مجلة (لغة – كلام) تصدر عن مخبر اللغة والتواصل- جامعة غليزان / الجزائر
ISSN : 2437-0746 / EISSN: 2600-6308
رقم الإيداع: 2015 - 3412
مصنفة ج : قرار 1432 بتاريخ 2019/08/13
http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176
المجلد 08/ العدد: 01 جانفي (2022) - ص 127- 139

العملية التعليمية من المنظور البنيوي

The educational process from a structural perspective

تسعديت لحول
Tassadit.lahouel@univ-bejaia.dz
جامعة عبد الرحمن ميرة بجاية/ الجزائر

تاريخ الاستلام: 2021/10/30 تاريخ القبول: 2022/01/10 تاريخ النشر: 2022/01/23

ملخص البحث

تعتبر اللسانيات البنيوية اتجاها فكريا جديدا ولد مع مجيء دي سوسور الذي غيّر مجرى تعليمية اللّغة من حيث وصف اللّغة كنظام وبنية متداخلة وهذا فتح الباب لظهور منطلق جديد في تفسير التحصيل اللّغوي وهو المنطلق اللساني البنيوي، إذ أسهم مفهوم البنية في تطوير منهجية خاصة في إعداد مناهج لتدريس اللّغة ومنه استخلصت خصائص وتقنيات تدريبية على أنماط اللّغة ، ويشكّل مفهوم تعلّم اللغة إحدى القضايا المحورية وما ينبثق عنها من بحوث وتجارب ودراسات وتعليم وتدريب وتطبيق.فكيف فسّرت اللسانيات البنيوية عملية التحصيل اللغوي لدى المتعلمّ؟.

الكلمات المفتاحية: اللسانيات البنيوية،تعليمية اللغة،التحصيل اللغوي،المتعلم،بنية اللغة.

ABSTRACT:

Structural linguistics is a new intellectual trend born with the advent of de Saussure, who changed the course of language education in terms of describing language as a system and an overlapping structure. Language and from it extracted characteristics and training techniques on the different language patterns. The concept of learning language constitutes one of the central issues and what emerges from it in terms of research, experiments, studies, education, training and application. How did structural linguistics explain the process of linguistic achievement of the learner?

KEY WORDS : Structural linguistics, language instruction, linguistic achievement, learner, language structure.

1. مقدمة:

لقد كان البحث اللساني عند سوسور نقطة تحوّل في منظور الدراسات اللّغوية، ورافداً مرجعياً للسانيات التطبيقية. فإذا كانت الدراسات اللّغوية قبل سوسور تتسم بالصبغة التاريخية في دراسة اللّغة، فإن سوسور كشف عن نقصها ،حين اقترح دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها . ومن أهم المبادئ و الأفكار التي استخلصتها اللسانيات التطبيقية من الدراسات اللّغوية السوسورية ،أن الوظيفة الأساسية للّغة هي التواصل بين أفراد الجماعة اللغوية الواحدة، وأن لكل لغة نظامها الصوتي، لذا وجب الاهتمام باللغة المنطوقة، لأن المنطوق يسبق المكتوب، كما أن المكتوب لا يمثّل المنطوق تمثيلاً دقيقاً. فالاهتمام بممارسة الكلام يساعد على توظيف محكم للتراكيب اللغوية.

ولأن اللغة نظام وتراكيب، وجب تدريس أنظمة اللغة بربطها بسياقاتها، وليس بعزلها بعضها عن بعض.كما أن اللغة أساس التواصل والتعبير والتفاهم والتبليغ ،وبدونها يصعب إيصال أفكارنا و مشاعرنا وكل ما يختلج في صدورنا إلى غيرنا من عامة الناس و خاصتهم،لذا وجب الاهتمام باللغة في آنيتها على اعتبار أن كل لغة لها أصواتها وقواعدها وخصائصها التركيبية المميزة لها، كما أن هذه العلاقات كانت المساعدة في مجال إعداد التمارين البنيوية في تعليم اللغة.

وقد كانت هذه الأفكار المستفاد منها في مجال اللسانيات التطبيقية، وفي حقل التعليم بوجه خاص، في محاولة تفسيرها بنيوياً لعملية تعليم اللغة، وتعلّمها، بالتركيز على تصورات سوسور، بلومفيلد، وتشومسكي. فما هي منطلقات اللسانيات البنيوية في تفسير العملية؟.

2. علاقة اللسانيات التطبيقية باللسانيات النظرية :

اختلفت الآراء حول تحديد العلاقة بين الجانبين النظري والتطبيقي للسانيات، فلا وجود لبحث تطبيقي دون بحث نظري يسبقه. فالبحث اللساني النظري بمبادئه يعتبر الممهد للسانيات التطبيقية. كما أن أقرب العلوم إلى اللسانيات التطبيقية هي اللسانيات، كونها تتناول اللسان البشري بالدراسة كمادة ووسيلة، فقد استفادت مما يقدمه لها الفكر اللساني المعاصر من نظريات وإجراءات تطبيقية حول الظاهرة اللغوية. فإذا كانت اللسانيات النظرية تهتم بالوصف اعتماداً على أسس منهجية معيّنة، ومصطلحات مجردة، فإنّ اللسانيات التطبيقية تبحث في هذه النظريات عن الحلول المتعلقة بمشكلة من المشاكل المطروحة عن ممارسة اللغة. فبين« أيدينا اليوم زاد ضخم من المعارف بطبيعة الظاهرة اللغوية ووظائفها لدى الفرد والجماعة، وبأنماط اكتساب الإنسان لها».[1] كما أن اللسانيات التطبيقية علم ذو علاقة وطيدة ببقية العلوم التي تمتّ بصلة للظاهرة اللّغوية، كعلم الاجتماع وعلم التربية وعلم النفس إذ «يحتاج البحث التطبيقي إلى أكثر من اختصاص، وهو الفارق الوحيد الذي يفصل بين النظري والتطبيقي ».[2] وتعدّ العملية التعليمية جزءا من اهتمامات

اللسانيات التطبيقية ،فالتعلّم عملية أساسية تحدث في حياة الفرد باستمرار نتيجة احتكاكه بالمحيط الخارجي. وقد تعددت النظريات المختلفة وتعددت نظرتها إلى مفهوم التعلّم فقد اعتبره "جون لوك" مثلا في نظريته التدريب الشكلي على أنّه « ينتج من تدريب الملكات العقلية».[3] لذلك أولت هذه النظرية عناية خاصة لبعض المواد كالرياضيات واللغات، كونها أجدر من غيرها في تدريب بعض الملكات. والبنيوية منهجية ونشاط وقراءة وتصور فلسفي أفادت بالكثير التربية والتعليم، وتعلّم اللغة بصفة أخص. ولا غنى عن التمارين البنيوية التي يعتمد عليها التعليم في اكتساب المتعلم القدرة على ممارسة اللغة عن طريق الاستظهار، وهو ما يسمى أيضاً بالطريقة الضمنية أو النحو الضمني وهي طريقة يقلّد فيها المتعلم الآليات الأساسية، ويكررها حتى يستظهرها. فهو إذاً« تعليم استقرائي غير صريح بالقاعدة النحوية الخاصة باللغة المراد تعلّمها ».[(4)] فالطريقة الضمنية توضح القاعدة بطريقة غير مباشرة، وتلقنها إلى حد الآلية، هذه الآلية التي تجعل الفرد ليس ناتجاً للقاعدة، لكن متمكناً من تطبيقها. وهذا ربما ما يفسر معرفة ابن اللّغة للّغة؟ دون أن تكون له معرفة مسبقة بالقواعد النحوية والصرفية؛ أي أنظمة لغته. مما يقودنا إلى القول إنّ القواعد اللغوية ليست هي الغاية في حد ذاتها من تعليم اللغة في النظرية البنيوية، إنما تحاول إكساب المتعلمين القدرة اللغوية على الكلام باللغة والوصول بهم إلى إتقانها واستعمالها في التواصل العادي.

وتشكّل التمارين البنيوية الوسيلة لترسيخ هذه القدرة، كون هذه التمارين تجعل من القواعد وسيلة لاكتساب اللغة دون التصريح بهذه الآليات ،أو القواعد بطريقة مباشرة .وتعدّ البنية جهازا يعمل حسب قوانين تحكمه، وهي عالم مكتف بذاته تشكله ظواهر متضامنة، وهي نسيج من العلاقات الداخلية. وقد اعتبرت التمارين البنيوية من أهم« الوسائل المتداولة لترسيخ بعض الأنظمة والقواعد اللغوية».[(5)] ومن خصائصها التبسيط والتدرج والتنوع، والاستعانة بهذه التمارين يساعد على تنمية الملكة اللّسانية لدى المتعلم بالانتقال من البسيط إلى المعقد تدريجياً مركزة على المهارات الشفوية لتحقيق الأداء الجيد والسليم لاكتساب المتعلم عادات الفهم والتعبير الشفوي. فهي إذاً تعليم ضمني للقواعد اللغوية بطريقة آلية، كون المتعلم يستظهر الآليات الأساسية للقواعد اللغوية عن طريق تمارين الاستبدال والتحويل. لقد أُنتُقِدت التمارين البنيوية بشدة لأنها صبّت اهتمامها على الكفاءة اللغوية وأهملت الكفاية التواصلية. تعتبر التمارين البنيوية طريقة من طرق إكساب المتعلم البنى اللّغوية وجعله يحتفظ بها على المستوى الذهني بالتالي يكون قادرا على استعمالها وتكرارها بشكل صحيح، كما تساعد هذه التمارين على ترسيخ الأشكال اللّغوية المختلفة في ذهن المتعلّم، كونها

تتعامل مع اللغة باعتبارها بنية كلية ملتحمة العناصر، وكيان مستقل من العلاقات الداخلية. وقد تطورت هذه التمارين نتيجة الأبحاث في اللسانيات التطبيقية التي استثمرت معطيات لسانية لحل مشاكل التدريس، وإعداد مناهج تعليمية ملائمة لتعليم اللغات.

وتعتمد التمارين البنيوية على تحويل البنى على مستوى التركيب، وعلى استبدال العناصر على مستوى الوحدات الصرفية البسيطة، وكلاهما مرتبط بالتحليل الشكلي للّغة ،الذي اعتمده بلومفيلد* في نظريته التوزيعية. ويتم استعمال هذه التمارين أثناء تعليم لغة جديدة للمتعلّم، أو لغة أصلية غير متداولة في الاستعمال اليومي، لكن ما المقصود بالتمرين في اللّغة العربية؟

جاء في لسان العرب تعريف التمارين بمعنى التليين، وهو «مرِن مرانة ومرونة، وهو اللين في الصلابة. ويقال مرنت يد فلان على العمل أي صلبت واستمرت»[6]. وعلى العموم، فإن هذه الكلمة تدل في اللّغة العربية على السهولة واللين وعلى العادة. فالتمرّن يؤدي إلى التعود، وهو ما يؤدي إلى التمسك في استعمال الشيء. وهذا ما يؤكده الجاحظ حين يرجع التعلّم إلى الممارسة والتمرّن قائلاً:« وأي جارحة منعتها عن الحركة ولم تمرّنها على الأعمال أصابها التعقيد على حسب المنع».[(7)] أمّا اصطلاحاً فهي كل:« نشاط منظم قائم على منهجية محددة الهدف التي ترسخ العناصر اللغوية الجديدة في ذهن المتعلم وتوظيفه توظيفاً سليماً ».[(8)]

إنّ التمارين تعتمد التدريبات المكثفة، وتعلّم اللّغة لا يحصل إلا بالتكرار والممارسة المستمرة للبنيات والأحكام اللّغوية بشكل يجعل المتعلم يمارس تلك الضوابط في استعمالاته، ويمارس اللّغة عن طريق تطبيق قواعدها في أدائه اللّغوي، دون أن يستحضر القواعد المدروسة على شكل قوانين مستظهرة. وهذا ما يسعى إلى تحقيقه علم اللّغة التطبيقي، وهو الاستعمال التلقائي للّغة. وذلك باستغلال المواقف الطبيعية لجعلها مثيرات تمكن المتعلّم من اكتسابها بطريقة طبيعية.

لكن رغم ذلك ،يبقى "أنّ التمارين البنيوية لم تعد مجرد عادات لسانية، ولكن أصبحت تعتمد المقام لإثارة مشاركة المتعلّم. وقد ثبتت نجاعتها في الساحة التعليمية، كونها إستراتيجية لإكساب المتعلّمين المبتدئين البنيات اللّغوية الأساسية، لكنها تقف عاجزة على تدريب المتعلّم على الخلق والإبداع. وهذا ما أدى إلى ظهور منهجية أخرى ركزت على الجانب الإبداعي الوجداني دون إهمال للتعبير الكتابي. فالأولوية للجانب الشفوي، ثم يأتي الكتابي كمرحلة لاحقة وهي: المنهجية البنيوية الكلية السمعية البصرية (Sgav). وقد ظهرت كرد فعل للطريقة التي كانت تعتمد بالدرجة الأولى على اللّغة المكتوبة، محاولة بناء منهجية تتماشى مع حاجيات المتعلم، وتمكّنه من لغة التداول

الوظيفية"[9]. وقد استفاد أصحاب هذه الطريقة من التطبيقات العملية للدراسات الفنولوجية التي طوّرها تروباتسكوي* حيث وضع القواعد لتسهيل التمييز بين الفونيم ووجه تأديته، حيث أقام تصوره للفونيم على التفرقة التي وضعها سوسور بين الثنائية لغة/ كلام، حيث ينتمي الفونيم إلى مفهوم اللّغة بالمعنى السوسوري، أما الأصوات فتنتمي إلى الكلام، لذا يرى أن الوظيفة الأساسية للوحدات الفنولوجية هي " وظيفة تمييزية." وأضاف جاكوبسون* فكرة " الملامح التمييزية " ويقصد بها الخصائص الصوتية التي تميّز فونيماً عن فونيم آخر، والتي تنبع من الخصائص النطقية السمعية للأصوات اللغوية.

وعلى أساس هذه التطبيقات العملية للدراسات الفنولوجية، ركزت هذه الطريقة على فكرة الكلية في البنية اللّغوية التي يمكن تجزئتها. فالمتعلم يُدرَّب على التمييز بين الأصوات المختلفة ،وطريقة نطقها نطقاً سليماً بتكرارها في بنيات لغوية متكاملة غير مجزأة ،مع الحرص على تبيان مواقع النبر والتنغيم ،وتصحيح النطق. والسبيل في ذلك هو وضع أشرطة حوارية مسجلة مصحوبة بصور توضيحية، تنطلق من مواقف حية وتنتهي بالاستثمار، ويتم ذلك على مراحل:

. يُعرض الحوار مدعَّما بالصور (عدة مرات لفهم المواقف).

. يتم إعادة ما استمع إليه لترسيخ الفهم.

. تعرض الصور دون الحوار، لكن يعيد المتعلّم هذا الحوار لمعرفة مدى استثماره ،واستذكاره.

. وأخيراً تطرح أسئلة حول الصور وإنجاز بعض التمارين.

وبهذا يمكن القول إن المنهجية الكلية السمعية البصرية تنظر إلى اللّغة على أنها بنية متكاملة غير مجزأة. وتركز على المهارة الشفهية، أما المهارة الكتابية فتأتي لاحقاً. كما تنطلق هذه المنهجية من مفهومي السياق والموقف، كون الدلالة اللّغوية لا تحمل دلالة بالفعل إلا في الوضع، أو السياق الذي أنتجت فيه. فهي تهتم بالعناصر اللّغوية وغير اللّغوية. وبهذا تكون هذه الطريقة شمولية يتوفر فيها الصوت، الصورة والحركة، ولكل منها دور في تعليم البنية اللّغوية.

3. التعليم من منظور بلومفيلد :

إذا أمعنا النظر في المناهج المعدّة للمدارس الابتدائية، والطريقة المعتمدة في تدريسها ،نجد أنّها الطريقة البنيوية سواء من حيث بعض المواضع ،أو الرصيد المعجمي ،أو من حيث طريقة معالجة التدريب والتمارين. و هذا ما يفسر منطلق الفكر البنيوي في تفسير العملية التعليمية. فاللّغة نظام متكامل مما يصعّب عزل التراكيب عن بعضها البعض في عملية التدريس، إذ إن لكل لغة

خصوصياتها التي تميزها عن باقي اللغات، فكل منها تحلل الواقع بطريقتها الخاصة. وقد فسّر بلومفيلد اللغة على أنها«عادات صوتية تكيّفها مثيرات البيئة فلا تتعدى كونها بالتالي شكلاً من أشكال المثير والاستجابة».[10] وقد استوحى بلومفيلد أفكاره من آراء واطسون وسكينر اللذين يرجعان كل معرفة لغوية إلى المثيرات الخارجية في البيئة المحيطة بالإنسان. وبحكم تأثّر بلومفيلد بهما، فإنه حاول قدر الإمكان أن يبيّن أنّ اللّغة إنما هي رد فعل للسلوكات الخارجية بطريقة آلية، وشكلية، ولا علاقة للجانب الذهني في عملية اكتساب اللّغة، فهي عملية تقوم على المحاكاة والممارسة المستمرة للقوالب الأساسية.

إنّ المتعلم في نظر بلومفيلد يحتاج إلى تعلم جمل جاهزة يمكن أن تشكل رد فعل في موقف معيّن. فاللّغة سلوك خارجي، أو استجابة صوتية لحافز خارجي هي البيئة المرتبطة به « لا تتطلب تدخل الأفكار ».[11] لذا اهتم بلومفيلد بأمرين اثنين هما:

1 . الجانب الشكلي للغة باعتبارها رد فعل يتم اكتسابه آلياً عن طريق التكرار والتقليد والممارسة.

2 . إبعاده لجانب المعنى، وتقيّده بالجانب الشكلي (المادي)، وقد مهدت نظرية بلومفيلد لظهور طرائق مختلفة في الميدان التطبيقي للّغات، منها الطريقة السمعية الشفوية، والتي ترى أنّ اللّغة ممارسة وتعوّد على نطقها، ما دامت اللّغة ممارسة مستمرة تنبني على أساس مرتكزات النظرية السلوكية، وهي المثير، الاستجابة والتعزيز. وهذا ما وظّفه سينكر في العملية التعليمية.

تعدّ الطريقة السمعية الشفوية وليدة المدرسة السلوكية التي قادها بلومفيلد، إلا أنها كانت مسبوقة بالطريقة السمعية البصرية التي لا تعد منهجية مستقلة في ذاتها، إنما هي أدوات وآلات ووسائل يستعان بها إلى جانب التقنيات التعليمية التي يسلكها المدرس. وهذا ما يظهر جلياً في انتشار المخابر اللّغوية المجهّزة بآلات تسجيل وأجهزة إلكترونية. وهذه الوسائل تبعد السيطرة التي كانت سائدة في الطرائق التقليدية. وتدعيما لهذه الطرائق (الطريقة السمعية البصرية والطريقة السمعية الشفوية). اعتمدت تمارين بنيوية[12]، وهي طريقة جديدة تستند إلى المقاربة البنيوية لتدريس التراكيب النحوية المختلفة للمتعلمين، حتى يتمكنوا من التصرف باللّغة على نحو سليم. رغم أن التمارين البنيوية لم توضع وفق خصائص لغة معينة، بل اعتمد في وضعها مفهوم البنية التي تبنى عليها جميع اللغات. ومما لا شك فيه أن كثيرا من المنتقدين ينظرون إليها بنظرة آلية، وأنها أهملت الجانب الكتابي، وأسرفت في التدريب على الشفوي. رغم أن التوازن بين تنمية الملكة الشفوية والملكة الكتابية أمر مهم جداً حتى تنمو الكفاية اللّغوية لدى المتعلم نمواً سليماً. ورغم كون الكفاءة اللّغوية ليست وحدها المطلوبة بل كيف يمكن وضع كفاءات لغوية حيث لا تكون غاية في ذاتها، وإنما بحسب تمثيلها مظهراً للكفاية التواصلية.[13] و كي يتمكن الفرد من إتقان استخدام اللّغة كأداة أساسية

للتواصل والتفاهم، لابد أن يتقن المهارات اللّغوية التي تعتبر أساسية وهي السماع و«هو استقبال الأذن للذبذبات الصوتية والانتباه لها وإعمال الذهن لفهم المعنى»[14]، القراءة و«هي عملية تعرف الرموز ونطقها نطقا صحيحا»[15]، التعبير و«هو ترجمة للأفكار والمشاعر الكامنة بداخل الفرد تحدثا وكتابة بطريقة منظمة ومنطقية، مصحوبة بالأدلة والبراهين التي تبين أفكاره وآراءه تجاه موضوع معين »[16] والكتابة و«هي تصوير اللفظ برسم حروف هجائه، بتقدير الابتداء والوقف عليه»[17]. فالفرد عند ما يكتسب رموزا لغوية ويتقن المهارات الأساسية وقواعد توظيفها يكون قد وصل إلى تحقيق الهدف من الكفاية التواصلية، فبالاستماع يكتسب الفرد الحروف وضوابطها والتمييز بين أصواتها في مختلف الوضعيات مع الإلمام بمخارجها الصحيحة ممّا يمكّنه من قراءة الكلمات والجمل البسيطة قراءة صحيحة، مع مراعاة الضوابط اللغوية. والتعبير أيضا يدرّب الفرد على اكتساب اللغة بطريقة سليمة. فالكلام يساعد على ممارسة اللغة واقعيا والوقوف على خصائص اللغة من نبر وتنغيم ووقف واستعمال اللغة في المواقف المختلفة.ثم إن تحقيق عملية التّواصل يتوقف على هذه الخصائص، وهذا ما يؤكّده ويداوسون حين اعتبر أن« تعلّم اللّغة لا يقف عند حدود تعلّم كيفية بناء وفهم جمل صحيحة، بل إنّه يعني استعمال جمل بكيفية ملائمة لأداء نوايا تواصلية معيّنة لذلك فإنّ القدرة التواصلية معرفة بالشروط التي يتحقق فيها نسق لغوي باعتباره نسقا مستعملا في سياقات اجتماعية»[18] فالكفاية اللغوية يجب أن « تأخذ في الاعتبار علاقة اللّغة بواقعها الثقافي وهذه الكفاية التي تسمح للفرد بأن يكون عنصرا مشاركا في الكلام الحي»[19] كما أشار إليه هايمز تحللها صوفي موارو إلى« المكوّن اللساني، المكوّن الخطابي، المكوّن المرجعي والمكوّن الاجتماعي الثقافي».[20]

وهذه المكوّنات بإمكانها أن تتدخل كلها بدرجات متفاوتة لتسمح للفرد بالتحكم في النسق اللّغوي، وإتقان استعماله في السياقات الاجتماعية وإنتاج وتفسير الخطابات المختلفة وتحقيق القدرة التواصلية. فالكفاية التواصلية حسب صوفي موارو [21] هو ضم مجموع الكفايات الجزئية المتمثلة في الكفاية اللّسانية (نحوية، دلالية، تركيبية، معجمية)؛ أي كلّ ما هو متعلّق بجانب اللّغة وقواعدها، كما تضم الكفاية التداولية وهي معرفة القواعد التداولية التي تمكّن مستعمل اللّغة من إنتاج وفهم العبارات اللّغوية فهما صحيحا في مواقف تواصلية معيّنة، على اعتبار أنّ القدرة التواصلية فيها - بالإضافة إلى قواعد اللغة والقواعد التداولية- قدرات أخرى منطقية ومعرفية واجتماعية وإدراكية فهي تنبني على أساس صنفين من القواعد: القواعد اللّغوية (القواعد الصوتية، الصرفية، الدلالية، والنحوية) والقواعد التداولية المتعلقة بالقواعد التي تحكم استعمال اللّغة في تفاعلها الاجتماعي والثقافي؛ أي دور السياق في إنتاج الكلام. فمصطلح الكفاية الاتصالية ينبنى على أساس مفهومين أساسيين وهما: المناسبة: أي مناسبة الخطاب للموقف الاجتماعي والتأثير؛ أي أن يكون الخطاب فعّالا ذا تأثير، فكل خطاب نتلفظ به لابد أن يحمل أثارا بحسب موضوعه وطريقة صياغته. وقد

تكون آثارا نفسية أو اجتماعية أو ثقافية أو سلوكية...وكل كفاية تواصلية إلا وتتضمن أبعادا مختلفة: بعدا علائقيا، وبعدا توجيهيا أو إخباريا أو تعبيريا أو استشاريا... وفي كل عملية تواصل لابد فيها من تفاعل المستويات اللّسانية والتداولية. وبهذا لا يكون التركيز في عملية التواصل على الجملة في ذاتها، بقدر ما أصبح التركيز منصبا على ما تشير إليه الجملة وما يربطها بالسياق الاجتماعي والثقافي نظرا إلى أنّ اللّغة لا تظهر خصائصها إلا من خلال المنجز التلفّظي في سياق معيّن، فلا «يمكن للكلمة أو الجملة أن تدل على معنى في ذاتها إلاّ من خلال استعمالها من قبل المتكلم قصد توجيهها إلى مستمع حاضرا كان أو غائبا. وفي هذه الحالة نكون أمام واقعة محسوسة خاصة يطلق عليها عملية التعبير أو عملية التلفّظ أو عملية القول»[22]كما أنّ التواصل اللّغوي لا يتوقف عند معرفة اللّغة ونظامها اللساني والتلفّظ به فحسب، بل لابد من معرفة قواعد استعمال اللّغة في سياق اجتماعي حسب المقام.

4. المدرسة الوظيفية والعملية التعليمية:

تندرج اللسانيات الوظيفية في التيار البنيوي الذي كان بمثابة رد على النظرية التاريخية، والذي انطلق مع سوسور. فهي فرع من فروع البنيوية، لكنها ترى أن البنية النحوية والدلالية والفونولوجية للّغات تحدّد بالوظائف المختلفة التي تقوم بها في المجتمع. فالطابع الغالب فيها هو النظرة الوظيفية لمستويات اللّغة. فاللّغة نظام من الوظائف الصرفية، الدلالية، النحوية، الصوتية...إلى جانب الوظيفة الأسلوبية والفنية والاجتماعية، وقد ظهر الاتجاه الوظيفي مع حلقة براغ التي أسست أفكارها على آراء سوسور، وجعلتها منطلقاً لها، فكوّنت لنفسها نظرية لغوية، وحددت هذه المدرسة لنفسها منهجاً بالانطلاق من اعتبار اللّغة نظاماً وظيفياً يهدف إلى تمكين الإنسان من التعبير والتواصل. لذا ركزت على دراسة هذه الوظيفة الحقيقية للّغة والمتمثلة في الاتصال. فكل عنصر يساهم في التواصل يعتبر من اللّغة، وكل ما ليس له دور في ذلك، فهو خارج عنها. لكن هذه النظرية لم تتبلور كل مظاهرها إلا على يد " أندري مارتيني. "* وتكمن مكانة المدرسة الوظيفية في اللسانيات التطبيقية في طريقة شرحها للبنيات اللغوية، كل بنية بحسب وظيفتها في الأداء الكلامي، وقد حظيت المدرسة الوظيفية باهتمام الكثير من العلماء، مما جعلها تلقى رواجاً عند المتخصصين، كونها تربط الاكتساب اللّغوي بالجانب الوظيفي. مما يجعلنا نستخلص أنه كلما كانت البنيات اللّغوية على صلة بواقع المتعلّم الاجتماعي، الثقافي...كثر توظيفها، إذ "تؤدي البنيات اللغوية وظيفتها بشكل يلائم وضعها الاجتماعي في سياق معين وهي تعكس جزءا من هذا الواقع الثقافي والاجتماعي للمتحدثين بها فاللّغة وسيلة للتواصل؛ أي نسقا رمزيا يؤدي مجموعة من الوظائف، وهذه النظرة إلى

اللّغة أحدثت تغييرا استراتيجيا في مفهومها وطريقة وصفها وكذا في أسلوب تعلمها وتعليمها. فمسألة الاكتساب اللّغوي عند الوظيفيين هي مبادئ تتعلق بالوظيفة والبنية معا. فتعلم اللّغة مرتبط بتعلم الأنساق الشكلية والوظيفية للّغة لأجل ذلك ينبغي الاهتمام في التعليم بوظيفة البنى اللغوية"[23]: أي تعليم اللّغة في بعدها الوظيفي والعمل على إزالة كل معوقات التواصل، لأنّ تعلّم لغة أجنبية مثلا لا يعني وضع علامات جديدة لأشياء مألوفة لدى المتكلم، إنما هو اكتساب نظرة تحليلية مغايرة في إطار التواصل، بالتعرّف على البنى اللّغوية الجديدة التي تعكس الواقع بطريقة مختلفة عن اللّغة الأم. ويقول في ذلك:« اللّغة أداة تواصل تحلل من خلالها التجربة البشرية وبشكل مختلف داخل كل جماعة ».[24] كما يؤكد أنّه ما « من لسان إلا وله تنظيم خاص لمعطيات التجربة، ودراسة لسان ما لا تعني وضع موسومات جديدة على مواضع معروفة، ولكنها تعني التعود على طريقة مغايرة في تحليل الواقع، وذلك ما يكوّن التبليغ اللساني»[25]. فما يجب الاهتمام به هو إمداد المتعلم بوسيلة عملية للتخاطب، لأنّ « اكتساب اللّغة قبل كلّ شيء هو اكتساب مهارة التبليغ»[26]، ذلك لأنّ وظيفة اللّغة الأساسية هي التبليغ، ودراسة اللّغة باعتبارها حقائق علمية لا تكفي لتكوين هذه المهارة، إنّما تكوينها يتطلب أيضا الممارسة.

5. تفسير نعوم تشومسكي لعملية التعلّم:

لا أحد ينكر الثورة التي أحدثها تشومسكي على البنيوية والسلوكية، إذ بنى تصوراته حول عملية اكتساب وتحصيل االكفاية اللّغوية على أنقاضهما، حين رفضهما منتقداً البنيوية، كونها اعتمدت المنهج الوصفي التنظيري السطحي للواقع اللغوي، أما السلوكية فحطّت من قيمة الإنسان، وجعلته آلياً في اكتساب اللّغة، حين ركزت على سلوكه الخارجي ملغية العمليات العقلية التي تتم في داخله فتجاوزت أعماله الوصف والتصنيف، وكذا الجانب السطحي والشكلي للّغة إلى اعتباره « قدرة فعالة غريزية وفطرية، هذه القدرة الفعالة الغريزية مختصة بالفصيلة الإنسانية وحدها، ومن هنا فقد أراد تشومسكي من التحليل اللساني أن يشرح اللغة وعِللها من الداخل وليس من الخارج »[27]. فاللّغة في المنظور التوليدي التحويلي هي قواعد ضمنية موجودة في الذهن وليست مقتصرة على الأصوات الخارجية، إنما تنتج هذه الأصوات من الأداء المادي للمعاني المجردة العميقة، وبذلك يكون قد كشف عن حقيقة اللغة وعن إنسانية الإنسان، ويفسر اكتسابها انطلاقاً من الاستعداد الفطري الذي يولد به. فتعليم اللّغة عند تشومسكي يكمن في اكتساب البنيات العميقة التي هي أساس العملية التعليمية التعلّمية، فأبرز ما يميّز نظرة تشومسكي إلى الاكتساب فهي اهتمامه بالعقل الإنساني حيث « استقرت عناية تشومسكي على نشاط العقل البشري في إنشاء أعداد غير متناهية من الجمل في أنماط مختلفة، صارفاً النظر عن ارتباط تلك الأنماط بسياقاتها الاتصالية الفعلية».[28]

فقد كان جوهر فرضية تشومسكي أن التراكيب اللغوية متشابهة بين شتى اللّغات وأن كل لغة تعرف عدداً غير متناهٍ من الجمل رغم تناهي العلامات اللّغوية فيها فقد ركز على البنى التركيبية والجوانب الشكلية من اللّغة متناسياً المحيطات التبليغية الاجتماعية التي تقع فيها تلك البنى والجوانب الإنسانية التي تشكل صيغ التفاعلات اللّغوية اليومية، فقد استمد تشومسكي تصوراته من الفلسفة العقلية، وربط تعلّم اللّغة بالفطرة الإبداعية. فاللّغة لا تكتسب بالتعلّم والدربة فحسب بل هي فطرة عقلية وأداة الاكتساب اللّغوي الذي يتصور وجوده في العقل. إلا أن هذا لا ينفى ما لهذه النظريات من التأثير في الحقول التعليمية. فمن بين الطرائق التعليمية التي تأثرت بالاتجاه التوليدي التحويلي الذي يعتبر اللّغة خلقاً وإبداعاً، الطريقة البنيوية الكلية السمعية البصرية، من خلال التمارين التي تقترحها، إذ توظف التمرين الإبداعي والوجداني قصد اكتساب البنيات اللّغوية. وقد عمل المنهجيون في ضوئها على التنويع في الوسائل السمعية البصرية لصنع مواقف تعليمية طبيعية، بالاعتماد على الحوار، ومشاركة المتعلّم في منحه فرصة للتعبير والابتكار. حيث يقضي المتعلم معظم وقته في « التدرّب على القواعد والكلمات الجديدة واستعمالاتها في سياقات ومحادثات، وأنشطة يغلب عليها الابتكار والإبداع لا التقليد والتكرار، وبخاصة في نهاية البرنامج... والتأكيد على التعلّم الواعي من خلال الفهم الكامل لما يقدّم في الفصل».[29] لذا تطرح هذه المنهجية جانباً كل ما هو متعلق بالتمارين المتميزة بتطبيقاتها الآلية.« ولا يتقيّد بنمط معيّن في تعليم اللّغة بل يستثمر كلّ أسلوب أو وسيلة ناجحة لتوصيل معلومة أو فهم قاعدة، فقد يرى المعلّم أنّ استنباط المعنى أو القاعدة هو الأسلوب الناجح في التعامل مع نوعية من المتعلّمين في ظروف معيّنة، وقد يرى أنّ أسلوب الاستقراء أفضل مع نوعية أخرى من المتعلمين في ظروف مختلفة، وقد يجمع بين أسلوبين إذا دعت الضرورة».[30] ويرى الأستاذ عبد الرحمن الحاج صالح أنّه لا يمكن أن نتقيد بطريقة واحدة في تدريس اللّغة كما لا يمكننا أن نختار بين الطريقة الاستقرائية والقياسية مثلا، لأنّه « ليس هناك فترة كلها استقرائية وفترة كلها قياسية، لا في إدراك المتعلّم لما يبلّغه إيّاه المعلّم بكيفية ضمنية وغير ضمنية، ولا في أثناء اكتسابه لملكة التعبير»[31] وهذا يعني أننا بحاجة إلى طرق متنوعة، لأنّ التنويع من مقومات الطريقة الناجحة. كما أنّ تعلّم اللّغة من منظور تشومسكي يعتمد وقتا طويلا، إذ يشترط تفسير القواعد فيه (نحو وصرف) تفسيرا مسهبا ودقيقا. كما أنّ المعلّم ينبغي أن يكون ملما إلماما واسعا بجميع أنظمة اللّغة التي يدرّسها، ثم يشرح هذه الأنظمة بلغة المتعلّم. كما أنّ أساليب التقييم فيه تهتم بعناصر اللّغة اهتماما كبيرا إذ تركز على اختبارات الأصوات والنحو والصرف، لأنّ أحد أهم أهدافه هو أن يسيطر المتعلّم بوعي على نظام اللّغة.

6. خاتمة:

إنّ التعليم هو الوظيفة التي تقوم المدارس من خلالها بإعداد جيل المستقبل ونشر العلـــم المعرفة وتعزيز التراث الحضاري. فهو مفهوم ظل يحظى باهتمام العلماء والمفكرين ورجال التربية في كلّ زمان ومكان، و ذلك منذ عهد فلاسفة الإغريق إلى عهدنا الراهن الحافل بشتى صنوف العلم والمعرفة وتطبيقاتها التقنية والعملية. وقد ساهم الفكر البنيوي بشكل كبير في تغيير مجرى تعليمية اللغات وذلك واضح وجلي من من خلال أفكار مفكريه إذ :

- تركز اللسانيات الوظيفية وهو تيار بنيوي على الوظائف المختلفة للبنية النحوية والدلالية والفنولوجيا للغات وربطت بين الاكتساب اللّغوي والجانب الوظيفي للعناصر اللغوية.فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل بالدرجة الاولى وكل العناصر التي لا تؤدي هطه الوظيفة لا تؤخذ بعين الاعتبار.

- انتقاد تشومسكي للفكر البنيوي بمختلف أفكاره وتركيزه على الخاصية الإبداعية الخلاقة في اللّغة.

- اعتماد تشومسكي على الكفاءة اللّغوية والأداء من خلال الولوج من البنية السطحية إلى البنية العميقة للغة بإحداث تحويلات مختلفة تفسّر قدرة المتكلّم على الانجاز الفعلي للّغة وعلى إكساب اللغة انطلاقا من الاستعداد الفطري الكامن فيه.

- الربط بين النظريات اللسانية المختلفة والجانب التطبيقي للسانيات من خلال محاولة تطبيق نتائج البحث اللساني النظري في اكتساب وتعليم اللّغة ومحاولة إيجاد حلول للمشاكل المطروحة عند ممارسة اللغة.

- اعتماد فكرة إكساب قواعد اللّغة ضمنيا بالتركيز على تقنيتي الاستبدال والتحويل.

- اعتماد مجموعة من التمارين البنيوية التي يقلّد من خلالها المتعلّم الآليات الأساسية للّغة ويكررها حتى يستظمرها لإكسابه المهارات اللغوية الأساسية وقد انتقدت هذه التمارين كونها اهتمت فقط بالكفاءة اللغوية دون الكفاءة التواصلية.وقد عملت الانتقادات الموجهة للتمارين البنيوية على ظهور المقاربة التواصلية التي لا تكتفي بالنظر إلى اللّغة باعتبارها مجرد بنية مبتورة عن السياق الثقافي الاجتماعي الذي ولدها، إنّما اللّغة بنيات تتحقق في اطار عناصر اجتماعية ثقافية تواصلية.

الهوامش:

[1]- كوردير1976 : مدخل إلى اللغويات التطبيقية، تر: جمال صبري. مجلة اللسان العربي، ج1، مجلد 14، الرباط ، ص 64.

[2]- عبد الرحمان الحاج صالح1973 : اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مُدرّسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات،الجزائر،ع4 ، ص 23.

[3]- إبراهيم وجيه محمو 2002 : التعلّم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، ، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، ص13.

[4]. H. Besse, R. porquier1991: grammaire et didactique des langues, Hatier- crédif ; Paris P 86.

[5]- المصطفى بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية، مطبعة الهلال، الرباط، ط3،ص 80.

- ابن منظو2003: لسان العرب، تح: عامر أحمد حيدر، مراجعة المنعم خليل إبراهيم، دار الكتب العلمية، بيروت، [6]ج7،ط1، ص228.

[7]- الجاحظ: البيان والتبيين. تح: محمد عبد السلام هارون. ج1، مكتبة الخفاجي ، القاهرة، ، ص 154.

[8]- محمد حسين اللقاني1998: تقويم المناهج اللغة العربية، ، عالم الكتب، القاهرة، ط1، ص97.

[9]- المصطفى بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية و ثقافتها، ص 55.

[*]ولد بموسكو سنة 1896. تخصص في القواعد المقارنة، وفقه اللغة السلافية بموسكو. شارك في تأسيس حلقة براغ في تشيكوسلوفاكيا، واشتغل بها. استقر في الولايات المتحدة الأمريكية، وأسس " نادي نيويورك اللساني ". درس بجامعة كولومبيا في 1949، وهارفارد حتى 1957، وبماساشوسيتس. توفي سنة 1983. من مؤلفاته " مبادئ في اللسانيات العامة "، " الحبسة وأمراض الكلام ".

[10]- زكريا ميشال1985: مباحث في النظرية الألسنية، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،، ط2، ص 144.

[11]- زكريا ميشال1980: الألسنية (علم اللغة الحديث، مبادئها وأعلامها)، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، ط1، ص 79.

[12]- مصطفى بوشوك1994: تعليم وتعلّم اللغة العربية وثقافتها، ص 80.

[13] - H. G. widdowsson1987 : Une approche communicative de l'enseignement des langues, traduction de K et G Blamant, Hatier, credif, Paris, p79

* عالم روسي ولد عام 1890 بموسكو، توفي سنة 1938 بفيينا. درس بجامعة موسكو بقسم اللغات الهندأوربية، وكان يديرها والده. درس فقه اللغة السلافية حين فر إلى فيينا سنة 1922، وأصبح عضواً في مدرسة " براغ ". ومن أشهر مؤلفاته " مبادئ الفنولوجيا " الذي خلفه غير كامل ونشرته حلقة براغ سنة بعد وفاته.

[14]. عبد الله سعيد2006، التكامل بين التقنية واللغة، عالم الكتب للنشر والتوزيع، القاهرة، ط1، ص 239.

[15]. مدكور علي أحمد2007: طرق تدريس اللغة العربية، دار الميسرة، عمان،ط1، ص135.

[16]. عشير عبد السلام 2007: الكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل)، منشورات Top Edition، ط1،ص 88.

[17]. زريق معروف1985: كيف نعلم الخط العربي، دار الفكر المعاصر، بيروت، ط1 ، ص 12.

[18] -H. G. Widdowsson, une approche communicative de l'enseignement des langues, p18.

[19]- D. Hymes1991 :, Vers la compétence de communication, traduction de France Mugler and Marshalle, les éditions didier, Paris p121.

[20] -Sophie Moirand1982 :, Enseigner à communiquer en langue étrangère. collection f, HacHette, Paris, 1982, p20.

[21]-انظر Sophie Moirand, Enseigner a communiquer en langue étrangère, p19.

[22]- عبد السلام عشير: الكفايات التواصلية (اللغة وتقنيات التعبير والتواصل)، ص26- 27.

[23]-ينظر : المصطفى بوشوك: تعليم وتعلم اللغة العربية و ثقافتها، ص 80.

[24]- أندري مارتيني1990: مبادئ ألسنية عامة ، تر: ريمون رزق الله، دار الحداثة، بيروت، ط1، ص 26.

[25]- المرجع نفسه، ص28.

[26]- عبد الرحمن الحاج صالح : "أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية"، ص78.

[27]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسان الحديث، دار طالاس، بيروت، ط1، 1988، ص 64.

[28]- مازن الوعر: قضايا أساسية في علم اللسان الحديث ، ص 33.

[29]- العصيلي عبد العزيز1982 : أساسيات تعليم اللغة العربية للناطقين بلغات أخرى، جامعة أم القرى، مكة المكرمة، ص345.

[30] - العصيلي عبد العزيز1987: النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، مكة المكرمة، ص109.

- عبد الرحمان الحاج صالح: أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية،ص72.