مهارات الإلقاء بالعربيّة والفرنسيّة عند طلبة اللغة الفرنسيّة في جامعة اليرموك: دراسة تحليليّة مقارنة

خالد قاسم بني دومي* و رنا حسن قنديل**

ملخص

يتناول هذا البحث بالدراسة والتّحليل موضوع مهارات الإلقاء التي تعدّ إحدى المهارات الأساسيّة للتّعبير الشّفويّ في مجال تعلّم اللغة. ويسلّط الضوء على أنماط أدائيّة لنصوص أدبيّة شعريّة مشتركة بين اللغتين: العربيّة والفرنسيّة، يلقيها عدد من الطّلبة الذين يدرسون في تخصّص اللغة الفرنسيّة في كلّيّة الآداب بجامعة اليرموك، مشفوعة بدراسة تحليليّة مقارنة لمستويات الإلقاء، وفق معايير أساسيّة أربعة حدّدها الباحثان، وهي: سلامة اللغة، وبراعة الأسلوب، والثّقة بالنفس، والقدرة على التّأثير.

والبحث في حقيقته ذو أبعاد تطبيقيّة، لكنّه يستند إلى إطار نظريّ يتعلّق بتعلّم مهارات الإلقاء باللغة العربيّة بوصفها اللغة الأمّ، وباللغة الفرنسيّة، بوصفها لغةً أجنبيّة، ولغةَ تخصّص للطّلبة الذين يمثّلون عيّنة الدّراسة، وتقوم فكرته العامّة على المقارنة بين أداءين فنّيّين لنصوص أدبيّة: أحدهما بالعربيّة، والآخر بالفرنسيّة، لمعرفة مدى إتقان الطلبة لمهارات الإلقاء بكلتا اللغتين، أو تميّزهم في الإلقاء بإحدى اللغتين، والوصول إلى الأسباب الكامنة وراء ذلك.

الكلمات الدالّة: مهارات الإلقاء، اللغة الأمّ، اللغة الأجنبيّة، تعلّم اللغات.

المقدّمة

اللغة والإنسان صِنوان، متى وُجد أحدهما وُجد الآخر؛ فلا يمكن لإنسان أن يعيش في هذه الحياة، بدون لغة يتواصل بها مع الآخرين، ويعبّر فيها عن حاجاته وأفكاره ومشاعره وانفعالاته. ولا يمكن للغةٍ أن يكون لها شأن إلا إذا خرجت إلى حيّز الاستعمال والممارسة اليوميّة.

ولكلّ لغة من اللغات الإنسانيّة مهارات لغويّة، هي: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة[1]. ويحرص أبناء اللغة على تعلّم هذه المهارات والإحاطة بها، لتوظيفها في مواقفهم الحياتيّة المختلفة. ويُعدّ "الإلقاء" من أرقى مستويات مهارة التّحدّث، وأعلاها قيمة، وأرفعها شأناً، وأكثرها أهميّة.

© جميع الحقوق محفوظة لجمعية كليات الآداب في الجامعات الأعضاء في اتحاد الجامعات العربية 2016.

* قسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

** قسم اللغات الحديثة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

ونعني بالإلقاء هنا ذلك الفنّ المتعلّق بطرائق الإبانة الكلاميّة، وبخاصّة الإخراج الصّوتيّ للنّصوص؛ وذلك بإعطاء كلّ حرف، أو لفظ، حقّه كاملاً من التّعبير الصّوتيّ، وبتحميل العبارة إحساسات وعواطف متناسبة مع مضمونها، بحيث يكون أثرها بليغاً في النفس، وبإبراز التّناغم بين أقسام العبارة الواحدة، والتّشديد على وقفات الاستفهام، والتعجّب، والإثبات، والإنكار، والحزن، والفرح،... إلخ؛ فبهذه الخصائص يكون الإلقاء جزءاً متمّماً لثقافة المحاضر والخطيب والممثّل[2]. وقد يزيد من حسن الأداء وتجويده - حسب المقام – بعض العناصر الخارجيّة لحركات الجسم، كالإشارة باليد، وهزّ الرّأس، وتقطيب الوجه، والبسمة... إلخ[3].

وما من شكّ في أنّ تربية الصّوت وفنّ الإلقاء يحتلّان أهميّة كبيرة في عصرنا الحاليّ، إذ إنّ مهارات الإلقاء أصبحت تدرّس في كثير من الجامعات العالميّة التي تتعامل مع اللغة والأدب والفنّ والكلمة المنطوقة على وجه خاصّ، وأصبح تعلّم هذه المهارات، بوجه عامّ، شرطاً أساسيّاً للإنسان الحضاريّ المتعلّم، الذي يدبّ في طرق الحياة ودروبها، ويطمح في أن يكون إنساناً ناجحاً ومؤثّراً ومفيداً، ضمن دائرته الشخصيّة الذّاتيّة من جهة، وفي نطاق التّعامل البشريّ الجماعيّ المشترك الموحّد من ناحية أخرى[4].

ونستطيع القول إنّ الإلقاء يمكن أن يكون موهبة، لكنّ هذه الموهبة تحتاج إلى صقل بالتّعليم والتّدريب والمران والممارسة. و"قد يكون المرء مجيداً للغته، ملمّاً بقواعدها وضوابطها، عارفاً نوع معرفة بمبادئ الإلقاء الجيّد ومعايير تحقيقه، ومع ذلك يفشل، أو لا يستطيع أن يصنع من نفسه متحدّثاً ناجحاً أمام الجماهير، صغيرة كانت أم كبيرة، على حدّ سواء"[5].

وفي هذا البحث مقاربة لمهارات الإلقاء من وجهة نظر مقارنة، نحلّل فيه بيانات عيّنة من طلبة تخصّص اللغة الفرنسيّة في جامعة اليرموك الأردنيّة، بعد إلقائهم عدداً من النّصوص باللغتين العربيّة والفرنسيّة، وفق معايير أساسيّة في الإلقاء هي: سلامة اللغة، وبراعة الأسلوب، والثّقة بالنّفس، والقدرة على التّأثير.

ولن يكون من شأن البحث أن يبسط القول في تعريفات الإلقاء، ولا أن يفصّل الكلام على أهميّة الإلقاء، وتاريخه، ومجالاته، ومبادئ الإلقاء الجيّد؛ لأنّ المقام لا يتّسع لذلك، ولأنّ البحث متّجه إلى التّطبيق، ولكنّنا رأينا أن نقسم هذا البحث إلى إطارين أساسيّن: إطار نظريّ نفرد فيه الحديث عن محورين: الأوّل بعنوان: الإلقاء وإتقان اللغة الأمّ، والثاني: بعنوان الإلقاء وتعلّم اللغة الأجنبيّة، وإطار تطبيقيّ يتضمّن دراسة تحليليّة مقارنة لمهارات الإلقاء بالعربيّة والفرنسيّة عند طلبة اللغة الفرنسيّة في جامعة اليرموك.

الإطار النظريّ

الإلقاء وإتقان اللغة الأمّ

اللغة، كما عرّفها ابن جنّي: "أصوات يعبّر بها كلّ قومٍ عن أغراضهم"[6] أو هي، كما عرّفها دي سوسير: "نظام من العلامات System of signs تعبّر عن الأفكار"[7]. وهي حسب النّظر اللسانيّ الحديث: "نظام من العلامات الصّوتيّة الاصطلاحيّة في أذهان الجماعة اللغويّة، يحقّق التّواصل بينهم، ويكتسبها الفرد سماعاً من جماعته"[8].

وإذا كان التّعريف القديم للّغة - الذي نقلناه عن ابن جنّي – قد ذكر كثيراً من الجوانب المميِّزة للّغة؛ إذ "أكّد ابن جنّي أوّلاً الطّبيعة الصّوتيّة للّغة، كما ذكر وظيفتها الاجتماعيّة في التّعبير ونقل الفكر، وذكر أيضاً أنّها تستخدم في مجتمع، فلكلّ قوم لغتهم"[9]. فإنّ التعريف الحديث يشتمل على حدود مهمّة؛ أوّلها الصّفة النّظاميّة للّغة، وثانيها الوظيفة التّواصليّة للّغة، وثالثها أصل اللغة، وكونه اصطلاحاً.

وتعدّ اللغة، في إطار البحث اللّغويّ الحديث، ظاهرة اجتماعيّة، وضرورة من ضرورات كلّ مجتمع؛ لأنّها أهمّ وسيلة من وسائل التّواصل والتّفاهم بين أفراد المجتمع الإنسانيّ، في جميع ميادين الحياة؛ فبواسطتها يستطيع الإنسان أن ينقل إلى الآخرين أفكاره ومشاعره وانفعالاته.

ولكلّ إنسان لغة يصدق أن تسمّى اللغة الأمّ؛ فاللغة الأمّ هي اللغة التي يتعلّمها الإنسان منذ ولادته، ويكتسبها الطّفل سماعاً من أهله، ومن المحيط الذي يعيش فيه، وهي اللغة التي تقتضي زيادة الاهتمام بها، والحرص على إتقانها أكثر من أيّ لغة أخرى؛ لأنها تعكس أبعاداً حضاريّةً، وقوميّةً، وإنسانيّةً.

فإذا كان الحديث عن اللغة العربيّة؛ فهذا يعكس، بالإضافة إلى الأبعاد السّابقة بعداً دينيّاً. إذ إنّ العربيّة لغة دين؛ بوصفها اللغة التي نزل بها القرآن الكريم، وهي، في الوقت نفسه، لغة علم؛ بوصفها لغة التّأليف في جميع العلوم والمعارف قديماً وحديثاً، وهي أيضاً لغة أدب، بوصفها تمثّل سجلّاً لتراث العرب الشّعريّ والنّثريّ في أرقّ صوره وأرقى معانيه.

ويتجلّى الإنجاز اللغويّ في عدّة أشكال؛ منها ما هو منطوق، ومنها ما هو مكتوب، ومنها ما يدخل ضمن أنساق لسانيّة أخرى، كالإشارة والإيماء[10]. وللّغة المنطوقة على الكتابة ميزة الحياة والحركة والموقف الاجتماعيّ. وربّما أصبحت لها قدرة مشاركتها عنصر الدّوام، وإمكان الاستحضار مرّة أخرى، وتخطّي حدود الزّمان والمكان؛ بعد اختراع أشرطة التّسجيل والإذاعة والتّلفاز ووسائل الاتّصال التّكنولوجية وغيرها؛ وفي كلّ هذه المخترعات يحتفظ النّصّ بدلالة

النّغمة وبالموقف الاجتماعيّ. ويزيد التّلفاز عليها الاحتفاظ بتعبيرات الملامح، وحركات الرّأس واليدين، ممّا يجعل الموقف أقرب شيء إلى الحياة[11].

وسوف نركّز، في هذه الدّراسة، على الجانب المنطوق؛ انسجاماً مع موضوع البحث، الذي يُعنى بدراسة طريقة الإلقاء الشّعريّ في اللغتين: العربيّة، وهي اللغة الأمّ، والفرنسيّة بوصفها لغة أجنبيّة. فالإلقاء، في اللغة العربيّة، هو نقل الأفكار إلى السّامعين، أو المشاهدين، بطريق المشافهة، وهدفه إيصال هذه الأفكار، وإحداث التّفاعل معها. وقد عرّفه بعضهم بأنّه فنّ النّطق بالكلام على صورة توضّح ألفاظه ومعانيه[12]. وهو يعني، في اللغة الفرنسيّة، الخطابة البسيطة غير المقترنة بحركات الجسد، التي أوجدتها صناعة الإنسان لنيل الإعجاب، وللمساس بشكل أكبر بما لم تستطع عمله القراءة، وبخاصّة حين يتعلّق الأمر بالشّعر[13].

وللإلقاء صورتان أساسيّتان؛ تتمثّل الأولى منهما في الأداء الفنّيّ، إذ يحرص الملقي فيها على تمثّل شروط الإلقاء الجيّد[14]، التي تجعل أداءه مميّزاً وبالغ التّأثير في المستمعين "وهو خاصّ بوسائل الاتّصال الجماهيريّة، ويسمّى فنّ الإلقاء، ويحدث في المسارح أو الإذاعات أو التّلفزيون، أو أثناء إلقاء الشّعر، أو الخطب على أنواعها"[15]. أمّا الثّانية، فتتمثّل في الأداء العاديّ، أو الحديث الطبيعيّ، أو غير الفنّيّ؛ ومن الأمثلة عليها: الحوارات التي يتبادلها النّاس في حياتهم اليوميّة؛ فإنّ أيّ حوار بين اثنين فأكثر هو في الحقيقة شكلٌ من أشكال الإلقاء.

ويعدّ إتقان اللغة واحداً من أبرز شروط الإلقاء الجيّد، ولا قيمة للأداء الفنّيّ العالي، ما لم يتمثّل صاحبه قواعد اللغة وأنظمتها، أو ما يمكن وصفه بالصّحّة الدّاخليّة للكلام؛ ويقصد بها "أن يكون الكلام سليماً صحيحاً في بنائه وهندسته، ولا يكون ذلك بالطبع إلّا إذا كانت لَبِناته وعناصره المكوِّنة له ملائمة لهيئته وتركيبه، حتى يأتي البناء كلّه وافياً بغرضه ومقاصده"[16].

وغنيٌّ عن البيان، أنّ في مقدور أيّ إنسان سويّ، أن يتعلّم لغةً، أو أكثر، غير لغته الأمّ، في مراحل مختلفة من حياته؛ لاستخدامها في الاتّصال، والتعبير عن الأفكار. فهل يصحّ القول إنّ إتقان الفرد للغته الأمّ مؤشّر على مدى إتقانه للّغة الأجنبيّة، التي يتعلّمها في مرحلة تالية؟ وهل إتقان مهارات الاتّصال الشّفهيّة والكتابيّة في اللغة الأجنبيّة يعني إتقانه للمهارات نفسها في لغته الأمّ؟

إن تعلّم اللغات الأجنبيّة على اختلافها وتنوّعها في الجامعات أصبح ضرورة ثقافيّة وحضاريّة ملحّة؛ فكثيرٌ من الجامعات العربيّة تشتمل على أقسام لتعليم اللغات، كالإنجليزيّة والفرنسيّة والإسبانيّة وغيرها. وتتبنّى هذه الأقسام فكرة تعليم اللغات بمستوياتها المنطوقة والمكتوبة. وهو أمر يدعو إلى التساؤل عن أهمّيّة تعلّم مهارةٍ، كمهارة الإلقاء في محاضرة اللغة الأجنبيّة.

الإلقاء وتعلّم اللغة الأجنبيّة:

يطوّر الإلقاء مهارات عدّة لدى الطلبة الّذين يتعلّمون لغة أجنبيّة، لعلّ أهمّها: المهارات اللّغويّة والتّواصليّة، والمهارات الثّقافيّة، والمهارات البين ثقافيّة؛ ففي المهارات اللغويّة والتّواصليّة، يسمح الإلقاء بالتّدرّب على إتقان اللّغة الشّفهيّة، واكتساب اللغة المكتوبة باللغة الأجنبيّة [17] بما تتطلّبه اللّغة بشكليها: المنطوق والمكتوب، من تعلّم لأصواتها، ومفرداتها، وقواعدها المختلفة.

ولا شكّ أنّ إتقان اللّغة لا يتسنّى للمتعلّم، إلّا إذا أحاط علماً بالمراحل الثّلاث الأساسيّة لإلقاء النّصوص الأدبيّة، التي تتلخّص في: مراعاة قواعد الصّحّة اللغويّة، التي تسهم في تطوير المهارات اللغويّة أوّلاً، وفهم النّصّ، والقدرة على تفسيره وتمثّل معانيه ثانياً، وملكيّة النّصّ الصّوتيّة والخياليّة (الفكريّة) ثالثاً.

وفيما يتعلّق بتطوير المهارات اللغويّة والتّواصليّة، نشير إلى إنّ المهارات التي تمّ تحديدها في الإطار الأوروبيّ الموحّد لتعليم اللغات[18] (CECRL) الذي صدر عن المجلس الأوروبيّ للتعليم، يمكن تعزيز تعلّمها عن طريق إلقاء الشّعر[19]. فمهارات الفهم والاستيعاب الشّفهيّ هي نشاطات أساسيّة في إلقاء الشّعر، وتكون مناسبة لكل النّصوص المؤدّاة بصوت مرتفع. أما مهارات الفهم والاستيعاب الكتابيّ، فيتمّ تطويرها عن طريق قراءة النّصّ المكتوب، وتدبّر معانيه، والعمل على تحليل محتواه.

وعلى صعيد المهارات الثّقافيّة، فإن الثّقافة الأدبيّة تتشكّل عن طريق تفاعلها مع الأفكار الأخرى، وفهم مواقف المؤلّف، وبناء المعارف الثّقافيّة، كما تؤكّد فييفه[20]. يضاف إلى ذلك أنّ إلقاء الشّعر باللغة الأجنبيّة يساعد على فهم ما تنقله اللغة من وجهة نظر كاتب النّصّ، في ضوء مقارنته بالقيم والأفكار التي تتضمّنها حضارة اللغة الأمّ، من أجل بناء المهارات البين ثقافيّة، أو ما يسمّى بمهارات المثاقفة، ومن ثَمَّ تعزيز حبّ الاستطلاع عند المتعلّم، والالتقاء بالآخر، وقبول أفكاره، وما يسمح به هذا النوع من القراءة بلغته الأمّ عند تعلّمه لغةً أجنبيّةً، واندماجه في ثقافتها، من تحديد هويّته الخاصّة به.

والمهارات البين ثقافيّة، كما عرفها الإطار الأوروبيّ الموحّد لتعليم اللغات، هي التّطوير المتكافئ لشخصيّة الفرد، ولهويّته، استجابةً للخبرات الإثرائية في قبول الآخر، في مجال اللغة والحضارة[21].

ويتضمّن فهم النّصّ إدراك المعنى، وذلك عن طريق قراءة النّصّ، وتحليله قبل عمليّة الإلقاء، ويعدّ هذا الفهم نشاطاً للاستنتاج، وإعداد الاستدلالات ذات العلاقة بمضمون النّصّ. فـ "الفهم الأدبيّ" يمكن تحقيقه، في تعلّم اللغة الأجنبيّة، من خلال النّصوص القصيرة[22]. فإذا لم يكن متعلّم

اللغة الأجنبيّة قادراً على فهم كلّ كلمة، أو كل سطر في النّصّ الأدبيّ، فهماً دقيقاً، فإنّ بإمكانه، على الأقلّ، تحليل رسالة النّصّ، ومحاولة فهم معناه العامّ. وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ طول النص لا ينبغي أن يقلّل من عزيمة المتعلم، بل يجب أن تبقى لقراءة النّصوص الأدبيّة، والأداء الفني للشعر، متعة تمنح المتعلّم الشعور بإتقان كل ما كان يريد أداءه[23].

أمّا التّفسير، ويقصد به إظهار المتعلّم، بصفة ذاتيّة، فهمه للنّصّ وإدراكه لمعانيه، فيتطلّب منه التّفكير لاختيار الطّريقة المثلى لإلقاء النّصّ؛ إذ يختلف التّفسير وفقاً لاختلاف النّصّ، مع الأخذ في الاعتبار نغمة النّصّ؛ فيما إذا كانت هادئة أو مضطربة، سعيدة أو حزينة، سريعة أو بطيئة. ويشتمل نشاط التّفسير، وفقاً لإهر وجول[24] على إرسال فرضيّات التّفسير من المتعلّمين، أي "ما يعنيه لهم النّصّ بعد قراءة صامتة، أو قراءة جهريّة للنّصّ الأدبيّ". ويعدّ فهم النّصّ الأدبيّ، شعراً كان أو نثراً، قراءة ذات أهمّيّة بالغة في خدمة الموقف التّفسيريّ؛ في ظلّ معرفتنا بوجود ارتباط وثيق بين فهم النّصّ وتفسيره.

ويمكن التّفريق بين تعبيري "الفهم" و"التّفسير" فالأوّل يعرف بالنّشاط الاستنتاجيّ ذي العلاقة بمضمون النّصّ[25]، وهو يدلّ على "معنى أوّل أو معنى عامّ". أمّا الثّاني فيدلّ "على مستوى التّساؤل الّذي يطرحه المُلْقي، أو المؤدّي؛ لفهم هذا المعنى، أو دمجه في سياقات أخرى"[26]. وفي التّسلسل الزّمنيّ للإلقاء، فإنّ الأوّل يقود إلى الثّاني[27].

ويرتبط الصّوت بالموقف التّفسيريّ، فالصّوت يهدف في إلقاء الشّعر إلى جذب انتباه المستمع، كما يقول مارتان: "قراءاتي تودّ كثيراً أن تقع في فم كلّ واحد، حتّى لا تخرج من أُذُنَي كلّ واحد: أنا لا أسمع نفسي أقرأ؛ وإنّما أنا أتابع استماعك في قراءتي "[28].

وثمّة آثار لتلقّي الصّوت وإرساله [29]؛ ففي التّلقّي، يساعد الاستماع إلى مواقف الإلقاء على فهم رسالة النّصّ، وعلى إدراك النّظام في بعض الأجزاء، كما أنّه يشارك في البناء التّدريجيّ للمعنى لدى المتلقّي.

وأمّا في الإرسال، فإنّ النّصّ يمرّ بذاكرة القارئ، ثمّ بجهازه الصّوتيّ فيقوم هذا الأخير بدمجه وتأليفه؛ لإرساله وقت الإلقاء، مستعيناً بتقنياته الصّوتيّة.

وهناك إمكانيّة للعمل على عدّة مهارات في تعلّم اللغة الأجنبيّة؛ منها على سبيل المثال: العمل على الخطاب الشّفهيّ، الذي تسمح القراءة بتنوّعه وفقاً للنّصوص المقترحة، والتّدرّب الفرديّ، والتّدرّب على الظهور أمام الجمهور ومواجهته.

"يعرف الصوت بالإلقاء، الذي يأخذ على عاتقه "علامات المشافهة" (النّغمة، اللفظ، حجم الصّوت) وتعود معرفة مدى تمكّن الصّوت من خلال هذه المعايير إلى حساب مدى التّعبير

والتّأثير، ويكون خاضعاً لـ "إعادة إنتاج وإظهار المعنى"[30]. وهكذا ندرس علم بلاغة الصّوت، دون أن نميّز بين المشافهة والصّوت المرتفع، المشافهة "والشّفهي" أي ما نقوم بعمله مع الكلام، ولكن ليس في الكلام"[31].

ويجب أن يزيد تعلّم الإلقاء من الاستمتاع بالقراءة عن طريق تخيّل أحداث النّصّ، وتتطوّر في الغالب هذه العلاقة في مواجهة، أو قراءة، نصوص ذات مواقف وأحداث وشخصيّات مختلفة، تشجّع المتعلّمين على الالتقاء معهم.

الإطار التّطبيقيّ: الدّراسة والتّحليل

غنيّ عن البيان أنّ قيمة هذا البحث، ونظرائه من البحوث ذات الصبغة العمليّة، إنّما تتجلّى في الجانب التّطبيقيّ، لذا فقد حرصنا على أن نشفع الجانب النّظريّ من البحث بإطار تطبيقيّ يتضمّن عناوين أساسيّة هي: سياق الدّراسة، إشكاليّة الدّراسة وأسئلتها، ومنهجيّتها. وتشتمل هذه المنهجيّة على عيّنة الدّراسة، والنّصوص الأدبيّة المستخدمة في الإلقاء، وجمع البيانات، ومعالجة البيانات وتحليلها، ونتائج الدّراسة، وبيان ذلك كلّه في ما يأتي:

أوّلاً: سياق الدّراسة

يقارب هذا البحث نماذج في الإلقاء لنصوص أدبيّة مشتركة بين اللغتين: العربيّة وهي اللغة الأمّ، والفرنسيّة، وهي لغة التّخصّص، يؤدّيها ثمانيةٌ من طلبة قسم اللغة الفرنسيّة في كلّيّة الآداب بجامعة اليرموك. ويروم البحثُ دراسةَ هذه النماذج دراسةً تحليليّةً مقارنةً لمستويات الإلقاء لدى هؤلاء الطلبة،؛ وفق معايير أساسيّة حدّدها الباحثان؛ الأمر الذي خلق تنوّعاً على مستوى الوصف والتّحليل والتّقويم. وهذه المعايير هي:

1- اللغة وسلامتها وخلوّها من الأخطاء اللغويّة والنحويّة. "فليس من المقبول شكلاً وموضوعاً أن يأتي المتكلّم بحديثه في لغة مغلوطة يشوبها الخلط والاضطراب، أو التّعقيد والغموض"[32].

2- الأسلوب من حيث وضوح الصّوت (بإعطاء الأصوات حقّها من النّطق، فلا يخلط صوتاً بآخر، ويمنح الكلمات قدرها من البيان والإفصاح عن حدودها، حتى لا تتداخل وتتشابك[33]. ومراعاة مخارج الأصوات (ففي مراعاتها تحسين الصّوت وتجويده) واختيار النّغمة المناسبة لسياق الكلام؛ فإنّ ذلك سبيل وضوح المعاني، وكشف المقاصد. فارتفاع النّغمة وانخفاضها يكون ذا أثر في اللغات التي تستعمل فيها النّغمة للدّلالة على موقف نفسيّ معيّن، كما هو الحال في العربيّة والإنجليزيّة[34]. "فالاستفهام له لون موسيقيّ يختلف عن نغمة الإثبات، وهذان اللونان من التّنغيم Intonation يختلفان عن ألوان أساليب المدح أو التّعظيم،

والتّحقير والدهشة والتّعجّب والإقرار والموافقة... إلخ"[35]. والاعتدال في الإلقاء من حيث السّرعة والبطء، "وإنّما يتمّ ذلك بتوزيع درجات السّرعة على المنطوق توزيعاً عادلاً متوازناً"[36]. ومراعاة مواضع الوقف والابتداء؛ "فالوقفة هي السّرّ الأعظم في الخطابة، والتّوقّف أو الضغط على كلمة هو التّرياق الشّافي لمعالجة الملل"[37]. ومراعاة عنصر التّواصل البصريّ مع المستمعين؛ "فإنّ فقدان التّواصل بالعين مع المستمع، هو أوّل خطوة تجاه فقدان اهتمامه ومتابعته"[38]. وصدق الإحساس، والتّفاعل مع النّصّ؛ "فلن تؤثّر في قلوب الآخرين إلّا إذا كنت تتحدّث من القلب"[39]. وممارسة التّلوين الصّوتيّ؛ فالبناء شكلاً أو هيكلاً جامداً عارياً من الكساء، وخالياً من التّلوين، يَفقد خاصّة تفرّده، ويحرمه من سمات الارتياح والقبول، لأنّه غير منتظم لعوامل التّجويد التي ترقى به إلى درجة أفضل وأوقع تأثيراً وأعمق تعبيراً، وأكثر فائدة[40]. وتوظيف الجوانب غير اللغويّة المتمثّلة في الإيماءات والحركات وتعابير الوجه؛ "وذلك لتقريب مضمون الرّسالة إلى المتلقّين"[41].

3- الثّقة بالنّفس، وثبات الجنان، ورباطة الجأش، وعدم الشّعور بالخوف أو الخجل؛ "اللذين تظهر آثارهما في صورة اضطراب، أو قلق، أو انزعاج، أو تخوّف"[42].

4- التّأثير، المعتمد على نجاح الشّخص الذي يلقي في شدّ انتباه المستمعين، وجذب أسماعهم، واستمالة قلوبهم، وإحداث ردّة الفعل المرجوّة لديهم. وكلّما كان إلقاء الشخص فعّالاً ومتميّزاً كان تأثيره أكبر. لذا فإنّ بعضهم قد عرّف الخطابة بأنّها "فنّ مشافهة الجمهور للتّأثير عليهم واستمالتهم"[43]. وهذا يعني أنّ الإقناع من أجلى خصائص الخطابة، وهو يستلزم أن يكون الخطيب على علم بأساليب الاستمالة، وكيفيّة توجيه عواطف الناس وعقولهم إلى المراد[44]. فأسلوب الملقي يعدّ بمثابة قوة ضاغطة تحمل المتلقّي، أو ما يعرف بالمخاطب المتقبِّل، على تقمّص التجربة المنقولة خلال الخطاب، بحيث لا يمتلك حريّة ردود الفعل عند تلقّيه الخطاب الذي تهيّأت فيه جميع العناصر الضّاغطة[45]. ففكرة التّأثير تتضمّن معانيَ متعدّدة، مثل الإقناع؛ ويعتمد فيه الملقي على إبراز منطقيّة رسالته، والإمتاع؛ وفيه يشعر المتقبّل بالارتياح الوجدانيّ عند سماع الخطاب، والإثارة التي تحرّك فيه نوازعَ وردودَ فعلٍ لا يمكن استثارتها من دون تفاعل الخطاب مع الأسلوب[46].

ثانياً: إشكاليّة الدّراسة وأسئلتها

بدأت فكرة هذا البحث في إطار مساق "المهارات اللغويّة والإلقاء" الذي يطرحه قسم اللغة العربيّة، ويسجّل فيه عادة طلبة كلّيّة الإعلام، وطلبة اللغة الفرنسيّة. ونحرص على تخصيص جزء كبير من المحاضرات في هذا المساق للجانب العمليّ التّطبيقيّ.

وقد كشف المساق ببعديه: النّظريّ والتّطبيقيّ عن مستويات متباينة لدى الطلبة؛ في مبحث المهارات اللغويّة، وفي مبحث الإلقاء، على حدّ سواء، وهذا ما دفعنا إلى إثارة موضوع اللغة الأمّ، وهي اللغة العربيّة، وأهمّيّة إتقانها، واللغة الثّانية، وأخصّ بالذّكر هنا اللغة الفرنسيّة؛ لأنّها ميدان تخصّص الطلبة الّذين يدرسون هذا المساق، وضرورة إجادتها. ويبدو للنّاظر من بعيد أنّ الطّالب قادر على إلقاء النّصّ الإبداعيّ بلغته الأمّ، بطريقة أفضل من الطّريقة التي يُلقي فيها النّصّ الإبداعيّ نفسه المترجم إلى الفرنسيّة؛ بل إنّ في مقدوره أن يُلقي النّصّ الفرنسيّ المترجم إلى العربيّة، بأسلوب أكثر إتقاناً من إلقائه باللغة الفرنسيّة، بالرغم من أنّها لغة تخصّصه.

وكان هذا التّباين في مستوى الطّلبة مثار مجموعة من الأسئلة، لعلّ من أهمّها: هل نقاط القوّة التي تميّز إلقاء هؤلاء للنّصوص الأدبيّة، ونقاط الضّعف التي يعانون منها على مستوى لغتهم الأمّ، تنسحبان على اللغة التي يتعلّمونها، ويتّخذون منها تخصّصاً لهم في المرحلة الجامعيّة؟ أم إنّ اللغة التي يتعلّمها الطالب في سنّ متقدّمة، أعني المرحلة الجامعيّة، يستطيع أن يتقنها، على مستوى الإلقاء، أو الأداء الفنّيّ، أكثر من إتقانه للغته الأمّ، التي يتعلّمها وهو صغير، وتكبر معه بعد ذلك، ليصبحا مع الأيّام جسداً وروحاً؟

هذان السّؤالان الأساسيّان، وأسئلة أخرى عديدة تتفرّع منهما، كانت موضع نقاش مع طلبة المساق، وكانت إجاباتهم عن هذه الأسئلة مختلفة، بل متباينة في كثير من الأحيان.

ولقد استقرّ في وعينا أنّ هذه الأسئلة، تحتاج إلى دراسة معمّقة للإجابة عليها، وإيجاد قاعدة أساسيّة للتّفكير تنبثق من دراسة ممارسات الطلبة للإلقاء باللغة الفرنسيّة ومقارنتها بالمهارة نفسها في اللغة الأمّ. فكان هذا البحث الذي يجمع ميدانَيْ تخصّص الباحثين، وهما: اللغة العربيّة، واللغة الفرنسيّة.

وبناءً على ما سبق، يمكن القول إنّ هذه الدّراسة تسعى إلى الإجابة عن مجموعة من الأسئلة؛ لعلّ أهمّها:

- ما أهمّ نقاط القوّة، وأبرز نقاط الضّعف، التي كشف عنها إلقاء الطلبة لكلّ من النّصّ العربيّ، والنّصّ نفسه المترجم إلى الفرنسيّة، وأداؤهم للنّصّ الفرنسيّ، والنّصّ نفسه المترجم إلى العربيّة؟
- هل في مقدور هؤلاء الطلبة، الذين تعلّموا مهارات الإلقاء وطبّقوها على نصوص إبداعيّة باللغة العربيّة، توظيفها على لغة تخصّصهم، وهي اللغة الفرنسيّة، بحيث إذا طلب إليهم أن يُلقوا النّصّ الإبداعيّ مترجماً إلى اللغة الفرنسيّة، كان إلقاؤهم مميّزاً، وأداؤهم معبّراً؟

ثالثاً: منهجيّة الدّراسة

تقوم منهجيّة البحث على أساس التّحليل النّوعيّ للبيانات التي جمعها الباحثان عن طريق تقييم إلقاء الطّلبة، الذين يمثلون عيّنة الدّراسة، لنصوص شعريّة باللغتين العربيّة والفرنسيّة. واختار الباحثان طريقة الاستماع والملاحظة لتحقيق هذا الهدف؛ ذلك أنّ طبيعة البحث تقوم على بعد أدائيّ نطقيّ. وقد جرى تقييم الطلبة على أساس أربعة معايير، هي: سلامة اللغة، وجمال الأسلوب، وامتلاك الثّقة بالنّفس، وإحداث التّأثير عند المستمعين.

عيّنة الدّراسة

تكوّنت عيّنة الدّراسة من ثمانية طلّاب: ثلاثة شبّان، وخمس فتيات، جميعهم يدرسون تخصّص اللغة الفرنسيّة في قسم اللغات الحديثة بجامعة اليرموك الأردنيّة؛ أربعة منهم أنهَوا دراسة مساق "المهارات اللغويّة والإلقاء" في الفصل الدّراسيّ المنصرم. أمّا الأربعة الآخرون، فكانوا يدرسون المساق أثناء إعداد الخطّة الأوّليّة لهذا البحث. ومعظم هؤلاء الطّلبة في مستوى السّنة الثّالثة، أو الرّابعة، وهو أمر يقتضي أن يكونوا على دراية جيّدة باللغة الفرنسيّة؛ قراءة وكتابة ومحادثة.

النّصوص الأدبيّة المستخدمة في الإلقاء

تمّ اختيار أربعة نصوص شعريّة؛ اثنان منهما باللغة العربيّة، مشفوعان بترجمتيهما إلى اللغة الفرنسيّة، والنّصّان الآخران باللغة الفرنسيّة مشفوعان بترجمتيهما إلى اللغة العربيّة. وهذه النّصوص هي على النحو الآتي:

النّصّ الأوّل: قصيدة "العصافير تموت في الجليل"[47] للشّاعر الفلسطينيّ محمود درويش.

النّصّ الثّاني: قصيدة "يدكِ"[48] للشّاعر السوريّ نزار قبّاني.

النّصّ الثّالث: قصيدة "الحرّيّة"[49] للشّاعر الفرنسيّ بول إيلوار.

النّصّ الرّابع: قصيدة "الحبّ هو تحيّة الملائكة للنّجوم"[50] للشّاعر والأديب الفرنسيّ فيكتور هوغو.

وقد عاد الباحثان إلى هذه النّصوص في مظانّها، في دواوين الشعراء، أو أعمالهم الشعريّة الكاملة، أو في بعض الكتب التي تضمّنتها؛ نخصّ بالذكر هنا قصيدة "الحُبّ" لفيكتور هوغو، التي تضمّنتها روايته المشهورة "البؤساء".

ثمّ قاما بتصوير النّصوص، وتوزيعها على الطّلبة، عيّنة الدّراسة، للاطّلاع عليها، والتّدرّب على قراءتها، وذلك قبل أسبوعين من الوقت المحدّد للإلقاء، بحيث يختار كلّ طالب قصيدة من

القصائد الأربع، ويلقيها، بعد ذلك، باللغتين العربيّة والفرنسيّة، مراعياً المعايير التي حدّدها الباحثان، وأشرنا إليها سابقاً.

وقد اختار كلٌّ نصٌّ من النّصوص الأربعة اثنان من الطلبة، عيّنة الدّراسة، وهذا أمر قصد إليه الباحثان، ولكن كان لكلّ طالب حقُّ اختيار النّصّ الذي يُحبّ أن يؤدّيَه.

وتجدر الإشارة ها هنا إلى أنّنا، نحن الباحثَين، قد اخترنا، نصّين شعريّين، أحدهما بالعربيّة، والثّاني بالفرنسيّة، قبل الإلقاء الفعليّ الذي سيجري بناءً عليه تقييم أداء الطلبة؛ وكانت الغايةُ من هذه الخطوة التّدرّبَ على مهارات الإلقاء، والوقوفَ على حقيقة المستوى اللغويّ والتّواصليّ والأدائيّ للطلبة الذين يمثّلون عيّنة الدّراسة. أمّا النّصّ العربيّ فهو بعنوان "أنشودة المطر" للشّاعر العراقي بدر شاكر السيّاب، وأمّا النّصّ الفرنسيّ فهو بعنوان "En sortant de l'école" للشّاعر جاك برفير.

وبعد أسبوع من توزيع النّصّين على الطّلبة، عيّنة الدّراسة، ألقى هؤلاء الطّلبة النصّين مراعينَ معايير التقييم التي حدّدها الباحثان، ونبّها الطّلبة على أهميّة مراعاتها والالتزام بها.

واستمع الطّلبة بعد ذلك إلى مجموعة من الملحوظات التي دوّنها الباحثان، ورصدا فيها الأخطاء التي وقع فيها الطّلبة أثناء عمليّة الإلقاء، وأكّدا ضرورة تلافي هذه الأخطاء وغيرها، عند إلقائهم للنّصوص المختارة لغايات التّقييم والدّراسة.

جمع البيانات

استمع الباحثان إلى إلقاء الطّلبة في مختبر مساحته واسعة نسبياً، وإضاءته مناسبة، ودرجة الحرارة فيه معتدلة، مجهّز بسمّاعات، أو مكبّرات للصوت، في مكان هادئ، في الطّابق الرّابع من الكلّيّة. ويخلو من أيّ مؤثّرات خارجيّة تؤثّر سلباً على عمليّة الإلقاء. وجرى تقسيم عيّنة الدّراسة، إلى ثلاث مجموعات، بحيث يقوم طلبة كلّ مجموعة منها بإلقاء النّصوص التي اختاروها، في اليوم المخصّص، وعلى مدى ثلاثة أيّام؛ وذلك على النّحو الآتي: أربعة طلّاب في اليوم الأوّل وطالبان اثنان في اليوم الثّاني وطالبان اثنان في اليوم الثّالث.

وقد رأى الباحثان أن يقوم الطّالب بإلقاء النّصّ باللغة العربيّة أوّلاً، وبعد ذلك بدقائق يقوم بإلقاء النّصّ باللغة الفرنسيّة، مراعياً المعايير التي حدّدها الباحثان، وفي هذه الأثناء يدوّن الباحثان الملحوظات، ويرصدان الأخطاء التي يقع فيها الطلبة، كلٌّ في حقل تخصّصه، مستخدمينِ أسلوب الاستماع والملاحظة.

معالجة البيانات وتحليلها

آثرنا، نحن الباحثين، أن نعطي لكلّ طالب من الطلبة الذين هم عيّنة الدراسة، رمزاً خاصّاً، يمثّل حرفاً من حروف الأبجديّة العربيّة، بدلاً من ذكر اسمه؛ وذلك حفاظاً على سرّيّة المعلومات، وخصوصيّة الطّالب. وعليه، فالطّلبة الثمانية سوف يحملون الرّموز: (أ، ب، ج، د، هـ، و، ز، ح) على التّرتيب، وذلك حسب ترتيب أسمائهم هجائيّاً. واستند الباحثان، في معالجة البيانات وتحليلها، إلى المعايير الأربعة المعتمدة في تقييم الأداء. وجرت عمليّة معالجة البيانات وتحليلها بطريقة يدويّة، باستخدام جداول[51] أعدها الباحثان لهذه الغاية؛ وذلك بتدوين ملاحظات التقييم لكل لغة في جداول منفردة، وكانا يرصدان أمام كل معيار من معايير التّقييم ملاحظات عن أداء كلّ طالب من الطلبة الثّمانية وفقاً لأدائه. وبعد الانتهاء من هذين الجدولين، أعدّ الباحثان جدولاً ثالثاً يجمع ملاحظات التّقييم لهؤلاء الطّلبة في اللغتين؛ لتسهيل قراءة نتائج البيانات ومقارنتها. ويمثّل الجدول الآتي جزءاً من طريقة معالجة البيانات للإلقاء باللغة العربيّة:

جدول 1: طريقة معالجة البيانات لمعيار "سلامة اللغة" في الإلقاء باللغة العربيّة

المعيار	رمز الطالب			
	أ	ب	ج	د
سلامة اللّغة	اللغة متدنّية المستوى، غلبت عليها الأخطاء	اللغة سليمة خالية من الأخطاء	اللغة جيّدة المستوى، الأخطاء فيها قليلة	اللغة جيّدة المستوى، الأخطاء فيها قليلة
	هـ	و	ز	ح
	اللغة جيّدة المستوى، الأخطاء فيها قليلة	اللغة متدنّية المستوى، غلبت عليها الأخطاء	اللغة جيّدة المستوى، الأخطاء فيها قليلة جداً	اللغة جيّدة المستوى، الأخطاء فيها قليلة جداً

رابعاً: نتائج الدّراسة

كشفت عمليّة تحليل البيانات عن مجموعة من الحقائق التي تمكّننا من الرّدّ على الأسئلة المطروحة في هذه الدّراسة، وذلك في ضوء الفكرتين الأساسيّتين اللذين تتمحور حولهما الدّراسة؛ وهما: نقاط القوّة ونقاط الضّعف في الإلقاء باللغتين، وقدرة الطّلبة على توظيف مهارات الإلقاء بلغتهم الأمّ على اللغة الفرنسيّة، وبيان ذلك في ما يأتي:

أ. أهمّ نقاط القوّة ونقاط الضّعف التي كشف عنها إلقاء الطّلبة للنّصوص باللغتين العربيّة والفرنسية:

أولاً: مستوى الطّلبة في إلقاء النّصوص باللغة العربيّة، من حيث سلامة اللغة، كان أفضل نسبيّاً من مستواهم في إلقاء النّصوص باللغة الفرنسيّة؛ ويؤكّد هذه الحقيقة أمران:

أولهما أنّ بعض الطّلبة، الذين يمثّلون عيّنة الدراسة، لم يرتكبوا أخطاءً، نحويّة أو صرفيّة، في إلقائهم للنّصوص باللغة العربيّة، وبعضهم الآخر كانت الأخطاء عنده محدودة، في الوقت الذي ظهرت فيه الأخطاء عند جميع الطّلبة وهم يلقون النّصوص باللغة الفرنسيّة.

وتتركّز الأخطاء الصّرفيّة في إلقاء الطّلبة للنّصوص بالفرنسيّة حول عدم تمييزهم، في اللفظ، بين الفعل المجرّد وتصاريفه؛ فكان الفعل يلفظ وكأنّه غير مصرّف. ولوحظ، في أداء الطّلبة، تأثير اللغة الأمّ على الفرنسيّة الأجنبيّة، وذلك بنقلهم بعض الظّواهر اللغويّة في اللغة الأولى، واستخدامها في اللغة الثّانية، وهذا النقل كان، في الغالب، ذا تأثير سلبيّ على أداء الطلبة، وأدّى إلى ظهور ما يسمّى بظاهرة التّداخل (interference)، التي عرّفها الهذيلي[52] بظاهرة يكون حدوثها عند عدم وجود تشابه بين اللغة الأمّ واللغة الأجنبيّة، وهو أمر يؤدّي إلى ظهور تعبير غير صحيح في اللغة الأجنبيّة، أو يكون استخدامه في اللغة الأجنبيّة بطريقة خاطئة. وتقوم هذه الظاهرة على أساس نقل آليّة لغويّة أو صوتيّة من اللغة الأولى إلى الثّانية عند التعلّم، وقد لوحظ أن أكثر أنواع التّداخل حصلت على المستوى اللفظيّ للكلمات، وبخاصة الكلمات التي تحتوي على أحرف علّة في اللغة الفرنسيّة، وهي متنوّعة وكثيرة وغنيّة، ولا يمكن للمتعلّم العربيّ أن يتقنها بسهولة؛ وذلك لاقتصار أحرف العلّة في اللغة العربيّة على ثلاثة أحرف.

أمّا في المستوى النّحويّ، فإنّ أبرز الأخطاء، في إلقاء الطّلبة للنّصوص بالفرنسيّة، كانت في استخدام أدوات التّعريف المباشرة، إذ اقتصر الاستخدام على أداة واحدة وهي "le"، وجرى استخدامها دون انتباه إلى تنوّع أدوات التعريف وفقاً لورودها في النّصّ؛ وقد يفسّر هذا بتأثير اللغة الأمّ، التي توجد فيها أداة واحدة للتّعريف، وهي "ال"، أمّا اللغة الفرنسيّة ففيها أربع أدوات للتّعريف، هي: "le, la les, l'" ويراعى في استخدامها نوع الاسم الذي يتبعها، وعدده، ومن ثمّ فإنّ الطّلبة قد نطقوا، أثناء إلقائهم للنّصوص بالفرنسيّة، أداة واحدة للتّعريف وهي le، معتمدين على ما تمّ نقله من لغتهم الأمّ إلى تلك اللغة.

وثانيهما ظهور سلوك التّهجئة عند بعض الطلبة في أدائهم للنّصوص بالفرنسيّة، وغياب هذا السّلوك في أدائهم للنّصوص باللغة العربيّة. ويفسّر هذا السّلوك بضعف ممارسة الإلقاء خلال

تعلّم اللغة الأجنبيّة، وتركيز الاهتمام في البرنامج التّعليميّ للّغة الفرنسيّة على تدريس الكتابة، وعدم إعطاء اهتمام مماثل للجانب الشّفهيّ.

ثانياً: مستوى الطّلبة، عيّنة الدراسة، في إلقاء النّصوص باللغة العربيّة، من حيث الأسلوب، كان، بشكل عامّ، أفضل من مستواهم في إلقاء النّصوص باللغة الفرنسيّة؛ ويؤكّد هذه الحقيقة أمور، لعلّ من أهمّها:

أ- ظهور بعض ملامح القوّة في الصّوت لدى عدد من الطّلبة، وهم يلقون النّصوص باللغة العربيّة، عدا أنّ الصّوت كان واضحاً مسموعاً؛ وهو أمر يدلّ على ثقة عالية، واعتداد بالنّفس. في حين غابت ملامح القوّة هذه في إلقائهم للنّصوص بالفرنسيّة.

ب- غياب تأثير عنصر الجنس على أسلوب الإلقاء؛ فبالرغم من وجود فروق بيولوجيّة واجتماعيّة بين الجنسين، إلّا أنّ قوّة الصّوت مثلاً، وهي سمة بيولوجيّة أقوى عند الذّكور منها عند الإناث، قد ظهرت بشكل ضعيف عند طالبين اثنين من عيّنة الدّراسة التي تتألّف من ثلاثة طلّاب. فجاء الصّوت في أدائهم خفيضاً وخجولاً، وهاتان الصّفتان لم تظهرا في أداء أيّ من الطّالبات. وفيما يتعلق بالقدرة على التّأثير، لم يشكّل عنصر الجنس علامة فارقة في عمليّة الإلقاء. وهذا يخالف ما أوردته ميرشن في دراسة الفروقات في أسلوب التّواصل بين الذّكور والإناث، حيث ذكرت أنّ الإناث يمتلكن قدرة أكبر على التّعبير؛ للتأثير في المستمعين أثناء عمليّة التّواصل، بينما يميل الذكور إلى استخدام الجزم وإظهار القوّة وسلوك الهيمنة[53].

فالسّمات النّفسيّة والشّخصيّة للطّلبة بدت أكثر تأثيراً في قدرات الطلبة على الإلقاء من الخصائص البيولوجيّة والاجتماعيّة. ويمكن تفسير ذلك بعدم اختلاف هدف الإلقاء وسياقه لكلا الجنسيين؛ فالإلقاء تمّ في مكان تعليميّ، وكان يهدف إلى إظهار أسلوب الطّلبة في هذه المهارة.

ج- مراعاة مخارج الأصوات عند معظم أفراد عيّنة الدّراسة، عندما ألقَوا النّصوص بالعربيّة والفرنسيّة، وبخاصّة الأصوات المكوّنة من الأحرف الصّحيحة في اللغة الفرنسيّة؛ وذلك لعدم وجود اختلاف فيها عن اللغة العربيّة، بل إنّ الأحرف الصّحيحة في اللغة العربيّة متعدّدة ومتنوّعة، ممّا سهل على الطّلبة إتقان مخارج الحروف باللغة الفرنسيّة، وذلك على العكس من مخارج الأصوات التي تعلّقت بأحرف العلّة، كما ورد ذكرها في تحليل الأخطاء النّحويّة. وهنا لا بدّ من التّنويه إلى أنّ بعض الطّلبة، على الرُّغم من إتقانهم مخارجَ الحروف باللغة الفرنسيّة، قد أشكل عليهم طريقة لفظ الكلمات التي تحتوي في نهايتها على مقاطع تكتب ولا تلفظ، مثل كلمة "evidemment" التي لا يلفظ فيها الحرف الأخير. فإنّ من الطّلبة من عمد إلى لفظ الحرف الأخير، ولم يلتزم بالقاعدة اللفظيّة التي تقتضي عدم اللفظ؛ لعدم وجود

مثيل لهذه القاعدة اللفظيّة في اللغة الأمّ؛ وهو سلوك لغويّ طبيعيّ لمتعلّمي اللغة الأجنبيّة، يسمّى بظاهرة التّحاشي (avoidance) كما أشار إليه الهذيلي.[54]

د- الرّتابة في أداء نصف عيّنة الدّراسة، في إلقائهم للنّصوص بالفرنسيّة، واستخدامهم نغمة واحدة في جميع العبارات والأسطر الشّعريّة، وعدم تنويع النّغمة بما يتناسب ومقامات الإخبار والتّعجّب والاستفهام. فإنّ أداء الطّلبة للأسطر الشّعريّة التي تتضمّن صيغ الاستفهام والتّعجّب، في النّصوص الفرنسيّة، لم يرقَ إلى المستوى المطلوب. ومن الملاحظ أن النّغمة في اللغة الفرنسيّة عند المتعلّمين العرب تتغيّر بتأثّرها بالنّغمة المستخدمة في اللغة العربيّة، التي غالباً ما ينقلها المتعلّم إلى اللغة الفرنسيّة، وهذا ما يسوّغ أماكن التوقّف غير المتوقّعة داخل المجموعة الإيقاعيّة الواحدة [55].

هـ- عدم مراعاة مواضع الوقف والابتداء. في إلقاء معظم الطّلبة للنّصوص باللغة الفرنسيّة، وذلك من جانبين:

الأوّل التّوقّف في مواضع لا ينبغي التوقّف عندها[56]؛ كالتّوقّف بين المضاف والمضاف إليه، أو بين المنعوت والنّعت، أو بين الجارّ والمجرور. ومردّ ذلك، في رأينا، إلى أمرين: أوّلهما عدم إدراكهم مواضع علامات التّرقيم أثناء إلقاء النّصوص، وليس يخفى أنّ هذه العلامات تساعد الملقي في التّعرّف على الكلمات، أو الجمل، التي يجب عليه الوقوف عندها [57]. وثانيهما عدم الاستيعاب التامّ لمعاني جميع العبارات في القصائد باللغة الفرنسيّة، ففي حين أسهم الوقف الملائم، في أداء النّصوص باللغة العربيّة، على فهم المعنى واكتماله، فإنّ الوقف غير المناسب أدّى إلى الإخلال به، وإضعاف أهمّيّته وقوّته في القصائد الملقاة باللغة الفرنسيّة، إذ كان الوقف، في كثير من الحالات، عند نهاية السّطر، وليس عند تمام المعنى(58). "ولا تكون الوقفة، ولا تتحقّق، إلّا عند تمام الكلام في مبناه ومعناه. ونعني بذلك أن تكون بنية المنطوق مؤلّفة وفقاً لقواعد اللغة، ومنسوقة وحداتها في نَظْم خاصّ يطابق المعنى المقصود والغرض المطلوب بحسب الظّروف والحال"[59]. ومن أمثلة الوقف الخاطئ في الإلقاء بالفرنسيّة: وقوف بعض الطلبة بعد comment la دون ربط الضّمير la "ها" مع الفعل convaincre "أقنع" في الجملة الشعريّة: comment la convaincre que je l'admire tant ? في قصيدة نزار قبّاني "يدكِ"، وترجمتها: (يدكِ المَلِيسةُ.. كيفَ أقنعها أنّي بها.. أنّي بِها مُعْجَب)؛ فتسبّبوا بهذا الوقف في فصل الضمير المتّصل، الذي هو في موقع المفعول به، عن الفعل. ومن ذلك: وقوف بعض الطلبة بعد كلمة "corde" "حبل"، التي هي في موقع المُضاف، وفصلها عن "à sécher" "غسيل"، التي هي في موقع المُضاف إليه، في قول محمود درويش:

ma patrie est une corde à sécher
et les rubans du sang répandu à
chaque minute…

وهي تعني باللغة العربيّة:

وطني حبل غسيل
لمناديل الدم المسفوك
في كل دقيقة

والثاني تكرار بعض الكلمات من أجل التّأكّد من نطقها نطقاً سليماً؛ لا من أجل إبراز أهميّتها، أو إظهار أهميّة العبارة التي وردت فيها. فتكرار بعض الكلمات أضفى نوعاً من الضّعف على أداء عدد من الطّلبة، وتزامن تكرار الكلمات مع فصلها عن الكلمات التّابعة لها مباشرة، والوقف بينهما في مكان غير ملائم، دون مراعاة قواعد اللغة في ذلك [60]. ومن الشّواهد البارزة هنا تكرار الاسم الموصوف وفصله عن صفته. ومثال على ذلك فصل كلمة (les pages) عن الصفة (blanches) في الشّطر الشّعري (Sur toutes les pages blanches) في قصيدة الحرّيّة للشّاعر بول إيلوار.

وفي العُدْوة المقابلة، فإنّ تكرار بعض الكلمات، أو العبارات، في إلقاء الطّلبة للنّصوص بالعربيّة، قد أضفى مزيداً من قوة التّعبير على الإلقاء، ودلّل على أهميّة الكلمة أو العبارة بما تحتويه من جماليّات وبلاغة[61]. فقد نجح عدد منهم في توظيف التّكرار توظيفاً جيّداً؛ فكرّروا بعض الكلمات، أو التّراكيب اللغويّة، أو الجمل الشّعريّة، بأسلوب أظهر أهميّتها في النّصّ، ومنح أداءهم جماليّة خاصّة.

هـ- غياب عنصر التّواصل البصريّ عند معظم أفراد العيّنة، لدى إلقائهم النّصوص باللغة الفرنسيّة، وهو أمر يعود إلى انشغال الطّلبة في مسألة التّركيز على اللفظ، وعلى إلقاء النّصوص إلقاءً سليماً، ممّا أنسى بعضهم وجود مستمعين للتّواصل معهم، والتّأثير فيهم.

ولكنّ عنصر التّواصل البصريّ كان حاضراً في إلقاء معظم أفراد العيّنة للنّصوص باللغة العربية؛ ونجح الطّلبة في توظيف لغة الجسد توظيفاً جميلاً، وكان العضو الأكثر استخداماً لديهم هو اليد. ومعلوم أنّ استخدام اليد يعين على رفع الصّوت وعلى تجسيد الكلمة[62]، وبالرغم من أن حركة اليد لم تمثل جميع المعاني، إلا أنها جاءت متناسقة مع الإلقاء، من حيث الأداء الحركيّ الذي يجذب المستمعين[63]. ولا ننسى أنّ إمساك الملقي ورقة بيده أثناء عمليّة الإلقاء، يحرمه من فرصة تحريك كلتا يديه بطريقة فاعلة ومعبّرة.

ومن ثَمّ فإن معظم الطّلبة الذين لم ينجحوا في توظيف عنصر التّواصل البصريّ، خلال الإلقاء باللغة الفرنسيّة، بشكل كافٍ، لم يكن أداؤهم مشفوعاً بصدق الإحساس، فلم يبرز في أدائهم ما يشير إلى إحداث أثر مميّز في نفوس المستمعين، أو، في الأقلّ، جذب انتباههم، وقد ظهر لدى

بعضهم فتور في العاطفة أثناء الإلقاء، فلم تحدث التّأثير المطلوب لدى المتلقّين[64]. ويمكن تفسير فتور العاطفة بإغفال عدد من الطّلبة ما يسمّيه (فندريس) اللغة الانفعاليّة، وهي التّعبير عن الأفكار بأسلوب عاطفيّ؛ يقول "إنّ التّعبير عن أيّة فكرة لا يخلو مطلقاً من لون عاطفيّ. والسّلّم الانفعاليّ نفسه لا يحوي نغمة واحدة تخلو من العاطفة؛ إذ ليس هناك إلّا عواطف يختلف بعضها عن بعض"[65]، وبالتّركيز على ما سمّاه (فندريس) اللغة المنطقيّة، وهي التي تعنى بنقل الصّورة التي تصاغ عليها الأفكار. ولا شكّ أنّ إغفال هذا الجانب يدلّ أيضاً على تواضع معرفة الطّلبة بالمرونة التي يجب إدخالها للنّصّ عند إلقائه باللغة الفرنسيّة. فالإلقاء بوصفه شكلاً من أشكال اللغة المتكلّمة يجب أن يتمتّع، إلى حدّ ما، بصفات تقترب من اللغة التّلقائيّة، وهي "اللغة التي تنفجر تلقائيّاً من النّفس تحت تأثير انفعال شديد"[66].

وقد عبّر عدد لا يتجاوز الثّلاثة طلبة عن صدق إحساسهم، أثناء الإلقاء باللغة الفرنسيّة، وظهر لديهم القدرة على نقل المستمعين إلى الشّعور بالحماس، كما حدث أثناء إلقاء قصيدة "الحريّة" حين أظهر الطّلبة تفاعلهم مع النصّ. وفي هذا السّياق يقول عدس: "إنّ حرارة العاطفة في الإلقاء لها أهمّيّة كبيرة في إحداث الأثر المطلوب ضمن جمهور السّامعين، باعتبارها الوسيلة التي تحدث فيهم التّفاعل، وإذكاء الشّعور، فإذا كنت أنا متحمّساً لفكرة ما سهل عليّ أن أنقل هذه الحماسة إلى الجماهير، بالتّأثير فيهم عن طريق إشاعة حماستي هذه في نفوسهم، وبالأسلوب واللهجة التي اتّبعها في الإلقاء"[67]. فاستخدام الكلام في إثارة العواطف، والتّأثير في سلوك المستمعين، ظاهرة يمكن تطبيقها على الشّعر الحديث، كما أشار إليها ستيفن أولمان: "فمتى أدركنا أنّ الجوانب التّعبيريّة والإيجابيّة المثيرة في الكلام الإنسانيّ، لا تقل أهمّيّة في نظر الشّاعر عن الجوانب الموضوعيّة الصّرفة، فإنّ الحيرة التي يعانيها كثير من القرّاء أمام القصيدة الخفيّة المعنى سوف تؤول إلى موقف أكثر إيجابيّة، وإلى استعداد لقراءة هذه القصيدة على أنّها تجربة جماليّة"[68].

ثالثاً: الثّقة بالنّفس لدى الطّلبة وهم يلقون النّصوص باللغة العربيّة، كانت أعلى منها لديهم، وهم يلقون النّصوص باللغة الفرنسيّة؛ فالثّقة بالنّفس كانت عالية في أداء ستّة منهم، في حين أنّ هذا المعيار كان متفاوتاً لدى الملقين باللغة الفرنسيّة، إذ كانت ثقة أغلبهم متوسطة، ولم نشعر بضعفها، على الرّغم من ارتكابهم بعض الأخطاء النّحويّة أو عدم إتقانهم مواضع الوقف، ولعلّ ما يفسر وجود هذا العنصر لدى الطّلبة هو شعورهم بالاعتزاز بقدرتهم على الإلقاء باللغة الأجنبيّة، واهتمامهم بالإلقاء؛ لامتلاكهم بعض العناصر الصّوتيّة والتّعبيريّة، كخامة الصّوت مثلاً لدى البعض، إذ أحسنَ البعض توظيفها أثناء الإلقاء، لِتعكس الممارسة الحقيقية للّغة بقواعدها ومعاييرها، من خلال شكلها المنطوق.

وعلى الرّغم من عدم إتقان التّحدّث باللغة الفرنسيّة في المواقف التّعليميّة، وغياب التّدريب الكافي لممارسة مهارة التّحدّث خلال العمليّة التّعليميّة، إلّا أنّ بعض الطّلبة تمتّع بقدر من الموهبة في الإلقاء، وأدّى ذلك إلى ظهور عامل الثّقة بالنّفس، الذي برز نتيجةً لتوازنِ ثلاثيّةٍ أساسيّةٍ تشتمل على قدر من الموهبة، وكمّ من المعلومات، وكثير من التّدريب الفرديّ [69].

رابعاً: لقد جاء أداء الطّلبة، في إلقائهم للنّصوص باللغة العربيّة، أكثر تأثيراً من أدائهم للنّصوص باللغة الفرنسيّة؛ وظهر ذلك على مستوى الكمّ، وعلى مستوى الكيف.

فعلى مستوى الكمّ، غاب عنصر التّأثير في إلقاء واحد فقط من أفراد العيّنة، لدى إلقائهم للنّصوص بالعربيّة، أمّا بقيّة أفراد العيّنة فتراوح الأداء لديهم بين أداء مؤثّر، وأداء مؤثّر بشكل نسبيّ. في حين أنّ اثنين فقط من أفراد العيّنة، كان أداؤهما مؤثّراً، أثناء إلقائهما للنّصوص باللغة الفرنسيّة. أمّا بقيّة أفراد العيّنة فلم يكن تأثيرها ملموساً.

وعلى مستوى الكيف، نجح ثلاثة من أفراد العيّنة في ألقاء النّصوص باللغة العربيّة إلقاء فنّيّاً متميّزاً، وتمكّنوا من شدّ انتباه الباحثَيْن، وإحداث تأثير كبير في المستمعين، وفي المقابل نجح اثنان من أفراد العيّنة، لدى إلقائهم بالفرنسيّة من شدّ انتباه الباحثين، ومن إحداث التّأثير في المستمعين، ولكن ذلك جاء بدرجةٍ أقلّ.

ب ـ مدى قدرة الطّلبة على توظيف مهاراتهم في الإلقاء باللّغة العربيّة في إلقائهم للنّصوص باللّغة الفرنسيّة

لقد حاول الطّلبة توظيف مهاراتهم في الإلقاء باللّغة العربيّة في إلقائهم للنّصوص باللّغة الفرنسيّة، فنجح بعضهم في ذلك، وأخفق البعض؛ وبناءً عليه نستطيع القول إنّ مستوى الإلقاء في اللّغتين: العربيّة، والفرنسيّة، لم يكن واحداً؛ كما ورد في تحليل نتائج السّؤال الأوّل. ويغلب على ظنّنا أنّ نقاط الاختلاف، التي برزت بشكل واضح في أفضليّة إلقاء النّصوص باللغة العربيّة، وكشفت عنها الدّراسة، تقف وراءها مجموعة من الأسباب، يمكن إجمالها في: سلطة اللغة الأمّ، والسّليقة اللغويّة، والإحاطة بالسّياق اللغويّ والثّقافيّ والاجتماعيّ والنّفسيّ للنّصوص الملقاة، وأخيراً وليس آخراً: استثمار الميزة الإيقاعيّة للّغة العربيّة؛ التي يبدو فيها الإيقاع في أرقّ صوره، وأرقى تجلّياته، لا سيّما أنّ النّصوص الملقاة نصوص شعريّة.

أمّا فيما يتعلّق بنجاح بعض الطّلبة في تمثّل شروط الإلقاء الجيّد في اللغتين، وهم لا يمثّلون إلّا فئة قليلة من العينة، فإنّ ذلك دليل على المستوى الجيّد لهؤلاء الطّلبة في كلتا اللغتين، ومراعاتهم لشروط الصّحّة اللغويّة وحرصهم على إسقاط مهارات إلقاء النّصوص بالعربيّة على النّماذج الملقاة بالفرنسيّة، مراعين الفروق الجوهريّة بين اللغتين.

وأمّا أسباب عدم مراعاة قواعد اللغة، وعدم تمثّل شروط الإلقاء الجيّد، عند بعض الطّلبة، فتعود إلى انعكاس ضعف الطّلبة في لغتهم الأمّ على مستواهم في اللغة الأخرى. ويمكن أن نعزي ضعف بعض الطلبة في إلقاء النصوص باللغة الأمّ، وتعدّد الأخطاء لديهم، إلى عدد من العوامل، لعلّ من أهمّها:

أ- وجود ضعف، يصدق أن نصفه بأنّه ضعف تراكميّ، لدى بعض الطّلبة، في علوم اللغة العربيّة، بدأ من المراحل المدرسيّة، ورافق الطّالب إلى المرحلة الجامعيّة. وهذا الضّعف يلقي بظلاله على نتاج الطّالب، وعلى مستواه العلميّ، وتحصيله الأكاديميّ، ويؤثّر على أدائه في المستويين: المنطوق والمكتوب.

ب- استخدام الطريقة التّقليديّة في تعليم اللغة العربيّة كلغة أمّ، وتعبّر هذه الطريقة عن اتّجاهين[70]، يتعلّق الاتّجاه الأول بدراسة اللغة بشكلها المكتوب أكثر من دراستها بشكلها المنطوق، والثاني بالالتباس بين الصّيغ المنطوقة والمكتوبة؛ وذلك بسبب تأثير اللهجات على مستوى اللغة الفصيح؛ ونذكر في هذا المقام أنّنا نواجه ازدواجيّة لغويّة (Diglossia)، وصراعاً داخليّاً بين اللهجات العاميّة، واللغة الفصحى. ومعلوم اليوم أنّ شيوع العاميّة واكبه انحدار في مستوى اللغة الفصحى[71].

ج- عدم ممارسة الطلبة لمهارة القراءة المبكّرة، ودور ذلك في عدم كفاية استخدام اللغة المنطوقة. وهو ما يؤكّده روث، سبيس، كوبر[72] بأنّ ثلاث مهارات أساسيّة في اللغة المنطوقة مرتبطة بالقدرة على القراءة وممارستها وهي: بنية اللغة (علم المعاني، علم الصّرف واللسانيات)، الدّلالات، الخطاب السّرديّ. فالإلقاء لا يمكن أن يكون على درجة من الإتقان دون القراءة، وينطبق هذا القول على اللغتين: الأمّ والأجنبيّة.

وغنيّ عن البيان أنّ مَنْ يمتلك القدرة على إلقاء النّصّ دون أخطاء، أو بعبارة أخرى: يمتلك كفاية لغويّة تمكّنه من إلقاء النّصّ بطريقة سليمة، فإنّ من شأن ذلك أن يجعله قادراً على تمثّل شروط الإلقاء الجيّد، والارتقاء بأسلوبه إلى درجة الإبداع؛ لأنّه لن يكون مشغولاً بضبط الكلمات، والإتيان بها على نحو سليم، بل سيركّز كلّ اهتمامه في الجوانب التّعبيريّة والفنّيّة التي تجعل أداءه مقنعاً ومعبّراً.

وربّ قائل يقول: إنّ عدم إتقان معظم عيّنة الدّراسة لمهارات الإلقاء في اللّغة الفرنسيّة يعود إلى الطّلبة أنفسهم، بمعنى أنّنا لو اخترنا عيّنة أخرى، فربّما كانت النّتائج مختلفة!

وقد يكون صاحب هذا القول محقّاً، ولكن ينبغي أن لا ننسى أنّ اللّغة الأمّ لها سلطتها على أبنائها، فألفاظ اللّغة، ودلالاتها الحقيقيّة والمجازيّة، وجملها وتراكيبها، وظلالها وإيحاءاتها، وصورها وأخيلتها، ونظامها، وسياقها الثّقافيّ واللّغويّ والاجتماعيّ، كلّها ماثلة في عقول أبناء

اللّغة، وهم يقفون أمام نصّ من نصوصها، أو يعيشون حدثاً من أحداثها الكلاميّة. ويشير سافون وكامبوي[73] إلى أنّ تكلّم اللغة يعني معرفة تلك اللغة، فقد يمتلك الفرد المعرفة عن لغة ما، ولكنّه لا يستطيع تكلّمها، والعكس صحيح. فهل يمكننا القول إنّ معرفة اللغة الأمّ لم تؤثّر كثيراً في معرفة اللغة الفرنسيّة، وبذلك لم تكن مهارة الإلقاء عفويّة في هذه اللغة؟

إنّ من يتعلّم لغة أخرى في مرحلة من مراحل التّعليم، وإن تعرف إلى كثير من ألفاظها وصورها التّعبيريّة، ومظاهر نظاميّتها في المستويات اللّغويّة المختلفة، سيبقى بينه وبين النّصوص، ولا سيّما الإبداعيّة منها، حاجزٌ معيّن، يحول دون الوصول إلى مرحلة تمثّل النّصّ وإدراك إيحاءاته وظلاله الدّلاليّة، والإحاطة بسياقه الثّقافيّ واللّغويّ والاجتماعيّ؛ أمّا اللغة الأمّ فأبناؤها في معايشة دائمة لها؛ يمارسونها في جميع المواقف، وفي مختلف تفاصيل الحياة، وليس يخفى أنّ هذا الاعتبار يشكّل سبباً رئيساً من أسباب الأفضليّة في مستوى الإلقاء.

الخاتمة

خلصت الدّراسة إلى عدد من النتائج، نجملها فيما يأتي:

١. لقد كان مستوى الطّلبة في إلقاء النّصوص باللغة العربيّة، من حيث اللغة، أفضل نسبيّاً من مستواهم في إلقاء النّصوص باللغة الفرنسيّة. وبالرّغم من أفضليّة مستوى الإلقاء باللغة العربيّة، إلّا أنّ بعض الطّلبة قد ارتكبوا الكثير من الأخطاء.

2. يمكن أن نحيل الأخطاء اللغويّة في إلقاء الطّلبة للنّصوص باللغة الفرنسيّة إلى تأثير اللغة الأمّ على متعلّمي اللغة الأجنبيّة، وإلى تدنّي مستوى اللغة لدى بعض الطّلبة.

3. لقد أظهر الطّلبة، في إلقاء النّصوص باللغة العربيّة، بشكلٍ عامٍّ، أسلوباً جيّداً، فاق أسلوبهم في إلقاء النّصوص باللغة الفرنسيّة. على أنّ أسلوب الإلقاء الجيّد لدى بعض الطّلبة في اللغة الفرنسيّة، يدلّ على الممارسة المنهجيّة العمليّة للّغة، ولا شكّ أنّ تدريب الطّلبة على مهارات الإلقاء في اللغة العربيّة قد شكّل جزءاً مهمّاً في اختيار أسلوب الإلقاء في اللغة الأجنبيّة.

4. يمكن أن نعدّ مسألة إغفال لغة الجسد، وضعف الانفعال، وقلّة التّأثير في الإلقاء باللغة الأجنبيّة، ظواهر طبيعية في سياق الدّراسة؛ وذلك لأنّ عدم كفاية المستوى اللغويّ للطلبة في إلقائهم باللغة الفرنسيّة أسهمت في تركيز اهتمامهم على اللغة النّحويّة وإغفال اللغة الانفعاليّة، بالرّغم من أنّ "اللغة النّحويّة المنظّمة تنظيماً منطقيّاً لا تستقلّ عن اللغتين؛ فبين اللغتين تأثيرٌ متبادل"[74]. وقد ظهر هذا التأثير المتبادل بشكل واضح في الإلقاء باللغة العربيّة.

5- لم نلاحظ أيّ تأثير لاختلاف جنس المُلقي على الأداء في مهارة الإلقاء باللغتين العربيّة والفرنسيّة.

وبعدُ؛ فإنّ تحليل السّلوك اللغويّ والحركيّ والانفعاليّ للطّلبة العرب الذين يتعلّمون اللغة الفرنسيّة بوصفها لغة أجنبيّة، عند إلقائهم للنّصوص، قد أسهم في تحديد الصّعوبات التي يواجهها هؤلاء المتعلّمون في استخدامهم الجانب المنطوق في اللغة الأمّ، وفي اللغة الأجنبيّة، على حدّ سواء. وتخلص الدّراسة إلى ضرورة التّركيز على مهارات الإلقاء بهاتين اللغتين، والخروج بنتائج من شأنها أن تساعد مدرّسي اللغتين في معرفة مواضع الضّعف ونقاط القوّة، أثناء معايشتهم لحدث الإلقاء، وتفسير أسباب الضّعف والقوّة، دون الاكتفاء فقط، في بعض الأحيان، بالحكم على عدم كفاية الأداء. وتؤدّي هذه المعرفة إلى التّفكير بالطّرق المُثلى لتطوير هذه المهارة. وفي هذا السّياق يمكن القول إنّ إدخال تعليم مهارات الإلقاء إلى المناهج المدرسيّة، وطرح مساق أو أكثر من المساقات السّمعيّة – البصريّة، أو المساقات الأدائيّة، في الخطط الدّراسيّة لطلبة الجامعات، وجعل مساق "المهارات اللغويّة والإلقاء" واحداً من المتطلّبات الإجباريّة لطلبة الجامعة كافّة، هي وسائل مناسبة لتعزيز تعلّم مهارات الإلقاء؛ لأنّ الحاجة إلى معرفة قواعد الإلقاء لا تقتصر على طلبة اللغة العربيّة، ولا على طلبة العلوم الإنسانيّة، بل إنّها تمتدّ لتشمل جميع الطّلبة، على اختلاف تخصّصاتهم الأكاديميّة، وميولهم العلميّة. كما يمكن طرح مساق لتعلّم "الاستماع والتّعبير الشّفهيّ في اللغة العربيّة واللغات الأجنبيّة" للطّلبة الذين يدرسون اللغات الأجنبيّة؛ ليتمكّن هؤلاء من تطوير قدراتهم على استخدام اللغة الأجنبيّة في مستواها المنطوق، جنباً إلى جنب مع تطوير أدائهم باللغة العربيّة.

أمّا على صعيد الممارسات التّعليميّة، فإنّ على مدرّسي اللغة العربيّة واللغة الفرنسيّة، الذين تُسند إليهم مهمّة تدريس مهارات الإلقاء، حثّ الطّلبة على إجراء تدريبات مكثّفة في إلقاء النّصوص، تعتمد على التّكرار والإعادة؛ فإنّ الإلقاء المتكرّر للنّصوص له تأثير إيجابيّ في طلاقة الأداء وسلاسته. وينبغي عليهم توجيه الطلبة إلى الاستماع إلى نماذج مشرقة في الإلقاء على اختلاف أنواعه وفنونه، لا سيّما أنّ تكنولوجيا المعلومات والاتّصالات، وبخاصّة الإنترنت، توفّر حالياً المصادر السّمعيّة والمرئيّة للقيام بالتّدريب. فالحرص على تعلّم اللغة العربيّة واللغات الأجنبيّة، وبذل الغاية في سبيل تعلّم قواعدها وأحكامها، ومعرفة علومها وآدابها، ينبغي أن تشكّل هدفاً رئيساً في مؤسّسات التّعليم العالي للوصول إلى الكفاية التّواصليّة التي تمكّن صاحبها من ممارسة اللغة، قراءة وكتابة ومحادثة وإلقاءً.

Reciting Skills in Arabic and French Languages among French Language Students at Yarmouk University: A Comparative Analysis Study

Khalid Q. Bani Domi, *Department of Arabic Language and Literature, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Rana H. Kandeel, *Department of Modern languages, Yarmouk University, Irbid, Jordan.*

Abstract

This research studies and analyses the subject of reciting skills which is one of the basic skills of oral expression in learning languages. It highlights the performance patterns of literary texts of poetry shared between two languages, Arabic and French, recited by French language students at the faculty of arts at Yarmouk University. The performance patterns are accompanied by an analytical study comparing levels of reciting, according to four basic criteria set by the researchers, namely: correctness of the language, style of recitation, self-confidence, and the ability to influence.

The research has in fact practical dimensions, but it is based on the theoretical framework of learning reciting skills in Arabic as a native language, and in French as a foreign language which is the language of specialization for students who represent the study sample. The general idea of this research is to compare between two artistic performances of literary texts: one in English and one in French, to examine how much the students master the skills of reciting in both languages, or differentiate in reciting in one of these languages, and identify the underlying causes of it.

Key words: Reciting skills, Native language, Foreign language, Learning languages.

قدم البحث للنشر في 2015/9/28 وقبل في 2016/2/10

الهوامش

(1) هي: الاستماع، والتّحدّث، والقراءة، والكتابة. انظر: هاني، أحمد فخري، **تعلّم فنّ الاستماع**، مجلّة شبكة العلوم النفسيّة العربيّة، العدد 24، 2009، ص 180.

(2) انظر: عبد النور، جبور، **المعجم الأدبيّ**، بيروت، دار العلم للملايين، ط 1، 1979، ص 34.

(3) بشر، كمال، **فنّ الكلام**، القاهرة، دار غريب،2003، ط 1، ص 297.

(4) ذكر ذلك سعد الجبوري في محاضرة له بعنوان: **أهمّيّة فنّ الإلقاء بالنسبة للإنسان الحضاريّ المعاصر**، نشرت على موقع كلّيّة الفنون الجميلة، جامعة بابل، العراق، ص.1الموقع الإلكترونيّ:
www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=13&depid=1

(5) بشر، كمال، **فنّ الكلام**، ص 293.

(6) ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، ج 1، ص 87.

(7) دي سوسير، فردينان، **علم اللغة العامّ**، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، بغداد: دار آفاق عربيّة، 1985، ص 34.

(8) انظر: الأطرش، **يوسف، العلاقة بين اللسانيّات والسيمياء**، بحث منشور في كتاب الملتقى الدوليّ الخامس "السيمياء والنصّ الأدبيّ"، بسكرة: الجزائر، 2008، ص 4. الموقع الإلكترونيّ:
http://univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem5/latrache.pdf

(9) حجازي، محمود فهمي، **أسس علم اللغة العربيّة**، القاهرة، دار الثقافة،2003 ، ص 12.

(10) انظر: فدوى سعيدي: **أشكال التطابق الصوتيّ – الإملائيّ في اللغة العربيّة وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة: مقاربة لسانيّة - معرفيّة – ديداكتيكيّة**، مجلّة التربية والتقدّم، المغرب، 2010، الملخّص، الموقع الإلكترونيّ:
http://www.hamdaneducation.com/arabic/EPeJdocs/4th10.htm

(11) انظر: حسّان، تمّام، **اللغة العربيّة معناها ومبناها**، القاهرة، عالم الكتب، 2006، ط 5، ص 227.

(12) عسر، عبد الوارث، **فنّ الإلقاء**، مصر، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1993، ص 5.

(13) Dictionnaire littéraire, extrait des meilleurs auteurs anciens et modernes, troisième tome, p. 16.

(14) انظر هذه الشروط، على سبيل المثال: عدس، محمّد، **فنّ الإلقاء**، عمّان، دار الفكر، 2007، ص 15-20، بشر، كمال، فنّ الكلام، ص 300-293.

(15) حراف، ابن بريك، **فنّ الإلقاء في ضوء عمليّة التواصل – مقاربة لسانيّة للخطب المنبريّة في الجزائر**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة وهران، 2012.، ص أ.

(16) بشر، كمال، **فنّ الكلام**، ص 11.

(17) Louichon, B., « La récitation ». *Le cahier pédagogique*, n° 464.

(18) يعدّ هذا الإطار، الذي أوصى المجلس الأوروبيّ باستخدامه في عام 2000، مرجعاً لوصف المهارات التي يجب أن يتقنها متعلّمو اللغات الأجنبيّة في جميع أنحاء أوروبّا. ويستخدم في وصف برامج تعليم اللغات، تحديد مستوى المتعلّمين وفقاً لمستويات مرجعيّة، وعددها ستّة، ووضع معايير الاختبارات اللغويّة. وأصبح هذا الإطار هو المعيار الأوروبيّ لتصنيف كفاءة الفرد اللغويّة.

(19) Fiévet, M. *Littérature en classe de FLE*, p. 22.

(20) المرجع نفسه، ص42-31 .

(21) Conseil de l'Europe. *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*, p. 9

(22) Ahr, S. et Joole, P. « Débats et carnets de lectures, de l'école au collège », n° 168, p.69-82.

(23) Fiévet, M. Littérature en classe de FLE, p. 29

(24) Ahr, S. et Joole, P. « Débats et carnets de lectures, de l'école au collège », n° 168, p. 71.

(25) المرجع نفسه، ص 71.

(26) Reuter, Y. « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'"Angèle" », *Pratiques*, p. 17.

(27) Rouxel, A. *Enseigner la Lecture littéraire*, p. 49.

(28) Martin, S. « Quand les poètes lisent,, qu'est-ce qu'ils écoutent ? ». *Le Français aujourd'hui*, n° 150, p. 105.

(29) Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledeur, D. *Pour une* lecture littéraire ; histoire, *théories, pistes pour la classe*, p. 200.

(30) Mourey, L. « Une voix pleine de voix ». *Le Français aujourd'hui, n° 150, p. 43.*

(31) المرجع نفسه، ص 74.

(32) حسّان، تمّام، **اللغة العربيّة معناها ومبناها**، ص 294.

(33) انظر: بشر، كمال، **فنّ الكلام**، ص 295.

(34) انظر: استيتيّة، سمير، **منازل الرؤية – منهج تكامليّ في قراءة النصّ**، عمّان، دار وائل، ط 1، ص 42.

(35) بشر، كمال، **فنّ الكلام**، ص 297.

(36) المرجع نفسه، ص 295.

(37) المرجع نفسه، ص 191.

(38) سويدان، طارق، **فنّ الإلقاء الرائع**، الكويت: شركة الإبداع الفكري، 2006، ط 4، ص 190.

(39) المرجع نفسه، ص 170.

(40) بشر، كمال، **فنّ الكلام**، ص 295.

(41) المرجع نفسه، ص 297.

(42) المرجع نفسه، ص 170.

(43) سويدان، طارق، **فنّ الإلقاء الرائع**، ص 18.

(44) المرجع نفسه، ص 18.

(45) انظر: المسدّي، عبد السلام، **الأسلوبيّة والأسلوب**، الكويت، دار سعاد الصباح،1993، ص 81.

(46) انظر: المرجع نفسه، ص 81-82.

(47) درويش، محمود، **الأعمال الشعريّة الكاملة**، الجزائر، وزارة الثقافة، 2009، ط 1،ج 1، ص 27.

(48) قبّاني، نزار، **الأعمال الشعريّة الكاملة**، بيروت، منشورات نزار قبّاني، ط 10، ج 1، ص 427.

(49) Eluard, P. *Au rendez-vous allemand*, p. 51.

(50) Hugo, V. *Les misérables*. Collection Bibliothèque de la Pléiade, n°85, p. 951.

(51) لا يتّسع المقام في هذا البحث لإدراج جداول معالجة البيانات التي يبلغ عددها عشرة جداول.

(52) Huthaily, Kh. *Second language instruction with phonological* Knowledge: *Teaching Arabic to speakers of English*. Thesis dissertation, university of Montana, p. 22.

(53) Merchant, Karima, "How Men And Women Differ: Gender Differences in Communication Styles, Influence Tactics, and Leadership Styles" (2012). CMC Senior Theses. Claremont Colleges, Claremont: USA. P.17

(54) Huthaily, Kh. (2008). *Second language instruction with phonological knowledge: Teaching Arabic to speakers of English*. Thesis dissertation, Missoula: University of Montana. P.22.

(55) Maume, J.-L.« L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) ». *Langue française*, n° 19, p. 105.

(56) ساق كمال بشر حديثاً مهمّا عن مواضع الوقفات، وذكر عدّة مواضع لا تجوز فيها الوقفة أو السّكتة، وقدّم نماذج منها لمجرّد التّوضيح؛ لأنّ التّراكيب التي لا تجوز فيها الوقفة أو السّكتة تضيق عن الحصر والاستقصاء. انظر: بشر، كمال، **فنّ الكلام**، ص 278 وما بعدها.

(57) نظر: عدس، محمّد، **فنّ الإلقاء**، ص 21.

(58) انظر: أبو العدوس، يوسف، **المهارات اللغويّة وفنّ الإلقاء**، عمّان، دار المسيرة، 2007، ص 154.

(59) بشر، كمال، **فنّ الكلام**، ص 278.

(60) انظر: علي، نجاة، **فنّ الإلقاء بين النظريّة والتطبيق**، القاهرة، الدار المصريّة اللبنانيّة، 2003، ص 149.

(61) انظر: علي، علي، **مهارات فنّ الإلقاء والتقديم: كيف تكون مذيعاً أو خطيباً أو مدرّباً ناجحاً؟** الإسكندريّة، مؤسّسة حورس الدوليّة، 2013، ص 192.

(62) انظر: المرجع نفسه، ص 132.

(63) انظر: جمعة، محمّد، **فنّ الإلقاء**، الجيزة، دار الفاروق للاستثمارات الثقافيّة، 2009، ص 32.

(64) تحدّث عن هذه الفكرة محمّد عدس؛ انظر كتابه **فنّ الإلقاء**، ص 17.

(65) فندريس، جوزيف، **اللغة**، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمّد القصّاص، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، 1950، ص 183.

(66) المرجع نفسه، ص 194.

(67) محمّد عدس **فنّ الإلقاء**، ص 18-17.

(68) أولمان، ستيفن، **دور الكلمة في اللغة**، ترجمة كمال بشر، القاهرة، مكتبة الشباب، 1975، ص 221.

(69) انظر: علي، علي، **مهارات فنّ الإلقاء والتقديم: كيف تكون مذيعاً أو خطيباً أو مدرّباً ناجحاً**، ص 199.

(70) Odisho, E. *Techniques of teaching comparative pronunciation in Arabic and English*, p. 19.

(71) انظر: موسى رشيد حتاملة: **نظريّات اكتساب اللغة الثانية وتطبيقاتها التربويّة** (القسم الأوّل) مجلّة مجمع اللغة العربيّة الأردنيّ، العدد 69. 2005، ص 101.

(72) Roth, F., Speece, D. and Cooper, D. « A longitudinal analysis of the connection between oral Language and early Reading», vol. 95, n° 5, p. 260.

(73) Safont, P. , Campoy, M. Oral skills: resources and proposals for the classroom, p. 51.

(74) فندريس، جوزيف، **اللغة**، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمّد القصّاص، ص 194.

المصادر والمراجع العربيّة:

الأطرش، يوسف، العلاقة بين اللسانيّات والسيمياء، بحث منشور في كتاب الملتقى الدوليّ الخامس "**السيمياء والنصّ الأدبيّ**"، بسكرة، الجزائر، 2008، الموقع الإلكتروني:

http://univ-biskra.dz/lab/lla/images/pdf/sem5/latrache.pdf

أولمان، ستيفن، **دور الكلمة في اللغة**، ترجمة كمال بشر، القاهرة، مكتبة الشباب، 1975.

بشر، كمال، **فنّ الكلام**، القاهرة، دار غريب،2003، ط 1.

الجبوري، سعد، **أهمّيّة فنّ الإلقاء بالنسبة للإنسان الحضاريّ المعاصر**، موقع كلّيّة الفنون الجميلة، جامعة بابل، العراق، الموقع الإلكتروني:

www.uobabylon.edu.iq/uobColeges/lecture.aspx?fid=13&depid=1

جمعة، محمّد، **فنّ الإلقاء**، الجيزة، دار الفاروق للاستثمارات الثقافيّة، 2009.

ابن جنّي، أبو الفتح عثمان، **الخصائص**، تحقيق: عبد الحميد هنداوي، 2001، ط 1.

حجازي، محمود، **أسس علم اللغة العربيّة**، القاهرة، دار الثقافة، 2003 .

حراف، ابن بريك، **فنّ الإلقاء في ضوء عمليّة التواصل – مقاربة لسانيّة للخطب المنبريّة في الجزائر**، رسالة ماجستير، الجزائر، جامعة وهران، 2012.

حسّان، تمّام، **اللغة العربيّة معناها ومبناها**، القاهرة، عالم الكتب، 2006، ط 5.

درويش، محمود، **الأعمال الشعريّة الكاملة**، الجزائر، وزارة الثقافة، 2009، ط 1.

دي سوسير، فردينان، **علم اللغة العامّ**، ترجمة: يوئيل يوسف عزيز، بغداد: دار آفاق عربيّة، 1985.

استيتيّة، سمير، **منازل الرؤية – منهج تكامليّ في قراءة النصّ**،عمّان، دار وائل، 2003، ط 1.

سعيدي، فدوى،، أشكال التطابق الصوتيّ-الإملائيّ في اللغة العربيّة وأثره على تحقيق سلامة القراءة والكتابة: مقاربة لسانيّة -معرفيّة- ديداكتيكيّة، **مجلّة التربية والتقدّم**، المغرب،.2010 الموقع الإلكتروني:

http://www.hamdaneducation.com/arabic/EPeJdocs/4th10.htm

سويدان، طارق،، **فنّ الإلقاء الرائع**، الكويت: شركة الإبداع الفكري، 2006، ط 4.

عبد النور، جبور، **المعجم الأدبيّ**، بيروت، دار العلم للملايين، 1979، ط 1.

عدس، محمد، **فنّ الإلقاء**، عمّان، دار الفكر، 2007.

أبو العدوس، يوسف، **المهارات اللغوية وفنّ الإلقاء**، عمّان، دار المسيرة، 2007.

عسر، عبد الوارث، **فنّ الإلقاء**، مصر، الهيئة المصريّة العامّة للكتاب، 1993.

علي، علي، **مهارات فنّ الإلقاء والتقديم: كيف تكون مذيعاً أو خطيباً أو مدرباً ناجحاً؟** الإسكندريّة، مؤسّسة حورس الدوليّة، 2013.

علي، نجاة، **فنّ الإلقاء بين النظريّة والتطبيق**، القاهرة، الدار المصريّة اللبنانيّة، 2003.

فندريس، جوزيف، **اللغة**، ترجمة: عبد الحميد الدواخلي، محمّد القصّاص، القاهرة، مكتبة الإنجلو المصرية، 1950.

قبّاني، نزار، **الأعمال الشعريّة الكاملة**، بيروت، منشورات نزار قبّاني، ط 10.

المسدّي، عبد السلام، **الأسلوبيّة والأسلوب**، الكويت، دار سعاد الصباح،1993،

هاني، أحمد فخري، تعلّم فنّ الاستماع، **مجلّة شبكة العلوم النفسيّة العربيّة**، العدد 24، 2009.

المراجع الأجنبيّة:

Ahr, S. et Joole, P. (2010). « Débats et carnets de lectures, de l'école au collège ». *Le Français aujourd'hui*, 168, 69-82.

Conseil de l'Europe, (2000). *Un cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer*. Strasbourg: Division des politiques linguistiques.

Dictionnaire littéraire, extrait des meilleurs auteurs anciens et modernes (1768). Troisième tome, Liège: les libraires associés.

Dufays, J.-L., Gemenne, L., Ledeur, D. (2005). *Pour une lecture littéraire; histoire, théories, pistes pour la classe*. Bruxelles: De Boeck & Larcier s.a.

Eluard, P. (1942). *Au rendez-vous allemand*. Paris: les éditions de minuit.

Fiévet, M. (2013). *Littérature en classe de FLE*. Paris: Cle International.

Hugo, V. (1951). *Les misérables*. Collection Bibliothèque de la Pléiade, 85, Paris: Gallimard.

Huthaily, Kh. (2008). *Second language instruction with phonological knowledge: Teaching Arabic to speakers of English*. Thesis dissertation, Missoula: University of Montana.

Louichon, B. (2008). « La récitation ». *Le cahier pédagogique*, 464.

Martin, S. (2005). « Quand les poètes lisent, qu'est-ce qu'ils écoutent? ». *Le Français aujourd'hui*, 150, 103-105.

Maume, J.-L. (1973). « L'apprentissage du français chez les arabophones maghrébins (diglossie et plurilinguisme en Tunisie) ». *Langue française*, 19, 90-107.

Merchant, Karima, "How Men And Women Differ: Gender Differences in Communication Styles, Influence Tactics, and Leadership Styles" (2012). CMC Senior Theses. Claremont Colleges, Claremont: USA. http://scholarship.claremont.edu/cmc_theses/513

Mourey, L. (2005). « Une voix pleine de voix ». *Le Français aujourd'hui*, 150, 71-78.

Odisho, E. (2005). *Techniques of teaching comparative pronunciation in Arabic and English*. NJ: Gorgias Press.

Reuter, Y. (1992). « Comprendre, interpréter, expliquer des textes en situation scolaire. A propos d'"Angèle" », *Pratiques*, 76, 7-25.

Roth, F., Speece, D. and Cooper, D. (2002). « A longitudinal analysis of the connection between oral Language and early Reading», 95 (5): 259-272.

Rouxel, A. (1996). *Enseigner la Lecture littéraire*. Rennes: Presses universitaire de Rennes.

Safont, P. , Campoy, M. (2002). Oral skills: resources and proposals for the classroom. Castellón de la Plana: publicacoins de la Universitat Jaume I.