

تعليمية مادة البلاغة العربية السنة الأولى ليسانس لغة وأدب عربي
نحو مقارنة معرفية تكاملية

Didactics of Arabic rhetoric module for the 1st license year, Arabic language and literature, a cognitive-integrative approach

عبد الجبار ربيعي

جامعة العربي التبسي - تبسة - abdeljbar@univ-tebessa.dz

عبد الرحمان مرواني

جامعة العربي التبسي - تبسة - merouani.abderrahmane@univ-tebessa.dz

تاريخ النشر: 2021/03/30

تاريخ القبول: 2021/11/12

تاريخ الاستلام: 2021/06/24

ملخص:

تسعى هذه الورقة البحثية إلى مقارنة إشكالية تعليمية مادة البلاغة العربية للسنة الأولى ليسانس تخصص لغة وأدب عربي من وجهة نظر معرفية تكاملية تطمح إلى توظيف العديد من الأدوات الإجرائية والمنهجية في تحقيق مادة معرفية ميسرة ومنهجية قريبة من القدرات الإدراكية للطلاب باعتباره مستقبلا إيجابيا وفاعلا في حركية العملية التعليمية ومحور النشاط المنهجي التعليمي. وتناقش هذه الورقة أبرز إشكاليات تعليمية البلاغة العربية في المرحلة الجامعية متمثلة في المفارقة بين البلاغة الكلاسيكية والبلاغة الجديدة بالإضافة إلى أطروحة بعض اللسانيين المعاصرين التي تنحو منحنى اعتماد أنموذج لغوي جديد متناسب مع الأفق التاريخي والمعرفي الحديث وواقع اللغة العربية المعاصرة وكذلك معضلة المفاصلة النظرية بين المنهجين الوصفي والمعياري في تدريس البلاغة العربية وما يتصل بذلك من أثر التطور الدلالي وقوانين التغير اللغوي.

كلمات مفتاحية: تعليمية، البلاغة العربية، مقارنة تكاملية، البلاغة الجديدة، العربية المعاصرة.

Abstract:

This research paper aims to approach the problematic related to the didactics of Arabic rhetoric module for the 1st license year, Arabic language and literature specialty, from a cognitive- integrative opinion that aspires to employ many procedural and methodological tools to achieve a systematic cognitive subject close to student's cognitive abilities as a positive and effective recipient in the educational process and the focus of the teaching method activity.

This paper discusses problems like the difference between the classical rhetoric and the new one, the thesis of some contemporary linguists that adopts a new language model commensurate with the modern historical and cognitive horizon, as well as the theoretical separation between the descriptive and prescriptive approaches in teaching Arabic rhetoric and the related impact of semantic development and the laws of language change.

Key words: didactics, Arabic rhetoric, integrative approach, new rhetoric, contemporary Arabic.

1. مقدمة منهجية:

تهدف هذه المحاولة إلى تحقيق قراءة مزدوجة لواقع تدريس البلاغة العربية في التعليم الجامعي الجزائري، بتحليل المحتوى التعليمي لمادة البلاغة العربية الموجهة للسنّة الأولى ليسانس تخصص: اللغة والأدب العربي، على سبيل المقاربة التمثيلية لإشكالية الوعي بالتحوّلات الحديثة في مسار البلاغة الكلاسيكية، من حيث المتن المعرفي والإطار المنهجي والرؤيوي، ومن حيث كفايات ومنهجيات التدريس، لا من خلال الاستقصاء والوصف المباشر والتحليل الإجرائي للمضامين المعرفية المدرجة في المنهج الدراسي، ولكن من خلال البحث في طبيعة العلاقة الموضوعية بين المادة المعرفية وما تثيره من إشكاليات علمية ومنهجية وتاريخية، والعلاقة بين هذه المادة المقرّرة وطرائق وآليات التدريس؛ من طريق البحث في سبل الإفادة من النظريات والاستراتيجيات التعليمية الحديثة في ضوء المنظومة القيمية والأخلاقية الإسلامية من منظوري الخصوصية الثقافية، والبعد التربوي في سياقه المرجعي المرتبط بالتربية كمفهوم علمي وسلوكي شامل وعميق، قائم -في الأصل- على سياسة تعليمية تجمع بين التراث والمعاصرة، وتبني قيم التجديد والتطوير في المناهج، والأدوات، والمعارف، بالقدر الذي يحافظ على الخصوصية، ويمنح روحاً وحركة مستمرة للعملية التعليمية.

وتتمحور إشكالية تعليمية البلاغة العربية في التعليم الجامعي، -من وجهة النظر هذه- حول جملة من التصورات النظرية، في مقدمتها البحث في الإطار المنهجي للعملية التعليمية ومدى التحولات التي عرفت من منظومة النظريات التعليمية بالتوجه نحو النظريات المتمركزة حول المتعلم.

تلك الأطروحات التي وضعت استراتيجيات نظرية وتقنية تهدف إلى وضع أسس معرفية متينة تمكن الطالب من الاستفادة العلمية بأعلى درجات المهارة في توظيف جميع الآليات والأدوات الممكنة من أجل الوصول إلى مصادر المعرفة المختلفة.

يضاف إلى هذه الإشكالية الأولى إشكالية طبيعة المادة المقررة، ومدى تمثيلها للمعرفة المعاصرة خاصة أنها تمثل -في جزء كبير منها- منظومة المفاهيم والمصطلحات والمقولات البلاغية التقليدية على ما تعرفه الساحة العلمية في السياقين الغربي والعربي من تحولات جذرية نحو أطروحة البلاغة الجديدة؛ وتوسع كبير في موضوعات البلاغة، وأصناف الخطابات اللغوية وغير اللغوية التي تجاوزت الموضوعات البلاغية التقليدية، وما يتصل بذلك من تحولات منهجية تتجه إلى تخطي الطابع التعليمي والمعياري للبلاغة الكلاسيكية.

2. في المنهج والمحتوى الدراسي:

يدل مصطلح المنهج أو المنهاج الدراسي -فيما يدل- على المقررات الدراسية نفسها؛ أي على المواد التعليمية المبرمجة في شكل مفردات وموضوعات محددة؛ تتسم غالبا بالانسجام والتوافق، وذلك من حيث انتمائها لمجال معرفي واحد، ومن حيث اتصافها بالتناغم والارتباط الموضوعي فيما بينها.

ويرى بعض الباحثين أن تطوّر نظريات التعلم نشأ عنه نظرتان متباينتان للمنهج، نظرة ضيقة، وأخرى موسّعة، وقد «كانت النظرة الضيقة إلى المنهج قاصرة لا تتجاوز به حدود المقررات الدراسية "باعتباره مجموعة من الدروس الأكاديمية المطلوبة للحصول على شهادة في حقل من حقول الدراسة"¹ وهذه النظرة تتصل -غالبا- بالتصور التقليدي المتمحور حول المعلم والأهداف الإجرائية المباشرة التي ترى النظرة الموسّعة أنها

ذات صبغة تلقينية تتعارض مع المفهوم الجديد للعملية التعليمية؛ من حيث الإمكانيات الممنوحة للتلميذ أو الطالب في الأخذ بأصول المقرر الدراسي من أجل الإفادة المنهجية بكل ما يتفرّع عنها، وكذا الرؤية الشمولية التي لا تقف عند حدود المادة المقررة، وإنما تتوسّع - بتركيزها على إنماء وتقوية قدرات المتعلّم الكفائية- نحو مجالات معرفية وغير معرفية، إضافة إلى توسيع عملية التقويم وتنويع محدداتها، والأخذ بالاعتبار كل المؤثرات الاجتماعية والوجدانية التي من شأنها تحفيز وتعزيز المملكات العلمية والتحليلية للطالب.

وفي هذا الصدد يبرز مفهوم تخطيط المنهج الدراسي، ويمكن تحديد هذا المفهوم « تحديدا إجرائيا على النحو التالي: يعني تخطيط المنهج الدراسي اشتقاق الخبرات من مصادرها وتنظيمها في نسق تربوي بناء على أسس تساعد المتعلم على النمو الشامل المتكامل المتوازن والسلوك وفق تعاليم الدين الحنيف. يلاحظ هنا أننا لم نفرق بين تخطيط المنهج الدراسي وبنائه، واعتبرنا تخطيط المناهج وبنائها يعنيان الشيء نفسه»² فالمنهج الدراسي ليس مجرد مواد علمية مفرغة من كل العوامل التي تؤطر السلوك التربوي العام، من وجهتي النظر المتلازمتين، وهما وجهة النظر المعرفية، ووجهة النظر النفسية والأخلاقية، على معنى أن منهج الدراسي يراد به أو من خلاله التعليم وإنضاج الكفاءة والخبرة والقدرة على الاستقبال والتحليل والإضافة في الوقت نفسه، كما أنه يجسّد رؤية متكاملة ومتمّزة للوظيفة الشاملة والكلية للمعرفة بوصفها خطابا ناشئا عن أبعاد ثقافية وتاريخية وفكرية موسّعة.

وفي هذا السياق يأتي الحديث عن الجزء المهم المرتبط -أصالة- بهذا البحث وهو التخطيط لتدريس وحدة أو موضوع، و «يعنى التخطيط لتدريس وحدة أو موضوع بما يحدد ملامح التدريس الجيد، ومن أهم ما يدخل في هذا الاعتبار في هذا المستوى من التخطيط حاجات التلاميذ ورغباتهم وقدراتهم، والأهداف التي يرجى تحقيقها، والأنظمة التي سوف يقوم بها كل من التلميذ والمعلم على درب تحقيق الأهداف، والمواد والأدوات اللازمة للقيام بهذه الأنشطة والطرائق والأساليب التي سوف تستخدم لتقويم مخرجات تدريس الوحدة أو الموضوع»³ بمعنى أن تخطيط تدريس وحدة أو موضوع يتطلب في مستويي التعليم في الأطوار الثلاثة، والتعليم الجامعي -وهو نطاق حديثا- جملة من

المعايير والأدوات التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية بالمفهوم الموسّع السالف، ويراعى في كل ذلك قدرات الطلبة وحاجاتهم العلمية والنفسية.

إلا أن المعضلة من الناحية العملية خاصة في التعليم الجامعي وفي ميدان اللغة والأدب العربي تحديدا تتّصل بفوضى البرمجة وغياب الوحدة العضوية والاتساق بين مفردات البرامج الدراسية، ومن ضمنها برنامج مادة البلاغة العربية، وهو أمر ملاحظ على الطريقة التقليدية عامة في التعليم.

والمقصود بالطريقة التقليدية هنا هو التقليد باعتبار المرحلة الزمنية الحالية، وليس الامتدادات التراثية، فـ «من أهم ما ساعد التخطيط لتدريس وحدة أو موضوع على الظهور، الاتجاه نحو ظاهرة تفتت تدريس المقررات إلى جزئيات صغيرة في صورة دروس مستقلة تفتقد التكامل المعرفي ووحدة الخبرة. وقد كان هذا انعكاسا لكون المادة الدراسية هي الهدف الأساسي لعملية التدريس، وإخضاع خصائص المتعلم وسلوكه لهذا الهدف. ولكن بعد ظهور الاتجاه نحو تكامل المعرفة ظهرت مستويات هرمية لتخطيط الجانب المعرفي للتدريس»⁴ وأصبحت عملية إيصال المعرفة للمتعلّم مرتبطة بإعداد نماذج متسلسلة ومتراتبة ومتّسقة من المواد العلمية بداية بالموضوعات المقرّرة، ومدى استجابتها للاستعدادات العقلية والنفسية والثقافية للمتعلّمين، ثم مدى الترابط والانسجام بين هذه الموضوعات المقرّرة، وعلاقة ذلك بالكفاءة المعرفية والمنهجية للمعلّمين، ثم الإطار التعليمي العام ومستويات المواد العلمية، ومساحة الحيز الذي تشغله كل مادة من هذه المواد، والعلاقات الموضوعية فيما بينها، وذلك ما روعي -في جانب منه مبدئيا من الناحية التقنية- في تقسيم وحدات التعليم الجامعي إلى وحدات أساسية، وأفقية، ومنهجية، واستكشافية.

ويمكن الإشارة إلى تجربة مهمة قام بها "مارتون" و"سالجو" فيما أطلقا عليه: أسلوب التعلم السطحي والعميق؛ حيث دعي عيّنة من الطلاب إلى قراءة كتاب وتلخيص ما فيه «وعندما ركز الطلاب على استظهار الحقائق، وركزوا على العناصر غير المترابطة الخاصة بعملية القراءة، وفشلوا في التمييز بين الأدلة والمعلومات، ولم يستغرقوا في تأمل ما يقرءونه، واعتبروا المهمة عبثا خارجيا، وصف مارتون وسالجو أسلوب تعلمهم بأنه تعلم

"سطحي". وعندما ركز الطلاب على ما يعنيه المؤلف، وربطوا بين المعلومات الجديدة وما يعرفونه وجربوه بالفعل، وعملوا على تنظيم المحتوى وترتيبه، واعتبروا القراءة مصدرا مهما للتعليم؛ وصف مارتون وسالجو أسلوب التعلم بأنه "عميق"⁵ فتدريس المحتوى الدراسي بالنسبة إلى هذا الطرح الإجرائي الدقيق، لابد أن ينطلق من الإفادة الحقيقة من المادة العلمية، ورغبة وقدرة الطالب على أن يستوعب هذه المادة، ويشاركها ويطبّقها ميدانيا، لا ينطلق من مجرد الاستحضار العام الخالي من الاستغراق في فهم المعرفة تأسيسا على صلة عاطفية وشعورية بين الطالب وما يقرأ ويتعلّم، ولذلك «ينبغي أن ينظر إلى عملية التعلم باعتبارها نوعيا في الطريقة التي يرى بها المرء ويختبر ويفهم ويتصوّر شيئا ما على أرض الواقع؛ بدلا من اعتبارها تغييرا كميّا في كمية المعرفة التي يكتسبها المرء». فالتعلم العميق هو ما يساعد الطلاب على أهم الأهداف التعليمية وأشملها⁶ ومن هذا المنطلق سنرى أن البلاغة العربية تعيش مفارقة وشرخا هائلا بين طبيعة المحتوى التعليمي، ورهانات الواقع الحديث، ولا يعني ذلك قصور المادة التراثية التي تمثل جل بنية المحتوى التعليمي، وإنما قصور الأدوات والوسائل والخطط المنهجية التعليمية بشكل أشد تأثيرا .

وفي مقدمة ذلك خطة تغطية المحتوى المعمول بها حاليا بصورة واضحة، والتي تقلّ فاعليتها بسبب طبيعتها الكمية والسطحية إلى حد ما كما مر بنا، و«بالإضافة إلى عدم فاعلية تغطية المحتوى والقدر المتاح لتدريسه من المنهج الدراسي، والحاجة إلى التدريس الهادف إلى تنمية مهارات التعلم مباشرة، يوجد سبب أخير وراء ضرورة تغيير التوجه حيال اعتبار المحتوى شيئا يجب تغطيته؛ ففي الوقت الراهن، تتيح التكنولوجيا كميات هائلة من المحتوى؛ حيث لم أعد بحاجة إلى الذهاب إلى المكتبة، فيمكنني تتبع جميع المقالات التي أريد قراءتها عبر شبكة الإنترنت، والكثير من هذه المقالات تحتوي على روابط خارجية تقودك مباشرة إلى المصادر»⁷ فضرورة الإفادة من التكنولوجيا الحديثة - بصورة إيجابية- تقتضي أن ننظر إلى العملية التعليمية بوصفها جهدا منهجيا يقدّم أدوات ومهارات التعلّم كفيّا، ولا يركّز بشكل أساسي على الجانب الكميّ؛ لأن ذلك يحصر الوقت والجهد ويجعل من التعلم سطحيّا في ظلّ الظروف الراهنة، وعزوف الأعداد المعتبرة من

الطلبة عن الاستزادة من المعرفة، إضافة إلى ما ذكرناه آنفا من دور التكنولوجيا في توفير مواد تعليمية هائلة ومتنوعة من مصادرها الأساسية «فحجم المعرفة المتاحة، بالإضافة إلى سهولة الوصول إليها، يعنيان أن المتعلمين بحاجة إلى تنمية مهارات إدارة المعلومات؛ حيث تقودنا محرّكات البحث الفعّالة إلى أي شيء قد نرغب في معرفته»⁸ وهنا يتطلب الأمر تغيير وجهة النظر الكلاسيكية لوظيفة المحتوى، ف«في المواد التي تدرّس بالأسلوب المتمركز حول المتعلّم، تتمثل وظيفة المحتوى في تحقيق هدفين؛ بناء قاعدة معرفية، وتنمية مهارات التعلّم، ومن أجل بناء قاعدة معرفية، يختار المعلمون الذين يتّبعون هذا الأسلوب من التدريس الاستعانة بالاستراتيجيات التعليمية التي تشجّع التعلّم العميق والدائم، فهؤلاء المعلمون يريدون من الطلاب أن يفهموا المحتوى؛ بحيث تزداد احتمالية تذكّركم للمنهج وسهولة تطبيقه على أرض الواقع..(..). يدرك المعلمون أن أفضل طريقة لتشجيع التعلم العميق تكون عن طريق السماح للطلاب باستخدام المحتوى لإنجاز عمل على نفس مستوى ما تمّ إنجازه في التخصص الدراسي؛ ومن واقع هذه التجارب؛ يتعلّم الطلاب كيف يفكّرون مثلما يفعل المتخصصون في المجال»⁹ فبناء قاعدة معرفية يعني عدم إهمال الجانب المعرفي بالكلية، بل وضع أصول ومبادئ وكليات معرفية تكون مدخلا وأساسا لتطوير المعرفة وتعميقها، إلا أن مسألة تغطية المحتوى تظل صيغة تراثية مهمة في الفكر العربي والإسلامي، لكنها -في الأغلب- ينبغي أن تقصر على فئة محددة من المتعلمين، ذوي الرغبة الشديدة في التعلّم، والملكات الخاصة، وهي صيغة مرتبطة أكثر بالعلوم الإنسانية.

ويبقى الجانب الأكثر أهمية وهو تنمية مهارات التعلّم، بمعنى تنمية القدرة الذاتية منهجيا على استيعاب المعرفة وفهمها، وسرعة ودقة الوصول إليها، وبناء ملكات التحليل والمقارنة والاستنتاج وغيرها من العمليات العقلية المساعدة على تحقيق التعلّم العميق. وقد حاول بعض المنظرين في مجال التعليم الجامعي وضع خطوط عامة واستراتيجيات لتنمية مهارات التعلّم¹⁰ كاستخدام مواد إضافية من خارج البرنامج التعليمي في تطوير معارف المتعلّمين، والتركيز على تنمية مهارات القراءة، وكلّ هذه

المحاولات والاستراتيجيات نابعة من ضرورة إيجاد فاعلية لدى المتعلمين، ومن الطبيعة التواصلية والتفاعلية للعملية التعليمية.

3. إشكاليات تعليمية مادة البلاغة العربية في التعليم الجامعي الجزائري:

إذا كنا قد قرّرنا أن منطلقنا بناء قاعدة معرفية، وتنمية مهارات التعلم، إضافة إلى ضرورة توظيف أسلوب التعلم العميق، وتجاوز مفهوم تغطية المحتوى التقليدي هي المدخل الأولى لتطوير العملية التعليمية في التعليم الجامعي، فإننا سنحاول في هذا المجال التطبيقي أن ننزل هذه القواعد والأسس النظرية على تعليمية مادة البلاغة العربية في التعليم الجامعي الجزائري.

ولتحقيق ذلك يتوجب أولا معرفة طبيعة المادة التي بين أيدينا، وهي مادة البلاغة العربية.

وللبلاغة عديد من التعريفات المرتبطة بكونها متعلقة بأحوال المتكلمين، وأحيانا بكونها علما يبحث في هذه الأحوال، و«عرف الجاحظ البلاغة بقوله: (وقال بعضهم -وهو أحسن ما اجتنبناه ودوناه- لا يكون الكلام يستحق اسم البلاغة حتى يسابق معناه لفظه، ولفظه معناه، فلا يكون لفظه إلى سمعك أسبق من معناه إلى قلبك»¹¹ وعرفها السكاكي من المتأخرين «تعريفا دقيقا وقال: (هي بلوغ المتكلم في تأدية المعاني حدا له اختصاص بتوفية خواص التراكيب حقها، وإيراد التشبيه والمجاز والكناية على وجهها»¹² فالبلاغة ترتبط -إجمالا- بحسن الاستعمال وإيراد الكلام في سياقه ومقامه ومقتضاه، وذلك ما يصل البلاغة العربية بالتداوليات على النحو الذي تطرحه الدراسات الغربية الحديثة.

لكن هذه القيمة المعرفية الكبيرة لعلم البلاغة العربية لم تمنع من ظهور إشكاليات متعدّدة في تدريسها لطلبة التعليم الجامعي في الجزائر بشكل خاص، تتعلق هذه الإشكاليات -في المجلد- إما بتطوير هذا العلم نفسه، أو بتطوير الاستراتيجيات والأساليب التعليمية كما سبق.

وأول هذه الإشكاليات هي طبيعة الدراسات البلاغية التقليدية، ف«الملاحظ على دراسة البلاغيين القدماء أنهم يخلطون الدراسة الجمالية بالدراسة المنطقية والدراسات

العربية الأخرى كاللغة والنحو. أما مظاهر المنطقية فواضحة في تعريفهم مثلا الخبر أنه (كل ما يحتمل الصدق والكذب لذاته من الكلام)..¹³ أي أن علم البلاغة من حيث مضامينه المعرفية مزيج من الدراسة الجمالية والبناء المنطقي الصوري، والمكونات العلمية الأخرى التي تأتي من مصادر علوم اللسان كاللغة والنحو.

وذلك يعني أننا أمام منهجيات وتصوّرات نظرية مختلفة، قد تصل إلى حدّ التباين كما هي الحال بين المنطق الصوري والدراسة الجمالية، على أن المنطق أكثر وضوحا في تلك التقسيمات والتعريفات الحدية الصارمة للمفاهيم والمصطلحات البلاغية المعروفة، و«مناقشة موضوعات المساواة والإيجاز والإطناب وتلحظ هنا روح التفكير النظري المجرد الجاف عن التعبير عن حيوية النص الأدبي»¹⁴ وذلك ما يجعل -نظريا- علم البلاغة وليد مرحلة تاريخية معيّنة شهدت تفاعلا ثقافيا مع الفكر المنطقي اليوناني القديم؛ حيث أفادت العلوم العربية من قواعده ووكلياته خاصة على مستوى الأصول والأنظمة العامة، ويكمن الطابع الإشكالي لتدريس البلاغة العربية في التعليم الجامعي في ذلك الطابع المجرد غاية التجريد للمفاهيم البلاغية، وتلك المراوحة بين العلوم والمصادر المتنوعة للبلاغة.

وذلك ما يصعب على الطلبة فهم المادة البلاغية فهما موصلا إلى الإدراك الجيد لمفاهيمها وجعلها جزءا من الواقع الكلامي والنفسي للمتعلمين.

ويضيف بعض الباحثين إشكالية ثانية، هي إشكالية التعارض بين البلاغة الكلاسيكية والبلاغة الجديدة، وبالتالي بين المنهج المعياري في البلاغة التقليدية، والمنهج الوصفي في البلاغة الجديدة.

فهذا الفريق من الباحثين يرى أن «البلاغة الكلاسيكية هي بلاغة بيانية معيارية وتعليمية تساعد الكاتب أو الخطيب على كيفية الكتابة والإنشاء والخطابة، أي: هي أداة للإبداع، ووسيلة للتفنن في الكتابة بغية الوصول إلى الكلام السامي، وأداة ناجعة لاكتساب ملكة الفصاحة والبلاغة والبيان»¹⁵ بمعنى أن البلاغة التقليدية وبالقدر الذي تقدّم فيه مجموعة من المفاهيم والقواعد ذات التوجه التعليمي، الذي يطمح إلى تعليم الكاتب أو الخطيب أو المتكلم بصورة عامة إذا توسّعنا في المفهوم أدوات الكلام وفتيّاته، فإنها في الوقت نفسه تضبط المتعلمين بقواعد معيارية صارمة وفوقية تحد من مجال

الإبداع الذاتي، ولا تراعي الفروق التاريخية وحتى الفردية في تنوع الأساليب الكلامية والكتابية، و«مع منتصف القرن العشرين، أصبحت البلاغة في ثوب جديد؛ لأنها كانت تعنى بوصف قواعد الخطابات والأجناس الأدبية، وتصنيف الصور البلاغية والمحسنات البديعية، وتبيان وظائفها في ضوء مناهج معاصرة لسانية وبنوية وسيمائية وشعرية (poétique)، ولم تقتصر البلاغة الجديدة على ما هو لساني في دراسة الصور والخطابات الأدبية، بل كانت تهتم بالحجاج في الخطابات الفلسفية، والأخلاقية، والاجتماعية، والقانونية، والسياسية مع شايم بيرلمان (C.perelman) ولوسي أولبريخت تيتيكا (L.Olbrechts Tydeca). وأكثر من هذا أيضا يمكن الحديث عن بلاغة سيميائية مع رولان بارت (R.Barthes) وجماعة مو (Groupe μ)، وهدفها دراسة العوالم والأنظمة والأنساق السيميائية، سواء أكانت لفظية أم غير لفظية، ضمن ما يسمى بالسيمياء المرئية أو البصرية "La sémiotique visuelle" ¹⁶ فالبلاغة الجديدة التي هي وليدة العصر الحديث جاءت في سياق بروز العديد من المناهج والاتجاهات النقدية كالبنوية والسيمائية التي قدمت مفاهيم جديدة في الأعراف النقدية المعاصرة، كانت من جملة ما أفادت منه البلاغة الجديدة.

وبذلك لم تعد البلاغة الجديدة تنحصر في العوالم والأنظمة الأدبية واللفظية إلى غيرها من ألوان الأنظمة الدالة كالإشهار والسينما مثلا، كما أنها اكتسبت الوعي المنهجي في هذه الاتجاهات الجديدة، وهو وعي مخالف لما كانت عليه البلاغة الكلاسيكية، و«يمكن الحديث اليوم عن بلاغتين أساسيتين: بلاغة كلاسيكية تقليدية تتسم بطابعها المعياري التعليمي، وبلاغة جديدة علمية لسانية وحجاجية تعنى بوصف الخطاب البلاغي، مع تبيان قواعده المضمرة، واستخلاص بنياته ودلالاته ووظائفه التداولية والحجاجية»، ¹⁷ إذ تجاوزت -بذلك- البلاغة الجديدة موضوعات ومجالات البلاغة التقليدية وارتبطت بمجموعة الخطابات الحديثة، مثل لغة وسائل الإعلام، ووسائل التواصل الاجتماعي، وجاءت الدعوة إلى ضرورة اصطناع علم معاصر لبلاغة جديدة تتناغم مع طبيعة التحولات التاريخية والاجتماعية واللغوية، ومن ذلك دعوة "سلامة موسى" في النصف الأول من القرن العشرين إلى الابتعاد عن كلاسيكيات النحو والبلاغة، وأتباع أساليب

جديدة في تعليم العربية، والتخاطب بها «أما في المدارس الثانوية، فنشرع في تعليم أقل ما يستطيع من قواعد النحو ولا نبالي الإعراب الذي أثبت الاختبار أنه لا فائدة منه بتاتا؛ لأننا كلنا كما قلنا نقرأ أو نكتب دون أن نحتاج إليه، والوقوف في أواخر الكلمات: أي إسكانها هو الخطة السديدة التي يجب أن تتبع، وعندئذ يتوافر للتلاميذ الوقت لزيادة مات يدخرون من الكلمات، وهنا تدخل البلاغة ونعني بلاغة المنطق اللغوي؛ للتمييز بين الكلمات من حيث الدقة، والاقتصاد في التعبير وليس من حيث ألأعيب الصغار عن الاستعارات والمجازات، كوجه القمر، وأنت بحر، وعلم من فوقه نار إلخ»¹⁸ وهذه دعوة فيها كثير من الغلو دونها دعوات أخرى أقل حدة وعصبية ضد اللغة العربية وعلومها، مع اشتراكها في مطلب الاعتماد على اللغة المعاصرة المتداولة في الوقت الحاضر، وعلى المناهج والأدوات المعرفية الحديثة، وهي دعوة مآلها التخلي عن التراث العلمي العربي، وإحلال المناهج والعلوم الغربية محلها، ولا تعدو أن تكون قطيعة مع الموروث العلمي والثقافي والديني، خاصة أن العلوم التراثية -والبلاغة على وجه الخصوص- نشأت في ظل نظرية الإعجاز القرآني، بل إن نظرية عند عبد القاهر الجرجاني وهي أشهر نظرية في علوم اللسان العربي وأكثر النظريات العربية اتصالا بطروحات حديثة في النحو والتداولية والنقد الأدبي جاءت لإثبات إعجاز القرآن الكريم كما يدل على ذلك عنوان كتاب "الجرجاني" دلائل الإعجاز.

ويجمل بعض الدارسين صعوبات تعليمية اللغة العربية في التعليم الجامعي الجزائري في ثلاثة مسارات: يتحدّد المسار الأوّل في صعوبات تتعلق بمادة البلاغة العربية نفسها وتكمن في «أن الشواهد فيها من القديم تبدو للطلاب غريبة وصعبة، ويتسم أغلبها بالجفاف والجمود وهي مبتورة عن نصوصها»¹⁹ وصعوبات تتعلق بمدرسى البلاغة ف«الكثير منهم لا يزال مشدودا إلى الفلسفة التعليمية القديمة مع بعدهم عن التخصص وفقدانهم للذوق والإحساس بجماليات النصوص»²⁰ وصعوبات تتعلق بالطالب الذي يعاني «الضعف الرهيب في اللغة والأديب..(وكذا) نفور الطالب من الأساليب والطرق التقليدية في عرض النصوص الأدبية...»²¹ وهذه الصعوبات تشير إلى أن مسألة تعليمية البلاغة العربية في التعليم الجامعي الجزائري ترتبط -فعلا- بتحوّلات جذرية على مستوى مناهج وأساليب التعليم، وعلى مستوى اللغة الحديثة، وعلى مستوى مادة البلاغة

وتمثيلها للواقع واللغة المعاصرة، وذلك ما دفع بكثير من الباحثين إلى محاولة تطوير وتجديد البلاغة العربية حتى تتواءم مع روح العصر من وجهة النظر هذه، ولكن «لم تستطع أية محاولة تجديد، منذ بدء التفكير بالتجديد في العصر الحديث، أن تنمو وتكبر وتستحوذ على المنهج الذي اختطه السكاكي في القرن السابع الهجري، ومازلنا نقرأ البلاغة بمنظوره، على الرغم من الدعوات الجديدة للتجديد»²² فالبلاغة ما تزال بأدواتها وتفصيلها القديمة التي تأسست منذ قرون في ظل وضع تاريخي مختلف عن وضعنا الحالي، وترى هذه النظرة أن « حصيلة تلك الدراسات والدعوات لم تثمر شيئاً من المناداة بالتجديد، وذهبت أصدائها مع الأيام، ويبدو أن ركام القرون أقوى من أن يزال بدعوات، وأن صلابة البناء البلاغي القديم، يستمد قوته وديمومته من واقع الثقافة التقليدية التي ما انفكت تسم عقول فئات كثيرة من الباحثين المعاصرين. إن التجديد بالمعنى الذي نفهمه، لا يعني الترميم، وإنما إقامة نظام جديد شامل على أسس منهجية متفاعل مع المستحدثات العلمية التي أنتجها العصر»²³ فالتجديد -بحسب هذا المنظور- لا يعني أن نقف عند حدود الجزئيات بتحليل بعض المفاهيم والأسس العامة التي قامت عليها البلاغة التقليدية أو صياغة بعض المصطلحات الجديدة التي تدور في مدار البناء المعرفي البلاغي الكلاسيكي.

بل يعني التجديد تأسيس نظام شامل وجذري وتغيير المنظور الذي تأسست في ظله البلاغة القديمة، وهو المنظور الذي لم يعد مناسباً للأطر المنهجية والفكرية التي تمخض عنها الدرس البلاغي الحديث بكل روافده ومصادره المنهجية والفلسفية والمعرفية المفارقة للمعطى البلاغي التراثي.

4. تعليمية البلاغة العربية رؤية معرفية تكاملية:

من خلال ما تقدّم ندرك أن مشكلات تعليمية البلاغة العربية في التعليم الجامعي ترتبط ابتداءً بالتغيّرات التي رافقت بروز نظريات التعلّم المتحمورة حول المتعلّم، وما نتج عنها من تغيير للمفاهيم الأصول في الخطط المنهجية للتعليم، ومن ذلك مفهوم المنهج الدراسي، والمحتوى الدراسي.

وإذا كانت النظريات التعليمية الكلاسيكية تركز على المقرّر الدراسي نفسه بقطع النظر عن المجالات المرتبطة به وعن جدواه الحقيقية، فإن النظريات الأحدث تدفع إلى التوسّع في مفهوم المنهج الدراسي نحو أبعاد اجتماعية ونفسية ومعرفية ووجدانية مرتبطة بالطالب كمتفاعل ومشارك في عملية بناء المعرفة.

وليس من غرض هذه النظريات ما يعرف في كلاسيكيات التربية والتعليم بتغطية المحتوى؛ أي ضرورة تدريس الموضوعات المبرمجة كافة، في المدة الزمنية المكافئة للحجم الساعي المحدّد، بل إن بناء قاعدة معرفية وتنمية مهارات التعلّم هي الأرضية التي تنطلق منها هذه التصدّورات الحديثة في تكوين رؤيتها الخاصة.

ولا يغيب عن الذهن -كما ترى هذه القراءة- أن النظريات الحديثة -على تنوّعها- ليست مجرد جوانب تقنية وعملية، كما أنها ليست معرفة مثالية وصورية؛ وإنما ترتبط أحداثها الزمنية بالحدّات الفكرية والثقافية، وذلك ما يعني أن هذه الأطروحات مشبّعة بحمولة فلسفية إضافة إلى بنائها المعرفي، وهو ما يوجب على الباحث العربي والمسلم أن يتعامل معها بطريقة علمية رصينة لا تسلّم بكل ما يأتي من الغرب، مثلما لم يسلم الغربيون أنفسهم بكل نظّروا له من مقولات معرفية.

على أن الملاحظ يرى شبه تزكية مطلقة لهذه النظريات؛ وعزلها عن مرجعياتها الفلسفية والثقافية مع أن العملية التربوية والتعليمية لا يمكن أن تنفصل عن الأبعاد القيمية والدينية والأخلاقية بحال من الأحوال.

إضافة إلى ذلك يمكن ملاحظة نقطتين فارقيتين بين السياقين الغربي والعربي فيما يتصل بمنهجيات التعليم، الأولى هي طبيعة الفئة المتعلّمة التي تختلف اختلافا واضحا بين البيئتين.

فالمتعلّمون في الغرب -غالبا- يتميّزون بالتفوّق والتراكم المعرفي، و العلم في الثقافة الغربية قيمة اجتماعية أساسية، وذلك ما يفسّر التركيز على المتعلّم والكفاءات بدل الأهداف.

أما النقطة الثانية فهي اختصاص الإطار العربي تاريخيا -على نطاق واسع- بمنهجية الحفظ في التعلّم؛ أي ما يقترب من فكرة تغطية المحتوى التي تنافي

النظريات التعليمية السابقة، إلا أن هذه المنهجية لا يمكن تعميمها في الوقت الحالي، بسبب ضعف المستوى العلمي، وتراجع الاهتمام بالمعرفة، وعدّها مسألة ثانوية «لا تقوم أبداً بأي دور أو وظيفة ثقافية في المجتمع ولا في المؤسسات الثقافية، لأنه لا يوجد أي تواصل بين المؤسسة الجامعية والمؤسسات المعرفية والثقافية الأخرى في المجتمع»²⁴ ولذلك يمكن التركيب بين التصرّوين السالفين على نحو يرتبط بالإصلاح الجذري للمنظومة الجامعية في التعليم الجزائري، والتركيز على ما هو جوهري مثل أسلوب التعلّم العميق، والتخطيط الهرمي، والنظرة العقلانية والواقعية للتعليم الجامعي.

أما فيما يتصل بتجديد البلاغة العربية على مستويي المنهج والمضامين فهو -فيما ترى هذه القراءة- بعيد عن أن يمثّل إشكالا حقيقيا بالنسبة لطلبة السنة الأولى ليسانس؛ حيث تؤوّل قضية التنافر والتعارض بين البلاغتين الكلاسيكية والجديدة إلى الدراسات العليا والبحث المتخصص.

5. خاتمة:

في خاتمة هذا البحث يمكن تلخيص نتائجه ومقترحاته على النحو التالي:

تطرح النظريات التعليمية الحديثة تغييرا جذريا بالانتقال نحو التمحور حول المتعلّم، وتغيير النظرة التقليدية للمنهج والمحتوى الدراسي والتخطيط للمنهج والتوسّع في هذه المفاهيم، وبناء قاعدة معرفية، وتنمية مهارات التعلّم، كبديل من التلقين والسعي المباشر لتكريس الأهداف التعليمية.

على الرغم من أهمية الإفادة من هذه النظريات إلا أن النظر إليها في ظل مرجعياتها الثقافية والفلسفية مسألة والفروقات الموضوعية بين الطالب في الغرب، والطالب العربي والجزائري على وجه الخصوص يعد ضرورة واقعية وعلمية.

تتعدّد إشكاليات تعليمية البلاغة العربية في التعليم الجامعي بين إشكاليات تتعلق بمنهجيات التدريس، وأخرى تتعلق بمادة البلاغة نفسها، وأخرى بمدرسى البلاغة وأخرى بالطلبة.

تقترح هذه الورقة صيغة تركيبية بين منهجيات واستراتيجيات التعلم الحديثة المتركزة حول الأهداف، وحول الكفاءات، خاصة فيما يتصل بالتخطيط الدقيق لوضع الموضوعات المناسبة مع القدرات العقلية والنفسية لطلبة السنة الأولى تخصص: لغة وأدب عربي، وتوزيع مادة البرنامج بين علوم البلاغة الثلاثة: المعاني والبيان والبديع، مع الاحتفاظ بالمفاهيم التقليدية في هذه المرحلة المبكرة نسبياً؛ لأنها جزء من نسق التفكير في الثقافة العربية، وتعبير عن الخصوصية، كما أنها مدخل ضروري لأي تجديد ممكن.

كما تقترح هذه الورقة الأخذ بالتخطيط الهرمي لوضع المنهج الدراسي، والتركيز على المفاهيم البلاغية الأساسية، التي تعدّ محورا لما يتصل بها من مفاهيم جزئية، وتقريبها بالأمثلة التطبيقية القديمة والحديثة، ووضع برنامج متراتب ومتربط عضوياً، وجعل مادة "البلاغة العربية" مادة سنوية، لا سداسية كما هي الحال في الوقت الراهن، وذلك لعدم كفاية الحجم الساعي المقرر لتغطية أهم المصطلحات والمفاهيم الأساسية.

وتقترح هذه الورقة توظيف الاستراتيجيات التعليمية الحديثة بما لا يتعارض مع المنظومة الفكرية والأخلاقية الإسلامية، مثل التركيز على تنمية أسلوب التعلم العميق، والطابع الإشكالي والحواري للتعليم، بمناقشة وتحليل بعض الإشكاليات الخلافية بين النقاد القدامى.

وتقترح هذه الورقة البحثية –أيضاً- تأجيل النقاشات حول التعارض بين البلاغة الكلاسيكية والبلاغة الجديدة إلى مرحلة الدراسات العليا، والأبحاث المتخصصة، والاكتفاء بتدريس البلاغة القديمة وتثبيتها في عقول ونفوس الطلبة في مرحلة الليسانس.

6. ملحق:

برنامج مادة "البلاغة العربية" للسنة الأولى ليسانس ميدان: اللغة والأدب العربي

1. علم البلاغة مفهومه ونشأته وتطوره وفروعه

2. أثر الفرق الكلامية في تأصيل البلاغة (المجاز عند المعتزلة أنموذجا)

3. الأسلوب الخبري وأضرابه

4. الأسلوب الإنشائي وأضرابه

5. التقديم والتأخير/الفصل والوصل

6. الحقيقة والمجاز/أنواع المجاز

7. التشبيه وأضرابه

8. الاستعارة والكناية

9. المطابقة والمقالة

10. الجناس (من المحسنات اللفظية)

11. السجع

12. البلاغة والأسلوبية

13. البلاغة والشعرية

14. بلاغة الخطاب الشعري

7. الهوامش والإحالات:

¹ محمد عبد الله الحاوري، محمد سرحان علي قاسم، مقدمة في علم المناهج التربوية، ط1، دار الكتب، (صنعاء/الجمهورية اليمنية، 1437هـ/2016م)، ص16.

² محمود أحمد شوق، الاتجاهات الحديثة في تخطيط المناهج الدراسية في ضوء التوجهات الإسلامية، سلسلة: المناهج الدراسية وفق التوجيه الإسلامي، ج1، ط1، دار الفكر العربي، (القاهرة، 1421هـ/2001م)، ص41.

³ المرجع نفسه، ص56.

⁴ المرجع نفسه، ص56.

⁵ مارلين وايمر، التدريس المتمركز حول المتعلم خمسة تغييرات أساسية في عملية التدريس، ترجمة: رشا صلاح الداخني، مراجعة: محمد فتحي خضر، مؤسسة هنداي سي أي سي، (المملكة المتحدة، 2019)، ص52 ص53.

- ⁶ المرجع نفسه، ص53.
- ⁷ المرجع نفسه، ص157.
- ⁸ المرجع نفسه، ص157.
- ⁹ المرجع نفسه، ص160.
- ¹⁰ ينظر: مارلين وايمر، المرجع نفسه، ص164 وما بعدها.
- ¹¹ أحمد مطلوب، أساليب بلاغية الفصاحة-البلاغة-المعاني، ط1، وكالة المطبوعات، (الكويت، 1980)، ص13.
- ¹² المرجع نفسه، ص58.
- ¹³ مصطفى الصاوي الجويني، البلاغة العربية تأصيل وتجديد، منشأة المعارف جلال حزي وشركاه، (الإسكندرية، 1985)، ص219.
- ¹⁴ المرجع نفسه، ص220.
- ¹⁵ جميل حمداوي، من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ط1، أفريقيا الشرق، (الدار البيضاء/المغرب، 2014)، ص65.
- ¹⁶ المرجع نفسه، ص65 ص66.
- ¹⁷ المرجع نفسه، ص70.
- ¹⁸ سلامة موسى، البلاغة العصرية واللغة العربية، (د.ط)، مؤسسة هنداوي للتعليم والثقافة، (مصر، 2012)، ص116.
- ¹⁹ مراد مزعاش، مشكلات تعليمية البلاغة العربية، مجلة منتدى الأستاذ، المدرسة العليا للأساتذة، قسنطينة، العدد: 2، جوان 2012، ص186.
- ²⁰ المرجع نفسه، ص186.
- ²¹ المرجع نفسه، ص186.
- ²² محمد كريم الكواز، البلاغة والنقد المصطلح والنشأة والتجديد، ط1، دار الانتشار العربي، (بيروت/لبنان، 2006)، ص270.
- ²³ المرجع نفسه، ص276.
- ²⁴ عزت السيد أحمد، تطوير التعليم العالي الواقع والمشكلات والاقتراحات، دار الفكر الفلسفي، ط1، (دمشق، 2007)، ص15.