

نشاط البلاغة العربية في ظل المقاربة بالكفاءات بين النظرية والواقع التعليمي

دروس السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي نموذجا

The activity of Arabic rhetoric under the competencies approach between theory and educational reality

Lessons of the first year of general and technological secondary education as a model

د. مكي عبد الله

Dr: Mekki Abdallah

جامعة وهران 1 أحمد بن بلة، وهران - الجزائر Mekkiabdallah31@gmail.com

تاريخ النشر: 2026/05/31

تاريخ القبول: 2026/05/22

تاريخ الاستلام: 2025/07/10

الملخص: تُعدّ المناهج الدراسية من أبرز ركائز الفعل التعليمي، والنظر في الغايات والنتائج المحققة في الواقع التعليمي الفعلي وسيلة لترقية تلك المناهج وتعديلها حسب الحاجة؛ حاجة المتعلمين وخصائص المادة العلمية، وبناء على هذا الطرح يُحاول هذا المقال الوقوف على الصعوبات التي يواجهها متعلم البلاغة العربية، والتي تتصل اتصالا مباشرا بواقع التعليم المستند إلى المقاربة بالكفاءات، وكذا المناهج والبرامج المقترحة بناء عليها، وقد اتخذت تلك الصعوبات أشكالا متنوعة ترجع في الغالب إلى سوء التصور الذي أفضى إلى اقتراح طرائق تعليمية، ومناهج ترتب المواد العلمية بصورة عقدت تلك المشكلات وصعبت حلها، ومن أهمها خلط الأبواب البلاغية والاضطراب في ترتيب المفاهيم حسب التدرج المطلوب وقد اعتمد المقال المنهج الاستقرائي التحليلي لدراسة نموذج البحث، والتوصل إلى نتائج الدراسة، التي تقترح أساسا تصنيف مشكلات التعلم وتحيين البرامج وطرق التعلم للتلاءم مع الصعوبات الموجودة، وإعادة ترتيب الأبواب التعليمية في نشاط البلاغة لتتوافق مع طبيعة المادة العلمية ونظريات التعلم الحديثة.

كلمات مفتاحية: المناهج، المقاربة بالكفاءات، البلاغة العربية، التعليمية، صعوبات التعلم، المادة العلمية.

Abstract: Curricula are one of the most prominent pillars of the educational act, and looking at the goals and results achieved in the actual educational reality is a way to upgrade and modify those curricula according to the need; the need of learners and the characteristics of the scientific material, and based on this argument, this article addresses the difficulties faced by the learner of Arabic rhetoric, which are directly related to the reality of education based on the competencies approach, as well as the curricula and programs proposed based on it. These difficulties have taken various forms, mostly due to misconceptions that led to the proposal of educational methods and curricula that arrange scientific materials in a way that complicated these issues and made it difficult to solve them. The article adopted an inductive and analytical approach to study the research model and reach the results of the study.

Keywords: Curriculum, Competency-Based Approach, Arabic Rhetoric, Education, Learning Disabilities, Scientific Subjects.

المؤلف المرسل: مكي عبد الله، الإيميل: mekkiuniver@hotmail.fr

1. مقدمة:

يعتمد الأدب العربي على مجموعة من الفنون تُعدّ أركاناً له، وهي نظم لغوية تجمع بينها علائق بينية لا يمكن الفصل بينها في حالة الأداء الكلامي أو الكتابي، ولعلّ من أهمّ تلك الأركان هو فنّ البلاغة العربية الذي يُغايّر بمصطلحاته ومفاهيمه فنون اللغة العربية الأخرى، فهو اسمٌ علّمٌ جامع لثلاثة علوم هي: علم المعاني، وعلم البيان، وعلم البديع، فالعلم الأول يبحث في مطابقة الكلام لمقتضى الحال، في حين يدرس الثاني الصّور المختلفة للتعبيرات، ويختصّ الثالث بالنظر في طرق تحسين الكلام وإضفاء لمسة جمالية عليه.

ولأجل تلك الأهمية البالغة حظي علم البلاغة العربية بحيز كبير في برامج التعليم الجزائرية، وبخاصّة في الطّور الثانوي، باعتباره رافداً من الروافد اللغوية التي تتكئ عليها عناصر التحليل الأدبي والنقدي في التّصوُّص المُقرّرة على المستويات والشعب جميعها، وسنحاول في هذه الورقات البحثية الوقوف على أهمّ الغايات التّعليمية التي استهدفها واضع المنهاج، وما هي الدروس التي قررها من خلال التدرجات السنوية والكتاب المدرسي لتحقيق تلك الأهداف؟ ثمّ مقارنتها بأبواب علوم البلاغة العربية في بعض أمّهات كتب البلاغة العربية.

وتهدف هذه المقارنة إلى الوقوف على الصّعوبات التي تواجه المتعلمين في بناء ملكاتهم البلاغية، وتعينهم على تذوق النّماذج النّصية الأدبية، وكيف تكون في أنفسهم كفاءة تُعطيهم قدرة الحكم على جودة العمل الأدبي، وقد اعتمد هذا البحث على دراسة استقرائية وصفية تحليلية لنموذج من البرامج التعليمية يخص برنامج السنة الأولى من التعليم الثانوي، جذع مشترك آداب.

2. الإطار النظري لتقديم نشاط البلاغة العربية في منهاج اللغة العربية وآدابها:

يبدأ (منهاج اللغة العربية) بالحديث عن دور اللغة العربية في بناء التفكير وتقييم الفعل التعلّمي التعليمي في المنظومة التربوية بشكل عام، وفي النهوض بفكر المتعلم في الأقسام الأدبية بشكل خاص، وبعد تقرير هذه الأدوار تطرق (المنهاج) إلى طرق تسيير الأنشطة التعلّمية التعليمية وفق المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النّصية، وبيداغوجيا المشاريع، والوضعيّات المشكّلة، وصولاً إلى الحديث عن كيفية تقديم كل نشاط على حدى، كما ربط واضع المنهاج تدريس البلاغة بتدريس نصوص الأدب التي تُعدّ "الوجه المشرق لجمال التّعبير وأنّ علم البلاغة يوضّح الأحكام والمعايير التي تحكم الأثر الأدبي، وتقدّم الأسس التي تُبرز هذا الجمال و تلوّنه" (للمناهج، 2010م، صفحة 25)، ثمّ مضى يتحدّث عن الارتباط المنهجي بين الأدب والبلاغة، وهو الأمر الذي ينبغي أن يحكم العملية التعليمية، ويمكننا أن نُميّز في هذا الصدد بين ثلاثة أسس وضعها "المنهاج":

- **الأساس الأول:** تحديد قيمة الدّرس البلاغي ضمن برنامج اللغة العربية وآدابها، فقد جعل لها مكانة كبيرة لا يمكن أن يستغني عنها رائد الأدب كما تم الإشارة إليه في النص السابق، وكتب البلاغة لا تخلو من التنبيه على فضل دراسة هذا العلم والتمكن فيه، ومنها مقدمة أبي هلال العسكري في كتابه (الصناعتين): "أنّ أحقّ العلوم بالتعلّم، وأولها بالتّحفظ -بعد المعرفة بالله جل ثناؤه- علم البلاغة، ومعرفة الفصاحة" (أبو هلال العسكري، 1434هـ-2013م، صفحة 07).

- **الأساس الثاني:** تحديد المقاربة التعليمية التي يجدر بالمعلم الاستعانة بها في تنشيط هذا الرافد اللغوي، بجعلها تابعة للنّص الأدبي، وإحدى آليات وعناصر تحليله فنيًا وجماليًا، فحسب واضح (المنهاج) "من غير المعقول أن يُنظر إلى تدريس البلاغة بمعزل عن النّص الأدبي، وهذا هو المبرّر العلمي الذي يجعل جدوى تقديم الدرس البلاغي تابعة لدرس النصوص الأدبية، يقدم عرضا من خلال سياق تعبير النص دون تكلف أو تصنع؛ وبالتالي يكون درس البلاغة خير مساعد للمتعلّم على فهم الأدب وتذوق معانيه وإدراك بعض خصائصه والوقوف على أسرار جماله"¹، وفي هذه الحثيثة نرى واضع المنهاج ينتقد الطريقة التقليدية في تنشيط هذا الرّافد، فهي "تفصل درس البلاغة عن دروس الأدب، وتعالجها في حصص مُستقلّة بأسلوب يَغلب عليه الطّابع النظري، وزيادة على ما في هذا الفصل من خطأ تربوي، فإنّه يُشعر المتعلّم بأنّ درس البلاغة شيء مُتكلّف، فيقفّ منه موقف الحيرة والشكّ في قيمته الأدبية".

وهذا الاختيار هو توجه لكثير من الباحثين في علوم التربية والمهتمين بشأن تدريس الأدب العربية وبلاغتها، فقد رأوا أن تدريس الأدب ينبغي النظر إليه نظرة شمولية قصد تحقيق الكفاءات المرجوة منه، ولا يمكن ذلك دون "جعل الطالب فيه يتذوق نواحي الجمال في النص الأدبي، وأن يضع المدرّس نصب عينيه الهدف الأصلي من الأدب وهو تربية الملكة الأدبية لحصول المقدرة على التعبير المؤثر والتذوق الفني" (الوائلي، 2004م، صفحة 43)

وبناء على ما سبق يقترح المنهاج "ألا يكون للبلاغة درس خاصّ تُشرّح فيه قواعدها، وإنّما يجب أن تُعلّم في حصص الأدب، ومن خلال نصوصه؛ ليتبيّن التلاميذ منزلتها الرفيعة من الدّراسات الأدبية، وليسهل على المدرّس أن يتّجه بها دائما اتجاها ذوقيا خالصا، وهذا ما يُوافق بيداغوجيا الإدماج قرينة المقاربة بالكفاءات"²، وفي هذا النص تنبيه على مبدأ من مبادئ الكفايات وهو الإدماج، بمعنى دمج العناصر التعليمية المكتسبة سابقا والكفاءات المحصلة حديثا كلها في سياق له دلالة عند المتعلّم من أجل بناء معرفة ذاتية (حمزة، 2020، صفحة 02)

- **الأساس الثالث:** تحديد الغايات المتوخاة من تدريس فنّ البلاغة العربية، وقد جعل لها (المنهاج) أهدافا متنوعة، بعضها مقصود لذاته؛ كتتمية الذّوق الأدبي، وتهذيب الإحساس، والسّمو بالوجدان، وبعضها مقصود لغيره؛ كالنّعرف

على الأصول والأسس البلاغية التي تحكم فصاحة الكلام، وتمكين المتعلم من إدراك قيمة العمل الأدبي، وتحسين قدرته على المفاضلة بين النصوص، وتقدير أصحابها (للمناهج، 2010م، صفحة 25)

والناظر في تلك الأسس الثلاثة لا يجد فيها مطعناً ولا مأخذاً معرفياً أو منهجياً، إذا استثنينا تصريح (المناهج) بتخطئة الفصل بين الدرس الأدبي والدرس اللغوي، لأن التمييز بين المعارف والعلوم ضرورة منهجية، لا تتنافى مع وجود العلاقات البينية التي تحكم عملية الإبداع أولاً، ثم عملية القراءة تالياً، وبخاصة أن علم البلاغة العربية سلك طريقاً طويلاً لينضج آخر الأمر وتستقر قواعده وضوابطه اللغوية (ضيف، ط9: دس، صفحة 368)، بيد أن العملية التعليمية قد تُرجح اختياراً أو مقارنة معينة لتحقيق أهداف محددة.

3. الجانب التطبيقي لنشاط البلاغة العربية المقررة على أقسام السنة الأولى جذع مشترك آداب:

تحدثنا سابقاً عن (المناهج)، إذ هو الجانب التنظيمي والمرجعي لعملية تعليم اللغة العربية وآدابها، وسنتحدث هنا عن (التدرجات السنوية) الخاصة بالسنة الأولى جذع مشترك آداب (مديرية التعليم الثانوي، وزارة التربية الوطنية، 2022)، التي تُعد الإطار العملي التنظيمي، والذي يضم مجموعة من أبواب البلاغة العربية، باعتبارها روافد خادمة للنصوص الأدبية، ونحن نُثبتها مرتبة من خلال الجدول الآتي:

الجدول 1: ترتيب دروس البلاغة العربية حسب التدرجات السنوية للسنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب

الوحدة التعليمية	الأسبوع الأول	الأسبوع الثاني
الإشادة بالسلم والصلح	*****	التشبيه أركانه وأقسامه
الفروسية وتعلق العربي بها	*****	المجاز اللغوي
الطبيعة في الشعر الجاهلي	*****	الاستعارة
الأمثال والحكم	*****	المجاز المرسل
القيم الروحية والاجتماعية في الإسلام	*****	الكناية وأقسامها
شعر النضال والصراع	*****	الأسلوب الخبري والإنشائي
شعر الفتوحات الإسلامية	*****	أضرب الخبر
تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	*****	أنواع الجملة الإنشائية
الخلافة الإسلامية والمؤثرات الحزبية في الشعر	*****	أغراض الخبر والإنشاء
من شعر المواقف الوجدانية	*****	الجناس

التقليد والتجديد في الشعر الأموي	*****	الطباق
نهضة الفنون النثرية في العصر الأموي	*****	المقابلة

قراءة في الجدول رقم 01: يتبين للوهلة الأولى من خلال النظر في معطيات الجدول الملاحظات الآتية:

- تأخير كل دروس البلاغة العربية إلى الأسبوع الثاني من الوحدة التعليمية.
- ينشط الدرس البلاغي باعتباره رافدا نصيا تابعا للنص الأدبي.
- لم يتحرّر واضع البرامج الفصل بين علوم البلاغة الثلاثة، بل جاءت بوصفها أبوابا للبلاغة دون تمييز بينها.
- لم يسع واضع البرامج إلى الاستيعاب ولو جزئيا، فلم يستوف أبواب البلاغة كلها، ولا حتى مسائل الباب الواحد جميعها.
- التوسع في تدريس بعض الأبواب البلاغية كالجملة الخبرية والإنشائية على حساب أبواب أخرى.
- غياب مبحثي الحقيقة والمجاز العقلي بالرغم من وجود الثاني في الكتاب المدرسي (وزارة التربية الوطنية، 2005، صفحة 66).

4. صعوبات التعلم وأسبابها:

- إذا ذهبنا إلى مقارنة هذا التوزيع مع ما جاء في (الكتاب المدرسي)، وكذا ما أورده (المنهاج)، ثم أمعنا النظر في الواقع التعليمي، نجد إشكالات واضحة، تستحيل صعوبات يعانيها المتعلم مع الدرس البلاغي، ونقص الصعوبات مجموعة العوائق النفسية والعقلية التي تؤثر على التركيز والإدراك الحسن للمسائل التعليمية الأساسية في المرحلة الابتدائية ثم تتطور لاحقا في المستويات الأعلى إلى عدم القدرة على حل المشكلات المتعلقة بالتعلم (آمال بنين، 2018، صفحة 35)، ويمكن أن نجمل صعوبات تعلم البلاغة في المرحلة الثانوية فيما يأتي:
- عدم القدرة على التفريق بين أنواع الصور البيانية، وكثير من المتعلمين لا يعرف منها إلا التشبيه والكناية والاستعارة المكنية على سبيل التسمية ثم يجد صعوبات في الشرح الفني.
 - ضعف التمييز بين أنواع البديع، وكثير منهم لا يدرون الفرق بين المحسنات البديعية اللفظية والمعنوية.
 - صعوبة التفريق بين الخبر والإنشاء، وإذا استطاع المتعلم معرفة فرق ما بينهما فإنه لا يستطيع إدراك أغراضها البلاغية.

ويمكننا تصور أنّ هذه الصعوبات هي نتيجة تراكمات سابقة، وتبدو في الظاهر يسيرة وسهلة المعالجة، غير أنّ الواقع التعليمي جعل التعامل معها صعباً، وأمّا عن أسباب تعقّدها فنستطيع أن نسلّكها في مسلكين اثنين:

1.4. صعوبات ترجع إلى المناهج والبرامج¹:

1.1.4. عدم الانسجام بين التنظيم والواقع التعليمي: ففي الوقت الذي أكد فيه واضع (المناهج) على ضرورة

إدماج القواعد البلاغية في عناصر التحليل الأدبي، نجد كلاً من وثيقتي (التدرجات)، و(الكتاب المدرسي) تخصصان وقتاً فلكياً وبيداغوجياً لتدريس نشاط البلاغة استقلالاً، بل نجد السادة مفتشي التربية الوطنية يؤكّدون على جعل الدرس البلاغي نشاطاً قائماً بذاته، له زمنه وموقعه في (الدفتري المدرسي).

والبلاغة إحدى الروافد التي يجوز للأستاذ المتربّص أن يُقدّمها لاجتياز امتحان الكفاءة الأستاذية! ولا يرتفع هذا التناقض الظاهري إلا إذا قُصد بالإدماج هنا ما يعرف بالمقاربة النصّية، بمعنى الانطلاق من أمثلة النصّ وشواهد لبناء الكفاءة اللغوية، ولكن هذا لا يتعارض مع تخصيص زمن يقدّره (المناهج) بساعة واحدة لتعليم الروافد اللغوية ومنها البلاغة، وإذا ردّدنا الكلام بعضه إلى بعض لم يعد لانتقاد الطريقة القديمة في تعليم هذا الرافد اللغوي أي معنى يُذكر سوى التنبيه على اختيار المثال والشاهد الذي يبيّن عليه المعلم درسه.

وفي هذا السياق لابدّ من الرجوع إلى مناقشة ما ذكرناه سابقاً في الحديث عن الفصل بين الدرس الأدبي وروافده اللغوية ومنها البلاغة العربية، فمحاولة ربط المتعلم بالجانب الجمالي للنص الأدبي، والسمو به إلى إدراكه قيمه الفنية، لا يمنع المعلم من تنبيه المتعلّم إلى وجود جوانب نظرية تحكم عملية التذوق، بل تلك الجوانب النظرية هي الأساس المعرفي والعلمي الذي يجعل تلك الأحكام القيمية موضوعية وقابلة للقياس والتعليل في نصوص أدبية أخرى، وهذه هي الكفاءة المفترضة تحقيقها من خلال الدرس البلاغي بشكل خاص، والدرس الأدبي واللغوي بشكل عام.

2.1.4. الاستيعاب:

من المفهوم ألا يحاول واضع البرامج استيعاب المادة العلمية كلها، فبناء الملكة اللغوية يتحقّق تدريجياً، ولكن ينبغي الانتباه إلى أنّ قضية التدرج لابد أن تراعي - بالإضافة إلى المستوى الفكري والمعرفي للمتعلم - الترتيب الموضوعي للمادة المراد تعليمها، وقد أشرنا آنفاً إلى سقوط مبحثين مهمين من مباحث البلاغة العربية، الأول مبحث الحقيقة، والثاني مبحث المجاز العقلي، وهما ركيزتان أساسيتان لفهم المجاز اللغوي، وتبنى عليهما دروس أخرى كالكناية والمجاز المرسل.

¹ - سنركز في حديثنا عن الصعوبات المتعلقة بالمادة العلمية نفسها (البلاغة العربية)، ولكن الأمر أكثر تعقيداً فمن الصعوبات كذلك كثرة المواد التعليمية المقررة على المتعلمين، وضغط الزمن البيداغوجي، وكثرة الدروس وهلم جرا.

ويمكن غض الطرف عن إهمال مبحث الحقيقة إذ افترض واضع البرامج أن المعلم سيتكلم عنه في معرض حديثه عن المجاز اللغوي أو سيشير إليه في حديثه عن الكناية، ولكن إسقاط المجاز العقلي من الحسبة لا يمكن تبريره، وبخاصة أن دروسا مثل الخبر والإنشاء أخذت حيزا كبيرا من الزمن، وكذا دروس الجناس والطباق والمقابلة وهي دروس سهلة بالنسبة للمتعلم وله معرفة سابقة بها، ومما يزيد الأمر تعقيدا أن درس بلاغة المجازين العقلي والمرسل مقرر على شعبة آداب وفلسفة في الأقسام النهائية، وهم لم يدرسوه لا في السنة الأولى ولا في السنة الثانية! كما أن عدم مراعاة الاستيعاب والتدرج يؤدي إلى مشكلة أخرى وهي الاضطراب.

3.1.4. الاضطراب:

إنّ التدقيق في ترتيب الدروس البلاغية حسب وثيقة التدرجات يفضي إلى إدراك وجود نوعين من الاضطراب، الأول يخصّ ترتيب الأبواب البلاغية حسب علوم البلاغة الثلاثة، والثاني يخصّ ترتيب مسائل العلم الواحد فيما بينها، ويمكن التبرير لوجود النوع الأول من الاضطراب بما قرره واضع (المناهج)؛ وهو التركيز على جانب الإدماج وتدرّس البلاغة بوصفها من علوم اللغة الرافدة، أي بوصفها وسيلة وليس غاية في حدّ ذاتها، وهو تبرير لا تسعفه الأهداف المستقبلية والنظرة الاستشراقية لمآلات التعليم، فمتعلم الأدب في جذع مشترك آداب يؤوّل إلى التخصص في السنوات التالية، ثم في الجامعة بعد ذلك، ولذلك يجب أن ينظر إلى هذه الدروس من زاويتين الأولى هي ما تطرقت إليه المناهج والبرامج والثانية كون هذه الدروس مراحل قاعدية تتدرج به إلى مستويات أعلى.

ولنتنقل إلى الحديث عن الاضطراب الموجود بين مسائل الباب الواحد، كتقديم المجاز اللغوي على درس الكناية مثلا، وإن كانت كتب البلاغة ومنها الكتب التعليمية المعاصرة، تتحوّ هذا المنحى من الترتيب، فإن الضرورة المنهجية توجب تقديم الكناية أو لنقل مبحث الحقيقة على مبحث المجاز، وفي هذا الصدد قال الجرجاني: "واعلم أنّ الذي يوجب ظاهر الأمر، وما يسبق إلى الفكر، أن يبدأ بجملة من القول في الحقيقة والمجاز، ويُنْبَغ ذلك القول في التشبيه والتمثيل، ثم يُنسَق ذكر الاستعارة عليهما، ويؤتى بها في أثنهما، وذلك أنّ المجاز أعمّ من الاستعارة، والواجب في قضايا المراتب أن يبدأ بالعام قبل الخاصّ" (عبد القاهر الجرجاني، صفحة 29)، وهذا القول التنظيري يناسبه الواقع التعليمي فإدراك المتعلم لمعاني الحقيقة وأنواعها يُسهّل عليه فهم المجاز وأقسامه، وأما ما عليه الحال الآن وهو الحديث عن التشبيه ثم المجاز اللغوي ثم الرجوع به إلى الكناية، ثم هو لا يعلم أن هذه المسائل جميعها تتعلق بالبيان وتزليل أبواب المعاني، وتخالف مسائل البديع كلها مما يوقع المتعلم في الحيرة والتيه، وهو أمر يدفع المتعلم بل والمعلم على البحث عن مراجع مختلفة لفهم الظاهرة البلاغية.

2.4. صعوبات ترجع إلى المعلم والمتعلم:

1.2.4. مستوى المتعلمين:

وفي هذا الصدد لا يمكن لمزاوّل النشاط التعليمي إلا أن يرى ضعف مستوى المتعلمين، وبخاصّة أولئك المُوجّهون إلى الشّعبة الأدبية المُشتركة، ويبدو أنّ واضع المناهج افترض وجود ملامح دخول عند المُتعلّم تُساعدُه على إدماج المفاهيم البلاغية في مُناقشة المواضيع الجمالية والفنية في النّص الأدبي، فالمُتعلّم -حسب المنهاج- لا يدخل السّنة الأولى من التّعليم الثانوي العام والتكنولوجي إلا وهو قادر على (للمناهج، 2010م، صفحة 06):

- القراءة الجهرية، مقرونة بسلامة في النّطق، وحسن في الأداء، وضبط للحركات، وتمثيل للمعنى.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتّزام الموضوعية.
- تمييز الصّواب من الخطأ في بنية الكلمات والعبارات والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء و مناقشة أفكاره الرئيسة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مستواه الفكري والمنهجي.

والمُلاحظ على هذا الافتراض التّموذجي بالإضافة إلى ما فيه من البُعد عن الواقع، هو أنّه يحمل تناقضا واضحا مع المقاربة التعليمية التي اختارها واضع المنهاج (المقاربة بالكفاءات)، فهي تقرّ بوجود فوارق بين المتعلمين، توجب على المعلم ابتكار طرق تساعد على تجاوزها، وحتى مع افتراض زوال تلك الفوارق فإنّ استثمار الكفاءات السابقة يعدّ مرحلة أولية لبناء كفاءات جديدة تتطلب تكييف الدّرس الأدبي وروافده اللغوية لتحقيق الأهداف التعليمية المسطرة.

وهنا حقيقة أخرى تضاف إلى ما سبق توضيحه، وهي صعوبة الشعر الجاهلي مقارنة بمستوى المتعلمين من جهة ومقارنة بمستوى النصوص الأدبية التي تلقاها المتعلم في الطور التعليمي السابق، وهي في المجمل نصوص لكتاب وشعراء محدثين تغلب عليها ألفاظ عصرية سهلة وبعيدة عن خصائص المعجم الشعري الجاهلي، فكيف سيتذوق المتعلم فنيا وجماليا نصا شعريا لا يفهم عشر ألفاظه فضلا عن إدراك أساليبه العربية العالية كالتقديم والتأخير والحذف وما شابه.

2.2.4. مصادر ومراجع التّعلّم:

لا يمكن حصر صعوبات التعلّم فيما ذكرناه فقط، فهناك صعوبات ترجع أسبابها إلى قصور المعلّم وضعفه في بناء الدرس وربطه بالنص الأدبي ربطاً يمكن المتعلّم من استظهار أدواره ووظائفه الجمالية والفنية، وهنا قد يلجأ المتعلّم إلى مصادر المعرفة المتاحة، فقد صارت الاستعانة بالوسائل الرقمية، وما فيها من ملخصات قاصرة عن الإيفاء بحق الدرس البلاغي شرحاً وتوضيحاً، وهذا ممّا أسهم بشكل كبير في رسم صورة مُشوّهة، وبناء ملكة ناقصة عند المتعلّمين.

وكثير من الملخصات والضوابط المنشورة في الوسائل الرقمية التي يُقبل عليها المتعلمون بل والكثير من المعلّمين -للأسف- دون تحقيق ولا تمحيص، وينقلها الآخر عن الأول كالمسلمات والبديّهيات، ويستحبّونها لما فيها من التّبسيط والتّيسير، هي في الحقيقة ليست قواعد علمية ولا ضوابط معرفية، ولا ندري كيف للمعلم أن يتماهى مع هذا الانحراف المنهجي في اكتساب المعرفة، ويسهم في نشر هذه الأخطاء وهو الموجه الأول للمتعلّمين، والمكلف بتصحيح أدائهم التعلّمين.

5. خاتمة:

إنّ النشاط التّعليمي عملية مُركّبة تسخر مجموعة من المعارف، وتستهدف مجموعة من الغايات، ولا بدّ ألا يخلو هذا النشاط من مراعاة خصائص العلوم، وطبائع المتعلّمين، وتدرّس علم البلاغة العربية لا يخرج عن هذا التنظير، وقد خلصنا من هذا البحث المختصر إلى وجود صعوبات مُتعدّدة تمسّ زوايا مُختلفة في العملية التعليمية الخاصة بهذا الفنّ اللغوي، ولأن إدراك الخلل هو أول مراحل العلاج فإننا نقترح التوصيات الآتية:

- لا ينبغي الاكتفاء بتسمية الأخطاء والمشكلات دون محاولة تصحيح المسار، وإصلاح المناهج.
- الاعتماد على التراث البلاغي والمعرفي والجهد الكبير الذي بذله العلماء من المتقدّمين والمتأخّرين في بناء البرامج، وترتيب المواد العلمية.
- مراجعة المعلّمين والأساتذة، من أجل تدارس الصّعوبات التي يواجهونها في الواقع مع المتعلّمين، ومُحاولة فهم أنماطها، وطرق معالجتها.
- تحيين البرامج ومراجعتها عند ظهور مشكلات تعليمية في أثناء الأداء التعليمي.
- إنشاء منصات رقمية ومكتبات إلكترونية موثوقة للمعلّمين والمتعلّمين، تُجَبِّه مزالق الأخذ عن المواقع المجهولة والمصادر غير المحقّقة.

- إعادة النظر في البرامج من أجل استدراك النقائص الموجودة، وسد الفجوات بين المستويات الدراسية المختلفة.
- بناء الأهداف المرحلية لتكون قاعدة ومرحلة أولى لأهداف استشرافية أكبر.
- عقد ملتقيات وأيام دراسية تحت إشراف مُفتشي التربية الوطنية، وعلماء اللغة العربية وآدابها، والمُتخصّصين في علوم التربية؛ لتوضيح بعض مواضع الإبهام في المناهج، وكذا تفسير بعض آليات المقاربات التعليمية المطبّقة في بلادنا.

7- قائمة المراجع:

- 1- أبو هلال العسكري، تحقيق علي البجاوي، ومحمد أبو الفضل، الصناعتين الكتابة والشعر، (2013م-1434هـ)، المكتبة العصرية، بيروت لبنان.
- 2- آمال بنين، ابتسام بنين، (2018م)، الكشف عن الموهوبين ذوي صعوبات التعلم في المدرسة الجزائرية المرحلة الثانوية نموذجاً، مجلة العلوم النفسية والتربوية، العدد 6(02)، الصفحات (32-54).
- 3- التدرجات السنوية مادة اللغة العربية، السنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب، جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، (سبتمبر 2022)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 4- سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتعبير بين التنظير والتطبيق، (2004م)، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان الأردن.
- 5- شوقي ضيف، البلاغة تطور وتاريخ، (الطبعة التاسعة)، دار المعارف، القاهرة مصر.
- 6- عبد القاهر الجرجاني، تحقيق محمود شاكر، أسرار البلاغة، دار المدني، جدة المملكة العربية السعودية.
- 7- لامية حمزة، (2020م)، الإدماج في الوثائق التربوية وتمثلاته في كتابات التلاميذ، مجلة الباحث في العلوم الإنسانية والاجتماعية، العدد 12(01)، الصفحات (483-496).
- 8- المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب (2005م)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.
- 9- منهاج مادة اللغة العربية وآدابها، للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (2022م)، وزارة التربية الوطنية، الجزائر.