التّعبير الشّفاهي في منهاج اللّغة العربيّة في الجزائر وتونس السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي آداب -دراسة تحليلية نقدية-

أسماء براهيمي*
جامعة الجزائر 2
asma.brahimi@univ-alger2.dz

الطّاهر لوصيف
مجمع اللغة العربية
taharloucif@uni-alger2.dz

تاريخ الاستلام: 2024/03/31 **تاريخ القبول: 2024/05/07**

ملخص:

انطلقت هذه الدراسة من تدني المستوى الذي يعاني منه تلاميذنا في تعبيرهم الشّفاهي باللّغة العربيّة الفصيحة، إذ يعجزون عن الإفصاح عن آرائهم وأفكارهم بطريقة واضحة وبلغة سليمة.

لذا قامت هذه الدراسة بقراءة في منهاج اللّغة العربيّة لمرحلة التّعليم الثّانوي في الجزائر وفي تونس، لتقف على التصوّر الجديد لتعليم التّعبير الشّفاهي نتيجة للإصلاح والتّجديد الذي شهدته مناهج البلدين، وسعت للكشف عن مدى تمكّنها من وضع تصوّر علمي حديث وشامل، يسمح بتجاوز تلك المشاكل والصّعوبات، وطرحت إشكالية أساسية تمثلت في التساؤلات الآتية: هل وُفّقت هذه المناهج في وضع تصوّر منسجم ومتكامل لتعليم التّعبير الشّفاهي، وحدّدت محتواه وأهدافه وبيّنت طريقة تعليمه وتقويمه والوسائل المعتمد عليها وكيفية تدريسه وتنشيط حصصه وحجمه السّاعي؟ وهل استطاعت تلك المناهج الانفتاح على مقاربات تعليمية حديثة والاعتماد على المستجدّات العلمية في تدريسه وتجاوز التّصور التقليدي؟

ولقد خلُصت هذه الدّراسة إلى ضرورة وضع تصوّر يراعي أهمية التّعبير الشّفاهي ومكانته وخصائصه ومميّزاته يقوم على المقاربات التّعليمية الحديثة.

الكلمات المفتاحية: التّعبير الشّفاهي - المنهاج - الانسجام - التّكامل - المقاربات التّعليمية.

*المؤلف المرسل باللغة اللاتينية : Asma Brahimi

Oral expression in the Arabic language curriculum in Algeria and Tunisia, First year of secondary education, letters - Critical analytical study -

Abstract :
This study carried out a reading of the Arabic language curriculum for secondary education in Algeria and Tunisia, in order to identify the new perception of the teaching of oral expression following the reform of the curricula in the two countries. She sought to reveal the extent of her ability to develop a modern and global scientific vision making it possible to overcome the problems and difficulties of speaking. A fundamental problem was raised, represented by the following questions: Have these curricula succeeded in developing a coherent and integrated vision of the teaching of oral expression, in determining its content and objectives, in clarifying the method of teaching and assessment, and didactic approaches and strategies and course duration? Were they able to open up to modern approaches and rely on scientific developments in their teaching?
This study concludes that there is a need to develop a vision that takes into account the importance of oral expression, its status, its characteristics and its advantages, based on modern didactic approaches.
Keywords: Oral expression - Curriculum - Coherence - Complementarity - Didactic approach.

Expression orale dans le curriculum de langue arabe en Algérie et en Tunisie, Première Année d'enseignement secondaire, lettres - Etude analytique critique –

Résumé :

Cette étude a procédé à une lecture du curriculum de langue arabe pour l'enseignement secondaire en Algérie et en Tunisie, afin d'identifier la nouvelle perception de l'enseignement de l'expression orale suite à la réforme des curriculums des deux pays. Elle a cherché à révéler l'étendue de sa capacité à développer une vision scientifique moderne et globale permettant de surmonter les problèmes et les difficultés de l'oral. Un problème fondamental a été soulevé, représenté par les questions suivantes : Ces curriculums ont-ils réussi à développer une vision cohérente, intégrée de l'enseignement de l'expression orale, à en déterminer le contenu et les objectifs, à clarifier la méthode d'enseignement et d'évaluation, et les approches didactiques et les stratégies et la durée des cours ? Ont –ils été capables de s'ouvrir aux approches modernes et de s'appuyer sur les évolutions scientifiques dans leur enseignement ?
Cette étude conclut à la nécessité de développer une vision qui tienne compte de l'importance de l'expression orale, de son statut, de ses caractéristiques et de ses avantages, et qui s'appuie sur des approches didactiques modernes.

Mots clés : Expression orale - Curriculum - Cohérence - Complémentarité - Approche didactique.

مقدمة

كثيرة هي الدّراسات التي أجمعت على تدني مستوى التّلاميذ في مادة التّعبير الشّفاهي وتحذر ممّا آلوا إليه من عجز وضعف، إذ لا يستطيع التّلاميذ الإفصاح عن أفكارهم ومشاعرهم وآرائهم بلغة صحيحة سليمة، ولا يمتلكون كفاءة لغوية تواصلية تسعفهم في حديثهم وتسمح لهم بإنتاج خطاب شفاهي مترابط ومنظّم ومنسجم، أو القدرة على إجراء محادثات وحوارات أو مناقشات، أو تسييرها والمشاركة فيها مهما كانت المواضيع التي تصادفهم في حياتهم سواء المدرسية أو اليومية، فلغتهم مزيج هجين من الفصحى والعامية، ورصيدهم اللّغوي ضعيف، وتراكيبهم اللّغوية مهلهلة ومفكّكة، أساليبهم ركيكة وأخطاؤهم متفشية، وأصواتهم خافتة ومنقطعة تنمّ عن الخوف وعدم الثّقة، وحضورهم باهت وأثرهم منعدم، يفتقرون إلى الدّافعية والتّحفيز، يقودهم العجز ويتحكّم بهم التّدهور.

وهذا الوضع لا يقتصر على الجزائر فحسب، بل هو سائد في كل البلدان العربية (صويكري، 2014، ص 37) وتحمّل هذه الدّراسات المناهج التّعليمية مسؤولية هذا الوضع، إذ تُرجع أسباب هذا التّدني أساسا إلى قصور المنهاج في التّعامل مع هذا النّشاط وإهماله فهو لا يحظى بالاهتمام والعناية اللاّزمين، فأهداف التّعبير الشّفاهي غير واضحة وكذلك طريقة تدريسه ومهاراته ووسائله وكيفية تقييمه، والزّمن المخصّص له مقلّص، وأمره متروك للمعلّمين واجتهادهم، علما أنّ الغالبية منهم غير مكوَّنين. الأمر الذي يجعله عرضة للاعتباطية والارتجال، إضافة إلى أنّ تدريسه، مازال يتم وفق أساليب ومداخل تقليدية لا تتماشى مع الطّرائق الحديثة لتدريس هذا النّشاط (المجدوب، 2015، ص 145).

ومن المفترض أن يحظى المنهاج بعناية خاصّة كونه الهدف الرّئيس من تعليم اللّغة والحصيلة النّهائية من تعلّمها، وأما باقي الأنشطة فهي خادمة له، بالإضافة إلى أنّ التّعبير الشّفاهي يمثل95% من التّواصل اللّغوي، كما أُثبت أنّ النّجاح المهني والشّخصي يرتبط بقدرة التّلميذ على الاستماع والتّعبير بشكل فعال (الحوامدة، 2018، ص 111) خاصّة في مرحلة التّعليم الثّانوي التي تُعدّ مرحلة التنوّع والتّوجيه والتّحضير للتعليم العالي أو الحياة المهنية (الهاشمي، 2004، ص 136) ما يؤكد حاجة تلاميذ هذه المرحلة إلى الطّلاقة في التّعبير والدّقة في استخدام الألفاظ وانتقاء الكلمات المعبّرة والقدرة على المناقشة وإبداء الرّأي بشكل مقبول ومؤثر ومواجهة المواقف والثّقة بالنّفس، حتّى يتمّ تهييؤهم للمراحل العليا وتزويدهم بمؤهّلات تمكنّهم من مزاولة نشاطهم في المجتمع.

وهذا ما يدفعنا للتساؤل حول مكانة التّعبير الشّفاهي في مناهجنا ومنظوماتنا التربوية، ونظرتها لهذا النّشاط وتصوّرها لطريقة تدريسه، خاصّة بعد فرصة الإصلاح والتّجديد التي مرّت بها، فهل أخذت المناهج الجديدة أهميّة هذا النّشاط في الحسبان، وخصصّت له حيزًا مهّما؟ ونظرت إليه نظرة شاملة تراعي خصوصياته ومميزاته وتعتمد على ما استجد من الأبحاث والمقاربات الحديثة؟ هل حدّدت أهدافه ومحتواه وبيّنت طريقة تعليمه وتقويمه والوسائل المعتمد عليها؟

للإجابة عن هذه التّساؤلات سنقوم بدراسة نموذجين عربيين دراسة تحليلية نقدية هما منهاجي اللّغة العربيّة الجزائري والتّونسي، لنقف على التّغيير الحاصل في التصوّر الجديد لتعليم التّعبير الشّفاهي بالجزائر، ونطّلع على نظرة مغايرة وتصوّر آخر وتجربة بلد عربي شقيق وهو تونس بهدف الإثراء.

لذا، قسّمنا مقالنا إلى جزأين، يختص الجزء الأوّل بدراسة نشاط التّعبير الشّفاهي في منهاج اللّغة العربيّة الجزائري. ويهتمّ الجزء الثاني بدراسة نشاط التّعبير الشّفاهي في منهاج اللّغة العربيّة التّونسي.

والجدير بالذّكر أن نشير إلى اختلاف بنية المنهاجين ومكوّناتهما، إذ اشتمل منهاج اللّغة العربيّة وآدابها للشّعبة

الأدبية في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي الجزائري على سبع مكونات أساسية هي:

1- تقديم تصوّر عن مادة اللّغة العربيّة وآدابها والأهداف الأساسية من تدريسها (ص 07).
2- تحديد لأهمّ الكفاءات المستعرضة (ص 08).
3- اقتراح التوّزيع الزّمني الأسبوعي للمادّة (ص ص 08-10).
4- ضبط ملمح الدّخول إلى هذه المرحلة التّعليمية والخروج منها والهدف الختامي لها والأهداف الوسيطة لكل نشاط تعليمي (ص ص 10-17).
5- تقديم محتوى المادة وأنشطتها المكوّنة لها (ص ص 32-36).
6- تقديم طريقة للتّدريس وأسّسها المعرفية والتّربوية وطريقة تقديم النّشاطات (ص ص 17-30).
7- تحديد مكوّنات الطّريقة التّعليمية ومحتوياتها من الوسائل وشروط ذلك ومواصفاته (ص ص 38-39).
8- طرق التقيّيم وأهدافه وأنواعه (ص ص 41-43).

وسنقتصر في هذه الدّراسة على ما يتعلّق بموضوعنا أي التّعبير الشّفاهي، ولن نتناول كلّ مكوّنات المنهاج أو الأنشطة التّعليمية الأخرى.

وأمّا المنظومة التّونسية فهي لا تمتلك وثيقة واحدة شاملة تتمثّل في المنهاج التّونسي للّغة العربيّة، بل نجد بعض المكوّنات المنهاجية موزّعة على وثيقتين رسميتين هما:"رنامج البرامج" و"برنامج اللّغة العربيّة في المرحلة الثّانوية"؛ تتناول الوثيقة الأولى التوجّه العام للتّعليم في تونس وللإصلاح لكل المستويات التّعليمية. أما الوثيقة الثّانية فتتناول أهداف تعليم اللّغة العربيّة لكل سنة من السّنوات الأربعة للتّعليم الثّانوي مع البرنامج التّعليمي أي المقرّر لكل نشاط لغوي (أدب، تواصل شفوي، لغة، بلاغة، إنتاج كتابي). سنركز في دراسة الوثيقتين على ما له صلة بموضوعنا فقط أي الاقتصار على نشاط التّواصل الشّفاهي للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي.

1. دراسة منهاج اللّغة العربيّة للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي الجزائري

1.1. تحديد الأهداف

لقد حدّد المنهاج أهداف تعليم اللّغة العربيّة في هذا المستوى بخمسة أهداف (مناهج السّنة الأولى، مارس 2005). والملاحظ أنّها ترتكز كلّها على تمكين التّلميذ من القدرة على التّواصل بلغة سليمة وفي مختلف المجالات نذكرها كالآتي:

- جعل المتعلّم يكتسب مهارات أساسية للتعلّم الذّاتي والاعتماد على النّفس في اكتساب المعارف.
- القدرة على التّعبير السّليم في مختلف المجالات.
- اكتساب القدرة على التّعبير عن الخواطر النّفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التّفكير والعمل.
- امتلاك التّعبير الإبداعي والابتكار في الأساليب والأداء وإدراك دور اللّغة في التّعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلّباته.
- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتّواصل مع الآخرين والإقناع (مناهج السّنة الأولى، ص 07).

وهذا يؤكّد وعي المنهاج بأهمية التّعبير بنوعيه الشّفاهي والكتابي.

2.1. الكفاءات المستعرضة

يبلغ عددها اثنتي عشرة كفاءة تدور في معظمها حول فعالية التّواصل اللّغوي ووضوحه وسلامته من جهة، ثمّ الكفاءة المنهجية والالتزام بالنّظام والموضوعية، من جهة ثانية وكذلك الاستمتاع الجمالي وتعاطي آليات المعرفة النّقدية ومواصفاتها ،من جهة ثالثة (مناهج السّنة الأولى، ص 08).

نلاحظ تركيز المنهاج على التّعبير والقدرة على التّواصل وإبداء الرّأي فأكثر من أربع كفاءات من أصل اثنتي عشرة تؤكّد على فعالية التّواصل نذكرها كالآتي:

- ممارسة التّواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشة.
- الإجابة بلغة سليمة واضحة عن الأسئلة.
- الاستماع للآخرين وتسجيل الملاحظات والتّدخل بفاعلية وفق ما يقتضيه المقام.
- الاستقلال بالرّأي تدريجيا.
- إصدار أحكام نقدية معلّلة.

3.1. التّوزيع الزّمني

لقد خصّص المنهاج ساعة واحدة للتّعبير الشّفاهي وتكون بالتّداول مع حصّة المطالعة (مناهج السّنة الأولى، ص 9) ما يعني تقليص الحجم السّاعي للتّعبير الشّفاهي وكذلك المطالعة، وهذا أمر غريب ويستدعي التساؤل حول مبرّر المنهاج لهذا التقليص، لأنّ هذا عكس المفترض والمتوقّع، فكيف للمنهاج بعدما حدّد أهداف تعليم اللّغة العربيّة وجعلها كلّها قائمة على التّعبير والتّواصل ثمّ حدّد أربع كفاءات مستعرضة للتّعبير والتّواصل بفاعلية نجده يقلّص من حجمه الساعيّ !!؟ كيف يعقل أن تكون العناية بالتّعبير الشّفاهي والتّركيز على أهميّته بتقليص الزّمن المخصّص له، وكذلك تقليص حجم نشاط المطالعة الذي يعتبر سندًا للتّعبير الشّفاهي لكون حصّة المطالعة فرصة لممارسة التّعبير الشّفاهي من خلال مناقشة موضوع النّص المطالع وإبداء الآراء وإثارة قضاياه وإثراءه ثمّ تلخيصه أو تصوّر نهاية مغايرة، ممّا سيسمح بتنمية ملكة القراءة والفهم العميق والتّفكير النّقدي والأسلوب الإبداعي.

إن التّعبير الشّفاهي والمطالعة نشاطان مهمّان في تعليم اللّغة خاصة فيما يتعلّق باكتساب الملكة التّواصلية وتنميتها، وتقليص حجمها الزّمني لن يساعد على تكريس الأهداف والكفاءات المحدّدة ولن يعمل على تحقيقها.

4.1. الهدف الختامي المندمج لنهاية السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي

عرضه المنهاج على شكل خطاطة تضمنت الإشارة إلى الكفاءة الشّفاهية والكفاءة الكتابية، وقد حُدّد في قدرة المتعلّم على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التّعبير وذلك في مقام تواصل دال، أي القدرة على إنتاج الكلام شفهيا وكتابيا (مناهج السّنة الأولى، ص 12).

إنّ تحديد المنهاج لهذا الهدف يدفعنا للتساؤل الآتي: هل يمكن تحقيق الكفاءة الشّفاهية بعد تقليص الحجم السّاعي لنشاطي التّعبير الشّفاهي والمطالعة؟ كيف ستتحقق؟

5.1. الأهداف الوسيطية المندمجة

حدّد المنهاج هدفا وسيطيا للتّعبير الشّفاهي يتمثل في: "يتواصل بلغة سليمة ويعبّر عن مشاعره وأفكاره وآرائه "(مناهج السّنة الأولى، ص 16) وحدّد له أهدافا تعليمية هي:

- يعتمد على ثراء لغته وخصوبة أفكاره في المحادثة والمناقشة؛
- يتناول الكلمة في وضعية ذات دلالة؛
- يقدر على ضبط نفسه في محادثة الآخرين مع مراعاة شعور من يحدّثهم ويميّز الكلام الذي يوجهه إليهم وفقا لمقامهم ومنزلتهم؛
- يستعين في تعبيره بما يصلح من معلومات؛

- يضرب أمثلة لتوضيح أقواله؛
- يلتزم التسلسل والترابط في سرد الحوادث؛
-يراعي التلاؤم بين الأفكار ويعبّر عنها بالكلمات المناسبة؛
- يركزّ على الإيجاز والاختصار في المواقف المناسبة؛
- يحسن الرّبط بين المقام والمقال في الإفصاح عن موقفه؛
- يقدر على عرض أفكاره منظّمة متسلسلة.
- يستمع إلى آراء الآخرين ويعبّر عن مساندته أو معارضته لها.
- يدير الحديث عن موضوع يتمحور حول قضية ذات دلالة بالنّسبة إليه مستعينا بأساليب الاستدلال.

تدور هذه الأهداف التّعليمية في أغلبها حول مهارات التّواصل وإستراتيجياته التي يتوجّب على التّلميذ امتلاكها سواء المهارات الفكرية المتعلّقة بانتقاء الأفكار وعرضها وتنظيمها وانسجامها أو اللّغوية أو الأداء كمراعاة آداب الحوار والمستمعين والمقام بصفة عامة. ولا يخفى أنّ تمهير التّلاميذ على هذه المهارات يتطلّب جهدا ووقتا فكيف سيتم تحقيق هذه الأهداف في ظلّ تقليص الحجم الزّمني للتّعبير الشّفاهي؟ ما فائدة تحدّيد أهداف يصعب ترجمتها إلى واقع ملموس؟

6.1. طرائق التّدريس

يبيّن المنهاج أنّ طريقة التّدريس تكون بالوضعية المشكلة التي تتناسب مع المقاربة بالكفاءات التي تبناها بالإضافة للمقاربة النّصية (مناهج السّنة الأولى، ص 17) ولكنه لم يبيّن كيفية التّدريس وما ذكره اقتصر على تدريس النّصوص وروافدها ولم يلتفت للتّعبير الشّفاهي. وعلى العموم، فقد ألقى مسؤولية التّدريس على عاتق المعلّمين كما أنّه لم يتبن المقاربة التّواصلية المناسبة لبناء الكفاءة الشّفاهية.

7.1. تقديم النّشاطات وعرض لمحتوياتها

حسب المنهاج، يستمد التّعبير الشّفاهي أهميّته لكونه رافدا للتّعبير الكتابي، الأمر الذي يستوجب الاستعداد له بكل ما يستحقّ من العناية والرّعاية (مناهج السّنة الأولى، ص 25) هذا ما يدفع إلى التّساؤل: أليس التّعبير الشّفاهي مهمّا لذاته؟ أليس هو أساس التّواصل؟ أليست اللّغة الشّفاهية هي الأصل قبل اللّغة المكتوبة؟ أو ليس الهدف من التّعليم هو تمكين التّلميذ من التّواصل في مختلف المقامات والوضعيات التّواصلية لتأتي بعدها الكتابة كمرحلة ثانية؟

يرجع المنهاج ضعف التّلاميذ في التّعبير بنوعيه لاهتمامهم بالملاهي الترفيهية (تلفزة، أشرطة، فيديوهات...)، وإهمال المطالعة (مناهج السّنة الأولى، ص 25) وكأنّه لا توجد أسباب رئيسية أساسية كضعف التّحصيل اللّغوي لدى التّلاميذ، وفقر معجمهم اللّغوي، وعدم قدرتهم على التّواصل بلغة عربية سليمة فصيحة، لعدم اكتسابهم المهارات اللاّزمة، ولكون التّعليم قائم على تعليم القواعد وليس على تعليم اللّغة أي عدم منحهم المهارات التّواصلية اللاّزمة لبناء ملكتهم التّواصلية وتفضيل المكتوب على الشّفاهي.

إنّ المطالعة عنصر مهمّ، ولكنّه غير رئيسي، مساعد على تدريب التّلاميذ على التّعبير الشّفاهي عند مناقشة النّص والتّعبير عن رأيه وليس لمجرّد القراءة الحرّة، ولعلّ هذا راجع للنّظرة التّقليدية القائمة على ملء رأس التّلميذ بالمعارف ومن ثمّ الإكثار من الالتقاء بالنّصوص ما سيمكنه من القدرة على التّعبير بنوعيه، وهذا يخالف خصوصية نظام التّواصل الذي يقتضي إكساب المهارة وضرورة التّفريق بين الشّفاهي والكتابي.

أو ليس هذا ما أثبتته النّتائج الواقعية للتّعليم التّقليدي الذي دفع إلى الإصلاح والتّجديد وتبني مقاربات جديدة؟ ألم تبيّن الأبحاث والدّراسات الميدانية، أنّ التّلميذ لا يملك مهارة التّواصل ولم يستطع بناء ملكته التّواصلية لأنّه لا يتواصل باللّغة العربيّة الفصيحة، ولا يمارسها وهذا ما يوجب توفير المجال في المدارس سواء من خلال الدّروس أو إجراء المناقشات أو الحوارات أو المحاضرات بلّ في كل الممارسات التّعليمية اليومية.

يواصل المنهاج في التّأكيد على ارتباط التّعبير الشّفاهي بالمطالعة إذ يحدّد أنّ مواضيع التّعبير الشّفاهي تستمدّ من حصص المطالعة مثلا: تلخيص قصّة أو تغيّر نهايتها، تحديد الشّخصيات وتحليلها، نقد موقف الكاتب وإبداء رأي التّلميذ...وبهذا أصبح درس التّعبير الشّفاهي حصّةً للمطالعة: قراءة الموضوع، دراسته وتحليله ثمّ مناقشته، أليس هذا ما نقوم به في حصة المطالعة؟ هل نقوم باختزال نشاط بغاية الأهميّة والذي يعتبر سببا رئيسا من أسباب الإصلاح والتّجديد، بل هو النّشاط الذي سيسمح بتحقيق الكفاءة الختامية وهي الكفاءة التّواصلية، ويدمج في حصّة المطالعة التي هي أصلا حصة بالتّداول معه. والواقع أنّه أدغم في حصّة المطالعة وأضيف إليها، وألغيت حصّة التّعبير الشّفاهي ولم يبق سوى الاسم.

إنّ درس المطالعة فرصة للتّعبير الشّفاهي وإضافة ثمينة لوقت ممارسة اللّغة والتّواصل بها، لكن هذا لا يعتبر مسوّغا لإلغاء حصّة التّعبير أو الإنقاص من وقته وجعله حصّة بالتّداول، فالأولى مضاعفة الحجم السّاعي لمادة التّعبير الشّفاهي، وأن لا يقتصر على حصة واحدة بل يتعدّاها ويمارس على كلّ الحصص وكلّ المواد وأن لا يحصر في حصّة اللّغة العربيّة فقط، وهذا من أجل تكوين التّلميذ في جميع المجالات الحياتية وتمكينه من التّواصل باللّغة العربيّة في مختلف الوضعيات التّواصلية مهما كانت وليس الأدبية فحسب. لذا، فهو يتطلب ممارسة على أرض الواقع.

يجب أن ننظر إلى نشاط التّعبير كنشاط له أهميّته وأهدافه يستدعي التّركيز والعناية وتسخير كلّ طاقاتنا لبلوغ الكفاءة التّواصلية المستهدفة.

إنّ إهمال نشاطين مهمين كالتّعبير الشّفاهي والمطالعة باعتبارهما نشاطان تطبيقيان يسمحان بممارسة المكتسبات التي تلقاها التّلميذ من خلال الأنشطة اللّغوية، واكتسابها ومن ثمّ اكتساب الكفاءات المستهدفة وتحقيقها، يدفعنا إلى التّساؤل حول مدى تجاوز المنهاج للممارسة التّقليدية؟ وما مدى تصوّره لكيفية تعليم التّعبير الشّفاهي ومتطلباته؟ ومدى قدرته على الإيفاء بها؟

إنّ الحل الأنسب لمشاكل التّعبير الشّفاهي لدى المتعلّمين يكمن في تجديد التصوّر التّعليمي والانتقال من الكفاءة اللّغوية إلى الكفاءة التّواصلية أي الانتقال من التّعبير الشّفاهي إلى التّواصل الشّفاهي.

8.1. وضعيات التّعليم

قدّم المنهاج سبعة أسّس تنبني عليها وضعيات التّعلّم تدور في مجملها حول المعلّم ودوره في تحفيز المتعلّمين وإثارة حب المعرفة والتّفكير العلمي والمناقشة والبحث والاستكشاف والتّفكير الحر والحكم المستقل. بالإضافة إلى حرص المعلّم على ربط المكتسبات القبلية بالجديدة وتوفيره للوسائل والروافد التي تساعد على الفهم والاستيعاب (مناهج السّنة الأولى، ص 38).

ولكن هل المعلّم قادر على بناء وضعيات تعليمية متنوّعة ومناسبة؟ هل يملك الوسائل المساعدة على ذلك؟ هل حظي المعلم بتكوين يؤهّله لهذه المهمّة؟ هل تسمح الظّروف لتجسيدها إذا ما أخذنا في الحسبان عاملا واحدا فقط وهو اكتظاظ الأقسام؟

9.1. الوسائل التّعليمية

حدّد المنهاج الكتاب المدرسي ودليل الأستاذ كوسيلتين رئيستين لتعليم اللّغة العربيّة بصفة عامّة (مناهج السّنة الأولى، ص 38) لكنّه لم يحدّد ولم يضع وسائل خاصّة بالتّعبير الشّفاهي.

10.1. التّقييم

تحدث المنهاج بصفة عامة عن التقييم والتقويم والفرق بينهما وأنواع التقييم وأشكال التّقييم وخصائصها، وشروط بناء الاختبار ومعايير التصحيح وحدّدها في: الملاءمة، سلامة اللّغة، سلامة الرّسم والطرافة وثراء اللّغة (مناهج السّنة الأولى، ص 40)، ولكنّه لم يخصّص ولم يذكر طريقة تقييم التّعبير الشّفاهي ولم يقدّم شبكة للتّقويم مثلا تقوم على معايير علمية تراعي خصائص الشّفاهي ومهاراته؛ فطبيعة هذا النّشاط التّواصلية التّفاعلية تختلف عن الأنشطة الأخرى وتفرض تناولا خاصا وتقييما يراعى هذه الاختلافات ويركّز على تقييم المهارات التّواصلية للتّلميذ، ومدى تطور كفاءته اللّغوية والتّواصلية.

وبعنصر التّقييم يختم المنهاج، وبذلك نكون قد انتهينا من دراسة المنهاج الجزائري وتوصلنا إلى ما يأتي:

-رغم انتقاد المنهاج للبيداغوجيات السّابقة وتصريحه بانفتاحه على مقاربات جديدة واستثمار النّظريات الحديثة إلاّ أنّه بقي تقليديا إذ لم يتَبنَ مقاربات تعمل على تطوير الملكة التّواصلية كالمقاربة التّواصلية، ولم يتمكّن من وضع طريقة تعليمية تتّسم بالانسجام والتّكامل.

- لا يزال التّعبير الشّفاهي يعاني من الإهمال والتّهميش رغم فرصة الإصلاح والتّجديد؛ فقد حدّد المنهاج أهدافا ولم يسعَ لتطبيقها لا من خلال المحتوى ولا الطّريقة ولا الوسائل ولا التّقييم، بل قام بتقليص حجمه السّاعي وأوكل أمره للمعلّمين، وأدغمه مع نشاط المطالعة. وسنبين ذلك من خلال:

- لم يتمكّن المنهاج من تقديم تصوّر واضح للتّعبير الشّفاهي فأحيانا ينظر إليه على أنّه رافد قوي للتّعبير الكتابي وجعله تابعا له وأحيانا يقرّ بأهميته ودوره الأساسي باعتباره كفاءة مستهدفة.

- أقر المنهاج من خلال الأهداف والكفاءات التي حدّدها أنه يسعى إلى إكساب المتعلّم كفاءة شفاهية تواصلية إلاّ أنّه من خلال الاطّلاع على الحجم الزّمني المقلّص، والمحتوى التّعليمي وطريقة التّدريس يتضّح عدم تواجد استراتيجية دقيقة تستهدف ترجمة الأهداف إلى واقع ملموس وتحقيقها.

-لم يأخذ المنهاج أهميّة التّعبير الشّفاهي في الحسبان ولم يخصّص له حيّزا مهما ينّم عن مكانته بل قام بإقصائه وتهميشه ابتداء من جعله رافدا للتّعبير الكتابي، ثمّ تقليص حجمه الزّمني وتجاهله كليا فهو:

- لم يقدّم محتوًى تعليميا خاصّا للتعبير الشفاهي، بل جعله تابعا للمطالعة.

- لم يقدّم طريقة لتعليمه أو تقويمه أو الوسائل المعتمدة في ذلك.

-إن تعليم التّعبير الشّفاهي متروك للمعلّم فهو الذي يحدّد أهدافه ويختار موضوعاته وينشّط حصّته ويختار الطّريقة التي تناسبه ويبحث عن الوسائل التي تلائمه، ويقيّم على حسب ما يترآى له؛ ما يعني أن مصير تعليم التّعبير الشّفاهي مرهون بالاجتهادات الفردية للمعلّمين.

2. دراسة الوثائق المنهاجية التّونسية

1.2. برنامج البرامج

تبنت الوثيقة (برنامج البرامج، 2002) "المقاربة بالكفايات"، وهي تَعتَبر "كفاية التّواصل مع الآخرين من أجل العمل والعيش معهم "**كفاية مركزية** وبقية الكفايات روافد لها وتساعد على تحقيقها ولذلك قدّمت مجموعة من الكفايات تركّز على التّواصل تمثلت في:

- **يعبّر بالطّرائق الملائمة من أجل التّواصل:** وقد تمّ تحديد مكوّنات هذه الكفاية حسب المجال الشّفوي والكتابي والمشترك بينهما (برنامج البرامج، ص 29) تدور في مجملها حول:

- قدرة التّلميذ على التّواصل مع الآخرين في مختلف الوضعيات والمقامات والمواقف ويحسن استثمارها في الفهم والإفهام.
- التّركيز على الجانب التّداولي بكلّ مكوّناته.
- التّفاعل مع النّصوص والاعتماد على خصائص أنماطها في التّحليل آخذين بعين الاعتبار جانبها التّداولي.
- القدرة على إنتاج نصوص في مختلف الأنماط.
- القدرة على إنتاج نصوص مختلفة ومتعدّدة حسب تنوّع مقام التّواصل وكذلك حسب اختلاف متلقّيها.
- القدرة على إدماج وتوظيف مكتسباته في حياته اليومية بكل مجالاتها.

- **يوظّف التّواصل للعيش مع الآخرين والعمل معهم:** وهي في مجملها تركزّ على الجانب التّداولي سواء من حيث مراعاة المقام في الفهم أو الإفهام والتقيّد بآداب الحوار ومستلزماته والقدرة على عقد صلات مع الآخرين قائمة على الاحترام والتّعاون والعمل الجماعي والتّفاعل (برنامج البرامج، ص 35).
- **ممارسة الفكر النّقدي:** أي القدرة على التّعبير عن مواقفه والدّفاع عنها من خلال إعمال التّفكير في كلّ ما يتلقاه من آراء وأفكار ويقيّمها معتمدا مقاييس موضوعية تمكّنه من اتخاذ موقف إما التأيّيد أو الرّفض أي تمكّن التّلميذ من مناقشة مواضيع في مجالات مختلفة مبينّا رأيه ومدافعا عنه ومحترما لآراء غيره موظّفا لغة مناسبة، وفكرا نقديا دقيقا محترما لأسس وقواعد التّواصل وآداب الحوار (برنامج البرامج، ص 36).

نلاحظ من خلال القراءة في هذه الكفاءات أنّ المنظومة التّونسية قد تفطّنت إلى ضرورة الانفتاح على الدّراسات اللّسانية الحديثة والاعتماد على مستجداتها خاصّة فيما يتعلّق بالتّواصل؛ فمن خلال الإشارات والإحالات الكثيرة نعتقد أنّها تعتمد على أسس ومنطلقات الفكر التّواصلي دون تبني المقاربة التّواصلية.

فهي تركّز على الجانب التّداولي بكلّ جوانبه ومستلزماته، كمراعاة المقام بكلّ مكوّناته والتّأكيد على المجال الشّفاهي وأهميّته وتمكين التّلميذ من ممارسته، ومن هنا نلاحظ الانتقال من تعليم اللّغة إلى تعليم مهارة التّواصل باللّغة.

وهذا ما يدفعنا للتساؤل حول المحتوى التّعليمي الذي سيسمح بتكريس هذه الكفاءات والمقاربات والطّرائق والاستراتيجيات والوسائل التّعليمية التي ستساعد في تحقيقها، ثمّ كيف سنقيّم مدى اكتساب هذه الكفاءات والمهمّ ما هو الحجم السّاعي المناسب الذي سيسمح بتحقيقها؟

إنّ "برنامج البرامج" لا يجيب عن هذه التّساؤلات ولا يقدّم توضيحا أو توجيها لها، ولعلّه تركها " لبرامج اللّغة العربية" لكلّ سنة تعليمية، وهذا ما سنطّلع عليه من خلال دراستنا لهذه الوثيقة.

2.2. برامج اللّغة العربيّة بالمرحلة الثّانوية

تحدّد وثيقة "برامج اللّغة العربية" (برامج اللّغة العربية، 2008) الأنشطة التّعليمية للسّنة الأولى من التّعليم الثّانوي، كالآتي: "يدرس المتعلّم في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي: الأدب، التّواصل الشّفوي (المحفوظات/ المسائل الحضارية/ المطالعة) اللّغة، البلاغة، والإنتاج الكتابي" (برامج اللّغة العربية، ص 5).

نلاحظ أنّ الوثيقة قد جعلت تعليم التّواصل الشّفاهي من خلال ثلاث مواد هي: المحفوظات والمسائل الحضارية والمطالعة، أي قد جعلت تحقيق هذه المواد الثلاثة واكتسابها تحقيقا للتّواصل الشّفاهي، الذي ينبني ويتشكل منها.

وقد قدّمت "برامج اللّغة" لكلّ مادة أهدافا وبرنامجا تعليميا نذكرهما كالآتي:

3. المحفوظات

1.3. أهداف تدريسها

تهدف المحفوظات إلى جعل المتعلّم يكتسب القدرة على:

- عرض المحفوظ وفق مقتضيات العرض.
- إغناء مخزونه الأدبي واللّغوي.
- إطلاق لسانه باللّغة وتقويمه.
- تقوية ذاكرته (برنامج اللّغة العربية، ص 08).

نلاحظ استغلال نشاط المحفوظات في تدريب المتعلّمين على الأداء الشّفاهي وما يتطلبه من مهارات تواصلية ومقامية متنوعة في وضعيات تواصلية مختلفة، كما تغتنم الفرصة في تقوية شخصيّة المتعلّم وإكسابه الثّقة بنفسه وتقوية وإثراء رصيده الأدبي واللّغوي وممارسة اللّغة بكثرة وطلاقة.

2.3. البرنامج

الجدول 1 ***برنامج المحفوظات***

هو عبارة عن جدول يُقدّم فيه الأهداف المميّزة والمحتوى ثمّ التّوجيهات.

المحاور	الأهداف المميزة	المحتوى	التوجيهات
المحفوظات	*الحفظ الجيّد. *النّطق بالأصوات نطقا سليما. *أداء الأعمال اللّغوية أداء مناسبا. *تلوين نسق التلفظ. *تنويع طبقة الصّوت. *دعم الأداء بالوسائل غير اللّغوية.	مقطوعات منتخبة من برامج الأدب	*يراعي في انتخاب المقطوعة عدم طولها وقوة دلالتها فنيا ومضمونيا. *يمكن اعتبار تشخيص موقف أو أداء حوار قصصي في حصة المطالعة من نشاط المحفوظات.

(برنامج اللّغة العربيّة، 2008، ص 08)

تدور الأهداف في مجملها حول الأداء الجيّد والسّليم يعني أنّ البرنامج يستغلّ مادّة المحفوظات في تدريب التّلاميذ على مهارات التّواصل خاصّة فيما يتعلّق بمهارات الصّوت وتلوينه بالتّنغيم والنّبر المناسبين والتّنويع في جرس الصّوت حسب المعنى والمقام وكذلك الاعتماد على لغة الجسد.

لم يحدّد البرنامج **محتوى** محدّدا وإنّما اكتفى بقوله "مقطوعات منتخبة من برامج الأدب" دون توضيح أو تعيين أو تحديد وهنا نتساءل: من المسؤول عن انتقاء هذه المقطوعات هل هو الأستاذ أم الكتاب؟ هل المحفوظات حصّة مستقلّة؟ ما هي مدّتها؟

أما **التوجيهات** فيبدو أنها موجَّهة للمعلّم، يُنبّه البرنامج إلى المعيار الواجب اعتماده في اقتناء المقطوعة وهو: قوة دلالتها فنيا ومضمونيا مع عدم طولها.

كما يذكر أنّه بإمكان اعتبار تشخيص موقف أو أداء حوار قصصي في حصّة المطالعة من نشاط المحفوظات فهل هذا يعني أنّه بديل لمحتوى المقطوعة؟ هل هذا يلغي حصّة المطالعة أم المحفوظات أو هناك تداخل فيما بينهما؟ ربما نظرا لأنّ تشخيص موقف وأداء حوار يحقق أهداف المحفوظات وهي الأداء الجيّد حسب المقام وممارسة مهارات التّواصل.

4. المسائل الحضارية

1.4. أهداف تدريسها

يهدف تدريس المسائل الحضارية في السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي إلى جعل المتعلّم يكتسب القدرة على:

أ) تنمية مهاراته في التّواصل الشّفوي، ب:

- المشاركة ايجابيا في وضعيات تواصل متنوّعة بالتّدخل لطرح فكرة أو للتّعليق على رأي أو تعميق النّظر فيه.
- تصور خطّة تواصل ناجعة بفهم مكوّنات الوضعية التّواصلية وحسن الإصغاء إلى الآخر والتّخطيط للتدخّل والبرهنة على الفهم وإبداء ردود الفعل الدّالة على التّفاعل.
- توظيف الموارد الأدبية والثّقافية والاجتماعية والشّخصية في التّواصل.
- التّعبير باستعمال لغة سليمة في صيغها وتراكيبها واعتماد السّجلات اللّغوية المناسبة وتنغيم الخطاب حسب مقتضيات المقام ومراعاة خصائص الخطاب الشّفوي.
- اعتماد رؤية موضوعية أثناء التّواصل مع الآخرين فيتحرى في إصدار الأحكام ويعتمد قرائن دقيقة للموازنة بين الأفكار ويتحكّم في أهوائه وانفعالاته ويتعامل مع الاختلاف في الرّأي بروح ايجابية.
- تقييم تواصله الشّفوي باستمرار والاستفادة ممّا يوجّه إليه من النّقد.

ب) إعداد عروض أو تحقيقات وتقديمها وإنجاز مشاريع وعرضها.

ج) معالجة المسائل الحضارية معالجة متبصّرة تدعم تكوينه وتوسّع آفاقه وتهذب سلوكه وذوقه (برنامج اللّغة العربيّة، ص 09).

إنّ حصّة المسائل الحضارية حصّة للتّواصل الفعلي والحقيقي وفرصة للممارسة والمران من خلال خلق وضعيات تواصلية، تماثل الوضعيات التّواصلية الحقيقية تسمح للتلميذ بالمشاركة المتنوّعة في النّقاشات والحوارات مستخدما رصيده الفكري والمعرفي واللّغوي والأدبي والثّقافي بهدف إكساب المتعلّم مهارات التّواصل.

2.4. البرنامج

الجدول 2

برنامج المسائل الحضارية

المحاور	الأهداف المميّزة	المحتوى	التوجيهات
موسيقى وأذواق	*تذوّق مقطوعة موسيقية وإبداء الرّأي فيها. *التّعبير عن موقف من الموسيقى العربيّة والموسيقى في العالم.	-الموسيقى واختلاف الأذواق. -الموسيقى بين الطّرب والإيقاعات الصّاخبة. -الأغنية المسموعة والأغنية المصوّرة...	*يعتمد المدرس إسنادا من قبيل: -نصوص. -وثائق سمعية وبصرية. -تجارب ذاتية. -تحقيقات وبحوث... *يحرص الأستاذ على طرح المسائل بطريقة خلافية لتنمية الحوار وتوفير فرص تبادل الرّأي للجميع. *العناصر الفرعية المذكورة في المحتوى (والمسكوت عنها) ليست بعناوين للحصص.
مظاهر من الحياة المعاصرة	*التّعرف إلى مظاهر من الحياة المعاصرة واتخاذ موقف منها. *استجلاء بعض المظاهر السّلوكية وإبداء الرّأي فيها.	-أسباب السّعادة ودواعي الاكتئاب. -اختلاف الثّقافات بين الأجيال. -الإشهار ومجتمع الاستهلاك. -الحرية والقانون....	
الرياضة والقيم	*التّعرف إلى ظواهر سلوكية في مجال الرّياضة واتخاذ موقف منها.	-الرّياضة بين الهواية والاحتراف. - الرّياضة والمنافسة. - الرّياضة والعنف. - الرّياضة والتّواصل (بين الأفراد/ بين الشعوب). - الرّياضة في المدرسة: بين الإقبال عليها والعزوف عنها...	

(برنامج اللّغة العربيّة، 2008، ص 10)

يقدّم البرنامج ثلاثة محاور يتفرّد كلّ محور بأهدافه المميّزة. أمّا المحتوى فهو عبارة عن مواضيع للحوار والمناقشة ولذلك يدعى الأستاذ إلى تفعيل الدّرس بطريقة جدلية لتنمية روح النّقاش وتبادل الآراء، لكن البرنامج لا يقدّم تحديدا لعدد الحصص ومدّتها، فهل يقابل كل موضوع حصّة أم أكثر، وكم تدوم مدّتها من أجل النّقاش حول النّقاط المتعدّدة وإثراء الموضوع ومنح فرصة للجميع، هل تناقش نقاط المحتوى في حصّة واحدة أم تتفرّد كلّ حصّة بعنصر أو اثنين؟ أم على حسب النّص المبرمج؟ أي مثلا: حصّة لدراسة الإسناد ومناقشته، وحصّة لتقديم العروض والبحوث، وحصّة للحوار والنّقاش. كيف سيتم تسيير وتنظيم هذا النّشاط المهم والأساسي المتعلّق بكفاءة رئيسية، دون تقديم برمجة واضحة سواء للأستاذ أو مؤلفي الكتاب؟

5. المطالعة

1.5. أهداف تدريسها

تهدف المطالعة إلى جعل المتعلّم يكتسب القدرة على:

1- مقاربة النّصوص الطويلة، بـ:

- تبيّن بناء النّص الطّويل والخصائص الفنية التي تحدّد انتماءه إلى جنس أدبي ما.

- استخلاص معانيه الصّريحة والضّمنية وتصنيفها وترتيبها.
- التّعرف إلى إستراتيجية الكاتب ومقصده مما كتب.

2- عرض الأثر المقروء، بـ:

- تقديمه شفويا وفق تخطيط منظّم.
- مراعاة خصائص الخطاب الشّفوي لتحقيق الإبلاغ والتّأثير في المتلقي وإثارة الأذهان حول قضايا متنوّعة.
- التّعبير الواضح باستعمال لغة سليمة في صيغها وتراكيبها واعتماد السّجلات اللّغوية المناسبة.

3- التّقييم، بـ:

- إبداء الرّأي في الأثر المقروء مبنى ومعنى.
- تقيّيم التّمشي المتّبع في القراءة والعرض.

4- إغناء زاده المعرفي بـ:

- تنمية رصيده اللّغوي ومعارفه النّحوية والصّرفية والبلاغية.
- تعريفه بالأدب والحضارة من خلال الاطلاع على عينّات متنوّعة من الأدب العربي والعالمي (المعرب تعريبا جيّدا).

5- التّواصل شفويا وكتابيا مع زملائه في القسم وخارجه (برنامج اللّغة العربيّة، ص 11).

إنّ الأهداف المحدّدة من قبل البرنامج مهمّة وأساسيّة، نظرا لأهميّة نشاط المطالعة ودورها الرّئيس في اكتساب التّلميذ الملكة اللّغوية وتنميتها خاصّة فيما يتعلّق بالتّواصل الشّفاهي لأنّ حصّة المطالعة تقوم على التّواصل الشّفاهي من خلال النّقاشات والحوارات والتّحليلات المنطلقة من النّص. ولقد تفطّن البرنامج لأهمية هذا النّشاط وحدّد أهدافا رئيسة تمسّ الكثير من الجوانب اللّغوية كمقاربة النّصوص الطّويلة من خلال دراسة بنيتها النّصية وخصائصها وتميّزها عن النّصوص القصيرة، مع تحليلها واستخلاص معانيها والوقوف على مقصدية الكاتب وكيفية توظيفه للّغة وكذا اغتنام واستغلال درس المطالعة بكلّ ما تقدّمه من إثراء للجانب المنهجي والمعرفي والأدبي والتّواصلي الشّفاهي والكتابي.

6. البرنامج

الجدول 1

برنامج المطالعة

المحاور	الأهداف المميّزة	المحتوى	التّوجيهات
	*تبيّن الخصائص الفنية في الرّواية (النّظام الزّمني للأحداث، بناء المكان والزّمان، بناء الشّخصية القصصية، الحوار، السرد والوصف ...). *استجلاء القضايا المطروحة. *تقيّيم الأثر. *إبداء الرّأي فيه ودعمه.	*آثار روائية	*المطالعة حرّة تقوم على مشاريع التّلاميذ (فرادى أو فرق أو جماعيا) ولكن للمدرّس أن يعتمد أحيانا –في نطاق ترشيد القراءة- المطالعة المسيّرة فيكلف بعنوان موحّد ويوجّه المتعلّمين بأسئلة ويقترح أنشطة محدّدة. *يتابع المدرّس مشاريع التّلاميذ أثناء إعدادها

الأقصوصة	*تبيّن الخصائص الفنية (البنية الحديثة ومظاهر التّكثيف والتّركيز، العقدة، مركزية الحدث أو الشّخصية، أساليب القص، وحدة الانطباع، أنواع النّهايات أو لحظات الكشف والتّنوير، لغة القص...) *استجلاء القضايا المطروحة. *تقييم الأثر.*إبداء الرّأي فيه ودعمه.	*مجموعات قصصية	(اختيار الأثر، تنظيم العمل داخل الفرق، الأنشطة، المنتوج المنتظر...) *من الأنشطة الممكنة في حصّة المطالعة: -تقديم ملخصات وعروض. -عقد حوار حول النّصوص المقروءة. -تجسيم مواقف بالاستعانة بالفنون التّشكيلية بأنواعها. -دعوة كاتب أو مراسلته لمحاورته حول إنتاجه. -تنظيم معرض الكتاب....
المسرحية	*تبيّن الخصائص الفنية (نوع المسرحية، بناء المسرحية، الحوار، الإشارات الركحية، مظاهر الفرجة، خصائص البطل المسرحي...). *استجلاء القضايا المطروحة. *تقيّيم الأثر. *إبداء الرّأي فيه ودعمه.	*مسرحيات	

(برنامج اللّغة العربيّة، 2008، ص 10)

يتكون البرنامج من ثلاثة محاور هي الرّواية والأقصوصة، والمسرحية، وتشترك في الأهداف المميّزة وهي تبين الخصائص الفنية لكلّ منها بالإضافة إلى استجلاء القضايا المطروحة وإبداء الرّأي ودعمه.

أما المحتوى فهو عبارة عن مختارات من كلّ محور أي آثار روائية ومجموعات قصصية ومسرحيات لكن البرنامج لا يذكر المسؤول عن اقتناء واختيار هذه الآثار بالإضافة إلى عدم تقديم تحديد عدد الحصص ومدّتها خاصّة وأنّه دعا في التّوجيهات إلى ترك المجال للتّلاميذ لعرض مشاريعهم وملخصاتهم وعروضهم، بل دعوة كاتب، وتنظيم معرض، وتجسيم مواقف بالاستعانة بالفنون التّشكيلية... إنّ هذه الأنشطة مغرية ومهمّة لتحقيق الأهداف المحدّدة، لكن ما هي المدّة الزّمنية المسموح بها لتحقيق هذه الأنشطة؟ كم حصّة في كلّ محور وما هي مدة الحصّة الواحدة؟

نستشفّ من خلال برمجة هذه الأنشطة الثّلاثة (المحفوظات والمسائل الحضارية والمطالعة) ضمن نشاط التّواصل الشّفاهي رغبة "البرامج" في الإحاطة بكلّ جوانب التّواصل الشّفاهي ذلك أنّ تعليم التّواصل يبتدئ أساسا من خلال التدرّب على الأداء أي طريقة الكلام وهيئته أي الجانب الشّكلي للتحدّث كاستعمال الإشارات والإيماءات، وحركات الجسد، قسمات الوجه، ونبرة الصّوت، مواجهة الجمهور ... ويتحقّق كلّ هذا في نشاط المحفوظات.

أما نشاطي المسائل الحضارية والمطالعة فهما فرصة للتدرّب على الممارسة الفعلية للتّواصل من حوار ونقاش وعرض للأفكار وإبداء للرّأي، وتوسيعه، والتعّليق... من خلال وضعيات تواصلية مختلفة ومتنوّعة وبمواضيع متعدّدة، يتمرّن أثناءها التّلميذ على مهارات التّواصل بكلّ أبعاده الصّوتية واللّغوية والخطابية والتّداولية والتّفاعلية والنّفسية والشّخصية وكذلك الجسدية، ويمكن لهذه الأنشطة الثلاثة تمهير وتجويد هذه المهارات ولعلّ هذا ما سعى إليه "برامج اللّغة "حين جعل تعليم التّواصل الشفاهي من خلالها.

تواصل الوثيقة عرض أهداف تعليم كلّ نشاط وبرنامجه لتنتقل إلى السّنة الثانية حتى الرّابعة من التّعليم الثّانوي وبذلك تختم. وهذا ما يدعو للدّهشة والاستغراب إذ لم تتناول عناصر أساسية مثل طريقة التّدريس وتسيّير الحصص والتّقييم والوسائل التّعليمية، أو الحجم السّاعي للحصص وتوزيعها.

وعلى هذا الأساس، نتوصّل إلى أنّ المنظومة التّونسية قد حدّدت أهدافا أساسيّة جوهرية واعتمدت في توجّهها على دراسات حديثة، وسّعت لوضع تصوّر لتعليم التّواصل الشّفاهي قائم على إكساب التّلميذ لمهارات التّواصل وإستراتيجياته

ويهدف إلى تنمية كفاءته التّواصلية، لكنها للأسف لم تبيّن كيفية تحقيق هذه الأهداف وترجمتها في الواقع الملموس ولم تسع لتوضيح كيفية تجسيدها بل اكتفت بتحديد بعض المحاور والموضوعات وتوجيهات للمعلّم ما يعني أن هذه الأهداف والكفاءات لن تتحقق وأن وضع التّواصل الشّفاهي سيبقى على حاله.

وفي الأخير، فقد مكّنتنا هذه الدّراسة من تحديد التصوّر المنهاجي لتعليم التّعبير الشّفاهي في الجزائر وتونس؛ فرغم انتقاد المنهاجين للبيداغوجيات السّابقة وتصريحهما بالتّجديد والإصلاح والانفتاح على المقاربات الجديدة والمعطيات الحديثة المناسبة والمراعية لمقام التّعبير الشّفاهي وخصوصياته إلاّ أنّهما لم تتمكّنا من بناء تصور منسجم ومتكامل يضمن تحقيق الأهداف المرسومة ويقدّم حلولا للمشاكل والصّعوبات التي يعاني منها تلاميذنا ويتجاوزها ويساهم في الرّفع من مستواهم.

وهذا ما يستدعي ضرورة العمل على تصوّر جديد ومناسب يسمح بتدارك الوضع، قائم على الوعي بأهمية التّعبير الشّفاهي في تعليم اللّغة من جهة، وفي حياة التّلميذ من جهة أخرى، ويراعي خصوصيات الشّفاهي ومميزاته ويعتمد على المقاربات الحديثة التي تسعى لتطوير الملكة الشّفاهية التّواصلية كالمقاربة التّواصلية.

7. الاستنتاج

بعد الاطلاع على التّصور الجديد لتعليم التّعبير الشّفاهي في منهاجي اللّغة العربيّة الجزائري والتونسي، خلصت هذه الدّراسة إلى نتيجتين رئيسيتين هما:

- لم يتمكّن المنهاجان من وضع تصوّر يراعي أهمية ومكانة التّعبير الشّفاهي وخصوصياته ويتجاوز المشاكل التي يعاني منها تلاميذنا.

- حدّد المنهاجان أهدافا وكفاءات عديدة لكن لم يسعيا لتبيان كيفية تحقيقها إذ لم يحدّدا المحتوى التّعليمي واكتفيا باقتراح محاور ولم يبيّنا طريقة التّعليم وأساليب التّدريس، ولم يذكرا المقاربة التّعليمية المعتمدة في ذلك، ولا الوسائل التّعليمية ولا كيفية التّقويم ولم يتمكّنا من تقديم الحجم السّاعي المناسب، وألقيا بعبء كلّ هذه المسؤوليات على المعلّم وأثقلا كاهله بها. ما يؤكّد أنّ التّعبير لا يزال يعاني من الإهمال والتّهميش حتّى في هذا التصوّر الجديد.

هذا ما يدفعنا لتقديم بعض **الاقتراحات** نذكرها كالآتي:

-إعادة النّظر في مناهج اللّغة العربيّة لإرساء تصوّر دقيق لتعليم التّعبير الشّفاهي ينطلق من نظرة علمية شاملة تراعي مكانة التّعبير وأهميّته وخصوصياته، ووضع وصف محدّد ودقيق وواضح لكيفية تدريسه ابتداء من الأهداف وصولا إلى التّقييم ما يضيّق فجوة الاجتهاد المبني على ذاتية المعلّم.

- وجوب النّظر إلى التّعبير على أنّه الهدف من تعليم اللّغة.

-تعليم التّعبير الشّفاهي يعني تعليم مهارة التّواصل، ما يقتضي الانتقال من تعليم التّعبير الشّفاهي إلى تعليم التّواصل الشّفاهي.

- ضرورة الاعتماد على مستجدّات الدّراسات الحديثة والانفتاح على مقاربات تعليمية تعمل على تطوير الملكة التّواصلية كالمقاربة التّواصلية.

- الاعتماد على مجالات التحدّث المتنوّعة كمداخل للتّعليم ولاختيار المحتوى التّعليمي بهدف إعداد التّلميذ لمواجهة مواقف الحياة المختلفة واستخدام اللّغة بدقة وتلقائية.

ضرورة انتقاء محتويات شفاهية كسند لتعليم الشّفاهي إذ لا يمكن تعليمه بالاعتماد على المكتوب فحسب.

- الاعتماد على وسائل سمعية بصرية تسمح للتّلاميذ بملاحظة اللّغة في الاستعمال في مواقف حقيقية، وكيفية أدائها والتّفاعل وتقدير الموقف ومراعاة المقام وتوظيف مهارات وإستراتيجيات التّواصل بين المتحاورين في المقطع المسموع والمشاهد؛ أي ملاحظة التّفاعل المباشر بين المتخاطبين في موقف تواصلي.

- ضرورة تدريب المتعلّمين على التّواصل والسّماح لهم بممارسته؛ فلا يمكن تعليم الحديث إلاّ من خلال التحدّث، ما يتطلّب خلق مواقف طبيعية اتصالية فردية وجماعية يتمرّس من خلالها التّلاميذ بالمحادثة الشّفاهية.

- مضاعفة الحجم الساعي ونسبة الحصص لهذا النشاط.

- بناء التّقييم على معايير موضوعية دقيقة للتعرّف على مدى اكتساب التّلاميذ لمهارات التّواصل ومدى قدرتهم على التّواصل الشّفاهي ومدى تطور ملكتهم التّواصلية.

-الانطلاق من نتائج التّقييم لتعديل مسار التّعليم وتجاوز المشاكل والصّعوبات التي تواجه التّلاميذ.

المراجع

برنامج البرامج (2002). وزارة التّربية والتّكوين. إدارة البرامج والكتب المدرسية سبتمبر. تونس.

الحوامدة، محمد وأحمد صوالحة (2018). فاعلية المنحى التّواصلي في تحسين مهارات التّعبير الشّفوي. *المجلة الأردنية في العلوم التّربوية* ع02، حزيران http://search.shamaa.org

الدّيوان الوطني للمطبوعات المدرسية (2005). *مناهج السّنة الأولى من التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي، جدع مشترك علوم وتكنولوجيا، جدع مشترك آداب*. الجزائر.

الصويركي، محمد علي (2014). *التّعبير الشفوي: حقيقته، واقعه، أهدافه، مهاراته، طرق تدريسه وتقويمه*. دار ومكتبة الكندي للنّشر والتّوزيع. https:// book4arab.me

العزوزي، زهرة (2015). *مقدّمات في تجديد تدريس اللّغة العربيّة، من التّعبير الشّفوي إلى التّعبير والتّواصل الابداعي* البيداغوجي، العدد الثاني.

المجدوب، عبد الرزّاق (2015) ديداكتيك التّواصل الشفوي باللّغة العربيّة: حدود الممارسة وآفاق التّطور جامعة القاضي عياض مراكش. *جسور المعرفة*، ع01، https://w.w.w.asjp.cerist.dz)

الهاشمي، عبد الرّحمن (2004). معيار قياس الأداء التّعبيري الشّفوي لطلبة المرحلتين الثّانوية-الجامعية، *مجلّة القراءة والمعرفة*. كلّية التربية جامعة عين شمس، ع35 https//search..mandumah.com

وزارة التّربية والتّكوين (2008). *برامج اللّغة العربيّة بالمرحلة الثّانوية*. إدارة البرامج والكتب المدرسية. الإدارة العامّة للبرامج والتّكوين المستمر، سبتمبر. تونس.