ديداكتيك التعبير الشفهي في منهاج اللغة العربية:
نحو استراتيجيات لتنمية الكفاية التواصلية

أحمد أتزكي
باحث في التواصل وتحليل الخطاب
أكاديمية سوس ماسة
المغرب

ملخص المقال:

أخذ التعبير الشفهي يحتل موقعا هاما في مجال ديداكتيك اللغات، بعد أن وجهت العناية في تعليم اللغات وتعلمها لتطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، وذلك بالنظر إلى أن التعبير الشفهي ليس فحسب، مهارة ضمن المهارات اللغوية التي يمكن تعلمها في مرحلة أو مراحل تعليمية، بل أحد المداخل الأساسية في تنمية هذه الكفاية؛ فهو يساعد المتعلم من جهة على اكتساب باقي المعارف المدرسية، وتحديد مساره المهني المستقبلي وتطوير شخصيته، كما يساعده من جهة أخرى على تقوية أواصر التواصل والتفاهم داخل محيطه الاجتماعي.

وتسعى هذه الورقة إلى بيان أهمية التعبير الشفهي في تنمية الكفاية التواصلية للمتعلمين، وعلاقة التعبير الشفهي بتعليم وتعلم للغة العربية من وجهة نظر المقاربة التواصلية، إضافة إلى تقديم ملامح تصور ديداكتيكي للتعبير الشفهي والمداخل الكفيلة بإرسائه مهارة أساس في تعليم وتعلم هذه اللغة العربية.

الكلمات المفاتيح: ديداكتيك- التعبير الشفهي- منهاج اللغة العربية- الكفاية التواصلية

ملخص المقال باللغة الفرنسية:

L'expression orale occupe une position importante dans le domaine des langues didactiques de la langue, après avoir été orientée vers l'enseignement des langues et apprendre à développer la compétence communicationnelle chez les apprenants. Ceci est donné que l'expression orale n'est pas seulement, une compétence au sein des compétences langagiers qui peuvent être apprises à un stade ou des étapes éducatives, mais l'une des principales entrées du développement de cette compétence; Il aide l'apprenant d'une part à acquérir le reste des connaissances de l'école, à déterminer son futur scolaire et à développer sa personnalité, et d'autre part l'aide à renforcer les liens de la communication et de la compréhension dans son environnement social.

Cet article cherche à expliquer l'importance de l'expression orale dans le développement de compétence communicative des apprenants, et la relation entre l'expression orale et l'apprentissage de la langue arabe du point de vue de l'approche communicative, en plus de fournir des caractéristiques d'une didactique de l'expression orale et des entrées pour l'établir une compétence de base dans l'enseignement et l'apprentissage de la langue arabe.

Mots-clés : Didactique - Expression Orale – Curriculum de la Langue Arabe - Compétence Communicative

مقدمة:

بدأ التعبير الشفهي، في السنوات الأخيرة، يحتل مكانة هامة في مجال ديداكتيك اللغات، بعد أن وجهت أنظمة تربوية عديدة عنايتها لتطوير الكفاية التواصلية لدى المتعلمين، وذلك بالنظر إلى أن التعبير الشفهي ليس فحسب، مهارة ضمن المهارات اللغوية التي يمكن تعلمها في مرحلة أو مراحل تعليمية، بل أحد المداخل الأساسية في تنمية هذه الكفاية؛ فهو يساعد المتعلم من جهة على اكتساب باقي المعارف المدرسية، وتحديد مساره المهني المستقبلي وتطوير شخصيته، كما يساعده من جهة أخرى على تقوية أواصر التواصل والتفاهم داخل محيطه الاجتماعي.

وإذا كانت كثير من الدراسات، في مجال تعليم وتعلم اللغات، تقر بثبوت الصلة القائمة بين تطور الكفاية الشفهية وبين المصيرين المدرسي والاجتماعي للمتعلمين[1]، فإن ذلك قد شكل حافزا قويا للباحثين في مجال التربية إلى إرساء دعائم ديداكتيك التعبير الشفهي؛ وبخاصة أن واقع المدرسة المغربية يعرف شحا في هذا المجال، وكذا ضعفا ملحوظا في قدرة المتعلمين على التواصل والتعبير الشفهي باللغة العربية خاصة، وبغيرها من اللغات المتداولة في المدرسة المغربية عموما.

ويعد تبني منظومتنا التربوية المغربية منذ سنوات للمقاربة بالكفايات، مدخلا أساسا لتطوير الكفايات التواصلية للمتعلمين باللغة العربية، غير أن هذا الأمر لم يتجه بعد إلى إدماج الكفايات الشفهية بشكل واضح في منهاج اللغة العربية بجميع المستويات التعليمية، ورسم معالم خطة لأجرأة هذه الكفايات، وكذا تطوير أدوات لقياس تحققها، بما يضع المتعلم في وضعيات حقيقية، تخول له تعبئة موارده ومهاراته اللغوية لغايات تواصلية، كالمناظرة والمفاوضة والحوار...، أي استخدام اللغة وظيفيا، وفي مجال مركب، يتجاوز حدود الجملة، إلى مجال النص والخطاب. إذ إن اكتساب اللغة في السياق الطبيعي يبتدئ من الاستعمال الشفهي، مما يقتضي إعطاء الأهمية اللازمة للتعبير والتواصل الشفهي. يقول ماريو باي (Mario Pei)، في هذا الصدد، إن "التعلم الطبيعي لعملية اللغة يأتي عن طريق التكرار والمحاكاة، وخصوصا فيما يمس الأصوات وصور التنغيم وقواعد اللغة الأساسية"[2].

وتبعا لذلك، ستحاول هذه الورقة بيان أهمية التعبير الشفهي في تنمية الكفاية التواصلية للمتعلمين، وكذا علاقة التعبير الشفهي بتعليم وتعلم للغة العربية من وجهة نظر المقاربة التواصلية، إضافة إلى تقديم ملامح تصور ديداكتيكي للتعبير الشفهي والمداخل الكفيلة بإرسائه مهارة أساس في تعليم وتعلم هذه اللغة.

1- التعبير الشفهي من منظور المقاربة التواصلية

تعد الغاية القصوى من اكتساب اللغة، من وجهة نظر المقاربة التواصلية، هي "قدرة المتعلم على استعمال اللغة استعمالا مناسبا، بطريقة ارتكاسية، في كل المواقف والمقامات"[3]، وتبعا لذلك كان التعبير الشفهي أو طلاقة الحديث استراتيجية تعليمية وأحد المداخل الأساسية لتنمية الكفاية التواصلية؛ وبخاصة أن محاولات التعبير الشفهي المتكررة للمتعلم والتلقائية ذات أهمية بيداغوجية للدمج بين التعبير الشفهي والسلامة اللغوية في الوقت ذاته أثناء نشاط التواصل، لا سيما أن التعبير الشفهي يكسب المتعلم كفاية تواصلية في مواقف لغوية مختلفة، فزيادة على التعرض للمواقف الواقعية الطبيعية يزيد من فعالية التواصل الشفهي من فعالية كفايات المتعلم.

ويتضح ذلك أكثر حين نعلم أن التعبير الشفهي يستمد أهميته من كونه أسبق إلى الوجود من الكتابة، ومقدمة ضرورية للتعبير الكتابي، وخادما له، بل الوسيلة الأساسية للتعلم، كما أنه غاية منشودة في حد ذاتها، ومحصلة نهائية من تعلم اللغة. تتجلى هذه الأهمية أكثر حينما نستحضر الأهداف المرسومة لأنشطة التعبير الشفهي من قبل خبراء التدريس عموما، وأنصار المقاربة التواصلية بشكل خاص[4]، والتي نعيد صياغتها وترتيبها على الشكل التالي:

- التعبير عن شخصية المتعلم، وعن مواهبه، وقدراته وميوله، والإفصاح عما في نفسه من أفكار، ومشاعر؛
- التواصل مع الآخرين، وتقوية الروابط والعلاقات الاجتماعية بين الأفراد؛
- تنمية عملية التفكير واكتساب المعارف والمهارات، وتنمية الثروة اللغوية؛
- تعزيز طلاقة المتعلم في استعمال معرفته باللغة؛
- تعزيز الثقة بالنفس، وتجنب الخجل وفقدان الثقة والاضطراب؛
- التدريب على المناقشة وإبداء الرأي والمحاجة؛
- تصحيح عيوب النطق والتعبير والتفكير؛
- إجادة النطق وحسن الأداء وتمثل المعاني عند الإلقاء والتحدث بها؛
- تنمية قوة الملاحظة وسرعة البديهة وقوة الذاكرة.

غير أننا حينما نتطرق لموضوع اللغة الشفهية، نجد أنفسنا أمام سؤال المعيار أو النموذج اللغوي الذي يحيل عليه النظام الشفهي، وحدود علاقته باللغة المكتوبة، فنكون إزاء ذلك أمام تصورين؛ الأول يقيم حدودا فاصلة بين اللغة الشفهية واللغة المكتوبة، ويعتبر أن كلا منهما له خصوصياته ونسق الخاص وسجله اللغوي القائم الذات، إلى حد يغدوان نظامين متباعدين، ويصعب معه تعايشهما داخل الممارسة البيداغوجية، وهو ما نجده في المقاربات التقليدية، التي لا ترى في الشفهي غير اللغة العامية، وفي أنماطه الخطابية سوى الأنماط الأدبية غير النبيلة والتي لا ترى فائدة في تعلمها أو دخولها إلى مؤسسة المدرسة، في حين تجد في الكتابي اللغة الرصينة والأدب الرفيع في أنماطه النصية.

أما التصور الثاني، وهو التصور الذي نميل إلى تبنيه، فيستند إلى جدلية الاختلاف والتكامل بين الشفهي والمكتوب، والذي يشهد عليه واقع الممارسة البيداغوجية، فكثيرا ما ينطلق المدرسون في تدريسية معينة من المكتوب، فيما يعمل المتعلمون على تجسيده شفهيا، في إطار ما يصطلح عليه بالتشفيه (Oralisation)، والعكس صحيح.

وبالموازاة مع ذلك نرى أن للشفهي خصوصية، ومحدداته المغايرة، سواء تعلق الأمر بالموارد اللغوية أو بالأنماط الخطابية التي تستدعي هذه الموارد، والتي تتجسد في مختلف أنماط الخطاب اليومية المتداولة، كالخطاب الإشهاري والصحفي والسياسي، أو في الخطابات الأدبية الشفهية التراثية كالمناظرة والخطبة، والخطابات الشفهية الشعبية كالحكاية والحكاية الشعبية والأحجية والحلقة والخرافة والأمثال والألغاز. وهو ما من شأنه أن يمنح التعبير الشفهي واقعيته وقربه من الحياة اليومية للمتعلمين، ويقوي قدرتهم على التواصل والارتجال ويشدهم أكثر إلى تراثهم وثقافتهم المغربية الأصيلة.

لذلك يستدعي هذا التصور تجاوز حصر كل أشكال التواصل الشفهي العفوي في خانة التعبير الشفهي، على الرغم من القواسم المشتركة بينهما، فلا شيء يجمع المحفوظات مثلا، باعتبارها استظهارا لنص مكتوب، أو قراءة نص بصوت مسموع، وبين حديث شفهي عفوي، من جهة، وبينهما من جهة أخرى والعرض المسرحي أو تقديم عرض شفهي حول قضية معينة.

إننا نعتقد أن تنمية المهارات الشفهية وقرينتها الاستماعية لا تستقيم إلا إذا كانت في مجالها الحيوي المرتبط بالخطاب الشفهي، كما هو بالنسبة للمهارات اللغوية الكتابية والقرائية، التي تجد حضورها ومجالها الحيوي في الأنماط والأنواع الكتابية من نصوص سردية ووصفية أو حجاجية.

وتبعا لذلك، نرى أن التعبير الشفهي جزء لا يتجزأ من كفاية مركبة هي الكفاية التواصلية، التي تنسحب على أربع مجالات (القراءة، الاستماع، التعبير، الكتابة)، وتنميتها، كما أسلفنا، تبدأ من اكتساب جملة متتالية من المعارف والمهارات الفرعية أو الدنيا، وتنهي عند مستوياتها العليا، المتكاملة في بناء الكفاية، من خلال مستويات، وهي:

✓ **المستوى اللغوي اللساني**[5]: الذي يأخذ بعين الاعتبار أن تنمية الكفاية التواصلية لا يمكن أن يتم دون امتلاك الحد الأدنى من الكفاية اللسانية–اللغوية، غير أن ذلك لا يعني الاعتقاد بأن اكتساب الكفاية التواصلية يأتي تلقائيا بعد التمكن من الكفاية اللسانية، وبخاصة أن اللغة ليست مجرد قائمة من الكلمات، أو مجموعة من الجمل الصحيحة نحويا، المفصولة عن سياقها، بل تحدد رؤية أصحابها للعالم، والأشياء من حولهم. لذلك وجب على درس اللغة العربية عموما تجاوز النظرة التجزيئية لعلوم اللغة العربية(النحو، الصرف، البلاغة،...)، والعمل على الاستفادة منها لمتطلبات الوظائف التواصلية التي نريد من المتعلم أن يكتسب كفاية التعبير عنها.

✓ **المستوى السوسيولساني**: ليس التعبير مجرد لعبة لغوية تتخذ اللغة وسيلة وهدفا في الآن نفسه، لكنه وسيلة لمد الجسور اللفظية وغير اللفظية بين المتخاطبين من أفراد المجتمع، ولذلك "فإدماج البعد السوسيولساني في تنمية الكفاية التواصلية، عبر تحسيس المتعلم بالقواعد الاجتماعية لاستعمال اللغة أو الملفوظات في وضعيات معينة، عملية أساس في تنمية الكفاية التواصلية"[6]، وذلك باستحضار أن عدم الوعي بتلك القواعد يجعل المتعلم يلجأ إلى القواعد التي اكتسبها من لغته الأم (الأمازيغية، الدارجة)، وهي غالبا ما لا تطابق ما ينبغي استعماله في اللغة العربية.

✓ **المستوى السوسيوثقافي**: ويتصل باستحضار ما يزخر به المحيط السوسيو ثقافي للغة العربية من أعراف اجتماعية كعادات وتقاليد التخاطب بين مختلف الطبقات الاجتماعية والفئات العمرية والجنسية والشفرة اللغوية للطقوس الأساسية في الحياة الاجتماعية المشتركة، المؤثرة بشكل مباشر في صور التواصل اللغوي[7]، والتي تشكل ما أسماه ديل هايمز "قواعد الاستعمال" التي يعتبر وجودها إلى جانب القواعد اللغوية المعروفة ضروريا لإنجاز تواصل فعال وناجع. ويجعلنا هذا المدخل ننظر إلى اللغة من زاوية كونها فعلا ثقافيا، لا أسلوبا لسانيا صرفا، بل يحتم على كل دارس للغة العربية أو غيرها دراستها في ارتباط بثقافتها لا أداة أو وعاء يملأ بالأفكار والمعارف.

✓ **المستوى النمائي**: يكون باستحضار معطيات وخصائص المراحل العمرية لنمو المتعلم في جوانبه السيكولوجية والعقلية والبيولوجية، وعلاقة ذلك بحاجاته واكتسابه لكفايات التواصل والتعبير، وهو الأمر الذي سيوجه المحتوى العلمي لمنهاج التعبير الشفهي، والكتابي على السواء، وحوافزه الداخلية، إضافة إلى زمن التعلم ومستويات التحكم.

✓ **المستوى التربوي**: يحاول هذا المدخل الإجابة عن المقصود بمهارة التعبير الشفهي في كل مستوى أو مرحلة تعليمية، والوظائف المسندة إليه؛ فإذا كان التعبير يمثل الحالة الفطرية للغة، ويسهل اكتسابها، في مستويات الاستخدام الأولي لها وكذا استخدامها الذاتي، فإنه سيساهم في مستويات استخدامها المتقن من اكتساب المهارات المصاحبة لها (التحليل، التركيب، التعليق، التقويم). وبذلك سنتجاوز إلى حد بعيد التصور التجريدي القديم الذي يرى اللغة مجرد أنساق شكلية يتم تدريسها في إطار وحدات

لغوية مستقلة، دون أن يستطيع الانتقال بتعلم اللغة بغرض استعمالها لأغراض تواصلية في مواقف ووضعيات ذات صلة بالحياة اليومية للمتعلم وحاجاته المهنية.

وإذا أخذنا بعين الاعتبار مستويات تنمية الكفاية التواصلية المذكورة في برنامج تعليمي للغة، فإننا سنميز بين كفايتين تتداخلان في تنمية الكفاية التواصلية، هما:

- ✓ **الكفاية التواصلية النصية:** والتي تضم المهارات اللغوية القرائية والاستماعية والكتابية، وتتمظهر نظريا من خلال تصنيف النصوص، بشكل عفوي إلى أنماط؛ يحوز كل منها خصوصية ذاتية تجعل منه نمطا نصيا قائم الذات، ويضحى وعي المتعلم وإدراكه لخصوصيته الأنواعية من بين باقي أنماط النصوص الأخرى، جزءا لا يتجزأ من اكتساب الكفاية التواصلية النصية. فاهتم ديداكتيك اللغات بإكساب المتعلم القدرة على قراءة وإنتاج النصوص تبعا لمحدداتها وخصوصياتها الأنواعية، وذلك عبر آلية النقل الديداكتيكي للأنواع النصية المخصوصة، كالسرد، والوصف، والحجاج...وشكلت مدخلا أساسا في تعليم اللغات في أغلب المقررات الدراسية، ومنها المقررات الدراسية المغربية، وبله أكثر من ذلك أُفردت لها منهجيات تدريسية خاصة، كالقراءة المنهجية والقراءة التحليلية والقراءة بالمنظورات الستة. ويظهر أن هذه الأنواع النصية الكتابية تختلف كلية عن الخطاب الشفهي، الذي يستدعي تدريسه التفكير في أنواع خطابية شفهية ذات صلة بالدرجة الأولى بالممارسات الاجتماعية المرجعية وبالسياق الثقافي والاجتماعي للمتعلم.
- ✓ **الكفاية التواصلية الخطابية الشفهية:** والتي تضم المهارات اللغوية الاستماعية والقرائية والشفهية، ويمكن أن تتمظهر في نظرنا في شكل أنماط أو أنواع خطابية مخصوصة، ذات صلة بالمنشأ الشفهي وبالممارسات الاجتماعية المرجعية، بما يسمح للمتعلم أن يمنح دلالة لتعلمه. ويمكن أن نستحضر في هذا السياق كلا من العرض المسرحي، والمناظرة الشفهية، كما عرفتها مجالس المناظرات في المجال التداولي الإسلامي، إضافة إلى العرض الشفهي ثم الحكاية والحكاية الشعبية، سواء منها ذات الأصول التراثية العربية الإسلامية أو ذات الأصول الأمازيغية أو الأفريقية أو المتوسطية. وتحوز هذه الأنواع الخطابية الشفهية خصوصية مميزة بالقياس إلى النصوص المكتوبة، وهو الأمر الذي سيسمح للمتعلم باكتساب الكفاية التواصلية الشفهية، أخذا بعين الاعتبار أن اكتساب هذه الكفاية لا يمكن أن يسعفنا فيه التعبير الشفهي كما هو منصوص عليه في المنهاج الحالي، وإنما وجب الاهتمام به وجعله موضوعا تعليميا صريحا.

لذلك، فالتعبير الشفهي ليس مهارة مستعرضة فقط في درس اللغة، إنما هو استراتيجيات مختلفة ومتنوعة تجب العناية بها من خلال تدريب المتعلمين على التواصل الشفهي وتنمية كفاياتهم التواصلية عموما[8]، وشخصياتهم ومواقفهم وميولاتهم.

2- مداخل لإرساء ديداكتيك للتعبير الشفهي

نميز عادة في تدريس التعبير الشفهي بين ثلاث استراتيجيات ديداكتيكية، تتكامل في إعطاء الشفهي موقعه الطبيعي بين المهارات اللغوية، ومدخلا أساسا لتنمية الكفاية التواصلية، ونوضح هذه الاستراتيجيات على الشكل الآتي:

- **استراتيجية التعبير الشفهي مكونا قائم الذات** بين المكونات الأخرى لمادة اللغة العربية: من خلال تخصيصه بحصة مستقلة، تنفرد بخصوصيات ديداكتيكية، تزود المتعلمين والمتعلمات برصيد وظيفي وأساليب لغوية ومعارف ومعلومات يحتاجونها أثناء

وضعيات تواصلية مختلفة، وتدربهم على تقنيات ومنهجيات واستراتيجيات التواصل الشفهي وقواعد وآداب التخاطب والحوار وإبداء الرأي.

وتنطلق هذه الاستراتيجية من مسلمة أن تدريس الشفهي يستدعي تطوير القدرة على التحكم في مختلف الوضعيات التواصلية التي يمكن أن يواجهها المتعلم في الفصل أو في الحياة العامة؛ من خلال بناء المدرس لوضعيات حقيقية أو مماثلة يجد فيها المتعلم الفرصة السانحة لامتلاك الآليات اللغوية والقدرات المنهجية والمواقف التي تستلزمها هذه الوضعيات.

وتقوم هذه الاستراتيجية، في نظرنا، على تعلم الشفهي في تربته المرجعية الاجتماعية، من خلال أنواع خطابية حاضنة، ترتبط أساسا بالأشكال الثقافية الشعبية كالحلقة والحكايات الشعبية والعجائبية والألغاز والأمثال، باعتبارها أنواعا خطابية شفهية متداولة اجتماعيا ويمكن للمتعلمين التفاعل معها أكثر من غيرها، إلى جانب أنواع خطابية عمومية متداولة بقوة في المجتمعات المعاصرة كالخطاب السياسي والإشهاري والصحفي، التي يمكن أن يستمد منها الشفوي بعضا من مادته، دون أن ننسى بعض الأشكال الأدبية الحديثة منها أو القديمة ذات المنشأ الشفهي كالعرض المسرحي، والمناظرة والخطبة، قبل أن تتحول إلى نصوص مكتوبة. هذه الأنواع الخطابية أو الأجناس العمومية يمكن جعلها مواضيع للاشتغال الديداكتيكي للشفهي؛ من خلال وضعيات متنوعة ونسقية تنسجم والخصوصية الأنواعية لكل نمط من هذه الأنماط الشفهية.

دون أن ننسى أن ممارسة الشفهي في هذه الأنواع الخطابية لا "تركز (..) فقط على التفاعل بين الأطراف التواصلية، وإنما أيضا على ما هو أداتي"[9] كنبرة الصوت والتلفظ والتنغيم وما هو سيميائي كحركات الجسد والوقفة .. إلخ. وهو الأمر الذي يجعل هذه الاستراتيجية أكثر ملاءمة للتدريس بالكفايات.

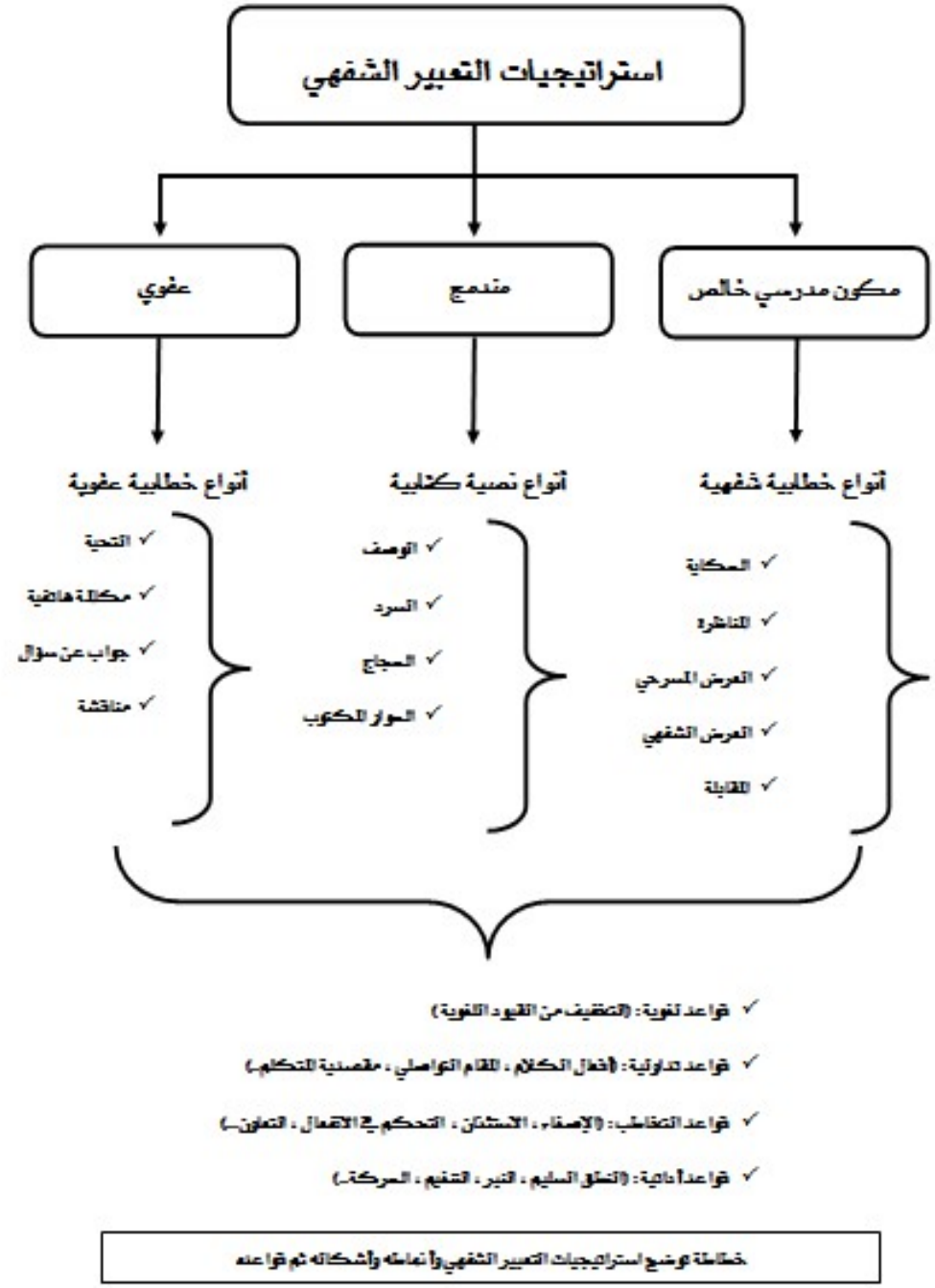
- **استراتيجية التعبير الشفهي باعتباره أنشطة شفهية** تمارس من خلال مكونات مادة اللغة العربية الأخرى كدرس القراءة أو درس اللغة أو درس التعبير الكتابي. لذلك يوجه التعبير الشفهي ضمن هذه الاستراتيجية للاشتغال على الأنواع النصية، فلكي يقوى المتعلم على إنتاج نصوص وصفية مكتوبة مثلا، تستجيب للخصوصية الأنواعية للوصف سواء على المستويات اللغوية أو التنظيمية أو المنطقية، يعمل المدرس في إطار الوصف الشفهي على تهيئ المتعلم ملائمة لممارسة الكتابة أو الإنتاج من خلال إدماج الشفهي ضمن خطة تنفيذ الدرس، اعتمادا على مقاطع بيداغوجية يأخذ منها الشفهي موقع مرحلة من المراحل، كمرحلة الاستكشاف أو مرحلة الاستثمار والامتدادات في درس القراءة مثلا.

وغاية ذلك إقدار المتعلم على ممارسة مهارات قرائية أو كتابية عليا أثناء درس القراءة أو التعبير الكتابي. ونجد أن مسوغ هذه الاستراتيجية هو كون الوضعية الشفهية أكثر بساطة من وضعية القراءة أو الكتابة بما تعنيانه من تشغيل قدرات منهجية وأخرى معرفية ووجدانية عليا يسهل تشغيلها شفهيا قبل تشغيلها كتابيا. كما أن موضوع الخطاب يسهل على أطراف العملية التواصلي إدراكه. ولهذا الغرض تهيأ مقاطع ديداكتيكية شفهية وسيناريوهات بيداغوجية، الغرض منها إدماج التعبير الشفهي في دروس النصوص أو التعبير والإنشاء، ومساعدة المتعلم على إنتاج أنواع كتابية مخصوصة.

والملاحظة الأساس بخصوص هذه الاستراتيجية أنها لا تحدد معالم واضحة للتعلمات الخاصة بالشفهي، ولا تجعل منه غاية في حد ذاته، وإنما هو أداة تستحضر لخدمة مواد أو مكونات مختلفة، كما أنه كفاية مستعرضة تخترق باقي المكونات والتعلمات الخاصة بمكونات اللغة العربية.

● **استراتيجية التعبير الشفهي باعتبار قدرة مستعرضة** في مختلف المواد المدرسة باللغة العربية؛ إذ الغرض من اكتساب كفاية التعبير الشفهي في المواد الأخرى، هو بناء مواقف وسلوكيات لدى المتعلم تساعده على تنمية شخصيته مدرسيا واجتماعيا[10]؛ وبخاصة منها: قواعد التخاطب، واستعمال اللغة السليمة؛ وتقبل الاختلاف، وتعليل كل الأفكار المقترحة. كما يقترن التعبير الشفهي في هذه الاستراتيجية بنمط التنشيط التربوي الذي يتبناه المدرس، الأمر الذي ينعكس على طبيعة التواصل التربوي داخل الفصل الدراسي ومرجعياته. فَتُميز الأدبيات التربوية الحديثة بين نمطين من المنشطين؛ الأول سلطوي الذي يحتكر الكلمة والحديث والقرار، دون أن يترك الفرصة لجماعة المتعلمين إلا تنفيذ أوامره والاستجابة لمتطلباته، فيجعل التواصل والتعبير الشفهي عموديا وخاضعا لإكراه الاستجابة للمثير أو المنبه. والنمط الثاني؛ هو المنشط الديمقراطي، الذي يشرك جماعة الفصل في مختلف مراحل العمل التعليمي – التعلمي؛ فيتعامل معهم في إطار تعاقدي تشاركي، يستند إلى الحوار الأفقي بحسب ما تمليه مقتضيات التواصل الإنساني الهادف، ويعمل على إرساء سير عام أفضل لما تم تقريره من قبل مجموع أفراد المجموعة[11].

وجدير بالذكر أن الأدبيات التربوية تحدثت عن نمط ثالث من المنشطين التربويين، وهو المنشط الفوضوي الذي لا يتحكم في مسار العلمية التعليمية–التعلمية، بل يدير ظهره لتدبير الفصل الدراسي وفق نظام سليم يحفظ للعملية التعليمية أبعادها التربوية والتكوينية والإنسانية.



خطاطة توضح استراتيجيات التعبير الشفهي وأنماطه وأشكاله ثم قواعده

إن ديداكتيك التعبير الشفهي بهذا المعنى لا يمكن فصله عن ديداكتيك تعليم وتعلم اللغة عموما، وفق المقاربة التواصلية، التي تجاوزت النظرة التجزيئية للمهارات اللغوية (الشفهي/ القراءة / الاستماع/ الكتابة)، ولمكونات المنهاج الدراسي، فيضحي التعبير الشفهي نظاما فرعيا لا ينفصل عن النظام الكلي، أي مناهج تدريس اللغة العربية بالتعليم المدرسي كلية، ويتفاعل مع الأنظمة الفرعية الأخرى المكملة للنظام الكلي، من قراءة، وكتابة، واستماع.

وتَدخُلُ هذه النظم مجتمعة في إطار علاقات تفاعلية وتساندية تبادل فيها التأثير والتأثر والأخذ والعطاء، بشكل يحكم على كل دراسة أو تعلم تجزيئي بالقصور، وانعدام النجاعة والفعالية العلمية.

لذلك نرى أن منهاج التعبير الشفهي منفتح على القراءة والكتابة والاستماع، يستمد منها جزءا هاما من مادة اشتغاله، ويحولها إلى سلوكات/ تصرفات تواصلية، ويتآزر معها لتحقيق الأهداف العامة لدرس اللغة العربية، بمرحلة تعليمية أو سلك دراسي ما. بالإضافة إلى أنه نظام مفتوح على معطيات المحيط السوسيوثقافي للمتعلم، وما يزخر به من عادات وتقاليد وقيم اجتماعية وأنماط للسلوك والتفكير. "هي أنظمة قيمية لا بد من التفاعل معها، والانفتاح عليها، لأن مادة التعبير [الشفهي والتعبير الكتابي] في هذه الحالة لم تعد فقط هي تلك اللغة بالمعنى السوسيري أو الكفاية التشومسكية، ولكنها "الكلام" و"الإنجاز". فالمتكلم الذي نريده لم يعد "مثاليا "، ولكنه "واقعي""[12] ، منفتح على معطيات الثقافة المكتوبة من أدب وعلوم لغة وعلم اجتماع وتاريخ...، إضافة إلى معطيات الثقافة الشفهية والخبرات الاجتماعية أو ما يسمى بالممارسات الاجتماعية المرجعية[13].

الهوامش:

1 -يؤكد ألان بانتوليلا (Alain Bentolila)، أن تطور الكفاية الشفهية عند المتعلم ينعكس على كل عمليات التعلم المدرسية، كما يؤدي ضمور هذه الكفاية إلى تعرض المتعلم لصعوبات نفسية وتعليمية حقيقية، قد تفقده فرصة الاندماج الاجتماعي فيما بعد. ينظر: -لحسن توبي، **بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي**، إفريقيا الشرق، د. ط، 2012، ص. 13.

2 -ماريو باي (Mario Pei)، **أسس علم اللغة**، ترجمة وتعليق أحمد مختار عمر، عالم الكتب، القاهرة، ط. 8، 1998، ص. 45.

3 - **تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافتها**، ص. 74.

4- Besson, Jean-Jacques; (1999): **L'oral au collège**, Partie III «L'oral en classe», CRDP de l'académie de Grenoble, Delagrave, p. 50.

5 -ينظر: **مقاربة تواصلية لدرس التعبير الشفهي بالطور الأول من التعليم الأساسي**، ص. 60.

6 -ينظر: الحسين زاهدي، **مقاربة تواصلية لدرس التعبير الشفوي بالطور الأول من التعليم الأساسي**، بحث لنيل دبلوم الدراسات العليا المعمقة، كلية علوم التربية، جامعة محمد الخامس، الرباط، 1999-2000، (نسخة مرقونة بخزانة الكلية)، ص. 62.

7 -ينظر: **الإطار المرجعي الأوربي المشترك للغات**، ص. 25.

8 - ينظر: وزارة التربية الوطنية المغربية، مديرية البرامج، **وثيقة البرامج والتوجيهات الخاصة بسلك التعليم الابتدائي**، الصيغة المنقحة، شتنبر 2011، ص. 40.

9 - **بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي**، ص. 122.

10 - ينظر: المركز الوطني للتجديد التربوي والتجريب، **دليل في التواصل الشفهي، التعليم الابتدائي**، الرباط، يناير 2011، ص. 12.

11 -عبد الكريم غريب، **التواصل والتنشيط**، منشورات عالم التربية، الدار البيضاء، (د. ط)، 2008، ص. 83.

12 -**التواصل، نحو مقاربة تكاملية للشفهي**، ص, 100.

13 -الممارسات الاجتماعية المرجعية، يراد بهذا المفهوم بحسب مارتيناند (Martinand) مجموع الوضعيات الاجتماعية، سواء كانت معاشة أو متخيلة أو معروفة، والتي يمكن، من جهة، أن يحيل عليها المتعلم، لكي يمنح دلالة لتعلماته؛ ومن جهة أخرى، يحيل عليها المربي لتعليم مضامين معينة. وعندما نقرن ممارسة اجتماعية بتعلم معين، فإننا بهذا الصنيع نجعل التعلمات تكتسي دلالة، ونستطيع الإجابة عن السؤال التالي: ما الفائدة المرجوة من هذا التعلم كله؟ فإذا كان واضعوا المناهج الدراسية يختارون المعرفة التعليمية بالاحالة بشكل ضمني أو صريح على معرفة عالمة تخصصية، في إطار ما يعرف بالنقل الديداكتيكي، فقد يلجئون إلى معرفة موجودة في الحقل الاجتماعي. وهو أمر لا يخلو من صعوبة، حيث تتحدد خاصة عندما نريد اختيار الممارسات المرجعية لمعالجتها، كي تصبح قابلة للتدريس، وتحديد المعرفة المدرسية في إطار مادة معينة. ينظر:- **بيداغوجيا الإدماج وديداكتيك التواصل الشفهي**، ص. 129.

- Martinand. J-L. : **connaitre et transformer la matière**, Lang, 1985. P. 139.