

التعليمية والنموذج التدريسي الهادف

د. حدارة محمد

ملخص البحث:

لا تزال العملية التعليمية مثار إهتمام الباحثين والدارسين؛ بل إن الجدل لا يزال قائماً حتى في مجالات وميادين العملية التعليمية، لأن العملية التعليمية تهدف إلى تحويل النظريات من عالمها المعياري التجريدي إلى عالم التطبيق والنموذج؛ وبالتالي الولوع إلى المثلث التعليمي المتمثل في المعلم- المتعلم- والمعرفة (طريقة التعلم/ الإستعمال). ويرى السيكلوجيون المهتمين بالعملية التقييمية أن من أجل إنشاء نموذج تدريسي هادف لابد من الإنطلاق من سيرورتين متكاملتين:

السيرورة الأولى: تحديد الهدف: من خلال موضعة الأهداف داخل إطار نظري واسع وضمن مسار تعليمي وفق مبادئ تنظيمية محددة.

السيرورة الثانية: تحديد الإجراء: من خلال صياغة إجراءات سلوكية قابلة للملاحظة والقياس تساعدنا في الحكم على نجاح العملية التعليمية.

إن العملية التعليمية لن يستقيم لها أمر إلا إذا تحددت الأهداف بشكل واضح ومركز تمكنا عندئذ من الوصول إلى غاية البحث اللساني التعليمي المتمثلة في الأجرأة والانفتاح على الحياة السوسيو اقتصادية، والاندماج في مجالات التنمية الاجتماعية والاقتصادية والثقافية وذلك بتوظيف آلياته وتسخيرها لذلك، واستثمار نتائجه في القطاعات أو المجالات الحيوية التي تعتمد اللغة أساساً لاشتغالها كالترجمة، والتواصل، وتعليم اللغات، والاضطرابات النفسية واللغوية، وغيرها، وهذا بفضل ما أصبح يزخر به من مؤهلات، وإمكانيات نظرية وتطبيقية تؤهله لذلك. ومن هذا المنطلق؛ نود في هذه المداخلة الانفتاح على مجال تعليم اللغة وتعلمها والإسهام في وضع نموذج تدريسي هادف يطور ويقوم العملية التعليمية، استناداً إلى ما قدمته اللسانيات للبيداغوجيا باستثمار علم تدريس اللغات (التعليمية) وما أفرزه من أجهزة مفاهيمية ونظريات تطبيقية في التدريس باعتباره علم لساني وظيفي حديث، أثبت نجاعته في عصرنا الراهن.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات- التعليمية- النموذج التدريسي- الأجرأة- الانفتاح.

عرض وتحليل البحث:

مقدمة: لأحد ينكر في عصرنا الراهن العلاقة الوطيدة بين اللسانيات، ومجال تعليم اللغة وتعلمها ومدى استفادة هذا الحقل من اللسانيات طرُقاً، ومناهج، وأدوات، وأطراً نظرية؛ فقد أثرت مشكلات جديدة في حقل تعليم اللغات، ووضعت عدّة دراسات عن تعليم اللغة، من خلال ثلاثة مجالات تُعتبر فروعاً للسانيات كاللسانيات العامة التي يتم فيها تدريس التلميذ قواعد تركيب الجمل، ومفردات المعجم وأصوات اللغة وغير ذلك من مستويات اللغة ومراتبها، وعلم النفس الذي يدرس مسألة اكتساب اللغة وتعلمها، وآليات التحصيل اللغوي الذي يدرس قضية استعمال اللغة، وقواعد التواصل اللغوي (١). ومنه، فاللسانيات تُعدُّ حقلاً مرجعياً أساسياً، وحاسماً في البحث الديدانكتيكي اللغوي؛ فهي منطلق ومحور أي بحث حول تعليم وتعلم اللغة، ولا ترجع هذه الأهمية إلى هيمنة اللسانيات على ديدانتيك اللغات، بقدر ما ترجع إلى أن النظريات اللسانية تقدّم للباحث الديدانكتيكي إمكانية التفكير والتأمل في مادته وبنياتها، والمناهج التي تحكمها، خصوصاً وأن العديد من النماذج الديدانكتيكية، تستند في مجال تعلم اللغة على نظريات ومقاربات لسانية (٢).

ومن ثمّة، بات التّفكير اللّساني يمثّل « جزءاً من الإستراتيجية الدّيداكتيكية؛ لأنّه يمدّها بحقل من المفاهيم، وبمنهج التّحليل ومنظور التّفكير، ويستمدّ منها في نفس الآن بعضاً من فرضياته، ومواضيع اشتغاله، كما أنّ أسئلة المهتم بديداكتيك اللّغات، هي أسئلة في عمقها تستند إلى الأسس الإبيستمولوجية والميتودولوجية للّسانيات:

- كيفية اكتساب المتعلّم للنّسق اللّغوي.
 - علاقة النّسق اللّغوي بالمحيط الاجتماعي.
 - كيفية تعلّم اللّغة: الجملة، النّص، الكلمة...»(٣).
- إنّ مدرّس اللّغة لا يستطيع أداء عمله بفاعلية، إذا لم تكن لديه دراية علمية بما يستجدّ في حقل اللّسانيات من دراسات نظرية وتطبيقية، فيجب عليه الاطلاع على الجهود التي يقوم بها علماء اللّسانيات، والانتفاع بها في مجال عمله، وإلاّ اتّسم عمله بالقصور والنّقص. وهذا الجانب - الاطلاع على أبرز المذاهب، والطّرق، والأساليب النّظرية والتّطبيقية الحديثة في تعلّم اللّغة وتعليمها - أحد الجوانب الرّئيسة في إعداد مدرّس اللّغة وتأهيله.

ولقد بات من الضروريّ أن يدرك معلّم اللّغة الفرق الجوهريّ بين كلّ من المذهب الذي يجسّد فلسفة تدريس اللّغة على مستوى النّظرية والمبادئ، والطريقة والأسلوب التي تتجلّى من خلالهما إجراءات تعليم اللّغة المنبثقة منها، أي من تلك الفلسفة وفي سبيل توضيح هذا الفرق « افترح اللّغوي التطبيقي الأمريكي أنطوني (Anthony) في عام ١٩٦٣م مخطّطاً، حدّد فيه ثلاثة مستويات للتصوّر والتنظيم سمّاهما: مذهب أو مدخل (approach)، وطريقة (method)، وأسلوب (technique) فيقول:

الترتيب هرميّ البنية، ومفتاح التنظيم هو أنّ الأساليب تنفّذ الطريقة التي تسير وفق مذهب ما. فالمذهب أو المدخل، أو النّظريّة هو مجموعة من الافتراضات المتعلّقة ببعضها ببعض، وتعالج طبيعة تعليم اللّغة وتعلّمها. والطريقة هي الخطة العامّة لعرض المادّة اللّغوية بصورة منمّطة (طريقة إجرائيّة)، وبشكل لا يناقض فيه جزء من هذه الخطة أيّ جزء آخر، ويكون ذلك كلّه مبنياً وفق المذهب الذي نختاره فنجد في إطار مذهب ما عدداً من الطرائق. أمّا الأسلوب فهو تطبيقيّ، وهو ما يحدث فعلاً في غرفة الدّراسة، ويمثّل إستراتيجيّة، أو وسيلة (contrivance) نستخدمها لتحقيق غاية مباشرة، ويجب أن يكون الأسلوب مطّرداً مع طريقة معيّنة تتسجم بدورها مع مذهب معيّن كذلك»(٤).

١ - التّعليمية، المفهوم والمصطلح

جاء مصطلح التّعليمية اللّغوية (Didactique des langues) في مكان الاصطلاح الذي كان شائعاً قبل سنة ١٩٥٠م (اللّسانيات التّعليمية) وكان أوّل من أطلق المصطلح البديل: اللّغوي فرانسواكلوسيت (François Closset) في مؤلّفه (تعليمية اللّغات الحية) (٥). من ثمّة أخذ المصطلح في التّسرّب والانتساع إلى أن تجذّر وشاع بداية من السبعينات. وترسّخ استعماله في جملة من البحوث والدّراسات التي قدّمت في الثمّنينات. يقول جورج موان: «التّعليمية مصطلح حديث جدّاً يكون في أكثر احتمالاته منسوخاً عن الألمانية، أو وجد في مقابل مفهوم "اللّسانيات التطبيقية في تعليم اللّغات"، ليمثّل تمثيلاً حسناً التّقاطعات الموجودة بين تخصّصات (اللّسانيات، علم النفس اللّغوي، علم الاجتماع اللّغوي علم التربية) وليجسّد الجانب النظري الذي يغلب عليه العموم والتّجريد»(٦).

وقد رأى بعض اللّغويّين على رأسهم: فاليسون (R. Galisson) وكوست (W. Cosst) أنّ المصطلح من أكثر المصطلحات التي يشوبها الغموض والتّباين والاستثناءات في مفهومه، حيث استعملته بعض اللّغات مرادفاً لعلم النّفس التّربوي وعلم النّفس اللّغوي، مثل إيطاليا وسويسرا؛ وأنّ لغات أخرى التّيس مفهومه عندها بمفهوم البيداغوجيا، مثل بلجيكا، بينما جعلته لغات أخرى، مثل فرنسا وكندا، مرادفاً لمصطلح اللّسانيات التطبيقية من جهة ولنهجية التّعليم اللّغوي من جهة أخرى أخذاً في الاعتبار ميدان علم النّفس وعلم الاجتماع وعلوم التّربية ومعتمدة على تقنيات وإجراءات ملائمة للمبادئ المنتقاة المحدّدة التي تمكّن من صناعة طرائق تعليمية يمكن تطبيقها في القسم (موضع التّعليم) (٧).

وقد تبلور مفهوم التعليمية ليصير مقابلاً تاماً لـ: فن التعليم (L'art de l'enseignement) باعتباره يتحدّد في جملة الوسائل والتقنيات المطبّقة لتحقيق أهداف تعليمية مسطّرة من قبل. وهي بهذا المفهوم العام تكون موازية لمعنى المنهجية (Méthodologie).

وسنوضّح طبيعة التداخل الموجود بين بعض المصطلحات التي ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحقل تعليمية اللّغة منعا للبس وإجلاء لاهتمامات كل مفهوم، ومن أجل حصول الفائدة من مقصودنا في هذه المداخلة لنصل إلى نموذج تدريسي هادف، فأهم ما ينبغي أن يقوم به الباحث، هو أن يحدّد مصطلحات بحثه، ويضبطها ضبطاً يلائم تخصّصه؛ لأنّ المصطلح - كما يقول د. الشاهد البوشيخي-: «كائناتاً - ماكان- إمّا واصفٌ لعلم كان، أو ناقل لعلم كائن، أو مؤسّس لعلم سيكون» (٨). أو كما يقول د. فريد الأنصاري «إنّ المصطلح هو العلم» (٩)، وكما يقول د. عبدالله غزلان: «المصطلح أرضية أساسية لكل باحث أو قارئ، لا بدّ أن ينطلق منها كلّ واحد، فلا يمكن فهم علم أو فن، إلا إذا عرّفت مصطلحاته المعرفة الدّقيقة، وفي غياب هذه المعرفة يظلّ العلم أو الفن بعيداً كلّ البعد عن هذا الباحث أو القارئ» (١٠).

ولعلّ أهمّ المصطلحات التي كثر الحديث عنها في مجال تعليم اللّغات المفاهيم الآتية: اللّسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغة، المنهجية وتعليمية، الطريقة.

١-١- اللّسانيات التطبيقية وتعليمية اللّغة :

بينهما تمايز كبير من حيث المحتوى والاهتمام، حيث تركّز اللّسانيات التطبيقية (Linguistique appliquée) على الجانب اللّساني التطبيقي والتعليمي (المنهجي) للّغة، (المحتوى اللّغوي المعلم ما تعلقّ منه بالمعارف الصوتية أو المعجمية أو التركيبية...) وكيفيات تعليمها ووسائل تطبيقها واكتسابها. في حين يتّسع المفهوم الثاني ليشمل جميع الجوانب اللّسانية والتعليمية وكلّ المقاييس الضرورية التي تخدم تعليم اللّغة وتعلّمها؛ فاللّسانيات التطبيقية أو التعليمية ليست إلا جزء من تعليمية اللّغة التي تتجاوز المعارف اللّسانية إلى أخرى لسانية ونفسية واجتماعية وتربوية، بالإضافة إلى وسائل تبليغ المحتويات التعليمية بما فيها وضع الطرائق والوسائل التّفيذية.

ويرى قليسون أنّ اللّسانيات التطبيقية تستمد معارفها من اللّسانيات النظرية ولا تنتهي إلاّ حيث تستغل وتطبّق تلك المعارف؛ وهي همزة وصل بين اللّسانيات النظرية ومنهجية تعليم اللّغة.

٢-١- المنهجية وتعليمية اللّغة :

تهتمّ المنهجية بتتبع مسار تطوّر الدّروس وتدرّجها ((progression وتبحث في أساليب العرض المناسبة للمحتويات وتوضيحها وترسيخها واستخدامها وتقييمها وبكلّ ما من شأنه أن يودّي إلى جعل ذلك المحتوى قابلاً للتعلّم والتّمتلّ من قبل المتعلّم المعني. أمّا منهجية التّعليم اللّغوي؛ فاصطلاح متميّز وخاص، انبثق عن اللّسانيات التعليمية التي كانت تُعنى في عهدها الأول بالمحتوى اللّغوي وكيفية تعليمه (١١).

صارت المنهجية تعني تعليمية اللّغة، (منهجية تعليم اللّغة)، حيث استأثرت بالبحث في المحاور الثلاثة: كيف نعلّم؟ وماذا؟ ولمن؟ وصارت تتجاوز في هدفها كيفية أو طريقة تعليم اللّغة إلى تحديد المحتوى اللّغوي الضروري للاستعمال (ماذا نعلّم؟) انطلاقاً من حاجات المتعلّم وأهدافه (لماذا؟) وخصائصه الفردية والمعرفية والوجدانية (من؟). ومن ثمّ أخذت تعليمية اللّغة تحتل مكانتها وثبت وجودها كتخصّص متميّز أزاح من طريقه اللّسانيات التطبيقية التي ظلّت تشغلها فترة من الزمن.

٣-١- الطريقة (Méthode) :

في الاصطلاح التعليمي، هي: جملة الاختيارات والوسائل والشّروط التربوية الكفيلة بالتطبيق والتّنفيد لاسيّما ما يتعلق

بالمراحل الإجرائية: الانتقاء والبناء المدرّج والعرض والتثبيت (التكرار أو التمرين). وقد أورد وليام فرنسيس مكاي (w. Francis Mackey) ثلاثة مواقف عن مفهوم الطريقة ودورها في العملية التعليمية:

أولاً: موقف يعتبر أن الطريقة تحدّد ما يجب تعليمه وكيفية توصيله وهي بذلك مصدر النّجاح والفشل في العملية التعليمية. ثانياً: موقف لا يعلّق على الطريقة أية أهميّة في إنجاح العملية التعليمية من فشلها، بل يكفي حسبه توقّر قدر معتبر من الإرادة ليتمّ التعلّم حيث يركّز أصحاب هذا الموقف على نوع المعلّم وبيرونه الطّرف المهم، يجب الاهتمام به أكثر من أيّ عنصر آخر في عملية التعلّم.

ثالثاً: موقف يعتبر المعلّم أهم عنصر في العملية التعليمية، يجب الاهتمام به؛ لأنّه لا قيمة للطريقة التعليمية إلا بقدر ما للمعلّم من كفاءة، لأنّ الطريقة في الأخير ليست أكثر من مجرد أدوات بين أيدي المعلمين. هذا ويتفق المشتغلين في حقل التعلّم ممّن أسسوا للتعليمية وضبطوا مصطلحاتها العمليّة والعلميّة أنّ كلّ طريقة تعليمية جيّدة أو سيّئة يجب أن تتضمّن قدراً من أربعة مكونات أساسية ومتلازمة (١٢) هي:

- الاختيار أو الانتقاء (Sélection)
- التّصنيف (Gradation)
- العرض ((Présentation)
- التمرّن (Répétition)

ومهما تكن الاختلافات في تحديد شروط بناء الطرق التعليمية النّاجعة، ومهما كثرت الإضافات عن مكوناتها ومفهومها، فإنّ مفهوم الطريقة في العموم لا يخرج عن مجموع الوسائل والإجراءات التطبيقية التي تؤديّ محتوى تعليمي معيّن لتعلّم معيّن وهدف معيّن.

وبالتالي التعليمية مصطلح يعني بدراسة المنهجية التي تُبنى بدورها بدراسة الطرائق فالتعليمية في مستوى أعلى من مستوى المنهجية وهي أعلى من مستوى الطريقة بينما يأتي التعلّم في المستوى الأعلى (١٢). وهي تخصّص واسع يشمل تخصّصات كثيرة؛ وتعليمية اللّغة واحدة من هذه التخصّصات - إن لم تكن نواة نشأة المصطلح بمفهومه الواسع -.

٢ - تعليمية اللّغة :

شهدت تعليمية اللّغة تطوّراً كبيراً، ليس في ناحيتها المنهجية وحسب؛ ولكن في الناحية التطبيقية أيضاً، هذا التطوير أوردت تعليمية اللّغة رصيذاً معتبراً من الجهود التي بُلورت في مؤلّفات منهجية نظرية وتعليمية تطبيقية، أخذت بها لغات عديدة، من مثل: الإنجليزية والفرنسية والألمانية والإسبانية... حيث عملت هذه اللّغات بما توصّلت إليه هذه الجهود من طرائق تعليم اللّغة لختلف فئات المتعلّمين على مختلف مستوياتهم وحاجاتهم اللّغوية والتعليمية المنوطة بهذه العملية؛ وهو الأمر الذي جعل هذه اللّغات تحظى بانتشار واسع على الألسنة في مختلف جهات العالم.

أستغلت هذه الجهود استغلالاً كاملاً إلى أن توصّلت تعليمية اللّغة في الوقت الحاضر إلى إرساء مقاييس وأصولاً صارت بمثابة القوانين التي يجب أن يلتزم بها القائمون على التعلّم اللّغوي في بناء البرامج وانتقاء الطرائق وتحديد جملة الوسائل التي تكفل تعليماً ناجحاً. وصارت بذلك ملتقى تخصّصات علمية مختلفة؛ ساهمت في تشكيلها وضبط موضوعها، تبحث في:

× المحتوى المعلّم (طبيعة اللّغة موضوع التعلّم)، أي: مجمل المعارف اللّسانية النظرية والتطبيقية.
× المتعلّم: قدراته المعرفية وخصائصه الوجدانية والفردية (الرغبة، الاستعداد، الذكاء، الموقف الشخصية، العمر، الجنس، المحيط...).

×الغايات اللّغوية والأهداف المنشودة من تعلّم اللّغة.

×معرفة آليات التعلّم والاكساب وكيفية التّحصيل اللّغوي الجيّد.

× معرفة طرائق التّعليم المختلفة وأساليبه وأنماطه ووسائله.

× آليات التّقييم والاختبار، أي: تقييم كفاءات المتعلّمين وقياس مهاراتهم المكتسبة.

وهكذا أصبح أن تعليم اللّغة اليوم، ميدانا علميا وتخصّصا قائما بذاته له أصوله وتقنياته وعمّاله يهدف إلى أن يسلك بالتّعليم اللّغوي مسلكا طبيعيا أقرب ما يكون إلى النّحو الذي يأخذ وفقه الأطفال لغة آبائهم ومحيطهم فيكتسبون مهارة تمكّنهم من استعمال اللّغة على الوجه الحيوي الطبيعي الذي يأخذ بجميع الأسباب الاجتماعية والثقافية. وقد تأثر علم النّفس التّعليمي بنظريات اللّغة، فظهر عدد من نظريات تعلّم اللّغة، إلا أن هذه النظريات تندرج ضمن مدرستين اثنتين من مدارس علم النّفس التّعليمي، هما: المدرسة السلوكية والمدرسة المعرفية، وسنتحدث عن أبرز ملامح هاتين المدرستين وتطبيقاتهما في مجال تعليم اللّغة وتعلّمها.

٢- مدارس علم النّفس التّعليمي في مجال تعليم اللّغة :

١-٢ - المدرسة السلوكية وتطبيقاتها في التّعلّم اللّغوي :

تتمتع النظريات السلوكية بتفسيرها لعملية التعلّم بشكل عام، ومنه التعلّم اللّغوي على كلّ من (المثير)، و(الاستجابة)، و(المعزّزات) التي تثبت الإجابة الصحيحة، وتعمل على إطفاء الإجابة الخاطئة. ويرى السلوكيون ولاسيما عالم النّفس السلوكي سكينر (Skinner) أن ذهن الإنسان خال تماما من اللّغة، وهو أي الإنسان ناتج للتفاعل مع البيئة المحيطة، وبالتالي يمكن تشكيله من خلال التّحكم بشروط البيئة المحيطة، وبالتالي يمكن التّحكم بلغته وتطويرها بناء على هذا التّحكم، فلغته خبرة مكتسبة من تلك البيئة. ولا يعبر السلوكيون أدنى اهتماما للعمليات العقلية الداخلية، وإنما يركّزون على السلوك الظاهر الذي يمكن ملاحظته، وقياسه، وبالتالي يمكن ضبطه من خلال المثيرات والاستجابات، والمعزّزات. وتشكّل اللّغة عندهم السلوك الظاهر، وهي استجابات للمؤثّرات الخارجيّة تحوّلت عن طريق الإثابة والتّعزيز الخارجي إلى عادات لغويّة، أما مصدر هذا التّعزيز فيأتي من قبل الوالدين أولا، ثم المدرّسين، وأفراد المجتمع ثانيا. ونظرا لاهتمامهم بالسلوك الظاهر؛ فقد حظي الجانب الشّهي من اللّغة باهتمامهم؛ لأنه السلوك الذي يمكن ضبطه، وتعديله، وتثبيته، وتحويله إلى عادات لغويّة. وتعدّ ألفاظ اللّغة مثيرات حسية يستقبلها جهاز السّمع، فيستجيب لها، ويحدث التّواصل الاجتماعي، أمّا النّشاط العقلي فلا يحدث دون هذه المثيرات اللّفظية.

وكان من أبرز علماء المدخل السلوكي - والمدخل هنا بمعنى المذهب (Approach) - في تعليم اللّغة وتعلّمها كلّ من دي سويسير، وسايبير، وبلومفيلد الذين أرسوا دعائم علم اللّغة الوصفي، والمنهج البنوي في دراسة اللّغة، ولعل أبرز سمات هذا المنهج: ١- التّركيز على السلوك اللّغوي الظاهر، وبخاصّة الأصوات، ودراسته مثل أيّ عادة سلوكيّة أخرى. ٢- التّركيز على التّركيب الشكلي أو البنية الظاهرة للّغة، ومن هنا نشأت القواعد الوظيفيّة بدلا من القواعد المعيارية، فليس هناك صواب أو خطأ، وإنما أصبح كلّ استخدام لغوي صوابا، ويستحقّ التّدوين في كتب القواعد. وبالتالي أهمل المعنى على اعتبار أنّه باطن اللّغة، وهم يفتقدون الأدوات التي تعينهم على التّعامل مع هذا الباطن، بمثل ما يتعاملون مع الظواهر الطبيعية (١٤).

- وكان من نتائج المدرسة السلوكية في ميدان تعليم اللّغات وتعلّمها ما يأتي:

أ- بروز أهميّة قانون التّدريب وتطبيقاته في مجال تعليم اللّغات، « فكثرة القراءة مرارا مع تصويب الغلط، يثبّت النّمط الصواب، وكذلك كثرة الكتابة مرارا، مع دوام تصويب الغلط، يؤدّي في نهاية الأمر إلى إتقان القراءة، والتمكّن من مهارات الكتابة» (١٥).

ب- ونظراً لرؤية المدرسة السلوكية اللغة على أنها عادة، فإن اكتساب اللغة يتم بالطريقة نفسها التي تكتسب فيها العادات الأخرى، « ولكي يتعلم الفرد اللغة المنطوقة، لا بد أن يستمع إليها من المحيطين به مرتبطة بقضاء حاجاته، فيتعلم قضاء أغراضه بممارسة النطق، ثم يكون التعزيز من الوالدين، والأصدقاء، والمدرسين، وبتشجيعهم يكتسب المتعلم العادات اللغوية الصحيحة نطقاً وكتابة وهذه العادات ليست إلا الاستجابات الصحيحة المرغوب فيها التي عززت، فاستمرت» (١٦).

ت- وتولي المدرسة السلوكية أهمية بالغة لتعزز الاستجابة الصحيحة - وهي هنا الأنماط اللغوية المرغوب في اكتسابها - كما أن معيار الحكم على مدى صحة الاستجابة يبدو أيضاً على قدر كبير من الأهمية، ويتجلى هذا المعيار في المدرس القدوة؛ ونظراً لصعوبة وجود معلم بمواصفات يمكن عدّه تأسيساً عليها قدوة فعلية، فقد تم اللجوء إلى السلوك النموذجي المتمثل في الآلة التعليمية (آلة تسجيل، حاسوب، مختبر لغوي)، وهذا ما سوّغ استخدام أنصار المدرسة السلوكية التقانة التعليمية في مجال تعليم اللغة وتعلمها.

ث- ونظراً لتوجه المدرسة السلوكية إلى السلوك اللفظي الظاهر، فإن جهودهم في مجال التعلم اللغوي انصبّت على المهارات اللغوية الشفهية، ولذلك لا نرى حرجاً من وصف التعليم بشكل عام والتعليم اللغوي على وجه الخصوص وفق تلك المدرسة بالتعليم الآلي.

٢-٢ - المدرسة المعرفية وتطبيقاتها في التعلم اللغوي؛

تنظر المدرسة المعرفية إلى اللغة على أنها قدرات كامنة عند الإنسان، تعمل البيئة المحيطة على تنشئتها وتطويرها، بعكس المدرسة السلوكية التي ترى أن اللغة عادات تكتسب من الوسط الخارجي عن طريق حاسة السمع بعد أن يتم تعزيز الاستجابات الصحيحة، وتميز المدرسة المعرفية بين كل من الكلام، واللغة، حيث يذهب تشومسكي (Chomsky) إلى أن السلوك اللغوي ينقسم إلى جانبين: اللغة، والكلام، فاللغة هي الكفاية أو القدرة الداخلية ((Competenc، في حين أن الكلام مظهر خارجي يعبر عن القدرة الداخلية في صورة أداء (Performance) (١٧).

وبذلك فإن دراسة اللغة ينبغي أن تركز على القدرة الداخلية، وليس على الأداء الذي يعكس تلك القدرة إلا إذا كان الهدف من دراسة الأداء استنتاج ما ينطوي عليه من قدرة داخلية.

ويرى تشومسكي أيضاً أن كل فرد يولد مزوداً بقدرة فطرية تمكنه من تعلم اللغة واكتسابها وهذه الفطرة سماها تشومسكي جهاز اكتساب اللغة (١٨).

ونظراً لانصراف تركيز المدرسة المعرفية على القدرات اللغوية الكامنة، فقد كانت سيكولوجية التفكير، ومشكلات المعرفة، والإدراك، والجوانب الاجتماعية في التعلم من الأمور التي أولتها جل اهتمامها، على عكس المدرسة السلوكية ركزت على مفاهيم المثير، والاستجابة، والتعزيز، والأثر، والعقاب، والثواب، والكف، وغير ذلك من المفاهيم المرتبطة بضبط السلوك، والتحكم فيه. وبذلك فإن « النظريات المعرفية لا ترى الإنسان سلبياً يستمع، ويحاكي، ويكرر ما يستمع إليه فحسب، بل إنه كائن فاعل في عملية اكتساب اللغة، ولا تجري عليه قوانين التعلم التي اشتقت من التجريب على الحيوان» (١٩).

وقد تعددت نظريات التعلم وفق المدرسة المعرفية، فنجد نظرية (الجشطلت)، ونظرية النمو المعرفي لبياجيه، ونظرية التعليم الاجتماعي. وقد أسفرت هذه النظريات عن جملة من الأفكار في مجال التطبيقات التعليمية اللغوية، نوجزها فيما يلي: فنظرية الجشطلت - وهي أساساً نظرية في التفكير وحل المشكلات - تلخص في « أن التعلم يعتمد على الإدراك الحسي، ويرتكز على التنظيم، وإعادة التنظيم، والمعنى، والاستبصار، والفهم، وهذان العنصران الأخيران يساعدان على نقل التعلم من موقف معين إلى موقف آخر» (٢٠).

وتعنى نظرية النمو العقلي لجان بياجيه بالنمو العقلي وما يمر به من تطوّر، وللمعرفة عند بياجيه جانبان: جانب شكلي (Figurative) ، يتمثل في الإلمام بالمشكلات التي يتعرض لها الفرد بشكلها المحسوس، ويمكن تخزينها دون تبصر بمدلولاتها

العميقة، وجانب إجرائي (Operational) ينتج في الغالب عن تمحيص عقلي لا يكتفي بالتعرّف إلى المثيرات الحسيّة فحسب، وإنما يتجاوز ذلك إلى ما هو أبعد من ذلك بالاستناد إلى عوامل عدّة، منها عامل الوراثة، ودرجة النّمو العقلي للفرد وعامل البيئة بما فيها من مثيرات ثقافية خصبة تسهم في النّمو العقلي للأفراد.

وبذلك فإنّ « المعرفة الإجرائية عند بياجيه هي المعرفة الأساس الهادفة، ومصادرها ليست في البيئة الخارجية المحيطة بالفرد، ولكنّها مصادر داخلية تتحدّد في التفاعلات الموجودة بين العمليات العقلية» (٢١).

ومن هنا يبدو الاختلاف بين نظرية الجشطالت، ونظرية النّمو العقلي لبياجيه، حيث يرى الجشطالتيون أنّ الفرد يولد مزوداً بصيغ كلّية تعينه على التّعلّم بعامة، والتّعلّم اللّغوي بخاصة، بينما يرى بياجيه أنّ الفرد هو الذي يصنع تلك الصّيغ من خلال تفاعله بالبيئة.

ويركّز علماء التّعلّم الاجتماعيون على البيئة، وما تزخر به من معان، وخبرات، ويرون أنّ التّعلّم الحقيقي، واكتساب تلك الخبرات والمعاني لا يحدث دون التّفاعل مع الأفراد في تلك البيئة فخبيرات كلّ فرد في البيئة تؤثر في خبرات الآخر، وتتأثر بها، والسّلوك البشري لا يحدث بمعزل عن شروط البيئة الزّمانية أو المكانية، كما أنّ هذا السّلوك - وهو في الأصل سلوك هادف - لا يمكن عزوه وفقاً للنّظرية السلوكيّة إلى المثيرات والاستجابات المعزّزة فقط، بل يمكن توقّع حدوث الاستجابات الصّحيحة: نتيجة توقّع تحقّق أهداف السّلوك الإنساني الذي هو سلوك هادف، والمعزّزات وحدها ليست المسؤولة عن صدور الاستجابات الصّحيحة، بل يظهر تأثير البيئة جلياً - بما فيها من تفاعلات ثقافيّة - في حدوث التّعلّم، فدراسة السّلوك الإنساني لا تعدو دراسة تفاعل الإنسان وبيئته المحيطة.

٣- التّماذج التّدرّسية الهادفة في تعليم اللّغة :

سبق أن بيّنا أنّ طريقة التّدرّس (Method) تعبير عن المذهب أو المدخل (Approach) كما أنّ المذهب تجسيد للنّظرية اللّغوية التي تفسّر فلسفتها وطبيعتها، وقد شهد تاريخ التّعلّم اللّغوي بروز عدد من مذاهب تعليم اللّغة، تمخّص عنها ظهور طرائق وأساليب تدرّسية تتسجم وهذا المذهب أو ذلك، ولا يعني ذلك سيادة طريقة ما في حقبة معيّنّة، فكثيراً ما كانت تشهد الحقبة الواحدة أكثر من مذهب تعليمي لغوي، وبالتالي أكثر من طريقة من طرائق التّعلّم اللّغوي، كما لا يعني ذلك أنّ كلّ طريقة تتمتّع بخصائص ومواصفات تتفرد بها دون غيرها، فكثيراً ما تشترك أكثر من طريقة في مواصفات بعينها، وتتميّز بمواصفات خاصّة بها، وسنستعرض فيما يأتي أبرز طرائق تعليم اللّغات مشيرين بشكل مقتضب إلى المذهب والفلسفة النّظرية التي واكبت انتشار هذه الطرائق منهيين هذا العرض بمقارنة بين أبرز طريقتين من طرائق تعليم اللّغات، وهما الطريقة الشّفوية السّمعية والطريقة الاتّصالية:

٣-١- الطريقة السّمعية الشّفوية في تعليم اللّغة :

أصل هذه الطريقة هو الطريقة الشّفوية في تعليم اللّغة، أو ما يعرف بطريقة تعليم اللّغة عن طريق المواقف، وتستند هذه الطريقة إلى نظرية لغوية يمكن القول بأنّها ضرب من البنيوية البريطانية ويرى المذهب البنيوي أنّ اللّغة ما هي إلا « منظومة من العناصر المرتبطة بنويّاً للتعبير الرّمزي عن المعنى، وتعدّ أنّ الهدف من تعليم أي لغة هو التّمكّن من عناصر هذه المنظومة تلك العناصر التي يتمّ تحديدها في صورة وحدات صوتيّة، ووحدات نحويّة، وعمليات نحويّة (مثل الزّيادة، والنّقل والربط أو العناصر التحويليّة)، ووحدات معجميّة (مثل الكلمات الوظيفية والبنيوية)» (٢٢).

فالكلّام وفق هذه النّظرية هو أساس اللّغة، أمّا البنية فهي أساس القدرة الكلامية، وتعليم اللّغة يجب أن ينطلق أساساً من التّدرّيب الشّفوي على أبنيتها، تلك الأبنية التي يفترض أن تقدّم ضمن مواقف معدّة بعناية بحيث تسهم في اكتساب المتعلّم القدرة على استخدام اللّغة.

وتقوم هذه الطريقة على العمليات الآتية في تعلّم اللغة، هي:

- أ- استقبال المعرفة أو المواد.
 - ب- تثبيت تلك المعلومات عن طريق التكرار.
 - ت- استعمال تلك المعلومات في تدريب حقيقي إلى أن تغدو مهارة لدى المتعلم.
 - ومن أبرز خصائص تعليم اللغة عن طريق الموقف:
 - ١- البدء باللغة المنطوقة عند تعلم اللغة.
 - ٢- تعلّم المادة الدراسية شفهيّاً قبل أن تقدّم في شكلها المكتوب.
 - ٣- اللغة الهدف هي لغة التّخاطب في الصّف.
 - ٤- تقدّم النقاط الجديدة، ويتمّ التّدريب عليها عن طريق السّياق.
 - ٥- الالتزام بإجراءات اختيار المفردات؛ لضمان تغطية الجزء الأكبر من قائمة الاستعمال.
 - ٦- التدرّج في تقديم العناصر النحويّة بحيث تعلّم التراكيب السهلة قبل تعليم التراكيب المعقّدة.
 - ٧- تقديم القراءة والكتابة بعد إرساء أساس متين عماده الوحدات المعجميّة والنحويّة (٢٣).
- وقد تطوّرت هذه الطريقة إلى ما بات يعرف باسم الطريقة السّمعية الشّفوية في تعليم اللغة فالمنهجية التي استخدمها الأمريكيّان تشبه إلى حدّ كبير تلك التي استخدمها أصحاب المذهب الشّفوي البريطاني، غير أنّ المذهب الأمريكي كان أكثر ارتباطاً باللّغويات البنيوية الأمريكية واستعمالاتها اللّغوية التطبيقية، وبخاصّة التحليل التّقابلي. ومن الأسباب التي جعلت اللّغويّين الأمريكيّين يتّجهون نحو تطوير طرائق تعليم اللغة، شعورهم بأنّ الطريقة السائدة في تعليم اللغة حتى منتصف القرن العشرين وهي طريقة القراءة لم تعد مجدية لاسيما بعد أن أطلق الرّوس قمرهم الصّناعي الأوّل عام ١٩٥٧م.
- وقد أدّى جمع علماء علم اللغة التطبيقي الأمريكيّين -ولا سيما في جامعة ميتشجان- بين النّظرية البنيوية، والتحليل التّقابلي للّغات، والإجراءات السّمعية الشّفوية، وعلم النّفّس السلوكي في تعليم اللّغات إلى ما عرف بالطريقة السّمعية الشّفوية. ونظراً لهذا التقارب بين المذهبين الشّفوي البريطاني، والسّمعى الشّفوي الأمريكي، فقد أُصطلح على تسمية المذهب السّمعى الشّفوي بـ (المذهب الشّفوي، المذهب السّمعى الشّفوي، المذهب البنيوي) .
- وعرّف هذا المذهب اللّغة بأنّها في الأساس كلام، ويعالج الكلام عن طريق الأبنية، فالمذهب السّمعى الشّفوي متأثر بالمدرسة السلوكية التي ترى أنّ السلوك يتشكّل عند توافر ثلاثة عناصر في التّعليم، هي:
- المثبر الذي يستدعي قيام الفرد بسلوك استجابي.
 - الاستجابة التي يستدعيها المثبر.
 - التّعزير الذي يعمل على تثبيت الاستجابة المرغوب فيها، ويشجّع على تكرارها، بينما يعمل على كبت الاستجابة الخاطئة غير المرغوب فيها، والعمل على انطفائها ومحوها.
- أي أنّ عملية التّعلّم اللّغوي وفق هذه الطريقة تمرّ بثلاث مراحل - وهي مراحل التّعلّم وفق المدرسة السلوكية- تبدأ باستقبال المثبرات، وهي هنا المعلومات أو الأصوات اللّغوية الصّادرة عن المدرّسين، أو المصادر الصّوتية، أو المصادر الصّوتية المرئية، ومن ثمّ العمل على محاكاتها، وتثبيت نطقها بشكل صحيح عن طريق الممارسة والتّكرار الآلي، وتنتهي باستخدامها في مواقف حيّة بحيث تتحوّل إلى مهارات، ثمّ عادات لغوية تتجلى في القدرة على استخدام اللّغة دون تردّد أو تفكير بمدى صحّة اللّغة المستخدمة. ولذلك فقد دعا أنصار الطريقة السّمعية الشّفوية إلى أن يبدأ تعليم اللّغة بتدريب المتعلّمين على الاستماع، ثمّ تدريبيهم على النطق، ويأتي بعد ذلك التّدريب على القراءة والكتابة.
- أمّا المبادئ التعليمية التي تقوم عليها الطريقة السّمعية الشّفوية، فهي مستمدّة من مبادئ المدرسة السلوكية أيضاً، ولعلّ

أبرزها:

- اللغة مجموعة عادات.
 - على المدرّس أن يعلم اللغة ذاتها، لا أن يعلم معلومات عن اللغة.
 - اللغة هي تلك التي يستخدمها أصحابها، لا الأنماط اللغوية المعيارية التي يفرضها آخرون (٢٤).
- وكان للمذهب السّمي الشّفوي تأثير واضح في الطريقة التي دُرّست بها اللّغات في الولايات المتحدة الأمريكية خلال فترة الخمسينيات، فقد وجد هذا المذهب المساندة الأدبية من قبل المجلة التي تصدرها جامعة (ميتشجان) (Language Learning) بوصفه مذهباً لتعليم اللغة الإنجليزية على أنّها لغة أجنبية.
- وقد أدّى التطوّر الذي طرأ على تكنولوجيا التعليم، وظهور الوسائل السّمية، واستخدامها على نطاق واسع في مجال تعليم اللغة، إلى إطلاق اسم الطريقة الشّفوية السّمية في تعليم اللغة على تلك الطريقة وبعد تطوير هذه الطريقة باستخدام تقنية الصورة في أفلام الفيديو كاسيت، وأفلام الفيديو C.D. أصبح الاسم المعتمد لهذه الطريقة الشّفوية السّمية البصرية في تعليم اللغة.

وقد حدّد (بروكس Brooks ١٩٦٤ م) الإجراءات التي ينبغي أن يتبناها المدرّس وفق الطريقة السّمية الشّفوية بما يأتي:

- ١- يعطي المدرّس الأنموذج المثالي لجميع المواد المراد تعلمها.
 - ٢- التدرّب المبكر المستمر للأذن واللّسان دون الاستعانة بالرموز الكتابية.
 - ٣- تعلّم البنية من خلال تدريبات الأنماط للأصوات والنّظم والصّيغ، وليس عن طرق الشّرح.
 - ٤- تلخيص المبادئ الأساسية للأبنية بما يفيد الدّارس عندما تصبح تلك الأبنية مألوفاً لديه.
 - ٥- تقصير المدى الزّمني بين الأداء والنطق من حيث الصّواب والغلط دون مقاطعة الاستجابة، وهذا يزيد عامل التعزيز في التّعليم.
 - ٦- دراسة المفردات في سياق (٢٥).
- وفي مقابل الطريقة السّمية الشّفوية، برزت الطريقة الاتّصالية كذلك كنموذج تدريسي هادف في ميدان تعليم اللّغات.

٢-٣ - الطريقة الاتّصالية في تعليم اللغة :

- تستند هذه الطريقة إلى جملة من المبادئ اللغوية النّظرية التي ترى أنّ وظيفة اللغة تتجلى في ثلاثة جوانب، هي:
- جانب وظيفي، يرى في اللغة وسيلة لنجاح الفرد في تلبية حاجاته المختلفة.
 - جانب اجتماعي وثقافي يرى في اللغة وسيلة للاتّصال مع الآخرين.
 - جانب انفعالي يرى في اللغة وسيلة للتفاعل لإقامة علاقات عاطفية مع الآخرين.
- وتتجمع هذه الجوانب الثلاثة في اتجاه واحد يرى في اللغة عملية اتّصال بين جانبيين، مرسل ومستقبل، لا يمكن أن تتمّ بنجاح دون اكتساب مهارات الاتّصال التي تتمثّل في مهارتي الاستقبال وهما (الاستماع، والقراءة)، ومهارتي الإرسال، وهما (الحديث، والكتابة).
- وقد أفادت هذه الطريقة من النّظرية الوظيفية التي تعدّ الهدف من تعلّم اللغة هو امتلاك القدرة على القيام بالوظيفة الأساس لها؛ وهي عمليّة الاتّصال بين أفراد المجتمع، وبذلك يؤكّد أصحاب هذه النّظرية أهمية البعد الدّلالي والاتّصالي بدلاً من أهمية البعد النّحوي، وجاءت الطريقة الاتّصالية في تعلّم اللغة وتعليمها انسجاماً مع النّظرية الوظيفية.
- كما أفادت من أفكار أصحاب النّظرية التفاعلية الذين ينظرون إلى اللغة على أنّها وسيلة لتحقيق العلاقات الشخصية بين الأفراد، وأداء المعاملات فيما بينهم، ويركّزون على أنماط الحركات في أثناء الحوار والتّفاعل.
- وتتدرج إجراءات الطريقة الاتّصالية في مجال تعليم اللغة ضمن الخطوات والمراحل الآتية:

- تقديم حوار مختصر أو عدد من الحوارات القصيرة، ويسبق ذلك تحفيز للدارسين (بربط مواقف الحوارات بخبراتهم الاتصالية المحتملة)، ومناقشة الوظيفة، والموقف، والناس، والأدوار، ودرجة رسمية اللغة التي تتطلبها الوظيفة والموقف.
 - التدرّب الشفوي على كل عبارة في جزء الحوار الذي سيقدم في ذلك اليوم، (التكرار الجماعي من الصّف كلّ، أو نصفه، وفي مجموعات صغيرة، وعلى مستوى الأفراد)، ويتبع ذلك النموذج الذي يقدمه المدرّس، وينطبق الكلام نفسه على الحوارات المصغّرة.
 - أسئلة وإجابات مبنية على موضوعات الحوارات والمواقف نفسها.
 - أسئلة وإجابات تتعلّق بخبرات المتعلّمين الخاصّة، غير أنّها تدور حول موضوع الحوار.
 - دراسة أحد التّعبيرات الاتصالية الأساسية في الحوار، أو أحد التراكيب التي تمثّل للوظيفة المدروسة وقد يقدّم المدرّس عدداً من الأمثلة الإضافية للاستعمال الاتصالي للتعبير أو التّركيب، مع استخدام كلمات مألوّفة وفي عبارات أو حوارات صغيرة واضحة (مع استعمال الصّور وأشياء حقيقية بسيطة أو التمثيل) لبيان معنى التعبير أو التّركيب.
 - اكتشاف المتعلّم التعميمات أو القواعد الكامنة وراء التّعبير أو التّركيب الوظيفي، ويجب أن يشمل ذلك أربع نقاط في الأقل: صيغها الشفوية أو المكتوبة، والعناصر التي تتكوّن منها، موقع العبارة في الجملة، ودرجة رسميّتها، وبالنسبة للتّركيب، وظيفته النّحوية ومعناه.
 - الأنشطة التفسيرية تكون من (نشاطان إلى خمسة، تبعاً لمستوى الطلاب والمهام، وما شابه ذلك).
 - أنشطة الإنتاج الشفوي -وتدرّج من الأنشطة الموجهة إلى تلك الأكثر حرّية.
 - كتابة الحوارات، أو الحوارات الصغيرة، أو النماذج إذا لم تكن في الكتاب المقرّر.
 - قراءة عينات من الواجب المنزلي المكتوب، إن وجد. لنخلص في الأخير إلى التّقييم (٢٦).
- ونظراً لأنّ هذه الطريقة إضافة إلى الطريقة السّمعية الشّفوية، أصبحتا الطريقتين السّائدتين في مجال تعليم اللّغات سواء أكانت لغات أولى أم لغات ثانية، وسنقوم بعقد مقارنة بين الطريقتين يمكن أن تلقى مزيداً من الضوء عليهما، وعلى النقاط التي تركزّ عليها كلّ منهما.

- مقارنة بين الطريقتين السّمعية الشّفوية والاتصالية في مجال التّعليم اللّغوي: (٢٧).

التّعليم وفق الطريقة الاتصالية	التّعليم وفق الطريقة السّمعية الشّفوية
المعنى أساسي.	يعطي البنية والشكل اهتماماً أكثر من المعنى.
لا يتطلّب استظهار الحوارات المبنية على التراكيب.	يتطلّب استظهار الحوارات المبنية على التراكيب.
لا يتمّ وضع عناصر اللغة بالضرورة في سياقها.	لا يتمّ وضع عناصر اللغة بالضرورة في سياقها.
تعلّم اللغة يعني تعلّم الاتّصال.	تعلّم اللغة هو تعلّم التراكيب والأصوات والمفردات.
الاتّصال الفعّال مطلوب.	الإجادة أو (المبالغة في التّعليم) مطلوبة.
قد يحدث التّدريب ولكن بصورة هامشية.	التّدريب أسلوب أساس.
النطق المفهوم مطلوب.	النطق المشابه لأهل اللغة مطلوب.
لا مانع من اللّجوء إلى آية وسيلة تساعد المدرّسين، ويختلف ذلك تبعاً لأعمار المتعلّمين واهتماماتهم.	تجنّب الشّروحات النّحوية.
تشجّع محاولات الاتّصال منذ البداية.	تأتي الأنشطة الاتصالية بعد عملية طويلة من التمارين والتّدرّبات الصّارمة.
يمكننا البدء بالقراءة والكتابة منذ أول يوم إذا شئنا.	يؤجّل تقديم القراءة والكتابة حتّى إجادة الكلام.

الكفاية اللغوية هي الهدف المرغوب فيه .	الكفاية الاتصالية هي الهدف (القدرة على
استخدام النظام اللغوي بكفاية وبصورة لائقة) .	
يتم ترتيب الوحدة في ضوء التعقيد اللغوي.	يتم الترتيب في ضوء أي من اعتبارات المحتوى أو الوظيفة أو المعنى.
اللغة عادة، ويمنع الغلط بكل الوسائل.	اللغة يخلقها الفرد غالباً من خلال التجربة والغلط.
الدقة من حيث الصواب الشكلي	
مطلب أساس.	الطلاقة، واللغة المقبولة هي الهدف الأساس، ويتم الحكم على الدقة ليس بصورة مجردة، ولكن من السياق.
يتوقع من الطلاب أن يتفاعلوا مع اللغة.	يتوقع من الطلاب أن يتفاعلوا مع اللغة أو في كتاباتهم.
الدافع الداخلي ينبع من الاهتمام بتركيب اللغة.	ينبع الدافع الداخلي من الاهتمام بما يتم توصيله باللغة.

٣-٣- الطريقة الحديثة في تعليم اللغة (نموذج تدريسي هادف - مقترح-):

لقد تطورت النظرة إلى اللغة، فلم تعد معزولة عن الحياة، أو أداة ترف فكري يتجلى في حفظ غريبها، واستظهار قواعدها، بل غدت لصيقة بالمجتمع، وأصبحت غايتها التواصل بين أفرادها، ونقل الأفكار، والتعبير عن النفس؛ ولذلك بدأ التركيز في تعليمها منصباً على اكتسابها على أنها عادة، مثلها مثل غيرها من العادات الاجتماعية، واستخدامها وظيفياً من قبل الناشئة في جو اجتماعي حقيقي، وخلق الظروف المدرسية المحاكية للظروف الواقعية خارج المدرسة.

والطريقة الحديثة ليست طريقة تعتمد على أسس نظرية محددة، وإنما تحاول الانفتاح أكثر على النظريات اللسانية العامة، والوظيفية خاصة، والاستفادة من نتائجها النظرية والتجريبية المحققة في مجال الاكتساب اللغوي، واستثمارها في مجال تعليم اللغة وتعلمها؛ بغية الرفع من مستوى التحصيل اللغوي لدى المتعلمين، وتتمية قدرتهم التواصلية التي تمكنهم من تعلم اللغة بنية ووظيفة. وفي مايلي نموذج تدريسي - مقترح - يركز على مايلي في تعليم اللغة:

- وحدة الشكل والمضمون في التعليم اللغوي: بمعنى ألا تشتت اللغة في أثناء تعليمها، فمن المعلوم أن اللغة تتكون من:

أ- رموز لفظية أو كتابية، وهذه الرموز لا معنى لها إذا علمت بمعزل عن بيئتها الطبيعية، وهي الكلمات.

ب- كلمات، وهذه الكلمات تبقى مبتورة المعنى إذا جردت من سياقاتها.

ج- جمل وعبارات، وهذه الجمل والعبارات لا يتضح معناها بدقة إلا ضمن سياق النص، وبنيته الفكرية، وهذا ما يطلق عليه الوحدة بين الشكل والمضمون.

فالألفاظ المنطوقة ليست من اللغة إلا إذا اشتملت على مضمون فكري، وهذا يفرض على معلّم اللغة الانطلاق من المواقف اللغوية المتكاملة المشتملة على الشكل (أصوات منطوقة) والمضمون (معان ودلالات)، وعدم الاكتفاء بالأصوات والألفاظ والمواقف المجتزأة (البدء بتعليم الحرف في القراءة، البدء بالأمثلة في قواعد النحو أو الإملاء، الاكتفاء بإيراد المرادف أو الضد عند شرح المفردات، الحفظ الآلي للنصوص والمحفوظات)، وهذا يقودنا إلى الحديث عن وحدة الموقف اللغوي بعناصره النفسية والاجتماعية واللغوية، ويكفي أن نشير هنا إلى ضرورة توافر العناصر اللغوية المتمثلة بمهارات الإرسال ومهارات الاستقبال في كل موقف تعليمي لغوي، وإذا أدرك المدرس وحدة الموقف اللغوي، فتحن على يقين بأنه سيعلم اللغة بعناصرها آنفة الذكر في كل حصّة دراسية أيّاً كان اسمها، أكان قراءة أم نحواً أم إملاء.

- التمهير: لقد أصبح تعليم اللغة يتجه نحو التمهير، أي تعليمها على أنها مهارة، كأي مهارة، تكتسب بالممارسة والفهم والتوجيه والتعزيز والقوة الحسنة.

- التّكامل: أي أن يخدم تعليم كل مهارة من مهاراتها الأساسية الأربع (الاستماع والحديث والقراءة والكتابة) المهارات الأخرى.
- التدرّج في تقديم المهارات: أي البدء بتدريس الاستماع فالحديث فالقراءة ثم الكتابة وهذا ينسجم ومبادئ التّعلّم الأساسية ولاسيما الانطلاق في التّعليم من السّهل إلى الصّعب، فأسهل المهارات اللّغوية على المتعلّم الاستماع، وأصعبها عليه الكتابة.
- تحديد أهداف التّعلّم: فتحديد الأهداف يساعد على اختيار الطّريق الأنسب لبلوغها، والوسائل المساعدة على تحقيقها.
- تنوع استخدام الموادّ والأجهزة التعليمية: فالمتعلّمون يتباينون في قدراتهم على التّعلّم، وإهتماماتهم بالمواد والأجهزة التعليمية، ومن ثمّ فإنّ استخدام تلك الموادّ والأجهزة يحقّق مبدأ هاماً من مبادئ التّعلّم ألا وهو مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلّمين.
- الإفادة من التّقانة الحديثة: كالمختبرات اللّغوية، وبرامج الحاسوب لاكتساب مهارة النطق السّليم وإتقان كتابة الحروف العربية بمختلف الخطوط، وما تتضمّنه تلك التقانات من إمكانات كبيرة في تقديم التّعزيز، والتّغذية الرّاجعة التي لها دور لا يمكن تجاهلهما في تقدّم التّعلّم اللّغوي.
- تنوع أساليب التّقييم: فاللّغة كلّ متكامل، والطلبة متفاوتون في قدراتهم على إمتلاك المهارات اللّغوية، والتركيز في التّقييم على جانب واحد من هذه المهارات عمل يجانب الموضوعية، ويناقض مبدأ ديمقراطية التّعليم وتكافؤ الفرص أمام الطلبة، وهذا يستدعي الحرص على شموليّة التّقييم للمهارات اللّغوية كافّة، وتنوع أساليب التّقييم لتشمل قدرات التّلاميذ كافّة باستخدام الاختبارات الشّفوية والكتابية من مقالية وموضوعية.
- الوظيفيّة: أي أنّ الهدف من تعليمها هو توظيفها في الحياة العمليّة، لا حفظها في الذاكرة، ولعلّ التّواصل اللّغوي بين الأفراد في الحياة اليومية هو المظهر الاستعمالي الرّئيس للغة.
- وفي ظلّ الانفتاح على النّظريات اللّسانية العامّة، والوظيفية خاصّة، والاستفادة من نتائجها النّظرية والتّجريبية المحقّقة في مجال الاكتساب اللّغوي، واستثمارها في مجال تعليم اللّغة وتعلّمها؛ بغية الرّفع من مستوى التّحصيل اللّغوي لدى المتعلّمين، وتهيئة قدرتهم التّواصلية التي تمكّنهم من تعلم اللّغة بنية ووظيفة، يبقى أفضل نموذج تدريسي هادف تقترحه الديدكتيك على المعلم هي تلك الطريقة التي يستخلصها هو بصياغته الشّخصية وإختياره و مراجعته لها. ومن المؤكّد أنّه لا يستطيع أن يعلم تعليماً فعّالاً، وأن يختار اختياراً ناجحاً دون فهم الأوضاع النّظرية المتنوّعة. فذلك هو الأساس الذي يمكنه من أن يتخلّ من التّنوّعات النّظرية الكثيرة بدل أن يستسلم لإغراء أيّ اختيار عشوائي متعجّل فيصبح دمية دون تحكّم ذاتي(٢٨)، فالقدرة على التّخلّ، والتّحكّم في الاختيار تتطلب نموذجاً جديداً من المتعلّمين أطلق عليهم بعضهم اسم المعلم الباحث (L'enseignant chercheur) (٢٩) الذي يظلّ في ذاهب وإياب بين التّنظير والتّطبيق يدرّس ويقوّم، ويعدّل، ويضيف، ويحذف، ويكتشف ويجدّد باستمرار.

هوامش ومراجع البحث:

- ١- عبد الرحمن بودراع، اللّغة بين الخطاب العلمي والخطاب التّعليمي، مجلة الموقف، العدد ١٩٨٨، ص ٩٢.
- ٢- عبد اللطيف الفراحي، مدخل إلى ديداكتيك اللّغات، مجلة ديداكتيك، العدد ٢، ١٩٩٢م، ص ٨.
- ٣- علي آيت أوشان، اللّسانيات والبيداغوجية - نموذج النّحو الوظيفي-، السلسلة البيداغوجية ٥، ط١ مطبعة النجاح، البيضاء، ١٩٩٨م، ص ٢٤-٢٥.
- ٤- J. Richards and T. Rodgers, Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition - P. ٢٠٠١، ٢٩-٢٨.
- ٥- Christian Biron, Histoire des methodologies de l'enseignement des langues Paris ، ١٩٨٨، P. ٣١١.
- ٦- George Mounin, Dictionnaire de la linguistique. Presses universitaires de France ، ١٩٧٤، P. ١٠٧.
- ٧- Robert Galison et Daniel Coste, Dictionnaire de didactique des langues Librairie Hachette ، ١٩٧٦، P. ١٥١.

- ٨- الشاهد البوشيخي، مصطلحات النقد العربي لدى الشعراء الجاهليين والإسلاميين -قضايا ونماذج- مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط١، ١٩٩٣م، ص ٧.
- ٩- فريد الأنصاري، المصطلح الأصولي عند الشاطبي، سلسلة الرسائل الجامعية ١، معهد الدراسات المصطلحية، والمعهد العالمي للفكر الإسلامي، ط١، ٢٠٠٤، ص ١١.
- ١٠- عبد الله غزلان، اللسانيات الوصفية وتعليم اللغة العربية، سلسلة الندوات، ٢٠٠٢، كلية الآداب مكناس، ص ١٤.
- ١١- R.Galison et D.Coste. Dictionnaire de didactique des langues, P ١٥١ -
- ١٢- Dictionnaire de didactique des langues, P ١٥٢ -
- ١٣- Christiane Biron. Histoire des méthodologies, P ١٨-١٩ -
- ١٤- أحمد حامد منصور، تكنولوجيا التعليم وتمية القدرة على التفكير الابتكاري، الكويت، منشورات ذات السلاسل، ط١، ص ١٣٧-١٣٨.
- ١٥- نايف خرما؛ حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، ١٩٨٩م، ص ٣٥.
- ١٦- د.كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصال، عالم الكتب القاهرة، ٢٠٠٠م، ص ٩٤.
- ١٧- نايف خرما؛ حجاج علي، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها، ص ٧٦.
- ١٨- المرجع نفسه، ص ٣٨.
- ١٩- المرجع نفسه، ص ٩٥.
- ٢٠- المرجع نفسه، ص ٩٦.
- ٢١- د.كمال عبد الحميد زيتون، تكنولوجيا التعليم في عصر المعلومات والاتصال، ص ٩٧.
- ٢٢- J. Richards and T. Rodgers. Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition, P ٣١ -
- ٢٣- Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition, P ٦٤ -
- ٢٤- Approaches and Methods in Language Teaching Second Edition, P ٩٥ -
- ٢٥- Brooks Nelson. Langue et l'apprentissage des langues: Théorie et -
- Pratique, New York: Harcourt Brace ١٩٦٤, P ١٠٤ .
- ٢٦- M. Brumfit. C.J. L'approche fonctionnelle-notionnelle: notionnelle: à partir de Théorie à la -
- pratique, New York, Oxford University Press ١٩٨٣, P ١٠٧ .
- ٢٧- L'approche fonctionnelle-notionnelle: à partir de Théorie à la pratique, P ٩-٩١ -
- ٢٨- هـ.دوقلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، ترجمة د.عبد الرزاق، ود.علي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية، بيروت، ١٩٩٤م، ص ٣٤.
- ٢٩- H.BESSE & R.GALISSON. Polémique en didactique CLE international Paris -
- ١٩٨٠, P ١٣١-١٣٣ .