

وضع مصطلحات تعليميات اللغات، بين واقع البحث وإشكالات الترجمة

أ. مريم بوزردة

عرفت التعليميات في النصف الثاني من القرن العشرين تطورا على منوال الدوال الهندسية في تماميها وتفرعها؛ حيث لا نكاد نجد سنة تمر إلا وتحوي كمية هائلة من التصورات والمفاهيم المتصلة إماما بالمركبة النظرية للبناء الهيكلية لهذا العلم متمثلة في التعليميات النظرية أو المفاهيم المرتبطة بالعناصر العملية التطبيقية الداخلة في تكوينه.

وقد ترتب عن هذا التطور الكبير تكاثر مطرد في المصطلحات التي صاحبت عمليتي النشوء والتطور بحيث وجدنا أنفسنا بعد مرور عدد من السنين أمام كم هائل من المفردات المتخصصة باللغتين الفرنسية والإنجليزية تعبر عن مفاهيم دقيقة لا تقابلها مصطلحات باللغة العربية تفي بالغرض الذي يحتاجه كل باحث يريد أن يقرع أبواب هذا العلم الجديد.

قبالة هذا الوضع برزت جملة من العقبات حالت دون الرسو الممعن لهذا العلم في البلدان العربية عموما والجزائر على وجه الخصوص ارتبطت أولا بالاعتراف بوجوده ومكانته من العلوم الإنسانية عموما واللسانيات التطبيقية حصريا، ثم دوره الفعلي في المجالات العملية التي يمكن أن تستعين بنتائج الأبحاث التي يبذلها المتخصصون فيه، وما ينجر عن ذلك منطقيا من مصطلحات جديدة تتطلب الحصر والتعريف والتدقيق فيما يعرف بالتعريف المصطلحي.

تبدو العقبات التي كانت تواجه الباحثين العرب في شقين؛ أما الأول فيرتبط بماهية هذا العلم الجديد-حيث يعتبره الكثير فرعا علميا من اللسانيات التطبيقية أو جزءا لا يتجزأ من اللسانيات العامة-وعلاقته بالعلوم الأخرى التي تخدمه بشكل مباشر أو غير مباشر، إضافة إلى جملة الخصائص التي تميزه عن العلوم الإنسانية الأخرى بخاصة تلك التي تمثل اللغة مركبة من مركباتها الأساسية. وأما الآخر فيتمثل في الرصيد الاصطلاحي الذي يمثل بنك المعطيات القاعدية التي تتأسس عليها المفاهيم الداخلة في تركيب الآراء والتوجهات، وحتى النظريات التي تدخل في بناء هذا العلم في جانبه النظري والتطبيقي.

أولا: في ماهية هذا العلم وعلاقته بالعلوم الأخرى:

إن المتتبع للمجرى التحولي لتعليميات اللغات يلاحظ أن أغلب الدراسات التي أجريت فيها كانت تهتم بالدرجة الأولى بالكيفيات التي تعلم بواسطتها لغة ثانية (سنسميها ل ٢) كما كان الحال بالنسبة لطريقة الجيش الأمريكية، التي تعتبر وبحق منشأ تعليمية اللغات بوجه خاص واللسانيات التطبيقية بوجه عام.١ فقد كان يطلق على الكيفية التي تعلم بواسطتها لغات ثانية أوثانوية مصطلح اللسانيات التطبيقية.٢

إن الجدير بالتنويه به منذ البداية يكمن في المبدأ الذي مفاده أن تعليمية اللغات-بمختلف مستوياتها وفروعها المتنوعة- تعنى بالحالة التعليمية-بوجه عام- بمختلف الأقطاب التي تركبها من جهة، والمناهج المطبقة في هذا المجال الجوهري من جهة أخرى. هاهنا يستوقفنا مصطلح حقيق أن نقف عنده ويتمثل في مصطلح «منهج تعليم اللغة».

مفهوم المنهج: كثيرا ما يقع الخلط بين جملة من المصطلحات-تبدو في الظاهر متشابهة، لكن أصلها وماهيتها وأهداف كل واحد منها مغاير متباين عن الآخرين، وهو أمر يجدر التنبيه إلى دقته وخصوصيته قبل اللوح في تحديد مفهوم المنهج ومداه وأساسه الذي يرتكز عليه.

أما مصطلح المنهج أو كما يسميه البعض بالمقاربة،٤ فالمقصود به مجموع التصورات والإجراءات الموجهة إلى تنظيم وتحسين

عملية التعلّم والتعلّم بوجه عامّ وتعلّم اللغة بوجه خاص. فالمنهج وفق هذا المبدأ هو عبارة عن تصوّر وتفكير في عدد من الظواهر والعلامات، ثمّ استنباط لجملة من الأحكام والضوابط النظرية المجردة، أساسها الملاحظة وتقتضي مجريات عمليتي التعلّم والتعلّم، تكيف في مثل وإجراءات عملية هدفها رفع المردود التعليمي إلى أعلى درجاته. فالمنهج بهذه الحيثية نظام يشمل جملة من العناصر والمستويات والقواعد والمثل المجردة والنماذج الإجرائية التي تجعل عناصره تعمل في تناسق وتوافق، تراعي مختلف العوامل الباطنية الداخلية للعملية التعليمية،^٥ والعوامل الوسيطة الخارجية المؤثرة بوجه مباشر أو غير مباشر، ممّا يمكن أن يؤثّر في أحد العناصر المركبة. يتكون المنهج باعتباره نظاماً من محورين متقاطعين متلازمين، الأول عمودي يتكون من عدد من الفئات هي في كنهها حقول خصبة للتحليل الميداني والدراسة والتمحيص والاستقصاء وتتمثل فيما يأتي:

- ١- الوسط العام: ويقصد به المجال الاجتماعي المحيط بالوسط المدرسي؛ أو المجال الذي يتفاعل داخله المتعلّم قبل أن يتفاعل داخل المجال المدرسي النظامي. فإذا ما اعتبرنا هذا المجال فإنّه يتعيّن علينا حقاً أن نأخذ بعين الاعتبار جملة العوامل والمؤثرات الموجودة داخله الدّابة في أوصاله، المؤثرة في المركبات المعرفية والسلوكية للمتعلّم-باعتباره عنصراً محورياً في عملية التعلّم-سواء أ تعلق الأمر بالبنى المعرفية العامّة من تمايز أم تكامل أم دافعية أم اتجاهات وقيم. وما يعنينا في هذا المقام هو السلوك اللغوي بالدرجة الأولى سواء ارتبط بالمتعلّم خارج القسم الدّراسي حينما يستعمل لغة أو مستوى لغويّ يختلف عما يتعلّمه أثناء الحالة التعليمية فيما يصطلح على تسميته «الامتزاج اللغوي»،^٦ أو «التناوب اللغوي»،^٧ وفي هذا المقام يبرز الدور الأكيد للدّراسات الاجتماعية واللغوية الاجتماعية-أم اتصل بجملة العوامل الاجتماعية والسياسية والاقتصادية التي تتجاذب المركبات المتباينة لبنية المجتمع. تشكل المعرفة الدقيقة بمكوّنات الوسط العام، ثقافية كانت أم حضارية أم عقديّة أم إيديولوجية أم لغوية اجتماعية، عنصراً بالغ الأهمية لا تنحصر أهميته في 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 للمتعلّم.
- ٢- الوسط الدّراسي: والمراد به الوسط المدرسي النظامي-خلاقاً للمنهج الطّبيعي الذي كان ينطلق من المجتمع كوسط عام للتعلّم أو على الأقلّ في بعض صورته ومناحيه-يتمثّل هذا الوسط في مجموع المركبات البشرية والمادية المسخرة لعملية التعلّم من إداريين وعَمال ثمّ الأقسام الدّراسية المهياة لهذا الغرض بحيث تحفظ الإسماع الجيد، والرؤية السليمة بتناسق الإنارة الطّبيعية والاصطناعية إضافة إلى التّهوية الجيدة بما يشرح نفوس المتعلّمين؛ يضاف إلى ذلك مخاير اللغات وما تستوجبه من معدّات ذات دقّة متناهية في الصّنع تستدعي توظيف تكنولوجيات غائرة في التعقيد-قد غدت مخاير اللغات الحديثة تعج بالآلات الإلكترونية من مسجلات رقمية يتحكّم فيها حاسوب مركزي يقوم بإدارته القائم على عملية التعلّم بصحبة تقنيّ الصيانة-الذي يكون في الأعم الأغلب مهندساً في المعلومات أو الإلكترونيات-يضاف إلى ذلك المكتبات، وما تعجّ به من كتب ومطبوعات ودعامات مادية تقرب المتعلّم من المواد المتعلّمة فهماً وإدراكاً لمكوّناتها. تلعب هندسة البناء دوراً لا يستهان به في نجاح العملية التعليمية بوجه عام، فزيادة على شكل وتصميم الأقسام الدّراسية تبدو أهمية رهصها وتنضيدها بما يجعلها في اتصال واستقبال متلائمين بما يسهل على المتعلّم الولوج فيها بارتياح واطمئنان من جهة، ثمّ فتّحها على الوسط الاجتماعي العام بما يغرس في نفس المتعلّم شعوراً بعزة التعلّم واهتمام المجتمع به ودوره الذي لا محيد عنه للرفعي في درجات السّلم الاجتماعي. يشكّل الوسط الدّراسي بهذا التصوّر نظاماً متلائماً المستويات متناسق المكوّنات، يعمل فيه كلّ جزءٍ خدمة للأجزاء الأخرى؛ فقولنا أنّه نظام يستلزم منطقياً تركيباً من المستويات المتكاملة تضبطها قواعد وآليات بحيث يؤدي كلّ جزءٍ فيها وظيفته داخل النّظام بما يخدم الغرض العام للعملية التعليمية، وإنّ نقصان أحد العناصر المكوّنة لهذا الوسط من أقسام دراسية أو ساحة للراحة أو وسائل تعليمية أو أجهزة للصيانة أو تأطير إداري كفاء سيئلم بناءه ويثني توازنه مما سينقص من نجاعته ومردوديته، وهو أمر يلاحظ في كثير من المؤسسات التربوية النّظامية في مختلف المراحل والمستويات، وكانّ التّعليم ينحصر في البوتقة المنقّدة في توفير الجدران والوسائل المادية والأساتذة والمعلّمين، ثمّ تدبّيج كلّ ذلك بإحصائيات تدلّ على تمام أو تراجع في عدد المتعلّمين، وكذا كمّيات الكتب المعدّة لكلّ طور من الأطوار لا يربط بين هذه العناصر الجوهرية وصل يجعلها تعمل في تلاؤم وتكامل بما يوفر الراحة للمعلّم والمتعلّم. إنّ المؤسسة التعليمية لا تعدو أن تكون بهذا المنطق مجالاً يحبس فيه المتعلّم لألا يلتقمه الشّارع بما

يحييه من عوامل الرّيع 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 المتعلّمون المدرسة مخبراً معزولاً تخفى عليهم- في الأعم الأغلب- علاقته بما يعيشونه يوميا في الشّارع أو داخل عائلاتهم.

٣- الفوج الدّراسي: والمقود به مجموع المتعلّمين والمعلّم أو الأستاذ داخل القسم الدّراسي؛ يطلق مصطلح الفوج العام على التقاء الجميع بينما يسمّى اجتماع المتعلّمين بالفوج الخاص. تتجلّى أهمية الفوج الدراسي بمفهومه العام في كونه أحد العوامل المؤثرة في العملية وحده التعليمية، فهو عنصر من العناصر المؤكّدة للمُدخل بالنسبة لكلّ عضو مشكل له، فما يبدر في السلوك اللّغوي وغير اللّغوي لكلّ عنصر منه يؤثّر بشكل مباشر أو غير مباشر في المركّبات المعرفية والوجدانية في العناصر الأخرى في بنائها وتطوّرها عبر مراحل التكوّن. أمّا ميزته من حيث درسه في عمومها أو خصوصه، فتبدو في مدى تلاؤم الفوج الخاص والمعلّم تواصلاً معرفياً وارتباطاً وجدانياً؛ إذ يمكن أن نعتبر هذه العلاقة أحد العناصر المؤدّية لنجاح عملية التعلّم أو تهقرها؛ نجاحها إذا حصل تفاعل إيجابي بين الطرفين بحيث تنهار كلّ العوائق النّفسية والسلوكية التي يمكن أن تشكّل حواجز تقيق عملية الإدراك والتحليل عند الطّرف المستقبل، والتركيب الملائم لإدراك الطّرف الآخر الذي يتعيّن أن يُعامل كشريك مساهم في البناء التعليمي لا كمنصر مستقبل يتعين عليه الفهم والاستيعاب، ثمّ إرجاع ما سبق تقديمه، أو تهقرها إذا وقع انضمام داخل الفوج الدّراسي، نتيجة عوامل نفسية مزاجية أو اجتماعية أو ثقافية أو فروق فردية ستظهر كشخ يصعب رأب بؤرته التي تكمن في عدم التجانس؛ وإنّ مناط هذا تجانس الأفواج الدراسية حسب 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 التحري، ويتظاfer مجهودات فرق بحث متعدّدة التخصّصات- بحصرها وتبويبها في فصول مشتركة من المراحل الأساسية في تجانس الأفواج من جهة، وفي الإعداد الموضوعي الدقيق للبرنامج الدّراسي من حيث توزيع الحصص الدّراسية، وطبيعة النصوص اللّغوية المختارة، ثمّ ترتيب تلك المواضيع وتدرجها فالوسائل المسخّرة لذلك من جهة أخرى، 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 أعلّق الأمر باللّغة الأولى أم القِيم 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 السابقة فيحيك على منوالها أو يقيس عليها كلّ ما يقدّم له، باعتبارها أصولاً ثابتة، تجلّت حينها أهمية التّحديد الدقيق لما اكتسبه المتعلم قبل ولوجه قاعة الدرس والحصر الممعن لمركّبات استعداداته وقدراته تكويناً لأفواج يشعر فيها أنّ تجاربه تشبه تجارب زملائه وملكاته تقارب ملكاته 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 والتشتت الفاصم لعرى التواصل صنو الإخفاق.

٤- المعلّم (العامل على عملية التعليم): وهو أحد العناصر الفعّالة في العملية التعليمية باعتباره متغيّراً- بالمعنى الرياضي للمتغير- يؤثّر 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 تقيق تواصل الطرفين. معلّم له استعدادات ومركّبات معرفية ودوافع وأهداف وقيّم تلعب كلّها دور الوسائط التي تجعل من العلاقات القائمة بين المعلّم والمتعلّم والموضوع متناسقة متلائمة مستمرة أو متنافرة متقطّعة. فالمعلّم بهذا التصرّو هو جزء من الحالة التعليمية ٨ بمكوّناتها المختلفة من مجال وموضوع ومعلّم، 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 المتعلّم (ع)، ثم تأثير المجال التعليمي بكونه الجوهريين المتمثلين في المحيط المدرسي (مد)، والفوج الدّراسي (مت)، حينها يصبح الشّكل النهائي لهذه الدالة تع = تا (م، مع، ع، مد، مت). فالمتعلّم عنصر مؤثّر في نتائج عملية التعلم بما يكوّنه في ذهن المتعلم من خبرات تتعلّق ببناء اللّغة الهدف، وجملته المحصّلات الثقافية والاجتماعية والوجدانية المرتبطة بها، بحيث ترسّخ في ذهنه مُثُل ونماذج لغوية وأخرى معرفية عامّة ترتبط ارتباطاً وثيقاً بالأولى بحيث إذا تحرّكت إحداها تهيجت الأخرى في علاقة تكاد تكون عضوية. وإذا كان ذلك كذلك فإنّه يتعيّن أن ينظر إلى المتعلّم من مختلف الزوايا سواء أتلّق الأمر بالتحصيل العلمي العام الذي يستلزم إماماً وجهيذة باللّغة أم رسوخ الملكة اللّغوية بقدراتها المختلفة، والمهارات المتنوّعة المتصلة بكل واحدة منها في اللّغة الهدف-لأنّ العلم بالشّيء لا يعني بالضرورة إتقانه، ناهيك القدرة على تعليمه وتمكين الغير منه-أم من حيث السنّ والجنس، ثم التركيب النّفسي والقدرة على التعليم التي تستوجب نمواً بيّناً 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 برمتها.

إنّ ما سبقناه بإيجاز يحيك لنا وبشكل دقيق موقع وخصوصيات المتعلّم (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 بمركباتها المتداخلة. 5-الموضوع: والمقصود بذلك اللّغة المراد تعليمها وتعلّمها، وهو ما يعرف في الوقت الحالي باللّغة الهدف، وما يرتبط بتعلمها من تسخير لجملته 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 الضيق 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 البنوي الشامل السمعي الشفاهي) يطلق عليه البعض مصطلح المدخل. ١٠ إنّ تحديد الموضوع لا يمكن أن يكون له أثره المحمود والجدوى المقصود إذا أحسّ المتعلّم بما يحويه من قدرات على التركيب وجملته من المنبهات العاطفية الأخرى-أنّه لا يستطيع استثماره في وسط اجتماعي بما يكفل له تلبية التبليغية. هذا ما دفع بالمشغلين بتعليمية اللّغات في شقيها الإجرائي والتطبيقي أن يختاروا الموضوع وفقاً للعوامل النّفعية والسياقية أساسها الوسط الاجتماعي والدّراسي للمتعلمين. يعتمد اختيار الموضوع في كنهه على الانتقاء والتنظيم فالتقديم ثم الإخراج.

أمّا الانتقاء فيتمثل في اختيار النصوص اللّغوية لمعياري الملاءمة والتوافق؛ أمّا الملاءمة فتعني تلازم المضامين والمعاني التي تحويها النصوص (بمختلف أنواعها) مع البنى المعرفية للمتعلمين بخاصة جوانب القيم والأهداف والدوافع. أمّا التوافق فيراد به مدى احتواء هذه النصوص على البنى-ومنه المثل والأصول-والتراكيب التي يحتاجها المتعلّمون في مرحلة ما من مراحل التعليم. يتطلّب تحقيق هذين العنصرين وجود جانب شكلي إجرائي-لا ينقص من قيمته-يتمثل في عفوية النصوص من عدمها، بمعنى هل تقدّم نصوص أصلية أم أصلية قد تُصرّف فيها بالحدف أو الزيادة أم موضوعة مصطنعة؟

وأمّا التنظيم فيراد به ترتيب هذه النصوص وفقاً للكيفية الفكرية الدّاتية التي يرتب بواسطتها المتعلّم (النموذجي) معلوماته. يمكن لهذه النصوص أن ترتب ترتيباً يختلف عمّا يتصوره البعض-على الأقلّ عند أصحاب التصوّر الكلاسيكي-كالانتقال من البسيط إلى المعقّد أو من السهل إلى الأصعب.

وأمّا التقديم فهو اختيار الوسائل الكفيلة بتيسير تعامل المتعلمين مع هذه النصوص باجتثاث أو محاولة استئصال عوامل التشويش بحيث يصل مردود التواصل بين المتعلّم والموضوع حدّ الكمال. يمكن لهذا الأمر أن يتمّ بانتقاء مداعمة مادية ذات مردودية أكيدة كالأشرطة السمعية البصرية أو غيرها من الوسائل التي عرفت قفزات نوعية وابتكارات التطوّر التكنولوجي الذي يعرفه المجال السمعي البصري إذا تعلق الأمر بالمستوى المنطوق والمسموع من اللّغة أو المطبوعات والكتب والسبّورات والمحافظ المعلوماتية، ١١ إذا تعلق الأمر بالمستوى المقروء

والمكتوب من اللغة.

يمكن للتقديم أن يتجلى أيضا عند اختيار الأوقات التي تسمح للمتعلمين أن يتعاملوا والمادة اللغوية في ارتياح من جهة وتركيز من جهة أخرى بما يزيد من مردود التجاوب ويشد من عرى العلاقة الرابطة بين المتعلم والموضوع. وأما الإخراج فإن المقصود به تنظيم الكيفية التي يقدم بواسطتها الموضوع، وما يتطلبه ذلك من توفير لجملة من العناصر غير اللغوية (طرق تربوية، علامات سيميولوجية متنوعة... الخ) بما تعامل المتعلم والموضوع في مسالك واضحة، تبدو المقاصد في آفاقها جلية، والمعاني أقرب من مداركه ومدونة معارفه.

٦- المتعلم: هو أحد الأطراف الفاعلة في العملية التعليمية، فهو المؤثر الذي نستطيع أن نقوم من خلاله المنهج المطبق باستطلاعنا مدى تحقيقه الأهداف المسطرة عند نهاية العملية التعليمية، ومدى رسوخها في سلوكه اللغوي تفكيراً وتأدياً وإدراكاً؛ (أي في المدخل والمخرج)، فهو بهذه الكيفية شريك ضروري ودليل على نجاح المنهج أو إخفاقه. يعتبر شريكاً؛ لأنه يأتي وقد وجهته دوافع جعلته يشعر بحالة من الاضطراب والقلق تحزنه إلى البحث عن شيء من التوازن والارتياح بالنجاح في عملية الاكتساب. يأتي وقد رسخت في ذاكرته- بأنواعها ومستوياتها المختلفة- جملة من الخبرات والآليات والمثل الذهنية تتجاوزها ثلة من الملكات المتناسقة وفقاً لنماذج حاكها فكرة طيلة سنوات من التجريب والبناء (بالمفهوم البنائي للتعلم)، فما من شيء يقدم له أو يطرح عليه إلا ويفحصه بعين الحذر فيمحصه، عاملاً فيه خلد وقدراته على التحليل والتفاضل والتكامل والتعميم والتجريد.

يرتبط نجاح العملية التعليمية برمتها بالاعتداد بميزات المتعلم (نفسية، معرفية، لغوية، اجتماعية) من عدمها. فالمتعلم كائن معقد الميزات ومناحي التفكير له سلوك كئلي لا يمكن أن يُحلل إلى مكونات ذرية أساسية-رغم وجود سلوك جزئي- في أغلب وجوهه، إقدامه على التعلم وشدته رغبة في إحداث توازن لاضطراب قد نجم عن حاجة داخلية أو خارجية. يتخذ من عملية التعليم نهجاً لتحقيق توازنه ومطية تضمن له الارتياح النفسي والوجداني، يتعامل داخله مجالها وفقاً لموشور فكره وميكانزمات استراتيجياته الذهنية.

أما المحور الثاني- المحور الأفقي- فيمثل الخلفيات النظرية والأسس الإستمولوجية التي يتعين على الخبير المشتغل بالفئات المذكورة أعلاه أن يعتمد عليها عند الدراسة والتحليل؛ لأنها القاعدة التي لا مناص من الانطلاق منها تطبيقاً لأي منهج يُطبق على أية عينة سواء أكان مقتبساً أم موضوعاً مخترعاً. يقسم المختصون ١٢ المجال الأفقي إلى قسمين على الأقل:

أ- التعليمية النظرية: والمقصود بها مجموع النظريات والتصورات العامة المهتمة باستقصاء الظواهر التي تعترى المكونات التي يتركب منها المحور العمودي، فنضع المثل وتقتصر النماذج التي يستطيع المطبقون تكييفها وفقاً لعاملي المتعلمين من جهة- تكوين المتعلمين، مؤهلاتهم واستعداداتهم-؛ والموضوع- اللغات الهدف المراد تعليمها- من جهة أخرى وفقاً للعناصر المكونة للمحيط الدراسي، الغرض من ذلك زيادة مردودي التعليم والتعلم بأن يصل المتعلمون إلى درجات من النجاح والتمكّن من الاستخدام السليم للغة الهدف. فالباحث هنا يشمل جميع الفئات دون استثناء الغرض من ذلك وضع الضوابط العامة والمعارف الشاملة لتعليم مختلف اللغات أو لغة بعينها بالاستعانة بمختلف العلوم التي يمكن أن تساهم بوجه مباشر أو غير مباشر في تحديد الرؤى وشحن الأفكار بما يتلاءم والعملية التعليمية، وبما يحقق أغراض التعليم، المتمثلة في تمكين المتعلمين من اكتساب واستعمال اللغة الهدف بشكل يدنو منحاه من المنحنى البياني الممثل للاستعمال الفعلي للمتكمّمين الأصليين.

فأما العلوم التي تساهم بشكل مباشر فيمكن أن نذكر- على سبيل المثال لا الحصر- اللسانيات العامة المرتبطة بالموضوع في وصفها العلمي الدقيق لنظامه وقواعده الباطنية ومحاولة تفسيرها للكيفيات التي تتناسق بواسطتها هذه القواعد لتكوّن نظاماً فحماً متوازناً. كذلك الشأن بالنسبة لعلم النفس الذي تهتم بعض فروع بدراسة الآليات الإدراكية والميكانزمات الفكرية الفاعلة في نمو المركبات المعرفية والحركية، ثم علم اللغة الاجتماعي الذي يهتم بدراسة اللغة كظاهرة اجتماعية في تفاعلها بين الأفراد باستجلاء السيرورات المتباينة التي يمكن أن تأخذ مجراها فتصنيف مختلف الأنماط التي تتجلى فيها من مستويات وأشكال، ثم دراستها أيضاً كسلوك فردي وجماعي في مجال عام متعدد الوسائط.

وأما العلوم التي تساهم بشكل غير مباشر فيمكن الاستشهاد- على سبيل المثال لا الحصر- أيضاً- بعلم الأعصاب بمختلف فروع

(خاصة علم الأعصاب النفسي وعلم الأعصاب اللغوي)؛ حيث غدت الأبحاث فيه تأخذ اتجاهات للغاية في حصرها تجريبياً - عن طريق اللجوء إلى أجهزة الاستشعار ذات التردد المغناطيسي المتناهية الدقة - لمناطق اللغوية في الدماغ، وكذا المساحات التي تحوي الذاكرة بأنواعها - وهي ثلاثة: ذاكرة العمل، الذاكرة الدلالية، الذاكرة الحداثية ١٢ - بدراسة الحالات المرضية التي تسمح بتجلية بعض المناحي ظلت غامضة إلى وقت قريب ترتبط في أغلبها بأليات الاكتساب اللغوي والمحافظة على الرصيد اللغوي، ثم دور العامل العاطفي في تنمية القدرات الذهنية المخزنة للوحدات والمثل اللغوية.

ب- التعليمية التطبيقية: المراد بذلك النظريات التي تهتم بانتقاء المناهج المتلائمة والحالات التعليمية المختلفة بعناصرها المتنوعة بتكيفها وفقاً للتغيرات الطارئة على العناصر المشكلة للمحور العمودي (الفئات التربوية).

تهتم هذه النظريات بالأرصدة المعرفية القبلية للمتعلمين (لغوية كانت أم غير لغوية) من فئات قد حُدِّت مسبقاً وفقاً لجملة من الضوابط الموضوعية؛ تقترح منهجاً يعينه ترى أنه أوفر حظاً - يتأسس على قاعدة نظرية ويجرَّب في نطاق محدود فيما يطلق عليه مصطلح «العيّات النموذجية» - ويجرِّبه المشتغلون بحقل التعليم ميدانياً على نطاق واسع، فيبدون ملاحظاتهم للمتخصّصين دورياً قصد التقييم بالاعتماد أو الإصلاح الجزئي أو إعادة النظر في المنهج برمته؛ لأنه لا يتلاءم ومقتضيات الواقع الموضوعي الفعلية بمتغيراتها المختلفة؛ وهو الحالة التي تعيشها ساحة التربية والتعليم بالجزائر في السنوات الأخيرة؛ لكن قبل الولوج كلاً عن هذا الواقع وتلك الآفاق يحسن بنا أن نبيّن بعض الخصائص المشتركة بين جميع المناهج - على تنوعها واختلافها - المهمة بتعليم اللغات الأولى لتعلمها الأصليين؛ (حيث نجد فروقاً كبيرة بين المناهج الموضوعية لمستعملي اللغة الهدف وغير متكلميها الأصليين؛ وهو مجال بحث المتخصّصين في التعليمية التطبيقية)، لنركّز بعدها كلامنا على ميزات بعض المناهج التي عرفت المدرسة الجزائرية منذ الاستقلال إلى غاية الإصلاحات الأخيرة.

ثانياً: إشكالية المصطلحات المتداولة في هذا العلم:

لقد أفضت الدراسات التي تناولت ميادين هذا العلم إلى وضع مجموعة كبيرة من المصطلحات التي كانت تتراوح بين المعرب والمترجم والمولد والموضوع في أعمال غير منسقة تماماً بما أدى إلى وجود فوضى كبيرة من حيث استعمال المصطلحات، فمن التعليمية إلى التعليميات إلى الديدانكتيك، ومن الكفاية إلى الكفاءة إلى الملكة إلى القدرة، ومن المنهج إلى المنهاج إلى الطريقة إلى الكيفية، وهكذا فإننا نجد أنفسنا أمام زخم من المصطلحات وليد الجهود الفردية المتفرقة أو أعمال فرق البحث المتناثرة بحيث لا يربط بينها رابط ولا تصلها عرى التبادل والتواصل في عهد غدت شبكات الاتصال هي الملاذ الوحيد لتبادل المعرفة العلمية.

فعلى سبيل المثال لا الحصر نجد أن مصطلح «الملكة اللسانية» قد عرف تدقيقاً وتمحيصاً خلال العقدتين اللذين تليا النظرية النمطية والنمطية الموسعة يمكن أن نوجزه فيما يأتي:

مفهوم الملكة:

كثيراً ما وجدنا في أدبيات اللسانيين والمتخصّصين في تعليمية اللغات مزجاً بين مصطلحي «الملكة» و«القدرة»؛ حيث رأيناهم يعرفون الملكة مثلاً بأنها: «القدرة على...»، وهو ما يمكن أن يوهم القارئ أنّ الملكة إنّما هي القدرة لا يتفكّ أحدهما عن الآخر، فهما مصطلحان مترادفان لهما نفس الحقل الدلالي تقريباً. وهو أمر - حسب رأينا - مثير للنسؤول والجدل؛ إذ لماذا نستعمل مصطلحين مختلفين في بناءهما للدلالة على مفهوم واحد؟ ولماذا نعرّف مصطلحاً بمصطلح آخر يعوّضه في المعنى وفي الحدود التي تضبطه، خاصة إذا علمنا أننا بصدد تعريفات علمية يفترض فيها الدقة والتحرّج؟

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

أما الملكة فهي جملة المعارف العامة (الفطرية الجينية والمكتسبة البدائية) المخزنة في الذاكرة بأنواعها الثلاثة المعروفة (الحداثيّة،

الدلالية، العمل)، وجملة الموارد الذهنية الكلية التي يمكن توظيفها في أحوال متباينة. فهي من هذه الحيثية المثل العامة الغائرة في التجريد التي تتميز بالطابع الكلي الشامل. وهو أمر قد انتبه إليه كل من تشومسكي وبياجيه في مناظرتهما الشهيرة حينما اعتبرا اللغة إطاراً عاماً غائراً في التجريد فيما انفرد تشومسكي -بحدسه اللغوي- باعتباره اللغة ملكة فطرية؛ وهو أمر فيه كثير من الصحة، فمما من إنسان يولد إلا ويكون مزوداً «جينياً» بقابلية لاكتساب أي نظام لغوي، فاستغلاله في أحوال التخاطب المختلفة. فالملكة بهذا الوصف قالب ذهني عام ذو أطر متماسكة تمثل في تلاحقها وتناضدها نظامها. هذه الأطر هي في حقيقتها القدرات المركبة للملكة.

مفهوم القدرة:

وهي مجموع المخططات (الخطط) الإجرائية المتعلقة بنشاطات ذهنية أو حركية يمكن أن تتصل بمخططات أخرى لتكوّن بُنى عملية متخصصة ميزاتها: ثباتها بالنسبة لأنواع خاصة من الحالات فرجعتها؛ أي إمكانية استغلالها في الاتجاه وعكسه، ثم ضميتها بمعنى تخزينها كمثل ثابتة في الذاكرة المعنوية وأخيراً تناسقها وفقاً لمخططات أخرى تحقيقاً لموضوع معين وأحوال مخصوصة. القدرة في جوهرها قدرات تتعدّد تصنيفاتها وتسمياتها وفقاً لزاوية الرؤية التي ينظر من خلالها إلى عملية التعلّم، ثم كيفية توظيف النماذج والمثل المخزنة في الذاكرة 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:

١) القدرة النحوية:

وتتمثل في مختلف الآليات التي تسمح للفرد تفكيك الخطاب اللغوي بما يسمح له بفهمه أو فهم أكبر عدد من السلاسل التي تركيبها - أي بالانتقال من الكليات التي تبدو مبهمّة إلى الجزئيات المعروفة وفقاً للتجارب السابقة - ثم تخزين العناصر والمثل اللغوية سواء أ تعلق الأمر بالبنى الصوتية أم الصرفية أم التركيبية ليعاد تركيبها في أحوال التخاطب المشابهة التي حُلّت فيها أو في نُصب مغايرة. تبدو مزية هذه القدرة في كونها تمنح المتعلم فرص استنباط النماذج المشكلة للبنى القاعدية لهيكل النظام النحوي للغة المراد تعلّمها.

٢) القدرة اللغوية الاجتماعية:

والمراد بذلك المثل والقيم الاجتماعية التي اكتسبها الفرد من مجاله المرتبطة ارتباطاً وثيقاً بكيفيات إنتاج النصوص اللغوية بحيث تشكل موجّهات سلوكه اللغوي عند الإدراك والتحليل والتخزين، ثم التركيب فالتأليف فالإنتاج. إنّ هنالك من النظم الظرفية الاجتماعية السياقية المصاحبة للسلاسل اللغوية ما لا يمكن للمرء إدراكه إلا 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 الموساة والمشاورة. فإذا ما صادفته نفس السلسلة اللغوية حال كونه مرسلًا إليه فإنّه لن يستطيع تصنيفها - ومنه فهمها - إلا إذا أدرك العوامل الاجتماعية التي تواكبها.

٣) القدرة الخطابية:

تتجلى في إمكانية الفرد فهم المعاني العامة للنصوص اللغوية ومقاصدها من خلال عناصر المدخل بمعنى أنّها تمنحه مكنة استنباط المفاهيم العامة من خلال الأدلة اللغوية والعلامات غير اللغوية دون المعرفة الدقيقة بالتفاصيل اللغوية للخطاب في حدّ ذاته، فمجده يستطيع أن يفهم المعنى العام للرسالة اللغوية، ولا يعي الكثير من معاني الوحدات اللغوية (الإفرادية على وجه الخصوص) التي تدخل في تركيبها.

٤) القدرة الاستراتيجية:

وتتمثل آليات التنسيق التي يستطيع الفرد من خلالها تحويل النصوص وتكييفها وفقاً للسياقات الظرفية المختلفة المصاحبة للخطاب

والأحوال التبليغية مما يستلزم بالضرورة توظيف القدرة الاجتماعية، وكذا الخطابية بالتوازي وبالتسويق. معنى ذلك أنّ مكوّنات هذه القدرة هي محصّلة لمجموعة من القواعد الذهنية المترابطة وفقاً لنماذج مختلفة تتدخل في النطاق اللغوي للملكة لتُحوّل تبعاً لتغيّر العوامل الخارجية التي يحويها المحيط الموضوعي؛ تستند في ذلك على التجارب السابقة المستقاة من المدخل؛ أي-وبعبارة أخرى بالاستغلال الأمثل وبأعلى مردود وأقلّ كلفة للملكة اللغوية وفقاً للعوامل الخارجية المؤثرة في الفرد حال الإنتاج اللغوي في دورة التخاطب.

مفهوم المهارة: وهي تمثل النشاط المرتبط بمضامين معينة بحيث يشكل تلاقيها وتناسقها مركبة من مركبات القدرة. فهي من هذه الحيثية تترجم أحد الجوانب العملية للقدرة سواء أتعلم 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.

والملاحظ على فرق البحث المشتغلة على وضع معاجم متخصصة في تعليمات اللغات بوجه عام وتعليمات اللغة العربية على وجه الخصوص معتمدين على الأصول المعروفة في انتقاء المصطلحات من جهة ووضع التعاريف المصطلحية التي تقي بأغراض التعريف المعروفة والمتمثلة في كونه الوصف الخاص بمفهوم معين في مجال علمي أو تقني يتم من خلاله تحديد المفهوم وتمييزه عن المفاهيم بالاعتماد على مفاهيم معروفة من جهة، وأعضائها المشتغلين بحصر المدونة ووضع التعاريف الملائمة من جهة أخرى مجموعة من العقبات الكؤود نحصرها فيما يأتي:

-عدم التنسيق بين الهيئات الوطنية والعربية في مجال المصطلحات الخاصة بالتعليمات عموماً وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص.
-عدم وجود بنك للمعطيات تتكفل به هيئة وطنية أو عربية وظيفته الأساسية جمع المصطلحات المتصلة بمجال اللسانيات التطبيقية بوجه عام وتعليمات اللغات بوجه خاصة.

-قلة اللتقيات العلمية المتخصصة في مجال علم المصطلح والمصطلحية؛ حيث تشكل البوتقة التي تتلاقى وتتلاقح فيها الأفكار، وربما تؤدي إلى اعتماد مصفوفة من المصطلحات دونما سواها.

يبدو من الغرابة بمكان، في وقت غدت وسائل الاتصال من السرعة والدقة بما يجعل ذهن الإنسان مشدوهاً، نعاني من النقص في التواصل والتسويق؛ وعليه فإن المقترح الأوّل الذي يجب أن نطمح إلى تحقيقه هو:

إنشاء بنك افتراضي من المصطلحات الخاصة باللسانيات التطبيقية عموماً وتعليمات اللغات على وجه الخصوص في بوابة خاصة قابلة للاستغلال العام والإثراء على مستوى فرق البحث والمخابر ومراكز البحث العربية كخطوة عملية أولى تتبنى إنشاءه وتسييره هيئة علمية جزائرية أو عربية ذات استقلالية مالية وظيفتها الأساسية هي الجمع والمعالجة والإعلام فقط.

الهوامش:

١ وهو المنهج الذي استخدم أثناء الحرب العالمية الثانية (أفريل ١٩٤٢)، كبرنامج سرّي، لتعليم فئات معينة من الجنود لغات معينة (كانت تتعدى ١٥ لغة) وفي مدة وجيزة أقصاها ستة أشهر، بحجم ساعي يفوق الخمس والخمسين ساعة في الأسبوع، أطلق عليه فيما بعد مصطلح:

The Army Method.

٢ إن المصطلح الأمريكي الأصل هو:

Applied linguistics to teaching a second language.

٣ وهي عبارة عن محافظ تضم حاسوبا يحوي المقرّر الدراسي إضافة إلى حيّز يستطيع التلميذ أن يستغله لكتابة واجباته. يمكن أن تُربط المعلومات التي تحويها المحفظة بشبكة معلوماتية داخل القسم بحيث يستطيع المعلم أن يطلع عليها؛ ويمكن التلميذ أن يربط حاسوبه بالشبكة العالمية (الإنترنت) استقاء للمعلومات وإثراء لها. توفر المحفظة الإلكترونية الكثير من الجهد والمال من هذه الحيثية.

٤ ارجع مثلا إلى:

Richard (J.C) & Rodgers(T.S):Approachs and methods in language teaching. Cambridge University Press ١٩٨٦.

٥ والمقصود بذلك الحالة التعليمية بأقطابها المعروفة: المتعلم، الموضوع أو المادة اللغوية (ل أو ٢)، المعلم الذي انحصر دوره في التصوّر المعاصر فتطلق عليه تسمية التائم أو العامل بالعملية التعليمية، ثم العلاقات التبادلية القائمة بين هذه الأقطاب.

٦ ويقابلها في اللغة الفرنسية:

Les mixtes des langues.

٧ ويقابلها في الفرنسية أيضاً:

L'alternance codique.

٨ 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) N٨٤^o octobre/ décembre ١٩٩١.

٩ 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، ٢٠٠٤.

١٠ 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) .

١١ وهي عبارة عن محافظ تضم حاسوبا يحوي المقرّر الدراسي إضافة إلى حيّز يستطيع التلميذ أن يستغله لكتابة واجباته. يمكن أن تُربط المعلومات التي تحويها المحفظة بشبكة معلوماتية داخل القسم بحيث يستطيع المعلم أن يطلع عليها؛ ويمكن التلميذ أن يربط حاسوبه بالشبكة العالمية (الإنترنت) استقاء للمعلومات وإثراء لها. توفر المحفظة الإلكترونية الكثير من الجهد والمال من هذه الحيثية.

١٢ نجد الباحث (Galisson(R) « يقسم هذا المحور إلى ثلاثة مجالات: التعليمية النظرية، التعليمية الإجرائية، التعليمية التطبيقية.

١٣ انظر: نصر الدين بوحساين؛ مرجع سابق، ص ١٣.