الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة الإخوة منتوري قسنطينة 1

كلية الآداب واللغات
قسم الآداب واللغة العربية

محاضرات في مقياس:

تعليمية اللّسانيات

إعداد: د/ سميرة رجم

السنة: الثّانية ماستر

تخصص: لسانيات تطبيقية

المجموعة الرابعة

أولا: مدخل مفاهيمي:

1- مفهوم التّعليميّة:

يترجم مصطلح (La Didactique) إلى عدّة مقابلات عربيّة إضافة إلى التّعليمية أهمّها: التّدريسيّة و الديداكتيك، وعلم التّدريس، والتّعليميات وعلم التّعليم.

والتّعليميّة في اللّغة، مصدر صناعي من المصدر تعليم، والفعل علّم، يعني وضع علامة أو سمة على الشّيء دون إحضاره. أمّا في اللّغة الأجنبيّة، فكلمة (Didactique) مشتقة من الكلمة اليونانية (Didactikos) المشتقة بدورها من الجذر (Didaskein) وهو يحمل معنى التّعلّم والتّكوين. وكانت تطلق على نوع من أنواع الشعر هو الشّعر التّعليميّ، الهدف منه تسهيل التعلّم عن طريق حفظ المعلومات التي تمّ نظمها شعرا كالمنظومات النّحوية مثلا أو الفقهيّة.

أمّا في الاصطلاح

يعرّفها لالاند (A. Lalande) بأنّها « شق من البيداغوجيا موضوعه التدريس». بمعنى أنّها فرع من فروع البيداغوجيا يهتمّ بعملية التّدريس.

كما أورد "معجم علوم التربية" أنّ التّعليميّة: «هي الدراسة العلمية لتنظيم وضعيات التعلم التي يعيشها المتربي la séduquant لبلوغ هدف عقلي أو وجداني أو حس حركي...كما تنصب الدراسات الديداكتيكية على الوضعيات العلمية [التعلمية] التي يلعب فيها المتعلّم (التلميذ) الدور الأساسي. بمعنى أن دور المدرس هو تسهيل عملية تعلم التلميذ بتصنيف المادة التعليمية تصنيفا يلاءم حاجات التلميذ، وتحديد الطريقة الملائمة لتعلمه، وتحديد الآليات الضرورية والمساعدة على هذا التعلم»، ويشير هذا التعريف إلى أنّ التّعليميّة هي دراسة علمية للمادة الدّراسة والوضعيات التّعليميّة وكيفية تنظيمها بطريقة تتناسب والقدرات النفسية والحس حركيّة للمتعلّم باعتباره محور العملية التّعليميّة.

ويفيد مصطلح التّعليمية ، حسب "المنهل التّربويّ" معنيين هما:

- معنى عام ومشترك: «نتحدث فيه عن ديداكتيك اللغات وديداكتيك الرياضيات وديداكتيك الميكانيك...، ويحيل على استعمال تقنيات وطرق التدريس الخاصة بكل مادة دراسية».
- ومعنى حديث هو: «دراسة التفاعلات التي يمكن أن تقام داخل وضعية تعليم تعلم بين دراية محددة ومدرس ممتلك لهذه الدراية وبين تلميذ متقبل لهذه الدراية».

وعليه فإنّ التّعليميّة بمعناها الحديث تهتمّ بدراسة التّفاعلات التي تحصل بين أقطاب العمليّة التّعليميّة وهي: المتعلّم و المعلّم والمعرفة أو المادّة الدّراسيّة.

2- مفهوم اللّسانيات:

اللّسانيات هو العلم الذي يهتم بدراسة اللّغات الإنسانية دراسة علميّة، ظهر في أواخر القرن التاسع عشر وبداية القرن العشرين على يد اللغويّ "فردناند دي سوسير"، الذي يرى أن موضوع اللّسانيات الوحيد هو دراسة اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها.

ثانيا- اكتساب اللّغة:

1- مفهوم اكتساب اللّغة:

يعرّف "عبد المجيد سيد أحمد منصور" عملية اكتساب اللّغة بقوله: «تلك العملية غير الشعورية وغير المقصودة التي يتم بها تعلم اللغة الأم، ذلك أن الطفل يكتسب لغته الأم في مواقف طبيعية وهو غير واع بذلك، ودون أن يكون هناك تعليم مخطط له، وهذا ما يحدث للأطفال وهم يكتسبون لغتهم الأولى، فهم لا يتلقون دروسا منظمة في قواعد اللغة وطرق استعمالها، وإنما يعتمدون على أنفسهم في عملية التعلم، مستعينين بتلك القدرة التي زودهم بها الله تعالى، والتي تمكنهم من اكتساب اللغة في فترة قصيرة وبمستوى رفيع». وعليه فإنّ اكتساب اللّغة هي عمليّة غير مقصودة يتمكّن فيها الطّفل من من تعلّم لغته الأم بطريقة عفوية في إطار المجتمع الذي يعيش فيه.

2- مراحل اكتساب اللّغة عند الطفل:

يمرّ الطّفل، عند اكتسابه للّغة عبر مرحلتين أساسيّتين نوجزهما في الآتي:

2-1- مرحلة ما قبل اللّغة (مرحلة الأصوات غير اللّغويّة):

وهي مرحلة الاستعداد للكلام، حيث يصدر الرّضيع أصوات غير مقصودة، ترتبط بحالاته النفسيّة والجسميّة، كالبكاء، والضحك، والمناغاة وغيرها. وتنقسم إلى ثلاث مراحل هي:

2-1-1- مرحلة الصّراخ والبكاء: وتكون ذروتها في الأشهر الأولى من حياة الرّضيع.

2-1-2- مرحلة المناغاة: وهي أصوات يصدرها الطّفل تعدّ لعبا عشوائيا يقوم به الرّضيع.

2-1-3- مرحلة التّقليد والمحاكاة: تبدأ هذه المرحلة عادة من سن السّنة، يقوم فيها الطّفل بتقليد الأصوات، ويكون هذا التّقليد في البداية تقليدا خاطئا، ثمّ يتحسّن أداؤه مع مرور الوقت بفعل عدة عوامل (النضج، التّدريب...).

2-2- المرحلة اللّغويّة أو بداية الأصوات اللّغويّة:

يصبح الطّفل في هذه المرحلة قادرا على فهم اللّغة وإنتاجها، ويتمكّن من التّعبير عن أفكاره ورغباته، وتنقسم بدورها إلى مرحلتين أساسيتين هما:

2-1- مرحلة الكلمة الواحدة: وفيها يعبّر الطّفل عن أفكاره ورغباته بكلمة واحدة فقط لعدم مقدرته على تكوين جمل طويلة، وتمتد هذه المرحلة عادة من عمر السّنة حتى ثلاث سنوات.

2-2- مرحلة الكلام الحقيقيّ: وفي هذه المرحلة يصبح الطّفل قادرا على تكوين الجمل وتبدأ من عمر السّنتين تقريبا.

3- نظريّات اكتساب اللّغة:

3-1- النّظرية السّلوكيّة:

ترى السّلوكيّة أنّ اللّغة جزء جوهريّ من السّلوك الإنسانيّ الكليّ، وعلى هذا الأساس يتعامل أتباعها مع اللّغة، ويصيغون نظرياتهم في اكتساب اللغة الأولى في ضوئه، ويركّزون على الجوانب المباشرة للسّلوك اللّغويّ أي الاستجابات التي تخضع للملاحظة، وعلى العلاقة بين هذه الاستجابات

والأحداث المحيطة، فاللّغة في إطار النّظريّة السّلوكيّة تكتسب عن طريق المثيرات والمحاكاة والتّكرار، والاشتراط، والتّعزيز...وغيرها، مثلها في ذلك مثل بقية الاستجابات غير اللّغويّة.

3-2- النّظريّة العقليّة:

تقوم هذه النّظريّة على أعمال اللّغويّ "نعوم تشومسكي" (N. Chomsky) رائد النظرية التوليدية التّحويلية في اللّسانيات، الذي ثار على الأفكار السّلوكيّة ل"بلومفيلد"، و راح يهاجم أفكار "سكينر" و يوجّه لها الانتقادات. وفنّد الفرضيّة السّلوكيّة القائلة بأنّ اللّغة تكتسب عن طريق الحواس والتّجربة، وأعاد إحياء الفرضيّات ذات الاتّجاه العقليّ القائلة بأنّ المعرفة مكتسبة فطريّا عن طريق العقل. ومن هذا المنطلق يفترض "تشومسكي" أنّ اكتساب اللّغة يتمّ فطريًّا؛ إذ إنّ هناك كليّات أو عموميّات لغويّة تشترك فيها جميع اللّغات البشريّة، ويولد الطّفل بمعرفة فطريّة لهذه الكليّات اللّغويّة، تمكّنه من معالجة المادّة اللّغويّة، وذلك بتحديد أيّ من اللّغات الإنسانيّة هي لغة المجتمع الّذي ينتمي إليه. ولذلك فإنّ هذا الطّفل يستخدم جهازاً خلاّقا زوّده الله به لاكتساب اللّغة، أطلق عليه اسم: "جهاز اكتساب اللّغة".

وفي هذا السّياق يميّز "تشومسكي" بين القدرة اللّغويّة (La compétence linguistique) والأداء (La Performance)، واعتبر أنّ القدرة هي المعرفة الضّمنيّة باللّغة، و التّمكن من إنتاج الجمل وفهمها ، أثناء استعمال اللّغة، أمّا الأداء فهو الاستعمال الآني للّغة في سياقات معيّنة. ولا بدّ أنّ هذه القدرة اللّغويّة مقتصرة على بني البشر وتميّزهم عن غيرهم من المخلوقات الأخرى.ويرتبط بمفهوم القدرة مفهوم آخر، هو مفهوم "الإبداعيّة" (La Créativité) و"الإبداع" مبدأ قدّمه "تشومسكي" في مقابل مبدأ "الآليّة" الّذي تتبنّاه السّلوكيّة انطلاقا من هذا القول يمكننا أن نعدّ الإنسان متميّزًا عن الآلة؛ لأنّه يمتلك قدرة إبداعيّة عقليّة، لا يمكن أن تخضع للمبادئ التّجريبيّة والقوانين السّلوكيّة. مؤكّداً أنّ الطّفل في سنوات عمره الأولى يستطيع أن يفهم و ينطق عدداً لا متناهٍ من الجمل الّتي لا يعرفها ولم يسمع بها قطّ من قبل،

3-3- النّظريّة البنائيّة:

يتّفق "بياجيه" مع "تشومسكي" في أنّ اللّغة تكتسب عن طريق الفطرة وأنّها نتاج العقل وليست نتاج فعل سلوكيّ، ويركّز اهتمامه حول التّطوّر المعرفيّ للطّفل الذي يلعب دورا أساسيا في اكتسابه للّغة، ومن هذا المنطلق يميّز "بياجيه" بين أربعة مراحل للنّمو المعرفيّ يمرّ بها الطّفل، وهي:

- **المرحلة الأولى:** وتكون هذه المرحلة مطبوعة بأفعال الذّكاء الحسّي الحركيّ، ويعتمد فيها الطّفل على الإدراكات والحركات دون أيّ مقدرة على التّمثّل أو التّفكير.

- **المرحلة الثّانية:** وتبدأ من السّنة الثّانية من حياة الطّفل وحتّى السّنة السّابعة أو الثّامنة، وتتميّز بتكوين الوظيفة الرّمزيّة أو الدّلاليّة، الّتي تسمح بتمثّل الحوادث والأشياء غير المدركة راهنًا، عن طريق التّذكّر.

- **المرحلة الثّالثة:** وتبدأ من سنّ السّابعة أو الثّامنة، وأثناء هذه الفترة يتطوّر التّفكير الاستدلاليّ لدى الطّفل، ويكون هذا الاستدلال المجرّد متوقّفا على ما يشاهده الطّفل.

- **المرحلة الرّابعة:** وتظهر في سنّ الحادية عشر أو الثّانية عشر، وتبلغ ذروة توازنها في سنّ المراهقة، والسّمة المميّزة لهذه المرحلة هي اكتساب الطّفل نوعاً جديداً من الاستدلال المبنيّ على الفرضيّات.

3-4- التّيّار التّفاعلي الاجتماعيّ (نظرية فيجوتسكي)

يرى صاحب هذه النّظريّة "فيجوتسكي" أنّ اللّغة تكتسب في إطار التّفاعل الاجتماعيّ، حيث أنّ تطوّر الوظائف النّفسيّة كالذاكرة والمنطق والانتباه وغيرها عند الطّفل يحدث نتيجة هذه التّفاعلات الاجتماعيّة، وكذلك اللّغة فإنّها تكتسب نتيجة تفاعل الطّفل مع الأشخاص البالغين في إطار اجتماعيّ وثقافيّ معيّن.

ثالثا: نظريّات التّعلّم:

يعرّف "نايف خرما" و"علي حجاج" نظريات التّعلّم بأنّها: «محاولات يقوم بها مختصّون لدراسة ظاهرة التعلم التي تعتبر أهم ظواهر حياتنا، إذ يقوم هؤلاء العلماء بتنظيم ما يتوصلون إليه من آراء حول حقائق التعلم وتبسيط هذه الحقائق وشرحها والتنبؤ بها»، وقد قسّم علماء النّفس نظريّات التعلّم إلى ثلاثة أقسام أساسيّة، هي: النّظريات الارتباطيّة، والنّظريات الوظيفيّة وهذين القسمين يندرجان تحت ما يسمى بالنّظريّات السّلوكيّة، أمّا القسم الثّالث فيسمّى بالنّظريّات المعرفيّة.

1- النّظريّات السّلوكيّة: (Behavioral theories)

وتشمل النّظريّات الارتباطية والنّظريّات الوظيفية:

1-1- النّظريّات الارتباطيّة: (Connectionism)

وتعني الارتباطية «العلاقات بين الأفعال والأفكار. ومن أشكال الارتباط الاقتران والتشابه والتضاد والسببية والتتابع. ولعل أبرز هذه الأشكال هو الاقتران الذي يعني وقوع خبرتين متقاربتين في الزمن عند إنسان ما. ووقوع إحدى الخبرتين في وقت لاحق يجعل هذا الإنسان يتذكر الخبرة الأخرى». ومن أبرز فروعها ما يأتي:

1-1-1- نظرية الارتباط لثورنيدايك:

لم يكن "ثورنيدايك" (Thorndike) يهتم بالبعد الاجتماعيّ لعمليّة التّعلّم، بل اعتبره خبرة فردية خاصّة تحدث على مستوى الجهاز العصبيّ لكل كائن حيّ على حدة، وأنّ ما يهمّ المعلّم داخل حجرة الدّرس أنّ "الارتباط" يعني بالدّرجة الأولى الارتباط الحاصل بين المثير والاستجابة وليس التّفاعل بين المتعلّمين في إطار اجتماعيّ، وهناك عدّة عوامل تتعلّق بهذا الارتباط منها: الاستعداد أو الظروف التي تجعل المتعلّم يميل إلى الاستزادة من التعلّم أو التّدريب، والأثر أو الاستمرار في التعلّم إذا ما تبعه قبول (أو إشباع) من المتعلّم، ثم نقل الارتباط إلى موقف جديد، وأخيرا انتشار الأثر في المواقف التّعليمية الأخرى.

1-1-2- نظرية الاشتراط الكلاسيكي: (Classical Conditioning)

وضع هذه النّظرية عالم النفس الروسي الشّهير "إيفان بافلوف"(I.Pavlove) وتقوم أيضا على الارتباط بين المثير والاستجابة، ولكنّ "بافلوف" يميز بين المثير غير الشرطي (رؤية الطعام)، والاستجابة غير الشرطية (إفراز اللّعاب اللاّإراديّ) من جهة، وبين المثير الشّرطيّ (مثل ربط رؤية الطعام بصوت الجرس) والاستجابة الشرطية (مثل إفراز اللعاب عند سماع ذلك الجرس) من جهة أخرى، فإذا تمّ الارتباط بين المثير الشّرطي والمثير غير الشّرطيّ، فإنّ هذا الاشتراط يصبح قادرا على إحداث استجابة شرطية وهنا يحدث التعلّم، ثمّ تأتي مرحلة التّعميم، أي يتم تعلّم الاستجابة بطريقة مشابهة لعدة مثيرات متشابهة، كأن يسيل لعاب الكائن عند سماعه صوت الجرس الأصليّ أو صوت أجراس أخرى تشبه صوته، والمرحلة النهائية هي مرحلة التّمييز أو الانطفاء، حيث يستجيب الكائن للمثيرات الصحيحة، مثل صوت الجرس الأصلي بدل أصوات الأجراس الأخرى، أو الانطفاء؛ بمعنى الكف عن الاستجابات التي لا تعطي التّعزيز.

1-2- النّظريات الوظيفية: (Functional Theories)

تندرج هذه النظريات ضمن النّظرية السلوكيّة، ولكنها تختلف عن النّظريات الارتباطية؛ «فالتعلّم بالنسبة لهذه النظريات ليس مجرد إقامة علاقات أو ارتباطات بين المثير والاستجابة، بل هي تحاول أولا تضمين بعض المفاهيم المعرفية في التحليل السلوكي، ولا تستبعد الأحداث العقلية مثل التفكير والتخيل، وتصر على اعتبارها أنواعا من السلوك»، ويطلق عليها أيضا اسمك "النّظريّات الإجرائيّة" لأنّ السلوك الإجرائي سلوك يؤثّر في المحيط ويترتب عنه تغيير في العالم، وهو يماثل السّلوك الإراديّ. ومن أبرز هذه النّظريّات نذكر:

1-2-1- النّظرية الإجرائية لسكينر: (Operational Theory)

يميز "سكينر" (Skinner) بين نوعين من الاستجابات التي تنجم عن المثيرات: فأمّا الأوّل فهو الاستجابات التي تحدث كردة فعل لمثير محدّد مثل البكاء الناتج عن تقطيع البصل الطازج، أو التّرميش عند دخول الغبار إلى داخل العينين...، وأمّا الثّاني فهو الاستجابات التي تحدث دون وجود

مثير محدد يرتبط بمثيرات معينة، وهي التي يطلق عليها اسم الإجراءات والتي تعرف بآثارها البيئية وليس عن طريق المثيرات التي تستدعيها، كما يعتمد "سكينر" أيضا على مفهوم "التّعزيز" بحيث أنّ الاستجابة تؤدّي إلى نتائج هذه النّتائج تؤدّي بدورها إلى زيادة الاستجابات؛ أي أنها تعزّز الاستجابة الأولى (المكافئة)، أو تؤدّي إلى تناقص الاستجابات (العقاب).

1-2-2- نظرية الحافز لهل: (Hull's Drive Theory)

يرى "هل" أنّ التعلّم لا يحدث فجأة وإنّما هو عمليّة تتكوّن بالتّدريج عن طريق تكوين رابطة شرطيّة بين مثير واستجابة ترضي الكائن الحيّ وتشبع فيه حاجة ما، ويعتمد "هل" في نظريّته على مفهوم "الحافز" (Drive)؛ حيث يرى أنّ التعلّم يحدث من خلال تكيف الكائن بيولوجيا مع بيئته حتى يتمكّن من العيش، هذه الحاجة هي التي تظهر الحوافز الأولية الرّئيسية مثل الجوع والعطش والنّوم، والنشاط، وعند ظهور هذه الحوافز يبدأ الكائن بالعمل، ويجري تعزيز الأعمال المنجزة، ويعدّ التّعزيز من الأمور الأساسية لتكيّف الكائنات الحيّة.

2- النّظريات المعرفيّة: (Cognitive Theories)

ظهرت النّظريات المعرفية كردة فعل على النّظريات السّلوكيّة « ففي حين كانت النظريات الترابطية السلوكية تركز على مفاهيم المثير والاستجابة والتعزيز والأثر...أخذت النظريات المعرفية تركز اهتمامها الأول على سيكلوجية التفكير، ومشاكل المعرفة بصورة عامة، وعلى حل المشكلات، وعلى الإدراك، والشخصية، والجوانب الاجتماعية في التعلم. وفي الوقت الذي كانت النظريات الإجرائية تركز على تعلم الأجزاء، كانت النظريات المعرفية تركز على الكليات التي تتنامى على المجموع الكلي للأجزاء». و من أهمّ هذه النّظريّات نذكر:

2-1- النّظرية الجشطالتية: (Gestalt Theory)

ترى هذه النّظريّة أنّ التّعلّم يعتمد اعتمادا وثيقا على الإدراك، وإعادة التّنظيم، كما أنّ التعلّم الحقيقيّ يقوم على الاستبصار، ويمكن نقله إلى مواقف تعلّم جديدة ويحتفظ به لمدة أطول من تلك

المواد التي يتمّ تعلّمها عن طريق الحفظ والاستظهار فقط، كما أنّ الأمر الأساسيّ في الذاكرة هو التّشابه أكثر من الاقتران أو التّكرار، أو التعزيز.

2-2- النّظرية البنائية لبياجيه: (Piaget's constructivism)

إذا كان "هل" و"سكينر" يريان أن التعلّم تغيّر في السّلوك ينجم عن التّدريس المعزّز فإنّ "بياجيه" (Jean Piajet) يؤكّد أنّ التعلّم الحقيقيّ هو التعلّم الذي ينشأ عن التّأمّل والتّروّي، فالتّعزيز في رأيه لا يأتي من البيئة، بل إنّ التّعزيز ينبع من أفكار المتعلّم ذاته.

ويميز "بياجيه" بين نوعين من المعرفة: "المعرف الشّكلية" وهي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفيّ، وهذه المعرفة لا تنبع من العمليات العقليّة، و "معرفة الإجراء" (الفعل) وهي تنبع من العمليات العقليّة، وهي المعرفة التي تنطوي على معرفة الاستدلال في أي مستوى من المستويات.

2-3- التعلّم بالملاحظة: (Observational Learning)

يرى "باندورا" صاحب نظرية التعلّم بالملاحظة أنّ الناس يستطيعون تعلّم الاستجابات الجديدة بمجرّد ملاحظة سلوك الآخرين، الذين يعتبرون نماذج تعليميّة بالنّسبة لهم.

2-4- نظريّة التعلّم الاجتماعيّ: (sosial Learning Theory)

تهتمّ هذه النّظريّة بسلوك الأفراد في المواقف الاجتماعيّة، فالتّعلّم يحدث في بيئة مليئة بالمعاني، ويكتسب من خلال التّفاعل الاجتماعيّ مع النّاس الآخرين، وبمعنى آخر فإنّ البيئة تكتسب مغزى عند الإنسان نتيجة التّجارب السّابقة، فالإنسان يطوّر قدرته على البحث عن المكافأة وتجنّب العقاب في سياق اجتماعيّ

رابعا– المنهاج التقليدي والمنهاج الحديث:

1– مفهوم المنهاج لغةً: :(Curriculum)

تدلّ كلمتي "المنهج" و "المنهاج" في المعاجم العربيّة القديمة على الطّريق الواضح البيّن فنقول: «أَنْهَجَ الطريقُ: وضَحَ واسْتَبانَ وصار نَهْجاً واضِحاً بَيِّناً»، و «النَهْجُ: الطريق الواضح، وكذلك المِنْهَجُ والمِنْهاج»، «ونَهَجْتَ الطريقَ...إذا سَلَكْتَهُ»، ومعنى ذلك أنّ كلمتيّ المنهج والمنهاج تعنيان الوضوح والاستبانة، وتدلاّن على السّلوك والانتهاج.

وحسب "المنهل التربوي" فإنّ أصل لفظة منهاج، في اللّغة اللاّتينيّة، إغريقيّ، وكانت تعني سباق الخيل(Course)، والطريقة التي يسلكها الفرد نهج، كما أنّ اليونان وظّفوا المنهاج مرتبطاً بالفنون السّبعة وهي: النّحو، والبلاغة، والمنطق، والحساب، والهندسة، والفلك، والموسيقى.

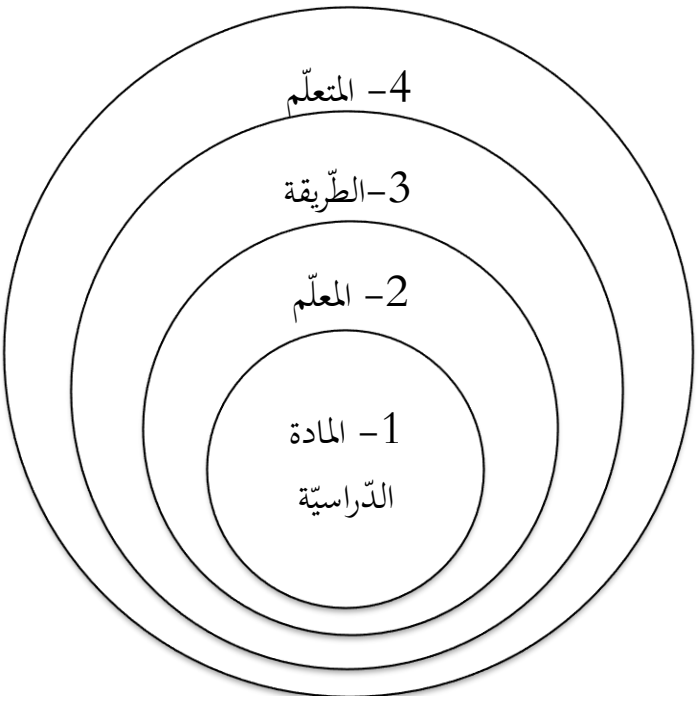
2– مفهوم المنهاج اصطلاحاً:

2–1– المنهاج التّقليديّ:

ارتبط مفهوم المنهاج التّقليديّ بالطّرائق التّعليميّة القديمة، الّتي كانت تقوم على اعتبار المادّة الدّراسيّة محور العمليّة التّعليميّة، ولذلك أصبح يقصد بالمنهاج في المنظور التّقليديّ، بصورة مختصرة: «ما تحوي عليه المادة الدراسية من معلومات».

وعليه فإن المنهاج التقليديّ يتكوّن من مجموعة المعلومات والحقائق والمفاهيم والأفكار التي يدرّسها للمتعلّمين في صورة مواد دراسيّة، ويُعدُّ الكتاب المدرسيّ، في إطار المنهاج التّقليديّ، المصدر الوحيد للمعرفة، أمّا طريقة التّعليم فتعتمد على التّلقين، والمحاكاة، والفكر الواحد ، كما أنّ معيار نجاح العمليّة التّعليميّة هو مستوى القدرة على الحفظ والاسترجاع ، وأمّا المعلّم، في الإطار نفسه، فهو مالك المعرفة، في حين أنّ المتعلّم هو متلقٍّ وحافظٌ لما يقدّم له من مادّة تعليميّة، وهو بذلك يستبعد كلّ الأنشطة الّتي يقوم بها التّلاميذ، والّتي تشبع حاجاتهم الخاصّة وميولهم.

وبناءً على هذا، يمكننا القول إنّ المنهاج التّقليديّ يولي اهتماماً كبيراً للمادّة التّعليميّة، ويجعلها مركز العمليّة التّعليميّة، في حين أنّ المعلّم هو أداة تلقين هذه المادّة، أمّا المتعلّم فيعدّ وعاءً فارغاً قابلاً لاستيعاب ما يلقِّنه المعلّم؛ ويمكن توضيح عاصر المنهاج التّقليديّ، وترتيبها حسب أهميّتها في العمليّة التّعليميّة انطلاقا من الشّكل أسفله:



شكل رقم (01) يمثّل عناصر المنهج التّقليديّ مرتّبة حسب أهميّتها في العمليّة التّعليميّة.

ونلاحظ انطلاقا من الشّكل أعلاه، أنّ المادّة التّعليميّة هي أهمّ عناصر المنهاج التّقليديّ، ومركزه الّذي يؤثّر في باقي العناصر الأخرى، ثمّ يليها مباشرةً المعلّم، فالطّريقة التّعليميّة، بينما يحتلّ المتعلّم آخر مرتبةٍ من حيث الأهميّة بالنّسبة للمنهاج التّقليديّ.

2-2- المنهاج الحديث:

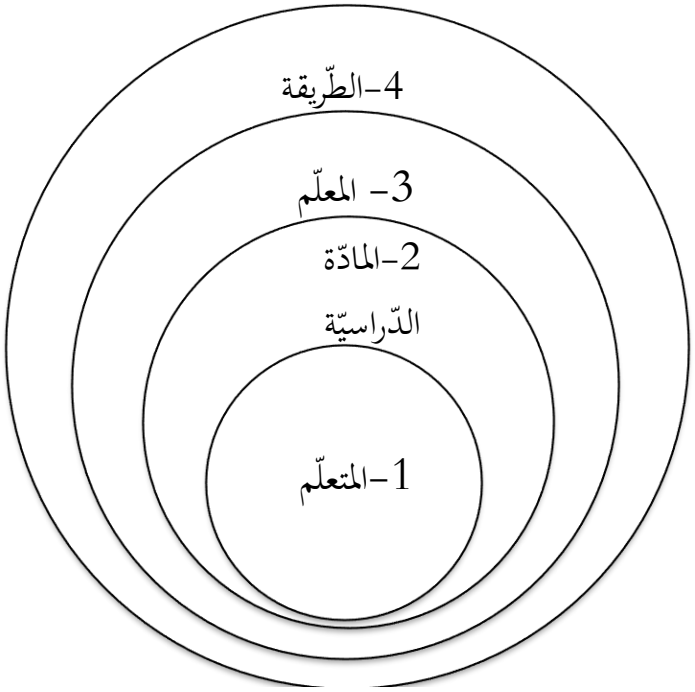
وبظهور الفكر التّربوي الحديث الّذي أصبح يهتمّ بالمتعلّم وخصائصه النّفسيّة والذّهنيّة والحركيّة وغيرها، ظهر المنهاج الحديث كثورة على المنهاج التّقليديّ ومبادئه، فبعد أن كان المنهاج بمعناه التّقليديّ هو المادّة الدّراسيّة وما تحتويه من معلومات، كما سبقت الإشارة إلى ذلك، أصبح المنهاج بمعناه الحديث يعرّف بأنّه: «جميع ما تقدمه المدرسة إلى تلاميذها تحقيقا لرسالتها وأهدافها وفق خطتها لتحقيق هذه الأهداف».

ويعرّف المنهاج الحديث، أيضاً، بأنّه: «عبارة عن مجموع الخبرات التعليمية التي تقدمها المدرسة لتلاميذها سواء داخلها أم خارجها من خلال معرفة منظمة وأنشطة فاعلة تحت إشرافها وتوجيهها بغرض تحقيق النمو الشامل والمستمر لشخصيتهم»

ونستخلص، انطلاقا من هذين التّعريفين المقدّمين للمنهاج الحديث، أنّه تجاوز المفهوم التّقليديّ الّذي يتمركز حول المادّة الدّراسية، إلى الاهتمام بجميع بما تقدّمه المدرسة إلى تلاميذها، وذلك من أجل تحقيق أهداف مسطّرة وفق خطّة محدّدة.

وأصبح المتعلّم، في إطار المنهاج الحديث، محور العمليّة التّعليميّة، والغاية النّهائيّة لها، فضلاً عن أنّ العمليّة التّعليميّة أصبحت تهدف إلى جعل المتعلّم يتحكّم فيما يتعلّمه، ويوظّفه في وضعيّات تعليميّة تواصليّة حقيقيّة، وبالتّالي فإنّ المنهاج الحديث أصبح يهتمّ بتعليم المعلّمين من أجل الحياة، وليس من أجل حشو أذهانهم بمعلومات مجرّدة كما هو الحال مع المنهج التّقليديّ.

ويبيّن الشّكل أسفله التّطوّر الحاصل في النّظرة إلى عناصر العمليّة التّعليميّة وأهميّة كلٍّ منها:



شكل رقم (02) يمثّل عناصر المنهج الحديث مرتّبةً حسب أهميّتها في العمليّة التّعليميّة

ويتبيّن لنا، انطلاقا من الشّكل أعلاه، أنّ المتعلم أصبح مركز اهتمام المنهج الحديث، بينما أصبحت كلّ العناصر الأخرى تابعةً له، و تقوم على أساسٍ منه، فلم تعد المادّة الدّراسيّة جوهر العمليّة التّعليميّة بل أصبحت في مرتبةٍ ثانيةٍ بعد المتعلّم، وتراجع دور المعلّم الذي كان ملقّناً لها في إطار المنهج التّقليديّ، ليصبح موجّهاً فقط، في حين أنّ الطّريقة التّعليميّة تأتي في آخر المراتب بعد أن كانت أسبق من المتعلّم أهميّةً وأعلى منه مرتبةً.

2-3- الفرق بين المناهج القديم و المناهج الحديث:

يمكن تلخيص الفرق بين المنهاج القديم والمنهاج الحديث في الجدول الآتي:

المجال	المنهاج القديم	المنهاج الحديث
المتعلّم	–يحتلّ آخر مرتبة في العمليّة التّعليميّة. – يعتبر متلقّياً سلبيًّا. – يُحكم عليه بمدى نجاحه في الامتحانات الفصلية.	– محور العمليّة التّعليميّة. – إيجابيٌّ و مشاركٌ. – يُحكم عليه بمدى تقدّمه نحو الأهداف المنشودة.
المادّة الدّراسيّة	– غاية في ذاتها. – ثابتة لا يجوز إجراء أيّ تعديل عليها. – منفصلة عن بعضها بعضًا. – مصدرها الكتاب المدرسيّ.	– وسيلة تساعد على نموّ التّلميذ نمواً متكاملاً. – تعدّل حسب ظروف المتعلّمين واحتياجاتهم. – مترابطة و متكاملة. – مصادرها متعدّدة.
المعلّم	– يعدّ مالك المعرفة والباث لها – لا يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. – يُحكم عليه بمدى نجاح تلاميذه في الامتحان. – يشجّع على التّنافس بين المتعلّمين في حفظ المادّة التّعليميّة.	– يوجّه ويصحّح فقط. – يراعي الفروق الفرديّة بين المتعلّمين. – يُحكم عليه في ضوء مساعدته للمتعلّمين على النّموّ المتكامل. – يشجّع المتعلّمين على التّعاون في اختيار الأنشطة وظروف ممارستها.
طريقة التّدريس	– تقوم على التّعليم المباشر والتّلقين. – لا تهتمّ بالنّشاطات. – تسير على نمطٍ واحدٍ. – لا تستعمل الوسائل التّعليميّة.	– تقوم على توفير الشّروط والظّروف الملائمة للتّعلّم. – تهتمّ بنشاطاتٍ متنوّعةٍ. – لها أنماطٌ متعدّدةٌ. – تستعمل وسائل تعليميّة متعدّدة.
البيئة الاجتماعيّة للتّلاميذ	– يتعامل مع المتعلّم كفردٍ مستقلٍّ، لا كعضوٍ في إطارٍ اجتماعيٍّ متفاعلٍ. – تهمل البيئة الاجتماعيّة للمتعلّم ولا تعدّها من مصادر التّعلّم. – هناك حواجزٌ وأسوارٌ بين البيئة المدرسيّة والبيئة الاجتماعيّة.	– يتعامل مع المتعلّم كعضوٍ اجتماعيٍّ متفاعلٍ. – يركّز على القيمة الاجتماعيّة للمتعلّم ويعدّها من مصادر التّعلّم. – لا توجد حواجزٌ أو أسوارٌ بين المجتمع والمدرسة.

جدول رقم(01) يعقد مقارنة بين المناهج الحديثة و المناهج التّقليديّة

ويفاد من الجدول أعلاه أنّ المناهج الحديثة تختلف عن نظيرتها التّقليديّة اختلافاً تامًّا؛ ففي حين اهتمّت هذه الأخيرة بالمادّة الدّراسيّة وكيفيّة تلقينها للمتعلّم وحشو ذهنه بها، أصبحت المناهج الحديثة

تعنى بالمتعلّم كمركز للعمليّة التّعليميّة، وكيفيّة إكسابه مهارات نفسيّة وحركيّة وذهنيّة واجتماعيّة بما يمكّنه من الاندماج في مجتمعه، والتّفاعل معه، والفاعليّة فيه.

3- الفرق بين المنهاج و البرنامج:

يتداخل مفهوم المنهاج في بعض الأحيان مع مفهوم البرنامج (Programme)؛ إذ يمكن ملاحظة أنّ هناك كثيراً من الخلط في أذهان العامّة وحتى بعض العاملين في مجال التّربية والتّعليم حول طبيعة المنهاج وماهيّته، فهو يعني عند الكثير منهم المقرّر الدّراسيّ، ودليل ذلك أنّنا عادة ما نسمع بعض المعلّمين وهم يتحدّثون عن "الانتهاء من تدريس المنهج"، أو عن "توزيع المنهج على شهور السنة الدراسية"، ولذلك يبدوا لنا أنّه من المفيد توضيح مفهوم البرنامج ليتّضح لنا الفرق بينه وبين المنهاج:

فكلمة برنامج معرّبة من اللّغة الأجنبيّة (Programme) وهي، في الأصل، كلمة فارسيّة بلفظ "برنامة"، وتعني الخطّة المرسومة التي تحدّد مواعيد القيام بعمل ما، وكيفيّة تنفيذه كبرنامج الدروس، وبرنامج الإذاعة.

وأمّا البرنامج من منظور تربويّ فهو عبارة عن مجموعة من الخبرات التّربويّة التي تقدّمها المدرسة لمجموعة معيّنة من المتعلّمين في فترة زمنيّة معيّنة، يشمل عادةً على عدّة مجالات دراسيّة ، ويحتوي على بيانٍ رسميٍّ بحيث يقدّم المقرّرات الدراسيّة وما يقابلها من السّاعات المقررة مثلاً قد يكون برنامج اعتياديّ لمدرسة ابتدائيّة كما يأتي: القراءة وفنون اللّغة: ثماني ساعات أسبوعيا، دراسات اجتماعية: ثلاث ساعات، رياضيات: أربع ساعات، فنون: ساعة واحدة.كما أنّ البرنامج يحتوي أيضاً على الموادّ الدّراسيّة وتوزيعها على أيّام الأسبوع.

وخلاصة القول فيما يخصّ الفرق بين مصطلحي المنهاج والبرنامج، هي أنّ المنهاج أعمّ وأشمل من البرنامج الدراسيّ، وأنّ البرنامج الدّراسيّ هو جزء من المنهاج، ولذلك لا يمكننا استعمال الكلمتين بمعنى واحد.

خامسا– طرائق تعليم اللّغة1/ المقاربة البنيويّة(L'Approche Structuralisme)

ظهرت "المقاربة البنيويّة" في تعليم اللّغات بعد أن ذاق النّاس ذرعاً بالمقاربة التّقليديّة الّتي ما فتئت تثبت فشلها، وافتقارها إلى النّظريّات العلميّة، أضف إلى ذلك أنّ التّطورات الحاصلة على المستويين اللّسانيّ والنّفسيّ، وخاصّة فيما يتعلق بظهور اللّسانيّات البنيويّة في علم اللّغة، وظهور النّظريّة السّلوكيّة في علم النّفس، قد أدّت إلى إعادة النّظر في أسس تعلّم اللّغة وتعليمها، وبالتّالي ساهمت في تبلور مبادئ المقاربة البنيويّة. ومن أهم الطّرائق التّعليمية التي تندرج تحت لواء هذه المقاربة ما يأتي:

1– الطّريقة المباشرة(La Méthode Directe)

جاءت الطّريقة المباشرة في تعلّم اللّغات الأجنبيّة وتعليمها كردّة فعل على مقاربة النّحو والتّرجمة، وثارت على كلّ ماله علاقة بأساليب التّرجمة من اللّغة الأمّ إلى اللّغة الهدف والعكس. وقد استمدّت الطّريقة المباشرة تسميتها من حقيقة أنّ المعنى يرتبط مباشرة باللّغة الجديدة دون استعمال التّرجمة إلى اللّغة الأمّ، ولذلك فإنّ أهمّ ما يميّز هذه الطّريقة هو أنّها تلحّ على استخدام اللّغة المراد تعلّمها مباشرة دون تدخّل أيّة لغة أخرى، ويشمل ذلك اللّغة الأصليّة للمتعلّم، وتقوم الطّريقة "المباشرة" على قاعدة أساسيّة واحدة هي: **"تحريم التّرجمة"**.

ويلخّص لنا "هـ.دوجلاس براون" أهمّ ميزات الطّريقة "المباشرة" في قوله: «**والدعامة الأساسية في الطريقة المباشرة هي أن تعلم اللغة الثانية يجب أن يماثل تعلم اللغة الأولى، أي في كثير من التفاعل البشري النشط، والاستعمال التلقائي للغة، وعدم استخدام الترجمة بين اللغتين الأولى والثانية، وعدم تحليل القواعد النحوية أو الإقلال منه**».

ويبدو لنا، ممّا سبق ذكره، أنّ الطّريقة "المباشرة" جاءت كردة فعل شديدة على مقاربة "النّحو والتّرجمة"، وما يمكن قوله عن إيجابيّات الطّريقة المباشرة هو قضائها تماماً على التّرجمة في عمليّة تعليم اللّغات الأجنبيّة، ودعوتها إلى تعليم اللّغة الّتي يستعملها المتحدّثون الأصليّون، أضف إلى ذلك أنّها لم تقتصر على تدريس النّصوص الأدبيّة الرّاقية فقط.

وعلى الرّغم من اهتمام هذه الطّريقة باللّغة الطّبيعيّة وتحريمها للتّرجمة، أثناء عمليّة التّعليم، إلاّ أنّها لم توفّق في تعليم اللّغة الطّبيعيّة الّتي يستعملها المتحدّثون الأصليّون، لأنّ تلك الجمل المراد تعليمها كانت تعزل عن أيّة مواقف اجتماعيّة حقيقيّة. أضف إلى ذلك أنّه من غير الممكن عمليّا تجنّب اللّغة الأمّ في تعليم اللّغة الأجنبيّة، وخاصّة في المراحل الأولى من التّعليم. وربّما كانت هذه الأسباب وغيرها

كفيلة بدفع التربويّين إلى التّخليّ عن الطّريقة المباشرة في التّعليم، والبحث عن طرق أخرى أكثر نجاعة وفعاليّة.

2- طريقة القراءة: (La Méthode de Lecture)

جاءت "طريقة القراءة"، أيضا، كبديل عن طريقة النّحو والتّرجمة، وكردّة فعل عليها، وهي تعتمد، كما يبدو من اسمها، على نشاط القراءة كركيزة أساسيّة في عمليّة التّعليم. وظهرت طريقة القراءة، أوّل الأمر، في الولايات المتّحدة الأمريكيّة، ثمّ انتشرت بعد ذلك في مختلف أنحاء العالم.

وتهتمّ طريقة القراءة بتعليم مهارة القراءة قبل تعليم المهارات الأخرى، وعليه فإنّ التّدريس بهذه الطّريقة يعتمد على النّصوص الّتي تقدّم إلى المتعلّم، تدور حولها كلّ الأنشطة التّعليميّة الأخرى. فتصبح القراءة أهمّ المهارات اللّغويّة، ثمّ تأتي قواعد اللّغة في مرتبة أقلّ من القراءة.

ونتيجة لذلك ظهر نوعان من القراءة، أحدهما يتمثّل في القراءة المركّزة لفقرات أو موضوعات قصيرة تقدّم بعدها أسئلة كثيرة حول دقائق محتوى هذه الفقرات والموضوعات، وثانيهما يتمثّل في القراءة الموسّعة لقصص وكتب ذات موضوعات شيّقة للمتعلّمين. ويبدو أنّ المتعلّم، في إطار هذه الطّريقة، سيتمكّن من تعلّم اللّغة من خلال قراءة نصوص أدبيّة وفنية متعدّدة، و طّلع على آدابها وثقافتها أيضاً.

وتعدّ "طريقة القراءة" ذات فوائد جمّة خاصّة عندما يتعلّق الأمر بتعليم مهارتيّ القراءة الصّامتة والقراءة الجهريّة، ومساعدة المتعلّم على تذوّق النّصوص والاطّلاع على ثقافة اللّغة الهدف وفنونها. كما أنّه يمكن أن يفاد منها في تعليم اللّغة العربيّة لأبنائها على الرّغم من أنّها طريقة لتعليم اللّغات الأجنبيّة، وتعليم اللّغة العربيّة لغير النّاطقين بها.

غير أنّ طريقة القراءة لا تفيد في تعليم مهارات الكتابة، والتّحدّث، والاستماع، لأنّها أهملت هذه المهارات أو جعلتها أقلّ درجة من مهارات القراءة. ولذلك فشلت في تعليم المهارات الأربع معًا، وربّما ذلك ما أدّى على توجيه النّقد لها.

3- الطّريقة السمعيّة الشّفهيّة/البصريّة:(La Méthode Audio-Orale/ visuelle)

تعدّ الطّريقة "السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" حلقة من سلسلة ردود الفعل على مقاربة النّحو والتّرجمة، وقد ركّزت على تعليم المهارات السّمعيّة الشّفهيّة، كما هو واضح من تسميتها، ويبدو أنّ العنصر البصريّ أدخل على التّسمية لأنّها تعتمد عادة على وجود عنصر مرئيّ مثل الصّور أو الرّسوم.

ويعود ظهور الطّريقة "السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" إلى الحرب العالميّة الثّانية، عندما كانت الولايات المتّحدة الأمريكيّة تغرق في حروب عالميّة كثيرة، فاشتدّت الحاجة بالجيش الأمريكيّ إلى معرفة لغات حلفائه وأعدائه على السّواء، فما كان على المؤسّسات العسكريّة إلا أن تسطّر برنامجا لغويّا مكثّفا يهدف إلى تعليم المهارات الشّفهيّة، وعرف هذا البرنامج "ببرنامج الجيش للتّدريب الخاص"، ثمّ اختصر إلى "برنامج الجيش"، وبعد نجاح هذه الطّريقة في المؤسّسات العسكريّة سارعت المؤسّسات التّعليميّة إلى تبنّيها، وعرفت في الخمسينيّات بالطّريقة" السّمعيّة الشّفهيّة".

ومن الملاحظ أنّ هذه الطريقة تعتمد على تعليم المهارات السّمعيّة والبصريّة، اعتمادا كبيراً، لكنّها لا تهمل المهارات الأخرى، (القراءة والكتابة)، وإنّما تجعلها في مرتبة ثانيّة بعد تعلّم المهارتين السّابقتين. وقد عدّ أصحاب هذه الطّريقة تقديم القراءة والكتابة عند بداية تعليم لغة أجنبيّة ما خطأً كبيراً؛ لأنّ ذلك مغاير لطبيعة اكتساب اللّغة الأصليّة من جهة، وضار بتعلّم اللّغة الثّانية من جهة أخرى.

إضافة إلى ذلك فإنّ الطّريقة "السّمعيّة الشّفهيّة/ البصريّة" تستند إلى أساس سلوكيّ، فتعدّ التّعليم يقوم على مبدإ المثير والاستجابة. واكتساب اللّغة يماثل اكتساب أيّ عادة أخرى سلوكيّة أو ثقافيّة أو اجتماعيّة. ولذلك اعتُبرت اللّغة مجموعة عادات تُكتسب عن طريق التّكرار والمحاكاة والاستظهار والتّعزيز، ويرجع ذلك إلى تأثّر هذه الطّريقة بنظريّات علم اللّغة الوصفيّ وعلم النّفس السّلوكيّ.

وقد لاقت هذه الطّريقة استحسانا كبيرا وحظيت بنجاح منقطع النظير، وانتشرت بسرعة في أنحاء العالم، حتّى بلغت ذروتها في السّتّينات، إلاّ أنّ هذه الشهرة لم تدم؛ وذلك لظهور نظريّات سيكولوجيّة ولغويّة حديثة، د نفت أن يتمّ التّعلّم عن طريق المثير و دالاستجابة، وأكّدت أنّ الإنسان لديه عقل وقدرات تمكّنه من تعلّم اللّغة، ومن أهمّها النّظريّة المعرفيّة ونظريّة تشومسكي. كما أنّ هذه الطّريقة ركّزت على البنى التّركيبيّة وأهملت استعمال اللّغة في التّواصل الحقيقيّ.

سادسا– تعليم اللغة 2/ المقاربة التواصلية (L'approche Communicative)

جاءت المقاربة التواصلية كردة فعل على المقاربة البنيوية والطرائق المنبثقة منها، وتهتم هذه المقاربة بتعليم اللّغة الأجنبيّة من أجل التّواصل، وتمكين المتعلّم من إتقان الوظيفة التّواصليّة للّغة. فقد كانت المقاربة البنيويّة وما تمخّض عنها من طرائق تعليميّة، كما سبق وأن أشرنا، تهدف بالدّرجة الأولى إلى تعليم البنى والتّراكيب اللّغويّة، في حين بقي استعمال اللّغة مهمّشا أو في مرتبة أقلّ من تعليم هذه البنى، فجاءت المقاربة التّواصليّة لتضع التّراكيب اللّغويّة في إطار وظيفي، فلا يكون التّركيز على القواعد، بل على استخدام اللّغة الفعليّة.

والجدير بالذكر أنّ الاهتمام بتعليم اللّغة من أجل التّواصل لم يكن وليد المقاربة التّواصليّة، بل إنّ المقاربة البنيويّة وحتّى مقاربة النّحو التّقليديّة كانتا تهدفان أساسا إلى تعليم التّراكيب اللّغويّة من أجل استعمالها في التّواصل، لكنّ التغيّر الذي حدث هذه المرّة، مع المقاربة التّواصليّة، هو " تغير استراتيجي، إذا جاز التعبير، في النظرة إلى اللغة ذاتها والطريقة التي نصفها بها أولا، وفي النظرة إلى أساليب التعلم و التعليم والأسس التي تحكمها ثانيا، وفي محتوى التعلم والتعليم ثالثا ".

ويمكن أن نوضح ما أضافته المقاربة التّواصليّة في ما يأتي:

– النّظرة إلى اللّغة على أنّها وسيلة تستعمل من أجل تحقيق الوظيفة التواصلية بين أفراد المجتمع.

– تتجاوز طريقة وصف اللّغة الوصف البنيوي إلى الوصف التوليدي والوظيفي والتّداولي.

– يجب اتّباع أساليب تعليميّة مبنيّة على الأساس التّواصلي، والابتعاد عن تعليم البنى والتّراكيب اللّغوية معزولة عن المواقف التي تستعمل فيها.

– محور العمليّة التّعليميّة هو المتعلّم، أما محتوى التّعليم فهو المجتمع ككل والحياة بما فيها من مواقف وظروف.

وبناءً على ما ذكر آنفا، يمكننا أن نوجز أهمّ ما تتميّز به "المقاربة التّواصليّة" عن المقاربات التّعليميّة الأخرى فيما يأتي:

- تقوم "المقاربة التّواصليّة" على نظريّات التعلّم المعرفيّة، الّتي تؤكّد، كما سبقت الإشارة، على أهميّة العمليّات والقدرات الدّاخليّة للمتعلّم في عمليّة التعلّم.

- وتعتبر أن ملكة التّواصل باللّغة الأجنبيّة لا تقتصر على مجرّد الملكة اللّغويّة، بل هي ملكة لغويّة استراتيجيّة، قائمة على الاستراتيجيات الّتي يستخدمها المتعلّم في عمليّة التّعليم.

- ولا تعرض "المقاربة التّواصليّة" المادّة اللّغويّة على أساس التدرّج اللّغوي، كما هو الحال مع الطّريقة السّمعيّة الشفويّة والطّرائق الأخرى، بل تعرضها على أساس التدرّج الوظيفيّ لها. و لذلك فقد أصبح تدرّج المادّة التّعليميّة وثيق الصّلة بأهداف التعلّم.

ويتعلّق بقضيّة تدرّج المادّة مسألة اختيار المحتوى التّعليميّ، إذ أصبح اختياره بموجب "المقاربة التّواصليّة" مرتبط بوظائف لّغويّة ومواقف اجتماعيّة، لا بقواعد تراكيب لغويّة. وعليه، فقد جعلت المقاربة التّواصليّة تعليم اللّغات الأجنبيّة يتمركز حول التّواصل، ودفعت بالمتعلّم إلى تعلّم التّواصل باللّغة الأجنبيّة، وبالتّالي إكسابه " قدرة تواصليّة" (Une compétence de Communication) ، فكان أوّل من استعمل هذا المصطلح هو العالم اللّغوي "ديل هايمز" (D, Hymes)، حيث رأى أن الفكرة التي جاء بها "تشومسكي" عن القدرة الإبداع لم تفسّر الوظائف التّواصليّة للّغة، وأنّها تصف البنية اللّغويّة فقط، لكنّ المتعلّم يحتاج إلى تعلّم هذه البنية وطريقة استعمالها في المواقف التي تواجهه في حياته الاجتماعيّة.

وبناء على ذلك يمكننا تعريف "القدرة التواصلية" بأنّها: معرفة بنية اللّغة وقواعدها، إضافة إلى المعرفة بكيفيّة توظيف هذه البنية في المواقف التّواصليّة.

وقد توصّل "مايكل كانال" و"ميريل سوين" إلى تعريف للقدرة التّواصلية أصبح متداولا بين الدّارسين، وهو يتّصل بأربعة مكوّنات يرتبط الأوّل والثّاني بنظام اللّغة، أمّا الثالث والرّابع فيرتبطان بجانبها الوظيفي:

أوّلا – القدرة النّحوية : وتشمل المعرفة بمستويات النّظام اللّغوي وهي ما أسماه "تشومسكي" بالقدرة اللّغوية.

ثانيا– القدرة الخطابية: وهي القدرة على إنتاج الجمل والرّبط بينها لتكوين خطاب سليم، سواء كان خطابا بسيطا أو معقّدا طويلا.

ثالثا– القدرة اللّغوية الاجتماعية: وهي المعرفة بالقواعد الاجتماعيّة والثقافيّة المتحكّمة في استعمال اللّغة والخطاب.

رابعا– القدرة الاستراتيجية: هذه القدرة معقدة أشدّ تعقيد، و يمكن تلخيصها في أنها القدرة على التّلاؤم مع مختلف المواقف التي تعترضنا في أثناء حدوث عمليّة التّواصل.

وبقي أن نشير إلى أنّ المقاربة التّواصليّة، كغيرها من المقاربات السّابقة تعرّضت للنّقد، ومن أهمّ ما أخذ عليها ما يلي:

– أنّها تهدف إلى جعل المتعلّم يتقن اللّغة الأجنبيّة إتقانا تامّا كإتقان أصحابها لها، وهذا أمر شبه مستحيل.

– كما أنّها تهتمّ بالوظائف اللّغويّة والمواقف الاجتماعيّة، وهذا الأمر متعلّق بحضارة اللّغة الأجنبيّة، ولا يمكننا في أثناء تعليم هذه اللّغة خلق حضارة أجنبيّة كاملة.

– واهتمامها بالاستعمال اللّغوي لا يعني أنّها المقاربة المثلى في التّعليم، فمن المتعلمين من يتقن قواعد اللّغة الأجنبيّة إتقانا تامّا، بما يمكّنه من استعمالها في التّواصل، دونما حاجة إلى تعلّم وظائفها.

– ويتطلّب التّعليم بالمقاربة التّواصليّة معلّما يتمتّع بكفاءة في اللّغة الأجنبيّة ككفاءة أبنائها، ويصعب توفير هذا المعلّم إلاّ ناذرا.

وعلى الرّغم من ذلك، فإنّه يمكن القول إنّ المقاربة التّواصليّة تعدّ من أحسن المقاربات التّعليميّة وأنجعها في تعليم اللّغات الأجنبيّة.

سادسا– تطوّر المقاربة التّواصليّة:

خضعت "المقاربة التّواصليّة"، كغيرها من المقاربات السّابقة لها، إلى التّغيير و التّجديد، و قامت على هامشها العديد من الطّرائق التّعليميّة الّتي تقوم على التّعليم التّواصليّ للّغة، ومن أهمّها ما يأتي:

1– الطّريقة الإيحائيّة:

تسير هذه الطريقة في سلسلة الطّرائق الرّافضة للنّظرة السّلوكيّة إلى تعلم اللّغة، تأثّراً بالنّظريّة المعرفيّة في علم النّفس، حيث يرى رائدها "ج. لوزانوف" (G. lozanov) أنّ تعلّم اللّغة يتمّ أسرع بكثير من المعرفة المكتسبة بطريقة عاديّة، ويؤكّد "لوزانوف" «أن سبب عدم مهارتنا هو وضعنا لعراقيل نفسية للتعلم، إذ نخشى أننا لا نستطيع الأداء، وأننا سنكون محدودي المقدرة على التعلم، وأننا سنفشل، وإحدى النتائج أننا لا نستعمل مقدرتنا العقلية الكاملة»، ولذلك وجب علينا التخلّص من هذه الحواجز النّفسيّة، للاستفادة بشكل أفضل من طاقاتنا العقليّة.

وعلى هذا الأساس كان من الضّروريّ البحث عن طريقة لمساعدة المتعلّمين على التخلّص من معيقات التعلّم الجيّد وحواجزه ، ومنحهم الرّاحة النّفسيّة، من أجل أن يتمكّنوا من التّعلّم بشكل أفضل. ومن هنا قدّم "لوزانوف" "الطّريقة الإيحائيّة" في تعليم اللّغات الأجنبيّة، الّتي تركّز على نقطتين أساسيّتين يجب توفّرهما قبل البدء في عمليّة التّعليم وهما:

1– أن يجري الدّرس في سياق موسيقيّ هادئ.

2– أن يجلس الدّارسون في مقاعد ناعمة ومريحة، وفي حالة استرخاءٍ واعٍ، و يشجّعهم المدرّس على أن يكونوا "كالأطفال" قدر ما يستطيعون، محاولين تأدية أدوار أصحاب اللّغة الّتي يتعلّمونها، فيصبحون قادرين على الإيحاء.

وعليه فإنّ الموسيقى الهادئة، والاسترخاء، وتراجع سلطة المعلّم، تعتبر عناصر ضروريّة للتّعليم باستخدام "الطّريقة الإيحائيّة"، على اعتبار أنّ هذه العناصر هي الوسيلة الّتي تريح نفسيّة المتعلّم، وتساعده على التّعامل مع أكبر قدر ممكن من المادّة التّعليميّة.

2– الطّريقة الصّامتة:

تعدّ "الطّريق الصّامتة"، مثل سابقتها أيضا، طريقة تجديديّة تقوم على أسس "معرفيّة"، وتهتمّ بالمتعلّم باعتباره عنصرا أساسيّا في عمليّة التّعليم. وتعتمد هذه الطّريقة الّتي أسّسها "ك. جاتينو" (C. Gattegno) على مبدأ الاستكشاف وحلّ المشكلات، وهذا ما لخّصه بعضهم في النّقاط الآتية:

- يكون التعلّم أيسر حين يكتشف الدّارس ما يتعلّمه، وليس حين يكرّره ويستظهره.
- ويكوون أيسر حين تصحبه وسائل ماديّة معيّنة.
- ويكون أيسر حين يحلّ الطّالب نفسه مشكلات المادّة الّتي يتعلّمها.

ولذلك يؤكّد "جاتينو" أنّه يجب على المتعلّم أن يشعر بالاستقلاليّة، وروح المسؤوليّة، والاعتماد على النّفس، وعليه أيضا أن يتعاون مع باقي المتعلّمين لحلّ كلّ ما يواجههم من مشكلات، ويجب على المعلّم أيضاً، من جهته، أن يكون محرّكاً لعمليّة التعلّم لا متحكّماً فيها، وأن يبقى صامتاً طوال الوقت لإتاحة الفرصة للمتعلّم لكي يتعلّم بمفرده، ومن هنا جاءت تسمية هذه الطّريقة بالطّريقة "الصّامتة".

وقد لاقت "الطّريق الصّامتة"،كسابقتها "الإيحائيّة"، نقدا عنيفا من بعض الدّارسين خاصّة فيما يتعلّق بدور المعلّم في العمليّة التّعليميّة، وصمته أثناءها؛ واعتبر البعض أنّ هذا الصّمت أمرٌ مبالغٌ فيه؛ فالمتعلّم يحتاج إلى المعلّم وتوجيهاته خاصّة في مراحل تعلّمه الأولى، أضف إلى ذلك أنّ الصّمت وغياب المدرّس يؤدّيان، حتماً، إلى غياب التّواصل في قاعة الدّرس.

ومهما يكن من نقاط ضعف هذه الطّريقة فإنّه يمكن الاستفادة من جوانبها الإيجابيّة في تعليم اللّغة، خاصّة فيما يتعلّق بمسألة الاهتمام بالمتعلّم، وجعله مسؤولاً عن تعلّمه قائماً عليه، بينما تتراجع الطّبيعة السّلطويّة للمعّلم فيتحوّل إلى موجّهٍ ومرشدٍ فقط، بالإضافة إلى مسألة تبنيّ التّعليم القائم على الاستكشاف وحلّ المشكلات، الّذي يعدّ، من أحسن الطّرق التّعليميّة الّتي تشجّع المتعلّم على الاعتماد على نفسه في عمليّة التّعلّم .

3- طريقة تعلّم اللّغة في جماعة:

تعدّ "طريقة تعلّم اللّغة في جماعة" من الطّرائق التّجديديّة، الّتي ظهرت في السّبعينات تأثّراً بالمقاربة التّواصليّة وأصولها المعرفيّة، وثورةً على الطّرائق البنيويّة. واستمدّت مبادئها من مذهب التّعلّم الاستشاريّ (أو النّصحيّ) الّذي ابتكره "ش.أ. كوران (Ch.A. Curran) .

وتعرّف طريقة التّعلّم الجماعي بأنّها: «ذلك النشاط الجمعي الذي يعمل على استثارة النمو في الفرد والجماعة»، و منه فإنّ هذه الطّريقة تهتمّ بالمتعلّمين على أنّهم أفراد في جماعة تعليميّة يؤثّرون فيها ويتأثّرون بها، وممّا لا شكّ فيه أنّ العمل الجماعيّ عنصر مهمّ جدّا في أيّ عمليّة تعليميّة؛ فهو

«يشمل جميع مظاهر النشاط التي ترمي إليها الجماعة بحيث يعمل كل فرد منها نحو أهداف مرسومة، ويتحمل عبء مسؤولية الوصول إليها».

ويكون تعلّم اللّغة في جماعة مبنيّاً على التّعاون بين أفراد الجماعة فيتحوّل المعلّم إلى "مستشار" يسهّل التّواصل بين أفراد الجماعة مستخدما اللّغة المراد تعلّمها، فمثلا إذا تحدّث أحد المتعلّمين واستعمل لغته الأم، فإنّ المعلّم سيترجم ما قاله هذا المتعلّم ليكرّر بدوره ترجمة المعلّم، وإذا أراد متعلّم ثانٍ الإجابة عن الأوّل فسيستعمل أيضا اللّغة الأمّ، وسيترجم المعلّم كلامه، وهكذا يستمرّ الدّرس، وربّما يستمرّ أيضا دور المدرّس كمستشار حتّى يصبح المتعلّمون قادرين على التّحدّث معاً باللّغة الأجنبيّة دون استخدام اللّغة الأمّ أو الحاجة إلى معلّم.

و يبدو أنّ"طريقة تعلّم اللّغة في جماعة" تعتمد على نوع من التّعلّم التّعاونيّ، يهدف إدماج المتعلّم في جماعة تعليميّة حيث يتفاعل مع أفرادها ويبني تعلّمه بالاشتراك معهم، في حين يصبح المعلّم مساعدا وموجّها لعمليّة التعلّم فقط.

إلاّ أنّ "طريقة تعلّم اللّغة في جماعة" واجهت العديد من الانتقادات، ولعلّ أهمّها ما يتعلّق بمسألة تخلّى المعلّم عن دوره الاستشاريّ تخلّيا كاملا، في حين المتعلّم يحتاج إلى توجيهات المعلّم خاصّة في مراحل تعلّمه الأولى. كما أنّ اعتماد هذه الطّريقة على استراتيجيّة الاستقراء فقط أمرٌ غير صائبٍ؛ لأنّ الاستنباط أيضاً ضروريّ للمتعلّم الّذي يحتاج إلى الشّرح و التّوجيه. أضف إلى ذلك اعتماد هذه الطّريقة على التّرجمة، وهي عمليّةٌ معقّدةٌ جدًّا، وقد تحدث مشاكل كثيرة تترتّب عن خطأ في ترجمة المعلّم.

وعلى الرّغم من ذلك فإنّه لا يمكننا إغفال محاسن طريقة تعلّم اللّغة الجماعيّ الّذي يشجّع على التّواصل والتّفاعل والتّعاون بين أفراد المجموعة التّعليميّة، وقد أثبتت الدّراسات الحديثة ما لهذا النّوع من التعلّم من فوائد تعود على متعلّم اللّغة بالإيجاب.

4- طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة:

تحاول هذه الطّريقة الاستفادة من الطّبيعة الفيزيولوجيّة للإنسان، حيث إنّ الطّفل في بداية تعلّمه للغته الأمّ يمثّل نموذجا يستفاد منه في تعليم اللّغة الأجنبيّة، وأوّل ما يبدأ به هذا الطّفل الصّغير هو الاستماع إلى من حوله، ثمّ بعد ذلك يبدأ بالكلام تدريجيّا. فنجد (ج.آشر) (J. Asher) مبتكر هذه الطّريقة يؤكّد أنّ الأطفال، عند اكتساب لغتهم الأمّ، يستمعون كثيراً قبل أن يتكلّموا، وأنّ استماعهم هذا تصحبه استجابات عضويّة كمحاولة الوصول إلى الشّيء أو الإمساك به مثلاً، كما أنّه اهتمّ كثيراً

بدور المخّ الأيمن في التعلّم؛ لأنّ الجهة اليمنى من المخّ هي المسؤولة عن النّشاط الحركي، وهي تسبق معالجة اللّغة في الجهة اليسرى.

وانطلاقا ممّا سبق ذكره حول "طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة" يمكننا استخلاص أهمّ مبادئها المتمثّلة في النّقاط الآتية:

- ربط عمليّة التعلّم بالجانب النّفسيّ الحركيّ.
- الاستفادة من مبادئ اكتساب اللّغة الأمّ.
- الاهتمام بالمخّ الأيمن في حدوث عمليّة التعلّم.
- الاعتماد في التّعليم على صيغ الأمر مثل: افتح الباب، أرسم مستطيلاً على السّبورة، اذهب ببطء إلى النّافذة واقفز منها، ضع فرشاة أسنانك في كتابك...إلخ، وصيغ الاستفهام: أين الكتاب؟ من محمّد؟ و يتمّ ذلك بطريقة هزليّة و دراميّة من أجل إضفاء جوّ من المرح والعفويّة على الدّرس.

هذا و كان "جيمس آشر" يدعوا إلى جعل قاعة التّدريس ذات جوّ يبعث على الرّاحة والاسترخاء، حيث يتصرّف المتعلّم بطريقة تلقائيّة فينشط نشاطا كبيرا في الاستماع والحركة، وعلى هذا سيقتصر دور المعلّم على التّوجيه فقط، كأنّ المدرّس مخرج للمسرحيّة، والمتعلّمون هم ممثّلوها.

ومن الملاحظ أنّ "طريقة الاستجابة العضويّة الكاملة" تهتمّ اهتماماً كبيراً بمهارة الاستماع وتقدّمها على المهارات الأخرى، لأنّ اكتساب مهارة التّحدّث والقراءة والكتابة مرهون باكتساب مهارة الاستماع، ولذلك وجب على متعلّم اللّغة الأجنبيّة أن يبدأ بالاستماع لهذه اللّغة وفهم معاني عباراتها قبل البدء في التحدث بها، أضف إلى ذلك أنّ هذه الطّريقة تؤكّد على الاهتمام بالجوانب العقليّة والنّفسيّة والحركيّة للمتعلّم.

5- الطّريقة الإجرائيّة: (La Méthode actionnelle)

ولعلّ أهمّ الطّرائق التّعليميّة المنبثقة من "المقاربة التّواصليّة" وأحدثها هي "الطّريقة الإجرائيّة". ويذكر "ك. ثارديو" (C. Tardieu) أنّ "الطّريقة الإجرائيّة" وضعت من قبل "الإطار الأوربّي المرجعي المشترك للّغات"(le cadre européen commun de référence pour les langues) الّذي تمّ تأسيسه ضمن أعمال المؤتمر الدّولي الّذي عقد بسويسرا سنة 1991، فكان من أهمّ نتائجه هو إعداد إطار أوربي مشترك يكون مرجعاً لتعليم اللّغات في إطار التّعدّديّة اللّغويّة، وقد بنيت الأسس النّظريّة لهذا الإطار على خطى نظريّة التّواصل، متّخذة إطارا اجتماعيّاً.

وتعدّ "الطّريقة الإجرائيّة"، كما سبقت الإشارة، تطوّرًا للمقاربة التّواصليّة؛ إذ دعت هذه الأخيرة إلى تعليم اللّغة تواصليّاً في مواقف غير حقيقية و مفتعلة داخل القسم، أما الطّريقة الإجرائية فقد عملت على تعليم اللّغة في المجتمع، وجعلت المدرسة جزءاً منه، بحيث لا يقتصر التعلّم عليها فقط بل يتجاوزها إلى خارج محيطها. وهذا ما عبّر عنه "محمّد الأخضر الصبيحي" في قوله: «وبالتالي فإن الطريقة الجديدة المقترحة لتعليم اللغات والتي اصطلح على تسميتها ب" الطريقة الإجرائية" (la méthode actionnelle) لا تختلف كثيرا عن الطريقة التواصلية؛ إذ يمكن اعتبارها امتدادا أو تطورا طبيعيا لها، من حيث إن هذه الأخيرة لا تكاد تتجاوز عملية التعليم وفقها عتبة المدرسة، في حين تتخذ الطريقة الإجرائية المجتمع ككل مسرحا لها».

ويرى "كريستيان بيران"(Christian Puren) أنّ أهمّ ما يميّز "المقاربة التّواصليّة" عن وليدتها "الإجرائيّة" هو أنّ هذه الأخيرة تسعى إلى تكوين "فاعل اجتماعي" (Un acteur social) يتعلّم اللّغة ضمن مواقف اجتماعيّة حقيقيّة يتفاعل فيها مع أفراد مجتمعه، متيحةً له فرصاً "للعمل المشترك" (Co-actions)؛ بمعنى إقحامه في أعمال مشتركة ذات صبغة اجتماعيّة. إضافة إلى أنّ هذه الطّريقة تضع مفهوم "الكفاءة التّواصلية" في إطار أوسع ضمن "كفايات عامة" تقتضيها الحياة الاجتماعيّة.

ولذلك تعدّ "الطريقة الإجرائيّة" المتعلّم فاعلاً أو متعاملاً اجتماعيًّا يتعلّم من خلال المشاركة في أنشطة المجتمع الذي يعيش فيه، وذلك بقيامه بمهمّاتٍ (des tâches) لغويةٍ أو غيرها، في ميادين اجتماعية مختلفة، ولا يخفى على أحد ما للمهمّة اللّغويّة من آثار إيجابيّة في التّعليم المبنيّ على البعد الاجتماعيّ.

فإذا أردنا تعليم المتعلّم صيغ الاستفهام، ما علينا إلاّ تكليفه بمهمّة ينجزها خارج القسم، كقيامه، مثلا، بدور صحفيّ يستجوب أهل الحيّ عن رأيهم في مقابلة كرة القدم التي فاز فيها المنتخب الوطني، وسيحضّر المتعلّم أسئلة من نوع: (هل شاهدت مقابلة المنتخب الوطني يوم أمس؟ أين شاهدتها؟ أفي الملعب أم على شاشة التلفزيون؟ ما رأيك فيها؟ ما هو الهدف الذي أعجبك؟ من من اللّاعبين تفضّل؟) وسيتعلّم المتعلّم بطريقة تلقائيّة صيغ الاستفهام و كيفية توظيفها في مختلف المواقف الاجتماعيّة، وإذا أردنا تعليمه تقنيات الوصف يجب أن نقترح عليه القيام بخرجات ميدانيّة، قد تنظّمها المدرسة، إلى مناطق جبلية أو مناطق ساحلية أو إلى حديقة الحيوانات، ثم يكلّف المعلم المتعلّم بتقديم وصف لكل ما يشاهدونه خلال الرّحلة، وهنا سيتعلّم الوصف بطريقة عمليّة منضمة.

وتقترح الطريقة الإجرائيّة نشاطا يمثل السّند الأساسيّ لها هو "بيداغوجيا المشروع" (La pédagogique du projet) ، من أجل تمكين المتعلّم من الاندماج في المجتمع وتوظيف كفاءاته توظيفاً عمليّاً، ولهذه البيداغوجيا أهميّة كبيرة، وقد أثبتت فعاليّتها في تعليم اللّغة.

وختاماً نستنتج أنّ "الطّريقة الإجرائيّة" من أهمّ الطّرائق الّتي تعدّ تطوّرا للمقاربة التّواصليّة وكثرها تركيزا على التّعلّم التّواصليّ الّذي يتجاوز محيط القسم والمدرسة إلى المجتمع بكلّ أبعاده.

- **المصادر والمراجع:**

- **المعاجم:**

- إسماعيل حمادة الجوهري: الصحاح تاج اللغة وصحاح العربية، تحقيق: أحمد عبد الغفور عطار، بيروت، دار العلم للملايين، ط3، 1404هـ- 1984م.

- جرجس ميشال جرجس : معجم مصطلحات التربية والتعليم، لبنان، بيروت، دار النهضة العربية، ط1، 1426هـ- 2005م.

- جمال الدين بن مكرم ابن منظور: لسان العرب جمال الدين بن مكرم ابن منظور: لسان العرب، بيروت، دار صادر، ط1، 2000م ،

- عبد الكريم غريب: المنهل التربوي معجم موسوعي في المصطلحات والمفاهيم البيداغوجية والديداكتيكية والسيكلوجية، منشورات عالم التربية، المغرب، الدار البيضاء، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، 2006م.

- عبد اللطيف الفارابي وآخرون: معجم علوم التربية مصطلحات البيداغوجيا والديداكتيك، سلسلة علوم التربية 9-10، المغرب، مطبعة النجاح الجديدة ، ط1، 1994م.

- **الكتب:**

- أ.مادنيك سارنوف و آخرون: التعلم، ترجمة: محمد عماد الدين إسماعيل، القاهرة، مكتبة أصول علم النفس الحديث، بيروت، دار الشروق، ط3، 1409هـ- 1989م.

- ألان. أ.جلاتهورن : قيادة المنهج ، ترجمة: سلام سيد أحمد و إبراهيم محمد الشافع و بوربيع أحمد حمودة، وموافق بن فواز الرويلي، المملكة العربية السعودية، الرياض، جامعة الملك سعود، ط1، 1415هـ-1995م.

- جان بياجي: علم النفس و فن التربية، ترجمة: محمد بردوزي، سلسلة معالم، المغرب، الدار البيضاء، دار توبقال، ط6، 1995م. ص30-32.

- جـون ليـونز: نظريـة تشومسـكي اللغويـة، ترجمـة: حلمـي خليـل، دار المعرفـة الجامعيـة، ط1، 1985م.
- حفيضـة تازوروتي: اكتسـاب اللغـة العربيـة عنـد الطفـل الجزائـري، دار القصـبة للنشـر، الجزائـر، 2003.
- عبد الرحمن الهاشمي و محسن علي عطية: تحليل محتوى مناهج اللغة العربية رؤية نظرية تطبيقية، الأردن، عمان، دار صفاء للنشر، ط1، 1430هـ- 2009م.
- عبد اللطيف بن حسين بن فرج: طرق التدريس في القرن الواحد و العشرين، عمان، الأردن، دار المسيرة، ط2، 1430هـ-2009م.
- عبد اللطيف حسين فرج: تخطيط المناهج وصياغتها، الأردن، عمان، دار الحامد، ط1، 2008م.
- عبد المجيد سيد أحمد منصور: علم اللغة النفسي، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض، ط1، 1982.
- عزيمـة سـلامة خـاطر: المنـاهج مفهومهـا أسسـها تنظيمهـا تقويمهـا و تطويرهـا، ليبيـا، طـرابلس، الجامعـة المفتوحة، ط1، 2002م.
- علي حسين حجاج: نظريات التعلم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، ج1، 1983م. و الجزء الثاني للكتاب نفسه بعنوان: نظريّات التعليم دراسة مقارنة، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب، ج2، 1986م.
- فاخر عاقل: التعلّم و نظريّاته، بيروت، دار العلم للملايين، ط7، 1993م.
- المـبروك عثمـان و آخـرون: أسـس المنـاهج التعليميـة، دار قتيبـة للنشـر و التوزيـع، ط1، 1409هـ-1989م.
- محمد عبد العليم مرسي: المعلم و المناهج و طرائق التدريس، المملكة السعودية، الرياض، دار عالم الكتب، ط1، 1405هـ-1985م.
- ميشال زكريا: الألسنية التوليدية و التحويلية و قواعد اللغة العربية الجملة البسيطة، لبنان، بيروت، المؤسسة الجامعية للدراسات و النشر و التوزيع، ط2، 1406هـ-1986م.
- نايف خرما وعلي حجاج: اللغات الأجنبية تعليمها و تعلمها، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، المجلس الوطني للثقافة و الفنون و الآداب، 1988م.

- نعوم تشومسكي: اللغة و مشكلات المعرفة محاضرات ماناجوا، ترجمة: حمزة بن قبلان المزيني، المغرب، الدار البيضاء، دار توبقال، ط1، 1990م.
- هـ. دوجلاس براون: أسس تعلم اللغة و تعليمها، ترجمة: عبده الراجحي و علي أحمد شعبان، بيروت، دار النهضة العربية، 1994م.
- يحي بعيطيش: التدريس و الطرائق التربوية في التعليم الثانوي، ضمن كتاب: تقويم الطرائق التعليمية في التعليم الثانوي بين النظرية والتطبيق، مختبر اللغات والترجمة، جامعة قسنطينة1، الجزائر، مؤسسة الرجاء للطباعة و النشر، 2014م.

– المجلات العلمية:

– فائزة التونسي وآخرون: العملية التعليمية التعلمية مفاهيمها وأنواعها وعناصرها، مجلة العلوم الاجتماعية، جامعة الأغواط، المجلد07، العدد 29، ماس 2018.

– سميرة رجم: المقاربة التواصلية في تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها نشأتها وتطورها، مجلة الدراسات اللغوية ، مخبر الدراسات اللغوية، قسم الآداب و اللغة العربية جامعة الإخوة منتوري قسنطينة، العدد10، 2015.

– محمد الأخضر صبيحي:

– تعليمية اللغات في أوربا بين المقاربة التواصلية و الطريقة الإجرائية، مجلة العلوم الإنسانية، جامعة منتوري، قسنطينة، 2011، العدد35.

– اللسانيات التداولية و أثرها في تعليمية اللغات، مجلة منتدى الأستاذ، قسنطينة، الجزائر،المدرسة العليا للأساتذة، العدد3، 2007م.

- الرسائل الجامعية:

- سميرة رجم: نحو مقاربة تواصليّة في تدريس اللّغة العربيّة في مرحلة التّعليم الابتدائيّ، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه في اللسانيات التطبيقية، جامعة الإخوة منتوري قسنطينة1، 2015-2016.

- محمد الأخضر صبيحي: المناهج اللغوية الحديثة و أثرها في تدريس النصوص بالتعليم الثانوي، بحث مقدم لنيل شهادة الدكتوراه، جامعة قسنطينة، 2004م- 2005م.

- المراجع الأجنبية:

- Claire Tardieu: La Didactique des langues en 4 mots-clés: communication, Culture, Méthodologie, évaluation, Paris, Ellipses, 2008.
- Dell. H. Hymes: Vers la compétence de communication, longues et apprentissage des longues , traduction du froncer :M. Franklin et M. College , Paris ,Hatier,1984.
- Evelyne Bérard : L' approche communicative Théorie et pratiques, Paris, CLE International,1991.