إشكالية تعليمية الخطاب النقدي في الجامعة
- قراءة في الأسباب والحلول -

Article Title: Educational Problematic Critical discourse at the University

- Reading the causes and solutions –

اسم ولقب المؤلف: د. حاج علي خديجة

جامعة عبد الجميد ابن باديس- مستغانم-

البريد الالكتروني: khadidja0608@gmail

تاريخ الإرسال: 2019/07/22 تاريخ القبول:2019/09/26 تاريخ النشر: 2019/12/12

الملخص:

إن المسار الذي دأبت عليه العملية التعليمية التعلمية عقدا من الزمن(في اتجاه واحد)؛ أي من الأستاذ نحو الطالب، أثر على دلالة المادة المعرفية(الدرس النقدي) وجعلها حبيسة الكتب التنظيرية، كما أثر على مستوى التحصيل المعرفي للطلبة في مقياس النقد.

لذلك بادرنا باستقصاء واقع تمثُّل استصعاب فهم واستيعاب طلبة التدرج للمصطلحات والمفاهيم والمناهج النقدية- تبعا لما قمنا به من ملاحظات منهجية في الوضعيات التعليمية التعلّمية المختلفة: المحاضرات، التطبيقات، الامتحانات، بحوث التخرج...الخ- بغية التوقف عند أهم أسباب إشكالية تعليمية الخطاب النقدي لدى طلبة التدرج، ومن ثم تقديم رؤية نقدية للخروج بحلول عملية، والنهوض بمستوى أداءهم في المجال النظري والتطبيقي.

الكلمات المفتاحية: الأستاذ؛ الطلاب؛ الخطاب النقدي؛ المفاهيم؛ المناهج؛ المصطلحات؛ الأسباب؛ الحلول.

ABSTRACT:

The path that the learning process has been going through for a decade (in one direction), is from the teacher towards the student, has influenced the significance of the cognitive material (the critical lesson) and made it bound to the theoretical books, it also affected the level of cognitive achievement of students in the critical discourse module.

Therefore, we initiated a survey dealing with the comprehension of the students of the gradation of terms, concepts and critical approaches - according to the methodological observations we have made in the different learning modes of learning: lectures, applications, exams, graduation research, etc. - in order to stop the most important reasons for weak cognitive achievement of students in The critical discourse module, and then provide a critical vision to come out with practical solutions, and improve the level of their performance in the theoretical and applied.

Keywords: Professor; students; critical discourse; concepts; curriculum; terminology; reasons; solutions.

1.مقدمة:

شهدت الدراسات اللغوية والأدبية مؤخرا ثورة فكرية عارمة، ميزها الطابع العلمي للأبحاث المعرفية، وقد أدى ذلك إلى إحداث قفزة نوعية في مجال الإنتاج النقدي، وأثر على سير البحث النقدي العربي المتعطش لاكتشاف كل جديد في مسار النقد.

وكان من مظاهر هذا التعطش؛ محاولة النقاد العرب المحدثين الاستفادة من المناهج النقدية الغربية في مقاربة النصوص العربية، واستكناه خباياها، قصد التسلح بقيم الحداثة، فجاءت ممارساتهم النقدية«في شكل يسمح غالبا بالتلقي ولا يسمح بالمناقشة، وكانت أغلب الدراسات تفتقد إلى المرونة، وكأن النقاد في

تطبيقهم للمناهج الأوروبية يطبقون مبادئ منطقية محددة ومصطلحات جاهزة، ظنا منهم أن الأدب يمكن أن يتحول إلى علم صارم، مما أدى إلى التباس الخطاب لدى المتلقي»[1].

وقد أفضى هذا الالتباس في صياغة وبناء المصطلح النقدي، إلى تخبط طلبة التدرج في أحشاء الخطاب النقدي، فأصبحوا يواجهون مشكلات جمة في فهم درس النقد، تتلخص فيما يلي: معاناة في دقة تحديد المصطلحات النقدية، واضطراب في استيعاب المفاهيم النقدية، بالإضافة لقضية تداخل بعض المصطلحات بين علمي النقد والبلاغة، مما جعل إلمامهم بمحتوى الدرس المقدم من قبل أساتذة مادة النقد ضرب من الاستحالة، نظرا لعدم وضوح الرؤية المعرفية لديهم.

وفي ظل نظرتنا التحليلية التي لها أهمية قصوى في معرفة ما يعرقل تعليمية الخطاب النقدي لدى طلبة التدرج، طرحنا إشكالات وتساؤلات عديدة بشأن الوضعية التعليمية التعلّمية في المنظومة الجامعية، أهمها: ماهي أسباب إشكالية تعليمية الخطاب النقدي لدى طلبة التدرج؟ وماهي الحلول العملية للحد من هذا الإشكال، والنهوض بمستوى أداء الطلاب في المجال النظري والتطبيقي؟ إلى أي مدى يساهم الخطاب النقدي في تحسين الأداء المعرفي والأدبي للطالب الجامعي؟. وإنطلاقاً من هذه التساؤلات وغيرها، وقع اختيارنا على موضوع البحث، بغية توصيفه والوقوف على واقع تعليمية الخطاب النقدي في منظومتنا الجامعية.

2. تحديد المفاهيم:

إن عملية تحديد مفاهيم المصطلحات المتعلقة بموضوع مقالتنا، ضرورة من الضروريات الواجب التوقف عندها، لأن أيّ عمل منهجي يتوخى ضبط مفاهيمه قبل الاشتغال في تحصيل معارفه، كما أنه من الأنسب، أن نتوقف مليا، أمام مصطلحي النقد وتعليمية الخطاب النقدي محاولين تحديد تعريف لهما.

1.2 تعريف النقد:

إن موضوع النقد في الدراسات الأدبية الحديثة في استفاضة دائمة: منهجا وموضوعا، ومفهوما، فقد ساهم الناقد بشكل فعال في تكوينه، وله تعريفات عديدة، سنقتصر على تعريفين هما:

عرفه محمد مندور بأنه: «فنّ دراسة النصوص والتمييز بين الأساليب المختلفة، وهو روح كل دراسة أدبية، إذا صحّ أنّ الأدب هو كل المؤلفات التي تكتب بلغة المثقفين»[2]، بمعنى أن النقد عملية وصفية تهتم بتقويم النصوص الأدبية، بغية التعرف على بنية الإنتاج الأدبي بأنواعه المختلفة.

في حين نجد أن حسين خمري قد عرفه على أنه: «عملية أدبية لغوية ونشاط فكري وإنساني يقوم به الناقد قصد تجلية معنى من المعاني، أو تقويم اعوجاج أو إشارة إلى موطن من مواطن الجمال»[3].

ويتضح من خلال التعريفين السابقين أن جوهر النقد يقوم على الكشف عن مواطن الجمال في الانتاجات الأدبية وفق عملية فكرية إبداعية تذوقيه؛ تقوم على الشرح والتعليل، ثم النقد.

2.2 تعليمية الخطاب النقدي:

يشكل الخطاب التعليمي الحصيلة العلمية واللغوية في العملية التعليمية التعلميّة بين الأستاذ والطالب في الوسط الجامعي، وهو«خطاب قيل من قبل، سواء على لسان الآخرين أو على لسان الأستاذ الذي يحاول تبسيطه وجعله في متناول الطلبة(المتلقين).ففعل التعليم في الجامعة لا ينفصل بسهولة-كما نعتقد- عن علم المعرفة»[4]، لأنه عملية مستمرة تؤدي إلى اكتساب معارف ومعلومات وأفكار ومفاهيم جديدة، يصوغها الأستاذ في شكل قوالب: لغوية، نحوية وتركيبة...الخ، ليدركها الطالب بكل سهولة ويسر.

ويعد الخطاب التعليمي مكونا أساسيا من مكونات العملية التعليمية، ولهذا يجب أن يبنى على مقاصد نفعية تحقق للطالب الغرض المتوخى من التعليم التواصلي(الفهم والإفهام)، بحكم أنه«عبارة عن خطاب يتم فيه تحويل المادة العلمية إلى مادة(خطاب) ذات طابع تعليمي. وهو أيضا خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر، وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي»[5]، والمتمثلة في الضميرين "أنا" أو "نحن"، وهي علامات شخصية قد تعبر عن- الفردية أو الثنائية- يستعملهما الأستاذ في تحديد وضبط المفاهيم، أو في اختيار التفاسير والتعليقات، أو في تقديم أفكار وآراء جديدة حول نظرة مغايرة لمضمون فحوى القول الملقى على الطلبة.

إذن تعليمية الخطاب النقدي في الجامعية تقوم على: وجود هدف واضح، ألا وهو الفهم والاستيعاب لكافة المفاهيم النقدية، حيث ينتج الأستاذ خطابا نقديا في موضوعات ذات حمولة معرفية تضم المفاهيم المعرفية والنظريات والشواهد...الخ في قالب(شفهي، كتابي)يلقنها لطلبته، وفي المقابل يقوم الطلبة بتأويل الحمولة في خطاباتهم(الامتحانات، حصة التطبيقات...الخ)، فيصبح الأستاذ متلقيًا والطالب متكلمًا في عملية تواصلية تبادلية.

وبالتالي فإن تعليمية الخطاب النقدي في الجامعة تهدف إلى تنمية قدرة الطالب على تذوق القيمة الأدبية والفنية أثناء تحليل النصوص، من خلال«تعلّم الأدوات النقدية اللازمة لمجابهة ذلك الإنتاج الأدبي الغزير الموغل يوما بعد يوم في الحداثة، كذلك إدراج بعض المؤسسات النقد ضمن برامجها الرسمية، مما استوجب من المتخصّصين في هذا الباب التنظير لتلك البرامج(...)لكل ذلك تقتضي الحكمة ويقتضي العلم أن يتدخل المختصون في النقد للتنظيم والتخطيط وضبط استراتيجيات تعليمية النقد»[6]، لكن مهمة ضبط الأدوات الأساسية لتعليم الدرس النقدي وتيسير مفاهيمه لا تهم الباحث المختص والمنظومة التعليمية الجامعية فقط، بل وحتى الأستاذ مكلف بهذه المهمة، فهو مطالب بوضع استراتيجية محكمة يرى لها تأثيرا إيجابيا في عملية الإدراك والاستيعاب لدى الطلبة.

وفي هذا الصدد، لابد أن نشير إلى قضية هامة لا يعيرها بعض الأساتذة أهمية كبيرة، تتمثل في؛ أن ذهن الطالب الجامعي ممتلئ بالتصورات والمفاهيم القبلية، بعضها صحيح والبعض الآخر خاطئ كليا أو جزئيا، والتي تم بناؤها لأعوام من التعليم، لكن بعض الأساتذة عند شرحهم للدرس النقدي يعتقدون أن ذهن الطالب صفحة بيضاء، وبالتالي سيُلمّ بالمفاهيم والمصطلحات النقدية التي سيقدمونها له أثناء حصة المحاضرة، فهما واستيعابا وإدراكا.

ولكنهم-الأساتذة-سرعان ما ينصدمون في الجانب التطبيقي(حصص الأعمال الموجهة والأعمال التطبيقية، تصحيح أوراق الامتحانات، إعداد مذكرات التخرج...الخ)، من حالة الخلط السافر المتصور في ذهن الطالب على مستوى بعض المفاهيم والمصطلحات النقدية، وذلك ناتج عن مجموعة من الأسباب التي يمكننا أن ندرجها فيما يلي:

3.أسباب الخلط السافر المتصور في ذهن الطالب اتجاه الدرس النقدي:

حاولنا- من خلال تجربتنا المهنية- التوقف عند أهم الأسباب، وحصرناها فيما يلي:

1.3 إشكالية التطبيق والوعي بماهية المناهج النقدية:

لاحظنا مؤخرا نفورًا حادا من طلبتا للإقبال على تخصص النقد الأدبي، نظرا لافتقارهم لكيفية تطبيق المناهج النقدية على النصوص الأدبية والتفاعل مع مضامينها والغوص فيها، فهم يهضمونها نظريا لكن يخفقون في توظيفها كأدوات إجرائية يتوسل بها لتحليل أي نص من النصوص واستنطاقها، نظرا لانعدام الخبرة، وذلك راجع –في نظرنا- للمعرفة الضيقة التي تلقوها حول المناهج النقدية.

وفي هذا الصدد يرى محمد زكي العشماوي بأنه لا تتم عملية تكوين حاسة التذوق الأدبي لدى الطلاب إلا عن طريق التدريب المستمر على فهم النص وتحليله ثم اكتساب القدرة فيما بعد على تكوين منهج تحليلي يقوم على الذوق، وموضوعية الأحكام[7]، لكي لا يجد الطالب نفسه في حيرة-أثناء الامتحانات، أو أثناء كتابة بحوث التخرج- ما هو المنهج الذي سيطبقه على النص؟ كيف يطبق هذا المنهج على نص معين؟ كالنص الأدبي، العلمي...الخ.

2.3 الطريقة المعتمدة في تعليمية الخطاب النقدي:

لاحظنا أن الطريقة التلقينية التي يلجأ إليها بعض الأساتذة، والتي تركز على الجانب المعرفي أكثر من الجانب الوظيفي، تثبط الإبداع في الطالب، وبالتالي لا تتوسع الدائرة المعرفية لديه.

كما أن إغراقه في كم هائل من النظريات المجردة، وعدم تجسيدها في الجانب التطبيقي على النصوص المشتملة على الأساليب التي تثير عواطفه وانفعالاته، كالحديث، الحكمة، الشعر، النصوص الأدبية والدينية والقصص...الخ ولدت لديه حالة من الاعتياد على التلقين والتواكل عوض البحث والتنقيب، وجعلت منه مستهلكا سلبيا سواءً في المحاضرات أو الحصص التطبيقية أو الامتحانات، وحتى في إعداد مذكرات التخرج، وقد«لاحظنا أن الدرس النقدي بالجامعة، يفتقر في الوقت الحاضر إلى الناحية التطبيقية. وربما كان هذا أحد الأسباب، التي أدت إلى إضعاف ملكة الذوق الفني لدى الطلاب، وضياع الكثير من ثمار هذا الدرس. ولهذا فليس بغريب أن نرى مستوى تحصيل الطلاب للثقافة اللغوية التي عمادها النص الأدبي، يتضاءل يومًا بعد يوم»[8]، لذلك ينبغي الاهتمام بالجانب التطبيقي أكثر.

وكما هو معلوم فإن الهدف من تدريس مقياس النقد ليس تعريف الطلبة بالنقاد والمذاهب النقدية فقط، وإنما الهدف منه تنمية القدرة على تحليل النصوص الأدبية لدى الطلبة، وتذق جمال النص الأدبي[9]، من خلال تعليمهم الأدوات النقدية اللازمة لتقييم الإنتاجات الأدبية المختلفة.

3.3 طبيعة الخطاب المعرفي:

نقصد بها المضمون المعرفي النقدي، الذي نحتاج إلى استيعابه وتوظيفه بحسب المتطلبات والأهداف العلمية والعملية، هذا المضمون النقدي الذي مازال ينظر إليه بعض الأساتذة بنظرة تجزيئية تفاضلية لمحتواه-بناء على بعض الكتب-المقررة في البرنامج السنوي أو السداسي، وهم بذلك يجنون على المعرفة النقدية، ويؤثرون على مستوى فهم وادراك الطلبة لها، لذلك لا ينبغي أن يقتصر التطبيق«على النقد الجزئي لبعض الشواهد والأبيات الشعرية المفردة، وإنما يجب أن يتعدى ذلك النقد الجزئي إلى النقد الكلي للعمل الأدبي المتكامل، سواء أكان قصيدة شعرية أم عملاً نثريًا »[10].

كما أن طبيعة ونوعية بعض الكتب الأكاديمية المعتمدة في تدريس مقياس النقد تحتاج لإعادة النظر، لأن الكثير من تلك الكتب السائدة في الأوساط التعليمية، لم تعد تواكب العصر، ولم تعد تنفع الطالب أو القارئ الجديد كما يسميه "توفيق الزيدي"[11]، لأن الطالب اليوم أصبح مشاركا فعالا في العملية التعليمية التعلّمية، نراه عازفا عن الكتب النظرية، ومقبلا على الكتب المنهجية التي تبيّن له كيفية الاستفادة من المناهج النقدية في تذوق النصوص الأدبية والعلمية.

4.3 إشكالية ترجمة المصطلح:

عجت الساحة النقدية العربية أثناء عملية البحث عن المقابل الأنسب لأي مصطلح نقدي أجنبي، بمصطلحات متعددة للمرادف الواحد، وقد أفرز هذا الأمر في النقد العربي إشكالية ترجمة المصطلح من اللغات الأجنبية إلى العربية، التي عدت أكبر أزمة يواجها الدرس النقدي-في الآونة الأخيرة-.

لقد تعددت ترجمات المصطلحات النقدية التي اقتحمت المنظومة النقدية التعليمية، فشتت ذهن الطلبة، وأفقدهم القدرة على تحديد مدلولها، وولّدت لديهم ضبابية في فهمها، لذلك ينبغي أن نشير إلى أن عملية نقل المصطلح الأجنبي إلى العربية« بكل ما يحمله من زخم فكري يخلق أزمة مصطلحية بين المشتغلين في حقل الدراسات النقدية، فتعددت الترجمات للمصطلح الواحد وينحاز كل ناقد للمرجعية التي يدين بها، ويبقى الخطاب عائما بالمصطلحات الغربية»[12] الغامضة، التي تحتاج إلى إعادة صياغتها داخل المنظومة النقدية، لتفادي حدّة أزمة تلقي الدرس النقدي لدى الطلبة.

يزخر الدرس النقدي بالعديد من المصطلحات التي تستلزم من مستخدمها الوضوح والدقة، منها:

المصطلح الجديد التناص المقابل للمصطلح "intertexte"، أو ما يعرف بالسرقات الأدبية في النقد العربي القديم أو الاقتباس في البلاغة العربية.

ونفس الإشكالية نجدها عند المصطلح "Lécrat" الفرنسي الذي تعدد مقابله المقترح في الثقافة العربية، بعض المرادفات التي ذاع صيتها: الانزياح، الانحراف(المتداول في الكتب النقدية المصرية)، العدول...وغيرها من الترجمات المقترحة.

شكلت الاختلافات على مستوى التسمية اضطرابات لدى طلبة التدرج من ناحية الوعي واستثمار، وما زاد من حدة أزمة المصطلح لجوء الناقد لشرح مفهوم المصطلح في ضوء معرفته فقط، ويبقى هذا الإشكال مستمرا إلى حين مؤسسات موحدة تعمل على ترجمة المصطلح وتوحيده في المنظومة النقدية التعليمية.

5.3 انعدام الربط بين التخصصات:

إن انعدام الخلفية الفكرية والوعي النظري الفلسفي العام، اللذان يؤطران زاوية تلقي المصطلح والمفهوم عند الطالب، يجعلانه عاجزا عن الربط بين مواضيع في النقد لها علاقة بمواضيع في البلاغة، فيجزئ علوم اللغة، ولا يستثمر ولا يوظف مفاهيم البلاغة مثلا في النقد، كقضية الفصاحة، وقضية الأسلوب، هما مفاهيم بلاغية، ولكن لهما امتدادات في البحث النقدي، لذلك «لكي يتسنى للدرس النقدي تحقيق غاياته المنشودة، فيحسن ربطه بالدرس البلاغي وصحيح أن مجال هذا يختلف اختلافا طفيفا عن مجال ذاك، فقد يعنى الدرس البلاغي بالشكل، وقد يعنى الدرس النقدي بالعمل كله، لكنهما على كل حال يلتقيان في النهاية حول تقويم العمل الأدبي ونقده، ولما كان تقويم العمل الأدبي أو قياس جودته، لا يرجع إلى الشكل وحده ولا إلى المضمون وحده، وإنما إلى هذا وذاك، فليس من الصواب الفصل بين درس البلاغة والنقد وإنما الأقرب إلى الصواب وصل هذا بذاك»[13]، لأن الدرس النقدي لا يقوم منفصلا عن الدرس البلاغي والعكس صحيح.

4. الحلول المقترحة:

حاولنا من خلال تحليلنا للمعطيات السابقة، الوقوف على جملة من الحلول ممثلة فيما يلي:

1.4 الإحاطة بالخلفيات الفكرية والإبستمولوجية والتاريخية المرتبطة بالمصطلح أو المفهوم أو المنهج:

إن عملية فهم واستيعاب المصطلحات والمفاهيم والمناهج مرتبطة بمعرفة قضايا معينة تاريخية وفكرية...الخ، التي نشأ في ظلها كل من المصطلح والمفهوم والمنهج، لذلك من الضروري أن يتخذ الأستاذ الإجراءات العملية المناسبة التي تسهل على الطلبة الالمام الكلّي بأصول الخلفيات المعرفية السابقة الذكر، من خلال ربط موضوع الخطاب النقدي بنظرية معينة علمية أو معرفية أو أدبية، وهذا ما يسمى ب: الإلمام بفلسفة العلوم، كفلسفة النقد مثلا، بمعنى الإطار النظري العام الذي يؤطر هذه الفلسفة، لأنه يعطينا نتائج نضجيه من ناحية الإنتاج المعرفي.

2.4 تعليم المصطلحات في السنوات الأولى والثانية:

إن واقع تعليمية الخطاب النقدي- في رأينا- يُنبئ - نوعا ما- عن فقر مصطلحي ومفاهيمي لدى بعض الطلبة، وذلك ناتج عن عدم الاهتمام بتعليم المصطلحات في السنوات الأولى والثانية، مما تولد عنه نتائج سلبية في السنوات الموالية، لأن مقياس النقد من بين المقاييس المشبعة بالمصطلحات والمفاهيم الجديدة التي لا يعرفها الطالب، وبالتالي يضطر الأستاذ للوقوف عند هذه النقطة مطولا لشرحها(المصطلحات والمفاهيم) والإفاضة فيها، ويكون ذلك على حساب الوقت والبرنامج المحدد.

3.4 تمرس القراءة:

ينبغي على الأستاذ أثناء عرض النص المدرّس أن يقرأه قراءة متأنية مع طلبته، ثم يتيح لهم فرصة إصدار الأحكام النقدية والأدبية، كما ينبغي عليه أن يسمح لهم بالقيام بعملية المقارنة والموازنة بين النصوص الأدبية، ثم نقدها، لكي يتعزز لديهم نموذج الرؤية الفاحصة الناقدة في ضوء استعداداتهم وقدراتهم.

ولا يتأتى ذلك -لهم-إلا من خلال تنمية مهارة القراءة الفاحصة والتدريب على تذوق الملكة النقدية، لأن القارئ هو عبارة عن مستهلك ومنتج في نفس الوقت، وما يقوم به من وصف وتركيب له فاعلية على النصوص التي تتميز بالعمق والتعقيد في الشكل والمعنى، بوصفها تبديدا ونشرا لمتجاورات لا يتأتى تحليلها إلا بوعي وإدراك؛ إذ تترك الارتباطات الباطنية والتداعيات لخيال القارئ، ومن خلالها يركب كل قارئ نصا مختلفا عن الآخر[14]، والنص يحتمل أكثر من قراءة، ولكل قارئ استراتيجيته الخاصة به للغور في سبر النص، لذلك تعتبر القراءة بوابة الفهم للدخول إلى عالم المعنى الناتج عن الشرح ثم التفسير فالتأويل .

4.4 اللجوء لأسلوب التوجيه والإحالة عند الضرورة:

لا يتوقف دور الأستاذ أثناء تقديمه للدرس النقدي عند البرنامج المتبع فقط، بل يتعداه إلى الموازنة بين الطرح المصطلحي لعدد من الترجمات المتعلقة بمصطلح معين، أو الاكتفاء بتوجيه الطلاب بشأن المصطلحات المشابهة أو المناقضة، بقوله مثلا: أنا اعتمدت مصطلح كذا، وفيه صياغة أخرى لنفس المصطلح في مراجع كذا وكذا...، عليكم العودة إليها.

وقد لا يسع الأستاذ -في بعض الأحيان- الوقت للإلمام بكل الأمور فيشير لطلبة على تعريفات مغايرة، أو يقوم بإحالتهم إلى مختلف المراجع المناسبة لتوضيح الآراء المؤيدة منها أو المخالفة للفكرة المطروحة في الدرس، وذلك لتتوضح الرؤية المعرفية الحقيقية لهم، فلا يصطدمون بعالم مصطلحاتي مفاهيمي واسع إثر محاولاتهم القراءة والبحث في هذا السياق.

5.4 اعتماد طرائق تعليمية فعّالة:

يكمن دور الأستاذ في التركيز على الطرائق الناجعة التي توصل الطالب إلى إدراك العلاقة التواصلية بين الفهم القاموسي للمصطلحات والطرح الاستعمالي لها، لأنّ«أي علم ليس قابلا للتسهيل أو التيسير، وإنما

طريقة تقديمه للمتلقي هي القابلة للتطوير والتيسير »[15]. لذلك ينبغي على كل أستاذ أن يركز على الوظيفة التي تؤديها المعارف قبل كل شيء، لأنه لو ركز في الخطاب النقدي على جرد النظريات والدراسات-التي تضمنتها كتب دارسي النقد- فقط، ولم يركز على كيفية اكتساب الطلبة لآلية الكشف عن القيم الجمالية والفنية والأدبية في أي نص من النصوص فهو يقدم لهم معرفة نظرية وافية، لكن يتركهم عاجزين عمليا عن استثمارها.

6.4 الاستعانة بالآليات التواصلية:

إن عملية تحويل المعارف النقدية إلى معارف تعليمية قابلة للإدراك والتمثل في ذهن الطالب، تقتضي من الأستاذ الاعتماد على آليات تواصلية(عقلية، منطقية، لسانية...الخ) تعينه على تبسيط وتيسير محتوى الخطاب النقدي، بغية الزيادة من قدرة الطالب على الاستيعاب، وعلى حلّ الإشكاليات المتعلقة بالخطاب النقدي.

وهذا يحيلنا إلى حقيقة مفادها أن أثناء عملية التواصل، لابد أن يستعمل الأستاذ«عدة آليات منطقية وغير منطقية في إنشاء الكلام وتأويله(...)وكلما أفلح الفرد في حسن اختيار ما يناسب من هذه الآليات كان لخطابه وقع على مخاطبيه: استمالة أو إقناعا. إذ تعمل جميعها(إذا أحسن استعمالها)على تسريع عملية تعديل موقف أو تغيير سلوك، أو الدفع إلى عمل، أو تغيير نظرة اتجاه موضوع ما، أو حدث، أو شخص، أو فكرة» [16]، بمعنى كلما أحسن الأستاذ استخدام الآليات التواصلية أثناء تقديمه للدرس النقدي كان لخطابه وقع إيجابي على طلبته، فهي تعمل على تقديم إيضاحات معمقة حول الموضوع المدّرس، وتساهم في تحسين الرصيد المعرفي واللغوي للطلبة، كما تساعدهم على بناء معرفة مبنية على تصورات حقيقية.

5. الخاتمة:

لقد أسفرت نتائج البحث ما يلي:

1/ ما يعانيه بعض الطلبة من غموض ومشاكل إفهامية على مستوى توظيف المصطلحات والمفاهيم والمناهج النقدية، راجع لعدم إلمامهم واستيعابهم لجوهرها(المصطلحات والمفاهيم والمناهج)أثناء قيام الأستاذ بشرحها، إلا فئة قليلة-فئة المتميزين-الذين كوّنوا أنفسهم بأنفسهم، فهم مولعون بالقراءة، ويملكون امكانيات تسمح لهم بالإلمام بمعظم المصطلحات والمفاهيم أثناء شرح الدرس.

2/ يطرح بعض الأساتذة على الطلبة أثناء الامتحانات أسئلةً تركز على الجانب النظري، وتتمحور حول عرّف كذا...، ميّز بين كذا وكذا...الخ، ولا تدعو إلى إشراكهم في اكتشاف المعرفة، واستهداف المهارات الإبداعية لديهم، لأن الغاية ليست تلقين وحفظ المناهج النقدية، ثم اجترارها في الامتحانات، بل الغاية الحقيقة تكمن في التحكم في عمليات الممارسة و الاستيعاب والإدراك، لأنها تساهم جميعها في عملية إنتاج التذوق الأدبي والفني والجمالي لمختلف النصوص الأدبية.

3/ أصل الإشكالية في تعليمية الخطاب النقدي في الجامعة، تعود فيما تعود إليه إلى طريقة تعاملنا مع التصور الفكري للمصطلحات وللمفاهيم والمناهج النقدية وفق مبدأ التجريد، وابتعادنا عن المنطق الاستعمال عن أثناء الطرح التصوري لها، وهذه الطريقة لا تعين على ترسيخ الحقيقة المعرفية للمصطلحات وللمفاهيم والمناهج في ذهن الطلاب ادراكا واستيعابا، بل تلقينا وحفظا فقط.

6. قائمة المراجع:

- **المؤلفات:**

1/ أحمد مندور، النقد المنهجي عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، أفريل1996م.

2/ حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، دار الأمان، ط1، الرباط، 1432هـ-2011م.

3/ محمد زكي العشماوي، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد، دار النهضة العربية،ط1، بيروت، 1988م.

4/ محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان (الأردن).

5/ عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006م.

6/ عبد الرحمن العيسوي، القياس والتجريب في علم النفس والتربية، دار النهضة العربية، 1974.

7/ عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر- مقاربة حوارية في الأصول المعرفية-، الهيئة المصرية للكتاب، دط، 2005م.

8/عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، دط، 2000م.

9/ عاطف جود نصر، النص الشعري ومشكلات التفسير، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، مصر، 1996م.

10/ توفيق الزبيدي، في علوم النّقد الأدبيّ المنهج أوّلا، دط، قرطاج، 2000م.

- **المقالات:**

1/ أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، بمجلة آداب البصرة، العدد59، 2011م.

- **الملتقيات:**

1/زبيدة القاضي، النقد العربي المعاصر من النسقية إلى الإبداع، مؤتمر النقد الدولي الحادي عشر: تحولات الخطاب النقدي العربي المعاصر،25-27/ 7/2006م، جامعة اليرموك، الأردن.

7. الهوامش:

[1]زبيدة القاضي، النقد العربي المعاصر من النسقية إلى الإبداع، المؤتمر الدولي الحادي عشر: "تحولات الخطاب النقدي العربي المعاصر،25-27/ 7/2006م، جامعة اليرموك، الأردن ، ص:65.

[2]أحمد مندور، النقد المنهجي عند العرب ومنهج البحث في الأدب واللغة، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة، أفريل1996م، ص:14.

[3]حسين خمري، سرديات النقد في تحليل آليات الخطاب النقدي المعاصر، دار الأمان، ط1، الرباط، 1432هـ-2011م، ص:37.

[4]Berne, A.A. Bouacha, Le discours universitaire(La théorique et ses pouvoirs)Peter Lang , P64, detoi 1984

[5] L.DABENE et AL, Variation et rituels en classe de langue, P52, Paris, Hatier. Credif, juin 1990.

[6]توفيق الزبيدي، في علوم النّقد الأدبيّ المنهج أوّلا، قرطاج، دط، 2000م، ص: 21-22.

[7]محمد زكي العشماوي، الرؤية المعاصرة في الأدب والنقد، دار النهضة العربية، ط1، بيروت،، 1988م، ص:138 بتصرف.

[8]عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، 2000م، ص: 23.

[9]ينظر: محسن علي عطية، الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، دار الشروق للنشر والتوزيع، ط1، عمان(الأردن)، ص: 370.

[10]عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، المرجع السابق، ص: 23.

[11]ينظر: توفيق الزبيدي، في علوم النّقد الأدبيّ المنهج أوّلا، المرجع السابق، ص:20.

[12]عبد الغني بارة، إشكالية تأصيل الحداثة في الخطاب النقدي العربي المعاصر- مقاربة حوارية في الأصول المعرفية-، الهيئة المصرية للكتاب، دط، 2005م، ص: 279-280.

[13]عثمان موافى، دراسات في النقد العربي، المرجع السابق، ص: 21-22.

[14]ينظر: عاطف جود نصر، النص الشعري ومشكلات التفسير، الشركة المصرية العالمية للنشر، ط1، مصر، 1996م، ص:26.

[15]أمجد كامل عبد القادر، مناهج النحو العربي في التعليم الجامعي بين الواقع والمأمول، مجلة آداب البصرة، العدد59، 2011م، ص:41.

[16]عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغير مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2006م، ص:88.