

تدريسيّة مناشط اللغة العربيّة وفنونها في التّعليم ما قبل الجامعيّ بين الرّعاية والرّصانة
-دراسة وصفية لنشاط البلاغة العربيّة مثالا -

Teaching the activities of the Arabic language and its arts in pre-university education between vocation and sobriety

A descriptive study of the Arabic rhetoric activity as an example

* رضا جوامع

Redha djouamaa

جامعة محمد الشّريف مساعديّة، سوق اهراس.

mohamed cherif messaadia university. Souk-Ahras- Algeria

refkmm@gmail.com

تاريخ النشر: 2020/11/07	تاريخ القبول: 2020/05/21	تاريخ الإرسال: 2020/04/15
-------------------------	--------------------------	---------------------------

ملخص البحث

إنّ إعداد مناهج اللغة العربيّة وأدائها في التّعليم ما قبل الجامعيّ بالجزائر، قد حصل في إطار هيكلّة التّعليم، وفي سيرورة مراجعة البرامج والمحتويات والمناهج، وتحسينها، وتطويرها...استنادا إلى تصوّر بلوّز منطلقات الإصلاح وتوجهاته. ونصّب غايةً له، تجديّد دُرُس اللغة العربيّة على صُعد: المضامين، والبناء، والتناول .

وتأسيسا على هذا الفعل وتأسياً به، نتغيّا -على امتداد هذه الورقة- بيان إمكانيات الاستفادة من التّنتائج المتوصل إليها في حقل التّدريسيّة، واستثمارها في تدريس البلاغة العربيّة في مرحلة التّعليم الثّانويّ العامّ على المستويّين: الثّظريّ والتّطبيقيّ، لاعتبارات كثيرة أهمّها أنّ التّدريسيّة قد كفلت حلّ الإشكالات المطروحة في مجال التّدريس، بخاصّة أنّ المناهج التّربويّة التي نشهدها اليوم، صارت -رغما عنها- في مواجهة مستحدثات ثقافيّة وفكريّة وحضاريّة؛ عليها أن تتعامل معها تحت ظرف الإلّبار، وإلاّ تحوّلت من أنظمة حيّة وفعّالة إلى بقايا أنثروبولوجيّة هامشيّة.

الكلمات المفتاح : تدريسيّة-بلاغة-مناهج-محتوى-تقويم -لغة.

Abstract :

The preparation of teaching programs for the Arabic language and literature in pre-university education in Algeria took place within the framework of

* رضا جوامع . refkmm@gmail.com

education structuring and in the process of reviewing, improving and developing programs, contents and curricula. On the basis of the perception of the principles of the reform and its orientations. The objective was to renew the Arabic lesson on the levels of content construction and processing.

Based on this act, throughout this paper, we will demonstrate the possibilities of benefiting from the results achieved in the field of teaching; invest them in teaching Arabic rhetoric in the general secondary education both at the level theory and practice. For many considerations, the most important of which is that didactics has ensured the resolution of the problems in the field of teaching, especially if the educational curricula that we are witnessing today, against their will, face cultural, intellectual and civilization innovations which must deal with it under the condition of coercion, otherwise it will transform from viable and functional systems to marginal anthropological remnants.

Keywords: Didactic-Rhetoric-Curriculum-Content-Evaluation-Language.



مقدمة:

لا أحد يماري في أن مناهجنا الدراسية أصبحت في مهبط الأسئلة، اختيارا وتنظيما وتطبيقا وتطويرا. وأن مشكلات الكيف لا تزال تنيخ بكلاكلها إلى حدّ اليوم، على الممارسة الصفّية، وتؤدّي إلى تقلب المردود التربوي¹، وإضعاف تحصيل المواد الدراسية، التي منها -بطبيعة الحال- مادة البلاغة العربيّة محور اهتمامنا. وقد تبنت التدريسيّة كل هذه الانشغالات وغيرها من منطلق اهتمامها بقضايا التعليم والتعلّم تنظيرا وتطبيقا، ونهلها من حقول معرفيّة مختلفة، ابتغاء الانتقال بالتدريس من آليات الفوضى إلى أطر النظم. ومن ناحية أخرى؛ فإن التدريسيّة بالأعمّ، وتدريسيّة اللغات بالأخصّ تبوّأت مكان الصدارة في الدرس اللسانيّ المعاصر، كونها مجال تطبيق الحصيلة المعرفيّة للنظرية اللسانية، مستفيدة في ذلك من النتائج المحققة في مجال البحث اللسانيّ النظريّ، من أجل تقويم وتطوير طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين².

ولما كانت كلّ خلايا القدوم من الحديث، ستُنضخ بعطّر إطار نظريّ يتنزّل منزلة السقّالة المنصوبة (An erected Scaffold) التي ساعدت الباحث في بلوغ مواطن عصيّة، وشبكة علاقات بين متغيّرات مستقلّة وثابتة؛ فإنّ البدأه بوعي الفجوات والتصدّعات في الجهاز

المصطلحيّ بعامة، والمعرفة القرائيّة السائدة لمصطلحات الدّراسة (التدريسيّة، والبلاغة، والنّظام التربويّ...)، بخاصّة أولى، ثم بيان دور التدريسيّة في تدريس البلاغة العربيّة.

1. بين التدريسيّة والتدريس، فقه المصطلحات وشرح المفاهيم:

تُعَدُّ " التدريسيّة " من بين أكثر مصطلحات تدريسيّة اللغات غموضا وإثارة للجدل، نتيجة الخلط الاصطلاحيّ والاضطراب الأفهومي اللذين سَاوَقَا الوضع أو الترجمة على حدّ سواء. ويجد عدم استقرار المصطلح مبررا له في حداثة هذا العلم، إذ إنّ كثيرا من العلوم ذات الجذور الموغلة في القدم لم تزلْ إلى حدّ اليوم سرايبية الرّسوم، نَهَبُ لأكثر من مصطلح. هذا بالنسبة لعلوم قديمة، بلّة "التدريسيّة" التي ظهرت في السنوات الأخيرة كعلم مستقلّ عن البيداغوجيا وعلم النفس واللسانيّات...، له جهازه الاصطلاحيّ والدلاليّ وموضوعه ووسائله ومنهجه وعناصره المكوّنة... ويظهر هذا الاضطراب الاصطلاحيّ بجلاء في اللغة العربيّة، حيث قوبل المصطلح الأجنبيّ الواحد بأكثر من مصطلح. ويُردُّ هذا التعدّد إلى كثرة مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف التي تختص بها لغتنا العربيّة. ويُعتبر مصطلح "Didactique" أحد الشواهد على هذه الظاهرة، حيث تُرجم في العربيّة إلى تعليميّة، وتعليميّات، وعلم التدريس، وعلم التّعليم، ومنهجيّة التّعليم، والتدريسيّة⁵... وسنستعمل على امتداد هذه الورقة مصطلح "التدريسيّة" في مقابل المصطلح الأجنبيّ "Didactique" لشيوعه مقارنة بغيره من المصطلحات⁶، باستثناء ما تستوجبه الأمانة العلميّة من نقل.

استخدم "أ. كومنيوس" " J.Amos. Comminius " المصطلح في التّربية أوّل مرّة في كتابه "الديداكتيك الكبرى" "Didactika Magna"، سنة (1657)⁷، ربط من خلاله المشكلات الديداكتيكيّة بمصير الإنسان في نظام الكون⁸. كما وضع "هاربارت" "Herbert" -خلال القرن التاسع عشر- أسسا علميّة للتّعلّم⁹.

استمالت التدريسيّة اهتمام الباحثين على اختلاف مشاربهم، أنّ طرح إشكالات إبيستيمولوجيّة، منها ما يرتبط بالاصطلاح، ومنها ما يرجع إلى المكانة التي تسعى التدريسيّة إلى احتلالها وسط حقل المعرفة¹⁰. ويُعتبر "اللاندي" "P.André Lalande" أحد هؤلاء الذين تناولوا التدريسيّة من مشعب أنّها جزء من البيداغوجيا، حيث يتّخذ هذا الجزء، التدريس موضوعا

له¹¹. وهو بهذا التصور؛ لم يحدّد ملامح التدريسيّة بدقّة ووضوح، في اكتفائه بمعلّمي: الانتساب والموضوع.

تجد خاصيّة التبعيّة التي يعتوئها المفهوم السابق مسوّغا لها، في أنّ هذا التخصّص له مجموعة من المشارب والمداخل، كونه مجالاّ تتقاطع فيه مجموعة من العلوم؛ كاللسانيات، وعلم النفس، وعلوم التربية وغيرها؛ بل إنّه يستفيد من كلّ النتائج المحصّل عليها في هذه الحقول وغيرها، دون أن يفقد استقلاله النسبي¹²، ما جعل -في مفهومها العام- تتقاطع مع علم التربية أو فنّ التدريس. وإلى غاية الثمانينات من القرن الماضي، كانت تسمية "بيداغوجيا الفرنسيّة" لما تزلّ قائمة. وهي الفترة التي ظهرت فيها تسمية "التدريسيّة" بديلة عن تسمية "بيداغوجيا"، ومقابلة في الآن ذاته لتسمية "اللسانيات التطبيقية"، حين الحديث عن تدريسيّة اللغات¹³. نشير -هنا- إلى تمايز التدريسيّة -مصطلحا ومفهوما- في البلدان الفرانكفونيّة دون غيرها؛ حيث ظلّ مصطلحها مرفوضا تداوله في اللغة الإنجليزيّة ردحاّ من الزمن، لارتباطه بمفهوم تقليديّ مرفوض، هو تعليم الناس أو إخبارهم بالمعارف دون تركهم يكتشفون هذه المعارف بأنفسهم. وهو المفهوم التلقينيّ الذي دحضه مصطلح التدريسيّة منذ عودته إلى الاستعمال¹⁴.

فقد خصّت أدبيات تدريسيّة الموادّ المعرفيّة (Didactique des disciplines) (cognitives) التدريسيّة بتمييز يقيها التداخل بعلم التربية؛ وحتّمت التدريسيّة بوصفها مجال بحث (بيّن-تخصّصي) على الباحثين مواجهة التقاطع مع الفروع المعرفيّة المساعدة لهذا العلم الناشئ¹⁵.

لقد أصرّ المختصون في التدريسيّة من الفراكفونيّين -في المناقشات العالميّة- على أنّها ليست البيداغوجيا (فنّ أو علم التربية بحسب اصطلاحهم)¹⁶. وإجماع أغلب الباحثين بأنّ البيداغوجيا علم يعنى بدراسة الظواهر التربويّة التي تحصل داخل الغرف الصفّيّة وخارجها، دراسة علميّة تعتمد الوصف والتحليل والتشخيص والتجريب -بهدف تزويد المعلّمين بالحقائق التي تساعد على فهم بعض الظواهر التربويّة، ومن ثمة إمكانيّة التحكم في مختلف المواقف التعليميّة¹⁷؛ يفيص أنّ البيداغوجيا تتخذ الظواهر التربويّة، والممارسات الصفّيّة موضوعا للدراسة¹⁸، فيزول توهم أنّ التدريسيّة هي فنّ التربية بالنظر إلى موضوع كلّ منهما.

رغم أنه ترافق ترسيخ الدلالة الأخيرة - في بداية السبعينات - مع تزايد كبير في الاستعمال المؤسسي (الجامعي/الوزاري) للكلمة، علاوة على تنامي قوئ - كمي على الأقل - للأعمال العلمية التي تعلن انتماءها إلى هذا الحقل المعرفي¹⁹؛ فإنه - وفي مجال الربط العقيم لمفهوم التدريسي بالنشاط التربوي -، نجد أن "كولدراي" "L.Colidray" قد حصر مفهومها في الطريقة الدراسية، وبتحديد أدق، فإن المصطلح يعني الطريقة الإلقائية في التدريس²⁰. إنه بهذا التصور ضيق مفهوم التدريسي، حيث حده في النشاط التربوي الذي لا يعدو أن يكون ممارسة صفيّة. وقد ضاعف التضييق حين قصر هذه الممارسة على الطريقة.

وليس بعيدا عن تصور "كولدراي"، يرى "فولكي" "P.Foulquié" أن التدريسيّة دراسة لطرائق التدريس²¹. وهذا أيضا مفهوم سائح لا يحدّد بدقّة ملاحظها، ولا يصلح للتعميم، من حيث هو رصد لحالات خاصّة، وليس بحثا في شموليّة الظاهرة التي تكاد - في بعض الأحيان - أن تفرغ من حملتها الغنيّة والتابضة والحيويّة؛ حيث تكاد عبارة أن تستظهر أسئلة وتستبتن أخرى، كما تستحضر قضايا معيّنة للتدريس وتغيّب أخرى²²، سواء تعلق الأمر بتدريسيّة اللغات أو بعض مكوناتها؛ فإنّ كلا الموضوعين (التدريسيّة والتدريس) متكاملان ومتفاعلان؛ يوضح ويفسر بعضهما الآخر.

ويعدّ "لاكومب" التدريسيّة - علاوة إلى الذي سبق - مقارنة أو مسلكًا بحثيًا يعني بدراسة المظاهر التربويّة، أكثر من اعتباره تحصّصا دقيقا، من خلال المظاهر الآتية²³:

- المظهر المعرفي، ويتعارض مع المظهر العامّ للتربية، والمظاهر العلائقيّة في البيداغوجيا.
- المظهر التكنولوجي، ولا ينحصر في المواد السمعية البصريّة فحسب.
- المظهر التسيبي، حيث نتحدّث عن تدريسيّة مادة دراسيّة، أكثر من حديثنا عن التدريسيّة العامّة.

وبخلاف التصوّرات السابقة، يُعتبر - في تقديري - تصوّر "غانيون" "Gagnon.J.C" المفهوم التدريسيّة الأكثر دقّة ووضوحا. حيث يُعلّمُ التدريسيّة، ويحدّد رسومها وملاحظها، ويوضح عناصرها المكوّنة، ويجلي منهجها المتبني، ويعين العلوم المتخامة التي تعالقتها. فالتدريسيّة في منظوره "إشكاليّة شاملة وديناميكيّة تتضمّن²⁴ :

- تأملا وتفكيراً في طبيعة المادّة الدراسيّة، وكذا في طبيعة تعليمها وغاياتها.

- صياغة فرضياتها الخاصة، انطلاقاً من المعطيات التي تتجدد وتنوع باستمرار لكل من علم النفس، والبيداغوجيا، وعلم الاجتماع...

- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة".

أما فيما تعلق بالتدريس؛ فمصطلحه مفتوح - لفظاً ومعنى -، كثير المرادفات، غزير المقابلات²⁵، وليس ذلك من باب الاعتبار، ولا من قبيل الترف الذهني؛ وإنما بسبب اختلاف المرجعيات البيداغوجية، وتباين المقاربات العلمية، التي تناولت ظاهرة التدريس. غير أن هذا لا يُشرعني في الحقيقة تراكم مصطلحات التدريس، وتناسل دلالاته، لتُفاض بمصطلحات: التعليم، والتدريس، والتربية، والتلقين...، وتُدفع على بياض الكتب التربوية، والتعليمية، والسيكولوجية، بمعنى واحد، دون فواصل فارقة. وبيان ذلك، هو إتيان مفهوم: التدريس والتعليم في نص (كوري) (Stephen Corey)، الذي يجمه الإبهام والعموم، حيث يرى أن التدريس عملية لتشكيل بيئة الفرد، بصورة تمكنه من أن يتعلم القيام بسلوك محدد، أو الاشتراك في سلوك معين، وذلك تحت شروط محددة، أو كاستجابة لظروف ما²⁶.

واستناداً إلى درجة المحاكاة بين المفهومين، عدّ بعض الباحثين التدريس نوعاً خاصاً من طرق التعليم؛ أو عبارة أدق، الجانب التطبيقي له. ومثال ذلك قوله: "التدريس هو عملية موازنة دقيقة بين أهداف المحتوى، والاستراتيجية اللازمة لتحقيق تلك الأهداف، والخبرات التي يكتسبها المتعلم في مواقف التعلم. فهو مفهوم شامل يتضمّن جميع الحوادث التي لها تأثير مباشر في تعلم الفرد. وبذلك أعتبر التدريس، الجانب التطبيقي للتعليم، أو أحد أشكاله، وأهمها"²⁷.

إنّ التدريس علم تطبيقي متخصص، وفرن إنساني هادف، يقوم خلاله المعلم والتلاميذ بالتفاعل معاً، لتحقيق أهداف تربوية موضوعية. وبينما يمثل المعلم والتلاميذ عوامل بشرية أساسية للتدريس؛ فإنّ الإداريين والمنهج والخدمات المساعدة والغرفة الدراسية والمجتمع المحلي، هي عوامل هامة أخرى تتحكّم في التدريس، وتؤثر مباشرة عليه. ويتمّ التدريس بنوعين من المراحل والعمليات هما: مراحل وعمليات التحضير والتنفيذ، التي تتأثر بدورها. إيجاباً أو سلباً. بنوع وتفاعل المدخلات التعليمية²⁸.

2. تدريسية المواد:

إذا كانت التدريسيّة العامة تهتم بجوهر العملية التّعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكونة لكل من: المناهج، وطرائق التّدرّيس، والوسائل التّعليمية، وصيغ تنظيم العملية التّعليمية، وأساليب التّقوم...؛ فإنّ هذه التدريسيّة الخاصّة (تدريسيّة المادّة) تهتم بتخطيط العملية التّعليمية التّعليميّة لمادّة خاصّة، لتحقيق مهارات معيّنة بوسائل خاصة لمجموعة من التلاميذ²⁹. وتنقسم -تلكاء على هذا- إلى:

أ - تدريسيّة أحادية : وهي تدريسيّة تهتم بمادّة دراسية واحدة.

ب - تدريسيّة المواد المتعاقبة : وهي تدريسيّة تهتم بالمهارات البيداغوجية التي تستعمل المواد كحجة تدريسيّة.

ج - تدريسيّة المواد المتداخلة : وهي تدريسيّة تهتم بالتقاطع الحاصل بين المواد الدراسيّة³⁰.

3. البلاغة.. الدلالة والاصطلاح:

يتصدّر المحور اللغوي جملة المحاور التي يدور حولها مفهوم البلاغة، وهو محورٌ يتركز عليه "أبو هلال العسكري" في قوله: "البلاغة من قولهم بلّغْتُ العايّة إذا إنتهيت إليها، وبلّغْتُها غيري، ومبلّغ الشيء: مُنتهَاهُ. والمُبَالِغَةُ في الشيء: الإِنْتِهَاءُ إِلَى غَايَتِهِ. فَسُمِّيَتْ بِالْبَلَاغَةِ لِأَنَّهَا تُنْهِي الْمَعْنَى إِلَى قَلْبِ السَّمَاعِ فَيَفْهَمُهُ"³¹. ينطلق هذا المفهوم من قاعدة لغوية تفيد الأصل الذي أشتقت منه لفظة البلاغة، وكذلك معاني اشتقاقها التي تخلص كلّها إلى الانتهاء. ليُشرَعِنَ بعد ذلك تسمية البلاغة بالبلاغة، فتغدو هذه التسمية نتيجةً منطقيّةً لمفاهيم الإِبلاغ³².

ونظرا لقيمة الفهم والإفهام في تكوين التصور البلاغي، قدّمهما "عبد الله بن محمد بن جميل" إلى بؤرة تصور لمفهوم البلاغة، في قوله: "البلاغة الفهم والإفهام، وكشف قناع المعاني بالكلام، ومعرفة الإعراب والاتساع في اللفظ، والسداد في النظم، والمعرفة بالقصد، والبيان في الأداء، وصواب الإشارة، وإيضاح الدلالة، والمعرفة بساعات القول، والاكتفاء بالاختصار عن الإكثار، وإمضاء العزم على حكومة الاختيار"³³. تنطلق البلاغة على أساس ما عُرض من النص من ثنائية الفهم والإفهام التي تفضّل "الجاحظ" إلى أهميتها. وتكمن سعة هذه الثنائية في أنّها غاية المتكلم والسامع معا³⁴.

وبوأنم مفهوم البلاغة على أنّها السداد في النظم تحديداً "المبرد" لشروط البلاغة في قوله: "إنّ حق البلاغة إحاطة القول بالمعنى، واختيار الكلام وحسن النظم، متى تكون الكلمة مقاربة أختها،

ومعاضدة شكلها، وأن يُقرب بما البعيد، ويُحذق منها الفضول³⁵. وفي تقديري أنّ أكفأ ردّاً ما صدر عن "إبراهيم بن محمد بن المدبر" (ت973هـ) في معرض حديثه عن البليغ: "فأدر الألفاظ على أعكائها. واعرضها على معانيها. وقلّبها على جميع وجوهها. فأب لفظة رأيتها في المكان الذي ندمتها إليه، فانزعها إلى المكان الذي أوردتها عليه، وأوقفها فيه. ولا تجعل اللفظة قلقة في موضعها. نافرة عن مكانها³⁶".

وحدير بالإشارة أنّ مراعاة أحوال المخاطب، ووضع الكلام موضعه من طول أو إيجاز مع حسن العبارة لم يُسهب فيها أحدٌ كالجاحظ. إذ هداهُ عقله الرياضي إلى تقسيمات منطقية ضمّنها قوله: "ينبغي للمتكلم أن يعرف أقدار المعاني ويوازي بينها وبين أقدار المستمعين، وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً، ولكلّ حالة من ذلك مقاما حتى يُقسّم أقدار المقامات، وأقدار المستمعين، على أقدار تلك الحالات..."³⁷.

وتعني البلاغة كذلك الإيجاز³⁸ الذي مرجعه الاكتفاء بالاختصار عن الإكثار. وقد نصح هذا المنحى "ابن المعتز"، لقوله: "البلاغة بلوغ المعنى ولم يطل سفر الكلام"³⁹. ويرى "إبراهيم" الإمام الرّواية أنّ البلاغة هي الجزالة والإطالة. وهو مفهوم يناقض التصورات السابقة، الأمر الذي يجعلنا نسحب شمولية مفهوم البلاغة من منظور الإيجاز. فلا يغدو المفهوم بهذا قاعدة صالحة لجميع المقامات الخطابية.

4. واقع تدريس البلاغة في التعليم ما قبل الجامعي:

لفت انتباهنا أنّ استقراء المحتوى البلاغيّ الجزائريّ المقرّر، إحصاء وترتيباً وصلاحيّة، أنّ الدّراسة الأدبيّة والفنيّة للأسلوب، تتمّ وفق مستويين، التزم المؤلفون بهما في قسم البناء الفنيّ بالكتب المدرسيّة. هما على التوالي:

أ- المستوى الفرديّ: يعرض المؤلفون عبّره طبيعة الألفاظ المشكّلة للتّصوص، من حيث السّهولة والوضوح والجزالة والملائمة والإيجاز... ويطلقون من خلاله عبارات هذه التّصوص، مستندين في ذلك إلى معايير نحو التّكلف والتّأثّق والغرابة... تتكرّر في الدّراسة الفنيّة للتّصوص جميعها، وفي كلّ المستويات التدريسيّة.

ب- المستوى الأسلوبي: يتناول المؤلفون في هذا المستوى الأساليب الخطابية بالشرح والتحليل والتمثيل، سعياً إلى إبراز طريقة المنتج في التفكير والتعبير، واستخلاص الخصائص الإبداعية المميزة للجنس الأدبي، ومن ثمّ؛ إصدار الأحكام الفنيّة على إنتاجه الأدبيّ أو العلميّ.

بناء على هذا، يمكن القول إنّ القائمين على التّأليف المدرسيّ في هذه المرحلة، انطلقوا في تعاملهم مع المحتوى البلاغيّ، من النصّ باعتباره بناءً لغويّاً جماليّاً، حيث قاربوه استناداً إلى شكله (المعجم، والتراكيب)⁴⁰، ومضمونه (دلالة الصّور والمحسنات)، فأقاموا بذلك المحتوى البلاغيّ على دعائميّ: اللفظ والمعنى، تأسّيّاً بالتّوفيقيين. وقد صرّحوا بهذا السّلك في التّوجيه الذي اقترحوه في طريقة تدريس الأدب والتّصوُّص في الكتب الثلاثة، حيث يرون أنّ دراسة الأسلوب تتّمسّ بالتّعرُّض للصفّة الغالبة عليه في الألفاظ والعبارات والأساليب⁴¹... كما أوردوه أيضاً في معرض حديثهم عن سير نشاط الأدب والتّصوُّص الذي تضمّنه المنهاج الدّراسيّ.

يليّ التّخطيط للموضوعات المعنيّة بالتّدريس وترتيبها، مرحلة الانتقاء الكميّ والنّوعيّ⁴². ذلك أنّ اختيار المحتوى وترتيب موضوعاته المكوّنة، ليس عمليّة مجرّدة من الأسس والأصول التي يُرجع إليها؛ أي أنها ليست عمليّة عفويّة تخضع لوجهة نظر شخصيّة. فهي على هذا؛ إنجاز يتطلّب فريقاً متكاملًا، تتمثّل فيه الأبعاد المعرفيّة والاجتماعيّة والسيكولوجيّة والفلسفيّة. هذا من الوجهة النّظريّة.

أمّا واقع اختيار المحتوى البلاغيّ في التّعليم الثّانويّ العامّ بمنظومات التّربية والتّكوين الجزائريّة، وتنظيمه، وترتيبه، وعرضه، فيؤدّي إلى إثارة أسئلة كثيرة أهمّها: كيف ورد عرض المقرّر البلاغيّ في الوثائق البيداغوجيّة الرّسميّة في هذه المرحلة؟ وما المعايير التي أخذها القائمون على بناء المنهاج في الاعتبار، أثناء التّخطيط والتنظيم والترتيب والعرض؟ وما أسس هذه العمليّات؟ وإلى أي حدّ يمكننا التّحدّث عن صلاحية هذا الاختيار؟ وهل أنّ ترتيب الموضوعات البلاغيّة بالشّكل الذي هو عليه الآن، يساعد على تحقيق الأهداف التّربويّة المنشودة؟ وهل راعي بناء المنهاج التّدريج في ترتيب المادّة البلاغيّة وتنظيمها؟ ثم ما طبيعة هذا التّدريج؟ يحتمّ الرّد -هنا- أن نتّبع اختيار هذه الموضوعات وتنظيمها وترتيبها استناداً إلى الرّصد والجدولة، وفق المناويل الآتية: جاء اختيار مقرّر البلاغة (في الاصطلاح البيداغوجيّ الجزائريّ)، وتبويبه وعرضه، في السّنة الأولى الثّانويّة بالكيفيّة الآتية:

الملاحظات	المقرر	الوحدات التعليمية إنجزا والجزءات	البلد
- خصصت ساعة لدراسة كل موضوع في حصة نصف شهرية. كما يلاحظ توزيع الموضوعات على علمي: المعاني، والبيان فحسب.	الخبر وأفراده الأدبية. أسلوب الإنشاء وأفراده.	القرآن والحديث. ماهية الأدب.	الجزائر
- خصصت لوجدها صليمة المتبقية روس علم العروض.	يب النهي والأمر والاستفهام. تشبيه وتشبيه بليغ.	الخطابة (1). الخطابة (2). لوصايا.	
	فحقيقة وإنجاز. لامتعارفة.	الشعر (2). الاعتدال والشكاوى.	

جدول 1: مُقرّر البلاغة في السنة الأولى الثانويّة.

يُسفرُ الجدول عن تقدّم مباحث علم المعاني على مباحث علمي: البيان، والبديع. حيث رأى القائمون على المحتوى البلاغيّ البدء بتدريس أساليب الخبر والإنشاء والتّهي والأمر... التي إذا ما قورنت بما تلاها، نحو: التشبيه، والحقيقة وإنجاز، والاستعارة، والاستفهام... وجدناها أقلّ صعوبة. يُشرك -هنا- أنّ تأسيس مثل هذا التّرتيب يُرُدُّ إلى التّنظيم المنطقيّ للمحتوى⁴³. كما يُلاحظُ أيضا أنّ المحتوى البلاغيّ، قد خضع للتّنظيم الرّأسي، حيث يكشف منسجج الجدول عن تناول مباحث برأسها أكثر من مرّة، وتأكيدا في المقرّر جليّ، مع تجاوز المستوى الذي عولجت به في كلّ مرّة من حيث الاتّساع والعمق. وأي ذلك، التّنتع في درس التشبيه في المقرّر الجزائري.

زيادة إلى الذي أنفَ يَسْتُو ضمّ، مارَسه بناء المنهاج على الموضوعات البلاغية المقرّرة. إذ لا يستقيم أنّ يُدرّس المعلّم أساليب التّهي والأمر والاستفهام مثلا، ويبيّن مفهوم كلّ واحد منها وأدواته ومعانيه الأصليّة والمعاني التي تُستفاد من سياق الحال في حصّة واحدة، مدّتها ساعة من الزّمن. كما أنّه لا يعتدل الأمر؛ بأنّ يتمكّن المتعلّم من استيعابها جميعا في هذه المدّة غير الكافية -من منظورنا- فكلّ مبحث من هذه المباحث أُولَى أن تُقرّد له حصّة مستقلّة.

نكون كقابض على ماء خائنه فروج أصابعه؛ إن نحن نَشَدْنَا وَعَيّ هذه المباحث البلاغية دون سواها، لجهلنا بالأسس اللغويّة والبيداغوجيّة والمنهجية، التي أسس عليها بناء المناهج الدّراسي في المغرب العربيّ هذا الاختيار. وحرّي بالتّنوير -هنا- أنّ القائمين على إعداد المحتوى البلاغيّ في منظومة التّربية والتّعليم الثّانويّة بالجزائر، قد أسرفوا في الاعتماد على كتاب (البلاغة الواضحة) أنّ إنجاز المادّة، وتبويبها، وعرضها⁴⁴... لكنّهم جانبوا الصّواب في مواطن كثيرة. أمّا اختيار الموضوعات البلاغية وتنظيمها وترتيبها في السنة الثّانية، فيوضّحه الجدول الآتي:

المقرر	الوحدات/المحاور
التقديم والتأخير وتأثرهما في الكلام.	القرآن والحديث
القصر وطرقه.	النثر القصصي
تقسيم القصر إلى الحرفي وإضافي.	الرسالة (1)
أفراض القصر البلاغية.	الرسالة (2)
الكتابة.	النثر العلمي
المجاز.	الغزل (1)
السجع والجناس.	الغزل (2)
الطباق والمقابلة والتورية.	الهجاء

جدول 2: اختيار الموضوعات البلاغية وتنظيمها وترتيبها في السنة الثانية.

يسبق علم المعاني بمباحثه المختلفة علم البيان والبديع في المقرر البلاغية للسنة الثانية الثانوية. وهو الأمر نفسه الذي حدث في مقررات السنة الأولى. حيث يُظهِر الجدول تنزّل مباحث: التقديم والتأخير والقصر، قبل السجع والجناس والطباق... في ضوء غياب المعايير والأسس التي استند إليها بناء المنهاج، في ترتيبها بهذه الصورة.

تم إرجاء مباحث الطباق والمقابلة والجناس إلى السنة الثانية مقارنة بدروس الحقيقة والمجاز التي درّست في السنة الأولى، على الرغم من عدم مماثلتها، من حيث الصعوبة على الأقل. وعليه؛ لا نَعْلَم لماذا أُخِروا تدريس مباحث علم البديع إلى السنة الثانية، رُغم سهولتها؟ ولا نَحِيط علما، لماذا تُرِدُّ الكناية قبل المجاز أو السجع، والجناس قبل الطباق والمقابلة والتورية؟ لماذا أُجِلَّت دراسة علم البديع برمته إلى السنة الثانية؟ وكيف للمعلم أن يجيب على أسئلة تلاميذه -وهي كثيرة- عندما يتعرّضون في دراستهم لبعض الشواهد في دروس النحو أو البلاغة أو دراسة النصوص، وتعلّقت هذه الأسئلة بالمحسنات البديعية، التي لا يوجد شاهد نحوي أو بلاغي أو نصّ موجّه للتحليل أو القراءة، إلا حضرت فيه هذه المحسنات؟ كم سؤالا سيرجى المعلم الإجابة عنه إلى السنة الثانية؟ الأمر الذي يشي بالعشوائية، والجهل بعلوم البلاغة العربية وفنونها. فإذا استندنا إلى عامل السهولة في تنظيم المحتوى البلاغي، فإننا نرى لزوم تقديم علم البديع على علم المعاني والبيان. ومن الغريب

أنّ دراسة علم المعاني، كانت تسبق دراسة البيان والبديع، إذ لا يخالنا شكّ في أنّ علم المعاني أصعب العلوم الثلاثة، باعتباره تعليقا فلسفيا لمعظم مباحث النحو، مثل الاستفهام والنهي والقصر... يقتضي فهم مباحثه التمكن من أبواب النحو. وهذه خصاصة أخرى يعانها أغلب الطلبة في الجامعة، ناهيك عن تلاميذ المدارس الثانوية.

عزّ لي من خلال استنطاق نصوص الكتب المدرسية في الجزائر، باعتبارها الرجوع الأول لمباحث البلاغة، أنّ المؤلفين قد جنحوا إلى الزخرف اللفظي، وأهملوا حالات المتعلم، فأكثرنا من استعمال المصطلحات الدالة على المسمى نفسه، نحو: الأسلوب الإنشائي والإنشاء، والبيان والصّور البيانية والألوان البيانية... الشيء الذي يجهد ذهن المتعلم، ويشتت فكره، لاسيما في بداية تلقّيه المادّة البلاغية.

إنّ الذي يُفترض في فروع اللغة العربية، الدقّة لضمان فهم موحد للمعطيات؛ ولكن في مجابهة هذا الخليط من المصطلحات والمفاهيم التي ستساوئها، تُطرح على المعلمين والمتعلمين إكراهات لا حاجة لهم بها. واعتزى الألوان البلاغية المعروضة كثير من التعميم والاختزال والخلل في شرحها، أو التمثيل لها، حيث ورد في الدراسة الأدبية والفنية لأغلب النصوص المقرّر البلاغي، في الكتب المدرسية الجزائرية، أنّ الأسلوب الخبري هو الذي يلائم هذا الفنّ (الفخر أو الوصف أو الغزل...).

5- المناقشة والتحليل:

- لا بُدّ لنا من الوقوف على ظاهرة بائسة عمّت اختيار المحتوى البلاغي في التعليم الثانوي الجزائري، كمّا وكيفًا. هي ظاهرة التقلّ الحرفي للموضوعات البلاغية عن مصنّعات غيرنا (كتاب البلاغة الواضحة)، في غياب معايير الاختيار وضوابطه، وفي ظلّ صعوبة عملية الاختيار في حدّ ذاتها، عندما نسعى إلى الرّدّ طرّح: ماذا نختار؟ وفي خلدنا قناعة، أنّنا لن نستطيع اختيار اللغة كلّها - والبلاغة استتباعا- ثمّ تدرّسها جملة واحدة⁴⁵.

- وجب أن يوافق المحتوى البلاغي المختار الهدفَ الجوهرية من تدريس البلاغة، الذي لا يتغيّر تكوين أدباء وشعراء وبلغاء؛ بل تمكين المتعلمين من الاستعمال الحقيقي للغة بعامة، والاستعمالات البلاغية بخاصّة، في مختلف المقامات التخاطبية، تعبيرا عن حاجاتهم اليومية.

- مقررات البلاغة العربية المطروقة أنفأ، انتماؤها مطلقاً إلى الزمن البعيد، غارقة في التراث، لا تعنى بحاضر التلميذ، ولا تناسب ميوله واستعداده. غريبة عن واقعه السياسي والاجتماعي والاقتصادي والثقافي... من منطلق أن الخطاب خارج الغرف الصفية غير الذي داخلها. بناء على ذلك، وجب علينا أن نحاور التراث، لا أن نغرق فيه، ونتخير معطياته الكؤيبية الصالحة للتداول العالمي، اجتهاداً مناً في الملائمة بين النصوص والواقع. كما يجب أن يكون اختيارنا ذا بُعد تعليمي؛ بمعنى أن النصوص والشواهد المختارة، تتكفل بالإجابة عن الهمم المعرفي المنهجي من جهة، وتُسهم في تكوين الملكة الفردية، فنية كانت أم إقناعية من جهة لاحقة⁴⁶.

- لا مراء أن ميلاد البلاغة قرين بالاهتمام بالنص القرآني، حيث تم الانتقال من تعويد اللغة ومغيرتها إلى البحث في المجاز، ومن البحث في أصول الدين الإسلامي والنظر فيها نظراً عقلياً، إلى البحث في بلاغة النص القرآني، والنص الأدبي عامة⁴⁷. وعليه؛ فلا الوسيلة هي نفسها في مناهجنا التعليمية، ولا الغاية كذلك. الأمر الذي أنتج مقرراً بلاغياً غريباً على تلاميذنا في شكله اللفظي، ومضمونه، وشواهد...

- إننا في حاجة إلى اختيار يُنمي مهارات التفكير والتأمل، لا اختياراً يدعو إلى الحفظ والاستظهار من غير فهم أو تمثّل. اختياراً يُثير في المتعلم كوامن الفكر وقدرات العقل، ويزوّده بمهارات البحث والاستقصاء، كالتحليل والتّركيب والرّصد والنقد والتأويل... التي لا تتشكّل - في نظري- من خلال الشّروح النظرية في متون الكتب وحواشيها؛ وإنما عبّر ممارستها. فالمتعلم يكتسب مهارات البحث والاستقصاء من عمليات النشاط التي يقوم بها. وهذا هو الأساس في تدريس البلاغة ذات المفهوم التعليمي لا المفهوم العلمي. وبيان ذلك أن الاختيار آل إلى الرّداءة، لأسباب يتصدّرها الخلط بين البلاغة وعلم البلاغة، كما هو الخلط بين النحو وعلم النحو. حيث يرى (د.عبد الرحمن الحاج صالح)، أن ما يُلتمس في اختيار المحتويات التعليمية في مناهجنا الدراسية للتعليم الثانوي العام، وكذا ما يُنفذ في الواقع الصفّي، هو تدريس المسائل النحوية والبلاغية لذاتها. والحقيقة أن المسعى، هو تمكين التلاميذ من الاستعمال الفعلي للغة في المقامات التخاطبية المختلفة التي يقتضيها خطابهم اليومي المباشر. وعليه؛ فالنحو من حيث هو صورة اللغة وبنيتها، غير النظرية البنوية التي هي علم النحو. والبلاغة من حيث هي كيفية الاستعمال الفعلي

للغة، غير النظرية التحليلية لكيفية هذا الاستعمال. فتدريس هذه المسائل بالتركيز على جوانب السلامة اللغوية فحسب، مفسدة لتعليم البلاغة والنحو على حد سواء⁴⁸.

-مسألة أخرى تنضوي تحت معيار المرجعية، نرى أنه من الضروري طرقتها. هي غلبة الشعر في مقرر البلاغة، حيث لا نخطط بأسباب هذا التعليل، في ضوء عدم تصريح الفاعلين التربويين بمعايير إعداد المحتوى في هذه المرحلة. وفي رأبي أن هذا الاختيار يُرسخ لدى تلاميذنا أفكارا فاسدة أهمها أن البلاغة وقف على الشعر فحسب. وعليه؛ نرى أن التوازن في اختيار المرجعيات البلاغية حتمي. حيث لا يجب أن يُهتمم بكمال النصوص أو بأجناسها لا غير؛ بل بما تمثله من قيم فكرية وفنية مقولية⁴⁹.

-جلُّ مُنتخبات النصوص المختارة التي تشكل مرجعيات تدريس البلاغة -تنظيرا وتطبيقا- في المقررات جميعها، تكون الذائقة الأدبية لدى المتعلمين، لرفعتها الأدبية، اعتقادا أن حصر تعليم البلاغة في هذا الضرب من النصوص الرفيعة، يُكسب المتعلم ملكة في النفس يُقتدِر بها تأليف الكلام البليغ.

-إن خطابنا اليومي المباشر، بما يحتوي عليه من تراكيب بسيطة، وألفاظ ميسورة، يحقق الغاية المأمول تحقيقها من قبل اللغة، وهي غاية التواصل. وعليه؛ فالاستعمالات البلاغية ليست حكرا على اللغة الأدبية، كما أنها ليست جملة من المعلومات التي تُحصّلها بالتلقين؛ ولكنها فنون من الأداء، وأنماط من التعبير التي يكتسبها كل منّا فيما يكتسبه من مشمولات النمو اللغوي، سماعا ومحاكاة وانغماسا لسانيا واجتماعيا⁵⁰. وعلى هذا، نرى أنه من الواجب استثمار عامل الفطرة في اختيار المحتوى وتنفيذه، بأن نُقدّم إلى بؤرة الشواهد والأمثلة والنصوص التي تُعرض من خلالها دروس البلاغة، مثلا من الأمثلة التي نتداولها في خطابنا اليومي، شرط أن يوافق (المثال) الموضوع البلاغي المعنى بالتدريس، بحيث يشكل المنقذ إلى عرض الدرس. وتتجلى الفائدة التعليمية لهذا الإجراء في:

-يفهم التلميذ أننا لا نُعلّمه بلاغة غريبة، بل هي بلاغته التي لم نُعبّر في جوهرها، سعيا إلى الموازنة بين الخطاب خارج الصفّ، وداخله.

-استقطاب التلميذ واستمالاته ببعض الأمثلة المنتمية إلى محيطه، وواقعه الثقافي والاجتماعي...

6- مواطن الاستفادة من نتائج التدريسية وتدريسية اللغات في تدريس البلاغة العربية:

1.6- الاختيار (La sélection): لا يعلم أستاذ اللغة تلاميذه اللغة كلّها من منطلق أنه لا يحيط بها⁵¹، وأنّ الوقت والمقام لا يتسعان لذلك. وإنما يختار المسائل التي يرى أنها الأولى والأصلح للتدريس، ويحتكم في اختياره لهذه المسائل إلى عدّة معايير أهمها:

- الأهداف التعليمية من تدريس هذه المادّة أو تلك. فالغرض الأساس من تدريس البلاغة هو تنمية الذوق لدى المتعلّم، وتمكينه من إدراك أسرار الجمال في النصوص التي يتناولها، وإكسابه القدرة العلميّة لا النظريّة على استعمال القواعد البلاغية في واقع الخطاب⁵²، لا تحفيظه هذه القواعد تحفيظا بجاوياً، ثم تطبيقها بصورة آليّة. إذ أنّ الهدف هنا ليس تكوين أدباء وشعراء.

- الجوانب المعرفيّة والسيكولوجية للمتعلم، نحو المستوى اللغوي والمعرفي، والنضج العقلي والانفعالي، والاستعدادات والميول⁵³... وقد يطال الاختيار طريقة التدريس التي تحدّد: ماذا يجب أن نعلّم؟ وكيف نعلّمه⁵⁴؟

وعليه يوفق معلّم البلاغة في اختياره للطريقة المناسبة لكلّ درس أو مجموعة من الدروس، إذا ما أطلع على ما جادت به الأبحاث اللسانية والعلميّة في مجال تدريسيّة اللغات، ولا سيما ما تعلق منها بالطرائق التعليمية. وهكذا يكون معلّم البلاغة إيجابياً بحسب ما أبدع، لا سلبياً يلتزم بما يمليه عليه المنهاج من طرائق، حتى وإن عرف بعد التجربة والممارسة أنّ هذه الطرائق لا تجدي.

- الزمن المخصّص لتدريس المادّة اللغوية. فمتى استطاع المعلّم التحكم في الوقت بشكل جيّد، تمكّن من الإحاطة بالأهداف، وتسنى الاستعداد والتركيز والتجنّد⁵⁵.

2.6- المقارنة (La comparaison): وهي العملية التي تسبق المواد المراد تدريسها، أو الطرائق المعتمدة في تدريس هذه المواد، أو الزمن المخصّص لها... والحقيقة أنّ المقارنة نوعان: خارج لغوية، وهي التي تتم بين اللغة الأم واللغة الثانية المعنيّة بالتدريس⁵⁶، وداخل لغوية، وهي التي يُقارَن فيها بين عناصر اللغة الواحدة. غير أنّ الذي يعني معلّم البلاغة من هذين النوعين، هو المقارنة الداخلة لغوية. حيث تفيده في تقديم بعض الدروس، أو تأخيرها، بحسب مقتضيات صفيّة معيّنّة، أو استبدال بعض الأمثلة، مراعاة لطبيعة المتعلّم...

3.6- الغرض القريب: هو تسهيل دراسة المواد الأدبيّة، واقتصاد ما يُبذل فيها من جهد ووقت. مع تحقيق المطلوب من دراستها تحقيقاً عملياً: بحيث يمكن كلّ دارس لها أن يظفر في وقت

مناسب، ويجهد محتمل بما يستطيع معه استعمال اللغة في حياته، ذلك الاستعمال الذي تُطلب من أجله اللغات⁵⁷.

4.6- الغرض البعيد: هو من التّجديد في علوم الأدب، أو علوم العربيّة، وهو أن تكون هذه الدّراسات الأدبيّة مادّة من موادّ النهوض الاجتماعيّ تتصلّ بمشاعر الأُمّة، وترضي كرامتها الشخصيّة، وتساير حاجاتها الفنيّة المتجدّدة⁵⁸.

5.6- مراعاة التدرج (Gradation) في تعليم المادّة اللغويّة⁵⁹: يلي ترتيب أجزاء المادّة المقصودة بالتّدرّس مرحلة الاختيار. ويُردّ ذلك إلى أنّ المادّة اللغويّة المختارة كُليّة يصعب تدريسها دفعة واحدة⁶⁰. وحدير بالإشارة هنا، أن ليس شرطا أن يكون التدرج هو الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة، أو من العام إلى الخاص، أو الانتقال من أصغر وحدة إلى أكبرها. فقد يكون التدرج خلّو المحتوى من الطفرات غير المؤسّسة، والانتقال المفاجئ من موضوع إلى آخر، بحيث يُشتت ذهن المتعلّم ويجهد فكره. ويمكن لمعلّم البلاغة أن يستفيد من التدرج بأنواعه⁶¹ كما يلي:

أ- التدرج الطولي (Gradation linéaire) وفيه يأتي معلّم البلاغة على جميع أنواع التشبيه مثلا، ثم ينتقل بعد ذلك إلى موضوع الاستعارة.

ب- التدرج الدّوري (Gradation circulaire): لا يلتزم فيه معلّم البلاغة -بضدّ التدرج السابق- بتدريس مسائل كل موضوع. فقد يدّرّس بعضه في حصص، ويؤجل بعضه إلى حصص موالية.

ج- التدرج الوظيفي (Gradation fonctionnelle): ويعتمد المدرّس من خلاله على مبدأ براغماتي صرف، حيث يستخدم الشواهد الوظيفية التي تنتمي إلى واقع المتعلم⁶².

- خاتمة:

يدّعي مناهج تدريس اللغة العربيّة في التّعليم الثانوي العام بالمدارس الجزائرية، أنّ المتعلم هو ساحة أي عمل إستراتيجي أو بناء منهاجي، مما يوهّم أنّ هذا المنهاج ينطلق في مسعاه التكويني والتّربوي من استعدادات المتعلم ومقدراته وميوله ومحيطه... غير أنّ إمعاناً بسيطاً في بعض أهدافه أو محتوياته أو طرائقه يكشف أنّ الذي سلف سرايا يحسبه الظمآن ماء. وليس هذا من قبيل التحامل، وإنما هي حال مناهجنا الحقيقية الممتدة من زمن لا بأس به، بعد توصيفها.

-إنّ الفكر البلاغي القابع في منهاجنا الدّراسي لم يستطع أن يتخلّص بعد من هيمنة الماضوية، ذلك أنّ المفاهيم البلاغية التي تعقبناها في الكتب المدرسية المقرّرة، والتي حضرنا تأديتها في قاعات الدّرس، هي مفاهيم نظرية قديمة أنتجها جهابذة العلم والأدب والدين في فترة زمنية معيّنة، وفق خصوصيات فكرهم وواقعهم ودوافع اشتغالهم بالدرس البلاغي، مع أنّ الحياة بروافدها المختلفة تبدّلت. وعليه فإنّ نحن لم نرس بلاغتنا الحاضرة التي يملئها علينا زماننا وواقعنا وخطابنا وحاجتنا، وأخضعنا المتعلم إلى تلقي هذا الكمّ من المصطلحات البلاغية المستعصية، والتقسيمات الفلسفية البالية، دون غريزة أو تهذيب، نكون كمن حمّل حماراً أسفارا.

-وكما لم يستطع الخطاب البلاغي في المقرّرات الدراسية والغرف الصّفيّة أن يتخلّص من هيمنة الماضوية، فإنّه لم يتمكن أيضا من التخلّص من رنقة التقييد وسلطان المعيارية، حيث انصرف القائمون على بناء المنهاج الدّراسي ومؤلفو الكتب المدرسية والمعلمون إلى تعليم قواعد البلاغة وفنونها، وكأنّها شيء يُطلب لذاته، لا على أنّها خادما ووسائل يستند إليها المتعلم، للتعبير عن حاجاته التخاطبية والفنية والمهارية، فسيطرت بناء على ذلك، الوظيفة الإنشائية على الخطاب البلاغي الملقن، بقدر ما سيطر حفظ القواعد على فهمها وتذوقها، نتيجة التخليط بين البلاغة وعلم البلاغة، مما أطفأ المواهب الإبداعية، وقتل ملكة الذوق الفني لدى متعلمينا.

-المفاهيم البلاغية التي تبنّاها القائمون على تكوين المناهج الدّراسية؛ لا تزال تُعنى بالمفردات والأساليب، وتُغفل مقصود المتكلم، وظروف إنتاج الخطاب، وما قبل النص وبعده.

هوامش:

1. المردود التّربويّ هو تغيّر في سلوك المتعلم نحو الأفضل. راجع: خير الله عصار، مدخل إلى قضايا التّعليم والتّعلّم في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ج 1، 1985، ص 59.
2. راجع: أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص 130.
3. كلمة "الديداكتيك" هي ترجمة لكلمة "Didactique" المشتقة من الأصل الإغريقي "Didaktikos" التي تعني "فلنتعلم". راجع: جمال أسد مزغل، الديداكتيك، دراسة في نظرية التّعليم/التّعلّم في ضوء المفهوم المعاصر لعلم التربية، مؤسسة قصر الكتب للطباعة والنشر، العراق، 1981، ص 23. وهي تعني أيضا نوعا من الشّعر،

يدور حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية. راجع: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديدانكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص 37.

4. يقول "ر.غاليسون" و"دي. كوست" في هذا السياق:

"De tous les termes qui touchent à l'enseignement des langues, c'est l'un des plus ambigus et des plus controversés". R.Galison et D.Coste, Dictionnaire de didactique des langues, Hachette, Paris, 1976, P150.

5. راجع: بشير إبرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، العدد 8، 2001، ص 69-70.

6. يستعمل كثير من الباحثين مصطلح "التدريسية" بتبريرات مختلفة. وقد طمأنني ما قدمه د.بشير إبرير من تحليل لاختياره المصطلح. راجع: بشير إبرير، المرجع نفسه، ص.ن.

7. محمد الدريج، عودة إلى تعريف الديدانكتيك، أو علم التدريس، مجلة علوم التربية، ع47، مارس 2011، ص8.

8. Decort et all, les fondements de l'action didactique, De Boeck, 1990, P328.

9. Ibid, 329.

10. من المنظرين من عدّ "هانز آيلي" "Hans Aebli" أول من اقترح إطارا علميا لموضوع الديدانكتيك في كتابه "La Didactique Psychologie"، اعتبر فيه الديدانكتيك مجالا تطبيقيا لنتائج علم النفس التكويني. أحمد أوزي، المعجم الموسوعي لعلوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، 2006، ص140.

11. راجع: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديدانكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص 61.

12. محمد الدريج، نحو بيداغوجيا جديدة للتعبير، مقتضيات دراسة النصوص، الدليل التربوي، ص5. على الرابط: <https://www.alukah.net>

13. Agnès Van Zanten, Dictionnaire de l'éducation, Quadrige, PUF, France, 2008, P-P130-131.

14. زادَ المصطلح -منذ (1613)- التقد والصراع بعد أن اقترح الألماني "وولفغان راتكي" "Wolfgang Ratke" (1635-1571) برنامجا لتعليم القراءة والحساب والكتابة والقواعد لكلّ التلاميذ، مع الحرص على قطيعة كل عقاب جسديّ يمكن أن يُسلط على المتعلمين. واشترط تكويننا للمعلمين. وقد بدا ذلك إصلاحا للاستقلال عن سلطة الكنيسة، وتعليمها القائم على التلقين وحشو الأذهان. راجع:

-Michael Uljens, School Didactics And Learning, P32.

15. Ben Francis, Diana Lea, Joanna Turnbull, Oxford, advanced learner's Dictionary, Oxford University, 8th edition, 2010, p404.

16. راجع: Agnès Van Zanten : Dictionnaire de l'éducation, P129

17. راجع: محمد الدريج، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب، 2000، ص12.

18. يرى "إبراهيم حمروش" في جانب التفريق بين البيداغوجيا والتعليمية، أنّ البيداغوجيا تهتم خصوصا بالمتعلم، بينما تركز التعليمية على المعارف. راجع: إبراهيم حمروش، التعليمية، موضوعها ومفاهيمها والآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، ع2، 1995، ص64. وحدير بالإشارة -هما- أنّ المشغولين بالتعليمية قد فصلوا بينها، ويبن البيداغوجيا، بعد أن كان ينظر إلى التعليمية -في الستينات من القرن الماضي- مرادفة للبيداغوجيا بوصفها فنّ التدريس المطبق من طرف راشد. Lafon, R: Vocabulaire de la psycho-pédagogie et de la psychiatrie de l'enfant, PUF, Paris, 1963, P-P 17-19. وهو الفرق الذي يحدده مفهوم كل مصطلح على حدة؛ ففي الحين الذي تتبى فيه البيداغوجيا معنى "التربية الأخلاقية للطفل"، أو "فنّ التدريس وطرائقه"؛ في المفهوم الفرنسي؛ أي استراتيجيات توصيل المعرفة لأذهان المتعلمين، تأتي التعليمية -بمفهومها اليوم- لتعزيز الاهتمام بالمتعلم، وإدراج مفهوم التعلم في مقابل التعليم. وقد حتم المفهوم الجديد على اللغات خارج الفرنسية، ضبط مصطلحاتها التي يقابل بها مصطلح التعليمية؛ منعا للتداخل بين التعليمية وعلم التربية. راجع: عبد العزيز بن سعود العمر، لغة التربويين، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض، 2007، ص214.

19. Lacombe D. Didactique, Encyclopédie Microsoft Universalis, Corpus7, France, 2002, P300.

20. راجع: محمد الدريج، التدريس الهادف، ص22.

21. راجع: رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديدكتيك، ص61. وراجع أيضا:

P.Foulquié, Dictionnaire de la langue pédagogique, PUF. Paris, 1991.

22. نجيب العوفي، أسئلة النص وأسئلة المنهج، الدليل التربوي، تدريسية النصوص، ص25. على الرابط: <https://www.diwanalarab.com/spip>

23. Lacombe D. Didactique, Encyclopédie Microsoft Universalis, Corpus7, France, 2002, P300.

24. رشيد بناني، من البيداغوجيا إلى الديدكتيك، ص39.

25. قوبلَ فعلٌ (دَرَسَ) في اللغة الإنجليزية ب: "tutor, educate, school, instruct, to teach". وفي الفرنسية ب: "professeur étudier, éduquer, enseigner" راجع: . إلياس أنطوان إلياس، وإدوارد إلياس، القاموس العصري، عربي-إنجليزي، المطبعة العصرية، القاهرة، مصر، ط 9، 1969، ص 212.
26. راجع: د. كوثر كوجك، اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، عالم الكتب، القاهرة، ط2، 2001، ص 102.
27. د. سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين النظرية والتطبيق، دار الشروق، عمان، الأردن، 2004، ص 40.
28. محمد زياد حمدان، أدوات ملاحظة التدريس، مفاهيمها وأساليب قياسها للتربية، دار التربية الحديثة للنشر والاستشارات والتدريب، عمان، الأردن، 2001، ص- ص 9-10.
29. وزارة التربية الوطنية، تعليمية المواد في المدرسة الابتدائية، سند تكويني، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التربية، الجزائر، 2004، ص 13.
30. المرجع نفسه، ص 14.
31. أبو هلال العسكري، الحسن بن عبد الله (293هـ-395هـ)، الصناعتين، تحقيق د. مفيد قميحة، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1989، ص 15.
32. وقد نحا "ابن منظور" هذا المنحى في بيانه لمعاني مادة (ب.ل.غ)، حيث أورد: بَلَّغَ الشَّيْءَ. يَبْلُغُ بَلْوَغًا وَبَلَاغًا: وَصَلَ وَأَتَمَّهُ، وَالْإِبْلَاحُ: الْإِصْطَالُ، وَكَذَلِكَ التَّبْلِيغُ. ابن منظور، لسان العرب، دار صادر، بيروت، المجلد 10، ط1، 1990، مادة (ب.ل.غ).
33. أبو الحسن بن رشيق القيرواني (ت 456هـ)، العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق د. النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ج1، ص 393.
34. راجع: أبو عثمان عمرو بن بحر، الجاحظ (150-255هـ)، البيان والتبيين، تحقيق عبد السلام محمد هارون، دار الجيل، بيروت، لبنان، (د.ت)، ج1، ص 96.
35. أبو العباس محمد بن يزيد، المرشد (ت 285هـ)، الكامل في اللغة والأدب، تحقيق تغاريد بيضون ونعيم زرزور، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط2، 1989، ج1، ص 28.
36. "الرسالة العذراء" لإبراهيم بن محمد بن المدبر، نقلا عن خالد أبو إصبع، نصوص تراثية في ضوء علم الاتصال الحديث، دار آرام للطباعة والنشر، عمان، الأردن، ط1، 2000، ص 235.
37. الجاحظ، البيان والتبيين، ص-ص 138-139.
38. يقول "الجاحظ" في بيان مفهوم الإيجاز: "الإيجاز حذف ما زاد عن الحاجة، دون بُسٍّ أو عجز أو صنعة أو تكلف مع قلة الحروف وكثرة المعاني". المرجع السابق، ص 278.

39. ابن رشيق، العمدة في صناعة الشعر ونقده، تحقيق د. النبوي عبد الواحد شعلان، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط1، 2000، ص 391.
40. يرى د. محمد صاري أنّ الدّراسة اللغويّة (اللّسانيّة) لأيّ نصّ، تنطلق من مستوى اللفظة، باعتبارها أصغر وحدة من الكلام. فالشكل منقذ إلى المعنى. راجع: د. محمد صاري، محاولات تيسير تعليم النّحو قديما وحديثا، دراسة تقويمية في ضوء علم تدريس اللغات، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، قسم اللغة العربيّة وآدابها، جامعة عنابة، الجزائر، 2003/2002، ص 149.
41. راجع: - المختار في الأدب والنصوص، السنة الأولى (الجزء المشترك)، ص 8.
- المختار في الأدب والنصوص، السنة الثانية (الفرع الأدبي)، ص 6.
- المختار في الأدب والنصوص، السنة الثالثة (الفرع الأدبي)، ص 6.
42. يعني التّخطيط للموضوعات المعنيّة بالتدريس، توزيعها المنتظم حسب المدة المخصّصة لها، وكذا عددها. أمّا التّرتيب فيتمثّل في وضعها في موضوعها في كلّ درس، بحيث تندرج بانسجام من درس إلى آخر. راجع: عبد الرحمن الحاج صالح، أثر اللسانيّات في التّهوض بمستوى مدرّسي اللغة العربيّة، ص 62.
43. يُنظّم المحتوى -وفقا لهذا الأسلوب- في ضوء جملة من مبادئ معيّنّة للمادّة الدراسيّة، كالانتقال من المعلومات العامّة إلى الأقلّ عموميّة، ثمّ الأقلّ عموميّة، حتّى يصل إلى الجزء المحسوس، ومن المعلوم إلى المجهول، ومن السّهل إلى الصّعب... راجع: د. سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، واهد هلاي، المنهاج التعليمي والتّوجّه الأيديولوجي (التّظريّة والتّطبيق)، دار الشروق للنّشر والتّوزيع، عمان، ط1، 2006، ص 85.
44. وضع مؤلّفو كتابي: (المختار في القواعد والبلاغة والعروض) لتلاميذ السّنتين، الأولى والثّانية القانونيّتين بالجزائر، التّوجيه في طريقة تدريس البلاغة فقط، ثمّ أسرعوا إلى كتاب (البلاغة الواضحة) لعلي الجارم ومصطفى أمين، يستسخون مباحثه وشواهدده وشروحه وتطبيقاته، فجاءت الموضوعات البلاغيّة المعروضة في الكتابين المقرّرين خالية من بنود كثيرة تضمّنها التّوجيه، وجاء الكتابان باحتهاد طالّ الغلاف الخارجيّ لا غير. ولم نسجّل لهم اجتهادا غير تبديل مصطلح الأمثلة الواردة في كتاب (البلاغة الواضحة)، بمصطلح الأساليب، والبحث بلفظة المناقشة، والقاعدة بكلمة الخلاصة. وكذلك بعض شروح الأبيات والآيات شروحا مضلّلة ومبتسرة.
45. يقول (ماكي) في هذا المجرى:
"Aucune méthode n'enseigne toute la langue". W.F. Mackey, Principes de didactique analytique, analyse scientifique de l'enseignement des langues, traduite et mise à jour par Lorne Laforge, Didier, France, 1972, P 221.
46. راجع: د. محمد العمريّ، البلاغة العربيّة، أصولها وامتداداتها، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1999، ص 71.

47. المرجع نفسه، ص139.
48. راجع: د.عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، الجزائر، العدد 3، 2000، ص 119.
49. د.محمد العمري، البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، دار أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، 1999، ص 70.
50. راجع: عبد العليم إبراهيم، الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، ص 309.
51. راجع: د.عبد الرحمان، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، مصر، 1996، ص 37.
52. راجع: د.عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية...، ص 11.
53. يقول "ي.شالون" عن ضرورة الإحاطة بخصائص المتعلم:
- "Le professeur n'est pas celui qui sait et transmet son savoir, il est d'abord celui qui cherche à dégager ce que sait et veut savoir celui qu'il a en face de lui. Enseigner le latin à Joha, c'est sans doute connaître le latin, mais c'est surtout connaître Joha et savoir si Joha veut, à tel moment de son évolution connaître le latin". S.S .Chauhan: Innovations In teaching – learning process, new delhi, vikas publishing house, PVT, Ltd.2000.
54. يقول "ماكي" في هذا السياق:
- "...c'est la méthode qui détermine ce qu'il faut enseigner en langue et comment on doit l'enseigner". W.F.Mackey, Principes de didactique analytique, P 193.
55. يقول "ر.أبريش" في هذا الشأن:
- "Qui tient le temps tient les objectifs, est à même de se preparer, de se positionner ,de se mobiliser". Roland Abrecht, L'évaluation formative, une analyse critique, P 58.
56. وفي هذا يقول "أ.دنيس":
- "Le linguiste appliqué doit effectuer la comparaison des langues. Apprendre une langue étrangère, ce n'est pas la même chose qu'apprendre sa propre langue ."

- Autesserre Denis, L'enseignement des langues, rappel historique, Encyclopédie, Microsoft, Universalis, France, 1999.
57. أمين الخولي، مناهج تحديد في النحو والبلاغة والتفسير والأدب، مكتبة الأسرة، القاهرة، 2003، ص199.
58. المرجع نفسه، ص200.
59. الحقيقة أنّ قضية التدرج ليست حكرا على تدريسيّة اللغات، بل تنبّه إليها علماءنا القدماء. وفيها يقول ابن خلدون: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدرج شيئا فشيئا، وقليلًا قليلا..." راجع: ابن خلدون، المقدمة، تحقيق محمد الإسكندراني، دار الكتاب العربي، بيروت، ط2، 1988، ص 499.
60. يقول "ماكي":
"Il est clair qu'on ne peut pas enseigner en même temps tous ce qu'on a choisi...". - W.F.Mackey, Principes de didactique analytique , P 280.
61. راجع: د.عبد الرحاجي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربيّة، ص 72 وما بعدها.
62. يرى د.عبد الرحمان الحاج صالح أنّ المادّة اللغوية اليوم لا تستجيب لِمَا تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة، كأسماء الكثير من الملابس والأدوات والمرافق الحديثة العهد. ولا يُعاز ذلك إلى قصور اللغة، بل إلى كيفية استعمال المرثين لها. راجع: د/عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلميّة لتطوير تدريس اللغة العربيّة، بحث مقدّم في ندوة تدريس اللغة العربيّة في الجامعات العربيّة، الجزائر، 1984، ص3.