تعلم لغة من خلال التبادل الشفهي [المحادثة]*

د.الطاهر لوصيف
المركز الجامعي بتيبازة (الجزائر)

الخلاصة :

يتناول هذا المقال معالجة (برنار بي :1996) لعدد من الانشغالات التي تطرحها تعليمية اللغة في نظـــره، تتمثل في الدور الذي تلعبه المعارف الخاصة بالنحو والمفردات والإملاء والأداء الصوتي في تدعيم اكتساب اللغـــة ضمن ما يعرف بالانغماس اللغـــوي، والوجه الذي تفسر به قـــدرة بعضهم على تعلم لغة أجنبية بكيفيـــة ناجـــــعة من خـــلال انغماسهم في محيط استعمالها .

وقد عالج (بي) مفهوم التعلم اللغوي من خلال عدد من الأساليب ، مشيرا إلى مبدأ مبدأ التشاور الذي ينشـــأ بين المتعلم والمتكلم الفصيح في الواقع التخاطبي اليومي، حول كل من المعنى والبنية الشكلية للألفاظ ، الأمر الـــذي يدعـــم تعلَم اللغة في نظره بكيفيـــة ناجعة.ولقد حاول (بي) صياغة عدد من العلاقات التـــي تقـــوم بـــين عمليتـــي التواصل والتعلم.

Abstract

The articulation of foreign language learning and its actual use in face-to-face communication is a central theme in language teaching studies. If the very existence of this articulation is not questioned, one may however wonder about the discursive and cognitive mecanisms that make it up.

This reflexion sheds a particular light on the functioning of verbal interaction involving a teacher and alearner, as wel as on the working of learning itself. Besides, it allows an interpretation, which we hope will be original, of some very common teaching behaviours. Finally, it may be an indirect contribution to a more general reflexion on the role of explicite grammar in language learning.

1-مقدمة:

يهدف هذا المقال إلى طرح ملخص إجابة عن ثلاثة أسئلة تتنزل في صلب اهتمام تعليمية اللغات الأجنبية:

1-1- ما العلاقة التي تربط بين نمو المعارف المساعدة (قواعد نحوية، مفردات، قواعد الأداء الصوتي للغة) واستعمالها الفعلي في التواصل الشفهي المباشر؟ وإلى أي مستوى يمكن، على وجه خاص، القبول بالتجسيد المتعارف عليه في الواقع لتلك العلاقة، إذ تعتبر حسبها المعارف السابقة الذكر وسائل تسمح للفرد، عندما تكون متوفرة، بالمشاركة في نشاطات كلامية شفهية؟ أليس من الصائب، خلافا لما سبق، أن نستبدل ذلك التجسيد بالفكرة (التي هي أساس الطرائق التبليغية) القائلة بأنه من خلال ممارسة الحديث نتمكن من تعلم اللغة، وأن هناك، كنتيجة لذلك، تفضيلاً مؤكدًا لممارسة التبليغ على تحصيل المعارف وبنائها؟

1-2- كيف نفسر قدرتنا أحيانا على تعلم لغة دون فتح أي كتاب تعليمي أو الاطلاع على مرجع نحوي أو قاموس؟ والمؤكد في الواقع أن عددًا كبيرًا من الأشخاص يتعلمون لغات أجنبية[1] في خضم الواقع الذي يعيشونه عندما نراهم منغمسين في حالات تستعمل فيها لغات متعددة[2]؛ وحتى لمَا يتعلم بعضهم لغة ضمن سياق مؤسسي يندرج هو الآخر في محيط اجتماعي يتعاطى لغات وافدة (exoglotte)[3]؛ فإننا نلاحظ أن بعض تلك التعلمات[4] تحصل في مواقع توجد خارج المؤسسة البداغوجية، إلى درجة أنها تخلق أحيانا حالات من التنافس فيما بين المناهج التعليمية التي يمكن أن تختلف فيما بينها على نحو مثير[5].

1-3- عندما نلقي نظرة شاملة على نظريات التعلم الأساسية التي ميزت الأربعين سنة الأخيرة، فإننا نراها تختلف الواحدة عن الأخرى من حيث الدور الذي تقر به أو تنكره فيما يتعلق بالمعطيات (المدخلات: input) المعروضة في السياقات التي تتجسد خلالها مختلف أوقات التعلم، ونتذكر على الخصوص التعارض الجذري بين المدرستين السلوكية والمعرفية (هذه النزعة الأخيرة التي تعرض دومًا من خلال أعمال التوليديين خاصة).

1-3-1. فبالنسبة للسلوكيين، تلعب المعطيات دورًا جد حاسم، فهي التي تصوغ حرفيًا معارف المتعلم من خلال آلية المنعكس الشرطي، ويرتبط التعلم على نحو وثيق، بشكل المعطيات التي تعرض على المتعلم، ولذلك يتمثل الهدف المباشر للتمارين البنوية الخاصة بمخبر اللغات في تمكين التلاميذ، على نحو أمثل، من إعادة إنشاء النماذج المعروضة على الأشرطة السمعية وتفسيرها، وكذلك الأمر بالنسبة لعبارات أخرى مناظرة لها صيغت على قياس تلك النماذج المعروضة على الأشرطة السمعية، فالمتوقع أن يمتلك المتعلمون جيدا تلك النماذج والنسج على قياسها وليس تجاوزها ؛ لذلك فالمعلم[6] هنا هو المتحكم الأساسي في التعلم، ويتحمل القدر الأكبر من مسؤولية نجاح التلميذ أو إخفاقه في ذلك.

1-3-2. وبالنسبة للتوليديين، وبخلاف ما سبق، تلعب المعطيات دورًا محدودًا، فمحرك عملية التعلم يستقر في بعض القدرات المعرفية الفطرية للإنسان. تلك القدرات المبرمجة على نحو ما قصد تعلم اللغات، ولكي يحصل ذلك التعلم بالفعل، فإنه يتوجب، والحال كذلك، أن تتزود تلك القدرات بالمعطيات؛ الأمر الذي يعني من الناحية الفعلية، أنه بوسع الإنسان غريزيًا أن يعالج المعطيات بكيفية مناسبة، أي يستخرج عناصر بعينها ويعيد بناءها على نحو يجعل منها ملكة لغوية. وينجز الفرد ذلك العمل البنائي التنظيمي بطريقة مستقلة ولا شعورية بفضل آليات معرفية مركبة؛ ويجب أن نأخذ مصطلح "الاستقلالية": autonomie بمعناه الواسع: الاستقلالية المؤسسية

(فلا يصير تدخل معلم ما حاسمًا) واستقلالية معرفية(وكذلك التدخل الواعي للمتعلم لا يصير هو الآخر عاملا حاسما). وتعني تلك الاستقلالية، عمليا، ألاَ ينصب دور المعلم في التدخل بكيفية مباشرة في بناء المعارف (كأن يقدم قواعد نحوية، أو يفرض مسارات وطرائق معينة للتعلم)؛ ولكن على الأحرى من ذلك ينكب على ابتداع ظروف حسنة للتعلم من خلال الإكثار من فرص تعرض التلاميذ لعينات من الاستعمال الطبيعي للغة الأجنبية، إضافة إلى إتاحة فرص التعبير. ويصبح جزء من تلك العينات، لكي تكون على الوجه ذاته من الوضوح[7]، معطيات[8] تقوم بتغذية الآلية التي يتبعها التعلم، وعليه يلعب المعلم هنا إذن دور المنشط أكثر منه دور الأستاذ بالمعنى التقليدي.

وعليه، فلا حاجة للقول إن النظريتين تفترضان (بكيفية أكثر أو أقل مباشرة) بأن التعلم لا يتحقق بالفعل إلاَ إذا كان الفرد محفزًا لذلك (أو إذا خص من قبل المؤسسة أو محيطه الاجتماعي بذلك) وأقبل عليه هو نفسه يتعاطى دور المتعلم.

1-4 نلاحظ كذلك أن تميز المعطى (donnée) ووجاهته يفترض وجاهة السياق ذاته. فالسياق يلعب في الواقع دورًا أساسيًا في إسناد معنى لعينات اللغة الأجنبية إذن من حيث طبيعتها كمعطيات، فتلك النتيجة إذن لها آثارها المهمة على الأسس التي قامت عليها نظريات التعلم، لذلك المعنى الذي يجعل من الضروري إدخال معارف اجتماعية لسانية و/ أو تداولية.

2-**تعلم لغة:**

ففضلا عن تلك الملاحظات التمهيدية حول دور المعطيات، نضيف بعض الملاحظات بشأن مفهوم التعلم اللغوي نفسه.

2-1- في البداية، وعلى نحو واسع، فإن كل تعلم للغة أجنبية يتضمن ثلاثة أساليب تكميلية[9] تتمثل في الانتظامية (systématicité) والمعيارية (normativité) والوظيفية (fonctionnalité) التي تمثل على التوالي المهمات الأساسية الثلاث التي يتوجب على كل متعلم، في ظروف متنوعة بالتأكيد، أن ينجزها.

2-1-1. إن إعداد المعارف وبنائها على شكل نظام (أو في نظام فرعي) يوضح على نحو ما، انتسابها لـ: "الوجاهة اللسانية"، فالانتظامية هي التي تصنع الفرق بين وضع (code) يتشكل من مجرد تكديس جواري لعدد من الأشكال (مجموع مفرغ من كل العلاقات التي يمكن أن تربط بين العناصر التي تشكله) وبين لغة تتأسس على خصائص مطردة تميز في الوقت نفسه المظهر الاقتصادي لعملها بالمعنى الذي أراده مارتيني (1970) ومرونتها وتهيؤها للإبداع في نظامها، فالانتظامية تسمح في الوقت نفسه بجريان مرن للتواصل اللغوي وبتعلم سهل نسبيا للغة[10].

هذا وتتمظهر الانتظامية في قدرة المتعلم على إنشاء كلمات وعبارات محكمة البناء، بغض النظر عن المرتبة التي تفصلها عن المصطلحات المتداولة والاستعمالات الشائعة من قبل المعلم أو المتحدث الفصيح لتلك اللغة[11].

2-1-2. إن ذلك البعد عن المعيار المتعارف عليه في الأداء، والتعاون المشترك بين المتعلم والمعلم على تعاطي ذلك النمط من المحادثة، هو الإفصاح المحسوس عن غرابة ليست لغوية فحسب، ولكنها ثقافية واجتماعية كذلك. وذلك ما يمكَن المتعلم من الظهور بمظهر الأجنبي (أو هو ما يجبره على ذلك!)، وتشيع تلك الظاهرة باسم اللكنة

الأجنبية. فالتكلم بالفرنسية بلكنة إيطالية أو ألمانية يعني التواصل بالفرنسية مع الاحتفاظ دوما بشيء من التحفظ إزاء المقاييس المتعارف عليها في أداء اللغة الفرنسية واستعمالها، ذلك التحفظ الذي يعد العنصر الأساسي المميز للتواصل الذي يمارسه متكلمون ذوي منشإ لغوي مختلف بلغة معينة: وبعيدا على أن يكون ذلك دوما عقبة، فميزة البعد عن المعيارية تشتغل على نحو من التبصر الذي يخص الكيفية التي يدار وفقها التواصل، وعلى نحو يدفع المتكلم إلى استحضار وظائفه الاجتماعية والثقافية ويحثه على تعاطي ذلك ببعض الحذر؛ كما يمكن أن تتدخل المعيارية في عملية نمذجة اجتماعية للتعدد اللهجي، بذلك المعني الذي يستثير عددا من العبارات المألوفة المتعلقة بالهويات اللغوية للأفراد.

يولي المتعلمون أهمية متفاوتة لمبدإ المعيارية، ويقتنع بعضهم بالإمكانيات التي تمنحها كل من الانتظامية والوظيفية ويعكفون فورا على مواجهة سلوكاتهم اللغوية الغريبة، في حين يعطي آخرون أهمية كبرى لما تفرضه المقاييس اللغوية فلا يجرؤون على تجاوزها. إن ذلك الاختلاف يوجد لدى كل من الفصحاء [المتكلمون الذين نشأوا على أداء تلك اللغة] والمعلمون الذين يمكن أن يكونوا مثالا حيا لتساهل واضح نوعا ما إزاء ذلك البعد عن المعيار.

2-1-3. كل نشاط تخاطبي لغوي يضمن أداء وظيفة محددة بسيطة كانت أو مركبة، لا يكون إلاّ من أجل أن يظهر لأي معلم مستوى إتقانه لذلك الأسلوب أو لغيره من اللغة الأجنبية. وتظهر أهمية ذلك الجانب الوظيفي في تنوعه هو الآخر؛ وهو ذو أولوية عندما يستجيب التعلم لحاجات مهنية محدودة ومضبوطة بكيفية دقيقة (كميدان الفندقة مثلا؛ في حالة التفاوض من أجل حجز غرفة بلغات مختلفة). ويعد نجاح المهمة المهنية أهم من الوسائل المستعملة في ذلك، وبالمقابل فإن الوظيفية تعتبر ثانوية في تعليم يطمح إلى ترسيخ معارف أساسية بصفة مستقلة عن استعمالات مهنية محتملة أو مستقبلية، فالانتظامية إذن، مرفوقة بالمعيارية، هي التي تستولي على ذلك.

2-2. إن الانتظامية والمعيارية والوظيفية ليست كلها منفصلة إحداها عن الأخرى، وعليه فإن كل مجهود للحفظ يتجه إلى جعل الموضوع منتظما قصد تسهيل المهمة (وسائل mnémotechniques) وكل مجهود تخاطبي تواصلي يقتضي البحث عن اتفاق حول القرائن الشكلية لاستعمالها (المعيارية)، كما أن كل مهمة تخاطبية تفترض حفظ (إذن الانتظامية) بعض الصيغ، وهكذا دواليك. ولذلك يختلف الأفراد والمقامات باعتبار الأهمية والأولويات التي تمنح لهذا الجانب أو لذاك من بين تلك الجوانب الثلاثة السالفة الذكر.

تظهر تلك الاختيارات أثناء المبادلات اللغوية فيما بين المتخاطبين ذوي المنشأ اللغوي المختلف، من خلال نماذج متنوعة من السلوك لا يستبعد أن تشتغل متآزرة، فمثلا تظهر الصيغ التي تتكرر على نحو آلي وبشكل متوال ، اشتغالا على مستوى النظام بكيفية تجعل المتعلم ينهمك في استطلاع مختلف الإمكانيات التي يوفرها له نظام تلك المعارف، أو كذلك، تكرار مادة ما [معطى] تتعلق بجهد ينحو إلى التقيد بالقياس بحيث ألاّ يكون هدف هذه العملية حل مشكلة تواصلية ولكن الاقتراب من المعايير التي يتطلبها أداء اللغة الأجنبية.

أما بالنسبة للوظيفية فهي تتبدى في الأفضلية التي تحظى بها بعض إستراتيجيات التواصل، مثل استنكاف المتكلم الفصيح عن تحمل المسؤولية الأساسية الخاصة بعملية التعبير والتفسير [التأويل]. هذا، إلاّ أنه يحصل في أغلب الأحيان، أن تتداخل تلك الجوانب الثلاثة فيما بينها، لأنها متكاملة.

2-3. إذا كنا الآن ننظر إلى مسألة التعلم بكيفية أكثر تجزيئية، فإننا سنتساءل حول العمليات التي يمكن أن يقوم بها متعلم ما عندما يكون في مواجهة اللغة الأجنبية من خلال جريان محادثة بين عدد من مختلفي لغة المنشأ، ومن ثم فإننا نقترح الإحصائية الآتية:

2-3-1. تجميع مقاطع معنوية انطلاقا من السياق ومعلومات متوفرة خارج النشاط اللفظي [الكلام]، معلومات سبق اكتسابها من اللغة الجديدة أو من لغات أخرى [بما فيها لغة المنشأ]، وتسمح تلك العملية للمتعلم بضمان الحد الأدنى من المفهومية (أنظر 1-3-2) أي ضمان إحدى الشروط التي تسمح للمتعلم بتحويل عينة من الأداءات اللغوية إلى معطى. وتظهر تلك القدرة على إعطاء معنى، فضلا عن ذلك، ميزة القدرة على متابعة النشاط التخاطبي [الكلام] ؛ بمعنى العينات المتعددة التي تقبل التحول إلى معطيات.

2-3-2. جني أفضل منفعة فيما يخص تلك المعارف المعجمية والنحوية المساعدة، لاسيما بفضل تعميمها، ونحن نعلم أن التواصل يحصل ، وإن كان بأقل المعارف اللغوية المتوفرة، إلى درجة معينة، وفي الواقع، فإن اللغات الطبيعية (بخلاف اللغات الاصطناعية) مليئة بالإمكانيات التي تجعل تلك الممارسة المقتصدة ممكنة.[13]

2-3-3. التدليل على الاحتياجات اللغوية التي لم تتم تلبيتها (مثل النقائص المعجمية والصرفية) أي جعلها بارزة، ومساعدة الغير على معرفتها بكيفية تجعل بالإمكان حدوث تعاون لغوي من قبل متكلم فصيح (كالبحث عن الكلمات المناسبة مثلا). فذلك التدليل يفترض هو نفسه تحديدا للحاجات اللغوية ومعرفتها ، وهو ما ليس بوسع المتعلم المبتدئ القيام به. وبعبارة أخرى، فإنه يتوجب على المتعلم أن يعمد هو نفسه إلى استحضار عينات لغوية متميزة من اللغة الأجنبية وتحويلها إلى معطيات من شأنها أن تسهم بكيفية ناجعة في التعلم الجاري.

2-3-4. الاستفادة من الدعم المتوفر في إطار التعاون المشار إليه سلفا، من خلال تحويل العبارات اللغوية التي ينشئها المتكلم الفصيح إلى موضوعات افتراضية يجري تعلمها. وتتبدى تلك التحولات من خلال عمليات متنوعة تتعلق بالإخراج من السياق و/أو إعادة الاستعمال ضمن سياقات أخرى.

ويتمثل الإخراج من السياق، بالنسبة للمتعلم، في تحديد المقطع (الذي يكون كلمة في الغالب) واستخراجه من سياقه، ذلك المقطع الذي يرغب في تعلمه. ويجري تحقيق ذلك الاستخراج عادة في شكل تكرار محدود للمقطع المعني، تكرار مصحوب أحيانا بالتخلي عن القرائن الشكلية التي تربطه بسياقه الذي ورد فيه. ويمكن اعتبار ذلك التخلي كقرينة شكلية تدل عن تحول طبيعة ذلك المقطع ومنزلته اللسانية: من عينة للغة الأجنبية إلى موضوع افتراضي للتعلم، ومن علامة دالة في الاستعمال إلى علامة تندرج في سياق ما يستوجب الإشارة والتنويه ، ويعد ذلك الذهاب والإياب ما بين الاستعمال والاكتفاء بالتعرف (الإشارة إليه) الخاصية المميزة للتعلم الذي يجري بفضل التفاعل التخاطبي وفي سياقه.

هذا وتعتبر القدرة على الاستعمال ضمن السياقات الأخرى هي الطريقة المعاكسة للاتجاه السابق، فمن الناحية النفسية اللغوية تظهر تلك القدرة بمثابة التدريب الذي يمارسه المتكلم على المقطع المعني، وربما لا يعد من المجازفة التأكيد على أن تلك الممارسة التدريبية، من حيث أنها تشكل استئناسا للفرد بالصيغة اللغوية الجديدة، تشكل هي في حد ذاتها عاملا مدعما للتعلم[14]. وفيما يلي مثال تظهر فيه بوضوح تلك العمليتان المتكاملتان:

1A : et alors il dit je l'apporte au le mouton non non
2N : non
3A : à le bambi
4N : au chevreuil ouais
5A : le chevreuil /
6N : mhm
7A : et alors l'apporte au chevreuil.

فأمام عجز التلميذ A على إيجاد المقطع الذي يحتاجه (دور 1 و3) فإن المعلم N يصرح هو نفسه بالحل (دور 4). و A لا يرحب بإلحاق ذلك الاقتراح إلى ذلك النطاق، فهو يخرج من السياق الاسم (دور 5) من خلال إبدال الكلمة المركبة (au) بـ (le) قبل أن يمر إلى العبارة في (دور 7).

إن الإجراء القائم على التقابل كما جرى به التقليد في الدراسات اللسانية بين المعنى والدلالة[15] يسمح بتكوين فكرة واضحة حول طور معين للاكتساب يمر من حالة الإخراج من السياق إلى حالة توظيفه في سياق جديد. والحقيقة أن فهم عينة ما من اللغة الأجنبية إنما يتأتى من خلال المعنى، أي أنه [الفهم] يستعين بالسياقين اللفظي [الكلام] والحديثي (énonciatif). إن الإخراج من السياق يكون بهدف الدلالة، بمعنى المعلومة الدلالية المستقرة والمجردة التي يوفرها معجم لغوي ما. وبالمقابل يبدو من الجلي أن بناء ملكة لغوية خاصة بلغة أجنبية ما، يتطلب المرور عبر دلالة معجمية أي بعملية إخراج من السياق على وجه التحديد. وكذلك يصير المرور عبر المعنى هو الآخر ضروريا، من حيث أنه يبدي الإمكانات والنهايات التي يتوقف عندها نطاق استعمال الوحدة المعنية.

وعلى نحو عام، فإن الإخراج من السياق يقربنا من النحو الصوري المباشر (explicite)، فهو يشكل مرحلة أولى للتأمل في اللغة بالمعنى الذي يجعله يتجه إلى الأنظمة النحوية والمعجمية الفرعية. وعلى ذلك النحو نرى في المثال السابق كيف يرتسم مخطط ذهني يظهر (au) كتحويل عن (à+ le) أو كذلك، كما جاء في المثال الثاني في 2. 3. 5، حيث قدم المتعلم بكيفية غير مباشرة البنى التركيبية للفعلين: (wohnen* و Kommen**). ونتصور بسهولة كيف أن مظاهر بسيطة للمعرفة النحوية تستجيب جيدا لحاجات لغوية ظرفية تطرأ لتلاميذ معينين. و من دون شك فإنه يمكن أن ننشئ جسرا موصلا ينطلق ، بتأمل بسيط ، من نمط الإخراج من السياق وينمو بالتدرج متخذا صيغة عمل استيعابي للنظرية النحوية، ومتطورا على نحو يصل معه في الأخير إلى خطاب نحوي متخصص.

إن اندماج المتعلم في الدورة التعلَمية يمكن أن يجري إما من خلال الفهم الإجمالي لعينة لغوية ومعناها، الأمر الذي يشير إلى أن الفرد قد باشر عمله التعليمي من خلال مجهود يتعلق بالإخراج من السياق، وإما من خلال وحدة مجردة (عثر عليها في معجم مثلا) مما يعني أنه سيبدأ بمحاولة للتوظيف في السياق.

فمن هذه الناحية، يتميز التعلَم المباشر الجاري في الواقع عن التعلم المدرسي، بهيمنة قبلية لعناصر ومواد تشكل مداخل من خلال عملية الإخراج من السياق، والعكس بالعكس. وفي المثال الموالي[16] فالمعلم هو الذي يبادر إلى الإخراج من السياق، الأمر الذي يظهر أن إحدى تلك الطرق الخاصة بالمساعدة إنما تهدف بالضبط إلى تفضيل الدورة الخاصة بالتوظيف في السياق:

1P : hast du eine schwester oder einen bruder… schwester die schwester/ هل لديك أخت أو أخ.. أخت

2E : schwester أخت

3P : hast du eine schwester Ja / لديك أخت إذن

4E : Ja نعم

5E : ouais

6P : Ja gut / نعم جيد

والجدير بالتوكيد أنه لكي يحصل هناك اكتساب، يتوجب على المرء أن يسير كل مسافة تلك الدورة الاكتسابية، ويمكن تلخيص ذلك الشرط في التأكيد على أن التعلم يفترض، في الوقت ذاته، موضوعا مستقرا ومحيطا يجري فيه[17].

2-3-5. يجب على المتعلم كذلك أن يتحكم في العلاقات القائمة بين المعارف التي سبق له اكتسابها والمعارف الجديدة، بمعنى، على سبيل التمثيل، إثراء الشبكات المعجمية والصرفية والآدائية، وإدخال قواعد جديدة من خلال ربطها بقواعد قديمة [سابقة]. ومن خلال تعميم توظيف قواعد ما، أو على العكس من ذلك، تقليصها إلى مجال تطبيقي أكثر تحديدا، وإعطاء قيم تداولية جديدة، وغير ذلك. ومن وجهة النظر هذه (التي تتعلق هنا بالانتظامية وهو الأمر الذي سبق الحديث عنه في (2-1-1) ، فمن المهم تصور بنية المعارف المساعدة في شكل أنظمة فرعية صغيرة وليس أنظمة فرعية كبيرة. فالأنظمة الفرعية الصغيرة[18] تظهر ميزتي البساطة والمرونة، على النحو الذي يمكنهما معه أن يتغيرا في أي وقت، وأن يتمددا ويتقلصا ويذوبا في نظام فرعي صغير مجاور، أو أن يضمحلا دون التأثير في أي نظير لهما. ويمكن من ناحية أخرى، أن يشكل نظام فرعي صغير موضوعا لنقاش يجري في سياق محادثة شفوية وجيزة، مثلما هو الحال في الأمثلة الموالية[19]:

1A: (…) euh – Ueli hat, euh.
2N: einen bruder/
3A: euh eine schwester.
4N: Ja

1A: ich bin euh mafalda
2N: Ja und woher Kommst du/
3A: ich wohne.. ich Komme- portugal
4N: Ja und du/
5A: ich heisse Tania ich komme in Portugal.
6N: du wohnst in la Chaux –de- fonds/ du kommst aus Portugal- also

1Mt: Comment s'appelle cet arbre qui a ces drôles de feuilles/
2AL : [pin] c'est un peu comme des épines.
3MAT : me semble comme des euh euh
4Mt : ces arbres qui pendant l'hiver restent tout vert dans le bois.
5MAT : euhm je me rappelle en italien [ma] pas
6Mt : tu le dis comme tu le sais.
7MAT : pino

8Mt : c'est le sapin
9MAT : oui
10Mt : oui ce sont les sapin –les arbres qui pendant l'hiver restent tout verts. Bien je crois que le chevreuil mange quelques
11AL : sapins
12MAT : quelques épines
13 AL : [pin]
14 MAT : des sapins.

ففي المثال الأول نلاحظ كيف أن المعلم (N) يساعد التلميذ (A) من خلال توجيهه ليس بشكل سريع إلى الكلمة التي يحتاجها وإنما توجيهه نحو نظام فرعي صغير (قد حدده "برودر": Bruder) من شأنه أن يلعب مباشرة دور الرابط في عملية البحث عن (Schwester). وفي المثالين الثاني والثالث نشهد مباشرة عملية البناء –الجماعي مع أنها مسيرة من قبل المعلمين (N) و (Mt)– لنظام فرعي صغير قد شكّل على التعاقب حول الفعلين (Kommen aus) و(Wohnen in) في حالة، و(épine)، [pin], (pino) و(sapin) في حالة أخرى.

2–3–6. مقارنة الإنشاءات المنجزة بإنشاءات المتكلم الفصيح من أجل مراقبة الاختلافات. وتعني المراقبة هنا التقييم والتعديل – علما أن ذلك التعديل لا يصل بالضرورة إلى مستوى المحاكاة الأمينة للنموذج الذي أنشأه الفصيح– وترتبط تلك العملية مباشرة بالمعيارية التي تحدثنا عنها أعلاه في 2–1–2، فهي التي توظف التكرار والمحاكاة، وهي التي تقتضي ظهور مظهر ازدواجي لدى المتعلم ، إذ يحصل أن يوجه ملاحظات نقدية إلى الشكل الذي تأتي عليه عباراته التي أنشأها هو نفسه، متبنيا بالطبع الصيغة اللغوية لمحدثه الفصيح الذي أسست عباراته وفقا للنموذج الفصيح. وبفضل عملية المراجعة السريعة التي يتميز بها التخاطب الشفهي، فإن المراقبة يمكن أن تنجز بكيفية تطورية ، بمساعدة المتكلم الفصيح أو المتعلم.

2–3–7. التحديد المبكر لمواضع قصور التفاهم. وتلك عملية نشطة شائعة الحصول خلال جريان عملية التواصل ما بين ذوي المنشأ اللغوي المختلف، إلى الدرجة التي تجعلها إحدى ميزاتها الأساسية. فهذه العملية تتمثل غالبا في أن تسند، على نحو ضمني، للمتكلم الفصيح مهمة العرض الدائم للعبارات التي تعاد صياغتها على المتعلم، وذلك ليقرها إذا ما لقيت استحسانه. وبإمكان المتعلم، في تلك الحالة، أن يرفض التفسيرات التي يظهر له أنها تتعسف بشأن مقاصده، وذلك بطبيعة الحال، كلما تمكن من فهم الوجه الذي أعيدت عليه صياغة عباراته! وأما من وجهة نظر الجانب التعليمي، فإن لتلك الآلية أهمية مزدوجة؛ إذ يمثل المتكلم الفصيح هنا ، في المقام الأول، شكلا من أشكال المرآة بالنسبة للمتعلم، ويعكس في نظره إحدى التفسيرات "الفصيحة" الممكنة للمعنى الذي تحمله كلماته. وبعد ذلك ، وفي المقام الثاني، فإن حديث المتكلم الفصيح يمثل عينة متميزة يمكن أن تتحول إلى معطى باعتبار أنه يقدم للمتعلم حلا لقصوره اللغوي .

2–4. يلاحظ في محاولتنا هذه الخاصة بتوصيف التعلم، أننا لم نشر إلى المدة الزمنية التي تتطلبها عملية الحفظ. وفي الواقع فإنه يحصل أن ننسى ما تعلمناه ، غير أنه لا يمكن أن نرجع سبب ذلك إلى واقع التعلم نفسه. وحتى إن كان هناك تعلم ظرفي مشكوك في أهميته، فإننا نقترح لتدبير منهجي، التخلي هنا عن مراجعة إحدى الخواص المميزة لمدة الحفظ لأننا بصدد الحديث عن التعلم في حالة ما إذا اندمجت صيغة جديدة في أحد الأنظمة الفرعية

الصغيرة، وعالجها المتعلم كنموذج تتوجب محاكاته وكصيغة من شأنها أن تسهم في إنجاز مهمة تواصلية. وفي المقابل، فسواء تلاءمت طريقة الاندماج مع قواعد اللغة الأجنبية أم لا، وسواء نجحت عملية المحاكاة أم لا، وسواء أسهمت مهمة التواصل في الوصول إلى المقصد أم لا، فإن كل ذلك لا يؤخذ بعين الاعتبار في التعريف ذاته الذي يختص به التعلم من حيث هو بناء للمعرفة. بل هناك تعلم بمجرد أن يكون هناك نمو للمعارف المساعدة، وبغض النظر عن الوجهة الفعلية التي يسلكها ذلك النمو. ومن الواضح أنه يمكن لتعلم ما أن يكون متفاوتا في الملاءمة، بمعنى تلاؤمه مع الأهداف التي يتوخاها. إن مفاهيم الانتظامية والتبديل والوظيفية تهدف في الأساس إلى تأسيس استقلالية (نسبية بالتأكيد) للمعارف المساعدة بخصوص اللغة الأجنبية، وهي استقلالية لا تعني سوى أن تلك المعارف يجب أن تقيّم في البدء، من حيث أهميتها هي ذاتها، ومن بعد ذلك من حيث مطابقتها لمقاييس اللغة الأجنبية.

3- النشاط الشفهي.

عقب تلك المعالجة للتعلم اللغوي، نقترح بعض الملاحظات[20] الموجزة حول النشاط الشفوي الخاص بمختلفي المنشأ اللغوي مع الوقوف عند الأوجه التي يبدو أنها تلعب دورا في حصول التعلم.

3-1. لقد وضعنا في الاعتبار، بشكل ضمني، أن كل نشاط لذوي المنشأ اللغوي المختلف يتضمن مشروعا لتعليم اللغة المستعملة وتعلمها. في حين أن هناك حالة خاصة يجب تمييزها، وهي التي يكون الهدف فيها هو التواصل. ولذلك نواصل استعمال مصطلح مختلفي المنشأ اللغوي بالمعنى الضيق الذي تبنيناه هنا حتى الآن.

3-2. إن أحد المبادئ التي تحكم كل نشاط تخاطبي هو اقتناع كل متخاطب بأن شريكه يتعامل بكيفية حصيفة[21]. وتطبيقا لذلك [في حالة التخاطب الذي يجري بين مختلفي المنشأ اللغوي]، فإن ذلك المبدأ يعني أن المتكلم الفصيح، في مواجهته لمشاكل عدم تمكنه من الفهم، سيعامل العبارات الغامضة للمتعلم ليس كمقاطع يعوزها المعنى، ولكن، بالعكس، كمحاولات يائسة مؤقتة، من أجل إنتاج المعنى. وأما المبدأ الثاني فيهدف إلى أن يتعاون المتخاطبان بعفوية من أجل تشكيل المعنى, فهذان المبدآن لا يوجهان صيرورة النشاط التخاطبي فحسب، ولكن كذلك تعلم اللغة من خلاله من حيث أنهما يجعلان بالإمكان التشاور حول المعنى والبنية الشكلية للألفاظ.

3-3. هناك الكثير من العقبات التي تقف في وجه المتخاطبين، ومن ثم العديد من الأعطال. وعليه، فإن إحدى مهماتهم التشاركية الأساسية تنهض على تجاوز تلك العقبات وتصليح الأعطال. وتسجل لتلك المبادرات أهداف مزدوجة تتمثل في : ضمان التواصل في البدء، وإيجاد الوسائل الضرورية بعد ذلك، وهي وسائل تكون في الغالب ذات طبيعة شفوية. ويعد ذلك التقاطع المؤقت والمتكرر ما بين نشاط ذي طبيعة تواصلية ونشاط ذي طبيعة معرفية أمرا حاسما، باعتبار أنه [التقاطع بين النشاطين] يمثل فعلا نقطة تلاق بين التواصل والتعلم. وهو تلاق يؤدي إلى ميلاد مقاطع تخاطبية تمثل صيغها وأشكالها النمطية موضوعا لكثير من الأبحاث[22].

إن البحث عن الوسائل الضرورية لعملية التواصل يمكن أن يعني شيئيين اثنين، ففي الحالة الأولى، يعني أن تلك الوسائل قد استخلصت من المعارف التي سبق اكتسابها والمتوفرة، فالمتعلم يبادر إلى توظيف لغته الوسيطة [الانتقالية] ليصل اعتمادا على وسائله الذاتية تلك إلى حل قد يكون صحيحا وقد يكون خاطئا. وفي الحالة الثانية،

فهو يعني أن تلك الوسائل لا تكون بحوزة المتعلم، لذلك عليه إذن الاستعانة بمتكلم فصيح سيقترح عليه، إذا ما استقام الأمر، حلا لذلك. وإذا ما أبدى المتعلم تجاوبا عفويا مع ذلك الحل، فسيكون هناك تحصيل للمعطيات بفضل الآلية التي تحدثنا عنها أعلاه، ويمكن عندئذ أن يصل تحصيل المعطيات إلى مستوى حصول التعلم إن كانت قد اندمجت بالفعل في المعارف المساعدة.

3- خاتمة:

لقد حاولنا صياغة العلاقات القائمة بين كل من عملية التخاطب و عملية التعلم فيما بين مختلفي المنشأ اللغوي محددين بذلك معالم بعض العمليات المعرفية من خلال الآثار التي تظهر في الخطاب، ومحاولين التأكيد على دور شبكة الانترنيت التي تقدم من وجهة النظر هذه جملة الحلول لأعطال النشاط التخاطبي ، وذلك لكل من الشركاء البيداغوجيين والباحثين على السواء. ونحن نشعر بأن الوسائل التخاطبية المستعملة بكيفية عفوية إلى أبعد الحدود في تلك الظروف ، تشهد على وجود معرفة مهارية ذات طبيعة تعليمية تشكل جزءا لا يتجزأ من ملكتنا الشفوية. ولذلك فإن الأعمال التي أتينا على ذكرها هنا لا تصل إلى تقديم حلول وكيفيات، ولكن إلى توصيف وتفسير للظواهر التي تبدو لنا كوقائع عادية، ونتمنى أن نكون قد استطعنا إثراء أفكار القراء الذين يتساءلون حول علاقات التقارب القائمة بين كل من عملية التواصل التي تجري بين مختلفي المنشأ اللغوي، وعملية تعلم اللغة الأجنبية.

أ – هوامش المقال:

*عنوان المقال الأصلي هو : " Apprendre une langue dans l'interaction verbal" لصاحبه:(برنار بي): Bernard Py؛ مجلة:" ***Bulletins suisse de linguistique appliquée*** "، العدد: 63 ، سنة 1996؛ ص ص: 11- 23.

وقد أثرت أن أترجم عبارة:"التبادل الشفهي" في العنوان بـ"المحادثة" لأنها تتضمن المعنى المراد ؛ كما تجدر الإشارة إلى أن كل الأقواس المعقوفة الواردة في النص من وضع المترجم . **المترجم.**

1- نستعمل هنا عبارة اللغة الأجنبية كتسمية دالة على أفراد الجنس كله: لغة أجنبية، لغة ثانية، لغة الاستقبال اللغة الهدف الخ.

2- راجع على سبيل المثال لويز دابان (Louise Dabene)(1994)، ودوبري (Deprez) (1994) ، ولودي (Ludi) وبي (PY) (نشر1994).

3- مثل تعلم الفرنسية كلغة أجنبية من خلال دروس في جامعة رومندية [سويسرا- المترجم]. استعرنا هذا المصطلح من دابان (1994:37).

4- نستعمل هنا مصطلح التعلم كاسم جامع في دلالته على كل من التعلم والاكتساب والامتلاك الخ.

5- راجع فيما يخص هذا قاجو :(Gajo) وكوخ:(Koch) وماندادا:(Mandada) . 6- لا نقصد بالمعلم الشخص الذي يقوم بالتعليم فحسب، ولكن كذلك صانعي الوسائل التعليمية التي يستعملونها.

7- بمعنى أنها كانت تسمح بتقديم تفسير دلالي أو تداولي. أما الذي اقترح شرط المعقولية Intelligibilité فهو "كراشان": (Krashen) .

8- نفرق هنا بين "العينات" التي تتكون من أوضاع فعلية سمعية وخطية ينغمس فيها المتعلم ويعيشها، و"المعطيات" التي هي جزء من عينة اختارها المتعلم، والتي ستكون موضوع العمليات المعرفية أو الحديثة الأولى التي يتطلبها جريان التعلم.

9- لقد ناقشنا هذه المسألة في مؤلف (PY) 1993.

10- نعرف أن تحليل الأخطاء، على النحو الذي اقترحه " س. ب. كوردر" (1973)، قد قام حقيقة على الفرضية التي تقول بالانتظام المتدرج للمعارف المساعدة (Intermédiaires) للمتعلمين.

11- قد تبعد تلك المسافة إلى حد يجعل المخاطبة ارتجالية.

12- نذكر بأن ما نسميه التواصل بلغة يمارسها عدد من مختلفي لغة المنشأ اللغوي (exolingue) هو كل نشاط لغوي شفوي يتصف بعدد من التنوعات العميقة فيما يخص إتقان اللغة المستعملة في ذلك، يجري فيما بين أولئك المتخاطبين.

13- أنظر على سبيل المثال ظواهر الحشو والأسماء المستغرقة للجنس والكناية والتضمين والإشارة والتعبير بالصيغ المختلفة ، واللجوء إلى القرائن اللسانية المتنوعة والتعميم في استثمار البنى والصيغ والقواعد وما إلى ذلك.

14- تنخرط هذه الفرضية في صميم بعض الأعمال الحديثة التي تناولت تعلم المفردات. راجع مثلا "بوقارد": (BOGAARDS) (1994) و"شيرفي": (SCHERFER)(1994) أو لودي (LUDI) (1995).

15- راجع على سبيل المثال: ديكرو (DUCROT) وتودوروف (TODOROV) (1972).

16- ويدور الأمر حول ما يثيره اللفظ من معان بفضل السياق الذي يرد فيه، وهي في العادة أكثر من أن تحصى، والدلالة المعجمية التي تتحدد عادة بما يرد في معجم ما، وهي في المقابل محدودة .المترجم.

* أي الفعل (Rabiter): سكَن.

** أي الفعل (Venir): جاء.

17- يشير الحرف (p) إلى المعلم و (E) (E) إلى تلميذين. هذا المثال سجل ونشر في إطار مشروع ممول من قبل (FNRS) (PNR 33. Subside 4033- 35777)

18- إن بعض تلك الملاحظات يمكن أن ترتبط بمفهوم التبئير المضاعف لدى "بانج" (BANGE) (1987)، أو كذلك مع ما يسميه (بوتزكام) (BUTZKAMM) (1992):

« Zusammenspiel von sparchbezogener und mitteilungsbezogener Kommunikation »

19- المثالان الأولان أخذا من مدونة (PNR 33) و (FNRS)، وأما الثالث، المسجل في حضانة (Valdotaine)، فهو مأخوذ من (BOURGUIGNON وآخرين: 1994). والرمز/ "يشير إلى نبرة صاعدة، أما الرمز (...) فيشير إلى سكوت مقدرة مدته بعدد نقاطه في نظر كاتب هذا التسجيل.

20- نجد عرضا موسعا لهذا الموضوع لدى (بي: PY) في (1995 a و b).

21- راجع (كرايص: Grice) (1979).

22- للإطلاع على عرض مفصل أنجزته حول هذه الأعمال، أنظر (MATTHEY)(سيصدر لاحقا) (تلك إشارة المؤلف آنذاك ــ المترجم)، وراجع كذلك مجلة *AILE*:(Acquisition et Interaction en Langue Etrangère) التي أصدرتها جمعية ANCRAGES التابعة لجامعة باريس 8 .

ب ــ مراجع المقال

BANGE ,P.(1987):"la régulation de l'intercompréhension dans la communication exolingue" , Résumé en vue de la réunion d'Aix -en-Provence(30.11-5.12.1987) .

BOGARDS .P.(1994):" Le vocabulaire dans l'apprentissage des langues étrangères ; Paris, Hatier et Didier (coll.LAL). **BOURGUIGNON, Ch .,JEANNERET.T,MATTHEY,M.,PY.B. et RAGOT.A.-M**.(sous presse): Recherche sur l'application des "Adaptations" des programmes de l' Etat dans les écoles maternelles de la Vallée d'Aoste, axe psycholinguistique Aoste .IRRSAE.

BUTZKAMM,W. (1992):" Uber das Zusammenspiel von sprchbesogener und mitteilungsbezogener Kommunikation ", in JUNG, U. O.H. (Hrs) : Praktische Handreichung fur Fremndspaschenlehrer , Bern, Lang, 33-44.

CORDER.S.P. (1973): "Introducing applied linguistics", Harmondsworth, Penguin.

DABENE ,L.(1994) : "Repères sociolinguistiques pour l 'enseignement des langues". Paris, Hachette .

DEPREZ,CH. (1994) : "Les enfants bilingues : langues et familles, Paris ,Didier,(collection CREDIF essais) .

DUCROT,O.,TODOROV,T. (1972) :"Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage, Paris, Seuil.

GAJO,L.;P.KOCH,L.MONDADA (1995) :" Variété des activités narratives dans des contextes scolaires et extrascolaires ", Langage et société ,72,27-49.

GENTILHOMME ,Y.(1985) : "Essai d'approche microsystémique ,théorie et pratique : application dans le domaine des sciences du langage , Berne, Lang .

GRICE,H.P.(1979) : " Logique et conversation " ,Communication 30,57-72.

KRASHEN ,S.D. (1985) : " The input hypothesis : issues and implications" , London, Longman.

LUDI,G.,B.PY.(éd) (1994) :" Changement de langage et langage du changement" ,Lausanne, L'âge d'homme.

LUDI,G.(1995) :" Représentations lexicales floues et construction interactive du sens " in MONDADA.,L.(éd.) (1995) , 95-109.

MARTINET ,A. (1970) :"Eléments de linguistique générale", Paris ,Colin.

MATHEY,M. (1995) : " Apprentissage d'une langue et interaction verbale " ,Neuchâtel, Faculté des lettres .

MONDADA ,L .(éd.) (1995) :" Formes linguistiques et dynamiques interactionnelles " , Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage,7,Université de Lausanne.

PY,B.(1993) :" L'apprenant et son territoire ", AILE,2,9-24.

PY,B.(1995a) : " Interaction exolingue et processus d'acquisition" ,Cahiers de l'institut de linguistique et des sciences du langage , 7,Université de Lausanne.

PY.B. (1995b) :"Quelques remarques sur les notions d'exolinguisme et de bilinguisme", Cahiers de praxématique ,25,79-95.

SCHERFER ,P.(1994) :" Uberleguengen zu einer Theorie des Vokabellernens und-lehrens ", in BORNER,W., VOGEL,K.(Hrsg) : Kognitive Linguistique und Fremdsprachenerwerb, Tübingen ,Gunter Narr ,185-215.