الوظيفة التواصلية للغة :

مرجعية علمية لا محيد عنها في تعليم وتعلم الشفهي

قراءة في كتاب :
«التواصل : نحو مقاربة تكاملية للشفهي» للدكتور: الحسين زاهدي

إعداد: مصطفى مزياني

يشكل كتاب «التواصل : نحو مقاربة تكاملية للشفهي» للدكتور الحسين زاهدي إضافة نوعية في مجال التواصل اللغوي، يحاول من خلاله طرح المفاهيم النظرية الكبرى المتعلقة باللغة، في علاقتها العلمية، التي تؤسس لمنهجية تواصلية تكاملية لتعليم وتعلم التعبير الشفوي. الكتاب يقع في 135 صفحة من الحجم المتوسط، صدر سنة 2011 عن دار النشر افريقيا الشرق. ويتكون من مقدمة وثلاثة فصول وخاتمة، بالإضافة إلى بيبليوغرافيا مكونة من مراجع عربية وأخرى لاتينية مهمة.

إن البحث في وظيفة اللغة كهاجس شغل بال الباحثين والدارسين اللغويين المعاصرين، جعل الدراسات اللغوية تنتقل، بالإضافة إلى اهتمامها بقواعد اللغة، إلى البحث في وظائفها. ولعل من أبرز هذه الوظائف نجد الوظيفة التواصلية.

إشكالية الكتاب

من المعلوم جدا أن العديد من الأدبيات والمؤلفات اهتمت بدراسة موضوع اللغة، حيث تناولت متونها تحليلات علمية حول صوتيات اللغة ودلالتها وتركيبها ... وأدرجت هذه الدراسات تحت يافطة «علم اللسانيات» . بيد أن البحث في وظيفة اللغة كهاجس شغل بال الباحثين والدارسين اللغويين المعاصرين، جعل الدراسات اللغوية تنتقل، بالإضافة إلى اهتمامها بقواعد اللغة، إلى البحث في وظائفها. ولعل من أبرز هذه الوظائف نجد الوظيفة التواصلية.

في هذا المنحى يمكننا تأطير دراسة الدكتور الحسين زاهدي من خلال مؤلفه «التواصل : نحو مقاربة تكاملية للشفهي». إنها مقاربة لإشكالية تعليم وتعلم اللغة العربية في تمظهرها الشفهي. إذ يعلن المؤلف منذ بداية بحثه، بأن ليس من المهم فقط تدريس المتعلمين قواعد اللغة، بقدر ما هو ضروري كذلك العمل على تمكينهم من القدرة على التواصل الشفهي، الذي يغرف من نبع القواعد الثقافية والاجتماعية للغة. فبالنسبة إليه «لم يعد المهم هو إقدار المتعلم على تركيب جمل نحوية، بقدر ما أصبح الأهم هو أن تجعله قادرا بالإضافة إلى ذلك على مراعاة القواعد الثقافية والحضارية للتخاطب والقول »[1].

ومن أهم منطلقات المؤلف في هذه الدراسة هو تشكل ما يشبه القناعة لديه بأن السائد في تدريس التعبير الشفهي في المدرسة الابتدائية المغربية، هو إعطاء الأولوية لقواعد اللغة، وتدريب المتعلمين على صياغة جمل نحوية تنم عن استيعابهم لهذه القواعد، دون الاهتمام بالكفايات التواصلية في أبعادها الاجتماعية والثقافية. لذا فإن المؤلف يموضع بحثه في مجال مناهج تعليم وتعلم اللغة العربية بشكل عام، ودراسة المكون السوسيوثقافي للكفايات التواصلية بشكل خاص.

منطلقات اللسانيات والسوسيولسانيات

في تناوله للأصول والمنطلقات اللسانية الحديثة، التي تحكمت في ممارسة تعليم اللغة لفترة مهمة من الزمن، يوجه المؤلف انتباه القارئ إلى أنه لن يتم التطرق إلى تفاصيل هذه الدراسات، بل سيتم التركيز على المفاهيم اللسانية ذات العلاقة الجلية مع حقل ديداكتيك اللغات.

فاللساني «سوسير»، من خلال دراساته، وضع حدا فاصلا بين مفهومي «اللغة» و«الكلام». حيث اعتبر «اللغة» قدرة لسانية ونسقا نحويا موجودا بالقوة في كل دماغ، أما «الكلام» فهو تفعيل لهذا النسق المجرد وتطبيق للقواعد اللغوية. وبالنسبة لـ«تشومسكي» فقد ميز بين «الكفاية» و«الإنجاز»، ف«الكفاية» هي القواعد الضمنية المختزنة في ذاكرة المتكلم المستمع المثالي، أما «الإنجاز» فيمكن من تفعيل هذه القواعد، ويحول البنية العميقة إلى بنية سطحية. من هنا يبدو واضحا أن هناك تقارب في الثنائيات المفاهيمية لـ«سوسير» و«تشومسكي»، إذ ما يسميه الأول «اللغة/الكلام»، يطلق عليه الثاني «الكفاية/الإنجاز». «وإذا تأملنا الموضوع جيدا، وحاولنا القيام بنظرة فوقية لمساهمات «سوسير» و«تشومسكي»، خصوصا فيما يتعلق بتحديد موضوع الدراسات اللسانية (...) فإننا سنقف على تقارب إن لم نقل تطابق كبير بين ثنائيتي الرجلين: «اللغة/الكلام» و«الكفاية/الإنجاز»[2]

إن الدراسات اللسانية لـ«سوسير» و«تشومسكي»، رغم بعض اختلافاتها، ركزت في تناولها للغة على اعتبارها نسقا داخليا معزولا، يستبعد كل ما هو خارج لساني عن مجال الدراسة اللسانية. إن غض الطرف عن دراسة مفهوم «الكلام»، هو بالنتيجة استبعاد للغة في زخمها وتنوعها وسياقاتها النفسية والاجتماعية والثقافية... ولا ريب أن هذا التوجه سيؤثر فعليا على درس اللغة في أبعاده وجوانبه المضمونية والمنهجية والديداكتيكية. «إن هذه المقاربات وتلك الثنائيات في نظرنا تلتقي كلها على المستوى المنهجي الإجرائي في دراسة اللغة في ذاتها ولأجل ذاتها مستبعدة عن مجال البحث كل ما هو خارج لساني، ومن الناحية الديداكتيكية فإنها تقدم اللغة كأداة للتواصل اللساني، مفصولة عن ثقافتها، فيقع بذلك التعامل مع الأنساق اللغوية دون الأنساق الثقافية»[3]

وعكس اللسانيات التي حصرت دراستها في اعتبار اللغة موضوعا وتيمة مخالفة للكلام، وتجاهلت كل ما هو خارج لساني، فإن السوسيولسانيات اهتمت كثيرا بمفهوم «الأداء الكلامي «أو «الإنجاز»، بكل جوانبه الخارج لسانية، محددة غايتها في دراسة اللغة على مستوى ما يميزها من تنوع ولا تجانس .و في هذا الاتجاه يعتبر «ديل هايمز D.Hymes «من رواد السوسسيولسانيات، الذين اهتموا بشكل خاص بعلم «إثنوغرافيا التواصل»، فهو الذي انتقد طروحات «تشومسكي « حول مفهوم «الكفاية اللسانية «، إذ قدم معطيات علمية بديلة تعطي أهمية قصوى لمفهوم «الإنجاز » performance. فـ«ديل هايمز» «ميز داخل الكفاية بين القواعد اللغوية (اللسانية)، وقواعد الاستعمال المتعلقة بالمعايير الاجتماعية للتواصل، والتي يرى أن بدونها لامجال لتحقيق التواصل مهما كانت درجة السلامة النحوية للجمل، ومهما كانت التعابيرعالية»[4]. إن (د. هايمز) يحدد مفهوم الكفاية التواصلية في مستويين : «الكفاية اللسانية» التي تعني المعرفة بالقواعد النحوية، و«الكفاية السيكوسوسيولسانية» التي يقصد بها معرفة الآليات التي نتحكم بها في استعمال هذه القواعد واستخدامها.

وانطلاقا من الهاجس العلمي للمؤلف في ربطه للخلفيات النظرية للدراسات السوسيولسانية بالمستويات الديداكتيكية، فإنه يرى أن السؤال المحوري الذي يفرض نفسه هو : ماذا نعلم وماذا نتعلم أثناء درس اللغة ؟

فحسب «تشومسكي»، ما نتعلمه هو إقدار المتعلم على إنتاج جمل نحوية صحيحة. وهذا هو التوجه الذي تبنته مختلف المقاربات الديداكتيكية ذات الخلفية اللسانية البنيوية. بينما الاتجاه الاجتماعي في الدراسات اللسانية، يعتبر أن تعلم لغة ما لا ينحصر فقط في إنتاج جمل صحيحة وسليمة نحويا بل إن الأمر يتطلب علاوة على ذلك، ضرورة معرفة استعمالها لأغراض تواصلية .

إسهامات علم المعاني وعلم أصول الفقه الإسلامي

في نفس سياق تناوله للدراسات التي اهتمت باللغة، يستحضر المؤلف مفاهيم ونظريات علم المعاني وعلم أصول الفقه، فهذان العلمان اعتمدا منهجا بحثيا واضحا، اعتبر اللغة معطى اجتماعيا يؤثر ويتأثر بمحيطه التداولي. إذ اشتغلت هذه الدراسات على القواعد والمميزات البلاغية والفنية للتركيب في علاقتها بالسياقات الحالية والمقالية.

لقد ظهر علم المعاني من بين ثنايا علم النحو، فتطور ونما حتى استفرد بذاته كمبحث من مباحث البلاغة العربية. فلئن كان النحو يهتم بحالة تركيب الجملة على أساس معناها الأصلي الظاهر، دون البحث في ظروف الحال والمقال، فإن علم المعاني، بعكس ذلك يركز اهتمامه على دراسة المميزات البلاغية والفنية للتركيب في علاقتها بالسياقات الحالية والمقالية. لذا «فإن النحو سيهتم بحالة الجملة حينما يؤدي فيها تركيب الكلمات المعنى الأصلي الظاهر (...) وعلم المعاني سيتجاوز ذلك المستوى لمحاولة اكتشاف الخصائص البلاغية والفنية للتركيب التي تحصل بالعدول عن المعنى النحوي، حينما نجعل الجملة تتفاعل مع خارجها حالا كان أو مقالا».[5]

ومن جهته، اهتم علم أصول الفقه الإسلامي بالقواعد التي تمكن من استنباط الأحكام الشرعية من أدلتها الكتاب والسنة. فالأصوليون اهتموا بدراسة المعاني العميقة للنصوص، باعتبار محتوى هذه الأخيرة لا ينحصر فقط في جمل وعبارات منظومة، بل هي دلالات ومفاهيم تمثل روح التشريع ومقاصده. إن موقف الأصوليين في فهم النصوص واستنتاج دلالاتها، يتجاوز الاعتماد على القواعد اللغوية وحدها، ليستند على أدوات ومناهج تمكن من كشف كنه وعمق معاني النصوص، سواء ما يتعلق منها بالبنيات اللغوية أو السياقية. ولقد ركز علماء أصول الفقه، تنظيرا وتطبيقا، على ثلاثة مفاهيم تشكل ركائز منهجهم، وهي: الدلالة، والقرائن، والسياق. «إن علماء أصول الفقه الإسلامي قد أكدوا على أن دلالة ومعاني الوحدات المعجمية، والخطاب اللغوي عموما، لا تتكشف إلا على ضوء القرائن اللفظية والحالية، التي هي أهم عناصر السياق».[6]

و استحضار المؤلف لمفاهيم ومنهجيات علم المعاني وعلم أصول الفقه لم يأت مجانا أو لملإ الفراغ، بقدر ما أن الأمر يتعلق بسعيه إلى الاستدلال والبرهنة على أن التواصل الفعال لا يتأتى سوى بمطابقة الكلام لمقتضيات وظروف الحال، ومن هنا إثبات ضرورة الملاءمة بين المقام والمقال. إن هذا التوجه سيحررنا من أغلال النظرة الغارقة في الاهتمام بقواعد اللغة، ويمكننا من الانفتاح على دروب رحبة لتطوير

وإغناء البحث الديداكتيكي المتصل بالدرس اللغوي.

المنهاج وتعلم التعبير الشفهي

في تحديد مقترحاته لمعالم خطة لبناء منهاج تواصلي لدرس التعبير، يتبنى المؤلف منهجية تحليل النظم في إعداد هذه المقترحات. إن هذا الاختيار يمكن من تخطي النظرة التجزيئية، إلى نظرة شاملة ومتكاملة. من هذا المنطلق يشكل منهاج اللغة العربية نظاما كبيرا، يشمل نظام منهاج اللغة العربية بالقسمين الأول والثاني ابتدائي، الذي، بدوره، يندرج ضمنه منهاج التعبير الشفهي كنظام فرعي. وكل هذه الأنظمة متداخلة ومتفاعلة.

وباعتبار منهاج التعبير الشفهي يمثل نظاما متكاملا، فهو يشمل كذلك أنظمة فرعية أخرى تتفاعل بداخله، لتنفتح على خارجه في إطار مسار يضمن له استمرارية التحسين والتطوير. هذه النظم عبارة عن: منطلقات، ومدخلات، وعمليات، ومخرجات. ولفهم هذه المكونات، عمل المؤلف على شرحها والتفصيل فيها كل على حدة.

مكون المنطلقات: يقوم على خمسة أسس كبرى، وهي: الأساس الاجتماعي، الأساس اللغوي، الأساس السوسيوثقافي، الأساس النمائي، والأساس التربوي.

مكون المدخلات: يتكون من عدة عناصر، منها: الأهداف، الموضوعات، تحديد الحاجات التواصلية، اقتراح المجالات التي تناسب الوظائف التواصلية والكفايات المراد إكسابها للمتعلمين.

مكون العمليات: المقصود منه في هذا المستوى، الأنشطة التعليمية، والوسائل، والمقاربات الديداكتيكية، والطرائق، وأساليب التقويم والدعم.

مكون المخرجات: يتمثل في النتائج المتوصل إليها بعد إنجاز العمليات السابقة، ويقدم لنا صورة تقويمية تمكننا من تحديد الفارق بين الكفايات التواصلية المتحققة والكفايات التواصلية المستهدفة.

بعد تقديمه لمعطيات الخطة الخاصة ببناء منهاج لدرس التعبير الشفهي، ينتقل المؤلف إلى وضع إستراتيجية للعمل الديداكتيكي المباشر. إن أهم عملية في تلكم الإستراتيجية، هي تحليل الكفاية التواصلية المستهدفة، إذ يمكن تمييز ثلاثة أنماط للعلاقات الموجودة بين المكونات الفرعية لكل كفاية، وهي: العلاقة الهرمية، العلاقات الدائرية، والعلاقة التجمعية. لينكب المؤلف على تحليل هذه العلاقات وتقديم مميزاتها. غير أن اختيار طريقة معينة لتحليل الكفايات التواصلية، يبقى مرتبطا بطبيعة العلاقات القائمة بين مكونات وعناصر الكفاية المستهدفة. ومن أهم هذه الطرق؛ طريقة تحليل الإجراءات، وطريقة التحليل البنائي الهرمي.

ولقد اعتمد المؤلف نموذج التحليل البنائي الهرمي في تناوله التطبيقي لتحقيق

كفاية تواصلية، فكان منطلقه الكفاية التالية: «إحكام استعمال أداتي الاستفهام الهمزة(أ) و(هل) لتحقيق أغراض تواصلية في وضعيات مختلفة»، حيث عمل على تفكيكها إلى مستوياتها الفرعية التالية: مستوى المعارف اللغوية، مستوى المعارف السوسيوثقافية، مستوى المكونات السلوكية. ليقوم في الأخير بترتيب مختلف عناصر هذه الكفاية، بطريقة هرمية، جعلت كل مكون عبارة عن مدخل للذي يليه، حتى بلوغ قمة الهرم، التي هي النتيجة النهائية التي تمثل الكفاية المستهدفة.

ويبدو من الأهمية بما كان، بالنسبة للمؤلف، اعتماد المجزوءة في تنظيم مراحل درس التعبير الشفوي، ليقدم لنا مراحل تصميم لها، وكذا مكونات كل مرحلة. انطلاقا من تحديد الكفاية التواصلية المستهدفة، وتحديد المهارات والقدرات، وانتقاء وتنظيم المحتويات (اللسانية، السوسيوثقافية)، مرورا باختيار الوسائط الديداكتيكية وتحديد مراحل التنشيط التربوي، وصولا إلى التنفيذ وإعداد أساليب التقويم.» إذا اعتبرنا اكتساب الكفاية التواصلية سيرورة متنامية قد تمتد عبر حصص عديدة متفرقة في اليوم والأسبوع، لكنها متماسكة ومتلاحمة في الموضوع، فإن ذلك لا يمكن أن يتحقق منه شيء ذو بال على مستوى الممارسة الديداكتيكية إلا في إطار العمل بالمجزوءات كأسلوب بيداغوجي، واستراتيجية لتعليم وتنمية الكفايات التواصلية لهذه الفئات المستهدفة من المتعلمين»[7]

خاتمة

كتاب الدكتور الحسين زاهدي الموسوم ب«التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي»، يزف لنا نتائج مجهود علمي ناضج في مجال التواصل اللغوي الشفهي، وبذلك يعد مرجعا أساسيا للباحثين في اللغة، والمؤلفين في المناهج التربوية، وكذا المدرسين الممارسين، للاستعانة به نظريا وتطبيقيا. ونسجل أن هذه الدراسة توخت احترام شروط ومنهجية البحث الأكاديمي بشكل رصين. أما على المستوى الشكلي، نشير إلى أن ورق الكتاب هو من الصنف الجيد، تتوسط غلافه صورة للوحة فنية، من بين ما تتضمن سيميائياتها ذلك الوثاق القوي الذي تلتئم فيه الثنائيات/ الأزواج إلى الأبد، ويضمن اكتمال الصورة الجميلة وتحقيق المعنى.

إحالات بيبليوغرافية

1ـ الحسين زاهدي، التواصل: نحو مقاربة تكاملية للشفهي، إفريقيا الشرق، 2011،ص6.
2ـ نفسه، ص17.
3نفسه، ص19.
4ـ نفسه، ص27.
5ـ نفسه، ص52.
6ـ نفسه، ص70.
7ـ نفسه، ص122.