

المقاربة البنوية في تعليم اللغات وتعلّمها

أ. كايسة عليك

جامعة بجاية

لقد سجّل البحث اللغوي حضوراً قوياً في حقل تعليم اللغات، حيث كان للنظريات البنوية، على تنوّعها واختلاف أسسها النظرية والمفاهيم والمعطيات التي تتبني عليها، أثر حاسم على الممارسات التربوية في تعليم اللغات، إذ استفاد الحقل السابق من مختلف المناهج والنظريات والقواعد التي تبناها اللسانيون البنويون حول النظام اللغوي، كما ساهم تطوّر اللسانيات البنوية، وهيمنتها على ساحة الدراسات النظرية والتطبيقية منذ ظهور كتاب دي سوسير إلى غاية الستينيات من القرن العشرين، في تطوير أساليب تعليم اللغات، حيث مكّن التطبيق الفعلي للنظريات البنوية في تدريس اللغات من تخليص هذا الحقل من النظرة التقليدية إلى اللغة، باعتبار هذه الأخيرة قائمة من المفردات تضبطها مجموعة من القواعد وفصل الظاهرة اللغوية عن وظائفها الأساسية.

1 – الأسس البنوية لتعليم اللغات وتعلّمها: لقد كان للسانيات البنوية في

دراسة اللغة انعكاسات واضحة على ديداكتيك اللغات، إذ ظهرت محاولات جادة لتطبيق مفاهيم هذا العلم والمبادئ التي أنبنى عليها وذلك لغرض تطوير طرائق تعليمية وإعداد محتوى التدريس على أساس النتائج التي أفضى إليها هذا العلم عن وصف النظام اللغوي ومستويات هذا النظام، فظهر إثر ذلك ما سمي بالتعليم البنوي للغات.

وقد كان الغرض من التعليم البنوي للغة هو التحكم والسيطرة على التراكيب اللغوية من أجل تحقيق الطلاقة، وإعداد وتكوين المتعلّم للحياة اليومية والعملية. وتعتبر اللغة، من هذا المنظور، نظاماً ممّا يوحي إلى ملكة لغوية، وبالتالي اكتساب كفاية لغوية تأخذ في الاعتبار البعد اللغوي للتواصل، وتكوين القدرة على فهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل النحوية، والتحكم في آليات اللغة. وكما هو معروف في تقاليد

تعليم اللغات أنه كلما تطوّرت نظرية لغوية تُجَدِّد النظرة إلى اللغة، ظهرت في ضوئها طريقة تعليمية جديدة تستغل معطيات ومفاهيم تلك النظرية. وقد شكّلت اللسانيات التطبيقية وسيطا يجمع بين النماذج النظرية للسانيات العامة وطرائق تدريس اللغات، حيث تتوسل اللسانيات التطبيقية النظريات اللغوية لتمدّها بروى وحلول للمشكلات التي تطرحها التعليمية اللغوية، إلا أنّ مهمتها لا تكمن في تطبيق النظريات اللغوية، بل «تتولى دراستها وتمحيصها كلما لزم الأمر»¹. وهكذا، ومع ظهور البنية في اللسانيات، لم تعد اللغة تُعلّم في شكل قوائم من المفردات وقواعد تضبط هذه الأخيرة، بل تغيّرت النظرة إلى تعليم المادة اللغوية، وتطوّرت عدة طرائق لتدريس اللغة تستند إلى أسس اللسانيات البنية. ومن أهم هذه الأسس:

1 - 1 - تغيير تلك «النظرة التقليدية إلى لغة الحديث الشفوي على أنّها لغة وصيغة الشان لما تتصف به من تلقائية وعدم تهذيب وعلى أنّها صيغة ممسوخة من صيغ لغة الكتابة تلك التي كانت تعدّ النموذج الأرقى للكلام»² وانطلاقا من هذا المبدأ، أصبح التركيز يتمّ على تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث قبل مهارتي القراءة والكتابة.

1 - 2 - تعريف دي سوسير للغة بأنّها نظام يدخل في تركيبه بنيات مختلفة (صوتية، صرفية، نحوية ودلالية) باعتبار أنّ البنية لا تكمن في العناصر اللغوية ذاتها، بل هي ذلك التنظيم الداخلي لوحدات النسق اللغوي، وهي علاقات التعارض (Opposition) التي تميّز هذه العناصر عن بعضها البعض، فتظهر سماتها التمييزية ممّا يبرز وظيفة هذه العناصر، أو بالأحرى ممّا يسمح للغة بأداء وظيفتها الأساسية ألا وهي التواصل. وعلاوة على ذلك، اهتم الديداكتيكيون بالبنية وبالكيفية التي تترابط بها الوحدات فيما بينها لأنّ «تحديد تلك الأبنية وما يربط بينها من علائق متنوعة من شأنه أن يعين على معالجة المواد اللغوية المدرّسة معالجة بيداغوجية مخصصة يراعي فيها التدرّج من البسيط إلى المعقّد والانتقال من الشبيه إلى الشبيه به أو المقابل له وهو ما يساعد على ترسيخ المعلومات المقدمة في أذهان المتعلمين وتيسير عملية استحضارها من قبلهم كلما شعروا بالحاجة إلى ذلك»³. ويستغل المدرّس مفهوم البنية باعتبار هذا الأخير ترابطا داخليا للوحدات اللغوية، دون الاهتمام بتنوّع

النظريات والاختلافات القائمة بين المدارس اللسانية فالأمر بكل بساطة، أنه يدرس البنية اللغوية للتلاميذ كوحدة متماسكة دون عزل وتفتيت عناصرها. وأحسن استغلال لمفهوم البنية من طرف اللسانيين التطبيقيين هو إعداد ما سُمي بالتمارين البنوية وكانت هذه التمارين، بالفعل، أحسن وسيلة ابتدعها هؤلاء، في فترة الثلاثينيات الأربعينيات، تقوم على «اعتماد مفاهيم التقابل (opposition) والتشابه (Analogie) والاختلاف (contraste)»⁴، إذ لعبت هذه التمارين دوراً معتبراً في اكتساب المتعلم البنيات الصوتية الصرفية والنحوية والمعجمية.

ج - استفادة الديداكتيكيين من نظرية الدليل اللغوي، إذ تظهر، من خلال مفهوم دي سوسير للدليل اللغوي نقائص طريقة النحو والترجمة والتي تجعل من اللغة الأم وسيلة أولى لتعليم اللغات الأجنبية، فتلجأ إلى الترجمة من اللغة الهدف إلى اللغة الأم، وذلك يشكل «حالة سلبية ينجر عنها حتما التفكير باللغة الأم والتعبير باللغة المدرسة. فيكون استعمال اللغة الثانية متعذراً دون الاتكاء على اللغة الأصلية. وذلك مخالف لقوانين الكلام الطبيعي وآلياته»⁵. وانطلاقاً من ذلك، أكدت اللسانيات الوصفية اعتباطية العلاقة بين الدال والمدلول، مما يبطل الاستناد إلى الترجمة في تعليم اللغات تجنباً للمشاكل التي يسببها التداخل اللغوي وضماناً للفهم الجيد للمتعلّم، لذلك دعا المنهجيون إلى المباشرة مع اللغة، وتطوّرت إثر ذلك ما سمي بالطريقة المباشرة. ومن مبادئ الأساسية لهذه الطريقة؛ إقصاء الترجمة والمباشرة مع اللغة الهدف، مما اقتضى توظيف «بدائل منهجية جديدة في تعليم اللغة، مثل استعمال الإشارات والحركات والإيماءات (طريقة حدسية) والصور والوسائل السمعية البصرية. لقد توجه الاهتمام إذن، إلى العناصر غير اللغوي لتعليم اللغة، لأنّ اللسانيات بدورها اهتمّت في أبحاثها بالدليل غير اللغوي (السيمولوجيا)»⁶، ومهد ذلك كله لظهور الطرائق السمعية البصرية.

1 - 3 - تأثر ل. بلومفيلد (L. Bloomfield) في دراساته النظرية والتطبيقية بعلم النفس السلوكي حيث كان السلوكيون يعتبرون اللغة جزءاً من السلوك الكلّي، فصاغوا نظرية في اكتساب اللغة مركّزين على الجوانب القابلة للملاحظة (الاستجابات الملموسة) وربطوا هذه الأخيرة بمثيرات المحيط، ورأوا بأنّ

السلوك اللغوي الفعّال هو الذي يُنتج استجابة صحيحة لمثير ما، وينبغي تعزيز مثل هذه الاستجابات لكي تتحوّل إلى عادات سليمة تلازم الطفل طيلة حياته. ويكتسب الطفل القدرة على الكلام عن طريق التكرار والتدريب المستمر، ولا تتطلب عملية التعلم جهداً مضمناً، إذ تتحقق هذه العملية بشكل آلي عن طريق التكرار والممارسة والتمرّن. لقد تأثر (بلومفيلد) بهذا التّصور وخضع لأشكاله، وبالتالي، أخذ يفسر الأحداث الكلامية تفسيراً آلياً، وربط الظاهرة اللغوية بالمثير والاستجابة، ويتمّ ذلك في شكل تعاقب ثنائي بين متخاطبين حين يتكلّمان بالتناوب، فيشكّل كلام الأول مثيراً يقتضي استجابة الثاني، هذه الأخيرة تشكّل مثيراً يستدعي استجابة الأول وهكذا تتمّ دورة التخاطب بين المتكلّمين. وانطلاقاً من هذا التّصور، فإنّ اكتساب اللّغة يتمّ من الخارج، ويساعد على ذلك التّدريب المستمر من أجل استتصار آليات اللّغة والتطبيق عليها. وقد أُستغل في تعليم اللغات وفي إعداد الطريقة السمعية الشفوية ذلك التحليل الذي اشتهر به بلومفيلد، وهو تحليل آلي للغة، والذي يتمّ على محوري: الركني والتركيب.

أ — المحور الركني (الاستبدالي (Axe paradigmatique) أو العمودي، وهو المحور الذي تنتظم عليه الكلمات التي يمكن استبدالها بأخرى في مكان محدّد من السلسلة الكلامية أو السّطر المكتوب. وتتمّ على هذا المحور عملية التركيب، هذه الأخيرة تسمح بتقطيع الجملة إلى وحدات أصغر شيئاً فشيئاً (وهو التقطيع إلى المؤلّفات المباشرة) وترتيبها وفق محيطها في مدوّنة الدّراسة. وهذا المحيط يسمى بالتوزيع.

ب — المحور التّركيبي (Axe syntagmatique): وهو أيضاً المحور الأفقي، وهو محور السلسلة الكلامية أو السّطر المكتوب. ويوضّح التحليل إلى المؤلّفات المباشرة، على هذا المحور، قواعد التّركيب الموسومة بالبنيات، ويكمن الاستعمال الأساسي القائم على الانتقال من البنية إلى أخرى (في المحور التّركيبي) في التّحويل، وهو مفهوم مقتبس من منهجية التحليل لدى زليغ هاريس (Z. Haris). وسوف يستغل رواد الطريقة السمعية الشفوية منهم بلومفيلد وإدوارد هال (E. Hall) وتشارل فريز (CH. Fries) هذا التحليل

اللّساني على مختلف مستويات الاختيار، والتّقديم، وتقنيات استغلال المحتوى اللّغوي والتّمارين البنوية.

لقد شكّلت نتائج اللّسانيات البنوية الأمريكية وعلم النفس السلوكي النّماذج النّظرية للبحث والتّطبيق، إذ تمكّن مدرسو اللّغة من تطبيقها الفعلي في قاعة الدّرس لتدريب المتعلّمين على إنتاج عدد لا حصر له من التّراكيب وفق النّمط نفسه، وذلك باعتماد تقنيتي الاستبدال والتّحويل، وبتقسيم اللّغة إلى أجزاء يتمرّن المتعلّم عن طريق التكرار لغرض إتقانها إتقاناً محكماً. ومن هنا تطوّرت التّمارين البنوية كوسيلة مهمّة في تعليم اللّغات، وستكتسي هذه التّمارين طابعاً آخر يتسم بالفعالية عند تطبيق النّموذج التوليدي التحويلي في تعليم اللّغات في بداية الستينيات.

1 - 4 - لقد شهدت الستينيات انقلاباً في المفاهيم النّظرية، خاصة مع إصدار تشومسكي (N. CHomsky) لكتابه الثاني الموسوم (مظاهر النّظرية التركيبية، سنة 1965) إذ اعتبر تشومسكي اللّغة عاملاً أساسياً في الذّكاء الإنسانى ويدعو إلى الابتعاد عن التفسير الآلي للّغة وتجاوز السلوكات السّطحية إلى الاهتمام بعمل الفكر والإبداع والقدرات الذهنية والاستعدادات الفطرية على تعلّم اللّغة، مما أدى بعلماء النفس المعرفي إلى تغيير نظرتهم إلى السلوك البشري، ودراسة هذا السلوك بعيداً عن الآلية التي تجرّد الإنسان من العقل والذكاء والشعور ومختلف العمليات الذهنية التي تتدخل في بناء أي نشاط، بما في ذلك النشاط اللّغوي. ولم يكتف زعيم التيار التوليدي بالوصف اللّغوي، بل امتدت أعماله إلى التفسير والتحليل للظواهر اللّغوية في مستوياتها: العميق والسطحي، مؤمناً بأنّ اللّغة فطرية في الإنسان، إذ يحمل الطّفل معه، أثناء الولادة، جهازاً داخلياً يسمى (جهاز اكتساب اللّغة) يسمح هذا الأخير بإدراك اللّغة وفهمها وتأويلها ثمّ إنتاجها بانتظام. ويصف ماكنيل (1966 McNeil) جهاز اكتساب اللّغة بأنّه محتو على أربع خصائص لغوية نظرية:

1 — القدرة على تمييز أصوات الكلام من الأصوات الأخرى.

2 — القدرة على تصنيف الأصوات اللّغوية إلى أنواع أخرى يجري تهذيبها

فيما بعد.

3 — معرفة أنّ نوعاً ما من النظام اللغوي هو الممكن وأنّ أنواعاً أخرى غير ممكنة.

4 — القدرة على إنتاج نظام لغوي مبسط مما يتوافر أمامه من مواد⁷، وهي خصائص عالمية يتوفّر عليها جهاز اللغة لدى كلّ فردٍ سويّ.

لقد فتحت أفكار تشومسكي ومن نحا منحاه المجال لتجاوز مفاهيم وأبعاد النظرية السلوكية للوقوف عند جوانب مهمة في اكتساب اللغة، كالفطرة، والذكاء والإبداعية والمعنى والكماليات اللغوية، والنظام التجريدي للغة... الخ، هذا بالإضافة إلى سعيه المفرط إلى استكشاف البنيات العميقة في لغة الطفل، والتأكد من أنّ لغة هذا الأخير لغة صحيحة في ذاتها، تضبطها قواعد، وكلّما ينمو يعدّل هذا النظام بتعديله للافتراضات التي كوّنّها انطلاقاً ممّا يتلقاه في المراحل الأولى من تعليمه للغة. ومن المفاهيم التي استحدثتها تشومسكي وأثّرت في تعليم اللغات وتعلّمها:

* **تمييزه بين الكفاية اللغوية (la compétence linguistique) والأداء (performance la):** تشكل الكفاية القواعد اللغوية التي يستضمّرها الفرد وتسمح له بتركيب وفهم عدد لا متناه من الجمل، أمّا الإنجاز فيتمثّل في الاستعمال الفعلي للغة في سياقات ووضعيات ملموسة، إذ يتمّ عن طريق الأداء تفعيل الكفاية وإخراجها من الكمون إلى التحقق، وتتسم الكفاية بالفطرية (Innéité) والكلية (universelle) وهي قدرة مثالية داخلية تُفسّر من خلالها الظواهر اللغوية التي تمّ أدائها. كما تتسم الكفاية بطابع الافتراضية، إذ لا تكون في متناول إدراك الباحث إلّا من خلال الأداء الملموس لها في وضعية تواصلية ما، وينبغي النظر إلى الكفاية من زاوية جمالية باعتبار أنّ الجملة هي أكبر وحدة للتحليل النحوي، ممّا يستبعد التّصور الذي يقاربها من زاوية نصية. فالمتعلّم الذي يكتسب في المدرسة كفاية لغوية بلغة ما، يعني اكتسابه معرفة ضمنية (savoir implicite) بقواعد تلك اللغة ممّا يوفر له إمكانية فهم وتوليد فعليّ لعدد لا متناه من جمل تلك اللغة. أمّا أدائه لتلك اللغة، فذلك يتوقف على الطاقة الكامنة في ذهنه والتي تتمثّل في الكفاية التي امتلكها الفرد خلال عملية التّعليم والتّعلّم. وتتكوّن لدى المتعلّم الكفاية بلغة المدرسة

عن طريق استحداث تقنيات تسمح له باستتصمار البنيات الأساسية للغة عن طريق مختلف التمارين البنوية، خاصة التحويلية منها.

*** جهاز اكتساب اللغة:** يفترض تشومسكي أن كل طفل يُولد يحمل معه جهازاً يشبهه بصندوق صغير أسود يدعى (جهاز اكتساب اللغة) وهو مسؤول عن اكتساب الفرد اللغة المستخدمة في المحيط الذي ينشأ فيه ويعيش، بغض النظر عن جنسيته وانتمائه الثقافي والاجتماعي.

*** الجملة النواة والجملة الفرعية:** الجملة النواة هي الجملة الأساسية التي لم تدخل عليها قواعد التحويل والجملة الفرعية هي تلك الجمل التي تنتج عن تطبيق قواعد التحويل على جمل النواة (الحذف الزيادة، التوسيع التقديم والتأخير، إدخال عناصر جديدة...الخ). ويتوقف تحويل الجمل النواة إلى الجمل الفرعية على إبداعية المتكلم، ومن هنا، أصبحت التمارين البنوية في تعليم اللغة تقوم على مفهومي النواة والتفريع، إذ يتدرّب المتعلّم على توليد الجمل الأساسية في اللغة من خلال تمارين التركيب والاستبدال، ثم يتدرّب على الجمل الفرعية من خلال قواعد التحويل.

*** البنية العميقة والبنية السطحية:** البنية العميقة هو التمثيل التركيبي المجرد توصف من خلاله العلاقات النحوية بين الكلمات، وهي غير قابلة للملاحظة، لكن قد يتضح هذا المفهوم من خلال تحليل التراكيب التي يكتنفها اللبس (تراكيب تحمل أكثر من معنى) وقد أتاحت فكرة البنية العميقة الفرصة للاهتمام بالمعنى بعدما نبذه بلومفيلد في دراساته، وأهمله تشومسكي في كتابه (البنية التركيبية) الذي أصدره سنة (1957) في حين اعتبر المعنى في كتابه الثاني (مظاهر النظرية التركيبية) الصادر عام (1965) عنصراً أساسياً في وصف وتحليل وتفسير اللغة، ومن هنا طوّرت تمارين بنوية لتعليم اللغة لا تكتفي بالتدريب على الشكل، بل اعتبرت المعنى الأساس الذي ستقوم عليه أحدث وأنجع طرق التعليم في ظل البنوية، وهي الموسومة (الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية).
لقد حاول اللسانيون التطبيقيون المتأثرون بفكر تشومسكي خلق جوٍّ يسوده التلاؤم بين النحو التوليدي وطرائق تدريس اللغات، وهذا بالرغم مما صرح به

تشومسكي في سياقات عديدة بخصوص صعوبة إمكانية تطبيق النحو التوليدي في تعليم اللغات، فهو لم يزعم إمكانية تطبيق النحو التوليدي تطبيقاً مباشراً لإيجاد حلول ناجعة لصعوبات تعليم اللغات.

2 – أهم طرائق تدريس اللغات في ضوء اللسانيات البنوية: إنَّ الطرائق البنوية، في الواقع طريقة واحدة تطورت خلال أربع مراحل متتالية وهي:

1 – مرحلة الطريقة المباشرة (Méthode directe)؛

2 – مرحلة الطريقة السمعية الشفوية (Méthode audio-orale)؛

3 – مرحلة الطريقة السمعية البصرية (Méthode audio-visuelle)؛

4 – مرحلة الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية

(Méthode structuro-Globale Audio-visuelle).

ويمكن التعرّض باختصار إلى خصائص كل طريقة على حدة في ما يلي:

2 – 1 – الطريقة المباشرة: برزت هذه الطريقة إلى الوجود نتيجة تأثر مدرّسي اللغات بالأبحاث اللسانية، ومن أهم الظروف المثيرة لهذا البروز تلك المفاهيم والأسس التي أتى بها كتاب دي سوسير في بداية القرن العشرين، والقاعدة الأساسية لهذه الطريقة هي (تحریم الترجمة). وقد استمدت الطريقة المباشرة تسميتها من حقيقة أنّ المعنى يرتبط مباشرة باللغة الجديدة دون المرور بعمليات الترجمة إلى اللغة الأم⁸ وعوّضت الترجمة بالوسائل التوضيحية المختلفة كالحركات والإشارات والإيماءات ومختلف الوسائل التي تساهم في تقريب المعنى إلى أذهان المتعلّمين، وذلك تجنباً للعراقيل التي تسببها الترجمة في نموّ اللغة الهدف، حيث إنّ لكل لغة نظام خاص بها، وهذه الحجّة قويّة لإبطال اللجوء إلى اللغة الأم في تعليم اللغات الأخرى. ومن أشهر واضعي الطريقة المباشرة الباحث الألماني برليز (D.Berliz) والفرنسي كوين (Giudin) وينطلق أصحابها من مبدأ أساسي للسانيات دي سوسير، وهو أنّ اللغة في الأساس شفوية، ينبغي على

المتعلمين أن يتدربوا على مهارات النطق والتعبير الشفوي التلقائي والحرّ قبل مهارة القراءة والكتابة.

— ومن أهم مبادئها :

1 — المباشرة مع اللغة الهدف، والاستغناء التام عن الترجمة إلى اللغة الأم كوسيط عند تعليم لغة الهدف ومحاولة الربط بين اللغة الهدف والمعنى، وجعل المتعلم يفكر باللغة الهدف؛

2 — الاعتماد على الحركات والصّور والأشياء المختلفة لفهم اللغة الجديدة؛

3 — تنمية الجانب الشفوي، والتدريب على التحدّث باللغة، ثمّ التدريب على الكتابة منذ بداية تعلّم اللغة الجديدة؛

4 — التركيز على النطق الصّحيح، والتّصحيح الفوري لأخطاء المتعلمين ومن الأفضل أن يصحّح هؤلاء أخطاءهم بأنفسهم؛

5 — التدريب على الاستعمال السليم بدلا من الحفظ، وتسعى هذه الطريقة إلى تنمية الجانب التواصلّي والاستخدام الجيّد للغة المتعلّمة. وعليه، فهي تركز أكثر على نشاط المحادثة والتعبير التلقائي، وتتجنّب الشّروحات النّحوية قدر الإمكان، وتعلّم قواعد اللغة بشكل ضمني.

2 — 2 — الطريقة السمعية الشفوية: تسمى كذلك لكونها تركز على تنمية مهارتي الاستماع والتحدّث باللغة الهدف، وتستند في ذلك إلى الوسائل السمعية وعلى العنصر المرئي كالصّور والرّسومات. وقد ظهرت هذه الطريقة في الولايات المتحدة الأمريكية خلال الحرب العالمية الثانية لغرض تدريب الجنود على اللغات الأجنبية بأسلوب سريع وفي وقت قصير، فكان الهدف الذي وُضعت من أجله هو إكساب ملكات لغوية بشكل متقن وسريع والنطق الصحيح للغات الأجنبية، فهي تشبه كثيرا الطريقة المباشرة، إلّا أنّهما تختلفان في بعض المبادئ. وتستمدّ الطريقة السمعية الشفوية أسسها من اللسانيات البنوية، إذ تتأثر اللغة في هذه الطريقة بـ «نظرة اللغويين الوصفيين، فكل لغة تبدو من خلال تنظيمها الخاص.

وينتكون هذا التنظيم من مستويات عديدة صوتية وصرفية، ونحوية، ولكل مستوى أشكاله المميزة»⁹، وقد تأثرت خاصة بنظرة اللغويين التوزيعيين، وبالتحليل الشكلي الذي مارسه بلومفيلد على اللغة، وهو تحليل يقوم على محوري: التركيب والاستبدال، فطوّرت على إثرها التمارين البنوية التي تدرّب التلميذ على تركيب بنيات اللغة وعلى استبدال عناصرها. هذا إلى جانب تأثرها بعلم النفس السلوكي إذ استغلت الطريقة السابقة مبدأ المثير والاستجابة وتعزيز التعلّم الإيجابي، وهي تعتبر اللغة عادات سلوكية تُكتسب عن طريق المثيرات الخارجية (الأسئلة) وردود أفعال لغوية، فإذا كانت ردوداً صحيحة تُعزّز إيجابياً وإذا كانت خاطئة تُصحّح فوراً لترسيخ عادات صحيحة لدى المتعلّم. وتركز هذه الطريقة على البنيات البسيطة والمعقدة، نحو:

فعل + فاعل حي + مفعول به + ظرف مكان أو زمان + لغرض القيام بشيء... الخ.

وتتنوع الأنماط بتعدد العلاقات النحوية، وذلك بعد اكتساب الطفل أبنية الكلمات وأدوات الربط.

— ومن أهم مبادئها:

- 1 — اعتماد لغة المتكلمين الأصليين، إذ تستمدّ المحتوى اللغوي من الاستعمالات المتداولة للأنماط اللغوية من طرف المتكلمين الحقيقيين للغة؛
- 2 — تركيزها على تعليم البنيات اللغوية داخل السياقات الطبيعية باصطناع المواقف المناسبة لذلك، والهدف الأول من تعلّم اللغة هو استعمالها لأغراض تواصلية، وعليه يجب خلق مواقف مشابهة لتلك التي تُكتسب فيها اللغة الأم وتدريب المتعلّمين على إجادة اللغة الهدف حتى يتكلّمها بتلقائية؛
- 3 — التكرار الشفوي الكثيف لغرض تثبيت الأنماط اللغوية الأساسية؛
- 4 — التعليم الضمني للقواعد عن طريق التمارين البنوية لغرض التدريب على الاستعمال الشفوي للغات الأجنبية؛

5 — التركيز على تنمية المهارات السّماعية والشفوية، ثمّ القراءة والكتابة؛
6 — الانطلاق من نماذج المعلّم لتدريب المتعلّمين عليها (تكرارها عدّة مرات) وبالتالي تقليدها والإتيان بأمثلة مشابهة لها، إذ اعتبرت اللغة عادات تُكتسب بفضل التكرار والتدريب المستمر على بنياتها.

7 — محاولة تجنب الأخطاء قدر الإمكان، لأنّ ذلك يقلّل من تنمية العادات السيئة، وينبغي التعزيز الإيجابي للأجوبة الصحيحة من أجل تنمية العادات الصحيحة؛

8 — تقديم البنيات اللغوية في حوار يتدرّب عليه المتعلّمون، ويكرّرونه، ثمّ يتم إجراء تمارين مختلفة على البنيات الواردة فيه (أهمها تمارين التكرار وتمرّين الاستبدال) حتى تترسّخ تلك البنيات في أذهان المتعلّمين، حيث إنّ الحوار يوفرّ للتراكيب سياقات تجري فيها، رغم أنّها سياقات مصطنعة ومحدّدة.

— ومن الانتقادات الموجهة لهذه الطريقة: انتقدت هذه الطريقة لكونها لم تقترح حلاً يأخذ على عاتقه الجانبين المتقابلين والمتكاملين في الوقت نفسه داخل وحدة تعليمية ما، وهما: فهم الأشكال اللغوية المقدّمة وتوظيف هذه الأشكال توظيفاً تلقائياً يمنح المتعلّم الحرية في التعبير والاعتماد على النفس في كلّ المواقف، إذ إنّ الأولوية المعطاة للاستعمال الشكليّ للبنيات على حساب المعنى والتواصل جعلها تفضّل التعبير الموجه. كما أنّ المهارات اللغوية تتجاوز كونها عادات تؤديّ آلياً وتُعلّم عن طريق التدريب والتكرار، بل هي أنماط من سلوك معقدة ومنظمة تنظيماً متكاملًا، تستدعي الفهم الجيّد والذكاء والفتنة لكي تُؤدّى أداءً سليماً، كمهارتي القراءة والكتابة اللتين لا تصبحان ملكات لدى المتعلّم إلّا بإتقان تقنيّاتهما ومبادئهما عن طريق الممارسة الفعلية والمستمرّة، ويتدخل في ذلك ذكاء المتعلّم وقدراته على الاستيعاب والإلمام.

2 — 3 — الطرائق السمعية البصرية: تطوّرت الطرائق السمعية البصرية بطريقة نفعية مع محاولة المنهجين توظيف الوسائط السمعية البصرية في دروس

اللغة، وتحديد خيارات منهجية تفوق التقنيات المعتمدة في ظلّ الطرائق السمعية الشفوية. ويعود الفضل في تطوير طرائق تعليم اللغات إلى اللسانيات التطبيقية بالدرجة الأولى، في كلّ من الولايات المتحدة وأوروبا في نهاية الأربعينيات، هذا إلى جانب تأثر مجال التعليم بالتكنولوجيا الحديثة، واستغلال الوسائل المختلفة التي أنتجتها هذه التكنولوجيا، حيث أُدخل على حقل تعليم اللغات تقنيات ووسائل تعليمية تستهدف تجديدا في الطرائق المعتمدة، فظهرت إثر ذلك الطرائق السمعية البصرية والتي تسعى إلى إثراء الرصيد المعجمي والنحوي فضلا عن ممارسة اللغة وتنمية مهارات التعبير الشفوي. ومن أهم الوسائل التي اعتمدتها الطرائق السمعية البصرية؛ مخابر اللغة والمسجلات الصوتية وجهاز الفيديو، والأفلام المرئية والمسموعة في الوقت نفسه، والصور المتحركة، وظهرت إثر ذلك طرائق تعليمية متنوعة تستعين بهذه الوسائل لتعليم اللغات، خاصة لغير الناطقين بها، وأخذت هذه الطرائق تنافس بعضها البعض. وتتمثل المقومات المنهجية لهذه الطرائق في ما يلي¹⁰:

* تجزيء المتن اللغوي معجميًا وتركيبًا والانطلاق من الجملة كوحدة أساسية في اكتساب القاعدة.

* الاعتماد على التمارين النحوية والمنهج الاستقرائي من الأمثلة إلى القاعدة.

* التدريب على مهارات النطق وعلى الجانب الصوتي.

* ملاحظة الظواهر اللغوية ومحاكاتها معجميًا وتركيبًا.

* استعمال الوسائط والأجهزة والوسائل المساعدة، فهي تعتمد على دروس مسجلة على أشرطة، وأخرى يستمع إليها التلاميذ وهي مصاحبة للصور المرئية كالأفلام السينمائية، هذا بالإضافة إلى الصور والبطاقات والشرائح والأشياء الملموسة، والحاسوب ومختبرات اللغة... الخ وتساعد هذه الوسائل على ترسيخ آليات اللغة، وإثارة دوافع المتعلمين إلى التعلم وجذبهم إليها وتُساعد المختبرات

اللغوية على المحاكاة الصحيحة للبنىات اللغوية وترسيخ عادات لغوية سليمة والنطق الصحيح للأصوات والعبارات، وأداء اللغة على غرار المتكلمين الأصليين لها. وقد توصل الباحثون إلى أن الطرائق السمعية البصرية «تتحرك في ظل قيود معقدة، ومن الصعب أن نحدّد لكل حالة معيّنة أنسب طريقة لسير الدرس ولعل ذلك هو السبب في الاختلافات والتباينات في كلّ ما يتعلق بمراحل الدرس وخطواته، والوسائل المستعملة، فهي تارة تعتمد على الهدف المطلوب تحقيقه وتارة على الوسيلة المستعملة، ومرة تقوم على أساس لغوي، ومرة على أساس نفسي، ومرة ثالثة تكون متأثرة بإحدى فلسفات التعليم العتيقة»¹¹. ومن أشهر الطرائق السمعية البصرية الطريقة التحليلية، فعند تقديم الدرس، تبدأ هذه الطريقة بعرض الحوار لغرض فهمه واستظهاره، ثم يلي استثمار التراكيب الأساسية والمفردات التي تمّ فهمها واستظهارها، والتدريب على توظيفها. ويتمّ ذلك كما يلي: أ — عرض الحوار بالصّور والصوت، يلي شرح معاني الرموز اللغوية، ثمّ التكرار من أجل اكتساب الشكل المادي لتلك الرموز، والنطق السليم للأصوات والكلمات والجمل؛

ب — الاستثمار، يتمّ أولاً بتقديم الصور لأشخاص يؤدون أعمالاً في مواقف معيّنة، فيصفون ذلك باعتماد تراكيب ومفردات الدرس، والمكتسبات السابقة. يلي ذلك الاستثمار بدون صورة، كطرح أسئلة مثلاً حول أحداث الحوار، ثمّ تدريب التلاميذ على توظيف تراكيب الدرس في مواقف جديدة يصطنعها المدرس. وتعتمد هذه الطرائق، أساساً، على:

1 — الصورة: تعدّ الصورة في تعليم اللغة، في ظلّ هذه الطرائق، وسيلة مهمة لتحفيز المتعلمين على التعلّم، وتَشغَل الصّورة مكانة معتبرة، وهي تُعتبر «وسيلة تعليمية مساعدة كوسيط يتم من خلاله تحقيق وظيفة تعليمية معيّنة كالعرض والوصف والشرح والتحليل والبرهنة... الخ. وتنقسم إلى صورة ثابتة مثل الشّفاف واللّوحة الفنّية، والصّورة الفوتوغرافية، وأخرى متحرّكة مثل الشّريط

السينمائي والرسوم المتحركة»¹². فحضور الصورة في درس اللغة شيء ضروري ومهم حيث تساعد الصّور على ترجمة الملفوظات أو الإشارات إلى سياقات تواصلية.

2 - الحوارات: تعتمد الطرائق السمعية البصرية في تقديم دروس اللغة حوارات أساسية، تظهر من خلالها الشخصيات ذاتها وفي جميع الحصص تقريبا وهي حوارات حيّة يتعامل المتعلّمون معها بسهولة، ثمّ يلعبون الأدوار نفسها.

3 - تدريس مفردات اللغة: يتمّ تدريس معجم اللغة برصد المفردات الأساسية والأكثر شيوعا واستعمالا من قبل المتكلّمين، فيتدرب المتعلّمون على توظيفها في بنيات معيّنة بعد التعرف عليها وإدراكها جيّدا.

وتعتبر الطرائق السمعية البصرية امتدادا للطريقة المباشرة والطريقة السمعية الشفوية مع إدخال تعديلات طفيفة عليها لتظهر تحت تسميات مختلفة أبرزها: الطريقة الفاعلة (Méthode active) والطريقة الاستفسارية (M. interrogative) والطريقة الحدسية (M. intuitive) والطرائق التقليدية والتكرارية (أي تقوم على التقليد والتكرار M. imitatives et répétitives). وقد عرفت الطرائق السمعية البصرية الأولى صمودا بالرغم من الانتقادات الشديدة والهجوم الذي شنّه تشومسكي على المبادئ النظرية البنوية بصفة عامة وربما يرجع هذا الصمود إلى كون تشومسكي لم يقدم بديلا مقنعا يمسّ الإجراءات التطبيقية، لكن هناك محاولات لبعض المتخصصين في توظيف بعض المفاهيم التي بنى عليها تشومسكي نظريته لتظهر الطريقة السمعية البصرية في ثوب جديد وتحمل اسم (الطريقة البنوية الكلية السمعية البصرية).

2 - 4 - الطريقة الكلية السمعية البصرية:

(Méthode Globale – structuro Audio -visuelle)

تشكل هذه الطريقة المرحلة الأخيرة من حياة الطرائق السمعية البصرية، ظهرت في انجلترا وتطورت فيما بعد في فرنسا، فنالت شهرة عالمية

حيث لم تنته فترة الستينيات حتى انتشرت هذه الطريقة في معظم مدارس العالم وسار تعليم اللغة في المدرسة الجزائرية على منوالها إثر التعديلات التي أدخلت على المناهج التعليمية في بداية الثمانينات. وقد اعتمدت هذه الطريقة مبادئ أرساها البنيويون الأوائل وسبق للطريقة المباشرة والسمعية الشفوية أن تبنتها، أبرزها¹³:

— اعتمادها المقاربة الآنية في تدريس اللغات والابتعاد عن الزمانية؛

— التمييز بين اللغة الشفوية والكتابة، والإلحاح المفرط على الاستعمال الشفوي المكثف لغرض امتلاك القدرة على التواصل باللغة، وهذا ما يبرر اعتماد الحوارات في تدريس النصوص الأساسية. وقد لجأت الطرائق السمعية البصرية إلى هذه التقنية في دروس (الفرنسية الأساسية) منذ البداية وذلك انطلاقاً من حوارات حقيقية مسجلة؛

— التمييز بين مختلف مستويات التحليل: الفنولوجي، والصرفي، والنحوي والدلالي، إلا أن طريقة (SGAV) استغلت الدراسات الفنولوجية في تدريس الأصوات، وأعطت أهمية للتصحيح الفنولوجي، كما استغلت مفهوم البنية استغلالاً جيداً في تدريس النحو، وركزت على النحو أكثر من الصرف. وقد نتج عن استغلال المفهوم البنيوي للغة، باعتبار هذه الأخيرة نظاماً مستقلاً من العلاقات الداخلية، ما يلي:

1 — خاصية الكلية التي تمتاز بها هذه الطريقة، حيث يلجّ المنهجيون على عدم تدريس الكلمات وهي معزولة عن سياقاتها وعن النحو؛

2 — إقصاء الترجمة كلياً، وذلك بحكم الطبيعة الاعتبارية للدليل اللغوي.

— ومن أبرز مبادئ هذه الطريقة:

— قيامها على مصطلحات أساسية أهمها: (الموقف) (لغة الاستعمال) (الكلية)؛

— استنادها إلى الفكرة القائلة بأن اللغة ليست مفردات معزولة، بل هي تراكيب، هذه الأخير تتناسق فيها المفردات وفق علاقات صوتية وصرفية ونحوية ودلالية، وتكتسب كل مفردة معاني مختلفة باختلاف السياقات التي ترد فيها؛

— تعليمها التعبير الشفوي أولاً، والنطق الصحيح من أجل تنشيط التعبير التلقائي الشفوي والنطق الجيد، مع التركيز على خصائص اللغة المنطوقة، كالنبر والتّغيم، داخل الحوارات، وتأجيل الكتابة والتعبير الكتابي للمراحل التعليمية اللاحقة باعتبارها استمراراً للجانب الشفوي. ويُعتبر الرّبط بين الصّوت والصورة وسيلة مهمة تسمح بتقديم الحوارات في السياقات، وتقديم معلومات موقفية وجعل المتعلم يصل إلى فهم المعنى بطريقة طبيعية؛

— تركيزها على لغة التداول اليومي لغرض التعليم الوظيفي للغة؛
— انطلاقها من مبدأ الكلية و«ضرورة التركيز منذ بداية التعلّم على الإدراك السمعي للأقوال وعلى الفهم الكلي»¹⁴ لهذه الأخيرة، مع تدريب الجهاز النطقي للمتعلّم على إخراج الأصوات بشكل سليم حيث تنطق هذه الأصوات كلية في بنية معيّنة، يليها تصحيح الاختلالات باعتماد الطريقة اللفظية الإيقاعية في تصحيح النطق. كما تسعى الطريقة إلى تدريب المتعلّم على إدراك الوظائف التمييزية للأصوات اللغوية، وتعتمد في ذلك على نظرية غوبيرينا حول الغرلة الصوتية.
— تعليمها للغة في مواقف اجتماعية وإنسانية، واعتماد مواقف الحياة اليومية لتلبية حاجات الطفل اللغوية وتنمية قدراته على مواجهة مختلف المواقف والسياقات التواصلية والتعبير عنها بتلقائية وطلاقة؛

— رفضها للتعليم الصريح للقواعد، واستبعاد الترجمة إلى اللغة الأم؛
— توفير العناصر التي تقرّب عمليّة التعلّم في قاعة الدرس من الواقع فنظراً لكون لغة الحياة اليومية تعتمد على المحادثات والمواقف، ونظراً لاستحالة نقل كلّ المحادثات والمواقف إلى قاعة الدرس، تلجأ هذه الطريقة إلى المسجّلات الصوتية بدلاً من المحادثة، تُسجّل فيها أحاديث أهل اللغة من أجل تكرارها واستيعابها والإنتاج على منوالها، كما تلجأ إلى الصورة بدلاً من المواقف حيث إنّ الصورة تقرّب المتعلّم من المعنى والفهم؛

— اختيار المحتويات وفق أسس معيّنة، فيركّز المنهجيّون على التراكيب الأساسية التي تسمح للمتعلّم بتنمية ملكته اللغوية، معتمدين على مبدأ التواتر في

الاستعمال، والتدرج بالانطلاق من البسيط إلى المعقد. وتتنظم الصعوبات على طول الدروس، حيث يُركّز كل درس على عددٍ محددٍ من البنيات.

— كيف يُقدّم الدرس؟ يتمّ ذلك وفق الخطوات التالية:

1 — تقديم الحوار باعتماد صور المحادثة التي تُثبت على السبورة أمام المتعلمين.

2 — التعبير عن الصور.

3 — تقديم الحوار وشرحه بمشاركة المتعلمين.

4 — تثبيت الحوار.

5 — الاستغلال الذي يتمّ باعتماد الصور أو التمارين البنوية.

3 — أهمية التمارين البنوية في تعليم اللغات وتعلّمها: التعليم بالتمارين

البنوية طريقة جديدة تستند إليها المقاربة البنوية لتدريس التراكيب اللغوية للمبتدئين قصد إبراز الدور الفاعل الذي يلعبه المتعلّم في تنمية نشاطه اللغوي، وممارسته لهذا النشاط حتّى يتمكّن من التصرف باللّغة على نحو قيّم، سعياً إلى ترسيخ البنيات اللّغوية وخلق العادات السليمة، حيث إنّ التجارب المختلفة، تمكّنت من وضع تحت تصرف المدرّس مقاييس تخفّف عنه العبء، وتشارك المتعلّم في اكتساب المهارات اللغوية الأساسية، أهم هذه المقاييس التصورات والمفاهيم التي أدخلتها اللسانيات البنوية على مجال التعليم بخصوص الظاهرة اللغوية، حيث كان مفهوم البنية مفتاحاً لتطوير المنهجية الكلية التي نالت استجابة في إعداد مناهج تدريس اللّغات، باعتبار اللّغة بنية كلية، ملتزمة العناصر. وساهم هذا المفهوم في ابتكار تمارين تقوم على أنقاض الأساليب التقليدية، وتعمل هذه التمارين في صالح المادة المقدّمة للتعليم باعتبارها كتلة متماسكة العناصر، كما تعمل في صالح المتعلّم، حيث أصبح هذا الأخير يتعامل مع بنية كاملة، سهلة الإدراك، ولا يتعامل مع عناصر مشتتة متناثرة في قوائم يجبر على حفظها.

لقد أسرع مفهوم البنية بالمطبّقين إلى تحقيق أهم مشروع سيضع تدريس اللّغات موضع المبادرة والنقاش والتطبيق الناجع لمفاهيم لسانية في هذا الحقل لإخراجه من الدائرة المغلقة التي انحصر فيها، وسيفتح أمامه آفاقاً نحو التجديد

المستمر في استراتيجيات التعليم، هذا المشروع الذي يعتبر نقطة تحول المجال التربوي يتمثل في استخلاص اللسانيين المطبقين من مفهوم البنية تقنية جديدة للتدريب على بنيات اللغة واكتسابها ضمناً وهي التمارين المعروفة بالتمارين البنوية (Exercices structuraux) وهي تمارين أكثر تنظيماً وفعالية من التمارين التقليدية.

3 - 1 التعريف بالتمارين البنوية تطوّرت هذه التمارين نتيجة الأبحاث اللسانية التطبيقية التي حاولت استثمار معطيات لسانية لحلّ مشاكل التدريس وإعداد مناهج تعليمية ملائمة لتعليم اللغات الثانية والأجنبية.

وكان مشروع التدريس بالتمارين البنوية هو ثمرة اجتهاد رواد المنهجية السمعية الشفوية في الولايات المتحدة، بسبب ظروف ألزمت الجيش الأمريكي خلال الحرب العالمية الثانية على تعليم لغات كثيرة في زمن محدّد، وبعد محاولات متكرّرة، نجحت التجربة في اعتماد تدريبات مكثفة على أنماط اللغة الهدف لإتقان بنياتها الأساسية، وتوصلهم إلى استغلال هذه البنيات في توليد بنيات جديدة، تساعد على الكلام باللغات الهدف وبعد نجاح هذا المشروع في أمريكا، أخذ الكثير يتساءل عن إمكانية تطبيقه في التعليم العادي، هذا ما جعل المسؤولين يدرّسون المشروع بجدية، وقاموا بدراسات ميدانية في جامعات مختلفة في أمريكا وأوروبا. وقد أثار نجاح هذا المشروع تنافس اللغويين إلى تكييف التمارين البنوية مع تعليم اللغات الأم، حيث اعتبرت هذه التمارين من أهم «الوسائل المتداولة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللغوية لدى التلميذ»¹⁵، بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل المرتبطان بالتحليل الشكلي للغة الذي اعتمده بلومفيلد في نظريته التوزيعية، وهذا التحليل يتم على محوري: الاستبدال والتركيب**.

فعلى محور التركيب تقع الكلمات واحدة تلوى الأخرى مثل عبارة: "صام الرجل"، تحلّل هذه الجملة على محور التركيب كما يلي: [صام + ماضي + مفرد + ال + رجل]، وهذا التوافق بين العناصر يؤدي إلى تشكيل بنية معينة أساسية وهي المذكورة في هذا المثال، وقياساً على هذا النمط، نتحصّل على تراكيب أخرى مماثلة لها بنوياً، وتختلف عنها دلالياً، أمثلة:

- صام الرّجل - مات الرجل - صام المؤمن - نجح الطالب...

وهو استبدال بسيط.

تعتمد هذه التمارين تقنية التحويل، على محور التركيب وتقنية الاستبدال على محور الاستبدال، وعندما يختار المدرّس النمط الذي سيدرّب عليه تلاميذه يبدأ بتكرار النمط، ثمّ يعتمد إلى تقنيات أخرى متنوّعة، بعضها يتعلّق بالتحويلات المختلفة القائمة على التّقابلات النّحوية، وبعضها الآخر يتعلّق بالاستبدالات المختلفة باختلاف أهداف الدرس و«بعد التطبيق العريض لنفس الأنماط، وبحضور محتويات متنوّعة، تصبح هذه الأنماط منتجة آلياً، ولما يبلغ المتعلّم هذه المرحلة (بشرط أن يملك معجماً غنياً) يكون قد تعلّم اللّغة الهدف»¹⁶. وتعتمد هذه التّمارين في تعليم البنيات الأساسية (النحوية، الصرفية، الصوتية، الدلالية) خاصة أثناء تعليم لغة جديدة على الطفل، أو لغة أصلية غير متداولة في الاستعمال اليومي كوضعية اللغة العربية الفصحى في الدول العربية، فإن الاستعانة بهذه التمارين يساهم (خاصة في هاتين الحالتين) في تنمية الملكات اللغوية، وتقوم هذه التمارين على:

أ - التركيز على بنية أساسية معيّنة، وتكرارها حتى تستضمر، ثم الانتقال إلى بنية جديدة.

ب - التدرج من البسيط إلى المعقّد، أي تثبيت البنيات السهلة نحويًا ودلاليًا ثمّ الأكثر تعقيداً، وتعليم البنيات القصيرة ثمّ الأكثر طولاً.

ج - التركيز على تنمية المهارة الشفوية، لذا سُميت أيضاً بالتمارين الشفوية، منطلقاً من فكرة استحالة القراءة والكتابة قبل اكتساب عادات الفهم والتعبير الشفوي.

د - استغلال المواقف الطبيعية لجعل منها مثيرات، حتّى يتمكّن المتعلّم من اكتسابها بطريقة طبيعية.

هـ - الحرص الشديد على تصحيح الأخطاء، والأداء الجيّد، وتعزيز الإجابات الصحيحة.

وتشكّل التّمارين البنوية الوسيلة الأولى لترسيخ الملكة اللغوية الأساسية، كون هذه التمارين تجعل من القواعد وسيلة لاكتساب اللّغة والتحكّم في نسقها، واستعمالها

العفوي، دون الصراحة مع هذه القواعد، ودون أن يشعر المتعلّم بتلك الآليات التي يتقنها ويتصرّف فيها، ولا يتعرض للمصطلحات اللغوية التي تعقّد عليه سير العملية وتلك الشروحات النحوية والصرفية التي لا تفيد المبتدئ في استمرار نشاطه التعلّمي «فإذا كانت المسألة متعلّقة بالقواعد (القواعد التحويلية أو غيرها) في طريقة التعليم هذه، فإنّ القواعد لا تهّم إلّا الأستاذ وواضع هذه التمارين. فالتلميذ لا يدخل في اتصال مباشر معها، وإنّما يبقى متّصلاً بنماذج التحويل والاستبدال التي توضح هذه القواعد وإن وجد التلميذ فيما بعد وقتاً لصياغة القواعد، فذلك ليس لهدف تطبيقي وإنّما يحدث عن حبّ الاطلاع والمعرفة»¹⁷. فالقواعد لا تهّم المتعلّم، وإنّما يقدّم الآليات الأساسية ويكرّرها حتّى يستضمّرها، وهذا ما يسمى أيضاً بطريقة التعليم الضمني للقواعد، و«النحو الضمني (La grammaire implicite) هو تعليم استقرائي غير صريح القاعدة النحوية الخاصة باللغة المراد تعلّمها»¹⁸، ويقول دولاتر في هذا الصدد: «إنّ بالتمارين البنوية لا يعلم النّحو بطريقة غير مباشرة باعتماد القواعد وإنّما بطريقة مباشرة باعتماد التّقابلات البنوية (Les oppositions structurelles) التي توضح القاعدة بطريقة غير مباشرة وتلقّنها إلى حدّ الآلية عن طريق تمارين التبدّل والتحويل لأنّ معرفة القاعدة النحوية في الواقع لا تعني القدرة على صياغتها لكن التّمكن من تطبيقها بدرجة عالية من الآلية»¹⁹، ويذهب أحد الباحثين إلى أنّ «القاعدة النحوية ليست مجموعة من العبارات المجرّدة التي يجب حفظها وتطبيقها وإنّما هي فهم لا شعوري من السياق، على غرار ما فعله أولئك الذين تعلموا بالسليقة»²⁰. وهذا يفسّره معرفة المتكلّمين للغة محيطهم معرفة عفوية، وإتقانهم لاستعمال نظامها دون أدنى معرفة للقواعد النحوية والصرفية التي تضبطها، ويفسّره أيضاً وضعية المهاجرين وأبنائهم الذين يكتسبون لغات بيئاتهم الجديدة بمجرد اتصالاتهم المستمرة مع المحيط، دون أن تكون لهم معرفة مسبقة بأنظمة تلك اللغات. وهناك حالات كثيرة لا تحصي، فالتعليم الضمني يساهم في ترسيخ الملكة اللغوية الأساسية لدى المتعلّم، باعتماد الكلام، والتواصل المستمر بينيات تلك اللغة، ولا يشعر المتعلّم بذلك الترسّخ حتّى تصبح تلك الملكة طبيعية لديه

3 - 2 - بعض أنواع التمارين البنوية

3 - 2 - 1 - تمارين التكرار (exercice de répétition): أبسط

التمارين البنوية هو تمرين التكرار الذي يعتبر المنطلق الأساس لبقية التمارين حيث يختار المدرس نمطا معينًا ويقرأه على التلاميذ، وهؤلاء يكرّرونه عدّة مرات وبنفس الكيفية يكرّرون الجمل التي يجري عليها ذلك النمط، حتى يتم تثبيتته في أذهانهم، ثم ينتقل بهم إلى نمط جديد.

3 - 2 - 2 - تمارين الاستبدال (Exercices de Substitution): يسمح

تمرين الاستبدال بإنتاج جمل مماثلة للتركيب الأساسي، والإتيان بمفردات جديدة يتم هذا الاستبدال على محور الاستبدال، أي تغيير عنصر بعنصر جديد من نفس الفئة، ويمكن استبدال عدة عناصر. فنحاول وضع عناصر الجملة: (ذهب الولد إلى المدرسة) داخل خانات كما يلي:

ذهب	الولد	إلى	المدرسة
-----	-------	-----	---------

ثم نستبدل في كل خانة عنصرا بعنصر آخر من نفس الفئة لنتحصل على جمل جديدة لها نفس البنية مع هذا النمط، لكن المحتوى الدلالي مختلف.

3 - 2 - 3 - تمارين التحويل (Exercices de transformation): لا

تتم تمارين التحويل على محور الاستبدال، بمعنى لا يتم استبدال عنصر بآخر وإنما يتم على محور التركيب، حيث لا يبقى العناصر ثابتة في مكانها بل يجعلها تتحرك بفضل تقنيات التحويل التي يمارسها على البنيات اللغوية، ويلحق بها التغيير وباعتماد التقابلات النحوية المختلفة، يتعلم التلميذ علامات نحوية بكيفية ضمنية، ويتم التحويل بإدخال عناصر لغوية جديدة على الجملة، أو بتغيير الصيغة وتتنوع هذه التمارين بتنوع التقابلات النحوية.

أمثلة:

— التحويل من الإثبات إلى النفي:

كان التلميذ حاضرا ← لم يكن التلميذ حاضرا

— التحويل من الإثبات إلى الاستفهام:

فتحت المكتبة ← هل فتحت المكتبة؟

— التحويل من الإثبات إلى التعجب:

هذا الملعب واسع — ما أوسع هذا الملعب

— التحويل من الماضي إلى المضارع أو العكس:

كافح المواطنون من أجل وطنهم — كافح المواطنون من أجل وطنهم

— التحويل من المؤنث إلى المذكر أو العكس:

هذه الموظفة طيبة — هذا الموظف طيب

— من المفرد إلى المثنى أو الجمع والعكس:

يخرج الفلاح كل صباح إلى حقله — يخرج الفلاحان كل صباح إلى

حقلهما

— التحويل من الصيغة الدالة على القرب إلى الدالة على البعد:

توجد المدرسة هنا — يوجد المستشفى هناك

والجملة التي يتم الحصول عليها هي النموذج الأساس الذي تصاغ بحسبه
الجميل الجديدة بعد استيعاب هذا النموذج واستضماره.

3 - 2 - 4 - تمرين الزيادة (Exercices d'expansion): يساعد هذا

التمرين على الانتقال من التراكيب البسيطة إلى المعقدة، ذلك بزيادة عناصر جديدة
على البنية الأساسية المكتسبة سابقاً، والتلاميذ «مجبورون بالنسبة لكل عنصر جديد
أن يتعرفوا تلقائياً على الخانة التي ينتمي إليها في البنية العامة»²¹.

ويتم هذا التمرين مثلما يُجرى تمرين الاستبدال بالزيادة.

أمثلة:

1 - رجع الأطفال

2 - من المدرسة

3 - مسرعين

4 - رجع الأطفال من المدرسة

5 - رجع الأطفال من المدرسة مسرعين.

3 - 2 - 5 - تمارين التركيب (Exercices de combinaison): يتم

وفقها تركيب جملتين بسيطتين أو أكثر، للحصول على جملة أو نمط معقد، وعلى غرار ه يصل التلميذ إلى إنتاج جمل معقدة بإدخال عليها مفردات جديدة. مثال:

1 - هذه الطالبة خرجت الآن من القاعة، إنها زميلتي.

2 - هذه الطالبة التي خرجت الآن من القاعة هي زميلتي

وهذه التمارين تكسب الطفل أدوات الربط بأسلوب ضمني، وتعوده استعمالها في تعبيره.

3.6 - تمرين الحوار الموجه (Dialogue dirigé): هو تمرين بسيط

يتعرض الطفل بعد تقديم التركيب الأساسي إلى تقنية (سؤال - جواب) ليتحصل على جمل مماثلة لذلك التركيب، والانطلاق يتم في كل مرة من موقف طبيعي ومن النمط الأساس.

وهذه التمارين تستدعي تدخل ثقافة الطفل وإبداعيته أيضا، حيث إن المتعلم يتمكن من الجواب إذا كان يقدر على فهم الموقف لجيب بالنفي على الجملة المثبتة أو بالإثبات على الجملة المنفية، كما يبرز مدى تعلم الطفل للحقائق الثقافية الخاصة باللغة الفصحى أو لغة أخرى، و«تعليم الطفل الاستعمال يعني تعليمه حقيقة ثقافية»²². فالاستعمال السليقي للغة لا يتحقق فقط بتعلم البنيات اللغوية المعزولة عن الاستخدام الفعلي في مواقف الكلام، بل لا بد أن يدرك الطفل المعايير غير اللغوية التي تضبط عملية التحدث حتى يعرف متى يصدر بنية منفية، أو مثبتة، أو استفهامية، أو تعجبية... الخ، كما يكتسب بفضل هذه التمارين أدوات النفي، والجزم والاستفهام ضمنا، حتى يصل إلى التمييز بين مختلف الأساليب. وهناك أنواع أخرى مثل تمارين التكملة المعروفة أيضا بتمارين ملء الفراغ وقد اعتمدتها الطرائق التقليدية وما زالت تطبق بنفس الأسلوب في الطرائق الحديثة، وهي تلائم أكثر تعليم البنيات كتابيا. أما التمارين الأكثر تداولاً في الطرائق السمعية - البصرية فهي المذكورة سابقا.

إن التمارين البنوية لم توضع وفق خصائص لغة معينة، بينما تقوم على حقيقة لسانية عامة بالنسبة لجميع اللغات وهي (البنية) حيث إن اللسانيات التطبيقية لا تبني

مقوماتها على خصائص لغة دون أخرى، وإنما تقوم على مبادئ عامة استخلصتها من نتائج الأبحاث اللسانية وبخصوص اللغة الإنسانية. ومفهوم النظام، أو البنية مفهوم ينطبق على اللغة بصفة عامة. ومن أجل تعليم البنية اللغوية تمكّن الميدان التطبيقي من وضع التمارين البنوية، المعتبرة كوسيلة للتعامل مع عناصر اللغة المختلفة.

خلاصة: يركّز التعليم البنوي للغات على العناصر الداخلية للغة (المستوى الصوتي والصرفي والنحوي والدلالي) ويتمّ تدريس اللغة بمعزل عن ظروف الإنتاج وعن التأثيرات الثقافية والاجتماعية والمقامات التي تجري فيها اللغة. والأساس في الطرائق البنوية هو شكل الرسالة وإعطاء الأسبقية للبنية ثمّ المعنى لذا تُدرّس التراكيب اللغوية المجهزة والتي ينبغي أن تثبت وترسخ بفضل التقليد والتكرار والممارسة في حدود سؤال المدرس وجواب المتعلّم، وذلك اقتداء بما تنصّ عليه اللسانيات البنوية وعلم النفس السلوكي اللذان يركّزان على الأشكال اللغوية دون التسلّل إلى الجانب العميق لتراكيبها.

وتتمثّل الدّعمة الأساسية لاكتساب اللغة في ظلّ الطرائق البنوية في إعطاء الأولوية للجانب الشفوي باعتباره الغاية القصوى من تعليم اللغة، وتنمية الملكة اللغوية على حساب الاستعمال الفعلي، والمؤسسة التعليمية هي الوحيدة التي تملك السلطة في تحديد الأهداف وتنظيمها وفق أعمار التلاميذ وقدراتهم الذهنية ومكتسباتهم السابقة. وتضع الطرائق البنوية في بؤرة اهتماماتها: **المادة والتقنية والتّمرين**، وقد أصبحت التمارين البنوية في ظلّ المنهجية الكلية السّمعية البصرية أهم مرحلة من مراحل تقديم الوحدة اللغوية، وتمكّنت التمارين البنوية، في ظلّ هذه المنهجية، من تجاوز الاختصار على التكرار الآلي، ومنحت أهمية معتبرة لتوضيح المعنى والفهم الدقيق للتراكيب من طرف التلاميذ، وإخضاع هذه التمارين لظروف متنوّعة وإنجازها في مواقف طبيعية، حيث إنّ إتقان الأنماط يتحقّق إذا كان ظهورها يتكرّر داخل سياقات ووضعيّات محدّدة.

- 1 - ميشيل مكارثي، قضايا في علم اللغة التطبيقي، تر: عبد الجواد توفيق محمود، ط1، المجلس الأعلى للثقافة. القاهرة: 2005. ص 23.
- 2 - محمد صالح بن عمر، كيف نعلم العربية لغة حيّة؟ بحث في إشكالية المنهج، ط1، دار الخدمات العامة للنشر تونس، 1998. ص 15.
- 3 - المرجع نفسه، ص 16.
- 4 - المرجع نفسه، ص 12.
- 5 - المرجع نفسه، ص 75.
- 6 - الفاربي عبد اللطيف، "خطاب اللسانيات في التربية - حول الأصول اللسانية لـديداكتيك اللغات"، مجلة ديداكتيك مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء: 1992، ع3، ص 42.
- 7 - هنري دوجلاس براون، أسس تعلم اللغة وتعليمها، تر: عبده الرّاجحي وعلي علي أحمد شعبان، دار النهضة العربية. بيروت: 1994، ص 39.
- 8 - دايان لارسن فريمان، أساليب ومبادئ في تدريس، تر: عائشة موسى السعيد، مطابع جامعة الملك سعود. الرياض: 1995، ص 21.
- 9 - المرجع نفسه، ص 51.
- 10 - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي - معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكولوجية، ج2، مطبعة النجاح الجديدة. الدار البيضاء. 2000، مادة (M).
- 11 - حمادة إبراهيم، الاتجاهات المعاصرة في تدريس اللغة العربية واللغات الحية لغير الناطقين بها، دار الفكر العربي. القاهرة: 1987. ص 89.
- 12 - عبد الكريم غريب، المنهل التربوي، ج 2، مادة (I).
- * - نجد التفاصيل عن هذه الطرائق عند:
- Christian Puren, Histoire des méthodologies de l'enseignement, Clé international. Paris: 1988.
13 - Ibid, p 343.
14 - Henri Boyer et autres, Nouvelle introduction à la didactique du français L. E. CLE International, paris: 1990, p 11.
- 15 - المصطفى بوشوك، تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها، ط2، الهلال العربية. الرباط: 1991، ص 80.

** - تترتب العناصر اللغوية الواحدة بعد الأخرى بفضل العلاقات التركيبية، هذا ما يشكل محور التركيب (ويصطلح سوسور على هذا التركيب بصفة الداخل الخطية)، كما يمكن لعناصر جديدة أن تحل محل العناصر المركبة على محور التركيب، بشرط أن تكون من نفس الفئة هذا ما يشكل العلاقات الاستبدالية، ويتم ذلك على محور الاستبدال.

16 — H. Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, Hatier-Crédif, Paris, 1991 p. 81.

17 — G. Delattre, les différents types d'exercices structuraux, in les exercices structuraux pourquoi faire?, sous la direction de Pierre Delattre (Pratiques pédagogiques), Hachette, Paris, 1971, p. 13.

18 — H. Besse et R. Porquier, Grammaire et didactique des langues, p. 86.

19 — P. Delattre, Les différents types d'exercices structuraux, p. 13.

20 — خير الله عصار، محاضرات وتطبيقات في علم النفس اللغوي، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص 59.

21 — G. Delattre, Les différents types d'exercices structuraux, p 28 .

22 — Ibid . 30