قراءة في مناهج البلاغة
للمراحل الثانوية
منذ 1986 إلى 2010

الدكتور موسى شروانة
جامعة منتوري – قسنطينة / الجزائر

مقدمة:

عادة ما ترتبط المناهج التربوية والتعليمية بالتخطيط العام للدولة،و بالأهداف التي ترسمها لنموها وتطورها، وكذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالوسائل التي تسخرها لتحقيق هذه الغاية. هذه حقيقة ثابتة لا يختلف فيها كثير من الناس عند الأمم والشعوب التي تريد أن يكون لها مكان متميز أو مرموق بين غيرها ، ولكن ثمة فارقا أو هوة أحيانا بين النظرية والتطبيق، أو بين ما هو كائن وما يجب أن يكون خصوصا عند الأمم والشعوب التي تعاني من التخلف. وهنا 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 والاجتماعية والفكرية في بلادنا ؟.

قد يبادر البعض بالإجابة بأن البلاد عرفت، فعلا، التخطيط منذ الاستقلال سنة 1962، والدليل على ذلك أنها عرفت النظام الاشتراكي، وعرفت ثلاث ثورات هي: الثورة الثقافية، والثورة الصناعية، والثورة الزراعية. وقد عرفته كذلك في ظل التحولات الثقافية والاقتصادية الجديدة منذ الثمانينات. ونحن لسنا ممن ينكر وجود تخطيط أو وجود أهداف فيما يتعلق بقطاع التربية والتعليم 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، وقد كان ثمرة لعدد من الكتب التي أصدرتها وزارة التربية والتعليم وتخللتها عمليات تحوير و تطوير على مدى أربعين سنة تقريبا كما نصت على ذلك المنشورات، والمقدمات، والتوجيهات التي كتبها القائمون على إعداد هذه البرامج والإشراف على تنفيذها. كل هذا وغيره لا ينكر ، ولكن لدينا شك في أن هذه البرامج حققت أهدافها وذلك

لقناعتنا بأن هناك فارقا جوهريا بين التخطيط والتنفيذ، كما أن هناك أيضا فارقا آخر بين هذا التخطيط وبين صلاحيته.

1- منهجية القراءة وإستراتيجيتها.

تلك هي القضية الجوهرية التي تحاول هذه القراءة أن تستجليها في محتويات الكتب التربوية والتعليمية التي كانت مادة البلاغة من موادها المقررة في المراحل الثانوية خلال الفترة المذكورة، وسيكون من ضمنها أيضا رصد المراحل التي مر بها تدريس هذه المادة، وذلك 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 الاستقلال بحيث أدى ذلك إلى خلق إنسان منتج، ومتوازن ثقافيا واجتماعيا، وحضاريا في المجتمع الذي يعيش فيه؟

هذا هو السؤال الهام الذي تركز عليه هذه القراءة أو الدراسة، وتحاول أن تجيب عنه، بموضوعية ، متجاوزة في ذلك المقولات النظرية الجاهزة،و الأحكام المسبقة، وكل ما اشتملت عليه من رسم صورة متفائلة ووردية للأهداف المنجزة، إلى البحث عن المفارقات التي ظلت تحملها في طياتها منظومتنا التربوية والتعليمية منذ كانت إلى اليوم. و سوف تكون البداية بتحديد المراحل التي عرفتها البلاغة ضمن المناهج التربوية والتعليمية المقررة من وزارة التربية والتعليم، ثم تتلوها تحاليل لمحتويات هذه المادة، ثم تقويم، في الأخير، لطرق تدريسها.

2- مراحل تدريس البلاغة وإستراتيجيتها.

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 والتنظير له.
ب- بلاغة العلوم التقليدية أو بلاغة الشاهد والمثال.
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، وإنما من حيث إنها كانت شاهدة كذلك على مرجعياته. وقد لعبت هذه المرجعيات دورا بارزا في تشكيل وعي الأجيال لفترات طويلة، ومازالت تلعب هذا الدور بشكل أو بآخر . وقد كان بودنا أن نقف عند كل مرحلة لاستجلاء أبعادها وملامحها، ولكن ضيق المساحة المتاحة جعلنا نتجاوز المرحلة الأولى، ونكتفي بالحديث عن المرحلتين التاليتين لما لهما من صلة وثيقة ببعضهما، ثم لما كان لإحداهما من أثر مباشر وملموس في التي بعدها . وسنبدأ بالمرحلة الثانية في الترتيب.

أ- بلاغة العلوم التقليدية أو بلاغة الشاهد والمثال. تبدأ هذه المرحلة سنة 1986، وتنتهي سنة 2006، وبين البداية والنهاية، تقع فترة زمنية تقدر بعشرين سنة ، وليست هذه الفترة هينة ولا بسيطة في عمر تكوين الأجيال.

لقد تخرجت خلال هذه الفترة أجيال عديدة أتيح لها أن تتقلد مسؤوليات، وأن تنهض بمهام، وأن تطبق ما تلقته طوال سنوات تكوينها. ولا شك في أن بصمات هذا التكوين ما زالت ماثلة في مؤسساتنا التربوية والتعليمية، وستظل لمدة أخرى، ولو بأشكال مختلفة.

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

وإذا كانت السابقة عليها قد تميزت مادة البلاغة فيها بأنها كانت تعنى بالجزء، والتنظير له، فإن القائمين على تطوير هذه المادة قد رأوا

أنه لا جدوى من الجزء، ولا جدوى كذلك من الطريقة المرتبطة به؛ ولذلك قرروا، في إصرار ،على توسيع النظرة ، بحيث تشمل علوما. وعلى هذا الأساس جاء تدريس البلاغة في شكل علوم. وقد قسم برنامجها ووزع على سنتين في كتابين مستقلين إلى جانب مادتين أخريين هما: القواعد ،و العروض للسنة الأولى والثانية، وكلا الكتابين يحمل عنوان.

المختار في القواعد والبلاغة والعروض.

فالكتاب الأول المقرر على السنة الأولى يحتوي على ما يلي:

أولا: المعاني.

1-الخبر والإنشاء.

2-أغراض الخبر الأدبية.

3-الأمر.

4-النهي.

5-الاستفهام.

ثانيا : البيان.

6-التشبيه.

7-التشبيه التمثيلي.

8-التشبيه البليغ.

9-التشبيه الضمني.

10- أغراض التشبيه.

11- الحقيقة والمجاز.

12- الاستعارة[1].

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

أولا: المعاني.

1- التقديم والتأخير وأثرهما في الكلام.

2- القصر.
3- تقسيم القصر إلى حقيقي وإضافي.
4- أغراض القصر وبلاغته.

ثانيا : البيان.

5- الكناية.
6- المجاز المرسل.

ثالثا: البديع.

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

I- تحليل محتوى المادة.

هذا هو محتوى الكتابين. والملاحظ أن محتوى الكتاب الأول والثاني يتكاملان في المادة. فالأول قسم إلى قسمين هما: **المعاني، والبيان**، وتحت العنوان الأول عرضت طائفة من القضايا البلاغية هي: الخبر والإنشاء، و أغراض الخبر الأدبية، والأمر، والنهي، والاستفهام، وتحت العنوان الثاني عولجت فيه مجموعة من القضايا هي: التشبيه بأنواعه كما رأينا سابقا، ثم الحقيقة والمجاز، والاستعارة . أما الكتاب الثاني فقد تناول العلوم الثلاثة للبلاغة، وهي: المعاني، والبيان، والبديع. فتحت عنوان المعاني جاءت القضايا التالية:

- التقديم والتأخير وأثرهما في الكلام
- القصر
- تقسيم القصر إلى حقيقي و إضافي
- أغراض القصر وبلاغته

و تعد هذه الموضوعات تكملة لما سبق تناوله في المعاني. وقد قسمت جميع موضوعات المعاني على الكتابين حتى يمكن تغطيتها على

مرحلتين، و كذلك الأمر فيما يتعلق بمحور البيان، حيث استكمل عرض موضوعين هما: الكناية، والمجاز المرسل. أما المحور الثالث الذي جاء تحت عنوان: البديع، فقد عولجت فيه الموضوعات التالية:

- السجع
- الجناس
- الطباق والمقابلة
- التورية

ويوحي لنا تناول هذا العدد الكثير من الموضوعات على مدى سنتين في كتابين مستقلين، بأمرين:

أولهما: أن هناك غاية كانت تحدو المشرفين على البرنامج وهي 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 والعروض.

و ثانيها: أن القائمين على هذا الشأن في تدريس مادة البلاغة، كانت غايتهم تنصب على الكم العلمي والفني. ذلك أن الاعتقاد السائد لدى هؤلاء هو حشو دماغ التلميذ بكثير من المعلومات العلمية والفنية، وهو ما يؤدي في نظرهم إلى تحصيل جيد في مجال اكتساب القدرات والمهارات، مع أنه كان يمكن الاقتصار في تدريس هذه المادة على قضايا قليلة ومفيدة في التكوين، والتحصيل شريطة أن تقدم بكيفيات مختلفة، ولكن لما كانت ثقافة هؤلاء ذات طابع تقليدي فإنهم لم يستطيعوا تجاوز تلك الموضوعات أو على الأقل محاولة تكييفها، واختصارها بحيث تبدو في شكل آخر مغاير للأولى. والدليل على ذلك أن قضايا البلاغة المقررة في المنهاج والتي توزعت على ثلاثة علوم أو محاور كبرى : المعاني، والبيان، والبديع، هي نفسها تلك المحاور التي كانت موجودة في القرن السابع والثامن الهجريين عند أبي يعقوب السكاكي

(ت 626 هـ) في كتابه مفتاح العلوم، وعند الخطيب القزويني(ت 739 هـ) في كتابه : الإيضاح في علوم البلاغة.

والسؤال الذي يبدو ملحا الآن ما هي الغاية من تدريس هذه المادة؟ هل الغاية تكمن في إحياء التراث وتلقينه للآخرين سواء أكان مناسبا أم غير مناسب، أم أننا نسعى إلى إحياء هذا التراث والمحافظة عليه مع محاولة تكييفه وتدريسه بمناهج جديدة، وطرق معاصرة؟.

فالبنسبة للمحتوى السابق في الكتابين، فإنه يمكن تكييفه، وتقديمه في صورة جديدة، فبدلا من التركيز على العلوم، وما ينضوي تحتها من قضايا بلاغية، فإنه بالإمكان الاستغناء عنها بوضعها تحت عناوين جديدة معاصرة هي:

- التركيب
- الصورة
- الإيقاع

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

II- المفارقة في الدلالة الإستراتيجية للمادة.

لاحظنا من قبل أن منهاج البلاغة لم يكن من الناحية الكمية مناسبا حيث كان يستمد موضوعاته ، وتقسيماته من البلاغة القديمة ، ونود الآن أن نختبر محتواه من خلال الأمثلة والشواهد التي اختيرت له. ولكي يكون تحليلنا للمعطيات المقدمة دقيقة ومستمدة من واقع المادة نفسها، ومن طبيعتها، فإننا سوف نستعين على ذلك بإحصاء النصوص، وبيان نوعيتها من خلال الكتاب الأول فقط، وذلك للكشف عن ملاءمتها أو عدم ملاءمتها لهذه المستويات التعليمية.

لقد أفادنا الرصد الذي قمنا به على الكتاب الأول ببيانين:

الأول يتعلق بالقضايا البلاغية، وعدد شواهدها، والأمثلة المقدمة عليها ،و هي كالآتي:

عدد القضايا البلاغية	عدد الشواهد من الشعر والنثر	عدد الشواهد من النثر العام	عدد الشواهد من القرآن الكريم	عدد 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 والأمثلة المقدمة على هذا العدد من القضايا البلاغية. ومن شأن هذه الكثرة أن تؤدي إلى تشتيت الذهن ،و توزيع الاهتمام، وهو ما ينعكس بالسلب على التحصيل، وإرهاق الذاكرة في حالة الحفظ ، أو الاستظهار في الامتحانات.

ب- أن الشواهد كانت تبدأ بكلمتين، وتتصاعد إلى الجملة المكونة من عدة كلمات، وهي 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، والثلاثة، وليس أكثر من ثلاثة أبيات.

ولهذا دلالته حيث إن 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.

وبطبيعة 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، وشواهدها، وقد ظلت مغلقة على نفسها في العصور الثلاثة الأولى باستثناء شاهد واحد يتيم من العصر الحديث هو لأبي القاسم الشابي. والسؤال 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، وربط الحاضر بالماضي من ناحية أخرى؟.

أما الثاني فهو يتعلق بمضمون الشواهد المقدمة، حيث كشف لنا هذا الجدول عن الآتي:

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

وباقي الموضوعات كانت متفرقة منها ما يلي:

- كبر السن، و التحسر على الشباب.
- الشيب قبل الأوان.
- الاستعطاف.
- الدعاء.
- تعدد نعم الله.
- التعجب.
- الاعتذار والتوسل.
- نفي قلة الخبرة في الحروب.
- الاستعداد للحرب والتنبه 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، وهو يعد من قديم الموضوعات، و كذلك الفخر، والتهديد،و التحقير، وخصوصا كبر السن والحسرة على الشباب، وظهور الشيب قبل الأوان؟ أليس من الأفضل أن نبحث لهذه البلاغة من مضامين معاصرة تضع في أولوياتها حاضر التلميذ، وترسم له ملامح العصر، وقضايا الإنسان وظروفه؟

كان يمكن أن تقدم له بدائل لهذه الموضوعات مثل: السلام والحرب، والمحبة والحرية، والعدالة وحقوق الإنسان، والتضحية وما إلى ذلك.

ولعل طبيعة هذه المادة وما 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 ومن ناحية أخرى لا يجده في واقع حياته ولا 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، وهو لا يرضي اليوم، من الناحية الجمالية، الرجل والمرأة على السواء؛ لأن معايير الجمال لديهما تغيرت، وقس على ذلك ، قولهم: طويل النجاد[4] الذي يكنى به عن كمال الأجسام؛ لأن القيمة اليوم ليست في هذا الكمال الجسمي، وإنما في العقل، وفي قدرته على الذهاب بعيدا في الاختراعات والاكتشافات.

إن هذين المثالين وغيرهما مما عرضناه سابقا يؤكد حقيقة مؤداها أن منهاج البلاغة لم يخضع لمعايير معينة في اختياره، شكلا ومضمونا، ولم يكن مقرونا بتفكير يضع في اعتباره صلاحيته لسن التلاميذ في

السنة الأولى و الثانية، ولو 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، وخلق الإحساس بالجمال، وتطوير حاسة التذوق كما جاء في برنامج اللغة العربية لسنة 1970، على هذا النحو:

"تنمية قدرات التلميذ على إدراك بعض نواحي الجمال، والتناسق، والنظام، فيما تقع عليه عيناه ويدركه إحساسه وعقله حتى يتذوقها، ويحسن الاستمتاع بها[5].

فعن أي جمال، وعن أي تناسق، أو نظام يتحدث هؤلاء المشرعون؟ ألا يدركون أن الجمال يكمن في الكل، وليس في الجزء الذي تمثله الكلمة الواحدة[6] كالتشبيه، والاستعارة، وما إلى ذلك من خلال الشاهد. وهل الكلمة الواحدة تخلق تناسقا؟.

إن الاحتفال بالجزء هو تحطيم للرؤية الكلية للجمال وهو 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، ومحاولاتهم فرضه في المنهاج التربوي، وفي نواح كثيرة . لننظر على سبيل المثال ماذا يقول هؤلاء في مجال التمكين من القدرة على التعبير الشفوي والكتابي، مع مراعاة ما يشعر به التلاميذ، ويكشف عن انفعالاتهم، ورغباتهم بلغة واضحة وسليمة مع قوة التأثير في الآخرين. يقولون:

" الغرض من التعبير بنوعيه أن يحسن التلاميذ التعبير عما يعن لهم في سلامة ووضوح وقوة تأثير...".[9]

ماذا يعني هذا؟ يعني ببساطة شديدة أنه يجب أن تكون اللغة أو التعبير الشفوي والكتابي وظيفيا لصيقا بحياة التلاميذ، وغير منفصل عن واقعهم الفكري والنفسي ، والاجتماعي، ولكن ما يكتب في مقدمات هذه الكتب، والبرامج شيء وما يقرر في مادة البلاغة، وما يقترح لها في

عملية التبليغ شيء آخر. لننظر مرة أخرى فيما قاله هؤلاء فيما يتصل بتدريس النص أو القطعة المختارة ، وكيف يجب أن تكون:

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

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

هذه أجزاء يسيرة من التعارضات الكثيرة لدى هؤلاء المشرعين، ولا حاجة لنا للمزيد منها لنمر إلى طريقة تدريس هذه المادة.

III- طريقة التدريس:

إننا لا نتوقع ، في ضوء هذا التفكير ، شيئا مثيرا أو مفاجئا فيما يتعلق بالطريقة التي يتم بها تبليغ مادة البلاغة وتوصيلها 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. وهذه الخطوات هي:

عرض الأمثلة وشرحها واستخلاص القاعدة منها.

ومن المعروف أن هذه الخطوات هي أهم ما تتميز به الطريقة الإلقائية التلقينية حيث يكون فيها طرفان: أحدهما الأستاذ والثاني التلميذ. فالأول يعرض ويشرح ، وهو في هذا شبيه إلى حد ما بجهاز إرسال باعتباره يكون فاعلا، والثاني يتلقى، وهو في هذا الدور شبيه بجهاز استقبال ، هذا من حيث الأدوات، أما من حيث الغاية فإن هذه الطريقة تهدف إلى توصيل أكبر قدر من المعلومات والخبرات وهي مباشرة، وبسيطة، ولذلك اختيرت لتكون أداة لتوصيل علوم البلاغة التقليدية الثلاثة. وهذه الطريقة تتعارض في شكلها ومضمونها 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 ، وأهمها كتاب البلاغة الواضحة لعلي الجارم و مصطفى أمين.

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

ب- بلاغة التنوع في الشكل.

انتهينا من خلال تحليلنا لبرنامج البلاغة السابق ،إلى أن هذا البرنامج كان يعاني كثيرا من جوانب القصور، وأن الدعوة إلى تطويره أو وضع بديل له صار مطلبا ملحا بعد أن استمر تطبيقه عشرين سنة . وقد كانت للقائمين على التربية والتعليم وللمشرفين 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 ،و التكنولوجي، إنما هي المقاربة بالكفاءات ، وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية، والوجدانية، و العقلية للمتلقين، بهدف تنميتها تنمية متسقة ومتزنة حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها، وإنما الاهتمام بها في شموليتها بحيث تسهم بكليتها في التنمية العامة للمتعلم..."[11].

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

الأول: الحرص على التعليم الهادف إلى تنمية القدرات والكفاءات.

الثاني: مراعاة الجوانب المشكلة لطاقات المتعلم لغرض تحقيق مبدأ الشمولية في التحصيل والتصور.

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

و عليه فإنه يفترض في البرنامج الجديد أن تكون مادة البلاغة فيه محققة للأهداف الجديدة، وإلا أصبح برنامجها لا معنى له، ولا معنى 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،و إنما نريد أن نحلله،و نركز في تحليلنا له على جانبين هما: محتوى البرنامج ، ثم طريقة تنفيذه .

I- تحليل محتوى البرنامج:

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. وللتعرف أكثر على هذا البرنامج، وعلى مكوناته خلال السنوات الثلاث، فإننا نود هنا أن نعرض محتوى كل سنة في الكتاب الذي ورد فيه.

ففي السنة الأولى وجدنا المحتوى التالي ضمن كتاب بعنوان:

المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

جذع مشترك علوم وتكنولوجيا:

- التشبيه وأركانه.
- المجاز اللغوي.
- الاستعارة التصريحية والمكنية.
- 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 والنصوص والمطالعة الموجهة لشعبتي:

الأدب والفلسفة ،الآداب واللغات الأجنبية:

- التشبيه الضمني والتمثيلي.
- بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز.
- أغراض الخبر والإنشاء.
- الاقتباس والتضمين.
- القصر باعتبار الحقيقة والواقع.
- المساواة والإيجاز والإطناب.
- حسن التعليل.
- التقسيم[13].

أما محتوى السنة الثالثة، فقد جاء مشتملا على ما يلي في كتاب:

اللغة العربية وآدابها للشعبتين: آداب/فلسفة- لغات أجنبية:

- تشابه الأطراف.

- التضمين.
- الجمع.
- التقسيم.
- بلاغة المجاز العقلي والمرسل.
- بلاغة التشبيه.
- الكناية وبلاغتها.
- الارصاد.
- بلاغة الاستعارة.
- التفريق.
- الجمع مع التقسيم.
- المشاكلة[14].

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

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

2-أنه يحتوي على تكرار لبعض الموضوعات أو القضايا البلاغية، يتمثل ذلك في أغراض الخبر و الإنشاء، و في بلاغة التشبيه والاستعارة والمجاز، والكناية وبلاغتها والتقسيم، وما 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 ويتوسع في السنة الثالثة، فإن ذلك لا يعني الإعفاء من ظاهرة التكرار؛ لأن السنة الأولى المسماة بالجذع المشترك، تكون قد غطت هذه الموضوعات ، ومن 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، والبيان ، والبديع ، ولا 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. وبالإضافة إلى هذا فإن اختفاء موضوعات كانت في البرنامج السابق، وكذلك غياب العناوين المحورية للعلوم التي تنضوي تحتها، من هذا البرنامج الجديد، لا يعني أن هناك تجديدا ، وإنما هو مجرد تغطية شكلية الغاية منها هي الإيحاء بالتجديد والتطوير ، والدليل 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، وما بدا، للوهلة الأولى، أنه تجديد وتطوير 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 وما 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 ومتسرعة من خلال جعلها محسنات في القرآن الكريم والحديث النبوي الشريف، وذلك بالنظر إلى ما تنطوي عليه من قدح بالصنعة والتكلف لأسلوبهما.

إن في هذا الحكم أو الوصف تسوية أسلوبية واضحة بين أسلوب القرآن الكريم والحديث الشريف، من جهة وسائر الأساليب من الشعر والنثر من جهة أخرى. وهي تسوية ، لا تنم عن عدم الإدراك الجمالي

فحسب، وإنما عن عدم تنمية القدرات الذاتية في اكتشاف جماليات التعبير،و الأسلوب الراقي في قمم الأعمال الفنية.

5-ويتصل بما سبق أيضا عدم الاتساق والانتظام على المستوى الفكري والفني، في اختيار مفردات البرنامج، وهو أمر يلاحظ في أكثر من موضع . فعلى سبيل المثال نجد الخبر والإنشاء (ص81) قد تأخرا في محتوى البرنامج للسنة الأولى، وقدمت عليهما مفردات كثيرة مثل التشبيه وأركانه (ص22) ، والمجاز اللغوي(ص35) والاستعارة التصريحية والمكنية (ص50) والكناية (ص 64). وهذا يدل على أن اختيار المادة وترتيبها، كان عشوائيا، ولم يكن يخضع لمعايير أو أغراض فنية، و لعل الرغبة في إظهار التجديد والتطوير 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 لتنفيذ

II- طريقة التدريس:

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

الأولى هي طرح طائفة من الأسئلة على المتلقي للإجابة عنها، محورها النص، ومضمونها التعرف التدريجي عليه من الناحية الفكرية والفنية. 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.

وهذه الخطوة تدخل ضمن الطريقة الحوارية الاستنباطية، الهدف منها إظهار فاعلية المتلقي، وإبراز قدراته الذاتية في التعرف، والاكتشاف،و التحليل، والاستنتاج، وهي عكس الطريقة الإلقائية التي رأيناها في المنهاج السابق.

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

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 والتعليم لما لها من فائدة ملموسة في تنمية قدرات الذات، واكتساب الخبرات والمهارات ،و لكنها تبدو، في الآن نفسه، قليلة الأهمية في التحصيل من الجوانب الآتية:

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

ثانيا: إذا كان المعول في هذه الطريقة على التحضير المسبق الذي ينهض به التلميذ، فإن هذا التلميذ لا يستطيع ، بحكم تكوينه، وظروفه الاجتماعية ،و الثقافية، أن يقوم بهذه المهمة؛ لأنه تلميذ لا يقرأ،

ولا يملك مكتبة، وليس لديه الوقت للتردد على المكتبات العامة إن كانت متاحة أو قريبة من محيطه.

ثالثا: أن الخلاصة التي يقدمها التلميذ ما زالت رهينة التصورات، والمفاهيم التقليدية، ومن ثم تصبح عملية الاستنباط غير مجدية، بل فاقدة لقيمتها.

و إذا كان الاعتماد في هذه الطريقة على الأستاذ، فإن ذلك يلقي العبء الأكبر عليه، ويحول الطريقة الحوارية الاستنباطية 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 والانتقائية في تدريس مادة البلاغة.

و بالرغم من هذه السلبيات ، فإن لهذه الطريقة جوانب أخرى إيجابية أهمها ما يلي:

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

ب- التخلص من بعض الشواهد والأمثلة التقليدية المتوارثة.

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

خاتمة

و مجمل القول، في النهاية، إن قضية المناهج التربوية هي من أكثر القضايا حساسية، وإثارة للجدل، باعتبارها تتصل بتشكيل وعي الأجيال في الحاضر والمستقبل، وترسم الطريق للنهضة والتطور في عالم سريع التغير.

وبالنظر إلى هذه الأهمية، فقد رأينا أنها حظيت بأولوية في الفكر التربوي منذ الاستقلال، وكان الاهتمام بها، سببا مباشرا في إدخال تعديلات على البرامج، وعلى طرق التدريس ومنها منهاج البلاغة وطرق تدريسها.

وبقدر 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 ، والمقولات الجاهزة على صياغة فكر تربوي خلاق ومتوازن تراعى فيه احتياجات ويستند إلى معطيات ، ويعتمد على حقائق، وليس هذا بالأمر الهين أو اليسير، في بلاد ما زالت تطحنها ظروف، وتتلمس طريقها للنهوض، ولذلك يظل المجال مفتوحا للتجديد والتطوير ،وما من سبيل إلى ذلك إلا عن طريق البحث العلمي والتخطيط، و الحوار المستمر.

الهوامش:

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

[2] - المختار في القواعد والبلاغة والعروض، السنة الثانية، تأليف: عبد الله بن كريد، و أحمد حساني، إشراف : محمد المكي، مفتش التعليم الثانوي والتكوين، وبرعاية 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 والأسلوبية : محمد عبد المطلب، مكتبة لبنان ناشرون، الشركة المصرية العالمية للنشر- لونجمان،1994، ص352.

[7]- المرجع نفسه ص 352.

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

[9]- برنامج اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية، ص26.

[10]- المرجع نفسه ص 24.

[11]- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ، السنة الأولى، تأليف: حسين شلوف، محفوظ كحوال، محمد خيط، وبإشراف حسين شلوف، مفتش التربية والتكوين، ورعاية وزارة التربية الوطنية ،

طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط2 سنة 2009-2010، ص 3.

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

[13]- الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، تأليف: أبو بكر الصادق سعد الله، وكمال خلفي، ومصطفى هواري، وإشراف: أبو بكر الصادق سعد الله، وبرعاية وزارة التربية الوطنية، طبع الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، ط1 سنة 2006-2007، الصفحات متعددة بتعدد الموضوعات (ينظر فهرس المحتويات).

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

[15]- المصدر السابق ص13، ص17، ص172.