الأدَاءَاتُ الشَّفهِيَّة وأثَرُهَا فيْ تَرسِيْخِ المَلَكَةِ اللُّغَويَّة لَدَى تَلامِيذ الطّور الثَّانَوي -السَّنَة الأُولى أُنموذَجًا-

– *-Oral performances and their impact on the process of language learning at case study: 1st year –

ط.د/ محمد الأمين هراكي‡
المشرف: أ.د. مباركة خمقاني

تاريخ الاستلام: 10-05-2020/ تاريخ القبـول:20-07-2020

ملخّص: لجأت المدرسة الجزائريّة في السّنوات الأخيرة إلى إصلاحات عميقة في مناهج تعليم اللغة العربية، أخذ فيها الجانب الشفهي حيزا أكبر من الذي كان عليه في المناهج السابقة، مستدركة بذلك أن اللّغة إنّما هي في الأصل أصوات تُلفظ وبها يتم التواصل قبل أن تأخذ صورة الحروف وبها تُحرر، وهذا التوجه نلحظه بوضوح خاصة في الطورين الابتدائي والمتوسط من خلال مساري فهم المنطوق وفهم المكتوب، فإذا كان هذا الحال في الطورين السابقين فهل نجد المسار نفسَه في تعليميّة اللّغة العربيّة وآدابها في المرحلة الثانوية ؟، وما أثرُ المشافهة في ترسيخ الملكة اللغوية لدى تلاميذ الطور الثانوي؟

وعليه فدراستنا تهدف إلى الكشف عن أهمية المشافهة في ترسيخ الملكة اللغوية لدى تلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي – أنموذجا-وهذا بالتركيز على تشخيص واقع تدريس أنشطة المادة ومضمون الكتاب المدرسي المعتمد، وما تحمله من آليات تواصلية.

كلمات مفتاحيّة: المشافهة؛ الترسيخ الملكة اللغوية؛ الطور الثانوي.

Abstract: In th latest years, the Algerian school has taken serious step to follow new strategy in reformulating the programmes of Arabic language teaching. In such process language specialists has given the priority to the oral side because they finaly reconsidered its importance to learn the language. In doing so , they deduced that language is originally no more than pronounced sounds used to And this theory communicate between people long before it has been transformed into written letters. could be highly detected in both primary and middle levels through the ways of understanding both of what is oral and written. So, what about the ways of learning Arabic languange among secondary school

‡ – جامعة قاصدي مرباح –ورقلة–الجزائر، المخبر: مخبر لسانيات النص وتحليل الخطاب، البريد الالكتروني: elamineheraki@gmail.com (المؤلّف المرسل)

students. Thus, this study will be focusing on the importance of orality in learning Arabic Languane among students of high schools ; 1st year as case study. In so doing, we are going to give priority to the way teaching oral activities included in the school book.

Keywords: Orality; Inquiring languag; lingustic competence ; Secondary school.

المشافهة: (لغة واصطلاحا):

وشافهُ: أدنى شفتهُ من شفته فكلّمهُ. وكلمّه مشافهة، جاءوا بالمصدر على غير فعله وليس في كل شيء قيل مثل هذا. لوقلت كلمته مفاوهة لم يجز، إنما تحكي من ذلك ما سمع. هذا قول سيبويه. الجوهري: المشافهة المخاطبة من فيك إلى فيه. والحروف الشفهية الباء والفاء والميم، ولا تقل شفوية. وفي التهذيب، ويقال في للفاء والباء والميم شفوية وشفهية لأن مخرجها من الشفة ليس للسان فيها عمل. ويقال ما سمعت منه ذات شَفَةٍ، أي ما سمعت منه كلمة، وما كلّمته ببنت شفة أي بكلمة وشافهُ: أدنى شفتهُ من شَفَتِهِ. والشافه العطشان، وماء وطعام مشفوه كثرت عليه الأيدي. ورجل قليل الشفة ملحف قليل السؤال. ورجل أشفى (أشفه) لا تنضم شفتاه[1].

شَفَهَ: شافهته بحديثي. وفي الحديث "إذا صنع لأحدكم خادمه طعاما فليقعده معه وإن كان مشفوها فليصنع في يده منه أكلة" وشافهت البلد والامر إذا دانيته[2].

يظهر من خلال البحث المعجمي للفظة المشافهة أنها من الجذر اللغوي (شـ ف ـه) ولا مها هاء، وبعض يردّها واوً، وتدور حول معان كثيرة متعلقة بالشفة أي طبقا الفم فتدل على الكلمة والدنو أي الاقتراب والتكليم والمخاطبة من متكلّم إلى متلقي، كما تعني الشَغل وما كثرت عليه الأيدي والشفاه من أكل وشراب، وكني بها عن اللغة كما يكنى عنها باللسان على رأي بطرس البستاني، وقد تعني حدّ الشيء أي طرفه والإلحاح في الأمر والإكثار أي الزيادة.

شَفَهِي أَمْ شَفَوِي؟

أما في النسبة إليها فنجد اختلافا في نسبتها عن طريق الهاء أو الواو، فهذا ابن منظور يجيز فيها الخيار بين تركها على حالها فنقول شفيّ بعدّها منقوصة لام الفعل ولامها الهاء مثل دميّ ويديّ وعديّ، وإنّ شئت جئت بأصلها وقلت شفهي. أما شفوي فيرى أنّه زَعْمٌ يزعم نقص الواو من الشّفة ويستند في ذلك على جمع الشفة على شفوات، وهذا ما لم يعتدّ به بل جعل جمعها على شفاه. ولذلك قال البصريون الحروف الشفهية ولم يقولوا الشفويّة وختم حديثه بقوله الباء والفاء والميم حروف شفهيّة وليست شفويّة. وهذا ما ذهب إليه الفيروزآبادي في معجمه المحيط. وصاحب تاج العروس الذي ردّ لام الفعل هاء والأصل شفهة سيرا على مذهب البصرين.

وهناك رأي آخر يجمع بين النسبتين ويجوّز كلا منهما، فقد جاء في التهذيب قوله عن الفاء والباء والميم شفوية وشفهية لأن مخرجها من الشفة ليس للسان فيها عمل. وفي محيط المحيط قوله وإن شئت قلت شفهي أو شفوي بالاعتبارين المذكورين (أي باعتبار نقصانها واو أو هاء).

ونخلص من كلّ ذلك إلى أنّ الأصوب أن نقول التعبير الشفهي لجريانها على القياس فضلاً عن كثرة الاستخدام والشّيوع، وهذا مذهب كثير من أقطاب اللغة وجهابذتها .أمّا مصطلح المشافهة فليس رديفاً ولا مساوياً للشفهي باعتبار أنه يعبّر عن حالٍ مخصوصة من التواصل اللفظي، وذلك في حالة القرب المكاني.

1. **المشافهة وتعليم اللغة :**

ليست اللغة حروفا وكلمات مكتوبة ولا صحفا وأوراقا، إنما هي في المقام الأول ألفاظ منطوقة، وأصوات مسموعة ثم جاءت الحروف والكلمات والعبارات المنضودة في الصحف والأوراق، رموزا تدل على اللغة. ويتعلم المرء أول ما يتعلمه ألفاظا وأصواتا منطوقة من خلال المحادثة والاستماع، ويظل يمارس اللغة على هذا النحو مدة من الزمن، ثم يتعلمها حروفا وكلمات فيمارس القراءة والكتابة ولكنه لا ينقطع عن تعلمها محادثة واستماعا[3].

فقد كانت اللغات ولعصور طويلة في شكلها الشفهي دون المكتوب فمنها ما اندثر قبل وجود الكتابة ومنها من لم تعرف إلا مشافهة[4]. ويتضح ذلك في اللغة العربية، فقد كانت في معظمها لغة شفاهية، تقوم على الصوت قبل الكتابة، والحفظ قبل التدوين، وهذا لا يضيرها في شيء بل هو خصيصة تميّزها، وتؤكد ذلك النصوص الشعرية التي نقلت شفاهه بالحفظ والرواية من جيل إلى جيل، ثم نزل الوحي الأمين على محمد صلى الله عليه وسلّم بالقرآن الكريم شفاها، وتلقّاه النبي صلى الله عليه وسلّم سماعا وحفظا[5].

وابتعاد العربية اليوم في مناهجها التربوية عن الميادين النابضة بالحياة واقتصارها على الجانب الأدبي (الفني) دون دخول غمار التطورات العلمية الحاصلة في مجال التكنولوجيا وغيرها ودراسة القواعد النحوية لنفسها قد كان سببا خطيرا في تدهور التدريس[6]، وقد أكد العلماء على ذلك فهذا ابن خلدون يقول: "إن ملكة هذا اللسان غير صناعة العربية"[7] فالمهارة المكتسبة هي من استعمال اللغة العربية وهي غير علم النحو، وهو بذلك يوافق أبا الفتح ابن جني وعبد القاهر الجرجاني في أن معرفة المتكلم للغة التي ينطق بها هي معرفة عملية غير نظرية، أما علم النحو كعلم قائم بذاته فهو نتيجة لإعمال الفكر في بنية اللغة وأوضاعها[8].

واتخذت المدرسة البنيوية في أوائل القرن العشرين الشكل المنطوق للغة أساسا لنظريتهم اللسانية، وقدّموا اللغة الشفهية على الشكل المكتوب، ثم حذا حذوهم اللسانيون الأمريكيون حيث يرى بلومفيلد أن الشكل المكتوب ليس لغة ولكنه طريقة لتسجيل اللغة بواسطة إشارات ورموز مرئية[9].

ولقد تأثر حديثا المهتمون بتعليمية اللغات بما جادت به النظريات اللسانية خصوصا في اعتبار اللغة شكلا منطوقا وعدّوه أساسا تعليميا لاكتساب اللغة منذ المراحل الأولى لدى المتعلّم.

وبالنظر إلى الإصلاحات التربوية التي قامت بها وزارة التربية الوطنية حديثا في مناهج تعليم اللغة العربية في الطورين الابتدائي والمتوسط، فإنه يتجلى لنا مدى الاهتمام الكبير بالأداءات الشفهية وجعلها الوضعية الأولى التي تنطلق منها العملية التدريسية. وهذا ما يجعلنا نبحث في مكانة الأداء الشفهي في الطور الثانوي.

2. وصف المادة الشفهية في كتاب السنة الأولى الثانوية

1.2 تقديم الكتاب المدرسي:

يعد الكتاب المدرسي باعتباره الوجه التطبيقي لما جاء في المنهاج من الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم بأنه مجموعة من الوحدات المعرفية التي تستخدم بشكل يتناسب مع المستوى العمري للطلبة، فالمادة تناسب كل صف على حدا ولا تناسب غيره من الصفوف الأخرى، حتى يسهم في تحقيق المتكامل للطلبة من جميع النواحي النفسية والعقلية والجسمية والروحية والاجتماعية[10].

وعرّفه رضوان أبو الفتوح على أنّه: "الوسيلة الأساسية في يد التلميذ والموثوق بها لأن كلماته مطبوعة أو مسجلة لأن سلطة عليا هي التي دفعت به إلى الأيدي والأعين"[11]

كما عرّف أنه نظام كلي يهدف إلى مساعدة المعلمين ويشتمل على عدة عناصر، الأهداف والمحتوى والأنشطة والتقويم، وبهذا يهدف إلى مساعدة المعلمين والمتعلمين، في صف ما وفي مادة دراسية ما على تحقيق الأهداف المتوخاة كما حدّدها المنهاج.[12]

ومن هنا نلاحظ أن الكتاب المدرسي هو الوعاء الذي يحتوي على المعلومات والمعارف التي يحتاج إليها كل من المعلم والطالب، فهو يعمل على تنمية قدرات الطلبة وبساعدهم في مراجعة وحفظ المادة الدراسية واللجوء إليها في الامتحانات وفي أي وقت يريدون.

ولكي يحقق الكتاب المدرسي دوره الحقيقي في العملية التعليمية وجب أن يتوفر فيه مجموعة من الشروط والأسس التي يجب مراعاتها ونظرا لهذه الأهمية والخطورة للكتاب المدرسي كوسيلة تعليمية أساسية فإنّه يخضع في إخراجه إلى عملية ضبط دقيق، وفق جملة من المعايير تتدرج من المعايير العامة وهي تلك التي تعنى بالكتاب كوحدة وهدف وصولا إلى المعايير الخاصة وهي التي تهتم بالجانب التقني كاللغة ووظيفة المادة العلمية..... الخ، ونجمل هذه ف الشروط والأسس في الشكل الآتي:[13]

شكل رقم 1:

شروط وأسس الكتاب المدرسي

وتكمن أهمية الكتاب في كونه «وسيلة إعلام فعالة لأنها تقدم للقارئ البراهين والحجج[14] في صفحات كثيرة ومتكاملة ومدروسة بدقة وعناية"، كما أنه من وسائل الاتصال التعليمية المهمة تعمل على تربية وتعليم الأجيال الناشئة لأن الطفل يتأثر أكثر بالمحتوى[15] المعرفي الموجود في الكتب المدرسية، كما يمثل الكتاب مستودعا للمعرفة والقيم[16] الثقافية، لا يمكن الاستغناء عنه.

وتولي وزارة التربية الوطنية في الجزائر اهتماما كبيرا بالكتاب المدرسي إذ يعد الوثيقة التعليمية المطبوعة التي تجسد البرنامج الرسمي، من أجل نقل المعارف للمتعلمين واكسابهم بعض المهارات ومساعدة كل من المعلّم والمتعلّم على تفعيل سيرورة التعلّم[17].

والكتاب المدرسي الجزائري في عمومه من النوع المغلق والمقصود به الكتاب الذي يرتكز على المحتوى وتقديمه بطريقة منظمة لا تكون يد للمتعلم في بنائه واكتشافه والكتاب المفتوح يقوم على اكتشاف المعارف وبنائها من خلال أنشطة تبرز فيها قدرات المتعلم الشخصية واليدوية والفكرية مثل كتاب الرياضيات[18] .

يتألف الكتاب المدرسي المخصص للسنة الأولى الثانوية لجذع الآداب من 222 صفحة، عنون الكتاب بـ: "المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة"، فكأنهم بهذا العنوان قد أشاروا إلى مضامين، وحصروها في نشاطات النصوص الأدبية والنصوص التواصلية ونصوص المطالعة الموجهة.

قسم الكتاب إلى ثلاثة أقسام كبرى، كل قسم منها يتناول عصرا من العصور الأدبية. وقد كان الاستهلال بالعصر الجاهلي ثم تلاه عصر صدر الإسلام وأخيرا العصر الأموي، وكما نلاحظ فقد اعتمدوا في ادراجهم للمادة على التسلسل التاريخي.

وقد عالجت هذه الأقسام بأعصرها الأدبية الثلاثة اثني عشر محورا، وزعت أربعة محاور على كل عصر أدبي، ولم يغفل المؤلفون المقدمات التقليدية التمهيدية عن كل عصر بتحديد إطاره الزماني والمكاني ومظاهره السياسة والاجتماعية والدينية والعقلية الفكرية، فعرضوها عرضا سطحيا ليتركوا المجال أمام التلميذ ليكتشف خصائص كل عهد في ثنايا النصوص وروافدها.

"وتتم دراسة النصوص الأدبية في إطار الأعصر المتعاقبة، ولكن ضمن حدود لا يتحول معها الأدب إلى غاية بذاتها، بل يبقى موضوعا في خدمة الأدب، حيث يتم التركيز على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميزه عن سواه، ثم العمل على تدريب المتعلم على التفاعل مع المنتوج الأدبي الذي يدرسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته، وبهذا الأسلوب في تناول النصوص الأدبية، يتمكن المتعلّم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه، من حيث المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه، وهو أسلوب يوافق مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم"[19].

وبالنسبة للروافد النحوية والبلاغية والعروضية اعتُمد في تقديمها على المقاربة النصية كونها مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه إذ تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة من حيث التعامل مع تعّلم اللّغة بعدّها خطابا متناسق الأجزاء منسجم الأفكار.

فالنصوص الأدبية والتواصلية هي السّند التعليمي الأساسي في تناول الروافد النحوية والبلاغية والعروضية ...وإن لم تستوعب هذه النصوص دروسا ما وكثيرا ما يكون في القواعد والبلاغة جاز للأستاذ أن يستعين بأمثلة خارج النص ليدعم درسه حتى يستوفي كل أحكام الدرس دون نقصان.

2.2 إحصاء وتحليل التعليمات الشفهية:

لا نجد في الكتاب المدرسي نشاطا مستقلا بذاته يدعى التعبير الشفهي مثلما هو الحال في النشاطات الأخرى، كنشاط النص الأدبي بروافده أو نشاط المطالعة الموجهة أو نشاط التعبير الكتابي، بل كل ما نجده يتمثل في مطلوب من المطالب المتضمنة في تحليل النصوص الأدبية أو التواصلية أو في التمارين المتعلقة بأحد روافد القواعد أو البلاغة أو في نشاط المطالعة الموجهة أو التعبير الكتابي أو في بناء الوضعية المستهدفة. ونحاول في ما يأتي حصر هذه التعليمات الشفهية ثم تحليل هذا الجمع باعتماد الجداول والأعمدة البيانية التوضيحية:

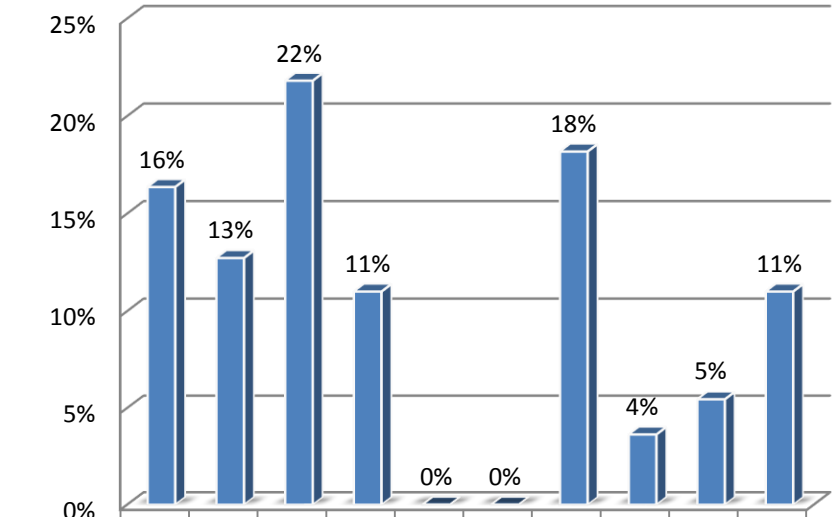
النشاط	صيغ التعليمات الشفهية	العدد	النسبة المئوية
النص الأدبي	لخص/بم بررت/ ابسط أوجه الرد/ تحدّث عن/ انثر الأبيات/ لخّص/ أوجز القول/ وازن /لخّص الصفات/	9	%16.36

النص التواصلي	ما تعليقك/ لخص اهم الأفكار/ أوجز القول /اشرح/ لخّص انواع الكتابة /ماذا تستنتج/ ما تعليقك/	7	%12.72
قواعد اللغة	اشرح الآية/ اشرح البيت/ لخصه موظفا/ اشرح البيت/ تحدّث عن مشاعرك/ أجب عن الأسئلة/ تحدّث عما/ علّق على مباراة/ وظف في شرح/ صف هذا المشهد/ اشرح/ وظف في وصفك/	12	%21.81
رافد البلاغة	عبّر/ أخبره بما شاهدت/ استخدم أضرب/ وقفت تخطبهما/ اشرح/ قابل/	6	%10.90
النقد الادبي	/	0	%0
العروض	/	0	%0
المطالعة الموجهة	لخّص حوادث/ تحدّث عن/ اشرح/ لخّص/ اشرح/ اشرح/ وازن/ ما تعليقك/ لخص/ وازن	10	%18.18
بناء وضعية مستهدفة	وضح الأسلوب/ تحدث عن أسلوب/	2	%3.63
المشروع	الخطبة/ المسرحية/ المعرض	3	%5.45
التعبير الكتابي	كل الموضوعات	6	%10.90
	المجموع	55	%100

من خلال الجدول السابق يظهر لنا التباين في اعتماد التعليمات الشفهية بين نشاطات اللغة العربية وآدابها، ولتوضيح هذه الإحصائيات نستعين بالأعمدة البيانية الآتية:

شكل رقم 2

نسبة التعليمات الشفهية في نشاطات اللغة العربية من خلال الكتاب المدرسي



يتضح من خلال هذا الإحصاء أن نسب ورود الأداءات الشفهية تختلف من نشاط إلى آخر، فنجدها تبرز في رافد قواعد اللغة بنسبة قدرت بـ: 21.81% وخصوصا في إحكام موارد المتعلم عند التعليمة الثالثة في مجال إدماج أحكام الدرس الذي يهدف إلى توظيف ما اكتسبه التلميذ من درس القواعد في وضعيات هادفة تمس اهتماماته، غير أن هذا العنصر لم يركز فقط على النشاطات الشفهية إنما نجده يناوب بينها وبين المطالب الكتابية وهي كثيرة.

إن هذه النسبة التي يكتسبها درس قواعد اللغة يمكن تبريرها بخصوصية هذا الدرس الذي يتطلب فهما سليما وممارسة صحيحة لما تم تعلمه، فتتم ملاحظة هذا الفهم من خلال مطالبة التلميذ بتوظيف ما اكتسبه من خلال التعليمات الكتابية والشفهية

يأتي نشاط المطالعة الموجهة والنصوص الأدبية في المرتبة الثانية والثالثة على التوالي بنسبة قدرت للأول بـ: 18.18% وقدرت للثاني بـ: 16.36%، وهذا ما يتناسب مع توجيهات المنهاج في ربط العمل الشفهي مع هذين النشاطين، وخصوصا في المطالعة الموجهة.

بينما نلحظها بدرجة أقل في النص التواصلي بنسبة: 12.72%، ورافد البلاغة بنسبة 10.90%، وبنسبة 5.45% في نشاط المشروع، و3.63% في بناء الوضعية، وهي نسب قد لا تلائم بعضها فنشاط البلاغة مثلا يمكن أن تخصص له تعليمات شفهية أكثر مما هي عليه باعتبارها مكتسبات أسلوبية يمكن للتلميذ أن يؤديها شفاهيا.

ونجدها تنعدم في رافدي النقد الأدبي والعروض وربما طبيعة الرافدين تبرر هذا الانعدام فالأول يهدف إلى إحاطة المتعلم بالظواهر النقدية التي يتميز بها كل مظهر أدبي ضمن محور معين بغية تهيئته للمراحل النهائية التي يركز فيها بشكل أكبر وهذا ما نجده في التقويم النقدي في السنة النهائية من الطور. أما الثاني فطابعه إملائي يختص بالكتابة العروضية لتحديد التفعيلات التي بنيت عليها القصيدة.

وقد ألحقنا إحصاء متعلقا بنشاط التعبير الكتابي رغم أنه لم يرد في الكتاب المدرسي، إنما يرد في التدرجات السنوية التي تفرد له حصة مستقلة عن بقية النشاطات، وإجمالا فإن عدد الموضوعات بلغت ستة كل واحد منها يعكس مضمون أحد المحورين السابقين له، وهو يحمل في حقيقته مطالب كتابية وليست شفهية، إلا أن الكثير من الأساتذة نجدهم يوظفون التعليمات الشفهية في الحصة الأولى حصة تصميم الموضوع إذ يطلب فيه الأستاذ من التلاميذ التعبير عن العناصر التي اتفقوا عليها شفاهة دون العودة إلى استعمال القلم والورقة. وبهذا يمكن اعتبار كل حصص التعبير الكتابي وجها مقابلا للتعبير الشفهي ولو بحجم أقل. لذا وصلت نسبة الممارسة الشفهية في هذا النشاط إلى: 10.90%.

3.2 موازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية

نحاول في هذا المبحث الموازنة بين التعليمات الشفهية والتعليمات الكتابية الواردة في الكتاب المدرسي للسنة الأولى لشعبة الآداب.

وعليه، فإننا سنعتمد على دراسة سابقة اهتمت بالمطالب الكتابية في هذا الطور وتوصلت إلى نتائج مهمة أضفنا لها بعض المعطيات التي نراه لازمة لكي تكون النتائج دقيقة ثم نحاول مقارنتها مع المطالب الشفهية وملخص هذه النتائج يوضحه هذا الجدول: [20]

النشاطات	صيغ التعليمات الكتابية	العدد	النسبة
دراسة نص	توسع في البحث/ وظف في جمل/ اكتب/ ركب فقرة/ لبن تعابير/ صغ اعابير/ استخرج/	16	%12.5

قواعد اللغة	استعمل/ استخدم/ ركب/ اكتب فقرة/ ايت بجمل/ أكمل/ ابن جملا/ اعرب/ ملء الفراغات....	35	%27.34
البلاغة	عّبر عن/ استعمل/ استخرج/ اكتب/ ابن جملا/ هات جملا/ اكتب فقرة،	20	%15.62
النقد الأدبي	من بين أحد عشر موضوعا لم يطلب من المتعلم ان يقوم بأي عمل كتابي عدا نقل نص القاعدة.	0	%0
العروض	اكتب عروضيا.../ قطع البيت عروضيا	10	%7.81
المطالعة الوجهة	ابن تعبيرا/ ابن فقرات/ استخرج/ أشكل الفقرة/ حرر/ اكتب فقرة...	29	%22.65
بناء وضعية مستهدفة	يطلب في كل موضوع كتابة نص وصفي أو حجاجي أو إيعازي	6	%4.68
المشروع	–إعداد فهرس حول السلام –فهرس حول مظاهر الحياة العقلية في العصر الجاهلي –تأليف مسرحية –إعداد خطبة –كتابة قصة قصيرة –فرس حول ظاهرة النقائض	6	%4.68
التعبير الكتابي	كل الموضوعات	6	%4.68
	المجموع	128	%100

ولكي نقارن بشكل دقيق نحاول الجمع بين المطالب الشفهية والكتابية في هذا الجدول:

النشاط	عدد المطالب الكتابية	النسبة المئوية	عدد المطالب الشفهية	النسبة المئوية	عدد المطالب معا
دراسة نص	16	%50	16	%50	32

قواعد اللغة	35	%74.46	12	%25.53	47
البلاغة	20	%76.92	6	%23.07	26
النقد الأدبي	0	%0	0	%0	0
العروض	10	%100	0	% 0	10
المطالعة الموجهة	29	%74.35	10	%25.64	39
بناء وضعية	6	%75	2	%25	8
المشروع	6	%66.66	3	%33.33	9
التعبير الكتابي	6	%50	6	%50	12
المجموع	128	%69.94	55	%30.05	183

لقد جمعت تلك الدراسة بين نشاطي النص الأدبي والنص التواصلي في خانة واحدة بعنوان دراسة نص متواصلة إلى أن هناك ستة عشر (16)مطلبا كتابيا، وهي النتيجة نفسها المتوصل إليها في إحصاء المطالب الشفهية في نشاطي النص الأدبي والنص التواصلي مجتمعين معا، فالنسبة متساوية بينهما.

أما في بقية الروافد والنشاطات فتظهر تفاوتا كبيرا بين العمل الكتابي والعمل الشفهي، فقد قدرت المطالب الشفهية والكتابية معا في رافد القواعد بسبعة وأربعين (47) تعليمة، أخذ فيها الجانب الكتابي نسبة 74.46% وصل عددها إلى (35) خمسة وثلاثين مطلبا، بينما أخذ فيها الجانب الشفهي نسبة 25.53%.

ولم تختلف نسب رافد البلاغة عن سابقه بين العمل الكتابي والعمل الشفهي المقدرة معا بستة وعشرين مطلبا، إذ وصلت نسبة الأداء الكتابي إلى 76.92%، حاصلة بذلك عشرين مطلبا، بينما توقفت نسبة الأداء الشفهي عند 23.07% بستة مطالب.

وتساوى نشاط النقد الأدبي بين العملين الكتابي والشفهي بانعدام المطالب الكتابية والشفهية. أما نشاط العروض فالنسبة كاملة أخذها الجانب الكتابي 100% من أصل (10) عشر مطالب، وانعدمت فيها المطالب

الشفهية، ويمكن تفسير ذلك من طبيعة النشاط الذي يهدف إلى استخراج التفعيلات وتحديد البحور للأبيات الشعرية فالمسار الكتابي يطغى في التقطيع العروضي.

أما نشاط المطالعة الموجهة فيظهر أيضا تباينا كبيرا بين العملين الكتابي والشفهي الذي وصلا معا (39) تسعة وثلاثين تعلمية، حيث أخذت فيه التعليمات الكتابية نسبة 74.35% بتسعة وعشرين (29) مطلبا، واكتفت التعليمات الشفهية بنسبة 25.64% بعشر مطالب شفهية.

ونجد الفرق ظاهرا كذلك في نشاط بناء الوضعية إذ وصلت نسبة العمل الكتابي نسبة 75% بستة مطالب، وتوقف العمل الشفهي عند نسبة 25% بمطلبين اثنين فقط.

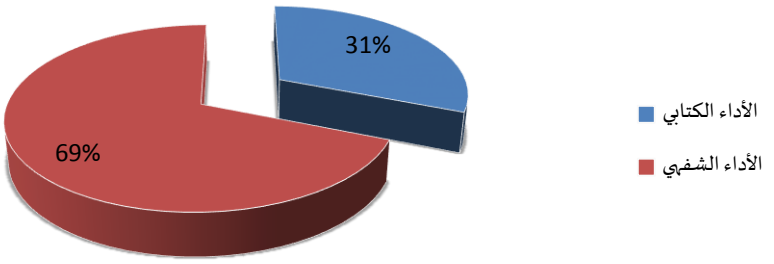
أما في نشاط المشروع فنجد الغلبة كذلك للعمل الكتابي بنسبة 66.66% بستة مشاريع، بينما كان العمل الشفهي في ثلاثة مشاريع بنسبة 33.33%.

أما فيما يخص نشاط التعبير الكتابي وإن كان الأصل فيه هو العمل على تنمية مهارة الكتابة فإن الحصة الأولى منه تأخذ نصيبها وافرا من العمل الشفهي في تصميم الموضوع وبناء أفكاره لذلك فالنسبة جاءت متساوية بينهما.

وإجمالا فإن النتيجة تظهر جلية في غلبة كفة الأداء الكتابي على كفّة الأداء الشفهي في محتوى الكتاب المدرسي للسنة الأولى بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي غير الموجود في الكتاب، حيث وصل الأداء الكتابي نسبة 79.94%، بمئة وثمانية وعشرين (128) مطلبا، ونزل العمل الشفهي إلى نسبة 30.05% بخمسة وخمسين (55) مطلبا، واليك هذا الرسم البياني موضحا:

شكل رقم 3

نسبة الأداء الكتابي والشفهي في كتاب السنة الأولى



3. تمظهرات المشافهة في تعليمية النصوص:

إن لكل نشاط تعليمي استراتيجيته الخاصة ووسائله التي يعتمد عليها في تقديمه، ونشاط النص الأدبي في الطور الثانوي له الأهمية الكبيرة في تناول الظواهر الأدبية المقصودة في كل مستوى معين، ونظرا لهذه الأهمية التي يكتسبها الدرس ارتأينا الوقوف على كيفية تقديم هذا النشاط ورصد العمل الشفهي إن كان موجودا والصعوبات التي تواجه التلاميذ.

وسنعتمد الملاحظة باعتبارها من أدوات البحث العلمي الواسعة الانتشار في البحوث التربوية، والملاحظة بشكل عام تشكل أحد مصادر اكتساب الخبرة للإنسان إذ إن كثيرا من الخبرات يتم اكتسابها عن طريق الملاحظة المباشرة وتزداد الخبرة أهمية عندما تكتسب بالملاحظة المنظمة الهادفة وليست العفوية لأن الملاحظة المنظمة توجه الانتباه نحو جوانب محددة.[21]

1.3 في قراءة النص الأدبي:

أول تمظهر للأداء الشفهي يظهر في وضعية الانطلاق من خلال قراءة النص، والتي تبدأ عبر عملية السماع لقراءة الأستاذ النموذجية التي تذلل بعض الصعوبات التي قد تصادف التلميذ عند القراءة الصامتة للنص، وكثيرا ما تعيق التلميذ صعوبات في فهم وضبط الكثير من الألفاظ وبالخصوص في النصوص الأدبية التي غالبيتها نصوص شعرية تعود إلى عصور بعيدة عن عصره، مما يجعله يستغرب اللغة التي يستخدمها الشاعر في نصه، والشأن نفسه في النصوص التواصلية لكنه بنسبة أقل وهذا لأن نوعية النصوص نثرية تفسر الظواهر الأدبية لكل محور يتعرض له التلميذ.

يشير الأستاذ إلى بعض التلاميذ لقراءة النص ويستحسن ألا يتجاوز ثلاثة قراء حتى لا يتشتت ذهن المتعلمين من كثرة تداول القراءة التي قد تكون سيئة عند بعضهم، ويقف مرافقا لقراءاتهم قصد تصويب

الأخطاء التي يقع فيها، ومن خلال وقوفنا على قراءات التلاميذ فإنه غاليا ما تكون هذه الاخطاء نحوية في ضبط الحركة الأعرابية، وفي شكلها أي في بنية الكلمة وهذا في ضبط حركاتها وسكناتها.

ومن أمثلة الأخطاء النحوية (الحركة الإعرابية):

في النص الأدبي الأوّل للشاعر زهير بن أبي سلمى، ما ورد في البيت الثاني:[22]

تَداركتمَا عبسًا وذُبيانَ بَعدَما تَفانوا ودقُّوا بينَهم عِطرَ مَنشَم

فكثير من التلاميذ من يرفعون كلمة (ذبيان)، خلافا لموقعها الإعرابي الذي جاءت عليه بعد حرف العطف اسما معطوفا على (عبسا) والصواب نصبها لأنها تتبع المعطوف عليه في الحركة الإعرابية.

ومن أمثلة الأخطاء الواقعة في بنية الكلمة:

النص الأدبي	أخطاء القراءة	الصواب
الإشادة بالصلح زهير بن أبي سلمى	عَليـَا، يَعظُم	عُليـَا، يُعظَم
الفروسية عنترة بن شداد	ملأتَ، أرسلتَ	ملأتُ، أرسلتُ
وصف البرق والمطر عبيد بن الأبرص	رَيقَهُ، أبراق أبلق	ريِّقَهُ، أقراب أبلق

يتعثر الكثير من التلاميذ في قراءتها ومن صور ذلك: (أبراق أبلق) (أبراق ألبق) وسبب ذلك يعود إلى تقارب مخارج الحروف الذي أعسر عليهم قراءتها قراءة سليمة.

ونلمح أيضا في النّص التواصلي المعنون بـ:"قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام"[23] ضعفا بارزا عند كثير من التلاميذ في قراءة القرآن الكريم، إذ تناول هذا النص بعضا من آيات القرآن ومن سور مختلفة، وتعكس لنا قراءاتهم ابتعاد التلاميذ عن الكتاتيب وحفظ القرآن الكريم، فنجده يتعثر في تلفظ الكلمات تلفظا صحيحا، أما عن الأحكام فذلك منال بعيد.

2.3 في مناقشة النص الأدبي:

إنّ كل خطوة من خطوات تحليل النص الادبي إنما تحتص بمستوى معين من مستويات التحليل، فعنصر اكتشاف معطيات النص يهدف إلى فهم النص من خلال تحديد موضوعه العام وأفكاره الرئيسية، بينما تختص مناقشة معطيات النص بدراسة الصور البيانية والمحسنات البديعية والتركيز على الجانب الأسلوبي للنص ويذهب عنصر أحدد بناء النص إلى البحث في النمط الغالب الذي اعتمده الكاتب في تخريج نصه، أما تفحص الاتساق

والانسجام فيدرس بنية النص الشكلية والمعنوية والروابط اللفظية والمنطقية التي أدّت التماسك فيه كل ذلك يُلزم التلميذ التحضير الجيد للإجابة الصائبة ولكي تكون إجابته بأداء شفهي سليم.

وفيما يأتي نأخذ أمثلة على كل مستوى تحليلي:

الوضعية	العنصر	السؤال	الجواب
	أكتشف معطيات النص:	من هما السيّدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر؟ ماذا وقع بين قبيلتي عبس وذبيان؟ وما التعبير الدال على ذلك؟	السيّدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر هما: هرم بن سنان والحارث بن عوف. وقعت حرب طاحنة بين قبيلتي عبس وذبيان والتعبير الدال على ذلك هو بعد ما تفانوا ودقوا بينهم عطر منشم.
	أناقش معطيات النص:	اذكر التعبير المجازي في البيت الثالث وبيّن غرضه.	التعبير المجازي في البيت الثالث يكمن في قوله: ندرك السلم حيث شبّه السلم بالشيء المادي الذي يدرك وحذف المشبه به وأشار إليه بقرينة تدل عليه وهي الفعل ندرك على سبيل الاستعارة المكنية
	أحدد بناء النص	ما النمط الغالب على النص؟ اذكر مؤشرين له مع التمثيل من النص.	النمط الغالب على النص هو النمط الوصفي لان الشاعر يصف مشهدا طبيعيا يتمثل في البرق والمطر، ومؤشراته: كثرة الصور البيانية مثل: التشبيه «كأن فيه عشار جلة" ظروف الزمان والمكان مثل: اللسل وشطب. النعوت مثل: لمّاح، رمّاح
	أتفحص الاتساق والانسجام	استخرج حروف العطف التي ساعدت في بناء القصيدة.	حروف العطف هي الواو وأفاد مطلق الجمع بين المتعاطفين. الفاء وأفادت الاستئناف.

	أجمل القول في تقدير النص:	ما ملاح تأث الشاعر بالإسلام في قصيدته من حيث اللفظ والمعنى؟	يظهر جليا من خلال القصيدة تأثر الشاعر بالإسلام من حيث اللفظ والمعنى. أولا: من حيث اللفظ: سهول الألفاظ والعبارات. الاقتباس من القرآن الكريم مقل: الحمد لله، اعتصموا... ثانيا: من حيث المعنى: ايمان الشاعر بوحدانية الله سبحانه وتعالى، والاقتباس المعنوي من القرآن الكريم. في الأبيات: (2،3،4،5،6،7،8،9)

يَظهر أن عدد الأسئلة المخصصة للنصوص الأدبية أو التواصلية تستدعي حجما زمنيا أكبر من الحجم المخصص لها (ساعتين) إذ تصل إلى خمسة وثلاثين سؤالا في بعض النصوص مما يلزم على الأستاذ التصرف فيها وانتقاء ما يراه ما مفيدا لكل عنصر من عناصر تحليل النص.

إن طبيعة الأسئلة المقترحة تستدعي تحضيرا جيدا للمعلم وللمتعلم معا لأمه من دون تحضير يظهر المتعلم صعوبة كبيرة في الإجابة على أغلب الأسئلة مما يجعله يقع في الممارسة العامية للغة. فالمثال الأول: من هما السيّدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر؟ لا يمكن للتلميذ معرفة لمتحدث عنهما لأنه لا يجد إشارة لهما في النص وعليه الرجوع إلى مراجع خارجية لمعرفة الإجابة الصحيحة.

يُظهر التلميذ صعوبة كبيرة في صياغة الإجابة وفقا للسؤال، وتتجلى هذه الصعوبة من خلال الأشكال الآتية:

- يقدم الإجابة مباشرة دون ربطها بالسؤال فيقول مثلا: هرم بن سنان والحارث بن عوف إجابة عن السؤال السابق.
- يقرأ بيتا او فقرة كإجابة عن سؤال لا يطلب استخراج الإجابة وإنما صياغة بأسلوب خاص بعيد عن النقل.
- إجابة مبتورة حيث يكتفي بجزء من الجواب.

إنّ عملية انتقاء الأسئلة وتغييرها من طرف الأستاذ تصعّب على التلميذ التحضير الجيد للدرس، فمثلما يستحيل الإجابة على كل أسئلة النص، يستحيل أيضا على التلميذ الإجابة عنها كلها، الأمر الذي يدعوه إلى الانتقاء، وبين انتقاء الأستاذ وانتقاء التلميذ تصادفنا مشكلة وهي أنه قد يجيب التلميذ على الأسئلة التي لا يستخدمها الأستاذ فيقف حائرا خائفا فيجعله ذلك ينفر عن تحضير الدروس مجددا.

4. خاتمة:

وخلاصة القول إنّ الجانب الشفهي في تعليمية اللغة العربية وآدابها في الطور الثانوي لم يلق الاهتمام الكبير كالذي لقيّته مناهج اللغة العربية في الطورين الابتدائي والمتوسط، وبقيت مناهج الطور الثانوي مركزة بشكل كبير على الأداءات الكتابية، والإحصاءات المتوصل إليها تعبر على ذلك:

فإن النتيجة تظهر جلية في غلبة كفة الأداء الكتابي على كفّة الأداء الشفهي في محتوى الكتاب المدرسي للسنة الأولى بالإضافة إلى نشاط التعبير الكتابي غير الموجود في الكتاب، حيث وصل الأداء الكتابي نسبة 79.94%، بمئة وثمانية وعشرين (128) مطلبا ونزل العمل الشفهي إلى نسبة 30.05% بخمسة وخمسين (55) مطلبا.

يتضح من خلال هذا الإحصاء أن نسب ورود الأداءات الشفهية تختلف من نشاط إلى آخر.

كما تظهر تعليمية النصوص الأدبية والتواصلية ضعفا كبيرا في أداءات التلاميذ للغة مشافهة، إذ يقف المتعلّم في كثير المواقف والوضعيات عاجزا عن التعبير بطلاقة فكرية ولسانية.

وعليه، فإننا ندعو القائمين على بناء مناهج اللغة العربية في بلادنا الانتباه إلى هذه الحلقة المفقودة من الدرس الشفهي في المرحلة الثانوية الذي سيعزز الملكة اللغوية التواصلية لدى التلاميذ.

5-الهوامش:

[1]- ابن يعقوب الفيروز آبادي: القاموس المحيط، (تح: محمد نعيم القرسوعي) مؤسسة الرسالة، ط8، بيروت، لبنان،1426هـ-2005م ص1248

[2]- أبو القاسم جار الله محمود بن عمر بن أحمد الزمخشري (متوفي 538هـ) ت: محمد باسل عيون السود: أساس البلاغة، ج1، ط1 دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، 1419هـ/1998م، ص 514.

[3]- أحمد زياد محبّك: أهمية المشافهة في تعليم اللغة العربية، مجمع اللغة العربية، م 82، ج1.2000م، ص 01-02.

[4]- حمّو لبيك: المشافهة واكتساب اللغة، التعليمية، م 5، العدد 14، ماي 2018، ص433.

[5]- أحمد زياد محبّك: المرجع نفسه، ص03.

[6]- عبد الرحمن الحاج صالح: بحوث ودراسات في اللسانيات العربية، ج1، موقع للنشر، الجزائر، 2007، ص161.

[7]- عبد الرحمن الحاج صالح: المرجع نفسه، ص161.

[8]- يقول عبد القاهر الجرجاني: "قالوا: لو كان النظم يكون في معاني النحو، لكان البدويّ الذي لم يسمع بالنحو قطّ، ولم يعرف المبتدأ والخبر وشيئا مما يذكرونه، لا يتأتى له نظم كلام، وإنا لنراه يأتي في كلامه، بنظم لا يحسنه المتقدم في علم النحو." عبد القاهر الجرجاني (أبو بكر عبد القاهر بن عبد الرحمن الجرجاني): دلائل الإعجاز، (تح: أبو فهد محمود محمد شاكر)، ط5، مكتبة الخانجي، القاهرة، 2004م، ص418.

[9]- مازن الوعد: دراسات لسانية تطبيقية، دار طلاس، دمشق، 1989، ص77.

[10]– محمد محمود ساري حمادنة وخالد حسين محمد عبيدات: مفاهيم التدريس في العصر الحديث (طرائق، أساليب، استراتيجيات) ط1، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، اربد، الأردن، 2012، ص211

[11]– رضوان أبو الفتوح: الكتاب المدرسي، فلسفته، تاريخه، أسسه، تقويمه، دط، مكتبة الانجلو مصرية، 1962، ص4–5.

[12]– محمد محمود الحيلة وتوفيق أحمد مرعي: مناهج التربية مفاهيمها وعناصرها أسسها وعملياتها، د ط، دار المسيرة، عمان الأردن، 2000، ص35.

[13]– حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9 جامعة الوادي، 2014، ص 200–203.

[14]– أحمد محمود زيادي وآخر ون، أثر وسائل العالم على الطفل، ط2، ألهلية للنشر والتوزيع، عمان ،2888، ص 14.

[15]– رضوان أبو الفتوح: الكتاب المدرسي، المرجع السابق، ص3.

[16]– عبد العزيز شرف، المدخل الى وسائل العالم ط2، دار الكتاب المصري ودار الكتاب اللبناني، القاهرة ،1606، ص626

[17]– حسان الجيلالي وفوزي لوحيدي: أهمية الكتاب المدرسي في العملية التربوية، مجلة الدراسات والبحوث الاجتماعية، العدد 9 جامعة الوادي، 2014، ض194.

[18]– محمد الصالح حثروبي، نموذج التدريس الهادف أسسه وتطبيقه .، دار الهدى، الجزائر، 1999 ص80.

[19]– حسين شلوف وآخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، الديوان الوطني للمطبوعات ال مدرسية20112010/ ص4.

[20]– مصطفى بن عطية: الأداءات الكتابية ودورها في تنمية المهارات اللغوية لدى تلاميذ المرحلة الثانوية، (إشراف: محمد زهار) أطروحة دكتوراه، قسم اللغة والأدب العربي، جامعة محمد لمين دباغين، سطيف، 2016/2015م،

[21]– محسن علي عطية: البحث العلمي في التربية، مناهجه أدواته وسائله الأخصائية، دار المناهج للنشر والتوزيع، دط، عمان الأردن، 1429هـ/2009، ص229.

[22]– حسين شلوف وآخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، 2011/2010 ص15.

[23]– حسين شلوف وآخرون: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الوجهة، المرجع نفسه ص 96.