دور المنهج التواصلي في تعلم اللغة عن طريق دروس فهم المنطوق وإنتاجه السنة الثانية من التعليم متوسط نموذجا

The role of the communication curriculum in language learning through thelessons of understanding the operative. -Second year average model -

فوزية ضاوي [1*]، فريدة بن فضة[2]

[1] جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر، houdahanane66@gmail.com

[2]جامعة مولود معمري تيزي وزو الجزائر ،benf_4@yahoo.fr

تاريخ الاستلام:01-11-2021 تاريخ القبول: 26-12-2021 تاريخ النشر: 30-12-2021

الملخص: لقد سعت عدّة مناهج إلى تيسير طرق و كيفيّات تعلّم لغة من اللّغات و تعليمها ، لكنّ كلّ منهج منها كان يحمل من النّقائص و يتلقّى من الانتقادات ما يجعله عاجزا عن تحقيق الأهداف التّعليميّة المسطّرة. و بتطوّر الدّراسات وتنوّع الأنشطة التّعليميّة ، ظهرت الحاجة إلى تبنّي منهج يعطي الحرّيّة للمتعلّم أثناء محاولته تعلّم لغة ما عن طريق التّواصل الشفاهي كما هو الحال في نشاط فهم المنطوق و إنتاجه ،ومن خلال هذه الدّراسة سنحاول رصد أهميّة التّواصل المستمر داخل وضعيات تعليميّة تعلّميّة في تسهيل طرق التّعبير الشفاهي عن الأحاسيس و الآراء ، وبالتّالي إثراء الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين .

الكلمات المفتاحية: منهج تواصلي ; اكتساب لغة ; فهم منطوق و إنتاجه ; تعبير شفاهي

Abstract: Several curricula have sought to facilitate ways and means of learning and teaching a language, but each syllabus has been imperfect and has received criticism that makes it unable to achieve the educational goals laid down. With the evolution of studies and the diversity of educational activities, the need has emerged to adopt a curriculum that gives freedom to the learner as he attempts to learn a language through transparent communication, as in the case of the activity of understanding and producing the operative, and through this study we will try to monitor the importance of continuous communication within learning settings in facilitating transparent expression of feelings and opinions, thereby enriching the linguistic balance of learners.

Keywords: learning a lanquage *;* continuous communication ; educational goals ; evolution of studies.

*المؤلف المراسل

1- مقدمة

تعتمد العمليّة التّعليميّة التعلّميّة على مناهج عديدة لإيصال المعارف والمعلومات في المجالات المختلفة من جهة، وتمكين المتعلّمين من اللّغة المستعملة في ذلك من جهة أخرى، حيث كان المنهج التّقليدي يعتمد على التّرجمة، أي وضع مقابل للمفردات من اللّغة الأصليّة إلى اللّغة المراد تعلّمها. في حين رفض المنهج البنيوي هذه الطّريقة ليربط تعلّم اللّغة بمثيرات واستجابات ارتكازا على النّظريّة السّلوكيّة، ومع ظهور دراسات "تشومسكي" ونظريّته العقليّة تغيّرت النّظرة إلى طرق تعلّم اللّغات، حيث تمّ الانتقال من دراسة اللّغة في ذاتها ومن أجل ذاتها، إلى تعلّمها من حيث هي أداة للتّواصل عبر إجراء محادثات. وهذا ما يعتمد عليه المدرّسون كثيرا في المدارس، خاصّة في نشاط فهم المنطوق الذي يعتمد على التّعبير الشّفاهي، ممّا يعني ضرورة امتلاكه لرصيد لغوي يمكّنه من ذلك. وإذا كان الرّصيد اللّغوي المطلوب من بين الكفاءات المرجو تحقيقها من خلال نشاط فهم المنطوق، فالمنهج التّواصلي أنجع منهج يمكن الاعتماد عليه في ذلك، ومن هنا نطرح الإشكاليّة الآتية:

كيف يتمّ استغلال المنهج التّواصلي في إكساب الملكة اللّغويّة للمتعلّمين من خلال دروس فهم المنطوق وإنتاجه؟

ولتوضيح ذلك أجررينا هذه الدّراسة على تلاميذنا (قسم السّنة الثّانية من التّعليم المتوسط بمتوسّطة" كوشي أحمد "أولاد فايت الجزائر)، ومثّلت لها بأحد النّصوص التي تناولناها هذه السّنة (2020- 2021)، بسبب رغبتي في إبراز دور التّواصل في إكساب اللّغة للمتعلّمين خاصّة خلال أنشطة فهم المنطوق، وهذا ما سأقف عليه من خلال هذه الدّراسة التي تعتمد على الملاحظة و التّحليل.

2- تحديد مفاهيم المصطلحات :

2-1-مفهوم اللسانيات التّعليمة:

يتطلب تحديد المفاهيم للمصطلحات العلمية لتكون مصطلحات شديدة الدّقّة تأصيلا علميّا وبحثا موسّعا في إطار العلم الذي يبحث فيه ليلمس المصطلح الهدف المنشود. ونجد "جورج مونان" في معجم اللّسانيات يخصّص مصطلح تعليمي بلساني ويذكر أنّ اللّسانيّات التّعليميّة هي: تطبيقات تعليميّة اللّغات، وهذا المصطلح مناسب لهذا الحقل متعدد الاختصاصات للسانيّات التّطبيقيّة، تلتقي فيه البيداغوجيا واللّسانيّات لدراسة وتحليل ما يسبق إنجاز طرق تعليم اللّغات وتطبيق وتعليم منهجيّة مناسبة يأتي اللّساني بإسهامه من أجل تعريف الاهداف وبرمجة مادة التعليم (مونان، 1971)

نلاحظ من خلال تعريف "مونان" أنّ التّعليميّة فرع من فروع اللّسانيّات التّطبيقيّة والذي يعني بالظاهرة اللّغويّة وطرق تعليم اللّغات.

ويرد مفهوم آخر للّسانيّات التّعليميّة في معجم "المعاني"، فتعرّف على أنّها: "علم أصول التّدريس أو علم أصول التّعليم" (http/www.almaany.com/ar/dict/ar/en pedagogiy).

نلاحظ من خلال هذا التّعريف أنّ اللّسانيّات التّعليميّة من الحقول اللّسانيّات التي لا تختصّ بذاتها، فحتّى يتمكّن المدرّس من تعليم لغة معيّنة لابد عليه أن يحبك بأصول التعليم، هذه الأخيرة التي تتداخل فيها عدّة اختصاصات كعلم النّفس اللّغوي و اللّسانيّات الاجتماعيّة وغيرها ، ممّا يساعد على تعليم اللّغة وتسهيل اكتسابها. وللرّبط بين هذه الاختصاصات وجعلها في خدمة تعليميّة اللّغة نحتاج إلى منهج مثالي يساعدنا على ذلك.

اللسانيّات التّعليميّة + منهج مناسب = تعلّم اللّغة

2-2- تعريف المنهج:

أ/لغة: كلمة "منهج" مشتقة من الجذر اللّغوي "نهج" ، جاء في لسان العرب لابن منظور: مادة (نَهَج): طريق، (نَهِجٌ): بيّن واضح وهو النهج ، والجمع نَهَجات ونُهجٌ و نُهوج ، وطرق نَهْجَةٌ، و مَنهَج الطّريق: وَضحُه. وفي التنزيل:{لكلّ جعلنا منكم شرعة و منهاجا}(المائدة / 48) ، و أنهج الطّريق: وضح و استبان وصار نهجا واضحا بيّنا ، والمنهاج: الطّريق الواضح (منظور، 2003)

وجاء في معجم الصّحاح للجوهريّ: النّهج: الطّريق الواضح، وكذلك المنهج والمنهاج ، وأنهج الطّريق: أي استبان وصار نهجا واضحا بيّنا. ونَهَجْتُ الطّريق: أي أبنته و أوضحته. يقال: اعمل على ما نهجته لك، ونهجت الطريق أيضا إذا سلكته و فلان يستنهج سبيل فلان، أي يسلك مسلكه (حماد، 1987) .

نلاحظ من خلال التّعريفات اللّغويّة السّابقة أنّ المنهج هو الطريق الواضح المستقيم الذي لا يشوبه غموض ولا تعترضه صعوبات وهو الأسلوب الواضح البيّن الذي يستعان به ويهتدى به.

ب/اصطلاحا: " هو طريقة يصل بها إنسان إلى حقيقة أو معرفة " (جواد، 1974) ، أي هو وسيلة تساعد الباحث في الوصول إلى المعلومات و ترتيب المواد المعرفيّة .

3- المناهج المعتمدة في تدريس اللّغات:

3-1- المنهج التّقليدي:

يعدّ المنهج التّقليدي أو طريقة القواعد أو التّرجمة في تدريس اللّغات من أقدم الطّرائق في تعليم اللّغات، ويفسّر الباحثون انتشار هذه الطّريقة في الماضي إلى أنّ اللّغات الأجنبيّة التي ساد تعلّمها في أوروبا منذ العصور الوسطى وحتى بداية القرن العشرين كانت اللاتينية واليونانية، ويفسّرون كذلك شيوعها في سائر مناطق العالم باستخدام أساليب أقرب ما تكون إلى تدريس اللّغة الأم في تدريس اللّغات الأجنبيّة، أو بغياب طريقة واضحة في التدريس قائمة على أسس علميّة تأخذ بعين الاعتبار المنجزات العلمية للسانيّات وعلم النّفس وعلم الاجتماع وعلوم التّربية (ليونارد، 1990)،إنّ الاعتماد في تدريس اللّغات الأجنبيّة على نفس طريقة تعليم اللّغة الأمّ غير ممكن، وذلك لأنّ هذه الأخيرة يكتسبها الطّفل لا إراديّا أثناء تعايشه في محيطه مع أسرته.

يقوم المنتج التّقليدي على أنّ تعلّم اللّغة الأجنبيّة يتمّ عن طريق التّعرّف على قواعد اللّغة، ثمّ حفظها ثمّ تطبيقها على استخدام اللّغة في القراءة والكتابة، وكان أكثر التّدريبات شيوعاً هو التّرجمة من اللّغة الأجنبيّة إلى اللّغة الأم، لأنّ هذا المنهج يهدف أساسا إلى إكساب المتعلّمين المهارة اللّغويّة الكتابيّة، ولا يسعى إلى إكسابهم المهارة اللّغويّة الشّفوية، ويعتمد في المقام الأوّل على الذّاكرة، حيث يكلّف التّلاميذ بحفظ قوائم من الكلمات ، (ليونارد، 1990) .

إنّ ما نلاحظه في هذا المنهج أنّه يستقي أسسه من طريقة التّعليم القديمة ذات الجانب الموسوعي، ويعتبر تدريس اللّغة عبارة عن نقل مجموعة من الحقائق المعجميّة أو النّحويّة، وهنا قد يستطيع متعلّم اللّغة حفظ العديد من المفردات والقواعد لكنّه قد يعجز عن فهم الجمل واستعمالها في سياقاتها المختلفة، كما أنّه قد ينسى الكثير منها في حالة عدم استعمالها في عمليات ترابطيّة مقترنة بالسّلوك الإنسانيّ.

3-2- المنهج البنيوي:

هو مجموعة من طرائق تعليم اللّغات الأجنبيّة ظهرت في العقد الثّالث من القرن العشرين نتيجة خمسة عوامل وهي:

-رفض طريقة القواعد والتّرجمة التي أوّلت العناية كلّها للجوانب المعياريّة على حساب الاستعمال الحياتي للغة.

-ظهور علم اللّسانيّات الوصفي أو البنيوي.

-ظهور علم النّفس السّلوكي ونظريّات التّعلّم المنبثقة عنه.

-تزايد الحاجة إلى تعلّم اللّغات (خرما، 1978).

-نلاحظ أنّ أهمّ مرتكز لهذا المنهج هو النّظريّة السّلوكيّة القائلة بأنّ تعلّم اللّغة سلوك قائم على مثيرات واستجابات وبيان ذلك في الطّرق التي يقوم عليها:

أ/الطّريقة المباشرة: /*هتمّت* هذه الطّريقة باللّغة الحياتيّة التي يتكلّمها النّاس، وسعت إلى إكساب المتعلّمين المهارات الشّفويّة، ولذلك لم يعد التّدريس بمقتضاها يستخدم اللّغة الأم وبالتّالي التّرجمة، بل أصبح التّعليم يتمّ عن طريق الرّبط بين الأشياء والأفعال الجديدة بألفاظها في اللّغة الأجنبيّة (خرما، 1978).

بمعنى أنّ تعليم اللّغة وتعلّمها وفن هذه الطّريقة لا يعتمد على التّرجمة الحرفيّة بل على اللّغة المراد تعلّمها مباشرة.

لكنّها غالبا ما تكون أبعد عن الطّبيعة نظرا لعدم ارتباط الجمل بأي مواقف اجتماعيّة حقيقيّة ونظرا إلى أنّ تلك الجمل كانت تمثيلا للتّراكيب الفرعيّة أو النّحويّة التي يراد تعليمها كما يستحيل أن تتجنّب هذه الطّريقة استعمال اللّغة الأم بصفة تامّة.

ب/طريقة القراءة:

ظهرت في الثلاثينيات والأربعينيات من القرن العشرين بالولايات المتّحدة الأمريكيّة، ثم انتشرت انتشارا واسعا، وهي تسمح بتعليم اللّغة الأجنبيّة في أقصر مدّة ممكنة، وتقوم على قراءة اللّغة الجديدة ومحاولة فهمها دون العودة إلى اللّغة الأم أو التّرجمة إليها، وتنقسم إلى: قراءة مركّزة: وتخصّ فقرات قصيرة تعطى حولها أسئلة كثيرة.

قراءة موسّعة: تتناول قصصا أو كتبا شيّقة مكتوبة بلغة بسيطة (خرما، 1978).

نلاحظ على هذه الطريقة اهتمامها بالقراءة الجهريّة، لكنّ المتعلّم قد يجد صعوبة في محاولة استرجاع المفردات التي قرأها أو استعمالها خارج السّياق المقروءة فيه.

ج/الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة البصريّة:

وسمّيت بذلك لأنّها تقوم على الاستماع للّغة، ثمّ إعطاء الرّد الشّفوي

وتعود أصول هذه الطّريقة إلى أعمال علماءاللّسانيّات البنيويّة ونظريّات علم النّفس السّلوكي، التي ترى بأن اللّغة مجموعة عادات تتكوّن بالتّعزيز. ولما كان الإنسان يكتسب لغته الأصليّة بالمشافهة أوّلا، فقد اعتقد أصحاب هذه الطّريقة أنّ تعلّم اللّغة يتمّ بسهولة لم قدم الجانب الشّفوي على الجانب الكتابي (خرما، 1978).

–لقد حقّقت الطّريقة السّمعيّة الشّفويّة البصريّة نجاحا كبيرا، وانتشرت في شتّى أنحاء العالم في السّتّينات من القرن العشرين، لكن مع ظهور النّظريّات المعرفيّة ونظريّة تشومسكي في النّحو التّوليدي، عرفت تعديلات أهمّها:

–"دعوة كارول" و "شاستين" إلى العودة لشرح القواعد قبل التّدريب على الأنماط اللّغوية أو القراءة أو المحادثة أو الكتابة.

–تعليم اللّغة القائم المواقف أو المحتوى، و وضع الأنماط اللّغويّة في محتوى يشبه الاستعمالات الحياتيّة الفعليّة.

–ظهور الطّريقة الانتقائيّة وهي طريقة بنيويّة تهتم بالمعنى وتشجّع المتعلّمين على المشاركة الفعّالة بطرح الأسئلة أو تمثيل الأدوار، وتعتني بالقواعد. (خرما، 1978).

–وخلاصة القول أنّ هذه الطّرائق المنبثقة عن المنهج البنيوي والقائمة على الذّاكرة والتّكرار والتّمارين تجعل المتعلّم سلبيّا، ممّا يستلزم أن تكون المادّة التّعليميّة خالية من الأخطاء ويتم فيها تقديم المادّة مكيّفة و محدّدة في التّواصل، فإذا وضع المتعلّم في أوضاع أخرى مغايرة جزئيا، فإنّ المتعلّم لا تكون له الاستجابة اللّغويّة الصّحيحة.

3-3- المنهج التّواصلي :

لقد رأينا كيف تعتمد المناهج السّابقة الذّكر في تعلّم لغة معيّنة على القواعد و القوانين و الحفظ ، فكيف هو الأمر بالنّسبة للمنهج التّواصلي يا ترى :

" لقد كان لنظرية تشومسكي في النّحو التّوليدي أثر بالغ في تطوّر مناهج تعليم اللّغات ، غير أنّ نقصها الوحيد هو أنّها تعزل اللّغة عن السّياقات الاجتماعيّة ، و اللغة في المقام الّوّل أداة للتّخاطب و التّواصل و التّعبير عن حاجات الأفراد و المجتمع ، لذلك فإنّ استخدام التّراكيب اللّغويّة المختلفة مرتبط بوظيفة اللّغة وبعلاقتها الاجتماعيّة ، والتي يمكن تلخيصها في العبارة الآتية : من يتحدّث ؟ مع من ؟ ومتى ؟ وأين ؟وما دور كلّ المتحدّثين ؟ " (خرما، 1978). نستنتج من خلال هذا أنّ هناك قواعد اجتماعيّة إلى جانب القواعد اللّغويّة تحكم استخدام الأفراد للّغة في المواقف المختلفة ، وهذا ما يحدث معنا عندما نشارك في المحادثات الشفاهيّة و الكتابيّة على حدّ سواء ، وهي جزء لا يتجزّأ من وسائل التّعبير في المواقف التّواصليّة المختلفة.

4- مبادئ النّظريّة التّواصليّة :

تقوم النّظريّة التّواصليّة على جملة من القواعد نلخّصها فيما يلي :

"1 – يقوم المنهج التّواصلي من النّاحية النّظريّة على على النّظريّات المعرفيّة ، لأنّ اكتساب اللّغة عمليّة معقّدة تتّمّ من خلال عمليّات داخليّة لدى المتعلّم ، فالإنسان كما يرى (هوانج huang) كائن منظّم لذاته بطبعه ، وليس واقعا على الدّوام تحت رحمة العوامل و المثيرات الخارجيّة

2 – ملكة التّواصل هي ملكة لغويّة اجتماعيّة.

3 – الاهتمام بالنّشاطات التي تخلق مواقف واقعيّة لاستخدام اللّغة مثل : توجيه الأسئلة تسجيل المعلومات ، تبادل الأفكار ، أو التّعبير عن المشاعر ، وبعبارة أخرى جعل المبادرة في زمام المتعلّم " (خرما، 1978).

تجسّد هذه المبادئ الثلاثة الطّابع الاجتماعي للّغة وعلاقتة بملكة التّواصل ، حيث يكتسب الفرد اللغة عن طريق الممارسة و الاستعمال في مواقف مختلفة ، ومن الضّروري اختيار المتعلّم للوضعيات التّعليميّة التّي تناسبه و تخدمه.

4 – "عرض المادّة اللّغويّة على أساس التّدرّج الوظيفي التّواصلي ، بحيث لا يصبح السّؤال ماهي الوظائف اللّغويّة التي ينبغي تعليمها للتّلاميذ حتّى يتمكّنوا من استخدام اللّغة في الحياة ؟ ومعنى أن تدرج المادّة اللّغويّة أصبح وثيق الّلة بالتّعليم .

5 – اختيار المادّة اللّغويّة لم يعد كما هو الشّأن في المنهج التّقليدي و البنيوي مرتبطا بالقواعد اللّغويّة ، بل أصبح قائما على تدرّج الوظائف التّواصليّة و المواقف الاجتماعيّة.

6 – استعمال الوسائل السّمعيّة البصريّة المتعدّدة كالأشرطة و الصّور" (خرما، 1978).

نلاحظ بخصوص عرض المادّة اللّغويّة على أساس التّدرّج الوظيفي التّواصلي ضرورة تجاوز تلقين القواعد لمتعلمي لغة معيّنة ، ليتمّ بعدها مطالبتهم بتطبيقها و حفظ المفردات و استعمالها مقنّنة ، وإنّما يكون تعليم اللّغة في وضعيّات تواصليّة وفق مواقف اجتماعيّة حسب ما تقتضيه أهداف التّعليم ، وذلك بالاستعانة بوسائل تعليميّة تواكب التّطوّر العلمي و التّكنولوجي الحاصل .

يقول "BROWN" في وصف طريقة تعلّم اللّغة في المجتمع : " يقوم أفراد مجموعة الدّارسين بالتّعرّف على بعضهم بعضا و توثّق العلاقات الودّيّة بينهم من خلال التّحادث بلغتهم الأصليّة ، ثمّ يجلسون في دائرة ، ويجلس المدرّس خارج هذه الدّائرة ، وعندما يرغب أحد الدّارسين أن يقول شيئا يقوله بلغته الأصليّة فيترجمه المدرّس باللّغة المراد تعلّمها ، ليعيد الطّالب الثّاني ما قاله المدرّس باللّغة الأجنبيّة ، وهكذا يستمرّ الحوار ، و يمكن تسجيل الحوار على شريط ليستمع إليه الدّارسون زيادة في التّعلّم ، ويمكن للمدرّس أن يأخذ دورا أكثر فاعليّة في التّوجيه و الإرشاد و الشّرح و المناقشة " (خرما، 1978).

ومن هنا يتجلّى لنا دور التّواصل في وضعيّات حياتيّة في اكتساب اللّغة و تداولها ، وذلك تماشيا مع الاستعمال و التّكرار و الاستماع.

5– المحتوى التّعليمي :

المواد أو المحتوى اللّغوي هما التّرجمة لمكوّنات البرنامج أو المقرّر الدّراسي وفق التّوجّه الفلسفي لنظريّة التّعليم المتّبعة ، وقد كان المنهج التّقليدي يقتصر على النّصوص الأدبيّة التي يجري تحليلها لغويّا ، بينما كان المنهج البنيوي ينتقي من النّصوص ما يلائم التّراكيب و الصّيغ اللّغويّة المقرّرة ، أمّا المنهج التّواصلي فيعتمد على اللّغة التي لم تتقن بعد ، لذلك يجب عند عرض المواد التّعليميّة في المنهج التّواصلي الجمع بين ماهو نظامي في اللّغة (خاضع للقواعد) وبين ماهو غي مقنّن ، و الأخذ بذلك في اختيار المادّة و تدرّجها" (خرما، 1978).

نلاحظ من خلال هذا أنّنا أثناء تعليم اللّغة العربيّة مثلا لغير النّاطقين بها ، أو للتّلاميذ الذين لا يتقنونها جيّدا لا ينبغي تقديم أيّ نوع من النّصوص و حشو أذهان المتعلّمين بها ، ولا اختيار تلك التي تحتوي كمّا أكبر من التّراكيب و الصّيغ اللّغويّة المقرّرة ، بل وضع المتعلّمين في وضعيّات تعليميّة مباشرة ، و التي تجري باللّغة الفصحى التي لم يتقنوها كما يجب بعد ، كما هو الحال أثناء تدريس حصص فهم المنطوق و إنتاجه مثلا ، خاصّة في آخر الوضعيّة التّعليميّة التّعلميّة ، حين يطلب منهم إعادة إنتاج الخطاب المسموع مشافهة .

الجزء التّطبيقي :

لقد خلصنا من خلال الفصل النّظري إلى أنّ اللسانيات التّعليميّة تعتبر من الحقول اللّسانيّة التي لا تختصّ بذاتها ، فحتّى يستطيع المدرّس تحقيق الكفاءات المختلفة لدى المتعلّمين لا بدّ له أن يحيط بأصول التّعليم ، هذه الأخيرة التي تفرض عليه اختيار منهج معيّن يساعده على ذلك. كما تطرّقنا إلى أهمّ المناهج المعتمدة في إلقاء الدّروس بصفة عامّة ، وفي تعليم لغة من اللغات بصفة خاصّة ، بداية بالمنهج التّقليدي ، انتقالا إلى المنهج البنيوي بطرائقه ، وصولا إلى المنهج التّواصلي الذي يعتبر من أهّم المناهج التّعليميّة و أحدثها ، إذ يعتمد على المحادثات التي يقيمها المتعلّمون داخل وسطهم الاجتماعي و المدرسي ، باعتبار أنّ ملكة التّواصل هي ملكة لغويّة اجتماعيّة ، هذه الأخيرة التي سندرس في هذا الجزء إحدى طرائق اكتسابها وتعزيزها إلى جانب تنمية الرّصيد اللّغوي و التّدرّب على استعمال اللّغة العربيّة الفصحى من خلال نشاط فهم المنطوق لدى تلاميذ السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط باتّباع المنهج التّواصلي كون هذا النّشاط قائم على محادثات و إنتاجات شفاهيّة.

وقبل البدء في التّمثيل لذلك على إحدى النّصوص المقرّرة على عيّنتنا يجدر بنا تعريف نشاط فهم المنطوق .

1- نشاط فهم المنطوق وتجلّيات المنهج التّواصلي فيه :

1-1-_تعريف نشاط فهم المنطوق_:

"هو إلقاء نصّ بجهارة الصّوت لإثارة السّامعين و توجيه عواطفهم وجعلهم أكثر استجابة ، بحيث يشتمل على أدلّة وبراهين تثبت صحّة الفكرة التي يدعو إليها المرسل ، ويجب أن يتوافر في المنطوق عنصر الاستمالة ، لأنّ السّامع قد يقتنع بفكرة ما ولكنّه لا يسعى لتحقيقها ، وهذا العنصر من أهمّ عناصر المنطوق لأنّه يحقّق الغرض من المطلوب ، وهو إلى ذلك أداة من أدوات عرض الأفكار و شرحها ونقدها و التّعليق عليها، ووسيلة للتّعبير عن الأحاسيس و إبداء الرّأي و تصوير المشاعر" (الوطنية، 2016).

يلخّص هذا التّعريف الطّريقة المثاليّة التّي نتّبعها مع متعلّمينا أثناء إلقاء نص من نصوص نشاط فهم المنطوق ، حيث يقف الأستاذ وسط المسطبّة حاملا الدليل الذي يحتوي النّص ، ويقوم بإسماع الخطاب للمتعلّمين بصوت عال و مسترسل مع النّظر إليهم بين الفينة و الأخرى ممثّلا الأحداث الواردة في الخطاب بالحركات اليدويّة و غيرها ، قصد جلب الانتباه و الإقناع ، و بالتّالي وضع المتعلّمين في صلب الموضوع و تحفيزهم على التّواصل عن طريق النّقد و التّعليق على ما جاء في الخطاب ، مع إبداء آرائهم ، وبالنّهاية يطلب الأستاذ من التّلاميذ إعادة صياغة الخطاب بطريقتهم الخاصّة ، ممّا يساعدهم على تعزيز عمليّة التّواصل ، و أثناء الاستماع لملخّصاتهم ، ينتقدون و يعلّقون على بعضهم البعض ، كما يقومون بتصحيح الأخطاء اللّغويّة التي قد ترد من طرف بعضهم ، ومن هنا تتجلّى لنا قيمة المنهج التّواصلي في إلقاء نشاط فهم المنطوق و إنتاجه، لا سيما تحسين المستوى اللّغوي باعتبار اللغة تكتسب عن طريق المشافهة و الاستعمال.

ولتوضيح ذلك سنقوم بالتّمثيل لكيفيّة سيرورة دروس فهم المنطوق و إنتاجه للسّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط.

النّص : صانع السّلام

{ مذكّرات الزّعيم نيلسون مانديلا ص 208-233 }

www.dzetude.com

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 03. عنوان المقطع: عظماء الإنسانية

الأسبوع: الثّالث. عدد الكلمات: 217. مدّة التسجيل: 00 ' و 00" .

صانع السَّلاَم

اِسْتَيْقَظْتُ يَوْمَ الإِفْرَاجِ عَنِّي فِي الرَّابِعَةِ وَالنِّصْفِ صَبَاحًا . وَلَمْ أَنَمْ سِوَى بِضْعِ سَاعَاتٍ ، اِغْتَسَلْتُ ثُمَّ تَنَاوَلْتُ فُطُورِي ، جَاءَ طَبِيبُ السِّجْنِ لِإِجْرَاءِ كَشْفٍ عَامٍّ سَرِيعٍ . بَعْدَ الثَّالِثَةِ بِدَقَائِقَ اتَّصَلَ بِي هَاتِفِيًّا أَحَدُ مِذِيعِي هَيْئَةِ إِذَاعَةِ جَنُوبِ إِفْرِيقْيَا وَطَلَبَ مِنِّي أَنْ أَخْرُجَ وَأَمْشِيَ مَسَافَةً قَصِيرَةً مُبْتَعِدًا عَنْ البَوَابَةِ ، كَيْ تُسَجِّلَ كَامِيرَاتُ التِّلِفِزْيُونِ خَطَوَاتِي نَحْوَ الحُرِّيَّةِ . فِي الثَّالِثَةِ والنِّصْفِ تَسَرَّبَ القَلَقُ إِلَى نَفْسِي لِتَأَخُّرِ بِدَايَةَ البَرْنَامَجِ .

- فَقُلْتُ لِلَجْنَةِ الِاسْتِقْبَالِ : إِنَّ النَّاسَ ظَلُّوا فِي اِنْتِظَارِي سَبْعَةَ وَعِشْرِينَ عَامًا وَلَا أُرِيدُ مِنْهُمْ أَن يَنْتَظِرُوا أَكْثَرَ مِنْ ذَلِكَ .

وَاتَّجَهْنَا نَحْوَ البَوَّابَةِ مَشْيًا عَلَى الأَقْدَامِ . رَأَيتُ مِئَاتٍ مِنَ المُصَوِّرِينَ وَكَامِيرَاتِ التِّلِفِزْيُونِ وَرِجَالِ الصِّحَافَةِ وَبِضْعَةِ آلَافٍ مِنَ المُهَنِّئِينَ. دُهِشْتُ وَأَصَابَتْنِي رَهْبَةٌ لَمْ أَكُنْ أَتَوَقَّعُ هَذَا المَشْهَدَ . وَصَلْتُ إِلَى وَسَطِ الحَشْدِ الجَمَاهِيرِيِّ الضَّخْمِ وَرَفَعْتُ قَبْضَتِي فِي السَّمَاءِ فَهَاجَ الحَاضِرُونَ .

- لَمْ أَكُنْ أَحْفُلُ كَثِيرًا بِالْجَوَائِزِ الشَّخْصِيَّةِ ، فَالمَرْءُ لَا يَخُوضُ النِّضَالَ مِنْ أَجْلِ الجَوَائِزِ ، وَلَكِنَ اِخْتِيَارِي لِجَائِزَةِ نُوبَل لِلسَّلَامِ لِعَامِ 1993 بِالْاشْتِرَاكِ مَعَ السَّيِّدِ دُوكْلِيرك حَرَّكَ فِي نَفْسِي مَشَاعِرَ عَمِيقَةً، فَجَائِزَةُ نُوبَل لَهَا مَعْنَى خَاصٌّ فِي نَفْسِي لِمَا لَهَا مِنْ دَوْرٍ فِي تَارِيخِ جَنُوبِ إِفْرِيقْيَا .

- اِنْتَهَزْتُ فُرْصَةَ وُجُودِي فِي النَّرْوِيجِ لَا لِتَقْدِيمِ الشُّكْرِ لِلَجْنَةِ نُوبَل ، بَلْ لِلَإِشَادَةِ بِزَمِيلِي وَشَرِيكِي فِي الجَائِزَةِ السَّيِّدِ أَفْ دَبِلْيُو دُو كْلِيرك.

فَقُلْتُ : أُقِرُّ بِأَنَّ دُو كْلِيرك سَاهَمَ مُسَاهَمَةً صَادِقَةً وَثَمِينَةً فِي عَمَلِيَّةِ السَّلَامِ.

[مذكّرات الزّعيم نيلسون مانديلا ص 208 - 233]

المرجع : دليل استعمال كتاب اللغة العربيّة – السّنة الثّانية من التّعليم المتوسّط – ص95

2-مراحل سيرورة الدّرس :

2-1-الوضعيّة الانطلاقيّة :

يبدأ الأستاذ الحصّة بتمهيد يصل المتعلّمون من خلاله إلى موضوع درسهم:

س – سياسي و مناضل في جنوب إفريقيا و أوّل رئيس أسود لها ، من هو ؟

– توصّل التّلاميذ إلى الإجابة بعد طرح الشّطر الثّاني من السؤال.

ج – هو "نيلسون مانديلا "

2-2-مرحلة بناء التّعلّمات :

- بعدها مباشرة يقوم الأستاذ بإسماع الخطاب { من مذكّرات نيلسون مانديلا } ، وذلك بتأنّ وتمثيل للمعاني عند اقتضاء الأمر كما ورد في تعريف نشاط فهم المنطوق ، وذلك لوضع المتعلّمين في الصّورة التي تعرّفهم بالشخصيّة الرئيسيّة .
- وبعد الانتهاء من القراءة يكون المتعلّمون قد فهموا الأحداث الرّئيسيّة الواردة في الخطاب، ليقوم الأستاذ باختيار ذلك عن طريق طرح سؤالين أو ثلاثة بغية استخراج الفكرة العامّة.

2-3-المناقشة:

س – ما الحدث الرّئيسي في الخطاب ؟

ج – خروج نيلسون مانديلا من السّجن.

س – كم قضى في السّجن؟

ج – سبعة و عشرين عاما.

س – ما الذي ناله هذا المناضل ؟

ج – نال جائزة نوبل للسّلام.

نلاحظ هنا فعاليّة المنهج التّواصلي في فهم المعاني و الأفكار المتضمّنة في الخطاب المسموع ، والتي مثّلها الأستاذ للمتعلّمين ، و الدّليل على ذلك هو التّجاوب الحاصل أثناء مناقشتها بالأخذ و الردّ ، وبذلك يتوصّلون إلى استخلاص الفكرة العامّة للخطاب.

الفكرة العامّة : "نيلسون مانديلا" زعيم النّضال من أجل الحرّية السّلام.

2-4-تحليل مضمون النصّ و إثراؤه :

من أجل تحليل مضمون الخطاب و إثرائه ، يقوم الأستاذ بقراءة ثانية للخطاب بالطّريقة الأولى نفسها مع مطالبة التّلاميذ بتدوين رؤوس أقلام تساعدهم في إعادة إنتاج الخطاب في مرحلة لاحقة ، ويتم خلال هذه المرحلة طرح مجموعة من الأسئلة ، إذ تساهم هذه العمليّة التّواصليّة التي يجيب التلاميذ من خلالها على الأسئلة بشكل كبير في تحسين المستوى اللّغوي للمتعلّمين وبين ذلك على النّحو الآتي :

س – ما الذّي يدلّ على حرص مانديلا على التمتّع بالحرّيّة ؟

ج _ إبكاره بالنّهوض ، قلقه من تأخّر البرنامج ، قلقه من ترك النّاس ينتظرون.

س _ من انتظر مانديلا بالخارج ؟

ج _ رجال الإعلام و الشّعب.

س _ لماذا اهتمّ العالم بتحرّر مانديلا ؟

ج _ لعظمته و صبره سبعة و عشرين عاما في السّجن و محاربته للعنصريّة.

إنّ التّحليل المفصّل لمعاني النّص و إثرائها بالاعتماد على المنهج التّواصلي يساهم في تذليل كلّ الصّعاب الواردة في الخطاب و شرح مفرداته الغامضة ، و التّعرّف على معانيها في سياقاتها المختلفة ، إضافة ا\غلى جعل المتعلّمين يستنبطون قيم الخطاب التّربويّة و الإنسانيّة ، والتّنافس على عرضها ، والتي يتجلّى أبرزها في قول مانديلا :

" الإخلاص ، البساطة والتّواضع و الكرم وغياب الغرور والقدرة على خدمة الآخرين هي صفات في متناول كلّ نفس ، وهي الأسس الحقيقيّة لحياتنا الرّوحيّة " .

_ لقد اتّضح لنا من خلال هذا الجزء مزايا المنهج التّواصلي في تسيير دروس فهم المنطوق و إنتاجه ، إضافة إلى تسهيل عمليّة اكتساب اللّغة العربيّة الفصحى عن طريق السّماع و الاستعمال مشافهة ، وشرح المفردات الغامضة و تبادل الآراء و التّحليل.

2-5-الوضعيّة الختاميّة :

يتم فيها استثمار المكتسبات و توظيف التّعلّمات المكتسبة بغية تحسين المستوى اللّغوي التّواصلي لدى المتعلّمين أثناء إنشائهم لملخّصات فرديّة ، وتكون التّعليمة كالآتي :

_ أعد إنتاج الخطاب مشافهة موظّفا مكتسباتك اللّغويّة معتمدا على رؤوس الأقلام التي دوّنتها.

_ و أثناء عرض المتعلّمين لملخّصاتهم ، يقومون بتصحيح الأفكار و الأخطاء اللّغويّة التّي قد ترد من طرف أحدهم ، وكمثال عن ذلك ، وأثناء عرض هذه الحصّة تمّ رصد الأخطاء الآتية و تصحيحها :

جدول رقم (01) الأخطاء المرتكبة في النّصّ الأوّل و تصحيحها

الخطأ	تصحيحه
تبكيره بالنّهوض	إبكاره بالنّهوض
قضى مانديلا في السّجن سبعة وعشرون عاما	سبعة و عشرين عاما (اسم معطوف يتبع المعطوف عليه في الحركة الإعرابيّة : وجاء هنا منصوبا بالياء لأنه جمع مذكّر سالم
ما الحدث الرّئيسي في الخطاب ؟ الحدث الرئيسي هو نيلسون مانديلا.	الحدث الرّئيسي هو خروج نيلسون مانديلا من السّجن ، بينما يعتبر مانديلا شخصيّة رئيسيّة في الخطاب.
رأيت رجال الصّحافة بفتح الصّاد	خطأ شائع : نقول الصّحافة بكسر الصّاد
وصلت إلى الحشر الجماهيري	وصلت إلى الحشد الجماهيري : و الحشد هو الجمع الغفير.
لا أريد منهم أن ينتظرون أكثر من ذلك	لا أريد منهم أن ينتظروا أكثر من ذلك : فعل مضارع منصوب بأن و علامة نصبه حذف حرف النون لأنّه من الأفعال الخمسة
لم أكن أحتفل بالجوائز	لم أكن أحفل بالجوائز أحفل : أحضى ، أظفر ، أنال

الإشارة بزميلي في الجائزة	الإشادة : المدح و التّباهي بزميلي في الجائزة

المصدر : دليل الأستاذ فيمادة اللغة العربية السّنة الثّانية متوسّط

النّص الثّاني : من مسرحيّة البشير :

السّنة: الثانية متوسط. رقم المقطع: 02. عنوان المقطع: حُبُّ الوطن.
الأسبوع: الرّابع (إدماج). عدد الكلمات: 238. مدّة التسجيل: 00 ' و 00" .

مِن مسرحيّة "البشير"

تدخل البنتُ وهي تحمل على رأسها جرّة الماء.

الأمّ : (ترفع رأسها إليها) تأخّرتِ كثيرا، يابنيّتي.

البنت : (تقف أمامها)كان لازما أن أتأخّر. سبقني جماعة من النّساء و البنات، فانتظرتُ دوري.

الأمّ : ما هو حَديثُ النِّساء ؟

البنت : تُحدِّثْنَ عن شيءٍ واحدٍ.

الأمّ : وما هو هذا الشّيء..؟

البنت : تناقَلْنَ حديثَ الرّجال في الدّوار.

الأمّ : عمّن ؟

البنت : (باعتزاز) عن أخي "البشير".

الأمّ : ما كنتُ أُحبُّ أن يتكلّموا عنه.

البنت : ليس في حديثهم ما يضرُّ. ماالتقيت بامرأة أو بنت في العين إلاّ وقالت لي : بارك اللّهُ في أخيك وطوّل عمره.

الأمّ : لقد وقع ما كنت أخافه.

البنت : كنت خائفة على أخي! لقد تحدّث إلى النّاس في بطحاء الجامع وذكر أشياء لم يَسمع بها – فيما يقولون- أحدٌ من قبل في هذا الدّوار.

الأمّ : هذا صحيح.

البنت : كان كلّ رجل ينصت له ويتمنّى لَوْ كَانَ له ابنٌ مِثلُه. ولما انتهى من كلامه بقي الناس في أماكنهم صامتين. منهم من يُفكّر حزينًا، و منهم مَن يمسح دموعه.

الأمّ : أعرف ذلك يا بُنيّتي لقد حدّثهم عن الدّين و الإيمان و الوطن، فبكَاهم.

[أبو العيد دودو، مسرحيّة "البشير"، ص: 6-8]

92

إنّ حصّة فهم المنطوق المتعلّقة بهذا النّص جاءت ثريّة جدا ومجسّدة لقيمة المنهج التّواصلي في تعليم اللّغة ، وذلك لكونها عبارة عن حوار بين أمّ وابنتها عن أخيها الذي أصبحت سيرته على جميع ألسنة الناس في الحي بسبب حسن خلقه وتعلّقه بالدّين و الوطن .

- بعد مناقشة أفكار النّص و إثراء معانيه واستخراج قيمه التّربويّة ، تمّ الوصول إلى المرحلة الختاميّة ، وهنا قام التّلاميذ بتمثيل الأدوار مثنى مثنى ، وبطريقتهم الخاصّة بينما يستمع زملاؤهم إليهم ويصوّبون ما يسمعونه من أخطاء ، والتي أهمّها :

جدول رقم(2) الأخطاء المرتكبة في النّصّ الثّاني و تصحيحها

الخطأ	التّصحيح
ماهو حديث النّساء ؟ تحدثوا	تحدّثن : جمع المؤنّث
يا ابنتي	يا بنيّتي : اسم تصغير
عن من ؟	عمّن ؟ إدغام للتّخفيف
يتنصّت له	ينصت له بضمّ الياء
ابن مثله بفتح اللام	ابن مثله بضمّها لأنّه تلبع

وممّا سبق تتجلّى لنا قيمة المنهج التّواصلي في تسير دروس فهم المنطوق ، وبالتّالي تسهيل عمليّة تعلّم اللّغة و تعليمها مشافهة ، بحكم أنّه يعنى باستخدام الأفراد للّغة في المواقف التّواصليّة الشّفاهيّة و الكتابيّة على حدّ سواء.

– ربط التّراكيب اللّغويّة المختلفة بوظيفة اللّغة وبعلاقاتها الاجتماعيّة ، وبالتّالي يعرف الفرد متى يتحدّث ، مع من ، وأين ، وما دور المتحدّثين حوله.

– تسهيل اكتساب الملكة اللّغويّة ، خاصّة لغير النّاطقين باللّغة العربيّة ، باعتبار أنّ اكتساب اللّغة عمليّة معقّدة ، تتمّ في وضعيّات الحياة اليوميّة .

– التّركيز على نشاط فهم المنطوق في التّعليم كونه ينمي الرّصيد اللّغوي للمتعلّمين ، و يدرّبهم على التّواصل السّليم و إبداء الرّأي .

– اختيار الوضعيّات التّعليميّة المناسبة ،و التي يسهل تعلّم اللّغة في ظلّها ، مع التّركيز على الوضعيّات والسّياقات كثيرة الاستعمال (الطّبخ ، التّسوّق ، مباراة كرة القدم ، التّنزّه ، تنظيف الحيّ.....).

– شرح المفردات الغامضة أثناء تناول الخطابات الشّفاهيّة المختلفة، ويكون ذلك بين المتعلّمين حتّى تترسّخ المعلومات في أذهانهم، ولا يكرّرون الأخطاء ذاتها في وضعيّات تواصليّة أخرى، سواء في المدرسة أو في الحياة اليوميّة.

– الاهتمام بتصحيح الأخطاء اللّغويّة و التّركيبيّة للمتعلّمين أثناء إعادة صياغة الخطابات مشافهة.

– استغلال تكنولوجيا الإعلام و الاتّصال أثناء إلقاء دروس فهم المنطوققصد تسهيل عمليّة التّواصل الشّفاهي البصري ، و التّعبير عن المرئيّات بصياغة جمل مفيدة.

- ضرورة توفّر المدرّسين ذوي الكفاءة العالية .

الاحالات والمراجع :

- *http/www.almaany.com/ar/dict/ar/en pedagogiy*. (بلا تاريخ).
- الجوهري اسماعيل بن حماد. (1987). *الصحاح*. بيروت، لبنان: دار العلم للملايين.
- الطاهر علي جواد. (1974). *منهج البحث الأدبي*. بغداد: مكتبة اللغة العربية.
- بلومفيلد ليونارد. (1990). *تدريس اللغات*. (محمد الصالح بكوش، المترجمون) الجزائر، الجزائر: مجلة التبيين.
- جمال الدين ابن منظور. (2003). *لسان العرب*. القاهرة، مصر: دار الحديث.

- جورج مونان. (1971). *معجم اللسانيات*. (جمال الحضري، المترجمون) الكويت: المجلس الوطني للثّقافة و الفنون و الآداب.
- نايف علي حجاج خرما. (1978). *اللغات الأجنبية تعليمها وتعلمها*. بيروت، لبنان: المجلس الوطني للثقافة و الفنون والآداب.
- وزارة التربية الوطنية. (2016). *الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية مرحلة التعليم المتوسط*. الجزائر: اللجنة الوطنية للمناهج.