# مـاذا بقي من فكرة التطور في تعليميـة اللغات؟*

**كريستيان بيران**
**ترجمة: الطاهر لوصيف**

**جامعة الجزائر 2 - الجزائر**

**الملخّـص**

يعالـج الكاتـب مخاطـر الاطمئنـان المفـرط إلى مـا يفترض أنـه إيجابيات فكرة التطـور في تعليـم اللغـات، منتقـدا مبـادرات بعض المتخصصـين بخصوص شروط التطـور ومعالمـه، ومقترحـا في مقابـل ذلـك عـددا مـن البدائـل في ضـوء المسـيرة التطوريـة لتعليـم اللغات في النظـام المدرسي الفرنسي.

وقـد ركـز الكاتـب عـلى وجـوب النظـر إلى التطور في ضـوء القيـم التي يؤمن بها المجتمع، لا في ضوء التاريخ العام للأفكار، واستنادا إلى معالم التنوع والحركية والتطوريـة وحـق الاختلاف والمناقشـة في وجه كل مظاهـر التزمت الإيديولوجي والتسلطية والمعيارية.

**الكلمات المفاتيح:**

التطـور- تعليميـة اللغـات- طرائـق، منهجيـة- اللغـة الأجنبيـة- اللغـة الأم- البرامـج التعليمية- المناهج، المقاربة التبليغية.

---

* العنوان الأصلي للمقال هو:

" Que reste-t-il de l'idée de progrès en didactique des langues !: in " les langues modernes ; n°2 PP : 08 -14.

لـ: "كريستيان بيران" (Christian Puren) من جامعة باريس III.

## Résumé

L'auteur examine le problème de la confiance excessive envers l'idée de progrès dans le domaine de la didactique des langues. Il expose sa critique sur le travail de quelques spécialistes en ce qui concerne les conditions nécessaires pour faire un changement efficace. En revanche, il propose un nombre de suggestions en considérant la particularité de la progression dans le système scolaire français.

Il souligne la nécessité de voir le progrès dans une dimension critique en donnant la priorité aux valeurs de la société française au lieu d'accepter le progrès comme une idée universelle. Par conséquent, ce sujet doit être traité selon sa nature dynamique et hétérogène dans un espace de tolérance et de liberté d'expression loin de toutes attitudes fanatique, idéologique, autoritaire et normative.



## Mots clés:

Progrès- didactique des langues- Méthodes, Méthodologie- langues étrangères- langue maternelle- Programmes scolaires- Curriculum- Approche communicative.



## Abstract

The author treats the idea of excessive trust toward the progress in the field of language teaching. He provides criticism on the work of some specialists in relation to the necessary conditions for an efficient change. Sequentially, he suggests a number of possible solutions considering the particularity in evolution of the French educational system.

He also emphasized on the necessity of viewing the progress critically, giving priority to the values of the French society rather than accepting it as an absolute universal idea. Consequently, this should be treated as dynamic matter that is subject to evolution and diversity away from ideological fanaticism.



## Keywords:

Progress- language teaching- syllabus- communication drill- foreign language- mother language- Curriculum.

## مقدمة

نعلم أنه كانت تكمن في صلب الفكرة الحديثة للتطور، على النحو الذي ورثناه عن القرن XIX، القناعة بأن التطور المستمر للمعارف العلمية والقدرات التكنولوجية يؤدي بالضرورة إلى إحداث حركية متزامنة ومتواصلة للتطور الاقتصادي والاجتماعي والأخلاقي. ونعلم كذلك بأن ذلك التصور المتفائل للتطور قد لقي صعوبات لاسيما منذ نصف قرن من قبل أنواع الأخطار ومظاهر الفشل والآثار السلبية العديدة التي سببتها على الخصوص الأبحاث المتعلقة بالذرة (التوظيف العسكري للانشطار النووي) والمتعلقة بالخلية (المعالجات الجينية) وكذلك بفعل المخلفات السلبية المنجرة عن نمو البلدان الغنية (مظاهر التلوث وإنهاك الموارد الطبيعية غير المتجددة والتغذية الصناعية والبطالة والحرمان واستغلال البلدان الفقيرة والهجرة القصرية، وعزل بعض الأحياء في غيتوهات التمييز العنصري....).

يمكننا الثورة بكل شرعية في وجه التساهل الفكري الذي يظهر من خلال تلك الانتقادات التي تبدو في شكل دروس توجه عادة عبر وسائل الإعلام. غير أن مدح كعكة بأنها "طرطة بالكريمة" لا يسمح لنا بأن نستبعد، من خلال ذلك المدح الوحيد، من تسميتها لا العجينة ولا الفواكه ولا المكونات المحتملة التي تشكلها، وسواء أَأعْجَبنا ذلك أم لا، فإنه ليس من المستحسن لنا الاستمرار في النظر إلى "التطور" في بعض المجالات مهما تكن، بنفس الثقة الهادئة التي لا يساورها شك، اللهم إلاّ ما قد سلف في الماضي من ذلك. وإن ذلك الشك ليتعلق بالعلوم الإنسانية على الخصوص (من المؤكد خاصة ما يتعلق بتطور الإنسانية نفسها الذي نشك فيه...) ولا يمكن للتعليمية اللغوية، التي تشكل جزءا من ذلك، أن تستثنى من ذلك الشك المجمل، والتطورات المقبلة في المعارف اللسانية والنفسية اللغوية والاجتماعية اللغوية أو العلوم العصبية الأخرى، لا يمكن إطلاقا أن تعتبر بسذاجة بمثابة الشروط الضرورية والكافية لمظاهر التطور الحاصلة في مجال تعليم اللغات وتعلمها.

وليس الأمر بخلاف ذلك في "التطورات" الماضية التي لم تكن سوى على ذلك النحو فيما مضى من الوقت. ولقد أتيحت لي الفرصة في مؤلفي "تاريخ المناهج" (1988)، لأن أعرض الأسطر الموالية التي أتى فيها المفتش التربوي العام، المتربص، للغة الإنجليزية، "دانيس جيرار: Denis Gerard"، عام 1968، العصر الذهبي للسانيات التطبيقية، على ذكر ما يعتبر في نظره، يشكل المبادئ الأربعة الأساسية لأية "بيداغوجية حديثة" للغات:

- فصل النظام الشفوي عن النظام الكتابي في مرحلة أولى،
- تبني وضعية «سلوكية» صريحة أحرى منها "عقلية" (mentaliste)،
- خلق حاجة ملحة للتبليغ [للتواصل]،
- تجنب أي رجوع، في الممارسة التربوية، إلى اللغة الأم (ورد ذلك في كـ بيران: 1988، ص: 387).

وقد أشرت إلى أنه، من بين تلك المبادئ الأربعة، التي تعتبر بالإجماع آنذاك بمثابة "المكتسبات العلمية" لتعليمية اللغات، فإن المبدأ الثالث فقط (فضلا عن ذلك) قد أظهر صموده خلال العقود الثلاثة الأخيرة وإلى يومنا هذا**. هو ذاك إذن ما يجعل كل واحد منها حذرا إزاء "التطورات" التي تعلن بين الحين والآخر من قبل المختصين في العلوم التي توصف "بالمرجعية" بالنسبة للتعليمية، وحتى (كتخصصات مقتصرة على الفرنسيين خاصة شأنها شأن الحلزونات وأفخاذ الضفادع، والتي هي غريبة حتى في نظر بقية الأوربيين) إنها مفروضة من حيث المبدأ في الوقت نفسه، على كل معلم في مؤسسة في وطننا عبر الإشراف الإداري.

ولذلك فلا يليق التسليم [مسايرة] بذلك التشاؤم الذي يميز الوضع الفكري الحالي للفرنسيين حسبما حذر منه بعض الملاحظين، كما لا تليق مسايرة ذلك الشعور "بالكارثية الألفية" التي تلوح مع مطلع سنة 2000. ولكن، في المقابل، الأخذ في الحسبان للمناخ الفكري الذي نعيشه، الذي لا يشكل التطور فيه أبدا أمنية فحسب، ولكنه يشكل خطرا، ولا يشكل حلا فحسب، ولكن مشكلة تستوجب

الطـرح والتحليـل باعتبارهـا كذلـك.

ذلـك هـو بالضبـط مـا اقـترح فعلـه في هـذا المقـال، عـلى نحـو عفـوي لأربعـة اقتراحـات سـتعرض بكيفيـة موجـزة مـن خـلال سلسـلة مـن الأمثلـة المختـصرة المأخـوذة مـن المسـيرة التطوريـة للتعليميـة المدرسـية للغـات في فرنسـا منـذ نشـأتها التـي مـر عليهـا حتـى اليـوم قـرن مـن الزمـان.

**1. إدراك التطور مرهون، على نحو دقيق، بالقيم المهيمنة للمرحلة الراهنة**

ذلـك هـو أكـثر الـدروس الأكـثر بداهـة الـذي يبـدو لي أنـه يصـدر عـن التطـور التاريخـي لمنهجيـات التعليـم الخاصـة باللغـات الأجنبيـة في فرنسـا:

أ - حينـما عـرض "لـوي ليـار": " Louis Liard " نائـب رئيـس أكاديميـة باريـس، مبـدأ الإصـلاح العـام للنظـام التعليمـي لسـنة 1902، الـذي تضمـن الالتـزام بتطبيـق المنهجيـة المبـاشرة في تعليـم اللغـات الحيـة (أمريـة 31 مـاي 1902):

**يجـب التـصرف قبـل الإفـلاس، يجـب مواجهـة التيـارات قبـل أن نلقـي عـلى الشـاطئ كالحطـام. لذلـك فتعليـم وطنـي لا يتـم تحديثـه جذريـا مـن الناحيتـين الماديـة والفكرية فإنـه لا يصبـح مغالطـة تاريخيـة داهمـة، ولكنـه يصـير كارثـة وطنيـة. (ورد في "كـ بـيرن 1988، ص: 100.**

إنـه يطـرح كـشرط وكمحـرك للتطـور مبـدءٌ فعـالٌ يمنـح مصداقيـة، في تعليـم اللغـات الأجنبيـة، لـكل الطرائـق التقليديـة التـي تتجـه نحـو الاسـتقبال السـلبي للنصـوص الكلاسـيكية -وهـو الأمـر الـذي اكسـب الطريقـة المبـاشرة (الترجمـة) منزلتهـا التعليميـة- لفائـدة اسـتعمال مسـتعجل للغـات الأجنبيـة مـن أجـل التواصـل الشـخصي- وهـو كذلـك الأمـر الـذي اكسـب الطريقـة المبـاشرة (تعلـم اللغـة الأجنبيـة بواسـطة اللغـة الأجنبيـة) منزلتهـا التعليميـة في المنهجيـات الجديـدة.

ب - أنجـزت المنهجيـة السـمعية البصريـة في فرنسـا مـا بـين نهايـة سـنوات 1950 وبدايـة سـنوات 1960، في عـصر تميـز مـن الناحيـة الفكريـة بسـيادة مفهـوم "الثـورة

التكنولوجية". وهو نتائج ما يمكن أن نسميه: "الإيديولوجية التكنولوجية" (باعتبار الفكرة التي ترى أن التكنولوجيا هي في حد ذاتها ستجلب التطور) التي تجسدت

فعليا ضمن مفهوم الوحدة التعليمية السمعية البصرية، المنجزة بناء على إدماج تعليمي مطلق[1]، يتعلق بوسيلة تعليمية وحيدة (الـ حوار (الـ) قاعدي) يتطلب إعدادها الاستعانة في الآن نفسه بتقنيات إعادة إنتاج للصورة وللصوت.

ج - في حين أن المقاربة المسماة "تبليغية" التي أثر الاتجاه المفهومي -الوظيفي الخاص بها، بقوة التوجيهات الرسمية الخاصة باللغة الإنجليزية منذ عشر سنوات، وكذا في التوجيهات الحديثة لبقية اللغات، قد أنجزت [تلك المقاربة] في أوربا مع مطلع سنوات 1970، في عصر وسم من الناحية الفكرية بسيادة مفهوم "الثورة التواصلية".

د - النموذج نفسه من المصادفة (الذي لا يظهر بالطبع أكثر من ذلك الذي تظهره الصدفة) يمكن أن يظهر فيما بين الحاجة التي تقضي باستقلالية المتعلمين في تعليمية اللغات (وهو ما يلاحظ في التوجيهات الرسمية الفرنسية منذ 1985) وظهور ما سماه "بيير روزانفالان: "Pierre Rosanvallon" في تاريخ الأفكار الغربية بـ: "المجرة الذاتية: (La galaxie auto)

(حسب "ب. ديموشال وج- ب دوبي" (P. Dumouchel et J.-P Dupuy)؛ 1983، ص: 17).

**2. التطور في المعرفة يمكن أن يكون تطورا في اتجاه الشك**

إن أهم الدروس التأصيلية [الإبستيمولوجية] للمغامرة العلمية المعاصرة هو أن التطورات العلمية تنفتح غالبا على اكتشاف المظهر التركيبي[2]. وذلك هو بالضبط ما نجده في كثير من التطورات الحديثة لتعليمية اللغات:

أ - إن الملكات المتوخاة، التي تنحصر فيما سبق في مجرد الملكات اللغوية (الفهم والإنشاء الكتابي والشفوي) تتضمن في الوقت الحاضر المكونات المختلفة لما يسمى "ملكة التبليغ" (لغوي، ولكن كذلك مرجعية، حديثية، اجتماعية ثقافية، إستراتيجية)

التـي يعتـبر مـن الصعوبـة بمـكان مبـاشرة تعليمهـا في الواقـع.

ب - إن الوصـف اللسـاني المرجعـي، الـذي ينحـصر فيـما سـبق في المسـتوى الـصرفي والنحـوي وفي وصـف بنـوي للجملـة، قـد تنـوع في صيغـة مقاربـات متعـددة (خصوصـا التداوليـة، نحـو النـص ولسـانيات الحديـث) تتصـف بالتعقيـد هـي في حـد ذاتهـا، وبالصعوبـة مـن حيـث الجمـع فيـما بينهـا.

ج - الانتقـال مـن التصـور الـذي يعتـبر تطـور التعلـم للغـة كاكتسـاب تجميعـي للكلـمات والعبـارات والقواعـد النحويـة (في المنهجيـة المبـاشرة) ومـن ثـم كترتيـب متتـال مـن العبـارات القاعديـة التـي تـتردد عـلى نحـو آلي (في المنهجيـة السـمعية البصريـة)[3] -اكتسـاب أو تركيـب يمكـن اعتبارهـما مجتمعين- [الانتقـال] إلى، مـع الفرضيـة المعرفيـة[4] السـارية المفعـول حاليـا، التصـور المتعلـق بالتركيـب/ وبالتحليـل الدائمـين للغـة الانتقاليـة الخاصـة بـكل متعلـم عـلى حـدة والتـي تعـرف بمثابـة الآليـة (processus) المعقـدة التـي يتعـذر توصيفهـا مـن الناحيـة اللسـانية[5].

د - وعـلى ذلـك، الأمـر نفسـه فيـما يخـص تعلـم الثقافـة، التـي لم تعتـبر أبدا كاكتسـاب تجميعـي لمعـارف حقيقيـة موضوعيـة ولكـن كمسـار ذاتي للتعلـم ومـن ثمـة في جانـب غـير متوقـع كاكتشـاف ثقـافي.

هـ - إن تعريـف الأخطـاء "الإيجابيـة"، في صلـب النظريـة المعرفيـة، المتأتيـة عـن الفرضيـات التـي جربهـا المتعلمـون والتـي يبـدو أنهـا خاطئـة، تجعـل عمليـة تقييـم المعلـم لإنشـاءات تلاميـذه مـرة أخـرى أكـثر مثـارا للإشـكالية مـما كانـت عليـه في المـاضي. تلـك الأخطـاء، التـي لا يجـب إذن أن تشـفع بالعقوبـة ولكـن بالمثوبـة، يصعـب بالطبـع، في الغالـب، تمييزهـا عـن غيرهـا[6].

و - إن "التركيـز عـلى المتعلـم" يتطلـب مـن المعلـم المـرور مـن ممارسـة تعليـم وحيـد قائـم عـلى منهجيـة موحـدة إلى تعليـم متعـدد بحسـب الأنمـاط والاسـتراتيجيات الفرديـة للتعلـم الخاصـة بـكل فـرد مـن تلاميـذه، الأمـر الـذي ليـس بالإمـكان حدوثـه، بـل وليـس مـن المحبـذ وجـوده في محيـط التعليـم الجماعـي[7].

أ - ارتفاع عدد الوثائق اللغوية الأصيلة [غير البيداغوجية] في الوحدات التعليمية التي تضمنتها الكتب المدرسية الحالية، قد أدت إلى إضعاف آلية المراقبة الكمية والنوعية التي يمكن لواضعي البرامج أن يقوموا بها بخصوص المحتويات المعجمية والنحوية في كل وحدة.

ب - إن توظيف المقاربة الوظيفية (تحت وطأة تأثير أفعال الكلام) في تلك الكتب المدرسية يسبب الأثر السابق نفسه، لأنه يتوجب على واضعي البرامج الآن تنويع الأداة الفعلية [النماذج] اللغوية بحسب تنوع الأفعال الكلامية، وذلك بالاعتماد على تنويع المقاييس الاجتماعية الثقافية التي تخص أحوال التبليغ المختلفة.

ج - إن الاعتماد، بكيفية متزامنة، في التوجيهات الرسمية الحالية، على الوصف اللساني الخاص بأفعال الكلام وكذلك التقيد بالاتجاه المعرفي، يفضي إلى أننا نجد أنفسنا نجمع بين أربع مقاربات مختلفة (معجمية وموضوعاتية ونحوية ووظيفية) تطرح عملية الربط الفعلي فيما بينها مشكلة في الكتب المدرسية مثلما هو الحال كذلك في الممارسات التعليمية في القسم.

د - إن الصيغة النهائية لجزء من نص أدبي مشروح، قد قدم في امتحان البكالوريا لدورة 1995، له دون شك فوائده، لكن بسبب طغيان الهيمنة الكبيرة للنمذجة التي يتصف بها ذلك الامتحان، على إستراتيجيات التعلم الممارسة طيلة المرحلة الثانوية، يخشى أن تدفع المعلمين إلى التقليص الملموس، بل ربما إلى الإلغاء الكامل لمبدإ الشرح الأساسي للكلمات والجمل غير المفهومة في اللغة الأجنبية. في حين أن ذلك "المبدأ المباشر"، حتى وإن لم يكن كذلك، ولم يحصل أبدا أن كان كذلك على نحو مطلق[9]، فهو يبدو لي أنه بالإمكان تجاهله دون أن يسبب ذلك مخاطر مهمة تتمثل في تراجع تعليمي.

هـ - إن المنهجية التعليمية للغة الاسبانية تشكل مثالا جيدا آخر لتراجع محتمل. فمن أجل تشجيع عفوية التلاميذ، طلب من المعلمين تزويد التلاميذ بما يحتاجونه، في اللغة الأجنبية، من الكلمات والعبارات الفرنسية حسب طلبهم: ونلاحظ هنا

جيـدا ذلـك الإجـراء الـذي يشـجع الترجمـة الذهنيـة (التـي نـصرح دائمـا بأننـا نريـد تجنبهـا) ويحـد مـن اسـتعمال التلاميـذ للوسـائل التـي يملكونهـا، بمعنـى إعادة الاسـتعمال الـذي تقتضيـه عمليـة التمثـل.

**4. تطور البعض يمكن أن يشكل تراجعا للبعض الآخر**

تلـك هـي -عكـس مـا تذهـب إليـه إيديولوجيـة التطـور للجميـع- ميـزة أخـرى للنشـاط التعليمـي في محيـط مركـب:

أ - إن دخـول أفـراد قسـم كامـل مـن ذوي السـن المتقـارب إلى المتوسـطة وبعـد ذلـك إلى الثانويـة، يشـكل لا محالـة تطـورا اجتماعيـا لا يخطـر ببـال أي واحـد أن يتجاهلـه أو يشـكك فيـه، ولا يمكـن أن يتطـرق إلا إلى شروط التعليـم المخصصـة لذلـك. والتـي لم يحصـل أن تطـورت في مقابـل ذلـك. ولا يعتـبر التطـور المتعلـق بذلـك واحـدا في نظـر جميـع المعلمـين الذيـن يلاحظـون تعاظـم مـا يصادفونـه مـن صعوبـات.

ب - إن أُفُـولَ المنهجيـات المنجـزة والانخـراط في عـصر انتقـائي جديـد مفتـوح عـلى التنـوع اللامحـدود للإجـراءات، التقنيـة والمنهجيـة، يشـكل فرصـة للمعلمـين ذوي الخـبرة الذيـن يجـدون في ذلـك فرصـة تقديـم دروس حـرة يسـتغلون خلالهـا إبداعهـم التعليمي. غـير أن تلـك الظاهـرة ذاتهـا تجعـل مـن الصعـب تكويـن معلمـين ناشـئين، عـلى الأقـل فيـما يشـعرون بـه مـن الحاجـة إلى الاعتـماد، في البدايـة، عـلى انسـجام منهجـي متكامـل كبـير.

ج - وكذلـك هـو الأمـر فيـما يخـص المتعلمـين، فبعضهـم -"أحسـن التلاميـذ" دون شـك- سـيغتنمون ذلـك قصـد إثـراء إسـتراتيجياتهم وبنـاء منهجيتهـم الفرديـة للتعلـم المتصفـة في الوقـت نفسـه بالغنـى والمواءمـة، وفي المقابـل فـإن آخريـن سـيعانون مـن غيـاب انسـجام تعليمـي قـوي وشـامل سـيكونون في حاجـة إلى الاعتـماد عليـه.

د - إن تعميم عملية التعليم التمهيدي للغات الأجنبية:

(Enseignement d'initiation aux langues étrangères : EILE) في الوقـت ذاته

الـذي أضيـف فيـه إلى مسـتوى السـنة السادسـة أربـع سـنوات مـن التعليـم للغـة الحيـة الأولى (LV1) (مـن قسـم الأولى ابتـدائي إلى قسـم الثانيـة متوسـط)، ربمـا يـؤدي إلى إحـداث تحسـن في تعلـم تلـك اللغـة لـدى التلاميـذ ذوي المسـتوى الجيـد، الأكثر حماسـة، والذيـن سيسـتفيدون خاصـة مـن مرافقـة مسـتمرة طيلـة مسـارهم الـدراسي. وفي المقابـل يخـشى أن تـؤدي تلـك الزيـادة نفسـها للسـنوات الأربـع الإضافيـة إلى تسريـع وتفاقـم، لـدى بقيـة التلاميـذ الذيـن لا يحظـون بالمتابعـة، للظواهـر المشـهورة المتمثلـة في الزهـد والتراجـع عـن أحـكام اللغـة، تلـك الظواهـر التـي مـن المعهـود ظهورهـا مـع بدايـة المرحلـة الثانويـة. وبقـدر مـا يمكـن القـول بـأن عمـل المعلمـين في الأقسـام المنسـجمة مـع ذلـك التعليـم الجديـد (نمـط "المزدوجـة" أو "الأوربيـة") سـيكون سـهلا بـلا شـك، إلاّ أنـه سـيصير أكـثر صعوبـة في الأقسـام الأخـرى [ التـي ليسـت مـن ذلـك النمـط].

هـ - طيلـة قـرن كامـل مـن التطـورات الحاصلـة في المنهجيـات المنجـزة، فـإن المطالـب المقدمـة بخصـوص المعلمـين قـد زادت وتنوعـت بشـكل جعـل المعلـم الأصيـل [الفصيـح لغـة بالمولـد وبالنشـوء عليهـا] يعتـبر، مـن الناحيـة الطبيعيـة، أكـثر فأكـثر المعلـم المثـالي، بالنظـر إلى المعلـم الأصـلي [الأصيـل بالمولـد] غـير الفصيـح[10]. [أي الـذي لم ينشـأ عـلى تلـك اللغـة].

و - إن اسـتعمال بيداغوجيـة قائمـة عـلى مبـدأ الفـروق واعتـماد مبـدإ الاسـتقلالية في التعلـم يشـكل بوضـوح تطـورا بالنسـبة للتلاميـذ، ولكـن ذلـك يسـبب تراكما مهـما للعمل يقـع عـلى عاتـق المعلـم، كـما أنـه يرفـع كلفـة التسـيير لوضعيـة تتميـز باللاتجانـس الـذي لا يمكـن إلاّ أن يتفاقـم بفعـل ذلـك العمـل.

**في انتظار الخاتـمة**

إذا لم يكـن لمفهـوم "التطـور في المطلـق" أي معنـى أبـدا في هـذه اللحظـة مـن تاريـخ الأفـكار في الغـرب، فإنـه لا ينفـي عـلى الأقـل بـأن يكـون لـكل واحـد منـا مفهومـه للتطـور الخـاص بـه، والـذي سـيحدده بالـضرورة في ضـوء القيـم التـي يؤمـن بهـا. وذلـك هـو مفهومـي لـه الـذي أرغـب الآن في أن أعرضـه -متحمـلا كل مظاهـر الذاتيـة التـي

يقتضيها- من خلال بعض القيم التي يبدو لي أنها أنقذت من الغرق الكبير الذي عمنا جميعا:

أ - إنني أؤمن بـ: "**فضائل الضمير**" وأثمن إذن تطور ما يدل أن أتساءل حول التطور في حد ذاته، وحول طريقة اشتغاله الإيديولوجي وحول محدوديته ومجالات استغلاله المهمة وحول تناقضاته وآثاره المنحرفة.

ب - إنني أؤمن بـ: "**فضائل التنوع**" في التعليمية كما في السياسة، وفي المجتمع أو في المحيط الحيوي كله، ولذلك اعتبر أن الفترة المختارة التي نعيشها حاليا، فيما يخص تعليمية اللغات، هي الأكثر جلبا للتطور الكامن من الزمن الماضي، زمن المنهجيات المنجزة.

ج - إنني أؤمن بـ: "**فضائل المسؤولية والحرية والإبداعية**"، ولذلك اعتبر نهاية كل أشكال الجزم والمنع بمثابة التطور الحاسم، التي لا تزال منتشرة لدى بعض أولئك الذين يتكفلون بمهمة التكوين التمهيدي والمتواصل لمعلمي اللغات في فرنسا. بمثابة التطور الحاسم، خصوصا، انكفاء محرري التوجيهات والبرامج الرسمية على الاهتمام فقط بما يقع تحت مسؤوليتهم، مثل الأهداف والمحتويات، تاركين في النهاية وبكل وضوح، للمختصين في التعليم، وهو شأن الأساتذة في ذلك، مطلق الحرية وكامل المسؤولية في اختيار الوسائل التي يوظفونها من اجل مواصلة العمل بالبعض منها وتداول البعض الآخر.

د - إنني أؤمن بـ: "**فضائل الحركة**" التي هي، على الأقل، ما يتبقى من التطور عندما نكون غير متأكدين، بما فيه الكفاية، من الوجهة التي سيسلكها أو التي يجب أن نمنحها له. وإني اعتبر، نتيجة لذلك، أن المحافظة المتشددة من قبل البعض لتقاليدهم التعليمية، لا تشكل مثلما يتصورون وضعا مستقرا ثمينا في زمن الشك هذا، ولكنه يشكل، عكس ذلك تماما، تراجعا متواصلا، فأنا اسباني التكوين في الأصل، وأنا أفكر -ولمَ إخفاء ذلك؟- في التعليم المدرسي للغة الاسبانية في فرنسا خصوصا. وفي الركود الغريب الذي فرض عليه منذ عقود عديدة (إلى متى سيستمر ذلك؟)

هـ - في الأخير -ولاشك أن قرائي قد أدركوا ذلك قبل وصولهم إلى هذه النقطة...- فإنني أؤمن بكل عمق وجزم بـ: "**فضائل النقاش والاختلاف والتنافر والتضارب في الرأي والانشقاق به**"، فالعلوم الحديثة لا تضمن تطور المعارف فيها إلاّ لأنها تعترف وتستعمل دوما الحق في المناقشة والمناظرة على الملأ، ولا أرى كيف يمكن أو كيف يجب أن يكون عليه الأمر كذلك في التعليمية المدرسية للغات في فرنسا. وإنه ليحصل أن يتصادف هذا التشخيص الابستيمولوجي مع التحليل الخاص بالوضع الحالي لتخصصنا هذا، ومع القيم الديمقراطية الأساسية لوطننا. ولذلك أشعر بأنه لي كل الحق في أن أصرخ هنا بقوة، مؤكدا، بأن كل خطاب معياري في تعليمية اللغات، مهما كان مؤلفه، ومهما كان المخاطَب به، ومهما كان موضوعه، هو دليل للضعف وللاوعي واللانسجام والقصور والتعصب: اختاروا إجباريا إحدى الخانات الخمس المناسبة.

لقد فكرت في البداية أن أعنون هذا المقال بـ: "تعليمية اللغات: ولكن أين هي التطورات الغابرة؟" ولكنني حسنا فعلت عندما عدلت عن ذلك، لأنه لدي في النهاية، على الأقل، توكيد يطمئنني كثيرا (أتمنى أن يكون كذلك) يدفعني إلى أن أتقاسم (أتمنى أن يكون كذلك) مع جميع قرائي الاعتقاد الذاتي: يحصل في التعليمية المدرسية للغات مثلما في غيرها، أن يشكل، بكل بداهة، تراجع الأمزجة المركزة والتسلطية، تطورا حاسما في بلدنا.

## الإحالات

**- طبعا أيام إصدار هذا المقال (1997) [المترجم].

1- هناك إدماج تعليمي إلى أقصى حد عندما يكون أكبر عدد من الأنشطة التعليمية/ التعليمة قد جرى تنظيمه انطلاقا من وسيلة تعليمية وحيدة. تتمثل تلك الوسيلة الوحيدة في نص أدبي في المنهجية النشطة لسنوات 1920- 1960 (وإلى غاية هذه السنوات في المنهجية الرسمية المعتمدة للغة الاسبانية) وتتمثل في حوار مصطنع يتخذ منطلقا يدور حول أوضاع تبليغية مستقاة من الحياة اليومية، في المنهجية السمعية البصرية "التي توصف" بالجيل الثاني مثلما هي مستثمرة في الكتب المدرسية الحالية الخاصة بالطور الأول لتعلم الألمانية والانجليزية والإيطالية والروسية.

2- عكس ما يعنيه مصطلح مركب [ أو معقد] الذي نعتقد بشأنه أن الوصف غير متوفر حاليا، ولكن يمكن أن يتوفر ذلك لاحقا بفضل تطور المعارف، فإننا نفترض بشأن مصطلح "التركيب" الذي لا يمكن أبدا أن نصل إلى توصيف شامل، وإلى فهم عميق، وإلى تحكم كامل في الموضوع. فالموضوع المركب في الواقع موضوع مكوناته هي: 1- متعددة، 2- متنوعة، 3- مترابطة، 4- متغيرة، 5- غير مستقرة، 6- متعارضة، و7- تستحيل ملاحظته دون التأثر بالمؤثرات التي تحدثها الملاحظة نفسها.

3- على الأقل في الأجيال الأولى (المتعلقة بسنوات 1960) التي تأثرت كثيرا بالنظرية السلوكية.

4- ترى تلك الفرضية أن تعلم لغة أجنبية يعد كآلية ذهنية داخلية خاصة بكل متعلم.

5- فيما يخص اللغة الانتقالية (L'interlangue) من حيث هي آلية معقدة، راجع المرجع المشهور لـ "كلوس فوقل": (Klause Vogel)، 1995.

6- الأبحاث الخاصة بتحليل الأخطاء: (L'analyse des erreurs) التي علق عليها المختصون في التعليمية آمالا عريضة في سنوات 1970- 1980، قد صارت تمارس على نحو أكثر فأكثر ندرة.

7- بخصوص مفهوم: "التركيز على المتعلم": (Centration sur l'apprenant) في المحيط المدرسي، راجع مقالي لعام 1995، الذي تناول الموضوع من وجهة نظر نقدية.

8- توجيهات خاصة باللغات الحية الأولى (LV1) لشهر ديسمبر 1995 لقسم السادسة، ولشهر جانفي 1977 لأقسام الخامسة والرابعة.

9- وهو في العادة ما لم يسبق أن حصل في التعليمات الفرنسية منذ 1902، ما عدا الاستثناء الشهير للتعليمة (التي لم تنشر إطلاقا) الخاصة بشهر ديسمبر 1908.

10- بخصوص هذه النقطة التي لا أستطيع مناقشتها هنا، أنظر مؤلفي لـ: 1994.

11- تلـك التطوريـة مسـتمرة في التطـور الـذي نلاحظـه في المنهجيـة التقليديـة لنهايـة القـرن 19، وفي المنهجيـة المبـاشرة لبدايـة القـرن 20 والمنهجيـة السـمعية البصريـة لسـنوات -1960 1970. وفي المقاربـة التواصليـة لسـنوات -1980 1990. والاسـتثناء الوحيـد المنهجيـة النشـطة لسـنوات -1920 1960، التـي انسـجمت أحسـن مـع التعليـم الفرنـسي أكـثر مـما سـبقها عـلى الإطـلاق. أمـا المقاربـات المعرفيـة (Cognitives) والثقافيـة الحاليـة، بالتزامـن مـع إعـادة التثمـين للتحليـلات التفاضليـة لـ: لغـة-1 لغـة 2 وثقافـة-1 ثقافـة2، فهـي تتجـه إلى منـح أهميـة حاسـمة للكفـاءات الخصوصيـة التـي يمتلكهـا المعلـم غـير الفصيـح [أي الـذي يـؤدي لغـة لم ينشـأ عليهـا كلغتـه الأم].

## المراجع


- **Paul Dumouchel et Jean- Pierre Dupuy** : " Ouverture ", pages 13-25 : Paul Dumouchel, Jean- Pierre Dupuy (dir.), L'auto-organisation. De la physique au politique, Colloque de Cerisy [10 au 10 juin 1981], Paris, Seuil, 1983.

- **Christian Puren** : Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues, Paris , Nathan- CLE international, 1988. * La didactique des langues à la croisée des méthodes. Essai sur l'éclectisme, Paris, CREDIF- Didier, 1994. *Etudes de linguistique Appliquée, numéro 100, octobre- décembre 1995, pages 129- 149.

- **Klauss Vogel** : L'interlangue, la langue de l'apprenant, Toulouse, Presses Universitaires du Mirail, 1995.