الدّرس التربوي البلاغي في تونس:
إشكاليات ورهانات
Teaching Rhetoric in Tunisia: Problems and Objectives

د. أصيل الشّابي

جامعة تونس ـ تونس1 ـ

chebbiassil@hotmail.fr

تاريخ الإرسال: 2022/01/09	تاريخ القبول: 2022/04/11	تاريخ النشر: 2022/06/01

Abstract

This research deals with the teaching of rhetoric in Tunisia, because of its importance in enabling the learners to understand, criticize, and create texts.

The research is divided into three parts. The first addresses the theoretical and practical aspects of teaching rhetoric in the light of several educational concepts. The second part deals with the problematic aspects of the issue. The third is dedicated to the desired objectives.

This research was prompted by the learners' inability to grasp texts, and their low rhetorical competencies. This hinders their ability to understand, criticize, and create texts.

The research concludes that without textual practice, the teaching of rhetoric is superficial. Moreover, teaching rhetoric is the guarantee to transform the teaching of Arabic from quantitative to qualitative state. It also equips learners with the ability to systematically develop attitudes, and form opinions, vis-à-vis the many discourses in society, especially those of hate and extremism.

***Keywords**: rhetoric - Arabic language - text - competencies – criticism*

مُلخّص البحث

يتنزّل هذا البحث في إطار الاهتمام بالدّرس التربوي البلاغي في تونس نظرا لأهميّته في إقدار المتعلّمين على فهم النصوص ونقدها وإبداعها. وسلكنا في هذا السياق مراحل ثلاث، تمهّد إحداها للأخرى، أمّا الأولى فمدارها على التطرّق إلى مسألة هذا الدّرس بين النظري والتطبيقي في ضوء جملة من المفاهيم التعليميّة، وأمّا الثانية فتنهض على النظر في الإشكاليات، واختصّت الثالثة بالرّهانات. وقدّ بعث على هذا البحث تعثّر المتعلّمين حيال النصوص وتدنّي كفاياتهم البلاغيّة، ممّا يُغيّب المظهر الأسلوبي البلاغي فيتعطّل الفهم والنقد والإبداع. وتوصّلنا إلى نتائج من أهمّها أنّ الدرس البلاغي صوري في غياب الممارسة النصيّة، وأنّه ضمان الانتقال من التعليم الكمّي إلى التعليم النوعي فيما يتّصل بمادة اللّغة العربيّة، كما أنّه ضمان لتحصين المتعلّمين بمواقف ذاتيّة ووجهات نظر منظّمة حيال الخطابات التي يعجّ بها المجتمع ولاسيّما خطابات الكراهيّة والتطرّف.

الكلمات المفاتيح: بلاغة ـ لغة عربيّة ـ النصّ ـ كفايات ـ نقد

تقديم: يتنزّل هذا البحث في إطار الأهميّة التي يحظى بها الدّرس البلاغي الذي يقدّم في مدارسنا ضمن ما نصطلح على تسميته بالمعرفة البيداغوجيّة التي تنبني على فعاليّة الممارسة التربويّة، فلا تتحدّد إلاّ انطلاقا من وضعيات ملموسة لها أهدافها المرصودة بوضوح على محور المعلّم ـ المتعلّم. ويرتبط الدّرس البلاغي، عموما، بأشكال لغويّة متنوّعة صوتيّة ـ إيقاعيّة واقعة في باب الصّرف وأخرى نحويّة واقعة في باب التركيب وثالثة دلاليّة، ويتحقّق من خلاله ما تسميّه البرامج الرسميّة إقدار التلميذ ـ المتعلّم على فهم النصوص وإدراك خصوصياتها ومميّزاتها للتفاعل معها وتذوّقها وما يتبع ذلك من تأثّر وتأثير يطال محيطه ويظهر في سلوكه الواعي وحسّه النقدي.

ويُعنى الدرس التربوي بإقدار المتعلمين على فهم النصوص بمكوّناته البنائيّة والدلاليّة والأسلوبيّة، ولكنّه يواجه إشكاليات متنوّعة نابعة بشكل عام من طبيعة التمفصل اللّساني بين اللّغة التي تعني القواعد الفطريّة التي تتكوّن عند الفرد من جهة وتولّد فيه القدرة اللّغويّة أوّلا

والكلام أو الأداء الفردي الإبداعي المميّز، فلاشكّ أنّ الرهان متعلّق باكتشاف خصوصيّة النصوص ومميّزاتها ووجوه الطرافة فيها باعتبارها تصّرفا في اللّغة، غير أنّ هذا يستدعي جملة من الكفايات من أبرزها الكفاية البلاغيّة إدراكا وممارسة، فالمتعلّم الذي يجهل الظواهر البلاغيّة لن يكون قادرا على الفهم والتأويل، هذا فضلا عن التفسير، ولن يكون النصّ، في هاته الحالة، سوى تعبير ناقص لا يرتبط بسياقه. وممّا يدفع إلى هذا البحث سؤال الدّرس البلاغي فـ" إنّ نقد طرق تدريس البلاغة لم يحظ بعناية

[1] ويندرج في هذا السياق تعثّر فهم النصوص عند المتعلّمين على نطاق واسع نتيجة محدوديّة الكفاية البلاغيّة، ممّا يجعل حضور تلك النصوص سواء كانت نثرية أو شعريّة، أحيانا، شكليّا لا يحقّق الإثارة والإمتاع المطلوبين وما ينتج عنهما من التفاعل المطلوب، بل إنّ النصوص أصبحت كثيرا ما تقابل بالعُزوف، فأنتج هذا العزوف تدنّي نسب المطالعة إلى أدنى المستويات، لتصبح قراءة النصوص عملا إجباريّا يدخل في إطار الواجب المدرسي، أي قريبة في ذهن المتعلّم من العقوبة. إنّ هذا يطرح بقوّة مسألة الوضعيات Stuations التعليميّة التعلّمية Didactique بوصفها منظّما للبرامج الدّراسيّة المقترحة، سواء تعلّق الأمر بوضعيات الإدماج المستهدفة لتلافي التعثّر أو بالوضعيّة الديداكتيكيّة بشكل عام التي تعني المهارات والمعارف الجديدة، ذلك أنّ السؤال الذي يُطرح يتعلّق في جوهره بإشكاليات ثلاث:

- إشكاليّة تذوّق النصوص.

- إشكاليّة نقد النصوص.

- إشكاليّة إبداع النصوص الذاتيّة.

وهي إشكاليات الهدف من طرحها نقل المتعلّم من وضعيّة التلقّي السلبي إلى وضعيّة إنتاجيّة تحتّمها الكفاية البلاغيّة، فعلاقة المتعلّم لن تكون فاعلة في غياب التذوّق والنقد والقدرة على

تحويل النصوص وإدماجها في القدرة الذاتيّة وقد انتهجنا منهجا تحليليا نقديّا يرتكز على النظر في مردوديّة الدرس البلاغي ويأخذ بعين الاعتبار معطيات من واقع التجربة التعليميّة.

1. بين النظري والتطبيقي:

الناظر في الممارسة التعليميّة ـ التعلّمية يقف على البون الشاسع بين الفكر النظري وما هو سائد حقيقة، ويمثّل هذا إشكالا عويصا يستدعي الملاحظة والتحليل والنقد، ذلك أنّه يرتبط في نهاية المطاف بمدى واقعيّة ما يكتب في المجال التربوي عموما ومدى قابليته للتطبيق[2]، فليست هناك مفاهيم تربويّة جاهزة يمكن الانطلاق منها بكلّ اطمئنان لرسم خطط واستراتجيات مضمونة النتائج، لقد عرفت جلّ المفاهيم تطوّرا تاريخيّا نتج عن التحوّلات الاجتماعيّة والفكريّة، فهي تخضع في جانبها العميق لشروط نفسيّة وذهنيّة متجدّدة تتعلّق بالفرد اليوم وترتبط بحقوقه المدنيّة الجديدة[3].

ونتساءل هنا إلى أيّ حدّ ما زال مفهوم التربية يحافظ على ركائزه التقليديّة المتمثّلة في المحافظة على الأفكار والرموز وسلطة الذي يعلّم وصورة الأبوّة التي عرف بها من قبل؟ [4]. صحيح أنّ التعليم قد مرّ من طوره التقليدي الذي يرتكز على مجرّد التلقين وما يعنيه ذلك من تغييب للمتعلّم إلى طور عصري تفاعلي بين الذي يتولّى التعليم والذي يتعلّم، وذلك مراعاة لمتطلّبات المتعلّمين وميولاتهم النابعة من واقعهم الاجتماعي والنفسي والثقافي، ونستدلّ على هذا بأنّ" هدف تكوين الإطارات أصبح يحتلّ مكان الصّدارة في منظومة الغايات، وذلك تبعا لتطوّر الاقتصاد التونسي واختيار نظام الاقتصاد الحرّ ، وذلك على إثر العدول عن التجربة الاشتراكيّة في سبتمبر 1969."[5] من خلال مقارنة الغايات التربويّة في النظام التربوي التونسي بين إصلاحي 1958 و1973.

كما أنّ النظام التربوي التونسي يركّز في قانون 29 جويلية 1991 في مبادئه الأساسيّة ضمن الباب الأوّل على" تمكين المتعلّمين من حقّهم في بناء شخصيتهم ومساعدتهم على الترشّد الذاتي حتى ينشأوا على قيم التسامح والاعتدال" و على" المساعدة على إذكاء الشخصيّة وتنمية ملكاتها

وتكوين الروح النقدي والإرادة الفاعلة بحيث ينشأ المتعلّمون على التبصّر في الحكم والثقة بالنفس في السلوك وروح المبادرة والإبداع في العمل"[6]

ولكنّ السؤال المطروح هل يكفي هذا التطوّر لجعل التربية ملائمة للعصر؟ يستمدّ هذا السؤال مشروعيته من أهميّة الشروط الاجتماعيّة الجديدة، فالمتعلّم في الألفيّة الميلاديّة الثالثة يختلف جذريّا عن نظيره قبل عقدين من الزمن بوصفه ابن العولمة الحقيقي الذي يملك مصادر المعرفة العصريّة أو هو الذي يقع تحت سيطرتها بأشكال مختلفة، وهو بالتالي التلميذ المتمرّد على مصادر المعرفة التقليديّة وفي مقدّمتها المعلّم، وهو المتعلّم الذي ينقطع عن التعليم بنسب مفزعة في تونس في المستوى الإعدادي بنسبة 7,9 بالمائة والثانوي بنسبة 10,1 بالمائة من جملة المتعلّمين في سنة 2019 بعد سهولة الارتقاء في المستوى الأساسي بسبب إلغاء المناظرات الإلزاميّة في السنة السادسة من التعليم الأساسي[7]. هناك تصوّرات جديدة تعرقل دور المعلّم ولاسيّما من حيث هو العامل الأقوى على تمرير الأفكار والرموز بمختلف أشكالها إلى الناشئة، وهذا لا يمسّ فقط بمفهوم التعليم الذي يقوده الكبار الناضجون وإنّما يرتبط أيضا بمفهوم التعلّم والتعلّم الشخصي الذي تمارسه الناشئة بالاستناد إلى مصادر المعرفة الجديدة وفي مقدّمتها الأنترنيت.

هناك مواضعة كبيرة لا يمكن لأحد أن يحيد عنها تتمثّل في أنّه لا يمكن تصوّر المجتمع البشري من دون تعليم رغم أهميّة ما سبق وما يحدث الآن من تراجع لقيمة التعليم المباشر لصالح التعليم عن بعد الناتج عن أزمة كرونا العالميّة غير المسبوقة في العصور الحديثة التي أجبرت العالم على دخول في الحجر الصحّي وأعادت تقنين التواصل الاجتماعي وفق شروط التباعد الصحّي للتوقّي من العدوى المميتة.

وتقتضي هاته المواضعة اليوم إعادة الاعتبار لجملة المفاهيم التربويّة الضروريّة الدّاخلة في صميم الممارسة التعليميّة على عكس المفاهيم الكبرى السابقة التي يصعب ضبطها كمفهوم التربية والمربّي والمتعلّم، ومن أهمّها المفاهيم الإجرائيّة التالية:

أ . الكفاية والمهارة والقدرة: هناك تعريفات عديدة للكفاءة Compétence لارتباطها بمجالات متنوّعة، ويرى فليب جوناييرPhilippe Jonnaert أنّها" تكمن أساسا في قدرة شخص على تعبئة موارد ملائمة(معرفيّة ووجدانيّة وسياقيّة) لمعالجة وضعيّة ما بنجاح سواء كانت هذه الوضعيّة معقّدة أو لم تكن"[8] ويشترط في الكفاية توفّر المهارات، ذلك أنّ المهارة Habilité جزئيّة كمهارة الرسم، بينما الكفاية إدماج لجملة مهارات، تُسمّى أيضا الموارد، في نفس الوقت من خلال تعبئتها ضمن استراتجيات محدّدة وأهداف مضبوطة تندرج في إطار مواجهة صعوبات التعلّم أو ما يطلق عليه الهدف العائق Objectif Obstacle، ولا يوجد تعريف مستقرّ للكفاية لارتباطها بالعلوم الإنسانيّة والمعرفيّة المتحوّلة، فهذا المفهوم يراعي ثلاث عناصر كبرى يصعب ضبطها والتنسيق بينها، وهي **المهارات/ المعارف والتفكير والفعل**، والكفاية هدف ختامي مدمج Objectif Terminal D'intégration، فهي تتوّج نهاية مرحلة تعليميّة لتوظيف المهارات والقدرات ولا يمكن وصفها إلا بشكل بعدي A Posteriori حينما تنجح الوضعيّة الإدماجيّة وتحقّق الهدف أو الأهداف المطلوبة. ولا تُحدّ الكفاية بالمعارف المدرسيّة، وإنّما تتجاوزها إلى معارف أخرى خارجيّة مستقاة من الواقع، وترتكز العمليّة التعليميّة على كفايات من أبرزها كفاية الكتابة والتواصل الشفوي والكفاية النحويّة والكفاية الإملائيّة وكفاية القراءة[9]، إضافة إلى الكفاية البلاغيّة.

وأمّا القدرة Capacité، فإنّها كالمهارة مختلفة عن الكفاية، ولكن هذه المرّة من حيث هي أوسع، فهي لا ترتبط بموضوع إجرائي معيّن، أي أنّها غير مشروطة بالبرنامج التربوي الرسمي ولا بالوضعيات التعليميّة المعتمدة داخل القسم، وهي من هذه الناحية ترتبط بالأهداف العامة لا بالأهداف الخاصّة، ويمكن تقديم أمثلة كالحفظ الذي يفيد حفظ ما يتجاوز ما هو مدرسي، وكذلك القراءة التي تتجاوز المحتويات المقدّمة وصولا إلى التحليل والتفكيك والتركيب. ويتّضح، بهذا، أنّ المهارات تنتج الكفاية وأنّ الكفايات تنفتح على مدى أوسع هو القدرات، ممّا يمكّن من الانتقال إلى تعلّمات أعقد وأعمق.

مهارات ـــــ كفاية ـــــــ قدرة

ب . الأداء ـ الإنجاز Performence: يعتبر الأداء والإنجاز ركنا أساسيّا لوجود الكفاية، ويُقصد به إنجاز مهام في شكل أنشطة أو سلوك آني ومحدّد وقابل للملاحظة والقياس ودقيق وواضح، والمثال على ذلك الأنشطة المقترحة لحلّ وضعيّة ـ مشكلة.

ج . الإدماج Integration: يعني هذا المفهوم السيرورة التي يربط من خلالها المتعلّم معارفة السابقة بمعارفه الجديدة، ويُطبّق كلّ ما اكتسبه على وضعيات جديدة ملموسة، إنّه نشاط يظهر فيه الربط بين الموارد المكتسبة والموارد التي لم تُكتسب بعد. وتتركّب وضعيّة الإدماج من عنصرين أساسيين هما السند Le support والتعليمة La consigne ، ويتكوّن السند من ثلاثة عناصر السياق الذي يصف موضوع الوضعيّة والمعلومة والوظيفة أو المطلوب، بينما التعليمة هي التوجيهات الصريحة انطلاقا من السند بمراعاة عناصره المذكورة، والتعليمة، بصفة أوضح، هي المهمّة المسندة إلى المتعلّم، وهي تغيب في الحالة الطبيعيّة خارج نطاق المدرسة، لأنّ الوضعيّة المدرسيّة مبنيّة بالضرورة.

د . **الدّافعيّة La conation:** هو مفهوم نظري يفسّر الجهد والمبادرة ومحاولة فكّ المسائل وإنجاز الأهداف، وقد استخدم ياكبسون هذا المفهوم لسانيّا في إطار تفصيله لوظائف اللّغة وإبرازه للوظيفة التأثيريّة La fonction conative التي تستهدف المتلقّي، بينما يعيّن من الناحية النفسيّة مكوّنا تأثيريّا La composante conative ومعناه الاستعدادات الفطريّة والطاقة التي يتميّز بها الفرد وهي كامنة فيه. وأمّا بيداغوجيّا فقد عرّف جون فليب Philippe Turpin الدّافعيّة في مؤتمر عالمي عُقد في سنة1997 بأنّها: الميل إلى العمل في سياق نظام من القيم المندمجة" ودقّقها غيوم دوشاتو Guillaume Duchateau سنة 2006 على أنّه" ما يفكّر فيه الفاعل في وقت محدّد وفي وضعيّة معطاة، فهي المعنى الذي يسنده الفاعل للوضعيّة التي احتكّ بها ووجّهت عمله" [(10)]

والهدف من وراء هاته المفاهيم الربط بين البلاغة بوصفها كفاءة والنصّ بوصفه جهازا لا يشتغل من دونها. والربط سيرورة تعليميّة معقّدة خاصة في ظلّ صعوبات التعلّم الناتجة بدورها عن ضعف الكفايات وما يتعلّق بها من مهارات وقدرات وصولا إلى ضعف إنجاز

المتعلّمين وغياب الدّافعيّة وعسر إدماجهم لما يتلقونه من معارف، وهو ما يلاحظ في المستوى الديداكتيكي[11]، فالانقطاع عن التعليم في صفوف الناشئة يترجم عن هذا الفشل بوضوح في تونس وفي غيرها من البلاد العربيّة، هذا عدا عن تدنّي مستوى التحصيل المعرفي الفعلي، وتمثّل الكفاية البلاغيّة تحدّيا كبيرا في مواجهة النصوص والتفاعل معها من ضمن تحديّات أخرى التعليم معنيّ بها اليوم لتحقيق النجاعة وضمان المردوديّة المعرفيّة المطلوبة، فلا تنمية في المجتمع في ظلّ تعثّر التعليم.

هـ . **البلاغة La rhétorique:** في في لسان العرب الفصاحة. والبَلَغُ : الَبِليغُ من الرجال. ورجل بَلِيغٌ وَبلَغٌ: حسن الكلام فصيحُه يبلغ بعبارة لسانه كُنْهُ ما في قلبه، والجمع بُلَغَاءُ، وقد بَلُغَ، بالضم، بلاغة أي صار بليغا"[12]. وكثيرا ما اختلط مفهوم البلاغة عند البلاغيين العرب قديما بمفاهيم أخرى من أبرزها على الإطلاق مفهوم" الفصاحة"، فعبد القاهر الجرجاني:" يرى أنّ البلاغة والفصاحة والبراعة والبيان، وما شابهها، لا معنى لها غير وصف الكلام بحسن الدلالة وتمامها، ثمّ تبرّجها في صورة أبهى وأزين، لتستولي على هوى النفس، وتُميل إليها القلوب" [13]، ويُفرّق ابن سنان بين الفصاحة والبلاغة، فيرى أنّ الفصاحة مقصورة على وصف الألفاظ، وأنّ البلاغة لا تكون إلاّ وصفا للألفاظ مع المعاني، فلا يُقال عن كلمة واحدة لا تدلّ على معنى يفضل عن مثلها بليغة، وإن قيل فيها فصيحة، وكلّ كلام بليغ فصيح وليس كلّ فصيح بليغا كالذي يقع فيه الإسهاب في غير موضعه."[14]

و من الضروري اليوم عدم التقيّد بمقاييس البلاغة أو الفصاحة القديمة، فإنّ هناك دراسات عديدة شكّكت في ركائزها وعلى رأسها مبدأ تنافر الحروف[15] حيث ينبغي أن يُقتصر فيه على عدم توالي الأصوات غير المفصولة بحركة، وقد ذهب تمّام حسّان إلى أنّ الفصاحة مشروطة بسياقات الكلام لا بعذوبة اللّفظ وكان العرب القدامى يربطون الفصاحة بالانتماء إلى القبائل الفصيحة ويستثنون من اللّفظ الدّخيل والغريب والحوشي ولم يهتمّوا لا لعذوبة اللفظ ولا لسلامته[16]، وهذا يعني أنّ همّهم كان تلافي اللّحن، وهو مسألة هامة جدّا منوطة بالدرس التربوي البلاغي اليوم.

ويمكن الاهتداء باعتبار ما سبق إلى أنّ البلاغة بلاغتان كبيرتان بلاغة شكليّة صوتيّة تظهر، خاصة، من خلال مفهوم الفصاحة وبلاغة المعنى، وإذا كانت البلاغة الصوتيّة عامل مهمّ من عوامل تفاعل المتعلّمين مع النصوص، سواء في التعليم الأساسي أو الثانوي، فإنّ هذا المسار يتدعّم ببلاغة المعنى في التعليم الثانوي وفق برنامج تربوي رسمي. إنّ الكفاية البلاغيّة تضمن مناشط دقيقة كالقراءة السليمة والكتابة وإبداء الرأي وتختلط بالكفاية النحويّة، ولكنّها تُعنى أساسا بإبراز قدرة المتعلّم على التأثّر والتأثير أي بتفاعله مع النصوص لا فقط معرفيّا وإنّما أيضا وجدانيّا، فهو ليس ورقة بيضاء، وإنمّا له عالمه الخاص الذهني والنفسي والمعرفي المرتبط بالواقع المحيط به، فيمكن، من وجهة نظر بلاغيّة، رصد التفاعل الوجداني مع المادة المعرفيّة.

وتُثبت البرامج الرسميّة التونسيّة التالي فيما يتعلّق بالبلاغة:" يهدف تدريس البلاغة بالسنة الأولى من التعليم الثانوي إلى إكساب المتعلّم القدرات التالية:

- التعرّف إلى خصائص أهم الأساليب البلاغيّة في علمي المعاني والبيان.
- تبيّن الصلة بين الأبنية البلاغيّة ووجوه استعمالها.
- صوغ المقال حسب مقتضيات المقام.
- فهم المقال وتأويله حسب معطيات المقام.
- استغلال خصائص التراكيب والأساليب والصور في عمليّة إنشاء النصوص الأدبيّة وشرحها وتأويلها.
- إدراك خصائص الخطاب الأدبي ومقوّماته الجماليّة.[17]

وندرك، بناء على هذا، أنّ القدرات الموسومة هي فهم استخدامات الأساليب البلاغيّة، وذلك بالربط بين السياق المقالي والسياق المقامي، أي بين النصّ والظروف المحيطة به التي أنتجته إنتاجا خاصا وتوظيف هذا الفهم في تأويل النصوص، بما يعنيه ذلك من تتبّع لإشاراتها وإيحاءاتها وضمنياتها. ويُحمد هذا المنحى النظري، ولكن هل يتحقّق هذا فعليّا في ضوء تهميش الممارسة البلاغية وتدريس البلاغة بوصفها حزمة ظواهر وأساليب كما وضّح عماد عبد اللطيف في دراسته الدقيقة التي تقصّت مشكل تدريس البلاغة في البلاد العربية وارتكزت على إحصائيات ودراسات ميدانيّة[18].

ويؤجّل تدريس علم البديع إلى الثالثة ثانوي بما يتضمّنه من محسّنات لفظيّة وأخرى معنويّة، في حين أن ظواهر مثل التكرار والتقابل مألوفة عند الناشئة قبل هذا الطور بشوط كبير. و يُفهم من هذا عدم إثقال كاهل المتعلّمين بعلوم البلاغة مجتمعة من البداية وانتهاج التدرّج في استهدافها.

ويتماهى مفهوم البلاغة مع روح العمليّة التربويّة لأنّ البلاغة مرتهنة بحسن التواصل بين المتكلّم والمتقبّل، وهي شرط أساسي ينبغي توفّره في من يتوّلى التدريس، فيقاس أداؤه، من هذه الناحية، بسلامة النطق وما يعنيه ذلك من تجنّب اللّحن والفصاحة والقدرة اللغويّة على التأثير في المتعلّمين وتحفيزهم، كما أنّ قيمة النصوص لا تتحدّد آثارها العميقة إلاّ من خلال البلاغة، فالنصّ متشعّب في مفهومه، ويحتاج إلى مقاربة بلاغيّة لمتابعة مستوياته والوعي به.

د. النصّ Le texte: في اللغة العربيّة من نصّ ينصّ الشيء رفعه وأظهره، ونصُّ كلّ شيء منتهاه[19]، ويحدّده البرنامج التربوي للمتعلّمين كالآتي:" 1. النصّ مجموعة من الجمل. 2. لا تكوّن المجموعة من الجمل نصّا إلاّ إذا توفّر فيها شرط التناسق. 3. الجملة في النصّ مستقلّة تركيبيّا عمّا قبلها وعمّا بعدها من الجمل. 4. تترابط الجمل في النصّ بأدوات الرّبط أو بما بينها من علامات معنويّة."[20] وهو تحديد يوجّه إلى حسن تعامل المتعلّم مع النصّ، بما في ذلك تقسيمه إلى جمل وإدراك الروابط بينها وصولا إلى ملامسة معناه على أساس خاصيّة التناسق العامة. يمهّد درس النحو، بهذا الاعتبار، للدرس البلاغي، وهو ما يدعو إلى حسن الربط بين فروع مادة العربيّة عموما وخاصة فروع النحو والصرف والبلاغة، ولكنّ هذا لا يكفل إقدار المتعلّم على فهم النصوص لأنّ هناك مشكلا يتعلّق في المدرسة بعدم انجذاب المتعلّمين إلى النصوص على عكس الصورة، وهو ما يمثّل عائقا تواصليّا يمكن ملاحظته في ظاهرة العزوف عن المطالعة وعدم إتقان القراءة.

إنّ النصّ سيرورة تواصليّة، ويمكن أن يتعثّر إجراؤه ويمكن أن يوظّف توظيفا ضيّقا[21] . لكن لابدّ من الوعي بنهوضه على ثلاثة ركائز أساسيّة متعالقة، وهي:

- لكلّ نصّ **خاصيّة بنيويّة** خاصة به.(ثنائيّة الخبر والإنشاء أو ثنائيّة الإنشاء الطلبي وغير الطلبي..)

- يعبّر **تعبيرا خاصا** لا بد من إدراك مميّزاته.(مهيمنة خاصة كمهيمنة الأسلوب الإنشائي أو مهيمنة الأسلوب الخبري أو مهيمنة الاستعمال الإستعاري أو مهيمنة التحسين اللّفظي)ى

- يحقّق **وظيفة ثقافيّة محدّدة**.(الأقصوصة التونسيّة تصوّر المجتمع التونسي/ المقامة تصوّر المجتمع العربي في القرن الرّابع الهجري والقرون التالية له...)

ويفترض أنّ الدرس التربوي يراهن على انتقال هذا الإدراك إلى المتعلّمين وامتلاكهم للقدرات التي تخوّل ذلك، علما وأنّ النص بظاهره وضمنياته لا يُشرح إلاّ جزئيّا ولا يُفسّر إلاّ تفسيرا جزئيّا، فالكلّ يجتهد في ملامسته بالتذوّق والنقد والتأويل لأنّ النصّ" يُغري بوجاهته"[Le texte subjugue par son prestige][22]، وتكمن هنا، مرّة أخرى، قيمة الكفاية البلاغية في محاصرته مظهرا ومعنى وتحقيقا للتواصل لا فقط مع عوالمه وإنّما أيضا مع المؤلّف صاحب الرّسالة وابن عصره وثقافته.

2 . الإشكاليات:

2. 1. إشكاليّة تذوّق النصوص:

التذوّق لغة من ذاق الشيء، وذاق ما عند فلان خبره، وتذوّقه أي ذاقه شيئا فشيئا[23]. و لا تحصل ملكة التذوّق" بمعرفة بعض القواعد والقوانين التي استخرجها أهل العلم من علم البيان والنحو والصرف، ولكنّها تكون بممارسة الكلام والانتباه لخصائصه وميزاته مع وجود الاستعداد واستجابة الطبع."[24] . ويرتبط تذوّق النصوص بعوامل عديدة فطريّة ومكتسبة، وتمثّل الكفاية البلاغيّة عاملا مهمّا من هاته العوامل في حال تحقّقت بنسب عالية واتّضح تمكّن المتعلّم منها تمكّنا تطبيقيّا لأنّها تتيح له التعرّف إلى خصوصيّة النصّ الأدبيّة[25] المميّزة له من بين النصوص الأخرى ولأنّها تطوّر دافعيّته الذاتيّة وتمنحه القدرة على مراقبة ما يقرأ

وضبطه والتفاعل معه وجدانيّا وعقليّا لا فقط ضمن إطار التعليم وإنّما أيضا في إطار التعلّم الذاتي، وهو ما يرتقي بالتنافس المعرفي بين المتعلّمين وكذلك بالتعاون المعرفي بينهم.

غير أنّ الدّرس التربوي البلاغي يظلّ محدود العلاقة بالنصوص والممارسة النصّية للأسباب التالية التي تظهر في مستويات ثلاثة:

تتحدّد النقائص هنا في:

أوّلا : الاقتصار على الأمثلة المشهورة في تحليل الظواهر البلاغيّة:

إذا ما أردنا التدقيق فإنّ الأمثلة البلاغيّة المهيمنة على الدرس التربوي البلاغي هي الأمثلة التي يتكرّر تدريسها بشكل لافت، وهي أمثلة يمكن بمنتهى السهولة ردّها إلى المصادر التي تناولتها بالتحليل، فالمدرّس يعمد إلى اقتباسها وإعادة تحليلها كما هي موجودة في الأصل المأخوذة منه، ولا يمثّل هذا عيبا في حدّ ذاته لفهم الظاهرة البلاغيّة وتحديد عناصرها والوقوف على وظائفها وقيمتها الجماليّة في الاستعمال اللّغوي للتأثير في المتلقّي قديما وحديثا، ولكنّ الاقتصار عليها يجمّد الدرس البلاغي لأنّه يجعله معلّقا بمادة محضّرة مسبقا ويحصره فيها، ممّا يعيق الممارسة التعليميّة التطبيقيّة في مواجهة مادة مختلفة مستقاة من أمثلة جديدة، ولا سيّما منها الأمثلة القريبة من واقع المتعلّم والتي تنبع من محيطه الملموس بأبعاده الماديّة والذهنيّة والوجدانيّة.

ويُحذّر من إعطاء أمثلة غريبة يصعب تمثّلها، فـ" يستحسن أن لا تكون الأمثلة المستشهد بها في دروس البلاغة من الأمثلة الغريبة"[26]، ولعلّ هاته الصعوبة هي التي تسوّغ للمدرّسين تغليب الأمثلة المشهورة والاقتصار عليها لأنّها محلّ إجماع، وهي أمثلة مستقاة:

- من القرآن الكريم.

- من السنّة النبويّة.

- من الشعر العربي القديم.

- من الأمثال العربيّة القديمة.

مجلّة العلامة 2022/06/012478-0197 - ISSN 2676-1718 المجلد: 07 العدد : 02 التاريخ

ـ من عيون التراث العربي القديم(رسائل ـ نوادر ـ ملح ـ مقامات...)

إنّ الاقتصار في الدّرس البلاغي على الأمثلة المشهورة دون غيرها لا يرسّخ إلاّ معرفة نقليّة متعلّقة بتلك الأمثلة دون غيرها، ولا أدلّ على ذلك من أنّ المتعلّم لا يستطيع استخراج الظواهر البلاغيّة إذا ما تعلّق الأمر بأمثلة أخرى، أو يتعثّر في استخراجها، ويزداد الأمر صعوبة إذا ما واجه نصّا، فإنّه لا يتمكّن من تذوّقه، ذلك أنّ كفاءته البلاغيّة منحصرة في أمثلة جزئيّة من قبيل أنّ المرأة الجميلة كالقمر في باب التشبيه ومن قبيل قول المتنبّي يصف دخول رسول الرّوم على سيف الدولة في باب الاستعارة التصريحيّة التي لا يّصرّح فيها بالمشبّه، وهو هنا سيف الدّولة:

وأقبل يمشي في البساط فما درى إلى البحر يسعى أم إلى البدر يرتقي

أو غيرها من الاستعارات .

ويصعب على المتعلّم تعيين ما يغلب على النصّ بلاغيّا: التشابيه ـ الاستعارات ـ الكنايات ـ الأسلوب الخبري ـ الأسلوب الإنشائي ـ البديع.. فلا يتمكّن من تحديد المهيمنة الفنيّة المحدّدة لأسلوب الكاتب، وهي مهيمنة تقترن بدورها بعصر الكاتب، فالمقامات المتميّزة بالتحسين اللّفظي الدّاخل في باب البديع اقترنت بالأدب العربي القديم في القرن الرّابع الهجري في ظلّ الدولة العبّاسية التي انفتح فيها العرب على الأمم كالفرس والروم وغيرهم، فآزدهر فنّ الإضحاك والهزل وأصبح النثر الفنّي منافسا للشعر في أخصّ خصائصه وهي الإيقاع.

ويصعب على المتعلّم في حالات أخرى تحديد الثنائيات الفنيّة الأسلوبيّة التي تساعد على تقطيع النصوص وبيان بنيتها كثانيّة الخبر والإنشاء وثنائيّة التشبيه والاستعارة. وتنتج عن هاته الصعوبة قراءة النصّ قراءة سطحيّة لا تعي خصائصه المحدّدة له، فيكون تقبّل النصّ مفصولا عن إنشائه لا ينتج تفاعلا ذا بال ، ويقع الاكتفاء بمظهره العام والوقوف عند حدود الوظيفة الإخباريّة وعدم الالتفات إلى مقام النصّ والوظائف الملازمة له كالوظيفة التعبيريّة والتأثيريّة والشعريّة الجماليّة والمرجعيّة، ويشبه هذا مشاهدة صورة دون خلفيّة تحدّد معناها وترسي وظيفتها.

ثانيّا : غياب أو قلّة الأمثلة المستقاة من المحيط:

لا تحضر في الدّرس البلاغي الأمثلة النابعة من تجربة المتعلّمين، مع أنّها أمثلة يسهل إدراكها وتفكيكها لتعلّقها بالواقع وقدرتها على التحفيز، فالمتعلّم ليس صفحة بيضاء، ويمكنه أن ينتبه إلى ما يترجم حياته ترجمة لغويّة ويتفاعل مع المعلّمين في هذا الشأن الذي يدركه جيّدا على عكس الأمثلة التراثيّة التي تحتاج إلى توضيح ظروف قولها الزمانيّة والمكانيّة وتلك المتعلّقة بمتكلّم غائب ومخاطب متحوّل على مدى التاريخ.

وربّما يغيب أو يقلّ هذا النوع من الأمثلة ولا يقع التعويل عليه لما يتوهّمه البعض من أنّ درس البلاغة لا يستدعي الحوار لأهميّة الوصف فيه حين تفكيك الظاهرة البلاغيّة وتحليلها، فيتحوّل نتيجة ذلك إلى درس تقليدي يغلب عليه التلقّي. إنّ الانطلاق من مادة مقترحة لها علاقة بالواقع ستبني تذوّقا أوّليا يساعد في درجة ثانية على تذوّق الأمثلة التراثيّة بكفاءة أكبر لأنّ واقعنا اللّغوي مليء بطبيعته بالاستعمالات البلاغيّة عموما وبين المتعلّمين خصوصا، إذ تبنى علاقاتهم الثنائيّة والجماعيّة على أساس الجاذبيّة التي تتحدّد بالذوق، فواقع المتعلّمين مبنيّ على ثنائيّة التأثّر والتأثير التي تظهرها لغة مزاحهم وخصامهم وشعاراتهم التي تمثّل خطابات في منتهى الأهميّة، يكتسي التعبير فيها قيمة بلاغيّة قصوى يمكن رصده في التنغيم والرسوم على الطاولات والحيطان في قاعات الدّرس ودلالات ذلك. ويتيح هذا النهج تقليص السلطة المعرفيّة لدى المدرّس ويتلافى إذعان المتعلّمين ويجعل الإقناع والتأثير متبادلين وليسا مسقطين.

غير أنّ إدماج هاته الخطابات قد يصطدم بصعوبات عند بعض المتعلّمين ذات طابع لغوي ينجلي في القدرة التعبيريّة أو ذات طابع نفسي وعصبي إذا ما تعلّق الأمر باستفزاز متعلّم لمتعلّم آخر داخل قاعة الدّرس، فيوجّه المدرّس، من هذا المنطلق، سياقات التفاعل بين المتعلّمين ويؤطّر الأنشطة المرجوّة بفضل وضعيات الإدماج.

ثالثا : غياب أو قلّة الاحتكاك بالنصوص:

من علامات الدّرس التربوي البلاغي غياب الممارسة النصيّة كما هو الحال في الدّرس اللّغوي، فلا يحتك المتعلّم بالظاهرة البلاغيّة في سياقات نصيّة تحمل دلالة متكاملة

تتجاوز الدلالة الجزئيّة في الأمثلة. إنّ التشبيه في شعر غزل القرن الأوّل للهجرة المقرّر للسنة الأولى من التعليم الثانوي أو في معلّقات الشعراء الجاهليين لا تدرك قيمته إلاّ بالرجوع إلى النصّ لا إلى مجرّد الأمثلة، فإنّ الظاهرة البلاغيّة تثير أسئلة مضمرة عند المتعلّم تمثّل الإجابة عنها شرطا من شروط التذوّق الجمالي، ومن بين هاته الأسئلة لِمَ يشبّه الشاعر العربي الجاهلي المرأة بالشادن والشمس ولِمَ يشبّه الناقة بالنعامة، فمعرفة المتعلّم بخصوصيّة اختيار المشبّه به لا يتحقّق إلاّ من خلال وظيفته في النصّ الشعري الذي يحيل على بيئة عربيّة لها مواصفاتها الصحراويّة المهدّدة بالفناء ويرسي طموح الشاعر إلى مواجهة هذا الفناء بالقيم الجماليّة التي تمثّلها المرأة ـ المحبوبة و قيم القوّة التي تمثّلها الناقة، وهي قيم تتكامل داخل نفس النصّ الشعري مع صورة الفرس والحرب والسلم مؤسّسة في نهاية المطاف خصوصيّة النصّ الأدبي الجاهلي التي ترتكز على اختلافه عن النصوص الأخرى كنصوص شعر أبي نواس في القرن الثالث للهجرة، إذ تتغيّر الصور البلاغيّة التي تنبني عليها الأبيات الشعريّة فتتّخذ لها بعدا حضريّا، ويتقلّص الطبع لصالح الصنعة.

ونجد في الجهاز البيداغوجي المرفق بكتب شرح النصوص ولاسيّما تحت عنوان التوسّع ما يتعلّق بالمظاهر البلاغيّة عموما والصور البيانيّة والبديع والإخبار والإنشاء خصوصا، غير أنّ هاته التوسعات المثبتة على الكتاب المدرسي يبقى التطرّق إليها في نهاية المطاف اختياريّا وليس إجباريّا فيما يتّصل بالمتعلّم، وهي في كلّ الحالات لا تغني عن ضرورة الاحتكاك بالنصوص انطلاقا من الدّرس البلاغي ووصولا إلى الدروس المبرمجة للشرح في الكتاب المدرسي وغيرها من النصوص الأخرى كنصوص المطالعة بنوعيها المبرمج والحرّ.

وتأتي أهميّة الاحتكاك بالنصوص وتجاوز مجرّد الأمثلة، أيضا، من منطلق الوعي بتلك النصوص وعيا يشمل ظروف المتكلّم والمخاطب وطبيعة البيئة والعصر، فالنصّ، في نهاية المطاف، محكوم بالتداول، إذ يقدّم نفسه على أساس أنّه مطلوب على أساس الحاجة إليه وأنّه لسدّ حاجة مشتركة بين المتكلّم وجمهوره، وهذا ما يتعذّر اكتشافه في حال الأمثلة، فمن المهمّ أن يجد المتعلّم علاقته بالنصوص علاقة حاجة ينبغي توفيرها.

وممّا يؤكّد ما سبق أن اختبار تلامذة السنة الثانية من التعليم الثانوي آداب في معهد ابن زيدون بمدينة تستور من ولاية باجة بالجمهوريّة التونسيّة في السنة الدّراسيّة 2021 ـ 2022 من خلال التعليمة التالية:" في نصّ لخولة أطلال تشابيه عديدة. استخرجها وبيّن أنواعها"[27] المقتطف من معلّقة الشاعر الجاهلي طرفة بن العبد، قدّ بيّنت لنا تدنّي المعرفة بالظواهر البلاغيّة التي يدرسها هؤلاء في السنة الأولى من التعليم الثانوي، وهي تدخل، بالتالي، ضمن مكتسباتهم، وقد أفضى الأمر إلى أنّ تلميذين فقط[2] من القسم الأوّل[2 آداب 1] وعدد تلاميذه [18 تلميذا] ونصفه من الرّاسبين استطاعا تعيين التشابيه بصفة إجماليّة، دون إدراك لأنواعها. و أفضى الأمر بالنسبة إلى القسم الثاني[2 آداب 2] وعدد تلاميذه [17 تلميذا] نصفهم، تقريبا، من الرّاسبين [9 تلاميذ] إلى أنّ ثلاثة تلاميذ فحسب[3] استطاعوا تعيين التشابيه بصفة إجماليّة أيضا.

يندرج هذا الاختبار في إطار إدماج قدرات التلاميذ التي اكتسبوها قبل سنة، وهو صياغة مختلفة للسؤال الثاني المرفق بالجهاز البداغوجي[28] المتّصل بالنصّ المذكور بفصل التشابيه عن النعوت لتحديد مواطن الخلل بدقّة في إطار التقويم التكويني داخل قاعة الدّرس. وقد سعينا إلى تنويع هذا الاختبار بالتطرّق إلى الأسلوب الخبري في نصّ نراه نموذجيّا لدراسة هذا الأسلوب، وهو نصّ [لنا الدنيا ومن أضحى عليها][29] المقتطف من معلّقة الشاعر الجاهلي عمرو بن كلثوم، ووجّهت للتلاميذ التعليمة التالية: "يرتكز نصّ عمرو ابن كلثوم على الإخبار. استخرج نماذج من الخبر وصنّفها حسب نوع الخبر" فكانت النتيجة أنّ أربعة تلاميذ[4] من 18 تلميذا قد استخرجوا نماذج من الخبر مع خلط بين أنواع الخبر بالنسبة إلى قسم [2 آداب 1] وأنّ ستّة تلاميذ[6] من 17 تلميذا قد استخرجوا نماذج من الخبر مع دراية متوسّطة بأنواعه الموزّعة على الخبر الابتدائي الخالي من المؤكّدات والخبر الطلبي الحاصل بمؤكّد واحد والخبر الإنكاري المتضمّن لمؤكّدين فأكثر.

ولئن أمكن، عادة، لتلامذة الأولى ثانوي استخراج التشبيه في الأمثلة المقترحة عليهم في درس البلاغة نظرا لحداثة درس التشبيه والتمرّن عليه باستمرار على مدى حصّتين متتاليتين في أسبوعين متتاليين، فإنّهم يواجهون مشاكل في الانتباه إليه في النصوص في دروس شرح

النصّ، تماما كما هو الأمر مع الاستعارة بسبب جفاف المادة وجمودها[30] أو غياب تشخيص المقامات[31]، ممّا يؤكّد الحاجة الملحّة في درس البلاغة إلى النصّ وأهميّة ممارسة النصوص ممارسة بلاغيّة بصفة متواصلة للتمكّن من المظاهر البلاغيّة الموظّفة لدى الكتّاب ولاسيّما من يجدّد منهم، وقد اختبرت لسنوات متتاليّة قدرة التلاميذ إزاء النصوص، فوجدت أنّها تتطوّر تطوّرا ملحوظا، بعد أن كانت في البداية عند الاكتفاء بالأمثلة المشهورة والجمل وعدم الانطلاق من النصوص متدنية، فإنّ وضع التلميذ أمام النصّ الشعري العربي الحديث كما هو الشأن مع نصّ" حريّة الشعب"[32] للشاعرة الفلسطينيّة فدوى طوقان أتاح النتائج التالية فيما يتّصل بالتعليمة التالية:" تضمّن النصّ الشعري استعارات عديدة استخرج خمس استعارات، ووظّفها في سياقات جديدة"

المعهد	السنة الدّراسيّة	القسم	عدد التلاميذ الجملي	عدد التلاميذ الذين استخرجوا الاستعارة ووظّفوها	النسبة
معهد ابن زيدون مدينة تستور الإدارة الجهويّة بولاية باجة	2016 /2015	1 ثانوي1	30	7	23,33
	2017/2016	1ث1	30	8	26,66
		1ث2	30	5	16,66
	2020 /2021	1ثانوي3	31	5	16,12

وتتعمّق مشكلّة فهم النصوص بالنسبة إلى سنوات الباكالوريا آداب فإنّ التلاميذ يختارون، كما في الجدول التالي، المقال الأدبي ويعزفون عن تحليل النصّ الأدبي لما يطرحه من مظاهر

أسلوبيّة، بينما يمكنّهم المقال من تنزيل معلوماتهم الجاهزة وتفعيل المادة التي حفظوها. ويبيّن الجدول التالي الميل الواضح إلى المقال والعزوف عن النصّ.

معهد ابن زيدون ـ تستور [ولاية باجة]			
القسم	عدد التلاميذ	معدّل اختيار المقال	معدّل اختيار تحليل النصّ
4آداب[2016/ 2017]	29	25	4
4آداب[2018/ 2019]	27	22	5

أمّا بالنسبة إلى تلامذة العلوم، فإنّ هناك فرقا كبيرا بين تلامذة الاقتصاد والتصرّف وتلامذة العلوم التجريبيّة والرياضيات من حيث تملّك الكفاية البلاغيّة بعد مجموعة تمارين إدماجيّة في بداية السنة الدّراسيّة [2018-2019] وضّحت بالنسبة إلى تلامذة الاقتصاد والتصرّف الأرقام الموضّحة في الجدول التالي:

معهد ابن زيدون ـ تستور 2018 ـ 2019		
القسم	عدد التلاميذ الجملي	الذين يميّزون بين النصّ الحجاجي والتفسيري
4اقتصاد وتصرّف 1	20	3
4اقتصاد وتصرّف 2	17	4
4اقتصاد وتصرّف 3	19	4

بينما وضّحت نفس التمارين الإدماجيّة في السنة الدّراسيّة[2020-2021] بالنسبة إلى تلامذة العلوم التجريبيّة والرياضيات الأرقام التالية:

معهد ابن زيدون ـ تستور 2020 ـ 2021		
القسم	**عدد التلاميذ الجملي**	**الذين يميّزون بين النص الحجاجي والتفسيري**
رابعة علوم تجريبيّة 1	32	30
رابعة علوم تجريبيّة 2	31	28
رابعة رياضيات 1	18	18
رابعة رياضيات 2	18	15

يستفاد ممّا سبق:

ـ أنّ المتعلّمين يقرؤون النصوص دون اعتبار للمظهر البلاغي المتحكّم فيها.

ـ أنّهم يواجهون صعوبات في إدماج معارفهم وقدراتهم البلاغيّة حينما يواجهون النص، أي في ضوء الممارسة النصيّة.

ـ أنّ كفاياتهم البلاغيّة تتحسن كلمّا ارتبط الدرس البلاغي وتمتّنت صلته بالممارسة النصيّة، وذلك في إطار الوضعيات الديداكتيكيّة[الوضعيات التعليميّة التعلّمية] التي يُخطّط لها المدرّس مراعيا الحاجات المسجّلة وراصدا الأهداف المرجوّة.

ـ أنّ ممارسة النصوص تقدر المتعلّمين على تجاوز حفظ الأمثلة البلاغيّة إلى استيعابها وتملّكها وإدماجها بفضل فرص الأداء والإنجاز التي تتيحها.

ـ أنّ ممارسة النصوص ترفع من الدافعيّة لدى المتعلّمين في إطار تنافسي، وخاصة بالنسبة إلى تلامذة العلوم التجريبيّة والرياضيات.

ـ أنّ تلامذة العلوم التجريبيّة والرياضيات يتفوّقون في فهم النصوص على تلامذة الآداب نظرا لتجاوبهم السريع مع تمارين الإدماج وإدراكهم لأهميّة مادة اللغة العربيّة إلى جانب الفرنسيّة والإنجليزية في تفوّق معدّلاتهم الإجماليّة.

ـ أنّ أزمة كوفيد 19 في السنوات الأخيرة غيّبت المكوّنات المتفاعلة ضمن العمليات الديداكتيكيّة[المدرّس ـ المتعلّمون ـ المادة المدروسة ـ التقويم المباشر ـ الدعم ـ الإدماج...] وخلقت فراغات في التكوين.

ـ أنّ تعثّر الكفاية البلاغيّة عند المتعلّمين ترتبط بنقص التملّك اللغوي في السنوات السابقة للتعليم الثانوي.

ـ أنّ نقص تملّك الكفاية البلاغيّة يظهر في السنوات النهائيّة ولاسيّما رابعة آداب من خلال تجنّب النصوص .

ـ أنّ أزمة كوفيد19 عمّقت النقص في الكفاية التربويّة عموما.

2 . 2. إشكاليّة نقد النصوص:

يرتكز نقد النصوص على معرفتها والإلمام بخصائصها وأساليبها، وهو أمر لا يتمّ إلاّ في ظلّ الإحاطة بالظواهر البلاغيّة المستخدمة، إلاّ أنّ قيمة النقد تتجلّى في أنّ النصوص لدى قارئ كفء تتحوّل إلى نصوص تُنقد، ممّا يحرّرها من سلطة الكاتب أو المؤلّف ويجعلها حافزا للتفكير والإبداع فرديّا وجماعيّا. ويُصاغ السؤال النقدي في الكتاب المدرسي على أساس مطالبة المتعلّمين بمناقشة النصّ المقرّر في الكتاب المدرسي، إذ يتضمّن الجهاز البيداغوجي لنصوص السنة الأولى من التعليم الثانوي[33] قسما يتلو قسم" أفهم" الخاص بالإجابة عن الأسئلة بعنوان" أناقش"، وتتواتر في هذا الحيّز أسئلة متعلّقة بتوضيح معنى من المعاني وإبداء الرأي وبيان الموقف.

ويتضمّن الجهاز البداغوجي لنصوص السنة الثانية من التعليم الثانوي[34] قسمين بعد" تفكيك النصّ" و"أسئلة التحليل" الأوّل بعنوان" قوّم" والثاني بعنوان" توسّع"، ويطلب إلى تلميذ السنة الثالثة آداب[35] أن يُقوّم النصّ بطرق متنوّعة، ويُطلب إلى تلميذ السنة الرّابعة آداب[36] أخيرا أن يُناقش النصّ بإبداء الرأي وتعليله وتفسيره وتبيّن مواطن الحجاج ومظاهره الأسلوبيّة المتنوّعة في علاقة بالمؤلّف والمقام القولي كما هو الشأن مع نصوص الإمتاع والمؤانسة لأبي حيّان التوحيدي، وتبيّن مواطن التخييل ودوره انطلاقا من الإنشاء اللغوي البلاغي وصفا وسردا وحوارا وعلاقته بالتخييل في النصّ القصصي كما هو الشأن في نصوص رسالة الغفران لأبي العلاء المعرّي، ومن ثمّ علاقة رسالة الغفران اللّطيفة بفنّ السخريّة في الأدب العربي القديم من خلال مظاهر بلاغيّة كالجناس والاستفهام والتشبيه والاستعارة.

إنّ نقد النصوص مهيّأ له بوضعيات تعليميّة في الكتاب المدرسي كما رأينا ضمن مستويات تعمّق الأسئلة الموجّهة إلى شرح تلك النصوص، والهدف من وراء ذلك تعميق الوعي بالنص الأدبي الذي لا يُدرك سوى من خلال المظاهر البلاغيّة، وهذه الوضعيات التعليميّة مشروطة بالقدرة على مواجهة العوائق المختلفة التي تحول دون بناء النقد أو الرأي على أسس تستند إلى النصّ، ذلك أنّ الأمر يتطلّب مسارين في الغالب هما:

. **مسار المسايرة:** مسايرة النصوص فيما يتعلّق بالنقاط الإيجابيّة.

ـ مسار المعارضة: معارضة النصوص فيما يتعلّق بالنقاط الخلافيّة أو توسيع الحدود أو ربط النصوص بمقامها أو تنسيبها بالاستناد إلى تجربة المتعلّم الوجدانيّة والاجتماعيّة والثقافيّة بوصفه متقبّلا أو مقارنتها بنصوص أخرى.

و النصّ، في مستوى التعليم الثانوي، يحدّد وضعيتيّن تعليميتين، أمّا الأولى فهي استثماره بالأسئلة، وأمّا الثانية فيكون فيها محفّزا على صياغة الموقف مشافهة أو كتابة، فيتأكّد، حينئذ، أنّ النصّ يستمدّ قيمته من درجة إثارته للأسئلة، فهي التي تضمن تجاوز معناه السطحي إلى معناه العميق، كما أنّه يرتبط بعالم المتعلّمين بشكل ما على أساس أنّه تجربة إنسانيّة، يمكن أن يدركها ويمارسها كلّ فرد. ويُعدّ انخراط المتعلّم في هذا النقد دليلا على أنّ

النصّ لا ينغلق على نفسه ولا يقف معناه عند حدود كاتبه أو مؤلّفه، وإنّما يشمل من يقرؤه ، فملكة النقد هي التي تضمن تعميق المعاني وتدقيقها انطلاقا من الكفاءة البلاغيّة التي تتحدّد هنا في قدرة المتعلّم على التأثير في النصوص وتجاوز مقولة التأثّر، وذلك بالمسايرة أوّلا والمعارضة ثانيا في أسلوب يتميّز بحجاجيّته الواضحة لتحقيق الإقناع بالفكرة والرأي، وصولا إلى تحرّر المتعلّمين من مثاليّة النصوص، فالمتعلّم المرجوّ في الأهداف التربويّة التونسيّة يتميّز بشخصيّة نقديّة في مواجهة النصوص بإخضاعهما للتفكيك والتحليل والنقد، ويسعى مخطّطو الدرس التربوي إلى ضمان هاته الشخصيّة الناقدة ببيداغوجيا الإدماج في الكتاب المدرسي ومن خلال البرامج الرسميّة المنظّمة للتعلّم، حيث يُدعى المدرّس إلى بناء وضعيات يُدرك من خلالها المقام بعناصره المتنوّعة، فالنصوص ليست منقطعة عن ظروف نشأتها.

وللتقويم أو النظرة النقديّة حضور في فروع مادة العربيّة الأخرى مثل المطالعة، فإنّ من أهداف البرامج الرسميّة إقدار المتعلّم في السنة الأولى من التعليم الثانوي على" إبداء الرأي في الأثر المقروء مبنى ومعنى."[37]. وإقداره في السنة الثانية من التعليم الثانوي على "تقييم الأثر المقروء [38]، ليشمل هذا السنة الثالثة آداب، ويتعمّق أكثر في السنة الرّابعة من التعليم الثانوي، إذ تنصّ البرامج الرسميّة على ضرورة امتلاك المتعلّم لقدرة تقييم النصوص داخليّا باتّخاذ"[39] موقف من مباني النصّ ومعانيه اعتمادا على قرائن وأدلّة مناسبة" وخارجيّا" وتوظيف الأدلّة المناسبة لذلك"[40]

إنّ البرامج الرسميّة ترتكز على بيداغوجيا الأهداف Pédagogie par des objectifs، فالأهداف المرصودة تتصدّر كلّ مستوى من مستويات التعليم، وتدخل أسئلة إبداء الرأي والتعليل والتفسير ووجهة نظر المتعلّم الشخصيّة، أي الجانب النقدي، ضمن ما تتميّز به هذه البيداغوجيا، إضافة إلى ملاحظة أداء المتعلّم وقياسه. والسؤال الذي يطرح، ههنا، هل يمكن تحقيق هذا فعلا، في ظلّ نقص كفاية المتعلّم عموما وفي مجال البلاغة خصوصا؟ فالمتعلّم يصطدم بجملة من الصعوبات من بينها نقص الكفاءة اللغويّة والبلاغيّة وخاصة البلاغيّة التي ارتبطت بالأمثلة المشهورة ولم ترتبط بممارسة النصوص للوقوف على مظاهر هامة تتّصل بالتراكيب وانسجام المعنى وحسن الربط بين المعاني الفرعيّة فيه وعلاقتها بالمؤلّف والعصر.

يواجه المتعلّم في السنة الأولى من التعليم الثانوي على سبيل المثال لا الحصر الأسئلة التالية المتعلّقة بالبلاغة:

1. "ما رأيك في تشبيه الشاعر (عمر بن أبي ربيعة) نفسه بالقمر؟" [41]
2. "شبّه الشاعر مصر بالكرم يُتناول فاكهة في المدن وعصيرا في البوادي، فهل تراه موفّقا في بناء هذه الصورة؟ علّل جوابك."[42]
3. "توسّع في وصف الزنزانة (في قصّة الباب لعزّ الدين المدني) واجعل لذلك انعكاسا أكبر على حالة السّجين."[43]

هل يستطيع المتعلّم في هذا المستوى وهو يدرس البلاغة بوصفها فرعا من فروع مادة العربيّة لأوّل مرّة أن ينقد ظواهر بلاغيّة وأن يدخل عليها تغييرات بمواجهة النصوص وهو الذي لم يمارس هذا في الدرس البلاغي؟ يمكن القول إنّها وضعيات إدماجيّة مهمّة، السند فيها هي النصوص سواء كانت شعريّة أو نثريّة وسواء كانت قديمة أو حديثة. ولكنّها لا تستند إلى منطلقات قويّة في ظلّ ضعف مكتسبات المتعلّمين كما رأينا سابقا.

تستدعي حصص الإنتاج الكتابي وكذلك حصص الإنتاج الشفوي قدرة التلميذ النقديّة حيال ظواهر عديدة قد تتّصل بالنصوص المقرّرة كما هو الحال في الإنتاج الكتابي، وذلك من خلال إبداء الرأي في الموضوع الإنشائي، وقد تنفتح على المجتمع كما هو الحال في الإنتاج الشفوي، وذلك من خلال تحاور المتعلّمين مثلا في شأن الموسيقى والتكنولوجيا والتشنّج الاجتماعي والحبّ والصّداقة بالنسبة إلى السنة الأولى من التعليم الثانوي[44] وترشيد النفايات وحريّة التعبير بالفنّ بالنسبة إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي علوم[45]، غير أنّ هاته الأنشطة وخاصة أنشطة الإنتاج الشفوي لا تتقيّد بشروط نجاحها كالالتزام بالفصحى لغة حوار وتوظيف الأساليب البلاغيّة المراعيّة للمقام للإقناع بوجهة النظر وتفعيل الحوار وتبيّن نقاط الاشتراك والاختلاف بين المتعلّمين، إنّ تحييد الدرس البلاغي عن هذه التعلّمات يفرغها من قيمتها التواصليّة والمعرفيّة.

وسيجد المتعلّم نفسه، عموما، غير قادر على تفعيل رأيه وموقفه وهو يواجه النصوص وكذلك في الحوار بسبب عدم تمكّنه من الكفايات البلاغيّة، فالدرس البلاغي بالنسبة إليه مجموعة أمثلة تحفظ للامتحان ولا علاقة لها بمستوى النصّ ونظرة المؤلّف إلى الحياة والمجتمع، وتزداد هاته الصعوبة في ظلّ عجز المتعلّم عن الربط بين المظاهر النحويّة والبلاغيّة، فهو على سبيل المثال يعلم أنّ " إنّ" أداة توكيد ولكنّه لا يدرك أنّها عامل حجاجي يحوّل الكلام من مجرّد الإخبار إلى الحجاج، فيستحضر الطرف المقابل ويستفزّه بقوّة، وهو يعلم أنّ" لكنّ" أداة استدراك، ولكنّه لا يدرك أنّها رابط حجاجي يفصل بين حجّتين، حجّة مرفوضة قبلها وحجّة مدعومة بعدها، كما أنّ المتعلّم لا يربط ربطا واضحا بين الوظائف التي تتيحها اللّغة كالوظيفة التعبيريّة والتأثيريّة والمرجعيّة والشعريّة وحسن استخدام الصورة في النصوص الشعريّة والنثريّة بالتشابيه والاستعارات والكنايات، وهو يغفل في الأغلب الأعمّ مثلا عن التشبيه الضمني في التراكيب ودوره في التلاعب بالمخاطب والجمهور، وهي مسألة هامة جدّا في ظلّ تنامي دور مواقع التواصل الاجتماعي، بوصفها مصدرا من مصادر المعرفة، واعتمادها أساليب المخادعة البلاغيّة، كما أنّ المتعلّمين وخاصة الذكور ينتمون في الغالب إلى جمعيات رياضيّة كبرى ويردّدون شعارات مؤيّدة وأغان تمجّد فرقهم الكرويّة تعتمد بلاغة صوتيّة بارزة، ولكنّهم في الغالب لا يعون ما يشوبها من عنف مؤسّس على هذه البلاغة الصوتيّة التي تستمدّ قوّتها من أدائها الجماعي في الفضاء العمومي، وقد وقع تطويرها في السنوات الأخيرة على نحو مثير باستخدام الكتابة الحائطيّة والرسم، وهي موجّهة أساسا لاستفزاز المنافسين، ويجدر التذكير، ههنا، بأنّ برنامج السنة الثانية من التعليم الثانوي علوم لا يربط بين محور الإشهار والدّرس البلاغي، في حين أنّ الإشهار والدعاية وكذلك الملصقات التوعويّة ترتكز على الأساليب البلاغيّة لتنجح وتؤثّر في الجمهور.

2 . 3. إشكاليّة إنتاج النصوص الذاتيّة:

تنقسم النصوص التي ينتجها المتعلّمون إلى نوعين، نصوص مسيّرة، وهي تشمل التدريب على الإنتاج الكتابي ونصوص فروض الامتحانات[التقويم الجزائي] من جهة، ونصوص حرّة تندرج في إطار الإبداع الشعري أو النثري بأنواعه، وهذا النوع الثاني هو ما يهمّنا هنا، إذ ضمنه تتجلّى

مجلّة العلامة 2022/06/012478-0197 - ESSN 2676-1718 المجلد: 07 العدد : 02 التاريخ

أو لا تتجلّى قدرة المتعلّم على استخدام الكفاية البلاغيّة في التعبير عن المضامين وبناء منظوره الخاص الذي لا ينفصل عن المجتمع.

يمكن أن نرصد في هذا المستوى الإشكاليات التالية التي تحول دون تملّك المتعلّم لنصّه الإبداعي:

أوّلا: النسج على منوال سابق نسجا شبه كامل، وهذا ناتج عن هيمنة الحفظ على المتعلّم، لا فقط بمعناه الحرفي وإنّما أيضا بمعناه الصوري، فيعمد إلى استعادة ما قرأ وتكراره، وغالبا ما يمثّل النصّ هنا دور المرسل إلى النصّ الأصلي من فرط افتقاده إلى الخصائص المميّزة معجميّا وتركيبيّا ولغويّا وبلاغيّا.

ثانيا: السقوط في المباشرة وعدم القدرة على تحويل الكلمات من الاستخدام الحقيقي إلى الاستخدام المجازي التخييلي، فالمتعلّم ليست له قدرة بلاغيّة فعليّة تجعله يتحكّم في اللّغة ويوجّهها لخدمة أغراضه في مواجهة الأطراف المقابلة ونقلها من مجال الواقع الحرفي إلى مجال إبداعي يرمّز ذلك الواقع، فتكون القصص المنتجة في أحايين كثيرة إخبارا عن الواقع، يتغلّب فيها المرجع الواقعي على منشئ النصّ، فتكون الكتابة مرآويّة.

ثالثا: نقص التشويق في النصوص المنجزة وعدم قدرتها على التأثير في المتقبّل، فكتابة القصّة القصيرة والمسرحيّة والخاطرة وحتّى المقالة يحتاج إلى تخييب أفق انتظار المتلقّي لصنع المفاجأة وتحفيزه باستمرار، ولكنّ هذا يتطلّب جعل النصّ مركز الاهتمام بالنسبة إلى من يقرؤه لا المرجع، وهو ما يستدعي قدرة بلاغيّة عالية يمكن للمتعلّم الموهوب البرهنة عليها في إبداعه، بل إنّه يصبح بفضلها قادرا على الإغواء بكتابته وبالتالي امتلاك صفة الأدبيّة.

لقد انحصر إنتاج النصوص الإبداعيّة اليوم عند المتعلّمين في جهود فرديّة قليلة وأحيانا استثنائيّة، وحدث هذا بالتوازي مع نفور المتعلّمين من المطالعة، فالمتعلّم اليوم لا يعرف في المرحلة الإعداديّة، وهي مرحلة التحفيز على القراءة والكتابة أعلاما من المفترض أنّه قرأ لهم مثل علي الدوعاجي في" سهرت منه الليالي" وحسن نصر" في ليالي المطر" ومصطفى الفارسي في "القنطرة هي الحياة" وجورجي زيدان في قصصه التاريخيّة الكثيرة ومحمّد لطفي المنفلوطي في"

العبرات" و"الفضيلة" وألكسندر ديما في" الزنبقة السوداء" وتشالز ديكنز في" قصّة مدينتين" وجول فيرن في" رحلة حول العالم في ثمانين يوم" وميغيل دو ثربانتس في" دون كيشوط" و دانيال ديفو في" روبنسون كروزو" وغيرها، فيفتقد نتيجة هذا إلى الرغبة في القراءة لاحقا حتّى فيما يتعلّق بالآثار المقرّرة في البرنامج الدّراسي الثانوي، ومن مظاهر عزوفه اكتفائه بعدد من النصوص المقتبسة وعدم الاطّلاع على بعض الآثار كاملة رغم توفّرها في مكتبات المدارس الإعداديّة و المعاهد الثانويّة في الغالب كرواية "خان الخليلي" لنجيب محفوظ ومسرحيّة " بجماليون" لتوفيق الحكيم بالنسبة إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي، ومسرحيّة" مراد الثالث" للحبيب بولعراس ومسرحيّة "السلطان الحائر" لتوفيق الحكيم و السير الذاتيّة ممثّلة في" الأيّام" لطه حسين و " شارع الأميرات" لجبرا إبراهيم جبرا بالنسبة إلى السنة الثالثة من التعليم الثانوي، إضافة إلى " رسالة الغفران" لأبي العلاء المعرّي ومسرحيّة" السدّ" و " رواية" حدّث أبو هريرة قال" لمحمود المسعدي ومسرحيّة" مغامرة رأس المملوك جابر" لسعد الله ونّوس ورواية" الشحّاذ" لنجيب محفوظ.

3 . الرّهانات:

هناك رهانات متنوّعة ترتبط بالدّرس البلاغي انطلاقا من الإشكاليات المطروحة التي تواجهه اليوم، وهي متنوعة تشمل أوّلا فهم النصوص التراثيّة والحديثة وتشمل ثانيا إقدار المتعلّم على نقد النصوص بنقاشها وتقويمها وتشمل ثالثا إقدار المتعلّم على إنتاج نصوص مقنعة بفنيّاتها ومضامينها وذات وجاهة.

3 . 1. رهان فهم النصوص:

لن يتحقّق هذا بمجرّد الاعتماد على أمثلة مشهورة يتلقّاها المتعلّم بطريقة التلقين كما تلقّاها غيره على مدى تاريخ ثقافتنا العربيّة الإسلاميّة، وإنّما يتحقّق بتنويع الأمثلة المقدّمة والحرص على أن تكون، في جانب كبير منها، نابعة من تجربة المتعلّم الوجدانيّة والاجتماعيّة لأنّ هاته التجربة تجعل من الدّرس البلاغي ذا علاقة بالاستعمال والتواصل والتداول، فالمثال البلاغي هو، في حقيقة الأمر، مثال استعمالي يلبّي حاجة مستعمله ـ المتعلّم هنا. ويُفترض وفق هذا

السياق التعليمي التعلّمي الذي يتظافر فيه مجهود الذي يدرّس بمجهود الذي يدرس وجود دافعيّة مهمّة للتعبير باستنفار الطاقات الذاتيّة، أي المشاركة الفعليّة لا التلقّي، كما يُفترض إنتاج ردود أفعال كثيرة في قاعة الدّرس، وهذا تجسيد لمفهوم البلاغة الأصلي المتمثّل في حسن الدلالة على المعنى والتأثير بالقول وقلب الرفض موافقة والموافقة رفضا.

يمكن أن يتجسّد بفضل هذا التمشّي الأداء، وهو مفهوم أساسي في التربية، يسوّغ إدماج الكفايات بأنواعها ضمن مناشط تعليميّة تعلّمية يكون المنهج المعتمد فيها تحليليّا لا قياسيّا بحيث ينطلق المتعلّم من الظواهر البلاغيّة ويجتاز تطبيقات ليصل في نهاية المرحلة إلى الضابط أو التعريف، و يوزّعها المدرّس زمنيّا بإتقان سواء في إطار الحصّة الواحدة أو على مدى الأسبوع أو على مدى الثلاثيّة أو على مدى السنة الدراسيّة بكاملها، وسيكون دائما إتقان الكفايات مؤشّرا على المرور إلى مرحلة جديدة.

ولكنّ إدماج المعارف والكفايات لن يتحقّق إلاّ من خلال الانتقال من الأمثلة المنتخبة إلى مرحلة مواجهة النصّ أو على الأقل المقطع النصّي، فإنّ هاته المواجهة يكون فيها المتعلّم على أهبة الاستعداد لتعبئة كفاياته المكتسبة لفهم ما يقرأ، فإنّ النصوص في فرع مادة العربيّة المعروف بشرح النص، على وجه دقيق، عنصر اختبار حقيقي للمتعلّم وعنصر بناء لمعارفه من خلال تجاوز العوائق بوضعيات إدماجيّة تتركّب من السند والتعليمة.

وتضمن الكفاية البلاغيّة في هاته المرحلة وسم النصّ وسما فنّيا وتعبيريّا وثقافيّا، فالمظاهر البلاغيّة تميّز النصوص من بعضها البعض وتسمح بمقارنة بعضها بالبعض الآخر، فالشعر الجاهلي، من هاته الوجهة الفنيّة يختلف عن الشعر العربي ابتداء من القرن الثاني للهجرة، نتيجة تمرّد الشعراء على السنن الشعريّة المتوارثة وتجديده الشعري الذي من علاماته التحوّل إلى استخدام الاستعارة والبديع بأنواعه استخداما بارزا حقّق التخييل، فتجاوز النصّ الشعري مرجعه واستقلّ عنه.

واستطاعت تلك الاستخدامات البلاغيّة أن ترسم أساليب الشعراء، فالشاعر الجاهلي له أسلوبه والشاعر المجدّد كأبي نواس له أسلوبه، ويرتبط هذا كلّه بوظيفة النصّ الثقافيّة، فهو

فاعل في محيطه يملك دلالات كالتمرّد عند شعراء التجديد في القرنين الثالث والرابع للهجرة والتغنّي بالذات ومباهجها. إنّ من أوجه الممارسة النصّية فهم النصّ بالاستناد إلى كيفياته التي تحدّد بنيته. وتمثّل الاستخدامات البلاغيّة في أيّ نصّ من النصوص سمة بارزة في تشكيل كيفيّة القول ومن ثمّ مضامينه ثمّ مقاصده المرتبطة بالمؤلّف بوصفه ذاتا تاريخيّة مرتبطة بمقام القول، فالسجع وهو استخدام بلاغي صميم جامع بين بلاغة الإيقاع وبلاغة التركيب ميزة ركيزة في صناعة نصّ المقامة، يميّزها من أجناس نثريّة عربيّة أخرى قديمة كالنادرة والحكاية المثليّة، ويمكن لنصّ من النصوص أن يتشكّل داخليّا وفق ثنائيات بلاغيّة كثنائيّة الإنشاء والخبر وثنائيّة مجرّد الإخبار والحجاج وثنائيّة الإيقاع الخارجي والإيقاع الدّاخلي المتولّد من التحسين اللّفظي وثنائيّة التشبيه المقرّب للصور والاستعارة والكناية المحقّقتين للتخييل الشعري المحقّق بدوره للمبالغة والتهويل ومجاوزة سطوة المرجع وغيرها من الأساليب.

يُسلم هذا إلى حسن التعامل مع النصوص وإمكان فهمها بفضل كفاية فنيّة بلاغيّة نابعة منها، ويجنّب، بالتالي، إسقاط معايير خارجيّة تشوّهها، فالفهم مشروط بهاته الكفاية في حلقاته الثلاث:

. **التفكيك والتحليل:** تظهر هنا أهميّة المظاهر البلاغيّة في تقطيع النصّ وإدراك ما بينها من علاقات.

. **التركيب والبناء:** يظهر هنا شكل الخطاب، أي نمط الكتابة والوظائف الحجاجيّة، إلى جانب المظاهر البلاغيّة التداوليّة بين المتكلّم والمتلقّي.

. **التأليف:** تظهر هنا أهميّة صياغة الأفكار والتوليف بينها باعتماد الإجمال.

2 . 3 ـ رهان نقد النصوص:

يُفضي فهم النصّ فهما مقبولا إلى إمكانيّة نقده بناء على أسس نصّية، وهو ما يدخل في باب إبداء الرأي والتقويم، وتظهر في هذا الإطار القدرة على دعم الرأي والدفاع عنه بالحجج. ويؤمّل، من وراء هذا، أن يصل المتعلّم إلى خصوصيّة النصّ بالاعتماد على المظاهر البلاغيّة لوسمه،

فكلّ نصّ يوسم انطلاقا ممّا تضمّن من ظواهر فنيّة وجماليّة، بل إنّ المتعلّم يستطيع، في هذا الطور، التعليق على النصّ والاستدراك عليه بإبداء الملاحظات النقديّة، فتجاوز الشعراء المحدثين لقوانين القصيدة الجاهلية لا يُدرك جليّا إلاّ من خلال بلاغة القول الشعري الخيالي بفضل التعويل على الاستعارات والكنايات ومجاوزة التشبيه، أي مجاوزة تقريب الصور من المتلقّي إلى إيهامه بصور متخيّلة يُبدعها شعراء القرن الثاني للهجرة كأبي النواس وبشّار ابن برد وغيرهما في سياقات أغراضيّة جديدة كالخمريّة والغزليّة تظهر في أثنائها ذاتيّة الشعر في تقابل مع تبعيّة غيرهم من الشعراء القدامى للنموذج الجاهلي بنية وأسلوبا وغرضا.

ويؤمّل من المتعلّم، أيضا، الوقوف على الاستخدام البلاغي وتنوّعه بين أدب الجدّ كما هو الحال مع الخطب والحكاية المثليّة[كليلة ودمنة] والرسائل الأدبيّة والمواعظ وغيرها وبين أدب الهزل كما هو الحال مع النادرة والمقامة والملح والرسائل أيضا، فالسجع، على سبيل المثال، عند أبي العلاء المعرّي في رسالة الغفران الغاية منه السخرية بالاتّكاء على طاقة الإيقاع في النثر من ابن القارح مدّعي العلم والنباهة والتقوى الذي بدأ بمراسلة المعرّي.

ويؤمل من المتعلّم أن يجد الرّابط بين المظاهر البلاغيّة المهيمنة على النصّ وطبيعة العصر والزمان وتكوين المؤلّف، فإنّ للنصّ علاقة بالسياق الثقافي الذي ينتجه، وينتقل المتعلّم على هذا الأساس في التعليم الثانوي من دراسة الغزل بنوعيه العذري و الإباحي في القرن الأوّل للهجرة مع جميل بن معمر وعمر بن أبي ربيعة إلى الشعر الجاهلي إلى شعر المحدثين في القرن الثاني للهجرة إلى شعر الحماسة في القرنين الثالث والرّابع للهجرة إلى الشعر الحديث.

3 . 3 ـ رهان إنتاج النصوص:

يمثّل هذا الرّهان تمثيلا لنجاح الدرس التربوي البلاغي في أعلى درجاته، فتحقّقه يعني قدرة المتعلّم على الانتقال من فهم النصوص وتحليلها إلى إنتاجها، وذلك سواء تعلّق الأمر بإنتاج المقال الأدبي أين تبرز قدرة التلميذ النقديّة انطلاقا من المواضيع التي تُطرح عليه وتتعلّق بالبرنامج الدّراسي، أو تعلّق بتحليل النصوص مستعينا في ذلك بالأسئلة المرفقة بها. ويكون هذا الإنتاج مرتبطا بالتقويم الجزائي، فيسند للتلميذ عددا يُقيّم من خلاله مجهوده ويؤدّي إمّا إلى

نجاحه أو فشله في امتلاك زمام التعبير والتفنّن في ذلك وحسن التأثير في المتلقّي الذي هو من يُعلّم تحديدا.

يتميّز هذا النوع من الإنتاج بطابعه المعرفي، فالنجاح فيه مشروط باكتساب المعارف، ومن المعارف البلاغيّة، وإتقانها وتملّكها تملّكا واضحا، إلاّ أنّ الأمر يرتبط ، من جهة أخرى، بتجربة المتعلّم مع قراءة الكتب، وموهبته التي ترشح عنها في شكل الكتابة الإبداعيّة الحرّة التي لا تحدّ بحدود الدرس المسيّر أو ما يتفرّع عنه مباشرة.

يتحوّل المتعلّم، وفق هذا الطور المتقدّم، إلى كاتب يبدع النصوص التي تستدعي من يفهمها ويحلّلها ويتعلّم منها، إنّ هذا المتعلّم يتبادل الدور من المبدع الذي قرأ له، إذ يتحوّل هو نفسه إلى مبدع جديد، ويتحوّل المعلّم، ذاته، إلى قارئ له ومحلّل لنصوصه ومؤوّل لها بالاعتماد على ما تضمّنته من ظواهر بلاغيّة . تواصلية استطاعت فرض نفسها على نطاق قرائي واسع من خلال المجلاّت والصحف الأدبيّة والكتب الإبداعيّة.

هاته الرهانات الثلاثة هي التي تحدّد نجاح الدرس التربوي البلاغي، فتعثّرها معناه أنّ المتعلّم لا يملك تلك القدرات التي تمكّنه من مواجهة لا فقط النصوص داخل قاعات الدرس، وإنّما أيضا مواجهة المجتمع الذي ينتج النصوص باستمرار بصيغ مختلفة ومتنوّعة مكتوبة وشفويّة، مرئيّة ومسموعة، طويلة ومختصرة. وغياب هاته القدرات اختزال لقيمة الفكر لدى المتعلّم، فكيف سيواجه حاضره ومستقبله وماضيه أيضا بفكر لا يفكّك ولا يبني ولا يصوغ عبارته ورؤيته الذاتيّة المعبّرة عن العقل والوجدان والتجربة الاجتماعيّة العميقة؟

خاتمة:

نخلص إلى:

ـ أنّ الدرس التربوي البلاغي اليوم، من خلال الأمثلة المعطاة، هو غالبا درس صوري يضمحلّ بسرعة ولا لا تظهر قيمته كما ينبغي في أداء المتعلّمين و تعابيرهم الشفويّة وإنتاجهم الكتابي.

ـ أنّ الدرس التربوي البلاغي في حاجة أكبر إلى الممارسة النصيّة حتّى يُجوّد.

ـ أنّ جودة الدرس التربوي البلاغي تستدعي تأليف كتاب لتدريس البلاغة تشرف على إنجازه لجنة من الخبراء وتراعي فيه الإشكاليات الحاليّة والرهانات المرصودة كما هو الشأن بالنسبة إلى النحو والصرف.

ـ أنّ الدرس التربوي البلاغي هو ضمان الانتقال من تعليم كمّي إلى تعليم نوعي فيما يتّصل بمادة العربيّة، وهو أيضا ضمان التعلّم الذاتي خارج المدرسة.

ـ أنّ تعثّر الدرس التربوي البلاغي لا يمكّن المتعلّمين من صياغة مواقفهم ووجهات نظرهم في مجتمع تعدّدت فيه مصادر المعرفة، بل تغيّرت فيه بنية المعلومة تغيّرا كليّا، ولا يمكّنهم من مواجهة الخطابات التي تحيط بهم وعلى رأسها تلك المحرّضة على الكراهية والعنصريّة والعنف والإرهاب.

ـ أنّ للدرس التربوي البلاغي أهميّة كبرى في تقبّل النصوص ومحاورتها والتفاعل معها تأثّرا وتأثيرا في مراحل الفهم والنقد والإبداع، فالمظاهر البلاغيّة أساس بارز من أسس تلك النصوص لا تُدرك قيمتها الفنيّة الدّاخليّة والمقاميّة الخارجيّة إلاّ بها. ولكنّ تعثّر الكفاية البلاغيّة لدى المتعلّمين يقلّل من قيمتها ويلغيها من ناحية أخرى لمّا تبقى مغلقة على نفسها، ولا بدّ، من هذا المنطلق، من جعل الدرس التربوي البلاغي وظيفيّا يُقدر المتعلّمين على تفكيك النصوص وتركيبها ويُقدره في سنوات التعليم المتتالية على فهم ما يقرأ ونقده ويحفّزه على الإبداع نقدا وقصّا، لا مجرّد درس تلقيني ينهض على الأمثلة المشهورة ويكتفي بالجملة والعبارة ولا يعبأ بمجالات البلاغة في المجتمع بوسائل إعلامه وشبكات التواصل الاجتماعي ولغة الشارع وخطاب الصورة العابر لكلّ تلك الوسائط والماثل على الحيطان في الشوارع والأيقونات المتحكّمة اليوم في سلوك الفرد من هاتفه الجوّال إلى المحلاّت المحبّذة لديه، فإنّ أزمة تواصل المتعلّمين مع النصوص هي في حقيقة الأمر أزمة تواصل حضاري مع الذات والآخر، فالنصوص تصوّر الذات والآخر حاضرا وماضيا وترسم أفقا ما وتدعو إلى مناقشة كلّ هذا باستمرار انطلاقا من أنّها لا توجد، فعليّا، إلاّ بفضل المتعلّمين ـ قرّاء وناقدين ومبدعين.

الهوامش :

مجلّة العلامة 2022/06/012478-0197 - ESSN 2676-1718 المجلد: 07 العدد : 02 التاريخ

[1]) عماد عبد اللطيف، تدريس البلاغة العربيّة: التاريخ، الحاضر، المستقبل، مجلّة عالم المعرفة، العدد 176، الكويت، أكتوبر. ديسمبر 2018، ص.ص: 7. 50.

[2]) محمّد حافظي، العمليّة التعليميّة من التنظير إلى التطبيق، ص: 178، ضمن مجلّة حرّاسات تربويّة، عدد 2، إفريقيا الشرق، الدّار البيضاء، 2016.

[3]) لا حظ تقرير المنظّمة العربيّة منذ 1979 وعنوانه استرتجيّة تطوير التربية العربيّة افتقار السياسة التربويّة في الأقطار العربيّة إلى السند الفلسفي والمبادئ الفلسفيّة الاجتماعيّة المتميّزة.

ينظر في:

ـ عبد الله عبد الدائم، نحو فلسفة تربويّة عربيّة: الفلسفة التربويّة ومستقبل العالم العربي، مركز دراسات الوحدة العربيّة، ط1، بيروت، أوت، 1991، ص: 260.

[4]) أحمد شبشوب، مدخل إلى علم النفس التربوي، ص. ص: 154. 153

[5]) أحمد شبشوب، مدخل إلى علم النفس التربوي، ص.ص153.154.

[6]) منشور النظام التربوي، قانون 29 جويلية 1991 والنصوص التطبيقيّة، الرائد الرسمي للجمهوريّة التونسيّة ـ 6 أوت 1991، ص 55.

[7]) التقرير السنوي للأداء لسنة 2019، وزارة التربية التونسيّة، أوت 2020، ص: 88.

[8]) Philippe Jonnaert, Compétence et socioconstructivisme : Un cadre théorique, Bruxelles, De Boeck, 2002, p.p. 38. 40.

[9]) يهتمّ الكتاب المدرسي التونسي للسنة الأولى من التعليم الثانوي(آفاق أدبيّة) بكفاية قراءة النصّ القصير/ الأقصوصة لربط المتعلّمين بمحيطهم وإتاحة الفرص لآرائهم والانفتاح على قدراتهم في مجالات الفهم والتحليل والتأويل والنقد.

[10]) Jean Michel Impact de La personnalité de L'enseignant sur Le ressenti des élèves (L'assertivité socio-conative comme déterminant de la relation éducative), Education, Université Paul Valery _ Montpellier III, 2018, Français, NNT : 2018MON 30059.p.69.

[11]) المقاربة البيداغوجيّة وتجديد الممارسة التربويّة، عبد اللطيف الخمسي، ضمن نشريّة دفاتر التربية والتكوين ـ المجلس الأعلى للتعليم بالمغرب، عدد 2(محور: المقاربات البيداغوجيّة) مكتبة المدارس، الدار البيضاء، ماي، 2010، ص: 32.

[12]) ابن منظور، لسان العرب، مادة(ب. ل. غ)، ج8، تحقيق عبد الله علي الكبير ومحمّد أحمد حسب الله وهاشم محمّد الشاذلي، ص420

[13]) عبد العاطي غريب ـ علي علام، البلاغة العربيّة بين الناقدين الخالدين عبد القاهر الجرجاني وابن سنان الخفّاجي، دار الجيل، بيروت، ط1، 1992، ص.ص 47. 48.

[14]) ن. م. ص 49.

[15]) إبراهيم أنيس، موسيقى الشعر، دار القلم، بيروت، د. ت، ص.ص32. 33. 34.

[16]) تمّام حسّان، المصطلح البلاغي القديم في ضوء البلاغة الحديثة، مجلّة فصول العدد 3و4، سبتمبر 1987ص24.

17) برامج اللغة العربيّة بالمرحلة الثانويّة، إدارة بيداغوجيا ومواصفات المرحلة الإعداديّة والتعليم الثانوي، الإدارة العامة للمرحلة الإعداديّة والتعليم الثانوي، وزارة التربية، الجمهوريّة التونسيّة، سبتمبر، 2008.ص 14.

[18]) عماد عبد اللطيف، عماد عبد اللطيف، تدريس البلاغة العربيّة: التاريخ، الحاضر، المستقبل، ص28.

[19]) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله الكبير ومحمّد أحمد حسب الله وهاشم الشاذلي، دار المعارف، مصر، د.ت، مادة(ن. ص. ص)

[20]) كتاب النحو العربي لتلاميذ السنة السابعة من التعليم الأساسي، المركز القومي البيداغوجي، الرمز 706 ـ 101، ص 9.

[21]) حسين خمري، نظريّة النصّ: من بنية النصّ إلى سيميائيّة الدّال، منشورات الاختلاف، ط1، الجزائر، 2007، ص: 35.

[22]) Denis Bertrand, Sémiotique et explication de texte : les discours d'une passion, Revue de la fédération internationale des professeurs de français, Février / Mars, 1987. P.P : 51. 70.

[23]) ابن منظور، لسان العرب، تحقيق عبد الله علي الكبير محمّد أحمد حسب الله وهاشم محمّد الشاذلي، دار المعارف مصر، د. ت، مادة(ذ. و. ق)

[24]) مصطفى خليل الكسواني وزهدي محمّد عيد و حسين حسن قطناني، تذوّق النصّ الأدبي، دار صفاء للنشر والتوزيع، ط 1،الأردن، 2010، ص: 29

[25]) محمّد العمري، البلاغة العربيّة: أصولها وامتداداتها، أفريقيا الشرق، بيروت، 1999، ص: 18.

[26]) بليغ حمدي إسماعيل، استراتجيات تدريس البلاغة العربيّة: أطر نظريّة وتطبيقات عمليّة، دار المناهج للنشر والتوزيع، الأردن، 2011، ص: 163.

[27]) مجموعة من المؤلّفين، الكتاب المدرسي: عيون الأدب لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي ـ الجزء الأوّل، الرمز 202 201 ، المركز الوطني البيداغوجي . وزارة التربية، تونس، ص22.

[28]) نصّ السؤال في الكتاب المدرسي هو الآتي: استخرج ما عُلّق بالموصوفات من تشابيه ونعوت، ورتّبها حسب مجالاتها.

ـ يُنظر المصدر السابق، ص24.

[29]) مجموعة من المؤلّفين، عيون الأدب لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي . الجزأ الأوّل، ص35.

[30]) هذه إحدى المشكلات التي جلاها محمّد المعشني في تقصّيه لصعوبة تدريس البلاغة في المرحلة الثانويّة بسلطنة عمان في دراسة بعنوان" مشكلات تعليم البلاغة بالمرحلة الثانويّة بسلطنة عمان.

يُنظر: عماد عبد اللطيف، تدريس البلاغة العربيّة: التاريخ، الحاضر، المستقبل، مجلّة عالم المعرفة، العدد 176، الكويت، أكتوبر. ديسمبر، ص17.

[31]) هذه مشكلة بارزة جلتها رشيد الزّاوي في تقصّيها لصعوبات تدريس البلاغة بالمملكة المغربيّة.

يُنظر: عماد عبد اللطيف، تدريس البلاغة العربيّة: التاريخ، الحاضر، المستقبل، مجلّة عالم المعرفة، العدد 176، الكويت، أكتوبر. ديسمبر، ص38.

[32]) مجموعة من المؤلّفين، آفاق أدبيّة للسنة الأولى من التعليم الثانوي، الرمز 103 201 ،المركز البيداغوجي – وزارة التربية، تونس، ص.ص212. 213.

[33]) مجموعة من المؤلّفين، آفاق أدبيّة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي.

[34]) مجموعة من المؤلّفين، عيون الأدب لتلاميذ السنة الثانية من التعليم الثانوي.

[35]) مجموعة من المؤلّفين، كتاب النصوص لتلاميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي علوم : علامات، 321 201، المركز الوطني البيداغوجي – وزارة التربية، تونس.

[36]) مجموعة من المؤلّفين، كتاب النصوص لتلاميذ السنة الرّابعة من التعليم الثانوي آداب، 421 201، المركز الوطني البيداغوجي – وزارة التربية، تونس.

[37]) برامج اللغة العربيّة، ص11.

[38]) ن. م، ص25.

[39]) ن. م، ص70.

[40]) ن. م، ن.ص.

[41]) مجموعة من المؤلّفين، آفاق أدبيّة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص66.

[42]) مجموعة من المؤلّفين، آفاق أدبيّة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي، ص188.

[43]) ن. م، ص290.

[44]) آفاق أدبيّة، ص. ص. 376. 402

[45]) مجموعة من المؤلّفين، كتاب النصوص: علامات، 302 201، المركز القومي البيداغوجي، وزارة التربية، تونس، ص39، ص. 256.