الأستاذ: رضا جوامع
أستاذ بقسم اللغة العربية وآدابها
جامعة عنابة، الجزائر.
البريد الالكتروني: ridajouamaa@hotmail.com

استثمار تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية.. رهانات وآفاق.

الملخص

تسعى هذه الدراسة إلى بيان إمكانات الاستفادة من النتائج المتوصل إليها في حقل التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة، في تدريس البلاغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام على المستوى النظري والتطبيقي.

Résumé

cette étude essaye de montrer comment on oeut profiter des résultats obtenus le domaine de la didactique en général, et la didactique des langues en particulier, dans l'enseinement de la rhétorique arabe dans l'enseinemen secondaire, au niveau de la théorie et de la pratique.

لا أحد يماري في أن مناهجنا الدراسية أصبحت في مهب الأسئلة، اختيارا وتنظيما وتطبيقا وتطويرا. وأن مشكلات الكيف لا تزال تنيخ بكلاكلها إلى حد اليوم، على الممارسةالصفية، وتؤدي إلى تقليص المردود التربوي[1]، وإضعاف تحصيل المواد الدراسية، والتي منها - بطبيعة الحال - مادة البلاغة العربية محور اهتمامنا.

وقد تبنت التعليمية كل هذه الانشغالات وغيرها من منطلق اهتمامها بقضايا التعليم والتعلم تنظيرا وتطبيقا، ونهلها من حقول معرفية مختلفة، ابتغاء الانتقال بالتدريس من آليات الفوضى إلى أطر النظم.

ومن ناحية أخرى فإن التعليمية بعامة، وتعليمية اللغات بخاصة تبوأت مكان الصدارة في الدرس اللساني المعاصر، كونها مجال تطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، مستفيدة في ذلك من النتائج المحققة في مجال البحث اللساني النظري، من أجل تقويم وتطوير طرائق تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين[2].

وعلى أساس ما سلف نحاول بيان دور تعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية، وفق تدرج منهجي يفرض طرْق مفهوم التعليمية، وتعليمية اللغات، ثم كيفيات التأثير في تدريس البلاغة وتجلياته.

1- التعليمية (La didactique): ضبط المصطلح والمفهوم.

تعد "الديداكتيك"[3] من بين أكثر مصطلحات تعليمية اللغات غموضا وإثارة للجدل[4]، نتيجة الخلط الاصطلاحي والغموض المفهومي اللذين صاحبا الوضع أو الترجمة على حد سواء. ويجد عدم استقرار المصطلح مبررا له في حداثة هذا العلم، إذ إن كثيرا من العلوم ذات الجذور الموغلة في القدم لا تزال إلى حد اليوم سرابية الرسوم، ابنة لأكثر من مصطلح. هذا بالنسبة لعلوم

قديمة، بله علم التدريس الذي ظهر في السنوات الأخيرة كعلم مستقل عن البيداغوجيا وعلم النفس واللسانيات، له مقوماته ووسائله ومنهجه وعناصره المكونة..

ويظهر هذا الاضطراب الاصطلاحي بجلاء في اللغة العربية، حيث قوبل المصطلح الأجنبي الواحد بأكثر من مصطلح، ويردّ هذا التعدد إلى كثرة مناهل الترجمة، وكذلك إلى ظاهرة الترادف التي تختص بها لغتنا العربية. ويعتبر مصطلح (Didactique) أحد الشواهد على هذه الظاهرة، حيث ترجم في العربية الى تعليمية، وتعليمات، وعلم التدريس، وعلم التعليم، والتدريسية[5].. وسنستعمل فيما يلي مصطلح التعليمية في مقابل المصطلح الأجنبي (Didactique) لشيوعه مقارنة بغيره من المصطلحات، باستثناء ما تستوجبه الأمانة العلمية من نقل.

استقطبت التعليمية اهتمام الباحثين على اختلاف مشاربهم، إذ تطرح اشكالات ابستيمولوجية، منها ما يرتبط بالاصطلاح، ومنها ما يرجع إلى المكانة التي تسعى التعليمية إلى احتلالها وسط حقل المعرفة.

يعد "لالاند" (lalande) أحد هؤلاء الباحثين الذين استمالتهم التعليمية، والتي هي من منظوره جزءا من البيداغوجيا، حيث يتخذ هذا الجزء، التدريس موضوعا له[6]. وهو بهذا التصور لم يحدد ملامح التعليمية بدقة ووضوح، لأنه اكتفى في تصوره لمفهومها بمعلَمِي الانتساب والموضوع. فالتعليمية تنتسب جنينيا إلى البيداغوجيا، وهو ما يحمله مصطلح "جزء" من دلالة الانتساب. غير أن عدم بيان طبيعة هذا الجزء يحيل إلى طرح إشكالات الخصوصية كما يلي: هل أن هذا الجزء المتمثل في التعليمية نظري؟ وهو على هذه الحال لا ينفذ به صاحبه إلى الغرف الصفية، إذ يكتفي بتخطيط وتنظيم استراتيجيات التدريس وبناء النماذج التعليمية.. أم أنه إجراء تطبيقي يصاحب المعلم في وصفه، حين يستثمر هذا الإجراء النتائج التي حققتها اللسانيات وعلم النفس

التربوي وعلم الاجتماع التربوي؟ هل هو منهجي، يبحث في النشاط التعليمي، فيزوده بما توصلت إليه نتائج الحقول المعرفية الأخرى؟ أم هو قاعدي، تستند عليه أسس التدريس؟

ومن منظور آخر، فإن خاصية الجزئية التي أردفها "لالاند" إلى التعليم تلحقها بالمنهجية أو بالتقنية، فهي بهذا المفهوم ليست علما مستقلا عن البيداغوجيا، له أطره ومقوماته ونظرياته ومصطلحاته وأدواته ومنهجه... وإنما هي جزء - بما يدل عليه المصطلح من التبعية - من البيداغوجي.

أما فيما يختص بالمعلم الذي اعتمد عليه "لالاند" في صياغة مفهوم التعليمية، فهام في تحديد ماهيتها وخصوصيتها، غير أنه قاصر بمعزل عن باقي المعالم التي تتعالق فيما بينها لتحدد بدقة ووضوح ماهية التعليمية... ومنها المصطلحات والأسس الابستيمولوجية والمنهج والوسائل.

فإذا كان هذا الجزء يتخذ التدريس موضوعا له، فثمة تخصصات وعلوم تتخذ التدريس موضوعا لها كذلك، نحو البيداغوجيا التي عدّ "لالاند" التعليمية جزءا منها، وبإجماع أغلب الباحثين على أن البيداغوجيا علم يعنى بدراسة الظواهر التربوية التي تحصل داخل الغرف الصفية وخارجها. دراسة علمية تعتمد با لوصف والتحليل والتشخيص والتجريب - بهدف تزويد المعلمين بالحقائق التي تساعدهم على فهم بعض الظواهر التربوية، ومن ثمة إمكانية التحكم في مختلف المواقف التعليمية[7]- يتضح أن البيداغوجيا تتخذ الظواهر التربوية والممارسات الصفية موضوعا للدراسة[8].

ويتجلى قصور هذا المفهوم كذلك في وقف موضوع الدراسة على العملية، وفي عدم تقصيد مصطح التدريس. ذلك أن هذه العملية لا تحدث من فراغ، وإنما تحصل نتيجة تعالق متفاعلات كثيرة أهمها المنهاج الدراسي، والمعلم، المتعلم، والأهداف التربو ية، وطريقة التدريس، والمحتوى الدراسي، والتقويم التربوي، والشروط التنظيمية للتدريس...

وفي مجال الربط العقيم لمفهوم التعليمية بالنشاط التربوي، نجد أن "كولدراي" (L.Coldray) قد حصر مفهوم التعليمية في الطريقة الدراسية، وبتحديد أدق، فن المصطلح يعني الطريقة الإلقائية في التدريس[9].

إنه بهذا التصور ضيّق مفهوم التعليمية، حيث حده في النشاط التربوي الذي لا يعدو أن يكون ممارسة صفية. وقد ضاعف التضييق حين قصر هذه الممارسة على الطريقة، رغم أن التأدية الصفية، تأدية فنية تستحضر سرعة البداهة، وحضور الخاطر، ومهارة المعلم وقدرته على تكييف المواقف التربوية الطارئة وهي أيضا تأدية نظامية تحتكم إلى معطيات علمية ونظريات وقوانين يراعى فيها الاختيار والتنظيم والتقويم والتطوير..

وترجع سلبية اختزال مفهوم التعليمية في الطريقة الإلقائية إلى سلبية الطريقة نفسها، حيث ثبت فشلها بعد أن رصدت نتائجها التي لا تتعدى عقولا محشوة بالمعلومات، وعادات سيئة، مثل التلقي السلبي والحفظ اللاواعي والاستظهار... ومعلما ملقنا لا مرشدا وموجها، واكسابا للمعارف لا إكسابا للقدر ة على اكتساب المعارف...

وليس ببعيد عن تصور "كولدراي"، يرى "فولكي" (P.Foulquié) أن التعليمية هي دراسة لطرائق التدريس[10]). وهذا أيضا مفهوم عام لا يحدد بدقة ملامح التعليمية، ولا يصلح للتعميم، من حيث هو رصد لحالات خاصة وليس بحثا في شمولية الظاهرة. فهو من هذا المنطلق مفهوم مجرد الابستيمولوجية، يؤدي إلى طرح إشكالات عديدة تسم المفهوم بالقدحية ومنها: ماهي طبيعة هذه الدراسة؟ وماهي مناهلها؟ ولماذا الطرائق بالذات، والتدريس يزخر بعناصر أخرى لا تقل أهمية عن الطرائق؟ ثم ماهي أهداف الدراسة ووسائلها؟

بناء على ما سبق - باعتبارها ليست البيداغوجيا ولا طريقة تدريس - تطرح اشكاليتين، أحدهما منهجية، والأخرى معجمية، أما الأولى فيجسدها السؤال

عن كيفية تحديد الرسوم الخاصة بالتعليمية وسط مجال تعدد اختصاصات علوم التربية وتنوعها.

و تدور الإشكالية الثانية حول ضرورة اعتبار التعليمية اختصاصا مستقلا، أم اعتبارها تجميعا لجملة من التخصصات[11]

يقدم "د. لاكومب" (Lacomb Daniel) حلا للإشكالية الأولى، حيث يعتبر أن التعليمية نقل (Transmission) للمعارف والمهارات، ومن ثمة فهي تكون المحور المعرفي (le noyeau cognitif) للأبحاث المرتبطة بالتدريس.

أما فيما يخص الإشكالية الثانية، فإن "د. لاكومب" يرى أن هناك جملة من المناشط التي يمكن تطبيقها على اكتساب معارف أي مادة، وتدرج هذه المناشط تحت فئة تسمى "التعليمية العامة"(Didactique générale)، وفي المقابل فإن هناك أبحاثا ترتبط بالمعارف والمهارات، هي في حقيقتها نتاج محتوى وتنظيم مادة معينة مثل الأدب، أو التاريخ، أو اللسانيات.. وبناء عليه فإن هذه الأبحاث تشكل "تعليمية المواد" (Didactique des disciplines)[12].

وبخلاف التصورات السابقة، يعتبر - في تقديري - تصور "غانيون" (Gagnon.J.C) لمفهوم التعليمية الأكثر دقة ووضوحا. حيث يُعلمن التعليمية، ويحدد رسومها وملامحها[13]، ويوضح عناصرها المكونة، ويجلي منهجها المتبنى، ويعين العلوم المتاخمة التي تعالقها. فالتعليمية من منظوره "إشكالية شاملة وديناميكية تتضمن:

- تأملا وتفكيرا في طبيعة المادة الدراسية، وكذا في طبيعة وغايات تعليمها.
- صياغة فرضياتها الخاصة، انطلاقا من المعطيات التي تتجدد وتتنوع باستمرار لكل من علم النفس والبيداغوجيا وعلم الاجتماع... الخ.

- دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريس تلك المادة[14].

إن أول ما يكسب التعليمية علميتها هي أنها إشكالية. ذلك أن العلم لا ينكفيء ولا ينطوي، بل يطرح إشكالات، ويسعى إلى حلها وفق منهج علمي يرتكز على الملاحظة والتفكير، وصياغة الفرضيات مع الاستفادة من معطيات العلوم المتاخمة، ووضع النظريات، وتطبيقها في مجالها المخصص، وتقويمها، ثم تطويرها. هذا ما عكسه المفهوم السابق.

ولما كانت هذه الإشكالية في تجدد مستمر لا تخص باحثا بعينه، أو جماعة معينة، أو تخصصا ما، أو حقلا معرفيا محددا، إذ هي تستقطب اللساني والتربوي والسيكولوجي والسوسيولوجي.. عمق "غانيون" استهلاله، فألحق صفتي الشمولية والدينامية بالإشكالية.

وتوخيا للربط المنطقي، فإن التعليمية من حيث هي إشكال شامل، تقتضي التأمل والتفكير - باعتبارهما مفتاحي كل علم - لا في طبيعة المادة الدراسية فحسب، وإنما في طبيعة أهداف وطرائق تدريسها. ثم تنتقل بعد الملاحظة والتفكير إلى مرحلة صياغة الفرضيات.

وجدير بالإشارة هنا أن "غانيون" علّمن التعليمية وأقلّها عن البيداغوجيا بخلاف ما ذهب إليه الباحثون السابقون، حينما أردف فرضياتها بصفة الخصوصية من جهة، وعدها مجالا يجمع اهتمامات متعددة، وتخصصات مختلفة، ويستفيد من نتائج الحقول المعرفية الأخرى نحو اللسانيات والبيداغوجيا وعلم النفس، وعلم الاجتماع من جهة أخرى.

تشكل هذه الفرضيات دعامة الدراسة النظرية والتطبيقية للفعل التعليمي التعلمي. وعليه فإن المفهوم العلمي والفني للتعليمية هنا، اتكأ أساسا على لعبة النظرية والتطبيق، فاستحضر نموذج التدريس الهادف المكون من المعلم والمتعلم والمادة الدراسية والأهداف التربوية.

وعلى الرغم من توخي المفهوم التسلسل المنطقي، والوصف العلمي، والدقة والوضوح الا أنه لم يسلم من المحدودية، إذ يؤخذ عليه التقيد بالمادة الدراسية في جميع الاجراءات نحو التأمل والتفكير وصياغة الفرضيات والتنظير والتطبيق..

إنه بهذا التقيد، غيب أقطابا (pôles) تربوية أخرى لها منزلتها في التعليمية، ومنها فلسفة التربية، والظواهر السيكولوجية كالنضج الجسمي والعقلي والانفعالي والاجتماعي التي لا تقترن بمادة دراسية معينة.

فالتعليمية لا تنفرد في تأملها وتفكيرها وتنظيرها وتطبيقها وتطورها بالمادة الدراسية فحسب، ولا بالمدرس وحده، ولا بالطريقة التعليمية فقط، ولا بالذات العارفة منعزلة، ولا بالظروف التعليمية والاجتماعية ـ التي يقف المتعلم على ضفافها ـ فحسب، وإنما بكل هذه العناصر مكتملة.

تدفع الرؤية السابقة في إيجابيات المفهوم ومآخذه إلى الوقوف عند تصور "محمد الدريج" لمفهوم التعليمية، من حيث هو تجديد واضح لملامح هذا المجال المعرفي، ووسم بالاستقلالية عن باقي العلوم، ووصف بالعلمية التي تنطلق من اصطلاحات الدراسة العلمية. وصياغة للفرضيات وأشكال التنظيم ونماذج التطبيق، واشتمال لكل عناصر الفعل التعليمي التعلمي.

فالتعليمية من منظوره هي "الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرائقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، دراسة تستهدف صياغة نظريات ونماذج تطبيقية تمكن من تحقيق الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسحركي"[15].

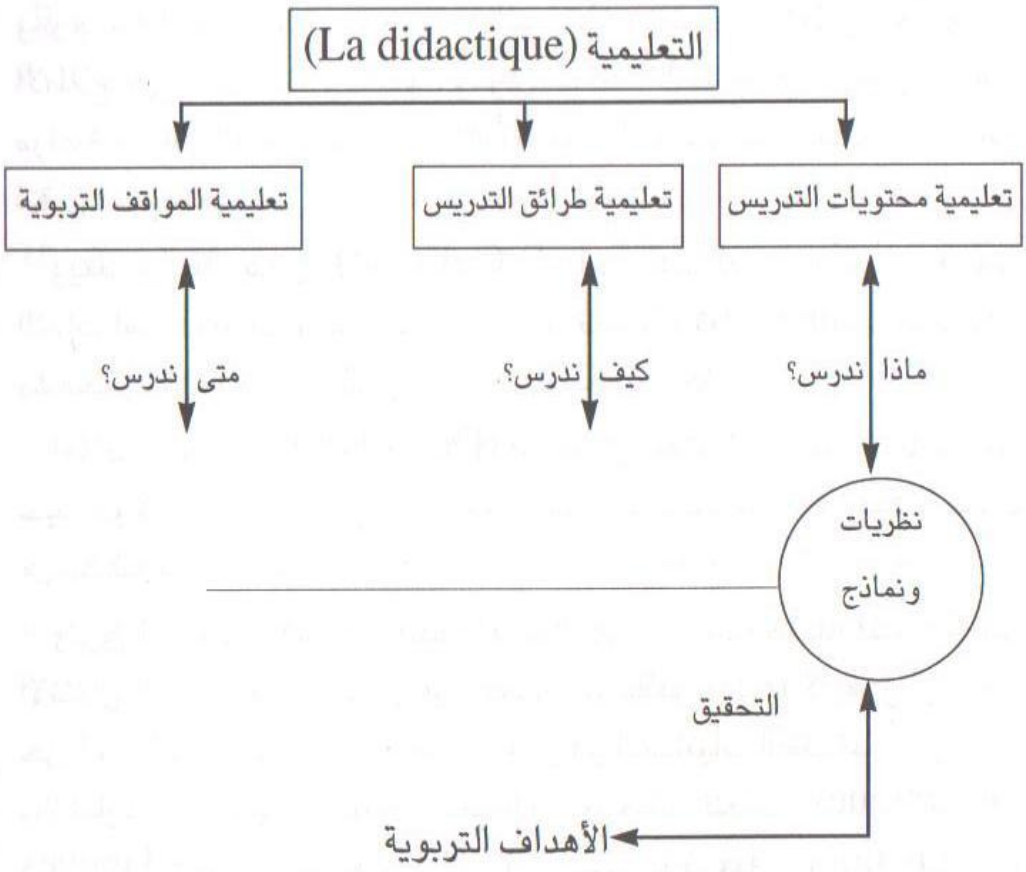
وعلى هذا الأساس، يمكننا رصد تفريعات التعليمية كما يلي:

ـ تعليمية محتويات التدريس: وتبحث في الرد عن: ماذا ندرس؟

ـ تعليمية طرائق التدريس وتقنياته: وتبحث في الإجابة عن: كيف ندرس؟

- **تعليمية المواقف التربوية**(*): وتسعى الى الرد عن : متى ندرس؟

ويبين الشكل التالي تفريعات التعليمية التي أمكن رصدها في مفهوم "محمد الدريج".



شكل(3) تفريعات التعليمية وانشغالاتها

2– تعليمية اللغات (La didactique de langeus) مفهومها وانشغالاتها التربوية.

لا يزال مفهوم تعليمية اللغات هيوليا، يُكيّفه كل باحث حسب تخصصه ومرجعيته المعرفية، فتارة تتجاذبه اللسانيات[16] بحكم أن تعليم اللغة يوجب الاطلاع على بنية اللغة ونظامها. ومرة تستقطبه البيداغوجيا[17] بوازع حتمية مراعاة قدرات المتعلم الذهنية والانفعالية والحسحركية، ومدى استعداده لتقبل المادة اللغوية.

ويعد "ر. غاليسون" (R.Galisson) أحد أهم الذين يعتبرون تعليمية اللغات امتدادا للبيداغوجيا، حيث يرى أن مصطلح تعليمية اللغات لم تتحدد ملامحه إلا في الخمسينيات وسط مصطلحات علم النفس[18].

أما "د. جيرار" (Denis Girard) فيدعو الى استقلالية تعليم اللغات لا من حيث هو فن، وإنما باعتباره علما يعالق علوما إنسانية متعددة بحيث يستفيد من علاقته بها ما أمكن.

ويرى في موضع آخر أن تعليم اللغات الذي اعتبر لمدة طويلة فنا، طمح في الانتقال إلى وضع آخر يكون فيه علما. وهو بطموحه هذا لا يعدو أن يكون جزءا من اللسانيات، ولكن بمصطلح آخر هو اللسانيات التطبيقية[19]. وجدير بالاشارة أن "د. جيرار" يستعمل مصطلح "تعليميات اللغات" «Didactique des langues»، وهو يعني بذلك "اللسانيات التطبيقية" (Linguistique appliquée).

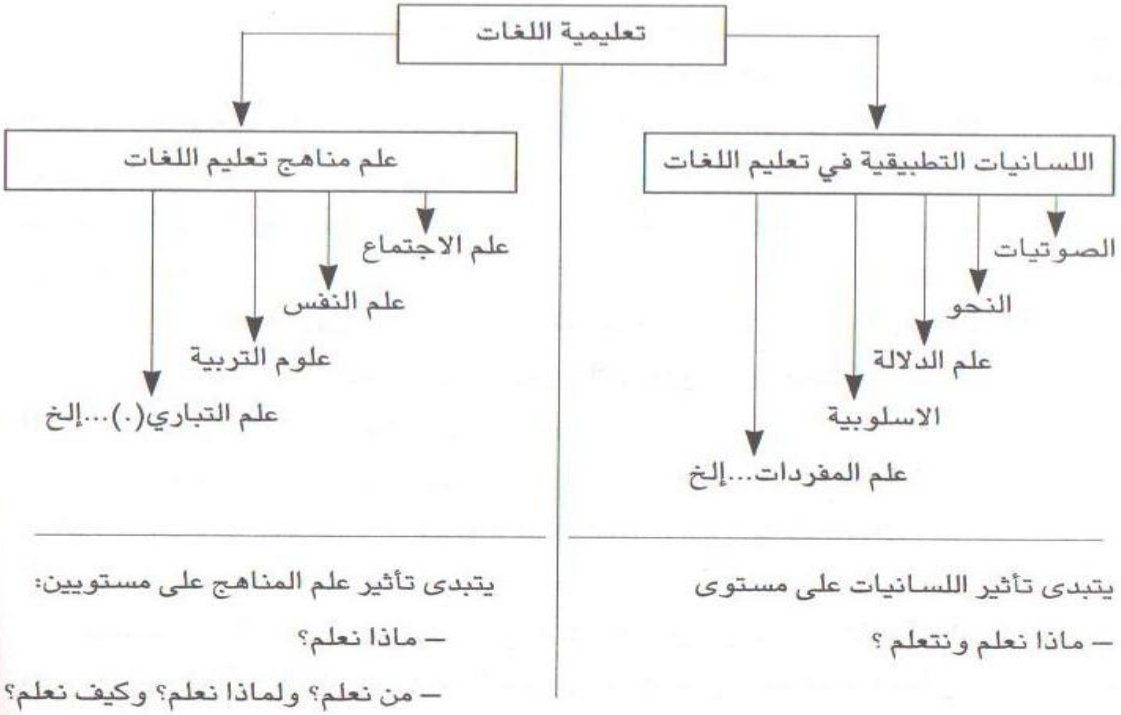
والحقيقة أن تعليمية اللغة تشكل جانبا من الجوانب التي تهتم بها اللسانيات التطبيقية، فبينهما علاقة علمية ومنهجية قديمة. "فاللساني التطبيقي يصنع اختياره من بين المعطيات التي تزوده بها اللسانيات العامة، فيفسرها، وينظمها، ثم يكيفها من أجل أن يلبي حاجته المباشرة المتمثلة في تعليم اللغات[20].

ويسدي "ماكي" (W.F Mackey) الى اللسانيات التطبيقية يدا لا تسيء حينما يخضع تعليم اللغات لمدى إدراكنا لنظام اللغة، حيث تتعالق النظريات اللغوية ومنهجية تعليم اللغات، تعالقا يؤكده وقف أي طريقة لتعليم اللغات، أو تقنية تعليم لغة معينة على ما تحمله عن اللغة من أفكار. فلا يمكن مثلا أن تماثل طريقة تبُنّيت من منطلق أن اللغة لائحة من الكلمات، طريقة تأسست على فكرة أن اللغة منظومة[21].

على أساس ما سلف، فإن للتعليمية وظيفة محورية في مجال تعليم اللغات، إذ تتناول العملية التعليمية بالتحليل والتطوير، من خلال البحث في الأسئلة التي تنضوي تحت المستويين التاليين:

- المستوى الأول: ويتضمن لماذا أدرس؟ وكيف أدرس؟ لمن أدرس؟ ثم ماهي الحاجات التعليمية الخاصة بالمتعلم؟ وهي أسئلة تكفل منهجية تدريس اللغات الإجابة عنها.

- المستوى الثاني: ويشتمل على ماذا أدرس؟ وتتولى اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات الرد عن هذا السؤال: ويوضح المخطط التالي[22] تفريعات تعليمية اللغات وعلاقتها بالعلوم المتاخمة.



الشكل (4) : تعليمية اللغات وعلاقتها بالعلوم الأخرى.

3— بعض تجليات الاستفادة من نتائج التعليمية وتعليمية اللغات في تدريس البلاغة العربية

سبق الذكر أن تعليمية اللغات تسعى في مقاربتها للعملية التعليمية للمادة اللغوية إلى الرد على الأسئلة التي تتعلق بالمادة الدراسية نفسها، وطرائق تدريسها.. والأهداف المرجوة من تدريس هذه المادة اللغوية، والحاجيات التعليمية للمتعلم..

على هذا الأساس نحاول فيما يلي بيان أهمية التعليمية وتعليمية اللغات في تدريس البلاغة، انطلاقا من انشغالاتها السابقة، باعتبار البلاغة مادة لغوية.

3-1- **الإطلاع والمعرفة والإعداد**: تقتضي التعليمية - بما في ذلك تعليمية اللغات - أن يكون معلم اللغة محيطا بالنظريات السابقة القديمة والحديثة (البنوية والوظيفية والتوزيعية والتوليدية والتحويلية..) وكذا بطرائق اللغات وأساليب تدريسها (طريقة القواعد والترجمة والطريقة المباشرة والطريقة السمعية والشفوية، والطريقة الانتقائية...)[24].

ذلك أن هذه المعرفة تساعده في تكوين فكرة واضحة وشاملة عن اللغة التي هو بصدد تعليمها وأبنية واستعمالات... مما ينعكس بالايجاب على طريقة تدريسه لها.

فإذا أسقطنا هذا الإجراء على تدريس مادة البلاغة، فإن على المعلم أن يعرف اللغة العربية أولا من حيث نظامها الصوتي والمعجمي والتركيبي والدلالي والبلاغي والتداولي... وكذلك مستويات التأدية اللغوية[25]، لأن ذلك من شأنه أن يسهل معرفة مادة البلاغة باعتبارها جزءا من اللغة العربية.

واستنادا الى مبدإ التكامل بين فروع اللغة الواحدة، فإن فكرة الإحاطة اللغوية التي قلنا بها سلفا تحتم على معلم اللغة العربية أن يكون عارفا كذلك بالنحو، لأن علم المعاني من حيث هو فن من فنون البلاغة يدرج كذلك ضمن فسلفة النحو [**]، وأن يكون ملماً أيضا بالنقد لارتباطه الوثيق بالذوق.

وتمتد فائدة الاطلاع السابق أيضا إلى النص، باعتباره مجال استثمار المعارف البلاغية التي يدرسها المعلم لتلاميذه في مرحلة- التعليم الثانوي العام. فعلى معلم البلاغة أن يطلع على النظريات الحديثة والتيازات المختلفة التي تجاذبت النص الأدبي، وكذا المقاييس الجديدة للحكم على نصانيته، والتي منها على سبيل المثال[26]: الثنائيات الضدية "لسوسير" (Ferdinand de Saussure)، نحو اللغة واللسان والكلام (Langage, langue et parole)، والعلامة اللسانية (Signe linguistique) من خلال مفهومي

الدال والدليل (Signifiant et Signifié). وكذا الاعتباطية (Arbitraire)، ومفهوم القيمة (Valeur)، والسنكرونية والدياكرونية (Synchronie et Diachronie)...

ويمكن الاستفادة كذلك من الوظائف اللغوية لـ "رومان جاكسون" (R.Jakobson) وأعمال الشكلانيين الروس، خصوصا ما تعلق بمفهوم الأدبية(Litterarite) ومفهوم التناص (Intertextualite)لـ "جوليا كرستيفا"(J.Kristeva) والانزياح (l'ecart) لـ "ميشال ريفاتير" (M.Riffaterre)(***).

3.2- **المقارنة** (La comparaison): وهي العملية التي تسبق المواد المراد تدريسها، أو الطرائق المعتمدة في تدريس هذه المواد، أو الزمن المخصص لها... والحقيقة أن المقارنة نوعان: خارج لغوية، وهي التي تتم بين اللغة الأم واللغة الثانية المعنية بالتدريس، وداخل لغوية، وهي التي يقارن فيها بين عناصر اللغة الواحدة. غير أن الذي يعني معلم البلاغة من هذين النوعين، هو المقارنة الداخل اللغوية. حيث تفيده هذه الأخيرة في تقديم بعض الدروس على بعضها الآخر، أو تأخيرها، بحسب مقتضيات صرفية معينة، او استبدال بعض الأمثلة والشواهد، مراعاة لطبيعة المتعلم.

3.3- **الاختيار** (La sélection): لا يعلم أستاذ اللغة كلها من منطلق أنه لا يحيط بها[27] من جهة، وأن الوقت والمقام لايتسعان لذلك من جهة أخرى. لذا يختار معلم اللغة المسائل التي يرى أنها الأولى والأصلح للتدريس، ويحتكم في اختياره لهذه المسائل إلى عدة معايير أهمها:

- الأهداف التعليمية من تدريس هذه المادة أو تلك. فالغرض الأساس من تدريس البلاغة هو تنمية الذوق لدى المتعلم، وتمكينه من إدراك أسرار الجمال في النصوص التي يتناولها، وإكسابه القدرة العلمية لا النظرية على استعمال القواعد البلاغية في واقع الخطاب[28]، لا تحفيظه هذه القواعد تحفيظا ببغاويا، ثم تطبيقها بصورة آلية، إذ أن الهدف ها هنا ليس تكوين أدباء وشعراء.

- الجوانب المعرفية والبسيكولوجية للمتعلم نحو المستوى اللغوي والمعرفي، والنضج العقلي والانفعالي، والاستعدادات والميولات..

وقد يطال الاختيار طريقة التدريس التي تحدد: ماذا يجب أن تعلّم؟ وكيف تعلمه؟[29] وعليه يوفق معلم البلاغة في اختياره للطريقة المناسبة لكل درس أو مجموعة من الدروس، إذا ما اطلع على ما جادت به الأبحاث اللسانية والعلمية في مجال تعليمية اللغات، ولا سيما ما تعلق منها بالطرائق، وهكذا يكون معلم البلاغة إيجابيا بحسب ما أبدع، لا سلبيا بما يمليه عليه المنهاج من طرائق، حتى وإن عرف بعد التجربة والممارسة أن هذه الطرائق لا تجدي.

- الزمن المخصص لتدريس المادة اللغوية، فمتى استطاع المعلم التحكم في الوقت بشكل جيد، تمكن من الإحاطة بالأهداف وتسنى له الاستعداد والتركيز والتجند[30].

- اختيار المفردات والأساليب اللغوية من حيث شيوعها، وتوزيعها، وقابليتها للتذكير والتعليم والتعلم[*****].

4.3- **مراعاة التدرج (Gradation) في تعليم المادة اللغوية**[31]: مايلي ترتيب أجزاء المادة المقصودة بالتدريس مرحلة الاختيار، ويُرد ذلك الى أن المادة اللغوية المختارة كلية يصعب تدريسها دفعة واحدة[32].

وجدير بالإشارة هنا، أن ليس شرطا أن يكون التدرج هو الانتقال من السهل إلى الأقل سهولة أو من العام الى الخاص، أو الانتقال من أصغر وحدة الى أكبرها. فقد يكون التدرج خلو المحتوى من الطفرات غير المؤسسة، والانتقال المفاجئ من موضوع الى آخر، بحيث يشتت ذهن المتعلم ويجهد فكره. ويمكن لمعلم البلاغة أن يستفيد من التدرج بأنواعه[33] كما يلي:

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

ب- **التدرج الدوري** (Gradation circulaire): لا يلتزم فيه معلم البلاغة - بضد التدرج السابق - بتدريس مسائل كل موضوع. فقد يدرس بعضه في حصص، ويؤجل البعض الآخر إلى حصص موالية.

ج- **التدرج الوظيفي** (Gradation fonctionnelle) ويعتمد المدرس من خلاله على مبدأ براغماتي صرف، حيث يستخدم الشواهد الوظيفية التي تنتمي إلى واقع المتعلم[34].

3-5- **عرض المادة اللغوية**(La pr ésentation): لا يكفي الوقوف عند حد الاختيار والتدرج، بل لا بد من عرض مادته اللغوية، ويقتضي هذا العرض الاختيار المناسب للهدف والطريقة والوسيلة... ويعتبر عرض المادة اللغوية العملية التطبيقية لمرحلتي الاختيار والترتيب. وهي بهذه الحال تشكل أساسا للطريقة التي يتبناها المعلم، وللأسلوب، ولطبيعة المادة نفسها، وزمن العرض... وبناء على ذلك، فإن نجاح التدريس يتوقف على نجاح عرض المادة.

ولما كان العرض في مجال تعليمية اللغات يخضع لهدف إدراك المتعلم العلامات اللسانية المكونة للنظام اللساني، فإن الهدف من عرض مادة البلاغة العربية - قياسا - هو إدراك المتعلم لمصطحلات هذا العلم وأساليبه المميزة.

يسعى معلم اللغة من خلال العرض أيضا، إلى الوصول بالمتعلم إلى إدراك العلاقة بين الدوال وإيحالاتها في الواقع الحسي[35]. وعليه فإن على معلم البلاغة أن يستفيد من الخبرة. بأن يعمل على ايصال تلاميذه إلى حد إدراك معاني الألوان البلاغية في مختلف الخطابات، وفهم دواعي ورودها بتلك الأشكال، واكتشاف الوظائف التي تؤديها في كل تمظهر، ثم تعويدهم على الممارسة والتطبيق.

3-6- **التدريبات البلاغية**: (Les exercices) للتمرين اللغوي في مجال تعليمية اللغات قيمة بيداغوجية هامة، من حيث أنه يمكّن المتعلم من الاحتراز عن الأخطاء اللغوية والتركيبية والأسلوبية... ويساعده على امتلاك القدرة

الكافية لممارسة الحدث اللغوي[36]، ويقوي ملكته اللغوية[37]. ويمكن لمعلم البلاغة أن يستفيد من بعض التدريبات المعمول بها في تعليم اللغات الأجنبية[******] سواء على مستوى المشافهة أو المكاتبة كمايلي:

أ- **الحوار** (Dialogue)[38]: يوظف المعلم بناء على الحوار، الظواهر البلاغية التي تم تدريسها في حصة من الحصص، كأن يطلب من تلاميذه مثلا توظيف التشبيه البليغ في حوارهم معه. وليس شرطا أن يقتصر على هذا التوظيف في مادة البلاغة وحدها، فقد يتعدى الى مواد أخرى، نحو تحليل النصوص والنحو والعروض...

ب- **الجدولة** (Exercice de la tabulation)[39]: ويتم ذلك عن طريق الاستعانة بالجدول في تحليل الشواهد، واستخراج الظواهر البلاغية منها. وفي ما يلي تدريب وفق هذه العملية[40].

*- بيِّن المشبه، و المشبه به، ونوع التشبيه، في الشاهد التالي:

قال أبو الطيب المتنبي:

وأصبح شِعري منهما في مكانه وفي عُنُق الحسناء يُستحسن العِقد

ترد الإجابة بمقتضى (الجدولة) كما يلي:

المشبه	المشبه به	وجه الشبه	نوع التشبيه
حال الشعر يثني به على الكريم، فيزداد الشعر جمالا لحسن موضعه	حال العقد الثمين، يزداد بهاء في عنق الحسناء	زيادة جمال الشيء لجمال موضعه	ضمني

وجماع القول إن المناهج التربوية أصبحت منفتحة رغما عنها، لأن قدرتها على الانغلاق قد أبطلتها الوسائل الحديثة لانتقال المعارف والمعلومات، نحو الانترنيت والبريد الالكتروني والفضائيات... وعليه أمام انهيار الجدران الثقافية، فإنه لا ملجأ إلا إعادة النظر في النظام التعليمي بعامة، ومشمولاته من مصطلحات ومفاهيم بخاصة.

فمن أهم المشكلات التي لا تزال تضغط على منهاجنا الدراسي إلى حد اليوم، هي - في تقديري - مشكلة التحديد الاصطلاحي والمفهومي. وجدير بالإشارة هنا أن هذه القضية ليست مطروحة على مستوى المنهاج فحسب، وإنما على مستوى الدرس اللغوي العربي بعامة. إلا أن الذي يعنينا منه، ما تعلق بمنهاج اللغة العربية في مرحلة التعليم الثانوي العام، نحو التقويم والتدريس والطريقة التعليمية...

فنحن حين نستقرئ واقع المصطلح التعليمي واللساني، نجده يتجه في أغلب الأحيان الى الترجمة والتعريب، أكثر ما يتجه إلى التناسل من داخل اللغة، فالقضية إذن لاتتعلق بوضع مصطلح عربي عن مفهوم علمي أو لساني، كما أنها لا ترتبط بمقابلة هذا المصطلح بما يماثله في اللغة الأجنبية المنقول بها. إنما هي أبعد من ذلك بكثير، من حيث أنها مشكلة اقتدار على استيعاب المعاني العلمية واللسانية في اللغات المنقول منها، ثم إيجاد مقابلتها العربية الدقيقة والواضحة الموحدة.

بالإضافة إلى مشكلةالضبط الاصطلاحي والمفهومي السابق، تطالعنا مشكلة منهجية تتعلق بالمفاهيم البلاغية التي تبناها القائمون على بناء المنهج الدراسي في الكتب المدرسية المقدرة، حيث لا تزال هذه المفاهيم تعنى بالمفردات والأساليب، وتغفل مقصود المتكلم، وظروف إنتاج الخطاب، وما قبل النص وبعده، في زمن الدراسات الحديثة، والطروحات الجديدة، والرؤى المسترشدة بما جد من علوم محايثة كاللسانيات التداولية وعلم الأسلوب، والسيميائيات، وتحليل الخطاب.

الهوامش:

1–المردود التربوي هو تغير في سلوك المتعلم نحو الأفضل. انظر، خير الله عصار. مدخل الى قضايا التعليم والتعلم في العلوم الاجتماعية، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 1985، ج1، ص 59.

2– أنظر، أحمد حساني، دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000، ص130.

3– كلمة "الديداكتيك" هي ترجمة (Didactique) المشتقة من الاغريقي (Didaktikus)التي تعني "فلنتعلم" أنظر. د/ جمال أسد مزغل، الديداكتيكا، دراسة في نظرية التعليم/التعلم في ضوء المفهوم المعاصر لعلم التربية، مؤسسة قصر الكتب للطباعة والنشر، العراق، 1981، ص23.

وهي تعني أيضا نوعا من الشعر، يدور حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية. انظر، رشيد بناني، من البيداغوجيا الى الديداكتيك، دار الخطابي للنشر، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1991، ص37.

4- Robert Galisson et de Coste, Dictionnaire de didactique des langues, librairie Hachette, France 1976, p150

5– أنظر، د/ بشير ابرير، في تعليمية الخطاب العلمي، مجلة التواصل، جامعة باجي مختار، عنابة، الجزائر، العدد 8، 2001، ص 69–70.

6– انظر، رشيد بناني، المرجع السابق، ص 61.

7– انظر، التدريس الهادف، مساهمة في التأسيس العلمي لنموذج التدريس بالأهداف التربوية، جامعة محمد الخامس للآداب والعلوم الإنسانية، الرباط، المغرب 2000، ص12.

8– يرى "ابراهيم حمروش" في جانب التفريق بين البيداغوجيا والتعليمية، أن البيداغوجيا تهتم على الخصوص بالمتعلم بينما ترتكز التعليمية، على المعارف. انظر ابراهيم حمروش، التعليمية، موضوعها ومفاهيمها والآفاق التي تفتحها، المجلة الجزائرية للتربية، وزارة التربية الوطنية، الجزائر، العدد 2، 1995، ص64.

9– انظر، محمد الدريج، المرجع السابق، ص22

10– انظر، رشيد بناني، المرجع السابق، ص61.

Lacomb Daniel, "Didactique", Dencyclopédie Microsoft -11 Universalis, 1999

12– انظر، Lacomb Daniel, Ibid

13– نجد أن لـ "لاكومب" النظرة العلمية نفسها الى التعليمية من خلال قوله: "أخذت كلمة التعليمية (Didactique) منذ زمن على أنها صفة (Adjectif)، إذ تصف – كما هو الحال بالنسبة لكلمة مدرسي (scolaire)، على الرغم من اختلافهما في بعض الدلالات التي يؤديانها – كل ما ينتسب الى التدريس. غير أنها تحولت اليوم من صفة الى موصوف (Substantif)، إذ تهدف الى تعيين علم (Siences)، أو على الأقل كلية من القواعد (un faisceau de disciplines) ذات الطبيعة العلمية" انظر، Lacomb Daniel, Ibid.

14– رشيد بناني، المرجع السابق، ص39.

15– انظر، محمد الدريج، التدريس الهادف ص28.

(*) – لا تقف التعليمية عند أبواب قاعات الدرس، بل تلجها لتتأمل الممارسة الصفية، وترصد حالات التعلم، وتتعرف الى كيفيات حصوله، ومن ثمة تمارس تحليل ما يهيئه المعلم من فرص أمام تلاميذه، وما يمارسه هؤلاء التلاميذ وتعمد الى صياغة الفرضيات والنظريات، وتعمل على تطبيقها للتأكد من فعاليتها، ثم تسعى الى تطويرها. وبذلك تشكلن المواقف التربوية، وتنظمها تنظيما علميا.

(16)– يعد "ج. مونان" من الذين قالوا بهذا الرأي، حيث يرى بأن هذا المصطلح وضع في مقابل التصور الخاص بـ"اللسانيات التطبيقية في تعليم اللغات (Luinguistique appliqué à l'enseignement des langues) بغية تسجيل التأثيرات المتعددة الاختصاصات (Les interactions pluridisciplinaires) (اللسانية والنفسية والاجتماعية والبيداغوجية) تسجيلا واضحا ودقيقا. انظر، George Mounin, Dictionnaire de luinquistique p107

17– من الذين رأوا أن تعليمية اللغات امتداد للبيداغوجيا، نجد هـ.آيبلي «Hans Aebli»، حيث يرى أن التعليمية هي علم مساعد للبيداغوجيا أسندت إليه هذه الأخيرة مهام تربوية عامة، ابتغاء أن ينجز تفاصيلها، انظر، رشيد بناني، المرجع السابق، ص37.

Robert Galison et Al, d'autres voies pour la didactique des -18 langeus èrangeres.

Denis Girard, linguistique appliquée et didactique des et -19 didactique des langues, P27.

Autesserre Denis, luiguistique appliquée, Encyclopédie -20 Mocrosoft Universalis.

21– انظر، . W.F Mackey, principes de didactiques analytiques, analyse scientifique de l'enseignement des langues, Paris, 1972, P27

Henri Besse et Robert Galisson, polémique en didactique, du -22 renouveau en question, clé international, Paris, 1980, P12-13

23– يسمى كذلك بعلم التنقيط (Docimologie) وهو العلم الذي يعنى بدراسة تقنيات الاختبارات، وأنظمة التنقيط، والصعوبات التي تصادف هذه العملية، وكذلك حالات الممتحنين، للاستزادة في هذا الموضوع، انظر،

Henri Pieron, Examens et docimologie, P.U.F, PARIS 1963, P123-131.

24– للاستزادة من موضوع الطرائق المعتمدة في تعليم اللغات الأجنبية، انظر،

W.F.Mackey, loc.cit, P210-218.

25– انظر، د/عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، معهد العلوم اللسانية والصوتية، جامعة الجزائر، العدد 4، ص30.

(**) يتبرم أساتذة التعليم الثانوي –وحتى الجامعي– من التداخل الكبير بين مباحث علم المعاني وبين المباحث النحوية، الى درجة إحساسهم أنه، وفي بعض الأحيان يدرسون النحو لا البلاغة، أو أنهم كرروا تدريس مسائل نحوية آن تدريسهم مادة البلاغة، وقد يتخطى المعلم الواسع الاطلاع، ذو التكوين اللساني والعلمي الجيد، هذه الاشكالية.

26– انظر، الحواس مسعودي، النص الأدبي بين التحليل اللساني والمدرسي، قراءة في تحليل نصوص المرحلة الثانوية، مجلة اللغة والأدب، معهد اللغة العربية وآدابها، الجزائر، العدد 9، 1996، ص60 وما بعدها.

(***)– إن عدم اطلاع القائمين على بناءالمنهاج الدراسي، وكذا المعلمين، على مثل هذه المفاهيم هوالذي أفرز – في تقديري – قراءة وتحليلا عقيمين للنصوص. وبالتالي توظيفا رديئا للمفاهيم البلاغية فيها، حيث لا تتعدى الدراسة الأدبية والفنية لهذه النصوص الحكم على الألفاظ بالجزالة والتسلسل والوضوح... وعلى الأسلوب بالخبري أو الانشائي لملاءمته

هذا المقام أو ذاك، ثم الرصد الآلي لبعض الظواهر البلاغية في النص، نحو التشبيه والمجاز والاستعارة... دون ممارسة النشاط التأويلي والمعرفة بالمقصدية والتبأير..

27- Autesserre Denis, l'enseignement des langues historique, encyclopédie, Microsoft, Universalis, 1999.

28– انظر، د/عبده الراجحي، علم اللغة التطبيقي وتعليم العربية، دار المعرفة الجامعية، الاسكندرية، مصر، 1996، ص37.

29– انظر، د/عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية واللغوية لبناء مناهج اللغة العربية في التعليم ما قبل الجامعي، مجلة اللغة العربية، قسم اللغة العربية وآدابها، الجزائر، العدد 3، 2000، ص11.

30- Roland Abrecht, loc.cit P58

(****)– نعني بالشيوع مدى تواترااللفظة نطقا أو كتابة. ومثال ذلك أن لفظة (أسد) أكثر شيوعا من لفظة (هزبر) أما التوزيع فيرتبط بالحيز الذي تشغله الكلمة، ذلك أن الكلمة التي تستعمل في حقول معرفية متعددة، أولى في الاختيار من الكلمة التي يقتصر استعمالها على مجال واحد. وتتمثل قابلية التذكر – وهو معيار سيكولوجي– في سهولة حفظ هذه الكلمة واستذكارها، نحو كلمة (أساس) التي هي في الحقيقة أسهل حفظا واستذكارا من كلمة (مدماك). وبناء عليه، يثار السؤال: تبدو هذه المعايير صالحة بالنسبة لتعليم الألفاظ والتراكيب في المراحل الابتدائية لا الثانوية. من منطلق أن متعلم هذه المرحلة على درجة أكبر من النضج المعرفي والوجداني. فكيف يمكن تكييف هذه المعايير بالنسبة للدرس البلاغي؟ هذا ما يستولى تحليل المحتوى الاجابة عليه.

31– الحقيقة أن قضية التدرج ليست حكرا على تعليمية اللغات، بل تنبه إليها علماؤنا القدماء، وفيها يقول إبن خلدون "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلمين إنما يكون مفيدا إذا كان على التدريج شيئا فشيئا، وقليلا فقليلا.." انظر ابن خلدون، المقدمة، ص499.

32- W.F.Marckey. loc.cit P280

33– انظر، د/عبده الراجحي، المرجع السابق ص72 وما بعدها.

34– يرى د/عبد الرحمان الحاج، صالح أن المادة اللغوية اليوم لا تستجيب لما تتطلبه الحياة اليومية المعاصرة كأسماء الكثير من الملابس والأدوات والمرافق الحديثة العهد، ولا يعاز ذلك الى قصور اللغة، بل الى كيفية استعمال المربين لها، انظر د.عبد الرحمن الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، بحث مقدم في ندوة تدريس اللغة العربية في

الجامعات العربية، ص3.

35– انظر، W.F.Mackey, loc.cit P 325-326

36– انظر، أحمد حساني، دراسات لسانيات تطبيقية، حقل تعليمية اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، ص147.

37– ليس المقصود بالملكة اللغوية هنا، هو صحة التعبير وجماله فقط. لأن الاستهانة بما يتطلبه الخطاب اليومي من خفة واقتصاد في التعبير، وابتذال واسع للألفاظ. يقلص رقعة استعمال اللغة ويصيرها لغة أدبية محضة، انظر، د/عبد الرحمان الحاج صالح، الأسس العلمية لتطوير تدريس اللغة العربية، ص7.

(*****)– يستطيع معلم البلاغة أن يوظف الأسس التي تنبني عليها هذه التدريبات، وكذا مبادئها، والطرائق المعتمدة في إجرائها، وعليه فنحن لا ندعو الى تطبيقها بحذافيرها، لاختلاف تدريس البلاغة عن تعليم اللغات الأجنبية.

38– انظر، W.F.Mackey, loc.cit P 361-362

39– انظر، W.F.Mackey, loc.cit P 367-371

40–انظر، علي الجارم ومصطفى أمين، البلاغة الواضحة، البيان والمعاني والبديع، للمدارس الثانوية، ديوان المطبوعات الجامعية، وهران، الجزائر، (د.ت) ص 47–48.