الفصل الثاني عشر

منهجية التعبير في كتب اللغة الأجنبية: الحاجة، المسار، الهدف

هنري عويس*

ملخص: ترتبط مادة التعبير بالمتعلم وطاقاته في التنظيم والتركيب والتحليل. وهي لا تنفصل عن مادة اللغة بل يتداخلان بغية أن يتمكن المتعلم من الوضوح والدقة، في التعبيرين الشفهي والكتابي. والحاجة إلى هذه المادة ماسة. فالمتعلم يعجز عن تدوين رؤوس الأقلام، والتمييز بين الأساسي والثانوي، والتصميم، والتلخيص، والتحليل، علما بأن هذه العناوين واردة في كتبه، أو مطلوبة منه من غير أن تتوقف عند كيفية امتلاكها أو تطبيقها. وأما مسارها فيتم من خلال المراقبة والاكتشاف، فالمحاكاة، فالإبداع ويبرز دور الثاني المتناغم المعلم/المتعلم في التمكن منها.

مقدمة

مادة منهجية التعبير هي مادة قديمة - جديدة ترتبط ارتباطا وثيقا بالمتعلم وبطاقاته على التنظيم والتركيب والتحليل. ولا تنفصل هذه المادة عن اللغة بحد ذاتها بل تتداخلان وتتكاملان من اجل ان يتمكن المتعلم من الوضوح والدقة في التعبيرين الشفهي والكتابي.

---

* مدير معهد اللغات والترجمة، جامعة القديس يوسف.

أولاً: جذورها

تعود جذور هذه المادة إلى البلاغة التي أسسها ارسطو[١] في اليونان ثم نقلها الرومان بواسطة كنتيليان[٢] وشيشرون[٣] واخذ بها لاحقا بوردالو[٤] في فرنسا في القرن السابع عشر وصولا إلى فونتانه[٥] في القرن الماضي. وقد ذكرها في القرن العشرين جورج مونان[٦] في مقالة له بعنوان أعمدة البلاغة العشرة في موسوعة اونيفرساليس[٧] فتوقف عند جمع الافكار أو الابداع L'inventio، وترتيبها la dispositio وكيفية القول l'élocutio وحفظه la mémoria والإلقاء la pronunciatio . ويتوقف فرنسيس فانوا[٨] في كتابه " التعبير والتواصل " عند الصلة بين البلاغة ومنهجيات التعبير فيذكر : " ان منهجيات التعبير ليست مجموعة وصفات أو زركشات تهدف إلى الكلام الجميل، إنما هي طريقة لتتمكن من الكفاءة التي يتحلى بها المثقف والتي تقوم على التفكير والفهم والتحليل ".

ولا تبتعد هذه الجذور الغربية عن جذور المادة العربية فالجاحظ، في البيان والتبيين[٩]، يشير الى ان " المعاني القائمة في صدور العباد، المتصورة في اذهانهم، المختلجة في نفوسهم، والمتصلة بخواطرهم،

---

١ Aristote (384 - 322 av. J. C.)

٢ Quintilien (1er s av. J.C.)

٣ Cicéron (106 - 43 av. J.C.)

٤ Bourdaloue (1632 - 1704)

٥ Fontanes (1757 - 1821)

٦ Georges Mounin (1910 - 1993)

٧ "Rhétorique", dans: **Universallis**, Vol. 14, 1975, 238.

٨ Vanoy, Francis: **Expression Communication**, Paris, Armand Colin, 1973, 11.

٩ الجاحظ: **البيان والتبين**، بيروت، طبعة دار صعب، ١٩٦٨، ٥٤.

والحادثة عن فكرهم مستورة خفية وبعيدة وحشية " ويتابع فيستدرك " "وإنما تحيا تلك المعاني في ذكرهم لها وأخبارهم عنها واستعمالهم إياها وهذه الخصال هي التي تقر بها من الفهم وتجلبها للعقل ". ويبلغ الجاحظ حد الاستنتاج في قوله : "وعلى قدر وضوح الدلالة، وصواب الإشارة، وحسن الاختصار، ودقة المدخل، يكون إظهار المعنى ".

ولقد تنبه المسؤولون التربويون الفرنسيون إلى مشكلة تواجه المتعلم الفرنسي وذلك منذ الستينات. ويذكر دانيال مورالي[١٠] ما ترجمته : " بعد سبع أو ثمان سنوات من التعليم الثانوي يجهل الطالب كيف يعبر، فهو لا يعرف كيف يقدّم رأيه، كما انه لا يعرف الكلمة المناسبة ثم انه يقع في أخطاء القواعد ".

وفي السبعينات واجهت جامعة القديس يوسف[١١] هذه المشكلة فالطالب الذي ينتسب إليها عاجز عن تطبيق منهجيات متنوعة تمكنه من امتلاك الدروس الجامعية وتمكنه بالتالي من ممارسة تخصصه بصورة فضلى، فالطالب يجهل كيف يدوّن المعلومات التي يسمعها أثناء الدروس ؟ وكيف يرتبها ؟ وماذا يختار منها ؟ كما يصعب عليه أن يعبّر عن المعلومات التي تكسبها أكان التعبير شفهيا أم خطيا.

ولا شك في أن هذا الواقع الأليم عند عتبة الجامعة يقود إلى التساؤل حول فعالية التعليم بمراحله السابقة والجدوى منه : فماذا ينفع الطالب إذا حفظ ببغائياً شواهد وقصصاً ممتعة حول الادباء، وتحديدات الفنون وخصائص العصور، وبحور الشعر، وتعريفات البلاغة، وخسر التعبير؟ وما هي حاجة المتعلم إلى معلم يتدفق أمامه كلاما عسلياً، أو خطابا لاهبا لا يجني منه المتعلم منهجية أو سبيلا إلى التحليل ؟ وأية

---

[١٠] مورالي، دانيال: " منهجيات التعبير في المعاهد الجامعية للتكنولوجيا "، **مجلة اللغة الفرنسية** (باريس، دار لاروس) (٢٥ أيار ١٩٧٥)، ١٢٠.

[١١] تنبّه رئيس الجامعة، آنذاك الاب جان دوكرويه، الى هذه المشكلة فطلب من معهد اللغات والترجمة، سنة ١٩٧٨، ان يشكل فريق عمل يعدّ التمارين اللازمة بغية معالجة هذه المشكلة، باللغتين الفرنسية والعربية.

رغبة ستولدها كتب مدرسية تكرر المحاور نفسها وتتناتش التمارين عينها، وتتربع فيها صور تزيينية لا فائدة منها ؟ وكيف سيتمكن المتعلم من منهجية إن توقف عندها المعلم مكررا ما يطلبه الكتاب ولربما المنهج من غير ان يقدم لا المعلم ولا الكتاب ولا المنهج عدة أو كيفية لامتلاك هذه المنهجية[١٢] ؟

ثانيا: الحاجة إليها

وانطلاقا من هذه التساؤلات تبلورت الحاجة إلى منهجيات (١٢):

١. **تدوين رؤوس الاقلام** خلال الدروس او من خلال قراءة كتاب أو مقال، وتختلف هذه المنهجية عن **املاء الدروس** الذي يتلقى فيه المتعلم كما من المعلومات ينقله بحرفيته من غير تحليل او تبويب او تفكير فتيبس حنجرة المعلم، ويدب النمل في يد المتعلم، وتطفح الدفاتر قوالب وشعارات يحفظها المتعلم او " يبصمها ".

٢. التمييز بين **الاساسي والثانوي** على الصعيدين الكتابي والشفهي، ولعل هذه المنهجية هي المدخل الاساسي الى تمرين يمله المتعلم لتكراره منذ المرحلة الابتدائية، من غير ان يتمكن منه، وهو **التلخيص** المحدد بنسب معينة، ولا يقصد به طبعا ان يكرر المعلم او المتعلم النص نفسه او ان يتخطى التكرار احيانا النص الى نص جديد اطول او ابهى.

٣. **تنظيم البراهين والوقائع** وتبويبها، واكتشاف المفاصل والمفاتيح سعيا الى الترابط والتماسك، وتبدو هذه المنهجية الخطوة الاولى الى تمرين آخر يمله المتعلم نظرا لاستهلاكه المبكر له من غير

---

[١٢] تم العمل على سلسلتين من التمارين بالفرنسية والعربية طبقتا في العديد من كليات الجامعة ومعاهدها، ثم ابتداء من السنة ١٩٩٢ صدرت باللغة العربية ضمن سلسلة " منهجية التعبير "، عن دار المشرق، بيروت. وابتداء من السنة ١٩٩٨ صدرت باللغة الفرنسية ضمن سلسلة "Collection "Techniques de Travail et d'Expression عن دار EDIFRA – France .

ان يتمكن منه وهو **التصميم** غير القائم فحسب على ثلاثة اقسام ثابتة لا يمكن تبديلها او تغيرها، تحددها عودات الى السطر، او تعداد للمقاطع لا يتناسب اطلاقا والاقسام الثلاثة !

٤. **التحليل** أي الدخول إلى كيفية **التركيب والبناء** والتوقف عند عمارة النص لأنها المؤدية إلى **مرسلته**. وقد ترسخت ويا للأسف، ويا للعار، في ذهن المتعلم قوالب جاهزة من مثل : من حيث المبنى، ومن حيث المعنى، كما ترسخ فيه كيس كبير لرمي كل ما يخطر ببال الكتاب او المعلم من نثر للشعر او للنثر، ومن تأليف نص على نص من غير التوصل إلى النص بذاته.

ثالثا: مسارها

ولا غرابة في أن يشمئز المتعلم الجامعي من العودة إلى هذه التمارين التي شبع منها فأصيب بانتفاخ وترهل ولم يجن غذاء. وبديهي أن يشك بجدواها، غير انه بعد تطبيقها، والمشاركة فيها يدرك الفارق بين المعلبات التي انتهت صلاحياتها، وبين الغذاء الطازج الذي يساهم في تحضيره وتذوقه ليستحيل نموا يدب في عروقه.

ويمر المتعلم في مساره الجديد وهذه المنهجيات بمراحل ثلاث وهي:

١. المراقبة والاكتشاف.
٢. المحاكاة.
٣. الابداع.

كل ذلك بعد تمرن مكثف وبعد ان يأخذ على عاتقه عملية الاكتساب. وغني عن الذكر ان التمارين المستعملة ضمن اطار هذه المنهجيات انما هي متدرجة ومتكاملة، من خلال نصوص مكتوبة او مسموعة متنوعة، ومن خلال مناسبات أو حالات تواصلية.

أما المعلم فيمر بدوره في مساره الجديد وهذه المنهجيات بمراحل ثلاث أيضا :

١. تنشيط الدرس واحياؤه.
٢. تشغيل المتعلم ودفعه إلى الاكتشاف والاستنتاج.
٣. مساعدة المتعلم على التمرن.

ولا بد من الإشارة في هذا السياق إلى أن المعلم تخلى عن "نجوميته " وعن " منارة العلم " و " خزان المعرفة " ليغدو منشطا animateur يحيي الصف ويبعد عنه الملل والنعاس، أو الكبت والإرهاب، فيتخلى عن منبره، وعن حلقه، لمصلحة تجواله بين الفرق والمجموعات، ولمصلحة استماعه الى المتعلمين كل المتعلمين من غير تصنيف او احكام من اجل ان يدخل الجميع الى العملية التعليمية برغبة وحماسة وفرح. فالعملية التعليمية إن لم تدخل الفرح الى قلوب المتعلمين، بقيت ضربا من التعذيب والقهر والانتقام يكبل المتعلم والمعلم، على حد سواء، بالجهل والتخلف.

رابعا: الهدف منها

ولا تهدف هذه المادة الى منهجيات قائمة بحد ذاتها يلجأ اليها المتعلم في هذه المادة، ويتخلى عنها في اخرى، كأن يدون رؤوس الاقلام خلال التمرين المعنون تدوين رؤوس الاقلام، ويهملها في دروس التاريخ والجغرافيا والآداب والعلوم والرياضيات، لأن المعلم يسمع درسه، ويمليه، ويطالب بالمقابل المتعلم ان يسمعه بحرفيته حفظا ببغائيا بغيضا. من هنا يبرز عدم جدوى هذه المنهجيات ان هي لم تمتد الى المواد كافة، وإن لم يتقيد بها المعلمون على اختلاف موادهم، فالجسور بين المواد والمعلمين هي من مستلزمات انجاح هذه المنهجيات ومفاعيلها، فلا يمكن ان يتمكن المتعلم من تدوين رؤوس الاقلام او التصميم او التحليل في

مادة كذا، في حين ان مادة كذا على حالها من التعليب والبصم والاستحالة.

اذا تتفاعل المواد التعليمية وتتداخل كما يتفاعل الثنائي المتعلم - المعلم في هذا الاطار المفتوح من التمارين المؤدية الى منهجيات تكون ذهن المتعلم، وتمده بوسائل تساعده على الفهم ليتمكن بدوره من الافهام. ولا ينتهي مفعول هذه المنهجيات مع انتهاء الامتحان، انما تبقى حاضرة جاهزة يلجأ اليها في مهنته فيتمكن من كتابة محضر الجلسة، او التقرير، او البيان، او يتمكن من التصريح والتعليق والتحليل، فهذه المنهجيات تدخل في صلب ذهنيته وهي التي تكشف له ما يحوط به بل هي نمط من التعامل مع هذا المحيط، او مسلك يسير فيه، ليتمكن من المعرفة.

خلاصة

في حزيران ١٩٩١ اصدرت كلية الآداب والعلوم الانسانية في جامعة القديس يوسف عددا ممتازا من حولياتها[١٣] بجزئين تناول الجزء الاول منه مقترحات في سبيل اصلاح البرامج المدرسية وتوقف الجزء الثاني منه، انطلاقا من " عشرين سنة من التعليم في لبنان، " عند "التقويم والتطلعات الى المستقبل". وقد اقترح فريق عمل " اللغة العربية وآدابها - البرنامج بين المتعلم - والمعلم " إدخال مواد جديدة إلى برنامج تعليم اللغة العربية في المرحلة المتوسطة تتدرج مع صفوف هذه المرحلة، وتتكامل فيما بينها، وهي مواد : " الحضارة والتذوق "، "والمطالعة الموجهة "، " ومنهجية التعبير ". ويعيد هذا الاقتراح الى التعليم ما قبل الجامعي اطاره الصحيح، والاهداف التي من المنتظر ان يبلغها، ليتفاعل التعليمان ويتكاملا فتقوم بينهما جسور من شأنها ان

---

[١٣] **الحوليات** (كلية الآداب والعلوم الانسانية، جامعة القديس يوسف)، عدد ممتاز (حزيران ١٩٩١).

تساعد عل تنفيذ العقد[١٤] القائم بين المؤسسة التعليمية، بفرعيها ما قبل الجامعي والجامعي، وبين المتعلم، ليشعر بأنه ينتمي الى مجتمع تنظمه عقود تحترم حقوق الافرقاء وتساعدهم على تأدية واجباتهم في إطار من النضوج والوعي. أفليس من حق المتعلم الذي بلغ سن الرشد، ان يبلغ في المعرفة سن النضوج والوعي والرشد، فيدرك الاستقلالية والحرية، وينتقل من الانفعال ورد الفعل الى التفكير والهدوء، توخيا للسلم مع ذاته ومع الآخرين ؟

---

[١٤] تشير " ايلين ترومه " الى هذا العقد الذي من شأنه ان يطلع المتعلم على طاقاته فيعمل بواسطتها وليس بواسطة طاقات الآخرين. ويعتبر كتابها في هذا المجال مرجعا مهما وقد صدر بعنوان :
Troemé - Fabre, Hélène : **J'apprends, donc je suis**, Paris, Les Editions d'organisation, 1987.