

لغة وظيفية

أم تعليم وظيفي؟

أ/ شريف بوشحدان

قسم اللغة العربية وآدابها

كلية الآداب والعلوم الاجتماعية

جامعة عنابة

Résumé:

Cette étude essaye de conférer une distinction entre deux acceptions : Langue fonctionnelle et enseignement fonctionnel.

Une langue fonctionnelle ne se caractérise seulement en terme de contenus et d'inventaires linguistiques, mais par rapport a des publics précisés et à leurs objectifs d'utilisations fonctionnelles, c'est à dire opératoire. on arrive à la conclusion qu'il s'agit d'un enseignement fonctionnel non d'un langue fonctionnel.

ملخص:

أصبح الحديث عن الوظيفة في تعليم اللغات موضوعا من مواضيع اللسانيات، والبيداغوجيا، والسؤال المطروح هل أننا نتعلم اللغة لتأدية حاجة ملحة أم نتعلمها لغرض الاستخدام في حالات اجتماعية معينة؟ وهذا الموضوع يعالج وجهات النظر المختلفة في النظر إلى المسألة اللغوية وارتباطها بمختلف الوظائف.

كثُر الحديث في السنوات الأخيرة عن " الوظيفة " في تعليم اللغات ، وظهرت
مناهج وطرائق تعتمد في دراستها للغة وفي تدريسها على كل ما هو وظيفي.
وأول استخدام للمصطلح كان في اللسانيات .فقد كانت حلقة براغ اللسانية (1)
بزعامة تروباتسكوي (Troubetzkoy) و جاكوبسن (R.Jacobson) قد جعلت من
مفهوم " الوظيفة" أساس منهجها.وقد ارتكز البحث على تحديد دور كل عنصر من
العناصر اللغوية في التبليغ، وهو امتداد لمذهب سوسير الذي ينطلق من
التبليغ Communication بحسبانه الوظيفة الأساسية للغة. الذي جعل علماء حلقة براغ
يضعون هذا المنهج هو البحث عن وظيفة كل صوت في الكلمة وعن دوره التمييزي في
عملية التبليغ، انطلاقاً من المخرج والصفة والكيفية .. وأطلقوا عليه اسم
الفونولوجيا (Phonologie) أو علم وظائف الأصوات. وقد استفاد الفرنسي أندري
مارتيني A.Martinet بحكم كونه عضوا نشيطا في حلقة براغ اللسانية من إدخال
هذا المنهج في دراسته للتركيب ،فوضع بذلك علم التركيب الوظيفي
(Syntaxe Fonctionnelle)، فبحث عن وظيفة كل كلمة (2) (Moneme) في
التركيب ، واستخرج أصناف عديدة من الكلم.

وقد وُضعت - إضافة إلى تحليل مارتيني - نماذج متنوعة للوظائف اللغوية
أشهرها نموذج جاكوبسن ونموذج بوهرلر (Buhler) .

وأما في إنجلترا فقد اهتم اللساني M.A.K.Halliday بالنحو الوظيفي
Functional Grammar (3) . إلا أن نظرتة للوظيفة مختلفة تماما عن نظرة مارتيني
بخاصة، والتحليل الوظيفي لعلماء مدرسة براغ بعامة. فطريقته لا تتناول اللغة من الداخل
انطلاقاً من القواعد الصرفية والتركيبية ، ولكن من الخارج انطلاقاً مما يمكن أن تقدمه
لنا في التبليغ . أما التنظيم الداخلي للغة عنده فهو انعكاس للوظائف التي تؤديها في التبادل
الكلامي (4) . ويمكن أن توجز أنواع الوظائف عند هاليداي بما يلي (5) :

- الوظيفة التجريبية deational Function: وتمكن المتكلم أو الكاتب من تنظيم تجاربه
عن العالم الواقعي أو الخيالي . واللغة بوصفها وسيلة للتعبير عن محتوى Contenu ،
فإنها تساعد على تحديد الكيفية التي نرى بها الأشخاص والأشياء والحوادث والأفعال ...

- الوظيفة الخطابية : Interpersonal Function : وجدت لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين الأشخاص ولتثبيتها . وتخصّ أشكال التخاطب وأساليبه التي تؤثر في تغيير الخطاب . وهي وظيفة شبيهة بما يعرفه J.L Austin في قوله: "ما نقوم به حين نتكلم (6)

- الوظيفة النصية: Textual fuction : وتحدّد كيفية انتظام العناصر الجميلة في نص من النصوص لتحديد معاني الأقوال داخل سياقات أوسع (7).

والذي يهمننا أكثر من غيره في هذا الموضوع ليس البحث عن الوظائف اللغوية بل أن نتناول اللغة الوظيفة والتعليم الوظيفي لها بالدراسة والتحليل لنرى أيهما أولى بالعناية والاهتمام.

إن اللغة الوظيفية مرتبطة أساساً بغرض تعلّمها ، وهو غرض آني يفرض الاستجابة لحاجة تليغية عاجلة. وتقسّم في الغالب إلى ثلاثة ميادين ، هي - في الوقت نفسه- مراحل يمرّ بها من أراد امتلاك لغة يتواصل بها في ميدان اختصاصه العلمي وهذه الميادين هي:

- اللغة اليومية العامة.

- اللغة العلمية العامة.

- لغة الاختصاص (8)

اللغة اليومية: هي تلك التي تعبّر عن الحاجات اليومية داخل المنازل وخارجها وفي وقت الاسترخاء والعبودية.. وتتميز اللغة اليومية بما يتطلبه الخطاب العادي.. من خفة واقتصاد في التعبير وابتدال واسع للألفاظ . فكلما كان المقام مقام أنس ، كان المتكلم إلى حذف ما هو غني عنه لإبلاغ مراده أميل وأكثر ارتياحاً.. (9)

وقبل الانتقال إلى المرحلة التالية والدخول في ميدان فيه شيء من التخصص يشترط على المتعلم أن يكون قد اكتسب الآليات الأساسية التي تمكنه من التواصل مع غيره شفهيًا ، ومن التعامل مع النصوص قراءة وفهمًا . ويتطلب تحقيق ذلك الشرط إحاطة بالألفاظ الشائعة والعبارات المتداولة يوميًا في المنازل والإدارات والمدارس وفرق العمل والورشات ، ثم البحث عن كيفية مناسبة لعرض تلك الألفاظ في تراكيب عديدة على شكل حوارات ونصوص تختلف باختلاف الأحوال والموضوعات. ولا يتحقق هدف هذه

المرحلة إلا إذا تمكّن المتعلم من التواصل مع غيره باستخدام ما تعلمه من أقوال وعبارات بشيء من المهارة.

اللغة العلمية العامة

ويطلق عليها أيضًا اللغة الأداة. Instrumental. واللغة العلمية العامة بصفتها أداة، تقع في الميدان العام لتعليم اللغة، لهذا ينبغي أن تُكتسب في تعليم يرمى أساسًا إلى تطوير قدرات فهم النصوص المكتوبة لطلبة يتفاوتون في درجة التخصص. وبعبارة أخرى إعطاء القراءة مكانة تميّزها من بقية المهارات اللسانية الأخرى⁽¹⁰⁾. ومثل اللغة العلمية العامة مثل لغة التخاطب ينبغي تحديدها وربطها بالصيغ والأساليب المناسبة للتعبير، وإعطاء العناية اللازمة للسياق التعلّمي حتى يجد المتعلم نفسه مُجبراً على استخدام تلك اللغة متى اقتضى الحال. فمثل هذا التعليم إذن لا يُوجّه إلا لطلبة كبارهم بحاجة إلى تحقيق هدف آني طارئ. وهم ليسوا بحاجة إلى لغة تواصل شفوية⁽¹¹⁾، ولكن إلى لغة تواصل علمية، الوقت فيها محدود، والأهداف المرجوة محدّدة.

وهناك من يحصر اللغة الوظيفية في اللغة الأداة ويجعلها بمعنى واحد في مقابل لغة الثقافة. من هؤلاء الفرنسي ر. غاليسون R. Galisson الذي يرى بأن لغة الثقافة تنفتح أساسًا على معرفة أدب أمة وحضارتها. واللغة الأداة وسيلة مساعدة على اكتساب معرفة تتصف بالعملية البراجماتية والشمولية. وبعبارة أخرى فاللغة الأداة في نظره تستخدم عند من لا يستطيع بلغته الأصلية أن يبلّغ المفاهيم التقنية مثلاً. وفي هذه الحال ينبغي أن تكون أداة محايدة، بمعنى مجردة من خصوصياتها الثقافية والمذهبية الفكرية – الإيديولوجية – مأمّنة.. وما يميّز اللغة الأداة أساسًا عن لغة الثقافة أنّ الأولى ليست غاية في ذاتها، ولكنها وسيلة لاكتساب معرفة أخرى لها الأولوية في نظر أصحابها، في حين أنّ الثانية هي غاية ووسيلة⁽¹²⁾.

وفي هذا السياق نجد من يستخدم اللغة الوظيفية مقابل اللغة المدرسية. وفي نظر هؤلاء أنّ اللغة لسيت بالضرورة وظيفية، ولا يمكن أن تكون دائماً كذلك إلا إذا استخدمت في تبليغ خبر علمي أو تقني⁽¹³⁾.

لغة الاختصاص Langue de Specialite: وهي مرادفة في الغالب للغة البحث العلمي في قطاع معين من المعرفة. يركز في تعليمها على الجوانب الإفرادية (المصطلحات) والأسلوبية (العبارات والتراكيب) بشيء من الاختصاص⁽¹⁴⁾. ويفترض في هذه المرحلة أن يكون المتعلم قد اكتسب ملكة لسانية تؤهله لرفع مستواه وتحسين أدائه في لغة المهنة أو الاختصاص.

ويستعان فيها بالأحوال التي يحصل فيها التخاطب بلغة المتخصصين⁽¹⁵⁾، فالوظيفة هنا مرتبطة بخصوصية الجمهور كما هو الحال عند المختصين في تعلم اللغة الإنجليزية في مجال المعلوماتية (Informatique).

والملاحظ أن مفهوم الوظيفة قد تعدد بتعدد نظرة الباحثين إلى مشكلة تعلم اللغات الأجنبية وتعليمها. فمنهم من يربط الوظيفة بالحاجة الملحة، ومنهم من يربطها بالنجوع ويجعلها مقابلة للغة الثقافة التي يتولى نشرها التعليم العام.

لذا ينبغي أن نفرق من البداية بين تعلم اللغة لتأدية حاجة ملحة، وبين تعليمها لغرض الاستخدام المناسب الفعال في حالات اجتماعية يعايشها المتعلم كثيراً أو قليلاً. وهكذا فقد يعني "الوظيفي" أن تهتم بالأساسي، بمعنى الجوهرية، أي ما هو ضروري علمياً لفرد يواجه مشكلة لغوية معنية - فهماً أو تعبيراً كتابياً أو تعبيراً شفهيًا - وعليه أن يجد حلاً لها بأقل جهد وفي أقل وقت ممكن.

ومن هذا المنظور يتعارض "التعليم الوظيفي" مع "التعليم العام". فالتعليم العام يرمي إلى تعليم تربوي ثقافي يمكن من تعرف اللغة الأجنبية وثقافتها من أجل الإثراء المعرفي والتكوين الفكري⁽¹⁶⁾. ويكون في إطار نظرة تربوية شاملة وليس في نية أصحابه تحقيق حاجة تبليغية عاجلة. في حين أن التعليم الوظيفي يعمل أصحابه على الاستجابة لحاجات آنية تُحدّد من جهات خارجة عن المؤسسة التعليمية.

ومنهم من يعتقد أن التعليم ينبغي أن يكون وظيفياً أو لا يكون. وفي هذه الحال فإن "الوظيفة" تعني النجوع. يقول لويس بورشي Louis Porcher في سياق الحديث عن الفرنسية الوظيفية: "كل تعليم للفرنسية إذا أريد له النجوع - بمعنى الاستجابة لرغبات الجمهور وحاجاته، وليس لما يتمناه معلمو الفرنسية - يجب أن يكون وظيفياً، أي أن

يُنظَّم بشكل يتناسب مع الأهداف المحددة. والتعليم غير الوظيفي هو بكل بساطة سيئ للفرنسية ، إذ لا يتناسب مع السياق الذي يُمارس فيه ، وليس بمقدوره أن يستجيب لرغبات مَنْ يُوجَّه لهم" (17)

وهكذا فانطلاقاً من رغبات المتعلمين والمحيط الاجتماعي الثقافي ، نصل إلى بناء الدرس الوظيفي الذي عرفه بعضهم بأنه "ذلك الذي يُبنى انطلاقاً من تحليل الجمهور والمحيط الاجتماعي الثقافي الذي يعيش فيه المتعلم، والحالات التي يتفاعل فيها بغيره والأدوار الاجتماعية التي أسندت إليه مهمة القيام بها، والوظائف اللغوية التي ينبغي أن يكون قادراً على أدائها، والمفاهيم التي ينبغي معرفتها بدقة" (18).

يتضح من هذا أن مفهوم الدرس أو التعليم الوظيفي أصبح يتداخل مع مصطلح تعليمية اللغات عامة . ونجد مظاهر هذا التداخل في التحديد الصارم للفعل التربوي، وفي الوعي لعامل تنوع المتعلمين، وفي المدة المخصصة للتعليم، والحاجات اللغوية وأهداف التعلم .. وهذا التحديد يجرُّنا إلى الحديث عن منهجية التعليم بين الأمس واليوم، أي بين تعليم تقليدي، الاهتمام فيه منصباً على المادة اللغوية بمعزل عن توجه إليهم، وبين منهج وظيفي لا يهتم بالمادة اللغوية إلا بربطها بالمتعلمين وحالات التعلم

ومما لاشك فيه أنَّ التعليم الوظيفي للغات يركِّز أساساً على الإفادة لأنها قيمة أساسية لإنجاح العملية التعليمية التعليمية، ولا سيما إذا كان التعليم للغة مرتبطاً بالحياة المهنية. وفي هذا السياق لا ينبغي أن يوجَّه اهتمام المتعلمين إلى معرفة نظام اللغة ، إنما إلى التحكم في استخدامها ، فنجعلهم يعملون على اكتساب الملكة التبليغية ، لا أن نحقق لديهم الملكة اللغوية التي هي معرفة علمية أكثر منها عملية ، وهذا ما يفسر معنى قول بعضهم: "نُعَلِّم اللغة لا عن اللغة"

إن التعليم الوظيفي تبعاً لهذا المبدأ لا يهتم أصحابه بالقواعد النحوية الصريحة وإنما يعملون على تحقيق القدرة لدى المتعلمين على فهم عدد لا نهائي من الجمل الصحيحة نحويًا وإحداثها، ولا يتفوقون عند هذا الغرض، بل يتعدونه إلى إكسابهم القدرة على فهم القواعد النفسية- السيكولوجية- الاجتماعية والثقافية، لأنه من دون هذه القواعد يعجز المتعلم عن استعمال اللغة في الوقت المناسب

إن الاتجاه الوظيفي المعرفي يسعى لأن تكون للمتعلم قواعد لغوية لا عادات لغوية يستطيع بفضلها استخدام جميع البنى اللغوية وفهمها، ويعيد إلى التفكير اعتباره لأنه وسيلة مهمة لتكوين المفاهيم، وقد استعان أصحاب هذا الاتجاه بالتمارين الخاصة بهذه العملية وهي تمارين تكوين المفاهيم (Conceptualisation) ومنها أيضاً تلك الخاصة بالاكشاف والتجربة: تحليل المعطيات، وضع الفرضيات، إبداء الملاحظات، تقديم شروح... الخ⁽¹⁹⁾.

لهذا كان التصحيح النحوي وحده غير كاف في التعليم الوظيفي، إذ من الممكن أن نفهم جملاً خاطئة نحويًا، ولا نفهم أخرى صحيحة نحويًا. وما دامت الأولوية للاستعمال عند أصحاب هذا المنهج، فإن أفضل معيار يستخدمونه للحكم على القيمة التبليغية لقول معين هو الاستحسان (Acceptabilite).

أما المحتوى في البرنامج الوظيفي، فيوضع انطلاقاً من تحديد المفاهيم "المحتوى الدلالي"، وبعدها يتم إحصاؤها، وتصنيفها ثم الانتقال إلى البحث عن الوسيلة المناسبة لتبليغها. ويستعان على ذلك باختبار الخطابات المناسبة، ومنها إلى تحديد الأفعال الكلامية (Acte de Parole) التي تعبر عن تلك المفاهيم، وقد يعتمد كثيراً على أحوال الخطاب التي يتم تسجيلها أثناء التحقيقات. وبهذا الأسلوب يستطيع المعلمون إيجاد العلاقة بين كل خطاب وأحوال حصوله، وبهذا أيضاً نكون قد سمحنا للمتعلمين بأن يشاركوا بأنفسهم في اختيار ما هم بحاجة إليه. إن المنهجية الوظيفية لا تحدّد ما ينبغي أن يعلم وما لا ينبغي ولا تتطرق من مدونة مغلقة، لأن الاختيار قائم وفق قانون الملاءمة (Adequation) والقاعدة الشهيرة "كلّ بحسب حاجته"⁽²⁰⁾.

وبانطلاقنا من الأفعال الكلامية نكون قد حققنا للغة إمكاناتها التبليغية في "خطابات متفردة" بمعنى متميزة في صورتها، وفي محتواها، وفي الأشخاص المحدثين لها، وفي مكان حصولها وزمانه وأحواله.

إن المتعلم في المنهجية الوظيفية محور العملية التعليمية. فأصحاب هذا الاتجاه لا يحدّدون المادة التعليمية إلا بعد معرفة المتعلمين. والمتعلمون في نظرهم مختلفون مهما تشابهوا في بعض الصفات كالسنّ واللغة الأصلية مثلاً. فهناك أمور أخرى يختلفون فيها

هي طرائق التعلّم، والمستوى الاجتماعي الثقافي، والحوافز والاحتياجات، وهكذا. فالترج لا يكون واحداً لجميع المتعلمين، بل تدرّج لكل فئة أو لكل فردٍ أحياناً.. وما دام الأمر كذلك، وجب أن نطوّر البرنامج بالشكل الذي يفي بجميع الاحتياجات، ويتماشى مع جميع المستويات. وبهذا الشكل تكون الدروس في البرنامج الوظيفي خاضعة للتغيير والتعديل المستمرين⁽²¹⁾. والنحو بدوره ينبغي أن يضاع بالكيفية التي يستجيب فيها لاحتياجات المتعلمين، وأن يوزّع حسب تصنيف أفعال الكلام لا إلى أبواب كما هو الحال في البرامج الأخرى، وإن كان ينبغي أن يؤخذ التدرّج النحوي الصرفي بعين الاعتبار⁽²²⁾. وأحسن وسيلة لتحسّس المتعلمين بجدوى تعلّم القواعد النحوية هو ربطها بالتعبير عن حاجة ما في حال معينة. وبذلك يشعر الطلبة أنّ ما يتعلمونه يخدمهم في استقامة أساليبهم وصحة تعابيرهم وفي تنوعها حسب أغراضهم... بهذا نكون قد أعطينا للوظيفة التعبيرية (Expressive) ما يلزمها من العناية والاهتمام، لأنها ناتجة من المتكلم، من غير التقريط في الوظائف الأخرى كالوظيفة الانفعالية (Emotive) التي تخصّ المخاطب، والوظيفة الانتباهية (Phatique) التي تخصّ قناة التواصل.

من هنا وجب على أصحاب هذا الاتجاه نقد الدراسات اللسانية التي اتخذت الجملة موضوعاً للتفكير وأكبر وحدة للدراسة والتحليل، وأهملت القول (Enonce) وهو حدث ناتج عن النشاط اللغوي لدى المتكلم، لأنها بكل بساطة لم تكن تهتمّ بالمتكلم وبما يمتلكه من قدرات تمكنه من إحداث الكلام في حال من أحوال الخطاب⁽²³⁾ والنشاط اللغوي الذي يقوم به المتكلم لإحداث القول يسمى التلفظ أو التحدث (Enonciation).

والتحدث لا يكون إلا إذا وجدت الظروف التي تساعد على حصوله - المتكلمون، نواياهم علاقاتهم - بمعنى جميع العوامل والأفعال المحدثة للقول.

إن المنهجية الوظيفية لا تتجه مباشرة إلى اللغة لنختار منها ما يُعلّم وما ينبغي ألا يُعلّم. إنما تتجه إلى المتعلمين وإلى الظروف الاجتماعية الثقافية المحيطة بهم أولاً، وقبل أن يتضح لها نوع اللغة التي تناسب المتعلمين.. وهذا ما جعل أصحاب هذه المنهجية لا يتحدثون عن لغة وظيفية، وإنما عن تعليم وظيفي تتوافر فيه المعطيات السابقة الذكر

يقوم على المعرفة والفائدة ويعطي المكانة اللائقة للمتعلم، والأولوية للملكة التبليغية ويحاول الاستجابة للحاجة الملحة.

إن المنهجية الوظيفية بحكم هذه المميزات يصفها أصحابها⁽²⁴⁾:

- **ديمقراطية:** لأنها نابعة من التشاور بين المعلمين والمتعلمين، بغية توضيح الأهداف التربوية ووضع الأساليب اللازمة لتحقيقها.
- **إنسانية:** تضع المتعلم في مركز اهتماماتها وتحاول أن تلبى احتياجاته وأن تطوّر من وضعه التعلّمي .
- **غير شمولية:** بمعنى أنها تحاول أن تستجيب لكل فرد على حدة بأن تبحث له عن أساليب تعليمية ملائمة لقدراته الذاتية.
- **متفتحة:** لأنها تحاول أن تضع في اعتبارها كلّ مكونات الفعل التربوي "المتعلمون والمعلمون ، وأداة التبليغ، والوضع، والمؤسسة والسياق الاجتماعي الثقافي..الخ".

الهوامش:

- 1- Julia , Kristeva , Le Langage , Cet inconnu , seuil , 1981 .
- 2- د. عبد الرحمن الحاج صالح، المدرسة الخليلية الحديثة والدراسات اللسانية في الوطن العربي بحث تقدّم به إلى ندوة حول: تطور اللسانيات في الوطن العربي – الرباط من 8 إلى 11 نيسان 8 أبريل 1989م، ص 16.
- 3- fonctionnal Richards, Jand Platt and Weber, H : Langman Dictionnary of (Applied, Linguistics- Langman house, England, 1985.
- 4- H.Besse, R Galisson ; (Polémique en didactique. C.L.E. international, 1980, p 47. 5, 6, 7: المرجع نفسه، ص 41.
- 8- pVigner , Didactique Fonctionnelle du Français, p13.G
- 9- عبد الرحمن الحاج صالح، مشاكل اللغة العربية والبحوث العلمية الميدانية، ص 6.
- 10- انظر: G , VIGNER. ، المرجع السابق، ص 15.
- 11- المرجع نفسه، ص 16.
- 12- R .Galisson, / H .Besse ; Dictionnaire de Didactique des Langues.
- 13- المرجع نفسه، المادة (LANGUE).
- 14- أنظر: G. VIGNER. المرجع السابق، ص 15.
- 15- المرجع نفسه، ص 15.
- 16- المرجع نفسه، ص 18.
- 17- المرجع نفسه، ص 17.
- 18- Besse, R. Galisson, polémique en didactique, P 41 H.
- 19- R.Galisson, : D’Hier a Aujourd’hui la Didactique des Langues étrangères, CLE paris ,1980, P41.
- 20- R .Galisson,: D’hier a Aujourd’hui . D.L.E, P23.
- 21- المرجع نفسه، ص 30.
- 22-R .Galisson, : D’hier a. Aujourd’hui . D.L.E , p31
- 23- Marie Noelle/Gary prier : De La Grammaire à la Linguistique 1985 , Armand Colin, paris, p 31.
- 24- R.Galisson, ; D’Hier à Aujourd’hui D.L.E, pp 44-45.