مجلة إشكالات في اللغة والأدب مجلد: 08 عدد: 3 السنة: 2019
ص:104 - 121 E ISSN: 2600-6634 / ISSN:2335-1586

طريقة السياق المتصل في تدريس البلاغة ـ السنة الأولى من التعليم المتوسط أنموذجا

The Method of the Connected Context in Teaching Rhetoric Case Study of First Year Middle School

د. عبد الحميد بوفاس*

Abdelhamid Boufes

المركز الجامعي، عبد الحفيظ بوالصوف، ميلة. الجزائر

University center of Mila/ Algeria

bfshamd@gmail.com

تاريخ الإرسال: 2018/08/12	تاريخ القبول: 2019/05/21	تاريخ النشر: 2019/07/15

ملخص البحث

لقد تعدّدت طرائق تدريس البلاغة العربية في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، متناوبة بين ما هو قياسي واستقرائي واصلة إلى ما هو نصاني أو سياقي. إلا أن الغاية المنشودة من تدريس البلاغة في تلك المراحل من التعليم لم تتحقق بنسب مرضية، أو يمكن القول أنها متعثرة، بدليل عدم قدرة التلميذ على تذوق قطعة أدبية أو اكتشاف عناصر الجمال فيها، إضافة إلى عدم القدرة على التمييز بين الجيد والرديء من منظوم الكلام أو منثوره .

وبناء على ما سبق يواجهنا إشكال رئيس مفاده هل طريقة السياق المتصل(طريقة النص) عاجزة هي الأخرى عن تحقيق الأهداف المتوخاة من البلاغة العربية في مراحل التعليم المتوسط ؟ وبتعبير آخر إلى أي مدى يمكن اعتبار طريقة السياق المتصل ناجحة في تدريس البلاغة العربية ؟

كلمات مفتاحية: طريقة، طريقة النص، بلاغة، تشبيه.

Abstract:

There have been various methods of teaching Arabic rhetoric within middle and secondary education cycles, alternating between what is standard and inductive to what is textual or contextual. However, the goal of teaching rhetoric within those educational stages has not been achieved satisfactorily, or can be said to be faltering as evidenced by the student's inability to taste a literary piece or discover the elements of beauty in it. Added to this, his/her inability to distinguish between

* عبد الحميد بوفاس. bfshamd@gmail.com

high and low quality styles in poetry or prose. Based on the aforementioned account, we face a major problem: Is the method of the context (the text method) incapable of achieving the objectives of Arab rhetoric in middle school education cycles? In other words, to what extent can the connected context method be considered successful in the teaching of Arabic rhetoric?
key words: **:** Method, Text Method, Rhetoric, Comparison.

مقدّمة :

تحتلّ البلاغة العربية مكانة مرموقة في علوم اللغة العربية، إذ لا يمكن أن نتصور تعليم أو تعلّم هذه الأخيرة دون الأولى. ومما زاد في تلك المكانة ارتباط البلاغة العربية بنص مقدّس وهو القرآن الكريم، فأخذت خصائصها منه، إضافة إلى الموروث العربي الخصب الذي دلّ على حضارة راقية في فنون القول.

ولذلك كثرت الاتجاهات والمؤلفات والدراسات حول البلاغة العربية، وكل دراسة تسفر، في كل مرة، عن خصائص جديدة كامنة في البلاغة، يتجدد تفسيرها بتجدد معطيات العصر، وتطور العلوم والمعارف.

وليس غريبا أن يجعل أبو هلال العسكري البلاغة العربية من أجلّ العلوم وأحقها بالحفظ والتعلم بعد القرآن الكريم. لأنه لا يمكن أن نفهم إعجاز القرآن دون تزودنا بمعارف بلاغية، كما لا يمكننا أن نفهم تلك المؤلفات أو الإبداعات الكثيرة عبر العصور، إلا إذا تسلحنا بمعرفة بلاغية تؤهلنا لتقييمها وتقويمها، وكذا إدراك أسرار الجمال فيها. بل أكثر من ذلك لا يمكننا أن نعبّر عن أفكارنا وعواطفنا الذاتية أو نتمكن من التواصل مع الآخرين، إلا في ظل تعلّم البلاغة وامتلاك آلياتها وأدواتها وفهم أصولها الابستمولوجية ومقاصدها.

وكلّ ذلك يؤكد أن البلاغة العربية ليست وسيلة متعة فقط أو تحسين كلام وإكسابه جمالا ورونقا، بقدر ما هي تعين على الفهم و التفكير والتحليل والتهذيب والتأثير في السلوك وتحقيق المقاصد والحاجات.

والجزائر لم تتوان في خدمة تعليم اللغة العربية، من خلال وضع كتب مدرسية وبرامج تعليمية، مستفيدة من أحدث المناهج والمقاربات في التدريس، أو من خلال تكوين المعلمين والأساتذة، قصد تحقيق الأهداف المرجوة من السياسة التعليمية المتبناة فيها.

كما أننا نلحظ تعدّد طرائق تدريس البلاغة العربية في مراحل التعليم المتوسط والثانوي، متناوبة بين ما هو قياسي واستقرائي واصلة إلى ما هو نصاني أو سياقي .

إلا أن الغاية المنشودة من تدريس البلاغة في تلك المراحل من التعليم لم تتحقق بنسب مرضية، أو يمكن القول أنها متعثرة، بدليل عدم قدرة التلميذ على تذوق قطعة أدبية أو اكتشاف عناصر الجمال فيها، إضافة إلى عدم القدرة على التمييز بين الجيد والرديء من منظوم الكلام أو منثوره.

ولعلّ ذلك الملمح يجعل المهتمين بقضايا التعليم والتربية يبحثون في الأسباب الكامنة وراء عدم تحقق الأهداف المسطرة من تدريس البلاغة العربية. فكثيرا ما نسمع حديثا عن أنّ البلاغة العربية عبارة عن قواعد جامدة وجافة، بمعنى أن الإشكال يتعلق بالبلاغة في حد ذاتها، وأحيانا أخرى يوعز الأمر إلى طرائق التدريس التقليدية التي لم تستفد من العلوم الحديثة خاصة اللسانيات بشتى فروعها.

وهناك من يرجع تلك الأسباب إلى عدم تأهيل المعلمين، وإلى عرضهم المادة البلاغية بطريقة نمطية وآلية، لأن البلاغة العربية تتطلب مهارات معينة لتدرسيها، كما تتطلب مهارات لفهمها.

وإذا كانت كل مادة دراسية تتطلب أهدافا تتحقق بنسب متفاوتة، فإن فريقا آخر يرى أن سوء فهم الغاية من تدريس البلاغة العربية، هو السبب.

ومن دون شك، إنّ البلاغة العربية تستمد حيويتها وحياتها من النصوص الأدبية المنتجة، وعليه لا يمكن تغييب فكرة عدم وجود مقاربات شاملة لمعالجة النصوص.

وبناء على ما سبق يواجهنا إشكال رئيس مفاده هل طريقة النص أو ما يعرف بطريقة السياق المتصل عاجزة هي الأخرى عن تحقيق الأهداف المتوخاة من البلاغة العربية في مراحل التعليم المتوسط؟ وبتعبير آخر إلى أي مدى يمكن اعتبار المقاربة النصية ناجحة في تدريس البلاغة العربية؟

1- طريقة السياق المتصل :

أ- مفهومها :

تعدّدت تسميات هذه الطريقة في التدريس، فيطلق عليها طريقة النص، أو الطريقة المعدّلة. ولعلّ فكرة التعديل هي مأخوذة من الطريقة الاستقرائية التي لا تختلف عنها سوى في النص المدروس الذي عوّض النماذج المبتورة والمأخوذة من نصوص مختلفة، شعرا كانت أم نثرا.

والأساس الذي تقوم عليه هذه الطريقة هو تدريس المادة البلاغية " في ظلال نصوص اللغة، ومأثور القول بتوفير أكبر قدر ممكن من الطبيعة في السياق الذي تعرض فيه التراكيب المراد فحصها وفهم قواعدها." [1]

وإذا اعتبرنا النص بنية لغوية غير مفصولة عن سياقاتها المختلفة، فإن طريقة السياق المتصل تعنى"... بالنص المتكامل في أفكاره وأحداثه وسياقه وشكله الكلي، بحيث يدرس هذا النص درسا لغويا من جوانبه المختلفة، وبما يساير طبيعة اللغة صوتا ومبنى ومعنى وذوقا وبلاغة ونحوا."[2]

ولهذه الطريقة أساسان "أحدهما لغوي والآخر تربوي. أمّا الأساس اللغوي فينطلق من كون اللغة ظاهرة كلّية متآزرة عناصرها من صوت وصرف وتركيب ودلالة.

أمّا الأساس التربوي فمؤدّاه أنّ أصدق أنواع التعلّم ما تفاعل فيه المتعلّم مع خبرة كلّية مباشرة ذات معنى لديه، وذات مغزى عنده."[3]

ب– فوائدها:

يمكن أن نجمل الفوائد المحقّقة بفعل اتباع تلك الطريقة في التعليم، فيما يأتي :

- ما دامت اللغة ظاهرة اجتماعية، تعبّر عن عادات وتقاليد ونظم وأعراف المجتمع، وكذا طرق التفكير فيه، فإنه لا يمكن أن نعدم ذلك التصور في النص المدروس، فهذا الأخير هو صياغة فنية لتجربة حياتية، تتصل بواقع المتعلّم.
- إنّ مناقشة النص وتحليله، يمكّن التلميذ من فهم ألفاظ النص أو المعجم الذهني له، إضافة إلى فهم تراكيبه و أساليبه المختلفة، وهذا يسهّل عملية الفهم للنشاط المدروس، سواء أكان بلاغة أم نحوا أم عروضا.
- إنّ اعتماد القراءة مدخلا في تعليم البلاغة، يمكّن من دون شكّ، من " رسوخ اللغة وأساليبها رسوخا مقرونا بخصائصها الإعرابية." [4] وهذه الخاصية تسهّل فهم البلاغة العربية التي نعتبرها غير مفصولة عن النحو، وخاصة علم المعاني. وبذلك يعدّ الجانب النحوي أساسا في فهم

الظاهرة البلاغية، وهو يؤسّس لإدراك الجانب الجمالي في المعنى أو اللفظ، الداخل في تركيب البنى الإفرادية أو التركيبية.

- إن اعتماد النصوص الأدبية في تدريس البلاغة يقضي " على الحواجز بين النشاطات اللغوية ويربط ربطا وظيفيا بين الفكرة والبنية اللغوية التي احتوتها." [5]

ج- عيوبها :

من النقائص التي يمكن أن نلحظها في هذه الطريقة، ما يلي :

- إن تتبع شرح النص وفهم أفكاره، قد يؤدي إلى إهمال درس البلاغة، وبذلك يأخذ وقتا قصيرا مقارنة بما هو مخصص له.
- تداخل المعارف والمعلومات أثناء الشرح والمناقشة، والوقوف على مسائل لغوية قد يتطلبها فهم النص، وعليه قد تلبس المعارف على التلميذ، ويضيع الهدف من تدريس البلاغة.
- صعوبة إيجاد نصوص تحقق الهدف المسطر من تدريس البلاغة، بمعنى آخر لا وجود لنص أعدّ لدرس بلاغي معيّن، لأنّ الكاتب حينما يؤلف نصا، لا يكون غرضه هو مثلا توظيف التشبيه أو الجناس لتلاميذ مرحلة معينة .
- إنّ التفكير في صياغة نص يحقق الأهداف المنشودة من تدريس البلاغة، سيقود حتما إلى إنتاج نص متكلّف فيه، وفاقد جمالياته، وذلك لا يتناسب والأساس الذي يقوم عليه تدريس البلاغة، من ضرورة انتقاء واختيار النصوص الأدبية الجيدة، التي تحقق إمتاع العقل والعاطفة معا.

2-دروس البلاغة في الكتاب :

إنّ المتأمل في الكتاب لا يجد نشاطا اسمه البلاغة، فقد عوض بنشاط أتذوق النص.والناظر في التوزيع الذي وضع بعد المقدمة يجد أحيانا عنوان أتذوق النص، وأحيانا أخرى موضوعا في النقد أو العروض أو عنوانا لدرس في البلاغة .أما داخل الكتاب فكل أنشطة النقد أو البلاغة أو العروض فهي مدرجة ضمن نشاط أتذوق النص.

ففي التوزيع مساواة بين مصطلحي البلاغة وأتذوق النص، من جهة ،و فصل بين نشاط أتذوق النص ونشاط البلاغة، من جهة أخرى، إذ تبدو دروس البلاغة مسجلة ومستقلة، وهي : التشبيه

الجناس

التعبير المجازي

الطباق

السجع

الأسلوب الخبري

الأسلوب العلمي

الأسلوب الإنشائي1

الأسلوب الإنشائي2

تسعة دروس بلاغة من مجموع 21 درسا حول التذوق الأدبي تجمع بين قضايا نقدية وعروضية .

أمّا الكفاءة الختامية للمقطع، فهي : ينتج المتعلم نصا بطوليا حول شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة، بلغة سليمة، يضمنه قيما وطنية يجمع فيه بين السرد والوصف، موظفا النعت وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة والفاعل والتشبيه والجناس .

والملاحظ إنّ قواعد اللغة لها نص وأتذوق النص لها نص ثان.

وقد تم تقسيم الأنشطة عبر محورين رئيسين: هما فهم المكتوب وإنتاج المكتوب.

فهم المكتوب، و يضم:

قراءة مشروحة : يقرأ ويدرس ويتخذ سندا للظاهرة اللغوية (قواعد اللغة)

دراسة النص الأدبي : يقرأ ويدرس أدبيا ويتخذ سندا للظاهرة البلاغية وبعض الأساليب الفنية ذات الجودة والفرادة والتميّز .

ميدان إنتاج المكتوب : تتناول فيه بعض الأنماط التعبيرية وبعض التقنيات الأدبية منطلقا للنتاج الكتابي ومجالا لقياس وضبط الكفاءات وتقويمها.

2- المنهجية المتبعة في العمل :

- من خلال الوصف السابق للمقطع الثاني الذي تضمن دروس البلاغة – التشبيه أنموذجا- قمنا بعملية تدوين مراحل تقديم الدرس والأسئلة المطروحة حوله، لنقف على كيفية تعليم الدرس البلاغي في الكتاب الجديد.
- النظر في النص المقدم ومدى اشتماله على أسلوب التشبيه.

- البحث عن التشبيه في الدروس المبرمجة قبل النص الأدبي الذي أخذ منه درس التشبيه.
- النظر في التطبيقات المقدّمة في درس التشبيه.
- النظر في الواجبات المنزلية الموظفة درس التشبيه.
- النظر في وضعيات الإدماج بنوعيها، ومدى استثمار درس التشبيه فيها.
- النظر في الهدف الختامي من المقطع الثاني المشتمل على درس التشبيه.

4- طريقة تقديم التشبيه :

النص المبرمج: نوفمبر للشاعر سليمان جوادي [6]

هنا منبع الفائزين ** هنا ثورة الماجدين
هنا موطن الظافرين ** جزائر.. جزائر..جزائر
هنا شعلة الثورات ** هنا في رياض الحماة
أباة، كماة، سراة ** جزائر.. جزائر..جزائر
طردنا الذي استعمرا ** فكنا كأسد الشّرى
فمن مدن وقرى ** طفنا رجالا ..جزائر
فردّد معي لا تخف ** ألسنا الألى من وقف
لنيل العلى والشرف ** بجمع العصيّ والخناجر
وأوراس يشهد عنّا ** بأنّا كراما صمدنا
قُتلنا به وقَتلنا ** ومنه أتتنا البشائر

أفهم النص :

1- ما المقصود بمنبع الثائرين؟
2- في النص إشارة إلى تمجيد الثورة الجزائرية، حدّد موطن هذا التمجيد.
3- بم وصف الشاعر الذين حرّروا هذا الوطن؟
4- هل الثورة الجزائرية كانت شاملة لكلّ أنحاء الوطن؟ دلّ على هذا بأمثلة من النص.
5- علام يشهد جبل الأوراس في النص؟

أعود إلى قاموسي :

أفهم كلماتي :

تمّ شرح الكلمات والعبارات الآتية : ثورة الماجدين، موطن الظافرين، رياض، الحماة، أباة، البشائر.

أشرح كلماتي :

تم وضع كلمات غير مشروحة، وهي : كماة، سراة، الشرى.

أتذوق النص : [7]

عدْ إلى نص نوفمبر وتأمّل جيّدا قول الشاعر :

" فكنّا كأسد الشّرى" .

- عمّ يتحدّث الشاعر في هذه العبارة؟
- وما دخل كلمة أسد في التعبير؟
- هل هناك تماثل أو تشابه بين الطرف الأول المفتخر به المشار إليه بالضمير المتصل في عبارة (كنّا) والطرف الصاني (أسد الشرى) أم لا؟
- كيف تسمي هذه الصورة إذا؟
- ماذا تستنتج ممّا سبق؟

المقطع الثاني : حبّ الوطن

النص الأول : قراءة مشروحة : حبّ الوطن من الإيمان للإمام عبد الحميد بن باديس.

النص الثاني : نص أدبي : ثق يا أيها الوطن المفدّى لإبراهيم أبي اليقظان.

النص الثالث : قراءة مشروحة : متعة العودة إلى الوطن، مولود فرعون (الدروب الوعرة)

النص الرابع: نص أدبي: وللحرية الحمراء باب، لأحمد شوقي

النص الخامس : قراءة مشروحة: فداء الجزائر، حنفي بن عيسى

النص السادس: نص أدبي: نوفمبر، سليمان جوادي.

- التشبيهات في النص الأول : من الإيمان أن تحبّ وطنك، ومن أحسنَ إليك مثلُ وطنك؟
- التشبيهات في النص الثاني : بلادي منبت العظما (في مطلع القصيدة).
- التشبيهات في النص الثالث : وكأنّني بأهالي مرسيليا يقولون لي في لهجة ساخرة ماكرة: " رح إلى بلادك يا ابن العرب".ولاحت مدينة الجزائر البيضاء كأنها جبل من الرّخام.

- التشبيهات في النص الرابع : ولا يبني الممالك كالضحايا
- التشبيهات في النص الخامس : لا يوجد
- التشبيهات في النص السادس : " فكنّا كأسد الشّرى" .
- في دروس قواعد اللغة كل درس يتبع بعنصر أوظف معلوماتي، فيه تطبيقات متنوعة عن الدرس (الاستخراج، الإعراب، توظيف المعلومات ضمن نماذج من إنشاء التلميذ).
- أنجز تمارين في البيت (الشيء نفسه)
- في أتذوق النص يتبع دوما بإنتاج المكتوب.
- في الدرس الثاني من النص الأدبي تقنية تحرير مقدمة
- الدرس الرابع من النص الأدبي الوصف وتمارين عن الوصف
- السادس من النص الأدبي بعد التشبيه إنتاج نص يتضمن تحرير مقدمة.

-النص السابع الذي بعد درس التشبيه : الوطني لمحمد الصالح الصديق لا وجود لأي تشبيه.

-النص الأخير في المقطع الثاني : بشراك يا دعدُ محمد حسين الجهماني (دمشق) لا وجود لأي تشبيه

- الكفاءة الختامية للمقطع : ينتج المتعلّم نصا بطوليا عن شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المجيدة، بلغة سليمة، يضمنه فيها قيما وطنية، يجمع فيه بين السرد والوصف، موظفا النعت وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة والفاعل والتشبيه والجناس." [8]

-نأتي إلى الوضعية الإدماجية التقويمية :

قرأت نصوصا عن الوطن وتفاعلت معها، ووقفت على ما فيها من قيم وطنية.

اكتب موضوعا تتحدث فيه عن بطولة شهيد من شهداء الثورة الجزائرية المباركة. موظفا نمطي السرد والوصف ونعوتا وأسماء الإشارة وبعض الأسماء الموصولة، مع احترام علامات الوقف.

الإدماج والتقويم :[9]

-وضعية تعلم الإدماج :

الإنتاج " كنت داخل غرفتك تتابع بحماس وقلق كبيرين مقابلة دولية في كرة القدم بين الفريق الجزائري والفريق الفرنسي، اقترب منك ابوك وقال معاتبا: نعم للرياضة ولكن في حدود؟ فرددت

عليه بعفوية : القضية ليست قضية رياضة يا أبي، لكنها قضية وطن"، فأعجب بردّك وتأثر وهو يبتسم."

المطلوب : اكتب موضوعا تصف فيه حالتك وحالة أبيك أثناء متابعة هذه المقابلة. موظفا الأسماء الموصولة، بعض النعوت، مع احترام علامات الوقف.

وضعية تعلّم الإدماج (2) :

الإنتاج : " وأنت تحييّ العلَم الوطني داخل مؤسّستك التربوية، لاحظت كثيرا من زملائك لا يحترمون العلم الوطني كرمز من رموز الوطن أثناء أداء التحيّة."

المطلوب : اكتب موضوعا تعلّق فيه على هذه الظاهرة المسيئة لوطنك وتاريخك، موجها زملاءك إلى الصواب، مستخدما نمط الوصف، موظفا النعت السببيّ، أسماء الإشارة، محترما علامات الوقف."

5- تحليل وتعقيب :

1- إذا كان المنهاج قد أقيم على رؤية لسانية حداثية تتأسس على مفاهيم لسانيات النص، من ذلك فهم المكتوب وإنتاج المكتوب، فإننا نلاحظ تغييب درس البلاغة في إنتاج المكتوب، وذلك ما يسهم في عدم تدريب التلميذ على استعمال الأساليب البلاغية التي درسها في فهم المكتوب.

2- إنّ درس البلاغة مبرمج في قسم فهم المكتوب، إلّا أنّ الإشكال المسجّل هو أنّ درس البلاغة، يستند إلى درس ثان (النص الأدبي)، بمعنى أنّ مصطلح فهم المكتوب يوحي بتفكيك النص في جوانبه اللغوية والبلاغية، ممّا يعمّق فهم النص، ويجعل من الوحدات اللغوية مواد بنائية ووظيفية في النص، إلا أننا نلحظ أنّ درس البلاغة يؤخذ من نص ثان، لا من نص القراءة المشروحة، وهذا من دون شك، سيجعل كلا من التلميذ و المعلّم يعاني من خلل في النشاط التعلّمي التعليمي.

فالمعلّم يضطر إلى شرح النص الجديد شرحا وافيا، حتى يتمكّن التلميذ من فهم معانيه، لأن في فهم المعنى تكمن سهولة فهم خصوصيات التراكيب، والتمييز والمفاضلة بينها، وذلك يكون طريقا نحو تشكيل الذوق الأدبي لدى التلميذ.

ولا شكّ إنّ اتباع تلك الطريقة يستغرق وقتا طويلا على حساب الوقت المخصص لدرس البلاغة، وهو ما يؤدّي إلى تقليص الحجم الساعي لدرس البلاغة، في حين إنّ من بين النقائص البيداغوجية المسجلة في نشاط البلاغة، هو قلة الحجم الساعي المخصص له.

وعليه كان من الأساس البيداغوجي اعتماد النص الأول في القراءة المشروحة، أثناء تقديم درس البلاغة، وهنا نقوم بمراجعة قصيرة لمضمون النص مع توجيه أسئلة مركّزة حول نشاط البلاغة، وبذلك يتعمّق فهم النص المقرّر ويتم استرجاع أفكاره، من جهة، ونتمكّن من ربح الوقت في شرح درس البلاغة من جهة أخرى.

3- إنّ برمجة نصوص أدبية لا بدّ أن لا يكون فقط متمحورا حول مضمون المقطع، كما هو الحال في المقطع الثاني المخصص للوطنية وحب الوطن. وإنّما يجب أن يشتمل النص على مختلف الأساليب والفنون البلاغية المبرمجة في المنهاج، حتى تتشكل لدى التلميذ ذائقة أثناء القراءة، فترتسم تلك الأساليب في ذهنه، وحين الشروع في دراستها، في الدرس ما قبل الأخير، لا يجد صعوبة في إدراك جمال تلك الأساليب، ولا يحسّ بغرابتها، لأنها لم توظف في النصوص السابقة.

والملاحظة السابقة هي ما ميّز المقطع الثاني من كتاب اللغة العربية، حيث برمج درس التشبيه بعد تقديم خمسة نصوص، إذ جاء في أربعة نصوص أربعة تشبيهات، بمعدّل تشبيه في كلّ نص، وخلا نص من التشبيه، في حين ورد تشبيه واحد في الدرس المعتمد (النص الخامس).وبعده درسان من دون تشبيه قبل الانتقال إلى درس الجناس.

إضافة إلى أنّ من تلك التشبيهات، ما جاء تمثيليا موظفا الأداة مثل، ومنها ما جاء بليغا، من دون أداة. ومجيء التشبيهات في تلك الصورة لا يسهم في تعزيز الفهم والذوق أثناء دراسة النموذج المبرمج المعتمد على أداة الكاف في التشبيه. حيث كان من المفروض أن تتوفّر تلك النصوص على تراكيب وتعبيرات مشابهة لما هو مبرمج في درس التشبيه، حتى يسهم النص الأدبي في تنمية قدرات التذوق.

4- إنّ المتأمّل في طريقة تقديم درس التشبيه، يلحظ ما يلي :

- عدم دقة الأسئلة المطروحة.
- عدم تحقيق الأسئلة المطروحة الغاية من فهم التشبيه واكتشاف الحقيقة التي يبنى عليها تركيبه.

وعليه فإنّ الأسئلة يجب أن تكون دقيقة ولها غاية، وهي التمهيد للدخول في الفن البلاغي المراد دراسته بطريقة غير مباشرة ومشوقة، وتتيح للتلميذ إعمال الفكر، ممّا يسهّل عليه عمليات الفهم والمقارنة و الاستنتاج .

كأن تكون الأسئلة :

- اشرح البيت الخامس (وهو البيت الذي ورد فيه التشبيه)، والمعلّم يستمع إلى إجابات التلاميذ، ويصحح لهم فهمهم وتصورهم لمعنى البيت، ويمكنه بهذه العملية أن يحكم على مدى فهمهم النص وما ورد فيه من أفكار.
- ما الذي يتطلبه طرد المستعمر من البلاد ؟
- هل تقبل أن يكون بلدك مستعمرا؟
- ما واجبك نحو ذلك.؟

من دون شك، إنّ هذه الأسئلة الاستفزازية لأذهان التلاميذ، تجعل معنى الدفاع والمقاومة والصمود، ومن ثمّة البسالة والشجاعة، تستحضر عفويا وبسهولة.

وهنا حينما ننتقل إلى عقد المقارنة بين تلك المعاني واستعمال لفظة أسد الشّرى، يسهل على التلميذ أن يدرك وجه الاتفاق والتقارب بين من قاموا بالدفاع عن أوطانهم وما اتصفوا به، وما يعرف به الأسد من صفات، يستحضرها التلميذ من مخزونه اللغوي أو معجمه الذهني الذي شكّله بفعل وسائل ووسائط بيداغوجية عديدة.

5- إنّ التركيب الإضافي " أسد الشرى" في الصورة التشبيهية، يترك فضاءات متعددة الأسئلة المصحوبة بالحيرة ن بسبب عدم تصور التلميذ معنى الشرى في السنة الأولى من التعليم المتوسط، فدلالة الشرى المقترنة باسم مكان قرب نهر الفرات تكثر فيه الأسود، لا يمكن للتلميذ أن يتمثله في الذهن، وعليه لا يمكن أن نهمل المتلقي في ظل اختيار النصوص أو الوحدات البنائية فيها، لأن النصوص " توجد دائما في عملية تواصل معينة، يمثل فيها المتكلم والسامع أو المؤلف والقارئ بشروطهم وعلاقاتهم الاجتماعية والموقفية أهمّ العوامل." [10]

6- ومن خلال الفكرة السابقة، يمكن أن نقترح تركيبا أكثر بساطة وأسهل معنى، حتى يتحقق التمثيل المعرفي للمعلومات. كأن نستبدل التركيب : أسد الشرى بأسد الغاب، لأن الغابة صورة ذهنية يمكن للتلميذ أن يستوعبها ويفهمها بسهولة، كما أنه يمكن رؤيتها في بيئته ورؤية

الأسود فيها، ومن هنا فالصورة الذهنية " تقوم على ملاحظة النموذج وما قد يصدر منه من أنماط سلوكية يقوم الملاحظ بالاحتفاظ بها صوريا واسترجاعها عند الحاجة إليها، ويحدث التمثيل الصوري بشكل متواتر يوميا عند مشاهدتنا لمختلف الأنشطة والمثيرات."[11]

ولعلّ وضوح الدلالة هو الأساس الذي مداره علم البيان عند علماء البلاغة، يقول السكاكي : "وأمّا علم البيان فهو معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة، بالزيادة في وضوح الدلالة عليه، وبالنقصان ليحترز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه ..."[12]

وإلى ذلك يذهب أيضا القزويني حيث يشترط وضوح الدلالة، فيقول: " علم يعرف به إيراد المعنى الواحد بطرق مختلفة في وضوح الدلالة عليه ."[13]

7- إن المتأمل في درس قواعد اللغة المدمج مع القراءة المشروحة من خلال نص القراءة المشروحة، ويلحظ ما بعد الدرس وهو أوظف تعلماتي وأنجز تماريني في البيت، ويقارن ذلك بدرس البلاغة المعتمد على نص أدبي، وبعده يأتي إنتاج المكتوب، ليبرمج فيه درس في التعبير وفنياته، يدرك الخلل الحاصل في تدريس البلاغة العربية، ولم لا يتمكّن التلميذ من التمييز أحيانا بين الأسلوب الخبري والإنشائي.

إن التطبيق أو التمرين كمرحلة مهمّة من مراحل إعداد الدرس، وكذا ترسيخ الفهم ومعالجة الخطأ، تعدّ ضرورة بيداغوجية لا مناص منها، ذلك إنّ التمرين " يهدف إلى تمثّل المعطيات اللغوية المعروضة والمشروحة، من ذي قبل، واستعمالها أو توظيفها بكيفية ناجعة." [14]

فالتطبيق بما يحمله من سمات التكرار هو الأنسب للتأكّد من عملية الفهم، والعمل على ترسيخها، وهذا يقودنا إلى التنويع في تصميم التمارين التي تمكّن التلميذ تجاوز استحضار ما عرض من قبل، إلى ما هو متصل بمواقف تبليغية شبيهة بما تناوله، ليتمكّن من المقارنة والمقايسة، والتكيّف ووضعيات جديدة مؤسسة على الاستنتاج والاستنباط.

ومنه يمكن أن نعتبر التمرين " تقنية خاصة بالاكتساب يتعدّى الجانب المظهري المتمثّل في التنويع الشكلي، وهو يعدّ مكونا رئيسا في كلّ الطرائق اللغوية، على اختلاف مشاربها اللسانية والمنهجية." [15]

8- طبيعة النصوص المقدمة ؛ إنّ النص له شروط وخصائص معينة لها علاقة بالغرض من الدرس، في حين نلاحظ غياب ذلك. وهذا الطرح يقودنا إلى الوقوف على نقطتين هامتين في تعليمية البلاغة العربية، وهما :

أ- الهدف من تدريس البلاغة العربية، فلا يمكن أن نفصل الأهداف المسطّرة في مرحلة التعليم المتوسط أو غيرها من المراحل عن الهدف الديني، وهو إدراك سرّ الإعجاز في القرآن الكريم، ووجوه البلاغة والفصاحة في الأحاديث النبوية الشريفة، والموروث العربي القديم (شعره ونثره)، لأنّ ذلك من شأنه أن ينميّ الذوق لدى التلاميذ من خلال اطّلاعهم على النصوص الراقية التي مثلت البلاغة العربية في أسمى فنياتها .

ب- إنّ النص المعتمد في تدريس البلاغة لا بدّ أن يتميّز بروعة البيان وسحر الأسلوب، ممّا يجعله فعلا قادرا على تنمية الملكة البلاغية، التي تجمع بين ما هو لغوي، وما هو أدبي. إلا أننا نلحظ أنّ النص المبرمج (نوفمبر لسليمان جوادي) يفتقر إلى تلك الخصائص، حيث كان يجنح إلى التقريرية والتكلّف، في كثير من المواطن.

9- المشكل الأكبر الوضعية الإدماجية، غياب فكرة توظيف التشبيه أو الجناس من درسي البلاغة في المقطع الثاني أثناء الحديث عن الكفاءة الختامية وهي تحرير نص يشيد فيه ببطل من أبطال الثورة .

فهل يعقل أن يقدّم درس البلاغة من دون أن يُسجَّل سؤال واحد، أو يقدّم تمرين واحد في الكتاب المدرسي، وهل يعقل أن نبرمج في نهاية المقطوعة وضعية إدماجية من دون استثمار دروس البلاغة فيها ؟ إن الوضعيات الإدماجية هي التي تكشف بعمق عن مدى فهم واستيعاب التلميذ لما درس، كما يتمكّن من خلالها، من تحليل المعارف أو تركيبها لصياغة معرفة جديدة تمكّنه التكيّف مع وضعيات جديدة. وبذلك فإنّ تلك البيداغوجيا ترمي " إلى جعل المتعلّم يعطي معنى للتعلّمات التي ينبغي أن تكون في سياق ذي دلالة وفائدة بالنسبة له، وذات علاقة بوضعيات ملموسة قد يصادفها فعلا في حياته اليومية، فتضطره إلى إدماج المعارف والمهارات والمواقف المكتسبة لتوظيفها في حلّ المشكلات المطروحة." [16]

10- فكرة المغايرة لترتيب البلاغة والبدء بعلم البيان، هل وفق المنهاج في ذلك، في حين كان البدء بالأساليب الخبرية والإنشائية في المقاربات القديمة، باعتبار تقسيم الكلام إلى خبر وإنشاء، وباعتبار أنّ أوّل علم من علوم البلاغة هو علم المعاني.

إنّ فكرة المشابهة التي جعلت أوّلا في دروس البلاغة قد تفيد من وجهة تعلّم اللغة، ذلك أنّ استحضار الذهن للصور وتمثله المعاني يكون سهلا بفعل المقايسة الحاصلة في الذهن للأشياء التي لاحظها الطفل في عالمه الخارجي واحتفظت به ذاكرته، وعليه فالمشابهة كفكرة لا كصياغة لمعنى، تعدّ من الأمور المساعدة في تيسير التقمص والانسجام مع الآخر، لكن طريقة صياغتها في بنية معقدة مقارنة بالأساليب الخبرية والإنشائية، قد يؤدي إلى صعوبة تعلّم اللغة.

11- فكرة الاصطلاح، أي أننا نطلق تسمية " أتذوق النص " على البلاغة، وأحيانا على العروض، وأحيانا أخرى على النقد، أو أننا نستعمل في بعض الحالات تسمية الفن البلاغي عوض أتذوق النص. مما قد يوحي بأن البلاغة هي تذوق النص، أو هي النقد أو العروض.

ولعلّ هذه الرؤية تعود بنا إلى نشأة البلاغة العربية في العصر الجاهلي وامتزاجها بالنقد، أو ما يمكن تسميته بالبلاغة النقدية أو النقد البلاغي، وهو يمثل صورة ناضجة لممارسات نقدية ولغوية وبلاغية قائمة على أساس السليقة والفطرة، معبّرة عن مدى التحكّم في البيان العربي .

إلا أنّ هذه الرؤية لا تصلح لتلميذ في مرحلة التعليم المتوسط، فلا بد من التفصيل في تلك العلوم والمباحث لغرض بيداغوجي، ولا يعني ذلك أنّ علوم اللغة العربية منفصلة، وإنما التلميذ لا بد أن يميّز بين علم النقد، وعلم العروض، وعلم البلاغة.

خاتمة :

من خلال العرض السابق، يمكن أن نقدّم بعض التوجيهات والتوصيات، التي من شأنها أن تنبّه على ما ورد من خلل منهجي وبيداغوجي في تدريس البلاغة العربية، ومنه يمكن التأسيس لتعليمية قادرة على تحقيق الأهداف المسطرة من تلك المادة في السنة الأولى من التعليم المتوسط، وغيرها من مراحل التعليم الأخرى.

- ضرورة برمجة تمارين وتطبيقات متنوعة على درس البلاغة، في الكتاب المدرسي، كما تتنوع تلك التطبيقات بين تحديد الصورة البيانية المدروسة بصفة خاصة، والفن البلاغي بصفة عامة،

وتحديد أركانها، وكذا القيام بتمارين تركيبية يكملها التلميذ بتوظيف صورة أو أسلوب مما درس، ناهيك عن تأليف جمل من إنشائه تتضمن المعارف التي أخذها في درس البلاغة .

- إنّ الواجب المنزلي يحتل أهمية كبيرة، من خلال جعل التلميذ مستمر الصلة بالدرس المتناول في الصفّ، واختباره في مدى استيعابه، من خلال الاعتماد على قدراته الذاتية، وهذا جانب مهم في تكوين شخصية التلميذ من خلال الإحساس باستقلاليتها.
- من اللازم والضروري توظيف درس البلاغة ضمن وضعية الإدماج، لأنّ الكفاءة الختامية لكل مقطع مدروس، تعتمد بدرجة كبيرة على وضعية الإدماج، ذلك أنّ التعلّمات تصير ذات دلالة، من خلال وضع التلميذ في مواقف وسياقات معيشة، بخلاف النص المدروس، فهو قد لا يعبّر بنسبة كبيرة عن وعي حياتي خاص بالتلميذ، وفكرة التقمص لا تتحقق إلا من خلال تلك الوضعيات التي تبنى على أسس تربوية وبيداغوجية ونفسية.
- ضرورة ربط درس البلاغة بدرس القراءة المشروحة، بمعنى أن لا يعتمد على نص ثان، وذلك لتعميق فهم النص جيّدا، والاقتصاد في الوقت، لأن الحجم الساعي المخصص لمادة البلاغة العربية غير كاف، فما بالنا بتقديم نص أدبي ضمن درس البلاغة. كما أنّ فهم أفكار النص ومعانيه، يكون طريقا نحو فهم خصوصيات التركيب، ومن ثمّ يسهل على التلميذ تذوق مختلف الأساليب والصور.
- لعلّه من أكبر الأخطاء في درس البلاغة العربية، إقصاء النص القرآني والحديث النبوي الشريف، ومختارات الأدب العربي القديم (شعره ونثره). فالفنية القرآنية لا تضاهيها فنية أخرى، والأدبية الإنسية مبنية على الأدبية القرآنية، وعلى هذا الأساس فإنّ حرمان التلميذ من الاطلاع على تلك الفنية وتلك الأدبية، هو خلل في تكوين الذوق الذي ينبني على الفطرة من جهة، ويميل إلى ما هو أخاذ ساحر، مخاطب العقول والعواطف معا. وبذلك فإنّ الملكة الغوية بصفة عامة، والبلاغية بصفة خاصة لا يمكن أن تنمو وتتطور على أساس سليم، لأن ذلك النمو، وذلك التدرج في التشكيل حتى يصل درجة الرسوخ، لا يمكن أن ينبني إلاّ بحفظ وقراءة النماذج العالية التي أسست للبلاغة العربية وللذوق العربي، في كلّ زمان وكل مكان.

- الاهتمام بطبيعة الأسئلة المطروحة في درس البلاغة، فالسؤال يجب أن يكون استفزازيا مثيرا للدافعية وحاثا على التفكير ومتدرجا في طرحه، ولا يكون مبهما أو شبيها باللغز، كما لا ينبغي أن يكون جافا وقاضيا على سرّ الجمال في العبارة أو التركيب.
- استثمار فكرة المشابهة في التدريس، وذلك بجعلها ضمن الأساليب الخبرية والإنشائية، بمعنى أن يحافظ على أصول التقسيم في البلاغة العربية، وذلك لانّ الأساليب الخبرية والإنشائية هي أكثر الصور التي يرد عليها الكلام، ولا يمكن فصل وظائف الحكي والإخبار والقصّ وكذا الإثارة الفكرية أو الوجدانية عن شخصية التلميذ .

هوامش:

[1]- طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي : الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ط(01)، عالم الكتب الحديث، الأردن، 2009م، ص/223.

[2]- المرجع نفسه، ص/223، 224.

[3]- المرجع نفسه، ص/224.

[4]- طه علي حسين الدليمي، وسعاد عبد الكريم الوائلي : الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة العربية، ص/225.

[5]- قاضي محي الدين- كبلوت- : الرائد في طرائق القواعد، دار العلوم للنشر والتوزيع، عنابة، الجزائر، ص/37.

[6]- محفوظ كحوال ومحمد بومشاط : كتابي في اللغة العربية، السنة الأولى من التعليم المتوسط، وزارة التربية الوطنية، موفم للنشر، الجزائر، 2016م، ص/42.

[7]- المرجع نفسه، ص/43.

[8]- المرجع نفسه، ص/31.

[9]- المرجع نفسه، ص/47، 48، 49.

[10]- كلاوس برينكر : التحليل اللغوي للنص، مدخل إلى المفاهيم الأساسية والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، ط(01)، مؤسسة المختار للنشر والتوزيع، القاهرة، 2005 م، ص/25.

[11]- سليمان عبد الواحد إبراهيم: علم النفس التعليمي، ط(1)، دار أسامة للنشر والتوزيع، الأردن 2013م، ص/171.

12- السّكاكي(أبو يعقوب يوسف بن أبي بكر محمد بن علي) : مفتاح العلوم، تعليق : نعيم زرزور، ط(1)، دار الكتب العلمية، بيروت، 1983 م، ص/162.

[13]- الخطيب القزويني(محمد بن عبد الرحمن بن عمر، جلال الدين) : الإيضاح في علوم البلاغة، تحقيق وتعليق : غريد الشيخ محمد و إيمان الشيخ محمد، ط(1)، دار الكتاب العربي، بيروت، 2004م .، ص/146.

[14]- R.galisson –D. coste ; « dictionnaire de didactique des langues ; librairie hachette , paris ;1976 ,p202.

[15]- Vigner,Gerar,L'exercice en français langue étrangère, étude de linguistique appliquée, paris,1982 p71.,

[16]- عبد الكريم غريب : بيداغوجيا الإدماج، ط(2)، منشورات عالم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب، 2011م، ص/174.