

المنهجية الوسيطة (Méthode Immédiate) في تعليم المحادثة

د.الجمعي محمود بولعراس

معهد اللغويات العربية - جامعة الملك سعود - الرياض

الملخص:

هذا المقترح يركز على دروس محددة ومقصورة على أهداف معطاة لكل طالب ذي قدرة لغوية كافية ليصبح قادرا على الاحتفاظ ببعض هذه المواضيع، وليكن من المستوى الأخير من الابتدائي والأول من المتوسط.

الكلمات المفتاحية: المنهجية - الوسيطة - تعليم - المحادثة.

Abstract:

This suggestion is based on limited lessons restricted to given goals to each student who has sufficient linguistic ability to become able to preserve some of these subjects, let it be from the last level of the primary school to the first level of the medial school.

تمهيد:

يبقى اختلاق جو مفضل لهذه المحادثة، فلا يكفي أن نستدعي أيًا كان للكلام أو أن نطرح عليه بعض الأسئلة، مثل أن نستدعي طالبا لا يعرف عن الموضوع أشياء كثيرة، فأولا يجب أن نضع المحادثة موضعها الفضائي والمفضل للمحادثة، أي يجب استدعاء الطالب للكلام بقول شيء ما هنا وفي هذه اللحظة للقسم، وبالمقابل فممارسة هذين الدورين - الذي ليس له معنى بالنظر إلى جهة أخرى - افتراضي لاحقا، مثلا أن يتكلم في يوم قضاة في بلد معين، وهذا الفضاء سيجعل المتعلم باللهجة يهجرها إلى استعمال الفصحى من اللغة العربية، وذلك باستدعاء استعمال الكلام بكل ما أوتي من قوة، وذلك بتوظيف المفردات والنحو في خدمة المعنى، ويسرّع ذلك بالتقدم في المحادثة.

ونقدم في الأولوية تبعا لذلك أسئلة الوسائل اللغوية، ونأخذ بعين الاعتبار أن الشفهي ليس هو الكتابي، فمعايير التصحيح ليست واحدة، ومن جهة أخرى فالتحوي لا يُترجم بواقعه الطبيعي، ومنه تتطلب هذه المحادثة عرض المصادر المهمة خاصة لأجل المحادثة التي هي مهمّة للتعرف عليها لأجل أن تكون أكثر طلاقة وأكثر تحورا وأكثر تنوعا. ولا تنتهي بتقييم من وجهة نظر المعلم بالاختبار النهائي، وإنما تنتهي لاحقا بافتراض محادثة للطلبة (هنا وفوريا).

1/ فضاء المحادثة:

1-1-1 تكلم لتقول شيئا ما هنا وفورياً:

1-1-1-1 موضوع عام: تكلم عن نفسك، لأجل أن يكون لكل طالب القدرة على إعطاء معنأ فورياً لكلامه بالعربية، فكل طالب يتكلم عن حياته وعن مشاريعه لابد أن يتقن المحتوى المعلوماتي لكلامه، والذي لا يعرفه من جهة الأولوية شريكه أو أستاذه. وهذا الاختلاف يُزيل الفارق المفضل في التواصل ويعادل الأسئلة بالأجوبة (LAHIRE Bernard,1993,05).

1-1-1-2 الكلام المتفرد: وهو المأمول من وجهة نظر تعليمية وكذلك لكونه العامل المتسبب في الدافعية للكلام (MAQUAIRE M,1998,47-60)، والتفرد ينجز أولاً في مستوى المعنى لبيان اختلافه وكذلك للتعريف بالهوية وقت تقاسم الحديث حول سياق معين أو رأي مع الشريك، وهذا يعني أننا سنوافق على أهمية الإحالات في المحادثة التي يستند عليها الطالب حول ما لشريكه. ويتبع التفرد أيضا المستوى المورفولوجي التركيبي لتوسيع حرية التعبير، وتجنب قهيب الطالب من التفكير في كون اللسان محصورا في أشكال معينة ووحيدة (BLANCHE-BENVENISTE Claire,1990,21-22).

1-1-1-3 الكلام المسطر: بمطلب حقائقه المرجعية: لا يريد الطلاب أن يقولوا أي شيء حول أنفسهم، فالكلمات تكتسب بسرعة محتوى شعوريا يلتزم به الطلاب، وفي الوقت نفسه هذا الثقل يعطيهم مساعدة. إن الكلام ليس ريجا غير قابل للحجز والاختلاف الذي يتفوه به الطلاب، ولكنه شيء صلب ومجرد من هذه الجهة، ومن جهة تعلقه فيما يتكلم فيه (MAQUAIRE M,1998,47-60)، ومن المتحقق أنه قبل اللجوء إلى تجنب الكلام

يفضل كثير من الطلاب المواجهة الصعبة لقول الحقيقة، فمثلا لا يعترضون في الإفصاح عن سنهم، فهم إذن يستطيعون اختيار السهل والقول دون عارض أهم في سن كذا. إن مطلب الحقيقة هذا الذي يُعطى للطلاب ينطبع على الكل في تعلّمهم، فهو يعطيهم الدافعية الضرورية لتخطي الصعوبات التي تعترضهم، ومنه يُفصحون عما يريدون أن يقولوه.

1-1-4/ الكلام في ثنائيات أو بين الثنائيات: في بداية الفصل يُدعى الطلاب إلى التجمع في أزواج ويحتفظون بشريكهم على الأقل لمدة الفصل، وتعلّمهم للعربية يُعطيهم الفرصة للتعرف، والمحادثة على شكل تبادلي للأسئلة والأجوبة وفي هذا لسانهم الفصيح سيكون بدائيا وفي الوقت نفسه تطوريا. إن فائدة العمل في ثنائيات سيكون مكيفا أحسن في الأقسام ذات المجموعة الكبيرة من الطلاب وتُعطى الفرصة لكل طالب بأن يتكلم، ويكون مكيفا بالنسبة للطلاب الخجولين، أي أن التكلم مع أنفسهم يُعتبر مخفّضا لخطورة محاولة الكلام بالفصحى. وعمل المعلم لا يكون مُجبراً لمراقبة كل المحادثة، ولكنه يكون يقظا حتى يتكلم الكل بطلاقة.

1-1-5/ المحادثة - المداخلة توجه من طرف الأستاذ: في نهاية الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي يختبر الطلاب في أزواج، وتتجسد المحادثة في ثلاثة أشكال هي :

في السنوات الأولى يكون الخطاب بصيغة المفرد؛ أي بالكاف (Tutoie)¹، والحوار يأخذ شكل المداخلة (MAQUAIRE M, 1998, 47-60) التي يُوجهها المعلم بطرح أسئلة لكلا الزوجين، ويوجب الطلاب على الأسئلة، والطلاب لا يطرحون الأسئلة على المعلم لأنهم مجبرون على تمثيل الدور مع تداخل الكلام مع مطلب الحقيقة المرجعية التي تنشط كلامهم، وبالمقابل فيمكن لكل طالب - قبل النظر في إجابته عن أحد أسئلة المعلم - أن يطرحه على شريكه في الحديث (أنت أيضا كذلك؟ وأنت؟)، ويطلب منهما أيضا مراقبة بعض درجات مسيرة المحادثة حتى تبقى طبيعية، وهو الأمر الذي يتطلب تدريبا منتظما.

1-1-6/ دورة الكلام بسيطة والمحادثة سلسلة: فالكلام لا يكون متسلسلا في حوار ثابت وفي دورة كلام منتظمة أو في أسئلة تكون دائما متماثلة وفي التراتب نفسه (MAQUAIRE

¹ دلالة على انتفاء الرسميات بين المخاطب والمخاطب.

(M,1998,47-60)، فالأستاذ يطرح الأسئلة بتوجيهها عموماً إلى واحد من الزوجين المشتركين في الحديث بالنظرة أو بالإشارة، ومنه يعرف الطلاب لمن يتكلمون مع إمكانية طرح الأسئلة لطالبيين دفعة واحدة، وواحد منهما يبادر بالإجابة الأولى بالنسبة له نفسه (نعم أنا أملك عملاً)، أو بالنسبة لكليهما (نعم، نملك عملاً نحن الاثنين/ أنا أملك عملاً، لكن صديقي لا يملك)، والآخر يتبعه في اللحظة نفسها، فكل شريك يجب أن يضبط سرعة إجابته للرد على شريكه. ويمكن للمعلم أن يقطع الكلام لأجل طرح سؤال في خضم الرد على السؤال الأول أو لاستفهام الشريك.

1-1-7/ الكلام السريع والمحدد: ليستمع المعلم لطلابه: - لمن يرد فوراً. - لمن يرد على السؤال المطروح واصل ذلك بشكله.

1-2/ مواضيع المحادثة:

1-2-1/ التحيات : تبدأ المحادثة عادة بإلقاء التحية (FRANCOIS Fréderic,1993,16)، وينوّع المعلم أشكال التحية لأن المحادثة تأخذ درجات غير متوقعة دائماً حتى في السماع (صباح الخير، كيف حالك؟ بخير؟ صباح الخير، كيف حالك، أو لطلاب القسم: كيف هي أحوالكم؟). ويواصل المعلم طرح الأسئلة الأكثر وروداً في العائلة: هل نمت جيداً هذه الليلة؟ أكلت جيداً في الغداء؟ أو مع ملاحظات مؤقتة من نمط: فعلت حسناً/ هذا ليس حسناً اليوم أليس كذلك؟).

1-2-2/ بعض المواضيع الكبرى: الهوية، العائلة (الإخوة والأخوات) الوضعية المدرسية، سنوات الدراسة السابقة، الدراسة في المدرسة، حياة الطالب، عمل الطالب، صرف النقود، المستقبل، العمل... وغيرها، وكل هذه المواضيع يمكن أن تكون مصدر الكثير من الأسئلة ويمكن أن نؤقت ذلك ولا نستعمل الدليل حتى نحتفظ بحرية المبادرة. وهكذا بالنسبة للأسئلة، وأشكالها وما تحمله من تنوع، وللأجوبة الوفيرة وللکلام عن كل ما يُستحسن، وهكذا في إعداد برنامج للتعبير الشفهي.

1-2-3/ تجزئة المواضيع: بعض الطلاب يجدون صعوبة - غالبا - في تجريب توجيه أنماط

الحوارات لبعضهم، ويميلون إلى حفظها عن ظهر قلب، فيفتقدون الطوعية كلها، ولأجل تحدي ذلك يمكن تجزئة الموضوع حينما نعالجها مرة واحدة، والعودة إلى الوراء ليأخذوا هذا النمط حين نتركه ونتخلى عنه، فمثلا عند الحديث عن المصاريف نقطع ذلك بطبيعة العمل ثم العودة إلى كيفية صرف النقود، ومنه نتقل إلى حياة الطالب وننتهي في علاقته بمصاريفه، يمكننا إذن أن نؤلف هذا بجرية من أجل إشعار الطلاب بالمعيارية المتذبذبة للمحادثة.

1-3/ استعمالات الكلام: في مدة سنة (فصلين) وبمقدار درس واحد من المحادثة في الأسبوع

مع طلاب جُدد بالنسبة لموضوع التعبير الشفهي المتطور، يمكن أن ننجز عملا رائعا ومحققا ومجسدا في شخصية بارعة، فما الذي يمكن مراعاته ابتداءً من الدرس الأول :

- **الأولوية للمعنى:** وتكون المفردات والنحو في خدمة المحادثة، وذلك بـ:

1- تقديم المفردات والبنى المورفولوجية التركيبية في تدفق متوقع لتعلم الحاجيات اللغوية

الدقيقة وللاستعمال الفوري في المحادثة الجارية.

2- الالتجاء إلى النحو على نحو جدّ مصوّب؛ فلا يمكن تقديم تصريف الفعل مع كل

الضمائر والأزمان إذا لم يحتاج إليها الشخص المفرد، وبشكل مختصر يستند المعلم إلى الممكن من المعارف النحوية للطلاب.

3- أن تكون ملائمة وواضحة، وذلك بشرح ما يستدعيه المعلم في الدرس الأول الذي لا

يمكن أن يكون بالمثل، ولا يجب أن يكون كذلك، ومن الطبيعة نفسها على المستوى النحوي ونمط المحادثة مثلا، هذا ما ينبغي قوله عن اللغة العربية الفصيحة وما نقدمه، إذ يجب أن نراعي الفائدة الموجزة والواضحة والعملية المباشرة.

4- ينبغي أن نراعي بانتظام انجاز البنى التركيبية وبالاتظام المؤدي إلى النحو السلس، والذي

تكون فيه المحادثة طوعية (FRANCOIS Denise, 1980, 25-31).

5- إعطاء الأولوية إلى الأشكال والبنى البسيطة والمنتجة : أي التي تكون قابلة لاستعمالات

سياقية متعددة، وفي الوقت نفسه لا نتخلى عن الأخرى.

6- تأهيل الطلاب كل مرة للفرصة المقدّمة لهم، وفي الوقت ذاته نراعي عدم الوقوع في الإفراط في التمارين البنوية.

• **الأولوية للمحادثة:** كل سؤال يقدم مع قائمة كافية ومنوّعة لإعطاء الفرصة لكل للإجابة وبطلاقة:

1- تقدم قائمة المواضيع سريعا على السبورة : وألا تكون أبدا على شكل كلمات مستقلة وألا تكون في جمل مكتملة، ولكن تقدم في شكل وحدات معنوية، وتكون مقدمة ومشروحة وحدة بعد وحدة لكل القسم، ويعيد الطلاب ذلك بشكل جماعي، وفي نهاية الدرس تُنقل هذه الوحدات مثلا على الكراس.

2- ثم تنجز القائمة زوجيا: وفيه يُسمح للطلاب إذا اضطروا أن يشرحوا لبعضهم بمستوى أدنى من قياس اللغة الفصيحة النقاط الصعبة مثلاً، ثم كل واحد منهم يتخصص ببعض الوحدات التي اختارها بتكليفها بما هو مرتبط بها، وفيها يعمل الطلاب من خلال أسئلة الدرس انطلاقا من الملاحظات التي يدوّنونها في دفاترهم.

• **الأولوية لوضع الشفاه:** حتى تكون المحادثة سريعة ومتراتبة لا بد أن تتعدى - بخاصة - مرحلة تحرير الحوار في تمكين المتكلم شفاهه جيدا، ومن ثمة لا يجد الطلاب الآخرون صعوبة في التلفظ.

2/ تركيب المحادثة:

1-2/ نحو اللغة الشفهية:

1-2-1/ لا نتكلم بمثل ما نكتب : فعند الشفهي، الكلام يكون غالبا سريعا ومباشرا (MAQUAIRE M,1998,47-60)، وهذه بعض الأمثلة:

- أنت تسكن هنا؟ هنا في السعودية، دون الإشارة إلى الفاعل والإجابة تقتصر على الفعل عندما نقصد الشخص نفسه بالسؤال.

- أخذت دروس ماذا، الانجليزية والرياضيات، فالإجابة لم تختصر الفعل فقط بل المفعول به المباشر لأجل تجنب ثقل الإعادة، ومن ثمة ربحنا السرعة والوضوح.

- قد نستغني عن كثير من الظواهر ومنها ما يعبر عنه بالمؤول والمحدوف والمقدر وغير ذلك من مظاهر التعبير الشفهي.

2-1-2/ مفهوم التصويب النحوي حاضر دائما: لكن معاييرها ليست هي نفسها الموضوعة للكتابي، فلا نستطيع قول أي شيء في الشفهي، وخير دليل على ذلك ما قلناه سلفا من حذف التكرارات والاختصار والاقتصاد اللغوي وما يلزم الكلام وما لا يلزمه.

2-2/ تركيب الإحالات (Les embrayeurs) لتطويع المحادثة:

2-2-1/ إتقان الإحالات النحوية: لقد لاحظنا أن الإجابة تختزل الفعل وتكتفي بالمفعول به وكذلك تتجنب التكرارات، ومع ذلك على الطالب التحكم الجيد في بنية السؤال لتحريك الجيد للنطق، فمثلا ليكن السؤال : أنت تلميذ في ماذا؟ فالسؤال يهتم بـ: ماذا، والطالب يصل إجابته بحرف الجر (في) في السؤال. في الآداب، وتتعلق الإجابة جيدا بالسؤال، وهي ليست إجابات ترضي النحو، ولكن ترضي الكفاية في المحادثة. فالتصويب النحوي البسيط لا يكفي، فالنحو ليس هو القواعد المحترمة لوحدها بل أيضا المصادر التي تُكتشف في جريان المحادثة مع الطلاب بشكل طوعي وسلس، والتي تسمح لكلامهم أن يكون أكثر حذالة ووفرة.

2-2-2/ إتقان الإحالات الخاصة بالمحادثة: ونقصد بذلك الكلمات مثل: نعم، لا، بالفعل، أنا أيضا، أنا فقط، هذا هو... وغيرها، التي تُنجز الرابط بين مداخلات المتكلمين. التسيير العنصري لـ: نعم، ولا يشكل الصعوبة التي تتطلب تدريبا متواصلًا، وفي كل الأحوال على الطالب أن يتعلم الاستماع إلى نفسه.

أسئلة المعلم : هل تملك عملاً؟ وللإجابة على الطالب أن يصل جيدا سؤال المعلم بـ: نعم أولاً: نعم، في المطعم. وبالنسبة للمعلم إجابة في المطعم غير مرضية لأنها يمكن أن تأتي إجابة من طريق : أين تعمل؟. وإجابات شريكه أيضا: وأنت؟ أنا أيضا، لكني أعمل في الروائح، والرد المحاكي لذلك: نعم، في الروائح، تعتبر صحيحة نحويا وغير مرضية من زاوية المحادثة، فهي تتجاهل ما سيُقال لشريكه.

2-3/ المعبات التي تُشخص الإجابة: إذا طرحنا على طلاب الثانوية مثلاً:

- هل أنت مع أو ضد امتلاك سكن قبل الزواج؟
- أنا مع هذا الرأي، لأنني أولاً أتفهم العيش ثنائياً ولأنه كذلك يوفر الحرية.
- وأنت أيضاً؟
- نعم، أنا أيضاً أجد/أفكر/أعتقد أننا....ولكن....

2-4/ تركيب المحادثة الطليقة:

- 1- لتأمين الفهم والإلحاح : هل أنت فرح بعملك؟ نعم جدّ فرح، أنا جدّ فرح بعلمي.
- 2- لورود معلومة إضافية التي تُربط إحالياً ببنية السؤال: هل أنت طالب؟ نعم، هنا في الثانوية.
- 3- للتطور مع امتلاك ابتداء عدة عبارات متتابعة بلفظة واحدة:
- ماذا تعني لك نفقاتك؟ أولاً: في كرائي، أدفع 50.000 ريالاً سنوياً.
- 4- التأكيد : هنا؟ نعم، هذا هو. هنا في الثانوية.
- 5- إظهار الفروق الدقيقة: هل أنت فرح بكونك هنا؟ نعم، جد فرح / شبه/فرح.
- نعم جد فرح لكن التخصص جد دقيق.
- 6- التبرير: بـ: لأن.
- 7- التدرج والتسلسل.
- 8- التعبئة والشحن.
- 9- التعميم.

2-5/ قواعد تنوع المحادثة: تنوعات تُظهر السبب والهدف.

3/ تقييم كفاءة المحادثة: على التقييم أن يكون نظاماً يشجع الطلاب على الكلام ابتداءً من

الدرس الأول إلى غاية التطور المنتظم، وذلك باختيارهم الدقة والانضباط، والمثابرة والاجتهاد والمداومة، واختيارهم ذلك بصفة مستمرة، وزوجياً أو فردياً (BLANCHE-
(BENVENISTE Claire,1990,174-195).

3-1/ الاختبار الأسبوعي: وهو غير ضروري بالنسبة للبعض، ووزنه يُلاحظ في النهاية، إذ أن

كل طالب يريد أن يُختبر في نهاية كل وحدة دراسية، فهم الذين يطلبون ذلك بأنفسهم، وهذا الاختبار عامل مهم للتحفيز والتشجيع على العمل المنتظم.

هناك شكل مصغر للمحادثة – المداخلة، أثناء هذا النشاط نسأل الطلاب زوجيا لأنهم يعملون في ثنائيات مستقرة، ومنه لا بد أن يُنجز الاختبار النهائي في ثنائيات، ويستغرق أقل من دقيقة، فيبدأ بالمصافحة والتحيات، ثم يُتبع بأسئلة تعني أولاً بالمادة المدروسة في الأسبوع الآتي، وهو ما يُتيح الفرصة للمعلم لأن يتكلم من دماغ إلى دماغ فيما سيعرفه الطالب بالنسبة له، وعلى الأقل مرة في الأسبوع. ولهذا الاختبار شكل مختلف من العمل في ثنائيات لأنه سيجرى على ثلاثة، أي بإدخال المعلم الذي يملك المبادرة، وبهذا المعنى يجب دائما تجزئة التعلم، ولهذا عند وضع العلامة للطالب لا بد من الموازنة بين ما ينبغي أن تكون عليه النتائج المستحقة والجزء المخصص للتدريب.

3-2/ الاختبار الفصلي النهائي: خلال ستة دقائق لكل ثنائية من الطلاب، تُؤخذ الأسئلة –

التي من الأكيد أنها غير محضرة جيدا- في مجموع فصلي، ولا بد أن تكون مواضيع المحادثة نافذة، وقد تكون متنوعة شاملة لكل ما تعرضوا له، ويمثل ما تكون المادة وفيرة، يكون البحث عن الأسئلة من طالب لآخر أو من ثنائية إلى أخرى منوعاً، ويبدأ الاختبار دائما بالمصافحة والتحيات، وعلى كل طالب أن يحاول إنجاز ثلاثين نقطة، وهنا نريد أن نقول أن الأسئلة والأجوبة تتعاقب في تراتبية مستمرة، ولكي نضع درجة للطالب لا بد أن نأخذ بعين الاعتبار ملائمة الجواب للسؤال وللتصويب التركيبي والصوتي، وهذا أقل ما يكون للحصول على درجة. وحتى نضع درجة أخرى لا بد من موافقة واحد من المعايير الأخرى التالية: وهي تنوع الإجابات، وجزالتها ووفرتها، وصوابها المورفولوجي التركيبي، واستعمال الإحالات للمحادثة أو المعينات والشاحنات، وهذا هو القدر الكافي البسيط للقيام بوضع درجات لكل طالب في الثنائية دون أخطار كبيرة في الخلط والارتباك.

وإذا تحقق أنه في خمس دقائق قد أنجز الطالب ثلاثين درجة وشريكه لم يحصل إلا على عشرين، نواصل في مساءلة كليهما باستثناء البطيء جدا الذي لا يستغل دون مسوِّغ أداء الشريك الممتاز في النهاية.

وأخيرا قد لاقى هذا المقترح استحسانا في ملائمة الثقافة المدرسية التي تمثل الكلام المفضل لدى الطلاب، وهي تلاءم الأعداد الكبيرة في القسم عادة والتوقيت الموجز والعمل الموازي المحدود الانجاز في المنزل، ويبقى المعلم هو مصدر المادة اللغوية وكذلك الطلاب، وقد تقوم هذه المقاربة على استقلالية مريحة حقا للطلاب.

والشكر موصول لمركز البحوث بمعهد اللغويات العربية بجامعة الملك سعود على دعمه وتكفله بإنجاز هذا البحث.

المصادر والمراجع المعتمدة:

- 1- BLANCHE-BENVENISTE Claire(1990):Le français parlé. Etudes grammaticales. Editions du CNRS. Paris.
- 2- FRANCOIS Denise(1980): De pouvoir de l'écrit. Pratiques N26,Mars1980, Metz,25-31.
- 3- FRANCOIS Frédéric(1993):Pratiques de l'oral. Paris , Nathan Pédagogie, Théories et pratiques .
- 4- HALTE Jean-François(Ed)(1993) :Inter-actions. Université de Metz.
- 5- LAHIRE Bernard(1993): Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'(échec scolaire) a l'école primaire. Presses Universitaires de Lyon.
- 6- MAQUAIRE M(1998): Vers la maitrise des discours. CRDP de Bretagne.