في نقد تغول المقاربة التواصلية في تدريس اللغة العربية

Critique de la prédominance de l'approche communicative au sein de l'enseignement de la langue arabe.

د. مزايط مولود هيدالله[1]

[1]المركز الجهوي لمهن التربية والتكوين لجهة بني ملال خنيفرة (المغرب)، mouzait79@gmail.com

تاريخ الاستلام: 2021/5/6 تاريخ القبول: 2021/6/21 تاريخ النشر: 2021/6/30

ملخص: تسعى هذه الورقة إلى استجلاء بعض مخاطر تغول المقاربة التواصلية في تدريس اللغة العربية في المنظومات التربوية العربية والإسلامية المعاصرة. ومن أجل هذا الغرض، ستعمل الورقة أولا على تحديد المقصود بالمقاربة التواصلية، فبيان الأسس النظرية والفلسفية التي تتأسس عليها، ثم إبراز بعض مظاهر حضور هذه المقاربة في المناهج التربوية المعاصرة، والتأثيرات السلبية التي يمكن أن يؤدي إليه تغول هذه المقاربة في هذه المناهج، خاصة ما تعلق منها بتدريس اللغة العربية، ليكون للباحث في الأخير المجال لاجتراح بعض الأفكار والمبادئ التي يمكن أن يتم بها تجاوز أعطاب هذه المقاربة.

الكلمات المفتاحية: المقاربة التواصلية؛ تدريس؛ اللغة العربية؛ وظائف اللغة؛ الهوية.

Abstract : l'objectif principal de cet article est d'élucider les dangers issus du caractère prédominant de l'approche communicative dans l'enseignement de la langue arabe au sein des systèmes éducatifs contemporains du monde arabe et islamique. ainsi, l'article s'attachera d'abord à définir ce que l'on entend par approche communicative, et expliquant ses fondements théoriques et philosophiques, puis en exposant certains aspects de la forte présence de cette approche dans les programmes éducatifs contemporains, et les leurs effets négatifs, surtout au niveau des programmes de l'enseignement de la langue arabe. le chercheur ait enfin l'opportunité de proposer quelques idées et principes qui pourraient les surmonter.

Keywords : l'approche communicative; enseignement; langue arabe; fonctions de la langue; identité.

المؤلف المرسل: مزايط مولود هيدالله ،

1.مقدمة:

من الأطروحات المنهجية التي أصبحت، منذ وقت ليس باليسير، تلقي بظلالها على الممارسات التربوية والتوجيهات التدريسية في ميدان تعليم اللغات وتعلمها، تقف الأطروحة أو المقاربة التواصلية فارضة نفسها على الجميع؛ فهذه الأطروحة التي تبلورت في الثلث الأخير من القرن العشرين بوصفها أسلوبا حديثا وفعالا في تدريس اللغات للناطقين بغيرها، انطلقت من اعتبار الغاية من تدريس اللغات وتعلمها، ومعيار التحكم فيها وإتقانها، هو التمكن من التواصل بها، والتمرس على وجوه التبالغ بتراكيبها وأساليبها، وبذلك كانت أحق السبل بالاعتماد وأيسر المهايع بالسلوك في سبيل إجادتها والبراعة فيها هي التركيز على وظيفتها التواصلية، بالحرص على وضع المتعلمين في وضعيات تواصلية تجعلهم قادرين على امتلاك ناصية اللغة في أبعادها الوظيفية والتواصلية.

وقد امتد تأثير هذا الاتجاه ليسيطر على معظم التوجيهات التربوية في تدريس اللغات، سواء تلك المتعلقة بتدريس اللغات الوطنية أو اللغات الأجنبية، حتى صارت فعالية التعليم التواصلي للغة حقيقة مطلقة لا تقبل النقد أو النقض، وأصبح الارتكان إلى الاشتغال بها مسلمة لا يأتيها الباطل من بين يديها ولا من خلفها؛ والحق الذي لا مراء فيه أن الأمر يحتاج إلى فضل تفكر وإنعام تدبر، فإذا كانت الحقائق تحتاج على الدوام إلى مراجعة ومتابعة، حتى يثبت ما صدق منها، ويزاح ما خَلَق فيها، فإن الادعاءات أطلب لذلك وأدعى.

والهدف من هذه الورقة، كما هو بادٍ مما تقدم، هو استئناف النظر في الأطروحة التواصلية في تعلم اللغة، وتفكيك مختلف البنيات الفكرية المتحكمة فيها، ثم استبيان سلبياتها، واستعراض تأثيراتها المعاينة والمحتملة خاصة في ما اتصل بعلاقة المتعلمين في البلاد العربية والإسلامية باللغة العربية، ومن ثمة رسم الخطوط الكبرى لما يمكن أن يشكل نواة منهج قويم في الممارسة والتدريب. لذلك ستكون البداية أولا من تحديد المقصود بالمقاربة التواصلية في تعلم اللغة، وبيان الأسس التي تنهض عليها. فما معنى أن تدرس اللغة تواصليا؟

2. في المقاربة التواصلية:

1.2 في الأسس النظرية للمقاربة التواصلية:

تنطلق المقاربة التواصلية في تعليم اللغات وتعلمها من فرضية أساسية مفادها أنه بمُكنة المتعلمين تطوير مهاراتهم اللغوية (الحديث والاستماع والقراءة والكتابة) بيسر وسهولة إذا ما كانت الظواهر اللغوية المدرسة مختارة بعناية حتى تناسب حياتهم وسياقاتهم الثقافية والاجتماعية، وإذا ما توفرت لهم الفرص الكافية لممارسة تلك اللغة والتمرن عليها مع أقرانهم؛ فأشد ما تكون العناية به في هذا المنوال التعليمي هو التشديد على استعمال اللغة من أجل تحقيق التواصل، فيصير التواصل بذلك هو المنطلق والمنتهى في هذه المقاربة.

تنهض الدراسة التواصلية للغة إذن على مبادئ عدة أهمها الحرص على تدريس اللغة في سياقاتها التواصلية، أي في سياقات يُعنى فيها باستحضار الأطراف المتواصلة والأبعاد الزمانية والمكانية الحاضنة للوضعيات التواصلية، والمقاصد والأغراض المرادة بهذا التفاعل التواصلي، مع مراعاة أكيدة للخصوصيات الثقافية والاجتماعية للمتعلمين.

وأما إذا ما نُظر إلى المسألة من ناحية تقنية، فإن المقاربة التواصلية في التدريس تركز اهتمامها على الجوانب الوظيفية للغة، على حساب المستويات البنيوية والنحوية والشكلية، إذ تسعى هذه المقاربة إلى تجويد مخرجات تعلم اللغات على صعيد الطلاقة في التواصل والوضوح في التعبير والدقة في التبليغ، وذلك من خلال العمل على جعل الفصول الدراسية فضاء خصبا لتوفير الفرص الملائمة للتدريب على وضعيات تواصلية واقعية وشديدة الاقتران بالمواقف الحياتية، عبر تقنيات وأساليب متنوعة كلعب الأدوار والتمثيل والألعاب والمشاريع...إلخ، التي تساعد المتعلمين على الارتجال والابتكار، وليس فقط على التكرار والاجترار.

2.2 في الأسس الفلسفية للمقاربة التواصلية:

وإذا كانت الإشارات السابقة تلقي شيئا من الضوء على بعض الملامح التقنية الموضحة لكيفية اشتغال المقاربة التواصلية في تدريس اللغات في بعدها الإجرائي

المعاصر، فإننا سنعمد الآن إلى تبين الأسس الفلسفية الموجهة للمنوال التواصلي في النظر إلى اللغة عموما. وهنا تجدر الإشارة إلى أنه إذا كانت المقاربة التواصلية لم تفرض سطوتها على الممارسات التربوية إلا قبل وقت قريب نسبيا، فإن اعتبار التواصل هو الوظيفة الأولى والأساسية للغة يعد من الأفكار القديمة والراسخة في الفكر الإنساني، إذ يمكن العودة بهذه الفكرة إلى أزيد من ألفين سنة (مونان، 1998، صفحة 7)، لذلك فإن تأصيلنا لهذا التصور سيكون بالرجوع إلى نص شهير لفيلسوف اللغة العربية وإمامها أبي الفتح ابن جني (392هـ) يقول فيه:

"باب القول على اللغة وما هي:

أما حدها فإنها أصوات يعبر بها كل قوم عن أغراضهم، هذا حدها". (جني، 1952، صفحة 33/1)

يتأسس النظر إلى اللغة في بعدها التواصلي – انطلاقا من هذا التعريف– إلى جملة من الأسس والمبادئ الكبرى نذكر منها:

- اعتبار البعد المادي الميكانيكي الخارجي في مقاربة اللغة، فاللغة تختصر عند ابن جني في بعدها المحسوس، فهي أصوات صادرة عن متكلم وموجهة لمخاطب تقرع أذنيه لتبلغه بالمراد؛ فبهذا المنظور، لا تتشكل قيمة اللغة ولا يتحقق المراد منها إلا عند خروجها من الذات الإنسانية المتكلمة لتصير شيئا محسوسا مفارقا، وخارجا عن الكينونة.

هكذا يلاحظ أن السعي وراء الدقة العلمية والصرامة المنطقية في حد اللغة وتعريفها قاد ابن جني إلى إقصاء العديد من الأبعاد المشكلة للظاهرة اللغوية، فكان الاقتصار على ما يظن أنه الجوهري القابل للتلمس والإدراك، وتم اختزال اللغة في مكون وحيد هو المكون الصوتي.

- التركيز على البعد الخارجي للغة، فاللغة بحسب هذا التعريف هي أولا وقبل كل شيء "تعبير عن..."، والتعبير في تشكله الرمزي هو عبور، فاللغة إذن هي عبور من الجواني إلى البراني، ومن الداخلي إلى الخارجي، فتغدو بذلك تعبيرا عن شيء ذاتي يتجلى للخارج، أي عن انفصال مع الحميمي.

تصير اللغة بهذا المنظور التواصلي التعبيري شيئا خارجيا، معطى موضوعيا قائما هناك، فاقدا لحميميته الداخلية.

- هيمنة البعد الأداتي للغة: تتحول اللغة في المنوال التواصلي إلى أداة توظف لتحقيق غرض ما، ومطية – من بين مطايا ممكنة أخرى– تمكن من بلوغ مآرب معينة. إن هذه النظرة الأداتية للغة تجردها من قيمتها الحقيقية، وتجعلها مجرد وسيلة يمكن الاستغناء عنها بسهولة متى ما أمكن إيجاد وسيلة أخرى تمكن من إدراك الأهداف المنشودة بجودة أكبر وتكلفة أقل.
- استحضار البعد الوظيفي: الغاية من التواصل اللغوي كما قال ابن جني هي التعبير عن الأغراض، والسعي لبلوغ المقاصد وتحقيق الأهداف، فتصير اللغة تبعا لذلك محكومة برؤى نفعية وذرائعية توجه تعلمها وتؤسس لتصور طبيعتها ووجودها، فهي الأداة التي يجب تطويعها وتطويرها حتى تستجيب لمتطلبات الإنجاز الفعال والهادف. تصير اللغة في إطار هذا المنظور مجرد وسيلة نقل تحمل معلومات لغوية وجب نقلها بسرعة وبأقل تكلفة ممكنة (الطلاقة والدقة والوضوح)، وتتحول الكلمات والجمل إلى ناقلات دلالية دورها الأساس هو نقل المعاني بكيفية سلسة وسليمة، فتضعف قيمة الشكل أمام هيمنة الطلب على إيصال المعنى. والخلاصة أن اللغة تتحول إلى موجود هجين بدون أي كيان حقيقي ذي قيمة، وبدون أي وجود جوهري منفصل عن التداولي والنفعي.
- البعد الجمعي: يركز الحد الذي يقيمه ابن جني للغة على بعدها الجمعي، فهي كائن جماعي وتَشاركيّ وعمومي ومشاع؛ هكذا تكون اللغة شديدة الالتصاق بالأقوام والجماعات، فهويتها لا تتشكل إلا في إطار بنية نسقية خارجية، لا يجد الفرد أمامها بدا من الانصياع لمقتضياتها والخضوع لضوابطها؛ وهنا يمكن الحديث عن البعد الإكراهي لتصور اكتساب اللغة، فمن أجل بلوغ الاعتراف الجمعي بالانتماء والانخراط الهووي في الجماعة اللغوية، لا بد

للفرد عموما، والطفل خصوصا، من التخلص من فردانيته وتمثلاته الطفولية الخاصة عن اللغة والثقافة والوجود (غرانغيوم، 2011، صفحة 88).

من خلال ما ذكر، يتبين أن المقاربة التواصلية تحرص في تعاملها مع الظاهرة اللغوية على اعتبارها شيئا ماديا خارجيا، مفارقا للكينونة الآدمية، ملتصقا بالجمعي اللافرداني، بعيدا عن الحميمية والجوانية، مقصورا على مستوياته الدنيا في الأداتية، محصورا في أبعاده الوظيفية المتعلقة بالنفعي والإنجازي.

بهذا المنظور، تصير اللغة شيئا غير إنساني، شيئا خارجا عن الكينونة الإنسانية، إنها شيء موجود هناك، أكيد أنه ملتصق بنا إلى حد بعيد خاصة في وجودنا الجمعي والتفاعلي، لكنه لا يدخل في كينونتنا، ولا يشكلها، ولا يحتويها، فاللغة ليست كينونة، إذ هي شيء براني، إنها تقنية من التقنيات العديدة التي اخترعها الإنسان كالعجلة والنار والمحرك، أشياء تسهل عليه حياته، وقد تغيرها تماما، لكنها لا تغير وجوده.

اللغة إذن في المقترب التواصلي شيء منفصل عن الإنسان في ذاته، فهي مجرد أداة، تقنية تمكن الإنسان الأول من اختراعها تحت ضغوط الحفاظ على وجوده من الأخطار المحدقة به في وقت من الأوقات. ومن هنا قد يكون من المعقول والمقبول طرح السؤال عمَّ إذا كان وجود اللغة ما زال مبررا؟ ألا يمكن في هذا الزخم التكنولوجي المبهر تصور وجودنا بدون لغة؟ فإذا كانت وظيفة اللغة هي التعبير عن الأغراض– كما يقول التواصليون–أفلا يمكن التعبير عن ذلك بأساليب أخرى؟ ألم يئن الوقت بعدُ لنرتقي بتواصلنا إلى مرتبة الحيوان!؟

وقبل أن ندلف إلى تأثيرات المقاربة التواصلية في علاقة المتعلمين باللغة العربية، لا بأس أن نعرج على بعض المظاهر والتجليات التي توضح بعض صور استحكام هذه المقاربة في مناهجنا التربوية.

3. مظاهر تغول التواصل في المناويل التدريسية للغة العربية:

عديدة هي المؤشرات التي تعكس بجلاء التحولات الكبرى التي وقعت في العقود الأخيرة على مستوى النماذج الإرشادية الموجهة للمقاربات البيداغوجية المتبناة على الصعيد العربي في تعليم اللغات، حيث الانتقال الواضح إلى تبني النموذج التواصلي تدريسا وتحصيلا، فالكفاية التواصلية طفقت تمثل المحور الأساسي الذي تدور في فلكه كل المناهج الدراسية؛ ويمكن رصد تغول المقاربة التواصلية في المناهج التعليمية من خلال:

–التقليل من أهمية المدخل النحوي القواعدي في تدريس اللغة العربية، خاصة في المستويات التعليمية العليا، انطلاقا من الفصل اللساني (التشومسكاوي) بين الكفاية والإنجاز، وبين البنية والوظيفة، فما يهم في النهاية بالنسبة إلى المتعلمين هو التواصل باللغة، وليس دراسة بنياتها التركيبية والنحوية، ثم إن الغاية من تعليم اللغة هي إقدار الناشئة على التعبير عن الذات والفهم عن الآخر في السياقات المختلفة.

إن المعايير التي ينهض عليها علم النحو، وعلوم اللغة عموما، بالنسبة إلى القائمين على المقاربة التواصلية، لا تساعد على تطوير الكفاية التواصلية للمتعلمين، لأنها ترتكن إلى معايير عتيقة وفذلكات معقدة لا تناسب ناشئة اليوم؛ كما أن الانحسار في بوتقة الصحيح والخطأ من شأنه أن يحد من آفاق الإبداع اللغوي لهؤلاء، ويقلص من إمكانياته وفرصه؛ ومن هنا كانت دعوة البعض إلى التسامح مع لحن الطلاب وأخطائهم، فشعار المقاربة التواصلية هو "دعه يتحدث، دعه يعبر"، فلا مجال إلى إكثار الضوابط وتعديد القواعد وزيادة المعايير، وإذا فهم المراد فلا فائدة من التحكيك...

–الاعتماد في اختيار النصوص والخطابات المشكلة للأسناد التعليمية للغة على ما كان منها مشدودا إلى واقع المتعلمين وأفق انتظارهم الثقافي والاجتماعي والاقتصادي، قريبا من أسماعهم، متاخما لذائقتهم اللغوية، مشتملا على رصيد معجمي منغمس في اليومي والمعايش. هكذا نجد متونا نصية مستمدة من المجلات والجرائد والكتب الحديثة القريبة لغتها من لغة الصحافة بمرتكزاتها القائمة على المباشرة والوضوح، والموجهة أولا وأخيرا بمبدأ الإيصال اللغوي.

وحتى ما شذ من هذه النصوص عما ذكر، فجاز عده من النصوص الأدبية، فإن أغلبه من الخطابات والأجناس الأدبية الحديثة، التي لا تختلف كثيرا، في نسقها اللغوي ونظامها البياني وبنيتها الفكرية، عن لغة الصحافة.

وأما النصوص الأدبية القديمة، وما كان مميزا من النصوص الحديثة من الناحية الجمالية والفكرية، فإن التعامل معه يكون، تحت إكراهات منهاجية، منضبطا لرؤية وظيفية نفعية منسجمة مع مبادئ النموذج الإرشادي التواصلي المهيمن، فعوض الانغماس الفني والجمالي والأنثروبولوجي في مكنونات هذه النصوص بالمراودة والاصطبار، فإنه يُكتفى في معاملتها بالاستكانة إلى التحليل البسيط للمستويات المعجمية والدلالية والتداولية، مع وقوف يسير على بعض الظواهر البلاغية كالاستعارات والتشبيهات والكنايات... فالمراقي التعلمية المقصودة بهذه الممارسة التعليمية لا تعدو المستويات المتدينة للتعرف والفهم والتحليل، دون الولوج إلى فضاءات التركيب والتقويم والنقد، وهو ما يؤدي في النهاية إلى حرمان الناشئة من فرص حقيقية لتذوق النصوص والارتباط الوجداني بها؛ وكيف يمكن أن يتأتي ذلك، والحصص المخصصة لتدارس مثل هذه النصوص الفخمة لا تتجاوز الساعة والساعتين؟

هكذا تنخرط المقاربة التدريسية لهذا النوع من النصوص في سياق عصرها القائم على السرعة والاستهلاك، فتغدو هذه النصوص–التي يرتضع منها المتعلمون مادة بنائهم الفكري والنفسي، والمعول عليها لربطهم بمخيالهم الثقافي والفني العربي الإسلامي– إلى وجبات سريعة، سهلة الابتلاع، لكنها صعبة الهضم.

–التركيز على بعض التراكيب والأساليب التي تؤدي بعض الأفعال الإنجازية البسيطة في سياقات تواصلية معاصرة، دون البحث في الإمكانات اللسانية الأخرى التي توفرها اللغة العربية، مما يؤدي إلى إفقار اللغة وقولبة قدرات المتعلمين بصور تعبيرية يكون أغلبها ترجمة غثة لأساليب غربية في القول والتعبير.

4. في نقد المقاربة التواصلية للغة:

تنهض المقاربة التواصلية للغة على مسلمة مدارها اعتبار أن اللغة والتواصل يمثلان وجهان لعملة واحدة، فوظيفة اللغة هي التواصل، وأداة التواصل هي اللغة. والواقع أن هذا الاعتقاد يقلب كل المعطيات المتصلة بحقيقة الكائن البشري وبما يميزه عن باقي المخلوقات الأخرى، من خلال المطابقة المزعومة بين الشيء ووظيفته، وبين الموضوع واستعماله، ذلك أن التواصل ليس إلا وظيفة واحدة من وظائف كثيرة للغة، فلا هو أكثرها أهمية، ولا أولاها بالاعتبار والتقدير.

في كتابهما (الملاءمة: التواصل والمعرفة)، سعى (دان سبربر) و(ديردري ولسن) إلى فك الاقتران الذي يحاول البعض إقامته بين اللغة والتواصل من خلال المعطيات التالية:

–**أولا:** إذا كانت اللغة هي " نظام تمثيلي محكوم بقواعد نحوية"، أي زمرة من التعابير الصحيحة تركيبيا والمؤولة دلاليا، فإن التواصل يمكن أن يحدث في غياب اللغة، كما هو الحال في ما يسميه الباحثان بالتواصل الاستدلالي الإظهاري، فعندما يسأل زيد هندا: كيف تشعرين اليوم؟ فيكون ردها هو إخراج علبة أسبرين، فإن التواصل والتفاهم قد تحققا دون اللجوء إلى نظام أو شفرة لسانية متفق عليها، إذ ليس هناك ما يدل اتفاقا على أن معنى إخراج علبة الأسبرين هو استمرارية الشعور بالمرض.

–**ثانيا:** هناك لغات ليس الغرض من تعلمها ودراستها هو التواصل بها، من ذلك مثلا اللغات المهجورة أو الميتة كالبابلية والآشورية واليونانية القديمة...فهذه اللغات وغيرها لا يدرسها الدارسون اليوم للتواصل بها، بل لاستنباط معلومات قيمة عن البنيات الثقافية والأنثروبولوجية للحضارات القديمة؛ وهو ما يشي بأن دراسة اللغات عموما يمكن أن تمثل مفتاحا لفهم عميق للثقافات والحضارات.

–**ثالثا:** إن العديد من اللغات المعروفة بيننا اليوم لم توضع في أول أمرها للتواصل، من ذلك مثلا لغة البرانم الإلكترونية، ولغة الشفرة الوراثية (ACGT)...وهو ما يؤكد ما ذهب إليه (ولسن وسبربر) من أن "اللغات لا غنى عنها ليس للتواصل، وإنما لمعالجة المعلومات، فهذه وظيفتها الأساسية" (دان سبيربر وديردري ولسن، 2016، صفحة 296)، أي أن الوظيفة المركزية للغات هي الوظيفة المعرفية التي مدارها على

معالجة المعلومات الواردة من العالم وحفظها في الذاكرة. ويمضي الباحثان أبعد من ذلك، فيعتبران أن الوظيفة التواصلية هي وظيفة طارئة على اللغة، بل إن إبداع العنصر البشري يكمن في قدرته على اكتشاف استعمال إضافي لشيء تمتلكه العديد من الكائنات الحية الأخرى، "كما أن أصالة وإبداع الفيلة تكمن في كونها قد وجدت أن بإمكانها استعمال أنوفها لغرض إضافي غريب هو التقاط الأشياء..." (دان سبيربر وديردري ولسن، 2016، صفحة 297)؛ فالقول إن الغرض الأساسي للغة هو التواصل، هو بمثابة القول، بالنسبة إلى الفيلة، إن الغرض الأساسي للأنوف هو التقاط الأشياء.

-**أخيراً**: إن المعاينة الواقعية للتفاعلات اللغوية في البيئات الاجتماعية تبرز بشكل واضح أن للغات الطبيعية- فضلا عن وظيفتها التواصلية-العديد من الوظائف الاجتماعية والثقافية الأساسية الأخرى، مثل التعبير عن الذات، وتثبيت الهوية الجماعية، وتنظيم التراتبية الاجتماعية، وغيرها...

وإذا كان (ولسن وسبربر) يشددان على الوظيفة المعرفية للغة، وهي الوظيفة التي يشدد عليها فيلسوف التواصل (يورغان هابرماس) (Habermas, 2001)، فإن (مارتن هايدغر) لا يني يشدد على الدور الوجودي للغة، وعلى قيمتها في تكوين هوية الإنسان وتصميم كينونته. يقول (هايدغر)(Heidegger, 1976, p. 13) :

"الإنسان يتكلم. نتكلم عندما نكون مستيقظين، ونتكلم عندما نكون في الأحلام مستغرقين. نتكلم بلا توقف حتى عندما لا ننبس ببنت شفة، فلا نقوم بشيء سوى الاستماع أو القراءة. إننا نتكلم، حتى لو كنا منغمسين في عمل ما، أو مستسلمين فقط للفراغ، فلا نستمع حقا، ولا نقرأ. إننا نتكلم باستمرار، بطريقة أو بأخرى. نتكلم لأن الكلام طبيعي بالنسبة إلينا".

و(الطبيعي) هنا في كلام (هايدغر) لا يراد به ما تعلق بالطبيعة الإحيائية للبشر، فاللغة ليست شأنا طبيعيا بيولوجيا كالأكل والشرب والتنفس والجنس، فهذه الأشياء تظل منفصلة وبعيدة عن تمييز الكيان الإنساني وتحديد هويته، طالما أنه يمكن التفكير في مفهوم الإنسان وماهيته بعيدا عنها. إن هدف (هايدغر) من استعمال كلمة (الطبيعي)

في حديثه السابق عن اللغة والكلام هو إقامة المطابقة التامة بين الإنسان في إنسانيته وبين اللغة، لذلك نجده يقول بعد ذلك مباشرة (Heidegger, 1976, p. 13) :

"إن الكلام هو ما يجعل الإنسان قادرا على أن يكون الكائن الحي الذي هو بما هو إنسان. فالإنسان إنسان بما هو يتكلم".

اللغة إذن بالنسبة إلى (هايدغر) هي جوهر الحياة الداخلية للإنسان، وهي لب كينونته الروحية والصوفية. فاللغة إذن لا تصلح فقط للتواصل كما يقول التواصليون، بل هي –أساسا وقبل كل شيء– وعاء للروح و"مسكن للوجود".

وتتعزز قيمة تصورَي كل من(هايدغر) و(ولسن وسبربر) للغة، متى ما تم النظر في العلاقة الحميمية التي تربط في العادة بين المرء ولغته الأم، فهي دليل انتمائه، وحجر الزاوية في تصميم شخصيته، والرحم التي تتشكل فيها هويته وكيانه، فبتلك اللغة وفي ثنايا أنساقها المعرفية يتمكن من نسج أبنيته الفكرية والعقلية، وأنظمته الثقافية والحضارية، وبناء مفاهيمه وقيمه...

إن هيمنة المقاربة التواصلية في تدريس اللغات تطوي الصفح عن كل هذه المبادئ والأفكار، وتعصف بكل الوشائج التي يمكن أن يشعر بها المرء اتجاه لغته، وتهدد بنسف امتداداته الثقافية والفكرية، وتجذير أصوله الحضارية والتاريخية، ليتحول إلى كائن هجين تتقاذفه أمواج الحضارة العاتية دون هدى أو رشاد، وهو ما يمكن رصده بوضوح عند استطلاع الآثار المترتبة عن تبني المنوال التواصلي في تدريس اللغة العربية:

5. في تبعات المقاربة التواصلية في تدريس اللغة العربية:

إن الحديث عن اللغة بوصفها مجرد أداة للتواصل، وحصرها في جانبها الإجرائي بما هي وسيلة تنفيذية لإنجاز مهام حياتية وتحقيق أغراض معيشية، بدعوى مواكبة العصر ومجاراة تغيرات الحياة، لهو في أصله وفصله، سعي إلى المساواة بين جميع الكيانات اللغوية، وإفقادها أي مياسم رمزية أو تقديسية يمكن أن تحوزها بين متكلميها، لتصبح شيئا مبتذلا يتلخص دوره في النقل والإيصال؛ وبذلك يكون معيار الحكم على اللغات والحاجة إلى تعلمها هو مقدار تداوليتها ونفعيتها على الأصعدة

الاقتصادية والاجتماعية والثقافية؛ وهو المعيار الذي إذا ما حاولنا تطبيقه على اللغة العربية لا يمكن قطعا أن يكون في صالحها، سواء في الحاضر أو في المستقبل المنظور على الأقل، لما تعيشه بين أهلها من ظلم وتهميش.

إن هذا النزوع إلى نزع الدثار التقديسي والديني للغة العربية في إطار تعليمها التواصلي لهو في الواقع ضرب لها في مقتل، بل هو في جوهره سعي في الأمد البعيد إلى استئصال اللغة العربية والثقافة العربية الإسلامية من البنية الهوياتية للفرد العربي والمسلم، بحكم أنه إذا كان معيار الحكم على اللغات هو تداوليتها ونفعيتها، فإن الأسلم والأصح أن يتعلم المتعلمون لغات أخرى تكون أجدى لهم بالنفع، وأضمن لهم للرقي الاجتماعي والاقتصادي.

وهنا يمكن أن نتساءل بكل الجراءة اللازمة: ألا يمكن أن يعد اعتماد المنهج التواصلي في التدريس– في خلفياته الابستيمولوجية ومنطلقاته الإيديولوجية– مسايرة للسياسة الاستعمارية التي سعت سعيها منذ زمن بعيد إلى القضاء على كل حمولة رمزية وقدسية للغة العربية، من خلال إقصائها البيداغوجي، والحط من قيمتها الثقافية والرمزية، واعتبارها سبب التخلف والانحطاط؟

ثم إن القول إن وظيفة اللغة هي التواصل، واعتبار وظيفة المدرسة هي تهيئة المتعلمين وتزويدهم بالكفايات التواصلية التي ستساعدهم للاندماج في محيطهم الاجتماعي والاقتصادي، يستحثنا لإعادة التفكير في طبيعة العلاقة التي يجب أن تجمع المدرسة بالشارع والسوق، فعوض العمل على توسيع آفاق تأثير الخطاب التعليمي التثقيفي التأديبي (التأديب بمعناه الشامل، وليس الخلقي فقط) حتى يمتد إلى الشارع خصوصا والمجالات الأخرى عموما، وهذا في نظرنا هو الدور المنوط بالمدرسة بوصفها منارة للعلم، وسراجا للتثقيف...بدلا من ذلك، أصبحت المدرسة هي الملزمة بفتح أبوابها مشرعة أمام الشارع والسوق ليفرضا شروطهما وضوابط التواصل فيهما على تعلمات التلاميذ وطرق تعلمهم.

ونأتي إلى مسألة النصوص والخطابات العربية التي يتم اختيارها عند اعتماد المقاربة التواصلية، والتي أشرنا آنفا إلى سماتها الأساسية: كالمباشرة والوضوح

والاقتراب من اليومي والمعيش، فهي نصوص في النهاية – بسبب هذه السمات التي توجه اختيارها والتعامل معها– لا تعلّم إلا الضحالة في الفكر، والسطحية في المناولة، ولا تنتج إلا الفقر في المعرفة، والتفاهة في التصور...إنها ببساطة نصوص ومناهج لا ترسخ إلا الجهل، ولا أدل على ذلك من مخرجات هذا النهج التعليمي ونتائجه.

ثم إنها نصوص مكتوبة بوجه عام بلغة تشبه اللغات الأجنبية، خاصة منها الفرنسية والإنجليزية، بل هي منسوجة على غرارها معجما وتركيبا وأساليب، فهي بذلك نصوص وخطابات جُعلت أساسا لنقل المحتوى الثقافي الغربي، بقيمه وأفكاره ومبادئه، وجعله مأنوسا مألوفا بين أبنائنا من المتعلمين، لتتحول اللغة العربية من وسيلة ممانعة حضارية، وأداة لحفظ الهوية والثقافة، إلى مطية للاستئناس بالغزو الثقافي والذوبان الهوياتي.

إننا عندما نقدم على تدريس أبنائنا هذا النوع من النصوص والخطابات الحديثة، المشحونة بما استحدث في أساليب العيش والحياة بلغة عربية خفيفة على اللسان والميزان، مفصلة على مقاسات غربية، فإننا لا نعدو أن نكون قد قدمنا لهم خطابا تغريبيا بلغة عربية غربية، فهو خطاب ناقل لحضارة الآخر وثقافته وقيمه، كما أننا نجعل من اللغة العربية لغة مسخا بلا هوية.

ويمكن القول على لسان محمود شاكر– وإن كان سياق حديثه عن دور بعض الصحف المصرية وخطرها في تشكيل الرأي العام والتأثير فيه– إن هذا النوع من النصوص المعتمدة اليوم في البرامج التعليمية شديد الخطورة على الناشئة الصغار، فهو بالنسبة إليهم عوض عن ثدي أمهاتهم، إذ منه يرتضعون مادة بنائهم العقلي والنفسي، فإذا تلقوا سوء النظر، وفساد التفكير، وخطل الرأي، فإنما يتلقون سموما لا يكادون يبرؤون من عقابيلها ما عاشوا. (شاكر، 2013، صفحة 132)

إن الارتكان إلى التركيز على تدريس لغة الخطابات اليومية والنصوص القريبة من معهود شداة اليوم إنما هو على الأمد البعيد ترسيخ لفصل حضاري بين المتعلمين وتاريخهم الفكري والثقافي، وجعلهم عاجزين عن تجسير الهوة الناشئة بين تلك النصوص العتيقة –بما فيها النصوص الدينية– وبين سياقهم الحضاري، إذ ستصير

بالنسبة إليهم بمثابة طلاسم معقدة يصعب فك شفراتها، مما يؤدي في الأخير إلى نشأة جيل منفصل عن هويته ودينه وثقافته.

فكيف يجب أن نتعلم اللغة العربية إذن؟

6. نحو رؤية أخرى:

في الفصل الخامس من كتابه (كلام في التربية)، يجيب الفيلسوف الفرنسي (ألان [إميل تشارتيه]) عن هذا السؤال قائلا:

"كيف نتعلم اللغة؟ من خلال المؤلفين العظماء، ولا شيء غير ذلك. من خلال الجمل الأكثر جزالة، والأكثر غنى، والأكثر عمقا، وليس من خلال هراء كتب المحادثة". (Alain, 2003, p. 24)

لقد أحس (ألان) منذ زمان بعيد بخطر الأرثوذوكسية التواصلية على تعليم اللغات، فقد اعتبر أن التعلم من كتب تعليم المحادثات لن يؤدي في الأخير إلا إلى إكساب المتعلمين أنواع شتى من الهراء الذي لن يفيدهم شيئا، بل إن ذلك سيكون حاجزا مانعا ضد تنمية مهاراتهم وقدراتهم اللغوية الحقيقية، لأنه سيصنع منهم أشخاصا تافهين يرضون في اللغة بالأشياء القريبة والمتداولة، وفي الأفكار بالأشياء البسيطة والسطحية؛ فالغاية من المدرسة ليست هي تدريب المتعلمين على التحادث باللغة، بل هي التمكن من دراستها وفهمها حتى تتشكل لديهم القدرة في آماد مقبولة على الاحتكاك بالنصوص الكبرى، والتفاعل مع أفكار العقول العظيمة.

يجب إذن إرساء ممارسة تعليمية جديدة تنهض خاصة على تعويد المتعلمين في البلدان العربية والإسلامية على اقتحام النصوص والخطابات الكبرى، ابتداء بالقرآن الكريم والسنة النبوية المشرفة، وصولا إلى مؤلفات عظماء المؤلفين والمفكرين والشعراء والفلاسفة، القدماء منهم والمحدثين، عربا كانوا أو عجما: من أمثال الجاحظ والماوردي والتوحيدي وغيرهم...وينبغي لهذه الممارسة التعليمية أن تتأسس- في نظرنا- على أربعة أركان:

1.6 الحفظ:

يعد الحفظ من أعظم الوسائل للتمكن من اللغة واكتسابها، يقول ابن خلدون في ذلك:

"ووجه التعليم لمن يبتغي هذه الملكة [ملكة اللسان المضري] ويروم تحصيلها أن يأخذ نفسه بحفظ كلامهم القديم الجاري على أساليبهم من القرآن والحديث، وكلام السلف، ومخاطبات فحول العرب في أسجاعهم وأشعارهم، وكلمات المولدين أيضا في سائر فنونهم، حتى يتنزل لكثرة حفظه لكلامهم من المنظوم والمنثور منزلة من نشأ بينهم ولقن العبارة عن المقاصد منهم". (خلدون، 1993، صفحة 481)

فلا بد إذن من مراجعة هذا الرأي العام الذي غلب على كل مكونات الشأن التربوي، والقائم على إعلاء قيمة الفهم والاستيعاب والتطبيق، والنفور التام من الحفظ والتذكر والاستظهار– وكأن لا علاقة بينها– باعتبارها نشاطا سلبيا لا ينم عن قدرات عقلية مميزة، وعد ذلك من الآفات المحدقة بالتعليم والتحصيل؛ فلا بد إذن من تغيير هذه النظرة، وتعديل هذا التصور، ومصالحة المتعلمين مع الاستذكار، وتشجيعهم على الحفظ؛ ولا يكون ذلك إلا بالتعرف على الذاكرة وفهم آليات اشتغالها ودراسة مكوناتها والعناصر المتدخلة فيها، والعمل الدؤوب على تغيير تقنيات الحفظ، واستخدام ما استجد من الأساليب العلمية الحديثة التي تم التأكد من نجاعتها في الدراسات الحديثة في ميادين علوم الأعصاب والمعرفيات البيداغوجية.

ولا بد هنا من العمل الجاد على تغيير الصورة التبخيسية التي أكسبتها الأرثوذوكسية التواصلية للشعر على مر العقود الأخيرة الماضية، من خلال الحط من قيمته ووظيفته، والنيل من فاعليته وتأثيره؛ فلا بد من التركيز على الشعر العربي حفظا وفهما وتحليلا، فالشعر العربي في الواقع أكثر من كلام منظوم يُتغنى به، فهو ديوان العرب، ومجمع حكمتهم، وجنى عقولهم وألبابهم، ومعتمدهم في تسجيل أحوالهم وأيامهم، وتدوين مفاخرهم ومآثرهم. فالانكباب عليه بالحفظ والاستيعاب هو في الواقع تشرب بالثقافة العربية الإسلامية بقيمها وتاريخها وفلسفتها.

2.6 الكفاية التداولية:

يشدد (ألآن) في نصه أعلاه على ضرورة الاحتكاك بالنصوص الكبرى، بتعابيرها الفخمة، وأفكارها الثرية والعميقة، التي تحتاج إلى التريث في المعالجة، والتمهل في المبادرة، والصبر على المراودة، والاستدلال على المعاني الخفية من خلال الحفر المتواصل في الطبقات الأركيولوجية للنصوص، وهو الأمر الذي ينمي عند المتعلم مع طول المعاشرة ما يسميه ابن خلدون: " سلامة الطبع والتفهم الحسن لمنازع العرب وأساليبهم في التراكيب ومراعاة التطبيق بينها وبين مقتضيات الأحوال" (خلدون، 1993، صفحة 481)، أو ما سبق أن أشار إليه (ولسن وسبربر) باعتباره الوظيفة المعرفية الاستدلالية للغة، ونسميه نحن بالكفاية التداولية.

يجب إذن تزويد الناشئة في تدريس النصوص الكبرى ومعالجتها بكفاية تداولية تمكنهم من تقوية قدراتهم التحليلية والاستنباطية، ولن يتأتى ذلك إلا ب:

- تخصيص الوقت الكافي لتأمل النصوص ودراستها، وعدم العجلة في مناولتها، إذ لا بد من التأني في المراودة، والصبر في استنباط المعاني والكشف عن الدلالات.
- التدرب على المناولة النسقية القائمة على الانسجام والترابط والمبنية على تجاوز الاضطراب والتفكك.
- التمهير على النفاذ إلى الحقائق وعدم الاكتفاء بالقشور والمظاهر.
- الحث على التنقيب بلا كلل ولا ملل على صعيد المستويات اللغوية كافة، وهو ما يساعد في تنمية الإحساس بالخصوصيات اللغوية.

عدم الاقتصار في تحديد أهداف التعامل مع اللغة عموما على الإفهام والتواصل، لتتحول المناولة اللغوية فرصة لفهم الذات وفهم الآخر، من خلال الوقوف على المنهجيات الاستدلالية والمعرفية المعتمدة في معالجة الأقوال واستنباط مرادات المتكلمين، خاصة ما تعلق بالاستلزامات والاقتضاءات والمضمرات والصور المجازية.

إن تطوير هذا النوع من الممارسة التأويلية في القراءة والفهم يستدعي بدوره ممارسات إقرائية في مستوى التطلعات، فلا بد إذن من التكوين الجيد للمدرسين والمشرفين، فبدون مدرسين بذائقة جمالية رفيعة، وقدرات استدلالية معتبرة، لن يُتمكن من تربية جيل ذواق للغته ونصوصه.

3.6 الممارسة:

يقول ابن خلدون دائما:"...وعلى قدر المحفوظ وكثرة الاستعمال تكون جودة المقول..." (خلدون، 1993، صفحة 481). لا يمكن إذن تعلم اللغة دون ممارستها والتحدث بها، فلا اكتساب للغة من اللغات دون التمكن من المهارات اللغوية الأربع: الحديث والاستماع والكتابة والقراءة. فلا بد من توفير الفرص المواتية لجعل المتعلمين يتواصلون بلغتهم، وهنا يطرح السؤال: أنى ذلك واللغة السائدة اليوم في التعليم والإعلام والفنون والشارع والبيت، وفي كل مكان، هي لغة بعيدة كل البعد عن العربية الفصحى؟

إن المدخل الوحيد، للأسف، لتوفير فرص الممارسة اللغوية للمتعلمين اليوم هو الفضاءات المدرسية، لذلك:

- وجب عدم التساهل في الكلام بغير اللغة العربية في الفصول، مع الاشتغال التدريجي على تفعيل التواصل باللغة العربية في كل مرافق المؤسسات التعليمية.
- الاهتمام بالأنشطة الموازية، مع إيلاء الفنون المسرحية ما تستحقه من الاهتمام.
- التركيز على أنشطة التعبير، الشفوية منها والكتابية، مع تنمية مهارات الخطابة وفنون الإلقاء.

4.6 المدخل القيمي:

يعد سؤال المعنى من أعقد المسائل التي تواجهها المدرسة اليوم، فالمتعلمون يدرسون أشياء لا يفهمون مقاصدها ولا يقفون على دلالاتها في حياتهم ومسلكياتهم، فلا امتدادات بينة للوضعيات التعليمية خارج أسوار المدرسة؛ لذلك كانت الحاجة

ماسة إلى جعل الممارسات التعليمية فرصة لاكتشاف القيم التي تساعد المتعلمين على فهم ذواتهم وفهم العالم، وتساعدهم على إغناء حياتهم وحياة الآخرين.

وجب إذن الاعتناء بمدخل القيم في تعليم اللغات عموما، وتعليم اللغة العربية خصوصا، بالحرص على جعلها مجالا لترسيخ الهوية الوطنية وتكريس حب اللغة العربية والذب عنها في وجه خصومها، والإيمان بشرفها وتميزها، والعمل على تعزيز الانتماء الحضاري والاعتزاز بتراث الأمة وأمجادها، وتوطيد القيم العربية الإسلامية الراقية.

7. خاتمة:

لقد كان الهدف الموجه لنا في هذه المقالة هو بيان الآثار السلبية الناجمة عن تغول المقاربة التواصلية في تدريس اللغات عموما، وتدريس اللغة العربية خصوصا، فنحن نعتبر أن تغول هذه المقاربة يعد بحق أحد أهم العوامل التي جنت على المدرسة المعاصرة وفاقمت من أزمتها وعزلتها، لأنه بسببها أصبح يؤسس لتعليم فاقد لأي معنى فلسفي وحضاري، فمحصلة غاياتها ومجمل مساعيها يكمن في تنشئة كائنات تواصلية قد تفلح في التعبير عن حاجاتها وأغراضها في سياقتها المعاصرة، لكنها أبعد ما يكون عن أن تتحقق فيها سمات الذوات الحية والمفكرة، القادرة على استكناه التجربة الإنسانية في الوجود، والوعي بالأدوار الأخلاقية والفلسفية للكائن البشري في هذا العالم؛ فذلك لن يتأتى– في نظرنا– دون تدرب على مصاحبة كبار المفكرين والشعراء والأدباء، وتربية على التنقيب والتنقير في النصوص للتمكن من آليات الفهم والاستنباط والتأويل، وتشرب قيم الحضارة الإسلامية الخالدة.

قائمة المراجع:

–

– أبو الفتح عثمان بن جني. (1952). *الخصائص*. (تحقيق محمد علي النجار) القاهرة: المكتبة العلمية.

– جلبير غرانغيوم. (2011). *اللغة والسلطة والمجتمع في المغرب العربي*. (ترجمة محمد اسليم) الدار البيضاء: أفريقيا الشرق.

– جورج مونان. (1998). اللغة والتعبير. إعداد وترجمة محمد سبيلا وعبد السلام بنعبد العالي، *اللغة، نصوص مختارة* (الصفحات 7-12). الدار البيضاء: دار توبقال للنشر.

– دان سبيربر وديردري ولسن. (2016). *نظرية الصلة أو المناسبة في التواصل والإدراك*. (ترجمة هشام إبراهيم عبد الله خليفة، مراجعة فراس عواد معروف) بيروت: دار الكتاب الجديد المتحدة.

– عبد الرحمن ابن خلدون. (1993). *مقدمة ابن خلدون*. بيروت: دار الكتب العلمية.

– محمود محمد شاكر. (2013). *أباطيل وأسمار*. القاهرة: مطبعة المدني.

-Alain. (2003). *Propos sur l'éducation.* Québec: édition électronique.

-Habermas, J. (2001). *On the Pragmatics of Social Interaction Preliminary Studies in the Theory of CommunicativeAction.* (B. Fultner, Trans.) Cambridge, Massachusetts: The MIT Press.

-Heidegger, M. (1976). *Acheminement vers la parole.* (j. b. Fédier, Trad.) Paris: Gallimard.