

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2 - لونيسي علي
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

الأسس المعرفية لإعداد محتوى تعليمي لتدريس التعبير الشفوي في المرحلة
الابتدائية
(السنة الخامسة أنموذجا)

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه علوم في اللّغة العربية

تخصّص : تعليمات اللّغة العربية

إشراف الأستاذ الدكتور:
بوحساين نصر الدين

إعداد الطالبة:
آيت وعراب سليمة

السنة الجامعية: 2018/2019

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة البليدة 2 - لونيسي علي
كلية الآداب واللغات
قسم اللغة العربية وآدابها

الأسس المعرفية لإعداد محتوى تعليمي لتدريس التعبير الشفوي في المرحلة
الابتدائية
(السنة الخامسة أنموذجا)

أطروحة مقدّمة لنيل درجة دكتوراه علوم في اللّغة العربيّة
تخصّص : تعليميات اللّغة العربيّة

إعداد الطالبة:

آيت وعراب سليمة

أمام اللجنة المشكلة من:

اللقب والاسم	الرتبة	الجامعة الأصلية	الصفة
عمار ساسي	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2	رئيسا
نصر الدين بوحساين	أستاذ التعليم العالي	البليدة 2	مشرفا ومقررا
محمد زوقاي	أستاذ التعليم العالي	المدية	عضوا مناقشا
عبد المجيد سالمى	أستاذ التعليم العالي	الجزائر 2	عضوا مناقشا
علي منصوري	أستاذ محاضر "أ"	البليدة 2	عضوا مناقشا
محمد بكار	أستاذ محاضر أ	المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة	عضوا مناقشا

السنة الجامعية: 2019/2018

إهداء

إلى اللّذين كان لهما الفضل في كلّ شيءٍ أمي وأبي بارك الله في عمرهما.
إلى سندي ورفيق حياتي الذي صبر عليّ وأعانتني بما وسع من قوّة زوجي الغالي.
إلى قرة عيني ولديّ لينة ورشيد.
إلى أختي التي هوّنت عليّ متاعب الحياة واحتضنت ولديّ وأنا مشغولة عنها فترة
البحث الزهرة.

كلمة شكر

الشكر لله والحمد لله على أن مكّني وأمدّني قوة وعافية وسخّر لي من خلقه من أعاتي
ووجّهني، اللهم لك الحمد كما ينبغي لجلال وجهك ولعظيم سلطانك.

كما أتقدّم بجزيل الشكر وعظيم الشاء لأستاذي نصر الدين بوحساين الذي تعهّد هذا
العمل بالرعاية مذ كان فكرة حتّى صار على ما هو عليه.

ولا يفوتني أن أنحي شاكرة أمام زميلاتي بالمدرسة العليا للأساتذة ببوزريعة اللواتي
أمددني دعماً وعونا منقطعي النظير وأخص بالذكر أمينة حسني ونبيلة عباس .

مُلخَص البحث

يُعَدّ تعليم وتعلّم اللّغة العربية من المواضيع الّتي تحظى باهتمام كثير من الباحثين في البلدان العربية، وقد انصبّ اهتمام أغلبهم على تعليم القواعد اللّغوية النحوية والصرفية والإملائية ، كونها تبني معيارا يحتكم إليه المتعلّم في إنتاج وفهم اللّغة. ولكن ذلك لم يغن عن تراجع مستوى المتعلّمين في اللّغة العربية خاصة في الإنتاج اللّغوي أي في نشاطي التعبير الكتابي والشفاهي لذلك التفت الباحثون لموضوع الكفاءة النصية المكتوبة فتتوّعت المعالجات واختلفت المواضيع، لكن اتّفق معظمها على البحث في معايير النصية لإنتاج النصوص واهتمّ آخرون بالبحث في مؤشّرات أنماط النصوص في المكتوب . وفي ظلّ ذلك كلّه لم يجد التعبير الشفاهي من ينظر في قضاياها ويعالج جوانبه المختلفة هذا مع اليقين المجمع عليه أنّه الأوّل في الوجود والأسبق في الاكتساب والتعلّم وأنّ العربية الفصحى لا تجد طريقا إلى ألسنة المتعلّمين .

يكتسي البحث في موضوع التعبير الشفاهي أهمية بالغة إذ هو الوجه الملفوظ من العربية الفصحى الّذي ينحصر في الممارسة في المقامات الرسمية الّتي تستدعيه كالمدرسة والجامعة ، حيث يُجمع المعلمون على تراجع مستوى المتعلّمين في التعبير بالفصحى المنطوقة ، كما تؤكّد ملاحظتنا للغة المنطوقة الجارية على ألسنة الصحفيين والمذيعين وكذا أفراد المجتمع في الهيئات المختلفة ضعف أداء هؤلاء في ممارستهم للغة الفصيحة ، وعليه تولّدت لدينا الرغبة في معالجة هذا الموضوع في المدرسة كونها المؤسّسة الاجتماعية الّتي تهتمّ بتعليم اللّغة المنطوقة لأفرادها، وذلك في نشاط التعبير الشفاهي والتواصل ، هذا واخترنا السنة الخامسة من التعليم الابتدائي أنموذجا، لأنّها تمثّل الطور الأخير الّذي يتوّج مرحلة التعليم الابتدائي مُحاولين الإجابة عن إشكالية هي : ماهي الأسس اللّسانية الواجب اعتمادها عند إعداد محتوى للتعبير الشفاهي؟ وللإجابة عن هذه الإشكالية اخترنا منهج التحليل والإحصاء كإجراء لتعداد بعض الظواهر الملحوظة في تعابير المتعلّمين .

هذا واستقينا مادة البحث من المدوّنّة المنطوقة الّتي جمعناها بالتصوير، وكذا من تحليل السندات التربوية ومن الملاحظات المسجّلة أثناء الحضور في الأقسام ، بالإضافة إلى المقابلة الّتي

اطَّلَعْنَا فِيهَا عَلَى آرَاءِ الْمُعَلِّمِينَ وَمَوَاقِفِهِمْ مِنْ تَدْرِيسِ هَذَا النِّشَاطِ ، وَقَدْ تَدَرَّجْنَا فِي بَحْثِنَا لِبُلُوغِ الْهَدَفِ الَّذِي نَصَبُوهُ إِلَيْهِ إِنْ شَاءَ اللَّهُ ، حَيْثُ قَمْنَا بِتَحْدِيدِ مَفْهُومِ التَّعْبِيرِ الشَّفَاهِيِّ فِي تَعْلِيمِ اللُّغَاتِ ، ثُمَّ عَرَّجْنَا عَلَى السَّنَدَاتِ التَّرْبَوِيَّةِ لِنَنْظُرَ فِي الْمَكَانَةِ الَّتِي أَعْطَتْهَا لِهَذَا النِّشَاطِ ، وَنَوْعِ الْمَحْتَوَى الْمُنْتَقَى وَالطَّرِيقَةِ الْمُتَّبَعَةِ فِي التَّدْرِيسِ ، وَكَذَا الْوَضْعِيَّاتِ الْمَقْتَرَحَةِ وَالْأَهْدَافِ وَالْكَفَائَاتِ الْقَاعِدَةِ الْمَرْصُودَةِ لَهُ ، ثُمَّ حَاوَلْنَا الْبَحْثَ فِي مَدَى صِلَاحِيَّةِ وَنَجَاعَةِ ذَلِكَ كُلِّهِ مِنْ خِلَالِ تَحْلِيلِ تَعَابِيرِ الْمُتَعَلِّمِينَ ، فَقَمْنَا بِتَحْلِيلِ الْقُدْرَاتِ النَّحْوِيَّةِ وَالْاجْتِمَاعِيَّةِ وَالْإِسْتِرَاطِيْجِيَّةِ فِي التَّعْبِيرِ الشَّفَاهِيِّ عِنْدَ مُتَعَلِّمِي الصَّفِّ الْخَامِسِ ابْتِدَائِيٍّ ، وَخُلُصْنَا فِي الْآخِرِ إِلَى أَنَّ نَشَاطَ التَّعْبِيرِ الشَّفَاهِيِّ فِي الْمَرْحَلَةِ الْإِبْتِدَائِيَّةِ عَامَّةً وَفِي السَّنَةِ الْخَامِسَةِ تَحْدِيدًا يَعَانِي مِنْ تَهْمِيشٍ وَتَقْصِيرٍ فِي إِعْدَادِ أَهْدَافٍ تَعْلَمِيَّةٍ وَكَفَائَاتٍ قَاعِدِيَّةٍ دَقِيقَةٍ ، تَسْمَحُ بِتَحْقِيقِ كَفَاءَةِ الْمَنْطُوقِ بِالْمَفْهُومِ الَّذِي يَشِيعُ بِهِ عِنْدَ التَّعْلِيمِيِّينَ ، وَفِي انْتِقَاءِ مَحْتَوَى تَعْلِيمِيٍّ يَأْخُذُ مَكُونَاتِ الْمَنْطُوقِ اللَّسَانِيَّةِ وَالتَّوَاصُلِيَّةِ فِي الْحِسَابِ ، وَفِي إِبْدَاعِ وَضْعِيَّاتٍ لِلتَّعَلُّمِ وَالْمُمَارَسَةِ شَبِيهَةً بِالْوَضْعِيَّاتِ فِي الْمَجْتَمَعِ . وَنَتِيجَةُ لِلْوَضْعِ السَّابِقِ رَأْيُنَا ضَرُورَةَ الرُّجُوعِ إِلَى مَا انْتَهَى إِلَيْهِ الْبَحْثُ فِي التَّوَاصُلِ وَالتَّبْلِيغِ لِبِنَاءِ أَنْمُودَجٍ مُتَكَامِلٍ لِلتَّعْبِيرِ الشَّفَاهِيِّ يَقُومُ عَلَى جَانِبِ لُغَوِيٍّ وَآخَرٍ تَوَاصُلِيٍّ تَفَاعُلِيٍّ يَسْهَمُ فِي بِنَاءِ كَفَاءَةِ التَّوَاصُلِ الشَّفَاهِيِّ .

فهرس المحتويات :

	إهداء	
	كلمة شكر	
05	الملخص باللغة العربية	
07	فهرس المحتويات	
11	فهرس الأشكال	
11	فهرس الجداول	
13	كشاف الرموز	
15	مقدمة	
22	الإطار المفاهيمي للبحث	الفصل الأول
23	مفهوم التعبير الشفاهي	المبحث الأول
23	تحديد مفهوم التعبير	1
26	تحديد مفهوم التعبير الشفاهي	2
44	تحديد مفهوم التواصل	المبحث الثاني
44	التواصل لغة	1
44	التواصل اصطلاحا	2
48	أنواع العناصر الموظفة في التواصل المنطوق	3
58	تعليم الفصحى المنطوقة بين التعبير الشفاهي والتواصل	4

60	المحتوى التعليمي ونماذج المعتمدة في تدريس التعبير الشفاهي	المبحث الثالث
60	المحتوى التعليمي والمفاهيم المرتبطة به	1
65	إعداد المحتويات التعليمية	2
69	الأجناس الخطابية المرتبطة باللغة المنطوقة	3
74	عرض النماذج التعليمية المقترحة لتعليم وتعلم التعبير الشفاهي	4
97	التعبير الشفاهي في المرحلة الابتدائية	الفصل الثاني
98	الإطار المنهجي للبحث	مدخل
98	الفضاء الجغرافي للبحث	1
99	مجتمع البحث	2
100	العيّة وخصائصها	3
101	أدوات البحث	4
107	طريقة جمع المدونة	5
107	منهجية تحليل المدونة	6
109	التعبير الشفاهي في السندات التربوية للمرحلة الابتدائية	المبحث الأول
109	مفهوم التعبير الشفاهي في السندات التربوية	1
114	مكانة التعبير الشفاهي ضمن الأنشطة اللغوية الأخرى	2
118	المستوى اللغوي المستهدف في التعبير الشفاهي	3
127	الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية المستهدفة في نشاط التعبير الشفاهي في المرحلة الابتدائية	المبحث الثاني

127	تحديد مفهوم الكفاءة في ميدان التعليم والتعلّم	1
129	تحديد مفهوم القدرة	2
130	تحديد مفهوم المهارة	3
130	تحديد مفهوم الهدف التعلّمي	4
132	الكفاءات القاعدية والأهداف التعلّمية في السنة الأولى	5
137	الكفاءات القاعدية والأهداف التعلّمية لسنوات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة	6
141	وضعيّات تعلّم التعبير المقترحة في السندات التربوية	7
143	التعبير الشفاهي في السنة الخامسة ابتدائي	المبحث الثالث
143	المكتسبات اللّغوية القبلية لمتعلمي الصف الخامس	1
153	محتوى التعبير الشفاهي المقترح في الخامسة الابتدائي	2
164	سير درس التعبير الشفاهي في الخامسة الابتدائي	3
182	دراسة تحليلية للتعبير الشفاهية	الفصل الثالث
183	القدرة الاجتماعية في التعبير الشفاهية	المبحث الأول
183	مفهوم القدرة الاجتماعية	1
207	القدرة النحوية في تعابير التلاميذ الشفاهية	المبحث الثاني
207	تحديد مفهوم القدرة النحوية	1
236	القدرة الاستراتيجية في تعابير الشفاهية	المبحث الثالث
236	مفهوم القدرة الاستراتيجية	1

237	استراتيجيات الاستدراج والتفاعلية في التعبير الشفاهية	2
288	الأصول اللسانية لإعداد محتوى تعليمي لتعليم وتعلّم التواصل الشفاهي	المبحث الرابع
288	اعتماد مستوى الفصحى لتعليم التعبير الشفاهي وتعلّمه	1
289	اعتبار التعبير الشفاهي هدفا تعليميا	2
299	الأساس التداولي	3
310	الأساس الخطابي	4
320	الخاتمة	
325	قائمة المصادر والمراجع	
340	قائمة الملاحق	
347	الملخص باللغة الأجنبية	

- فهرس الأشكال :

الصفحة	عنوانه	الشكل
38	نموذج نفسي عصبي	1
41	توليد الخطاب وفق نموذج ليفيلت 1989	2
48	الموارد الموظفة في التفاعل اللغوي المنطوق	3

- فهرس الجداول :

الصفحة	عنوانه	رقم الجدول
115	عدد الحصص والساعات المخصصة للتعبير الشفاهي	1
116	الحجم الساعي المخصص لنشاطات اللغة العربية	2
132	الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية في السنة الأولى ابتدائي	3
135	المحتوى التعليمي المقرر للسنة الأولى ابتدائي في التعبير الشفاهي	4
137	الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية لسنوات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة	5
143	الكفاءات الختامية المستهدفة في سنوات المرحلة الابتدائية	6
145	مجالات المفاهيم المعروضة في كتب القراءة	7
147	مواضيع النحو المبرمجة في المرحلة الابتدائية	8
150	مواضيع الصرف المبرمجة لتلاميذ المرحلة الابتدائية	9
152	أنماط النصوص الواردة في كتب المرحلة الابتدائية	10
154	مواضيع التعبير المقترحة على تلاميذ الخامسة ابتدائي	11

160	أنماط النصوص المستهدفة في مواضيع التعبير	12
211	التلفظ بالعلامات الإعرابية في التعبير الشفاهي	13
219	نسب التصويبات الذاتية في تعابير مدارس العينة	14
220	التصويب في مستوى الكلمة	15
226	تصويب الحركات	16
228	التصويب في مستوى الجملة	17
231	التصويب في المستوى الصوتي	18
232	التصويب في المستوى الإفرادي	19
241	ظواهر التردد في تعابير تلاميذ الخامسة الابتدائي	20
252	أنواع العناصر اللغوية المكررة	21
254	أنواع التكرار الوارد في تعابير المتعلمين	22
258	أنواع الاستهلال الموظف في التعابير	23

كشّاف الرموز الموظفة في البحث :

نشير بدءاً إلى أنّ أغلب الرموز المعتمدة مأخوذة من النموذج الذي تواضعت عليه جماعة من الأساتذة في جامعة ليون 2 بفرنسا ويعتمدها أغلب الباحثين في كتابة اللّغة المنطوقة وهي موجودة للتحميل في الموقع الإلكتروني المعروف في الهامش¹ أما الجزء الآخر فأخذناه من الرموز التي استخدمها محلّوا الحديث في كتبهم كتلك التي استخدمها (فيون روبري Vion Robert) في كتابه المعتمد في البحث .

1 _ : الاستهلال ، وهو التلفظ بالجزء الأوّل من الكلمة قد يكون مقطعا أو أكثر ومثاله :

" لأنّها تف- تفرح " .

2 - : تنغيم صاعد عند بداية الكلام و في الاستفهام والتعجب ومثاله : " في يوم من الأيام أرادت خالتي " .

3 - : تنغيم نازل عند نهاية الكلام ، ومثاله : " وهكذا يصبح الإناء جميل " .

4 - : تنغيم مستمر في وسط الكلام .

5 - (.) : توقف قصير .

6 - [(غ ، واضح)] : كلام غير واضح .

7 - × : متكلّم مجهول أو متعلّم غير معيّن .

8 - [.....] : تدخلات المعلّمة أو متعلّم مستمع .

¹ http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf .

9 - ((.....)) : تعليق المحلل ومثاله : " في يوم باكر في المدرسة في يوم في يوم باكر في المدرسة " ((بصوت منخفض وضجيج في القاعة)) .

10- > ((.....)) < : تعاقب لغوي (استخدام لغة غير اللغة المدرّسة أو مستوى لغوي آخر كالعامية و مثاله : " وهكذا يُصير أنية [م : يُصير] [× : يصبح] [م : ((بالفرنسية)) même < يصير صحيحة تحوّل] .

11 - euh ,ah : توقف مملوء ، التزمنا بكتابتته باللغة الأجنبية لأنها كيفية تأدية خاصة باللغة الفرنسية ولا مقابل لها في العربية .

- رموز مختصرة من وضع الباحثة :

- م : المعلم .

- ت : المتعلم .

- (م ب) : مدرسة البشير الإبراهيمي .

- (م هـ) : مدرسة مولى هنين .

- (م ح) : مدرسة الحياة .

- (م م) : مدرسة مالك معوش .

- (م ك) : مدرسة مدوني رشيد 1 .

مقدمة

تعدّ اللّغة المنطوقة أوّل موضوع تعلّم يطرح على الإنسان وهو في المهد ويتدرّج في ذلك على مراحل يتدرّب فيها على تلقّظ الأصوات فالكلمة فالجملة ، وعند بلوغه الثالثة من عمره يكتمل النظام اللّغوي عنده ، فيفهم الخطاب المسموع ويُنْتِج كلاما يتواصل به مع غيره . ويرتبط نجاح الطفل في ذلك بوجوده في بيئة توفّر له الأنموذج اللّغوي الذي يحتاجه ليبنى على منواله ، وأن تتوّع مجال الخبرة لديه حتى تتّسع المفاهيم ممّا يسمح له بالتعبير بكل عفوية عن احتياجاته في المقامات كلّها التي يكون فيها ، وفي السادسة من عمره يلتحق الطفل بالمدرسة وهو يجيد الكلام بلغته الأم ، ويُعد انتقاله من البيت إلى المدرسة انتقالا من نمط التعلّم الطبيعي إلى نمط التعلّم النظامي للّغة والمعارف . وعليه ينتقل تعلّم الكلام من الاكتساب إلى التعلّم الذي يُخضع المادة المدرّسة إلى الانتقاء والتدرج والترتيب والتمرين والتقويم .

يعتقد كثير منّا أنّ الكلام عملية سهلة وبسيطة ، كونها تحدث في الواقع بشكل عفوي وآلي الحاصلين من كثرة الاستماع و الممارسة المتكرّر لنماذج لغوية ، نستقبلها من السياق المحيط بنا، ولكن محاولات التعليميين الاقتراب منه لإعداد مقررا تعليميا أفرز صعوبة لتعدّد مكوّناته وتعتقدها لذلك مازال ميدان تعليم المنطوق ميدانا فتيا لا يعرف الاستقرار، ولكن نظرة إلى الخلف تؤكّد أنّه قطع أشواطاً نحو الأفضل بدءاً بالاعتراف بأهميته وأولويته في تعليم اللّغات ثمّ سعيّا نحو بناء مقررات تعليمية وإعداد محتويات تبني كفاءة المنطوق عند المتعلّمين .

وقد ارتبط تعلّم مهارة الكلام باللّغة العربية في المدرسة الجزائرية بتسميات مختلفة كالمحادثة والإنشاء والتعبير الشفوي والتواصل ، وارتبط مضمون التدريس بتمارين استعمالية تخضع لتقويم تحصيلي مع عدم وضوح المسار التعليمي التعلّمي الذي يقضي في المقاربة بالكفاءات أن يمرّ على مرحلة بناء التعلّيمات التي تليها مرحلة استثمار المكتسبات أي التمرين والتطبيق ، وقد يعود

سبب ذلك لعدم وجود موارد يختصّ بها هذا النشاط كغيره من النشاطات اللّغوية الأخرى التي تُحصّر محتوياتها بكلّ وضوح كالنحو والصرف والإملاء ، ويحتاج ما سبق إلى بسط القول وتفصيله إجابةً على مشكلة البحث المتمثلة في : ما هي خصائص المنطوق التي يتأسّس عليها إعداد محتوى تعليمي في السنة الخامسة ابتدائي ؟ وتتفرّع عن هذه الإشكالية أسئلة فرعية :

- ماذا يقصد بمفهوم التعبير الشفاهي والتواصل ؟ .
 - ما طبيعة المحتوى التعليمي المعروض على التلميذ في السنة الخامسة ابتدائي ؟ .
 - ماهي القدرات المتشكّلة عند المتعلّمين في التعبير الشفاهي انطلاقاً من المحتوى المعروض؟.
 - ما هي الأسس التي يقوم عليها إعداد محتوى تعليمي للتعبير المنطوق ؟ .
- وقد وقع اختيارنا على السنة الخامسة ابتدائي عينة لبحثنا كونها تتّوج المرحلة الابتدائية في أطوارها المختلفة حيث يعتبر الطور الأوّل (السنتين : الأولى والثانية) طور الإيقاظ والتعليم الأوّل والطور الثاني (الثالثة والرابعة) طور التعميق أمّا الطور الثالث (الخامسة) فهو طور التحكّم في التعلّيمات الأساسية للسنوات الخمسة، لذلك جاءت الكفاءة الختامية لهذه السنة تنص على قدرة المتعلّم على فهم وإنتاج نصوص في أنماط : حوارية وإخبارية و وصفية وسردية دون تخصيص نمط لهذه السنة ليركّز المتعلّم جهده على إتقان ممارسة الموارد التي بناها في السنوات السابقة .

تكمن أهمية الموضوع في كون المنطوق هو الأوّل والأصل في اللّغة وما المكتوب إلّا فرع عنه تالٍ له في الوجود ، وإذا كان أغلب المتعلّمين يدخلون المدرسة وهم يجيدون الكلام باللّغة العربية

في مستواها العفوي فإنّ حاجتهم مطروحة على مستوى اللّغة الفصيحة المتداولة في المدرسة ووسائل الإعلام وغيرها من الأماكن الرسمية .

إضافة إلى ما سبق تتنوّع الأجناس الخطابية التي أوجدها الإنسان لتوظيفها في المقامات التي تستدعيها ظروف الحياة كالحوار والمناقشة والجدال والمحاورة وهذه الأنواع لا يقدّم فيها محيط المتعلّم معرفة صريحة أو ضمنية إنّما تتكفّل المدرسة بتقديم المعارف المتعلقة بها وبإعداد وضعيات للممارسة والتدريب حتّى تبني القدرة على الدحض والتفنيد والحجاج والسرد والوصف، وكذا القدرة على تسيير التفاعل بين المرسل والمرسل إليه ، والتحلي بأداب الكلام التي تضمن سلمية الحوار واحترام رأي الآخر ويقتضي كلّ ذلك محتوى تعليميا صريحا يحيط بجوانب التعبير اللّغوية والتواصلية .

هذا واكتفى البحث في النظر في الجانبين اللّساني والتواصلية كأساسين يعتمدان في إعداد المقررات الدراسية ، أمّا الأسس الأخرى فلم يتسع المقام لعرضها .

ويدلّ مفهوم المعرفية الذي جاء في العنوان على الإبيستمولوجيا بمعنى المعارف ولا يدلّ على ما يقابله في اللّغة الأجنبية (cognitive) الشائع في كتابات الباحثين والذي نترجمه بمصطلح الإدراكية الذي يوفي المدلول معناه .

واستخدمنا في بحثنا منهج التحليل ، كما أحصينا بعض الظواهر الملاحظة في تعابير المتعلّمين واتبّعنا في عرض الموضوع المسار الآتي :

فُسّم البحث إلى ثلاثة فصول ، تضمّن الفصل الأوّل مجموعة من المصطلحات التي ارتبطت بالموضوع وقد تفرّع بدوره إلى ثلاثة مباحث اهتمّ المبحث الأوّل بتحليل مكوّنات التعبير الشفاهي

وتشريحها ، فنظرنا في جانبيه اللّغوي والتواصلي ، كما وقفنا عند جانبيه الداخلي محاولة مّا للوصول إلى تحديد مفهوم دقيق له .

وعرضنا في المبحث الثاني مفهوم التواصل كونه عطف في مناهج المرحلة الابتدائية على التعبير الشفاهي للدلالة على اللّغة المنطوقة ، فتوجّب الفصل بينهما وتحليل كلّ واحد منهما فطرحنا مفهوم التواصل وحلّلناه هو أيضا إلى مكوناته وأنواعه وعناصره .

واهتمّ المبحث الثالث بشرح مفهوم المحتوى التعليمي وكذا المفاهيم التي ترتبط به وتتداخل معه في الاستعمال ، كما تناولنا فيه أهم نماذج المحتويات المقترحة لتعليم وتعلّم التعبير الشفاهي .

أما الفصل الثاني فتناول التعبير الشفاهي في المرحلة الابتدائية ، وقد قدّمنا له بمدخل منهجي عرضنا فيه عيّنة بحثنا وكيفية اختيارها ، كما حصرنا فيه الأدوات الموظّفة لجمع مادة البحث وكذا منهجية التحليل ثمّ وزّعناه على ثلاثة مباحث اهتمّ المبحث الأوّل بالنظر في مفهوم التعبير الشفاهي في السندات التربوية ، وكذا المكانة المخصّصة له ضمن النشاطات اللّغوية الأخرى . وفي المبحث الثاني قمنا بحصر الأهداف التعلّمية والكفاءات القاعدية المرصودة لهذا النشاط في سنوات الابتدائي . وعالج المبحث الثالث التعبير الشفاهي في السنة الخامسة ابتدائي ، فوقفنا على المكتسبات القبلية للمتعلّمين وعلى المحتوى المنتقى وكذا الوضعيات المقترحة للممارسة والمواضيع المقترحة عرضا وشرحا ونقدا .

واهتمّ الفصل الثالث بتحليل التعابير الشفاهية لتلاميذ السنة الخامسة ، حتّى نتأكّد من بناء قدرات ضرورية لكفاءة التعبير الشفاهي ، ومن ثمّ نحكم على جدوى المحتوى المعروض والطريقة المتّبعة في التدريس ولذلك قمنا في المبحث الأوّل بتحليل تعابير المتعلّمين وبحثنا في

القدرة الاجتماعية ، واخترنا لذلك مكوّنين لها هما : القدرة على التمييز بين السجلات اللّغوية والقدرة على استخدام الإشارة .

وتناول المبحث الثاني البحث في وجود قدرة نحوية عند المتعلّمين من خلال القدرة على توظيف العلامات الإعرابية وعلى إجراء تصويب ذاتي على منتوجهم المنطوق .

أمّا المبحث الثالث فقد خصّصناه للبحث في القدرة الاستراتيجية عند المتعلّمين ، فعرضنا بعض الاستراتيجيات الموظّفة كالترّدّد والوقف ، كما عرضنا جانباً متعلّقاً باستراتيجية التفاعل في بناء التعبير الشفاهي .

أمّا المبحث الرابع فقد اقترحنا فيه ما لا يمكن لواضعي المناهج أن يتجاهله عند إعدادة محتويات للتعبير الشفاهي ، حيث جمعنا المواضيع التي تمتّ بصلة مباشرة للّغة المنطوقة حيث تكوّن عناصرها و تحدّد هويّتها من خلالها ، وتعدّ هذه المرجع الأساس لحصر العناصر اللّغوية وغير اللّغوية لبناء محتوى تعليمي لهذا النشاط .

وأنهينا موضوع بحثنا بخاتمة عرضنا فيها أهم النتائج التي توصّلنا إليها في المباحث والفصول المعروضة سابقا ، كما حاولنا تقديم بعض المقترحات التي قد يستفيد منها الواضعون للمناهج التربوية أو قد تفتح آفاقا للباحثين لمعالجة الموضوع من منظور آخر .

ومعلوم أنّه لا يخلو أيُّ بحث من عراقيل وقد صادفتنا مشاكل مختلفة ، ولعل أهمها تعطيل تسليم رخصة التصوير في المدارس حيث رغم موافقة مدير التربية في المقاطعة الشرقية على طلبنا فإنّ الوثيقة لم ترّ النور إلا بعد رحلة طويلة ، وفور حصولنا على الرخصة تنقّلنا إلى المدارس بعد عطلة الربيع ، ولكم كانت صدمتنا أكبر عندما وجدنا أنّ أغلب المعلّمين قد أنهوا المقرّر الدراسي وحولوا حصّة التعبير الشفاهي إلى حصّة لحلّ مواضيع اختبارات امتحان

الدخول إلى المتوسطة في اللغة العربية و الرياضيات ، فاضطررنا لتأجيل جمع مدونة الشرق إلى السنة الموالية وحذف بعض المدارس التي اخترناها . ولكن كلّ ذلك لم يثبّط من عزمنا وإصرارنا على متابعة هذا البحث الذي نرجو من خلاله أن يكون قد وضّح غموضاً أو مهّد طريقاً أو أثار تفكيراً ، وبعدُ : فإن أصبنا فلله الشكر أولاً وآخراً ، وإن أخطأنا فحسبنا المحاولة ، ومن الله التوفيق والسداد والعون .

الفصل الأول

الإطار المفاهيمي للبحث

المبحث الأول : مفهوم التعبير الشفاهي

1- تحديد مفهوم التعبير :

نُطلق مناهج المرحلة الابتدائية على النشاط الذي يهتم بتعليم وتعلّم اللّغة المنطوقة " تعبير شفوي وتواصل " تتكوّن اللفظة من مركّبين هما التعبير الشفاهي من جهة والتواصل من جهة أخرى ، سؤال وجيه يفرض نفسه في هذا المقام ماهي العلاقة القائمة بين هذين المصطلحين؟ وهل استخدمنا على سبيل الترادف أم يشتركان في خصائص معيّنة أم هما مختلفان ؟ لايمكن الإجابة على هذه الأسئلة إلّا بعد تحديد معناهما وتشرّيحهما إلى مكوّناتهما .

ب- التعبير اصطلاحاً : "عملية تهتم بإنتاج رسالة منطوقة أو مكتوبة باستخدام أدلة صوتية،

أو حرفية للغة ما ، ويدلّ التعبير الشفاهي والكتابي على مهارتي الكلام والكتابة ، وغالبا ما يُقَابَل " التّعبير " ب " الفهم " ¹ ، التعبير عملية بناء نص أو خطاب يوظّف فيه الفرد موارد لسانية : صوتية ، صرفية ، إفرادية ، إملائية ، نحوية ، نصية ، يتنوّع التعبير بحسب الوسيلة التي يختارها المرسل لإرسال نصه تبعا لما يقتضيه المقام فقد يتّخذ شكلا مكتوبا و وسيلته في ذلك الرسم الحرفي الذي تستخدم فيه اليد أو الآلة ، ويجنّد هذا النوع حاسة الرؤية كجهاز النقاط الرسالة لدى المرسل إليه ، كما يتّخذ شكلا صوتيا ملفوظا ووسيلته الجهاز الصوتي وتجنّد لدى المتلقي حاسة السمع وهو جهاز استقبال الرسالة المنطوقة . يتلازم مفهوما الإنتاج والفهم اللّغويين كونهما وجهين لعملة واحدة "والفصل بينهما في التحليل والمعالجة فصل اصطناعي...

¹ Galisson (R) et Coste (D) , Dictionnaire de didactique des langues . Hachette . 1976 , p : 208 .

إننا نكاد نُجزم أن العلمَ بالواحدة يساعد على تنمية الأخرى ، فحسن القراءة يعني حُسْن الكتابة ، وحُسْن الاستماع والإصغاء يعني حُسْن الكلام ¹ .

يقوم التعبير على عمليتين أساسيتين هما : إنتاج المرسل رسالة لغوية بوضع مشترك بينه وبين والمرسل إليه ، وبالمقابل يتعين على هذا الأخير فهم المنتج الذي استقبله من خلال تحليل الرسالة ، ولبلوغ ذلك يُفترض أن تكون المعاني التي تُحيل إلى وقائع وأشياء توجد بالعالم المحيط بالمتواصلين مشتركة بينهما وبذلك يحصل الفهم ، إذ يُعتبر المرسل والمرسل إليه قطبا لعملية التواصل وكل عجز يصيب عمل أحدهما أو كليهما على مستوى الفهم أو الإنتاج ، سيؤدّي حتما إلى فشل عملية التواصل .

أما معجم علوم التربية والديداكتيك فيرى أن التعبير " نشاط تربوي أساسه نقل الأفكار والمشاعر أو المواقف بوسائل معينة قد تكون هي الجسم أو اللون أو اللغة ، ونشاط متّصل بالإبداعية والابتكار ويكون أصيلا وفرديا ، والتعبير عمل نقل لأنّه يقوم على تواصل بين مرسل ومتلق ، وموضوعه الأفكار في مجال المعارف والمشاعر، والمواقف في مجال الوجدان ، و وسائله هي الجسد كالرقص والميم واللون والشكل ، كما هو الأمر في التعبير التشكيلي والنحت ، والكلمة كما هو الأمر في التعبير الأدبي " ² .

التعبير حسب معجم علوم التربية نشاط يقوم به المتعلّم لنقل أفكاره وأحاسيسه ومشاعره إلى المتلقي بوسيلة اللغة أو بوسائل أخرى غير لغوية تؤدي وظيفة التبليغ كلغة الجسد وهي مجموعة من الحركات المتناسقة في تركيبها متواضع عليها تحمل رسالة ذات دلالة يفهمها

¹ Cuq (JP) et Grucca (i) ,Cours de didactique du francais langue étrangère et seconde . France : Presse universitaire de Grenoble. 2008, P : 178.

² عبد اللطيف الفاربي وآخرون ، معجم علوم التربية والديداكتيك . المغرب : سلسلة علوم التربية 9 - 10.

المتلقي ، ومنها أيضا الإيماءة التي قد تقوم مقام اللغة ، أو تلعب دورا في تأكيد الخطاب اللغوي الملفوظ كأداء التعجب والحزن والفرح والرفض والخوف ، ومنها أيضا ما يستعمله الفرد من ألوان للتعبير عن معاني تواضعت عليها الجماعة اللغوية التي ينتمي إليها .

والتعبير عمل فردي ينقل بواسطته تجربته النابعة من ذاته مستثمرا مكتسباته اللغوية وخبرته في الموضوع المعالج ، فيقوم بتشكيل أفكاره وتنظيمها وإخراجها في ثوب لغوي يراعي المقام الذي تحلّ فيه ممّا يؤكّد حقا أنّ العمل يعكس تجربة فردية وشخصية مبدعة تختلف من شخص لآخر " فكل تعبير لساني ينبني على ما لدى المتكلم من بناءات قبلية يثيرها سياق أو وضع أو مقتضى الحال ويتقرّد كل تعبير بالشكل اللغوي الذي يعطيه المتكلم لتلك البناءات العقلية وبالكيفية التي يحيل بها على ذلك القول " ¹.

تعكس التعاريف السابقة جوانب التعبير المختلفة من حيث العناصر المشاركة والوسائل التعبيرية الموظفة ولكنها لم تشر إلى الهدف من التعبير الذي هو إفادة المستمع حيث يقول (ابن خلدون): " إعلم أنّ الكلام الذي هو العبارة والخطاب إنّما سرّه وروحه في إفادة المعنى . وكَمَال الإفادة هو البلاغة على ما عرفت من حدّها عند أهل البيان لأنّهم يقولون : هي مطابقة الكلام لمقتضى الحال " ². ينشئ المتكلم خطابا يبلّغ به رسالة ويتوقّع من المستمع جني الفائدة منه وإلاّ فما الداعي لإقامة التواصل بين بني البشر؟ .

¹ عبد السلام عشير ، الكفايات التواصلية ، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل . ط : 1 ، الدار البيضاء : توب إيديسيون . 2007 ، ص : 87 .

² ابن خلدون ، المقدّمة . ج : 2 ، تحق : عبد الله محمد الدرويش ، دمشق : دار البلخي . 2004 ، ص :

لقد ارتبط مصطلح التعبير في اللسانيات البنوية بوظائف اللغة التي حددها اللسانيون فالوظيفة التعبيرية وظيفة فرعية تنتمي إلى الوظيفة الأساسية متمثلة في التواصل ، ويقصد بها في اللسانيات " الرسائل التي تتمحور على المرسل وتُشير بصورة مباشرة إلى موقفه من مختلف القضايا التي يتكلم عنها"¹.

ينقل النص التعبيري مواقفنا وتجاربنا وآراءنا في المواضيع التي يعرضها السياق ويغلب الطابع الذاتي على النص المنتج لذا تكثر فيه المؤشرات التي تحيل على صاحب الخطاب أو النص ، ومن ذلك توظيف ضمير المتكلم بنوعيه المتصل والمنفصل (أنا ، ت) ، وكذا صيغ وعبارات مثل : (أقول ، أرى ، اقترح ، أظن.....الخ) وهي عناصر لغوية تدلّ على حضور المتكلم في نصه ومما سبق نستنتج أنّ التعبير :

1 - عملية إنتاج .

2 - عمل فردي .

3 - يتخذ شكل المنطوق أو المكتوب حسب الوسيلة المستخدمة .

4 - لا يقتضي تفاعلا وتعاوناً بين المرسل والمرسل إليه بل يسير في اتجاه واحد.

2- تحديد مفهوم التعبير الشفاهي : تعددت المصطلحات الدالة على التعبير الشفاهي في

البحثين التربوي والتعليمي وفي مناهج تعليم اللغة حيث استخدمت المصطلحات الآتية : الكلام والمحادثة والمنطوق واللغة المنطوقة والمشافهة والتبادل الشفاهي والتفاعل اللغوي والممارسة اللغوية . واستخدم مصطلح الكلام للدلالة على مهارة الكلام التي تعنى بتدريب المتعلمين على الممارسة اللغوية وقد كانت المحادثة التي أوجدتها الطريقة السمعية الشفاهية إحدى الوسائل المستخدمة في ذلك ، إذ وجد هذان الاستعمالان في مناهج التيار البنوي في تعليم اللغات ،

¹ نورالدين رايس ، سر التواصل : التعبير الشفوي والتعبير الكتابي . فاس : مطبعة أنفوبرينت . 2013 ، ص 48 ، 49 .

وبالمقابل وظّف آخرون مصطلحات تدلّ على التوجّه التبليغي والتواصلي في تعليم اللّغات وتُحيل أغلبها إلى جانب من مكّونات التعبير الشفاهي .

يعتقد كثير منّا أنّ التعبير الشفاهي ظاهرة بسيطة كونه عملية نمارسها منذ الصغر بشكل عفوي دون أن نكلّف أنفسنا عناءً وجهداً ظاهريين ، وعندما يلتحق الواحد منّا بالمدرسة يكون مجيّد الكلام بلغته الأم ، ولكن محاولات البيداغوجيين والتعليميين لتناول هذا الكلام البسيط في ظاهره لبناء مناهج تعليمية أفرز تعقيداً وصعوبة لتعدّد مكّوناته وتداخلها ، فكفاءة التعبير الشفاهي تتكوّن من قدرات : لسانية وعضوية وإدراكية وسلوكية وثقافية واجتماعية وعقلية تشغل منسجمة ومتكاملة بشكل سريع وآلي في اللّغة الأم ، حيث تتحوّل وتتكيّف كلما عرض المقام متغيّرات تستدعي إيجاد حلّ للوضعية الجديدة فالتعبير الشفاهي ظاهره بسيط وباطنه معقّد .

2-1- خصائص التعبير الشفاهي :

2-1-1- التعبير الشفاهي ظاهرة عضوية : " الرسالة هي قبل كل شيء مظهر مادي

ملموس تتخذ شكل المنتج الصوتي أو المرئي أو بتركيبهما معا ¹ . المنطوق نشاط عضوي في أدائه للأصوات ، يحتاج المتكلّم للتلفظ بخطابه إلى جهاز نطق يُصدر الأصوات اللغوية ويتحقّق ذلك بتفعيل مجموعة من أعضاء جسم الإنسان ، كما يحتاج إلى الهواء الذي هو مادة الصوت أما كيفية حدوثه فيخبرنا عنه (ابن جني) في قوله : " إعلم أنّ الصوت عَرَض يخرج مع النّفس مستطيلاً مُتّصلاً ، حتى يَعْرِض له في الحلق والفم والشفنتين مقاطع تنثيه عن امتداده واستطالته فيسمى المقطع أينما عرض له حرفاً " ² .

¹ Bouchard (R) , L'oral : Different niveaux d'organisation et d'analyse . dans : Comment enseigner l'orale à l'école primaire ? Paris : Hatier . 2004 p : 91 .

² أبو الفتح عثمان ابن جني، سر صناعة الإعراب. تحقق: حسن الهنداوي، ج: 1، دمشق: دار القلم ،

يحتاج النطق بالصوت إلى الهواء الذي تعترضه حواجز بسبب تغيّر شكل الممرات المغلقة وفقا لنظام معيّن وهكذا يصدر الصوت وفق أوضاع معيّنة تتخذها الأعضاء المسؤولة عن إحداثه . ويصدر عن نشاط أعضاء النطق أيضا شدة الصوت وارتفاعه وأداء التنغيم ، وتؤدّي العناصر السابقة وظيفة تبليغية وعليها يتوقّف فهم الرسالة اللّغوية ، هذا وقد يتلوّن الخطاب بالحالة النفسية والانفعالية للمتكلّم فالتعجب والحزن والاستغراب والفرح تصبغ الصوت اللّغوي صبغة تجعله يحمل دلالة إضافية يجنيها المتلقي من خلال كيفية أداء الخطاب . كما يستعين المتكلّم أيضا بأعضاء جسده للتعبير عن معاني مختلفة كتوظيف رأسه أو إبهام إصبعه للتعبير عن الرفض أو القبول ، والحاجبين للتعبير عن الاستغراب والشفقتين لرسم الفرحه وحتىّ يتمكّن المتلقي من فهم مدلولها تخضع دلالة هذه الأعضاء لوضع مشترك بين المرسل والمتلقي كون دلالاتها تختلف من مجتمع لآخر.

-2-1-2 التعبير الشفاهي ظاهرة لسانية : لا يوجد نحو خاص باللّغة المنطوقة يختلف

عن قواعد اللّغة المكتوبة إنّما يقع الفرق بينهما في كون المنطوق مقيداً بسياق عملية التواصل لذلك يطلب المتكلّم الخفة والاقتصاد اللّغويين ، وهو قانون يسعى المتكلّم في أيّة لغة لتحقيقه في كلامه¹ والمقصود بالاقتصاد ما كان يعنيه العلماء العرب في استعمالهم لكلمة الخفة : " فكّما كان المقام مقام أنس كان المتكلّم إلى حذف ما هو غني عنه لإبلاغ مراده أميل و أكثر ارتياحا ، هذا وقد تأكّد البحث اللغويّ من ملازمة هذه الخاصيّة للّغة العربية المشافهة ، وذلك في ما سجّله

¹ Cappeau (P) , l'articulation oral /écrit en langue , dans comment enseigner l'orale à l'école primaire ? . Paris : Hatier , 2004 , p : 117

اللّغويون من العبارات المختزلة ذوات العناصر المضمرة ، وكثرة ما ورد في كتاب سيبويه وكتب القراءات من شواهد الاختلاس والتسكين والتخفيف للهمزة وحذفها والإدغام والإبدال والقلب " ¹ .

إنّ الاقتصاد ميزة انتصفت بها اللّغة العربية المنطوقة حيث كان المتحدث يميل إلى الخفة والاقتصاد دون الاحتكام إلى قاعدة نحوية أو صرفية ، بل كان " يتخلص ممّا يجب التخلص منه ممّا رفضه الذوق الاستعمالي ، ويُبقي على ما يجب إبقاؤه ممّا استساغه وقبّله الذوق اللّغوي " ² بشرط أمن اللبس . وهذا (ابن جني) ينقل ملازمة هذه الصفة لمتكلمي العربية في قوله : " سألت غلاما من أهل مهيا فصيحاً عن لفظة من كلامه لا يحضرني الآن ذكرها ، فقلت : أكذا ، أم كذا ؟ فقال : " كذا بالنصب لأنّه أخف " ، فجنح إلى الخفة وعجبت مع ذكره النصب بهذا اللفظ " ³ .

ويقع التخفيف في المستويات اللّغوية الثلاثة الأصوات والكلم والجمله وتتنوّع وسائله وتختلف حيث ينقل ابن جني أنّ العرب تعدل عن الثقيل إلى ما هو أثقل لضرب من الاستخفاف فيقول : " أعلم أنّ هذا موضع يدفع ظاهره إلى أن يعرف غوره وحقيقته . وذلك أنّه أمر يعرض للأمثال إذا ثقلت بتكريرها ، فيترك الحرف إلى ما هو أثقل منه ليختلف اللفظان فيخفا على اللسان " ⁴ ، ويضرب في ذلك مثال: كلمة حيوان حيث يرى أنّ أصلها حيبان مضاعف الياء ، فلما ثقلت على اللسان عدل المتكلم عنها إلى الواو مع العلم أنّ الواو أثقل من الياء ، ولكن اختلاف الحرفين جعل الكلمة الثانية أخفّ من أصلها .

¹ عبد الرحمان الحاج صالح ، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللّغة العربية . في بحوث و دراسات ، ج : 1 ، الجزائر : منشورات المجمع الجزائري للغة العربية ، موفم للنشر . 2007 ، ص : 68 .

² أحمد عفيفي ، التخفيف في النحو العربي . ط : 1 . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية . 1996 ، ص : 24 .

³ أبو الفتح عثمان ابن جني ، الخصائص . تحقق : محمد علي النجار ، ج : 1 ، مصر : دار الكتب المصرية 1952 ، ص : 78 .

⁴ المرجع السابق ، ج : 3 ، ص : 18 .

إضافة إلى الاقتصاد اللّغوي الذي يلتزم به المتكلّم يستخدم هذا الأخير في كلامه جملاً بسيطة لا تعقيد فيها ، لأنّه ينسج خطابه ويتلفّظ به في الوقت نفسه ، فهو لا يملك الوقت لانتقاء الألفصح والأبلغ بل يركّز اهتمامه على المعنى .

هذا ولا يتقيّد الخطاب المنطوق بخطية المحور التركيبي والتوظيف الذهني للمحور الاستبدالي بل نجد توظيفهما ماثلاً في المنتج المنطوق ، حيث تؤكّد التحليلات التي أجريت على مدوّنة منطوقة حضور المحاور الاستبدالية في الخطاب . وإنّ تردّد المتكلّم في اختيار العنصر المناسب يظهر بوسائل مختلفة كالاستبدال والحذف والتصويب الذاتي واستخدام مقاطع غير كاملة ثم التخلي عنها، وهي إجراءات يقوم بها المتكلّم في نشاطه لاستدعاء الكلمات واختيارها على مستوى المحور الاستبدالي " فالمتكلّم لا يتحدّث كما يقرأ نصاً من كتاب ، وخطابه يتكوّن من مادة لسانية بالإضافة إلى المسارات التي يسلكها لإنشاء خطابه " ¹ . ومثال ذلك ما جاء في مدوّنة البحث :

¹ Bouchard (R) , l'oral : differents niveaux d'organisation et d'analyse . p : 93 .

ت : " قد أُقيمت في مدرستنا حفل في آخر السنة وقَدِّمت فيه عرائس القراقوز euh (.) euh

وقد نال لُفرح

و قد كان لُفرح

وقد عمّ الفرح في أوجه الأطفال وقد اسستمتعنا ب

ب

بنش-

ب

بحركات بهلوانية ونشاطهم " ¹

يُظهر المثال المأخوذ من مدونة بحثنا وجود محور تركيبى صاغ فيه المتكلم جملته بشكل تسلسلي أما المحور الاستبدالي الذي لا يتجلى لأن موضعه في ذهن المتكلم يجري فيه اختيارات لانتقاء الكلمات التي يحتاجها فقد ظهر أثره من خلال التلفظ بعمليات الانتقاء التي قام بها المتكلم فنلاحظ كلمة " نال " التي استعاض عنها بكلمة " كان " ثم بأخرى هي " عم " ، كما يعكس المحور الاستبدالي الثاني عملية البحث عن الكلمة المناسبة ثم استباق ظهور كلمة "نشاط " من خلال توظيف مقطع منها " بِنَش " ، ثم التراجع عنه وتأجيله إلى موضعه المناسب بعدما عثر على كلمة "حركات " التي كان يبحث عنها .

2-1-3- التعبير الشفاهي ظاهرة نصية خطابية : يعتبر السياق المقامي مثيرا وسببا

لوجود الخطاب وإنشائه، فالتعبير الشفاهي ليس نصا لسانيا محضا بل هو نص في سياق

¹ المدونة المنطوقة ، مدرسة (م ب) ، تم التصوير بتاريخ 28 /04/ 2013 ، الساعة : 13 سا 45 د إلى 14 سا 30 د

تواصل يوضع في بنائه لقيود المرسل إليه ومكان وزمان الإنشاء والوضع ونوايا ومقاصد المتكلم، فمراعاةً لمتطلبات الفهم والاستقبال عند المتلقي يكيّف المعلم في قاعات الدرس خطابه لمقتضيات المقام ، فيضع علامات ترقيم ويقلب صفحات أفكاره باستخدام وسائل منها : التنعيم ومؤكّدات الخطاب والتذكير بما قيل للربط السابق باللاحق مثل: " قد قلت سابقا " أو " كما أسلفت" ، كما قد يختار لنفسه وسيلة التكرير كإعادة بعض الكلمات أو التراكيب التي تلفظ بها ، وتعتبر كلها وسائل لتنظيم الخطاب ، تتنوّع إجراءات التنظيم بحسب نمط الخطاب كالسرد والوصف والإخبار وجنسه كالحوار والمحاورة والمقابلة¹.

2-1-4-التعبير الشفاهي ظاهرة تفاعلية : تدلّ صيغة (تفاعل) في العربية على

المشاركة، وأيا كان الخطاب الذي ينشئه المتكلم فهو موجّه لمتلق وعلى هذا المتكلم أن يراعي هذا الأخير في سنّه وجنسه وطبيعة العلاقة التي تربطهما ، ويتحوّل المستمع بذلك إلى طرف فاعل في عملية إنتاج الخطاب كونه يوجّه اختيارات المرسل ، وسواء أكان الخطاب مناجاة أم موجّها لجمهور فله بُعد جماعي وتعاوني في بنائه ، فمواقف المستمعين حتّى وإن كانت صمّتا تؤثر على المتكلم و توجّه خطابه . إذ يمارس المتفاعلون شبكة من التأثيرات المتبادلة على بعضهم بعضا وتختلف هذه الأخيرة حسب نوع التفاعل القائم ، ومنه ما أورده " أوريكيوني " (Orecchioni) في الموضوع : فمقابلة المتكلم وجها لوجه والنظر إليه وهز الرأس رفضا أو قبولا ، أو الابتسام وغيرها وسائل غير لغوية تؤكّد إقبال المستمع على الخطاب وتفاعله معه وقد يستعين بوسائل لغوية كتلفظه بكلمة " صحيح " تعبيرا عن موافقته للطرح أو العكس² .

¹ Bouchard (R) , L'oral : Differents niveaux d'organisation et d'analyse . p : 98 , 99.

² Orecchioni (K) , Les interactions verbales , approche interactionnelle et structure des conversations , tome : 1 , 3ème édition , Armand Colin , 1992 , p : 18 .

2-1-5- التعبير الشفاهي ظاهرة سياقية : سمح دور السياق بتحويل وظيفة الخطاب

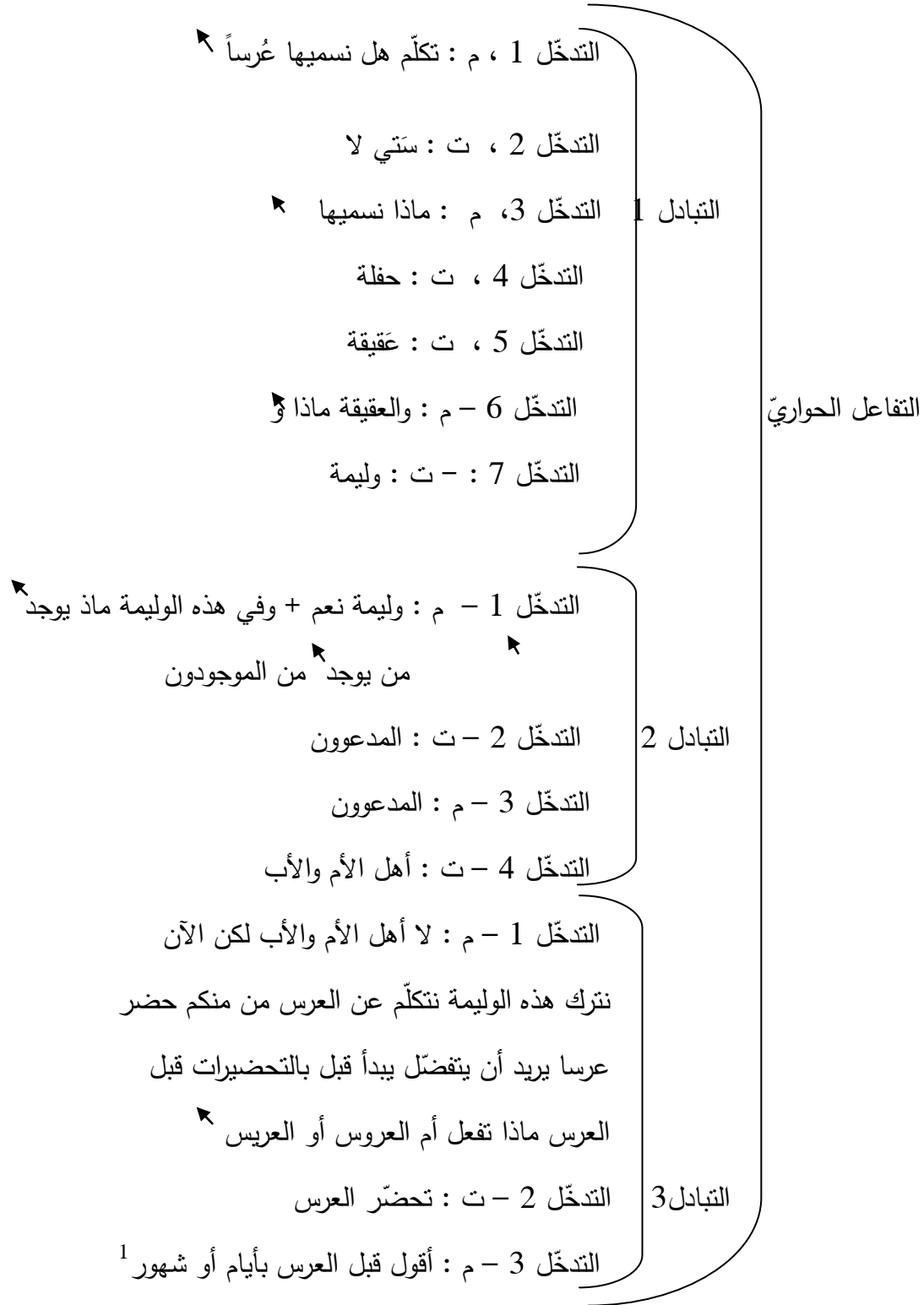
من الإخبار والتقرير إلى تفعيل المتكلم أو المتلقي و جعله ينجز أفعالا بتوفر جملة من الشروط ، ويلخص ذلك قول (أوستين Austin) : " القول هو فعل " ، ففي قولنا " ألتزم بالحضور أو أعلن عن افتتاح الجلسة أو أعدك بالزيارة غدا إن شاء الله " فهذا النوع من الجمل لا يمكن الاكتفاء فيها بوصفها بالصدق والكذب لأنها لا تحتل ذلك المعنى إنما هي أفعال يقع على عاتق المتكلم أو المستمع تحقيقها وإنجازها فنطقها يترتب عليه إنجاز أفعال مبنية عليها ففي (1) وعد ، وفي (2) أمر بمباشرة العمل ، وفي (3) وعد وطلب ¹ .

كما يشترط في تحقيق هذه الأفعال أن يتلفظ بها في سياق اجتماعي يعطيها طابعا إلزاميا ، فالتلفظ بالجملة الثانية في سياق لا يوفر شروط تحقيقها كخلو سياق الكلام من أي اجتماع أو جلسة تقتضي افتتاحا لها أو أن نتلفظ بها في متجر أو سوق لن يضيفي عليها طابعا إنجازيا لعدم ارتباط القول بسياق إنجازه .

2-1-6- التعبير الشفاهي ظاهرة حوارية : الحوار هو الكلام المتبادل بين متحاورين ،

ينتظم في بنية تفاعلية تبدأ بعبارات استفتاحية تختلف باختلاف قواعد استعمال اللغة في المجتمع ، ويتوسط التفاعل مقاطع تبادلية تتناول موضوعا واحدا وتدعى التبادلات ، تتشكل هذه الأخيرة من تدخلات المشاركين في الكلام ، ويختتم كل تفاعل بخاتمة تنهي الحوار. وهذا أنموذج يوضح ما سبق :

¹ خليفة بوجادي ، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم . ط : 1 الجزائر : بيت الحكمة . 2009 ، ص : 90 .



ينفرد المعلم في القسم الدراسي بأداء التدخلات الافتتاحية والختامية ، أما التدخلات التي تعالج الموضوع المطروح فيشارك المعلم والمتعلم في بنائها ، يطرح المعلم أسئلة لبناء الفهم والتقويم

¹ المدونة المسجلة ، مدرسة (م ك) بتاريخ : 2014/04/ 27 الساعة من 13 سا و 45 إلى 14 سا و 30 د .

هذا في حين يطلب المتعلّم التوضيح و يجب على الأسئلة المطروحة ، وفي نشاط التعبير الشفاهي يقتصر دور المعلم على تنظيم أدوار الكلام فالعبرة الاستفتاحية تنحصر في تعيين دور كلامي أمّا العبارة الختامية فيستغنى عنها في غالب الأحيان .

2-1-7- التعبير الشفاهي ظاهرة داخلية إدراكية : " إنّ اللغة لا توجد في فراغ بل

تولّد بالفعل في مكان ما من الدماغ هناك تُسمع وتبلور وتتنطق " ¹ ، غيرت هذه الحقيقة مسار البحث في اللغة فمن نظرة تعالج البنية السطحية للغة (أي عناصرها اللغوية والسياقية) كمنتوج مادي محسوس إلى البحث في المسارات الذهنية للفهم والإنتاج اللغويين في الدماغ .

ولقد ساهمت علوم الأعصاب والذكاء الاصطناعي والفلسفة واللسانيات وغيرها من العلوم في تغذية البحث وتعميقه ، وتحمّس العلماء لهذا التناول الجديد بعد ظهور نتائج أبحاث مشجعة في علم أمراض الكلام كالحبسة والزهايمر ، كما مكّنتهم التقنيات الحديثة للتصوير الدماغي وما تتمتع به من الدقة من الكشف عن كثير من الحقائق التي صارت منطلقا لبناء البحث في هذا التوجه ؛ وصار يُنظر لعملية التواصل فهما و إنجازا من زاوية أخرى " فإنجاز اللغة وإدراكها داخل العملية التواصلية اللسانية ليس مجرد إصدار سلسلة من الإشارات الصوتية من جهة و وصفها من أجل التعرّف عليها وفهمها من جهة أخرى ، ولكنّها عبارة عن مجموعة من العمليات المعرفية البالغة التعقيد والتداخل ، إنّها محاولة لرسم شكل هندسي تقريبي لما يحصل في الدّهن أثناء العمليات المختلفة للتواصل " ² .

¹ قالوي نقلا عن بنعيسى زغبوش ، السبرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب وعلم النفس المعرفي : نموذج اللغة المنطوقة ولغة الإشارة . مجلّة التواصل ، منشورات مختبر العلوم المعرفية ، سلسلة كتب 1 ، فاس : 2011 ، ص : 17 .

² مصطفى بوعناني ، التواصل اللغوي بين المقتضيات اللسانية والمعرفية . مجلّة التواصل ، فاس : منشورات مختبر العلوم المعرفية سلسلة كتب 1 ، 2011 ، ص : 54 .

وجلب موضوع إدراك اللّغة وفهمها اهتمام الباحثين وتوصّل العلماء إلى حقائق ونتائج مهمّة مكّنتهم من معرفة كيفية حصول الفهم عند الانسان ، هذا في حين ظلّ البحث في الإنتاج اللّغوي قليلا مقارنةً بسابقه لصعوبة النفاذ إلى المسارات الذهنية لمستعملي اللّغة في شكلها المنطوق والمكتوب . ولعلّ أهم النتائج التي استفاد منها البحث في الكلام ، معرفة مراكز اللّغة في الدماغ و نمذجة مراحل الإنتاج اللّغوي .

2-7-1- مراكز اللّغة في الدماغ : أثبتت نتائج الأبحاث أنّ الفرد لا يمكنه إنتاج اللّغة إلاّ بعد نضج عصبي ويقصد به : " أن يقيم الجهاز العصبي اقترانات بين الفص الجبهي المسؤول عن الاستباق (استباق الأحداث والتخطيط لها) والجهاز اللمفاوي باعتباره شبكة تسمح بتوزيع الرسائل على مختلف أنواع الذاكرات " ¹ .

كما تأكّد أنّ " كل شق من شقي الدماغ المخ (الأيمن والأيسر) مختص بإنجاز وظائف محدّدة لكن بطريقة تكاملية ، وأضافت أنّ اللّغة محلها الشق الأيسر من المخ بحيث تتمركز كثير من خصائصها ومكوّناتها في مناطق ومواقع مختلفة منه ، وتتّصل مع بعضها بعض بخلايا عصبية متخصصة " ² ،

وقد كانت النظرة السائدة سابقا هي سيطرة الجانب الأيسر من الدماغ على اللّغة ولكن جاءت أبحاث برانويل...لتؤكّد العمل التكاملي بين نصفي الدماغ حيث أجرى العلماء أبحاثا على مرضى يعانون من إصابة في الجانب الأيمن من الدماغ أدّى ذلك إلى عجز في معالجة الدلالات المعجمية التي تتعلّق بالمعنى المجازي ، كما توصّل آخرون إلى أنّ حصول إصابة في موضع من نصف الدماغ الأيمن يؤدي إلى عجز في معالجة الوحدات فوق المقطعية كالنبر والتنغيم ،

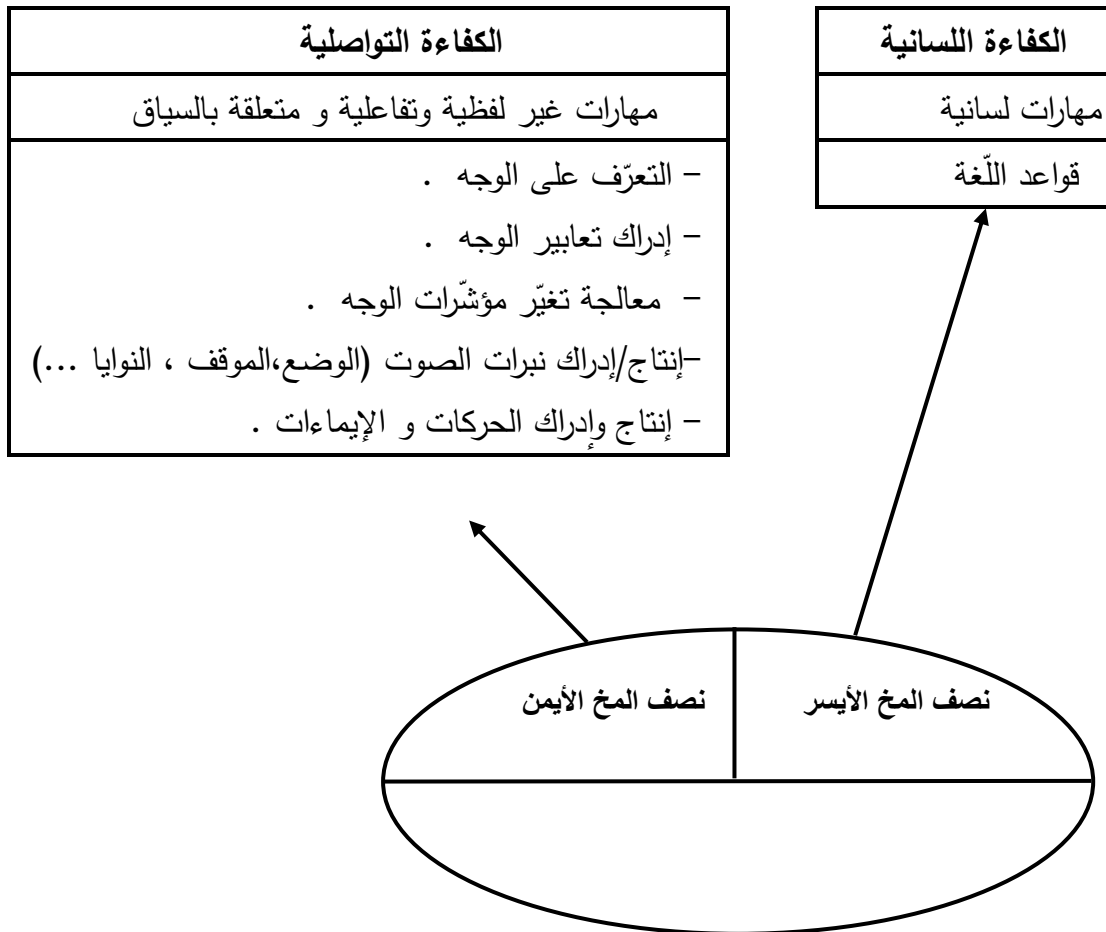
¹ زغبوش بنعيسى ، السيرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب و علم النفس المعرفي . ص :

² مصطفى بوعناني ، اللسانيات المعرفية بعض المظاهر الذهنية لمسارات اشتغال العربية ، منشورات ماستر اللغة العربية والنظريات اللسانية ، فاس : مطبعة سايس ، 2007 ، ص : 271 .

ممّا يؤكّد أنّ لنصف الدماغ الأيمن دورا في عدة جوانب لغوية خصوصا في الدلالة المعجمية والبراغماتية والسمات فوق القطعية¹.

إنّ إحكام اللّغة يعني امتلاك المتكلّم قدرة لغوية (معارف لسانية) وقدرة ثقافية اجتماعية تضمن له توظيف اللّغة في سياق تواصلّي بتطبيق قواعد استعمال اللّغة المتعارف عليها في المجتمع وهي معارف يخزّنها المتكلّم في نصفي دماغه ، تتموضع القواعد اللّغوية المتعلقة بمستوياتها اللّغوية الصوتية والصرفية والتركيبية في النصف الأيسر من الدماغ هذا في حين تتموضع وسائل التعبير غير اللّغوية كالحركة والإيماءة والظواهر الصوتية فوق المقطعية كالنبر والتنغيم في الجزء الأيمن منه وقد اقترح (قالوي Gallowey) تقسيما لقدرات الكفاءة التواصلية في الشكل الآتي :

¹ روث ليسر ، اللغة في الدماغ ، اللغويات العصبية . تر : محي الدين الحميدي ، عبد الله الحميدان ، في الموسوعة اللغوية ، مج : 2 ، الرياض : النشر العلمي والمطابع ، ص : 400 ، 401 .



شكل (1) نموذج نفسي عصبي¹

بالإضافة إلى ما سبق تفيد دراسات علوم الأعصاب المعرفية " أنّ القيام بمهمّة معرفية من مثل معالجة الكلمات تفيد وجود اقترانات قوية بين مناطق خاصة من الدماغ ، إلّا أنّ هذه الاقترانات غير ثابتة بل تتعلّق بالمهمّة الواجب القيام بها ، فالإدراك الفونولوجي والإدراك الدلالي لا يثيران علاقات من المناطق الدماغية نفسها.... وتتغيّر حسب " السياق العصبي " أي حسب الاقترانات التي أقيمت بينها ... و بذلك يعتبر النفاذ إلى الكلمة أثناء تهَيء الكلام ليس سيرورة كلّ شيء أو لا شيء بل هناك تشكيلات عصبية تتكوّن بناءً على صنف المعلومات المرتبطة بالنفاذ إلى

¹ زغبوش بنعيسى ، نقلا عن (قالوي 1983) السيرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب وعلم

الكلمة أو تلك ، وبناءً على المعلومات خارج لسانية المقترنة بها التي تشكّل بعدها الموسوعي ، وبناءً على العلاقات الوجدانية والإخبارية التي تثيرها الكلمة لدى الفرد ، وهو الأمر الذي يفضي إلى تغيرات بين فردية في معالجة المعلومات عامّة و اللّغة خاصّة " ¹ .

2-7-2- نماذج إنتاج اللّغة المنطوقة : اهتمّ البحث في علم النفس اللّغوي المعرفي

بالكشف عن المسارات الذهنية المتخلّلة في الإنتاج اللّغوي ونمذجتها . إذ ينطلق الإنتاج اللّغوي من التمثّلات الذهنية إلى العبارة الملفوظة أو المكتوبة وقد اتّفق أغلب العلماء على وجود مراحل ثلاث لإنجاز الكلام :

1 - مرحلة عملية المفهمة : وتحدّد فيها المفاهيم التي نوّد التعبير عنها .

2 - مرحلة المعجمة أو الصياغة المعجمية : وفيها تُنتقى الكلمات المناسبة للمفاهيم المخرّج في المرحلة السابقة ، وهي مرحلة النفاذ المعجمي وتمرّ الرسالة فيها بمرحلتين :

أ - مرحلة الترميز الدلالي والتركيبى وفيها تسترجع الليمات (les lemmes) بتعبير (ليفيات Levelt) ويعرّفها ب " كيان مجرّد يطابق الخصوصيات الدلالية والتركيبية لكلمة معطاة " .

ب - مرحلة الترميز الصرفي الصوتي وفيها تُسترجع الليكسيمات (Lexemes) أو الصريفات المعجمية و يقصد بها " كيان مجرّد يطابق الخصوصيات الصوتية لكلمة معطاة (عدد المقاطع وطبيعة الفونيمات) " ² .

¹ زغبوش بنعيسى ، المعجم الذهني : الأسس النظرية والإجراءات المنهجية والمتغيرات التجريبية . في اللّغة والمعرفية . إريد : عالم الكتب الحديث ، 2015 ، ص : 122 ، 123 .

² لودوفيك فيران ، التسنين الفونولوجي والإنجاز الكلامي . تر : مصطفى بوعناني ، في الصوتية المعرفية ، الأردن : عالم الكتب الحديث . 2013 ، ص : 38 ، 39 .

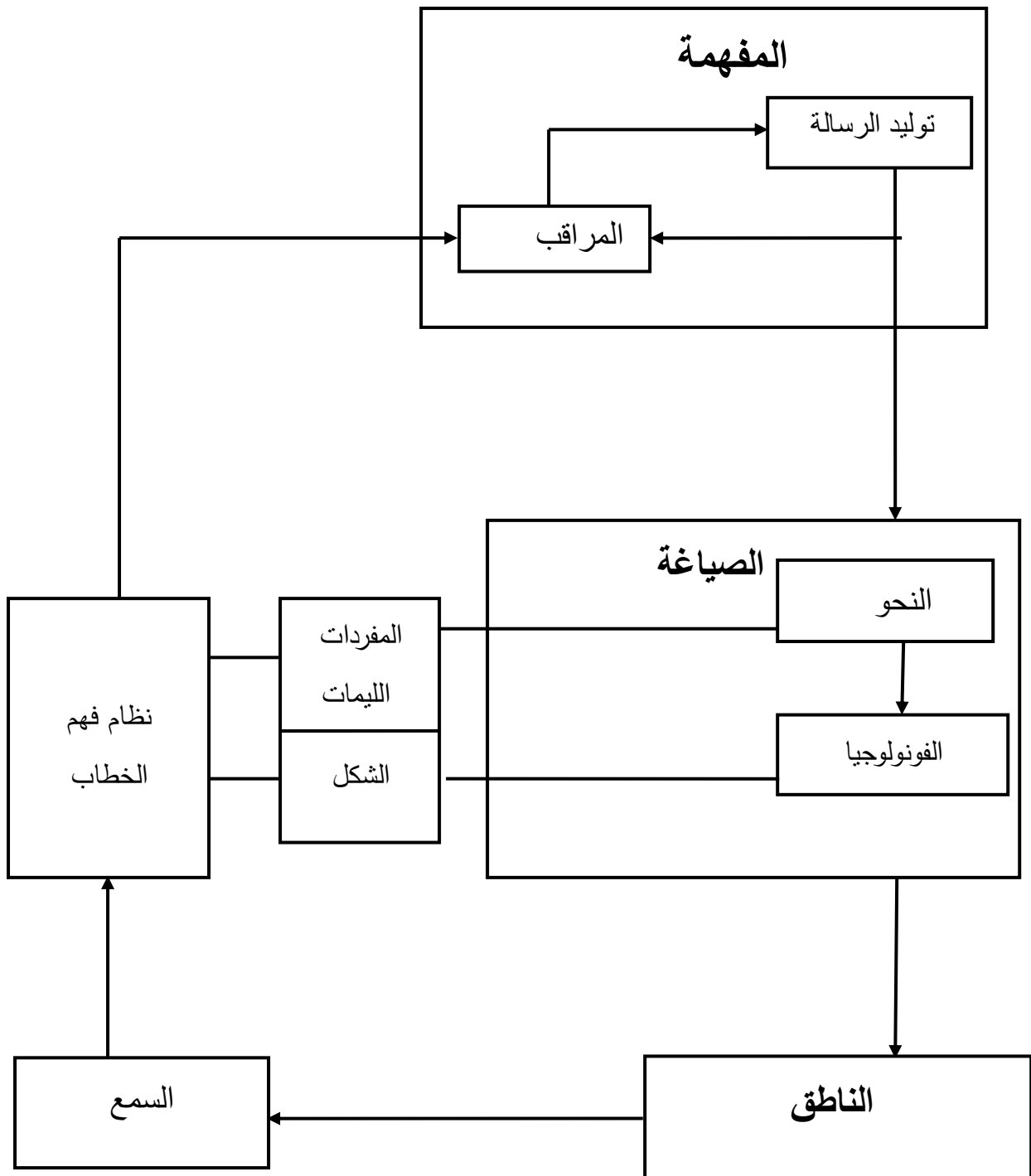
3- مرحلة التلفظ بالرسالة : وذلك عن طريق تفعيل أعضاء النطق المكلفة بالتصويت ¹ .

صاغ العلماء المراحل السابقة في نماذج تحاول الاقتراب من حقيقة ما يحصل في ذهن المتكلم أثناء عملية إنتاج الخطاب ، ومن أشهر تلك النماذج : أنموذج (قاريت 1988 Garett) ، أنموذج (ليفيلت 1989 Levelt) ، أنموذج (ليفيلت وآخرون 1991) ، أنموذج (ديل Dell 1985) ، سنركّز في عرضنا الموالي على أنموذج (ليفيلت 1989) ، كونه الأكثر تداولاً وعليه اعتمد كثير من العلماء لصياغة نماذجهم ، كما ساعدنا على تفسير بعض الظواهر الملحوظة في تعابير التلاميذ الشفاهية كالأخطاء اللغوية و التردد في الكلام .

2-7-2-1 - مراحل إنتاج اللغة في أنموذج (ويلم ليفيلت Willem Levelt) : يتكوّن

أنموذج ليفيلت من ثلاثة قوالب تعمل كلها بشكل مستقل وهذا مخطّط توضيحي لذلك :

¹ لودوفيك فيران ، التسنين الفونولوجي والإنجاز الكلامي . تر : مصطفى بوعناني ، ص: 80 ، 81 .



شكل (2) توليد الخطاب وفق نموذج ليفيلت 1989 (مع التبسيط) ¹

¹ Bove (R), Analyse syntaxique automatique de l'oral. étude des diffuences, tome 1 , Thèse de doctorat . université Aix Marseille 1 , 2008 .

1- قالب المفهّمة : عندما تستدعي الحاجة لتفعيل لغة الفرد فإنّ الرغبة في التواصل تصبح

قائمة ، ويقوم قالب المفهّمة بحصر المفاهيم والأفكار التي يريد المتكلّم تبليغها ، ويخضع اختياره لقيد السياق الذي يفرض عليه مراعاة المرسل إليه من حيث سنّه ، مستواه الثقافي والاجتماعي ، ونوع العلاقة التي تربطه به ومكان التواصل و زمنه إلى غير ذلك من الحثثيات المتعلقة بسياق عملية التواصل التي تؤثر حتما في عملية الانتقاء . يؤدي هذا النظام من المعالجة نشاطات معقدة ففيه "يجب على المتكلّم أن يؤسّس هدفا ما ، وأن يطلب معلومات عن العبارة وأن يحافظ على ما سبق قوله من قبل ، وأن ينتبه لإنتاجه الخاص مراقبا ما يقوله وكيف يقوله " ¹ . وينتهي عمل هذا القالب بمخرج هي رسالة قبل لغوية تُرسل إلى قالب الصياغة .

2- قالب الصياغة : يتكوّن قالب الصياغة من ثلاثة قوالب فرعية : معجمية ونحوية

وفونولوجية تمر صياغة الكلمات في أنموذج ليفيلت بمرحلتين فرعيتين هما:

أ - مرحلة الترميز النحوي أو الاختيار المعجمي : يرى ليفيلت : " أنّ المعجم هو القوة المحرّكة في إنتاج الجملة وأنّ نشاطه يُفعل في قالب الصياغة وهو بذلك وسيط أساسي بين مرحلة المفهوم المجرد والترميز النحوي والصوتي ، فلا شيء حسب ليفيلت يحفّز بنفسه صيغة نحوية مثل البناء للمجهول ، فلا بد من وجود مفردات معجمية وسيطة تحفزها الرسالة وتجعل المشقّر النحوي يُولد بنية نحوية عن طريق خصائصها النحوية وترتيب تفعيلها " ² . ويسترجع المتكلّم في هذه المرحلة المعلومات الدلالية والتركيبية المقترنة بالكلمة التي يريد التعبير بها والمنتوج هو الليمات ، وينشّط المفهوم المنتقى كلّ الليمات التي ترتبط بالليمة الهدف في خاصية من خصائصها كونها تنتظم

¹ لاري سلينكر ، وسوزان جاس ، اكتساب اللغة الثانية مقدّمة عامة . تر : ماجد الحمد ، الرياض : النشر

العلمي و المطابع جامعة الملك سعود ، 2009 ، ص : 594 .

² المرجع السابق ، ص : 575 .

في المعجم الذهني في شبكة من العلاقات الترابطية . تتوفّر هذه المرحلة على آلية حسابية تقدّر درجة التنشيط بالكلمة الأكثر تنشيطا هي التي يقع عليها الاختيار، وفور حصول الانتقاء تُحَفّز السمات التركيبية فيتشكّل المورفيم ثم يخضع المنتج لترميز فونولوجي.

ب - مرحلة الترميز الفونولوجي : يرى ليفيلت وشركائه أنّ النفاذ إلى البنية الفونولوجية يعني تنشيط ثلاثة أنواع من المعلومات : الصرفية والعروضية والمقطعية ، ويقصد بالعروضية استرجاع المعلومات المتعلقة بكيفية نطق الكلمة وما يتعلّق بها من نبر وأخرى متعلقة بالجملة وما يلزمها من تنغيم ، كما تنتظم المقاطع الصوتية في هذه المرحلة . أما المقطعية فيقصد بها استرجاع المعلومات المتعلقة بالتأليف الصامت (الصوامت والصوائت)¹ . يخزّن المنتج في الذاكرة القصيرة المدى حتّى يصدر الأمر لأعضاء النطق الصادرة للأصوات لإحداث المنتج اللغوي ليصير ذبذبات صوتية ينقلها الهواء إلى أذن المتلقي . يتميّز أنموذج ليفيلت عن غيره من النماذج التي عالجت إنتاج اللغة المنطوقة أنّه افترض وجود مسار لمراقبة المنتج اللغوي المستوضع والمؤدّ وذلك أثناء تلقي الخطاب و إنتاجه ، فكل منتج لغوي يخضع للمراقبة والتوجيه في قوالبه المختلفة ، الأمر الذي يفسّر وجود كثير من ظواهر التصويب الذاتي وإعادة الصياغة واستبدال كلمة بأخرى في خطاب المتكلّم الذي لم يصل بعد إلى درجة العفوية و الآلية في الكلام

¹ Bonin (P) , la production verbale de mots , approche cognitive . De Boeck : 2002
p : 178 .

المبحث الثاني: تحديد مفهوم التواصل:

اكتسب التواصل أهمية بالغة منذ وجود الإنسان على ظهر الأرض فيه اجتمع الناس لقضاء حاجاتهم من بعضهم بعض للتفاهم والتعاون ، فأرسوا بذلك الدعامة الأساسية للمجتمع وحقق الإنسان به الاستمرار والبقاء وبلغ به الرقي والحضارة و" يعد التواصل باللغة من أرقى مظاهر التواصل بين الناس لأنه الشكل التعبيري الأكثر انتشارا وسهولة وتداولاً " ¹ ، وكيف لا يكون كذلك وهو الذي يمكن الإنسان من التعبير عما لا نهاية له من المعاني بأصوات معدودة ومحدودة.

1- التواصل لغة : صيغة (تفاعل) الدالة على المشاركة ومادتها (و ، ص ، ل) ومعناها

في لسان العرب " وَصَلْتُ الشَّيْءَ وَصْلاً وَصِلاً وَالْوَصْلُ ضِدُّ الْهَجْرَانِ " ² ، تتميز المعاني التي تحتلها هذه المادة في السياقات التي وردت في استعمالات العرب القدماء بدلالات تختلف عن المعنى الذي تستخدم له اليوم ، حيث وردت بمعاني الربط وبلوغ الشيء والانتهاى إليه .

2- التواصل اصطلاحاً : يحدّد معجم اللسانيات مفهومه بأنه : " التبادل اللفظي الحاصل بين

متكلم منتج للخطاب ومرسل إليه يتوسل منه الاستماع ، وهو مسار يقوم فيه المتكلم ببناء رسالة بألفاظ ومعاني مشتركة بينه وبين المرسل إليه ما يفترض الاشتراك في الوضع " ³ . وعرف مفهوم التواصل اختلافاً في تحديد معناه نظراً لتنوع العلوم المعالجة له ولاختلاف الزاوية التي ينظر إليه منها ، ويمكن تصنيف آراء اللسانيين في ذلك إلى ثلاثة توجّهات كبرى :

¹ امحمد إسماعيلي علوي ، التواصل الإنساني دراسة لسانية . ط : 1 ، عمان : دار كنوز المعرفة للنشر والتوزيع ، 2012 ، ص : 19 .

² ابن منظور ، لسان العرب . ج : 11 ، مادة : (و ، ص ، ل) . ص : 726 .

³ Dubois (J) et autres , Dictionnaire de linguistique . Paris : Larousse , 2002 , p : 94 .

2-1- التواصل في التيار البنوي : يرى هذا التيار أنّ التواصل نقل رسالة من مرسل إلى

مرسل إليه واللغة هي الأداة التي يتم بها نقل التجربة غير اللسانية الموجودة في المحيط الخارجي إلى المتلقي .

ينحصر دور المرسل في تمثيل الواقع الخارجي لطرف مستقبل ، فالوصف والسرود والعرض إذاً تصوير للواقع الخارجي بأدق كيفية والرسالة اللغوية تعكس المعنى بكل وفاء ، وليس للمرسل أو المستقبل دور في بنائه أو إعادة تنظيم هذا الواقع وفقاً لما يتوفر عليه من خبرة ومعرفة أو اهتمام أو علاقة بالموضوع أو بالمرسل أو الحضور ، فالمتواصلان حسب هذا التيار لا ينشطان في بناء المعنى فهما وإنتاجا ، لأنّ الوضع المشترك والمعنى الخارجي مفروضان على المتواصلين ، ما يجعل الفرد والجماعات ينتجون معاني متماثلة بلغة مشتركة ¹ ، لأنّ اللغة كما يقول (دوسوسور) : " توجد في شكل آثار مغروسة في ذهن كل فرد مع كونه ملكا للجماعة وموضوع فيه فوق رغبة المتكلمين " ² .

2-2- التواصل في التيار العقلي : إنّ مفهوم التواصل يحيلنا إلى الذاتية الكامنة في الفرد

المتكلم فالواقع يبينه العقل وليس معطى خارجي ، إذ يوظف المتكلم التأويل الذي يُنتج بعد تمرير الحقيقة الخارجية عبر شبكات ومصفاة الإدراك التي يمتلكها ، وهذه الشبكات المُدرّكة هي حصيلة معارف سابقة ومثيرات آنية ، فكل متكلم يعيد بناء العالم الخارجي وفقاً لخبرته في الموضوع وطريقة معالجته له .

¹ Vion (R) , La Communication verbale . Paris : Hachette, p : 22, 23.

² De Saussure (F) , Cours de linguistique générale . Algerie : ENAG édition. 1990, p : 39.

وينقل (فيون روبري Vion Robert) عن (ميير Myers) قوله : " إنَّ المحيط الذي نعيش فيه ونظرتنا للحياة ملك للفرد لأنَّه قام ببنائها من خلال المثيرات الخارجية التي انتقاها ونظَّمها وأولَّها ...إنَّنا ننظر إلى الحياة اليوم بماضيها فإِطارنا المرجعي كما يقول علماء النفس وشبكاتنا ومصفَّاتنا كما ندعوها هي التي تمكَّننا من إعطاء معنى للمثيرات التي نختبرها " ¹.

وفي سياق آخر يقول: " عندما نتحدَّث عن الأشياء فنحن لا نصفها ولكن نصف إحدى شبكاتنا أو مصفَّاتنا، فعندما نقول إنَّ فلانا ضميره حيّ ، فإننا لا نتحدَّث عن الرجل ولكن عن أنفسنا وعن نظامنا القيمي " ² .

وقد أثار هذا الطرح مشكلة تتمثَّل في المغالاة في تعظيم الذاتية ، فإذا كان كل فرد منّا يبني حقيقته ومعرفته بمعزل عن تلك التي يبنيتها الآخرون ، وينظِّم العالم الذي يشاركه فيه غيره لنفسه فسيصبح معنى التواصل هو لقاء الذوات المستقلة وسيزول المجتمع ، لأنَّه تأسَّس على التواصل الذي يبني على المبادلة والمشاركة والتفاعل .

2-3- التواصل في التيار الاجتماعي : لا يقتصر التواصل في هذا التيار على نقل معنى

من مرسل إلى مرسل إليه بل يتعداه إلى جعل المتلقي طرفا يسهم في تغيير الواقع ، لأنَّ وظيفة اللِّغة لا تنحصر في التبليغ والتواصل بل هي أداة لتفعيل الآخرين والتأثير فيهم وتغيير مواقفهم ، ففي الأمر والنهي لا نبلِّغ فائدة إنما نتوقَّع من المتلقي أن يسلك سلوكا تضمَّنته الصيغة الطلبية بشكل صريح ، وقد يكون الطلب متضمنا في القول يستنتجه المتلقي انطلاقا من المرجعية الثقافية والاجتماعية المشتركة بينه وبين المرسل إليه . فالجملة الخبرية الآتية التي يتلفظ بها المعلم وهو يدخل حجرة الدرس : " الجو حار هنا " لا فائدة فيها لأنَّ المستمع يقاسمه التجربة ، لكن متضمَّن

¹ Vion (R) , La Communication verbale , p : 26 .

² Opcit , p : 26 .

القول هو أمر الطلبة بفتح نوافذ القاعة وهذا ما يؤكده (هابرماس) في قوله : " كلّ الأفعال سواء أكانت لسانية أو غير لسانية يمكن أن تفهم كأنشطة موجّهة نحو غايات، وتوجّه بعض النشاطات نحو غايات التفاهم ، أما البعض الآخر فيشكّل على العكس من ذلك آليات للتأثير الممارس على الغير بغرض إثارة هذا السلوك أو ذاك " ¹ .

ورغم هذا الاختلاف القائم بين هذه التيارات في نظرتها للتواصل إلّا أنّ الدراسات المنجزة حول هذا الموضوع تتفق على أنّ التواصل هو عملية انتقال المعلومات أو الأفكار أو الاتجاهات أو العواطف من شخص أو جماعة إلى شخص أو جماعة أخرى باستخدام رموز².

يقتضي تحقيق التواصل تبادلاً ويقصد بالتبادل : " نقل الرموز والقيم وهو قانون اللّغة والقراءة وتوزيع العمل " ³ أي عندما نتواصل نتبادل المعلومات والرسائل لذلك تنتظم عملية التواصل في دورة تتكوّن من عناصر هي : مرسل ومرسل إليه يشتركان في سجل معرفي وقيمي يتبادلان الرسائل المنظومة بلغة مشتركة . وتحصل هذه التبادلات في سياق يحيط بعملية التواصل زمانا ومكانا بحضور جمهور أو غيابه ، بالإضافة إلى متغيّرات أخرى قد تحضر أو تغيب حسب ما يقتضيه المقام . ولهذا السياق دور في إنتاج الرسالة وفهمها ، هذا ولا تكون الرسالة لسانية محضة بل يوظف المرسل وسائل تعبير غير لغوية تدعّم الخطاب وتوضّحه كالإيماء والإشارة ، كما لا بدّ من أن ينتج المرسل الكلام مراعيًا قواعد لغته وقواعد وآداب الكلام السائدة في مجتمعه.

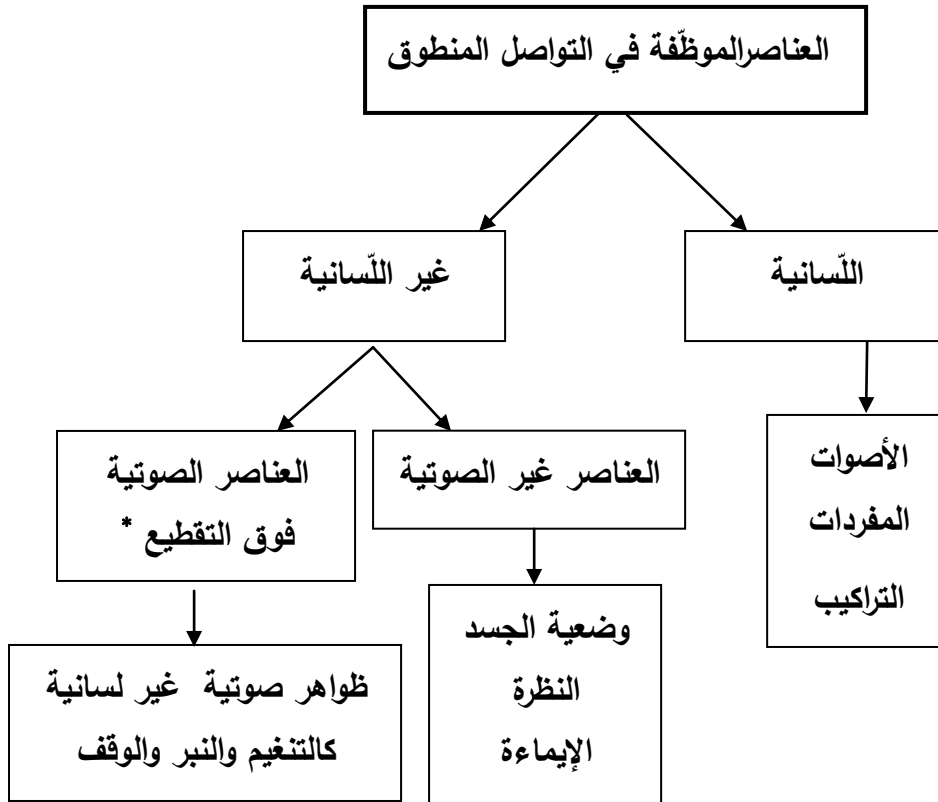
¹ جاكوبسن موان و آخرون ، التواصل . نظريات ومقاربات . تر : عز الدين الخطابي وزهور حوتي ، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية . ط : 1 ، 2007 ، ص : 23 .

² مدحت محمد أبو النصر ، مهارات التواصل الفعّال مع الآخرين . ط : 3 ، مصر : المجموعة العربية للتدريب والنشر ، 2015 ، ص : 16 .

³ عبد اللطيف الفاربي ، معجم علوم التربية . ص : 81 .

3-أنواع العناصر الموظفة في التواصل المنطوق: يستخدم المرسل في تواصله باللغة

المنطوقة وسائل تبليغ متنوعة والمخطط الآتي بيان لها :



شكل (3) : أنواع العناصر الموظفة في التواصل المنطوق

3-1-العناصر اللسانية : يُستخدم في التواصل اللغوي الأصوات والكلمات والجمل ، إذ إنّ

الاتصال يتمثل في نقل البيانات والمعلومات عن طريق استخدام اللغة ، أو الكلمات المنطوقة

والمكتوبة ، بمعنى أنّه يمكن أن يتمّ الاتصال في شكل شفاهي أو كتابي ¹ ، ويلتزم المتكلم في

انتقائه اللغوي جملة من الشروط التي تمكّنه من إنشاء خطاب منها ما أورده (الماوردي) :

¹ مدحت محمد أبو النصر ، مهارات الاتصال الفعّال مع الآخرين ، ص : 28 .

أ - " أن يكون الكلام لداع يدعو إليه إمّا في اجتلاب نفع أو دفع ضرر ". وذلك أن اللّغة وُجدت لقضاء حاجة وإذا كان المقام لا يوفّر ضرورة لذلك ، رَكَن المتكلّم للسكوت وهو أحمَدُ في هذا المقام. وفيه قال القدماء : و" من سامح نفسه في الكلام إذا عنّ ولم يراع دواعيه ...كان قوله مرذولا ورأيه معلولا " ¹ .

ب - " أن يأتي به في موضعه ويتوخى به إصابة فرصته " ² ، فيتخير المتكلّم من الألفاظ والتراكيب والصيغ والأساليب ومن الاستراتيجيات التنظيمية للخطاب ما يمكنه من بلوغ مراده ومراعاة مقتضى الحال والّا فشل في بلوغ حاجته .

ج - " أن يقتصر منه على قدر حاجته " ³ ، أي ينظّم من الكلام ما يوفّر فيه جهدا ذاكريا وعضويا وما يضمن قضاء الحاجة ، وعدم تكليف المستمع ما لا يطيقه من جهد التركيز والتحليل والوقت .

د - " أن يتخير اللفظ الذي يتكلّم به " ⁴ : أي أن يُحسن اختيار الكلمات المناسبة للموضوع والتي يكون لها تأثير أقوى ونجاعة تبليغة مضمونة ، ويختلف الناس في ذلك اختلافا شديدا لأنّ القدرة المعجمية للأفراد حصيلة معارف وخبرات وتجارب يترجمها اللسان في كلمات وهي تختلف من شخص لآخر تبعا لذلك .

3-2- الموارد غير اللّسانية: " هي كل مظاهر التواصل الأخرى غير الكلمات إنّّه التواصل

الذي يستعمل فيه كل ما هو خارج عن إطار اللّغة من رموز وعلامات وأيقونات تواصلية مختلفة

¹ أبو الحسن الماوردي ، أدب الدين والدنيا . تحق : مصطفى السقا ، لبنان : دار الكتب العلمية ، ص: 266.

² المرجع السابق ، الصفحة نفسها

³ المرجع السابق ، الصفحة نفسها

⁴ المرجع السابق ، الصفحة نفسها

تكون قادرة على نقل الرسالة وجعلها مفهومة من خلال تعزيزها وتقويتها أو تعويضها ¹ . تأتلف المادّتان اللّغوية وغير اللّغوية في الخطاب بانسجام عجيب لا يعطي الفرصة للمتلقّي لملاحظة أنّه يتعامل مع نظامين تواصلين مختلفين ، حيث يسبّك الثاني في الأوّل إنتاجا وإدراكا بطريقة يصعب إيجاد فاصل بينهما وقد يعود السبب في ذلك إلى الوظيفة التي يؤديها التواصل غير اللفظي وأهميته في التواصل .

3-2-1 أنواع الموارد غير اللّسانية: يميّز العلماء بين أنواع كثيرة من وسائل التبليغ غير اللّغوية فمنها ما يستقل بنفسه أيّ يظهر بمعزل عن اللّغة اللفظية ومنها ما يصاحبها ، وتتّوّع هذه الأخيرة تنوّعا شديدا وقسمها العلماء إلى :

1 - العناصر الصوتية فوق التقطيع ، 2 - العناصر غير الصوتية .

3-2-1-1-1 العناصر الصوتية فوق التقطيع : تضم هذه الأخيرة عناصر متعلّقة بكيفية التلفظ كاللتغيم والنبر والنغمة والوقف و شدّة الصوت وعلوّه وانخفاضه ، هذا بالإضافة إلى تلوين الصوت بالحزن والفرح والتأوّه حسب ما يقتضيه المقام وهي ملازمة للخطاب اللّغوي وتؤدّي وظائف دلالية إضافية أحيانا وتوكّد المعنى اللّغوي أحيانا أخرى ، ويختص التطرّيز * (La Prosodie) بدراسة هذه الظواهر .

¹ امحمد إسماعيلي علوي ، التواصل الإنساني . ص 59 .

* التطرّيز ميدان ينتمي إلى علوم اللسان يهتم بدراسة ظواهر مختلفة كاللتغيم و النبر . لمزيد من التفصيل أنظر Di cristo لصاحبه La Prosodie de la parole مرجع معتمد.

أ- **التنغيم** : " ظاهرة فونولوجية تتحدّد وفق نوع المنحنى اللّحني الذي يسنده المتكلّم لكلامه أثناء التّلفظ "¹ ، فنحن عندما نقوم بأي إنجاز لغوي وعندما نقرأ ، ولو بطريقة صامتة ، فإنّ إنجازاتنا اللّغوية تكون على الدوام مصحوبة بموسيقى خاصة مقترنة بكل مقطع من الجملة والتي تشكّل المضمون اللّساني لما ننجز وتغيّر هذه الموسيقى طبقات العلو اللّحني لكل مقطع ارتباطا بمتغيرات معقدة وعديدة تقترن بالوظائف المتمايضة التي تختص بمظاهر شعورية وبمواقف ومقامات سياقية ينخرط فيها بالقصد أو بالضرورة كل مُنجز للغة . وقد تكون هذه الوظائف مرتبطة بالنظام اللّغوي نفسه حيث تعبّر عن التقرير أو الاستفهام الإنكاري بحسب ما يفرضه التنظيم الهرمي للوحدات المنجزة فجملة "عبد الله مجتهد" جملة تقريرية وبمجرد تغيير المنحنى اللّحني للجملة (أي) تنغيمها، يتغيّر معناها إلى الاستفهام تارة والتعجب تارة أخرى وإلى الاستفهام الإنكاري ، وذلك دون المساس بمكوّنات الجملة ² .

ومن التنغيم أيضا ما أورده (الماوردي) في كتابه وعدّه شرطا أساسا للتأدّب في الكلام " أن يراعي مخارج كلامه بحسب مقاصده وأغراضه فإن كان ترغيبا قرنه باللين واللفظ ، وإن كان ترهيبا خلطه بالخشونة والعنف . فإنّ لين اللفظ في الترهيب وخشونة اللفظ في الترغيب خروج عن موضعهما "³ . يلوّن المتكلّم صوته بتأدية تتسجم ونوع الخطاب المتلفّظ إذ يكيّفه والمعاني التي يتوخاها حتى لا يتعارض مضمون القول وموقف الباث من القضية المتلفظ بها فعليه إذا أن يكيّف صوته لما يتطلبه المقام حتّى يحدث معنى مفيدا وأثرا أكيدا.

¹ بوعناني و بلمكي ، أهمية المكوّن الصوتي في توجيه التواصل اللفظي . مجلة التواصل ، منشورات مختبر العلوم المعرفية ، فاس : 2011 ص : 171 .

² مصطفى بوعناني ، الإنجاز اللّغوي العربي بين نسقية التنوع الصوتي وأجراً النظام المعرفي . اللغة والمعرفية ، ص : 34 ، 35 .

³ أبو الحسن الماوردي ، أدب الدين والدنيا . ص : 273 .

ب-النبر: إنّ " المرء حين ينطق بلغته، يميل عادة إلى الضغط على مقطع خاص من كل كلمة لجعله بارزاً أوضح في السمع من غيره من مقاطع الكلمة. وهذا الضغط هو الذي نسميه بالنبر " ¹

ومثاله : " وَمَضَتْ " حينما يقع النبر على الواو فإنّ الكلمة تتكوّن من وَمَضَ + تْ ، أمّا عندما يقع النبر على مقطع الميم فإنّ الكلمة هي : وَ + مَضَتْ .

ج-الوقف : هو انقطاع مؤقت للمسار التسلسلي للكلام (إنتاجاً وإدراكاً) ، ويتنوّع الوقف بين وقف التردّد و وقف التنفس والوقف التداولي والبلاغي ، ومنه التركيبي ومنه العرضي ومنه ما يرتبط بأسلوب المتكلّم ² .

3-2-1-2-العناصر غير الصوتية :

الإشارة والإيماء و وضعيات معيّنة تحمل دلالة وتخضع للاتّفاق والوضع ومنها :

1- الحركات الجسدية : هي حركات تصدر عن بعض أعضاء الجسد تختلف من مجتمع لآخر ، يكتسبها الفرد باحتكاكه بالمجتمع ، تصاحب هذه الحركات الخطاب الملفوظ وتلتحم معه بكيفية لا يمكن عزلها عنه ، فالحركة تصاحب الفكرة ولما يتوقّف الكلام تتوقّف الحركة أيضاً ³ .

أطلق علماء اللّغة على ما يوظفه المتكلّم للتعبير عن المعنى مفهوم القرينة حيث يقول (الشريف الجرجاني) "القرينة أمر يشير إلى المطلوب " ⁴ ، وميّز هؤلاء بين نوعين من القرائن ، فأما الأولى فتتعلّق بالنصّ أو الخطاب وأطلقوا عليها القرينة المقالية وتتكوّن من نوعين إحداها

¹ إبراهيم أنيس ، الأصوات اللغوية . مصر : مطبعة نهضة مصر ، ص: 170

² Di cristo, la prosodie de la parole. p : 16

³ Weber (C), Pour une didactique de l'oralité. Paris : Didier, 2013. p : 192.

⁴ الشريف الجرجاني ، معجم التعريفات . تحقق : محمّد صديق المنشاوي ، القاهرة : دار الفضيلة ، ص :

لفظية والأخرى معنوية ، أما النوع الثاني فمقامية أو حالية ترتبط بأحوال المتخاطبين والظروف المحيطة بعملية الكلام ، وتندرج فيها الإشارة والإيماء التي يوظفها المتكلم للتعبير عن مراده ومنه ما أورده (الجاحظ) : " فأما الإشارة فباليد وبالرأس وبالعين والحاجب والمنكب إذا تباعد الشخصان وبالثوب والسيف والسوط ، فيكون ذلك زجرا ومانعا ورادعا ويكون وعيدا وتحذيرا " ¹ هنا يشير الجاحظ إلى وجود وسيلة تعبيرية غير لغوية يوظف فيها المتكلم أعضائه الجسدية للتعبير عن أغراضه كالعين والرأس وقد أورد من الشعر عن تعبير العين :

العين تبدي الذي في نفس صاحبها  من المحبة أو بغض إذا كانا

والعي لن تنطق والأفواه صامتة  حتى ترى من ضمير القلب تبياناً

للاشارة وظائف مختلفة حسب الجاحظ " والإشارة واللفظ شريكان ونعم العون هي له ونعم الترجمان هي عنه ، وما أكثر ما تنوب عن اللفظ وما تغني عن الخط " ² ، إذ توضّح الإشارة المعنى المقصود من العبارات الموظفة وقد تعبّر عنه بشكل أفضل من الكلمة لذلك شاعت الحكمة " رُبَّ إشارة أبلغ من عبارة " .

ويرى الجاحظ أنّ الانسجام الموفق بين الوسيلتين اللغوية وغير اللغوية في التواصل يحقق البيان "وحسن الإشارة باليد والرأس من تمام حسن البيان باللسان " ³ ، وذلك لما تحقّقه من تأكيد وتوضيح لمعنى الخطاب ما من شأنه أن يحقق فائدة أكبر لدى المتلقي.

¹ أبو عثمان عمرو الجاحظ ، البيان والتبيين . تحقق : عبد السلام هارون ، ج : 1 ، ط : 7 ، القاهرة : مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، 1998 ، ص : 78 .

² المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

³ المرجع السابق ، ص : 89 .

ولأهمية هذه الحركات في التبليغ والتواصل أفرد لها العلماء علما يدرسها ويعالج عناصرها ، ويطلق عليه " بالحركائية " La Kinesique ، وهو علم يهتم بدراسة الأعضاء الجسدية المتدخلة في عملية التواصل والدلالات التي تحتلها في الثقافات المختلفة ، ومن الأعضاء الجسدية التي جلبت اهتمام الباحثين :

أ - **وضعية الجسد La posture** : "هي الهيئة التي يتخذها المتكلم أثناء تفاعله مع الآخرين لاسيما في المناسبات التواصلية المباشرة...، فالمشاهد أو الجمهور يراقب بدقة كل حركة تصدر عنه ويتفاعل معها سلبا أو إيجابا لأن لكل وضعية دلالة و معنى"¹. يتخذ المتكلم وضعية جسدية تدل على إقباله على الجمهور المستمع وكذلك يفعل المتلقي إذا وجد رغبة في الاستماع ، أمّا إذا عدل جسده عن المتكلم فيفهم من وضعيته المنحرفة قليلا أو كثيرا أنه مُعرض عنه ولا يريد الاستماع .

ب- **التعبير بالعين** : يستطيع المعلم وهو يرمق في عيون طلبته أن يميّز بين المهتم والشارد والفاهم وغير الفاهم . ولطريقة النظر و وضعية العين معان يستخلصها الفرد بمجرد النظر إلى الآخرين، ويخضع إعطاء المعنى المناسب لمعيار الوضع لذلك تختلف المعاني التي تحتلها الوضعيات المتعددة للعين باختلاف المجتمعات ، وغالبا ما يؤدي ذلك إلى سوء التفاهم وفشل عملية التواصل بين شخصين من ثقافتين مختلفتين ومثاله ما أورده (براون Brown) : " فالثقافة الأمريكية مثلا تفضّل النقاء العيون أثناء الحوار وترى أنّ عدم التقائها تجاهل ولا مبالاة ، هذا في حين ترى الثقافة اليابانية النقاء العيون وقاحة ، والواضح أنّ التداخل في هذا النمط قد يؤدي إلى

¹ امحمد إسماعيلي علوي ، التواصل الإنساني . ص : 72 .

سوء الفهم ¹. وقد اهتمّ العلماء في تحليل المحادثة بحركة عين المتحدث والمستقبل وحددوا لها خمس وظائف نقلها إسماعيلي علوي في كتابه :

1 - ضمان استمرارية المحادثة وتحقيق التغذية الراجعة ² ، لأنّ صرف نظر المستمعين عن المتحدث يعني عدم الرغبة في الاستماع ، وفي هذا قال عبد الله بن مسعود : " حدّث الناس ما حدّجوك بأسماعهم ولحظوك بأبصارهم ، فإذا رأيت منهم فترة فأمسك " ³ .

2 - تنظيم المحادثة بين المتحدثين : تلعب العينان دور المنظّم لدورة التخاطب فبالنظرة وبعض إشارات اليد يتوقّف المتكلّم عن الكلام ويترك الدور للطرف الآخر و يتحوّل بعدها مباشرة من متكلّم إلى مستمع . هذا ويضيف (رايص): عندما نتحدّث ونقترب من نهاية الموضوع فإننا نستعدّ للانقطاع عن الكلام بالنظر في عيني المرسل إليه توقعاً لدورنا كمتلقين ، وعكس ذلك فإنّ المتلقي ينظر إلى الأسفل عندما يوشك أن يشرع في الكلام تمهيداً لتحويل دوره من مستمع إلى متكلّم ⁴ .

3 - تحديد طبيعة العلاقة بين المتخاطبين: يكون تبادل النظرات بين الأصدقاء أمراً عادياً أما النظر في عين من يكبرك مرتبة فأمر غير مطلوب .

4 - تحقيق الاندماج النفسي مع المتكلّم : وذلك ما يحدث في الخطب الموجهة للجماهير حيث ترمق الجماهير الخطيب بنظرها لتحاظ على الاندماج النفسي معه .

¹ دوجلاس براون ، أسس تعلّم اللغة وتعليمها . ت : عبده الراجحي وعلي علي شعبان ، بيروت : دار النهضة العربية . 1994 ، ص : 258 .

² امحمد إسماعيلي علوي ، التواصل الإنساني . ص : 77 .

³ الجاحظ ، البيان والتبيين . ج : ، ص : 99 .

⁴ نورالدين رايص ، سرّ التواصل . ص : 122 .

5 - وظيفة الربط : بين الكلام والشعور الداخلي للفرد فعندما يتحدث الفرد فإن شعوره إزاء الموضوع يبرز بشكل واضح من خلال نظراته ¹ .

ج- **التعبير بالفم:** تعتبر منطقة الفم أساسية في التواصل لأنها منطقة تنقل عددا من المشاعر والانفعالات والعواطف....وهي المنطقة التي يبرز من خلالها الجدية و الصرامة ² .

د- **التعبير بالإشارات اليدوية :** تؤدي الإشارات اليدوية أدوارا متعددة في العملية التواصلية كما تحمل العديد من المعاني ، والتفاعل القائم بين هذه الحركات والكلام عفوي لا إرادي في أغلب الحالات حيث لا يستطيع الفرد المكوث ساكنا أثناء الكلام ³ .

2- **التجاورية La proxémique :** ويطلق عليها البعض المسافة الاجتماعية ويقصد بها المسافة التي تفصل بين المرسل والمرسل إليه ، أو الفضاء الذي يحتاجه كل شخص ليتحرك فيه أثناء تواصله مع الآخرين وتختلف هذه الأخيرة من ثقافة لأخرى " فالأمريكيون مثلا يشعرون أنّ متحدثهم قد تجاوز المسافة الواجبة إذا كان أقل من 20 بوصة ، على حين يشعر الأمريكي اللاتيني أنّ هذه المسافة أكبر مما ينبغيو إذا نظرت إلى أمريكيّين يقتربُ الأمريكي اللاتيني فيترجع الأمريكي الشمالي " ⁴ . وقسم العلماء المسافة الاجتماعية إلى أربعة أنواع :

1- المسافة الحميمة : تكون المسافة بين المتواصلين قريبة جدا .

2- المسافة الشخصية : هي التي يرسمها الفرد لنفسه في تحاوره مع غيره وتكون عادة مع الزملاء والطلبة .

¹ امحمد اسماعيلي علوي ، التواصل الإنساني . ص : 78 .

² المرجع السابق . ص : 79

³ المرجع السابق ، ص : 80 .

⁴ دوجلاس براون ، أسس تعليم اللغة وتعلّمها . تر : عبده الراجحي وعلي علي شعبان ص : 259 .

3- المسافة الاجتماعية : هي المسافة التي تكون بين الأشخاص في علاقاتهم العامة في المقامات الرسمية كالمدرء والعمال .

4- المسافة الجماهيرية : وتحدّد غالبا بثلاثة إلى أربعة أمتار بسبب العلاقة بين المتكلم والجمهور¹.

3-2-2 وظائف العناصر غير الصوتية في التواصل : تؤدّي الوسائل غير اللّغوية المصاحبة للخطاب وظائف أهمها :

1- الوظيفة التعبيرية : تؤدّي العناصر غير اللّغوية دور المؤكّد والموضّح لمواقف المتكلمين اتجاه مواضيعهم المطروحة إذا وُفّقت في التعبير عن مشاعر المتكلم ونواياه الحقيقية ، وقد يحصل أن تُناقض الوسيلة غير اللّغوية الوسيلة اللّغوية حيث يتظاهر المتكلم في خطابه بموقف معيّن في حين تعبّر ملامح وجهه على عكسه ، " فيمكن للتواصل غير اللفظي من معاينة أنّ ما تمّ التلفظ به لا يتزامن دائما مع ما يعتقده الفرد بشكل حقيقي " ² .

2- الوظيفة التنظيمية : تسهم العناصر غير اللّغوية في تنظيم الخطاب وذلك من خلال إبراز بعض العناصر الكلامية التي تسهم في بناء معناه كالضغط على مقطع أو كلمة منه ، أو الفصل بين عناصره بالوقف مثلا ، وكذا تنظيم تبادل أدوار الكلام بين المتواصلين باستخدام النظرة والإشارة والتنغيم .

¹ امحمد إسماعيلي علوي ، التواصل الإنساني . ص : 93 .

² عبد الكريم غريب ، التواصل والتنشيط . ط : 1 ، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية . ، 2008 ، ص :

3 - الوظيفة التفاعلية : تسمح الوسائل غير اللغوية باستخدام أدوات توصيلية لتنظيم النشاط الكلامي ، فمثلا يوظف المتكلم إشارات متواضع عليها للتعبير عن رغبته في أخذ دوره في الكلام أو الاستمرار فيه أو الكف عنه .

4- الوظيفة المرجعية : وفيها يشارك المتكلم في بناء المعنى بالإيماء والتجسيد والترميز للمرجع الذي يوظفه في الخطاب ¹ .

5 - الوظيفة التعريفية : إنّ العناصر غير اللغوية تساعدنا على كشف هوية المرسل ، فالصوت مؤشر للجانب الاجتماعي للمتكلم ، إذ به نميز سنّه و جنسه وأصوله الجغرافية والاجتماعية .

6- الوظيفة الثقافية : تعرّف أنواع الإيماءات الموظفة و وضعية الوقوف التي يسلكها الفرد بالميزات الثقافية للمتكلّمين حيث يطبع هذا الأخير كلامه بسلوكات وتأديات اتفقت عليها الجماعة التي ينتمي إليها وهي مؤشرات تدلّنا على انتمائه الثقافي ² .

4- تعليم الفصحى المنطوقة في المدرسة بين التعبير الشفاهي والتواصل : بعد

عرض العناصر المحددة لهوية كل من " التعبير الشفاهي " من جهة و " التواصل " من جهة أخرى، نصل إلى نتيجة فرضت نفسها منذ الوهلة الأولى للتحليل وتقوم على أنهما يرتبطان في علاقة احتواء ، فالوظيفة الأساسية للغة هي التواصل أما التعبير فوظيفة فرعية تحمل مشروعا تواصليا ، وتستدعي الوظيفتان الوسائل نفسها في عمليتي الفهم والإنتاج اللغويين فكل وجه لساني وآخر غير لساني ، وتقتضيان تفاعلا بين المتكلم والمستمع ، ومراعاة السياق التواصلية. وعليه نقترح إلغاء أحد المصطلحين والاكتفاء بالتعبير الشفاهي أو التواصل الشفاهي لأن كلمة

¹ Colletta (J,m), Communication non verbale multimodale quelle implication didactique ? . Le francais dans le monde, Clé international. juillet 2005, p : 33.

² Holtzer (G), Analyse sociolinguistique de la communication et didactique . Paris : Hatier 1981, p : 24 .

"التواصل" وحدها قد تدلّ على التواصل الكتابي ، الذي يدلّ عليه مصطلح التعبير الكتابي في المناهج التعليمية ، فأمّا اللبس يخصّص التواصل بكلمة الشفاهي تمييزاً له عن المكتوب ، أو يستعاض عنهما بكلمة " المنطوق " لسعة معناه فهو يدلّ على الكلام بكل حيثياته وأنواعه وأنماطه وأجناسه، ولا ينصرف الذهن فيه إلى حصره في الوظيفة التعبيرية التي يكتفي فيها المتكلّم بالتعبير عن مواقفه إزاء مختلف القضايا ، لأنّ هذا المنظور سيكون بالغ الأثر في حصر الأهداف التعليمية لهذا النشاط ، وفي نوع المحتويات التعليمية المنتقاة ، إذ سيغيب محتوى متعلّق بالجانب التفاعلي بين المرسل والمتلقي ، الذي يستدعيه تعلّم الأجناس الخطابية الخاصة بالّلغة المنطوقة ، وبجانب الأفعال الكلامية التي وردت مواضيع منها في المحتويات التعليمية الموجهة لمتعلمي المرحلة الابتدائية .

وهنا ساعد التحليل السابق في الكشف عن مكوّنات اللّغة المنطوقة وعناصرها وكذا الوقوف على تركيب مادتها وتعلّقها ، ممّا يؤهلنا لبناء تعريف للتواصل الشفاهي فنرى أنّه : " نشاط إنتاجي يجنّد المتعلّم فيه موارده ومعارفه اللّسانية والتواصلية لمواجهة وضعية تواصلية بمفرده أو بمعية تلميذ آخر أو في إطار مجموعة متفاعلة ، في وضعية ترتبط ارتباطاً وثيقاً ببيئته " .

المبحث الثالث: المحتوى التعليمي والنماذج المعتمدة في تعليم وتعلم التعبير الشفاهي

1- المحتوى التعليمي والمفاهيم المرتبطة به : يعرف مفهوم المحتوى التعليمي تداخلا

في معناه مع مفاهيم أخرى هي المنهاج (le curriculum) و المقرر (syllabus) والبرنامج (programme) ، إذ تنتمي هذه المصطلحات إلى مجال مفهومي واحد ، وتستعمل في مجالي البيداغوجيا والتعليميات للدلالة على معنى متشابه عند البعض ، ويوظفها آخرون بمعاني تمييزية دقيقة ، لذلك توجب حصر مفهومها لتنفرد وتتضح .

1-1-المحتوى التعليمي (le contenu didactique) : يحدد معجم علوم

التربية والديداكتيك مفهوم المحتوى بأنه " جزء من الثقافة الموجودة وبالأخص الأنساق الصورية التي نقدّمها للتلاميذ من أجل تحقيق الأهداف التعليمية ونعرف من الأنساق الصورية النسق الصوري للغة الأم والنسق الصوري للأعداد (الكم) والنسق الصوري للزمان والمكان (التاريخ والجغرافيا) الذي يتيح تعيين الأشياء والأشخاص والأحداث ، والنسق الصوري لمعايير ونماذج السلوك ، أو بتعبير عام النسق الصوري للعلاقات الإنسانية . فالنسق الصوري إذا أنماط نتيج تصنيف مظاهر الحياة وأفعال الإنسان .." ¹ .

أمّا معجم تعليم اللغات فيحدّد مفهوم المحتوى بأنه " مجموع العناصر اللغوية وغير اللغوية (الثقافية مثلا) التي تكون درسا وتشكل مهمة تعليمية لجمهور مستهدف ، يتشكل المكون اللساني من المحتويات الصوتية والإفرادية والصرفية والتركيبية ، تحصر عناصر هذه الأخيرة بعملية الانتقاء التي تخضع لمعايير لسانية وأخرى بيداغوجية ، و يتوزع المحتوى المنتقى على وحدات

¹ الفاربي عبد اللطيف وآخرون ، معجم علوم التربية والديداكتيك . ص : 52 .

تعليمية بشكل متدرّج يراعي خصائص نظام اللّغة وكذا قدرات الاستيعاب لدى المتعلمين¹ ، وقد ارتبط هذا المفهوم بالمضامين المعروضة على المتعلمين في الكتاب المدرسي .

1-2- المنهاج (curriculum) :

لغة ، ورد في لسان العرب : " طريق نهج : بيّن واضح ، وهو النهج ، و طرق نهجة ، ومنهج الطريق : وضّحه . والمنهاج كالمناهج . وفي التنزيل : " لِكُلِّ جَعَلْنَا هُدًى وَمِنْهَاجًا " . وأنْهَجَ الطريق : وَضَحَ وَاسْتَبَانَ وَصَارَ نَهْجًا وَاضِحًا ، والمنهاج : الطريق الواضح " ² .

يقابل المنهاج كلمة (curriculum) ذات الأصل اللاتيني واستخدم لأول مرة للدلالة على مضمار سباق الخيل وقد كثر تداول هذه الكلمة عند الأنفلوسكسونيين وعرف هذا المفهوم تطوراً في معناه تماشياً مع التحوّلات التي شهدتها التعليمات والبيداغوجيا كآتي :

أ - المفهوم التقليدي للمنهاج : " مجموعة المعلومات التي تُكسبها المدرسة لتلاميذها، وتتضمّن هذه المعلومات مجموعة متنوعة من الأفكار والحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات في مجالات المعرفة المختلفة مثل العلوم والرياضيات والمواد الاجتماعية واللّغات... وتقدّم هذه المعلومات من خلال المواد الدراسية إذ يختصّ كتاب دراسي لكل مادة .

وحيث إنّ المنهاج التقليدي قد ركّز كل اهتماماته على المعلومات ، وحيث إنّ الكتب الدراسية هي الوعاء الذي يتضمّن هذه المعلومات فقد نتج عن ذلك أن احتل الكتاب المدرسي مكانة

¹ Galisson (R) , Dictionnaire de didactique des langues . p : 123 .

² ابن منظور ، لسان العرب . مج : 2 ، ص : 383 .

عظيمة¹ . يدلّ مفهوم المنهاج التقليدي على المضامين المنتقاة لتبليغها للمتعلم ، وبهذا فهو يرادف مفهوم المحتوى التعليمي .

ب- المفهوم الحديث للمنهاج : يعرفه (دولندشير De Landsheer) بأنه " مجموعة من الأنشطة المخططة من أجل تكوين المتعلم ، إنه يتضمّن الأهداف (وتقويمها) والأدوات (ومن بينها الكتب المدرسية) ، والاستعدادات المتعلقة بتكوين المدرسين " ² . أمّا معجم تعليم اللغات الأجنبية فيرى أنّ المنهاج " يهتمّ بتحديد غايات التربية ورصد حاجيات المتعلمين وتعيين الأهداف التربوية، والمحتويات التعليمية واقتراح مسالك ووسائل تعليمية وأشكال التقويم " ³ . فيتحدّد مفهوم المنهاج في كل مستلزمات العملية التعليمية والتعلمية تيسيرا لعمل المعلم ، وهو بمثابة معلم يُهتدى به ويلخّص (دو كورت De corte) ما سبق في قوله إنه " يتعلّق بكلّ المكونات التي تتضمّن السيرورة اليداكتيكية (أهداف ، محتويات ، أنشطة ، تقييم) " ⁴ .

اتّسع مفهوم المنهاج الحديث ليشمل كلّ ما يتطلّبه تكوين المتعلم من : إعداد المعلمين للتكفّل بمهمّة التعليم ، رسم الغايات الكبرى من التعليم والتعلّم انطلاقا من حاجيات المجتمع وحصر الأهداف التعليمية والتربوية ، وبناء محتويات تعليمية وإعداد أنشطة للممارسة والتقويم ، بالإضافة إلى اقتراح وسائل تعليمية .

¹ د حلمي أحمد الوكيل ، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى . القاهرة : دار الفكر العربي . 1999 ، ص : 19 .

² الفاربي عبد اللطيف وآخرون ، معجم علوم التربية واليداكتيك . ص : 58 .

³ CUQ (JP) , Dictionnaire de didactique des langues étrangères . p : 64

⁴ الفاربي عبد اللطيف وآخرون ، معجم علوم التربية واليداكتيك . ص : 58 .

إنّ المنهاج يعكس فلسفة المجتمع التربوية ، ويعدّ ميثاقا تربويا تلزمه الدولة على القائمين على التربية والتعليم حتّى تتوحّد النظرة وتتكاثف الجهود لبناء مشروع الإنسان الذي يحتاجه المجتمع لأداء مهام محدّدة .

1-3- المقرر (syllabus) : كلمة إغريقية الأصل ويحدّد معجم تعليم اللّغات الأجنبية

(كوك Cuq) مفهومها " بقوله : إنّ تحديد مفهوم المنهاج يقودنا للتساؤل حول طبيعة وكمية المحتوى (المعرفة ، المعرفة الأدائية ، معرفة حسن التواجد (savoir être) ، التي يتمّ توزيعها تبعا للمعايير التي يخضع لها التدرج . يهتم المقرر بتحديد مضامين درس معين ، ويتّخذ أشكالا تتراوح بين وصف درس و وثيقة أوسع تشمل مبادئ اشتغال ¹ " .

ويقصد بالمعرفة ما يقابلها في البيداغوجيا بالكفاءات المعرفة الصريحة (savoir déclaratif) والتي تعني المعرفة التي توصّل إليها الإنسان بعد طول تفكير وملاحظة وتجريب ، تحتويها الكتب المدرسية بعد تكييفها للسياق المدرسي أي : خصائص المتعلّمين وقدراتهم اللّغوية والعقلية بالإضافة إلى الحجم الساعي الذي تستغرقه المعرفة للعرض والممارسة والتثبيت .

وفي مجال اللّغة تعتبر قواعد أداء الأصوات وقواعد الصرف والتركيب والإملاء معارف لسانية أمّا توظيف هذه المعارف لبناء خطاب في سياق تواصلية فمعرفة أدائية (savoir faire) ، ويعرّفها (كوك Cuq) " القدرة على استعمال بنية من اللّغة الهدف- المتعلّمة- في خطاب يراعي مقتضيات الأحوال " ² . إذ يدعو التيار التبليغي في تعليم اللّغات إلى ممارسة اللّغة مع التنويع في سياقات التوظيف لتعدد واختلاف مقامات الاستعمال في المجتمع . فالممارسة والأداء يكفلان بلوغ الهدف من التعلم اللّغوي . ويذهب بعض أصحاب هذا التوجه إلى أنّ المعرفة

¹ Cuq (JP) , Dictionnaire de didactique des langues étrangères . p : 230 , 231.

² Opcit , p : 213 .

الأدائية تمكّن المتعلّم من المعرفة المحضة فمن خلال الممارسة يستنتج هذا الأخير بنية اللّغة بنفسه كما هو عليه الحال في الاكتساب الطبيعي للغة .

هذا و يعرض المقرّر نوعا ثالثا من المعارف هي معارف حسن التواجد (savoir être) ويحدّد (عبد الكريم غريب) معناها بقوله : " يُعَدُّ هذا اللفظ مرادفا للمجال الوجداني ، فهو يوظّف ليعبّر عن المتغيرات الداخلية لفرد ما ، والتي لا ترتبط بالمجال المعرفاتي ، إذ تحيل على المواقف والقيم والمشاعر والانفعالات والتحفيزات وسمات الشخصية وأساليب التصرف ومفهوم الذات " ¹ .

يقترّب مفهوم المقرّر من مفهوم المحتوى التعليمي كونه يحصر اهتمامه في المحتوى ، أي المعرفة المستهدفة والمعرضة على المتعلّمين ، ويختلف المفهومان في كون الأول يقتصر على المعرفة المحضة ، في حين تعدّل المفهوم في المقرّر حيث يُحمل المتعلّم على ممارسة المعرفة في وضعيات تعلّمية ، وعدم القدرة على أدائها يعني عدم حصول المعرفة ، وتتنوّع المعارف المعروضة على المتعلّم في المقرّر إلى المعرفة أو الدراية (le savoir) والمعرفة الأدائية أو الاتقان (savoir faire) ، ومعرفة حسن التواجد (savoir être) ، وتوفّر الأنواع السابقة تعلّما وظيفيا يمكّن المتعلّم من بناء خبرات يحتاجها في حياته وتكون قابلة للممارسة في المجتمع . وتسهم البيداغوجيات الحديثة كالإدماج والمشاريع و حل المشكلات في توفير وضعيات ذات دلالة يجنّد فيها المتعلّم موارده للممارسة والتوظيف فـ" إذا كان المنهاج القائم على المحتويات أو المضامين الدراسية يولي أهمية كبيرة في هندسة المضامين ، على نحو تغدو هدفا في ذاتها،

¹ عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي . ج : 2 ، ط : 1 ، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية ، 2006 ، ص : 840 .

فإنّ قيمتها حسب بيداغوجيا الإدماج لا تتحدّد في ذاتها وإنّما من حيث كونها موارد لازمة لحلّ وضعيات مشكلة أو القيام بمهام مركبة " ¹ .

1-4- البرنامج (programme) : يحدّد عبد الكريم غريب نقلا عن لوجوندر (Le

Gendre) مفهومه بأنّه " مجموعة من الدروس المتناسقة أو مجموعة منظّمة من الدروس ونماذج التعليم والموارد الديداكتيكية والحصص يكون هدفها هو تبليغ المعارف والمهارات " ² .
أمّا معجم تعليمية اللّغات فيعرّفه بأنّه "عناصر متتالية تشكّل مجموعة منسجمة من المعارف والمعارف الأدائية و التفكير (reflexion) تنتظم وفق تدرّج صارم ، مُعدّ بكيفية تسمح بإشراك التلميذ في إنجاز المهمة المستهدفة " ³ .

ينسجم مفهوم البرنامج مع مفهوم المقرر ويجري تدريسه في زمن محدّد هو السنة الدراسية ويتمّ تحديده من طرف الوزارة الوصية ، إذ يُعدّ المحتوى التعليمي مكوّنًا هامًا من البرنامج ويشكلان معًا إحدى مكونات المنهاج التعليمي يتكوّن البرنامج من المواضيع التي يجري تدريسها منتظمة بشكل متدرج وتنتزّع على محاور أو مقاطع تعليمية .

2-إعداد المحتويات التعليمية: يقوم إعداد المحتوى التعليمي على أسس نفسية، اجتماعية،

فلسفية ولسانية ، ذلك أنّ المدرسة جزء من المجتمع وُجدت لتتكفّل بإعداد أفراد بمواصفات محدّدة ليضطلعوا بأدوارهم في تحقيق ما تصبو الأمة إليه . هذا ويرتكز انتقاء المحتوى التعليمي اللّغوي على آخر ما توصّلت إليه اللّسانيات في معالجتها للظاهرة اللغوية ، فنظرًا إلى الخلف تؤكد مسابقة المحتويات اللّغوية للدرس اللّساني ، والتعبير الشفاهي كميدان من ميادين اللّغة

¹ لحسن توبي ، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التعبير الشفهي . ص : 55 .

² عبد الكريم غريب ، المنهل التربوي . ص : 780 .

³ Galisson (R) , Dictionnaire de didactique des langues . p : 444 .

ظهر بمحتويات مختلفة حاول كل واحد منها توظيف ما أفرزته اللسانيات من حقائق ، هذا وقد اتبعت تصنيفا وتدرجا يتقيد بما انتهت إليه علوم البيداغوجيا وعلم النفس في موضوعي التعليم والتعلم وهذا ما سنسعى لبسطه في ما هو آت .

2-1- محتوى التعبير الشفاهي في التعليمات الوصفية : ركزت الطرائق الوصفية

والبنوية على محتويات تعليمية تستهدف بنية اللغة ، يتمرن المتعلم عليها في محادثة تدرج ضمن وحدات محورية لتوليد العادة في البنى التي تعتبر مثيرات بالنسبة للمتعلم ، وتتكون المحادثة من نوعين من الجمل واحدة للاستفهام وأخرى ينشئها المتلقي جوابا على السؤال محاكيا بنية مستهدفة ، إذ يقتصر عمل المتعلم على محاكاة بنى وتكرار استعمالها لتوليد العادة والآلية في السلوك اللغوي وبفعل المرن والاستماع المتكرر ترسخ البنية في ذهن المتعلم وسيمكنه ذلك من توظيفها لاحقا في مواقف جديدة ، كما يؤمن التيار البنوي بأن : " اللغة عادة أو سلوك يمكن اكتسابها بنفس الطريقة التي تكتسب بها السلوكات الأخرى أي عن طريق التقليد والمحاكاة والتكرار ومن خلال قناة المثير والاستجابة "¹. ومن هنا نرى أنّ هذا التيار يركّز على أداء النطق بشكل سليم وتطبيق القواعد اللغوية .

2-2- محتوى التعبير الشفاهي في التعليمات الوظيفية : أفرز هذا التيار نوعين من

المحتويات يقومان على تصنيف العلماء لأنواع النصوص و هما :

2-1-2- المحتوى التعليمي باعتبار نمط النص : انطلاقا من تصنيف (جون ميشال

أدم Jean Michel Adam) لأنماط النصوص اقترح التعليميون تنظيم المحتوى التعليمي

¹ د حسن مالك ، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات . المغرب : مطبعة أنفو - برانت - ط : 1

اللّغوي حسب الأنماط التي حصرها (أدم) ، وصارت بذلك قدرة مستهدفة في تعليم وتعلّم اللّغات في نشاطي التعبير الشفاهي والكتابي ، لذلك تقوم مناهج اللّغة العربية بتوزيع المحتوى التعليمي على سنوات الابتدائي وفقا لأنماط نصية محدّدة تتناسب وقدرات التلميذ في هذه المرحلة ، كما ارتبط الهدف من تعليم اللّغة العربية وتعلّمها بتحقيق المتعلّم لهذه الأنماط في التعبيرين الشفاهي والكتابي وتتوزع هذه الأخيرة على سنوات المرحلة الابتدائية كما يأتي : السنة الأولى : النمط الحواري ، السنة الثانية : النمط الإخباري ، السنة الثالثة : النمط السردية ، وفي السنة الرابعة : النمط الوصفي ، وفي السنة الخامسة : التحكم في مكتسبات السنوات السابقة ، وتُستهدف لذاتها في النص الصريح الذي ورد في منهاج السنة الخامسة : " أن يتمكّن التلميذ من قراءة وفهم وإنتاج نصوص في أنماط حوارية إخبارية سردية و وصفية " ¹ .

ويقوم محتوى التعبير القائم على الأنماط النصية على تعليم وتعلّم ضمني لخصائص كل نمط ، حيث تُدرج نصوص للقراءة بالنمط المستهدف ومن خلال القراءة والاستماع المتكرّرين يستخلص المتعلّم مؤشّرات وخصائص كل نمط بشكل عفوي لا شعوري ، ويُطلب منه في مرحلة لاحقة ممارسة هذه المعرفة العفوية في نشاطات لغوية (أي تمارين) ثم في وضعيات إدماجية ونقصد التعبيرين الشفاهي والكتابي .

2-2-2- المحتوى التعليمي باعتبار جنس النص : انطلاقا من فكرة الأجناس التداولية

التي حصرها (باختين) انصرف اهتمام بعض التعليميين إلى إدراج محتوى للتعبير الشفاهي يقوم على أجناس اللّغة المنطوقة أو المشتركة بين المنطوق والمكتوب ومن هؤلاء (دولز وشنويولي Dolz et Schnewly) و (دوبيترو وغيره De Pietro et al) من سويسرا و (ليزان لافونتين

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج ، منهاج السنة الخامسة . ص : 11 .

(Lizanne Lafontaine) من كندا ، وبيروز(دو بيترو) أهميته في قوله: يعرض مدخل الأجناس

ثلاث إجابيات :

أولها إدماج نوعي المنطوق والمكتوب دون إغفال خصائص كل واحد منهما ، مع تفادي المقابلة الراديكالية غير العملية بينهما .

ثانيها أخذ بعين الاعتبار مختلف أشكال المنطوق في سياقها الاجتماعي و المقامي .

أما ثالثها فكونها سهلة و سريعة الإدراك بالنسبة للمتعلّم كونها تواجهه يوميا في المدرسة وفي وسائل الإعلام وفي مختلف الأماكن الاجتماعية التي يتردّد عليها فهذه الممارسات اللغوية تندرج ضمن الأجناس التي نظّمها المجتمع واعترف بها ¹ .

يعرض (دوبيترو) أهمية تعليم وتعلّم التعبير الشفاهي وفق الأجناس وحصرها في بُعدها الاجتماعي حيث أوجد المجتمع أنواعا من الممارسات اللغوية التي تصادف الأفراد في مختلف المقامات مما يفرض ضرورة فهمها والتحكّم في آليات اشتغالها ، حتّى تبني عندهم القدرة على توظيفها لأنّهم حتما سيجدون أنفسهم في موقف المنتج ، وبما أنّ هذه الأخيرة من وضع المجتمع وتخضع لمعايير مضبوطة ، يتوجّب على المدرسة تحضير المتعلّم لهذه المواقف ، هذا مع الحرص على عدم الفصل التام بين اللّغة المنطوقة والمكتوبة بل يجب النظر إليهما نظرة تكاملية فهما يخدمان بعضهما دون أن يفقد ذلك الخصائص التمييزية التي تحدّد هوية كل واحد منهما .

هذا وستقف عرضا وتحليلا لأهم النماذج المعروفة في التعليم وفق الأجناس وقد اخترنا أنموذجي (دولز وشنولي) كونه الأول ظهورا وأنموذج (اليزان لافونتين) الذي تفرّع عن السابق ، وعليه

¹ De Pietro (jf) et Wirthner (M) , L'oral bon à tout faire état d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires . Revue : Repère n° : 17 , 1998 , p 38 .

سيكون الأول أكثر بسطا من الثاني . ولكن قبل ذلك سنعرّج على الأجناس المرتبطة باللغة المنطوقة .

3-الأجناس الخطابية المرتبطة باللغة المنطوقة: صنف علماء الخطاب النصوص

الأدبية إلى أجناس نظرا لاختلافها في بنيتها وسياق إنتاجها، وعرضوا خصائصها وآليات المتكّمة في إنتاجها. يرى (باختين) أنّ الأنواع التي حصرها البحث لا تختصّ بالنص الأدبي فحسب ، بل تتعداه إلى اللغة الطبيعية المتداولة بين الناس ومن الأنواع التي تختصّ بها اللغة المنطوقة ما يأتي :

3-1-الحديث (la conversation) : "هو النشاط الكلامي الذي يمارسه أفراد المجتمع

بوعي أو بغير وعي في الغالب ، إنّها شكل من أشكال التفاعلات الشفهية التي تمتد عبر مستويات الحياة الإنسانية المختلفة ، إذ نعتمدها في العلاقات العملية وغيرها من التفاعلات المؤسّساتية"¹ .

هذا وتجعل (أوريكيوني Orecchioni) هذا النوع أصلا وجنسا لكلّ الأنواع التي تتأسّس على التفاعل بين مشاركين أو أكثر فهو مفهوم أصل يضم كلّ أنواع التبادلات اللغوية ويخضع بناء الحديث إلى شروط منها :

- يتطلّب مشاركين بعدد محدّد لتحقيق التفاعل ويؤثر كثرة المشاركين في سير الحديث وفي زيادة الضغوطات الممارسة على كل مشارك .

¹ حسن بدوح ، المحاور : مقارنة تداولية . الأردن : إريد ، عالم الكتب الحديث . 2012 ، ص : 81 .

- أن تربط المشاركين علاقة ما (الزمالة، اهتمام مشترك، العمل في نفس السلك) أي أن تكون هناك تجربة مشتركة بينهم¹.

- يشترط أن يجري الحديث في حيز زمني ومكاني مستقطع ، يُحدّد المكان عشوائيا أو انتقائيا ، أما الزمن فمشارك بين المتدخلين ، ومحدوديته جعلت سيرورة الحديث تخضع لنظام التداول الكلامي .

- يخضع كل حديث لهدف إذا ما تمّ تعيينه تَعَيّن الهدف العام من اللقاء ، ويُنَى الحديث باتّباع مراحل ثلاثة هي :

- مرحلة الافتتاح : وفيه يلقي المشاركون عبارات التحية المتعارف عليها في بيئتهم الاجتماعية .
- مرحلة المحتوى : تستغرق زمنا أطول من المرحلة الأولى ، ففيه تحدث التبادلات الكلامية ، ويوظف المتدخلون أنماطا مختلفة من النصوص لبناء الحديث كالسرد والوصف والتفسير إلى غير ذلك من الوسائل التي يتوسّلها المتدخلون لإنجاح عملية التبليغ والتواصل .
- مرحلة الاختتام : وفيها السير نحو الاختتام بالتمهيد وذلك بإنزال وتيرة الصوت والإعلان عن نهاية الموضوع وتقديم الأمنيات والقاء التحية² .

3-2- الحوار (le dialogue) : " هناك استعمالات عديدة لهذا المصطلح ، قد يستعمل

للدلالة من حيث تضاده مع المناجاة على كل تبادل للكلام بين شخصين في أغلب الأحيان غير أنّ الكثيرين يؤثرون استعماله للإحالة على أشكال تخاطب أكثر رسمية من الحديث حيث توجد

¹ Traverso (V) , l'analyse des conversations . édition Nathan , 1999 , p : 18 .

² Opcit , p : 83 .

إرادة متبادلة لبلوغ نتيجة بعينها¹ . والحوار هو الكلام المتبادل بين شخصين عند (أوريكيوني) . والأصل أن تكون اللغة المتداولة بينهما طبيعية وقد تخرج عن ذلك فتصير مصطنعة ، من ذلك الحوار المسرحي أو السينمائي وكذا الحوار الموظف في نصوص الكتب المدرسية الموجهة لتعليم اللغة ، والحوار الفلسفي .

أما الحوار في اللغة الطبيعية فيشترط فيه أن يكون بناءً أي أن يفضي إلى تفاهم وتوافق بين طرفي الحوار² ، مما يفترض وجود اختلاف في الطرح يستدعي نشاطا لغويا ومعرفيا لإقناع الطرف الآخر لتقريب وجهات النظر . ولذلك يرى محمد العمري أنه : " خطاب (أوتخاطب) من أجل الإقناع بقضية أو فعل...، ويتوخى تجاوب متلق معين ويأخذ رده بعين الاعتبار من أجل تكوين موقف في نقطة غير معينة سلفا بين المتحاورين قريبة من هذا الطرف أو ذاك³ .

ويستهدف الإقناع رفع الخلاف والاختلاف القائم بين المتناظرين ، هذا في حين لا يشترط ذلك في الحديث ، إذ يحدّد ويحضّر موضوع الحوار قبل الخوض فيه . هذا في حين تحدث المحاورة في أية لحظة وفي أي مكان دون سابق إعلان فقد تجرّ في محطة قطار مع شخص غريب وقد تحدث في الشارع مع أحد الأصدقاء⁴ ، ولا يلغي ما سبق تداخل الحوار مع الحديث فلا تخلو هذا الأخير بدوره من رأي نقيض أو طلب استفسار عن شيء ورّد ذكره مما يطرح صعوبة في تصنيف هذه الأنواع في الأجناس التي تنتمي إليها .

3-3- الاستجواب (l'interview) : يتميز الاستجواب عن الحديث والمجادلة في عدم

مساواة المتكلمين في أدوارهم التفاعلية ، مما يطرح صعوبة في التصنيف التراتبي للمتدخلين ، فعلى مستوى البناء والتنظيم يعتلي المستجوب مكانة أرفع ، هذا في حين يستغرق المستجوب مدة

¹ دومينيك مانفينو ، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب . تر : محمد يحياتن ، ط : 1 ، الجزائر : الدار العربية للعلوم ناشرون ، 2008 ، ص : 37 .

² Orecchioni (K) , les interactions verbales . p : 117 .

³ حسن بدوح ، المحاورة : مقارنة تداولية . ص : 86 ،

⁴ المرجع السابق ، ص : 89

زمنية أكبر في توفير المادة في موضوع الاستجواب ، ويقتصر دور المستجوب على طرح أسئلة طلبا لمعرفة تُعرض عليه وعلى الجمهور الذي استدعاه ، أمّا المستجوب فيقوم بدور المستجيب لطلب السائل . ويشترط أن يكون الاستجواب إعلاميا موجّها لجمهور عريض كونه هو المعني بالجواب وليس المستجوب ، ولتحقيق الغرض منه يشترط أن يكون مسموعا وأن يعرض في وتيرة منتظمة وبشكل مؤدب يقلّ فيه التردّد في الكلام دفعا للتشويش الذي يعوق الفهم. فالمستجوب والمستجوب لا يتعاونان لبناء التبادل فحسب ولكن لإرضاء الجمهور المستمع¹ .

3-4- المناقشة (la discussion) : تختلف المناقشة عن الأنواع الأخرى من التفاعلات

في كونها تحمل مكّونا حجاجيا هاما ، فالهدف من المناقشة هو محاولة إقناع الأطراف المختلفة في موضوع ما وقد يتلّون مفهوم المناقشة بالخصومة أو النزاع والصراع² .

3-5- الجدل (le debat) : هي مناقشة أكثر تنظيما وتقوم بمواجهة ومقابلة آراء مختلفة

في موضوع ما ، إذ يحدّد المتدخلون موضوعا ومكانا للجدال سلفا ، وتتنظم عملية الكلام في أدوار يوزّعها منشط الجدل ويستدعى جمهورا للاستماع . يقترب الجدل من المناقشة في توظيف الحجاج كما تقترب المناقشة من الاستجواب في خاصيتها الإعلامية .

3-6- المقابلة (l'entretien) : هي نوع خاص من الحديث تعالج موضوعا محدّدا

وتتّصف بالجدية كعقد لتسيير المقابلة³ ، وقد اختلف العلماء في تحديد مكانة المشاركين في المقابلة الأمر الذي جعلها تتميّز عن الحوار والحديث ، ففي " الحوار والمحاورة يكون هناك تساوي وتكافؤ بين أطراف الحوار ، أما في المقابلة فالأمر مختلف لأنها تخضع لقوانين وضوابط خاصة ، حيث يتمتّع السائل بقيمة معنوية ورمزية تجعله متحكّما في سير المقابلة . أما المتلقي

¹ Orecchioni (K) , les interactions verbales . p : 119

² Opcit , p : 118 .

³ Opcit , 119 .

(المستجوب) فعليه الخضوع والانصياع لأوامر المرسل فمهمته تقتصر على الإجابة عن الأسئلة التي يوجّهها له المرسل¹ ، وتستعمل المقابلة غالبا في اختبارات القبول المهني .

3-7- العرض (l'exposé) : " العرض بحث مصغر حول قضية معينة يتقدّم به

عارض معيّن إلى جمهور معيّن ، ويتولى العارض مهمّة الإجابة عن التساؤلات والاستفسارات الموجّهة إليه من طرف الحاضرين ،.. وعلى العارض أن يحسن اختيار مادة العرض ..، والتزام الهدوء والتركيز أثناء الإجابة وأثناء إلقاء العرض، وعليه اعتماد من الأساليب مالا يُشعر الجمهور بالملل " ² .

يتطلّب العرض توظيف اللّغتين المكتوبة والمنطوقة ، توظّف الأولى في مراحل جمع المادة وتنظيمها وإخراجها ، وتستخدم الثانية في مرحلة العرض ، ورغم كون لغة العرض تخضع لقواعد المكتوب ، يظلّ هذا الأخير نوعا من الأنواع الخاصّة بالتعبير الشفاهي كونه ينمي قدرات تخدم هذا الأخير كالثقة في النفس ومواجهة الجمهور وتوظيف أدوات تعبير غير لغوية كالإشارة مثلا.

3-8- الاجتماع (la reunion) : " حينما نتحدّث عن اجتماع معيّن فإننا نكون بالضرورة

بصدّد الحديث عن مجموعة أشخاص يعقدون اجتماعا من أجل مناقشة مشكل معيّن أو مصلحة مشتركة بين هؤلاء الأشخاص . ويتكوّن كل اجتماع من الأطراف الآتية :

- 1 المسؤول : الذي يتولّى مهمّة تسيير الاجتماع وتنظيمه .
- 2 المقرّر : يتولى مهمة تقديم تقرير حول وقائع الاجتماع وأخذ توقيعات المشاركين .

¹ حسن بدوح ، المحاورّة . ص : 92

² المرجع السابق . ص : 93 .

4- عرض النماذج التعليمية المقترحة لتعليم وتعلّم التعبير الشفاهي وفق الأجناس :

4-1- عرض نموذج دولز وشنيولي : قدّم كل من (دولز وشنيولي Dolz et Schnewly)

مقترحاً لتعليم التعبير الشفاهي يقوم محتواه على الأجناس الخطابية الخاصة باللغة المنطوقة أو تلك التي يشاركه فيها المكتوب كالعرض والتمثيل ، تتنوّع الأجناس وتتعدّد ممّا يستدعي ضرورة حصر الأنواع التي يحتاجها المتعلّم وتتطلّبها المواقف التبليغية التي تلاقيه داخل المدرسة وخارجها ، ويشترك السياقان المدرسي والاجتماعي في بعض المواقف التبليغية التي يُنتقى لها مستوى الانقباض في الأداء اللغوي في المجتمع ، كالإدارات الرسمية و وسائل الإعلام والاتصال.

وقد وقع اختيار (دولز وشنيولي) على هذا المستوى اللغوي المشترك بين المدرسة والمجتمع ممّا يسمح للمتعلّم بممارسة تعلّماته في الوضعيات التواصلية المختلفة داخل المدرسة و خارجها ، إذ يبنّي تعليم وتعلّم الأجناس قدرات المتعلمين في جوانب تواصلية ولسانية وخطابية مختلفة .

ويقول (دولز وشنيولي) مبرزين الجوانب الإيجابية في أنموذجهما " يوفر العمل في الأجناس للمتعلمين وسائل تحليل الشروط الاجتماعية الفعلية لإنتاج النصوص وفهمها ، كما يقدّم إطاراً لتحليل المحتويات وتنظيم النص في المقاطع التي تشكّله وكذا العناصر اللسانية والخصائص المتعلقة بالنص المنطوقة. هذا ويندمج الجنس في المشاريع المدرسية بسهولة ويسمح باقتراح نشاطات ذات دلالة ومعنى يمارسها المتعلّم"².

¹ حسن بدوح ، المحاوره . ص : 93 .

² Dolz et Schnewly , Pour un enseignement de l'oral . p : 65 .

4-1-1- القدرات المستهدفة : يميّز (دولز وشنولي) بين ثلاثة أنواع من القدرات يسعى

الأنموذج لتحقيقها عند المتعلمين ، وهي قدرات ضرورية لبناء كفاءة التعبير الشفاهي ، ولم تخرج الأنواع المقترحة عن تلك التي عرضها العلماء من قبل لبناء الكفاءة التبليغية والتواصلية وهي كما يأتي :

4-1-1-1- قدرات تفعيلية (les capacités d'action) : يوظّف الفرد اللّغة لقضاء

حاجيات مختلفة في حياته منها التأثير في الآخرين وحملهم على التصرف بالكيفية التي يريدها سلوكا أو اعتقادا ، والقدرة على تفعيل الآخرين بشكل صريح أو ضمني مغروسة في الإنسان منذ الصغر، فالطفل قبل اكتسابه اللّغة يوظّف نظاما سيميائيا لتفعيل محيطه لقضاء حاجياته وتستدعي هذه القدرات ثلاثة أنواع من التمثّلات :

1 - تمثّلات مرتبطة بالسياق المادي حيث يحدث الفعل (مكان وزمان إنتاج النص ، حضور أو غياب المرسل إليه) .

2 - تمثّلات مرتبطة بالتفاعل التواصلّي : الوضع الاجتماعي للمشاركين في التفاعل (أدوار كل من المرسل والمرسل إليه) ، المكان الاجتماعي حيث يجري التفاعل ، والهدف من التفاعل .

3 - معارف مرتبطة بمعرفة العالم المخزّنة في الذاكرة يجنّدها المتعلّم لبناء نصّه¹.

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , p : 77 .

إنّ استعمال جنس من النصوص يناسب السياق التواصلي يرتبط باختيارات يجريها الفرد للتكيف مع مرسل إليه معيّن ، ومضمون محدّد وهدف في سياق معطى . فالاختيار والتكيف يشكّلان القدرة الخطابية¹ .

ترتبط هذه القدرة بالجانب التواصلي أي بالعناصر التي تحيط بالمتكلمين أثناء حدوث التفاعل حيث تسهم هذه الأخيرة في جعل المتعلمين ينتجون ويفهمون خطابا بمراعاة سياق عملية التواصل بكل ما يعرضه من عناصر ومقتضيات .

4-1-1-2- قدرات خطابية : إنّ اختيار الجنس يجنّد سلسلة مركّبة من القدرات

المتفاعلة يتم فيها إجراء اختيار في نوع الخطاب بالنظر لسياق عملية التبليغ ومنه : خطاب تفاعلي مرتبط بسياق الإنتاج ، أو خطاب نظري مستقل عن العالم الطبيعي للمتكلّم . أضف إلى ما سبق يتكوّن النص من مقاطع سردية و وصفية و حاجية و تفسيرية و حوارية يتعيّن على منتج النص توظيف مؤشراتهما وتنظيمهما وفق ما يتطلبه المشروع التواصلي . ويتمظهر الجنس ككلٍ تتركّب فيه أنواعٌ خطابية ومقاطع نصية بشكل متداخل أو متتابع . هذا ويستدعيّ إنتاج النص إجراء اختيارات بشكل مستمر وإعداد محتويات يتواجد جزء هام منها في الذاكرة ، إذ تجنّد هذه الأخيرة لإنتاج نص حسب خبرة المتكلّم في الموضوع وما أنجزه غيره فيه ، وتتحول هذه المحتويات وتنظم كونها متلفظة في زمن معيّن . وهكذا يتولّد نص جديد من تلاقي نص موجود وآخر للإنتاج² .

تتعلّق القدرة السابقة بما يتوفّر عليه المتعلّم من تجربة وخبرة في الموضوع المعالج أي : رصيده المعرفي من حيث الأفكار والمعاني . أما الجانب الثاني فيتعلّق أساسا بقدرة المتعلّم على إنتاج

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral, p : 78 .

² Opcit , p : 78 , 79 .

خطاب وفق جنس محدّد مع امتلاكه القدرة على تنظيم الخطاب في أنماطه المختلفة ، بحيث يوظّف مؤشّرات كل نمط حسب الأغراض والنوايا التي يتوخّاها من إنشائه للخطاب وهي قدرة ضرورية كسابقتها لبناء كفاءة التعبير الشفاهي .

4-1-1-3- قدرات لسانية خطابية : تحليل القدرات اللسانية والخطابية على العمليات

التي ينطوي عليها إنتاج نص معيّن ، منها نصية النص إذ يستدعي بناء قدرة في هذا الجانب توفير علاقتي الانسجام والاتساق اللتين تبنيان نسيج النص وتجعلانه أحمة واحدة يتّصل اللاحق بالسابق بحيث تتكاثف العناصر اللغوية وترتبط لتسهم في بناء كتلة النص ، هذا وتنظم الأفكار بشكل متسلسل ومتدرّج يضمن تقدّم الفكرة واستمراريتها وتوجّهها نحو نهاية يفرضها تنظيم النص، بالإضافة إلى ما سبق تشارك أصوات مختلفة في بناء السرد مثلا ، وتخضع لتنظيم محكم يبدو أثره في النص من خلال القدرة على تفسير هذه الأصوات بالنظر لنوع العلاقة التي تحكم الأشخاص المشاركين ، فللكاتب صوت ولكل فرد مشارك في القصة صوته الخاص كل حسب مكانته . كما تتضمن القدرة اللسانية والخطابية أيضا القدرة على انتقاء الكلمات المناسبة للموضوع المعالج من حيث المعنى والصيغة الصرفية والأصوات التي تشكّلها ¹ .

إنّ هذه القدرة تعدّ أساسية لإنتاج نص التعبير لأنّها تبني قدرة عند المتعلمين تمكّنهم من الانتقال من الجملة إلى النص بإقامة ترابط بين السابق واللاحق في منظومة من العلاقات تجعل النص كتلة واحدة .

ينظر كل من دولز وشنيولي للموضوع من منطلق تكاملي محاولان فيه تفعيل وتنمية قدرات كفاءة التعبير الشفاهي عند المتعلمين في جوانبها المختلفة النصية والخطابية والسياقية .

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , p : 80 , 81

4-1-2- المحتوى المنتقى : يرى (شنويلي) أنّ طرح المقاربة بالكفاءات لمفهوم الكفاءة

القائم على القدرة على تجنيد موارد معرفية لمواجهة وضعيات مشكلة " يحجب أسئلة حول تنظيم المعارف وتحليلها إلى عناصرها بحيث يسهل على المتعلّم تحصيلها دون اتباع منطق الوضعيات وهذا ما من شأنه أن يقلّل من قيمة المسار المؤسّس للتعليم و هو النقل التعليمي" ¹ . وعليه حاول (دولز وشنويلي) الإحاطة بمكوّنات اللّغة المنطوقة و جعلها هدفا تعلّميّا من خلال توفير معرفة صريحة بالإضافة إلى إعداد تمارين للممارسة والتثبيت .

4-1-2-1- اختيار الأجناس الوظيفية لتعليم وتعلّم التعبير الشفاهي: يفرز

الاستعمال أنواعا مختلفة من الأجناس لتعدّد مقامات الإنتاج ولمّا كانت الأجناس تتحدّد وفق معايير سياقية بالدرجة الأولى تعدّر تعيين الأجناس المناسبة لكل مرحلة تعليمية ، وبناء تدرّج للتعلّّمات وقد يعود السبب في ذلك لما يفرزه السياق المدرسي من خصوصيات منها :

- لكل مرحلة دراسية مواصفات متعلّقة بقدرات المتعلمين المرتبطة أساسا بخصائص النمو العقلي والنفسي واللّغوي ، فتعليم الحجاج لتلاميذ المرحلة الابتدائية و لآخرين في المرحلة الثانوية يختلف حتما في الأهداف والمحتوى والأنشطة لنمو قدرات عند تلاميذ المرحلة الثانوية ، لا نجدها عند تلميذ الابتدائي لذلك تستهدف عناصر حجاجية بسيطة في المرحلة الابتدائية ، وتوجّل العناصر الأخرى للمراحل اللاحقة ، هذا وي طرح انتقاء المحتوى التعليمي وبناء تدرج له عبر السنوات التعليمية مشكلة معرفة حدود المحتوى في ظل غياب دراسات في خصائص النمو عند الأفراد وعلاقتها بالأجناس الخطابية .

¹ Erard (S) et Schnewly (B) , La didactique de l'oral savoirs ou competences , in Repenser l'enseignement des langues , Presse universitaire de Septentrion , 2005 , p : 93 .

- تعدّد الأجناس الخطابية بتعدد السياقات التي تستدعيها فمنها ما يختص بمقام الانتقباض كمقامات: التعليم والتعلّم والإدارات المختلفة و وسائل الإعلام والاتصال ومنه ما يختص بمقام الأُنس الذي يُستدعى في التواصل والتبليغ بين الأفراد في البيت والمجتمع .

اختار (دولز وشنويلي) في أنموذج تعليم المنطوق الأجناس المتداولة في مقامات الانتقباض (genre publique et formel) ويقول كلّ من (إيرار وشنويلي Erard et Schewly) في ذلك : "إنّه لمن الضروري بدل الاهتمام بأجناس الحياة اليومية التركيز على أجناس التواصل العام والمنقبض أي تلك التي تخدم تعلّم اللّغة الفرنسية والنشاطات الأخرى في المدرسة منها : (العرض ، تقرير تجربة ، المقابلة ، المحادثة الجماعية....) ، ونضيف إلى ما سبق نوعا آخر يتعلّق بالحياة العامة ومنه : (المناقشة، المفاوضة، إدلاء بشهادة في مكان رسمي ، المسرح وغيرها) ¹ .

بنى دولز وشنويلي موقفهما على رفضهما لنظرة المقاربة بالكفاءات لوظيفة المدرسة حيث تربط هذه الأخيرة وظيفة وأهداف المدرسة بالحياة اليومية هذا في حين يرى " شنويلي و إيرار (Serge Erard et Schewly) " أنّ مركز القوة في المنظومة المدرسية تتمثّل في إقامة قطيعة متدرّجة مع أشكال التعليم المرتبطة بالوضعيات الاجتماعية اليومية وخلق فضاء للدراسة يسير وفق منطق النشاطات الممارسة في القسم الدراسي ² .

فمن منطلق وظيفي في كل من المدرسة والمجتمع يحاول العالمان إيجاد توازن بين احتياجات المتعلّمين في المدرسة وبين ما يمكن نقله إلى المحيط الاجتماعي ، كما وقع اختيارهما على اللّغة الرسمية (لغة المدرسة ولغة الإدارات الرسمية ، ووسائل الإعلام والاتصال) التي يحتاجها

¹ Erard (S) et Schnewly (B) , La didactique de l'oral savoirs ou competences ? , p : 67 .

² Opcit , p : 93 .

المتعلّم للتعبير في المواقف الرسمية التي ستلاقيه حتما في المدرسة والمجتمع ، وهو المستوى الذي يوحّد الأفراد في استعمالهم للغة الرسمية . بالإضافة إلى ما سبق يرى (دولز وشنيولي) :
 " أنّ الأولوية المعطاة للأجناس العامة المنقبضة لا يتأسّس على دوافع بيداغوجية فحسب بل على أخرى نفسية وتعليمية ، إذ يتحكّم أغلب المتعلّمين في أشكال المنطوق العام العفوي وتشتغل في شكل ردود أفعال سريعة على كلام الآخرين ... ويأخذ المتعلّم السياق بعين الاعتبار بشكل ضمنى تكيفا مع مقتضياته ، وعليه يتعيّن دور المدرسة في تجاوز أشكال المنطوق اليومي وتعرض المتعلمين لأشكال أكثر مؤسساتية و مضبوطة بقيود خارجية " ¹ .

هذا و يقرّ (دولز وشنيولي) أنّ الأجناس التي يتواتر وجودها في المجتمع كالحديث مثلا لا تحتاج إلى تعلّم لأنها صارت سلوكا عفويا اكتسبه المتكلّم في بيئته الطبيعية فحصلت له ملكة من فرط توارد هذه النماذج عليه وممارستها المستمرة ، أما الأجناس التي تستدعي تعلّما أي تقتضي معرفة صريحة وأخرى عملية فهي تلك التي استحدثها الناس لقضاء حاجياتهم التعلّمية في المدرسة والتواصلية في المجتمع .

تختلف خصائص الأجناس من جنس لآخر فالسرد المنطوق والمحاضرة والمناقشة والمحاورة والمقابلة المهنية أجناس تختلف عن بعضها بعض في خصائصها ، أمّا الانقباض فمرتبط أساسا بالسياق الاجتماعي لعملية التواصل أي مقتضيات المؤسسات التي تحتضن الخطاب (الإذاعة والتلفزة والإدارة والجامعة والمدرسة) ، وتتكوّن هذه الأخيرة من بنى كلامية تقتضي مراقبة شعورية وإرادية للسلوك الكلامي للتحكّم فيها . وهذه البنى اللغوية المحدّدة والمتواضع عليها تضبط الكلام وتحدّد معناه في إطار المؤسسة التي يجري فيها ، وهذا النوع يفترض في الغالب تحضيرا مسبقا شأنه في ذلك شأن العرض الشفاهي ومنها أيضا الأجناس الإعلامية التي يتمّ إعدادها خارج

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral . p : 68 .

سياق عملية التبليغ والتواصل وبعيدا عن القيود التي يفرضها السياق الخارجي وهذه الأخيرة يصعب تعلّمها دون تدخل تعليمي لذلك يرى (دولز وشنيولي) أنّ العمل في المنطوق سينصب على هذه الأجناس.¹

إنّ اختيار الأجناس التي يحتاجها المتعلّم في المدرسة والمجتمع هو امتثال لتوجّه التربية الحديثة التي تدعو إلى ضرورة ربط المدرسة بالمجتمع . فالمدرسة مؤسّسة اجتماعية تُعدّ أفرادا يجدون أنفسهم في المستقبل يمارسون ما تعلّموه في المجتمع فحتّى يكون للتعلّم معنى يفترض أن تكون المعارف المعروضة على المتعلّمين وظيفية في حياة المتعلّم في المدرسة و تسمح في نفس الوقت بنقلها وتحويلها إلى المجتمع في المقامات التي تقتضيها .

إنّ أوّل اختيار يقوم به هذا الأنموذج لإعداد محتوى تعليمي للتعبير الشفاهي يكون على مستوى جنس الخطاب حيث ينظر في خصائصه ومكوّناته وعناصره ، ولبناء معرفة واسعة حول الجنس المختار كالمناقشة مثلا قام (دولز وشنيولي) بجمع مادة ثرية مكّنته من رصد تجارب مختلفة في استخدام هذا الجنس واعتمد في ذلك على مصادر هي :

1- البحث في خصائص المناقشة لتحديد عناصر الحجاج التي سيشغل عليها المتعلّم²، إذ تمكّن هذه المعطيات من بناء إطار عام للمعارف الأدائية التي تشغلها المناقشة العامة عند الخبراء ، إلّا أنّ الاقتصار على الإجراء السابق قد يؤدي إلى حصر محتوى موجود في ممارسات المتعلّمين ممّا يستوجب الوقوف على المكتسبات القبلية للمتعلمين ونقائصهم في الجنس المقترح ، وكما يرى الباحثان ضرورة توسيع مجال الخبرة في هذا الموضوع بالرجوع إلى :

2- سلوك البالغين في الحجاج .

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , p : 68 , 69 .

² Opcit, p : 30 .

3- سلوك المتعلمين: قدراتهم و نقائصهم.

4 - خبرة المعلم في هذا النشاط .

مكنت المادة التي جمعها (دولز وشنيولي) من بناء وضع أطلقا عليه أنموذج ديداكتيكي للمناقشة وقد ساعد على حصر الأهداف التعليمية لهذا المحتوى وتنظيمها في أصناف تبني منظورا شاملا لهذا الجنس ، يحدّد الأنموذج المبادئ (ماهو مفهوم المناقشة مثلا) ، وكذا الآليات (الإعادة ، إعادة الصياغة ، الدحض والتفنيد) والصياغة المناسبة أي : (الروابط ، الطريقة والكيفية) التي ستشكل أهدافا تعليمية لكل المتعلمين ¹ .

4 1-2-2- اختيار الموضوع : يشترط في الموضوع المعالج أن يضمن نموّ قدرات المتعلم

وتقدّمها ، و ألاّ يعالج قضايا بسيطة ساذجة أو على العكس أن تتّصف بالتعقيد ولا تتسجم مع مستواه ، هذا ويفترض تقادي المواضيع التي لا تمتّ بالصّلة لواقعه أو تلك التي لا يهتم بها ويفضّل أن يكون رهانا واقعيا حقيقيا يدعو التلميذ للتدخل . ولتقادي سوء الاختيار اشترط (دولز وشنيولي) توفر أربعة أبعاد في الموضوع المنتقى :

1- البعد النفسي : يضمّ الدافعية ، الميولات والاهتمامات .

2- البعد الإدراكي : يحيل على تركيب وتعقد الموضوع وحالة المعرفة عند المتعلمين.

3 - البعد الاجتماعي : دسامة الموضوع في المجتمع و رهاناته و وجوده في المدرسة وخارجها ،

وإمكانية معالجته في إطار مشروع مدرسي ليصبح ذا دلالة ومعنى .

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral . p : 34 .

4 - البعد التعليمي : يتطلب أن لا يكون الموضوع مغرقا في اليومية ، وأن يحتوي على مادة قابلة للتعلّم¹.

وفي حالة ما إذا عُرض موضوع معقّد ومركّب يدعو المتعلّم لاتخاذ مواقف مؤسّسة باعتماد حجج قوية ، توجّب مساعدة المتعلّم على تجاوز العقبات التي قد يلقاها وذلك عن طريق توفير موارد لسانية تمكّن المتعلّم من صياغة نص حجاجي ، ومحتوى يمكنه من التعبير عن أفكاره ؛ فيمكن مثلا توظيف واستغلال المعارف المعروضة في نشاطات التربية المدنية والتاريخ واللغات الأجنبية التي تطرح الموضوع المقترح من زوايا مختلفة ، كما يمكن توجيه المتعلّم إلى جني المحتوى (البحث عن الحجج) من موارد مختلفة كالاستماع للمناقشات الإذاعية والمتلفزة والاطلاع على ما كُتب في الموضوع وتحليل بعض الوثائق التي يتمّ إعدادها لذلك الغرض، ويستحسن أن تكون المادة المستقبلية مسموعة حتّى يتعرّف المتعلّم على الوسائل اللسانية المنطوقة الموظّفة في المجتمع. حتّى لا يعالج المنطوق من منطلق المكتوب ، ولا يلغي ما سبق الاطلاع على ما كُتب في الموضوع ويتمّ ذلك كلّ في إطار المقطع التعليمي المعدّ لإنجاز مشروع².

يقوم انتقاء محتوى التعبير الشفاهي على اختيارين هما : الجنس والموضوع ، ويتبع (دولز وشنيولي) أسسا نفسية واجتماعية وبيداغوجية لا تخرج عمّا يدعو إليه تعليم اللّغات ، فبالإضافة إلى ضرورة اتّصاف المحتوى بالوظيفية في المدرسة والمجتمع ، يجب أن يثير اهتمام المتعلّم حتّى يجد الرغبة والدافعية للإقبال على تناوله .

بعد انتقاء المحتوى ينتقل التعليمي إلى عرضه في المنهاج ، ولعلّ أهم شرط يخضع له كلّ محتوى هو التدرّج ، وإذا كانت طرائق التعليم البنوية والوصفية حرصت على الحصر الدقيق

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , p : 37 .

² Opcit , p : 38 , 39 .

لعناصر المحتوى واتباع التدرج في عرضه ، فإنّ التيار التبليغي والتواصلي لم يجد وسيلة لبناء تدرج معقول لمحتوياته خاصة فيما يتعلّق بالتعبير الشفاهي كونه يعمل على تلبية حاجيات المتعلّمين الفورية والتي يفرزها العمل في الورشات ، وهذا الأمر جعل بناء تدرج لها أمرا مستعصيا.

4-1-3- طريقة تعليم وتعلّم التعبير الشفاهي في أنموذج دولز وشنولي : ينتظم

العمل في إطار منطوق وفق الأجناس في مقطع تعليمي يحدّد دولز وشنولي مفهومه بأنّه : " مجموعة من الفترات الدراسية تنتظم بشكل نسقي حول نشاط كلامي (العرض ، النقاش العام debat public ، القراءة بصوت مرتفع ، عرض مسرحي) " ¹، يُنجز المقطع التعليمي في سيرورة تنتهي بمشروع مدرسي يتمّ تحقيقه في وضعية تواصلية تعطيه دلالة ومعنى ، أما المراحل التي تكوّنه فهي كما يأتي :

4-1-3-1-المنتج الأولي: يُوضَع المتعلّمون في وضعية تواصلية تعالج موضوع المشروع

وتستهدف أحد أجناس المنطوق، ويتّصف المنتج الأولي بالبساطة ، فالمحاور الأولى تجري مع زميل في القسم ، والعرض الأول يمكن تجريبه بمادة أساسية في موضوع يتحكّم فيه المتعلّمون كلّهم ، ويلعب المنتج الأولي دور الضابط للمقطع التعليمي لكل من المتعلّم والمعلّم .

فبالنسبة للمتعلّم : يتضح من خلال المنتج الهدف من المقطع التعليمي في بُعديه التواصلية والبنوي فانطلاقا منه يتحدّد ما سيشغل عليه المتعلّم لتطوير وتنمية قدراته الكلامية .

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , p : 93

بالنسبة للمعلّم : يعتبر زمن المنتج الأولي وقتاً فريداً للملاحظة ، يجمع فيه المعلّم معلومات قيمة لتفريق وتفريد تعليمه عن طريق استعمال ورشات مستقلة¹.

يتبع مسار تعلّم وتعليم التعبير الشفاهي وفق الطرح السابق مراحل بناء المعرفة في المقاربة بالكفاءات في المدرسة ، حيث يبدأ المشروع التواصلي بتقويم تشخيصي يفحص فيه المعلّم حالة المعارف عند المتعلمين فتتكشف المكتسبات القبلية التي يُعَوَّل عليها لبناء معارف جديدة كما تُحصر نقائص المتعلمين التي تحتاج تقويماً ، وانطلاقاً من احتياجات المتعلمين ونقائصهم تبدأ مرحلة بناء تعلّات جديدة مرتبطة بالجنس المدروس في جوانبه المختلفة البنوية (الصوتية والصرفية والنحوية والإفرادية) والتواصلية المتعلقة بالجوانب التفاعلية والسياقية .

وهكذا فإنّ اختيار المحتوى التعليمي كنوع الجنس وموضوع التعبير يكون مسبقاً أمّا اختيار مفردات المحتوى وعناصره فيكون بعد الوقوف على قدرات المتعلمين في الجنس المختار واحتياجاتهم في ذلك .

4-1-3-2 العمل في الورشات : بعد مرحلة المنتج الأولي يواصل إنجاز العمل في

ورشات ، والورشة " عمل مشترك وجماعي يستهدف إيجاد حلول للمشاكل التي أفرزها منتج المتعلمين في وضعية تواصلية محدّدة " ². وتتعدّد نشاطات المتعلّم في إطار الورشات حيث :

1 - تُعرّض على المتعلّم نصوص ذات مرجعية اجتماعية للاستماع والملاحظة ثم التحليل ، تُبنى هذه النصوص في وضعيات تواصلية حقيقية في المجتمع ويشترط فيها أن تمتثل لخصوصيات الاستعمال في القسم : أي مناسبتها للمتعلّمين وانسجامها وقدراتهم اللغوية وخدمتها

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , P : 97 .

² Opcit , p : 99 .

للأهداف التي يتوخاها المقطع . أما إذا صُعِبَ إيجاد نماذج بالمواصفات السابقة يقوم المعلمون بإنتاج نصوص تراعي الهدف التعليمي ويشترط فيها أن تكون طبيعية أي أنتجت في موقف تواصل استدعته الحاجة ، إذ يصنع المعلمون مثل هذه المواقف في المدرسة للحصول على النص المرغوب ومثاله في جنس المناقشة : استضافة أحد المتخصصين لمساءلته في الموضوع المعالج في المقطع التعليمي حيث يبدي رأيه ويدافع عنه بالحجج والبراهين ، وتعدّ المادة الصوتية المسجلة موردا هاما في ورشات المقطع التعليمي ¹ .

2 - يوضع المتعلمون في وضعيات مختلفة تسمح لهم بممارسة أبعاد النشاط الكلامي إذ تفرز الورشات مواقف تواصلية متعددة ومتنوعة تسمح ب :

أ - بناء مفاهيم وتمثّل الوسائل اللسانية : تُعرض على المتعلم سلسلة من التمارين تستهدف تعميق وتطوير ملاحظاته التي توقّف عندها أثناء الاستماع للتسجيل في مرحلة سابقة .

ب - بناء خطاب بسيط : تُعطى للمتعلمين فرصة ممارسة المفاهيم المتعلّمة واستخدام الوسائل المناسبة لمقام الإنتاج بحصر ذهن المتعلم في المادة التي اشتغل عليها في الورشة التعليمية ، هذا ولتوليد الآلية في الإنتاج وتطوير المراقبة الذاتية للمنتج لا بدّ من إنجاز بعض التمارين التي تعالج بعض العناصر اللغوية معزولة عن النشاط الكلامي " ككيفية بناء سؤال في المحاورّة أو توضيح ودحض فكرة المرسل في المناقشة أو الإعلان عن خطة عمل وشرح المصطلحات التقنية في العرض وتحقيق التنغيم التعبيري " ² ، ويتمّ ذلك عن طريق تسجيل كلام المتعلمين ثم

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , p : 104 .

² Erard (S) et Schneuwly (B) , La didactique de l'oral savoirs ou compétences ? , p : 99 .

الاستماع وتحليل المنتج ، وهي وسيلة ناجعة لتنمية المراقبة الواعية للسلوك الفردي ، حيث يصبح المنتج مادة خارجية يمكن الاستماع إليه وتحليله ¹.

3- يبني المتعلمون خطابا للحديث عن النشاط الكلامي الذي يشتغلون عليه : تتعدد مواقف الكلام حول الكلام في ورشات المقطع التعليمي ، لأنّ الهدف الأساسي من هذه الورشات أن تجعل الكلام موضوعا يتناقش فيه المتعلمون من خلال مقارنة إنتاجاتهم المختلفة ، وتعرض على المتعلمين في هذه المرحلة مصطلحات تقنية لتسمية بعض الظواهر الخاصة بالجنس موضوع التعلم ويقتصر في ذلك على ما هو أساسي ، ومن مواضيعه : كيف توظف وتعمق حجج الآخرين ؛ كيف يتم تنمية وتطوير الحجة ؛ بالإضافة إلى ما سبق تبني بطاقات تلخص أهم الملاحظات المنجزة وتعمل هذه الأخيرة على تثبيت المعارف وجعلها متوفرة لدى المتعلمين بكيفية صريحة لإنجاز نشاطاتهم المنطوقة المتعلقة بالمنتج النهائي ².

تعتبر هذه المرحلة مرحلة لبناء التعلّات في ورشات تكوينية ويجد كل متعلم ضالته في الورشة التي تلبي حاجياته حيث تسهم هذه الأخيرة بفردنة التعلم بسبب اختلافهم في احتياجاتهم . هذا ولا يعتمد العمل وفق هذا المنظور الاشتغال على مادة مسموعة فحسب بحجة كون المنطوق مرتبط بالمسموع ولكن يسمح العمل في الورشات بالاستعانة بمادة مقروءة تمكّن من بناء خبرة في الموضوع المعالج ويتخلل مرحلة بناء التعلّات تقويما تكوينيا يتأكد فيه المعلم من حصول بعض المعارف باستعمال التمارين البنوية وغيرها لتقويم مكتسبات المتعلمين اللغوية والتواصلية .

4-1-3-3-المنتج النهائي: مرحلة إدماج المعارف والأدوات المناسبة لإنجاز فعلي

للمشروع التواصل المعروض في وضعية تواصلية، إذ إنّ الوصول إلى هذه المرحلة يعني نهاية

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral , p : 107 .

² Opcit , p : 108 .

المقطع التعليمي حيث تمارس في المنتج النهائي المعارف والوسائل التي تمّ بناؤها خلال سيرورة المقطع التعليمي في نشاط تواصلتي منطوق حقيقي . وتكون تلك الوضعية وضعية تقويم تحصيلي إذ يخضع المنتج إلى تقويم نهائي يشارك فيه المتعلّمون كلّهم انطلاقاً من الموارد التي تمّ بناؤها في الورشات التعليمية المختلفة والاستماع المتكرّر للنصوص النموذجية وبطاقات الملاحظات التي تمّ تدوينها ، يُصبح المتعلّمون بذلك خبراء في النشاط الكلامي الذي يجري تقويمه ¹ .

يتّوج العمل بنشاط إدماجي يعبّئ فيه المتعلّم موارده التي تشكّلت عنده خلال مرحلة البناء في وضعية دالة هي مشروع مدرسي يجري فيه المتعلّمون تقويماً تحصيلياً ، حيث يتعرّض المنتج النهائي لتقويم جماعي يشارك فيه هؤلاء لتجسيد عمل الرقابة الذاتية التي تولّدت عندهم قبل المشروع وأثناءه .

يجسّد العمل ببيداغوجيا المشروع العمل التعاوني و" يعتمد المقاربة التفاعلية التي تركز على عمل الفريق الذي يحتوي على متعلمين غير متجانسين من حيث قدراتهم ومواهبهم غير أنّهم يضمّون جهودهم لتحقيق هدف واحد " ² .

ومع ما لهذه الطريقة من إيجابيات محمودة على مستويات عدّة منها أنّها تنمي لدى الأفراد "مهارات التفاعل ،مثل التواصل والإنصات والمساعدة والتشجيع " ³ ، إلّا أنّ سيرورة العمل هذه تطرح صعوبة تطبيقها في الأقسام الدراسية التي يشكو أغلبها من الاكتظاظ ، وقلة تجربة المعلّم في تنظيم وتسيير المشاريع التعليمية وكذا كلفتها من ناحية الوقت والجهد ، حيث رغم انحصار

¹ Dolz et Schneuwly , Pour un enseignement de l'oral . p : 112 , 113 .

² أحمد أوزي ، التعليم والتعلّم الفعّال . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة ، ط : 1 ، 2015 ، ص : 90

³ المرجع السابق ، ص : 92 .

دوره على التوجيه وتقديم المساندة للمتعلمين ، فإننا لاحظنا في تتبعنا لسيرورة المشروع أنه يعمل على تلبية حاجيات المتعلمين في ورشات مستقلة ، حيث تطرح كل ورشة احتياجات خاصة أي: ورشة للأداء وأخرى للنحو وأخرى للمعجم مما يتطلب جهدا مضاعفا لتحضير الدروس وإعداد تمارين للممارسة والتثبيت ، وهي احتياجات آنية تستدعي من المعلم عملا مكثفا .

ويتطلب العمل وفق هذا المنظور وسائل تعليمية كالمسجلات وشاشات العرض إلى غيرها من الوسائل السمعية والبصرية التي لا يمكن الاستغناء عنها لتعليم التعبير الشفاهي وهي وسائل على بساطتها قد لا تتوفر في كل المدارس .

4-2- عرض أنموذج (ليزان لافونتين lizanne la fontaine) : لا يختلف أنموذج

(ليزان لافونتين) كثيرا عن أنموذج (دولز وشنولي) ، إذ يتميز أنموذجها عن السابق باستيعاب النماذج التي يوظفها المعلمون في الميدان .

4-2-1- أنواع المنطوق القائم في الممارسة التعليمية والتعلمية : توصلت الباحثة

إلى أن المنطوق في الممارسة التعليمية نوعان :

1- منطوق وسيط تعليمي: يرى المعلمون أن المنطوق وسيط تعليمي، ويتجسد في ثلاثة

أنواع من الممارسات .

أ- الأولى : المنطوق استراتيجية أساسية لخدمة النشاطات التعليمية المختلفة ، إذ يسهم في نقل المعارف وتبليغها للمتعلمين من خلال الشرح والتفسير والوصف والتدليل .

ب- الثانية : يتجسد في نشاط منطوق مبرمج أي موجود في المقرر الدراسي ، ويعد العرض

الشفاهي وسيط تعليمي بامتياز ، يتمحور دور المعلم في إعطاء تعليمية وتقديم شروح متعلقة

بمضمون البحث ولغته منها : وضع مقدّمة وعرض وخاتمة للموضوع ، واستخدام سجل لغوي منقبض ولغة سليمة وعدم قراءة المكتوب ، ثمّ يختم العرض بتقويم تحصيلي دون أن يسبق بتقويم تكويني يركّز المَعْلَم فيه على خطّة العرض غاضا الطرف عن مكوّنات المنطوق الأخرى، ولا يتلقّى المتعلّم في هذا النوع تعلّّّات تبني قدرات المنطوق ، كما لا يقوم المَعْلَمون بوظيفة المساندة والمرافقة لعدم وجود أهداف أو محتوى تعليمي واضح .

ج - الثالثة: يتجسّد في توظيف اللّغة المنطوقة العفوية في مواقف محدودة ، ويُمارَس غالبا قبل بداية نشاط تعليمي مقرّر ، وفي سياق تسيير وتنظيم وإدارة القسم وتستعمل فيه اللّغة العفوية ، ويختلف اختلافا كليا عن المنطوق المخطّط له ¹.

لا يقدّم المنطوق كوسيط تعليمي بأنواعه الثلاثة أجوبة عن الأسئلة الآتية : كيف نتحاور؟ كيف نسرد ؟ كيف ننمي تقنيات الاستماع ؟ متى نستخدم مستوى لغوي ضمن أنواع عديدة ؟ إنّ الإجابة على هذه الأسئلة تكون في إطار نشاط تعبير شفاهي يُستهدف لذاته ، يتعرّف فيه المتعلّم على مكوّناته وخصائصه وكيفية توظيفها في سياقها المناسب .

2 - منطوق هدف تعليمي : يستهدف المنطوق في تعليم صريح ومهيكل في إطار مشاريع

تواصلية تستهدف إدماج ممارسة القراءة والكتابة والتعبير الشفاهي ، يوجّه المتعلّم بشكل ضمني للسير وفق خطوات الأنموذج التعليمي (لدولز وشنيولي) أي اتباع المراحل الآتية : (منتوج أولي، حالة معارف المتعلمين ، ورشات تكوينية في المنطوق ، ومنتوج نهائي) تستهدف النشاطات المعالجة في الورشات خصائص المنطوق ، منها : تحويل نص مكتوب إلى نص منطوق ،

¹ Lafontaine (L) , Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire . Revue des sciences de l'éducation , Volume : 33, n ° 1 , 2007 , p : 56 . 57 .

تحديد النوايا التواصلية ، التنوع في صياغة الفكرة . ويهتم المعلمون في هذا النوع من التعبير بتوفير مثلق آخر غير زملاء القسم فقد يكون فردا من إدارة المدرسة أو صديق المتعلمين من قسم آخر أو شخصية من خارج المدرسة أو آلة كاميرا ، ويسهم المتلقي الآخر في خلق الدافعية عند المتعلمين تحملهم على استغلال مواردهم وتوظيفها وتحفزهم لنشاط أفضل . يحضر المعلمون ورشات تكوينية لدعم تعلّات المتعلمين والسير بهم نحو تقويم تحصيلي مُعدّ مسبقا ، ويرى المعلمون أنّ السيرورة التعليمية المتبعة تسهم إلى حد كبير في تعلّم التلميذ بأن يأخذ على عاتقه بناء تعبيره المنطوق وتحويل ونقل المعارف المكتسبة إلى النشاطات المعرفية الأخرى¹ .

4-2-2- مراحل العمل وفق أنموذج ليزان لافونتين :

4-2-2-1- حصر النوايا التواصلية : يوضع المتعلم في سياق مشروع تواصلية و أول

ما يبدأ به المعلم هو عرض النوايا التواصلية ، وهي نقطة انطلاق أي مشروع تواصلية ، يقوم المعلم بشرح الهدف من تعلّم النشاط : معرفة الهدف من التمرين مثلا : إدلاء بنقد شخصي ، الإقناع ، الإعلام .

4-2-2-2- إعداد السياق التواصلية : لحمل المتعلم على تنمية قدرات كلامية يوظفها

في النشاطات العلمية الأخرى ثم في حياته العامة يتوجب توفير سياق تواصلية مستمد من واقعه الاجتماعي . ولكي يحمل دلالة ومعنى يجب أن يقوم على العناصر الآتية:

أ- إدماج ممارسة المنطوق مع القراءة والكتابة .

¹ Lafontaine (L) , Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire . p : 57 .

ب - نوع الموضوع : يعرض المعلّمون أربعة أنواع من المواضيع : مواضيع الساعة ، مواضيع مرتبطة بالحياة المدرسية ، مواضيع ثقافية ، مواضيع متعلقة بالحياة العامة . ويؤكد المعلمون على ضرورة اختيار مواضيع تحمل دلالة ومعنى ، أي ترتبط بحياة المتعلمين . كما تقترح مواضيع أخرى لا تخضع للمعايير السابقة ، كالمواضيع الثقافية التي لا تجلب اهتمام المتعلمين، فيحاول المعلمون تقريبها إلى مجال اهتمامهم وغرسها في نفوسهم من خلال إبداع سياقات تستثير المتعلّم وتشدّ اهتمامه لما لها من فائدة عظيمة تنقل المتعلّم إلى عوالم مختلفة وتفتح أبواب الثقافة أمامه وتنمي معارفه وتثري خبراته في ميادين عديدة .

ج - اهتمامات المتعلمين : مراعاة اهتمامات المتعلمين وميولاتهم : ويترجم ذلك بتوظيف وسائل تجلب انتباه المتعلمين وتدفعهم لممارسة النشاط كدعوة شخصيات خارج المدرسة وتوظيف الألعاب.

د- اعتبار المتلقي من خلال توفير متلق حقيقي (متعلّمين من أقسام أخرى ، استضافة شخصيات من خارج المدرسة ، آلة كاميرا) وإشراكه في النشاط من خلال تكليفه بأدوار أو السماح له بطرح أسئلة أو تقويم العمل¹.

4-2-2-3-نشاطات المنطوق المبرمجة : بعد عرض النوايا التواصلية وتوفير السياق التواصلية المناسب ، يشرع المتعلّم في ممارسة نشاطات المنطوق المبرمجة متّبعًا المسار الذي اقترحه كل من دولز وشنيولي مع اختلاف بسيط وهذا بيان ذلك :

1- المنتج الأولي : يقترح المعلّم على المتعلمين إنتاج تعبير شفاهي ، مناقشة قصيرة مثلا ، يوظّف فيها المتعلّم مكتسباته القبلية ، و يقوم المعلّم بتصوير وتسجيل النشاط و كلّما كان المنتج ناقصا اكتشف المتعلّمون عدم امتلاكهم القدرات التي تؤهلهم لبناء مناقشة ، وتستهدف هذه المرحلة حصر قدرات المتعلمين وجعلهم يحسّون بمحدوديتها وبضرورة بناء وتنمية قدرات جديدة .

¹ Lafontaine (L) , Modèle didactique descriptif de la production orale en classe de français langue première au secondaire . p : 58 .

2- وضعية معارف المتعلمين : يعود المعلم والمتعلمون إلى المنتج الأولي بعد إنجازه مباشرة مطالباً إيّاهم كشف نقاط القوة والضعف فيه لغرض تحديد الأهداف التعليمية والقدرات التي تحتاج إلى تنمية وتطوير¹.

3- العمل في الورشات التكوينية : تستغرق في الغالب من 15 إلى 30 دقيقة ، تستهدف تنمية القدرات الكلامية عند المتعلمين لأجل تحضيرهم للمنتج النهائي ، ويرى المعلمون أنّ " الورشات التكوينية استراتيجية يوظفها المعلم لتعليم عناصر نشاط المنطوق كونها تسمح للمتعلم بمشاركة الآخرين في نقاط القوة والضعف في العناصر المشتغل عليها ، وكذا تأدية مختلف الأدوار الاجتماعية كما تمكّن المعلمين من تلبية الحاجيات الفورية للمتعلمين وتُخفّض من درجة التوتر والخوف عندهم².

إنّ تحليل ممارسات المعلمين في نشاط التعبير الشفاهي أفرز توظيف خمسة أنواع من الورشات التكوينية التي تبنتها (ليزان لافونتين) في أنموذجها الخاص وهي كما يأتي :

أ- الورشة الأولى : يقوم فيها المعلم أو المتعلم بنمذجة كلية ويشتمل على عرض يعود فيه المعلم والمتعلمون إلى المنتج الأولي لتحديد نقاط القوة والضعف فيه وتنتهي الورشة الأولى بتحديد الأهداف التعليمية .

ب- الورشة الثانية: تقترح نشاطات لتعلم لعب الأدوار التي يقتضيها كلّ موضوع تعليمي فتنشيط مناقشة أو مائدة مستديرة أو جدال لا تستدعي المهارات نفسها فقد يلعب المتعلم دور المنشط أو الخبير.

¹ Lafontaine (L) , Vers un veritable enseignement de la communication oral .
Armand Colin . Revue : le Francais aujourd'hui , n° : 141 , 2003 p : 110 .

² Lafontaine (L) , Modèle didactique descriptif de la production orale en classe , p : 58 .

ج- الورشة الثالثة : يبنى فيها المتعلّم معارف متعلّقة بنوع الجنس ، فالمحاورة تختلف عن

العرض التفسيري لأنّ الشرح والتفنيد لا يوظّفان الوسائل نفسها لذلك توجّب تخصيص ورشات تكوينية لتعليم الأجناس .

د- الورشة الرابعة : يعرض المعلّم تعلّقات متعلّقة بالجانب اللّساني ، فبعد حصر أخطاء

المتعلّمين اللّغوية في الورشات السابقة يقدّم المعلّم معارف تستدعيها الحاجة في القواعد اللّغوية الإملائية والصرفية والنحوية والأداء الصوتي والتنغيم ، لتمكين المتعلّم من تجاوز عثراته .

هـ- الورشة الخامسة : تتمي جانبا مهما من جوانب المنطوق وهو تعلّم تقنيات الاستماع ،

لارتباط المنطوق به ارتباطا وثيقا، خاصة في النشاطات التي تتطلب من المتعلّمين إعادة الكلام المسموع أو دحضه ، و هكذا تختم الورشات التكوينية السابقة بتقويم تحصيلي .

4-التقويم التحصيلي : بعد بناء مهارات وتنمية قدرات يوظّف المتعلّم موارده المدمجة التي

اكتسبها في الورشات التكوينية في بناء خطاب منطوق ¹.

اتّبع (ليزان لافونتين) في أنموذجها المقترح المسار نفسه الذي انتهجه (دولز و شنيولي)

مستفيدة من تجربتهما . واتصف عملها بالدقّة والتنظيم والشمولية حيث قامت بمسح كلي لأنواع

اللّغة المنطوقة الممارسة في المدرسة ، واستعانت في ذلك بآراء المعلّمين في الموضوع كما

استفادت الباحثة من الممارسة التعليمية التعلّمية للمعلّمين في القسم الدراسي ، وتوصّلت في

نتائج بحثها الذي أنجزته في إطار إعداد أطروحة دكتوراه أنّ بعض المعلّمين يطبقون طريقة

¹ Lafontaine (L) , Modèle didactique descriptif de la production orale en classe , p : 58 , 59 .

(دولز وشنيولي) في تعليم التعبير الشفاهي ، فحاولت بناء أنموذج تدمج فيه الممارسة التعليمية التعلّمية وآراء التعليميين والبيداغوجيين ، وكانت النتيجة الأنموذج المعروض أعلاه .

يتميّز أنموذج (لافونين) عن أنموذج (دولز) في كونه أكثر شمولية ودقّة ، إذ أحاطت بكل جوانب المنطوق دون أن تغفل عن مهارة الاستماع التي ترتبط بالمنطوق ارتباطاً وشيخاً، فلا يمكن الحديث عن التعبير الشفاهي دون الاهتمام بتتمة مهارة الاستماع عند المتعلّمين، كما خصّصت لكلّ جانب من جوانب المنطوق ورشة يبني فيها المتعلّم قدرة معيّنة فمنها ما يهتم بالمكوّن اللساني، ومنها ما هو للاستماع ، ومنها ما يتعلّق بخصائص الجنس موضوع التعلّم وأخرى للجانب التفاعلي، ويستدعي العمل وفق هذا الأنموذج معلّماً متكوّناً في مجالات معرفية مختلفة وفي تسيير المشاريع المدرسية حتّى لا يتحوّل زمن المشروع إلى وقت للاستراحة .

إنّ اختيار محتوى تعليمي وفق الأجناس للتعبير الشفاهي ينسجم والمرحلة التعليمية ولقدرات المتعلمين ، وإخضاعه للتدرّج يفرز صعوبة لأنّ الجنس يرتبط بمعايير سياقية يصعب حصرها والتنبؤ بمتغيراتها، هذا في حين يعرض المحتوى التعليمي وفق أنماط النصوص بُنية ثابتة وواضحة يسهل في غالب الأحيان تجزئتها إلى عناصر تعرض على المتعلّمين، كعرض محتوى يهتم ببناء تدرّج الأحداث في نمط النص السردى ، لذلك تعوّل عليه أغلب المناهج الدراسية في تعليم وتعلّم التعبير الشفاهي والكتابي .

ولكن يظلّ الاهتمام بأجناس النصوص ذا أهمية كونه يقوم على جوانب تفاعلية لا نجدها في الأنماط المحصورة اللهمّ إلّا إذا وجدت في خطاب يُدمج النوعين معاً. كما تعكس الأجناس ممارسة اللّغة في واقع استعمالها، لذلك نرى أنّ الاختصار على نمط النص غير كاف لأنّه يركّز على بنية داخلية يخضع لها النص ولا يعكس اللّغة في جانبها التفاعلي المرتبط بسياق عملية

التواصل كما لا يمكن الاكتفاء بالأجناس لأنّ الوصف والسرّ والحجاج والتفسير عمليات عقلية يوظفها المتكلّم في تفاعله مع الآخرين في الحديث والمحاورة والاستجواب والإدلاء بشهادة في مختلف المواقف التي تصادفه في الحياة ، وعليه يتأسّس أيّ تصور لإعداد مناهج للتعبير الشفاهي على هذين المكونين بالإضافة إلى الجانب اللّساني الذي هو مادة اللّغة ولنا تفصيل في هذا فيما هو آت إن شاء الله .

الفصل الثاني

التعبير الشفاهي في المرحلة

الابتدائية

مدخل : الإطار المنهجي للبحث

- 1 الفضاء الجغرافي للبحث : وقع اختيارنا في بداية الأمر على ثماني مدارس في

الجزائر العاصمة :

- مدرستان في الأبيار (مولى هنين ، البشير الإبراهيمي) تابعتان لمقاطعة الوسط .

- مدرستان في الجزائر الوسطى (مدرسة المعراج ، مدرسة الموحدين) تابعتان لمقاطعة الوسط .

- أربع مدارس في حي باش جراح بالمقاطعة الشرقية (مدرسة مالك معوش ، مدرسة جبالي عثمان مدرسة مدوني رشيد 1 ، مدرسة الحياة) .

بعد حصولنا على رخصة للتصوير من مديرتي التربية شرق وغرب ، تنقلنا إلى المدارس المختارة بعد عطلة الربيع ، ولكم كانت صدمتنا كبيرة عندما وجدنا أنّ أغلب المعلمين قد أنهوا المقرّر الدراسي وحولوا حصة التعبير الشفاهي إلى حصة لحل مواضيع اختبارات امتحان الدخول إلى المتوسطة في اللغة العربية والرياضيات ، ولإنقاذ الموقف قامت بعض المعلمّات بإعادة برمجة بعض المواضيع التي سبق عرضها مما أفقدها العفوية في الإنتاج والأداء ولما تقطنا إلى الأمر قرّرنا إلغاء عيّنة مدرسة الموحّدين .

اتّبعَت معلّمة في مدرسة المعراج طريقةً في تدريس التعبير الشفاهي لا تختلف عن التعبير الكتابي ، إذ تطلب المعلّمة يوم خميس من المتعلّم تحضير التعبير في البيت ليُلقَى يوم الأحد ، وهو يوم بداية وحدة جديدة التي ستكون منطلقا لبناء التعلّيمات كلّها في اللغة العربية ، بما فيها التعبير الشفاهي ، فالمرور على نص القراءة فهما وتحليلا ضرورة منهجية تَمَثِّل لمطلّبات

المقاربة النصية والمقاربة بالكفاءات ، حيث يصل المتعلّم إلى مرحلة إنتاج نص منطوق بعد تحليلٍ وشرحٍ وفهمٍ لنص القراءة ، أي بعد استقبال موارد يوظّفها لبناء نصه ، وهذا هو حال اللّغة في الاكتساب . فالطفل يمر بمرحلة استقبال اللّغة (مدخل) أولاً ثم في مرحلة لاحقة يصل إلى مرحلة الإنتاج ، ولكن شاءت المعلّمة في هذه المدرسة أن يبدأ التلميذ الوحدة الأسبوعية بإنتاج نص قبل استقبال مادة منه ، وهكذا يحضّر التلميذ نصه في البيت ويوم الأحد يلقيه قراءة على مسامعنا ، ورأينا أن ذلك يفقد التعبير الشفاهي كثيراً من خصائصه . وعليه ألغينا مدوّنة المعراج لأنّها ليست تعبيراً شفاهياً بل عبارة عن مكتوب ملفوظ (écrit oralisé) وليست هذه المدوّنة المستهدفة في بحثنا . أما مدوّنة مدرسة جبالي عثمان فلم نتمكن من جمعها لأنّ مدير المدرسة رفض التصوير في مؤسسته ، رغم حيازتنا على رخصة سلّمها لنا مدير التربية ، فاكثفينا بجمع المدونة في المدارس الآتية :

- | | |
|-------------------------------|---|
| في السنة الدراسية 2012 / 2013 | 1 - مدرسة البشير الإبراهيمي بالأبيار.
2 - مدرسة مولى هنين (الأبيار) . |
| في السنة الدراسية 2013 / 2014 | 3 - مدرسة ملك معوش بباش جراح
4 - مدرسة مدوني 1 بباش جراح
5 - مدرسة الحياة بباش جراح . |

2 - مجتمع البحث : وقع اختيارنا على تلاميذ المرحلة الابتدائية مجتمعاً لبحثنا لخصوصية المرحلة الدراسية ولخصوصية المتعلّم فيها ، أمّا في ما يتعلّق بالمرحلة فكونها تدخل ضمن التعليم الأساسي الذي يضمن كما تنص المادة 44 من القانون التوجيهي للتربية الوطنية

"تعلّما مشتركا لكلّ التلاميذ يسمح لهم باكتساب المعارف والكفاءات الأساسية الضرورية لمواصلة الدراسة في المستوى الموالي أو الالتحاق بالتعليم والتكوين المهنيين أو المشاركة في حياة المجتمع " ¹. تُبنى في هذه المرحلة المعارف الأساسية التي تشكّل منطلقا لمعارف دقيقة في الأطوار التعليمية التالية، لذلك تولي هذه المرحلة تعليم اللّغة العربية اهتماما بالغاً، إذ هي وسيلة الفهم والإنتاج اللّغويين في القسم الدراسي.

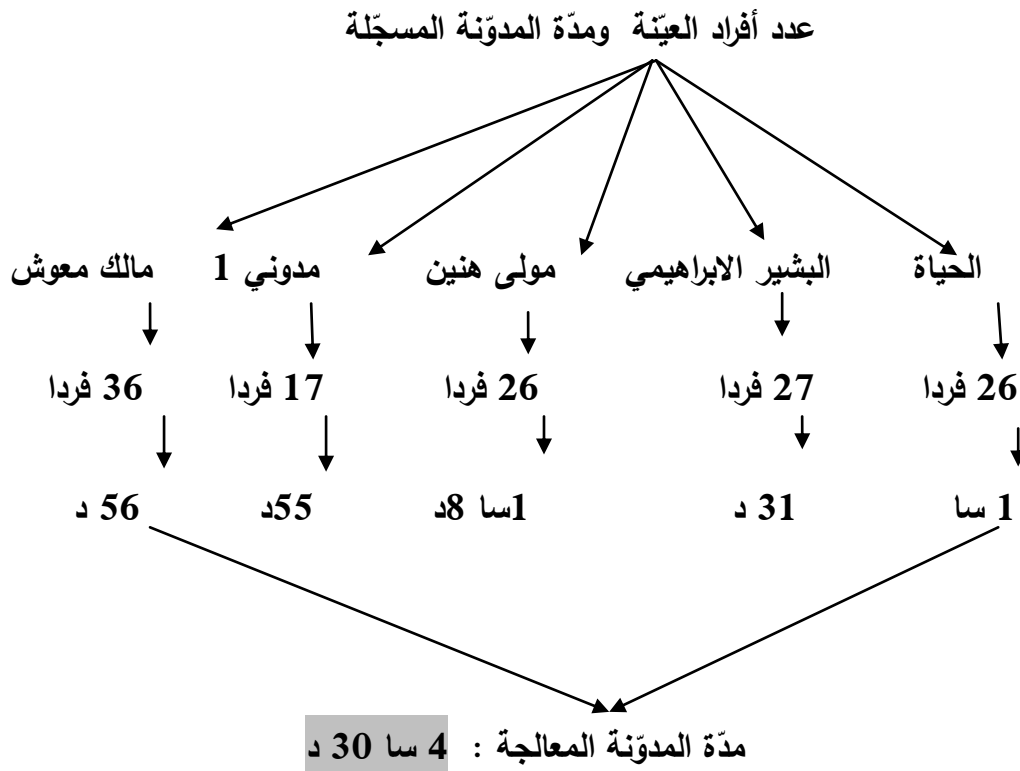
أمّا اهتمامنا بخصوصية المتعلّم في هذه المرحلة فكونه يلتحق لأول مرّة بنظام جديد لتلقّي المعرفة بشكل صريح بمكتسبات لغوية قبلية يساهم جزء كبير منها في التكيّف مع المحيط الجديد. كما ينتمي متعلمو هذه المرحلة إلى الطفولة الوسطى والمتأخّرة ويختلف التلاميذ عن بعضهم بعض في نموّهم الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي وهي فروق فردية تميّز الأطفال فيما بينهم .

3- العيّنة و خصائصها : اكتفينا بعدد 132 تلميذا في السنة الخامسة ابتدائي عيّنة لبحثنا، ومدوّنة مدّتها 4 سا و30 د ، و تتراوح أعمار أفراد العينة بين 10 و 11 سنة من الجنسين ، يتوزّعون على أوساط اجتماعية مختلفة . حيث تتواجد مدرستا مقاطعة الوسط في حيّ راق في الجزائر العاصمة (الأبيار) يتميّز أفراد عيّنة البحث فيها بمستوى معيشي ميسور و باستخدام اللّغتين العربية والفرنسية للتواصل في البيت ، أمّا مدارس الناحية الشرقية (باش جراح) فيستعمل أغلب أفرادها العربية العاميّة للتواصل داخل المدرسة وخارجها .

تتدرج هذه العيّنة ضمن العيّنة العشوائية ، أما تعليل انحصار عدد الأفراد فيها فمرده إلى ضيق الوقت المخصّص للتعبير الشفاهي و المتمثّل في حصّة واحدة في الأسبوع ، وتوحيد يوم وساعة

¹ وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 8 - 4 . المؤرخ في 23 جانفي 2008 .

النشاط يوم الأحد صباحا بعد حصة القراءة أو في بداية الحصة المسائية في أقسام السنة الخامسة كلّها ، لذلك اضطررنا لتوزيع أيام الأحد على مدارس العينة ولم يكن الوقت كافيا للتصوير في كل المدارس ، لأنّ تلاميذ هذه السنة كانوا مقبلين على اجتياز امتحان شهادة التعليم الابتدائي ، فخشينا أن نأخذ من وقتهم المخصّص لتحضير الامتحان النهائي ، فرأينا ضرورة إنهاء التصوير قبل اقتراب موعد الامتحان وتأجيل جمع مدوّنة الناحية الشرقية للسنة التالية ، هذا ويتوزّع أفراد العينة على المدارس المختارة بالشكل الآتي :



4- أدوات البحث :

4- 1 مواضيع التعبير الشفاهي : الهدف من اختيار هذه الأداة هو الوقوف على قدرات المتعلّمين في التعبير الشفاهي و ذلك بوصف أداء المتعلّم في الصف الدراسي وتحليل خطابه. ورغبة منّا في نقل الواقع رأينا ألاّ نتصرف فيه ، فتركنا المعلّمين يمارسون العملية التعليمية

التعلّمية كما يوصي المنهاج وتبعًا لتوجيهات المفتشين ، فلم نقترح موضوعا أو وضعية أو طريقة ، بل اكتفينا بتصوير التلميذ وهو يلقي موضوعه الذي يرمجه المنهاج لهذه الفترة وقمنا بتصوير المتعلّم في المواضيع الآتية :

أ- في مدرسة مولى هنين بالأبيار (م ه) :

1 - تكلم زملائك عن الأعراس في مدينتك أو قرينتك (كيف تنظّم ؟ ، ماهي الأعمال التي يقوم بها الناس في العرس ؟) . تمّ التسجيل في القسم يوم 2013/04/14 من الساعة 8 سا و 45 إلى 9 سا و 30 د .

2- تتبّع الخالتان شهلة وحليمة من البداية إلى النهاية خطوات اذكر مراحل صنع الأواني الطينية محترما الترتيب باستعمال كلمات وعبارات مثل : ثم ، بعد ذلك ، وبعد أن انتهت من. تمّ التسجيل يوم : 2013/05/05 من الساعة 8 سا و 45 إلى 9 سا و 30 د .

3 - قارن بين عرائس اليبدين والعرائس التي يتمّ تحريكها بالخيوط . تمّ التسجيل يوم : 2013/04/28 من الساعة 8 سا و 45 إلى 9 سا و 30 د .

4- اختارتك مدرستك لتكون رئيس الفريق الذي يحضّر للاحتفالات المدرسية بمناسبة حلول عطلة الربيع . اعرض على زملائك النشاطات الثقافية التي تبرمجها. و نشير إلى أنّ المعلمين حذفوا جزءً من المطلوب ورد في المنهاج " قارن بين برنامجك وبرنامج زملائك ") . تمّ التسجيل يوم 2013/04/21 من الساعة 8 سا و 45 إلى 9 سا و 30 د .

ب - في مدرسة البشير الإبراهيمي (م ب) :

1- تلخيص نص " في مهرجان الزهور " . تمّ التسجيل يوم : 2013/04/07 من الساعة 13 سا و 45 د إلى 14 سا و 30 د .

2- اختارتك مدرستك لتكون رئيس الفريق الذي يحضّر للاحتفالات المدرسية بمناسبة حلول عطلة الربيع ، إعرض على زملائك النشاطات الثقافية التي تبرمجها. (حذف منه جزء ورد في المنهاج " قارن بين برنامجك وبرنامج زملائك ") . تمّ جمع المادة بتاريخ : 2013/04/21 من الساعة 13 سا 45 د إلى 14 سا و 30 د .

3- قارن بين عرائس اليمين والعرائس التي يتم تحريكها بالخيوط.

4- أيهما أحب إليك المسرح الذي يلعب فيه أشخاص حقيقيون الأدوار؟ أم مسرح عرائس الجراجوز؟ ، ولماذا ؟ . تمّ تسجيل الموضوعين الآخرين في يوم : 2013/04/28 من الساعة : 13 سا و 45 د إلى 14 سا و 30 د .

ج - في مدرسة الحياة (م ح) :

1 - زرت مع جدّتك المريضة الطبيب، ففحصها وكتب لك وصفة دواء ، اشرح لزملائك كيفية استعمال الأدوية التي وصفها الطبيب لجدّتك . تمّ التسجيل يوم 2014/04/13 من الساعة 13 سا 45 د إلى 14 سا و 30 د .

2- النص الذي قرأته قدّمت الأرض نفسها ، قدّم بدورك نفسك وبين ما تتميز به عن غيرك . تمّ التسجيل يوم 2014/04/20 من الساعة 13 سا 45 د إلى 14 سا و 30 د .

3- تكلم لزملائك عن الأعراس في مدينتك أو قرينك كيف تنظّم ؟ ، ماهي الأعمال التي يقوم بها الناس في العرس ؟ . تمّ التسجيل يوم 2014/04/27 من الساعة 13سا 45د إلى 14سا و

30 د

د - في مدرسة مالك معوش (م م) :

- 1 قمت برحلة مع عائلتك ، صف ما شاهدته . (من اقتراح المعلمة) . تمّ التسجيل يوم 2014/04/06 من الساعة 8سا و 45د إلى 9سا 30 د .

- 2 صف مراحل عمل الأم في المنزل . (من اقتراح المعلمة) . تمّ التسجيل يوم 2014/05/11 على الساعة 8سا 45د إلى 9سا و 30د

- 3 تخيّل أنّ أحد أفراد عائلتك أصيب بمرض وذهبت معه إلى الطبيب اشرح لزملائك كيفية استعمال الدواء. التسجيل يوم 2014/04/13 على الساعة 8سا و 45د إلى 9سا و 30د .

هـ- في مدرسة مدوني 1 (م ك) :

- 1 هناك وسائل كثيرة للاتصال ، اختر منها واحدة وتكلم لزملائك عنها ممّا تتكوّن ؟ ما هي الخدمات التي تقدّمها للإنسان ؟ . وذلك يوم 2014/04/27 من الساعة 10سا 45د إلى 11سا و 30د

- 2 اختارتك مدرستك لتكون رئيس الفريق الذي يحضّر للاحتفالات المدرسية بمناسبة حلول عطلة الربيع ، إعرض على زملائك النشاطات الثقافية التي تبرمجها . (حذف المعلم منه جزء " قارن بين برنامجك وبرنامج زملائك ") . التسجيل يوم 2014 / 05 / 04 من الساعة 10سا و 45د إلى 11سا و 30 د .

4 - 2 الملاحظة : قبل البدء في عملية التصوير حضرنا دروسا في أقسام العينة وتابعنا

الممارسة التعليمية في نشاط التعبير الشفاهي ، وسجلنا بعض الملاحظات أهمها :

- اختلفت ممارسات المعلمين في تعليم هذا النشاط ، لأنّ المنهاج لم يعرض طريقة واضحة يسلكها المعلم .

- يستخدم المعلمون نص القراءة وسيلة وحيدة لاستثارة عملية الكلام ، ترتبط عملية إنتاج اللغة بالقراءة أي بالنص المكتوب كون المقاربة المنتهجة هي مقارنة نصية يقرأ المتعلم النص ثم يبدي رأيه فيه أو يلخصه ، لاحظنا أن أغلب التلاميذ يكتفون بترديد عبارات النص ومفرداته ، يقضي التلميذ 45 د في قراءة النص وشرحه وتحليله وبعد ذلك مباشرة يُطلب منه إنتاج نص في موضوع الوحدة المعالجة ويترك المتعلم كتاب القراءة مفتوحا أمامه ما يسهل عليه إلقاء نظرة بين الحين والآخر لأخذ فكرة أو كلمة وقد بالغ بعضهم في ذلك ، حيث قضوا وقت التعبير منحنين على الكتاب لا يصرفون أنظارهم عنه ، ما يدلّ على أنّ المتعلم لم يبن مكتسبات في مرحلتي قراءة النص وفهمه ، هذا مع العلم أنّ السنة الخامسة هي سنة التحكم في التعلّمات الأساسية واستخدامها والمتعلم مطالب فيها بتوظيف أنماط النصوص التي برمجت للطورين السابقين بالإضافة إلى استعمال رصيده الإفرادي الذي بناه من الكم الهائل من النصوص الطويلة التي قرأها في المراحل التعليمية السابقة .

- لاحظنا عدم اهتمام المعلمين بنشاط التعبير الشفاهي قدر اهتمامهم بدروس النحو والصرف والإملاء ، هذا مع العلم أنّ المنهاج فتح باب المبادرة للمعلمين لاقتراح مواضيع و وضعيات تعليمية معينة وهذا لم نجد له أثرا عند أغلب المعلمين ، فكأنهم اكتفى بما اقترحه المنهاج ،

نستثني من ذلك معلّمة مدرسة (م م)¹ التي اقترحت موضوعين يحملان الأهداف نفسها الموضوعية للمواضيع المقترحة في المنهاج ، هذا في حين لاحظنا تصرّف المعلّمين في مواضيع التعبير المبرمجة حيث قام أغلب المعلّمين ببتّر جزء من المطلوب في الموضوع الأول في مدارس (م ب ، م م) وإلغاء جانب مهم يتمرّن فيه المتعلّم على تقنية المقارنة .

- يركّز المعلّمون في تقويم التعبيرات الشفاهية على الأخطاء النحوية والصرفية وتنظيم الأفكار واقتراح رصيد من المفردات .

4 - 3 المقابلة : اغتنمنا فرصة وجودنا في الأقسام لمحاورة المعلّمين في أهميّة نشاط التعبير الشفاهي وطرائق تدريسه ، فكانت الآراء لا تخرج عن مواقف هي :

- إنّ التعبير الشفاهي مرحلة تتوّج ببلوغ التعبير الكتابي ، حيث يعالج الموضوع جماعيا تطرح فيه الأفكار وتحلّل وتنظّم لتعرض في الأخير شفاهيا قبل أن تكتب على الورقة ، فالتعبير الشفاهي معبر للكتابي و لا يستهدف لذاته .

- إنّ أهمية التعبير الشفاهي يرونها دون أهمية النشاطات اللّغوية الأخرى ، لأنه لا يخضع لتحديد دقيق لتعلّماته ولا يمتلك معايير لتقويمه ، فيعفى التلميذ بذلك من أيّ نوع من أنواع التقويمات (تشخيصي ، تكويني ، تحصيلي) ، كما تفتقر كل السندات التربوية لتعليمات وتوجيهات للمعلّم في كيفية التعامل مع هذا النشاط ممّا يثير صعوبة في تدبير وضعية تعلّمية لممارسته في الصف الدراسي .

¹ استخدمنا الرموز الآتية لاختصار أسماء المدارس :

(م م) = مدرسة مدوني 1 (م ب) = مدرسة البشير الإبراهيمي .
(م هـ) = مدرسة مولى هنين . (م ك) = مدرسة مالك معوش (م ح) = مدرسة الحياة .

- لم يحظ أغلب المعلمين بتكوين يمكّنهم من فهم مكوّنات اللّغة المنطوقة ، والتمييز بين التعبيرين الشفاهي والكتابي ، يشترك التعبيران في جانب لغوي مهمّ ، لكن يؤدّي التعبير الشفاهي في وضعية تواصلية تتأثّر مادته اللّغوية المنتقاة واستراتيجية تنظيم الأفكار وعرضها بالمقام التواصلية . وجهل المعلمين لحقائق متعلّقة باللّغة المنطوقة في المواقف التواصلية جعلهم يسوون بين المنطوق والمكتوب .

4-4 تحليل السندات التربوية : حاولنا الوقوف على ما ورد في المناهج في نشاط التعبير الشفاهي في جانبه التربوي من حيث: الأهداف ، والكفاءات القاعدية ، و المحتوى ، والوضعيّات التعليمية المقترحة .

5 - طريقة جمع المدوّنة : لم يكن سهلا اقتحام قاعات الدرس بآلة كاميرا لتصوير التلاميذ ، فتحسبا لما يمكن أن يثيره وجود عنصر دخيل عليهم يترقّبهم ويأخذ صورههم وكلامهم رأينا ضرورة حضور بعض الحصص في القراءة دون تصوير ، حتّى يتعوّدوا على وجودنا معهم في القاعة ، وبحثا عن الوقت المناسب لنشرح لهم ما نحن مُقدّمون عليه ، وفعلا تمّ ذلك ، وطلب التلاميذ بعض التوضيحات فأجبناهم عن انشغالاتهم ، وشرعنا بعد ذلك في تصويرهم في المواضيع التي اقترحها المنهاج .

6 - منهجية تحليل المدوّنة المنطوقة : بحثنا عن برنامج يساعدنا على تحويل المادة الصوتية إلى مادة مكتوبة اقتصادا للوقت ، لكنّا لم نعثر على أي واحد منها فتوجّب علينا تفريغ المادة المنطوقة بكتابتها باليد مع الحرص على النقل الوفي والإنصات الجيّد والمتكرّر ، فكلّ ما تلقّظه المتعلّم يجب أن ينقلّ بحذافيره مع إرفاق ذلك بملاحظة حركاته وكيفية تفاعل زملائه معه وردود أفعاله حيالهم في كلّ التسجيلات ، وقد كلّفنا ذلك وقتا وجهدا كبيرين. وقد وظّفنا في تفريغ

المدونة مجموعة من رموز الكتابية التي تواتر استخدامها عند علماء تحليل الحديث وما
تواضعت عليه جماعة من الباحثين في جامعة ليون2 (Lyon2)¹.

¹ http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/documents/2013_Conv_ICOR_250313.pdf .

المبحث الأول : التعبير الشفاهي في السندات التربوية للمرحلة الابتدائية

1- مفهوم التعبير الشفاهي في السندات التربوية : لم نعثر في السندات التربوية

الخاصة باللغة العربية في المرحلة الابتدائية : (مناهج اللغة العربية ، دليل كتاب اللغة العربية ، الوثيقة المرافقة للمناهج) على تحديد واضح وصريح لمفهوم التعبير الشفاهي و التواصل يميزهما عن التعبير الكتابي ، وما سيُعرض لاحقا مجرد استنتاجات توصلنا إليها في ما جمعناه من آراء ومواضيع متعلقة بالتعبير الشفاهي .

ورد في منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي أنّ " التواصل الشفوي أيسر من المحادثة من حيث إنّ الطفل في التعبير هو المرسل والمستقبل معاً ، فهو يستقبل المعاني المرادة من داخله ويربطها بالأصوات ثم يرسلها إلى الخارج في صورة منطوقة ، ومن ثمة فالطلاقة في التعبير الشفوي تتوقّف على وعي الطفل بذاته وتمكّنه من المعاني الداخلية لديه ، ووفرة هذه المعاني ووعيّه بالأصوات المختارة وجودة ربطه بين المعنى والصوت المناسب " ويواصل المنهاج مميّزا هذه المرة بين التعبير الشفاهي والمحادثة : " أما المحادثة ... فيصعب أمرها نوعا ما لأنّ فيها متحدثين يختلفان حتما في النمو والخلفية البيئية والثقافية ومستويات الذكاء ، ومن ثم يتوقّع أن يكون النضج في المحادثة أبطأ منه في التواصل الشفوي ، وإنّ الهدف من حصص التواصل الشفاهي هو دفع التلميذ إلى الانطلاق في التعبير بتذليل الحواجز اللغوية الصارمة وتيسير سبيله إلى استعمال لغة مبسّطة واضحة معبّرة عن حاجات الوسط الذي يعيش فيه " ¹ .

لا يملك المتعلّم في السنة الأولى حسب المنهاج القدرات اللغوية والمعرفية التي تمكّنه من الخوض في محادثة مع زملائه في القسم لذلك استبدلت المحادثة بنشاط التعبير الشفاهي الذي يضمن له

¹ اللجنة الوطنية للبرامج ، مناهج السنة الأولى ، جوان 2011 ، ص : 24

تحقيق الطلاقة عن طريق ربط المعاني المخزنة في ذاكرته بالأدلة اللغوية ثم توظيف أعضاء النطق لإصدار المنتج اللغوي الذي يخرج في مادة صوتية فيما بعد . وتسهم الطلاقة في الكلام في بناء الثقة في النفس والقضاء على الخجل وممارسة اللغة . ومن هذه الحيثية يرى المنهاج أنّ التعبير الشفاهي أفضل من المحادثة ، لأنّ التعبير لا يقتضي تفاعلا بين المرسل والمتلقي . ويتأسس هذا الموقف على فكرة أنّ الطرف الآخر (المتلقي) في المحادثة يشكل عائقا لانطلاق واسترسال المرسل في الكلام لاختلافهما في قدراتهما اللغوية والمعرفية وفي الخبرات والتجارب ، ويبتعد هذا الموقف ابتعادا كليا عما توصّل إليه البحث في البنائية الاجتماعية من نتائج، في دور التفاعل بين جماعة الأقران في بناء معارف جديدة و تصحيح وتقويم المكتسبات القبلية ، إذ يدفع التفاعل بين المتعلمين للتكيف مع قدرات ومعارف الطرف الآخر ، ويتطلّب ذلك تجنيد كل مشارك لمعارفه لمواجهة الموقف ، ويستفيد المتعلم في تفاعله مع الآخرين من خلال توظيف وممارسة معارفه مما يسهم في تثبيتها في الذاكرة الطويلة المدى ، ومن خلال بناء معارف جديدة يوفّرها الطرف الآخر أثناء التفاعل إذا شعر بنقص أو عجز في أداء المهمة المطلوبة منه ، وبتعديل ما رآه خاطئا انطلاقا من المعارف التي يعرضها عليه هذا الأخير .

أضف إلى ما سبق أنّ المتعلم فرد جزائري في الغالب فقلّما يلتحق الأجانب بالمدارس العمومية ، وإذا كان الأمر كذلك فإنّ المتعلمين لا يختلفون عن بعضهم الاختلاف الذي يجعل المحادثة بينهم مستحيلة كون ميدان الخبرة والتجربة والجانب الثقافي والموروث الحضاري ونمط الحياة تتشكّل ميدانا لخبرة مشتركة بين أغلب المتعلمين ، وعليها يعتمد المنهاج في انتقاء مواضيع للتعبير الشفاهي ممّا يوفّر لكل واحد منهم فرصة أخذ الكلمة والتفاعل بينهم .

ترتبط نظرة المنهاج للتعبير الشفاهي بالوظيفة التعبيرية ويؤكد ذلك المنهاج في قوله : " يهدف التعبير الإفصاح عن الذات وترجمة التفكير والشعور " ¹ ، ينحصر كلام المتعلم في التعبير حول الأنا هذا في حين خصّص المنهاج مصطلح التواصل للدلالة على المواقف التفاعلية في تعلم اللغة المنطوقة في القسم الدراسي وذلك في قوله " يهدف الاتصال التوجّه إلى الغير حاضرا كان أو غائبا " ² ، كون التواصل يبنّي أساسا على المشاركة في الفعل ، وتبعاً للنظرة المزدوجة للغة المنطوقة أي : تعبير شفاهي وتواصل ، جاءت الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية تخدم الشقين ، وهما شيء واحد في الأصل كما بيّنا ذلك في الفصل الأول .

ورد في منهاج السنة الأولى التركيز على جوانب تفاعلية وتبادلية بين المتكلمين من ذلك : " يتعرّف مَنْ المتحدث أو من المتحدثون " ³ ، ويفترض ذلك وجود مرسل (متعلم) ومتلق (متعلم آخر أو المعلم) يتبادلان أطراف الكلام ، وجاء أيضا " يدرك ما يترتب على التبادلات الكلامية " ⁴ ممّا يدلّ على وجود تفاعل لغوي بين المتعلمين ، و ورد أيضا " يدرك مقاصد المتكلمين " ⁵ ، ممّا يدلّ على وجود أطراف فاعلة معه في بناء الخطاب وعليه التكيف معها لفهم خطاب المرسل ، و تستهدف الأهداف التعليمية السابقة جوانب تواصلية وهي قدرة أساسية لبناء كفاءة التعبير الشفاهي وممّا ورد منها : " يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين " و " يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل " ⁶ . وبالمقابل لم نعثر على محتوى تعليمي يبنّي هذه القدرات ويحقّق الأهداف ، إذ رُسمت الأهداف السابقة لبناء كفاءة التعبير الشفاهي والتواصل في النمط

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي . جوان 2011 ، ص : 7

² اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، ص : 7 .

³ المرجع السابق . ص : 10 .

⁴ المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

⁵ المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

⁶ المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

الحواري كما جاءت في نص الكفاءة الختامية لهذه السنة في اللغة العربية وهي : " أن يتمكّن التلميذ من قراءة وفهم وإنتاج نصوص يغلب عليها النمط الحواري " ¹ ، والنص الحواري نص تفاعلي يسعى المتكلم فيه لتبليغ تجربته والتأثير في الطرف الآخر ليغيّر معتقداته ممّا يؤكّد أنّ الجانب التفاعلي في التعبير الشفاهي في هذه السنة تحديدٌ ضروري لتحقيق الأهداف المرصودة، ويتطلّب محتوى تعليمياً خاصاً لبناء التفاعل الذي رُفض في التعبير وتمّ قبوله في التواصل .

هذا ولم نعثر في السندات التربوية على توجيهات كافية للمعلّم تعينه على رسم مسار لبلوغ الأهداف المرجوة. الأمر الذي جعلنا نقول : إنّ مفهومي التعبير الشفاهي والتواصل غير واضحين في أذهان واضعي المناهج ، ممّا أدّى إلى عدم انسجام المحتوى المنتقى مع الكفاءة الختامية لهذه السنة ومع الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية لهذا النشاط .

ورد في الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة: " التعبير الشفوي ركنان الأول معنوي والثاني لفظي، فالمعنوي هو الأفكار التي تتكوّن لدى المتعلّم ويريد التعبير عنها ، واللفظي هو الألفاظ والعبارات التي يعبر بها عن تلك الأفكار، وهما ركنان مترابطان تمام الترابط " ² ، كما وجدنا في منهاج السنة الخامسة أن : " التعبير الشفوي من أهم وسائل التخاطب والاتصال بالغير وتبادل وجهات النظر وإبراز ما يخامر الوجدان من العواطف والأحاسيس ويرتكز التعبير على ثلاثة أركان أساسية :

- الأفكار والمعاني التي تراود الفكر والتي يسعى المتعلّم إلى تجسيدها لنقلها إلى المرسل إليه .

- العبارات والألفاظ وهي الإطار المادي الذي تصاغ فيه المعاني والأفكار .

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، منهاج السنة الأولى من التعليم الابتدائي ، ص : 10 .

² اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة . جوان 2011 ، ص : 12 .

- ترتيب المعاني والأفكار وحسن تنسيقها " ¹ .

يتكوّن التعبير الشفاهي حسب منهاجي السنتين الرابعة والخامسة من مكّونات هي : المعنى الذي يتشكّل عند المتكلّمين باحتكاكهم بالعالم المحيط بهم ، وهو معرفة مشتركة بين عناصر الجماعة اللغوية والتي تسمح لهم بالتفاهم مع بعضهم ، ويتّسع رصيد المعنى لدى الأفراد كلّما اتّسع مجال الخبرة لديهم .

أمّا المكوّن الثاني فلفظي ، يتعلّق بالوجه الذي يظهر عليه المعنى إلى الوجود واللفظ صوتي في اللّغة المنطوقة وحرفي في اللّغة المكتوبة . و تُعدّ مرحلة انتقاء المعاني أوّل مرحلة في بناء الخطاب وتليها مرحلة استرجاع الألفاظ الدالة على تلك المعاني .

أمّا المكوّن الثالث فيتعلّق بترتيب الأفكار والمعاني وحسن تنسيقها ، أي تنظيم و تأليف المعاني وترتيبها وتسلسلها وفق معيار منطقي يضمن الانتقال المتدرّج للأفكار. و يتوقّع المنهاج من المتعلّم :

1- " أن يعبر عن مشاعره و ذكرياته و تجاربه .

2 - أن يحسن الاستماع إلى غيره و يتدخّل في النقاش محترماً آداب الحديث .

3- أن يشرح ردود فعله ويدافع عن أفكاره " ² .

يتحقّق الهدف الأوّل بتوفّر أركان التعبير التي حصرها المنهاج ، أي المعاني والألفاظ والترتيب المنطقي ، أما الهدفان الثاني والثالث فلا يمكن لنظرة المنهاج للتعبير الشفاهي من تحقيقهما

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الخامسة ابتدائي . جوان 2011 ، ص : 16 .

² المرجع السابق ، ص : 16 .

فآداب الكلام وحسن الاستماع إلى المتكلم واحترام الدور لأخذ الكلمة والتدخل بأدب في النقاش تتطلب مكوّنًا آخر للتعبير الشفاهي لم يرد في السندات التربوية التي حصرت مكوّناته في المكوّن اللّساني أي : الأفكار والمعاني واللفظ والترتيب المنطقي للأفكار .

إنّ القدرة المستهدفة في تعلّم التعبير الشفاهي هي قدرة نصية تتدرج ضمن مكوّنات القدرة اللسانية، هذا في حين يُعتبر التعبير الشفاهي خطابًا منطوقًا يتكوّن من مكوّن لساني وآخر تواصلية وآخر ثقافي اجتماعي ، فبالإضافة إلى القدرة اللسانية يحتاج المتعلّم إلى بناء قدرة ثقافية اجتماعية يتعلّم ويمارس فيها آداب وقواعد التواصل التي تواضع عليها المجتمع . تتأسّس نظرة المنهاج للتعبير الشفاهي على تصوّر بنوي يهتم بالقدرة اللسانية فحسب مهملًا بذلك سياق عملية التواصل وقواعد الكلام والحديث في المجتمع.

2- مكانة التعبير الشفاهي ضمن الأنشطة اللغوية الأخرى : إنّ تعلّم اللّغة المنطوقة

في المدرسة يتحقّق في نشاط التعبير الشفاهي والتواصل ، وبشكل ضمني غير مباشر في النشاطات اللغوية والعلمية الأخرى والتي تستدعي تفاعلًا لغويًا بين المعلّم والمتعلّم ، وذلك أنّ "التعبير على الصعيد المدرسي نشاط لغوي مستمر فهو ليس مقرّرًا في درس التعبير ، بل إنّّه يمتد إلى جميع فروع اللّغة . فإنّ إجابة الطالب عن أسئلة في القراءة فرصة لممارسة التعبير، وفي شرح الطالب بيتًا من الشعر تدريب على التعبير وفي إجابة الطالب عن أسئلة حول النص.. يتحقّق التعبير" ¹.

¹ سعاد عبد الكريم الوائلي ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير . الأردن : دار الشروق للنشر والتوزيع .

يكتسي التعبير الشفاهي في تعليم اللغات أهمية بالغة كونه المستوى الأكثر تداولاً وتوظيفاً في المقامات المتنوعة التي تفرزها حياة الأفراد كما أنه إحدى الكفاءات الأربعة التي يتوجب بناؤها لبلوغ كفاءة تبليغية تواصلية ، ويشترط لحصول كفاءة التعبير الشفاهي استماع متكرر وممتد للأنموذج اللغوي المستهدف ، وممارسة مستمرة للنماذج المسموعة لتترسخ تلك المعرفة في الذاكرة الطويلة المدى ، ولذلك يُفترض أن يكون الحجم الساعي في ممارسة التعبير في المدرسة ممتداً حتى نصل بالمتعلم إلى مستوى الاسترسال والعفوية وبذلك تتحقق الكفاءة الختامية المرجوة في نهاية المرحلة الابتدائية وهي : " أن يكون المتعلم قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط : حوارية ، إخباري ، سردي ، وصفي "¹ ، وقد خصص المنهاج العدد الآتي من الحصص مع حجمها الساعي :

جدول (1) : عدد الحصص والساعات المخصصة للتعبير الشفاهي .

السنوات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
الحصص	4	4	واحدة	واحدة	واحدة
الساعات	3 ساعات	3 ساعات	45 د	45 د	45 د

تختلف عدد الحصص المخصصة للتعبير الشفاهي في أطوار المرحلة الابتدائية من سنة لأخرى فتلميذ السنة الأولى لا يعرف القراءة لذلك يمارس الاستماع أولاً ثم التعبير الشفاهي و هو مسار سليم لتعلم اللغة ، وينتقي المعلم من الوضعيات ما يناسب المتعلم في هذه السن ، وما يضمن

¹ مديرية التعليم الأساسي ، دليل كتاب السنة الخامسة ابتدائي . جوان 2011 ، ص : 9 .

استثارةً قصوى لمخزونه اللفظي إذ يشاهد صورة أو مشهدا ويستمتع للنص الذي يقرؤه المعلم في الحصّة الأولى ، وفي الحصّة الثّانية يطالبه المعلم بتمثيل الحوار الدائر في النص أو المشاهد في الصور المعروضة ، أمّا في الحصّة الثالثة فإنّ المتعلّم مدعو في نشاط " أصوغ " إلى استعمال وتوظيف بعض الصيغ والتراكيب المستهدفة ، وفي آخر حصّة في نشاط " أتذكر وأركّب " يضع المعلم المتعلّمين في وضعيات ومواقف يعبرون فيها بجمل وتعابير تتضمّن الصيغ المستهدفة ¹. وبعد إحكام المتعلّم القراءة يصبح نص القراءة هو المنطلق لكل أنشطة اللّغة العربية بما في ذلك التعبير الشفاهي والتواصل ، حيث يشرع في السنة الثانية ابتداء من الحصّة الأولى في بناء كفاءة فهم المسموع ، وبعدها ينتقل إلى استثمار موارده في نص القراءة لإنتاج نصه التعبيري .

يشرع المتعلّم في السنة الثالثة في تعلّم لغة أجنبية وأنشطة لغوية أخرى تستهدف بناء قدرة لسانية كالنحو والصرف والإملاء ، نتيجة لذلك يتقلّص الوقت المخصّص للتعبير الشفاهي كما هو مبين في الجدول الآتي :

جدول (2) : الحجم الساعي المخصّص لنشاطات اللّغة العربية .

الأنشطة	عدد الحصص	الحجم الساعي المخصّص
قراءة (أداء ، فهم ، إثراء) تعبير شفوي وتواصل	02	1 سا 30 د
قراءة / قواعد نحوية	02	01 سا 30 د
قراءة / قواعد صرفية وإملائية	02	01 سا 30 د
تعبير كتابي	01	45 د

¹ محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، الجزائر : دار الهدى . 2012 ، ص 151 .

محفوظات	01	45 د
مطالعة موجّهة	01	45 د
نشاطات إدماجية / إنجاز مشاريع / تصحيح التعبير	02	01 سا 30 د
المجموع	11	08 سا 30 د

تُختزل عدد حصص التعبير الشفاهي من 4 حصص في السنتين الأولى والثانية إلى حصّة واحدة ابتداء من السنة الثالثة ، ففي حصّة القراءة التي تستغرق ساعة ونصف يقرأ المعلم النّص ، ثم يطرح أسئلة لتقويم و بناء الفهم ، وبعد انقضاء الحصّة يعرض موضوعا للتعبير شفويا ، ويترك للمتعلمين فرصة التفكير فيه ثم تعرض المواضيع وتستغرق الحصّة 45 د ، وهذا الزمن المخصّص لا يضمن عرض كلّ المواضيع ، ممّا يقلّص زمن الممارسة اللّغوية لضيق الوقت واكتظاظ الأقسام ، الأمر الذي يتسبّب في تأجيل تحقيق الكفاءات المستهدفة في التعبير الشفاهي في هذه المرحلة .

ويخصّص للتعبير الشفاهي حجماً ساعياً يعادل الزمن المخصّص للنشاطات اللّغوية الأخرى ، ولكن طبيعة هذا النشاط تقتضي ممارسة أكثر ، فإذا كان المتعلّم يمارس تعلّماته في النشاطات اللّغوية الأخرى في الحصص المخصّصة لها وفي غيرها ، للتذكير والتثبيت والتوظيف فهو يستحضرها في وضعية انطلاق درس جديد في التقويم التشخيصي مثلا ، وكذا في النشاطات الإدماجية والتقويمية التي يقوم بها في نهاية الأسبوع ، فإنّ التعبير الشفاهي لا يحظى بذلك ، حيث تقتصر ممارسته على الحصّة المقرّرة فحسب ممّا يجعل مكانته دون النشاطات اللّغوية الأخرى .

3- المستوى اللّغوي المستهدف في التعبير الشفاهي :

ينص الدستور الجزائري على أنّ اللّغة العربية هي اللّغة الرسمية لكل الجزائريين ، وعليه فإنّ القانون التوجيهي للتربية يحدّد بعض مهام المدرسة في : " ضمان التحكّم في اللّغة العربية ، باعتبارها اللّغة الوطنية والرسمية وأداة اكتساب المعرفة في مختلف المستويات التعليمية ووسيلة التواصل الاجتماعي وأداة الإنتاج الفكري"¹. و ورد في موضع آخر: " يجب أن يطرّ تعليم اللّغة العربية لتصبح لغة تواصل في مختلف ميادين الحياة وأداة مفضّلة في الإنتاج الفكري "². يميّز المُشرّع بين ثلاثة مقامات لاستعمال اللّغة العربية هي :

- مقام الإنتاج الفكري: وهو مقام انقباض يتطلّب العربية الفصحى .
 - مقام اكتساب المعرفة: أي التعليم والتعلّم وهو مقام انقباض يتطلّب العربية الفصحى .
 - مقام التبليغ والتواصل : في البيت والمجتمع وهو مقام أنس يتطلّب عربية الاستعمال اليومي ، ويطرح هذا النوع اختلافا وتنوّعا أدائيا يدعى بالّلّهجات ، ويميل فيه المتكلّم للاقتصاد اللّغوي .
- يرى القانون التوجيهي للتربية أنّ اللّغة المستخدمة في الميدانين العلمي والتواصل اليومي واحدة ، أي الفصحى ، مُلغيا بذلك حقيقة وجود مستويين لغويين في استعمال النّاس للّغاتهم ، وهي ميزة نجدها في كلّ الألسنة البشرية ، ويؤكد المُشرّع أنّه من بين المهام الأساسية للمدرسة الجزائرية أنّ تحقّق للتلميذ التمكن من اللّغة العربية كونها أداة للتبليغ والتواصل في المجتمع ، و وسيلة للإنتاج الفكري وميدانا لتبليغ المعرفة وبنائها ، هذا مع العلم أنّ المستويات اللّغوية الموظّفة في المقامات السابقة ليست واحدة ، فمقاما الإنتاج الفكري وتبليغ المعرفة يقتضيان العربية الفصحى ، لأنّهما

¹ وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية .رقم 08- 04 ، ص : 44 .

² المرجع السابق ، ص : 10 .

مقاما انقباض ، ونقصد به " حالة نفسية يكون عليها الفرد عندما يخاطب من لا بدّ من احترامهم، وعند ارتفاع المستوى الثقافي للخطاب ، وكذلك هو حال الأستاذ في المدرسة والجامعة ، ومن يكلم الآلاف من المستمعين في الإذاعة والتلفزة وغير ذلك ¹ . ويسعى مستعمل اللغة في هذا المستوى من الأداء لانتقاء المفردات المناسبة وتطبيق القواعد اللغوية (الصرفية والنحوية والإملائية) في بناء تراكيبه وتحقيق الأصوات بشكل صحيح ، هذا في حين يستعمل المتكلم في التواصل والتبليغ في المجتمع مستوى لغويا يختلف عن السابق ، يدعوه الأستاذ الحاج صالح بلغة " الأنس " فيه يتحرر المتكلم من الكلفة التي يصبغ بها خطابه المنقبض في المقامات التي تتطلبه. فمقام المدرسة والجامعة ومخابر البحث غير مقام المجتمع والبيت ، وباختلاف المقامين يختلف المستوى اللغوي الذي يوظفه الفرد .

كما يفرز الواقع اللغوي في محيط التلميذ الجزائري ثنائية لغوية ، إذ يستعمل المتكلم العربية أو الأمازيغية في التبليغ والتواصل في المقامات المختلفة التي تفرضها حياته ، كما تتعدّد المستويات الأدائية للغة العربية حسب ما يقتضيه مقام التبليغ والتواصل . هذه التي حصرها الأستاذ (الحاج صالح) : في مستويين من التعبير هما :

1- " حالة انقباض المتكلم وشدة عنايته بما يفوهه من ألفاظ وما يُحدثه من صياغة ، وهذا تقتضيه حرمة المقام " وهو المستوى الفصيح في استعمالنا للغة العربية .

¹ عبد الرحمان الحاج صالح ، العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة . أعمال الندوة الدولية يومي 4-5 يونيو 2007 منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، ص : 87 .

2- " حالة تبذل واسترسال وعفوية التعبير ؛ وهذا يحصل في مواضع الأتس والاسترخاء ولا نعرف عربيا يستعمل في هذا المقام غير العامية " ¹.

يرى الأستاذ أن هذين المستويين كانا موجودين في زمن الفصاحة كما أنه لا تخلو أية لغة منهما والفرق القائم بين أدائنا للغة العربية وبين أداء القدماء لها يكمن في كون " كلا المستويين كان فصيحاً مرضياً عنه إذ لم يكن إلاّ وجهاً في أداء العربية لا يختلف أحدهما عن الآخر من حيث البنية النحوية والصرفية بل من حيث كثرة المؤونة وقلةا ، خلافا لما نحن عليه اليوم إذ قد زاعت لغة التخاطب العفوي عن كلا الوجهين : الإجلالي والاسترسالي الفصيحين بخروجهما عن أصول العربية الإعرابية والتصريفية و التركيبية في أغلب أحوالهما " ² ، وذلك للكلفة التي اتصفت بها العربية على ألسنة مستعمليها فخرجت بذلك عما كانت عليه عند القدماء من خفة واقتصاد في الكلام ، فمع وجود قناعة عند العلماء والباحثين والمنقّين أن أكثر المفردات الجارية على ألسنة الناس في عامياتهم فصيح ، لكن ذلك لم يغيّر من وضع العربية شيئاً " مادام الأداء أي كيفية النطق والتعبير عامّة لا يخضع لنواميس العفوية اللغوية التي تتّصف بها كل اللغات التي يُنطق بها يومياً ، وفي الحاجات العادية وفي حالة الأتس " ³.

وتتميّز الفصحى المنطوقة كما وصفها الأستاذ بالخفة والاقتصاد اللغويين لأنّ " النطق والأداء الشفاهي المستمر يقتضيان الخفة في الجهود " ⁴. وقد نقلت لنا كتب النحاة وصفا دقيقا للعربية المنطوقة عند الفصحاء إذ لتيسير النطق أوجدوا قواعد للتلفظ بلغتهم في المقامات التي تستدعي

¹ عبد الرحمان الحاج صالح ، اللغة العربية بين المشافهة والتحرير . في بحوث ودراسات في اللسانيات العربية ج : 1 ، الجزائر : موفيم للنشر . 2007 ، ص : 70 .

² المرجع السابق ، الصفحة نفسها.

³ المرجع السابق ، ص : 74 .

⁴ عبد الرحمان الحاج صالح ، العاميات العربية ولغة التخاطب ، ص : 87

الاسترسال في الكلام وتوفير الجهد فيه شرط أن لا يُخلّ ذلك بالمعنى الذي يروم تبليغه . وأجرى المتكلم هذه القواعد في المستويات اللغوية المختلفة الصوتية والإفرادية والتركيبية وما يأتي بيان لها .

3-1-مظاهر التخفيف في الفصحى المنطوقة: يقع التخفيف في لغة التداول في مستويات

اللغة المختلفة الصوتية والصرفية و التركيبية .

3-1-1-في المستوى الصوتي : ويلحق نوعا من الأصوات والحركات و ينتج عنه ظواهر

معروفة منها :

أ - تسكين الحركات : كان العرب قديما يهربون من المستقل من الكلام بحثا عن الخفة ، من ذلك هروبهم من توالي الحركات المتماثلة إلى ما هو أخف . وقد نقل لنا (سيبويه) نماذج كثيرة منها: هروبهم من الانتقال من الفتحة إلى الكسرة إلى تسكين الوسط " وذلك في قولهم فَخَذَ ، فَخَذَ وفي كَبَدَ ، كَبَدَ وفي الرَّجُلُ رَجُلٌ وفي كَرُمَ الرَّجُلُ كَرَمَ الرَّجُلِ¹ . ويعلّل (سيبويه) سلوك العرب هذا في قوله : " وإنما حملهم على هذا أنهم كرهوا أن يرفعوا ألسنتهم عن المفتوح إلى المكسور والمفتوح أخف عليهم فكرهوا أن ينتقلوا من الأخف إلى الأثقل² .

ومنه أيضا أنهم كانوا يكرهون أن تتوالى الحركة الواحدة ومنها الرُّسْلُ ، والعُنُقُ حيث كانوا يسكنون الوسط ، وتُتَطَّقُ الرُّسْلُ والعُنُقُ ، وكذا الإِبِلُ تلفظ إِبِلٌ ، وكانوا يفعلون ذلك مع ما يستقلون ، ودليل ذلك أنهم لا يفعلون ذلك مع توالي الفتحتين لخفتها .

¹ سيبويه ، الكتاب . تحقق : عبد السلام محمد هارون ، ط : 2 ، دار الرفاعي بالرياض ، ج : 4 ، ص 113

² المرجع السابق ، ص : 114 .

ب- الإدغام: ويعرفه (ابن جني) بقوله " إنما هو تقريب صوت من صوت " ¹، ومنه إدغام المتماثلين ومثاله شدّد بفتح العين أو قطّعت بتسكين العين يدغم الأول في الآخر فتصير شدّ وقطّعت، وقد يكون بوسيلة التقريب ويعرفها ابن جني " تقريب الحرف من الحرف وإدناؤه منه من غير إدغام... ومثاله أن تقع فاء افتعل صادا أو ضادا أو طاء أو ظاء فتقلب لها تاؤه طاء وذلك نحو اضطرب، اضطبر ². ومنه التماثل الصوتي ففي الآية: " كَلَّا بَلْ رَانَ عَلَى قُلُوبِهِمْ مَا كَانُوا يَكْسِبُونَ " ³ قرئت " بل ران " بإدغام الراء في اللام تحقيقا للانسجام الصوتي وتيسيرا للنطق .

ج- تخفيف الهمزة : وذلك كثير في اللغة العربية وخاصة عند القراء ؛ فُرأت مؤمنون مؤمنون ، ومنها أيضا همزة بين بين ، عندما تكون مضمومة وقبلها ضمة أو كسرة فتقول هذه أختك ، ثلّين وتسهّل، ومثله : الأحمر ← الحمر ، المراق ← المرة ، تقرأ ← نقرأ، وقالوا : جا ← فلان على التخفيف ⁴ .

3-1-2- في المستوى الفردي : ترتبط العاميات المتداولة بين أفراد المجتمع الجزائري بالفصحى ارتباطا وثيقا حيث أكّدت كثير من الأبحاث العلمية أنّ أغلب ما يوظّف في العامية من ألفاظ سليم وفصيح ، فليس كل ما شاع على الألسنة خاطئا كما يعتقد كثير من الناس، والمعلّمون منهم خاصة . حيث يعتقد أغلبهم أنّ السنوات الأولى من التعليم والتعلّم في المدرسة هي سنوات لتصحيح وتهذيب مكتسبات المتعلّم القبلية في اللغة الأم ، وهكذا يشرع باستبدال المفردات التي يظنّها عامية بما يراه فصيحاً ، ومن ذلك استخدام المتعلّم لكلمة "عساس" التي يصوّبها المتعلّم بكلمة "حارس" مع كون الأولى فصيحة .

¹ ابن جني ، الخصائص . ج : 2 ، ص : 139 .

² المرجع السابق ، ص : 141 .

³ سورة المطففين ، الآية : 14 .

⁴ عبد الرحمان الحاج صالح ، العاميات العربية ولغة التخاطب . ص : 93 .

تؤكد كثير من البحوث أنّ أغلب ما يتداوله الطفل من مفردات عربية قبل المدرسة سليم وفصيح وهذا أنموذج لبعض نتائج هذه الأخيرة والتي توصل إليها الأستاذ (الطاهر ميلة) وهي مفردات شائعة على السنة العامة تأكد من فصاحتها :

الكلمة	معناها
تعارفوا	تشاجروا وتصارعوا من العفر والتراب
خَرَّشَ	الكتاب والصفحة ...أفسدها وأتلفها
شاف	يقال يتشوفن من السطوح أي ينظرن ويتطلّعن
استنّ : استأنى	الأناة ، التثبّت والانتظار
هرّد	أهلكه وأفسده
شويّة :	قليل
عقبة :	المرتفع
الدويّة :	تصغير الدار ¹

يضاف إلى ما سبق الكلمات العامية التي فصحتها المجامع اللغوية لشيوعها وسلامتها في صيغتها وجذرها وأصواتها من ذلك مثلا: زوّق : زَيْن ، الزّور : القوّة ، الشدّة ، الأطرش : الأصم ، ومنه ما تمّ تخفيفه مثل : الأرز : الرّزّ ، الإوز : الوزّ ² .

3-1-3- في المستوى التركيبي : يفرز سياق عملية التواصل مقيدّات تؤثر في عملية

إنتاج الخطاب الملفوظ فوجود المتلقي أثناء حدوثها يسمح للمرسل بإلغاء وحذف مكونات من

¹ الطاهر ميلة ، عوامل تقريب العامية من الفصحى . من وقائع حوار حول الأفكار ، " العلاقة بين العامية والفصحى "، أبريل : 2005 ، دفاتر المجلس الأعلى للغة العربية .

² نهاد موسى ، الفصحى وعاميّاتها بين تجليات الكائن وتصورات الممكن . في الفصحى و عاميّاتها ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية ، ص : 56 - 60 .

الخطاب يستنتجها المتلقي من سياق عملية التواصل ، ومن ذلك ما أورده (نهاد الموسى) :

" فالزبون الذي يتقدّم لبائع الخضر يقول بالفصحى " أريد أقة من البطاطس أو اليقطين " هذا في حين أنّ الوجه المقرّر في قواعد العربية الفصحى هو حذف الفعل لدلالة السياق عليه ، فيقول المتكلّم "رطل بطاطا"¹. هذا وقد خصّص له (ابن جني) بابا سمّاه (باب في شجاعة العربية) ويقول فيه " قد حذفت العرب الجملة والمفرد والحرف والحركة وليس ذلك إلّا عن دليل عليه "² ، فقد يحذف المتكلّم في مواضع مختلفة أجزاء من الجملة ولا يخرج عن كونه طلبا للتخفيف متى فُهم المقصود من السياق .

إنّ الإحاطة بالقواعد التي استنبطها العلماء العرب القدماء من استعمالهم لفصحى المشافهة أمر ضروري ، حتّى نتمكّن من بناء أنموذج شفاهي للفصحى ، وقد تسهم المدرسة في إشاعته من خلال ما تحصره من محتويات وما تنتقيه من وضعيات للتعلّم والممارسة . ونقدّم بذلك للمتعلّم بديلا عن أنموذج اللّغة المكتوبة الذي لا يصلح للمنطوق لما فيها من كلفة وإجهاد ، وعن العامية لتنوّعها واختلافها من منطقة لأخرى ، و لكن الذي نريده فعلا هو أنموذج عربي فصيح يراعي مقام التبليغ والتواصل ويمكن المتعلّم من التعبير عن حاجاته بيّسر ومرونة .

إنّنا نرى في مشروع الذخيرة اللّغوية منهلّا لكلّ التعليميين والمعلّمين والمتعلّمين ، يستمدون منه النماذج الفصيحة لأداء العربية وهو " بنك آلي من النصوص العربية القديمة (وخاصة التراث الثقافي العربي) ، والحديثة مثل الإنتاج الفكري المعاصر وأهم الإنتاج العلمي العالمي بالعربية

¹ نهاد الموسى ، الفصحى وعامياتها بين تجليات الكائن وتصورات الممكن ، ص : 55 .

² ابن جني ، الخصائص . ج : 2 ، ص : 360 .

وذلك على موقع من الإنترنت ¹ . يستهدف المشروع أن يمكّن الباحث العربي أيّا كان وأينما كان من العثور على معلومات شتّى من واقع استعمال العربية بكيفية آلية وفي وقت وجيز ، ويفتح مشروع الذخيرة اللغوية آفاقا كبيرة في ميادين شتى وسيجد المعلمون حلا لكثير من المشاكل التي يطرحها تعليم اللغة العربية في نشاطاتها المختلفة ، وسيجدون مادة جاهزة بالنقر على زرٍ في موضع عملهم أو مكان استقرارهم وسيوفّر لهم عناء البحث عن مادة مبنوثة في ثنايا مصادر لغوية مختلفة ، وسيزوّدهم بحقائق عن عربية المشافهة في مستوياتها المختلفة : الصوتي والصرفي والمعجمي والتركيبى والتداولي ، وسيؤدي ذلك إلى تغيير نظرة الكثيرين إلى العربية المنطوقة .

ولنجاح ذلك يجب تدعيم مكتسبات المتعلّم في المدرسة بإحاطته بهذا الأنموذج من الاستعمال في كلّ ما يُوجّه إليه من مادة مسموعة في الإذاعة والتلفزة والمسرح ، حيث تجنّد كل البرامج الموجّهة للأطفال كالرسوم المتحركة والحصص التربوية والترفيهية لإشاعة فصحي المشافهة ، لأنّ "السمع أبو الملكات اللسانية " ² وهو الذي يضمن ترسيخا لتعلّماته في المدرسة ، وذلك ما ذهب إليه (الحاج صالح) في قوله : " الذي نريده هو التدخل وهو ممكن في تعليم اللغة العربية في ميداني الإعلام والتربية لإعطاء الفصحى الفرصة لتكون لغة تخاطب تتنافس العاميّة في الخطاب الشفاهي بإحياء الأداء المستحق المسمّى بالإدراج وقد فقدته ، ويتمّ ذلك بتلقيه في المدارس وحثّ

¹ عبد الرحمان الحاج صالح ، حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي ، في بحوث ودراسات ، ج : 2 ، الجزائر : موفم للنشر ، 2007 ، ص : 153 .

² عبد الرحمان ابن خلدون ، المقدّمة ، ص : 368 .

التلاميذ على استعماله في الأحوال الخطابية التي يسودها الأُنس وكذلك بإدخال الإدراج في التمثيلات وغير ذلك " ¹ .

إنَّ الحقائق السابقة التي أفرزها البحث يجب أخذها في الحسبان في إعداد مناهج لتعليم وتعلّم اللّغة العربية المنطوقة في مدارسنا . و أوّل شيء يتوجّب رسمه هو الهدف ، فما هو الهدف الذي نصبو إليه في تعليمنا للّغة العربية المنطوقة الذي يتجسّد في نشاط التعبير الشفاهي في المدرسة ؟ فإذا أردنا تعليم مستوى الأُنس فعلينا إعداد محتوى تعليمي يراعي الاختلافات اللهجية الموجودة في محيط المتعلّم ونستبعد أن يكون هذا الاختيار ممكناً ، لتعدّد اللهجات وصعوبة حصر محتوى تعليمي يبني الفُرقة بين أفراد المجتمع الواحد ودون أن يكون وظيفيا في حياتهم المدرسية ، أمّا إذا كان الهدف هو أن يتمكّن المتعلّم من اللّغة الفصحى المنطوقة فإنّ مجال استعمالها سينحصر في المقامات الرسمية ويجب على واضع المناهج أن يتخيّر من الأجناس الخطابية ما ينتمي إلى هذا المستوى ، وما يخدم المسار التعلّمي للمتعلّم ، فالعرض والتقرير والحوار وغيرها وظيفية في حياة التلميذ المدرسية وإضافة إلى الأنواع السابقة يمكن استهداف أنواعا أخرى ذات وظيفة اجتماعية منها : إدلاء بالشهادة في مكان رسمي ، المسرح وغيرها ² .

¹ عبد الرحمان الحاج صالح ، العامّيات العربية ولغة التخاطب الفصيحة . ص : 94 .

² Dolz (J) et Schneuwly (B) , pour un enseignement de l'oral . p : 67 .

المبحث الثاني: الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية لنشاط التعبير الشفاهي في

المرحلة الابتدائية

1- تحديد مفهوم الكفاءة في التعليم و التعلم : يرى (جونارت Jonnaert) أن مصطلح

الكفاءة يعرف اضطرابا في تحديد معناه ، إذ يتداخل في مع مفاهيم أخرى كالهدف العام عند بعضهم ، هذا ويعرفه آخرون تعريفا برقيا مختزلا يكتنفه الغموض ومنه " الكفاءة هي القدرة على أداء شيء ما " ، كما يستعين غيرهم بمصطلح الكفاءة لشرح الكفاءة كتفسير الماء بالماء ومنه : " الكفاءة هي الكفاءات الأربعة : القراءة ، التعبير ، الحساب واستخدام الوثائق " ، هذا ويعمد آخرون إلى استخدام الترادف لشرحه وكثيرا ما يرتبط ذلك بمصطلح القدرة : " فالكفاءة هي القدرة على " مع كونهما يختلفان في دلالتهما * ، وعليه حاول (جونارت) تشريحه إلى مكوناته لتمييزه عن غيره وحصر مفهومه .

1-1- خصائص الكفاءة عند (جونارت) :

- تنمو الكفاءة في سياق وضعيات ، وهي نتيجة لمعالجة أنجزها فرد أو مجموعة من الأفراد بنجاح ولقيت قبولا من المجتمع في سياق محدد .
- تقوم المعالجة على حقل التجارب التي بناها الفرد أو الأفراد في وضعيات تماثل نسبيا للوضعيات التي يجري علاجها .

* voir jonnaert (ph) , La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée , revue Éthique publique vol. 19, n° 1 | 2017 : Former à la compétence éthique : un défi ou une impasse ? <https://journals.openedition.org/ethiquepublique/2932> .

- تجنّد المعالجة مجموعة من الموارد والمقيّدات والعراقيل والإجراءات والأفعال .

- نجاح المعالجة مرده إلى تجارب الفرد أو الأفراد المشاركين وخبرتهم في الحياة وفهمهم للوضعيات وللوضعية المعالجة وللسياق ولمواردهم وتلك التي توفرها الظروف المحيطة بالوضعية وكذا موارد أخرى خارج الأشخاص والوضعيات .

- الكفاءة هي نهاية هذا المسار المركّب والحيوي الديناميكي والجدلي لهذه المعالجة ، وتختصّ بالوضعيات التي وُفق الفرد في إنجازها والتي يمكن نقلها لوضعيات مشابهة تنتمي إلى الفئة نفسها من الوضعيات . ولا يجب أن ينصرف فهمنا للكفاءة أنّه المسار الذي يسلكه الفرد في معالجته ، لأنّ التصريح بكفاءة الفرد في الإنجاز يكون عند نهاية معالجة الوضعية ¹.

ممّا سبق نستشف جملة من الصفات التمييزية التي تسهم في تحديد مفهوم الكفاءة وهي الإنجاز والتوظيف والأداء . فالكفاءة ليست العلم بالشئ بل هي ممارسة وأداء المعارف وترتبط هذه الأخيرة بالوضعية ويقصد بها : " العلاقات التي يقيمها شخص أو مجموعة من الأشخاص مع سياق محدّد، وهذا السياق يتميّز بصورة جوهرية ، بالمحيط الذي يتّخذ فيه الأفراد موقعهم : مجموعة من الملابسات في لحظة معيّنة " ² ، وللوضعية الجيدة شروط تتمثّل: في أن تكون وضعية إدماج ويقصد بها : " تعبئة ذهنية وحركية و/ أو اجتماعية وجدانية لكثير من مكتسبات التلميذ ...وغالبا ما تتضمن الوضعية مثلها مثل الوضعيات التي سيصادفها التلميذ في الحياة اليومية أو المهنية ، مشوّشات أيّ معلومات لا ينبغي استخدامها لحل الوضعية " ³ ، ويضاف إلى

¹ فيليب جونارت ، نحو فهم عميق للكفايات . تر : عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي ، ط : 1 ، المغرب : منشورات عالم التربية ، 2005 ، ص : 66 ، 67 .

² كزافيي روجيرس ، الاشتغال بالكفايات . تقنيات بناء الوضعيات لإدماج التعلّيمات . تر : الحسين سحبان وعبد العزيز سعيود ، ط : 2 ، الدار البيضاء : مكتبة المدارس 2009 ، ص : 09 .

³ المرجع السابق ، ص : 214 .

ما سبق ضرورة كون الوضعية جديدة ويعني ذلك كما يقول (روجيرس) : " تقديم عائق جديد للوضعية ، سياق جديد ومفصلة جديدة للمعارف والمهارات العملية والمهارات التعاملية " ¹ .

هذا وبفضي كل ذلك إلى منتج ملموس ينتهي إليه المتعلّم وتتعدّد أشكاله وأنواعه فقد يكون نصا تعبيريا أو عرضا إلى غيرها ، ويشترط أن يكون الفاعل هو المتعلّم فهو المنتج وعلى المتعلّم تكريس حق كل فرد في القسم بأداء منتج معيّن ، ويكتفي بدور المساند والموجّه فقط ، كما يشترط في الوضعية أن تحمل دلالة ومعنى ويعني ذلك أن ترتبط بحياة المتعلّم وأن تكون وظيفية، أما المادة التي يجنّدها المتعلّم لحل الوضعيات فهي الموارد التي بناها بكيفية ما فقد تكون معارف تلقاها في المدرسة أو خبرات وتجارب راكمها في الحياة أو موارد معروضة في الوضعية لمساعدة المتعلّم وحصره في مسار محدّد .

وانطلاقا من المواصفات السابقة يعرف (جونارت) الكفاءة : " من خلال كفاية ما ، فإن الفرد يجنّد وينتقي وينسق بين مجموعة من الموارد (منها ما يرتبط بمعارفه ، إلا أنّ مجموعة منها قد تكون وجدانية واجتماعية ومنها ما يرتبط بالوضعية وبإكراهاتها) ؛ وذلك بغرض المعالجة الناجعة لوضعية معيّنة . فالكفاية تقترض بالإضافة إلى المعالجة الناجعة أن يلقي نفس هذا الفرد نظرة نقدية حول نتائج هذه المعالجة التي ينبغي أن تكون مقبولة اجتماعيا " ² .

2- تحديد مفهوم القدرة : مفهوم مركزي في بناء الكفاءة ، إذ تعدّ القدرات وسيلة تشكيلها .

ويرى (جونارت) أنّ القدرة ترتبط بالكفاءة في علاقة احتواء ، حيث تتضمن الكفاءة ضرورة سلسلة من القدرات المرتبطة بموارد أخرى لمعالجة وضعية ، ويسوق هذا الأخير مثالا للتمييز بينهما

¹ كزافيي روجيرس ، الاشتغال بالكفايات ، ص : 215 .

² فيليب جونارت ، نحو فهم عميق للكفايات . ص : 70 .

فيقول: " إنَّ القدرة تقام حول محتوى مضبوط ومحدّد ، بشكل واضحمثاله التعرف داخل نص يحتوي مختلف الجمل الفعلية ، وعلى تلك التي يوجد بها المفعول لأجله ويمكن أن يقام التمييز داخل مختلف المواد الدراسية ¹ ، وبالمقابل فإنَّ " القدرة لا تكتسي معنى إلاّ من خلال توظيفها في تشكيلة الكفاية فلا تتحدّد القواعد النحوية للجملة الفعلية معناها إلاّ خلال عملية صياغة نص يتموقع داخل مشروع يكتسي معنى بالنسبة للتلميذ " ² .

أمّا (ميريو Merieu) فيعرّف القدرة في قوله " النشاط الفكري الثابت والذي يعيد الإنتاج في حقول معرفية متنوعة ، وهو مفهوم يستخدم عادة كمرادف " للدراية العملية " ولا توجد أية قدرة في حالتها الخام كما أنّ كلّ قدرة لا تظهر وتؤدي مهمّتها ، إلاّ عندما تجعل محتويات معيّنة تشغل ويتمّ ممارستها " ³ ويفهم مما سبق أنّ القدرات توفرّ للكفاءة الموارد اللازمة لمواجهة مختلف الوضعيات .

3- مفهوم المهارة : " المهارة مرحلة أو جزء من القدرة وهي بذلك تعد إحدى المكونات الرئيسة للقدرة ، ولتكوين مهارة ما يمكن اللّجوء إلى تفتيتها إلى مجموعة من الإجراءات أو المقاطع ، باعتماد عملية التخصيص في هيئة إجراءات محدّدة ، تقترب في صياغتها من الأساليب الأهداف الخاصة والإجرائية " ⁴ .

4- الهدف التعليمي: يقصد به الهدف الخاص و" يقوم على التأليف بين استعداد يراود تنميته ومحتوى تعليمي يراود إكسابه للمتعلم. مثال ذلك : يكون التلميذ قادرا على تطبيق قاعدة نحوية" ⁵.

¹ فيليب جونارت ، نحو فهم عميق للكفايات . ص : 84 .

² المرجع السابق ص : 85 .

³ عبد اللطيف الجابري ، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية . ط : 1 ، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية ، 2009 ، ص : 13 .

⁴ محمد فاتحي ، تقييم الكفايات ، ط : 1 ، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية ، 2004 ، ص : 29 .

⁵ نقلا عن دو لاندشير ، عبد اللطيف الفاربي وآخرون ، معجم علوم التربية والديداكتيك . ص : 243 .

تختلف صياغة الهدف في المقارنة بالكفاءات عن الصياغة الواردة هنا لارتباطها بالمقارنة بالأهداف حيث يتداول الاستعمال في المقارنة بالكفاءات صيغة " يفعل كذا " ومثاله " يفهم المعلومات التي ترد إليه " في صيغة الإنجاز الآني والبعدي ، هذا في حين لا يطلب ذلك في المقارنة بالأهداف كونها لا تهتم بالأداء على المدى البعيد قدر اهتمامها بتحقيق المعرفة مفصولة عن بيئتها الطبيعية بعد نهاية الدرس مباشرة، أما (لو جوندري) فيرى أنه " هدف يربط بين محتوى معين ومهارة محدّدة ويصوغ بدقة ما ينبغي للمتعلم أن يحققه خلال وضعية بيداغوجية أو في نهايتها " ¹ ، ويرى (لوجوندري) أنّ الهدف هو الصيغة اللغوية التي تصف سلوك المتعلم المتوقع ، وما عليه فعله بعد تلقينه معرفة محدّدة ، في إطار الوضعية البيداغوجية أو في آخر الدرس .

حصرت مناهج المرحلة الابتدائية الأهداف التعلّمية التي تبني بإدماجها الكفاءات القاعدية لكفاءة التعبير الشفاهي ، وتعد الكفاءة القاعدية المستوى الأول في مراحل تكوين الكفاءة الختامية . يبلغ عدد الكفاءات القاعدية المستهدفة لبناء كفاءة التعبير الشفاهي والتواصل في السنوات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة : أربع كفاءات ، أما في السنة الأولى فعُرض تقسيم آخر وتصنيف مختلف عن الذي خُصّص للسنوات اللاحقة ، حيث استخدم مصطلحان للدلالة على التعبير الشفاهي هما : " التعبير الشفوي واللغة الشفوية " ² ، وما اصطلحت عليه مناهج السنوات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة "كفاءات قاعدية " ورد بمصطلح " الكفاءة " في السنة الأولى . و قد قُسم مجال التعبير الشفاهي في السنة الأولى إلى مجالين : مجال فهم المسموع ومجال تناول الكلمة ، في حين قُسمت كفاءة التعبير الشفاهي في السنوات الأربعة التالية إلى أربع كفاءات

¹ نقلا عن دو لاندشير ، عبد اللطيف الفاربي وآخرون ، معجم علوم التربية والديداكتيك ، ص : 243.

² اللجنة الوطنية للمناهج. مناهج السنة الأولى . ص : 09 ، 10 .

قاعدية هي : فهم المسموع ، يختار أفكاره ، يعبر عن أفكاره ، يعطي ويطلب معلومات ، وهذا عرض تفصيلي للكفاءات والأهداف التعليمية لنشاط التعبير الشفاهي و التواصل .

5 - الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية في السنة الأولى ابتدائي¹ :

أ - فهم المسموع :

جدول (3): الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية في السنة الأولى الابتدائي في نشاط التعبير

الشفاهي

الكفاءات	أهداف التعلم
1- أن يردّ استجابة لما يسمع .	- يردّ على ما يسمع بكيفية ملائمة . - يتفاعل مع ما يسمع لفظاً او إيماءة . - يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به ونغمه .
2- أن يقدر على التمعّن فيما يسمع بوساطة سند شفوي .	- يفهم ما يسمع بصفة عامة . - يدرك المعنى الرئيسي لما يسمع من كلام . - يدرك تماسك المسموع . - يقترّ القيم التي تحملها التقاليد الشفوية . - يستخلص جملة من المعلومات ممّا يسمع .
3- أن يقدر على تحليل معالم الوضعية التواصلية .	- يتعرّف من المتحدث أو المتحدثون . - يدرك ما يترتّب على التبادلات الكلامية .

¹ اللجنة الوطنية للمناهج . مناهج السنة الأولى . ص : 10 .

4- أن يقدر على التريث لما يسمع فيعمل تفكيره و يستعذ للرد	- يحسن الاستماع . - يدرك مقاصد المتحدث .
--	---

ب - تناول الكلمة :

الكفاءات	أهداف التعلم
1 - أن يقدر على تبادل الحديث مع غيره	- يصوغ الكلام حسب وضعية التواصل . - يلعب دوره كطرف في التحدث مع غيره. - يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين . - يخاطب غيره لأجل الاستعلام . - يربط الاتصال بغيره بواسطة الحديث والإشارة - يدافع عن رأيه بواسطة الأمثلة والبراهين .
2 - أن يكون حديثه مفهوما .	- يستعمل تراكيب اللغة الشفوية . - يفصل كلامه بوضوح . - يسرد المحفوظات الشعرية بحسن أداء . - يكيّف حديثه وإيقاعه وأداءه وصوته مع العناصر المادية لوضعية التواصل .
3 - أن يقدر على التعبير عن ذاته .	- يتناول الكلمة لتقديم نفسه وتقديم غيره .
4 - أن يقدر على نقل كلام غيره بكيفيات مختلفة .	- يبلغ عن غيره المعلومات . - يخبر عن الوقائع والأحداث الحقيقية والخيالية مع مراعاة التسلسل الزمني .

قسّم المنهاج مجال التعبير الشفاهي في السنة الأولى إلى مجالين : مجال فهم المسموع ومجال

تناول الكلمة وهو تقسيم له ما يبرّره ، يرتبط الكلام بالمسموع ارتباطا وثيقا فهو من جهة وسيلة

استقبال موارد معرفية يجنّدها المتعلّم لإنتاج تعبيره ، ووسيلة استقبال الرسالة اللّغوية التي تقتضي رداً ويسهم ذلك في إقامة تفاعل بين المتواصلين . هذا وورد في مجال فهم المسموع كما هو موضّح في الجدول أعلاه نوعان من الأهداف التعلّمية ، نوع يتعلّق بفهم النص اللّساني ، ونوع آخر يهتم بفهم السياق المقامي وقد ورد في فهم النص اللّساني ما يأتي :

- يعرف خصائص الكلام العربي من حيث أصواته وإيقاعه والتلفظ به و بنغمه .

- يدرك المعنى الرئيسي لما يسمع من الكلام .

- يستخلص جملة من المعلومات مما يسمع .

- يدرك تماسك الكلام المسموع .

ترمي الأهداف التعلّمية السابقة إلى إدراك التلميذ للنظام الصوتي والفونولوجي للغة العربية وإلى بناء الفهم العام والكلي للمحتوى اللّغوي للخطاب . أمّا ما تعلّق بفهم سياق الخطاب أو حيثيات حدوث عملية التواصل فقد ورد منه ما يأتي :

- يقدّر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية .

- يتعرّف من المتحدّث أو من المتحدثّون .

- يدرك ما يترتب عن التبادلات الكلامية .

- يدرك مقاصد المتحدّث .

يستطيع تلميذ السنة الأولى تمييز المتكلّم من حيث الجنس والسن ، كما يستطيع فهم نظام التبادلات الكلامية وما يصاحبه من آداب الحوار كالإنصات للمتكلّم وعدم مقاطعته ، وانتظار

دوره في الكلام ، والتأدب في مخاطبته إذا كان محيطه الأسري والاجتماعي يوقران له ممارسة عملية لهذه السلوكات ، أما في القسم الدراسي فلا أثر فيه لنشاطات أو ممارسات صفية تبني هذه الأهداف كون المنهاج حصر المحتوى التعليمي للتعبير الشفاهي في مجموعة من الصيغ والتراكيب اللغوية يحاكيها المتعلم وينسج على منوالها وهي كالاتي :

جدول (4) : المحتوى التعليمي المقرر للسنة الأولى في التعبير الشفاهي

الجملة الاسمية	التذكير والتأنيث	العطف
الجملة الفعلية	التعجب	الذي ، التي
الجملة المثبتة	الترحيب والاستحسان	التنبيه
الجملة المنفية	صيغة التفضيل	الضمائر المنفصلة
الظرف	الإفراد والتنثنية والجمع	الضمائر المتصلة
صيغ التشبيه	لام التعليل - لأن	الرغبة والغاية
صفات دالة على الجد	أسماء الإشارة	التحقيق ب قد
صفات وأضدادها	حروف الجر	النهي بلا
الملكية	أسماء الأفعال	الاستفهام

فهل يمكن للتلميذ أن يحقق بالمحتوى أعلاه الأهداف المرسومة في فهم سياق عملية التواصل لتصير كفاءة ؟ .

ومن الأهداف أيضا ما نراه يفوق مستوى التلميذ في هذه السن " أن يدرك مقاصد المتكلمين " قد اقتصر محتوى المنهاج في التعبير الشفاهي على مستوى الجملة كما سبق ، امتثالا لمبدأ التدرج فهل يمكن للتلميذ أن يستنتج متضمن القول في هذه السن في حدود الجملة التي حُصر فيها ، هذا مع العلم أنّ ذلك يستدعي توظيف عمليات عقلية عليا كالاستنتاج ما لا سبيل للطفل إليه في

هذه السن ، أضف إلى ذلك أنّ المحتوى التعليمي المعروض لم يحتو متضمّنات الأقوال التي تستدعي البحث عن معنى مضمّر غير ظاهر في القول ، فالاستفهام مثلاً ورد في محتوى التعبير الشفاهي ، ولكن بمعناه المعجمي أي في أصل وضعه أمّا ما يخرج إليه الاستفهام من توبيخ وتعجب وغيرهما ، فلم نجده في المحتوى المعروض على التلميذ لصعوبته . و ورد أيضاً هدف تعلّمي لم نجد له تفسيراً واضحاً وهو " أن يقدّر القيم التي تحملها التقاليد الشفوية " فما هي التقاليد الشفوية ؟ هل هي قواعد استعمال اللّغة في المجتمع ؟ وما معنى أن يقدّر؟ فهل يعني الامتثال لها وممارستها؟ أو احترامها ؟ .

أما في مجال تناول الكلمة وهو مستوى الإنتاج ، فأغلب الأهداف التعلّمية ترمي إلى تحقيق كفاءة نصية في الأنماط المختلفة ، فالمتعلّم مطالب بالإخبار عن نفسه وعن غيره ، ومعرفة كيفية تدرّج الأحداث والوقائع تسلسلاً زمنياً ، وطلب معلومات وغيرها . أمّا على المستوى التواصلّي فإنّ المتعلّم مدعو لمراعاة سياق التواصل أي :المرسل إليه ، وزمان ومكان الخطاب وحضور الجمهور إلى غير ذلك من متغيرات السياق ، ويستهدف أن يكون طرفاً فاعلاً في الحوار ، فلا يقتصر دوره على الإجابة المقتضية ، بل عليه أن يثري الحوار بأفكاره وطريقة تناوله للموضوع ، وذلك بلغة تتناسب وقدراته العقلية واللّغوية ، إضافة إلى ما سبق ورد على المستوى التلفّظي ، أن يكيّف المتعلّم كلامه من حيث الأداء والإيقاع مع وضعية التواصل ، فموقف الحزن يستدعي انكسار الصوت ، وموقف التعجب والاستفهام يقتضيان تأدية خاصّة بالإضافة إلى استخدام وسائل غير لغوية كنتقطيب الحاجبين في الاستغراب وهز الرأس من الأعلى إلى الأسفل في القبول، ومن اليسار إلى اليمين في حالة الرفض .

وُفق المنهاج في الإحاطة بالجوانب اللّغوية وغير اللّغوية ، وكذا سياق عملية التواصل فهما وإنتاجا باعتبارها أدوات بناء وفهم النص الحواريّ ، ولكن بالمقابل لم نجد محتوى تعليمياً يسهم في

تحقيق الأهداف والكفاءات المسطرة ، كما لم ترد في المنهاج توجيهات للمعلمين في كيفية حمل المتعلم على مراعاة سياق عملية التواصل في الفهم والإنتاج اللغويين.

6- الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية لسنوات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة:

جدول (5) : الكفاءات القاعدية والأهداف التعليمية لسنوات الثانية والثالثة والرابعة و الخامسة

الكفاءات القاعدية	الأهداف التعليمية	السنة 2 ⁴	السنة 3 ³	السنة 4 ²	السنة 5 ¹
فهم المسموع	يفهم المعلومات التي ترد إليه .	×	×	×	×
	يتفاعل مع المعلومات المسموعة .	×	×	×	×
	يستعين بأدوات التعبير غير اللغوية .	×	×	×	×
	يُميّز السجلات اللغوية بعضها عن بعض (الدرجة والفصحى) .	×			
يختار أفكاره	ينمي أفكاره المتصلة بالموضوع والمساهمة في تحقيق التواصل .	×	×	×	×
	ينظم قوله بشكل منطقي لترجمة أفعاله ومواقفه وإنتاجه أو التعليق على ذلك .	×	×	×	×
	يُكيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل والبقاء في صلب الموضوع .	×	×	×	×

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الثانية ، ص : 26

² اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الثالثة . ص : 26

³ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة . ص : 15

⁴ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الخامسة ، ص : 13 ، 14 .

×	×	×		يتدخل لضمان تقدّم النقاش واستمراره وتعميقه .	
×	×			يبدل جهداً من أجل إضفاء الانسجام على سرد وقائع حكاية أو حديث أو مشروع .	
×	×	×	×	يكشف المراحل الأساسية في الحكاية .	
×	×	×	×	يعبر عن مشاعره .	يعبر عن أفكاره
×	×	×	×	يعبر عن ردود أفعاله .	
×	×	×	×	يعبر عن تجاربه .	
×	×	×	×	يكيف التعبير عن نفسه .	
×	×	×		يشرح ردود أفعاله .	
×	×	×		يعلق على صورة أو لوحة أو حكاية .	
×	×	×		يسرد ذكرياته .	
×	×	×		يلخص حكاية مسموعة أو يبدع تنمة أخرى لها .	
×	×	×		يبدع تنمة لحكاية مبتورة .	
×	×	×	×	يصف واقعا من عدة جوانب .	
×	×	×	×	يقارن بين وقائع من عدة جوانب .	يعطي ويطلب المعلومات
×	×	×	×	يسرد تفاصيل حدث أو تجربة شخصية .	
×	×			يشرح مسعى أو مساراً .	
×	×			يفسر ظاهرة .	
×	×	×	×	يستبق نتيجة أو فعلاً أو حلاً لمشكلة .	
×	×			يصوغ قانوناً أو قاعدة أو تقييماً .	

×	×	×	×	يطرح أسئلة للحصول على معلومات .
×	×	×	×	يجيب عن أسئلة .
×	×	×		يشرح ويعلّل .
×	×			يطرح أسئلة للتثبت من صحة فهمه .
×	×	×	×	يحفظ ويستظهر نصوصا .
×	×	×		يجلب أفكارا جديدة .
×	×	×		يسعى في إثراء رصيده اللّغوي قصد تحسين التبليغ والاستقبال .
×	×			يستثمر الوثائق المناسبة (المسموعة ، والمقروءة ، والمرئية)

اتّفقت مناهج السنوات الثانية والثالثة والرابعة والخامسة في نوع وعدد الكفاءات القاعدية المستهدفة في التعبير الشفاهي ، وتدرّجت الأهداف التعلّمية من السنة الثانية إلى الخامسة لنمو قدرات معرفية ولغوية لدى متعلّم الطور الثاني ، كما هو موضّح في الجدول أعلاه ، وما يمكن استخلاصه منه أنّ الكفاءات القاعدية التي تبني كفاءة التعبير الشفاهي والتواصل تنحصر في كفاءتي فهم المسموع والإنتاج اللّغويين ، تتماثل الأهداف التعلّمية التي تبني كفاءة فهم المسموع في سنوات المرحلة الابتدائية كلّها ، ونستثني من ذلك هدف ورد في منهاج السنة الثالثة متعلّق باستهداف تمييز التلميذ بين مستويات استعمال اللّغة العربية حيث يميّز بين الألفاظ والأساليب التي تنتمي إلى العامية ، وتلك التي تنتمي إلى الفصحى ، وهدف آخر: " يستعين بأدوات التعبير غير اللّغوية " في كفاءة فهم المسموع في السنوات الأولى والثانية والخامسة ، ثم أُدرج في كفاءة الإنتاج في السنة الثالثة ، والحقيقة أنّ وسائل التعبير غير اللّغوية أدوات تواصل شأنها في ذلك شأن اللّغة ولأهميتها (كما سبق في مبحث التواصل) تُستهدف فهما وإنتاجا في سنوات المرحلة

الابتدائية ، ولكن دون تخصيص محتوى لها أي عدم انتقاء معرفة تعرض على المتعلمين ثم اتباع تدرج في عرضها وتوفير نشاطات لممارستها ، وقد يعود السبب في ذلك لعدم نضج البحث في هذا المجال وصعوبته . لكن على مستوى الممارسة في القسم يجب تقديم توجيهات للمعلمين في كيفية التعامل معها كونها تظهر في أداء المتعلم .

وردت في مناهج السنة الثانية أهداف تعليمية تخدم الكفاءة الختامية لهذه السنة ، وهي فهم وإنتاج نصوص يغلب عليها النمط الإخباري ، إذ يسهم التعبير عن المشاعر وردود الأفعال والتجارب واستظهار النصوص المحفوظة في بناء هذه الكفاءة .

تتنوع وتتعدد الأهداف التعليمية في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة لنمو جوانب مختلفة في التلميذ وخدمة للكفاءات الختامية المستهدفة فيها . وقد ركزت الأهداف التعليمية على بناء كفاءة نصية فالتلميذ مطالب باختيار أفكاره وتنظيمها وتنظيمها منطقيا لبناء نصوص سردية ووصفية وإخبارية وحوارية، تُعرض هذه الأخيرة في سياق يتكوّن من المعلم وزملاء القسم ، وكلهم يتفاعلون مع منشئ النص ويشاركونه ويتعاونون معه في بناء التعبير، وذلك بإمداده بالكلمة المناسبة عندما يتعثر أو تصويب خطأ أو تعليق على تنظيم الأفكار، وتستدعي عملية التفاعل آدابا وقواعد لتبادل أدوار الكلام ومُنظّما لها ، فالقسم الدراسي يمثل سياق عملية التواصل بالنسبة للمتعلمين كلّهم ، فكيف يتعامل المعلم مع تدخلات المتعلمين المستمعين ؟ وماهي أفضل وضعية جسمية للتعبير ؟ .

من خلال تحليل الأهداف التعليمية التي تبني الكفاءات القاعدية لنشاط التعبير الشفاهي ، وجدنا أنّ مفهوم التعبير الشفاهي في المرحلة الابتدائية محصور في الإلقاء والإخراج ، دون أن يقتضي ذلك تفاعلا مع المرسل إليه ، والقدرة التي يبنينا في هذه المرحلة هي القدرة النصية ، وهي إحدى

مكوّنات الكفاءة التبليغية والتواصلية ، أما المكوّنات الأخرى التي تعكس خصائص اللّغة المنطوقة، فلا أثر لها في هذه السنوات ، هذا في حين وجدنا اهتماما بالجانب التواصلية في السنة الأولى مع غموض بعض أهدافه وصعوبة تحقيقها مع تلاميذ هذه السنة ، وعدم انسجامها مع الموارد المقترحة لهذا النشاط .

7- وضعيات تعلّم التعبير المقترحة في السندات التربوية :

الوضعية هي : " المجال الذي يحيل إلى ذات معينة في ارتباطها بسياق أو حدث ما ، مثل ذهاب التلميذ إلى نزهة ، زيارة مريض ، عيد الشغل " ¹ ، فالوضعية هي السياق الذي تحدث فيه عملية التعلّم ويقترح المنهاج وضعيات تعلّم التعبير الشفاهي الآتية مع فتح باب المبادرة للمعلّم لتدبير الوضعية التي يراها مناسبة لتلاميذه ، ومما اقترحت المناهج :

- مشاهدة سندات بصرية حيث يقوم التلميذ بنقل ما يشاهده في الصور بعبارات وألفاظ تدلّ عنها وتوضّح معناها .

- ابتداء وضعيات تواصلية يتحاور فيها المتعلّمون وتستخدم خاصة في السنتين الأولى والثانية ، حيث يستهدف فيهما النمطان الحوارية والإخباري .

- اقتراح مقطوعات وأنشودات تردّد جماعيا .

- أما في السنوات الثالثة والرابعة والخامسة ، فنص القراءة هو الوضعية الوحيدة المقترحة لتعلّم وتعليم التعبير الشفاهي ، فهو السند والمنطلق لكل مواضيع هذا الأخير، يقرأ المتعلّم النص ويتعرّف على مضمونه وعلى الرصيد الإفرادي والصيغ والتراكيب التي يتضمّنّها ، ثم " يوظّف

¹ عبد اللطيف الجابري ، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية . ص : 28 .

ذلك كلّه في إنتاجه الخاص . فنشاط التعبير الشفهي والتواصل مكمل للنص في جميع أهدافه المعرفية واللّغوية والتربوية باعتباره المنطلق والسند¹ ، ويمكن للمعلّم إنجاز هذا النشاط بطرح أسئلة دقيقة تتعلّق بمضمون النصّ و يطلب من المتعلّمين إبداء رأيهم فيه و تصوّر نهاية أخرى له .

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة . جوان 2011 ، ص : 10

المبحث الثالث : التعبير الشفاهي في السنة الخامسة من التعليم الابتدائي

1 - المكتسبات اللغوية القبلية لتلاميذ السنة الخامسة :

يستهدف تعليم وتعلّم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تحقيق الكفاءات الختامية الآتية :

جدول (6) : الكفاءات الختامية المستهدفة في سنوات المرحلة الابتدائية

المستويات	نص الكفاءة
السنة الأولى	يكون المتعلّم قادراً على التواصل مشافهة و كتابة ، بلغة سليمة ، و إنتاج نصوص بسيطة متنوعة يغلب عليها الطابع الحوارى ¹ .
السنة الثانية	يكون المتعلّم قادراً على قراءة و فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الإخباري ² .
السنة الثالثة	يكون المتعلّم قادراً على قراءة و فهم وإنتاج نصوص شفوية وكتابية يغلب عليها الطابع السردى ³ .
السنة الرابعة	يكون المتعلّم قادراً على قراءة و فهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة يغلب عليها الطابع الوصفى ⁴ .
السنة الخامسة	يكون المتعلّم قادراً على قراءة وفهم وإنتاج خطابات شفوية ونصوص كتابية متنوعة الأنماط (حوارى ، إخباري ، سردي ، وصفي) ⁵ .

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الأولى . ص : 10

² اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الثانية ، ص : 25 .

³ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الثالثة . ص : 26

⁴ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الرابعة . ص : 15

⁵ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الخامسة . ص : 11 .

يستهدف تعليم اللغة العربية وتعلّمها في التعليم الابتدائي كفايتي الفهم والإنتاج اللغويين، ويتطلّب بناءؤهما مورداً ينهل منه التلميذ ، وتعتبر نصوص القراءة بما تعرضه من مجالات مفهومية متنوّعة ووحدات نصية كثيرة مصدراً مهماً يُستثمر لبناء الكفاءتين ، واكتساب مهارة القراءة " يقضي أساساً بأن يكون المتعلّم قادراً على فهم ما يقرأ . ومن هنا جاءت أهمية المقاربة النصية في عملية اكتساب آليات القراءة فمن النص ننطلق لتعلّم الرموز المكتوبة وإليه نعود عندما نحاول فهم النص أو إدراك مبناه " ¹.

هذا وتستدعي أنماط النصوص المستهدفة تنمية مجموعة من القدرات لدى المتعلّمين : الصوتية منها و الصرفية و المعجمية و النحوية والإملائية والنصية والتداولية ، وتعمل هذه القدرات مُدجّة لتحقيق كفايتي إنتاج النص و فهمه ، ولأجل تنميتها احتوت مناهج المرحلة الابتدائية أنشطة لغوية متنوّعة هي : القراءة والتعبير الشفاهي والكتابة والمحفوظات، وهذا بيانها وسنقتصر في ذلك على الأنشطة التي لها علاقة بالتعبير الشفاهي :

1 - 1 - في نشاط القراءة : " شهد مفهوم القراءة تغييراً واسعاً فلم يعد مفهوماً ينحصر في

تمييز الحروف ونطقها وجهر الطلبة بها ...فقد تغيّر ليتضمّن إلى جانب ذلك عمليات عقلية متنوّعة ومتعدّدة كالفهم وإبداء الرأي والحكم على ما يقدّم...بالإضافة إلى التدقيق باعتباره من العمليات التي تحتاج إلى أعمال كل من العقل و القلب معا " ². يعتبر نص القراءة في المرحلة الابتدائية مصدراً لكلّ تعلّقات التلميذ اللغوية منها و القيمية .

وتستهدف القراءة في السنة الأولى اكتشاف الحروف والأصوات ثم تثبيتها والتمييز بينها ، ويرافق ذلك بناء فهم النص وتذليل صعوباته . أمّا في السنة الثانية فعلى مستوى الأداء يقرأ التلميذ النصّ

¹ محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي . ص : 139 .

² علي سامي الحلاق ، الموجّه في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها . لبنان : المؤسسة الحديثة للكتاب .

مراعي النطق السليم للأصوات والكلمات والاسترسال واحترام علامات الوقف ، وعلى مستوى الفهم يتناوله بالشرح لفهم معناه . وابتداء من السنة الثالثة يَستهدف نشاط القراءة أداء النص وفهمه وإثرائه ؛ ويقصد بإثراء النص إعطاء عنوان آخر واستبدال بعض كلماته بمرادفات أو أضداد ، وإجراء تحويلات صرفية متعلقة بالدروس المعروضة على جمل أو فقرات من نص القراءة ، فالنص هنا يستثمر لبناء معارف نحوية وصرفية وإملائية ، بالإضافة إلى المعجم .

وما يمكن استخلاصه ممّا تقدّم أنّ تناول نص القراءة يبني لدى المتعلّم القدرات الصوتية والإفرادية والصرفية والنحوية والنّصية والإملائية وقد وردت في المنهاج كما يأتي :

1-2- في نشاط المفردات : لا يوجد في الواقع نشاط بهذا الاسم ولكن يتوفّر المنهاج على

تمارين معجمية متنوّعة يمارسها المتعلّم ، وذلك لإدراك واضعي المناهج أنّ القواعد اللّغوية وحدها لا تكفي لإنتاج النص ، فالرصيد الإفرادي الثري هو مادة النص الأساسية . ووعيا بأهميته حصر المنهاج الرصيد اللّغوي لمجالات مفهومية مختلفة تمّت بالصلة لحياة التلميذ ويحتاجها في التبليغ والتواصل ، و فيما يأتي عرض للمجالات الواردة في كتب المرحلة الابتدائية .

جدول (7) : مجالات المفاهيم المعروضة في كتب القراءة في المرحلة الابتدائية

المجالات	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
العائلة/الحياة الأسرية	+	+	+	-	-
المدرسة	+	+	+	-	-
المحافظة على المحيط/ الطبيعة والبيئة	+	+	+	+	+
الرياضة والتسلية	+	+	+	+	+
التضامن والمواطنة ،الحياة الاجتماعية الخدمات الاجتماعية ، القيم الانسانية	+	+	+	+	+

+	-	+	+	+	المواصلات والاتصال
+	-	+	+	+	الأعياد و الحفلات، الوطنية والعالمية
-	+	+	+	-	جسم الإنسان والصحة
-	-	+	+	-	المدينة والريف
-	-	-	-	+	الحي
-	-	-	+	-	الفلاحة
-	-	-	+	-	عالم الحيوان
+	-	-	+	-	المهن و النشاط الاقتصادي / فنون
+	+	-	+	-	الاكتشافات والاختراعات
+	+	-	-	-	الهوية الوطنية
-	+	-	-	-	الكوارث الطبيعية
+	+	-	-	-	الحياة الثقافية والفكرية
+	+	-	-	-	الأسفار والهوايات
+	-	-	-	-	الحقوق والواجبات

تنوّعت المجالات المفهومية المعروضة في كتب القراءة واستُمدَّ أغلبها من محيط المتعلّم الأسري

والاجتماعي ، و وُظِّفت هذه المجالات أرصدة إفرادية متعلّقة بها ، يستهدف من خلالها بناء

المعجم الذهني للتلميذ ، ولبلّوغ ذلك استخدمت أساليب متنوّعة في الشرح ، منها المعجم المصوّر

في السنتين الأولى والثانية ، والتمثيل (وضع الكلمة المستهدفة في جملة) في السنة الثالثة ، أمّا

في السنتين الرابعة والخامسة فقد وُظِّفت مختلف العلاقات الدلالية التي تسهم في بناء شبكة

العلاقات الدلالية في ذهن المتعلّم من ذلك الترادف والشرح و التضاد .

1-3- في نشاط القواعد النحوية : " تزود قواعد اللغة العربية المتعلم بما يحتاجه للتعامل

مع المقروء فهما وأداءً ، وترسخ في ذهنه القوالب اللغوية التي تمكنه من التعبير بنوعيه الشفهي والكتابي ويتدرّب عليها في كلّ ما يقوم به من أنشطة لأنها الركيزة الأساسية لضبط الكلام وتصحيح التراكيب وتقويم اللسان" ¹. لذلك اهتمّ منهاج اللغة العربية بانتقاء المحتويات المناسبة لكلّ مستوى تعليمي واقتراح الطريقة الناجعة لعرضها ، وأرفق ذلك بتمارين بنوية وأخرى استعمالية للتريخ والممارسة . والجدول أسفل يعرض المحتوى النحوي المعروض في المرحلة الابتدائية .

جدول (8) : توزيع دروس النحو على سنوات المرحلة الابتدائية

المواضيع	السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
الجملة الاسمية	×	—	×	×	—
الجملة الفعلية	×	—	×	×	×
الصفة	×	—	×	×	×
التعجب	×	×	×	×	—
الأسماء الموصولة	×	×	×	—	×
الاستفهام	×	×	×	—	×
حروف الجر	×	×	×	×	—
الجملة المثبة والجملة المنفية	×	×	×	—	—
الروابط	×	×	×	—	—
الجموع	×	×	×	×	×

¹ محمد الصالح حثروبي ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي . ص : 168 .

—	—	×	×	×	ظرف المكان والزمان
—	×	×	×	×	الضمائر المتصلة والمستترة
×	—	—	×	×	أسماء الإشارة
×	×	×	—	—	الحال
—	—	×	—	×	التعليل
—	—	—	×	×	عبارات التحية والسلام ، وأخرى
—	—	—	×	×	أسماء الأفعال
—	—	—	×	×	الغاية والاحتمال
—	—	—	×	×	التشبيه
×	×	—	—	—	كان وأخواتها
×	×	—	—	—	إن وأخواتها
—	—	—	×	—	التفضيل
—	—	—	×	—	صيغ كل وجميع
—	—	—	—	×	التنبيه
—	—	—	×	—	الشرط بإذا
—	—	—	—	×	النهي
—	—	—	—	×	الألفاظ الدالة على الملكية
—	×	—	—	—	الفعل الماضي
—	×	—	—	—	الفعل المضارع
—	×	—	—	—	الفاعل
—	×	—	—	—	المفعول به

اللازم والمتعدي	-	-	-	×	-
المبتدأ والخبر	-	-	-	×	-
المضاف والمضاف إليه	-	-	-	×	-
الأمر	-	-	-	×	-
المضارع المجزوم	-	-	-	×	-
المضارع المنصوب	-	-	-	×	-
نائب الفاعل	-	-	-	×	-
الأفعال الخمسة	-	-	-	-	×
الأسماء الخمسة	-	-	-	-	×
الاستثناء	-	-	-	-	×
إعراب الفعل المَعْتَل الآخر	-	-	-	-	×

يُدرّس النّحو في السنتين الأولى والثانية بشكل ضمني ويعني ذلك التعلّم غير الواعي للنماذج اللغوية حيث يمارس المتعلّم النحو بمحاكاة نماذج معطاة، فلا يُعرّض عليه درس ولا تُستنتج قاعدة . يُمارس هذا النشاط في حصة التعبير الشفاهي حيث يتدرّج بالتلميذ لاستخراج الصيغ والتراكيب المستهدفة من نصوص القراءة و بمحاكاة الأنموذج المعروض ينتج المتعلّم جملة ، هذا مع العلم أنّ هاتين السنتين مهمّتان في مسار تعلّم التلميذ كونهما تشكّلان معاً "طور المكتسبات الأساسية"¹.

وفي السنة الثالثة تُعرّض على المتعلّم دروس النّحو و لكن كمفاهيم فقط ، حيث يقتصر على التمثيل لبعض الظواهر النحوية ، من ذلك مثلاً الاسم هو: جدار، زهرة ، محمد .

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الخامسة ابتدائي . ص : 10 .

وفي السنتين الرابعة والخامسة تعرض دروس النّحو وتستنبط القاعدة حيث يتحوّل تعليم النحو من الضمني إلى الصريح .

أمّا المواضيع النحوية المنتقاة فهي تخدم الكفاءات المستهدفة في هذه المرحلة حيث تمّ التركيز على المكونات الأساسية للجملة العربية الاسمية والفعلية بالإضافة إلى ما لا يمكن الاستغناء عنه في بناء أيّ نمط نصي ، فالصفة والظرف والروابط وحروف الجر لا يخلو أيّ نص منها .

1- 4 - نشاط القواعد الصرفية : تمكّن مواضيع الصرف المعروضة المتعلّم من التصرف

في بنية الكلمة حيث تجعله قادرا على اشتقاق اسم الفاعل واسم المفعول ، واسمي الزمان والمكان، وتحويل المفرد إلى الجمع ، وتصريف الفعل مع الضمائر. ويعرض منهاج المرحلة الابتدائية المواضيع الآتية :

جدول (9) : مواضيع الصرف المبرمجة في المرحلة الابتدائية

السنة الأولى	السنة الثانية	السنة الثالثة	السنة الرابعة	السنة الخامسة
التذكير والتأنيث	التذكير والتأنيث	- ضمائر المخاطب مع الماضي - ضمائر الغائب - استبدال الاسم بالضمير	- تحويل الماضي إلى المضارع والأمر - تحويل الفعل إلى اسم - تصريف الماضي مع كل الضمائر	- المجرد والمزيد - الفعل المعتل - المثال والأجوف والناقص - الفعل اللقيف - الاسم المقصور الاسم المنقوص
		- ضمائر المخاطب مع المضارع -الضمائر المتصلة - فعل الأمر	- تصريف المضارع مع كل الضمائر - تصريف المضارع المجزوم - تصريف المضارع	- جمع التفسير - التأنيث في الأسماء - تصريف المثال - تصريف الناقص

- تصريف الأجوف	المنصوب			
- جمع المذكر السالم	- الضمائر المنفصلة			
- جمع المؤنث السالم	- الضمائر المتصلة			
	- تحويل المفرد إلى المثنى			
	- تحويل المضارع المبني للمعلوم إلى المبني للمجهول			
	- تحويل المفرد إلى الجمع			
	- تحويل الفعل إلى الاسم المفعول			

1-5 - نشاط قواعد النص : لا يوجد نشاط بهذا الاسم كما لا توجد دروس صريحة في

نحو النص ، ولكن دروس القواعد النحوية المنتقاة والتمارين التي يمارسها المتعلم تسهم في بناء انسجام النص . من ذلك مثلاً تعويد التلميذ منذ السنة الأولى على توظيف وتمييز معاني حروف العطف ممارسة لا معرفة ، كما تُعرض أنشطة (التمارين) كثيرة يتدرّب فيها التلميذ على الربط بين الضمير المنفصل أو المتصل مع الاسم العائد عليهما ، إضافة إلى ما سبق يقترح كتاب القراءة أربعة أنماط من النصوص ، وهي كفاءات مستهدفة يبنّيها التلميذ ضمناً ، فلا توجد دروس في أنماط النصوص ولكنّها معرفة يستنبطها هذا الأخير من خلال نصوص القراءة التي وردت متنوعة الأنماط كما يبيّن الجدول الآتي :

جدول (10) : أنماط النصوص الواردة في كتب المرحلة الابتدائية

النسبة المئوية	المجموع	السنة الخامسة ¹	السنة الرابع ²	السنة الثالثة ³	السنة الثانية ⁴	السنة الأولى ⁵	الأنماط/ المستوى
9,88%	17	02	-	01	4	10	ن / الحوار
29,06%	50	06	08	03	31	02	ن / الإخباري
34,30%	59	13	12	16	06	12	ن / السرد
26,74%	46	06	10	10	15	05	ن / الوصفي
100%	172	27	30	30	56	29	المجموع

وردت أنماط النصوص في كتب المرحلة الابتدائية بنسب متقاربة مع انخفاض نسبة نصوص النمط الحوار الذي تمّ استدراكه كمكوّن أساس للنصوص السردية ، وتتوزّع بنسب متفاوتة على سنوات المرحلة الابتدائية لإعطاء الأولوية للنمط المستهدف ، كما يبيّن الجدول أيضا وجود توازن في عدد النصوص المقرّرة لمتعلّم هذه المرحلة ونستثني السنة الثانية التي ارتفع عدد نصوصها إلى 56 نصا وهو عدد كبير مقارنة بعدد النصوص المقرّرة للسنة الأولى و للسنوات اللاحقة .

¹ الطاهر لوصيف وآخرون ، رياض النصوص : كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط : 2015 .

² الطاهر لوصيف وآخرون ، رياض النصوص ، كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي . ديوان المطبوعات المدرسية ، ط : 2014 .

³ الطاهر لوصيف وآخرون ، رياض النصوص : كتابي في اللغة العربية ، السنة الرابعة ابتدائي . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط : 2014 .

⁴ بوعياذ و تازروتي ، لغتي الوظيفية : كتابي في اللغة العربية السنة الثانية ابتدائي . ديوان المطبوعات المدرسية ، ط : 2012 .

⁵ بن بسعي ، اللغة العربية ، كتاب تلميذ السنة الأولى ، ديوان المطبوعات المدرسية ، ط : 2014 .

1-6 - نشاط التعبير الشفاهي : وضعية إدماجية ، ينشئ فيها المتعلّم خطاباً عقب قراءة

النص وفهمه حيث يستقي منه موارده التي تنحصر في الأفكار ورصيد المفردات .

1-7- نشاط المحفوظات : " المحفوظات قطع شعرية سهلة في طرائق نظمها وفي

مضامينها. تنظّم على وزن مخصوص ، وتصلح لتؤدّي أداء جماعياً ، ويقصد بها أن تحقّق هدفاً أو أهدافاً معيّنة في حياة الطلاب ¹ ، وللمحفوظات أهمية على مستويات عدة ، فعلى المستوى النفسي تعالج الخجل والانطوائية وعلى المستوى اللغوي تنمّي خيال التلميذ وترفع مستوى تذوقه للنص ، وكونها نصاً ملفوظاً تنمّي في التلميذ جوانب أدائية تدلّ على تفاعله مع النصّ .

2- محتوى التعبير الشفاهي المقترح في السنة الخامسة الابتدائي : لا يوجد محتوى

صريح أو ضمني يبيّن معرفة وممارسة لهذا النشاط إنّما يكتفي المنهاج بتخصيص مجموعة من المواضيع يطلب من المتعلّم التعبير عنها ، وعليه فالتعبير الشفاهي لا يُستهدف لذاته وهذا تفسير عدم إفراده بمحتوى يختصّ به كباقي الأنشطة اللغوية الأخرى .

لا يصل المتعلّم في التعبير الكتابي إلى مرحلة الإنتاج إلّا بعد رحلة بناء خبرة وتجربة في المواضيع المتنوعة ، ثم المرور على قواعد الصرف والنحو والكتابة ، كما يعالج جزءاً هاماً من تقويمات المعلم التسلسل المنطقي للأفكار وانسجام النصّ .

أمّا رحلة المتعلّم في التعبير الشفاهي فمختصرة يمرّ فيها على نصّ القراءة وفهماً وبعدها يحاكي النصّ في أفكاره ومعانيه لينتج نصّه الخاصّ .

¹ علي سامي الحلاق ، المرجع في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها . لبنان : المؤسسة الحديثة للكتاب .

أما المواضيع المقترحة فكثيرة ومتنوعة إذ يعرض كتاب القراءة عشر مجالات مفهومية ويتكوّن كل مجال من وحدتين أو ثلاثة ، تقترح كل وحدة موضوعين اختياريين للتعبير شفويا ، وترتبط هذه الأخيرة بموضوع المجال والوحدة المعالجة . يمارس المتعلّم التعبير الشفاهي في نشاط (أعبّر) الذي يندرج ضمن نشاط (أتناول مع النص) ، ويتكوّن هذا الأخير من ثلاثة نشاطات متكاملة؛ في النشاط الأول يقرأ نص الوحدة قراءة صامتة ويتعرّف على معاني المفردات من خلال الشروحات المعروضة لتذليل صعوبات الفهم، ثم ينتقل إلى النشاط الثاني (أفهم النص) وفيه يجيب على الأسئلة التي يطرحها المعلّم حول النص المسموع والمقروء لتقويم فهم المتعلّم ، ليصل هذا الأخير بعد ذلك إلى نشاط (أعبّر) وهي محطة إنتاج نص ملفوظ باستخدام موارد من نص القراءة . أما المواضيع المقترحة عليهم فهي كما يأتي :

جدول (11) : مواضيع التعبير المقترحة على تلاميذ الخامسة من التعليم الابتدائي

المجال	موضوع الوحدة	مواضيع التعبير المقترحة ¹
القيم الإنسانية	رسالة سلام	1 - تخيل ماذا تقول الحيوانات للإنسان في رسالة السلام التي ترسلها إليه. 2 - كونوا مجموعات من أربعة تلاميذ وتكتب كل مجموعة رسالة إلى أطفال العالم تدعوهم فيها إلى السلام ، قارنوا بين الرسائل و اصنعوا منها رسالة جماعية
	الوعد المنسي 1	3 - كيف تتصرّف لو كنت مكان الأخ الأكبر؟ هل تذهب وتترك أخوك؟ 4 - لخص النص ثم قدّمه إلى زميلك ليبيدي رأيه فيه .
	الوعد المنسي 2	5- تخيل نهاية أخرى لهذه القصة ، وقارن بينهما وبين النهايات التي اقترحها زملاؤك

¹ الطاهر لوصيف وآخرون ، كتابي في اللغة العربية في السنة الخامسة ابتدائي .

		6 - لا شك أنّك تعرف قصّة تشبه هذه القصّة ، احكها لزملائك محترماً فيها تسلسل الأحداث البداية ، الوسط والنهاية .
العلاقات الاجتماعية	من رافة الفقراء	7 - ما رأيك في تصرف " راحيل " مع الفتى ؟ 8 - تخيّل قصة قصيرة وابدأها بوصف المكان والشخصية الرئيسية كما فعل الكاتب .
	الأصدقاء الثلاثة	9 - ابحث مع زملائك عن شخصيات النص، وحدّدوا صفات كل شخصية. 10 - اعط نهاية أخرى لهذه القصّة .
	النملة والصرصور	11 - فيم تختلف هذه القصّة عن قصّة " النملة والصرصور " المعروفة ، ما رأيك في هذه القصة الجديدة ؟ . 12- كان الصرصور ينتقل بين أوكار الحيوانات بحثاً عن الطعام تخيّل مع زملائك الحوار الذي جرى بينه وبين تلك الحيوانات .
الخدمات الاجتماعية	فوكس والحماية المدنية	13- ما الذي يدلّ على أنّ فوكس يحب أن يكون من رجال الحماية المدنية ؟ . 14- تخيّل أنّ فوكس بعدما سمع نداء الاستغاثة الخافت دخل الغرفة ووجد الطفل قد احترق ، صفه في تلك اللحظة ثم قارن بين وصفك و وصف زميلك .
	حارس الليل والغزال	15 - كيف تصف الجماعة التي قامت بعلاج الغزال الصغير ؟ . 16- احك لزملائك قصّة تشبه قصة الغزال الصغير وعبر فيها عن شعورك وإحساسك .
		17 - لو كنت أحد سكان هذه القرية ماذا تفعل لتجعل حياة قرينك سعيدة

	قصة قرية	18 - تخيل أنك أسست جمعية مع زملائك لخدمة حيّك ، ما الخدمات التي تقدّمها له ؟ اعرضها على زملائك في القسم .
التوازن الطبيعي والبيئة	قصة الحيتان الثلاثة	19- لخص النص الذي قرأته واعرض تلخيصك على زملائك ليبدوا رأيهم فيه . 20 - احك لزملائك قصة تشبه هذه القصة ثم لخصها في فقرة .
	بين التمساح والطيور	21 - كونوا مجموعات من ثلاثة تلاميذ يلخص الأول من الفقرة 1 إلى الفقرة 3 والثاني الفقرة 4 والثالث الفقرتين 5، 6، يعرض بعد ذلك كلّ واحد تلخيصه على زميله، ثم تبني المجموعة تلخيصها للنص وتعرضه على المجموعات الأخرى .
الهوية الوطنية	عاصمة بلادي الجزائر	22- كونوا مجموعة من ثلاثة تلاميذ يصف أحدهم الأحياء العتيقة ويصف الآخر الأحياء العصرية يعرض كل واحد وصفه على الثالث الذي يحكم لأحسن الوصفين ويعلّل .
	من تقاليدنا	23- أقامت مدينتك احتفالا بمناسبة اليوم الوطني للمدينة ، وحضرت هذا الاحتفال صف لزملائك ما رأيت وما سمعت مبرزا شعورك . 24- شاهدت في التلفاز حصّة تهّمك عن سكان الصحراء ، اعرض على زملائك ما رأيت بكيفية تجعلهم يحسّون أنك زرت المكان وعرفت سكّانه .
	لوحات من صحراء بلادي	25- تُشكّل لجنة في القسم ، ويصف بقيّة التلاميذ منظرا أو مكانا أعجبهم ثم يعرض كل تلميذ وصفه على هذه اللجنة لتعطي رأيها فيه . 26 - وصف الكاتب الصحراء وصفا فيه مناظر جميلة كثيرة ، وطلب منك أن تصف الصحراء وصفا يجعل زملاءك يحسّون بالخوف ، كيف تصفها ؟
		27- للخضروات والفواكه فوائد عديدة ، اذكر فوائد خضر أو فواكه قرأت عنها أو

	سبانخ بالحمص	سمعت عنها في حصّة من حصص التغذية في التلفاز - 28 يقدّم التلفاز أطباقا متوازنة تنفع الجسم وتقيه من الأمراض، اختر طبقا من هذه الأطباق واعرض كيفية تحضيره بالترتيب .
الصحة والرياضة	ابن سينا الطبيب الماهر	-29 زرت مع جدّتك المريضة الطبيب ، ففحصها وكتب لك وصفة دواء، إشرح لزملائك كيفية استعمال الأدوية التي وصفها الطبيب لجدّتك . - 30 كوّنوا مجموعات من أربعة أفراد تختار كل مجموعة نوعا من أنواع الأغذية وتقدّمه للمجموعات الأخرى مبينة فوائده ومضاره .
	رامي بطل السباحة والغطس	- 31 تريد أن تكون بطلا في الرياضة ، ومتفوقا في دراستك ، كيف تنظّم يومك حتى تحقّق النجاح في الرياضة التي تحبّها و في الدراسة ؟ -32 اختارك زملاؤك لتكون مدربا لفريقهم الذي يجري مباراة مع فريق القسم المجاور ، أذكر بالترتيب : الوسائل التي تحضرها للفريق توزيع اللاعبين في الملعب وتحديد دور كل لاعب ، والإرشادات التي تعطيها لهم حتى يحققوا الفوز .
غزو الفضاء والاكتشافات العلمية	كوكبنا الأرض	- 33 النص الذي قرأته قدّمت الأرض نفسها ، قدم بدورك نفسك وبيّن ما تتميز به عن غيرك - 34 تشكل مجموعات خاصة بالتحكيم ، تحاول كل مجموعة أن تقدّم الأمثلة على ما يسببه الإنسان من ضرر لكوكب الأرض ، تبدي لجنة التحكيم رأيها في العروض وتختار أحسنها .
	الأقمار الاصطناعية	- 35 هناك وسائل كثيرة للاتصال ، اختر منها واحدا وتكلّم لزملائك عنها ممّا تتكوّن ، ماهي الخدمات التي تقدّمها للإنسان ؟ 36 - تُشكّل مجموعات تختار كل مجموعة وسيلة من وسائل الاتصال (الهاتف

		النقال ، التلفاز) وتبين أفضليتها مقارنة بغيرها من وسائل الاتصال .
	إسحاق نيوتن و الأرض	37- اختر شخصية من الشخصيات التي قامت بأعمال هامة واكتشاف من الاكتشافات وقدمها لزملائك واعرض عليهم ما اكتشفته هذه الشخصية . 38 - هل حاولت في يوم من الأيام أن تصنع شيئا جديدا ؟ اشرح لزملائك ما قمت به وبيّن لهم سبب اختيارك لصنع هذا الشيء .
	حفلات عرس	39 - تكلم لزملائك عن الأعراس في مدينتك أو قرينتك (كيف تنظم ، ماهي الأعمال التي يقوم بها الناس في العرس) . 40 - هل رأيت عرس زواج في مكان آخر غير مدينتك أو قرينتك ؟ تكلم لزملائك عنه ، فيم يشبه العرس الذي يكون في مدينتك أو قرينتك وفيم يختلف عنه ؟ .
الحياة الثقافية والفنية	في مهرجان الزهور	41- اختارتك مدرستك لتكون رئيس الفريق الذي يحضر للاحتفالات المدرسية بمناسبة حلول عطلة الربيع، اعرض على زملائك النشاطات الثقافية التي تبرمجها ، قارن برنامجك ببرنامج زميلك . 42- اعرض على زملائك بعض الاحتفالات التي تقوم بها مدينتك أو قرينتك في المناسبات المختلفة .
	مسرح عرائس الجراجوز	43 - قارن بين عرائس اليمين والعرائس التي يتم تحريكها بالخيوط . 44 - أيهما أحب إليك المسرح الذي يلعب فيه أشخاص حقيقيون الأدوار أم مسرح عرائس الجراجوز ؟ ولماذا ؟ .
الصناعات التقليدية والحرف	النفخ في الزجاج	45 - تتبّع مراحل صنع الأواني الزجاجية من مرحلة كونها زجاجا إلى أن تصير قطعة جميلة واذكر هذه المراحل لزملائك مستعملا الكلمات التي تدلّ على الترتيب مثل (أولا ، ثانيا ، ثم ، بعد ذلك ، وبعد أن انتهت من ..) .

		46- يختار كل تلميذ حرفة يميل إليها ويحاول أن يبين لزملائه أنها الأحسن .
	تبتدعان من التراب صورا	47 - تتبّع الخالتان شهلة وحليمة من البداية إلى النهاية واذكر مراحل صنع الأواني الطينية محترما الترتيب باستعمال كلمات وعبارات مثل : ثم ، بعد ذلك ، وبعد أن انتهت من ... 48- كيف وصف الكاتب الدار في بداية فصل الربيع ؟ وكيف صارت في نهايته ؟ ولماذا ؟
الرحلات والأسفار	كريستوف كولومبس مكتشف أمريكا	49- تُشكّل مجموعات من خمسة أفراد من بينها مجموعة للتحكيم . وتختار بقية المجموعات الكلام عن التلفزة أو عن الأسفار وأهميتها في نقل الصور الحيّة ، تعرّض كلّ مجموعة ما قامت به على لجنة التحكيم .
	مع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج	50- تتبّع ابن بطوطة في رحلته إلى الحج ثم اعرض مساره على زملائك ليصحّح لك أو يكمل ما تركته . 51 - هل قرأت أو سمعت عن رجالة قام برحلة حول العالم مثلما فعل ابن بطوطة ؟

تتنوّع مواضيع التعبير المقترحة في كتاب القراءة بتنوّع المجالات المفهومية المعروضة وهي

مجالات اكتسب التلميذ فيها خبرة في السنوات السابقة من التعليم الابتدائي . فكما أشرنا فإنّ

أغلب المجالات المفهومية متكرّرة في كتب القراءة لسنوات هذه المرحلة ، ويسهم ذلك في إثراء

وتثبيت الرصيد الإفرادي للتلميذ وتوسيع مداركه ومعارفه في المواضيع المعالجة . وبالإضافة إلى

الأفكار فإنّ التلميذ مطالب بالتحكّم في أنماط النصوص الحوارية والسردية والإخبارية والوصفية

المقترحة في سنوات المرحلة الابتدائية ، لأنَّ السنة الخامسة هي سنة التحكّم في المكتسبات القبلية لذلك تتوّعت أنماط النصوص في مواضيع التعبير بالشكل الآتي :

جدول (12) : أنماط النصوص المستهدفة في مواضيع التعبير

أنماط النصوص	مواضيع التعبير
النمط الحوارى	حوار بين الحيوانات ، حوار بين الانسان والحيوان .
النمط الإخبارى	الإخبار عن فوكس ، الإخبار عن أنواع الأغذية ، الإخبار عن الخدمات التي يقدّمها في إطار جمعية .
النمط السردى	عرض مراحل عمل ما ، تلخيص قصة ، سرد قصّة .
النمط الوصفى	وصف عرس و مهرجان ، وصف مشاعر وصف مكان ، وصف إنسان ماديا و معنويا .

يتمرّن المتعلّم بالإضافة إلى ما سبق على تقنيات تعبيرية مختلفة كالتلخيص والتحليل والمقارنة ، ويُنجز التعبير بشكل فردي أو جماعي يتعاون فيه المتعلّمون لأداء المهمة المطلوبة . يقترح المنهاج إنجاز بعض المواضيع في فرق و يعني ذلك :

- أن يُنجز العمل جماعيا ثم تُقارن الأعمال ويتعاون كلّ الأفراد في إنجاز نص مشترك .
- أن توزّع فقرات النص على مجموعات لتقوم بتلخيصها .
- أن تكلف كلّ مجموعة بجزء من الموضوع كتكليف كل مجموعة بمهمة التعبير عن نوع من أنواع الأغذية و ينتج عن ذلك تنويع في المواضيع المعالجة .

يكتسي العمل الجماعي أهمية في التعلّم لما يوفّره من تفاعل لغوي ومعرفي بين العناصر المشاركة ممّا يساعد على بناء وتنظيم ومراجعة المعارف ، وعلى المستوى السلوكي فإنّ انتظام الأفراد في مجموعات للتعاون في أداء مهمّة معرفية محدّدة يقتضي تفاعلا بينهم ، ويستوجب ذلك الاحتكام لقواعد وآداب تلتزم بها العناصر المشاركة وهي بمثابة عقد ضمني يسيّر المجموعة المتعاونة . ويجد هذا النوع من التعلّم مرجعيته في علم النفس المعرفي وكذا في أعمال البنائية الاجتماعية .

يبني المتعلّم موارده في التعبير الشفاهي في السنة الخامسة من مضمون النص وأفكاره ، لا من الجانب اللفظي واللساني . فالتعبير الشفاهي نشاط إدماجي يؤدّي بعد مرحلة فهم النص مباشرة ، حيث تكون المفردات والأفكار خصبة وحديثة عهد بالتلميذ ، ومن ثمّ تُستثمر في الإنتاج حتّى ترسّخ في ذهنه ، أمّا الجانب اللساني كالنحو والصرف فيُبنى في حصص لاحقة ويطالب المتعلّم بتمثله في التعبير الكتابي من خلال التعليميّة التي تُلزمه بذلك .

حاولت بعض مواضيع التعبير بناء معرفة عملية بأجناس النصوص المتعلّقة بالّلغة الشفاهية ضمّنيا، إذ لا تُعرّض معارف في الحوار والمحادثة ولكن تُقرّض كيفية تناول بعض المواضيع الامتثال لخصائصها ، فمقارنة الأعمال الجماعية وعرضها على لجنة التحكيم تقتضي تفاعلا بين المتعلّمين، ومعلوم أنّ للتفاعل آليات اشتغال تتطلّب توجيه المتعلّم إليها ، وبما أنّ نشاط التعبير الشفاهي لم يخصّص له محتوى تعليميا يعرض مكوناته وعناصره ، فإنّ المهمّة ملقاة على عاتق المعلّم في ضرورة تركيزه في تقويمه لتعابير المتعلّمين على جوانب التفاعل وآدابه ، وإنّ ترك الجماعات المتعلّمة تشغل دون توجيه لآداب التفاعل لا يحقق الأهداف المنتظرة من هذا النشاط هذا من جهة ، ومن جهة أخرى تركّز بعض المواضيع على الجانب الأدائي للتلميذ ومثاله

موضوع "وصف الصحراء وصفا يجعل الزملاء يحسّون بالخوف"، إنّ تنفيذ المهمة السابقة لا يتطلب من المتعلّم تجنيد موارد لسانية فحسب بل أيضا ما من شأنه أن يحقق تأثيرا على المتلقين، فيفترض من المتعلّمين تنويع وسائل التأثير المسموعة منها والمرئية كاستخدام التنغيم لإثارة الخوف وكذا الإشارة لما لها من قدرة على تأكيد الخطاب كما سبق في الفصل الأوّل .

وفي موضوع " شاهدت في التلفاز حصّة عن سكان الصحراء إعرض على زملائك ما رأيت بكيفية تجعلهم يحسّون أنّك زرت المكان وعرفت سكّانه " ، يتعيّن على المتعلّم أن يتخيّر من المؤكّدات اللّغوية ما يثبت زيارته للمكان حتى لايتسرّب الشكّ إلى المستمعين ، ثمّ عليه توظيف تجربته وخبرته في الموضوع وعرضها في أسلوب مشوّق ، مع استخدام التنغيم والحركات الجسدية ممّا لا يدع مجالا للشكّ لدى المستمعين . إنّ أداء المهمة المطلوبة يقوم على جانب لغوي وآخر أدائي مسموع أو مرئي ، هذا مع العلم أنّ أغلب المعلّمين يفتقدون لمعرفةٍ تتعلّق بهذه الجوانب من اللّغة المنطوقة كما أنّ غياب محتوى تعليمي يستهدف بناء كفاءة التعبير الشفاهي جعل تحقيق ممارسة اللّغة المنطوقة في كلّ جوانبها في المدرسة أمرا مستبعدا .

2 - 1- فاعلية مواضيع التعبير المقترحة : يختلف أداء المتعلّم في التعبير الشفاهي من

موضوع لآخر، فكلّما كان مجال الخبرة لديه في الموضوع المعالج واسعا ، أثر ذلك إيجابا على منتوجه اللّغوي ، وكلّما أبدى ميلا واهتماما بموضوع ما تتوفّر الرغبة والدافعية للقيام بالمهمة المطلوبة . وقد لاحظنا أثناء زيارتنا للمدارس المختلفة في العاصمة ، تحمّس المتعلّم لبعض المواضيع وعجزه وعدم اهتمامه بأخرى . فمن المواضيع التي عجز عن التعبير عنها في أقسام العيّنة كلّها موضوع " المقارنة بين عرائس اليمين والعرائس التي يتم تحريكها بالخيوط " ، وكذا موضوع " أيّهما أحب إليك المسرح الذي يلعب فيه أشخاص حقيقيون الأدوار أم مسرح عرائس

الجراجوز؟ " ، ويعود السبب في ذلك إلى قلة خبرته ومعارفه في الموضوع إذ إنّ محيط المتعلّم يفتقر لمسرح خاص به فأنتى له أن يبني ميولات ومعارف متعلّقة به ؟ . تنحصر تجربة التلميذ الجزائري في هذا الفن في الزيارات القليلة والظرفية التي يقوم بها بعض الشباب الهواة وبعض الجمعيات المهتمة بالطفولة في مناسبات معيّنة لبعض مدارس العاصمة ويقدم فيها المهرج أو عارض الدمى عروضاً لكنّها لا يمكنها في أيّة حال أن تبني لديهم تجربة ، ثم إنّ اهتمامات الأطفال كلّهم في زمننا هذا باتت مرتبطة بالألعاب الإلكترونية والإنترنت ، وما يعرضه من خدمات . ففي ظل هذا الوضع هل يمكن لعرائس الجراجوز أن تجد مكاناً ضمن اهتمامات المتعلمين الصغار ، هذا وتجدر الإشارة إلى أنّ المعلّات قد بذلن جهوداً لمساعدة المتعلّم ليتكلّم في الموضوع السابق ، ولكن هذا الأخير كان يستعجل الخاتمة ، هروباً من الموضوع .

وكذلك الأمر في موضوع سرد مراحل صنع آنية فخّارية ، فرغم كون الموضوع تليخيص فقرات نص القراءة بسرد مراحل تنظيم العمل باستخدام الوسائل اللّغوية الدالّة على الانتقال من مرحلة إلى أخرى ، إلّا أنّ التلميذ وجد صعوبة في ذلك . ولا نرى أنّ المشكلة في الهدف من الموضوع بل هو في موضوع الآنية الفخّارية ، ألا يوجد في حياة الطفل وفي اهتماماته ما قد يشكّل تجربة مشتركة مع أقرانه في تركيب شيء يمكنه من سرد مراحل العمل ؟ ، ثم هل يوفّر محيط المتعلّم خبرة وتجربة في الموضوع المطروح ؟ . وبالمقابل لاحظنا حماساً واهتماماً ومعرفة وخبرة في مواضيع تمتّ بالصلة لواقع حياته كوصف اختراع وقد اقترح التلاميذ المواضيع الآتية على التوالي : الحاسوب ، الهاتف النقال ، التلفاز ثم الكاميرا ولقد تدفّقت الأفكار تدفقاً مذهلاً وسمعنا ما أذهلنا من المعلومات والأفكار وذلك لأنّ مجال الخبرة لأبنائنا في هذه المواضيع واسع جداً ، كما أنّ ميولهم واهتماماتهم بالتكنولوجيات الحديثة التي صارت في متناول عامّة الناس لا نظير له . وعليه نقول إنّ كثيراً من المواضيع المقترحة لا تحمل دلالة بالمفهوم الذي تطرحه المقاربة

بالكفاءات و التي يعرفها (روجريز) : " والوضعية الحاملة للدلالة هي قبل كل شيء وضعية لها معنى لدى التلميذ ، أي تنشأ بينه وبينها علاقة وجدانية إيجابية ، فهي تدفع التلميذ عبر هذه العلاقة الوجدانية الإيجابية إلى تعبئة مكتسباته وتحفزه وتجعله نشيطاً ¹ .

3 - سير درس التعبير الشفاهي في السنة الخامسة : اختلفت الطرائق التي يتبعها

المعلمون في عرض نشاط التعبير الشفاهي في المدارس التي جمعنا فيها مدونة بحثنا ، وينصّ المنهاج على أداء نشاط التعبير مع بداية وحدة جديدة عقب نشاط القراءة وفهم النص مباشرة ، فبعد قراءة النص وفهمه وتحليله ينتقل المتعلم إلى نشاط التعبير في موضوع النص المقروء بتلخيصه أو إبداء الرأي فيه، أو اقتراح نهاية أخرى له أو الحديث عن موضوع آخر يمتّ بالصلة إلى موضوع الوحدة أو المجال . أما طريقة عرض الموضوع ومراحل النشاط فلم يحدّد المنهاج كيفية ذلك ، وعليه اختلفت من معلّم لآخر كما يأتي :

1- يكتب المعلم الموضوع على السبورة ثم يقوم بشرحه ويبني مع المتعلمين خطة عمل (يكتبها على السبورة) ثم يطلب منهم نسج نص في الأفكار المتفق عليها وبعد مدة زمنية قصيرة تعرض المواضيع إلقاءً أو قراءة .

2- يكتب المعلم الموضوع على السبورة و يشرحه ثم يطلب من المتعلمين التفكير فيه ثم تعرض المواضيع دون رسم مخطّط لها .

3- يقرأ المعلم الموضوع المقترح في كتاب القراءة ثم يُعالج جماعيا ، فيطرح المعلم أسئلة يجيب المتعلمون عنها ، وهكذا يُبنى الموضوع جماعيا بتوجيه من المعلم ، وفي الأخير يُطلب من

¹ كزافييه روجريز ، الاشتغال بالكفايات . ص : 172 .

التلاميذ تنظيم الأفكار المعروضة في نص منطوق ويكلف بعضهم بعرض أعمالهم دون كتابة شيء على السبورة .

4 - ومن المعلمين من يكلف المتعلم بإنجاز التعبير في البيت ثم تُقرأ المواضيع في الحصّة اللاحقة فيتحول بذلك التعبير الشفاهي إلى تعبير كتابي فاقدا كل خصائصه .

أما الزمن المخصّص للعرض ، فغير كافٍ ، إذ تستغرق حصّة التعبير الشفاهي (45 دقيقة) يُستقطع منها زمن عرض الموضوع وشرحه والتفكير فيه ، وزمن التقويم ممّا يقلّص من حظوظ المتعلمين في التعبير . هذا مع العلم أن المعلم يستحوّذ في كثير من الأحيان على الكلمة ولا يعطي التلميذ فرصته . هذا بالإضافة إلى كثرة تدخلاته أثناء العرض مع ما لها من آثار غير محمودّة على نفسية المتعلم ، كعدم الاسترسال والعفوية وإفقاده الثقة في النفس ، وتجدر الإشارة إلى أنّ المناهج توصي بضرورة ترك المتعلم يعبر بكل حرية عن رأيه ، وألاّ تتكرّر مقاطعة المعلم له في قولها : " وينبغي على المعلم أن يحرص في كلّ ذلك على التوجيه فحسب فيحصر دوره في تحفيز المتعلم ودفعه إلى التعبير دونما مقاطعة بتركه يعبر بكل حرية سواء ساير تعبيره النص أو خالفه ¹ . ومن أمثلة ما وجدناه من استحواذ المعلم الكلمة ما يأتي :

- م * : نَعَمْ الْبَقِيَّةُ يَا اللَّهُ اتَكَلَّمُوا اتَكَلَّمُوا نَعَمْ آيَت منصور

ت : إِنَّ التَّلْفَازَ مِنْ أَهَمِّ وَسَائِلِ

- م : [وسيلة الاتصال التي سوف سأتكلم عنها هي]

¹ اللّجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج اللّغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي . جوان 2011 ، ص

- ت : التلفاز

- م : [هي التلفاز يا الله مما يتكوّن التلفاز تكلم عن مما يتكوّن التلفاز ماهي الخدمات التي يقدمها التلفاز للإنسان إذا كانت عندها فوائد وإذا كانت عندها سلبيات تذكر بعض السلبيات يا الله تكلم]

- ت : إنّ التلفاز من أهم وسائل الإعلام والتسلية والثقافية وهو يتكوّن من أشياء أساسية مثل لوحة المراقبة وكابل وجهاز البث

↗
- م : [تكلمنا عن التلفاز >((بالعامية)) يتسم < نعرفو الآن ماهو ومما يتكوّن]

- ت : أستاذة قمر الإرسال

- م : نعم قمر الإرسال قمر الإرسال >((العامية)) ماشي < في التلفاز قمر الإرسال بعيد عن التلفاز يتكوّن من كابل من شاشة من أزرار من لوحة التحكم حنا نتحكمو فيه

- ت : وله فوائد منها لا يشغل العامل عن عمله و لا الطالب عن دروسه و لا الأم و لا الأب عن واجباتها نحو أبنائها وهو أُخْتُ - اخترع سنة 1926

↗
- م : نعم آيت منصور الفائدة فقط أنه لا يشغل الأم ، فوائد عديدة من يساعد زميلو

- ت : يتفقنا

↗
- م : يتفقنا ب / كيف يتفقنا

- ت : أستاذة بمعلومات لا نعرفها

- م : يبيث أشرطة تلفزيونية في مجالات علمية مختلفة أيضا

- ت : إنه ينقلنا من مكان لآخر دون أن نتحرّك

- م : أن نتعرّف على أماكن مختلفة في العالم أيضا فوائد التلفاز ساعدو زميلكم>((بالعامية))

ماكاش < مشكلة

ت : نرى عادات الشعوب ونتعرّف عليها

م : نعم عادات وتقاليد الشعوب

ت : يرينا صور ماضيها

م : يبيّ صور الماضي معانيها التاريخ يساعد في معرفة التاريخ هنا أيضا

ت : ونجد فيه قنوات مفيدة للأطفال

م : تعرّف على أنواع الحيوانات كذا التعرف على اللّغات لغات حتى أصبحتم تتكلمون لغات

بعض الدول ومن التلفاز نستفيد من من اللغات >((بالعامية)) كايّن نتثقفو كايّن < الطفل

الصغير أربع ست سنوات نأخذه أمام التلفاز يبدأ يتكلم اللغة الأجنبية وهو ينظر إلى التلفاز

بحسب هذه الفائدة اتقان اللغات أيضا .

بالإضافة إلى ما سبق تتحوّل حصّة التعبير الشفاهي في بعض الأقسام إلى حوار يطرح فيه

المعلّم سؤالاً ويجيبه التلميذ بجملة ، وأحيانا بكلمة واحدة ، فيفقد التعبير بذلك معناه الذي ينأسس

على النص . وتحقيق أدنى معايير النصية ، يُفترض من التلميذ إنتاج نص متنسق ومنسجم تنتظم

فيه الأفكار بشكل منطقي ويوظّف فيه موارده التي يستقيها من كل الأنشطة اللّغوية ، حسب نمط

النص المستهدف . ولقد تضمّنت الوثيقة المرافقة لمناهج السنة الرابعة بعض التوجيهات للمعلّمين

لتحقيق الأهداف المرجوة من هذا النشاط منها : " الحرص على ألاّ تتحوّل حصّة التعبير الشفوي

والتواصل إلى حصّة محادثة سؤال وجواب ¹ . هذا في حين وجدنا في بعض الأقسام ما يأتي في موضوع " تكلم لزملائك عن الأعراس في مدينتك أو قريتك كيف تنظّم ؟ ، ماهي الأعمال التي يقوم بها الناس في العرس ؟ :

م : تكلم هل نسميها عرس

ت : ستي لا

م : ماذا نسميها

ت : حفلة

ت : عقيقة

م : والعقيقة ماذا و

ت : وليمة

م : وليمة نعم في هذه الوليمة ماذا يوجد من يوجد من الموجودون

ت : المدعوون

م : المدعوون

ت : أهل الأم وأهل الأب

م : لا أهل الأم وأهل الأب ولكن نترك الآن هذه الوليمة لنتكلم عن العرس من منكم حضر

عرسا ويريد أن يتفضل يبدأ بالتحضيرات قبل العرس ماذا تفعل أم العروس أو العريس .

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة ابتدائي . ص : 13 .

ت : تحضّر العرس

م : أقول قبل العرس بأيام وشهور

ت : تحضّر الحلويات

ت : تذهب لتشتري ملابس تذهب لتشتري ملابس العروس

م : وأيضا ماذا تشتري

ت : تشتري الأحذية تشتري الأحذية (.)

م : حضرت عرسا من هذا النوع

ت : ((هزّ رأسه إيجابا))

م : من كان العريس أو العروس

ت : خالي

م : جدّتك كانت أم العريس أمك شاركت في هذا التحضير ماذا اشتروا أيضا

ت : تشري لوازم الحلويات

م : ماهي لوازم الحلويات

ت : لوز ، سكر (.) لوز سكر "

ساهمت العشوائية في ممارسة هذا النشاط في ظهور منتج متنوع يختلف من قسم لآخر ومن مدرسة لأخرى لعدم وضوح الأهداف وصعوبة تحقيق بعض منها ونقص فادح في تكوين المعلم

في تسيير هذا النشاط ، فمن خلال تحليلنا لمدونات المتعلمين توصلنا لوجود ثلاثة أنواع من الأجناس يقترب الأول من المحادثة ، ويقترب الثاني من التعبير الكتابي و يميل الثالث إلى نوع أفرزه السياق المدرسي الذي يحيط بعملية الإنتاج وهذا تفصيل ما سبق .

3-1- منتج التعبير الشفاهي :

3-1-1- التعبير الشفاهي حديث : عرض الموضوع الآتي على المتعلمين " اختارتك

مدرستك لتكون رئيس الفريق الذي يحضر للاحتفالات المدرسية بمناسبة حلول عطلة الربيع إعرض على زملائك النشاطات الثقافية التي تبرمجها " (حُدِفَ منه جزء ورد في المنهاج " قارن بين برنامجك وبرنامج زملائك ") أما المنتج فكان ما يأتي :

1- م : هَيَّا نَعْطِيكُمْ سُؤَالَ > ((بالعامية)) باش تقدر دىرو ديروالت - التمرين شكون إيقوم بالحفلة أولا < من الذي يقوم بالحفلة في آخر السنة > ((بالعامية)) شكون اللي تُعاون < المدرسة

2 - × : [(غ ، واضح)]

3 - م : لا لا لا

4 - × : البلدية

5 - م : أحسنت البلدية هي (.) المديرة نعم تبرمج يوم الحفل ولكن من يقوم بمساعدتها

6 - × : البلدية ((إجابة جماعية))

7 - م : البلدية + هيا أعطوني الآن > ((بالعامية)) كيفاش نديرو < هذا الحفل هيا نفكر قليلا

8 - × : [(غ ، واضح)]

9 - م : نعم الاحتفالات التي تُقام بها مدينتك >((بالعامية)) كَيْمَا دَرْنَا <السنة الماضية كُنْتُو

السنة الثالثة ولّا الرابعة

10 - × : سيدة نعم

11- م : احْكِيو الآن (.) عوام احكي لُنا >((بالعامية)) وَاشْ دَرْنَا قَاعْ <خلال السنة الدراسية

في آخر السنة > ((بالعامية)) ما غُليش < احكي ياالله مِثْل ما نَسْمَعُوا حِكَايات جَدَّتِي

12 - × : سيدة لكي لكي لكي إقامة نشاطات

13 - م : > ((بالعامية)) ما غليش ما غليش <عوام تكلّمي >((بالفرنسية)) < normal

14 - ت : تدريب التلميذ على على جميع الـ

15 - م : استنّاي قُبْل التدريب كملنا التدريب الآن المديرية أعلنت اليوم الذي يكون فيه الحفل

نقولو 4 ولّا 3 جويلية يكون يوم الحفل الآن تبرمج المديرية الحفلة أم لا

16 - ت : ((تهزّ الرأس إيجابا))

17 - م : تقوم ببرمجة هذا البرنامج الآن مَع من تروح >((بالعامية)) شُكون < إيساعدها في

هذا الحفل

18 - ت : البلدية ((إجابة جماعية))

19 - م : هيا الآن خَبْرِي زميلتك >((العامية)) وقتاش < إيكُون هذا الحفل الخ هِيَا

20 - ت : سيدة يكون الحفل سيدة euh بتا - بتاريخ سيدة أرب (.)

21 - م : روجي روجي

22 - ت : بتاريخ أربع جويلية

23 - م : إيهيه

24 - ت : سيدة تقام فيه عدة معارض منها ثقافية وتقليدية سيدة ومعارض أخرى سيدة (.)

25 - م : خديجة التفقي إلى الأمام ((لتلميذة استدارت لتتظر إلى المتحدثة))

26 - ت : سيدة ومعارض أخرى سيدة التلاميذ يقدمون في فيها عدة عدة معا- (.)

27 - × : معارض

28 - ت : عدة معارض

29 - م : حليوها تتكلم يا أطفال

30 - ت : (.)

31 - م : منها[↑]

32 - ت : سيدة منها euh (.)

33 - م : > ((بالعامية)) واش دَرْنَا تَفْكَري واش دَرْنَا[↑]

34 - ت : سيدة منها ملابس

35 - م : عرض أزياء

36 - ت : سيدة معارض للأزياء

37 - م : ور

38 - ت : و الرقص

39 - م : رقصات

40 - ت : رقصات تقليدية

41 - م : رقصات متنوعة

42 - ت : رقصات متنوعة و(.)

43 - م : منها تقديري الآن

44 - ت : القبائلية و

45 - م : شا

46 - ت : الشاوية و العاصمية

47 - م : > ((بالفرنسية)) très bien très bien < زيدي

48 - × : وقبائلية سيدة

49 - م : القبائلية نعم

50 - ت : والأغاني من جميع ال : أقسام

51 - م : مختلف الأقسام نعم

52 - ت : و (.) euh و (.) وفي الأخير سيدة وفي الأخير المُدّ - المديرة تكرم أ - المعلّّات على جهودهن في المساعدة على تقديم هذه الحفل .

53 - م : >((عامية)) مّليح < بلقاضي .

يشرح المعلّم في نشاط التعبير الشفاهي بقراءة نص التعبير المقترح في كتاب القراءة ، ثم يقوم بجمع مادة الموضوع بإشراك المتعلّمين بطرح أسئلة أو إصدار أوامر لغرض توجيه مسار الإنتاج ، كما يقوم بتغذية خطاب المتعلّم بعرض مادّة لغوية أو تقويم المنتج ، تنتوّع مهام المعلّم في الخطاب السابق كما يأتي:

- الاستفهام : يطرح المعلّم أسئلة يجيب المتعلّمون عنها ، كما هو مبين في النماذج (1 ، 5 ، 15 ، 17) .

- الأمر : يمتثل لها المتعلّم كما هو في النماذج (7 ، 11 ، 19 ، 21) .

- توفير المساندة : يوفر المعلّم المساعدة والمساندة التي يحتاجها المتعلّم في مواضع مختلفة لتحقيق المهمّة المطلوبة منه كما هو مبين في النماذج (35 ، 37 ، 39 ، 41 ، 43 ، 45 ، 51)

يتكوّن الحديث من أدوار كلامية لأكثر من مشارك ، إذ طرحت المعلّمة أسئلة لإشراك المتعلّمين في حصر أفكار الموضوع المعالج و لاستدراجهم نحو بلوغ الهدف الذي رسمته للموضوع ، عيّنت بعد ذلك متحدّثًا و أبعدت مشاركة الآخرين له في إنتاج الخطاب في قولها " أتركوها يا أطفال " وفي طلبها استدارة تلميذة مستمعة " خديجة التفتي إلى الأمام " حينما انتفتت خلفها لتتظر في المتحدّثة، حصرت المعلّمة التواصل بعد ذلك بينها وبين المتعلّم الذي عيّنته .

إنّ المنتج المتحصّل عليه لا يمكن أن يشكّل أيّ نوع من أنواع الخطاب المعروفة : فهو خطاب تفاعلي يحتلّ فيه المعلّم منزلة عليا ، بُني الخطاب بلغة رسمية وعُرضَ بشكل مؤدّب و تتم اختيار الموضوع سلفا ، وجرى العرض في قسم دراسي يحضره جمهور من المتعلمين ، ويستهدف نشاطه بناء كفاءة تبليغية تواصلية من خلال ممارسة وتوظيف الموارد التي استقاها من نص القراءة ، ومن هذه الحيثية يقترب التعبير الشفاهي من المحادثة في بعض خصائصها ولكنه يفتقد لكون دور المستجوب يقتصر على طرح أسئلة أما المتحدث فعليه الإجابة فقط ، كما تتوّعت الأدوار التي يتقلّدها المعلّم فهو يسأل ويحلّ ويشرح ويمثّل ، و يقدّم مادة لسانية وأفكارا إذا دعت الضرورة إلى ذلك . أما أدوار المتعلّم فقد انحصرت في نشاط بناء الخطاب وطلب المساعدة باستخدام وسائل مختلفة كالاستفهام والتردد والتوقّف والنظر إلى المعلّمة .

لا يمكن للتعبير السابق أن يكون حوارا لأنّ الحوار مجال يشترط فيه أن ينتهي إلى وفاق أو تقريب وجهات النظر في قضية يختلف فيها المتحاوران ، حيث يجنّد كل واحد منهما الوسيلة اللغوية وتجربته في الموضوع المعالج لإقناع الطرف الآخر كما يتساوى المتحدثون في منازلهم ، وذلك ما لا يمكن أن يتحقّق في القسم الدراسي الذي يظل المعلّم فيه محور العملية التعليمية والتعلّمية رغم تغيّر مهامه في المقاربة بالكفاءات .

يفرض منهاج اللغة العربية معلّما يُقدّم معرفة ويسهم في بناء خطاب التلميذ ، ولا تتعرّض آراء المتعلّمين للرفض لأنّها في الغالب تعكس واقعا واحدا مشتركا بين التلاميذ ، إذ التجربة مستمدّة من نص القراءة المُعالج أو من حفل نهاية السنة الذي أرادت المعلّمة جعله سندا يستمدّ منه المتعلّم أفكارا لموضوعه . وفي كلتا الحالتين : هي وضعية واحدة لا تتطلّب ردود أفعال متناقضة ، لأنّه لا يوجد اختلاف في الطرح ، وذلك لأنّ المعلّم لم يُوفّر وضعية تسمح بعرض

ردود أفعال مُعَاكِسَة تستدعي توظيف بنية حجاجية وتجنيد موارد لإقناع الطرف الآخر، لتقريب وجهات النظر في وضعية تفاعلية بين المتعلمين وهو عامل حاسم وضروري لتبادل الأفكار، فمدار التفاعل بين المتعلمين في الخطاب السابق ينحصر في التقويم اللغوي أو مساعدة المتكلم بالكلمة التي يبحث عنها . هذا ويقترّب التعبير الشفاهي من الحوار في كون اللغة المستعملة رسمية وهي أكثر رسمية من لغة الحديث .

إنّ أنموذج التعبير المعروض سابقا أقرب للحديث ، لوجود أدوار كلامية يتعاون فيها المعلم والمتعلم على بناء الخطاب ، يعقب تدخل المتعلم تدخل المعلم ، و المنتج هو جمل منفصلة عن بعضها البعض لعدم وجود روابط لفظية تبني نسيج النص ، مع وجود رابط المعنى الذي يفرضه نص الموضوع ونوع الأسئلة الموجّهة ، تجري هذا الأخير في سياق مقامي هو القسم الدراسي، وهو حيّز مكاني مؤنّث بكيفية تنسجم وغايات المكان ومهامه ، يحتوي جمهورا من المستمعين يشتركون في السن والأهداف والمهام والاهتمامات ، يقوم متعلم متحدث بإنتاج الخطاب بتوجيه من المعلم ومن بعض عناصر الجمهور المتدخل على قلّتها ، مع لفت النظر إلى أنّ المعلمة وجّهت مسار الإنتاج ولم تترك الفرصة للمتحدث إلا في التداخلات (21 ، 33 ، 43) وذلك باستخدام عبارات :

21- م : " روعي روعي " ، طلبت المعلمة من المتعلم الاستمرار في ما شرع فيه دعما له

33- م : " > ((مزيج عامية وفصحى)) واش درنا تفكري واش درنا < " ربطت المعلمة المتعلم

بسياق مرجعي (حفل نهاية السنة المنظم سنة 2012) لتستمد منه أفكارا للموضوع .

43- م : " منها تقديري الآن " قيّدت المعلمة المتعلم بتنظيم معين وأجلت اقتراح التلميذة ولما

حان وقت استعماله سمحت لها بذلك بكلمة (تقديري الآن) .

أهم ميزة برزت في هذا المنتج ، أنه نص تفاعلي في سياق القسم الدراسي ، تحكمه التراتبية تحتل فيه المعلّمة منزلة عليا بحكم المهمة التي تتحمّلها ، أمّا المتكلّم فكان يبيّن مادّة يقتضيها الموضوع المعالج ويتقيّد بتعليمات المعلّمة و توجيهاتها لاقتناعه بجودها .

3-1-2- التعبير الشفاهي محفوظ مسترجع : هو قليل كالنوع الأول ويختلف عنه في

انعدام تدخّل المعلّم رغم وجود داع لذلك ومثاله :

ت : " الأم هي أعزّ شيء في الدنيا والآخرة فهي التي ربّنتي واعتنت بي وسهرت من أجلي وهي أيضا جدّة في العمل شجاعة في عملها تتّظفّ أصعب الأماكن (.) وتلبس مئزرٌ لكي لا تتسخُ فهي تتّظفّ بعناية وتغسل الملابس بجد وأنا أساعدها أُمّي العزيزة " .

المطلوب من المتعلّم هو وصف مراحل عمل الأم بالترتيب بدءاً بأول عمل تقوم به عندما تستيقظ صباحاً ، ولم يتقيّد المتعلّم وكذا أغلب عناصر القسم بالتعليمية رغم تذكير المعلّمة بالموضوع أكثر من مرة ، يكاد الموضوع المعروض يخلو من علامات التردّد ومن تدخلات المعلّمة والزملاء ، فهو أشبه باسترجاع محفوظ ولا نستبعد أن يكون المتعلّم قد حضّره و حفظه عن ظهر قلب ، فبعض المتعلّمين لا يسمعون عروض زملائهم بل يستغلّون زمن العرض لتحضير مواضيعهم وحفظها.

3-1-3- التعبير الشفاهي جنس تفاعلي خاص : النوع الثالث من الخطاب الذي

وجدناه هو خطاب استرسل فيه المتعلّم ، مع وجود بعض التدخلات أغلبها من المعلّم لتقويم وتوجيه مسار الإنتاج ولكن بدرجة أقل من النوع السابق وهذا النوع غالب في مدوّنة بحثنا و

منه:

م : بوعيشي

ت : اختارتي اختارتي المديرية لأكون ر - رئيس فرق الفرقة م : ((غ، واضح)) قامت مدرستنا حفلة بمناسبة ب بمناسبة حلول فصل الربيع فاختارتي المديرية لأكون رئيس euh رئيس الفرقة وبدأت ب

م : [انتظر بمناسبة حلول عطلة الربيع معناه >((مزيج من العامية و الفصحى)) رايعين نخرجو عطلة دزنا حفلة هذ الحفلة واش رايع إيكون فيها برنامج أنت رايع تشوفو مناسب لهذه الحفلة <]

ت : والبرنامج والبرنامج فصدرت البرنامج

م : [سَطَرْت >((العامية))ماشي < صَدَرْت]

ت : سطرت البرنامج في البداية تلاوة القرآن والأحزاب

م : [ماشي الأحزاب توقف بوعيشي الأحزاب هنا رايعين نقعدو هنا جزء سورة]

ت : بتلاوة القرآن ونشيد ونشيد الوطني والمسرحيات التي تتحدث عن فعل الخير فعل الخير وخَت - وخَت - وختمت

م : [فقط هذا هو الحفل يعني فيه قراءة القرآن]

ت : أستاذة وأناشيد متنوعة حول وأناشيد حول المدرسة وختمت البرنامج بتوزيع الجوائز على المتفوقين في الدراسة والمجتهدين

م : آ ممكن آيت منصور

عيّنت المعلّمة متحدثًا شرع مباشرة في إلقاء موضوعه ، تدخّلت المعلّمة لتوجيه مسار الإنتاج وتقييم المنتج : قامت في البداية بإعادة التذكير بالمهمّة المطلوبة لإعادة تعبئة المتعلّم وهي إحدى أنواع المساندة الّتي يقدّمها المعلّم للمتعلم في السياق التعليمي التعلّمي ، أما في التدخّل الثاني نطق المتعلّم صوت الطاء دالا ممّا قد يؤدي إلى لبس بين كلمتي (سطرّت وصدّرت) واستدعى ذلك تدخّل المعلّمة لتقويم الخطأ ، وفي التدخّل الثالث قامت المعلّمة باقتراح كلمة أدقّ من تلك الّتي استخدمها المتعلّم كونها لا تصلح في السياق الّذي وُظّفت فيه ، وفي الأخير أجرت المعلّمة تقويمًا عامًا تطلّب فيه توسيع الموضوع وبعد إضافة بعض النشاطات في البرنامج قبلت المعلّمة الموضوع ونقلّت الدور الكلامي لمتحدث آخر .

الأنموذج السابق أكثر الأنواع شيوعًا في مدارس عيّنة بحثنا ، وهو الممارسة التعليمية و التعلّمية الساندة في هذا النشاط ، والمنتج هو نص تفاعلي بين : المتعلّم و المعلّم من جهة ، وبين المتعلّم وزملائه المستمعين من جهة أخرى ، يبدأ الموضوع بتعيّن دور كلامي وينتهي بتقويم إيجابي في الغالب للموضوع إمّا ب " نعم " أو " شكرًا " ، كما تختلف عدد ونوع تدخلات المعلّم بحسب مستوى أداء المتعلّم في التعبير فقد يكتفى بتدخل واحد .

يتّخذ المتعلّم أثناء عملية العرض وضعيات جسدية مختلفة ، فإمّا أن يقف في مكان جلوسه مع وضع اليدين خلف الظهر ممّا يعوق كل حركة ، أو يسدل اليدين ممّا يوفر حرية حركة اليدين أو الجسد وفي كلتا الحالتين يُدير المتعلّم ظهره لزملائه الّذين يجلسون خلفه ، وهاتان الوضعيتان لا تمثّلان بالصلة للوضعيات الجسدية للكلام في واقع المتعلّم في البيت و المجتمع ، فهو لا يدير ظهره للمرسل إليه فإذا كان الهدف من تعليم التعبير الشفاهي هو تعلّم التواصل في مقامات تستدعيها فإنّ لهذا الأخير آدابًا يمارسها المجتمع وعلى المدرسة دعم هذه الممارسات الّتي قد

يفشل التواصل بغياها ، وقد يفضي إلى تأويل السلوك تأويلا سلبيا ، يُفجّم المتكلّم في نزاع وخصوصة مع المتلقي ، وقد يعود السبب في اختيار هذه الوضعية الجسدية إلى كون الخطاب موجّه للمعلّم لا لزملاء القسم حيث إنّنا لم نجد متعلّما يدير ظهره للمعلّم خلال العرض وإذا ابتعد هذا الأخير عن مكتبه فإنّ المتعلّم يكتّف وضعيته و يتابعه بنظره . أما الوضعية الثانية التي وجدناها في مدارس أخرى فهي وقوف المتعلّم على المصطبة ومواجهة زملائه وجها لوجه مما يسمح بتفاعل أكثر، فقد يستلهم أفكارا من الجمهور المستمع من ذلك قول تلميذة في موضوع تحضير برنامج حفلة وهي تنظر مبتسمة في زميلتها التي تتعلّم الغناء الأندلسي في إحدى الفرق الموسيقية : " وسنطلب من أحد التلاميذ الذين يعرفون الغناء بالأندلس يغنون لنا أغنية "، وتعفي هذه الوضعية استدارة التلاميذ إلى الخلف للنظر إلى المتكلّم وتجنّب قطع المعلّم كلام المتحدث لمطالبة أحدهم بـ " أنظر أمامك " ، " لا تستدر للخلف " .

إنّ عدم وجود توجيهات واضحة في كيفية التعامل مع هذا النشاط جعل بعض المعلّمين يبالغون في ابتداع معايير لتقويم التعبير الشفاهي ، لا تمت بالصلة لواقع عملية الكلام في المجتمع ، ولخصائص الخطاب . ومن ذلك رفض تحرّك التلميذ سواء أكانت الحركة مصاحبة للخطاب وموضّحة له أو تقوم مقام الكلمة إذا كان التلميذ عاجزا عن الوصول إليها ، كضرب الأرض بالرجل للتعبير عن سحق التراب ، أو قد تدلّ على توتر التلميذ ، وقد يذهب بعض المعلّمين إلى أبعد من ذلك ويرون أنّ الذي يحرك جسده أو يده أو رجله قليل الأدب ولا يحترم معلّمه ، فنموذج المتكلّم عند المعلّم شبيه بأبي شمر الذي قال فيه الجاحظ " وكان أبي شمر إذا نازع لم يحرك يديه ولا منكبيه ، ولم يقلّب عينيه ، ولم يحرك رأسه ، حتّى كأنّ كلامه يخرج من صدع صخرة " ¹ . فإذا كان الجاحظ يجعل الإشارة إحدى أصناف الدلالات على المعاني ، و واقع استعمال الناس

¹ الجاحظ ، البيان والتبيين . ج : 1 ، ص : 91 .

للغة في كل زمان ومكان يؤكد أنه لا يُستغنى عن الإشارة في الكلام ، فكيف للمعلم أن يقوم المتعلم في ما جُبل عليه ؟ .

أضف إلى ما سبق أنّ أغلب المعلمين يرفضون تفاعل المستمعين مع زميلهم المتكلم ، فكثيرا ما يرددون " اتركوه " ، وتتعلق تدخلات المستمعين أساسا بإمداد زميلهم بالكلمة التي يبحث عنها أو تصويب خطأ نحوي أو صرفي أو طلب الفهم . وهكذا حصر المعلم التواصل في نشاط التعبير الشفاهي في دورة مغلقة تتكون من المعلم و المتعلم المعبر ، أما الجمهور الحاضر في قاعة الدرس فقد قام بعض المعلمين بإلغاء دوره في عملية إنتاج النص والتفاعل مع المتكلم ، ويصعب على المتلقي في غالب الأحيان قبول انحصار دوره في السكوت والاستماع و يفرض إسهامه كيفما كانت عواقب سلوكه ، ومن المتعلمين من جعل نفسه طرفا فاعلا في بناء خطاب زميله مروراً بالمعلم وهكذا يكون التفاعل بينه وبين زميله بشكل غير مباشر حيث يوجه أسئلته ودعمه للمعلمة التي تقرر توجيهها للمتكلم أو تجيب بدلا عنه .

أما وضعيات التعلم المقترحة في القسم فرغم تنوع المقترحات في المناهج التربوية للسنوات الخمس فإن المعلمين كلهم اقتصروا على نص القراءة كوضعية تعلم يتيمة لنشاط التعبير الشفاهي، وفلم يحاول أحدهم توظيف ما اقترحته المناهج في السنوات السابقة ، ناهيك عن المبادرة بوضعيات جديدة تثير التلاميذ ، كما اقتصر أغلبهم على المواضيع المقترحة في كتاب القراءة رغم فتح المنهاج باب المبادرة للمعلم لاقتراح مواضيع أخرى تناسب تلاميذه .

الفصل الثالث :

دراسة تحليلية للتعبير الشفاهية
لتلاميذ السنة الخامسة من التعليم
الابتدائي

المبحث الأول : القدرة الاجتماعية في التعابير الشفاهية

اقترح الباحثون نماذج تصنيفات لمكونات الكفاءة التواصلية وأشهرها أنموذج (كنال وسوين 1980 Canale et Swain) ، وأنموذج (كنال 1983) ، وأنموذج (باخمان Bachman 1987) وكذا أنموذج (ماريان سيلس مورسي و توريل زولتان Zoltan Celce-Murcia(M) , Sarah Thurrell (Ddrnyei) ، تعتبر هذه المذكورة أشهر النماذج ، وقد اقتصر بعضها على مجرد إعادة تنظيم مكونات قدرة معينة في قدرة أخرى ، أو الفصل بين عناصر القدرة الواحدة في قدرتين مستقلتين ، كما فعل (كنال 1983) لما فصل المكون الخطابي من القدرة اللغوية والاجتماعية ، وجعلها في قدرة مستقلة أطلق عليها القدرة الخطابية .

تتركب تعلّيمات التلميذ في النشاطات اللغوية المختلفة بشكل إدماجي ، لتوظف وتفعّل في وضعيات تواصلية يفترض أن تقترب من الوضعيات التي يلقاها في مواقف حياته ، فتتحوّل تلك التعلّيمات من معرفة محضة (savoir declaratif) إلى معرفة أدائية (savoir-faire) ، هذا وتسمح المواقف التفاعلية التي يقتضيها سياق التعبير من بناء معرفة حسن التواجد (savoir être) التي يفرض فيها المتعلّم وجوده في جماعة متكلمة يكتف نفسه ضمنها للمواقف التواصلية وفي الوقت نفسه يدفع عن حاله كل ما يمكن أن يشكّل تهديدا للوجه . تتكوّن كفاءة التعبير الشفاهي من قدرات ثلاثة : القدرة الاجتماعية والنحوية والاستراتيجية .

1 - مفهوم القدرة الاجتماعية : يقصد بها قدرة المتكلّم على فهم وإنتاج رسائل تراعي

السياق الاجتماعي والثقافي للغة ما ¹ . وتتكوّن هذه القدرة من نوعين من القواعد ، قواعد ثقافية

¹ Celce-Murcia(M) , Zoltan Ddrnyei Sarah Thurrell, Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications . Applied linguistics, VoL 6, No 2, 1995 , p : 23 .

اجتماعية لاستعمال اللّغة في المجتمع وقواعد خطابية ، وإنّ معرفة هذين النوعين من القواعد حاسم في فهم و تأويل الكلام المشحون بدلالات اجتماعية خاصة عند انخفاض مستوى الشفافية بين المعنى الظاهر و نوايا المتكلّم ، كما تركّز القواعد الاجتماعية اهتمامها على مناسبة الوظائف التواصلية للسياق الثقافي والاجتماعي ، إذ يتكوّن هذا الأخير من عناصر السياق المقامي وأدوار المشاركين في التواصل وقواعد التفاعل بينهم ، هذا وتركّز القواعد الاجتماعية اهتمامها أيضا على نوع آخر من القواعد تتمحور حول مناسبة المقال للمقام ، أي اختيار سجل لغوي وأسلوب كلام يمثل لقاعدة نحوية ويتناسب و سياق عملية التواصل ، أما القواعد الخطابية فتتعلّق أساسا بقواعد انسجام الخطاب واتّساقه ¹ .

1- 1 مكونات القدرة الاجتماعية : تتكوّن القدرة الاجتماعية من :

- أ - عناصر السياق الاجتماعي (المقامي) : وتتكوّن من
 - المشارك كمتغيّر: السن، الجنس، المسافة الاجتماعية، نوع العلاقة التي تربط المشاركين في التواصل (السلطة) التي تتحدّد بمنزلة كل مشارك في العملية التواصلية.
 - السياق كمتغيّر: الزمان والمكان، والوضعية الاجتماعية.
- ب- عناصر أسلوب الكلام: وتتكوّن من
 - قواعد التادّب المتواضع عليها في المجتمع واستراتيجياتها ، والتنويع في الأساليب الكلامية .
 - المستوى اللّغوي المستعمل (الأنس، الانقباض).

¹ Canale (M) and Swain (M) Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing, Applied Linguistics, Vol :1 n: 1, 1980 , p: 1

- نوع اللّغة الموظّفة (لغة التخصّص، السّجل اللّغوي).

ج - العناصر الثقافية : وتتكوّن من :

- معرفة الخلفية الاجتماعية والثقافية لمجتمع اللّغة الهدف .

- الظروف المعيشية (طريقة المعيشة ومستويات المعيشة) الطقوس والقيم الاجتماعية .

- المعتقدات والتقاليد ، الخلفية التاريخية والجوانب الثقافية بما في ذلك الأدب والفنون .

- الوعي باللّغة الرسمية والاختلافات الإقليمية .

- معرفة وجوه التشابه والاختلاف بين الثقافات واستراتيجيات التواصل بينها .

د - عناصر تواصلية غير لفظية : ومنها استعمال الإيماءة و الإشارة ، كاستعمال الإشارة

لمراقبة الدور الكلامي وتناوله واستغلال الحيز المكاني واستعمال التنغيم والنبر والوقف ¹ .

1-2 مظاهر القدرة الاجتماعية في التعبير الشفاهية : اخترنا عنصرين من مكونات

القدرة الاجتماعية وحاولنا البحث عن مدى تحققهما في تعابير أفراد العينة ، يهتمّ العنصر الأوّل

بالتمييز بين السجالات اللّغوية لمتابعة المستوى اللّغوي الموظّف ، ومدى تداخل العاميّة مع

الفصحى موضوع التعلّم ، أما العنصر الثاني فيرصد توظيف وسائل التعبير غير اللّغوية

لتوصيل المعنى المراد . وقد وقع اختيارنا عليهما كونهما مستهدفين لبناء كفاءة التعبير الشفاهي

في مناهج المرحلة الابتدائية .

1-2-1-توظيف السجلات اللّغوية باعتبار المقام التواصلية: يتميّز الواقع اللّغوي في مجتمع

أفراد العينة بازدواجية لغوية (الأمازيغية و العربية) من جهة و بتنوعات أدائية للّغة العربية من

¹ Celce-Murcia (M) , Zoltan Ddrnyi Sarah Thurrell , Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications . p : 24

جهة أخرى ممّا أدّى إلى ظهور لهجات ، هذا وأفرز تنوّع واختلاف مقامات استعمال اللّغة في المجتمع مستويين من الاستعمال هما: المستوى العامي والمستوى الفصيح ، وتنتمي لغة المدرسة إلى المستوى الفصيح الذي تقتضيه المقامات الرسمية التي ينتقي لها الفرد لغة أقرب ما تكون إلى اللّغة المكتوبة يحاول فيها اختيار مفردات فصيحة معنى ومبنى والحرص على السلامة اللّغوية ، كما يوظّف هذا المستوى في التواصل والتبليغ بين المعلّم وعناصر القسم الدراسي في المدرسة ويعدّ وسيلة المعلّم الضرورية لنقل المعارف اللّغوية والعلمية والاجتماعية للمتعلمين .

1-2-1-1- استخدام العربية الفصحى في التعبير الشفاهي : أفرزت نتائج تحليل

المدوّنة من خلال الاستماع المتكرّر والقراءة الفاحصة أنّ المتعلّم في نهاية المرحلة الابتدائية يوظّف اللّغة العربية الفصحى في التعبير الشفاهي ، هذا وقد لاحظنا استخدامه بعض المفردات بمعان تتحرف عمّا جرى عليه استعمالها ، و يدخل أغلبها في باب تعميم المعنى ممّا جعلها مقبولة لفظا ومعنى وما يأتي تفصيل للكلام .

أ- الإفراط في تعميم معاني بعض المفردات :

1- تبّع في الاستعمال الآتي :

ت : " ذهبنا إلى الصيدلية فاش - فاشتريت الدواء

- م : [ماذا اشتريت]

- ت : الدواء وكانت تتبّع وكانت تتبّع وكانت تتبّع الكميات (.) الكم - الكميات "

معنى تَبَعَ : " تَبَعَ الشيء تبعاً وتباعاً في الأفعال ، وتبعت الشيء تبوعاً سرت في إثره " ¹ ، أمّا اتباع كميات الدواء فاستعمال يشيع في العاميّة ، مع ورود وجه من الصحّة فيه فنقول يتَّبَع الدواء أي يسير وفق توجيهات الطبيب في كيفية تناوله ، فهو اتباع للوصايا . هذا ولم نجد هذا الوجه من الاستعمال في هذا السياق من الكلام في المعاجم العربية القديمة منها والحديثة .

2 - قال في الاستعمال الآتي :

ت : " في يوم من الأيام مرضت جدتي ف - فأخذها أبي إلى الطبيب فأعطاها الطبيب وصفة ... فسألها فسألها ما هو إحساسها فقالت له فأعطاها وصفة

م : [نقول قالت له أم]

× : [أجابته]

× : [أخبرته]

م : [أخبرته هنا أفضل]

ت : فأخبرته إحساسها .

تحتّم " قال " في العربية معاني مختلفة كالإخبار والإقرار والسؤال . وفي نقل حوار أو حديث بين شخصين يسأل المرسل المرسل إليه ، فنقول إنّه يقول أو يسأل ، وردّاً على سؤال المرسل فإنّ المرسل إليه يُجيب أو يُخبر حسب سياق الكلام . يُخبر المريض الطبيب عن حاله أي إنّه يقدّم معلومات طلبها الطبيب منه حتى يتمكّن من معرفة نوع المرض الذي أصيب به ، ولكن تعودّ المتعلّم في لغة الاستعمال اليومي استخدام كلمة قال للدلالة على كل فعل يدل على تناول

¹ ابن منظور، لسان العرب . مج : 8 ، مادة (ت ب ع) ، بيروت : دار صادر، ص : 28 .

الكلمة بين أطراف مختلفة ، ولقد جاء تصويب المعلّمة في محله حتى يتعلّم إصابة المعاني الدقيقة ، ولا نذهب في ذلك إلى تخطئته لأنّ الكلمة تحتل معنى الجنس فالأفعال : أخبر ، أجب ، ردّ ، سأل... تحمل كلّها معنى القول فهو معنى أصل ترتبط به كلمات تحمل دلالة بالإضافة إلى دلالات إضافية تستدعيها مقامات معيّنة في الاستعمال .

3- البلاد في الاستعمال الآتي :

ت : " وبعد ذلك تأتي العروس بثياب تقليدي ل ل ل لبلادها

م : [بثوب]

ت : بثوب بثوب بلادها " .

تدلّ كلمة " البلد " في العربية على : " البلدة والبلد كل موضع أو قطعة مستحيّزة ، عامرة كانت أو غير عامرة "¹. أما في استعمال الناس فهي تدلّ على الانتماء الجغرافي للشخص في الوطن الواحد أي المنطقة التي ينحدر منها ، وقد ارتبط استعمال التلميز لهذه الكلمة بالمعنى الذي انحرفت إليه في استعمالات الناس ، ولكنها تظل سليمة مبنية و تحمل دلالة جزء من كل .

4- حطّ في الاستعمال الآتي :

ت : " أساعدها في تحضير الطاولة أستاذة أنا وأخي أساعدها في حطّ أستاذة كيفاش نقولو
(.)

م : وضع

¹ ابن منظور ، لسان العرب . مج : 3 ، مادة (ب ل د) ، ص : 94 .

ت : وضع الطعام على الطاولة هذه أُمي وأنا أحبها كثيرا "

وفي مدوّنة أخرى:

ت: " أستاذة (.) صنعا(.) عجي-عجينة ثم بلّاه بالماء (.) أستاذة >((بالعامية)) كيفاش<

نقولو حطّوا

م : رأييت ماذا قلت >((كيفاش نقولو))<

ت : كيف نقول أستاذة أحاطه

م : راك قلتها بالعربية ((تضحك))

ت : أحطّ لكي ت- تجفّ

م : [آه تقصد وضعه]

ت : وضعوه حتى يجفّ .

تدل كلمة "حطّ" في العربية على الإنزال¹ في مختلف سياقات استعمالها، وفي لسان العرب :

" الحطّ : الوضع ، حَطّه يَحْطُّه حَطًّا فانْحَطّ ، والحطّ وضع الأحمال على الدواب ...ومنه قوله

عزّ وجلّ " وقولوا حطّة " : قالوا معناه قولوا مسألتنا حطّة أي حطّ ذنوبنا عتّا " ². حطّ الشيء أو

الشخص وغيرهما نزل وانحدر هبط من علو إلى سفلى ، وحطّ الحمل أنزله ، حطّ الكتاب على

الطاولة : وضعه ، وتجمع معاني حطّ كلّها في معنى النزول والانحدار وعليه يكون استعمال

1 د عصام نور الدين ، معجم نور الدين الوسيط . ط : 1 ، لبنان : دار الكتب العلمية ، 2005 ، ص :

² ابن منظور ، لسان العرب . مج : 7 ، مادة (ح ط ط) ، ص : 272 .

المتعلّم فصيحاً سليماً ، ولكن لما تواتر استعماله عند العامّة ظنّت المعلّمتان أنّها كلمة عاميّة فقَدّمتا بديلاً عنها .

5 - " من عند إلهنا ، من عند ربي " في الاستعمال الآتي :

- ت : " يوجد واد يلعبون فيه الأطفال فيه ماء عذب يصلح للشرب من عند إلهنا أستاذة من عند ربي " .

- ت : " الأمّ نعمة من عند إلهنا " .

تستخدم عامّة الناس كلمة من " عند ربي " للتعبير على ربط كل أمر من أمور حياتنا صغيرة كانت أو كبيرة بالله فنقول : " عاقل من عند ربي " ، " رزق من عند ربي " وعليه قاس التلميذ وقال : ماء عذب من عند ربي ، والأمّ نعمة من عند الله ، لم تعلق المعلّمة على الاستعمال واكتفت بالضحك .

6 - جاء في الاستعمال الآتي :

- ت : " وكانت الأبقار كثيرة وحليها سائح > ((بالعامية)) إيجي سَخُون يأتي سَخُون < ساخن " معنى جاء : " جيك : الإتيان ، جاء جيئاً ومجيئاً ، وحكى سيبويه عن بعض العرب هو يجيك بحذف الهمزة ¹ ، استخدم المتعلّم كلمة جاء في صيغة لا تمتثل لقواعد اللّغة العربية في التصريف حيث أضاف همزة في بداية الكلمة بدل ياء الغائب ، أمّا حذف الهمزة في آخر الكلمة فسلوك معهود في كلام العرب كما نقل ذلك سيبويه . ومن حيث المعنى نرى أنّها صحيحة وذلك لأنّ الحليب يأتي من موضع بعد أن كان غائباً ، فهو يجيء ويأتي كما تأتي الأشياء

¹ ابن منظور ، لسان العرب . مج : 1 ، مادة (ج ي ء) ، ص : 51 .

الأخرى ، فنحن لان صنعه ولا نحضره بل هو متوقّر في موضعه وعندما نحلب البقرة تدّر حليباً فهو حضور وإتيان . وقد تردّد المتعلّم في صلاحيتها فقام بتصويب المنتج من خلال توظيف مرادف لها هو الفعل أتى .

7 - مَعْمَر و بَرَّاف في الاستعمال الآتي :

- ت : " أستاذة الرمان مَعْمَر الرمان كثير كثير بَرَّاف كثير "

مَعْمَر اسم مفعول معناه طويل العمر ، وهو الشخص الذي بلغ من العمر مائة عام ، عاش كثيراً . وبلد مَعْمَر بلد بنيت فيه عمارات و بنايات وفيه مزارع كثيرة وصنائع ، مَعْمَر : منزل كثير الماء والعشب والناس¹

وخلاصة القول : إنّ كلمة مَعْمَر في غالب معانيها تتقاطع في معنى الكثرة والوفرة ، وهذا أيضاً نراه المعنى في الكلمة العامية نحو: كأس مَعْمَر أي مملوء فيه ماء كثير ، والجامع مَعْمَر فيه كثير من المصلين . وقد ورد في هذا المعنى " مَا كَانَ لِلْمُشْرِكِينَ أَنْ يَعْمُرُوا مَسَاجِدَ اللَّهِ " ² ، ولهذا ظنّ التلميذ أنّ اختياره غير موفّق فوظّف استراتيجية استخدام الوصف والمرادفات لتغطية العجز الذي استشعره ، و أتبع الكلمة الموظّفة بما يكثر تداوله في الفصحى " كثير " مرتين ثم أكدها بأخرى " بَرَّاف " التي تحمل المعنى نفسه في العامية .

8 - بَرَّاف : ظاهر الكلمة (بَرَّاف) لهجة جزائرية ومغربية ، لكنّها ترجع إلى أصول استخدمها العرب منذ القديم مجسّدة في كلمة (الجراف) . وقد وردت كلمة (جراف) عند العرب في

¹ أحمد مختار عمر ، معجم (قاموس) اللغة العربية المعاصرة . ط : 1 ، القاهرة : عالم الكتب ، 2008 ،

ج : 4 ، ص : 405 .

² سورة : التوبة ، الآية : 17 .

معاملاتهم في البيع والشراء يقول الخليل : " الجزاف في الشراء و البيع : دخيل وهو بالحدس بلا كيل ولا وزن نقول بَعْتَهُ واشْتَرَيْتَهُ بالجزافة والجزاف ¹ . وعلى هذا الأساس فإن كلمة بالجزاف تعني البيع بدون كيل ولا وزن وإنما بمقدار الكثرة والإجمال والمبالغة . ونرى أن كلمة "بجزاف" التي عدّها الخليل دخيلة رغم قدمها واستعمال العرب لها قد وجدت في اللغة الفارسية من قبل ، ونرى أن كلمة (بزاف) انحدرت صوتيا من (بجزاف) بسقوط الجيم واجتمعت معها في معنى الكثرة والمبالغة ، كما نشير أن الأداء الصوتي لكثير من الكلمات في اللهجة الجزائرية ، ينتقل فيها نطق حرف الجيم إلى زاي عن طريق التداخل الصوتي جزائر = دزائر ، زوج = زوز ، بجزاف = بزّاف .

9 - تُحْضِرْ، زِيَادَتِي : في الاستعمال الآتي :

ت : " هي من تعبت من أجلي وتعبت لكي تُحْضِرْ - وتعبت لكي تَ تُحْضِرَنِي مِن

- م : [واش هو]

ت : أستاذة > ((بالعامية)) باش < هي من تعبت في زيادتي

م : واش هو زيادتي

× : ولادتي

ت : هي من تعبت في ولادتي "

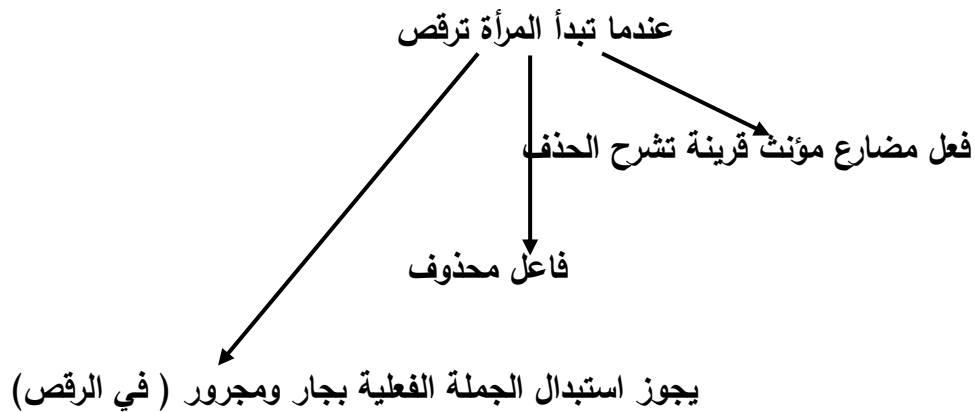
استخدم التلميذ كلمتي تُحْضِرْ وزيادتي للدلالة على الإنجاب ، وهو استعمال عامي نقله إلى الفصحى . وأثار ذلك استغراب المعلّمة التي طلبت توضيحا ، قدّم أحد المتلقين بديلا للكلمتين

¹ أحمد مختار عمر ، معجم (قاموس) العربية المعاصرة . ج : 1 ، ص : 102 .

ولقي المقترح قبولا لدى المتكلم ، الذي وظّفه في تعبيره ، نقول في العامية " زِيدت ولد أيّ أنجبت ولدا " وتدلّ الكلمة على " النموّ و الزيادة خلاف النقصان ...وزاده الله خيرا وزاد فيما عنده"¹ ، نرى أنّ معنى هذه الكلمة لا ينحرف كثيرا عن الإنجاب ، إذ يشتركان في كونهما خيرا ورزقا أضيفا إلى ما يَنعم به الفرد من فضل الله ويدلّ الإنجاب على تخصيص نوع النعمة في حين ، تدلّ الزيادة على عموم حصول الزيادة في الرزق والنعم ، ولا تخرج بذلك عن كونها فصيحة لفظا ومعنى .

10 - تركيب " يبدأ يفعل " : في الاستعمال الآتي :

- " ت : وعندما تبدأ ترقص (.) ترقص بكيفيات مختلفة " . قد يتبادر إلى الذهن أنّ هذا الاستعمال عاميّ ، حيث يشيع على الألسنة تركيب " يبدأ يفعل " وهو تركيب صحيح نحوا ومعنى وقد حذف الفاعل الذي يعود هنا على المرأة و يدلّ على جنسها ، وهنا الفعل (تبدأ) ومفهوم من السياق ، إذ لا يجوز الحذف في الكلام إلا إذا وجد ما يدلّ عليه . وتقدير القول :



11- يَعرِف في الاستعمال الآتي :

¹ ابن منظور ، لسان العرب . مج : 3 ، مادة (ز ي د) ، ص : 199 .

ت : " ذهبت مع أمي لكي أرى مسرحا مسرح عرائس الجراجوز فأعجبني كثيرا لأنّ لأنّ الأشخاص كانوا يعرفون كثيرا و (.)

× : [ماهرون]

ت : يعرف يعرف كانوا ماهرون كانوا ماهرين ويعرفون (.) ويعرفون كثيرا تحريكهم "

" العرفان العلم ¹ عند (ابن منظور)، استخدم المتعلّم الفعل عرف للدلالة على الإتقان والمهارة في العمل والأداء وهو الوجه الأدائي للمعرفة . تحمل الكلمة في السياق السابق معنى عاما سليما ، ولكن لم توف هذه الكلمة للتعبير عن مهارة محرّك الدمى في العرض ، لذلك اقترح أحد التلاميذ الكلمة المناسبة ، ورحّب المتكلّم بمقترح زميله " ماهرون " وعيّا منه بالمعنى المشترك بين الكلمتين، ولكنّه ظلّ يؤكّد على المعنى الذي أراده باستخدام استراتيجية شرح الكلمة المقترحة في آخر كلامه. تشترك الكلمتان في كون المهارة تتأسّس على وجود معرفة ، فالاستخدام هنا مرتبط أيضا بالتعميم ، فهي سليمة معنى ولفظا .

12 - يفعل في الاستعمالين الآتيين :

ت : " فقلت فقلت لزملائي أنا سأحضر العَصير وَ لَحْلويات والذين سيفعلون الموسيقى

ت : و (.) و (.) تفعل تفعل حركات لولبية سريعة

م : [عبارة تفعل حركة بُني تفعل حركات ماذا نقول]

ت : تُنجز

¹ ابن منظور ، لسان العرب ، مج : 9 ، مادة (ع ر ف) ، ص : 236 .

- م : تُنْجَز حَرَكَةٌ غير صحيح

- ت : (.)

م : [ماذا نَقُول]

- × : [تقوم]

- م : [تقوم جَيِّدٌ بِنْتِي] .

الفعل " فَعَلَ " كناية عن كلّ عمل متعدّ أو غير متعد " ¹ ، وظّف المتعلّم هذا الفعل للتعبير عن القيام بنوع مخصوص من العمل ، ويلجأ المتعلّم لاستخدام هذه الكلمة الدالة على العموم لتغطية نقائصه في المعجم ، هذا مع تخصيصه في سياق استعماله بصفات أو مميزات تساعد المتلقي على فهم المعنى المراد ، فكلمتي "الموسيقى" و الحركة " دلّتا على المعنى المقصود من الفعل ، نجد هذا المعنى كثير التداول في عاميّة التلميذ فنقول " إيدير الموسيقى ، وإيدير حركة " للدلالة على عزف الموسيقى في المثال الأوّل والقيام بحركة في الثاني ، وكلمة " إيدير " في العامية تحمل دلالة الفعل " فعل " ، ينضوي هذا الاستعمال أسفل الكلمات الدالة على العموم .

13- الزُرنَةُ في الاستعمال الآتي :

ت : " و يُحْضِرُونَ مُعْنٍ أَوْ مِذْيَاعٍ لِي (.) لكي يرقص المدعوّين

م : [هذا عرس نتاع 1800 ((بالّلغة الفرنسية)) وعلاه يا بنتي وعلاه]

¹ ابن منظور ، لسان العرب . مج : 11 ، مادة (ف ع ل) ، ص : 568 .

ت : لكي يرقص المدعوين و إحضار الزّ-الزّرنة وقد أحضروا الزّرنة لكي (.) يُحْضَرُوا العروس من بيتها " .

- الزّرنّة آلة موسيقية تتألّف من قصبتيّن وجسمها خشبي ، تعمل بالنفخ عن طريق الفم والغالب أنّ هذه التسمية (زرنّة) فارسية ، أما مقابلها العربي فهو الناي الجهير ، وموطنها الأصلي تركيا، وشمال العراق وسوريا وجنوب الجزائر ، وبعض مناطق المغرب . وهي آلة موسيقية تُشبه القُفْع (لامبوط) وصوتها عالي جدا ¹ . استخدم النَّاس هذه الكلمة الدالة على الآلة للتعبير عن الفرقة الموسيقية الّتي تُجَلِّب لإحياء الأعراس ويمكن تفسير هذا الانتقال في المعنى بالتعميم ، حيث تحوّل معنى الكلمة من معنى خاص يتمحور حول الآلة الموسيقية إلى معنى عام يدلّ على الفرقة الموسيقية الّتي تستخدم هذه الآلة أو غيرها في الأفراح .

14 - أخذ في المثال الآتي :

ت : " مرضت جدّتي بمرض الحمى وبعدها ذهبت أنا وخالي لأخذها إلى الطبيب " أخذها إلى الطبيب عبارة جائزة في مبناها وفصيحة في معناها ، إذ يكون الآخذ قادرا والمأخوذ أقل قدرة منه والسياق هذا بسبب العلة أو المرض ، ويختلف هذ المعنى عن " رافقه إلى الطبيب " لأنّ العبارة الثانية لا تحمل معنى العجز أو عدم القدرة الموجودة في العبارة أخذها إلى الطبيب وتعني المعية والمصاحبة الّتي تفهم من كلمة رافق ² .

1-2-1-2- استعمال العامية في التعبير الشفاهي : لم نجد في المدونة المنطوقة ما يدلّ

على خروج المتعلّم عن نظام اللّغة العربية ، وذلك رغم ظروف الإنتاج الّتي فرضت عليه قيودا

¹ أحمد مختار عمر ، معجم (قاموس) العربية المعاصرة ، ج : ، ص : 553 .

² المرجع السابق ، ج : ، ص : .

كعامل الوقت ، وقيامنا بتصوير الواقع الفعلي في الأقسام الدراسية ، وكذا متطلبات التعبير المنطوق كالتفكير في الموضوع وتنظيمه والتلفظ به ومراقبته في وقت قياسي ، هذا ونستثني من ذلك بعض الأمثلة التي تكفل المتكلم بتصويبها فلم تفلت من نظام الرقابة الذاتية الذي أخضع إليه منتوجه اللغوي ، ويدلّ هذا كلّ على وجود قدرة نحوية عند المتعلمين مع حرصهم على توظيف الفصحى في المدرسة . أمّا الاستعمالات التي رأينا أنّها تحتاج إلى تقويم ما يأتي :

1 - " يُحَضَّرُ فِي " في الاستعمال الآتي :

ت : " رأيتهم يحضرون في الطعام(.) وفي المساء حضروا حضروا طاولة لعشاء وكانت العروس تحضر في نفسها "

يُستخدم في العربية الفعل حضر في " يحضرون الطعام " للدلالة على الصنع وتحمل في الاستعمال الثاني دلالة التهيؤ والاستعداد ، يتعدى هذا الفعل بنفسه ولا يحتاج إلى وسيلة تعدية ، أمّا في الاستعمال العامي فنقول إطببوا الماكلة أو إطببو في الماكلة ، والاستعمالان صحيحان يدلّان على المعنى نفسه ، كذلك نقول : " إوجد روجو " أو " إوجد في روجو " ، وقد نقل التلميذ القاعدة المطبقة في العامية وهي جواز تعدية الفعل " إيوجد " بوسيلة الجر إلى الاستعمال الفصيح مع توظيف الكلمة المناسبة في الفصحى .

2- صيغة سَخُون : في الاستعمال الآتي:

ت : " وكانت الأبقار كثيرة وحليها سائح > ((إيجي سَخُون يأتي سَخُون)) < ساخن " تدلّ الكلمة في الاستعمال الفصيح على الحرارة ضد البارد ، ونقول في الوصف : هو ساخن (اسم فاعل) وسُخِنَ (صفة مشبهة) ، أما سَخُون : فمادتها الصوتية ومعناها فصيحا ولكن لا

يوجد اسم مفعول على هذه الصيغة . ونلاحظ أنّ المتعلّم قد تفتّن للأمر وصحّح الصيغة الصرفية

1 - 2 - 1 - 3 استخدام اللغة الفرنسية في التعبير الشفاهي : لم نجد تأثيرا كبيرا

للغة الفرنسية في أداء التلميذ للغة العربية ، ونستثني من ذلك بعض النقل الذي سجّلناه في مدوّنة الأبيار، كون الكثير من أفرادها يوظّفون الفرنسية لغة للتواصل والتبليغ في البيت .

1- نطق بعض أصوات اللغة العربية نطقا أجنبيا : لاحظنا أنّ بعض المتعلّمين ينطقون

بعض الأصوات العربية على نحو يميل إلى الأداء الأجنبي لنظامها الصوتي ، وهي الظاهرة المعروفة عند الجاحظ باللكنة ويعرّفها : " يقال في لسانه لُكنة إذا دخل بعض حروف العجم في حروف العرب وجذبت لسانه العادة الأولى إلى المخرج الأوّل " ¹. وقد تكرّرت الظاهرة أكثر من مرّة عند المتعلّمين الذين يوظّفون الفرنسية في التواصل والتبليغ في محيطهم الأسري و مثاله :

- ت : " تبدأ بإعداد الطين

- م : [(غ، واضح)]

- ت : تعدان الطين ثم euh تدعه في إن في إنء مائع و : تتركه ت يجف ثم (.) ت : تسحقه لكي يخرج : أ س- س- سُخور....وفي الأخير تدّعه في الفرن .

النظام الصوتي للغة الفرنسية هو النظام الأوّل المبرمج في ذهن المتعلّم ، وتؤثّر المكتسبات القبلية للتلميذ في نظيرتها الجديدة ، ولا يصل المتعلّم إلى اللغة الهدف إلّا بعد مروره بمرحلة اللغة الانتقالية التي يعيش فيها الاضطراب واللاتوازن في معارفه . وبعد خمس سنوات من

¹ الجاحظ ، البيان والتبيين . ج : 1 ، ص : 40 .

الاحتكاك باللّغة العربية ، مازال المتعلّم يعاني عجزاً في توظيفه للصوتين "الضاد" و "الصاد" وهما صوتان لا يوجدان في نظام اللّغة الفرنسية فلجأ إلى توظيف أقرب الأصوات للصوتين في اللّغة العربية وهما " s " ، و " d " اللذان يشتركان مع الصوتين العربيين في بعض الصفات التمييزية ويفترقان في صفة التفخيم .

انحصر استعمال التلميذ للعامة على ما سبق ، وهو قليل بالنظر إلى قلة ممارسته للعربية الفصحى ، هذا وسجلنا توظيف التلميذ لاستراتيجية طلب المساعدة التي تعتمد على طلب المساعدة من الآخرين بطريقة غير مباشرة كأن يتلعثم ويتردد في الكلام أو يقوم بصورة قصدية (مباشرة) بطلب العون من المستمع بأن يقدم له معنى الكلمة أو التعبير المفقود ¹ . ممّا يقلل من توظيف العامة أو اللّغة الأجنبية ، حيث طلب المتعلّم من معلّمته إمداده بالكلمة التي يحتاجها أو أن تترجم له الكلمة التي يعرفها بالعامة أو باللّغة الأجنبية ويتعلّق الأمر في الحالة الأخيرة بأسماء بعض المفاهيم التي لا نجد لها مقابلاً باللّغة العربية و يتواتر استخدامها في عامة التلميذ باللّغة الفرنسية ومن ذلك ما يأتي :

1- piano في المدونة الآتية :

ت : وقلت لداسين أن تلعب لنا ب (.) أستاذة > ((مزيج لغوي)) كيفاش نقولو piano <

م : بيانو

ت : بالبيانو فكان هذا فكانت هذه الحفلة رائعة .

1 ريببكا أوكسفردي ، استراتيجيات تعلم اللغة . تر : السيد محمد دعدور ، مكتب النشر للطباعة ص : 61 .

2 - les instruments في المدونة الآتية :

- " و و قلت وقلت وقلت لِرْمَ - وقلت لِرْمَلَيَّ الذين يعرفون استعمال لُ - استعمال لُ(.)

م : [أتركوه]

م : استعمال ماذا

Les instruments : ت

م : الآلات

ت : استعمال الآلات الموسيقية لكي يغنين لكي يغنوا لنا

بعد خمس سنوات من التعلّم ، تولّد لدى المتعلّم تمييز بين المقامات التي تقتضي عربية عاميّة أو فرنسية وتلك التي يقتضيها مقام المدرسة ، وتتحقّق بذلك الأهداف التعلّمية التي تمّ رصدها للسنوات الأولى من التعليم الابتدائي وهي : " أن يميّز بين السجلات اللّغوية " ¹ .

يطلب المتعلّم المساعدة من المعلّم تفاديا لتوظيف مكتسباته اللّغوية القبلية لأنّه يدرك أن المدرسة ليست مقام استعمالها ، وحتى يتفادى ما قد ينجّر عن ذلك من سخريّة ورفض من المعلّم وزملائه كما جاء في المثال الآتي :

ت : " عندما ذهبنا إلى بلادنا

× : [آه بلادنا] ((القسم كله يضحك))

م : [في رحلة مع عائلتي]

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الثالثة . ص : 26

ت : مع عائلي

[م : إلى]

- ت : إلى بيت جدتي

- م : [بيت جدتي الذي]

- ت : يقع في مدينة تيارت

استخدمت المعلمة استراتيجية التحاشي في مساندتها للمتعلم ، والتي تمكّنه من تفادي توظيف الكلمة العامية التي جلبت له تهديدا للوجه . إذ وجّهت التلميذ إلى استعمال يؤدي معنى الفكرة التي طرحها. تؤكد تأدييات المتعلمين للغة العربية في نشاط التعبير الشفاهي انحصار استعمال العامية والفرنسية في تعابيرهم وهذا مؤشر حصول القدرة الاجتماعية في هذا الجانب من الاستعمال اللغوي. وطبعا يحتاج إلى دعم الممارسة اللغوية في المدرسة وكذا إحاطة المعلمين بمعرفة تفيد أنّ أغلب ما هو جارٍ على ألسنة الناس فصيح وعليه يجب التحري في أمر بعض الاستعمالات قبل إصدار حكم عليها ، حتّى لا يصرف هؤلاء جهودهم و وقتهم الثمينين لاستبدال ما يظنونه عامية وهو فصيح في حقيقته .

1-2-2 استعمال الإشارة : اختلف العلماء في تصنيف الإشارة في قدرات الكفاءة

التواصلية، فمنهم من صنّفها في القدرة الاجتماعية والثقافية كما ورد في أنموذج (ماريان سيلس مورسي وتوريل زولتان) كونها ظاهرة اجتماعية تختلف من مجتمع لآخر. ومنهم من صنّفها في القدرة الاستراتيجية كما ورد في أنموذج (كنال و سوين) كون المتكلم يلجأ إليها عندما يفتقد الوسيلة اللغوية أو لداع يفرضه السياق المقامي . وقد ظهرت الإشارة مصاحبة لخطاب المتعلم ،

فهو في موقف تواصل يواجه جمهورا متلقيا ومعلّما يقرّ كلامه . وظّف المتعلّم أنواعا من الإشارات منها ما دلّ على الخوف والقلق ، ومنها ما استعمله وسيلة للتبليغ دون الوسيلة اللغوية ومنها ما وظّف لتأكيد وتوضيح معنى الرسالة وذلك رغم وقوف بعض المعلّمين موقفا سلبيا من توظيفها ، جهلا منهم بوظيفتها وأهميتها . ومثال ما وظّفه المتعلّم ما يأتي :

- ت : " في بداية فصل الربيع تصنع الخالتان شَهلة وحليمة أ: أواني ط

- × : [فخّارية]

- ت : أواني

- م : > ((عامية)) خلاص < هي جرّة

- ت : أواني : أو- أواني (.) فخّارية وتتبع بعض وتتبع الخالتين مراحل (تشير بيديها إلى التدرج) وهي (.) يُحضرون لَ يُحضرون الطين يُحضرون الطين ويجفّفونه ثم عندما يجفّ Ah (.) يَ (تضرب التلميذة الأرض برجلها وتنظر في المعلّمة) يهرسون يَه - (.)

- × : [يسحقون]

- م : [أتركوها]

- ت : يسحقونه بأرجلهم لكي يخرج الحَجَر و عِن- وعندما يَ ينتهون يَ يَ يُبلّونه بالماء كي يصبح كالعجينة (تقوم بحركات بيديها للتعبير عن الخلط والعجن) ثم تبدأ يبدأ تبدأ الخالة ثم تبدأ الخالة (تستدير إلى السبورة بحثا عن اسم الخالة) شهلة ب بصناعة القاعدة ثم ت تبدأ لُخالة لُحليمة ب: ب (.) (تؤدي عملية فرك اليدين وهي تنظر إلى المعلّمة) بظفرها بين (.)

- م : [لا تنظري إليّ والله]

- ت : + (.) ثم تبدأ ب (.)

- م : [تلامسها تداعبها]

- ت : تداعبها وتلامسها حتى تُصَبِّ - حتى تخرج

- × : [تصبح]

- ت : حتى تخرج من يديها ثم تَتَّ - تَتَّ - (تؤدي حركات للتعبير عن التواء العجينة في

شكل لولبي) تتلوى كالثعبان (.) (تطيل النظر في المعلمة)

- م : [لا تنظري إليّ أوه أنا غولة يا لطيف]

- ت : ((تضحك التلميذة)) ثم تبدأ ثم تبدأ بفعل ثم تبدأ بفعل حركات لولبية سريعة و و

عندما تنتهي من صنع الآنية أو : أو لأواني لأخرى تضع تضعها حتى تجفّ ثم تبدأ الخالة

الأخرى بتزيينها وزخرفتها EUH ثم ثم يتركونها حتى تجف في فرن خاص بهذه ل: لأواني

وعندما ينتهي فصل الربيع يكون البيت مليء بهذه الأواني ((تنظر إلى المعلمة))

- م : [إيهيه]

- ت : ((تهزّ التلميذة كتفيها وتعود إلى مكانها))

1-2-2-1 الإشارة أداة للتعبير: أنهت المتعلمة موضوعها بتنغيم استمراري ممّا أوحى

للمعلمة أنّها لم تنته عرضها فطلبت منها المواصلة في قولها " إيهيه " ردّت المتعلمة عليها بهز

كتفيها أنّ هذا ما عندها من كلام ، وهي تخطو خطوة لمغادرة المصطبة لتعود إلى مكانها ،

فَهَمَّتِ المَعْلَمَةُ دلالة الإشارة وشرعت في تقويم الموضوع . اقتصر ظهور هذا النوع في مواضيع أخرى على جواب المتعلّم في حالتي الرفض أو القبول ومثاله : " م : أنهيت إرسال ت : يهز رأسه من اليسار إلى اليمين رفضاً دون استخدام كلمة فتركته المَعْلَمَةُ يواصل موضوعه، وفي موضوع آخر تُعَلِّقُ المَعْلَمَةُ على عمل تلميذة قائلة : " أفكارك مشوّشة بنتي " ، تردّ التلميذة مؤكّدة كلام المَعْلَمَةِ بهز الرأس إثباتاً . يوظّف المتعلّم الإشارة وهو ينظر إلى المَعْلَمَةَ عندما لا يجد الكلمة المناسبة في معجمه طلباً للمساعدة ، وهي استراتيجية يوظّفها لتمهيل المتلقي حيث يعرض عليه المعنى في انتظار بلوغ الكلمة ، ففي المدوّنة الأولى لم يجد المتعلّم الكلمة المناسبة التي برمّجها في المفاهيمي* للتعبير بها ، فراح يمثّل المعنى المراد بضرب الأرض برجله لتمثيل سحق شيء صلب ، وفي نفس الوقت صوّب أنظاره اتجاه المَعْلَمَةَ الجالسة في مكتبها على يمينه ، لكنها لم تفهم الرسالة . وخلال ذلك توصّل التلميذ إلى كلمة قريبة من تلك التي يجري البحث عنها وهي " يهرسون " لكنّه لم يقتنع بها لأنّها ليست الكلمة التي برمّجها ، فراح يتلفّظ بمقطع منها ثم توقّف متردداً في استعمالها ، تعاون معه أحد المتعلمين وأمدّه بالكلمة المناسبة (يسحقون) وهنا تظهر أهمية الفوج في العملية التعلّمية .

وفي مرحلة أخرى توقّف المتعلّم لأنّه لم يجد الكلمات المناسبة للتعبير عن التالي ، ودلّ على ذلك التوقف الساكن في موضعين : قام في الأوّل بتمثيل عملية مداعبة العجينة بفرك اليدين وفي الوقت نفسه أخذ ينظر إلى المَعْلَمَةَ طلباً للمساعدة ، ولكنّ هذه الأخيرة استغربت نظرة المتعلّم فطلبت منه صرف نظره عنها . توقّف التلميذ بعد ذلك ، لأنّه لم يجد متعاوناً معه في إنتاج خطابه فتدخلت المَعْلَمَةُ مقدّمة له الكلمات التي يحتاجها ، وبعد هذا قام التلميذ بتمثيل

* قد سبق تحديد هذا المصطلح في أنموذج ليفيلت لإنتاج اللّغة في ص : 25 .

خروج العجينة بين يدي الخاليتين في شكل لولبي وهو ينظر إلى المعلمة التي استغربت نظراته الطويلة إليها .

1- 2- 2 - 2 الإشارة أداة لتأكيد المعنى و توضيحه : يوظف المتعلم الإشارة لتأكيد معنى

الكلمة المتلفظ بها ، ففي المدونة أعلاه أشارت المتعلمة بيديها إلى مراحل العمل من خلال توظيف اليد للتعبير عن وجود مراحل عمل ، كما مثّلت عملية الخلط والعجن بيديها ، واستعملت تلميذة أخرى أصابع يديها لتعداد أنواع الرقصات (القبائلية والشاوية والعاصمية) التي تمارس في الحفلات وأشار متعلم آخر إلى كتفه أثناء حديثه عن شاب يحمل أمه على كتفيه ، لتشاهد مهرجان الزهور وذلك لتوضيح المعنى وتأكيدده ، ولنلاحظ المدونة الآتية :

- ت : " أستاذة رأيت الأشجار التي لونها جميل و الأزهار النادرة والأشجار والحيوانات المعرضة للانقراض

م : [مثلا]

- ت : (.) القرد القرد أستاذ و- واحد القرد صغير ليس عاديا أستاذة صغير (يرسم حجمه بيديه) يقعد صغير وأزهار جميلة ولكنها حية .

م : [ولكنها]

- ت : أستاذة حية

م : [كيف]

- ت : حية تتحرك ((يمثل عملية الزحف بيديه))

- × : [تتحرك] (متعجبا)

- ت : أستاذة جميلة ولكنها سامة ومعرضة للانقراض "

وظّف المتعلّم إصبعيه الإبهام والسبابة للتعبير عن صغر حجم القرد الذي رآه في رحلته ، ومثّل عملية الزحف بيده عندما تحدّث عن الأزهار الحيّة التي شاهدها ، وقد أثار النوع المذكور استغراب المعلّمة والزملاء فراح يوظّف الإشارة لتأكيد المعنى بعد فشل الخطاب اللّغوي في إقناع المتلقّين بصدق كلامه لأنّه غير معقول .

المبحث الثاني : القدرة النحوية في تعابير التلاميذ الشفاهية

1- تحديد مفهوم القدرة النحوية: تضمّ هذه الأخيرة معارف متعلقة بقواعد اللغة الصوتية والصرفية والإفردية والنحوية ، التي تمكّن الفرد من إنتاج جمل سليمة كما تستهدف تمكّين المتعلّم من فهم وإنتاج المعنى الحرفي والظاهر من الكلام ¹ . وتبني عند المتعلمين القدرة على إنتاج جمل سليمة تخضع عناصرها الدالة لقواعد بناء الكلمة أي الصرف ، كما يخضع ترتيبها وانتظامها لقواعد تركيبية تحدّد مواضع الكلمات في الجمل وكيفية انتظامها بالنظر إلى الوظائف التي تؤديها في الجملة . تسمح هذه القواعد المحدودة بتوليد ما لا يتناهى من الجمل بكيفية عفوية لا شعورية ، كما تسمح بمراقبة المنتج اللغوي أثناء الإنتاج وبعده ولعلّ أهم مظاهرها التصويب الذاتي الذي يجريه الفرد على منتج اللغوي أثناء الإنتاج اللغوي وبعده في المنطوق والمكتوب .

1-1 مكونات القدرة النحوية : تتركّب القدرة النحوية من :

قواعد الصرف : وتشمل مواضيع الصرف التي تتحكّم في بناء الكلمة .

قواعد المفردات : وتضم القواعد التي تتحكّم في اشتقاق الكلمة ومعرفة معناها الوضعي .

قواعد النحو : وهي التي تجعل المتكلّم قادرا على إنتاج جمل سليمة نحوا . ومن مواضيعه الجملة الاسمية ، والجملة الفعلية .

¹ Canal (M) , Swain (M), Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing . p : 30

قواعد أداء الأصوات : وهي المتعلقة بقواعد الأداء السليم للأصوات في لغة ما ومعرفة الصوامت منها والصوائت .

قواعد الإملاء : وهي القواعد التي تمكّن الفرد من رسم الحروف والكلمات وكذا قواعد الترتيب¹.

1- 2 - مظاهر القدرة النحوية في التعابير الشفاهية :

1-2-1- ظاهرة الإعراب باعتبارها مكوّنًا صرفيًا نحويًا :

1-2-1-1- مفهوم الإعراب : وقف علماء اللغة في تحديد مفهوم الإعراب موقفان :

موقف يرى أنّه ظاهرة لفظية يوجد لها عامل و يختلف الأثر الظاهر باختلاف العامل الداخل على الكلمة ، ويمثّل هذا الرأي (ابن هشام الأنصاري) الذي يحدّد مفهوم الإعراب بأنّه " أثر ظاهر أو مقدّر يجلبه العامل في آخر الاسم المتمكن و الفعل المضارع " ² ، أمّا الموقف الثاني فيربط العلامة الإعرابية بالمعنى حيث يرى (ابن يعيش) " أنّ الإعراب إنّما يؤتى به للتفريق بين المعاني " ³ ، وهوما ذهب إليه (الرضي الاسترأبادي) في شرحه لكافية ابن الحاجب في قوله: "الإعراب ما اختلف آخر الاسم فيه ليدلّ على المعاني المَعْتَوَرَة * فيه" ⁴.

¹ Celce-Murcia (M), Zoltan Ddrnyei Sarah Thurrell , Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications . p : 28

² ابن هشام الأنصاري ، شرح شذور الذهب . تحقق : بركات يوسف هبود ، مراجعة وتصحيح : يوسف الشيخ محمّد البقاعي ، ط : 1 ، لبنان : دار الفكر للطباعة ، 2003 ، ص : 45 .

³ ابن يعيش ، شرح المفصل . تحقق : إميل بديع يعقوب ، ط : 1 ، ج : 1 ، بيروت : دار الكتب العلمية ، 2001 ، ص : 149 .

* المَعْتَوَرَة : المتداولة ، يعني أنّ الاسم تتداول وتتناوب عليه المعاني النحوية المختلفة من فاعلية ومفعولية وإضافة دون أن تتغيّر صيغته ، والإعراب هو الذي يفرّق بين هذه المعاني بواسطة الحركات .

⁴ الرضي ، شرح كافية ابن الحاجب ، تحقق : حسن بن محمد بن إبراهيم الحفطي ، ط : 1 ، السعودية : إدارة الثقافة والنشر بالجامعة ، 1993 ، ص : 43 .

الإعراب خاصية تعرف بها اللغة العربية ، يحققها مستعمل اللغة في المكتوب والمنطوق لدورها في التمييز بين كثير من المعاني التي تتواتر على الأسماء . ويفصل في ذلك (الزجاجي) في قوله : " إنّ الأسماء لما كانت تعنّوها المعاني ، فتكون : فاعلة و مفعولة ومضافة ومضافا إليها ... ولم تكن في صورها وأبنيتها أدلة على هذه المعاني بل كانت مشتركة ، جعلت حركات الإعراب تنبئ عن هذه المعاني ، فقالوا : ضرب زيدٌ عمرًا ، فدلّوا برفع زيدٍ على أنّ الفعل به وينصب عمرٍ على أنّ الفعل واقع به وكذلك سائر المعاني ، جعلوا الحركات دلائل عليها ليتسعوا في كلامهم " ¹ . إنّ المعنى المعجمي لا يكفي لوحده لتحديد معنى الكلمة في سياق الجملة ، بل تتضاف إليه الوظيفة التي تحتلها الكلمة عند نزولها في موضع من مواضع الجملة ، ولما كان مستعمل اللغة يتصرّف في موضع الكلمة الذي لا يضبط بقاعدة لوجود مؤثرات غير لغوية تتحكّم في إنتاج اللغة كالسياق المقامي ونوايا المتكلّم ومقاصده ، فإنّ المتكلّم ينقل الكلمة من منزلة الفاعل إلى منزلة المفعول به ، ودليل السامع أو القارئ في فهم الجملة قرينة لفظية تلازم الكلمة أينما حلّت ، وهي الرفع للإسناد والفاعلية والنصب للتخصيص والمفعولية والجرّ للإضافة . ومن ثم اكتسبت العلامة الإعرابية أهمية بالغة في اللغة العربية وخاصة عندما لا يتقيّد المتكلّم بمقياس الرتبة كوسيلة لتحديد وظائف الكلمات في الجملة أثناء التقديم والتأخير .

والعلامات نوعان منها ماهو للبناء حيث تلازم آخر الأفعال والحروف وبعض الأسماء ، وعلاماته هي : الضم والفتح والكسر والسكون . ومنها ماهو علامات للإعراب وهي على نوعين : الحروف والحركات ، وقدرها العلماء بخمسة عشر علامة ، منها ماهو للرفع : الضمة ، الواو ، الألف ، النون ، ومنها ماهو للنصب : الفتحة ، الألف ، الياء ، الكسرة وحذف النون ،

¹ أبو إسحاق الزجاجي ، الإيضاح في علل النحو . ط : 1 ، سوريا : مؤسسة الرسالة ، 1990 ، ص : 69 .

ومنها ماهو للجزم : السكون ، حذف حرف العلة ، حذف النون ومنها ما هو للجر : الكسرة والفتحة والياء . وقد درج العربي على إبانة هذه العلامات في كلامه . وجنح المتكلم بعد ذلك إلى إسقاطها من لغته المنطوقة . والعربية اليوم في سائر لهجاتها تسكن أواخر الكلمات دون أن يعوق ذلك عملية التبليغ والتواصل ، ومتعلم اللغة في المدرسة في مقام انقباض يوظف الفصحى، وينشد السلامة النحوية والصحة المعنوية ، فهل يلتزم بإظهار هذه العلامات في التعابير الشفاهية ؟ أم أنه يهمل التلفظ بها قياسا على لغة الاستعمال اليومي في المجتمع ؟ .

1-2-1 تحقيق العلامات الإعرابية في التعابير الشفاهية : اختلف سلوك المتعلمين

في تحقيق العلامات الإعرابية في النص الملفوظ وانقسموا في ذلك إلى مجموعات :

1- المجموعة الأولى : تحقق العلامات الإعرابية في آخر الأسماء والأفعال كلها.

2- المجموعة الثانية : تسكن أواخر الأسماء وتُحرّك الأفعال .

3- المجموعة الثالثة : تستعمل النوعين في الخطاب الواحد أي تحقيق العلامات في الأسماء

والأفعال تارة و تسكينها تارة أخرى . وهذا جدول توضيحي حسب مدارس العينة :

جدول (13) : التلفظ بالعلامات الإعرابية في التعبير الشفاهي

	م هـ	م ب	م م	م ك	م ح	المجموع	%
فعل متحرك الآخر	22	25	35	16	20	118	47,58%
فعل ساكن الآخر	/	01	/	01	03	05	2,01%
المزج بين النوعين في الفعل	05	04	04	01	/	14	5,64%
اسم ساكن الآخر	09	15	08	01	01	34	13,70%
اسم متحرك الآخر	04	/	11	01	/	16	6,45%
أغلب الأسماء متحركة	/	03	08	11	02	24	9,67%
أغلب الأسماء ساكنة	15	05	06	04	07	37	14,91%
المجموع	55	53	72	35	33	248	100%

تتّصف اللّغة المنطوقة بالاعتقاد لذلك يميل المتعلّم إلى تسكين أواخر الكلمات معربة كانت أو مبنية ، شريطة ألاّ يؤثر ذلك في المعنى الذي يروم تبليغه ، وقد أفرز استعمال المتعلّم للّغة العربية في التعبير الشفاهي تباينا في مواقفهم في كيفية التعامل مع العلامات الإعرابية، والجدول السابق يؤكّد ذلك .

أ- التلفظ بالعلامة في الأفعال و إسقاطها في الأسماء: اتّفق أفراد العينة كلّهم على

التلفظ بالعلامات الإعرابية التي تلحق الفعل المضارع الأصلية منها والفرعية في أحواله الثلاثة :

الرفع والنصب والجزم ، وكذا علامات البناء في الماضي والأمر الأصلية منها والفرعية ومثاله ما يأتي :

- في الرفع : ت : " تصنعُ الخالتان euh تصنعُ خالتان مولود فرعون [م : خالتا مولود فرعون "
- في النصب : ت : " ثم (.) ت تسحقه لكي يخرجَ لُ سَسَ - سُخور "
- في الجزم : ت : " أستاذة أحسَّ بمرض الغازات في معدته فأخذناه إلى الطبيب فقال له قال له لا لا تشرب euh لا تأكل الأشياء المضرة "

حقّق التلميذ علامة البناء : الضم و الفتح و السكون التي تلحق الأفعال المبنية ومثاله :

- البناء على الفتح : ت : " وبدأ الموكب بالعبور "
 - البناء على الضم : ت : " فكأنوا الأجملَ والأ والأنظف "
 - البناء على السكون : ت : " أيضا قال له اتَّبِعْ حِمية و اشربْ حليبا أبيضاً "
- أما الأفعال الساكنة الآخر فظهرت في مدوّنات قليلة منها : " أنا أَفْضَلُ عرائس الماريونات " قام المتعلّم في هذه المدونة بتسكين أواخر الأسماء كلّها وأغلب الأفعال المستعملة في تعبيره .
- أما أغلبهم فقد اكتفوا بتسكين أواخر الأسماء والاسم أكثر أنواع الكلم تواترا في الاستعمال ، وينزل مواضع مختلفة في الجملة ، لذلك توجّب إظهار العلامة الإعرابية لتعلّم وظيفته ويتّضح مدلوله، ومع هذا قام المتعلّمون بتسكينه في مختلف المواضع التي نزل فيها اقتصادا في الجهد ، وقياسا على الاستعمال العامي ، وألزم الأسماء مواضعها في الجملة فلم نجد تقدّما أو تأخيرا ، فكان لاحتفاظ الكلمة بترتيبها في الجملة دلالة على علامتها ، وهو الأمر الذي ساعدنا على فهم التعابير المنطوقة رغم خلوّ بعضها من العلامات الإعرابية ، ويجب التذكير هنا أنّ العلامات

التي طالها الحذف هي علامات الإعراب الأصلية (الضمة ، الفتحة ، الكسرة) أما العلامات الفرعية كعلامة المثني وجمعي السلامة ، ونون النسوة أي التي تكون في هيئة حروف فقد أظهرها المتعلّم لطبيعتها التي يراها جزءاً من حروف المباني التي تشكل الكلمة أما الحركات فتلحق آخر الاسم و حذفها أمر سهل معمول به فيما يرد إلى سمعه من لغة التخاطب اليومي ، مع ضمان عدم اختلال المعنى .

ب- تحريك أواخر الأسماء والأفعال : أما ما ورد من أسماء متحركة الآخر فقد وظفت

بنسب قليلة ، وقد يعود سبب وجود هذا النوع من الاستعمال عند المتعلّم إلى السياق التعليمي الذي يحيط بنشاط التعبير الشفاهي و إلى طريقة تدريسه ، إذ يوضع التلميذ في موقف عرض نص قد فكر فيه سابقاً ، أي قام بمعالجته وتحليله في نشاط القراءة ، كما ينص عليه المنهاج . و لقد لفت انتباهنا بعض التلاميذ يردّدون مواضيعهم في صمت قبل العرض ، وعندما تُعطى لهم الكلمة يسترسلون في الكلام كأنهم يقرؤون فينصبون ويجرون و يجزمون ويرفعون ، هذا ويتعامل المتعلّم مع معلّم يركّز في تقويمه في التعبيرين الشفاهي والكتابي على الأخطاء اللغوية فالسلامة اللغوية هي الهدف والغاية من تعلّم وتعليم التعبير عند أغلبهم . ممّا ولّد حرصاً عند التلميذ لتحقيق هذه العلامات وهو دليل على وجود رقابة ذاتية تعتبر أمانة على آليات ذهنية منتظمة ، ممّا يؤكّد وجود القدرة النحوية عند المتعلّم . ومثاله تلفّظ متعلّم في مدونة غير تفاعلية بحركات الأسماء والأفعال في موضوع تلخيص نص القراءة في المثال الآتي :

ت : " وبدأ وبدأ المَوْ- وبدأ الموكبُ بالعبورِ أ: أَوَّلُ أَوَّلُ أزهارٍ وهي أزهارٌ وهي أزهارٌ ليلكِ الماءِ ليلكِ الماءِ البهيجةُ وأوراقُها الكبيرةُ والزنابقُ الُ الحمراء ف فلا- فلاقتُ إحْس- إستحسانا كبيرا .

- م : [نعم]

- ت : وتصفيقاً حاراً وبعد لحظاتٍ قصيرةٍ ظهرتْ أْزهارُ ظهرِ موكبِ أْزهارِ دوارِ الشمسِ "يوصل التلميذ نصّه الطويل متلفظاً بكل العلامات الإعرابية كأنه يستظهر محفوظاً .

ج - المزوجة بين الاستعمالين في الأسماء والأفعال :

لاحظنا في المدونات التفاعلية التي يطرح فيها المعلم سؤالاً مباشراً أنّ المتعلّم يقوم بتسكين أواخر الكلم مع وجود استثناءات ومثال ذلك ما يأتي:

م : هل تساعدين أمك أو زميلتك إذا احتاجت إلى شيء تساعدين ↗

ت : ((تهز رأسها إيجاباً))

م : بماذا تتميز في القسم ↗

ت : بالأخلاق الحسنة

× : بالسلوكات

م : بالسلوكات كيف تكون هذه السلوكات ↗

× : حسنة

× : خلقه

م : عندما نكون في القسم ماذا يجب أن يكون في القسم ↗

× : الهدوء .

× : السكينة .

م : السكينة جيد .

× التفاهم بين التلاميذ .

× : المشاركة في القسم .

× : الانتباه للدرس

في المدونة السابقة يطرح المعلم سؤالاً يجيب التلميذ عنه بجمل قصيرة فيها حذف يقتصر فيها المتعلم على التلفظ بالمطلوب المفيد الساكن الآخر، لغياب سياق لغوي يلزمه التقيد بالموضع وإظهار العلامة الإعرابية التي تحدّد وظيفة الكلمة ومعناها .

وفي مدونة تفاعلية أخرى التزم المتعلم تحقيق عناصر الجملة كلها دون حذف، وحرك أواخر الأسماء والأفعال تارة وسكنها أخرى . ومثال ذلك :

- ت : " إنّ التلفاز من وسائل الإعلام و التسلية والثقافة وهو يتكوّن من أشياء أساسية مثل لوحة المراقبة وكابل كهربائي وجهاز البث

- م : [> تكلمنا عن التلفاز > ((العامية)) يتسم < نعرفو الآن ما هو مما يتكوّن [

- ت : أستاذة قمر الإرسال

- م : [نعم euh قمر الإرسال قمر الإرسال > ((العامية)) ماشي < في التلفاز قمر الإرسال بعيد عن التلفاز يتكوّن من كابل من شاشة من أزرار من لوح التحكم > ((حنا نتحكمو فيه)) <]

ت : وله فوائد كثيرة منها لا يُشغل العامل عن عمله ولا الطالب عن دروسه ولا الأم و لا الأب عن واجباتهما نحو أبنائه

راح المتعلم يحرك أواخر كل العناصر اللغوية الموظفة في التعبير ، حتى شابة خطابه النص المكتوب ، هذا في حين لم يلزم المعلم نفسه التلطف بالعلامات الإعرابية في خطابه وهذا الأنموذج اللغوي هو الغالب في استعمال المعلمين . وقد يعود سبب وجود هذا الحرص عند المتعلم دون المعلم إلى طبيعة تدخلات المعلمين وما تستثيره من سلوك عنده ، حيث انحصرت في المدونة الأولى على طرح أسئلة تستدعي في الغالب إجابة مقتضبة قد تقتصر على كلمة أو لفظة ، لذلك مال المتعلم إلى تسكين أواخر الكلمات المتلفظ بها ، أما في المدونة الثانية قامت المعلمة بتوجيه مسار إنتاج الخطاب وعاونت المتعلم في مهمته ، وكانت توجيهات المعلمة تتطلب إنتاج نص لذلك كانت استجابة المتعلم بعد تدخلها ، هي جمل مرتبطة بحرف عطف تتموقع كل كلمة في موضع من الجملة ولذلك ألزم التلميذ نفسه إبانة العلامات الإعرابية فيها .

1-2-2-التصويب الذاتي مظهر من مظاهر القدرة النحوية : يتكون جهاز الرقابة

الداخلي للفرد من القواعد اللغوية المختلفة التي يستنبطها عن طريق الاستماع للآخرين ، فتترسب في جهازه المعرفي على شكل مثل يبني على أساسها خطابه ويحكم بها على سلامة وخطأ منتج لغوي معين . أما المورد الثاني لتشكيل هذا الجهاز فهو المعرفة التي تُعرض على المتعلمين بشكل صريح في الأقسام الدراسية ويسهم هذا الجهاز في توليد رقابة ذاتية على المنتج اللغوي الذي ينشئه الفرد ، ولعل أهم مظهر فيه التصويب الذاتي الذي يجريه كل واحد منا على خطابه أثناء الكلام .

1-2-2-1- مفهوم التصويب الذاتي: يُقصد بالتصويب الذاتي التماثل الخارجي

لمسارات قالب المراقبة الذي يتكفل بإرشاد ومراقبة المنتج اللغوي للمتكلم . وتحدث هذه العملية عندما يستشعر المتكلم خلافا في إنتاجه وعدم انسجام خطابه ، فيوقف مسار الإنتاج ويقوم

بالتعديلات الضرورية¹ . والتصويب مجموعة من الإجراءات يجريها المتكلم على خطابه لتقويم معناه أو مبناه ، فهو يستبدل ويحذف ويضيف ويقدم ويؤخر ، وتمسّ هذه العمليات العناصر اللغوية كلّها : الكلم بأنواعه والألفاظ عامة والجمل وكذلك العناصر اللغوية فوق المقطعية : كالتتعيم . ومثاله ما يأتي :

- ت : " فقال له لا تشرب euh فقال له لا تأكل الأشياء - الأشياء المضرة "

في المثال السابق برمج التلميذ الحديث عن تقديم الطبيب نصيحة التقيد بالأكل الصحي ، لكنّه عندما استدعى الكلمات انتقى كلمة قريبة منها تنتمي إلى المجال المفاهيمي نفسه وتدخل معها في علاقة ترابطية في معجمه الذهني وهي الشرب ، ولمّا استشعر التلميذ خلا دلت عليه كلمة euh قام بإبدال كلمة الشرب بكلمة الأكل التي تتسجم والخطّة التي رسمها في بداية مسار الإنتاج .

تدلّ هذه العملية على المراقبة الذاتية والواعية التي يجريها المتكلم على منتوجه اللغوي² ، فطالب المراقبة في أنموذج (ليفيلت) مسؤول عن مراقبة كل منتج لغوي قبل وبعد التلفظ به .

يتمييز العلماء في نماذج أخرى للمراقبة بين ثلاثة مفاهيم أساسية هي المراقب (monitor) ، المصنّفة (filter) ، الطابع (éditeur) تتحدّد مهمّة المراقب في متابعة مسار الإنتاج ولقد أطلق عليه (برغ Berg) العيون الباطنية (mental eyes) وتتكلّف بملاحظة ومتابعة المسار الطبيعي للإنتاج ولكنّه لا يملك القوة للتدخل والتصرف في المنتج ، أمّا المصنّفة فتتمتع بالقدرة على وقف مسار المنتج الذي ينتظر التلفظ والنطق به ، فيأتي دور الطابع الذي يقوم بإعطاء البديل

¹ kormos (J) , Monitoring and self-repair in L2 . Langage learning , vol : 49, n : 02 , june 1999 , p : 315 .

² Bove (R) , Analyse syntaxique automatique de l'oral . p : 65 .

للمادة التي تم سحبها من الخطاب الملفوظ¹ . أما في أنموذج (ليفيلت) فتتحدد وظيفة قالب المراقبة كما يأتي :

المهمة الأولى : يقارن بين الخطاب المنتوج قبل وبعد التلفظ به والأهداف والنوايا التبليغية المرسومة في قالب المفاهيمي ، فإذا كان هناك توافق وتطابق بين الخطاب المنتوج والأهداف والنوايا المتوقعة فإنّ الخطاب لا يحتاج إلى تصويب . أما إذا كان المتكلم قد برمج في المفاهيمي الحديث عن مفهوم (اللون الأزرق) ولكن الكلمة المنتجة هي (اللون الأحمر) يتدخل المراقب للقيام بدوره في إعلام المتكلم بذلك ليتخذ الإجراءات اللازمة لمعالجة الأمر .

المهمة الثانية : يجري المراقب مقارنة أخرى بين اللغة المنتجة والمعرفة فوق اللسانية للمتكلم ، وهنا تُرصد الأخطاء اللغوية الصوتية والصرفية و التركيبية ، وعند اكتشاف خللٍ ما تُرسل صقارة الإنذار إلى الذاكرة القصيرة ، وهناك يتخذ المتكلم التدابير اللازمة فيخفّض من درجة صوته وسرعته ، ثم يوقف مسار الإنتاج ويُجري التعديلات اللازمة ، وينطلق من جديد من موضع التوقف أو قبله بقليل حيث يعيد المتكلم في الغالب جزءاً من خطابه لمساعدة المتلقي على تجاوز مشاكل الربط بين أجزاء الخطاب المسموع² ، ويتكوّن التركيب المصوّب حسب (ليفيلت) من بنية ثابتة تتكوّن من ثلاثة مكونات موضحة في المثال الآتي :

ت : " فقال له لا تشرب euh فقال له لا تأكل الأشياء الأشياء المضرة " .

- **المكوّن الأوّل :** هو النص الأصلي (original utterance) وهو في المثال " فقال له لا

تشرب " وحدوده هو بداية النص إلى التوقف أو الانقطاع عن الكلام .

- **المكوّن الثاني :** هو التردد ووسائله كثيرة : التوقف المملوء والإعادة والاستهلال أو توظيف

كلمة مثل : " أقصد ، أعني ، لا " ، وهو euh في المثال السابق .

¹ Bove (R) , Analyse syntaxique automatique de l'oral , p : 305

² Levelt (W) , Monitoring and self repair in speech . Cognition 14 , Netherlands : Elsevier, 1983 , p : 50 .

- **المكوّن الثالث :** هو النص المستبدل الذي يحمل الصواب في نظر المتكلّم ، ويمكن لهذا المكوّن أن يشتمل على عناصر من البنية الأصلية ، فتركيب " فقال له " لا تحتاج إلى تصويب ولكن المتعلّم أعاد التلفظ بها لمساعدة المتلقي على ربط المعنى المستقطع ، ويمكن للتصويب أن يكون مباشرا يكتفي فيه المتكلّم بالتلفظ بالعنصر المعني بالتصويب ¹ . ومثاله :

ت : " و وجد له أنّ المرض الذي مرضه مُعدي معدٍ فقال فكتب له وصفة الدواء " .

في المثال السابق أجرى التلميذ تصويبين الأول نحوي والثاني إفرادي دونما توظيف لعلامة التردّد فالتصويب مباشر في كلتا الحالتين ، حيث ورد هذا الأخير مباشرة بعد الكلمة المصوّبة .

1-2-2-2-التصويب الذاتي في التعابير الشفاهية : ظهر التصويب الذاتي في

أغلب مدوّنات أفراد العينة بنسب متقاربة كما يأتي :

جدول (14) : نسب التصويبات الذاتية في تعابير مدارس العينة

المدارس	(م م)	(م ك)	(م ح)	(م هـ)	(م ب)	المجموع
النسب	45	33	19	32	33	162

يؤكد الجدول السابق وجود هذه الظاهرة في مدوّنات تلاميذ العينة بنسب متقاربة في مدارس ثلاثة (م ك) و (م م) و (م ب) ، في حين انخفضت نسبتها في مدرسة (م ح) وارتفعت في مدرسة (م م) ، والتصويب الذاتي كما أسلفنا عملية يقوم بها المتكلّم بكيفية واعية ومُدركة ، وهو مؤشر إيجابي يدلّ على أنّ المتعلّم يمتلك قدرة نحوية تنشط لبناء خطاب يخضع لقواعد لغته التي يخزنها في ذاكرته ، وهو أحوج ما يكون إليها كونه لم يصل بعد إلى مستوى العفوية والآلية في إنتاجه اللّغوي فهو ما يزال في المراحل الأولى من التعلّم .

¹ Levelt (W) , Monitoring and self repair in speech . p : 44 , 45 .

1-2-2-3 - مواضع التصويبات الذاتية :

1-2-2-3-1 - تغيير صيغة الكلمة :

جدول (15) : التصويب في مستوى الكلمة

أنواع التصويبات	(م م)	(م ك)	(م ح)	(م هـ)	(م ب)	المجموع
تغيير الجنس (مذكر / مؤنث)	1	5	4	5	3	18
التعريف / التكرير	1	5	2	/	3	11
صيغة المثنى	/	/	/	5	1	6
تغيير نوع الجمع	2	/	1	1	/	4
الجمع / المفرد	/	2	1	/	1	4
التعريف بال / بالإضافة	1	2	/	/	/	3
تعدية الفعل بنفسه أو بحرف	1	/	2	/	/	3
من الفاعل المتصل إلى المستتر	1	/	2	/	/	3
المبني للمجهول / للمعلوم	/	1	/	1	/	2
عدم استخدام الضمير المناسب	/	/	1	1	/	2
صيغة الفعل (فعَل / فعل)	/	/	/	1	1	2
المجموع	07	15	13	14	09	58

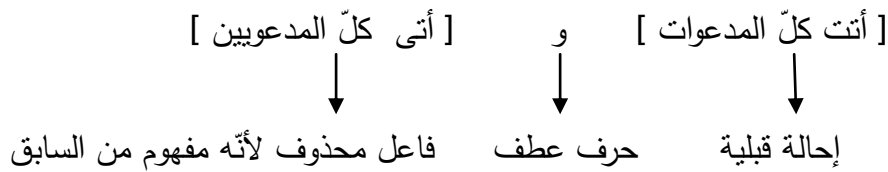
1- تغيير جنس الكلمة :

- ت : " يجب يجب : أن تتبَّعي الدواء التي التي الذي > م : التي أم الذي < الذي أعطيك

أعطيه لك الآن فأعطاها فأعطى لها لها الطبيب " .

- ت : " وقد أتى كل المد- وقد أتت كل المدعوات والمدعويين إلى الحفلة " .

ورد في المثال الأول عدد من الأخطاء قام التلميذ بتصحيحها دونما استخدام لوسيلة التردد ودون إعادة عناصر من النص الأصلي . وأكثر أنواع الأخطاء تواترا عدم المطابقة بين العائد والاسم الذي يعود عليه . وقد استعمل المتعلم كلمة " الدواء " ثم وظّف اسما موصولا عائدا عليها في صيغة المؤنث ، كرّرها التلميذ لشعوره بالخلل لا تأكيدا ، ثم استخدم الاسم الموصول المناسب ، وأورد المتعلم في المثال الثاني صيغة الفعل في المذكر ثم قطع إنتاجه في منتصف الكلمة وأعاد النص الأصلي مع إجراء بعض التصويبات : " وقد أتت كل المدعوات والمدعويين " الجملة صحيحة معنى ومبنى لأنّ تاء التأنيث تخصّ الفعل بالمدعوات التي هي اسم مؤنّث أمّا عبارة (والمدعويين) فهي جملة أخرى معطوفة على الأولى حذف فيها العامل ، وهذا لحصول المعنى بدون وجوده لتوفّر الإحالة القبلية (أتت) ، وتقدير الحذف :



2-التعريف والتذكير: للتعريف وظائف يؤديانها في الخطاب ، فالتعريف وسيلة

يؤتى بها عندما يكون المتحدث عنه معلوما لدى المتلقي والتذكير خلافا ، ولقد استخدم التلميذ في تعبيره كلمات معرّفة وحقّها التذكير كما استخدم كلمات أخرى في النكرة وحقّها التعريف و
مثاله :

- 1 ت : " وبعد ذلك قدّمت الجوائز جوائز للتلاميذ النجباء " .

استخدم التلميذ كلمة الجوائز معرّفة بـ "ال" ثم غيّر صيغتها إلى التذكير، وذلك أصوب لأنّ المتلقي لم يحضر الحفل وبجهل أمر هذه الجوائز لأنّ " النكرة ما وضع لشيء لا بعينه " ¹ .

3 - صيغة المثني :

- ت : " وعندما تصلان إلى البيت ت + تصنع تصنعان تصنعانها " .

- ت : " وهذا هو وهذا وهذو وهذا وهذان وهذين المشهدين هما اللذان " .

أكثر الأخطاء تواترا على ألسنة المتعلّمين في موضوع وصف مراحل صنع آنية فخارية استخدام صيغة المثني ، وُجدت هذه الأخطاء في مدونة (م هـ) لأنها العينة الوحيدة التي عالجت موضوعا يلتزم فيه المتكلّم بصياغة الأفعال والفواعل في صيغة المثني (الخالتان شهلة وحليمة). لا توظّف صيغة المثني في عامية المتعلّمين كما أنّ المواقف التي تستدعي ممارستها في المناهج التربوية قليلة ، تنحصر غالبا في بعض التمارين البنيوية أو التحليلية والتركيبية التي يمارسها التلميذ في مرحلة التقويم البنائي والتحصيلي عقب عرض الدرس مباشرة أو في مرحلة (أقوم تعلّمتي) في نهاية الوحدة المدروسة ، وكون المقامات التي تستدعيها وتستثيرها قليلة وظرفية فإنّ بناء القدرة على توظيفها في التعبيرات الكتابية والشفاهية أمر مستبعد لقلّة الممارسة ، وما زاد الأمر تعقيدا اختلاف العلامة الإعرابية التي تلحق المثني في حالات الرفع والنصب والجر .

تعرّ المتعلّم في صياغة الفاعل في صيغة المثني حيث قام في المثال الأوّل بتثنية ضميري الفاعل والمفعول به المتّصلين بالفعل (يصنع إن هما) ، هذا ويجمع المثال الأخير صعوبات المتعلّم في هذا الموضوع ، إذ وظّف المفرد ثم استبدله بالجمع وهي الصيغة المنقولة من نظامه

¹ الشريف الجرجاني ، معجم التعريفات . ص : 206 .

اللّغوي الأصلي (العامية) المترسّب في ذاكرته (هذو) وبعد ذلك استدعى معرفته فوق لسانية مطبقاً القاعدة المتعلّقة بالمتنى، وفي مرحلة تالية عدّل العلامة الإعرابية من (ألف ونون) إلى (ياء ونون) مع صواب الاختيار الأول .

4 - صيغة الجمع :

- ت : " فكانت العروس تصدرّ في كل مرة وتلبس ثيا - ثيابة ثيابا متعدّدة " .
يجمع الثوب على ثياب وأثواب ، جمع المتعلّم الكلمة ثيابة ثم أعاد صياغتها في ثيابا وهو الأصوب ، قد لا يعود السبب إلى جهل المتعلّم لهذا الجمع لأنّ الكلمة مألوفة ويتواتر وجودها في نصوص المرحلة الابتدائية ، ولكنّ خطأ التلميذ يوجد في اختياره صيغة الجمع التي لا تخدم المعنى المراد ؛ فالعروس لا ترتدي كل أثوابها في المرة الواحدة ، بل الأصوب هو استعمال صيغة المفرد ، ولمّا اكتشف التلميذ خطأه أضاف تاء التأنيث لكن سرعان ما عدل عن خطئه إلى جمع سليم ، ولكن المعنى ظلّ مُحالاً .

5 - الإفراد و الجمع :

- ت : " على شكل حيوانات euh حيوان أو إنسان " .
وظّف المتعلّم في المثال السابق كلمة " حيوانات " في صيغة الجمع للدلالة على الجنس ثم استشعر خلافاً دلّ عليه التوقف المملوء الذي وظّفه فتلقّظ بالكلمة في المفرد لأنّها الصيغة التي تدلّ على الجنس : " والمفرد قد يكون حقيقياً وقد يكون اعتبارياً ، وأنّه قد يقع على جميع الأجناس والواحد لا يقع إلّا على الواحد الحقيقي " ¹ .

¹ الشريف الجرجاني ، معجم التعريفات . ص : 188

6 - التعريف ب "ال" والإضافة :

ت : " اختارتنى م - مدرستي لأكون رئيس الفرقة التي تتكفل ب التي تتكفل بتسطير بتسطير البرامج برامج الحفل ."

استبدل المتعلّم التعريف بالألف واللام بالتعريف بالإضافة ، والمعرف بالألف واللام : " أن يشار إلى معهود ذهني أو ذكري ، فالأول كقولك : " جاء القاضي " إذا كان بينك وبين مخاطبك عهد في قاض خاص ، والثاني كقوله تعالى : " فِيهَا مِصْبَاحُ الْمِصْبَاحُ " * فإن (ال) في المصباح وفي الزجاجة للعهد في مصباح وزجاجة المتقدم ذكرهما ¹. لاحظ المتعلّم أنّ صيغة التعريف التي اختارها ليست وظيفية ، لأنّه لم يُعلّم المستمع بهوية الفرقة التي يترأسها ، كما أنّه لم يعرفه بنوع البرامج المقصودة ممّا أضفى غموضاً على الخطاب فألغى التعريف لأنه لم يؤدّ وظيفته ، كونه معرفة غير مشتركة بين المتواصلين كما أنّه لم يسبق ذكرها في سياق سابق ، لذلك أعاد المتعلّم الكلمة نكرة مع إضافتها لمعرفة فصارت برتبة ما أضيفت إليه فزال الغموض الذي اعترى الكلمة .

7 - تعدية الفعل بنفسه أو بالوسيلة :

ت : " أستاذة مرض بالمرض (.) مرض مرضاً شديداً ."

تتعدى بعض الأفعال بنفسها و تتعدى أخرى بوسيلة الجر ، وقد تردّد المتعلّم في وسيلة التعدية للفعل " مَرَضَ " ، فاستخدم حرف الجر في البداية ثم توقّف لتصويب أدائه ، فأورد مفعولاً مطلقاً للفعل ، ومعلوم أنّ الفعل (مَرَضَ) فعل لازم لأنّه يدلّ على " عَرَضَ كَمَرَضَ زيدٌ وفرح ، وأشِرَ ويطِر " ² .

8 - تغيير الفاعل :

ت : " مرضت جدّتي بمرض الحمى وبعدها ذهبْتُ ذهبْتُ أنا وخالي لأخذها إلى الطبيب " .

* الآية 35 سورة النور .

¹ ابن هشام الأنصاري ، شرح شذور الذهب . ص : 202 .

² المرجع السابق ، ص : 468

قام المتعلّم بإسناد فعل الذهاب إلى الطبيب للجدة المريضة، وعندما تذكر أنّ المطلوب في التعليم هو مرافقة المريض صوّب إنتاجه بما يحقق المطلوب، أي مرافقة المتكلّم وخاله الجدة إلى المستشفى.

9- من المبني للمجهول إلى المبني للمعلوم :

ت : " ولقد اختُ - ولقد اخترع العالم الأمريكي "

شرع المتعلّم جملة بفعل في صيغة المبني للمجهول، أي (لِمَا لم يُسمَّ فاعله) وسبب اختيار المتكلّم هذه الصيغة هو " إن قال لِمَ لَمْ يُسمَّ الفاعل ؟ قيل لأنَّ العناية قد تكون بذكر المفعول، كما تكون بذكر الفاعل وقد تكون للجهل بالفاعل ، وقد تكون للإيجاز والاختصار، وإلى غير ذلك ¹ ، قرّر المتعلّم بعد ذلك مباشرة إفادة المتلقي بالفاعل ، والمقام يقتضي ذلك لأنَّ الجمهور المستمع لا يعرف مخترع الكمبيوتر كونها معرفة غير شائعة ، توقّف المتعلّم في منتصف الكلمة ، وغير صيغة الفعل إلى المبني للمعلوم .

10- استباق ظهور عنصر لغوي حقّه التأخير :

ت : " وأفعل كل ما باستطاعتهم باستطاعتي لمساعدتهم "

في المثال السابق حدث استباق لظهور المضاف إليه اللاحق للاسم الذي يتلو الكلمة المتلفظ بها (المساعدة)، أراد المتكلّم توظيف الضمير "هم" مع اسم "لمساعدة" ولكنه لحق الاسم السابق المقيد بضمير المتكلم ، ثمّ قام بتصويب خطئه كما برمجه في قالب الصياغة .

11- تصويب خطأ في اختيار المفردة المناسبة :

ت : " وراح يعبر بها يعبر بها الطريق يعبر بها الط - الطريق "

تتشابه الكلمتان "عبر" و "عبر" في مادتهما المعجمية (ع ، ب ، ر) وتختلفان في المعنى ، "عبرت النهر والطريق أعبره عبّرا وعبّورا إذا قطّعتة .. وعبرَ عمّا في نفسه أعربَ وبين ² ، تدخل هتان الكلمتان في علاقة ترابطية من الناحية الصوتية مع وجود فروق جوهريّة في

¹ الأنباري ، أسرار العربية . ص : 88

² ابن منظور ، لسان العرب . مج : 4 ، مادة (ع ب ر) ، ص : 530 .

المعنى، تفرض استحالة توظيفهما في السياق نفسه ، واستدعى التلميذ كلمة "عَبَر" لأنها الأنسب للسياق ، فاستُثِّرت كلمة ترتبط بها في التركيبة الصوتية و وُظِّفت مكانها ، ولَمَّا استشعر المتعلِّم خلا في استعماله أعادها ثم صَوَّيها .

2 - تصويب الحركات : لم يكتف المتعلِّم بإجراء تصويب على الكلمة والجملة ، بل امتدَّ

ذلك إلى المستوى الصوتي ، ونقصد به الحركة الإعرابية التي تلحق آخر الكلمة ، وكذا حركات الكلمة التي نجدها في فاء الكلمة وعينها وهذا جدول يبيِّن ذلك :

جدول (16) : تصويب الحركات

المجموع	(م ب)	(م هـ)	(م ح)	(م ك)	(م م)	
08	2	1	1	/	4	تغيير العلامة الإعرابية
10	4	4	1	/	1	تغيير صوتي لحركات حروف الكلمة

1- تصويب العلامة الإعرابية : ومثاله :

- ت: "لأنَّ الأشخاص كانوا يعرفون كثيرا (.) [م : ماهرون] يعرف يعرفُ يعرفُ كانوا

ماهرون كانوا ماهرين "

- ت: " و وجد له أنَّ المرض الذي مرضه معدي معدٍ "

- ت: " وكانت الطبيعة واسعة كثير كثيرا "

تشارك النماذج السابقة في كون المتعلِّم يكتشف الخطأ ويجري تصويبا له بنفسه ، ففي المثال

الأوَّل نصب (اسم كان) بعد أن رفعه ، وفي الثاني حذف (ياء الاسم) واستبدالها بتتوين العوض

وذلك " أنَّهم استنقلوا الضمَّة والكسرة على الياء فحذفوها ، فبقيت الياء ساكنة والتتوين ساكنا

فحذفوا الياء لالتقاء الساكنين، وكان حذف الياء أولى من حذف التنوين¹ ، أجرى المتعلّم التصويب قياساً على الاستعمال ، لأنّه لا يمتلك معرفة صريحة يحتكم إليها في هذا الموضوع كون هذه الأخيرة غير مبرمجة في مناهج المرحلة الابتدائية ، وفي المثال الأخير قام المتعلّم بنصب الصفة بعد رفعها . ونرى أنّ التلميذ قد وفّق في تصويب كثير من أخطائه التي انتبه إليها جهاز المراقبة الداخلي ، وهو في موقف إنتاج عفوي وأنّي وقد يعود سبب حرص المتعلّم على تصويب أدائه ، إلى أنّ القدرة النحوية قد بلغت عنده مستوى يسمح له بالتمييز بين الخطأ والصواب في كلامه .

2 - تصويب حركات الكلمة :

- ت : " وإحضار الرّ - الرُّنة "

- ت : " و هذين المشهدين هما اللّذان أدهشا اللّج - اللُّجّة "

- ت : " أقيمت عَ - عُروض كثيرة "

أجرى التلميذ التصويبات الآتية في النماذج السابقة : الرُّنة = الرُّنة ، اللُّجّة = اللُّجّة ، والأولى أصح ، عَروض = عُروض ، صوّب المتعلّم أخطاءه المتعلقة بحركات الكلمة والتي تسبّبت في تغيير صيغة الكلمة ، وأدّت بعض الكلمات معاني غير مرادة فالعروض والعُروض تحتملان معنيين مختلفين ، ومن ثمّ توجّب التفريق بينهما بعلامة تميّزهما ، وقد يعود سبب وقوع التلميذ في هذا الخطأ طلبه الخفة في الكلام ، إذ الفتحة أخف الحركات لذلك جنح المتعلّم إليها .

¹ الأنباري ، أسرار العربية . ص : 37 ، 38 .

1-2-2-3-3- تغيير تركيب الجملة : وقد حصرنا وسائله في الجدول الآتي :

جدول (17) التصويب في مستوى الجملة

الأخطاء	(م م)	(م ك)	(م ح)	(م هـ)	(م ب)	المجموع
تأخير عنصر لغوي و إضافة آخر	5	2	2	/	1	10
إعادة صياغة الجملة	3	4	1	1	/	09
حذف عنصر	/	3	/	2	1	06
إضافة عنصر	/	/	/	/	4	04
المجموع	08	09	03	03	06	29

1 - تأخير عنصر متألف لإضافة عنصر لغوي: ومن نماذجه

- ت : " فأعطاها عبا (.) فأعطاها دواء عبارة عن أقراص " .

- ت : " وعن - وعندما كتب لها الوصفة الط - وعندما الط - كتب لها الطبيب الوصفة

ذهبنا أنا وجددي لنشتري لها الدواء " .

- ت : " لقد حملتني تسعة أشهر وأرضعت - وعند ولادتي أرضعتني عامين " .

في النماذج السابقة قام المتعلم بتعديل لترتيب عناصر الجمل التي تُلَفَّظ بها حيث أحرَّ ما حَقَّه التأخير لإضافة عنصر جديد، لأنَّ المادَّة المُنتَجَة تتَّصف بالغموض والإبهام . ففي المثال الأول ظهر استهلال لكلمة دالة على النوع قبل ظهور المُخصَّص ، وأعاد المتعلم تركيب إنتاجه لأنَّ هذا الأخير أخلَّ بالمعنى المقصود ، وفي المثال الثاني نسي المتعلم وضع الفاعل أمام فعله ، وجعله في نهاية الجملة أي : بعد المفعول به ثمَّ حاول تقديم الفاعل ونقله إلى بداية الجملة ،

لكنّه تعرّض لافتقاده للسياق اللّغوي ، فأعاد التلفظ بالنّص الأصلي فاستقام التركيب . وكذلك فعل آخر في المثال الأخير حيث قال : "حملتني تسعة أشهر و أرضعتني" والمعنى لا يستقيم لأنّ الإرضاع لا يكون فترة الحمل ، و لما أحسّ المتعلّم بخلل في المعنى لأنّ ما تلفّظ به لا يتفق مع الحقيقة المتعارف عليها أضاف ظرفا يفصل بين الحمل والإرضاع زمانا فقال : " عند ولادتي أرضعتني " .

2 - إعادة صياغة الجملة : وأمثله ما يأتي :

- ت : " مكّنات الحاسوب هي الفأرة يتكوّن الحاسوب من فأرة وشاشة ومر - ومركزية "
- ت : " كان فيها صيادون كان فيها صيادون يصطادون صيادوا سمك سردين في المكان "
- لا يقتصر الأمر في إعادة صياغة الجملة على سحب كلمة أو إدخال أخرى ، بل هي عدد من العمليات يقوم بها المتعلّم على مستوى الجملة حتى تؤدي المرجو منها ، ومن ذلك أنّ المتعلّم في المثال الأوّل غير نوع الجملة من اسمية إلى فعلية ، وفي الثاني تلفّظ بجملة اسمية منسوخة ثم أعادها مضيفا مخصّصا للاسم الناسخ ، ثم أعادها مرة أخرى مقترحا مخصّصا أدق وأخّر الخبر الجملة الظرفية الذي قدّمه في الجملة الأولى .

3- الحذف : و أمثله ما يأتي :

- ت : " لما دخلتُ الغرفة فحصها الطبيب وسألها وسمِع نبضات قلبها وسألها عن س - عن (.) الألم الذي تحسّ به " .
- ت : " عند في عند حلول عطلة الربيع قم - اختارتني م -مدرستي أن أكون رئيسة برّ - برنامج "

وظّف المتعلّم حروف معان و حروف مبان لم تكتمل بها الكلمة ، كون المتعلّم قد تخلّى عنها لداع ما ، وذلك قبل استكمال التلفظ بها. ففي المثال الأوّل شرع المتعلّم في التلفظ بكلمة تبدأ بحرف السين مكسورة ثم عدل عنها إلى كلمة الألف ، وفي المثال الأخير تعرّث المتعلّم مرتين إذ وظّف في بداية الموضوع الظرف " عند " ثم استبدله بـ " في " ثم عاد إلى الاستعمال الأوّل ، كما شرع المتعلّم في التلفظ بأحرف كلمة قام (قم) ثم تخلّى عنها ، وتعرّف هذه الظاهرة بظاهرة التخلي وهي مظهر من مظاهر التردّد في الكلام .

4 - إضافة عنصر : و مثاله ما يأتي :

- ت : " وبعدها بدأوا يقدّمون للنساء المشروبات الغازية والحلويات وكل مرة العروس (.) وفي كل مرة العروس تغيير ملابسها "

في المثال السابق توقّف المتعلّم توقفا ساكنا ثم أعاد التلفظ بالنص السابق مضيفا حرف الجر " في " في مكانه المناسب .

1-2-2-3-4- تصويب التنعيم

جدول (18) التصويب في المستوى الصوتي

المجموع	(م ب)	(م هـ)	(م ح)	(م ك)	(م م)	
09	02	/	/	01	06	تغيير التنغيم الصوتي من تنغيم استمراري إلى نازل (↙ / ↘)
03	03	/	/	/	/	تغيير التنغيم الصوتي من نازل إلى صاعد (↑ / ↓)
12	05	/	/	01	06	المجموع

1- تغيير التنغيم من استمراري إلى نازل : و ممّا وظّفه المتعلّم ما يأتي :

- ت : " مرض أخي بمرض ← بمرض ➤ (.) فأخذ فأخذته أُمّي إلى الطبيب "

- ت : " فكانوا سكانها لطيفين مع زوارهم ← مع زوارهم ➤ (.) "

يستخدم المتكلّم في خطابه تنغيماً مستمراً لأنّه لم ينه موضوعه ، وظّف المتعلّم تنغيماً استمراريّاً ثمّ قرّر إنهاء الفكرة فغيّر من أدائه الصوتي للخطاب من استمراري إلى تنغيم نازل والذي يؤدّن بنهاية فكرة أو فقرة أو نص ، ففي المثال الأوّل كان المتعلّم ينوي التخصيص والإفصاح عن نوع المرض ثمّ تحاشى ذلك واكتفى بإعادة التلفظ بالكلمة بنغمة نازلة تنبئ عن نهاية الفكرة . وكذلك فعل في المثال التالي حيث قرّر المتكلّم فجأةً إنهاء الحديث عن الفكرة معلناً ذلك بإعادة الكلمة بتنغيم نازل.

2 - تغيير التنغيم من نازل إلى صاعد : ونماذج ما يأتي :

- ت : " ومَرّت عليهم / (.) ومَرّت عليهم ➤ مواكب منها ... "

ت : " وعروض أزياء ♣ (.) وعروض أزياء ⬆ قدمت فيها ... "

أوقف المتعلّم إنتاجه بإنزال التنغيم ثم قرّر الاستمرار وعدّل مسار الإنتاج محوّلًا التنغيم النازل الذي أدّاه لإنهاء الحديث عن فكرته إلى تنغيم صاعد للتصريح بالفاعل في المدوّنة الأولى ، واستدعى ذلك إعادة التلقظ بالنص الأصلي بالتنغيم الجديد ، حتّى لا يظنّ المتلقّي أن التصويب الذي أجراه المتكلّم على خطابه بداية فكرة جديدة . وتطلّب توسيع الفكرة المعروضة في المثال الثاني إعادة التلقظ بالنص الأصلي بتنغيم صاعد .

1-2-2-3-5 - إجراء استبدال في المستوى الفردي : يبحث المتعلّم في معجمه

الذهني عن الكلمة التي يحتاجها ، فيقع اختياره على واحدة ترتبط بتلك التي يجري البحث عنها، ثم سرعان ما يثمر بحثه ويصل إلى النتيجة المرغوبة فيستبدل الاختيار الثاني بالأوّل ، ويقع الاستبدال في كلمات من النوع نفسه ، فتستبدل الأفعال بالأفعال والحروف بالحروف والأسماء بالأسماء ، وقد وردت في المدوّنة الأنواع السابقة كما هو موضّح في الجدول الآتي :

جدول (19) : التصويب في المستوى الفردي

المجموع	(م م)	(م ك)	(م ح)	(م هـ)	(م ب)
اسم / اسم	2	3	1	4	/
فعل / فعل	5	1	1	1	1
حرف / حرف	/	1	1	/	/
المجموع	07	05	03	05	01

1- استبدال اسم باسم : ومثاله ما يأتي :

- ت : " وعندما اتَّبعَت وَ- وَ- وَصَفَاتِ الطَّبِّ - إرشادات الطَّبِّي - "

- ت : " ذهبت إلى مَعْرُضٍ إلى مَسْرَحٍ "

أجرى المتعلِّم تعديلاً في المفردات التي انتقاها للتعبير عن مراده ، حيث اختار في المثال الأول " وَصَفَاتٍ " ثم استبدلها بـ " إرشادات " ، والوصْفَةُ ورقة يدوّن عليها الدواء الذي يحتاجه المريض وكيفية تناوله ، أمّا الإرشادات فهي نصائح وتوجيهات يقدمها الطبيب للمريض ، وقد يكون موضوع الإرشادات كيفية استعمال هذا الدواء ، وتردّد المتعلِّم حاصل من ارتباط الكلمتين الوصفة والإرشادات في حقل دلالي واحد . وفي المثال الثاني استعمل المتعلِّم كلمة (مَعْرُض) بدل (المسرح) كونهما ترتبطان في المعجم الذهني للمتكلِّم في بعض السمات الدلالية ؛ فهما مساحتان تُعرَضُ فيهما أعمال ثقافية ، وتفتقران في نوع العمل المعروض وكيفية العَرَض ، لذلك تداخل المفهومان في ذهن المتعلِّم ولكنه توصّل في الأخير إلى الكلمة المناسبة .

2 - استبدال فعل بفعل : ومثاله ما يأتي :

- ت : " أقسّم وقتي أدرس حتى أصبح حتى أصير حتى أصير طياراً " .

- ت : " وبهذه المناسبة قدّمت سطررت برنامج " .

استبدل المتعلِّم الأفعال في النماذج أعلاه بأخرى تشترك معها في بعض الخصائص الدلالية واستهدفت عملية التغيير التي أجراها : الدقّة في التعبير .

3- استبدال حرف بآخر: و مثاله :

- ت: " فيأتي العريس و تز - فترغردن النساء "

وظّف التلميذ حرف عطف " و " للربط بين حضور العريس واستقبال النساء له بالزغاريد ، ولما كانت " الواو " تدلّ على الربط والاشتراك أثر التلميذ تغيير الواو بالفاء الدالة على الترتيب والتعقيب .

إنّ المتعلّم لم يوفّق في إجراء التصويب اللازم لأخطائه كلها لعدم اكتمال نضج قدرته اللسانية ولكونه "يركّز جهده في الغالب على تصويب الأخطاء التي تعوق فهم الرسالة"¹. هذا وتكفّل المعلم بتصحيح عدد هامّ منها لأنّه الموجّه والخبير الذي يقوم أداء المتعلّم ، ونرى أنّ المتعلّم يعاني في هذه المرحلة من عجز معجمي أدّى إلى صعوبة إيجاد واختيار الكلمات التي يحتاجها للتعبير عن مقصوده ، حيث أمضى وقتاً طويلاً يبحث في معجمه الذهني عن الكلمة المناسبة ، وبهذا توزّع نشاطه على مستويين : مستوى اللفظ بحث فيه عن صيغة الكلمة بتصويب حركاتها وتصريفها إلى جنس وعدد ، وتعريف وتذكير ، ومستوى المضمون : بحث عن المعنى المناسب الذي يخدم الموضوع ، ومع هذا كلّه فعملية التصويب الذاتي التي أجراها المتعلّم على خطابه تدلّ على وجود قدرة نحوية مكنته من استشعار الخلل في خطابه و إقباله على معالجة مشاكله بنفسه .

ارتبط ظهور مراجعة المنتج بظواهر تُنبئ باستشعار المتكلّم بوجود مشكلة وقد ورد في نموذج (ليفيلت) أنّ المتعلّم يترك المستمع في زمن مستقطع وهو زمن البحث عن المطلوب ، حتّى يصوّب خطأه ، وفي مدونة بحثنا لم يعوّل المتعلّم على الوقف الساكن أو المملوء فحسب ؛ إنّما

¹ Keller (E) , Introduction aux systemes psycholinguistiques . Gaeten Morin , p : 117.

اعتمد على خيارات أخرى تشكّل استراتيجية تسمح له بالاحتفاظ بالكلمة ، لأنّ التوقف عن التعبير في سياق القسم يجعل المتلقي يطلب الكلمة لذلك وظّف المتعلّم عناصر لغوية تضمن له الاستمرار في الكلام ، كإعادة التلفظ بالمنتوج السابق سواء أكان استهلالاً أم كلمة كاملة ، وهذا النوع أكثر الأنواع توارداً .

المبحث الثالث : القدرة الاستراتيجية في تعابير التلاميذ

1- مفهوم القدرة الاستراتيجية : تدلّ القدرة الاستراتيجية على مختلف الوسائل اللغوية

وغير اللغوية التي يتوسّلها منتج النص أو الخطاب لتغطية النقائص التي تعوق عملية الإنتاج .
تتراجع حاجة المتعلّم لبعض الاستراتيجيات مع تقدّمه في السن ونمو الكفاءة التواصلية عنده¹.
وقد استقطب البحث في استراتيجيات التواصل علماء من ميادين مختلفة اهتموا بمعالجة الموضوع من زوايا مختلفة و منه ما أورده (ماريان مورسي وغيرها) :

أ - **المنظور النفسي اللساني** : يرى هؤلاء أنّ استراتيجيات التواصل مخطّط مصرّح به يوظّفه المتكلّم للتغلّب على مشاكل في سعيه لتخطيط وتنفيذ أهداف تواصلية .

ب - **المنظور التفاعلي** : يرى أصحاب هذا التوجّه أنّ استراتيجيات التواصل تضمن استئناف الخطاب واستمرار عملية الإنتاج ، من خلال طلب المساعدة ، فهي كغيرها من المشاكل التعاونية تستدعي حلاً بعد بروزها على السطح وهي وسيلة للتفاوض حول المعنى .

ج - **منظور صيانة المنتج أو استمرارية التواصل** : استراتيجيات التواصل وسيلة لترك قناة التواصل مفتوحة في خضم المشاكل التواصلية التي يواجهها المتكلّم كما أنّها وسيلة لريح الوقت وتمهيل المتلقي للتفكير ورسم خطةٍ لخطابه² .

1-1 مكونات القدرة الاستراتيجية : تتكوّن القدرة الاستراتيجية من مكونات هي :

¹ Canal (M) et swain (M) , Theoretical Bases of Communicative Approches to Second Language Teaching and Testing . p : 31

² Marianne Celce-Murcia , Zoltan Ddrnyei Sarah Thurrell , Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications . p : 26

1- التحاشي : وتضم بدورها وسائل منها تفادي الخوض في الكلام ، أو التخلي عن تركيب أو عنصر تلفظ به المتكلم .

2- استراتيجيات التعميم والإفراط فيه : ويقصد بها استعمال المعنى التقريبي أو تعابير عامة غير دقيقة كتوظيف كلمة حيوان للدلالة على نوع منه كما تضم هذه الاستراتيجية توظيف الوسائل غير اللغوية كالإشارة والإيماءة أو رسم صور ، وإعادة تركيب متلفظ به ، وتوظيف اللغة الأم للتواصل باللغة الثانية أو الأجنبية .

3- استراتيجيات الاستدراج : ومنها استعمال التردد ووسائله كثيرة : التوقف ، الإعادة، الاستهلال، وغيرها .

4 - استراتيجيات إصلاح المنتج : ومنه التصويب الذاتي وإعادة صياغة الكلام .

5- الاستراتيجيات التفاعلية : وهي استراتيجيات يوظفها المتعلم لطلب المساعدة بشكل مباشر أو غير مباشر كطلب الإعادة ، وطلب التوضيح ، والتعبير عن عدم الفهم ويستخدم المتعلم في ذلك الوسيلة اللغوية وغير اللغوية كتصويب النظر في المعلم مثلا ¹ .

2- استراتيجيات الاستدراج و التفاعلية في التعابير الشفاهية :

2-1 استخدام استراتيجية الاستدراج بوسيلة التردد:

اهتمت دراسات اللغة المنطوقة بتتبع ظواهر تنفرد بها ، وتعتبر دراسات (بلنش بنفنيست Blanche Benveniste) أهم تلك المعالجات وأشهرها . قامت الباحثة بتحليل اللغة الفرنسية

¹ Marianne Celce-Murcia , Zoltan Ddrnyi Sarah Thurrell , Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications . p : 28 .

العفوية المنطوقة ، وتوصّلت إلى أنّ للمنطوق خصائص وقواعد تتحكّم في بناءه ، وأنّ هذه الأخيرة كلّية عالمية تشترك فيها لغات العالم كلّها ، اهتمّ جانب مهمّ من هذه الدراسات بمتابعة ظاهرة التردّد التي صنّفها علماء آخرون ضمن استراتيجيات التواصل . وأفرزت نتائج البحث فيها أنّها تشكّل مكوّنًا أساسيًا لنحو المنطوق ، وقد قام الباحثون بفحص أنواعه وقياس زمنه وتوزّعه وتواتره .

أ - التردّد لغة : تردّد الرجل في رأيه تذبذب ، تحيّر¹. وفي لسان العرب: رَدَدَهُ تَرَدُّدًا وَتَرَدَّادًا فَتَرَدَّدَ ، ورجل مُرَدَّد حائر بائر².

ب- التردّد اصطلاحاً : حاول العلماء القدماء والمحدثون في ميادين مختلفة كعلوم اللّغة والبلاغة واللّسانيات وعلم النفس اللّغوي ، وصف هذه الظاهرة التي تتعدّدت وجوها لفهمها وتعليل وجودها في الكلام ، ولعلّ أبرز ما وصلنا من بحث يخصّ هذا الموضوع كتابات الجاحظ وعرضه لأنواع عيوب الكلام التي لاحظها عند المتكلمين في محيطه أو في ما نقله عن أساتذته ومن ذلك : اللجلجة ، التمتمة ، الفأفأة ، الحبسة ، اللثغة ، اللكنة ، الحكلة ، الرتّة ومنه العيّ ، والبكء ، فإذا تردّد اللسان في التاء فهو متمّام وإذا تردّد في الفاء فهو فأفأء ؛ أما اللثغة فهي فقدان القدرة على النطق ببعض الحروف واستخدام حروف أخرى تقوم مقامها، من ذلك فقدان القدرة على النطق بحرف الراء واستخدام الذال أو الغين أو الياء عوضاً عنها وقد وقف الجاحظ من هذه العيوب موقفاً سلبياً لأنّ المدونة التي عالجه كانت لأفراد بالغين ، ونستثني من ذلك ما وسعه بيان إيجابياته خاصّة في العيوب المتعلّقة بالبيان كالترداد والإيجاز

¹ عصام نورالدين ، معجم نور الدين الوسيط . ص : 360 .

² ابن منظور ، لسان العرب . مج : 3 ، مادة (ر د د) ، ص : 182 .

والعيّ ونظر إليها من زاوية ما يقتضيه الحال . فلإيجاز مواضع محمودة وأخرى مذمومة إذا صار مُخلًا بالفهم والإفهام .

أما المحدثون فقد تجاوزوا الوصف وحاولوا إيجاد تعليل لهذه الظواهر ، فربط البعض وجودها بالجهد الذي يبذله المتكلم لبناء خطابه ، وقال آخرون إنه علامة تدلّ على صعوبة ناتجة عن تأخر " بسيط في برمجة الوحدات" أو صعوبة مؤقتة في العثور على المفاهيم التي يحتاجها المتكلم للتعبير بها ، وترى النماذج القالبية المستوحاة من نظرية (فودور 1983 Fodor) أنها تحصل بسبب امتداد زمن معالجة المعلومات مقارنة بزمن انتقال الرسالة من قالب إلى آخر ، أما الرأي الثالث (الموريل و بوالو (Boileau (D) , Morel (M) فيقوم على أنه انحراف في الإنتاج يحدث عندما تكون الكلمة المنتقاة لا تتناسب والقالب التركيبي المعدّل لها .

هذا ويتفق أغلب الباحثين من علوم مختلفة ، أنّ الزمن هو البعد الأكثر بروزا في تعليل سبب وجود علامات البحث عن الكلمات ، فعملية البحث لا يعود سببها إلى تردد المتكلم في اختياراته ولكن إلى أنّ زمن الاستيضاح استغرق مدة أطول من المعتاد ، ويؤدي ذلك إلى استبطاء وتمهيل عملية الإنتاج¹ ، وتباينت مواقف العلماء من هذه الظواهر التي تصاحب الكلام حيث صنّفها الجاحظ ضمن العيوب الكلامية ولم يخطئ في نظريته حسب رأينا خاصة بعد أن أكد علم أمراض الكلام صحّة كثير من آراءه ، وبالمقابل يقف آخرون موقفا لا يغالون فيه ورأوا أنّ بعض الظواهر التي تعتري الكلام ظرفية تحدث لعارض وتزول بفقدان أسبابها ، وهذا مذهب المحدثين وكذا مذهب الأستاذ حنفي بن عيسى في قوله : " إنّ تعثر اللسان في الحديث ليس مرجعه

¹ Candea (M) , contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d'hésitation en français oral spontanée . tome : 1 , these de doctorat université de Paris 3 , 2000 , P : 20 .

بالضرورة إلى عجز عضوي عن التلفظ ، بل قد يكون السبب هو أنّ المصاب لا يجد الكلمات ، ولا تخطر في ذهنه عند اللزوم فيحاول نتيجةً لذلك أن يسد الفراغ إمّا بترداد الصوت الذي أخذ فيه وإمّا بالتوقف ¹ .

2-2- التردد في التعابير الشفاهية :

تتكوّن ظاهرة التردد من علامات هي : التخلّي (L' inachèvement) ، الاستهلال (L' amorce) ، الوقفان : الساكن و المملوء (La pause) ، التكرار (La répétition) .

وردت علامات التردد بكل أنواعها في التعابير الشفاهية عند متعلّمي الصف الخامس ابتدائي ، وهي كما سبق ظواهر يختصّ بها الخطاب الملفوظ و تُحيل في الغالب إلى المسارات الذهنية التي يستخدمها المتكلّم لإنتاج خطابه ، ويرى بعضهم أنّها : "مؤشرات تدلّ على تركيز المتكلّم انتباهه على بنية يبحث عنها لأجل إيجاد حل لعائق تواصلية" ² . ويرتفع عددها في الخطاب أو ينقص بحسب درجة العفوية التي يتمتع بها المتكلّم ، كما يتقلّص وجودها عند الأفراد الذين يمارسون الكلام باستمرار؛ كالمعلّم والخطيب والسياسي ، لأنّ عمليات حصر المفاهيم والانتقاء المعجمي والصرفي والتركيبية ثم الأداء الصوتي ، صارت تشتغل بشكل آلي مع كثرة الممارسة ، أمّا تواردها بشكل مكثّف في خطاب الأفراد فيدلّ على عدم نضج الكفاءة التبليغية والتواصلية ، التي تحصل بالممارسة المكثّفة حتّى يصير الإنتاج آلياً ، لأنّه كما يقول ابن خلدون : "و الملكات لا تحصل إلّا بتكرار الأفعال لأنّ الفعل يقع أولاً وتعود منه للذات صفة ، ثم تكرر

¹ د حنفي بن عيسى ، محاضرات في علم النفس اللغوي . ط : 3 ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية ، ص : 278 .

² Pekarek Doehler , Analyse conversationnelle et recherche sur l'aquisition des langues . Revue Francaise Linguistique Appliquée, 2006 xl-2 , p : 131 .

فتكون حالا ، ومعنى الحال أنَّها صفة غير راسخة ، ثمَّ يزيد التكرار فتكون ملكة : أي صفة راسخة ¹ .

سنقوم بتتبع ظواهر الوقفين الساكن والمملوء، والتكرار والاستهلال في مدونات التلاميذ المنطوقة أما التصويب الذاتي فقد أدرجناه ضمن القدرة الاستراتيجية مع كونه مظهرا من مظاهر التردد ، والجدول الآتي يعرض أنواعها وعددها في خطاب التلميذ :

جدول (20) ظواهر التردد في تعابير تلاميذ الخامسة الابتدائي

المدارس	(م م)	(م ك)	(م ح)	(م ب)	(م هـ)	المجموع	%
التوقف الساكن	53	22	83	60	180	398	35,06%
التوقف المملوء	12	03	11	21	28	75	06,60%
التكرار	91	61	75	59	120	406	37,77%
الاستهلال	75	44	44	49	44	256	22,55%
المجموع	231	130	213	189	372	1135	100%

¹ ابن خلدون ، المقدمة . ج : 2 ، ص : 378 .

2-2-1- استخدام استراتيجية الوقف :

أ - الوقف لغة : " يقال لكل ما حبسته بيدك مثل الدابة وغيره وقفته بغير ألف ، وما حبسته بغير يدك أوقفته تقول على الأمر وبعضهم يقول وقفته في كل شيء " ¹ .

ب - الوقف اصطلاحاً : يحدّد الفاكهي معناه : " حدّ الوقف قطع النطق عند إخراج آخر اللفظ أي الملفوظ به وإن لم يكن بعده شيء ، فهو أولى من قول البعض : قطع الكلمة عما بعدها لأنّ الواقف قد يقف ولا يكون بعدها شيء " ² . إنّ الوقف هو القطع عن التلفظ بالمنتوج اللغوي سواء أكان ذلك في نهاية الكلام بعد بلوغ المقاصد أم قبل تحقيقها لعارض كالنتفس ، ويتطلّب ذلك استئنافاً ، وللوقف في العربية أحكام هي عند ابن يعيش كما يأتي :

- إنّ الحرف الموقوف عليه لا يكون إلّا آخر الكلمة .

- الوقف ضد الابتداء ولما لازم الابتداء التحريك جرى الوقف بالتسكين و " الوقوف على ساكن صفة واستحسان عند كلال خاطر من ترادف الألفاظ والحروف والحركات " ³ .

- إنّ يعترى أنواع الكلم : الاسم و الفعل و الحرف ⁴ .

¹ ابن قتيبة ، أدب الكاتب . تحقق : محمّد الدالي ، مؤسسة الرسالة ، ص : 362 .

² الفاكهي ، شرح كتاب الحدود في النحو . تحقق : د ، المتولي رمضان أحمد الدميري ، القاهرة : دار التضامن للطباعة ، 1988 ص : 308 .

³ ابن يعيش ، شرح المفصل . ج : 5 ، ص : 208 .

⁴ المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

أما عند المحدثين" فهو انقطاع إصدار الصوت في محادثة ما " ¹ . والوقف وقفان: أولهما فيزيائي لانقطاع الذبذبات الصوتية التي ينقلها الهواء عبر قناة التواصل إلى أذن المتلقي ، والثاني استقبالي لأن المستمع يحسّ بزوال الصوت بعد صيرورة كلامية ² .

يوظف المتكلم أنواعا من التوقيات في كلامه منه ما يخصّصه لتنظيم خطابه ويؤدّي دور علامات الترقيم في المكتوب ويدعى بالتوقف التركيبي (pause structurante) ويظهر عند نهاية فكرة ، والنوع الثاني يحتاجه المتكلم ليتنقّس، والثالث يصنّف ضمن العمليات المعرفية التي يقوم بها منتج الخطاب أثناء البحث عن المادة اللغوية في قوالب الإنتاج . وتتمظهر آثارها في شكل استراتيجيات خارجية يوظفها المتكلم حتّى يصل إلى البنية الجارية البحث عنها ، ولتمييز هذه الأنواع في مدونة منطوقة قام العلماء بقياس مدّتها بوحدة (ms الملي ثانية) وهي وحدة يقاس بها التردد الأساسي للأصوات . ونشير إلى أننا لم نتمكن من الحصول على البرنامج الذي يساعدنا على قياس زمن الوقف الدال على التردد واكتفينا بمنهج تجريبي يعتمد على الملاحظة والاستماع .

2-2-1- الوقف الساكن في التعابير الشفاهية : ارتفع عدد التوقيات الساكنة التي

وظفها المتعلمون في تعابيرهم واختلف عددها حسب المدارس ، بلغ عدد التوقيات في مدونة التلاميذ المنطوقة كما هو مبين في الجدول (20) 398 توقفا علامة للتردد ، سجّلت مدارس مقاطعة الوسط أكبر نسبة رغم كون مدة مدونتها المقدّرة بـ 1 سا 39 د أقل بكثير من مدّة مدونة الناحية الشرقية التي قدّرت بـ 2 سا 49 د ، وقد يعود السبب في ذلك إلى كون أغلب المتعلمين يوظفون اللّغة الفرنسية للتواصل والتبليغ في بيئاتهم الأسرية ، ممّا قلّص من فرص استعمال

¹ Candea , contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d'hésitation en français oral spontanée . p : 21

² Di Cristo , La prosodie de la parole . p : 14 .

اللغة العربية ، كما ورد فيها أكبر معدل استعمال في الموضوع الواحد حيث بلغت 28 توقفا في موضوع استغرق 4 دقائق و 57 ثانية ونص التعبير كالآتي :

ت : في إحدى في إحدى الأيام مَرَضَ مَرَضَ أَخِي

م : [مَرَضَ]

ت : مَرَضَ أَخِي فكان مرض أخي فذه- فذهبت معه إلى إلى الطبيب ف - فحصه

م : ((غ ، واضح))

ت : أستاذة نعم ففحصه الطب- ففحصه الطبيب (.) و (.) وفحصه الطبيب وأعطاه (.) دواء

(.) أستاذة فأعطاه دواء و (.)

م : [لكنك لم تحدّثنا عن المرض الذي أصيب به أخاك]

ت : أستاذة ألم في بطنه لأنه يأكل كثيرا ((بصوت منخفض وتهكّم)) و (.) أستاذة فأعطاه

الطبيب دواء وأعطاه غذاء مُ - مُعينا (.)

م : [كيف نسميه]

ت : (.)

م : حدّد له

ت : ((يبحث التلميذ عن الكلمة في نص القراءة))

× : ((غ ، واضح))

م : shut

ت : أعطاه بح (.)

م : [حدّد له ح ح - حمية من الأغذية حمية مُعيّنة]

كثرت توقّفات المتعلّم ما جعل المعلّمة تتدخّل في كل مرة لمساعدته وتوجيهه ، واختلفت أسباب توقّف مسار الإنتاج عند التلميذ منها ما يعود إلى طبيعة سياق عملية التبليغ والتواصل ؛ فالقسم الدراسي يتميّز بطابعه التعليمي والتعلّمي ، يوجّه المعلّم فيه عملية بناء الخطاب من ثمّ يقطع عملية الكلام لتقويم إنتاج المتعلمين و لاقتراح مسار آخر له أو لدفع التشويش عن عملية التبليغ، كما قد يعود السبب إلى المسارات التي يسلكها المتعلّم في استدعاء المادة التي يحتاجها لبناء خطابه . أمّا في مدارس الناحية الشرقية فلاحظنا تفاوتاً في عدد التوقّفات عند المتعلمين ، حيث بلغت نسبتها في مدونة (م ح) 83 توقفاً ، هذا في حين انخفضت في مدونة (م ك) إلى 22 توقفاً ، ولا يدلّ ذلك على تفوّق تلاميذ العيّنة الثانية على العيّنة الأولى بل لأنّ المعلّمة استحوذت على الكلمة ولم تترك فرصة للمتعلّم ليمارس مكتسباته . وقد سبق الحديث حول هذا الموضوع في الفصل الثاني من هذا البحث .

2-2-1-1-أسباب حدوث الوقف: تختلف دواعي الوقف عند المتعلّم منها ما يعود

لعوامل خارجية ومنها ما يعود لعوامل داخلية :

1-الأسباب خارجية: ويعني ذلك وجود عامل في سياق عملية التبليغ يقطع مسار

الإنتاج ولعلّ أهم عنصر يحقّ له أن يفعل ذلك في القسم هو المعلّم ، بحكم المهام

الموكولة إليه فهو طرف فاعل في توجيه وبناء خطاب المتعلّم ، فيقطع المعلّم مسار

الإنتاج لأجل : دفع التشويش عن عملية التبليغ أو لطلب توضيح أو لرفع غموض ورد في تعبير المتعلّم ، أو لتقويمه في مستوياته المختلفة المعنوية منها واللفظية ، ولتوجيه المتعلّم إلى المسار السليم الذي يضمن استثارة الكلام .

2- أسباب داخلية : يتولى جهاز المراقبة في أنموذج (ليفيلت) متابعة عملية الإنتاج وتحري

السلامة اللغوية والصحة المعنوية ، ويصدر الجهاز أمرا بوقف العملية لإصلاح ما رآه خارجا عن المعيار الذي تخضع له اللغة . ويعتبر التوقف علامة وأثرا للإنتاج ، وقد ظهر التوقف بنسب كبيرة في مدونة بحثنا حيث ورد 398 مرة ، وقد وظّفه المتعلّم كاستراتيجية لربح الوقت حتّى يثمر بحثه في قوالب الإنتاج اللغوي ، ولتمهيل المستمع حتّى يصلح منتوجه . وتمخّرت مواضع البحث في ما يأتي :

أ - البحث عن الكلمة المناسبة في المعجم الذهني :

1 - ت : " في بداية فصل الربيع تصنعُ الخاليتين شهلة وحليمة أ:أواني طي -

× : [فخارية]

ت : أواني ←

م : [خلاص هي جرة]

ت : أواني : أو - أواني (.) فخارية وتتبع الخاليتين مراحل وهي يحضرون ل - يحضرون

الطين يحضرون الطين ويجففونه ثم عندما يجفّ ah (.) ي يهرسون يه - (.)

× : يسخ ←

م : [أتركوها]

ت : (.) يسحقونه بأرجلهم " .

يؤثر السياق المقامي بعناصره في الاختيارات التي يقوم بها منشئ التعبير، كون الخطاب حصيلة تعاون المرسل والمتلقي ، ففي المدونة الأولى قطع متلق خطاب المرسل ليقتراح كلمة " فخارية " بدل كلمة " طينية " وتردد المرسل في استعمالها وظهرت علامات ذلك باستهلال وإعادة ثم توقف ليقرر في الأخير توظيف الكلمة المقترحة ، وفي موضع تال توقف التلميذ توقفا مسبقا ب Ah بحثا عن كلمة ، ثم اختار المتعلم من معجمه ما رآه مناسبا ، لكنه لم يقتنع به فأعاد التلفظ بمقطع من الكلمة ثم توقف بحثا عن أخرى أدق منها ، فأمدّه زميله بما يحتاجه .

ب- البحث عن صيغة الكلمة :

1 - ت : " ولما يَجِف تَسَح - (.) تَسَحَقه (.) تَسَحَقه الخالة (.)

م : [داخل الجرة]

ت : تسح - تسحقا (.) أنه الخالة (.) ب بأرجلها (.) "

2 - ت : " وبينما كان الناس في هذا العارض فأ- فأجأهم بانتهاء العرض مشهد جمّد أك (.)

م : [أكفاهم]

ت : أكفاهم بالتصفيق "

تردد المتعلم في المدونة الأولى في توظيف ضمير المثنى المتصل بالفعل المضارع مع إظهار الفاعل مفردا ، ووظف بداية الفعل في المفرد ، بعد توقف وإعادة صاغ الفعل صياغة خاطئة

تدلّ على تردّده في الصيغة المناسبة ، هل هي المفرد أو المثنى؟ هذا الأمر جعله يقطع كلامه بتوقّفات بحثاً عن الصيغة الصحيحة .

في المدوّنة الثانية توقف التلميذ بحثاً عن صيغة الجمع فالتكلم يمتلك الكلمة المعجمية وبتردّد في صحّة صيغة الجمع التي تقدّم بمقطع منها (أَكُّ) وهي الصيغة الصحيحة (أَكْف) ولكن تدخل المعلّمة لمساعدة التلميذ حال دون بلوغ التلميذ الصيغة الصحيحة فوظّف مقترح المعلّمة مع كونه خاطئاً .

ج - تغيير عناصر الجملة :

1- ت : " قرّرت مدرستي أن تحضّر حفلة ب بمنا (.) أن تحضّر حفلة (.) فاختارتي لأكون رئيس الفريق الذي يحضّر هذا الاحتفال والبرنامج الذي قدّمته كالتالي : (.) افتتاحه بتلاوة آية قرآنية ثم نشيد حول الوطن "

2- ت : " ثم سحقوه بأرجلهم لكي ينزعو لُ لأحجر التي كانت في الطين ثم يبللونها و(.) يبدؤون ب (.) ثم يملّسونها ويداعونها يملسونها ويداعونها حتى حتى تصبح متماسكة " .

توقّف المتعلّم لتغيير مكوّنات الجملة ، فوظّف مقطعا من الكلمة المختارة ثم توقّف ليتخلّى عنه ، ثمّ يعود للتركيب السابق لتأكيد الاحتفاظ به والانطلاق منه نحو جملة أخرى ، ووظّف المتعلّم بعد ذلك توقفين تركيبين للفصل بين الفكرة الأولى والثانية في الأول و لسرد برنامج العمل في الثاني .

توقّف التلميذ في المدوّنة الثانية لتردّده في الكلمة المناسبة ، أورد حرف عطف للربط والاشتراك ثمّ أتبعه بفعل للشروع ، كما توقّف ليغيّر حرف العطف الموظّف واستبدله بآخر دالّ على

الترتيب والتراخي لأنه بصدد سرد مراحل صنع آنية ، فاختار الحرف " ثم " بدل " الواو " وألغى فعل الشروع وواصل كلامه .

د - إجراء التصويب الذاتي :

ت - " فأخبرته أنها مريضة بالحمى (.) فوصف له (.) فوصف لها دواء "

تردّد المتعلّم في ما سيوظّفه من حدث يَعْقُب إخبار الطبيب بحالة الجدة ، وتابع موضوعه بكتابة الطبيب الوصفة للجدة بضمير عائد عليها في المذكر ، توقّف بعدها مباشرة لتصويب خطئه .

2-2-1-2- الوقف المملوء : الوقف المملوء هو توقف مسار إنتاج الخطاب بإصدار

صوتين هما ah , euh بدل الزمن الفارغ من أي إحداث ، ويوظّفه المتكلّم في الغالب بعد التوقف الساكن للحفاظ على دوره في الكلام ، لأنّ الانقطاع عن الكلام يدلّ - عند المتلقي - على عجز المتكلّم عن الاستمرار، لذلك يطلب المرسل إليه انتقال الدور الكلامي إليه برفع الإصبع ، ولتفادي ذلك يوظّف المتكلّم التوقف المملوء لإعلان المواصلّة و رغبته في الاحتفاظ بالكلمة .

وظّفت التوقيفات المملوءة في مدارس العينة بنسب أقل مقارنة بالتوقف الساكن ، وجدت في مواضع مختلفة من الكلام بعد الظرف والفعل المتعدي وحرف الجر وبعد مقطع من الكلمة ، وبعد الموصوف، وبعد العطف وبعد المضاف ، وأمثلة ما ورد منها ما يأتي :

1- ت : " في يَوْمٍ مِنَ الأيام خَرَجْتُ مع عائلتي إلى حَدِيقَةِ الحيوانات وفي طريقنا ah وجدنا

الأشجار و الأزهار " .

2 - ت : " كان فيها صيادون ← كان فيها صيادو سمك سردين في المكان وكان هناك euh والشمس ساطعة وبحارها صافية صافية "

3 - ت : " في يوم من في يوم من الأيام ذهبت إلى مَد - إلى مَد - euh في يوم من الأيام ذهبنا أنا وعائلتي إلى مدينة باري - باريس " .

4 - ت : " قد أقيمت في مدرستنا حفلة في آخر السنة وقَدِّمت فيه عرائس القراقوز و : euh (.) euh وقد نال الفرح و قد كان الفرح وقد عمَّ الفرح في أوجه الأطفال "

5 - ت : " ستي في يوم من الأيام (.) في يوم من الأيام euh م - مَرَضَت جديتي "

6 - ت : " في إحدى اللالي في إحدى الليا - ليالي الشتاء البارد euh كان كان كانت الثلوج والأمطار غزيرة "

ظهر التوقّف المملوء في المدوّنات السابقة مصاحبا لعلامات إنتاج الخطاب ، ونستثني من ذلك المثال الأول حيث توقّف المتكلّم بحثا عن كلمة دون أن يسبق ذلك علامات أخرى للتردّد ، وفي الأمثلة المقدّمة ظهرت علامة التردّد euh مقترنة بالتصويب الذاتي ، ونلاحظ ذلك أيضا في المثال السادس عندما تلقّف المتعلّم بفعل ناسخ في صيغة المذكر ثم أعاد التلقظ به مرتين ، وفي المرّة الأخيرة أجرى تصويبا وحول صيغة الفعل من المذكر إلى المؤنث انسجاما مع جنس المعمول .

ورد التوقّف مرتبطا بعلامات أخرى ، فظهر قبل علامات التصويب الذاتي والتكرار لتمهيل المستمع لإصلاح المنتج ، ونتج عن ذلك تواتر بنى معيّنة في تعابير التلاميذ منها ما هو مركّب تركيبا بسيطا ومنها ما هو معقّد حيث ظهرت أكثر من علامتين في البنية الواحدة ، إذ يتردّد

المتعلّم في اختياره للعناصر اللّغوية فينلّفظ بجزء من كلمة غير متأكّد منها ثم يتوقّف حتى يصل إلى الجواب الصحيح فينلّفظ بالكلمة كاملة أو يتخلّى عن المقطع المتلّفظ به ليستعمل كلمة أخرى. ويلعب التوقف دورا أساسا إذ هو مسافة زمنية للمعالجة والنظر في المنتج ، كما يستخدم التلميذ التوقيين الساكن والمملوء لإصلاح ما تلفّظ به بعد اسشعار خلل في كلامه ، وهي استراتيجية لدفع المتلقي للانتظار واحتفاظ المتكلّم بالكلمة .

-2-2-2- التكرار كمظهر من مظاهر القدرة الاستراتيجية :

بناء خطاب على الإعادة المتماثلة و المتتابعة في سلسلة صوتية لصوت أو مقطع أو كلمة أو جزء من الكلمة أو عدة كلمات دون أن تحمل قيمة دلالية ¹ . والتكرار هو التلّفظ بعنصر لغوي أيّا كان نوعه مرّة أو أكثر ، دون أن يحمل فائدة تبليغية . ونميّز هنا بين التكرار كظاهرة لغوية كالتوكيد اللفظي الذي يوظّف لتأكيد ما سبق قوله وبين النوع الذي ينتج عن سياق عملية التواصل ، وتستدعيه مواقف انقطاع التواصل بين المرسل والمتلقي، بسبب وجود تشويش فيعيد المرسل خطابه لإعادة الوصل بالمتلقي . هذا و تفرز العملية التعليمية والتعلّمية مواقف يكرّر فيها المعلّم ملفوظا لغرض التعريف به أو ترسيخه وتأكيدّه . أمّا التكرار كظاهرة كلامية فهو يدلّنا على المسارات التي يسلكها المتكلّم لإنتاج خطابه ، ويخضع " إلى بعض القيود التي يفرضها التركيب منها كونه لا يظهر في مواضع عشوائية بل يلتزم دائما بداية التركيب ، ويتواتر وجوده

¹ Candea , contribution à l'étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d'hésitation en français oral spontanée . p : 28

في الغالب في حروف المعاني" ¹ ، ويرى (ريمي بوف) أنّ التكرار يحصل عندما تحضّر البنية التركيبية في ذاكرة المتكلم مع عدم تهيئة المادة المعجمية التي تتأخر عن ملء التركيب ² .

-2-2-2-1- التكرار في التعابير الشفاهية : وُظف التكرار في التعابير الشفاهية

بنسب مرتفعة في مدارس العينة ، كما جاء في جدول (20) ، و وُظف المتعلم هذا الأخير بنسب مرتفعة في تعبيره الشفاهي رغم قصر المدّة التي استغرقها فيه ، وقام بإعادة حروف المعاني ، والكلمات والألفاظ و الجمل بنسب متفاوتة ، كما هو مبين في الجدول الآتي :

الجدول (21) : أنواع العناصر اللغوية المكررة

	(م ك)	(م ح)	(م م)	(م هـ)	(م ب)	المجموع	%
تكرار حرف	13	30	25	55	18	141	34,72%
تكرار مقطع	10	11	15	35	06	77	18,96%
تكرار كلمة	09	10	27	12	18	76	17,24%
تكرار لفظة	18	18	19	16	16	87	21,42%
تكرار جملة	01	08	06	06	04	25	06,15%
المج	51	77	92	124	62	406	100 %

أكثر المستويات اللغوية تكرارًا أيسرها للنطق ، وأقلّها كلفة إذ ارتبط ظهوره بحروف الجر والعطف ارتباطا شديدا ، وأعيدت هذه العناصر مرة واحدة أو أكثر . ومعلوم أنّ النص والخطاب أيّا كان نمطهما وجنسهما لا يستغنيان عن هذين النوعين ، لدورهما في بناء نسيج النص .

¹ Bove (R) , Analyse syntaxique automatique de l'oral . étude des disfluences p :

63

² Opcit , p : 64

فبالعطف نظيف كلماتٍ وألفاظا وتراكيبَ ونربط بينها فننتقل من فكرة إلى أخرى ونبني النص .
ومثاله ما جاء في مدونة البحث :

- ت: " مَرَضَتْ جَدَّتِي بِالْحُمَى فَفَأَخَذْنَاهَا أَنَا وَأَبِي إِلَى الطَّبِيبِ فَفَانْتَظَرْنَا قَلِيلًا "
أعاد المتعلّم حرف الفاء في انتظار الفكرة التالية . كما أعاد الألفاظ بنسب معتبرة رغم تعدّد
عناصرها وطول تركيبها و مثال ذلك :

- ت : " فِي فَصْلِ الرَّبِيعِ فِي فَصْلِ الرَّبِيعِ مَرٍ- فِي فَصْلِ الرَّبِيعِ مَرَضَتْ جَدَّتِي "
حيث أعاد المتعلّم اللفظة الدالة على الزمان و المتكوّنة من ثلاثة عناصر ثلاث مرات .

أعاد المتعلّم الجمل بنسب قليلة لطولها واكتمال عناصرها ، فالمتكلم في الغالب يكرّر بحثاً عن
العنصر الموالي ، أمّا عند اكتمال الجملة فلا حاجة لإعادتها ونستثني من ذلك رغبته في
تخصيص الكلمة الأخيرة لغرض ما . ومثاله ت : " سَتِي كَتَبَ لَهَا وَصْفَةً كَتَبَ لَهَا وَصْفَةً عِبَارَةً
عن مسحوقات وأقراص " أعاد المتعلّم الجملة من أجل بيان نوع الدواء الذي وصفه الطبيب .

كرّر المتعلّم العناصر اللغوية مرّة واحدة أو أكثر ، وظهرت بسببها علامات
أخرى لبناء الخطاب ، أو مركّبة أي تلازمها إحدى العلامات وهذه الأنواع مفصّلة في ما يأتي :

2-2-2-2- أنواع التكرار: هناك أنواع مختلفة منها :

1- الأحادي / المتعددة = هو ورود التكرار مرة واحدة أو عدة مرات و مثاله :

أ - الأحادي : ت : " فَهِيَ مِثْلُ الآلَةِ تَعْمَلُ لَيْلَ نَهَارٍ وَلَا تَشْكُوُ التَّعَبَ وَلَا تَشْكُوُ التَّعَبَ
وعندما أمرض تجلس بجانبني حتى أشفى حتى أشفى " .

ب - المتعدّد : ت : " ذهبت إلى عرس إلى عرس إلى عرس فرأيت يحضرون " .

2- البسيط / المركّب = ويعني ذلك ظهوره مع علامات أخرى للتردد أو خالية منه .

أ - البسيط : ومثاله ما ورد في النماذج السابقة حيث خلت من علامات التردد : التوقف ،

الاستهلال . ومثاله : ت : " فراققتها أنا وجدي إلى المستشفى إلى المستشفى ففحصها الطبيب

ب- المركّب : هو الذي يمتزج بعلامات بناء الخطاب أو التردد ، ومن ذلك امتزاج التكرار بالتوقيين

المملوء والساكن و مثاله : ت : " وقلت لمريم أن أن تغني لنا euh (.) أن تغني لنا "

3- تكرار متتابع / تكرار متقطع = ورود العنصر المعيد بعد الكلمة المعادة مباشرة دون فاصل بينهما،

أما المنقطع فيفصل بين العنصرين فاصل، قد يكون عنصرا لغويا أو علامة تردد ومثال ذلك :

المتتابع : ت : " لأنها كانت كانت تشرب كل صباح دواءها دواءها "

المنقطع : ت : " وقد أقيمت عروض ثقافية euh euh (.) ثقافية ومس - ومسلية "

2-2-2-3- أنواع التكرار الوارد في تعابير المتعلمين :

جدول (22) أنواع التكرار الوارد في تعابير المتعلمين

أنواع الإعادة	(م م)	(م ح)	(م ك)	(م هـ)	(م ب)	المجموع	%
أحادي + مركّب + متقطع	9	7	/	15	6	37	09,29 %
أحادي + مركّب + مستمر	36	20	09	20	15	100	25,12 %
أحادي + بسيط + مستمر	30	20	24	21	15	110	27,63 %
أحادي + بسيط + متقطع	/	10	5	29	07	51	12,81 %
متعدد + بسيط + متقطع	3	/	3	08	02	16	04,02 %

متعدد + بسيط + مستمر	8	10	14	19	09	60	15,07%
متعدد + مركّب + مستمر	2	03	03	5	04	17	04,27%
متعدد + مركّب + متقطع	2	/	03	02	/	07	01,75%
المجموع	90	70	61	119	58	398	100 %

1- أحادي + مركب + متقطع : ومثاله : ت : " تتلوى بأيديهم (.) ثم تتلوى بأيديهم اللولبية "

في الأنموذج الأول كرّر التلميذ " تتلوى بأيديهم " مرة واحدة ليجري تصويبا ذاتيا ، حيث توقّف ثم صوّب إنتاجه بإضافة الحرف " ثم " .

2- أحادي + مركب + مستمر : ومثاله : ت : " شرعت الخالة (.) شهلة بتزيينها بتزيينها وعندما انتهت وعندما انتهت وضعتها في الفرن " .

أعاد المتعلّم العناصر اللغوية مرة واحدة ، كما ظهرت معها علامات أخرى لإنتاج الخطاب كالتوقف في المثال أعلاه ، وظهر التكرار بشكل متتابع لم يفصل بين عنصريه فاصل .

3- أحادي + بسيط + متقطع : ومثاله : ت : " اختارتني المديرية لأكون رئيس euh رئيس الفرقة " .

أعاد المتعلّم كلمة " رئيس " مرة واحدة ، ولم ترد علامات بناء الخطاب قبلها ، كما فصل بين العنصرين بتوقف مملوء euh .

4 - أحادي + بسيط + مستمر: ومثاله : ت : " فبدؤوا في تقديم الشاي الشاي " .

تعتبر البنية السابقة أبسط بنية في الإنتاج ، حيث كرّر المتعلّم كلمة واحدة " الشاي " ولم يتعثر قبل ظهور التكرار ، وحصلت هذه الأخيرة بشكل مستمر حيث لم يفصل بين عنصريها بعلامة .

5 - متعدد + بسيط + متقطع : و مثاله : ت : " اقترحوا عليّ أن (.) أن : أن : أن أجمع النقو " كرّر المتعلّم العنصر " أن " أكثر من مرّة وفصل بينها بعلامتي بناء الخطاب : التوقف الساكن والمدّ ، ولم تردّ علامات بناء الخطاب قبل الإعادة ، فهو بسيط .

6 - متعدد + بسيط + مستمر : و مثاله : ت : " واعتنت بي حتى حتى حتى كبرت " .

تعتبر هذه البنية من أبسط البنى التي احتوت التكرار، إذ كرّر المتعلّم العناصر اللغوية أكثر من مرّة بشكل متتابع مع خلو السياق القبلي من علامات التردّد ، والملاحظ أنّ هذه البنية اختصت بإعادة حروف المعاني لقلّة عدد حروفها ، فنادرًا ما وجدنا المتعلّم يعيد الأسماء والأفعال والألفاظ والجمل في هذه البنية .

7 - متعدّد + مركّب + مستمر : و مثاله : ت : " وأحّت - وأحّت - وأحتر - وأحترم وأحترم وأحترم من أكّ (.) من أكبر مني وأصغر " .

وردت هذه البنية بنسب قليلة لتعقّدها وتدلّ في الغالب على معاناة حقيقة في إنتاج الكلام، وقد استعملت الكلمة المكررة أكثر من مرة وسبق وجودها الاستهلال الذي تكرر بدوره ثلاث مرات كما ورد التكرار متتابعًا لا فاصل بين عناصره .

8 - متعدّد + مركّب + متقطع : ومنه : ت : " و عندما يح - وعندما يحين وقت الأ (.) وعندما يحين وقت لت - لت - لكي تغير فستانها " .

تعتبر هذه البنية من أعقد البنى لذلك قلّ وجودها في تعابير المتعلّمين حيث كرّر المتكلّم اللفظة (عندما يحين) أكثر من مرة ، وفصل العنصرين الأوليين باستهلال كما فصل بينهما وبين العنصر الثالث استهلال آخر وتوقّف ساكن .

2 - 2 - 3 الاستهلال (l'amorce) : هو التلفظ بجزء أو مقطع من الكلمة وهي ظاهرة متواترة في اللغة المنطوقة ولا تحمل فائدة تبليغية معيّنة ، لذلك لا يُعيرُها المتلقي أهمية ؛ يثير الاستهلال اهتمام الباحث لأنّه أثر لعملية إنتاج الكلام ، و وجوده يدلّ على تفكير ونشاط معرفي يترجم ببتنر التلفظ بالكلمة والاكتفاء بالجزء الأوّل منها ، وهي وسيلة تُنبئ الباحث بوقوع علامات أخرى لبناء الخطاب في ما سيأتي من كلام ¹ .

2-2-3-1- الاستهلال في التعابير الشفاهية :

ظهر الاستهلال بنسب متقاربة في مدارس العينة ونستثني من ذلك مدرسة "م م" حيث ارتفعت النسبة فيها .

2-2-3-2- أنواع الاستهلال : يميّز (هنري وبالو (Sandrine (H) et Bertill(P)

ثلاثة أنواع من الاستهلال : المتمم والمعدّل والملغى ² ، وظهرت هذه الأنواع في تعابير المتعلّمين بالنسب الآتية :

¹ Remi Bove , Analyse syntaxique automatique de l'oral . étude des disfluences , p : 58

² Sandrine henry et bertille pallaud , amorce de mots et repetitions dans les énoncés oraux . p : 204 .

جدول (23) : أنواع الاستهلال الموظف في التعابير

المدرسة	(م ح)	(م ك)	(م م)	(م هـ)	(م ب)	المجموع	%
المتّم	36	37	65	42	39	219	% 85,54
المعدّل	07	07	10	02	10	36	%14,06
الملغى	01	/	/	/	/	01	%0,39
المجموع	44	44	75	44	49	256	100%

أ - الاستهلال المتّم: أي أن يتلفّظ المتكلم بالكلمة تامّة بعد الاكتفاء بمقطع منها في الأوّل في نفس الموضع التركيبي¹ .

ومثاله : ت : " فأخذناها إلى المستشفى - إلى المستشفى إلى المستشفى "

احتفظ المتكلم بموضع الكلمة المستقطعة بعد بلوغه الكلمة التي يحتاجها ، فأعاد التلفظ بها كاملة.

ب - الاستهلال المعدّل : لايقوم المتكلم بإتمام المقطع الذي تلفّظ به ، بل يستبدله بكلمة أخرى في الموضع التركيبي نفسه² . ومثاله : ت : " تداعبها و تلامسها حتى تُصب - حتى تخرج حتى تخرج من يديها " .

ج - الاستهلال الملغى: يقوم المتكلم باختيارات أخرى ليس مصدرها قائمة من الكلمات كما هو عليه الأمر في النوعين السابقين ، إنّما هو تغيير الموضع التركيبي للكلمة ، فالكلمة التي بُرمجت مفعولا به في المثال الآتي جاءت في موضع الاسم المجرور بعد ذلك . ونشير إلى أنّ

¹ Sandrine henry et bertille pallaud , amorce de mots et repetitions dans les énoncés oraux, P : 204 .

² Opcit , P : 205 .

هذا النوع قليل في تعابير المتعلمين ومثاله : ت : " كَرَمَت المديرة الد - المَحج - لَمَحج التلاميذ على مجهوداتهم "

2-2-3-3- تداخل الاستهلال مع ظواهر التردد الأخرى :

وظّف المتعلّم الاستهلال بكيفيات مختلفة حيث ظهر وحده في سياقات كثيرة ، أي أنه يتلفّظ ببداية الكلمة فقط ثم يتبعها بالكلمة كاملة ، و مثاله : ت : " كان يحركها تحريك بهلوا - بهلوانيا "

بالإضافة إلى ما سبق ظهر الاستهلال متداخلا مع ظواهر أخرى للتردد وخاصة مع التصويب الذاتي ومنه : ت : " وعندما ينتهي فصل الربيع يك - تكون يكون البيت مليء بهذه الأواني " ، ظهر الاستهلال علامة للتردد حيث أوقف المتعلّم التلفظ بالكلمة ليجري تصويبا على العنصر المتلفظ به مع مراجعته بعد ذلك كما جاء في المثال الأول ، وأوقف المتعلّم التلفظ بالكلمة لإضافة كلمة قبلها تجعل المعنى أكثر وضوحا .

أما البنية الأخرى التي تواتر استعمالها في الاستهلال فهي ملازمته للإعادة ، يتلفّظ المتعلّم باستهلال ثم يعيده مرّة أو أكثر لحاجته لوقت أطول في بحثه عن الكلمة التي يرمجها في ذهنه .

1-3- استراتيجيات التفاعل في التعبير الشفاهي :

1-3-1- مفهوم التفاعل : التفاعل نشاط تعاوني يدعو المشاركين لممارسة التزاماتهم نحو

بعضهم بعض وإظهار الاهتمام بالأطراف المشاركة ، يُبنى فيه الكلام ويُعاد توجيهه بشكل مستمر تكيفا ومتطلبات المتلقي ، فالكلام يُبنى بمشاركة المرسل المرسل إليه ¹ . كما يتم فيه "

¹ Ravazzolo (E) et autres , I nteractions , dialogues , conversations , l'oral en francais langue étrangère . France : Hachette, 2015 , p : 35 .

التفاوض من خلال تنظيم الأدوار الكلامية ، وإدارة مواضيع الخطاب وأداء المهام التواصلية " ¹ .

إنّ التفاعل اللّغوي عملية نشطة يسعى المتكلّم من خلالها لعرض وجهة نظره في موضوع ما في سياق يحوي عناصر مستقبلية للرسالة ، فقد يلقي الموضوع قبولا من قبل المتلقي ويُعبّر عن ذلك بوسيلة لغوية ، كتقديم حجج أخرى تدعّم مضمون الرسالة المسموعة أو يوظّف وسيلة غير لغوية كالابتسامة وهز الرأس إيجابا ، أمّا إذا كان مضمون الرسالة أو لغتها لا يتوافقان والقواعد اللّغوية والاجتماعية والمعرفية المتعارف عليها ، فإنّ المتلقي سيجنّد كل موارده المخزّنة لأجل تعديل وجهة نظر المتكلّم ، ومن هذا المنطلق كان التفاعل ذا طبيعة بنائية كونه يحمل مكوّنات تعارضيا تُواجه فيه وجهات نظر مختلفة ، تؤدي إلى حدوث اختلال توازن بين فردي (Inter individuel) في سياق المجموعة المتفاعلة ، وينجرّ عن ذلك عدم التوافق الاجتماعي ، فيقارن المرسل بين نظريته ونظرة غيره فيحدث ذلك اختلال توازن آخر ذو طبيعة خارج فردي (Intra individuel) يُحمل الفرد بعدها على إعادة بناء معارفه ، وهذا ما يُطلق عليه بالصراع المعرفي (Conflit cognitive).

أولت النظريات المعرفية في علم النفس اهتماما بالغا بالتفاعل في بناء المعارف ، وخاصة منها التيار البنائي الاجتماعي ل(فيكوتسكي Vigotsky) و(برونور Bruner) ، يحصل التعلّم عن طريق ديناميكية التبادلات بين المتعلّمين ، أيّ التفاعل بين النظراء أو الأقران من جهة والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم من جهة أخرى ، ويؤثّر هذان النوعان من التفاعلات على سيرورة بناء المعارف ، كما تسمح لبعض الوظائف العقلية العليا كالانتباه والتذكّر والتفكير بالتشكّل ² .

وتتحدّد مهمّة المعلّم وفقا للمنظور الجديد بالمساندة والمراقبة التي يوفرها للمتعلّم لمساعدته على أداء المهمّة المطلوبة منه وتيسيرها وذلك بإزالة العراقيل التي قد تقف في مسار حل مشكلة ما.

¹ Kramsch (C) , interaction et discours dans la classe de langue . France : Didier , 1992 , p : 18 .

² Opcit , p : 59 , 61 .

هذا ويؤكد (فيكوتسكي) أنه: " في تعلّم الحديث والتكلّم كما في تعلّم المواد الدراسية ، تكون المحاكاة لا غنى عنها . وما يستطيع الطفل أن يقوم به اليوم ، مع تقديم المساعدة ، يمكن أن يقوم به غدًا وحده ¹، فما يستطيع المتعلم بناءه بمعية الراشد الأكثر خبرة أو الأقران سيستطيع إنجازه بمفرده في وضعيات مماثلة أو شبيهة .

1-3-2 التفاعل اللّغوي في القسم الدراسي لإنتاج التعبير الشفاهي :

1-2-3-1 التفاعل بين المتعلّمين في نشاط التعبير الشفاهي :

انحصر التفاعل اللّغوي بين المعلّم والمتعلّم ، أما زملاء القسم فلم يكن لهم دور كبير في بناء المعنى ، حيث اقتصر إسهامهم على بعض التدخلات التي فرضوا فيها وجودهم بشكل مباشر أو غير مباشر أو عن طريق إشراك بعض المتعلّمين زملاء القسم في حلّ مشكلة أفرزها تعبير أحد المتعلمين .

1 - إشراك المعلّم الجمهور المستمع في حلّ مشكلة أفرزها إنتاج متعلّم : ومثاله :

م : " [من أعطى تلك المعلومات]

ت : الطبيب

م : أين وجدها الطبيب قالها كلاماً أم سجّله

ت : سجّله

م : أين

¹ فيكوتسكي ، اللغة والفكر . تر : عبد القادر قنيني ، المغرب : إفريقيا شرق ، 2013 ، ص : 203 .

ت : ورقة

م : كيف نسمي هذا الكلام الذي سُجِّل على الوصفة يا عبد الرحمن وكيف نسميه أنتم أيضا ↗

× : نصائح

× : وصايا

م : نعم أيضا كلمة أخرى

× : إرشاد

م : إرشادات الطبيب "

لم يجد المتكلم الكلمة المناسبة للتعبير عن المعنى المراد ، فحاول المعلم رسم مسار يساعده على بلوغ الكلمة بطرح أسئلة اختارها لذلك ، ولكنه فشل في بلوغ الهدف فأشرك الجمهور المستمع في عملية البحث ، فتدخلت عناصر مختلفة لتقدم مقترحات اقتربت من المطلوب ليثمر الجهد في النهاية ، ولقيت الكلمة قبولا من المعلم . وفي مدونة أخرى:

م : " كم من واحد منكم كرر كلمة أعطى لها الدواء هل الطبيب يعطينا الدواء ↗

× : قدّم

م : لا يقدم ولا يعطي

× : وَصَف

م : وصف أحسنت كتب على الوصفة

أقحم المعلّم المستمعين في عملية البحث عن الكلمة المناسبة باستخدام صيغة جمع المخاطب ، بالإضافة إلى توزيع نظره على جمهور القسم ، لِيُعْلِمَهُمْ أَنَّ الكلام موجّه إليهم لأنّ الخطأ وُجد في أكثر من موضوع ، ولم ينتبه المعلّم إلى أنّ المتعلّم قد نقله من عاميته حيث يكثر تداول "أعطى له الطبيب دواء " ، بمعنى أعطى له وصفة الدواء فكون نص الوصفة هو تعيين للدواء وكيفية تناوله ، حذف المتكلّم في كلامه لفظة الوصفة وربط وظيفة الطبيب بما سيؤول إليه فعل تسليمها أي الحصول على الدواء الذي لا يستطيع المريض اقتناؤه إلا بعد موافقته ، فهو المعبر الضروري للحصول عليه .

2- المعلّم وسيلة للتدخل : الوسيلة الثانية لتفاعل الجمهور المستمع مع زميلهم هي التفاعل

غير المباشر معه وذلك بتوجيه سؤال للمعلّم يتعلّق بمنتج زميلهم من ذلك :

ت : " ومن تحتنا يوجد وادٍ يلعبون فيه الأطفال فيه ماء عذب يصلح للشرب من عند إلهنا

× : أستاذة >((كيفاش عرف بلي عذب))< ((مع تقطيب الحاجبين استغرابا))

استغرب المستمع كلام زميله لأنّ هذا الأخير أبلغه بمشاهدته أطفالا يلعبون في الوادي ، ممّا يوحي بأنّ الماء لا يصلح للشرب ، لم يوجّه المستمع سؤاله للمتكلّم بل وجّهه للمعلمة بتعيينها باسمها كونها رمزا للسلطة في القسم ، وحتما إن حوّلت السؤال للمتكلّم سيجيبها لكن المعلمة لم تفعل ذلك ، لاقتناعها بعدم وجود جواب عند المتكلّم أو حتّى لا تقطع أفكاره فأجابت السائل متهمّة م : " أسكت أنت لم تذهب معه " ((مبتسمة)) .

3 - فرض المستمع مشاركته في بناء خطاب زميله : ومن ذلك

1- ت : " ما اسمه

م : ما إسمه [↗] ((متعجبة))

× : ما اسمه

2 - ت تصنع الخالتان شهلة وحليمة أ:أواني طي -

× : فخارية "

يجيب مستمع مجهول عن سؤال المعلم الذي وجهه للمتكلم في المثال الأول ، وقدم آخر المساعدة لزميله عندما تردّد في الكلمة المناسبة للمقام في المثال الثاني .

يرفض أغلب المعلمين تدخّل المستمعين ويحصرّون التفاعل بينهم وبين المتعلّم المتكلّم ، ويصرّحون بموقفهم كلّما تدخّل متعلّم دون إذن منهم ، أو عند طلب أحدهم الكلمة لتعقيب أو تقديم مساعدة أو طلب توضيح ومن ذلك :

1- ت : " جهزوا الكعك والحلوات

- × : [الحلويات]

- م : [خلوها خلوها] .

2- ت : ثم عندما يجف أ : ي يهرسون يه - (.)

- × : [يَسَح]

- م : [اتركوها]

- ت : يسحقونه .

3 - يقدّمون في - فيها عدة عدة معًا - (.)

- × : [معارض]

- ت : عدة معارض

- م : [خليوها تتكلم يا أطفال] .

4 - ت : لكي نشترى مت - مس - مستلزمات

- × : [مستلزمات]

- م : إيهيه أتركوها

قام المعلّم بإلغاء دور الجمهور المستمع في عملية بناء المعنى ، وجعله غائبا عن سياق العملية التعليمية في نشاط التعبير ، وبما أنّ المعنى بالتقويم والتوجيه هو المتكلم فحسب ، انشغل أغلب عناصر القسم الدراسي كلّ بما يريد ، فهذا يحضّر موضوعه وذاك يشوّش مع زملائه والآخر يلهو بأدواته وذاك يتنأّب والآخر يحضّر واجبات الفترة المسائية . وخلق هذا الوضع في بعض الأقسام تشويشا أثر في العملية التواصلية كما أفقد التعبير الشفاهي إحدى أهم مقوماته : وهو أنّه ظاهرة تفاعلية ؛ فلأجل التفاعل وجدت اللّغة وبه يتحقّق التواصل ف" الحوار هو الصورة الطبيعية للكلام الشفوي " ¹ . هذا وقد أثبتت العديد من الأبحاث أهميّة التعلّم الحاصل عن طريق التفاعل فهو أنّبت وأجدي من غيره ، فبالتفاعل تبنى الكثير من مهارات المنطوق ، كاحترام المتكلم والإنصات له والنظر إليه والإقبال عليه بوضعية جسدية معيّنة واحترام رأيه .

¹ فيكوتسكي ، اللغة والفكر . ص : 165 .

وردَّ المعلِّم مُعَاوَنَةَ المستمع للزميله في بناء الخطاب في المدونتين الأخيرتين ، طلبًا لإعطاء فرصة للمتحدِّث لمواصلة البحث عن الكلمة المناسبة خاصَّة بعد أن لاحظ أنَّ المتعلِّم قد تَلَفَّظ بجزءٍ منها ، فطلب من المستمعين عدم التدخل حتَّى يثمر بحث المتكلم ، أمَّا في المدونة الأولى فإنَّ المتكلم صاغ جمع الحلوى بشكل خاطئ فقام أحد المستمعين بتصويب أداء الزميل فطلبت منه المعلِّمة عدم التدخل .

تقرض أغلب المواضيع المعروضة والوضعيَّات المقترحة في المنهاج وكذا ممارسات المعلِّمين في نشاط المنطوق أنموذجًا تعبيريا واحدا هو إنشاء خطاب فردي ، يوظف فيه المتعلِّم موارده الَّتِي استقاها من نص الوحدة المدروسة ، ولا يقتضي ذلك تعاونًا أو تفاعلا بين العناصر المتعلِّمة . وعليه وجدنا أغلب المتكلمين لا يوجِّهون أنظارهم للجمهور المستمع كونهم يقفون في وضعية يديرون فيها ظهرهم لزملائهم ، وإنَّ وقفوا على المصطبة لمواجهة الجمهور فغالبا ما كانوا يوجِّهون أنظارهم إلى زاوية من زوايا القسم أو إلى سقفه ، وقد يعود السبب في ذلك إلى إلغاء الممارسة التعليمية لوظيفة الجمهور كطرف يسهم بشكل فعَّال في إنتاج الخطاب .

إنَّ المتلقِّي الوحيد الَّذِي يُنشأ له النص الملفوظ هو المعلِّم لذلك يتابعه التلميذ بنظره أينما انتقل في القسم ، فإذا كان واقفا على يمين المتعلِّم يلتفت هذا الأخير إليه كلَّما احتاج مساعدة . ومن ذلك :

- ت : " ثم ت- ثم تَبْدَأ ل- لُحَالَة لَحْلِيمَة بِ ب (.) بظْفَرِهَا بَيْنَ ((تنظر إلى المعلِّمة))

- م : [لا تنظري إليَّ والله]

- ت : (.) ثم تَبْدَأ بِ (.)

- م : [تلامسها تداعبها]

- ت : تداعبها وتلامسها حتى تُصَبِّ - حَتَّى تَخْرُجَ

- × : حتى تُصْبِحَ

- ت : حتى تخرج من يديها ثم تَتَّ - تَ تَتَلَوَى كَالثُعْبَانِ (.) ((تنظر إلى المعلمة))

- م : [لا تنظري إليّ أنا غولة يا لطيف]

- ت : ثم تبدأ ثم تبدأ بفعل حركات لولبية سريعة .

استخدم المتعلّم وسائل مختلفة لطلب المساعدة كالتوقّف والنظر إلى المعلمة أو التصريح بالطلب في مدونة أخرى " أستاذة > ((كيفاش نقولو)) <حطّ " ، ممّا يدلّ على أنّ دورة التواصل في القسم في هذا النشاط تنحصر في طرفين هما المتعلّم (المتكلّم) والمعلّم . أمّا العناصر الأخرى الحاضرة في القسم فقلّما يكون لها دور ؛ هذا مع العلم أنّ منهاج السنة الخامسة يستهدف كفاءات قاعدية تبني الجانب التفاعلي بين عناصر القسم الدراسي في نشاط التعبير الشفاهي ، ومن ذلك:

- 1 " يكَيّف قوله مع أقوال غيره ويجد لنفسه مكانا في المناقشة والمحاورة بالاستماع والتحلي بالجرأة للتدخل والبقاء في صلب الموضوع .

- 2 يتدخّل لضمان تقدم النقاش واستمراره وتعميقه " ¹ .

تفترض الكفاءتان القاعديتان المستهدفتان وجود تفاعل بين المتعلمين في التعبير الشفاهي ، لأنّ المناقشة والمحاورة تقتضيان أكثر من مشارِك في بنائهما ، ويتطلّب ذلك توقّر الرغبة في الكلام وأن يلقى ذلك تشجيعا من المعلّم حتّى يقضي المتعلّم على الخوف والخجل وتتعزيز عنده الثقة في نفسه وتتولّد عنده الجرأة على التدخل ، تتحقّق هذه الكفاءة بتوفير فرص للممارسة ، ومجال

¹ اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الخامسة ص : 13 ، 14 .

هذه الأخيرة محصور في تفاعل العناصر المتعلّمة لعرض أفكارهم والإسهام في تنميتها وتغذية النقاش في جوانبه المختلفة ، مستخدمين في ذلك الوسيلة اللّغوية وغير اللّغوية ، وما يتطلبه الموقف من ضرورة التحلي بآداب الحوار وقواعده الّتي ارتضاها المجتمع لنفسه ليضمن استمرارية بناءة للحوار .

1-3-2-2- التفاعل بين المعلّم والمتعلّم : شارك المعلّم تلميذه في بناء المعنى كونه،

موجّها وخبيرا في القسم ، وقد استوقفه كلّما رأى ضرورةً لذلك ، وقد تنوّعت أسباب تدخلات المعلّم الّتي نوردّها محصورة في ما يأتي :

1 - دفع التشويش : تتطلب عملية بناء التعبير تركيزا خاصّا ، لأنّ المتعلّم في طور البناء

ولمّا يبلغ الآلية في الإنتاج ، ويقوم المتعلّم فيها بعمليات التفكير والانتقاء والتنظيم والإلقاء في ظرف زمني قصير، لذلك حاولت المعلّمة توفير جوّ هادئ لكلّ من المرسل والمتلقي ، لرفع معوقات الفهم والإنتاج اللّغويين . ومثاله :

- ت : " في أحد الأيام اختارتني المعلّمة لكي أكون euh لكي أكون لكي أكون مديرة الحفلات المدرسية ((يرفع المستمعون أصابعهم طلبا الكلمة))

1 - م : خلوها خلوها

- ت : رئيسة رئيسة لحفلات المدرسية (.)

- ت : euh (.) فقد جمعت كلّ التلاميذ لكي أق - لكي أقول لهم ماذا سنفعل في العطلة ر -

ر - في العطلة الربيعية ((تشويش))

2 - م : من فضلك مراحي من فضلك بني

- ت : أنا أُح - أُحِبُّ المسرح الَّذي تُلْع - يلعب فيه أشخاص حقيقيون (.)

3 - م : مليسا

- ت : في في يوم العرس ((بصوت منخفض))

4- م : [ارفعي صوتك]

ت : عرس ابنة خالتي (.) دخلت العروس بثوب جميل ف - فبدأت النساء تزغردن

5- ت : في يوم من الأيام مرضت جدتي

م : [الصوت]

أراد المعلم في التدخل الأول إعطاء فرصة للمتعلم ليصحح خطأه بنفسه ، لأنّ وجود euh الذي تلاه إعادة لفظة " لكي أكون " يدلّ على إجراء البحث الذي يقوم به المتعلم ، واستغرق ذلك وقتاً جعل المتلقي يُرسل رسالة إيمائية (رفع الأصابع) مفادها أنّ هناك خلافاً في الخطاب وعليه يطلب الكلمة ، ثمّ تدارك المتكلم الخطأ فاستبدل كلمة " مديرة " بـ " رئيسة " ، أمّا التدخلات الثانية ، والثالثة فهي تنبيهات وجّهتها المعلمة للمستمعين الذين يشوّشون في القسم ويؤثرون في عمليتي الإنتاج والتلقي ، فيعوق التشويش وصول الرسالة إلى المتلقي ، كما يؤثّر على منتج الخطاب إذ يفقده التركيز ويدفعه إلى رفع صوته للتكيّف مع الموقف المفروض ، لذلك سعت المعلمة لتوفير الهدوء في القسم ، حتّى يصرف المتعلم جهده في بناء خطابه ، وفرضاً لأداب الاستماع للمتحدث ، وأوقفت المعلمة مسار الإنتاج في التدخلين الرابع والخامس لتطلب من المتعلم رفع صوته ضماناً لوصول الكلام إلى المستمعين ، وهكذا بذلت المعلمة جهداً

لتوفير شروط تسمح للمرسل ببناء خطابه ، كما سعت لتحقيق شروط استقبال المتلقي للرسالة على أكمل وجه .

2- طلب توضيح لرفع غموض في التعبير : الكلام هو الإبانة عن المعاني التي يتخير

لها المتكلم الألفاظ المناسبة التي تدلّ عن المراد لتحقيق النجاعة التبليغية ، أما إذا كانت الألفاظ لا تخدم المعاني فإنّ الكلام يكتسي غموضاً ولُبساً لا يُغني حال التبليغ عن فهم المقصود . ومن التعابير الغامضة الواردة في مدونات المتعلمين ما يأتي :

1- ت : " (.) لبست لباسا

- م : [لباسا نعم]

- ت : ومشروبات

- م : [ماذا قلت لباس ومشروبات أو لبان ومشروبات]

- ت : لا لباس ومشروبات

- م : < ((بالعامية)) ما يمشوش كيف >

- ت : لا لا "

2 - ت : " أمي أمي العزيزة هي من تعبت هي من تعبت من أجلي (.) هي من تعبت من

أجلي وتعبت لكي تُحَضّ - وتعبت لكي تَ تُحَضّرني

- م : < ((العامية)) واش هو >

- ت : أستاذة باش : هي التي تعبت (.) في زياد - هي من تعبت في زيادتي

- م : [واش هو زيادتي]

- × : ولادتي

- ت : ولادتي "

3 - ت : " في يوم العرس تأ - تأتي العروس تأتي العروس إلى قاعة الحفل ب بالفستان

الأبيض فُتْ - فترحب من من مع العجوز وعِنْ- وعندما وعندما

- م : [ماذا تقصدين ترحب مع العجوز أي حماتها هي التي تستقبلها]

- ت : ستي نعم ثم تدخل إلى إلى قاعة الحفل "

أوقفت المعلمة عملية الإنتاج في المدونة الأولى بسبب الغموض الذي اعتري معنى كلمة مشروبات التي عطفها على كلمة لباس ، كما استغرقت المعلمة في المدونة الثانية معنى كلمتي " تحضرني " و " زيادتي " اللتين وظفهما المتعلم في تعبيره . كما ساهم عنصر من الجمهور المتلقي في إزالة الغموض فقام بمساعدة المتكلم بتقديم الكلمة المناسبة " ولادتي " .

طلب المعلم في المدونة الثالثة توضيحاً حول المتلفظ " فترحب مع العجوز " مقترحة أقرب الاحتمالات للصواب ، وقد ساعدها على تخمين المعنى الرصيد الثقافي والاجتماعي المشترك بينها وبين المتعلم . وتكفلت المعلمة بإعادة صياغة الجملة بشكل سليم مستبدلة كلمة تُرَحَّب بتستقبل ، والعجوز بحماة .

3 - تقويم التعبير الشفاهي :

أ - تقويم نطق صوت لغوي :

- ت : " في يوم من الأيام ذهبت ذهبت إلى مسرح عرا - عرائس القرا - القراقوز فأعجبتي كثيرا

- م : [> ((الجراجوز واش هذا القراقوز وغللاه مضاروة هُنَايا)) < هكذا الجراجوز] "

قام المعلم بتصويب نطق صوت غير موجود في النظام الصوتي العربي إذ تختلف الدول العربية في أدائه، حيث تنطق كلمة الجراجوز بالجيم عند بعضهم وبالقاف التي تلفظ في بعض اللهجات العربية G في الكتابة الصوتية ، لم يستغ المعلم النطق باللهجة التي اعتبرها مصرية وصحّ أداء المتعلم رغم وجود هذا الاستعمال لصوت القاف في المجتمع الجزائري .

ب - تقويم صيغة الكلمة :

1- ت : euh (تضحك) مسرح مسرح الأشخاص الحقيقيون لأنّ لأنّحيث يقوم

محرك الدمى باست- باستخدام باستخدام عصي عصي ل ←

م : [عصي > ((بالعامية)) ماشي < عصي]

2- ت : " أعطاه دواء عبارة عن أقراص ومشروب

- م : [و و] ↗

- ت : ومشروب

م - : [وشروب]

- ت : وشروب وبعد أيام وبعد أيام من (.) م : [إيهيه] ت : من ذهابها إلى الطبيب شفيت شفيت شفيت من مرضها "

تدخلت المعلمة في المدونة الأولى لتقويم خطأ صرفي ، حيث جمعت التلميذة كلمة " عصا " على "عَصِي" ، والأصل فيها كسر العين في الجمع . أمّا في الثانية فصوّبت صيغة كلمة "مشروب " "بشروب " وتدلّ الكلمة على دواء سائل متناول عن طريق الفم تميزا له عن أنواع المشروبات الأخرى المستهلكة .

ج - تصويب خطأ نحوي :

1 - ت : " في يوم من الأيام مرضت جدتي (.) أستاذة فأخذناها أنا وعمّي إلى المستشفى (.) ف فسألها الطبيب عن إحساسها بالألم فأجابته فأعطاه الوصفة التي كانت عبارة عن مسحوقات وأقراص وحقنات (.) وعندما كانت تتبّع وصايا الطبيب شُفِ

م : الطَّبِي

ت : الطَّبِيْبُ (.) شفيت شف - شفيت وعادت إلى إلى حالتها المعتادة "

2- ت : " في يوم في يوم من الأيام أرادت خالتي شهلة وحليمة أ :

م : [أرادت خالتي]

ت : ((غ ، واضح))

م : [> ((بالعامية)) خلّوها > خالتي شهلة وحليمة خلينا من الفاعل هناك خالتان شهلة وحليمة لهما خالتين هذي وحدة ثانيا أرادت فعل ماضي وبالتالي من أراد الخالتين فاعل مرفوع بالياء كيف نقول أرادت]

× - : [الخالتان]

م : [أتركوها]

ت : الخالتان

م : [الخالتان > ((بالفرنسية)) c'es bon <] "

تدخلت المعلمة بعد ظهور خطأ نحوي في التعبير " تتبع وصايا الطبيب " بالفتحة ، قاطعت المعلمة المتعلم متلفظة بمقطع من الكلمة وتوقفت عند موضع الخطأ لتعيينه ، صحح المتعلم خطأه مغيرا الفتحة إلى ضمة ، لم تعلق المعلمة على التغيير رغم خطئه أيضا ، أما في المدونة الثانية قامت المعلمة بتوجيه المتعلم لصياغة الفاعل في صيغة المثني بعد وقوعه في خطأ .

د - توجيه واستثارة أفكار المتعلم : تتعدد الوسائل التي يلتمسها المعلمون لتوسيع أفكار المتعلم ، فمنهم من يطرح أسئلة لحمل التلميذ على التطرق لأفكار غفل عنها ، ومنهم من يقوم بإعادة صياغة منتج التلميذ مع الاحتفاظ بالمضمون وإجراء بعض التوسيع عليه ، ومن ذلك ما يأتي :

1- ت : " ذهبنا أنا وجدّي لنشتري لها الدواء euh ثم في ثم

م : [كيف صارت تتناول الدواء]

ت : ثم صارت تتناول ثم صارت تتناول الدواء

↖
- م : [كيف]

- ت : لكي

↖
- م : [كيف كيف]

- ت : كانت تتناول الدواء (.)

- م : [في غير وقته]

- ت : كانت تتناول الدواء بغير وقته

- م : [جميل جدا في غير وقته أم في وقته]

- ت : كانت تتناول الدواء في وقته وعندما حا- حان موعدها لنأخذها مرة ثانية قال لها الطبيب

شف - شفيت اتبعي شفيتي اتبعي الدواء ولا (.)

- م : [مادام قد شفيت لماذا تكمله بمعنى أنها تكمل الدواء حتى الآخر شكرا من أيضا]

2- ت : " (.) مولود فرعون يسكن مع خالتيه شهلة وحليمة شهلة وحليمة ك (.)

↖
- م : [إيه مابهما الخالتان]

- ت : أستاذة كانوا يصنعان أواني من الفخار (.)

- م : [إيه ماذا فعلتا في الأول]

- ت : أستاذة < ((بالعامية)) كيفاش > نقولو وأخذ يحكّ يديه

- م : داعبوها ملّسوها

- ت : داعبوها حتى تصبح مثل الثعبان

- م : [إيهيه]

- ت : (.) euh

- م : [تحصلنا على عجينة مثل الثعبان ماذا فعلن بها] "

اتَّسم خطاب المتعلِّمين بالاختزال المفرط ما جعل إحدى المعلّّات تقول : " بُدّات مُليح أو خنّمت مُليح والموضوع على ربي " الأمر الذي دفع المعلّّين إلى البحث عن استراتيجيات لتوسيع عرض الموضوع ، وقد لجأ أغلبهم إلى طرح أسئلة توجيهية ترسم للمتعلّم مسلكا لتوسيع أفكاره .

نوع المعلّم في المدوّنة الأولى في الاستراتيجيات التي تستثار بها أفكار المتعلّم و لغته ، وقد حاول تقييد المتعلّم بالمطلوب في الموضوع بعد أن لاحظ انصراف أغلب المتعلّمين عنه ، ومن هنا كرّرت المعلّمة ذلك ثلاث مرّات سائلة : " كيف؟ " ، ولمّا رأت أنّ الاستراتيجية المستخدمة لم تأت بنتيجة حوّلتها إلى وسيلة أخرى ، وهي تقديم نقيض الجواب ولم يكن الغرض منه أن يُوظّف ، ولكن لحصر التلميذ في فكرة محدّدة ، ولم يستطع هذا الأخير الاستمرار في المسلك الذي وضعته المعلّمة وسلكا مسلكا مغايرا اختزل فيه الطريق إلى الخاتمة .

في المدوّنة الثالثة بذلت المعلّمة جهودا لتقديم المساعدة لتلميذ يعاني صعوبات في التعلّم ، فقدّمت له الكلمة التي طلبها ، و وجّهت أفكاره وحصرته في مسار معين بأسئلة توجيهية وثمّنت أجوبته وجهوده ودعته للاستمرارية موظفة " إيهيه " .

يستخدم معلمون آخرون استراتيجيات أخرى لتوسيع أفكار المتعلمين حيث يعيدون عرض فكرة التلميذ مع إجراء بعض التعديلات كالتوسيع والشرح والإضافة ، ومن ذلك مثلا :

م : " آيت منصور الفائدة فقط أنه لايشغل الأم فوائد عديدة من يساعد زميلو[↑]

× : يتقننا

م : يتقننا نعم يتقننا ب كيف يتقننا

× : أستاذة معلومات لا نعرفها

م : يبتش أشرطة تلفزيونية في مجالات علمية مختلفة أيضا

× : أستاذة إنه ينقلنا من مكان إلى آخر دون أن نتحرك

م : أن نتعرف على أماكن مختلفة في العالم أيضا فوائد التلفاز ساعدو زميلكم

× : يرينا صور ماضيها

م : يبتش صور الماضي معانيها التاريخ يساعد في معرفة التاريخ هنا أيضا

× : ونجد فيه قنوات للأطفال

م : نتعرف على أنواع الحيوانات كذا التعرف على اللغات حتى أصبحتم تتكلمو لغات بعض

الدول ومن التلفاز كايين نتثقفو كايين الطفل الصغير أربعة ست سنوات نأخذه أمام التلفاز يبدأ

يتكلم لغة أجنبية وهو ينظر إلى التلفاز هذه فائدة اتقان اللغات أيضا

× : يعرفنا عن آخر تطور تطور لأي بلد

م : آخر تطورات أي مرتبة اقتصادية إذن هنا يثقفنا ويجعل العالم euh بين أعيننا نحن في قرية كأن العالم في بيتنا نرى العالم "

قامت المعلمة في المدونة السابقة بتوسيع أفكار التلميذ بالشرح والتفسير والتمثيل وأسهمت بذلك بشكل فعال في بناء الموضوع وتوفير مادة جاهزة للمتعلم .

ن - تصويب أخطاء معرفية غير معقولة :

ترتبط المعاني التي توظف للتعبير عن المقاصد في زمن ومكان محددين بالتجربة المشتركة بين المرسل والمتلقي ، فهي المرجع الأساس لكل منتج نص حتى يحصل الفهم ، تستمد هذه التجربة وجودها من عادات المجتمع وتقاليده ومن تصورات ونظراته لكل ما يحيط به من ظواهر وأشياء ، وكذا مجموع القيم والثوابت التي تميزه عن غيره بالإضافة إلى الحقائق العلمية التي صارت جزءاً لا يتجزأ من حياة وسلوكيات الناس ، وظف المتعلمون بعض الأفكار بمعاني قديمة لا تمت بالصلة للواقع المعيش الذي صار إليه المجتمع ، كما دلّ بعضها على معرفة علمية خاطئة جعلت المعلم يعلق عليها بتهكم واستغراب لعدم معقوليتها ، ومن ذلك :

ت : " فقد ذهبت في يوم من الأيام إلى عرسٍ في سيدي فرج فق - فسألتهم كيف نظم العرس

فقالوا لي

م : [هاها >((بالعامية)) قرعاجية <]

ت : جهزوا ل جهزوا بطاقات الدعوة وجهزوا الكعك والحلوات

× : [الحلويات]

م : [خلّوها خلّوها]

ت : والحلويات ويحضرون مغن أو مذياع ل لي لكي يرقص المدعوين

م : [هذا عرس >((مزيج بين الفرنسية والعامية والفصحى)) نتاع 1800 وعُلاه يا بنتي وعُلاه<]

علّقت المعلّمة بتهكّم على الفكرة التي شرعت بها المتعلّمة موضوعها معلنة عدم صلاحيتها ، فنحن عندما نُدعى لحضور عرس لا نخضع أهل العرس لاستجواب عن مراحل إنجاز العرس ، هذا كما لاحظت المعلّمة أنّ الناس في المحيط الاجتماعي للمتعلّمين قد تخلوا عن استخدام المذياع في الأعراس ، فعلّقت على منتج التلميذة ، منبهة إيّاها أنّ ذلك لا يعكس الواقع وهو خروج عن المألوف .

وفي مدونة أخرى قال تلميذ : " وعندما حا-حان موعدها لناخذها مرة ثانية قال لها الطبيب شُفِ شفيت اتّبِع شفيتي اتبعي الدواء و لا (.)

م : [مادام قد شفيت لماذا تكمله] .

عندما يعلن الطبيب الشفاء فذلك يعني الانقطاع عن تناول الدواء ، لأنّ الداعي إلى ذلك قد زال ولا فائدة ترجى منه ، علّقت المعلّمة على فكرة المتعلّمة طلبا للتصحيح .

وفي مدونة أخرى قال متعلّم : " فقال لا تكثر من الحلويات لأنها تسبّب لك وجع وجعا في الرأس في الرأس

م : [إيهيه حلويات تسبب الوجع في الرأس] " .

الشائع بين الناس أنّ الحلويات تسوّس الأسنان ، ويسبب ذلك آلاما ، أمّا ألم الرأس فليس نتيجة مباشرة لذلك ، وقد علّقت المعلّمة على هذا الخطأ المعرفي مطالبة بتصويبه ضمنا .

وفي مدوّنة أخرى تقول المتعلّمة : " وتلبس ثيا/ ثيابة ثيابا متعددة (.) في الأخير^١

[م : كانت كل مرّة تلبس ثيابا متعدّدة هذا معقول^٢ كيف كانت تلبس فستانا فوق فستان آخر أو ثوبا آخر جديد^٣]

قطعت المعلّمة إنتاج المتعلّم لعدم معقوليته فالعروس لا تلبس كل أثوابها الواحد فوق الآخر وتتصدّر بها في قاعة العرس بل تلبس الثوب تلو الآخر مع فاصل زمني بينها .

و- تقويم الخروج عن الموضوع : يتدخّل المعلّم لردّ المتعلّم إلى المسار الذي عدل عنه طلبا للالتزام بالمطلوب ، بعد مجانبة كثير من المتعلّمين المهمّة المطلوبة منهم وذلك في المواضيع الآتية : " وصف مراحل عمل الأم " و " زرت مع جدتك المريضة الطبيب ، ففحصها وكتب لك وصفة دواء ، اشرح لزملائك كيفية استعمال الأدوية التي وصفها الطبيب لجدتك " ، وموضوع " وضع برنامج حفل والحديث عن البرامج الثقافية المختارة " .

وصف المتعلّمون في الموضوع الأوّل أمهاتهم دون التطرق لمراحل عملها في البيت ، وهو المطلوب في الموضوع ، حاولت المعلّمة أكثر من مرة التذكير بذلك وقدمت لهم أنموذجا لينسجوا على منواله في قولها " لكنكم لم تصفوا الأم وهي تقوم بهذه الأعمال أنا أردت أن أسمع وصفا للأم وهي تقوم بهذه الأعمال ، هنا الكاتب وصف الخالة وهي تقوم بعملها أنا لم أسمع وصفا ماذا تفعل أمي وصفا كاملا هيا شكّون " ، أما المطلوب في الموضوع الثاني فكان شرح

كيف تناولت الجدة الدواء وهي الفكرة التي لم يتطرق إليها أي متعلّم ، لذلك راح المعلّمون يقطعون كلام المتعلّم لإعادتهم إلى المسار السليم بالحاح .

في واحد من المواضيع استغرب المتعلّمون مفهوم النشاطات الثقافية الذي ورد في نص المهمة المطلوبة ، حيث طُلب منهم برمجة نشاطات ثقافية لتحضير حفل ، فخرج أغلب التلاميذ عن الموضوع و تدخلت المعلّمة لما أنهت تلميذة موضوعها

- م : " من فضلك إقرئي الموضوع

ت : ((تستدير إلى السبورة وتقرأ الموضوع))

- م : [أنهيت أين النشاطات الثقافية]

- ت : (.) وسنشترى (.)

- م : تعرفي > ((بالعامية)) واشن[↑] هو النشاط الثقافي أم لا

- ت : لا

- م : > ((بالفرنسية)) mais c'est grave <

- × : أستاذة الموسيقى

- ت : وسنذهب إلى المسرح لكي ننت

- م : الحفلة في المدرسة "

في العرض التالي سردت تلميذة عرضها ثم طلبت من المعلّمة الإذن لإعادة الموضوع :

- ت : " هل أستطيع أن أعيدده؟ "

- م : لا أكمل أكمل

- ت : لم أجد النشاطات الثقافية

- م : لم تجدي النشاطات الثقافية رُبَحَت لم تفهمي الكلمة أم لم تجدي النشاطات

- ت : لم أفهم

- م : القيام بمسرحية نشاط ثقافي "

وفي الموضوع نفسه قال تلميذ : " ويغنون ويلعبون " ردّت المعلّمة م : رانا نلعبوا في النشاطات الثقافية . انخرفت بعض المواضيع الّتي عالجهما التلاميذ عن المطلوب ، فراح المعلّمون يذكّرون بالموضوع . إنّ نوع المساندة الّتي يحتاجها المتعلّم لحل المشكلة الّتي يواجهها لا تنحصر في التذكير بالموضوع ، لأنّ مشكلة التلميذ ليست نسيان المطلوب ، ولكن ما صرّح به من أنّه لم يفهم كلمة النشاطات الثقافية . تتحدّد وظيفة المعلم الخبير في القسم الدراسي في تعبئة المتعلّم لاستدراجه لإنجاز المهمّة ، ويكون ذلك بتزليل العقبات الّتي تحول دون تحقيق المطلوب وتقليل درجة الإحباط الناتجة عن شعور المتعلّم بالعجز عن أداء المهمّة ، وأوّل خطوة في ذلك هو عرض شرحٍ وافٍ لكلمات المهمّة قبل الشروع فيها ، أضف إلى ذلك أنّ مفهوم النشاطات الثقافية في المحيط الاجتماعي للتلميذ يحمل دلالة لا تمتّ بصلة لمعناه الحقيقي . فالتلميذ الّذي يرمج اللّعب والغناء في النشاطات الثقافية لم يكن مخطئاً لأنّ مفهوم الثقافة في مجتمعه لا يتعدى الرقص والغناء والأكل والشرب ، وإذا كان المجتمع الّذي هو مصدر المعرفة

الأول للمتعلم يوفّر معارف خاطئة ، والمعلم الذي يرافقه في بناء تعلّماته لا يكلف نفسه إعطاء البدائل السليمة ، فأنتى للمتعلم وهو في هذه السن أن يبني معرفة صحيحة ؟ .

1-3-3- وظيفة تدخلات المعلم :

ساهمت تدخلات المعلم في مرافقة ومساندة المتعلم في إنتاج نصه ، وانحصرت توجيهاته في المكوّن اللّساني (الصوتي والصرفي والمعجمي والتركيبى والنصي) من الكفاءة التبليغية ، أمّا على المستوى التفاعلي والسياقي فإنّ المعلم لم يبين نظاما يتبعه المتعلمون للتداول على الكلام ، بل كان يوزّع الأدوار بنفسه على الراغبين في الكلام وعلى غير الراغبين فيه ، وقد يعود السبب في ذلك إلى سياق العملية التعليمية التعلّمية ، فالمعلم مطالب بتحقيق أهداف تعلّمية وكفاءات قاعدية مع عناصر القسم الدراسي كلّها لذلك يتحمّل مسؤولية توزيع الأدوار لإشراكهم جميعا حتّى لا ينحصر الكلام في مجموعة ضيّقة ، ولأجل إعطاء الكلمة لأكبر عدد ممكن من المتعلمين . ومثاله قول المعلمة :

- م : " أمين الذي لا يرفع إصبعه "

- م : " أنا > ((بالعامية)) دوك ننوّض واش هذا الخجل لي راكم تتخباوه < "

قد يرفض المتعلم الكلام لسبب أو لآخر فيبحث المعلم عن الوسيلة المناسبة لتجنيده للمهمّة المطلوبة . و مثاله :

- م : " عبد الله حضرت عرسا "

- ت : لا

م : حاول أن تتخيّل "

دعوة لطيفة طلبت فيها المعلمة المتعلم اعتماد الخيال لبناء خطابه بعد إعلان غير صريح عن رفض خوض التجربة . وذلك لعلمها أن المتعلم يملك خبرة فإن لم يكتسبها بالمشاهدة فبالاستماع والقراءة تُبنى تجارب ومعارف في مواضيع مختلفة.

ألغى أغلب المعلمين تفاعل المتعلمين فيما بينهم ، أدى ذلك إلى تأجيل بناء كثير من القدرات والمهارات المتعلقة بالمتلقي والمرسل على حد سواء ، كما فوّتت الوضعيات التي اختارها المعلم والمواضيع المقترحة في التعبير فرصة ممارسة وتحقيق أهداف تعليمية كثيرة متعلقة بالجانب التفاعلي من الخطاب والتي رصدتها مناهج المرحلة الابتدائية ، ومنها :

- " يتفاعل مع ما يسمع لفظاً أو إيماءة . (في السنة الأولى)

- يدرك ما يترتب على التبادلات الكلامية .

- يلعب دوره كطرف في التحدث مع الغير .

- يستعمل المستوى اللغوي الذي يناسب المخاطبين¹ .

- يتدخل لضمان تقدّم النقاش واستمراره وتعميقه² .

تفترض الأهداف السابقة وجود عناصر متفاعلة لأنّ الكلمة تنتقل من فرد لآخر فهي تبادلات كلامية ، ويستدعي ذلك ممارسة التعبير في وضعيات يتجاذب فيها المتعلمون أطراف الكلام في موضوع محدّد و يكون فيه المتعلم عنصراً مشاركاً يدفع عملية بناء المعنى ، مسهماً في تقدّم النقاش وتعميقه ؛ والحديث عن النقاش أيضاً يجزئنا للحديث عن وجود اختلاف في الطرح

¹ اللجنة الوطنية للمناهج . مناهج السنة الأولى . ص : 10 .

² اللجنة الوطنية للمناهج ، مناهج السنة الخامسة ، ص : 13 ، 14 .

وهذا ما يدعو المتعلّم إلى اعتماد الحجاج في كلامه ليدفع النقاش ويثريه بحجج وأدلة ليقنع الآخرين بجدوى طرحه .

لم تسهم تدخلات المعلمين في تحقيق الأهداف التعلّمية السابقة ، لتركيزها على الجانب اللساني في مستوياته الصوتية والصرفية والتركيبية والنصية فحسب ، كما لم تبن توجيهات المعلمين آداب الكلام وهو موضوع القدرة الثقافية التي تعدّ مكوّناً هاماً من مكونات الكفاءة التبليغية والتواصلية ، وهي القدرة التي تُعنى بكيفيات أداء الكلام في مجتمع من المجتمعات ، وتختلف هذه الآداب من مجتمع لآخر وتتنوع ، فمنها ما يتعلّق بالمتلقي ومنها ما يتعلّق بالمرسل ، وأشهر ما ورد في قواعد التواصل وآدابه في التراث العربي ما جمعه (الماوردي) في كتابه " أدب الدين والدنيا" ومن المعاصرين مبدأ التعاون الذي جاء به (غرايس Grice) وكذا مبدأ التأدّب (للاكوف Lakoff) ومبدأ الوجه (براون وليفينسون Brown et levinson) ومبدأ التأدّب الأقصى (الليتش Leech) ¹.

كما لم تهتم التدخلات التقويمية في الغالب بمراقبة الوضعية الجسدية للمتعلمين أثناء العرض، فمن الوضعيات ما كان المتكلّم يقف وقفة عارض أزياء ، ومن الوضعيات ما دلّ على قلة أدب واحترام للحضور حيث وقف أحد المتكلمين على المصطبة فاتحاً رجله إلى أقصى حدّ لهما ، وفي هذه الأثناء دخلت معلّمة القسم فأثار انتباهها طلبت منه الاعتدال في الوقوف فردّت معلّمتها: <((بالعامية)) هُو هَكَذَا دَايِر خَلِيهِ > ، ويدلّ ما سبق على جهل المعلمين خصائص اللّغة المنطوقة ومكوّناتها .

¹ عبد الهادي بن ظافر الشهري ، استراتيجيات الخطاب . ط : 1 ، لبنان : دار الكتاب الجديد المتحدة ،

وفي موضوع آخر لم يُعر المتعلّم مقترح المعلّم أهمية بل استرسل في كلامه غير آبه به ولم يؤثر ذلك في عملية إنتاج الخطاب . ونص الشاهد في ما يأتي :

- ت : " وبينما كان الناس في هذا العارض فأ- فأجأهم فاجأهم بانتهاء العرض مشهد جمّد أكُ
(.)

م : [أكفاهم]

ت : أكفاهم بالتصفيق و (.) وكان ي (.) فمن بين الحشود خرج شاب جميل يحمل أمه و
إمرأة

م : [أمه على]

ت : أمه على كتف- كتيها
↙
م : [أمه كيف هي هذه الأم]

× : عجوزة

ت : على كتيها وراح يعبر بها الط - الطريق الذي كانت تمرّ euh (.) تمرّ (.) "

طرحت المعلّمة سؤالاً منبّهة المتعلّم لضرورة استخدام صفة ' لأنّ حمل الآباء لا يكون إلّا في حالة العجز عن الحركة وغالبا ما يصير إليه الانسان في الكبر ، و تلقى المتعلّم تدخّل المعلّمة بسلبية دلّت عليها عدم الرد على سؤالها فتكفّل أحد التلاميذ بالإجابة ثم واصل موضوعه دون إدخال المخصّص الذي طلبته المعلّمة ، وقد قام بإعادة جزء من خطابه المتلفظ به قبل موضع التصويب لربط المستمع بما سبق من كلام .

المبحث الرابع : الأصول اللغوية لإعداد محتوى تعليمي صريح للتعبير الشفاهي في

السنة الخامسة ابتدائي :

في محاولة منا لتغطية جوانب اللغة المنطوقة وجعلها مرتكزا لإعداد محتوى للتعبير الشفاهي في إطار نظرة تكاملية وظيفية تسهم في إرساء موارد لبناء كفاءة التعبير الشفاهي ، كان لا بد من إجراء اختياريين يقومان على :

1- اعتماد العربية الفصحى في ممارسة التعبير الشفاهي : التزمنا في هذا الاختيار

تحديد المستوى اللغوي الذي نراه مناسبا لتعليم وتعلم التعبير الشفاهي ، حيث يكتسب المتعلم لغة التواصل اليومي في بيئته الطبيعية بكيفية عفوية دون أن يحتاج إلى تلقين فيصير مُحكما لها بحكم الاستماع المستمر والممارسة اليومية ويترسخ في ذهنه نظامها اللغوي بالإضافة إلى قواعد التواصل في المقامات المختلفة ، هذا ولقد خلصَ البحث في واقع اللغة العربية في الاستعمال إلى وجود ثنائية لغوية هي الفصحى والعامية ولمتسائل أن يسأل أيُّ عربية نستهدفها في التعبير المنطوق في المدرسة ؟ .

إنَّ اختيارنا لن يكون اللغة العفوية التي اختارها المجتمع وسيلة للتواصل يقضي بها حاجاته في محيطه ، فبحكم تنوعها واختلافها لا يمكن استهدافها في التعليم ، بل على المقترح أن يكون جامعا لكل المتعلمين كون المدرسة تخضع لمنهاج واحد ولمقرر واحد ، ورأينا أنَّ المتعلم أحوج ما يكون للغة يعبر بها عن أغراضه في المدرسة وفي بعض المقامات الاجتماعية التي لا تصلح فيها اللغة العفوية كوسائل الإعلام والاتصال وإدارات الدولة الجزائرية والمدارس والمعاهد والجامعات، كما توظف في الخطب السياسية والدينية وهي كما نرى المستوى اللغوي الذي يوظف في المقامات الرسمية ، ولعل أهم خاصية تتميز بها عن اللغة العفوية اقترابها من اللغة المكتوبة ، مع تمتعها بمرونة تجعل تداولها سهلا ومستساغا .

2- اعتبار التعبير الشفاهي هدفا تعليميا : أما الاختيار الثاني الذي اعتمدناه فيتعلق

بتعيين نوع المنطوق المناسب لتعليم التعبير الشفاهي . وقد ميّزت الأبحاث فيه بين نوعين : منطوق وسيط تعليمي ، ويقصد به توظيف اللّغة المنطوقة للتواصل التربوي والتفاعل بين المعلّم والمتعلّم لنقل المعارف ومساندة المتعلّم ومساعدته على بناء معارفه ؛ إذ لا يمكن للمعلّم الاستغناء عن مساءلة المتعلّم أو تقديم تفسير أو عرض حجة أو وصف حالٍ أو سرد أحداث في النشاطات العلمية واللّغوية والاجتماعية ، وهذا النوع من اللّغة المنطوقة (وسيلة بناء المعارف) تفرضه طبيعة العلاقة التي تحكم المعلّم والمتعلّم ، وكذا وظيفة المدرسة ومهام المعلّم، ولا يحتاج هذا النوع محتوى خاصا به ، ولكن يتطلّب معرفة المعلّم لخصائص اللّغة المنطوقة و لأنماط النصوص ، حتّى يجيد التفسير والحجاج والوصف والسرد والحوار والمحاورة وغيرها ، كما يسهم هذا النوع إلى حد كبير في بناء أنموذج لتعبير شفاهي يوظّف في المقامات المذكورة آنفا . ويلعب الاستماع دورا في استقبال المادة التي يحتاجها المتعلّم لبناء معرفة متعلّقة بالتعبير الشفاهي تلقّاها بشكل ضمني، وفي إطار نشاط يستهدف كفاءة التعبير الشفاهي فهما وإنتاجا في أنماط : الحوار والسرد والوصف والإرشاد لا يمكن الاكتفاء بالمنطوق كوسيط تعليمي لأنه كما تقول لوريا شيرياك (Laura Chiriac) : " صحيح أنّ الممارسة المنتظمة والمتكررة للّغة المنطوقة عامل حاسم في نمو كفاءة المنطوق ، ولكن هذا لا يكفي ، إنّ تعلّم المنطوق يجب أن يساعد المتعلّمين على بناء معارفهم في موضوع المنطوق في مستوى المهارات التواصلية والمهارات اللّغوية على حد سواء بفضل تفكير موجّه للممارسة " ¹.

إنّ التعبير الشفاهي الذي نراه مناسباً هو ما يُستهدف لذاته ويخصّص له محتوى خاصاً به توظّف فيه المعارف المتعلّقة بالنحو والصرف والمعجم والأداء السليم للأصوات وتحقيق التنغيم ،

¹ Chiriac (L) , l'oral objet ou moyen d'apprentissage . revue : professional communication and translation studies , 6 (1-2) , 2013 . p : 211 .

وكذا قواعد بناء النص والتفاعل في إطار حديث أو مناقشة أو حوار وتكييف المقال للمقام والتخلي بآداب الكلام .

وتعرض هذه المعارف بكيفية صريحة كما يقوم المحتوى التعليمي الذي نريده على خصائص ومكونات اللغة المنطوقة التي أفرزها البحث في اللسانيات و التداولية ولسانيات النص وتحليل الخطاب ، فالتعبير بحكم تعدد مكوناته مادة مركبة يوظف فيه المتعلم موارد لسانية وأخرى فوق لسانية وأخرى سيميائية وتواصلية لممارسة تعلماته في فعل أدائي في وضعية تحمل دلالة وتقرب من واقعه ، كما يتزود المتعلم من نصوص القراءة المسموعة بمعان و أفكار تساعد على تنمية خبرته في المواضيع المختلفة ؛ وتسهم دروس القواعد اللغوية في بناء نص سليم متسق ومنسجم لا يخرج عن نظام اللغة العربية ، وتبني دروس التعبير الشفاهي معرفة متعلقة بإنشاء خطاب يراعي المقام التواصل ، يستحضر فيه آداب الكلام المتعارفة في المجتمع ، وهكذا تتحول الموارد المستقبلية من مستوى المعارف المحضة إلى مستوى التوظيف ، ويتوقع أن تمكنه من نقل معارفه إلى النشاطات العلمية الأخرى وإلى المحيط الاجتماعي . يستوجب المنطوق كما تقول : (لوريا شيرياك Laura Chiriac) معرفة مكونات أخذ الكلمة :

- التداولية : فهم رهان السياق والمهمة الكلامية التي يتطلبها و السلوك الخطابي المطلوب .
- الخطابية : التحكم في السلوكات الخطابية : الوصف ، السرد ، والتفسير ، والحجاج .
- اللسانية : التحكم في البنى اللغوية التي يتطلبها المقام التواصل ، التراكيب و المفردات .
- ما وراء اللسان : مراقبة الخطاب و التصرف في المنتج للتكيف مع المتلقي .

- العمل في الذات : المخاطرة ، والمجازفة في مصادفة الصعاب ، التحكم في درجة الصوت وسرعته و كذا التحكم في الحركات و النظرات ¹ .

تتكوّن اللغة المنطوقة من مكوّنات متنوّعة بحكم ارتباط اللغة فيها بالسياق المقامي الذي يفرض قيودا في اختيار المادة اللّسانية وفي كيفية التلقّف بها والامتثال للقواعد الاجتماعية للتواصل والتبليغ واتباع آداب خاصة في التفاعل مع الآخرين ، كلّ ذلك يدعو لضرورة التفكير في بناء محتويات (مقرّرات) انطلاقا من المكوّنات التي انتهى إليها البحث كما أسلفنا . وعليه يقوم إعداد محتوى التعبير الشفاهي على أسس ثلاثة : أساس لساني ، أساس تداولي وأساس تواصلية* .

2- الأساس اللّساني : يعدّ مكوّنا أساسا لإعداد محتوى (مقرّرا) لتعليم المنطوق والمكتوب

على حد سواء حيث لا يمكن الاستغناء عن قواعد الكلمة والجملة والنص في إنتاج أيّ نوع من النصوص لذلك تشكّل القواعد اللّغوية هدفا تعلّميّا تسعى المناهج إلى ترسيخها في أذهان المتعلمين وتمثّلها في أدائهم اللغوي . إنّ إلقاء نظرة على المنهاج التربوي يؤكّد الأهمية القصوى التي يوليها لهذا الجانب من اللغة ، وتتمحور مواضيعه في النحو والصرف والإملاء ، أما المستوى الصوتي فلم يلق إلتفاتة من قبل واضعي المناهج رغم أهميته خاصة في المرحلة الابتدائية ، إذ يفترض أن تلقى مكتسبات المتعلّمين القبلية دعما إذا كانت العربية هي لغتهم الأم، وأن يحظى المتعلّمون الذين تعتبر العربية لغة أجنبية بالنسبة إليهم ، بتوجيه إلى الأداء السليم لأصواتها ، وتوجّب على كلّ المتعلّمين على التمرّن على قواعد القراءة والأداء السليم للحروف في سياق الكلام كتحقيق الإدغام والمد والشدّة وقد يعود سبب إهمال هذا الجانب المهمّ

¹ Chiriac (L) , l'oral objet ou moyen d'apprentissage, p : 213 .

* اعتمد هذا المقترح على ما اعتمده (كريستيان دومي) و (لحسن توبي) من تصور لإعداد محتوى للمنطوق

من المستوى اللساني إلى كون المدرسة الجزائرية تهتم بالمكتوب أكثر من اهتمامها بالمنطوق ،
أما تفصيل محتوى المعارف حول هذا الأساس فهو كالآتي :

2-1-القواعد الصوتية : هي قواعد أداء أصوات اللّغة العربية و تحقيقها مخرجا وصفة في

سياق مقالي في القراءة أو في التعبير الشفاهي ، إذ يكتسب الفرد النظام الصوتي للّغته في السنوات الأولى من عمره ، حيث توقّر البيئة الأسرية أنموذجا استعماليا يتوارد على مسامع الطفل فينطبع في دماغه ، ويوظّف الطفل هذه الأصوات لتشكيل الكلمات ثم الجمل فالنصوص .
هذا وتتولى المدرسة بعد هذه المرحلة تعليم المتعلّم رسم الحروف وقراءتها في نشاطي الكتابة والقراءة وتعرض عليه محتوى يستهدف بناء مهارتين هما: الرسم الإملائي للحروف وأداء الأصوات ، من خلال الربط بين الصوت الملفوظ والحرف المكتوب . هذا ولبعض المواضيع المعروضة على المتعلّم وجهان : وجه كتابي وآخر لفظي ، ومثاله المحتوى الآتي الذي يرد كثيرا في نشاط الإملاء: " ال الشمسية والقمرية ، الشدّة ، المدّ ، وهمزتي الوصل والقطع ، الألف اللينة " ، إذ ترتبط المواضيع السابقة بجانب أدائي ملفوظ وبالرسم المكتوب ، أي بتحقيقها نطقا وكتابةً ، أمّا المناهج التربوية فقد حصرتها في السنوات الأولى من المرحلة الابتدائية في نشاطات يُطلب من المتعلّم ممارستها كتابةً ومثالها : عزل الكلمات التي يدخل في تركيبها مدّ والتحويط على الكلمات التي تحوي مدّا لا يُكتب ، وتستهدف التمارين السابقة تمكين المتعلّم من رسم الكلمة رسما سليما ممّا يدلّ على أنّ المحتوى المقترح يندرج ضمن نشاط الإملاء ولا يهتم بالأداء الصوتي ، ويؤكد ما سبق أنّ الاهتمام بجانب الأداء الصوتي في تعليم اللّغة العربية عامّة وتعليم التعبير الشفاهي والقراءة خاصة ، نجده غائبا في مناهج تعليم اللّغة العربية في المرحلة الابتدائية ، هذا مع العلم أنّ السنتين الأوليتين من المرحلة الابتدائية توليان التعبير

الشفاهي* أهمية بالغة في الحجم الساعي المخصّص له ، وفي تقديم هذا النشاط عن غيره من الأنشطة اللغوية ، حيث يعتبر المنطلق لبناء كل التعلّيمات

تتخر مكتبة اللغة العربية بمصادر صنّفت في هذا الموضوع أبواباً تُعدّ بحق قواعد أداء أصوات اللغة العربية ، والواجب الاستفادة منها واستغلالها في تعليم القراءة والممارسة الشفاهية للغة العربية ومن ذلك صفات الحروف ومخارجها وتخفيف الهمزة وتحقيق الشدة والإدغام ، هذا بالإضافة إلى قواعد التخفيف والتيسير لإنتاج اللغة بكلفة أقل ، وعليه نقترح التركيز على مواضيع متعلقة ب :

2-1-1-الأداء السليم للأصوات اللغة العربية صفة ومخرجا : ونقصد هنا تعليم

النظام الصوتي للغة العربية كون المتعلّم يأتي إلى المدرسة بمكتسبات قبلية ، قد يشكّل بعض منها أداء فرعيا للأصوات العربية ، بحكم انتمائه إلى منطقة جغرافية تعرف بأداء لهجي خاص ومثاله نطق القاف = q , g , a , k فكلّمة " قال " تنطق : a : l , ka : l , ga : l حسب المنطقة التي ينحدر منها المتعلّم لذلك توجّب في إطار تعليم وتعلّم اللغة العربية الفصحى تعليم النظام الصوتي العربي ، الذي هو أصل لفروع هي التأديت الاجتماعية له .

2-1-2-تحقيق المدّ : من خلال التالّظ به وتحقيقه في مواضعه نطقا ، وألّا يقتصر في ذلك

على رسمه كتابة لأنّ له وجهاً أدائياً في اللغة الشفاهية ف " كَاتَبَ " و"كَتَبَ " تختلفان في المعنى لأنّ الصيغة الموظّفة لبنائهما مختلفة ، فكلّ صيغته فالوزنان : (فاعل) و(فعل) يحملان

* تجدر الإشارة أنّ مناهج الجيل الثاني الخاصة بتعليم اللغة العربية في المرحلة الابتدائية تولي اهتماماً أكبر بالتعبير المنطوق وبمهارة الاستماع وفهم المنطوق .

داليتين مختلفتين ولا يجب إغفال نطق المدّ في الصيغة التي تستجبه لأنّه الفارق بين معنى الكلمتين .

2-1-3- همزتا القطع والوصل : هي من المواضيع التي لا يغفل أيّ منهاج في المراحل التعليمية على اختلاف مستوياتها عن إدراج معارف متعلقة بهما ولكن ينحصر الهدف منها في التمكن من ممارستها في المكتوب من خلال عرض نشاطات تستهدف التمييز بينهما في أمثلة معروضة ، أمّا كيفية التعامل معها نطقاً فهذا أمر لا يستهدفه منهاج ، ولا يقوم المعلم بتقويم أداء المتعلّم في القراءة الجهرية والتعبير الشفاهي فيهما ، هذا مع العلم أنّ القاعدة المعروضة في الدرس* تؤكد أنّ همزة القطع تكتب وتلفظ ؛ هذا في حين لم يشر الكتاب للوجه الأدائي لهزمة الوصل بل ركّز على مواضع كتابتها ، ممّا يؤكّد أنّ للمعرفة جانبان جانب إملائي وآخر أدائي غائب عن الممارسة .

2-1-4- تحقيق الإدغام : من المواضيع التي أفرد لها العلماء بحثاً مستفيضاً مستهدفين من وراءه ضبط قواعد القراءة السليمة للنصّ القرآني ، وهي في حقيقة الأمر نقل لممارسات العرب للغتهم ، وقد وردت مباحثه في كتب التجويد والقراءات وكذا في كتب الصرف . تُعرف هذه الظاهرة بكونها إدخال حرف في حرف آخر من جنسه ويشترط فيهما أن يكون الأول ساكناً والثاني متحركاً، ويكون الإدغام في الحرفين المتقاربين في المخرج ، كما يكون في المتجانسين " كأمحى" و أصلها " انمحي" ، وقد حصل هنا إبدال الأول ليجانس الثاني وقد يحدث العكس أي إبدال الثاني ليجانس الأول ك " ادعى " وأصلها " ادتعى " ، هذا ويدغم المثليين المتجاورين الساكن أولهما ، إذا كانا في كلمتين كما لو كانا في كلمة واحدة لفظاً ، سواء أكانت الكلمة

* انظر كتابي في اللغة العربية السنة الخامسة ابتدائي ، ص : 89 ، 103 .

الثانية ضميراً أو غيره : " سكتُ ، واستغفر رَبِّكَ " ، وتكتب شدة على الحرف وينطق حرف واحد بالضغط عليه . ولإدغام مواضع الوجوب والجواز والامتناع ليس هذا مقام ذكرها ، إنما أردنا من خلال ما عُرض التذكير بضرورة إدراج محتوى لهذا الموضوع بقدرما يُعين تلميذ المرحلة الابتدائية على القراءة والتكلم بعربية لا تخرج عن نظامها ، وإن الناظر في مناهج المرحلة الابتدائية يلحظ إدراج هذا الموضوع في نشاطات اللغة العربية في السنوات الأولى من التعليم الابتدائي ، مستهدفا كتابة الشدة في مكتوب المتعلمين ، أما التلفظ بها بكيفية سليمة في القراءة والتعبير الشفاهي ، فأمر لم يوله المنهاج أهمية.

2-1-5- التنعيم : عناصر فوق مقطعية غير لسانية تحمل فائدة تبليغية تسهم في إعطاء

معنى للكلام ، أطلق عليها إبراهيم أنيس موسيقى الكلام وهي من المواضيع التي ظهرت مع الدراسات اللسانية الحديثة ولم نجدها مصنفة في موضوع مستقل في مصادر اللغة العربية . ويقول في ذلك الأستاذ أحمد مختار عمر مستدلاً على غياب هذا الموضوع في الدراسات اللغوية العربية القديمة : " لا شك أن الأمثلة العربية القديمة التي وردت للنداء بدون حرف النداء أو للاستفهام بدون أداة الاستفهام كانت تعتمد على التنعيم للدلالة على هذه المعاني " ¹ . ويذهب الأستاذ أحمد مختار عمر إلى أن العرب القدماء لم يتناولوا هذه الظاهرة الكلامية بالبحث حتى في المباحث اللغوية التي تستلزم إشارة إليها ، كون التنعيم فاصل بين معنيين مختلفين كما هو عليه الحال في مبثني الاستفهام والنداء ، ولكن ذلك لا يلغي وجودها في واقع الاستعمال اللغوي كقرينة تحمل دلالة ويؤكد ذلك المثال الذي ساقه من النص القرآني : " وَقَالُوا فَمَا جَزَاؤُهُ إِنْ كُنْتُمْ كَاذِبِينَ قَالُوا جَزَاؤُهُ مَنْ وَجَدَ فِي رَجُلِهِ فُهْوً جَزَاؤُهُ " ² ، فلا بد في هذه الآية أن تقرأ جملة : " قَالُوا: جَزَاؤُهُ

¹ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي . القاهرة : عالم الكتب . 1998، ص : 367.

² سورة يوسف ، الآية : 73 ، 74 .

" بتتغيم الاستفهام ، وجملة " مَنْ وَجِدَ فِي رَحْلِهِ فَهُوَ جَزَاؤُهُ " بتتغيم التقرير"¹ ، فلا تتفصل حياتنا عن مواقف الاستفهام والاستتكار والتعجب والنداء والترهيب والخشونة واللين والفرح والغضب ، إلى غير ذلك من المواقف التي نعبر بها عن حياتنا الانفعالية ، فبالإضافة إلى الوسيلة اللغوية يحتاج المتكلم وسيلة أخرى هي تأدية خاصّة لا ترتبط بنوع الأصوات اللغوية ، بل بكيفية النطق بالجملة ، فكلّ المواقف التي أحصيناها سابقا كيفية تأدية ، وإذا لم يفلح المتكلم في تحقيقها كأن يستعمل التقرير بدل التعجب ، فإنّ رسالته لن تحقّق الفائدة المرجوة . من هنا اكتسب تعليم وتعلّم هذا الجانب من اللغة أهمية بالغة كون معنى الجملة يتوقّف على تحقيق التنغيم ، ولا عجب أن يشكّل التنغيم هدفا تعليميا في نشاط القراءة ، كما ورد في مناهج السنوات الخمس في الابتدائي :

"أن يقرأ بشكل مُعَبَّر" يدل الهدف السابق أنّ القراءة لا تعني فك رموز الخطّ فحسب بل هي أداء معبر وتحقيق التنغيم المناسب للمعنى المراد ، ويستنتج المعلم من خلاله أنّ المتعلّم قد فهم النص . لذلك كان التأكيد على تحقيق النداء والاستفهام والتعجب والإثبات وتلوين الصوت بما يتوافق والمعاني المعبر عنها كالفرح والحزن في نشاطات يتمرن عليها المتعلّم ، وتجتمع مواضيعها في محتوى يُدرّج للمتعلّمين ضرورة حتمية .

2-1-6- التحكم في درجة الصوت (la hauteur) : هو الانطباع السمعي الذي

تشعر به الأذن عندما تدرك التردّد وهي موقوفة على سرعة الاهتزاز ، كلّما ارتفع التردّد كان الصوت حادا أي تكون طباقته عالية وكلما تناقص كان الصوت ثقيلًا أي طباقته منخفضة .

يمكن إذاً أن نقول إنّ درجة الصوت هي التردّد المدرك .²

¹ أحمد مختار عمر، دراسة الصوت اللغوي ، ص: 368.

² خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات . الجزائر : دار القصة للنشر ، 2006 ، ص : 47 .

2-1-7- سرعة (وتيرة) التلفظ (débit) : هي السرعة التي يتّخذها المتكلّم للكلام

(بطيء، متوسط ، سريع) وهي سرعة إنتاج الأصوات والمقاطع والكلمات ، فهي تمثل كمية المقاطع الصوتية المنتجة في الدقيقة الواحدة¹. يسهم الجانبان السابقان في بناء القدرة على تكييف الصوت للمقامات التي تستدعيهما ، حيث نلاحظ في أقسام المرحلة الابتدائية انخفاض صوت بعض المتعلمين إلى درجة عدم الإبانة ، وارتفاعه وسرعته عند آخرين دون حضور داع لذلك ، وعليه وجب انتقاء محتوى ضمني أو صريح لتعويد المتعلمين على التحكم في صوتهم وتكييفه للمواقف المطروحة .

2-1-8- الوقف : هو اعتراض مؤقت لجريان عملية الكلام ويمكن للمتكلّم أن يوظّفه :

للتردّد أو التنفس أو تنظيم الأفكار .

تسهم المواضيع السابقة في إعداد محتويات تعليمية تبني القدرة الصوتية عند المتعلمين، وتلعب مواردها دورا في تشكيل المهارات الأساسية للمستوى الصوتي ، وهي مادة لا يستغني عنها المتعلّم لإنتاج لغته .

2-2- القواعد الصرفية : يهتم هذا الجانب بأحوال الكلمة ، وقد ورد في منهاج المرحلة

الابتدائية ما يلبي حاجيات المتعلّم التبليغية في المنطوق والمكتوب . وما لا يستغني عنه المتكلّم لإنتاج الكلمات ما يأتي :

- معرفة أنواع الكلم في العربية للتمييز بين الاسم والفعل و حرف المعنى .

¹ Dumais (C) , taxonomie d'un developpement de la langue oral et typologie , these de doctorat , université du Québec , juin : 2014 , p : 258 .

- معرفة الأوزان الاشتقاقية: كونها مثلاً يبيّن المتعلّم بها كلمات في صيغ مختلفة فيفرّع منها :
اسم المفعول و اسم الفاعل و صيغة المبني للمجهول في الماضي و الحاضر وغيرها.

- معرفة التصريف: معرفة أنواع الضمائر (المتكلّم، المخاطب، الغائب) ، (الضمائر المتّصلة والمنفصلة) ، تصريف أنواع الأفعال في أزمنة اللّغة العربية مع ضمائر المتكلّم والغائب والمخاطب ، تصريف الضمائر مع نوعي المضارع المجزوم والمنصوب ، تصريف الضمائر مع الأجوف والمثال والناقص .

- معرفة الجنس والعدد: يتمكّن المتعلّم من صياغة المفرد والمثنى والجمع (جمع التكسير، جمع المذكر السالم ، جمع المؤنث السالم) كما يتمكّن من صياغة كلمة في المذكر و المؤنث .
- معرفة المجرد والمزيد.

- معرفة أنواع الأفعال المعتلة: المثال، الأجوف، الناقص، اللّفيف بنوعيه المفروق والمقرون .

2-3-المفردات: قبل صياغة الكلمات في قوالب صرفية ينتقي المتعلّم المعاني التي برمّجها للتعبير عنها، وإذا افتقر إليها فلن يتمكّن من صياغة الكلمة ويتعثر بذلك إنتاجه اللّغوي . تنتظم المعاني في المعجم الذهني للأفراد و ترتبط وفق علاقات تشكل شبكة العلاقات الدلالية، وقد اقترح العلماء أنواعاً من التصورات لترابط المعاني . و وعياً بأهميتها يستعمل الكتاب المدرسي وسائل مختلفة لشرح وتوسيع شبكة العلاقات لبناء القدرة المعجمية عند المتعلمين، وذلك من خلال الشروح التي يعرضها في نهاية كل نصٍ ، وكذا النشاطات المقترحة في كتاب القراءة وفي كراس النشاطات وبالإضافة إلى ما هو موجود نرى ضرورة توسيعه ليشمل محتويات أخرى، كما

نلجّ على ضرورة إفرد المفردات المعجمية (Le lexique) بنشاط خاص يدور محتواه في المواضيع الآتية :

- بناء الوحدات المعجمية من خلال ربط الدال بالمدلول ، استعمال التمثيل أي وضع الكلمة في جملة بسيطة تسهّل استنتاج المعنى واستعمال الشرح والتفسير والترادف والتضاد والنحت والمشارك اللفظي والحقول الدلالية والمعنى المعجمي والمعنى السياقي والاقتراض اللغوي والتراكيب النمطية (الحكم والأمثال) ومُعجم التخصّص والدقة في اختيار المعاني المناسبة كتعويض الفعل (فعل الدال على القيام بفعل عام بفعل مخصوص يدلّ على الحدث بدقة) .

2-4- القواعد النحوية : تهتم بالقواعد التي تتحكّم في تركيب الجملة ، وبما أنّ المرحلة

الابتدائية هي مرحلة أساسية يحتاج المتعلّم إلى ما لا يمكن الاستغناء عنه لإنتاج الكلام ، أي عمدة الكلام وعناصر الفصلة التي يتواتر استعمالها في مواقف كثيرة ، وهذه بعض محتوياتها :

- الفعل الماضي - الفعل المضارع - الفعل المضارع المنصوب - الفعل المضارع المجزوم - الأفعال الخمسة - فعل الأمر - الفعل المبني للمعلوم - الفعل المبني للمجهول - الفعل اللازم والمتعدي- الفاعل - نائب الفاعل - المفعول به - الصفة - الحال - ظرفا الزمان والمكان- المضاف والمضاف إليه - حروف الجر- حروف العطف - الجملة الفعلية - الجملة الاسمية - الجملة المثبتة والجملة المنفية - النواسخ (كان وأخواتها ، إنّ وأخواتها) - الاستفهام - التعجب - التشبيه - التفضيل - الأسماء الموصولة - أسماء الإشارة - الأسماء الخمسة - الاستثناء .

3- الأساس التداولي : يضمّ هذا الجانب محتويات عديدة ومختلفة لأنّه يعالج اللّغة في

سياق استعمالها ، وتتّوّع مكوّنات السياق وعناصره وتتداخل مع اللّغة فهما وإنتاجا تداخلا كبيرا،

حيث تتأثر عملية الكلام بما يحيط بها من أشياء وأشخاص ومعتقدات ، وتشكل هذه الأخيرة مواضيع لمحتويات للتعبير الشفاهي كونها جزءاً من عناصر الكلام ، ولا يمكن عزلها عنه . ونقترح هنا عرض محتويات متعلقة بعناصر السياق التواصلي منها :

3-1- وسائل التعبير غير اللغوية : يرتبط هذا المحتوى بالقرائن الحسية التي يوظفها

المتكلم لتأكيد أو تدعيم كلامه ، و بالجوانب المتعلقة بتأثير المكان حيث يجري التواصل حسب ما تفرضه طبيعة الموضوع والمشاركين فيه ، والهدف منه ونوع العملية التواصلية ، هل هي مصورة أو مسجلة ؟ ومنه أيضا ما يرتبط بالمسافة الاجتماعية وهي الحيز المكاني الذي يفصل المتحاورين بالنظر للمكانة الاجتماعية للمشاركين في التواصل ، وكذا طبيعة العلاقة التي تربطهم . كما يندرج في هذا المحتوى أيضا التزام المتعلم باختيار وضعية جسمية في الجلوس أو الوقوف، حيث تتطلب المواقف التواصلية المختلفة وضعيات للجلوس والوقوف أثناء تبادل الكلام فمنها اللائق ومنها ما يخرق قواعد التأدب التي تواضع عليها المجتمع ، ولذلك يستدعي تعليم التعبير الشفاهي الذي يحتاجه المتعلم للتواصل والتبليغ في المقامات الرسمية أن يُحصر محتوى متعلق بوضعية الجلوس أو الوقوف ، وكذا وضعية الاستماع فالمستمع لا يدير ظهره لشخص يخاطبه ، كما لا تصدر عنه حركات بيديه أو رجليه أو يلعب بقلم إلى غير ذلك من الحركات التي تدلّ على الانزعاج من الكلام الموجّه إليه ، فالمحتوى المنتقى سيوجّه المتعلم إلى الوضعية الجسدية اللائقة في المقامات التبليغية المختلفة .

3-2 - الجانب التواصلي : يضمّ هذا الجانب مكوّنات عملية التواصل وما تقتضيه من

شروط ، ويسهم هذا النوع من المحتوى في بناء القدرة على تكييف اللغة المنتجة لمتطلبات السياق التواصلي وتحقيق النجاعة التبليغية ، وتتعدّد مكوّنات هذا الجانب ونحصرها في :

3-2-1- دفع التشويش: التشويش هو: " ما من شأنه أن يؤثر في نقل أو فهم الرسالة، قد

يكون التشويش من مصدر صوتي كضجيج القسم أو صوت خارجي ، كما قد يكون مصدره اختلافا في فهم الوضع عند المرسل والمتلقي ، أو تلقي معلومة ناقصة غير مكتملة ، كما يمكن أن يرتبط بمواقف المتكلمين و بالجوانب الثقافية لكل منهم " ¹ .

ويعتبر التشويش عائقا يحول دون توصيل الرسالة إلى المرسل إليه ، وقد يكون العائق ماثلا أمام المتكلم وعليه دفعه حتى يضمن النجاعة التبليغية فيوظف استراتيجيات مختلفة كالإعادة ورفع الصوت وطلب الهدوء إلى غير ذلك من الوسائل التي يتوسلها المتكلم ليضمن استمرارية التواصل ، وتؤدي هذه الوسائل وظيفة توصيلية تجعل المستمع منتبها للمتكلم . ولأهمية الموضوع يحتاج المتكلم إلى محتوى يرتبط بهذا الجانب يكتسب من خلاله مهارة إيجاد حل لمعوقات عملية التواصل حرصا على إنجازها .

3-2-2- الاستماع : يعد الاستماع من المهارات الاستقبالية وأولى المهارات اللغوية التي

يوظفها الإنسان ، وهي " مهارة معقدة يعطي فيها الشخص المستمع كل اهتماماته ويركز انتباهه إلى حديث ، ويحاول تفسير أصواته وإيماءاته و كل حركاته و سكناته ، بغية استيعاب ما تحويه الرسالة المنطوقة بما يكفل للمستمع تحقيق اتصال شفوي جيد مع الآخر " ² . وتكون جودة اللغة عند المتكلم بقدر جودة المسموع ولذلك اعتبره ابن خلدون : ' أبو الملكات اللسانية ' ، كون الإنتاج اللغوي مرهون بالمادة المسموعة ، هذا ويرتبط الكلام بالاستماع ارتباطا وشيحا ، فالمرسل ينتج خطابا موجها لمستمع وكلما أبدى هذا الأخير اهتماما لما يلقي عليه ، لقي في

¹ Dumais (C), taxonomie d'un développement de la langue oral et typologie . p : 313 .

² ماهر شعبان عبد الباري ، مهارات الاستماع النشط . الأردن : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط : 1 ، 2011 ، ص : 83 .

ذلك دعما يضمن نجاح عملية التبليغ ؛ فحسن الاستماع يعني حسن الاستقبال ، كما يعني التأدب مع المتكلم وتعبيرا عن الاهتمام بما يقول ، وهو معزز إيجابي للمتكم للاستمرارية في الكلام ، و وسيلة من وسائل التعاون معه على إنتاج الخطاب ، و " ينمي الاستماع الجيد مهارات انتقاء وتنظيم وإدماج المعارف المستدخلة ، كما يمكن المتلقي من إعطاء معنى للخطاب، وأن يكون له رد فعل على كلام المرسل"¹ . ونظرا لقيمة هذه المهارة في إنجاح العملية التبليغية والتواصلية ، فإن تخصيص محتويات تعليمية وعرض نشاطات للممارسة والتقييم أمر لابدّ منه خاصة في التعبير الشفاهي كونهما يشكلان معاً وجهين لعملة واحدة .

3-2-3-التعاون : يقصد به : "بذل الجهود الضرورية لتفعيل أخذ الكلمة والإسهام في جعل

التواصل ناجحا يمتثل للتوجيهات والأهداف التي يفرضها التبادل اللغوي"². ويرتبط مفهوم التعاون بالقدرة على إمداد المتكلم بوسائل تعينه على بناء خطابه من خلال التفاعل معه بسلوكات ومؤشرات تعبّر عن اهتمامنا بما يقول أو بموافقتنا لطرحه من خلال الابتسامة أو هزّ الرأس إيجابا،وهي من المحتويات الضرورية في تعليم وتعلّم التعبير الشفاهي ، خاصة في الأجناس التفاعلية كالحديث والمحاورة والعرض الشفاهي كونه عاملا هاما يضمن استمرارية التبليغ .

3- 2 - 4- التدخّل : اللّغة " نشاط يتحقّق في وضعية خطابية تبادلية ومقيّدة بقيود

خاصة"³ ، يعتبر التبادل مكوّنًا أساسًا للتفاعل ويقصد به : " الفعل ورد الفعل وبذلك يكون معناه في الحوار هو المشاركة في الفعل ورد الفعل حول مضامين معيّنة "⁴. وقد جلب الجانب

¹ Dumais (C), taxonomie d' un développement de la langue oral et typologie . p :

313 .

² opcit , p : 317 .

³ خولة طالب الإبراهيمي ، مبادئ في اللسانيات . ص : 158 .

⁴ محمد نظيف ، الحوار وخصائص التفاعل التواصلية . المغرب : إفريقيا شرق . 2010 ، ص : 15 .

التبادلي من الكلام اهتمام محلّي الحديث كونه خاصيّة ملازمة للغة المنطوقة ، تنتظم فيه التبادلات اللّغوية في أدوار كلامية يدلي فيها كلّ متكلم بكلمة في موضوع التفاعل ، وتتكوّن التبادلات من مجموعة من التدخلات ، ويعتبر التدخّل أصغر مكوّنات التفاعل ويقصد به :

"مضمون الدور الكلامي ويتكوّن من فعل كلامي واحد أو أكثر يسمح بالدخول في علاقة مع الآخرين لفتح و إنهاء محادثة أو لقطع الكلمة ، كما يسمح التدخّل بفتح تبادل لغوي (الإعلان ، التحية ، الاستعلام) وختم التبادل لبداية آخر، كما يوظّف المتدخّل أثناء تناول الكلمة وسائل لغوية منها : عفوا ، لا أوافقكم الرأي"¹، ويقتضي تعليم وتعلّم التعبير الشفاهي حصر الأفعال الكلامية التي يحتاجها المتعلّم في تدخلاته في الأجناس التفاعلية لأنها ضرورية لإقامة التفاعل على دعائم لغوية وثقافية واجتماعية سليمة ، ويتطلّب ذلك الوقوف على مفهوم الأفعال الكلامية كونها مركبة أساسية للتدخّل .

3-2-5-الأفعال الكلامية : يرى أوستين (Austin) أنّ تصنيف الجمل إلى خبر وإنشاء

تقسيم خاطئ ، وذلك أنّ بعض العبارات الخبرية أو الوصفية التي يُعتمد في تمييزها على معياري الصدق والكذب قد لا تحتل ذلك ، ويقترح طرحا آخر وذلك في قوله : " يُمكننا العثور على أقوال تستجيب لهذه الشروط والتي مع ذلك : لا تصف ولا تروي ولا تقرّر أو تخبر عن شيء وليست صادقة أو كاذبة وهي من الخصوصية بحيث إنّ قول أو التلفظ بجملة هو بمثابة إنجاز عمل / فعل "² . ويضرب أوستين أمثلة توضيحية منها : " أَهْبُ ساعةً لأخي " ، ويعلّق عليها " يبدو واضحا أنّ التلفظ بالجملة (في الظروف المناسبة بالطبع) ليس معناه وصف ما

¹ Dumais (C), taxonomie d' un développement de la langue oral et typologie, p :

² أوستين ، القول من حيث هو فعل . تر : محمد يحياتن . عالم الكتاب ، 2006 ، ص : 12

أنا بصدد القيام به بالتحدث هكذا ، ولا إثبات ما أقوم به إنّه القيام به ¹. فالغرض من هذا النوع من العبارات التأثير في الآخر وتغيير الواقع من خلال الفعل المُجَزَّ والمُتَرَتَّب عن القول الملفوظ بِنِيَّة وقَصْد التحقيق .

قام أوستين مع تلميذه (سيرل Searl) بتصنيف الأفعال الكلامية إلى أنواع منها : أفعال السلوكيات أو الإخباريات التي اعتمدت في إعداد محتويات التعبير الشفاهي لتلاميذ السنتين الأوليين من التعليم الابتدائي ومن مواضيعه : الاعتذار، التهنة ، التحية ، الترحيب إلى غير ذلك من التعبيرات الدالة على السلوكيات المرتبطة بالمحيط الاجتماعي للمتعلم ، وهي كفاءات تأدية تختلف من مجتمع لآخر ، وقد حصر المنهاج محتوى الأفعال الكلامية في الأنواع السابقة ونقترح أن يضيف أنواعا أخرى يبني فيها المتعلم القدرة على تفعيل الآخرين والالتزام بما يتلفظه من وعود وعهود في إطار ما تستدعيه المواقف التواصلية الحقيقية ، والوضعيات المصطنعة التي تُنقل من بيئة المجتمع إلى المدرسة ، والتي تنسجم مع الكفاءة المستهدفة في السنة الخامسة ابتدائي: " ينتج نصوصا شفاهية ومكتوبة في الأنماط الحوارية والإخبارية والوصفية والسردية "، وهذا أنموذج منها : - أن يقدم نفسه - أن يقدم غيره - أن يعتذر - أن يستسمح - أن يقبل اعتذارا - أن يرفض اعتذارا - أن يشكر - أن يطلب الكلمة - أن يأخذ الكلمة - أن يصدر أمرا - أن يتوسل - أن يرفض عرضا - أن يطلب الإعادة - أن يمدح - أن يقبل المدح - وغيرها من الأفعال الكلامية *. يُتتقى المحتوى السابق من الجانب اللساني الذي يعرض وسائل لغوية للتبليغ والتواصل ، ومن عادات المجتمع وثقافته بالنظر فيما تواضع عليه من عبارات تؤدي المهام السابقة هذا وتستدعي الأفعال الكلامية مضمونا آخر لا ينفصل عنه كونه

¹ أوستين ، القول من حيث هو فعل ، ص : 12 ، 13 .

* تضمّنت الأنواع المعروضة المواضيع التي اقترحها د لحسن توبي مرجع معتمد ص: 148 .

يضمن إنجازا فعليا للملفوظ بكيفية لا تضر بالمرسل أو بالمرسل إليه ، ويتكوّن من قواعد تخاطبية تنظّم السير الحسن لعملية التواصل .

3-2-6- قواعد التّادّب : " إنّ أهمّ سمة تُميّز التواصل كونه يتضمّن بعدا علائقيا أيّ

يُحيل على علاقات بين أطراف العملية التواصلية ، وكلّما أغفل طرف المظهر العلائقي للتواصل تعدّر نجاح هذا الأخير أو أضحى فاقدا لشرط الفعالية " ¹ . توجّه قواعد التّادّب خطاب المتكلّم حفاظا لوجه المتلقي والمرسل على حد سواء ، وتسمح بالتعايش الاجتماعي وتوفّر في الوقت نفسه وسائل بديلة أقل استنزائية تضمن استمرارية التواصل في جو هادئ غير مشحون ، ومن ذلك ما اقترحه (بروان ويول Brown et Yule) من استراتيجيات تحفظ وجه المتكلمين . كما صنّف الماوردي شروطا تتعلق بالملفوظ وأخرى بالمتلفظ وأخرى بالمستمع . وكذلك فعل غرايس لما وضع المسلّمات الحوارية وأكّد فيها على مبدأ التعاون لضمان السير الحسن لعملية التواصل، وأضاف بعض القواعد الاجتماعية والأخلاقية التي يتقيّد بها المتحاوران لإنجاح عملية التواصل .

إنّ التّادّب في الكلام من المحتويات المهمّة التي تدرج في المراحل الأولى من التعليم لأنّها عناصر ضرورية للتكيّف في المجتمع والحفاظ على سلبية الحوار، وتمتين العلاقة بين أفراد المجتمع بحيث يمارس الحوار في جوّ من التفاهم والأخوة واحترام رأي الآخر.

3-2-7- وسائل ما وراء اللّسان : تتعرّض عملية التواصل إلى انقطاع ، بسبب عدم

قدرة المتلقي على استقبال الرسالة لعدم وضوح الخطاب ، فيراجع المتكلّم كلامه فيشرح ويوضّح ويعرّف ، وهي وسائل ما وراء اللّغة يوظّفها المرسل لرفع الغموض عن خطابه ويعرفها

¹ لحسن توبي ، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي . ص : 139 .

(دومي Dumais) هي آلية تسمح بالحديث عن اللغة ، وتشكّل مضمون بعض التدخّلات في الأدوار الكلامية تسمح بتوضيح مضمون الكلام ، ويستعمله المتكلّم في الغالب للإجابة عن أسئلة غامضة ولتحديد دقيق ، ويرتبط اختيار الإجراء المناسب بالسياق التواصلّي ومن وسائله : تحديد معنى الكلمة مثلاً : أعني ، أريد أن أقول ومنها أيضاً التمثيل ، الشرح ، إعادة الصياغة ، التكرار الجزئي أو الكلي للنص.¹ ويلعب هذا الجانب دوراً هاماً في وضوح الخطاب ورفع الغموض عنه ، لذلك نوّكّد على ضرورة إدراج محتوى يبني عند المتعلّم القدرة على جعل خطابه في متناول المتلقي.

3-2-8- السجل اللّغوي : يختار المتكلّم المستوى اللّغوي الذي يناسب مقام التواصل فللغة

العفوية مقامها ولغة الفصحى مواقفها التي تتطلّبها ، والجهل بهذه المستويات يؤدي إلى فشل التواصل بسبب سوء تأويل المتلقي لسلوك المرسل كونه قد أساء تقديره ، خاصّة إذا كان يتمتع بمكانة علمية أو ثقافية تفرض توظيف مستوى المقامات الرسمية ، لذلك كان لزاماً على مناج التعبير الشفاهي إدراج محتوى يستهدف بناء مهارة التمييز بين السجلات اللّغوية ، ويدعو المتعلّم إلى انتقاء المستوى اللّغوي المناسب للمقام التواصلّي ، ولا يكتفي في ذلك باستهدافها دون توفير محتوى ونشاطات تمكّنه من بناء وممارسة هذه المعرفة .

3-2-9- السياق التواصلّي : يرى (مانقينو) نقلاً عن (شاروردو) أنّ السياق المقامي في

العملية التواصلية هو: " ذلك المستوى الذي تحدّد فيه شروط عقد التخاطب المطابق لنوع الخطاب : غاية الفعل ، هوية المشاركين ، الموضوعات الواجب معالجتها والجهاز الفيزيائي للتبادل (الديكور، وسيلة الاتصال) ، ففي هذا المستوى تُمارس القيود التي تسمح للاتصال

¹ Dumais (C) , taxonomie d'un développement de la langue oral et typologie . p : 319 .

بأن يكون فعلاً لغوياً ناجحاً¹. السياق هو المحيط الذي تجري فيه عملية التواصل ويتكوّن من عناصر تؤثر في الفهم والإنتاج اللغويين ، ويرى (دومي) أنّ السياق يتنوّع إلى : السياق الثقافي (العادات والتقاليد الكلامية ، دلالة النظرة مثلاً) ، السياق الفيزيائي (التأثيرات المكانية) ، السياق النفسي (المعطيات النفسية للمتكلمين وحالتهم) ، ويتكوّن أيضاً من : المرسل و نواياه التبليغية ، ونوايا الاستماع والرسالة والمرجع². ويتحدّد نجاح التواصل من خلال الأخذ بعين الاعتبار عناصر عملية التواصل لذلك توجّب على المنهاج إدراج محتوى ينمي في المتعلّم القدرة على أخذ عناصر السياق في الحسبان أثناء إنتاج الخطاب .

3-2-10-التداول على الكلام: يقصد بالتداول على الكلام عند (مانقينو) : " مساهمة كلّ

مشارك ، وكلّ كلام يدلي به " ³. وقد ارتبط التداول على الكلام بالحوار القائم بين المشاركين وتناول الكلمة في التفاعل الكلامي والذي يسيّر بتعاقب أدوار المشاركين ، ويتكوّن الدور الكلامي حسب (أوريكيوني) من خصوصيات هي :

- الوظيفة الإرسالية (la fonction locutrice) : أي أنّ تتوزّع الأدوار الكلامية على كلّ المشاركين وأنّ يتحقّق التوازن في الزمن المستغرق في الحوار .
- أمّا الخاصية الثانية : فأُن يشغل الكلمة متحدث واحد .

¹ دومنيك مانقينو ، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب . ص : 119 .

² Dumais (C) , taxonomie d'un développement de la langue oral et typologie . p : 324

³ دومنيك مانقينو ، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب . ص : 132 .

- والخاصية الثالثة : ضمان الاستمرارية في الكلام وأن يستثمر زمن المحادثة ويختزل زمن انتقال الدور الكلامي من متكلم لآخر¹ .

ويختص الدور الكلامي بمحتوى يوظف أثناء ممارسته من ذلك : مؤشرات لفظية أو فوق مقطعية يوظفها المشارك في الحوار للتعبير عن رغبته في الاحتفاظ بالكلمة أو أخذها ، ويستعملها المتكلم للإخبار عن اقتراب انتهاء دوره الكلامي من ذلك خفض درجة الصوت وتقليل سرعة الأداء، هذا ويوظف آخرون الوسيلة اللغوية بقول : " حان دورك " ، أو ينظر إلى صاحب الدور الكلامي ، أو يستعدّ للانسحاب من خلال وضعية جسدية معينة . ومن مواضيع محتوياته أيضا ضمان استمرارية الأدوار من خلال إعادة المتكلم لما سمعه من كلام للإعلان عن بداية دوره ، ومنها أيضا استعمال الضوابط وهي مواقف ظرفية مثل " هذا هو " ، " صحيح " ، " نعم " ويمكن أن يوظف الابتسامة وتغيير وضعية الجسد والنظرة² . ويعرض محتوى التعبير الشفاهي مواقف تفاعلية في أجناس المنطوق المختارة ، إذ تتطلب هذه الأخيرة في الغالب تبادل أدوار الكلام مما يستلزم عرض محتوى ضمني أو صريح ينمي القدرة على أخذ الكلمة واستغلالها بما يتناسب والسياق للإسهام بها في أن تكون مشاركة المتعلم فعالة .

3-2-11-الضمني l'implicite : " يمكننا أن نستنبط من الملفوظ محتويات لا تشكل

مبدئيا الموضوع الحقيقي للتلفظ ، ولكنها تظهر من خلال المحتويات الصريحة ، وهذا مجال الضمني³ . يقصد بالمحتوى الضمني المعاني غير المصرح بها وتتضمن الافتراضات المسبقة (presupposé) ففي الملفوظ (بول كف عن الشرب) تقول إن الجملة (بول كان يشرب سابقا)

¹ Orecchioni (K) , les interactions verbales . p : 160, 161 .

² Opcit, p : 165 , 166 .

³ دومنيك مانقينو ، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب . ص : 71 .

مفترضة مسبقا ،ومن الضمني أيضا المضمّر (sous entendu) ويقصد به: "الأقوال المضمرة، على خلاف الافتراضات المسبقة ،هي محتويات ضمنية تداولية أيّ استنباطات مستخرجة من السياق من قبل المتلفظ المشارك بفضل استدلال عفوي.....يعتمد على مبادئ تحكم النشاط الخطابي ، " ومثاله - أ : " هل ستأتي عند بول معنا " - ب : أختي مريضة . يستنبط " ب " أنّ " أ " لن يذهب معه لأنه سيهتم بأخته ¹ .

إنّ الضمني ممارسة يشيع تداولها في محيط المتعلّم في هذه السن ويدرك بدوره الكثير من المعاني غير المصرّح بها وهي معارف يمكن اعتمادها في بناء محتويات للتعبير الشفاهي في المرحلة الابتدائية ، خاصة في السنة الخامسة .

3-2-12- ما وراء المعرفة : يعرفها (حسن شحاته) بأنها " مهارات إجرائية أو تنفيذية

تستخدم في تحكّم الفرد في تجهيز ومعالجة المعلومات تقوم على تتابع تدفق المعلومات وتزامنها، ويُعدّ ما وراء المعرفة الوعي بالتفكير ، وهذا الوعي يساعد الطلاب على القيام بدور إيجابي في جمع البيانات والمعلومات وتنظيمها ومتابعتها في أثناء قيامهم بعملية التعلّم " ² . فهو إذا مفهوم مرتبط بعلم النفس المعرفي ، ويقوم على تخطيط المتعلّم لسيرورة التعلّم وتنظيمها ومراقبتها وتقويمها حيث يعدّل في استراتيجية بناء المعرفة كلّما حضر داع كأن يكتشف عجز الطريقة المستخدمة .

3-2-13- الوسائل : يحتاج المتعلّم في بعض أجناس المنطوق إلى توضيح كلامه لإقناع

المستمع ولتحقيق الفائدة المرجوة من عرضه ، ولدفع الملل عن المستمعين إلى استخدام وسائل

¹ دومنيك مانقينو ، المصطلحات المفاتيح في تحليل الخطاب ، ص : 105 .

² حسن شحاته ، المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية .

تعليمية بسيطة كالصور والرسومات ، أو تكنولوجية كالأجهزة السمعية والبصرية أو السمعية البصرية كالفديو، ويزخر محيط المتعلم بأنواع مختلفة فيتوجب عليه إجراء اختيار يبلغه نواياه ويساعده على تحقيق مقاصده ، وذلك لأهميتها ومفعولها الأكيد على المتلقي . ويتعين على المعلم تشجيع المتعلمين على توظيفها ومساعدتهم على اختيار ما يتناسب وطبيعة الموضوع المعروض وخصائص الجمهور المستمع .

4-الأساس الخطابي: يتضمن هذا الجانب معارف متعلقة ببنية النص الداخلية ، أي انتظام العناصر اللغوية وارتباط ببعضها ببعض لتشكل نسيج النص، وكذا تدرج المعنى وتسلسله، بحيث يؤول إلى نتيجة حتمية فرضها مسار عرض الأفكار. وهما شرطان ضروريان لتحقيق نصية النص وتمييز النص عن اللانص ، وتتضمن أنماط النصوص إلى هذا المستوى وهي بُنى مقطعية تُحدّد بخصائص معينة تستهدف الوصف والسرّد والحوار والحجاج .هذا ونشير إلى أننا لن نتوقّف عند معايير النصية المرتبطة بالسياق والمرسل والمتلقي ، لأننا أدرجناها في المحتوى السياقي للتعبير، وهذا بسط الكلام في العناصر الأخرى .

4-1-النصية: لا تشكّل كل متوالية من الجمل حتما نصا ، لأنّ المقياس في إنتاج نص ليس كمية المنتوج ، فقد تشكّل الكلمة نصا ، كما قد تكون الجملة نصا أيضا ، وقد اختلف العلماء في تحديد مفهوم جامع مانع للنص ولكنهم اهتموا إلى مجموعة من المعايير يتميّز بموجبها النص عن اللانص ، ويقول في ذلك (ديوغراند De Beaugrande) : " وهذه المعايير المقررة للقضية تظهر بصورة مبادئ تأسيسيةأما أن يمكن أو لا يمكن لشيء أن

يعدّ نصاً، فذلك يتوقّف على مراعاة هذه المعايير"¹ . وعددها سبعة حصرها دويقراند في :
الاتساق ، الانسجام ، القصد ، القبول ، التناص ، رعاية السياق و الإعلامية . يرتبط الاتساق
والانسجام بعوامل لغوية ، ويتعلّق معيارا القبول والقصد بمستعملي النص منتجا ومتلقيا ، أما
رعاية السياق والتناص والإعلامية فترتبط بالسياق المادي والثقافي ومواضيعه².

أحاط (دويقراند) بحديثات إنتاج نص في السياق الاجتماعي ونظر إليه من جوانبه المختلفة
التي تسمح له بتحقيق الغرض من التبليغ والتواصل ، وسنحاول أن نعالج معيارين منها بالقدر
الذي يفى بالغرض من البحث وهما : الاتساق والانسجام .

4-1-1-الاتساق : يكتسي هذا المعيار أهمية في إنتاج النص ، ويعرّفه (دويقراند) بأنّه :

" يترتّب على إجراءات تبدو بها العناصر السطحية على صورة وقائع يؤدي السابق منها إلى
اللاحق بحيث يتحقّق لها الترابط الرصفي (sequentiel) "³ . ويحيل التعريف هذا على
إجراءات يوظّفها المتكلّم لبناء نسيج النص بشكل يرتبط فيه اللاحق بالسابق ، يتدرج فيه
المستمع في القراءة والفهم دونما شعور بالحوازر الرابطة بين الجمل، لأنّها كالنسيج تماما ترتبط
الخيوط وتتداخل مع بعضها بعض حتى تصير لحمة واحدة ، وهو ما يذهب إليه (أحمد عفيفي)
في قوله : " الاتساق يعني تحقيق الترابط الكامل بين بداية النص و آخره دون الفصل بين

¹ دويقراند ، النص والخطاب والإجراء . تر : تمام حسان ، القاهرة : عالم الكتب ، ط : 1 ، 1997 ، ص 106 .

² أحمد عفيفي ، نحو النص اتّجاه جديد في الدرس النحوي . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق . ط : 1 ، 2001 ، ص : 76 .

³ دويقراند ، النص والخطاب والإجراء . ص : 103 .

المستويات اللغوية المختلفة ، حيث لا يعرف التجزئة ولا يحدّه شيء " ¹ . وللتّساق أدوات ووسائل حدّدها العلماء هي :

4-1-1-1-الإحالة : يقصد بالإحالة : "علاقة دلالية تخضع لقيد دلالي وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العنصر المحيل والعنصر المحال إليه " ² . و تنقسم الإحالة إلى المقامية (إحالة إلى خارج النص) ، والنصية (إحالة إلى داخل النص وقد تكون قبلية أو بعدية) ووسائل الإحالة ثلاثة : الضمائر (أنا ، أنت ، هو ...) وأسماء الإشارة (هذا ، هذه ، تلك ، هنا) وأدوات المقارنة (أجمل من ، جميل مثل) .

4-1-1-2-الاستبدال : هو تعويض عنصر بآخر في النصّ وهو إجراء يُبنى به اتّساق النص ، ويختلف عن الإحالة في كونه : " علاقة تتّم في المستوى النحوي - المعجمي بين كلمات أو عبارات ، بينما الإحالة علاقة معنوية تقع في المستوى الدلالي " ³ ، إذ يوظّف المتكلّم الاستبدال في مستويات مختلفة في مستوى الكلم في الاسم و الفعل ، وفي مستوى القول فقد يعوّض اسماً أو فعلاً أو قولاً ورد في سياق سابق بما يمكن أن يحمل المعنى نفسه و يعود عليه ليرتبط به ويحقّق الاتّساق النصّي .

4-1-1-3-الحذف : يعرفه دوبراند بقوله : " هو استبعاد العبارات السطحية التي يمكن لمحتواها المفهومي أن يقوم في الذهن أو أن يوسّع أو يعدّل بواسطة العبارات الناقصة " ⁴ ، فيعبّر المتكلم عن مبتغاه باستخدام وسيلة عدمية إذا كان المتلقي يدرك المقصود إمّا بوجود قرينة

¹ أحمد عفيفي ، نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي . ص : 96 .

² محمد خطابي ، لسانيات النص . المغرب : المركز الثقافي العربي ، ط: 2 ، 2006 ، ص : 17 .

³ المرجع السابق ، ص : 19 .

⁴ دوبراند ، النص والخطاب والإجراء . ص : 301 .

حالية تدلّ على المحذوف ، أو يستنتجه بالرجوع إلى السياق المقالي السابق ، فكلّ ما هو معلوم لدى المتلقي يجوز حذفه ، ومثال ذلك ، س : هل زيد هنا ؟ ج : نعم ، اكتفى المتلقي بالإجابة بحرف إثبات دون إعادة المثبت لعلمه بوجوده في ذهن السائل .

4-1-1-4-الوصل: يعرفه (دوبوقراند) بقوله : " يتضمّن وسائل متعدّدة لربط متواليات

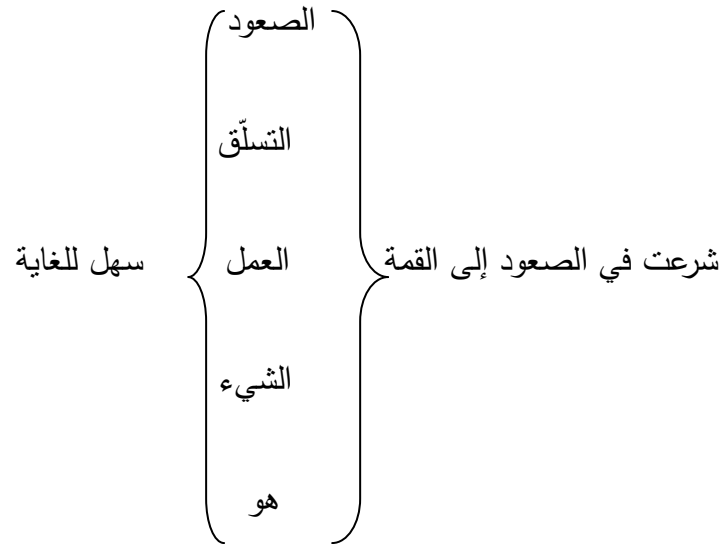
سطحية بعضها ببعض بطريقة تسمح بالإشارة إلى العلاقات بين مجموعات من معرفة العالم المفهومي للنص كالجمع بينها أو استبدال البعض بالبعض والتقابل والسببية " ¹ ، فهي إذا مجموعة من الوسائل المتاحة لمنشئ النص للربط بين الجمل ، مع مراعاة نظام العلاقات التي تربط التالي باللاحق ومن وسائله: " لكن ، بل ، مع ذلك " لإقامة علاقة التعارض ، وكذا توظيف " أو " للتخيير و " لأنّ ، مادام ، من حيث ، ولهذا ، بناء على " لتحقيق العلاقة السببية لما تتلزم فيها جملتان يقتضي تحقيق إحداها وجود الأخرى .

4-1-1-5-التكرار: يحدّد (دوبوقراند) مفهومه بقوله : " هو التكرار الفعلي للعبارات ويمكن

للعناصر المعادة أن تكون هي بنفسها أو مختلفة الإحالة أو متراكبة الإحالة ويختلف مدى المحتوى المفهومي الذي يمكن أن تنشّطه هذه الإحالات بحسب هذا النوع " ² ، ففي المثال الآتي:

¹ دوبوقراند ، النص والخطاب والإجراء ، ص : 301 ، 302 .

² المرجع السابق دوبوقراند، ص : 301 .



يعرض (محمد خطابي) في المثال السابق الوسائل المختلفة التي توفرها اللغة لاستخدام التكرار، فالكلمة الأولى قد تماثل الكلمة التي تحيل عليها فهي نفسها وهذا النوع الأول ، أما النوع الثاني فيستخدم فيه الترادف ومثاله في الجملة " التسلق " ، أما النوع الأخير فيوظف المعنى العام للتعبير عما هو خاص كونه يحتويه ويعبر عنه ومثاله " العمل والشيء " .

4-1-1-6 التضام : " هو توارد زوج من الكلمات بالفعل أو بالقوة نظرا لارتباطها بحكم

هذه العلاقة أو تلك " ¹ . وترتبط معاني الكلمات بكيفيات مختلفة ككيفية التضاد مثلا حيث يورد المتكلم كلمات متضادة حي - ميّت ، ذكر - أنثى ، كما قد يوردها متنافرة كاستعمال أنواع الحيوانات : فرس - كلب - قط - ، ويصدق ذلك على الألوان المختلفة وغيرها من الأنواع التي تنتمي إلى جنس واحد ، فقد يختار المتكلم استخدام علاقة جزء بكل كعلاقة اليد بالجسم ، العجلة بالسيارة ² .

4-1-1-7 التعريف : يعرفه (دوبوقراند) بقوله : " هو المدى الذي يفترض عنده إمكان

التعرف على طبيعة عالم النص بالنسبة لتعبير ما في نقطة بعينها ثم استعادة هذه الطبيعة في

¹ محمد خطابي ، لسانيات النص . ص : 24 .

² أحمد عفيفي ، نحو اتجاه جديدي في الدرس النحوي . ص : 113 .

مقابل حالة ذكرها أول مرة عند هذه النقطة ¹ ، ومثال ذلك ما أورده محمد عفيفي في كتابه :
 "اغسلي وانزعي نوى ست تفاحات للطبخ ، ضعي التفاحات في صحن يقاوم النار " ² ، فقد ساهم
 التعريف (ال) الملازم لكلمة تفاحات المعادة في اتساق النص ، لأنه يحيلنا على معرفة سابقة
 ولو غاب عن الكلمة لأخلّ ذلك باتساقه ، لأنّ المعنى سيوجّه إلى تفاحات أخريات لم يعلن عنها
 سابقا.

4-1-2-الانسجام: يقصد به ترابط النص وتناسقه على المستوى المضمون الدلالي

ويتجسّد ذلك فيما يأتي :

- الترابط الموضوعي : هو أن يتناول النص موضوعا واحدا أي تجنيد كل الأفكار لخدمة قضية
 واحدة وتقادي الخروج عن الموضوع .

- تحقيق التدرج : ينتقل منشئ النص من فكرة إلى أخرى مراعيًا الترتيب التسلسلي المنطقي
 لحدوث الوقائع أو ترتيب الظواهر ؛ وهو كما يقول (الصبيحي) : " هو ما من شأنه أن يجعل
 القارئ يحسّ أنّ للنص مسارا معينا ، وأنه يتّجه نحو غاية محدّدة ويجعله أيضا يتوقّع في مرحلة
 ما من مراحل النص ما سيأتي بعدها " ³ .

- معيار الاختتام : يتكوّن كل نص من مقدّمة وعرض وخاتمة ، يُهيّء صاحب النص المتلقي
 لاستقبال الرسالة من خلال تقديم يشد انتباهه ويعرض فيه الموضوع ثم يشرع في تفصيل القول

¹ دوبراند ، النص والخطاب والإجراء . ص : 301 .

² أحمد عفيفي ، نحو النص اتّجاه جديد للدرس النحوي . ص : 116 .

³ محمد الاخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص . الجزائر : منشورات الاختلاف ، ط : 1 ، 2008 ،

في أفكار متسلسلة تتدرج نحو نتيجة حتمية ؛ " فاكتمال النص إذا يُعدّ من المقومات الأساسية التي تقوم عليها النصية " ¹.

- أن يكون للنص هوية وانتماء : أي أن ينتمي إلى نوع أو نمط و الهوية هي : " قدرة القارئ على التمييز بين أنواع من النصوص بقطع النظر عن مضامينها " ².

4-2- نمط النص: يقصد بنمط النص بنية مركبة من متتالية من الملفوظات مرتبطة بعضها ببعض تتّصف بالتنظيم ، وتأخذ بعين الاعتبار شروط الإنتاج والاستقبال وأشكال التنظيم. وتتوّع أنماط النصوص فمنها الحجاج والوصف والحوار والسرد ، كما يتركّب النص كذلك من إجراءات خطابية ، وخصائص بنوية (تنظيم ، تشكيل البنية الداخلية) ، فحاجة المتكلم لقواعد صياغة الكلمات والجمل تماثل حاجته لقواعد تنظيم نصه وفق بنية يمثل لها تدعى بالنمط ؛ ويؤكد (باختين) ذلك في قوله : " تتكوّن كل الملفوظات من شكل نمطي ثابت نسبيا لبنية كلية " ³. أما أنواع الأنماط فهي كالآتي :

4-2-1- النمط السردى : هو إجراء يقوم فيه المتكلم بنقل أحداث و وقائع تتّبع الترتيب الزمني لوقوعها تلعب فيه الشخصيات أدورًا مختلفة في زمن معيّن . ويتّبع السرد مسارًا يحدّد (أدم Adam) في خمسة مراحل هي : الحالة الأولية وتحول الأحداث وردود الأفعال والسير

¹ محمد الاخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص ، ص: 84 .

² المرجع السابق ، الصفحة نفسها .

³ Adam (JM) , éléments de linguistique textuelle . ed : 2 , Mardaga édition , 1990 , p : 19 .

نحو الانفراج والحالة النهائية¹. ويعتبر النمط السردى أكثر الأنماط توترا في نصوص المرحلة الابتدائية إذ يستهدف إشباع ميولات الطفل وحاجياته في هذه المرحلة .

4-2-2- النمط الوصفي : الوصف نقل حقيقة الشيء عن طريق عرض مكوناته ،

و " يعكس واقعا فيه إدراك كلي وأناى للعناصر المكونة لهذا الواقع ، وكيفية انتظامها في الفضاء أو المكان الذى توجد فيه " ²، يوظف المتكلم وسائل مختلفة لنقل عناصر الشيء الموصوف أهمها : التعداد ويعده (أدام) أساس الوصف فيقول : " الوصف هو تعداد مزايا وخصائص الشيء ، والتعداد هو الأساس أو درجة الصفر لإجراء الوصف " ³، وينظر الواصف للواقع نظرة كلية ولما يسلك سلوكا يريد به الوصف يعرض خصائص الشيء دون اتباع تنظيم ، ولا يخضع ترتيب الخصائص إلى معيارٍ ما فقد ينقل لَوْن الشيء ثم شكله وحجمه ، وقد يسلك مسارا مخالفا يقدم فيه الصفة الأخيرة عن الأولى والثانية .

4-2-3- النمط الإيعازي: يدخل في هذا النوع وصفات الطبخ وكيفيات الاستعمال التي

ترافق الأجهزة المختلفة والتعليمات والقوانين وقواعد الألعاب ، وتتكون بنيته من أصل ثابت هو صيغة فعل الأمر مثلا : " قف " في قانون المرور .

4-2-4 - النمط التفسيري : ينقل (أدام) في كتابه تعريف (Grize) للتفسير

فيقول : " يبدو لي أن للتفسير نوايا خاصة لا تمتزج مع الإعلام ، للنص التفسيري أساس إعلامي ولكن يتميز عنه في الرغبة في إفهام الظواهر بشكل ضمني أو صريح ، إن وجود سؤال كمنطلق يتعين على النص توضيحه . وبالمقابل فإن النص الإعلامي لا يستهدف الوصول إلى

¹ Adam (JM), les textes : types et prototypes. édition : Nathan, p : 54.

² محمد الأخضر الصبيحي ، مدخل إلى علم النص . ص : 110 .

³ Adam (JM), les textes : types et prototypes. p : 81 .

خاتمة أو استنتاج بل يكفي بنقل المعطيات بشكل منظم ومتسلسل فليس الهدف منه البرهنة والإثبات كما لا يعمل على التأثير في المستمع ليقوده إلى استنتاج ما ، وتعليل مشكلة مطروحة¹ . وعليه يتكوّن النمط التفسيري من بنية تتكوّن من قضية أولى مطروحة تتميز بالتعقيد تتحوّل بفعل استفهام المتلقي عنها لماذا ؟ إلى قضية مشكلة ، وردّا على سؤال المتلقي يبنى هذا الأخير قضية مفسّرة معلّلا القضية الأولى . ويستخدم المتكلّم لذلك وسائل مختلفة كالتعريف، والمقارنة والتمثيل.

4-2-5- النمط الحجاجي : يستهدف هذا النمط إقناع المستمع والتأثير فيه باستخدام أدوات

عقلية وعاطفية ولغوية ، ويستدعي الحجاج تعلّلا لمواقفنا من القضايا المختلفة، والاستعانة بإجراءات خطابية تخدم الحجاج : كالدحض والتنازل والتفسير والبرهان ، وكلّها تعين على تحقيق الغاية من الحجاج .

طُرحت هذه المواضيع لأنّها ضرورية لا يمكن لواضع منهاج التعبير الشفاهي أن يغفل عنها أثناء إعداداته للمحتويات التعليمية ، وكما هو ملاحظ لم تخضع أفكارها للتدرّج ، لأنّنا لا نستهدف وضع محتوى تعليمي (مقرّر) لأنّه أمر يتجاوز موضوع بحثنا . لكن ما أردناه هو عرض خصائص ومكوّنات اللّغة المنطوقة والمعارف المرتبطة بها ؛ بحيث يسهل بموجب الوقوف عليها بناء تصورٍ لمحتوى تعليمي يأخذ جوانب اللّغة المنطوقة بالحسبان دون إهمال واحد منها ، فالمحتويات اللّسانية والتواصلية عناصر أساسية يتوجّب حضورها في مناهج التعبير الشفاهي ، حتّى ينفّرز ويتميّز عن المكتوب ، وحتّى نؤسّس للقدرة على التواصل الشفاهي في المقامات

¹ Adam (JM), les textes : types et prototypes. p : 132 .

الرسمية وما سبق لا يلغي ضرورة انتقاء مواضيع مناسبة التي تخضع بدورها لجملة من الشروط
(ليس هذا مقام ذكرها) .

الخاتمة

الخاتمة :

قد وصلنا إلى مرحلة جمع النتائج الموزعة في ثنايا الفصول والمباحث التي عالجت مواضيع مترابطة ومتكاملة تخدم كلها القضية الأم الموسومة بـ " الأسس المعرفية لإعداد محتوى تعليمي للتعبير الشفاهي " ، فبعد تتبعنا بالتحليل والنقد واقع تعليم وتعلم التعبير الشفاهي في السندات التربوية وفي الممارسة التعليمية التعلمية ومردود ذلك كله على منتج المتعلم ، خلصنا إلى مجموعة من النتائج أهمها :

1- تستخدم مناهج المرحلة الابتدائية مصطلحي التعبير الشفوي والتواصل للدلالة على النشاط الذي يهتم بتعليم اللغة المنطوقة ، وقد اكتنف هذين المصطلحين غموض في السندات التربوية كلها والتي حاولت تقريبه إلى الأذهان من خلال تمييز التعبير الشفوي عن المحادثة والتواصل ، وقد أثر ذلك الوضع سلبا في حصر الأهداف التعلمية والكفاءات القاعدية ، وفي انتقاء محتوى لهذا النشاط ، إذ ابتعد المحتوى المنتقى عن خصائص اللغة المنطوقة وفُصِلت ممارسة التعبير عن المواقف التفاعلية التي تسهم في إشراك المتعلمين كلهم في جو من التفاعل والأخذ والرد لبناء الخطاب ، واكتفى في الغالب بالتركيز على بناء قدرة نحوية .

2- لا يوجد محتوى تعليمي خاص بالتعبير الشفاهي مثل ما هو عليه الأمر في النشاطات اللغوية الأخرى كالقواعد اللغوية الصرفية والنحوية والإملائية وفهم النص ، وإنما عُرِضت مواضيع ينشئ فيها المتعلم كلاما كيفما اتفق .

3- استهدفت الكفاءة الختامية للمرحلة الابتدائية أنماطا نصية تتاسب التعبير الكتابي ، أما التعبير الشفاهي فيقتضي بالإضافة إلى أنماط النصوص أجناسا تنمي قدرات اجتماعية وتفاعلية عند المتعلمين .

4- أفرز تحليل النشاطات اللغوية التي تسهم في بناء مهارات المنطوق إغفال المناهج بناء الجانب التلفظي للغة العربية كأداء أصوات اللغة العربية أداءً سليماً وتحقيق الشدة والمد والتنغيم في جميع النشاطات اللغوية التي تقوم على الأداء الملفوظ كالقراءة والتعبير الشفاهي والمحفوظات ، مما يؤكد أنّ المدرسة الجزائرية تستهدف المكتوب لا المنطوق .

5- يمتلك المتعلم قدرة نحوية مكنته من إجراء رقابة ذاتية على منتوجه مما يدلّ على تحقيق الأهداف في بناء هذه القدرة في هذا المستوى ، وقد كان أكثر حرصاً من بعض المعلمين الذين ارتكبوا أخطاء كثيرة .

6- يميّز المتعلم بين السجلات اللغوية الموجودة في محيطه إذ يميّز بين مقامات استخدام العربية الفصحى وتلك التي تستدعي العامية أو الفرنسية ، حيث حرص على توظيف العربية الفصيحة في مقام التعلم ، وبهذا تتحقّق بعض الأهداف المرصودة لهذا النشاط ، وبالمقابل وجدنا بعض المعلمين يستخدمون تنوعاً لغوياً في أقسامهم فصحى وعامية وفرنسية وأمازيغية أحيانا .

7- أمّا على المستوى التواصلّي: يستخدم المتعلم الإشارة وسيلة للتبليغ أو لتوضيح الخطاب وتأكيده ، هذا وقد لقي ذلك رفضاً عند بعض المعلمين ، إذ يرى هؤلاء أنّ على المتعلم أن يلتزم وضعية الوقوف ويديه خلف الظهر .

8- يتخذ أغلب المتعلمين وضعية جسدية تنتافي وآداب الكلام في مجتمعنا ، إذ كانوا يديرون ظهورهم للمستمعين في الغالب ، ومعلوم أنّ أهم مهام تتقلدها المدرسة في المرحلة الابتدائية هي تعليم اللغة كونها أداة التواصل والتبليغ ومع ما لهذا الهدف من نوايا طيبة لا يجب إغفال أنّ لكل لغة آداباً يتقيد بها المتكلم في مجتمعه في مخاطبة الناس ، ويقع على عاتق المدرسة تعليم

اللغة وآداب التفاعل بهذه اللغة في المجتمع لتسهم بذلك في تكيف الأفراد ، وإرساء دعائم الحوار السلمي في المجتمع .

9 - يغيب التفاعل بين المتعلمين في أغلب وضعيات التعلم المقترحة في التعبير الشفاهي، وذلك أن بناء كفاءة التعبير يقوم على أنماط النصوص لا أجناسها ، حيث تبني هذه الأخيرة جوانب تواصلية وتفاعلية أكثر من الأولى ، فمعايير الأجناس معايير سياقية هذا في حين ترتبط معايير الأنماط بمعايير لسانية داخلية ، هذا وقد اقترح واضعوا المناهج وضعيات تفاعلية في بعض مواضيع التعبير، ولكن حذف أغلب المعلمين جزءاً متعلقاً بانتظام المتعلمين في فرق عمل، والقيام بعمل جماعي وإجراء مقارنة بين أعمال المجموعات مما يدل على تفادي المعلمين ما من شأنه أن يحقق تفاعلاً بين المتعلمين ، وقد يعود السبب في ذلك لنقص تكوينهم في تفسير هذه المواقف أو لاستغراقها الوقت ، ولا يعني ذلك انعدام التفاعل في النشاط فقد لاحظنا أن المتعلم يفرض إسهامه مستخدماً وسائل مختلفة كالتدخل بقوة أو تمرير تدخله عبر المعلم .

10- التعبير الشفاهي خطاب مركب يتكوّن من جانب لساني (صوتي، صرفي، إفرادي ، نحوي، نصي) ، ومن جانب يحيل على المسارات الذهنية لعملية إنتاج التعبير ومن مظاهره (الوقف والاستهلال والإعادة) ويدعوها بعضهم مسودة المنطوق ، وتشبه الخريشة والإعادة والمحو في المكتوب .

تقتضي بعض النتائج السلبية المتوصل إليها ضرورة مراجعة تدريس نشاط التعبير وهذه جملة من المقترحات نراها مهمة لإعداد محتوى تعليمي للتعبير الشفاهي :

1- ضرورة تغيير مصطلح التعبير الشفوي والتواصل بمصطلح التواصل الشفاهي لأنه شامل لمكونات اللغة المنطوقة اللسانية منها والتواصلية .

2- ضرورة استهداف التواصل الشفاهي لذاته ويقضي ذلك إفراده بمحتوى تعليمي يبني قدرات ومهارات المنطوق في الأجناس الخطابية المختلفة والأنماط النصية المقترحة .

3- أن تستهدف الفصحى المنطوقة المرنة والمطوعة التي لا يتكلف فيها المتعلم ولا يحصر فيها المعلم تقويمه على تتبع عثرات المتعلم كلها ، هذا في حين قد نجد لها وجها من الصحة عند علماء العربية ، هذا مع تقديم العفوية والاسترسال في الكلام على السلامة اللغوية خاصة في السنوات الأولى من التعلم ، إذ يسهم ذلك في بناء الثقة في النفس حين الإقبال على تناول الموضوع ، ويجد المعلم بعد ذلك فرصا لتقويم المتعلم مع عدم الإكثار من مقاطعته حتى لا يثبط همته ويتولد لديه الإحساس بالعجز .

4- ضرورة التأكيد على الجانب الأدائي الملفوظ للغة العربية في القراءة والمحفوظات والتواصل الشفاهي .

5- ضرورة إبداع وضعيات لممارسة التواصل الشفاهي في إطار ما توظفه المقاربة بالكفاءات من بيداغوجيات ، كبيداغوجيا المشاريع التي تنبني على التعلم التعاوني وكذا استخدام المسرح المدرسي والإذاعة المدرسية والألعاب اللغوية إلى غير ذلك من الوسائل التي تسهم في بناء كفاءة التواصل الشفاهي .

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع باللغة العربية:

المصادر:

- بن بسعي، اللغة العربية كتاب تلميز السنة الأولى ، ديوان المطبوعات المدرسية ، ط : 2011
- بوعباد و تازروتي ، لغتي الوظيفية : كتابي في اللغة العربية السنة الثانية ابتدائي . ديوان المطبوعات المدرسية ، ط : 2012 .
- حثروبي محمد الصالح ، الدليل البيداغوجي لمرحلة التعليم الابتدائي ، الجزائر، دار الهدى ، 2012 .
- الطاهر لوصيف وآخرون : - رياض النصوص، كتابي في اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الابتدائي ديوان المطبوعات المدرسية ، ط : 2014 .
- رياض النصوص: كتابي في اللغة العربية ، السنة الرابعة ابتدائي . الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط : 2014 .
- رياض النصوص: كتابي في اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي. الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ، ط : 2015 .
- اللجنة الوطنية للمناهج :
- مناهج السنة الأولى ، جوان 2011 .
- مناهج السنة الثانية ابتدائي . جوان 2011 .
- مناهج السنة الثالثة ابتدائي . جوان 2011 .

- مناهج السنة الرابعة ابتدائي . جوان 2011 .
- مناهج السنة الخامسة ابتدائي . جوان 2011 .
- دليل كتاب السنة الخامسة ابتدائي . جوان 2011 .
- الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الرابعة . جوان 2011 .
- الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للسنة الخامسة ابتدائي . جوان 2011
- وزارة التربية الوطنية ، القانون التوجيهي للتربية الوطنية رقم 8 - 4 . المؤرخ في 23 جانفي 2008 .

المراجع :

- ابن جني أبو الفتح عثمان :

- الخصائص . ج : 1 ، 2 ، 3 . تحقق : محمد علي النجار ، مصر : دار الكتب المصرية ، 1952 .

- سر صناعة الإعراب . تحقق : حسن الهنداوي ، ج : 1 ، دمشق : دار القلم .

- ابن خلدون عبد الرحمن ، المقدمة . تحقق : عبد الله محمد الدرويش ، دمشق : دار البلخي .
2004 .

- ابن قتيبة أبو محمد عبد الله بن مسلم ، أدب الكاتب . تحقق : محمد الدالي ، مؤسسة الرسالة .

- ابن هشام الأنصاري ، شرح شذور الذهب . تحقق : بركات يوسف هبود ، ط : 1 ، لبنان :
دار الفكر للطباعة ، 2003 .

- ابن يعيش موفق الدين ، شرح المفصل . تحقق : إميل بديع يعقوب ، ط : 1 ، ج : 1 ، 5 ،
بيروت : دار الكتب العلمية ، 2001 .

- أبو النصر مدحت محمد ، مهارات التواصل الفعال مع الآخرين . مصر : المجموعة العربية
للتدريب والنشر ، ط : 3 ، 2015 .

- أحمد أوزي ، التعليم والتعلم الفعال . الدار البيضاء : مطبعة النجاح الجديدة ، ط : 1 ،
2015

- أنيس إبراهيم ، الأصوات اللغوية . مطبعة نهضة مصر .

- أوستين ، القول من حيث هو فعل . تر : محمد يحياتن . عالم الكتاب ، 2006 .

- أوكسفردي ريبكا ، استراتيجيات تعلّم اللّغة. تر: السيد محمد دعدور ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية ، 1996 .

- بدوح حسن ، المحاورّة : مقارنة تداوليّة . الأردن: إريد ، عالم الكتب الحديث . 2012 .

- براون دوجلاس ، أسس تعلّم اللّغة وتعليمها . ت : عبده الراجحي وعلي علي شعبان ، بيروت : دار النهضة العربية ، 1994 .

- بن عيسى حنفي ، محاضرات في علم النفس اللغوي . ط : 3 ، الجزائر : ديوان المطبوعات الجامعية .

- بنعيسى زغبوش ، المعجم الذهني : الأسس النظرية والإجراءات المنهجية والمتغيرات التجريبية في اللّغة والمعرفية . إريد ، عالم الكتب الحديث ، 2015 .

- بوجادي خليفة ، في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس العربي القديم . ط : 1 الجزائر ، بيت الحكمة . 2009 .

- بوعناني مصطفى :

- اللسانيات المعرفية بعض المظاهر الذهنية لمسارات اشتغال العربية ، منشورات ماستر اللغة العربية والنظريات اللسانية ، مختبر التواصل وتقنيات التعبير ، فاس : مطبعة سايس ، 2007 .

- الإنجاز اللّغوي العربي بين نسقية التتوّع الصوتي و أجرأة النظام المعرفي . اللغة و المعرفية ، إريد ، عالم الكتب الحديث ، 2015 .

- توبي لحسن ، بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي . المغرب ، إفريقيا شرق ،

- جاكوبسن مونا و آخرون ، التواصل ، نظريات و مقاربات تر: عز الدين الخطابي و زهور حوتي ، الدار البيضاء ، منشورات عالم التربية ، ط : 1 ، 2007
- جوناير فيليب ، نحو فهم عميق للكفايات. (الكفايات والسوسيوبنائية). تر: عبد الكريم غريب وعز الدين الخطابي، ط: 1، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية 2008 .
- حسن شحاته ، المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس . القاهرة : الدار المصرية اللبنانية . ط : 1 ، 2015 .
- حسن مالك ، اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات . المغرب : مطبعة أنفو - برانت ، ط : 1 ، 2013 .
- خطابي محمد ، لسانيات النص . المغرب : المركز الثقافي العربي ، ط : 2 ، 2006 .
- دوبراند ، النص والخطاب والإجراء . تر : تمام حسان ، القاهرة : عالم الكتب ، ط : 1 ، 1997 .
- رايص نورالدين، سر التواصل: التعبير الشفوي والتعبير الكتابي. فاس: مطبعة أنفو برنت 2013.
- روث ليسر ، اللّغة في الدماغ، اللغويات العصبية. تر: محي الدين الحميدي، عبد الله الحميدان ، الموسوعة اللّغوية ، مج : 2 ، الرياض : النشر العلمي والمطابع .
- روجيرز كزافييه ، الاشتغال بالكفايات . تر: الحسين سحبان وعبد العزيز سعيود . الدار البيضاء : مكتبة المدارس. ط : 2 ، 2009 .
- سلينكر لاري ، وسوزان جاس ، اكتساب اللّغة الثانية مقدّمة عامة . تر: ماجد الحمد، الرياض : النشر العلمي و المطابع ، جامعة الملك سعود ، 2009 .
- سيوييه عمرو بن عثمان بن قنبر ، الكتاب . تحقق : عبد السلام محمد هارون ، ط : 2 ، لرياض : دار الرفاعي ، ج : 4 .

- طالب الإبراهيمي خولة ، مبادئ في اللسانيات . الجزائر : دار القصة للنشر ، 2006 .
- عبد الباري ماهر شعبان ، مهارات الاستماع النشط . الأردن: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، ط : 1 ، 2011 .
- عشير عبد السلام ، الكفايات التواصلية ، اللغة وتقنيات التعبير والتواصل . ط : 1 ، الدار البيضاء : توب إيديسيون . 2007 .
- عفيفي أحمد ، التخفيف في النحو العربي. ط : 1. القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ، 1996 .
- نحو النص اتجاه جديد في الدرس النحوي . القاهرة : مكتبة زهراء الشرق . ط : 1 ، 2001
- علوي احمد إسماعيلي ، التواصل الإنساني . الأردن : دار كنوز المعرفة العلمية ، ط : 1 ، 2013 .
- غريب عبد الكريم ، التواصل والتنشيط . الدار البيضاء : منشورات عالم التربية . ط : 1 ، 2008 .
- فاتحي محمد ، تقييم الكفايات ، ط : 1 ، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية ، 2004 .
- فيران لودوفيك ، التسنين الفونولوجي والإنجاز الكلامي . تر : مصطفى بوعناني ، في الصوارة المعرفية ، الأردن : عالم الكتب الحديث ، 2013 .
- فيكوتسكي ليف ، اللغة والفكر . تر: عبد القادر قنيني ، المغرب : إفريقيا شرق ، 2013 .
- الأنباري أبو بكر ، أسرار العربية . تحقق : محمد بهجة البيطار ، دمشق : مطبوعات المجمع العلمي العربي ، 1958 .
- الجابري عبد اللطيف ، إدماج وتقييم الكفايات الأساسية . الدار البيضاء : منشورات عالم التربية ، ط : 1 ، 2009 .
- الجاحظ ، أبو عثمان عمر ابن بحر ، البيان والتبيين . تحقق : عبد السلام هارون ، ج : 1 ،

القاهرة : مكتبة الخانجي للطباعة والنشر ، ط : 7 ، 1998 .

- الحاج صالح عبد الرحمان :

- الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية. في بحوث ودراسات ، ج : 1 ، الجزائر :

منشورات المجمع الجزائري للغة العربية ، موفم للنشر . 2007.

- العاميات العربية ولغة التخاطب الفصيحة .أعمال الندوة الدولية يومي 4- 5 يونيو 2007

منشورات المجلس الأعلى للغة العربية .

- اللغة العربية بين المشافهة والتحرير. في بحوث ودراسات في اللسانيات العربية . ج : 1 ،

الجزائر : موفيم للنشر ، 2007 .

- حوسبة التراث العربي والإنتاج الفكري العربي في ذخيرة محوسبة واحدة كمشروع قومي ، في

بحوث ودراسات ، ج : 2 ، الجزائر : موفم للنشر ، 2007.

- الحلاق علي سامي ، الموجّه في تدريس مهارات اللغة العربية وعلومها . لبنان : المؤسسة

الحديثة للكتاب ، 2010 .

- الرضي الاسترلابادي ، شرح كافية ابن الحاجب ، تحقق : حسن بن محمد بن إبراهيم الحفظي ،

ط : 1 ، السعودية : إدارة الثقافة والنشر بالجامعة ، 1993 .

- الزجاجي أبو إسحاق ، الإيضاح في علل النحو . ط : 1 ، سوريا : مؤسسة الرسالة ، 1990.

- الصبيحي محمد الأخضر ، مدخل إلى علم النص . الجزائر : منشورات الاختلاف ، ط : 1 ،

. 2008

- الطاهر ميله ، عوامل تقريب العامية من الفصحى . من وقائع حوار حول الأفكار ، " العلاقة

بين العامية و الفصحى " ، أبريل : 2005 ، دفاتر المجلس الأعلى للغة العربية.

- الفاكهي عبد الله بن أحمد ، شرح كتاب الحدود في النحو . تحقق : د ، المتولي رمضان أحمد

الدميري ، القاهرة : دار التضامن للطباعة ، 1988 .

- الماوردي ، أبو الحسن ابن علي ، أدب الدين والدنيا . تحقق : مصطفى السقا ، لبنان ، دار

الكتب العلمية .

- الموسى نهاد ، الفصحى وعامياتها بين تجليات الكائن وتصوّرات الممكن . في الفصحى

وعامياتها ، منشورات المجلس الأعلى للغة العربية .

- الوكيل حلمي أحمد ، الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى . القاهرة :

دار الفكر العربي ، 1999

- الوائلي سعاد عبد الكريم ، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير . الأردن : دار الشروق

للنشر و التوزيع ، 2004 .

- مختار أحمد عمر ، دراسة الصوت اللغوي . القاهرة : عالم الكتب . 1998

- نظيف محمّد ، الحوار وخصائص التفاعل التواصلية . المغرب : إفريقيا شرق ، 2010 .

- المعاجم والقواميس :

- ابن منظور ، لسان العرب . الأجزاء : 1 ، 2 ، 3 ، 4 ، 6 ، 7 ، 8 ، 9 ، 11 ، 14 المملكة

العربية السعودية ، وزارة الشؤون الدينية والأوقاف .

- أحمد مختار عمر ، معجم اللّغة العربية المعاصرة . القاهرة : عالم الكتب ، ط : 1 ، 2008
- عصام نور الدين ، معجم نور الدين الوسيط . ط : 1 ، لبنان : دار الكتب العلمية ، 2005
- غريب عبد الكريم ، المنهل التربوي . ج : 2 ، ط : 1 ، الدار البيضاء : منشورات عالم التربية ، 2006 .
- الشريف الجرجاني ، معجم التعريفات . تحقق : محمّد صديق المنشاوي ، القاهرة ، دار الفضيلة.
- الفارسي عبد اللطيف وآخرون ، معجم علوم التربية والديداكتيك . المغرب : سلسلة علوم التربية 9 - 10 ، 1994 .
- مانقينو دومينيك ، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب . تر : محمد يحياتن ، ط : 1 ، الجزائر ، الدار العربية للعلوم ناشرون ، 2008 .

المجالات :

- بوعناني مصطفى ، التواصل اللغوي بين المقتضيات اللسانية والمعرفية . التواصل ، فاس : منشورات مختبر العلوم المعرفية سلسلة كتب 1 ، 2011 .
- بوعناني و بلمكي ، أهمية المكوّن الصوتي في توجيه التواصل اللفظي . مجلة التواصل ، منشورات مختبر العلوم المعرفية ، فاس : 2011 .
- بنعيسى زغبوش ، السيرورة التواصلية والكفاءة اللغوية بين علوم الأعصاب و علم النفس المعرفي . مجلة التواصل ، منشورات مختبر العلوم المعرفية سلسلة كتب (1) ، فاس ، مطبعة السائيس .

قائمة المصادر والمراجع باللغة الأجنبية :

- ADAM (JM) , éléments de linguistique textuelle . éd : 2 , Mardaga édition ,1990 .
- les textes : types et prototypes . édition : Nathan .
- BONIN (P) , La Production verbale de mots, approche cognitive . De Boeck , 2002 .
- BOUCHARD (R), L'Oral : différent niveaux d'organisation et d'analyse dans Comment enseigner l'orale à l'école primaire ? Paris , Hatier, 2004 .
- BOVE (R) , Analyse syntaxique automatique de l'oral . étude des difffluences, tome 1 , Thèse de doctorat ? université Aix Marseille 1 , 2008 .
- CANDEA (M) , Contribution à l' étude des pauses silencieuses et des phénomènes dits d'hésitation en Français oral spontanée . tome : 1 , thèse de doctorat université de Paris 3 , 2000 .
- CANALE (M) and SWAIN (M) , Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing . Applied Linguistics , Vol :1 n : 1 , 1980 .
https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases
- CAPPEAU (P) , l'articulation oral /écrit en langue , dans comment enseigner l'orale à l'école primaire ? Paris , Hatier , 2004 .

- CELCE-MURCIA (M) , ZOLTAN DDRNYEI SARAH THURRELL ,
Communicative Competence : A Pedagogically Motivated Model
with Content Specifications . Applied linguistics , VoL : 6, N : 2 , 1995
<https://fr.scribd.com/document/188321068/1995-Celce-Murcia-Dornyei-Thurrell>
- CHIRIAC (L) , l'oral objet ou moyen d'apprentissage . revue :
professional communication and translation studies , 6 (1-2) , 2013 .
<https://www.ceeol.com/search/article-detail?id=>
- COLLETTA (J , M), Communication non verbale multimodale
quelle implication didactique ? . Le Français dans le monde, Clé
international. juillet 2005 .
- CUQ (JP) et GRUCCA (i) , Cours de didactique du français langue
Etrangère et seconde. France : presse universitaire de Grenoble. 2008 .
- De PIETRO (JF) et WIRTHNER (M) , L'oral bon à tout faire état
d'une certaine confusion dans les pratiques scolaires . Revue : Repère n° :
17 , 1998 .
https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1998_num_17_1
- De SAUSSURE (F) , cours de linguistique générale . Algérie ,
ENAG. édition . 1990 ,
- DI CRISTO , La Prosodie de la parole . Belgique : De Boeck , 2013.
- DOLZ (J) et SCHNEWLY (B) , Pour un enseignement de l'oral :
initiation aux genres formels . ESF , 2ème édition , 2000 .
- DUBOIS (j) et autres, Dictionnaire de linguistique. Paris ,
Larousse 2002.

- DUMAIS (C) , taxonomie d'un développement de la langue oral et typologie , thèse de doctorat , université du Québec , juin : 2014 .

<https://archipel.uqam.ca/6815/1/D2734.pdf>

- ERARD (S) et SCHNEWLY (B) , La didactique de l'oral savoirs ou compétences , in Repenser l'enseignement des langues , Presse universitaire de Septentrion , 2005

- GALISSON (R) et COSTE (D) , Dictionnaire de didactique des langues Hachette , 1976 .

- HOLTZER (G) , Analyse sociolinguistique de la communication et didactique . Paris , Hatier , 1981 .

- JONNAERT (PH) , La notion de compétence : une réflexion toujours inachevée . Revue [Éthique publique](#) , vol. 19, n° 1 | 2017 : Former à la compétence éthique : un défi ou une impasse ? .

- JONNAERT (PH) et al , Contribution critique au développement des programmes d'études: compétence , constructivisme et interdisciplinarité . Revue des Science de l'éducation , vol : 30 , n° 3, 2004 .

http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/observ_critiq.pdf

- KELLER (E) , introduction aux systèmes psycholinguistiques . Gaeten Morin .

- KORMOS (J) , Monitoring and self-repair in L2 . Langage learning , vol : 49, n : 02 , june 1999 .

<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.1017.6214&rep=rep1&type=pdf>

- KRAMSH (C) , interaction et discours dans la classe de langue .
France : Didier, : 1992 ,

- LAFONTAINE (L), Modèle didactique descriptif de la production
orale en classe de français langue première au secondaire . Revue des
sciences de l'éducation , Volume : 33, n ° 1 , 2007 .

<https://www.erudit.org/fr/revues/rse/2007-v33-n1-rse1732/016188ar>

- Vers un véritable enseignement de la communication oral . Armand
Colin . Revue : le Français aujourd'hui n° : 141 , 2003 .

<https://www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2003-2-page-109.htm>

- LEVELT (W), Monitoring and self repair in speech. Cognition 14
,Netherlands : Elsevier, 1983 .

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/0010027783900264>

- ORECCHIONI (K) , les Interactions verbales , approche
interactionnelle et structure des conversations, tome : 1, 3ème édition
Armand Colin, 1992 .

- PEKAREK (D) , Analyse conversationnelle et recherche sur
l'acquisition des langues . Revue française linguistique appliquée, xl-2 ,
2006 .

<https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2006-2-page-123.htm>

- SANDRINE (H) et BERTILLE (P) , Amorce de mots et répétitions
dans les énoncés oraux , recherche sur le français parlé , université de
Provence : 2004 .

<https://hal.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/283579/filename/1494.pdf>

- RAVAZZOLO (E) et autres , Interactions , dialogues , conversations , l'oral en français langue étrangère . France : Hachette, 2015 .
- TRAVERSO (V) , L'analyse des conversations . édition Nathan , 1999.
- VION (R) , La communication verbal . Paris , Hachette .
- WEBER (C) , Pour une didactique de l'oralité . Paris , Didier , 2013 .

الملاحق

1- مدوّنة (م ب) :

2 - مدونة (م م) :

م : زبيري

ت : أمي العزيزة حملتني تسعة أشهر في في بطنها وريّتي

× : [في بطنها] (مستغربا)

ت : أنا أنا عندما أراها تعمل (.) عندما أرى عندما أراها تعمل يؤلمني قلبي وتغ - وتعمل إنها

تعمل ليلٍ ونهارٍ لتطعمنا تنظف البيت وتغ - وتغسل الملابس وعندما تطهو الطعام تقول باسم

الله وتطوي كُ (.) كُمَم

م : [الملابس]

ت : أستاذة ((تشير إلى طي الكمين))

م : [آ أكمامها]

ت : أكمامها

م : [كُميها]

ت : أستاذة نعم أستاذة و و نَع - وتعتني كثيرا بطعامنا

م : لماذا تطوي كميها لتشرع في

ت : أستاذة لكي لا توسخ ملابسها ((بصوت منخفض))

م : [ولكن لماذا تطوي الكمين لتشرع في]

× : [في العمل]

م : [في غسل الأواني مثلا إيهيه]

ت : وتعتني كثيرا بطعامنا وعندما أمر - أمرض أمرض تع - تبقى كلّ الليل بجانبني حتى أشفى إنّها أمّي إنّها أمّي الحبيبة أحبها كثيرا

م : نعم

× : [أستاذة عندما قالت أنّ أمي لما تطبخ الأكل تقول باسم الله أستاذة نحن مسلمين ((حمزيج

بين العامية والفصحى > كي نبدأ قاع الحوايج نقولو باسم الله ماشي غير فلأكل))]

م : نعم ليس فقط في عمل واحد عندما تبدأ تشرع في عملها تقول باسم الله عندما تنهض في الصباح و تشرع في عملها تقول باسم الله وتشرع وتقوم بأعمال كثيرة شكرا لك

3- مدونة (م ك) :

م : عادل

ت : في إحدى في إحدى الأيام مريض مريض أخي

م : [مريض]

ت : مريض أخي فكان مريض أخي فذهبت معه إلى إلى الطبيب ف فحصه

م : ((غ ، واضح))

ت : أستاذة نعم ففحصه الطب ففحصه الطبيب (.) و (.) وفحصه الطبيب و أعطاه (.) دواء

(.) أستاذة أعطاه دواء و (.) و (.)

م : [و لكّنك لم تحدّثنا عن المرض الذي أصيب به أخاك]

ت : أستاذة ألم في بطنه لأنه يأكل كثيرا ((بصوت منخفض)) و (.) أستاذة فأعطاه الطبيب

دواءً و أعطاه غذاءً مُ- مُعِينًا

م : [كيف نسميه]

× : (.)

م : [حدّد له]

ت : ((يبحث في نص القراءة عن الكلمة))

× : ((غ ، واضح))

م : > ((شوت shut)) < ((طلبا الصمت))

ت : أعطاه بح (.)

م : [حدّد له ح]

ت : ح- حمية من الأغذية

م : [حمية معيّنة]

ت : حمية معيّنة من الأغذية فتبعه فتبع

م : [اتّبعها]

ت : اتّبعها أخي فشفي في (.)

م : [في بضعة] ، ت : فشفي في بضعة أيام

الملحق رقم 02:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2014/01/20

مديرية التربية لشرق ولاية الجزائر

مصلحة التمدرس والامتحانات

مدير التربية

رقم: / م.3 / 2014

إلى

السيدة: / آيت واعراب سليمة

أستاذة باحثة بجامعة البلدية 2

الموضوع : رخصة

المرجع : مراسلتكم المؤرخة في : 2013/12/30

بناء على مراسلتكم المذكورة في المرجع أعلاه ، و المتضمنة طلب الترخيص للباحثة آيت واعراب سليمة لإجراء بحث ميداني حول * الأسس المعرفية للأعداد محتوى تعليمي لتدريس التعبير الشفوي للسنة الخامسة ابتدائي نموذجا * ، و كذا استعمال وسيلتي التصوير و التسجيل لنقل عملية الكلام كما تحدث في سياق القسم.

وهذا على مستوى المدارس الابتدائية التابعة لمديرية التربية شرق الجزائر و الممثلة في :

- مدرسة مالك معوش باش جراح
- مدرسة جبالي عثمان باش جراح
- مدرسة مدوني رشيد I باش جراح
- مدرسة الحياة باش جراح

يشرفني أن أمنحكم الموافقة للقيام بهذه العملية في حدود ما يسمح به القانون وشريطة

التنسيق مع مديري هذه المدارس حتى نضمن التمدرس العادي للتلاميذ.

مدير التربية

عن مدير التربية و يبرس
الأمين العام

محمد الصالح عمار



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية وزارة التربية الوطنية

الجزائر في: 2013/03/14

مديرية التربية لوسط الجزائر
مصلحة التكوين و التفتيش

رقم: ١٤٤١/م ت و ج/م ت ت / 13

مدير التربية

إلى

السيد/ رئيس قسم اللغة العربية آدابها
كلية الآداب و اللغات
جامعة الجزائر

الموضوع : رخصة

المرجع : مراسلتكم المؤرخة في : 2013/01/10

بناء على مراسلتكم المذكورة بالمرجع أعلاه، يشرفني أن أعلمكم بأنني
أمنح الموافقة لـ :

- الطالبة : آيت و عراب سليمة

طالبة بقسم اللغة العربية و آدابها كلية الآداب و اللغات
- جامعة الجزائر - بالدخول إلى المؤسسات التربوية التالية :

- مدرسة الموحدين 01 - المقاطعة التفتيشية رقم : 18- الجزائر الوسطى
- مدرسة المعراج - المقاطعة التفتيشية رقم : 18- الجزائر الوسطى
- مدرسة البشير الإبراهيمي - المقاطعة التفتيشية رقم : 04- الأبيار
- مدرسة مولى هنين - المقاطعة التفتيشية رقم : 04- الأبيار

قصد التحضير لشهادة الدكتوراه تخصص لغة عربية مع القيام بتصوير
و تسجيل نظرا لطبيعة اللغة المنطوقة و ارتباطها بسياق عملية الكلام أقسام السنة الخامسة
و ذلك خلال الفترة الممتدة من تاريخ: 17 مارس 2013 إلى غاية تاريخ: 30 ماي 2013.

وزارة التربية الوطنية
مدير التربية

الترسية
مصحح



نسخة إلى :

- السيد(ة) مدير(ة) المؤسسة

الملخص باللغة الفرنسية :

L'enseignement et l'apprentissage de la langue arabe est un sujet d'intérêt pour de nombreux chercheurs dans les pays arabes , leurs études étaient focalisés principalement sur la grammaire étant une norme invoquée par l'apprenant dans la production et la compréhension du langage, ce fait n'a pas épargné le recul du niveau des apprenants quand à l'usage de la langue arabe dans la communication orale et écrite, les chercheurs se sont tournés vers la compétence textuelle évoquée par ADAM l'objectif de l'enseignement des langues est la production d'un texte conforme aux critères de textualité et contenant des indices de type de texte ; à la lumière de tous cela l'orale est resté le parent pauvre et n'a pas trouvé qui tient compte de ses questions et aborde ses différents aspects.

notre intérêt à l'oral s'est développée à partir de notre constat souvent relevé dans différentes situation de communication avec les élèves et étudiant à l'université et même dans différent moyen de communication émission télévisée portant sur la non maîtrise de l'oral formel , ce fait nous a poussé à aborder l'expression oral à l'école , Nous avons choisi la cinquième année comme échantillon pour mener notre recherche car elle représente la dernière étape qui culmine l'enseignement primaire, et nous avons essayé de répondre au problème suivant : Quelles sont les fondements linguistiques à adopter lors de la selection d'un contenu pour l'expression orale à l' école primaire ?. Pour répondre à ce problème, nous avons choisi la méthode d'analyse et de statistique pour énumérer certains phénomènes observés dans le corpus recueillis par enregistrement video . nous avons tenu aussi à entretenir les enseignants pour mentionner leurs points de vue sur le contenu proposée et la methode utilisée et nous avons tenu a évaluer le curriculum dans ses objectif et ses activités et methodes proposés pour enseigner et gerer une situation d' oral . pour aboutir enfin à une analyse des capacités grammaticales et

sociales et stratégique dans l'expression oral des élèves de cinquième année , notre étude a relevée une marginalisation et un deficit quand à la selection d'objectifs d'apprentissage et de compétence de base et l'inexistence d'un contenu didactique qui vise a construire explicitement la compétence de l'oral formel à l'école, vue la situation précédente, nous avons vu la nécessité de se référer aux recherche en communication pour construire un modèle intégré de contenu didactique basé sur le coté linguistique et un autre interactive et communicationnel qui contribueront à la construction d'une compétence orale chez les apprenants .