

التعلم المدرسي
و
السياقات الاجتماعية

المحتوى

علم النفس رقم 10 - 11

حسين نوالي

من الكفاءة الإتصالية إلى الفعالية اللغوية.

5.....«دور سيرة الحوار. في نمو قدرات الطفل»

من الكفاءة الإتصالية الى الفعالية اللغوية «دور سيرة الحوار في نمو قدرات الطفل»

حسين نواني*

ملخص

لقد وقعت المدرسة في معيار مفرط غير مبرر، وذلك بإصرارها على تعليم بني جاهزة مما تسبب في نشوء حولجز تعرقل نمو قدرات لطفل. من هذا المنطلق، فبدل من تطبيقها لتعليم محدد عن طريق الحوار الجامد، يستحسن على المدرسة أن تطبق توجيهات الأبحاث الحديثة في ميدان البراجماتية وبالأخص الأبحاث حول «الحوار». لقد أظهرت الأبحاث أن دخول الطفل في الحلقة التفاعلية هو مصدر كل الإكتسابات، هذا ما يؤدي إلى الحديث عن فعالية الصياغة اللغوية في الحلقة التفاعلية أو عزمها، بدل التأكيد على المصطلح القديم و المتمثل في الكفاءة اللسانية.

الكلمات الأساسية: حوار، تفاعل، فعالية لغوية.

Résumé

En insistant sur l'apprentissage de structures toutes faites, l'école tombe dans une hyper-normativité injustifiée, entraînant par là même une limitation de l'enfant à développer ses aptitudes.

De cette manière, au lieu de s'obstiner à appliquer un enseignement limité, par le biais de dialogues figés, pourquoi l'école n'applique-t-elle pas les recommandations des recherches récentes dans le domaine de la pragmatique, et en particulier, les recherches sur le « dialogue » ?

Ainsi, il a été démontré que l'entrée de l'enfant dans le circuit interactif est source de toutes les acquisitions. Ce constat nous amène à parler en terme d'efficacité ou de la non efficacité de la mise en mots dans le circuit interactif, au lieu d'insister sur le terme obsolète de la compétence linguistique.

Mots clés : Dialogue, Interaction, Efficacité langagière.

إن الفرق الموجود بين لغة المدرسة و اللغات العامية المشتقة في الجزائر، أدى بالمدرسة الى تركيز اهتمامها على بنية اللغة بدل الاعتناء بوظيفتها الاتصالية. و انطلاقا من هذا المنظور، فالمعيار الأساسي لتقييم لغة الأطفال يكمن في التنوع المعجمي و تعقد النحو، لأن هذين العنصرين حسب المدرسة هما اللذان يعكسان نوعية الفكر. وتبقى التقييمات الكمية للغة هي العنصر الوحيد المستعمل عموما لقياس السلوك اللغوي (نواني، ح، 1995).

ونشير إلى أن تعقد الفكر لا ينعصر في طول الملفوظات، و لا حتى في طبيعتها المورفونحوية. فعلى سبيل المثال، يمكن لأجوبة مسمّاة "بسيطة" أن تناسب/تعكس أشكالا أخرى من التعقيد (FRANCOIS.F, 1990, 160) مثل تنوع النشاطات اللغوية و التحكم في تسييرها. ولكي تتحقق هذه الأخيرة، تستلزم بلورة فكرية عالية وليس مجرد كفاءة لسانية، المعرضة غالبا للتلف. فالاستمرارية و الربط بين مرسلات messages متتالية لا تتجسد بالضرورة عبر الأدوات النحوية، بل من مجرد المعنى الضمني على سبيل المثال، هذا ما يؤهل التجوء إلى التقابل - la juxtaposition بين الملفوظات أو الاستدلالات المعجمية-

les implications lexicales (FRANCOIS.F, 1980, 257). من هنا نستنتج ان استعمال الروابط في اغلب الأحيان يبقى اختياريا.

هكذا، فلنقيم القدرات اللغوية الحقيقية عند الطفل، يجب ألا يقتصر التحليل على الجانب الكمي، لأنه يوجد جانب آخر يكتسي نفس الأهمية مثل الأول، ألا وهو البعد "البرجماتي" و العلامات الخطائية، لأن الفعل الاتصالي يعتبر عملية معقدة في حد ذاته، إذ لا يتجلى في مجرد انتاج الأصوات، بل هو نتاج

مسار/ سيرورة معرفية، قوامها المرسلّة، المتكلمين، وضعية الاتصال (المقام) والهدف من الاتصال (CARON.J, 1983).

وهذا ما يقودنا إلى إبراز الدور الأساسي للحوار في اكتساب اللغة عند الطفل و نموها وحتى فيما يخص المونولوج الذي يعتبر حواراً داخلياً (BAKHTINE.M, 1984). فإن اكتساب اللغة حسب ما ينصّ عليه (BRUNER.J, 1983) لا يظهر/لا يبدأ عندما يبدأ الطفل بالنطق بالكلمات الأولى، ولكن يبدأ في مرحلة مبكرة. فالطفل قادر على الاتصال عن طريق الإيماءات والأصوات قبل أن يبلور مرسلته في قالب لغوي معين. وهذه الأخيرة (الإيماءات و الأصوات) تعتبر افعالا توعدي في حدّ ذاتها وظائف اتصالية براجماتية. و لناخذ على سبيل المثال، التوضع بالتناوب في أدوار متعارضة (تغيير الأماكن في إطار لعب الأدوار، التي بدورها تعدّ مصدرا هاما لاكتساب الإشارة- les déictiques (أنا/أنت، إعطاء/أخذ، إسماع الآخر/سماع الآخرين).

فباللغة وسيلة تمنح الطفل مختلف الإمكانيات للدخول في تفاعل مع الآخرين، مثل أخذ المبادرة في غلق تبادل حوارى، فتح آخر، نقل محور الموضوع، تغييره، الزيادة فيه أو حتى معارضة أقوال المخاطب، إلى غير ذلك من الأفعال اللغوية. هذه الوظائف المختلفة لها ارتباط وثيق بحلقات روتينية بين الأباء و الأطفال - scénarios de jeu. وهي تؤدي دوراً أساسياً في الانتقال من الاتصال غير اللغوي الى اللغة. فالكسب اللغة مرهون بدخول الطفل في هذه الحلقات (BRUNER.J, 1987).

إن نمو هذه الحلقات لا يتوقف عند حدود نمو القناة الصوتية حسب الترتيب التصاعدي: صراخ، مناغة، الكلمات الأولى، ثم الجمل (VAN DER STRATEN.A, 1991) ، بل ترجع إلى المرحلة ما قبل-لغوية، باعتبار اللغة في حد ذاتها إمتدادا للحركة (BRUNERJ, 1983). فتعلم الكلام يستلزم سند الرّاشد الذي يساعد الطفل لفعل أو قول أشياء ليس بمقدوره قولها/فعلها لوحده، وانطلاقا من هذا نبرز فكرة الدّعم (Etayage) لفجوتسكي (VYGOTSKY.L6S, 1985, 46). فبفضل التفاعل الحواري يمكن للطفل أن يفعل بالكلمات ما لا يفعله بدونها، والهدف هو التأثير على الآخر ومحاولة التغيير إلى حد بعيد من تصوّراته المعرفية و إيصال المدلولات المراد ترسيخها (FRANCOIS.F, HUDELOT.C, SABEAU-JOUANNET.E, 1984) كما هو الحال في سيرة التبرير، الشرح، المعارضة لخطاب الآخر... إلخ هذه السير تعطي للطفل حين اكتسابها القدرة على الدّخول (Accéder) في سير أكثر رقيًا مثل المونولوج واللغة المكتوبة (NOUANI.H, 1994).

إن الدخول في الحلقة التفاعلية إذن يعتبر مصدر الاكتسابات اللسانية، التي تمنح الطفل بدورها القدرة على الدّخول في حلقات اتصالية جديدة، وهذه الأخيرة تمكنه بدورها من اكتساب "الأصناف نحو- مفردية" (les catégories lexico-syntaxiques). هذا مايفسر أسبقية الكفاءة الإتصالية عن الكفاءة اللسانية أو بالأحرى أسبقية السير الحوارية عن السير المونولوجية (HUDELOT.C, 1984, 118).

فبالحاح المدرسة على تعليم بنى جاهزة (*)، وقعت في فخ المعيار المفرط - hyper-normativité، دون تقديم أي مبرر لمثل هذا السلوك. والسبب في ذلك يرجع إلى كون المدرسة تجهل بأن اللغة لا تتحدّد في مجرد البنى اللسانية، بل تعتبر في نفس الوقت كفعل (AUSTIN.J-J, 1972).

وانطلاقاً من هذا المنظور، فالذي يجب على الأطفال تعلمه هو الأفعال اللغوية حتى يتمكنوا من التأثير على مخاطبيهم كما هو الحال في سيرة الحجاج - l'argumentation، التبرير، الشرح وخاصة القدرة على التحكم في المحاور الخطابية و تبادل الملولات في سيرة الحوار (FRANCOIS.F, 1993)، علماً أن اللغة هي وضع نو سميائية متغيرة/متنوعة واكتسابها يتطلب وعي الطفل بهذه التنوّعات في مختلف المقامات.

و السّير اللغوية هي نتيجة تعلم معرفي في أساسه، بفضلها يصبح الطفل قادراً على التحكم في علاقاته الاتصالية وتسييرها، حيث سيطور بطريقة مستمرة مختلف القدرات في توظيف اللغة.

فالطفل لا يواجه اللغة كشيء مجرد، بل يواجه لغة في حركيّة مستمرة (HALLIDAY.M-A-K, 1973, 20). والكلمات المتحصّل عليها تأخذ مدلولاتها وفقاً للسياق الذي أنتجت فيه. ولذلك، فالطفل لا يمكنه الوصول إلى هذا المستوى إلا إذا كان واعياً بالسميائية المتنوعة للغة كما سلف ذكره. فلا يمكن لأي اكتساب أن يتحقق إذا كانت فرص استعمال اللغة لا تتنوّع بتنوّع المقامات، أو بالأحرى يجب أن يكون هناك استعمال استعاري - métaphorique للغة،

(*) كثير من الأطفال قادرون على حفظ موسوعات كبيرة من الدروس عن ظهر قلب، لكن مجرد أن نطلب منهم تعيين ما يقرؤونه في الكتاب، يعجزون على أداء ذلك.

حيث يتم ذلك عبر انتقال شروط الإكتساب الأولى إلى شروط استعمال أخرى غير منتظرة (CHOMSKY.N, 1970).

فشرح هذه الظاهرة يكمن في التفاعل الحواري المبكر الذي يعتبر مصدر التبادلات والإبداعية - la créativité. يقول فرانسوا ف بأنّ الطفل لا يكتسب قواعد نحو جاهزة و لا قواميس جاهزة كذلك، بل يطور لغة في وضعيات معينة، انطلاقاً منها يتعلم اللعب بالكلمات و لا يمكن لأي اكتساب أن يحصل خارج السياق الاتصالي (FRANCOIS.F, 1991, 160).

وإذا ما رجعنا إلى فكرة الدّعم، فمساعدة الراشد للطفل تكتسي أهمية قصوى في نمو الطفل و في تطوير قدراته اللغوية. ويصبح الطفل بتعاونه مع الرّاشد قادراً على فعل أشياء ليس باستطاعته فعلها لوحده. لكنّ هذا التعاون لا يمكن أن يكون مثمراً إلا إذا تجاوزت التبادلات طفل-راشد نوعاً من الهيمنة من طرف الرّاشد (كما هو ملاحظ في قسم معلم المدرسة). فالأبحاث حول التبادلات الحوارية بين الطفل و نده أظهرت بأنّ هذا الأول يتمتّع بإبداع أكبر. فالتفكير الجماعي و الوضعية التنافسية التي يوضع فيها الطفل أمام زملائه تؤدي به إلى قول أشياء لا يقولها لو كان وحده، وهذا ما يبعده كل البعد عن وضعية الهيمنة و سيطرة المعلم القامع لكل مبادرة شخصية.

إن تجربة المدرسة أظهرت التّمت الميكانيكي الذي وقعت فيه عملية التعليم والذي يبعث على القلق، خاصة تعليم اللغة العربية. إذ من المفروض أن هدف التحاق الطفل بالمدرسة هو اكتساب المعارف بكل جوانبها، و التي ترسخ أساساً عن طريق اللغة، وهي في حدّ ذاتها

(اللغة) تبقى مجرد وسيلة اتصال. لكن الفرق الشاسع الموجود بين اللغة العامية (***) و لغة المدرسة (نواني.ح، 1995) جعلت المدرسة تركز جلّ اهتمامها على اللغة كهدف في حدّ ذاته، متناسية في كثير من الأحيان الجوانب البيداغوجية الأخرى. فالباحثة قريفو (بودالية - قيفوم، 1989) حاولت تشريح العملية التعليمية في المدرسة الجزائرية، مؤكدة على النقائص و خاصة الخطورة التي يمكن أن يتعرض إليها التلميذ. وإن عملية التعليم حسب رأيها أصبحت مجرد عملية آلية تعتمد تعليم لغة اصطناعية عن طريق حوارات جافة، محدودة وغير متكافئة. فاللغة في هذا المنوال تعتبر شبكة من العادات، ولتعليمها تطبق طريقة إشرافية و ميكانيكية، مستوحاة من النظرية البافلووية والمشهورة بالثلاثية منبه/استجابة/تعزيز.

إن الهدف الأساسي لكل مرب هو تهيئة الطفل، و هذا لا يمكن تحقيقه إلا إذا وضع في جو خطابي حرّ، لأن هذه الوضعية وحدها هي التي تسمح بتوظيف اللغة بصفة فعّالة (NOUANI.H, 1997-1998). وعليه، بدل العمل على صنع أطفال يفكرون تفكيراً طبق الأصل للكتاب المدرسي، ينبغي على المدرسة أن تشجع سيرة الحوار التفاعلي و المتكافئ داخل القسم، ما يسهل التفكير الجماعي، وتعمل كذلك على خلق وضعيات تنافسية تعتبر منبع الإبداع و التحكم في مختلف النشاطات اللغوية. وهذا ما سيؤدي إلى التخفيف من هيمنة المعلم وإعطاء الطفل فرصاً أكثر في دخوله في سيرة الحوار الذاتي و بعد ذلك اللغة

(**) لغة اتصال الأغلبية الساحقة من الجزائريين، خاصة خارج السياق المدرسي.

المكتوبة. وهذا ما يرغم المدرسة من تغيير استراتيجيتها و حتى مصطلحاتها و التكلم عن فعالية أو عدم فعالية ميكانزمات الصياغة اللغوية في الحلقة التفاعلية بدلا من التكلم عن الكفاءة اللسانية.

L'efficacité de la mise en mots dans le circuit interactif,

(NOUANI.H, 1994)

المراجع

نواني حسين: «أثر الممارسات اللغوية بين البيت والمدرسة في النمو المعرفي واللساني عند الطفل»

In Annales de l'université d'Alger, numéro spécial, 1995-96, pp 91-100.

AUSTIN J-L., *Quand dire, c'est faire*. Seuil, Paris, 1972, 1^{ère} éd., Oxford, 1964.

BAKHTINE.M., *Esthétique de la création verbale*. Paris, Ed. Gallimard, 1984.

BRUNER.J-S., *Le développement de l'enfant. Savoir faire*, P.u.f, Paris, 1983.

BRUNER.J-S : *Comment les enfants apprennent à parler*. Retz, Paris, 1987.

CARON.J : *Les régulations du discours. Psycholinguistique et pragmatique du langage*. P.u.f, Paris, 1983.

CHOMSKY.N: *Le langage et la pensée*. Trad. Calvet L-J, Paris, Payot, 1970.

FRANCOIS.F: *Dialogue, Discussion et argumentation au début de la scolarité*. In *Pratiques*, n°28, Metz 1980, pp 83-94.

FRANCOIS.F: *Quelques aspects de l'analyse du dialogue* Coord. FRANCOIS.F. Paris, Univ. Paris V. Journée d'études. Août 1981, C.n.r.s. E.r.a.

FRANCOIS.F: *Dialogue et mise en mots. Dialogue adultes-enfants et enfants en maternelle*. In *Journal de psychologie*, 1981, 2-3, pp 241-272.

- FRANCOIS F: *Ebauches d'une dialogique*. In Connexions, n°38, 1982, pp 61-88.
- FRANCOIS.F., HUDELLOT.C., SABEAU-JOUANET.E., *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. P.u.f, Paris, 1984.
- FRANCOIS F: *Dialogue et déplacement discursif à l'école*. In Le français d'aujourd'hui, n°71, 1985, pp 37-43.
- FRANCOIS.F & al, *La communication inégale*. Delachaux & Niestlé, Neuchâtel, 1990.
- FRANCOIS.F., *Les pratiques de l'oral*. Nathan, Paris, 1993.
- GIRARDIN.C, *Dialogue adulte-enfant. Contribution à l'étude du dialogue. Acquisition du langage et conditions de communication*. Paris, Ed. Sela, 1983.
- BOUDALIA-GREFFOU.M., *L'école algérienne d'IBN BADIS à PAVLOV*. Laphomic, Alger, 1989.
- HALLIDAY M.A.K., *Explorations in the functions of language*. London, Arnold E, 1973.
- HUDELLOT.C., *Organisation linguistique d'échanges verbaux chez des enfants de maternelle*. In Langages, n°59, Paris 1980, pp. 63-78.
- NOUANI.H., *Les conduites langagières et la norme scolaire*. In Psychologie, n°4, 1994. pp 93-102.
- NOUANI.H. *La gestion du dialogue et les mouvements discursifs à l'école et en maternelle*. In Revue algérienne de psychologie et des sciences de l'éducation, n°7, 1997/98. pp 117-139.
- NOUANI.H. *Ebauche d'analyse du discours*. In Psychologie, n°5,6, 1995-96, pp 213-239
- VAN DER STRATEN.A., *Premiers gestes, premiers mots. Formes précoces de la communication*. Centurion, Paris, 1991.
- VYGOTSKY.L.S., *Pensée et langage*. Ed Sociales, Paris, 1985.