اللّسانيات التداولية وأثرها في تعليمية اللّغات

الدكتور . محمد الأخضر صبيحي
قسم الترجمة
كلية الآداب /جامعة منتوري – قسنطينة

ملخص

التداولـــية تيار لساني يدرس اللغة في الاستعمال، أي معالجتها من خلال أدائها وظيفتها التواصـــلية. لدى فهي تهتم بدراسة كل السلوكات والاستعمالات اللغوية لدى المتكلمين بلغة من اللغات في مجتمع معين، وذلك بغرض الكشف عن سنن وقوانين هذه السلوكات .
و هي تختلف عن التيار البنيوي من حيث أن هذا الأخير يهتم بدراسة البنى والأشكال اللغوية بمعزل عن استعمالها وعن سياقاتها، وهذا ما أفقر الدراسة اللسانية و حصرها في إطار شكلاني ضيق جدا.

وللتداولية تطبيقات في مجالات عديدة، أهمها تعليمية اللغات، حيث تمثل معطياتها في هذا المجال، ثورة حقيقية ؛إذا أصبح المتعلم هو محور العملية التعليمية، بعد أن كان التركيز على المادة المدرسة.

تهـــدف الطـــريقة التعليمية المستوحاة من هذا التيار والتي تسمي بالمقاربة التواصلية إلى إكـــساب المـــتعلم كفايـــة تواصلية تمكنه من توظيف اللغة التي يتعلمها في مختلف الوضعيات والمواقف الاجتماعية. وهذا بدل التركيز على التمارين التركيبية، وحفظ القواعد اللغوية، وهو مـــا ركزت عليه المقاربات المستوحاة من البنيوية والتي لم تتمكن من خلاله من تحقيق الهدف المنشود المتمثل في جعل المتعلمين يتحكمون في اللغة كوسيلة تواصل.

Résumé

La pragmatique est une discipline, en linguistique, qui traite de la langue en usage .Elle en fait son objet d'étude a partir de sa fonction communicative.
C'est pour cette raison que ce courant s'intéresse a l'examen de tous les comportements et les usages langagiers des locuteurs d'une langue dans une société donnée.

Cet examen a pour but de dégager les lois qui régissent ce comportement.
La pragmatique diffère du courant structuraliste, du fait que ce dernier étudie les structures et les formes linguistique en faisant abstraction de leurs usages et en dehors de leurs contextes ;ce qui de l'avis de nombreux théoriciens, a limité l'étude linguistique en l'enferment dans un cadre purement formel et restrictif.

Les résultats des études pragmatiques ont fait l'objet d'applications dans des domaines différents. Le plus important est la didactique des langues avec l'émergence d'une approche dite communicative qui considère l'apprenant comme axe principal du processus d'apprentissage. Alors q'auparavant l'intérêt était centré sur la matière enseignée.

Le but principal de cette approche est de faire acquérir aux apprenant une compétence de communication qui leur permette d'utiliser les connaissances linguistiques dans différentes situations dans une société donnée.
Elle diffère en cela de l'approche structurale qui mettait en avant beaucoup plus les exercices structuraux.

Cette démarche permettait l'acquisition de la langue, mais n'ouvrait pas l'accès a son utilisation en situation interactive. Aussi l'apprenant ne disposait pas de la capacité a utiliser ses acquis comme moyen de communication dans des circonstances précises.

تعدّ التداولية أحد أهم المناهج اللّغوية الحديثة التي صحّحت مسار علم اللغة الحديث، حيث تداركت العديد من نقائصه. تنطلق التداولية من أن الوقوف بالدّراسة اللّسانية عند حدود بنية اللغة، لا يمكن من فهمها والوقوف على أكبر قدر من حقائقها. لذلك تدعو إلى ضرورة أن تشمل الدراسة وظيفتها أيضا، وهو ما يعني الدّعوة إلى دراسة اللغة في الاستعمال، أي دراستها وهي تؤدّي وظيفتها التواصلية.

ترتّب عن ذلك تدارك جانب مهمّ أهمله المنهج البنيوي، ويتمثل في السياق وأثره في مختلف الاستعمالات اللّغوية من حيث الشكل والمضمون. كما يسجل للتداولية أيضا تجاوزها للجملة كموضوع للدّراسة اللّغوية، واهتمامها بوحدة أكبر، هي الخطاب باعتباره يمثل الشكل الطبيعي للتواصل.

وقد كان للحقائق التي توصّل إليها التداوليون آثار عميقة وإيجابية في مجالات عديدة؛ يأتي في مقدّمتها مجال تعليم اللّغات، حيث أصبح الهدف إكساب التلميذ كفاية لغوية موسعة، وذلك بدل التركيز على القواعد والتراكيب معزولة عن مواقف استعمالها.

- التداوليـــة: تعريفهـــا ونشأتهـــا:

ينسب أوّل استعمال لمصطلح التداولية (Pragmatique) للفيلسوف الأمريكي "شارل موريس" Charles Morris وذلك سنة 1938، وتمثل التداولية، حسب رأيه، إحدى نواح ثلاثة يمكن معالجة اللغة من خلالها.

1- التركيب: La syntaxe، ويعنى بالعلاقات بين العلامات فيما بينها.

2- الدلالة: La sémantique: وهي تهتم بدراسة العلامات في علاقتها بالواقع، أو بعبارة أخرى، دراسة علاقة العلامات بالأشياء والموجودات التي تدلّ عليها.

3- التداولية: وهي تدرس علاقة العلامات بمستعمليها، بظروف استعمالها وبآثار هذا الاستعمال على البنى اللغوية.[1]

وأمّا كتخصّص أو كفرع معرفي لغوي، فإن التداولية تهدف إلى دراسة الظواهر التابعة للمكوّن التداولي من مكونات اللغة التي سبق ذكرها. وعليه تعرف بأنها دراسة اللغة في الاستعمال، أو دراسة الاستعمال اللغوي، ويأتي هذا التعريف تمييزًا لها عن الدّراسة البنيوية التي تهتم باللغة كنظام (par opposition à l'étude du système linguistique).[2]

وعلى الرّغم من ظهور مصطلح « التداولية» منذ أمد بعيد، فإن هذا النوع من الدراسة اللّغوية الذي دعا إليه شارل موريس، لم يشرع فيه إلاّ في مطلع الستينات من القرن العشرين.

ومن التعريفات الأخرى التي أسندت لهذا التخصّص، تعريف «فان ديك» لها بقوله:«تختص البراجماتية بوصفها علما بتحليل الأفعال الكلامية، ووظائف منطوقات لغوية وسماتها في عمليات الاتصال بوجه عام».[3]

وتجدر الإشارة هنا إلى أن مصطلح « الأفعال الكلامية» الذي يعدّ الكلمة المفتاح في هذا التعريف، يمثل أيضا أحد الأسس التي قامت عليها نظرية الأفعال الكلامية التي جاءت كرد فعل ونقض للقول المطلق بالوظيفة الإخبارية للّغة؛ إذا يرى رائدا هذه النظرية «أوستين وسيرل» أن وظيفة اللّغة ليست نقل معلومات أو وصف لوقائع العالم فحسب، وإنما هي وسيلة عمل وتأثير في الغير. كما يرى أنّه لا يمكن فهم حقيقة هذه الأفعال إلا بدراستها في الاستعمال، وبذلك تعدّ هذه النظرية أحد الأسس التي قامت عليها التداولية.

وأما « إيلوار» فهو يعرفها بأنها «إطار معرفي يجمع مجموعة من المقاربات تشترك عند معالجتها للقضايا اللّغوية، في الاهتمام بثلاثة معطيات لما لها من دور فعال في توجيه التبادل الكلامي وهي:

- المتكلّمون (المتكلّم والمخاطب).
- السياق (الحال/ المقام).

– الاستعمالات العادية للكلام، أي الاستعمال اليومي والعادي للغة في الواقع».[4]

ولئن كنا قد احتفظنا من التعريف السابق بمصطلح «الأفعال الكلامية»، فإننا نحتفظ من هذا التعريف تركيزه على جعل «السياق» معطى أساسيًّا من معطيات التداولية.

وفعلا فإذا كانت هذه الأخيرة تهدف إلى دراسة اللغة في الاستعمال، كما سبقت الإشارة، فإنه لا مناص لها من الاهتمام بآثار السياق في الاستعمالات اللّغوية، خاصة ونحن نعرف أن المعنى الحقيقي للملفوظات لا يمكن تحديده إلاّ بالرجوع إلى السياق.[5]

ولعلّ أوجز تعريف نخلص إليه، وأقرب التعريفات السابقة إلى القبول، هو تعريف "ج.يول" بأن التداولية هي « دراسة اللغة في الاستعمال in use أو في التواصل in interaction، خاصة وأنه يشير إلى أن المعنى ليس شيئا متأصّلا في الكلمات وحدها، ولا يرتبط بالمتكلّم وحده، ولا السّامع وحده، فصناعة المعنى تتمثل في تداول (négociation) اللّغة بين المتكلّم والسامع في سياق محدد (مادي، واجتماعي، ولغوي) وصولا إلى المعنى الكامن في كلام ما ».[6]

يتبيّن لنا من خلال هذا التعريف مدى تشعب واتساع ميدان التداولية؛ فالدّراسة فيها تشمل مجالات عديدة ومتنافرة؛ منها ما هو لغوي، ومنها ما هو اجتماعي، ومنها ما هو نفسي.[7] وربما لهذا السبب تداخلت في التداولية تخصصات عديدة زادتها تعقيدًا. « إن التداولية كمبحث في قمة ازدهاره، لم يتحدّد بعد، في الحقيقة، ولم يتم بعد الاتفاق بين الباحثين فيما يخص تحديد افتراضاتها واصطلاحاتها؛ فهي تقع في مفترق الطرق، حيث تلتقي اللّسانيات والمنطق والسيميائيات والفلسفة وعلم النفس وعلم الاجتماع».[8]

وليس التقاء هذه العلوم في التداولية عيبا بقدر ما هو تجسيد لما تشهده السّاحة العلمية اليوم، وفي شتى الميادين، من زوال للحواجز بين التخصصات، وهو ما وسّع آفاق مختلف العلوم وجعل دراساتها للظواهر أكثر عمقا وأكثر شمولية.

وفعلا فإن التداولية التقت، وهي تدرس البنى الحوارية، مع فروع معرفية أخرى عديدة، فانفتحت عليها وأفادت منها كثيرا، نذكر منها «الاثنوميتودولوجيا» (L'éthnométhodologie)التي تهتم بتحليل الحديث والوقوف على مختلف الاستراتيجيات التي يعتمدها المتكلمون. كما أفادت أيضا من «الاثنوغرافيا» (L'ethnographie)، فأخذت عنها مفهوم «الكفاية التواصلية» المتمثل في المقدرة اللّغوية التي يمتلكها المتكلمون والتي تمكنهم من التحكم في قواعد الأداء اللغوي، بما في ذلك القدرة على توظيف الآليات اللّغوية في الاستعمال.(9)

وأمّا علم النفس اللّغوي، فقد أفادت منه تركيزه على الوجه العلائقي بين المتكلمين، والذي ينطوي على بعض المعوّقات النفسية التي يمكن أن تعيق مجرى التواصل، وأفادت من علم الاجتماع اللّغوي، بعض طرائق تحليله للأقوال مقترنة بمقاماتها.(10)

- **عوامـــل ظهـــور التداوليـــة:**

وأمّا دواعي ظهور هذا التوّجه في البحث اللّغوي فهي عديدة، أهمها ثورة العديد من اللّغويين ضد المناهج الشكلية التي هيمنت على الدّراسات اللّغوية في كلّ من أمريكا وأوروبا على امتداد النصف الأوّل من القرن العشرين.« ينبغي أن نسجل أن التداولية نشأت كرد فعل للتوجهات البنيوية فيما أفرزته من تصوّرات صورية مبالغ فيها خاصة عن اللّساني الأمريكي تشومسكي وأتباعه، وكذلك الغلو في الاعتماد عند وصف الظواهر اللّغوية على التقابل المشهور الذي وضعه دي سوسور بين اللغة والكلام، حيث أبعد الكلام الذي يمثل الاستعمال الحقيقي للغة ونظامها».(11)

وعليه فإن أهمّ ما أعيب على تلك المناهج ما يلي:

1- أنها حصرت الدراسة في اللغة كبنية أو كنظام معزول عن سياقه.

2- اختصار الدراسة على البنى والأشكال اللغوية وإبعاد دراسة المعنى.

3- عدم تجاوز الجملة كأعلى مستوى للدّراسة اللّغوية.

4- إهمال الظواهر الكلامية باعتبارها أشياء عارضة وفردية، وبالتالي لا تصلح أن تكون موضوعا للبحث اللغوي.(12)

ولئن كان التداوليون لا ينكرون قيمة الأبحاث البنائية للغة، فإنهم يرون بأن هذا النوع من البحث يبقى منقوصًا، ولا يكتمل إلاّ بوضع هذه الدّراسة الشكلية على محك الاستعمال، فهو بمفرده القادر على أن يسدّدها، ويمنحها كثيرا من الحيوية، والانطلاق والقبول.(13)

كما يعتقدون أيضا بأن النظر إلى اللغة كمنظومة من العلامات، على سداده وصحته، لا يجب أن يصرف أنظارنا عن وظيفتها؛ حيث ينبغي ألاّ ننسى أن اللّسان أداة تبليغ، أداة يتحدّث بها الإنسان ويتصل بها بالغير، فاللّغة استعمال يومي مستمرّ و متواصل، بل لا تتحقق إلاّ ضمن هذا الاستعمال في تفاعل مستمر بين المتكلّمين.(14)

غير أن الجدير بلفت الانتباه هنا، وإقرارًا للحق، هو أن البنيويين تكلّموا عن الوظيفة التواصلية للّغة، ولكن ما يؤاخذون عليه هو حصرهم إيّاها في جانبها الإخباري المتمثل في نقل معلومات وأفكار لغاية الإعلام والإخبار. وقد حاولوا، بناء على ذلك، إخضاع كلّ الظواهر اللّغوية لهذا التصوّر بما فيها تلك التي لا تجسد هذه الوظيفة. ففعل الكلام "أكد" مثلا، يعني، حسب البنيويين، إعلام الغير بما نعتقد، أو بما نحن متأكدّون من معرفته. ويفسر كلّ من "الأمر" و"الطلب" على أنهما إعلام المخاطب بما نريد حدوثه أو الحصول عليه، وتفسّر الشكوى بأنها إعلام عن أمر نتذمّر منه أو حزن نعانيه. وهكذا وحسب وجهة النظر البنيوية، فإن كلّ الأفعال الكلامية التي يصدرها المتكلّمون، والتي لا تفيد، في ظاهرها، التبليغ، هي في الحقيقة إبلاغ غير مباشر.(15)

لا ينكر التداوليون فضل البنيوية في إدراكها الوظيفة الحقيقية للغة وهي تحقيق التواصل، وإعادتها بذلك المخاطب إلى دائرة الاهتمام، ولكنهم يعيبون عليها تبسيطها الشديد لهذه الوظيفة وحصرها في نطاق ضيق وهو الإعلام،(16) كما لم يتعرّضوا إليها إطلاقا في أثناء دراستهم للغة.يرى «أ.ديكرو» في هذا الخصوص، أن

من شأن هذه النظرة للغة أن تجعل من كلّ من المتكلم والمخاطب جهازي إرسال واستقبال ميكانيكيين، أحد هما يبث أو يرسل والثاني يتلقّى.

كما بيّن ديكرو أيضا، من خلال دراسته لبعض الصّيغ اللغوية كالأمر والاستفهام، أنّه بالإمكان تحليل هذه الصّيغ وتفسيرها وفق المنهج السوسوري، فيكون الاستفهام إبلاغ الغير عدم تأكدي من شيء ما.غير أننا إذا تبنينا هذا التفسير، واعتبرنا أمثال هذه الصيغ إبلاغا غير مباشر، فسوف لن يتسنى لنا فهم هذه الصيغ على حقيقتها أبدًا.(17)

ونجد الانتقاد نفسه لهذه النظرة التبسيطية لوظيفة اللّغة الإبلاغية، لدى" بنفنست "، حيث يؤكد أن التواصل ليس مجرّد عملية بث واستقبال، بل هو أعمق وأعقد من ذلك؛ فهو يجمع بين طرفين أو أطراف يمثل كلّ طرف ذاتا قائمة، وذلك بكلّ ما تحمله كلمة " ذات" من دلالة (خصائص نفسية واجتماعية، وأيديولوجية، ونوايا ومقاصد...)، وأن عملية التخاطب هي عبارة عن تداخل بين هاتين الذاتين. وهذا ما يجعلنا نجزم بأن اللّغة ليست مجرّد وسيلة لنقل معلومات، بل هي أعقد من هذا التصوّر المبسط، إنها، حسب "بنفنست"، إطار يلتقي فيه المتكلمون تجمع بينهم علاقة شديدة التشابك، يحاول فيها كلّ واحد أن يثبت ذاته، ويفرض نفسه ويقنع غيره.(18)

وأمّا فيما يتعلق بتوقّف البنيوية عن حدود الجملة، فإن التداولية رأت في ذلك حيادًا عن الموضوع الحقيقي للدّراسة اللّسانية، لأن الوحدة القاعدية للنظام اللغوي هي الخطاب وليست الجملة.

كما يعود أيضا رفض التداوليين للجملة إلى تركيزهم على الوظيفة التواصلية للغة؛ فالتواصل والتفاعل بين المتكلمين لا يتحققان، في اعتقادهم، عن طريق جمل أو عبارات معزولة، وإنما يتأتى ذلك عن طريق إنجازات كلامية أكبر وأشمل هي الخطاب. وعليه فإن مستوى الدّراسة الذي يتناسب مع التصور الجديد للغة هو الخطاب. لذلك فإن الدّراسة في هذا الإطار« تهتم هذه المرّة بالنص على اعتبار أن الاكتفاء بالكلمة المفردة أو الجملة، إذا كان مفيد للّساني في دراسته للّغة، فإن ذلك

غالبا ما يتمّ على حساب الاهتمام باستعمال هذه اللغة في شكل إنجاز كلامي أو خطابي الذي هو موضوع اهتمام الباحث في التداولية».[19]

ومن الأمور الأخرى التي ترتبت عن النظر إلى اللّغة في أبعادها التواصلية، الدعوة إلى دراسة مختلف صور استعمال اللّغة، وهو ما ترتب عنه ردّ الاعتبار للظواهر الكلامية التي أبعدها سوسير من مجال الدّراسة بحجة أن الكلام جزء فقط من اللّغة، وأنّه سلوك ذاتي لا يصلح أن يكون موضوعًا لعلم اللّغة.[20]

إن الإقرار بالطبيعة التبادلية للغة، يقتضي حتما الاعتراف بما للظواهر الكلامية من دور فاعل في تجسيد الوظيفة التبليغية التواصلية للغة. وهذا ما يفرض إعادة الظواهر الكلامية التي اعتبرها سوسير ظواهر ثانوية، وأرجأتشومسكي دراستها إلى وقت غير معلوم،[21] إلى دائرة اهتمام اللّغويين. وعليه« فلم يلبث أن توجه اهتمام الدارسين إلى العناية بكلّ هذه القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها اللّغة، بالكيفية التي تتحقق بها اللّغة بالفعل عند الاستعمال، عند التخاطب، وتندرج هذه القضايا كلّها في إطار تيار من الدّراسات والنظريات تسمّى عند أهل الاختصاص بالتداولية والتي تعنى بصفة خاصّة بالكيفية التي بها تستعمل اللغة عند الحديث أو في الحديث».[22]

- **التداوليـــة وتعليميـــة اللّغـــة:**

مثلما هو الشأن بالنسبة لكلّ النظريات اللّغوية، فقد أفادت مجالات عديدة من الحقائق التي توصل إليها التداوليون في دراستهم للّغة. وكان مجال تعليمية اللّغات أكثر المستفيدين من ذلك.

ويتعين التذكير، قبل عرض مظاهر هذه الاستفادة، أن البنيويين سبق أن أكدوا أن المظهر الشفوي للّغة هو الأصل، وأن الكتابة ليست سوى شكل تعويضي فقط (Une forme substitutive)، وأن التواصل هو وظيفة اللّغة الأساسية.

وعليه فقد سعت الطرائق البنيوية في تعليم اللّغات إلى تنمية القدرة لدى المتعلّمين على التواصل الشفوي. غير أن السؤال الجدير بالطّرح هنا: ما هو إذن الجديد الذي أضافته اللسانيات التداولية؟

يمكن القول، جوابا عن ذلك، إن الجهود النظرية للبنيويين اهتمت ببنية اللغة على حساب وظيفتها، وهو ما ترتب عنه أن الوظيفة التواصلية للغة لم تنل حظها من الشرح والتحليل، لذلك جاءت المقاربة البنيوية في تدريس اللّغة، مركزة على البنى والتراكيب وهمشت الآداء والاستعمال. وهذا ما جعل مردود هذه المقاربة اللّسانية في تجديد وتفعيل دروس اللّغات أدنى بكثير ممّا كان يتوقعه البيداغوجيون.(23)

بالمقابل كانت أولى اهتمامات المقاربة التواصلية المنبثقة عن اللّسانيات التداولية، تدارك نقائص البنيوية بمحاولة معرفة أسباب فشل هذه المقاربة. يرى أصحاب الاتجاه التواصلي أن للحصلية السلبية للمقاربة السابقة سببين مترابطين:

– تحديد ضيق وغير واضح للهدف المنشود المتمثل في التحكم في اللغة كوسيلة تواصل.

– النقص في المرجعية العلمية التي اعتمدت من أجل توضيح هذا الهدف.

فماذا يجب أم نفهم إذا من مقولة: التحكم في اللغة كوسيلة تواصل؟

أولاّ: لا يكفي أن يكون المتعلم قادرًا على قراءة جمل وكتابتها بطريقة سليمة مثلما هو الشأن مع الطريقة التقليدية، وليس أيضا تكوين جمل بسرعة آلية استجابة لدوافع مفتعلة، مثلما هو الشأن مع التعليم السمعي الشفوي، بل يجب اكتساب القدرة على استعمال الجمل والعبارات مناسبة لسياق لغوي معيّن، ومناسبة أيضا لمواقف تواصلية معينة.(24) ينبغي، بعبارة أخرى، المعرفة بصياغة جمل في شكل وحدات تواصلية أوسع، مثل نص أو حوار، وذلك في إطار موقف تواصلي محدّد.

ثانيا: لا يعني التحكم في اللّغة كوسيلة تواصل اكتساب القدرة على تبليغ معلومات، أو الكلام عن الموجودات في العالم المحيط بنا، وهو ما يسمّيه جاكبسون بالوظيفة المرجعية، بقدر ما نتكلّم قصد ربط صلة أو علاقة محادثة، أو السّعي إلى التأثير في السّامع. إنها باختصار التحكم في مختلف وظائف اللغة (الوظيفة المرجعية، الوظيفة التعبيرية، الوظيفة التأثيرية و الوظيفة الجمالية).

ثالثا: لا يكفي، للتواصل بطريقة جيدة في مجموعة لسانية، أن نمتلك لغة صافية ذات مستوى رفيع، بل يجب أن تكون لدينا- إلى جانب ذلك القدرة على فهم واستعمال مستويات ومتغيرات لغوية عديدة، لأن مواقف التواصل في أي مجتمع عديدة ومختلفة، ويتعين على المتكلّم اختيار المتغير اللّغوي الملائم لكلّ وضعية تواصلية حتى يضمن لنفسه أداء لغويّا اجتماعيا سليما.(25)

وهكذا، فكلما حاول البيداغوجويون توضيح، بهدْي من اللّسانيات التداولية، كلّ الجوانب التي يمكن إدراجها تحت مفهوم" التحكم في اللغة كوسيلة تواصل"، لا يلبثوا أن يكتشفوا أن النظريات والدّراسات اللّغوية التي تنبني على أساسها تعليمية اللّغات، سواء تعلق الأمر بالنحو التقليدي، البنيوي، أو التوليدي التحويلي، هي دراسات ناقصة من عدّة نواحٍ:

أ- إن هذه النظريات تركز على البنية وتهمل الاستعمال.

ب- إنها تعالج بنية الجملة فقط، ولا تأخذ بعين الاعتبار وحدات تواصلية أوسع مثل النص أو الحوار، وهو ما حصل تلافيه مع الطريقة التواصلية تحت مفهوم" نحو النصوص"الذي يعالج قواعد صياغة الجمل في مختلف أنواع النصوص، وكذلك "نحو الخطاب" الذي يتعرّض لقواعد صياغة الجمل في أفعال تواصلية.

ج- إن هذه الأبحاث قصرت اهتمامها على الوظيفة المرجعية وأهملت باقي وظائف اللّغة.

ح- لم تدرس هذه النظريات سوى متغير لغوي واحد وهو المستوى الرّاقي النموذجي، وأهملت المتغيرات الأخرى التي تمثل جوانب أساسية من السجل اللّغوي لكل مجموعة لغوية.

ولّما كان من الضروري تلافي نقائص النظريات اللّسانية بما من شأنه أن يمكّن من سد ثغرات بيداغوجيا اللّغات، تمّ اللّجوء في بداية الستينيات إلى مختلف الدّراسات اللّغوية الاجتماعية التي تعنى، كما سبقت الإشارة، بدراسة مختلف اللّغات وهي تؤدي وظيفتها داخل المجتمع.(26) ونذكر في هذا الخصوص ما يسمّى بـــ" أثنوغرافيا الاتصال"(L'éthographie de la communication) بريادة

"هايمر" Hymer والتي اهتمت بدراسة مختلف المتغيرات اللّغوية واستعمالاتها. وكان هدفها إجراء معالجة شاملة لمختلف الأنشطة اللغوية لدى مجموعة لغوية، والوقوف على كلّ المتغيرات اللّغوية المستعملة لديها. وهذا بدل العناية بلغتها ككل أو بأحد جوانبها فقط.(27)

إن من نتائج ما سجل من وصف منظم لاستعمال هذه المتغيرات اللّغوية، ووضع قواعد لها، تقديم معلومات قيمة للبيداغوجيين تفوق بكثير تلك التي قدّمتها اللّسانيات البنيوية بمختلف اتجاهاتها.

وعلى هذا الأساس يرى روّاد المقاربة التواصلية أنّه إذا أردنا أن تجنّب تكرار الهفوات السّابقة، فيما يخص المشكل الحساس المتعلق باكتساب الكفاية التواصلية وتعليمها، فإنه من الضروري أن نأخذ بعين الاعتبار ملاحظتين هامتين لجاكوبوفتس (Jakobovits)؛تتمثل الأولى في أن نتائج الأبحاث حول كيفية اكتساب الفرد للّغة لا تزال ضعيفة، وهذا ما يجعل معلومات المنظرين — في هذا الشأن- وتوصياتهم إلى المطبقين، محلّ شك، ولا تتمتع بالمصداقية الكافية. إن النظريات والدّراسات النفسية اللّغوية لم تستطع - إلى حدّ الآن — أن تقدّم سوى بعض الفرضيات والمؤشرات التي يجب أن تخضع إلى التجريب والاختبار.

وعليه فإن المبادئ القطعية المترتبة عن التيار البنيوي والتي هيمنت طويلا على اللّسانيات التطبيقية في تدريس اللّغات، يجب أن تترك المجال للمزيد من الملاحظة والتجريب البيداغوجي المكثف.

أمّا الملاحظة الثانية فهي أن قدرة الفرد على تعلّم اللّغة تفوق بكثير قدرته على وصف وتحصيل معلومات نظرية عنها، وعن كيفية اكتسابها واستعمالها. والدّليل على ذلك أن كثيرا من الأفراد يتعلمون بسرعة، ليس في لغتهم الأم فحسب، ولكن حتى في اللّغات الثانية، استعمال تراكيب وصيغ لا زالت لم تخضع بعد إلى تقنين أو تقعيد اللّغويين.

ليس من الطبيعي إذا الإدّعاء أن نعلّم بطريقة علمية صارمة ومنظمة بدقة متناهية، وهو ما حاولت فعله البنيوية، مادة لم يكتمل وصفها ودراستها في الكثير

من جوانبها. وهذا ما يدعو إلى تسخير وتفعيل، إلى أبعد حد ممكن، قدرات الاستكشاف والتعلّم الذاتية الكامنة لدى كلّ فرد.(28)

من المبادئ الأخرى التي اعتمدها التواصلية، والتي جاءت كرد فعل على الطريقة البنيوية، ما أثبتته بعض الدّراسات حول اكتساب اللغة، من أن ذهن المتعلّم ليس صفحة بيضاء بإمكاننا أن نطبع عليها تراكيب لغوية بصورة آلية، وذلك بإدخاله إلى المخبر، وجعله يكرر أشكالا لغوية محدّدة استجابة لشروط و مثيرات مصطنعة. إن لكلّ فرد إرادته الخاصة التي تتدخل في أثناء عملية التعلمّ، ويتعين على البيداغوجين أن يأخذوا ذلك بعين الاعتبار.(29)

يتمثل تعلّم اللّغة حسب جاكوبوفيتس في اكتشاف وفي إعادة تأليف تدريجي لتراكيب أو قواعد استعمال اللّغة، وذلك من خلال عمليات إستنتاجية واستقرائية توجهها معرفة الفرد بكليات لغوية غريزية، وكذلك من خلال ملاحظته لعينات من اللّغة الثانية في مواقف تواصلية حقيقية. ويتمّ هذا الاكتشاف أو إعادة التأليف هذه بصورة مختلفة من شخص لآخر، وذلك حسب حاجيات كلّ متعلم واستعداداته الخاصة، وكذلك حسب استراتيجيته: في التعلّم.(30) وعليه يمكن القول إنه ليس هناك طريقة مثلى لاكتساب لغة من اللّغات، وأن أنسب طريقة هي التي تتماشى وخصوصيات الفئة المستهدفة من المتعلميّن.

يرى التواصليون أن اكتساب الكفاية التواصلية للمتعلمين يتطلب إجراءات ثلاثة:

1- انتقاء المادة اللغوية التي ستقدّم للمتعلمين.

2- طريقة تقديمها.

3- التدرّج في تعليمها.

وتتطلب هذه العمليات شيئا من الحيطة، لأن الأمر ليس بالبساطة التي قد نتصور.

أمّا فيما يتعلق بالعملية الأولى (انتقاء المادة اللغوية)، فإن السؤال الذي يطرح بشأنها هو: هل من الضروري حقا إجراء انتقاء دقيق جدا للمضامين اللّغوية لمختلف الدّروس؟

نظرا لما سبق أن أشرنا إليه من وجود فروق في استراتيجيات التعلّم لدى الدارسين، وكذلك في الاهتمامات والاحتياجات اللغوية، فإنه من المستحيل أن نعرف – مهما كان التقصّي- وبالتالي أن نحدّد مسبقا المادة اللغوية التي تناسب كلّ واحد.(31) ولئن كان إجراء تحديد معين، أمرًا ضروريًّا إلى حدّ ما (لأنه ليس باستطاعتنا أن ندرس كلّ شيء)، فإن ذلك لا يجب أن يتم على أساس وحدات معجمية وتراكيب نحوية، ولكن على أساس أفعال ومواقف تواصلية، حسب حاجيات هذه الفئة أو تلك من المتعلمين.(32)

وعكس ما يراه البنيويون والسلوكيون من أن تحصيل الكفاية اللّغوية يجب أن يسبق الكفاية التواصلية، فإنه يُستحسن أن تقدم المادة اللّغوية منذ البداية من خلال مختلف مواقف استعمالها، كما يتعين أيضا تقديم سجل لغوي متنوع، الأمر الذي من شأنه أن يمكن المتعلمين من تطوير واختبار استنتاجاتهم حول تراكيب اللغة واستعمالاتها.

وأمّا فيما يتعلق بالمادة التعليمية (La matière à enseigner)، فإن دعاة الاتجاه التواصلي يرون أن يعتمد في إعدادها المبادئ التالية:

1-بما أنه يتعين على المتعلم أن يكتشف تدريجيّا قواعد استعمال اللغّة من خلال المادة المقدمة إليه، فإنه من المفيد إذن أن نخصص، منذ البداية، وقتا كافيا لإسماع مادة لغوية مستمدّة من الواقع، تجسد أفعالا كلامية لمواقف تواصلية لها صلة باهتمامات المتعلم واحتياجاته(33).

2- يتعين حث الطلبة، منذ البداية أيضا على أن يعبروا بكلّ حرية كلما أحسّوا بالحاجة أو الرّغبة في ذلك.

3-لأجل توفير الشروط الملائمة لتطوير التعبير الحر، وتسهيل الكفاية التواصلية، يتعين التساهل مع ما قد يقع فيه المتعلّم من أخطاء في آدائه اللّغوي، لأن الخطأ يمثل

وسيلة هامة يختبر بها التلميذ صحة بعض الفرضيات التي كوّنها لنفسه، كما أنها تمكنه من قياس مدى صحة قاعدة معيّنة.

4- يجب تقديم المادّة التعليمية بطريقة تبعث عن الملاحظة والتفكير (اجتناب التلقين وسرد الحقائق)، لأن هاتين العمليتين تلعبان دورًا كبيرًا في اكتشاف واكتساب سنن اللّغة وقواعدها، وتساعد على رسوخها أكثر في أذهان التلاميذ.

وتجدر الإشارة، قبل إنهاء كلا منا عن الانعكاسات البيداغوجية للاتجاه الوظيفي التواصلي في دراسة اللغة، إلى أن تعليمية اللّغات أفادت كثيرًا من فرع معرفي، مثل أحد أهم الأركان.التي قامت عليها التداولية، ونقصد بذلك " نظرية أفعال الكلام" التي توصل فيها " سيرل" من خلال تحليل مختلف قضاياها، إلى أن جانبا هامّا جدّا من السّلوك اللغوي يتكون من أفعال كلامية ينجزها المتكلّمون مثل طرح أسئلة، توجيه أوامر، إعطاء ضمانات، تقديم وعود... .

لقد بيّن " سيرل" ومن بعده " أو ستين " أن تحقق كلّ واحد من هذه الأفعال في الواقع، يتمّ وفق صيغ لغوية تختلف باختلاف العناصر المكونة للموقف الكلامي الذي تنجز فيه (المتكلمون، مراكزهم الاجتماعية، نوع العلاقة بينهم، الزمان الذي يجري فيه التواصل، المكان...). (34)

كما أن تأويل أيّ فعل كلامي لا يمكن أن يحصل على الوجه الصحيح، ما لم نراع الموقف أو الوضعية التي أنجز فيها. وهذا ما يعني أن الفعل الكلامي الواحد (طرح سؤال مثلا) يمكن تحقيقه بواسطة عدّة صيغ تختلف عن صيغة الاستفهام المعروفة، وما يعني أيضا عدم وجود تطابق، في حالات عديدة، بين الصّيغة اللّغوية والفعل الكلامي الذي تنجزه.(35) ومثال ذلك العبارة التالية: « هل بإمكانك أن تعيد لي هذه الورقة يوم الاثنين»؛ فهي قد تكون استفهاما حقيقيا، كما قد تكون طلبا. وكذلك جملة « أشرب كأسًا آخر»؛ فهي يمكن أن تكون أمرًا، أو دعوة أو نصحية.

وعكس ذلك، فالطلب، مثلا، يمكن التعبير عنه بصيغ مختلفة؛ منها الصيغة التصريحية المألوفة مثل: « أعطني قلما »، ومنها صيغة الاستفهام: « هل عندك قلم؟ »، أو حتى صيغة النفي « ليس لي قلم».

إن ما نستنتجه مما تقدّم هو أن الأفعال الكلامية التي ينجزها المتكلمون، في أثناء تفاعلاتهم اللّغوية، هي أكثر وأعقد بكثير من الصيغ الأربعة المتعارف عليها، والتي تتمثل في الجملة التقريرية، و الطلبية والاستفهامية والتعجبية. كما أن الاقتصار على تدريس هذه الصّيغ دون الإشارة إلى أنها تخرج، في أغلب الأحيان، عمّا وضعت له أصلا لتفيد معان أخرى عديدة يفرضها السياق، سوف لن يمكن التلاميذ من اكتساب الكفاية التواصلية المنشودة.

ولّما كانت الأفعال الكلامية تمثل جانبا كبيرًا من سلوكنا اللّغوي، فإن بإمكان القائمين على تدريس لغة من اللغات أن يقوموا بعملية جرد دقيقة لمختلف هذه الأفعال، وتحديد الكيفيات التي يتحقق بها كل فعل في أثناء التفاعل اللّغوي بين المتكلمين، ثم اعتمادها في تحديد مضامين مختلف الدروس مراعين في ذلك حاجيات كلّ فئة من المتعلّمين لهذه الأفعال.

وعليه وفيما يتعلق بتدريس اللّغة العربية، مثلا، بإمكاننا مثلما ندرس " كان وأخواتها" في مرحلة ما من مراحل الدّراسة، أن نعلّم تلاميذ هذه المرحلة مختلف صيغ طلب إرشادات (Comment demander un renseignement). ونلفت انتباههم إلى أن كلّ صيغة يتطلبها مقام معين، وبذلك نمكنهم من تحصيل كفاية، بدل حفظ قواعد وتراكيب جامدة معزولة عن سياقها.

وما دمنا بصدد ذكر " المقام" الذي مثل بدوره أحد المفاهيم الأساسية للاتجاه الوظيفي التواصلي، نشير إلى أن هذا المفهوم اكتسب في تلك المرحلة أهمية بيداغوجية كبيرة جدّا؛ حيث أصبح أحد الأسس التي بنيت عليها كلّ الطرائق ذات الطابع التواصلي. ولّما كان منطلقها جميعا وجوب تدريس اللّغة على أنها، قبل كلّ شيء وسيلة تواصل، فإنه يتعين أن يكون الهدف تمكين المتعلم من اكتساب القدرة على استعمال اللّغة في مختلف " المواقف الاجتماعية" التي تعرض له في حياته؛

فواضعو طرائق تدريس اللّغة العربية، مثلا، يجب أن يعملوا على « تعرف مواقف الحياة التي تعرض للناس في الاتصال لآداء وظائف معينة، وكلّ موقف من هذه المواقف له خصائص معينة يمكن أن نتخذها غاية لنا في تعليم التعبير والإنشاء؛ فبدلا من أن ندير تعليم التعبير على أساس من الموضوعات التي تجري في فراغ والتي ليس لها موقف طبيعي لغوي اجتماعي تجري فيه، يمكن توجيه تعليم التعبير والإنشاء نحو هذه الألوان من النشاط اللّغوي».(36)

فالمطلوب إذا، قبل وضع الطريقة، رصد مختلف المواقف أو المقامات الاجتماعية التي يحتمل أن يواجهها التلميذ، أكثر من غيرها في حياته، وتحديد ما يلائمها من أساليب الخطاب، ثم العمل بعد ذلك على إكساب التلاميذ مختلف هذه الأساليب.

إن أهمّ فائدة نجنيها من مفهوم "المقام" هي تدريس اللغة العربية من خلال مواقف تواصلية حيّة، هُوَ التقليل من التمارين التركيبية (حوّل من المفرد إلى المثنى، ركب جملة فيها كذا وكذا، أعرب ما تحته خطّ...). وهذا ما يمكننا من الابتعاد بالمتعلم عن تكرار تراكيب وقوالب لغوية جامدة، لا تلبث أن تزول من ذاكرة التلميذ لعدم اقترانها بموقف استعمالها، ولعدم تلبية حاجة معينة لديه.

– **خاتمـــة:**

إن الدراسة الوظيفية للغة، سواء من خلال نظرية أفعال الكلام أو من خلال المظاهر الأخرى للتفاعل اللغوي بين المتكلمين، أسهمت في بلورة أعمال بيداغوجية على جانب كبير من الأهمية سواء على مستوى الممارسة التعليمية أو على مستوى برامج ومحتويات الدروس، وكذلك على مستوى تكوين المدرسين.

لقد أصبحت هذه القضايا تبنى، مع الاتجاه الوظيفي، على النظر في الكيفية التي تشتغل بها اللغة في مواقف تواصلية معينة. وقد ترتب عن هذا المنظور تحوّل جذري في تصوّر عملية التعلمّ؛ حيث كفّ البيداغوجيون عن النظر إلى اللغة كمجموعة من المعارف(صوتية، صرفية ونحوية...) يتعيّن على التلميذ تحصيلها،

وأصبحوا ينظرون لها ككفاية عمل (un savoir faire) يتعيّن على هذا الأخير التحكّم فيها في مختلف المواقف.

كما نتج أيضا عن هذا المنظور حصول انتقال من بيداغوجية التدريس إلى بيداغوجية التعلّم، ذلك أن منهجية تعليم اللغات، كانت تحدّد في السابق، بالنظر إلى المدرس أو المادة التعليمية أو وفق الوسائل التعليمية، مثلما حدث مع الطريقة السمعية البصرية، حيث غالبا ما كانت الدروس المبرمجة في المخابر موحّدة بالنسبة لجميع الفئات، وغير قابلة للتكييف والتغير وهو ما يفسّر فشلها النسبي.

يرى أصحاب الاتجاه الوظيفي التواصلي أن أحسن وسيلة لتلافي نقائص تعليمية اللغات، هي جعل طريقة التدريس تركز على خصوصيات المتعلمين مع مراعاة ما هم في حاجة إلى تعلّمه.

■ مراجع البحث:

- آيت أوشان .علي السياق والنّص الشعري: من البنية إلى القراءة الدار البيضاء. دار الثقافة 2000.
- حبيبي، ميلود. الاتصال التربوي وتدريس الأدب. بيروت/الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي. 1993.
- رشدي خاطر، محمد وآخرون. طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة.
- أحمد نحلة، محمود. آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية، 2002.
- طالب الابراهيمي،خولة. مبادئ في اللّسانيات. الجزائر. دار القصبة للنشر، 2000.

- Armengaud (Françoise). La pragmatique. Presses universitaires de France:2éme ed.1985.
- Auroux (Sylvain). De la langue à la parole. In: le langage : Nature, Histoire et usage. Coordonné par Jean –François Dortier. Auxerre: Editions sciences humaines. 2001.
- Besse (Henri), Galisson (Robert). Polémique en didactique .Paris : Clé international. 1980.

- Charaudeau (Patrick) / Manigreneau (Dominique). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris: Editions du Seuil .2002.
- Jupp (T.C) et autre. Apprentissage linguistique et communication. Paris, Clé international. 1978.
- Moechler(J.) et Reboul(A.). Dictionnaire encyclopédique de pragmatique. Paris: Le Seuil. 1994.
- Moeschiler (Jaques), Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle. Paris: Armand Colin/Masson. 1996.
- Ghiglione (Rodolphe) et autres. L'Analyse cognitive discursive. Presses universitaires de Grenoble. 1995.
- Gschwind -Holtzer (G.). Analyse Sociolinguistique de la communication et didactique.
- Guelpa (P.). Introduction à l'analyse linguistique. Paris : Armand Colin / Masson 1977 .
- P.Bouton (Charles). La signification: contribution à une linguistique de la parole. Paris : Editions KLINCKSIECK. 1979.
- Roulet (Eddy). Langue Maternelle et Langues secondes: vers une pédagogie intégrée. Hatier: 1980.
- Santacroce (M.Michel). Grammaire, Linguistique et Didactique du Français langue étrangère. Thèse de Doctorat d'Etat non imprimée soutenue en 1998/1999à l'université de Paris III.
- Vigner (Gerard). Didactique fonctionnelle du Français. Paris: Hachette. 1980.

*هوامش البحث

(1) Charaudeau (Patrick) / Manigreneau (Dominique). Dictionnaire d'analyse du discours. Paris: Editions du Seuil .2002, P454.

(2) Moechler(J.) et Reboul(A.). Dictionnaire encyclopédique de pragmatique.Paris: Le Seuil. 1994,P.17.

(3) Armengaud (Françoise). La pragmatique. Presses universitaires de France:2éme ed.1985, PP.78.79.

(4) راجع: طالب الابراهيمي،خولة. مبادئ في اللّسانيات. الجزائر. دار القصبة للنشر، 2000 ص176.

(5) Armengo (F.). La pragmatique. P.6

(6) راجع أحمد نحلة، محمود. آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر. الإسكندرية. دار المعرفة الجامعية، 2002 ص14.

(7) Santacroce (M.Michel). Grammaire, Linguistique et Didactique du Français langue étrangère. These de Doctorat d'Etat non imprimée soutenue en 1998/1999à l'université de Paris III P.171.

(8) آيت أوشان علي السياق والنّص الشعري: من البنية إلى القراءة الدار البيضاء. دار الثقافة 2000 ص57.

(9) Auroux (Sylvain). «De la langue à la parole». In: le langage : Nature, Histoire et usage. Coordonné par Jean –François Dortier. Auxerre: Editions sciences humaines. 2001 PP.16.17.

(10) Ghiglione (Rodolphe) et autres. L'Analyse cognitive discursive. Presses universitaires de Grenoble. 1995, P.27.

(11) طالب، خولة. مبادئ في اللسانيات. ص 177.

(12) أحمد نحلة، محمود آفاق جديدة في البحث اللغوي المعاصر.ص53.

(13) Guelpa (P.). Introduction à l'analyse linguistique. Paris : Armand Colin / Masson 1977, P.208.

(14) Nicolas (Journet). «Les linguistiques de la communication». In : le langage; PP. 57,59.

(15) Ducrot (Oswald). Dire et ne pas dire. Paris: Herman. 1972 ,P.23.

Voir aussi:

Moeschiler (Jaques), Théorie pragmatique et pragmatique conversationnelle. Paris: Armand Colin/Masson. 1996, P.26.

(16) Reboul (Anne). «Aux sources du malentendu». In: Le langage. PP67.68.

(17) Ducrot (O.). Dire et ne pas dire. P.3.

(18) Benveniste (E.) Problèmes de linguistique générale. P.270.

(19) حبيبي، ميلود. الاتصال التربوي وتدريس الأدب. بيروت/الدار البيضاء. المركز الثقافي العربي. 1993.ص102.

(20) Armengaud (F). La pragmatique. P.7.

(21) P.Bouton (Charles). La signification: condibution à une linguistique de la parole. Paris : Editions KLINCKSIECK. 1979,P.67.

(22) طالب، خولة. مبادئ في اللسانيات ص158.

(23) Jupp (T.C) et autre. Apprentissage linguistique et communication. Paris, Clé international. 1978. PP.5-6.

(24)Roulet (Eddy). Langue Maternelle et Langues secondes: vers une pédagogie intégrée. Hatier : 1980, P81.

(25) Gschwind -Holtzer (G.). Analyse Sociolinguistique de la communication et didactique. P.34.

(26) Besse (Henri), Galisson (Robert). Polémique en didactique .Paris : Clé international. 1980, P50.

(27) Vigner (Gerard). Didactique fonctionnelle du Français. Paris: Hachette. 1980, PP.25-26.

(28) Roulet (E.). Langue Maternelle et Langues secondes. P83.

(29) Besse (H.), Galisson (R.) .Polémique en didactique. P50.

(30) Roulet (E.). Langue Maternelle et langues Secondes. P37.

(31) * Besse (H.) –Galisson (R.) . Polémique en didactique. P69.

(32) *Jupp (T.C) et autres. Apprentissage linguistique et communication .P7.

(33) Rouler (E.) .Langue maternelle et langues secondes. P23.

(34) راجع أحمد نحلة. آفاق جديدة في البحث اللّغوي. الإسكندرية.ص42-43.

(35) Jupp (T.C) et autres. Apprentissage linguistique et communication. P.6.

(36) رشدي خاطر، محمد وآخرون. طرق تدريس اللّغة العربية والتربية الدينية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. ص 15.