قراءة في مناهج البلاغة للمراحل الثانوية
منذ 1986 إلى 2010

الدكتور: موســـى شروانة
قسم اللغة العربية وآدابها
جامعة منتوري– قسنطينة

الملخـــص:

تثير المناهج التربوية و التعليمية جدلا واسعا لا يكاد ينقطع على كافة المستويات الاجتماعية، وذلك لصلتها الوثيقة بالتكوين و بتشكيل وعي الأجيال حاضرا و مستقبلا.

و ضمن هذا الجدل الواسع يطرح تدريس بعض المواد شكوكا في الأهداف المرجوة منها. و تعد البلاغة واحدة من هذه المواد التي يتطلب إعادة النظر فيها لكونها ما زالت تعاني كثيرا من النقائص في شكلها و مضمونها و في طريقة تدريسها، رغم الجهود التي بذلت و مازالت تبذل لتطوريها لتفادي جوانب النقص فيها.

و تسعى هذه القراءة إلى رصد محتواها في ضوء المتغيرات التي أدركتها على امتداد عشرين سنة في المراحل الثانوية، و تكشف عما هو ثابت ومتغير في شكلها و مضمونها، و في طريقة تدريسها، ثم تميط اللثام عن المفارقات التي تنطوي عليها و تعيق تقدمها.

و القراءة بقدر ما هي وجهة نظر، فهي ضرورية في ضوء هذا الجدل المتواصل.

مقدمـــة:

عادة ما ترتبط المناهج التربوية و التعليمية بالتخطيط العام للدولة، وبالأهداف التي ترسمها لنموها و تطورها، و كذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالوسائل التي تسخرها لتحقيق هذه الغاية. هذه حقيقة ثابتة لا يختلف فيها كثير من الناس عند الأمم و الشعوب التي تريد أن يكون لها مكان متميز أو مرموق بين غيرها، و لكن ثمة فارقا أو هوة أحيانا بين النظرية والتطبيق، أو بين ما هو كائن و ما يجب أن يكون خصوصا عند الأمم والشعوب التي تعاني من التخلف. و هنا يحسن أن نتساءل هل كان لبلادنا تخطيط في هذا المجال؟ بمعنى هل كانت لبلادنا مناهج تربوية تعليمية تحكمها رؤية شاملة أو فلسفة خاصة مرتبطة بالتحولات الثقافية والإجتماعية و الفكرية في بلادنا؟.

قد يبادر البعض بالإجابة بأن البلاد عرفت، فعلا، التخطيط منذ الإستقلال سنة 1962، و الدليل على ذلك أنها عرفت النظام الإشتراكي، و عرفت ثلاث ثورات هي: الثورة الثقافية، والثورة الصناعية، والثورة الزراعية. و قد عرفته كذلك في ظل التحولات الثقافية و الإقتصادية الجديدة منذ الثمانينات. و نحن لسنا ممن ينكر وجود تخطيط أو وجود أهداف فيما يتعلق بقطاع التربية و التعليم بصفة عامة بطرحنا السؤال الإنكاري السابق بدليل تلك المخططات التي وضعتها الدولة للتنمية الشاملة في الميثاق الوطني، وبدليل أيضا ذلك البرنامج التفصيلي الذي وضع سنة 1970، والخاص بتدريس اللغة العربية في المراحل الثانوية، و قد كان ثمرة لعدد من الكتب التي أصدرتها وزارة التربية و التعليم و تخللتها عمليات تحوير وتطوير على مدى أربعين سنة تقريبا كما نصت على ذلك المنشورات، والمقدمات، والتوجيهات التي كتبها القائمون على إعداد هذه البرامج والإشراف على

تنفيذها. كل هذا و غيره لا ينكر، و لكن لدينا شك في أن هذه البرامج حققت أهدافها و ذلك لقناعتنا بأن هناك فارقا جوهريا بين التخطيط والتنفيذ، كما أن هناك أيضا فارقا آخر بين هذا التخطيط و بين صلاحيته.

1- منهجية القــراءة و إستراتيجيتها.

تلك هي القضية الجوهرية التي تحاول هذه القراءة أن تستجليها في محتويات الكتب التربوية و التعليمية التي كانت مادة البلاغة من موادها المقررة في المراحل الثانوية خلال الفترة المذكورة، و سيكون من ضمنها أيضا رصد المراحل التي مر بها تدريس هذه المادة، و ذلك لمعرفة أبعادها المعرفية والفنية، ثم الكشف، في النهاية، عن ملاءمتها أو عدم ملاءمتها للتلاميذ في المراحل الثانوية. بتعبير آخر في صيغة سؤال هل ساهم التخطيط لمنهاج البلاغة في هذه المراحل في تشكيل وعي التلاميذ بما يتلاءم مع التحولات التي عرفتها البلاد منذ الإستقلال بحيث أدى ذلك إلى خلق إنسان منتج، ومتوازن ثقافيا و اجتماعيا، و حضاريا في المجتمع الذي يعيش فيه.

هذا هو السؤال الهام الذي تركز عليه هذه القراءة أو الدراسة، و تحاول أن تجيب عنه، بموضوعية، متجاوزة في ذلك المقولات النظرية الجاهزة، والأحكام المسبقة، و كل ما اشتملت عليه من رسم صورة متفائلة و وردية للأهداف المنجزة، إلى البحث عن المفارقات التي ظلت تحملها في طياتها منظومتنا التربوية و التعليمية منذ كانت إلى اليوم.

و سوف تكون البداية بتحديد المراحل التي عرفتها البلاغة ضمن المناهج التربوية و التعليمية المقررة من وزارة التربية و التعليم، ثم تتلوها تحاليل لمحتويات هذه المادة، ثم تقويم، في الأخير، لطرق تدريسها.

2- مراحـــل تدريس البلاغة و استراتيجيتها.

لقد كشف لنا الرصد الشامل لمقررات مادة البلاغة في المراحل الثانوية خلال المدة التي سبقت الإشارة إليها إلى أن هذه المادة مرت بثلاث مراحل متميزة هي:

أ- بلاغة الجزء و التنظير له.

ب- بلاغة العلوم التقليدية أو بلاغة الشاهد و المثال.

ج- بلاغة التنوع في الشكل.

و تشكل هذه المراحل محطات كبرى لها دلالتها العميقة في الفكر التربوي البلاغي، ليس من حيث إنها رسمت تشكلات هذا الفكر، فحسب، و إنما من حيث أنها كانت شاهدة كذلك على مرجعياته. و قد لعبت هذه المرجعيات دورا بارزا في تشكيل وعي الأجيال لفترات طويلة، و مازالت تلعب هذا الدور بشكل أو بآخر. و قد كان بودنا أن نقف عند كل مرحلة لإستجلاء أبعادها و ملامحها، و لكن ضيق المساحة المتاحة جعلنا نتجاوز المرحلة الأولى، و نكتفي بالحديث عن المرحلتين التاليتين لما لهما من صلة وثيقة ببعضهما، ثم لما كان لإحداهما من أثر مباشر و ملموس في التي بعدها. وسنبدأ بالمرحلة الثانية في الترتيب.

أ- بلاغة العلوم التقليدية أو بلاغة الشاهد و المثال.

تبدأ هذه المرحلة سنة 1986، و تنتهي سنة 2006، و بين البداية والنهاية، تقع فترة زمنية تقدر بعشرين سنة، و ليست هذه الفترة هينة و لا بسيطة في عمر تكوين الأجيال.

لقد تخرجت خلال هذه الفترة أجيال عديدة أتيح لها أن تتقلد مسؤوليات، وأن تنهض بمهام، و أن تطبق ما تلقته طوال سنوات تكوينها. و لا شك في أن

بصمات هذا التكوين ما زالت ماثلة في مؤسساتنا التربوية والتعليمية، وستظل لمدة أخرى، و لو بأشكال مختلفة.

و الحديث عن كل مرحلة على حدة لا يعني أن كل واحدة مستقلة بذاتها وليس لها علاقة بما قبلها و ما بعدها، بل هي أشبه بالحلقات المتصلة، وإن كانت لكل حلقة تميزاتها؛ و لهذا كانت هذه المرحلة تطويرا لمرحلة سابقة عليها.

و إذا كانت السابقة عليها قد تميزت مادة البلاغة فيها بأنها كانت تعنى بالجزء، و التنظير له، فإن القائمين على تطوير هذه المادة قد رأوا أنه لا جدوى من الجزء، و لا جدوى كذلك من الطريقة المرتبطة به؛ ولذلك قرروا، في إصرار، على توسيع النظرة، بحيث تشمل علوما. و على هذا الأساس جاء تدريس البلاغة في شكل علوم. و قد قسم برنامجها و وزع على سنتين في كتابين مستقلين إلى جانب مادتين أخريين هما: القواعد، والعروض للسنة الأولى و الثانية، و كلا الكتابين يحمل عنــوان:

المختــار فــي القواعــد و البلاغة و العروض.

فالكتاب الأول المقرر على السنة الأولى يحتوي على ما يلــي:

أولا: المعانــي.

1- الخبر و الإنشاء.
2- أغراض الخبر الأدبية.
3- الأمر.
4- النهي.
5- الإستفهام.

ثانيــا: البيــان.

6- التشبيه.

7- التشبيه التمثيلي.
8- التشبيه البليغ.
9- التشبيه الضمني.
10- أغراض التشبيه.
11- الحقيقة و المجاز.
12- الإستعارة[1].

أما الكتاب الثاني المقرر على السنة الثانية فيشتمل على الموضوعات أو القضايا البلاغية التالية:

أولا: المعانـــي.

1- التقديم و التأخير و أثرهما في الكلام.
2- القصر.
3- تقسيم القصر إلى حقيقي و إضافي.
4- أغراض القصر و بلاغته.

ثانيـــا: البيـــان.

5- الكنابة.
6- المجاز المرسل.

ثالثـــا: البديـــع.

7- السجع.
8- الجناس.
9- الطباق و المقابلة.
10- التورية.[2]

I- تحليــل محتــوى المادة.

هذا هو محتوى الكتابين. والملاحظ أن محتوى الكتاب الأول والثاني يتكاملان في المادة. فالأول قسم إلى قسمين هما: المعاني، و البيان، وتحت العنوان الأول عرضت طائفة من القضايا البلاغية هي: الخبر والإنشاء، وأغراض الخبر الأدبية، والأمر، و النهي، و الإستفهام، و تحت العنوان الثاني عولجت فيه مجموعة من القضايا هي: التشبيه بأنواعه كما رأينا سابقا، ثم الحقيقة والمجاز، و الإستعارة.

أما الكتاب الثاني فقد تناول العلوم الثلاثة للبلاغة، و هي: المعاني، والبيان، والبديع. فتحت عنوان المعاني جاءت القضايا التالية:

- التقديم و التأخير و أثرهما في الكلام
- القصر
- تقسيم القصر إلى حقيقي و إضافي
- أغراض القصر و بلاغته

و تعد هذه الموضوعات تكملة لما سبق تناوله في المعاني. و قد قسمت جميع موضوعات المعاني على الكتابين حتى يمكن تغطيتها على مرحلتين، و كذلك الأمر فيما يتعلق بمحور البيان، حيث استكمل عرض موضوعين هما: الكناية، و المجاز المرسل. أما المحور الثالث الذي جاء تحت عنوان: البديع، فقد عولجت فيه الموضوعات التاليــة:

- السجع
- الجناس
- الطباق و المقابلة
- التورية

و يوحي لنا تناول هذا العدد الكثير من الموضوعات على مدى سنتين في كتابين مستقلين، بأمريـــن:

أولهما: أن هناك غاية كانت تحدو المشرفين على البرنامج و هي السعي إلى تقديم أكبر قدر من الموضوعات مع الحرص على تناول ما هو شائع ومتداول تحت العلوم الثلاثة السابقة، حتى يكون للتلميذ تصور يكاد يكون شاملا لموضوعات البلاغة، و هي نفس الغاية التي كانت تحدوهم في بقية المواد مثل القواعد و العروض.

و ثانيها: أن القائمين على هذا الشأن في تدريس مادة البلاغة، كانت غايتهم تنصب على الكم العلمي و الفني. ذلك أن الاعتقاد السائد لدى هؤلاء هو حشو دماغ التلميذ بكثير من المعلومات العلمية و الفنية، و هو ما يؤدي في نظرهم إلى تحصيل جيد في مجال اكتساب القدرات و المهارات، مع أنه كان يمكن الاقتصار في تدريس هذه المادة على قضايا قليلة و مفيدة في التكوين، والتحصيل شريطة أن تقدم بكيفيات مختلفة، و لكن لما كانت ثقافة هؤلاء ذات طابع تقليدي فإنهم لم يستطيعوا تجاوز تلك الموضوعات أو على الأقل محاولة تكييفها، و اختصارها بحيث تبدو في شكل آخر مغاير للأولى.

و الدليل على ذلك أن قضايا البلاغة المقررة في المنهاج و التي توزعت على ثلاثة علوم أو محاور كبرى: المعاني، و البيان، و البديع، هي نفسها تلك المحاور التي كانت موجودة في القرن السابع و الثامن الهجريين عند أبي يعقوب السكاكي (ت 626 هـــ) في كتابه مفتاح العلوم، و عند الخطيب القزويني (ت 739 هـــ) في كتابه: الإيضاح في علوم البلاغة.

و السؤال الذي يبدو ملحا الآن ما هي الغاية من تدريس هذه المادة؟ هل الغاية تكمن في إحياء التراث و تلقينه للآخرين سواء أكان مناسبا أم غير

مناسب، أم أننا نسعى إلى إحياء هذا التراث و المحافظة عليه مع محاولة تكييفه و تدريسه بمناهج جديدة، و طرق معاصرة؟.

فالبنسبة للمحتوى السابق في الكتابين، فإنه يمكن تكييفه، و تقديمه في صورة جديدة، فبدلا من التركيز على العلوم، و ما ينضوي تحتها من قضايا بلاغية، فإنه بالإمكان الإستغناء عنها بوضعها تحت عناوين جديدة معاصرة هـــي:

- التركيب
- الصورة
- الإيقاع

فهذا التصور يبدو أكثر ملاءمة لطبيعة المادة من سابقه. و إذا أتيح له أن يطبق بشكل جيد، و وفق نصوص كلية معاصرة و ليس نصوصا جزئية معتمدة على الشاهد و المثال، فإن أثره سيكون ملموسا، و مقبولا على ثلاثة مستويات: التلقي، الزمن، الحجم. و من هنا يبدو لنا أن أحد أسباب هذه المعضلة يعود إلى القائمين على هذا المنهاج.

II- المفارقـــة في الدلالة الإستراتيجية للمادة.

لاحظنا من قبل أن منهاج البلاغة لم يكن من الناحية الكمية مناسبا حيث كان يستمد موضوعاته، و تقسيماته من البلاغة القديمة، و نود الآن أن نختبر محتواه من خلال الأمثلة و الشواهد التي اختيرت له. و لكي يكون تحليلنا للمعطيات المقدمة دقيقة و مستمدة من واقع المادة نفسها، و من طبيعتها، فإننا سوف نستعين على ذلك بإحصاء النصوص، و بيان نوعيتها من خلال الكتاب الأول فقط، و ذلك للكشف عن ملاءمتها أو عدم ملاءمتها لهذه المستويات التعليمية.

لقد أفادنا الرصد الذي قمنا به على الكتاب الأول ببيانين:

الأول يتعلق بالقضايا البلاغية، و عدد شواهدها، و الأمثلة المقدمة عليها، وهـــي كالآتـــي:

عـــدد القضايا البلاغية	عـــدد الشواهـــد من الشعر والنثر	عـــدد الشواهد من النثر العام	عـــدد الشواهد من القرآن الكريم	عـــدد الشواهد من الحديث النبوي	عدد عصور الشواهد
12	71	17	12	2	4 – الجاهلي –الإسلامي – العباسي – الحديث

و من هذا الجدول تتبين عدة حقائق:

أ– كثرة الشواهد و الأمثلة المقدمة على هذا العدد من القضايا البلاغية. ومن شأن هذه الكثرة أن تؤدي إلى تشتيت الذهن، و توزيع الإهتمام، و هـــو مـــا ينعكس بالسلب على التحصيل، و إرهاق الـــذاكرة فـــي حالـــة الحفـــظ، أو الاستظهار في الامتحانات.

ب– أن الشواهد كانت تبدأ بكلمتين، و تتصاعد إلى الجملة المكونة من عدة كلمات، و هي تقدم في صورة أقوال مأثورة أو أقوال عادية أو آيات من القرآن الكريم أو أحاديث للرسول (صلى الله عليه وسلم)، هذا في النثر أما في الشعر فيبدأ الشاهد من نصف البيت، ثم البيتين، و الثلاثة، و ليس أكثر من ثلاثة أبيات.

و لهذا دلالته حيث أن البلاغة المختارة في هذا المنهاج هي بلاغة الشاهد، وهي تختار لها من هذا الشاهد جزءا تراه يمثل الأفضل أو الأحسن، في الصياغة الأدبية أو الفنية، ثم تصوغ خلاصة ذلك في صورة قواعد وقوانين،

يلزم بحفظها لغرض النسج على منوالها في حالة الكتابة أو الممارسة النقدية للأعمال الفنية المشابهة لها.

و بطبيعة الحال فإن الجزء قليل الأهمية بالقياس إلى الكل، فلو كانت البلاغة تهتم بالنص، لكان ذلك أفضل بكثير من الجزء.

أما الدلالة التي تطرحها هذه العصور، فإن أول ما تشير إليه هو أن البلاغة المختارة، لطلابنا هي صورة من صور البلاغة التي أفرزتها العصور القديمة، في قضاياها، و شواهدها، و قد ظلت مغلقة على نفسها في العصور الثلاثة الأولى باستثناء شاهد واحد يتيم من العصر الحديث هو لأبي القاسم الشابي. و السؤال الآن ما المانع في أن تنفتح هذه البلاغة على نفسها وتستمد شواهدها – على الأقل– من العصر الحديث، أو تنوع في شواهدها؟ ألا يكون هذا مدعاة إلى التنويع من ناحية، و ربط الحاضر بالماضي من ناحية أخرى؟.

أما الثانـــي فهو يتعلق بمضمـــون الشواهد المقدمة، حيث كشف لنـــا هذا الجـــدول عن الآتـــي:

عدد مرات المدح	عدد مرات الفخر	عدد مرات التهديد	عدد مرات الرثاء	عدد مرات التقريع والتوبيخ	عدد مرات التحقير
12	4	4	3	3	2

و باقي الموضوعات كانت متفرقة منها ما يلـــي:

- كبر السن، و التحسر على الشباب.
- الشيب قبل الآوان.

- الإستعطاف.
- الدعاء.
- تعدد نعم الله.
- التعجب.
- الإعتذار و التوسل.
- نفي قلة الخبرة في الحروب.
- الإستعداد للحرب و التنبه لمكائد العدو.

فالقراءة المباشرة لهذه المضامين التي حملتها البلاغة في شواهدها، تطرح أسئلة عديدة، ما الذي يفيده تلميذ في هذه المرحلة من موضوع المدح بنسبته العالية، و هو يعد من قديم الموضوعات، و كذلك الفخر، والتهديد، والتحقير، وخصوصا كبر السن و الحسرة على الشباب، و ظهور الشيب قبل الآوان؟ أليس من الأفضل أن نبحث لهذه البلاغة من مضامين معاصرة تضع في أولوياتها حاضر التلميذ، و ترسم له ملامح العصر، وقضايا الإنسان وظروفه؟

كان يمكن أن تقدم له بدائل لهذه الموضوعات مثل: السلام و الحرب، والمحبة و الحرية، و العدالة و حقوق الإنسان، و التضحية و ما إلى ذلك.

و لعل طبيعة هذه المادة و ما تحمله من دلالات تقليدية هي من المؤثرات التي جعلت التلاميذ ينصرفون عن الدرس البلاغي. ذلك أن التلميذ في هذه المرحلة يواجه ازدواجية قاتلة في حياته، فهو من ناحية يدرس شيئا أو يدرس فنا و من ناحية أخرى لا يجده في واقع حياته و لا يكاد يستعمله. ولعل من أوضح الأمثلة على ذلك، هو الشاهد الذي يقدم عادة في الكناية على جماليات المرأة، فمن بين جمالياتها أن تكون لها رقبة طويلة في قولهم: " بعيدة مهوى القرط[3]، فهذا المثال عَفى عنه الزمن ولم يعد يستعمل أو يتمثل به، و هو

لا يرضي اليوم، من الناحية الجمالية، الرجل و المرأة على السواء؛ لأن معايير الجمال لديهما تغيرت، و قس على ذلك، قولهم: طويل النجاد[4] الذي يكنى به عن كمال الأجسام؛ لأن القيمة اليوم ليست في هذا الكمال الجسمي، وإنما في العقل، و في قدرته على الذهاب بعيدا في الاختراعات والاكتشافات.

إن هذين المثالين و غيرهما مما عرضناه سابقا يؤكد حقيقة مؤداها أن منهاج البلاغة لم يخضع لمعايير معينة في اختياره، شكلا و مضمونا، و لم يكن مقرونا بتفكير يضع في اعتباره صلاحيته لسن التلاميذ في السنة الأولى والثانية، و لو وضع هذا في الاعتبار لما جاء هذا المنهاج على النحو الذي رأيناه.

و بالرغم من هذا، فإن القائمين على وضعه يصرون من خلاله على تنمية القدرات، و خلق الإحساس بالجمال، و تطوير حاسة التذوق كما جاء في برنامج اللغة العربية لسنة 1970، على هذا النحو: " تنمية قدرات التلميذ على إدراك بعض نواحي الجمال، و التناسق، و النظام، فيما تقع عليه عيناه و يدركه إحساسه و عقله حتى يتذوقها، و يحسن الاستمتاع بها[5].

فعن أي جمال، و عن أي تناسق، أو نظام يتحدث هؤلاء المشرعون؟ ألا يدركون أن الجمال يكمن في الكل، و ليس في الجزء الذي تمثله الكلمة الواحدة[6] كالتشبيه، و الاستعارة، و ما إلى ذلك من خلال الشاهد. و هل الكلمة الواحدة تخلق تناسقا؟.

إن الاحتفال بالجزء هو تحطيم للرؤية الكلية للجمال و هو بالتالي، إعلاء من شأن الرؤية الشكلية[7] والانتقائية[8]. وهذا ما لا يقره التوجه الجديد في الدراسات اللغوية المعاصرة، ولكن ماذا يفيد هذا التوجه الجديد أمام إصرار هؤلاء المشرعين، و محاولاتهم فرضه في المنهاج التربوي، و في نواحي

كثيرة. لننظر على سبيل المثال ماذا يقول هؤلاء في مجال التمكين من القدرة على التعبير الشفوي و الكتابي، مع مراعاة ما يشعر به التلاميذ، و يكشف عن انفعالاتهم، و رغباتهم بلغة واضحة و سليمة مع قوة التأثير في الآخرين. يقولون:

" الغرض من التعبير بنوعيه أن يحسن التلاميذ التعبير عما يعن لهم في سلامة و وضوح و قوة تأثير...".[9]

ماذا يعني هذا؟ يعني ببساطة شديدة أنه يجب أن تكون اللغة أو التعبير الشفوي و الكتابي وظيفيا لصيقا بحياة التلاميذ، و غير منفصل عن واقعهم الفكري و النفسي، و الاجتماعي، و لكن ما يكتب في مقدمات هذه الكتب، والبرامج شيء و ما يقرر في مادة البلاغة، و ما يقترح لها في عملية التبليغ شيء آخر. لننظر مرة أخرى فيما قاله هؤلاء فيما يتصل بتدريس النص أو القطعة المختارة، و كيف يجب أن تكون:

" ألا يقتصر الأستاذ في شرح النصوص على بيان معاني المفردات، والعبارات، بل ينظر إلى القطعة الفنية على أنها وحدة مترابطة يكمل بعضها بعضا، و يشرحها شرحا متكاملا يحفظ لها وحدتها و ترابطها"[10].

فأين هي الوحدة الفنية التي يتحدثون عنها في ضوء ما رأيناه من تفشي الشواهد و الأمثلة الجزئية؟.

هذه أجـــزاء يسيرة من التعارضـــات الكثيرة لدى هؤلاء المشرعين، و لا حاجة لنا للمزيد منها لنمر إلى طريقة تدريس هذه المادة.

III- طريقـــة التدريـــس:

إننا لا نتوقع، في ضوء هذا التفكير، شيئا مثيرا أو مفاجئا فيما يتعلق بالطريقة التي يتم بها تبليغ مادة البلاغة و توصيلها للتلاميذ، فهي انعكاس لذلك التفكير أو التصور الذي يضع في أولوياته الكم، و لا يعطي أهمية كبيرة للكيف.

ويمكن التعرف على هذه الطريقة من الخطوات التي تمر من خلالها عملية التوصيل. و هذه الخطوات هي:

عرض الأمثلة و شرحها و استخلاص القاعدة منها.

ومن المعروف أن هذه الخطوات هي أهم ما تتميز به الطريقة الإلقائية التلقينية حيث يكون فيها طرفان: أحدهما الأستاذ و الثاني التلميذ. فالأول يعرض و يشرح، و هو في هذا شبيه إلى حد ما بجهاز إرسال باعتباره يكون فاعلا، و الثاني يتلقى، و هو في هذا الدور شبيه بجهاز استقبال، هذا من حيث الأدوات، أما من حيث الغاية فإن هذه الطريقة تهدف إلى توصيل أكبر قدر من المعلومات و الخبرات و هي مباشرة، و بسيطة، و لذلك اختيرت لتكون أداة لتوصيل علوم البلاغة التقليدية الثلاثة. و هذه الطريقة تتعارض في شكلها و مضمونها مع التوجهات التي ينادي بها المشرفون على وضع المناهج كما سبق أن رأينا ذلك.

و تذكرنا هذه الطريقة بما سبق أن عرف في بعض كتب البلاغة التي كانت مقررة على التلاميذ في المراحل الثانوية في الأربعينات من القرن الماضي، و أهمها كتاب البلاغة الواضحة لعلي الجارم و مصطفى أمين.

و من الواضح أن في هذه الطريقة ما يحتاج إلى إعادة نظر، و قد حدث شيء من هذا في المناهج المقررة في المرحلة الثانية التي اقترنت بدايتها بنهاية سنة 2006م.

ب- بلاغة التنـــوع في الشكل.

انتهينا من خلال تحليلنا لبرنامج البلاغة السابق، إلى أن هذا البرنامج كان يعاني كثيرا من جوانب القصور، و أن الدعوة إلى تطويره أو وضع بديل له صار مطلبا ملحا بعد أن استمر تطبيقه عشرين سنة. و قد كانت للقائمين على التربية و التعليم و للمشرفين على إعداد المناهج رغبة في تحقيق هذا

المطلب، و لذلك أقدموا على طرح بديل له يتضمن أهدافا جديدة كشفوا عنها في مقدمة الكتاب الأول لبرنامجهم الجديد بالقول:

" إن المقاربة البيداغوجية المعتمدة في بناء مناهج التعليم الثانوي العام، والتكنولوجي، إنما هي المقاربة بالكفاءات، و هي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية، والوجدانية، و العقلية للمتلقين، بهدف تنميتها تنمية متسقة و متزنة حيث لا مجال للإهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، و إنما الإهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلم..."[11].

و يبدو لنا من هذا النص أمران مهمان في العملية البيداغوجية و أهدافها:

الأول: الحرص على التعليم الهادف إلى تنمية القدرات و الكفاءات.

الثانـــي: مراعاة الجوانب المشكلة لطاقات المتعلم لغرض تحقيق مبدأ الشمولية في التحصيل و التصور.

هذا هو الدافع الأساسي لدى هؤلاء في إعادة النظر في البرنامج السابق؛ لأنه في نظرهم لا يراعي هذا الهدف، و لا يلبي الإحتياجات الملحة للتعلم و ذلك بتركيزه، على ما يسمى (الحاجات المستقلة عن بعضها) في إشارة منهم إلى أنه كان ينحو منحى تخصصيا بحصره في القواعد، و البلاغة، والعروض فقط. و هذه التخصصات لا تخلق تكوينا شموليا للمتعلم فضلا عن أنها لا تساعد على اكتساب مهارات متعددة، و تنمية قدرات مفيدة ومتوازنة في حياته.

و عليه فإنه يفترض في البرنامج الجديد أن تكون مادة البلاغة فيه محققة للأهـــداف الجديدة، و إلا أصبح برنامجهـــا لا معنى له، و لا معنـــى كذلك لما يطلق عليه التجديد أو التطوير فيه.

و نحن لا نريد في هذا المقام أن نحكم على ظواهر الأمور، كما أننا لا نريد أن نسبق الأحداث بالحكم على هذا البرنامج الجديد بالإيجاب أو السلب، وإنما نريد أن نحلله، و نركز في تحليلنا له على جانبين هما: محتوى البرنامج، ثم طريقة تنفيذه .

I- تحليل محتـــوى البرنامـــج:

لقد حرص المشرفون على وضع البرنامج الخاص بمادة البلاغة على توزيعه على السنوات الثلاث، و هذا خلاف لما كان، حيث حصر في سنتين كما رأينا سابقا. و للتعرف أكثر على هذا البرنامج، وعلى مكوناته خلال السنوات الثلاث، فإننا نود هنا أن نعرض محتوى كل سنة في الكتاب الذي ورد فيه.

ففـــي السنة الأولى وجدنا المحتوى التالي ضمن كتاب بعنوان:

المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة

جذع مشترك علوم و تكنولوجيا:

- التشبيه و أركانه.
- المجاز اللغوي.
- الإستعارة التصريحية و المكنية.
- الكناية.
- الجملة الخبرية.
- الجملة الإنشائية.
- أضرب الجملة الخبرية.
- أنواع الجملة الإنشائية.
- الطباق.
- المقابلة.

- الجناس[12].

و في السنة الثانية، وجدنا المحتوى الآتي ضمن كتاب يحمل عنوان:

الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة لشعبتي:

الأدب و الفلسفة ،الآداب و اللغات الأجنبية:

- التشبيه الضمني و التمثيلي.
- بلاغة التشبيه و الإستعارة و المجاز.
- أغراض الخبر و الإنشاء.
- الإقتباس و التضمين.
- القصر باعتبار الحقيقة و الواقع.
- المساواة و الإيجاز و الإطناب.
- حسن التعليل.
- التقسيم[13].

أما محتـــوى السنة الثالثة، فقد جاء مشتملا على ما يلـــي في كتـــاب:

اللغة العربية و آدابها للشعبتين: آداب/ فلسفة- لغات أجنبية:

- تشابه الأطراف.
- التضمين.
- الجمع.
- التقسيم.
- بلاغة المجاز العقلي و المرسل.
- بلاغة التشبيه.
- الكناية و بلاغتها.
- الإرصاد.

- بلاغة الإستعارة.
- التفريق.
- الجمع مع التقسيم.
- المشاكلة[14].

لقد أوحت قراءتنا لهذا المحتوى بالعديد من الملاحظات، و لكن ضيق المقــام لا يسمح لنا بعرضها جميعا، و لهذا نكتفي بالإشارة إلى بعضها فيما يلي:

1- غياب التبرير العلمي و الفني لاختياره و توزيعه على السنوات الثلاث؛ لأن هذا الاختيار يثير تساؤلات كثيرة بعضها يتضمن الشكل، و بعضها يتضمن المضمون، و هي من قبيل لماذا اختير هذا دون غيره، ثم ما هي أهدافه؟ و هل ما اختير كان ينسجم مع الإستراتيجية المعلنة؟

2- أنه يحتوي على تكرار لبعض الموضوعات أو القضايا البلاغية، يتمثل ذلك في أغراض الخبر والإنشاء، و في بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز، والكناية و بلاغتها و التقسيم، و ما إلى ذلك.

و إذا كان المسوغ هو أن التخصص الجزئي يبدأ في السنة الثانية حيث يتم فيها الانتقال من العام إلى الخاص، ثم يعمق هذا التخصص و يتوسع في السنة الثالثة، فإن ذلك لا يعني الإعفاء من ظاهرة التكرار؛ لأن السنة الأولى المسماة بالجذع المشترك، تكون قد غطت هذه الموضوعات، و من ثم فلا ضرورة لتناولها مرة أخرى.

3- أن القضايا المعروضة في هذا المحتوى، لا تبدو عليها مظاهر التجديد أو التطوير المنتظرة، بل إن الكثير مما جاء فيها لا يختلف عما كنا لاحظناه في البرنامج القديم.

4-أن التقسيم الذي اتبع في هذه المادة هو نفس التقسيم الذي كنا لمسناه في البرنامج السابق عليه؛ لأنه لم يخرج عما عرض تحت العلوم الثلاثة: المعاني، و البيان، و البديع، و لا يوجد فيه أدنى اجتهاد لإعادة صياغته وتقديمه بالصورة التي تتلاءم مع الأهداف التربوية المعلنة لو اتبع فيه التصور الذي كنا اقترحناه في تحليلنا للبرنامج السابق لأدى ذلك إلى نتائج مختلفة. و بالإضافة إلى هذا فإن اختفاء موضوعات كانت في البرنامج السابق، و كذلك غياب العناوين المحورية للعلوم التي تنضوي تحتها، من هذا البرنامج الجديد، لا يعني أن هناك تجديدا، و إنما هو مجرد تغطية شكلية الغاية منها هي الإيحاء بالتجديد و التطوير، و الدليل على ذلك أن النسبة العالية منه لا تخرج عما يعرف تحت البديع بنوعيه: اللفظي والمعنوي في التقسيم الثنائي التقليدي. مما يعني أن النظرة القديمة في هذا المنهاج ما زالت لم تتغير، و ما بدا، للوهلة الأولى، أنه تجديد و تطوير هو مجرد تنويع في الشكل. و يمكن التأكد من هذا بالعودة إلى ما ذكر من مفاهيم اصطلاحية مثل: الجمع، و الجمع مع التفريق، والتقسيم والإرصاد و ما إلى ذلك، مع النظر إلى ما رافقها من تصور، حيث كان التعامل معها، وفق النظرة التقليدية، على أنها من قبيل (المحسنات)[15] سواء أكانت لفظية أم معنوية، وقد ترتبت على هذا أحكام جزافية و متسرعة من خلال جعلها محسنات في القرآن الكريم و الحديث النبوي الشريف، و ذلك بالنظر إلى ما تنطوي عليه من قدح بالصنعة و التكلف لأسلوبهما.

إن في هذا الحكم أو الوصف تسوية أسلوبية واضحة بين أسلوب القرآن الكريم و الحديث الشريف، من جهة و سائر الأساليب من الشعر و النثر من جهة أخرى. و هي تسوية، لا تنم عن عدم الإدراك الجمالي فحسب، وإنما

عن عدم تنمية القدرات الذاتية في اكتشاف جماليات التعبير، والأسلوب الراقي في قمم الأعمال الفنية.

5- و يتصل بما سبق أيضا عدم الإتساق و الإنتظام على المستوى الفكري و الفني، في اختيار مفردات البرنامج، و هو أمر يلاحظ في أكثر من موضع. فعلى سبيل المثال نجد الخبر و الإنشاء (ص81) قد تأخرا في محتوى البرنامج للسنة الأولى، و قدمت عليهما مفردات كثيرة مثل التشبيه وأركانه (ص22)، و المجاز اللغوي(ص35) و الاستعارة التصريحية والمكنية (ص50) و الكناية (ص64). و هذا يدل على أن اختيار المادة وترتيبها، كان عشوائيا، و لم يكن يخضع لمعايير أو أغراض فنية، و لعل الرغبة في إظهار التجديد و التطوير هي التي كانت تقف وراء ذلك كما سبق القول.

هذا باختصار ما لاحظناه على هذا البرنامج الجديد في مادة البلاغة، وسوف نتعرف على أشياء أخرى عند التعرض للطريقة التي اختيرت لتنفيذه.

II- طريقـــة التدريـــس:

تبدأ طريقة تدريس مادة البلاغة في هذا البرنامج بالنص المختار، حيث يتم فيها عرضه، بعد التمهيد له، و التعريف الموجز بصاحبه، ثم تأتـــي بعد هذا خطوتـــان:

الأولـــى: هي طرح طائفة من الأسئلة على المتلقي للإجابة عنها، محورها النص، و مضمونها التعرف التدريجي عليه من الناحية الفكرية و الفنية. هذا إلى جانب أشكال من التعبير صادرة عن المتلقي نفسه، و هو يعبر فيها عن مساهمته الفعالة في العملية التربوية والتعليمية مثل: أثرى... أكتشف... أناقش... أحدد...أتفحص...أجمل...و ما إلى ذلك.

و هذه الخطوة تدخل ضمن الطريقة الحوارية الإستنباطية، الهدف منها إظهار فاعلية المتلقي، و إبراز قدراته الذاتية في التعرف، و الإكتشاف، والتحليل، والإستنتاج، و هي عكس الطريقة الإلقائية التي رأيناها في المنهاج السابق.

الثانية: هي تحديد القضية البلاغية بالاسم مثل(الجناس) ثم ذكر الشاهد عليها من الشعر و النثر أو هما معا، و هو يستمد من النص نفسه أو من خارجه، ثم يدلي المتلقي بأنه (تعلم) أي (تعلمت) بصيغة المتكلم. و تذكر في هذا الصدد، معلومات عن الجانب النظري للقضية و بعدها، يصرح بأنه يبني الخلاصة، و بصيغته هو (أبني الخلاصة) و هكذا.

و تختم هاتان الخطوتان بتمارين تطبيقية تطرح فيها أسئلة يتولى الإجابة عنها التلميذ، لتأكيد معرفته، و وعيه لما سبق.

إن هذه الطريقة إيجابية في التربية و التعليم لما لها من فائدة ملموسة في تنمية قدرات الذات، و اكتساب الخبرات و المهارات، و لكنها تبدو، في الآن نفسه، قليلة الأهمية في التحصيل من الجوانـــب الآتيـــة:

أولا: أن التلميذ المشارك في العملية التربوية و الذي يبدو متحكما في صياغة القاعدة، و ملما بأصولها المعرفية، أمر مستبعد بالنظر إلى أنه مازال في طور التكوين، و محدودية معلوماته عن القضية من الناحية الفكرية و الفنية لا تسمح له بذلك خصوصا أنه تعود خلال السنوات التسع السابقة من التعليم، على الطريقة الإلقائية، و من الصعب عليه أن ينتقل فجأة إلى هذه الطريقة، ومن ثم فإن القاعدة التي يوهم بأنه توصل إليها هي شكل من أشكال الطريقة الإلقائية. و لو كان ما توصل إليه نابعا من ذاته فلماذا تجرى له التمارين التطبيقية، و يطلب إليه الإجابة عنها لتأكيد معرفته و استيعابه لما سبق؟.

ثانيـــا: إذا كان المعول في هذه الطريقة على التحضير المسبق الذي ينهض به التلميذ، فإن هذا التلميذ لا يستطيع ، بحكم تكوينه، و ظروفه الإجتماعية،

والثقافية، أن يقوم بهذه المهمة؛ لأنه تلميذ لا يقرأ، و لا يملك مكتبة، و ليس لديه الوقت للتردد على المكتبات العامة إن كانت متاحة أو قريبة من محيطه.

ثالثـــا: أن الخلاصة التي يقدمها التلميذ ما زالت رهينة التصورات، والمفاهيم التقليدية، و من ثم تصبح عملية الإستنباط غير مجدية، بل فاقدة لقيمتها.

و إذا كان الإعتماد في هذه الطريقة على الأستاذ، فإن ذلك يلقي العبء الأكبر عليه، ويحول الطريقة الحوارية الإستنباطية إلى طريقة إلقائية. وهذه تتناقض مع الأولى.

و عليه، فإن لهذه الطريقة جوانب سلبية كثيرة منها:

- غياب التحليل للقضايا البلاغية للكشف عن قيمها الجمالية .
- العودة إلى الاهتمام بالجزء من خلال الحرص على تقديم الشاهد والمثال سواء من داخل النص أم من خارجه.
- العودة مرة أخرى إلى الشكلية و الإنتقائية في تدريس مادة البلاغة.

و بالرغم من هذه السلبيات، فإن لهذه الطريقة جوانب أخرى إيجابية أهمهـــا ما يلـــي:

أ- ربط المادة بالنص. و قد روعي في هذا أن يكون متنوعا، في شكله ومضمونه و شاملا لجميع عصور الأدب، و بيئاته.

ب- التخلص من بعض الشواهد و الأمثلة التقليدية المتوارثة.

ج- إفساح المجال أمام المتلقي لكي يكتشف ذاته و قدراته في اكتساب معارفه، وهو بهذا يتحول من جهاز استقبال إلى إنسان فاعل في العملية التربوية.

خاتمـــة

و مجمل القول، في النهاية، إن قضية المناهج التربوية هي من أكثر القضايا حساسية، و إثارة للجدل، باعتبارها تتصل بتشكيل وعي الأجيال في الحاضر والمستقبل، و ترسم الطريق للنهضة والتطور في عالم سريع التغير.
و بالنظر إلى هذه الأهمية، فقد رأينا أنها حظيت بأولوية في الفكر التربوي منذ الاستقلال، و كان الاهتمام بها، سببا مباشرا في إدخال تعديلات على البرامج، و على طرق التدريس و منها منهاج البلاغة و طرق تدريسها.
و بقدر ما كان لهذه أو تلك بعض النجاح، فإنه كان لأخرى الإخفاق، وذلك لعوامل عديدة، ولعل أهمها، كما سبق أن رأينا، هو قلة الخبرة في هذا المجال، ثم غلبة الشعارات، و المقولات الجاهزة على صياغة فكر تربوي خلاق و متوازن تراعى فيه احتياجات و يستند إلى معطيات، و يعتمد على حقائق، وليس هذا بالأمر الهين أو اليسير، في بلاد ما زالت تطحنها ظروف، و تتلمس طريقها للنهوض، و لذلك يظل المجال مفتوحا للتجديد والتطوير، وما من سبيل إلى ذلك إلا عن طريق البحث العلمي والتخطيط، والحوار المستمر.

الهوامـــش:

[1]– المختار في القواعد و البلاغة و العروض، السنة الأولى، تأليف: عبد الله بن كريد، وأحمد حساني، إشراف: حسين شلوف، و برعاية وزارة التربية، و طبع المعهد التربوي الوطني– الجزائر سنة 1986–1987 ص 193–242.

[2] - المختار في القواعد و البلاغة و العروض، السنة الثانية، تأليف: عبد الله بن كريد، وأحمد حساني، إشراف: محمد المكي، مفتش التعليم الثانوي و التكوين، و برعاية وزارة التربية، طبع المعهد التربوي الوطني، الجزائر، سنة 1993–1994، ص 133–181.

[3] - المصدر نفسه ص152.

[4]– المصدر نفسه ص 152.

[5]– برنامج اللغة العربية في المرحلة الثانوية، وزارة التربية - مديرية التعليم الثانوي، ديسمبر 1970 ص 14.

[6]– البلاغة و الأسلوبية: محمد عبد المطلب، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر– لونجمان، 1994، ص352.

[7]– المرجع نفسه ص 352.

[8]– مشكل العلاقـــة بين البلاغة العربية و الأسلوبيـــات اللسانية، سعد مصلوح، ضمن قراءة جديدة لتراثنا النقدي، كتاب النادي الأدبي الثقافي، جدة، عدد 59 مج1 سنة 1988 ص 858.

[9]– برنامج اللغة العربية و آدابها في المرحلة الثانوية، ص26.

[10]- المرجع نفسه ص 24.

[11]- المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، السنة الأولى، تأليف: حسين شلوف، محفوظ كحوال، محمد خيط، و بإشراف حسين شلوف، مفتش التربية و التكوين، و رعاية وزارة التربية الوطنية، طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2 سنة 2009–2010، ص 3.

[12]- المصدر نفسه، الصفحات متعددة بتعدد الموضوعات، و لا وجود لفهرس المحتوى.

[13]– الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة، تأليف: أبو بكر الصادق سعد الله، و كمال خلفي، و مصطفى هواري، و إشراف: أبو بكر الصادق سعد الله، و برعاية

وزارة التربيـــة الوطنيـــة، طبع الديـــوان الوطنـــي للمطبوعات المدرسية، ط1 سنة 2006-2007، الصفحات متعددة بتعدد الموضوعات (ينظر فهرس المحتويات).

[14]- اللغة العربية و آدابها، السنة الثالثة، تأليف: دراجي سعيد و زملاؤه، إشراف الدكتور الشريف مريبعي، و برعاية وزارة التربية الوطنية، طبع المعهد الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1، سنة 2008—2009 الصفحات (ينظر فهرس المحتويات).

[15]- المصدر السابق ص13، ص17، ص172.