

لغة - كلام

مجلة فصلية محكمة

تعني بالأبحاث والدراسات في مجال اللغة والنواصل

تصدر عن مختبر اللغة والنواصل

بالمركز الجامعي بغيليزان / الجزائر

السنة الثالثة . المجلد الثالث . العدد الأول

رجب 1438 هـ - مارس 2017 م



الترقيم الدولي

ردمد: 0746- 2437- ISSN : print

الهاتف: 00213670117979

<http://www.asjp.cerist.dz/en/PresentationRevue/176>

<http://www.cu-relizane.dz/images/stories/SiteLabo/SiteLaboTawasol48/Ar-AC.htm>

البريد الالكتروني: laboratoiretawasol48@yahoo.fr



المدين مسؤول النشر / رئيس التحرير

د/ مفلح بن عبد الله

الهيئة الاستشارية

من خارج الجزائر

- أ.د. أحمد حساني. الإمارات العربية المتحدة
- أ.د. لزعر مختار. المملكة العربية السعودية
- أ.د. دلدار عبد الغفور البالكبي. العراق
- أ.د. عبد القادر فيدوح. جامعة قطر
- أ.د. حاتم عبيد. المملكة العربية السعودية
- أ.د. بريمي عبد الله. المملكة المغربية
- أ.د. سعيد كريمي. المملكة المغربية
- أ.د. ناعيم مليكة. المملكة المغربية
- أ.د. ضياء غني العبودي. العراق
- أ.د. بوقرة نعمان. المملكة العربية السعودية
- أ.د. عز الدين الناجح. المملكة العربية السعودية

من الجزائر

- أ.د. ملياني محمد. جامعة وهران 1
- أ.د. مونسى حبيب. جامعة سيدي بلعباس
- أ.د. العربي عميش. شلف
- أ.د. حمودي محمد. جامعة مستغانم
- أ.د. ملاحى علي. جامعة الجزائر 2
- أ.د. بوطجين سعيد. جامعة مستغانم
- أ.د. حمو الحاج ذهيبية. جامعة تيزي وزو
- أ.د. زروقي عبد القادر. جامعة تيارت
- أ.د. عقاق قادة. جامعة سيدي بلعباس
- أ.د. الشريف بوشهدان. جامعة عنابة
- أ.د. اسطبول ناصر. جامعة وهران 1

شارك في تكبير هذا العدد

- د. مفلح بن عبد الله المركز الجامعي بغليزان
د. خليفي سعيد المركز الجامعي بغليزان
د. بوقصة عبد الله المركز الجامعي بغليزان
د. خاين محمد المركز الجامعي بغليزان
د. بلعجين سفيان المركز الجامعي بغليزان
د. مقدر محمد المركز الجامعي بغليزان
د. مجاهدي صباح المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة العربية

- د. بن شمان محمد المركز الجامعي بغليزان
د. بن عسلة عبد القادر المركز الجامعي بغليزان
أ. بوقفحة محمد المركز الجامعي بغليزان

تدقيق اللغة الانجليزية

- أ. بن زرجب فزيلات

تدقيق اللغة الفرنسية

- د. بن قولة سفيان

أمانة التحرير

أ. بوش منصور

التدقيق في الشابكة

أ. مصمودي مجيد

قواعد النشر في المجلة

1. تنشر المجلة البحوث الرصينة المتعلقة بقضايا اللغة والنوصل باللغة العربية، مع إمكان النشر باللغتين الإنجليزية والفرنسية؛ إذا ات هبئة التحرير أهمية ذلك.
2. تنشر البحوث في المجلة بعد أن تخضع لفحص لجنة تكبير من ذمي الاخصاص، للتقيم وإبداء الرأي في صلاحيتها للنشر أو عدمها.
3. يجب أن لا تقل صفحات البحث عن خمس عشرة صفحة، ولا تزيد عن عشرين صفحة من الحجم العادي (A4).
4. يراعى في تنسيق خط المشاركات الالتزام بالآتي:
 - في متن النص يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 16).
 - في الهوامش يستخدم الخط (Sakkal Majalla) عادي (حجم 12).
 - في العناوين الرئيسية يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 18).
 - في العناوين الفرعية يستخدم الخط (Sakkal Majalla) غامق (حجم 16).
5. تكتب الاحالات والتعليقات جميعها في آخر البحث يداويا.
6. تكون الحواشي 2 سر على جوانب الصفحة الأربعة.
7. الجداول والسومات والمخططات تكون بصيغة JPG.
8. تكتب المصادر والمراجع مفصلة في آخر البحث في قائمة خاصة لها، وفق الترتيب التالي: المؤلف، عنوان الكتاب أو المقال، عنوان المجلة أو الملتقى، الناشر، البلد، السنة، الطبعة والصفحة، وذلك وفق منهجية الجمعية الأمريكية لعلم النفس (APA).
9. يرفق الباحث ملخصا لبحثه في حدود (70 كلمة)، وكلماته الدالة في حدود (5 كلمات) باللغة العربية والفرنسية والإنجليزية.
10. يلتزم الباحث بعدم إرسال بحثه لأي جهة أخرى للنشر حتى يصله رد المجلة.
11. يلتزم الباحث بإجراء تعديلات المحكمين على بحثه وفق التقارير المرسلت إليه، وموافاة المجلة بنسخة معدلة في مدة لا تتجاوز 15 يوما.
12. لا يجوز للباحث أن يطلب عدم نشر بحثه بعد إرساله للتكبير إلا لأسباب تقتضها هبئة التحرير.

13. قرارات هيئة التحرير بشأن البحوث المقدمة إلى المجلة لهايئة، وتحفظ الهيئة ختمها في عدم إبداء مبررات لقراراتها.
14. لا تجوز لصاحب البحث أو لأي جهة أخرى إعادة نشر ما نشر في المجلة أو ملخص عنه في أي كتاب أو صحيفة أو دورية إلا بعد مرور سنة على تاريخ نشره في المجلة بشرط أن يشير إلى ذلك.

عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني

تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات
اللسانية الحديثة

يوم الأربعاء 22 فيفري 2017

المحتويات

- بلعيداس خلدبختة 11
السياق وأثره في تدريس اللغة العربية
- بومناخ ياس 25
المنهج اللساني التداولي ودوره في العملية
التعليمية وتعليم اللغات
- بوتخية مريم 41
تعليمية التعبير الشفهي من خلال النص
المسموع لدى تلاميذ السنة الأولى ابتدائي
- تزروتي حفيظة 56
تعليمية التعبير الشفهي في مناهج "الجيل الثاني"
للمرحلة الابتدائية ونظرية أفعال الكلام
- دايلي خيرة 91
تعليمية البلاغة العربية وفق النظرية التداولية
- حلقوم نورمة 73
حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في
المرحلة الثانوية: مقارنة تداولية
- درقاوي كلثوم 103
أثر نظرية الفعل الكلامي في امتلاك الكفاية
التداولية لدى منعلمي الطور الأول: مقارنة
ديداكتيكية تداولية
- سعد الدين أمينة 123
واقع التمارين اللغوية المنضمة في الكتب
المدرسية في ضوء المقاربة النصية: كتاب
اللغة العربية للسنة الرابعة من التعليم
المتوسط نموذجاً
- صانع أحمد 141
تطبيق المنهج التداولي في تدريس اللغة
العربية
- صراع محمد 159
النظرية التعليمية استلزام تداولي

183 فر فوري ياسين
تدريس نشاط البلاغة العربية وفق
اللسانيات النداولية: الاستعارة نموذجاً

211 لعقد سارة
تعليمية اللغة العربية في إطار النظريات
الوظيفية - النظرية الوظيفية لسيمون
ديك أنودجا -

241 نش منال
تعليمية النحير الكتابي في ضوء المقاربة
النصية: السنة الرابعة المنوسط نموذجاً

169 عمار الزهرة
تعليمية اللغة العربية بين أكساب الكفاءة
اللغوية وتحصيل الكفاءة النواصلية

201 قاسمي السعيد
تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة
بالكفاءات من منظور تداولي

225 مندا عبد القادر
تعليمية العربية بين لسانيات تشومسكي
الكلية واللسانيات النسبية

261 وعزيب سميرة
تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى
من التعليل الثانوي

كلمة رئيس الملتقى

إنّ هذا المحفلَ العلمي المتعلّق بـ"تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة" هو محاولةٌ لاستعراض رؤى جديدةٍ في تدريس اللغة العربية في بلادنا. تقومُ على استثمارِ النظرياتِ اللسانيةِ الحديثةِ والمعاصرة من (تداولية ونصية وتحويلية وتوليدية وغيرها)، وهي مشاريعُ لسانيةٌ مهمة، يمكنُ الإفادَةُ منها في تطويرِ تعليميةِ اللغة العربية، ومعالجةِ قضاياِ تدريسها من منظورِ لساني وظيفي تواصلِي حجاجي.

فلماذا استشرافٌ مثل هذه المقارباتِ اللسانية في تدريس اللغة العربية؟

وكيف يمكن استثمارها؟

إشكالٌ من الأهمية بمكان.. ويعلمُ الجميعُ أنّ كلّ البيداغوجياتِ المعتمدةِ في منظومتنا التربوية منذ الاستقلالِ إلى يومنا هذا من قبيل: بيداغوجيا المضامين بتراكميتها المعرفية، وبيداغوجيا الأهداف بتفاعليتها السلوكية، وحتىّ المقاربة بالكفاءات بجيلتها: الأول بتصوّره البنائي التصاعدي المرتبّ زمنياً سنةً بعد سنة. والثاني بتصوّره التنازلي المنسجم انطلاقاً من كفاءةٍ شاملة ذات صلةٍ بالواقع الاجتماعي إلى كفاءاتٍ ختامية وأخرى عرضية.

إنّ كلّ هذه المقارباتِ التي أُعتمدتُ في منظومتنا التربوية لها مزايا وعليها مأخذ؛ فبيداغوجيا المضامين: تزوّد المتعلم بكمّ تراكمي هائل من المعلومات، لكنّها لا تحرّر تلقائيتها المبدعة، بل تُكَبِّئُه ولا تسمح بتقويمه تقويماً أنجع. أمّا بيداغوجيا الأهداف؛ فإنّها تثير المتعلم ليستجيب بمشاركته في العملية التعليمية، لكنّها لا توفرُ القدر الكافي من المعرفة.

وكذلك بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات التي من شأنها أن توفرَ المعلومات وتضمن مبادرة المتعلم في بناء معارفه، لكنّ ذلك غالباً ما يكون على حساب عامل الوقت.

لذا تَقْتَرِحُ الآفاقُ المستقبليةُ إحداثَ نَقْلَةٍ نوعيةٍ لاحقة دون القطيعة مع الاجتهاداتِ السابقة، باستشرافِ المقارباتِ اللسانيةِ بوظيفيتها وقصديتها وتواصليتها وحجاجيتها في تعليميةِ اللغة العربية على وجه الخصوص. فلغتنا العربيةُ لساننا الرسمي ومقومنا الأساسُ دستورياً وروحياً، ولسانُ حالنا يردّدُ دوماً "الإسلام ديننا، والعربية لغتنا، والجزائر وطننا"، وأملنا أن ترسخَ العربيةُ في أذهانِ متعلمينا، وترقى بسلوكياتهم قولاً وفعلاً، لأنّ اللغةَ للإنسانِ استعمالٌ وتطبيق أكثر ممّا هي تعبيدٌ وتنظير.

د. عبد الله بوقصبة

تعليمية التمييز الشفوي في مناهج الجيل الثاني للمرحلة الابتدائية
ونظرية أفعال الكلام - اقتراح نموذج تعليمي

حفيظة تزروتي

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 / الجزائر

hafidalinguiste@hotmail.com

**Didactique de l'oral dans les programmes de deuxième génération du cycle primaire et
théorie des actes de parole : Proposition d'un modèle d'enseignement**

TAZEROUTI Hafida

Université d'Alger 2 - Abou El Kacem Saâdallah / Algérie

hafidalinguiste@hotmail.com

تعليمية التعبير الشفهي في مناهج "الجيل الثاني" للمرحلة الابتدائية

ونظرية أفعال الكلام - اقتراح نموذج تعليمي

حفيظة تزروتي

جامعة أبو القاسم سعد الله - الجزائر 2 / الجزائر

hafidalinguiste@hotmail.com

الملخص

أكدت مختلف البحوث في تعليمية اللغات بأنّ دراسة طريقة تحقق أفعال الكلام تسعف في إعداد دعائم لتعليم التعبير الشفهي، وهو ما حاولت مناهج الجيل الثاني عندنا أن تلامسه من خلال بعض الموارد المدرجة في مناهج اللغة العربية للسنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي، ومن خلال ربطها التواصل بالبعد الأخلاقي أو "قواعد التأدب"، التي شدّد بعض التداولين على أهميتها في حفظ عرى التواصل بين الأطراف المتحاوره، بربطهم ظاهرة التأدب بمجموعة من الأفعال الكلامية التي تقترن في مجال التعليم بوضعيات تواصلية سواء أكانت أصيلة أم مصنّعة، غير أنّ المتصفح لهذين المنهاجين وما يتعلّق بهما من سندات تعليمية، يدرك أنّه لا استراتيجيّة دقيقة تستهدف ترجمة الأهداف المسطرة إلى واقع ملموس؛ أي إلى إكساب المتعلّم كفاءة تواصلية شفهيّة، الأمر الذي قد يعزى إلى نقص في التكوين الأكاديمي للقائمين على إعداد هذه المناهج؛ فهل كان اختيار بعض الموارد ذات الصلة بالأفعال الكلامية من قبيل الصدفة؟ وكيف السبيل إلى وضع تخطيط محكم البناء تقدّم فيه التعلّات الشفهيّة عن طريق صياغتها في إطار أفعال كلامية، تُرصد في ضوءها مختلف الموارد اللغوية المقترنة بها (إفرادية، تركيبية، صرفية...)، تحقيقا للكفاءة المنشودة؟

الكلمات الدالة: أفعال الكلام، التعليمية، التعبير الشفهي، قواعد التأدب.

Didactique de l'oral dans les programmes de deuxième génération du cycle primaire et théorie des actes de parole : Proposition d'un modèle d'enseignement

TAZEROUTI Hafida

Université d'Alger 2 - Abou El Kacem Saâdallah / Algérie

hafidalinguiste@hotmail.com

Résumé

De nombreuses recherches en didactique des langues ont démontré que les stratégies de réalisation des actes de parole contribuent, dans une large mesure, à la construction de la compétence de l'oral chez l'apprenant, ce que les programmes de deuxième génération ont essayé de concrétiser à travers les contenus proposés en langue arabe; ils ont associé les règles de conduite à la communication, dont l'importance a été mise en exergue par les pragmatiques qui ont démontré l'existence de relations étroites entre ces règles et les actes de parole qui s'inscrivent dans des situations de communication authentiques ou artificielles en didactique.

Les Mots Clés : Didactique- Communication – La langue – Le Parole

اتجهت مناهج اللغة العربية منذ إصلاح المنظومة التربوية سنة 2003 إلى إكساب المتعلم كفاءة لغوية تواصلية من خلال تبنيها المقاربة بالكفاءات، غير أنها حادت عن أحد خياراتها عند إصلاح الإصلاح، أو عند إعداد ما يعرف بمناهج الجيل الثاني التي تمّ تطبيقها في هذا الموسم الدراسي (2016/2017)، حيث تراجعت عن مبدأ منح الأولوية لتعليم اللغة المكتوبة، مولية أهمية كبيرة لتعليم كفاءة المنطوق بشقيها: الفهم والتعبير، دون توضيح للخلفية الثابتة وراء ذلك، ولا للمرجعية العلمية التي تقود النموذج التعليمي المعدّ لنشاط التعبير الشفهي وبناء كفاءة المنطوق، إذ تحيل القراءة الأولى لأهداف هذا النشاط وكفاءاته الشاملة والختمية، وكذا لبعض موارده، على تبني تصور نظري مستوحى من النظرية التداولية وما انبثق منها من مقاربة تواصلية وأفعال كلام، غير أنّ قراءتها الواعية والتحليلية سرعان ما تقوّض ذلك، مؤكّدة عدم استيعاب مفاهيم هذه النظرية والمقاربات التي تمخضت عنها، وبالتالي عدم نضج التصور التعليمي الإجرائي المستوحى منها، ممّا قد يكون له تأثير سلبي على الممارسة البيداغوجية، خاصة في ظلّ إجماع التعليميين على صعوبة تعليم هذا النشاط وتقييمه نظرا لافتقار الميدان للبحوث التعليمية التي تناوله؛ إذ تكاد تنعدم فيها النماذج التعليمية الدقيقة والكفيلة بقيادة المعلم إلى تنفيذه، وذلك لتردد اللسانين في وصف اللغة الشفهية، كونها عملية تستغرق زمنا طويلا وتتطلب جهدا مضمّن يتعلّق بالنسخ والكتابة الصوتية، بالإضافة إلى عدم التمييز بين النسقين (Codes) الشفهي والكتابي وصعوبة تقييم نماء الكفاءة الشفهية نتيجة غياب الأثر الذي يمكن الرجوع إليه أثناء هذا التقييم، إذ لا يمكن وصفه مثلما هو الشأن في المكتوب، ناهيك عن ارتباط اللغة الشفهية بمظاهر متنوعة من شخصية المتكلم: الحركات، تعابير الوجه... وندرة الوسائل التعليمية الملائمة لتدريس هذا النشاط، وكذا غياب تكوين محترف للمعلمين⁽¹⁾ يزوّدهم بعمق مواجهة الصعوبات المذكورة والتقليل من أثرها. وهو وضع يعاني منه مختلف المعلمين حتى في المدارس الغربية، ذلك ما أكدته بحوث من بينها تلك التي أنجزها ديبيترو (DEPIETRO) وويرتزر (WIRTHNER) اللذين قاما بدراسة ميدانية اهتمت برصد واقع تعليمية التعبير الشفهي وتعليمه، اعتمادا فيها على استبيانات وجهت لثلاثمائة (300) معلم من معلمي السنة السادسة من التعليم الابتدائي في مختلف الأقاليم السويسرية، وعلى ملاحظة الممارسة الفعلية داخل الأقسام⁽²⁾، حيث أبرزت النتائج عدم امتلاك هؤلاء المعلمين تصوّرا نظريا عن تعليم التعبير الشفهي وعلاقته بالتعبير الكتابي، وكذا معاناتهم من صعوبات في تنفيذ هذا النشاط سواء من حيث الطريقة أم الوسائل التي لا يرون مناسبتها لطبيعته (النشاط)، بالإضافة إلى صعوبة تقييمه نتيجة نقص الوسائل ذاتها وانعدام التكوين الملائم⁽³⁾. وإذا كانت الممارسات التي عاينها الباحثان تبين الغموض واللبس في تمثّلات المعلمين السويسريين لهذا النشاط، فما بالكم بتصورات وممارسات معلمي المدرسة الجزائرية الذين فرض عليهم تدريس هذا النشاط بكيفية لم يزودوا بعمق المنهجية؟ يقتضي إعداد نموذج تعليمي لنشاط التعبير الشفهي، الإجابة أولا عن مجموعة من التساؤلات: ما المقصود ببناء كفاءة لغوية شفهية لدى المتعلم؟ هل يعني ذلك إكسابه كفاءة لغوية صرفة تتمثل في قواعد نحوية تخوّل له توليد ما شاء من الجمل؟ أم يتعيّن النظر إلى هذه الكفاءة من منظور شامل يأخذ في الاعتبار المعارف

غير اللغوية؟ وما الهدف من إكسابه كفاءة لغوية؟ أم مجرد تملك القواعد اللغوية لذاتها أم بغرض توظيفها في التواصل؟

وتتحدّد الإجابة عن هذه الأسئلة بالمرجعية التي تستعير منها تعليمية اللغات نماذجها، وفي مقدّمها اللسانية منها، فقد استفاد حقل تعليم اللغات من النظريات اللسانية أيّما استفادة، وتحديدًا من النظريتين التوليدية التحويلية، والتداولية.

1. النظرية التوليدية التحويلية وبناء الكفاءة اللغوية

زوّدت اللسانيات التوليدية التحويلية ديداكتيك اللغات بمعالم الاكتساب اللغوي لدى الطفل، وتحديدًا بنموذج صوري مجرد للكفاءة اللغوية من خلال أبحاث تشومسكي التي حصرت مفهوم الكفاءة اللغوية في مجموعة من المعارف اللغوية التي يتوفر عليها متكلّم سامع مثالي معيّن، والتي تعينه على فهم وإنتاج عدد لا متناه من الجمل⁽⁴⁾.

ولقد ظلّ التصوّر التوليدي التحويلي منشغلا بالإجابة عن التساؤل: ما اللّغة؟⁽⁵⁾ فعمل على تفرّيع الكفاءة اللغوية إلى ثلاث قدرات رئيسية: قدرة معجمية؛ قوامها إنتاج قائمة من المفردات، وقدرة تركيبية؛ تهتمّ بتألف الكلمات أو العناصر لتشكيل عدد لا متناه من الجمل، وقدرة دلالية تمكّن من تبليغ الرسالة اللغوية.

ويكتسي هذا التصوّر وجاهته من حيث تقديمه وصفًا لمستويات النظام اللغوي، ولكنّه يضيّق نطاق التواصل ويحصره في المحدّدات المذكورة، ممّا جعل النماذج التعليمية المستوحاة منه تنصب على تقييم حالة هذه المعارف لدى المتعلّم في فترة زمنية محدّدة وبمعزل عن الاعتبارات المقامية أو السياقية، مُقصية التأثير المتبادل بين أطراف العملية التواصلية⁽⁶⁾، وهو ما جعل اللسانيين يستعيضون عن مفهوم الكفاءة اللغوية الصّرفة بمفهوم الكفاءة التواصلية.

2. النظرية التداولية وبناء الكفاءة التواصلية

تجاوزت اللسانيات التداولية مسألة دراسة اللّغة في ذاتها ولذاتها إلى دراستها كنظام للتواصل الفعّال، فاتجهت عناية دارسها إلى البحث عن إجابة لسؤال آخر هو: ما الذي يعنيه تكلم لغة معيّنة؟⁽⁷⁾ مركّزين على القضايا المتعلقة بالكيفية التي تستعمل بها، أو بالأحرى تلك التي تُحقّق بها فعليًا عند إنجاز الكلام، وبذلك، ظهرت في مجال التعليم والتعلّم، المقاربة التواصلية التي اهتمت بتفعيل قدرة المتعلّم على استعمال اللّغة في مختلف المواقف التواصلية عن طريق الاهتمام بالسياق وبأدوار المتكلّم والمستمع والتأثير في السامع... فأصبح الاهتمام منصبًا على المفاهيم: فعل (Action)، تفاعل (Interaction)، وضعية (Situation)، استراتيجيات (Stratégies).

لم يعد من الممكن إذن التعويل على القواعد اللغوية وحدها من أجل بناء كفاءة لغوية تواصلية، بل لا بدّ من الاعتماد على القواعد التداولية أو الخطابية، كما لا يمكن رصد السلوك اللغوي للمتعلّم بمنأى عن الجوانب الثقافية المتوافرة في المجتمع نظرًا للروابط الموجودة بين اللغة والمنظومة الاجتماعية.

لقد اقتضى هذا التصور الجديد إعادة النظر في تعريف الكفاءة باعتبارها «ليست شيئاً في ذاتها، بل حالة خاصة لظاهرة أوسع، تدرج في نطاقها إشكالية الفعل الإنساني، مشكّلة ذاتاً فاعلة (Sujet actant)»⁽⁸⁾، وبهذا صار الحديث عن الكفاءة التواصلية غير مفصول عن الفعل، وبرزت مسألة تبيين البعد التواصلية الذي يقتضي استحضار ثلاثة عناصر متفاعلة هي: أطراف العملية التواصلية، أي المتكلم والمخاطب (Les locuteurs)، واللغة والوضعية الاجتماعية⁽⁹⁾.

وبهذا، وبالرجوع إلى مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، يمكننا القول، إنّ النموذج التعليمي المعتمد مستوحى. على الأقل في مستوى التصور النظري. من هذه النظرية الأخيرة التي وُلدت المقاربة التواصلية من رحمها، حيث جاء في غايات تعليم مادة اللغة العربية في هذه المناهج «تحظى اللغة العربية بمكانة متميزة في منظومتنا التربوية... ولذلك فإنّ التحكّم فيها هو مفتاح العملية التعليمية/التعلمية، وإرساء الموارد وتنمية الكفاءات التي تمكّن المتعلّم من هيكلة فكره وتكوين شخصيته، والتواصل بها مشافهة وكتابة في مختلف وضعيات الحياة اليومية»⁽¹⁰⁾، كما جاء في هذه الغايات نفسها تبرير للتركيز على التعبير «الذي لم يأخذ مكانته اللائقة في المناهج السابقة، إلى جانب الاهتمام بالاستماع... كأساس ينبنى عليه الفهم الذي يمثل مفتاح النفاذ في كلّ التعلّقات، وقاعدة لبناء كفاءة التواصل التي طالما أهملت في منظومتنا التربوية»⁽¹¹⁾، أمّا في مجال فهم المكتوب، فينبغي على المتعلّم «قراءة نصوص... قراءة صحيحة، بتنظيم مناسب حسبما تقتضيه أنماط النصوص ومقامها... والتعرّف على خطاطات أنماط النصوص والتمييز بينها...»⁽¹²⁾. وقد ركّز ملحق التخرج من التعليم الابتدائي هو الآخر على مسألة التواصل، حيث ورد فيه «في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي، يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقراً... نصوصاً مركبة مختلفة الأنماط... يفهمها وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة»⁽¹³⁾.

والجدير بالذكر، أنّ ذكر الكفاءات اللغوية الصرفة من نحو وصرف وإملاء، لم يرد إلّا في سياق تجنيدها باعتبارها موارد تسهم في تنمية وبناء الكفاءات، وروافد يتمّ تفعيلها قصد التحكّم في ميادين اللغة الأربع، وهو ما لا يتحقق «...إلّا بالممارسة الفعلية للغة. مشافهة وكتابة... باستعمال لغة عربية سليمة»⁽¹⁴⁾. وهو ما يجيب في مجمله عن الأسئلة التي طرحناها، وما يقود إلى التأكيد على أنّ الكفاءة التي تستهدفها مناهج اللغة العربية هي كفاءة تواصلية يُستمدّ تصوّر نموذجها التعليمي من اللسانيات التداولية. وهو الأمر الذي يمكن تعميقه بالبحث في وحدة التحليل المعتمدة في تعليم اللغة العربية.

3. الكفاءة التواصلية ووحدة التحليل

تعتمد النماذج المستمدة من النحو التوليدي التحويلي على "الجملة" لبلوغ الكفاءة، ولذلك فهي توجه عنايتها نحو رصد المعارف اللغوية المحصورة في هذا النطاق، وغني عن البيان أنّ هذه المعارف لا يمكنها أن تؤدي لوحدها إلى تحقيق كفاءة تواصلية، فقد أثبت الكثير من الباحثين⁽¹⁵⁾ أن نحو الجملة يعجز عن تفسير الكثير من الظواهر التي تتجاوز حدودها (الجملة)، ومن بينهم إزنبرك (Isenberg)، الذي رصد ثلاثاً وعشرين (23) ظاهرة في اللغة الألمانية، لا يمكن لنحو الجملة أن يصفها، ومن بينها، العائدية (Les anaphoriques)

والتنغيم (intonation) والعلاقات بين الجمل التي لا يربطها حرف عطف (Les apports entre phrases non reliées par une conjonction)...⁽¹⁶⁾

لقد ترتّب عن النقائص التي ظهرت في الدراسات المهمة بالجملة، بروز تصوّر آخر يدعو إلى الاستعاضة عن مفهوم الكفاءة اللغوية بمفهوم الكفاءة النصّية، وكان ذلك بداية عند النحاة الجرمان أمثال بطوفي (Petofi) وهارويق (Harweg) وكوليتش (Gulich) وبالمر (Ballmer)...⁽¹⁷⁾. وتحيل هذه الكفاءة على قدرة المتكلّم على إنتاج وتأويل خطابات غير محدودة، وتمييز متواليات الجمل المقبولة منها والمنسجمة من غيرها. وعلى الرغم من اقتناع معظم اللسانيين بفكرة عدم حصر اللسانيات في حدود الجملة، فإنّها بقيت « فكرة جديدة نسبياً، لم تستثمر بشكل كامل إلاّ بداية من سنوات الستينات، فإذا كان من السهل تقبّل وجود بنية للجملة، يمكن وصفها بواسطة قواعد علائقية مندرجة ضمن نظام (مثلاً: يأتي الفاعل قبل الفعل في معظم الجمل المثبتة)، فإنّه من الصعب تحقيق ذلك في النص...»⁽¹⁸⁾.

وإذا كان تطبيق مفهوم الجملة كوحدة تحليل في الإنتاج الكتابي متيسراً، واستثمار النص كوحدة تحليل في الإنتاج نفسه صعباً نسبياً، فإنّ الحديث عن الوحدة المعتمدة في التواصل الشفهي يكتنفه الكثير من الغموض والإبهام، إذ لا يمكن قياس طول الإنتاج الشفهي بالجملة، وهو ما أكّده الكثير من الأبحاث التداوليّة، التي بيّنت أنّ الخطاب الشفهي ينطوي على خصوصية، تجعل الوحدة المذكورة غير منسجمة مع طبيعته، فقد يكتفي المتكلّم وهو في وضعية تواصلية، باستخدام كلمة "نعم" أو "لا" التي لا تتوافر من الناحية الإسناديّة على مقوّمات الجملة، ولكنها مع ذلك كفيلة بجعل المخاطب يدرك مقاصده، وبهذا يقترح التداوليون استخدام مصطلح ملفوظ أو قول (Enoncé) عندما يتعلّق الأمر بالتواصل الشفهي، وهو ما ينبغي أخذه في الاعتبار عند صياغة الكفاءات الخاصّة بالمنطوق، وفي كلّ ما يرتبط بها من موارد ووضعيّات، حتى تبرز الفرق بين وحدة التحليل المعتمدة في المنطوق وتلك المعتمدة في المكتوب، فما أثر ذلك في مناهج اللغة العربيّة؟

4. صياغة الكفاءات الشفهية والكتابية في مناهج اللغة العربيّة

لقد وردت الكفاءات الشاملة والختمية في مناهج اللغة العربيّة للمرحلة الابتدائية مجملّة في مصفوفة ملامح التخرج، على النحو الموضّح في المصفوفة الآتية⁽¹⁹⁾:

الكفاءة الشاملة	ملمح التخرج من التعليم الابتدائي	ملمح التخرج من الطور 3 الابتدائي	ملمح التخرج من الطور 2 الابتدائي	ملمح التخرج من الطور 1 الابتدائي
الكفاءة الشاملة	في نهاية مرحلة التعليم الابتدائي يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقراً ، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة ، مشكولة جزئياً ، يفهمها ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	في نهاية الطّور الثالث ، يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقراً قراءة معبّرة مسترسلة نصوصاً مركّبة ومختلفة الأنماط ، مع التركيز على النمطين التفسيري والحجائي ، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة ، مشكولة جزئياً ، يفهمها ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	في نهاية الطور الثاني: يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقراً قراءة سليمة معبّرة نصوصاً ، مع التركيز على النمطين السردى والوصفي ، تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة ، أغلبها مشكولة ، ويفهمها ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.	في نهاية الطور الأول: يتواصل التلميذ مشافهة وكتابة بلغة سليمة ويقراً قراءة سليمة نصوصاً بسيطة ، مع التركيز على النمطين الحوارى والتوجيهي ، تتكوّن من ستين إلى ثمانين كلمة ، مشكولة شكلاً تاماً ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة.
الكفاءات الختامية	يفهم خطابات منطوقة من أنماط مختلفة ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان السردى والوصفي ويتجاوب معها.	يفهم خطابات منطوقة يغلب عليها النمطان الحوارى والتوجيهي ويتجاوب معها.
	يعبّر عن رأيه ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها انطلاقاً من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالة	يسرد حدثاً أو يصف شيئاً انطلاقاً من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالة	يحاور ويناقش موضوعات مختلفة ويقدم توجيهات انطلاقاً من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالة.	يعبّر عن رأيه ويوضّح وجهة نظره ويعلّلها انطلاقاً من سندات متنوّعة في وضعيات تواصلية دالة
	يقراً نصوصاً مركّبة مختلفة الأنماط مشكولة جزئياً ، تتكون من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة ، قراءة سليمة ويفهمها.	يقراً نصوصاً مركّبة يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي ، تتكوّن من مائة وثلاثين إلى مائة وخمسين كلمة ، مشكولة جزئياً قراءة سليمة ويفهمها.	يقراً نصوصاً يغلب عليها النمطان السردى والوصفي ، تتكوّن من مائة إلى مائة وثلاثين كلمة ، أغلبها مشكولة ، قراءة سليمة ويفهمها.	يقراً نصوصاً بسيطة يغلب عليها النمطان الحوارى والتوجيهي ، تتكوّن من ستين إلى ثمانين كلمة ، مشكولة شكلاً تاماً ، قراءة سليمة ويفهمها.
	ينتج كتابة نصوصاً متنوّعة الأنماط من ثمانية إلى عشرة أسطر في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصاً من ثمانية إلى عشرة أسطر يغلب عليها النمطان التفسيري والحجائي في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة نصوصاً من ستة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمطان السردى والوصفي في وضعيات تواصلية دالة.	ينتج كتابة [هكذا] من أربعة إلى خمس جمل يغلب عليها النمطان الحوارى والتوجيهي في وضعيات تواصلية دالة.

تبرز نصوص الكفاءات الواردة في المصفوفة ، سواء تلك المتعلقة بالملح أو الكفاءة الشاملة أو الختامية الاهتمام بالبعد التواصلي ، فكل إنتاج للمتعلم لا يتم إلا في وضعية تواصلية يشترط فيها أن تكون ذات دلالة.

كما أنّ الكفاءات اللغوية التواصلية التي تحيل عليها الكفاءات الختامية، باعتبار النسق أربع: فهم المنطوق، والتعبير الشفهي، وفهم المكتوب (القراءة)، والتعبير الكتابي، وهو ما تسميه المناهج "بالميادين" (Domaines) (20).

ويتعدى المنتج المطلوب نطاق الوحدة الصغرى ، ممثلة في الجملة ، إذ على المتعلم أن ينتج نصوصا تختلف أنماطها باختلاف مستواه التعليمي، فهو مطالب بإنتاج نصّ يغلب عليه الحوار فالتوجيه في السنتين الأولى والثانية من التعليم الابتدائي على الترتيب (الطور الأول)، ونص يغلب عليه السرد، وآخر يهيمن عليه الوصف في سنتي الطور الثاني (الثالثة والرابعة)، أما في الطور الثالث المكوّن من سنة واحدة هي السنة الخامسة، فينبغي عليه إنتاج نصوص يغلب عليها النمطان الحجاجي والتفسيري.

ويؤكّد استعمال المناهج للفظـة "يغلب عليه النمط.." إدراك معدّميها لبنية النصوص الكبرى، أي لندرة وجود النص الخالص (Pur) ، حيث يتكوّن النص عادة من متوالية من المقاطع المتنوّعة، مشكّلا بذلك بنية متسلسلة ومركّبة من عدد من المقاطع التي تنتمي إلى النمط نفسه أو إلى أنماط مختلفة (21)، غير أنّ تحديدهم لوحدة قياس هذا المنتج لم يسلم من الزلل، فهو تارة عدد الكلمات، مثلما جاء في الكفاءات الشاملة التي تكررت في منصوصها العبارات: "... وبقراً قراءة سليمة... نصوصا ... مع التركيز على النمطين...، تتكوّن من ... إلى ... كلمة ،... يفهمها ، وينتجها كتابة في وضعيات تواصلية دالة". فإذا كان العائد (ها) في "يفهمها" و "وينتجها" يعود على الوحدة الأقرب ذكرا في منصوص الكفاءة، فإنّه سيعود على الكلمات ، ومعنى ذلك أن تقييم حجم منتج المتعلم، سيرتبط بعدد كلماته، وهو مقياس غير ثابت ، إذ سرعان ما يتحوّل عند تفصيل الكفاءة الختامية الخاصة بالتعبير الكتابي إلى عدد "الأسطر" في الطورين الثالث والثاني: " ينتج كتابة نصوصا من ثمانية إلى عشرة أسطر يغلب عليها النمطان التفسيري والحجاجي في وضعيات تواصلية دالة" ، " ينتج كتابة نصوصا من ستة إلى ثمانية أسطر يغلب عليها النمطان السردى والوصفي في وضعيات تواصلية دالة" ، ثمّ إلى عدد "الجمل" في الطور الأول: " ينتج كتابة من أربعة إلى خمس جمل يغلب عليها النمطان الحوارى والتوجيهى في وضعيات تواصلية دالة" ، هذا ناهيك عن الخلل في ضبط المجال "من ستة إلى ثمانية" في الطور الثاني ، و"من أربع إلى خمس" في الطور الأول، فإذا كان ملح خروج المتعلم من الطور الأول في ميدان التعبير الكتابي هو خمس جمل، فكيف سيكون ملح دخوله الطور الثاني، وهو الملح نفسه، ستة أسطر؟! ، اللهم إلا إذا حمّل معدو هذه المناهج كلمتي "سطر" و"جملة" دلالة خاصّة، وعندها يبقى السؤال الملحّ: ما المقصود بالجملة أو السطر كوحدة قياس الإنتاج الكتابي؟! وما الفرق بينهما؟!

وينمّ هذا الغموض واللبس في ضبط وحدة قياس حجم المنتج أو طولها عن عدم استيعاب المرجعية اللسانية النظرية للنموذج التعليمي المراد تطبيقه ، وهو ما يصدق أيضا على عدم تمييز مناهج اللغة العربية بين الوحدة التي ينبغي اعتمادها في التعبير الشفهي، وتلك التي يجب الاستناد إليها في التعبير الكتابي، وبالتالي عدم الحسم في محددات كلّ منهما ، ممّا انعكس سلبا على صياغة الكفاءة في المجالين المنطوق والمكتوب، فالمعروف هو صحّة وصلاحيّة وحدة "الجملة" لتحليل وقياس طول الإنتاج الكتابي، ولكن هذه الوحدة تفقد إجرائيتها إذا ما تعلّق الأمر بالإنتاج الشفهي، إذ تقرّ الأبحاث التداولية أنّ الوحدة المناسبة في ذلك ، هي القول أو الملفوظ كما ذكرنا ، وهو

الأمر الذي لم يبرز لا في مصفوفة ملامح التخرج ، ولا في أية مصفوفة أخرى تخصّ الموارد المنهجية أو المعرفية سواء تلك الجملة للأطوار أو المفصلة لموارد كلّ سنة⁽²²⁾، وفي مقابل ذلك، فإنّها تميّز بين مصطلحي "نص" و"خطاب"، فتستعمل الأول للدلالة على المنتج في النسق المكتوب: "ينتج كتابة نصوصا متنوّعة..."، وتوظّف الثاني عند وصفها للمنتج في المنطوق، مضيفة له صفة "منطوق": "يفهم خطابات منطوقة"، متحاشية وصفه أحيانا، حيث تخرج عن التنميط المعتمد في صياغة الكفاءات، لاجئته إلى استعمال الفعل "يعبّر" أو "يسرد" أو "يصف" أو "يحاوّر"...، بدل "إنتاج خطاب سردي أو حوارى..."، وهي مقابلة واستعمال خاطئين « إنّ التمييز بين النص والخطاب، يقابله تمييز بين الجملة والقول؛ فإذا كان النص قابلا للتحديد الداخلي بموجب مجموعة من المواصفات التنظيمية للوحدات اللغوية في استقلالية عن شروط التلفظ... فإنّ الخطاب لا يمكن أن يدرس إلاّ من الخارج، أي في علاقته مع شروط إنتاجه»⁽²³⁾، إذ المقابلة بين النص والخطاب ليست نتيجة لاختلاف النسقين الذي يستعمل فيهما كلّ منهما، بل إلى شروط إنتاجهما؛ فاستعمال نمط النص (Type de texte) يعني تحديد النص بمعزل عن شروط إنتاجه، فيكون الحديث عن مظاهر نمطية ثابتة وبنية مجرّدة للخطاب، بينما يقتضي استخدام نمط الخطاب (Type de discours) انطلاق المتكلم من نمط النص وتكييفه مع المقام التواصلية الذي يوجد فيه، مع إضفاء بصماته عليه، فلا تحضر في إنتاجه خصائص النمط النصي مجتمعة من غير تبديل، دون أن يعني ذلك عدم تضمّنه لوحدات لغوية نمطية تقترن بهذا الصنف⁽²⁴⁾، بهذا يتضح أنّ استعمال مصطلح "نص" في صياغة كفاءات اللغة العربية، لم يكن سليما إلاّ في الكفاءة الختامية الخاصة بفهم المكتوب (القراءة): "يقرأ نصوصا... يغلب عليها النمطان ، ... قراءة سليمة ويفهمها..."، حيث يحدّد النص بموجب سمات ثابتة ، كتلك التي أبرزها جون ميشال آدم (J.M.ADAM)⁽²⁵⁾، أمّا خصّ كفاءة التعبير الكتابي بهذا المصطلح نفسه (نص)، في مقابل استعمال مصطلح "خطاب" في كفاءة المنطوق بشقها، فلم يكن سليما، والأجدر استخدام مصطلح "خطاب مكتوب" في الحالة الأولى، و"خطاب منطوق" في الثانية، كون ما ينتجه المتعلّم في الحالتين، لا يمكن تحليله في منأى عن مُنجزه، وشروط إنتاجه، حيث يُنظر إلى البنيات اللغوية في علاقتها بالمحددات المقامية، إذ «يحيل مفهوم الخطاب على وحدة أكثر اتساعا، وهي غير قابلة للإدراك، إلاّ إذا أخذنا في الاعتبار مجموعة وسائط من طبيعة اجتماعية»⁽²⁶⁾.

وبهذا يتضح جلياً أن بناء كفاءة تواصلية لدى المتعلّم لم يعد يعني في مناهج اللغة العربية، التحكّم في المعرفة اللغوية بمختلف مكوناتها فحسب، بل يعني استدعاء معرفة أخرى غير لغوية، يعدها التداوليون محدداً أساسياً لنجاح الفعل التواصلية، وهي تلك التي تقتضي ربط المعرفة اللغوية بالبعد الاستعمالي، أي استحضار القواعد التخاطبية، ونتيجة لذلك يمكننا التأكيد مرّة أخرى على أنّ الكفاءات المنصوص عليها في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، تجيب عن السؤال الثاني الذي سقناه في معرض حديثنا عن النظرية التداولية (ما الذي يعنيه تكلم لغة معيّنة؟)، وأنّ النموذج التعليمي المعتمد فيها، مستوحى نظريا من المقاربة التواصلية المستمدة من اللسانيات التداولية، على الرغم ممّا ذكرناه من هنات تعكس افتقار معدي المناهج لمعرفة علمية وافية عن المرجعية اللسانية الثابتة وراء هذا النموذج التعليمي.

وبما أنّ الكفاءة التواصلية كفاءة مركّبة، فإنّها تتطلّب مجموعة من المعارف (savoirs) والمعارف الفعلية (savoir faire) والمعارف السلوكية (savoir être) التي تؤكّد المقاربة بالكفاءات في بُعدها الإدماجي على أهميتها في بناء الكفاءة لدى المتعلّم، وهو ما يسمّى بالموارد، فالمعارف اللغوية المشكّلة لموارد الكفاءة الشفهية في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، يفترض أن تتشكّل من مواضيع نحوية وصرفية وإفرادية (معجمية)....، كما ينبغي للمعارف الفعلية أن تبرز مهارة لغوية تعكس قدرة المتعلّم، يعبر عنها في صيغة إنجاز (يصوغ استفهاما، يصرف فعلا...)، أمّا المعارف السلوكية فتتجسّد من خلال مواقف المتعلّم (يحترم المخاطب، مهتمّ به...)، ويدمج المتعلّم هذه الموارد في سياق وضعية ذات دلالة، تمثّل الوسيلة الأنجع لتقييم نمو كفاءته، أي في إطار استعمال اللّغة ضمن أوضاع تواصلية تصف السلوك اللّغوي على أساس محددات تداولية واجتماعية، يرى التعليميون ضرورة استخدامها لوحدة لسانية أخرى مستمدة من النظرية التداولية، تتناسب وبناء كفاءة تواصلية شفهية، هي "الفعل الكلامي"، فما هي تجلياته في مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية؟

5. تعليم التعبير الشفهي في مناهج اللغة العربية ونظرية أفعال الكلام

تبرز المعايير الأولى لمصفوفة الموارد المعرفية والمنهجية المقررة في برنامج كل مستوى من مستويات المرحلة الابتدائية تركيزا كبيرا على الكفاءة الشفهية من خلال الفصل بين شقيها: فهم المنطوق والتعبير الشفهي، وهو اهتمام يعكس وضع اللغة العربية في مناهج الجيل الثاني، حيث تعتبر لغة ثانية، يتمّ تعليمها تأسيسا على ديداكتيك اللغة الأجنبية، وهو ما يؤكّده المختصون الذين يرون أنّ المبادئ التي تعتمد في تعليم اللغة الثانية هي نفسها تلك التي تستخدم في تعليم اللغة الأجنبية فـ «بيداغوجيتها تركز بشكل دقيق على حاجات المتعلمين التواصلية، إذ يتمّ تعزيز الكفاءة التواصلية من أجل فهم الرسالة اللغوية، لذا فإنّ الأولوية تمنح للغة الشفهية»⁽²⁷⁾. ومهما يكن الوضع الاعتباري للغة العربية في هذه المناهج، فإنّ ما يؤكّد مرة أخرى اهتمامها المتزايد بالكفاءة الشفهية هو إيرادها للموارد الخاصة بكفاءتي المنطوق والتعبير الشفهي، أي أن نشاط التعبير الشفهي صار موضوع تعليم لذاته، محدّد المضامين سلفا، إلا أنّ هذا التحديد سرعان ما تتضاءل درجته في السنتين الثالثة والرابعة ليتلاشى في السنة الخامسة، حيث لا تذكر منه سوى أنماط الخطابات التي يتم التركيز على فهمها وإنتاجها شفهيًا، تاركا تدريس الشفهي للصدفة أو لاجتهاد المعلّم الذي لم يتلق أيّ تكوين في تعليمية هذا النشاط، أولينهل من موارد بقبية ميادين المادة (فهم المكتوب، أي القراءة، والتعبير الكتابي)، وهو ما تؤكّده الملاحظة التي أدرجت تحت كل مصفوفة من مصفوفات موارد السنوات الخمس: «إنّ الفصل بين المحتويات المعرفية للميادين الأربعة، كان بغرض منهجي فقط، فكلّ ما ذكر من معارف في أحد الميادين يعاد استثماره في الميادين الأخرى»، وهو ما يعكس التصوّر المتذبذب المتبنى في مناهج الجيل الثاني، والمتمثّل في استناد الكفاءة الشفهية على موارد خاصّة في الطور الأول من التعليم الابتدائي، واعتمادها لموارد الكفاءة الكتابية نفسها في الطورين الثاني والثالث. وإذا كانت بعض التعلّمات الخاصّة بالكفاءة الكتابية صالحة لأن تشكّل موارد للكفاءة الشفهية، فإنّه لا يمكن التعويل عليها وحدها في إنماء هذه الأخيرة، ممّا يقتضي هندسة دقيقة للتعلّمات، تتأسّس على مجموعة من الأفعال الكلامية التي تنتقى بطريقة علمية، وتحدّد لكلّ منها مواردها اللغوية وغير اللغوية الكفيلة بإنجازها.

إنّ التجديد الذي راهنت عليه مناهج الجيل الثاني باهتمامها بالمنطوق، لم يكن تجديدا مؤسّسا من الناحية العلمية، وإلاّ كيف نفسر الاهتمام بهذه الكفاءة دونما تحديد للعلاقة القائمة بينها وبين الموارد التي تحقّقها، وكيف نطالب المتعلّم بإدماجها في تواصله الشفهي، دوما نصّ صريح عليها في مرحلة الإرساء أو دونما اختيار المناسب منها لتمكينه من التحويل فالإدماج؟!

يتطلّب بناء الكفاءة الشفهية لدى المتعلّم هندسة دقيقة للتعلّقات تتأسّس على الحاجات التواصلية للمتعلّمين وعلى التدرّج عبر المستويات الدراسية، حيث يتكفّل كلّ مستوى بتقديم ما يتناسب والفترة النمائية للمتعلّم، بالإضافة إلى تنوع الطرائق، التي قد تركز على الشفهي الخالص في طور تعليمي، وقد تراعي التماسك بين الشفهي والكتابي في طور آخر، بما يضمن استمرارية تعليم الشفهي مراعاة للحاجات التواصلية لكلّ مرحلة عمرية. ولا يكتمل هذا التصوّر وتتحقق نتائجه إلاّ برصد الأفعال الكلامية المناسبة لها.

توحي القراءة الأولى لمناهج اللغة العربية في الطور الأول من المرحلة الابتدائية تحديدا، باعتمادها بعض الأفعال الكلامية لتعليم اللغة الشفهية، غير أنّ الخلط الواضح بين مركبات الكفاءة والموارد المعرفية في مصفوفتي برنامجي السنتين الأولى والثانية، يؤكّد أنّ إيرادها لم يكن إلاّ من قبيل الصدفة، أي دونما تخطيط علمي مقصود. لقد جاءت هذه الأفعال تحت عنوان "مركبات الكفاءة" تارة، وتحت عنوان "المحتويات المعرفية" تارة أخرى، فمما ورد ضمن الأولى "يقدم ذاته ويعبر عنها" (28)، ومما جاء في الثانية: "التحية.. الترحيب... الشكر والاستحسان... التهنية" (29)، «ألفاظ وعبارات الرجاء... ألفاظ وعبارات التحية والمجاملة» (30)، ويتحوّل الاصطلاح على هذه الأفعال من موارد ومركبات كفاءة في المنهاجين المذكورين إلى صيغ وأساليب في دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، حيث تدرج على ذلك النحو في بطاقة منهجية تناول حصّة فهم المنطوق والتعبير الشفهي (31).

ومما يحيل إلى الاهتمام بقواعد التأدّب التي ركّز عليها التداوليون، ما تضمنته إحدى كفاءات ذات الطابع التواصلية: "يتحلّى بأداب الحديث..." (32). أمّا بشأن طريقة تقديمها، فإنّ دليلي كتابي السنتين الأولى والثانية قد اقترحا مذكرات ونماذج لنصوص منطوقة لا تخرج طريقة تناولها عمّا ألفناه في المناهج والكتب السابقة من طرح لأسئلة تتعلق بنص الاستماع وإعادة ما ورد فيه.

يقوم بناء التصوّر الواضح والإجرائي لتعليم الشفهي على الانطلاق ممّا يخدم الكفاءة الختامية المسطرة من تحديد للأفعال الكلامية التي تناسبها، وفي ضوئها تنتقى الموارد اللغوية وغير اللغوية التي تنجزها، بالإضافة إلى استحضار البعد الأخلاقي في التواصل، وهو ما يمكن بسطه تمثيلا بالكفاءة الختامية للتعبير الشفهي في السنة الأولى من التعليم الابتدائي، واستئناسا بالنموذج الذي يقترحه برونو (Bruno) (33) على النحو الآتي:

التمفصل	السند (الوضعية)	الموارد غير اللغوية	الموارد اللغوية	الأفعال الكلامية المناسبة	الكفاءة الختامية في ميدان التعبير الشفهي	السنة
من الشفهي إلى الشفهي	وضيعات من داخل القسم (حوارات..) تمت ملاحظتها والاستماع إليها مباشرة أو من خلال تسجيل صوتي، أو صوتي بصري	الإيماءات والحركات المصاحبة للقول والملائمة له (ملامح الوجه، حركات الجسد، الهيئة..)	. ضمائر المتكلم والمخاطب. . الاستفهام بـ "ما" و"كم" و"أين" . الإثبات بجملته اسمية بسيطة . الإثبات بجملته اسمية فعلية. النفي بلا، وبلن أسماء الإشارة . التنغيم المناسب للاستفهام والطلب وللاهتمام... . الرصيد اللغوي المناسب للموضوع	. يقدم نفسه . يقدم الآخر . يعتذر يرفض عرضا أو الانصياع لأمر يقاطع الآخر يغير الموضوع . يطلب . يأمر	يحاور ويناقش موضوعات مختلفة انطلاقا من سندات متنوعة في وضعيات تواصلية دالة.	الأولى

جدول رقم (1): نموذج لهندسة تعليم الأفعال الكلامية انطلاقا من الكفاءة الختامية لميدان التعبير الشفهي

في السنة الأولى من التعليم الابتدائي

وفيما يخص الفعل "يقدم ذاته ويعبر عنها..." المقرر في برامج السنوات الخمس⁽³⁴⁾، بموارد لا تمت له بصلة أحيانا، فيمكن بناء تصوّر تعليمه من خلال استحضار القواعد الأخلاقية التي تظهر انزلاقات هذا الفعل عند عدم التزام أحد أطراف التواصل بالقواعد التأديبية على المستويين اللغوي وغير اللغوي، على النحو الآتي:

الموارد	التعابير غير الكلامية	كيفية تحققه على المستوى اللغوي	الفعل الكلامي
التركيب: الجملة الاسميّة الجملة الفعلية	التنغيم: مناداة الآخر من دون تسميته. الحركات: غير منظمة	يتحقق هذا الفعل بكيفيتين <u>الكيفية الأولى</u> : يستعمل فيها أحد الأطراف الفعل الكلامي على نحو لا يلتزم بقواعد التأدّب، ممّا قد يؤدي إلى انزلاقات تختم بالنعف، ويكون ذلك بواسطة حذف ضمير المتكلّم، كأن يرد أحد الأطراف المتواصلة قائلاً: "معك فلان..."، من دون استخدام عبارات تأديبيّة .	ينجز الفعل الكلامي "تقديم النفس" في أغلب الوضعيات التواصلية بالتناوب سواء بإجابة شخص قام بهذا الفعل الكلامي أو بدفع طرف آخر إلى تقديم نفسه، وعندما يقدّم الأول نفسه، ولا يسمح لغيره بالفعل نفسه، فإنّ ذلك يعتبر نوعاً من الاعتداء على الآخر، ممّا قد يقود إلى نزاع.
الصّرف: ضمير المتكلم: أنا، ياء المتكلم الرصيد اللغوي: الحقل المعجمي المرتبط بالهوية (اسمي، جنسيتي، العمر، ابن فلان...)	الموقع: عدم احترام المسافة الفاصلة بين الطرفين. التنغيم: مناداة الآخر باسمه الحركات: منظمة الموقع: احترام المسافة على نحو لا تكون فيه لا بعيدة ولا قريبة جداً.	التواصليّة بقواعد التأدّب، من خلال استعمال صيغ التحية، وعدم تقديم النفس بشكل مباشر، ومن ذلك: السلام عليكم، أنا فلان صباح الخير، اسمي فلان.. صباح الخير، أقدم نفسي... مساء الخير، اسمح لي بتقديم نفسي... "	

جدول رقم (2): نموذج لطريقة إنجاز الفعل الكلامي "يقدم ذاته..."

1.5 طريقة تعليم الفعل الكلامي في نشاط التعبير الشفهي والتواصل

قدّمت بعض الدراسات في اللغات الأجنبية تنميّتا لحصص تعليم الشفهي ينطلق من مفهوم الفعل

الكلامي، ويتمّ في ثلاث مراحل تخصّص لكل منها حصّة على النحو الآتي:

الحصّة الاستكشافية: وهي الحصّة التي تمثّل أرضية لإرساء التعليمات، حيث يكتشف فيها المتعلّم الفعل الكلامي

المقصود، ويدرك استعمالاته في وضعيات تفاعليّة مختلفة، منها تلك التي لا تخلّ بقواعد التأدّب، وذلك بغرض

جعله يدرك القيمة التداولية لهذا الفعل، أمّا عن سندها، فيستحسن الاعتماد على تسجيل صوتي، أو مقطع من

فيديو، أو قراءة وضعية شفوية مكتوبة، أو قراءة قصّة تتضمن أفعال كلامية، كتلك التي اقترحها جوماس

(DUMAIS) (35)، غير أنّ ما قد يحول دون بلوغ النتائج التي يمكن لهذا السند تحقيقها ، هو غياب أدب طفل موجه لمختلف الفئات العمرية عندنا.

وينصبّ الاهتمام في هذه الحصّة على :

✓ الاهتمام بوضعية التلفظ: من المتكلم؟ لمن يوجه خطابه؟ ما ظروف إنجاز الخطاب؟ ومقاصده الإنجازية؟ حيث يخوّل هذا السؤال الأخير تحديد الفعل الكلامي وما ينجر عنه من انزلاقات.

✓ تفسير الفعل الكلامي: حيث تقدّم شروحات للفعل الكلامي المقصود، دون الاهتمام بتسميته أو الاصطلاح عليه، فما بهم بلوغه في هذا الشأن هو اللغة الواصفة (Métalangage) (36) التي تمكّن المتعلم من الإحاطة بدلالته.

✓ الاهتمام بالأدوات اللغوية: حيث يركّز على الأدوات اللغوية الكفيلة بتحقيق أو إنجاز الفعل الكلامي.

ويتّم تقييم هذه الحصّة بعرض مسرحية أو فيديو يكون مدار اهتمامه الفعل الكلامي نفسه الذي تمّ استكشافه، حيث يطلب من المتعلمين استخراج الصيغ اللغوية التي جعلت الأطراف المتواصلة تقع في نزاع، كأن تطرح عليهم أسئلة من شأنها تجنيهم الأفعال المؤدّية إلى ذلك، من نوع: من الذي تسبب في تغيير أجواء الحوار؟ ما العبارة الدالة على هذا التغيير؟ حدّد الملفوظ الذي سبّب الإزعاج والذي يدل على عدم احترام الآخر. ما الذي جعل فلانا يحسن التصرف مع مخاطبه؟ علل إجابتك؟ من أكثر الأطراف احتراماً للقواعد الأخلاقية؟

الحصّة التدريبيّة: ترتبط هذه الحصّة بالحصّة الاستكشافية، حيث يتم فيها ترسيخ الموارد المرتبطة بالأفعال الكلامية، ويمكن القيام في هذا الشأن بتدريبات لغوية داخل وضعيات تواصلية تتخذ أشكالاً مختلفة « جرد لائحة من الحلول اللغوية التي تسمح بإنجاز الفعل الكلامي، إعادة صياغة تعابير لغوية قصد تكييفها مع مقصدية تواصلية معيّنة، انتقاء الصيغ اللغوية الملائمة لاستراتيجية ما...» (37).

حصّة إعادة الاستثمار: وهي الحصّة التي تخصص لإدماج التعلّقات، فبعد مرحلة إرساء التعلّقات المرتبطة بالأفعال الكلامية والتدريب على إنجازها، تأتي مرحلة إكسابها دلالة لدى المتعلّم، حيث تقدّم له وضعية مركّبة تجعله يدمج تعلّماته السابقة .

هذا ويمكن لهذه الطريقة أن تنفّذ من خلال خمس حصص، بعضها ينجزم مع جلّ تلاميذ القسم، وبعضها الآخر ينفذ مع مجموعات داخله، من خلال ما يعرف بالورشة التكوينية (L'atelier formatif) (38).

إنّ تعليم الشفهي بواسطة أفعال الكلام، مقارنة تيسّر تعليم هذا النشاط الذي بقي مستعصياً على التلاميذ والمعلمين على حدّ سواء، إذ تسعفنا هذه الأفعال في جعل التعلّقات محسوسة ومفيدة للمتعلّم في حياته اليومية، فهي تقوده إلى التبصّر في مختلف أساليب الكلام وفق محور ليس بالمعياري، بل تداولي محض.

ما من شكّ في أن أية سيرورة للتجديد البيداغوجي قد تعترضها بعض الصعوبات التي قد تعود إلى رسوخ ممارسات معيّنة أو إلى فقر تعليمي مرتبط بنشاط معيّن أو إلى مشكل خاص بتكوين المكوّنين أو ببرامج بعض المواد، ولكن أن تعترض هذه العوامل مجتمعة مسار إصلاح المناهج، فيعني ذلك عدم إعداد العدة اللازمة لخوض غمار إصلاح قد تكون نتائجه وخيمة

لقد راهنت الهيئات المعنية على تجديد مناهج اللغة العربية وكتبتها بالتركيز على تعليم لغة التواصل الشفهية، وليس ذلك بالمهمة السهلة، ولكنها مع ذلك، لم تعد العدة المنهجية الضرورية، فإذا كانت الأبحاث التعليمية تعترف بصعوبة تدريس الشفهي نتيجة طبيعته ونتيجة قلة الدراسات المتعلقة به، فإن السنوات الأخيرة قد عرفت تطورا كبيرا سواء فيما يخص الخلفية المرجعية التي صارت متنوّعة ودقيقة نتيجة ازدهار الدراسات اللسانية خاصة التداولية منها، ونتيجة تطوير التعليميين لنماذج استوحوها منها وأثبتت نجاعتها في التعليم، غير أنّ القائمين على إعداد مناهج اللغة العربيّة زجوا بأنفسهم في متهاتات تعليم اللغة الشفهية دون تكوين أكاديمي ييسر لهم سبل إعداد استراتيجية علمية واضحة المعالم والأسس، ولم يهتموا بتكوين المعلمين الذين سيدرسون هذا النشاط وقيّمونه، ممّا جعل تعليم اللغة الشفهية الذي صار أولوية مناهج الجيل الثاني لا يستجيب للحاجات الآنية، سواء من حيث تحديد موارده، أو التكامل بين الكفاءة الشاملة والكفاءات الختامية أو مراعاة التدرج في اكتسابها عبر المستويات، أو ضبط طريقة علمية لتدريسها ثم تقييم تطور كفاءة المتعلّم فيها، ولذلك وجب الاستناد إلى نظرية الأفعال الكلامية في إرساء دعائم تعليمية الشفهي، كونها تستجيب لحاجيات المتعلمين التواصلية، بجزد الأفعال الكلامية المناسبة لكل مستوى تعليمي ووضع هندسة لها تضمن تعالّقا مع الكفاءات الختامية الخاصة بل مستوى دراسي، مع إغنائها بقواعد التأدب، ضمّانا لربط التواصل ليس فقط بالمعارف اللغوية الصّرفة والقواعد التخاطبية، بل بالمكوّن الأخلاقي أيضا، بالإضافة إلى تنوع السندات وتكوين المعلمين تكويننا خاصّا بتعليم هذا النشاط وتقييمه.

الإحالات

(1) للتفصيل أكثر في هذه الصعوبات، انظر،

Claudine GARCIA-DEBANC GRIDIFE ,IUFM Midi,Pyrénées Isabelle DELCAMBRE,Enseigner l'oral ? in,Repères,n°24-25,2001/2002,p. 3-6 .

(2) انظر:

Jean-François DEPIETRO et Martine WIRTHNER,Oral et écrit dans les représentations des enseignants et dans les pratiques quotidiennes de la classe de français,Travaux Neuchâtelois de linguistique,1996,p.33.

(3) انظر خلاصة المرجع نفسه.

(4) انظر:

N. CHOMSKY, Aspects de la théorie syntaxique,traduction de J.MILLER,éd Seuil,Paris,1965,p.13,14. Le

(5) M .NATHALIE, « L'évaluation des compétences, une situation de communication complexe »,in,La notion de compétence en langue,ENS,Lyon,n°6,septembre 2002,p.76.

(6) انظر المرجع نفسه، والصفحة نفسها.

(7) انظر المرجع نفسه،

(8) المرجع نفسه.

(9) انظر المرجع نفسه.

(10) اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي،2016، ص.32.

(11) المرجع نفسه،والصفحة نفسها.

(12) المرجع نفسه،

(13) المرجع نفسه،ص.34.

(14) المرجع نفسه،ص.32.

(15) من أوائل الباحثين الذين درسوا هذا الموضوع: هدوف (Heidoph) (1966)، هرتونق (Hartung) (1967)، إزنبرق (Isenberg) (1968)، شومال (Thumel) (1970)، إزنبرق (Isenberg) (1970)، للمزيد، انظر،

Jean-François BOURDIN ,Pierre DUHEM, « La grammaire de texte en pays de langue allemande »,in Langage,n°26,1972.

(16) انظر المرجع نفسه، ص.61،62.

(17) انظر:

Wilfrid ROTGE , « Le point sur la cohésion en anglais,Application à un texte de fiction » ,in,Anglophonia,Presses Universitaires du Mirail,n°4,1998,p.185 .

(18) المرجع نفسه، ص.186.

(19) انظر، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص.34.

(20) انظر المرجع نفسه، ص.32.

(21) انظر،

Jean-Michel ADAM, Les textes :Types et prototypes, Nathan ,Paris,1992,p.16-20.

(22) انظر، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، ص.36 . 57.

(23)Dominique Guy BRASSART, *Le développement des capacités discursives chez l'enfant de 8 à 12 ans, le discours argumentatif - étude didactique-*, Thèse de doctorat, Université de Strasbourg, 1987, p .85.

(24) انظر، المرجع نفسه والصفحة نفسها.

(25) انظر:

Jean-Michel ADAM,Les textes :Types et prototypes

(26) BRONCHART et al,Le fonctionnement des discours :Un modèle psychologique et une méthode d'analyse ,Neuchatel,Delachaux et Niestlé ,p.11.

(27)Jean TABI-MANGA,La problématique du français langue seconde dans un milieu multilingue,in, Quatrième forum : Le français langue seconde,p .228.

www.bibliotheque.auf.org/doc_num.php?explnum_id=638,consulté le 17/12/2016 à 11h 34m.

(28) انظر، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي ، ص.43.

(29) انظر المرجع نفسه ،والصفحة نفسها.

(30) انظر المرجع نفسه، ص.45.

(31) محمود عبود وآخرون، دليل كتاب السنة الأولى من التعليم الابتدائي، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 1016 ، ص.13.

(32) انظر، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص.55.

(33) انظر، Bruno Maurer, Une didactique de l'oral : du primaire au lycée. Bertrand-Lacoste, 2001,p.61.

(34) انظر، اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعات المتخصصة للمواد، مناهج مرحلة التعليم الابتدائي، ص.43، 46، 49، 52، 55.

(35) انظر:

Christian DUMAIS, « La littérature de jeunesse pour développer la compétence à l'oral des élèves du primaire » ;in Vivre le primaire ,Vol 27,n°3,été 2014.p.14.

(36) انظر:

Christian DUMAIS, « L'oral pragmatique :un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves »,in Vivre le primaire, vol 24,n°1,hiver 2011.

(37)Bruno Maurer, Une didactique de l'oral : du primaire au lycée, p.82,83.

(38)Christian DUMAIS, « L'oral pragmatique :un enseignement de l'oral près de la réalité des élèves »,p.43.