المنهجية الوسيطة في تعليم المحادثة

The Intermediate Method in Teaching Speaking Skill

Metod perantara dalam pengajaran kemahiran bertutur

الجمعي محمود بولعراس*

ملخص البحث:

هذا المقترح يرتكز إلى دروس محددة ومقصورة على أهداف معطاة لكل طالب ذي قدرة لغوية كافية ليصبح قادراً على الاحتفاظ ببعض هذه المواضيع، وليكن من المستوى الأخير من الابتدائي والأول من المتوسط، يبقى اختلاق جو مفضل لهذه المحادثة، فلا يكفي أن نستدعي أيّاً كان للكلام أو أن نطرح عليه بعض الأسئلة، مثل أن نستدعي طالباً لا يعرف عن الموضوع أشياء كثيرة، فأولاً يجب أن نضع المحادثة موضعها الفضائي والمفضل للمحادثة؛ أي يجب استدعاء الطالب للكلام بقول شيء ما، هنا وفي هذه اللحظة للقسم، وبالمقابل فممارسة هذين الدورين – الذي ليس له معنى بالنظر إلى جهة أخرى– افتراضي لاحقاً، مثلا أن يتكلم في يوم قضاه في بلد ما، وهذا الفضاء سيجعل المتعلم باللهجة يهجرها إلى استعمال الفصيح من اللغة العربية، وذلك باستدعاء استعجال الكلام بكل ما أوتي من قوة، وذلك بتوظيف المفردات والنحو في خدمة المعنى، ويسرّع ذلك بالتقدم في المحادثة، ونقدم في الأولوية تبعا لذلك أسئلة الوسائل اللغوية، ونأخذ بعين الاعتبار أن الشفهي ليس هو الكتابي، ومنه تتطلب هذه المحادثة عرض المصادر المهمة خاصة لأجل المحادثة التي هي مهمّة للتعرف عليها لأجل أن تكون أكثر طلاقة وأكثر تحرراً وأكثر تنوّعاً. وأخيراً توصلت الدراسة إلى أن هذا المقترح قد لاقى استحسانا في ملاءمة الثقافة المدرسية التي تمثل الكلام المفضل لدى الطلبة، وهي تلائم الأعداد الكبيرة في القسم عادة والتوقيت الموجز والعمل الموازي المحدود الانجاز في المنزل، ويبقى المعلم هو مصدر المادة اللغوية وكذلك الطلبة، وقد تقوم هذه المقاربة على استقلالية مريحة حقاً للطالب.

الكلمات المفتاحية: المنهجية– الوسيطة– تعليم– المحادثة– مهارة.

Abstract:

The paper is a suggestion focusing on certain lessons that have the objectives to enable students to understand some of the topics of those lessons. They are from the final level of

* أستاذ اللسانيات المشارك معهد اللغويات العربية، جامعة الملك سعود، الرياض، السعودية.

the elementary school and form from first year secondary. The created atmosphere is favorable to the students that no question needs to be asked or initiated in order for them to start conversing. A student who does not know the topic much was called for instance and the conversation need to be initiated in an exciting and interesting context; he is called to say something there and then in the class. This role play- that perhaps is meaningless to the other party- is based on assumption. For example, he might be asked to talk about the day he spend his holiday in a certain country. This would make him abandons his dialect to talk with the standard Arabic. This can be done by hastening to talk as much as he could by making both the words and grammar to serve the meaning. This would speed up the progress of the discussion .We present as the priority the questions on linguistic means taking into consideration that the oral expression is not the written one, because the criteria of correction are not the same. On the other hand, grammar cannot be translated in its realistic nature. This discussion requires the use of important sources, especially for the conversation which is essentially need to be made more fluent, spontaneous and varied. Finally, the study found out that this suggested approach was received favorably in appropriating the school cultural aspect that is preferable to the students and it also suits the big number of students in a classroom. It consumes less time and suitable as homework. The teacher in this regard still is the source of the language material and the students can perform it as they wish .

Keywords: The Intermediate – Method – Teaching - Speaking - Skill

Abstrak:

Kajian ini mengemukakan satu cadangan yang memberikan fokus kepada beberapa pelajaran yang berobjektifkan kefahaman pelajar terhadap kandungan pelajaran tersebut. Pelajar terdiri daripada tahap akhir sekolah rendah dan tahap permulaan sekolah menengah. Keadaan yang diwujudkan amat digemari oleh pelajar sehinggakan tidak timbul keperluan memberikan soalan-soalan untuk memulakan mereka bertutur. Seseorang pelajar yang didapati kurang memahami sesuatu pelajaran boleh dipanggil secara terus dan satu perbualan boleh dimulakan dalam suasana yang menarik secara langsung diwaktu dan tempat pembelajaran itu dilakukan. Permainan peranan ini- yang mungkin tidak bermakna kepada pelajar tersebut- dijalankan berdasarkan kepada asumsi topik tertentu. Contohnya pelajar ditanya tentang percutiannya. Ini akanmenjadikannya bertutur dengan dialek standard dan melupakan dialek pertuturannya. Perbualan adalah pantas dengan menjadikan perkataan dan tatabahasa menyampaikan maksud. Ini akan mempercepatkan lagi perkembangan perbincangan pelajaran tersebut. Sebagai keutamaan, soalan-soalan yang terdapat kriteria linguistic sambil mengambil kira yang kesalahan bahasa dalam pertuturan adalah berbeza dengan kesalahan bahasa dalam penulisan. Tambahan pula, aspek tatabahasa tidak akan dapat direalisasikan dengan mudah dalam perbualan. Perbincangan tersebut memerlukan sumber-sumber penting terutama dalam perbualan yang perlu mencapai tahap kelancaran yang lebih, spontan dan pelbagai. Akhirnya, kajian ini mendapati pendekatan ini mendapat reaksi positif dalam menampilkan aspek kebudayaan sekolah yang disukai pelajar serta bersusaian dengan jumlah murid dalam kelas yang agak ramai. Ia juga tidak memakan masa dan boleh dijadikan kerja rumah ringan. Guru dalam praktis ini tetap menjadi sumber bahan bahasa berkenaan dan pelajar pula boleh melakukannya mengikut cara yang mereka inginkan .

Katakunci: Pertengahan, Metod, Pengajaran, Pertuturan, kemahiran

Katakunci: Pertengahan – Metod – Pengajaran – Pertuturan – kemahiran.

مقدمة:

تعد المحادثة أساس النشاط الإنساني وأحد أهم التزاماتنا في معظم أيامنا، فلا تخلو ظروفنا الزمانية والمكانية من صوت المحادثة التي تعطي معنىً للحياة، ولا يستغني عنها المختص وغيره، بل يتفنن فيها كل فرد من أفراد المجتمع ويتخذ فيها أسلوبه الخاص، فلرجل الأعمال والبائع مع زبونهما، والأطباء مع مرضاهم، والنادل في المطعم، والأستاذ مع طلابه، استراتيجيات في ذلك، وهكذا يتبادل الناس الكلام عبر سنّ معينة خاصة بكل فئات المجتمع.

كما أن المحادثة تتطور عبر الجماعات الاجتماعية والفئات العمرية، وتتنوع عبر الجنس والطبقة الاجتماعية والثقافة والعرق والتي يسميها[١] الحاضنة القانونية للكلام في كل المؤسسات الإنسانية التي تحتاج إلى أنماط أسلوبية في المحادثة، والتي تنمو من الكلام الفردي إلى المنفتح على كل القنوات والأشكال التواصلية بتنوع إعلاميات الشعوب التي يطلق عليها المحادثاتية (Conversationalization).٢

أولاً: مفهوم المحادثة

ليس من السهل تعريف المحادثة، ففي قاموس (Collins COUBUIDS English Dictionary) نجد أن مفهوم لمحادثة هو: فرضية التكلم مع الآخرين وعادة ما تكون في سياق غير رسمي. كما يعد قاموس (Longman Dictionary of contemporary English) المحادثة: الحديث غير الرسمي الذي يسمح بتبادل الأخبار والمشاعر والأفكار. وفي (Oxford Advanced Learner s Dictionary) أن المحادثة: هي مكالمة غير رسمية تضم مجموعة صغيرة من الناس أو على الأقل فردين ؛ حيث يتخذ فيها نشاط التكلم الطريق.[٣] ونعرّف نحن المحادثة بأنها أحد مجالات التعبير الشفهي التي تحتل المكانة العظمى فيه، وهي: (بداية كل تلفظ، وهي مناقشة حرّة وتلقائية، عادة ما تكون على مستوى مجموعات صغرى حول إشكالية ما).[٤]

ثانياً: تطوّر منهجية تحليل المحادثة

تعتبر منهجية تحليل المحادثة مقاربة لدراسة الكلام في العملية التفاعلية التي تتطور وتنمو خارج المنهجية الإثنية كما يلمح لذلك.[٥]

إن الهدف الرئيس في بحث تحليل المحادثة هو توصيف وتفسير هذه الكفاية التي تسمح عادة للمتكلمين من استعمال وتطبيق الذكاء الاجتماعي ذي الطابع التفاعلي.[٦] ويندرج تحليل المحادثة وتعليمها ضمن مباحث اللسانيات الاجتماعية التطبيقية، ومن ثمة تُستثمر بانسياب كبير داخل الصف الدراسي داخل أنماط نظام تبادل الكلام، وضمن الحواضن التعليمية التي درسها[٧] داخل دراسة انتظام دورتها داخل الصفوف الدراسية، والتي اكتشف أنها غير إرادية في تحولاتها، وقال بأن تحليل المحادثة تكشف عن أن هوية النقيض الاجتماعي (المعلم أو الطالب) تعبر عن الحدود التفاضلية للممارسة الحقوقية والضرورية للكلام.[٨]

ثالثاً: طبيعة المحادثة

١. تكمن المحادثة في التكلم، ولهذا فهي لا تعنى بالمكتوب.
٢. وهي تسعف صاحبها في الوقت الواقعي.
٣. وهي تلقائية بطابعها في التكلم مع الغير.
٤. لها مكانة في مشاركة السياق الإخباري والشعوري والفكري في تبادل المعلومة.
٥. تعنى بالتفاعل وتدخل الشخصية والتعبير عن الهُوية.
٦. غير رسمية.[٩]
٧. المحادثة خلاف الكلام؛ حيث تشمل اللفظي وغير اللفظي، وتشمل عند الأداء والاتصال الجانب الانتاجي المتمثل في القول، وهي العملية التفاعلية الحادثة بين المستقبل والمرسل مشافهة وعبر قنواته المختلفة التي تشمل كذلك الهاتف والشابكة... وغيرهما.[١٠]
٨. هي جزء من عملية الكلام وهي فن استعماله وممارسته في مختلف السياقات وعند مختلف فئات المجتمع وطبقاته وأجناسه، وتحتاج إلى الدربة والتجربة، وبها نتمثل المواقف الاجتماعية والحياتية والعالَم.

إن سبل تنمية المحادثة هي مزاولة المناقشة والتعوّد على التعبير وحسن عرض وجهة النظر وتبادلها واحترام الآخرين.

٩. أهم نشاط للمحادثة هو تبادل واستخدام نشاط الأسئلة والأجوبة.

رابعاً: أركان المحادثة

للمحادثة ثلاثة أركان، هي:[١١]

أ. الركن المعنوي: وهو المحتوى الفكري والذهني، فلا توجد محادثة دون قول ودون معنى، وهذا المحتوى يتأتى عبر الملاحظة المباشرة للعالم المحيط بنا ومن المعارف التي نتلقاها.

ب. الركن اللفظي: ويقصد به النظام اللغوي تركيباً وتلفظاً الذي يحمل معاني عدة.

ج. الدافعية التي تتمثل في الرغبة في الحديث والاندفاع إليه عبر نوافذ العصر والقرارات الخارجية والحياة الأدبية، كما أن المرسل إليه والرسالة تدفعان إلى تلفظ المتكلم وإجراءه المحادثة، وهما لا استغناء عنهما في تأليف المحادثة وصلتهما بالمتكلم الذي يتحول إلى مستمع تعاقبياً.

د. وهناك من يرى أن المقابلة بين متكلمين أو أكثر، ينتمي جميعهم إلى مجموعة لسانية تشترك في مبادئ لسانية واحدة أو متقاربة.[١٢]

خامساً: فضاء المحادثة

–تكلّم لتقول شيئاً ما هنا وفورياً:

– موضوع عام: تكلّم عن نفسك، لأجل أن يكون لكل طالب القدرة على إعطاء معنى فوري لكلامه بالعربية، فكل طالب يتكلم عن حياته وعن مشاريعه لابد أن يتقن المحتوى المعلوماتي لكلامه، والذي لا يعرفه من جهة الأولوية شريكه أو أستاذه. وهذا الاختلاف يُزيل الفارق المفضل في التواصل ويعادل الأسئلة بالأجوبة.[١٣]

– الكلام المتفرد: وهو المأمول من وجهة نظر تعليمية وكذلك لكونه العامل المتسبب في الدافعية للكلام،[١٤] والتفرد ينجز أولاً في مستوى المعنى لبيان اختلافه وكذلك للتعريف بالهوية وقت تقاسم الحديث حول سياق معين أو رأي مع الشريك، وهذا يعني أننا سنوافق على أهمية الإحالات في المحادثة التي يستند عليها الطالب حول ما لشريكه. ويتبع التفرد أيضا المستوى المورفولوجي التركيبي لتوسيع حرية التعبير، وتجنب تهيب الطالب من التفكير في كون اللسان محصورا في أشكال معينة ووحيدة.[١٥]

–الكلام المسطّر بمطلب حقائقه المرجعية: لا يريد الطلبة أن يقولوا أي شيء حول أنفسهم، فالكلمات تكتسب بسرعة محتوى شعورياً يلتزم به الطلبة، وفي الوقت نفسه هذا الثقل يعطيهم مساعدة. إن الكلام ليس ريحاً غير قابل للحجز والاختلاف الذي يتفوه به الطلبة؛ ولكنه شيء صلب ومجرد من هذه الجهة، ومن جهة تعلّقه فيما يتكلم فيه،[١٦] ومن المتحقق أنه قبل اللجوء إلى تجنب الكلام يفضل كثير من الطلبة المواجهة الصعبة لقول الحقيقة، فمثلا لا يعترضون في الإفصاح عن سنهم، فهم إذن يستطيعون اختيار السهل والقول دون عارض أنهم في سن كذا. إن مطلب الحقيقة هذا الذي يُعطى للطلبة ينطبع على الكل في تعلّمهم، فهو يعطيهم الدافعية الضرورية لتخطي الصعوبات التي تعترضهم، ومنه يُفصحون عما يريدون أن يقولوه.

– الكلام في ثنائيات أو ما بين الثنائيات: في بداية الفصل يُدعى الطلبة إلى التجمع في أزواج ويحتفظون بشريكهم على الأقل لمدة الفصل، وتعلّمهم للعربية يُعطيهم الفرصة للتعارف والمحادثة على شكل تبادلي للأسئلة والأجوبة، وفي هذا لسانهم الفصيح سيكون بدائياً وفي الوقت نفسه تطورياً. إن فائدة العمل في ثنائيات سيكون مكيفا أحسن في الأقسام ذات المجموعة الكبيرة من الطلبة وتُعطى الفرصة لكل طالب بأن يتكلم، ويكون مكيّفا بالنسبة إلى الطلبة الخجولين؛ أي أن التكلم مع أنفسهم يُعتبر مخفّضاً لخطورة محاولة الكلام بالفصحى. وعمل المعلم لا يكون مُجبِراً لمراقبة كل المحادثة؛ ولكنه يكون يقظاً حتى يتكلم الكل بطلاقة.

– **المحادثة– المداخلة توجه من طرف الأستاذ:** في نهاية الأسبوع الأخير من الفصل الدراسي يختبر الطلبة في أزواج، وتتجسد المحادثة في ثلاثة أشكال، هي:

في السنوات الأولى يكون الخطاب بصيغة المفرد؛ أي بالكاف (Tutoie)[١٧] والحوار يأخذ شكل المداخلة[١٨] التي يُوجهها المعلم بطرح أسئلة لكلا الزوجين، ويجيب الطلبة عن الأسئلة، والطلبة لا يطرحون الأسئلة على المعلم؛ لأنهم مجبرون على تمثيل الدور مع تداخل الكلام مع مطلب الحقيقة المرجعية التي تنشط كلامهم، وبالمقابل فيمكن لكل طالب– قبل النظر في إجابته عن أحد أسئلة المعلم — أن يطرحه على شريكه في الحديث: (أنت أيضا كذلك؟ وأنت؟)، ويطلب منهما أيضاً مراقبة بعض درجات مسيرة المحادثة حتى تبقى طبيعية، وهو الأمر الذي يتطلب تدريباً منتظماً.

–دورة الكلام بسيطة والمحادثة سلسلة: فالكلام لا يكون متسلسلاً في حوار ثابت وفي دورة كلام منتظمة أو في أسئلة تكون دائماً متماثلة وفي التراتب نفسه،[١٩] فالأستاذ يطرح الأسئلة بتوجيهها عموماً إلى واحد من الزوجين المشتركين في الحديث بالنظرة أو بالإشارة، ومنه يعرف الطلبة لمن يتكلمون مع إمكانية طرح الأسئلة لطالبين دفعة واحدة، وواحد منهما يبادر بالإجابة الأولى بالنسبة إليه نفسه: (نعم أنا أملك عملا)، أو بالنسبة إلى كليهما: (نعم، نملك عملاً نحن الاثنين أو أنا أملك عملاً؛ لكن صديقي لا يملك)، والآخر يتبعه في اللحظة نفسها، فكل شريك يجب أن يضبط سرعة إجابته للرد على شريكه. ويمكن للمعلم أن يقطع الكلام لأجل طرح سؤال في خضم الرد على السؤال الأول أو لاستفهام الشريك.

– **الكلام السريع المحدّد:** ليستمع المعلم لطلبته:– لمن يرد فوريا.– لمن يرد على السؤال المطروح واصلا ذلك بشكله.

سادساً: مواضيع المحادثة.

–التحيات: تبدأ المحادثة عادة بإلقاء التحية،[٢٠] وينوّع المعلم أشكال التحية؛ لأن المحادثة تأخذ درجات غير متوقعة دائما حتى في السماع (صباح الخير، كيف حالكَ؟ بخير؟ صباح الخير، كيف حالكِ، أو

لطلاب القسم: كيف هي أحوالكم؟). ويواصل المعلم طرح الأسئلة الأكثر وروداً في العائلة: هل نمت جيداً هذه الليلة؟ أكلت جيداً في الغداء؟ أو مع ملاحظات مؤقتة من نمط : فعلت حسنا أو هذا ليس حسنا اليوم أليس كذلك؟).

–بعض المواضيع الكبرى: الهوية، العائلة (الإخوة والأخوات) الوضعية المدرسية، سنوات الدراسة السابقة، والدراسة في المدرسة، وحياة الطالب، وعمل الطالب، وصرف النقود، والمستقبل، والعمل...وغيرها، وكل هذه المواضيع يمكن أن تكون مصدر الكثير من الأسئلة، ويمكن أن نؤقت ذلك ولا نستعمل الدليل حتى نحتفظ بحرية المبادرة. وهكذا بالنسبة إلى الأسئلة وأشكالها وما تحمله من تنوّع، وللأجوبة الوفيرة وللكلام عن كل ما يُستحسن، وهكذا في إعداد برنامج للتعبير الشفهي.

–تجزئة المواضيع: بعض الطلبة يجدون صعوبة- غالباً - في تجريب توجيه أنماط الحوارات لبعضهم، ويميلون إلى حفظها عن ظهر قلب، فيفتقدون الطواعية كلها، ولأجل تحدي ذلك يمكن تجزئة الموضوع حينما نعالجها مرة واحدة، والعودة إلى الوراء ليأخذوا هذا النمط حين نتركه ونتخلى عنه، فمثلاً عند الحديث عن المصاريف نقطع ذلك بطبيعة العمل ثم العودة إلى كيفية صرف النقود، ومنه ننتقل إلى حياة الطالب وننتهي في علاقته بمصاريفه، يمكننا إذن أن نؤلف هذا بحرية من أجل إشعار الطلبة بالمعيارية المتذبذبة للمحادثة.

–استعجالات الكلام: في مدة سنة (فصلين) وبمقدار درس واحد من المحادثة في الأسبوع مع طلبة جُدُد بالنسبة إلى موضوع التعبير الشفهي المتطور، يمكن أن ننجز عملاً رائعاً ومحققاً ومجسداً في شخصية بارعة، فالذي يمكن مراعاته ابتداء من الدرس الأول، ما يأتي:

١. الأولوية للمعنى: وتكون المفردات والنحو في خدمة المحادثة، وذلك بـ:

أ.تقديم المفردات والبنى المورفولوجية التركيبية في تدفق متوقع لتعلم الحاجيات اللغوية الدقيقة وللاستعمال الفوري في المحادثة الجارية.

ب. الالتجاء إلى النحو على نحو جدّ مصوّب؛ فلا يمكن تقديم تصريف الفعل مع كل الضمائر والأزمان إذا لم يحتج إليها الشخص المفرد، وبشكل مختصر يستند المعلم إلى الممكن من المعارف النحوية للطلاب.

ج. أن تكون ملائمة وواضحة، وذلك بشرح ما يستدعيه المعلم في الدرس الأول الذي لا يمكن أن يكون بالمثل، ولا يجب أن يكون كذلك، ومن الطبيعة نفسها على المستوى النحوي ونمط المحادثة مثلا، هذا ما ينبغي قوله عن اللغة العربية الفصيحة وما نقدمه، إذ يجب أن نراعي الفائدة الموجزة والواضحة والعملية المباشرة.

د. ينبغي أن نراعي بانتظام انجاز البنى التركيبية وبالانتظام المؤدي إلى النحو السلس، والذي تكون فيه المحادثة طواعية[٢١].

هـ. إعطاء الأولوية إلى الأشكال والبنى البسيطة والمنتجة : أي التي تكون قابلة لاستعجالات سياقية متعددة، وفي الوقت نفسه لا نتخلى عن الأخرى.

و. تأهيل الطلبة كل مرة للفرصة المقدّمة لهم، وفي الوقت ذاته نراعي عدم الوقوع في الإفراط في التمارين البنوية.

٢. الأولوية للمحادثة: كل سؤال يقدم مع قائمة كافية ومنوّعة لإعطاء الفرصة للكل للإجابة وبطلاقة:

أ. تقدم قائمة المواضيع سريعاً على السبورة: وألا تكون أبدا على شكل كلمات مستقلة وألا تكون في جمل مكتملة، ولكن تقدم في شكل وحدات معنوية، وتكون مقدمة ومشروحة وحدة بعد وحدة لكل القسم، ويعيد الطلبة ذلك بشكل جماعي، وفي نهاية الدرس تُنقل هذه الوحدات مثلاً على الكراس.

ب. ثم تنجز القائمة زوجيا: وفيه يُسمح للطلبة إذا اضطروا أن يشرحوا لبعضهم بمستوى أدنى من قياس اللغة الفصيحة النقاط الصعبة مثلاً، ثم كل واحد منهم يتخصص ببعض الوحدات التي اختارها بتكييفها بما هو مرتبط بها، وفيها يعمل الطلبة عبر أسئلة الدرس انطلاقا من الملاحظات التي يدوّنونها في دفاترهم.

٣. الأولوية لوضع الشفاه: حتى تكون المحادثة سريعة ومتراتبة لابد أن تتعدى — بخاصة- مرحلة تحرير الحوار في تمكين المتكلم شفاهه جيدا، ومن ثمة لا يجد الطلبة الآخرون صعوبة في التلفظ.

سابعاً: تركيب المحادثة (نحو اللغة الشفهية)

١. لا نتكلم بمثل ما نكتب: فعند الشفهي، الكلام يكون غالباً سريعاً ومباشراً،[٢٢] وهذه بعض الأمثلة:

– أنت تسكن هنا؟ هنا في السعودية، دون الإشارة إلى الفاعل والإجابة تقتصر على الفعل عندما نقصد الشخص نفسه بالسؤال.

– أخذت دروس ماذا، الانجليزية والرياضيات، فالإجابة لم تختصر الفعل فقط بل المفعول به المباشر لأجل تجنب ثقل الإعادة، ومن ثمة ربحنا السرعة والوضوح.

– قد نستغني عن كثير من الظواهر ومنها ما يعبر عنه بالمؤول، والمحذوف والمقدر وغير ذلك من مظاهر التعبير الشفهي.

٢. مفهوم التصويب النحوي حاضر دائما: لكن معاييره ليست هي نفسها الموضوعة للكتابي، فلا نستطيع قول أي شيء في الشفهي، وخير دليل على ذلك ما قلناه سلفا من حذف التكرارات والاختصار والاقتصاد اللغوي وما يلزم الكلام وما لا يلزمه.

ثامناً: تركيب الإحالات (Les embrayeurs) لتطويع المحادثة

١. **إتقان الإحالات النحوية:** لقد لاحظنا أن الإجابة تختزل الفعل وتكتفي بالمفعول به، وكذلك تتجنب التكرارات، ومع ذلك على الطالب التحكم الجيّد في بنية السؤال للتحريك الجيد للنطق، فمثلاً ليكن السؤال: أنت تلميذ في ماذا؟ فالسؤال يهتم بـ: ماذا، والطالب يصل إجابته بحرف الجر (في) في السؤال، في الآداب، وتتعلق الإجابة جيّدا بالسؤال، وهي ليست إجابات ترضي النحو؛ ولكن ترضي الكفاية في المحادثة. فالتصويب النحوي البسيط لا يكفي، فالنحو ليس هو القواعد المحترمة لوحدها بل أيضا المصادر التي تُكتشف في جريان المحادثة مع الطلبة بشكل طوعي وسلس، والتي تسمح لكلامهم أن يكون أكثر جزالة ووفرة.

٢. إتقان الإحالات الخاصة بالمحادثة: ونقصد بذلك الكلمات مثل: نعم، لا، بالفعل، أنا أيضا، أنا فقط، هذا هو...وغيرها التي تُنجز الرابط بين مداخلات المتكلمين. التسيير العنصري لـ: نعم، ولا يشكل الصعوبة التي تتطلب تدريباً متواصلاً، وفي كل الأحوال على الطالب أن يتعلم الاستماع إلى نفسه.

أسئلة المعلم: هل تملك عملاً؟ وللإجابة، عن الطالب أن يصل جيداً سؤال المعلم بـ: نعم أولاً: نعم، في المطعم. وبالنسبة إلى المعلم إجابة في المطعم غير مرضية؛ لأنها يمكن أن تأتي إجابةً من طريق: أين تعمل؟ وإجابات شريكه أيضا: وأنت؟ أنا أيضاً؛ لكني أعمل في الروائح، والرد المحاكي لذلك: نعم، في الروائح، تعتبر صحيحة نحوياً، وغير مرضية من زاوية المحادثة، فهي تتجاهل ما سيُقال لشريكه.

٣. المعبئات التي تُشخّص الإجابة: إذا طرحنا على طلاب الثانوية مثلاً:

- هل أنت مع أو ضد امتلاك سكن قبل الزواج؟
- أنا مع هذا الرأي؛ لأنني أولاً أتفهم العيش ثنائياً، ولأنه كذلك يوفر الحرية.
- وأنت أيضا؟
- نعم، أنا أيضاً، أجد/أفكر/أعتقد أننا....ولكن....

٤. تركيب المحادثة الطليقة:

أ. لتأمين الفهم والإلحاح : هل أنت فرح بعملك؟ نعم جدّ فرح، أنا جدّ فرح بعملي.

ب. لورود معلومة إضافية التي تُربط إحاليا ببنية السؤال: هل أنت طالب؟ نعم، هنا في الثانوية.

ج. للتطور مع امتلاك ابتداء عدة عبارات متتابعة بلفظة واحدة:

– ماذا تعني لك نفقاتك؟ أولاً: في كرائي، أدفع (مثلاً) ٥٠,٠٠٠ ريالاً سعودياً أو رينجتاً ماليزياً سنوياً.

د. التأكيد: هنا؟ نعم، هذا هو. هنا في الثانوية.

هـ. إظهار الفروق الدقيقة: هل أنت فرح بكونك هنا؟ نعم، جد فرح أو شبه أو فرح.

– نعم جد فرح لكن التخصص جد دقيق.

و. التبرير: بـ: لأن.

ز. التدرج والتسلسل.

ح. التعبئة والشحن.

ط. التعميم.

ي. قواعد تنوع المحادثة: تنوعات تُظهر السبب والهدف.

٥. تقييم كفاية المحادثة: على التقييم أن يكون نظاماً يشجع الطلبة على الكلام ابتداء من الدرس الأول إلى غاية التطور المنتظم، وذلك باختيارهم الدقة والانضباط، والمثابرة والاجتهاد والمداومة، واختيارهم ذلك بصفة مستمرة، وزوجيا أو فرديا.[٢٣]

أ. **الاختبار الأسبوعي:** وهو غير ضروري بالنسبة لبعضهم، ووزنه يُلاحظ في النهاية، إذ إنّ كل طالب يريد أن يُختبر في نهاية كل وحدة دراسية، فهم الذين يطلبون ذلك بأنفسهم، وهذا الاختبار عامل مهم للتحفيز والتشجيع على العمل المنتظم.

هناك شكل مصغر للمحادثة – المداخلة، أثناء هذا النشاط نسأل الطلبة زوجياً، لأنهم يعملون في ثنائيات مستقرة، ومنه لابد أن يُنجز الاختبار النهائي في ثنائيات، ويستغرق أقل من دقيقة، فيبدأ بالمصافحة والتحيات، ثم يُتبع بأسئلة تعتني أولاً بالمادة المدروسة في الأسبوع الآتي، وهو ما يُتيح الفرصة للمعلم لأن يتكلم من دماغ إلى دماغ فيما سيعرفه الطالب بالنسبة له، وعلى الأقل مرة في الأسبوع؛ ولهذا الاختبار شكل مختلف من العمل في ثنائيات؛ لأنه سيجرى على ثلاثة؛ أي بإدخال المعلم الذي يملك المبادرة، وبهذا المعنى يجب دائما تجزئة التعلم، ولهذا عند وضع العلامة للطالب لابد من الموازنة بين ما ينبغي أن تكون عليه النتائج المستحقة والجزء المخصص للتدريب.

ب. الاختبار الفصلي النهائي: خلال ستة دقائق لكل ثنائية من الطلبة، تُؤخذ الأسئلة – التي من الأكيد أنها غير محضّرة جيدا– في مجموع فصلي، ولابد أن تكون مواضيع المحادثة نافذة، وقد تكون متنوعة شاملة لكل ما تعرضوا له، وبمثل ما تكون المادة وفيرة، يكون البحث عن الأسئلة من طالب لآخر أو من ثنائية إلى أخرى منوّعاً، ويبدأ الاختبار دائما بالمصافحة والتحيات، وعلى كل طالب أن يحاول إنجاز ثلاثين نقطة، وهنا نريد أن نقول إنّ الأسئلة والأجوبة تتعاقب في تراتبية مستمرة، ولكي نضع درجة للطالب لابد أن نأخذ بعين الاعتبار ملاءمة الجواب للسؤال وللتصويب التركيبي والصوتي،

وهذا أقل ما يكون للحصول على درجة. وحتى نضع درجة أخرى لابد من موافقة واحد من المعايير الأخرى التالية: وهي تنوع الإجابات، وجزالتها ووفرتها، وصوابها المورفولوجي التركيبي، واستعمال الإحالات للمحادثة أو المعبئات والشاحنات، وهذا هو القدر الكافي البسيط للقيام بوضع درجات لكل طالب في الثنائية دون أخطار كبيرة في الخلط والارتباك.

وإذا تحقق أنه في خمس دقائق قد أنجز الطالب ثلاثين درجة وشريكه لم يحصل إلا على عشرين، نواصل في مساءلة كليهما باستثناء البطيء جداً الذي لا يستغل دون مسوّغ أداء الشريك الممتاز في النهاية.

الخاتمة:

وأخيرا قد لاقى هذا المقترح استحساناً في ملاءمة الثقافة المدرسية التي تمثل الكلام المفضل لدى الطلبة، وهي تلائم الأعداد الكبيرة في القسم عادة، والتوقيت الموجز والعمل الموازي المحدود الانجاز في المنزل، ويبقى المعلم هو مصدر المادة اللغوية وكذلك الطلبة، وقد تقوم هذه المقاربة على استقلالية مريحة حقاً للطالب.

هوامش البحث:

[١] انظر:

Levelt, W. J. M.. *Speaking: from intention to articulation*. Cambridge, Massachusetts: The MIT Press, 1989).

[٢] انظر:

Fairclough N, Discourse and Social Change, Polity Press, Cambridge, 1992).

[٣]

Thornbury, Scott*; Slade, Diana.* **Conversation: From Description to Pedagogy***, (Cambridge university press2006), p.1-4*.

[٤] بولعراس، الجمعي، **تمثل اللغة العربية من خلال التواصل الشفهي وتقييمه، كرسي المانع لدراسات اللغة العربية وآدابها**، ط١، (الرياض: دار النشر، ٢٠١٣م)، ص٢٤.

[٥] انظر:

Anthony ,J. L iddicoat. An Introduction to conversation Analysis, Contuum (London, New York 2007), p. 2.

[٦] انظر: السابق نفسه، ص٦.

[٧] انظر:

McHoul, A. *The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom*, (Language in Society 1978), *7*, p. 183-213.

[٨] انظر: المرجع السابق، ص٢١١.

[٩] انظر:

Thornbury, Scott*, Slade, Diana ,.p:5*.

[١٠] انظر: الطراونة، كامل عبد السلام، **المهارات الفنية في الكتابة والقراءة والمحادثة**، ط١، (عمان: دار أسامة للنشر والتوزيع، ٢٠١٣م)، ص٧٩.

[١١] انظر: محسن، عطية، **مهارة الرسم الكتابي: قواعدها والضعف فيها**، ط١، (عمان: دار المناهج، ٢٠٠٨م)، ص٦٦.

[١٢] انظر: الميساوي، خليفة، **الوصائل في تحليل المحادثة: دراسة في استراتيجيات الخطاب**، (إربد: عالم الكتب،٢٠١٢م)، ص٥٩.

[١٣] انظر:

Bernard, Lahire, Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'(échec scolaire) a l'école primaire,(Presses Universitaires de Lyon 1993), p. 5.

[١٤] انظر:

M, MAQUAIRE, Vers la maitrise des discours, (CRDP de Bretagne 1998), p. 47-60.

15

Claire, BLANCHE-BENVENISTE. *Le français parlé. Etudes grammaticales*, (PARIS, Editions du CNRS 1990), P.21-22.

[١٦] انظر:

MAQUAIRE, Vers la maitrise des discours, (1998), P. 47-60.

[١٧] دلالة على انتفاء الرسميات بين المخاطِب والمخاطَب.

[١٨] انظر:

MAQUAIRE M, Vers la maitrise des discours., P.47-60.

١٩ انظر:

MAQUAIRE M, Vers la maitrise des discours.P.47-60.

[٢٠] انظر:

Fréderic, FRANCOIS, Pratiques de l'oral, Pari, Nathan Pédagogie, Théories et pratiques1993, P. 16.

٢١ انظر:

Denis, FRANCOIS. De pouvoir de l'écrit. Pratiques 1980, N26, P.25-3.

[٢٢] انظر :

MAQUAIRE M: Vers la maitrise des discour, P.47-60.

[٢٣] انظر:

Claire, Le français parlé. Etudes grammaticales, p. 174-195.

References:

المراجع:

Al-Misāwi, Khalīfah, *al-Waṣāʾil Fī Taḥlīl al-Muḥādthah: Dirāsah Fī Istrātijiyāt al-KhIṭāb*, (IrbId: ʿālam al-utub, 2012).

Al-Ṭarāwnah, kāmil ʿbd al-Salām, *al-Mahārāt al-Faniyyah Fī al-Kitābah wa al-Qirāʾah wa al-Muḥādthah*, ṭ1, (Amman: Dār ʾusāmah Lilnashr wa al-Tawzīʿ, 2013).

Anthony, J. L iddicoat. *An Introduction to conversation Analysis*, Contuum London, New York 2007.

Bernard, Lahire. *Culture écrite et inégalités scolaires. Sociologie de l'(échec scolaire) a l'école primaire*, Presses Universitaires de Lyon 1993.

Būliʿrās, al-Jamʿi, *Tamathul al-lughah al-ʿarabiyyah Min Khilāl al-Tawāṣul al-Shafahi wa Taqyīmuh, Kursi al-Māniʿ Lildirāsāt al-Lughah al-ʿarbiyyah wa ʾādābuhā*, 1st Edition, (Riyad: Dār al-Nashr, 2013). الميساوي، خليفة، الوصائل في تحليل المحادثة

Claire, BLANCHE-BENVENISTE, Le français parlé. *Etudes grammaticales*, PARIS, Editions du CNRS1999.

Denis, FRANCOIS. De pouvoir de l'écrit. Pratiques 1980.

Fairclough N, *Discourse and Social Change*, (Polity Press, Cambridge, 1992.

Fréderic, FRANCOIS, Pratiques de l'oral, Pari, *Nathan Pédagogie, Théories et pratiques*, (1993 .(

Levelt, W. J. M. *Speaking: from intention to articulation*. (Cambridge, 1989.

M, MAQUAIRE. *Vers la maitrise des discours*, *CRDP de retagne*. (Massachusetts: The MIT Press. 1998.)

McHoul, A. *The Organization of Turns at Formal Talk in the Classroom. Language in Society*. 1978.

Muḥsin, ʿaṭiyah, , (Amman: Dār al-Manāhij, 2008).

Thornbury *Mahārah al-Rasm al-Kitābi: Qawāʿiduhā wa al-Ḍaʿf Fīhā*, Scott; Slade, Diana. *Conversation: From Description to Pedagogy*, Cambridge university press, 2006.