الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف. ميلة

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي

محاضرات في مادة تعليمية اللغات

مطبوعة بيداغوجية موجّهة إلى طلبة السنة الثانية ماستر
تخصص: لسانيات تطبيقية

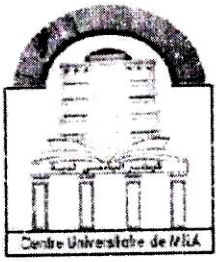
إعداد الدكتور:
سليـــم مزهـود

السنة الجامعية: 2020/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف. ميلة

معهد الآداب واللغات

قسم اللغة والأدب العربي



محاضرات في مادة تعليمية اللغات

مطبوعة بيداغوجية موجّهة إلى طلبة السنة الثانية ماستر

تخصص: لسانيات تطبيقية

إعداد الدكتور:

سليم مزهود

السنة الجامعية: 2020/2019

مقدمة:

تغطّي هذه المطبوعة جملةً من مفاهيم أساسية متداولة في تعليمية اللغات، نسعى من خلال تقديمها إلى تنوير عقول الطلبة في تخصص ماستر لسانيات تطبيقية، والمهتمين بهذا المجال المهم جدا في ميدان التعليمية؛ واقعا وآفاقا مستقبلية.

وتهدف المطبوعة إلى شرح تعليمية اللغات، والتأصيل لها، والاطلاع على مختلف نظريات التعلم والاكتساب اللغوي ومناهج تعليم اللغات، وتوضيح أثر التعدد اللغوي في تعليمية اللغة، وفق التعليم المقارن، والمقاربات التعليمية.

وقد التزمنا في هذه المطبوعة بمفردات المادة المقررة في برنامج فريق ميدان التكوين ماستر لسانيات عربية، بقسم اللغة والأدب العربي، معهد الآداب واللغات، المركز الجامعي عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة.

إذ تضمنت المحاضرات، أربعَ عشرةَ مفردةً، على النحو الآتي:

1- مفهوم تعليمية اللغات

2-التعليمية؛ أنواعها وأهدافها وخصائصها

3- تعليمية اللغات المفاهيم والمبادئ

4- ابن خلدون وتعليمية اللغة الفصحى

5- الاكتساب اللغوي وطرائقه عند ابن خلدون

6-تعليمية الفصحى في المؤسسات التعليمية

7- صناعة تعليمية اللغات

8- نشأة تعليمية اللغات

9- مراحل تعليمية اللغات

10- نظريات في تعليمية اللغات

11- طرائق تعليم اللغة الثانية

12- إشكالية التعدد اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية

13-اللغة العربية والتعليم المقارن

14-المقاربات في تعليمية اللغات

1- مفهوم تعليمية اللغات:

إن ما يثير الانتباه حقيقة هو أنّ الوعي بأهمية البحث في منهجية تعليمية اللغات قد ازداد تطوّرا في السنوات الأخيرة، إذ ركزت الأبحاث على تطوير النظرة البيداغوجية في ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، مما جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعا من مباحث اللسانيات من جهة، وعلم النفس من جهة أخرى، فاحتلت مكانتها بجدارة بين العلوم الإنسانية[1]

تهتم تعليمية اللغات في الغالب بقضايا اكتساب اللغة الأجنبية الثانية، وهو موضوع تهتم به الفروع الأخرى لتعليم اللغات الأجنبية (تعليم الأدب والثقافة). يحدث هذا التداخل لسببين: فمن جهة لا يمكن اكتساب اللغة دون مراعاة الجوانب الثقافية، ومن جهة أخرى يتم استخدام النصوص الأدبية باللغة الأجنبية في فصول اللغة الأجنبية لتمكين المتعلمين من التواصل مع لغة أم. رغبة في تسليط الضوء على أهمية البحث اللغوي لتدريس اللغات، فإننا نقدم أيضًا تعاونًا مع علم اللغة.

وتتمحور تعليمية اللغات حول طرق تعلم وتدريس القواعد (مورفولوجيا، بناء الجملة) ومعرفة المفردات (قواعد الإملاء، النطق، الكتابة، المعنى، الدلالات). والتركيز على الظواهر اللغوية، وآليات تعلم اللغة وسمات المتحدثين، والكفاءات اللغوية المرغوبة والطرائق المنهجية لتلقي الدروس واستيعابها.

وتتأثر تعليمية اللغات بالتطورات في مجال البحث اللغوي: اللسانيات، واللسانيات التطبيقية، وبحوث اكتساب اللغة الثانية، وبحوث تدريس اللغة، وعلم النفس اللغوي،

1-أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط:1، 2000

وتوظف المناهج التعليمية داخل فرع تدريس اللغة الأجنبية (على سبيل المثال: توجيه الكفاءة، والتوجيه العملي، وتوجيه المتعلم)

إن الحديث عن تعليميات اللغة يقتضي بالضرورة المنهجية الحديث عن مفهومها وتحديد المبادئ الأساسية لهذا العلم.

تعريف تعليمية اللغات وأهمّ مصطلحاتها:

جاء مصطلح التعليمية اللغوية **Didactique des langues** في مكان الاصطلاح الذي كان شائعا قبل سنة: 1950 (اللسانيات التعليمية) وكان أوّل من أطلق مصطلح "البديل اللغوي" هو فرانسوكلوسيت François Closset في مؤلفه [تعليمية اللغات الحية][1] ومن ثمّة أخذ المصطلح في التسرّب والاتساع إلى أن تجذر وشاع بداية من السبعينات.

وترسخ استعماله في جملة من البحوث والدراسات التي قُدمت في الثمنينات. يقول جورج مونان تعريفه: «التعليمية مصطلح حديث جدا يكون في أكثر احتمالاته منسوخا عن الألمانية، أوجد في مقابل مفهوم (اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات)، ليمثل تمثيلا حسنا التقاطعات الموجودة بين تخصصات (اللسانيات، علم النفس اللغوي، علم الاجتماع اللغوي، علم التربية) وليجسد الجانب النظري الذي يغلب عليه العموم والتجريد»[2]

1- Didactique des langues vivantes,1 édition :1950,Didier,Paris- Bruxelle Histoire des méthodologies de l'enseignement

2- Dictionnaire de la linguistique,George Mounin, presse universitaires de France

وقد رأى بعض اللغويين على رأسهم: قاليسون R.Galisson وكوست W.Cosstأن المصطلح من أكثر المصطلحات التي يشوبها الغموض والتباين والاستثناءات في مفهومه، حيث استعملته بعض اللغات مرادفا لعلم النفس التربوي وعلم النفس اللغوي، مثل إيطاليا وسويسرا؛ وأنّ لغات أخرى التبس مفهومه عندها بمفهوم البيداغوجيا، مثل بلجيكا، بينما جعلته لغات أخرى، مثل فرنسا وكندا، مرادفا لمصطلح اللسانيات التطبيقية من جهة ولمنهجية التعليم اللغوي من جهة أخرى؛ آخذة في الاعتبار ميدان علم النفس وعلم الاجتماع وعلوم التربية ومعتمدة على تقنيات وإجراءات ملائمة للمبادئ المنتقاة المحددة التي تمكّن من صناعة طرائق تعليمية يمكن تطبيقها في القسم (موضع التعليم) [1]

تعليم اللغات في المدارس:

قد يتم تعليم اللغة كمادة مدرسية في المدارس الحكومية، كذلك في المدارس المتخصصة والخاصة التي تقدم رؤى تطبيقية مفيدة في تعليم اللغات، وتلتزم بمنهجية واضحة.

المنهج في تعليم اللغات هو مجموعة من الافتراضات حول طبيعة تعلم اللغة الثانية واكتسابها، هناك ثلاث "مناهج" رئيسة:

1- يتعامل العرض الهيكلي مع اللغة كنظام من العناصر ذات الصلة بنيوياً لمعنى القواعد اللغوية مثل قواعد النحو.

2-ترى الوظيفية اللغة كوسيلة للتعبير عن وظيفة معينة أو إنجازها، مثل طلب شيء ما.

1- Dictionnaire de didactique des langues dirigé par : R.Galison et D.Coste, librairie Hachette,1976,p :151

3-يرى العرض التفاعلي اللغة كوسيلة لإنشاء العلاقات الاجتماعية والحفاظ عليها، مع التركيز على أنماط الحركات والأفعال والتفاوض والتفاعل الموجودة في التبادلات التخاطبية. كان هذا النهج سائدًا إلى حد ما منذ الثمانينيات.

والطريقة هي خطة لتقديم المواد اللغوية التي يجب تعلمها، ويجب أن تستند إلى نهج محدد، من أجل ترجمة نهج ما إلى طريقة يجب تصميم نظام تعليمي مع مراعاة الأهادف التعليمية التعلمية، وكيفية اختيار المحتوى وتنظيمه، وأنواع المهام التي يتعين القيام بها، وأدوار الطلاب، وأدوار المعلمين.

ومن الأمثلة على الطرق الهيكلية الترجمة النحوية والطريقة السمعية-اللغوية .

تتضمن أمثلة الأساليب الوظيفية النهج الشفهي / تدريس اللغة الظرفية.

تتضمن أمثلة الأساليب التفاعلية الطريقة المباشرة، وتعليم اللغة التواصلي، والانغماس في اللغة، والطريقة الصامتة، والنهج الطبيعي، وتعلم اللغة الترادفي، واستجابة الفرد، وإتقان التدريس من خلال القراءة ورواية القصص ... [1]

الطريقة التعليمية أو النهج:

الطريقة التعليمية هي طريقة تدريس تلتزم بمنهج علمي أو أسلوب تعليمي، وغالبًا ما يتم البحث عن النهج أو الطريقة أو دراستها واعتمادها من قِبَلِ المعلم من أجل إشراك الطالب وتحفيز عملية التعلم المثالية في نهاية المطاف، ونقل المعرفة إلى المتعلمين في أي مجال دراسي معين.

1- Richards, Jack C.; Theodore S. Rodgers (2001). Approaches and Methods in Language Teaching. Cambridge UK: Cambridge University Press

وعلى سبيل المثال في تعليم اللغة، يعدّ نهج التعلّم المتكامل للغة والمحتوى نهجًا شائعًا جدًا يستخدم في فصول تعليم اللغة الثانية.

ومن الطرق التعليمية الحديثة المبتكرة للتعليم والتعلم عن بعد: التعلم المفتوح والدورات الضخمة المفتوحة عبر الإنترنت، إذ يمكن للجميع الوصول إليها ويمكن للناس أن يتعلموا بأنفسهم، بطريقة غير منظمة، من خلال الوصول غير المحدود من جميع أنحاء العالم، ويتمتع الطلاب بحرية الاختيار من بين مختلف الموضوعات والمجالات التي تهمهم. بالإضافة إلى ذلك يمكن للطلبة في بعض المؤسسات الأكاديمية الحصول على الشهادات والدبلومات أثناء عملهم من خلال الدورات التدريبية عبر الإنترنت.

وتركز الأساليب التعليمية ونظرياتها الأساسية على المعرفة الأساسية التي يمتلكها الطلبة، بالإضافة إلى احتياجاتهم، وتسعى هذه الأساليب إلى تحسين هذا المستوى التعليمي والمعرفي ومساعدة المعلم في نقل المعلومات بأفضل طريقة ممكنة. ومِنْ ثَمَّ؛ فإنّ الطريقة أو النهج التعليمي هو الأساس أو نقطة البداية في خطة الدرس، إذ يكون الهدف العام هو نقل المعرفة، إذ يعمل المعلم أو المعلم أو المربي في هذا الدور كشخصية موثوقة، ولكن أيضًا كدليل ومصدر للطلبة. اعتمادًا على النهج التعليمي المختار، وقد يتبنى المعلم أدوارًا مختلفة في الفصل الدراسي من المعلم الرئيس إلى الوسيط أو المراقب[1].

1- سليم مزهود وآخرون، مفاهيم في التعليم والتعليمية ويليه مصطلحات في التعليمية.

مفهوم التعليمية:

ورد في لسان العرب معان كثيرة لكلمة "علم" من بينها قولك"العلم نقيض الجهل، علم علما، وعلم هو نفسه، ورجل عالم وعليم، والجمع:: علماء، وعلم وفقه؛ أي تعلم وتفقه، وعلمته الشيء فتعلم، وعلم المرء وتعلمه: أتقنه (لسان العرب، لابن منظور).

كما وردت في مقاييس اللغة: "علم"، يقال: علمت الشيء علامة ويقال: أعلم الفارس، إذا كانت له علامة في الحرب، ومعلم: خلاف المجهل، والعلم نقيض الجهل، وتعلمت الشيء أذا أخذت علمه (مقاييس اللغة، لابن فارس)

جاء في معجم الوسيط: علم فلان الشيء تعليما؛ أي جعله يتعلم، وصيغة الأمر (اعلم)، و(تعلم) الأمر، إذا تمكن من معرفته وإتقانه، والعلم هو إدراك الشيء لحقيقته وجوهره واليقين، ويطلق على مجموع من المسائل، كعلم النحو وعلم الفقه وعلم الكلام، و(المعلم) هو من تكون مهنته التعليم (معجم اللغة العربية، معجم الوسيط)

ويعود أصل المصطلح إلى الكلمة اليونانية القديمة (διδακτικός (Didaktikos)، المتعلقة بالتربية والتعليم، وكان يشير إلى التعلم بطريقة رائعة ومثيرة للاهتمام،

وتعني "التعليمية" بحسب قاموس روبرت الصغير (Le petit robert): "درس أو علم" (Enseingner) ويقصد بها اصطلاحا كل ما يهدف إلى التدقيق إلى ما له علاقة بالتعليم.

والتعليمية هي الدراسة العلمية لطرائق التدريس وكيفياته وفنياته التقنية، وأشكال تنظيم مواقف التعليم لفائدة المتعلم حتى يحقق الأهداف المعدّة سلفا، والوصول به إلى مراحل متقدمة من المستويات العلمية المعرفية والعقلية والانفعالية الوجدانية والمهارات العقلية والنفسية والحسية الحركية، إضافة إلى الأخلاق.

وتتضمن التعليمية البحث في القضايا التعليمية لمختلف المواد الدراسية، ويسمى هذا الشكل من التعليمية: تعليمية المواد، وتندرج ضمن التربية الخاصة، التي تقابلها التعليمية العامة، التي تهتم بمختلف القضايا التربوية المتعلقة في مجال التربية والتعليم.

وتدل التعليمية على كل ما هو مرتبط بالتعليم، فهي علم يبحث في الطرق التي يتبعها المعلم من أجل تحقيق الأهداف المرجوة من الموقف التعليمي لفائدة المتعلم.

عناصر نجاح العملية التعليمية:

يقتضي نجاح العملية التعليمية عدة عناصر أساسية تتلخص فيما يلي:

1-المعلم: يعرف المعلم على أنه المربي الذي يؤدي عملية التدريس، في مادة واحدة أو أكثر من مادة، وفي مرحلة تعليمية واحدة من المراحل الثلاث؛ مرحلة التحضيري والتعليم الابتدائي، ثم المتوسط، ثم الثانوي، ويرتكز دوره في تهيئة الظروف التعليمية للمتعلم من أجل تحقيق الأهداف المتعلقة بالنمو العقلي والديني والاجتماعي والأخلاقي، والبدني والجمالي والحسي الحركي، بحسب ما يتناسب مع قدرات المتعلم والمرحلة التعليمية التي بلغها.

ويعدّ المعلم الركيزة الأساسية لمتابعة العملية التعليمية التربوية، وتوجيه المواقف التفاعلية التعليمية التي تحدث بينه وبين المتعلمين؛ فالمعلم هو حلقة الوصل بين المتعلم والمعرفة، إلا أنه عنصر متفاعل أيضا مع المتعلم في تناول المعرفة والإفادة منها، وينبغي أن يكون له مواصفات مناسبة لمهنة التعليم التي يمارسها، سواء أكانت شكلية أم معنوية أم علمية، أم أخلاقية، وأهم هذه الصفات؛ النظافة البدنية واللباس المناسب، وأدب التعامل والروح المنفتحة الطيبة، وتجنب التطرف أو التعامل بعنف مع المواقف التعليمية التي تصعب أحيانا عليه أو تصدمه، وأن يكون

عالمًا باحثا عن تجديد معارفه ومكتسباته وتطوير ذاته والنهل من مختف العلوم اللغوية ونظريات التعلم، لينفع المتعلمين، وأن تكون له القدرة على التخطيط، وأن يكون صابرًا ذا أخلاق عالية أثناء ممارسة العملية التعليمية.

ويقوم المعلم بأداء أدوار مختلفة وأبرزها تقديم المعرفة ومتابعة سلوكيات المتعلم والإشراف على العملية لتعليمية، ومسؤولية القسم الذي يدرسه أثناء حصة التدريس، وله دور كبير في الحث على التعلم ونشر حب الاطلاع والاكتشاف والمعرفة بتشجيع تلامذته على ذلك، فهو المعلم المثل الذي يقتدي به المتعلمون لاسيما في المجال الأخلاقي، فلهذا يجب أن يكون ناصحا ومرشدا لهم وأن يكون صادقًا محبا الصدقَ مبغضا الكذب.

2-المتعلم: يعد المتعلم محور العملية التعليمية إذ ترتكز عليه، وعلى تفاعله مع المواقف التعليمية، ومع المحيط من حوله، وتتعامل العملية التعليمية بالحكمة والتوجيه مع نجاحاته وإخفاقاته وتصوراته ومكتسباته وأحواله النفسية.

وتسعى التربية إلى توجيه المتعلم وإعداده للحياة الإنسانية المثالية، انطلاقا من معرفة احتياجاته، ومكتسباته، وبيئته الخارجية، من أجل مساعدته في تجاوز الصعوبات والأزمات والمشكلات الاجتماعية والنفسية وغيرها، حتى يكون مهيئا للتعلم.

وعلى هذا الأساس يمكن القول إن المتعلم يمثل العنصر الأساسي التي ترتكز عليه عملية التعليم، لأن التعلم لا يحدث من دون متعلم، ولا يكتمل إلا بتفاعل طرفي العملية التعليمية؛ المعلم و المتعلم.

وتولي العملية التعليمية اهتماما بالغا بالمتعلم، إذ تهتم بخصائصه المعرفية والوجدانية والفردية، وتسعى إلى تحقيق أهداف التعليم المحددة لفائدته، وتوفر له الوسائل التعليمية وطرائق التعليم التي تسهّل تحقيق تلك الأهداف[1].

3-المنهاج والمادة الدراسية:

يعكس النظام التربوي لأي أمة تطورعها، ويكرس اعتباراتها الثقافية والدينية والاجتماعية والتاريخية، بما يخدم انتماءها وهويتها، وكذا تفتحها على العالم، ويشارك في الخدمة الإنسانية، بإعداد وتنشئة الأجيال الصالحة، فتجعلهم مواطنين وإنسانيين فاعلين قادرين على أداء أدوارهم في مختلف مجالات الحياة تجاه أنفسهم وأسرهم ووطنهم وتجاه الإنسانية جمعاء بما يقتضيه العقل السليم وتوازن النفس، وبما تقتضيه الحكمة والعلم الصحيح والأخلاق الإنسانية.

وتمثل المادة الدراسية رسالة المعلم إلى المتعلم سواء أكانت شفهية أم مكتوبة، من خلال الدرس والمشاركة الفاعلة للمتعلم مع المعلم وما يقدمه من محتوى. وتعدّ المادة الدراسية ركنا أساسيا في عملية التدريس؛ لأنها تمثل عينة من الدروس والمفاهيم والقواعد والأشكال والرسوم واللوائح والقوانين والوضعيات والنصوص المختارة لمجال معرفي معين، مرتبطة بحاجات المتعلم وخصائصه، وحاجات المجتمع والعصر وما تقتضيه مبادئ العلم والدين والحياة، والهوية والأصالة والمعاصرة والانفتاح المدروس، ويتم تحديد أساسيات المعرفة التي تحدد الهيكل البنائي لها بالدرجة التي تسهم في تنمية القدرات والمهارات العقلية للمتعلم وإكسابه الميول والقيم المناسبة لها، والتي تلبي حاجيات المتعلم و رغباته واهتماماته.

1- سليم مزهود وآخرون، مفاهيم في التعليم والتعليمية ويليه مصطلحات في التعليمية.

ويعدّ المنهج الوسيلة التواصلية في العملية التعليمية؛ فهي إجراء يساعد على تحقيق الأهداف البيداغوجية للعملية التعليمية التعلّمية.

4- الوضعية التعليمية:

تشكّل الوضعية التعليمية إطار العملية التربوية وأرضية المعلم والمتعلم والمنهاج، فينشط المعلم العملية التعلمية ويشارك فيها المتعلم بمكتسباته ومعارفه المفاهيمية والمنهجية الضرورية، لبلورة الكفاية والبرهنة عليها، محصلا المعلومات والمهارات والكفاءات ومستثمرا ما حصله في وضعيات الحياة المتنوعة، والوضعية التربوية هي الوضع الذي تتم فيه الأفعال التربوية الهادفة إلى تحقيق انسجام المتعلم مع ذاته ومجتمعه والعالم الإنساني الذي ينتمي إليه.

5- الكفاءة: عرفها بيار جيلي بأنها نظام من المعارف التصورية الإجرائية المنظمة على شكل تصاميم وعمليات داخل مجموعة وضعيات متجانسة لتحديد المهمة (المشكلة) وحلها بفضل نشاط ناجح (حسن الأداء).

وعرفها لويس دينو بأنها مجموعة من التصرفات الاجتماعية الوجدانية ومن المهارات المعرفية والنفسية والحسية والحركية التي تمكن من ممارسة صور وظيفية وأنشطة مهمة على أكمل وجه.

والكفاءة هي هدف متمركز حول البلورة الذاتية لقدرة التلميذ على الحل الجيد للمشكلات المرتبطة بمجموعة من الوضعيات باعتماد معارف مفاهيمية ومنهجية ملائمة، إنها القدرة على تعبئة مجموعة من المعلومات ومختلف المواد المعرفية والدراسة والقدرات الفردية ومختلف المهارات، بهدف مواجهة مختلف الوضعيات التعليمية بشكل ملائم وفعّال ودائم.

ونستنتج أن الكفاءة تبنى على عناصر أساسية، يمكن حصرها في: القدرات والمهارات، الإنجاز والأداء، الوضعية أو المشكل، حل الوضعية بشكل فعال وملائم، تقويم الكفاءة بطريقة موضوعية.

وتستلزم الكفاءة امتلاك المتعلم معارف علمية ومنهجية، وكذا مهارات مرتبطة بمحتوى المادة، والتمرن على ممارستها في وضعيات متكافئة مختلفة، والاستعداد الدائم لممارستها باكتساب تعلمات جديدة.

2- التعليمية؛ أنواعها وأهدافها وخصائصها:

أنواع التعليمية: تنقسم التعليمية إلى فرعين أساسيين، يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير هما:

1-التعليمية العامة: تسمى أيضا التعليمية الأفقية، وهي المحتويات العلمية والمضامين والدروس القابلة للممارسة والتطبيق في مختلف مستويات التعليم، وهي تقدم المعطيات الأساسية والضرورية للتخطيط لكل موضوع، ولكل وسائل التعليم، لمجموعة عناصر الوضعية البيداغوجية.

وتهتم التعليمية العامة بمختلف مواد التدريس والطرائق المتبعة، وكل ما هو عام ومشترك في تدريس المواد جميعها؛ أي القواعد والأسس العامة، التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات مادة معينة دون أخرى.

فالتعليمية العامة إذًا؛ تهتم بتقديم المبادئ الأساسية، والقوانين العامة والمعطيات النظرية التي تتحكم في العملية التربوية من مناهج تعليمية وطرائق تدريسية ووسائل بيداغوجية وأساليب تقويمية وتقييم، واستغلالها أثناء التخطيط التربوي، بغض النظر عن المحتويات الدراسية وطبيعة المادة المدروسة.

ويتلخص موضوع التعليمية العامة في تفاعل أنشطة التعليم والتعلم في إطار قواعد العملية التعليمية، وقد كانت قديما ترتكز على التلقين كما ارتكزت على النشاط التعلمي فحسب.

2-التعليمية الخاصة: التعليمية الخاصة هي تعليمية المادة، إذ ينصب الاهتمام فيها على تدريس مادة معينة، من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها، ومثال ذلك تعليمية اللغة، ونعني بها كل ما يتعلق بتدريس مهارات اللغة، كالقراءة والتعبير والكتابة، وفي هذا الصدد، يرى P.jouncieeri أن هناك قواسم مشتركة

بين تعليمية المواد (Philipe jounaeri, Conflits de savoires et didactique): "إن التعليمية الخاصة تمثل الجانب التطبيقي للتعليمية، إذ تهتم بأنجع السبل والوسائل لتحقيق الأهداف وتلبية حاجات المتعلمين، وتهتم بمراقبة العملية التربوية وتقويمها وتعديلها"، وهي تهتم بتخطيط العملية التعليمية لمادة خاصة، لتحقيق مهارات خاصة وبوسائل خاصة، لمجموعة خاصة من المتعلمين، ومِنْ ثَمَّ فمجالها أكثر دقة وخصوصية من التعليمية العامة، لأن التعليمية الخاصة تتعلق بمادة دراسية واحدة، وتهتم بعيّنة تربوية خاصة[1].

أهداف التعليمية:

-**تعريف الهدف لغة:** الهدف هو كل شيء عظيم مشرف، وعالي المكان والمقام، ومثالي، قال ابن منظور: الهدف هو: "كل شيء مرتفع من بناء، أو كثيب رمال أو جبل" (لسان العرب، لابن منظور).

تعريف الأهداف اصطلاحا: يعرف بأنه: "استبصار مسبق لما ستكون عليها النهاية الممكنة في ضوء الظروف والمعطيات المتاحة"، الهدف يدل على نتيجة أي عمل طبيعي على مستوى الوعي، وبعبارة أخرى، انه يعني تدبر العواقب من حيث نتائجها المحتملة والمترتبة عن تصرف ما، في موقف معين، بطرق مختلفة، والإفادة مما هو متوقع لتوجيه الملاحظة والتجربة، والهدف على العموم هو"انطلاق ووصول إي بداية تعبها نهاية، إلا أن ذلك لن يتحقق إلا بوضع خطة محكمة، والالتزام بتنفيذها.

أما الهدف وفق المفهوم التربوي فهو التخطيط للنوايا البيداغوجية ونتائج سيرورة التعليم، أو بمعنى أخر هو الغاية التي تسعى التربية إلى تحقيقها. وأما الأهداف

1- سليم مزهود وآخرون، مفاهيم في التعليم والتعليمية ويليه مصطلحات في التعليمية.

التعليمية فتعرف على أنها: أنماط السلوك الإجرائي للأهداف التربوية، والرغبة في إحداث تغيير إيجابي متوقع في سلوك المتعلم، مع التمكين لوسائل الملاحظة والتحسين والتعديل والتغيير ومختلف وسائل القياس.

وتمثّل الأهداف المقاصد والأغراض التي يسعى إليها المشرفون على إعداد المنهاج، ويتبنى المعلّم اتخاذ الوسائل الكفيلة بتحقيقها.

ونرى أن الأهداف تبنى أساسا على انسجام الأهداف التعليمية مع هوية المجتمع وثقافته وطموحاته الفكرية والاقتصادية، وتسعى الأهداف إلى تحقيق رؤية استشرافية تحدد ملمح جيل المستقبل في تحقيق سلوك اجتماعي إيجابي يناسب تحقيق القيم والاتجاهات التي ينبغي غرسها في، والمهارات والقيم الاجتماعية والأخلاقية، على أن تكون قابلة لتحقيق والتقويم[1].

خصائص التعليمية:

أبرز خصائص التعليمية هي أنها تجمع بين التنظير والتطبيق، وتقوم على تحلي وضعية التعليم والمقاربات التعليمية، وبخاصة في تعليم اللغات، إذ يتعدى جانبها النظري إلى وضع طرائق التدريس وتطبيقها. كما أن التعليمية تربط بين مجموعة من التخصصات المتعددة والمتداخلة في حقل واحد، نحو اللسانيات، وعلم النفس، وعلم الاجتماع، وعلم التربية، والدين، والتاريخ والفلسفة، وغيرها، والبحث عن المشترك بينها تأثيرا وتأثرا، وكل ذلك يجعل المتعلم متمكّنا من اكتساب المهارات وتطويرها، وقادرا على بناء ذاته.

1- سليم مزهود وآخرون، مفاهيم في التعليم والتعليمية ويليه مصطلحات في التعليمية.

موضوع التعليمية:

يشمل موضوع التعليمية كل ما يتعلق بالعملية التعليمية التعلمية، بمختلف أبعادها ومساراتها، والتناسق بينها والانسجام والترابط بين مختلف عناصرها المكونة لنظام التعلم والتعليم، وأبرزها: المعلم، المتعلم، التعلّم، الأهداف، المحتويات، الطرائق والأساليب، والنظريات والمنهجيات والبيداغوجيا.

التعليم والبيئة: يحاول التعليم تطبيق محتواه على البيئية، من خلال الفن والتصميم والهندسة المعمارية والمناظر الطبيعية، وإقناع المشاهد بالأولويات البيئية؛ ومن ثَمَّ، فالتعليم البيئي يشكّل نوعا جديدًا من الخطاب التوضيحي الذي يقدم للمتلقّي، وهو ما يمكن تسميته "دروس بيئية"، ويمكن تعريف هذا المفهوم على أنه "تعليم إيكولوجي" (Cucuzzella, Chupin, & Hammond, 2020)

التعليم والفن: كان المقصود من الفن التعليمي هو الإرشاد والتوجيه والترفيه والتوجيه، ومثال ذلك أنّ المسرحيات التعليمية كان الهدف منها نقل موضوع أخلاقي أو حقيقة غنية أخرى للجمهور، وكذلك الأمر في الكتابة النقدية، والموسيقى والترنيمات والمقاطع الصوتية والخط والرسم ونحو ذلك.

التعليم والأخلاق: ربما كانت المسرحيات الأخلاقية في أوروبا في العصور الوسطى أفضل نماذج للأدب التعليمي. وكانت هذه المسرحيات نوعًا من الأداء المسرحي الذي جعل استخدام الأحرف مجازية لتعليم الجمهور الدروس الأخلاقية، وكانت الموضوعات الأكثر شيوعًا هي تلك التي يتم تقديمها في مسرحيات الأخلاق، التي تعالج مسائل الخطيئة والكبرياء والشهوة والجشع والحسد والغضب والكسل والشراهة، والتوبة والفداء.

وفي حوالي القرن التاسع عشر، تَمَّ استخدام المصطلح التعليمي أيضًا كنقد للعمل الذي يبدو أنه مثقل بالمعلومات الإرشادية أو الواقعية أو التعليمية بطريقة أخرى، على حساب استمتاع القارئ؛ وهو معنى كان غريبًا تمامًا عن اليونانية، إذ وصف إدغار آلان بو التعليم بأنه أسوأ "الهرطقات" في مقالته "المبدأ الشعري".

أمثلة تعليمية في الأدب:

يُعدّ *كتاب تقدُّم الحُجَّاج*، لجون بنيان أحد أفضل الأمثلة التعليمية في شكل قصة رمزية روحية في قصيدة يصف الرحلة الدينية والروحية للرجل في الطريق إلى النجاة، ومثلها رحلة الجنة والنار للمبدع الإيطالي دانتي أليغييري، في القرون الأوروبية الوسطى، ورسالة الغفران لأبي العلاء المعري في العصر العباسي.

الدرس الأخلاقي أو التعليمي الذي تنوي هذه الأعمال الأدبية توجيهه هو أنَّ الطريق إلى الجنة ليس سهلاً فهو مليء بالعقبات، ويحتاج إلى التضحيات، والإنسان مليء بالخطايا والذنوب ولكن ذلك لا يمنعه من التوبة وتحقيق الطهارة والمجد لنفسه[1].

1- سليم مزهود وآخرون، مفاهيم في التعليم والتعليمية ويليه مصطلحات في التعليمية.

3- تعليمية اللغات المفاهيم والمبادئ:

اللسانيات علم نظري يسع إلى الكشف عن حقائق اللسان البشري والتعرف على أسراره، بينما علم تعلم اللغات علم تطبيقي يهدف إلى تعليم اللغات سواء كانت من منشأ الفرد أو مما يكسبه من اللغات أجنبية.

وإذا تأملنا الحقلين، تبين لنا مدى الصلة القوية القائمة بينهما، فاللساني يجد في حقل تعليم اللغات ميدانا عمليا لاختبار نظرياته العلمية، والمربّي بالمقابل يحتاج في ميدان تعليم اللغات أن يبني طرقه وأساليبه على معرفة القوانين العامة التي أثبتها علم اللسانيات الحديث[1]

إنّ لمصطلح؛ (التعليمة) تعريفاتٍ عديدةً، نقتصر في ذكرها على ثلاثة منها[2]:

1- التعليمية هي علم مساعد للبيداغوجيا التي تعهد إليه بمهمات تربوية أكثر عمومية لإنجاز بعض تفاصيلها، وموضوعها هو كيفية استدراج المتعّلم لاكتساب هذه الفكرة أو العملية؟ أو التقنية، وهذه هي المشكلات التي تبحث الديداكتيك عن حّلها، وموضوع التعليمية يكمن أساسا في طريقة تدريس المادة التعليمية.

2- التعليمية هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعّلم التي يعيشها المتعّلم لبلوغ هدف عقلي، أو معرفي أو علمي وجداني قيّم، أو حس حركي نحو ممارسة مختلف الرياضيات كالجري واللعب والرقص وغيرها. وتتطلب الدراسة العلمية الالتزامَ بالمنهج العلمي.

1- لطفي بوقربة، محاضرات في اللسانيات التطبيقية جامعة بشار الجزائر، ص9

2-عبد اللطيف الفارابي وآخرون، مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. سلسلة علوم التربية، معجم رقم:10، ص:256

وتنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات التعلمية، التي يؤدّي فيها المتعلم الدور الأساسي، بمعنى أن دور الأستاذ هو تسهيل عملية تعّلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يناسب حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعّلمه، وتحضير الأدوات الضرورية والمساعدة على هذا التعّلم، مما يتطلب الاستعانة بعلم النفس لمعرفة الطفل وحاجاته[1]، والاستعانة بالطرائق البيداغوجية المناسبة من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية.

إنَّ التعليمية بشكل عام، وتعليمية اللغات بشكل خاص، قد صارت تشكّل في الفكر اللساني المعاصر المجالَ المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، باستغلال النتائج العلمية والمعرفية المحققة في مجال البحث اللساني النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات للناطقين بها والناطقين بغيرها[2]

وقد أفادَ علم تعليم اللغات إفادة كبيرة من اللسانيات البنوية والنحو التوليدي، إذ أصبح المربون المنشغلون بتعليم اللغات يتأثرون بالنظريات اللسانية ويقتنعون بأهميتها القصوى في ميدان اختصاصهم.

وهكذا أدى هذا التأثر المتزايد إلى ظهور العديد من المناهج في تعليم اللغات وهي مناهج مبنية على نظريات لسانية[3].

غير أنّ معظمَ الدراسات اللسانية قد أقرَّت بأن اللسانيات التطبيقية هي بمثابة الجسر الذي يربط جميع العلوم التي تعالج النشاط اللغوي الإنساني مثل علوم اللغة

1- عبد اللطيف الفارابي وآخرون: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، ص:256

2-أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات، ص:130

3 - لطفي بوقربة: محاضرات في اللسانيات التطبيقية. ص7

والنفس والاجتماع والتربية، ومعنى ذلك أن هذا العلم يستند في حقيقة الأمر إلى الأسس العلمية لهذه العلوم[1]

والجدير بالذكر أنّ تعليمية اللغات هي مجموع الخطابات التي أنتجت حول تعليم اللغات سواء أتعلّق الأمر بلغات المنشأ أم اللغات الثانية.

وقد نشأت في بدايتها مرتبطة باللسانيات التطبيقية مهتمة بطرائق تدريس اللغات، ثمّ انفتحت على حقول مرجعية مختلفة طوّرت مجالات البحث في ديداكتيك تعليمية اللغات وأصبحت تهّتم بمتغيّرات عديدة من متغيرات العملية التربوية، ومنها[2]

1- المتعّلم من حيث الاستراتيجيات التي يكتسب بها اللغة، والأخطاء التي يرتكبها وآليات استيعاب وفهم اللغة وإنتاجها.

2-المحيط الاجتماعي وبالأخص علاقة اللغة بالجماعات وأساليب استعمالها في المجتمع ووصفها ضمن لغات الأخرى.

3-المادة التعليمية، وقد اتجه البحث في هذا الصدد إلى النظريات والمقاربات اللسانية ومحاولة استثمارها في بناء وضعيات ديداكتيكية لتدريس اللغات.

4- التدريس وما يرتبط به من تكوين المدرسين وطرائق تعليمية، واستعمال الوسائط وأساليب التقويم.

وقد تميز خطاب ديداكتيك اللغات بتداخل الحقول المرجعية؛ كالإعلاميات والبحث الأدبي وعلم النفس وعلم الاجتماع والإثنولوجيا ... وانطلاقا من هذه العلوم حاولت الأبحاث في تعليمية اللغات الإجابةَ عن بعض المشكلات وأبرزها[3]:

---

1 – عبده الراجحي: اللّغة وعلوم المجتمع. دار النهضة العربيّة، بيروت 1978م، ص:11

2 – اللطيف الفارابي وآخرون: المرجع السابق. ص69

3 – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقة، حقل تعليمية اللغات. ص131

-النحو الصريح والضمني.

- اعتبار الملفوظ أساس تعّلم اللغة أو التلفظية.

- مسألة الأخطاء اللغوية وظاهرة التداخل اللغوي.

- مسألة العلاقة بين المحتوى اللغوي المدرس والنمو اللغوي للمتعلم.

- استراتيجيات الفهم والإنتاج اللغوي.

- المظاهر الثقافية والحضارية للجماعة اللغوية (الازدواجية، التعددية)

وقد استندت الدراسات في حقل تعليمية اللغات إلى مبادئ تؤسس للعلم الذي يمكن له أن ينعت باللسانيات التطبيقية في تعليم اللغا، لذلك فإن هذه المبادئ التي نحن بشأن الحديث عنها يمكن تلخيصها فيما يلي[1]:

المبدأ الأول: يتمّثل هذا المبدأ في إعطاء الأولوية للجانب المنطوق من اللغة، بالتركيز على الخطاب الشفوي، بإقرار البحث اللساني نفسه الذي يقوم في وصفه وتحليله الظاهرة اللغوية على مبدأ الفصل بين نظامين مختلفين، نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة.

وهذا ما يؤكده أيضا علماء النفس في مباحثهم المتعلقة بأمراض اللغة، إذ يجمعون على أنّ نظام اللغة المنطوقة ونظام اللغة المكتوبة هما نظامان متباينان[2]

ومبرر ذلك هو أن الظاهرة اللغوية في حقيقتها أصوات منطوقة قبل أن تكون حروفا مكتوبة؛ فالخط تابع للفظ وملحق به، ولهذا السبب بالذات يجب الاهتمام أولاً بالأداء المنطوق قبل اهتمامنا بالأداء المكتوب، إذ إنَّ تعليمية اللغات تهدف إلى

---

1 – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقة. ص131

2 – محمد محمد يونس: مدخل إلى اللسانيات. دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط4، 2004، ص17

إكساب المتعلم مهارة التعبير الشفوي، لأّنه هو الطاغي على ما سواه في الممارسة الفعلية للحدث اللغوي.

ونعلمُ أن الكفاية اللغوية تظهر في مهارتين؛ مهارة شفوية ترتكز أساسا على الأداء المنطوق، ومهارة كتابية تقوم أساسا على العادات الكتابية للغة معينة. ولهذا فإن فصل الخطاب المنطوق عن الخطاب المكتوب هو تسهيل لعملية الارتقاء لدى المتعلم، حينما نبدأ بالمنطوق يعني ذلك أنّنا التزمنا بالترتيب الطبيعي والتاريخي للغة؛ فاللغة عبر مسارها التحوّلي كانت منطوقة قبل أن تكون مكتوبة.

المبدأالثاني: يتمّثل في الدور الذي تقوم به اللغة بوصفها وسيلة اتصال يستخدمها أفراد المجتمع البشري لتحقيق عملية التواصل فيما بينهم .فهي تحقق الرغبة في الاشتراك داخل الحياة الاجتماعية، ومن هنا فمتعلم اللغة يسهل عليه اكتساب المهارات اللغوية المختلفة باندماجه في الوسط اللغوي، وهذه ضرورة بيداغوجية لابد من توافرها لتحقي النجاح المتوخى من تعّلم اللغة عامة واللغة الأجنبية خاصة.

المبدأ الثالث: يتعلق هذا المبدأ بشمولية الأداء الفعلي للكلام، إذ إنَّ جميع مظاهر الجسم لدى المتكلم تتدخل لتحقيق الممارسة الفعلية للحدث اللغوي، وهذا ما يؤكده جميع الدارسين اللسانيين وعلماء النفس المهتمين بالظاهرة اللغوية الذين يقرون بأن استعمال اللغة يشمل مظاهر الفرد المتكلم–المستمع، فمن الناحية الفيزيولوجية مثلا فإن حاستي السمع والنطق معنيتان بالدرجة الأولى، ولذلك فإن أغلب الطرائق التعليمية هي طرائق سمعية بصرية، وبعض الجوانب الحركية العضلية أيضا لها دخل في تحقيق التواصل اللغوي كاليد التي لها علاقة مباشرة بمهارة الكتابة وعضلات الوجه والجسم، بالإضافة إلى الإيماءات والإشارات

والحركات التي تتدخل أثناء الخطاب الشفوي لتعزيز الدلالة المقصودة من الأداء الفعلي للكلام.

المبدأ الرابع: يتمّثل هذا المبدأ في الطابع الاستقلالي لكل نظام لساني وفق اعتباطيته المتميزة التي تجعله ينفرد بخصائص صوتية ودلالية وتركيبية تتميز بها من سائر الأنظمة اللسانية الأخرى، ولذلك فإن العملية التعليمية الناجحة تقتضي إدماج المتعلم مباشرة في الوسط الاجتماعي للغة المراد تعليمها، مع الحرص الشديد على عدم اتخاذ لغة الأم وسيطا لتعلم اللغة الثانية أو الأجنبية حتى وإن كانت اللغتان متقاربتين جدا، لأن ذلك سوف يؤدي إلى الإحباط في امتلاك النظام القواعدي للغة الثانية. كما لا يفوتا أن نذكر أن اللسانيات العامة أثّرت على نظرية تعليم اللغات وتعّلمها في مجالات متعددة منها[1]

1- قاد التمييز المنهجي بين اللغة واللسان والكلام إلى منظور ديداكتيكي يرى أن ممارسة الكلام تعّلم للغة، يقود إلى التحكم في النسق اللغوي العام .فلا بد إذًا من إقصاء النصوص القديمة في تقليص النشاط الكتابي بإعطاء الأولوية لاستعمال الكلام والتركيز على اللغة المستعملة في آنيتها دون الانشغال بتطورها.

وتعتبر الطريقة المباشرة مثالا لطرائق تعليم اللغات التي تأثرت بهذه المفاهيم ودعت إلى تعويض النحو بالاتصال المباشر باللغة في وضعيات ملموسة، وتعويض أسلوب الترجمة بتوظيف الوسائل السمعية البصرية.

2- الانطلاق من نظرية الدليل اللغوي، وهذا يعني إقصاء الترجمة كوسيلة لتعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإماءات، والاتصال مباشرة باللغة دون المرور بواسطة اللغة المنشأ، ولقد قاد هذا المبدأ إلى توظيف بدائل منهجية جديدة

1- محمد محمد يونس: مدخل إلى اللسانيات. ص:15

في تعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإماءات (طريقة حدسية)، والصور والوسائل السمعية البصرية.

3- توجه الاهتمام إلى الجملة كأساس لتعليم اللغة وتعلمها، فقد ظلت لسانيات الدليل والجملة مهيمنة على التفكير الديداكتيكي من خلال التركيز على بنى الجمل والتحويلات داخلها، ويبدو أن تشومسكي نفسه لم يتجاوز هذا الإطار، ولم يتجه هذا الاهتمام إلى سياق التواصل ووضعيته، وإلى العوامل التلفظية والتداولية والتفاعلية التي دعت إليها نظريات لسانية مثل لسانيات النص والتداولية... وحين نتحدث عن تعليم اللغات وتعّلمها يجب ألّا ينصرف ذهننا إلى بساطة القضية، فهذا الميدان يشتمل على عدد كبير من التخصصات من مثل[1]

1-تعليم اللغة والتخطيط لها.

2- طرائق تدريس اللغة وتصميم البحوث فيها.

3-تصميم اختبارات اللغة.

4-إعداد مواد تعليم اللغة وتعّلمها.

5-اكتساب اللغة وتعّلمها.

6-الوسائل المعينة في تعليم اللغة.

7-الثنائية اللغوية وآثارها النفسية والاجتماعية والتربوية.

8-تحليل الأخطاء اللغوية.

9-الدراسات التقابلية بين اللغات.

10-محو الأمية.

1- محمود إسماعيل صيني، إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية. مجلة العلوم التربوية، تصدر عن جامعة الملك سعود، السعودية، 1982م، عدد1، ص220

إن اللسانيات تفرض علينا دراسة طبيعة اللغات لتنظيم المعارف المتعلقة بها، يقول كلودير: تهتم الظاهرة اللغوية بوظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها... وعلى معلّم اللغات أن يستنير بما تمده به اللسانيات من معارف علمية حول طبيعة ولذلك فإن الاستفادة من النظرية اللسانية في مجال تعليم اللغات يؤدي إلى تقاطع منهجي بين اللسانيات العامة وعلم النفس التربوي من جهة وطرائق التعليم البيداغوجي من جهة أخرى، وترتكز النظرية اللسانية في تعليم اللغات على ثلاثة: المتعلم والمعلم والمادة التعليمية[1].

1-المتعلم: لا يتصور وضع نظام تعليم لغوي دون معرفة خصائص المتعلمين أنفسهم[2]

وللمتعلم قدرات واهتمامات وعادات وانشغالات، فهو يهيأ سلفا للانتباه والاستيعاب، ولاكتساب المهارات والعادات اللغوية التي يسعى الأستاذ لتعليمها له ودور الأستاذ أنْ يحرص على التدعيم المستمر لاهتماماته، وتعزيزها ليتم تقدمه وارتقاؤه الطبيعي الذي يقتضيه استعداده للتعلم[3]، وعليه، فالمتعلم حتى يستفيد من تعليم الأستاذ ومن الجهد الذي يبذله في تحقيق غاية تعليمه يجب أن تتوفر شروط التعلم.

2-المعلم: هو الركن الأساسي والمهم في عملية التعليم والتعلم، ولهذه المكانة في عملية التعليم والتعلم، وجب عليه أن يكون مهيأ للقيام بهذه المهمة الشاقة والنبيلة، حتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه .فالمفروض أن يكون مهيأ علميا وبيداغوجيا، قادرا على التحكم في آلية الخطاب التعليمي، ويمتلك القدرة

1 – كلودير: مدخل إلى اللغويات التطبيقية،. ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، ج1، ص:64

2 – عبده الراجحي: علم اللغة التطبيقي وتعليم اللغة العربية. ص:28

3 – أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية. ص: 142

الذاتية في اختيار المضامين وطرائق تعليمها، كما يجب أن يحسن استغلال الوسائل التعليمية المساعدة على التبليغ الجيد والتام استغلالا جيدا.

ويسعى معلم اللغة حينئذ إلى جعل القواعد البيداغوجية وسيلة مساعدة في انتقاء المادة التعليمية بالاستناد إلى ما تقدمه القواعد اللسانية، ويعود نجاحه في ضبط الغايات البيداغوجية التي يسعى إلى تحقيقها أساسا إلى قدراته الذاتية التي تخول له الاضطلاع بمهمة تعليم لغة معينة .ولهذا لابد أن تتوافر في أستاذ اللغة ثلاثة شروط[1]:

1-الكفاية اللغوية التي تسمح له باستعمال اللغة التي يراد تعليمها استعمالاصحيحا.

2-الإلمام بمجال بحثه :بحيث يكون أستاذ اللغة على دراية بالتطور الحاصل في مجال البحث اللساني.

3-مهارة تعليم اللغة: لا تتحقق هذه المهارة إلاّ بالاعتماد على الشرطين السابقين من جهة، وبالممارسة الفعلية للعملية التعليمية والاطّلاع على النتائج اللاحقة في مجال البحث اللساني والتربوي من جهة أخرى.

وهذه الشروط ضرورية لنجاح العملية التعليمية التي ترتكز أساسا على ثلاثة عناصر :المتعلم، المعلم، والطريقة التعليمية.

فأستاذ اللغة مطالب بالخصوص بامتلاكه للكفاية المعرفية الصحيحة للغة التي يعلمها وهذا شرط أساسي، ومن هنا فهو ملزم بأن يتلقى تكوينا في اللسانيات حتى يكون على دراية ببعض النظريات والمفاهيم والاصطلاحات والإجراءات التطبيقية

1 – محمود إسماعيل صيني: إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية. ص:141

التي تساعده على فهم أسرار اللغة التي يعلمها ومعرفة آلياتها معرفة ثابتة تامة تنير له سبيله، وتمكنه من التوفيق في تعليمه، فينبغي أن يكون معلم اللغة قد تمَّ إكسابه للملكة اللغوية الأساسية التي سيكلف بإيصالها إلى تلاميذته[1]، وأن يكون له تصور سليم للغة حتى يحكم تعليمها، ولا يمكن أن يحصل له ذلك إلا إذا اطّلع على أهم ما أثبتته اللسانيات العامة واللسانيات العربية بالخصوص[2]

المادة التعليمية: المادة التعليمية أو المادة اللغوية المستهدفة بالتعليم هي تلك المحتويات اللغوية التي تتكون في الغالب من المفردات اللغوية في جانبها المعجمي، والأداءات في جانبها الصوتي، والبنى والتراكيب والصغ المختلفة في جانبها التركيبي، وكذا المعارف اللغوية التي يتعرض إليها بعض الأساتذة في تعليمهم اللغة.

الطريقة التعليمية (المنهج): هي مجموعة إجراءات وخطوات عملية تهدف إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية لعملية التعلم والتعليم، وهي وسيلة تواصلية وتبليغية هامة، والحديث عن أهمية الطريقة التعليمية في نظرية تعليم اللغات يعد من أهم الموضوعات لما تجلبه الطريقة التعليمية الناجحة لعملية التعليم والتعّلم مما يسمح للدرس اللغوي بتحقيق أغراضه التعليمية.

---

1 – عبد الرحمن الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر،1973 ، ص41

2 – المرجع نفسه، الصفحة نفسها

4- ابن خلدون وتعليمية اللغة الفصحى:

يرجع الاهتمام بدراسة اكتساب اللغة إلى تاريخ قديم، إذ ارتبطت القضية بشكل رئيس بمسائل فلسفية تتعلق بطبيعة الإنسان، وفي منتصف القرن العشرين لقيت دراسة اكتساب اللغة وتعليمها اهتماما كبيرا على أثر ظهور النظرية السلوكية في علم النفس والنظرية البنيوية في اللسانيات ومن ثم ظهور النحو التوليدي والتحويلي على يد عالم اللغة الأمريكي نعوم تشومسكي، وهكذا وجد علماء النفس وعلماء اللغة نقطة تقاطع تولد عنها حقل حديث هو علم النفس اللغوي أو كما يطلق عليه أيضا اللسانيات النفسية أو علم اللغة النفسي، أما في ميدان تعليم اللغات فقد ظهر ارتباط تلازمي بين علم اللسانيات وعلم التربية الذي تولدت عنه اللسانيات التربوية، بوصفها فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية، ومن أبرز العلماء المسلمين الذين اهتموا باكتساب اللغة وتعليمها -باعتبار أنّ اللغات هي إحدى أهم مظاهر المجتمع الإنساني- عالم علم الاجتماع ابن خلدون (1274-1350). فما مفهوم اللغة عند ابن خلدون وما حقيقة التعلم والاكتساب عنده؟ وما هي إسهاماته في تطوير تعليم اللغة؟

1-مفهوم اللغة عند ابن خلدون:

عرّف ابن خلدون اللغة بقوله: "واعلم أن اللغة في المتعارف عليه هي عبارة المتكلم عن مقصوده، وتلك العبارة فعل لساني ناشئ عن القصد بإفادة الكلام فلا بد أن تصير ملكة متقررة في العضو الفاعل وهو اللسان، وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم"[1]

1- ابن خلدون: المقدمة. تحقيق: عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون. الدار البيضاء ط1، ج3، ص:237.

وقد استوقفتنا عدة ملاحظات حول هذا التعريف نوجزها فيما يلي:

نلاحظ أن تعريف ابن خلدون اللغةَ هو تعريف وظيفي إذ يقول: هي عبارة المتكلم عن مقصوده؛ فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل، وهذا ما ركز عليه الوظيفيون بخصوص وظيفة اللغة في مسألتين أساسيتين هما التواصل وتحديد الأهداف التواصلية لبنيات اللغات الطبيعية[1]

وذكر ابن خلدون مصطلح "فعل لساني" وهذه الفكرة نفسها التي جاء بها أوستين حديثا حينما تحدث عن "نظرية الأفعال الكلامية"؛ فالفعل الكلامي يراد به "الإنجاز الذي يؤديه المتكلم بمجرد تلفظه بملفوظات معينة"[2]

وأما قوله: "وهو في كل أمة بحسب اصطلاحهم" فراجع إلى معرفة ابن خلدون بعلم الاجتماع وإسهاماته الرائدة فيه إذ ربط بين اللغة والمجتمع، وهو ما يعرف الآن: حقل اللسانيات الاجتماعية الذي يهتم بدراسة هذه العلاقة بين استخدامات اللغة والبنى الاجتماعية التي يعيش فيها مستخدموا اللغة تختلف اللسانيات الاجتماعية عن اجتماعيات اللغة إذ تركز اللسانيات الاجتماعية على تأثير المجمتع على اللغة، بينما تركز اجتماعيات اللغة على تأثير اللغة على المجتمع.

1- حافظ إسماعيل علوي: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مجلة عالم الفكر، ع2 2004، ص:200

2 – مسعود صحراوي: التداولية عند العلماء العرب. دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص:10.

5-الاكتساب اللغوي وطرائقه عند ابن خلدون:

الاكتساب اللغوي (Language acquisition) هو العملية التي يكتسب بها البشر القدرة على استقبال واستيعاب اللغة، وكذلك القدرة على إنتاج الكلمات والجمل لأجل التواصل.

ويرجع الاكتساب اللغوي غالبا إلى اكتساب اللغة الأولى، التي تدرس اكتساب الأطفال لغتَهم الأم، فهو يختلف عن اكتساب اللغة الثانية، التي تتعاطى مع اكتساب لغات إضافية سواء أكان ذلك للأطفال أم البالغين.

إنَّ القدرة على استخدام اللغة بنجاح يتطلب من الفرد أن يكتسب مجموعة من الأدوات التي تشمل الصوتيات والنحو والصرف وعلم الدلالة، بالإضافة إلى مجموعة كبيرة من المفردات.

ويمكن للغة يمكن أن تصدر صوتيا نحو التحدّث باللسان، أو يدويا نحو استعمال لغة الإشارة، وتتحكم في ذلك كله القدرة اللغوية البشرية الموجودة في المخ بالرغم من أن القدرة اللغوية البشرية محدودة، إلا أن الفرد باستطاعته نطق وفهم عدد لا محدود من الجمل تكون مبنية على مبدأ نحوي يتمثل في قواعد اللغة وقوالبها، في صناعة الجمل[1].

وقد تنبه ابن خلدون إلى الفرق بين التعلم والاكتساب للغة إذ يرى أن الاكتساب هو الذي يؤدي إلى حصول الملكة وليس التعلم الذي ينتج عن تعلم قوانين اللغة فيقول: "وهذه الملكة كما تقدم تحصل بممارسة كلام العرب وتكرره على السمع

1-Lightfoot ،David."Language acquisition and language change". Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. 1 (5): 2010/P: 677–684. ISSN 1939-5078. doi :10.1002

والتفطن لخواص تراكيبه، وليست تحصل بمعرفة القوانين العلمية في ذلك ... فإن القوانين إنما تفيد علما بذلك اللسان ولا تفيد حصول الملكة في محلها"[1].

وقد تناول ابن خلدون قضية اكتساب اللغة من منطلق ثابت مفاده أن اللغة ملكة طبيعية يكتسبها الإنسان إذ يقول: "إلا أنّ اللغات لما كانت ملكات كما مر كان تعلمها ممكنا شأن سائر الملكات"[2]؛ فاللغة عنده عبارة عن صفة إنسانية يكتسبها الإنسان بشكل متدرّج غير مقصود، فتبدو هذه المقدرة كأنها طبيعة وفطرة[3].

ويتفق في هذا مع تشومسكي عندما قال إن الطفل يملك بالفطرة تنظيما إدراكيا يمكن تسميته بالحالة الأولية للعقل فمن خلال التفاعل مع البيئة المحيطة وغير مسار النمو الذاتي نحوا كونيا يساعده في تعلم أي لغة يتعرض لها[4].

والملكة اللسانية في نظر ابن خلدون صفة راسخة في النفس تمكّن الإنسان من أداء العمل العائد إليه وهو التعبير عن المعاني حيث ينتج عنه تفاوت تمام هذه الملكة أو نقصانها، بحسب جودة التعبير عن المعنى أو قصوره إذ يقول: "اعلم أن اللغات كلها ملكات شبيهة بالصناعة إذ هي ملكات في اللسان للعبارة عن المعاني وجودتها وقصورها بحسب تمام الملكة أو نقصانها، وليس ذلك بالنظر إلى المفردات إنما هو بالنظر إلى التراكيب، فإذا حصلت الملكة التامة في تركيب الألفاظ المفردة للتعبير بها عن المعاني المقصودة، ومراعاة التأليف الذي يطبق الكلام على مقتضى

---

1 – ابن خلدون: المقدمة. ج3، ص:265.

2 – المصدر نفسه. ج3، ص:259..

3 – المصدر نفسه.ج3، ص:261 .

4 – ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، 1992، ط1، ص:63.

الحال، بلغ المتكلم حينئذ الغاية من إفادة مقصوده للسامع، وهذا هو معنى البلاغة، والملكات لا تحصل إلى بتكرار الأفعال"[1]

وهنا يلفت ابن خلدون النظر إلى أن تمام الملكة اللسانية، إنما هو بالنظر إلى التراكيب اللغوية لا المفردات، فالتراكيب هي التي تؤدي المعنى المقصود من المتكلم، وهذا ما نجده عند اللسانيين المحدثين؛ فاللغة تنقسم إلى مستويات تندرج من علم الأصوات إلى الصرف إلى النحو أي من الصوت إلى الكلمة إلى الجملة، والجملة هي هدف المستويات التي تسبقها وهدف الدراسة اللغوية ذاتها، وبها يتحقق الفهم والإفهام[2]

كما تنبّه ابن خلدون للفرق بين الملكة وقوانينها؛ أي بين العلم النظري والخبرة العملية بالتجربة، إذ يقول: "من هنا يعلم أن تلك الملكة هي غير صناعة العربية وأنها مستغنية عنها بالجملة، ذلك أن صناعة العربية هي معرفة قوانين هذه الملكة ومقاييسها خاصة، فهو علم بكيفية لا نفس كيفية"[3]

ويقترب هذا التعريف من تعريف تشومسكي الكفاية اللغوية والأداء اللغوي الفعلي، فالكفاية اللغوية عند تشومسكي هي المعرفة الضمنية غير الشعورية بقوانين اللغة التي تمكن الإنسان من إنتاج الجمل و فهمها[4]، وبتأكيد ابن خلدون على أن الملكة اللسانية مكتسبة يرى أن هناك نوعين من عملية الاكتساب اللغوي هما:

---

1 – ابن خلدون: المصدر السابق. ج3، ص:250.

2 – محمد عيد: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون. عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1979، ص:62 .

3 – ابن خلدون: المقدمة. ج3، ص:261

4 – ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1993م، ص:61.

أ- الاكتساب من خلال الترعرع في البيئة:

يشير ابن خلدون إلى أهمية الدخل اللغوي في اكتساب اللغة كما يذكر أصحاب النظرية التفاعلية الرمزية، التي تعتبر من المحاور الأساسية التي تعتمد عليها النظرية الاجتماعية في تحليل الأنساق الاجتماعية، إذ إنها تنطلق من مستوى الوحدات الصغرى لفهم الوحدات الكبرى، بمعنى أنها تبدأ بالأفراد وسلوكهم لفهم النسق، وذلك الدخل في نظر ابن خلدون هو سماع الكلام وأساليب التخاطب والتعبير عن المقاصد وتلقن المفردات والتراكيب.

فالطفل أو الأعجمي ينشأ في بيئة ما فتتلقى أذنه التراكيب اللغوية والكيفيات الكلامية، فيقوم بالتعبير عن مقاصده بواسطة هذه الكيفيات إلى أنْ يصبح ملكة راسخة فيهم، فالسمع أبو الملكات اللسانية عند ابن خلدون إذ يقول: "فالمتكلم من العرب حين كانت ملكة اللغة العربية موجودة فيه، يسمع كلام أهل جيله وأساليبهم في مخاطبتهم، وكيفية تعبيرهم عن مقاصدهم، كما يسمع الصبي استعمال المفردات في معانيها فيلقنها أولا، يسمع التراكيب بعدها فيلقنها كذلك، ثم لا يزال سماعهم يتجدد في كل لحظة ومن كل متكلم، واستعماله يتكرر إلى أن يصير ذلك ملكة وصفة راسخة ويكون كأحدهم"[1]

ومعنى ذلك أن الطفل مهيّأ لتكوين قواعد لغته الأم ضمنيا من خلال الكلام الذي يسمعه فيبني لغته بصورة إبداعية، وبالتوافق مع قدراته الباطنية بقدر تقدمه في عملية الاكتساب وهذا ما يسمى بالنظرية العقلانية التي يمثلها تشومسكي[2]

1 – ابن خلدون: المقدمة. ج3، ص:250

2 – ميشال زكريا: قضايا ألسنية تطبيقية. ص:104

ب-اكتساب اللغة بواسطة الحفظ والفهم والمران:

يركز ابن خلدون على الممارسة والتكرار إذ يقول: "وإنما تحصل هذه الملكة بالممارسة والاعتياد والتكرار لكالم العرب"[1]

ويرى أن هذه العملية هي عملية وجدانية إذ يقول: "وهذا أمر وجداني حاصل بممارسة كلام العرب حتى يصير واحدا منهم"[2]

ويرى ابن خلدون أن الحفظ والتكرار لا يكفيان لامتلاك اللغة بل لا بد من أمر هام، وهو الفهم فالفهم أساس في حصول الملكة اللسانية، وهذا ما يتضح في فصل تعليم الولدان واختلاف مذاهب الأمصار الإسلامية في طرقه، إذ يرجع ابن خلدون حصول الملكة اللغوية للأندلسيين إلى اعتمادهم الفهم إلى جانب الحفظ [3]

1 - ابن خلدون: المقدمة. ج3، ص:266

2 - المصدر نفسه. ج3، ص:265..

3 - المصدر نفسه. ج3، ص:263.

6- تعليمية الفصحى في المؤسسات التعليمية:

إن قضية تعليم اللغة الفصحى عملية هامة تحتاج إلى الإلمام بالقضايا اللغوية، وأستاذ اللغة لا بد أن يكون واعيا بالأصول التربوية لتعليم اللغة ومن هنا تظهر العلاقة المتبادلة والتلازم الشديد بين علم اللسانيات وعلم التربية الذي تولدت عنه اللسانيات التربوية بوصفها فرعا من فروع اللسانيات التطبيقية، وتتضح هذه العلاقة في معالجة المشكلات اللغوية التربوية الميدانية مثل: منهجية تعليم اللغة، والتدرج في التعليم، وكيفية عرض المادة.

وفي هذا المجال يعتبر ابن خلدون من أبرز علماء العرب الذين زودوا الفكر التعليمي بمقدمات منهجية، فهو بحق ممن أسهموا وسعوا للارتقاء به إلى أسمى المنازل، وبذلك اقترب من نظريات التعليم الحديثة، فنظرة ابن خلدون إلى التعليم هي نظرة المجرب الممتهن، فقد زاول مهنة التعليم بتونس وبعدها بالقاهرة حتى وافته المنية[1]

ومن ناحية أخرى فقد كان ابن خلدون كثير الرحلات بين بلاد المغرب والمشرق والأندلس إذ تعرف على العلماء وخالطهم في مختلف العلوم والفنون مما أدى إلى سعة اطلاعه على أحوال التعليم في هذه البلدان المختلفة كما أسهم احتكاكه مع علمائها على اختلافهم معرفة الكثير من مناهج التعليم وأساليبه، وهذا ما تؤكده مقارنته بين طرق التعليم ومذاهبه بين مختلف الأمصار الإسلامية[2]

1-محمد بن تاويت الطنجي: عبد الرحمان بن خلدون ورحلته غربا وشرقا. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر. 1951. ص:4

2 - ابن خلدون: المقدمة. ج3، ص:220.

وقد أشار إلى اختلاف المسلمين في طرق تعليمهم القرآن للولدان فيقول: "واختلفت طرقهم في تعليم القرآن باختلافهم باعتبار ما ينشأ عن ذلك التعليم من الملكات"[1]

ومن الشائع أن تعلم القرآن قراءة وحفظا هو أساس الثروة اللغوية التي يحصلها دارس الفصحى، لكن ابن خلدون لفت أنظارنا إلى شيء جديد إذ يرى أن الاقتصار على تعليم القرآن وحده ينشأ عنه قصور في الملكة اللسانية، فأهلُ المغرب حين اقتصروا على تعليم القرآن فقط مع بعض الإشارات إلى الرسم ومسائله، فلم يقدموا للمتعلمين شيئا عن الحديث أو الفقه ولا الشعر والنثر العربي، حتى يتم تعلم القرآن ويتقنه، يقول ابن خلدون: "وهذا مذهب أهل الأمصار بالمغرب ومن تبعهم من قرى البربر أمم المغرب فهم لذلك أقوم على رسم القرآن و حفظه ممن سواهم"[2]

أما أهل إفريقيا فيمزجون في تعليمهم القرآن بالحديث في الغالب والإطلاع على قوانين العلوم المختلفة، ولكن عنايتهم بالقرآن وقراءاته أكثر مما سواه[3].

لقد ذهب ابن خلدون إلى أن الأندلسيين اكتسبوا ملكة لغوية جيدة لأنهم لم يقتصروا في تعليمهم على حفظ القرآن بل خلطوا ذلك برواية الكلام الفصيح شعرا ونثرا، واهتموا كذلك بمدارسة اللغة العربية، إذ قال: "وأما أهل الأندلس فأفادهم التفنن في التعليم، وكثرة رواية الشعر والترسل ومدارسة العربية من أول العمر، حصول ملكة جيدة صاروا بها أعرف في اللسان العربي"[4] .

---

1 – ابن خلدون. المقدمة. ص220

2 – المصدر نفسه. ج3، ص:221.

3 – المصدر نفسه. الصفحة نفسها.

4 – المصدر نفسه. ج3، ص:222

أما فيما يخص تعليم اللغة الثانية فيرى ابن خلدون أن ذلك ممكن، لكن يشوبه بعض النقص وعدم الكمال مهما بلغت درجة إتقان الإنسان للغة الثانية، وبهذا يقترب من فكرة اللغة البينية أو الوسيطة التي جاء بها سلينكر لوصف لغة متعلم اللغة الثانية التي قد تحمل صفاتٍ من لغته الأم، وصفاتٍ من لغته الثانية وبعض صفات عامة توجد في جميع أو معظم منظومات اللغة البيئية أو الوسيطة، إذ يقول ابن خلدون: "إن الملكة إذا سبقتها ملكة أخرى في المحل فلا تحصل إلا ناقصة مخدوشة... وانظر إلى من تقدم له شيء من العجمة كيف يكون قاصرا في اللسان العربي... وكذلك البربري والرومي والإفرنجي... وما ذلك إلا لما سبق إلى ألسنتهم من ملكة اللسان الأخر"[1]

إذ في يقين ابن خلدون أن نفس الإنسان لا تتسع لأكثر من ملكة لسانية كاملة واحدة، بينما تظل الأخرى مخدوشة، وهذا أمر طبيعي لأن الملكة لا تكون تامة إلا من خلال الترعرع بصورة طبيعية في بيئة اللغة لكي تتأصل في النفس ويؤثر هذا على عملية تعلم أي لغة أخرى، ونجد أن هذه المسألة تعترف بها النظرية التوليدية والتحويلية[2].

ويستثني ابن خلدون من ذلك الأشخاص ثنائيي اللغة، أو متعددي اللغات الذين تعلموها في آن واحد خلال طفولتهم إذ يقول: "من كان على الفطرة كان أسهل لقبول الملكات وأحسن استعدادا لحصولها"[3]

لكن المتتبع للواقع اللغوي في الجزائر، يلحظ أن اللغة العربية الفصحى ليست أول ما يتعلمه الطفل، إذ تسبقها اللهجة الدارجة التي يتكون بها الطفل إلى أن يبلغ

1 – ابن خلدون: المقدمة. ج3، ص:275.

2 – محمد عيد: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون. عالم الكتب، القاهرة، ص:76.

3 – ابن خلدون: المصدر السابق. ج3، ص:235.

عمر ست سنوات، وتبقى العامية مرجعه في الكلام، رغم بداية تعلمه اللغة العربية الفصحى، ذلك أن معظم المعلمين يتحدثون إليه إما بلغة خليطة بين الفصحى والدارجة أو بلغة دارجة في معظم جملها وكلماتها.

وأما اللغة العربية الفصحة فهي لغة المثقفين المعرّبين من أساتذة تعليم اللغة العربية، ولا تكاد تستعمل الفصحى إلا في نشرات الأخبار، وبعض الأفلام والرسوم المتحركة.

ومن ثمَّ ينبغي على المؤسسات التعليمية أن تُعنى باللغة العربية الفصحى، بأنْ تقدّم الحصص التعليمية بلغة فصيحة وأساليب مشوقة، وأن تكون نصوص اللغة العربية مختارة بعناية ودقة، بما يخدم إغناء لغة الطفل برصيد لغوي ثري فصيح، يجعله يتكلم بفصاحة وبلاغة.

7- صناعة تعليمية اللغات:

إن الحركة العلمية المعروفة بصناعة تدريس اللغات هي حركة مركبة كما أشرنا من قبل، امتزجت في إنتاجها العديد من العوامل العلمية والاجتماعية والسياسية والاقتصادية جعلتها تغير النظرة إلى التعليم ومهنة التدريس حتى تحول هذا الميدان من هواية إلى حرفة وصناعة متقنة تنفق عليها الدول مخصصات مالية عالية جدا نظرا لظهور ثمارها الواضحة والفعالة على مسيرة التنمية والترقية الشاملة.

انطلقت حركة الإصلاح اللغوي الحديثة –كما يرى المؤرخون لهذا الميدان في أوروبا من خلال النقد الشديد الذي وجهه المربون للمنهجية التعليمية التي كانت سائدة في زمانهم (نهاية ق19 وبداية ق20)، وأهم ما أزعجهم في هذه المنهجية أنها تضع عبء التدريس كله على المدرس وتترك المتعلم في حال منعزلة متلقيا لكل ما يلقى إليه من التعليمات مع مساهمة شبه منعدمة في التعلم، وهذه هي الطريقة التي كان يتم بها تدريس اللغات في أوربا وكذلك ما يسمى باللغات الأدبية: اللاتينية واليونانية التي كانت مفروضة على المتعلم الأوربي وحتى الأمريكي في تلك الفترة لأنها لغة الكتب الدينية بالنسبة للأغلبية المسيحية. نتج عن هذه الانتقادات ما يسمى بالطرق النشيطة (Active methods) تركزت على تقليل سيطرة المدرس وزيادة مشاركة الطالب وطبقت أيضا على تعليم اللغات الأجنبية[1]

لكن هذا التعديل الهام لم يحل المشاكل كلها، وبقي تعليم اللغات يعاني الكثير من الجمود لأن جوهر المنهجية لم يتغير: المضمون هو النصوص الأدبية العتيقة والطريقة مرتكزة على القواعد، وكان أول ظهورها بعد الحرب العالمية الثانية عندما

1 -Jack C Richards, Communicative Language Teaching to Day, Cambridge University Press ,2006 ;p14

اصطدم الجيش الأمريكي بالذات بصعوبات كبيرة في التعامل مع الشعوب التي كانوا يوجدون في أراضيها، وطبق الجيش الأمريكي أول وأهم الإجراءات الفعالة وهو المعروف بالبرنامج التدريبي العسكري الخاص الذي كان نواة تطور هذا الميدان، فطلب من علماء اللسان والتربية المشهورين في ذلك الزمان؛ أمثال بلومفيلد وهيمس، وكذلك تشومسكي بعد ذلك، أن يضعوا طريقة تمكن الجنود من الحوار المباشر مع الشعوب التي يتصلون بها، وبُذِلَتْ جهود علمية محترمة جدا وتم تطوير هذه الطرق وحققت نجاحا كبيرا لأن الدافع والحافز كان قويا، ثم انتشرت هذه الطريقة عبر العالم، وكل التطورات التي جاءت من بعدها هي امتداد لها، وقد تطورت هذه الطريقة كثيرا من خلال الجهود العلمية الرائعة والتجريبية خاصة في أمريكا من طرف علماء النفس والتربية وظهرت الطرق السمعية الشفوية والسمعية البصرية، ووصلنا اليوم إلى ما يسمى باللسانيات التطبيقية (Applied Linguistics) التي كانت خاصة بتعليم اللغات (Language Teaching) ثم تطورت هي أيضا وتنوعت تطبيقاتها إلى ميادين أخرى، فأصبح تعليم اللغات فرعا من فروعها[1].

M Berns and K Matsuda, Applied Linguistics: Overview and History, -1 Encyclopidia of Language and Linguistics, Elsevier, UK,2nd Edu,2006 pp:394-404.

8- نشأة تعليمية اللغات:

ظهر مصطلح (تعليمية المواد) بقوة في الربع الأخير من القرن العشرين، في مقابل بعض التراجع في استخدام مصطلح التربية العامة، وقبل هذه المرحلة كان التركيز في إعداد المعلمين على تمكّن المعلم من المادة التي يعلمها، ومن معرفته بمحتوى منهج هذه المادة، وكان تعليم المادة يستند إلى الموهبة الشخصية، الفن في قيادة الصف وإدراته، تأمينا للنظام والانضباط[1]

لقد استخدم مصطلح تعليمية اللغات لأول مرة سنة 1961 للدلالة على الدراسة العلمية لتعليم اللغات، قصد تطوير المحتويات والطرق والوسائل وأساليب التقويم للوصول بالمتعلم إلى التحكم في اللغة كتابة وشفاهة، ونجدهنا تعليمية القراءة وتعليمية التعبير وتعليمة النحو[2]

ويرجع الفضل في إعادة إحياء مصطلح التعليمية إلى M.F.Makey في حديثه عن المنوال التعليمي[3]، وقد توافق ظهور مصطلح التعليمية مع مجموعة تحولات على رأسها انتقال المحور في التربية والتعليم من المعلم إلى المتعلم الذي أصبح محور العملية التعليمية، وقد تحولت النظرة إلى المعارف التي تدور عليها العملية التعليمية، ففي الماضي كانت هذه المعارف بضاعة يمتلكها المعلم، ويجتهد في نقلها بفن ووضوح، إلى التلميذ الذي كان عليه أن يعيد إنتاجها مثبتا أنه تلقنها وتسلمها، وأنه قادر على إعادة تمريرها بدوره[4]

---

1 – أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية. دار النهضة العربية، بيروت، 2006م، ج1، ص:17

2 – وزارة التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999، ص:12

3 – أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات. ص:130-131

4 – أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية، ج1، ص:17

لقد كان الاهتمام بتعلمية اللغة العربية وآدابها مقتصرا على مراكز الأبحاث، من خلال بعض الأطروحات التي تستوحي توجهات البحث في الغرب في إطار طرائق تعليم اللغة العربية للأجانب، ثم توظيف بعض مفاهيم تعليمية اللغة، وأما تعلمية العربية، فقد عرفت بعض المبادرات الريادية في بعض المدارس الخاصة، إذ كان تعلم العربية يستوحي بعض الطرائق المطبقة في تعليم الانجليزية والفرنسية[1]

ثم بدأ هذا العلم أي الديداكتيك يحظى بالكثير من الدراسات لدى العلماء العرب، إذ أصبحت التعليمية مركز الثقل في بناء وإعداد المعلمين في كلية التربية في الجامعة اللبنانية، وفي غيرها من الكليات والمعاهد التي تعمل على إعداد المعلمين وتكوينهم بيداغوجيا[2]

1 – أنطوان صياح: تعليمية اللغة العربية. ج1، ص:19

2 – أنطوان صياح: المرجع السابق. ص:25

9- مراحل تعليمية اللغات:

مرت التعليمية في نشأتها بمراحل عدة، نوردها على النحو الآتي:

1-مرحلة التداخل مع اللسانيات التطبيقية (من منتصف القرن العشرين إلى السبعينات): اختلف العلماء في استعمال أحد المصطلحين (اللسانيات التطبيقية أو تعليمية اللغات للدلالة على العلم الذي يختص بتوظيف المعرفة اللسانية في تعليم اللغات، فقد حاول كل من ماكي W.F.Makey في كتابه:(language teaching and anlysis)؛ تحليل تعليم اللغة في عام1965م، ودوني جيرار D.Girard في كتابه: اللسانيات التطبيقية وتعليمية اللغات linguistique appliquée et didactique des langues) في عام 1972 تحديدَ مفهومها واختيار مصطلح (Didactique) بدلا من اللسانيات التطبيقية.

يقول "جيرار": (إن من حق تعليم اللغات أن يكون له وجوده المستقل، ليس باعتباره مجرد فن وإنما باعتباره علما يستفيد من علوم إنسانية مختلفة، ...وقد نجح "ماكي" في اقتراح مصطلح (Didactique) للدلالة على المحتوى العلمي لتعليم اللغات بدلا من اللسانيات التطبيقية، فلمَ لا نستعمله عوض اللسانيات التطبيقية؟)[1]

2-مرحلة الانفصال (من السبعينات إلى بداية ثمانينات القرن العشرين): إذْ استقلت تعليمية اللغات عن اللسانيات التطبيقية، وصارت فرعا مهما من فروعها، إلى جانب الترجمة الآلية وعلم أمراض الكلام، غير أن هذه الفترة عرفت نقاشا واسعا ومحتدما بين اللسانيين والتربويين حول انتماء تعليمية اللغات؛ إذ هناك من رأى أنها فرع من اللسانيات التطبيقية، وهناك من صنفها ضمن فروع التعليمية

1 – D. Girard : linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Edition, Longman, Paris, 1972, p 09

العامة. التي تم تحديد مفهومها وتمييزها عن علم التربية في هذه المرحلة على يد "كلود غانيون (Gangnon)، في كتابه تعليمية مادة (Didactique d'une discipline) في عام 1973م[1]

3-مرحلة الديداكتولوجيا (Didactologie): بعد انفصال تعليمية اللغات عن اللسانيات التطبيقية اتسع مفهومها نتيجة لاتساع مجالاتها المرجعية ومصادرها التي تستفيد منها؛ فانفتحت على علوم كثيرة صار معها تدريس الثقافات هدفا لتدريس اللغات مما دفع إلى تبني مصطلح "ديداكتولوجيا اللغات" بدلا من تعليمية اللغات[2].

4-مرحلة العودة والاستقرار: عرفت هذه المرحلة ازدهارا كبيرا في مفهوم تعليمية اللغات، وتراجعا عن مصطلح ديداكتولوجيا اللغات والثقافات؛ فأصبحت بذلك علما قائما بذاته له مادته وموضوعه ومنهجه ومصطلحاته يقول بيران Puren : (إن العلم الذي نستمر في تسميته بتعليمية اللغات قد وصل إلى مرحلة من تطوره التاريخي يشتغل فيها الآن نفسه كميتودولوجيا وكتعليمية ...وكديداكت ولوجيا اللغات والثقافات) [3]

---

1 – رشيد بناني: من البيداغوجيا إلى الديداكتيكا. الحوار الكاديمي والجامعي، ط1، 1991، ص 37.

2 – B .Kammerer :qu'est ce que la didactique ?;www.ispef.univ-lyon2 .FR (05/2011)

3 – C. Puren:la didactique des langues cultures étrangères entre méthodologie et didactologie, les langues modernes ,N 3,paris,1999.

10- نظريات في تعليمية اللغات: يشكل التعليم والتعلم محورا أساسيا في حياة الأمم والشعوب. ولقد خلق الله عز وجل الإنسان وهو في حاجة ماسة إلى التعلم والإطلاع والتفاعل مع محيطه ليكون قادرا على التعايش مع عالمه الخارجي. فالإنسان يسعى دوما لاكتشاف ما حوله من حقائق، بحثا عن ماهيتها وأسرارها. وما النداء الإلهي الذي افتتح به نزول القرآن الكريم "اقرأ باسم ربك" إلا دليل على قيمة هذا المعنى وانعكاساته على حياة الأفراد والشعوب. ولا تجد مجتمعا واعيا في الحياة الدنيا حريصا على شيء كحرصه على التعليم والتعلم باعتبارهما وسيلة التقدم وإحراز السبق والتفوق.

إن من الأمور البالغة الأهمية في حياته البشر ظاهرة التواصل اليومي التي تتم بين الناس على اختلافهم، والتواصل بين أفراد البشر وإن كان متعدد الوسائل فإن أفضل وسيلة وأرقاها هي اللغة، التي هي: أصوات يعبر بها مختلف الأقوام عن أغراضهم وقضاياهم[1]

وهذه اللغة اللصيقة بحياة الإنسان تمثل الدائرة التي يحياها كل فرد منا, لأنه كلما ازدادت دائرة معرفتك باللغة كلما ازدادت دائرة حياتك وثقافتك بالعالم الآخر، وكلما ضاقت, تضيق دائرة معارفك بالضرورة. فالأمي الذي يعرف سوى لغته العامية الأم، يعيش حياة ضيقة ثقافيا، بحكم ضيق الدائرة اللغوية, والعربي مثلا الذي لا يعرف سوى العربية يعيش ثقافة عربية خالصة دون غيرها إلا ما قد يترجم من لغات أخرى، وهكذا كلما اتسعت معرفتك باللغة، اتسعت اتصالاتك بالآخرين وبثقافتهم وعلومهم. لهذا يدفعنا الإسلام إلى تعلم اللغات الأخرى حرصا منه على أن

1 – ينظر: ابن جني: الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار, الهيئة المصرية للكتاب، ط4, 1999، ج2، ص:34

يكون الإنسان أكثر حصانة من غيره" من تعلم لغة قوم أمن شرهم". ولاشك يستفيد من علومهم, ويتعلم من صناعتهم, ويطلع على ثقافتهم, في وقت أصبحت الغلبة الحضارية لهم.

ونظرا لهذه المكانة المرموقة للعلم والتعلم, أصبح الإنسان يبحث عن آليات التعلم التي تمكنه من الحصول على العلم بشكل ناجح وفعال.

فكيف يكتسب الإنسان اللغة؟ وكيف يتعلمها؟ وما هي الطرق المثلى والأسهل لتعليمها وتعلّمها؟. إن الوصول إلى تعليم ناجح يتطلب آليات علمية صحيحة مبنية على أسس ثابتة يعتمدها الإنسان لتحقيق مآربه في هذا الميدان. ولهذا السبب ذاته اختلفت وجهات النظر بين الباحثين والعلماء وهم يبحثون عن الآليات الأكثر نجاعة وعلمية للوصول إلى تعليم ناجح.

لقد اختلفت وجهات نظر الباحثين المحدثين على الأقل منذ أن برزت نظريات التعلم إلى الساحة العلمية, وازداد التباين بينها أكثر منذ أن ظهرت التعليمية إلى سطح الدراسات الحديثة, وحينها ظهرت عدد من النظريات تختلف فيما بينها في تفسير الطريقة المثلى لكيفية حصول التعلم عند الإنسان وأفضل الطرق في ذلك. ظهرت النظرية السلوكية أول الأمر وتلتها النظرية اللغوية العقلية ثم ظهرت النظرية المعرفية فضلا عن أفكار أخرى ظهرت على ساحة البحث اللغوي والتعليمي خصوصا.

النّظرية السّلوكية: (behaviourisme):

يعتبر السلوكيون أن اكتساب اللغة عند الطفل لا فرق بينها وبين أي سلوك آخر، لأن اللغة عندهم شكل من أشكال السلوك. ويدور محتوى النظرية السلوكية حول أن السلوك اللغوي عبارة عن مجموعة من الاستجابات الناتجة عن مثيرات

للمحيط الخارجي، مختلفة من حيث أنواعها بين أن تكون المثيرات طبيعية أو اجتماعية أو غيرها، حاضرا فعلا أو غائبا خارجيا أو داخليا. وهذا السلوك اللغوي هو الناتج عن تلك الاستجابة لمثير محدد، فإذا تعززت تلك الاستجابة بالتكرار والإعادة، تحولت إلى عادة لغوية راسخة يتعامل بها الطفل بتلقائية، وتصبح ضمن سلوكه اللغوي. وفحوى هذه المصطلحات الأساسية المشكلة لهذه النظرية هي كالآتي:

المثير: كل عمل مادي أو معنوي داخلي في الإنسان أو خارجي يؤثر في الإنسان ويدفعه إلى التصرف بشكل من الأشكال, وهو عند هاريمان بأنّه أي صورة للطاقة تنتج استجابة، أو أي طاقة خارجية بالنّسبة لعضو الاستقبال تؤثر عليه وتستثيره. ويعرّفه سكينر على أنه نوع من الأحداث البيئية التي لا يمكن تحديدها منفصلة عن ملاحظات أسلوب معيّن من أساليب الكائن الحي. وليس غريبا على أن حياة الإنسان مليئة بالمثيرات الداخلية والخارجية التي يتفاعل معها بشكل إيجابي, فتحمله على التصرف بصورة من الصور.

أما **الاستجابة:** فهي ردة الفعل الناتج عن المثير كفعل طبيعي يتصف به الكائن الحي؛ أي طريقة التفاعل الإيجابي مع المثير الحاصل عند الإنسان، وتعرّف الاستجابة تعريفا بيولوجيا بأنّها: تقلّص عضلي أو إفراز غدّي (من الغدد) أو أي نشاط آخر ينتج عنه استثارة.

أما **التّعزيز أو التّدعيم** (Renforcement) فهو القصد إلى تقوية الاستجابة وتأكيدها بشكل تصبح مؤسسة عند الإنسان, عملا على ترسيخها لتكون عادة كلامية راسخة. وهو العلاقة القائمة بين حدثين هما المثير والاستجابة، وما يتبعها من أحداث ومؤثرات، وكلّما زاد احتمال ظهور الاستجابة تسمّى العلاقة بين هذه

العوامل تعزيزا. وعلى المستوى البيداغوجي، فالتّعزيز هو المكافأة والتّشجيعات التّي تقدّم للمتعلّم كلّما أبدى سلوكا مرغوبا فيه.

والتّعزيز نوعان: إيجابي: يتمثّل في تقوية وتدعيم الاستجابة الصادرة عن المتعلم، وذلك عندما تكون استجابته استجابة صحيحة مطلوبة. أما السلبي: فيرتبط بإيقاف وإزالة ما ورد عن المتعلم من استجابة ولكنها خاطئة. لذلك تقوم النظرية السلوكية على هذا الثلاثي المتلازم، المثير فالاستجابة أولا، ثم التعزيز حرصا على ترسيخ الحدث وتفعيله أكثر ليصبح عادة كلامية بعد ذلك.

وقد تزعم هذه النظرية بشكل كبير مجموعة من اللسانيين والنفسانيين، ونخص بالذكر بلومفيلد الأمريكي، وواطسن، وسكينر، وهم الذين أبدوا بآرائهم لتشكيل محاور هذه النظرية وتصبح من أشهر النظريات في تاريخ التعليمية.

أولا: السّلوكية عند بلومفيلد[1]:

ظهرت النّظرية السّلوكية التي تزعمها ليونارد بلومفيلد في الثّقافة اللّسانية الأمريكية منذ أن ظهر كتابه" اللّغة" (Langage) إلى الوجود عام 1933. وهو الكتاب الذّي هيّأ للدّراسات الأمريكية منهجيا لقبول مبدأ التّوأمة بين علم النّفس السّلوكي واللّسانيات، وهي الجهود التّي قام بها بلومفيلد من أجل هذا الغرض، فبعد أن استلهم المعطيات النّظرية لعلم النّفس السّلوكي الذّي كان سائدا آنذاك في مجالات العطاء الفكري الإنساني، أسقطها على المنهج الوصفي اللّساني، ممّا أدّى إلى ظهور نظرية لسانية متكاملة، ولذلك ينظر إليها على أنها نظرية آلية للغة. وتُعرّف بأنّها: نظرية نفسية أثّرت بشكل حاسم في السّلوكية المعاصرة؛ حيث يكون

1- يونارد لبلومفيلد (1887- 1949) باحث أمريكي من مدين هارفرد, متخصص في اللغة الألمانية التقى بعالم النفس ويس فجعله يراجع أسس مبادئ الألسنية انسجاما مع النظرية السلوكية في علم النفس.

هناك سلوك يُبنى على تعزيزات، أي هناك ما يسمّى: الإجراء والإشراط الإجرائي والتّعزيز والعقاب[1].

يستعين بلومفيلد في هذه النظرية بقصة جاك وجيل تلك القصة التي تحمل رؤية كاملة لقضايا السلوكية من المثير إلى الاستجابة. وملخص القصة أن جيل شعرت بالجوع فرأت التفاحة فطلبت الأكل ثم حصل القفز على التفاحة وتحقق الهدف. والمتأمل لهذه القصة يجد أنها تحمل أحداثا قبل عملية الكلام, تتمثل في الإحساس بالجوع ورؤية التفاحة, وهذا يمثل الحافز أو المثير. ثم يحدث التكلم كاستجابة للمثير السابق وذلك عندما طلبت التفاحة. لهذا يرى بلومفيلد أن عملية التكلم عند الإنسان تخضع للحافز فتحدث الاستجابة.

لقد تطوّرت النّظرية اللّسانية السّلوكية، وأخذت مسارها الطّبيعي في الوصف اللّساني على يدّ اللّساني الأمريكي بلومفيلد، الذي كان جادّا في تطبيقها، ومتهيّئا لنتائجها، وانعكاساتها على وصف بنية النّظام اللّساني، وتفسيرها تفسيرا آليا[2]. وقد اقتحمت النّظرية اللّسانية السّلوكية الميدان اللّساني، وأضفت عليه طابعها الخاص، فأمست الأشكال اللّغوية تحلّل كما هي في الواقع اللّغوي، دون أي اعتبار للبنية الضّمنية المتوارية خلف البنية الظّاهرة[3].

1-أحمد مومن: اللسانيات النشأة والتطور. الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002، ص:194

2- عبد اللطيف الفارابي: مصطلحات البيداغوجيا الديداكتيك، معجم علوم التربية، الجزء:1، ط:1، د.ت ص:100.

3- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية, حقل تعليمية اللغات. ص:20.

ثانيا؛ السّلوكية عند واطسون:

تعرف النّظرية السّلوكية, بأنها مدرسة نفسيّة من مدارس علم النّفس التّجريبي، تقوم على فكرة جوهرية تتمثّل في أنّ علم النّفس لا يمكنه الارتقاء إلى مستوى العلم الحقيقي إلا إذا تبنّى المنهج المعتمد في العلوم الطّبيعيّة، ولا يمكن اعتماد هذا المنهج إلا إذا كان موضوعه قابلا للملاحظة والتّجريب. وقد نشر واطسون في أبحاثه الأولية المبادئ التي يؤمن بتا في هذا المجال وبين ضرورة حصر علم النفس التجريبي في دراسة السلوك الملاحظ المباشر الظاهر. ووجوب التّخلّي في دراسة السّلوك عن الاهتمام بشعور الإنسان وما يجري في داخل نفسه وعقله. ولا يعني ذلك أنّ السّلوكيّين ينكرون وجود الوعي والشّعور، لأن ذلك غير ممكن بحال من الأحوال، ولا يمكن لهم التفكير في ذلك، ولكنّهم يرون أن العقل والمشاعر لا يمكن لهم ملاحظتها ولا قياسها لأنها غير ملاحظة, وعليه يرون أنه من الممكن الاعتماد على شيء غير ملاحظ علميا حسب زعمهم. وحجّتهم في ذلك أنّ الشّيء الموضوعي الذّي يمكن ملاحظته ودراسته وقياسه إنّما هو السّلوك والتّصرف الموضوعي. ذلك السّلوك الذي يمكن إخضاعه للملاحظة مثلما يجري في حينه، ويمكن قياسه من حيث الزمن الذّي يستغرق أداؤه. وتحليله إلى أجزاء متعدّدة، وتعديله أو تغييره، وضبط الشّروط التّي تؤدّي إلى ظهوره، ومن ثمّة التّحكم في هذا الظهور نفسه، من خلال تفسير شروطه. أمّا ما يجري داخل نفس الإنسان وما يشعر به فأمر شخصي بحت لا يخضع للملاحظة العلمية، ولا ينطبق عليه قياس. وقد بدأ السّلوكيون بدراسة السّلوك الحيواني، لإيمانهم بأنّ الفرق بين الإنسان والحيوان هو فرق في الدرجة، لا فرق في النّوع. وتبيّن للسّلوكيين من دراستهم أنّ السّلوك يتلخّص في المبدأ المعروف: مثير– استجابة. أي أنّ السلوك إنّما يكون

استجابة لمثير أو منبه يقع على مناطق إحساس الكائن الحي، ثمّ ينتقل إلى الأطراف العصبية للمخ، وينتهي الأمر باستجابة معينة[1].

لقد استمد واطسون هذه الرؤية من نظرية التعّلّم بالفعل المنعكس الشّرطي لبافلوف[2] الذي كان منشغلا بدراسة عملية الهضم عند الكلاب الجائعة لغرض علمي بحت، انتبه إلى ظاهرة تابعة أثارت اهتمامه وهي لعاب الكلاب عند رؤيتها الطّعام، أو رؤيتها للشّخص الذّي يطعمها عادة، وقد يسيل اللّعاب أحيانا بمجرد سماع حركة ذلك الشّخص الذّي يطعمها عادة عن بعد. واهتمّ بافلوف منذ الانتباه إلى هذه الظّاهرة، لرصد هذه الظّاهرة، وكان ذلك بالعمل الآتي:

قام بتقديم الطّعام للكلب كالعادة، ولكن هذه المرّة بمثير مصاحب خارج عن الطّعام نفسه، ولم يكن الكلب قد ألفه من قبل، وهذا المثير الجديد هو قرع الجرس أثناء تقديم الطّعام. لم يستجب الكلب في البداية لهذا المثير الجديد ولكنّه بعد تكرار التّجربة من عشرين إلى أربعين مرّة، أصبح هذا المثير قادرا على إحداث الاستجابة المتمثلة في سيلان اللّعاب، حتّى وإن كان غير مقترن بإحضار الطّعام. ويفسّر بافلوف عملية التّعلّم تفسيرا فسيولوجيا على أساس تكوين ارتباطات عصبية دقيقة بين الأذن والطّعام. فالعملية تبدأ بإثارة الحواس ثمّ تنتقل بواسطة الألياف العصبية إلى المراكز العصبية، وتنتهي بالتّقلص وإفراز الغدد[3]. وسمّى بافلوف الجرس في هذه الحالة: (المثير الشرطي)، والطّعام بالمثير الطّبيعي أو المثير غير الشّرطي،

1- ينظر: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية, حقل تعليمية اللغات. ص:90.

2- العالم الفيزيولوجي إيفان بافلوف (ivan pavlov) 1849-1936، الذي عرف بعطائه الوافر في مجال حقل العلوم الطبّية والدراسات الفيزيولوجية. وازدادت شهرته بخاصة حين اقترن اسمه بالمخبر الفيزيولوجي لمعهد الطّب التجّريبي في لينيغراد الذّي كان يديره إلى آخر حياته، والذّي عكف فيه لمدة 12 سنة لدراسة الغدد الهضمية للكلاب، ونظام أعصابها وانعكاساتها، وتوّجت أبحاثه بحصوله على جائزة نوبل عام 1904.

3 - أحمد حساني: مباحث في اللّسانيات. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1994، ص:152.

وسمّى سيلان اللّعاب بالفعل المنعكس الشّرطي (الاستجابة). وهو اقتران حدوث المثير الأصلي بمثير آخر عن طريق التّجربة المتكررة عدّة مرات، فيكتسب المثير الجديد صفة المثير الأصلي وينوب عنه في إحداث الاستجابة، وهذا النّوع من الاكتساب أبسط أنواع التّعلّم عند الكائن الحي[1]

ثالثا؛ السلوكية عند سكينر (Skinner):

تعرف نظرية سكينر في هذا المجال بالتّعلّم بالإشراط الإجرائي, إذ قدم سكينر رؤية واضحة لعملية اكتساب اللغة عند الطفل، تتمركز حول نقطتين هما:

- أن اللغة مهارة كغيرها من المهارات تنمو عند الطفل.
- وأن هذه المهارة (اللغة) تتعزز بالمكافأة والتأييد والقبول.

ففي منظور النّظرية السّلوكية عملية ناجمة عن التّفاعل بين الكائن الحي والمحيط، فالمحيط يتضمّن العديد من المثيرات التّي تتطلّب من الكائن الحيّ استجابات معيّنة، ويمكن أن يتكرّر حدوث هذه الاستجابات إذا لقيت تدعيما خارجيا، وفي هذا الإطار تندرج نظرية سكينر, فالمحيط يمثّل في نظريته مكانة بارزة، ولكنّه يؤكّد في الوقت نفسه على أهمية العوامل الوراثية التّي تتوفّر في الكائن الحيّ منذ ولادته[2]. ويقصد بالاشتراط الإجرائي عمليّة التّعلّم التّي تصبح فيها الاستجابة أكثر احتمالا للحدوث، ومصطلح "إجرائي" يستخدمه سكينر لوصف مجموعة من الاستجابات أو الأفعال التّي يتألّف منها العمل الذّي يقوم به الكائن الحي، مثل رفع اليدّ، الكتابة، الشّرب[3].

---

1 – أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية، حقل تعليمية اللّغات. ص: 56.

2 – المرجع نفسه. ص:57.

3 – ينظر: محمد مصطفى زيدان: نظريات التّعلّم وتطبيقاتها التّربوية. ص95.

أسسها العلمية ومرجعيّتها الفلسفية: من خلال ما عرضناه آنفا, ترتكز هذه النّظرية على جملة من الأسس العلمية، منها:

1- استبعاد الجوانب الذّهنية مثل العقل، والتّصور والفكرة، ودحض كلّ تحليل يعوّل على الاستبطان، وإبراز ما يمكن ملاحظته ملاحظة مباشرة بالاعتماد على السّلوك الظّاهري دون سواه. وحين تطبيق هذا المنهج على الظّاهرة اللّغوية ينصّب التّحليل على الأشكال اللّغوية الظّاهرة، والمواقف المباشرة التي أدّت إلى إنتاجها في الواقع اللّغوي.

2- استبعاد دور الدّوافع والقدرات الفطرية في الظّواهر السّلوكية، وإعطاء أهمية قصوى لعملية التّعلّم في اكتساب النّماذج السّلوكية.

3-التركيز على الملاحظات والسلوكات المباشرة للسلوك الظاهر, وذلك لأنهم يعتمدون التجريبيّة، وهي اتجاه شاع في دراسة العلوم الطبيعية، ويعتبر أنّ كلّ معرفة حتّى تكون عملية يجب أن تخضع إلى إجراءات المنهج العلمي، وعلى رأس هذه الإجراءات التّجربة. لذلك يرون أن التّواصل اللّغوي يعد نوعا من الاستجابات لمثيرات ما تقدّمها البيئة أو المحيط. وبناء على هذه الأسس فالمتكلّم في نظر بلومفيلد وأتباعه حين أدائه الفعلي للكلام، يكون قد قام باستجابات نطقية لمثيرات ما تخضع خضوعا مطلقا لحافز البيئة، دون أن ترتبط هذه الاستجابات بأدنى قدر من التّفكير، لأنّ الاستجابة الكلامية مرتبطة بصورة مباشرة بالحافز، ولا تتطلّب تدخل الأفكار، لأنّ اللّغة في نظرهم لا تعدو أن تكون عادات صوتية يكيّفها حافز البيئة. ترتكز المعطيات العلمية للتفسير السّلوكي على التّجارب المخبرية التّي أجريت على الحيوانات. والنّتائج المحصّل عليها في هذا المجال، جعلت السّلوكيين يعمّمونها

على المظاهر السّلوكية لدى الإنسان، فتبدو اللّغة وفق هذا المنظور سلسلة من الاستجابات المتتالية[1].

4-الفلسفة الوضعية (positivisme): هي مذهب فلسفي يعنى بالظواهر اليقينية، ويرفض كلّ تفكير تجريدي في الأسباب المطلقة، أي أنّ هذه الفلسفة لا تسلّم إلا بما هو مرئي تجريبي، وتنفي صفة العلمية عمّا سوى ذلك.[2]

5-البراجماتية (النّفعيّة): (Pragmatisme) هي مبدأ من المبادئ التّي تشبّعت به الثّقافة الأنجلوسكسونية وأثّر في فكر وسلوك الأمريكيين[3].

السّلوكية وتعليميّة اللّغة: ينظر السّلوكيون إلى اللّغة وإلى تعلّمها وعلى رأسهم ليونارد بلومفيلد بأن عملية اكتساب اللّغة تندرج ضمن إطار نظرية التّعلم. فاللّغة في منظورهم شكل من أشكال السّلوك الإنساني، ولذلك فإنّهم لا يقرّون بوجود أي تباين بين مسار تعلّمها وتعلّم أي مهارة أو خبرة أو سلوك آخر. وبناء على الثلاثي الذي وضعه السلوكيون لهذه النظرية، المتمثل في: المثير والاستجابة والتعزيز, يفسرون من خلاله العمليات التعليمية، فكل ما يقوم به المعلم إزاء التلميذ ويوجهه إليه, يعد مثيرا, فالسؤال الذي يطرحه المعلم, والصورة التي يظهرها على اللوح، تمثل مثيرات لأنها تدفع التلميذ للتكلم, لذلك فإجابة التلميذ عن السؤال، وتعليقه عن الصورة، تعد استجابات، وتعليق المعلم على تلك الإجابات تعد تعزيزا إيجابيا أو سلبيا. فإذا كانت الإجابات صحيحة يعمد المعلم إلى تدعيمها والتعقيب عليها بالقَبول والشكر والتأييد، وإذا كانت خاطئة يعمل المعلم على توقيفها أو إزالتها، وهو التعزيز السلبي.

1- صالح بلعيد دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة للطباعة، الجزائر، ط:3، 2000، ص:22.

2- مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1983، ص:93.

3 - أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات. ص:20.

والأسس التّي قامت عليها عملية تعلّم معنى اللّفظ، قد ظهرت في نظرية التّعلّم بالمنعكس الشرطي من حيث الاقتران التكراري بين مثيرين لصدور استجابة ما. أي إنّ المثيرات اللّفظيّة (أصوات كلامية) تقترن مع مثيرات شيئية اقترانا منظّما متكرّرا، ومن ذلك مثلا كأن تحمل الأم مثال ذلك: حينما تقول الأم لطفلها كلمة (كرة) مرات عديدة في اللّحظة التّي يتطلّع فيها إلى المثير الشّيئي نفسه وهو الكرة[1]، فالمثير الأوّل مثير شرطي، والثّاني مثير طبيعي، والاستجابة الشّرطية تتمثّل في دلالة اللّفظ المكتسب، إذ كلّما يلفظ لفظ كرة، يستجيب له ويفهمه دون إحضار الكرة كشيء. وحينما يسمع الطّفل مثيرا معيّنا، وليكن كلمة(لا) وذلك في اللّحظة التّي يراد فيها حدوث استجابة معيّنة مثل (سحب اليد)، فالمثير السّمعي (لا) يعتبر مثيرا شرطيّا بالنّسبة لليد المسحوبة. وتتكرّر حدوث هذه العملية عدّة مرّات، إذ يسمع الطّفل أوّلا كلمة (لا) تعقبها مباشرة (الضّربة على اليد) وسحب اليد، وذلك بعد اقتران كلمة (لا) عددا من المرّات مع الضّربة على اليد، وفي هذه الحالة، تنشأ علاقة شرطية بين المثير الشّرطي (لا) والاستجابة الشّرطية (سحب اليد)، وهكذا ينشأ ويتكوّن المنعكس الشّرطي[2].

أما ما يتعلق بنظرية سكينر في السّلوك الكّلامي فترجع إلى نظريته العّامة. فإذا قال الطّفل: "(أريد ماءً)، ويقدّم له الماء، فإنّ هذا السّلوك يتعزّز ويصير إشراطيًا بالتّكرار. ويرى سكينر بأنّ السّلوك اللّغوي مثل أي سلوك آخر، يمكن التّحكّم في نتائجه، فهو يتعزّز حين تكون النّتيجة مكافأة، وينطفئ إذا كانت النّتيجة عقابا. وبعبارة أخرى، فإنّ احتمال وقوع السّلوك الإجرائي مرتبط بما يسمّيه سكينر بالإشراط الفعّال أو الإجرائي. وكلّما عزّز السّلوك الإجرائي كلّما صارت احتمالات وقوعه

1- ينظر: محمد مصطفى زيدان: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. ص:112.

2 – صالح عبد العزيز: التربية وطرق التدريس. دار المعارف، مصر، ط:9، 1968، ج:1، ص:185.

مستقبلا كبيرة. من هذا المنطلق يرى سكينر أنّ السّلوك اللّغوي المكتسب هو نتيجة تفاعل ثلاثة عناصر: تنبيه، استجابة، تثبيت[1]. ومن هنا نصل إلى أنّ اللّغة تكتسب في إطار النّظرية السّلوكية بالطريقة نفسها التّي تكتسب بها بقية الاستجابات الأخرى غير اللّغوية، وذلك بالمثيرات، والمحاكاة، والتّكرار، والإشراط، والتّعزيز. وبصورة عامّة فليس هناك، في نظرهم، فرق بين تعلّم اللّغة وبين أي شكل آخر من أشكال التّعلّم[2].

نظرية الاقتران لادوين آر جثري:

تمكن جثري من خلال نظرية الاقتران، أن أن يترجم نظرية تداعي الأفكار – لمجموعة من الفلاسفة التجريبيون في بريطانيا– إلى مثير واستجابة في التعلّم، إذ قامت نظريته على مجموعة من المثيرات حيث يصاحب كل مثير حركة معينة تناسبه؛ إذًا فالاقتران هو الارتباط الوثيق بين المثير والاستجابة فالزمن حسبه لابدّ أن يرتبط ارتباطا وثيقا بين المثير والاستجابة[3].

نظرية الحافز لكلارك ليونارد هول:

افترض أنّ التعلّم عملية متدرّجة متزايدة، معتمدا بشكل كبير على الصيغ الرياضية؛ وتركز نظريته على قوة العادة بشكل متدرج، وفق رابط شرطي يتولّد من مثير واستجابة، ويحدث التعلّم عن طريق تكيّف الكائن الحي بيولوجيا مع البيئة المحيطة به، كي يتمكّن من العيش[4].

---

1 – أحمد حساني: دراسات في اللّسانيات التّطبيقية – حقل تعليمية اللّغات. ص:59.

2 – ينظر: محمد مصطفى زيدان: المرجع السابق. ص: 98.

3 – ينظر: علي حسين حجاج وعطية محمود هنا، نظريات التعلّم دراسة مقارنة، عالم المعرفة، الكويت، (د. ط)، 1983م، ص27.

4 – ينظر: نايف خرما وعلي حجاج، اللغات الأجنبية تعليمها وتعلّمها، ص56.

11- طرائق تعليم اللغة الثانية:

إن مناهج تعليم اللغات متعددة، فلكل منهج طريقة خاصة به، بحسب السياسات اللغوية المعتدة في بلد اللغة الأم أو المعتمدة.

وأبرز طرائق تعليم اللغات نوردها في ما يأتي:

1-طريقة الترجمة النحوية:

كانت طريقة الترجمة النحوية سائدة في فصول اللغة الأجنبية من منتصف القرن التاسع عشر إلى منتصف القرن العشرين. تم تقديمه لأول مرة في الفصول الدراسية اللاتينية واليونانية القديمة في أوائل القرن التاسع عشر، ليحل محل الأساليب ذات التوجه التواصلي حيث توقفت اللاتينية عن أن تكون لغة منطوقة. نظرًا لأنه لم يعد هناك مبرر قوي لتدريس المهارات الشفوية في اللغات الكلاسيكية، فقد تبنى أسلوب الترجمة النحوي هدف تطوير القدرة على قراءة النصوص الكلاسيكية وترجمتها. بحلول منتصف القرن التاسع عشر، تم اعتماد الطريقة لتدريس اللغات الحديثة من قبل علماء ألمان مثل كارل بلوتز ويوهان سايدنشتوكر، وسرعان ما انتشرت في الفصول الدراسية في جميع أنحاء أوروبا والولايات المتحدة.

تعرضت طريقة الترجمة النحوية طوال تاريخها لانتقادات من قبل دعاة المزيد من الأساليب "المباشرة"، الذين ادعوا أنه يجب تعلم اللغات من خلال التحدث والاستماع إليها فعليًا بدلاً من مجرد الدراسة عنها. ذهب أحد النقاد إلى حد الادعاء بأن طريقة الترجمة النحوية تسعى إلى "معرفة كل شيء عن شيء ما بدلاً من الشيء نفسه"

ومع ذلك، ظلت طريقة الترجمة النحوية إحدى الطرق الأساسية المستخدمة في الفصول الدراسية الأمريكية، على الرغم من استبدالها جزئيًا في الثلاثينيات بما يسمى "طريقة القراءة"، والتي حلت محل النصوص الكلاسيكية لطريقة النحو والترجمة. نصوص مكتوبة خصيصًا لطلاب اللغات الأجنبية بناءً على دراسات تكرار الكلمات، وشجعت الطلاب على تجنب الترجمة الواعية لما كانوا يقرؤونه.

السمات الرئيسة لطريقة الترجمة النحوية هي كما يلي:

1) يتم تدريس الفصول باللغة الأم، مع القليل من الاستخدام النشط للغة الهدف.

2) يتم تدريس الكثير من المفردات في شكل قوائم من الكلمات المعزولة.

3) يتم تقديم تفسيرات مفصلة مطولة لتعقيدات القواعد.

4) توفر القواعد النحوية القواعد لتجميع الكلمات معًا، وغالبًا ما تركز التعليمات على شكل الكلمات وتصريفها.

5) بدأت قراءة النصوص الكلاسيكية الصعبة في وقت مبكر.

6) يتم إيلاء القليل من الاهتمام لمحتوى النصوص، والتي يتم التعامل معها على أنها تمارين في التحليل النحوي.

7) غالبًا ما تكون التدريبات الوحيدة هي تمارين في ترجمة الجمل المنفصلة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم.

8) يتم إعطاء القليل من الاهتمام أو عدم الاهتمام بالنطق.

– **دور المعلم:** المعلمون هم مجرد أدلة لأن الترجمة النحوية تتعامل مع حفظ القواعد والتلاعب بالصرف وتركيب اللغة الأجنبية.

يتطلب الأمر القليل من المهارات المتخصصة من جانب المعلمين لأن اختبار القواعد النحوية والترجمة يسهل تكوينه ويتم تسجيله بشكل موضوعي.

وظيفة الميسر الرئيسة هي الملاحظة بدلاً من التدخل التصحيحي فيما يتعلق بالمتعلمين.

–**دور الطلاب:** يُتوقع من الطلاب حفظ قوائم لا حصر لها من القواعد النحوية والمفردات وإنتاج ترجمات مثالية تقريبًا. هذه الطريقة تعني تجربة مملة وغالبًا ما تسبب الإحباط للطلاب.

يتم تحديد الأنشطة والضوابط الرئيسية من قبل الطلاب، وهو أو هي التي تقدم مسار عملية التعلم وحالة المعرفة أيضًا.

العمل التعاوني له أهمية كبيرة، مطلوب سلوك تعاوني حقيقي من المتعلم للدروس.

- تقنياتها:

1. استخدم الكلمات في الجمل، من أجل إظهار أن الطلاب يفهمون معنى واستخدام عنصر مفردات جديد، فإنهم يشكلون جملًا يستخدمون فيها الكلمات الجديدة.

2. التكوين: يعطي المعلم للطلاب موضوعًا للكتابة عنه باللغة الهدف. يعتمد الموضوع على بعض جوانب مقطع القراءة في الدرس. في بعض الأحيان، بدلاً من إنشاء تركيبة، يُطلب من الطلاب إعداد ملخص لمقطع القراءة.

3. أسئلة الاستيعاب القرائي: يجيب الطلاب على الأسئلة باللغة الهدف بناءً على فهمهم لمقطع القراءة. يتم ترتيب الأسئلة بشكل متسلسل بحيث تطلب المجموعة الأولى من الأسئلة المعلومات الواردة في فقرة القراءة.

2-الطريقة المباشرة: كان غوين من أوائل المصلحين في القرن التاسع عشر الذين حاولوا بناء منهجية حول مراقبة تعلم لغة الأطفال. وبالمثل، حول المصلحون الآخرون في نهاية القرن انتباههم إلى المبادئ الطبيعية لتعلم اللغة، ولهذا السبب يُشار إليهم أحيانًا على أنهم دعاة للطريقة "الطبيعية". في الواقع، في أوقات مختلفة عبر تاريخ تدريس اللغة، بُذلت محاولات لجعل تعلم اللغة الثانية أشبه بتعلم اللغة الأولى.

في القرن السادس عشر، على سبيل المثال، وصف مونتين كيف عُهد إليه بالوصي الذي خاطبه حصريًا باللغة اللاتينية خلال السنوات الأولى من حياته، حيث أراد والد مونتين أن يتحدث ابنه اللغة اللاتينية جيدًا.

من بين أولئك الذين حاولوا تطبيق المبادئ الطبيعية على دروس اللغة في القرن التاسع عشر استخدم سوفور(L. Sauveur 1826–1907)، التفاعل الشفهي المكثف في اللغة الهدف، مستخدمًا الأسئلة كطريقة لتقديم اللغة واستنباطها. افتتح مدرسة للغات في بوسطن في أواخر ستينيات القرن التاسع عشر، وسرعان ما تمت الإشارة إلى طريقته باسم الطريقة الطبيعية.

ميزات الطريقة:

1. تعليم المفردات من خلال التمثيل الإيمائي وأشياء الحياة الواقعية والمواد المرئية الأخرى

2. تعليم القواعد باستخدام النهج الاستقرائي (أي جعل المتعلمين يكتشفون القواعد من خلال تقديم أشكال لغوية مناسبة في اللغة الهدف)

3. مركزية اللغة المنطوقة (بما في ذلك النطق الشبيه باللغة الأصلية).

4. التركيز على أنماط السؤال والجواب.

5. تمحور المعلم.

6. يتم إجراء تعليمات الفصل الدراسي حصريًا باللغة الهدف.

7. يتم تدريس المفردات والجمل اليومية فقط خلال المرحلة الأولية. يتم إدخال القواعد النحوية والقراءة والكتابة في المرحلة المتوسطة.

8. يتم بناء مهارات الاتصال الشفوي في تسلسل متدرج بعناية منظم حول تبادل الأسئلة والأجوبة بين المعلمين والطلاب في فصول صغيرة ومكثفة.

9. تدرس القواعد بطريقة استقرائية.

10. يتم تقديم نقاط التدريس الجديدة شفويا.

11. يتم تدريس المفردات الملموسة من خلال العرض التوضيحي والأشياء والصور. يتم تدريس المفردات المجردة من خلال ارتباط الأفكار.

مزايا الطريقة:

(1) يجعل تعلم اللغة الإنجليزية ممتعًا وحيويًا من خلال إنشاء رابط مباشر بين الكلمة ومعناها.

(2) إنها طريقة نشاط تسهل يقظة ومشاركة التلاميذ.

(3) وفقًا لماكني، "إنها أسرع طريقة للبدء". في غضون بضعة أشهر، يمكن تعلم أكثر من 500 كلمة من أكثر الكلمات الإنجليزية شيوعًا واستخدامها في الجمل. هذا بمثابة أساس قوي لمزيد من التعلم.

(4) نظرًا لتطبيق الطريقة المباشرة، يمكن للطلاب فهم ما يتعلمونه والتفكير فيه ومن ثم التعبير عن آرائهم الخاصة

أفكار باللغة الإنجليزية الصحيحة حول ما قرأوه وتعلموه.

(5) من الناحية النفسية، إنها طريقة سليمة لأنها تنطلق من الملموس إلى المجرد.

(6) يمكن استخدام هذه الطريقة بشكل مفيد من أدنى فئة إلى أعلى فئة.

(7) من خلال هذه الطريقة، يتم تطوير طلاقة الكلام والنطق الجيد وقوة التعبير بشكل صحيح.

دور المعلمين:

1. المعلم هو المصدر للطلاب لمعرفة الكلمات في اللغة الهدف.

2. يقدم المعلمون معلومات عن اللغة الهدف بما في ذلك الثقافة التي تتكون من تاريخ الأشخاص الذين يتحدثون اللغة الهدف.

3. يتفاعل المعلمون مع الطلاب كثيرًا، ويطرحون عليهم أسئلة حول الموضوعات ذات الصلة ويحاولون استخدام البنية النحوية لليوم في المحادثة.

4. يمكن للمدرس أن يكون مراقب الطلاب. يراقب تقدم الطلاب في استخدام اللغة الهدف.

5. يقوم المعلم بتصحيح الطلاب ذاتيًا عن طريق مطالبتهم بالاختيار بين ما قالوه والإجابة البديلة المقدمة.

6. المعلم هو أيضا البادئ. يجد تقنيات مختلفة لجعل الطلاب يصححون أنفسهم كلما أمكن ذلك.

8. يستخدم المعلم رسم الخرائط كأسلوب لإعطاء الفهم السمعي.

- **دور الطلاب:**

1. أصبح تفاعل المعلم / الطالب أكثر اكتمالاً، وكان تخمين السياق أو المحتوى، وإكمال الملءات، والقيام بتمارين "cloze" هي ترتيب اليوم.

2. دور الطالب في الطريقة المباشرة هو المتعلم النشط.

3. ينشطون في استكشاف الكلمات الجديدة والتعبيرات وغيرها في اللغة الهدف.

4. الطلاب هم أيضا المراقب والممارس.

5. يلاحظ الطلاب اللغة الهدف التي يستخدمها المعلم في التدريس ويحاولون الحصول على المعنى بناءً على العرض التوضيحي المقدم.

- **تقنياتها:**

- القراءة بصوت عالٍ
- تمرين الإجابة على السؤال
- تمرين ملء الفراغات

3-الطريقة السمعية اللفظية:

يقدم ريتشارد وروجرز(Richards and Rodgers 2001) أحد أكثر الأوصاف شمولاً للخلفية التاريخية للطريقة السمعية-اللغوية، والتي تم استقاء المعلومات التالية منها إلى حد كبير.

في الأربعينيات من القرن العشرين، شاركت الولايات المتحدة الأمريكية في الحرب العالمية الثانية بطرق مختلفة، واحتاجت إلى أفراد يجيدون اللغات الأجنبية، عند العثور على نقص في الأمريكيين ذوي المهارات اللغوية الكافية، طورت الحكومة الأمريكية في عام 1942 برنامج التدريب المتخصص للجيش، وهو برنامج شفهي يعتمد على الحفر والدراسة المكثفة. أقنع نجاح هذا البرنامج عددًا من اللغويين البارزين بقيمة النهج الشفهي المكثف لتعلم اللغة. ومع ذلك، استمرت معظم المدارس والجامعات الأمريكية في استخدام طريقة الترجمة النحوية أو طريقة القراءة في الخمسينيات من القرن الماضي.

في عام 1957، أطلقت روسيا سبوتنيك، أول قمر صناعي صناعي، مما تسبب في قلق الحكومة الأمريكية بشأن عزلة الأمريكيين عن التقدم العلمي في الدول الأجنبية بسبب افتقارهم إلى إتقان اللغات الأجنبية. قدم قانون تعليم الدفاع الوطني لعام 1958 الأموال لتطوير مواد تدريس اللغات الأجنبية وتدريب المعلمين، وقام متخصصو تعليم اللغة بتطوير طرق تدريس جديدة.

تم اعتماد الطريقة السمعية اللغوية على نطاق واسع في الولايات المتحدة وكندا وكانت بمثابة النهج الرئيس لتدريس اللغة الأجنبية في الستينيات. حدث تراجع الأسلوب في أواخر الستينيات وأوائل السبعينيات بسبب عاملين. أولاً، شكك اللغوي نعوم تشومسكي في الأساس النظري للطريقة، لا سيما الافتراض القائل بأن التكييف الخارجي يمكن أن يفسر كل تعلم اللغة (تشومسكي، 1959). ثانيًا، عانى بعض معلمي وطلاب اللغة من الإحباط بسبب تجنب الطريقة لتفسيرات القواعد، وتركيزها

الشديد على الحفظ عن ظهر قلب والحفر، وفشلها في إنتاج قدرة محادثة في اللغة الأجنبية (هادلي، 2001).

- مميزات الطريقة :

الكلام أساسي للغة أكثر من الشكل المكتوب.

هيكل اللغة وشكلها أكثر أهمية من المعنى.

يتم إنتاج العناصر في اللغة بطريقة تحكمها القواعد (هيكلية).

يمكن وصف عينات اللغة بشكل شامل في أي مستوى هيكلي للوصف

اللغة هيكلية مثل الهرم، أي أن المستوى اللغوي هو نظام داخل النظام.

تختلف اللغات، لأن كل لغة لها نظامها الفريد.

- مزاياها:

1. هذه هي الطريقة الأولى لتعلم اللغة والتي تقوم على نظرية صلبة لتعلم اللغة.
2. تؤكد هذه الطريقة على السمات الثقافية اليومية للغة الهدف.
3. يوفر فرصة لتعلم النطق الصحيح والهيكل.
4. جعلت هذه الطريقة من الممكن تعليم مجموعات كبيرة من المتعلمين.
5. يركز على مهارات الاستماع والتحدث.

-أدوار المتعلم :

في طريقة الصوت واللغة، يلعب الطلاب دورًا سلبيًا لأنهم لا يملكون أي سيطرة على المحتوى أو طريقة التعلم. الطلاب مجرد مقلدين لنموذج المعلم. هدفهم الوحيد هو اتباع توجيهات المعلم والاستجابة بأكبر قدر ممكن من الدقة والسرعة.

- **أدوار المعلم :**

في الطريقة الصوتية واللغوية، يلعب المعلم دورًا نشطًا لأنه السلطة الوحيدة للتحكم في برنامج التعلم بالكامل وتوجيهه. يراقب ويصحح أداء الطلاب. كما أنه مسؤول عن تزويد الطلاب بنموذج جيد للتقليد. يسعى المعلم إلى إبقاء الطلاب يقظين من خلال تدريبات مختلفة والمهام واختيار المواقف ذات الصلة لممارسة الهياكل.

- **دور التدريس ومواد التعلم :**

في الطريقة السمعية–اللغوية، تكون المواد موجهة في الغالب للمعلم. تحتوي المواد التعليمية بشكل أساسي على التسلسل المنظم للدروس التي يجب اتباعها والحوارات والتدريبات وأنشطة الممارسة الأخرى، والتي نأمل أن تمكن المعلم من تطوير إتقان اللغة لدى الطالب.

- **تقنياتها:**

تمرين التحويل: يتيح هذا التمرين للطلاب القدرة على تغيير ترتيب الكلمات في الجملة عند إضافة كلمة جديدة. على سبيل المثال:

المعلم: لن آتي معك.

الطالب: لست أنا أيضًا.

التحويل: يقول المعلم حوارًا ويطلب من الطلاب تغيير شكل الجملة، مثل الجملة الإيجابية إلى جملة نفي أو جملة نشطة إلى نفي. على سبيل المثال:

المعلم: هذه سيارتي (إيجاب).

الطالب: هذه ليست سيارتي (نفي).

تدريب إكمال الحوار: يقول المعلم حوارًا غير مكتمل عن طريق محو بعض الكلمات التي تعلمها الطلاب سابقًا. ثم يحاول الطلاب إكمال الحوار بالكلمات المفقودة. على سبيل المثال:

المعلم: لم أر مثل هذا المشهد من قبل.

الطلاب: لم أر مثل هذا المشهد الجميل من قبل.

4-طريقة إنتاج ممارسات العرض التقديمي:

يمكن وصف طريقة إنتاج ممارسات العرض التقديمي، بأنها نهج منطقي للتدريس لأنها تتكون من ثلاث مراحل يعرفها معظم الأشخاص الذين تعلموا كيفية القيام بأي شيء.

- مراحلها:

تتمثل المرحلة الأولى في تقديم جانب من جوانب اللغة في سياق يعرفه الطلاب، تمامًا مثل الطريقة التي يُظهر بها مدرب السباحة ضربة خارج البركة للمبتدئين.

هناك مجموعة متنوعة من الطرق التي يمكن من خلالها تقديم عناصر لغة جديدة، ولكن يجب أن تحتوي معظم العروض التقديمية على الأقل على بعض الميزات التالية: أمثلة ذات مغزى، ولا تنسى، وواقعية ؛ اتصال منطقي سياق الكلام؛ نماذج واضحة التكرار الكافي الهادف ؛ "التدريج" و"التثبيت" ؛ الإيجاز وإعادة التدوير.

المرحلة الثانية هي الممارسة، حيث سيتم إعطاء الطلاب نشاطًا يمنحهم الكثير من الفرص لممارسة الجانب الجديد من اللغة والتعرف عليها مع تلقي مساعدة محدودة ومناسبة من المعلم. للاستمرار في هذا القياس، يسمح مدرب السباحة للأطفال بالتدرب على السكتة الدماغية في حوض السباحة بينما يكون قريبًا بدرجة كافية لتقديم أي دعم مطلوب والكثير من التشجيع.

عادةً ما يتضمن إجراء الانتقال السلس من العرض التقديمي إلى الممارسة نقل الطلاب من مرحلة التدريب الفردي إلى العمل الزوجي (عمل زوجي متسلسل، عمل زوجي مغلق، عمل ثنائي مفتوح). ثم تقود الممارسة الاتصالية الطريق نحو الإنتاج.

المرحلة النهائية هي الإنتاج حيث سيستخدم الطلاب اللغة في السياق، في نشاط أعده المعلم الذي سيقدم الحد الأدنى من المساعدة، مثل مدرس السباحة الذي يسمح لطلابه الصغار بأداء ضرباتهم الأولية القليلة بمفردهم.

تتضمن بعض الأمثلة الجيدة لأنشطة الإنتاج الفعالة لعب الأدوار الظرفية والمناقشات والمناقشات وحل المشكلات والسرد والأوصاف والمسابقات والألعاب.

- **تقنياتها :**

تأدية الأدوار: في هذا النشاط، يمكن للمدرس أن يمنح الطلاب موقفًا سيتعين عليهم القيام به أمام الفصل. من الواضح أن تأدية الأدوار يجب أن تكون مرتبطة بالموضوع الذي يدرسونه.

من خلال القيام بهذا النشاط، يمكن للطلاب ممارسة مفردات جديدة حتى يتمكنوا من استيعابها واستخدامها عند التحدث.

المناظرات: يمكن للمدرس أيضًا تنظيم بعض المناقشات في الفصل لجعل الفصل ممتعًا. يمكن أن تكون مواضيع النقاش تم إنشاؤه وفقًا للموضوع الذي يدرسه حتى يتمكن الطلاب من التحقيق ومعرفة المزيد عنه وسيتمكن الطلاب من جعل المفردات الجديدة جزءًا من مفرداتهم النشطة.

الأوصاف: يمكن للمدرس أن يطلب من الطلاب العمل في أزواج وكتابة وصف عن مكانهم المفضل. بعد ذلك يمكن للطلاب مشاركة أوصافهم مع الفصل بأكمله. في هذا النشاط، سيطبق الطلاب مهاراتهم الكتابية والمفردات التي درسوها.

سلسلة درس طريقة نتاج ممارسات العرض التقديمي:

طريقة تدريس اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في العرض والممارسة والإنتاج هي نهج يتبع تسلسلًا محددًا:

1. يقدم المعلم المفردات الجديدة ويشرح شكل اللغة في سياق ذي معنى.

2. يمارس الطلاب هذه المفردات الجديدة من خلال أنشطة مضبوطة مثل أوراق العمل أو أنشطة الأسئلة والأجوبة للتحقق من الفهم .

3. يستخدم الطلاب أو ينتجون ما تعلموه في نشاط تواصلي مثل لعب الأدوار أو لعبة الاتصال أو جلسة الأسئلة والأجوبة.

5- طريقة تعلم لغة المجتمع :

تعلم لغة المجتمع هو اسم طريقة طورها تشارلز أ. كوران ورفاقه. كان كوران متخصصًا في الإرشاد وأستاذًا لعلم النفس في جامعة لويولا بشيكاغو. يُعرف تطبيقه لتقنيات الإرشاد النفسي للتعلم باسم الإرشاد والتعلم. يمثل تعلم لغة المجتمع استخدام نظرية الإرشاد والتعلم لتعليم اللغات.

في إطار تقليد تدريس اللغة، يُستشهد بتعلم اللغة المجتمعي أحيانًا كمثال على "النهج الإنساني". يمكن أيضًا إنشاء روابط بين إجراءات CLL وتلك الخاصة بالتعليم ثنائي اللغة، ولا سيما مجموعة الإجراءات ثنائية اللغة المشار إليها باسم "تبديل اللغة" أو "تبديل الكود"، دعونا نناقش بإيجاز دين تعلم اللغة المجتمعي لهذه التقاليد.

كما يشير الاسم، فإن طريقة تعلم لغة المجتمع تستمد رؤيتها الأساسية، وفي الواقع الأساس المنطقي التنظيمي لها، من الإرشاد الروجيري. الاستشارة، كما يراها روجيريون، تتكون من فرد واحد (المستشار) يفترض "بقدر ما هو قادر على الإطار المرجعي الداخلي للعميل، وإدراك العالم كما يراه ذلك الشخص، وإيصال شيء من هذا الفهم التعاطفي" (روجرز 1951)، يعتمد تعلم اللغة المجتمعي على استعارة

المشورة لإعادة تحديد أدوار المعلم (المستشار) والمتعلمين (العميل؟) في فصل اللغة. وبالتالي يمكن اعتبار الإجراءات الأساسية لتعلم لغة المجتمع مستمدة من المستشار–العميل علاقة.

– خصائص تعلم لغة المجتمع:

1. يقوم الطلاب عادةً بإجراء محادثة باستخدام لغتهم الأم.

2. يساعدهم المعلم في التعبير عما يريدون قوله من خلال إعطائهم ترجمة اللغة المستهدفة.

3. يتم تسجيل هذه الكلمات، وعندما يتم تكرارها، يبدو الأمر وكأنه محادثة سلسة إلى حد ما.

4. في وقت لاحق، يتم عمل نسخة من المحادثة، ويتم كتابة معادلات اللغة الأم أسفل كلمات اللغة الهدف.

5. يصبح نسخ المحادثة "نصًا" يعمل به الطلاب.

6. يتم إجراء أنشطة مختلفة (على سبيل المثال، فحص نقطة نحوية، أو العمل على نطق عبارة معينة، أو إنشاء جمل جديدة باستخدام كلمات من النص) والتي تتيح للطلاب استكشاف اللغة التي قاموا بتكوينها.

7. خلال الدرس، الطلاب مدعوون للتعبير عن شعورهم، وفي المقابل يفهمهم المعلم.

– أدوار المتعلم:

في مجتمع تعلم اللغة، يصبح المتعلمون أعضاء في المجتمع – زملائهم المتعلمين والمعلم – ويتعلمون من خلال التفاعل مع أعضاء المجتمع.

لا يُنظر إلى التعلم باعتباره إنجازًا فرديًا ولكن باعتباره شيئًا يتم تحقيقه بشكل تعاوني.

يُتوقع من المتعلمين الاستماع باهتمام إلى العارف، وتقديم المعاني التي يرغبون في التعبير عنها بحرية، وتكرار الأقوال المستهدفة دون تردد، ودعم زملائهم من أعضاء المجتمع، والإبلاغ عن مشاعر وإحباطات داخلية عميقة بالإضافة إلى الفرح والسرور، ويصبحون مستشارين للمتعلمين الآخرين.

عادةً ما يتم تجميع متعلمي لغة المجتمع في دائرة من ستة إلى اثني عشر متعلمًا، مع اختلاف عدد المتعلمين من واحد لكل مجموعة إلى واحد لكل طالب.

تم استخدام طريقة تعلم لغة المجتمع أيضًا في فصول المدارس الأكبر حيث تكون ترتيبات التجميع الخاصة ضرورية، مثل تنظيم المتعلمين في أزواج مؤقتة في مواجهة الخطوط المتوازية.

ترتبط أدوار المتعلم بالمراحل الخمس لتعلم اللغة الموضحة سابقًا. وجهة نظر المتعلم هي وجهة نظر عضوية، حيث ينمو كل دور جديد تطوريًا من الدور السابق. لا يتم تحقيق هذه التغييرات في الأدوار بسهولة أو تلقائيًا. يُنظر إليها في الواقع على أنها نتائج أزمات عاطفية.

- مزاياها:

تهديد المعلم الذي يعرف كل شيء، بارتكاب أخطاء فادحة في اللغة الأجنبية أمام زملائه في الفصل، والتنافس مع أقرانه

- من المفترض إزالة جميع التهديدات التي يمكن أن تؤدي إلى الشعور بالاغتراب وعدم الملاءمة.

يسمح المستشار للمتعلم بتحديد نوع المحادثة وتحليل اللغة الأجنبية بشكل استقرائي. من المثير للاهتمام أن نلاحظ أن المعلم يمكن أن يصبح أيضًا عميلًا في بعض الأحيان: في المواقف التي يبدو فيها التفسير أو الترجمة مستحيلًا، غالبًا ما يتدخل المتعلم العميل ويصبح مستشارًا لمساعدة المعلم.

يمكن لطبيعة الطريقة التي تتمحور حول الطالب أن توفر دافعًا خارجيًا وتستفيد من التحفيز الداخلي.

- **أدوار المعلم:**

في المراحل الأولى من التعلم، يعمل المعلم في دور داعم، حيث يوفر ترجمات للغة الهدف ونموذجًا للتقليد بناءً على طلب العملاء.

في وقت لاحق، قد يبدأ الطلاب التفاعل، ويقوم المعلم بمراقبة أقوال المتعلم، وتقديم المساعدة عند الطلب.

مع تقدم التعلم، يصبح الطلاب قادرين بشكل متزايد على قبول النقد، وقد يتدخل المعلم مباشرة لتصحيح الكلام المنحرف، وتوفير المصطلحات، وتقديم المشورة بشأن الاستخدام والنقاط الدقيقة للقواعد.

يتم تشبيه دور المعلم في البداية بدور الوالد الحاضن.

"ينمو" الطالب تدريجياً من حيث القدرة، وتتغير طبيعة العلاقة بحيث يصبح وضع المعلم نوعاً ما معتمداً على المتعلم. يستمد العارف إحساسًا بقيمة الذات من خلال طلبات مساعدة العارف.

تقنياتها:

- الاستماع: يستمع الطلاب إلى مونولوج من قبل المعلم يتضمن العناصر التي قد يكونوا قد أثاروها أو سمعوها في تفاعلات الفصل.

-محادثة مجانية: ينخرط الطلاب في "محادثة مجانية" مع المعلم أو مع المتعلمين الآخرين. قد يشمل ذلك مناقشة ما تعلموه بالإضافة إلى المشاعر التي كانت لديهم حول كيفية تعلمهم.

– مجموعة عمل: قد يشارك المتعلمون في مهام جماعية مختلفة، مثل مناقشة مجموعة صغيرة لموضوع ما، وإعداد محادثة، وإعداد ملخص لموضوع ما لتقديمه إلى مجموعة أخرى، وإعداد قصة سيتم تقديمها إلى المعلم وبقية الفصل .

6- طريقة الاستجابة الفيزيائية:

طور جيمس آشر طريقة الاستجابة الجسدية الكلية كنتيجة لملاحظته لتطور اللغة لدى الأطفال الصغار. رأى آشر أن معظم التفاعلات التي يختبرها الأطفال الصغار مع الوالدين أو غيرهم من البالغين تجمع بين الجوانب اللفظية والجسدية. يستجيب الطفل جسديًا لخطاب الوالد، ويعزز الوالد استجابات الطفل من خلال المزيد من الكلام. هذا يخلق حلقة تغذية مرتدة إيجابية بين كلام الوالدين وأفعال الطفل. لاحظ آشر أيضًا أن الأطفال الصغار عادةً ما يقضون وقتًا طويلاً في الاستماع إلى اللغة قبل أن يحاولوا التحدث، وأنهم يستطيعون فهم الأقوال الأكثر تعقيدًا والتفاعل معها من تلك الكلمات التي يمكنهم إنتاجها بأنفسهم.

من خلال تجاربه، حدد آشر ثلاث فرضيات رئيسية حول تعلم اللغات الثانية التي تتجسد في طريقة الاستجابة الجسدية الكلية. الأول هو أن الدماغ مهيأ بشكل طبيعي لتعلم اللغة من خلال الاستماع. على وجه التحديد، يقول آشر إن المتعلمين يستوعبون اللغة بشكل أفضل عندما يستجيبون بالحركة الجسدية لإدخال اللغة. يفترض آشر أن الكلام يتطور بشكل طبيعي وعفوي بعد أن يستوعب المتعلمون اللغة الهدف من خلال المدخلات، وأنه لا ينبغي إجبارها.

ثاني فرضيات آشر هي أن تعلم اللغة الفعال يجب أن يشرك النصف الأيمن من الدماغ. يتحكم النصف المخي الأيمن في الحركة الجسدية بشكل أساسي، ويرى آشر أن اقتران الحركة بفهم اللغة هو مفتاح اكتساب اللغة. يقول إنه يجب تجنب التعلم في النصف المخي الأيسر، وأن النصف المخي الأيسر يحتاج إلى قدر كبير

من الخبرة في المدخلات القائمة على النصف الأيمن قبل أن يحدث الكلام الطبيعي.

الفرضية الثالثة لآشر هي أن تعلم اللغة لا ينبغي أن ينطوي على أي ضغط، لأن التوتر والعواطف السلبية تمنع عملية تعلم اللغة الطبيعية. وهو يعتبر الطبيعة المجهدة لمعظم أساليب تدريس اللغة أحد نقاط الضعف الرئيسية فيها. يوصي آشر بأن يركز المعلمون على المعنى والحركة الجسدية لتجنب الإجهاد.

النص الرئيس عن الاستجابة الجسدية الكلية هو كتاب جيمس آشر "تعلم لغة أخرى من خلال الأفعال"، الذي نُشر لأول مرة في عام 1977.

- **مميزاتها:**
- تنسيق الكلام والعمل يسهل تعلم اللغة.
- تدرس القواعد بطريقة استقرائية.
- المعنى أهم من الشكل.
- يتأخر التحدث حتى يتم إنشاء مهارات الاستيعاب.
- يحدث تعلم اللغة الفعال في بيئة منخفضة الضغط.
- دور المعلم مركزي. يختار الأوامر المناسبة لإدخال المفردات والهيكل.
- المتعلم هو مستمع ومؤد يستجيب للأوامر بشكل فردي أو جماعي.
- يتم تعظيم التعلم في بيئة خالية من الإجهاد.
- **مزاياها:**

إنها متعة وسهلة

لا يتطلب قدرًا كبيرًا من الإعداد من جانب المعلم.

إنها أداة جيدة لتعلم المفردات.

لا يجب أن يكون حجم الفصل مشكلة.

لا يوجد حاجز للعمر.

- أدوار المعلم:

يؤدي المعلم دورًا نشطًا ومباشرًا في الاستجابة البدنية الكلية. "المدرب هو مدير مسرحية مسرحية يكون فيها الطلاب هم الممثلون ".

المعلم هو الذي يقرر ما يجب تدريسه، ومن يقوم بنمذجة المواد الجديدة ويقدمها، ومن يختار المواد الداعمة لاستخدامها في الفصل الدراسي.

ويتم تشجيع المعلم على أن يكون مستعدًا جيدًا ومنظمًا جيدًا حتى يتدفق الدرس بسلاسة ويمكن التنبؤ به.

التفاعل في الفصل الدراسي وتبادل الأدوار موجه للمعلم وليس المتعلم.

يتحمل المعلم مسؤولية توفير أفضل نوع من التعرض للغة حتى يتمكن المتعلم من استيعاب القواعد الأساسية للغة الهدف.

يجب أن يسمح المعلم أيضًا بقدرات التحدث لتطوير المتعلمين بالوتيرة الطبيعية للمتعلمين.

-أدوار المتعلم:

يلعب المتعلمون في الاستجابة البدنية الكلية الأدوار الأساسية للمستمع والأداء.

يُطلب من المتعلمين الاستجابة بشكل فردي وجماعي.

يؤثر المتعلمون بشكل ضئيل على محتوى التعلم، حيث يتم تحديد المحتوى من قبل المعلم، الذي يجب أن يتبع الصيغة القائمة على الضرورة للدروس.

يُتوقع من المتعلمين أيضًا التعرف على مجموعات جديدة من العناصر التي تم تدريسها مسبقًا والاستجابة لها.

يقوم المتعلمون بمراقبة وتقييم تقدمهم.

- تقنياتها:

- إجمالي الاستجابة الجسدية: يمكن للمعلم تطوير نشاط يلعبه سيمون كما يقول. أولاً، يجب على الطلاب الوقوف وتشكيل نصف دائرة. ثم سيقول المعلم إن سيمون يقول المس أنفك وسيتعين على الطلاب أداء الإجراء. وبهذه الطريقة يمكن للمدرس الاستمرار في قول الإجراءات التي يتعين على الطلاب القيام بها. يساعد هذا النشاط على تعلم مفردات جديدة وتذكرها من خلال الإجراءات التي تقوم بها.

- رواية القصص: يمكن للمدرس أن يطلب من الطلاب تشكيل نصف دائرة أو الجلوس على الأرض، ويمكن للمعلم أن يقرأ قصة قصة ويمثل القصة حتى يتمكن الطلاب من فهم معنى الكلمات. يمكن للمدرس استخدام مستويات مختلفة من الكلام للتأكيد على شيء ما وتنفيذ بعض الإجراءات لمساعدة الطلاب على فهم الكلمات.

- أنشطة الدراما: يمكن للمدرس أن يطلب من الطلاب العمل في مجموعات مكونة من أربعة أفراد، وسيتعين عليهم تمثيل قصة قصيرة ذات صلة بالملف الذي كانوا يدرسونه بطريقة درامية.

7- طريقة المنهج الطبيعي:

تم تطوير المنهج الطبيعي ونشره ككتاب من قبل السيد ستيفن كراشين والسيدة تريسي تيريل في عام 1983. السيد ستيفن كراشين عالم لغوي مشهور. يعمل حاليًا أستاذاً في جامعة جنوب كاليفورنيا: السيدة تريسي تيريل منظرة تربوية وأستاذة في جامعة كاليفورنيا. ويعتقد أنه لا يزال بإمكان البالغين اكتساب لغة ثانية، حيث لا تختفي القدرة على اكتساب اللغة مع تقدمنا في العمر.

ويكتسب البالغون أيضًا اللغة باتباع مبادئ القواعد العامة الاختلاف بين مهارة اكتساب البالغين والأطفال هو أن لدى البالغين شيئين يجب اتباعهما عندما يتعلمون لغة أجنبية: الاكتساب والتعلم. لكن الأطفال يكتسبون اللغات فقط.

فرضية الاكتساب–التعلم – أهم الخطوات الأساسية في نظرية كراشين. – إنها الأكثر شهرة بين اللغويين وممارسي اللغة. – لدى المتعلم طريقتان لتعلم اللغة الثانية، وهما النظام المكتسب والنظام المتعلم. – فرضية المراقبة هي عندما يستطيع المتعلم التحقق من مخرجات اللغة وتصحيحها.

– يكتسب الناس اللغة باستخدام التراكيب النحوية بترتيب يمكن التنبؤ به.

– فرضية الإدخال: يتم اكتساب اللغات بترتيب يمكن التنبؤ به. كل شخص لديه نفس خطوات اكتساب التعلم.

–فرضية التصفية العاطفية: عندما تكون الحالة العاطفية للمتعلم بمثابة عامل تصفية يمكن أن يمنع المدخلات من الوصول إلى جهاز اكتساب اللغة لدى المتعلم. التصفية ترفع العوامل العاطفية السلبية ولن يكتسبوا اللغة. عامل التصفية متوقف وسوف يتعلم المتعلم بشكل أفضل.

– **مميزاتها** :

1. الهدف من هذا النهج هو هدف مهارات الاتصال الشخصية الأساسية – "المحادثات، والتسوق، والاستماع إلى الراديو،" وما إلى ذلك.

2. ينتقل المتعلمون عبر ثلاث مراحل:

أ) مرحلة ما قبل الإنتاج هي تطوير الفهم السمعي المهارات

ب) مرحلة الإنتاج المبكرة، مع وجود أخطاء

ج) المرحلة الأخيرة تمتد الإنتاج إلى مساحات أطول من الخطاب.

3. يحتاج المعلم إلى التركيز على المعنى وليس على الشكل.

4. لا يصحح المدرس الأخطاء.

5. الميزة الأكثر جدارة بالملاحظة هي الدعوة إلى "فترة الصمت"، حيث يمكن أن يبدأ ما قبل الإنتاج.

6. تشجّع فترة الصمت على تأخير الإنتاج الأخلاقي حتى "يظهر الكلام".

7. يشجع النهج الطبيعي المعلم على عدم الإصرار على أن يتكلم المتعلمون بشكل صحيح.

- مزاياها:

1. يمكن أن تكون الفصول الدراسية التي تتكون من أنشطة اكتساب بيئة ممتازة للمبتدئين. النهج الطبيعي هو محاولة لمحاكاة بيئة في الفصل الدراسي ستكون مشابهة للسياق الذي يكتسب فيه الأطفال لغتهم الأولى.

2. تم التأكيد على أنشطة ممارسة مفهومة وذات مغزى. في النهج الطبيعي، التركيز على الفهم والتواصل الهادف بالإضافة إلى توفير الأنواع الصحيحة من المدخلات المفهومة

3. ينشئ المعلم الخطب التي تمكن الطلاب من التفاعل باستخدام اللغة الهدف.

4. لا يضطر الطلاب للرد باللغة الهدف على الفور. يتفاعل الطلاب في مواقف ذات مغزى على مستواهم الخاص.

5. يعرف المعلم احتياجات الطلاب ويركز على المجالات المناسبة والمفيدة.

- دور المعلم :

يعمل المعلم كسلطة في الفصل.

المعلم يحد من عملية تعلم اللغة الأولى.

يقوم المعلم بإرشاد الطلاب بشكل خلاق للقيام بأنشطة تفيد تعلم اللغة.

- دور المتعلم :

يستجيب المتعلم للمعلم بالعمل الجسدي.

يتفاعل المتعلم مع المعلم والطلاب الآخرين.

- تقنياتها:

1. تحاول الأنشطة الإنسانية العاطفية إشراك مشاعر الطلاب وآرائهم ورغباتهم وردود أفعالهم وأفكارهم وخبراتهم. غالبًا ما تستخدم الحوارات المفتوحة والمقابلات والترتيب المرجعي والمخططات الشخصية وتوفير المعلومات الشخصية والوصف وما إلى ذلك لإشراك الطلاب في توصيل المعلومات عن أنفسهم.

2. أنشطة حل المشكلات هي تلك التي ينصب فيها اهتمام الطلاب على إيجاد إجابة صحيحة لسؤال أو مشكلة أو موقف.

3. الألعاب هي المجموعة الثالثة من الأنشطة.

8- تعليم تواصلي للغة:

برز تعليم اللغة التواصلي في السبعينيات وأوائل الثمانينيات نتيجة لتطورات عديدة متباينة في كل من أوروبا والولايات المتحدة. أولاً، كان هناك طلب متزايد على تعلم اللغة، لا سيما في أوروبا. أدى ظهور السوق الأوروبية المشتركة إلى انتشار الهجرة الأوروبية، وبالتالي كان هناك عدد كبير من الأشخاص الذين يحتاجون إلى تعلم لغة أجنبية للعمل أو لأسباب شخصية. في الوقت نفسه، أصبح الأطفال قادرين بشكل متزايد على تعلم اللغات الأجنبية في المدرسة. ارتفع عدد المدارس الثانوية التي تقدم اللغات في جميع أنحاء العالم في الستينيات والسبعينيات من القرن الماضي كجزء من الاتجاه العام لتوسيع المناهج وتحديثها، ولم تعد دراسة اللغات الأجنبية مقتصرة على أكاديميات النخبة. في بريطانيا، إدخال المدارس الأساسية يعني أن جميع الأطفال تقريبًا لديهم الفرصة لدراسة اللغات الأجنبية.

كما ساعدت الأفكار الأكاديمية الجديدة على تطوير تدريس اللغة التواصلية. في بريطانيا، بدأ اللغويون التطبيقيون شك في فعالية تدريس اللغة الظرفية، وهي الطريقة السائدة في ذلك البلد في ذلك الوقت. كان هذا جزئيًا ردًا على رؤى

تشومسكي حول طبيعة اللغة. أظهر تشومسكي أن النظريات البنيوية للغة السائدة في ذلك الوقت لم تستطع تفسير الإبداع والتنوع الواضح في التواصل الحقيقي. بالإضافة إلى ذلك، بدأ علماء اللغة البريطانيون التطبيقيون مثل كريستوفر كاندلين وهنري ويدوسون في رؤية أن التركيز على التركيب لم يكن يساعد أيضًا طلاب اللغة. لقد رأوا حاجة الطلاب إلى تطوير مهارات الاتصال والكفاءة الوظيفية بالإضافة إلى إتقان الهياكل اللغوية. في الولايات المتحدة، طور عالم اللغة والأنثروبولوجيا ديل هايمز مفهوم

– **الكفاءة الاتصالية:** كان هذا رد فعل على مفهوم تشومسكي للكفاءة اللغوية للمتحدث المثالي. أعادت الكفاءة التواصلية تعريف معنى "معرفة" اللغة؛ بالإضافة إلى المتحدثين الذين يتمتعون بإتقان العناصر الهيكلية للغة، وفقًا للكفاءة التواصلية، يجب أيضًا أن يكونوا قادرين على استخدام تلك العناصر الهيكلية بشكل مناسب في المواقف الاجتماعية المختلفة

– **مميزاتها :**

يستخدم مجموعة متنوعة من المواد والموضوعات والأنشطة وطرق التفاعل.

التأكيد على اكتساب المعرفة الثقافية.

التسامح مع الأخطاء.

هدف الطلاقة.

المعلمون هم مرشدين ومستشارين ومنظمين وميسرين.

يوفر للمتعلمين فرصًا لتبادل واستكشاف مواقفهم وشعورهم وآرائهم.

يخلق حالة تعلم حقيقية وواقعية.

هناك تفاعل بين الطلاب والمعلمين.

يُعلم المعرفة الأساسية والقدرة على الجمع بين التطوير بمهارة.

لقد حسّن بشكل كبير من اهتمام الطالب.

– دور المعلم:

يجب أن يتولى المعلم دور الميسر أو المراقب، بدلاً من أن يكون مجرد نموذج للكلام الصحيح والمسؤول الأساسي عن جعل الطلاب ينتجون الكثير من الجمل الخالية من الأخطاء. يجب على المعلم تطوير وجهة نظر مختلفة لأخطاء الطلاب ودوره الخاص في تسهيل تعلم اللغة.

دور المتعلم :

يجب على المتعلمين المشاركة في أنشطة الفصل الدراسي التي تعتمد على التعاون وليس النهج الفردي للتعلم. يجب أن يشعر الطلاب بالراحة عند الاستماع إلى أقرانهم في مهام عمل زوجية أو جماعية، بدلاً من الاعتماد على المعلمين للحصول على نموذج.

تقنياتها:

مهمة موجهة نحو المجتمع: خطة المعلم للأنشطة التي يمكن لجميع الطلاب المشاركة فيها.

لعب الأدوار: سيتعين على الطلاب أداء موقف يتعلق بالموضوع الذي يدرسونه. من خلال القيام بهذا النشاط، يمكنهم ممارسة مفردات الموضوع.

أنشطة حل المشكلات: يمكن للمدرس أن يطلب من الطلاب التفكير والتوصل إلى الحلول الممكنة لمشكلة معينة بناءً على الموضوع الذي يدرسونه في تلك اللحظة.

12-إشكالية التعدد اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية:

تعتبر اللغة العربية لغة قديمة يعود تاريخها إلى حقب غابرة. وهي تلك اللغة التي يمكن أن تعرف بقول الباقلاني أشعار أهل الجاهلية وكلام الفصحاء، والحكماء من العرب[1]

إن اللغة الفصحى تعد لغة فنية خالصة، وتعلو بما لها من طبيعة مميزة عن كل اللهجات. غير أنها إذ تجري على ألسنة المتحدثين بهذه اللهجات فإنها لم تخل من تأثير تلك اللهجات فيها باستمرار. ولعلها اختلفت من جهة أخرى تبعا لذلك، وتقتضي نواميس اللغات أنه متى انتشرت اللغة في مناطق واسعة من الأرض، وتكلم بها طوائف مختلفة من الناس استحال عليها الاحتفاظ بوحدتها الأولى أمدا طويلا [2]

وهذا انطبق على اللغة العربية عند انتشارها، فقد تشعبت إلى لهجات، واتخذت كل لهجة منهجا خاصا بها تحت تأثير ظروفها الخاصة بها. ورغم ذلك بقيت اللغة العربية لغة علم وثقافة، وفن رفيع، ولكنْ هناك أمور كثيرة تؤثر في استعمالها كما ينبغي لها، ولعل أهم هذه الأمور هي: التزاوج اللغوي، أو الازدواجية اللغوية، أو التداخل اللغوي.

تأثير اللهجة العامية في الفصحى: الكلام الفصيح فعلان: أحدهما بالنسبة إلى اللفظ، والثاني بالنسبة إلى المتكلم، إلا أن الأول أخص من الثاني، لأن العربي الفصيح قد يتكلم بلفظة لا تعد فصيحة، أما عن معنى: الفصيح. فقد جاء في المزهر: معنى الفصيح، قال الراغب في مفرداته: الفصح: خلوص الشيء مما

1 – ابراهيم أنيس: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دت، ص:18

2 – أحمد علم الدين الجندي: اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، تونس، 1978، ص:129

يشوبه. وأصله في اللبن. يقال: فصح اللبن، وأفصح فهو فصيح ومفصح: إذا تعرى من الرغوة. ولذا قال الشاعر :تحت الرغوة اللبن الفصيح، ومنه استعير: فصح الرجل: جادت لغته وأفصح تكلم بالعربية[1]

أما مدار الفصاحة في الكلمة، فهو كثرة استعمال العرب لها. وقد تتعدد أوجه الفصاحة في المفرد، مثلا: خلوصه من تنافر الحروف، ومن الغرابة ومن مخالفة القياس اللغوي.

ويقصد بالفصيح عموما، أن يكون اللفظ على ألسنة الفصحاء الموثوق بعربيتهم أدور، واستعمالهم أكثر.

وإذا كان البحث عن كنه الفصحى صعبا، فإن دراسة اللهجة كيفما كانت أصعب بكثير. لأن دراسة اللهجة والكشف عن أسرارها ونسبتها ليس بالأمر الهين. لأنه لا بد قبل البدء من جمع المادة، وهذا الجمع يتطلب جهودا عظيمة. وإذا تم جمع المادة تبدأ مرحلة المقارنة واستنباط القوانين التي خضعت وتخضع لها تلك اللهجة وقوانين تطورها. ثم التفاعل مع مكوناتها التركيبية. وأخيرا مقارنتها باللغة الأم، واللهجة اصطلاحا هي مجموعة من الصفات اللغوية تنتمي إلى بيئة خاصة. ويشترك في هذه الصفات جميع أفراد هذه البيئة[2]

وبيئة اللهجة هي جزء من بيئة أوسع، تشمل عدة لهجات لكل منها خصائصها. لكنها تشترك جميعها في مجموعة من الظواهر اللغوية التي تيسر اتصال أفراد هذه البيئات بعضهم ببعض. وهناك عاملان يرد إليهما تكون اللهجات وهما:

-الانعزال بين بيئات الشعب الواحد.

---

1 – جلال الدين السيوطي: المزهر في علوم اللغة، دار الفكر، مجلد1، ص: 184

2 – إبراهيم أنيس: في اللهجات العربية. ص:16.

-الصراع اللغوي نتيجة غزو أو هجرات وأهم مظهر يميز اللهجة الجزائرية هو بدء كلماتها بالأصوات الساكنة. وإذا رجعنا إلى العربية الأم وجدنا أن هذه العربية إحدى اللغات السامية .

وأصول كلمات هذه اللغات تتألف غالبا من ثلاثة أصوات ساكنة(ش- ر-ب) ومن هذا الأصل تشتق كلمات من مثل: (شرب- شارب)،ولا يقتصر الأمر على العامية الجزائرية بل لهجات العالم العربي جميعها.

13- اللغة العربية والتعليم المقارن:

تعليم اللغة المقارن أو ما يسمى فقه اللغة المقارن؛ هو أحد فروع علم اللغة التاريخي الذي يركز على مقارنة اللغات لتحديد الصلة التاريخية بينها. وتتضمن الصلة التطورية أصلاً مشتركًا أو لغة أم، ويهدف علم اللغة المقارن لتأسيس أسر لغات، لإعادة تأسيس اللغات الأم وتحديد التغيرات الناتجة عن اللغات الموثقة. للحفاظ على تمييز واضح بين الأنواع الموثقة والمجددة، يضع علم اللغة المقارن في الصدارة علامة نجمة لأي نوع غير موجود في النصوص التي كُتب لها البقاء. وقد تم تطوير عدد من أساليب التصنيف اللغوي، بدءًا من الفحص البسيط وحتى اختبار الفرضية المحوسبة. وقد خضعت تلك الطرق لعمليات تطوير طويلة.

في القرن العشرين، تطورت طريقة بديلة وهي الإحصاءات اللغوية التي تقترن أساسًا باسم موريس سواديش (Morris Swadesh) ولكنها تعتمد على الأعمال الأولى. في تلك الطريقة تُستخدم قائمة كلمات قصيرة للمصطلحات الأساسية في اللغات المختلفة للمقارنة. استخدم موريس سواديش 100 عنصر (وكانوا 200 في الأساس) المفترض تشابهم (على أساس التشابه الصوتي) في اللغات التي تم مقارنتها، على الرغم من استخدام قوائم أخرى أيضًا. تُشتق مقاييس المسافات عن طريق فحص أزواج اللغات ولكن تلك الطرق تقلل من المعلومات بدرجة كبيرة. كما أن علم مقارنة اللغة والتاريخ، الذي يعد أحد فروع الإحصاءات اللغوية التي تم تطويرها في الخمسينيات ويرجح صيغة رياضية لتحديد تاريخ انفصال اللغتين، يعتمد على النسبة المئوية للمصطلحات الأساسية للكلمات المستقلة ثقافيًا. يتم افتراض معدل ثابت للتغيير في شكلها الأبسط، حيث يوجد نوع من التعارض البسيط في النسخ السابقة ولكنها أخفقت في اكتساب الثقة. وقد خضع علم مقارنة

اللغة والتاريخ لشكوك متزايدة، ونادرًا ما يُطبق هذه الأيام. يمكن الحصول على التقديرات التأريخية من خلال الطرق المحوسبة التي تحتوي على قيود ومعدلات حساب أقل من البيانات. على الرغم من ذلك، فإن أيًا من الطرق الرياضية للحصول على الانشقاقات الزمنية للغة الأم على أساس ما هو موجود في المعاجم، لم تثبت موثوقيتها الكاملة، وفي الآونة الأخيرة، تم تطوير طرق اختبار الفرضيات الإحصائية المحوسبة المتعلقة بالطريقة المقارنة والإحصاءات اللغوية. تتشابه الطرق القائمة على الحروف مع الطرق القائمة البارزة السابقة والبارزة المتشابهة مع الطريقة الأخيرة .قد تكون الحروف المستخدمة صرفية أو نحوية وكذلك معجمية[1]، ومنذ منتصف التسعينيات، استُخدمت أساليب علم الوراثة العرقي المستندة لأسلوب التفرع الشجري والشبكي للتحقق من العلاقات بين اللغات وتحديد التواريخ التقريبية للغات الأم، ولكن لم يقبلها أصحاب النظرية التقليدية بالكامل[2]

ولا يمكن استخدام الطرق الإحصائية لاستخلاص مميزات اللغة الأم، بصرف النظر عن حقيقة وجود عناصر مشتركة للمفردات المقارنة. وقد دخلت تلك النظريات في تحد مع مشاكلها المنهجية، لأنه دون إعادة تأسيس المتشابهات الصوتية أو على الأقل وجود قائمة مفصلة بها، قد لا يكون هناك أي دليل تشابه بين كلمتين في لغات مختلفة[3]

1 – e.g. Greenhill, S J, Q D Atkinson, A Meade, and R D Gray. (2010). "The shape and tempo of language evolution". Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences 277, no. 1693: p 2443

2 – See for example the criticisms of Gray and Atkinson's work in Language Log, 10 December 2003

3 –Greenhill, S J,2009. "Austronesian language phylogenies: Myths and misconceptions about Bayesian computational methods".Austronesian historical linguistics and culture history: Robert Blust, ed. K A Adelaar, A Pawley, 375-397.

14- المقاربات في تعليمية اللغات[1]:

أ-المقاربة: يتواتر استعمال مصطلح المقاربة، دون ضبط دقيق للمفهوم، ففي القواميس الفرنسية نجد أنّ المقاربة تعني القرب من شخص ما أو شيء ما، وتعني - في باب التمشيّات المنهجيّة - الطريقة الّتي بها يكون الاقتراب من تحقيق هدف معيّن، قصد الإحاطة بمشكل مركّب، ولا شيء في القواميس العربيّة يشدّ الانتباه غير الدلالة المعجميّة المعروفة، ودلالة الصيغة "فاعل". لذلك تُستعمل كلمة مقاربة في الغالب موصوفة بما يحدّد وجهتها، فنجد مقاربة اجتماعيّة، ومقاربة ماركسيّة، ومقاربة نقليّة، ومقاربة بنائيّة، ومقاربة منظوميّة ومقاربة سلوكيّة وهكذا، وفي ذلك دلالة على افتقار العبارة إلى الضبط المصطلحيّ الّذي يجعل لها مفهوما محدّدا. ونعتقد أن المقاربة أساس نظري يقوم على جملة من المبادئ الّتي تحكم الممارسة، وعلى أساسها يمكن تصوّر منهجيات عمل تُنتقى لكلّ واحدة منها طريقة أو أكثر لوضعها موضع التنفيذ من خلال سلسلة من الإجراءات العملية، وطبيعيّ أن تكون كلّ مقاربة سليلة منوال ما، هو نسق نظري يفسر النظرية ضمن تيار معرفي محدد.

ب-الاكتساب والتعليم: يعني الاكتساب ما يتعلمه الطفل في محيطه الطبيعي دون وجود برنامج محدد لذلك، ودون وعي من المتعلم بما يحكم ما يتعلمه من ضوابط نحوية، فاكتساب اللغة هو تعلم لغة الأم تلقائيا من خلال الممارسة العملية في الوسط الطبيعي لغايات تواصلية حيوية دون اهتمام بما يحكم تلك اللغة من ضوابط وقواعد وإنما بقيام بنى ذهنية تميز بين الاستعمال السليم واللاحن وتمكن عبر قيام الملكة اللغوية من إنتاج ما لا حصر له من جمل اللغة المتعلمة، وفهم كل

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية؛ المقاربة الإدامجية سندا نظريا والمقطع التعليمي الإدماجي طريقة في التنفيذ. مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس، دت.

استعمال سليم وفق ما نسميه النحو الضمني الذي يُبنى تلقائيا من خلال الاستعمال. أما التعليم فهو ما ينتج عن برنامج معدّ سلفا من تعلم يجري عادة في مؤسسة معدة للغرض، وفق تدرج مدروس، وغالبا ما يكون عماده النحو الصريح بعد تمكن المتعلم من بناء نحو مضمن وفق الخطة التي نفذها المعلم. ومن أبرز من اهتم بالموضوع ستيفان كراشن.

ج. **اللغة الأم:** هي اللغة التي يتعلمها الطفل في وسطه الطبيعي تعلما عفويا لغايات حيوية أبرزها التواصل مع المحيط، ويخزن بذلك نحوها بطريقة غير واعية، وهي بالنسبة إلى العرب العربية الدارجة التي هي تجلّ من تجليات العربية وليست لغة مستقلة، وبناء عليه فإن ما يُكتسب منها يكون عونا على تعلم العربية وحذقها متى أحسن المعلم تبصير المتعلم بما بين العامية والعربية من صلات.

وفي المنهج تراعي هذه الدراسة تطور المقاربات في تعليم اللغة عامة والعربية خاصة التطور التاريخي بداية من أوائل القرن العشرين إلى أيامنا هذه، ولكنها ستخرق التطور الخطي أحيانا لغايات منهجية، مثل الربط بين الماضي والحاضر. ولما كانت عبارة مقاربات عامة تشمل المقاربات التعليمية والمقاربات البيداغوجة سينصب الاهتمام على المقاربات التعليمية الديداكتيكية باعتبارها محور الحديث في تعليمية اللغة، ولكنها ستعرج على أهم المقاربات البيداغوجية لتمتين صلتها بالمقاربات التعليمية. واعتبرت المقاربة منهجية ومقاربة، وكثيرا ما نجد خلطا في الكتابات المتعلقة بتعليم اللغة خلطا بين مكونات الطرائق ومقومات المقاربة والمنهجية، لا مناص من ترك الصرامة المنهجية جانبا حتى تتضح الصورة التي جرى عليها تعليم العربية خلال القرن الماضي وفي بداية هذا القرن[1].

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

إن تعليم العربية قبل القرن العشرين قد جرى وفق المقاربة التقليدية أو النقلية وهي مقاربة ضمنية لا نجد حديثا صريحا عنها، وأن تعليمها في النصف الثاني من القرن العشرين خصوصا قد تأثر بما وردنا من الغرب ولكن دون أن يطبق – ميدانيا – تطبيقا حرفيا فقد أفاد رواد التجديد في تدريس العربية مما غنموا من اللسانيات الغربية ولكن إسهامهم لم يتجاوز طريقة تعليم النحو، ولم تُبن مقاربة عربية مكتلمة في تعليم العربية أو غيرها من المواد الدراسية، وقد انصب الاهتمام على معالجة ظواهر لغوية جزئية من زاوية نظر لسانية حديثة وقل أن كان لذلك أثر في تعليمية العربية، هذه التعليمية التي لم يكن لها ذكر في البلاد العربية قبل أواخر الثمانينات وبداية التسعينات من القرن الماضي، ولم يظهر فيها بعد ما يشكل تصورا كاملا لتعليمية العربية أولتعليميها، وكثيرا ما تلقف بعض الباحثين أو بعض البيداغوجيين ما تيسر من مقولات أو مقترحات عملية وأدخلوا تعديلات على طرائق تعليم العربية التي تجاوزت اليوم الاقتصار على النحو إلى تعليم القراءة والكتابة والتواصل الشفوي، وصار البعض يتحدث عن تعليمية لكل فرع من هذه الفروع دون الانتباه إلى كون التعليمية لا تكون إلا تعليمية مادة وضمنها يُبحث تعليم الفروع.

اندثار المقاربات النقلية[1]: لم يحظ موضوع المقاربات والمناويل باهتمام القدامى، فلم يتركوا لنا أثرا يحمل مثل هذه العناوين، ولكن تعليم اللغة جرى وفق رؤية حكمتها معارف ذلك العصر، ويمكن أن نتبيّن بوضوح وجود نظرية ضمنية فضلا عن منوال نحوي معلوم هو منوال سيبويه، ونظرية لغوية التي لها أصولها المعرفية فهي نظرية العامل، واللغة توقيف عند البعض وتواضع عند البعض الآخر، وعن هذه النظرية انبثقت المقاربة النقلية التي هي مقاربة ضمنية أيضا.

1– ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

المقاربة النقلية:

-قيام تعلم العربية على تلقي الخطابات الأصيلة سماعا وقراءة.

-نهوض تعليمها على الحفظ والتلقين والاستظهار

-احتلال العلْم أي المعارف المخصصة للتعلم رأسَ المثلث التعليمي، يتلوه في الأهمية المعلم الذي هو المصدر الوحيد للمعرفة

-اعتبار الطفل صفحة بيضاء يكتب عليها المتعلم ما يشاء، أو اعتباره على الفطرة في رؤية أخرى لم تكن ذات أثر في تعليم العربية التي أحيطت في مراحل من تاريخنا الإسلامي بهالة من القداسة تخالف ما يصح قوله في اللغات عموما.

-ضرورة سير اللاحقين على درب السابقين عبر حفظ المتون والمنظومات والمختصرات لحذق العربية.

وفي ضوء هذه المقاربة رُسمت ملامح منهجية هي تصور عام نظري لكيفية الإنجاز وأدواته وإجراءاته التي تجلت في ما يعتبره البعض طريقة قياسية قائمة على سلسلة من الإجراءات التنفيذية، وقد استخدمها العرب في تعليم العربية، واستخدمها الغربيون في تعليم اللغات الجديدة في ما عُرف بطريقة النحو والترجمة.

والجدير بالذكر أن المقاربة البيداغوجية يومها قد لعبت دورا أساسيا في علاج كثير من عيوب المقاربة التعليمية لأنها قامت على الرفق والرحمة ودعت إلى التدرج في تعليم المسائل كما نجد في مقدمة ابن خلدون على سبيل المثال، أو في الرسالة المفصلة لأحوال المتعلمين... وغيرهما، وإلى اعتبار طلب العلم عبادة وإلى توقير العلماء.. ولكن دون أن تعتبر المتعلم محورا للعملية التعليمية، أو تفكر في قدراته الذاتية على التعلم...

وقد انبثقت عن هذه المقاربة طرائق تختلف إجراءاتها ولا تخرج عن النقل والتلقين، مثل حِلَق الدرس القائمة على المحاضرة، ويمكن أن تُشفع بالسؤال على وجه الاستخبار لسماع الجواب.

وإن لم نعدم حالات كثيرة خالف فيها المتعلمون أساتذتهم- وعلى الإملاء والحفظ والاستعراض... وجميعها لا يخرج عن الطريقة القياسية التي يأتي ذكرها بعد حين، ولكنها اندثرت اليوم ولم يبق غير بعض آثارها وإجراءاتها المكونة لسلاسل طرائق أخرى.

من الجدير بالذكر أن بعض الدارسين يعتبر المقاربات القديمة، ونخص بالذكر المقاربة المعتمدة في تعليم العربية، مقاربةً معيارية، وهي المقاربة التي تقوم على أمرين: أولهما، تطبيق المقولات المنطقية مثل الزمان والمكان والإضافة والقابلية والفاعلية على النحو فيكون استقاء الأمثلة من الذهن والفلسفة العقلية والشواهد المتجمدة لا من اللغة والواقع. أما الأمر الثاني فهو الأقيسة، بقياس الأمثلة على المعايير المنطقية، وبذلك استثنوا كل ما لا ينسجم مع المعايير التي ضبطوا متجاهلين ما بين لغات العرب يومها من اختلافات.

وبناء على هذه الأسس اعتقدوا أن تعلم العربية لا يكون إلا بالتحكم في نسقها الشكلي الذي بنته المعايير المعتمدة، فكان التعويل على الحفظ والتلقين، ومنع الخروج عن القواعد. وهكذا رسموا للتعلم مسارا ذا خمسة مستويات تبدأ بالحفظ قبل الفهم أولها الصمت، وثانيها الاستماع، وثالثها الحفظ، ورابعها العقل (الفهم)، وخامسها النشر، وإن قال بعضهم بتقديم الفهم على الحفظ. وفي هذا ما يعطل إعمال العقل، ويضعف دور المتعلم واستعداده الفطري، بل ويغيب دور المعلم في الاجتهاد أيضا.

إن هذه الطريقة المعيارية على ما بدا من عيوبها اليوم كانت في ذلك العصر الجوابَ الممكن عن السؤال القائم: كيف نعلم العربية، وهي إلى ذلك لا تخلو من وجود إيجابية، ومن ذلك أن التعليم عند المسلمين قديما كان مراعيا لقدرات المتعلمين، فكل متعلم يسير وفق النسق الذي يناسبه، ومن الوجوه النيرة في المقاربة النقلية – وقد أهملت اليوم – ضرورة الحفظ في مواضع الحفظ، فالمتكلم بالعربية لم يعد يجد حماما لغويا ينهل منه في بناء معجمه وتخزين الضوابط النحوية، ومن الواجب أن يعوض هذا النقص ببناء "مدونة داخلية" عبر حفظ التراكيب، ومفردات المعجم، والصيغ، والأصوات، مستعملةً في سياقها، وعبر استبطان الضوابط النحوية من خلال ما يقرأ ويسمع ويحفظ. فالمشكلة ليست في الحفظ وليست في التكرار، فمن المفاهيم الأساسية في علم النفس العرفاني اليوم ما يُعرف "بالتسميع" أي التكرار المؤدي إلى الحفظ، ولكن المشكلة في حمل المتعلم على الحفظ دون أن يكون ذلك ذا دلالة لديه.

ومن المفارقات أيضا أن هذه المقاربة النقلية التي استبعدت لا تزال ذات أثر في تعليم العربية، فمن اليسير أن تلاحظ" هيمنة تصورات النحو العربي التقليدي على مناهج الكتب المدرسية المخصصة للغة العربية؛ فعرض المسائل لم يختلف جوهريا عما نجده في الكتب القديمة محتوى وكيفية، دون اعتبار الوضعية التعليمية الراهنة بكل مكوناتها مثل سن المتعلم وحاجاته ومكتسباته، ولغته الخاصة ..، بل إن أمثلة الانطلاق نفسها لم تتغير كثيرا رغم تغير الواقع الذي يعيش المتعلم، الأمر الذي يفرض أن يُدرس النحو من خلال الكلام المتداول لا من خلال نصوص غاب سياقها، وكثيرا ما تعذر على المتعلمين فهمها. والأدهى من هذا ما لاحظه أحمد مدكور في قوله: " فالتلاميذ والطلاب –في مراحل التعليم المختلفة– مطالبون بحفظ

قواعد النحو المختلفة، بترتيبها التقليدي في كتب النحو، بصرف النظر عن حاجاتهم إليها في كلامهم، وكتاباتهم

الطريقة القياسية[1]:

معلوم أن الطريقة القياسية ليست مقاربة ولكننا نهتم باعتبارها الطريقة ألهم المستخدمة في المقاربة النقلية، ومراعاة للخلط السائد في استعمال مصطلحي: مقاربة وطريقة. والأصل في الطريقة القياسية كما يرى د. على أحمد مطلوب التي هي طريقة في التفكير يستخدمها العقل في الوصول من المعلوم إلى المجهول بالانتقال من القانون العام المعلوم إلى الحالات الخاصة المجهولة لديه مما ينطبق عليه القانون العام نفسه، على هذا الأساس واستنادا إلى المقاربة النقلية، التي تلتقي في بعض التصورات والمبادئ مع المقاربة البنيوية، رأى الذين استخدموا هذه الطريقة أن المدخل إلى تعليم اللغة هو شرح النظام النحوي والانطلاق من هذا المكتسبات النحوية إلى الاستعمال، أي بالانطلاق من القواعد إلى التطبيق باستحضار ما يناسب من الشواهد وبإنتاج نصوص أخرى قياسا على القاعدة، وعن هذه الطريقة القياسية انبثقت طريقة النحو والترجمة في تعليم اللغة لغير الناطقين بها وإن جاء هذا في عصور حديثة، أي في عصر النهضة في البلاد الأوروبية، وشيئا فشيئا كانت الغفلة عن الغاية من الطريقة، وأصبح تدريس النحو غاية في ذاته لدى المتأخرين من نحاة العرب. وقد استخدمت الطريقة نفسها في تعليم العربية في إفريقيا وجنوب شرق آسيا حيث يدعى المتعلمون إلى حفظ سور من القرآن، وتشرح لهم الألفاظ، وتشرح القواعد، ويدربون على قراءة هذه النصوص وكتباتها وترجمتها إلى اللغات المحلية حتى يفهموها ويفهموا القواعد التي تحكمها. وحتى يستقيم لهم

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

الأمر يدرب المتعلمون على مهارتي القراءة والكتابة قبل كفايتي الاستماع والكلام. ومن المعلوم أن هذه الطريقة استخدمت قرونا في تعليم العربية في الحضارة العربية الإسلامية، وكانت الدروس تجري على نحو ما يلي: يُعلم المتعلم القواعد النحوية المختلفة أولا مرتبة وفق ما وردت بالمراجع النحوية، ثم يكون التطبيق وفق ما تقتضيه تلك القواعد، ويدرب المتعلم جيّدا على القياس النحوي حتى يتمكّن من رد الفروع إلى الأصول.

المقاربات السلوكية[1]: عرفت أوروبا في القرن التاسع عشر اهتماما كبيرا بالدراسات اللغوية، إلا أن معظمها اتجه اتجاها تاريخيا أو مقارنا، في الوقت الذي تواصل فيه استخدام طريقة النحو والترجمة التي تستعين بالقواعد الموضوعة في الأصل للغتين اللاتينية والإغريقية لوصف اللغات الحديثة واستنباط قواعدها في حين كان الناس يتكلمون تلك اللغات شفويا، ثم بتطور البحث اللساني أسهمت اللسانيات إسهاما عظيما في تطوير درس اللغة، وأفادت منها العربية ولا شك، ولكن اهتمام البحث اللساني بالجانب النظري حدّ من قيمة هذا الإسهام في تعليم اللغات وخصوصا منها غير الأوروبية، إذ كثيرا ما اقتصر الباحثون العرب على نقل المفاهيم اللسانية الغربية ومحاولة تطبيقها على العربية، وبتطور التعليمية بعد علم اللغة التطبيقي حظي تعليم اللغة باهتمام أكبر، لكنّ تعليمية العربية ظلت متخلفة عن الركب لاكتفائها بالنقل عن الآخرين غالبا، لذلك بات ضروريا فحص مسار استفادة العربية من المقاربات التعليمية، ودعم تعليميتها بما يؤهلها لتبصير المعلمين بما ينبغي الأخذ به من مقاربات أصيلة مواكبة للعصر.

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

المقاربات التعليمية البنيوية في تعليم اللغة[1]:

من أهم ما أنتجه التيار السلوكي في اللغة والأدب ظهور المقاربات البنيوية المستندة إلى اللسانيات البنيوية في مستوى تعليمية اللغة وفي مستوى البيداغوجيا أيضا. وقد ظهر أثر البنيوية واضحا في الدراسات اللغوية النظرية وفي البحوث النقدية أيضا التي غيرت النظرة إلى اللغة والأدب ماهيةً ووظيفة، وبدا شيء من ذلك في تعليم اللغات.

أ. الأسس البنيوية في تعليم اللغة:

بدا للبنيويين بعد أن وصفوا النظام اللغوي أن تعليم اللغة وتعلمها يكون بتدريس هذا النظام ظنا منهم أن ذلك يمكن المتعلم من التحكم في اللغة واستعمالها، وقد أدّت اللسانيات التطبيقية دور الوسيط بين الدراسات اللسانية النظرية وطرائق تعليم اللغة عبر مقاربات بنيوية.

ومن أبرز ما جاءت به البنيوية في تعليم اللغات وظهر أثره في تعليم العربية في القرن العشرين لتأثر التعليم فيها بما يرد من الغرب من علم حديث:

– تجاوز اعتبار اللغة قوائم من المفردات، وإن كان هذا الاعتبار طاغيا في أوروبا خصوصا، أما في البلاد العربية فكان الحفظ منصبا على متون المنظومات مثل ألفية ابن مالك وملحة الإعراب وغيرهما، لأن الوصف اللغوي كان متوفرا، وكان معلمو العربية يحرصون أيضا على حفظ الأشعار والأقوال المأثورة فضلا عن حفظ القرآن أو ما تيسر منه ويصوبون ما انحرف عن الفصيح إلى الدارج.

1– ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

–الاهتمام منذ بضع عشريات بالشفوي تلقيا وبثا بعد أن كان الجهد منصبا على المكتوب دون سواه، وكان المنجز الفردي من الكلام غير ذي قيمة ما لم يكن نسجا على منوال القديم من المكتوب. ويرجع الفضل في هذا الانتباه إلى الشفوي الذي بات يُعتبر اليوم كفاية قائمة الذات إلى جانب كفايتي القراءة والكتابة إلى تأثر تعليم العربية بتعليم اللغات الأجنبية.

–استفاد النحو العربي من نظرية النظم للجرجاني، وغنم تعليم العربية بعضا مما استقر عليه الرأي في الكتابة قديما وخصوصا منها الكتابة الشعرية وبعض الأنواع من الكتابة النثرية السائدة مثل الرسالة، ولكن ما جلبته اللسانيات البنيوية في بناء النص وما يقتضيه بناء الجملة من تماسك العناصر المكونة باعتبار أن البنية لا تكمن في العناصر ذاتها وإنما في التنظيم الداخلي لوحدات النسق اللغوي وفق ما يظهر من السمات المميزة لمكوناتها صوتيا وصرفيا ونحويا ودلاليا، واستنادا إلى النسق... كل ذلك كان سببا في الاهتمام بالتدرج، والترتيب، ودرجة التركيب والتعقيد، وما بين النصوص من تشابه وتقابل... وفي هذا ما يعين على بنا المكتسبات بناء يقاوم الزمن، ويسهل استحضارها عند الحاجة.

– استثمر التعليميون مفهوم البنية في ابتداع التمارين البنيوية التي كانت ركنا أساسيا في درس اللغة منذ الثلاثينات في أوروبا وبدءا من الستينات والسبعينات في البلاد العربية، ولا تزال معتمدة في دروس اللغة عندنا إلى يومنا هذا، وإن زاحمتها أشكال أخرى ذات خلفية عرفانية.

– تأثر المعلمون والبيداغوجيون في البلاد العربية بما قيل في طريقة الترجمة في أوروبا، فقد رأى هؤلاء استنادا إلى اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول في الدليل كما قال دي سوسير أن لا علاقة بتعلم اللغة المستهدفة باللغة الأم التي كان

المعلمون الأوروبيون يترجمون إليها عبارات اللغة المستهدفة حتى يفهمها المتعلم، فتركوا طريقة الترجمة وسعوا إلى تعلم اللغة المقصودة مباشرة بُغية الاقتصاد في الجهد، فبدل الإحاطة بدليلين يكون الاهتمام بدليل واحد، وحتى يجتنبوا التداخل بين اللغتين لما بينهما من فروق، وفي غياب الترجمة استعان التعليميون بالإشارات والمسرحة والصور، وكل الوسائل السمعية البصرية وأخذ معلمو العربية بذلك رغم الفرق بين الوضعيتين: الوضعية الأوروبية حيث اللغة الأم هي الأصل واللغة الناشئة المرادُ تعلّمُها هي الفرع، والوضعيةِ العربية حيث اللغة الأم، أي العامية، هي الفرع، واللغة المراد تعلمها، أي الفصحى، هي الأصل.

–انصرف معلمو اللغة عما يدور بالنفس والذهن إلى ما يصدر عن المتعلم من إشارات لغوية اعتبرت سلوكا لغويا وابتدعوا ما يعرف بـ " السلوك اللغوي الفعال" وهو الذي يتيح استجابة صحيحة لمثير ما، وعلى هذا الأساس ظهر التعليم المبرمج لسكينر

•ظن معلمو اللغات ومنها العربية جريا على نهج السلوكيين وأتباعهم من البنيويين أن التعلم عملية آلية، فيكفي أن تعد برنامجا دقيقا يُنفذ بكيفية محكمة حتى تكون ملامح الخريج مطابقة لما خُطط له شرط أن يكون التدريب المستند إلى المثيرات المناسبة كافيا.

•وجدت المقاربات البنيوية سندا نظريا في التحليل الآلي لبلومفيد الذي يكون بالنظر في المحور الاستبدالي المساعد على تبيّن المكونات المباشرة للجملة، والمحور التركيبي الذي بتغير مكوناته نتحول من بنية إلى أخرى. وقد وجد التعليميون في عمليات الاستبدال والتحويل والتقديم والتأخير... خير ما يساعد حسب تقديرهم على التعليم عبر مختلف التمارين البنيوية.

-تغيرت النظرة إلى الأدب إنتاجا وتلقيا، فأعلن موت الكاتب والسياق الاجتماعي، وكان الاهتمام بالمعنى ثانويا في أحسن الحالات، وطُلب الجمال في البنية الشكلية، وكان لكل هذا أثر بيّن في تدريس الأدب حيث أُقصيت الانطباعية وأخضع النص الأدبي لتحليل شكلي وفق مسارات محددة بدت موضوعية، ومن جنس التلقي كان التقييم، وعلى الأسس نفسها كان التدريب على الإنتاج الأدبي.

-بدت المقاربات البنيوية متنوعة، ولكنها في الحقيقة مقاربة واحدة محكومة بمبادئ سلوكية تجعلها تنويعا على أصل واحد يرى الإنسان حيوانا يُثار فيستجيب، ويرى اللغة سلوكا مثل كل أنواع السلوك، ويراها عادة تُكتسب بالمران، وكلمات وتراكيب تُحفظ، ونظاما يُدرك ويعامل مثل سائر المعارف الأخرى، ويرى المتعلم صفحة بيضاء يخط عليها المعلم ما يشاء، ولا يهتم بما يدور بالعلبةِ السوداء، أي الذهن، ويغفل عن الجانب الوجداني بمكوناته المختلفة... لذلك كانت الطرائق المتولدة عنه متقاربة في جوهرها وإن لُونت بإجراءات مختلفة نتيجة تغييرات في المعارف العلمية أو التربوية، ومن هذه الطرائق التي يسمّيها البعض مقاربات، والتي هي في الحقيقة تجليات للمقاربة البنيوية.

أبرز تجليات المقاربة التعليمية البنيوية[1]:

-**الطريقة المباشرة:** خلفت هذه الطريقة مباشرة طريقة الترجمة المنتمية إلى المنوال النقلي الأوروبي، استنادا إلى ما أثمرته لسانيات العشرينات والثلاثينات، وتتلخص في وجوب المرور إلى المعنى مباشرة في اللغة المستهدفة دون الحاجة إلى الترجمة إلى اللغة الأم التي يعرفها المتعلم وهي تخص أوروبا التي فارقت فيها لغاتٌ اللغة اللاتينية الأم، والأمر على العكس في البلاد العربية حيث ندرس العربية

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

التي تفرعت عنها عاميات. والحقيقة أن الطريقة المباشرة تدعمت بأبحاث دي سوير ومن جاء بعده، ولكنها سابقة لهذه الابحاث فبدءا من سنة 1870 انطلق بفرنسا الجدل بين المحافظين على طريقة الترجمة والداعين إلى الطريقة المباشرة، وحسم سنة 1902 بقرار رسمي يفرض اعتماد الطريقة المباشرة في التعليم وهذا ما سماه ك. بيران) Christian Puren المختص في تعليمية الإسبانية وتعليمية الفرنسية لغة أجنبية، والأستاذ الفخري بجامعة Saint-Étienne منذ تقاعده سنة 2008، الانقلاب البيداغوجي(Le coup d'état pédagogique)؛ وتعتبر الطريقة المباشرة، تاريخيا، أول طريقة أو منهجية مخصصة أو مقاربة كما يسميها البعض لتعليم اللغات الأجنبية، وتقوم هذه الطريقة على جملة من الأسس أهمها:

-الاشتغال مباشرة على اللغة الهدف.

- توسل الحركات والصور وغيرها لكي يحصل الفهم.

-التركيز على الشفوي، والاعتناء بالنطق السليم، والتدريب على الكتابة منذ بداية التعلم، وعدم تدريس القواعد النحوية وإنما يكون إدراكها بطريقة ضمنية غير مباشرة.

- التصحيح الفوري للأخطاء، وأن يتولى المتعلم نفسه إصلاح أخطائه بنفسه

-التركيز على التواصل بلغة سليمة، واجتناب الحفظ.

وقد كان لهذه الطريقة أثر واضح في تعليم العربية وبعض آثارها لا تزال بادية إلى يومنا هذا، ومن ذلك تعلم الفصحى مباشرة دون الاستعانة بالترجمة إلى العامية.

الطريقة السمعية الشفوية:

ظهرت بعد الطريقة المباشرة بهدف تعلم لغة أجنبية في وقت قصير عبر الوسائل السمعية والمرئية تلبية لحاجة الجيش الأمريكي الذي انتشر في الأرض، وينصبّ الاهتمام فيها على الاستماع والتحدث، ومن هناك جاءت التسمية، وتكون ممارسة اللغة المستهدفة عبر تركيب جمل وبنيات لغوية واستبدال عناصرها بما يناسب، وتؤدي فيها الأسئلة دور المثير وتكون الإجابات الاستجابة التي تعزز إيجابيا متى كانت صحيحة، وتصوب فوريا متى خالفت الصواب، ومن أهم أسسها:

-الاستعمال المتداول من اللغة المستهدفة قصد التمكن من التواصل الشفوي.

-تعليم البنيات من سؤال وتعجب وإخبار وغير ذلك في سياقات طبيعية ما أمكن وإن باصطناع الوضعيات التعليمية.

-التكرار المكثف لتثبيت الاستعمالات اللغوية وتخزين القواعد بطريقة ضمنية.

-اتخاذ أداء المعلم أو الأداء الأصيل معيارا، والتدرب على الإتيان بمثله وعلى أحداث التغييرات المناسبة حسب المقام.

-تعزيز الاستجابات الناجحة لتثبيتها، أما الخاطئة ففي التعامل معها رأيان:

-التعزيز السلبي للتخلص منها أو إهمال التعزيز كليا.

-الاشتغال على الحوار خصوصا.

ولكن هذه الطريقة وإن مكنت من فهم الأشكال اللغوية لم تمكن من استعمالها استعمالا سليما لأن استعمال اللغة لا يكفيه فهم نظامها الصوري، إذ ليست اللغة عادةً تحفظ أو مهارة تتكرر، بل هي قدرة على التصرف في المكتسب للتفاعل مع الوضعيات المتنوعة التي لا حصر لها.

الطريقة السمعية البصرية[1]:

الجديد فيها اعتماد الوسائل التقنية وما أنتجته مخابر اللغات من مثل التسجيلات الصوتية، والفيديوهات والأفلام المسموعة والمرئية، والصور المتحركة، وذلك في أواخر الأربعينات. والجديد أيضا هو استخدامها الجملة وحدة أساسية في التعليم، واعتماد الطريقة الاستقرائية في بناء الدرس، فضلا عن المحاكاة، والتدرب على النطق لأن اللغة المستهدفة لغة أجنبية، وكثيرا ما كان الانطلاق في الدرس يتم من خلال الاستماع إلى حوار أصيل مسجل صوتا وصورة.

الطريقة الكلية السمعية البصرية:

انتشرت في الستينات بدءا من أنقلترا ففرنسا، ولم تزد عن المألوف سوى التمييز بين المستويات الصوتية والصرفية والنحوية والدلالية، والإلحاح على عدم تدريس الكلمات معزولة عن سياقها ومن هنا جاءت تسمية الكلية، والانطلاق من التعبير الشفوي أولا ثم الاهتمام بالكتابي. ومن وجوه الكلية تعلم اللغة في سياق اجتماعي والاعتماد على الفهم الكلي للموقف وإن لم يمنع ذلك ترتيب المسائل من البسيط إلى المعقد. وقد لعب مفهوم البنية وما جاءت به اللسانيات البنيوية دورا مركزيا في تعامل المتعلم مع اللغة باعتبارها بنية لا شتاتا من المكونات، وأثمر ذلك التمارينَ البنيوية التي عوضت التمارين التقليدية فمثلما نقول: "خرج الرجل " يمكن أن نقول: "كتب الولد"، "نجح المتعلم "... قياسا على الأصل، وهو ما له تاريخ بعيد في العربية التي اعتمدت البنية مثل: "فعلَ الفاعلُ..."، ولكن دون الخوض في التفاصيل النحوية والصرفية والقواعد وإنما يكون التركيز على الاستعمال عبر الاستبدال والتحويل فدور المتعلم هو تقليد الآليات لا إدراك القوانين المتحكمة فيها.

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

ومن أمثلة التمارين البنيوية: التكرار: بتكرار البنية المستهدفة أو اللفظم أو الصوتم، والاستبدال: ويكون بالمحافظة على بنية الجملة وتعويض عنصر بعنصر على محور الاستبدال : خرج علي (صالح)، (الولدان) ...، والتحويل ويتم على محور التركيب كالتحويل من الإثبات إلى النفي أو الاستفهام أو التعجب، أو من الجملة الفعلية إلى الاسمية، أو من مركب شبه إسنادي إلى تركيب إسنادي دون تغيير العناصر، وتمارين الزيادة، بزيادة مفعول فيه أو حال أو ..، وتمارين التركيب، بالربط بين تركيبين أو جملتين للحصول على بنية أكثر تعقيدا، وهذا بعض ما جرى به العمل كثيرا في تعليم اللغة ضمن دروس العربية إلى نهاية القرن العشرين، وما لا تزال بعض آثاره ظاهرة في درس اللغة إلى يومنا هذا. وجملة القول أن المقاربة البنيوية في النصف الأول من القرن العشرين كانت المقاربة الطاغية، لأنها مثلت نقلة نوعية من المقاربات التقليدية التي كانت آخر تجلياتها طريقة الترجمة، وقد تجلت في طرائق عديدة اختلفت تسمياتها ولم تكن الفروق بين إجراءاتها كبيرة ونالت شهرة واسعة، وتأثرت بها طرائق تعليم العربية ولا شك.

إن البنيوية، باعتبارها مقاربة لسانية، لم تقف عند حدود ما يصلح لتعليم القواعد اللغوية، والتدريب على التواصل الشفوي خصوصا، بل اهتمت بالكتابة أيضا، وسعت إلى علمنتها وضبط قواعدها ليكون لها نحوها الخاص، وتصنيفها، اعتمادا على خصائصها الشكلية، وتحديد معايير تقييمها... وعن البنيوية نشأت الأسلوبية في مراحلها الأولى، وهي علم يرمي إلى تخليص النص الأدبي من الأحكام المعيارية، والذوقية، ويهدف إلى علمنة الظاهرة الأدبية، والنزوع بالأحكام النقدية ما أمكن عن الانطباع غير المعلل، واقتحام عالم الذوق، وهتك الحجب دونه، واكتشاف

السر في ضروب الانفعال التي يخلقها الأثر الأدبي في متقبله. والأسلوبيات تبحث في الظاهرة الأسلوبية من خلال النصوص الأدبية باصطناع المنهج اللساني، وذلك بالتركيز على المتغيرات اللسانية إزاء المعيار القاعدي؛ لتحديد نوعية الحريات داخل البنية، والكشف عن الأسس الموضوعية، والسمات الأسلوبية عند المتكلمين، والكتاب والمبدعين؛ لإرساء نظرية للأسلوب"

ومما تؤاخذ عليه المقاربات البنيوية:

– إهمالها للمعنى وانصرافها إلى العناية بالشكل.

–اعتمادها على عينة من اللغة كان الاستناد إليها في ضبط القواعد الصوتية والصرفية

والنحوية والبلاغية واعتبارها ممثلة للغة، وعدم مراعاتها لما يطرأ على اللغة بفعل الاستعمال من تغيرات وما يقتضيه التداول من استعمالات مخصوصة (تماما كما حصل في المقاربة المعيارية).

–التجزئة: فقد ظنوا أن الكل يساوي مجموعة الأجزاء وأن التعلم يكون بركم المعارف.

–الغفلة عن الجوانب الذهنية وما يجري بها من عمليات وما يُستخدم من استراتيجيات، وعن الوجدانية الاجتماعية وأثرها في التعلم.

–معاملة الإنسان معاملة الحيوان، وعدم الالتفات إلى خصوصيته المميزة، ومن المعلوم أن أغلب الدراسات السلوكية التي استفادت منها الطرائق البنيوية أُجريت على الفئران والطيور والقردة...

–الغفلة عن الخاصة الإبداعية في اللغة.

-اعتبار السلوك اللغوي من جنس بقية ما يأتيه الإنسان من مظاهر السلوك الأخرى.

-الاعتقاد أن تعلم اللغات لا يختلف عن تعلم العادات الأخرى.

-الاقتصار على المدخلات أو المثيرات والمخرجات أو الاستجابات وإهمال السيرورات إهمالا تاما لأنها تجري في العلبة السوداء بعبارة واطسن

-التعويل على المعلم باعتباره مثيرا عبر الأسئلة، وعلى المحتوى في تشكيل المتعلم الذي بقي متقبلا سلبيا.

المقاربة البيداغوجية السلوكية في التعليم[1]:

الطرائق البيداغوجية التي نشأت زمن استبداد التيار السلوكي كثيرة، وهي في مجملها لا تخرج عن ضوابط المبادئ التي تقوم عليها المقاربة السلوكية، ولما كانت الحدود الفاصلة الواصلة بين المقاربة والطريقة والمنهجية غير واضحة في استخدام هذه المصطلحات، لم يكن استعمال مصطلح مقاربة محكما، ولكن فحص المتداول من هذه الطرائق والمقاربات والنظريات يجعلنا نجزم أن النظريات السلوكية كانت كثيرة مثل نظريات بافلوف وثورندايك، وواطسن وغيرها، وأن الطرائق قد تعددت أيضا مثل الطرق المباشرة، وطريقة التعليم المبرمج لسكينر. أما المقاربات فهي وأن أطلقت كيفما اتفق لا يمكن أن نجد منها مستجيبا لمفهوم المقاربة غير المقاربة بالأهداف وهي عنوان المقاربات السلوكية ومرجعها الذي تستند إليها الطرائق التنفيذية جميعها.

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

المقاربات العرفانية[1]: عرفت اللسانيات انقلابا في المفاهيم بظهور علم النفس العرفاني وتطور عدد من العلوم اللسانية والعصبية، ومعالجة المعلومة... وبتبين مواطن الضعف في التيار السلوكي وما تولد عنه من نظريات ومقاربات سلوكية، ومن أبرز النظريات ذات الأثر في تعليم اللغات ومنها العربية، النظريات التوليدية والتواصلية والوظيفية التي كانت سببا في ظهور مقاربات تعلمية جديدة.

المقاربة التوليدية: يعود الفضل الأكبر فيها إلى جهود تشومسكي في كتابه " مظاهر النظرية التركيبية (1965)؛ إذ اعتبر اكتساب اللغة فطريا، وعد اللغة خصيصة مميزة للإنسان، وأنكر التفسير الآلي للغة ودعا إلى الاهتمام بما يدور بما كان يسمى العلبة السوداء تناغما مع تطور البحوث العرفانية، وميز بين الإنجاز والكفاية اللغوية أو الملكة بالعبارة الخلدونية، وهي خصيصة بشرية فطرية لا تحتاج غير القدح على وجه معلوم بالعيش في وسط يتكلم لغة محددة حتى تُمكِّن من إنتاج ما لا يُحصى من الجمل، ومن فهم ما لا حصر له من النصوص، وأنكر أن يولد الطفل صفحة بيضاء وأن تعتبر اللغة سلوكا كغيره من أنواع السلوك، وحاول الوصول إلى القوانين المتحكمة في اللغة حتى لا يكون الاشتغال على استعمال محدود... حتى قال بعض اللسانيين المهتمين بتعليم اللغة إن المرحلة التوليدية التحويلية تعادل –من حيث أهميتها– مرحلة نشوء الألسنية على يد "فرديناند دي سوسير" . فأهم ما جاء به تشومسكي يتلخص بعبارة أخرى في مفهومي الكفاية والإنجاز، والقول بفطرية اللغة، وبالنحو الكلي الذي تمثلُ بقية اللغات تجلياتٍ له، يقدحه استعمال مخصوص فيتعلم المتعلم لغة مخصوصة، والقول بالبنية العميقة والبنية السطحية، والقدرة الإبداعية، والمتكلم السامع المثال ... وقد مكن كل ذلك من

1– ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

ظهور تحليلات للغات مثلت موضوعا للدرس الغوي ومقاربة تعليمية في مستويات متقدمة من التعلم،... وهذا ما انتقل بدرس اللغة من مستوى الوصف إلى مستوى التفسير، وجعله يعيد النظر في آليات التعلم والتعليم.

وقد وفرت مقترحات تشومسكي مادة تعليمية غزيرة، وطريفة في الوقت نفسه: التحويل من البنية العمقية إلى البنية السطحية . التفريع والتوسعة من الجملة النواة إلى الجملة الفرعية... وأثارت أسئلة كانت موضعا لنقاش طويل، وقد رأى اللسانيون العرب تشابها بين نظرية تشومسكي ونظرية النحو العربي فلقيت بحوثه اهتماما كبيرا ولكن:

–لم يزعم تشومسكي يوما إمكانية تطبيق النحو التوليدي تطبيقا مباشرا لإيجاد حلول لصعوبات تعليم اللغات

–رغم تميز إسهامات تشومسكي واختلاف خلفيتها النظرية عن البنيوية كان استغلالها بنيويا

– يتمثل فضل تشومسكي في خلخلة القناعات السابقة وفي الشك في جدوى المقاربات البنيوية.

وقد تبنى لسانيون عرب ما جاءت به توليدية تشومسكي، أبرزهم ميشال زكريا الذي لم يتجاوز في مقترحاته تصنيف بعض الجمل، وتحديد أنواعها، وتوليد جمل من أخرى، وإجراء تحويلات معينة... مما لا يخرج عادة عن الدرس اللساني ولا يصلح أنموذجا تعليميا.

ولقيت التوليدية حفاوة أكبر في المغرب خصوصا فأنتج باحثون دراسات منها كتاب الفاسي الفهري "اللسانيات واللغة العربية"– الذي سعى إلى البحث عن البنيات العميقة، الكامنة في الملكة الباطنية للمتكلم، ودراسة اللغة العربية دراسة نفسية

لسانية، وآلية، بهدف بناء نماذج لاستعمالها وإدراكها، قصد إعادة رسم خارطة جديدة للقواعد اللغوية المعروفة. ومن ذلك إشكالية الرتبة في اللغة العربية؛ حيث ينطلق من افتراض أن الرتبة في اللغة العربية من نمط (فعل.فاعل.مفعول به)، مقدما في هذا الصدد جملة من الدلائل على صحة فرضيته، منها استحالة تقديم المفعول على الفاعل في الجمل التي لا تشتمل على إعراب بارز مثل: (ضرب موسى عيسى)، ومنها أن الفعل يطابق الفاعل جنسا وعددا إذا تقدم الفاعل عليه، إما إذا لم يتقدم فلا يطابقه في العدد، فنقول: جاء الأولاد، والأولاد جاؤوا، ولا نقول: جاؤوا الأولاد، وتبعا لهذه البنية العميقة النمطية، يناقش الفاسي الفهري بعض آراء النحاة القدامى حول أحقية بعض الأسماء بالصدارة كما هو الشأن في أسماء الاستفهام، فخلافا للنحاة يرى الفاسي الفهري أن هذا التصور "غير صحيح في جميع الأحوال، فالأسماء التي اعتبرها مركبات اسمية أو حرفية أو ظرفية قد تظل في مكان داخل الجملة دون أن تتصدرها، وذلك في نوعين من الاستفهام: الاستفهام الصدري [مثل: جاء من؟(بنبر من)] وهو استفهام يكرر الجملة الخبرية محافظا على الرتبة فيها، والاستفهام المتعدد [مثل: من ضرب من بماذا؟] وهو استفهام تصوري ينصب على أكثر من مكون" .واعتبر الفاسي أن البنية الراسخة في ذهن المتعلم قائمة على أساس افتراض تصدر الفعل للجملة، وما عدا ذلك مجرد بنيات سطحية..

رغم ما لقيته نظرية تشومسكي من حفاوة لم تجد المقترحات التوليدية سبيلها إلى التطبيق إلا في مستويات الدراسة الجامعية، وبعد سنوات من محاولة بناء نحو توليدي بمخبر الأوتوماتيك بفرنسا قال مشرف المشروع موريس كروس: "لقد فشلت محاولة بناء نحو توليدي قادر على وصف اللغة الفرنسية وصفا شموليا على غرار النحو التقليدي، ومهما يكن فقد توصلنا في هذه الدراسة إلى وصف لغوي تبين لنا

أنه تصنيفي بالدرجة الأولى، وأكثر تعقيدا مما كنا نتوقع، وهذه النتيجة تطرح مسألة مدى صلاحية نظرية النحو التوليدي"

المقاربة التواصلية: تعثرت المقاربات البنيوية ذات الخلفية السلوكية، وظهر للباحثين أن هذه المقاربات أفرطت في التركيز على الجوانب التقنية والتركيبية في المحتوى المعرفي، وتأخر ظهور مقاربات ذات خلفية عرفانية، واشتدت الحاجة إلى التواصل بين الشعوب بسبب الحروب، ولتطور وسائل الاتصال، وعرفت البحوث اللسانية مزيدا من التقدم الذي أكد قيمة الخاصة التواصلية للغة... وظهرت نظريات تواصلية حاولت تدارك ما ظهر في تعليم اللغات من خلل لا سيما وقد أصبح واضحا أنه بصرف النظر عن الاستراتيجيات المتبعة في التعليم في كل مقاربة فإن جميع الاختصاصيين يجمعون على مقاربة العملية التربوية انطلاقا من الوضعيات لأنها توجد السياق الطبيعي باعتبار التواصل جهدا مشتركا بين شريكين أو أكثر وليس مجرد ترابط بين باث ومتقبل على أساس الترميز وفك الترميز. فالشراكة بين الأستاذ والتلميذ ينبغي أن تكون عضوية لا وظيفية، ووضعيات التعلم هذه كما وردت عند بروسو لا يقصد منها عرض المعلومة عرضا جيدا حتى يخزنها المتعلم، وإنما تهدف إلى جعل المتعلم شريكا في فعل امتلاك المعلومة بفضل معالجتها، وهكذا يتمكن المتعلم من تخزين المعلومة وإدراك كيفية معالجتها، وتبين مضمونها، وعلى هذا لا يمكن الفصل بين فروع اللغة من نحو وصرف وغيرهما[1] .

يجب أن نشير إلى أن هذه الحركة الجديدة في تعليم اللغات الأجنبية، تزامنت مع بداية تصدع المنظور البنيوي وانحلاله خاصة في ميدان اللسانيات، وانتعاش

1- ينظر: عبد العزيز كردي: في تعليمية العربية.

المنظور التوليدي الذي طرح فكرة القواعد العالمية، وفكرة إبداعية اللغة، وخاصة تمييزه بين الملكة والأداء.

واستفادت هذه الحركة فائدة عظيمة من بحوث اللسانيات الاجتماعية، وبحوث الاختصاصات الفرعية التي ظهرت حديثا وخاصة تحليل الخطاب وتحليل المحادثات وتحليل المدونات، وظهر الاختصاص الفرعي الجديد المسمى: البيداغوجيا النقدية. فكل هذه الفروع الجديدة أثرت هذا الاتجاه الاتصالي ودعمته وحققت له قبولا وانتشارا لم يسبق له مثيل.

ومن أهم الأفكار التي أضافها هذا الاتجاه إلى تعليم اللغات:

-إعادة النظر في مفهوم تعلم اللغة تواصليا بالتركيز على الكفاية التواصلية، وهذا ما يبرز جليا في التعريفات كما يظهر من تعريف «جالواي » لتعلم اللغة تواصليا الذي يعتبره: "طريقة تركز على كيفية استخدام اللغة وسيلة للتواصل، يوجِّه فيها المعلمون طلابهم نحو توظيف مهارات اللغة الأربع: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة وتظهر فيها ردود أفعالهم واستجاباتهم، حتى يتمكنوا من التواصل في المواقف المختلفة.

إنَّ المدخل التواصلي هو المدخل الذي يهدف إلى تنمية مهارات اللغة من خلال مواقف حقيقية، يمكن أن يتعرض لها الدارس في حياته؛ مما يمكن الدارس من ممارسة المهارات اللغوية بصورة فعالة في المواقف التواصلية المختلفة. ويتجلى الاهتمام بتعلم اللغة تواصليا في التركيز على الوظيفة التواصلية للغة، أي بالتركيز على المعانى والمهام التواصلية بدلا من التركيز على اللغة في حد ذاتها، وجعل المهام اللغوية ذات صلة بالفئة المستهدفة من المتعلمين من خلال تحليل حقيقي وواقعي للموقف اللغوي التواصلي، وباستخدام المواد الأصيلة؛ لإيجاد بيئة لغوية

حقيقية، واستخدام الأنشطة الجماعية، والفردية في محاولة لخلق جو لغوي هادئ وآمن .

–فكرة تحليل حاجات المتعلمين، وفكرة تقسيم ملكة تعلم اللغة إلى ملكة لغوية وملكة اتصالية كلتاهما مهمتان وضروريتان، وليست واحدة منهما أسبق من الأخرى، بل هما مندمجتان اندماجا محكما

–من الأفكار الهامة أيضا فكرة تقسيم الكلام المحصل في المخاطبات والحوارات إلى أنماط عامة ليسهل تدريسها، ومن هذه لتقسيمات المفيدة: تقسيم الكلام إلى أداء رسمي (جاد)، وتفاعلي وتعاملي، فمثال الأول إلقاء محاضرة أو كلمة ترحيبية في مجمع أو حوار في ملتقى أو برنامج وغير ذلك، ومثال الثاني حوار الأصدقاء المقربين وكلام العائلة عند الاجتماع، ومثال الثالث حوار أو جدال عقد صفقة أو شراء غرض من محل تجاري.

–يلاحظ على هذا الاتجاه، وخصوصا في السنوات الأخيرة تركيزه الكبير على فكرة التعلم الذاتي، ولذلك كثرت البحوث والطرق التي تتكلم عن استراتيجيات المتعلمين الخاصة في التعلم.

– من أهم مبادئ هذا الاتجاه الخاصة بالمادة اللغوية الاعتماد الحاسم والمطلق على الحوارات والنصوص الأصلية (Authentic discourse) وهي المقتبسة حرفيا من الواقع، وهذه الإجراء الإيجابي جدا، أصبح بعد فترة مشكلا عويصا، لأن هذا المبدأ يلغي كثيرا ما اعتاد المربون من مقاييس الاختيار والتنظيم للمادة اللغوية، ووضعهم أمام صعوبات كبيرة جدا عند مواجهة المتعلم بالخطاب الحقيقي من أول وهلة، مع ما فيه من العناصر الكثيرة، الصوتية والمعجمية وغير ذلك، الغريبة عنه، مما قد يصده ويقلقه ويجرف مسار اكتسابه في الاتجاه السلبي، ولذلك لا نسمع

الخبراء التواصليين يتحدثون أبدا عن مفهوم الترسيخ والتثبيت، بل يتكلمون عن التمرين، وصاروا مؤخرا يستعملون مصطلح النشاط، وهذه الاستهانة بالاختيار والتخطيط، وهذا التهميش المبالغ فيه أحيانا للملكة اللغوية أضعف كثيرا الاتجاه التواصلي.

وانصب اهتمام الاتجاه الاتصالي في منهجية التدريس على الطرق النشطة ودعم مفهوم التعاون والمشاركة، ومن أجل ذلك اقترحوا العديد من الأفكار لتسهيل مهنة التدريس وإدخال التشويق عليها عبر فكرة المجموعات، وفكرة التعلم بالألغاز والألعاب الهادفة، وفكرة لعب الأدوار، وغير ذلك من الأفكار الجيدة والنافعة.

سعى هذا الاتجاه، إلى مواكبته تطور الحياة خارج المدرسة، عبر إدخال العديد من المفاهيم التربوية الفعالة في هذا المضمار ومنها: مفهوم الفجوة المعلوماتية ومفهوم استقلالية المتعلم والمقرر المركب أو المندمج، ومهارات التفكير والتقييم البديل أو الاختياري، وغير ذلك من المفاهيم والأفكار التي تتميز بالحيوية والمرونة، وهي مفاهيم مفيدة متى لم تكن على حساب غيرها من الجوانب الأخرى للنشاط التعليمي .

❖ **المصادر والمراجع:**

*** القرآن الكريم برواية ورش عن نافع:**

*** المراجع باللغة العربية:**

1)-**أنيس** ابراهيم: في اللهجات العربية، مكتبة الأنجلو المصرية، مصر، دت

2)- **بلعيد** صالح دروس في اللسانيات التطبيقية. دار هومة للطباعة، الجزائر، ط:3، 2000

3)- **بناني** رشيد: من البيداغوجيا إلى الديداكتيكا. الحوار الكاديمي والجامعي، المغرب، ط1، 1991

4)- **بوقربة** لطفي محاضرات في اللسانيات التطبيقية جامعة بشار الجزائر

5)-**الجندي** أحمد علم الدين: اللهجات العربية في التراث، الدار العربية للكتاب، تونس، 1978

6)ابن **جني**: الخصائص. تحقيق: محمد علي النجار, الهيئة المصرية للكتاب، ط4, 1999

7)-**الحاج صالح** عبد الرحمن: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، العدد الرابع، جامعة الجزائر 1973

8)- **حساني** أحمد: دراسات في اللسانيات التطبيقية؛ حقل تعليمية اللغات. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر ط:1، 2000.

9)**حساني** أحمد: مباحث في اللّسانيات. ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1994-ابن **خلدون:** المقدمة. تحقيق: عبد السلام الشدادي، خزانة ابن خلدون. الدار البيضاء ط1

10) -**الراجحي** عبده: اللّغة وعلوم المجتمع. دار النهضة العربيّة، بيروت 1978م

11) - **زكريا** ميشال: قضايا ألسنية تطبيقية. دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط1، 1992

12) -**زيدان** مصطفى: نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 1983

13) -**السيوطي** جلال الدين: المزهر في علوم اللغة، دار الفكر.

14) -**صالح** عبد العزيز: التربية وطرق التدريس. دار المعارف، مصر، ط:9، 1968

15) -**صحراوي** مسعود: التداولية عند العلماء العرب. دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005

16) -**صياح** أنطوان: تعليمية اللغة العربية. دار النهضة العربية، بيروت، 2006م

17) -**صيني** محمود إسماعيل: إعداد المواد التعليمية لتدريس اللغات الأجنبية. مجلة العلوم التربوية، تصدر عن جامعة الملك سعود، السعودية، 1982م

18) -**الطنجي** محمد بن تاويت: عبد الرحمان بن خلدون ورحلته غربا وشرقا. مطبعة لجنة التأليف والترجمة والنشر. 1951.

19) –**علوي** حافظ إسماعيل: قضايا اللغة العربية في اللسانيات الوظيفية، مجلة عالم الفكر، ع2 2004

20) **عيد** محمد: الملكة اللسانية في نظر ابن خلدون. عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1979

21) –**الفارابي** عبد اللطيف وآخرون: مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك. سلسلة علوم التربية

22) **كردي** عبد العزيز: في تعليمية العربية؛ المقاربة الإدامجية سندا نظريا والمقطع التعليمي الإدماجي طريقة في التنفيذ. مجمع الأطرش للكتاب المختص، تونس، دت.

23) –**كلودير**: مدخل إلى اللغويات التطبيقية،. ترجمة جمال صبري، مجلة اللسان العربي، المغرب

24) –**مومن** أحمد: اللسانيات النشأة والتطور. الديوان الوطني للمطبوعات الجامعية، الجزائر، ط1، 2002

25) –**وزارة** التربية الوطنية: التعليمية العامة وعلم النفس، الجزائر، 1999

26) –**يونس** محمد محمد: مدخل إلى اللسانيات. دار الكتاب الجديدة المتحدة، ليبيا، ط4، 2004

***المراجع باللغتين الإنجليزية والفرنسية:**

1-Berns and K Matsuda**,** Applied Linguistics: Overview and History**,** Encyclopidia of Language and Linguistics, Elsevier, UK,2nd Edu,2006

2-**Jack** C Richards**,** Communicative Language Teaching to Day,Cambridge University Press ,2006

3-Lightfoot ،David."Language acquisition and language change". Wiley Interdisciplinary Reviews: Cognitive Science. 1 (5): 2010/P: 677–684. ISSN 1939-5078. doi :10.1002

4-Greenhill, S J, Q D Atkinson, A Meade, and R D Gray. (2010). "The shape and tempo of language evolution". Proceedings of the Royal Society B: Biological Sciences 277, no. 1693: 2443-50. doi:10.1098/rspb.2010.0051.

5-Greenhill, S J,2009. "Austronesian language phylogenies: Myths and misconceptions about Bayesian computational methods". In Austronesian historical linguistics and culture history: a festschrift for Robert Blust, ed. K A Adelaar and A Pawley

6-Girard : linguistique appliquée et didactique des langues, Armand Edition, Longman, Paris, 1972

7-**Kammerer** :qu'est ce que la didactique ?;www.ispef.univ-lyon2 .FR (05/2011)

8-Puren:la didactique des langues cultures étrangères entre méthodologie et didactologie, les langues modernes ,N 3,paris,1999.

❖ فهرس الموضوعات:

التبويب	الموضوع	الصفحة
- -	**مقدمة**	**1**
1	مفهوم تعليمية اللغات	3
2	- التعليمية؛ أنواعها وأهدافها وخصائصها	14
3	- تعليمية اللغات المفاهيم والمبادئ	19
4	- ابن خلدون وتعليمية اللغة الفصحى	29
5	- الاكتساب اللغوي وطرائقه عند ابن خلدون	31
6	- تعليمية الفصحى في المؤسسات التعليمية	36
7	- صناعة تعليمية اللغات	40
8	- نشأة تعليمية اللغات	42
9	- مراحل تعليمية اللغات	44
10	- نظريات في تعليمية اللغات	46
11	- طرائق تعليم اللغة الثانية	58
12	- إشكالية التعدد اللغوي وأثره في تعليمية اللغة العربية	82
13	-اللغة العربية والتعليم المقارن	85
14	-المقاربات في تعليمية اللغات	87
- -	**المصادر والمراجع**	**112**
- -	**فهرس الموضوعات**	**116**