

وحدات الشعبة الأدبية بين التبليغ والتلقي

مرحلة التدرج الجامعي – أنموذجا –

سيواني عبد المالك. جامعة بجاية

siouaniabdelmalek@yahoo.fr

الملخص

يهدف البحث إلى توصيف واقع تدريس وحدات الشعبة الأدبية في مرحلة التدرج الجامعي، بالتركيز على آليات التبليغ والتوصيل والتلقي والاستقبال والاستيعاب، مع تبيان الصعوبات التي تحول دون إنجاز الفعل التعليمي المؤسس للإبداع. وقد خلص البحث إلى رصد مواطن الخلل في الأداءات التعليمية في هذه المرحلة الهامة من المسار التعليمي، فمنه ما هو بيداغوجي يتعلق بالطرائق التعليمية والمحتوى التعليمي، ومنه ما له صلة بالمبْلَغ (الأستاذ) والمتلقي (الطالب). مع اقتراح جملة من الحلول الكفيلة بتحقيق أداء تعليمي نوعي يضمن مخرجات ذات كفاءة.

Résumé :

Nous tenterons par le biais de cet essai, de décrire l'état de fait de la didactique des modules linguistiques et littéraires de la filière des lettres Arabes, en phase de graduation. Nous évoquerons les mécanismes d'expédition et de réception du cours littéraire, et les les obstacles qui handicapent le bon déroulement de l'acte créatif de l'enseignement des disciplines littéraires.

à travers cette étude, nous sommes parvenus à faire apparaître les insuffisances et les handicaps qui obstruent la transmission et la réception de la matière d'enseignement. Nous proposerons une batterie de solutions qui mène à faire-face à ces difficultés pédagogiques et didactiques qui entravent le bon déroulement du cours littéraire.

مقدمة:

قليلا ما يلتفت بعض أهل الدراية من الخبراء في ميدان تعليمية المواد، إلى التعليم الجامعي، لاقتراح أساليب ديداكتيكية معينة لضبط سيرورة العملية التعليمية/التعليمية الجامعية، خصوصا في تعليمية المواد الأدبية، وذلك بحجة أن البحث هو أهم وظائف الجامعة، وأن المنتمي إلى الحرم الجامعي أستاذا كان أم طالبا وظيفتهما الأساسية البحث العلمي والارتقاء في مدارج العلم. والأستاذ الجامعي في نظرهم ليس في مسيس الحاجة إلى الإلمام بطرائق التدريس والتمرن عليها، وأن الدرجة العلمية الرفيعة التي يمتلكها، تستلزم منطقيا كفاءته في التدريس، ولذلك قد يكون غير معني برسم أهداف تعليمية يرغب في تحقيقها في ضوء تصميم خططي ومنهجي محدد ومعد سلفا، قبل مباشرته مهمته التدريسية في المدرج أو القسم في الحصة النظرية أو التطبيقية.

ونتيجة لشيوع هذا الاعتقاد، قلّت المباحث الديداكتيكية التي تتطرق لإشكالات التعليم في المنظومة الجامعية، فظلت الممارسة التعليمية في هذا المجال قوامها الحشو والتراكم المعرفي، لأن الأستاذ كناقل للمعرفة ينزاح خلال عملية تخطيطه وإنجازه للدرس الجامعي انزياحا مقررانيا، فيركز على المادة الدراسية فقط، ويهمل الانزياح السيكلوجي الذي أساسه الطالب كمحور للعملية التعليمية/التعليمية.

ونتيجة لواقع الحال هذا، انطبع التدريس الجامعي بطابع الرتابة والجمود والتحجر، لأن شخصية الطالب/المتلقي، غائبة ومغيبية. ولذلك كانت إفرازات هذه الطريقة العرجاء جليلة بادية للعيان في تعليمية وحدات اللغة والأدب التي هي موضوع بحثنا.

وتجدر الإشارة في البداية ، أن هذه الملاحظات التي سنقدمها حول تعليمية وحدات الشعبة الأدبية هي خلاصة تجربة تتخذ من إضاءات المقاربة البيداغوجية بالكفاءات (approche pédagogique par compétences) متكأ في رصد الخلل واقتراح الحل، رغبة منا في التغلب على صعوبات التبليغ والتلقي في هذا التخصص، أو ما نعتقده ونتصوره كذلك .

02

1- توصيف لواقع تعليم مواد الأدب العربي:

يجب الإقرار منذ البداية أن الدرس الجامعي لوحدات الشعبة الأدبية يتخبط في مشكلة عويصة أساسها سيادة المرجعية الديداكتيكية والبيداغوجية ذات الانزياح المقرراتي ، لأن الطابع العام الذي يغلب على تدريس الوحدات التعليمية المقررة لطلبة التدرج في الشعبة الأدبية بدءا من السنة الأولى إلى السنة الرابعة جامعي، هو طابع التلقين التقليدي الذي ينتهي إلى تعطيل قدرات كل من الطالب والأستاذ من أجل ترسيخ نموذج من التدريس له سلطة المتعاليات، إنه نموذج جاهز وساكن ، يجد غاياته في شحن ذاكرة الطلبة بالمواد المقررة لكي تعيش الأسماء الأدبية بتواريخها وآثارها ، أما المساءلة والحس النقدي والإبداعية ، فلهؤلاء جميعا الإقصاء والإبعاد والنفي، وبذلك ظلت تعليمية وحدات الأدب العربي في الجامعة الجزائرية تُقدم على شاكلة قول ابن خلدون تعتمد: " على مجرد النقل غثا أو سمينا، و لم يعرضوها على أصولها ولا قاسوها بأشباهها ولا سبروها بمعيار الحكمة (....) فضلوا عن الحق وتاهوا في بيداء الوهم والغلط"¹. وأغلبية الأساتذة في هذا الواقع التعليمي الجامعي يباشر مهمة التدريس وهو غير

¹ ابن خلدون، المقدمة، (دار الكتب العلمية، بيروت-لبنان 1978). ص 09.

مدرب على ممارسة النشاط التعليمي، ولا يمتلك أدوات حديثة للتقويم الشامل لقدرات ومهارات الطلبة، وكثير منهم تحكمهم أفكار وأساليب تعليمية تحتاج إلى تطوير، فهم محشورون بين مثلث ثلاثي الأضلاع.

الضلع الأول: كثافة المقرر التعليمي وتشعب عناصره، هذا الأمر كثيرا ما يربك الأستاذ، ويجعله في حيرة من أمره. هل يقدم الأهم ويترك المهم أم يقدمهما معا ويدخل في متاهة مغالبة الزمن المخصص للمقياس؟!

الضلع الثاني: الحجم الساعي غير الكافي المخصص لكل وحدة تعليمية، سواء في المحاضرة أو التطبيق، حيث لا يفي بحاجة الأستاذ للإلمام بكل عناصر موضوعه.

أما الضلع الثالث: الاكتظاظ الرهيب للمدرجات في هذه الشعبة ، هذا الأمر يشكل عائقا جديا في الأداءات التعليمية النوعية .

ونتيجة لهذا الواقع، أصبح الأستاذ ملقنا، همه الوحيد إيصال المعارف إلى عقول الطلبة، بتبسيطها أو شرحها أو تكرارها لتأكيدھا واستظهارھا، دون أن يمتد نظره إلى أهداف أخرى ، وعلى هذا المنوال أصبح خطيبا يستأثر بالدرس من أوله إلى آخره دون إشراك للمتعلمين، ويسوي بينهم بصرف النظر عما بينهم من فروق وقدرات واهتمامات . وظل الطالب في خضم هذا الواقع التعليمي سلبيا، لا عمل له إلا استقبال المعلومات. هذه الذهنية أسهمت بشكل كبير في طبع التدريس الجامعي في الشعبة الأدبية بطابع الرتابة و التجرد والجمود لأن شخصية الطالب غائبة ومغيبية.

غائبة بفعل المعلومات التي يطره بها الأستاذ، حيث يتحول تحت هيمنتها إلى وعاء للامتلاء والتشبع بما يمكن استمطاره دون تحليل وتفكير.

ومغيبية بتأثير آلية الإلقاء و التي قد تكون مشافهة عبر قناة الذاكرة أو مملاة من مكتوب معدّ سلفاً²

وهكذا تنكسر الممارسة البيداغوجية التي تتبنى نموذج (الرأس الفارغة)، وهو نموذج ديداكتيكي يعتبر الطالب مجرد متلقي، ليست له مكتسبات معرفية قبلية تتعلق بموضوع الدراسة، ولذلك عليه أن ينصت لشروح الأستاذ التي تتم بطريقة تقريرية إلقائية³. والمعرفة في هذا النوع من التواصل تعطي جاهزة وتؤخذ بطريقة المسلمات. ووفق هذه البيداغوجية يستبعد نموذج (الرأس المملوء) الذي يعتبر الطالب فاعلا في بناء الدرس والمعرفة، ويرى أن التواصل يجب أن يكون تفاعليا وتشاركيا يتم بطريقة عمودية وأفقية، يتعلم فيه الطالب كيفية التعليم العلمي والمنطقي المستقل، الناقد، المميز لشخصيته.

وهكذا فبهذه الطرائق العقيمة، التي أساسها الإلقاء المفضي إلى الحشو والتراكم المعرفي التي تسم واقع تعليمية وحدات الشعبة الأدبية بشقيها اللغوي مثل مقاييس (النحو و الصرف، اللسانيات، المعجمية، فقه اللغة، البلاغة) أو مقاييس الأدب والنقد مثل مقاييس (أدب جاهلي، أدب إسلامي، أموي، عباسي، وأدب حديث، أدب معاصر، تحليل الخطاب، النقد القديم، النقد الحديث).

فإن انعكاسات هذه الطريقة المذكورة آنفا في تعليمية هذه الوحدات أصبحت غير ذات جدوى على المتلقي/الطالب. وإفرازاتها تتجلى فيما يلي:

. أن الطالب الجامعي يسترجع المعرفة استرجاعا مؤقتا، حيث لا يوظفها ولا ينميها ولا يقيم علاقات بينها لمواجهة/مشكلة (situation/problème)

² باديس فوغالي، "تقنيات التدريس لمرحلة التدرج والطرق المستخدمة في الجامعة الجزائرية". مجلة المبرز. عدد خاص ديسمبر 2000. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر. ص 117
³ العربي أسليمان، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية و التعليم. (شركة نداكوم دايزاين- المغرب 2005). ص 95.

(. وهدفه تحقيق النجاح في المقياس المدروس ليس إلا، حتى ولو كان عن طريق الغش.

. غياب الجهد الذاتي والتفكير الذاتي وسيادة الحفظ والترديد البيغائي .
. تدني المستوى اللغوي للطلبة، ويتجلى في قصورهم عن التعبير الواضح ، وغلبة التعبير الركيك، وكثيرا ما يظهر العجز في إدراك الفروقات الدقيقة في اللغة والأسلوب والمعنى .

ولا يخفى على أهل الدراية من الخبراء في ميدان تعليمية المواد اللغوية والأدبية أن الدرس الأدبي واللغوي هو درس للغة والأفكار والأدلة والسياقات الثقافية المختلفة. فكيف يمكن تقديمه في هذا الحال؟ هل هي عرض لحبوات أعلام الأدب وآثارهم بقضها وقضيضها ؟ أم سرد للنظريات اللغوية واللسانية قديمها وحديثها جملة وتفصيلا ؟ أم مناقشة لإشكاليات ينتقها الأستاذ ويعرضها على الطلبة للمناقشة والتحليل والتعليل؟

2- وحدات الشعبة الأدبية: صعوبات الإلقاء والتلقي

إن طريقة التدريس الجامعي لمقاييس اللغة والأدب العربي في النظام الكلاسيكي والجديد، تطرح مشكلة في غاية الأهمية، لاسيما إذا دققنا التأمل في طبيعة الوحدات التعليمية المطلوب تدريسها في مرحلة التدرج، وهي في عمومها مقاييس ذات خاصية (العموم والطول والسرد).

فمقاييس مثل (الأدب العربي القديم والأدب العربي الحديث والمعاصر) تتسم بالمحتوى المثقل بكثرة المعلومات وازدحام التفاصيل، الأمر الذي يجعلها تتأى في معظم الحصص عن الاختصار والاختزال غير المخل بشكل يرضي تطلع الأستاذ ويلبي فضول الطالب لأنها - وببساطة - مقاييس موسومة بالتراكم المعرفي الغزير. الأمر الذي يجعل إمكانية الإمساك بكل تلايب هذه المقاييس

والإحاطة بحدودها دون إفراط في التفصيل أو تفريط في الاختزال والتلخيص، ضرب من الوهم، نظرا لاعتبارات الحجم الساعي المخصص لمثل هذه المقاييس والمقدر بساعة ونصف في الأسبوع لكل مقياس، حيث غالبا ما يتخلل دروس هذه المقاييس مناقشات في بعض النقاط والمسائل الهامشية للدرس . هذا الأمر كثيرا ما يفوت إمكانية إنهاء الدرس في آجاله المحددة ، مع الإحاطة بكل عناصره المطلوبة. وما يمكن قوله عن هذه المقاييس الأدبية المذكورة آنفا يمكن إسقاطه على المقاييس اللغوية واللسانية في دروسها النظرية، لأنه على الرغم من تنوع مقاييس الشعبة الأدبية واختلاف محتوياتها، إلا أن جميعها لا تخرج عن كونها مواد لغوية أدبية نقدية ثقافية وإنسانية .

أما الحصص التطبيقية التي غالبا ما تسند إلى الأساتذة المساعدين أو المكلفين بالدروس أو المؤقتين ، فهي حصص محاصرة بجملة من العوائق التي تحول دون الأداء البيداغوجي المأمول. فزيادة على أنها حصص تقدم في أفواج لا تقل في معظمها عن أربعين طالبا ، فهي حصص تتباين فيها طرائق استثمار وحداتها من أستاذ لآخر بسبب عائق الكثافة الطلابية في الأفواج ، فهذا الاكتظاظ في - حد ذاته - يعتبر عقبة كبيرة للأداءات البيداغوجية المطلوبة. وعطفا على هذا العائق الأساسي، فإن هذا النشاط يتخبط في جملة من المطبات، نوجز أهمها في النقاط التالية:

. معظم دروس التطبيق تُستغرق في تقديم بعض العروض والبحوث ذات الصلة بالجانب النظري المعروض في المحاضرة ، ورغم يقيننا بأن هذه الأنشطة البحثية التي تعرض في هذه الحصة لها أهميتها في توسيع مدارك الطالب و تمكينه من الإلمام بالمادة وأدوات البحث عنها، لكن يبقى التحفظ الوحيد إزاءها، يتمثل في كيفية تقديمها أثناء الحصص التطبيقية. إذ كثيرا ما يحاط هذا النشاط

بروتينية ورتابة مملّة، لأنّ جلّ العروض تُسرد و تُقرأ على مسامع الطلبة، ثمّ تعقبها مناقشة حول منهجية البحث (العرض) وشكله ومضمونه. ولكن يظلّ الحجم الساعي غير الكافي حائلاً دون الإحاطة الكافية بكلّ عناصر هذه البحوث (العروض) أثناء المناقشة والتّقديم ، لأنّ المدة الزمنية المخصصة لهذه الحصة لا يزيد عن ساعة و نصف أيضاً .

. أما إذا كان التطبيق يساير محتوى المحاضرة ، فإنّه كثيراً ما يساء استغلال هذا النشاط بسبب عدم التنسيق بين الأستاذ المحاضر والأستاذ المطبق، فيتحوّل نشاط التطبيق في أحيان كثيرة إلى ترديد وتكرار للمحتوى النظريّ المقدم سلفاً في المحاضرة ، حيث غالباً ما ينغمس بعض الأساتذة المطبقين من المعيدّين أو المؤقّتين -على الخصوص- في التطبيقات الخاصة ببعض المقاييس (كالأدب القديم أو الحديث أو المعاصر) في دائرة السرد للمعارف النقدية والتاريخية والفكرية، دون النّش الحقيقى في طيّات النصوص الأدبية و شقوقها.

الأمر الذي جعل طلابنا صرعى الإعجاب بالشرح بدل النص، وفي أحسن الأحوال ينساقون وراء صولات الأستاذ في الفهم والتأويل، وينسون النص ولذاته ويتعلّقون بالوسيط بينه وبين الأثر، فيستغنون كلية عن النظر إلى النصوص.

والحقيقة أنّ ما ينبغي تعليمه للطالب في حصص التطبيق وفي مقاييس كالنقد القديم أو النقد الحديث أو المدارس النقدية أو تحليل الخطاب، هو " كيفية القراءة المنتجة للمعاني والدلالات ، مع تحفيز الطلاب على التفكير في الطريقة التي تبنى بها المعاني خلال فعل القراءة"⁴.

⁴ Mougenot, **Lecture plurielle**. Supplément du français aujourd'hui N49.

و ما دام أن الفعل التعليمي الجامعي لوحدات الشعبة الأدبية يهدف في عمومه - خاصة في الحصص التطبيقية - إلى تمكين الطالب من توظيف قدراته ومهاراته في مباشرة النص واستنطاقه وتفعيل المعرفة النظرية لتلاصق مجاهل الأثر الأدبي شعرا أو نثرا، وهذا التفعيل هو منطوق المقاربة بالكفاءات التي أساسها إدماج المعارف النظرية وتطبيقها في سياقات ذات دلالة. وهذا المقصد لا يتأتى إلا إذا كان دور الأستاذ في هذه المقاييس - ذات السمة التذوقية - ليس هو الشرح والتلقين أو الاستدلال، ولكن دوره الأساس هو التحريض على البحث والاستكشاف عن طريق الملامسة والمجادة للنص، لأن القراءات التطبيقية هي قراءات نصية تأويلية، فالطالب مدعو بمعية أستاذه المطبق للابتعاد عن الدرس التقليدي الذي يقترب من النظرية ويبتعد عن النص، رغم أن النص سيظل رسالة نثرنا وتستهوينا. والطالب الكفاء من يحسن الغوص في مكنوناته ودهاليزه وعتمته لملامسة مستوياته وطبقاته الدلالية السطحية والضمنية المحصنة بالرمز والعلامات. وهكذا تتباين قراءات النصوص في الحصص التطبيقية تبعا لتباين أجناسها.

وبهذا الشكل من الممارسة البيداغوجية في الحصص التطبيقية لوحدات الأدب العربي، يكون الأستاذ قد أتاح الفرصة لطلابه لتوظيف واستثمار معارفهم ومكتسباتهم النظرية في أفق أساسه الاعتماد على قدراتهم وكفاءاتهم (compétences) وعلى إنجازهم (performances) وطاقتهم الإبداعية، وكل هذا لا يتحقق إلا إذا كان الأستاذ "مفجرا للقلق العلمي والهوس الفكري في نفوس طلابه"⁵. كما من شأن هذه الوحدات التعليمية الأدبية والنقدية واللغوية أن تساهم في توعية الطالب بالطابع المعقد للظاهرة الأدبية.

⁵ Coppolani(René), **lecture production ou lecture consommation**.in.le français dans le monde.N°152 Avril 1980.

وإذا عدنا إلى الممارسة البيداغوجية لوحدات اللغة والأدب جميعها، التي تقدم نظريا في المحاضرة، فهي كذلك - كما أشرنا سابقا - وحدات تتسم بالطول والعموم، وغالبا ما تستوقف الأستاذ المحاضر، لأن تعليميتها في قالب المحاضرة كثيرا ما يحاط ببعض التحفظات ليس على مستوى المقاربة الديداكتيكية والبيداغوجية فحسب، ولكن على مستوى التفعيل المنهجي الذي يتوخى تجنب الإلقاء والحشو، وبالتالي غالبا ما تتتاب الأستاذ الحيرة وتتوالى في ذهنه أسئلة تدور حول مشكلة التبليغ والتلقي، وهذه التساؤلات هي من قبيل: هل أشرح ثم أُملي؟ أم أُملي ثم أشرح؟ أم أمزج بينهما معا؟ هل أركز في محاضرتي على قضايا ومساائل معينة أم بالعرض العام؟ هل أُلقي الدرس ثم أعقبه بتقديم المطبوعة ؟ أم أستغني عن إعطاء الطلبة مطبوعات حول المحاضرات المقدمة ليزداد إقبالهم على الحضور، لأن تعويدهم على المطبوعات كثيرا ما يغريهم ذلك على الاتكال، ويدفعهم للعزوف عن الحضور، أضف إلى ذلك فإن الوحدات التعليمية التي تقدم في مثل هذه الحصص النظرية معظمها لا تضع الأستاذ الجامعي أمام خيارات كثيرة، لأنه إما أن يختصر ويعمم، أو يدقق ويجزئ، وفي كلتا الحالتين، فالأستاذ في حيرة من أمره، لأن التعميم عاقبته التكوين الضعيف للطالب، والتفصيل والتعميق يواجه صعوبات العائق الزمني أي الحجم الساعي المخصص للمحاضرة والمقدر بساعة و نصف فقط .

ونتيجة لهذا الواقع الذي يسم تعليمية وحدات الشعبة الأدبية بشقها النظري والتطبيقي، ظهرت الإفرازات البيداغوجية التالية:

. التركيز الكلي على الإلقاء والعرض المباشر للدروس، سعيا لإنهاء عناوين المقرر في الآجال المحددة .

. اختزال دور الطالب إلى مجرد الاستماع والكتابة والحفظ والترديد، بدل التفاعل الإيجابي المثمر.

. نادرا ما يتعرض الطلبة لمواقف تعلم يكونون فيها محور العملية التعليمية. أصبح ناتج عملية التعلم في هذه الشعبة مرتبط بمستويات التفكير الدنيا والتطبيق المباشر، على حساب تنمية القدرات العليا للتفكير مثل: (التحليل، التركيب والتقويم) لأنها تحتاج إلى حجم ساعي يفى بهذا الغرض . سيادة ثقافة الذاكرة في المحتويات التعليمية وفي التقويم، إذ كثيرا ما تستلهم أسئلة الامتحانات الفصلية أو الشاملة أو الاستدراكية من رفوف الامتحانات السالفة دون اقتراح أسئلة ذكية أو إبداعية.

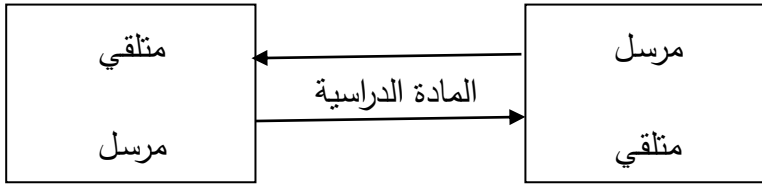
وهكذا يتراءى الخلل شاخصا للعيان، وتبقى الأسئلة المفتوحة التي تفرض نفسها في هذا الصدد هي : هل القضية الأساسية في التعليم الجامعي هي كيف نعلم أو يظل التركيز على قضية ماذا نعلم؟! هل نقدم للطلاب المعرفة أو ندرهم على مسائل الحصول على المعرفة؟! كيف يتم تكوين الطالب بالمحتوى و الطريقة الملائمتين لينتاج مع ما يسند له من مهام وظيفية بعد التخرج؟!

هذه الأسئلة جميعها تحيلنا قبل التفكير في الإجابة عنها، إلى التمعن في المثلث الديداكتيكي لكل عملية بيداغوجية أو تكوينية .

3- المثلث الديداكتيكي:

إن هذا المثلث نستأنس به لمعرفة كيف يتوسط الأستاذ في إكساب الطالب كفاءات منهجية معرفية تواصلية. وأقطابه الثلاثة هي: الأستاذ والطالب والمادة الدراسية، والعلاقة بين كل قطب وآخر هي علاقة تواصل وحوار، فالعلاقة بين الأستاذ والطالب علاقة بيداغوجية في الأساس، إذ أن المدرس

ينبغي أن يترسخ عنده اليقين أن سيرورة العملية التعليمية/التعلمية يديرها منهج الحوار، وهذا المنهج ينبني على غياب السلطة في مدلولها الكلاسيكي الاستعلائي، وأن الحوار هو أساس الإبداع، ذلك لأنه مبني على علاقة تواصلية ديناميكية بين طرفين يقع كل منهما في وضعية المرسل والمتلقي معا. كما يوضحه الشكل التالي⁶:



أما أسلوب التلقين فهو مردود ترفضه كل البيداغوجيات الحديثة، لأنه أسلوب تعليمي عقيم يفترض وجود قطبين: المرسل والمتلقي.

المرسل (الأستاذ) هو مالك المعرفة ومانحها، أما المتلقي (الطالب) فهو مستقبل المعرفة ومستهلكها. والعلاقة بينهما هي علاقة العارف/الجاهل، المرسل/المستقبل، الفاعل/المنفعل. لأنه إذا كان النشاط التعليمي يحيل على الأستاذ (المدرس) و يمنحه الدور الأساسي في سير الدروس، فإن النشاط التعليمي يحيل على المتعلم ليلعب الدور الرئيس في العملية، إلا أنه لا يصح الفصل بشكل تعسفي بين الطرفين، أو نتوهم جدارا حديديا بين الاثنين، ذلك لأن كلا منهما ينطوي على درجة من وجود الآخر، فمهما تكن الطريقة غارقة في الإلقاء فإنها تقتضي المتابعة والإصغاء من قبل المتلقي/الطالب، ومهما يكن عمل الطالب ذاتيا متحررا فإنه يحتاج إلى قدر من التوجيه والتقويم. وقد ألح (فيليب

⁶ جليلة قادة . تعليمية الفلسفة في الجزائر من التلقين إلى الحوار. مجلة المبرز. عدد خاص جويلية 2000. المدرسة العليا للأساتذة. بوزريعة. الجزائر ص 81-82

ميريو) في معرض حديثه عن المثلث البيداغوجي علي ضرورة تجنب بعض الانزياحات (dérivés) التي يتعرض لها المدرس خلال عملية التخطيط والانجاز' كأن يركز في هذا المثلث على المادة الدراسية فيسقط في الانزياح المقرراتي *dérivé programmatique* أو يركز على ذاته كمدرس وناقل للمعرفة (soliste) وهذا ما يسمى بالانزياح الديميورجي* (*dérivé demiurgique*) أو يركز على المتلقي/الطالب , ويهمل الطرفين الآخرين, وهذا ما يسمى بالانزياح السيكولوجي (*dérivé psychologique*).

والكلمة مأخوذة في الأصل من أرسطو وأفلاطون، اللذين يتحدثان عن الحركة والتحريك، إنها الصانع(الله) وقد*استعارها العديد من الباحثين في علوم التربية مثل فيليب ميريو.

وفي هذا المنظور، فكثيرا ما يبذل الأستاذ مجهودا جبارا لبناء متوالية ديداكتيكية علّه يحقق تفاعل المتعلم معه ومع المحتوى التعليمي دون أن يوفق في ذلك، مادام المتعلم "يفتقر للرضا في التعلم والإرادة في المعرفة اللتين تجعلانه ينخرط في التعلم وينهض بأعبائه، وفي هذه الحالة فأهم إجراء لإثارة الرغبة هو تحويل المعرفة إلى لغز (énigme) ومن ثمة تكون مهمة الأستاذ صعبة، وهي إيقاظ هذه الرغبة عن طريق تلغيز المعرفة، أي تصور (وضعيات/مشاكل Situations / problemes) قابلة للتجاوز، ترفع من احتمال حدوث التعلم"⁷.

⁷ فريد حاجي - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد و المتطلبات(دار الخلدونية . دون سنة الطبع. القبة- الجزائر).ص56.

1- تحديد طبيعة الموضوع. 2- تعريف الموضوع. 3- فائدة وأهمية الموضوع.	1- موقعة الموضوع .	
تحديد النقط الرئيسية التي ستناقش و كتابتها على السبورة .	2- الإعلان عن التصميم	المقدمة
إحداث التأثير و التشويق منذ الدقائق الأولى بالسؤال أو إثارة مفارقة أو إشكالية.	3- البدء في الكلام.	
تصنيف النقط في نقطتين أو ثلاث نقط ثم إعطاؤها أهمية كبيرة % 75 من الحصة .	1- مختلف الأجزاء.	
التدرج لكي لا يحمل الطلبة على الرؤية التعسفية للأشياء.	2- الانتقالات.	العرض
استخراجها عن طريق تقويم مرحلي تكويني.	3- العناوين المفترضة.	
- القيام بتلخيص مركب و موجز لما قيل. - تأكيد أو شك أو دحض.	- تلخيص ما قبل الختم. - فتح النقاش.	

ويمكن أن نستأنس في هذا المضمار بخطاطة لطريقة في بناء درس في وضعية تواصلية تعليمية⁸.

⁸ العربي أسليمان، التواصل التربوي- مدخل لجودة التربية و التعليم.(شركة نداكوم دايزاين- المغرب 2005)ص104.

فهذا التصميم يضع الأستاذ والطالب معا في وضعية تواصلية نشطة يتيح الفرصة للأستاذ بالتسيير الجيد للوضعيات التعليمية التعلّمية .

4-المخرجات التعليمية في ضوء المنهجية البيداغوجية المذكورة :

بعد عرضنا لواقع تعليمية وحدات الشعبة الأدبية(النظام الكلاسيكي والجديد) في المنظومة الجامعية، لا يخفى على ذوي البال أساتذة وباحثين، مآلات ومخرجات هذه الاختيارات الديداكتيكية السائدة في تعليمنا الجامعي في تخصص اللغة والأدب، وممثلة في منتوج هذه الشعبة، وهو الطالب الجامعي ، الذي نادرا ما يشذ - إلا من رحم ربّي - عن هذه الأوصاف:

. طالب في شعبة اللغة والأدب العربي، لا يفهم الشنفرى، ولا يتذوق حكم المتنبي، ولا صور أبي تمام أو البحتري ولا يستسيغ غزليات نزار قباني، ولا يفقه مقاومات محمود درويش، ولا يتفاعل مع ثوريات مفدي زكريا.

. طالب على وشك التخرج، إذا سيق له أن سمع بما يسمى رواية أو قصة أو مسرحية لأحد عمالقة هذه الفنون وليس مغمورها، فإنه بالتأكيد نادرا ما تصفحها أو قرأ بعضها منها.

. طالب في آخر رفق من دراسته الجامعية في شعبة الآداب، تعج إجاباته في الامتحانات الفصلية أو الشاملة بما لا يعد ولا يحصى من الأخطاء الإملائية والنحوية الفادحة.

. طالب كلما وضع أمام امتحان شفهي أو كتابي فصلي أو شامل، و كان السؤال غير مباشر وليس مستوحى من حرفية المحاضرة المطبوعة، إلا ووجدته يخط الحابل بالنابل ويهذي هذيان المجنون فيتقيا في جوابه كلاما حفظه عن

ظهر قلب لا صلة له بالسؤال المطروح، لأنه ببساطة لا يكلف نفسه عناء البحث والتحصيل خارج مطبوعة الأستاذ الذي تمنح له بعد كل محاضرة.

- طالب شعاره (الشهادة في القطاع والعلم لمن استطاع) فيتحول اهتمامه من تصيد للعلم والمعرفة والاستزادة منه خارج أطر الدروس المعتادة، إلى صياد ماهر للنقاط بكل الوسائل، حيث كثيرا ما نعرثر على مظاهر الغش - ما ظهر منها وما بطن - كالكتابة على الطاولات والجدران وحتى على الأيدي والسواعد، المهم الغاية تبرر الوسيلة.

- طالب يعتقد أكثر مما ينتقد، يسلم بما يقرؤه أو يلقي عليه، على أنها حقائق لا مناص له إلا أن يسلم بها دون أعمال للفكر.

- طالب كلما واجهه سؤال ذكي في امتحان شفهي أو كتابي، إلا ووجدته يراهن على حدسه في إصابة الجواب المستقر في ذهن الأستاذ. فلا غربة - والحال هذه - أن تجد أوراق الطلبة الممتحنين متشابهة لا أثر فيها لشخصية متميزة، ولا رائحة فيها للإتشاء والإبداع.

وإذ نستعرض إفرازات هذا الواقع ومآلاته غير المرضية التي يجسدها ملمح طالب هذه الشعبة، ليس الغرض من كل هذا التلذذ بالانتقاد، أو الانتقاص من فضل أصحاب الجهود المخلصة من الأساتذة المؤطرين والمكونين، ولكن لكي ندق ناقوس التنبيه لكل المعنيين والمهتمين بالتكوين البيداغوجي الجامعي في هذا التخصص، لكي تتضافر الجهود للتفكير في إصلاح هذا الخلل القائم، لأن هذا الواقع سيظل مكرسا ما لم ننفذ غبار الاستسلام والتقاعس وننبذ العجز والاستكانة والتلذذ بتكرار البالي، ونفكر بما فيه الكفاية لاقتراح الحلول لإصلاحه.

5- اقتراحات في درب الإصلاح:

والحال على هذا الحال، بات من الضروري التفكير في الآليات التنظيمية والبيداغوجية لإصلاح هذا الوضع الرديء الذي تتخبط فيه تعليمية وحدات اللغة والأدب العربي في التعليم الجامعي. وتحقيقاً لهذا المسعى يمكن أن تبدأ أولى خطوات الحل عبر الاقتراحات التالية :

1 . وضع معايير صارمة لشروط التحاق حملة شهادة البكالوريا بمعاهد اللغة والأدب العربي، وذلك بإعطاء هذا التخصص صفة الامتياز، ولا يلتحق بهذه الشعبة في الجامعة إلا أصحاب العلامة التي تفوق 20/13 ، في مادة الأدب العربي. لأن نسبة مرتفعة من الطلبة الحاليين في شعبة اللغة والأدب العربي لا يتعدى معدلهم في هذه المادة في شهادة البكالوريا 20/11 في أحسن الأحوال، هذا الأمر كان العامل الأساسي في تفشي الرداءة بين صفوف هذه الشعبة التي أصبحت ملجأ من لا ملجأ له من حاملي البكالوريا .

2 . اعتماد بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات كتصور ومنهج لتنظيم العملية التعليمية / التعلمية في المنظومة الجامعية لأنها المقاربة التي تجعل الطالب المحور الأهم في عملية التدريس، أي يكون طرفاً فاعلاً في المدرج أثناء المحاضرة، وفي القاعة أثناء التطبيق، فيكون نشطاً، متفاعلاً مع وضعيات/ مشاكل.

3 . إعادة النظر في المضامين الدراسية، لأنه في ضوء بيداغوجيا المقاربة بالكفاءات، لم يعد المحتوى التعليمي هو الحاسم في التعلم، بل الوضعيات التي يستطيع الطالب أن يستعمل فيها هذه المعارف بوصفها مورداً من الموارد الأخرى، من أجل إظهار كفاءة معينة في وضعية من الوضعيات بواسطة الإدماج .

4 . انتقاء الأساتذة الأكفاء علمياً وبيداغوجياً ممن تتوفر فيهم الأهلية العلمية والبيداغوجية على السواء، ويقوم بهذا الانتقاء أساتذة التعليم العالي والأساتذة

المحاضرون من ذوي الباع الطويل علميا وبيداغوجيا. لأن كثيرا من الأساتذة المبتدئين مستخلفين ومؤقتين، "يظل همهم الانسياق وراء التراكم المعرفي والإطباب والإطالة أو الاختصار والإخلال 'متناسيين مقتضيات الفعل الديداكتيكي وإكراهات الوقت، وعدم قدرة بعض الطلبة على استيعاب وفهم ذلك الكم الهائل من المعرفة"⁹.

5 . تكوين الأساتذة المبتدئين تكوينا مكثفا من طرف أساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين المتخصصين في البيداغوجيات الحديثة المعتمدة في التدريس، كالبيداغوجية الفارقية وبيداغوجيا الدعم وبيداغوجيا الإتقان وبيداغوجيا التدريس بالكفاءات ذات التوجه البنائي الشامل، والتي تهدف إلى إنجاز واستخدام وتوظيف جملة من المهارات المندمجة بغرض إعداد وتكوين طالب جامعي مبدع وكفاء يعتمد على منطق التكوين، أي يتعلم ليتصرف فلا يتخذ من المعارف هدفا لذاتها، بل منطلقا لحسن الممارسة والأداء الذي يفضي في أسمى تجلياته إلى مستوى التصرف عن طريق آليات الإدماج.

6 . إسناد المقاييس ذات ثنائية التكوين (النظري والتطبيقي) لأساتذة التعليم العالي والأساتذة المحاضرين المتخصصين، و ذلك لكفاءتهم في تفعيل الأفكار والرؤى النظرية المتناولة في المحاضرة على نصوص أدبية أثناء حصص التطبيق، لكي تكون الحصص التطبيقية في خدمة الحصص النظرية (المحاضرة)، ويتمن الطلبة بشكل أنجع على إسقاط المناهج النقدية وخاصة الحديثة منها على النصوص الأدبية.

⁹ De Gardmay.G.cite par stafanik.oger, **la communication ça s'apprend comme le chinois**. Rivage/les échos 1987.p29.

7 . تخليص التأطير الجامعي في الشعب الأدبية من الأساتذة المستخلفين والمؤقتين لأنهم تعوزهم الدربة والممارسة البيداغوجية، كما تعوزهم الصرامة العلمية والتخرج العلمي، زيادة على عدم تخصصهم في أحد المقاييس التعليمية المسندة لهم ، لأن معظمهم من حملة الليسانس وحديثي العهد بالتخرج.

8 . تجنب تحويل حصص التطبيق لعرض الدروس نظريا دون إخضاع كل فكرة نظرية على محك التطبيق، لأن إغراق الطالب في مفاهيم نظرية دون أن تلامس النص الأدبي وتواجهه، هو بمثابة حرث في الماء، لأن الغاية في مثل هذه المقاييس تعليم الطالب" كيف يقيم وزنا للفروقات والاختلافات المستوياتية التي يقوم عليها تنوع النصوص المختارة للتطبيق ، وتجنب الشرح النمطي والقراءة النمطية التي غالبا ما تنجح إلى تقليص هذه الفروق التي تميز النص الأدبي عن غيره"¹⁰ .

9 . محاولة التقليل - بقدر الإمكان - من أسلوب الإلقاء، ومحاولة المزج - على الأقل - بين الإلقاء والطرق الاستكشافية التشاركية ، لأن المعلومات والحقائق التي يكتسبها الطلبة عن " طريق الأساليب التقليدية تكون ضعيفة للاستقبال في الذاكرة، وضعيفة الاستدعاء عند الحاجة، وضعيفة القابلية للتوظيف والانتقال، كما أنها عرضة للغموض والنسيان"¹¹ .

10 . تجنب الأسئلة التقويمية التي تركز الحفظ والتلقين وتقتل الابتكار، وتكرس في عقول الطلاب مفهوم الحقيقة المطلقة، لأن الحقيقة المطلقة قيدت تفكيرنا طويلا وأفرزت عقولا سلبية متلقية كانت ممهدة للتطرف والتعصب.

¹⁰ Ben Amou Michel. **Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire.** Librairie hachette et Larousse.1971.p09.

¹¹ محمد الخوالدة، أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب المدرسي(دارالمسيرة ط1 عمان2004).ص198.

11 . رفع الحجم الساعي للمحاضرة لساعتين عوض ساعة ونصف، لكي يستطيع الأستاذ مواجهة تشعبات المواد الأدبية واللغوية على السواء تحقيقا للإلمام النسبي بموضوع الدرس، ليتبقى له بعض الوقت لفتح مجال النقاش لأكبر عدد ممكن من الطلبة.

قائمة المصادر والمراجع

المراجع العربية

- 1 ابن خلدون - المقدمة - دار الكتب العلمية بيروت. 1978 .
- 2-العربي أسليماني - التواصل التربوي - مدخل لجودة التربية و التعليم. شركة نداكوم دايزاين- المغرب 2005.
- 3- فريد حاجي - بيداغوجيا التدريس بالكفاءات- الأبعاد و المتطلبات. دار الخلدونية . دون سنة الطبع. القبة- الجزائر.

- 4- محمد الخوالدة - أسس بناء المناهج التربوية و تصميم الكتاب المدرسي- دار المسيرة. ط1. عمان 2004.
- 5- مجلة المبرز عدد خاص ديسمبر 2000. المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة- . مقال للأستاذ باديس فوغالي - تقنيات التدريس لمرحلة التدرج والطرق المستخدمة في الجامعة الجزائرية .
- 6- مجلة المبرز عدد خاص جويلية 2000. المدرسة العليا للأساتذة- بوزريعة- تعليمية الفلسفة في الجزائر من التلقين إلى الحوار مقال ل: جليلة قادة .

المراجع بالأجنبية:

- 1-Ben Amou Michel. **Pour une nouvelle pédagogie du texte littéraire**. Librairie hachette et Larousse.1971.
- 2- Coppolani(René) **lecture production ou lecture consomation**.in.le français dans le monde.N°152 Avril 1980.
- 3- De Gardmay.G.cite par stafanik.oger- **la communication ça s'apprend comme le chinois**. Rivage/les échos 1987.
- 4- Mougenot. « **Lecture plurielle** ».supplément du français aujourd'hui .N°49.