مقاربات نظرية حول طرق تدريس اللغات الاجنبية

-اللغة الانجليزية أنموذجا-

Approches théoriques de l'enseignement des langues étrangères - modèle anglais -

د.شفيقة كحول د.صباح غربي

جامعة بسكرة

ملخص:

إن تعلم اللغات الأجنبية يعد موضوعا مهما في ظل تطورات العولمة ومعطياتها، وخاصة منها اللغة الانجليزية التي أصبحت لغة العصر الأولى، والتي من الضروري الاهتمام بتعليمها والتركيز على استخدام طرق فعالة في تدريسها تركز على استثارة دافعية المتعلم وتحفيزه للتعلم. وتستخدم في ذلك جملة من الاستراتجيات والأساليب المدروسة والمخصصة لهذه المادة التعليمية، بهدف تحسين تحصيل التلاميذ فيها. وهو ما تستهدف الدراسة الحالية تناوله من خلال عرض المقاربات النظرية لتدريس اللغات الأجنبية.

الكلمات المفتاحية:

مقاربة نظرية، طرق التدريس، اللغات الأجنبية، طرق تدريس اللغات الأجنبية

Abstract:

The learning of foreign languages is an important subject in light of the developments of globalization and its data, especially English language, which became the language of the first era, which is necessary to pay attention to its education and focus on the use of effective methods of teaching focused on stimulating the motivation of the learner and motivational learning. A number of strategies and methods studied for this educational material are used to improve student achievement. The present study aims at addressing the theoretical approaches to teaching foreign languages

Keywords: Curriculum approach, Teaching methods, Foreign language, Methods of teaching foreign languages

مقدمة:

إن تعلم اللغات الأجنبية يعد موضوعا مهما في ظل تطورات العولمة ومعطياتها، وخاصة منها اللغة الانجليزية التي أصبحت لغة العصر الأولى، والتي من الضروري الاهتمام بتعليمها والتركيز على استخدام طرق فعالة في تدريسها تركز على استثارة دافعية المتعلم وتحفيزه للتعلم. وتستخدم في ذلك جملة من الاستراتجيات والأساليب المدروسة والمخصصة لهذه المادة التعليمية، بهدف تحسين تحصيل التلاميذ فيها.

إن اللغة الانجليزية كغيرها من اللغات الأجنبية لا يتأتى تدريسها إلا من خلال خطة وطنية شاملة ذات أبعاد وأهداف محددة غير خاضعة للارتجال والاجتهاد، وذات ارتباط مباشر بالأهداف التنموية في الدولة، ومسايرة للتوجهات التربوية المعاصرة، وأن يتم توفير كل الإمكانات الكفيلة بتحقيق متطلبات وأهداف تلك الخطة، وأن ينبثق منها منهج دراسي يمتاز بوضع أهداف يراد تحقيقها لكل مرحلة دراسية، وأن يكون محتواه يتوافق مع تلك الأهداف، وأن يكون هناك ارتباط وثيق بين المحتوى، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم. كما أنه يجب ينبني على تحديد مسبق لاحتياجات كل مرحلة من المراحل الدراسية، وما يراد للطالب معرفته وإتقانه فيها، وكذلك النظر في المحتوى اللغوي المختار ومدى ملاءمته لتلك المرحلة، وكذلك الأخذ في الحسبان النظرية اللغوية التي يقوم على أساسها تدريس المنهج المعد.

كما يوصون أيضاً بأن يكون هناك تكامل في المناهج، وتناسق وترابط فيما بينها لتحقيق الأهداف العامة لتدريس اللغة الإنجليزية، وأن يُعد كل منهج الطالب للمرحلة التالية. وينطبق الأمر نفسه على كل منهج على حدة؛ إذ يجب أن يكون هناك ترابط وتسلسل منطقي للموضوعات والوحدات التي يدرسها الطالب في كل منهج، وأن يكون هناك تدرج في مراتب الصعوبة. ويجب بشكل عام أن يستند بناء المنهج على كون

الطالب يمثل المحور الرئيس، وأن يكون المنهج اتصالياً، وأن يستند تصميمه على الكفاءة اللغوية خاصة.

ومن الميادين الهامة التي بإمكانها المساعدة في مجال تعليم اللغات الأجنبية عموما واللغة الانجليزية خصوصا، من خلال إمداد المدرس باستراتيجيات تساعده في تطوير طرق التدريس التي يعتمدها، وتدعمها بشكل يجعلها أكثر فعالية في تعلم التلاميذ لهذه اللغة ميدان الإرشاد التربوي، الذي تعتبر خدماته مكملة لعملية التعليم، حيث يستفيد التعليم من الإرشاد التربوي في تطوير المناهج وطرق التدريس المستخدمة فيه، والأساليب التي تمكن من تحقيق أهداف الخطط الدراسية، الأمر الذي يستوجب إلمام المدرس بمختلف الجوانب التي لها علاقة بحياة التلميذ؛ فهو يحتاج إلى فهم العوامل الاجتماعية وتأثيراتها على المتعلم، وعليه أن يلاحظ الوضع الاقتصادي والثقافي والاجتماعي لعائلته، والاهتمام

بهذا الجانب وأخذه بعين الاعتبار لفهم شخصيته أثناء ممارسة عملية الإرشاد التربوي له وتزويده بالطرائق الصحيحة المتوقعة لحل المشكلة التي تواجهه، بالاعتماد على نفسه.

أولا- تطور طرق تدريس اللغات:

تطورت طرق تدريس اللغات باستمرار حتى صار هدفها الآن هو التعليم بشكل أفضل وأسرع وبالتالي أكثر فعالية. وانطلاقا من أطر مرجعية نظرية كعلم النفس اللغوي، وعلم الاجتماع اللغوي، والبيداغوجيا، يمكن أن تظهر طرق التدريس الجديدة استجابة لتلك التي سبقتها، أو بمثابة إعادة صياغة أكثر تكيفا. وفيما يلي لمحة عن مختلف الاتجاهات المنهجية التي تناولت تدريس اللغات متسلسلة تسلسلا تاريخيا.

1- الطريقة التقليدية Méthode Traditionnelle

تم استخدام هذه الأخيرة التي سميت أيضا بالطريقة الكلاسيكية أو طريقة نحو- ترجمة grammaire-traduction بداية لتعليم و تعلم اللغات القديمة في المجال

المدرسي، ثم انتقل استعمالها لاحقا إلى تعلم اللغات الحديثة. اعتمدت هذه الطريقة القراءة وترجمة النصوص الأدبية المحررة بلغة أجنبية كإستراتيجية رئيسية في حين لم يعط التعبير الشفهي نفس هذه الأهمية. واعتبرت اللغة مجموعة من القواعد التي يمكن العثور عليها ودراستها في النصوص، والتي يمكن أن تكون أقرب إلى اللغة الأم. وكان الشكل الأدبي للنص أكثر أهمية من المعنى الذي يتضمنه؛ حيث اعتبرت لغة الكتاب معيارا للجودة، ووجب تعليمها وتعلمها واتباعها جيدا لتحقيق الكفاءة اللغوية المطلوبة **(Bensid, 2006, p07).**

لم يكن دليل المعلم ضروريا؛ إذ كان بإمكان المدرس أن يختار بنفسه النصوص الأدبية التي يراها ضرورية لتنمية مستوى تلاميذه، كما لم تكن الأخطاء المرتكبة على مستوى المفردات أو النحو تؤخذ بعين الاعتبار، وعليه تميزت الطريقة التقليدية بمستوى منخفض من التكامل التعليمي**(Bouchemal, 2007, p16).**

أما الأنشطة الصفية فقد كانت تتم عشوائيا دون أن يحكمها نظام أو منطق معين. يتحكم المدرس في الصف بشكل كامل، ويمتلك المعرفة؛ إذ كان يشكل رمزا للسلطة وللعلم؛ فهو الذي يختار النصوص ويحضر التمارين، كما يطرح الأسئلة ويصحح الإجابات، أما التلميذ فلم يكن له حق الوقوع في الخطأ وعلى المدرس تصحيحها بطريقة منهجية **(Evaldt Pirolli, 2011, p19)**

وكانت اللغة الأم تستخدم في الشرح، وكان تعليم المفردات يتم من خلال حفظ التلاميذ لقوائم من الكلمات (دون سياق معين) التي يتم إعطاء معناها اعتمادا على ترجمتها إلى اللغة الأم **(ibidem).**

إن الطريقة التقليدية مثلت نموذجا للتعليم المقلد **enseignement imitatif** الذي لا يشجع التلميذ على المبادرة والإبداع، لذلك كانت موضوعا لانتقادات كثيرة؛ فلم يكن بالإمكان اعتبارها فعالة وقدرات المتعلمين النحوية دائما محدودة والجمل المقترحة للتعلم كانت غالبا مصطنعة. وكنتيجة لنتائجها غير المرضية ولصرامتها اختفت هذه الطريقة في نهاية القرن19، فاسحة المجال أمام طرق أكثر جاذبية للتلاميذ. **(Chollet-Mocanu, 2011, p14)**

2- الطريقة الطبيعية Méthode Naturelle

تفترض الطريقة الطبيعية مفهوما للتعليم يختلف تماما عن الأفكار السابقة. لقد تساؤل رائدها فرانسوا قوين François Gouin حول ماهية اللغة وصيرورة تعلم لغة ما لاستخلاص استنتاجات بيداغوجية، وأثارت بحوثه قيام ثورة حقيقة في تعليم اللغات.

من خلال ملاحظاته حول كيفية تعلم الأطفال اللغة الأم، طور قوين مبادئ تدريس لغة أجنبية. وفقا له تأتي الحاجة إلى تعلم اللغات من حاجة الإنسان إلى التواصل وتجاوز الحواجز الثقافية. خلال صيرورة التعليم–التعلم يجب تعليم الشفهي والكتابي معا على أن يسبق الشفهي دائما الكتابي. لتعلم لغة أجنبية، يجب وضع الطفل في موقف استماع مطول لهذه اللغة. انطلاقا من هذه الفكرة يمكن اعتبار قوين السباق إلى التعليم اللغة بالغمر immersion **(Rodríguez Seara, 2001)**.

لقد ابتكر قوين طريقة السلاسل **la méthode des séries**، والسلسلة اللغوية هي أجزاء متتابعة ومترابطة من السرد، والوصف التي تعيد بناء كل اللحظات المعروفة لموضوع ما حسب ترتيبها الزمني. وبذلك يقدم سلسلة من الجمل التي تمثل في ترتيبها الزمني كل الأفعال اللازمة مثلا للذهاب للتسوق.

لم تنجح الطريقة الطبيعية في أن تدمج في المنظومة المدرسية على الرغم من التغيير الكبير الذي أدخلته على تعليم–تعلم اللغات، فلم تجد الطرق التي اقترحها فرانسوا قوين السبيل للتطبيق الميداني **(Chollet-Mocanu, 2011, p15)**.

3- الطريقة المباشرة La méthode directe

خلال القرن التاسع عشر تناقصت الأهمية المعطاة للنحو لصالح الممارسة الشفهية للغة، وظهرت الطريقة المباشرة في بداية القرن العشرين، كرد على الطريقة التقليدية. مبدأها الرئيس هو جعل المتعلم يتعلم تكلم اللغة الأجنبية المعنية مباشرة من خلال النشاط المستمر لهذا الأخير، أي أنها تشجع التفاعل على ترجمة أو حفظ قوائم الكلمات. ويتم تعلم النحو وفقها دون

المرور بالقاعدة الصريحة explicite، كما تعطى للتعبير الشفهي والاتصال المباشر باللغة الأجنبية الأولوية.**(Agnes Bosch, 2009, p09)**

أسست هذه الطريقة على ملاحظة اكتساب اللغة الأم لدى الطفل، وتشكل مقاربة طبيعية في تعلم اللغات الأجنبية. تتمثل أصالتها الأساسية في اعتبارها للتحكم الحقيقي في اللغة الأجنبية كوسيلة للتواصل؛ حيث " يستخدم المدرس منذ الدرس الأول اللغة الثانية فقط دون اللجوء إلى اللغة الأم: يعتمد بداية على الإيماءات، والإشارات، والرسومات، والصور، المحيط المباشر للصف، ثم على اللغة الثانية تدريجيا". **(Besse 2005 in : Chollet-Mocanu, 2011, p16)**

إن هذه التقنيات تستند على نموذج علم النفس الحسي- التجريبي psychologie sensualiste - empiriste في التعلم؛ حيث كل المعارف يتم الحصول عليها من خلال الحواس. لذلك وجب توفير معطيات حسية غزيرة للتلاميذ، تخلق في أذهانهم انطباعات دائمة. وتفسر هذه المقاربة النفسية أيضا سبب إدراج الصورة منذ ذلك في التعلم، وأي الوظائف تكتسب هذه الأخيرة من خلال استخدامها كلوح حائطي، أو رسم...الخ **(Schlemminger, 1995, p149)**

وبالتالي فهذه الطريقة تقترح غمر التلميذ باللغة المعنية، وإعادة خلق نفس الظروف الطبيعية التي تحيط باكتساب اللغة الأم قدر الإمكان في الصف وتقوم الطريقة المباشرة بدورها على مجموعة من الطرق:

أ- **الطرق المباشرة direct:** وهي مجموعة الإجراءات والتقنيات التي تسمح بتجنب اللجوء إلى استخدام اللغة الأم في التعلم.

ب-**الطريقة الشفهية oral:** تشير إلى الإجراءات والتقنيات التي تهدف إلى الممارسة الشفهية للغة في الصف.

ت-**الطريقة النشطة active:** التي تشمل إضافة إلى المشاركة الجسدية النشطة للتلميذ من خلال تمثيل الحوارات، والقراءة المعبرة المصحوبة بحركات تعبيرية، والتي من شأنها رفع دافعية التلاميذ؛ هناك الطريقة الاستفهامية interrogative التي توجه نشاط التلميذ وتدفعه اعتمادا على الأسئلة؛ والطريقة الحدسية intuitive التي تتوقع بذل جهد من طرف التلميذ لتخمين الكلمات انطلاقا من أشياء أو توضيحات، ويتم تعليم النحو مباشرة باللغة الأجنبية

ويحدث الفهم عبر الحدس؛ والطريقة المحاكية imitative التي تهدف إلى المحاكاة الصوتية عن طريق التكرار الآلي المكثف؛ والطريقة التكرارية répétitive التي تفترض أن التلميذ يتعلم أفضل إذا كرر أكثر.**(Agnes Bosch, 2009, p09)**

بظهور الطريقة المباشرة إذن، اعتمدت تعليمية اللغات الأجنبية على البيداغوجيا العامة؛ فأخذت دافعية التلميذ بعين الاعتبار أخيرا، وكيفت الطرق لاهتماماته واحتياجاته وقدراته، وتم بناء المحتويات التعليمية متدرجة من الأبسط إلى الأكثر تعقيدا.**(Chollet-Mocanu, 2011, p17)**

4- الطريقة الناشطة La méthode active: التي تسمى أيضا "الطريقة الانتقائية éclectique" "الطريقة المختلطة mixte" "الطريقة الشفهية oral" "الطريقة المباشرة direct" **(Rodríguez Seara, 2001)**. تم تطوير الطريقة النشطة بين الحربين العالميتين، استنادا للطرق النشطة في البيداغوجيا التجريبية. وفي ظل بحث المنهجيين عن تحقيق توازن أكبر بين الأهداف التكوينية، والثقافية واللغوية، والاهتمام المتزايد بإدماج تدريس اللغات الحية الأجنبية في التعليم المدرسي؛ تشكل الطريقة النشطة ردا لما يعتبره المختصون نقائص أو مشكلات غير معالجة في الطريقة المباشرة، ويقصد بها عدم مناسبتها للطور التعليمي الثاني **(Schlemminger, 1995, p150)**.

وتختلف هذه الطريقة عن الطريقة المباشرة في كونها لا تركز كثيرا على الشفهي، كما أن تدريس المفردات والنحو يتم بشكل مباشر للمتعلمين، وتم السماح أيضا باستخدام اللغة الأم في الصف، والاعتماد على التقنيات التي تساهم في تحقيق الأهداف المرجوة؛ إلا أنها بقيت رغم ذلك امتدادا للطريقة المباشرة في جوهرها **(Puren, 1988 in: Smith,2006,p164)**.

ومن مميزات هذه الطريقة القديمة الجديدة:

- تميزها بالانتقائية التقنية **éclecyisme technique**.
- بقاء الطريقة الحدسية في لبها، لكن تم السماح باستعمال اللغة الأم في الترجمة الشفهية كوسيلة لمراقبة الفهم ولاختصار الوقت.
- استمرار اعتماد الطريقة التكرارية في تعليم النحو؛ لكن بالتركيز على التكرار الموسع **répétition extensive** خلال الدرس.

- استبدال التعلم الآلي للمفردات بالتعلم القياسي **L'apprentissage raisonné**.
- الاستمرار في اعتماد الطريقة المحاكية في تعليم الصوتيات، واستبعادها من تعليم النحو.
- اعتماد الوسائط السمعية-الشفهية (**gramophone, radio, magnétoscope, enregistrements sonores**) في تعليم الصوتيات، والنحو خاصة.
- إعادة الاعتبار للنص المكتوب؛ حيث تعطى الأولوية للجانب الشفهي من اللغة الأولوية فقط من حيث البدء به خلال الحصة على أن يكون مرتبطا بنصوص مكتوبة**(Evaldt Pirolli, 2011, pp23-24)**

5- **الطريقة السمعية-الشفهية La méthode audio-oral**

يعود أصل هذه الطريقة إلى أمريكا الشمالية؛ حيث تم تطويرها خلال 1943 بعد دخول الولايات المتحدة الأمريكية الحرب العالمية الثانية، وظهور الحاجة لتعلم لغات أجنبية غير الانجليزية لدى الجنود الأمريكان. لذلك وضع الجيش الأمريكي في تلك الفترة برنامجا واسعا لتلبية هذه الاحتياجات اللغوية، وتم الاستعانة في ذلك باللغويين.

وعليه فقد؛ وفي ضوء النظريات اللغوية والسيكو-لغوية السائدة في تلك الفترة، أي توزيعية بلومفيلد وهاريس le distributionnalisme de Bloomfield et de Harris، وسلوكية سكينر le behaviorisme de Skinner تأسست الطريقة السمعية-الشفهية، وظهرت أولى المخابر في هذا المجال**(Wachs, 2011, 187)** .

من أهم مبادئها يورد كل من **Gaonac'h 1991, Martinez 1996, Gantier 1968** ما يلي:

- يعتبر الكلام سلوكا، لا يمكن اكتسابه إلا من خلال ممارسته.
- يغلب الشكل الشفهي على تعلم اللغة، وبالتالي فعلى التلميذ أن يستمع أولا، ثم يتكلم، ثم يقرأ، ثم يكتب.

- من الأفضل إثارة المواقف الحقيقة قدر المستطاع، من خلال المحادثات مثلا، وذلك للاقتراب أكثر من ظروف اكتساب اللغة في الوسط الطبيعي، ويمنع استخدام اللغة الأم.
- تعلم لغة ما هو صيرورة آلية **processus mécanique** لتكوين الآليات **d'automatismes formation**؛ وعليه يجب تدعيم المكانيزمات الأساسية بطريقة مكثفة.
- يجب على التلميذ أن ينتج إجابات صحيحة، من خلال التقليد والتحقق الفوري منها.
- التفكير النحوي ممنوع في البداية على الأقل.
- يتم تعلم النحو عن طريق تأسيس مكنزمات، ومن ثم يتم الانتقال إلى التعميم من خلال القياس والحد الأدنى من التغييرات**(Rezeau, 2001, pp80-81)** .

الأمر الذي يفسر اعتمادها على أنشطة التمارين البنيوية، والتكرار، والتقليد، والحفظ، والتقديم الاستقرائي للنحو، التي أظهرت فعاليتها لدى المتعلمين المبتدئين، إلا أنها اعتبرت تكرارية كثيرا، ومملة وغير فعالة بالنسبة لذوي المستويات المتقدمة**(Rodríguez Seara, 2001)** .

وبما أن المدرس في هذه الطريقة هو القائد، وما على المتعلم إلا إتباع توجيهاته، مقلدا، ومكررا دون أن يأخذ الوقت للتفكير في اختيار الشكل اللغوي؛ إضافة إلى ظهور مشكلة في التلقائية واستخدام اللغة خارج الصف، فقد قام شومسكي في 1959 بانتقادها بقوة في نقده لمؤلف سكينر "السلوك الشفهي Verbal Behavior" مشيرا إلى أن اكتساب اللغة يتم وفق ضرورة فطرية وكونية، كما أن الاكتساب هو عملية إبداعية وليست اشتراطا**(Boulon, 1999, p12)** .

6- الطريقة الموقفية الانجليزية La méthode situationnelle anglaise

تعود جذور هذه الأخيرة إلى عالمي اللغة التطبيقيين البريطانيين بالمر وهورنبي Palmer &Hornby خلال سنوات 1920-1930 اللذين أرادا إنشاء قواعد علمية لمقاربة شفهية لا تعتمد على الحدس كما هو الحال في المقاربة المباشرة. يتم التركيز فيها على مبادئ اختيار وتنظيم المحتوى اللغوي الذي سيدرس. وقد عرفت هذه الطريقة خلال سنوات 1950 بالطريقة الشفهية البريطانية la méthode orale britannique.**(Rodríguez Seara, 2001)**

تكمن أصالة هذه الطريقة في تقديم وتطبيق البنى النحوية structures syntaxiques في الموقف؛ فالبنى يجب أن تكون مقترنة بالمواقف التي ستستخدم فيها. وقد تأثرت بالنظرية السلوكية؛ حيث تعتبر أن التعلم يفترض ثلاث صيرورات: أولا استقبال المعرفة، ثم تثبيتها في الذاكرة عن طريق التكرار، وأخيرا استخدامها في الممارسة العملية حتى تصير مهارة شخصية. لذلك وجب خلق آليات تمكن المتعلم من الإجابة باللغة الأجنبية دون التفكير في البنى المتعلمة**(Chollet-Mocanu, 2011, p20)** .

في بداية التعلم يقوم المدرس بمراقبة الصف، ثم يترك المبادرة للمتعلم ليتكلم شيئا فشيئا. للجانب المرئي أهميته أيضا؛ حيث تستخدم الصور، البطاقات التعليمية وغيرها. يتم اختيار المفردات اعتمادا على تواترها وعلى النحو المنظم في جداول.**(Boulon, 1999, p14)**

لقد ذهب بالمر إلى أن هناك بنيات عالمية لكل اللغات، وهي الفكرة التي سيعاد فيها النظر فيما بعد. كما أن التصميم السلوكي للتعلم قد تم تجاوزه الآن من طرف علم النفس المعرفي الذي يعتبر التعلم اشتراطا داخليا وليس خارجيا. **(Rodríguez Seara, 2001)**

كما أن الطريقة الموقفية الانجليزية تؤدي إلى إعادة إنتاج آليات دون تفكير مثلما يحدث في الطريقة السمعية-الشفهية. تستخدم تمارين قريبة من النوع البنيوي ولا تعتمد على اللغة الأم. يشكل المدرس قائدا للأوركسترا مهمته مراقبة الإنتاج الذي يجب أن يكون دائما خاليا من الأخطاء. أما المتعلم فينفذ-يجيب، يكرر، يستمع. احتياجاته اللغوية لا تؤخذ بعين الاعتبار، وهناك تفاعلات قليلة بين المتعلمين.**(Boulon, 1999, p14)**

7- الطريقة السمع-بصرية La méthode audiovisuelle

بعد الحرب العالمية الثانية انتشرت اللغة الانجليزية أكثر وصارت لغة الاتصالات الدولية، فما كان من الفرنسيين إلا الاستجابة لحماية اللغة الفرنسية ومواجهة هذه المنافسة الخطيرة؛ حيث أنشأت وزارة التربية الوطنية الفرنسية لجنة كلفت بتأسيس ما سمي بالفرنسية الأولية "le français élémentaire" (وأعيد تسميتها فيما بعد بالفرنسية الأساسيةfrançais fondamental) التي صممت لتكون تدرجا نحويا ومعجميا تم تطويره انطلاقا من تحليل الفرنسية المنطوقة، وذلك بالاستعانة بفريق من جامعة زغرب

Zagreb على رأسهم بتار قيبيرينا Petar Guberina وفريق من المدرسة العادية العليا لسان كلو Saint-Cloud على رأسهم ريفانك Paul Rivenc وكنتيجة لأعمال هذه المجموعة ظهرت خلال الخمسينيات من القرن العشرين الطريقة السمعية–البصرية التي تسمى أيضا بالطريقة "البنيوي–عالمية السمع–بصرية-La méthode Structuro Globale Audio Visuelle (SGAV)". **(Puren, 1988, pp212-255)**

تهدف إلى تعلم التكلم والتواصل في مواقف الحياة اليومية. ولتحقيق ذلك تم الاعتماد على اتجاهات كنظرية البنيوية (سوسيرSaussure) وحلقة براغ (تروبتزكوي Troubetzkoy)؛ الحلقة التي تعطي أهميه للمكونات الصوتية في التعليم/التعلم اللغات الأجنبية (ibidem).

ترتكز هذه الطريقة على الاستخدام المشترك للصوت والصورة، وتعتمد أيضا على التواصل الشفهي وغير الشفهي لخلق مواقف تواصل، متمثلة في شكل محادثات مسجلة على أشرطة سمعية أو سمعية–بصرية؛ تقدم هذه المحادثات مواقف من الحياة اليومية **.(Cuq&Gruca 2002 in :Smith, 2006, p165)**

ويتم استخدام النحو ضمنيا واستقرائيا من خلال الاهتمام بالتواصل بدل دراسة اللغة (Cuq&Gruca, 2002). كما يتم تعلمها عن طريق المعرفة الوثيقة بالنصوص، والتمارين المنظمة لاستخدامات الجمل **(Puren 1988 in :Smith, 2006, p165)**.

وبهذه الطريقة يقوم المدرس بتقديم درس شفهي أولا، وفي الغد يقدم درس النحو الموافق، وبعد دراسة النحو، تعوض دروسه بالتدريبات الشفهية وأنشطة أخرى **(ibidem)**. ومن المبادئ المنهجية والبيداغوجية للطريقة السمعية–البصرية ما يلي:

- تحديد المادة التعليمية وفقا للحاجات التواصلية.
- إعطاء الأولوية للجانب الشفهي من خلال التقديم التدريجي مختلف الاستخدامات السوسيو–لغوية.
- إعطاء الأهمية للموقف والسياق الذي تأتي فيها الأشكال اللغوية.

- تأسيس التقدم على الخصائص البنيوية للغة المدرسة، مع التركيز أكثر على إمكانيات التواصل بدل القواعد التركيبية والنحوية.

- رفض المرور باللغة الأم كوسيلة لإيصال المعنى.

- تربية الإدراك السمعي والسلوك الشفهي لهما الأولوية.

- التركيز على التواصل الحقيقي.

- استخدام الصورة كنقطة انطلاق الفهم.

- استخدام التسجيل الصوتي كحضور لواقع لغوي أجنبي ليس مقدما فقط من طرف المدرس.

- تركيب الصوت والصورة كتمثيل سمعي–بصري يثير فعلا تواصليا، ويسمح بإثارة أفعال أخرى **(Bouchemal, 2007, pp21-22)**.

يقوم المدرس في هذه الطريقة بدور المنشط الذي يشجع التلقائية والإبداع. ويكون المتعلم خاضعا لكنه نشط. وهي بذلك طريقة موقفية تأخذ بعين الاعتبار السياق الاجتماعي لاستخدام لغة ما، وتسمح بتعلم التواصل الشفهي وجها لوجه بسرعة. لكن المتعلمين يجدون فيما بعد صعوبة في فهم أصحاب اللغة الأصليين أو وسائل الإعلام. ويقترح جرمانGermain أن هذه الصعوبة قد تعود إلى كون محادثات الدروس هي محادثات منتقاة. وهي مشكلة متواجدة دائما في كل الوثائق الشفهية المحضرة لغير الأصليين، سواء كانت أشرطة سمعية–بصرية، وأشرطة سمعية أو أقراص مضغوطة **(Boulon, 1999, p13)**.

ثانيا– المقاربة التواصلية L'approche communicative:

لقد ظهرت المقاربة التواصلية كرد فعل على المنهجيات السمع–شفهية والسمع–بصرية المؤسسة على طرق مستوحاة من المدرسة السلوكية، والتي واجهت انتقادات من بينها:

– تعاملها مع فئة محددة وهي الراشدين من رجال الأعمال الراغبين في السفر إلى الخارج، وبالتالي لم تكن الدروس مناسبة للتلاميذ.

– اعتمادها على نوع من الآلية في إحداث التعلم؛ حيث تفتعل حاجات مزيفة، وتقدم قائمة من المفردات، والتعبيرات للحفظ بعد عرض شريط؛ أي الاعتماد على التقليد لاكتساب اللغة، في حين أن ذلك يحدث من خلال صيرورة نشطة لبناء المعاني**(Pannequin, 2012, p07)**.

وتم تطوير هذه المقاربة منتصف السبعينيات من القرن العشرين في سياق البناء التدريجي للمجتمع الأوروبي، ففي ظل التزايد الكبير للتبادلات، وتنامي الحاجة للتواصل، قاد مجلس أوروبا Conseil d'Europe (ستراسبورغ) مجموعة من الأعمال حول الحاجة إلى تعليم للغات أكثر فعالية، وذلك اعتمادا على أعمال اللغوي ويلكنس Wilkins الذي اقترح في 1972 مقاربة اعتبرت آنذاك راديكالية في مجال تعليم اللغات الأجنبية. لم يركز ولكنس في هذه المقاربة على مفاهيم النحو والمفردات لوصف اللغة، بل اقترح تحليل عناصر التواصل ذات المعنى التي يحتاجها المتعلم للتعبير وفهم الرسائل المرسلة. ويشكل هذا التصور جوهر مؤلف ولكنس الموسوم Notional Syllabus 1976 الذي قام فيه بعزل فئات اللغة متمثلة في: مفاهيم (الكم والمكان والزمان)، ووظائف(طرح السؤال، إعطاء اقتراح، اعتذار)**(Karshukova, 2004, p66)**.

درس مجلس أوروبا أعمال ولكنس وأخذها بعين الاعتبار في تطوير برنامج المقاربة التواصلية programme de l'approche communicative؛ الذي قدمت فيه الوظائف اللغوية الأساسية التي على المتعلم معرفتها ليتمكن من التواصل. وفي 1983 اقترح اللغويان فينوتشيارو وبرامفيت Mary Finocchiaro et Christopher Brumfit مقاربة

وظيفية–مفاهيمية Fonctionnelle-Notionelle ، وهي امتداد للمقاربة التواصلية، ترتكز على أعمال ولكنس، وتهدف إلى جعل التلاميذ قادرين على التواصل والتفاعل مع أصحاب اللغة الأصليين (ibidem).

تزامن إذن تطوير المقاربة التواصلية مع ميلاد حاجة اجتماعية جديدة (التواصل)، ارتبطت بتزايد وتشجيع حركية الموارد البشرية بين دول الاتحاد واندماجها في البلدان المستقبلة، وبالتالي ظهور جمهور جديد في حاجة إلى تعلم اللغات الأجنبية، لكنه ليس تلميذا ولا طالبا (وكان وراء ظهور مصطلح متعلم apprenant)، فوجب التساؤل حول الطريقة التي يمكن للمدرسين من خلالها تناول كل هذه المتغيرات الفردية (شخصية ودافعية كل فرد) في الحسبان، وحول كيفية إعادة تقويم حاجات كل فرد خلال التعلم، وكذا تكييف التدريس على أساس هذه المتغيرات. **(Martinez & Pochard in : Duchiron, 2003, p07)**

إن هذه المقاربة التواصلية تركز على اللغة كما هي مستعملة لتلبية الاحتياجات اليومية لراشد يعيش في بلد أجنبي، لذلك تعتبر وسيلة لتحقيق " تحويل التعليم اللغات من العقم الدراسي stérilité scolastique الذي يهيمن فيه النحو إلى وسيلة حيوية تسمح بتبادل الأفراد والأفكار بأكثر حرية "؛ **(Milanovic, 2002, p01).**

يقابل مفهوم المقاربة التواصلية في تعليمية اللغات تصور عن تعليم يقوم على معنى وسياق الكلام في موقف اتصال. و يعرف قاموس تعليمية الفرنسية كلغة أجنبية وثانية Le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde المقاربة التواصلية بأنها: " تسمية تنطبق على مجموعة الخيارات المنهجية التي تهدف إلى تنمية كفاءة الاتصال لدى المتعلم. إن استخدام كلمة مقاربة وأحيانا المقاربات هو للإشارة إلى الاختلاف عن التيارات السابقة خصوصا المنهجية السمع–بصرية منها، المعروفة بأنها أكثر جمودا. إن إشارة المقاربات التواصلية إلى« أننا نتعلم التواصل من خلال التواصل» تظهرها قادرة على التكيف بمرونة، ومتفتحة على تنوع السياقات" **(Chollet-Mocanu, 2011, p23)**.

كما يذكر دانيال بايلي Danielle Bailly 1998 أن المقاربة التواصلية تقوم على مفهوم "محاكاة أو البناء المباشر لمواقف تبادل لغوي حقيقية "، وتوفر للمتعلم وسائل

لغوية توافق حاجاته المعرفية، البراغماتية، والتعبيرية أخذا بعين الاعتبار خصائص التفاعل المعني" **(Duchiron, 2003, p07)**.

وتقوم هذه المقاربة على النظريات المعرفية والبنائية في تعليم/تعلم اللغات، حتى وإن كانت قد تبنت في بدايتها توجها اجتماعا–لغويا نوعا ما" (Pothier 2003 in : Duchiron, ibidem). تحمل تصورا براغماتيا حول اللغة، إذ تعتبرها وسيلة للتواصل، وعليه فإن الكفاءات التواصلية مهمة (لغويا وسويو–لغويا)، إضافة إلى المفردات والبنى، والموقف، والمحاور، والمقصد مهمة أيضا لتحقيق تواصل فعال**(Boulon, 1999, p15).**

وتعرف صوفي موراند Sophie Moirand 1982 الكفاءة التواصلية من خلال تحديد أربعة مكونات، من الأفضل أخذها جميعا بعين الاعتبار في أي صيرورة تعلم للغة الأجنبية، وذلك لاكتساب المتعلم لكفاءة تواصلية، وتشمل هذه الأخيرة:

- مكونا لغويا linguistique،
- مكونا مرجعيا référentielle،
- مكونا سوسيو–ثقافيا sociocultural،
- مكونا خطابيا discursive **(Chollet-Mocanu, 2011, p26).**

يعتبر التعلم وفق هذه المقاربة صيرورة إبداعية نشطة تحدث داخل الفرد، وتخضع لمكانيزمات داخلية وليس لتأثيرات خارجية، وبالتالي لا يكون فيه المتعلم سلبيا يتلقى من المدرس مجموعة من المثيرات الخارجية.

يتعلم التلميذ التواصل من خلال ممارسة التواصل، لذلك من الأفضل جعله يعيش مواقف تواصل متنوعة وحقيقية. وعلى الرغم من أن تحقيق ذلك في السياق المدرسي ليس بالأمر الممكن دائما، إلا أنه بإمكان المدرس أن يستوحي من هذه المواقف لتوجيه تعليمه. وفي هذا الإطار يشير سيك وقريكا CUQ et GRUCA 2005 إلى أنه إذا لم تكن الوسائط التعليمية مأخوذة من الواقع الثقافي، يمكن تحضيرها بطريقة تجعلها أقرب ما يكون لما يتداول به عادة في الواقع.

يعتبر المتعلم مركز تعلمه، وللتعبير الشفهي فيه مكانة بارزة؛ حيث يتجلى في أنشطة محاكاة ولعب أدوار، تتضمن سيناريوهاتها تفاعلات في مواقف حقيقية تسهل استخدام ضمنية اللغة. أما فيما يخص التعبير الكتابي، فتعطى أهمية كبرى للإبداع إلى جانب تمارين الإنتاج الأكثر كلاسيكية **(ibid, p24).**

يتم تنظيم الدرس من النوع التواصلي حول أهداف تواصلية انطلاقا من:

- وظائف أي تصرفات/أفعال كلامية –fonctions-actes de paroles الوظائف هي قائمة من المهارات الكلامية التي تسمح للفرد أن يكون عمليا في مواقف تواصلية في الخارج: كالتحية، والتوديع، والتسوق، والشكر، والاعتذار.
- ومفاهيم أي فئات دلالية – نحوية notions–catégories -sémantiques، وهي العناصر الدلالية والنحوية التي تساهم في بناء الوظائف، فدون مفردات لا يمكن الكلام، ودون سياق لا يمكن اختيار الكلام المناسب؛ فمفاهيم حول المكان، والزمان، الكمية، والنوعية، وغيرها هي التي تحدد ماذا يقال وكيف**(Karshukova, 2004, pp67-70).**

ويتم وفق المنهجية البيداغوجية التالية:

1. تقديم présentation،
2. تمرين exercice (تثبيت fixation)،
3. تواصل communication،
4. تقويم évaluation،
5. تدعيم consolidation (Boulon, 1999, p15).

إن من مميزات المقاربة التواصلية تغير مكانة المتعلم في الصيرورة التعلمية؛ إذ صار هو مصدر الحث على المعرفة والبحث؛ فبفضل دافعيته ومشاركته المستمرة في إدارة العمل داخل الصف، يمكنه اكتساب الحس بالاستقلالية داخل الجماعة، من خلال تسهيل التفاعل، وكذا معرفة ومهارة شفهية وغير شفهية في آن واحد، كما يمكن للمتعلم أن يصبح قادرا على إجراء تقييم ذاتي خلال التقييم التكويني**(Chollet-Mocanu, 2011, p25).**

كما تتميز هذه المقاربة بأن المدرس فيها أصبح منسقا، ومنشطا، ومشجعا وبالتالي ابتعد عن ذلك الأستاذ العلامة. يهتم بأهداف المتعلمين وبتحديد احتياجاتهم، يشاركهم في التعلم وفي التواصل co-communicateur. يجعله تواجده القوي، وسعة أفقه يعتبر الخطأ كمكون طبيعي لصيرورة التعلم وليس فعلا جديرا بالعقاب.**(Bouchemal, 2007, p26)**

إضافة إلى ذلك هناك إعادة تركيز على المعنى، لأن كل نشاط بيداغوجي يجب أن يتضمن معنى. إذا كانت المقاربات السابقة تعطي أهمية للجانب النحوي من اللغة، فإن المقاربة التواصلية تركيبة من المعنى والنحو في برامج التعليم. من الأفضل إذا للمدرس أن يحلل احتياجات متعلميه عن طريق استبيانات وامتحانات قبلية، تمكنه من تحديد الأولويات في تدريسه **(Chollet-Mocanu, 2011, p25)**.

وبذلك تكون المقاربات التواصلية مناسبة كثيرا لإكساب المتعلم طرق التفكير والتواصل من خلال تربية حواسه، وتدريبه على البحث والإبداع. ولكي تكون هذه الاستقلالية فاعلة، لا بد من توفر ثلاثة أنواع من المعارف:

- المعرفة le savoir لغوية،
- المهارة le savoir – faire التي تترجم في شكل كفاءات تواصلية (تعبير شفهي وكتابي فهما وإنتاجا)،
- السلوك le savoir – être الذي يتجلى في الثقة بالنفس، والرغبة في التحسن والخلق.

كما أنه من الضروري مضاعفة المواقف التعلمية، واختيار الأنشطة المناسبة لإثارة التواصل الشفهي لدى المتعلم وتطوير إمكاناتهم اللغوية **(ibid, pp25-26)**.

ومازالت المقاربة التواصلية معتمدة في تدريس اللغات، لذلك من المبكر إيجاد انتقادات توجه لها، خاصة وأن الأصول الفكرية التي تقوم عليها، أي علم النفس المعرفي مازالت تتطور وتحدث التطور **(Boulon, 1999, p16)**.

خاتمة:

إن موضوع تعليم اللّغات الأجنبية هو إشكالية مطروحة بحدّة في مؤسستنا التربوية، فقد تعددت الأبحاث التي عالجت هذا الموضوع وتنوعت وجهات النظر، فأرجعها علماء النفس إلى عوامل نفسية بحتة وعلماء التربية إلى طريقة التدريس المعمول بها في المدرسة وأسلوب تربية الأبناء داخل الأسرة، في حين يرى علماء الاجتماع أنها تعود إلى أكثر من عامل يأتي في مقدمتها الأسرة التي ينشأ فيها الطفل إذ تعتبر هي القاعدة الأساسية لمواجهة المجتمع بصفة عامة والمدرسة بصفة خاصة.

إن واقع تدريس اللغة الانجليزية في مدارسنا، يظهر بوضوح في ظل الممارسة الميدانية ونتائجها غير المرضية ضرورة وجود تخطيط متوازن لتعليم هذه لغة العالم، وتوفير الإمكانات المادية والبشرية لتحقيق أهداف تدريسها، ووضع رؤية واضحة، وتحديد أهداف واقعية قابلة التحقيق على أرض الواقع، ومنهج متوازن ذي أبعاد متعددة، وانتقاء محتوى تعليمي ملائم، واستخدام طرائق تدريسية فعالة، وأساليب تقويم سليمة.

وكذلك أهمية تدريب أساتذة اللغة الإنجليزية بشكل مناسب كمًا وكيفيًا أثناء الخدمة حتى يتسنى لنا الاستفادة القصوى من إمكاناتهم وقدراتهم، ويتأتى ذلك بطرق عدة أهمها إتباع نظريات التعلم الحديثة التي تركز على أن المتعلم هو محور العملية التعليمية.

كما يستدعي الأمر كذلك أثناء تدريسها استغلال الأنشطة المدرسية مثل الإذاعة والنشرات والمجلات الحائطية،بهدف تشجيع التلاميذ على الاستخدام العفوي التلقائي للغة واستخدامه في سياق حقيقي وواقعي في الجوانب الحياتية بشكل عام. كما يجب أن يركز الأساتذة عند تدريسهم اللغات الأجنبية بضفة عامة واللغة الانجليزية بصفة خاصة على تدريس المقرر على أنه لغة وليس مادة فالمحتوى ما هو إلا وسيلة لإكساب المتعلم مهارات اللغة الإنجليزية التي ينبغي التركيز عليها كالاستماع، التحدث، القراءة الكتابة.

المراجع:

1- Bensid, Hana Imen. (2006). **Enseignement/apprentissage de la grammaire en classe de FLE: Cas de la conjonction de coordination en 8ème AF.** Mémoire de Magistère n.p en: Didactique et linguistique**.** Sous la direction de : Cherrad, Y., Hanachi,D. Université Mentouri. Constantine.

2- Bosch, Agnes. (2009). **De l'(Im)mortalité des méthodes d'enseignement des langues**. Universidad de Puerto Rico, Recinto de Río Piedras. ©Agnes M. Bosch Irizarry.

3- Bouchemal, Falek. (2007). **L'enseignement de l'oral dans des centres extrascolaires.** Mémoire de Magistère n.p en: Didactique**.** Sous la direction de : Hacini Fatiha. Université Mentouri. Constantine.

4- Boulon, Joline. (1999). **Rôle et statut de la sensibilisation linguistique sur multimédia dans l'enseignement de l'anglais dispensé à des étudiants spécialistes d'autres disciplines. Analyse et pratique des notions linguistiques en anglais chez les étudiants scientifiques**. Thèse de doctorat n.p en: Linguistique, Langues, Discours. Sous la direction de : Malcolm Clay. Université Jean Moulin Lyon 3.

5- Chollet-Mocanu, Carmen (2011). **L'enseignement des langues romanes et de l'anglais dans un lycée roumain : analyse des manuels scolaires et pratiques pédagogiques.** Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse. Thèse de doctorat n.p en: Sciences du langage. sous la direction de : Patrice BRASSEUR. Université d'Avignon et des Pays de Vaucluse.

6- Duchiron, Emmanuelle. **(**2003). **Les technologies de l'information et de la communication dans l'enseignement/apprentissage des langues : Atouts, limites & exploitations potentielles du choix fourni**. Mémoire de DEA n.p en: Didactologie des langues et des cultures. Sous la direction de : Françoise Demizière. Paris III-La Sorbonne Nouvelle.

7- Evaldt Pirolli, Rosália. (2011). **Représentations de la littérature et de son enseignement : Une analyse croisée des méthodes, enseignants et apprenants dans un contexte universitaire lusophone**. Mémoire de pour Master 2 n.p en: Recherche Didactique du Français: Français Langue Étrangère. sous la direction de : M. Patrice Terrone. Université Stendhal (Grenoble 3).

8- Karshukova, Liudmila. (2004). **Trois théories d'enseignement des langues étrangerès: méthode traditionnelle, approche naturelle et approche Fonctionnelle-Notionnelle.** Master of Arts n.p. McMaster University. Open Access Dissertations and Theses. Paper 6983.

9- Milanovic, M. (oct 2002). Cadre européen commun de référence pour les langues : Apprendre, Enseigner, Evaluer. **Evaluation de compétences en langues et conception de tests.** Division des Politiques Linguistiques. Strasbourg.

10- Pannequin, Elise. (2012). **L'aboutissement de l'approche actionnelle**. Mémoire de Master n.p. en: Professorat des écoles. Sous la direction de : Hellin Leïla. IUFM Université d'Atrois.

11- Puren, Christian. (1988). **Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues.** édition numérisée au format pdf: décembre 2012. © Christian PUREN, **www.christianpuren.com**

12- Rezeau, Joseph. (2001). **Médiatisation et médiation pédagogique dans un environnement multimédia Le cas de l'apprentissage de l'anglais en Histoire de l'art à l'université.** Thèse de doctorat n.p en: Didactique de la Langue. Sous la direction de Michel Perrin. Université Victor Segalen Bordeaux 2.

13- Rodríguez Seara, Ana. (nov 2001). **L'évolution des méthodologies dans l'enseignement du français langue étrangère depuis la méthodologie traditionnelle jusqu'à nos jours.** UNED. Universidad nacional de education a distancia. Tudela. Espagne. Page source : Cuadernos del Marqués de San Adrián : Revista de humanidades, n.1, ISSN: 1578-5696. http://www.uned.es/ca-tudela/revista/

14- Schlemminger, **Gerald (**1995). **Lenseignement des langues au défi de la transposition didactique. Université de Paris XI**. ***SPIRALE***, Revue de Recherches en Éducation, 1995, n° 16, pp. 147 - 169.

15- Smith, Andrew. (2006). **Les Méthodologies et l'évolution de la problématisation du fait grammatical.** Filología y Lingüística XXXII (1): 261-270. ISSN: 0377-628X.

16- Wachs, Sandrine. (2011). **Tendances actuelles en enseignement de la prononciation du français, langue étrangère (FLE).** Revista de Lenguas Modernas, N° 14, 2011/183-196/ISSN: 1659-1933.