اللسانيات وتعليم اللغات

من تأليف Louise DABENE*

ترجمة خولة طالب الإبراهيمي

أستاذة بمعهد اللغة العربية وآدابها

جامعة الجزائر.

تمهيد

منذ عشر سنين مرّت فترة ظلّت فيها الأبحاث اللغوية التطبيقية منحصرة في بعض المراكز النموذجية المعروفة إذ تبلور أثناءها التفكير المنهجي في تعليم اللغات في بناء نظري واضح يسهل على الدارس الوقوف على أهم النشاطات العلمية القائمة على الإجماع على بعض الفرضيات والإختبارات المنهجية والإختلاف البين في البعض الآخر.

لم يعد الوضع على تلك الحال فمن الصعب على الباحث اليوم أن يقيّم وضعا مبنيا على تصورمعقد تلعب فيه العلوم غير اللغوية دورا يزداد أهمية من يوم لآخر. فلم تعد منهجية تعليم لغة من اللغات تعنى أوّلا وقبل كل شيء بتطبيق أنماط لسانية بل توسعت دائرتها لتدخل الآن في إشكالية متعددة التخصصات لكل من علم النفس وعلم الإجتماع بل للانتروبولوجيا دور فيها إلى جانب الدراسات اللغوية الحديثة أي اللسانيات.

فتخلى الباحثون عن مصطلح "اللسانيات التطبيقية" وآستبدلوه بمصطلح "ديداكتيك" أو صناعة تعليم اللغات تعليمه اللغة كما يقال أيضا حيث رأوه أنسب لتخصيص هذا الحقل الجديد من الأبحاث. [1]

لكن هذه الآفاق الجديدة - على الرغم مما تحمله من آمال - لم تصل بعد إلى مستوى التنسيقات المنهجية الكبرى مثلما كان هو الحال بالنسبة للبناء المنهجي الذي ساهمت فيه نظرية سكينر النفسية والبنوية اللغوية البلومفيلدية.

قد تكون فترة التنسيقات الكبرى" اندثرت نهائيا ومهما يكون من أمر فإن الفترة الحالية تشهد تمحور اهتمامات المختصين حول مجموعة من التساؤلات التي على الرغم من أنها لم تحدث تغيرا جذريا في المكتسبات الأساسية للمتينات إلا أنها أجبرث الباحثين على تعديل مواقفهم والأخذ بعين الاعتبار بعض الجوانب من تعليم اللغات التي لا تزال غير مدروسة وغير معروفة إلى حدّ الآن سنحاول إذن للوقوف عند أهم التطورات أن نوجز عرض الأفكار الرئيسية التي طبعت العشرية الأخيرة وأن ننظر في كل مشكلة، من المشاكل التي دافعت تعليم اللغات الى مراجعة بعض فرضياتهم النظرية وبالتالي بعض اختياراتهم المنهجية.

1- أهم الأفكار

إن أول ثورة تربوية قامت في هذا الميدان كانت على يد واضعي الطرق المباشرة الذين أقروا في الاستعمال الدائم والمستمر في القسم للغة الهدف والنافي لآستعمال اللغة الأم مبدأ لارجعة فيه.

وما إن حدث هذا الانقلاب المنهجي مع ما له من انعكاسات جيدة وإيجابية حتى أوقع المعلمين في عدد من الإشكالات [2] (مثل الخلط بين اللغة كأداة تبليغ واللغة كموضوع للدراسة والبحث وكذلك الارتباك والحيرة عند آختيار محتويات التعليم وتحديدها وأخيرا غموض المعالجة النحوية). ولم تشهد منهجية تعليم اللغات ظهور بناء نظرى ومنهجي واضح المعالم والفرضيات وإن لم تكن تستوفي جميع الشروط العلمية إلا بفعل وتأثير مستجدات البحث اللساني والحقائق التي أقرها هذا الأخير.

1.1 إن اللسانيات كتنظير علمي غير معياري لملاحظة الأحداث اللغوية ومشاهدتها قدّمت لواضعي الطرق التعليمية الصورة الواقعية التي يتحقق فيها اللسان وهو مستعمل بالفعل في وقت معين ولم تقدم له النمط الذي يتمنون ويودّون آقتراحه. وقد ساهمت بهذا في إبعاد ميدان تعليم اللغات من سيطرة النصوص الأدبية التي كانت تقليديا هي مصدر الأصالة اللغوية الوحيدة.

وفي نفس المنظور، بمنحهم المنطوق منزلة مستقلة وأولى في آهتماماتهم، أشعر اللغويون المربين أن هناك سلما آخر من الأوليات المنهجية يجب آتباعها فحدث انقلاب في سلم

انشغالات المربي وأصبح المظهر الملفوظ للغات البشرية يَحْظَى بعناية خاصة ولم يعد منحصرا في دائرة الظواهر الثانوية المعروفة بالنطق أو الأداء النطقي بل يمثل زاوية التناول العلمي الأولى.

سواء اشتملت هذه العناية بالمنطوق في دراسة الظواهر التنغيمية والإيقاعية مثلما هو الحال بالنسبة للطريقة التنغيمية الصوتية [3] أو في إحصاء الأزواج التقابلية الصوتية والمقارنة المنتظمة للتقابلات الصوتية الخاصة بكل لغة [4] فإنها تهدف أولا و قبل كل شيء إلى تقريب اللغة الهدف - في المرحلة الأولى - دون اللجوء إلى الركيزة الخطية، إلى المكتوب. ولا تقدم هذه الركيزة الخطية للمتعلم إلا عندما يصبح الزوج (صوت - خط) الخاص باللغة الأم لا يشكل أي عائق في تعلم نفس هذه العلاقة في اللغة الهدف [5].

* صدر هذا المقال سنة 1982 في مؤلف يحمل العنوان التالي

Les Sciences du langage en France SELAFE, Paris.

* السيدة Louise DABENE أستاذة بجامعة STENDHAL بمدينة GRENO-BLE وهي متخصصة في تعليم اللغات واللسانيات وعلم الاجتماع اللغوي.

2-1 إن بروز مفهوم البنية بتركيزه على كون اللغة نظام يسير على مقياس معين قد وجّه اهتمام المنهجيين إلى الأنماط الإجرائية التي يتم التحكّم في استعمالها بتمارين مبنية على التكرار والترداد المستوحيين في مجملهما من التقنيات الأمريكية المعروفة بالتدريب على الأنماط [6].

وقد أحدث آعتماد مثل هذه الأدوات والنماذج التعليمية (المسماة بالتمارين البنوية) الواضحة الانتماء إلى السلوكية السكينبرية تحفظات كبيرة في أوساط المربين الذين تفطنوا إلى طابعها المتكلّف والمصطنع. لذلك دورها - على الرغم من توظيفها في التعليم- ظلّ محدودا ومحصورا في مرحلة من مراحل درس اللغة هي مرحلة الترسيخ، ترسيخ المعلومات.

وهذا ما يفسر بالتالي أن الأستاذ المشهور الذي وجهه تشومسكي لأطروحة سكيز لم يحظ بصدى كبير.

3.1 رفضت الطرق المباشرة النظرة الموسوعية عند اختيار مجالات الاهتمام ولكنها في نفس الوقت تركت آختيار المحتوى الأفرادي المراد تعليمه حرا غير مقيد يتم إمّا أثناء التبادل الكلامي الذي يجرى داخل قاعة الدرس أو من خلال إنتقاء النصوص الأدبية.

وستتجسد إحدى التعديلات المنهجية الرئيسية في إرساء قواعد انتقاء المفردات وفقا لمقاييس مستنبطة من وصف اللغة الهدف في أدائها المنطوق [7].

وأصبحت مقاييس التواتر والكمون هي الأساس الذي التي ينبغي اعتماده عند آنتقاء محتويات التعليم.

4.1 إن اللسانيات التطبيقية، في فرنسا، قد أعطت الأولوية في قائمة آنشغالاتها المنهجية ألاّ تفصل الفعل الكلامي عن الحال التي يتحقق فيها. وقد انجرّ عن ذلك الإقرار آعتماد العادة على عرض شخصيات على المتعلم ليتقمصها أثناء الدرس بآستعمال وسائل شبيهة بالمسرح أو الأداء المسرحي المعتمد على التظاهر والتمثيل [8].

يتضح من خلال هذا العرض الوجيز الشكل الكلاسيكي للطرق السمعية البصرية حيث أوجبت المبادئ المنهجية المعمول بها آستعمال هذا النوع من الوسائل .[9] لكن لم يفتء هذا البناء النظري أن لَقِيَ في الفترة الأخيرة تحفظات ظهرت في بداية هذه الفترة والتي لم تكن في الواقع تمثل إلا صورة من صورالرفض للتغيير الذي مردّه التخوف من انهيار البناء الثقافي والعلمي الذي يعتبر القاعدة التي بني عليها تعليم اللغات في الفترة الأخيرة.

2- التعديلات.

1.2 إعتبار الفوارق

إن المنهجية التي وصفناها أعلاه والتي وضعت لجمهور محدد من الكبار (المحفزين والراغبين في التعليم...) لميادين معينة (الفرنسية لغير الناطقين بها وكذا الانجليزية) سرعان ما عدّلت عندما شرع في محاولة تطبيقها وتعميمها إلى وضعيات تعليمية جديدة خاصة جماهير أخرى ومعتمدة على إشكالية مغايرة تطرحها طبيعة العلاقة الموجودة بين اللغة الهدف واللغة المنبع.

فأصبح من الممكن إذن أن نعيد النظر في الترتيب المعتاد والمتعارف عليه بالنسبة للمهارات والقدرات اللغوية أي الفهم والتكلم، ثمّ القراءة والكتابة (أو كما نقول الآن

الفهم والتعبير الشفاهيان والكتابيان) وذلك لتلبية احتياجات الجمهور المتعلم إذ يمكن أن تكون القراءة هي الهدف الأول الذي تريده فئة معينة من المتعلمين [10]

ثمّ إنّ كل المتعلّمين لا يستوون في تلقي شبكة الأوضاع الثقافية الضمنية التي يستوحيها إدراك الصور والرسوم المعروضة إذ يتدخل هنا العامل الإجتماعي بل الأنتروبولوجي حيث أن لكل حضارة طريقة متميزة لفك الرموز والصور تختص بها دون الحضارات الأخرى.

يمكن أن نبدى نفس الملاحظة فيما يتعلق بالتعليم عن طريق تمثيل على الواقع المبني اللعب والتظاهر إذ قد يؤدي وجود هذا البعد الهزلي في التعليم بالمتعلمين إلى رفض المشاركة في الدرس.

ثم تبيّن، من جهة أخرى، أنه من الصعب ألاّ نهتم عند برمجتنا للتدرّج بطبيعة الصلات بين اللغة المنبع واللغة الهدف (نفس الأبجدية أو آختلافها - العلاقات الموجودة بين الأدراك والإحداث ونقاط التداخل الأساسية [11] بينهما الخ) ممّا يوجب اللجوء إلى اللسانيات الثفاضلية التى - وإن لم تف بوعودها قد ساهمت في توضيح مفهوم "الخطأ" وفي آختبار الطريقة المفضلة لتناول لغة المتعلم الأولى [12].

وما هذا كلّه، في واقع الأمر، إلاّ مجموعة من التعديلات التي أفرزتها ضرورة الاهتمام عند وضع منهجية التعليم بعدد من المتغيرات التي كانت مهملة إلى حد الآن.

2.2 ملكة لغوية أم ملكة تبليغية؟

إذا كانت التحليلات اللغوية قد مالت منذ فترة طويلة إلى وصف أداء لغوي واحدا أصبح شيئا فشيئا الاهتمام والاعتناء بالاستعمالات التبليغية المختلفة الممكنة لهذا الأداء شيئا مفروضا ومستلزما.

ولإن ظلّ الهدف الأسمى الضمني لتعليم لغة من اللغات هو أن يصبح المتعلم مزدوج اللغة يتحكم في آستعمال اللغتين لغته واللغة الثانية تجدر الإشارة إلى أن المنهجيين قد تخلّو شيئا فشيئا عن هذا الهدف الصعب المنال المثالي لفائدة تصور متواضع للأهداف التي لا تحدد إلا بعد تتبع آحتياجات الجمهور المتعلم وتحليلها.

ويبدو من هذه الحيثية تطورالتحليلات التي تعنى بميدان لغات التخصص واضحا و جليا ولإن كانت الاتجاهات الأولى تنحو نحو وضع مجموعة من المعاجم المتخصصة مع العناية بآندراج الأحداث المصنفة وتواقعاتها، فإن الباحثين اليوم ولوضع المعاجم المكملة للرصيد اللغوي الفرنسي [13] أصبحوا يولون آهتماما أكبر بالكيفية التي يستغل بها المتعلم المعلومات عند آنتقاله من قاعة الدرس إلى أحوال الخطاب الفعلي العديدة والمتعددة.

وفي هذا الصدد، تؤشر الأعمال التي أنجزت في إطار البرامج المسطرة في المجلس الأوروبي* المتأثرة بنظرية أفعال الكلام لجون سرل و جون أوستن* إلى الانشغال الذي يجمع عليه معلمو اللغات اليوم والذي يريدون من ورائه أن يجعلوا المتعلم يكتسب ملكة تبليغية أوسع وأكثر ملاءمة لأحوال الخطاب من الملكة اللغوية المحدودة الآفاق. [14] فتظهر اللغة إذن كوسيلة عمل متصلة بالمحيط غير اللغوي من جهة ومندرجة داخل علاقات معينة تربط المخاطِبَ من جهة أخرى وليس فقط كنظام أو بنية يعنَى بالتحكّم في علائقها الداخلية.

وهنا نلمس سر التردد أو الشعور بالارتباك والحيرة الذي نلاحظه عند المنهجيين إذ يتأرجحون عند التطبيق بين آعتماد التدرّج المبني على أسس وظيفية ومفهومية واعتماد التدرّج البنوى النحوي [الذي عرفت به المنهجية البنوية السمعية البصرية لتعليم اللغات] [15]

ومع ذلك فلا يزال ينتظر العلماء المزيد من بذل الجهد والعمل إذ يصعب الحفاظ على التوازن بين نظرة تقنية ومحدودة لعملية التعليم تهدف إلى التكييف اللغوي الحاصر للانسان في أداء مهمة ما ونظرة إنسانية ولكنها عامة غير واضحة المعالم حيث أن المتعلم يظن أنها غير صالحة عند التطبيق. هذا وقد أظهرت الدراسات القليلة التي سلّطت على اجتياجات المتعلمين وطلباتهم أن دوافع المتعلمين الكبار العميقة تتنازعها هآتان النزعتان [16] فلا شك أن تطور الدراسات في مجال علم الاجتماع اللغوي سيساعد على المضى قدما في تناول هذه القضية.

يجدر بنا كذلك أن نسجل تقدما ذا أهمية بالغة فيما يخص المكتوب الذي أبعد طويلا من صدارة الاهتمام في بحوث المنهجيين وأجل تعليمه إلى مرحلة لاحقة. في حين أن

الاستجابة لاحتياجات بعض الفئات من المتعلمين بآقتراح منهجية خصوصية يتماشى مع وصولهم إلى مستوى أرفع وأرقى من المعارف اللغوية أوجبت تسليط الضوء من جديد على المظهر المكتوب للغات [17].

لم يعد ينظر إليه على أنه نسخة خطية للمنطوق بل على أنه آليات لغوية خاصة مقيدة بمجموعة من القيود التي تحدّه بها طبيعة الأحوال التبليغية التي يتحقق فيما (فهو خطاب غير مباشر مؤجل يكون المخاطِب فيه غائبا عن حال الخطاب ويستطيع المخاطَب القارئ أن يكسر فيه أثناء قراءته للنص التسلسل الخطي الزمني للخطاب الخ) [18]

وفي نفس الوقت وبالتوازي مع ما سبق ذكره، فإن النظرة إلى النصوص الأدبية تغيرت وإن أبعدت أوّلا من اهتمام المنهجيين واللسانيين معا فإنها تعود لتحتل محل الصدارة، ليس فقط على مستوى الدراسات النظرية، في مجال الدراسات البلاغية والسيميائية الحديثة بل كذلك على مستوى الدراسات المنهجية إذ يعمل المعلّم على إشعار المتعلمين بخصوصية الخطاب الأدبي وتعدّد مسالكه وآختلافها وإلى ثراء دلالاته وغناها (من حيث دلالة الوضع ودلالة المعني) [19]

4-2 "المستوى الثاني"

ساعدت المساهمة الحاسمة للأبحاث اللسانية، على ما يبدو في تحديد محتوى المستويات التعليمية الأولى بدقة، ولكن ظلت هذه الطرق قاصرة عند الإنتقال إلى المستويات المتقدمة.

إذ بعد مرور فترة من التعلم، تصبح المعطيات الإحصائية غير دالّة وليس ذلك فحسب فبعد عرض البنى الأساسية، ننتقل إلى مستوى العادات اللفظية حيث يتسم آختيارنا للمعطيات اللغوية بالذاتية والاعتباطية.

ثم إن المتعلم بعد أن ينتهي من مرحلة آكتساب السلوكات الأساسية، يود عند آنتقاله إلى المستوى المتقدم أن يرقى إلى إمكانيات التعبير والاكتشاف التي توفرها له المعرفة الأكثر اتساعا ومرونة للغة الهدف.

فكلما ابتعدنا من المستوى المبدئ أو الأدنى من التعليم، يتجلى عدم فعالية ونجاعة بعض التحليلات اللغوية العاجزة عن توفير مثل هذه الإمكانيات المتطورة. تجدرالإشارة هنا إلى أن الوصف الإحصائي للما الملقنة على شكل وحدة ما منعزلة، لم يعر أي آهتمام

للمشكل المزدوج المتمثل في توظيف هذه الوحدات أثناء الحديث ومدى آندراجها في تركيب النظام اللغوي. في حين أن هذين المشكلين هما اللذان يشغلان بال المتعلم عندما يصل إلى المرحلة التي يستطيع فيها التحرر من دائرة التكرار التركيبي المبنى على الإشراك البسيط والمباشر للخطاب الوضعية الخطابية.

لا شك أن الأبحاث الدلالية ستساعد المتخصص على التقدم في هذا المجال إذ سمح شبكة التحليل الدلالي المستوحاة من التحليل الصوتي الحرفي الذي يكتشف الصفات الذاتية إلى تمييز الوحدات المنتمية إلى نفس الباب بعضها عن بعض.

هذا ومن جهة أخرى تبين الدراسات التركيبية موقع المفردة من السياق اللفظي وتصنف تواقع المفردات فتتضح بالتالي الكيفية التي يندرج بها الدليل في الخطاب [20]

وتنشأ من جراء ذلك بيداغوجية غير مؤسسة على شبكة العلاقات الوصفية التي تربط الدليل بمرجعه فحسب. بل كذلك وعلى وجه الخصوص على إدراك العلاقات التي تربط الأدلة فيما بينها داخل النظام.

تتوخى الدراسات الصورية النحوية نفس الهدف حيث رأينا كيف أن الاعتبارات المنهجية المعتمدة في الطور الأول من التعليم قد أغفلت كل المحاولات الهادفة إلى وصف نظام اللغة أو النحو الصريح بل تخلت عنها لفائدة تكوين السلوكات اللغوية وترسيخها بصفتها مجموعة من الآليات والعادات المكتسبة بالتكرار والمحاكاة (أي النحو الضمني).

أمّا في الطور المتقدم (الثاني...) فيجب أن نعني بتدريب المتعلم على أن يسلك سلوكا أكثر تأملا لمساعدته على آكتشاف المثل الإجرائية الكامنة في اللغة والتي بفضلها يتمكن من توظيف كل طاقته اللغوية الإبداعية وهو في وضعيات خطابية تتداخل فيها وبصورة عجيبة التعقيد نوايا الخطاب بما يربطه من صلات بالغير، ذلك التعقيد الذي لا يتماشى ولا يتناسب مع ذلك التكرار البسيط والمبسط لمثل وبنى مجمدة [21].

ثم إن هذا الاتجاه الجديد في تعليم النحو و قواعده والذي أعد أصلا للمتعلمين المتقدمين يكون له أثر رجعي ينعكس على المستويات الأولى حيث نلحظ في الآونة الأخيرة تراجعا واضحا عن نمط التعلم السكينري المبني على المعادلة المشهورة منبته استجابة و ذلك بفضل تطوّر الدراسات النفسية اللغوية [22].

وكذلك وبفضل النتائج التي وصلت إليها التحليلات التي أجريت على عملية الحديث يتجه الاهتمام الآن إلى بلورة حس المتعلم اللغوي وتنميته [23]

هذا ومن جهة أخرى فقد فرض ظهور الملكة الآنتقالية - الذي أنجرّت عنه مراجعة لمفهوم الخطأ نفسه - ضرورة القيام بمراجعة مختلف أنماط التعلم المتداولة[24] [25] وبهذا تكون قد ألتقت آنشغالات الباحثين بانشغالات المنهجيين الواعيين بحتمية تحفيز المتعلم على التبليغ ولكن دون أن نحصره في دائرة التلاعب الكلامي الأجوف.

ومع ذلك وفي هذا المجَال أيضا، لا يزال ينتظر الباحثين المزيد من البحث والدراسة لتجديد هذه الأنماط لتجديده للتعلم ويبدو من الواضح أن المتخصصين في حيرة من أمرهم مرتبكون بين ضرورة آحترام المحتويات اللغوية التي تم آنتقاؤها وضرورة تحرير المتعلمين من العوائق والقيود التي تمنعهم من التكلم بوسائل وطرق مستوحاة من علوم أخرى غير التي تهتم بالتعليم، وذلك قصد تنشيط دائرة التخاطب الحاصلة في القسم. [26].

من مميزات المنهجية الفرنسية أنها حرصت على أن تظل اللغة موصولة بالحال التي تتم فيها الخطابات وهذا ما جعلها تكثر- وقد لاحظناه ذلك أعلاه- من اللجوء إلى الوسائل التصويرية الاصطناعية التي تساهم في إعادة خلق هذه الحال في القسم. وقد كان اللجوء إلى آستخدام الصورة يراد به في أوّل الأمر الابتعاد عن آستعمال اللغة الأم ونفيه حيث تفرض بدل العلاقة القائمة بين اللغة الأم واللغة الهدف العلاقة التي تربط الحال بالخطاب.

وكان يقصد بذلك الصنيع تأسيس بيداغوجية مبنية على العلاقات الاشراكية والترابطية التي تقول بها النظرية السلوكية.

ومن جهة أخرى نلاحظ أنّ المكونات الأساسية للحال والتي تنقلها الصورة لا تتخذ بشكل فعّال إلاّ في مرحلة التفسير حيث تدلّ عن طريق شبكة معينة من المؤشرات على معطيات التجربة التي تعتبر المرجع الذي يحيل إليه الفعل الكلامي.

وهذا الذي أوقع المنهجيين في الإرتباك والحيرة إذ وجدوا صعوبات جامة عندما آضطروا إلى تصوير المحتويات اللغوية غير المتعلقة بالوقائع المشاهدة مشاهدة مباشرة (كالمفاهيم المجرّدة أو العلاقات التي تربط الأدلة بعضها ببعض) وكذا اللجوء المستمر

والمتواصل لبعض التقنيات الرسمية (كعلامات النقط والتعجب والاستفهام الخ..).

لكنّ هذه الإختيارات المنهجية شهدت تطورا وتبلورا ملحوظين بفضل التوجهات الحديثة للبحث اللساني - فإذا كان مشكل المعنى والدلالة قد تمّ إبعاده من مجال الدراسة بتأثير من البلومفيلدية فإنه ما فتئ أن طرح من جديد وبحدّة على صعيد التحليل النظري.

هذا وقد وقع في نفس الوقت تراجع واضح عن النظرة المبسطة للمعنى التي كانت سائدة إذ تبيّن أن المعنى هو نتاج تركيب معقد لمكونات عديدة (المكون السياقي والعلائقي إلخ..)

فيبدوا واضحا وبَيّنًا أننا ننقل معنى الكلمة بشتى الوسائل أي بوسائل وطرق عديدة ومتعددة لا يمكن حصرها في المرجع المحسوس الذي تقدمه الصورة [27].

هذا ومن جهة أخرى يسهر اللسانيون على أن يبرزوا الدور الذي تلعبه عناصر التبليغ التي يقال عنها أنها غير لغوية مثل الظواهر الخارجية عن التقطيع (حركات الجسم، مواقف المخاطبين والنبر والتنغيمات إلخ) أو العلاقات الرابطة للجمل (عن طريق إقامة النظائر التركيبية والدلالية) وكذلك الظواهر التي ترجع إلى معطيات ضمنية [28]

وقد آلتقت هذه التوجهات الجديدة للبحث اللغوي بتدخلها المستمر في ميدان التعليم باهتمامات المنهجيين والأهداف التي سطروها لأنفسهم، هم الساهرون على تعليم اللغة كظاهرة متكاملة ولأنها تجعل مهمتهم أصعب وأعوص عندما ينتقلون إلى مرحلة تحديد استراتيجيات التعلم.

6.2 استراتيجيات التعلّم

قد يكون من الصعوبة بما كان - إذا أردنا تقديم اللغة للمتعلم في إطار متكامل يأخذ بعين الاعتبار كل أبعاد هذه الظاهرة - أن نظل متشبثين عند انتقاء المحتوى اللغوي وظبط تدرجه بالتحليلات الإحصائية التي تتناول العناصر الإفرادية منعزلة عن بعضها البعض يتم آختبارها باعتبار ظهورها في سياق الخطاب والكلام.

هذا ومن جهة أخرى بالإضافة إلى ذلك، يعود مفهوم الاحتياجات ليطرح من جديد بصفة موضوعية (عن طريق تحليل رغبات المتعلمين المتعلقة بحياتهم العملية مثلا) أو ذاتية (عن طريق تحليل رغباتهم المعبرة عن دوافعهم الكامنة).

لم يوجد دليل أوضح على هذا التوجه الجديد من أن تأخذ المحاولات الحديثة للانتقاء الافرادي بعين الاعتبار "القوة المحفزة" [29] و "الضرورة النفسية" [30] في حين أنه يجب الاعتراف ههنا أن التحديد المدقق لهذه العوامل لا يزال في معظمه يخضع إلى"الحدس التربوي".

ثم إننا قد نجازف إن أردنا أن نضبط إجراءات التقييم ضبطا صارما و دقيقا في الوقت الذي نرى فيه أن عامل دوافع المتعلم وحوافزه يتدخل وبصفة جذرية وحاسمة في آختيار المادة اللغوية المراد تعليمها.

والخطر كل الخطر أن نقع بذلك في الارتجال والعشوائية.

وبالإضافة إلى ذلك الاعتناء بالمواقف النفسية للشخص والاعتداد بها الذي أضفى للفترة الحالية طابعا خاصا ومتميّزا، هناك نزعة بينة إلى آحتواء الثغرة الموجودة بين تعليم اللغة الأجنبية الذي يتمحور أصلا حول سؤال "ماذا نعلّم؟ ومجموع الاتجاهات النفسية التربوية التي تركز آهتمامها على الطابع التبادلي للعملية التربوية.

ويتجلى هذا التطور على صعيد آخر إذ أن التساؤل يكثر حاليا حول مسألة التدرّج [31] فلم تعد المقاييس اللغوية وحدها كافية (وهي التي تستمد من تحليل اللغة الهدف أو من مقارنتها باللغة المنبع) بل تضاف لها الإعتبارات النفسية.

فقد بينت الدراسات النفسية اللغوية بصفة عامة والأعمال التي أنجزت تحت إشراف بياجي والتي تعاظم أثرها هذه الأيام، أنه يوجد تدرّج مطرّد سواء بالنسبة للغة الأم أو اللغة الثانية لآكتساب النظم الإجرائية مستقل تمام الاستقلال عن التدرج الذي تتوخاه الطرق التعليمية.

فإذا تأكدت هذه الفرضية فإن ذلك سيؤدي لا محالة إلى مراجعة جل المنهجيات المعتمدة في الآونة الراهنة.

و إن لم نذهب إلى هذا الحد فإننا نلاحظ أن الأمور تتجه حاليا نحو تبلور منهجية متمحورة حول المتعلم الشخص: سواء باعتبار رغباته الكامنة أو نشاطه التعلّمي ونعقد آمالا كبيرة في هذا المضمار على التعاون الذي يمكن أن يحصل بين اللغويين والنفسانيين في هذا المجال.

في الختام نأمل أننا وفّقنا في إبراز أن اللسانيات لم تعد تحتكر مجال التنظير في الدراسات المتعلقة بتعليم اللغات وإن هي تحتفظ بالمرتبة الأولى الأساسية فيها، فحركة النواس بيّنة. ولا ينبغي مع ذلك أن نبالغ فيها فعلينا أن نحترس من تعليم اللغات انحدر فلم يعد إلاّ ميدانا لتطبيق تقنيات بيداغوجية موضوعة دون أن تعنى بختصوصية المادة. إنّ الخطر غير موهوم ولا وهمي، إنه متفش في الكثير من قاعات الدرس بفعل تأثير توجه لا يخلو من الديماغوجية.

ومع ذلك ينبغي أن نلطف حكمنا بعض الشيء فإذا كانت اللسانيات تحتفظ بالمنزلة الأولى في مجال البحث والنظر في تعليم اللغات فذلك لأنها شهدت نفس التطوّر الذي شهده ميدآن تعليم اللغات. فقد سبقت الإشارة إلى ذلك أعلاه إذ لم يعد اللغويون يهتمون بالحديث نتيجة لعمليات ضمنية فحسب بل كظاهرة تبليغية شاملة، سواء أبرزوا عوامل الحديث والتخاطب [32] أو درسوا الكيفية التي ننتقل بها من المثل المفهومية إلى المثل اللغوية [33]، فإن اهتمامهم منصب الآن على الشخص كمتكلّم وكمتلق للخطاب في وضعية معينة أو على الخطاب نفسه.. معاودين اللقاء بذلك بالاتجاه التقليدي للبحث في أروبا.

ومن ثمة لا يمكننا إلا أن نعبّر عن عجبنا للتطور المشابه والمماثل الحاصل على مستوى الأبحاث النظرية والدراسات والتفكير التعليمي.

يبقى، في الأخير، أن نتساءل عن مدى توغل هذه الأفكار والصدى الذي تجده أو وجدته داخل المنظومات التربوية، خاصة فيما يتعلق بمسألة تكوين المعلّمين الحساسة [34] ومسألة البحث وإجراء التجارب في الميدان التربوي.

لم يكن في نيتنا أن نتعرض إلى هذه النقاط ولكننا نعتقد أن عدم التصدي لهذه الصعوبات أو مجابهتها سيفقد كل محاولة لبناء نظرية لتعليم اللغات فعاليتها وفائدتها وستظل أمنية وحلما جميلين إن لم تتظافر جهود اللغويين والمربين وهذا التعاون ضروري وأكيد لضمان نجاحها.

الهوامش

*صدر هذا المقال سنة 1982 من مؤلف يحمل العنوان التالي Sciences des Langues en France ELAFE, Paris.

* السيدة Louise PABENE أستاذة بجامعة STENDHAL بمدينة GREMOBLE وهي متخصصة في تقليد اللغات واللسانيات وعلم الإجتماع اللغوي.

(1) أنظر.D.Galisson, 2. Coste (1976), Dictionnaire,Hachette- Didactique des langues, Paris.ed

(2) أنظر في ذلك الإنتقادات التي وجهت للطرق المباشرة

D. Girard (1974), Les Langues Vivantes, Larousse Paris.

D. Coste (1970),"Le renouvellement méthodologique dans l'enseignement du français Langue étrangère: remarques sur les années 1955 - 1970 in Langue Française, n 8.

R. Renard (1970), Introduction à la méthode verbo-tonale de correction phonétique Didier (3)

E. Companys (1966), Phonétique Française pour hispanophones, Hachette Paris (4)

J Guenot, Pédagogie audio-visuelle des débuts de l'anglais, Ed Sabri Paris (5)

F Réquédat (1966), Les Exercices Structuraux, Hachette - Larousse,Paris; le numéro spécial de la revue le Français dans le ." monde, n 41, réedité sous le titre Les exercices structuraux, pourquoi faire?(6)

Chromsky (1964),"A review of B. F Skinner Verbal language: Behaviour" in J. Fodor,I Katz (éds) The structure of Reading in the Philosophy, A. jersey Philosophy of language.

G. Gougenheim, P Rivenc, R. Michea, A Sauvageot (1967), L'Elaboration du Françis fondamental, Didier, Paris (7)

Prentice Hall n. Jersey.

C. Germain, la notion de situation en l'inguistique appliquée,Thèse de Doctorat de Troisième cycle, Aix en

Provence. (8)
Voix et Images de France, Livre du maître, CREDIF, Didier, Paris, 197. (9)
Y. Gentilhomme" Esquise de méthodologie pour un enseignement accéléré du russe, (10)
véhicule d'information scientifique", in Bulletin pédagogique

des IUT (langues vivantes) INFA, Nancy, n 18.
L. Dabène (1975), "L'enseignement de l'espagnol aux (11)

francophones (pour une didactique des langues "voisines"), in Langages, n 39.
قدمت نسخة معدّلة لطريقة (J et G Capelle)" La France en Direct" (12)
للجمهور الأنجلو. سكسوني وكذلك للجمهور الرماني (البريطاني والإسباني).
I. Capelle (1971) " le comparatisme dans l'élaboration d'une méthode de français" in Le Français Dans le Monde, n 81.
Les langues de spécialité. Analyse linguistique et RecherchePédagogique (Actes du stage de st cloud. 23. 30

Novembre 1967). AIDELA, Strasbourg, 1970. (13)

Le Niveau - Seuil, CREDIF, 1976 (Conseil de l'Europe) (14)

" La notion de progression en Didactique des langues " in

Etudes de lingustique Appliquée, n16. (15)
Etude de la demande du public de la région grenobloise du matière (16)
de langues étrangères (Centre de Didactique des langues. université de Gtenoble III, (1975)
M. Dabène (1974), "L'Ecrit " in le Français dans le Monde, n 109 (17)
Initiation à l'expression écrite CREDIF, Didier, Paris, 1974 (18)

A - Gauthier, Escapade, Didier, Paris. (19)

R. Galisson (1970) "L' apprentissage systématique du

vocabulaire " in le Français dans le monde (20)

- (1973), "Pour une méthodologie de l'enseignement du sens étranger in Etudes de linguistique Appliquée.
A. Gauthier (1970), Food for thought., Priface,
Didier, Paris (21)
F. Bresson (1970), "Acquisition et Apprentissage des langues in Langue Française, n 8 (22)
Behind the words, méthode d'anglais pour débutants,....., livre du maître, 1975 (23)
H. Besse (1970) "Problèmes de sens dans l'enseignement d'une langue étrangère "in Langue Française, n 8 (24)
Etudes de lingustique Appliquée, n 25, 1977 "Apprentissage et d'une langue non maternelle grammaire enseignement de la
ذلك نلاحظ في الإهتمام المتزايد بتقنيات تنشيط المجموعات..(26)
Dynamique des groupes..
H. Besse; "Aspects linguistiques de l'accès au sens étranger au début de l'apprentissage d'une langue seconde", in Revue de phonétique Appliquée, n 23 (université de Paris)
O. Ducrot (1972), Dire et ne pas dire, Hermann, Paris
Compte - rendu des recherches sur le programme lexical langue anglaise
6e - 5e, Recherches pédagogiques, INRDP, SEVPEN, 1973.
G. Holderith (1972), Wirlenen Deutsch- Introduction méthodologique, Nathan Paris
Etudes de linguistique Appliquée أنظر الهامش رقم15 أشرنا إلى هذه المجلة
M. Martins. Baltar (1977), De l'énoncé à l'énonciation. Une approche des
fonctions intonatives, collection Vic, Didier, Paris.
B. Pottier (1974), Lingustique générale, Klinchsiéch, Paris (33)
Le Français dans le أنظر العدد الخاص بتكوين المعلمين (العدد 113) من مجلة
Monde.