتين: "اللغة الفرنسية ذات الدرجة الأولى"، مشكّلة من 1475 كلمة، و"الفرنسية ذات الدرجة الثانية"، والتي احتوت 1609 كلمة[39].

اعتُبرت "اللغة الفرنسية الأساسية" –كمرحلة أولى- قاعدة مهمّة لتعليم اللغة الفرنسية في السياق المدرسي، إذ تقترح تعلّما متدرّجا وعقليا للغة، وهو ما يسمح بإتقان فعلي لها، وتوجّب على مؤلّفي" الفرنسية الأساسية" جعل هذا البرنامج في متناول القائمين على وضع الكتب المدرسية، وهؤلاء يرون أن تعلّم اللغة الفرنسية يرتكز على إكساب المتعلمين عددا كبيرا من المفردات، وشبكة نحوية (قالب لوضع كل مفردة في موضعها المناسب).

وعلى النقيض من ذلك، رغب مؤلفو "الفرنسية الأساسية" في عدم إرهاق ذاكرات المتعلمين، ولهذا أكّدوا على ضرورة القيام باختيار نظام استعجالي وتأسيسه[40].

انتُقِدت "الفرنسية الأساسية" بشدّة، حتى عُدّت بمثابة "جناية" ضد "نقاء" اللغة الفرنسية، كما انتقدت حواراتها، ووصفاتها المصطنعة خاصة، من زاوية كونها لا تعرض الجانب المستعمل في الحياة اليومية من اللغة.

استندت هذه المنهجية على البنيوية في الشّق اللساني، وعلى السّلوكية في الشّق النفسي. وأوّل إسهام للسانيات البنيوية كان في منح توصيفات للموضوع الذي يشكّل –تحديدا- الهدف الأوّلي للبيداغوجيا الجديدة؛ يعني اللغة الشفاهية في الاستعمال. أما ثاني إسهام للسانيات البنيوية، فيكمن من دون شكّ في مفهوم اللغة كنظام؛ والذي طوّره "دي سوسير" منذ البدايات الأولى للقرن العشرين[41]. ومن علم النفس السلوكي –ومن نظرية الاشتراط لصاحبها "سكينر" خصوصا- أخذ مؤيّدو هذه المنهجية الجديدة مفهوم اللغة كشبكة من العادات، وكإجراء ترابطي بين مثيرات واستجابات يؤسّسها التعزيز داخل وضعية اجتماعية[42].

سادت المنهجية السمعية البصرية في فرنسا خلال الفترة الممتدة بين 1960-1970، حيث كان أول درس مبني وفق هذه المنهجية ما نشر منطرف« CREDIF »[43] في سنة 1962، وهو درس "أصوات وصور فرنسا"[44]، تأسّست هذه الطريقة من خلال ربط الصورة والصوت، انطلاقا من فرضية أنّ التعلم متعلّق بالبصر(العين)، والسمع (الأذن).وعلى هذا الأساس اعتمدت هذه المنهجية على مجموعة من الدعامات: سمعية وبصرية، أمّا الدعامات السمعية فتتمثّل في التسجيلات الصوتية، وأمّا الدعامات البصرية فشكلّتها الأفلام الثابتة.

وإذا كانت الطرائق التقليدية قد ارتكزت على تعليم قواعد النحو، وعلى تمارين الترجمة وقراءة المقاطع الأدبية المقتبسة من مؤلّفات أشهر الكتّاب، فإنّ هذه المنهجية فضّلتمقاربة تواصلية للتعلّم، وأعطت الأولوية للغة المنطوقة (هذه السلسلة الصوّتية التي تشكّلها الأصوات التي تتسلسل بدورها لتشكّل مفردات، ومجموعة من المفردات، ثمّ الجمل. وكلّ هذا يُعبَّرُ عنه بوساطة الإيقاع والتنغيم). كما استهدفت هذه المنهجية المهارات اللغوية الأربعة، وأصبح الجانب الشفاهي يحظى بالأولوية على حساب الجانب الكتابي أو لغة الكتّاب البارعين، وذلك من خلال الاهتمام بالتعبير عن

الأحاسيس والمشاعر؛ فاللغة من منظور هذهالمنهجية عبارة عن مجموعة سمعية –بصرية. أمّا النحو، والوضعية، والسياق اللغوي فكان هدفهم تسهيل عملية الدمج الذهني للمثيرات الخارجية.

إضافة إلى ما تقدّم، ارتكزت المنهجية السمعية البصرية على القاعدة الحوارية في تقديم المفردات والتراكيب المعدّة للدراسة، ففي هذه المنهجية، تتوقع الحوارات أشياء إضافية، وتعمل على تقديم الجانب المعجمي والصرفي-التركيبي للغة الهدف بشكل تدريجي[45]، ولكن هذا لا يشكّل الجانب المهم، فالأمر يتعلّق بتقديم ماهو جار استعماله في اللغة الهدف في الوضعيات التخاطبية أوّلا[46]؛ أي وفقا للظّروف المحتملة للاستعمال، وهو ما ترتّب عنه اللّجوء إلى استغلال الصور[47]، في حين أنّ ذلك لم يخدم مسألة الإحالة إلى الوقائع التي تشير إليها المفردات (كما هو الحال بالنسبة لأول كتاب مدرسي أسس على مبادئ المنهج السمعي البصري" أصوات وصور فرنسا")، إلاّ فيما يتعلق بإعادة بناء قسم من الظروف (المكانية-الزمانية، والنفسية، والتفاعلية) التي يقع فيها تبادل تلك الوقائع اللغوية[48]. وأمّا الشخصيات المعروضة، فيفترض أن تكون قريبة من إدراكات المتعلمين حتى يتم التطابق بينها وبينهم.

يعلّم الجانب المعجمي، والنحوي بطريقة حدسية[49]، ففي الجانب المعجمي تُنتقى المفردات القاعدية، وتعرض انطلاقا من مراكز الاهتمام المستوحاة من "الفرنسية الأساسية"؛ حيث تلحّ المنهجية السمعية البصرية على ضرورة الحوار الدائم بين المعلّم والمتعلّمين، شرط أن لا يكون معتمدا بشكل مطلق على المعلّم.

أمّا الجانب النّحوي، فيُعلّم بطريقة حدسية وبأسلوب ضمني واستقرائي[50]، وغالبا ما تُتّخذ التمارين البنيوية كأداة لتثبيت التراكيب القاعدية، في حين نلفي التدرّج في هذه المنهجية يماثل التدرّج في المنهجيات السابقة؛ أي من البسيط إلى المعقّد. وأمّا الجديد الذي جاءت به هذه المنهجية في ميدان تعليم النحو هو التحليل التقابلي الذي يُجرى بين اللغة الأولى للمتعلّم واللغة الهدف.

وككلّ منهجية تعليمية، لم تسلم المنهجية السمعية البصرية من موجة من الانتقادات والاعتراضات أطلقها المختصّون في الميدان، لكنّها بالرغم من ذلك اعتُبرت ثورة في ميدان تعليم اللغات؛ وذلك بإدماجها للدعامات السمعية البصرية داخل القسم، وسمحت للمعلّم بإعادة خلق بيئة "وهمية" أو "خيالية" (وضعيات التحدّث)، كما أعطت الأسبقية للغة المنطوقة، واستهدفت تعلّم لغة مستعملة في سياقها الاجتماعي.

ولكن مع انبثاق مفاهيم لسانية جديدة، وتطوّر النظريات المرجعية، وبالخصوص ظهور جمهور جديد من المتعلّمين، برزت نقاط ضعف هذه المنهجية (سلبياتها) والتي أدّت إلى ظهور تيار جديد في تعليم اللغات وتعلّمها وهو المقاربة التواصلية. وفيما يلي إيجابيات هذه المنهجيةوسلبياتها.

1-4 الإيجابيات:

– ركّزت على **النطق الصحيح والسّليم**؛ وهو الجانب الذي أغفلته منهجيات تعليم اللغات الأخرى التي ركّزت على الجانب الكتابي بشكل كبير.

- **العرض التدرّجي للتراكيب النحوية واللغوية:** وهو ما يسمح للمعلّم بالتحضير الجيّد للوسائل البيداغوجية التي سيستعملها في القسم.
- **البدء باللغة الشفاهية** ثمّ الانتقال إلى المكتوب.

2-4 السلبيات:

1. **الإفراط في "تألية"** التراكيب؛ فالمتعلّم لا يتعلّم أيّ قاعدة نحوية، ويبقى استعماله للغة مقيّدا بالوضعيات المعروضة في القسم. وعليه، فإنّه لا يُصبح مستقلّا بسهولة؛ فهو يتعلّم -بشكل أسرع نسبيا- التواصل شفاهيا مع المتكلّمين الأصليين للغة الهدف (وذلك في الوضعيات التي تستلزم التواصل وجها لوجه أو في وضعيات تحادثية، شرط أن لا تتجاوز هذه الوضعيات "السيناريوهات" المتخيّلة أثناء التعلّم).

2. لا تتيح هذه المنهجية فرصة كبيرة للمتعلّم من أجل فهم المتكلّمين الأصليين حينما يتحدّثون فيما بينهم، أو عندما يعبّرون عن أنفسهم في وسائل الإعلام (إذاعة، تلفزيون، جرائد). لأنّ اللغة التي يستعملونها حينئذ (اللغة الأم) ليست هي نفسها لغة الحوارات الأوّلية (**لغة مصطنعة ومتكلّفة كثيرا**، تكون نظامية دائما، وأكثر معيارية، مع كمّ مفرداتي معالج بعناية) التي ينبغي أن تتناول دائما مواضيع عامة، حتى يتمكّن المتعلّمون من فهم ما يجري ومن ثمّ النفاذ إلى المعنى[51].

3. مفهوم تيسيري للغة؛ والذي اختُزِل في مجموعة من التراكيب التي يمكن أن تتغيّر بصفة آلية.

وأخيرا، يمكن القول أنّ المنهجية البنيوية الشاملة السمعية البصرية قد مثّلت نقطة استدلال في تطوّر تعليميات اللغات، كما طُوّرت مبادئها من قبل التيارات المنهجية التي تلتها. وعليه، حافظت المقاربة التواصلية التي أعقبت المنهجية السمعية البصرية على أسبقية اللغة الشفاهية، ولكنّها وضعت "الملكة التواصلية" في مركز التعلّم، كما استبدلت الوضعيات المُصطنعة بوضعيات تواصلية أصيلة.

ومن هنا، برز مفهوم جديد للتعلّم مفاده أنّ تعلّم اللغة معناه تعلّم التصرّف بكيفية ملائمة في وضعيات التواصل –التي قلّما يكون للمتعلّم حظّ التواجد فيها- باستعمال شيفرات اللغة الهدف[52].

5-المقاربة التواصلية« L'approche communicative »:

ظهرت المقاربة التواصلية بداية من سبعينات القرن الماضي كردّ فعل على المنهجيتين: السمعية البصرية، والسمعية الشفهية، وبرزت في الساحة العلمية في الوقت الذي عرف تناطحا لعديد المنهجيات والنظريات؛ "المنهجية الوضعية" في بريطانيا، واللسانيات التوليدية التحويلية التي بلغت قمّة ازدهارها في الولايات المتحدة.

يندرج تعليم اللغات وتعلمها اليوم في إطار المقاربة التواصلية، التي سجّلت ظهورها في سياق البناء التدريجي للوحدة الأوروبية، ومع ارتفاع حجم التبادلات المتنوّعة بين دول القارة الأوروبية،

وكذا الحاجة الملحّة، والمتنامية للتواصل، قام المجلس الأوروبي « Le Conseil de l'Europe »[53]بتفكير عميق، وتأمّل دقيق في الحاجة إلى تعليم للغات أكثر فعالية، ويكون في مستوى الاحتياجات الجديدة[54].

تصادف تطوّر المقاربة التواصلية، مع مطلب اجتماعي جديد، وظهور فئة من المجتمع لم تتلقّ تكوينا مدرسيا[55]. وفي هذا الوقت بالذات، ظهر مصطلح "المتعلم" للإشارة إلى هؤلاء المتمدرسين، الذين ليس بإمكانهم أن يكونوا تلاميذا ولا طلبة[56]، فما كان على المعلّمين إلاّ أن يتساءلوا حول الأسلوب الذي يمكّنهم من مراعاة هذه التنوّعات الفردية، وكذا شخصية كل واحد، وتحفيز كل فرد في سياق الاحتياجات التواصلية المتنامية. وكان واجبا التفكير في طريقة لإعادة تقويم احتياجات كل واحد من المتمدرسين خلال المسار التعلّمي، كما كان لزاما على المعلّمين تكييف أساليب تعليمهم بما يتماشى وهذه التنوعات.

وبناء على ما استعملته المنهجية المباشرة من لغة وصفية "مبالغ فيها" والمنهجية "البنوية الشاملة السمعية البصرية « SGAV » التي بدت وكأنها قريبة من التواصل الأصلي، إلاّ أن حواراتها كان ينقصها الكثير من الطبيعية، فنجد أنّ المقاربة التواصلية قد استفادت من تحليل المدونات التخاطبية (الواقعية) التي أظهرت أصنافا متنوعة من المحتويات المتضمّنة (غير ظاهرة): لسانية، وثقافية، وسلوكية، والتي بإمكانها أن تظهر من خلال أشكال شفهية، ونبرية(تنغيمية) أو إشارية (حركية)وما تستلزمها، حيث تمثّل الجزء الضائع من عملية التواصل[57]. وبهذا نكون قد أعدنا تعريف الأهداف التعليمية/التعلّمية للغات من منظور المقاربة التواصلية.

إن اعتماد المقاربة التواصلية في الساحة التعليمية، كان لهدف تسهيل حركة الأشخاص وتسهيل اندماجهم في المجتمعات المُستقبِلة[58]،فبالإضافة إلى أنّها رامت تطوير التعارف المتبادل بين شعوب ولغات الاتحاد الأوروبي، نلفي أن هناك هدفا آخرا منشودا، يتمثل في التأسيس لسلوك اجتماعي عام حسن، والتفاهم بين مختلف الدول الأعضاء. وبهذا يمكن القول بأن ميلاد المقاربة التواصلية كان نتاج السياق السياسي والاقتصادي والاجتماعي لبناء الاتحاد الأوروبي.

1-5 الأسس النظرية للمقاربة التواصلية:

تؤكد "دانيال بايلي" على أن المقاربة التواصلية مبنية على مفاهيم اصطناع أو إعادة بناء مباشر لوضعيات التبادلات اللغوية الأصلية[59]. ولمواجهة الاحتياجات اللغوية في هذه الفترة التي تطوّر فيها التواصل والتبادلات، استبقت المقاربة التواصلية الأمر وقامت بمنح المتعلم أدوات اللغة المتناسبة مع احتياجاته الإعلامية، والتداولية، والتعبيرية من دون إغفال خصائص التفاعل المعني[60].

وعلى هذا الأساس، اتكأت المقاربة التواصلية على النظريات المعرفية والبنائية الخاصة بتعليم اللغات وتعلّمها حتى وإن كانت قد تبنّت اتجاها أقرب إلى علم الاجتماع اللغوي في بداياتها.

1-1-5 التيار المعرفي والتيار البنائي:

يميّز المقاربة المعرفية (التواصلية) للتعلم عنصران أساسيان: أولهما قائم على تصور التعلم بمثابة سيرورة بناء المعارف وليس سيرورة اكتساب، والثاني يرى أن أنشطة التعليم هي أنشطة مساعدة في بناء المعارف وليست أنشطة لنقل المعارف[61]. والأمر الذي يبرز في هذا السياق، هو مفهوم التعلم من وجهة نظر المقاربة التواصلية، الذي يشير إلى البنائية التي أصبحت مرجعا مهمّا منذ بروزها كنظرية للتعلّم، حتى وإن كان المصطلح غالبا ما يحيل إلى وجهات نظر مختلفة؛ إذ يرتكز التيارالبنائي على فكرة مفادها أن حقيقة العالم، إنّما تنبني داخل دماغ الفرد انطلاقا من نشاطه الإدراكي في شكل تمثّلات ذهنية أو نماذج حول العالم[62].

يظهر في هذا المقام إلحاح على دور السياق (سياق الحياة الواقعية وسياق العالم بجميع تعقيداته الاجتماعية)،الذي يقرّ به بناء المتعلم لمعرفته انطلاقا من تفاعلاته مع الآخرين، ومع المحيط الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه.

2-1-5 الوثائق الأصيلة:

تمثل الوثائق الأصلية سمة من السمات الرئيسية للمقاربة التواصلية، حيث يلجأ المعلم–في حدود الممكن- إلى هذه الوثائق المسماة "الأصلية"، أو غير المصنوعة، لغرض اتخاذها مادة تعليمية، فهي قبل كل شيء عينة مكتوبة أو شفهية مأخوذة من تبادلات فعلية (حقيقية) بين متكلمين أصليين، والتي نرغب من خلالها تعليم اللغة وتعلّمها، كما أنها وثيقة تتعلق -بشكل دقيق- باهتمامات المتعلّمين وانشغالاتهم، حتى يكون استقبالها في القسم هو الآخر أكثر أصالة[63].

يجب إذن، حذف "الوضعيات المصطنعة" المصنوعة لغرض نحوي، فالوثيقة المنتقاة تسعى -ميدانيا- إلى المعالجة الفعلية للبنى والمفاهيم، وكل هذا يرتكز على إيصال درس اللغة إلى درس محادثة؛ والذي يجب أن يحافظ على مبدأ الطبيعية قدر الإمكان[64].

- **الوثيقة الأصيلة مُيسّرة للتعلّم:**

يتم إنجاز أفعال لسانية ضمن وضعيات التواصل، هذه الأفعال التي تستخدم وظائف لنقل المفاهيم، فالوثيقة المسماة "الأصلية" وسيلة بيداغوجية مسهّلة للتعلّم وأسلوب للتعليم بشرط أن لا تكون غاية في حدّ ذاتها.

فالتعليم من هذا المنطلق، لا يقوم على الترسيخ والتحويل، بل يقوم على سيرورة تفعيل التعلم « Faire apprendre »؛ أي استثارة القدرات الكامنة، وجعل المتعلم واعيا بالتصورات التي يحملها حول ذاته. ويكون المعلم إزاء هذه الحالة، في مقام طرح الأسئلة، لا إملاء الأجوبة، فهو من هذه الحيثية غير قابل للتعويض[65].

انطلاقا من وجهة النظر هذه، يمكن القول بأنّ كلّ وثيقة أو صورة مهما كانت درجة أصالتها، تكون متعلقة بخصائصها المتفرّدة في حالة استغلالها بيداغوجيا، حتّى وان اعتبرنا التعليم ظاهرة تفاعلية، فإنّ الأمر يتعلّق قبل كل شيء بسيرورة يكون الهدف منها تعديل (أو تغيير) حالة المُستقبِل. فالشركاء الآخرون في سيرورة التعليم، يمتلكون استعدادات، وأدوار مختلفة، لذلك يصبح القسم كما لو أنّه حقل تبادلي لنقل المعلومات في شكل أفكار ومعارف.

إنّ القسم حسب–موراندي-، مكان مصطنع؛ بمعنى أنّه نمط مبني من بين أنماط أخرى ممكنة ويكون مؤسّسا على اختيار معيّن[66]، كما أنّه من بين الفضاءات الاجتماعية الأكثر مراقبة، حيث يتمّ انتقاء المتعلمين ومراقبتهم قبل ولوجهم القسم، ثمّ تقسيمهم إلى مجموعات وأفواج انطلاقا من معايير مختلفة مثل: السن، الجنس، المعارف القبلية، الصعوبات.... أما داخل القسم، فتكون التنقلات، وأساليب التعبير، والمواقف والحركات، والمبادرة بالتحدث ووضعيات الجلوس، تكون كلّها منظّمة ومقنّنة. وأمّا الزمن، ومحتويات التعلّم فتكون مبرمجة، فكلّ معلم على دراية بأنّ القسم لا يُسيَّر من تلقاء نفسه، فهو من يجب عليه حثّ المتعلمين على العمل وتشغيلهم، وكذا السهر على ارتقائهم وملاحظتهم، فمراقبتهم ومتابعتهم...[67].

- **دور المتعلم:**

يتّضح ممّا تقدّم أنّ هذه المقاربة قد رفضت علم النفس السلوكي، وأقامت مكانه علم النفس المعرفي، وبذلك وضعت المتعلّم في قلب سيرورة تعلّمه، وغيّرت النظرة إليه؛ واعتبرته نشطا ومبدعا. كما أصبحت البيداغوجيا المعتمدة تركّز على التفكير، والذاكرة -اللذيْن يؤدّيان أدوارا مهمّة في اكتشاف قواعد للملفوظات الجديدة، ولأجل دمج المعارف الجديدة مع المعارف السّابقة- ولم تعد تركّز على الجانب التكراري كما كان الحال مع المنهجية البنيوية الشاملة السمعية البصرية.

وبناء على هذا الطّرح الجديد، وضعت المقاربة التواصلية المتعلم في مقام المنشّط لتعلّماته، ولهذا يجب -من هذه الحيثية- تحسيسه بنظام اشتغال العملية التواصلية من خلال مواقف بيداغوجية ملائمة، فالتركيز كلّه منصبّ على السيرورة أكثر من التركيز على نتاج العملية التواصلية. يظهر من ذلك، اعتماد هذه المقاربة على مبدأين هما: التثبيت اللساني للملكة التواصلية، والتركيز على قطب المتعلم. وتحقّق هذين المبدأين يتم عبر إيلاء اهتمام كبير بالجانب الشفهي للغة أثناء الدرس على حساب "النحو"، الذي يجب ألاّ يكون غاية في حدّ ذاته، هذا بالإضافة إلى إتاحة الفرصة للمتعلمين للتواصل فيما بينهم، فيصبح القسم بموجب ذلك مكانا لتواصل وتفاعل أصيليْن؛ أي بمعنى:

1- تواصل يتعلق –بالدرجة الأولى- بالانشغالات الفعلية (الحقيقية) للمتعلمين سواء ما تعلق بتلك الانشغالات التي تطرحها استعمالات اللغة الهدف خارج نطاق القسم (المنظور الوظيفي المتأتّى عبر تحليل الاحتياجات اللغوية)، أو بتلك الانشغالات التي يطرحها الاستعمال الآني داخل القسم (المنظور التفاعلي).

2- تواصل يكون أكثر تطابقا والاستعمالات الفعلية للمتكلمين الأصليين(اللجوء للوثائق "الأصيلة" وللأنشطة البيداغوجية المرتكزة على المحتويات أكثر من تركيزها على الأشكال اللغوية).

- **دور المعلم:**

تُسند للمعلم مهمّة تسيير مختلف الأنشطة المقترحة، حتّى يتم التركيز على الأبعاد التواصلية المتنوّعة للغة الهدف، إذ يجب عليه السماح للمجموعة بإدماج غير المعلوم (المهم) بالمعلوم، وتُترك له الحرية الكاملة في التعبير وتسيير الأخطاء، والموانع المحتملة التي تحول دون

المبادرة بالكلام، والتصرف أمام الأجوبة غير المتوقعة. كلّ هذا يتم تداركه انطلاقا من مرحلة التثبيت. ويمكن تلخيص هذه الجوانب المنهجية في الآتي[68]:

- استعمال الوثائق الأصيلة: البصرية والسمعية المتنوعة.
- العمل المنتظم حول "المفاهيم" و"الوظائف"، أفعال الكلام، القصد التواصلي.
- إزالة مفهوم التدرج الذي يؤول من الخطية إلى اللولبية (الحلقية أو الاندفاعية إلى المركز) أو الدورية.
- محاولة الأخذ في الحسبان لجملة وضعيات التلفظ.
- تنويع الطرائق والاستراتيجيات انطلاقا من الاهتمامات، والاحتياجات، وأساليب التعلم.
- إعادة تعريف دور المعلّم.
- ليونة ومرونة أكثر خلال مجريات الدرس.

يظهر ممّا سبق، الانتقال من سيطرة المعلّم إلى حظوة المتعلّم، ولتوضيح جانب المفارقة الموقعية هذه، يشير "غاليسون" و"كوست" إلى أنّه لا يُطلب من المعلّم القيام بالتعليم بقدر ما هو مطلوب منه تفعيل التعلّم؛ بمعنى مساعدة المتعلّم على البناء الذاتي لمعارفه، وإعانته بصفة مستمرة، دون فرض معارفه أو سلطته عليه[69]. لكنّ هذا التحليل، يُظهر الدعوة إلى جعل المشروع البيداغوجي متمركزا حول المتعلّم والتعلّم، وإلغاء قطب المعلّم والتعليم، في حين لم تعرف المدرسة منذ نشأتها تبنّي هذا الإجراء، المتمثّل في التركيز على المتعلّم، حيث كان عنصرا مهجورا غير ملتفت إليه. غير أنّ مسألة اعتباره محورا للعملية التعليمية التعلمية -بصفة حصرية- في المقابل، يمكن أن يؤدّي إلى فقدان الهدف من التعليم اللغوي المتمثّل في نقل مهارات التحدّث (التواصل) والمهارات العملية، وحتّى المعارف المتعلّقة بكيفية التعلّم. فالناضج فقط، هو من بإمكانه القيام بكلّ هذا.

يمكن الإشارة في هذا السّياق إلى أنّ مزيّة المقاربة التواصلية تكمن في التغييرات المهمّة التي أحدثتها على مستوى العلاقة البيداغوجية، وذلك من خلال التركيز على المتعلّم وتنمية استقلاليته، إضافة إلى البحث عن "الأصالة"، وتغيير دور المعلّم. فهي بذلك ركّزت على المتعلّم، واستغلّت بشكل كبير المحور البيداغوجي والتواصلي: معلّم-متعلّم، لكنّها لم تُقدّم إجابات خاصّة حول مسألة التعلّم (محور: متعلّم-معرفة).

وبالرّغم من كلّ ما تقدّم، كانت المقاربة التواصلية موضع كثير من الانتقادات والاعتراضات، فمن المآخذ التي لوحظت على هذه المقاربة نلفي: عدم ضبطها لمكتسبات المتعلمين من حيث تنظيمها في شكل تدرجي ومنسجم، إذ يبدو تعليم التراكيب التواصلية القاعدية للمتعلمين صعبا، وخاصة للمتعلّمين الصغار، من دون تثبيت قدر من الملكة اللغوية؛ أي النحو. وفي هذا الصدد يذهب "باس" و"بوركييه" إلى أنّه من الساذج الاعتقاد بأنّ الاندماج الكلي في المذهب التواصلي الأصيل، سيجلب حلاّ نهائيا لإشكاليات تعلّم اللغات[70].

خاتمة:

إنّ الحديث عن منهجيات تعليم اللغة وتعلّمها مؤدّاه الحديث عن التعليم والتعلم بشكل عام، مع الأخذ في الحسبان خصوصية المحتويات. وبهذا، يكون المشتغل بحقل التعليم إزّاء مسؤولية تضعه وجها لوجه مع **المحتويات**، وذلك إمّا **بصناعتها** أو بتكييفها وإدماجها. أضف إلى ذلك، بحثه عن الوسائل والغايات ومبادئ التطبيق والقرارات التي لا يمكن إدراكها إلّا من خلال مجموعة من الفرضيات التي تسمح للمعلّم بالتوسّع –إلى أبعد حدّ- في فهم سيرورات تعلّم اللغة، حيث إنّ كلّ فعل تدريبي تتحقّق من خلاله المعرفة، إنّما يحدث في وضعية معطاة ومكان مخصّص وبوسائل ممنوحة.

وبناء على ذلك، أمكننا القول بأنّ تأسيس أيّة منهجية تعليمية يقتضي من هذه الأخيرة أن تشمل مجموعة من العناصر الأساسية المتمثّلة في: أهداف التعليم، والمحتويات، والاستراتيجيات والتقنيات، إضافة إلى الوسائل، وحتى التقويم كذلك. كما يتحتّم ارتباط المنهجية بنوعي الاستعمال اللغوي؛ في حالة الاستقبال (الإدراك أو الفهم) وفي حالة الإرسال (التعبير أو الإنتاج)، وبـ"الشيفرة" المستهدفة؛ شفاهية كانت أم كتابية. وهي ثوابت استُعملت بشكل مختلف حسب أهداف التعلّم، وخصائص وضعية التعليم والتعلّم، وكذا لحظة اكتساب اللغة، ومعايير التدرّج التعليمياتي المتبنّى.

ومن أجل القيام باختيارات منهجية، فإنّه يتوجّب تأسيس علاقة تبادلية بين أهداف تعليم اللغة وتعلّمها والنّماذج اللّسانية، لنتمكّن بعد ذلك من الوصول إلى مناقشة الطرائق التي تنحدر من هذه النماذج، وذلك عبر الأخذ في الحسبان الخصائص النظرية التي تستغلّها تلك الأهداف وتلك النماذج اللسانية على حدّ سواء.

أفضت العلاقة التبادلية بين أهداف تعليم اللغة والنماذج اللسانية إلى تغيير وتحيين مستمرينّ لمناهج تعليم اللغة وتعلّمها، حيث استقرّت الأهداف في الفترة الحالية في القدرة على التواصل باللغة الهدف لتلبية مختلف الأغراض التيليغية، وللتفاعل مع مختلف الوضعيات التواصلية التي قد ينخرط فيها الفرد/ المتعلّم.

الإحالات:

[1] ينظر: Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle, 2005, *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*.Paris :PUG, 2 ème édition. ص: 254.

[2] تشكّل مصطلح "الشكل المدرسي" La formescolaire من خلال تقاطع أعمال ميداني التاريخ وعلم اجتماع التربية، فالأمر لا يتعلّق بالحديث عن مفهوم تعليمياتي خالص. لذا فإنّه يمكن –كمقاربة أولى وبشكل عام- تعريف الشكل المدرسي على أنّه شكل خاص من العلاقات الاجتماعية (مختلف عن العلاقات الشخصية والتشاركية والودية...). يقوم هذا الشكل بإشراك وبجعل عديد الأبعاد في موضع التفاعل (الفضاء، الزمن، الذوات، المواضيع والأنشطة...). يمكن إذن الحديث عن مظهر يقوم ببناء –وبشكل فردي- العلاقة تعليم–تعلّم وتميزها خصوصا عن الصيغ اللا شكلية التي يمكن أن تتخذها (داخل العائلة، بواسطة الخبرة...). وإجمالا، فإنّه انطلاقا من الأعمال المنجزة حول هذا المفهوم، يمكن سرد بعض الخصائص الجوهرية حتى يتمّ تحديده بشكل دقيق. فالشكل المدرسي –بأسلوب خاص- يبني أوّلا، العلاقة البيداغوجية وذلك بجعل النقل الذي يتم بين المعلم (المعرف بالقوانين التشريعية وبمؤهلاته) والتلاميذ (الخاضعين للتفويج على حسب أعمارهم ومستواهم) شكليا أو صوريا. تشكّل، في الواقع، احترافية المعلم

وقابلية تعويض الفاعلين (إمكانية استبدال المعلمين والتلاميذ بآخرين وتغيرهم كلّ سنة)، وكذا الطابع الجماعي للمتعلمين قطيعة مع أشكال العلاقات الأكثر شخصية أو ذاتية. ينظر: Yves Reuter (éd.), Cora COHEN-AZRIA etautres, 2011, *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Groupe De Boeck S.A. 2010. SNC Guerfi El Midad Editions.. Algérie.، ص: 111-112.

[3] ينظر: Fournier, M et Torger, V (coordonnée par), 2005. *Les mutations de l'école. Le regard des sociologues*. Auxerre. Sciences Humaines..، ص: 191.

[4] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[5] ينظر: Morandi, F, 2005. *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris, Nathan.، ص: 51.

[6] ولا يتوقّف الأمر عند امتلاك المعلّم لملكة لسانية جيّدة في اللغة الهدف (ل2)، بل ينبغي عليه أن يكون قادرا على شرح نظام الاشتغال الداخلي لتلك الملكة ولو بشكل جزئي، وكذا ترجمة ملفوظات تلك الملكة إلى اللغة الأصل (ل1). وعليه يطلق عليها تسمية "الطريقة ثنائية اللغة" La méthodebilingue. ينظر: Besse Henri, 2005, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*.Crédif, Didier..، ص: 25.

[7] Besse Henri, 2005, *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. Paris : CREDIF. Didier..، ص: 26.

[8] ينظر: Germaine Claude, 1993, *Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ansd'histoire*. CLE International. Paris..، ص : 101- 103.

[9] ينظر: المرجع نفسه، ص: 102-103. وينظر كذلك: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels des langues*.، مرجع سابق، ص: 27.

[10] ينظر: Puren Christian, 1988, *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*,Pris Nathan-Clé International,.، ص: 69.

[11] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 66.

[12] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[13] ينظر: Germain Claude. *Evolution de l'enseignement des langues*.، مرجع سابق، ص: 105.

[14] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 103-106.

[15] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 27.

[16] ينظر: Cuq, J-P. Gruca, I. *Cours de didactique du français langue étrangèreetseconde*.، مرجع سابق، ص: 255.

[17] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 27.

[18] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 36-37، وص: 60.

[19] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 27.

[20] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*، مرجع سابق، ص: 106.

[21] ينظر: المرجع نفسه، ص: 95.

[22] اشتهرت هذه المنهجية في أوربا انطلاقا من النصف الثاني من القرن التاسع عشر (19)، ومن بين أنصارها الفرنسيين نذكر كلّا من: "جاكوتو" (J. J. Jacotot) الذي ألحّ على "شمولية" التعلّم، و"غوين" (F. Gouin) وكذلك "باسي" (P. Passy)؛ هذا الأخير الذي يعدّ صاحب مؤلّف دقيق جدّا خاص بالحقل النظري للطريقة. وفي إنجلترا، فمؤيّدو هذه الطريقة هم كلّ من "سويت"(H. Sweet) و"بالمر" (H. E. Palmer). فيما نجد في ألمانيا "فييتور" (W. Viëtor).

[23] ينظر: Besse Henri, *Méthodes et pratiques des manuels de langue*..، مرجع سابق، ص:31.

[24] ينظر: المرجع نفسه، ص: 32.

[25] ينظر: المرجع نفسه، ص: 135.

[26] ينظر: المرجع نفسه، ص:328.

[27] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 32.

[28] ينظر: Gaonac'h. D, 1991, *Théoriesd'apprentissageet acquisition d'une langue étrangère*. Hatier/ Didier. Paris..، ص: 53.

[29] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*.، مرجع سابق، ص: 34.

[30] ينظر: Galisson Robert,1980, *D'hier à aujjourd'huit. La didactique générale des languesétrangères*. CLE International. Paris.., ص: 41.

[31] ينظر: Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle. *Cours de didactique du français langue étrangère et seconde*. مرجع سابق، ص: 258.

[32] ينظر: Besse, Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. مرجع سابق، ص: 35.

[33] ينظر: Gaonac'h. D. *Théoriesd'apprentissageet acquisition d'une langue étrangère*. مرجع سابق، ص: 26-28.

[34] ينظر: المرجع نفسه، ص: 27.

[35] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[36] ينظر: Galisson Robert. *D'hier à aujjourd'huit. La didactiquegénérale des languesétrangères*. مرجع سابق، ص: 38.

[37] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 309.

[38] بالإضافة إلى كلّ منA. Sauvageot وR.Michéa وE.Benvéniste الذين شاركوا في أعمال "الفرنسية الأساسية". ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[39] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها. وتجدر الإشارة إلى أنّ "بيتارغوبرينا" « PetarGuberina » (من معهد الصوتيات لجامعة "زاغرب" (Zaghreb(Slovénie، هو أوّل من قدّم الصّيغ النظرية الأولى للمنهجية البنوية الشاملة السمعية البصرية SGAV. ويعدّ كلّ من "بول ريفانك« Paul Rivenc » من المدرسة العليا "سان كلود" « Saint-Cloud »و"رايموندرونار" « Raymond Renard » من جامعة "مونز" « Mons » في بلجيكا المؤسّسين للطرائق السمعية البصرية التي أعلنت ثورة في ميدان تعليم اللغات الأجنبية، وفتحت آفاقا جديدة للتطوّر والبحث. ولهذه الأسباب يطلق على هذه الطرائق تسمية "طرائق سان كلود وزاغرب" -Les méthodes St cloud « Zaghreb. واعتُبرت بمثابة شكل من أشكال الإجابة الأوربية على الطرائق السمعية الشفهية والطريقة المباشرة التي صمّمها الجامعيّون الأمريكيون.

[40] ينظر: Roman, Dorina, 1994, *La didactique du français langue étrangère*.Baia Mare. Umbria.., ص: 94.

[41] ينظر: Roulet Eddy, 1976, « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodesd'enseignement des languessecondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». *Etudes de linguistiqueappliquée*(21), jan-mars. ، ص: 44.

[42] ينظر: المرجع نفسه، ص: 45.

[43]Centre de rechercheetd'étude pour la diffusion du français. (مركز البحث والدراسة من أجل نشر اللغة الفرنسية).

[44] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 309.

[45] ينظر: المرجع نفسه، ص: 338.

[46] ينظر: المرجع نفسه، ص: 345.

[47] ينظر: المرجع نفسه، ص: 336.

[48] ينظر: Besse, Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. مرجع سابق، ص: 40.

[49] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 328.

[50] ينظر: المرجع نفسه، ص: 387.

[51] ينظر: Besse Henri. *Méthodesetpratiques des manuels de langue*. مرجع سابق، ص: 45.

[52] ينظر: Puren, Christian. *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues*. مرجع سابق، ص: 372.

[53] هو الإطار الأوربي الموحّد المرجعي، الذي يمنح قاعدة موحّدة لتأسيس برامج اللغات الحية، والاختبارات، والكتب المدرسية... في أوربا. يصف قدر الإمكان ما يتوجّب على متعلّمي لغة ما تعلّمه من أجل استعماله لهدف التواصل، كما يُحصي في الوقت نفسه المعارف والمهارات التي ينبغي لهم اكتسابها من أجل الحصول على سلوك لغوي فعّال. كما يشمل الوصف كذلك، السياق الثقافي الذي يدعم اللغة. وأخيرا، يعرّف الإطار المرجعي مستويات الملكة التي تسمح بقياس تطوّر المتعلّم في كلّ مرحلة تعليمية وفي كلّ لحظة من لحظات الحياة. ينظر: Le Conseil de l'Europe, Le Cadre EuropéenCommun de Référence pour les langues, Paris, Didier. 2001، ص: 9.

[54] ينظر: Martinez P, 1996, *La didactique des languesétrangères*. Collection « Que sais-je ? ». Paris : PUF.., ص: 69.

[55] ينظر: Pochard, J-C (éd), 1994, *Les profils d'apprentissage*. Presses Universitaires de Saint-Etienne.., ص: 9.

[56] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[57] ينظر: Pothier, M, 2003, *Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues*. Gap : Ophrys, Collection « AEM »، ص: 29..

[58] ينظر: Martinez, P. La didactique des languesétrangères. مرجع سابق، ص: 29.

[59] Bailly, Danielle, 1998, *Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais*. Gap : Ophrys.، ص: 82.

[60] ينظر: المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[61] ينظر: Legros, D. MAITRE DE PEMBROKE, E &Talbi, A, 2002, « les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». *In* Psychologie des apprentissage et multimédias. Legros, D &Crinon J (éds). Paris : Armond Colin.، ص: 28.

[62] ينظر: المرجع نفسه، ص: 30.

[63] ينظر: Besse, Henry. Pourquier, Rémy, 1991, *Grammaires et didactique des langues*. Paris, Didier.، ص: 161.

[64] ينظر: Leclerrcq, B. &Piagearias, M-A, 1990, *L'anglais au lycée*. Collection « Guide Belin de l'enseignement ». Paris, Belin.، ص: 32.

[65] ينظر: Reboul, O, 1984, *Le langage de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.، ص: 62.

[66] ينظر: Morandi, F, 2005, *Modèles et méthodes en pédagogie*. Paris : Nathan.، ص: 41.

[67] ينظر: Ruano-Borbalan, J-CL. (Coordonné par), 2001, *Eduquer et former*. Auxerre : Sciences Humaines.، ص: 339.

[68] ينظر: Bailly, D, 1998, *Didactique de l'anglais, Vol 2 : La mise en œuvre pédagogique*. Paris : Nathan Pédagogie.، ص: 49.

[69] ينظر: Galisson, R. Coste, D. *Dictionnaire de didactique des langues*. مرجع سابق، ص: 49.

[70] ينظر: Besse, H. Pourquier, R. *Grammaires et didactique des langues*. مرجع سابق، ص: 158.

المراجع:

- Bailly, D, 1998,Didactique de l'anglais, Vol 2 : La mise en œuvre pédagogique. Paris : Nathan Pédagogie.
- Bailly, Danielle, 1998,Les mots de la didactique des langues, le cas de l'anglais. Gap : Ophrys.
- Besse Henri, 2005,Méthodes et pratiques des manuels de langue. Paris : CREDIF. Didier.
- Besse, Henry. Pourquier, Rémy, 1991,Grammaires et didactique des langues. Paris, Didier.
- Conseil de l'Europe, 2001., Le Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, Paris, Didier.
- Cuq, Jean-Pierre et Gruca Isabelle, 2005, Cours de didactique du français langue étrangère et seconde, Paris :PUG, 2 ème édition.
- Fournier, M et Torger, V (coordonnée par), 2005, Les mutations de l'école. Le regard des sociologues. Auxerre. Sciences Humaines.
- Galisson Robert. D'hier à aujjourd'huit,1980, La didactique générale des languesétrangères. CLE International. Paris.
- Galisson, R. Coste, D, 1976,Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, France,
- Gaonac'h. D, 1991,Théories d'apprentissage et acquisition d'une langue étrangère. Hatier/ Didier. Paris.
- Germaine Claude, 1993,Evolution de l'enseignement des langues : 5000 ans d'histoire. CLE International. Paris.
- Leclerrcq, B. &Piagearias, M-A, 1990,L'anglais au lycée. Collection « Guide Belin de l'enseignement ». Paris, Belin.

- Legros, D. MAITRE DE PEMBROKE, E &Talbi, A, 2002, « les théories de l'apprentissage et les systèmes multimédias ». In Psychologie des apprentissage et multimédias. Legros, D &Crinon J (éds). Paris : Armond Colin.

- Martinez,P, 1996. La didactique des langues étrangères. Collection « Que sais-je ? ». Paris : PUF.

- Morandi, F, 2005. Modèles et méthodes en pédagogie. Paris : Nathan.

- Pochard, J-C (éd),1994, Les profils d'apprentissage. Presses Universitaires de Saint-Etienne.

- Pothier, M, 2003,Multimédias, dispositifs d'apprentissage et acquisition des langues. Gap : Ophrys, Collection « AEM ».

- Puren, Christian,1988, Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Pris Nathan-Clé International,

- Reboul, O, 1984,Le langage de l'éducation. Paris : Presses universitaires de France.

- Reuter Yves (éd.), Cora COHEN-AZRIA et autres, 2011,Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques. Groupe De Boeck S.A. 2010. SNC Guerfi El Midad Editions. Algérie.

- Roman, Dorina, 1994,La didactique du français langue étrangère.Baia Mare. Umbria.

- Roulet Eddy, 1976, « L'apport des sciences du langage à la diversification des méthodes d'enseignement des langues secondes en fonction des caractéristiques des publics visés ». Etudes de linguistique appliquée (21), jan-mars.

- Ruano-Borbalan, J-CL, (Coordonné par),2001,Eduquer et former. Auxerre : Sciences Humaines.