

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية



أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD

الشعبة : دراسات لغوية

التخصص: اللغة العربية وتحليل الخطاب

العنوان:

استراتيجية الحجاج في الخطاب التعليمي دراسة تطبيقية في المرحلة الثانوية

إعداد الطالبة:

نورة حلقوم

المناقشة بتاريخ: 20/02/2019 من قبل اللجنة المكونة من:

رئيساً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف.	أستاذ محاضر - أ.	عمر بوقمرة
مشرفاً ومقرراً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف.	أستاذ التعليم العالي	عبد القادر شارف
ممتحناً	المركز الجامعي: أحمد زبانة - غليزان.	أستاذ محاضر - أ.	عبد الله بوقصة
ممتحناً	جامعة: عبد الحميد ابن باديس - مستغانم.	أستاذ التعليم العالي	حنيفي بن ناصر
ممتحناً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف.	أستاذ محاضر - أ.	عبد القادر بوزياني
ممتحناً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف.	أستاذ محاضر - أ.	مصطفى طويل

الموسم الجامعي: 2017/2018م

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي
جامعة حسيبة بن بوعلي الشلف
كلية الآداب والفنون
قسم اللغة العربية



أطروحة مقدمة لنيل شهادة الدكتوراه LMD

الشعبة: دراسات لغوية

التخصص: اللغة العربية وتحليل الخطاب

العنوان:

استراتيجية الحجاج في الخطاب التعليمي دراسة تطبيقية في المرحلة الثانوية

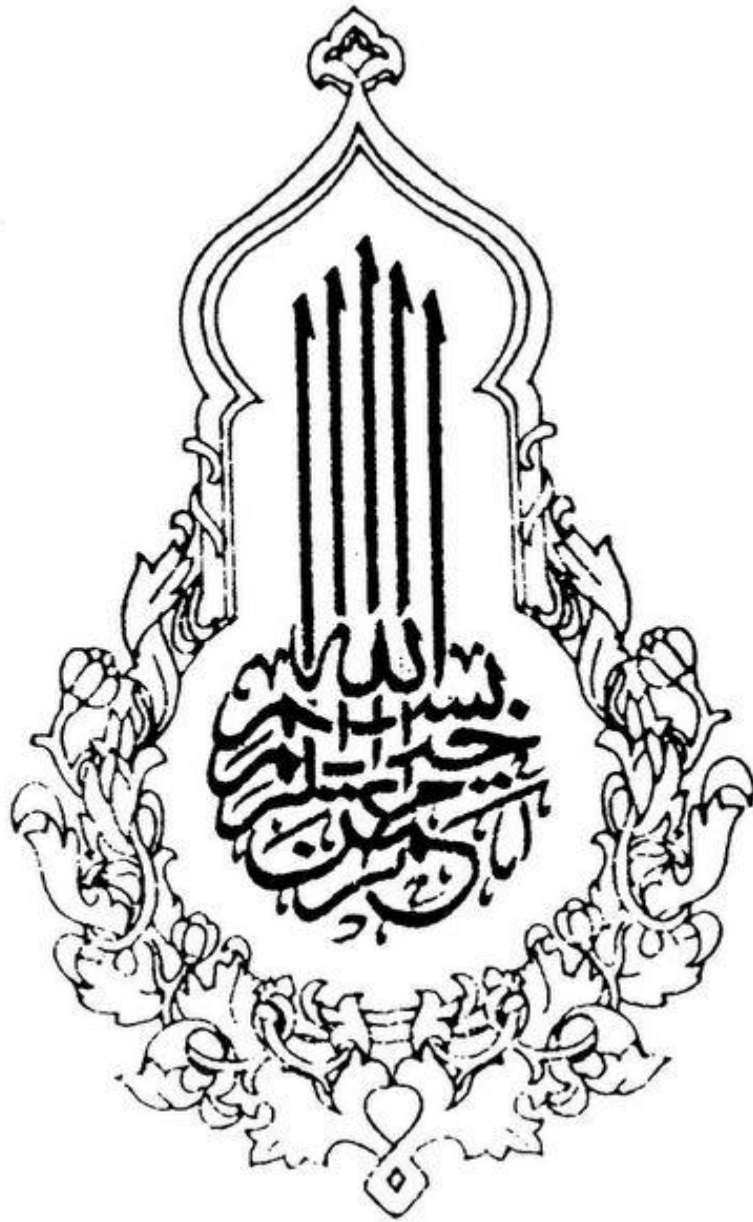
إعداد الطالبة:

نورة حلقوم

المناقشة بتاريخ 20 / 02 / 2019م من قبل اللجنة المكونة من:

رئيساً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف -	أستاذ محاضر - أ -	عمر بوقمرة
مشرفاً ومقرراً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف -	أستاذ التعليم العالي	عبد القادر شارف
ممتحناً	المركز الجامعي أحمد زبانة - غليزان -	أستاذ محاضر - أ -	عبد الله بوقصة
ممتحناً	جامعة: عبد الحميد ابن باديس - مستغانم -	أستاذ التعليم العالي	حنيفي بن ناصر
ممتحناً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف -	أستاذ محاضر - أ -	عبد القادر بوزياني
ممتحناً	جامعة: حسيبة بن بوعلي - الشلف -	أستاذ محاضر - أ -	مصطفى طويل

الموسم الجامعي: 2017/2018م



إهداء

إلى النهر الذي ما زلت أستقي منه مكارم الأخلاق والـدي

* برًّا ووفاء *

إلى النسمة التي لاغنى لي عن استنشاق شذا عطفها والـدي

* تحنُّنا واسترضاء *

إلى الآخر الذي سكن أناي زوجي

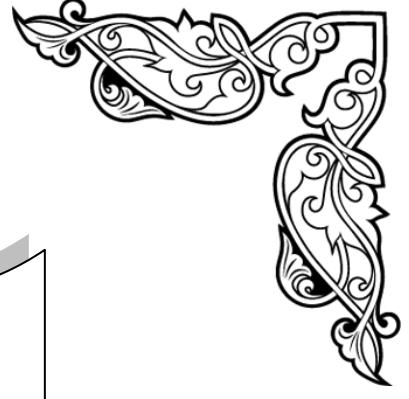
* وفاءً وإخلاصًا *

إليك أو إليك وحدك أخي "عبد الله"

* وفاءً بحقك عليّ *

أهدي هذا العمل

نورة



شكر و عرفان

أشكر الله - سبحانه وتعالى- إذ أنعم عليّ بإتمام هذا العمل ؛ قال تعالى: ﴿وَلِيُتِمَّ نِعْمَتَهُ عَلَيْكُمْ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ﴾ [المائدة: 6]، فله الحمد وله الشكر.

إلى الذين يبنون النفوس وينشئون العقول، إلى كلّ أساتذتي الكرام. وخاصة مشرفي وموجهي الأستاذ الدكتور عبد القادر شارف لما أحاطني به من حسن التعامل، والصبر الجَمّ في سبيل التوضيح، والإرشاد إلى أماكن المعلومة للبحث عنها والتنقيب فيها، دون فرض وجودها، وراعى هذا العمل مذ كان مجرد فكرة إلى أن أصبح بحثاً واضح المعالم.

شكراً و عرفاناً

كما أثنى على نفيس من الأساتذة الأكاديمين الأشاوس في مختلف جامعات الوطن منهم: ربّعة برباق، عبد الله بوقصة، أحمد غنّيمة، أحمد بن بالي، بشير ابرير، بن ناصر حنيقي، محمد زيوش، أحمد بن عجمية، سعيد بكير، نور الدين دريم، محمد خاين، محمود سي أحمد، شارف لطروش.

شكراً على نصائحكم وإرشاداتكم التي أفدتُموني بها

ومن الواجب أيضاً الاعتراف بفضل أساتذة التعليم الثانوي وأخص منهم: علي حاجي، سهيلة زباني، زرفة حياة، خديجة لطرش، الجيلالي بوجلطية، محمد بريري، محمد مراح، صالح زيدور، خلوط عبد الحق، اسماعيل بشوات، فارس بن السعيد. لما بذلوه من جهد في استقبال الأعمال المتعلقة بالبحث والمشاركة في الجانب الميداني.

لكم جزيل الشكر

وأخيراً أسأل الله الآجر والثواب لكّ من ساعد في إتمام هذا العمل من قريب أو من بعيد.





مقدمة



لقد أغدقت النظريات اللسانية المعاصرة على تعليمية اللغات وتحليل الخطابات، العديد من الإسهامات التي أفضت إلى الرقي بالدرس التعليمي سواء من خلال المقاربات المعتمدة أو المناهج المتبعة. ولما كانت اللسانيات التداولية حقلاً معروفاً وممارسة لغوية من شأنها أن تجمع بين المعاني والدلالات وتحليل الخطاب في الآن ذاته. إذ انبرت النظريات التداولية بزخمها التقنيدي وطابعها الاستعمالي في تعليمية اللغات، وذلك عبر اتجاه من أبرز اتجاهاتها وهو النظرية الحجاجية. التي لا تزال إلى اليوم هذا تشقّ طريقها في تطوّر متزايد، في زحمة النظريات اللسانية والنقدية المعاصرة، نظرًا لما تكتسيه من أهمية؛ إذ أنّها تؤدي وظيفة جوهرية في اللغة، فلا يكاد يخلو منها أيّ خطاب، وذلك لانفتاحها وتنوّع مجالاتها، فنجدها مستعملة في التربية والقضاء والدين والإعلام وغيرها من المجالات. حيث تأخذ في كلّ مجال شكلاً خاصاً واستراتيجية معتمدة من المتكلم لإقناع المتلقي، كما تتوسل وسائل وتقنيات محدّدة.

في هذا السياق تأتي دراستنا للخطاب التعليمي بشقيه الشفهي والمكتوب في المرحلة الثانوية من زاوية تعنى بـ "الحجاج" واستراتيجياته. فـ "الحجاج" بوصفه فناً للإقناع وطرائق للاستدلال حاضر في كلّ خطاب كما تؤكّده النظريات اللسانية الحديثة والمعاصر.

والخطاب التعليمي بعده نوعاً من الخطابات فهو قائم أساساً على حركة إقناعية تلقينية مباشرة من الأستاذ إلى التلميذ، أما الخطاب التعليمي فيهدف إلى المشاركة في كل ما يتّصل بالفعل التعليمي، ومنه الحجاج. فالأستاذ يمارسه حين إلقاء الدرس وشرحه، أما التلميذ فيمارس هو الآخر الفعل التعليمي بكافة أشكاله ومنه الفعل الحجاجي. فمشاركته وأجوبته المنطوقة والمكتوبة أفعال إقناعية يقيّمها الأستاذ ويقومها.

وتتّضح صلة الحجاج بالخطاب التعليمي، في كونهما يشتركان في عدة مواطن من بينها كلاهما يقومان على التواصل والتحاور والتفاعل والتأثير. والغاية منهما الإقناع؛ بمعنى أنّهما تداوليان بامتياز. مادام هذا الخطاب -الخطاب التعليمي- مثل غيره من ضروب الخطابات، خاضعاً لقواعد وشروط التقبّل والتلقي، وتبرز فيه التفاعلية والتأثيرية. كما أنّه يخضع لشروط سياقية وعوامل إنتاجية، مستهدفاً إقناع الآخرين (المتعلمين)، وحملهم على اتخاذ قرارات حسب رغبة المحاجج (المدرّس).

ولعل هذا التوصيف المهم والطرح الجاد للبعد الحجاجي في تعليمية اللغة العربية بصفة عامة والخطاب التعليمي بوصفه تجسيدا لها بصفة خاصة، هو الذي دفعنا لمناقشة هذه القضية بين دفتي هذا البحث، قصد استكشاف آليات واستراتيجيات أكثر إفادة للتعليم والتعلم. وتضاف إلى هذا المسوّغ دوافع أخرى يمكننا إجمالها في:

- ضرورة الاهتمام بالدرس الحجاجي في مؤسساتنا التربوية والجامعية، وفي مناهجنا التعليمية عموماً، كونه مدخلاً أساسياً لترسيخ قيم الحوار والحق في الاختلاف.
- الإسهام في إغناء الحقل الديدانكتيكي ببحث حول تدريسية النظرية الحجاجية في أنشطة اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في المدرسة الجزائرية.
- وترتبط دوافعنا الذاتية برغبتنا في تعميق البحث في مجال الدرس الحجاجي بوصفه مجالاً وثيق الصلة باهتماماتنا وانشغالاتنا الديدانكتيكية.
- ومما سبق تكونت لدينا مجموعة من التساؤلات منها.
- هل يوجد حجاج بوصفه استراتيجية تعليمية في التعليم الثانوي؟
- هل يكمن في النظرية التربوية (المقاربة بالكفاءات) أم في النظرية اللسانية (لسانيات النص) أو فيما يعرف في الأوساط التربوية بـ (المقاربة النصية)؟
- إلى أي مدى يمكن استثمار الحجاج بوصفه مقاربة بيداغوجية في تعليمية اللغة؟ وتتفرع عن هذه الاشكالات الرئيسة إشكالات فرعية ندرجها فيما يأتي:
- هل أستاذ التعليم الثانوي على وعي بأهمية الحجاج والمقولات الحجاجية في الفعل التعليمي التعلّمي؟ وهل يوظّف هذه البنيات الحجاجية بمقدرة وكفاءة ومهارة؟
- ما مدى توظيف تلاميذ المرحلة الثانوية للحجاج؟
- كيف يتحقق الحجاج في الأنشطة اللغوية وبأية الآليات يتحقق؟ وهل هذه الآليات واحدة في جميع الأنشطة أم أنّها تختلف من نشاط إلى آخر؟
- ما الهدف من تدريس الحجاج في التعليم الثانوي؟.

تقودنا هذه الأسئلة العامة إلى طرح فرضيات تعدّ تصوّراً مسبقاً لدى الباحث مبنيّاً على ما جاء في الأدبيات والدراسات السابقة؛ بمعنى أنّها تفسير أو حل مؤقت لمشكلة البحث، أو هي

إجابات ذكيّة واعيّة عن أسئلة البحث في ضوء ما يمتلكه الباحث من معلومات وفيرة وما توصّلت إليه الدراسات السابقة وتتجلى هذه الفرضيات فيما يلي:

- تعدّد واختلاف تصوّرات أساتذة التعليم الثانوي لمفهوم الحجاج. ممّا أدى إلى عدم توصّلهم إلى مفهوم لساني لغوي تداولي بحث.
- يمارس أستاذ التعليم الثانوي الحجاج في تعليمه لكن دون وعي منه.
- النظريّة الحجاجيّة غير معتمدة بصفة رسميّة في المناهج التربوية الجزائريّة، لذا نجدها متناثرة هنا وهناك.
- هناك أهداف لتبني المنهج الحجاجي في المناهج التعليميّة المقدّمة للمرحلة الثانويّة لكنها غير واضحة.
- يتمظهر الحجاج في التعليم الثانوي في نشاط النصوص وبالتحديد في الأنماط النصيّة.
- لا يستطيع التلميذ تمثيل خطاطة حجاجيّة واضحة ما لم يفهم الأنماط النصيّة بشكل صحيح ويفرّق بينها.

وقد وجدنا من الخطابات ما لم تمتد إليه يد البحث، ولم يكشفه نور الدرس -نعني الخطاب التعليمي- بمصطلحه الدقيق، رغم توفر الدراسات حول العملية التعليمية وقضايا التعلم هذا من جهة، ومن جهة ثانية ندرة الدراسات التي تناولت النظريّة الحجاجيّة من زاوية ديداكتيكيّة، إذ أنّنا عثرنا على نزر يسير من الدراسات في هذا المضمار، ومن ذلك أطروحة الدكتوراه الموسومة: "الحجاج وبعض الظواهر التداوليّة في الخطاب التعليمي الجامعي، -نماذج أقسام اللغة العربيّة وآدابها" للدكتورة نواره بوعباد. لكن هذه الدراسة ركّزت على الخطاب التعليمي الجامعي، وهذا الأخير يختلف عن الخطاب التعليمي في مراحل التعليم ما قبل الجامعي. من حيث آليات التحليل وطرائق التدريس، فضلا عن كتاب الإقناع في الخطاب التربوي مقارنة تواصلية حجاجيّة للدكتور محمد البوزيد.

وقد اعتمدنا في دراستنا منهجًا وصفيًا، استعان بالتدرّج التاريخي في طرح المفاهيم النظرية وبآليات تحليلية في الاشتغال على المدوّنة، فلم يقف عند حدود المظهر اللساني المغلق بل انفتح على السياقات الخارجيّة بالاستعانة بالمعطيات النفسيّة واللّسانيّة والسياقيّة والتداوليّة. وفي الحقيقة فإنّ منهج الدراسة أفصح عنه العنوان الفرعي للبحث، لأنّ فاعليّة المنهج تقاس بمدى استجابته واستثماره الإمكانيات النصيّة والسياقيّة المتاحة في المقاربة المنتقاة. واقتضت خطة البحث أن تتضمّن الدراسة خمسة فصول تسبقها مقدّمة، وتعقبها خاتمة. ولاحتواء أطراف الموضوع داخل بناء نسقي عملنا على تنظيم محتويات الدراسة وفق الصيغة الآتية:

❖ مقدمة.

❖ الفصل الأول: جاء بعنوان "عُتبات اصطلاحية"، حددنا فيه المفاهيم لغويًا واصطلاحيًا وإجرائيًا ومن هذه المفاهيم: (الاستراتيجية، الحجاج، الاستراتيجية الحجاجيّة، الخطاب، التعليميّة، الخطاب التعليمي).

❖ الفصل الثاني: وكان بعنوان "الحجاج في الفكر القديم والنظريات الحديثة" عالجنا، فيه الممارسة الحجاجيّة في البلاغة اليونانيّة، والتراث العربي، ووقفنا عند معالم النظرية الحجاجيّة في المقاربات الثلاث (البلاغية، المنطقية، اللسانية)، كما تطرقنا إلى أنواع الحجاج وأهم استراتيجياته.

❖ الفصل الثالث: ووسمناه بـ "الخطاب التعليمي تصورات نظرية وتأمّلات تربوية" تطرقنا فيه إلى الخطاب التعليمي من منظار علماء التربيّة القدماء الغرب منهم والعرب، ووقفنا عند الخطاب التعليمي من منظور حديثي، ثمّ عرجنا على عناصر الخطاب التعليمي وكذا أنواعه.

وقد اشتملت هذه الفصول الثلاث الأولى، على الجانب النظري من الدراسة، ومثل الفصلان الأخيران الإطار التطبيقي للدراسة كما يلي:

❖ الفصل الرابع: بعنوان "المناحي الحجاجيّة في الخطاب التعليمي الشفهي". وأفردناه لأهم الأبعاد الحجاجيّة في الخطاب التعليمي الشفهي للغة العربية في المرحلة الثانوية.

❖ الفصل الخامس: ووسمناه بـ "تجليات الحجاج في النصوص التعليميّة المقدّمة للمرحلة الثانوية" حاولنا من خلاله التركيز على المكوّن الحجاجي في النص المدرسي، والوقوف على أنواعه وفنّياته وآليات تحليله، من أجل اكتشاف مدى حضور الحجاج واستثماره في النصوص

التعليمية الموجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية، كما حاولنا اقتراح تصوّر منهجي لتحليل وتدرّيس النصوص الحجاجيّة في المرحلة الثانويّة، مؤثرين تقدّم رؤى تعليميّة لبناء المعنى، وتحفيز المتعلّم على المبادرة المنتجة والفعالة. وعالجنا فيه أيضاً مركّزات تقويم النظريّة الحجاجيّة في الخطاب التعليمي للغة العربيّة في التعليم الثانوي، في دراسة ميدانيّة سعينا من خلالها إلى تقويم صيغة حضور الاستراتيجية الحجاجيّة في الخطاب التعليمي الثانوي، والوقوف على مدى نجاعتها الإجرائيّة والعمليّة. وذلك من خلال الاستفادة من آراء الأساتذة ووجهات نظرهم المستوحاة من خبرتهم واحتكاكهم بالوسط التعليمي، فوجهة نظرهم هي إغناء للبحث، وإجابة لكثير من التساؤلات التي تغيب عن الوصف النظري.

❖ خاتمة: وجاءت لتسجل أبرز النتائج التي توصّلت إليها الدّراسة.

إنّ موضوع الحجاج بعده نظريّة، درس عدّة دراسات اتّخذناها وسيلة لبناء بحثنا؛ لأنّنا نعلم أنّ أي بحث علمي لا بدّ أن يكون حلقة في سلسلة متّصلة، ولا نزعّم أنّنا الأصل أو المنتهى، فليس هو سوى فكرة مُزجت بملايين الأفكار. ومن بين المصادر والمراجع التي اعتمدنا عليها في بحثنا ما يلي:

- تحليل الخطاب في ضوء نظريّة أحداث اللغة دراسة تطبيقية لأساليب التأثير والإقناع الحجاجي في الخطاب النسوي في القرآن الكريم، محمود عكاشة.
 - التحليل الحجاجي التطبيقي للخطاب الشعري الجزائري، عبد الله بوقصة.
 - دراسات في الحجاج - قراءة لنصوص مختارة من الأدب العربي القديم سامية الدريدي.
 - المظاهر اللغويّة للحجاج مدخل إلى الحجاجيات اللسانيّة، رشيد الراضي.
 - تداوليّة الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب بحوث ومحاولات عز الدين الناجح.
 - بلاغة الحجاج في الشعر العربي شعر ابن الرومي نموذجاً، إبراهيم عبد المنعم إبراهيم.
 - خطاب الحجاج والتداوليّة - دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، عباس حشاني.
 - اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن.
- أما الدراسات المتعلّقة بالخطاب التعليمي نذكر منها ما يلي:

- القراءة المنهجية وتدرسية النصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية، عبد الرزاق التيجاني و الجيلالي سرستو.

- أفق جديدة في علم اللغة التطبيقي، صبري إبراهيم السيد.
- في استثمار النصوص الأصلية في تنمية القراءة الناقدة، لطيفة هباشي.
- تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّس أسس ونماذج، لمحمد الدريج.
- تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، بشير إبرير.
- تعليمية اللغة العربية، أنطوان طعمة، أنطوان الصيّاخ وآخرون.
- ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرّس حسن محمد علي أزروال.

ولا نجد حرجاً في الاعتراف بأننا واجهنا في هذا العمل صعوبات جمّة ناجمة بالأساس عن غياب دراسات تناولت الحجاج من جانب تعليمي. فضلاً عن صعوبة الحصول على المراجع الأجنبية؛ إذ إنّ هذه المراجع غير متوفرة كثيراً في المكتبات، زيادة عن المصطلحات غير القارة الخاضعة لاجتهادات الترجمة أحياناً واجتهادات الباحثين أحياناً أخرى؛ لتناولهم الحجاج فلسفياً وبلاغياً وتداولياً؛ مما جعلهم لا يتفقون على رؤية واحدة، لتداخل الحجاج أيضاً مع مجالات أخرى كالجبال السياسي والقانوني والإعلامي.

إنّ اشتغالنا على هذا البحث يبقى حلقة ضمن سلسلة البحث العلمي في مسألة استشراف مقاربات تعليمية ومناهج تربوية أكثر نجاعة في منظومتنا التربوية. فنحن لا نروم الإحاطة بجوانب الموضوع كلّها ولا ندعي سبق إلى هذا الطرح، لكن حسنا المعرفي وشغفنا البحثي هو أكبر حافز إلى إثارة مجموعة من الاستشكالات، أملنا التوفيق في تحليلها وتفكيك شفراتها. ونرجو -صادقين- أن نكون قد وفقنا في إضاءة جوانب من الموضوع.

وأخيراً وليس آخراً. أجدّد شكري للأستاذ المشرف "عبد القادر شارف" على ثقته بي وتشجيعه لي، كما أتقدّم بالثناء المسبق على الأساتذة الكرام أعضاء لجنة المناقشة لتجشّمهم عناء قراءة هذا البحث وتمحيصه وإثرائه وتوجيهه.

نورة حلقوم، خنشة يوم: 2018/05/10م



الفصل الأول

عتبات اصطلاحية

- 1- الاستراتيجية بين تثبيت المفهوم وتطور المصطلح
- 2- المصطلح الحجاجي ومشمولاته
- 3- الخطاب التعليمي (المفهوم والخصائص)



يُعتبر ضبط المفاهيم أمراً لا غنى عنه لتأمين أكبر قدر ممكن من التفاهم حول منطلقات أي دراسة، غير أنّ هذا الضبط يبقى صعباً بسبب تمنع المصطلح عن التحديد الجامع، وإدراكاً منا لصعوبة هذا المسلك رحنا نستأنس بالتعريفات التي ستفيدنا إجرائياً في تقليص احتمالات الالتباس في هذه الدراسة. وتتحدد المفاهيم التي ستسهم في تشكيل أساس هذا البحث في:

I. الاستراتيجية بين تثبيت المفهوم وتطور المصطلح:

يُعدّ موضوع الاستراتيجية من أبرز الموضوعات المهمّة، وتكمن أهميته في كل مجال من مجالات الحياة، منها الاجتماعي والسياسي والتعليمي والاقتصادي، وبعد ما كان مرتبطاً سابقاً بالجانب العسكري فقط، أصبحنا اليوم نعيش في عالم يعتمد على لغة للخطاب بديلة لوسائل أخرى، سواء في الحوارات الدبلوماسية أو في النقاشات السياسية وحتى في الحياة اليومية، وتُحفّ هذه العوامل من كلّ حذب وضوب، سياقات مختلفة وتدخل هذه السياقات في صياغة الخطاب ولغته.

وبالتالي غدا توظيف الاستراتيجية أمراً ضرورياً في خطابات الدعوة، وفي الطريق وفي كل مرافق الحياة؛ فالمعلم يحتاج إلى استعمال أكثر من استراتيجية في خطابه مع طلابه، لاختلافهم في التكوين ولتعدد ميولهم ودرجة استيعاب كل منهم في الفهم، وكذلك القائد مع منسوبي وحدته، والأب في بيته ورجل الإعلام في وسيلته الإعلامية، وغيرهم كثير، وبناء على هذا، فتعدد هذه السياقات مدعاة لتعدد الخطابات اللغوية وهذا مؤشراً إلى ضرورة تعدد الاستراتيجيات لما منها من زوايا وأثار حميدة.

وقبل أن ندخل في مناقشة مختلف التعريفات ودراسة مسائل الاستراتيجية وأشكالها يحسن أن نستعرض بداية تطور محتوى أو مفهوم كلمة استراتيجية تاريخياً آخذين بعين الاعتبار أنّ المحتوى أو المفهوم ينبعان من الدور الذي تلعبه الاستراتيجية في كل مرحلة تاريخية وفي كل حالة.

1- مفهوم الاستراتيجية بين اللغة والاصطلاح: (Stratégie)

إنّ مصطلح الاستراتيجية من المصطلحات الحديثة نسبياً ولكن جذوره التاريخية تعود إلى حقبة زمنية بعيدة، إذ يعود استخدامه إلى الإغريق الذين أعطوا لهذا المصطلح المضمون العسكري، وقد أصبح معروفاً لمدة طويلة من الزمن أنّ الاستراتيجية تعرف على أنّها "فن كبار القادة

العسكريون أو فن الأشياء العامة"¹. وهي مشتقة من اليونانية حيث تتركب من جزأين: Stratos وتعني الجيش أو الحشود العسكرية، Agie وتعني قائد العمليات. وشقي الكلمة هما: Stratos + Agie = Stratégie وهي في القانون اليوناني تعني فن التغلب.

لكن استعمال المصطلح لم يقتصر على الإغريق فحسب بل تعداهم إلى الشعوب التي عرفت القتال والحروب بصيغة أو بأخرى أو على مستوى معين، وقد تطور هذا المفهوم ليعبر عن تطور قوانين الحرب وأشكالها²، وقد عبرت الدراسات التي أجراها العسكريون والسياسيون في عصر النهضة في أوروبا عن الاستراتيجية حتى خرجت عن إطارها العسكري الضيق لتشمل الحياة السياسية وكافة مجالات الدولة، حيث كان فن قيادة القوات العسكرية وتنظيمها والإعداد للحرب هو المعنى الذي ينسجم مع مفهوم الاستراتيجية في العصور القديمة والوسطى إلى حد كبير، إذ يُعدُّ "ميكافيلي" (1527-1469 Nicolas Machiavel) من الاستراتيجيين الأوائل الذين وضعوا الأسس العريضة للدراسات الاستراتيجية التقليدية، عندما ربط بين السياسة والحرب كون الحرب إحدى وسائل الدولة في تحقيق أهدافها السياسية.

ثم أخذت الدراسات شكلها الفلسفي بعد ذلك في كتابات "كلوزويتز" (Clausewitz 1870-1831) الذي عرّف الاستراتيجية بأنها: "فن استخدام المعركة لتحقيق أهداف الحرب"³، ويُعبر هذا التعريف عن سيطرة الطابع العسكري البحت على مفهوم الاستراتيجية في تلك الحقبة، وقال: "أنّه لفهم الاستراتيجية لا بد من ربط العلاقة بين أطراف متعددة هي: الشعب والقيادة، والجيش، والحكومة، فالشعب هو منبع الموارد الأولية المادية والبشرية، واقتصاده هو القاعدة التي يبنى عليها الجيش، من حيث حجمه وتسليحه والقيادة هي التي تدبر الحرب، أمّا الحكومة فإنّها تمثل السياسة"⁴.

أي أنّ: معنى الاستراتيجية في نظره لا يتعلّق باستخدام المعارك فقط، بل إنّ للجانب السياسي تأثيراً على الاستراتيجية حيث هي من تُحدّد الهدف من الحرب، ولعل هذا ما أكّده

1 الوجيز في الإستراتيجية، نعمة كاظم هاشم، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1988، ص 56.

2 علم الحرب، شفيق منير، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1977، ص ص 23، 25.

3 Clausewitz, edited by Anatol Rarrort, Penguin Book, U.S.A, 1978, P 241.

نقلا عن المرجع السابق، 56.

4 الوجيز في الإستراتيجية، نعمة كاظم هاشم، ص 81.

"هارت" (1895-1970 Hart) بقوله: "ليس للحكومة الحق في عرقلة عمل القائد العسكري وجهازه الحربي، لكن من واجبها تحديد طبيعة مهمته بكل وضوح، وقد عرّف الاستراتيجية بأنها فن توزيع واستخدام مختلف الوسائط العسكرية لتحقيق هدف السياسة"¹.

ويلخص "فيرجون" (Vergon, 2006) المسيرة التاريخية للاستراتيجية بقوله: "إنّ الاستراتيجية ظهرت في أوروبا في مطلع القرن السادس عشر في المجال العسكري لكن استخدامها لم يعمم إلا في القرن التاسع عشر إثر أعمال "كلوزويتز" العسكري الروسي الذي عكف على تدقيق معناها"².

ثمّ اتسعت مضامينها بمرور الزمن وبتراكم الخبرات والمعارف حتى غدت نمطا من التفكير العالي المستوى الموجه لتحقيق غايات السياسة، وتعبئة قوى الأمة المادية والمعنوية، وضمان مصالحها في السلم والحرب. وتعددت التعاريف حول مصطلح الاستراتيجية فقاموس (Webster) يعرف الاستراتيجية: "بأنّها علم تخطيط وتوجيه العمليات الحربية، فهي تحديد للأهداف والأغراض الرئيسية طويلة الأجل وإعداد عدد من البدائل وتخصيص الموارد الضرورية لتنفيذ تلك الأهداف"³.

أما معجم لاروس "Grande Larousse" فيعرف الاستراتيجية بأنها: "فن تركيب حركة (action) القوات العسكرية في سبيل بلوغ هدف محدد من طرف السلطة السياسية في إنشاء مشاريع حربية مع إمكانية الدولة"⁴. وما يلاحظ على هذه التعاريف، أنّها ربطت الاستراتيجية بالجانب العسكري فقط، والحقيقة فإنّ لهذا الربط ما يبرره، فكلمة استراتيجية وباشتقاقها المختلفة يراد بها (جيش) أو (حشد) أو (فن قيادة) وهي مفردات اختصت بالجانب العسكري أكثر من أي جانب آخر.

1 الإستراتيجية وتاريخها في العالم، هارت ليدل، تر: الهيثم الأيوبي، منشورات دار الطليعة، بيروت، ط1، ص 399، 397.

2 الجودة الشاملة والجديد في التدريس، محسن علي عطية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009، ص 114.

3 التخطيط الاستراتيجي في مكافحة جرائم الإرهاب الدولي "دراسة مقارنة"، محمد المتولي، مجلس النشر العلمي، الكويت، ط1، 2006، ص 51.

4 تدريس أدب إستراتيجية القراءة والقراء، محمد حمود، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء، 1993، ص 11.

ومن خلال هذين المفهومين يمكننا القول إنّ الاستراتيجية هي العلم إن اخترنا التركيز على المعرفة وعلى المنهج، أو هي الفن إن نظرنا إلى التجربة في العمل البشري الهادف والإرادي والصعب؛ أي العمل الرامي إلى أهداف أو إلى غايات محددة بدقة.

وبتعدد التعريفات واختلاف وجهات النظر يمكن القول "إنّ خيطا ناظما يجمع بينهما قوامه أنّ الاستراتيجية علم وفن يُعنيان بدراسة الطاقات والقوى المتاحة، وتوفير الخطط والوسائل لتحقيق أهداف السياسة تحقيقا مباشرا أو غير مباشرا. فهي علم لأنها تبنى على نظريات علمية متعددة الأوجه تشمل العلوم الاجتماعية والعلوم البحتة والعلوم العسكرية وغيرها. وهي فن لأنّ ممارستها وتطبيقاتها تختلف بين شخص وآخر سواء أكان سياسيا أم عسكريا"¹.

أمّا في أبجديات اللغة العربية الفصحى المعاصرة، فأصبح يحمل هذا المصطلح قدرا من اللبس من أمرين:

الأول: شيوع هذا المصطلح بلفظه الدخيل.

الثاني: كثرة استعماله في ميادين معرفية وحضارية مختلفة، وجراء هذا اللبس الذي اعتري هذا المصطلح نجد أنّ له تعاريف مختلفة.

ففي مفهومه العام هو: "علم وفن ينصرفان إلى الخطط والوسائل التي تعالج الوضع الكلي للصراع... من أجل تحقيق هدف السياسة"².

فهو إذن عملية تخطيط لتحقيق سياسة ما والتحكم في الوضع بشكل كلي، وعرفت أيضا بكونها "طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهام، أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها"³.

ونفهم من هذا أنّ مصطلح الاستراتيجية صار يعني (الأهميّة القصوى) للشيء أو الهدف، ولعل هذا المفهوم هو السائد في اللغة العربية الفصيحة المعاصرة، أما في الغرب الذي وفدت منه

1 الإستراتيجية "التفكير والتخطيط الإستراتيجي، إستراتيجيات الأمن القومي، الحروب وإستراتيجية الاقتراب غير المباشر، خليل حسين، حسين عبيد، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت - لبنان، ط1، 2013، ص 9.

2 الموسوعة العسكرية، هيثم الأيوبي وآخرون، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1981، ج1، ص 66.

3 إستراتيجيات الخطاب (مقاربة تداولية) عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط1، 2004، ص 53.

هذه الكلمة، فيعرفها "ميشيل فوكو" (1926-1984 Michel foucault) "تستعمل كلمة استراتيجية عادة بثلاثة معانٍ¹:

أولاً- للتدليل على اختيار الوسائل المستخدمة للوصول إلى غاية معينة، والمقصود بذلك هو العقلانية المستخدمة لبلوغ هدف ما.

ثانياً- للتدليل على الطريقة التي يتصرّف بها أحد الشركاء في لعبة معينة، تبعا لما يعتقد أنه سيكون تصرّف الآخرين، ولما يخال أن الآخرين سيتصورون أنه تصرّفه هو، باختصار: الطريقة التي نحاول بها التأثير على الغير.

أخيراً- للتدليل على مجمل الأساليب المستخدمة في مُجابهة ما لحرمان الخصم من وسائله القتالية وإرغامه على الاستسلام.

ومن خلال التعاريف السابقة نستنتج أنّ مصطلح الاستراتيجية عموماً سواء في الأبجديات العربية أو الأوربية يعني أصول القيادة التي لا اعوجاج فيها، كونها تخطيط عالي المستوى، فمن ذلك الإستراتيجية العسكرية أو السياسية التي تضمن للإنسان تحقيق الغايات من خلال توظيف وسائل معينة، فهي إذا علم وفن التخطيط والتقنيات والعمليات.

ونتيجة للتطور التقني والفكري وزيادة الحاجة للتخصص تبعا لذلك فقد تعددت تصنيفات ومستويات وحقول الاستراتيجية، بحيث أصبح لكل حقل من الحقول استراتيجياته الخاصة التي تلاءم اعتباراته المعنوية ومعطياته المادية. ففي علم اللسانيات التداولية وفي علم اللغة النصي خصوصاً فإنّها تعرّف "بوصفها محصّلة لسلسلة من عمليات الاختيار واتخاذ القرار -الجارية في العادة عن وعي- التي تُعلّم بواسطتها خطوات الحل ووسائله لتنفيذ أهداف اتصالية"².

ولعل هذا التعريف يركّز على العمليّة التواصليّة في اللغة. واللافت للانتباه أنّه لا يوجد اهتمام كبير بتحديد معنى جامعاً مانعاً للاستراتيجية في إطار مصطلحات اللسانيات، على الرغم من تكرار ورودها في اللغات الأجنبية في الحقل اللساني، بل يُكفى في الغالب باستعمال اللفظ

1 ميشيل فوكو (مسيرة فلسفية)، أوبيير دريفوس وروبول راينوف، تر: جورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، دت، ص 200.
2 مدخل إلى علم اللغة النصي، هاينه من، فولفجانج ويدر فيهفيجير، تر: فالخ بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض. ط 1، 1999، ص 314.

كما هو، إلا في بعض الترجمات كترجمة "تمام حسان" للاستراتيجية بمعنى (المرتكزات)¹. وهذه الترجمة تأتي في إطار النظرية النصية الإجرائية. أما في المجال التداولي فيفسرها "فالح بن شبيب العجمي" ب: (الإمكانات) التي بواسطتها يصل المنشئ إلى هدفه، حيث يقول: "تتم إجراءات تقدير أفضل الطرق (أو أقصرها) للوصول إلى ما يهدف المنشئ إليه من خطابه وسط موازنة بين عدة إمكانات (أو استراتيجيات كما يسميها التداوليون) للخطاب تتوفّر لديه، وتقدّم اللغة أساليب مختلفة لكل منها؛ فيلجأ صاحب الخطاب إلى الأسلوب الذي يناسب الاستراتيجية التي اختارها"².

أما في المجال التربوي فأخذ مسميات أخرى هي إجراءات التدريس، أو الأنشطة التعليمية، أو مجموعة تكتيكات مختلفة لتحقيق هدف تعليمي محدد، أو استراتيجيات التعليم والتعلم.

ويشير "زيتون" (1999، ص 279-280) إلى معنيين عامين لكلمة الاستراتيجية عند استخدامها في المجال التربوي هما³:

المعنى الأول: وفيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنّها فن استخدام الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لتحقيق الأهداف المتوخاة بدرجة عالية من الإتقان.

المعنى الثاني: وفيه ينظر إلى الاستراتيجية على أنّها خطة محكمة البناء ومرنة التطبيق، يتم خلالها استخدام كافة الإمكانيات والوسائل المتاحة بطريقة مثلى لإتقان الأهداف المتوخاة.

ومن ذاك فإنّ الحديث عن مرجعية استراتيجيات التعلم ليست وليدة الساعة، فهي تعيدنا إلى قدرات "تعليم التعلم" التي بدت أساسية في منظور "بيني" (Binet) الذي أبدى بدوره دينه في ذلك إلى "روسو، سبيسر وديوي" (Rousseau, Spencer, Dewey).

كما يذكر ذلك كل من "فايل ومونتاييل" (Fayol et Monteil) اللذين نوها بأنّ "الجديد في موضوع الاستراتيجيات يتجلى أولاً في الرغبة الظاهرة خلال العشرية الأخيرة من القرن

1 النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص598.

2 اللغة والسحر، فالح بن شبيب العجمي، د.م، الرياض، ط1، 2003، ص 164-165.

3 استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين- دليل المعلم والمشرف التربوي-، ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، دار الفكر، عمان-الأردن، ط1، 2007، ص 23.

العشرين في الدراسة المنتظمة والتجريبية وهذه الرغبة تستمد أصولها من الدفع المزدوج المتمثل من جهة في الضغط المتولد من علم النفس التكويني "psychologie génétique" الذي اهتم بما وراء المعرفة أو الميتامعرفة métacognition. ومن جهة أخرى من الضغط الصادر من برنامج المعالجة المعرفية "rémédiation cognitive" ثانيا تتمين تعليم الاستراتيجيات كأحد الحلول المفضلة¹. وبالطبع كما يذكر ذات الباحثان فإنّ هذه الاستراتيجية تزود الفرد بمجموعة من الأدوات التكيفية، القابلة للانتقال "transférables" والتي من شأنها أن تمنحه القدرة على التعلم وفي ذات الوقت تحل المشكلات التي تطرحها أو تثيرها الحياة المدرسية أولا ثم الحياة اليومية بعد ذلك.

ولعل هذا المنحى الفكري فتح الباب إلى توظيف مصطلح جديد إلى الساحة التربوية يعدّ من الحلول المفضلة لإعادة المتعلم إلى مكانه الطبيعي ليتعلم بنفسه يتمثل في مصطلح الاستراتيجية وأنواعها بين الطلاب وتدريبهم على استخدامها، وقبل أن نقدّم تعريفا شاملا للاستراتيجية في المجال التربوي كان لزاما علينا أن نقف أولا عند الفرق بين استراتيجية التعليم واستراتيجية التعلم من جهة، ومن جهة أخرى لا بد أن نقف عند العلاقة والفرق بين استراتيجية التدريس وطريقة التدريس وأسلوب التدريس.

أ- الفرق بين استراتيجية التعليم واستراتيجية التعلم:

يُعَدُّ التعليم تأثير خارجي موجه نحو شخصية المتعلم، أمّا التعلم فينتج من فعل معلّم. ومن هذا المنطلق يمكننا التمييز بين استراتيجيتي التعليم والتعلم من خلال ما يلي:

تشير استراتيجية التعليم إلى الأساليب والخطط التي يتبعها المدرس للوصول إلى أهداف التعلم؛ أي يجب أن تكون مخططة بصفة دقيقة بعد تحليل دقيق للوضعية التعليمية التي تندرج فيها، وتبني قبل سريان الوضعية التعليمية مع التنبؤ بدرجة تلاؤمها، بينما تظهر استراتيجية التعلم وتستخدم خلال ممارسة الفعل التعليمي². بمعنى أنّ هذه الأخيرة عبارة عن أفعال محددة يقوم بها

1 المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، عبد القادر لورسي، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 183.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص 193.

المتعلم لجعل عملية التعلم أسهل وأسرع وأكثر متعة وفاعلية، حيث تجعله متعلماً ذاتياً قادراً على توظيف ما تعلمه في حالات جديدة.

وقد جاء في وصف "بارث" (Barth, 1981: p 7) أنّ استراتيجيات التعلم تعود إلى الميكانيزمات التي يستخدمها الفرد لاكتساب مفاهيم، بينما استراتيجيات التعليم هي المساعي التي يصممها المعلم للتمكن من هذا الاكتساب¹.

وما يمكن أن نستنتجه من خلال تلك الفروقات هو أنّ استراتيجيات التعليم تضمن استراتيجيات التعلم، بعبارة أخرى يمكن للمدرس ضمن أي استراتيجية تعليم أن يستخدم أحد الاستراتيجيات التي تركز على تعلم الطالب.

ب- العلاقة بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب:

يستخدم البعض هذه المصطلحات كمترادفات لها نفس الدلالة ولتوضيح الفرق بينهم يمكن القول أنّ الاستراتيجية خطة تتضمن الأهداف والطرائق والأساليب والتقنيات، والإجراءات التي يقوم بها المدرس من أجل تحقيق أهداف تعليمية محددة. بينما الطريقة تعني: الإجراءات والكيفيات التي يقوم بها المدرس لنقل محتوى مادة التعلم إلى المتعلم.

بمعنى أنّ الاستراتيجية: تتضمن كل مواقف العملية التعليمية من أهداف ووسائل وتقنيات، وتقوم نتائج العملية التعليمية، بينما الطريقة تتضمن خطوات منسقة مترابطة تتصل بطبيعة المادة وتعليمها.

فالاستراتيجية إذن تتضمن الطريقة والإجراءات وكل ما يشكل عملية التدريس بينما الطريقة لا تتضمن إلا مكوناً من مكونات الاستراتيجية.

أما الأسلوب فهو نمط سلوكي إجرائي يستخدمه المدرس لتوظيف الطريقة بصورة تجعلها أكثر فعالية، ويقع الأسلوب ضمن محتوى الطريقة ويتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم²، أو هو الأسلوب الذي يتبعه المعلم في توظيف طريقة التدريس بفاعلية تميّزه من المعلمين الذين يستخدمون الطريقة نفسها³.

1 ينظر: المرجع السابق، ص 193.

2 ينظر: الجودة الشاملة والجديد في التدريس، ص 42.

3 ينظر: المرجع نفسه، ص 41.

أي إن أسلوب التدريس يرتبط بالخصائص الشخصية للمعلم، فهو يختلف من معلم إلى آخر في الطريقة الواحدة ويتضمن ما يسلكه المعلم من أجل توظيف طريقة التدريس؛ فهو جزء من الطريقة، هذا وقد يختلف الأسلوب في الخطوة الواحدة، فالمقدمة على سبيل المثال يمكن أن يجريها أحد المدرسين بأسلوب الربط بين السابق والجديد، ويمكن أن يجريها مدرس آخر بطرح الأسئلة حول موضوع الدرس، ويمكن أن يجريها ثالث ببيان أهمية الموضوع. وهكذا يمكن القول أن الأسلوب يختلف في الطريقة الواحدة من مدرس إلى آخر باختلاف الخصائص الشخصية بين مدرسين وقدراتهم الشخصية.

ويمكن أن نلخص الفرق بين الاستراتيجية والطريقة والأسلوب في الجدول التالي¹:

المدى	المحتوى	الهدف	المفهوم	
- فصلية - شهرية - أسبوعية	- طرق، أساليب - أهداف، نشاطات - مهارات، تقويم - وسائل، مؤثرات	- رسم خطة متكاملة - وشاملة لعملية التدريس	خطة منظمة ومتكاملة من الإجراءات، تضمن تحقيق الأهداف الموضوعية لفترة زمنية محددة.	الاستراتيجية
موضوع مجزأ على عدة حصص، حصّة واحدة، جزء من حصّة.	أهداف، محتوى أساليب، نشاطات تقويم	تنفيذ التدريس بجميع عناصره داخل غرفة الصف.	الآلية التي يختارها المعلم لتوصيل المحتوى وتحقيق الأهداف.	الطريقة
جزء من حصّة دراسية.	اتصال لفظي اتصال جسدي حركي.	تنفيذ طريقة التدريس.	النمط الذي يتبناه المعلم لتنفيذ فلسفته التدريسية حين التواصل المباشر مع الطلاب.	الأسلوب

ونفهم من هذه الفروقات أنّ الاستراتيجية أشمل وأوسع من الطريقة حيث تضم الطريقة وأساليبها وجميع المتغيّرات التي تحكم الموقف التعليمي وتؤثر في نتائجه. أما الطريقة تقع ضمن محتوى الاستراتيجية وبالتالي فهي أضيق منها وأشمل من الأسلوب.

1 استراتيجية التدريس المتقدمة واستراتيجيات التدريس والتعلم وأنماط التعلم، عبد الحميد حسن شاهين، كلية التربية بدمههور، جامعة الإسكندرية، 2011، ص 24.

II. المصطلح الحجاجي ومشمولاته:

إنّ الحجاج بقدر ما هو مألوف كممارسة، وحاضر في كل أنشطتنا اليومية، فهو منفلت ومتعصي على الإحاطة والتعريف. وذلك لتعدد استعمالاته وتباين مرجعياته إذ أنّ هناك حجاجا خطايا (لسانيا) وحجاجا خطايا (بلاغيا)، وآخر قضائيا أو سياسيا أو فلسفيا... ولتحديد مفهوم دقيق للحجاج نسلك سبيلين، نسأله في ذاته أولا، وفي علاقته بالمفاهيم التي تتقاطع معه ثانيا، لا سيما الجدل والاستدلال والبرهنة والإقناع.

1- الحجاج في المعاجم والموسوعات:

أ- في المعاجم العربية:

الحِجَاج مصطلح عربي أصيل ففي لسان العرب لابن منظور وُجد ما يلي¹:

- حَاجَجْتُهُ: أي غلبته بالحُجَّة التي أدليت بها.
- الحُجَّة: هي البرهان أو ما دُفع به الخصم، وتجتمع الحُجَّة على حَجَجٍ وحِجَاجٍ، ويقال: حَاجَجْتُهُ مُحَاجَةً وحِجَاجًا أي نازعته بالحُجَّة.
- التَحَاج: هو التخاصم، والرجل المحَاجِج هو الرجل الجدِل.
- الاحتِجَاج: من احتَجَ بالشيء، أي اتخذ حُجَّة، ويقال: أنا حَاجَجْتُهُ فأنا مُحَاجُهُ وحَجِجُهُ أي مُغَالِبُهُ بإظهار الحُجَّة التي تعني الدليل والبرهان. فالحُجَّة يستعملها المرسل وسيلة تأثير في الخصم، وهذا ما تذهب إليه مفاهيم الحجاج في المعاجم العربية، ولا سيما أنّ الحجاج يتم عن طريق علاقة تخاطبية بين طرفين بينهما قضية ما و"تبعا لذلك يصبح الحجاج بعدا من أبعاد الخطاب الإنساني المكتوب والمنطوق"².

1 لسان العرب، ابن منظور، محمد بن مكرم، دار صادر، بيروت، 1997، مادة (حجج)، ص 228.

2 الحجاج والاستدلال الحجاجي، (عناصر استقصاء نظري)، أحمد أعراب، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، المجلد 30، العدد 01، ص 89.

ومن خلال هذه التحديدات القاموسية يبدو أنّ لفظ الحجاج أو المحاجة يحمل في مضمونه دلالة ومعنى مستمدّين ممّا يشكّل سياقه أو شرطه التخاطبي المتمثل في (التخاضّم) و(التنازُع) و(الجدل) و(الغلبة) كعمليات مأخوذة هنا بمعانيها الفكرية والتواصلية¹.

بمعنى أنّ الحجاج يكون بين شخص وأكثر، وقد تدل كلمة غلبة على أنّ الغلبة والتفوق في الكلام والخطاب للذي يقيم الحجّة والبرهان على صحة ما يقول ويدّعي، فمادامت هناك خصومة فالجدال هو المظهر الذي يجسّد صورة الخطاب الحجاجي.

ب- في المعاجم الفرنسية:

لتوسيع أفق النظر اللغوي، لا بأس أن ننظر في المعاجم اللغوية الفرنسية لنحدّد الدلالات المرتبطة باللفظ: "argumentation" وأبرزها ما جاء بها في قاموس "روبير" (Robert)² التي تتجلى اختصاراً فيما يلي:

- القيام باستعمال الحجج.
- فن استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة معيّنة.
- مجموعة من الحجج، التي تستهدف تحقيق نتيجة واحدة.
- وفي القاموس نفسه يشير الفعل (Argumenter) "إلى الدفاع عن اعتراض أو أطروحة بواسطة حجج أو عرض وجهة نظر معارضة مصحوبة بحجج"³.
- وجاء في قاموس "كامبردج Cambridge" أنّ "الحجاج هو الحجّة التي تعلل أو تبرر مساندتك أو معارضتك لفكرة ما"⁴.

ويمكن من هذا التحديد الدلالي اللغوي استنتاج النقاط التالية⁵:

- أنّ الحجاج يهدف إلى تأسيس موقف ما، ومن هنا فهو يتوجّه إلى متلقٍ، إنّه يبحث دائماً لأخذ قبول وموافقة ذلك المتلقي.

1 المرجع السابق، ص 99.

2Dictionnaire de la langue Française le grand Robert, Paris, 1989.t1, P :535.

3Ibid,535.

4dictionary Cambridge,Cambridge Advanced learners , University Press,2nd pub , 2004, P56.

5 حول مفهوم الحجاج في الفلسفة -مقاربة فلسفية لسانية ديداكنتيكية ، مجلة فكر ونقد، المغرب، عدد26، 2000، ص 38.

- أنّ الحجاج يعتمد على تقديم عدد كبير من الحجج مختارة اختيارا حسنا ومرتبّة ترتيبا محكما، لتترك أثرها في المتلقي، وهذه الخاصية تجعله يتميز عن البرهنة¹.

- أنّ الحجاج يتعلق بالخطاب الطبيعي من وجهتي الاستعمال والمضمون، فهو ذو فعالية تداولية جدلية.

- أنّ الحجاج يهدف إلى جعل العقول التي يتوجه إليها تنخرط في الأطروحة أو الدعوى.

- أنّ مجال الحجاج هو مجال الاحتمال وليس مجال الحقائق البديهية المطلقة.

ج- في المعاجم الإنجليزية:

يشير مصطلح (Argue) في اللغة الإنجليزية الحديثة إلى خلاف بين طرفين ويحاول طرف واحد أو كلاهما إقناع الآخر بوجهة نظره، وذلك بتقديم الأسباب والعلل التي تكون حجة مدعومة أو داحضة لفكرة أو رأي أو سلوك ما².

وللدلالة اللغوية للحجاج بهذا المعنى ثوابت من أهمها الخطاب المنجز والوضعية التواصلية بين طرفين والغاية التوجيهية التأثيرية.

يتّضح لنا من خلال تحديدات هذه القواميس لمفهوم الحجاج أنّه لا توجد اختلافات بينها من حيث الدلالة والفرق الوحيد يكمن في الجوهر لا غير.

2- الحجاج في الكتب التعليمية والكتب التبسيطية:

ترصد هذه الكتب الحجاج في عدة تقابلات قائمة على تعابير ترتبط بطبيعته ووظيفته وعلاقته بالمتلقين والوضعيات التواصلية، ومن بين هذه التقابلات لدينا³:

أ- التأثير/الاستدلال: يهدف الحجاج إلى أن يكون إجراء عقليا وقوة تأثيرية في آن واحد؛ فالتأثير يقود على الانخراط، لأنّ يملك تقنيات التعبئة، ويتموقع داخل علاقات القوى وعلاقات الإغراء المتبادلة، وما تحمله من شحنات عاطفية. أما الاستدلال فينشئ الروابط بين

1 اللغة والحجاج، أبو بكر العزاوي، العمدة في الطبع، ط1، 2006، ص 15، 18.

2 ينظر: البلاغة والاتصال، جميل عبد المجيد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م، ص 105.

3 النظرية الحجاجية، (من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية)، محمد طاروس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005، ص 9-13.

القضايا، ويعمل على توسيع وتدعيم حقل المعرفة. فالاستدلال يجعل من الحجاج قضية منطقية صرفة، وآلة للبحث المعرفي، في حين يقودنا التأثير إلى المجال الاجتماعي، حيث الحجاج تقنية للتعبئة وتسخير الأذهان، وتبني إحداها يجعلنا نتعامل مع الحجاج بمعزل عن الخطاب.

ب- الاتفاق/ والاختلاف: يعمل الحجاج على البحث عن الاتفاق، وواقع الاختلافات اللانهائية بين الأفراد أو المجموعات، فإذا كان الاتفاق بين الطرفين ممكناً، فإنّ للأطراف المخالفة وجهات نظر لا تقبل أن تغيّرها الحجج المضادة.

ج- الحقيقة/ الفاعلية: يرتبط الحجاج نظرياً بالحقيقة، يحترمها ويساهم في تثبيتها، ويعمل على تطويرها، ويرغب عملياً في النجاح والفاعلية، مستعملاً من أجلها كل الإمكانيات المتاحة.

د- تنوع الوضعيات التواصلية: يختلف الحجاج باختلاف العلاقات التداولية، وباختلاف الوظائف والمجالات. فقد يكون ثنائياً يتمّ بين فردين أو فريقين متقابلين، أو بين خطيب وجمهور، وقد يحتاج إلى عدد من الأفراد. ويربط هذا التقابل الحجاج بالوضعيات التواصلية التي يتواجد فيها المتخاطبون، ويركّز على البعد الفردي والاجتماعي في تكوين الحجاج؛ الشيء الذي يجعله بدوره يتموقع خارج الخطاب.

3- الحجاج اصطلاحاً:

عرّف الحجاج من زوايا شتى: السمات الموضوعية العامة، أو البنى اللغوية المميزة، أو الغرض البلاغي والوظيفة الاتصالية وغيرها... وعلى الرغم من اتساع مجال البحث والنظر في قضايا الحجاج، إلا أنه يمكننا أن نستخلص أهم تعريف لهذه الآلية اللغوية، وذلك من خلال تعريف "بيرلمان" (Perlman) "إنّ هدف نظرية الحجاج هو دراسة التقنيات الخطابية التي تسمح بإثارة أو تعزيز موافقة الأشخاص على القضايا التي تُقدّم لهم"¹، وذلك عبر "ترسانة من الأساليب

1 تداولية الخطاب السردي دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، محمود طلحة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2012، ص103.

والأدوات يتم اقتراضها من البلاغة، ومن غيرها كالمنطق واللغة العادية¹، بما يعطي للرسالة قوتها التأثيرية في المخاطبين، وتدفعهم إلى القبول بالرأي المعروض عليهم والإذعان له.

ويذهب "جان ميشال آدم" (Jean- Michel Adam) إلى اعتبار الوظيفة الحجاجية وظيفة سابعة من وظائف اللغة إضافة إلى الوظائف الست التي اقترحها رومان جاكسون².

أما "أوزوالد ديكر" و "أنسكومبر" (Oswald Ducrot et Anscombre) فعرفا الحجاج من زاوية لسانية لغوية (الحجاج التقني) وذلك في قولهما: "إنّ المتكلم إذ يحاجّ إنّما يقدم قولاً أولاً ق1" أو مجموعة من الأقوال تقود إلى الإذعان والتسليم بقول آخر "ق2" أو مجموعة من الأقوال الأخرى³. بمعنى عندما نصف خطاباً ما بأنه خطاب حجاجي، فذلك معناه أنّ هذا الخطاب يحتوي ملفوظين اثنين على الأقل: م1 وم2، حيث يقوم أحدهما بتعزيز وإسناد الآخر، فيسمى الأول حجة والثاني نتيجة⁴. وأشارا إلى أنّ الحجاج متجذّر في اللغة ولا يمكن فصل اللغة عنه. بمعنى إنّ الحجاج ليس خارجاً على اللغة أو يضاف إليها، بل هو موجود في داخل اللغة وعبرها وفي بنيتها الضمنية.

ونفهم مما سبق أنّ الحجاج جنس خاص من الخطاب يبنى على قضية أو فرضية خلافية، يعرض فيها المتكلم دعواه مدعومة بالتبريرات، عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطاً منطقياً، قاصداً إلى إقناع الآخر بهدف دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية.

ويعرفه "حمو النقاري" "بأنّه علاقة بين طرفين {أو عدة أطراف} تتأسس على اللغة والخطاب، يحاول أحد الطرفين فيها أن يؤثر في الطرف المقابل جنساً من التأثير يوجّه به فعله، أو يثبت لديه اعتقاداً أو يميله عنه أو يصنعه له صنعا⁵ والوسائل التي تساعد على تحقيق هذه

1 التداولية والحجاج "مداخل ونصوص"، صابر الحباشة، دار صفحات، دمشق، سوريا، 2008، ص 50.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 L'argumentation, dans la langue, éd, Oswald Ducrot et Anscombre, Mardaga, 1997, P 8 .

نقلا عن تداولية الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب بحوث ومحاولات، عز الدين الناجح، مركز النشر الجامعي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، تونس، 2015، ص 26.

4 ينظر: المظاهر اللغوية للحجاج مدخل إلى الحججيات اللسانية، رشيد الراضي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2014، ص77.

5 تجليات الخطاب الإقناعي، حمادي صمود، دار قرطاج للنشر والتوزيع، تونس، 1999، ص 8.

الأهداف متعددة، منها ما هو متعلق بالمتكلم، ومنها المتعلق بالمتلقي، ومنها الخاص بالمقام، ومنها -وهو الأغلب والأعم- ما يأتي في اللغة.

4- علاقة الحجاج بمصطلحات أخرى:

تتداخل مجموعة من المصطلحات مع مصطلح الحجاج في كثير من البحوث لتقارب مدلولاتها من جهة، واختلاف مشارب الدارسين في تعريفها وتوظيفها من جهة أخرى؛ فلا يكاد يخلو أي بحث في الحجاج - في الدراسات العربية - من الحديث عن تداخل هذه المصطلحات، أو تعريف الحجاج انطلاقاً من مقارنته بهذه المصطلحات. ولذلك ألحّ عددا من الباحثين وأهل النظر في المجالات الفلسفية واللسانية والتداولية على وجوب الفصل أو التمييز بين الحقول الخاصة بكل مفهوم على حدة، وعليه نؤكد أنّ مجال الحجاج واسع وأول ما يلتبس به البرهنة والاستدلال، ويُعزى هذا الارتباط الشديد لأمرين¹:

- 1- يُعدُّ الاستدلال والبرهان من الإرهاصات الأولى لظهور مفهوم الحجاج عند المحدثين، لذا يُستحسن التعرّيج عليهما.
 - 2- لا يمكن للحجاج أن يستغنى عن الأقيسة التي تعتمد الاستدلال والبرهان.
- أ- الاستدلال (Raisonnement):

يعدّ الاستدلال بما هو عملية منطقية، المصطلح الأعمّ الذي يشمل الحجاج من جهة وكل عمليات البرهان على قضية ما انطلاقاً من قضايا أخرى، بما في ذلك: الاستقراء والقياس التمثيلي من جهة أخرى. ثمّ إنّ موضوع الاستدلال سنجد له، إذا ما عدنا إلى الفكر العربي القديم، حضوراً دائماً ومكتّفاً في المؤلفات الفقهية والبلاغية والمنطقية، سواء أكان حضوره ذاك حضوراً علنياً وصريحاً أو حضوراً مقنعاً ومضمراً؛ ذلك لأنّ الاستدلال، كما يقول عنه "شكري المبخوت"، عبارة تتصلّ بجدول لغوي ثري من قبيل الدليل والدلالة واللزوم والاستنتاج والاستنباط والاقتضاء والبرهان والقياس والحجة² ونظراً لذلك تعددت التعاريف حول هذا المصطلح نظراً

1 استراتيجية الخطاب الحجاجي "دراسة تداولية في الإرساليات الإشهارية العربية"، بلقاسم دفة، مجلة المخبر، ع10، 2014، ص 498.
2 ينظر: الاستدلال البلاغي، شكري المبخوت، دار المعرفة للنشر، كلية الآداب واللغات والإنسانيات، منوبة- تونس، ط1، 2006، ص18.

لتشعب مجالاته. ففي اللغة صيغت كلمة استدلال على وزن استفعال، من الفعل استدّل الذي يعني في الغالب "طلب الدليل"¹، وفي الاصطلاح عرّفه "نجم الدين الطوفي الحنبلي" بأنه: "إثبات الحكم المدّعى بالدليل"²، لكن تعريفه هذا قد لا يعطي الباحث الغاية المرجوة في توضيح المصطلح، الذي ارتبط استخدامه أكثر بالمنطق الصوري الذي أرسى "أرسطو" (322 ق.م) دعائمه، فالاستدلال عنده*: "تفكير عقلي يتم بواسطته إنتاج العلم"³، إلّا أنّ هذا التفكير لا ينطلق من عدم، وإنّما ينطلق من مسلّمات شائعة للوصول إلى نتيجة معيّنة.

وعليه يُفهم من الاستدلال في المنطق الصوري، استخراج قضية من قضية أو أكثر بسبب معنى القضايا أو مبناها، ويقسم المنطق التقليدي الاستدلال الصوري إلى استدلال مباشر واستدلال قياسي أي قياس، ففي الاستدلال المباشر يجري استخدام قضية جديدة من قضية واحدة فقط، بينما يتم الاستدلال في القياس من قضيتين أو أكثر⁴.

أما "بلانشيه" (Blanché ت1975م) عبر عن الاستدلال بأنه علاقة مبدأ بنتيجة، وعرّفه بقوله: "الاستدلال عملية ذهنية متّصلة، بها يتم الانتقال من مقدّمات إلى نتائج بالاستناد إلى علاقة منطقية تربط الأولى بالثانية"⁵، فالاستدلال إذن _ نشاط عقلي ينطلق من مقدمات وفق منهجية معينة وترتيب محدد قصد الوصول إلى نتائج جديدة، تجعل من حكمنا على شيء ما حكماً مطابقاً للحقيقة، لا حكماً اعتباطياً أو تعسفياً.

1 كشاف اصطلاحات الفنون، محمد علي التهانوي، تح: علي دحرور، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ج1، ط1، 1996، ص151.
2 علم الجدل في علم الجدل، نجم الدين الطوفي الحنبلي، تح: قولفهارت هاينريشس، مطبعة كتابكم، عمّان، الأردن، 1987، ص72.
* لم يعرف أرسطو الاستدلال على الرغم من استعماله في كثير من المواضع في الأركان، لكن تعريفه للقياس (Syllogism) يصدق عليه (ينظر: حمادي صمود: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم).
3 الحجاج في البلاغة المعاصرة (بحث في بلاغة النقد المعاصر)، محمد سالم محمد الأمين الطلبة، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2008، ص37.

4 ينظر: الموسوعة العربية، معن زيادة، معهد الإنماء العربي، ط1، مج1، 1986، ص56-57.
5 حمادي صمود: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، نقله عن: Blanché Le raisonnement, E 1973.

وبهذا يكون الاستدلال: "فعل الذهن الذي يلح "علاقة مبدأ ونتيجة" بين قضية وأخرى أو عدّة قضايا، وينتهي إلى الحكم بالصدق أو الكذب، أو إلى حكم بالضرورة أو الاحتمال"¹. أما الحجاج، فالحجج فيه تخدم النتيجة، لكنها لا تعدّ مُلزمة ولا قطعية، "ومبنية على تسلسل الأقوال اللغوية واشتغالها داخل الخطاب"². وللتفريق بين العمليتين نضرب المثالين التاليين:

- كل المعادن تتمدد بالحرارة، الذهب معدن، إذن فالذهب يتمدد بالحرارة.

- يبدو الجو جميلاً، سنخرج في نزهة.

تبدو العلاقة الاستدلالية واضحة في العبارة الأولى، بينما العلاقة بين جزئي العبارة الثانية لا تتضح إلا من خلال معرفة السياق الذي قيلت فيه هذه العبارة وفيها تُلَفِّظ المتكلم بحجة قادتنا إلى التسليم بإمكانية الخروج في النزهة، ألا وهي حالة الجو التي تبرز ذاك الخروج، بمعنى أنّها تمثل النتيجة المقصودة، لكن دون إلزام بالخروج.

إذن فنحن أمام علاقة تتميز بقيمة حجاجية يسعى فيها متكلم إلى إقناع المخاطب أو تعديل قناعاته، غير أننا لا نتصور النتائج التي يمكن أن يعطيها لنا ملفوظ حجاجي إلا بتصور السياق الذي وردت فيه. وعلى هذا فالمتغيرات التي تدخل في العلاقات الحجاجية أكثر من جملة المتغيرات التي يمكنها الدخول في العلاقات الاستدلالية، كما أنّ النتيجة في الحجاج يمكن أن تكون ظاهرة ويمكن أن تكون مضمرة، وقديماً فرّق المناطق بين أنواع الحجج لذا نستطيع القول بأنّ العلاقات الحجاجية بين العبارات تعتمد أساساً على الحجج الجدلية والخطابية والشعرية³، والصفة الأساسية لهذه الحجج هو أنّها غير يقينية أي أنّها تعتمد أساساً على التسليم أو الاتفاق، لذلك فهي أكثر ارتباطاً باللغة التي تحتفظ بصفة الوضعية والاتفاق الاجتماعي.

وعلى الرغم من أنّ الاستدلال يبنّي على قواعد عقلية منطقية، قد تكون معقّدة أحياناً، إلّا أنّه لا يمكن أن يكون من دون خطاب يعبر عنه، لأنّ "مفهوم الاستدلال، بما يحمل من

1 مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، 1983، ص، 11.

2 اللغة والحجاج، ص، 17.

3 ينظر: ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار لقلم، دمشق، 6، 2002، ص 297 وما بعدها.

منهجية في النظر وطريقة التفكير، يبنى على شبكة معقدة من العلاقات التي تؤسس خطابه، فلا يمكن تصوّر استدلال من دون خطاب يعبر عنه ويناصره¹.

لكن ينبغي للاستدلال في الخطاب الطبيعي أن يكون حجاجيا لا برهانيا صناعيا؛ فالحجاج يرتبط بالخطاب الطبيعي أو اللغات الطبيعية، بينما تستعمل البرهنة في اللغات الصناعية والرمزية. ويبدو هذا التمييز واضحا في تعريف "طه عبد الرحمن" للحجاج بكونه "فعالية تداولية جدلية"²، مما يجعل جهد المحاج قائما على إدراك جانبيين اثنين³:

- 1- جانب تداولي، لأنّ الطابع الفكري للحجاج مقامي واجتماعي، إذ يأخذ بعين الاعتبار مقتضيات الحال من معارف مشتركة ومطالب إخبارية وتوجيهات ظرفية، ويهدف إلى الاشتراك جماعيا في إنشاء معرفة عملية، إنشاء موجها بقدر الحاجة.
- 2- جانب جدلي، لأنّ تحقيق الهدف الإقناعي يقوم على التزام صور استدلالية أوسع وأغنى من البنيات البرهانية الضيقة.

وحاصل القول إنّ: "كل حجاج استدلال، وليس كل استدلال حجاجا"⁴، وأنّ الاستدلال الحجاجي هو خاصية مباطنة للخطاب الطبيعي، لا اللغات الاصطناعية والرمزية مثل المنطق، أما عن الفرق بين الاستدلال والحجاج، فإنّ هذا الأخير ينتمي إلى نظام الخطاب، مؤسس على بنية الأقوال اللغوية وعلى تسلسلها واشتغالها داخل الخطاب، في حين ينتمي الاستدلال إلى المنطق. يقول "ديكرو" إنّ البرهنة والحجاج بالنسبة إلي يتصلان بنظامين مختلفين تماما، نظام ما نسميه عادة المنطق ونظام ما نسميه الخطاب⁵.

1 الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله"، رضوان الرقي، "مجلة عالم الفكر، الكويت، مج40، عدد2، ديسمبر2001، ص:74.

2 في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2000، ص 65.

3 الحجاج في الخطاب السياسي المعاصر، زكريا السرتي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014، ص 25.

4 من المنطق إلى الحجاج، حوار مع الدكتور أبي بكر العزاوي، مجلة فكر ونقد، ع61، ص 39.

5 ينظر: التداولية والحجاج، ص 27.

ب- البرهان (Démonstration):

وردت مادة (ب.ر.ه.ن) مفيدة لمعنى الحجّة الفاصلة، والدليل القاطع، قال صاحب اللسان: "بَرْهَنٌ يُبْرَهُنُ بَرْهَنَةً: إذا جاء بحجّة قاطعة لِلدّد الخصم...، والْبُرْهَانُ: الحجّة والدليل..."¹، أي أنّه جعل من البرهان حجّاجاً بميزات خاصة، وهي كون الحجّة قطعية وفاصلة. وجاء في "الكشاف": "الْبُرْهَانُ بالضّمّ وسكون الرّاء المهملة بيان الحجّة وإيضاحها، وقد يطلق على الحجّة نفسها وهي التي يلزم من التصديق بها التصديق بشيء... حجّة مقدّماتها يقينية"²، بمعنى أنّ الحجّة في البرهان تتميّز باليقينية، ولا تحمل الكذب.

ويدل في موسوعة "الالاند" على استنباط يوجّه لتأكيد أو إثبات سبق نتيجة، وذلك بالاستناد إلى مقدّمات لها ميزة الصّدق أو الحقيقة³. إلا أنّ الخطاب المتداول لا يقدم البراهين والأدلة المنطقية، ولا يتأسس على الاستنتاج، وبهذه الطبيعة لا يضاهي "الحجاج" البرهنة على صدق إثبات شيء ما، والمثالان التاليان يبرزان الاختلاف بين الحجاج والبرهان:

- كلّ إنسان ميّت، عبد الله إنسان، إذن فعبد الله ميّت

- تكاثفت الغيوم بكثرة، إذن ستهطل الأمطار

يظهر لنا جلياً حدوث البرهان في المثال الأول حيث أنّه ينهض على مقدّمة كبرى موجبة: كلّ إنسان ميّت، ثمّ مقدّمة صغرى جزئية موجبة: عبد الله إنسان، وتترتّب على ذلك نتيجة مستلزّمة صوريا (بصرف النظر عن محتوى القضيتين) هي قضية جزئية موجبة: عبد الله ميّت؛ أي أنّ المنطق في المثال الأول ساعد على استنتاج أنّ عبد الله ميّت، فكانت النتيجة ضرورية وحتمية، في حين حدث الحجاج أو الاستدلال الطبيعي غير البرهاني في المثال الثاني. أي أنّنا لا ننتهي إلى النتيجة على نحو ضروري، فلا وجود لموجب منطقيّ للانتقال من المقدّمة إلى

1 لسان العرب، ص 13-51.

2 كشاف اصطلاحات الفنون، ص 324.

3 الموسوعة الفلسفية، أندري لالاند، تر: خليل أحمد، أحمد عويدات، دار عويدات للنشر، لبنان، 2008، ص 93-94.

النتيجة مثلما هو الأمر في المثال الأول. فاحتمالية هطول الأمطار في المثال الثاني متوقف على معرفة العالم، وعلى دلالة الجملة، فالنتيجة إذن ليست حتمية، وإنما احتمالية.

ولعل هذا ما ذهب إليه بعض الدارسين حينما عقدوا مقارنة بين الدليل البرهاني والدليل الحجاجي، حيث أوضحوا أنّ اللغويين والمفسرين جعلوا البرهان مبنياً على مقدمات يقينية، وتمثل في قضايا تقع على ضربين: إما قضايا معطاة ابتداءً، وهي: الضروريات والبدهيّات، وإما قضايا مبنية بواسطة قضايا ضرورية أو يقينية وهي النظريات.

أما المحدثون فإنّهم يُعِدُّون البرهنة عبارة عن الاستنتاج بواسطة قواعد محددة سلفاً من قضايا من ضربين: النوع الأول: المسلمات أو المصادرات: والثاني: النظريات أو المبرهنات، واعتبروا الحجاج عبارة عن استنتاج من الأقوال، ولكن دون التقيد بهذا النهج التصوريّ التنسيقي. ولهذا فضل المتقدمون مصطلح البرهان على مصطلح الحجاج، بينما أثر المحدثون مصطلح الحجاج، وذلك على اعتبار أنّ هذا الاختيار في نطاق الخطاب الطبيعي، بالقياس على أنّ القول الصناعي يختص بالبرهان¹. أي إنّ الحجاج يرتبط بالخطاب بينما البرهنة ترتبط بالمنطق.

وقد يحمل الحجاج معنى البرهان، إلا أنّ لفظة الحجاج الاصطلاحية "بحكم صيغتها الصرفية الدالة على معنى المشاركة [بالنظر لصيغة الفعل حاجّ] وفي تقديم الحجج، وعلى مقابلة الحجّة بالحجّة مؤهلة أكثر من كلمة الاستدلال لتؤدي مفهوماً مهماً جداً... وهو مفهوم المناقشة والحوار"²؛ أي إنّ الفارق الذي لا يصلح تجاوزه بين الحجاج والبرهان: أنّ الحجاج يقتضي تفاعل الذات فيما بينها، بينما في البرهنة تنتفي الذات في حالات كثيرة، لأنّها غالباً بعيدة عن تأثيرات اللغة، وكذا العواطف والزمان والمكان المستعمل فيهما، وكذا عن دور المستمع والمتحدث³.

1 في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، ص 62.

2 الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، عبد الله صولة، دار الفرائي، بيروت لبنان، ط2، 2007، ص13.

3 الحجاج في خطابات النبي إبراهيم عليه السلام، سعدية لكحل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر، ص 9-

10.

ونستطيع في الأخير أن نقول إنَّ كلَّ حجاج هو استدلال، وكل برهان هو استدلال أيضاً. لكن العكس غير صحيح، ويدعم هذا الرأي قول "عبد الله صولة"؛ الذي جعل الحجاج على ضربين: "ضرب أنت فيه لا تبرح حدود المنطق، فهو ضيق المجال ومرادف للبرهنة والاستدلال... وضرب واسع المجال لانعقاد الأمر فيه على دراسة مجمل التقنيات البيانية الباعثة على إذعان السامع أو القارئ"¹.

فالبرهنة تتبّع علاقات منطقية صورية، لكن الحجاج يشتغل في الخطاب الطبيعي ولا ينفي استعمال الحجج المنطقية إن كانت تخدم النتيجة التي يرومها المتكلم.

وهذا يعني أنَّ مجال الحجاج هو شبه الحقيقي أو المحتمل أو المشكوك فيه، فهو قائم على طروحات مقبولة، إلّا أنَّ البعض منها يبقى مبنيًا على الاحتمال. ومنه يمكننا القول أنَّ الفرق الجوهرى بين الحجاج والبرهان يتمثل في اعتبار أنَّ هذا الأخير - البرهان - مجاله البديهي لدى الناس؛ فهو ينطلق من اتساقات صحيحة وبديهية، أمّا الحجاج فيرتبط بما هو متعدّد الدلالة؛ أي الجدير بالظنّ المعقول والمقبول.

ج- الجدل:

تناول القدماء مصطلح الجدل في كثير من مصنفاتهم، كما ورد في القرآن في أكثر من موضع، فكانت له أكثر من دلالة في استعمالاتهم، فهو في اللغة كما أورده "الزبيدي" بقوله: "والجدالُ المخاصمةُ، والخصامُ. وقال الراغب: "الجدالُ: هو المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة، وأصله: من جدلْتُ الحبل: إذا أحكمتُ فتله، فكأنَّ المتجادِلَيْنِ يفتلُ كُلُّ واحدٍ الآخرَ عن رأيه"².

وجاء في "التعريفات" للشريف الجرجاني (816هـ): "دفع المرء خصمه عن إفساد قوله بحجة أو شبهة أو يقصد به تصحيح كلامه، وهو الخصومة في الحقيقة" وهو القياس المؤلف من

1 الحجاج في القرآن الكريم من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص، 8.

2 تاج العروس من جواهر القاموس، المرتضى الزبيدي، تح: عبد العليم الطحاوي، ج28، مطبعة حكومة الكويت، الكويت، ط1، 1974، ص 194.

المشهورات والمسلمات، والغرض منه إلزام الخصم وإقحام من هو قاصر عن إدراك مقدمات البرهان¹. هذا التعريف في جزئه الأول يجعل الجدل مرادفا للحجاج، من حيث هو تقديم للحجج لدعم رأي أو دحض آخر، إلا أن جزؤه الثاني يحيلنا إلى الجدل الأرسطي من حيث هو استدلال منطقي ينطلق من مسلمّات ومشهورات معلومة لدى الخصم، إذا كان من عامّة الناس ولا يستطيع إدراك ما تقوم عليه البراهين من مبادئ فيما يخصّ العلوم.

أما عالم الأصول "أبو الوليد الباجي" (ت474هـ): يرى أنّه لا فرق بين الحجاج والجدل، لهذا سمى كتابه في الجدل: "المنهاج في ترتيب الحجاج" وعرف الجدل بأنّه "تردّد الكلام بين اثنين قصد كل واحد منهما تصحيح قوله، وإبطال قول صاحبه"².

وبيّن أهمية هذا الفن بقوله: "وهذا العلم من أرفع العلوم قدرا وأعظمها شأنًا لأنّه السبيل إلى معرفة الاستدلال وتمييز الحق من المحال، ولولا تصحيح الوضع في الجدل لما قامت حجّة ولا اتضحت محجّة ولا علم الصحيح من السقيم ولا المعوج من المستقيم"³.

فالجدل إذن هو القدرة على الخصومة بتقديم الحجج، وهو بهذا المعنى يرادف الحجاج؛ وعليه نجد دأب أكثر علماء الأصول الذين كانت لهم مصنفات خاصة في هذا الفن "كالغزالي" (ت505هـ)، "وابن عقيل" (ت513هـ)، "والطوفي" (ت716هـ) وغيرهم، حيث يلاحظ الناظر في تعريفهم للجدل أنّهم يجعلونه مرادفا للحجاج، وقد نقل الطوفي في كتابه (علم الجدل في علم الجدل) جملة من تعريفات الأصوليين التي تعبر عن هذا المعنى⁴.

واختار أن يعرفه بأنّه: "رد الخصم عن رأيه إلى غيره بالحجة" أو: "علم أو آلة يتوصل بها إلى قتل الخصم عن رأيه إلى غيره بالدليل"⁵، ويشير العديد من الباحثين المحدثين إلى أنّ العلماء القدامى يردفون مصطلح الحجاج مع مصطلح الجدل، وهذا أمر جلي، لكن تلك الإشارة (توهمنا)

1 كتاب التعريفات، علي بن محمد الجرجاني، شركة مكتبة ومطبعة مصطفى البابي الحلبي وأولاده، مصر، ط1، 1938، ص:78.

2 المنهاج في ترتيب الحجاج، أبو الوليد سليمان بن خلف الباجي، تح: عبد المجيد التركي، دار الغرب الاسلامي، ط3، 2001، ص 11.

3 المصدر نفسه، ص 8.

4 ينظر: علم الجدل، نجم الدين الطوفي، تح: محمد عثمان، مكتبة الثقافة الدينية، ط1، 1435هـ، ص35.

5 المصدر نفسه، ص 35.

أو توجهنا منذ الوهلة الأولى إلى استنتاج أنهم لم يكونوا يفرقون بين المصطلحين؛ إمّا لأنهم اصطلاحوا على فن واحد، أو لأنهم لم يدرك الفارق الاستيمولوجي بينهما، ولعمرنا كيف يفوتهم في الأولى التركيز على مصطلح الجدل في تواليفهم للدلالة على الصنعة، ويهملون مصطلح الحجاج؟ أم كيف يفوتهم في الثانية إدراك الفرق بينهما وهم أسياد هذا الفن، وأرباب اللغة والكلام؟.

وعليه فالأصل أنّ النزاع والخصومة لا يقعان ضمن دائرة الحجاج إلا على وجه الاحتمال، إذ قد تتقابل المحتان ولا يفضي تقابلهما إلى الخصومة، وذلك طبعاً إذا توفرت لصاحب كلّ منهما نزاهة القصد وسلامة النية في أنّ الغاية من حجاجهما إمّا هي الوصول إلى الحق والصواب، لا إثبات الذات أو تحقيقها لدى أي طرف، وأتّهما إذا وقعا فيه فضمن إطار نسبي مقبول، بخلاف الجدل الذي تكون الخصومة فيه حتمية لا احتمالية، ومطلقة لا نسبية، فهو في أحد تعريفاته لدى "الزبيدي" إمّا هو: "اللَّدُّ في الخُصُومَةِ"¹ بمعنى: الشدة فيها. إذا، ففي الجدل يلزم تردد الكلام وترجيعة المفضي إلى الخصومة، وهو ناجم عن التعصّب والتصلّب العقدي، وليس يلزم ذلك في الحجاج، وفي الجدل -أيضاً- يكون همّ كلّ واحد من المتجادلين التغلب على صاحبه، لا إظهار الحق فيما تعارضا فيه. وهذا هو الجدل المذموم المذكور في قوله تعالى: ﴿مَا يُجَادِلُ فِي آيَاتِ اللَّهِ إِلَّا الَّذِينَ كَفَرُوا﴾ {غافر، آية 4} لأنّ فيه النزاع والخصومة المفضيين إلى العداوة والبغضاء المنهي عنهما، وعن الطرق المؤدية إليهما شرعاً².

كما أنّ الحد الذي يقف عنده كلّ واحد منهما مختلف؛ فالحجاج يقف عند إظهار الحجّة وحسب، وأما الجدل فلا يتوقف الأمر فيه عند إظهار الحجّة، بل يتعداه إلى الإلزام بها، وهذا ما ذكره الإمام "أبي هلال العسكري" في تفريقه بينهما، إذ يقول تحت عنوان: الفرق بين الجدل والحجاج: "الفرق بينهما: أنّ المطلوب بالحجاج هو ظهور الحجّة، والمطلوب بالجدل

1 تاج العروس من جواهر القاموس، ص 467.

2 ينظر: نخوة الحجاج وبلاغته في قصيدة أراك عصي الدمع، لأبي فراس الحمداني، زكي العوضي، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من الباحثين، دار أم الكتاب، الجزائر، ط 1، 2015، ص 249.

الرجوع عن المذهب"¹، وانطلاقاً من هذا فإننا نخالف كل العلماء والباحثين الذين ذهبوا إلى القول بالتزادف بين الحجاج والجدال²؛ إذ إننا نعتقد أنه "إذا اختلفت الصيغ والأصول اختلف المعاني لا محالة"³.

د- الإقناع: Persuasion

الإقناع عملية كلامية تسعى إلى تحقيق الأهداف التي يرجو المرسل إيصالها عبر خطابه محدثاً تغييراً في موقف المرسل إليه فكرياً وعاطفياً، ولعل هذه العملية نفعية برغماتية بالدرجة الأولى، يصل المرسل بواسطتها إلى مبتغاه ويحقق أهدافه ومراميه. وهي تتفاوت بتفاوت درجات الخطاب؛ يمارسها البائع لترويج لبضاعته، ويمارسها المعلم لإقناع تلاميذه، وحتى الطفل يستطيع ممارستها مع والديه وأسرته للحصول على مطامحه من لعب وهدايا...

وردت المادة اللغوية (ق.ن.ع) لمعان متعددة، ومن جملة هذه المعاني دلالتها على معنى الرضا والخضوع جاء في اللسان: "وَقَنَّعْتُ إِلَى فُلَانٍ، يريد: خضعت له والتسقت به...، وأقنعتني كذا أي: أرضاني...، وَقَنَّعَ يَقْنَعُ قُنُوعًا - بفتح النون - إذا سأل. وَقَنَّعَ يَقْنَعُ قَنَاعَةً - بكسر النون - رضي"⁴. الإقناع في اللغة الرضا، وجاء في "القاموس المحيط" بمعنى الرضا والسؤال: "القناعة: الرضا، رضا يقنع به وبحكمه أو بشهادته، وأقنعه أرضاه القنوع بالضم: السؤال والتدلل والرضا بالقسم"⁵.

وورد الإقناع في المعجم الوسيط بمعنى الاطمئنان: "فالإقناع هو القول بالفكرة أو الرأي والاطمئنان إليه"⁶. إذن فقضية الرضاء والتسليم والخضوع هي المعنى الذي يعبر عنه هذا اللفظ، وهذا المعنى اللغوي هو المفهوم لهذا اللفظ ضمن الاستعمال العام للغة العربية، وكذلك هو ذات

1 الفروق في اللغة، ص 158.

2 ينظر: الحجاج في القرآن، ص 13، والحجاج في الشعر العربي القديم، ص 53.

3 المرجع السابق، ص 125.

4 لسان العرب، ص 298/8.

5 القاموس المحيط، مجد الدين الفيروز أبادي، مؤسسة الرسالة، بيروت، لبنان، ط 8، 2005، مادة (قن). ص

6 معجم اللغة العربية: المعجم الوسيط، ص: 763.

المعنى الاصطلاحي المراد في مجال الدرس اللساني المعاصر وذلك أنه يراد به: "حمل السامع على التسليم بصحة المقول وصواب الفعل أو الترك"¹.

ويعرّف "هنريش بليث" الإقناع بقوله: "قصد المتحدث إلى إحداث تغيير في الموقف الفكري أو العاطفي عند المتلقي"² أي أنّ الهدف من التواصل هو الإقناع، أو الوظيفة الإقناعية.

أما "الفراي" هو الفيلسوف العربي الوحيد الذي وقف في شرحه عند مفهوم الإقناع حين قال: "الخطابة صناعة قياسية غرضها الإقناع... وما يحصل ... في نفس السامع من القناعة هي الغرض الأقصى بأفعال الخطابة. القناعة ظن ما والظن في الجملة أن يعتقد في أنّه كذا أو ليس كذا..."³

ويذهب بعض الدارسين إلى أن كل اتصال هدفه الإقناع، ومثال ذلك النص الخطابي العربي—كما يرى محمد العبد—فهو نصّ إقناعي، لكنه لا يكون بالضرورة نصا حجاجيا؛ وهذا يعني "أنّ كل نص حجاجي نص إقناعي، وليس كل نص إقناعي نصا حجاجيا، يرتبط الإقناع بالحجاج إذن ارتباط النص بوظيفته الجوهرية الملازمة في محيط أنواع نصية أخرى كالوصفيات والسرديات"⁴.

وبهذا المعنى يقترب الإقناع من الحجاج في غايته التي يرمي إليها بالاشتغال على التقنيات والآليات التي تُقدّم بها الحجج، فتؤلى الحجج المنطقية أهمية خاصة دون إغفال الحجج العاطفية التي تقع في مجال الإقناع. وبالتالي يكون: "الحجاج والإقناع جزأين من عملية واحدة"⁵. أي أنّهما مرتبطان ببعضهما البعض ارتباطا وثيقا، فالأول غاية الثاني ولا يتحقّق (الإقناع) إلّا بنجاعة الحجاج، التي تكمن هي الأخرى في إقناع الطرف الثاني بما يقدمه الطرف الأول من حجج

1 فنّ الخطابة وإعداد الخطيب، علي محفوظ، مكتبة الرحاب، الجزائر (د.ت)، ص 3.

2 البلاغة والأسلوب— نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، هنريش بليث، تر: محمد العمري، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989، ص 64.

3 الحجاج عند أرسطو، ضمن كتاب: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص 142.

4 النص الحجاجي العربي (دراسة في وسائل الإقناع)، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، ص: 9.

5 النص الحجاجي العربي (دراسة في وسائل الإقناع)، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته لحافظ اسماعيلي علوي، ص: 8، نقله عن: J

Austin Freely, Argumentation and debate, E1966, p7 .

وبراهين، لذلك "عدّ الإقناع الوجه العائم للحجاج ومرادفه الآخر عبر المواضع المنطقية"¹، وهذا يعني أنّ الحجاج مطيّة الإقناع، والإقناع هدف الحجاج.

وحاصل القول أنّ الإقناع: عملية إيصال الأفكار والاتجاهات والقيّم والمعلومات إمّا إيجاباً أو تصريحاً، عبر مراحل معينة، وفي ظلّ حضور شروط موضوعية وذاتية مساعدة، وكل هذا عن طريق الاتصال. بمعنى أنّ الإقناع جهد اتصالي لساني بالدرجة الأولى مؤسس على قصد، ومخطط له مسبقاً وفق أهدافاً محددة لاستمالة المتلقي وتعديل سلوكه ومواقفه الشخصية في ظروف مقامية معيّنة.

هـ- المناظرة: DébatLe

قال ابن منظور: ((والمناظرة: إن تُناظر أخاك في أمر إذا نظرتما فيه معا كيف تأتيانه،... ونأظره من المناظرة... ناظرت فلانا أي: صرت نظيراً له في المخاطبة))².

وميّز "الخليل بن أحمد الفراهيدي" بين نوعين من النظر، حيث يقول: "نظرت إلى كذا وكذا من نظر العين ونظر القلب، فإذا قلت نظرت إليه، لم يكن إلّا بالعين، وإذا قلت: نظرت في الأمر احتمل أن يكون تفكراً وتدبراً بالقلب."³ فالأوّل حسّيّ تستخدم فيه جراحة البصر فيكون نظراً إلى الأشياء المادية، أما الثاني فهو معنوي أي تأمّل وتفكّر في أمر ما. وعن هذا المعنى يقول "الزبيدي" (ت1205هـ): "المباحثة والمبادرة في النظر واستحضار كل ما يراه ببصيرته والنظر البحث"⁴، وبهذا يكون النظر هو التأمل في الشيء ومعانيته حسياً أو معنوياً. ونستخلص من ذلك أنّ المناظرة مفاعلة بين متخاطبين يتأملان موضوعاً مشتركاً يفحصانه، ويقتضي ذلك شرط النديّة بين الطرفين المتناظرين.

1 "المفهوم من خلال الملفوظ الإشهاري"، عز الدين الناجح، مجلّة الخطاب، دار الأمل الجزائر، ع1، 2007، ص:271.

2 لسان العرب، 271، 219/5.

3 كتاب العين، ج4، مادة (نَظَر)، ص:237.

4 تاج العروس من جواهر القاموس، ص:254/14.

ارتبطت المناظرة في التراث _بداية_ بعلم الكلام*، ثم انتقلت إلى مجالات المعرفة الإسلامية المختلفة: كالنحو والفقه والأدب، وكانت له مسميات مختلفة منها: (المحاججة، المجادلة، المنازعة، المخاطبة، والمناقشة)، في حين عمل الدارسون المحدثون على محاولة ضبط حدود مفهوم المناظرة، وقد ظهرت تعريفات متعددة، لعل من أدقها أنَّ المناظرة: "تحتوي خطابين متباينين يتبدلان الأدوار الكلامية ينتهي كل منهما إلى أحد الطرفين حسب قانون الفعل ورد الفعل"¹.

وبما أنَّ المناظرة عادة تتسم بالاتساع في الردود والاستدلال والمحاورة، فقد ظهرت الحاجة قديما وحديثا إلى وضع بعض الضوابط التي تقنن أخلاقيات المتناظرين حتى لا تخرج المناظرة عن هدفها وغايتها، ومن هذه الضوابط ما يلي²:

- أن يكون المتناظران متقاربين مكانة ومعرفة.
- أن يهمل المناظر خصمه حتى يستوفي مسألته، لكي لا يفسد عليه أفكاره، وحتى يفهم مراده من كلامه، كي لا يقوله ما لم يقل.
- أن يتجنب المناظر الإساءة إلى خصمه بالقول أو الفعل بغية إضعافه عن القيام بحجته.
- أن يقصد المناظر الاشتراك مع خصمه في إطار الحق والاعتراف به، حتى لا يتباهى به إذا ظهر على يده، ولا يعاند فيه إذا ظهر يده.
- أن يتجنب المناظر المحاورة مع من ليس مذهبه إلى المضادة، لأنه من كان هذا مسلكه لا ينفع معه الإقناع بالحجة

فالمناظرة إذن مفاعلة حجاجية، أي حجاج وحجاج مضاد، يسلك فيه المتناظران طرقا حجاجية مختلفة، تحكمها ضوابط العلم حتى لا تفضي إلى جدل عقيم أو مذموم.

* يعرفه طه عبد الرحمان بأنه: علم المناظرة العقدي قام على تواجه العقائد سواء بين أصحاب الملة الواحدة أو بين أصحاب الملل المختلفة، ويعرفه ابن خلدون بأنه علم يتضمن الحجاج عن العقائد الإيمانية بالأدلة العقلية والرد على المبتدعة المنحرفين عن اعتقادات مذاهب السلف وأهل السنة.

1 زحام الخطابات، مدخل تصنيفي لأشكال الخطابات الواسعة، عبد الله العيشي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2005، ص 36.

2 في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، ص 74-75.

ومن خلال ما سبق يتبين لنا أنّ هناك farkا بين الحجاج والمصطلحات الأخرى، بحيث أنّ المناظرة تدل أكثر على التفكير والتأمل والبحث عن المعرفة، في حين يدل الحجاج والجدل على المخاصمة والمنازعة، أما الإقناع فغاية الحجاج والجدل والمناظرة. بمعنى أن الحجاج يتميز بأنه لا يوصف بالأساس المنطقي المرتكز على الجدل والمناظرة والبرهان والاستدلال، ولا هو بالعاطفي المعتمد على إثارة المشاعر والانفعالات ليس إلا بل إنّ هذا كله آليات تسهم في نهاية الأمر إلى فكرة الحجاج.

3- الاستراتيجية الحجاجية:

يمثل الحجاج بعدا جوهريا في اللغة ذاتها، فلما وُجد خطاب العقل واللغة، فإنّ ثمة استراتيجية معينة نعمل إليها، لغويا أو عقليا، إمّا لإقناع أنفسنا أو لإقناع غيرنا. وهذه الاستراتيجية هي الحجاج ذاته، وهي مستمدة خصائصها وقيمتها من الحقل الذي تتحقق فيه ويعطيها الشرعية، وقد يكون هذا الحقل هو الحياة اليومية للناس وقيمتهم، أو يكون هو الفكر والتفكير من أبسط درجاته إلى أكثرها تعقيدا وتجريدا¹.

وبما أنّ الحجاج في معناه العام "هو مجموعة من الخطط الخطابية المستعملة من قبل المخاطب لإقناع جمهوره ومتلقيه"²؛ فإنّ الاستراتيجية الحجاجية هي أحد المفاهيم الإجرائية الضرورية لتحليل الحجاج، يسعى المتكلم فيها إلى إقناع المخاطب بمشاركته رأيا أو فكرة يعتقد أنّها الأصوب، ويقدم في ظلّ ذلك حُججا وبراهين تؤيد اعتقاده³، وهي بذلك تمتاز بخاصية الإقناع مع عدم الإكراه لاعتمادها على الحجّة العقلية "فعندما يطالب المحاور غيره بمشاركته اعتقاداته، فإنّ مطالبته لا تكتسي صبغة الإكراه، ولا تدرج على منهج القمع وإنّما تتبع في تحصيل غرضها سبلا استدلالية متنوعة تجرّ الغير إلى الإقناع برأي المحاور، وإذا اقتنع غيره بهذا الرأي كان القائل به في الحكم؛ وإذا لم يقتنع به، ردّه على قائله، مطالعا على رأي غيره، ومطالبيا إياه بمشاركته القول به.

1 ينظر: الحجاج والاستدلال الحجاجي، ص 100.

2 Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Reboul, (Anne) et Moeschler (Jacques), (éd), Armand Colin, 1998.

3 ينظر: تداولية الخطاب السردي، دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، ص 155.

وتوجيه سلوكه لما يهبها هذا الإمتاع من قوة في استحضر الأشياء، ونفوذ في إشهادها للمخاطب كأنّه يراها رأي العين"¹.

وهي إذن فن توزيع مختلف الوسائل الحجاجية (الحجج بأنواعها واستخدامها، لتحقيق الإقناع، عبر مراحل متدرّجة زمنياً ومنطقياً)، وبالتالي هي إجابة واضحة ودقيقة عن هذا السؤال: ماذا يمكن أن نفعله وصولاً إلى الهدف المقصود الذي هو الإقناع العقلي واللاعقلاني بموقف ما؟ لأنّ الأهداف دون أساليب تنفيذية (مبادئ ومراحل ووسائل) تعني شعارات، وأساليب التنفيذ دون أهداف تعني تحبّطاً في مسارات عشوائية.

وتكمن الاستراتيجية في نظريات الحجاج في قدرة الذوات المتخاطبة على بناء نسق استدلاي لخطاباتهم، تكون قادرة على التأثير في أفكار ومعتقدات وسلوكات الآخر بناءً على المقدمات التي تشكل أرضية المحاججة والنتائج التي تنجز عن صياغة المقدمات؛ ويمكن أن نوسع هذا المفهوم على جميع النظريات التي تشكل مجال التداولية، باعتبار هذه الأخيرة تنفرد بدراسة اللغة وقوفاً على مختلف العناصر النفسية والخارجية للمتكلمين التي تشكل عالم سياق"².

أما الاستراتيجية الحجاجية في الخطاب التعليمي كلّ ما يستعمله المعلم في إقناع المتعلم بأمر ما بتركه أو فعله وتحسينه لديه أو تقبيحه ولتحقيق هذه الاستراتيجية تستعمل عدّة آليات منها العلامات غير اللغوية، والعلامات اللغوية وأمثلة العلامات اللغوية كثيرة منها الأدلة المادية، أو ما يصاحب التلفظ من تنغيم وإشارات جسدية وهيئة معينة، أما الآليات اللغوية فهي متعددة منها: ألفاظ التعليل (المفعول لأجله، كلمة السبب، ولأنّ) وكلّ ما يتعلق بالتواصل غير اللفظي، وهذا ما سنتطرق إليه بالتفصيل في الفصل التطبيقي.

-أهداف الاستراتيجية الحجاجية:

تهدف الاستراتيجية الحجاجية بشكل عام إلى ضمان فعالية الحجاج عن طريق الاستخدام الأمثل لكافة الإمكانيات والوسائل الحجاجية المتوفرة، لكن تختلف الأهداف من استراتيجية حجاجية لأخرى، فإذا كانت الوظيفة الحجاجية وظيفة إقناعية؛ أي أنّ المخاطب هو القارئ، فالهدف هو إقناعه. هنا نجد خطاب واحد، وحقل معجمي واحد؛ أمّا إذا كانت الوظيفة

1 في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، ص 38.

2 مقالات في التداولية والخطاب، ص 71.

الحجاجية وظيفية سَجَالِيَّة؛ أي إنّ المخاطب هو الخصم، فالهدف هو دحض موقفه أو تحقيره. هنا نجد خطبان، وحقلان معجميان متعارضان، وهيمنة حقل الأطروحة المدافع عنها على حقل الأطروحة المدحوضة¹.

III. الخطاب التعليمي (المفهوم والخصائص):

لا شك أنّ التطورات التي حصلت في الحقل التربوي عامة، والحقل التعليمي خاصة، أسفر عنها ظهور نظريات جديدة في تصميم العملية التعليمية معتمدة في ذلك على التكامل بين علوم مختلفة خاصة منها: علم النفس وعلم الاجتماع، والتداولية واللسانيات... الخ، واهتمت هذه الأخيرة بما اكتشفته من مفاهيم وما أنجزته من دراسات بالتساؤل عن ظاهرة "الخطاب" تساؤلاً كاشفاً لعلاقاتها بغيرها من الظواهر ومحيطاً بمكوناتها الجزئية، وواضعا إياها في إطار تخصصي فرعي. وهذا ما نسعى لضبطه من خلال هذا المبحث.

1- الخطاب: Discours

عرف مصطلح الخطاب اضطراباً نظراً لارتباطه بتصورات مختلفة للغة، انعكست على تحديده. إذ هناك من يربطه بالنص، وهناك من يربطه بالملفوظ وهناك من يميزه عن اللغة التي تشكل نظاماً لمجموعة من القيم المفترضة، وشاع استعمال هذا المصطلح لدرجة أنّ كثيراً من الباحثين دأبوا على تركه دون تعريف أو تحديد، وكأنّ استعماله أصبح أمراً بديهياً وبسيطاً لدى الجميع؛ إذ هو المصطلح الذي نشعر بابتعادنا عن كنهه، كلما حاولنا الاقتراب منه وتعريفه، لذلك يقول "ميشال فوكو" (*Michael voco*): "بدل أن أخلص تدريجياً من معنى كلمة الخطاب وما لها من اضطراب وتقلب أعتقد أنني في حقيقة الأمر أضفت لها معانٍ أخرى بمعالجتها أحياناً كمجال عام لكل العبارات وأحياناً كمجموعة من العبارات الخاصة، وأحياناً أخرى كممارسة منظّمة تفسر وتبرز العديد من العبارات"². الأمر الذي يؤكده هذا الاضطراب في تحديد مفهوم فوكو؛ هو صعوبة وضع المصطلح تحت لواء مفهوم واحد، مما جعل العديد من الباحثين -في نية تحديد

1 دروس الحجاج الفلسفي، أبو الزهراء، مجلة الشبكة التربوية الشاملة فيلومنتيل، 2008، ص 13.

2 الخطاب، سارة ميلز، تر: يوسف بغول، منشورات مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، جامعة منتوري، قسنطينة، 2004، ص 05.

مفهوم له - مقابلته بمصطلحات أخرى عديدة: الكلام، الملفوظ، النص، اللغة، القصد، المجتمع... إلخ.

وبالرغم مما لمصطلح الخطاب من تعدد في المعاني عزمنا في بحثنا هذا على متابعة البحث في دلالات المصطلح ضمن المجال اللساني أساسا، كونه المجال الذي دأب على احتضان المقاربات العلمية المنجزة بشأن اللغة ومستوياتها، والحد الذي يفصلها عن الكلام، والوظائف التي تنجزها اللغات الطبيعية. ومن هذا المنطلق يمكننا تحديد مفهوم الخطاب لغة واصطلاحا.

أ- المدلول اللغوي للخطاب:

إنّ الأصل في معنى الخطاب عند علماء العربيّة: الكلام الموجه فقد جاء في "لسان العرب": "خَطَبَ فُلَانٌ إِلَى فُلَانٍ فَخَطَبَهُ وَأَخْطَبَهُ أَي أَجَابَهُ، وَالْخِطَابُ وَالْمُخَاطَبَةُ مُرَاجَعَةُ الْكَلَامِ، وَقَدْ خَاطَبَهُ بِالْكَلَامِ مُخَاطَبَةً وَخِطَابًا وَهِيَ يَتَخَاطَبَانِ"¹.

إنّ مفهوم الخطاب حسب "ابن منظور" لا يخرج عن صيغة التخاطبية بين شخصين؛ إذ تستوجب المخاطبة الإجابة وردّة فعل، تستدعي الإجابة تحويل الكلام من المتلقي إلى المرسل، فذلك يعني تبادل الكلام، ومفهومه يماثل مفهوم الحديث الذي يعني كذلك التحدث مع الغير وتلقي إجاباته ما عدا الحالات الاستثنائية التي يُفقد فيها للإجابة، مثل المخاطبة الذاتية أو مخاطبة النفس، والحديث مع إنسان لا يرغب في الإجابة، فقد يمثّل الخطاب التعليمي نوعا ونمطا من هذا الإرسال والتلقي إلّا أنّ التبادل خاضع لعدّة عناصر متشابكة معقّدة تمثّل مكوّنات للخطاب والتخاطب إلى الغير². ومن هنا نستنتج، أنّ الخطاب هو الكلام أو المعنى المنقول من طرف المخاطب أو المتكلم، لتحقيق الاتصال مع السامع والتأثير فيه بدفعه للفهم والاستجابة.

ب- الخطاب اصطلاحا:

الخطاب حدث لغوي يرسله متكلم أو مرسل نحو مُخَاطَب أو مرسل إليه قصد إفادته بمعلومات أو أخبار جديدة في مقام محدد وباستعمال وسيلة تبليغية محدّدة، والانطلاق من ظروف أو أحوال وأوضاع مشتركة بين المتخاطبين لا يعرفها غيرها.

1 لسان العرب، ص 361.

2 لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ذهبية حمو الحاج، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط2، 2012، ص 17

وهذا يعني أنّ "الخطاب نشاط تواصل يَتأسس على اللغة المنطوقة أولاً، ويرتبط بالتعبير عن كل نظام الإفادة في الممارسة الاجتماعية، فلكل معرفة خطابها المعبر عنها الشارح الواسف محتوياتها المحدد لأهدافها، فهو لسان حالها في منظومات المعارف التي تقتضيها مجالات الحياة وسياقاتها الاجتماعية المختلفة"¹.

ويعرّفه "طه عبد الرحمن" بأنّه "كلّ منطوق به موجّه إلى الغير بغرض إفهامه مقصوداً مخصوصاً"².

إذن فالخطاب يقتضي وجود غرض لعملية التخاطب، ومخاطب له من المؤهلات لتحقيق وظيفة الفهم، ومتكلم يقوم بمهمة الإفهام، وخطاب تتوفّر فيه مقوّمات الإفهام والفهم.

ويرى "عز الدين الناجح": أنّ الخطاب يتراوح تعريفه حسب الأصل الاستيمولوجي للمعرّف، فالبنوي structuraliste يعرّفه بما يقتضيه الأصل الاستيمولوجي المعتمد عليه والوظيفي Fonctionnaliste يعرّفه بما له من مقدّمات الوظيفة. واللسانيات التلّفظيّة تعرّفه من خلال صلته بالمفوض والتخاطبيّة كذلك والتداوليّة ليست بعيدة عنها لكن ما يشتركون فيه كلّهم أنّ الخطاب إنجاز لا جهاز أو لنقل بلفظ دي سوسير 1916 أنّه من الكلام لا من اللّغة وبالتالي فإنّ المقام "le contexte" من العناصر أو الركائز المهمّة والأكيدة التي اشتركت هذه المقاربات في الركون إليها. وعليه كان المقام آلية بل مطيّة من المطايا في تعريف الخطاب³.

والخطاب ضمن دائرة النقد، هو فعل النطق أو فاعلية القول الذي نصوغ منه ما يعمل فينا في كتلة لفظية، تحمل حرارة النفس والرغبة في الحديث عن شيء، وهذا الشيء ليس هو الجملة تماماً، ولا هو النص تماماً بل فاعلية يمارسها مخاطب، يعيش في مكان وزمان تاريخي، فيه علاقات اجتماعية بين الناس⁴.

1 أليات تحليل الخطاب في كتاب سبويه، بشير إبرير، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع11/10، جانفي وجوان، 2012، ص12.

2 اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1987، ص215.

3 ينظر: مقارنة تداولية لحكمة عطائية، عز الدين الناجح، مجلة الخطاب، ع3، ماي 2008، ص30.

4 ينظر: الخطاب والخطاب الأدبي وثورته اللغوية على ضوء اللسانيات وعلم النص، رابح بخوش، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع12، ديسمبر 1997م، ص177.

واتجه الخطاب باستخداماته المختلفة صوب الوجه الحجاجي، ذلك انطلاقاً من غرض هذا الخطاب، "حيث يتجلى الخطاب كرسالة من مرسل إلى متلق بغرض التأثير في الأخير، أي أنه خطاب غرضي يتم إنتاجه وكذلك قراءته في ظروف مادية ومعنوية محددة، مما يؤشر إلى أهمية دراسة الظروف الاقتصادية والاجتماعية والسياسية المحيطة بالخطاب بوصفه حدثاً تاريخياً"¹ ومعنى هذا "أنّ مصطلح الخطاب يُعتبر تاريخياً مقولة من مقولات علم المنطق، تعني التعبير عن فكر متدرج بواسطة قضايا"².

أما الخطاب من وجهة نظرنا هو: القول الموجّه المقصود من المتكلّم (أنا، نحن) إلى المتلقي المخاطب (أنت، أتما، أنتم، أنتن) لإفهامه قصده من الخطاب صريحاً مباشراً، أو كنايةً، أو تعريضاً في سياق التخاطب التواصلية.

- الفرق بين الخطاب والنص:

إنّ الخطاب في لفظه شكل لغوي في سياق تفاعلي أو تواصلية، فإن اجتزئ من سياقه التواصلية، صار نصاً كنص الكتاب والأثر المدوّن، والفرق الجوهرية بين الخطاب والنص هو "أنّ الأول يزيد على الثاني بالتواصل والتفاعل بين طرفين، وأن يكون موجّهاً من المتكلّم "أنا" إلى المخاطب "أنت" مباشرة أو التفتاً أو تعريضاً، والنص اللفظ المحفوظ في شكل ثابت، ويراد به الموجه إلى متلقٍ وغيره، فإن كان موجّهاً جاز أن يسمى خطاباً، وإن كان مدوّناً للحفظ، فهو نص فقط، ومن ثمّ صارت الرسالة خطاباً والنص الأدبي خطاباً، والمقال خطاباً لأنّها نصوص موجّهة إلى متلقٍ"³.

وعلى الرغم من هذه الفروق إلا أنّنا نجد من علماء اللغة ودارسيها من لا يفرق بين الخطاب والنص، أمثال: ((جينيت، تودوروف وفاينريش))⁴.

ونخلص من هذا الطرح أنّ اللغة والكلام والخطاب والحجاج قد تحمل في علاقاتها علاقة تكامل، فاللغة نظام والكلام شكل لها والخطاب يستلزم مراسلاً ومرسلاً إليه فهو كلام مرسل

1 تحليل الخطاب الإعلامي، أطر نقدية ونماذج تطبيقية، محمد شومان، الدار المصرية اللبنانية، (د.م)، ط1، 2007، ص121.

2 المرجع السابق، ص 120.

3 تحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللغة "دراسة تطبيقية لأساليب التأثير والإقناع الحجاجي في الخطاب النسوي في القرآن الكريم، محمود عكاشة، دار النشر للجامعات، القاهرة، 2014، ص 18.

4 المقاربة التداولية، فرانسوا أرمينكو، تر: سعيد علوش، المؤسسة الحديثة للنشر والتوزيع، 1987، ص 41.

مقصود. ومن هنا تتضح وظيفة اللغة وهي التواصل وتحقق بتفاعل هذه العلاقات، إذ "الكلام والخطاب والحجاج أسماء مختلفة لمسمى واحد، وهو الحقيقة النطقية الإنسانية"¹ التي غرضها التأثير في المرسل إليه بقصد من المرسل ويلزمه لذلك خطاب ويراعي السياق والمقام والحجج المناسبة. وبناء على ما سبق، من بيانات لغوية واصطلاحية لمفردة الخطاب لا يسعنا القول إلا أنّ مجال الحديث عن الخطاب واسع جداً، لذا لا يمكن حصر كل التعاريف التي وردت للاصطلاح على مفهومه. وبعد هذا كان لابد أن نتطرق إلى مفهوم التعليمية بوصفه المصطلح الثاني في عنوان هذا المبحث، لننتقل بعد ذلك إلى مفهوم الخطاب التعليمي.

2- التعليمية (دراسة مفهومية):

خَطَّتِ التعليمية خطواتٍ كبيرةً في التعمق والتشعب، فُكِّتَتْ فيها الكثير من الكتب والدراسات والمقالات ووضع فيها الكثير من الأبحاث التجريبية بحيث أصبحنا لا نقرأ مقالا عن التربية أو التعليم إلا ونجده ضمن المفاهيم الأساسية والمتداولة لها. "فانصرفت بذلك أذهان الدارسين على اختلاف توجهاتهم العلمية، وتباين المدارس اللسانية التي ينتمون إليها، إلى تكثيف الجهود من أجل تطوير النظرة البيداغوجية الساعية إلى ترقية الأداءات الإجرائية في حقل التعليمية، ما جعلها تكتسب الشرعية العلمية لتصبح فرعاً من المباحث اللسانية"². وبالتالي مركز استقطاب في الفكر اللغوي المعاصر، من حيث إنّها الميدان المتوخى لتطبيق الحصيلة المعرفية للنظرية اللسانية، وذلك باستثمار النتائج المحققة في مجال البحث اللغوي النظري في ترقية طرائق تعليم اللغات. وبما أنّ الشيء يعرف بمفهومه ولغته الواصفة، ونحن بصدد دراسة موضوع تتضارب فيه الآراء المصطلحاتيّة، مما يفرض علينا أن نحدّد مفهومه، وبناء على ما مرّ فما معنى مصطلح التعليمية؟ وما هي أهم فروعها ومجالاته؟

أ- التطور الكرونولوجي للمصطلح:

نحاول فيما يلي تتبع التطور التاريخي لهذا المصطلح بداية من الاشتقاق اللغوي وصولاً إلى الاستخدام الاصطلاحي:

1 اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 215.

2 دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات": أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م، ص 130.

الواقع أنّ التاريخ النظري لمصطلح "ديداكتيك" قصير جدا رغم أنّ استعمال لفظ "ديداكتيك" قديم جدا. فقد استعملت كلمة "ديداكتيك" قديما للتعبير عن العرض المنظم لفكرة أو مذهب فلسفي أو موقف أدبي، وتكاد تجمع البحوث في مجال الديداكتيك على أنّ أول استعمال في دقيق لكلمة "ديداكتيك" في المجال التربوي يعود إلى كتاب "la didactica magn" لـ: "كومينيوس" (*coménius*) سنة 1632 واعتبر هذا الكتاب أول محاولة تركيبية لأجل تأسيس بيداغوجيا علمية تعتبر المدرّس "خادما للطبيعة"¹ وخصص "كومينيوس" في هذا الكتاب ثلاثة أبواب لبحث طريقة تدريس العلوم والفنون والصناعات، أما أهداف الديداكتيك، فقد حددها كالتالي²:

- 1- تعليم ما يمكن تعليمه للأطفال مع تحقيق نتائج مؤكدة وناجعة.
- 2- التدريس بسرعة دون إحداث كلل وملل لدى التلاميذ والمدرّس.
- 3- تقديم تعليم صلب ومتماسك يسمح للتلاميذ بتحصيل العلم الحق واكتساب الأخلاق الحميدة.

كما استعمل "دومارسي" (*Dumarsais*) سنة 1729 مصطلح "ديداكتيك" بمعنى العلم الذي يهتم بتنظيم عمليات التدريس وكيفية إنجازها³.

وتشير بعض المعاجم المختصة بأن كلمة الديداكتيك ظهرت كصفة في القرون الوسطى، حيث تم إدراجها في معجم le grande Larousse/ encyclopédique سنة 1554، وهو كمصطلح مشتق من لفظ ديداكن (*Didaskine*) وتعني "درّس" (*Enseigner*)، ويقصد بها كل ما يوحى إلى التثقيف، أي إلى التزويد بالمعارف والأفكار والمعلومات بهدف بناء الشخصية⁴.

واستمر مفهوم التعليمية كفن للتعليم إلى أوائل القرن التاسع عشر، إلى أن ظهر العالم والفيلسوف الألماني "فريدريك هيربارت" (*Herbart 1770-1841*) الذي وضع الأسس العلمية

1La didactique des sciences – et.p.u.f, J.P. Astolfi/ M.Develay, 1989–paris, p3.

2 رهنات البيداغوجيا المعاصرة: عبد الحق منصف، أفريقيا الشرق، المغرب، 2007م، ص181.

3 ينظر: المرجع نفسه، ص182.

4 الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة "مقاربة تحليلية نقدية"، محمد لمباشري، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002، ص19.

للتعليمية كنظرية للتعليم تستهدف تربية الفرد؛ فهي نظرية تخص النشاطات المتعلقة بالتعليم فقط، أي كل ما يقوم به المعلم من نشاط، فاهتم بذلك الهربارتيون وبصورة أساسية بالأساليب الضرورية لتزويد المتعلمين بالمعارف واعتبروا الوظيفة الرئيسية للتعليمية تحليل نشاطات المعلم في المدرسة.

وفي بداية القرن العشرين ظهر تيار التربية الجديدة بزعامة "جون ديوي" (Dewey 1859-1952) فأكد هذا التيار على أهمية النشاط الحي الفاعل للمتعلم في العملية التعليمية واعتبر التعليمية نظرية للتعليم لا للتعليم، واستبدل أتباعه المفاهيم الهربارتية بفكرة تطوير النشاطات الخاصة بالمتعلمين وبذلك انحصرت وظيفة التعليمية في تحليل نشاطات المتعلم، وأصبح التعلم هو نفسه وظيفة من وظائف التعليم. ونلمس هذا بصفة خاصة في المقولة الشهيرة لـ جون ديوي القائلة: "ليس الطفل وعاء نملأه وإنما مصباح نوقده"¹.

ووصولاً بما سبق يمكننا القول أنّ موضوع التعليميّة تاريخياً مرّ بمراحل ثلاث ففي فترة الستينات من القرن العشرين كان التركيز على النشاط التعليمي، أمّا في السبعينات والثمانينات فتحول هذا التركيز إلى النشاط التعلّمي، بينما في التسعينيات واستمراراً إلى وقتنا الحالي فقد أصبح التركيز على التفاعل القائم بين النشاط التعلّمي والنشاط التعليمي.

ولا نجانب الصواب إن قلنا بأنّ النظرة كانت في الفترتين الأولى والثانية - أحادية بحيث الكل حصر الكلمة من زاوية نظره، لكن مع تطور البحث في التربية أثناء القرن العشرين اتضح جلياً أنّ النظرة الأحادية لمفهوم التعليمية عند كل من هيربارت وجون ديوي، كانت نظرة قاصرة لأنّهما فصلا التعليم عن التعلّم، ولعل هذا ما أكدته التجارب والدراسات المعاصرة في علوم التربية على أنّ التعليم والتعلّم كل متكامل، حيث أنّ نشاطات كل طرف في العملية التعليمية يربطها التفاعل المنطقي مع الطرف الآخر، باعتبار أنّ التعلّم تأثير داخلي يتّجه أو ينطلق من داخل ذات الفرد نحو الخارج؛ أي يمثّل مخرجات والتعليم تأثير خارجي يتّجه نحو الذات فهو يمثل ما تستوعبه الذات² لتصبح بعد هذا التعليمية مجال يهتم بكل ما هو تعليمي تعليمي.

1 المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 20.

2 المرجع نفسه، ص 21.

ولا غرو والحالة هذه أنّ تأصيل مصطلح التعليمية مرتبط بآراء فلاسفة، ويدل على أنّ الانشغالات التي تشكل موضوعه -من بداية ظهوره حتى أواسط القرن العشرين- مرتبطة بمباحث فلسفية وسيكولوجية، مما أضفى عليه -أي على مصطلح التعليمية- صبغة نظرية أقرب إلى الفلسفية منها إلى العلم.

ولكن منذ القرن العشرين ظهرت أبحاث ديداكتيكية، أكدت على نمو وعي نظري بأهمية الديداكتيك وبضرورة استقلاله عن البيداغوجيا، وبذلك أصبحت الديداكتيك تدل على مجهودات مبذولة في سبيل الدقة والصرامة والتوصل إلى تصور علمي للتعليم.

وهذا يعني أنّ فاعلية الزمن كان لها أثر في تغيير مجريات العلم، بحيث انفصلت عن باقي العلوم وأصبحت علما قائما بذاته. حيث اعتبر "فيونيُو" (*G.vergnieux*) "الديداكتيك ميداناً علمياً مستقلاً أسند إليه مهمة صياغة المفاهيم والطرائق التي يمكن أن تشكل مقارنة علمية"¹ وإذا ما التفتنا التفاتة سريعة إلى الظروف التي ظهر فيها مصطلح التعليمية، في الفكر اللساني والتعليمي المعاصر وذلك يعود إلى (m.f.makey) الذي بعث من جديد المصطلح القديم *didactique* للحديث على المنوال التعليمي². أما موضوعها فهو دراسة الظواهر التفاعلية بين معارف ثلاث وهي المعرفة العلمية التي يتمّ تحويها المؤلفات والكتب، والمعرفة الموضوعية للتدريس والتي ينقلها المعلم والمعرفة التي يحصل عليها المتعلمين أي التي تتكون لديهم كل ذلك في إطار فضائي زمني محدد.

وحاصل القول أنّ التعليمية كانت موجودة في زمن مضى، ولكنها لم تكن بنفس التشكيل الصوتي، والماهية التي هي عليها الآن، بل كانت لها طبيعة خاصة، إلا أنّ الزمن أعطاها مساحة من التحول، ونوعاً من الاستقلالية، كما انبعثت الروح من جديد في المصطلح على يد العالم الذي أعادها إلى الدراسات اللغوية.

ب- تحديد مصطلح التعليمية:

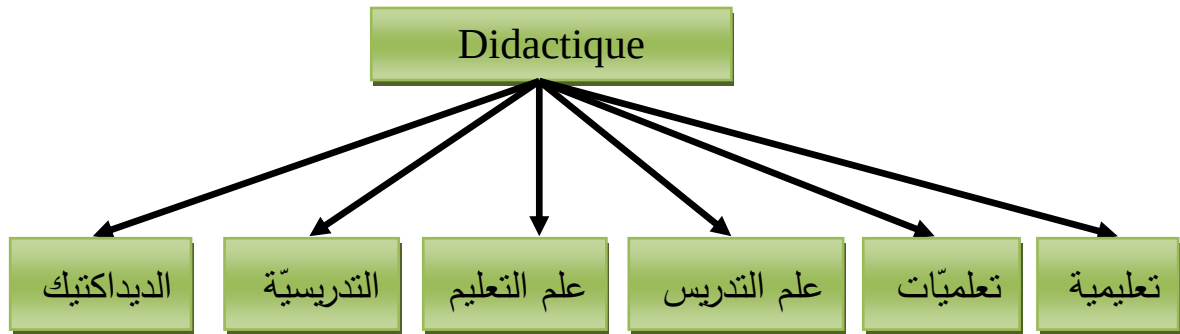
لطالما كان مصطلح الديداكتيك (التعليمية) عرضة لتضارب الآراء، واختلاف المفاهيم كونه يطرح مشاكل على المستوى المعرفي (الابستمولوجي) فمنها ما يرتبط بدلالة المصطلح، بينما

1La didactique en question, Cornu et vergnious, hachette Paris, 1992,P.P, 39-70.

2 دراسات في اللسانيات التطبيقية، ص:130.

يعود بعضها الآخر إلى المنزلة التي ينبغي أن تحتلها في حقل المعرفة التربوية، وكذلك تعدد المصطلحات الراجع إلى أنه علم غربي أولاً، ثم تعدد مناهل الترجمة ثانياً، بالإضافة إلى الاضطراب الذي يعرفه التأليف في هذا الميدان، فالكُل بدأ يترجم ويألف دواوين لا تعد ولا تحصى، ويقحم أمور لا علاقة لها بالموضوع من جهة ويصعب فهمها من جهة أخرى لتكون سبب في النفور من هذا العلم، أو الوقوع في مصب الخلط وعدم التفرقة بين مصطلحاته، ناهيك عن وجود العديد من الباحثين الذين لم يتوقفوا لحد الآن عن الحديث عن التدريس باعتباره فناً، ولم يهتدوا إليه كعلم تطبيقي له قوانينه ونماذجه ويتطور حسب مبادئ ومناهج خاصة.

ومها يكن من أمر فلمصطلح الديداكتيك ألفاظ عدة لأسباب ذكرناها آنفاً، وعليه سنحاول التركيز على المصطلحات الأكثر رواجاً لهذا العلم، وهي: تعليمية_ تعليميات_ علم التدريس_ التدريسية_ الديداكتيك، بحيث تتفاوت هذه الألفاظ في الاستعمال بحسب مستعملها (مستخدميها)، سنوضحها بالشكل الآتي¹:



تتفاوت هذه المصطلحات من حيث الاستعمال. فكل باحث يفضل تسمية معينة فالبعض يفضل استعمال مصطلح ديдаكتيك دون ترجمته تفادياً لأي لبس والبعض الآخر من الباحثين يستعملون مصطلح تعليميات مثل رياضيات، ولسانيات.

فمصطلح التدريسية مثلاً مصطلح من استعمال عراقي، لم يشع استعماله. ويجمع الأخصائيون على أنّ مصطلح التعليمية هو: "علم يدرس طرق تعليم اللغات وتقنياته، وأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها المتعلم، ومراعاة انعكاساتها على الفرد

1 تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق: بشير إبرير، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007م، ص.ص 8-9.

والمجتمع، من حيث تنمية القدرات العقلية، وتعزيز الوجدان، وتوجيه الروابط الاجتماعية، ومن غير إغفال نتائج ذلك التعلم على المستوى الحسي الحركي للفرد المتعلم"¹.

بينما اقتصر "محمد الدريج" في كتابه: "تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين" على مصطلح علم التدريس وقال في ذلك: "نقصد بعلم التدريس الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي أو الحركي"².

أي إنّ علم التدريس يجعل بالتعريف من التدريس موضوعا له. فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرّس والطلاب وتفاعلهما داخل الصف، فالتلميذ يجب عليه أن يستوعب المادة التي تقدم إليه في شكل درس يطرح أمامه، حيث يفرض عليه فهمه وتخزينه في الذاكرة، أما المعلم فلا بد له من التمكن من المادة التي بين يديه حتى تكتمل العملية التعليمية، وتحقيق الهدف منها ألا وهو حصول عملية الفهم والإفهام.

لكنّ الملاحظ أنّ مصطلح تعليميّات أو التعليميّاتي أكثر انتشارا من المصطلحات الأخرى، وذلك كونه يخص كل مواد التعليم دون استثناء.

✓ تعليميّة اللغات: فعل تعليم اللغات والنظر فيه على ضوء كل الاختصاصات القريبة من مجالات التعليم.

✓ لسانيات تعليميّة: لسانيات تطبق وتمارس درسها اللغوي.

وتأخذ تعليمية اللغات كل ما ينقصها من اللسانيات التعليمية³.

أما عن -وجهة نظرنا الخاصة- لا بد من القول أنّ التعدد المصطلحي يلعب دور كبير في معرفة العلوم وفهم ثنائياها، فالأجدر بنا أن نجعل العلوم في قوالب بسيطة مفهومة بعيدة عن التعقيد، وعن التفرعات التي لا جدوى منها كي يتسنى للطالب فهمها بسهولة وبالتالي نناصر

1 تحليل العملية التعليمية: محمد الدريج، قصر الكتاب، البلدة، الجزائر، 2000م، ص 03.

2 تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين، أسس ونماذج وتقنيات، محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004، ص 15.

3 ينظر: اللغة العربية وآدابها: جامعة التكوين المتواصل والمدرسة العليا للأساتذة، بوزريعة، ص 167، 168.

أسلوب الاقتراض وهو نوع من أنواع الترجمة التي تنسخ حروف الكلمة الأجنبية كما هي في اللغة المنقول إليها، وبالتالي لفظ الديداكتيك حسب رأينا هو أنسب مصطلح لهذا العلم .

ورغم ما يكتنف تعريف التّعليمية من صعوبات فإنّ معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل لجئوا إلى التّمييز في التّعليمية بين نوعين أساسيين يتكاملان فيما بينهما بشكل كبير وهما :

- علم التدريس العام (Didactique générale) .

- وعلم التدريس الخاص (Didactique Spéciale).

ويقصد بعلم التدريس العام: "مجموع المعارف التعليمية القابلة للتطبيق في مختلف المواقف ولفائدة جميع الطلاب"¹. معنى هذا أنّ التّعليمية العامة تهتم بجوهر العملية التعليمية وأهدافها والمبادئ العامة التي تستند إليها والعناصر المكوّنة لها من مناهج وإستراتيجيات التدريس، والوسائل التعليمية، صيغ تنظيم العملية التعليمية، أساليب التقويم... إلخ، ومن ثمّ القوانين العامة التي تتحكم بتلك العناصر وبوظائفها.

بينما يقصد بعلم التدريس الخاص: "الاهتمام بالنشاط التعليمي داخل الفصل في ارتباطه بالمواد الدراسية، والاهتمام بالقضايا التربوية في علاقتها بهذه المادة أو بتلك. فنقول علم التدريس الخاص بالرياضيات وعلم التدريس الخاص بالتاريخ"²؛ أي أنّها تهتم بكل ما يخص تدريس مادة من مواد التكوين أو الدراسة من حيث الطرائق والوسائل والأساليب الخاصة بها³.

ويمكن القول أنّ التّعليمية العامة تمثّل الجانب التوليدي للمعرفة (أين يتمّ توليد القوانين والنظريات والمبادئ والتعميمات العامة للعملية التعليمية، وتمثّل التّعليمية الخاصة الجانب التطبيقي لتلك المعرفة، أين يتمّ تطبيق تلك القوانين والمبادئ والتعميمات بمراعاة خصوصية المادة⁴.

وصفوة القول أنّ التّعليمية هي تخصص علمي فتي، استطاع -بفضل جهود خبراءه الباحثين الذين ينتمون إلى تخصصات متباينة ومتكاملة فيما بينها- أن يؤسس بالفعل نظرية عامة للتّعليمية في مجالها النظري والتطبيقي، والتي سمحت لهذا الحقل البحثي أن يفرض نفسه كتخصص

1 المرجع السابق ، ص 16.

2 المرجع نفسه، ص16..

3 التّعليمية البيداغوجية، علي عوينات، الملتقى الوطني حول تعليمية المواد في النظام الجزائري، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010، ص،06.

4 ينظر: المرجع في التّعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص27.

جديد في علوم التربية، لاسيما بعد النجاح المتميز الذي حققه في الاختيار الدقيق سواء للموضوع أو منهج الدراسة.

3- الخطاب التعليمي: Le discours didactique

في غياب تعريف جامع للخطاب في الأدبيات التربوية آثرنا اعتماد تعريفه من وجهة نظر اللسانيين بحيث هو: "كل ما ينتجه الديدانكتيكي من ملفوظات شفوية أو مكتوبة، له خصائص ومميزات من بينها كونه تفاعلي وإرشادي..."¹.

بمعنى إنّ الخطاب التعليمي: خطاب متلفظاً به، يشترك في وجوده المتخاطبين (مخاطب ومخاطب) ضمن وضعية خطائية، تتوافر فيهما قصدية التأثير، بوجه من الوجوه لإيصال رسالة ترمي إلى تعديل موقف المتلقي أو تغييره في إطار وظيفة الحجاج الذي ينشده المتكلم. إلا أنّ الخصوصيات الواجب توفرها ضمن هذه الوضعيات المستوى الذي يجب أن يكون فيه الخطاب، من حيث طرائق الحجاج وطبيعة المبهمات وأفعال الكلام وذلك من خلال معرفة:

- طبيعة المتعلم الخاصة: كطبيعة المستمعين، عددهم، سنهم، مستواهم سلوكهم... إلخ.
- بوصفه خطاباً يمثل للواجبات (القوانين) ليشغل اللغة (اعتبارات موضوعاتية).
- وبما أنّ الخطاب يتجاوز التشكيلة اللغوية، ويمتد إلى وسائل الإقناع ونوعية البرهان، وأدوات الأسلوب البياني؛ والتعليم ما يبذله المخاطب من جهد لإيصال المعرفة إلى المتعلم من أجل تحقيق التغير المرغوب فيه فإنّ:

الخطاب التعليمي في رأينا هو: التشكيل اللغوي المتفنّن، بوسائل الإقناع ونوعية البرهان، وأدوات الأسلوب البياني، الموجه إلى تحقيق التغير المرغوب فيه من السلب إلى الإيجاب، وفق إيديولوجيات منتج الخطاب في لحظة تاريخية. ويتضمن هذا التعريف مجموعة من النقاط تتمثل فيما يلي:

- أ- إنّ الخطاب التعليمي عبارة عن نظام لغوي، تستخدم فيه اللغة بالإضافة إلى أنظمة لغوية أخرى، مثل نظام الإشارات، حيث تستخدم فيه مختلف وسائل الإقناع، سواء أكانت مادية، أو معنوية كالألفاظ والكلمات.

1 دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بالعيد، دار هومة، الجزائر، ط3، 2000، ص ص 77، 78.

ب- هدف هذا الخطاب التعليمي، هو المتعلم بالدرجة الأولى، بمعنى أنه يسعى إلى إيصال المعرفة والخبرات، وإثارة الإشكالات التي تدفع المتعلم إلى البحث عن الحلول.

ج- قيمة الخطاب التعليمي ونجاحه مرهون بمدى تغيره لسلوك المتعلم العقلي والجسمي والاجتماعي (الأداء).

د- الخطاب التعليمي عملية قائمة على التنظيم والتخطيط، بحيث يلعب فيها المعلم أدواراً مختلفة، حيث يكون موجه ومستشاراً ومعلماً ومنسقاً ومديراً وللخلفيات الإيديولوجية والاجتماعية، والثقافية، والحضارية تأثيرها على الخطاب التعليمي وعلى منتج الخطاب وعلى متلقيه في لحظة تاريخية.

وعليه يكمن القول أنّ الخطاب التعليمي الثانوي (في المرحلة الثانوية): هو خطاب قيل على لسان الأستاذ أو غيره، يحاول فيه تبسيط المادة التعليمية وجعلها في متناول التلاميذ. وهو من هذا المنطلق "عبارة عن نص أو جملة نصوص يعرضها الأستاذ على طلبته، يقدم رؤاه وآراء غيره في الموضوع الذي يدرّسه"¹ بمعنى أن الخطاب التعليمي خطاب قيل من قبل سواء على لسان الآخرين (ما تفرضه الوزارة من مناهج، وكتب مصاحبة). أي أنّه خطاب يتكرر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي، أو على لسان الأستاذ (اجتهاد شخصي منه) حتى يبسط المعرفة لتلاميذه.

وبناء على هذا يعدّ الخطاب التعليمي مادة علمية تحول إلى مادة تعاملية (ذات طابع تعليمي) تصدر من خلال عمل تربوي وسلوك يتحدد انطلاقاً من الاختلاف الموجود في العلاقات بين المتكلمين (المتعلمين، المعلم)، فهو قائماً أساساً على ثنائية الحديث بين (أنا إلى أنت) أو (أنا+أنت)؛ بمعنى تفاعل الأطراف التعليمية عن طريق الحوار، أمّا الخطاب الحجاجي الجدلي: فيقوم على أساس السجال في ثنائية (أنا مقابل أنت)؛ ونفهم من ذلك، أنّه ينفرد بشفافية الفاعل الدائمة والمرتبطة بحريته في إصدار الأحكام، وهو ما يطلق عليه في الأوساط التعليمية بالتعليم التلقيني.

1 الحجاج وبعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي "نموذج أقسام اللغة العربية وآدابها"، نورة بوعيداد، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه، تخصص اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2010/209، ص 37.

ولعل من التعريفات التي نراها جامعة إلى حدّ ما تعريف "ميشال فوكو": "الخطاب هو مصطلح لساني يتميّز عن النص والكلام والكتابة وغيرهما، ويشمل كل إنتاج ذهني سواء أكان نثرا أو شعرا، منطوقا أو مكتوبا، فرديا أو جماعيا، ذاتيا أو مؤسسيا، وللخطاب منطق داخلي وارتباطات مؤسسية فهو ليس ناتجا بالضرورة عن ذات فردية يعبر عنها أو يحمل معناها أو يميل إليها، بل قد يكون خطاب مؤسسة أو فترة زمنية أو فرع معرفي ما"¹.

والهدف من الخطاب التعليمي: هو تسهيل البناء المعرفي للمتلقين والدخول إلى رصيد معارفهم والخروج من مرحلة التخزين إلى مرحلة الإخراج ومن تقبل المعلومة إلى المناقشة والنقد والانتقاد، ومن هنا نجد أنّ للخطاب هدفين هما: تسهيل العلمية والتربوية وتأهيل المتلقي لإعادة قراءتها في سياق علمي أكثر تعقيدا.

ويتميّز الخطاب التعليمي عن النص التعليمي في "كون الخطاب يكتسي طابعا تداوليا يجعل النص بين لغتين: اللغة المرجعية واللغة التعليمية، أما عن مفهوم النص التعليمي، فهو ينصرف إلى غايات إضافة إلى الاتّساق والتماسك والانسجام، وهي تثبيت المعلومات وتحذير السنن وترسيخ السلوك. ويتوزع النص إلى قانوني وديني وأدبي وعلمي وتعليمي"²، وقد عرّفه "بول ريكور" بكونه: "كلّ خطاب مُثَبَّت بواسطة الكتابة"³، بينما يعرفه "بشير إبرير" بأنّه: "وحدة تعليمية تمثل محورا تلتقي فيه المعارف اللغوية المتعلقة بالنحو والصرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى كعلم النفس والاجتماع والتاريخ بالإضافة إلى المعطيات المعرفية التي تقدمها العلوم اللسانية"⁴.

وعموما فالنص في المجال التربوي "عملية تواصل وتفاعل بين مختلف الأطراف المرتبطة بالعملية التعليمية (مدرس-متعلم- وضعيات الفصل- محيط خارجي...) ينبنى على تحقيق كفايات متعدّدة من شأنها تكوين شخصية قادرة على الاندماج في محيطها والتفاعل معه، ويتحدد في المدرسة باعتباره أطول من الجملة (متوالية من الجمل)، فلا نجد في أي كتاب مدرسي نصا

1 نظام الخطاب، ميشال فوكو، تر: محمد سبيلا، دار التنوير، لبنان، 1984، ص 9.

2 مساءلة مفهوم النص، محمد مفتاح، منشورات كلية الآداب، وجدة، 1997، ص 5.

3 افتتاح النص الروائي، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2001، ص 28.

4 تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 129.

معروضا مكونا من جملة واحدة، كما يتحدّد باكتمال معناه وانغلاقه، بمعنى أنّ له بداية ونهاية، وله دلالة، كما يرتبط عادة بالكتابة¹.

4- خصائص الخطاب التعليمي:

يتميز الخطاب التعليمي بمجموعة من الخصائص نذكر منها ما يلي:

1.4- تفاعلي: يظهر لنا وجود شركاء في الخطاب بشكل جليّ في المحادثات اليومية، حيث يُوضع الخطاب في سياق تواصلية معين بين متكلّم ومتلق، ويذهب "مانغينو" (*Maingueneau*) إلى اعتبار كل تلفّظ - حتى في غياب متلقّ معيّن - تفاعلياً، لأنّ التلفّظ يفترض وجود متلفّظ مشارك يوجّه إليه الخطاب حقيقياً كان أم افتراضياً، وعلى هذا فإنّه يعتبر التحوار (*La conversation*) أحد أشكال التفاعل، وليس الشكل الرئيس للتفاعل².

وبما أنّ الخطاب التعليمي حوارى بامتياز فهو يمتاز بالتفاعلية والمشاركة بمعنى العمل الجماعي، بحيث لا يركّز على ما يقدمه المعلم فقط بل على جهد المتعلم، الذي يشارك في مختلف الأنشطة والممارسات، سواء بأفكاره أو أعماله أو حتى اقتراحاته، لأنّ هدف الخطاب التعليمي هو تنمية روح المشاركة والمبادرة بين المتعلمين، وذلك من خلال ما يقدم لهم من فرص للمشاركة؛ كمشاركة المتعلمين في إنجاز مجسمات تعليمية وأيضاً فتح مجال للحوار من خلال طرح الأسئلة، وخلق إشكاليات، وإدارة النقاش من طرف المعلم الذي يعمل على توجيه والإرشاد...إلخ.

وفي هذا المضمار ظهرت طريقة جديدة لتفعيل الخطاب التعليمي، وجعله أكثر حركية وحسية؛ وهو ما يسمى بالتعليم التفاعلي، الذي يقوم أساساً على اللعب والحركة وهذا مناسب خاصة للأطفال المتعلمين، لأنّ هذا اللعب سيّيح لهم فرصة أكبر للتعاون والمشاركة، ومن هنا يكون للخطاب التعليمي فرصة أكبر لتحقيق أهدافه؛ فمثلاً في أداء مسرحية ما توظف أسماء التلاميذ كأبطال وشخصيات ضمن هذه المسرحية وربما تمثل على أرض الواقع من خلال اللعب في

1 ديداكتيك النص القرائي، إشكالية تصنيف النصوص (المستوى السادس ابتدائي نموذجاً)، بحث مقدم لنيل دبلوم مفتش تربوي للتعليم الابتدائي من الدرجة الأولى، بوجمة مرزوكي، مركز التكوين مفتش التعليم - الرباط، 2013، ص 11.

2 ينظر: تداولية الخطاب السردى دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، ص 16.

هذه الأدوار ومن هنا سيكون التلاميذ أكثر اندماجا مع المسرحية وبالتالي سيتعلمون أشياء كثيرة من خلالها، كالقيم والعادات والأفكار... وأيضا تتاح لهم فرصة المشاركة والتفاعل مع الأدوار ومع بعضهم البعض.

2.4- تأثيري: يتمثل في مقاسمة طرف آخر (الطرف المحاور أو المرسل إليه) نوعا من الكون القوليّ إلى حدّ يصبح فيه ذلك الطرف بالآخر مستدرجا نحو الأخذ بنفس الأقوال التي كان يتلقاها؛ فقد نصّح أمام تلقّظ مزدوج غير أنّ هذا التّمط الثاني من البحث لا يخلو من بعض الغموض لأنّه يبدو جزءا من مسار عقلي ومنطقيّ في حين أنّ "مقاسمة الآخر قناعتة الخاصة" يمكن أن تحصل بواسطة وسائل أخرى غير وسائل البرهنة. من ذلك مثلا وسائل الإغراء الذي يستعير أشكال خطابات أخرى (خطاب الوصف وخطاب القصّ). وعندما يتعلّق الأمر بمفهوم الحجاج لابد من أن نحتز من الوقوع في نوعين من الإفراط¹.

3.4- توجيهي: وهذا يعني أنّه يتوجّه به متكلم معيّن لأداء غرض معيّن، ويمكن أن يفتح المجال أيضا لدخول بعض قواعد التوجيه أثناء التلقّظ بالخطاب، فقد يُغيّر المتكلم من خطابه مثل تسبيق بعض المقولات، أو الرجوع إلى مقولات سابقة، أو قد يُضمن خطابه بعضا من التعليقات حول مضمون خطابه².

إضافة إلى كل ما سبق فهو عملية مخططة ومنظمة يقوم أساسا على اللغة البسيطة الواضحة الخالية من التعقيد والغموض المناسبة لمستويات المتعلمين وقدراتهم بحيث تغطي موضوع الدرس، وتوفيه حقه من الشرح والتبسيط، لأنّ الهدف المرجو من الخطاب التعليمي، هو تحقيق التواصل وتغيير السلوك، فهو نشاط تواصلي بين معلم (مرسل)، ومتعلم (مستقبل)، ومحتوى (رسالة)؛ بالإضافة إلى ذلك كله فهو خطاب يستعين بجميع الوسائل، ويخاطب جميع الحواس، ويسعى إلى تحقيق وظائف متنوعة تعبيرية، شعرية، تواصلية، تبليغية، ندائية، ويتميز بالإضافة إلى هذه الوظائف، كونه يسعى في مواقف معينة إلى أداء الوظيفة الماورائية (ما وراء اللغة).

1 ينظر: الحجاج بين النظرية والأسلوب، باتريك شارودو، تر: أحمد الوديني، الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009، ص 15.

2 المرجع نفسه، ص 15.

4.4- إقناعي: إنّ الإقناع في العملية التعليمية التعلمية عملية واعية؛ فالباث له أهداف واضحة يروم تحقيقها من خلال وجهين أحدهما لساني والثاني فكري، كما أنّها عملية تستهدف اعتقاد المخاطب قبل سلوكه، أي نقل المتلقي من حال إلى حال من خلال تغيير اعتقاداته ومواقفه وسلوكاته. وهو يتحقق من خلال خطاب واعٍ من الباث الذي يستهدف العقل أو العاطفة أو هما معاً. كما يظهر نجاحه في الآثار التي تترتب على عمله، أي في سلوكات ومواقف المتلقي بعدما يتلقى الخطاب الإقناعي¹.

5.4- حجاجي: إنّ خطاب الأستاذ مع تلاميذه يقوم على الدعوة ودحضها؛ أي أنّ الحجاج المعتمد في هذا الخطاب هو الادّعاء الذي يختص به الأستاذ، الذي يعرض دعواه المدعومة بالتبريرات؛ انطلاقاً من سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطاً منطقيّاً؛ مستهدفاً إقناع التلميذ بصدق دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية. وكلّما كان إدّعاء الأستاذ مبرراً بمجموعة من القضايا الداعمة له؛ كلما ظهرت كفاءة الأستاذ الحجاجية في الوضعيات التواصلية. وإذا كان من حقّ التلميذ الاعتراض على قضية ما في الدرس؛ فيستلزم عليه أن يكون مستوعباً وفاهماً الموضوع الذي يعترض عليه.

6.4- تراكمي: فهو مرتبط بالكفاءات والخبرات والمهارات السابقة، لأنّ المتعلّم قبل اتصاله بالمدرسة تكون له أفكار ومعلومات ومهارات مختلفة، اكتسبها من بيئته الخارجية، لذلك فإن الخطاب التعليمي يأخذ بعين الاعتبار هذه الأشياء، فيبني من خلالها المعلم تعاليمه وكل ما يقدمه للمتعلم، بحيث تكون منطلقاً له في ذلك؛ وليكون ما علمه وقدمه أساساً لخبرات ومهارات أخرى يتعلمها التلميذ فيما بعد.

فالخطاب التعليمي ينقل الابدولوجيا السائدة، ونظام الدولة الخاص سواء فيما يقدم من المعلومات وأفكار ومقررات ومناهج، أو ما يعتمد منه من وسائل وتقنيات وإطارات، من معلمين ومدراء ومستشارين... كما أنّه يعكس قدراتها المادية وخلفياته الثقافية والاجتماعية الاقتصادية.

¹ ينظر: آليات الإقناع في الخطاب القرآني "سورة الشعراء أمّودجا" دراسة حجاجية، هشام البخير، مذكرة مكتملة لنيل درجة الماجستير في اللسانيات العامة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2012، ص 57.

7.4- تدرجي: من ميزات الخطاب التعليمي أنّه متدرج سواء كان ذلك من حيث اللغة، أو المعلومات، أو الوسائل، أو المحتوى التعليمي، فتكون من السهل إلى الصعب ومن المعلوم إلى المجهول، كما أنّ التعلم لا يكون دفعة واحدة، بل يأتي شيئاً فشيئاً وبالتدرج، حتى تبقى في ذاكرة المتعلم مدة طويلة. ومن ذلك قول "حوى" (1988) "لا يستطيع أن يحصل كل شيء دفعة واحدة، لا في الأخلاق ولا في العلم، لذلك لا بد من التدرج الدقيق في التطبيق، خطوة خطوة حتى يتم الوصول، أما إذا كان الدفع الكمال سريعاً شديداً فقد يحدث ذلك فترة ثم يؤدي إلى الانقطاع".¹

8.4- مدعم بوسائل الإيضاح: اللغة وحدها غير كافية لتوضيح الأفكار وتفسير القضايا وإيصال المعلومات، لذلك فإنّ المعلم أثناء إلقاءه للدرس لا يعتمد على الخطاب اللفظي فقط، بل يلجئ إلى غيره من الوسائل المعينة لأنّ "ما يساعد في إدراك الأمور المجردة للقضايا، توضيحها بالوسائل المعينة، كالرسوم ونحوها. بمعنى ضرورة مرافقة المشاهد المحسوس، مع المنطوق المسموع".²

وهذا بطبيعة الحال يجعل الخطاب التعليمي مكتوب ومسموع ومرئي؛ فأما الأول فيتعلق بما وجد من مكتوب في الكتب المدرسية وأما الثاني فهو مرتبط بحديث المعلم الذي ينتقل في شكل ذبذبات إلى أذن المتعلم فيسمعه ويفهمه، وأما المرئي فهو ما يرتبط بالصور المدعمة لكلام المعلم وللمكتوب الموجود في الكتاب.

IV. التعليم الثانوي: L'enseignement secondaire

يعتبر التعليم الثانوي مرحلة هامة من مراحل نمو المتعلمين، فهو يرتبط ارتباطاً وثيقاً بالمجتمع وتغييراته، وذلك لتأثيره الشديد بأحداث المجتمع وارتباطه الوثيق بأحواله.

1 ملامح الخطاب التربوي من خلال الأحاديث النبوية الموجهة للشباب وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا الفلسطيني المعاصر، محمد كامل حسن الجمل، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، إشراف محمود خليل أبو دف، كلية التربية، قسم أصول التربية التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين، 1430هـ، 2009م، ص22.

2 المرجع السابق، ص24.

وتكمن أهميته في إعداد القوى البشرية للمجتمع، فهو يُعدّ الطلاب للوفاء باحتياجات المجتمعات ومتطلباتها، كما يهتم بإعداد الشباب للاندماج في الحياة ومراعاة احتياجاتهم، وكذلك لإعدادهم لمواصلة التعليم الجامعي، بالإضافة إلى مراعاته لتحقيق أهداف المرحلة الثانوية نفسها. وتعرف هيئة اليونيسكو التعليم الثانوي بأنه "المرحلة الوسطى من سلم التعليم بحيث يسبقه التعليم الابتدائي ويتلوه التعليم العالي" (السنبلي وآخرون، 1409هـ، ص183).

ويفهم من هذا التعريف أنّ التعليم الثانوي يحتوي المتعلمين من سن 12 سنة إلى سن 18 سنة، بمعنى يحتوي التعليم المتوسط والثانوي؛ أي أنّه يشمل الفترة الحرجة من حياة المتعلمين وهي فترة المراهقة التي تحتاج من القائمين على التربية والتعليم إلى بذل المزيد من الجهد والعناية والاهتمام والرعاية لهؤلاء المتعلمين.

وتمثل المرحلة الثانوية إحدى مراحل التعليم في الجزائر، وهي حلقة الوصل بين التعليم الابتدائي والمتوسط من ناحية وبين التعليم العالي من ناحية أخرى، ومن المفترض أن يكون هناك تواصل بين مراحل التعليم العام المختلفة (الابتدائي والمتوسط والثانوي).

ويمتد العمل لتحقيق التواصل بين أهداف التعليم العام والتعليم العالي الجامعي، ولها طبيعتها من حيث سن التلاميذ وخصائص نموهم، وتقع هذه الفئة من التلاميذ في مرحلة المراهقة ومدة الدراسة فيها ثلاث سنوات ما يوافق السنوات العمرية (15.16.17) من حياة الشباب تقريبا، تنتهي بامتحان مهم هو امتحان شهادة البكالوريا.

تبدأ بالسنة الأولى يلتحق بها جميع تلاميذ المرحلة في جذعين مشتركين هما: جذع آداب وجذع علوم وتكنولوجيا. ثمّ يُعاد توجيههم في السنة الثانية إلى ستّ شعب هي: شعبة آداب وفلسفة وشعبة لغات أجنبية، وشعبة علوم تجريبية، وشعبة رياضيات، وشعبة تقني رياضي، وشعبة تسير واقتصاد. وشهد التعليم الثانوي العام تغييرا جذريا خلال السنوات القليلة الماضية في المناهج والبرامج وما زالت هذه الإصلاحات. حيث مست كل المواد التعليمية بما فيها اللغات والآداب، وأصبح يسمى أستاذ اللغة العربية في المرحلة الثانوية بأستاذ اللغة العربية وآدابها. بعدما كان ينسب في المرحلتين السابقتين إلى اللغة العربية ويسمى معلم وأستاذ اللغة العربية، وحتى مادة اللغة العربية تغيّر اسمها في المرحلة الثانوية -دون غيرها من اللغات- فأصبحت تعرف بمادة اللغة العربية وآدابها.

ويمكن وصف المرحلة الثانوية بأنها: "القاعدة التي تعد المتعلم لمزاولة الأعمال والوظائف الصغيرة وفي الوقت نفسه تعد المتعلم لمتابعة السلم التعليمي في الجامعات والمعاهد العليا"¹. وعليه فالمدارس الثانوية "تفتح على اختلاف أنواعها وفق تخطيط مدروس تنسقه الجهات التعليمية وتراعي فيه الحاجات والإمكانيات وطبيعة المنطقة"².

ويقف العديد من التربويين على أنّ المشكلات الأساسية التي تواجه تلاميذ هذه المرحلة هي مشكلات اجتماعية في طبيعتها. وتعتبر المدرسة الثانوية بطبيعة تكوينها مؤسسة تربية اجتماعية، ففي مرحلة النمو التي يمر بها التلاميذ يوضع أسس العادات الاجتماعية. لهذا فإنّ مسؤولية مدرسي المرحلة الثانوية تتركز على معاونه المراهق على تكيف سلوكه مع أنشطة الجماعة، بحيث يجب أن يدرك المعلم أنّ سلوك المراهق تحكمه قوى عديدة في المجتمع المحلي، تعمل مجتمعة، كما يعمل كل منها على حدة لتشكيل سلوكه، لذلك لا بد من دراسة هذه العوامل حتى يتسنى لنا سبر أغوار المراهق السلوكية.

وهنا تبرز الأهداف الأساسية للنظام في المدرسة الثانوية، ألا وهي تهيئة الظروف المناسبة، والمناخ الاجتماعي الملائم الذي يشجع، ويساعد على نمو الخصائص والعادات التي تحقق أكبر قدر من الانضباط الذاتي، والمواطنة الصالحة في كل تلميذ³.

1 فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التعليمية، أحمد حسن عبيد، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1976، ص 19.

2 المدرسة الثانوية العامة بالملكة العربية السعودية، محمد مصطفى زيدان، دار الشروق، جدة، 1402هـ، ص 31.

3 الاتصال الانساني بين المعلم والطالب، فاطمة عبد الرحيم النوايسية، دار حامد للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، 2012، ص 248.

الفصل الثاني

الحجاج في الفكر القديم والنظريات الحديثة

I. الحجاج بين الممارسة والتنظير

أولاً - الممارسة الحجاجية عند اليونان

- 1- الممارسة الحجاجية عند السوفسطائيين
- 2- الممارسة الحجاجية عند أفلاطون
- 3- نظرية الحجاج عند أرسطو

ثانياً - الحجاج عند العرب

- 1- إرهاصات المنهج الحجاجي في التراث العربي
- 2- الحجاج في الدراسات العربية المعاصرة

II. نظرية الحجاج في الدراسات العربية المعاصرة

- 1- المقاربة البلاغية
- 2- المقاربة المنطقية
- 3- المقاربة اللسانية

III. أهمية الحجاج وأصنافه وإستراتيجياته

- 1- ضوابط الحجاج
- 2- أصنافه
- 3- تقنيات ووسائل الحجاج

I. الحجاج بين الممارسة والتنظير:

يُعَدّ الحجاج من أدوات النظر، ومن أهم وسائل الحصول على المعرفة، ولم ينفك عنه أهل العقول منذ الأزل، فهو نشاط إنساني بدأ الإنسان في ممارسته بعد تمكّنه من التواصل مع غيره، أو لنقل منذ بدأت تتكون لديه الأفكار والآراء والقيم، واحتاج إلى أن يقاسمها مع غيره في إطار التواصل اللغوي.

وقد حكى الله سبحانه وتعالى في القرآن الكريم نماذج من جدل الأمم السابقة لرسولهم، وكيف كان الرُّسل يحاجون أقوامهم ويقيمون عليهم البيّنة والبرهان، فالحجاج إذن يوجد حيث وجد الفكر الإنساني، لكنّه لم يظهر بوصفه علما مستقلا بمبادئه وموضوعه إلا على أيدي فلاسفة اليونان الذين نظّروا لهذا الفن، ووضعوا قواعده ولبناته الأولى.

اندرج قديما في ما يسمى بالبلاغة والخطابة وفنّ الإقناع، وكثيرا ما ورد في الثقافتين الغربية والعربية بمعنى الجدل والمناظرة والإلقاء وما إلى ذلك انطلاقا من مؤلفات اليونان، وكان اهتمام اليونانيين القدامى منصبا على فنون الكلام ولا سيما الخطابة وفنّ الشعر ولذلك نجدهم من نظّر لهما وأرسى قواعدهما الفنية والعقلية التي صارت فيما بعد منهجا اتبعه من جاء بعدهم من العلماء يونانا كانوا أو عربا أو غربيين¹. وبذلك سنّ قدماء الإغريق سننا حميدة في الممارسة الحجاجية.

أولا- الممارسة الحجاجية عند اليونان:

يمثل الفكر اليوناني نقلة نوعية في تاريخ الفكر الإنساني، وكان لهذه النقلة النوعية أسبابها؛ فقد وقرّ جوّ الحرية الذي عاشه الفرد للتفرغ للفكر. كما وقرّ له القدر الأكبر من الحرية في تناول تراثه الأسطوري والديني المنقول في معظمه عن الحضارات الشرقية القديمة بالنقد والتحليل دون خوف من أي سلطة، وكانت وسيلتهم في ذلك الكلمة حيث تفوق جميع الأدوات الأخرى للسلطة، وأصبحت بذلك وسيلة الوصول إلى المناصب القيادية وإلى السيطرة على الآخرين، ومنذ ذلك التاريخ أصبحت العلاقة وطيدة بين السياسة والخطابة، ففن السياسة - على حد تعبير "فرنان" (Jean- Pierre vernant) هو فن معالجة اللغة، والخطابة تبني نفسها وفعالية قواعدها

1 الخطاب الحجاجي أنواعه وخصائصه، هاجر مدقن، منشورات ضفاف، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013، ص15-16.

عبر الوظيفة السياسية، وبالتالي أصبحت الملكة البلاغية وفنّ التحدّث وإقناع العامة أمراً غاية في الأهمية في المجتمع اليوناني في تلك الفترة.

ومن رحم تلك البيئة التي شكّلت إنساناً مغايراً محباً للاستطلاع. ملماً بقواعد الخطابة والجدل والمظاهر المرتبطة بالممارسات الحجاجية، نشأت المباحث المهمة بالحجاج والتي تميّز فيها عهدين، أما الأول فيمتد من الدراسات الإغريقية خصوصاً مؤلفات أرسطو حول الخطابة، أما الثاني فكانت انطلاقته مع منتصف القرن العشرين لما بعث كل من "تولمان"، و"برلمان" و"تيتيكاه" الحجاج، ووضعوه في صدارة البحوث اللغوية، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا: كيف تمّ تصور الحجاج في تلك الاتجاهات؟.

- الحجاج عند كوراكس (Corax):

يعد "كوراكس" من أوائل معلمي البلاغة أو بالأحرى مخترعها، فهو من وضع القواعد الأولى للحجاج، وسعى إلى استنباط صياغة منهجية تنظّم عناصر الخطاب الحجاجي في رؤية تقنية تعيدية تقودنا قراءة مكوناتها إلى الوعي بارتباط نشأة الحجاج بظهور المدينة الإغريقية وبعق التلازم بين ديمقراطية قيمة ومؤسسة، وممارسات حجاجية فائقة. وذلك لأهمية الممارسة القضائية في توجيه نشأة الحجاج.

وهذا يعني أنّ البلاغة ولدت في سياق قضائي ومن رحم التفكير في الطرق التي تسمح بوضع طريقة فعالة للكلام.

كما حدّد خصائص الخطاب الذي يمكّن صاحبه من تحقيق الإقناع والتأثير المطلوب؛ فأبى خطاب يريد أن يكون إقناعياً، لا بد أن يكون منظّماً، وهكذا ابتكر نظام الخطاب البلاغي مع استهداف التحكم في الوظيفة الخطابية، وبالتالي "فهو أول من وضع الأجزاء الكبرى للخطابة، وهي الأجزاء التي لم يدخل عليها من جاء بعده تغيراً كبيراً ممثلة في الاستهلال، القص، الاحتجاج، الاستطراد، الخاتمة، وهو التخطيط النموذجي للخطبة"¹. ويمكن أن نوضح ذلك في الترسمة التالية²:

1 ينظر: في بلاغة الخطاب الإقناعي، مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية " الخطابة في القرن في القرن الأول نموذجاً" محمد العمري، إفريقيا الشرق، بيروت، ط2، 2002، ص 137.

2 تاريخ نظريات الحجاج، فليب برتون، جيل جوتيه، تر: محمد صالح ناجي الغامدي، مركز النشر العلمي، جدة، ط1، 2011، ص 21.

الاستهلال	تقديم الأحداث	المناقشة	الخاتمة
استدعاء انتباه المتلقي	عرض القضية	تقديم الحجج الداعمة للقضية	الانتهاء من خلال صيغة تلخيصية

وهذه الأقسام لا تزال إلى اليوم تمثل معياراً عاماً في الكلام الشفهي أو في الكتابة التي يراد منها الدفاع عن رأي ما. "وعليه تنعت الخطابة الكوراكسية بأنها خطاب إقناعي، ذلك أنّها عبارة عن دليل عملي فيه وصايا تخص مسالك التأثير في القاضي كما تنعت بأنها خطابة خطاب لا خطابة السمة والوجه البلاغي"¹.

ونفهم مما سبق أنّ بلاغة كوراكس كانت مهمة أساساً بالفعالية القضائية، ثمّ بعد ذلك السياسية حيث استخدم الجدل للتغلب في المحاكم القضائية واستحصال الأموال من الموكلين، فمقصد الخطابة الكوراكسية إذن هو كسب القضية.

1. الممارسات الحجاجية عند السفسطائيين:

يُرجّح المؤرخون أنّ السفسطائيين كانوا مجموعة من المعلمين الأحرار الذين احترفوا التعليم لقاء أجر مرتفع، وكانوا يعلمون الناس خاصة أولئك الشباب المتعطشين إلى المشاركة السياسية والمتطلعين إلى المناصب العليا في الدولة، كانوا يعلمون هؤلاء الشباب فن الكلام والخطابة، وفي نفس الوقت فن النجاح في الحياة العملية.

وكان غرض الناس آنذاك تعليم أبنائهم لا تثقيفهم علمياً بل إعدادهم للحياة العلمية وتعليمهم البراعة في فن الخطابة، وفن النقاش، وذلك لأجل التغلب على الخصم في الميدان التجاري والسياسي.

"ظهرت هذه الطائفة من المعلمين في النصف الثاني من القرن الخامس قبل الميلاد في مختلف المدن اليونانية بعد أفول نجم حكم الأقلية (الأوليغارشية)، وبروز حكم "ديموقراطي" راشد في أثينا. وأطلق هؤلاء المعلمون على أنفسهم لقب "السوفسطائي" "Sophis" وهو مشتق من

1 "الحجاج عند أرسطو"، هشام الرفي، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، كلية الآداب، جامعة منوبة، تونس، دت ص 249.

لفظة "Suphos" التي تعني الحكمة أو المهارة أي أنّ السوفسطائي كان هو ذلك الشخص الماهر الحاذق في فنّ معين من الفنون¹.

وبالرغم من أنّ هذه الكلمة كانت تطلق أحيانا على كبار الشعراء والفلاسفة والموسيقيين وأيضا على الحكماء، إلا أنّها أصبحت شيئا فشيئا اسم علم يطلق على هذه الطائفة الجديدة من المعلمين بدءا من "بروتاغوراس" (*480-408 Pratagoras D'Abdère*) أمير هذه الطائفة².

هذا الأخير، تناول في مؤلفه "فن الإقناع" مشكلات الخطاب من زاوية تقنية المناقشة، وأصبح شهيرا بفضل مهاراته في تطبيق ذلك الفن، وكان وهو يجوب بلاد اليونان ينظّم المناقشات التي كانت تجتذب جمهورا غفيرا، وبالتالي يعدّ أول من استخدم المحاورّة التي يدافع فيها المتخاطبان عن وجهتي نظر متضادتين، فكتسب النثر بفضل خصيصة بلاغية تمثلت في إضفاء المحسنات البديعية مع البراعة في عرض الدعاوي مما جعل هذا الجنس من الكلام يستقطب إليه الأشياء والخصوم على السواء، وأنزل الخطابة منزلة رفيعة في تاريخي الفكر والأدب³.

أما "جورجياس" (*Gorias*) الذي يعد أحد أهم أعلام السوفسطائيين الذين بينوا دور الخطابة في التأثير والإقناع، تدبر الأسلوب ورأى فيما تكون به العبارة جميلة ومحدثة للتأثير، منشئا بذلك أحد أنواع الخطب ممثلة في الخطب التثبيتية يقول "إنّما القول جبار"⁴. ولعل هذه المقولة تكشف عن مدى وعي السفسطائي "جورجياس" بمدى صناعة القول الحجاجي من خلال الخطابة بوصفها "تمنح من يحذقها الحرية في نفسه والسيطرة على غيره من الناس في وطنه فهي تختص في ذاتها السلطة وتخضعها لهيمنتها"⁵.

فالخطابة بالنسبة للسفسطائيين إذن؛ هي فنّ الكلام الذي يتوخى الإقناع وفنّ الفصاحة؛ وخاصة فصاحة الخطاب السياسي أو القانوني المستخدم لكل الإمكانيات وهي "الصورة المؤثرة، الاستدلال الخاطيء، استدعاء المشاعر استغلال الانفعالات والمعتقدات... بهدف تحقيق النجاح

1 تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، مصطفى النشار، دار قباء الحديثة، القاهرة 2، 2007، ج 2.1، ص 337.

2 ينظر: تاريخ الفكر السياسي، جان جاك شوفالبييه، تر: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985، ص 29.

3 ينظر: البلاغة السوفسطائية وفتحة الحجاج، تحافت المعنى وهباء الحقيقة، أحمد يوسف، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، جدارا للكتاب العالمي للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2010، ص 316.

4 introduction , Ada théorique, Oliver Reboul , paris, P,U,F, 1991,p 71

نقلا عن الحجاج عند أرسطو، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، ص 55.

5 أفلاطون جورجياس، ص 452، نقلا عن الحجاج عند أرسطو، ص 55.

الشخصي والحصول على التصويت المؤيد من طرف المستمعين أو الجمهور المحتشد في الساحة العمومية".¹

أما مبادئهم فتتمثل في تعليم الخطابة وفن الإلقاء وتلقين المعارف يعتمدون على سلطة المنطوق، ولا يبالون بسلطة المكتوب، ولعل السبب في شيوع الثقافة الشفوية يرجع إلى ذاك النقاش "الديموقراطي" الذي كان يعتمل في ساحات أثينا؛ وتلك المرافعات القضائية التي تجري في قاعات المحاكم (محاكمة سقراط مثلاً) وكذا الخطب السياسية والعسكرية تنضاف إليها الأعمال الدرامية التي كانت تعرض على مسارح اليونان. ولهذا نلاحظ أنّ الخطاب الشفوي كانت له سلطة ضاربة في ثقافة الإغريق مما يمكننا أن نفهم ذاك السر الذي لم يجعل أفلاطون يتحمس للكتابة².

"أما فلسفتهم فكانت تقوم على الإقناع، لا على الاستدلال البرهان العلمي، والمنطقي وهي تعتمد أساساً على استخدام البيان والبلاغة، وفن الخطابة من أجل الإقناع"³.

في حين أنّ ممارستهم للحجاج تقوم على مبدأ الاختلاف الذي يهدف إلى تحقيق الاستمالة، وبذلك يتحقق الفعل التأثيري على مستوى ذهن المتلقي وسلوكه، إذ الأفكار التي أتى بها السوفسطائيون "النفعية" و "اللذة" أفضت بهم إلى توجيه الحجاج بحسب مقتضى المقام الذي يدور فيه الحوار، وذلك بتوظيف سلطة القول وفكرتي التوجيه والتوظيف وهذه محطات سيكون لها دور بنائي في معظم البحوث الحجاجية المعاصرة.

ويلخص "إميل بريهييه" نشاطهم ببراعة في قوله: "كانوا معلمين يرحلون من مدينة إلى أخرى بحثاً عن السامعة، يعلمون تلامذتهم - لقاء أجر متفق عليه - عن طريق شرح مؤلف ما أو سلسلة من الدروس، مناهج الدفاع بنجاح عن أي دعوى، كيفما كانت، مستبدلين البحث عن الحقيقة ونشرها بالبحث عن الغلبة التي تقوم على أساس الإقناع والإلزام والإغراء"⁴ - باختصار - كانوا يؤدون عملاً سياسياً، ووسيلتهم في ذلك الكلمة التي تمثل الفيصل في المدينة، وهي ذات وقع كبير على الناس وعلى مشاعرهم، ولذلك كان من الضروري امتلاك إدارتها.

1 ينظر: الآليات الحجاجية للتواصل، ليونيل بلنجير، تر: عبد الرقيق بوكري، مجلة علامات، ع21، ص34.

2 البلاغة السوفسطائية وفتاحة الحجاج، تهافت المعنى وهباء الحقيقة، أحمد يوسف، بحث مقدم ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، ج1، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010، ص316.

3 أفلاطون السياسة الدولة، المعرفة، المرأة، خديجة زيتلي، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2008، ص24.

4 السوفسطائية وسلطان القول، نحو أصول لسانيات سوء النية، محمد أسيداه، بحث مقدم ضمن المرجع السابق، ص374.

ومن خلال ما سبق نفهم أنّ لقب السفسطائي لا يحمل أي معنى سيء أو بغيض، وإلا ما كان بروتاغوراس وأقرانه من السفسطائيين قد اختاروا أن يطلقوه على أنفسهم بوصفهم "حكماء القرن الخامس"، فلقد كان هذا اللقب في ذلك الزمان من منتصف القرن الخامس قبل الميلاد يُفهم منه فيما يقول صاحب "قصة الحضارة" ما نفهمه نحن الآن من لفظ أستاذ جامعي¹.

وفي الأخير لا يسعنا إلا أن نقول أنّه بالرغم من الانتقادات اللاذعة التي وجهت إلى السفسطائيين قبل عصر أرسطو وأفلاطون إلا أنّ المرء يتملّكه الإعجاب والدهشة بما وصلوا إليه من نتائج باهرة في هذا الموضوع- الحجاج- فتلك النتائج جاءت بمعيار عصرنا، وليس بمعيار عصرهم، وجاءت تعبيراً صادقاً عن الطبيعة الإنسانية الحرة الراغبة في تحقيق العدالة والمساواة، "خاصة أنّ الوصول إلى السلطة كان يمر عبر إتقان اللغة والحجاج لأنّ السلطة ليست إصداراً للأوامر فقط، بل إقناعاً وإغراء وتعليلاً"²، ولا شك أنّهم تفوقوا في هذا الصدد على منتقديهم.

2. الممارسة الحجاجية عند أفلاطون: (Platon ت 347 ق.م)

مارس أفلاطون نشاطاً خصباً واسع النطاق في التعليم والكتابة وخصص جانباً كبيراً منه لمشكلات نظرية المعرفة والخطاب الحجاجي، وعنده يجب عدم البحث عن الحقيقة والمعرفة في معطيات الإدراك الحسي ولا في الإحساسات، وإنما يجب الاستعانة بمنهج الجدل القائم على التصورات الخالصة وهو المنهج العلمي الوحيد الذي يؤدي إلى الحقيقة، فالطريقة المثلى للكلام ليست السفسطة لأنّها وسيلة للدفاع ومكسب شخصي والبديل للحقيقة هو كيف نعلم الناس الحقيقة؟.

ارتبط الحجاج عنده بمحاورته للسفسطائيين، وقد حلّ موضوع الخطابة في ضوء المقابلة بين العلم والظن، حيث خلص إلى أنّ الإقناع نوعان: يعتمد الأول العلم في حين يعتمد الثاني الظن -وهو موضوع الخطابة السفسطائية- واعتبره إقناعاً غير مفيد لأنّه لا يكسب الإنسان العلم والمعرفة، وإنّ خطاباتهم تزيينية تمويهية، لا تحقّق الفضيلة التي ينشدها في مدينته الفاضلة³.

1 ينظر: تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، ص 228.

2 ينظر: السوفسطائية وسلطان القول، نحو أصول لسانيات سوء النية، ص 375.

3 ينظر: فريق البحث في البلاغة والحجاج، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، حمادي صمود، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس مجلد xxxi، ص: 63.

وقد اعتمد معياري العلم والخير أساسا لكلّ حجاج أو بلاغة مجديين ينفعان الفرد والمجتمع، وهو معيار قيمى غير موضوعي¹، ولم يهتم أفلاطون بالحجاج على أنّه "صناعة قول"، فعّد المبالغة في تحسين العبارة تخلخل علاقة الفكر باللغة في الخطاب، والجمال عنده مدره على الحقيقة والفضيلة بموجبها استبعد الحجاج السفسطائي من دائرة الأهمية².

وبهذا يكون منهج أفلاطون منهجا دينيا مثاليا "يحارب الظنّ والمراوغة والتزييف وتحقيق المآرب غير الشرعية بسلطة القول، وبالتالي فهو منهج غير سياسي، نظرا إلى ما تبيحه السياسة من وسائل متعددة للوصول إلى غاياتها"³.

وأيا كان منهج أفلاطون -الذي يرى البعض أنّ في نفسه شيء من الديمقراطية التي زحزحته عن طبقته الأرستوقراطية - فقد كانت محاوراته للسفسطائيين وجهوده في صناعة القول دعامة من دعائم النظرية الحجاجية القديمة والمعاصرة، وممارسته الحجاجية تحكمها القيم، والسعي للحقيقة، ولم تكن غاية في حد ذاتها، لذلك لم نعتبرها نظرية قائمة بذاتها.

3. نظرية الحجاج عند أرسطو "Aristo" (384-322 ق م):

يمثّل أرسطو لحظة تأسيسية في المباحث الحجاجيّة، فقد عمل في بعض ما كتب على الارتقاء من مستوى النظر في الحجاج إلى مستوى التّنظير له وذلك بغية الحسم نهائيا في الحجاج السفسطائي، وإقصائه من دائرة القول اليقيني، معتبرا أنّ ما يدركه الفكر ليس كلّ من قبيل اليقين، بل تتفاوت درجاته، فقد يدرك المرء شيئا يكون مطابقا للواقع دون أن يقترب بحجّة تثبت هذا التّطابق، وهو ما يسمى "اعتقادا". وهو نوعان: اعتقاد جازم واعتقاد فاسد، أما الأول فيكون متى حصل التّطابق بين الإدراك والواقع، ويكون الثاني متى غاب هذا التّطابق.

وقد التزم أرسطو بهذا التصنيف وضبط بمقتضاه أجناس القول وحددها في أربعة:

"الحجاج الفلسفي (ويسميه جنس القول البرهاني)، والمخاطبة الجدليّة، والمخاطبة البلاغيّة، والمخاطبة السفسطائية. فاستخرج بمنهجه الاستقرائى الصّواب المنطقيّة التي تخصّ كلّ خطاب على حدى، وانتهى بذلك إلى الإحاطة بالأجناس التي تكون وراء صناعة القول

1 ينظر: الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص 28.

2 ينظر: المرجع السابق، ص: 72.

3 المرجع السابق، ص: 29.

الحجاجي¹. وذلك من خلال اقتراحه منطقاً جديداً في الخطاب هو التفكير العلمي حول اللفظ أو ما يسميه " اللغوس " فالحقيقة هي بنت اللغوس، وبناء الخطاب يجب أن يكون وفق صدق الحوار أو ما يسمى بالمحاجة أو البرهنة "L'argumentation" أي الانتقال من الحوار السفسطائي العقيم مروراً بالجدل الأفلاطوني الباهت وصولاً إلى الخطاب الحجاجي الأرسطي المنتج أو الخصب².



واحتفظ بالتقسيم الثنائي (الجدل والخطابة) لكنّه لم يطابق بينهما كما فعل أستاذه أفلاطون، فلقد جعل لكل منهما أسلوباً حجاجياً متميزاً وأشار إلى أهميتهما، وحاجة الناس إليهما في كتاب الخطابة³، حيث يقول: "إنّ الناس جميعاً يشاركون بدرجات متفاوتة في كليهما لأنّهم جميعاً إلى حدّ ما يحاولون نقد قول أو تأييده والدّفاع عن أنفسهم أو الشكوى من الآخرين"⁴.

وهذا يعني أنّه فرّق بينهما حيث اعتبر أنّ الجدل ينتهي إلى الفلسفة مرة وإلى العلم مرة أخرى، وقد وضع شروطاً للخطابة وهي: المتكلم، المخاطب، المتلقي، ووضع لكل هذه الشروط حجج، فثمة حجج ترتكز على طبيعة المخاطب L'ethos وحجج تستند إلى مضمون الخطاب le logos، وحجج تركّز على مشاعر السامعين Le pathos.

واعتنى كثيراً بالباط، وضرورة توافر ثلاث خصال فيه: "لا بد للخطيب أن يتحلّى بثلاث خصال كي يحدث الإقناع-لأنّه بصرف النظر عن البراهين فإنّ الأمور التي تؤدي إلى الاعتقاد ثلاثة- وهذه الخصال هي: اللب، والفضيلة، والبر... حتى أنّ الخطيب الذي يبدو أنّه يملك هذه الخصال الثلاث سيقنع سامعيه لا محالة"⁵. وجعل بذلك الخطابة مجالاً للممارسة الحجاجية؛ لأنّه يضع التصديقات أي الحجج عمدة للعلاقة الخطابية بين القائل والمقول إليه، فدرس أخلاق الأول

1 نقد الحجاج وسيميائيات الأهواء من خلال كتاب البخلاء للحافظ، ماهر بوصباط، الدار التونسية للكتاب، تونس، ط1، 2015، ص 29.

2 التأسيس اليوناني للنظرية الحجاجية في الخطاب "قراءة في مصنف أرسطو الخطابة وفنّ الشعر"، نور الدين بلعز، بحث مقدم ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من المؤلفين، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2015، ص 82.

3 ينظر: مدخل إلى الحجاج (أفلاطون أرسطو وشام برلمان)، محمد الولي، مجلة عالم الفكر، مج40، عدد2، 2011، ص24.

4 الخطابة، أرسطو، تر: عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، دار القلم، لبنان، ط1، 1979، ص22.

5 المرجع نفسه، ص 29.

وانفعالات الثاني خلال هذه العلاقة، ويركّز بذلك على صلة الخطابة بالجدل، وهو في رأيه مجال الحجاج ودائرة حدوثه. وجره تصنيف الجمهور إلى التمييز بين نوعين من الحجاج¹:

أ- **الحجاج الخطابي**: وهو حجاج موجّهة يتمثّل في بناء حكم وتوجيه الفعل إلى الجمهور ذي أوضاع خاصة في مقامات خاصة، وهو هنا ليس لغاية التأثير النظري العقلي، وإنّما يتعدّاه إلى التأثير العاطفي وإلى إثارة المشاعر والانفعالات.

ب- **الحجاج الجدلي**: ومداره مناقشة الآراء لغاية التأثير العقلي المجرد.

وفرق أرسطو بينهما؛ حيث أدخل الحجاج الجدلي في قضايا الفكر، والجوانب المتعلقة بالأحكام، فهو أدخل في البحث الفكري، أمّ الحجاج الخطابي، فيدخل في مجال توجيه الفعل، وتثبيت الاعتقاد أو صنعه².

وهذا يعني أنّ مجال الخطاب الجدلي فكريّ خالص وعادة ما يكون بين شخصين يحاول كلّ منهما إقناع صاحبه بوجهة نظر معيّنة، بينما يندرج مجال الثاني ضمن توجيه الفعل وتثبيت الاعتقاد أو صنعه فهو بالتالي حجاج موجّه للجماهير. وعليه فالحجاج عنده قد بني أساساً على الاستدلال، الذي عدّد وجوده وأنواعه باعتبار اختلاف مقدّماته، وخصّ اهتمامه بالاستدلال الجدلي، حيث المقدّمة من المشهورات، ووسّع حديثه في الخطابة إلى باب المحتمل والممكن من المقدّمات، التي تذكر فيه إحدى المقدّمات وتضمّر الأخرى، فتقاس عليها وتستنتج منها.

وعلى الرغم من أنّ أرسطو قد حرص على دراسة قواعد الاستدلال المنتج في الأقاويل جميعاً إلّا أنّه جعل منطقته يحتضن البرهان والحجاج جميعاً، أو أنّه قد جعل منطقته منطقين إن صحّ القول بذلك: منطق البرهان ومنطق الرّجحان، وفي الثاني عرض نظريته فيما يعرف اليوم بالحجاج³. فالحجاج عنده إذن يستند بالأصل إلى نظريته في المنطق، إذ الجدل والحجاج والاستدلال لديه مسميات لمدلول واحد هو الحجاج، ومنطق الرّجحان هو ما يقع في الاحتمال والممكن، أو ما يسمى أيضاً بمنطق الظّن، وهو الحجاج عند المحدثين.

1 ينظر: الحجاج عند أرسطو، ضمن فريق الحجاج، هشام الرفي، ص 126، 127. وينظر أيضاً، الحجاج في البلاغة المعاصرة، محمد سالم محمد الأمين، ص 35، 54.

2 ينظر: خطاب الحجاج والتداولية، دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، عباس حشاني، عالم الكتب الحديث، إريد- الأردن، ط1، 2014، ص 26.

3 أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، ص 105.

وأهم ما ركّز عليه في دراسته للخطابة جانبها العقلي والنفسي محاولاً الموازنة بين وسائل الإقناع ووسائل التأثير بجعل الأولى معينة للثانية فميز أول الأمر بين نوعين من الحجج " الأدلة" وهما الأدلة غير المصنوعة والأدلة المصنوعة.

أما الأدلة غير المصنوعة فهي التي لا دخل لنا فيها سابقة على تصرفاتنا مثل الشهود في القضية والتعذيب والاتفاقات المكتوبة، بينما يرى الأخرى بأنها كل ما يمكننا جمعه بأنفسنا على هدى المنهج الموضوع، وهذه الأدلة المصنوعة ما يسميها "التصديقات" وهي جوهر الخطابة لديه ويقوم على ثلاثة أنواع¹:

- 1- ما يتصل بأخلاق الخطيب نفسه
- 2- ما يتصل باستعداد السامعين
- 3- وما يتصل بالخطبة نفسها إذا كانت استدلالية في حقيقتها أو ظاهرها فكان النوع الثالث ما يسمى بالاستدلال المنطقي هو وثيق الصلة بالحجاج الآن، كونه خاصاً بالحجة نفسها وبتحقق الاستمالة والتأثير بالقول.

كما قدّم قاسماً مشتركاً بين الخطابة والشعر والجدل، بحيث تتصل هذه جميعاً بالحجاج، وتجلت البلاغة الحجاجية عنده في كتابه الذائع الصيت "الخطابة"، لذا عُدا من مراجع الحجاج "لأنّه تناول الحجاج من زاويتين متقابلتين؛ من زاوية بلاغية، ومن زاوية جدلية، فمن الزاوية الجدلية يعد الحجاج عملية تفكير تتم في بنية حوارية، وتنطلق من مقدمات، لتصل إلى نتائج ترتبط بها بالضرورة، فهاتان النظريتان المتقابلتان تتكاملان في التحديد الذي يقدمه أرسطو لمفهوم الخطاب، إذ يبنيه انطلاقاً من أنواع الحضور، ومن الرغبة في الإقناع، ويحدده في ثلاثة أنواع: النوع الاستشاري، النوع القضائي، النوع القيمي"².

وخلاصة ما سبق أنّ الفلاسفة اليونانيين قد مارسوا الحجاج باعتباره جزءاً من العملية التخاطبية، وارتبط ذلك بتوجهاتهم الفلسفية، فاختلفوا في تناولهم له، فاتّخذ السفسطائيون وسيلة لإقناع الآخرين والتأثير فيهم وتضليلهم والتشكيك في الحقيقة، واستعمله أفلاطون في محاوراته للوصول إلى الحقيقة وبناء المعرفة ونشر الفضيلة، وجاء أرسطو: "فهدم ما بنو لكنّه لم يطرح كل ما

1 التأسيس اليوناني للنظرية الحجاجية في الخطاب " قراءة في مصنف أرسطو الخطابة وفنّ الشعر"، ص 84.

2 ينظر: النظرية الحجاجية في البلاغة العربية تكاد تكون مفقودة، علي سلمان، مقال في صحيفة الوسط البحرينية، العدد 2750 مارس 2010، ص15.

جاؤوا به، بل استخدم مكوّنات البناء الذي هدمه في بنائه الجديد"¹. محاولاً بذلك صياغة نظرية حجاجية جديدة مبنية على أركان الخطاب، ويكون الإقناع فيها مقدّماً على عوامل التأثير التي عُني بها السفسطائيون، فوضع المقوّمات التي يبنى عليها الحجاج، والتي تمثّلت في الحجج ومقامات التواصل التي تُعدّ دعائم وأسس الدرس الحجاجي الحديث.

غير أنّ دراساتهم للحجاج ركّزت على النموذج الأمثل للاستدلال هو البرهان القائم على مبادئ المنطق، وأسس الرياضيات، وليس الحجاج المتلبّس بتقنيات اللغة وطرقها التعبيرية الغامضة والمتلبسة الذي ركّزت عليه النظريات الحجاجية المعاصرة.

ونخلص إلى أنّ الفكر اليوناني وظّف الحجاج في إقناع المتلقّي، وأسهب أرسطو بتفصيل هذا الأمر، وجعل الحجاج طريقاً للإقناع.

ثانياً- الحجاج عند العرب:

شغل الحجاج عند بعض القدماء جنساً خاصاً من الخطاب، وذلك من خلال الدراسات النظرية للجاحظ، والسكاكي وأبي الحسين إسحاق بن وهب وغيرهم، بوصفها تهتم بالآثار الناتجة عن الرسالة، والشروط التي تجعل الخطاب ناجحاً، وتحفل بالمرسل والمتلقي، والرسالة، وعملية التأثير والتأثر، والقصد ونوايا المتكلم، والفائدة من الكلام والإفهام.

وتمحورت معالجة العرب القدامى في بلاغتهم ودراساتهم للحجاج في ثلاثة اتجاهات:

- الاتجاه الأول: اتّجاه أدبي خطابي ويمثّله " الجاحظ " في كتابه: "البيان والتبيين".
- الاتجاه الثاني: اتّجاه منطقي فقهي ويمثّله "ابن وهب" في كتابه: " البرهان في وجوه البيان".

- اتجاه ثالث: بلاغي ويمثّله السكاكي في كتابه: مفتاح العلوم"².

والسؤال الجوهرى الذي يطرح نفسه هنا كيف مارس العرب القدامى الحجاج؟ وما الجديد الذي أضافته البلاغة العربية الحديثة لنظرية الحجاج؟

1 الحجاج عند أرسطو، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج من أرسطو الى اليوم، ص:118.

2 البلاغة والاتصال، جميل عبد المجيد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2008، ص143.

1. إرهابات المنهج الحجاجي في التراث العربي:

ارتبطت الممارسة الحجاجية في التراث العربي بالبلاغة التي نشأت في أحضان الشعر وما يتوقّر عليه من أساليب، وقد برع فيه العرب خصوصاً في العصر الذهبي للغة العربية (الجاهلي)، حتّى غدا لسان حالهم في حلّهم وترحالهم، في سلمهم وحرهم، وميداناً لمفاخراتهم ومخاوراتهم وخصوصاً نقدية، كما حدث مع امرئ القيس وعلقمة وغيرهما.

ومع ظهور الإسلام أصبح لهذا العلم دور ظاهر في إقامة الحجّة على الناس وبيان الحق لهم، وتفنيد شبههم وأباطيلهم، بمهارة كبيرة أوجدها منهج القرآن الكريم في الدّعوة إلى الدّين الجديد وكان النبي صلى الله عليه وسلم يلجأ إليه في بعض الأحيان لتثبيت أصول الدين، وإقامة الحجّة على المشركين وأهل الكتاب، على وفق الهدى الرباني: ﴿وَجَادِثُهُمْ بِالَّتِي هِيَ أَحْسَنُ﴾ العنكبوت الآية 62. وربّما استخدمه أحياناً في بيان الأحكام الشرعية التي قد تلتبس على بعض الناس، ولم يكن ينكر على من يستخدمه من الصحابة بغرض الفهم والمعرفة. حيث كان الصحابة رضوان الله عنهم والتابعون من بعدهم يلجئون إلى هذا المنهج في تقرير الأحكام الشرعية في مسائل الفروع التي يختلفون فيها وتكون مستمسكاتهما ظنية، ولم ينقل عنهم سلوك هذا المنهج في مسائل العقائد وأصول الدين إلا نادراً.

ونفهم من خلال ما سبق أنّ القرآن خطاب حجاجيّ بامتياز "كونه جاء ردّاً على خطابات تعتمد عقائد ومناهج فاسدة"¹ فهو يطرح أمراً أساسياً يتمثل في الإيمان بالله الواحد الأحد وهو على حدّ تعبير "الزركشي" يتخذ من الحوار والمجادلة بالتي هي أحسن أسلوباً في الدّعوة إلى الدّين الجديد، ويوظّف من أجل ذلك جميع أنواع الحجج، سواء كانت برهانيّة أو إقناعية، لهذا "اشتمل على جميع أنواع البراهين والأدلة"² ويقول في صدد ذلك "السيوطي": "وما من برهان ودلالة وتقسيم وتحديد، تبنى من كليات المعلومات العقلية والسمعية إلاّ وكتاب الله نطق به" ويقول أيضاً: "فأخرج تعالى مخاطباته في محاجة خلقه في أجلى صورة؛ ليفهم العامة من جليلها ما يقنعهم ويلزمهم الحجّة، وتفهم الخواص من أثنائهما ما يربي على ما أدركه فهم الخطباء"³.

1 الإقناع المنهج الأمثل للتواصل والحوار - نماذج من القرآن والحديث، آمنة البنعلي، مجلة التراث العربي، العدد 89، السنة الثالثة والعشرون، مارس، دمشق، ص4.

2 البرهان في علوم القرآن، الزركشي، تح: محمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، ط1، ج2، ص18.

3 معترك الأقران، جلال الدين السيوطي، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1988، م1، ص346.

ثمّ غدّته بعد ذلك كثرة المذاهب والفرق الدينيّة والسياسيّة، التي نشأت في الحضارة الإسلامية لاحقاً فمارسوا الحجاج في جميع نشاطاتهم الثقافيّة والدينيّة، ومطيّتهم في ذلك البلاغة والبيان، وقوّة اللّغة فبرز فرسان في هذه الساحات امتشقوا سيف البيان العربي وسحره، وأعملوا العقل مستفيدين من الثقافات المجاورة كالمنطق اليوناني والأدب الفارسي وغيرهما. ونذكر منهم على سبيل الذكر لا الحصر:

أ- الحجاج عند الجاحظ (ت 255 هـ):

عاش الجاحظ في زمن صاحب بالجدل والمساجلات والنظر والمقابسات، حيث ولدت الجماعات والمدارس والاتجاهات الفكرية المتباينة التي كانت تتصارع في ما بينها على تداول الأفكار التي من شأنها حسم القضايا المرتبطة بالخلافة، والسلطة، والنص القرآني، والمعارف الوافدة. فقد جسّم بمعيّة مؤلّفاته الأخرى تطوّر الفكر العربي الإسلامي في فترة هامة من تاريخه شهدت انفتاحاً على حضارات أسهمت في التّزوع بالأدب نزعة عقلية جدليّة، فكانت جميعها حجّة على باعه في الحجاج. ويقرّر له محمد الطلبة عن ذلك بقوله: "في هذا الجو الفكري الجديد يظهر الجاحظ مدافعاً عن الحوار وثقافته ومحاولاً وضع نظرية لبلاغة الحجاج والإقناع يكون مركزها الخطاب اللغوي بكل ما يصاحبه من وسائل إشارية ورمزية، ودلالات لفظية وغير لفظية، وأساسها - أي البلاغة - مراعاة أحوال المتخاطبين"¹. ليس هذا فحسب بل إنّ نشأة الجاحظ المبكّرة في مدينة البصرة² صقلت منهجه الذي اعتمد على الأدوات المنطقية، والآليات البرهانية، والحجج العقلية، ولعل هذا ما يظهر جلياً في خطابه ومدونته الموسوعية الزاخرة بالأفكار الجدلية والآراء الاستدلالية، واللغة البيانية؛ أي أنّه أول من نظّر للحجاج؛ حيث التفت في غير موضع من كتبه إلى الحجاج والمسائل الحافّة به، فمن ذلك قوله: "قال بعض الهند: جماع البلاغة البصر بالحجّة، والمعرفة بمواضع الفرصة"³. ويقصد بمواضع الفرصة المقام، ومراعاة أحوال المتلقي ولا مندوحة أن الجاحظ يعدّ من أوائل العلماء الذين اهتموا بالمتلقي وأحواله وصفاته، وبطبيعة الحال الخطاب سيكون بحسب هذه الأحوال والصفات. فإذا كان الحجاج يرتبط بأساليب إجراء اللغة؛ فإنّ الأمر لا يقتصر عند هذا الحدّ، بل يأخذ بعين الاعتبار ما تقتضيه نوعية الخطاب من جهة، ومستلزمات

1 الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص 211.

2 ينظر: الجاحظ في البصرة وبغداد وسامراء، بيلا شارل، تر: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1985، ص 34.

3 البيان والتبيين، الجاحظ، تح: عبد السلام محمد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، ط2، 1998، ج1، ص88.

المتلقي، وسياق الحال وظروف الخطاب، والمتكلم، ذلك أنّ الحجاج في النهاية ليس سوى دراسة لطبيعة اختيار أحسن السبل لمحاورتها، والإصغاء إليها ثمّ إقناعها¹.

وتتجلى جذور الحجاج عند الجاحظ من خلال تقسيمه للبيان إلى ثلاث وظائف واهتمامه أكثر بالوظيفة التأثيرية التي تمثل جانبا مهما في التداولية. وأرجع وظائف البيان إلى ثلاث وظائف أساسية هي²:

- الوظيفة الإخبارية المعرفية التعليمية (حالة حياد، إظهار الأمر على وجه الإخبار قصد الإفهام).

- الوظيفة التأثيرية: (حالة اختلاف) تقدم الأمر على وجه الاستمالة وجلب القلوب.

- الوظيفة الحجاجية: (حالة الخصام) إظهار الأمر على وجه الاحتجاج والاضطرار وهو الإكراه إلى حد ما.

ونكاد نجد أصداً لها ضمن الصيغة الأوستينية لنظرية الأفعال الكلامية على نحو³:

- الأفعال التلفظية Locutoire ذات الصيغة التصريحية الإخبارية.
- الأفعال الإنجازية Illocutoire غير المباشرة ذات الصيغة الإنجازية والتوجيهية.
- الأفعال التأثيرية بالقول Perlocutoire الحجاجية.

ونخلص إلى أنّ النظرية البيانية عند الجاحظ اعتمدت مفهومي يعدان من صميم البحث الحجاجي هما التأثير والبيان. حيث أنّ الحجاج ليس وسيلة إبلاغية فحسب، ولكن له غاية هامة وهي التأثير في الآخرين وحملهم على الاقتناع برأي ما مدّعم بالحجج. أي إنّ الحجاج البلاغي البياني يحاول إقناع المخاطب باستخدام الأدلة العقلية والبلاغية، وباستخدام الآليات اللغوية التي قد يوظفها المخاطب في الكلام من أجل تحقيق الغاية من الحكم المبسوط فيه تصديقا أو تكديما، إنكارا أو غير ذلك.

1 إستراتيجية الخطاب الإقناعي في إلبادة الجزائر، مقارنة تداولية، عبد الله بوقصة، رسالة دكتوراه، إشراف حبيب مونس، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سيدي بالعباس، 2012-2013، ص 103.

2 ينظر: البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، 1999، ص 212.

3 ينظر: التداولية النصية مقارنة في فهم الخطاب وتأويله، بالقندوز هواري، رسالة دكتوراه، إشراف يوسف أحمد، قسم اللغة وآدابها، جامعة وهران، 2009م، 2010م، ص 28.

ب- الحجاج عند السكاكي (ت 626هـ):

يظهر البحث الحجاجي عند "السكاكي" من خلال تعريفه للبيان بقوله: "وأما علم البيان فهو معرفة إيراد المعنى الواحد في طرق مختلفة بالزيادة في وضوح الدلالة عليه وبالنقصان، ليحترز بالوقوف على ذلك عن الخطأ في مطابقة الكلام لتمام المراد منه"¹.

وهنا يجب أن نشير إلا أنه إذا كان الجاحظ ربط البيان بالكشف والإفصاح، فإنّ السكاكي في كتابه "مفتاح العلوم" ربط البيان بالتدليل، وبما أنّ "موضوعات أو أبواب علم البيان ثلاثة رئيسية: التشبيه ومنه التمثيل، والمجاز ومنه الاستعارة والكناية، ولكل أنواع وأقسام"² فإنّ البيان وفروعه كالاستعارة والتشبيه بمثابة الحجة والدليل بالنسبة إليه في الاستمالة والإقناع لذلك قال: "من أتقن أصلاً واحداً من علم البيان كأصل التشبيه أو الكناية أو الاستعارة ووقف على كيفية مساقه لتحصيل المطلوب به، أطلعه ذلك على كيفية نظم الدليل"³، ولعل هذا القول ينطبق على قول محمد العمري في حديثه على حجاجية الصورة البيانية لما قال: "الصورة تقوم مقام الحجة وتعوضها تبعاً لحال المخاطب" لأن هذه الصورة هي التي تعبر عن حال المخاطب، وعن أحاسيسه ومعانيه التي يريد إيصالها إلى المتلقي، ومصطلح المستدل عند "السكاكي" هو ما يقابل المحاجج في البحث الحجاجي.

ومن هذا المنطلق "يجعل السكاكي المتكلم/ المحاجج/ الذي يتقن أحد أبواب البيان يبلغ مقصده من الخطاب ويحقق هدفه وبهذا تحصل الفائدة؛ بحيث تؤدي أقسام البيان التشبيه، الاستعارة والكناية وظائف حجاجية، وذلك يجعلها أساليب يعتمد عليها في إقناع المخاطب"⁴.

والمصطلح الحجاجي الذي يمكن رصده في أقوال السكاكي وإدراجه ضمن البحث والدرس الحجاجي هو الكلام الاستدلالي، ونظم الدليل، والقصد ومراعاة حال المتكلم والسامع والمقام. وبالتالي فالمقامات عند السكاكي تتعدد وتنوع؛ إذ يقول: "لا يخفى عليك أنّ مقامات الكلام متفاوتة، فمقام الشكر يبين مقام الشكاية، ومقام التهنة يبين مقام التعزية، ومقام المدح يبين مقام الذم، ومقام الترهيب، ومقام الجد في جميع ذلك يبين مقام الهزل، وكذا مقام الكلام

1 مفتاح العلوم، السكاكي، تح: عبد الحميد الهنداوي، دار الكتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، دت، ص 249.

2 بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظام المعرفة في الثقافة العربية، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط7، 2004، ص 98.

3 المرجع السابق، ص 182.

4 ينظر: خطاب الحجاج والتداولية "دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، عباس حشاني، عالم الكتب الحديث، إريد، ط1، 2014، ص38.

ابتداء بغير مقام الكلام بناء على الاستخبار أو الإنكار...¹. أي إنّ ما يتعلق بظروف التخاطب وسياقات الكلام، لها دورا مهما في عملية الإبلاغ ذلك أنّ طبيعة التأليف تتأثر بحسب المقامات والأحوال التي ترد فيها.

أمّا فيما يخص محتوى الخطاب الحجاجي أو الرسالة اللغوية، فإنّ الأمر يتعلّق بمختلف الآليات اللغوية والبيانية التي يوظفها المخاطب لتحقيق الغاية المرجوة، تصديقا أو تكذيبا، أو إنكارا أو ترهيبا أو إقرارا، وهذا ما نجده ماثلا لدى السكاكي في معرض حديثه عن الموضوعات المتعلقة بالجملة الخبرية وهي الإسناد الخبري والمسند إليه والمسند، ويأخذ في الحديث عن الإسناد الخبري بقوله: "أمّا الاعتبار في الراجع إلى الحكم في الترتيب من حيث هو حكم من غير التعرض لكونه لغويا أو عقليا فإنّ ذلك وظيفته بيانية، فكون التركيب تارة غير مكرر ومجردا من لام الابتداء وإن المشبه والقسم ولامه ونوني التوكيد كنحو (عرفت عرفت)، و(لزيد عارف) و(إنّ زيدا عارف) و(إنّ زيدا لعارف) و(والله لقد عرفت، أو لا أعرفّ، في الإثبات، وفي النفي كون التركيب غير مكرر ومقصورا على كلمة النفي مرة : (ليس زيد منطلقا) وغير مقصور على كلمة النفي كنحو (ليس زيد بمنطلق) و(ما أن يقوم زيدا) و(والله ما زيد قائما)، فهذه ترجع إلى نفس الإسناد الخبري"²، ونستشف من كلامه أنّ الحجاج يمكن وصفه من المتكلم، كما رأينا أهو يحتاج من أجل إثبات قضية ؟ أو يحتاج من أجل نفيها وهذا طبعا مع مراعاة حال السامع ومقامه أهو مساند أي جاهل لما يسمعه ويتلقاه أم رافض أم منكر.

وبالتالي يأخذ المخاطب بعين الاعتبار كافة الظروف والأحوال حتى يكون خطابه ملائما وأكثر إقناعا وتأثيرا في المتلقي. ويكون بذلك الحجاج "فعالية خطابية تواصلية موجهة لمستقبل معين سواء كان فردا أو جماعة في شكل جمهور، يؤدي دورا هاما في اختيار إستراتيجية الحجاج. فيختار المرسل من الحجج ما يناسب السياق التواصلية في قالب لغوي يناسب عقل المرسل إليه.

وبهذا يكون السكاكي قد تطرق في معرض حديثه عن الحجاج الذي انطلق من فكرة "مقتضى الحال" و"لكل مقام مقال" مروراً بعلاقته مع علم المعاني والبيان والنحو المنطق، وصولاً

1 المرجع السابق، ص 256.

2 المرجع نفسه، ص 255.

إلى علم الحدّ والاستدلال، إضافة إلى ما قدّمه فيما يخص المتكلم والسماع وما يتعلق بالخطاب من شروط الصواب والنجاعة والقصد ولعل بتظافر هذه العناصر وتكاملها يتشكل البحث الحجاجي.

ج- ابن وهب ومشروعه الحجاجي:

تعد محاولة "ابن وهب" في كتابه "البرهان في وجوه البيان" الذي نشره سنة 1941 في نظر كثير من المعاصرين من أهم المحاولات في التراث العربي في دراسة الحجاج، بوصفه أقرب إلى مشروع نظرية. اهتم بالوظيفتين الإخبارية الحجاجية، عكس الجاحظ الذي ركّز على الوظيفة التأثيرية للبيان، دون اهتمامه بالوظيفة الإخبارية الحجاجية.

ويمكننا تصنيف خلاصة ابن وهب (ت. 337هـ) في الجدل والمجادلة في النقاط الرئيسية التالية¹:

- قدم ابن وهب تعريفا دقيقا للجدل والمجادلة، وضع فيه يده على مقصد الجدل ووقوعه في مسائل خلافية: "وأما الجدل والمجادلة، فهما قول يقصد به إقامة الحجة فيما يختلف فيه اعتقاد المتجادلين، ويستعمل في المذاهب والديانات، وفي الحقوق والخصومات، والتوصل في الاعتذارات ويدخل في الشعر وفي النثر"². فما نلاحظه في موقف ابن وهب أنه واع بأنّ الاحتجاج لا يقتصر على النثر دون الشعر بل لعل تقديمه الشعر على النثر تأكيد وإلحاح على أنّ الشعر قد ينهض بوظيفة الحجاج والجدل خلافا لما يعتقد البعض.

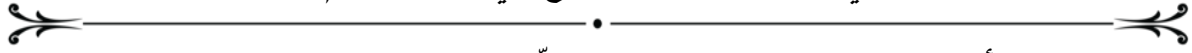
- الجدل - فيما يفهم من كلام ابن وهب - خطاب تحليلي إقناع، وقد حاول "محمد العبد" قراءة محاولة ابن وهب الحجاجية في ضوء نظريات الحجاج الحديثة، وتوقف أمام بعض ما ذكره ابن وهب في مبحث الجدل وأدبه مما يمكن أن ينظر إليه الآن من منظور "الاستراتيجيات الاتصالية الحجاجية" ومن أهم ذلك³:

- أن يبني المجادل مقدماته مما يوفق عليه الخصم.
- أن يصرف همته إلى حفظ النكت التي تمرّ في كلام خصمه مما يبني منها مقدماته وينتج منها نتائجه.

1 النص الحجاجي العربي "دراسة في وسائل الإقناع"، محمد العبد، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010م، 9.

2 البرهان في وجوه البيان، أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن سليمان ابن وهب، تح: أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، ساعدت جامعة بغداد على نشره، (1378هـ/ 1967م)، ص 222.

3 بلاغة الحجاج في الشعر العربي، شعر ابن الرومي نموذجاً، إبراهيم عبد المنعم إبراهيم، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007، ص5.



- ألا يقبل قولاً إلا بحجة ولا يردّه إلا لعلّة.
 - ألا يجيب قبل فراغ السائل من سؤاله، ولا يبادر بالجواب قبل تدبره.
 - ألا يشغب إذا شاغبه صاحبه... ويقصد لوضع الحجة في موضعها.
 - أن يخاطب الناس بما يعهدون ويفهمون.
 - أن الجدل إنّما يقع في العلة.
- وقول ابن وهب "إنّ الجدل إنّما يقع في العلة"¹ مطابق لما تقول به النظرية الحجاجية المعاصرة. ففي "هذه النظرية الكائنات البشرية صانعة علة Reason- Makers ومستخدمة علة Reason- Users والوقوف على كيفية صناعة الناس العلل واستخدامها هو الوسيلة الضرورية لبيان عملية تطوير الدعاوي ومنح الموالاتة، وإذا كانت العلة في جوهرها هي ما يقدم رداً على السؤال "لماذا" فإنّ العلة المقنعة هي العلة في أنّ المستمع يمنح موالاته"².
- ووصولاً بما سبق فإنّ ابن وهب يلتقي في كثير من تصوراتهِ حول نظرية الجدل مع النظريات الحجاجية المعاصرة والتي تعد جهود أرسطو العمدة لها، وهذا ما يفسر ذلك التقارب بين آراء ابن وهب والنظريات المعاصرة بحكم استقائها جميعاً من مصدر واحد هو المصدر اليوناني الأرسطي. كما أنّ "عمل ابن وهب أقرب إلى نظرية معرفية، في حين أنّ عمل الجاحظ يندرج ضمن النظرية البلاغية، بلاغة الخطابة"³، ونستشف من هذا التعريف توجهها بلاغياً منطقياً في معالجة البيان الذي يقابل مصطلح الحجاج عند ابن وهب، ففي حين توجه "الجاحظ" توجهها بلاغياً خطائياً، نجد "السكاكي" قد توجه توجهها بلاغياً، حيث تتضافر التوجهات الثلاثة في خدمة توجه واحد نصطلح عليه بالتوجه الحجاجي، وما "نفيده من هذا الاتجاه أنّ البيان ليس قضية بلاغية فحسب، بل هو قضية منطقية أيضاً، وأنّ حاجة البلاغة إلى المنطق في الخطاب الحجاجي إنتاجاً وتحليلاً حاجة طبيعة وضرورية، ولعل هذا يضيفي شرعية على اعتماد الاستدلال أو إقامة الحجة المعقولة ركناً أساسياً في دراسة بلاغية عربية منشودة لذلك النوع من الخطاب"⁴.

1 المصدر السابق، ص 222.

2 النص الحجاجي العربي، دراسة في وسائل الإقناع، محمد العبد، مجلة فصول، العدد 60، 2002، ص 46-47.

3 البلاغة أصولها وامتداداتها، ص 213.

4 البلاغة والاتصال، ص 157.



كما أنّ ثمة أسماء أخرى أسهمت إسهاماً واضحاً في التنظير للحجاج، مثل "عبد القاهر الجرجاني" (ت 471هـ) الذي يتحدّد الحجاج عنده في كونه حجاجاً دينياً ولغوياً. وهو يحاكي في بنائه المحاكمة المنطقية القائمة على دحض حجّة الخصم، والتمكين لحجّته وفق نمط خاص قائم على الإقناع والإمتاع انسجاماً مع منهجية التنبّي والإقضاء.

وبالتالي يمكن القول بأنّ "أسلوب الحجاج في كتابه دلائل الإعجاز يقوم على منطق طبيعي بلاغي يسعى إلى الكشف عن الآليات التي يتمّ عبرها بناء الخطاب. ويتحدّد في كونه حجاجاً تغذّيه النزعة المذهبية وتؤطره النظرية اللغوية. وهو يحاكي في بنائه المحاكمة المنطقية ذات القدرة التأثيرية والكفاية التفاعلية القائمة على دحض حجّة الخصم والتمكين لفكرته"¹.

بالإضافة إلى "حازم القرطجاني" (ت 684هـ/1386م) في تحديده لمنطقة الشعر والخطابة الذي يقرن بين الشعر والخطابة في أنّهما يشتركان في مادة المعاني، ويفترقان بصورتي التخييل والإقناع. وكلاهما، نعني التخييل والإقناع. يقصد بهما "حمل النفوس على فعل شيء، أو اعتقاده، أو التخلي عن فعله واعتقاده"²، وهو تعريف كما نرى مطابق تماماً لما تذهب إليه التداوليات المعاصرة. وكل ما في الأمر أنّ هذه الأفكار القيّمة لم تجد العناية الكافية التي تسمح لها بأن تخرج في نظرية متكاملة، بحيث تستطيع أن تلقي الضوء على كيفية حدوث الإقناع في أعماق ضمير المتلقي، وما هي الآليات التي تعتمد عليها أطراف الحوار ليستحوذ بعضها على بعض.

ومّا سبق نخلص إلى أنّ الحجاج كان أبحاثاً جادة في التراث العربي كما رأينا مع "السكاكي" والمنطق و"الجاحظ" والبيان، و"ابن وهب" والبرهان أو الفقه من الجانب الديني مثّلت هذه البحوث حجر الزاوية لبناء نظرية حجاجية عربية، انطلق منها اللّغويون المحدثون.

ومع ذلك لا نجانب الصواب إن حكمنا على هذه الأبحاث بالكمال، فقد وقعت في هفوات ومزالق كسابقتها - البلاغة اليونانية - ولعلّ من بينها:

يقول علي محمد علي سلمان أنّه "بالرغم من وعي الجاحظ بقضيّة الحجاج في القول وأهمّيتها في البيان والتبيين إلّا أنّ الذين جاؤوا بعده من البلاغيّين والنّقاد لم يعطوا هذه القضية حقّها من الدّرس والتحليل، وانشغلوا عنها بالتفكير في العبارة وما يتبعها من تقليبات ووجوه، حتى

1 الحجاج في دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، عبد القادر حمراي، مجلة فصل الخطاب، ع6، الجزائر، 2014، ص 165.

2 منهاج البلغاء وسراج الأدباء، حازم القرطجاني، تح: محمد الحبيب بلخوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، ط2، 1980، ص 20.

غدت البلاغة بلاغة عبارة لا بلاغة نصّ، وبلاغة جمل لا بلاغة خطاب"¹، رغم أنّ البلاغة معنيّة بدراسة الخطاب بوصفه متوالية من الجمل، ويقوم على إستراتيجيات تأثيريّة تبدأ من الإيقاع "الصوت" وتنتهي بالنصّ، بحيث تتضافر الحجج وفق منظومة فكرية، وإستراتيجية قولية، تشكّل في مجملها الخطاب.

ومما لا يدعوا للشك أنّ البلاغيّون والنقاد الذين جاؤوا بعد الجاحظ اكتفوا بالإشارة إلى الحجاج في باب الاستدلال مرة²، وباب الاستدراج أخرى³، وباب الاستشهاد والاحتجاج ثالثة⁴، وباب القياس والتمثيل رابعة، وباب الجدل والمجادلة خامسة⁵. فهم هنا يعرضون لمباحث الحجاج تحت مسمّيات مختلفة، وبصورة مقتضبة؛ لأنّهم يدرسونه في إطار نظرية البيان الحاضنة لكلّ قضايا الفهم والإفهام، لا بوصفه نظرية موضوعها دراسة "تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدّي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض عليها من أطروحات، أو أن تزيد في درجة ذلك التسليم"⁶، كما هو عند بيرلمان وتيتيكاه، وبالتالي فهم لم يحدّدوا له مصطلحا واحدا يُعرف به كما حدّدوا مصطلحات مباحث البلاغة الأخرى أي أنّهم لم يجمعوا مسائله تحت مسمّى واحد، وإنّما وضعوا لكلّ مسألة عنوانا يدلّ عليه، ولعلّ "هذا دليل على عدم وضوح الرؤية عندهم للحجاج، بوصفه إستراتيجية تشتغل في الخطاب عبر وسائل وأساليب قائمة فيه؛ توجّه ملفوظه نحو الغايات والمقاصد التي يروم تحقيقها"⁷.

والأدهى والأمر أنّ "البيانين جعلوا الإخبار الغاية للخطاب، أمّا الإقناع الذي هو نتيجة الحجاج وغايته الكبرى فقد جاء في مرتبة ثانوية، لهذا حصّروه في مباحث الجدل والاستدلال والاستدراج، علما بأنّ كلّ الخطابات، إنّما تسعى لتحقيق غاية الإقناع، سواء توسّلت بالأساليب الحجاجية البارزة أو لم تتوسّل، وسواء جاءت للإخبار أو لغيره"⁸.

1 الحجاج عند البلاغيين العرب، علي محمد علي سلمان، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته "دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، ص225.

2 مفتاح العلوم، ص 438.

3 المثل السائر، ضياء الدين ابن الأثير، تح: الشيخ كامل محمد عويصة، دار الكتب العلمية، بيروت، ط1، 1998، م2، ص48.

4 الصناعتين، أبو هلال العسكري، تح: علي محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم، المكتبة العصرية، بيروت، 1986، ص 416.

5 البرهان في وجوه البيان، ابن وهب، تح: أحمد مطلوب، وخديجة الحديثي، طباعة ونشر جامعة بغداد، ط1، 1967، ص 76، 5.

6 الحجاج في القرآن الكريم، من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص 31.

7 ينظر: الحجاج عند البلاغيين العرب، ص 257.

8 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

وأهم ما ركّزوا عليه في دراستهم لفكرة المقام هو المتلقي وكل ما يحيط به من ظروف خارجية، كما وصف "محمد العمري" فكرة مراعاة المقام والحال في البلاغة العربية بأنها "عنوان للعلاقة بين الخطيب والمستمع، فالبلاغيون العرب وإن لم يهتموا كثيرا بالدراسة النفسية والأخلاقية للمرسل والمتلقي، حاولوا أن يدرجوا تحت عنوان المقام والحال، ملاحظات كثيرة فيما ينبغي للخطيب أن يكون عليه أو يراعيه من أحوال المستمعين"¹.

وبالتالي فاهتمام البلاغيين العرب انصبّ على وجوه البيان بوصفها سرّاً من أسرار جمال الخطاب، لا بوصفها وسائل تأثير في المتلقي وإقناعه، وأصبحت البلاغة "مسرداً بالوجوه والصور وأنماط البديع وأساليب أداء المعنى، القائمة في النص بالأساس"². أي أنّ بلاغة صورة التعبير هي التي هيمنت آنذاك.

فالبلاغة اليونانية قد نشأت في بيئة ديمقراطية؛ ولهذا كان صلب اهتمامها هو الإقناع وحشد الجماهير من أجل الانتصار لشخص دون آخر، ولهذا فلا غرو أن يؤسس بلاغيوهم لمبادئ وأسس هذا الإقناع محاولين الإجابة على السؤال الآتي: كيف يمكن للخطيب أن يكون بليغاً؟ أما البلاغة العربية فقد انطلقت من فكرة إعجاز القرآن في بادئ أمرها، محاولة إبراز ملامح هذا الإعجاز، ولهذا فإنّ أهم فرق بين البلاغتين العربية والغربية يكمن في الأسس التي انطلق منها كل منهما، فأرسطو مثلاً يؤسس لبلاغة الكلام، أما عبد القاهر الجرجاني فيؤسس لبلاغة الصمت.

ووصولاً بما سبق فإن بلاغة العرب القدامى، أشارت في أكثر من موضع إلى ملامح الحجاج وأدواته البلاغية، من منظور نظرية الفهم والإفهام، منتهجين بذلك منهجاً مخالفاً عما هو عليه عند اليونان الذين اهتموا بالحجاج الإقناعي، أو بما هو وسيلة إقناع. وعلى إثر هذه الانتقادات تظهر جهود بعض الباحثين المعاصرين في هذا المنهج نذكر منهم على سبيل الذكر لا الحصر:

1 في بلاغة الخطاب الإقناعي، ص 21.

2 من تجليات الخطاب البلاغي، حمادي صمود، دار قرطاج للنشر، تونس، ط1، 1999، ص 113.

2. الحجاج في الدراسات العربية المعاصرة:

تعددت الدراسات التي تناولت الحجاج باعتباره مبحثاً لغوياً حديثاً ما بين الكتب والمقالات المتفرقة، التي تراوحت بين الاستفادة من الموروث القديم، وبين استثمار الطروحات المعاصرة. ولا سيما المغرب العربي، ولعل من بين المحاولات الجادة في هذا المضمار، نجد "طه عبد الرحمن" الذي عُرف عنه اشتغاله الفلسفي، في سياق ربط النظريات الحجاجية بالمنطق ومحاولة استثمار ذلك في تبيان منهج التراث، وحدّ الحجاج بقوله: "إنّه فعالية تداولية جدلية، فهو تداولي؛ لأنّ طابعه الفكري مقامي واجتماعي، وهو أيضاً جدلي؛ لأنّ هدفه إقناعي قائم بلوغه على التزام صور استدلالية"¹ إذ يذهب إلى أنّ الأصل في الكلام صفته الخطابية، والحجاجية والمجازية؛ بناء على أنّ لا كلام بغير خطاب، ولا خطاب بغير حجاج². على أنّ الفعل اللغوي يتجه نحو إثبات الشيء أو نفيه، باستعمال تقنيات حجاجية من شأنها إثراء الخطاب ومدّه بقوة التأثير.

ومن أبرز أعماله "تجديد المنهج في تقديم التراث" وكذا المزاجية بين القديم العربي والحديث الغربي، من خلال كتابه "في أصول الحوار وتجديد علم الكلام" الذي يهدف فيه إلى إيجاد رابط منطقي لغوي يؤصل لنظرية تؤخذ بقوة المنطق وسلامة اللغة³، كما استعرض في كتابه الذي يحمل عنوان: "اللسان والميزان أو التكوثر العقلي" أنواع الحجاج والسلم الحجاجي بوصفه عمدة في الحجاج، ودرس الاستعارة من وجهة نظر حجاجية مؤصلاً لها كما وردت عند عبد القاهر الجرجاني⁴، وذكر أنواع الحجج والنماذج التواصلية.

ثم تأتي محاولات "محمد العمري" الذي ظهر عنده الاهتمام بالمقولات البلاغية خاصة، سواء من خلال دراسته المبكرة حول بعض مظاهر الإقناع في الخطابة العربية القديمة، أو من خلال جهوده في الترجمة، إذ حاول أن يعيد رسم خارطة عامة للبلاغة العربية القديمة، من روافدها واتجاهاتها، وامتداداتها وخصائصها الصوتية، والنحوية والمنطقية⁵، ويعرّف البلاغة الجديدة (الحجاجية) بأنّها "علم الخطاب الاحتمالي الهادف إلى التأثير أو الإقناع، أو هما معا إيهاما،

1 في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 65.

2 ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 213.

3 ينظر: إستراتيجيات الخطاب الإقناعي في إلباظة الجزائر - مقارنة تداولية، ص 99.

4 ينظر: المرجع السابق، ص 303.

5 ينظر: الحجاج في البلاغة المعاصرة، بحث في بلاغة النقد المعاصر، ص 287.

وتصديقا¹، كما حاول في كتابه "في بلاغة الخطاب الإقناعي" تطبيق نظرية الإقناع عند أرسطو على نماذج من خطابة القرن الهجري الأول، متبعا في ذلك تقسيم أرسطو لعناصر البلاغة الثلاثة وهي: وسائل الإقناع أو البراهين، الأسلوب أو البناء اللغوي، ترتيب أجزاء القول².

وتوصل في الأخير إلى أنّ الخطابة العربية هي: "خطابة منافرة ومفاخرة ميّالة إلى المدح والهجاء، ولم تعتمد الحوار، الهادئ القائم على الحجة إلا في مناسبات محدودة ولذلك ينتظر أن يكون عنصر الحجاج والبرهنة أضعف عناصر بنائها"³.

فضلا عن إسهامات "أبو بكر العزاوي" في هذا المجال وخاصة على المستوى اللساني؛ فهو من المؤسسين لنظرية الحجاجية في العالم العربي وأشار الدكتور "حسن مسكين" إلى ذلك بقوله: "أبو بكر العزاوي أحد المؤسسين للنظرية الحجاجية في العالم العربي، وذلك أنّه في الوقت الذي لم نكن نسمع عن الحجاج في المغرب، أو في العالم العربي كان المؤلف قد شرع في إنجاز أطروحته الأولى في الحجاج سنة 1983م بإشراف العالم اللغوي ديكرو، إذ لم يكن في العالم العربي إلا باحث واحد مختص بالحجاج والمنطق إلا وهو الدكتور طه عبد الرحمن"⁴ بدراسات ومقالات، أهمها ما جاء في كتابه "اللغة والحجاج" الذي عمد فيه إلى دراسة بعض الروابط الحجاجية في اللغة العربية⁵، إذ يرى أن الحجاج وصف اللغة، ويفترض في مقدمة كتابه وجود طبيعة حجاجية للغة الطبيعية كما يروم من خلالها اكتشاف منطق اللغة، ثمّ يعرف الحجاج، ويعده إنجاز المتكلم لخطاب يعتمد على آليات التقديم والتسلسل والترتيب والاستنتاج؛ لغرض التأثير والإقناع⁶.

وقد حاول تحليل مجموعة من الخطابات على وفق النظرية الحجاجية المعاصرة وكان الخطاب القرآني على رأسها، حيث درس البنية الحجاجية للخطاب القرآني؛ ساعيا إلى إبراز الجوانب الحجاجية الاستدلالية المتجلية فيه، وبيان أهمية التحليل الحجاجي للنصوص، والخطابات

1 البلاغة الجديدة بين التخييل والتداول، محمد العمري، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2005، ص 6.

2 ينظر: في بلاغة الخطاب الإقناعي، ص 20.

3 المرجع السابق، ص 26.

4 مراجعة اللغة والحجاج عمق التنظير ودقة الإنجاز، حسن مسكين مبارك، بحث منشور في مجلة جذور التراث، مج، 29، ع 12، 2009، ص 385.

5 ينظر: اللغة والحجاج، ص 53-83.

6 المرجع نفسه، ص 8.

بمختلف أنواعها وأنماطها، ويرأها محاولة منه في استجلاء بعض المظاهر الحجاجية للسورة القرآنية (سورة الأعلى) مثالا.

وتوصل إلى أنّ الخطاب القرآني خطاب إلهي، كتب بلغة طبيعية هي اللغة العربية وهو موجه إلى كافة البشر؛ إنّه خطاب يقوم على الحجاج، والمنطق الطبيعي والاستدلال غير البرهاني¹، يعتمد على شتى آليات الحجاج التي اعتمدت على آلية النص الخطابي، ونوع العلاقة بين المرسل والمتلقي، وما يستتبع ذلك من مقام من أجل الوصول إلى حجاج تقتنع به الفطرة السليمة التي أريد لها أن تستنير بالحق إذ امتزج الهدف الديني بالهدف الفني، فظهر الخطاب القرآني ذا فريدة مختلفة عن سواه من الخطابات اللغوية.

وبالتالي "فالجمال اللغوي في الخطاب القرآني لم يكن غاية في نفسه وإنما كان لغرض التأثير والإقناع، بل إن هذا الإقناع يبقى فعالا حتى لو تحول القرآن إلى لغة أخرى عن طريق الترجمة، لما يضم خطابه من معان مذهشة، وتعاليم منسقة ومنظمة، لأنّه رسالة كونية تبني العلاقة بين الفرد وخالقه، وبين الفرد والآخر، فالخطاب القرآني من خلال هذه الغاية استطاع أن يكون مقنعا ومؤثرا في النفوس والعقول في تدبير آياته"².

ونخلص في الأخير إلى أنّ ما يميّز دراسته هو الجمع بين التنظير والتطبيق، بخلاف الدراسات الحجاجية السابقة المستقاة من الدرس الحجاجي الغربي.

كما لجأت أغلب الدراسات العربية المعاصرة إلى ترجمة النظريات الغربية، واستثمارها، ويأتي في طليعة هذه الأعمال كتاب "أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم" بإشراف "حمادي صمودا" إذ جمع عددا من النظريات هي على التوالي: الحجاج عند أرسطو³، الحجاج أطره ومنطلقاته من خلال مؤلف برلمان وتيتيكاه، مصنف في الحجاج⁴، ونظرية الحجاج في اللغة⁵، لوصف أعمال ديكرو، ونظرية المساءلة لماير⁶.

1 ينظر: الخطاب والحجاج، أبو بكر العزاوي، مؤسسة الرحاب الحديثة، لبنان، 2010، ص 17.

2 أسلوبة الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على السور المكية، مثنى كاظم صادق، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2015، ص 26.

3 ينظر: الحجاج عند أرسطو، ص 49-296.

4 ينظر: الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته، عبد الله صولة، من خلال مصنف في الحجاج، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، كلية الآداب، منوبة، تونس، دت، ص 297-350.

5 ينظر: الحجاج في اللغة، ص 351-385.

6 ينظر: البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة لميشال ماير، محمد علي القارصي، ص 387-402.

II. نظرية الحجاج في الدراسات الحديثة:

حظي الحجاج الواقع تحت اسم البلاغة الجديدة ببحوث جادة حولته من فكرة أو ممارسة إلى نظرية ومن الانزواء إلى الشمول على كلّ الميادين، فقديمًا تحدّث أرسطو عن الحجاج باعتباره فنّ الإقناع، أو مجموع التقنيات التي تحمل المتلقي على الإقناع أو الإذعان¹. وقد أخذ عنه هذه الفكرة في النظر إلى وظيفة الحجاج وغايته جميع المحدثين الدارسين للحجاج، وذلك منذ صدور مؤلفين صدرًا في سنة 1958: (مؤلف شاييم بيرلمان ولوسي أولبراشر تيتكاه) "مصنف الحجاج والبلاغة الجديدة"² (Traité de l'argumentation - La nouvelle Rhétorique) ولئن كان لهذا التأليف فضل إخراج الحجاج من أسر المقاربة الأرسطية التي جعلته رهين محسّنين هما: المقاربة الخطابية من جهة والمقاربة المنطقية من جهة ثانية، فإننا لا نعدم دراسات أخرى قد تناولت الحجاج تناولًا خاصًا، وكان كتاب "بيرلمان" و"تيتكاه" منطلقًا لها. ونعني بذلك مصنّفين مهمّين هما "استعمالات الحجاج" (Les usages de L'argumentation)³ "تولمين" (Toulmine) الذي نقله إلى الفرنسية "بارنتار". والمصنف الثاني هو "الحجاج في اللغة" (L'argumentation dans la langue)⁴ لـ "ديكرو" (Ducrot) و"أنسكومبر" (Anscombe). وتزامنت هذه العودة مع تزايد الاهتمام بدراسة اللغة وهيمنة الخطاب اللغوي داخل الأنساق المعرفية في العلوم الإنسانية، وتعدّد الأبحاث والنظريات حول هذا الخطاب بوصفه خطابًا طبيعيًا ومملكة إنسانية. والطريف في هذه التصورات الجديدة نزوعها إلى جعل الحجاج مستقلاً في الجمل والخطابة بريئاً من تهمة الدعاية والمغالطة مرتبطاً بمفاهيم جديدة انتظمته. والمتتبع لمباحث الحجاج المعاصر يقف على ثلاث مقاربات أشار إليها "عز الدين الناجح" بقوله: "إنّ الحجاج منذ كتاب "بيرلمان" و"تيتكاه" قد تعرّض إلى ثلاث مقاربات هي بمثابة الرّجة في الدرس الحجاجي. فالمقاربة البلاغية يمثّلها "بيرلمان" و"تيتكاه" بكتابهما المذكور آنفاً والمقاربة المنطقية يمثّلها كتاب "تولمين" بما احتواه من مناويل وفقها تكون العملية الحجاجية سالمة من اللحن. والمقاربة الثالثة هي المقاربة اللسانية، ويمثّلها "ديكرو" في كتابه الحجاج في اللغة"⁵.

1 ينظر: الحجاج في الشعر الغربي القديم، سامية الدريدي، عالم الكتب الحديث، إريد- الأردن، ط1، 2008، ص ص17-18.

2 تداولية الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب بحوث ومحاولات، ص 23.

3 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

4 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

5 المرجع السابق، ص 23.

1. المقاربة البلاغية:

عرّف "بيرلمان" و "تيتيكاه" الحجاج من منطلقات خاصّة؛ وهي منطلقات نصوص المرافعات في المحكمة إذ يقولان: "والغاية من كلّ حجاج هو جعل العقول تدعن وتسلم بما يطرح عليها من الأقوال أو يزيد في درجة ذلك الإذعان وذلك التسليم فأنجع الحجاج وأنححه ما وُفق في جعل حدّة الإذعان تقوى لدى السامعين بشكل يبعثهم على عمل المطلوب"¹.

والمقصود من تعريف "بيرلمان" و "تيتيكاه" هو التعريف بالغاية (Finalité) والهدف (but) لا بالفرنّ والتقنية، وبالتالي فهما لم يعرفا حسب هذا القول الحجاج في حدّ ذاته وإتّما عرفاه حسب غايته والهدف منه. على حد قول عز الدين الناجح: "ما يجعلنا نسّم مقاربتهم بكونها مقارنة بلاغية هو تواشج تعريف البلاغة والحجاج عندهما في مستوى الهدف والغائية. أليس من غايات البلاغة ضمان إذعان الجمهور وتسليمه ونشّدان دفعه إلى ما يطلبه المتكلّم من عمل المطلوب منه؟..."². ولعل هذا ما يتطابق مع قول "جميل عبد المجيد" بأنّ البلاغة تعني "الإبلاغ المفهم والمؤثر إفيهما وتأثيرا من شأنهما تحقيق الإقناع والاستمالة".

وعليه يمكننا اعتبار نظرية الحجاج نظرية خطابية، تدرس التقنيات الخطابية في علاقاتها بوظيفتها الحجاجية التأثيرية، وشروط بنائها ونموها، وتعتبرها حججا موجهة للدفاع عن أطروحات أو دحضها، وتبحث شروطها وآثارها دون الاهتمام بطبيعتها. إنّها في نظره (بيرلمان) حجج وعناصر إثبات، موجهة للإفحام أو الإقناع.

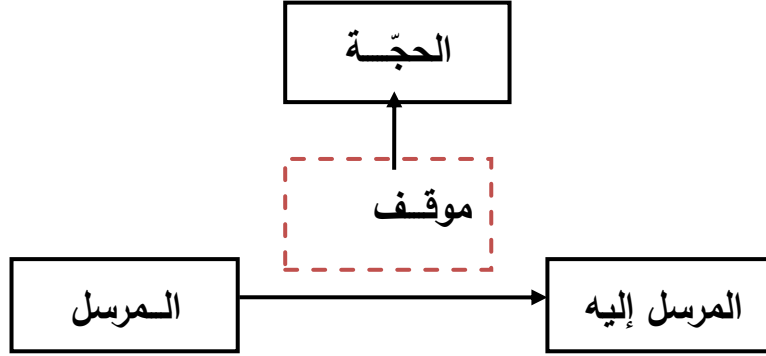
ومهما يكن من أمر، فإنّ الحجاج يغطي حقل الخطاب بكامله، وهو يهدف إلى الإقناع والاستمالة (Convaincre et persuader)، ذلك كيفما كان نوع المخاطبين ومهما كانت مادة ذلك الخطاب، وبالتالي يصير الإقناع والاستمالة بمثابة العلاقة القائمة بين الضمني والمصرح به.

وما نفهمه من خطابته الجديدة أنّها لا تعتبر الحجاج تعقّلا خالصا ولا استدلالا محضاً، بقدر ما هو خطاب ينشط في إطار وضعيّة تخاطبيّة معيّنة تضمّ طرفا محاورا وطرفا محاوراً تؤثر خصوصيّتهما أيّما تأثير في الحجاج المنجز.

1 تقدم لمصنّف الحجاج والبلاغة الجديدة ضمن كتاب أهمّ نظريات الحجاج، عبد الله صولة، إشراف حمادي صمود، منشورات كلية الآداب مَنوبة، تونس، 1999، ص 299.

2 ينظر: المرجع السابق، ص 24.

وهذا يعني أنّ دراسات الحجاج تهتم بتفكيك مسارات واستراتيجيات تتدخل فيها ثلاثة عناصر؛ يمكن تمثيلها بالترسيمة التالية¹:



فالعملية الحجاجية إنّما هي "موقف" يوجّهه "مرسل" إلى "مرسل إليه"، ويدعم ذلك بحجج معيّنة، ولعلّ الدّراسات الحجاجية تتفق على هذا الجزء اليسير من التعريف، لكنّها تختلف في ما سواه، وربّما أبرز ما نجد فيه هذه الاختلاف هو في تعريف "الحجة" نفسها التي تُعدّ عصب البحث الحجاجي، إضافة إلى الاختلاف في وصف مسارات الحجاج...

ويتميز الحجاج عند بيرلمان بخمسة ملامح رئيسية هي:

- "أنّه يتوجّه إلى مستمع.
- يُعبّر عنه بلغة طبيعية.
- مسلّماته لا تعدو أن تكون احتمالية.
- لا يفتقر تقدّمه إلى ضرورة منطقية بمعنى الكلمة.
- ليست نتائجه ملزمة²

ويمكننا تلخيص تصور (بيرلمان) للحجاج في النقاط التالية³:

- الحجاج نظرية تدرس التقنيات الخطابية كوظيفة حجاجية، وتفحص شروطها وآثارها، إذ تنصبّ الممارسة على الحجج العقلية والتجريبية، وعلى قضايا ترجع إلى الرأي وتواجه الجانب

1 الحجاج في الخطاب الصحفي جريدة "الخبر" أنموذجا، فرحات بلولي، بحث مقدم ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مرجع سابق، ص 314.

2 الحجاج في المناظرة، ضمن كتاب الحجاج مفهومه بمجالاته، أحمد انزكومت، ج2، ص: 281.

3 النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية، واللسانية، محمد طاروس، ص ص 55، 56.

اللاعقلاني، من رغبات ومصالح وأهواء، مما يوجب التمييز بين البرهنة المستقلة عن الذات، وبين الحجاج كممارسة ذاتية اجتماعية.

- العملية الحجاجية عملية جدلية، تنطلق من أطروحة أو ضدّها، وتتجه للإفحام أو الإقناع، لتقوية الانخراط أو تقليصه. ويتحرك الحجاج داخل بنية حوارية، يتعدد فيها المخاطب كميّا، ويتنوع كيفيّا. ويختلف بين كونه واقعا خارجيا، وبين كونه بناء خطائيا، ويتحقق في بنية تواصلية أحادية، من الخطيب على المتلقي.

- يكتسب الحجاج فعاليته من السياق الاجتماعي، ويستقي شرعيته من مالكي السلطة داخل المجتمع.

- تحتمّ الضرورة المعرفية والمنهجية تبني النظرية الحجاجية، لتطوير معرفتنا بالمجالات التي لا تسعفنا المناهج الصارمة في الإحاطة بها.

- الهدف من البلاغة الجديدة هو إعادة الاعتبار للإنسان المندمج بواسطة الخطباء تحصل من كونهم يُعلّمون كيفية إبداء "الرأي حول الأشياء" ويُعلّمون كيف "تؤثر الأشياء على الناس".

- كما أنّ الدرس الحجاجي الجديد كما حدّد معالمه "بيرلمان" ينخرط في صلب الحياة النصيّة، حيث إنّ إعادة بعث الدراسة الحجاجية مرتبط لدى بيرلمان بإعادة الاعتبار لمفهوم العقل العملي".

2. المقاربة المنطقية:

أمّا "تولمين" (Toulmine) فإنّ تعريفه للحجاج كان بشكل مغاير تماماً فقد اعتبر الحجاج بمثابة "المسار الذي يسلكه الباحث لإقناع المتقبّل بنتيجة ما" بل إنّ وظيفة الحجّة عنده إنّما تكمن في الإقناع فقط وما سوى الإقناع فيُعدّ وظائف هامشيّة ثانويّة طفيليّة secondaires et parasitaires ومن المفيد من تعريف تولمين أنّه تفتّن إلى أنّه ثمة إستراتيجيّة في صوغ الحجّة وعن هذه الإستراتيجيّة نتجت مجموعة من المناويل* ينبغي للمحاجج أن يتوخّيها لإيصال حجّته

*خضعت مناويل "تولمين" لتحولات عديدة من المنوال البسيط ذي العناصر الثلاثة (المعطى donné والضامن garantie والنتيجة conclusion) إلى المنوال المعقّد أو المركّب وفيه أضاف "تولمين" ثلاثة عناصر متممة للمنوال في درجته الصفر وهذه العناصر الزائدة هي (شروط الإبرام أو النقيض ويرمز لها بـ R. والموجه ويرمز إليها بـ Q والأساس ويرمز إليه بـ F).

مقنعة ولعلّ هذه المناويل وتراكمها وتراثبيتها هو ما سوّغ لنا اعتبار مقارنته "تولين" للحجاج مقارنة منطقية وذلك، أيضاً، بناء على عملية الانتقال من المعطى إلى النتيجة التي تُذكرنا بالقياس وبمقدّماته ونتائجه.

ينضاف إلى هذا الدليل الأولي على حدّ تعبير عز الدين الناجح غياب مفهوم الجمهور وهو مكوّن أساسي من مكوّنات المعادلة الحجاجية. وعليه قال: "عبد الله صولة" في أطروحته (الحجاج في القرآن الكريم: 2001) معلّقاً على "تولين" ومناوله: "والحقّ أنّنا غير مطمئنين إلى نظرية تولين الحجاجية هذه اطمئناناً كاملاً لأسباب أهمّها أنّ أركان تولين الأساسية الثلاثة أي {م.ن.ض} يُذكرنا عددها ونهج الاستدلال المتوخى فيها بنهج الاستدلال الأرسطي في بناء الأقيسة المنطقية ... وإتّما هو أقرب إلى صناعة البرهان في المنطق حيث يقصد بالبرهان إثبات الحقّ لا لإقناع الغير به في العادة وإتّما لإقناع المرء نفسه"¹.

3. المقاربة اللسانية أو اللغوية:

حاولت المقاربة اللغوية معالجة الحجاج باعتباره ظاهرة لغوية لسانية، مستلهمة كلّ ما يتعلّق بالحجاج وعلاقته باللغة، علماً أنّ نظرية الحجاج اللغوية قد وُلدت من رحم نظرية الأفعال الكلامية، التي وضع أسسها "أوستن" (Austin) و"سول" (Searle J.R.)، وهو نظر منطقي صائب. وتوضيح ذلك: أنّ نظرية أوستن لها أركانها الثلاثة: فعل القول، وعمل القول، والتأثير في القول. والتأثير لا يحدث إلا عبر الحجّة والإقناع. ثمّ قام "ديكرو" بتطوير أفكاره وآرائه بالخصوص، واقترح في هذا الإطار إضافة فعل الحجاج²، من منطلق "أنّ اللغة تحمل بعداً حجاجياً في جميع مستوياتها، فهي عند "ديكرو" وسيلة سجالية في جوهرها، ومسرح لظهور المقتضى باعتباره شكلاً من أهمّ الأشكال الحجاجية الكامنة فيها"³، "كما أنّ الأقوال والخطابات يمكن أن تُستعمل لغايات حجاجية، وأنّ الأطروحة التي تعتبر الوقائع الحجاجية مكونات للبنية الداخلية للغة هي أساس من الأسس التي تقوم عليها النظرية الحجاجية التي أوردها "كلود أنسكومبر"، و"أوزولد ديكرو"⁴، وقد بيّنا أنّ الحجاج باللغة يجعل الأقوال تتابع وتترابط على نحو دقيق، فتكون بعضها

1 ينظر: الحجاج في القرآن من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبية، صولة عبدالله، منشورات كلّية الآداب منوبة، تونس، 2001، ص ص 29-30.

2 اللغة والحجاج، ص 12-22.

3 المرجع السابق، ص 35.

4 القاموس الموسوعي للتداولية، موشر جاك، ريبول آن، المركز الوطني للترجمة، تونس، 2010، ص 321.

حججا تدعم بعضها الآخر وتثبتها؛ أي: أنّ المتكلم إنما يجعل قولاً ما حجة لقول آخر هو بلغة الحجاج (نتيجة) يروم إقناع المتلقي بها، على نحو صريح وواضح، أو على نحو ضمني، بمعنى: "إنّ المتكلم قد يُصرّح بالنتيجة وقد يخفيها، فيكون على المتلقي استنتاجها لا من مضمون هذه الأقوال الإخبارية، بل اعتماداً على بنيتها اللغوية والمقامية"¹.

وهذا يعني أنّه أقام بُنيان نظريته على الاهتمام بالوسائل اللغوية وبإمكانات اللغة الطبيعية التي يتوقّر عليها المتكلم، مُبيناً أنّ اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية وظيفة حجاجية، وهناك مؤشرات عديدة لهذه الوظيفة في بنية الأقوال نفسها"².

وتعتبر مقارنة ديكر و أنسكومبر الحجاجية مقارنة تقنية، من خلال تعريفهما للحجاج على أساس تقني حيث قالوا: "إنّ المتكلم إذ يحاجّ إنما يقدم قولاً أولاً (ق1) أو مجموعة من الأقوال تقود إلى الإذعان والتسليم بقول آخر (ق2) أو مجموعة من الأقوال الأخرى"³. ويمثّل (ق1) أو مجموعة الأقوال الأولى حجة منها يقع الانطلاق في (الحدث/ العمل) الحجاجي في حين أنّ (ق2) هي النتيجة التي يروم الباث تسليم متقبّله بها.

فهذا الانتقال من (ق1) إلى (ق2) هو بؤرة التعريف التقني للحجاج، وهو ما عبّر عنه الباحثان بفعل التوجيه L'orientation⁴، وهو مفهوم أساسي آخر تعتمد عليه نظرية الحجاج عند "ديكرو"، أي أنّ الخطاب الحجاجي يلزم المتلقي بالسير في وجهة تفرض نمطا من النتائج⁵ تكون صريحة أو ضمنية، وبذلك يتميز الخطاب الحجاجي بميزتين أساسيتين؛ الوظيفة الحجاجية للبنى اللغوية، والوظيفة التوجيهية. ويمكن التمثيل لذلك بـ:

- الطقس جميل، لنذهب إلى السوق.

- ق1 هي (الطقس جميل) تؤدي إلى النتيجة ق2 (لنذهب إلى السوق).

- هل تشرب القهوة؟

- إنّها تمنعني من النوم.

1 الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، 23

2 ينظر: اللغة والحجاج، ص 14.

3 L'argumentation don la langue, Ducrot(O) et Anscomber (J.C), éd. Mardaga, 1997,P.8.

4 ينظر: العبقريّة الحجاجية في اللغة العربية، من خلال دراسة تداولية لسانية لسورة الإخلاص، عز الدين الناجح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع6، السنة الثالثة، ديسمبر، 2007، 170.

5 Les échelles argumentatives, Oswald Ducrot, éd MINUIT, Paris, 1980, P 60.

إنّ عبارة (إنّها تمنعني من التّوم) تحيلنا إلى نتيجة ضمنية هي (لا). وعليه انطلق "ديكرو" في نظريته من ثلاث مبادئ أساسية:

- الوظيفة الأساسية للغة هي الحجاج.
 - المكوّن الحجاجي في المعنى أساسي، والمكوّن الإخباري ثانوي.
 - عدم الفصل بين الدلالات والتداوليات.
- وفّرّق بين معنيين للحجاج، المعنى العادي، والمعنى الاصطلاحي؛ أما المعنى العادي يفيد عرض الحجج وتقديمها ويتمثّل هدفه في التأثير، ويضمن الخطاب بذلك النّجاح والفعالية، دون إهمال لطبيعة المتلقي المستهدف بالحجاج، إضافة إلى أنّ النّجاح متوقف على التّقنيات المستعملة في الإقناع، وكيفية الاشتغال على الجانب النّفسي لما له من دور على التّقبّل أو الرّفّض، وهذا يعني "أنّ الحجّة لها مكانة في قلب اللغة العادية؛ فأن نقول مثلاً عن رسّام "إنّه عبقرى" لا يعني تأكيد واقعة أو رأي، بل يعني البحث عن الإقناع وفرض حكم معين"¹. بينما يدلّ الحجاج في معناه الاصطلاحي على فئة مميّزة من العلاقات، التي توجد في الخطاب ضمن المحتويات الدلالية المتمخّضة من المفردات.

ومن خلال استعراض هذه التعريفات نجد أنّ بيرلمان وزملائه، وأيضاً ديكرو انطلقوا من المعنى اللغوي للحجاج ليؤسسوا نظرية تهتم بالحجاج، وأرسوا مبادئها، وأقاموا ركائزها لتستوي نظرية تسهم في دراسة الخطاب.

ومهما يكن من أمر فإنّ هذه المقاربات مثلت حجر الأساس لكل من طلب دراسة الحجاج في العصر الحديث وهي وإن اختلفت مشاربها النظرية ومنطلقاتها المنهجية، أو الأصولية تكشف لنا بوضوح قيمة الموقف من الحجاج باعتباره عنوان بلاغتنا الجديدة، وتحيّدا صريحا للفلسفة.

1 معجم العلوم الانسانية، جان فرنسوا دورتيه، تر: جورج كتورة، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2009، 141.

III. أهمية الحجاج وضوابطه وأصنافه:

إنّ اللغة حجاج محض وأنّ الحجاج توجه صرف وأنّ هذا الحجاج تفضحه البنية اللغوية المجردة وتصريف المتكلم ملفوظه عبر عوامل حجاجية ومواضع متواضع عليها بين المجموعة المستعملة للغة واحدة. وبما أنّ طبيعة عملنا تفرض علينا أن نسعى إلى الإحاطة بالحجاج وفق البحث اللساني ارتأينا تسليط الضوء على أهم إستراتيجياته.

1. ضوابط الحجاج:

يتّسم الخطاب الحجاجي بعدّة ضوابط، وعلى المخاطب الالتزام بعدد منها في كل عملية حجاجيّة لتحقيق الفاعلية التأثيرية منها¹:

- أن يكون الحجاج ضمن إطار الثوابت القابلة للجدل.
- أن تكون دلالة الألفاظ محدّدة، والمرجع الذي يحيل عليه الخطاب محدّدا لئلا ينشأ عن عدم التحديد الدقيق مشكلة في التأويل.
- ألا يقع المخاطب في التناقض بقوله أو فعله.
- موافقة الحجاج لما يقبله العقل، وإلاّ بدا زيف الخطاب ووهن الحجّة.
- توقّر المعارف المشتركة بين طرفي الخطاب، مما يسوّغ قبول المخاطب لحجج المخاطب أو إمكانية مناقشتها أو تنفيذها، وإلاّ انقطع الحجاج بينهما، وتوقّفت عملية الفهم والإفهام وبالتالي الإقناع.
- أن يأخذ المخاطب في حسبانته تكوين صورة عن المخاطب، أقرب ما تكون إلى الواقع قدر الإمكان، لأنّ بناء الحجاج مرتبط بتنوع المعنيين به، فهم المقصودون بفحواه، المطالبون بإنجاز محمولاته، المشاركون في صياغته وإخراجه.
- مناسبة الخطاب الحجاجي للسياق العام، لأنّه هو الكفيل بتسويق الحجج الواردة في الخطاب من عدمها، فقد يكون صحيحا من الناحية النظرية، ولكنّه غير مناسب للسياق.
- ضرورة خلو الحجاج من الإيهام والمغالطة والابتعاد عنها.

1 ينظر: استراتيجيات الخطاب، ص 465.

- والحجاج المقصود هو ما يتكئ على الكفاءة التداولية لإيضاح الحجج وكشف الأمور، وإبعاد اللبس، ليصبح فعلا تأثيريا.

2. أصناف الحجج:

الحجاج قسمان هاما هما: الحجاج التوجيهي، والحجاج التقويمي، بحسب استحضار المخاطب من عدمه، ذلك أنّ المخاطب قد يكتفي بإنتاج خطابه دون الاهتمام لدى المخاطب من حجج قد يواجهه بها، أو يضع تلك الحجج في الحسبان فيبني خطابه.

أ- الحجاج التوجيهي: التوجيه يختص به المحاجج ويقصد به: إقامة الدليل على الدعوى بالبناء على فعل التوجيه الذي يختص به المستدل بأقواله من حيث إلقاؤه لها ولا ينشغل بالمقدار نفسه بتلقي المخاطب لها وردّ فعله عليها، فنجدته يتولى أقصى عنايته إلى مقاصده وأفعاله المصاحبة لأقواله الخاصة.

غير أنّ قلّة اكتراثه بهذه المقاصد والأفعال الذاتية يفضي به إلى تناسي الجانب العلاقي من الاستدلال، هذا الجانب الذي يصله المخاطب ويجعل هذا الأخير متمعا بحق الاعتراض، فالمخاطب في هذا النوع من الحجج يكتفي بقصده في تكوين حجاجه وتنظيم خطابه فلا يجرد من ذاته ذاتا أخرى تمثّل المخاطب، في محاولة لتوقع اعتراضاته واستباق حججه لدحضها ويصل إلى إقناعه، وكأنّه لا يقيم اعتبارا للمخاطب ويكتفي بمجرد إيصال حججه إليه.

وانطلاقا من هذا التعريف يمكن أن نستخلص أهمّ مميزات الحجاج التوجيهي¹:

- يهتم المخاطب فيه بأقواله، ولا يضع في الحسبان ردّ المخاطب لها.

- يأخذ بعين الاعتبار فعل الإدّعاء ويلغي ردّ فعل الاعتراض.

- يتولى أقصى عناية إلى قصده وأفعاله.

- يُلغي المستدلّ دور المخاطب ويمنعه من حقّ الاعتراض، ولا يقيم له اعتبارا.

ب- الحجاج التقويمي:

ويقصد به الحجاج على خطاب متوقّع من مخاطب مُتخيّل بفترض المتكلم وجوده، تحسبا لأيّ اعتراضات قد يواجه بها بالاستناد على معرفته به وبالسياق، فيراعي بذلك الهدف الذي

1 إستراتيجية الخطاب الإقناعي في إلبادة الجزائر، مقارنة تداولية، ص 227.

يبتغيه، وهو الإقناع، والحجج التي يمكن أن يعارضه بها المخاطب والتي يضعها في الحسبان أثناء بناء خطابه.

ويعرفه طه عبد الرحمن بقوله: "المقصود بالحجاج التقويمي هو إثبات الدعوى بالاستناد إلى المستدل على أن مجرد من نفسه ذاتا ثانية ينزلها منزلة المعارض على دعواه. فهاهنا لا يكتفي المستدل بالنظر في فعل إلقاء الحجّة إلى المخاطب، واقفا عند حدود ما يوجب عليه من ضوابط وما يقتضيه من شرائط، بل يتعدى ذلك إلى النظر في فعل التلقي باعتباره هو نفسه أول متلقٍ لما يلقي، فيبني أدلته أيضا على مقتضى ما يتعين على المستدل له أن يقوم به، مسبقا استفساراته واعتراضاته ومستحضرا مختلف الأجوبة عليها ومستكشفا إمكانات تقبلها، واقتناع المخاطب بها، وهكذا، المستدل يتعاطى لتقويم دليله بإقامة حوار حقيقي بينه وبين نفسه، مراعيًا فيه كل مستلزماته التخاطبية من قيود تواصلية وحدود تعاملية، حتى كأنّه عين المستدل له في الاعتراض على نفسه"¹.

وبذلك يقوم المستدل بتقديم حجّته، من خلال إقامة حوار حقيقي بينه وبين المخاطب وفق مبدأ التعاون والتواصل، آخذا في الاعتبار فعلي الإلقاء والتلقي معا.

3. تقنيات ووسائل الحجاج:

ينهض الحجاج على جملة من الآليات اللغوية والبلاغية والمنطقية التي من شأنها ربط المقدمات بالنتائج، وتتمثل هذه الآليات فيما يلي:

1.3- السلم الحجاجي: L'échelle argumentative

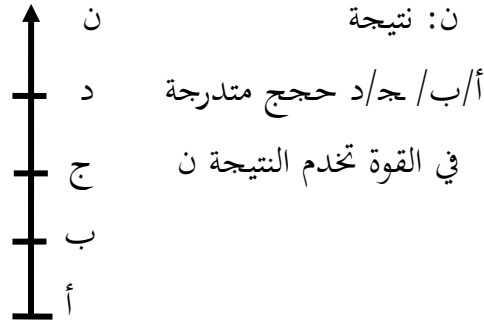
إنّ الحجاج من حيث مفهومه الأولي لا يخرج عن كونه تقديمًا للحجج والأدلة المؤدية إلى نتيجة محدّدة، يقول "مراد وهبة": "الحجاج سلسلة من الأدلة تُفضي إلى نتيجة واحدة، أو هي الطريقة التي تطرح بها الأدلة" وبناء على هذا ننطلق في هذا المبحث من تصوّر مبني على تدرج الحجج، من الحجّة الضعيفة إلى الحجّة القوية، وصولا إلى النتيجة المتوخاة من المرسل، وأنّ هذه الحجج تدعم هذه النتيجة التي ينقاد إليها المتلقي، من خلال متابعة هذه الحجج، وما ستؤول إليه

1 اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 228.

"لأنّ الحجة لا تكون بالنسبة إلى المتكلم إلاّ بإضافتها إلى النتيجة، مع الإشارة إلى أنّ النتيجة قد يُصرّح بها، وقد تبقى ضمنية"¹.

ويعرف السلم الحجاجي على أنّه علاقة تراتبية للحجج متتابعة يمكن أن نرمز لها بالمخطط

الآتي:



وهذه الحجج تنتمي إلى فئة حجاجية معيّنة، وتنهض على علاقة تراتبية معيّنة؛ لذا فهي تشكل سلما حجاجيا موجهها نحو ما يريد أن يصل إليه المخاطب². وتخرج السلالم الحجاجية إلى فضاء أكبر من فضاءه اللغوي، فهو لا يخضع لشروط الصدق والكذب، بل يتكئ على جودة التدرّج³، وأنّ هذا التدرج في ترتيب الحجج غالبا ما يُظهر مواقف المرسل واتجاهاته عبر الملفوظات النصيّة، وبالنتيجة ترتب هذه الحجج بناء على تنظيم الأقوال التي تسبق النتيجة.

ومن الجدير بالذكر أنّ نشير إلى أنّ السلالم الحجاجية "تفرض على المخاطب نمطا معينا من النتائج بعدها الوجهة الوحيدة التي يمكن للمخاطب أن يسير فيها"⁴ وهنا نميل إلى رأي ديكرود الذي يشير إلى أنّ ثمة تلازما بين الحجج المتدرّجة وبين الحجج التي تتمخض عنها؛ لأنّ الحجة في السلم الحجاجي لا تكون حجة إلا إذا أفضت إلى نتيجة، مع التنويه أنّ النتيجة قد يُصرّح بها في الخطاب أو نستشف منها ضمنا⁵ وبناء على ما سبق تبني نظرية السلالم الحجاجية على التدرّج بين الأقوال والحجج في علاقاتها بالنتائج واستلزام بعضها لبعض، وبذلك فالسلم الحجاجي فعل

1 نظرية الحجاج في اللغة، شكري المبخوت (بحث) ضمن كتاب (أهمّ نظريات الحجاج في التقاليد العربية من أرسطو إلى اليوم)، سلسلة آداب كلية الآداب، منوبة، تونس، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، دت، ص 363.

2 ينظر: اللغة والحجاج، ص 20-21.

3 ينظر الفلسفة والبلاغة مقارنة حجاجية للخطاب الفلسفي، عمارة الناصر، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009، ص 194.

4 أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على السور المكية، 118.

5 ينظر : نظرية الحجاج في اللغة، ص 363

لغوي إنجازي تأثيري يعتمد تدافع الحجج وترتيبها حسب قوتها، إذ لا تثبت غالبا إلا الحجة التي تفرض ذاتها على أنّها أقوى الحجج في السياق.

وعليه تكمن أهمية السلم الحجاجي في درجاته التي يقوى عبرها الخبر، يخرج بمقتضاه القول من مقام الخبر إلى مقام الحجة، وهذا يعني أنّ القيمة الحجاجية تتجاوز فرضية الصدق والكذب، لأنّها لا تخضع لشروط الصدق المنطقي، فهي تنبثق عن البنية اللغوية ذاتها لا من خارجها.

ووصولاً بما سبق فإنّ الخطاب الحجاجي يعتمد على قيمّ الإثبات والنفي، بدلا مما يعتمد على الصدق والكذب؛ لأنّ الخطاب الحجاجي غايته القوة والضعف إزاء قضية ما¹ الأمر الذي يجعل السلم عبارة عن مجموعة غير فارغة من الأقوال تكون مزوّدة بعلاقة تراتبية تحكمها مجموعة من القوانين:

- قوانين السلم الحجاجي:

أ- قانون النفي: loi de négation

ويقتضي هذا القانون أنّه إذا كان القول دليلا على مدلول معيّن، فإنّ نقيض هذا القول دليل على نقيض مدلوله²، بمعنى أنّنا لو استعملنا الملفوظ (ب) للدلالة على مدلول ما فإنّ نفيه (ليس ب) سيكون دليلا على نقيض المدلول، بمعنى إذا كانت (ب) تنتمي إلى الفئة الحجاجية المحددة بالمدلول (ج) فإنّ (ليس ب) تنتمي إلى الفئة الحجاجية المحددة بالمدلول (ليس ج)³. ويمكن أن نمثّل له بالمثال الآتي:

- إبراهيم مجتهد، لقد نجح في الامتحان.

- إبراهيم ليس مجتهدا، إنّّه لم ينجح في الامتحان.

ب- قانون القلب: loi d'inversion

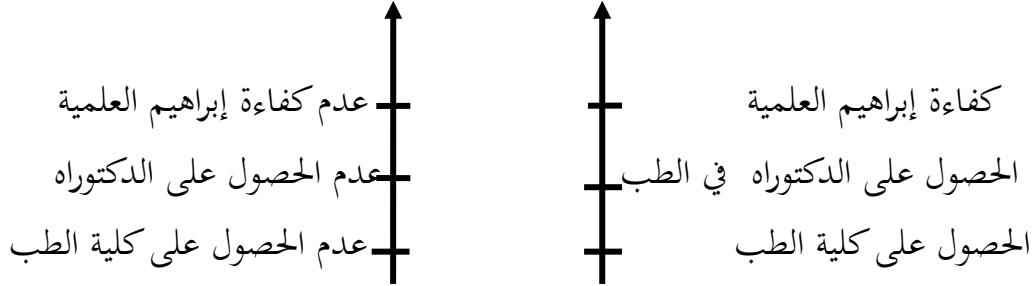
يرتبط هذا القانون أيضا بالنفي، ويعدّ تكميلا للقانون الأول، ومفاده أنّ السلم الحجاجي للأقوال المنفية هو عكس سلم الأقوال الإثباتية، إذا كانت إحدى الحجّتين أقوى من الأخرى في

1 ينظر: الفلسفة والبلاغة مقارنة حجاجية للخطاب الفلسفي، ص 194.

2 ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 278.

3 ينظر: منهجية الحوار والتفكير النقدي، حسان الباهي، أفريقيا الشرق، ط1، 2004، ص 138.

التدليل على نتيجة معيّنة، فإنّ نقيض الحجة الثانية أقوى من نقيض الحجة الأولى في التدليل على النتيجة المضادة، ويمكن أن نرمز لها بواسطة السُّلمين الحجاجين الآتين:



فحصول إبراهيم على الدكتوراه دليل قوي على مثابرتة العلمية، في حين عدم حصوله على كلية الطب في المثال الثاني المنفي حجة قوية على عدم مثابرتة العلمية.

ج- قانون الخفض: loi d'abaissement

ينطلق من فكرة أنّ النفي اللغوي يكون مساويا للعبارة Moins que، أي عند استعمالنا لعبارة من مثل:

- الجو ليس باردا.

- لم يحضر كثير من الأصدقاء إلى الحفل.

وهنا نستبعد التأويلات التي ترى أنّ البرد قارس وشديد، أو أنّ الأصدقاء كلّهم حضروا إلى الحفل ثمّ تؤول هذه الجمل كما يلي:

- إذا لم يكن الجو باردا فهو دافئ أو حار.

- لم يحضر إلا القليل من الأصدقاء إلى الحفل.

وينصّ على أنّ "القول إذا صدق في مراتب معيّنة من السُّلم، فإنّ نقيضه يصدق في المراتب التي تقع تحتها"¹.

بمعنى أنّ الحجج إذا كانت مرتبة من الضعف إلى القوة فإنّ نقيضها سيرتّب من القوة إلى الضعف، وهذا الخفض الناتج عن النفي لا يتموقع في السُّلم الحجاجي، ولا تندرج الأقوال الإثباتية والأقوال المنفية في الفئة الحجاجية نفسها ولا في السُّلم الحجاجي نفسه. لذلك تتفاوت الحجج التي يتضمنّها الخطاب من حيث قوتها الحجاجية، فهناك الحجج القوية، والحجج الضعيفة والأكثر قوة،

1 ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 277.

والأكثر ضعفا. ويرتبط هذا المفهوم بالسلم الحجاجي باعتبار أنّ القوة والوجهة تحددان مراتب الأقوال ودرجاتها في علاقاتها الترتيبية. وكلّ قول يشكّل فعلا حجاجيا، تكون قيمته الحجاجية محدّدة بواسطة الاتجاه الحجاجي، الذي يكون صريحا أو مضمرا. بواسطة الروابط والعوامل الحجاجية التي تمثّل الطريقة التي يتم بها توجيه الخطاب، أمّا إذا خلا منها فإنّه يُستنتج من الألفاظ والمفردات بالإضافة إلى السياق التداولي للخطاب ككل.

وخلاصة القول أنّه من الطبيعي أن ينشأ في الخطاب سلم حجاجي متدرّج؛ لإبراز المسوغات التي أسهمت في إدراك النتيجة، كما أنّ السلم الحجاجي لا يبنّي على عدد محدّد من الحجج بل يتوقّف ذلك على النتيجة، ومكانتها بين طرفي (المرسل والمتلقي) ضمن مشتركات ثقافية أو إنسانية أو علمية أو دينية، وعليه يجب على المرسل أو القائم بالاتصال استعمال السلم الحجاجي؛ لتعديل سلوك المتلقي أو استمالته إلى النتيجة عبر هذا السلم ضمن فئة حجاجية واحدة غير مشتته.

2.3- الروابط والعوامل الحجاجية:

تلعب الروابط والعوامل الحجاجية دورا مهما وفاعلا في النصوص الحجاجية بحكم مكوّناتها اللغوية المختلفة داخل نسيج الجملة، بحيث تضيق أو توسع مع احتمالاتها الحجاجية، لذلك ميّز ديكرو بين نوعين من المكوّنات اللغوية التي تحقق الوظيفة الحجاجية.

أ- الروابط الحجاجية: Les connecteurs argumentatifs

تدور معاني الروابط في المعجم العربي حول التوثيق والترتيب والشد¹ أما في الاصطلاح فهي: "العلاقة التي تحصل بين شيئين ببعضهما البعض، ويتعيّن كون اللاحق منها متعلقا بسابقه"²، فثمّة علاقة-إذن- سياقية بين معنيين، تربطهما واسطة تدل على تلکم العلاقة، فالربط حلقة وسطى بين الارتباط والانفصال³. ولما كانت اللغة ذات وظيفة حجاجية، فإنّها تشتمل على مؤشرات لغوية خاصة، مهمتها القيام بعمليات حجاجية، يطلق عليها الروابط والعوامل الحجاجية. ويرى ديكرو أنّ هذه الروابط تخدم التوجّه الحجاجي، ولاسيما كونها ليست شيئا مضافا إلى اللغة، بل إنّها موجودة في نظام اللغة الداخلي، وأنّها بصورة عامة لا تنحصر في وظيفة أحادية

1 ينظر: لسان العرب، ابن منظور، مادة: (ر ب ط).

2 معجم المصطلحات النحوية والصرفية، محمد سمير نجيب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985، ص 90.

3 ينظر: نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مصطفى حميدة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، القاهرة، ط1، 1997، ص 10.

فقط هي الأغراض اللغوية، ولكنها أيضا تؤدي أغراضا استدلالية حجاجية، فضلا عن وظيفتها الرابطة¹.

لكن لا يمكننا معرفة هذه الروابط إلا بالعودة إلى سياقها؛ لذا تعدّ الروابط مؤشرا مهمته القيام بعمليات حجاجية نكشف من خلالها عن إستراتيجية المرسل أمام المتلقي؛ ولا غرو أنّ التأثير في الخصم أو المتلقي يؤدي إلى لجوء المرسل إلى آليات لإثبات الادعاء من أجل التمكن من هذا التأثير من خلال سمات لها علاقة بالمقام المعرفي.

وعلى هذا الأساس يكون الرابط الحجاجي معطى لغويا، من بنية الكلام، يربط بين قولين أو أكثر، ولكلّ رابط من الروابط دور محدد داخل هذه الوظيفة. الأمر الذي يسهم في توجيه عملية تأويل الخطابات وفهمها، وقد صنّفت هذه القواعد والروابط وفق مجموعة من المعايير أهمها:²

● معيار الوظيفة:

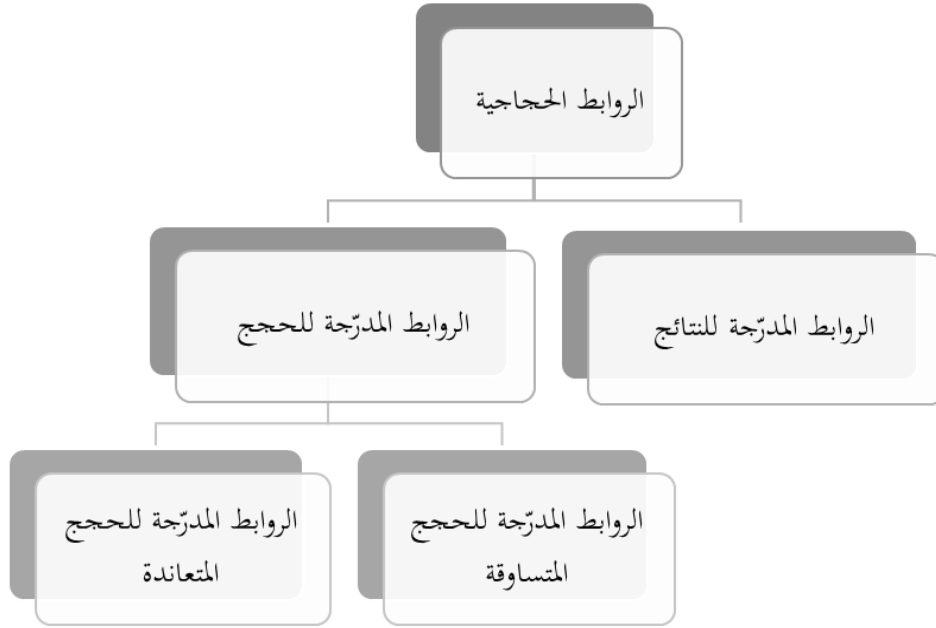
- الروابط المدرّجة للحجج: وتتمثل وظيفتها في إيراد الحجّة وهي: (حتى، بل، لكن، مع ذلك، لأن...الخ).
- الروابط المدرّجة للنتائج: وتتمثل وظيفتها في إيراد النتائج وهي من قبيل: (لهذا، إذن، بالتالي...الخ).

● معيار العلاقة بين الحجج:

- ويحدد هذا المعيار نمطين من الروابط وهي:
- روابط التعارض الحجاجي: وهي مجموعة الروابط التي تربط بين الحجج المتعارضة وهي: (بل، لكن، مع ذلك....).
- روابط التساوق الحجاجي: وهي الروابط التي تربط بين الحجج المتساندة مثل: (حتى، لاسيما، الواو، الفاء، ثم....). ويمكننا تلخيص ما سبق في هذه الخطاطة:

1 ينظر: الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، رضوان الرقي، مجلة عالم الفكر، مج40، ع2، 2004، ص 104.

2 ينظر: اللغة والحجاج، ص28.



ومن خلال ما سبق يتبيّن لنا أنّ الروابط اللغوية تسهم في انسجام الخطاب وتماسكه من خلال ربطها بين القيمة الحجاجية لقول ما وبين النتيجة، أي الربط بين قضيتين وترتيب أجزاء القول ومنحها القوة المطلوبة بوصف هذه الأشياء حججا في الخطاب.

ولتحديد مفهوم الروابط والعوامل الحجاجية بصفة أدق، ننطلق من الإشكالية الآتية:

- ما الذي يجعل قولاً ما يقدم على أنّه حجة تفرض هذه النتيجة أو غيرها؟
وللإجابة على مثل هذه الإشكالية لا بدّ من البحث عن القواعد والمبادئ التي تحكم الربط عند الحاجة بين النتيجة وحجتها، وها هو ديكرز يميّز لنا بين نوعين من المكونات اللغوية التي تحقق الوظيفة الحجاجية:

- **النوع الأول:** يربط بين الأقوال وتقوم به الأدوات النحوية مثل: (الواو، الفاء، لكن، إذن) ويطلق عليها الروابط الحجاجية وقد سبقت الإشارة إليها من قبل.

- **النوع الثاني:** فهو ما يكون داخل القول الواحد من عناصر تدخل على الإسناد مثل: (الحصر والنفي أو مكونات معجمية تحيل في الغالب إحالة غير مباشرة مثل منذ الظرفية وتقريباً وعلى الأقل...) ويسمّيها عوامل حجاجية. فما هي هذه العوامل؟ وما الفرق بينها وبين الروابط الحجاجية؟.

ب- العوامل الحجاجية: Opérateurs argumentatifs

ظهر مفهوم العامل الحجاجي عند "ديكرو" في سنة 1982م، إثر نشر مقال له بعنوان: "Note sur l'argumentation et l'acte d'argumenter"، وطوّره في مقال آخر نُشر في سنة 1983م بعنوان: "Operateurs argumentatif et vise argumentative".

وقد جاء اهتمامه بظاهرة العوامل الحجاجية، كونها من الأدوات التي تجعل الخطاب منسجما يقود المتلقي إلى وجهته التي يريد، فغاية العامل الاحتجاج لما يقيدده ويحصره ضمن آليات الطرح بإشباع مشاعر المتلقي وفكره لجعله مستعدا لقبول القضية المطروحة دون أن يكون ثمّة خروج عليها. وبالتالي نستطيع القول أنّ "مفهوم العامل الحجاجي يرتبط بضرب من الحجاج، هو الحجاج التقني المقيد للقول الواحد في حجة واحدة، والعوامل الحجاجية إذا وجدت في الخطاب فإنّها تحول وتوجّه إمكاناته الحجاجية؛ لكون هذه العوامل تحصر إمكانياته وتقيدها التي يريد الاحتجاج بها"¹. ولئن كان الحجاج عند ديكرو وأنسكومبر قائما على التوجيه، فإنّ العامل الحجاجي من شأنه أن يقود درجة هذا التوجيه Renforcer l'orientation في الخطاب، فإذا كان "ق1" مثلاً هو "السيارة جاهزة" نحو "ق1" من قبيل "لنخرج إلى النزهة"؛ فإنّ "ق2" هذا يكون التوجيه إليه أوكّد وألح حين ندخل على الجملة عاملاً حجاجياً مثل "إنّما" فنقول "إنّما السيارة جاهزة"، وعليه صيغ تعريف العامل الحجاجي انطلاقاً من مفهوم ديكرو وأنسكومبر بالقول: "إن وجود بعض الصرافم في بعض الجمل يُعطيها توجيهاً حجاجياً للوصول إلى نتيجة محدّدة دون غيرها"². فهي حينئذ عناصر لسانية وليست مقامية.

ويقول عزّ الدين الناجح: "إنّ الحجاج هو محض توجيه يخضع له الملفوظ، وهذا التوجيه هو الضامن لتحقيق الملفوظ غايته الحجاجية وهي إذعان المتقبّل وتسليمه وفق عناصر وآليات خاصة هي العوامل"³. و"العوامل الحجاجية لا ترتبط بين متغيّرات حجاجية؛ أي بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة حجج، ولكنّها تقوم بحصر الإمكانيات الحجاجية وتقيدها التي تكون لقول

1 ينظر: البعد التداولي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، قدور عمران، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009، ص ص 43-44.

2 Les mots du discours, Ducrot (Oswald), (éd), Minuit, 1980, P27.

نقلا عن العوامل الحجاجية في اللغة، عزّ الدين الناجح، مكتبة علاء للنشر، مطبعة دار نهي، صفاقس، تونس ط1، 2011، ص 32.

3 المرجع السابق، ص 121.

ما، وتضمّ مقوله العوامل أدوات من قبيل، كاد وما... إلا وإثماً¹، فالعامل الحجاجي إذن يختص بالجملة كلّها فمثلاً لو أدخلنا أسلوب الحصر أو النفي عليها كقولنا: ما نبح من الطلبة أحد إلاّ عمر، فيصبح العامل هنا غير مرتبط بالمتغيّر الحجاجي أي الحجّة والنتيجة، وإثماً تحصر الإمكانية الحجاجيّة².

ومن هذا المنطلق يحقّق العامل دوره الحجاجي الذي يؤدي إلى التركيز المتنامي على موضوع ما أو فكرة وتعالقها في آليات هذا العامل، وهذا انطلاقاً من كون العوامل الحجاجيّة: "عناصر لغويّة تنظمها غاية واحدة، وهي تحقيق الخطاب للإقناع في عملية التواصل"³. وللعامل الحجاجيّة وظائف عدّة منها⁴:

- القضاء على تعدّد الاستلزامات والنتائج، وذلك بنقل المقبل من التعدّد والغموض إلى وحدة النتيجة والمقصد من الملفوظ، بتقييد الإمكانات الحجاجيّة للخطاب.

- يقوم العامل الحجاجي بتقوية التوجّه نحو النتيجة (ن) وذلك على صعيد ما يسمى بالسلاّم الحجاجيّة.

- قدح المواضع وتنشيطها، فالموضع يكون هو العمدة في ارتباط ق1، أي المعطى بالنتيجة، أي ق2، كما أنّه يعدّ العامل ضامناً من ضمانات تسلسل الخطاب، وعنصراً من عناصر تنسيقه.

أمّا عن الفرق بين الروابط الحجاجية والعوامل الحجاجي؛ فإنّ الروابط تربط بين قولين أو حجّتين (بين حجّة ونتيجة أو مجموعة حجج)، أما العوامل "فهي لا تربط بين متغيّرات حجاجية، وإثماً تقيّد وتحصر إمكانات حجاجية في قول واحد يحتوي على حجّة واحدة"⁵.

إذن حاولنا في ما سبق إزالة اللبس عن هذه العوامل والروابط، ولنا في الفصل التطبيقي عودة لتحديداتها وشرحها ورصدها في الخطاب التعليمي.

1 اللغة والحجاج، ص 27.

2 ينظر: الحجاج في المثل السائر (لابن الأثير)، نعيمة يعمران، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، 2012، ص 42.

3 العوامل الحجاجية في اللغة العربية، ص 21.

4 المرجع نفسه، ص 35.

5 ينظر: اللغة والحجاج، ص 27.

3.3- المبادئ الحجاجية:

لا يكفي وجود الروابط والعوامل الحجاجية لضمان سلامة الحجاج بل لا بُدّ من توفر ما يعرف بالمبادئ الحجاجية وهي: مجموعة قواعد عامة تجعل حجاجاً ما ممكناً، ولها خصائص منها:¹

- تشتمل على مجموعة من المعتقدات والأفكار المشتركة بين الأفراد داخل مجموعة بشرية معيّنة، بحيث يُسلّم الكلّ بصدقها وصحتها (كونها تعدّ معياراً لنجاح أو فشل الفعل).
- العمومية: تصلح لعدد كبير من السياقات المختلفة والمتنوعة.
- التدريجية: تقيم علاقة بين محولين تدريجيين أو بين سُلّمين حجاجيين.
- النسبية: هناك إمكانية لإبطال ورفض الحجاج باعتباره غير ملائم للسياق المقصود أو يتمّ إبطاله باعتماد مبدأ حجاجي آخر مناقض له. مثل: أنا متعب، إذن أنا بحاجة إلى الراحة. إنّ المبدأ الحجاجي الموظّف في الجملة هو: بقدر تعب الإنسان، تكون حاجته إلى الراحة، وما دام الحجاج خلقاً لعلاقة بين خطابين لغويين فلا بُدّ إذن من وجود تلازم بين القول والحجّة، قد يُصرّح به أو يضمّر، وإضمّاره في الخطابات الإبداعية أبلغ تأثيراً، كما تؤدي القرائن النصية واللغوية دوراً في تحديد دلالة القول، ووجهته الحجاجية هي التي تمثّل الأساس الذي يقوم عليه الربط بين الأقوال على نحو آخر ضمن إستراتيجية حجاجية ما²، ومع هذا كلّه يبقى مبنياً على الاحتمال، ذلك أنّ العلاقة بين النتائج والحجج تظلّ غير حتمية وغير ملزمة، وعليه يمكن القول أنّ من خصائص الحجاج أنّه يبقى مفتوحاً دوماً على القراءة والتأويل.

4.3- الاستعارة الحجاجية:

حظيت الاستعارة* ولما نزل باهتمام خاص من الفلاسفة والمناطق والبلاغيين والنقاد وسواهم قديماً وحديثاً، ليس لأنّها تندرج ضمن مفهوم المجاز فحسب، وإنّما بوصفها ناقلة للمعنى من حيّز إلى آخر، ضمن مشروطيّة الاشتراك بينهما بآلية استدلالية تكون جزءاً حياً للثاني.

1 ينظر: المرجع السابق، ص 31، 32.

2 ينظر: الحجاج في اللغة، ص 360.

* الاستعارة هي: "أن تريد تشبيه الشيء بالشيء فتدع أن تفصح بالتشبيه وتظهره وتجيء به فتعيره المشبه وتجره عليه" يراجع دلائل الإعجاز عبد القاهر الجرجاني، ص 67.

وهي بذلك أفضل ضروب المجاز وأشدّها وقعاً على النفس وتأثيراً في العقل في كونها تركيب يتناسى التشبيه، كما تُؤخذ أنواعاً لمجاز الأخرى على حدّ الاستعارة في قوتها، إذا كانت في مقامها، فالمجاز يكون أبلغ من مجاز في مواقف ومقامات، فهذا المقام يكون أنسب للكناية من التشبيه والاستعارة، وآخر الاستعارة أنسب منها، وهذا يتوقف على معرفة المتكلم للصواب والمجاز الناجح لمختلف الخطابات.

ولما كان للاستعارة هذا الموقع المرموق فإنّ دورها في التأثير الممارس على النصوص والخطابات، يكون دوراً فعالاً وأكيداً، كونها تدخل ضمن الوسائل اللغوية التي يستعملها المتكلم بقصد توجيه خطابه وجهة ما، تمكنه من تحقيق أهدافه الحجاجية، نظراً لارتباطها بمقاصد المتكلم والسياق التخاطبي التواصلية. وترتبط بمفهوم القوة الحجاجية، وبالسلم الحجاجي الذي يُعدّ أهم عنصر يفسّر آليات الاشتغال الحجاجي في اللغة، وبما أنّه علاقة تربطية للحجج تترتب فيه بحسب درجة قوتها، فإنّ للقول الاستعاري قوة حجاجية عالية تجعله يرد في أعلى درجة¹.

ومن هذا المنطلق عدّت الاستعارة وسيلة تواصلية في النص؛ لأنّها تتفاعل مع الآخر. "إذ ثمة مناح لا يمكن أن يكون الخطاب فيها مؤثراً إلا بتوظيفه للاستعارة، ولا سيما أنّ الاستعارة من أهم خصائص الخطاب في اللغات بشكل عام والخطاب الحجاجي بشكل خاص، لأنّ الاستعارة لا ينظر إليها اليوم مادة للترزين والزخرفة، وإنما ينظر إليها أداة أو آلية من آليات الإقناع ضمن الوجهة الحجاجية للخطاب"²

وتجسّد بذلك الاستعارة مثلاً جوهرياً لاستعمال اللغة، إذ يدرك بها عادة، معنى مقصوداً يقع وراء البنية المنجزة للملفوظ³، أي المعنى غير المباشر الذي يسعى المتكلم لإيصاله، ومن ثمّ تكون وسيلة رئيسية ومهمة من الوسائل المستخدمة في إنجاز الأفعال غير المباشرة.

5.3- حجاجية الأفعال الكلامية:

أضحى الفعل الكلامي (the speech act) بؤرة مركزية ونواة أساسية في الكثير من البحوث التداولية، حيث يضطلع بأدوار مختلفة في الحجاج بين أطراف الخطاب، باعتباره كل

1 ينظر: اللغة والحجاج، ص ص 101، 102.

2 أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على السور المكية، ص 177.

3 ينظر: في البرغماتية، الأفعال الإنجازية في اللغة العربية المعاصرة دراسة دلالية ومعجم سياقي، الصراف علي محمد حججي، مكتبة الآداب، القاهرة، ط 1، 2010م، ص 150.

ملفوظ ينهض على نظام شكلي دلالي إنجازي تأثيري... ويعد نشاطا ماديا نحويا يتوسل أفعالا قولية، لتحقيق أغراض إنجازية (كالأمر والطلب والوعد والوعيد...)، وغايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي (كالرفض والقبول)¹.

ظهر هذا المصطلح مع التنظير له في ستينيات القرن الماضي على يد "أوستين" (Austin) الذي يعزى الفضل إليه في وضع أصولها، حين أقرّ بأنّ اللغة ليست بُنى ودلالة فقط، بل أيضا فعل كلامي ينجزه المتكلّم، ليؤدي به أغراضا فهو عمل يطمح من خلاله، أن يحدث تغييرا معينا في سلوك مخاطب إما بالفعل أو الكلام. وأقام بناءها "سورل" (Searle) J.R. الذي أوضح فعل شروط إنجازه وميّز كذلك بين الأفعال المباشرة والأفعال غير المباشرة في مؤلفه المشهور "المعنى والعبارة"، الذي نعتبره من أهمّ المراجع في موضوع التداولية. ووسع مجالها غرايس Grice، وفان إيمران Van Eemeren، وعرفت بعد ذلك تطورا، مكّن من إدراج الحجاج في جملة الأفعال الكلامية.

انطلقت الأفعال الكلامية من تمييز أوستين بين الجمل التقريرية والجمل الإنشائية / الإنجازية، حيث أقرّ منذ البداية بأهمية الجمل الإنشائية، باعتبارها أفعالا تسمح للمتكلّم بإنشاء وقائع وأحداث جديدة، تتجاوز بهذه الطبيعة حدود الوصف، وبذلك فهي بحاجة إلى أدوات وقوانين تمكّن من الإلمام بها.

وعدّ أوستين الفعل الكلامي أو اللغوي مركبا من "أفعال قولية، يتوسل بها تحقيق أغراض إنجازية، كالطلب أو غايات تأثيرية تخص ردود فعل المتلقي، ومن ثمّ فإنّه يطمح أن يكون هذا تأثير في المخاطب ومن ثمّ إنجاز شيء ما"²، وأكد أنّ هذه الأفعال اللغوية أو الكلامية لها علاقة بالحجاج؛ لأنّها تسهم بشكل مؤثر في طرقي الخطاب، وتكون هذه الأفعال في السياق بقدر الاستعمال، فالمرسل يستعمل أغلب أصناف الفعل التقريري إن لم يكن كلها ليعبر عن وجهة نظره، ويحدّد موقفه من نقطة الخلاف، كما يستعمله للمواصلة في حجاجه من خلال التأكيد أو

1 ينظر: التداولية عند العلماء العرب، دراسة لظاهرة أفعال الكلام في التراث العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005، ص40.

2 المرجع السابق، ص 55.

الإدعاء ولتدعيم رؤيته أو للتراجع عنها عند اقتناعه بأنها لم تعد صالحة كما يعبر بها عن تنازله عن دعواه، وكذلك لتأسيس النتيجة¹.

أي إنّ الحجاج يستند إلى الأفعال الكلامية لتحقيق التأثير على المتلقي، بحسب الموقف الكلامي، ما يكسب هذه الأفعال إضافات اجتماعية لها حضورها في إطار العلاقات بين الفاعلين في الخطاب، وبالتالي تتجاوز اللغة وظيفة الإخبار لتصبح نشاطا اجتماعيا على حسب رأي ديكرو، أما الخطاب عند أوستين فينبني على ثلاث أفعال: الأول هو فعل القول وهو حدث التلّف في الجملة، والثاني يتمثل في الفعل الإنجازي، وهو الحدث الذي يتمّ إنجازه عند التلّف بجملة معينة والفعل الثالث: الفعل التأثيري، ويقصد به النتائج أو التأثيرات التي يولدها الفعل الإنجازي².

وتقول "آن ربول" (A. Reboul) في صدد ذلك: "يتميّز أوستين بين ثلاثة أنواع من الأعمال اللغوية، العمل الأول هو العمل القولي، ويتحقّق ما إن نتلفّظ بشيء ما، أما الثاني فهو العمل المتمعّن في القول، وهو العمل الذي يتحقق بقولنا شيئا ما، وأما الثالث فهو عمل التأثير بالقول وهو العمل الذي يتحقق نتيجة قولنا شيئا ما"³.

- مستويات الفعل اللغوي أو الكلامي⁴:

الفعل الأول: هو الفعل الكلامي (الفعل اللغوي) Acte locutoire.

أي إطلاق ألفاظ تقع كأفعال بمجرد القول وينسحب على تركيبة ثلاثية العناصر هي:

- الفعل التصويقي L'acte phonétique

- الفعل التأليفي: L'acte phatique

- الفعل الإيحائي L'acte Rhétique

أما الفعل الثاني: فهو قوة الكلام أو الفعل المتضمن في القول (الفعل الإنجازي) Acte illocutoire. وعرفه أوستين، "بأنّه ذلك الفعل الذي نقوم به من خلال الكلام بمعنى الأثر

1 إستراتيجية الخطاب، (مقاربة تداولية)، ص ص 481، 482.

2 ينظر: نظرية الفعل الكلامي، هشام عبد الله الخليفة، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مصر، 2007، ص 81، 83.

3 ينظر: التداولية اليوم علم جديد في التواصل، روبر آن وموشلار جاك، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003م، ص 31، 32.

4 استراتيجية الخطاب الإقناعي في إلباذاة الجزائر، مقاربة تداولية، ص 181.

المرتّب أو المنجز من خلال الكلام أو القول ومدى ارتباطه المباشر بالحدث¹. وذلك عن طريق علاقة الحدث بالمرسل والمتلقي بشقيهما الحرفي المباشر والضمني التواصلي، فالمرسل يقوم بتحقيق فعل إنجازي على مستوى الملفوظ، وبالنتيجة يكون هذا الإنجاز ذا مقصدية حجاجية، وبالتالي تكون العلاقة قوية بين المرسل والمتلقي، ضمن محمولات هذه الأفعال الكلامية لمضامين إنجازية تتمثل في الهدف الإقناعي أو التأثير الموجّه إلى المتلقي. وعليه فإنّ لكل فعل كلامي إنجازي قوة Force ومحتوى قضوي Contenu Propositionnel ويقدم أوستين ثلاثة معايير لتحديد:

- 1- إنّه فعل ينجز في الكلام ذاته ولا نتيجة تنتظر منه.
- 2- يفسّر بصيغة إنشائية تفصح عنه، مثل: أعد، أطلب، أمر.
- 3- ذو طبيعة تواضعية اصطلاحية.

وأما الفعل الثالث: فهو لازم فعل الكلام أو الفعل التأثيري Acte Perlocutoir ويقصد به النتائج أو التأثيرات التي يولدها الفعل الإنجازي، من الموقف الخطابي أو السياق ويؤدي دورا حجاجيا من خلال اقترانه بالإثبات والإنجاز لأنّ قول شيء ما غالبا، يسبب بعض التأثير على العواطف والأفكار وسلوك المستمعين، أو على تصرفات المتكلّم نفسه، أو على شخص آخر أيضا، ولنا في هذا المضمار أمثلة كثيرة نذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر: أقنع، باغت، أغضب، أقلق، أراح، عزّى، أغوى، أو خدع².

ولا نجانب الصواب إذا قلنا أنّ البحث في نظرية الأفعال الكلامية لم يتوقف عند حدّ التصنيف الأوستيني السابق، بل تعدّاه إلى إعادة النظر في ذلك التصنيف، وكان من جون سيرل من وائل الذين تصدوا لمناقشته ومراجعته، وذلك من خلال اهتدائه إلى أنواع أخرى من الأفعال الكلامية، ميزتها أنّ دلالتها الفعلية لا تظهر صريحة في عبارة المتكلّم، إنّما تأويل هذه الدلالة وفهمها يحتاج إلى العودة لعوامل السياق المحيطة بالمتخاطبين. وقد اعتمد في تصنيفه للأفعال الكلامية على ما يلي:

- صنفها من حيث الأغراض والمقاصد التي تؤديها في التداول الخطابي بين المتكلمين إلى خمسة أصناف كالتالي: أفعال الإثبات actes assirsifs، أفعال التوجيه Actes

1 ينظر: المقاربة التداولية، فرانسو آرمينكو، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، ط1، 1986، ص 61.

2 ينظر: الملفوظية، سرفوني جان، تر: قاسم المقداد، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998، ص 67.

directifs أفعال الوعد Actes promissifs، أفعال التعبير Actes expressifs،
أفعال الإعلان¹ Actes diclaratifs.

- أمّا من جهة المعنى فقد قسّمها إلى قسمين رئيسين: أفعال مباشرة (Les actes de langage directe)، وأفعال غير مباشرة (Les actes de langage indirecte)، ووقف عند هذه الأخيرة التي تتمثل في الأفعال الكلامية التي تؤدّي بعبارة لغوية صرفت عن معناها الأصلي إلى معنى آخر يُفهم بقرائن أخرى سياقية وغير سياقية، والفارق الأساسي بين الأفعال الكلامية المباشرة والأفعال الكلامية غير المباشرة أنّ الأولى تشتمل على قوة إنجازية واحدة، والثانية تشتمل على قوتين إنجازيتين². وسنقتصر في الفصل التطبيقي على هذا التقسيم.

وما نخلص إليه إلى أنّ أوستين وزملائه بهذا الدرس الخصب لكل ما يحيط بالعملية التواصلية من لحظة استعمال اللغة إلى النتيجة، ووصف الظاهرة اللغوية التواصلية، وبتأسيسه للسانيات التداولية والأفعال الكلامية، يسعى لبناء صرح تكون التداولية والأفعال الكلامية علما له ولعل هذا الصرح هو الحجاج.

ووصولاً بما سبق يمكننا القول إنّ اللسانيات التداولية لعبت بنشاطها الشامل دوراً لا يُستهان به في تطوير الخطاب الحجاجي والإحاطة به، ومن ثمّ إثراته وفتحته على الكثير من المجالات والحقول والأصعدة - من خلال - نظرية أفعال الكلام. التي يعطي صاحبها مكانة كبيرة لدور اللغة وأفعالها الكلامية في صنع الأحداث، ونقل المعين من مستوى التلقي إلى مسارح الفعل والتجسيد، وتكتسي هذه الأفعال قيمتها خاصة عندما يكون موجهو الخطاب من ذوي الكفاءات في المحاجة والإبانة³.

وصفوة القول إنّ الحجاج موضوع قدّم بدأ بذرة سفسطائية يشوبها التمويه والتزييف، وانتهى نظرية تتهافت إليها الدراسات، ولازالت إلى اليوم تنمو وتتطور وتوسّع مجالات تطبيقها، والمتتبع لمسيرته التاريخية - منذ القرن الخامس قبل الميلاد إلى اليوم - يجده قد مرّ بأربع مراحل:

1 voir :Sens et expression, études de théorie des acte de langage, trad et préface de joëlle Proust, J.R. Searle, éd, Minuit, Paris, 1982,p51.

2 تداولية الخطاب السردى دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، محمود طلحة، ص 105.

3 الحجاج في البلاغة المعاصرة، محمد سالم محمد الأمين الطلبة، ص 183.

أولاً: فترة التأسيس: وهي مرحلة تعليم الكاتب إعداد المرافعات عن المتهمين والتعليم السفسطائي، وهي الفترة التي ترسخت فيها الديمقراطية اليونانية. دامت قرابة قرن من الزمن ثانياً: فترة النضوج: وهي فترة أرسطو والقطيعة مع صناع الكلام (السفسطائيين) لكون ممارساتهم منافية للأخلاق، (بأرغانونه) الذي مازال إلى اليوم المرشد إلى ثقافة الحجاج. ثالثاً: فترة الانحطاط: وهي مرحلة تدهور نظرية الحجاج في داخل البلاغة، وتمتد من نهاية الإمبراطورية الرومانية إلى منتصف القرن العشرين، حيث واجهت البلاغة آنذاك انزلاقين : أحدهما نحو لغة مُضَلَّلَة تمارس سلطة الإغراء والغواية والاحتتيال على ذاكرة السامع المتلقي، وثانيهما انزلاق نحو اختزالية مُغلقة في برهانية جدلية منظمة تنظيمياً إيديولوجياً نابعا من رؤية اجتماعية وسياسية تستهدف السيطرة على الخطاب المنتج للاعتراضات والصراعات. رابعاً: فترة التجديد: وهي مرحلة إعادة بعث البلاغة "البلاغة الجديدة" خاصة مع برلمان وتولين وتمتد من 1958 إلى اليوم.¹

ولا مندوحة أن الدراسات الحجاجية الحديثة، لم تأت لتهدم البحوث القديمة في هذا الموضوع، بل مثلت في جلّها إضافات وتجديداً أو لنقل إحياء لهذه الدراسات، حيث اعتبرتها أساساً ودعامات انطلقت منها، سواء تعلّق الأمر بالدراسات الغربية أو العربية، فلقد استفادت من التراث اليوناني والعربي، وقدمته في ثوب جديد، مؤظفة ما توصّلت إليه البحوث اللسانية المعاصرة في إطار البحوث التداولية. وتلك هي سمة التطور المعرفي بصفة عامة.

1 ينظر: فيليب بروتون وجيل جوتييه: تاريخ نظريات الحجاج، تر محمد صالح ناجي، مركز النشر العلمي، جدة، المملكة السعودية، ط1، 2011، ص:19.

الفصل الثالث

الخطاب التعليمي تصورات نظرية وتأملات تربوية

I. الخطاب التعليمي بين القدماء والمحدثين

- 1- الخطاب التعليمي عند الغرب
- 2- الخطاب التعليمي في التراث العربي
- 3- الخطاب التعليمي المعاصر

II. عناصر الخطاب التعليمي

- 1- المخاطب (الأستاذ)
- 2- المخاطب (التلميذ)
- 3- الخطاب (المعرفة)

III. أنواع الخطاب التعليمي

- 1- الخطاب باعتبار التوجيه والمخاطبة
 - أ- خطاب مباشر
 - ب- خطاب غير مباشر
- 2- الخطاب باعتبار الأداء
 - أ- خطاب شفهي
 - ب- خطاب مكتوب

I. الخطاب التعليمي بين القدامى والمحدثين:

كان للتربية والتعليم، أهمية كبيرة عند القدامى والمحدثين، ودور عظيم في بناء صرح كل أمة، إذ مثلت العماد الذي تقوم عليه كل حضارة في أي زمان أو مكان، فكانت مرمى أعين كل العلماء والمختصين، الذين سالت محابره في وضع أنظمة وقوانين لخدمة هذا القطاع الحيوي، وكلما تغيرت الأوضاع على المستوى العالمي جرفت الغث والسمين وتطلب من المجتمعات مواكبة الحضارة الجديدة انطلاقاً من إصلاح هياكلها التقليدية وفي مقدمتها المنظومة التربوية. "وفي نسق التحديات الحضارية الجديدة ما زال الإصلاح التربوي يشكل هاجس المجتمعات الإنسانية، وما زال الحلم في بناء تربية متجددة قادرة على تجاوز قهر الإنسان، وتصفية معاناته والانتقال به إلى عالم العدالة، والقوة والمساواة يحتل مكانة هامة في وجدان القيادات السياسية، والتربوية في المجتمعات الإنسانية المعاصرة"¹. وبعد مرحلة الأزمة أتت مرحلة التفكير في الإصلاح، فكيف كانت الخطابات التعليمية قديماً؟ وما الجديد الذي جاءت به مناهج ونظريات التعليم والتعلم في العصر الحديث في ضوء الإصلاحات الجديدة؟.

1- الخطاب التعليمي القديم عند الغرب:

بما أنّ التعليم هو محور كل تربية وأداتها الوثابة، فإنّ هذه الأخيرة هي فلسفة كل أمة وانعكاس وتجسيد لمبادئها وأفكارها وأهدافها، وبذلك كانت التربية صورة تعكس تاريخ كل عصر، وكل حضارة ونظامها التربوي، المعبر عن طموحها الثقافي وأمالها وأحلامها. لذلك كان موضوع الخطاب التعليمي مركز اهتمام كل عالم في كل عصر، حيث استطاع عظماء التربية القدامى أن يقدموا ملامح عديدة لمفهوم التربية.

ففي الهند نجد العالم: "غوتاما بوذا" (563.483Bouddha ق.م) يدعو إلى تربية الزهد بشهوات الإنسان. وكتب تعاليمه بصورة مسجوعة، حتى يمكن حفظها بسهولة، كما دعا إلى تعليم النخبة، ومعاينة التلاميذ بدنياً، وعدم إعطاء المعلمين أجراً مقابل عملهم.

1 إشكالية الإصلاح التربوي في الوطن العربي، تحديات وتطلعات مستقبلية، علي أسعد وطفة، مجلة الطفولة العربية، الكويت، مج2، العدد6، 2001، ص 81.

وفي الصين نجد المربي "كونفوشيوس" (Confucius 551.479 ق.م) الذي أعطى صورة لواقع التربية، شبيهة بنظريات التربية والتعليم الحديثة، حيث ربطها وركز فيها على المنزل ودور الأسرة في عملية التربية، دعا إلى ضرورة نشر الأخلاق بين الناس والالتزام بذوي القدوة الحسنة، وإلى ضرورة احترام الفروق الفردية بين التلاميذ، وأيضاً إلى إخراج عملية التعليم إلى الحياة الواقعية، فلا تقتصر داخل غرفة الدراسة فقط.¹

أما عند الإغريق؛ "ذهب الفكر البيداغوجي السفسطائي إلى إعطاء الأولوية إلى الوسائل البيداغوجية أكثر من اهتمامهم بالنتائج البيداغوجية، فقد كان المعلم أو الخطيب السفسطائي بيداغوجياً بالدرجة الأولى، حيث انصبّت اهتماماته ببنية ما يقوله من الخطاب أكثر من اهتماماته بنتائج خطابه، وفي هذا الاتجاه سار النقد الأفلاطوني لهم معتبراً أنهم لا ينتهون إلى تعليم الحقيقة بمقدار تركيزهم على فنون الحجاج والإقناع والتأثير"²، ونفهم من خلال هذا أنّ السفسطائيين اهتموا بوسائل الدرس أكثر من أي شيء آخر، متجاهلين الدرس في حد ذاته. وإذا سلمنا بأنّ الهدف هو توفير الوسائل في حد ذاتها؛ -وسائل الترغيب- ألا يؤدي ذلك إلى التفريط في المضمون المعرفي؟.

بينما استخدم "سقراط" (Socrate 399 ق.م 469 ق.م) طريقة الحوار في تعليمه أو ما يسمى (بالطريقة الجدلية)، والتي "تعتمد على إعطاء المتعلم أسئلة جديدة بعد الاستفادة من إجابته، وهي طريقة المعلم لتوليد الأفكار، كما يراها للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة، حيث كان يستخدم أسلوب التدرج المنطقي، مستفيداً من أجوبة المتعلم"³، وهكذا يقوم الحوار على إدارة المعلم لحوار مناسب ومشاركة الطلاب في الحوار والجدل والنقاش، ونزول المعلم إلى مستوى طلابه خلال هذه المحاور، ثم الارتفاع بهم إلى مستوى أفضل... وهكذا يستخلص المعلم النتائج والأفكار من خلال الأسلوب الحوارى الجدلي المتبع.

1 ينظر: الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، مجد هاشم الهاشمي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2001، ص44.

2 فلسفة التربية الإشكالات الراهنة، لطفي الحجلوي، التنوير، تونس، 2009، ص 37.

3 منهج المدرسة الثانوية "في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين"، عبد اللطيف بن حسين فرج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص 226.

وهو بهذا يكون في مقدمة الذين أشاروا إلى ما يعرف حالياً ببرمجة التعليم، الذي يعني اعتماد مبدأ الخطوات الصغيرة والإكثار من الأسئلة، واستمرار التعزيز الموجب وجعل المتعلم معتمداً على نفسه، وهذه المبادئ تُعد من أساسيات التعلم المبرمج.

كما يرى "أفلاطون" (*Platon 347 ق.م 428 ق.م*) أنّ قوة نجاح أي مجتمع وسلامة أي أمة، ناتجة من سلامة التربية فيها وخطورتها، ودور الدولة فيما تقدمه من توعية للناس وتحقيق لحاجاتهم التعليمية/ التعلُّمية، حيث ينصح بضرورة تعليم الأطفال وتربيتهم في سنين حياتهم الأولى، لأهميتها القصوى في رسم ملامح شخصيتهم المستقبلية، مع مراعاة الفروق الفردية بينهم؛ ورَكَز على أهمية المعلم ودوره الكبير في العملية التربوية.

فضلاً عن "أرسطو" (*Aristote 322 ق.م، 384 ق.م*) الذي وضع للتربية تعريفاً حسب مهمتها بقوله: "إنّ الغرض من التربية هو إعداد العقل لكسب العلم، كما تعد الأرض للبذار"¹، فهو هنا؛ يقتصر مفهوم التربية على الإنسان دون غيره من المخلوقات، كون هذا الأخير يمتلك العقل الذي يعدّ مصدر العلم. وهو في هذا الرأي يتفق مع أستاذه أفلاطون خاصة في تعاليمه، حيث دعا إلى أنّ التعليم للجميع؛ بمعنى أنّه لم يفرق بين فئة أو أخرى، كما دعا إلى ضرورة تربية الأطفال في مختلف مراحل نموهم، سواء من الناحية الجسمية أو الغريزية أو العقلية، إلا أنّه لم يركّز على الجانب المهني، وذلك كون الإنسان المفكر أسمى من العملي في نظره حيث شعب التعليم إلى عام للجميع، وإضافي للمحاربين وأفضل للقادة.²

ومن هذا المنطلق "كانت وظيفة البيداغوجيا والتربية عموماً الارتقاء بالإنسان من الطفولة القاصرة إلى النضج العقلي، ومن الجهل إلى المعرفة الحقّة، ومن الطبيعة إلى ما بعد الطبيعة"³. كما اعتمد آنذاك طريقة النحو والحفظ والترجمة؛ وتعد هذه الطريقة امتزاجاً لطريقتين: طريقة الحفظ والقواعد، وطريقة الترجمة.

1 الاتصال التربوي، حارث عبود، نجس حمدي، دار وائل، عمان، الأردن، ط1، 2009، ص ص 54، 55.

2 ينظر: الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 45.

3La pensée éducative contemporaine, J- Ulmann, - Ed. J. Vrin - 1982- paris - p: 15

نقلاً عن رهنات البيداغوجيا المعاصرة " دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية.

ويرجح جلّ العلماء منشأ الطريقة الأولى وتاريخها (طريقة الحفظ والقواعد) إلى العصور اليونانية والرومانية، حيث انبهر الرومان بالحضارة الإغريقية القديمة فقرروا نقل التراث الإغريقي إلى حضارتهم، ودأب الحكّام الرومانيين على الاستزادة من علم اليونان، ومن ثمّة تعلّم اللغة اليونانية، فكانت طريقة الحفظ والترجمة هي السبيل الأسنى والأجدى لعملية التعلّم لديهم، واستمرت هذه الطريقة إلى حين مجيء عصر النهضة، واختراع الطباعة الذي أبرز عيوب الطريقة القديمة (طريقة الحفظ والقواعد)، فظهرت طريقة الترجمة امتدادا لسابقتها التي ركّزت على تحفيظ قواعد وتصريفات اللغة للمتعلم، وبالتالي يحصر دور المتعلّم في تقديم القواعد جاهزة للمتعلم، وتسميع معاني المفردات وترجمتها¹.

وصولا بما سبق نفهم أنّ الخطاب التعليمي عند أولئك الأمم لم يركّز على جوانب حياة الإنسان المختلفة، باعتبار أنّه كائن متكامل لا يمكن إغفال أي جانب من جوانبه. بل كان تعليمها لأطفالها مقتصر على جانب واحد، فمنهم من ركّز على الأخلاق فكان خطابهم التعليمي عنيفا من خلال العقاب الجسدي، ومنهم من اهتم بالفكر فجعل العقل فوق كل جانب، فاعتمدوا الخطاب التعليمي المستفّر للمشكلات الفكرية لإثارة الدافعية الفردية صوب البحث والتنقيب واستنباط الحلول، ومنهم من دعا إلى ضرورة إخراج الخطاب التعليمي من قيود غرفة الصف إلى الحياة الواقعية، فيكون فيها التعليم من الواقع وإلى الواقع.

2- الخطاب التعليمي في التراث العربي:

كان العرب في الجاهلية ينقسمون إلى بدو وحضر، أمّا البدو فهم قوم رُحّل همهم الوحيد تأمين معاشهم، عاشوا حياة رتيبة اعتمدت الشعر صناعة لها وعبادة الأصنام متنفسا لها، والخطاب التعليمي عندهم مرتبط بطبيعة حياتهم، فكانوا يعلمون أبناءهم الصيد وركوب الخيل، واستعمال السلاح للدفاع عن عشيرتهم، وكذا قرظ الشعر وبلاغة اللسان، وقد كان هدف التربية عندهم؛ هو تعويد الطفل على عادات قومه وتخليقه بأخلاقهم، وتطبعه بطبائعهم؛ أي أنّها تفرض عليه عاداتها وتقاليدها. وكان الطفل يتعلّم ما يتعلّمه بالتقليد، والمحاكاة والتلقين وعن طريق الزجر والأوامر التي يلقيها عليه أبواه ويأخذها من شيوخ قبيلته.

1 ينظر: تعليم اللغات الحيّة وتعلّمها بين النظرية والتطبيق، صلاح عبد المجيد العربي، ص. 37-38.

أمّا الحضّر، فقد اهتموا بالعلوم والفنون، فدوّنوها وعلموها، واشتغلوا بالهندسة والرسم وفن البناء، واهتموا بالحساب والطب والزراعة والآداب، فقد قطعوا شوطاً بعيداً في مضمار الرقي، أمّا غرض التربية عندهم؛ فهو مرتبط بإعدادهم لحياتهم الحضريّة، عن طريق تعليمهم الصناعات والمهن، وتدريبها للهندسة، وطرق الري والطب والنقش... إلخ.

وكان الطفل الحضري على عكس الطفل البدوي، يتعلّم القراءة والكتابة والحساب وشيئاً من الهندسة، والفلك والأدب والتاريخ... ويحفظ ما يلقي عليه، وكان المعلم يعطي بعض وقته لكل طفل بمفرده على طريقة الكتاتيب، ويترك الآخرين يدرسون، وكان يكتب نماذج من الخط على ألواح من الطين الطري، ويجففها ويدفعها إلى التلاميذ فيحاولون تقليدها، وهكذا فإنّ المدارس ودور الكتب كانت زاهرة وعامرة في ذلك الوقت¹. أي إنّ الخطاب التعليمي عند الحضّر تميز بقليل من التنظيم؛ إذ كان المعلم يتولى تعليم الصغار فردياً، ولكن عن طريق الحفظ والتسميع والتلقين للمادة الدراسية، ويعد ذلك أمراً متقدماً في ذلك العصر مقارنة بالأمم الأخرى.

ثمّ جاء العصر الإسلامي حاملاً نوره، فارتبطت عملية التعليم فيه بالقرآن الكريم وأخذ المسلمون في دراسة اللغة العربية تواصلاً مع القرآن الكريم، حتى أنّه كانت فدية أسرى غزوة بدر، أن يُعلموا أطفال المسلمين القراءة والكتابة، إلّا أنّ الطريقة كانت تختلف من قطر إلى آخر، فأهل المغرب اقتصروا على حفظ القرآن الكريم بمختلف قراءاته، أمّا أهل الأندلس فقد أخلطوه برواية الشعر، ورواية الأخبار والكتابة والحساب والخط، بينما أهل المشرق فقد كانوا يخلطونه أيضاً؛ إلّا أنّهم يعتنون بالقرآن أكثر، وهناك من المربين من أشاروا إلى ضرورة الابتداء بتعليم علوم اللغة، حتى يتمكن الطالب من خلالها فهم القرآن الكريم، مثلما فعل القاضي "أبو بكر ابن العربي" (468هـ-543هـ) الذي طالب بوجوب البدء بتعليم الشعر وعلوم اللغة، والانتقال من ذلك إلى تعليم الحساب، حتى يتيسّر للوليد فهم القرآن من خلالهم.

تلك إذن هي طريقة التعليم في المدارس الابتدائية، أمّا في المرحلة التالية من التعليم، فقد كانت حلقات الدرس تعقد في الجوامع، وكان الأستاذ يتناول مسائل العلم بالشرح والتفصيل والنقد، وكان طلابه يسألونه ويستفتونه، وكانت الطريقة التحليلية هي السائدة. ولم تقتصر

1 ينظر: التربية قديمها وحديثها، فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1985، ص ص، 49، 50.

الدراسات العالية في الجوامع فقط، بل تعدتها إلى المستشفيات والمنازل الخاصة، حيث كان الأثرياء يستقدمون المعلمين والعلماء، إلى مجالسهم لتعليم أطفالهم، ولمتابعة بحوثهم.

وفي أواسط القرن الخامس للهجرة، شيّد نظام "الملك الطوسي" (408هـ - 1017م - 485هـ - 1092م)، وزير ملك "شاه السلطان السلجوقي" (479هـ - 552هـ)، المدارس المستقلة الخاصة بالتدريس، ممّا يشابه مدارس اليوم، وأجزي عليها الأرزاق الكثيرة، ووقف لها الأملاك، وهكذا بنى نظام الملك المدارس التي سميت باسمه في بغداد، وأصفهان، ونيسبور، وأشهرها المدرسة النظامية في بغداد على شاطئ دجلة، بناها سنة (457 هـ) وعين لها أساتذة من بينهم: أبو حامد الغزالي (1058م - 1111م)¹، وبالتالي اقتدى بنظام الملك السلاطين والأمراء والوزراء، وعني بها التجار والقضاة والعلماء إضافة إلى النساء، فانتشرت المدارس بعد أن لقيت دعمها من نظام الملك في منتصف القرن (5هـ، 11م) ثمّ من "صلاح الدين الأيوبي" بعده في الشام، وهناك من يعدّه أكبر مؤسس للمدارس بعد نظام الملك، وهذا ما أكّده المستشرقان "جيب وكرامرز" (Gibbs et Kramer)².

وعلى الرغم من ظهور المدرسة، إلا أنّ المؤسسات التربوية الأولى ظلت على حالها تؤدي رسالتها إلى جانبها؛ كالمسجد، دار الحكمة، والكتاب، وظلّت مجالس المناظرات، والدور، والمكتبات، والقصور في حضور الخلفاء وبين العلماء، وكلّها تؤدي دورا كبيرا في التعليم الإسلامي.

ثم تطوّرت المدارس وأصبحت أكثر نظامية، وجرى الالتزام بمنهج منظم صُنِعَ على أسس دقيقة، وظهرت التخصصات العلمية، وجرى اختيار دقيق للعلماء الذين يتولّون التدريس، وإلى النظامية يرجع أصل المدارس الأخرى الهامة بالشرق، بل إنّ تأسيس جامعات الغرب كان من وحيها وتأثيرها³.

وقد امتلأت بها دمشق وحلب، وحمص، وحمّاه، والقاهرة، والإسكندرية، ومن أبرز الفلاسفة الذين نبغوا بأمور التربية والتعليم نذكر منهم: "ابن سينا" (370هـ - 427هـ) و"القاضي أبو

1 المرجع السابق، ص 55، 56.

2 ينظر: الايدولوجيا والتربية عبر العصور " تاريخ التربية من منظور مقارن"، عبد الغني عبود، دار الفكر العربي، ط1، 2004، ص 156.

3 المرجع نفسه، ص 158.

بكر العربي" (468-543هـ) "والغزالي" (1058م- 1111م) و"ابن خلدون" (1332م- 1406م) وغيرهم.

وكان لهذين الأخيرين آراء ووجهات نظر في عملية التربية والتعليم، أمّا الغزالي فنظر إلى التعليم على أنّه أشرف الصناعات وأنّ الهدف من التربية هو الوصول إلى الكمال الإنساني الذي غايته التقرب من الله، ومن ثمة سعادته في الدنيا والآخرة... ويبلغ الإنسان كماله بإكساب الفضيلة عن طريق العلم، "الذي ينبغي أن يطلب لذاته، فهو فضيلة في ذاته على الإطلاق... أي يطلب المتعلّم العلم لما للعلم من قيمة وممتعة، يستشعر بها طالب العلم"¹.

ومن خلال ما سبق، يتبين لنا أنّ الغاية من التعليم عند الغزالي هي تحقيق السعادة الدنيوية والأخروية، وذلك من خلال تعليم العلم وتعلّمه لذاته ولقيّمته. ومن أبرز آرائه حول تربية الطفل ما يلي²:

- وجوب العناية به منذ اليوم الأول، وتربيته تربية صالحة لأنّه صفحة بيضاء وكل ما ينقش عليه يترك أثره.

- أن يعلّم الطفل من القرآن الكريم، وسير الصالحين، والأنبياء ليغرس حبهم في قلبه.

- عند بلوغه سن التمييز يعلّم ما يحتاج إليه من حدود الشرع، وعند البلوغ يوقفه على الشريعة وغيرها من الآراء الأخرى³

- كما دعا إلى ضرورة تحبيب التعليم للطفل باستخدام اللعب.

- التدرّج في ترك الأخلاق السيئة وفي العلوم مع البدء بأهمّها.

وأما عن آداب المعلم فيذكر ما يلي:

__ أن يعلّم لوجه الله .

__ أن لا يدخر جهدا في نصح المتعلمين، وزجرهم وإطلاعهم على أنواع العلم.

__ ضرورة التدرج في العلوم وغيرها.

1 تاريخ التربية والتعليم، سعد مرسي أحمد، سعيد إسماعيل علي، عالم الكتب، القاهرة، 1972، ص 185 ، نقلا عن الايدولوجيا والتربية عبر العصور " تاريخ التربية من منظور مقارن"، ص 164.

2 الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 46.

3 ينظر: قديمها وحديثها، مرجع سابق، ص 52.

ووصولاً بما سبق فإنّ الغزالي استمد نظريته التربوية "حجّة الإسلام"، من الدين والعلم والاحتكاك بالناس وبالحياة، فكانت نظريته أشمل النظريات الإسلامية وأكثرها دقة وواقعية.

أما عبد الرحمن ابن خلدون فهو لا يركّز مثل غيره على المتعلّم بنفسه أو منهاج الدراسة بعينه، بقدر ما يركز على تنظيم التعليم، والقوى الثقافية، ودرجة التقدم الحضاري وغيرها، ومع ذلك يغفل الإشارة إلى المناهج وطبيعة المتعلّم نفسه، كما تحدث عن الاستعداد النفسي للمتعلّم، وأثره في الاستفادة من العلم، كما تطرق إلى طريقة التدريس الناجحة، التي تتلخص عنده في عدم الشدة على المتعلمين، وفي مناسبة المادة العلمية لدرجة نمو المتعلم، وهدفه من كل ما كتب هو الربط بين العلم والتعليم من ناحية، والظروف أو القوى الثقافية من ناحية أخرى¹. وقد اعتمد أيضاً في تعليمه على التلقين، حيث خصّه في مقدمته بشيء من التفصيل في معرض حديثه عن طريقة التعليم؛ إذ قال: "اعلم أنّ تلقين العلوم للمتعلّمين؛ إنّما يكون مفيداً إذا كان هذا التدرّج شيئاً فشيئاً يلقي عليه مسائل من كل باب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، حتى ينتهي إلى آخر الفن... ثم يرجع به إلى الفن مرّة ثانية فيدفعه في التلقين ويخرج عن الأعمال"².

وحتّى مفكرو العرب على إتباع الحوار والنقاش في التعليم، إذ أثنى هذا الأخير عليه، ورأى أنّ التعليم الصحيح يكون في النطق والمفاوضة، وفي فتق اللسان بالمحاورة والمناظرة، وقد أعاب على طريقة الحفظ الآلي دون فهم أو تحليل أو تفاوض فبمثل هذا التعليم لا يحصل الطالب على طائل في ملكة التصرف في العلم والتعليم³.

ونخلص في الأخير إلى أنّ الاتجاه القديم (التقليدي)، شدّد في مناهجه على تلقين المتعلّمين المعلومات والمعارف بغض النظر عن مدى الاستفادة من المواد المحفوظة في الحياة. فركّز على التربية العقلية التي غالباً ما يكون فيها المتعلّم سلبياً، وتكون زمام المبادرة بيد المعلّم⁴، أي إنّ هذا الأخير هو محور العملية التعليمية؛ فهو خبير بمادته ونموذج يحتذى في تمكّنه منها، وهو مدرب

1 الايدولوجيا والتربية عبر العصور "تاريخ التربية من منظور مقارن" ص 165، 167.

2، المقدمة، ابن خلدون عبد الرحمن دار عودة، بيروت، ص 443، 444.

3 ينظر: تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (نموذج في القياس والتقويم التربوي)، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، عمان-الأردن، ط1، 2004، ص 100.

4 ينظر: الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق، عمان-الأردن، ط1، 2006، ص 49-50.

يعرف تماما ما يدرس، وليس كيف يدرس ذاك القدر من المادة التي حددت له ليدرسها، فهو الذي يقدم المادة إلى تلاميذه، ويساعدهم على امتصاصها.

ولا نجانب الصواب إذا قلنا إنّ "المعلّم هناك هو مجرد معلّم مادة، غير مطالب إلاّ بنقل ما تحتويه الكتب المدرسية إلى عقول التلاميذ، والتأكد من حفظهم واستيعابهم لها، استعدادا لامتحان"¹، وهو بذلك "المتصرّف الأول والأمر والناهي، يعتمد التلقين في تعليمه، مستخدما التهيب للضبط"². أمّا المتعلّم فهو سلبيّ، يتلقى المعرفة ويحفظها ثم يعرضها وقت الامتحان، دون أن يعمل على استغلالها بطريقة وظيفيّة تخدم المجتمع. فكان النجاح في الامتحان هو عنوان تحقيق عملية التعلّم. كما انصبت مناهجهم على المادة التعليمية، فكانت أكثر اهتماما بتقديم المعلومات والمعارف — أكثر من أي شيء آخر — باعتبار أنّ هذه المعارف هي حصيلة خبرة الأجيال السابقة، لتستفيد منها الأجيال اللاحقة، لذلك تميزت هذه المعرفة بالرتابة والثبات³.

وعرفت بأنّها: "مجموعة المقررات الدراسية، الموضوعة بشكل مواد دراسية تتوزّع محتوياتها بالتفصيل على الصفوف المختلفة، حيث يستعد من خلالها التلميذ إلى الامتحان"⁴، فضلا عن الكتاب المدرسي؛ الذي يُعدّ المرجع الوحيد لكلّ من المعلّم والمتعلّم، فالمعلّم لا تعنيه إلاّ المادة الدراسية، لأنّه غير معتاد على غير ذلك حيث كانت محتوياتها غاية في حدّ ذاتها، وكانت لها الأولوية من حيث الأهمية؛ وهي في الغالب تتكون من معلومات وحقائق وأفكار تمّ اختيارها من العالم الخارجي المحيط بالمتعلّم.

وعادة ما تتميز هذه المعلومات بالوضوح، والتنظيم المنطقي، لتقدم إلى المتعلّم دون مراعاة لاهتماماته وخبراته، فدوره الوحيد يكمن في استقباله للمعلومات، والأفكار التي تقدم إليه، وانجازه للواجبات المدرسية، لذلك كان الهدف الوحيد لهذا المنهج هو: التدريب العقلي للمعلومة، وحفظها من قبل المتعلّمين. وعليه تعرضت مناهجهم إلى مجموعة من الانتقادات التي كانت نواة سقوطها من بينها ما يلي:

1 ينظر: المناهج بين النظرية والتطبيق، أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب الحديث، جامعة عين شمس، ط1، القاهرة- مصر، 1990، ص 59.

2 الاتصال وتكنولوجيا التعليم، سلامة عبد الحافظ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2002، ص 120.

3 ينظر: إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية، زكريا إسماعيل أبو الضبعات، دار الفكر، عمان- الأردن، ط1، 2009، ص 90.

4 ينظر: علم التربية التطبيقي "المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها"، أبو طالب محمد سعيد، رشراش أنيس عبد الخالق، دار النهضة العربية، بيروت- لبنان، ط1، 2001، ص ص 12-13.

- اعتبر المنهج التقليدي أنّ الجانب النظري وتقدم المعلومات وحدها كفيّلة بتحقيق التغيير في السلوك، إلا أنّ هناك سلوكيات لا تكتسب إلا بالممارسة والتطبيق والملاحظة والقياس، كالإخلاص والصدق، تحمل المسؤولية، وهذا لا يكون إلا عن طريق الجمعيات والرحلات والزيارات والتجارب العملية... الخ.
- الاهتمام بالجانب العقلي، المتمثل في حشو عقول التلاميذ بالمعلومات فقط للتذكر والحفظ دون الاهتمام بالجوانب الأخرى مثلاً: الجوانب النفسية، والجسمية والاجتماعية، والجوانب العقلية الأخرى كالتفكير والتخيل والتحليل...
- انعزال المدرسة عن المجتمع وضعف ارتباط الدراسات بمشكلات المجتمع والبيئة.
- لا يمكن أن ينظر إلى الطفل بأنّه صفحة بيضاء، وإنّما لديه دوافع فطرية وأخرى يكتسبها خلال حياته.
- إنّ عملية نقل التراث الثقافي ليس لها معنى إذا لم تحصل عن طريق تفاعل المتعلّم.
- إنّ حفظ المعلومات وحدها لا تطور من شخصية المتعلّم أو سلوكه، ما لم يقيم بنشاط معين في تعلمها.

ونظراً لهذه الانتقادات والسلبيات وغيرها من العوامل الأخرى، ظهرت الخطاب التعليمي المعاصر بنظرياته ولستراتيجياته الحديثة، واهتماماته المختلفة على أنقاض الخطاب التعليمي القديم (التقليدي)، الذي لا يزال له تأثيره على بعض المناهج الدراسية المعتمدة في العديد من البلدان.

فعلى حد قول "طه عبد الرحمن": "من نافلة القول أنّه ليس كل قديم لا نفع فيه ولا كل حديث لا ضرر فيه؛ فقد يتضمّن القديم من الإمكانيات ويفتح من الأفاق ما يجعل فائدته تمتد إلى بعيد الأزمان حتى يبدو كأنّه شيء حديث في كل واحد من هذه الأزمان البعيدة كما أنّ الحديث على العكس من ذلك، قد تقل إمكانياته وتضيّق آفاقه حتى كأنّه أشبه بالماضي الميّت منه بالحاضر الحي"¹. أي إنّ كلمة "حديث" أو "معاصر" كلمة نسبية، لأنّ ما هو حديث في عصر؛ يغدو قديماً في عصر آخر، وما هو معاصر في مرحلة زمنية معيّنة ما يلبث حتى يصبح عتيقاً في مرحلة تالية، فما يقدّم اليوم على أنّه معرفة جاهزة يصبح غداً معرفة متجاوزة، أو في حاجة إلى تحيين أو

1 في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 24.

إعادة إنتاج "فخطاب ما بعد الحداثة، أطرح صيغ المعرفة النهائية، أو المطلقة، أو اليقينية جانباً، وأحل محلها مقولات النسبية والاحتمالية والإرجاء"¹ وقد تمّ تحديث المنظومة التربوية بما يتماشى مع هذه المقولات، أدواراً ومهاماً، طرائق ومناهج، محتويات ومناهج وأهدافاً، جهازاً إصطلاحياً وآليات يصدق على التربية وسواها، خاصة على تلك التربية التي أطلق عليها في تباشير القرن العشرين اسم التربية الحديثة أو المعاصرة.

فالمأمل لهذه التربية من منظار التجربة التربوية في أيامنا هذه، يجد أنّها بدأت تفقد الكثير من سحرها وجدتها، على الرغم من أنّ أسسها ومبادئها ما تزال حية، وبالرغم من التطوير الذي يضفي عليها دوماً حلّة جديدة. وعليه لا يمكننا القول إنّ الفكر الديداكتيكي المعاصر لم يتخلّ عن النزعة الإنسانية مهما اختلفت توجهاته الفلسفية والادولوجية. "فهو يقصد دائماً نقل الإنسان إلى حالة ما للثقافة، لكن مفهوم الثقافة هو الذي تغير بتغيّر التصرّور الديداكتيكي لمفاهيم التربية والتعليم والمعرفة المدرسية والتقييم والثقافة المدرسية ذاتها"².

ولا غرو والحالة هذه؛ أنّ البيداغوجيا المعاصرة لم تعد تعتمد على المرجعيات ذاتها التي اعتمدتها التوجهات البيداغوجية القديمة والحديثة، لكنّها مع ذلك حافظت على التيمات الكبرى (les grands themes) تلك التوجهات: موضوع الطفولة، علاقة التربية بالطبيعة والثقافة، التربية والمؤسسات الاجتماعية، السلطة والحرية داخل العلاقة التربوية، وضع المعرفة داخل تكوين الشخصية.

أي إنّ الخطاب التعليمي الحديث والمعاصر حافظ على مكونات الخطاب التعليمي القديم، غير أنّه دّعمه بقنوات ووسائل ديداكتيكية جديدة تستجيب لمتطلبات الحداثة. كما حاول تنويع العمل الديداكتيكي كاستعمال أدوات تفتح المتعلّم مباشرة على البيئة، وأدوات تفتحه على رموز ونماذج وسيطة من خلال جهاز يدرك البيئة ويعي بها، وأخرى تشمل نماذج تمثيلية (نماذج أيقونية وصور فوتوغرافية...)، وأدوات سمعية وبصرية، وأدوات أكثر تجريداً كالرموز اللفظية والمكتوبة (كتب مدرسية، نصوص، وثائق وملفات). وهذا ما سنوضّحه في هذا المبحث.

1 في تفكيك الخطاب المدرسي "قراءة في إصلاحات الجيل الأول، كريمة بوريوس، مجلة الممارسات اللغوية، ع37، 2016، ص213.

2 رهنات البيداغوجيا المعاصرة دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية، عبد الحق منصف، أفريقيا الشرق، المغرب، 2007، ص16.

3- الخطاب التعليمي المعاصر:

تنوعت أهداف التعليم بتنوع العصور، وبتنوع الأمم والأقوام، كما تنوعت النظم السياسية والاقتصادية والاجتماعية، وإذا كان بالإمكان قديماً أن تتم عملية التربية والتعليم في أمة ما بمعزل عما يجري عند الأمم في بقاع العالم. فالعالم اليوم أصبح قرية صغيرة لا يستطيع أحداً أن يحجب عن أهلها شيئاً مما يجري في العالم، وذلك بطبيعة الحال بفعل تقدّم وسائل الاتصال، ولما كان العالم يتطور تطوراً سريعاً؛ فقد خلف هذا التطور بصماته على كل الميادين بما فيها ميدان التربية والتعليم. فتمحور الهدف الأعلى لنظام هذا الأخير في القرن الواحد والعشرين في: غرس وتنمية الطاقات المبدعة في كل فرد، وفي الوقت نفسه الإسهام في تدعيم تماسك المجتمع في زمن يزداد عولمة يوماً بعد يوم.

"تلك إذن مهمة مستقبلية مرهونة بطبيعة الخطاب التعليمي للنظام التربوي، ونوعية الرسائل التي تصدر عن هذا الخطاب، كل ذلك أسهم بشكل كبير في بلورة وعي جماعي بأهمية البحث البيداغوجي، ودعمه بخطط نظري مسلّح بمفاهيم صلبة حول الطفولة والتعلّم والثقافة المدرسية والوظيفة الديداكتيكية والتقويم البيداغوجي، ولكن من منظور أكثر حداثة"¹. ليصبح الخطاب التعليمي بذلك؛ بحثاً نظرياً مزوداً بإشكاليات ومفاهيم وأغراض أكاديمية من جهة، وموجهاً للممارسات التربوية في المجال المدرسي على الخصوص، وبالتالي "أصبح ضرورياً جداً انفتاح هذا الخطاب داخل الوطن العربي على معطيات البيداغوجيا المعاصرة بكل مكوناتها الفلسفية والعلمية وتجاربها العملية ورهاناتها المختلفة"².

والمأمل لما يصدر حالياً من دراسات في مجال البيداغوجيا والديداكتيك؛ يرى أنّ هذا الوعي البيداغوجي يميل إلى التجانس على الرغم من تعدد الأنظمة التربوية، واختلاف التجارب، والممارسات البيداغوجية المرتبطة بما يسمى بـ "المثلث الديداكتيكي" وحول المجال الذي يشتغل فيه هذا المثلث، أي المجال المدرسي وعلاقته بالمجال الاجتماعي والثقافي العام. ويظهر تجانس الوعي

1 المرجع السابق، ص 9.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

البيداغوجي أيضا في: الأسس النظرية والعملية التي يستند إليها هذا الخطاب التعليمي المعاصر. التي يمكن حصرها فيما يلي¹:

- أ- أساس فلسفي: ويشمل تصورات هذا الخطاب للغايات العامة للتربية والعلاقة التربوية، ومختلف الإشكاليات الخاصة بهذه العلاقة وتلك الغايات.
- ب- أساس علمي: ويتعلق بمختلف المرجعيات التي يوظفها هذا الخطاب، وتخص عموما العلوم الإنسانية (سيكولوجيا، سوسيولوجيا اجتماعية، تحليل نفسي...).
- ج- أساس عملي: ويتعلق بالممارسات البيداغوجية التي تعني دوما بخبرات التدريس وبرامجه، وتتطور بسبب عوامل اجتماعية وسياسية واقتصادية عامة.

ومن هذا المنطلق نلاحظ أنّ الخطاب التعليمي بدأ يشق طريقه، ويبرز كعلم له من المقومات ما يكفي ليستقل في إطار منظومة المعرفة البيداغوجية والديداكتيكية، فأصبح البحث في مجال الخطاب الديداكتيكي، يتطور بشكل متجدد ومتواصل مركزا على أنجع الطرق التي يواجه بها المتعلم تلقي المعارف والمعلومات، أثناء خضوعه لعملية التعليم والتعلم. وذلك لأنه ينطلق من القسم مباشرة، كما تعايش مشكلاته الميدانية في محيطها الطبيعي، لذلك فإنّ الاستراتيجية المتبناة من قبل الديداكتيكيين تقوم أساسا على استراتيجية التغيير المستمر للأهداف والطرق، والمحتويات، وذلك قصد تجديدها حسب متطلبات البحث العلمي من جهة، وحاجات المجتمعات من جهة أخرى.

وفي ظلّ هذه التغيرات والتطورات التي مست كل عناصر الخطاب التعليمي، ظهر الفكر التقدمي في التربية كانعكاس للفكر التقليدي، وجوهر الفكر التقدمي هو: أنّ المتعلم أصبح مركز عملية التربية، ويقصد بذلك أنّ المتعلم من حيث أبعاده العقلية والاجتماعية والسيكولوجية، أصبح هو مركز ما يخطط من مناهج مدرسية². وهذا إن دل على شيء إنّما يدل على أنّ الهدف الأسمى هو تعليم المتعلم كيف يتعلم؟ وكيف يبقى متعلما؟ وكيف يتخيّل ويتصور ويبدع ويفكر تفكيرا علميا وابتكاريا؟.

1 ينظر: المرجع السابق، ص 12.

2 المناهج بين النظرية والتطبيق، ص 60.

وصارت مناهج المدرسة الحديثة أكثر تشويقاً، وعلى صلة وثيقة بالطفل أو المتعلم وحياته وحاجاته ومجتمعه، ثم إنَّ هذا التطور، والتقدم في العلوم، والفنون والآداب، والعلوم الاجتماعية، والتكنولوجية، والنفسية، قد جعل من مادة التعليم ومناهجه أمورا مذهلة، ترضي فضول الطفل وتدفعه إلى مزيد من التساؤلات، والبحث والاكتشاف، وأخذت مكانها الصحيح بالنسبة للأهداف والطرق. وهذا بدوره أدى إلى تغيير مركزية الاهتمام من التعليم إلى المتعلم، ومن دور المعلم كملقن إلى منظم للتعليم¹، ففي نهاية القرن العشرين كان التركيز على التعليم وقياس الأداء التعليمي الفعّال، والآن وفي بداية القرن الحادي والعشرين تغيّر التركيز وتحول الاهتمام إلى مهمة إشراك المتعلمين في عملية التعلم.

وتغيرت بذلك النظرة إلى المتعلم، حيث تحوّلت صورة هذا الأخير من متلقي للمعرفة إلى باحث عنها ومكتشف لها ومنتجها؛ أي أنّه مُسهم مهم في هذه العملية التي يقترن فيها التعليم بالمتعلم، ومن هذا المنطلق أصبح ينظر إلى المتعلم من منظور إيجابي وفعّال، "فهو صانع لتعلمه وقادر على اكتساب الكفاءات بالممارسة والتفاعل بدل من اكتسابها بالتلقين والحفظ؛ إذن فهو شريك فعّال في العملية التعليمية/ التعلمية في سياق وضعيات مختلفة"².

تنصب باتجاهه جميع الجهود والطرق والأساليب والتقنيات التعليمية، بهدف تزويده بما يحتاج إليه من معرفة، وثقافة، ومعلومات حول مادة اختصاصه أو تعلمه³، حتى إنّ مركز الاهتمام انتقل من المادة التعليمية إلى المتعلم نفسه، لذا انصب اهتمام التربويين على الأهداف السلوكية التي يتوقع حدوثها لدى المتعلم بعد أداء الدرس، أو بعد الأداء الجماعي أو الفردي.

بالإضافة إلى أنّه تمّ القضاء على الأسلوب التسلطي الذي كانت تمارسه المدارس، وحلت محله طرائق أخرى توفر فرصاً متكافئة بين المتعلمين في اكتساب المعارف وممارسة النشاط مثل: طريقة التعلم التعاوني، وطريقة الزيارات الميدانية، والتعلم المبرمج، وطريقة الحاسب الآلي. وهذا ما نادى به أنصار التربية المعاصرة وعلى رأسهم "فولكويه" (*Foulquet 1971*) حيث قال: "إنَّ النظام القائم على السلطة قد يروّض ولكنه لا يهدّب ولا يربي، ولا يكفي ليكون المرء مهذباً

1 ينظر: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، ط3، عمان -الأردن، 2005، ص 49.

2 المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 256.

3 ينظر: المنهاج التعليمي والتدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، عمان -الأردن، ط1، 2006، ص 90.

خلوقاً، أن يسلك سلوكاً مادياً موافقاً للأوامر المرعبة، بل عليه أن يختار قواعد سلوكه بإرادته احتراماً منه لها وحبا"¹. ولعل هذا ما يتوافق مع قول "روبل": "أليس صحيحاً أن فرض نماذج يؤدي إلى أن نجعل من المتعلم كائناً خاضعاً ومستسلماً، بعملنا على أن نخرب فيه هذه الإبداعية العجيبة التي لا تتطلب إلا التعبير عن نفسها، والتي إذا ما أعقناها ستنفجر في أشكال شاذة ومضرة كالعدوانية والميل إلى الهدم"².

وقد أكد "بيرلمان" رائد البلاغة الجديدة، عمق ارتباط البلاغة والحجاج بالمجال التربوي قائلاً: "إنّ تصوّر السائد عن التربية وعن القضايا التي يمكن أن تطرحها، يمكن أن يتّضح كثير من جوانبها بفضل وجهة نظر البلاغة (rhétorique)، والحال أنّ وجهة النظر هذه جوهرية بالنسبة لكل شخص يفكر للحظة في الهدف الذي يسعى إليه المرء. فهذا الأخير يسعى إلى تكوين العقل والشخصية، ولن يستطيع أن يتجاهل تقنيات الحجاج التي تسعى إلى الدفع إلى قبول الدعاوي المعروضة على السامعين لتنال مواقفهم، طالما كان تأثيره يحصل بواسطة الإقناع، وليس بواسطة الإكراه"³.

ونفهم من هذا الطرح أنّ المناهج التعليمية ترافق مجموعة التحولات التي ظهرت في التربية الحديثة، والتي تركز على المتعلم، وتجعله المحور الأساس والرئيس في العملية التعليمية، بحيث يكتسب المعارف بنفسه، ويحاول أن يكتسبها مع مكتسباته القبلية، ومن ثمّ يكون قادراً على إعادة تمريرها وإنتاجها من جديد، ويتم كل ذلك بإعانة المعلم الذي يكون موجهها ومرشداً في العملية التعليمية.

فضلاً عن الدور المستقبلي للمعلم الذي سوف يكون في صلب التغيير وفي قلب التطوير وسيظل من أهمّ مداخلات النظام التعليمي ومن أهم ملامح هذا التغيير ما يلي⁴:

1 التربية قديمها وحديثها، ص 158.

2 فلسفة التربية الإشكاليات الراهنة، ص 41.

3 التربية والخطابة، بيرلمان، تر: الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع3، 2013، ص 152.

4 ينظر: الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، فاطمة عبد الرحيم النوايسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2012، ص 136، وينظر أيضاً: تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية، محمد محمود الحيلة، ص 67. والمنهاج التعليمي والتدريس الفعال، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، ص 89.

- تغير دور المعلم من نقل المعرفة وتزويد المعلومات إلى المنظم لعملية الحصول عليها، وذلك بتمكين طلابه من استخدام خبراتهم الشخصية وإعطائهم نصيباً أكبر من الاستقلالية والاستنتاج وحل المشكلات، مما يحررهم من القوالب الجامدة والأحكام المسبقة
- أضحي المعلم مهندس التعلم ومصمم البرامج، فهو الموجه والمرشد والمنشط، لذلك أصبح يشار إليه أحياناً على أنه رجل التربية التكنولوجية، الذي يستخدم جميع الوسائل التقنية لخدمة التربية، وأصبح نجاحه يقاس بقدرته على تصميم مجالات التعليم، بالاستعانة بجميع وسائل التعليم والتكنولوجيا، كما أصبح يشار إليه كذلك على أنه المصمم للبيئة التي تحقق التعلم، وبذلك يمكن القول أن معلم القرن الواحد والعشرين يجب أن يكون أكاديمياً وتربوياً وتكنولوجياً متطوراً، هدفه الأسمى بناء نشء اجتماعي سليم، وإنتاج جيل فعال كفء له قدرات وآراء وأفكار ومهارات، تمكنه من معاشة وتغيير الحياة إلى الأحسن، وتحقيق الاستمرارية والتطور.
- لكن يجب أن نشير هنا إلى أن هذا التغيير لم يمس العلاقة الديدانكية وحدها، بل مس أيضاً علاقة المؤسسة المدرسية بالمعرفة، حيث لم تعد هذه المؤسسة تنقل معارف عالمة جاهزة، بل تضع المتعلم أمام خبرات وداخل وضعيات ديدانكية يكتسب منها مهارات وأنشطة عملية وذهنية تساعد على التكيف مع مقتضيات المجتمع المعاصر.

وبذلك "يكون المحتوى التعليمي ركناً أساسياً في العملية التعليمية، ولا يستطيع أحد أن يقلل من أهميته، فلا يمكن أن يكون هناك تعليم بدون معرفة معلومات"¹، بحيث لم يعد الاهتمام منصباً على المادة التعليمية، بقدر ما هو منصب على استخدام هذه المعارف في المواقف التعليمية الحقيقية التي تواجه الفرد، فكان تقديم المادة الدراسية للمتعلمين موافقة لاستعداداتهم وقدراتهم، سواء من حيث الكم أو الكيف أو التدرج من أجل تحقيق الاستفادة بما يلائم هذه الاستعدادات²، ولم يعد الكتاب المدرسي مجرد قيد للمعلم والمتعلم، بل انتقلا منه إلى مصادر المعرفة المختلفة، حتى إنَّ هناك من دعا إلى ضرورة تعويد الطفل أن يعلم نفسه بنفسه، مستخدماً الكتاب والمجلة، والآلة والمخبر، والمكتبة، ووسيلة الإيضاح، ووسائل الحياة الخارجية المتعددة في بناء صرحه المعرفي الخاص، وتعويده العادات الفكرية الصحيحة في مواجهة مشاكله، والعمل على حلها

1 المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، بيروت، ط1، 2003م، ص43.

2 ينظر: طرائق التدريس العامة "تخطيطها وتطبيقاتها التربوية"، وليد أحمد جابر، دار الفكر، ط3، عمان - الأردن، 2009، ص76.

والرجوع إلى المصادر، ومتابعة التقدم العلمي واعتياد عادات القراءة والبحث والتنقيب في مختلف مراحل التعلم.

وذلك كون المدرسة لا يمكن أن تعلّم الطفل كل ما يحتاجه في حياته مع هذا التطور العلمي والتكنولوجي السريع، لذلك من الأفضل أن يعلم الطفل كيف يعلم نفسه. وهذا ما يسمى حديثا بالتعليم الذاتي.

ونظرا للتطور التكنولوجي وتنوع وسائله، الذي ساعد في تطور وتنوع الطرائق والوسائل في التعليم، فقد حظيت الوسيلة التعليمية بمكانة راقية وأهمية كبيرة، فبعد أن كانت مجرد وسيلة إيضاحية ثانوية وقت الدرس يمكن الاستغناء عنها، أصبح استخدامها اليوم من الأهمية بمكان وبشكل متكامل في خطة الدرس مع باقي العناصر من مصادر التعلم المهمة، حتى أنه أصبح يطالب باستخدام الوسائل التعليمية المتنوعة والمناسبة، لأنّ من شأنها أن تجعل التعليم محسوسا وأكثر ثباتا. "فهي تتيح فرصا عديدة للتعليم والتعلم وتعميق الاستيعاب وطرح الأفكار واختيارها، وهذا سيؤدي إلى التنوع في طرائق التدريس كالتعليم بالمشاركة وروح الفريق، والتعليم التضامني الذي يتيح الفرص للمتعلم نفسه في الإعداد لعملية التعليم والتعلم من خلال المحاكاة وتوفير البرمجيات وعدم الاقتصار على تحصيل المعرفة، بل توظيفها في حل المشكلات واتخاذ القرارات وتنمية روح المبادرة"¹.

ومّا لا شك فيه أنّ الوسائل التعليمية ليست كما يتوهم البعض مساعدة على الشرح فحسب؛ بل هي جزء لا يتجزأ من عملية التعليم. فمن شأنها بالإضافة إلى الإسهام في توضيح المفاهيم وتشخيص الحقائق، أن تضيف إلى محتويات المواد الدراسية حيوية وتجعلها ذات قيمة علمية وأكثر فعالية وأقرب إلى التطبيق، لذا فإنّ المدرس الذي يلجأ إلى توظيفها على الوجه الأنسب، يجعل من تعليمه تعليما مشوقا وأكثر جاذبية يعين الطلاب على فهم المادة وتحليلها، فضلا على أنّها تساعد التلميذ على ترسيخ المعلومات في ذاكرته وربطها في مخيلته بأشكال وألوان وأصوات عالقة بالذهن سهلة عند محاولة استرجاعها، وبالتالي تكون هذه التقنيات قد فرضت

1 تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيرها على عمليات التعليم والتعلم، في مدرسة المستقبل دراسات مرجعية، نبيل علي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2000، ص

واقعا جديدا على طرائق التعليم والتعلم والمناهج والكتب المدرسية، وأحدثت تغييرات في مفاهيم التعلم ونظرياته.

وهكذا يمكننا القول إنّ عناصر الخطاب التعليمي المعاصر خضعت لكثير من التجارب والتطورات التي أضافت لها الشيء الكثير وأزاحت عنها الهم الكبير وجعلت منها مطلبا سهل المنال وأكثر إثارة وتشويق، فبعد أن كانت العملية التعليمية متمركزة على المعلم والمتعلم في غرفة الصف يبذل فيها المعلم جهدا كبيرا لإيصال المعلومة إلى التلميذ وكان التلميذ يتلقى معلوماته من معلمه فقط وأحيانا ما يكون مجبرا على ذلك، أصبح اليوم هو الذي يطلب المعرفة ويتزود بها بشتى الطرق والوسائل الحديثة (فيديو، انترنت، تلفزيون) مما أدى إلى ظهور أنواع جديدة في التعليم منها: التعليم الذاتي، التعليم الإلكتروني، التعليم المبرمج، التعليم الافتراضي، والتعليم عن بعد... وغيرها.

وما أحوج الدول العربية إلى هذه التطورات والإصلاحات، فلا نجانب الصواب إذا قلنا إنّها مازالت تجد نفسها في ذيل هذه الإصلاحات، حيث أنّها كلما سارعت إلى تغيير إلّا وتكون الدول العربية قد سئمت منه وراحت تبحث لها عن بديل، وهنا يكمن بيت القصيد، ولعلّ من التحديات التي تواجهها هذه الدول في ظلّ العولمة والاقتصاد المعرفي، التحدي التربوي إلى جانب التحديات الاجتماعية والاقتصادية والثقافية التي تثقل خطواتها للدفع بالمجهود التنموي نحو الأمام وخاصة الظروف المزرية التي آل إليها العالم العربي من حروب ونزاعات وخلافات وهلم جرا...

لكن من نافلة القول الإقرار أنّه لا يمكن أن ننكر وجود وعي بيداغوجي داخل الوطن العربي بمختلف قضايا التربية والتمدرس، غير أنّ هذا الوعي لم يعبر بعد عن ذاته في شكل تفكير نقدي يشخص الإشكاليات ويعالجها ويوجه الممارسة ويدفع إلى تغييرها. حيث لا زلنا نرى العديد من الباحثين يُقيّمون تلك القضايا ويعالجونها بلغة الخطاب السياسي والإيديولوجي وحتى التفاعل التربوي لازال يفكر في ممارسته بصورة هي أقرب إلى الانطباع الأولي وأدوات هي أقرب إلى التشخيص الأمبريقي...¹

1 ينظر: رهانات البيداغوجيا المعاصرة، مرجع سابق، ص 8.

فالمسألة إذن على حدّ تعبير "محمد الدريج": ليست في قبول أو رفض النماذج الحديثة، بل المسألة تكمن في توفير الشروط الضرورية والظروف الملائمة لنجاحها.

ويضيف قائلا: "إنّنا في العقد الأول من القرن الواحد والعشرين؛ إذن لا بدّ وأن نعتدّ في تعليمنا على العلم وأن نستنير في نشاطنا التربوي بالمنهاج العلمي. لقد أصبحنا نشهد أجواء ثورة علمية تكنولوجية تحتاج العالم وتكتسح جميع مرافق الحياة في السلم والحرب. فلا ينبغي أن يبقى تعليمنا معزّل عن هذا الاجتياح ولا بدّ أن يساير وأن يسهم في التطوير والتحديث. على أنّه لا يمكن أن يسهم بشكل فعال إذا بقي هو نفسه بعيدا عن الروح العلمية وإذا ظلّ في داخله مناقضا للفكر التكنولوجي، فلا حدود للعلم ولا للتكنولوجيا سوى الحدود الأخلاقية، وهي ليست وقفا على حضارة دون الأخرى وعلى شعب دون الآخر. لذلك فلا بدّ من تضافر الجهود وتكاتفها، أي جهود الباحثين والمخطّطين والمراقبين والممارسين في كلّ مكان، للسعي نحو تحديث التعليم والاستفادة من نتائج العلوم وتطويرها بما يستجيب لخصوصيات مجتمعاتهم"¹.

والحقيقة أنّ مصادر المعاناة كثيرة، فالأهداف في عدد من هذه البلاد غير مصوغة. والمناهج في عدد آخر غير متوافرة، والمهارات في كثير منها غير متفق عليها. والمحتوى في معظمها مختلف، متشعب متداخل. فالقصيدة الواحدة مثلا قد تجد جزء منها يدرس في صف معين في بلد معين، وجزء آخر من القصيدة نفسها يدرس في الصف نفسه في بلد ثان، وبقية القصيدة تدرس في بلد ثالث، وغير ذلك من أشكال التفاوت في نوع المادة العلمية، أو في طريقة عرضها.

لكن بالرغم من ذلك فإنّ هذه الدول لم تكلّ ولم تيأس بل راحت تخطو خطوات مهمة في عملية الإصلاح، ولعلّ الدولة الجزائرية ليست بمنأى عن هذه الإصلاحات والتطورات، فقد انتهجت عدّة إصلاحات منذ الاستقلال وبالأخصّ في الوقت الذي وجدت فيه نفسها أمام نظام تربوي أجنبي بعيد كلّ البعد عن فلسفتها وغاياتها وسياستها التعليمية، ولعلّ من أهم هذه الإصلاحات تجريبها لسلسلة من المقاربات بداية بالمضامين*، فالأهداف*.

1 تحليل العملية التعليمية التعلمية وتكوين المدرسين "أسس ونماذج وتقنيات"، محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، 2004، ص18.

* يستعمل المعلم في هذه المقاربة كلّ طاقاته المعرفية لتبليغها إلى التلميذ ومطالبتة بعد ذلك بحفظها واستظهارها، حيث يطرح العنوان، ثم القضية المدروسة ثمّ يقوم باستخلاص القاعدة والتلميذ في هذه الحالة ليس مطالبا بالمشاركة في تسيير الدرس في جميع الأنشطة، بل يبقى بعدها للحفظ والاستظهار، أمّا مكونات هذه المقاربة فتتمثل في: "المدرس، التلميذ، الطريقة، المواد الدراسية.

ثمّ المقاربة بالكفاءات* فضلاً عن المقاربة النصّية ومناهج الجيل الثاني*، أو كما يسمها البعض "المناهج المعاد كتابتها" المعمول بها حالياً، وسنحاول تلخيصها في الجدول الآتي¹

المناهج الوضعيات	المقاربة بالمضامين (المعارف)	المقاربة بالأهداف	المقاربة بالكفاءات
وضعية الأستاذ	ملقن وشارح يزود التلميذ بمعارف عديدة دون إشراكه في اكتسابها.	مثير ومشارك يزود التلميذ بمعارف عديدة مع إشراكه في اكتسابها.	مستكشف وشارح يستخرج من التلميذ كفاءاته المسبقة لتوظيفها في عملية الإدماج.
وضعية التلميذ	مستقبل سلبي يأخذ كل ما أعطي له من طرف الأستاذ دون وعي أو مشاركة.	مشارك في العملية التعليمية تبعاً لإثارة الأستاذ له في ذلك.	مستحضر لمعارفه المسبقة لتوظيفها في اكتساب معارف جديدة بناء عليها.
فوائدها	تزويد التلميذ بكم هائل من المعلومات والمعارف.	مشاركة التلميذ وإثارة من طرف الأستاذ تفتح باب السؤال.	المعلومات دوماً تكون لها فائدتها في الاكتساب الجديد.
نقائصها	يفقد التلميذ فيها روح الإبداع والمبادرة.	التقويم من طرف الأستاذ لن يكون عاماً، كذلك عامل الوقت.	يضيع فيها الوقت كثيراً الذي هو عامل مهم في التعليم.

إنّ المتأمل لهذه المناهج؛ يرى أنّها لم تعط النتائج الكافية. فنسبة النجاح والفشل متساويتان. فلو نأخذ على سبيل المثال المتعلمين عند تخرجهم من المدرسة ويعتبرون ناجحين فليس

*لو أردنا تصنيف هذه الطريقة تصنيفاً لسانياً لصنفناها ضمن المدرسة السلوكية باعتبارها قائمة على سؤال من طرف المدرسين، وجواب من طرف التلميذ، وهذا ما يمكن أن نصنّفه تحت باب (المثير والاستجابة)؛ فيصبح الأستاذ مثيراً للتلميذ بسؤاله، والتلميذ مستجيب لسؤاله بإجاباته، وبعد التقويم المرحلي أو الهدف الإجرائي يصبح استيعاب التلميذ مثيراً للأستاذ للانطلاق إلى المرحلة الموالية من الدرس، وهكذا إلى غاية نهايته.

* تعد المقاربة بالكفاءات عملية تصحيحية انبثقت من التدريس بالأهداف، فهي تمثل الجيل الثاني من المقاربة بالأهداف التي تعتبر الجيل الأول لها. وهذا يعني أنّها امتداد وتواصل للبيداغوجيا السابقة وليست إلغاءً لها، إذ لا يمكن للكفاءة أن تتحقق إلا إذا مرت بأهداف تتم صياغتها في شكل سلوكيات ولا تفرض المعرفة والمحتويات.

*ظهرت مناهج الجيل الثاني في الموسم الدراسي (2016/2017) لتعالج الثغرات وأوجه القصور التي تمّ تحديدها في المناهج الحالية، وتعزيز المقاربة بالكفاءات كمنهج لإعداد البرامج وتنظيم التعلّيمات. أما الجديد الذي جاءت به هذه المناهج هو تغيير الممارسة التعليمية/التعلّمية داخل القسم دون تغيير محتوى منهاج المواد إلا بعض التعديلات الطفيفة على مستوى بعض المفاهيم أو بعض المصطلحات الهيكلية للمنهاج، تراجعت هذه الأخيرة عن مبدأ منح الأولوية لتعليم اللغة المكتوبة، مولية أهمية كبيرة لتعليم كفاءة المنطوق بشقيها: الفهم والتعبير.

1 تدرس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، السعيد هادف، رسالة الماجستير في الأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007/2008م، ص 20.

بالضرورة أن نقول عنهم أكفاء. والدليل أنهم عندما يواجهون الحياة العملية ويمارسون نشاطهم الاجتماعي يجدون أنفسهم كأهم لم يتعلموا كيف يوظفون معارفهم خارج وضعيات الامتحان.

ويصور "شكري فيصل" هذه المشكلة تصويرا جيدا إذ يقول: "من المؤسف أن يكون واقع شبابنا الذي يتخرج من الثانويات، وهل عليّ من حرج أن أقول: والذي يتخرج من الجامعات أنه لا يتقن لغة ما- حتى العربية أحيانا- لقراءتها قراءة تدبر، ولذلك فهو لا يقرأ أي لا يتابع، وإذا قرأ فهو لا يفهم، وإذا تفهم فهو لا يعقل، وإذا عقل فهو لا يتفاعل؛ لأنّ الشرط الأول في تحقيق التفاعل هو امتلاك اللغة"¹.

فالمعارف إذن ينبغي أن تكتسب من أجل الاستفادة منها في وضعيات غير الوسط المدرسي، وهذا بطبيعة الحال لا يمكن أن يتحقق إلا إذا استطاعوا التحكم في معارفهم العلمية، وتفعيلها وتنسيقها بل وتجاوز هذه المكتسبات كلما اقتضى الوضع تجاوزه. ومن سبل الترويج للعربية إعداد المناهج الجيدة الصالحة والموائمة لهذا العصر، فالمنهج الجيد مع الأستاذ القدير والطالب الجاد هي القواعد الأولى في صرح العملية التعليمية الناجحة في عصر التطور العلمي والتكنولوجي، وإعداد المنهج في مادة اللغة العربية يتطلب اختيار طاقات من ورد بستانها الوارف، وتراثها العظيم، وتقديمها للأجيال لكي يتعرفوا على خصائص هذه اللغة الخالدة، ومزايا اللسان العربي المبين، وهو ما يحاول المختصون عمله في كل عصر.

لذلك وجب علينا أن نحاول تطبيق مناهج أسلم أو البحث عن مقاربات أنجع، وطرق أفيد، عليها تسهم في جعل عمليات التعليم والتعلم بصورة عامة، وتعليم وتعلم اللغة العربية بصفة خاصة أكثر فعالية وفائدة. وذلك كون المنهاج يمثل مشروع مجتمع "فهو يؤثر ويتأثر بالمجتمع، ويهتم بمختلف وظائف التربية والتعليم والتأهيل، وإنّ تطور أي مجتمع يمر حتما بإعداد المناهج إعداد جيدا تتلاءم وسياق ذلك المجتمع بأبعاده الخلقية والوجدانية والعقلية والبدنية"².

1 نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000، ص24.

2 منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب)، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005، ص

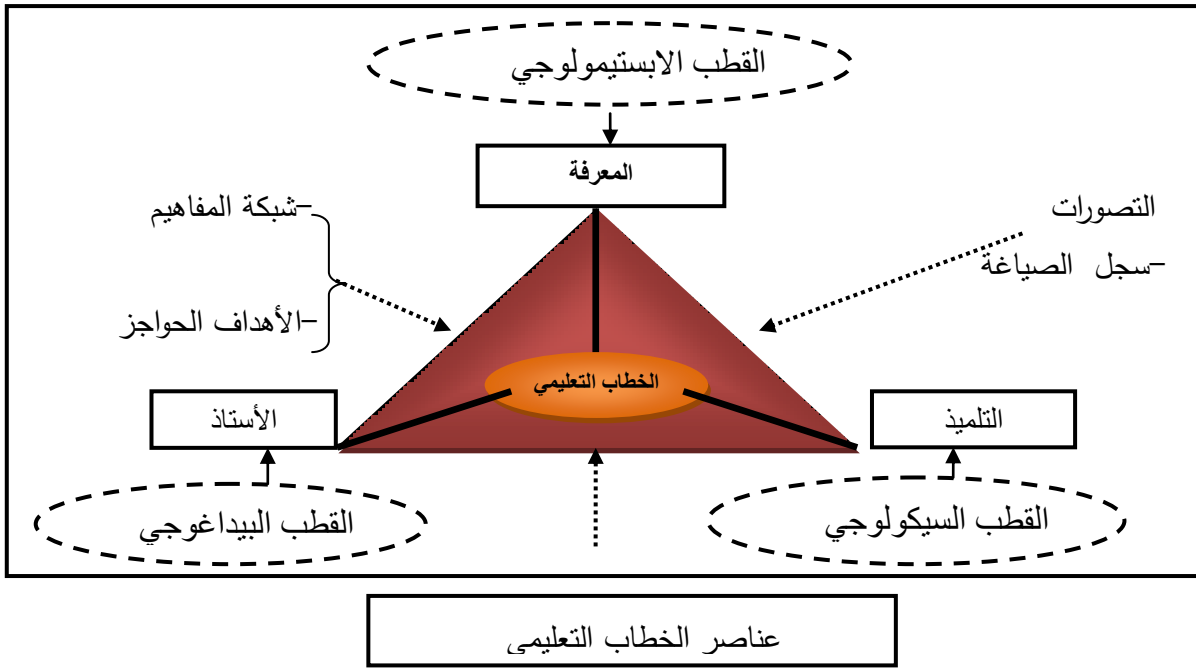
وعموما يمكن القول إنّ الإصلاح التربوي: يعد خطوة طموحة ومهمة بالنسبة للمدارس العالمية عامة، وللمدرسة الجزائرية خاصة، وبالتالي عليها أن تقحم نفسها في تجربة الإصلاح كلما سنحت لها الفرصة، وذلك بطبيعة الحال مسايرة لروح العصر، وحتى لا تجد نفسها متخلفة عن غيرها من المدارس. لهذا لا بد لها أن تأخذ بما تراه مناسبا من خطط إصلاحية تحقق لها التغيير، لأنّ الإصلاح لا تُؤتى ثماره ما لم ينطلق من خطة تربوية محكمة، تنظر في جميع العناصر المكونة للنشاط التربوي.

ووصولاً بما سبق يمكننا القول، إنّ الخطاب التعليمي المعاصر، كان مواكباً لتطور العصر بمختلف جوانبه، العلمية والتكنولوجية والمعلوماتية والاجتماعية والثقافية، فعكس كلّ هذا التقدم في مختلف مجالاته التعليمية، سواء من حيث نظرت إليه المعلم أو المتعلّم أو المعرفة، ولكن على الرغم من ذلك، فهو لم يتخلّص بعد من علاقاته بالخطاب التعليمي التقليدي كلياً خاصة في بعض البلدان (المتخلفة)، كاستخدام الكتاب المدرسي واستعمال بعض الطرائق التقليدية في الدرس، وأيضاً الاستعانة ببعض الوسائل القديمة مثل: السبورة، الخرائط، الرسومات...

وعلى الرغم من الفارق الكبير الموجود بين الخطاب التعليمي القديم ونظيره المعاصر، سواء من حيث النظرة إلى التعلّم أو التعليم، أو المعلم أو المتعلّم أو المادة التعليمية أو الوسيلة، إلّا أنّ الهدف واحد، وهو بناء الفرد وتحقيق التواصل وإيصال الأفكار والمعلومات والمهارات، ولكن كلّ بطريقته وأسلوب حياته وطبيعة عصره، وإيديولوجيته التاريخية.

II. عناصر الخطاب التعليمي:

تتوزع المهام داخل الفصل الدراسي على عناصر ثلاثة يطلق عليها المثلث الديداكتيكي أو المثلث التربوي، المتكون من المعلم، المتعلم، والمعرفة، هذه العناصر تكشف عن أبعاد الموقف التعليمي، وقد اختلف العلماء حول العنصر الثالث -المعرفة- حيث يرى البعض أولوية استبدال المنهج التربوي بالمعرفة، وذلك بغرض تنفيذ مكونات الفعل التربوي بكيفية تتيح لتلاميذ التعلم على ضوء أهداف معينة، وهناك من يقترح عنصر رابع لهذه الأقطاب يتمثل في الوسط أو الزمن أو السياق. ويمكن تمثيل هذه المكونات في الخطاطة التالية¹:



1- المُخَاطَب (الأستاذ):

يسميه بعض الباحثين المرسل، وهو ترجمة عن الغربيين، والأدق لغوياً: المتكلم، أو القائل، أو الكاتب، وهو المتلقظ بالخطاب.

أولت التداولية الحديثة عناية كبيرة لعنصري المتكلم والمخاطب، انطلاقاً من الاعتقاد بأن الخطاب (يتوجه من وإلى) أحد الطرفين، وكذا بالنظر إلى طبيعة التفاعل اللساني وغير اللساني الذي يوجه الكلام ويحدد مساره، ولعل هذا ما أكدّه "أحمد علوي" بقوله: "فالكل يعلم أنّ الخطاب يفترض وجود متخاطب وقرب المخاطب وانتباه المخاطب... إلخ، وهي كلها شروط

1 بتصرف، المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، عبد القادر لورسي، ص 112.

مكانية زمانية شخصية يجب أن تتوافر حتى يمكن للمواضعات المسطرة أن تعمل¹. بالإضافة إلى علماء البلاغة المسلمين الذين اجتهدوا، خاصة في علم المعاني، في بيان أدوار ووظائف المتكلم والمخاطب في نجاح العملية التواصلية وتوجيهها، وتحديد مسارها الدلالي والتداولي.

فضلا عن اهتمام الباحثين التربويين في علم النفس وعلم الاجتماع وغيرهما من العلوم الإنسانية والفلسفة بالمعلم، باعتباره عاملا أساسيا من عوامل التحصيل اللغوي، حيث قاموا بالكثير من الدراسات والبحوث لتحديد مفهوم دقيق لوظيفته، باعتباره موجها ومؤدبا ومثقفا وموصلا فاعلا لرسالته، من خلال منطقته ولسانه وسلوكه ومعاملاته وواجباته وإخلاصه في العمل وإتقانه له، وأساليبه في العمل التي تعد أداة فعالة في إنجاح العملية التعليمية مهما كان نوعها، والسير بها في طريق التقدم.

ومن مفهوم المعلم ما أورده "صالح عبد العزيز" في كتابه "التربية وطرق التدريس" بقوله: "إن المعلم هو ذلك الإنسان المخلص الذي يعمل على توصيل المعارف والمعلومات والخبرات التعليمية للمتعلم، وذلك باستخدام وسائل وأساليب فنية تحقق هذا الإيصال، وإذا كانت غاية التربية الأولى والأخيرة هي صنع المواطن الصالح للنمو، القادر على أن يكون مواطنا نافعا لنفسه ولأمته، فلا بد من إصلاح حال المعلم".

فالمعلم هو النقطة التي تبدأ عندها عملية الاتصال داخل حجرة الدرس، ففي هذه الحالة يتم الاتصال بين المدرس والتلميذ؛ حيث يأتي كل منهما إلى حجرة التعليم، وهو مزود بذخيرة من الخبرة السابقة، والخصائص الطبيعية والنفسية والاجتماعية التي تؤثر على الرسالة التي يسعى إلى تحقيقها؛ وهذا بالضرورة يؤثر في الموقف التعليمي بأكمله². ونتيجة لهذا التفاعل يتم تعديل السلوك ويحدث النمو.

والمخاطب (الأستاذ) في المرحلة الثانوية فرد محوّل من قبل الهيئة المتمثلة في وزارة التربية، باستطاعته ممارسة صلاحياته التي تعطيه الحق في التصرف، لكن في ظل التزامات محدودة. وله

1 البعد التداولي عند سبويه، مقبول إدريس، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، العدد 1، المجلد 33، 2004، ص 261.

2 ينظر: تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، حسام محمد مازن، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة، ط 1، 2009، ص 52.

القدرة على ذلك كونه مكتسبا لمجموعة من المعارف، إذ يمكنه التصرف في المعارف الخاصة بالتلاميذ، من خلال تنظيمها وتطويرها حسب تعليمات المؤسسة (الثانوية) التي يمارس فيها عمله. وكونه متلفظ الخطاب التعليمي فهو يتميز بالموضوعية والمنطقية والمعرفة، وذلك بوصفه الشخص المتخصص في مهنة التدريس؛ والملم بمفاهيم ومبادئ ونظريات المادة الدراسية (الرسالة)؛ والمخطط لعملية التعلم، من خلال استخدامه لطرائق ووسائل ملائمة لطبيعة المتعلمين (المستقبلين) والمادة الدراسية (الرسالة) والإمكانات المتاحة.

وهو الملم بالمبادئ والأسس النفسية في التفاعل مع المتعلمين ومعرفة حاجاتهم وشخصياتهم وسماتهم، وله الدور القيادي داخل الصف، في تنظيم بيئة التعلم (السبورة، مقاعد، وقراءات، وتهيئة الوسائل، ومن خلال المحاضرة، وضرب الأمثلة)، وطرح الأسئلة وتحديد الإجابات؛ وأيضا في توجيه النقاش أثناء العملية التعليمية، كما أنّ له الأثر الكبير في تنمية أفكار المتعلمين وإكسابهم المعارف وتربية سلوكهم ووجدانهم، كونه يمثل الموجه والمرشد داخل غرفة الصف¹، فهو أيضا المساهم والداعم والمشجع على اكتشاف معان ودلالات كل ما يتعلمه المتعلم.

والوظيفة الاتصالية القائمة بين المرسل (المعلم) والمستقبل (المتعلم) لا تتم دون توفر الشفرات أو الرموز أو الإشارات، التي تكون مفهومة عند الطرفين، ويقصد بذلك اللغة، فهذه الأخيرة تمثل واحدة من الأشكال الأساسية للنشاط الإنساني، إذ ينعدم التعاون من دون الاتصال اللفظي (الوسائل الصوتية ثم الوسائل المكتوبة)²، بالإضافة إلى أنماط (الخطابات) غير اللفظية، التي تعتمد العلامات غير اللغوية، كالصور والمجسمات والخرائط، والحركات التي يقوم بها المعلم أثناء التدريس... والتي تكون دعما للغة خاصة في الإيضاح والتفسير.

فالمعلم إذن بحاجة إلى إدماج جميع أنماط الخطاب لأجل تحقيق أهدافه التعليمية، وإثارة دافعية التلاميذ وتشويقهم، وإيصال رسائله بشكل جيد، وهكذا "يحدث التفاعل بين المرسل والمستقبل الذي يؤدي إلى تعديل السلوك وبالتالي تحقيق النمو والتقدم"³.

1 ينظر: المدخل إلى التدريس، ص 40.

2 ينظر: علم التربية التطبيقية، "المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها"، ص 81.

3 تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، ص 52.

وحتى يكون الأستاذ أو (المخاطب) متمكنا من عملية التعليم يجب أن يُلمّ بمجموعة من المهارات، التي تتطلب تحليلا دقيقا لهذه العملية وأبرزها ما يلي:

أ- **مهارة تحديد الأهداف التعليمية وتوضيحها:** بمعنى تحديد الأهداف المراد تحقيقها من وراء إلقاء الدرس والعملية التعليمية ككل، بحيث تكون هذه الأهداف محددة يمكن ملاحظتها وقابلة للتقويم، وأن يعمل المعلم أيضا على إيضاحها للمتعلمين بإخبارهم بها¹؛ أي أن الخطاب التعليمي لا بد أن يحقق الأهداف التي تسطر له مسبقا.

ب- **مهارات إثارة الدافعية:** وتعني إثارة الرغبة في العلم عند المتعلمين، ويكون ذلك من خلال استخدام الأساليب والطرائق المشوقة وتقديم المحتوى بما يناسب قدراتهم، وربط الأهداف بالحاجات النفسية والعقلية والاجتماعية، وإشراك المتعلمين في مختلف المواقف التعليمية، ويمكن معرفة درجة هذه الدافعية من خلال درجة المشاركات وتعبيرات الوجه لدى المتعلمين وأيضا الدرجات العالية في الامتحان².

بمعنى أن ينوع المعلم من خطابه حسب المواقف التعليمية، مع مراعاة الفروق الفردية وحاجات المتعلمين، مع إشراكهم في مختلف النشاطات.

ج- **مهارة تحديد واختيار الأساليب والإجراءات التعليمية (الطرائق التعليمية):** وهذا التحديد يعتمد إلى حد كبير على مناسبة اختياراته لنوع الخطاب الذي يتلاءم وحاجات وخصائص المتعلم، وطبيعة المادة والأهداف التربوية، ومناسبتها للإمكانيات المادية والبشرية المتوفرة، ومناسبته لتشجيع المتعلمين على الإبداع.

وللمعلم الحرية في اختيار وتحديد كل ما يساعده على إيصال أفكاره وتحقيق أهدافه وفقا لهذه المعايير.

د- **مهارة تنويع المثيرات:** ويقصد بها عدم الثبات على شيء واحد من شأنه أن يساعد على التفكير والتغير وإثارة الحماس في العمل، فاستخدام المعلم في كل لحظة من لحظات الدرس مهارة هو بمثابة زيادة في التحصيل الدراسي لدى المتعلمين مع الحفاظ على اهتمامهم في

1 ينظر : الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص، 50.

2 المرجع نفسه، ص 51.

موضوع التعلم، وبالتالي كلما كانت البيئة مليئة بالمثيرات كانت أكثر إقناعاً وإثارة للدافعية؛ وهناك عدة أساليب لتنويع المثيرات يمكن للمعلم استخدامها ليستحوذ على انتباه التلاميذ من أجل الفهم والافتناع وهي:

- **التنوع الحركي:** بمعنى أن يغير المعلم في حركاته ومواقفه في حجرة الدرس دون أن يقف في مكان واحد طوال الوقت أو يكثّر من الحركة فيشتت ذهن المتعلم¹. فالتلاميذ ينشطون بنشاط الأستاذ؛ أي إذا كان الأستاذ متفاعل مع تلاميذه من خلال حركاته وتنقلاته أثناء الدرس يستجيب له التلاميذ ويشاركونه تفاعله، أما إذا ثبت في مكانه فبطبيعة الحال يكون الدرس مملاً وجافاً ويؤدي ذلك إلى عدم الفهم ولا ربما إلى نوم التلاميذ - إن صح التعبير -

- **تغيير نمط التفاعل داخل غرفة الصف:** من خلال فتح المجال للنقاش بين المعلم والتلاميذ أو بين المعلم وتلميذ واحد أو معلم أو بين تلميذ ومعلم أو بين تلميذ وتلميذ، ضمن وضعية حوارية تواصلية إقناعية.

- **التنوع في استخدام الحواس:** إنّ قدرة المتعلمين على الاستيعاب تزداد بشكل كبير إذا اعتمدوا في تحصيلهم على الحواس لذلك يجب على المعلم أن يعمل على تنويع وسائل الإيضاح المحسوسة².

هـ - **مهارة الإدارة الصفية:** وهي بيت القصيد بالنسبة إلى مهارات الاتصال، بوصفها توفر للمتعلم الصفّي تحقيق أهدافه بكفاية وفاعلية، باعتبار أنّها مجموع النشاطات التي يسعى المعلم من خلالها إلى خلق جو صفّي تسوده العلاقة الاجتماعية الإيجابية بين المعلم والتلاميذ، وبين التلاميذ أنفسهم داخل غرفة الصف. وذلك حتى يمنع جميع أنواع التشويش الذي من شأنه أن يعرقل وصول الرسالة المعرفية أو العلمية المقصود تبليغها.

و - **مهارات تحقيق الانضباط والنظام الصفّي ومهارات التخطيط:** وهذا الانضباط لا يكون إلا من خلال تعزيز السلوكات الإيجابية، وتنويع الأنشطة الديمقراطية، وتقبل مشاعر التلاميذ، والإعداد الجيد للدرس، كما أنّ المدرس الجيد هو الذي يعن النظر في التخطيط لدرسه ويفسح المجال لإجراء بعض التغييرات المناسبة التي تتطلبها الضرورة في خطته³.

1 التفاعل الصفّي "مفهومه - تحليله - مهاراته"، ص 92.

2 ينظر: المرجع السابق، ص 93، 94.

3 الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص 52، 53، 55.

ي- مهارة التمكن من المادة العلمية التي يدرسها: سواء أكانت في صورة معارف ومعلومات أو طريقة تفكير أو اتجاهات نفسية، فلا يعقل أن تستقيم دلالة الخطاب التعليمي في ذهن المتعلمين ما لم تتضح صورته في ذهن المعلم أولاً.

لا- مهارة التقويم: لهذه العملية مكانة هامة في عملية الاتصال التربوي، وهي عملية تشخيصية علاجية، تهدف إلى تحديد التقدم الذي أحرزه التلميذ في الوصول إلى الأهداف التعليمية، وتتصف عملية التقويم؛ بالاستمرارية والشمول، ومن الأساليب التقويمية التي يجب على المدرس أن يتقنها هي:

- الأسئلة بأشكالها المختلفة .

- ملاحظة أداء المتعلم.

- استخدام الاختبارات بأنواعها.

- تكليف التلاميذ بواجبات بيتية¹.

وفي الأخير يمكن القول أنّ المعلم بوصفه مخاطباً في العملية التعليمية، له أهداف وغايات نبيلة، يسعى لتحقيقها عبر رسالة التي تتمثل في الخطاب التعليمي، ومن يمتلك مهارات التعليم والاتصال الناجح هو الأقدر على تشكيل موقف تعليمي تعليمي يتسم بالفاعلية وأقدر على تحقيق المرامي والمخرجات التعليمية المخطط لها سابقاً.

والحقيقة أنّ نجاح الأستاذ في مهنته يتوقف على درايته بأدوار المكونات الأساسية للمثلث الديداكتيكي ومدى فعاليتها، وصحة تصوره لانسجام العلاقات التفاعلية التي تنشأ بينها، وإدراكه لمختلف المراحل التي تقطعها المعرفة في تدرج مفاهيمها انطلاقاً من مصادرها الأصلية حتى تدمج ضمن مكتسبات المتعلم²

1 المرجع السابق ص 82.

2 تحليل الفعل الديداكتيكي "مقاربة لسانية بيداغوجية"، عابد بوهادي، مجلة دراسات العلوم الانسانية والاجتماعية ، المجلد 39، العدد 2، 2012. ص 367.

2- المَخاطَبُ (التلميذ): "هو الطرف الآخر الذي يجعل دائرة الاتصال تكتمل فهو مصب عملية الاتصال التعليمي، والمقصود بها"¹، كونه الجهة التي توجه إليه الرسالة حيث يقوم بحل رموزها، بغية التوصل إلى تفسير محتوياتها وفهم معناها"²، "وقد يكون هذا المستقبل شخصا واحدا أو مجموعة من الأشخاص، ويمكن أن نسمي المتعلمين (المخاطبين) بالفئة المستهدفة من عملية الاتصال التعليمي"³. فالمتعلم هو العنصر الذي تدور حوله عملية التعلم، وترتكز عليه. ولأجله تقام المدارس وتجهّز بمعظم الوسائل والامكانيات التي تتيح له الاستفادة من هذه العملية"⁴، لأنّ نجاح الرسالة؛ يقاس بما يقدمه المتلقي من سلوك مستحب، يستطيع من خلاله، مواجهة مواقف حياتية جديدة وليس بما يقوم به المرسل.⁵

أما بالنسبة للعوامل والظروف والمثيرات التي تشكل الموقف التعليمي، فنجد أنّ المتعلم هو الذي يختار ما يستجيب له، ويهمل ما لا يريد الاستجابة له"⁶، لذلك يسعى المَخاطَبُ (الأستاذ) إلى توفير كل الظروف والمثيرات والعناية بكل ما يحيط بالرسالة حتى يحقق أهدافه المنشودة، دون أن ننسى طبيعة الاستجابة التي يحققها المتعلّم (المتلقي) فكثيرا ما تتأثر بمكانته الاجتماعية، وخلفيته الفكرية، والثقافية العامة، وتوازن شخصيته، وطبيعة مرحلة النمو التي يمر بها وحالته الصحية والنفسية والجسمية: كالتعب والإرهاق وعدم الرغبة في تسليم الرسالة.⁷

ولعلّ هذا ما يبدو جليا على تلاميذ المرحلة الثانوية، حيث يصبح التلميذ وكأنّه رجل في بدنه، طفل في عقله، يمتاز بالتمرد والتحرر من سلطة المعلم ويشدّد عنده الشعور بالذات، والتطلع إلى من يقدر هذا الشعور ويرى أنّه أصبح عضوا في المجتمع، وأنّ من حقه أن يفهم هذا المجتمع قضاياها وانشغالاته، واهتماماته، وآرائه وميولاته وغيرها. غير أنّنا لا نغفل أنّ هناك تلاميذ في هذه المرحلة يتميّزون بنوع من التوازن بين النمو الجسمي والعقلي، فنجدهم ناضجين متمرّنين ذوي شخصيات قوية، هذا وتعددت عندهم نواحي القوى العقلية "من قدرة عالية على التذكر،

1 الاتصال الفعال في العلاقات الإنسانية والإدارة، ص 27.

2 ينظر: نظريات الاتصال، مي العبد الله، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص 31.

3 تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، ص 53.

4 ينظر: المنهج المدرسي (أسسه وتطبيقاته)، ص 220.

5 ينظر: تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، ص 53.

6 المنهج المدرسي (أسسه وتطبيقاته)، ص 221.

7 ينظر: المدخل إلى التدريس، ص 23.

والتخيّل والاستنتاج واستدلال، والتجريد وإدراك القضايا، والاتجاهات، والفنون، والأحاسيس، والنقد وفهم الدلالات، ومواجهة المواقف، واستخدام المكتبة، والانفتاح على المراجع وجمع المادة¹.

فعلى الأستاذ هنا أن يضع في الحسبان كل هذه المعطيات كي يحقق الاستجابة المرغوب فيها، حيث "ينبغي عليه أن يدرّس تلاميذ هذه المرحلة اعتمادا على الجانب الوظيفي مع الإكثار من التعليل والاستنباط، مثلا الاهتمام بالإعراب مع عدم الإغراق في التفاصيل ومع التدريب على الأمثلة، وصياغة الجمل، وباستخدام الطريقة الفرضية القاصدة"². ولعل هذا يجعل مهمة واضع المنهاج أو بالأحرى الذي يحضر الدرس ليست سهلة؛ "إذ أنّ عليه أن يلمّ بهذه الظروف التي تحيط بالمتعلم والتي تؤثر في جهده ليحصل تكامله الذاتي، وعليه أيضا أن يتعرّف على هذه الحاجيات وهذه الميول التي لدى المتعلم والتي هي أيضا متأثرة بظروفه ومجتمعه"³. أي يأخذ بعين الاعتبار هذا التلميذ، إذ يعتني بنموه وانفعالاته واستعداداته وقدراته، وميوله، واتجاهاته. وكل هذا قد يساعده على اختيار المحتوى الذي يمكن المتعلم من الاستجابة لما يتعلمه بصورة أكثر فاعلية وقابلية. وعليه فإنّ عملية التخاطب داخل غرفة الصف تعتمد على مجموعة من الشروط الواجب توفرها في المتعلم ومنها ما يلي:

- أن تكون اللغة مشتركة ومفهومة بين الطرفين سواء كانت اللغة القومية أو المصطلحات اللغوية المستخدمة في اللغة⁴.
- الراحة الجسمية والنفسية.
- شعور المتعلم بأهمية الرسالة، وما تحمله من خبرات أو معلومات أو أفكار.
- أن تكون لديه اتجاهات إيجابية نحو نفسه ونحو المعلم.

وبصفة عامة يعتمد نجاح الرسالة على كون المستقبل ايجابيا، وفعالا في أثناء نقل

الرسالة¹.

1 التدريس في اللغة العربية، محمد اسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، دار المريخ، الرياض، 1984، ص 84.

2 ينظر: طرق تدريس اللغة العربية، زكريا اسماعيل، دار المعرفة الجامعية، دت، ص 227.

3 تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000 ص 25.

4 ينظر: مدخل إلى الإعلام والاتصال "المفاهيم الأساسية والوظائف الجديدة في عصر العولمة الإعلامية"، ص 57.

ومن خلال ما سبق، يتبين لنا أنّ غاية الخطاب التعليمي ووظيفته الأولى والأخيرة هو التأثير في المخاطب (المتعلم) وتغيير سلوكه، إلا أنّ تحقق هذه الغاية، يتوقف على مجموعة من المهارات التي يجب أن يتقنها المتعلم حتى يتم تحقيق الأهداف، وتتم عملية التخاطب بشكل جيد ويكون هذا الخطاب التربوي ناجحاً، ومن بين هذه المهارات ما يلي:

أ- **مهارة الإنصات:** يقصد بها قدرة المتعلم على الاستماع مع الاستيعاب والفهم والإدراك، لما يقوله المدرس أو غيره، وليس مجرد الاستماع فقط، وذلك يعتمد كثيراً على مدى إثارة المعلم لدافعية المتعلمين، بامتلاكه المهارات المذكورة سابقاً، فمهارة الإنصات مهارة مكتسبة غيرها من المهارات، أمّا القدرة على الاستيعاب فهي متعلقة بالفروق الفردية. فكون التلميذ بحاجة إلى القراءة السليمة الناقدة، فهو أيضاً بحاجة إلى الاستماع السليم الناقد، بحيث يستطيع حين يسمع إلى متحدث أن يلخص الفكرة الأساسية التي أراد المتحدث إيصالها ويستطيع أن يصدر أحكاماً نقدية على ما سمع.

ونحن نعلم أنّ اكتساب اللغة لا يكتمل إلا بممارستها المستمرة، أي عن طريق السماع خاصة، فإذا لقن الطالب في مدرسته منذ سنه الأولى العربية الفصيحة بواسطة السماع، من مدرّس مؤهل قادر، متجدد، فإن هذا المتعلم سرعان ما يؤدي اللغة نطقاً وإدراكاً بشكل سليم، كما يفعل إذ يستمع إلى مسلسل رسوم متحركة بالفصحى، وهذا السماع لا بد أن يقترن بتدريب السليقة وتربية النطق الصحيح وتنمية التعبير السليم، وإثراء الذاكرة، وينتهي بتلقين القواعد الأساسية، وتخفيف الأصول تطبيقاً على نصوص معلومة، وتدريباً على تحصيل المفهوم، ثم لا بد من إيلاء مهارات الاستماع ومهارات الكلام الاهتمام الوظيفي الكافي.

ب- **مهارة التحدث:** وهي مرتبطة بالمهارة السابقة، فكلما أنصت المتعلم جيداً وأدرك ما تحويه الرسالة، كان حديثه موضوعياً ومرتبطيناً بموضوع الدرس، وهذا يؤدي بالضرورة إلى الثقة بالنفس، وهي مهارة مكتسبة ترتبط بالدربة والممارسة. والغرض من هذه المهارة:

- التحدث بصوت واضح ولغة سليمة وذلك من خلال تصحيح الأخطاء اللغوية الشائعة بين الطلاب.

- حث الطلاب على التحدث والمناقشة.

- التنويع في نبرات الصوت وذلك من خلال مراعاة النطق الصحيح لمخارج الحروف.

ج- **مهارة القراءة:** يقصد بها القراءة الجهرية الخالية من الأخطاء اللغوية والنحوية مع تعابيرها وتنعيمها، لأنّ السؤال له نغمة والتعجب له نغمة أخرى، إضافة إلى السرعة المناسبة في القراءة¹. وهي تشبه مهارة التحدث إلا أنّها تختص بالملفوظ أو المرئي من الحروف، وترجمتها إلى أصوات منطوقة. ومهارة القراءة بصفة عامة تعد عاملاً مهماً في توسيع أفق الشخص وتنمية قدراته ومهاراته، ومن ثمّ غرس حبّ القراءة لدى التلاميذ يترك أثره في نموهم العلمي والفكري.

د- **مهارة الكتابة:** "ويقصد بها القدرة على ترجمة الرموز المنطوقة، إلى حروف وكلمات وعبارات صحيحة، من حيث الإملاء والوضوح، وهذا يتأتى من دروس الإملاء والتعبير"²، وهي مهارة معاكسة لسابقتها أي مهارة القراءة. وهذا ما نجده في الخطاب التعليمي الثانوي؛ حيث يلجأ الأستاذ أثناء شرح الدرس إلى الإملاء ونلمس ذلك من خلال إملاء القاعدة في النحو مثلاً، أو استنتاج خلاصة في نص أدبي... إلخ. ويكون ذلك إمّا بالإملاء عليهم مباشرة أو أن يطلب من التلاميذ التدوين على السبورة، والغرض منه هو تعليم التلاميذ رسم الحروف بشكل صحيح أو تعويدهم على السرعة ربّما للوقت.

هـ- **مهارة الرؤية أو المشاهدة:** (رؤية التلميذ للأستاذ):

إنّ لرؤية المرسل عند المتلقي أهمية كبيرة في تحقيق التواصل والتفاعل؛ لأنّها تبرز حال المرسل وهو يحدث خطابه ويمارس العملية التعليمية، وما في ذلك من حيوية ونشاط أو علامات دالة أخرى، وكذلك حال الخطاب في لحظة حدوثه بمختلف ظروفه وما به من تفاصيل فالتعليم بالاحتذاء: "هو الذي يلتزم بأن يرى المتعلم المعلم بحال ما في فعل أو غيره، فيتشبه به في ذلك الشيء أو يفعل مثل ما فعله"³.

فالمتعلّم إذن يستمع ويستقبل الخطاب، ويكون ذلك عن طريق الاستماع أو المشاهدة أو كلاهما معاً، أو عن طريق القراءة، لأنّ المتعلمين يلتقطون الرسالة عن طريق الحواس المختلفة، ثمّ

1 ينظر: الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص 57.

2 المرجع نفسه، ص 58.

3 ينظر: مهارات الاتصال في اللغة العربية، سمير روجي الفيصل ومحمد جهاد جل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004، ص 40.

تنتقل بواسطة أجهزة خاصة إلى الدماغ لتحليل محتوى الرسالة، وفهم محتوياتها وأهدافها، ثم تحديد موقف الاستجابة¹. الذي يظهر في سلوكيات المتعلمين، لأنّ تفسير وفهم الرسالة، ينعكس في أنماط السلوك التي يقوم بها المتلقي (المتعلم).

وفي الأخير يمكن القول أنّ المخاطب (المتعلم): هو المحدد الوحيد لمدى نجاح الخطاب أو فشله، باعتبار ما يحدثه فيه من تغيير في السلوك والأفكار والاتجاهات، لأنّ استعداداته وميولاته ونضجه، هي أكثر المحفزات تحقيقاً وتوجيهاً للمستقبل في تقبل الرسالة.

3- المعرفة (الخطاب): وهي الحجر الأساس في العملية التعليمية التعلّميّة حيث تمثل "الفكرة أو الأفكار أو الأحاسيس أو الاتجاهات والمعتقدات التي يحاول المصدر نقلها إلى المستقبل والتأثير عليه طبقاً لها"². فهي ترجمة للخبرات والمعارف والمهارات والحقائق والقيم والعادات والاتجاهات في شكل لفظي أو مكتوب أو مرسوم أو صور أو حركات أو تعبيرات أو إشارات تتناسب وموضوع الرسالة وهدفها³؛ بمعنى أنّ الخطاب في العملية التعليمية هو كل ما يسعى المعلم بوصفه مرسلًا إلى إيصاله إلى المتعلم، بوصفه مستقبلًا، والتأثير فيه من مختلف الجوانب، بما يناسب هذا الخطاب، ووفق إستراتيجية ومنهج ووسيلة معينة تناسب هذا المحتوى.

والرسالة في العملية التعليمية ليست محتوى مجرداً، بل هي محتوى مصاغ بلغة يفهمها المتلقي، وعلى نحو عال من الدقة⁴، لأنّ استلامها من قبل التلميذ يكون وفق أسلوبه في فك رموز الرسالة التعليمية الموجه من (المعلم)، فالمدرس الناجح هو الذي يركّز في كلامه على المعاني المقصودة بما يفهمه التلميذ⁵؛ بمعنى أنّ المعلم لا يعتمد على الألفاظ المعقدة والصعبة والبعيدة على القاموس اللغوي للتلميذ، بل يخاطبه بما يفهمه وما يناسب مستواه المعرفي والثقافي، ومستوى وعيه سواء تعلق الأمر بمحتوى الرسالة، أو بطبيعة الرموز والإشارات والصور والحركات التي توظف في إيصال هذا المحتوى، لذلك فالمعرفة في العملية التعليمية تضم في محتواها مختلف المواد المنهجية،

1 ينظر: المدخل إلى التدريس، ص 23 .

2 الإدارة المدرسية المتميزة، سلامة عبد العظيم حسين، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1 ، 2006، ص81.

3 تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية العلمية، ص50.

4 ينظر: الاتصال التربوي، ص34.

5 ينظر: الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص84.

المدعمة بكل الوسائل التعليمية المحققة للهدف المطلوب، والعمل المرغوب والتربية المحمودة، بعد جهد مبذول من طرف المعلم (المرسل)، في التخطيط والتصميم والتنفيذ والتقويم.

وبالتالي فإنّ تقييم المصدر أو المعلم يرتبط إلى حد كبير بالرسالة، التي ينقلها ومن خلالها يمكن الحكم عليه بمدى نجاحه أو فشله.¹ فحتى يكون المرسل (الأستاذ) ناجحاً في إرسال رسالته (المعرفة)، وحتى يضمن وصولها بشكل صحيح، وتؤدي دورها المطلوب؛ ينبغي أن تتوفر على مجموعة من الشروط والمقومات، التي يجب مراعاتها عند تصميمها وإرسالها، ويمكن حصرها فيما يلي:

- أ- تصميمها من حيث جذب المستقبل (المتعلّم)، ويؤخذ بعين الاعتبار ما يلي:
 - مدى حاجة المستقبل إلى موضوع الرسالة، لأنّ في ذلك إثارة لدافعيته
 - صياغتها بشكل يحتوي على مثيرات، تضمن متابعة المستقبل لها.
 - اختيار المكان المناسب لاستقبال الرسالة.²
- ب- صياغة الرسالة بما يناسب مستوى المستقبل، واستعمال الرموز أو اللغة التي تناسب المحتوى ويفهمها المستقبل؛ أي أن تكون ألفاظها سهلة بسيطة وواضحة.
- ج- صياغة الرسالة بما يناسب الوسائل المتوفرة في عرضها.³
- د- الدقة العلمية للمحتوى المعرفي.
- هـ- أن تكون الوسائل التعليمية المرافقة للرسالة جزءاً من مادتها، وليست مواد زائدة يمكن الاستغناء عنها⁴، فهذه الشروط يجب أن تتوفر في الرسالة التي يحملها الخطاب التعليمي حتى يتمكن من تحقيق أهدافه. لكن السؤال الذي يطرح نفسه هنا والذي يمس صميم عمل تعليمية اللغات بصفة عامة والخطاب التعليمي بصفة خاصة.

- أي المعارف يمكن تلقينها لتلاميذ المرحلة الثانوية؟ وكيف يمكن تحويل المعرفة اللسانية ذات الطابع العلمي الجرد إلى مبادئ عملية إجرائية يمكن الاستفادة منها في الميدان التربوي؟ أو بالأحرى كيف تتم عملية تكييف محتوى المادة اللغوية لتنسجم مع الطرق التربوية

1 ينظر: مدخل إلى الإعلام والاتصال، ص76.

2 الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص ص64، 65.

3 ينظر: المرجع السابق، ص77.

4 تكنولوجيا التربية وضمان جودة التعليم، ص54.

وتستجيب لحاجيات المتعلم اللغوية؟ وعموما: كيف يمكن تحويل معرفة عالمة إلى معرفة مدرسية موجّهة للتعليم داخل مستوى دراسي محدد؟. وكيف يمكن تحويل المعرفة الأكاديمية إلى مقررات وبرامج ذات أهداف تعليمية محدّدة؟.

وللإجابة عن هذه الأسئلة يمكننا بداية أن نقف عند العلاقة بين عناصر الخطاب التعليمي، وهي علاقة نوعية، تتأسس بين المدرس والمتعلم والمعرفة، في محيط تربوي معين وزمان محدد، فالعلاقة بين المعلم والمتعلم "علاقة تربوية" أي معرفة كل الجوانب المتصلة بالذات والعقل وقدرات المتعلم. بمعنى أن المعلم والمتعلم يربط بينهما ميثاق تربوي وتعليمي، ويهدفان إلى تحقيق مشروع ما، يتحول إلى معرفة جاهزة بناها كل منهما بطريقته الخاصة؛ فالمعلم ينقل معلومات عن المعارف فقط لا المعارف نفسها، ويعالجها بتقنيات تعليمية حتى تصل إلى المتعلم بسيطة، وأما المتعلم فيبني المعرفة باستثمار تلك المعلومات والاستفادة من استراتيجيات معالجتها في معالجة غيرها من المعارف. وبالتالي فالعلاقة بين المعلم والمعرفة "علاقة إبستمولوجية" أي معرفة مادة التخصص وآليات تفكيكها مع استعدادات المتعلمين لأنّ "علاقة المعلم بالمعرفة علاقة تنقيب، وتقص عن مفاهيمها، وخصائصها وكيفية بنائها وصحتها، وصلتها بالمناهج، ومدى ملاءمتها لقدرات واستعدادات المتعلمين العقلية والمعرفية، ثمّ البحث عن آليات تكييفها لتكون في مستوى المتعلمين، مثيرة لاهتماماتهم، مشبعة لحاجاتهم المعرفية والوجدانية والحس حركية، ولا تقتصر هذه العلاقة على ما ذكر بل تتعداه إلى الاجتهاد والسعي لإيجاد أحسن الوسائل والطرائق لتفعيلها وترجمتها إلى قدرات وكفاءات لدى المتعلمين في الحياة العلمية الحقيقية بصورة إيجابية ومتلائمة"¹.

بينما علاقة المتعلم بالمعرفة "علاقة اكتساب" يشارك في بناء معرفته بنفسه لاكتساب المهارات والقدرات والمعارف المختلفة لإشباع حاجياته، وميوله وعواطفه، بعد تصحيح تصورات الخاطئة. وتشمل هذه العلاقة على ثلاث قضايا رئيسية هي²:

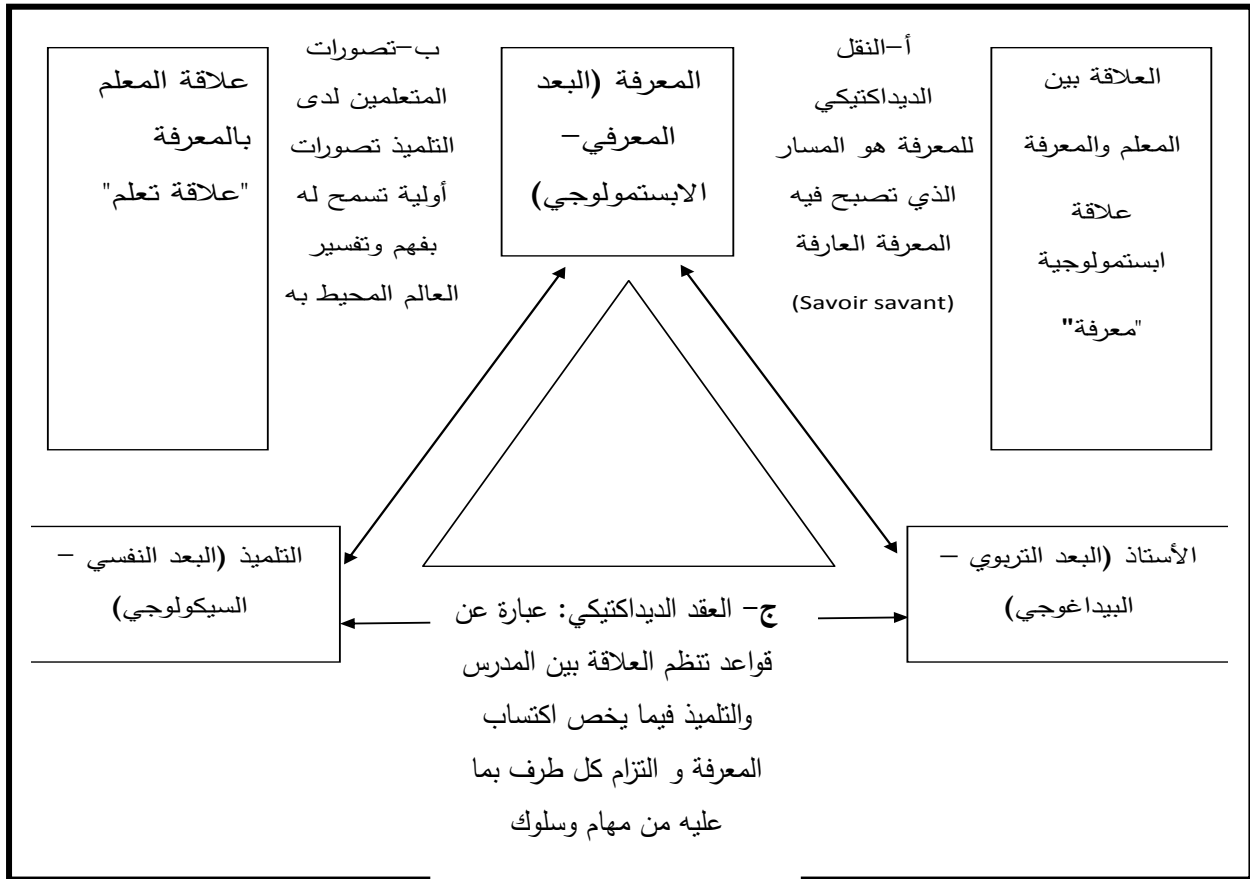
- قضية التعليم الذاتي أي التملك الذاتي للمعرفة من طرف المتعلم وما يرتبط به من نظريات التعلم وخاصة البنائية.

1 المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط"، طيب نايت سلمان، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2015، ص 98.

2 ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقوم خبرة المدرس، حسن محمد علي أزروال، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2016، ص 1.

- قضية العوائق الاستيمولوجية التي تحول دون امتلاك المتعلم للمعرفة العلمية المقدمة له في الفصل.

- قضية التصورات أو التمثلات وضرورة الوقوف عليها ومعالجتها لتسهيل عملية التحصيل الدراسي للمتعلم. ويمكن أن نمثل للعلاقة بين الأقطاب الثلاثة بالخطاطة التالية¹:



ونستخلص من هذه الخطاطة ثلاثة مفاهيم تعدّ بمثابة أدوات نظرية للتفكير في مسألة المادة المدرسية، وتعتبر من أهم الأجهزة التي يشتغل عليها الديداكتيك، وهي عبارة عن أدوات إجرائية تسمح للبحث الديداكتيكي باكتشاف العديد من مظاهر التدريس والتعلم والتي تعد محطة بحثنا وهي:

1 المرجع السابق ، ص 99

1.3- النقل الديداكتيكي للمعرفة أو التحويل التعليمي: Transposition

Didactique يتضمن مفهوم النقل التعليمي فكرتين متقاربتين لكنهما متميزتين، الأولى هي أنّ التدريس يحوّل المعرفة التي تنتجها الثقافة، فبالنسبة لـ "شوفلار" (*Chevallard*) الذي ابتكر وأدخل مفهوم النقلة في مجال التعليمية "فإنّ المعرفة العلمية يتم تحويلها إلى معرفة موضوعية للتدريس ثمّ أنّ هذه الأخيرة نفسها يتمّ تحويلها إلى معرفة مدرسيّة فعلياً¹، والفكرة الثانية هي أنّ الإخراج التعليمي أي الديداكتيكي للوضعيات والمشكلات العلمية والتقنية يفترض دائماً تكيف الوضعيات المرجعية مثلما تبدى من المادة أو المهنة.

وعليه فالنقل الديداكتيكي "يعني التحولات والتغيرات التي تطرأ على المعرفة من طابعها العلمي المرجعي (الأكاديمي) إلى طابعها التعليمي (أي من علمية مرجعية إلى معرفة تعليمية) وهذا طبعاً بما يتماشى وإمكانات المتعلمين"².

بمعنى أنّ محتويات التعلم لا تنقل في شكلها الأكثر تطوراً ولكن تنقل مكيفة حسب طبيعة المتعلمين، ودرجة نموهم الذهني والأخلاقي والمستوى المعرفي الذي بلغوه هذا من جهة، ومن جهة ثانية المعرفة التكوينية للفاعل التعليمي كطرف موكول له هذه العملية، بناء على خصوصية جماعة الفصل والبيئة المحلية المحيطة بالمؤسسة المدرسية. "ولهذه الغاية تنظّم وتهيكل المحتويات وتبسط وترجم في أشكال بإمكانها إثارة الاهتمام وتسهيل الفهم، ثمّ عن طريق التبويب الشكلي تظهر الفصول والمواضيع والدروس التي تتابع حسب منطق وتدرج محددين، وباختصار نقول أنّ المعرفة "تحولت" أي تمّ إخضاعها للتحويل (Transposition)³.

ونفهم من هذا الكلام أنّ المعرفة لا تنتقل بشكل آلي من المعلم إلى المتعلم، وإنما تخضع إلى تقييم وتعديل يقوم به المختصون والمهتمون لتصبح ملائمة للقيمة التي وضعت من أجلها، وأنّ الانتقال من المعرفة العلمية إلى المعرفة المتعلّمة، لا تكون مباشرة وإنما تطرأ عليها تحولات من خلال مرورها بمستويين مترابطين هما⁴:

1 المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 163.

2 ينظر: المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط"، ص 100.

3 المرجع السابق، ص 163.

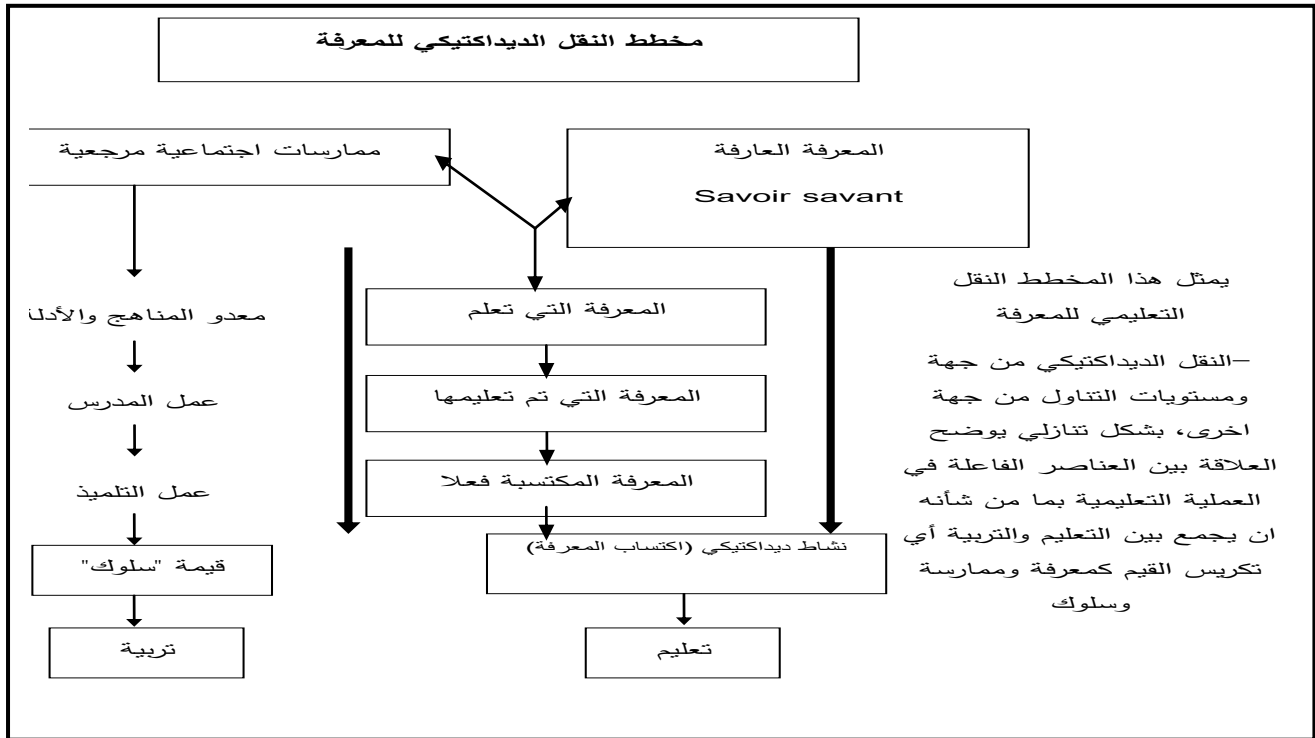
4 المرجع السابق، ص 100.

➤ مستوى النقل الخارجي:

ويقوم به المكلفون بالتفكير في محتويات التعليم من أساتذة جامعيين ومهتمين بمشكلات التعليم، ومؤلفي كتب...، فيحدثون غربة وتصفية للمعرفة باختيار ما يناسب منها لمرحلة معينة من التعليم. أي تصور وإعداد المناهج والوثائق والسندات وأدوات المادة التعليمية الضرورية.

➤ مستوى النقل الداخلي:

(التكيفات) يتم النقل الداخلي من طرف المعلم حيث يكيف المعرفة الموضوعية للتدريس بما يتلائم وقدرات المتعلمين. ويمكن أن نمثل للنقل الديداكتيكي للمعرفة كما يلي¹:



ويتضح لنا من خلال هذه الخطاطة المراحل التي تمر بها المعرفة إلى أن تصل إلى معرفة مكتسبة من قبل التلميذ كما يلي:

1.3.1-المعرفة العلمية أو المعرفة العارفة (savoir savant): وهي المعرفة

المتخصصة في المجالات والميادين العلمية المتعارف عليها سواء أكانت رياضية، فزيائية بيولوجية أو

1 المرجع السابق ص 101.

تاريخية... وتكون من نتائج العالم المتخصص، وغالبا ما تبني على أبحاث ميدانية وتجريبية... تأخذ بعين الاعتبار النتائج السابقة حولها، وتعمل على تقعيد نتائج جديدة مرتبطة بالتطور العلمي الذي عرفته زمانيا¹. أي هي المعرفة التي تكون في المؤلفات، مصادر، مراجع، بحوث...

1.3. ب- المعرفة التي تعلم (المعرفة الموضوعية للتدريس) (Savoirs à enseigner)

هي المعرفة التي تشرع من طرف الوزارة الوصية على التعليم، حيث يتم صياغتها على شكل محتويات تعليمية ضمن البرنامج التعليمي، ويجرس أن تتصف هذه المعرفة بالموصفات التالية²:

- أن تكون سهلة التناول سواء بالنسبة للمعلم أو المتعلم.
- أن تصاغ على شكل نصوص صغيرة ومعبرة.
- أن تكون مصاحبة بتوجيهات وإرشادات، حول طرائق وأساليب تبليغها، وحول الأهداف والتطورات المزمع الوصول إليها من خلال تلك المحتويات المعرفية.
- أن تكون متسلسلة في انبائها وتطورها.

وبالتالي فهي كل نقل ديداكتيكي يفصل المعرفة عن الشخص أو الذات التي أنتجتها لتصبح ملكا للمؤسسة التربوية التي تقوم ببرمجتها داخل مقررات وكتب مدرسية. حيث أن المرجع الأول بالنسبة للمدرس والتلميذ هو المقرر المدرسي وأهدافه وأدواته ولا تحضر أسماء الشخص العلمة أو الأدبية أو الفلسفية إلا بوصفها جزءا من مقرر مدرسي³.

1.3. ج- المعرفة التي تمّ تعليمها أو المدرّسة:

وتتمثل فيما يلقيه المدرّس في القسم للمتعلمين، وتستقي هذه المعرفة محتواها من المعرفة الواجب تدريسها، كما تُستمدّ أيضا من مواضيع الامتحانات، ومن نصائح المتفكرين والمرشدين، ومن اللقاءات البيداغوجية وحلقات تكوين المدرسين. وتخضع بدورها لطابع الأستاذ الخاص. ويتبين ذلك من خلال:

1 الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية"، محمد لمباشري، دار الثقافة للنشر والتوزيع، البيضاء، ط1، 2002، ص 31.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص 32

3 رهنات البيداغوجيا المعاصرة "دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية"، ص 203.

✓ تفضيل الأستاذ لكيفية أو طريقة في التقديم.

✓ الملاءمة مع مستوى التلاميذ.

✓ الأهمية التي يعطيها المظهر أو مفهوم معين¹.

أي إنّ المعرفة المدرّسة تصاغ - بفعل النقل الديدانتيكي - في شكل مقررات وكتب وملفات ووثائق مدرسية عديدة (بصرية، سمعية، سمعية-بصرية). حيث تصبح معرفة موجهة لأجل التدريس. وعلى الرغم من أنّ المقررات تشمل في وثائقها الإدارية والتربوية أكبر قدر ممكن من المعلومات والمعارف المدرسية، فإنّ المدرّس في المرحلة الثانوية لا يدرس فعلاً إلا ما يسمح به الزمان المدرسي، وما تملّيه عليه الوزارة أي التقيد بالمنهاج وتنظيم الفصول الدراسية وإيقاع التعلم لدى التلاميذ... ورغم تعدد الأشكال الديدانتيكية للتدريس وطرقه ووسائله، فإنّ المتعلم بدوره لا يحصل في نهاية مسار التعلم والتدريس إلا على قدر استعداداته وقدراته الخاصة وما تسمح به أيضاً ظروف العمل المدرسي (نظام المؤسسة، تنوع الفصول الدراسية، وضعيات التعلم، أساليب التكوين والمراقبة المستمرة، وأساليب التحفيز والدعم... إلخ)، إضافة إلى أصوله وانتماءاته الاجتماعية والثقافية. وعليه لا يمكن الاعتقاد أنّ برنامج التكوين والتدريس ينتهي لا محالة إلى وضعية تتطابق فيها المعرفة المقررة والموجهة لأجل التدريس والمعرفة المكتسبة من طرف التلميذ.

1.3. د- المعرفة المكتسبة (المعرفة التي يكتسبها التلميذ) (Savoirs)

:Acquis

وهي أساس العلاقة الديدانتيكية، "فهذه المعرفة لا تعكس بالضرورة ما درّسه الأستاذ، ذلك أنّ التلميذ يمارس بدوره عملية ذهنية على كل ما قدّمه الأستاذ. فهو يؤول، ويعيد تنظيم مكتسباته السابقة وفق تصور جديد، قصد دمج ما تمّ تحصيله"²، وهنا يُجبر المعلم على القيام بتكيف المعرفة المدرسية مع المعرفة التعليمية، خصوصاً أثناء تهيئ جذائاته التي تعدّ نقلة ديدانتيكية مهمة. وعليه فإنّ هذا التفاعل بين المعلم والمتعلم داخل إطار النقلة الديدانتيكية هو أساس العلاقة التعليمية الهادفة.

1 اللسانيات والديدانتيك "نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية" علي آيت أوشان، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص 34، 36.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

ونفهم مما سبق أنّ انتقال المعرفة من حالتها الخام إلى حالتها الميسرة والمكيّفة عبر التحويل التعليمي يكون بإدخال تعديلات عليها مع مراعاة الفروق الفردية. "فالمعارف ذات المنشأ اللساني حول طرائق اشتغال اللغة تصير بفضل التحويل المتبني وفق طريقة المقاربة بالكفاءات أدوات في خدمة الممارسة النصيّة التي يقوم بها المتعلمون أي أنّ التحويل المشار إليه يحول المعرفة النظرية المحضّة إلى معرفة تطبيقية. وهذا بدوره يوصل المتعلّم إلى تأويل وإنتاج نصوص وخطابات شفوية وكتابية. فالنص التعليمي محدد سلفاً في تكوين متعلمين قادرين على التواصل لسانياً، حسب الوضعيات والسياقات التي تفرضها عليهم الحياة وليس إخراج علماء باللغة"¹.

وعليه فالتحويل التعليمي الذي نهدف إليه في المدارس هو الذي يرتبط بتوظيف المعارف المدرسية في أوضاع حياتية اجتماعية لكي تقنع المتعلّم بجدوى تحصيلها لأنّ المقياس الحقيقي لاكتساب المعارف هو استخدامها في الحياة فما نفع دروس القواعد والإملاء والتعبير والإنشاء إذا كان المتعلّم عاجزاً أمام توظيفها في كتابة رسالة طلب إلى مسؤول في مدرسة"².

وخلاصة القول إنّ عملية النقل الديداكتيكي تنتهي إلى إنتاج معرفة ذات هوية ديداكتيكية وتكوينية خاصة، مخالفة للمعارف العامة هي بالذات المعرفة المدرسية. وهذه الأخيرة تأخذ أشكالاً مترتبة عديدة تنطلق من حد أعلى للمعرفة والمهارات الموجهة للتدريس وتنتهي بحد أدنى للمعارف والمهارات المكتسبة.

2.3- تصورات المتعلمين (Les représentations):

تأسست تعليمية العلوم حول فكرة مفادها أنّ المتعلمين عند مباشرتهم لتعليم ما تكون بحوزتهم مفاهيم بديلة تسمى في الغالب تصورات، وهذه الأخيرة تظهر جد مقاومة لمجهودات التعليم إلى درجة أننا نجدها لم تتغير حتى في نهاية التمدريس.

وتعني تصورات المتعلمين المكتسبات القبيلة* التي تشكل نظاماً تفسيريّاً ثابتاً، يدفع في الغالب إلى مقاومة المكتسبات الجديدة، بحيث تكون المعلومات المكتسبة مكتملة المعالم، وتشكل

1 قراءة نقدية في كتاب اللغة العربية للسنة الرابعة المتوسط، محمد حابين، مخطوط، كلية الآداب واللغات، جامعة الشلف، ص 09.

2 تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط 1، 2006، ص 21.

* المكتسبات القبيلة كما يعرفها أوزيل Ausbel: "هي المعارف أو القدرات الضرورية لخوض تعلم معيّن وهي تعبر عن الخلفية العلمية للمتعلم". وبالتالي تدل على القاعدة الفكرية أو جملة المعلومات التي يتطلبها بناء مفهوم معيّن أي ما يتركز عليه المتعلم من أفكار أو معلومات مستمدة من حلقات تسلسل المنهاج الدراسي عبر سيرورة التمدريس.

قاعدة مناسبة لاكتساب معلومات جديدة، على اعتبار أنّ التعلم لا يبنى من فراغ بل هناك تصور ذهني لمفهوم تمّ اكتسابه عبر وضعيات مختلفة غير أنّ هذا المفهوم غالبا ما يكون سلبيا¹.

وحسب رأي "بياجيه" (*Piaget*) فإنّ المعرفة تكتسب إذا ربطت بمعارف سابقة، والتعلم لن يحدث إلا إذا اندمج في شبكة من ذي قبل في النسق المعرفي للفرد، فالمتعلم يحمل تصورات لن يتخلى عنها بسهولة لأنّه حصل عليها من خلال تفاعلاته الاجتماعية ومعايشته لمحيطه، فكل التعليمات أصبحت تركز على أنّه في كل تعلم لا بدّ أن نأخذ بعين الاعتبار التصورات الخاطئة حتى نتغلب على عوائق التعلم². وهنا يأتي دور المعلم في جعل التلميذ منخرطا في العملية التعليمية التربوية، ولن يتأتى هذا إلا إذا كانت "المهام الماثلة أمامه (المتعلم) خلال النشاط الدراسي مفهومة من قبله وأن يقبلها داخليا، بمعنى أن تكتسب أهمية الطالب وأن تلقى بهذا الشكل صدى ونقطة ارتكاز في معاشته"³.

وعلى حد قول "طيب نايت سليمان": "إنّ المتعلم لا ينتقل من وضعية الجهل إلى وضعية المعرفة بل ينتقل من تصورات خاطئة (سلبية) أو غير منظمة إلى تصورات أخرى منظمة وصحيحة (ولو مؤقتا) بالاعتماد على قدرته على التفسير، الأمر الذي يساهم في بنائها"⁴.

وبالتاليّ "فالانطلاق من تصورات التلاميذ في الوضعيات التعليمية يستهدف زعزعة نموذجهم التفسيري للأشياء والظواهر من أجل أن يحل محلها نموذج آخر أصح، الأمر الذي يمكنهم من التقدم وفهم منهجية التفكير واكتسابها، يتحقق ذلك بتوظيف الصراع المعرفي في مواجهة التصورات"⁵. وعليه يصعب التخلص من مفاهيم المتعلمين القبلية، لأنّها جزء من نظام تصوراتهم، وما لها من وظائف وتناسق مع تفسيرهم للأمر.

1 المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية" في التعليم الابتدائي والمتوسط، ص101.

2 Voir: La didactique en question , Laurence Cornu et Alain Vergenoux, hachette education, Paris, 1992, p50.

3 دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، أحمد حسنة، منشورات دار علاء الدين، دمشق، 2000م، ص274.

4 المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية" في التعليم الابتدائي والمتوسط، ص 102.

5 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

فالأستاذ الذي لا ينطلق من تصورات تلاميذه غالبا ما لا يوفق في تحقيق التواصل التربوي معهم. فعملية الاكتساب تتم من خلال إدخال التلميذ إلى المعرفة الجديدة مع التمثلات الذهنية القبلية. وهكذا تلعب التمثلات دورا كبيرا في جعل الألفاظ تكتسي معنى ودلالة¹

ولا غرو والحالة هذه أنّ التعليمية تؤكد على ضرورة الانطلاق من التلميذ لمعرفة وتجاوز العوائق وضمان استمرارية التعلم، إذ لابد على المعلم، بعد التقويم التشخيصي، أن يختار العائق الذي يعرف به قسمه كمحطة انطلاق تجعل التلاميذ يشكون في معارفهم السابقة ويبحثون عن معلومات أصح وحلول جديدة.

ويمكن أن نشير هنا إلى أنّ التوجه القائم على نقل وتلقين المعارف للتلاميذ لن يكون مناسباً، وعلينا أن نتجه إلى تعليم الطلاب أساليب الوصول إلى المعرفة المناسبة والمطلوبة، والقدرة على الاختيار والتعامل معها، بدلا من حفظها وتذكرها، مما سيؤدي بدوره إلى التغير الجذري من دور الطالب من "المتلقي السلبي" إلى الإيجابي النشط"، دوره يعتمد على الشراكة بين الطالب والمعلم في جميع مراحل عملية التعليم والتعلم.

3.3-العقد الديداكتيكي (Le contrat didactique):

تخضع علاقة المعلم بالمتعلم لمجموعة من الشروط والتعاقدات، التي غالبا ما تكون ضمنية، كما تخضع هذه العلاقة الديداكتيكية لإستراتيجية التعليم المستهدفة داخل النظام التربوي العام، وعليه فإنّ الاختيارات البيداغوجية للفاعل التعليمي، ونمط العمل المطلوب من طرف التلميذ، وأهداف التعليم، وابستمولوجية المعلم، وشروط التقويم، كلها تنتمي للمحددات الأساسية لما يسمى بالعقد الديداكتيكي.

ويحدد "كي بروسو" (*Guy Brousseau*) العقد الديداكتيكي بوصفه: "مجموعة من السلوكات الصادرة عن المعلم والمرتبقة من طرف المتعلم، وأيضا مجموعة من السلوكات الصادرة عن المتعلم والمنتظرة من طرف المعلم، ويتمثل هذا العقد في مجموعة من القواعد التي تحدد بشكل ضمني (أو صريح) دور كل واحد في العلاقة الديداكتيكية التي تربطهما"²، كما يعدّ العقد

1 قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين، "مقاربات سيكويدياغوجية وديداكتيكية، السليمان (العربي)، الخديمي (رشيد)، منشورات عالم التربية، ط1، 2005، ص39.

2 الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية"، ص35.

الديداكتيكي "مجموعة من التفاعلات الواعية وغير الواعية الموجودة بين الفاعل التعليمي والمتعلمين والتي ترمي إلى تحقيق المعارف"¹. أي إنه يمثل نسقا من الالتزامات المتبادلة الضمنية بالأخص والتي تحدّد ما يقع على عاتق كل شريك في العملية التعليمية من مسؤولية في تسيير الفعل التعليمي – التعلّمي.

وعلى حد قول "محمد لمباشري": "إنّ اكتساب المعرفة من طرف المتعلمين، يعدّ الرهان الأكبر للعقد الديداكتيكي، وللعلاقة الديداكتيكية التي تربط المعلم بالمتعلم، ويتم إعادة النظر في بنود العقد الديداكتيكي المعمول بها، عندما يتعلق الأمر بمكتسبات جديدة، يجب على المتعلم اكتسابها خلال نشاط تعليمي تعليمي جديد، أي يلغى العقد الديداكتيكي القديم ويبنى عقد ديдаكتيكي جديد ملازم للنشاط التعليمي المقترح على المتعلمين داخل إطار زمني معين"².

بمعنى يسجل فسخ العقد مثلا عندما يقدم المدرس الإجابة للتلميذ أو يغير من نموذج تقييمه دون التصريح به أو أنّ التلميذ يقوم بما هو غير متفق عليه، فالمعلم إذن ينتظر ويتوقع مجموعة من الاستجابات والسلوكات المحددة من المتعلمين، وبالمقابل فإنّ المتعلمين ينتظرون مجموعة محددة من سلوكات المعلم تمكّنهم من التعلم وكسب المهارات والقدرات... وبالتالي ينطلق العقد التعليمي من مقتضيات طبيعة المحتويات التعليمية.

وتجدر الإشارة هنا إلى أنّ وظيفة العقد ليست تحويل كل ما هو ضمني إلى ظاهري ولكن وظيفته هي إحداث توازن بين الاثنين قصد تشكيل منطقة تبادلات بين الشركاء؛ بمعنى تكوين مجال حوار ونقاش واحتكاك فكري، وفي هذا السياق فإنّ العقد التعليمي لا يمكن أن يعاش إلا في إطار العلاقة التعليمية داخل القسم بالذات³.

وخلاصة القول إنّ الخطاب التعليمي يتكون من عناصر متكاملة ومتفاعلة ضمن ما يسمى بالمثلث الديداكتيكي الذي يعكس تصورا نسقياً، من حيث الأدوار والاستراتيجيات التي يلعبها كل قطب داخل العلاقة الديداكتيكية، لكن هذه الأدوار لا تعود بالدرجة الأولى لخيارات ذاتية، وإنما لخيارات مجتمعية وسياسية، ما دام أنّ الفعل التعليمي انعكاس مباشر للخطاب

1La didactique en question , Laurence Cornu et Alain Vergenoux, p 46.

2 الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة، "مقاربة تحليلية"، ص 35.

3 ينظر: المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، ص 158.

السياسي والاقتصادي والاجتماعي، بل يمكن القول من وجهة نظر سوسيوتربوية إنّ الأدوار الممنوحة لأقطاب العملية التعليمية التعلّميّة محسومة من طرف سلطة القرار داخل المجتمع.

III. أنواع الخطاب التعليمي:

إنّ الخطاب مفهوم عام يحيل على أنواع مختلفة باختلاف أشكال التواصل، وما لذلك من تأثير كبير في تحديد الآليات التعبيرية الملائمة لكل شكل، ومن بين أشهر التقسيمات التي يمكن أن يقسّم بها الخطاب التعليمي وفقاً لاختلاف معايير التقسيم ما يلي:

1- الخطاب باعتبار التوجّه والمخاطبة وهو نوعان:

أ- **الخطاب المباشر:** هو الخطاب الموجّه من الأستاذ إلى التلميذ (أنا ← أنت) مشافهة، أو عبر وسيط أو قناة الاتصال. كأن يعرض الأستاذ أحداثاً أو آراء مرتبطة بمحتوى الدرس أو بخطته ويعبّر عن أفكاره الخاصة، أو عندما يطرح تساؤلات دون أن ينتظر منها جواباً. أو أن يقدّم توجيهات أو تعلّمات أو أوامر يرمي من ورائها التزام الطالب وخضوعه. أو أن يوجّه انتقادات للتلاميذ أو يوجّه إليهم خطاباً ينبغي من ورائه تغيير سلوكهم لكي يبدوا مقبولاً. وما نفهمه من هذا الخطاب أنّه خطاب سلطوي كونه يعطي الأولويّة لسلطة المدرّس، وفي هذه الحالة؛ يصبح الأستاذ ممثلاً لحجّة السلطة، التي تجعل التلاميذ يتقبلون رأي المدرّس دون مناقشة أو مراجعة. وفي هذه الحالة يكون "المربي ضامن لسماع الجمهور له ولثقته، دون حاجة إلى مجهود خاص، باعتباره ممثلاً للمجتمع الذي ينتمي إليه هذا الجمهور، إنّهُ يتلقّظ بما ينبغي اعتقاده وينطلق بما ينبغي على المرء فعله كي يُقبل كفتاً في جماعة يتطلّع السامع إلى الانتماء إليها، إنّهُ غير مطالب دوماً بإثبات ما يدّعيه: إنّ كلامه موثوق به، فليس عليه أن يتكيّف مع جمهوره، بل جمهوره هو الذي يتكيّف معه"¹

ومما لا شك فيه أنّ هذه السلطة الحجاجيّة لا تساعد المتعلمين على تعلّم تقنيات الحجاج، إذ تعلّمهم الامتثال لسلطة أعلى، ما يضعف تمثّلهم لثقافة الاختلاف، والحوار ومناقشة ما يعرض عليهم من أطروحات كما يضعف لديهم كفايات التفكير النقدي وحرية الرأي. فضلاً عن ذلك فمهمة المدرّس هي مطالبة التلميذ بالخضوع الأعمى. فيصير هذا الأخير ينظر إلى الأستاذ باعتباره محور النشاط التعليمي بدل الاهتمام بالأهداف التربويّة ويركّز على السلطة أكثر

1 التربية والخطابة، شام بيرلمان، تر: الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع3، 2013، ص154.

من تركيزه على الواجبات المدرسية التي ينبغي إنجازها. وهذا ما نوه به "فولكيه" حين قال: "إنّ النظام القائم على السلطة قد يروّض ولكنه لا يهذّب ولا يربي، ولا يكفي ليكون المرء مهذّباً خلوقاً، أن يسلك سلوكاً مادياً موافقاً للأوامر المرعبة، بل عليه أن يختار قواعد سلوكه بإرادته احتراماً منه لها وحبا"¹. ولعل هذا ما يتوافق مع قول "روبل": "أليس صحيحاً أنّ فرض نماذج يؤدي إلى أن نجعل من المتعلم كائناً خاضعاً ومستسلماً، بعملنا على أن نخرب فيه هذه الإبداعية العجيبة التي لا تتطلب إلا التعبير عن نفسها، والتي إذا ما أعقناها ستنفجر في أشكال شاذة ومضرة كالعذوانية والميل إلى الهدم"².

ب- خطاب غير مباشر: هو الخطاب القائم على ثنائية الحديث (أنا وأنت) بمعنى تفاعل الأطراف التعليمية عن طريق الحوار. بحيث يتقبل الأستاذ مشاعر التلاميذ ويوضّحها، ويمدح أو يشجّع سلوكهم وعملهم، كما يوضّح ويطوّر أفكارهم فيضيف ويعدّل منها إن اقتضى الحال. وهو بذلك يستدعي تأملاتهم فيدفعهم إلى اكتشاف وفهم أسباب وغايات السلوك المطلوب إنجازها، ويجعلهم يهتمون بالأهداف التعليمية أكثر من انشغالهم بشخص المدرّس. فتنموا حرية العمل والتفكير عندهم وتتكوّن لديهم شخصيّة مستقلة ومسؤولة، تركز قبل كل شيء على المشاكل المراد حلها، ويتخلّصون من حالة التبعية والخضوع الأعمى للأستاذ.

2- الخطاب باعتبار الأداء وينقسم إلى ثلاث أقسام:

أ- الخطاب الشفهي:

لما كان للكلام فعالية تواصلية بين مرسل ومستقبل، فإنّ التواصل عن طريق اللسان يعد من أرقى ضروب التواصل كونه أداة للفصاحة، فعن طريقه تتخاطب الجماعات والأفراد، ويتم تبادل الأطروحات على اختلاف مستوياتها، فلا تواصل باللسان من غير حجاج، ولا حجاج من غير تواصل³، فطه عبد الرحمن هنا لم يقل كلّ حجاج كلام وكلّ كلام حجاج، وإنّما جاء بمفردة (التواصل) التي تدلّ دلالة أشمل وأعم من الكلام، فهي تشمل كلّ ظروف الملفوظ، وما يحيط به من مقام وسياق ومناسبة، بل إنّ التواصل غير مقتصر على اللغة؛ إذ إنّ التواصل يكون بواسطة اللغة وبغيرها.

1 التربية قديمها وحديثها، ص 158.

2 فلسفة التربية الإشكاليات الراهنة، ص 41.

3 ينظر : اللسان والميزان أو التكوّن العقلي، ص 213.

ويشير الخطاب الشفهي في غرفة الصف، إلى مجمل الكلام والأقوال المتتابة التي يتبادلها الأستاذ، والتلاميذ فيما بينهم، وإلى ما يرافق هذا الكلام من أفعال وإيماءات وتلميحات واستجابات ترتبط بالعملية التعليمية، وتكون جميع هذا الأقوال وما يرافقها من أفعال عادة قابلة للملاحظة والتقويم¹. ونفهم من هذا أنّ نشاطات المدرّس في القسم، هي نشاطات لفظيّة. ومن هذا المنطلق أدخل بعض الدارسين الكلام المنطوق في الخطاب، فدخل بذلك التدريس بصفة عامة والتدريس الثانوي بصفة خاصة في دائرة الخطاب. حيث يمكننا القول أنّ الخطاب التعليمي الثانوي خطاب قيل على لسان الأستاذ (اجتهاد شخصي منه) أو غيره يحاول فيه تبسيط المادة التعليمية وجعلها في متناول التلاميذ، وهو من هذا المنطلق "عبارة عن نص أو جملة نصوص يعرضها الأستاذ على تلاميذه يقدّم رؤاه وأراء غيره في الموضوع الذي يدرّسه"² وقد تكون هذه النصوص شفوية من خلال الشرح والمناقشة والحوار وغيرها... أو نصوص كتابية؛ أي أنّه "خطاب يتكرّر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصة بالعمل التربوي"³.

يقول "جوسدورف" (Gusdorf): في هذا الصدد من الممكن أن نقول أنّ كل حقيقة إنسانية ترجع إلى حقيقة الحوار والتعبير الشفوي بمعنى أنّ للكلام أهمية قصوى في حياة الإنسان وخاصة حياته التعليمية، وهو دلالة على وجوده وتفاعله مع غيره. فيكتشف التلميذ العالم، ويبني معارفه من خلال التحدث والكلام الذي يشاركه فيه غيره، ويوضّح هذه الشراكة قائلاً: "إذا تكلّمتُ فذلك يكون لغيري أكثر مما هو لي، أتكلّم لأوجه إلى الغير ولأن يفهمني، فالكلمة هنا هي مثل همزة الوصل، لكن حتى يفهمني الغير لا بد أن تكون لغتي لغته"⁴.

1 ينظر: مهارات التدريس الصفّي، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط2، 2007، ص271.

2 ينظر: البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي العلمي الجامعي، خطاب الأساتذة بقسم اللغة والآداب العربي-أمّودجا-، نورة بوعباد، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من المؤلّفين، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2015، ص452.

3Variation et rituels en classe de langue, L.Dabene et Al, paris, Hatier. Credif, juin 1990, p52.

4La parole Vedène, Gusdorf, Editions puf, 8ème édition, Paris.1977.

نقلا عن المرجع في التعلیمیّة الزاد النفیس والسند الأنیس في علم التدريس، ص277.

ويصنّف "بيلاك" (Bellack) الأنماط الثلاثة التي تدور في غرفة الصف إلى كلام تربوي، وكلام يتعلق بالمحتوى، وكلام ذي تأثير عاطفي¹، ويستخدم الأستاذ هذه الأنماط لإثارة اهتمام التلاميذ للتعلم ولتوجيه سلوكهم وتوصيل المعلومات إليهم.

ووصولاً بما سبق، فإنّ الخطاب الشفهي يكتسي أهمية كبيرة، ويتبوأ المكانة الأولى في التعليم الثانوي؛ فالمدرّسون يستخدمونه بكثرة في تدريسهم، لأنّ أساس الدرس في المرحلة الثانوية مبنيّ على المقومّات الحجاجية المتمثلة في: الشرح والتفسير والتعليل والمناقشة من خلال الحوار المتبادل بين المدرّس والمتعلمين.

ب- الخطاب التعليمي المكتوب:

هو كل خطاب كتب على صفحات كتاب، أو مجلة، أو قصة، حيث تخاطب الرموز اللغوية المتعلم من خلال قراءته لها وفهمها ومثال ذلك ما نجده في الكتب التعليمية من نصوص شعرية، أو نثرية، أو معادلات رياضية أو أعداد، وهناك أيضاً خطابات أخرى مكتوبة تحاور المتعلم وتدفعه للقيام بأفعال معينة مثل: أكتشف معطيات النص، أناقش معطيات النص، أتحقق الاتساق والاتساجام في تركيب فقرات النص، أجمل القول في تقدير النص.

إذن فالخطاب المكتوب في التعليم الثانوي يتمثّل في النص الذي "يعتبر ملفوظاً يتطلب الاستجابة لأنّه مثير بدوره لعملية التلقّظ التي يستفزّ إليها الأستاذ والتلميذ في المناقشة والإثراء، وبذلك يستوي النص وكلام الأستاذ وكلام التلميذ باعتبارها جميعاً ملفوظات ونصوصاً وخطابات بكل بساطة"². لأنّ الملفوظ هو "جملة ما يتلقّظ به الإنسان ويكون محدّداً ببداية ونهاية، كأن يكون محصوراً بين سكونين في الخطاب الشفوي، أو بين علامتي ابتداء وانتهاء في الخطاب المكتوب، والملفوظ بذلك يكون جملة أو فقرة أو نصاً، ويطلق على صاحبه الالفاظ"³، والنص باعتباره ملفوظاً فإنّه يتضمّن قواعد التلقّظ التي ينبغي غرسها في ذهن التلميذ حتى يتمكن من إنتاج نصوص أخرى على النمط المقروء أو المسموع أو المشروح. وبالتالي يستطيع التلميذ في

1 ينظر: أفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، صبري إبراهيم السيد، مكتبة الآداب، القاهرة، 2016، ص 200.

2 المقاربة النصّية في تعليمية اللغة العربية "مرحلة ما قبل الجامعة"، أحمد سعدي، مجلة اللغة والاتصال، الجزائر، ع 6، 2010، ص 30.

3 الأسلوب والأسلوبية، عبد السلام المسدي، ص 194.

المرحلة الثانوية أن يكتب موضوعاً أو أن يكتب مقالة بل يكتب نصاً؛ فهو قادر على إنتاج نص حجاجي يدافع فيه عن رأي أو يدحض فكرة معينة باعتماد قوة الحجّة وسلامة التعبير.

ومن الشروط التي يجب أن تتوفر في هذا الخطاب المكتوب التدرج، والوضوح في معانيه وأفكاره بحيث يكون ملائماً لطبيعة المتعلمين ومستوياتهم وقدرات استيعابهم، خاصة من حيث السهولة والعمق والوضوح.

وتتضمن هذه الخطابات المكتوبة أبعاداً حجاجية وذلك انطلاقاً من أنّ كل النصوص والخطابات التي تنجز بواسطة اللغة الطبيعية حجاجية، لكن مظاهر الحجاج وطبيعته تختلف من نص لنص ومن خطاب لخطاب. وهذا شأن النص التعليمي باعتباره نمطاً من أنماط النصوص المتعددة. وهذا ما سنحاول إثباته في الفصل التطبيقي.

بالإضافة إلى النص، هناك أشكال أخرى للخطاب التعليمي المكتوب مثلاً: كل ما يكتب على السبورة حول الدرس، سواء من طرف الأستاذ أو التلميذ، يعدّ خطاباً مكتوباً، أيضاً ما هو موجود في الكتاب المدرسي؛ فالهدف من هذا الأخير تدعيم ما تمّ شرحه من قبل الأستاذ على تلاميذه من قضايا علمية ومعرفية، وبالتالي فهو سند للأستاذ والتلميذ في تحضيرهما للدرس. فضلاً عن كراس التلميذ الذي يعتبر سنداً ومرجعاً له؛ فمعظم التلاميذ تكون خطاباتهم مما هو مكتوب في الكراس. ويكون هذا الأخير قد أضاف شيئاً جديداً للتلميذ، كما نلمحه أيضاً في مذكرة الأستاذ، ومن خلال الإملاء؛ فالأستاذ أحياناً يملّي على تلاميذه التعريف بأديب معين أو استنتاج لقاعدة معينة أو معلومة... إلخ. ولعل السبب في هذا هو ربحاً للوقت.

بالإضافة إلى الخطابات الشفهية والكتابية، نجد وسائل التخاطب غير الكلامية: مثل حركات المعلم وإشاراته وملامح وجهه¹، إلى جانب الرموز والإيماءات، وهي جميعها وسائل يستعين بها المعلم (المرسل) في إيصال ما يريد إيصاله من مفاهيم ومعلومات وخبرات ومشاعر ومهارات إلى المتعلم (المستقبل)، فلا يكتفي الأستاذ بالكلام في إبلاغ رسالته، إذ يضيف إليها الحركات والإشارات التي تملأ الفراغ الذي لا يستطيع ملأه بالكلام وحده. كذلك فالمتعلم يستعين بها في حوارهِ وتفاعله مع المعلم، وفي خطاباته الموجهة إلى زملائه، ولكن من الضروري أن يكون

1 ينظر: الاتصال وتكنولوجيا التعليم، ص 54.

متعارفا على معاني كل هذه الرموز والإشارات والحركات ودلالاتها؛ بحيث تكون جزءا من لغة التفاهم بينهم¹.

فالأستاذ بحاجة إلى إدماج جميع أنماط الخطاب لأجل تحقيق أهدافه التعليمية، وإثارة دافعية التلاميذ وتشويقهم، وإيصال رسائله بشكل جيد، وهكذا يحدث التفاعل والتأثير بين المرسل والمستقبل، الذي يؤدي إلى تعديل السلوك وبالتالي تحقيق النمو والتقدم.

كما يمكن القول أنّ الخطاب التعليمي يشمل الخطابات بأنواعها (الخطاب الإعلامي، العلمي، الأدبي، السياسي)، فهو يقدم معارف ومعلومات، حيث يعتمد في كثير من الأحيان على وسائل الإعلام فيكون هنا شبيه بالخطاب الإعلامي، ويقدم حقائق علمية واقعية مثبتة، فيكون هنا ممثالا للخطاب العلمي، ويعتمد الخطاب التعليمي على لغة أدبية راقية أثناء الشرح والتفسير، وهذا ما يقوم عليه الخطاب الأدبي، وهو يشبه الخطاب السياسي في كونه يعتمد أسلوب الإقناع والتسلل إلى النفوس، فهو خطاب متنوع الوجوه، متغير الصورة، بتغير مواقف التعليم وأهدافه، وأعمار المتعلمين وأمزجتهم، وسياسة الدولة، وتخطيط النظام، وواقع المجتمع.

1 ينظر : الاتصال التربوي، ص226.



الفصل الرابع

المناحي الحجاجية في الخطاب التعليمي الشفهي

- I. حجاجية التواصل في الخطاب التعليمي الشفهي
- II. حجاجية الحوار وقيمه التعليمية
- III. حجاجية الأفعال الكلامية في الخطاب التعليمي الشفهي
- IV. بعض الروابط والعوامل الحجاجية في الخطاب التعليمي الشفهي
- V. البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية



توطئة:

تستدعي عملية التأثير والإقناع في التَخاطُب الإنساني آلية بيانية فاعلة لتحقيقه. وتتحلى هذه الآلية في الحجاج بوصفه مَيِّزة من ميزات هذا التَخاطُب بمواقفه المتعددة، وأشكاله المتنوعة بين الشفهية والكتابية، فالحجاج ينتعش ويتبرعم في وضعيات تواصلية أصيلة تتفاعل فيها الآراء والأفكار النسبية القابلة للنقاش والدحض. وبهذا المعنى، "يعدّ الحجاج خطاباً ذا غاية إقناعية تروم دفع المستمع إلى تغيير اعتقاداته وتبني أفكار وسلوكات وتصرفات منشودة، انطلاقاً من حجج ملائمة لثقافة المتلقي المفترض وتمثالاته"¹. فيعطينا صورة كاملة عن قطبي عملية التخاطب (المتكلم والمتلقي) فبواسطة الحُجج المستعملة، ندرك شخصية هذين القطبين، وإمكاناتهما، وهذا انطلاقاً من كونه -الحجاج- "علاقة بين طرفين أو عدة أطراف تتأسس على اللغة والخطاب، يحاول أحد الطرفين فيها أن يؤثر في الطرف المقابل جنساً من التأثير يوجه به فعله، أو يُثبت لديه اعتقاده، أو يُميله عنه أو يصنعه له صنعا"².

ومن بين الأهداف الأساسية للعملية الحجاجية التأثير، فالنظرية اللسانية كان منطلقها من الفكرة الشائعة "أننا نتكلم عامة بقصد التأثير"³. بمعنى أننا نتكلم في العادة من أجل أن نبليغ هدفاً، هذا الهدف يؤثر لا محالة في القول الذي نقوله. لأنّ المتلقي لا يقتنع إلا بعد تأثر.

ويقول "جون بيار بيلان" (Jean-Pierre BELAND) حيال ذلك: "يبدأ الحجاج بأخذ شكل في الخطاب حين يبحث المتحدث عن التأثير في تصديق الآخر لما يقوله"⁴. ويقول Oleron: "التأثير الذي يحدثه الحجاج يمرّ عبر اللغة المكتوبة أو المنطوقة وهذا ما يميّزه عن كل حركات الحدث التي تتخذ عدة أشكال"⁵.

1 الأسس النظرية لبناء شبكات قرائية للنصوص الحجاجية، عبد العزيز لحويدي، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، ج 1، 848.

2 اللغة والحجاج، ص 8.

3 تجليات الخطاب البلاغي، ص 8.

4 « L'argumentation commence à prendre forme dans le discours quand un interlocuteur cherche à susciter l'adhésion d'un autre à ce qu'il dit » Jean-Pierre BELAND, "vers une didactique du discours argumentatif", in Québec français, Sainte-Foy, -7 (Québec), Canada, n°49, Mars 1983, p.64.

5 Oleron l'argumentation « Que sais-je » Presses universitaires de France : Mai 198. P20.

نقلا عن لحجاج في هاشميات الكميت، سامية الدريدي، ص 245.

ونفهم من هذه النظرية أنّها تبين لنا أنّ اللغة تحمل بصفة ذاتية وجوهريّة وظيفة حجاجية. ومن هذا المنطلق نسعى من خلال هذا الفصل التطرق إلى الأبعاد الحجاجية في الخطاب التعليمي الشفهي لتؤكد من مدى نجاعة الحجاج بوصفه نظرية لسانية حديثة في الخطابات التعليمية للغة العربية في المرحلة الثانوية.

I. حجاجية التواصل في الخطاب التعليمي الشفهي:

يعد الحجاج شكلا من أشكال التواصل والتفاعل. ذلك لأنّه يمثل "ظاهرة اجتماعية وثقافية له علاقة بالاستدلال والمنطق، مُمَاثِل لنظام اللغة الداخلي، ومنفتح على العالم الخارجي، ومرتبطة بدواعي القول"¹، فهو ظاهرة اجتماعية بامتياز، لأنّ قضاياها ليست محصورة في مجال معيّن، بل تَمَس كل القضايا التي تحوي المعارف الإنسانية على اختلاف مستويات طبقات المجتمع وفئاته.

ويجيب 'فيليب بريتون' (*Philippe Breton*) في هذا الصدد عن السؤال "متى مارس الإنسان الحجاج؟ الجواب: منذ أن تواصل أو بالأحرى منذ أن كانت له آراء ومعتقدات وقيم يحاول أن يتقاسمها مع الآخر"²، أما كيف يتمّ هذا التواصل؟ فيتم عن طريق الفعاليات التي في اللغة (الأساليب) وبالنتيجة ستحدث مشتركات فكرية، قابلة للنقاش بين الطرفين؛ بمعنى إذا كان التواصل الخطابي مركّزاً على تداول الرسالة بين المرسل والمتلقي وفق نسق معيّن يوفر تفاعلاً إيجابياً بينهما. فهذا يعني بالضرورة أنّ عملية التواصل البشري لا تحدث من غير تحقيق غاية ما. وبالطبع هذا غير حاصل، فالمتحقق حتماً أنّ هذا التواصل إنّما يحصل لإنتاج معرفة معيّنة مشتركة بين الطرفين، وذلك أنّه كلّما "كان تقاسم المعلومات موجوداً كان ذلك شرطاً لحدوث التواصل"³. ما نفهمه من هذه الطرح أنّ التواصل يقوم على مرتكزات أساسية هي: المقصدية والتفاعل والتأثير. وهذا ما سنوضحه بالتفصيل في ثنايا هذا المبحث.

بما أنّ محور الاتصال في الحياة هو الإعطاء والأخذ في الخطاب، فالموقف في الخطاب الحجاجي إذن هو موقف المخاطب والمخاطب؛ أي إنّ هذا الأخير يكون مشاركاً للرأي متأثراً فيه،

1 عندما نتواصل نغيّر "مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، عبد السلام عشير، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص 125.
2 L'argumentation dans la communication, Philippe Breton.

نقلا عن أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي تنظيم وتطبيق على الصور المكثية، مثنى كاظم صادق، ص 59.

3 عندما نتواصل نغيّر "مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، ص 55.

ومن خلال سياق الاستقبال يتم التأثير والتوصيل، ومن ثمّ التغيير عن طريق تمثّلات الحجج بتوظيف اللغة، وعلى وفق هذا الفهم يكون المتلقي بالمستوى نفسه للمرسل.

"ولعل هذا ما يجعلنا نقول إنّ المتكلّم والمستمع الذي يصير هو نفسه متكلّما، وفقا لمبدأ العكسية لبينفنيست عضوان فاعلان في التفاعل الخطابي، وهو ما يوافق مفهوم التفاعل..."¹.

وأشار بيرلمان حيال هذا بأنّ اللغة ليست أداة توصيل وتخطب فحسب؛ وإنّما أداة تفاعل بين المتعارفين، وأنّ هذا البعد التداولي للغة يستحضر حجاجا؛ لفهم كثير من الأنشطة اللغوية، التي تتضمن قضية ما يكون فيها الهدف، لتأسيس بناء فكري عميق، تندمج فيه أبعاد المتكلّم والمستمع والمقام.

ومن هنا فالحجاج يحتل أهمية كبيرة في التواصل، لكونه ذا علاقة مباشرة مع يسمى نظرية "القول" أو الحديث من حيث كون المحاج يتبنى أطروحة معيّنة، تميّزها القرائن القولية المستعملة مثل: أنا، أنت، هنا، الآن، وأيضا بما يسمى التداولية، لأنّ الحجاج يحاول التأثير على المتلقي، إما لإبعاده عن الأطروحة النقيض، وإما لتعديل رأيه.

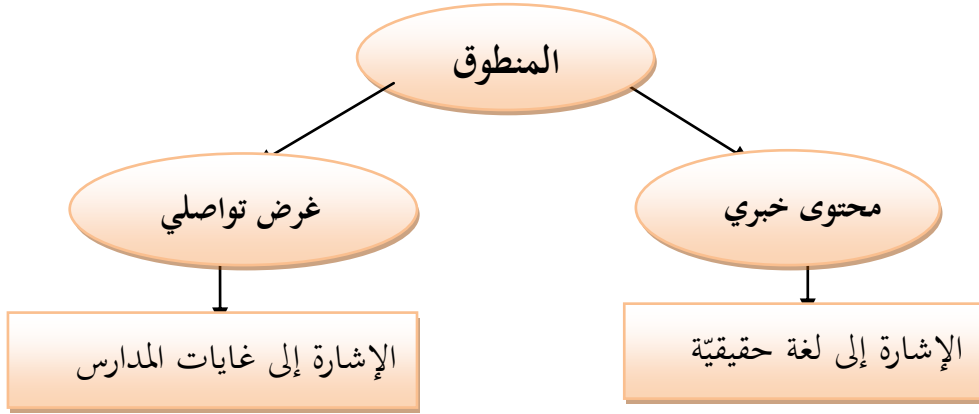
وهذا ما يتجسّد في الخطاب التعليمي الثانوي، فالمتكلّم (المدرّس) يحاول إقناع (المتعلّمين) بالنتائج التي تمّ التوصل إليها في مجال الدرس عن طريق جملة من الاستراتيجيات. وينبغي عليه هنا أن يراقب باستمرار ردود أفعال تلاميذه وأن يأخذ في الحسبان هذه الردود في كل مرحلة من مراحل الدرس. "فمحتوى النشاط المنهجي هو مادة توصيف المقرّر أو نقطة التدريس، والجانب اللغوي الحقيقي الذي يرغب المدرس في أن يشير إليه، والغرض يشير إلى مقصد المدرّس في توظيف النشاط، والمتمثّل في التأثير الذي يرغب في أن يُحدثه لدى المتعلّم"².

ونفهم من هذا السياق " أنّ كل منطوق في حدث كلامي يتكوّن من عاملين: محتوى خبري، وغرض تواصلية؛ فالمحتوى الخبري يشير إلى هذه الجوانب من العالم الحقيقي الذي يرغب المتكلّم في أن يشير إليه. والغرض التواصلية يشير إلى مقصد المتكلّم من صنع المنطوق، الأثر الذي يرغب في أن يحدثه لدى السامع"³. ويمكن أن نمثّله بالخطاطة التالية:

1 معالِم لدراسة تداولية حجاجية للخطاب الصحافي الجزائري المكتوب ما بين 1989م-2000م، عمر بالخير، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2005، ص 190-191.

2 أفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، ص 258.

3 المرجع السابق، ص 257.



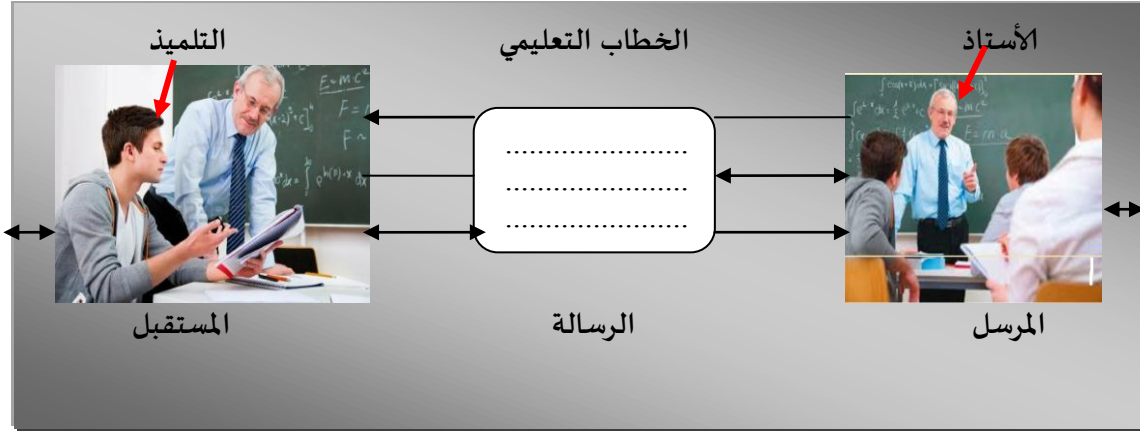
-خطاطة التفاعل الصفّي-

فالتواصل الذي نقصده من خلال ما سبق هو "التواصل القصدي"، الذي يتحقق أساساً خلال العملية التعليمية التعلمية، وهو التواصل الذي يتحقق فيه القصد من الجهتين: جهة المدرّس وجهة المتعلّم؛ فالمدرّس لا يمكنه القيام بواجبه في التدريس وبوظيفته في التعليم ما لم يكن قاصداً بالتوجّه بكلامه إلى متعلّم، والمتعلّم لا يسمى متعلّماً إلاّ إذا كان قاصداً التوجّه بسمعه وبصره إلى المدرّس، بحيث يتمّ إقصاء كل ما يمكن أن يقع في سمعه صدفة دون قصد.

ومما لا شك فيه أنّ الخطاب التعليمي الثانوي مبني أساساً على التفاعل، والتواصل في إطار العلاقات الثنائية والجماعية بين الأستاذ وتلاميذه، حيث لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تعلّمية ناجحة بدون تواصل، مبني على أسس منهجية متينة، محترماً للقواعد العلمية والشروط الضرورية لتحقيقه، ذلك لأنّ التعليم والتعلّم يبنيان على تبليغ وتبادل المعارف والخبرات، مثلما يعتمدان على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة. والتفاعل في الخطاب التعليمي يوصف بأنّه ممارسة تربويّة يستند إلى فرضية عامة مفادها: "أنّ الأفراد إذا ما اجتمعوا في مكان تربطهم صفة ما أو علاقة ما، فإنّهم يميلون إلى أن يتواصلوا بإحدى أدوات التواصل اللفظي أو الجسدي بهدف الوصول إلى حالة تبادل للأفكار أو المشاعر لتحقيق حالة تكيف"¹. بحيث لا يزيد من حيويّة المتعلمين في الموقف التعليمي إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبية والانسحابية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو أي قضية تعليمية. وهذا لأنّ الغرض من كل تعلم هو جعل الفرد قادراً على إيجاد، وبشتى الاستراتيجيات، الاستجابة المناسبة للمواقف المتباينة.

1 لاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، ص 75.

ونفهم مما سبق أنّ الخطاب التعليمي تواصل قصدي تفاعلي بامتياز، حيث يحاول المدرّس (المرسل) فيه إكساب المتعلّم (المستقبل) موضوع الدرس (الخطاب التعليمي)، مع مراعاة أنّه خلال هذه العملية يمكن أن يحدث تبادل للأدوار بين المدرّس والمتعلّم، أو يحدث بينهما علاقات تأثير وتأثر (الفعل ورد الفعل)، "لأنّ الغرض القصدي من التواصل هو التفاهم بين الذات، وهو محصّلة العلاقة بين أنا وأنت، مما يترك المجال فسيحا إلى تواصل مزدوج، يتأسس بمظهر عقلائي مقرون بسياق لغوي تداولي، يعتمد على البرهان وأسلوب المحاجة"¹. فلا تكتمل العملية التعليمية إلا إذا كان الخطاب التعليمي مستوفيا شروطه التي تعالج الفعل التعليمي التعلّمي من تواصل بين العنصرين الفاعلين في التعلّم وهما الأستاذ والتلميذ. فتكون العملية مجسدة مثلما توضحه الخطاطة التالية:



ونفهم من هذه الخطاطة أنّ التلميذ يكون باني لمعرفته بنفسه ومنتجا ومنجزا لها، انطلاقا من كونه محور العملية التعليمية التعلّمية باعتباره المستفيد الأول منها، والأستاذ يخضع لسلطته بطريقة غير مباشرة وهذه السلطة الضمنية؛ هي التي يجب عليه أن يراعيها في توجيه الخطاب، لأنه يتعامل معه وهو يدرك مسبقا أنه يملك زادا معرفيا محدودا؛ لا يمكن له أن يتجاوزه. ولا مندوحة إنّ قلنا إنّ المتعلّم المعاصر هو القادر على المناقشة، والحوار، وطرح الأسئلة، وإبداء آرائه وأفكاره، أو الإجابة على الأسئلة بحسب طبيعة الرسالة الموجهة وحسب وجهة نظره وفهمه لها. ويمكن التمثيل للتواصل الحجاجي في الخطاب التعليمي كالتالي:

الأستاذ: "من خلال قراءة القصيدة المتكوّنة من أربعة عشر بيتا تتجلى فيها أفكار كثيرة، ويعالج فيها الشاعر المعروف بقوة تراكيبه، وجزالة ألفاظه، وقوّة سبكه إحدى المعارك التي

1 أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية، ص 63.

خاضها المسلمون ضد أعدائهم، وفيها سجّل الخليفة المعتصم أروع انتصار، إذ اقترح عمورية التي لم يفتحها قائد من قبل". إذا تأملنا الأبيات الثلاث الأولى وجدنا أنّها تعالج فكرة معيّنة. إذن ما الفكرة التي عرضها الشاعر هنا؟.

التلميذ: الفكرة هي أنّ الشاعر قارن بين شيئين، شيء يضع الحق في نصابه، وشيء إعلامي يعجز عن ذلك.

الأستاذ: جيّد وفيما يتمثل هذان الشيئان يا ترى؟.

التلميذ: إنّهما السيف والكتب، بيض الصفائح، وسود الصفائح، شهب الأرماع، والسبعة الشهب.... ولكن يا أستاذ أظن أنّ هذه الأشياء تكاد تكون شيئين، فالسيف وبيض الصفائح وشهب الأرماع شيء واحد، وكذلك الكتب وسود الصفائح، والسبعة الشهب واحد آخر. أليس كذلك؟.

الأستاذ: ممتاز يا أحمد أشكرك على هذه الالتفاتة الطيبة. صحيح ما قلته لكن الشاعر هنا فرّق بين شيئين، الأول سلاح الأبطال والفرسان، والآخر خرافات المنجّمين، وسحر العرّافين، وشتان ما بين سيف يعيد الحق إلى أهله، وخرافة يتمسّك بها العاجزون ويحلم بها الكسالى.

التلميذ: قالى الشاعر: "السيف أصدق أنباء من الكتب" لماذا استعمل الشاعر صيغة المفرد في السيف وصيغة الجمع في الكتب؟

الأستاذ: ممتاز سؤال وجيه. وما رأيكم أنتم في سؤال زميلكم؟

تلميذ آخر: أعتقد يا أستاذ أنّه استخدم صيغة المفرد للسيف ليقول أنّ سيفاً واحداً ينهي أمراً، أفضل من آلاف الكتب تعجز عن تقديم شيء.

الأستاذ: جيّد يا محمد... أيضاً... هل من رأي آخر يا عمر؟

تلميذ ثالث: أنا لا أعتقد أنّ الشاعر يستهين بالكتب يا أستاذ، ربّما المقصود هنا ليس كتب العلم، بل ما يكتبه المنجّمون والسحرة والمشعوذين....

الأستاذ: أحسنت يا عمر... أو ربّما يقصد كل الكتب، فالذي يقول لمجرّد القول لا كالذي يفعل، وصاحب الفعل هو الغالب دائماً.... أشكركم جميعاً على تفاعلهم... إذن الفكرة الأولى التي عبرت عنها الأبيات الثلاثة الأولى فكرة هجومية، فقد رفض الشاعر أن يستسلم بطل كالمعتصم الذي دوت في أذنه (وامعتصماه) فتار، وثارت معه كل العرب، بل كل المسلمين...

من خلال ما سبق يتّضح لنا الجانب التفاعلي في الأفكار، فيتحدّد أنّ الأستاذ يرسل ما لديه من أفكار أو قضايا تتعلق بالدرس في شكل أسئلة مدعّمة بحجج وأدلة إلى مستقبل تلك الأفكار وهو (التلميذ) من أجل إقناعه، وهذا الأخير يمتلك بدوره أفكارا أيضا تتفاعل مع أفكار الأستاذ تارة وتختلف مع أفكار زملائه تارة أخرى. وهذه الأفكار مفعمة بالآليات الحجاجية لتكون العملية إذّاك تفاعل فكري إقناعي. ومعنى هذا أنّ التواصل يتمّ عن طريق الإقناع من الأستاذ ويتحقق عن طريق الاقتناع من طرف التلميذ. وعليه فإنّ "استيعاب الرسالة من المخاطب (المدرس) تتوقف على طبيعة العلاقة المتكافئة المتوازنة بين طرفي العملية الاتصالية التعليمية التربوية"¹.

ولما كان الخطاب التعليمي خطاب موجّه، فكل خطاب يهدف إلى الإقناع، يكون له بالضرورة بعد حجاجي، فالمرسل عندما يطالب سواه بمشاركته معتقداته، فإنّ هذه المطالبة لا تكتسي بالتأكيد بطابع الإكراه، ولا تندرج على منهج القمع².

فالهدف إذن من العملية الحجاجية إشراك المتلقي فيما يعتقد المرسل؛ ولهذا لا يذهب الظنّ بالقارئ أن المرسل يرسل خطابه إلى المتلقي جزافا دون قصد، إذ أنّ من وراء هذا الإرسال هدفاً، هو التأثير والإقناع والاستمالة عن طريق اللغة أو سواها من وسائل الاتصال الأخرى، فهو "ليس سوى دراسة لطبيعة العقول، ثمّ اختيار أحسن السبل لمحاورتها والإصغاء إليها، ثمّ محاولة حيّزة انسجامها الإيجابي والتحامها مع الطرح المقدّم، فإذا لم توضع هذه الأمور النفسية والاجتماعية في الحسبان؛ فإنّ الحجاج يكون بلا غاية ولا تأثير"³.

ويقول "عبد الهادي بن ظافر الشهري" في هذا الصدد: "إنّ مبدأ التعاون أساسي في استمرارية الخطاب، فهو يرتفع به إلى درجات عليا. وذلك يشدّ انتباه السامع إلى ما يطرح سواء على مستوى المقدمات أو التبريرات أو الأدلة، بهدف الوصول إلى النتائج بشكل صحيح أو ضمني... فالمخاطب لا يتحاور مع المخاطب لأنّ هذا الأخير في وضعيّة السامع، إلا أنّ وجوده

1 الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 81.

2 ينظر: في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص 226.

3 مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، محمد سالم ولد سالم محمد أمين، مجلة عالم الفكر، الكويت، م28، ع3، مارس، 2000. :68.

وتقبله ورضاه عما يسمع حجة مقنعة على تعاونه ومشاركته في الخطاب، لأنه لا وجود للغة الفرض والإجبار والإزامية التقبل¹.

ولعل تعليمية اللغة تبدأ من هنا. فمن أهداف المقاربة بالكفاءات جعل التلميذ محور العملية التعليمية في التعليم النشط، ولا ينحصر دوره في التلقين والاستقبال بل هو مشارك ونشط ومتفاعل وإيجابي في المنهاج المبني على الطرائق النشطة، فهو يتعلم بالنقاش والحوار، وتبادل الأدوار، والتعلم التشاركي والتعاوني. ولعل هذا ما يكتسبه من مهارات وإبداء الرأي، واتخاذ القرار والتفسير، والتعليل، وجمع المعلومات، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات والإبداع². ومدام الحجاج في هدفه العام ينطلق من مسلمة أساسية هي نسبة الحقيقة، ومبدأ الاحتمال. فالتلميذ هو الذي يبنى معرفته، ويحاجج لإثبات أطروحته، ويستمتع لأراء مخالفه، فتسود روح الديمقراطية، ويترسخ لديه أن حرية الرأي حق لكل فرد، المهم أن نكون مقنعين، وأن ننطلق من مبادئ عقلية سليمة في الإقناع.

فالمقاربة بالكفاءات إذن هي مسألة تحصيل للملكة اللغوية (ما يساوي الملكة التواصلية)، أكثر مما تتعلق بالتلقين؛ وبالتالي فهي لا تعني في تعليمية اللغات سوى تقريب المتعلم من القدرات التعبيرية بما فيها القدرة التواصلية والقدرة الأدبية الانطباعية أو الإبداعية. فكل إنتاج للمتعلم لا يتم إلا في وضعية تواصلية يشترط فيها أن تكون ذات دلالة. وهذا ما جاء في منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة من التعليم الثانوي "في مقام تواصل دال يكون المتعلم قادرا على تسخير موارده القبلية لإنتاج مشافهة وكتابة أنماط متنوعة من النصوص لتحليل فكرة أو التعبير عن موقف أو إبداء رأيه بما يجعله قادرا على مواصلة مساره الدراسي أو الاندماج في وسط مهني"³. فالملاحظ أن الكفاية استفتحت بعبارة (في مقام تواصل دال) مما يدل على أهمية البعد التواصل في الكفاية الذي يفتح من خلاله المتعلم على المحيط ويتفاعل معه.

1 استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، ص 45.

2 ينظر: تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي، شلوف حسين، ضمن أعمال الملتقى الوطني الدراسات الوصفية التحليلية التقييمية للسندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج 1، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2014، ص 57.

3 منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي (اللغة العربية وآدابها)، الشعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني، 2006، ص 26.

إذن فمنهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية مستوحى على الأقل في مستوى التصور النظري. من المقاربة التداولية التي ولدت المقاربة التواصلية من رحمها. ولكي يتواصل الأستاذ مع تلامذته في المرحلة الثانوية بكيفية جيّدة، ينبغي عليه أن يمتلك أربع مهارات أساسية هي¹:

أولاً - انتقاء محتوى الخطاب التواصلية:

- حيث يتمّ انتقاء مضامين الخطاب التواصلية في ضوء الأسئلة التالية: التي على الأستاذ استحضارها وهو يُعدّ رسالته التعليمية (موضوع درسه):
- ما الغاية التي أسعى إلى تحقيقها؟ (النتيجة)
 - من أين ينبغي أن أبدأ؟ (نقطة الانطلاق، أي وضعية التلميذ عند بداية التعليم)
 - ويشتمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية:
 - من هم المخاطبون (التلاميذ) وما هي مواصفاتهم وخصوصياتهم...؟
 - ما هي معارفهم ومواقفهم وأنماط سلوكهم في الموضوع؟
 - ما هي خبراتهم السابقة؟
 - ما هي العناصر التي تشكل الأولوية عندهم (مستوى الخطورة ونوع التدخل)؟
 - ما هو مستوى التجانس العقلي/الفكري والاجتماعي/الثقافي بينهم؟
 - ما هي المفردات والصيغ والأفكار التي تلائم المتعلمين وتوافق مخيلاتهم وتمثلاتهم
- للموقع المعاش؟

ثانياً - شروط بناء الخطاب:

- لكي يكون الخطاب وقائياً وذا وقع إيجابي في مجموعة المتعلمين لابد أن يحرص الأستاذ فيه على:
- إثارة اهتمام المتعلمين بأن يولّد عندهم حاجات تشدهم إلى موضوع لتدريجهم فيه بالتدرج.

1 ينظر: الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، ص 68.

- الإحاطة بكل جوانب الموضوع وأبعاده، في شكل نسقي تفاعلي.
- إبراز الأساليب الناجعة المعتمدة في مجال التعليم.
- العمل على بناء وترسيخ مواقف وأنماط سلوك إيجابية تتعلق بالمتعلمين.
- تحديد الحيز الزمني الذي يمكنه أن يشد فيه اهتمام المتعلمين للموضوع بدرجة عالية.

- اعتماد لغة تواصلية تناسب المتعلمين.

ثالثا- تبليغ الخطاب:

تعتبر مجموعة المتعلمين مجموعة مستمعة بامتياز. ولذلك فالتفاعل معها لابد أن يكون ممنهجًا حتى يجعلها أكثر انتباها بالموضوع. ويحدث ذلك حينما يكون الأستاذ قدّم الأسئلة المنهجية لعمله وأجاب عنها. ومن هذه الأسئلة:

- ما هو الهدف الحقيقي الذي أسعى لتحقيقه مع هذه المجموعة؟
- كيف أستطيع أن أخلق جوا مثيرا للتفكير ليصبح فيه التعلم حقيقيا ومنتجا.
- ما هي الأفكار العامة والجزئية التي أعالجها في هذا اللقاء؟
- كيف أنظّم هذه الأفكار؟ ما هي المسلمات والإشكاليات التي أنطلق منها لمناقشة أفراد المجموعة؟
- ما هي الحجج والأدلة التي أوظفها لترسيخا للأفكار التي أناقشها بغية إقناع تلاميذي (حجج عقلية/ منطقية، أمثلة شعبية، أمثلة من الواقع المعاش، آيات قرآنية وأحاديث نبوية، أبيات شعرية..)؟

- ما هي المقاربات المنهجية التي أسلكها في التعامل؟

- ما هي الدعامات التكتيكية المساعدة في العمل؟

رابعا- قياس وتقويم أثر الخطاب التواصلية:

إنّ استقبال الرسائل التعليمية خلال التواصل، ليس عملية استهلاكية، تقتصر على تلقي الخطاب من طرف التلاميذ دون معرفة وقعه في السلوك. لذلك ينبغي على الأستاذ أن يقيس الأثر

الذي أحدثته الرسائل التواصلية في المتعلمين ويتم ذلك بإيجاد إجابات عن أسئلة يطرحها على نفسه من مثل:

- ما هي نتائج تعليمي؟ ويشمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية.
- ما هي ردود أفعال المتعلمين في موضوع ما؟
- لماذا كانت ردود الأفعال سلبية تجاه موضوع معين بينما كانت إيجابية في موضوع آخر؟.

ويمكننا أن نختصر هذه الأسئلة في الخطاطة التالية¹:



فإذا ما نظرنا بعلمية إلى هذه الأسئلة المطروحة نجد إجاباتها تكمن في روح التداولية، متمثلة في كل أقطابها من مرسل ومتلقي وموضوع التواصل والأفعال المصاحبة له والحجة الواجب توفرها لإنجاح العملية التواصلية، في ظروف زمنية ومكانية معينة، والخطاب التعليمي باعتباره تجسيدا للتعليمية والتعلمية واحد من بين هذه المنظومات التواصلية التي تستطيع أن تحقق هذا الغرض بامتياز. لأنّ هدف الخطاب التعليمي وفق المقاربة بالكفاءات هو تجسيد البعد التواصلية مهما كان الموقف التواصلية، ذلك أن "إتقان التعبير هو الدليل على تحقق أهداف مناهج اللغة العربية وامتلاك الطالب المهارات اللغوية المتعددة"² أي أنّ أهداف مناهج اللغة العربية هي

1 تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي، السعيد قاسمي، مجلة اللغة لغة-كلام، مج3، ع1، مارس 2017، ص 205.

2 فنون اللغة (المفهوم-الأهمية-المعوقات، البرامج التعليمية)، فراس السليتي، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط1، 01، 2008، ص95.

إكساب المتعلم كفاءة تواصلية من خلال الإجابة عن الأسئلة السابقة، والتي لا يمكن لها أن تتحقق وفق قواعد علمية إلا في المؤسسات التربوية وبمشاركة كل أقطابها.

وبالإجابة عن تلك الأسئلة وغيرها يستطيع الأستاذ أن يُعيد النظر في بنية ومحتوى وطرائق التواصل، ويبنى درسه بشكل فعال يعمل على توطيد علاقته بالتلاميذ، من خلال ما يوفره من جو اجتماعي؛ كالعطف والحنان، أو من ألفة بينه وبينهم، ويعودهم على روح المناقشة، حيث يصير فهم المحتوى التعليمي، وبالتالي تتم عملية الإقناع والاقتناع.

لأنّ الهدف من العملية التربوية كلها إنّما هو تمكين المتعلم من الحصول على الاستجابات المناسبة والمواقف الملائمة. وما الطرق التربوية المختلفة وما الأعمال المدرسية-على اختلاف أنواعها- إلا وسائل تستثير المتعلم وتوجه عملياته التعليمية.

II. حجاجية الحوار وقيمه التعليمية:

يعد الحوار أفضل أسلوب يتّخذه الإنسان "بوصفه منهجا لنقل المعلومات إلى الغير. على أن يتّسم الحوار بالثقافة المتنوعة، والعلم الذي يخدم المحاور في إزالة الشبهات التي تشوب فكر الآخرين... والحوار هو لغة العقلاء، لا بدّ أن يتّسم الحوار بالحلم والمرونة وعدم التعصب... والبعد عن الجدل الذي يخرج أسلوب الحوار عن غايته"¹، وهو "إدارة الفكرة بين طرفين مختلفين أو أطراف متنازعة، وذلك عن طريق الأخذ والرد في الكلام، وطرح الحجة وبيان الرأي والرأي المضاد"². وبذلك "يكون الحوار بوجه عام بين طرفين: الأول يسأل والثاني يردّ، ويتعيّن فيه أن يكون ذا هدف يتعاون الطرفان من أجل تحقيقه ويلتزمان لأجل ذلك بجملة من الضوابط والمقتضيات"³.

وليس بخفي على أحد أنّ صلة الحجاج بالحوار أو الحوارية وثيقة؛ فهو خطاب تواصلية يعبر من خلاله المتحاورين عن مواقفهم وأفكارهم بالحجج قصد تحقيقي الاقناع. وإذا كانت العلاقة بين المتكلّم والمخاطب في الحجاج علاقة حوارية، فإنّ هذه العلاقة تكشف في جوهرها، عن ممارسة للتواصل بين المتحاورين، فيكون الهدف حل إشكال ما والوصول إلى نقطة التقاء،

1 الحوار آدابه وأهدافه، منصور الرفاعي عبيد، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2004، ص 60.

2 الحوار وخصائصه "التفاعل التواصلية"، محمد نظيف، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2010، ص 63.

3 الحجاج والمغالطة من الحوار في العقل إلى الحوار، رشيد الراضي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط1، ص111.

مستخدمين وسائل محدّدة للتأثير في بعضهما البعض. إذ من أؤكد خصائص الحجاج أنّه حوار؛ حوار بين طرفين أو أكثر يحكمه الاختلاف والتباين بل التناقض أحيانا كثيرة.

فتتباين الآراء وتختلف عندها الحجج وتتضارب الأدلة والبراهين، ويأتي بعضها ليدحض البعض الآخر ويفنده، ويشكل الطرف الأول في الحوار الباث، والطرف الثاني المتلقي، والثابت أنّ الباث يجادل المتلقي إمّا بشكل مباشر أو بشكل ضمني غير مباشر. وعندها يستدعي خطابا غائبا ويحاوره ويستدعي حججا يقارعها بحجج أخرى قد تدحضها وتفندها.

ومما سبق. ندرك أنّه لا حجاج بدون حوار؛ فالحوار هو الأرضية التي عليها يتأسس الحجاج وينبني، أو هو الفضاء الضروري لكل حجاج، ومن هنا يعدّ الحوار من أهم أشكال التفاعل اللفظي وهو المجال الطبيعي الذي يقع فيه الحجاج والمناظرة بامتياز¹.

ونفهم من هذا أنّ قوام الحجاج، هو الحوار البناء الذي يتوخى الوصول إلى الحقيقة والإقناع والاقتناع بوجهات النظر المختلفة.

ولو وقفنا عند الحوار في الخطاب التعليمي لوجدناه "شكل من التفكير يشترك فيه الغير، والتفكير هو حوار مع الذات، فالحوار التربوي هو الذي يجعل المتكلم يسمو إلى مستوى التفكير الشخصي"².

ونخلص من هذا التعريف أنّ الحوار نشاط فكري تواصل يجمع بين مستوى التفكير ومستوى التعبير بالنسبة للفرد في علاقته مع الآخر، هذا الآخر الذي يعد وجوده شرطا أساسيا في تواصل عملية الحوار واستمراره.

ويقول "لوري" (LEROY): "إذا وقفنا عند الوصف السطحي قد نكتفي بالقول أن هناك حوار بمجرد التحدّث مع بعض، وبمجرد ما نبلّغ ونعطي ونأخذ، والحوار يعني تبادل المعلومات والتوصيل الثنائي"³.

1 ينظر: الحجاج والشعر، "نحو تحليل حجاجي لنص شعري معاصر، أبو بكر العزّاوي، مجلة دراسات، الصادرة عن سال، المغرب، ع7، 1992، ص110.

2 المرجع في التعليمية الزاد النفسي والسند الأنيس في علم التدريس، عبد القادر لورسي، جسور للنشر والتوزيع، ط1، الجزائر، 2014، ص278.

3L'organisation et la généralisation des connaissances, leroy, G, éditions de boeck, bruxelles,1970, P11.

ووصولاً بما سبق فإنّ الحوار في الخطاب التعليمي هو: طريقة نشطة، وأنّ الأطراف التي تتحاور باستطاعتها أن تتعلّم شيئاً ما من بعضها، وبطبيعة الحال فالقسم الدراسي هو مكان يحدث فيه لقاء إنساني وتفاعل نفسي، واجتماعي تؤثر بواسطته الشخصيات في بعضها وتكون مصدر حث وإثارة فيما بينها، وبهذه الخصوصية يشكل المكان المفضل والأكثر ملاءمة لقيام حوار حقيقي وفعال. ويكون الحوار حقيقياً لما تتدخل الشخصية بكاملها وتندفع للتعبير عن انفعالاتها وأفكارها وتجاربها بصراحة وتلقائية، لأنّها تشعر بأنّها مقبولة من جهة، وتقبل بصفة كلية أحاسيس وأفكار وتجارب الآخرين من جهة أخرى، لأنّها ترغب في لقاءها، حتى وإن دفع ذلك إلى تغيير في مواقفها ونواياها من أجل التعاون في بحث مشترك¹.

فأثناء الحوار "الأستاذ لا يتكلّم وحده؛ بل يكون هناك تفاعل متبادل بينه وبين التلميذ عن طريق المناقشة والتداول على موضوع ما، فيسأل المعلم التلاميذ ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية. وبما أنّ هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشترط لنجاحها أن تكون واضحة بسيطة"².

ونفهم من هذا أنّ الحوار عملية تفاعلية بالرغم من وجود تباين معرفي بين طرفي الحوار (الأستاذ - التلميذ)، إلا أن هذا التباين يعدّ بديهي في العملية التعليمية؛ "باعتبار المعلم مالك للمعرفة والمتعلم محتاجاً لها، معنى ذلك وجود فارق معرفي بينهما، هذا الفارق هو الذي يخلق مسافة بين الطرفين، هذه المسافة هي التي توجه الحوار وتنشطه، ويتجسد هذا الاختلاف في عدم التوافق حول فكرة معينة مما يستوجب من كل طرف استعمال أساليب حجاجية محاولاً بواسطتها دحض فكرة الآخر وجره إلى الاقتناع برأيه"³، أي إنّ الأستاذ يحتج للمعرفة الجديدة التي يقدمها بإعطاء أدلة والعمل على تبسيطها، وربما تقديم النقيض إذا دعت الضرورة إلى ذلك، باعتباره نوع من أنواع الحجاج؛ والمتعلم يحتج بعدم الفهم أو بسؤال أو بإعطاء رأي معاكس يحاول من خلاله إبطال فكرة المعلم، وهكذا يتفاعل الحوار من أجل تحقيق الكفاءة التواصلية.

"فالحجاج باعتباره أحد مقومات الفعل التداولي، يعدّ من بين أهم الاستراتيجيات التعليمية التي تساعد المعلم على إقناع المتعلم قصد مساعدته على المسك بالدلالة الصحيحة من

1 ينظر: المرجع نفسه، ص، 279.

2 ينظر: دروس في اللسانيات التطبيقية، ص 62.

3 تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي، ص 208.

جهة والحفاظ على استمرارية الحوار من جهة أخرى، والحجة هي أسلوب من أساليب الإقناع وكسب العقول لتحقيق الاطمئنان بين المتحاورين، وهذا ما يحتاجه المعلم من أجل أن يطمئن له المتعلم فيقتنع بما يقدمه له"¹.

ومن مقومات الحوار في الخطاب التعليمي الثانوي:

1. **استراتيجية المناقشة:** لكي يمارس المخاطب (الأستاذ) التدريس للعدد الهائل من التلاميذ، فهو يستعمل استراتيجية المناقشة لنمو المهارات المطلوبة للتحدث أو يستعمل جماعات صغيرة للتدريب على التحدث كجماعات تُعَدُّ حديثاً تبرز فيه أسس التحدث الفعال.

"والمناقشة ليست مجادلة يحاول المتكلم فيها أن يثبت أنه على صواب وأن معارضيهِ مخطئون. إنها ليست مغالطة للحقائق وليست جملاً عادية لوجهات النظر من غير دليل. فهدف المناقشة ليس دائماً الحصول على إجابات على أسئلة، ومع هذا فغالبا ما يكون الهدف أن نجد حلاً لمشكلة أو نصل إلى حكم يتفق عليه جميع الأعضاء"²، وكلما كان الأستاذ طلق اللسان، يتحدث بدون تكلف، كان وقعه ووزنه بين تلاميذه، وتعلقهم به أكثر والإقتداء به أكيداً وبالتالي اقتناعهم به، ولا نقصد الفصاحة هنا لوحدها، بل أن تكون مقترنة بالتبليغ والتوجيه والتقويم. ولعل النظرية الحجاجية في اللغة تقوم أساساً على هذه المبادئ.

فعلى الأستاذ وهو يلقي خطابه أو أثناء توجيهه للتلميذ؛ أن تكون لغته مترنة صحيحة المخارج، حتى تتمكن من التأثير في التلميذ، وذلك لأنّ "أثر القول أو التفوه على السامع. فقد يستجيب السامع لفظياً أو حركياً؛ وقد لا يأبه لما سمع ولا يفعل شيئاً؛ ولا يستطيع المتكلم التحكم في كيفية استجابته"³.

ولو عدنا إلى مراحل إنجاز نشاط النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في كتب المرحلة الثانوية لوجدناها متبوعة بمناقشة تحمل قراءات متعددة ولا سيما في مرحلتي "اكتشاف ومناقشة معطيات النص" و"تحديد بناء النص"، وفي "الاتساق والانسجام". ومن الأمثلة على أسئلة المناقشة ما يلي:

1 المرجع نفسه، ص 208.

2 محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص 255.

3 شحادة فارح، جهاد حمدان، موسى عمارة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط 04، 2008، ص 208.

- ماهي الأسباب المؤيدة لها؟
- ماهي النقاط التي تعارضها؟
- هل يمكن أن تقنعني بوجه نظرك؟
- هل أقنعك بوجهة نظري؟
- ما هو الدليل الذي يمكن أن يقنعك؟

فالمناقشة إذن أهمّ مراحل الدراسة الأدبية. لأن " من شأنها أن تدفع التلاميذ إلى المزيد من التمعن في النص، بجميع مستوياته: الصوتية والمعجمية والتركيبية، وذلك من أجل إثبات فرضية معينة أو دحضها، سيجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتنقيب في النص والبحث عما يدعمها، بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلة النصية التي تفندها، والحاصل في كلتا الحالتين مجهود فكري معتبر، وتواصل أدبي مثمر"¹. فالنتيجة الحتمية لهذا النقاش هي اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف، وبروز التفسيرات القوية التي لا يلبث أن يشترك فيها أغلب تلاميذ الفصل. كما يمثل المعنى النهائي الذي يتم التوصل إليه ثمرة جهود جماعية، تآزرت وتكاملت فيها كل الآراء بصورة تفاعلية تلقائية.

2. استراتيجية السؤال: لا يختلف اثنان أنّ حجاجية السؤال من الأهمية بمكان في الخطاب، ف"ميشال مايير" (*Michael Mayer*): يرى أنّ طبيعة الكلام المبنية على السؤال والجواب هي المنتجة للحجاج، ذلك أنّ السؤال والجواب يولّدان النقاش والتفاوض بين المتحاورين، والذي بدوره يمثّل الحجاج². "فلما كان الكلام إثارة للسؤال أو استدعاء له لزم أن يتولد عن ذلك نقاش يولّد بدوره حجاجا. فالحجاج لديه محايث لاستعمال الكلام لأنّ الكلام يتضمن بالقوة سؤالا يستمد منه دلالاته؛ والحجاج لا يتصل بضرب من الخطابات مخصوص بل يشمل كل ضروب الخطاب الشفوي والمكتوب، الأدبي وغيره"³ ولعل هذا يلتقي مع ما أسماه "أرسطو"

1 ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، للغة العربية وآدابها، الشعبان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسير واقتصاد، ماي 2006، ص 6

2 ينظر: الحجاج في كتاب "المثل السائر" لابن الأثير، نعيمة يعمران، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية، جامعة ملود معمر، تيزي وزو، الجزائر، 2012، ص 44.

3 البلاغة والحجاج من خلال نظرية المساءلة لميشال مايير، محمد علي القاضي، ضمن مؤلف جماعي: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف صمود حمادي، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، كلية الآداب منوبة، تونس، ص 39.

بالحجاج الجدلي الذي يقوم بالتركيز على السؤال والسائل أكثر من الجيب¹. "وقد وضع قواعد صياغة الأسئلة وقواعد ترتيبها، وعرض القواعد التي ينبغي على الجيب أن يراعيها، وذكر المواطن التي يسمح له فيها أن يستفسر أو يعترض"².

كما استخدم "سقراط" طريقة الحوار في تعليمه أو ما يسمى (بالطريقة الجدلية)، والتي "تعتمد على إعطاء المتعلم أسئلة جديدة بعد الاستفادة من إجابته، وهي طريقة المعلم لتوليد الأفكار، كما يراها للوصول بالمتعلم إلى الأهداف المرجوة، حيث كان يستخدم أسلوب التدرج المنطقي، مستفيدا من أجوبة المتعلم"³.

ونفهم من هذا أنّ الحوار يقوم على إدارة الأستاذ لحوار مناسب ومشاركة تلامذته في الحوار والجدل والنقاش، ونزول الأستاذ إلى مستوى طلابه خلال هذه المحاورة، ثم الارتفاع بهم إلى مستوى أفضل. وهكذا يستخلص الأستاذ النتائج والأفكار من خلال الأسلوب الحوارى الجدلي المتبع، وهو بهذا يكون في مقدمة الذين أشاروا إلى ما يعرف حاليا ببرمجة التعليم، الذي يعني اعتماد مبدأ الخطوات الصغيرة والإكثار من الأسئلة، واستمرار التعزيز الموجب وجعل المتعلم معتمدا على نفسه، وهذه المبادئ تُعد من أساسيات التعلم المبرمج.

ومن بين أهداف الاتجاهات الحديثة في عمليتي التعليم والتعلم. مساعدة المتعلمين على أن يتعلموا كيف يتعلمون وعلى أن يصبحوا مستقلين في تعلّمهم، وأن يفكّروا لأنفسهم، وأن يتعلموا أيضا كيف يطرحون الأسئلة، وهم يتّخذون من المدرّس نموذجا لهم في ذلك. فمتى يكون الأستاذ فعّالا يتوجّب عليه أن يكون مستفهما أو سائلا جيّدا.

إنّ كفاية المدرّس تظهر بطريقة توجيهه الأسئلة وكيفية صوغها وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، فالمدرّسون الذين لا يجيدون توجيه (طرح) الأسئلة، ولا يصفون أسئلة عندما يخططون لدروسهم. يجدون صعوبة كبيرة في تعليم تلاميذهم. لهذا قيل: "من لا يحسن الاستجواب لا يحسن التدريس" فهي مفتاح الإثارة وسبيل التواصل بين أطراف العملية التعليمية فضلا على أنّها تشغل حيّزا كبيرا من زمن الدرس. ولهذا فإنّ "الأسئلة الجيدة تتسم بالوضوح، بمعنى

1 ينظر: الحجاج في البلاغة المعاصرة بحث في بلاغة النقد المعاصر، ص 52.

2 الحجاج عند أرسطو، بحث ضمن كتاب (أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم)، هشام الرفي، ص 125.

3 منهج المدرسة الثانوية "في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين"، عبد اللطيف بن حسين فرج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط 1، 2009، ص 226.

أثما لا تترك مجالاً للشك في هدفها، كما أثما تستثير التفكير الإبداعي والتفكير الناقد لدى الطلبة، وتساعد على تحقيق الأهداف التي حددها المعلم لطلبته وبدرجة عالية من الإتقان¹.

ويلجأ الأستاذ في المرحلة الثانوية إلى حجج متنوعة، منها استعمال السؤال، أو المساءلة من خلال إثارة روح المشاركة والتفاعل بين تلاميذه. عن طريق طرحه للأسئلة لما تحمله من شحنة حجاجية في لحظة علم المتلقي بالجواب، فيكون الاستفهام حجة عليه بعد تذكيره، كما أن "طرح السؤال يمكن أن يضم الاختلاف حول موضوع ما، إذا كان المخاطب لا يشاطر المتكلم الإقرار بجواب ما، كان يمكن أن يلطف السؤال ما بين الطرفين من اختلاف، إذا كان المخاطب يميل إلى الإقرار بجواب غير جواب المتكلم، وبإمكان المتكلم كذلك تعميق نقاط الاتفاق مع المخاطب، إذا ما كان مُقرّاً بما يطرحه عليه من أجوبة"² ويجعل تلاميذه يكتشفون محطات النص عن طريق صوغ أسئلة مبسطة تسمح لأكثر عدد ممكن منهم بالمشاركة في الدرس. والأسئلة الواردة في الكتاب المدرسي بالنسبة لهذه المرحلة مَصُوَّغة من باب الاستئنان، ويمكن للأستاذ أن يفرع سؤالاً يراه عاماً، أو أن يضيف أسئلة أخرى تخدم محطات النص.

ويشترط "ميشال مايير": "في السؤال الحجاجي أن يكون حاملاً لطرافة فكرية يكون بحثُ المخاطب عن دلائلها مصدر متعة من جهة، وتأييداً منه لمضمون الفرضيات المقدمة من جهة أخرى"³.

وتتنوع الأسئلة في الفصل الدراسي ولعل من أهمها:

أ- **الأسئلة الحوارية الجدلية:** وهي الأسئلة التي يراد منها تعرف الآراء المتقاطعة وغالباً ما تستخدم عندما يراد بيان السلبيات والإيجابيات في الموضوع أو الموقف المطروح للمناقشة كأن يسأل الأستاذ تلاميذه مثلاً: ما رأيكم فيما يذهب إليه الشاعر بقوله:

أَحْسِنْ إِلَى النَّاسِ تَسْتَعْبِدْ قُلُوبَهُمْ *** فَطَالَمَا اسْتَعْبَدَ الْإِنْسَانُ إِحْسَانُ

ب- **الأسئلة المعادة:** وهي الأسئلة التي يستقبلها الأستاذ من التلميذ ويعيد توجيهها إلى التلاميذ الآخرين مثل: ما المقصود بقول الشاعر في هذا البيت الشعري: إنَّ الذي سمك

1 ينظر: مهارات التدريس الصفي، محمود محمد الحيلة، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط2، 2007، ص133.

2 البلاغة والحجاج، ص399.

3 الحجاج في البلاغة المعاصرة بحث في بلاغة النقد المعاصر، ص135.

السماء بنى لنا بيتا دعائمه أعزّ وأطول يا أستاذ؟ الأستاذ: نعم ما المراد بذلك؟ هل البيت المقصود هنا هو البيت الذي نسكنه؟.

التلاميذ: لماذا كتبت الهمزة على واو في كلمة سؤال يا أستاذ؟ فيعيد الأستاذ توجيه السؤال إلى التلاميذ: من منكم يعرف سبب كتابة الهمزة على واو في كلمة سؤال؟.

- أسئلة الإثبات: وهي الأسئلة التي يراد بها إثبات الرأي أو صحة الإجابة مثل قول الأستاذ مثلاً: لاحظ الشاعر في مجتمع المهجر تصرفات وسلوكات منبوذة ما هي؟ هل توافقه الرأي؟ علّل.

- دلّ على أنّ مفدي زكريا شاعر الثورة؟

- ما دليلك بأنّ ابن نواس شاعر ماجن؟

ووصولاً بما سبق فالتمكن من استراتيجيات الأسئلة، وفنون توجيهها من المهارات التي تعين الأستاذ على تحويل التفاعل، وإدارته بما يخلق داخل الحصة، فكلما طرح سؤالاً إلا وقوبل بجواب يحمل حجة أقوى من سابقتها، وهذا الجواب لا يتلقاه من تلميذ واحد، وإنما يحرص على أن يجيب عنه أكثر من تلميذ. فبالاستخدام الماهر للسؤال يكمن الفن الجميل للتعليم. ومن خلاله وبه يكون لدينا الدليل لتوضيح وتفعيل الأفكار وإثارة سريعة للخيال، والتفكير بالمشير والحافز للعمل.

3. استراتيجية المناظرة: هي محاورة فكرية بين طرفين متخصصين، تعالج موضوعاً محدداً، يقوم أحد الطرفين بطرح الإشكالية، ليسعى الخصم لإبطالها، ويكون ذلك بالحجة والبرهان، وتدور المناظرة بحضور حكم عارف بعلم الكلام، وبأسس المناظرة سيكون أحد الطرفين عند انهزامه أو ارتبائه، أو بتدخل الحكم لحسم المناظرة¹. ويعرفها "طه عبد الرحمان" كما يلي: "المناظرة هي النظر من جانب في مسألة من المسائل قصد إظهار الصواب فيها"²، والمناظرة إذن ممارسة حوارية الغرض منها هو الاشتراك في الوصول إلى الحكم.

والمناظرة في الخطاب التعليمي طريقة حوارية. تقوم على أساس توظيف استراتيجية لعب الأدوار، وحلّ المشكلات وكذا التعليم التعاوني، وعمل الأفواج الصغيرة التي تفتح مجال المناقشة

1 ينظر: الخطاب الفكري الشفوي القديم "تحليل جنس المناظرة في القرن الثاني، والقرن الثالث"، مختار الفخاري، ضمن كتاب تداخل الأنواع الأدبية من أجناس. مؤتمر النقد الدولي الثاني عشر، المجلد الثاني، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009، ص 258.

2 في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، ص46.

الحرّة، والمسؤولية الموجهة والمنظمة بين فريقين مكوّنين من تلميذين أو مجموعتين صغيرتين من التلاميذ؛ حيث تدور هذه المناقشة في جدل يعتمد على قواعد التواصل والتحدّث البناء. ويسعى فيه كلّ طرف إلى إبراز قدراته الفكرية والدفاع عن وجهة نظره وتبرير مواقفه، وتطوير تصوراتّه محاولاً القيام "بتفكير ناقد حوارى"، مستعملاً في ذلك عمليات عقلية منها، الاستمالة، التذويب، والتحوير، والإبداع، والتجاوب والتفكير في ما وراء المعرفي¹.

وهي بذلك إحدى طرائق التنشيط البيداغوجي في القسم وتوليد الأفكار وصقل اللسان، وقد برّجت المناظرة في الكتب المدرسية للمرحلة الثانوية وخاصة كتب اللغة العربية للشعب العلميّة في بعض النماذج النصية مثل: نص "من نقائض جرير والفرزدق"، ونص السند الشعري "السيف والقلم" لأبو العباس القلقشندي و"ملحمة عمورية" لأبي تمام... ذلك من أجل تعريف التلميذ على بعض مصطلحات المناظرة من قبيل: الإدعاء والاعتراض، التفاوض... غير أنّنا نجد أنّ هذا الأسلوب يحتاج إلى التعميم والتطوير والتركيز فهو غير مطبّق في كافّة المدارس لذا نجد أنّ بعض الأساتذة يعدّون نشاط التعبير بمثابة المناظرة. ومن وجهة نظرنا؛ أنّ التدريس عن طريق هذه الاستراتيجية يصلح لكل الأنشطة وخاصة نشاط النحو، لأنّ من شأنها خلق مهارات بين الدروس مثل: المقارنة والاستنتاج، والتفاوض والمقابلة بين الدروس، وبالتالي تجذب انتباه التلاميذ أكثر، فضلاً عن تشويقهم فيتفاعلوا فيما بينهم، وتنمي المناظرة في تلاميذ المرحلة الثانوية جملة من المهارات ولعل من بينها:

— مهارة التحدّث بلغة سليمة وبفكر ناقد منظم.

— مهارة تبني وجهة النظر.

— مهارة عرض الحجج والأدلة.

— مهارة بيان وجه الاستدلال.

— مهارة القدرة على الإقناع بواسطة أدلة.

4. استراتيجية الاستدلال: إنّ الأستاذ عن طريق الحوار يقود التلميذ حتماً إلى

الاستدلال بوصفه شخصاً لا يقبل الأحكام المسبقة ولا الأفكار الاعتباطية، ولا يخضع للتهديد والمساومة ولا للأسلوب العاطفي في التعامل مع المعرفة، كما أنّ التلميذ في المرحلة الثانوية مراهقاً

1 نقلاً عن: المنشور الوزاري رقم 380، المؤرخ في 2012/07/22، والمتعلق بتحسين الأداء اللغوي والمنظم في تنشيط المناظرة في حصص اللغة العربية وأدائها.

صعب الاقتناع. "فلكي يتعلم المرء ولكي يعرف، ينبغي أن يدرك ويستدل، وكل إنسان مزود منذ ولادته، بكل ما ينبغي لكي يجيد الإدراك ويجيد الاستدلال... ووفق هذا التصور، ليس المرئي المثالي من يكلف بنقل التقليد وتكوين عقل تلامذته، بل إنّ دوره هو استعمال قدرات الطفل وحفظها في منأى من الآراء الخادعة"¹.

وحتى يتمكن التلميذ من خوض حوار حقيقي وصادق لا بد له بالطبع أن يسيطر ويتحكم في استراتيجيتين أساسيتين هما: التفاوض (NEGOCIATION) وعملية التبرير (JUSTIFICATION). أو التعليل؛ وهذا الأخير "نوع من أنواع التأكيد والتثبيت والاطمئنان بصحة الخبر أو الحكم، وذكر الشيء معللاً مما يقوي تأثيره في النفس وثقتها به"². فالتعليل إذن نوع من التوكيد، يضيف على الكلام قوة وتأثيراً. ولذلك قيل: "إنّ إثبات الشيء معللاً أكد من إثباته مجرداً من التعليل"³. وحتى إذا خفي على الإنسان سبب الحدث أو جهله أثار في نفسه العجب، ولذلك قيل: إذا ظهر السبب بطل العجب. ومن هنا فالتعليل يفيد التقرير والأبلغية.

وما لاحظناه أنّ استراتيجية التعليل هيمنت على الخطاب التعليمي الثانوي فما سأل أستاذ تلاميذه إلّا واشترط في إجاباتهم تعليلًا وتوضيحًا حتى يعلم تلاميذه طريقة الإجابة الشافية والوافية المفضية للإقناع. كما حظي نشاط النصوص بقدر من الأسئلة التي تستدعي التعليل والتبرير ونأخذ على سبيل الذكر لا الحصر:

- هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمداً صلى الله عليه وسلم أفضل المخلوقات؟ علّل.
- يرتبط الزهد عادة بالمفاهيم الدينية. هل تجد ذلك في هذه القصيدة؟ علّل.
- يشكو الشاعر من التهميش باعتباره أديباً، لماذا في نظرك؟ والمبيت الذي ورد فيه ذلك؟ علّل.
- ما النمط الغالب في النص؟ علّل مع إبراز بعض خصائصه بالاستشهاد.

1 التربية والخطابية، ص 157.

2 التراكيب اللغوية في العربية دراسة وصفية تطبيقية، هادي نحر، مطبعة الارشاد، بغداد، د.ط، 1987، ص 74.

3 الطراز، يحيى بن حمزة بن علي بن ابراهيم العلوي اليمني، دار الكتب العلمية، بيروت، د.ط، د.ت، 138/3-139.

- هل ترى لانصراف الشعراء إلى التنميق اللفظي بعدا نفسيا واجتماعيا؟ وضّح مع التعليل.
- هل استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي أو الأسلوب الأدبي؟ علّل إجابتك بشواهد من النص.
- لا حظ الشاعر في مجتمع المهجر تصرّفات وسلوكات منبوذة ما هي؟ هل توافقه الرأي؟ علّل.
- لماذا وظّف الشاعر شخص "آدم" في النص؟ علّل.
- هل وقّق الكاتب في إعطاء شخصياته حركة طبيعية؟ ما دليلك.
- ما الوجه الإيجابي للتفاعل مع حضارة الغرب -حسب رأي الكاتب-؟ هل توافقه؟ علّل إجابتك.
- هل تجد بين مضمون النص وبين العنوان علاقة قويّة؟ استدل على ذلك من النص.
- إذن كما رأينا فمعظم الأسئلة الموجودة في محطات إنجاز النص الأدبي كلها تستدعي استراتيجيات حجاجية مثل: التعليل والاستدلال والتبرير والتوضيح، لكننا لا نعدم وجود استراتيجيات حجاجية أخرى في بقية الأنشطة مثل نشاط النحو ونشاط البلاغة ونشاط التعبير الكتابي، غير أنّنا وجدنا أنّ هذه الاستراتيجيات تختلف من نشاط لآخر، ويتجلى هذا التعليل من خلال إجابات التلاميذ المقنعة. وقد يقترن أسلوب التعليل في الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية بأسلوب آخر وهو التوضيح ومثال ذلك:
- هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء ومقارنته بباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضّح ذلك.
- هل تفاعل الشاعر عاطفيا مع ما قاله في النص؟ وضّح ذلك انطلاقا من الأساليب والألفاظ الواردة في النص.
- أسلوب الاقتباس أسهم في تبيان شخصية الشاعر. وضّح بالتدعيم.
- هل اعتبر الشاعر "الأمل في النصر" ميزة أم عيبا؟ وضّح ذلك مع إبداء رأيك.

فانطلاقاً من هذا التحاور سيكون التفاعل، ومن التفاعل سيكون التأثير والاستمالة، ومن الاستمالة سيكون الإقناع ومن الإقناع يكون الاقتناع.

يمكننا أن نجمع الاستراتيجيات السابقة في ما يسمى باستراتيجية التعليم التعاوني فبواسطة هذه الأخيرة يستطيع الأستاذ تعليم تلامذته الأسلوب الحجاجي والبرهان، وإعطائهم الفرصة اللازمة لإثبات ما لهم من قدرات، كما يقوم لهم بعضاً من الأخطاء اللغوية على مستوى الاستعمال الشفوي في مراحل متقدمة من استعمال هذه التقنية. كأن يقسم التلاميذ إلى فوجين أو ثلاثة أفواج بحسب عدد الفرضيات الكبرى المتفق عليها مثلاً في نهاية مرحلة اكتشاف النص؛ بحيث يتبنى كل فوج فرضية معينة ويحاول البرهنة على صحتها مع ضرورة تقديم الحجج والانتقادات على عدم صلاحية الفرضية الأخرى، أو أن يكلف الأول باستنتاج إيجابيات ومحاسن النص المقروء، وتقديمها للفوج الآخر المكلف بالبحث عن سلبيات النص ومزالقه، وفي كلا العملين يجب تقديم الأدلة من النص، التي تنم عن مدى قدرة المتعلمين على الفهم والتحليل والتركيب والنقد البناء، خصوصاً أنّ التلاميذ في هذه المرحلة يجدون متعة في خوض المجادلات عادة مع بعضهم الآخر، ولعل هذا ما يهيئ الجو للأستاذ كي يوجههم نحو تنمية مهارة الحجاج، وتوظيف ما أمكن من مهاراتها العقلية. ويمكن تطبيق هذه الطريقة على جميع الأنشطة التعليمية.

كما يجب أن تستند طريقة الأستاذ إلى أصول الحوار، الذي يقوم على مبدأ التعاون والتفاهم، واحترام الآخر، ويمكن في هذا الصدد الإحالة على أخلاقيات الحوار التي أسسها "غرايس"، والتي تتأسس على المبادئ التالية¹:

- مبدأ الكم: اشتمال مساهمة الأستاذ على كمية من المعلومات المطلوبة لا زيادة فيها ولا نقصان. فالأستاذ في درس القواعد واليكن مثلاً درس الفرق بين الحال والتمييز يستطيع بناء درسه انطلاقاً من مثالين فقط يوضح من خلالهما الفرق الجوهرى بين الحال والتمييز. دون الإكثار من الأمثلة، بل عن طريق الشرح والمناقشة والمقارنة والاستنتاج.

- مبدأ الكيف: المساهمة في النقاش تكون حقيقية لا تؤكّد ما يعتقد صاحبها أنه خطأ. ولا تؤكّد ما هو في حاجة إلى حجج.

- مبدأ العلاقة: التكلّم في صميم الموضوع، وعند الضرورة.

1 ينظر: مسارات النقد ومدارات ما بعد الحداثة في ترويض النص وتقويض الخطاب، ص 89.

- مبدأ الطريقة: الوضوح في الكلام، وتجنب الالتباس في الحديث، وكذلك تجنب الكلام الغامض، مع توخي الاختصار والمنهجية.

5. البعد الحجاجي في نشاط التعبير:

إنّ الحوار الهادف والفعال في الخطاب التعليمي الثانوي يتمظهر في نشاط التعبير والإنشاء كون هذا الأخير غاية وغيره من الأنشطة (نصوص، نحو، بلاغة) وسائل مساعدة معينة عليه. أي إنّ منتهى الأنشطة ومقصدها؛ إذ يفسح المجال أمام المتعلم للتعبير عن أفكاره واستثمار مكتسباته، وإظهار قدراته اللغوية والفكرية والمنهجية، ولذلك فهو مجال لاكتساب المهارات ومكوّن أساسي لتحقيق التنشئة الكتابية لدى المتعلم. يعمل على ترسيخ أخلاقيات الحوار والقدرة على الحجاج. "باعتبار ذلك مدخلا أساسيا يوجّه المتعلم إلى الدفاع عن وجهة نظره بأساليب حضارية تبذ العنف، ورفض الآخر. فكلما كان التلميذ قادرا على الحجاج، اكتسب سلوكيات حضارية، تجعله لا يفرض رأيه بالقوة، بل يحتاج لإثباته، وقد يتخلى عنه لصالح رأي آخر، إذا أقنعه الآخر بحججه"¹. ومن هنا يتجلى الهدف من الحجاج في إقناع المتلقي بوجهة نظره أو طريقته في تناول الأشياء، بل قد يحاول حمله على الإذعان دون اقتناع حقيقي.

وقد برمجت في مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية مواضيع للتعبير تجسّد الحوار والحجاج ومنها:

- السنة الأولى: موضوع، مزايا التسامح في بناء المجتمعات.
- السنة الثانية: موضوع، تبدأ حرية الفرد حين تنتهي حرية الآخرين.
- السنة الثالثة: موضوع، ليس عارا أن نفشل وإنما يحولنا الفشل من حالة قوّة إلى حالة ضعف.

إنّ المتأمل في هذه المواضيع يرى أنّها أختيرت بعناية دقيقة، كونها تسعى لتحقيق المهارات التعبيرية المنشودة في التعليم الثانوي والمتمثلة في: (مهارات إنتاج نص حجاجي يؤيّد أو يعارض فيه فكرة أو مبدأ مع الحرص على دعم موقفه بالأدلة والبراهين والشواهد، مهارة كتابة الرسائل، مهارة الدفاع عن وجهة النظر، مهارة المقارنة والاستنتاج، مهارة التفاوض والمقابلة، مهارة السبب

1 الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، عبد الرحيم وهابي، مجلة رؤى، ع 53-54، ص 88.

والنتيجة، مهارة تحليل المجادلات، مهارة طرح الفرضيات.... وهلم جر). فتتحقق بذلك الكفاءات العليا التي تسعى مناهج اللغة العربية وآدابها إلى إبرازها لدى المتعلم، والمتمثلة في إذكاء القدرة على التفكير لدى التلميذ، فتنمو النزعة العقلية في تفكيره وسلوكه. فيصبح بذلك عضوا صالحا فعالا في المجتمع، قادرا على التعامل مع جميع الوضعيات التي تواجهه، بسلوك حضاري مبني على الحكمة وسداد الرأي¹. فشعور المتعلم بالرضا عن نفسه، وهو يقدم موضوعا ناجحا ومفيدا يجعله واثقا بنفسه متلذذا بطبيعة عمله. وهكذا يكسب التعبير المتعلم الثقة بالنفس، ويمكّنه من التكيف الاجتماعي وتحقيق الذات. وقيل إنّ في سلامة التعبير وإتقان فنونه إيضاحا للحق والعدل واستثمارا للفرص وكسبا للوقت، ولذلك عُدت القدرة على التعبير وتزويد المتعلمين بمهارات استعمال اللغة واجبا وطنيا في أي مجتمع من المجتمعات.

III. حجاجية الأفعال الكلامية في الخطاب التعليمي:

إنّ التواصل الإنساني يتم عن طريق اللغة التي تحقق إنجازا للأفعال الكلامية ذات الطبيعة اللسانية ف: "عند محاولة الناس التعبير عن أنفسهم، فإنهم لا ينشئون ألفاظا تحتوي بنى نحوية وكلمات فقط، وإنما ينجزون أفعالا عبر هذه الألفاظ"² وتأسيسا على ذلك، فإنّ الحقيقة الوحيدة التي تستند إليها الأفعال الكلامية هي الإنجاز³؛ بمعنى أننا عندما نتواصل فإننا نستخدم اللغة لإنجاز بعض الوظائف مثل: النقاش، والإقناع، والوعد.... ومن ثمة "فالأفعال الكلامية هي ما يتحقق منها هدف إنجازي مثار بواسطة شيء ما كامن في السياق؛ إذ إنّها ترتبط بالمخاطب، ولا سيما من ناحية التأثير به أو إقناعه، فالأستاذ يفعل على المتعلمين لسبب رد فعل؛ كأن يسأل أو يشرح أو يأمر أو ينهي، هذا الرد يُجبرنا بفعل ما يؤديه التلميذ، كرد على سؤال أو المساهمة في الحوار أثاره الأستاذ. ومن هنا يمكننا القول: أنّ التعلم يوازي الحدث الكلامي. والتفاعل المتعلق بأصول التدريس يوازي التفاعل اللفظي، وأفعال التدريس يمكن أن توازي أفعال الكلام.

"ولما كانت التداولية تُعنى بعلاقة اللغة بمستعملها؛ لذا فإنّ هذه الأفعال الكلامية ذات منجز تواصلية، ولا سيما في النصوص الخطابية"⁴.

1 ينظر: منهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجيا (اللغة العربية وآدابها)، ص 18.

2 التداولية، جورج بول، تر: قصي العتاي، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، المغرب، ط1، 2010، ص81.

3 ينظر: المقاربة التداولية، فرانسو آرمينكو، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، ط1، 1986، ص61.

4 أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على السور المكية، ص 134.

وتكمن علاقة الأفعال الكلامية بالحجاج؛ في كونها تسهم بشكل مؤثر في طرفي الخطاب، وتكون هذه الأفعال في السياق بقدر الاستعمال. فالمرسل يستعمل أغلب أصناف الفعل التقريري إن لم يكن كلها ليعبر عن وجهة نظره، وليحدّد موقفه من نقطة الخلاف، كما يستعمله للمواصلة في حجاجه من خلال التأكيد أو الإدعاء ولتدعيم رؤيته، أو للتراجع عنها عند اقتناعه بأنها لم تعد صالحة، كما يعبر عنها بتنازله عن دعواه، وكذلك لتأسيس النتيجة¹. إذن فدور الأفعال الكلامية يتجاوز الدور المساعد في تركيب الخطاب، إذ يستعمل المتكلم الاستفهام أو النفي أو الإثبات في الحجاج على أنها الحجج بعينها.

بما أنّ الحجاج كامن في اللغة، وهدفه الإقناع، فاللغة تهدف إلى تحقيق غاية معيّنة، وفي الخطاب التعليمي غايتها الوصول بالتلميذ إلى استنتاج القاعدة وفهمها وإعطاء أمثلة واقعية عن ذلك، فهي بذلك تساعد المخاطب (الأستاذ) بما تحمله من أفعال كلامية، على توجيه الخطاب التعليمي وفق ما يراه مناسباً من جهة وخدمة للفعل التعليمي من جهة أخرى، لإثارة دافعية المتعلم ودفعه للمشاركة في العملية التعليمية.

إنّ تحليل اللغة تداولياً يوصلنا إلى فهم ما يحيط بنا بعيداً عن كل تحليل تجريدي ما ورائي. وبالتالي يكون سلوكنا اللغوي أفعالاً كلامية، لأنّ كل لغة فعل كلام، فالتهديد والمدح والإطراء والدعوة والنفي والرفض والقبول والتعزية والتحدي والاعتراف... كلّها أفعال كلامية تنجز، لكنّ هذه الأفعال الكلامية لا تتحقّق ولا تنجز بالطريقة نفسها في كلّ الوضعيات. فوضعية التواصل مثلاً في العملية التعليمية تفرض صيغة للفعل الكلامي. وعمق العلاقة بين المرسل (الأستاذ) والمتلقي (التلميذ) هي السبب الرئيسي في تحديد صيغة الفعل الكلامي. فالأستاذ كمتكلم يجب عليه "أن يعرف أقدار المعاني ويوازن بينها وبين أقدار المستمعين وبين أقدار الحالات، فيجعل لكل طبقة من ذلك كلاماً ولكل حالة من ذلك مقاماً، حتى يقسّم أقدار الكلام على أقدار المعاني، ويقسّم أقدار المعاني على أقدار المقامات، وأقدار المستمعين على أقدار الحالات"².

فضلاً عن أنّ الأساتذة في العملية التعليمية يوظفون أفعالاً كلامية أكثر من غيرها. فالمتكلم هنا (الأستاذ) يأمر مثلاً المتلقي (المتعلم) بفتح كراسه وغلقه وقد يسأله عن حفظه لقاعدة

1 ينظر: استراتيجيات الخطاب (مقاربة تداولية)، ص 481، 482.

2 السياق وتوجيه دلالة النص، عيد بليغ، دار الكتب المصرية، ط1، 2008، ص185

ما أو ينهاه عن فعل ما، وهذه الأفعال الكلامية قد لا نجد لها بكثرة في وضعيات خطاب وتواصل أخرى، فلغة الأستاذ قد تكون عنيفة. كلّها استفهام وطلب مباشر.

وقد قُسمت الأفعال الكلامية كما أوردنا ذلك سابقا إلى تقسيمات متعدّدة، لكننا سنقف عند تقسيم "جون سيرل" كونه سيساعدنا في تحليل أفعال الكلام المستعملة في الخطابات التعليمية للمرحلة الثانوية خاصة المتعلقة منها بخطابات أساتذة اللغة العربية المقدمة أثناء سير الأنشطة التعليمية (نشاط النصوص، نشاط التعبير الكتابي، نشاط النحو، نشاط البلاغة)، التي كنا قد قمنا بتسجيلها من خلال حضورنا لبعض الحصص مع بعض الأساتذة في بعض المؤسسات التربوية التي نذكر منها:

■ **ولاية خنشلة:** (ثانوية الإخوة الشهداء عشي بدائرة قايس) حيث حضرنا مع أستاذ اللغة العربية عبد الحق خلوط/ المستوى: سنة ثالثة ثانوي/ الشعبة: آداب وفلسفة/ النشاط: المطالعة الموجهة/ الموضوع: من رواية الأمير لوسيني الأعرج/ يوم 10-4-2016م). أما الثانوية الثانية: هي ثانوية عثمانى إبراهيم أيضا بدائرة قايس، حضرنا مع الأستاذة نوال عشي/ المستوى: سنة أولى ثانوي/ الشعبة: جذع مشترك علوم/ النشاط: التعبير الكتابي/ موضوع الدرس: مزايا التسامح في بناء المجتمعات الإنسانية/ يوم: 5-10-2016.

■ **ولاية الشلف:** (الثانوية الأولى: ثانوية الخوارزمي ببلدية الشطيّة). حيث حضرنا حصة مع الأستاذ الجيلالي بوجلطيّة/ المستوى: السنة الأولى ثانوي/ الشعبة: جذع مشترك آداب/ النشاط: البلاغة/ موضوع الدرس: الكناية وأقسامها/ يوم 04-01-2016م، الأستاذ نفسه/ المستوى: السنة أولى ثانوي/ الشعبة: جذع مشترك آداب/ النشاط: النحو/ موضوع الدرس: التمييز/ يوم: 24-01-2016م. الثانوية الثالثة: (ثانوية قوادري بوجلطيّة عبد القادر بالمدينة الجديدة) /الأستاذ: تامي فوزيل/ المستوى: السنة الأولى ثانوي/ الشعبة: جذع مشترك آداب/ النشاط: النص التواصلّي/ موضوع الدرس: الغزل العفيف في عهد بني أميّة "زكي مبارك"./يوم: 05-04-2016م، الأستاذ نفسه/ المستوى: نفسه. /النشاط: النحو. / موضوع الدرس: اسم الفاعل وصيغ المبالغة/ التاريخ نفسه. الأستاذ نفسه/ المستوى: نفسه. /النشاط: البلاغة/موضوع الدرس: الجناس./ التاريخ نفسه. / الثانوية الرابعة: (ثانوية السلام بالشطيّة)/ الأستاذة: زباني سهيلة/ المستوى: السنة الثانية ثانوي./ الشعبة: آداب وفلسفة/ النشاط: النص الأدبي/موضوع الدرس:

رثاء الممالك والمدن "لأبي البقاء الرندي". / يوم: 06-04-2016م. / الأستاذة الثانية: خديجة لطرش. / المستوى: السنة الأولى. / الشعبة: جذع مشترك علوم/ النشاط: النص الأدبي/موضوع الدرس: من نقائض جرير وفرزدق/ يوم: 06-04-2016.

الثانوية الخامسة: (ثانوية الشهيد الجيلالي بونعامة) الأستاذ: صالح زيدور/ المستوى: السنة الثانية ثانوي/ الشعبة: علوم تجريبية/ النشاط: النص الأدبي/ موضوع الدرس: النزعة العقلية في شعر أبو تمام أمودجاً/ يوم 20/09/2016م، والأستاذ الثاني: محمد بربري/ المستوى: السنة الثالثة ثانوي/ الشعبة: آداب وفلسفة/ النشاط: بلاغة/ موضوع الدرس: بلاغة المجاز العقلي والمرسل/ يوم: 25/10/2016م. وقد رمزنا لكل نشاط برمز معين؛ فنشاط النصوص مثلاً رمزنا له بالرمز (ن.ن)، ونشاط التعبير الكتابي رمزنا له بالرمز (ن.ت)، ورمزنا لنشاط النحو ب (ن.نج) ونشاط البلاغة ب (ن.ب). وبعد عملية التسجيل قمنا بعملية تصنيف خطابات الأساتذة في الأنشطة السابق ذكرها، ثم قمنا بتوزيعها حسب كل فعل كلامي. وبعد تحليلنا لخطابات الأساتذة وتصنيفها وتوزيعها تبدت لنا الأفعال الكلامية في تلك الخطابات كما يلي:

أولاً. الأفعال الكلامية المباشرة.

1. الأفعال الكلامية الدالة على الاستفهام:

يعد الاستفهام من أنجع أنواع الأفعال الكلامية، بوصفه من الوسائل الحجاجية المهمة التي تحفز المتلقي، ويمكن من خلاله معرفة الموقف ضمناً أو علناً بقرائن السياق¹. ويعرف الاستفهام الحجاجي على أنه "نمط من الاستفهام يستلزم تأويل القول المراد تحليله انطلاقاً من قيمته الحجاجية"². لأنّ المستفهم (المرسل) متى ما طرح سؤاله؛ فإنّه يدعو المتلقي إلى اتخاذ قرار ما؛ بل إنّ الجواب حتى لو كان معلوماً يثير التساؤل حول المستفهم عنه، كما في الاستفهام المجازي³.

"وقد يكون الحجاج من خلال استعمال الأسئلة التي تنتمي إلى الاستفهام التقريري، حسب ما يقتضيه الاستلزام الحوارية، فالأسئلة أشد إقناعاً للمتلقي، وأقوى حجّة عليه، ولذلك

1 ينظر: الحجاج في الشعر العربي بنيته وأساليبه، ص 141.

2 الخطاب والحجاج، ص 57.

3 ينظر: البلاغة والحجاج، ص 57.

عندما يكون قصد المتكلم غير مباشر (الاستفهام البلاغي). والاستفهام هنا، هو الحجاج ذاتها، كما أنه فعل حجاجي بالقصد المضمّر فيه، وفق ما يقتضيه السياق¹.

ولما كان الاستفهام "أسلوبا لغويا أساسه طلب الفهم"². فهذا يعني أنّه يتجه صوب تحريك آراء المتلقي ومعتقداته التي تكمن في ذهنه، وتندرج ضمن مقام مجتمعي يسود فيه المواضيع عليه؛ وتأسيسا على ذلك تكون النسبة العميقة للاستفهام أكثر تأثيرا في النفس، وأكثر إقناعا لخدمة مقصدية الحجاج. "لذا نرى أساليبه تتوالى في مواطن التأثير والتأثر للاستمالة والإقناع"³. ومن هنا نجد أنّ الحوارات التي تدور في القسم بين الأستاذ وتلاميذه تطلب وجود صيغ استفهامية والغرض منها هو التأثير في التلميذ. ووجدنا حضورا كبيرا للاستفهام في الخطاب التعليمي. ويمكن أنّ نمثّل له كالتالي:

"الأستاذ: يبدو أنّك لست معنا اليوم؟ لماذا هذا الشرود؟... (الأستاذ: ما القضية التي يعالجها هذا المقتطف من هذه الرواية؟

التلاميذ: يتحدث هذا المقتطف من الرواية عن الحرب.... الأستاذ: الحرب لها أطراف. ما هي أطراف هذه الحرب؟ أو حرب بين من ومن؟ التلاميذ: بين الأمير وبوجو. الأستاذ: بوجو من جهة ومن جهة ثانية من؟ التلاميذ: الأمير. الأستاذ: من هو هذا الأمير؟ التلاميذ: الأمير عبد القادر. الأستاذ: ماذا تعرفون عنه؟... لماذا حاربه بوجو؟... كيف قابله الأمير عبد القادر؟ هل قابله بالمرور وفتح الأبواب في وجهه؟ التلاميذ: بلى يا أستاذ بل قابله بالمقاومة.... الأستاذ: لماذا قلت من منتصفها؟ علّل إجابتك).

(الأستاذ: إذن نتحدّث عن الغزل العذري ما معنى الغزل العذري؟.... كيف عرفناه في الحصص الماضية؟.... التلاميذ: هو ذكر الشاعر لمحاسن المرأة.... الأستاذ: جيد ذكر لمحاسن المرأة من أي جانب؟.... التلاميذ: الجانب الروحي.... الأستاذة: نعم الجانب الروحي أيضا؟.... من له كتاب إضافي؟.... ما رأيكم في نسبة حضور الحب العذري في الشعر العربي؟.... هل أكثر الشعراء في نصوصهم هذا الحب أم قلّلوا منه؟) [ن. ن]

1 استراتيجيات الخطاب مقارنة لغوية تداولية، ص ص: 483، 484.

2 في النحو العربي (نقده وتوجيهه)، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، ط 1986، 2، ص 264.

3 فن البلاغة، القادر حسين، دار تحفة مصر للطباعة والنشر، الفجالة، القاهرة، د. ط، د. ت، ص 137.

(الأستاذ: إذن هل معنى هذا أنني ألغي دور الأم من عملية التربية؟ التلاميذ: لا يا أستاذ. الأستاذ: إذن لماذا في رأيكم؟ علّلوا.... إذن متفاهمين على أنّ الأم لا يختلف دورها؟ التلاميذ: نعم يا أستاذ.... الأستاذ: كم الساعة الآن؟ الأستاذ: إذا طرحت السؤال وقلت ما نوع الأسلوب الوارد في هذه العبارة؟ الأستاذ: إذن كيف عبرت عنه يا محمد؟. التلميذ: عن طريق إدارة الرأس.... الأستاذ: ... إذن كيف نصطلح على التلميح عندما نعبر عن الغضب تعبيراً حركياً؟ التلميذ: الكناية.... الأستاذ: ما هي الكناية؟.... هل لديك كناية في البيت يا محمد؟.... كيف يناديك أبوك يا سعاد؟... ما رأيكم؟ ما هو الاحتمال الذي تتفقون عليه؟ أي هذه الاحتمالات أكثر صواباً؟. التلاميذ: إجابات متنوعة) [ن.ب.]. (هل معنى هذا أنّ التسامح هو الاستكانة، هو الذل والخضوع؟) [ن. ت.]. (الأستاذ: ... ماذا يفعل الأديب؟ هل يشعر بالنشوان؟ هل يفرح؟ التلاميذ: يحزن) [ن. ن.]. (الأستاذ: إنّ في هذه الجملة فاعلاً، ولكنه ليس ظاهراً فما الذي قام مقام محمد في هذه الجملة؟ التلاميذ: (التاء) في قرأت يا أستاذ "الأستاذ: كم مرة قلت لكم أنني لا أريد الإجابات الجماعية والعشوائية)[ن. نح]

(الأستاذ: من يذكرنا بأهم المنصوبات من الأسماء؟. التلاميذ: "الحال، المفعول به، المفعول المطلق، التمييز". الأستاذ إذن: "ما هو التمييز؟. التلاميذ: كل واحد يعطي تعريفاً خاص حسب فهمه. الأستاذ: (بعد شرحه لمعنى التمييز مثلاً): "هل فهمتم ماذا أقصد"؟. أو "هل هذا واضح"؟. أو هل من سؤال أو استفسار؟ التلاميذ: نعم يا أستاذ، لا يوجد... الأستاذ: جيد إذن أين وصلنا؟...)[ن.نح].

فالأستاذ من خلال هذه الأسئلة يسعى إلى معرفة مدى فهم التلاميذ لما قاله أو يقوله وينتظر الرد منهم. أي أنّه يتأكد من صحة فهمهم له. ومن هنا يدخل الاستفهام ضمن وسائل الحجاج؛ لأنّه يذكّر المتلقي بالجواب أو يجعله يبحث عنه. فالمستفهم يحدث فعلاً تواصلياً مع المتلقي باذلاً أقصى طاقاته لإدراك المقصود في الخطاب فضلاً عن أنّ العلائق النحوية والقرائن تساهم في ذلك.

2. الأفعال الكلامية الدالة على الأمر :

يدخل "الأمر" عند البرجماتييين (التداوليين) في نظرية أفعال الكلام، ويسميه أوستين بـ: (الفعل القولي)، وذلك لأنّه يهدف بالأساس إلى صياغة مواقع جديدة بحضور طرفي الخطاب في

الزمان والمكان، ويرتبط الأمر بردة فعل المتلقي¹، وحمله على القيام بعمل معيّن أو نصيحة إزاء شيء ما. ومن ثمة فـ: "فعل الأمر فعل كلامي مباشر ترتبط دلالاته بالقول، وبشكل بذلك قوّة إنجازه ترتبط بذلك القول"². وهذا يعني أنّ الأمر يضفي بعداً حجاجياً بوصفه قاعدة للإنجاز. لكونه: "صيغة تستدعي الفعل أو القول ينبئ عن استدعاء الفعل من جهة الاستعلاء والإلزام"³ على أنّ هذا الاستعلاء قد يجانب معناه "ليفارق دلالاته الحقيقية؛ فيفيد عدداً من المعاني المختلفة في مقامات مختلفة، وعلى وفق مقاصد المتكلّم وعلاقاته بسامعه"⁴. فالأمر لا يكون أمراً إلا على وجه استعلاء الأمر على المأمور، وما ورد في شكل بناء الأمر (افعل)، وليس القائل من ذوي المقام المستعلي على المخاطب، لا يراد به حقيقة الأمر، والمعتبر في تعيين المعنى تعيين مقامي طرفي الخطاب، وهو قرينة مقامية. ويقصد بالأمر في الخطاب التعليمي كأن يتخذ الأستاذ صفة الموجه والآمر؛ فيطلب من تلامذته الكاتبة أو مراجعة الكتاب المدرسي وما إلى ذلك. والمفروض في هذه المواقف توقّع المدرّس من الطلاب خضوعهم لأوامره والتزامهم بتعليماته. ونجد حضوراً قوياً لمثل هذه الأفعال في الخطاب التعليمي الثانوي ويمكننا التمثيل لها كما يلي:

قول الأستاذ للتلاميذ: (الآن وقد انتهينا من تحليل هذه القصيدة التي تعد من روائع الشعر العربي، أوجه بعض الأسئلة، أجيئوا عنها بعمق)[ن. ن]. (...يكفي صرخا فأنا أراكم جميعاً... بسرعة البقية...أسرعوا فالوقت يمر حتى ننتقل إلى الدرس الموالي...أكملي أين وصلنا...أعيدني ما كنا نقوله...نعم أجب بدقّة...عودوا معي إلى البيت الثاني...أعد القراءة بأناة وروية وحاول أن تفهم... لنعد إلى السؤال المهم،...)[ن. ن].(لا تعش في فوضى، لا تطلق الأحكام جزافاً من غير أن تعود إلى السياق) [ن. ب]. (فلو أخذنا فعلاً آخر وليكن (يدنوا) وهو فعل مضارع...عودوا معي إلى الأمثلة لاحظوا معي جيداً كلمة تهذي... دونوا القاعدة) [ن. نح]. (...أنظروا إلى سماحة الدين الإسلامي...)[ن. ت]. (أكتبوا معي أكتشف معطيات النص... افتحوا الكرّاس... انتبهوا معي...يكفي حديثاً في الأخير...أعدل الجلسة

1 ينظر: الحجاج في الشعر العربي بنيتة وأساليبه، سامية الدريدي، ص 147.

2 دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1986، ص174.

3 الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، يحيى بن حمزة العلوي اليمني، مطبعة المقتطف، مصر، د.ط، د.ت، ص 281-282.

ج3.

4 دروس في البلاغة العربية (نحو رؤية جديدة)، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، سفاقص، ط2، 1982، ص 105.

انتاعك...أغلقني الباب من فضلك...أرمني العلكة من فمك وتحذني)[ن. ن.]. وهذا يعدّ أمراً صارماً. لأنّ الأستاذ هنا فرض سيطرته على ذهن تلاميذه من خلال ما تلفظ به من أفعال إنجازية، والحجاجية "ترتبط بما يؤول إلى أفعال داخل الحياة الاجتماعية بدوافع عقلانية لأنّ الاقتناع والتوافق إنّما يؤولان إلى الالتزام بالفعل أو الإقرار به"¹.

بمعنى أنّ: "الأمر - في الخطاب الموجه إلى متلقٍ أو من ينوب عنه - خطاب إلى من نزل به الحكم على وجه وجوب الفعل أو الإلزام، أو إلى من يراد منه إيقاع الحدث وجوباً بالأمر الصريح بالبنية "افعل"، أو ما يقوم مقامها (اسم الفعل، مثل: هات، وتعال)"². وهذا يعني أنّ الأمر من حيث زمن الإنجاز عاجل وآجل، والأصل فيه الأمر العاجل المنجز نحو قول الأستاذ: (دونوا القاعدة، لاحظوا معي المثال جيداً، افتحوا الكتاب على الصفحة، اجلس مكانك...)، إذن الأفعال الكلامية في الخطاب التعليمي تتطلب الاستجابة والخضوع، وإلا فإنّ الأستاذ سيلجأ للانتقاد من خلال (الإنذار أو التوبيخ) الذي قد يكتسي طابع العقاب ويساهم في الحدّ من مشاركة التلاميذ.

3. الأفعال الكلامية الدالة على الإخبار:

تدلّ عليها الأفعال القائمة على الإخبار، وتكمن وظيفتها في نقل المخاطب (التلميذ) إلى وضع معرفي جديد.

فالأستاذ هنا يؤدي دوراً هاماً في العملية التواصلية الإخبارية فهو يأتي بمعلومات وبأخبار جديدة يعيها ذهن المتعلم، ويستقبلها بوضعية معرفية جديدة تساعده أثناء سيرورة الدرس. وتتجلى وظيفة الإخبار في نقل الخبر من أجل الاستدلال والتأثير في المخاطب.

كقول الأستاذ مثلاً (إذن : تحدثنا فيما سبق عن البلاغة وقلنا بأنّها تنقسم إلى ثلاث أقسام...تطرقنا إلى أنواع الجنس وقلنا هناك أربعة أشياء يجب أن تتعلق بهاتين الكلمتين...قال زميلكم سابقاً أنّ هناك جناساً غير تام، والجواب: نعم لنقرأ معنا... قلنا أنّ كل المحسنات البديعية تقوم بتقوية المعنى وتحسينه وإعطائه رونقاً...قلت لكم أنّ الكتب المدرسية ضرورية) [ن. ب].

1 الفلسفة والبلاغة مقارنة حاجية مقارنة حاجية للخطاب الفلسفي، عمارة الناصر، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009م، ص91.

2 تحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللغة، دراسة تطبيقية لأساليب التأثير والإقناع الحجاجي في الخطاب النسوي في القرآن الكريم، محمود عكاشة، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2013، ص98.

(عندما نأمر أحدا للقيام بعمل فإنّ ذلك الأحد هو الفاعل، ولذلك قلنا: إنّ الفاعل هنا ضميرا مستترا وتقديره (أنت) "وأنتم تعرفون أنّ (قد) حرف تحقيق إذا جاء بعدها فعل ماض كقولنا: (إن أهمل فقد أهمل أخوه من قبله)...لقد مرّ بنا أنّ الفعل المبني للمجهول يرفع نائب فاعل... وهو كما قلنا اسم مفعول، ولكنه مصوغ من الرباعي (فرق)...قلنا اليوم سنتطرق إلى درس صرّفي أكثر ما هو نحوي... اسم الفاعل وصيغ المبالغة.... قلنا عندما يكون ثلاثي يكون على وزن فاعل... قلت لكم دائما أنّ الشدّة حرف...) [ن. نح.]. (نستطيع أن نقول إنّ فكرة القصيدة العامة أو المعن العام للقصيدة يدور حول فتح عمورية وتخطيط الروم...إذن قبل المؤشرات دائما نريد أن نركّز على التعليل، ممكن نقولك ما النمط؟ علّل)[ن. ن.]. (حنا عرفنا أنّ في عصر بني أميّة نشأت الأحزاب السياسية...)[ن. ن.].

4. الأفعال الكلامية الدالة على الحكم:

إذن ≠ الآن نواصل ≠ ديرو عنوان جانبي...".
الآن" أملّي عليكم تعريف التمييز و أنواعه..".

5. الأفعال الكلامية الدالة على العرض:

هي أفعال تستعمل لإقناع المتلقي (التلميذ) وتنحصر هذه الأفعال في الإثبات، التأكيد، النفي، الوصف، التعريف، التأويل، الشرح، التوضيح... ونجد حضور هذا النوع من الأفعال في الخطاب التعليمي الثانوي بنسب متفاوتة، ولكن الأكثر حضورا هي: الإثبات والتأكيد والنفي والشرح والتوضيح والتعريف.

نجد في الخطاب التعليمي الشفهي حضورا قويا للأفعال الكلامية الدالة عن الإثبات والتأكيد ولعل من أهمها:

أ- الأفعال الدالة على التأكيد والإثبات:

تتمظهر الأفعال الكلامية الدالة على الإثبات والتأكيد في الخطاب التعليمي الثانوي فيما يلي:

قول الأستاذ (المتكلم): مثلاً أثناء شرحه لدرس المجاز المرسل: (إنَّ كلمة مرسل بمعنى غير مكلف بعلاقة معيّنة أو محدّدة، وإنّما له علاقات مختلفة تعرف من خلال السياق)[ن. نح.]. (الأستاذة: وبالتالي يستخلص ماذا؟ الحكمة، والحكمة طبعاً تصلح أن تكون قانوناً من قوانين الحياة التي يعتمد عليها الإنسان في حياته...) [ن. ن.]. (الأستاذ: فعلاً الفحمة تدل على السواد، والفرقد يدل على البياض... الأستاذ: لأنّه يستحيل أن نفصل معنى عن سياقه.... وبالتالي لك عدّة مرجعيات يجب أن ترجع إليها... إذن هنا تكمن البلاغة العربية، أنّك تعبر تعبيراً حقيقياً ولكنك لديك أبعاد وهذه الأبعاد تستنتجها بالعقل، بالحركة، برّد الفعل، وهكذا... لأنّ البلاغة هي المجاز والمجاز هو تعبير غير حقيقي.... الآن حتى نعرف بأنّها كناية لازم نرجع إلى سياق النص... مدام الكناية موجودة في الواقع مئة بالمئة يعني أنّ الكناية تقزّزتي 100%) [ن. ب.]. (إذن من خلال ما قرأ على مسامعنا نجد أنّ الحسن البصري استطاع أن يصل إلى فكرة أنّ الإمام العادل لا بد عليه أن يحسن تأديبها... لأنّ الدار ليست الدار الدنيا فقط، وإنّما هناك دار أخرى وهي الآخرة.... إنّ الإنسان كما له حقوق فعليه أيضاً واجبات... إذن الإمام العادل لا بد أن يكون محارباً للفساد... أن يكون منصفاً للمظلوم... أن يحمي المجتمع من الفساد...) [ن. ن.]. (... وهدفهم إذن من ذلك هو أن يلغوا الناس عن السياسة) [ن. ن.]. (نعم نمط سردي لأنّه سرد لنا أحداث الأوس والخزرج، وسقوط الدويلات..... إذن فعلاً يمكن أن نلمس في القصيدة عاطفة حزن وألم على ما آلت إليه الأندلس... فهي عاطفة نابغة من قلب عايش الأحداث بآلامها ومرارتها... هذا يدلّ على أنّ الصراع بين الأندلس والإسبان هو صراع عقائدي... إنّ ما حل بالمسلمين إنّما هو أمر عاجل... لأنّها حال الدنيا، حالها عدم الاستقرار وعدم الدوام على حال والدليل على ذلك دوام الحال من المحال... على الإنسان أن لا يغتر بالحياة بل يوم لك وغدا عليك... لا بد أن تكون إجاباتكم دقيقة ومعلّلة ومقنعة....) [ن. ن.]. (... لا يجب أن نفهم من التسامح أنّه صفة ذميمة تدل على الضعف، والخضوع إنّما هو صفة إيجابية تبعدنا عن السلبية في تصرفاتنا مع الآخر... رغم أنّه يهودي؛ يختلف معه في الديانة إلا أنّه مع ذلك لم يضر الضغينة له... بحيث لا يجب أن نجبر أحد على أفكارنا ومعتقداتنا وأن نفرض عليهم ما نعتقد وما نؤمن به... صحيح ممكن أن أحاول إقناعه شخصياً بديني وأن أبين له محاسنه ومبادئه سماعته؛ لكن لا يمكن أن أفرض عليه ذلك فرضاً أليس كذلك؟... إذن يمكن أن نقول بأنّ

المعتقد أو التسامح الديني هو قبول الآخر مهما كانت ديانتها ومعتقداته ونحترم الآخر مهما كان مختلف عنا من حيث المعتقد... نتسامح مع الآخرين لماذا؟ لأنّ التسامح مع الآخرين له فوائد جمّة.... [ن. ت]. (وأنني اعتقد أنّه امتداد للغزل المثالي الذي مثله عنتره بن شداد... ولكن من الخطأ أن نعتقد أنّ صدق التجربة الغزلية يتّصف بالحرمان والأسى والمعاناة) [ن. ن.]. (نعم فالشاعر هنا يبالي ليغطي أهمية خاصة لهذا الفتح... بدليل أنّه يقول إنّ السماء فتحت أبوابها له... كلا، لأنّ الشاعر استسلم لإرادة الله، إذ لا أحد راد قدر الله... فإنّه لم يعيش...) [ن. ن.]. (لكن القصيدة هذه لم تكن من شعر الحكمة من البيت الأول إلى البيت الأخير) [ن. ن.]. (لأنّه لا يرى المرأة مخلوقة من دم ولحم وإنما يراها روحاً... لا يهمننا الغزل الماجن وإنما يهمننا الغزل العفيف...) [ن. ن.]. (دلت القصيدة على أنّ العرب لا يعتدون على أحد، ولكنهم يعاقبون من يعتدي عليهم عقاباً شديداً) [ن. ن.]. (هذا يعني أنّ ألفاظاً متشابهة تماماً، ولكنها مختلفة في المعنى تماماً...) [ن. ن.].

إذن فهذه الملفوظات كما نلاحظ صيغ دالة على الحاضر، والغرض منها هو إثبات الأستاذ لما يتلفّظ به. ومعظم هذه الصيغ تبدأ ب"أن" التي تستعمل لإثبات قول ما أو قضية ما وأياً كان الأمر فإنّ دخول "أن" على الفعل المضارع أو الفعل الماضي فإنها لإفادة التعليل في مثل هذه المواضع يفهم منه التعليل، بالإضافة أيضاً إلى أنّ وإنّ؛ فالأولى تفيد التوكيد والتحقيق وتضفي معنى الثبوت والاستقرار على جملتها "وأنّ المفتوحة الهمزة المشددة النون حرف ينصب الاسم ويرفع الخبر، وقد نصّ النحويون على أنّها تفيد التوكيد..."¹، لكن "أنّ" المفتوحة الهمزة تؤول مع صلتها بمصدر إذا أفادت التعليل ويكون على تقدير اللام. وهذا يجعل التعليل عند الفتح مقيداً بما قبله، واقعا معه في نفس الجملة بينما "إنّ" المكسورة فتكون جملتها مستأنفة غير مقيدة بما قبلها لذلك يكون المعنى بها واسعاً ومن ثمّ رأى العكبري (ت616هـ) - وغيره - أنّ الكسر في مقام التعليل أبلغ². ويأتي "دور إنّ الحجاجي من أجل إثبات أو نفي أو حكم على شيء أو نتيجة بحجة

1 أسلوب التعليل في اللغة العربية، أحمد خيضر عباس، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2007، ص 159.

2 ينظر: المرجع نفسه، ص 182.

أقوى لغوياً في ذهن المتلقي، فالمحاجج عندما يقدم تدعيمه ومقوماته باستعمال "إن" فإنه يجعل المتلقي ينتقاد نحو النتيجة مع التصديق¹.

كما وجدنا أيضاً الإثبات بـ (لكن) وتكمن حجاجيتها في "أنّ المحاجج يستدرك الكلام الذي سبق لإثبات خلافه وهذا إضراب عن الحكم الأول، ليؤدي هذا إلى نتيجة مناقضة للنتيجة الأولى"². فضلاً عن الإثبات بـ (إنّما) التي تكمن حجاجيتها في أنّها: "تأتي إثباتاً لما يذكر بعدها، ونفياً لما سواها"³. وكذا التأكيد من خلال تكرار بعض العبارات أو الكلمات.

ب- الأفعال الدالة على النفي:

تجلى الأفعال الدالة على النفي في الخطابات التعليمية فيما يلي:

(الأستاذ قال زميلكم أسلوب إخباري... لا وجود للأسلوب الإخباري)[ن. ن].

(يستحيل أن يكون النص الأدبي صافياً...)[ن. ن]. (لا يا بني العيب لا يعود إلى المدرسة... العيب ليس في الأم والمدرسة...)[ن. ب]. (ليس من الحكمة أن يقال أنّ إنساناً شجاع يستطيع مواجهة أسداً أو دبابة وهو أعزل لا سلاح له... لم يستسلم بل عاد إلى دائرة أخرى...)[ن. ن]. (لا نقول أنّ الحب العذري يعطي لنا الإخلاص.... لا العصر العباسي كما قلنا هناك انقلاب كبير جداً... لا الغزل العذري هو الغزل الذي ينطلق من الجانب الجسدي أو المادي لجسم المرأة... هذا الحب لا تدخل فيه المآثم ولا مجالس اللهو التي يعقدها الذين يتغنون بالحب الماجن... هذا ليس دليل كاف... لا نستطيع أن نقول أنّ الشعراء ابتعدوا عن الغزل العفيف والدخول في اللهو والمجون... ليس شرطاً أن يكون لديك كتاباً لكي تجيب)[ن. ن]. (لا أنّه اسم مشتق وليس اسم جامد... لا يهمنّا إن كان رباعياً أو خماسياً المهم أنّه غير ثلاثي... لا نستطيع أن نضع ألفين مع بعض...)[ن. ن. ح]. (لا نكتفي بمحسن إلا إذا كانت القصيدة تخلو من المحسنات البديعية)[ن. ب]. (ونجد أنّ النقائص لن تكون عند شاعر واحد فقط... فماذا يفتخر إن لم يكن له حسب ونسب؟... هذا الشعر أي النقائص لم يكتب... إنّ جرير لا يبرع إلا في الهجاء... لا تتذكرون أي درس! ... وكأنا لا نستطيع التفريق بينهما...)[ن. ن]. (إذا لم

1 خطاب الحجاج والتداولية "دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، ص 197.

2 المرجع السابق، ص 198.

3 دلائل الإعجاز، ص 328.

نتعرّض للقضايا الإنسانية فهي ليست قصة فنيّة... وسائل الإنتاج والعمل ليست ملكا للفرد واحد بل لشريحة واسعة من المجتمع... ليس النقد من أجل النقد...[ن. ن].

(... لا يوجد فاعل في هذه الجملة....)[ن. نح]. (لا أعتقد أنّ الشاعر يستهين بالكتب... ليس كتب العلم، بل ما يكتبه المنجمون والسحرة والمشعوذون... لم يكتف الشاعر بأنّ فتح أبواب السماء... فتح عمورية لم يكن ليتم بتحريف المنجمين أو بالخطب الرنانة أو بالقصائد الحماسية... ولكن زميلي لم يجب عن سؤال... ولكن على ما يبدو أنّ هذا الرجاء غير ممكن... وكأنّ الشمس لم تغب على الرغم من غيابها... ظلام الليل ترك لونه ليس مختارا بل مجبرا... ولكن فتح عمورية لم يكن أمرا ميسورا... فهو لم يكن مادحا لغرض تكسبي، ولم يتغنى بالانتصار لمرد التغني...)[ن. ن].

ج. الأفعال الكلامية الدالة على التوضيح والشرح:

شهدت الخطابات التعليمية الشفهية في التعليم الثانوي حضورا مميزا لأفعال الكلام الدالة على التوضيح أو الشرح خلافاً لبقية الوسائل الأخرى؛ حيث أنّ الأستاذ لا يعطي فكرة أو معلومة ما إلا وقد قام بتوضيحها وشرحها. والغرض من التوضيح هو تأكيد المعنى أكثر وتبسيطه وتمثّل له كما يلي:

(الأستاذ: لا يجب أن نفهم من التسامح أنّه صفة ذميمة تدل على الضعف والخضوع.... معنى أنّنا يجب أن نسلّك سلوكهم ولا نسكت على ضيم... فنحن عندما نقرأ تراثنا ونتغنى به يجب أن نتمثّله... إذن نقول: التسامح معاملات يثبتها قوله "صلى الله عليه وسلم": ﴿أَفْضَلُ الْفَضَائِلِ أَنْ تَصِلَ مَنْ قَطَعَكَ وَأَنْ تُعْطِيَ مَنْ مَنَعَكَ، وَأَنْ تَغْفُوا عَنْ مَنْ شَتَمَكَ﴾ أي إنّ هذا لا يعني أنّ الصراحة والمرح لا يكون معها الحب صادقا)[ن. ت].

(الأستاذ: ممتاز، إنّ التاء هنا تسمى ضميرا متصلا، أي أنّ التاء ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل...)[ن. نح].

(الأستاذ: إنّ هذا الكاتب من مواليد 24هـ، يسمى الحسن البصري لأنّ مولده البصرة... والمعروف عن هذا الكاتب... أنّه من أشهر الكتاب الذين عرّفوا بمعرفة الأحكام)[ن. ن]. (... لأنّه عندما تكون له علاقة واحدة وهي علاقة المشابهة يصبح استعارة= إذن فالعلاقة بين الإنسان والأسد المذكور هي علاقة مشابهة ≠ إذن فهو مقيد بعلاقة واحدة)[ن. ب]. قلنا

محسن لفظي يعني يعتمد على اللفظ) [ن. ب]. (قلنا أنّ عاش بعد (من) فعل الشرط... فأين جواب الشرط إذا ما قارنا الجملة كالاتي: (من عاش مذبوحا فليس بعاش...؟ إنّ الشاعر لم يقل (لن نموت) لأنّ (لن) تفيد النفي... وهذا يعني أنّ القول (لم يمت هو إخبار بأنه لا يموت من يذكر بالخير... إنّنا نقول (ما مستخرج النفط) ونعني بذلك أنّ النفط غير مستخرج الآن، وربما في المستقبل، فهو يدل على الحال أو الاستقبال...) [ن. نح]. (الأسلوب إما أن يكون إنشائي أو خبري... لكن الإخباري يا ولدي يكون في نمط النص) [ن. ب]. (إنّما مهما يكن ففي بداية القصيدة استهلها بالحكمة لهدف وهو إقناع النفس لبث الثبات وكذا الصبر...) [ن. ن]. (إذن الترغيب أن ترغّب الآخر في شيء محبوب ليفعله... بينما الترهيب فهو عكس ذلك أن تبعد هذا الشخص عن فعل شيء مذبوح وغير محبوب لئلا يتعد عنه كليا...) [ن. ن]. (بمعنى أنّ النقائص كان لها صلة وطيدة بالسياسة من أجل أن تلهي الناس عن هذه الأمور) [ن. ن]. (... وإنّما العيب فيمن يقومون في تحديد المهام...) [ن. ب]. (... وإنّما التسامح هو صفة إيجابية تبعدنا عن السلبية في تصرفاتنا مع الآخر...) [ن. ت]. (إنّ في هذه الجملة فاعلا، لكنّه ليس اسما ظاهرا... لأنّه جاء معرّفا ب (ال)... أي أنّ التاء همنا ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل... ويأتي الفاعل مستترا عندما يكون الفعل ماضيا وعندما يكون الفعل مضارعا... و(قد) هنا تكون فاصلا بين جواب الشرط وأداة الشرط... إنّ الشاعر استعمل (لعل) لأنّه يطلب ما يمكن وقوعه، ولم يستعمل (ليت) لأنّ ليت تستعمل لما يتعدّر وقوعه...) [ن. نح]. (إلا أنّ الشاعر هنا فرّق بين شيئين، الأول سلاح الأبطال والفرسان، والآخر خرافات المنجمين، وسحر العرافين. وشتان ما بين سيف يعيد الحق إلى أهله، وخرافة يتمسك بها العاجزون ويحلم بها الكسالى... يقصد بفتح الفتوح فتح عمورية، وسماها الشاعر فتح الفتوح لأنّه أعظم من كل الفتوحات السابقة... والمقصود هنا عمورية لأنّ الأمانى فيها كانت أشبه بالحافل أي التي امتلأ ضرعها باللبن والعسل في قوله معسول، واللبن في قوله الحليب... أي إنّّه تعبّر عن انتصار المسلمين وانحدار المشركين... بل الأرجح أن تكون دار الشرك عمورية لأنّه في البيت التالي لهذا البيت يقول: (أم لهم...) ويقصد بالأم هنا عمورية... وهذا يعني أن يكون كل الحكام العرب كذلك إذا ما أرادوا أن يذكرهم التاريخ لأنّهم أبطال رفضوا سيطرة الأجنبي، وحافظوا على استقلال بلادهم وكرامة أمتهم...) [ن. ن]. (الاختلاف في المدلول، فتدل كلمة (يحي) على

شخص بهذا الاسم، في حين (يحيا) فعل بمعنى (يعيش)، والفعل يدل في كل استخدام على شيء فنقول: (يحيا الجيش، يحي الرئيس، يحيا العدل، ويحيا الزرع بالماء) إلى آخر ذلك... إن هذا الذي نراه في وسط العدسة يسمى (إنسان العين)... بمعنى لفظة (إنسانا) الثانية هي إنسان العين، وهو يختلف تماما في المعنى عن إنسان الأولى أي أحد الناس فالجناس هنا...)(ن.ب). (ويأتي الفاعل مستتراً عندما يكون الفعل ماضيا وعندما يكون الفعل مضارع...)(ن.ن.ج).

ففي درس "التمييز" الأستاذ مثلا يستعمل بعض أفعال العرض كإثبات صحة التعريف بتقديم أمثلة عن ذلك، وتأكيد الأمثلة بإعرابها لتوضح الفكرة لدى المتعلم، وترسخ المعلومة في ذهنه حتى وإن لم يحتاج إلى الشرح المطول ولا يقتضي من الأستاذ الإطناب أو ما يسمى باللفظية الزائدة أثناء الشرح. والأمثلة هنا بمثابة تمثيل ونحن نعرف بأن التمثيل يعدّ من دعائم الخطابة لما يحققه من إقناع وتأثير؛ إذ أن إعطاء المثل أو المثال انتقال بالسامع من الغموض إلى الوضوح، من العام إلى الخاص، ومن المجهول إلى المعلوم وفي ذلك إفهام له، وتأثير فيه وإقناعه بموقف ما؛ فهو بذلك خير طريقة للتدليل وأصح حجة للإقناع. بالإضافة أيضا إلى وسيلة الاستشهاد كأن يقول الأستاذ: مثلا في نص مدح الرسول (ص) هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضح ذلك؟

- هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمدا أفضل المخلوقات؟ علل
ويستشهد التلاميذ في إجاباتهم بما يحفظونه سواء أكان استشهادا من النص المدروس أو استشهاد من القرآن أو الحديث النبوي أو أبيات شعرية أو مثل وحكمة وغيرها....

ثانياً- الأفعال الكلامية غير المباشرة:

إنّ الأفعال الكلامية غير المباشرة هي تلك الأقوال التي لا تدل صيغتها على ما تدل عليه، أو بمعنى آخر الفعل الذي لا يطابق فيه قصد المتكلم معنى الجملة والذي يفهمه المخاطب من مجموع أوضاع التواصل، ويرى "سيرل" بأنّ سلوكياتنا اللغوية اليومية تزخر بالأفعال الكلامية غير المباشرة؛ بل أنها هي أكثر استعمالا من باقي أنواع الأفعال، لذا يتعيّن على المتخاطبين اكتساب القدرة على التمييز بينها وبين الأفعال المباشرة، ويكون ذلك خاصة بالرجوع إلى مقام الكلام. وينبّه "سيرل" إلى أنّ الخطأ في تأويلها يمكن أن يتسبب في اضطراب عملية التبادل الكلامي وأبرز مثال على ذلك المثال المشهور: هل يمكنك أن تناولني الملح ؟ فظاهره استفهام

ولكن دلالاته لا تشير البتة إلى الاستفهام وإنما إلى الطلب¹. فالفعل غير المباشر الذي ينجزه المتكلم، فضلا عن الفعل الكلامي الذي تدل عليه الصيغة النحوية بصورة مباشرة، فقد تأتي جملة استفهامية، وفي الوقت نفسه يقصد بها معنى آخر فمعناه النحوي يمثل فعلها المباشر، أما المعنى المنجز، فيشمل بالفعل غير المباشر².

ونجد هذا النوع من الأفعال الكلامية في الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية، ويمكننا تلخيص الغرض منها في النقاط التالية:

- يستعمل الأساتذة الأفعال الكلام غير المباشرة في الخطاب التعليمي لغرض التشويق للولوج في صلب الموضوع أثناء تقديم درس ما، خاصة في الأنشطة اللغوية. فالأستاذ (المتكلم) هنا يستعمل نصوص القراءة لاستخراج الأمثلة ليشوق التلاميذ (المتلقين) لاستنباط عنوان الدرس، ولفت انتباههم إلى ما هو مهم في الموضوع لإثارة مجموعة من التساؤلات التي يطرحها في ذهنه.

وبالتالي يدفع أفكارهم أو بالأحرى الحديث أثناء الإجابة عن تساؤلات الأستاذ (المتكلم)، وتحديد الإشكاليات المطروحة في الموضوع لتقريب المتلقي (المتعلم) من المادة بوصفه باحثا و متكونا ومنتجا فيها.

- كما تستعمل هذه الأفعال الكلامية في الخطاب التعليمي؛ وتعدّ أفعالا كلامية إيجابية أكثر من سلبية كالأحكام مثلا : فالأستاذ هنا لا يطلق حكما على التلميذ أثناء إجابته الخاطئة بقوله له: "هذا خطأ" لأن الأستاذ هنا قد مسّ نفسية المتعلم، وقد يزرع في نفسه حالة من اليأس والفشل، وعدم تكرار المحاولة مرة ثانية لاعتقاده أنّ ذلك خطأ، وبالتالي عدم نجاح العملية التواصلية وتدني مستوى المتعلم، على عكس قول الأستاذ للمتعلم أثناء إجابته "نعم حاول أكثر"، أحسنت لكن حاول مرة ثانية"، "تقريبا" أو باستعمال تعابير الوجه الدالة على الرفض لكن بطريقة غير مباشرة، وبالتالي المحاولة من جديد. وهذا ما يمكن تسميه بأسلوب التعزيز.

ويجب الإشارة هنا إلى أنّ هذه الأفعال قد يوفق فيها الأساتذة ذوي التكوين والخبرة والمستوى الثقافي.

1 ينظر: مقالات في التداولية والخطاب، عمر بالخير، دار الأمل للنشر والطباعة، الجزائر، 2013، ص175.

2 ينظر: الفعل الكلامي: ص ص153، 152.

وعلى العموم فإنّ هذه العمليات، هي في جوهرها التزام بآداب معينة في الكلام، وكما يمكن اعتبارها أيضا نوعا من الاستراتيجيات والتكتيك في الكلام، هدفه إيجاد أنجع السبل لتبليغ القصد والتأثير في المخاطب.

ووصولاً بما سبق يمكننا القول أنّ الأفعال الكلامية حضيت بقدر كبير من الأهمية في خطابات الأساتذة في التعليم الثانوي. ولكن هذا لا يعدم وجود أفعالا كلامية في الخطابات التعليمية المكتوبة؛ فلو تأملنا في محطّات إنجاز نشاط النصوص في الكتاب المدرسي لوجدناها أفعال كلامية في أساسها. فلما كان الحديث الذي يتم بين المتكلّم (الأستاذ) والمتلقي (التلميذ) تكون غايته التأثير والتعديل في سلوك المتعلّم وفكره. فإنّ الكلام لا يُعبّر عن شيء فقط، وإنما يُفعل أيضا، لأنّ الكلام فعل، "فقول شيء ما هو بوجه عام إنجاز الاستعمال"¹. وبهذا تدرس اللغة على أساس استعمالنا لها. ومن هذا المنطلق اعتمدت المقاربة بالكفاءات مجموعة من الأفعال السلوكية التي تسعى إلى الإنجاز من قبل المتعلّم ويمكننا توضيحها كما يلي:

نشاط النصوص	نشاط النحو والبلاغة
1- <u>أَتَعَرَّفُ</u> على صاحب النصّ	1- <u>عُدْ</u> إلى النص ولاحظ. أو <u>تَأَمَّلْ</u> قول الشاعر.
2- <u>أُثْرِي</u> رصيدي اللغوي.	2- <u>تَعَلَّمْتُ</u> أنّ الكلمة في اللغة العربية مبنية أو معربة.
3- <u>أَكْتَشِفُ</u> معطيات النص.	3- <u>أَكْتَشِفُ</u> أحكام القاعدة.
4- <u>أَنَاقِشُ</u> معطيات النص.	4- <u>أُبْنِي</u> أحكام القاعدة.
5- <u>أُحَدِّدُ</u> بناء النص.	5- <u>إِحْكَامُ</u> موارد المتعلّم وضبطها.
6- <u>أَتَفَحِّصُ</u> الاتّساق والانسجام في النصّ.	
7- <u>أُجَمِّلُ</u> القول في تقدير النص. أو <u>أَسْتَخْلَصُ</u> وأَسْجَلُ.	
8- <u>أَسْتَشِيرُ</u> موارد النص وأوظّفها.	

1 نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلمات، جون أوستن، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2008، ص122.

إذن فالأفعال (أَتَعَرَّفُ، أَثْرِي، أَكْشِفُ، أُحَدِّدُ، أَتَفَحِّصُ، أَجْمِلُ، أَسْتَخْلَصُ وَأَسْجَلُ، أَسْتَمِرُّ وَأَوْظَّفُ، عُدُّ، تَعَلَّمْتُ، أَبْنِي...) هي عبارة عن أفعال سلوكية ينجزها التلميذ قولاً أو عملاً بمعية الأستاذ أثناء الحصّة الدراسية. من أجل الإنتاج.

IV. بعض الروابط والعوامل الحجاجية في الخطاب التعليمي الشفهي:

تلعب الروابط والعوامل الحجاجية في الخطاب التعليمي الشفهي في المرحلة الثانوية دوراً مهماً كونها تربط بين عناصر الدرس من جهة، وتجعل الخطاب منسجماً يقود الأستاذ إلى وجهته التي يريد وتشبع مشاعر التلميذ وفكره لجعله مستعداً لقبول القضية المطروحة (الدرس) دون أن يكون ثمة خروج عليها من جهة أخرى. ونذكر منها على سبيل الذكر لا الحصر:

في المقدمة (وضعية الانطلاق): يستعمل الأستاذ الروابط والعوامل التالية: (في البداية، في هذا النطاق، بصدد، بالمناسبة، بخصوص، في خضم، فيما يتعلق).

مثلاً قوله: فيما يتعلق بالدرس السابق من يذكركم بأهمّ الشعراء الذين ناصروا الدعوة؟ أو كأن يقول: "بالمناسبة هل أنجزتم الأعمال التي كلفتمكم بها أمس؟". أو "بالمناسبة إنّ الامتحانات على الأبواب لذا استعدوا جيداً".

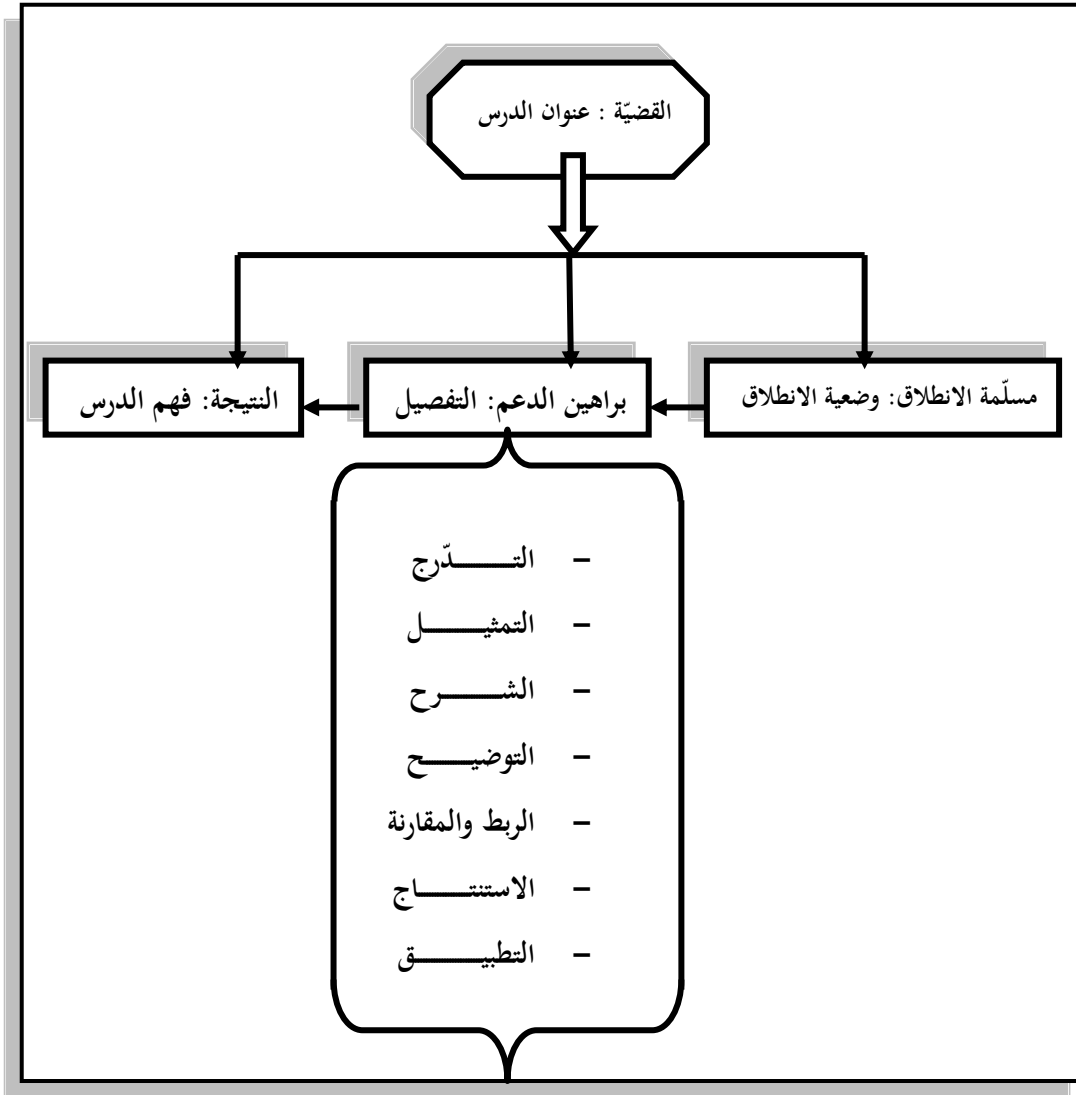
وفي منطق الأسباب يعتمد على روابط من قبيل (لأجل، لكنّ، بسبب، لأن، إثر ذلك، بما أنّ، لهذا، نظراً لأنّ)، ونأخذ على سبيل المثال قول الأستاذ لأحد تلاميذه: "أنت هنا في المدرسة لأجل طلب العلم وليس للهو والمزاح" أو قوله "بما أنّكم فهتمم الدرس إذن فلا داعي لأنّ أعيد".

أمّا في منطق النتائج: (صفوة القول، نتيجة، بالتالي، عقب ذلك، بعد ذلك، ومنه، إذن، نستنتج، يحمل القول...) "...

كأن يقول الأستاذ مثلاً: "في نهاية الدرس إذن من يعيد لنا ما قلناه باختصار" وهذا من أجل تأكيد الفهم.

V. البنية الحجاجية للخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية:

إنّ البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي هي الخطة الخطابية التي يتوخّاها الأستاذ في إنجاز درسه، وما يشهد على حاجية هذه الخطة الخطابية الكبرى في العملية التعليمية هو التسلسل المنطقي والترابط "العليّ" (lien de causalité) فانباء الدرس التعليمي على صورة استدلائية قوامه الانطلاق من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى الأكثر خصوصية¹. ومن هذا المنطلق يمكننا التمثيل لمخطّات إنجاز الدرس بالخطاطة التالية:



نشير إلى أنّ هذه البنية تتعلّق بنشاط النحو بصفة خاصة ويمكننا تحليل عناصرها كما

يلي:

1 بتصرف: تداولية الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب بحوث ومحاولات، ص175.

1. القضية أو موضوع الدرس (عنوانه):

إنّ لموضوع الدرس أو (عنوانه) أهمية كبيرة في العملية التعليمية كونه المفتاح أو الإشارة الأولى التي يفتح بها المدرّس درسه، فالعنوان "يشكّل بنية إشاريّة دالّة تحمل الكثير ممّا لا يقوله، فيقول العنوان ما لا يقوله النصّ من خلال إستراتيجيته الضاغطة وسلطة الدلالة التي تعدّ انفجارية إذا ما استفزّت قارئاً"¹، ومن هنا فموضوع الدرس يسعى إلى جذب انتباه المتعلّم وبالتالي تحقيق الاقتناع.

2. مسلّمة الانطلاق أو وضعية الانطلاق: (proposition de départ)

يُعد انتقاء المقدمات أمرٌ ضروريّ وأساسيّ في عملية الحجاج، إذ لا بد للمُحتج لفكرة أو موقف أن يُكيّف مقدّماته مع أهداف خطابه، فيكون الانسجام أو التناغم المقنع، ويزداد قانون الانتقاء هذا أهميّة إذا ما تعلق الأمر بالمتلقي الخاص، إذ لكل متلقي عالمه الشعوري والفكري ومقدّماته التي يسلم بها ويقبل بالتالي ما يؤسس عليها وما يعود إليها². بمعنى أنّ المخاطب يجب أن يكون على وعي بالفضاء الذي يُحرّك فيه خطابه وأن يأخذ بعين الاعتبار المقدمات التي تلاءم المقام وتنسجم مع المتلقي.

وأكد "بيرلمان" كثيراً على أنّ الحجاج غالباً ما يبنى على مقدمات أو أمور مشتركة متعارفة، ملحاً على أنّ المراسي لخطاب حجاجي مطالب بحسن انتقاء هذه المقدمات والمسلمات لأنّه يكفي أن يرفض المتقبّل إحداها لينهار البناء الحجاجي كلّهُ³.

وقديما قال "ابن وهب": "وحقّ الجدل أن تبني مقدّماته مما يوافق الخصم عليه وإن لم يكن في نهاية الظهور للعقل وليس هذا سبيل البحث لأنّ حق الباحث أن يبنى مقدّماته مما هو أظهر الأشياء في نفسه وأثبتها في عقله لأنّه يطلب البرهان ويقصد لغاية التبيين والبيان ولا يلتفت إلى إقرار مخالف"⁴.

ومن هذا المنطلق، فالهدف من الحجاج إثارة اهتمام المتلقي وتهيئته لتقبل مضمون الخطاب (وضعه في الصورة)، وكسبه إلى جانب دعوى الخطيب، ويقول بصدد هذا محمد الوالي:

1 بلاغة الحجاج في الشعر القديم "حجاج الشاعر شقيقاً ومحزّزاً، محمد سيد على عبد العال، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2014، ص25.

2 ينظر: الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيتة وأساليبه، ص 158.

3 ينظر: الحجاج في هاشميات الكميت، 252.

4 البرهان في وجوه البيان، باب الجدل والمجادلة، ص 225.

"إنّ الغاية من الافتتاح هي كسب المخاطب لمصلحة الأطروحة التي تدافع عنها، وللافتتاح على وجه العموم ثلاث وظائف هي¹:

- إثارة انتباه المتلقي.
- تهيئته لأجل الاستفادة.
- استمالاته.

ويجب أن نشير في هذا المقام إلى أنّ هذه العناصر تختلف باختلاف أجناس الخطابة. فلو عدنا إلى الأبجديات التعليمية لوجدنا أنّ الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية، يستدعي هو الآخر تقديمًا خاصاً للدرس. وتتعدّد مصطلحات هذا الأخير -استراتيجية التقديم- (فهناك من يطلق عليها بوضعية الانطلاق، وهناك من يطلق عليها التهيئة الصفية، وهناك من يطلق عليها بالبداية المخططة...)، وبالرغم من تعدّد هذه المصطلحات لكنّها تصبّ في سياق واحد وهو التمهيد للدرس أو (استراتيجية التقديم أو ما كان): وهذه الأخيرة هي عبارة عن توطئة ترمي إلى خلق الجو المناسب للتلميذ وتعتمد على الإثارة الفكرية والتشويق، كونها "مزيجاً من الأفعال والعبارات المطوّرة من قبل الأستاذ، كما أنّها مصممة لربط خبرات الطلبة مع الأهداف الأدائية للدرس، ويستخدم المعلمون الفاعلون هذه الأخيرة لإشراك طلبتهم بفعالية أكبر في عملية التعلّم حيث تكون مصممة لتحقيق الآتي:

- جذب انتباه الطلبة.
- تكوين توقعات لما سيتم تعلّمه.
- تحفيز الطلبة وإثارة دافعيتهم ليصبحوا مشاركين في عملية التعلّم بفاعلية.
- ربط خبرات أو معرفة الطلبة السابقة مع المادة التعليمية الجديدة².
- ولا يُخالفنا الشك، أنّ الدخول في الدرس يختلف من نشاط إلى آخر ومن أستاذ لآخر، حسب مستوى التلميذ -طبعاً- وطبيعة المادة المدروسة، فالشروع في الدرس مباشرة ودون مدخل على حد قول "ساطع الحصري" ليس جيّداً من الناحية البيداغوجية، لأنّ أذهان الطلاب في بداية الدرس تكون في أغلب الأحيان مشغولة بأمور شتى وبعيدة عن مواضيع الدرس، فيجب على

1 الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، الولي محمد، الرابط منشورات دار الأمان، 2005، ص 57-58.

2 ينظر: مهارات التدريس الصفّي، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط2، 2007، ص 110.

الأستاذ جمع شتات أفكارهم¹، وبالتالي لا يبدأ مع تلاميذه من نقطة الصفر أو من الفراغ، وإنما يثير فيهم معلوماتهم السابقة لتكون رصيда ينمو في البحث والحوار أو التجربة الجديدة.

فلو أخذنا مثلاً نشاط النصوص لوجدنا أنّ الأستاذ يلج إلى درسه بوضعيات متنوعة، حيث هناك من يبدأ تمهيداً مباشرة من التعريف بصاحب النص، وهناك من يبدأ من خلال تقديمه للنص الموجود في الكتاب المدرسي، والبعض الآخر ينطلق من الوضعية التي يكون عليها التلميذ انطلاقاً من المسألة الشهيرة القائلة: "ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجد الطالب".

فيختار مثلاً بيتاً معيناً من النص الشعري ويبني به درسه، أو أن يأخذ وضعية معينة مثلاً كالطرق على المكتب كي يُسكت تلاميذه ويثير انتباههم إلى الدرس فيقول: "يبدوا أنّ الطرق على الطاولة أصبح أمراً تقليدياً؟ على ذكر التقليد، تعود الشعراء العرب في الشعر العربي على نمط معين، ثمّ انتقلوا إلى نمط جديداً، إذن فلنكتشف معاً هذه التجديدات التي طرأت على الشعر".

إذن الأستاذ هنا انطلق من فوضاهم إلى النص فهو من جهة هداهم ومن جهة أخرى أثار انتباههم للدرس. أو كقوله "قلنا أنّ الطرق حرك الأذن فسمعت، فنفذ إلى القلب فتحرك، فأوصى إلى العقل فقال التفت، إذن درسنا اليوم هو..." فشعارنا في التدريس دوماً: "إذا لم نشعر بالمتعة ونحن ندرّس، فما حاجتنا إليه". وكما يقال: "إنّ حسن المنطلق هو مفتاح الإدراك الجيد والتنظيم المحكم والتحليل السليم".

ووصولاً بما سبق ما من مُتحدِّثٍ يتحدّث، إلا ويُسْتَنَار. والمثير إما أن يكون خارجياً، كأن يرد المتحدث على من أمامه، أو يجيب على سؤال طرحه مخاطبه، أو يشترك مع الآخرين في نقاش، أو حوار، أو ندوة وما إلى ذلك من المجالات المختلفة التي يرد فيها المتحدث على مثير خارجي. أو داخلياً، كأن تُلحّ على الفرد بفكرة، ويريد أن يعبر عنها للآخرين أو كأن ينفعل الأديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين في صورة ينشدها أو خطبة يلقيها... وهكذا، نجد أنّ نقطة البدء في الكلام هي وجود مثير للكلام أو التحدّث، والذي ينطق دون مثير إما مجنون أو نائم. وبعد أن يُستثار الإنسان كي يتكلم، أو يوجد لديه الدافع للكلام، يبدأ في التفكير فيما سيقول، فيجمع الأفكار ويرتبها².

1 ينظر: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين - أسس ونماذج وتقنيات - ص 328.

2 تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص 113.

3. براهين الدعم أو التفصيل (عرض الدرس أو ما يمكن أن يكون):

تحتل هذه المحطة أو البنية حصة الأسد في الأنشطة التعليمية بصفة عامة ونشاط النحو بصفة خاصة، وذلك لما تتضمنه من استراتيجيات حجاجية كالتمثيل والشرح والتوضيح، الربط والمقارنة، والاستنتاج والتطبيق. فلا يكفي لإعداد الدرس أن يكون الأستاذ على علم بمادته وحسب؛ بل يجب أن يفكر في المقدمة التي يبدأ بها الدرس، والطريقة التي بها تناقش المادة، والتي بها تكون الأسئلة، والمناقشة، والموازنة، واستنباط الحقائق والقواعد من الأمثلة التي تذكر للوصول إلى القاعدة والتطبيق عليها¹.

فلو عدنا إلى نشاط النحو لوجدناه يقوم أساساً على هذه الآليات الحجاجية، فالأستاذ لكي يقنع تلامذته بمحتوى الدرس يقوم بعملية استقراء للأمثلة ليصل إلى استنباط أو استنتاج القاعدة. إذن فهو ينتقل في تدريسه من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى الأقل خصوصية، وهذا ما يعرف في العملية التعليمية بالتدرج، والتدرج في الحجج يوحى بالمنطقية في التعامل مع المتعلمين من أجل إقناعهم؛ حيث إنه لا يجب إعطاء معلومات دفعة واحدة، إذا كان المتعلم خالي الذهن شارد، أو أقل استعاباً ولا يلقي إليه ما لم يتأهل له، لأن ذلك يبدد ذهنه، وقديماً كان الرسول صلى الله عليه وسلم يراعي التدرج في تقديم المعلومة لصحابته. حيث كان يعلمهم القرآن الكريم في كل مرة عشر آيات، وقيل لا يتجاوزها حتى يحفظوها ويعملوا بها، ولعل نزول القرآن الكريم متفرقاً لاكد على ذلك حتى يستطيع حفظه وفهمه.

وقد خصّه ابن خلدون في مقدمته بشيء من التفصيل في معرض حديثه عن طريقة التعليم؛ إذ قال: "اعلم أن تلقين العلوم للمتعلّمين؛ إنما يكون مفيداً إذا كان هذا التدرج شيئاً فشيئاً يلقي عليه مسائل من كل باب ويقرب له في شرحها على سبيل الإجمال، حتى ينتهي إلى آخر الفن... ثم يرجع به إلى الفن ثانية فيدفعه في التلقين ويخرج عن الأعمال"².

إنّ حضور مبدأ التدرج في العملية التعليمية يعدّ من الأهمية بمكان، كونه يسهّل عملية الفهم والتذكّر والتطبيق، ويساعد على تعديل السلوك وتغيير العادات غير المرغوب فيها. ويستطيع

1 ينظر: تعليم اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، حسن شحاتة، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة، 2000، ص 11.

2 المقدمة، ص ص 443-444.

المدرّس من خلاله معرفة مدى تقدّم المتعلمين في التعلّم. فضلاً على أنّه يجعل العملية التعليمية أكثر متعة وتشويقاً، وتحفز المتعلّم للإقبال على العلم، بدلاً من النفور والإعراض عنه.

بالإضافة إلى حجة التمثيل الذي يعدّ وسيلة ناجعة للتعبير عن الحقائق والمفاهيم والمجرّدات التي تختزل التجارب الإنسانية، بوصفه "طريقة حجاجية نافذة تعلو قيمتها على مفهوم المشابهة حيث لا يرتبط التمثيل بعلاقة المشابهة دائماً، وإنّما يرتبط بتشابه العلاقة بين أشياء ما كان لها أن تكون مترابطة أبداً"¹. فهو إذن قريب من الحجاج المقارن دون أن تكون لعلاقة بالمنطق الصوري، بل يهدف إلى إفهام الفكرة وترسيخها والعمل على أن تكون مقبولة، وذلك بنقلها من مجال إلى مجال آخر مغاير باستدعاء صور تعمل على نقل الفكرة وتثبيتها²، وقد أفاض "عبد القاهر الجرجاني" في الحديث عن أسرار التمثيل وأسباب قوّة تأثيره وعلله النفسية حين قال: "واعلم أنّ ممّا اتفق العقلاء عليه أنّ التمثيل إذا جاء في أعقاب المعاني أو برزت هي باختصار في معرضه... كساها أبهة وكسبها منقبة، ورفع من أقدارها، وشبّ من نارها، وضاعف قواها في تحريك النفوس... ذلك أنّ أنس النفوس موقف على أن تخرجها من خفي إلى شيء آخر هي بشأنه أعلم، وقتها به في المعرفة أحكم، نحو أن تنقلها من العقل إلى الإحساس، وعمّا يعلم بالفكر إلى ما يعلم بالاضطرار والطبع"³.

ونقصد به في العملية التعليمية الأمثلة التي يكتبها الأستاذ في السبورة من أجل توضيح القاعدة وإيصالها إلى فهم المتعلّم. ثمّ يدعم هذه الأمثلة بالشرح والتوضيح من خلال تحديد دور الكلمة في الجملة، معرفة الحركة الإعرابية، والمحل الإعرابي، ثمّ يطلب من التلاميذ الإتيان بشواهد حتى يتمكن من معرفة مدى فهمهم. وتكمن حجّة الشاهد في كونه طريقة تدور حول الأطروحة موضوع القول وتأكيداً بإعطائها مظهرًا حيًا وملموساً إذ لا يتعلّق الأمر بالتدليل بقدر ما يعمل الشاهد على تحريك المخيلة، وتجسيد الفكرة باستحضارها في صورة شاخصة. "ولا تكمن الغاية منه فقط في تعريض المجرّد باللموس وتبديل الأطروحات أو نقلها من مجال إلى مجال آخر - كما هو الشأن في المثل أو التمثيل - وإنّما تكمن أساساً في تقويّة الفكرة وتأكيد حضورها في الذهن"⁴.

1 بلاغة الحجاج في الشعر العربي "شعر ابن الرومي نموذجاً"، إبراهيم عبد المنعم إبراهيم، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2007، ص143.

2 عندما نتواصل بغير، ص 97.

3 أسرار البلاغة، ص ص 96-97.

4 عندما نتواصل بغير، ص 96.

والشواهد ليست نصوصاً لغوية فقط، ولكنها تعني أيضاً "وقائع ومعطيات وأموراً دقيقة وأرقاماً وتفصيل، وذلك لتدعيم حجة، مثلما يُقال: استشهد بوقائع واستشهد بأرقام، واستشهد بأسماء"¹، وتتجلى في الخطاب التعليمي في الأمثلة التي يستشهد بها التلاميذ في إجاباتهم من أجل الإقناع. وهي عبارة عن تطبيقات فورية أو استنتاجات جزئية يسعى من خلالها الأستاذ إلى تأكيد وتثبيت الفكرة أكثر للتعلّم. وبعدها يتأكد الأستاذ من فهم تلاميذه للأمثلة يقوم بآلية المقارنة والربط؛ وتعرّف هذه الأخيرة: "بأنّها القدرة على تحقيق العملية التعليمية، في إطار تنظيم محكم للمعلومات، ولخطوات الدرس، بحيث تظهر العملية كلّها كوحدة متكاملة الجوانب"² بحيث تربط الأمثلة مع بعضها، أو تربط بين القاعدة الجديدة بالقديم؛ بالموازنة بين هذه وتلك، وتعني أيضاً الموازنة والربط بين ما تعلّمه التلميذ اليوم وبين ما تعلّمه بالأمس، فالهدف إذن من عملية الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن المتعلّم. وبعد إجراء عملية الموازنة والمقارنة وتدقيق الأمثلة وإظهار العلاقات فيما بينها يصبح ذهن المتعلّم مهياً للانتقال إلى الخطوة التالية، وهي خطوة أو آلية استنباط أو استنتاج القاعدة. وهذه الأخيرة زبدة ما بلغ إليه السعي من الدرس. وقد تكون القاعدة التي توصّل إليها التلاميذ غير مترابطة من الناحية اللغوية ولكنها مفهومة في ذهن التلميذ، ويتجلى دور الأستاذ هنا في تهذيبها وتشذيبها وكتابتها في مكان بارز من السبورة، كما يجب عليه أن يتثبت من القاعدة أصبحت ناضجة في أذهان معظم تلامذته، فإذا لم يستطع معظم التلاميذ التوصل إلى القاعدة يجب على المعلم في هذه الحالة توضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً³. وحتى يتأكد الأستاذ من مدى فهم تلاميذه للقاعدة يقوم باستدراجهم عن طريق آلية التطبيق، لأنّ دراسة القواعد لا تؤتي ثمارها إلا بالتطبيق عليها وتدريب التلاميذ تدريباً كافياً على الأبواب التي يدرسونها. "فالتطبيق على القاعدة هو في الواقع عملية فحص لصحتها، فإذا ما فهم الطلاب الموضوع جيّداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيّداً"⁴.

1 الحجاج بين النظرية والأسلوب، باتريك شارودو، تر: أحمد الورداني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، 2009، ص 94.

2 تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين، ص 341.

3 ينظر: اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الديلي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ط1، عمان الأردن، 2005، ص 191.

4 المرجع السابق، ص 191.

4. النتيجة (الخاتمة أو ما يجب أن يكون):

تمثل الخاتمة آخر مرحلة من الدرس ولذلك، فإنّ لها أهميّة قصوى في تحقيق الهدف من الدرس بما يلائم طبيعة المادة المدروسة. وذلك "لأنّها بمثابة عمليّة استنباطيّة تقوم على استيعاب الحقائق والأفكار الأساسيّة الواردة في الدرس، وتدّل على أنّ الدرس أو أجزاء منه، قد أنجز"¹. وبالتالي يتحقّق الهدف العام من الدرس والمتمثّل في فهم التلاميذ للدرس.

ووصولاً بما سبق يمكننا القول بأنّ محطات إنجاز الدرس استفادت أيما استفادة من النظرية الحجاجيّة. فالمقدّمة أو الاستهلال تشوِّق التلاميذ إلى الدرس الجديد، فينتهون إليه، ويربطونه بالقديم. وبالعرض يفهمون المادة الجديدة بطريقة واضحة منظّمة، فلا ينتقل المدرّس من فكرة إلى أخرى حتى يثق تمام الثقة بوضوح الفكرة الأولى في نفوس التلاميذ. كما أنّ ربط أجزاء الدرس بعضها ببعض ربطاً تاماً، كي يعرف التلميذ ما بينها من تشابه أو تضاد؛ يسهل عليه فهم المعلومة وتذكّرها. وبلاستنباط يصل التلاميذ إلى القاعدة أو الحكم أو النتيجة أو التعريف بعبارة سهلة واضحة. وعن طريق التطبيق تثبّت المعلومات في أذهانهم، كي ينتفعوا بها عند الحاجة؛ فالمدرّس بعد انتهاء الدرس يسأل تلاميذه فيما عرفوه، لتحقيق فهمهم له، ثمّ يعطيهم تمريناً شفويّاً على القاعدة، ثمّ تطبيقاً كتابياً؛ حتى يرسّخ الدرس في أذهانهم تمام الرّسوخ. وبالتالي يتحقّق الفهم والافتناع.

وما يمكننا استخلاصه من هذا الفصل هو أنّ الخطاب التعليمي حجاجي بالدرجة الأولى، لكونه خطاباً متلفظاً به، يفترض متكلّماً ومستمعاً، تتوافر فيهما قصديه التأثير، بوجه من الوجوه، لإيصال رسالة ترمي إلى تعديل موقف المتلقي أو تغييره في إطار وظيفة الحجاج الذي ينشده المتكلّم. وبالتالي فهو كامن في المقاربة بالكفاءات من خلال التأثير والتفاعل والتواصل والتحاوّر، وموجود أيضاً في المقاربة النصية كنمط لتحليل النصوص الأدبية والتواصلية، كما أنّ المقاربة الحجاجية التداولية هي البديل المقترح في الخطاب التعليمي عامّة، في تعليمية اللغات خاصّة، إذ إنّها توفّر المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن، كما تدرب المتعلم على تعلّم اللغة في ظلّ الاستعمال والتواصل، وبآليات دقيقة كالحجاج الهادف إلى التأثير، المفضي إلى الإقناع والافتناع، وبأفعال تقريرية تارة، وإنجازية تارة أخرى على التبادل والتداول بين المدرّس والتلميذ، وفق مبادئ

1 تحليل العمليّة التعليميّة وتكوين المدرسين، ص 331.

تجمع بين الكمية والكيفية والهيئة والتعاون والاقتضاء وغيرها من قواعد اللسانيات التداولية. وإذا حدث الفعل التعليمي التعلُّمي في مثل هذه الظروف والمعطيات، فإنَّه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلِّم، ويسمو في سلوكه قولاً وفعلاً، ذلك لأنَّ اللغة رافد لكلِّ العلوم، ووسيلة لتحصيل كلِّ المعارف.



الفصل الخامس

تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

I. النص الحجاجي المفهوم والخصائص

II. المكوّن الحجاجي في النص الأدبي المدرسي للمرحلة الثانوية.

III. دراسة نماذج من النصوص المقررة في الكتب المدرسية المقدمة للمرحلة الثانوية.

IV. التحليل الحجاجي للنص الأدبي المدرسي

V. منهجية تدريس النص الحجاجي

VI. مركّزات تقويم النظرية الحجاجية في الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية



توطئة:

شكّل مصطلح النص محور اشتغال مقاربات نقدية وتربوية متعدّدة، راهنت على فهم آليات تحليله وتفسيره واستيعابه، حيث أثر تأثيراً كبيراً في حقل التعليميّة إذ؛ تبلورت اتجاهات في ضوء الإصلاحات الجديدة لمناهج التعليم الثانوي الجزائري تدعو إلى تطوير أساليب تعليم نشاط النصوص والارتقاء بتدريسه. فصار لزاماً على الأستاذ والتلميذ كليهما الابتعاد عن العموميات، والاقتراب من المعرفة العلمية الدقيقة لمفهوم النص وأنماطه المختلفة، وخصائص كل نمط على حدى، وقد تمّ ذلك بناءً على المقاربة النصية المعتمدة بوصفها خياراً منهجياً في تعليميّة اللغة العربيّة وآدابها في المرحلة الثانويّة بالمدرسة الجزائريّة، كون هذه الأخيرة تقوم أساساً على القارئ أي التلميذ أكثر من مما تقوم على قصديّة المؤلف ومقام النص.

ومن هذا المنطلق سنحاول من خلال هذا الفصل التركيز على المكوّن الحجاجي في النص المدرسي، والوقوف على أنواعه وفتياته وآليات تحليله، من أجل اكتشاف مدى حضور الحجاج واستثماره في النصوص التعليمية الموجهة لتلاميذ المرحلة الثانوية، كما نسعى إلى محاولة اقتراح تصوّر منهجي لتحليل وتدريس النصوص الحجاجيّة في المرحلة الثانويّة، مؤثرين تقديم رؤى تعليميّة لبناء المعنى، وتحفيز المتعلّم على المبادرة المنتجة والفعالة. فكيف يتمظهر الحجاج في النصوص المقرّرة في التعليم الثانوي؟ وما هي سمات هذا الحجاج المدرسي؟ كيف يتم تحليل النصوص التعليميّة حجاجياً؟ وهل الطريقة المعتمدة في التحليل تقود المتعلّم لتمثّل الخطاطة الحجاجية تمثلاً جيّداً وواضحاً؟.

I. النص الحجاجي المفهوم والخصائص:

إنّ النصّ الحجاجي صنفاً أو نمطاً مستقلاً له مميّزاته وخصائصه من ناحية الشكل والمضمون لذا ارتأينا أن نخط الرحال عند مفهومه ومكوّناته مروراً بخصائصه وطريقة تحليله وتدرّسه.

1- مفهوم النص الحجاجي (*Texte argumentatif*):

يعرّف النص الحجاجي: بأنّه نص لغوي تواصلّي. يبنى على قضية أو فرضيّة خلافيّة، يعرض فيها المتكلّم دعواه مدعومة بالتبريرات، عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطاً منطقيّاً، قاصداً إلى إقناع الآخر بصدق دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضية¹.

وهذا يعني "أنّه خطاب موجّه، يعتمد فيه المحاجّ على معرفته السابقة لمعتقدات وأفكار وإيديولوجية مخاطبه من جهة، وعلى الأقل على حد أدنى أو درجة معيّنة من معرفة طبيعة الحجاج وتقنياته من جهة أخرى. وعلى رأسها البنية النموذجيّة العامّة للحجاج، أو المقطوعة القاعدية للنص الحجاجي، المتمثلة في المعطيات، الأدلة، الأسباب، والنتيجة"².

ونستنتج مما سبق أنّ النص الحجاجي خطاب لغويّ تواصلّيّ موجّه، له بنية عرض تدخل فيها مجموعة من العوامل تحدّد بعدها الحجاجي في الخطاب؛ وهذه العوامل لا تفرض بالقوة والإكراه، بل عن طريق تقريب أطروحات المرسل إلى المتلقي، ويتم ذلك عن طريق كفاية المرسل وقدرته على التأثير. وقد ذهب "جون ميشال آدم" (*J.M. Adam*) إلى اعتبار الوظيفة الحجاجيّة وظيفة سابعة من وظائف اللغة، إضافة إلى الوظائف الست التي اقترحها "رومان جاكبسون". وذلك انطلاقاً من فكرة أنّنا نتكلّم لبرهن أو نحاجج وهذه الغاية تعدّ لدى البعض قيمة إضافية زائدة عن القيمة الوصفية الإخبارية للغة، وعند البعض تعدّ القيمة الأولى³.

أما النص الحجاجي من منظور ديدياكتيكي: هو نص يهيمن عليه الحجاج، ويتأسس على وجود وجهتي نظر متعارضتين على الأقل، يعرض كل طرف منهما أطروحته بطريقة منطقية مدعّمة بحجج وبراهين، بهدف استمالة المتلقي وإقناعه بأطروحته، أو أن يبرهن الكاتب على

1 ينظر: النص الحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، ص7.

2 نموذج المقطع البرهاني (أو المحاجة)، عبد القادر بوزيدة، مجلّة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع12، ص307.

3 Voir : les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue, J.M. Adam. Nathan, 1992, P103.

قضيته وحججه ثم يطرح الرأي المعاكس ويفنده ويبطل حججه، معتمدا في ذلك على الأمثلة والشواهد ليخلص إلى بيان صحة رأيه. ويمكن أن يحدث عكس ذلك: كأن يطرح الكاتب قضيته وحججه دون عرض الآراء المخالفة لترك للقارئ استنتاج عدم صحة هذه الآراء، وهذا ما يتجلى في النصوص الإقناعية. أو أن يزاوج الكاتب في نصه بين بنيتين حجاجيتين مثلما تجلى ذلك في نص طه حسين "الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب"، كما يأتي كذلك النص في شكل مقارنة. لذلك فهو يقتضي الوضوح ودقة الحجة والدليل، وحسن ترتيب الأفكار والتدرج في عرضها وتعزيز الأطروحة بالأمثلة المناسبة، وسنشرح هذه الأشكال أثناء تحليلنا للنصوص. ونستنتج من هذا التعريف ثلاثة أنماط للنص الحجاجي وهي:

أ- **النمط الإقناعي**: يتجلى فيه الإقناع بشكل واضح، حيث "يسعى المتكلم أساسا لإقناع المخاطب بفكرة ما ليجعله يتحمس لها، ونجد هذا النوع في الخطب والقصائد الحماسية"¹. مثل نص "الفروسية" لعنترة بن شداد، أما الحجاج في فن الخطابة فينعدم تماما في المرحلة الثانوية.

ب- **النمط الحجاجي الدحض**: يعتمد على النقد والمعارضة، ويتجلى في السجال والمناظرة، حيث "يدحض، ويكسر أحد الطرفين المتحاججين حجج الآخر وادعاءاته، وقد نجد هذا النوع خصوصا في شعر النقائض"². ونلمسه أيضا في نص "في مدح الهاشميين" للكميت بن زيد. كما نجده أيضا في كتاب السنة الثالثة في نشاط إحكام موارد المتعلم وتفعيلها من خلال السند الشعري "السيف والقلم" لأبو العباس القلقشندي. فضلا عن نص "النزعة العقلية في الشعر" لبشار بن برد "وملحمة عمورية" لأبي تمام في المحور الأول من كتاب اللغة العربية للشعب العلمية.

ج- **النمط الحجاجي المقارن**: ويعتمد المقارنة وسيلة لإقناع المتلقي ويتجلى هذا النمط في السنة الثالثة في نشاط النص الأدبي مثل نص "أنا" لإيليا أبو ماضي الذي يقارن لنا بين النفس الخيرة والنفس الشريرة، وكذا نص "منزلة المثقف في الأمة" لمحمد البشير الإبراهيمي، حيث بنى نصه على الموازنة والحكمة، وهذه الموازنة هي قدرة الكاتب على الإقناع وإيصال الرسالة إلى ذهن المتلقي وغيرها...

1 أنماط النصوص - النظرية والتطبيق - محفوظ كحوال، نوميديا، قسنطينة، ط1، 2007، ص 189.

2 المرجع نفسه، ص 190.

إذن فالنص الحجاجي في أبسط تعريفاته هو ترتيباً عقلياً للعناصر اللغوية ترتيباً يستجيب لنية الإقناع بفكرة ما أو مجموعة أفكار. يبنى - في شكله الرئيس - على مكونات حددها "جان ميشال آدم" في خطاطة تمثيلية لبنية النص الحجاجي كالتالي:

مقدمات منطقية ← براهين الدعم ← النتيجة¹

فالمقدمات هي تقرير يصنعه المجادل عن أشخاص أو أحداث أو أحوال، على أن ترتبط هذه المقدمات بالدعوى ارتباطاً منطقياً، ويتبع ذلك براهين الدعم أو الحجج أو التبرير، الذي يُعدّ بياناً للمبدأ العام الذي يستدل به على صلاحية الدعوى، وفقاً لعلاقتها بالمقدمات، فالخطيب لكي يثبت صحة رأيه أو معتقده بإزاء رأي الآخر أو معتقده وسيلته إلى ذلك هي التدعيم، والتدعيم أدلة منطقية وشواهد وأمثلة تدعم صحة الدعوى، وللتدعيم وجوه ثلاثة: التدعيم بالدليل (Evidence)، والتدعيم بالقيمة (Value)، والتدعيم بالمصداقية (Crédibilité)². وهذا يعني أنّ براهين الدعم أو الحجج تحتل "الجزء الأكثر أهمية في المقطع الحجاجي"³. ولكن غالباً ما تكون الحجج فكرة مجردة لذا يجب دعمها وشرحها لتكون حجة قوية⁴. وينتهي المقطع الحجاجي باستنتاج أو نتيجة.

ولتوضيح عناصر الخطاطة السابقة يقدم لنا "ريموند بلان" الشكل التالي⁵:

البنية المقطعية الحجاجية		
المقدمات القياسية	سلسلة الحجج	استنتاج
- موضوع	(حجة 2، 1، 2)	
- فعل		
- رأي		

1 ينظر: ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، محمد البرهمي، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1998، ص 109.

2 النص الحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، ص 52.

3 le discours argumentatif dans tous ses états, Raymond Blain, Québec français, Sainte-Foy, (Québec), Canada, n°79, 1990, p.38

4 « Mais il n'en n'est pas toujours ainsi. Souvent, l'argument est une idée abstraite qui doit être supportée et explicitée pour avoir de la force ».

5 Ibid, P37.

2- سمات النص الحجاجي:

تنشطر ذات المرسل إلى قسمين، الأولى ظاهرة مدّعية، والأخرى باطنة تقوم مقام المتلقي المفترض في ممارسته الاعتراض؛ لأنّ المرسل قد يفترض -ذهنيا- مواطن الاعتراض على دعواه؛ لذا يعتمد إلى محاولة تقدير مختلف التساؤلات التي يتوقعها من المتلقي¹. ثمّ إنّ الحجاج في أيّ نص لا يمكن أن يكون محكم السبك دقيق النتائج ما لم يستند إلى وعي عميق بخصائص النصّ الحجاجي وهي كثيرة كما بينّ دارسو المنهج الحجاجي ومن بينهم "سامية الدريدي" حيث حصرت خصائص النص الحجاجي فيما يلي²:

- **الانسجام والتناغم:** إذ أنّ من أبسط خصائص النصّ الحجاجي أنّه نصّ متناغم يسوده الانسجام بين أقسامه الكبرى وكذلك بين تفاصيله ودقائقه. فلا تنافر ولا تناقض بين المقدّمات والنتائج بين البدايات والنّهاية بين الأجواء النفسية السائدة فيه. ولا بين المعاني والصوّر. لأنّ كلّ تناقض أو تنافر يقوّض "الحجاج" ويُجهز على كلّ محاولة إقناع أو حمل على الإذعان.

- **الحياد:** إذ كلّما أنكر "الحجاج" نفسه كان قوياً ناجعاً، فالنص وإن كانت غايته إقناعاً أو حملاً على الإذعان للأطروحة أو الفكرة دون اقتناع حقيقيّ، فإنّه يقدّم نفسه على أنّه نصّ موضوعيّ محايد لا يعرض إلّا الحقائق ولا يسعى إلى فرض فكرة أو موقف. وفي هذا المستوى تحديداً تلوح خاصيّة خطيرة في كل خطاب حجاجيّ هي النزوع إلى المخاتلة والخداع إذ "المحتجّ" لفكرة أو موقف عادة ما يلبس المحلل الرصين أو المتحدث الموضوعي والحال أنّ كلّ خطابه "حجاج" بل "إثارة" وتأثير.

- **القصد المعلن:** إحداث أثر ما في المتلقي؛ أي إقناعه بفكرة معيّنة، وهو ما يعبر عنه بالطريقة الإيحائية.

- **الاستدلال:** وهو سياقه العقلي أي تطوره المنطقي، فالنص الحجاجي قائم على البرهنة، لذا يبني وفق بناء معيّن تترابط فيه العناصر وفق نسق تفاعليّ وتهدف جميعاً إلى غاية مشتركة. وإذا أعدنا النصّ الحجاجيّ إلى أبسط صوره، وجدنا ترتيباً عقلياً للعناصر اللغوية يستجيب لنية الإقناع.

1 ينظر: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 265.

2 ينظر: دراسات في الحجاج "قراءة لنصوص مختارة من الأدب العربي القديم"، سامية الدريدي الحسني، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2009، ص 7.

- **التوجيه:** فكل ما في النص الحجاجي "مُنْتَقَى" بدقّة وحرص لتوجيه المتلقيّ وقيادته إلى غاية واحدة أو جهة واحدة في الخطاب هي الفكرة المراد الإقناع بها، أو السلوك الذي يروم الباث حمل المتلقيّ على إتيانه، فلا مجال للاعتباطية ولا مكان للصدفة والاتفاق، بل كلّ مفصل الخطاب وكلّ دقائقه وصوّره وأساليبه... إنّما توجّه المتلقيّ إلى الوجهة المنشودة. ومن هنا تلوح خاصيّة أخرى مميّزة لكلّ "حجاج" هي أنّه خطاب "عملي" يطمح أحيانا كثيرة لا إلى تغيير "الفكرة" أو "الرأي" فحسب بل إلى تغيير "الموقف" وتحديد "السلوك".

- **البرهنة:** وإليها ترد الأمثلة، والحجج، وكل آليات الإقناع، مروراً بأبلغ إحصاء وأوضح استدلال ووصولاً إلى أطف فكرة وأنفذها.

- كما أنّ النص الحجاجي يتكئ بشكل واضح على مبدأ "الحوار" أو "التحاور" بين طرفي التخاطب، وهو ما يضمن حضور الخصم أو حججه في النص، سواء أكان الحضور امكانياً أو مفترضاً. وهذا ما تجلّى في نصي: (في الهاشميات للكميت بن زيد، ومن نقائض جرير والفرزدق)، وهذان النصان حواريان بامتياز، ذلك أنّ الشاعر الأول يقول قصيدته متوجّهاً بها إلى خصمه، الذي لا يلبث أن يردّ عليه. والدليل على هذا، هو أنّ نقائض جرير والفرزدق لم تتوقّف إلا بموت الأخير¹. أما سمات النص الحجاجي المدرسي فتتمثل فيما يلي:

- محاربة أفكار الآخر وأطروحاته.

- الانتصار لأفكار النص وأطروحاته.

- إشراك الجمهور، وإشهاده على مواطن الطرح².

- يقوم النص الحجاجي على أسلوب التحليل التعليلي مثل الوصف والتعريف والمقارنة، وأسلوب الإقناع من حجج وبراهين، والمصطلحات العلمية، والألفاظ الدقيقة، وأدوات الاستنتاج والتأكيد.

- تدعيم الأقوال بمختلف الشواهد النقليّة والعقليّة، كما يمتاز بالأسلوب المباشر في طرح الأفكار التي يراها صاحبها صحيحة وسليمة.

1 ينظر: في حجاج النص الشعري، عبد الباسط عيد محمد، أفريقيا الشرق، المغرب، 2013، ص 44.

2 ينظر: معالم لدراسة تداولية حجاجية للخطاب الصحافي الجزائري المكتوب ما بين 1989-2000م، عمر بالخير، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2005، ص 216.

- الربط والانسجام والاتساق والإقناع بالصواب والخطأ.
- وضوح الفكرة وحسن ترتيب المعاني والاستعانة بالأدلة المقنعة للمخاطب.
- المزاوجة بين الإقناع العقلي والتأثير العاطفي.

II. المكون الحجاجي في النص الأدبي المدرسي للمرحلة الثانوية

يركّز منهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية من منظور المقاربة النصية على النصّ باعتباره وحدة قاعدية (unité de base) وهو نوعان: نص أدبي¹، وآخر تواصلية². وبالتالي "فهو يركّز على وظيفتين لغويتين اثنتين هما الوظيفة التواصلية من خلال ما اصطلح عليه النص التواصلية الذي لا يكون بالضرورة نصاً أدبياً، والوظيفة الشعرية التي تكون بالضرورة في النص الأدبي. ومن خلال هاتين الوظيفتين التواصلية والأدبية نتعرّف على الأنماط المختلفة للنص بحسب البنية العميقة الخاصة بكل نص"³؛ أي إنّ هاتين الوظيفتين ترجمتا انطلاقاً من مفهوم التمييز النصي (typologie textuelle).

ولعل هذا يتوافق وفرضية العمل⁴ التي انطلق منها "جون ميشال أدام"، غير أنّه يفضل لفظة المقطع ويحدّده على أنّه "وحدة مؤلفة للنص"⁵ فالنص عنده يتشكّل من مقاطع تتألف هي الأخرى من قضايا كبرى مؤلفة من عدد من القضايا الصغرى، ويحدّد خمسة مقاطع تشكل الأنماط الأساسية للنصوص وهي: المقطع السردية، المقطع الوصفية، المقطع الحجاجي، المقطع التفسيري والمقطع الحوارية.

1 نص شعري أو نثري يتضمن معارف أدبية ولغوية وفنية متنوعة، ينتهي بمجموعة من الألفاظ ذات دلالة، يدعي فيها المتعلم إلى التمتع في معانيها، ويختتم بأسئلة قصيرة حول الفهم.

2 عبارة عن نص نثري له طابع نقدي، وظيفته تعميق الفهم واستثمار المعارف الأدبية والبلاغية والنحوية المقدمة في النص الأدبي.

3 ينظر: منهجية المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية "مرحلة ما قبل الجامعة"، أحمد سعدي، مجلة اللغة والاتصال، ع6، الجزائر، 2010، ص37.

4 فرضيته في العمل تتمثل في الاهتمام بذلك الانتظام و التناسق الداخلي الذي تحدث عنه باختين، أو التناسق المقطعي حيث يكون من الممكن اختصار المقاطع القاعدية في المقاطع النموذجية الآتية: السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية و الحوارية.

5 Eléments de linguistique textuelle, (Théorie et pratique de l'analyse textuel), Jean- Michel Adam, MARDAGA, liège, Luxembourg, 2eme éd, 1996. P85.

نقلا عن تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، سميرة وعزيب، ص 266

ويرى أنه من الخطأ الحديث عن "أنماط النصوص" ذلك أن النص حسب وحدة جدّ مركّبة وغير متجانسة، لا يمكنها أن تمثّل انتظاما لسانيا قابلا للحصر¹. بمعنى أنّه لا يوجد نص خالص (pure) في النمط²، وإنّما النص عبارة عن متواليّة من المقاطع. وانطلاقا من هيمنة مقطع من المقاطع سنسمي هذا النص بالنمط المهيمن عليه. أو ما يطلق عليه في الأوساط التربوية بالنمط الرئيس (الخادم).

وعليه "فتنوع النصوص واستحضار مختلف الخطابات بناء على تعاقد بيداغوجي واضح يستحضر معايير تربوية، ويستند إلى مفهوم "المهيمنة" (La dominante) لتجاوز صعوبات التصنيف لأنّ النصوص بنيات مختلفة ومركّبة بدرجة يستحيل معها إيجاد نموذج أصيل إلا عبر تواضع بيداغوجي مصطنع"³.

بحيث يتضمّن النص السردى مثلا معه النمط الوصفي أو الحوارى أو كليهما وهما يساعدان النمط القصصى الذى يبنى على ثلاثة أنماط. النمط الوصفي والنمط الحوارى والنمط السردى. كما يمكن أيضا للسرد أن يكون شعريًا ويمكن للشعر أن يكون سرديًا. ويمكن لهما معا أن يكونا حجاجيين.

فالهدف إذن من المقاربة النصيّة التي تقوم أساسا على التّلقّي والإنتاج هو أن يستطيع المتعلّم إدماج المكتسبات اللغوية والمعارف في وضعيات مختلفة، والتّعبير كتابة ومشاهدة في مختلف الأنماط لتحقيق الكفاءة التّواصلية. ومما لا شك فيه أنّ التعدد الأنماطى لنصوص الكتاب المدرسى مسلك لمساعدة المتعلم على بناء معرفة نصيّة وخطابيّة في أفق تطوير كفاياته القرائية.

1 Voir "Genres, textes, discours: pour une préconception linguistique de genre", in revue belge de philologie et d'histoire, Jean- Michel Adam, Bruxelles, 1997, Tom75, Fasc3, p665.

نقلا المرجع السابق، ص 266.

2 النمط هو الطريقة التقنيّة المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل إليه. ولكل فن نمط يناسب موضوعه، ولكل نمط أدبي بنية محدّدة تتلاءم مع الموضوع المطروح.

* تشير الدراسات النقدية إلى مجموعة من المصطلحات المتماثلة في الدلالة وهي: العنصر السائد أو الفكرة الثابتة أو الثوابت التعبيرية المتكررة أو النغمة الأساسية التي تعمل بوصفها موجهة ذا أثر فعال في نصوص القاص الإبداعية أو كمنسيطرة تحدّد نوعية تلك الآثار، وقد أسماها ياكسون بالمهيمنة... للتفصيل أكثر يرجع إلى كتاب عالم النص، سلمان كاصد، ص30.

3 القراءة المنهجية وتدرسية النصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية، عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو، دار أبي رقرق للطباعة والنشر، (د.ت) ص 127.

ومن هذا المنطلق، لجأت مناهج اللغة العربية في المرحلة الثانوية على برجة أنماط مختلفة من النصوص. معتمدة في ذلك على الخصائص البنائية البارزة والوظائف المهيمنة، وتفكيكها لاستخلاص بنائها القاعدي واستنتاج نمطها، من أجل إنتاج نصوص شفوية وكتابية في ذلك النمط. وحددت أنماط أساسية مثل:

النمط السردى (T. narratif) والنمط الوصفى (T. descriptif) والنمط الحوارى (T. dialogue) والنمط التفسيري (T. explicatif) والنمط الحجاجي (T. argumentatif) إلخ...

ويعدّ هذان الأخيران من بين الكفاءات الختامية، حيث ورد في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى أن الكفاءة المستهدفة في المجال الكتابي، كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة؛ أي أنّه ركّز على النصين الحجاجي والتفسيري في سياق دراسة نصوص من العصر الجاهلي وصدر الإسلام والأموي. انطلاقاً من كون النص الحجاجي قرين التدليل والاستدلال والإقناع، وهي معطيات وليدة العقل. والنص التفسيري يعتمد التبرير في الإقبال على الشيء أو الإعراض عنه. والتبرير والتعليل مصدرهما العقل الواعي المتزن، وإذن، "فإيثار النص الحجاجي والنص التفسيري والتأكيد عليهما في اختيار النصوص الأدبية أو التواصلية إنّما حصل بنية تقرب المتعلمين من أسباب العقل - في سياق بيداغوجي - فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصالة في الحكم، فيسمو تفكيرهم ويرقى سلوكهم فيبتعدون عن السلبية والحدس والتخمين والانسحاق وراء أفكار جارفة دون تبصر ولا تمعن"¹. ويسعى منهاج السنة الثانية في سياق دراسة نصوص من العصر العباسي والعصر الأندلسي إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفى والسردى والحجاجي الذي يستمر تناوله في بناء شخصية المتعلم الفكرية. بينما استقر الأمر في السنة الثالثة على النمط الحجاجي والتفسيري والسردى.

فيتفاعلوا مع النص مستثمرين مكتسباتهم القبلية، مبدعين في استقصاء مبناه ومعناه بالحجة البينة والفكر الطليق. ولا يلج إليه الأستاذ بأحكامه المسبقة، وإنّما يلج إليه اكتشافاً ومناقشة لا يخضع فيه لطريقة نمطية جاهزة، بل يتم الولوج عبر تحليل محدّد موجه وقد يتعداه حيناً ليطل على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين المحلي والعالمي والتراثي والواقعي. وقدرت النصوص

1 المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى الثانوية، جذع مشترك آداب، حسين شلوف، أحسن تيلاني، وآخرون، ص 4.

الحجاجية في السنة الأولى ب: سبعة نصوص. وفي السنة الثانية خمسة نصوص، أما السنة الثالثة فقد قدّرت ب: عشرة نصوص حجاجية في النص الأدبي، وثمانية نصوص في المطالعة الموجهة أما النصوص التواصلية فيغلب عليها التفسيري والسردى والوصفي.

ولعل هذا الاختيار يتناسب والغايات المسطرة في السياسة التربوية، حيث ورد في المادة الخامسة من القانون التوجيهي وفي إطار المهام المنوطة بالمدرسة: "منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية ويحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار"¹.

III. دراسة نماذج من النصوص المقررة في الكتب المدرسية المقدمة للمرحلة الثانوية:

يحتاج استثمار النظرية الحجاجية في تعليمية النصوص الأدبية إلى استراتيجية تحليلية تعليمية مناسبة، تكون الرابط بين المحتوى التعليمي والمتعلم، "إذ أنّ ممارسة أي طريقة تعليمية تحتاج إلى ظروف خاصة يوجدها المدرّس بمراعاته للأهداف التعليمية، وخصائص المتعلمين ونوعية النص المدروس"²، غير أنّ المدرّس في المرحلة الثانوية ليس ملزماً -في أثناء تحليله للنص الحجاجي- بالتطبيق الحرفي والمجرد لإجراءات المناهج الحديثة وبخاصة اللغوية منها، لأنّ اعتماد منهج بعينه يفرض التركيز على نقاط تحليلية تابعة له. ولهذا فتحليل النص الحجاجي في التعليم الثانوي يجب أن يختلف عنه في التعليم الجامعي "فلا بد من مراعاة نقل هذه المعرفة من مجال التخصص إلى مجال التعليم العام. وفي عملية النقل هذه لابد من مراعاة التطوّر الإدراكي للتلاميذ، واحترام البنيات الذهنية الخاصة بكل مرحلة من مراحل نموهم العقلي (الطفولة - المراهقة - الشباب)، حتى يتم التخطيط للمعرفة المتعلّمة تبعاً لهذا التطور الإدراكي"³.

ويقتضي التدخل الديداكتيكي الناجع من المدرّس في المرحلة الثانوية، أن ييسّط معطيات المناهج. النقدية الحديثة لتلائم المناهج التربوية المرتبطة بتدريس النص الحجاجي، وذلك بوضع خطاطة حجاجية بسيطة تمكن المتعلمين من استيعابها وإعادة استثمارها في وضعيات تعليمية جديدة.

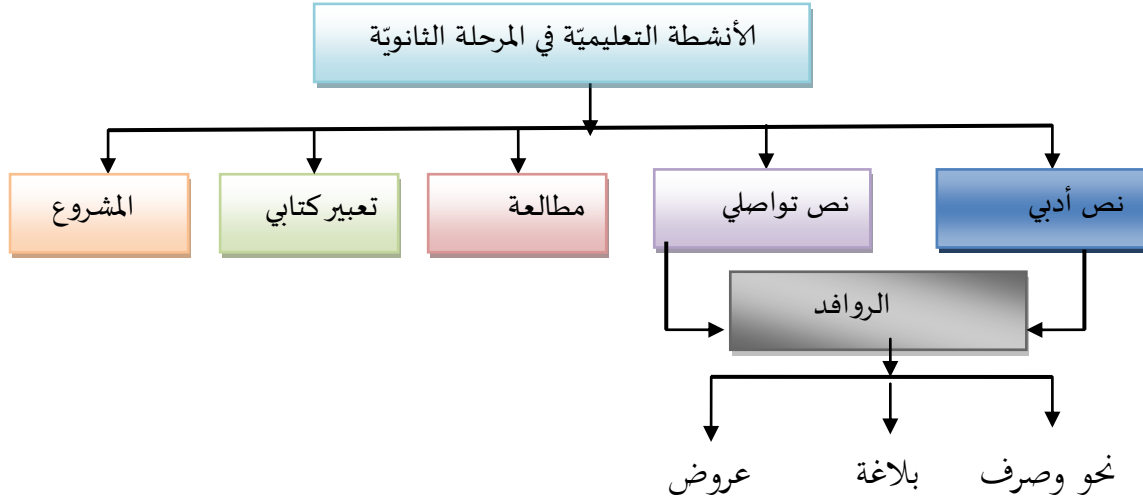
1 وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، ص. 09.

2 استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، لطيفة هباشي، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2008، ص 191.

3 ديداكتيك النصوص القرائية، محمد البرهمي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص16.

1- التحليل الحجاجي للنص الأدبي المدرسي:

قبل التطرق إلى تحليل النصوص* الأدبية حجاجيا. حري بنا أن نتطرق بداية إلى طبيعة النصوص المتضمنة في الكتب المدرسية، حيث وردت محتويات الكتب في شكل وحدات تعليمية وعددها اثنا عشر (12) وحدة وفي كل وحدة مجموعة من النشاطات تختلف من سنة لأخرى ويمكننا تمثيلها في الخطاطة التالية:



ففي السنة الأولى يقدر الحجم الساعي المخصص لتدريس مادة اللغة العربية (جزء مشترك آداب) بـ (ست) ساعات أسبوعيا موزعة على الوحدة التعليمية على النحو التالي:

● **نشاط النص الأدبي:** يدرس على مدار أربع ساعات ويشمل دراسة النص من حيث الشكل والمضمون وما يتعلق بمسائل القواعد والعروض والنقد الأدبي، وتدرس هذه المسائل انطلاقا من النص الأدبي مندمجة دون إقامة للحاجز الزمني، عملا بمطلق المقاربة النصية. والأمر نفسه مع النص التواصل غير أنّ هذا الأخير لا يحتوي على رافد العروض.

● **نشاط المطالعة الموجهة:** يقدر الحجم الزمني لنشاط المطالعة بساعة واحدة.

● **نشاط التعبير الكتابي:** ساعتان (2x1) ويدرس هذا النشاط عن طريق العمل

بالتفويج.

* التحليل هو القراءة العميقة للنص، أي الإحاطة بالمقاصد والمعاني والدلالات التي يسعى النص لتبليغها للمتلقي الذي تتفاوت قدراته القرائية، القراءة السطحية والقراءة العميقة.

ويقدر الحجم الساعي المخصص لتدريس مادة اللغة العربية في السنة الثانية لشعبة (آداب وفلسفة) بأربع ساعات موزعة أسبوعيا على النشاطات المقررة وفق ما يأتي¹:

- تخصيص ثلاث ساعات (حصص) لنشاط الأدب والنصوص، حيث يتم فيها مدارس النص باكتشاف معطياته ومناقشتها وما يتعلق بنمط بنائه وما يتوفر عليه من مظاهر الاتساق والانسجام ثم يتصل بالمسائل المقررة في النحو والصرف والبلاغة.
- تترك حصة التعبير الكتابي إلى غاية الأسبوع حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلمين يُسخرون مكتسباتهم القبليّة المرتبطة بالنشاطات السابقة وذلك ضمن علاج وضعيات التعبير المقترحة عليهم.

● تنشيط المشاريع خلال كل أسبوع رابع من نشاط التعبير الكتابي.

أما السنة الثالثة: فيقدر الحجم الساعي لتدريس مادة اللغة العربية بسبع ساعات، لما لها من أهمية كونها تمثل مرحلة حاسمة للمتعلمين، وتتوزع الأنشطة المقررة على حصص الأسبوع وفق ما يلي²:

- تخصيص خمس ساعات لتحليل النص الأدبي بجميع روافده هذا مع النص الأدبي الأول. أما مع النص الأدبي الثاني فتخصص له أربع ساعات بجميع روافده والساعة الخامسة للنص التواصلية لخلوه من الروافد وهكذا دواليك.
- التعبير الكتابي: يقدم في ثلاث حصص، الأولى للتقديم والمناقشة والثانية للإنجاز، أما الحصة الثالثة للتصحيح، ففي شعبة (الأدب والفلسفة) مثلا سقطت خانة التعبير الكتابي في الأسبوع السادس حتى يحدث الانسجام وتكون حصة المشروع هي الرابعة، فهو غير موجود في الأسابيع (20.19.18).

- تنشيط ساعة واحدة في الأسبوع للمطالعة الموجة تتناوب ونشاط الإدماج والوضعيات المستهدفة أسبوع بأسبوع، وكذلك نجد المشروع محذوف من الأسبوع (21).
- ويجب أن نشير في هذا المقام إلى أنّ النص الحجاجي في الكتب المدرسية المقدمة للمرحلة الثانوية يتجلى في قالب شعري كما يتجلى أيضا في قالب نثري كالمقال بأنواعه، والقصة

1 البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي "دراسة في منهاج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية"، اسمهان زدادرة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، 2012/2011م، ص 99.

2 المرجع نفسه، ص 100.

بأنواعها فضلا عن فن المسرحية. وسوف نركّز في السنة الأولى على القلب الشعري لأنّ "معظم النصوص الأدبية شعرية فرضها اعتماد المدخل التاريخي، حيث هيمن النص الشعري على النص النثري بعشرة نصوص مقابل نصان نثريان الأول في الوحدة الرابعة الأمثال والحكم والثاني في الوحدة الثانية عشر توجيهات إلى كتاب"¹.

وكذلك استقرّ الأمر مع السنة الثانية. فجّل النصوص شعرية، حيث هيمن النص الشعري على النص النثري بإحدى عشر نصا مقابل نصا نثريا في الوحدة الخامسة نشاط النثر للجاحظ. وفي السنة الثالثة أيضا طغى النص الشعري بأربعة عشر نصا مقابل عشرة نصوص نثرية مقسمة على أربعة نصوص مقالية وأربعة نصوص مسرحية، ونصان قصصيان.

وقد وقع اختيارنا في السنة الثالثة على نص لفن المقال بعنوان "الصراع بين التقليد وبين التجديد في الأدب" لطله حسين، مقررّ ضمن المحور التاسع.

إنّ أول ما نعلم به تلاميذنا في التحليل الحجاجي هو التدريب على النص أو وحدات النص إلى تركيبها الحجاجي، أي إلى تركيب يتكون من مقدمات وحجج، ونتيجة. لأنّ "النص الحجاجي، مثل النص السردي الذي يمرّ من مرحلة أولية إلى مرحلة نهائية بواسطة مسار تحويلي، يمرّ أيضا من مرحلة التفكير الأولي (الطروحة المعطاة المرفوضة)، إلى مرحلة التفكير النهائي (الطروحة المقترحة) بواسطة مسار حجاجي. هذا من الناحية المثالية لأنّنا نجد في الواقع تداخلا بين المراحل، في التقديم والتأخير، وذلك حسب الاستراتيجية الحجاجية. غير أنّ النص الحجاجي يتميز عن النصين السردية والوصفي بخاصية التحوارية"².

ولتشجيع عملية تعلم هذا النوع من النصوص كما يقول "ريموند بلان" (*Raymond Blain*) "لابدّ أن يحترم العرض أقسام النص: المقدمة في الفقرة الأولى، الاستنتاج في الفقرة الأخيرة والحجج المبثوثة بين ثنايا النص - حجة لكل فقرة - من مجموع الفقرات"³. لكن يجب أن نشير في هذا المقام إلى أنّ بعض الوحدات النصية تتضمن أكثر من

1 تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، سميرة وعزيب، مجلة لغة وكلام، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني، "تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، المجلد الأول، العدد الرابع، 22 فيفري 2017م، ص 269.

2 مسارت النقد ومدارات ما بعد الحداثة في ترويض النص وتقويض الخطاب، حفناوي رشيد بعلي، دروب للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011، ص 24.

3« Pour Favoriser l'apprentissage de ce type de texte , la présentation visuelle devrait respecter les parties du texte : les prémisses dans le 1er paragraphe, la conclusion dans le

خطة حجاجية، حيث "لا يوجد نموذج حجاجي واحد عام وشامل لمختلف الممارسات الحجاجية وإنما توجد نماذج واستراتيجيات وأساليب متعددة ومختلفة"¹. بمعنى نجد في النص الواحد عدة بني حجاجية هذا من جهة، ومن جهة أخرى إنّ تحليل الحجاج في أي نص لا يمكن أن يكون متينا محكم السبك دقيق النتائج ما لم يستند إلى وعي عميق بخصائص النص الحجاجي.

وبعد التمكن من التدريب على النص أو وحدات النص إلى تركيبها الحجاجي، ننتقل إلى تحليل لغته. ومن ثمّ فالنص الأدبي في المرحلة الثانوية سواءً أكان نصا شعريا أم نصا سرديا أم نصا مقالا أم مسرحية؛ "فيمكننا مدارسته في ضوء المقاربة الحجاجية، عبر طريق استكشاف الروابط الحجاجية اللغوية التي تتحكم في بناء النص وترابطه، مع تبيان البعد الحجاجي ولإقناعي في النص، وذلك بالتشديد على السلم الحجاجي الذي يعنى بدراسة مسار الحجاج انطلاقا من قول الحجة إلى نتيحتها، مع تبيان طريقة التلازم، والتعاقد، وسُلم التفاضل بين الحجج من حيث القوة والضعف، والكم والكيف... إلخ"².

ونفهم من هذا أنّ أي تحليل خطابي مهما كان نوعه، يقتضي الوقوف على معالم معينة قصد كشف العلاقات والروابط التي تحقق انسجام البنية الكلية للنص، ومن بين هذه المعالم نجد العنوان والبنية الهيكلية للنص أو القصيدة، هذه البنية التي تنضوي على آليات بلاغية وأخرى منطقية تحكم وتشدّ أجزائها³.

إنّ فهم القارئ للنص ينبغي ألاّ يقتصر على منطوقه، أو على مقتضاه المعجمي، أو الاستلزام الحوارية، فلا بدّ للقارئ أو المتعلّم أن يفهم أثر الروابط والعوامل الحجاجية في الكشف عن معنى النصّ لما لها من أثر كبير في عملية التوجّه الحجاجي⁴.

dernier paragraphe et les arguments- un argument par paragraphe – dans les autres paragraphes ».

Raymond Blain, le discours argumentatif dans tous ses états", Québec français, Sainte-Foy, (Québec), Canada, n°79,1990, p.38

1 المجاز والحجاج في درس الفلسفة بين الكلمة والصورة، شوقي المصطفى، دار الثقافة، السلسلة البيداغوجية، العدد 26، ط1، 2005، ص 38.

2 المقاربة التداولية في الأدب والنقد، جميل حدادوي، العربية والترجمة، ع9، ربيع 2012، ص93.

3 ينظر: الحجاج والشعر "نحو تحليل حجاجي لنص شعري معاصر، أبو بكر العزاوي، مجلة دراسات، الصادرة عن سال، المغرب، ع7، 1992، ص101.

4 العوامل الحجاجية في آيات الاحكام، عايد جدوع حنون، نادر عمران شدهان، مجلة أورو، مج9، ع4، 2006، 12.

وقد وقع اختيارنا في السنة الأولى على نموذجين وهما نص الهاشميات للكميت بن زيد والآخر من نقائض الفرزدق وجريير، كي يتسنى لنا إبراز البعد الحجاجي في الشعر العربي وكيفية بنائه. وذلك انطلاقاً من كون الشعر ينهض بوظيفة إقناعية حجاجية. ويهدف فوق كل هذا إلى الحث والتحريض، ويسعى إلى تغيير أفكار المتلقي ومعتقداته، وإلى دفعه إلى تغيير وضعيته وسلوكه ومواقفه¹. وذلك لأنّ الحجاج يتحقق في الشعر أو يكون الشعر حجاجياً "إذا امتاز النظم بجودة المعاني وتخيير الألفاظ ودقّة التعبير، ومتانة السبك وحسن الخيال مع التأثير في النفوس فهو الشعر، وقد تكون هذه الخصائص في الكلام من غير أن يكون موزوناً ونظماً نسيمياً شعراً"². ونجاح الشاعر المحاجج في حججه ينبغي عليه أن يعي جيداً أنّ "الشعر لا ينهض بالوظيفة الإقناعية الاستدلالية ولا يؤثر في المتلقين بحيث يغيّر سلوكهم ومواقفهم ويبدل من واقعهم إلا إذا كان من منخرطاً في نظرية بلاغية تسلّم للشعر بهذه القدرة العجيبة وتعترف بسلطانه على النفوس والعقول ويخاطب من جهة ثانية متلقين يعترفون للشاعر بمنزلة الريادة ويعتبر بمثابة الرائد على الفعل والتأثير"³، لأنّ المحاجج سواء كان شاعراً أو خطيباً فعليه مراعاة الأسلوب وكل أساليب الإقناع وهو بقدرته اللغوية يتحول إلى شاعر مرة وإلى خطيب أخرى، لأنّ ذلك يجعله ينال اعتراف سامعيه، وعليه يكون الشعر آلية حجاجية تُغيّر الأحداث ومجراها "ويوجهها نحو الغاية التي يريد، وشعر يتميز بهذه القدرة على الفعل هو بالضرورة شعر حجاجي استدلالي"⁴. ومما لا شك فيه أنّ الشعر يكون حجاجياً إذا انضوى على التواصل والتفاعل وتحدّدت فيه المقاصد والمقامات التداولية وصدق المعاناة، "فكلّما كان الشاعر صادقاً في معاناته ساعياً إلى تبليغ خطاب ما، رامياً إلى التخاطب والتواصل مع الآخرين، كانت له غاية واضحة وهدف محدّد يرمي إليه، كلما كان شعره أكثر حجاجية، ثمّ إنّ نسبة الحجاج ارتباطه بمقاصد المتكلمين وسياقاتهم التداولية والاجتماعية هو من المبادئ التي تقوم عليها نظرية الحجاج"⁵.

1 ينظر: الخطاب والحجاج، أبو بكر العزاوي، الأحمدي للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص 35.

2 الأدب الجاهلي قضاياه، أغراضه، أعلامه، فنونه، غازي طليمات وعرفان الأشقر، دار الفكر، دمشق-سورية، ط1، 2002، ص 23.

3 الحجاج في الشعر العربي القديم، ص 74.

4 المرجع نفسه، ص 74.

5 الحجاج والشعر "نحو تحليل حجاجي لنص شعري معاصر"، ص 101.

ذلك أنّ القصد أو القصدية أو المقصدية هي: "البوصلة التي توجّه العناصر النصية، وتجعلها تتضام وتتضافر وتتجه إلى مقصد عام. فالمقصدية تحدّد اختيار الوزن، والألفاظ الملائمة، وتركيبها بطرق معيّنة لتؤدي المعنى العام المتوخى. ولذلك، نجد البحر الواحد ينظم فيه الشاعر مدحاً أو فخرًا أو هجاءً أو رثاءً... فالمقصد يتحكّم في نسيج القصيدة أو المقطوعة، بل في البيت أو شطره مبنى ومعنى"¹. فضلا عن كون النص إنتاج إنساني صادر عن ذات مركّبة مما يجعل النص بدوره تركيباً من العناصر اللغوية والإيحائية والدلالية متأثرة بالمحيط البيئي الذي تنشأ فيه الذات المنتجة للنص. وهذا ما اهتدى إليه القدماء حين لاحظوا أنّ الشاعر قد ينظّم القصيدة أو القطعة أو البيت المفرد احتجاجاً لرأي أو دحضا لفكرة، وهذا ما ذهب إليه شاعرنا الكميّ بن زيد حين راح يدافع عن أحقية بني هاشم في الخلافة ويطالب بأدلة تثبت دعواهم ويجادل المعارضين بروية.

وكذا الشاعران -جرير والفرزدق- حين راح كل واحد منهما يفتخر ويدافع عن مذهبه ويهجو ويدحض رأي الآخر باستخدام جملة من الحجج. ومن هذا المنطلق تأتي قراءتنا لنماذج من نصوص شعرية ونثرية من زاوية تعنى بالحجاج وأساليبه وطرائق الإقناع. ولأنّ نظرية الحجاج متّسعة اتساع الميادين التي يمكن أن نجد فيها الحجاج اخترنا أن نركّز في كل نص ندرسه على مسألة معيّنة نقف عندها ونتعمّق في شأنها لتشكيل جوهر البحث أو قضيتته الأولى، وإن كنا سنعرّج في كل مرة على أساليب الإقناع وكل ما توفّر في النص من حجاج بشكل عام، فسنركّز في مدرسته على البنية الحجاجية ثمّ نتبع لغته ثمّ نتوقّف عند منهجية تحليله وتدريسه. منطلقين في ذلك من فكرة أنّ الحجاج باعتباره فن الإقناع وطرائق الاستدلال حاضر في كل خطاب كما تؤكد النظرية الحديثة. وسنوضّح أكثر من خلال تحليلنا للنصين ودراستنا لخطاطتهما الحجاجية².

ونشير في هذا المقام إلى أنّ عملية تحليل النصوص يجب أن تكون متعلقة بالأهداف التعليمية وبالمادة التعليمية التابعة للدرس. "أي أنّ العناصر التي يتم التركيز عليها أثناء التحليل يجب أن تحقق الأهداف المرجوة من درس القراءة، وأن تربط الصلة بين نشاطي النحو والبلاغة من جهة، ودرس القراءة من جهة أخرى"³. وهناك عنصر آخر أيضاً من شأنه توجيه عملية التحليل

1 في سمياء الشعر القدم، محمد مفتاح، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1989، ص 53.

2 الخطاطة الحجاجية هي مجموعة تمثيلات وصور يتبنّاها المتكلم ويريد أن ينقلها إلى المخاطب ويوجهه بها إلى حيث يريد. ولا يتأتى لهذه الخطاطة الحجاجية أن تنتقل من طرف إلى آخر دون المرور عبر مكوّنات اللغة وأنظمتها ومستوياتها، وكذا عبر آليات ومستويات الاشتغال الخطابي.

3 استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، ص 183.

وهو المقاربات والمناهج النقدية، لأنّ اعتماد منهج بعينه يفرض التركيز على نقاط تحليلية تابعة له. وبما أن تدريس النصوص في المرحلة الثانوية الجزائرية لم يرق إلى توظيف تلك المناهج الحديثة. ومن بينها المنهج الحجاجي، على غرار المدرستين المغربية والتونسية اللتين تبنتا المنهج الحجاجي ووظفناه في مناهجهما التربوية.

ارتأينا إذن أن نقدّم نموذجاً مبسطاً لتحليل النصوص التعليمية يتوافق مع مستوى تلاميذ المرحلة الثانوية من جهة، ومع المناهج التعليمية المقدمة لهذه السنة.

أولاً - تحليل النص الأول: في مدح الهاشميين للكميت بن زيد النص:¹

ينتمي النص الذي بين أيدينا والمعنون بـ: "في مدح الهاشميين" للكميت بن زيد إلى العصر الأموي، وقد ورد في اثني عشر بيتاً، وهذه القصيدة مجتزأة من قصيدة طويلة بلغ عدد أبياتها ثلاثة وستين وأربع مائة بيت، تعد من أفضل قصائد الكميت وأروعها في نصرة آل البيت بني هاشم. وجاء تقديمه كما يلي:²

واكب الشّعور الحياة السياسيّة في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسيّة إثر انفراد الأمويين بالحكم، واحتكارهم للخلافة، وكان لكل حزب سياسي شعراؤه الذين يعبرون عن مبادئه وأهدافه، بحيث مثل الكميت آل البيت وناصرهم بكل صدق وشجاعة وثبات.

أما مناسبة النص فهي غائبة، لكننا نستطيع من خلال قراءتنا للتقديم النص أن نفهم مناسبتة، من خلال أنّ الشاعر نظم هذه القصيدة في التشيع لبني هاشم آل النبي صلى الله عليه وسلم، والدفاع عن حقهم في الخلافة، وسط ذلك الزخم السياسي الذي ظهر في عصره، وليبدي ولاءه لهم وتعلقه الشديد بهم، ومن ثمّ فهو يعلن عن مذهبه السياسي، الذي يقوم على الحجج والبراهين، وقد أفاد الشاعر من ذلك، فجاءت أشعاره مطبوعة بالطابع الخطابي الذي يتجلى فيه التنقل من فكرة إلى فكرة، وفي عرض أدلته عرضاً مرتباً جعل النقاد يعتبرونه أول من فتح باب المحاجة أو الحجاج.

1 المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، حسين شلوف، محفوظ كحوال وآخرون، ص 150.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

إنّ الموضوع الذي تدور حوله أبيات هذه القصيدة هو: الدفاع عن أحقية آل البيت بالخلافة، وقطع للطريق أمام أعدائهم. وينفي الشاعر في مطلع هذه القصيدة كل أشكال الطرب الذي اشتغل بها الناس في عصره من غزل ونساء أو بكاء على الأطلال، فعواطفه الصادقة متوجّهة إلى أفراد العائلة الهاشمية من آل بيت الرسول صلى الله عليه وسلم، وهو بهذا يكون قد نهج نهجا جديدا مخالفا ما كان عليه شعراء عصره. وذلك في قوله:

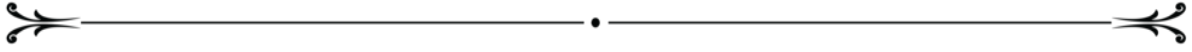
طربتُ وما شوقاً إلى البيض أطرب ولا لعباً مني وذو الشيب يلعبُ
ولم يلهني دارٌ ولا رسمٌ منزلٍ ولم يتطرّني بنانٌ مُحضَّبُ

فالشاعر من خلال هاذين البيتين يعلن انصرافه وإعراضه وترفعه عما يشغل به الناس في عصره من نسيب وتعلق بالنساء أو ذكر الأطلال وتذكّر الأحبة، لأنّه من جهة في مرحلة من مراحل العمر لا تسمح بذلك، ومن جهة أخرى يرى في ذلك بابا من أبواب الغواية التي حذر منها الإسلام، فضلا عن عواطفه المتوجّهة إلى الهاشميين، فلا مكان في نفسه لما يزاحم حبه وإخلاصه لأفراد هذه العائلة الطاهرة. ويمكننا أن نعتبر هاذين البيتين بمثابة مقدّمة متمثلة في نفي الشاعر كل أسباب الطرب الشائعة في بيئته. ولكي يثبت مدى حبه وتعلّقه بهم راح يمدحهم في قوله:

ولكن إلى أهل الفضائل والنهي وخير بني حواء والخير يطلبُ
إلى نفر البيض الذين يحبّهم إلى الله فيما نالي أتقرّبُ
بني هاشمٍ رهط النبي فإنني بهم ولهم أرضى مراراً وأغضبُ
خفضتُ لهم مني جناحي مودّةٍ إلى كنف عطفاهُ أهلٌ ومرحبُ

خص الشاعر بولائه وحبه وشدة تعلّقه في هذه الأبيات الأسرة الهاشمية أو الحزب الشيعي وقد أكد هذا الولاء بمجموعة من الحجج والبراهين التي تمثّلت في الصفات النبيلة التي اتصف بها أفراد هذا البيت الطاهر. وفي البيت الثالث يؤكد ويصرّح عن مذهبه السياسي وهو التشيع إلى الهاشميين، وبالتالي فهو مذهب هاشمي بامتياز، ومن خلال البيت الخامس والسادس يمكننا استنتاج القضية أو الأطروحة الأولى والمتمثلة في حب الشاعر لأهل البيت واعترافه لهم بالخلافة.

ثم انتقل الشاعر في البيتين السابع والثامن إلى القضية النقيض المتمثلة في اعتراض خصومه على خلافة آل البيت حيث قال:



بأيّ كِتَابٍ أم بأيّ سُنَّةٍ تَرَى حُبَّهُمْ عَارًا عَلَيَّ وَتَحَسَّبُ؟
يعيبُونِي من خِبِّهِمْ وَضَلَالِهِمْ على حُبِّكُمْ، بل يسخَرُونَ وأعجبُ

فالشاعر من خلال هاذين البيتين يعرض مذهب أعدائه وخصومه الذين يعيرون عليه ولاءه للهاشميين. ويرى أنهم يتصفون بالغفلة والظلال، إذ يخاطب في البيت الأول الخليفة الأموي عبد الملك بن مروان الذي يمثل الحزب الأموي الحاكم، الذي يرى أنّ الخلافة حق الأمويين المشروع والمقدس، وينكر على الناس تشييعهم لبني أمية. ويتساءل إذا كان هناك دليل من الكتاب والسنة يحرم على الهاشميين حبهم وولائهم لآل البيت.

غير أننا نلاحظ غيابا للطرف المعارض، فيمثل له الشاعر بضمير المخاطب تارة وضمير الغائب تارة أخرى.

ويشتدّ تعريضه بخصومه، حين راح يعترض على ادّعائهم بأنّ الخلافة لم تورث. وحيثه في ذلك أمّا لو لم تكن الخلافة بالإرث؛ لما اختصت بها قريش بل شاركتها فيها بكيل وأرجب وغيرهما من القبائل، بل كان كل الناس فيها سواء فاختصاص قريش قائم على أساس إرثها، ولا شك أنّ حق الإرث إنّما هو لذوي القربى والأنصار الذين ناصروا الرسول وعزّت بهم قريش، ويتجلى ذلك في الأبيات الأربع الأخيرة:

يرون لهم حقًا على الناس واجبًا	سِفَاهًا وَحَقُّ الْهَاشِمِيِّينَ أَوْجِبُ
يَقُولُونَ لَمْ يورث، وَلَوْلَا ثِرَاتُهُ	لَقَدْ شَرَكْتَ فِيهِ بِكَيْلٍ وَأَرْحَبُ
فإن هي لم تَصْلُحْ لِحَيِّ سِوَاهُمْ	فإنّ ذوي القربى أحقُّ و أقربُ
أناسٌ بهم عزّت قُرَيْشٌ فَأَصْبَحُوا	وَفِيهِمْ خِبَاءُ الْمَكْرُمَاتِ الْمُطَنَّبُ

ومن خلال هذه الأبيات تتضح الحجج التي اعتمدها الشاعر، فبعضها جاء لينقض أطروحات الخصوم وهم بنو أمية في المقام الأول، وكل من لا يتشيّع لآل البيت عموماً، وبعض هذه الحجج تتعلق بالخصوم أنفسهم، وقد أشار Oléron إلى هذه الملاحظة في كتابه "الحجاج" حين قال: "الهدف الذي يرمي إليه من يصارع من أجل أطروحة قد يكون إما الأطروحة المنافسة والحجج المقدمة أو التي قد تقدّم في صالحها وإنما أن يكون المنافس ذاته"¹ وهذا ما لمسناه فعلاً في

1L'argumentation « collection » que sais-je, Oleron, presses universitaires de france, Mai1983. P115-116.

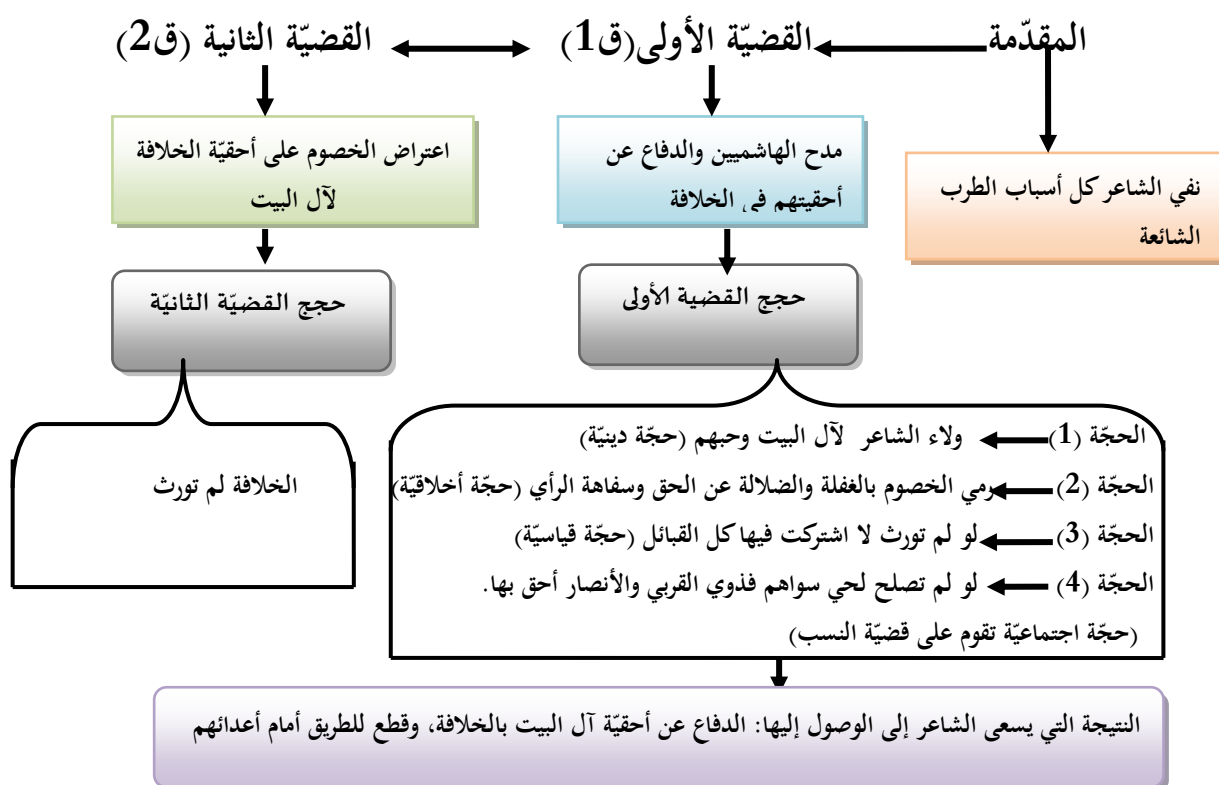
نقلا عن: الحجاج في هاشميات الكميّ، سامية الدريدي، حوليات الجامعة التونسية، تونس، ع40، 1996، ص253.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

هذه القصيدة التي بين أيدينا. فالشاعر يهاجم تارة بني أمية أنفسهم فيرميهم بالجور والابتعاد عن تعاليم الدين الإسلامي، وتارة أخرى يهاجم أطروحة الأمويين ويدحض ما يشرعون به لخلافتهم كادعاء أنّ الرسول لا يورث وبالتالي لا حق لبني هاشم في الخلافة، بل أنّه في دفاعه عن آل البيت كان ينصر مرة مبدأ أحقيتهم بالخلافة، ويميل مرات عدّة إلى نصرة الهاشمين باعتبارهم أفراداً جمعوا بين العلم والكرم والشجاعة والعدل. وقوله بأنّ الخلافة لا تصلح لأحد من العرب إلا لقريش يؤدي إلى القول بأنّ علياً وأبناءه أحق المسلمين بالخلافة وفق المبدأ المعروف "الأقربون أولى بالمعروف".

وبعد تحليلنا للنص يمكننا توضيح خطاطته الحجاجية المتمثلة في المقدمة، القضية الأولى، القضية الثانية، والحجج، والنتيجة كالتالي:

ب- الخطاطة الحجاجية للنص:



ج- لغة النص من منظور حجاجي:

إنّ النص الأدبي في المرحلة الثانوية سواءً أكان نصاً شعرياً أم نصاً سردياً أم نصاً مقالاً أم مسرحية؛ كما أشرنا إليه سابقاً، يمكننا مدارسته أو تحليله في ضوء المقاربة الحجاجية، باستكشاف أهم الاستراتيجيات الحجاجية اللغوية والبلاغية والمنطقية التي تتحكم في بناء النص وترابطه. ومن هذا المنطلق اقتصر التيار التداولي على مقاربة النص لغوياً بغرض الوصول "إلى سر الأبنية اللغوية وما فيها من إمكانيات حجاجية والبحث فيما تتكهن به من علاقات خطابية"¹. دون أن يهتم بالعوامل غير اللغوية، ومعنى هذا أنّ المكونات اللغوية، وطرق الصياغة وبعض البنى اللغوية المحددة تسهم كلها وبشكل كبير في بناء نص حجاجي متميز، حيث تتعاقد فيه الأقيسة المنطقية والأبنية المعنوية مع التكوينات اللغوية التي يمكن أن توجه توجيهها حجاجياً معيّناً، وهنا تبرز وسائل لغوية بعينها يمكن أن تسهم في تغيير قوة الجملة حجاجياً، وتوجيه الحجاج وجهة معيّنة، وتعدد هذه الوسائل وتنوع ما بين المؤثرات التكرارية وبنيات التوازي والتوازن والازدواج، وآليات التضاد والمقابلة وغيرها من الوسائل اللغوية واللفظية ذات القيمة الحجاجية، فضلاً عن الروابط والعوامل الحجاجية، والأساليب اللغوية الدالة حجاجياً².

وهذه المناحي الحجاجية وإن تنوعت فهي تصاغ في اللغة وباللغة. يقول Oleron: "التأثير الذي يحدثه الحجاج يمرّ عبر اللغة المكتوبة أو المنطوقة وهذا ما يميّزه عن كل حركات الحدث التي تتخذ أشكالاً عدّة"³. ويقول بيرلمان: "إنّ اللغة ليست وسيلة تواصل فحسب بل إنّها أيضاً أداة تأثير في النفوس ووسيلة إقناع"⁴.

وبما أنّ مسار البرهنة في النصوص المختارة قائماً في اللغة وباللغة فسنحاول في هذا التحليل الوقوف على بعض هذه المناحي الحجاجية اللغوية الموجودة في القصيدة التي بين أيدينا.

1 نظرية الحجاج في اللغة، ضمن أهمّ نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، ص 362.

2 ينظر: بلاغة الحجاج في الشعر العربي، شعر ابن الرومي نموذجاً، إبراهيم عبد المنعم إبراهيم، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007، ص102.

3 المرجع نفسه، ص 20.

4Traité de l'argumentation , ch. Perlman et L. Olbracht , T1, P177.

نقلاً عن الحجاج في هاشميات الكميت، ص261.

✓ أسلوب النص:

إنّ المتتبع للأساليب التي وظّفها الشاعر في قصيدته هذه، يلمح طغيان الأساليب التقريرية المباشرة على حساب التلوين البياني، وذلك لأنّ أسلوبه أقرب إلى الخطاب منه إلى الشعر، كونه يقوم على الجدل والحجاج من خلال اعتماده على الأدلة والبراهين. وهذا ليس بالغريب على شاعر مثل الكميت؛ فهو مختص في هذا المجال بل هو أول من أقام الجدل الشعري كما أشار إليه بعض النقاد.

فبعد الحسيب طه حميدة اهتدى إلى أنّ أهم ميزة تميّز بها الكميت هي أنّه: "جدلي محتج لرأيه وعقيدته دامغ الحجة في الدفاع عنها"¹ ويوافقه الرأي عبد المعتال الصعيدي في قوله: "فالكميت هو أول من ناظر في التشيع مجاهرا بذلك محتجا له"² وهذا ما نحاه أيضا أحمد أمين حين صرّح بأنّ الكميت "أكبر شعراء الشيعة في العصر الأموي وهو أول من احتجّ في شعره على صحة المذهب الشيعي وأقام حججه وقوى برهانه"³، ولهذا جاء شعره واضح المعنى، قوي العبارة لا أثر للصنعة فيه.

ومن الأساليب الإنشائية التي وظفها الشاعر في دفاعه عن آل البيت وإثبات أحقيّتهم بالخلافة؛ الاستفهام، وهذا الأخير يعدّ من الأفعال الإنشائية الطلبية التي تعني طلب فهم شيء ما وله أغراض خطابية متعدّدة لعل من أبرزها في التداول والتنبيه والإفهام والإنكار والاستغراب والحيرة والتهكّم، وربما جاء الاستفهام في قالب نفي أو ظرف أو حالة...⁴. وبتتبعنا لحضوره في هذا البيت:

بأيّ كتابٍ أم بأيّ سنةٍ ترى حُبَّهُم عارًا عليّ وتحسبُ؟

نجد أنّ الشاعر من خلال استفهامه هذا أقرّ بجهل من عادوا آل البيت وبمجانبتهم الحق وبغفلتهم عن أمور الدّين. وهي حجة هامة في مقارعة كلّ من يخالف المذهب الشيعي، وفي استفهامه هذا توبيخ وتهيب لبيان فداحة الجرم الذي يقترفه المسلم إن تخلّى عن نصره آل البيت

1 أدب الشيعة إلى نهاية القرن الثاني هجري، عبد الحسيب طه حميدة، (د.م)، مصر، 1968، ص231.

2 الكميت بن زيد شاعر العصر المرواني وقصائده الهاشميات، عبد المعتال الصعيدي، (د.م)، القاهرة، (د.ت)، ص 60.

3 ضحى الإسلام، أحمد أمين، (د.م)، ط3، مصر، 1943، ج3، ص304.

4 الجنى الداني، المرادي، ص 30.

وأجاز أن تكون الخلافة لغيرهم. إذن فالاستفهام بنية حجاجية تقوم على القضية المخصوصة، ثم تقدم ما يشرحها ويعللها، كما تعددت أفعال القول التي تتضمن إنجازا لفعل ونذكر منها:

إلى النفر البيض الذين يحبهم إلى الله فيما نالني أتقرب
بني هاشم رهط النبي فأنني بهم ولهم أرضى مرارا وأغضب
فالعلان "أتقرب وأغضب وكذا الفعل أعجب" لا يصفان واقعا ولا ينقلان حدثا بل
ينجزان فعلا هو التقرب لآل البيت والغضب لهم.

✓ الصور البيانية:

تجلت الصورة البيانية ذات الطاقة الحجاجية في هذه القصيدة من خلال البيتين السادس والأخير؛ فالبيت السادس مثلا تضمن صورة بيانية متمثلة في الكناية، وذلك في قول الشاعر:

خفضت لهم مني جناحي مودة إلى كنف عطفاه أهل ومرحب
فهذا الشطر من البيت يمثل كناية عن صفة التواضع والتلطّف وحسن المعاملة مع كل من
ينتمي إلى آل بيت الرسول صلى الله عليه وسلم، وفي ذلك دليل على التقرب من الله. أي إن
هذه الأخيرة مستوحاة من قوله تعالى ﴿وَخَفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ﴾ سورة الإسراء الآية
24، كما تضمن البيت الأخير أيضا صورة بيانية متمثلة في الاستعارة، وذلك في قول الشاعر:

أناس بهم عزت قريش فأصبحوا وفيهم خباء المكرمات المطتب
وهي استعارة مكنية في "الخباء" إذ شبه المكرمات بالنساء، فحذف المشبه به وهو النساء
وذكر إحدى خصائصها وهي الخباء الذي تُخبأ فيه النساء. وذلك لأن الاستعارة تشبيه مختصر،
ولهذا كانت المبالغة فيها أعظم، وأثرها في النفوس أبلغ، ومن ثمّ فالمخاطب لا يلجأ إلى استعمالها
إلاّ لوثوقه في أنّها أبلغ من الحقيقة حجاجيا¹، ومن هذا المنطلق راح الشاعر يبالغ في وصف
الهاشميين بكل صفات الخير والشرف، لأنّ في ذلك دلالة عن تأصل نسب فروع هذه الشجرة
الوافرة الظلال المتأصلة الجذور التي ينتسب إليها سيد الخلق على الإطلاق.

لكن يجب أن نشير في هذا المقام إلى أنّنا لا يمكننا بأي حال من الأحوال أن نجزم
بحجاجية الصورة الشعرية، لأنّ هذه الأخيرة تكون حجاجية فقط عندما تكون ذات آثار انفعالية

1 ينظر: بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، عالم المعرفة، الكويت، 1992، ص 78.

أي قابلة لأن تحرك في المستقبل مشاعر معيّنة. وبالتالي تحمله على تبني قناعة ما وإظهار استعداد للسير في الطريق التي رسمها الشاعر، ولعل هذا ما ذهب إليه "بيركمان" حين أكد على أنّ الصورة الشعرية إن لم تكن موظفة في إقناع المستقبل بما يطرحه الخطاب الحجاجي عُدت زخرفة أي صورة أسلوبية لا غير¹. بمعنى إنّ الصورة الشعرية ليست صورة شكلية، ولا زخرفاً فنياً عارضاً فحسب، وإنما هي أداة إقناع، واتصال، وبالتالي فهي ذات سلطة حجاجية كبرى. بحيث أنّها: "فن لغوي تداولي يعطي للقول قوته الدلالية وإصابته النفسية تأثيراً وانفعالا واستحساناً"² وعليه فالصورة في هذه الأبيات حجاجية إقناعية بامتياز.

✓ اسم التفضيل:

حفلت أبيات الكميت بأسماء التفضيل، وتظهر حجاجيتها حين تدفع بالملتقي إلى الانحياز لـ (أ) على (ب)، عبر إغوائه بإظهار تفوق (أ) على (ب) في الصفة التي يشتركان فيها، وأسماء التفضيل الواردة في البيتين التاسع والحادي عشر (أوجب، أحق، أقرب) متصلة جميعاً بالعائلة الهاشمية، فإذا كان للأمويين حق على الناس بحكم سلطتهم؛ فإنّ الهاشميين قد تجاوزوهم في هذا الحق بحكم نسبهم وقرابتهم من الرسول صلي الله عليه وسلم.

✓ الروابط والعوامل اللغوية:

تلعب الروابط والعوامل الحجاجية دوراً مهماً وفاعلاً في النصوص الحجاجية بحكم مكوّناتها اللغوية المختلفة داخل نسيج الجملة، بحيث تضيق أو توسع من احتمالاتها الحجاجية. فتضفي على النص الاتساق، وربط الجزء بمعناه من أجل تدعيم قوّة ما وبيانها، وتصل المقدمة بالاستنتاج، وتتدخل في توجيه الدلالة الحجاجية³. وبما أنّ الحجاج في كليته خطاب مندرج ضمن موقف، فلا تخلوا النصوص الأدبية شعرية كانت أم نثرية من التعبير عن مواقف حجاجية تستوجب توظيف هذه الروابط والعوامل توظيفاً جيداً.

1 ينظر: الحجاج في شعر الكميت بن زيد، ص 267.

2 عندما نتواصل نغيّر، ص 114.

3 ينظر: تحليل الخطاب في ضوء المناهج النقدية المعاصرة، آمنة بلعلي، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2002، ص 117.

والملاحظ لأبيات الكميت بن زيد يجدها تزخر بفيض وافر من هذه الروابط الحجاجية. التي أسهمت في خدمة عقيدته ونصرة مذهبه. وذلك بحكم طبيعته الحجاجية، وقربه من النثر. وسنقتصر على الروابط الأكثر وروداً في القصيدة كالتالي:

● **روابط التعارض الحجاجي: (لكن، بل)،** فالرابط "لكن" من الأدوات النحوية التي حددها العلماء العرب لنفي كلام واثبات غيره، ولعل من بينهم الزمخشري الذي فصل القول في بيان أنّ " (لكن) تتوسط بين كلامين متقاربين نفياً وإيجاباً فيستدرك النفي بالإيجاب، والإيجاب بالنفي نحو: ما جاءني زيد لكنّ عمراً جاءني أو جاءني زيد لكنّ عمراً لم يجيئ"¹. ومن هذا المنطلق فإنّ هذه الأداة الاستدراكية تقيم علاقة ربط بين قولين متناقضين أو متنافيين، وهي من الناحية الحجاجية ربط حجاجي تداولي بين المعطى والنتيجة"². وتكون "الحجة التي ترد بعد لكن أقوى من الحجة الواقعة قبلها، بحيث تكون الحجة الثانية قادرة على توجيه القول بمجمله فتكون النتيجة التي يقصد إليها الكلام الذي يأتي بعد "لكن" ويخدمها هي نتيجة القول برّمته"³، ويمكننا التمثيل لذلك من خلال قول الشاعر:

طربتُ وما شوقاً إلى البيض أطرب	ولّا لعباً مني وذو الشيب يلعبُ
ولم يُلْهِنِي دارٌ ولا رسمُ منزلٍ	ولم يَطرَني بَنانٌ مُخَضَّبُ
ولكن إلى أهل الفضائل والنهى	وخيرُ بني حواءٍ والخيرُ يطلبُ

إذن أفاد الرابط الحجاجي (لكن) في هذه الأبيات الاستدراك لأنّه ربط بين قولين متنافيين، فالقول الأول والمتمثل في نفي الشاعر كل أشكال الطرب السائدة في بيئته، جاء مدعماً بسلسلة من الحجج المتمثلة في حرف العطف الحجاجي (الواو)، وحروف النفي كالتالي: (وما شوقاً للبيض أطرب، ولا لعباً مني، وذو الشيب يلعب، ولم يُلْهِنِي دار، ولا رسم منزل، ولم يطريني...) إذن جاء مقروناً بالواو بعد النفي بـ (ما، لا، لم) فتوسط بين النفي والإثبات، فالشاعر من خلال نفيه يريد أن يؤكد لمن يسيئون الظن به، بأنّه لم يعد مهتماً بتلك الأمور التافهة المتمثلة في الطرب والتغزل بالنساء، أو البكاء على الأطلال وغيرها..؛ وحقته في ذلك أنّه لا مكان في

1 المفصل في علم اللغة، الزمخشري محمود بن عمر، تح: فخر صالح قدّارة، مطبعة التقدّم، القاهرة، ط1، 1323هـ، ص300.

2 رسائل الإمام علي في نهج البلاغة-دراسة حجاجية-، رائد مجيد جبار، مؤسسة علوم نهج البلاغة، العتبة الحسينية المقدّسة، العراق، ط1، 2017، ص 108.

3 الحجاج في شعر الهاشميات الكميت بن زيد، ص258.

نفسه لما يزاحم حبه وإخلاصه لأفراد العائلة الهاشمية الطاهرة. فاستعمل حجة قوية متمثلة في الرابط الحجاجي "لكن" ليوحّجه به كل الكلام إلى ما سيرد بعدها جاعلا كل ما قيل قبل "لكن" يخدم نتيجة واحدة هي حبه الشديد وولائه لآل البيت، والتقرّب منهم والدفاع عن أحقيتهم في الخلافة.

فضلا عن الرابط الحجاجي (بل) الذي يعدّ من أدوات الربط التي تستعمل للإبطال والحجاج والقصر والتوكيد والإضراب والاستدراك، وقد تحدّث الرّماني في شأن هذه الأداة في قوله: "هي من الحروف الهوامل ومعناها الإضراب عن الأول والإيجاب للثاني"¹. فهو إذن لا يختلف من حيث الوظيفة عن الرابط (لكن) في المنحى الحجاجي. ف (بل) الواردة في قول الشاعر:

يعيبُونَنِي مِنْ حَبِّهِمْ وَضَلَّاهُمْ
على حُبِّكُمْ، بل يسخَرُونَ وأعجب

من النمط الحجاجي الذي أفاد الاعتراض، أي أنّ الشاعر مندهش من خصومه الذين يلومونه ويؤنبونه بل ويعترضون على ولاءه وحبه لأبناء وأحفاد أولئك الأفاذ الذين دافعوا عن الرسول وآزروه في أصعب الفترات التي مرت به في نشر الدعوة. فرأى أنّهم يتصفون بالغفلة والظلال.

• روابط العطف الحجاجي:

تقوم روابط العطف بدور حجاجي كبير من خلال ربطها بين الحجج والنتائج والتنسيق بينهما من أجل التعليل والتفسير والتبرير. إذن فهي تربط بين قضيتين (حجتين) لنتيجة واحدة بوصفها سلما حجاجيا يُخضع هذه الحجج إلى تراتبية معيّنة بحسب قوّتها في دعم النتيجة النهائية. كما تسهم أيضا في توضيح المعنى المقصود، ولا سيما إذا استعمل كل حرف واستغلت وظيفته في الموضوع المناسب، فذلك يزيد من الإثبات على المعنى من جهة، ويلقي على الخطاب نوعا من التنظيم والانسجام مرة أخرى². ومن بين هذه الروابط (الفاء، الواو) وهذا الأخير "يشير إلى وظيفة الجمع بين قضيتين (حجتين) ويستعمل حجاجيا بوصفه رابطا عاطفيا على ترتيب

1 معاني الحروف، الرّماني أبو الحسن علي بن عيسى، تح: عبد الفتاح اسماعيل شليبي، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدّة، ط3، 1984، ص 71.

2 ينظر: الحجاج في المثل السائر لابن الأثير، نعيمة يعمران، مذكرة لنيل شهادة الماجستير، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، جامعة تيزي وزو، الجزائر، 2012، ص 93.

الحجج ووصل بعضها ببعضها الآخر، بل يعمل على رص الحجج وتماسكها وتقويتها فضلا عن التدرجية أو السلمية في ترتيب الحجج وعرضها¹.

والملاحظ لأبيات القصيدة التي بين أيدينا يلقي حضورا قويا لهذين الرابطين (الواو والفاء)، ويمكننا أن نستشهد من هذه الأبيات قول الشاعر في البيتين الأولين:

قام الرابط الحجاجي (الواو) في الأبيات الأربعة الأولى بالربط والوصل بين الحجج، وعمل أيضا على ترتيبها بالشكل الذي يضمن تقوية النتيجة المطروحة ودعمها والمتمثلة في (حب الشاعر وولائه لآل البيت، والتقرب منهم والدفاع عن أحقيتهم في الخلافة). ويمكن أن نوضحه في الشكل التالي:

"ن" حب الشاعر وولائه لآل البيت، والتقرب منهم والدفاع عن أحقيتهم في الخلافة.

الحجة 9	بهم ولهم أرضى وأغضب
الحجة 8	والخير يطلب
الحجة 7	وخير بني حواء
الحجة 6	ولكن إلى أهل الفضائل والنهي
الحجة 5	ولم يطربني بنان مخضب
الحجة 4	ولا رسم منزل
الحجة 3	ولم يلهمني دار
الحجة 2	ولا لعبا من وذو الشيب يلعب
الحجة 1	وما شوقا للبيض أطرب

إذن فحرف الربط (الواو) عمل على ترتيب وإدراج الحجج، فيتضح بذلك أنّ الحجة في أعلى السلم الحجاجي هي الحجة الأقوى مقارنة بالحجج التي سبقتها لخدمة النتيجة المعروضة، بالإضافة إلى الرابط الحجاجي (الفاء) الذي يربط بين النتيجة والحجة من أجل التعليل والتفسير، في قول الشاعر: (فإنني، فإن، فإن، فأصبحوا). فضلا عن حروف الشرط وما تحمله من طاقة حجاجية. فقد وقف ديكرو عند علاقة الشرط "فبين أنّ هذه العلاقة تدخل في نطاق الحجاج المضمر، لأننا إن عقدنا علاقة شرطية بين طرفين فإننا أضمرنا أن الشرط يستوجب الجواب أي يكون الشرط سببا لنتيجة هي الجواب واشترط أن ينتمي الشرط إلى سلم حجاجي محدّد بالجزء

1 رسائل الإمام علي في نهج البلاغة-دراسة حجاجية-، ص 144.

أي أن يكون الشرط في خدمة الجزاء متساوقاً معه"¹. إذن فالشرط أداة تربط بين قضيتين ربطاً شرطياً، بحيث يكذب المجموع إذا صدق مقدّم القضية وكذب تاليها، ويصدق في سائر الحالات. والناظر في أبيات الأخيرة للكميت يلاحظ أنّ السابق من الأشرط يرتبط باللاحق، وهذا الارتباط ناتج عن بعض المعاني الشرطية وهو ما يعرف عند التداوليين العلاقة الحجاجية وهذه الأخيرة "مفهوم شامل واسع جداً بحيث يشمل عدداً كبيراً من العلاقات الدلالية مثل العلية والشرط والاستنتاج على أنّ الرباط بين هذه العلاقات جميعاً قيامها على طرفين هما حجة أو دليل يخدم نتيجة ما ويقتضيها"² وبغية استجلاء هذا المنحى نقف عند قول الشاعر:

فإن هي لم تصلح لحَيِّ سِوَاهُمْ فإنّ ذوي القربى أحقُّ وقربُ

فقول الشاعر بأنّ الخلافة لم تصلح لأحد من العرب إلا لقريش يؤدي إلى القول بأنّ الهاشميين أولى من الأمويين لهذه القرابة ثمّ يكون العلويون أولى الهاشميين بذلك، وفق المبدأ المعروف "الأقربون أولى بالمعروف". ومن هنا فإنّ الرباط الشرط الحجاجي أفاد التعليل. وأيضاً في قوله:

لولا: يقولون لم يورث ولولا تراثه.

الفاء: أناس بهم عزّت قريش فأصبحوا...

إذن فروابط الشرط منحت في أبيات القصيدة بُعداً اتساقياً تماسكياً بفعل مبدأ التدرّج في إيراد الحجج ومن ثمّ أعطت النص بعداً تواصلياً، وسرعة الاستجابة والتأثير.

كما نلمس أيضاً حضوراً قوياً لرابط النفي، الذي يعرفه ابن يعيش قائلاً: "اعلم أنّ النفي إنّما يكون على حسب الإيجاب لأنّه إكذاب له، فينبغي أن يكون على وفق لفظه. لا فرق بينهما إلّا أنّ أحدهما نفي والآخر إيجاب"³. فلو عالجنا الملفوظات التي تكرّرت في أبيات القصيدة (لم يلهني، ولم يتطربني، لم يورث، لم تصلح) في ضوء هذا التعريف لظهر لنا كيف يتجلى المنزع الحجاجي الذي تختزله مقولة "الإكذاب والتكذيب" "أليس الحجاج في حقيقته إكذاباً وتكديماً لمسلّمات المتقبّل مادام هو دراسة للعلاقة بين الضمني الصريح"⁴ وعليه فإنّ في قوله (لم يلهني، ولم يتطربني) إكذاباً وتكديماً لمن أساء الظن به، وكذلك في قوله (لم يورث) فهو أيضاً

1 الحجاج في هاشميات الكميت، ص 254.

2 المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

3 شرح المفصل، ابن يعيش موفق الدين، المطبعة المنيرية، د.ت، ج 8، ص 107.

4 تداولية الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب، بحوث ومحاولات، ص 45.

إكذابًا وتكذيبًا لمن قالوا بأنّ الخلافة لم تورث، وبما أنّ النفي يدخل ضمن الطلبات " les directifs" إذن فالغرض منه حمل المتقبل على أداء عمل هو التسليم بأنّ الخلافة تورث والهاشميون أحق بها.

وهيمنت على نص الكمية أيضا حروف الجر: ولعل أبرزها حرف الجر (إلى) ومن ذلك قوله: (إلى البيض أطرب، إلى النفر البيض، إلى أهل الفضائل، إلى الله، إلى كنف..) فهذا الرابط يفيد المصاحبة وانتهاء الغاية ومن ثمّ فالكمية يريد أن يؤكّد للأمويين أنّ الغاية التي يصبو إليها وتنتهي عندها مشاعره، مصاحبة الهاشميين والتقرب إليهم والدفاع عنهم، ودعم كلامه من خلال تكراره لضمائر الغائب التي تعود عليهم قوله: (بحبهم، بهم، لهم، فيهم). ومثّل لخصومه أيضا بضمائر الغائب وتحلّى ذلك في الأبيات (الثامن والتاسع والعاشر والحادي عشر) والغرض من تكرار هذه الضمائر هو الدفاع عن أحقية آل البيت بالخلافة وقطع الطريق أمام المعارضين (بنو أمية).

ينضاف إلى المناحي الحجاجية السالفة الذكر ما يطلق عليه بلعبة الأزمنة وما تحمله من قيمة حجاجية سنّية. فقد حفلت أبيات الكمية بالأفعال بأزمنتها الماضية والمضارعة، وكان للفعل المضارع حصة الأسد حيث بلغ عدد الأفعال المضارعة في قصيدة الكمية ثمانية عشر فعلا وفي ذلك دلالة على التجدد والاستمرار في محمولاتها وتحلّى هذه الأفعال فيما يلي: (يلهني، يتطرنى، يتطلّب، أتقرب، أرضى، أغضب، يعيونني، يسخرون، أعجب، يرون، يقولون... إلخ). لكن هذا لا يعدم حضور بعض الأفعال الماضية التي تخللت أبيات الشاعر وذلك في قوله: (طربت، نالني، خففت، شاركت، عزّت) التي تدلّ ثبات واستمرار دلالة محولات الماضي

ثانيا- تحليل النص الثاني من نقائض جرير والفرزدق¹:

ينتمي النصّان اللذان بين أيدينا المعنويين ب: (من نقائض جرير والفرزدق) إلى العصر الأموي، وقد ورد النص الأول للفرزدق في ستة أبيات، والثاني لجرير كرد على النص الأول في ثلاث أبيات. وفي الحقيقة أنّ هذه الأبيات مجتزأة من قصيدة طويلة بعنوان نقائض الفرزدق وجرير. مع العلم أنّ عدد نقائضهما قد بلغ ثمانين وثلاثين نقيضة للفرزدق وما يقابلها من نقائض جرير.

1 المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حسين شلوف، محفوظ كحوال وآخرون، ص 178.

وفي هذين النصين يفتخر كل من الفرزدق وجريز بقومه وبصفاتهم المجيدة ويحاول كل منهما أن يدحض ادعاء صاحبه.

وقد تمّ التعريف بصاحبي النصين، ثم المناسبة التي قيل فيها النصين. ويمكن تسميتها في الحجاج بالبنية الاستهلاكية أو الافتتاح؛ "فمن المعلوم أنّ الاحتجاج يكون الهدف منه إثارة اهتمام المتلقي، وتهيئته لتقبل مضمون الخطاب (وضعه في الصورة)، وكسبه إلى جانب دعوى الخطيب، ويقول في هذا الصدد الدكتور محمد الولي: "إن الغاية من الافتتاح هي كسب المخاطب لمصلحة الأطروحة التي تدافع عنها" وللافتتاح على وجه العموم ثلاث وظائف هي:

- إثارة انتباه المتلقي.
- تهيئته لأجل الاستفادة
- استمالته.

وأهمية هذه العناصر تختلف باختلاف أجناس الخطابة¹.

1- القضية المطروحة: تبادل الفخر والهجاء بين الفرزدق وجريز

2- أطراف القضية: جريز والفرزدق

أ- موقف الفرزدق: عظامي مُفتخر بما منح الله قومه من شرف ومجد ثابت لا يزول، واستدل على ذلك بمؤكد لغوي وهو (إنّ) ليثبت به خبره (قضيته) لمن كان ناكرا له (جريز)، عن رفعة مكانته وثبات عزّه وكرمه، مسندا إلى قوله تعالى صفة البناء؛ فهو حاكم الأرض والسماء وما حكم به لا راد له، وما بناه لا ناقل له حيث يقول:

إِنَّ الَّذِي سَمَكَ السَّمَاءَ بَنَى لَنَا
بَيْتًا دَعَائِمُهُ أَعَزُّ وَأَطْوَلُ

فالفرزدق في محاولته للنيل من خصمه جريز. يؤكد على أنّه ذو منزلة رفيعة ويسعى لإثبات أنّه دونه مكانة، لذا عمد إلى دعم كلامه بكلمة أكثر تأكيدا هي (الدعائم)؛ فالبيت الذي يقصده الفرزدق من خلال خطابه لا يتعلق بالبيت الذي نجده في الواقع، بل هو العزّ والشرف الذي يتربع على عرشه أسماء كثيرة من أهل الشرف والسؤدد في قبيلته كزرارة، ومجاشع. فبالاستدلال المنطقي، يمكننا اعتبار الملفوظات التي وظّفها الفرزدق في أبياته الأولى بمثابة حجة عقلية. حيث اتخذ من صفة الله خالق الكون والجاعل لهم فيه نسبا عريقا ومقاما رفيعا دليل على

1 الاستعارة في محطّات يونانية وعربية وغربية، محمد الولي، منشورات دار الأمان، الرباط، 2005، ص 57-58.

أنّ هذا النسب ثابت لا يتغيّر. فالافتخار بالأحساب يعدّ من أبعث مقوّمات النقائص على الجدل، وهي كل ما يعتز به الإنسان من أمجاد ومفاخر وغنى أو دين، أو كرم، أو شرف في الفعل أو شرف ثابت في الآباء. ثم ينفي في البيت الرابع وجود أمثالهم في أسرة جرير في قوله:

لا يَحْتَي بِفَنَاءِ بَيْتِكَ مِثْلُهُمْ أَبَدًا إِذَا عُدَّ الْفِعَالُ الْأَفْضَلُ

ففي هذا البيت يؤكّد احتجاجه عن طريق افتخاره بالانتماء لهؤلاء القوم الذين لا يعادلهم أحد في عزّهم ورفعته، وكرم أصلهم وفعالهم، فهم في مجال السبق يتصدّرون الطليعة في الجود والكرم وكثرة العدد. وذلك في قوله :

الْأَكْثَرُونَ إِذَا يُعَدُّ حَصَاهُمْ وَالْأَكْرَمُونَ إِذَا يُعَدُّ الْأَوَّلُ

ليصل في الأخير إلى أنّهم أصحاب عقول راجحة في أنافتهم، وأما إذا استغضبوا كانوا مردّة لا يقدر عليهم أحد. حتى أنّه لا يقف بقوة قبيلته عند حدود الأنس بل راح يشبههم بالجن لقوتهم وتفوّقهم وبطشهم ورهبتهم في القتال. في قوله: (وتخالنا جناً إذا ما نجعل) فالشاعر على حد قول "سامية الدريدي": "إن مدح سما بممدوحه إلى أعلى المراتب وبوّاه مكانة لا تليق بغيره بل أسبغ عليه من الصّفات والنّعوت ما به يتجاوز العنصر البشري إلى مكانة خارقة ليست من البشر في شيء، وإن هجا سلب مهجوه كلّ فضيلة وألبسه رداء كلّ رذيلة حتّى غدا صورة مفارقة للسائد إذ هي دون البشر بأشواط"¹. وهذا ما تجلّى في فخر الفرزدق وهجائه لجرير.

فالفخر والهجاء إذن غرضان متناقضان يستدعي أولهما وضع الذات المتكلّمة في أعلى السلم الاجتماعي والثاني وضع الذات المخاطبة في أدنى هذا السلم. ويمكننا التمثيل لأدلة وحجج الفرزدق في الأبيات الثلاثة الأولى كالتالي:

- الحجة الأولى: إنّ الله بنى لنا عزّاً أعلى من عزّكم
- الحجة الثانية: ما بناه الله ليس له منقل
- الحجة الثالثة: إنّ عزّنا أعلى وليس له منقل

النتيجة عزّكم لا يضاهي عزّنا

إذن لجأ الفرزدق في هذه الأبيات إلى حجة المدح، لأنّ الفخر بالذات يتضمن في الوقت نفسه تهميش الآخر في لحظة التلفظ بالخطاب؛ "ويكفي حجاجاً أنّ الفخر هو مناط الحجاج

1 دراسات في الحجاج، قراءة لنصوص مختارة من الأدب العربي القديم، ص 57.

هنا، إذ يضع الشاعر نفسه في أعلى السلم الحجاجي؛ لأنّ التلفظ بالأنا يخفي الآخر، سواء أكان التلفظ ظاهراً أم مخبوءاً بالتلميح إليها في الخطاب¹.

وتدرج في تقديم أدلته من الحجّة الضعيفة إلى الحجّة القوية ليصل في البيت الرابع إلى نتيجة مفادها أنّ عزك يا جرير لا يضاهي عزنا وشرفنا.

ب- **موقف جرير:** عصاميّ مُفتخرٌ بنفسه فقط (مُفتخر بشاعريته بقوته في البيان والتعبير مُعجّب بفصاحته)، لأنّه ينتمي إلى أسرة متواضعة، قلما يذكر أحد من أسلافه، بل إنّّه لم يشر إلى أصله وإنّما راح يلتمس لقومه الشرف والفضل العظيم. وذلك لعلمه بافتقار قومه لدواعي الفخار والاعتزاز، لأنّهم عرفوا بالصفات الذميمة كالبلخل مثلاً. لذلك راح يفنّد أدلّة المدعي (الفرزدق) وادعاء دعوى أخرى تساويها قيمة وتناقضها معنى.

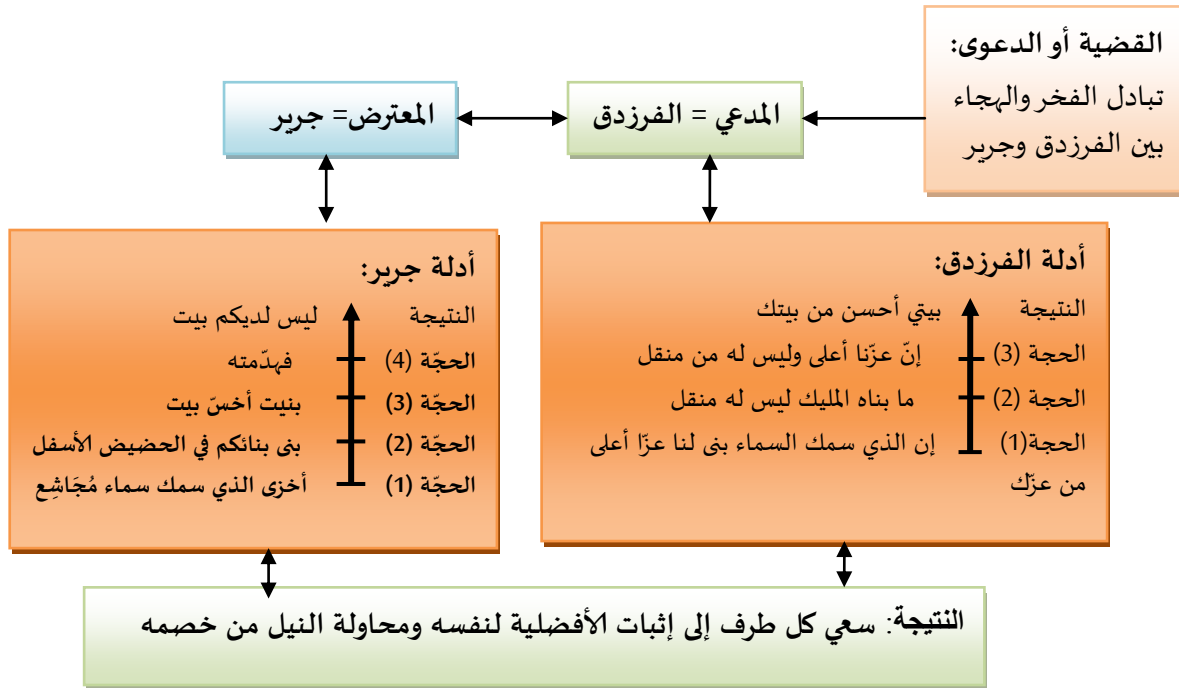
فخطاب جرير بمثابة ردا على خطاب الفرزدق الذي عندما أكثر من الافتخار بنفسه وبقبيلته بتقديم أدلة وبراهين على كلامه، قام جرير وهو في مقام هدم. فحول فخر جرير إلى هجاء. وقد عبّر عن ذلك بالألفاظ التالية: أخزى، الحضيض، الأسفل، التي تمثل في ذاتها سلماً حجاجياً، فكلمة الحضيض أقوى دلالة على معنى المنزلة الحقيرة من كلمة أسفل وهذا يدلّ على تدني مكانة المدعي دون مكانة المعارض، فالله سامك السماء ورافعها أخزى مجاشعا وأنزل مقامها في الدرك الأسفل، وكلمة أسفل تستلزم كلمة أخرى هي أعلى من خلال علاقة التناقض. ثمّ قدّم حجّة أقوى من سابقتها في قوله بنى لكم أحسّبيت، بمعنى أرذل بيت فهدمه جرير، ليصل إلى نتيجة أنّه ليس لديهم بيت، ثمّ راح يهجو منافسه وقبيلته فيصفهم بالسفاهة والطيش وقلة العقل بدليل أنّ عقولهم لا تزن ولو ذبابة حقيرة. بالمقارنة مع شخصيته لأنّه من قبيلة لها تاريخ قوي. ويمكننا تمثيل حجج جرير على النحو التالي:

- الحجّة الأولى: أخزى الذي سمك سماء مجاشع
 - الحجّة الثانية: بنى لكم في الحضيض الأسفل
 - الحجّة الثالثة: بنى لكم أحس بيت
 - الحجّة الرابعة: فهدّمته بمثل يذبل
- النتيجة ليس لديكم بيت

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

إذن فكل حجج جرير تصب في قالب واحد وهو الهجاء، فجرير ينفي ادعاءات الفرزدق باستلزام قضية أخرى تناقض الأولى فيقلب السلم الاجتماعي ليجعل مكانة قبيلته في أعلى السلم ومكانة خصمه أسفلها، فيقلب فخر خصمه هجاء، وينسب الفخر الصحيح لنفسه فيصل إلى نتيجة مفادها ليس لديهم بيت.

وبعد تحليلنا لهاذين النصين نستنتج خطاطتهما الحجاجية المبنيّة على: الدعوى، المدعي، المعارض، الحجج، النتيجة:



4- تحليل لغة النص:

إنّ الصراع القائم بين جرير والفرزدق هو صراع لغوي بالدرجة الأولى، فهما ينتميان إلى عصر ازدهار اللغة، والشاعر الفحل - في رأي نقاد هذا العصر - هو الذي يستطيع اختيار اللفظ المناسب للتعبير عن المعنى المراد التعبير عنه. لذلك فلا مناص من القول إنّ شعر المدّعي هيمن عليه الفخر، كونه يميل إلى الفخر بالرفعة والكثرة من كل شيء، وبالتالي فلغة الفخر تتطلب الجزالة والضخامة والأساليب الفخمة والعبارات والمعاني القوية نحو ما جاء في النص: (سمك، بيتا دعائمه أعزّ وأطول، الأكثرون إذ يُعدّ...)، كما أنّ كفاءته اللغوية وطبيعة الغرض الذي لأجله دخل في المناظرة رجّحت توظيف بعض الأدوات الحجاجية، لغوية وأخرى بلاغية اقتضاها السياق. ومن بين الأدوات اللغوية تلك التعابير الدالة على صيغ أفعال التفضيل، وهي: "صيغة

تدل على اشتراك الشيئين في معنى معيّن، وأنّ أحدهما يزيد في المعنى عن الآخر، سواء كان ذلك المعنى محموداً أو مذموماً¹ ومن أمثلة ذلك ما ورد في النصين: (أعزّ، أطول، الأفضل، الأكثر، الأكرم، الأول الأسفل).

بالإضافة إلى أدوات التوكيد والنفي وحروف العطف والشرط والجر مثل: (إنّ، وما، فإنّه لا، و، إذا، ف، في...) فهذه الروابط والعوامل تصنع فضاء حجاجياً يسيطر على أفق المتلقي بما تبثّه من شحنات عاطفيّة، ومعانٍ منطقيّة؛ لأنّها حركة متّجهة من الباث بقوة إقناع ورغبة في السيطرة على المتلقي؛ إذ يبنى الخطاب الحجاجي على بنية الأقوال اللغويّة، وتسلسلها، واشتغالها داخله². فتتنسق هذه الحروف بعدد حجاجي مهم من خلال ربطها بين الحجج والنتائج والتنسيق بينهما من أجل التعليل والتفسير والتبرير

فضلاً عن الأدلة والبراهين المنطقيّة والبلاغيّة، مثل الصور البيانيّة والتمثيل (L'analogie) التي يرى الحجاجيون أنّ الاستعانة بها يعدّ من ألصق وسائل الاستدلال في الشعر؛ لأنّها احتجاج قائم عن طريق التشابه؛ أو ما يسميه الفلاسفة والبلاغيون القياس الشعري الذي يجمع بين الإقناع والجمال³. والحجاج بالصورة ما هو إلا توحي الأساليب الملائمة للمقام قصد استمالة المتلقي والتأثير فيه وإقناعه، وتكمن الوظيفة الحجاجية للصورة في دعوة المحجّج إلى تعاقد ضمني مشترك يتم فيه إنتاج وجهات نظر أو تبادلها بقصد تعزيزها بأساليب وحجج مختلفة في سياق الخطاب. وذلك من خلال قول الفرزدق (إنّ الذي سمك السماء) كناية عن الرفعة والقوة. كما استعمل تشبيهها في قوله (تخالنا جناً) فالتشبيه ينتمي إلى حجة المثل الذي يؤسس للقاعدة، ويبرهن على صحتها.

وعلى هذا الأساس أعجب به الرواة وفضّله النحاة وقالوا: "لولا شعر الفرزدق لذهب ثلث اللغة". أما شعر جرير فقد شاع بين العامة وأهل البادية بأنّه يمتاز بوضوح الفكرة وسهولة العبارة وخلوه من التكلف والحشو والتعقيد. وهذا ما يبدو جلياً من خلال أبياته الثلاثة. ولعل هذا جعل من معاني كلا الشاعرين سهولة التناول ميسورة الفهم.

1 الآليات الحجاجية في نقائض جرير والفرزدق من خلال نقيضتيهما "سم نافع" و"إنّ الذي سمك السماء"، ص 412.

2 ينظر: اللغة والحجاج، ص 17.

3 ينظر: دراسات في الحجاج (قراءات لنصوص مختارة من الأدب العربي القديم)، ص 95.

والمأمل لمعاني الأبيات يجدها كلها جاءت بأساليب خبرية مناسبة لمقام الفخر والهجاء: (إنّ الذي، الأكثرون، أحلامنا، أخزى...)، فهي كما نرى مناسبة لسهولة استعمال وسائل التوكيد وطرقه.

كما هيمن على النصين التكرار (Répétition) الذي يُعنى به عند النصيين "إعادة عنصر معجمي ما أو مرادفه أو شبهه أو عنصر مطلق أو اسم عام"¹. والعنصر المكرّر قد يكون صوتاً أو كلمة أو مركباً أو جملة كاملة، تلفت انتباه السامع أو القارئ إليها، وتعمق إحساسه بترباط أجزاء النص من جهة ، وتجعله يزداد انجذاباً وتأملاً لحسن صياغته من جهة أخرى.

وقد تكررت في الأبيات الأربعة الأولى للفرزدق لفظي البيت والبناء في قوله: (بنى لنا ... بيت دعائمه، بيتا بناه، وما بنى، بيتا زُرارة ، بيتك) ويقصد منها: الشرف والنسب الثابت في دعائمه كثبات دعائم البيت، والغرض من ذلك تقوية أفكاره وإثباتها، كما تكرر ضمير المتكلم في أبياته نحو: (بنى لنا، بناه لنا، أحلامنا، تخالنا، نجهل) والغرض منه الغلو في الافتخار بقومه.

فالتكرار أو التكرير بتعبير القدماء له وظائف خطائية عدّة، عُبر عنها بالإفهام والإفصاح والكشف وتوكيد الكلام والتشديد من أمره وتقرير المعنى وإثباته²، فهو يؤكّد على غاية التوضيح وكشف المعنى وتوكيد الكلام.

ويرى بعض المعاصرين أنّه ظاهرة أكثر من عملية جمع وهي ضرورة لغوية أو توازن صوتي ويُقصد بالضرورة اللغوية "أنّ تركيب الجملة في البيت، قد يتطلب تكرار لفظ سبق ذكره في البيت نفسه، وبدون هذا التكرار تختل بنيته، أو يعمى مدلوله"³، وتحوّل في شعر النقائض إلى ظاهرة تشير إلى تقوية العلاقة بين المثير والمتلقي، حيث تولّد لدى الشاعر نوعاً من الاستجابة التي قد تكون هي كذلك مثلاً آخر. فأبيات الفرزدق ولّدت نوعاً من الاستجابة عند جرير حيث ردّ فيها عليه مفتخراً محتجاً بكلامه (أحلامنا تزن الجبال رزانة) ولكن في سياق أقوى من السياق الذي أشار إليه الفرزدق، فإذا كان قوم الفرزدق يتصفون بسرعة المبارزة والمحاولة فإنّ قوم جرير أكثر منهم تفوّقاً وسرعة في القتال والمبارزة.

1 لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1991، ص 24.

2 المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر ، ابن الأثير ضياء الدين، تقديم أحمد حوفي وبدوي طبانة، دار النهضة، مصر ، ط2، 1973، ج9، ص17.

3 خصائص الأسلوب في الشوقيات، محمد الهادي الطرابلسي، المجلس الأعلى للثقافة بمصر، (دط)، 1996، ص 63.

ثالثاً- تحليل النص الثالث الصراع بين التقليد وبين التجديد في الأدب:

تطرقنا سابقاً إلى النص الشعري، ووقفنا عند كَيْفِيَّةِ انبثائه وتحليله من منظور حجاجي فوجدنا أنَّ الحجاج حاضر في النص الشعري بقوة، سواء في النصوص الأدبية المقدمة لتلاميذ السنة الأولى أو في النصوص المقدمة لتلاميذ السنة الثانية وكذا الثالثة.

لكن دخول أو اتصاف الشعر بالحجاج والسير في مضماره جعل الآراء متقلبة بين رافض ومؤيد لهذه الفكرة، فهناك من رفض رفضاً قاطعاً وجود علاقة بين الشعر والحجاج، حيث أخرجوه وفصلوه عن دائرة الحجاج؛ لأنَّه لغة الأحاسيس والعواطف، ونادوا بفكرة أنَّ النثر هو المنبت الخصب للحجاج، ذلك لأنَّ "لغة النثر لغة عقل، ولغة الشعر لغة العاطفة، وغاية النثر نقل الأفكار... أما الشعر فموضوعه شعور المرء بنفسه، وبما حوله شعوراً يدفعه إلى الكشف عن خبايا النفس أو الكون عن طريق العاطفة في لغة هي صور"¹، وهذا يعني أنَّ الشعر لا يوضِّح الأفكار كما النثر، لذا يتعد الشعر عن الحجاج في -نظرهم- لأنَّ لغته العاطفة، بينما غاية النثر "تبادل الحجاج والأفكار... وكمال النثر في تمام صياغته لتوضيح ما فيه من فكرة، وكمال الشعر في الإيحاء بما يزخر من شعور وعاطفة"².

ووصولاً بما سبق فإنَّ ما يبعد الحجاج عن الشعر في نظرهم هو أنَّ هذا الأخير يكتمل في الإيحاء من شعور وخيال وعاطفة، أما النثر فتكمن حجاجيته في الصياغة لتبيين الحقيقة. ومن ثمَّ فالنثر لغة الإقناع والشعر لغة الإمتاع، ولعل هذا ما يزيده بعداً عن الحجاج، لكننا نرى أنَّ كلا الجنسين يتضمنان حجاجاً، لأنَّ الحجاج يقوم إمَّا على مخاطبة العقل بالمنطق وتسلسل الأفكار أو مخاطبة الوجدان وتحريك المشاعر. وبما أنَّ النثر يتضمن بعداً حجاجياً فلا بأس إذن أن نركِّز على فنِّ من فنونه واليكن فن المقال. لنرى إلى أي مدى يمكن أن يتضمن هذا الأخير منحنا حجاجياً. وقبل التعرُّض لدراسة النص، حري بنا بداية أن نقف عند تعريف فنِّ المقال، لأنَّ مؤلف النص اعتمد في كتابة نصه على هذا الفنِّ، ولو وقفنا عند تعريف هذا الأخير لقلنا بأنَّه: "نوع من الأنواع الأدبية النثرية يدور حول فكرة واحدة، يناقش موضوعاً محدداً، أو يعبر عن وجهة نظر ما ويهدف إلى إقناع القراء بفكرة معينة، أو إثارة عاطفة عندهم، يمتاز طوله بالاعتقاد ولغته

1 المدخل إلى النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي، مطبعة الرسالة، القاهرة، 1958، ص 24.

2 المرجع نفسه، ص 348.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

بالسلاسة والوضوح وأسلوبه بالجاذبية والتشويق"¹، فهو إذن "الإنشاء المتوسط الطول، يكتب نثرا عادة ويعالج موضوعا بعينه بطريقة بسيطة موجزة على أن يلتزم الكاتب هذا الموضوع ويكتب عنه من وجهة نظره هو"².

ويمكننا القول أنّ المقال الذي بين أيدينا في شكله ومضمونه قد وظّف لأهداف وغايات حجاجيّة: "لأنّ المقال كعمل فني يتشابك فيه الخيال والواقع وفقا لما تملّيه شخصية الكاتب في تعبيره عن رؤيته للحياة أو الأحداث أو تقديمه لبيان رسمي حول اتجاهاته إزاء موضوع دقيق واضح الهدف"³ فالأساس الذي يمكن لحظه في المقال الحجاجي إذن يتمثّل في كل "ما يعنى به كاتب المقالة لكي يؤثر في نفوس القراء ذلك التأثير البليغ، أن يجعل كلماته وعباراته والأفكار التي تعرض له، موجّهة كلها لإبراز الفكرة الأساسيّة وإيضاحها"⁴.

وقد وقع اختيارنا على نص لواحد من القامات الأدبية العربيّة الكبيرة، عميد الأدب العربي ألا وهو الأديب اللغوي "طه حسين" الذي يعدّ واحد من رواد الحركة الأدبيّة الحديثة، ومن دعاة التنوير في الوطن العربي، وقد اختير من مجمل إبداعاته الأدبية نص: **الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب** وهذا النص عبارة عن مقال أدبي، مقرر ضمن الكتاب المدرسي للسنة الثالثة في المحور التاسع الصفحة مئة وتسعة وثمانون. لنكتشف مدى حضور الحجاج واستراتيجياته في فن المقال بصفة عامة والنص المراد دراسته بصفة خاصة.

يقدم فنّ المقالة هيكله الحجاجي بالاستناد إلى شبكة من الحجج والبراهين المنطقية واللغوية معا، في سبيل تقوية النص وهذا ما سنثبته من خلال تحليلنا لهذا النص. الذي جاء تقديمه في شكل إشكالية على النحو التالي:

الأصالة والمعاصرة هل هما طرفا نقيض؟ أم عنصران متكاملان؟ ربما كان الجواب في النص الآتي:

1 فن المقالة أصول نظرية-تطبيقات نماذج، صالح أبو أصبع، محمد عبد الله، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2002، ص 12.

2 أدب المقالة من المعاصرة إلى الأصالة، عبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت، ص15.

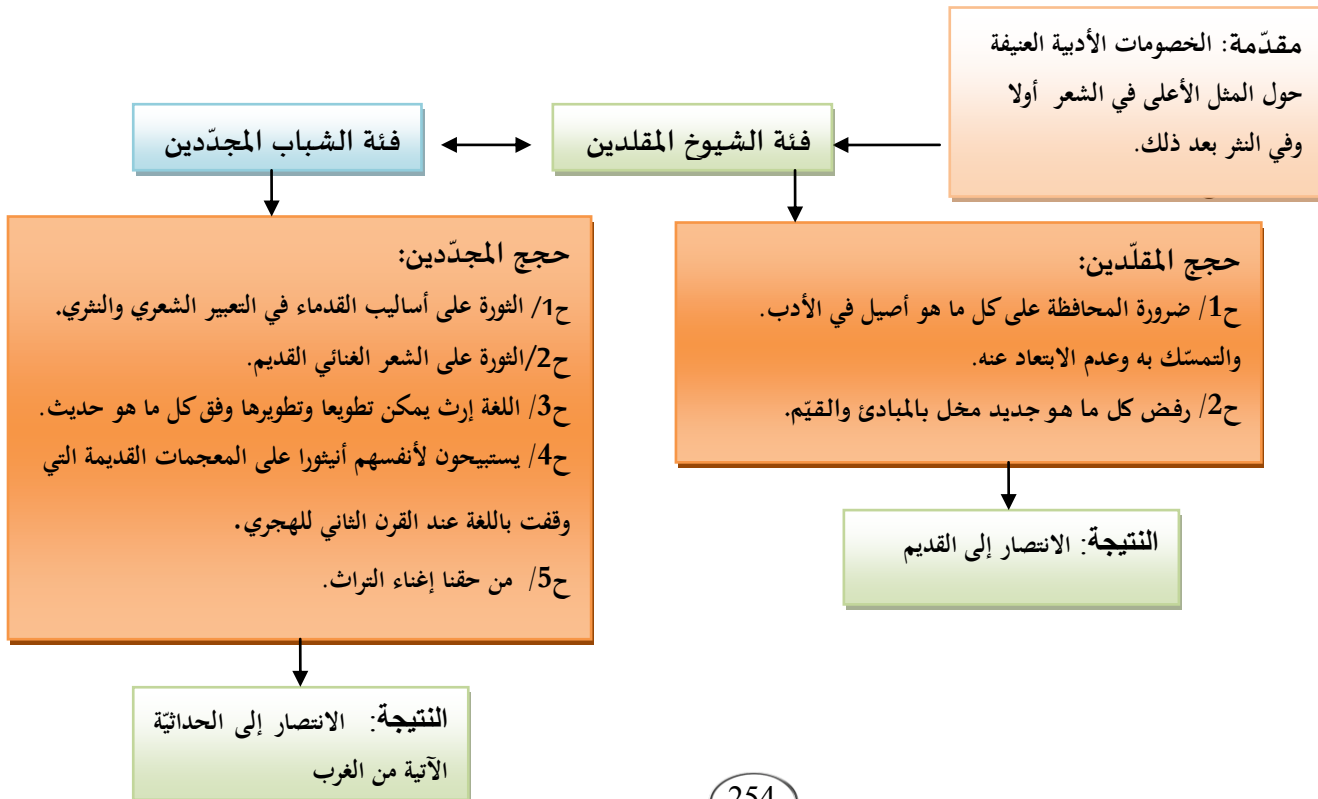
3 المرجع السابق، ص 13.

4 المرجع نفسه، ص 23.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

يندرج النص الذي بين أيدينا ضمن فن المقال الأدبي النقدي، يعالج فيه الكاتب قضية أدبية مفادها الثورة على الفناء في القديم والإغراق في المحافظة على القديم. ويتلخص مضمون هذا النص في بروز تيارين أدبيين في العصر الحديث تجاذبتهما فئتان من الأدباء العرب: فئة الشيوخ المحافظين على التراث القديم والمتشبثين به، وفئة الشباب الطامحين إلى التجديد، نشبت بينهم صراعات عنيفة قوامها الثورة على الفناء في القديم من جهة الشباب، والإغراق في المحافظة على القديم من جهة الشباب. ولكن هذه الخصومات لم تذهب هباءً منثوراً؛ بل كانت خصبة حقاً، حيث خلّفت شخصية عربية ممتازة مثلها تيار وسطي معتدل يندّد بعدم المبالغة في التجديد والحدّ من الغلوّ أو التمسك بالتراث إلى درجة التقوقع أو التشرنق -إن صح التعبير- وإتّما نادى إلى الوسطية شريطة أن لا ينسلخ من قيمه ومبادئه، فيأخذ من الجديد فقط ما يخدمه ويثري فضوله. ولعل الكاتب ينصهر ضمن هذا التيار، حيث برهن في كلّ ذلك على أنّه من الأدباء الذين يدعون إلى التجديد مع الحفاظ على التراث الذي لا يعرض الأدب إلى الركود. وكأنّا بالكاتب يسعى من وراء كل ذلك الوصول إلى نتيجة مفادها لا إفراط ولا تفريط في الأدب. وقد قدّم لنا كل ذلك في هندسة نصية تجسّد معمارها في بنيتين حجاجيتين رئيسيتين محكمتا السبك يمكننا التمثيل لها بالخطاطتين التاليتين:

1- البنية الحجاجية الأولى: وتمثّل في الشكل التالي:



2. البنية الحجاجية الثانية: وتمثل الشكل العام للنص، وتتمثل في إقناع المتلقي بوجهة نظر ما وحمله على تغيير وجهة نظره بل على تغيير موقفه الأصلي بموقف ثان يعمل الباث على الإقناع بوجهاته وشكلها:

مقدمات منطقية ← براهين الدعم ← النتيجة
ويمكننا إسقاطها على النص كالتالي:

مقدمة ← الثورة على الفناء في القديم والإغراق في المحافظة على القديم

براهين الدعم: ← - نقض الغلو في المحافظة وفي التجديد

- ضرورة الاعتدال.

- إخضاع اللغة لمتطلبات العصر لكن دون الإفساد في أصولها أو الخروج عن قواعدها.

- الثورة على المعجمات القديمة وابتكار ما يحتجون إليه من ألفاظ ولكن لا يتحرّجون من أنّ هذه الألفاظ ليست مسجلة في هذا المعجم أو ذاك.

- من حقهم أن يستخروا أنفسهم للغة، شريطة أن يغنوها ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن فيها.

- الثورة على أساليب القدماء في التعبير الشعري والنثري شريطة أن يصطنعوا من الأساليب ما يلائم حجاتهم وما تثيره أنفسهم من العواطف والخواطر والآراء فقط.

النتيجة: ← الوسطية والاعتدال في الأدب.

يتضح من خلال هاتين الخطاطتين أنّ الكاتب مزج في نصه بين شكلين حجاجيين أو بنيتين حجاجيتين؛ حيث عرض في الأولى القضية المتمثلة في الخصومات الأدبية العنيفة حول المثل الأعلى في الشعر أولا وفي النشر بعد ذلك. ثم عرض الأطراف المتصارعة (فئة الشيوخ المقلدين وفئة الشباب المجدّدين) وحجج كل طرف منها، والنتيجة التي يسعى إليها كل طرف.

أما البنية الثانية والتي تمثّل الشكل العام للنص، فتمثلت في محاولة الكاتب إقناع الطرفان المتخاصمان بضرورة الابتعاد عن الغلو في التقليد والمبالغة في التجديد وأكد ذلك بجملة من الحجج التي تدعّم مذهبه ليصل إلى نتيجة ترضي الطرفين مفادها الوسطية والاعتدال في الأدب.

3. لغة النص:

من خلال شرحنا للنص وتحديدنا لبنيته الحجاجية اتضح لنا بأنه نص حجاجي بامتياز، وذلك لأنّ الكاتب استطاع أن يقدم لنا نصه هذا في قالب حجاجي تشكّل من جملة من الآليات الحجاجية اللغوية والبلاغية صاغ بها الكاتب نسيج علاقات النص بناء وأفكاراً؛ ولعل من بينها: الحضور القوي للعامل الحجاجي "إنّما" الذي يعدّ من أهم أدوات القصر* وتكمن حجاجيته في أنّه: "يأتي إثباتاً لما يذكر بعده، ونفياً لما سواه"¹. ويجب الإشارة إلى أنّ العامل الحجاجي بالنفي والاستثناء والعامل "إنّما" "لا يكونان سواء فليس كل كلام يصلح فيه (ما... إلا) يصلح فيه (إنّما) ألا ترى أنّها لا تصلح في مثل قوله تعالى: ﴿وَمَا مِنْ إِلَهٍ إِلَّا اللَّهُ﴾"²، وفي قولنا (ما أحد إلا وهو يقول) قلت ما لا يكون له معنى"³. إذن باختلاف القصر ب (النفي والاستثناء) عن القصر ب (إنّما) يدلّ على أنّ لكل منها دلالة وقوّته الحجاجية من جهة كون القصر بالنفي والاستثناء يفيد قصر العام، والقصر بإنّما يفيد قصر الخاص. ويظهر شكل الحجاج باستعمال "إنّما" على النحو التالي:

مقدمة → نفي ← إنّما ← إثبات ← نتيجة

ومن أمثلة وروده في النص الذي بين أيدينا قول طه حسين: "ولعلّهم يذكرون أنّ تلك الخصومات كانت خصبة حقاً، وأنّها لم تمض مع رياح الصيف أو رياح الشتاء، وإنّما تركت في أذننا العربي آثاراً ما زالت باقية وإن كان كل شيء يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام... وحسب هذه الخصومات أنّها أنشأت نثراً عربياً خالصاً لم يفنى في الغرب الأوروبي ولم يفنى في أدب الجاهليين والإسلاميين والعباسيين، وإنّما صوّر شخصية عربية ممتازة من هذين الأدبين... وهم

* يعتبر القصر من أهم الآليات الحجاجية، نظراً لأدواته التي توظف توظيفاً حجاجياً وتنوع أدوات القصر يتنوع الحجاج. والقصر في اللغة (الحبس) وفي الاصطلاح "تخصيص شيء أو تخصيص أمر بآخر بطريقة مخصوصة"، يراجع: علم المعاني، عبد العزيز عتيق، دار النهضة، بيروت- لبنان، 1984، ص 159.

1 دلائل الإعجاز، ص 328.

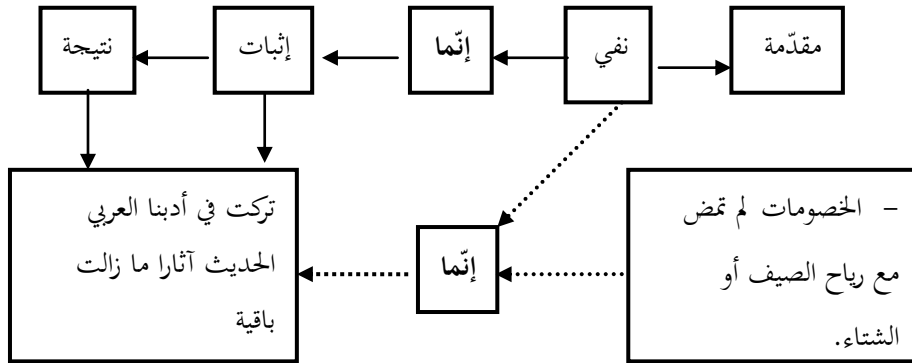
2 أسلووية الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على الصور المكتبة، ص 113.

3 المرجع السابق، ص 328-329.

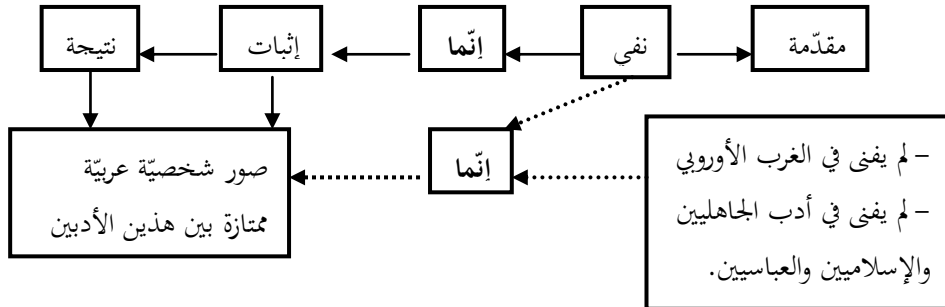
الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

رغم ثورتهم هذه لا يفرطون في القديم، وإنما يحفظونه ويمضون في إحيائه يرونه من كنوزهم النفسية التي ينبغي التقصير في رعايتها وحمايتها وصيانتها من الضياع والفساد¹.

فما نلاحظه في ثانيا هذه المقاطع أنّ "إنّما" نفت الكلام الذي أتى قبلها وهو ممثّل في مقدّمة وأثبتت الكلام الذي بعدها الممثّل في النتيجة. ويمكننا التمثيل لذلك بالشكل الحجاجي التالي:

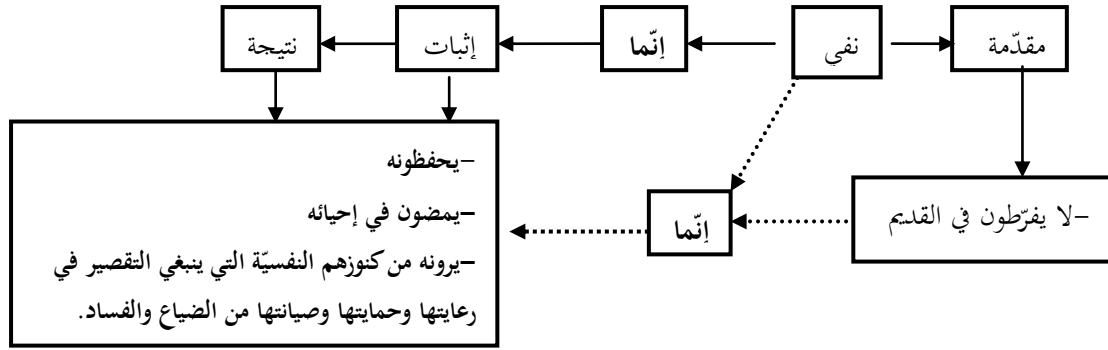


نفهم من هذا الشكل أنّ طه حسين ينفي أنّ تكون الخصومات التي دارت بين المقلّدين والمجدّدين غير مجدّية ومثمرة، وبالتالي فهو يثبت ويوجه خطابه إلى الأدباء والنقاد الذين يعتقدون عكس ذلك. أما المقطع الثاني فيتمثل شكله الحجاجي كالتالي:



إذن فقول طه حسين: "إنّما صور شخصية عربيّة ممتازة بين هاذين الأدبين" دليل واضح على أنّه ينفي انتمائه إلى هذين الاتجاهين المتخاصمين (المجدّدين والمقلّدين) ويشبّ بأنّه من الاتجاه الذي نادى بالوسطية التي تمزج بين القديم والحديث. أما المقطع الثالث فيتمظهر شكل المنحى الحجاجي فيه كما يلي:

1 اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي، للشعبتين: آداب وفلسفة/لغات أجنبية، دراجي سعيدي، سليمان بوزيان، وآخرون، ص 189-190.

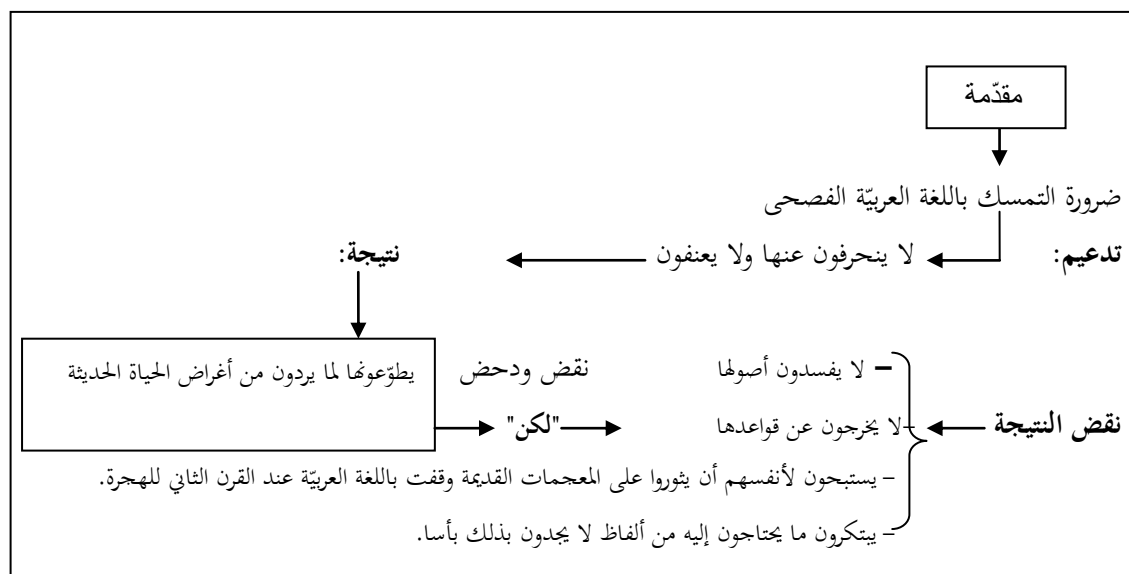


فالكاتب من خلال قوله: "وإنما يحفظونه ويمشون في إحيائه يرونه من كنوزهم النفسية التي ينبغي التقصير في رعايتها وحمايتها وصيانتها من الضياع والفساد". ينفي قضية التحلي والابتعاد كلية عن التراث والقيم والمبادئ، ويثبت في نفس الوقت ضرورة إضفاء لمسات حديثة عليه وهدفه من هذا كله توجيه الآخر إلى نتيجة مفادها "لا إفراط ولا تفريط".

فضلا عن الرابط الحجاجي "لكن" الذي يعدّ من أخوات "إن"، وأشهر إفادة يفيدها كما أشرنا إلى ذلك سابقا الاستدراك وفي هذه الإفادة تكن حجاجيته، إذ الاستدراك هو: "تعقيب الكلام برفع ما يتوهم ثبوته أو نفيه"¹، وتأتي "لكن" بحكم يكون عكس الحكم الذي سبقها، "أمّا إذا لم يخالف ما بعد حكم ما قبلها فتكون للتوكيد"² ومن هذا المنطلق تتجلى لنا حجاجية الرابط الحجاجي "لكن" إذ تكمن في أنّ المحاجج يستدرك الكلام الذي سبق لإثبات خلافه وهذا إضراب عن الحكم الأول، ليؤدي هذا إلى نتيجة مناقضة للنتيجة الأولى ويمكننا رسم الشكل العام لمخطط الرابط الحجاجي "لكن" في النص كالاتي:

1 شرح قطر الندى وبل الصدى، ابن هشام الأنصاري، تح، محمد محي الدين عبد الحميد، الشركة المتحدة للتوزيع، مصر، 1983، ط11، ص148.

2 معاني النحو، فاضل صالح السامرائي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط1، عمان الأردن، 2000، ج1، ص 308



نستشف من هذه الخطأ أن الكاتب يؤكد على أحقية التمسك باللغة وضرورة إخضاعها لمتطلبات العصر شريطة أن لا يفسدوا أصولها ولا يخرجون عن قواعدها.

كما نلمس في ثنايا هذا النص حضوراً لأدوات الشرط التي تعدّ من أهم السمات الجوهرية للنص الحجاجي، بوصفها تسهم في بناء استدلال يوجّهه المخاطب حسب غايته، ويدفع الخصم إلى دعم القضية المطروحة بطريقة حتمية، كما أنّها تؤدي دوراً بارزاً في ربط الجملتين (الشرط والجواب) ربطاً دلالياً ومنطقياً؛ إذ تقدّم الحجّة والتدعيم للوصول إلى النتيجة والجزاء، وذلك لأن العلاقة بين الشرط والجواب علاقة وثيقة، حيث يتوقف وجود الثاني على وجود الأول؛ إذ أنّ مضمون جملة الشرط إنّما يستحق مضمون جوابه بوقوعه في نفسه، فيكون الأول سبباً وعلّة في الثاني، وهذا هو الأصل في الشرط¹. ولعل هذا ما يُكسب التركيب الشرطي فعاليته الحجاجية من خلال العلاقة بين طرفين، وسنقتصر على دراسة الرابط "أمّا" لأنه الأكثر وروداً في النص.

إنّ الرابط "أمّا" هو "حرف شرط وتفصيل وتوكيد"²، ودليل شرطيته "لزوم الفاء بعده"³ وتنوب "أمّا" عن "آداة الشرط وفعل الشرط معا بعد حذفهما، فهي بمعنى مهما يكن من شيء"⁴.

1 ينظر: شرح المفصل، الشيخ موفق الدين بن عيش النحوي (ت643هـ)، عالم الكتاب، بيروت، (د.ت)، ج8، ص156، وينظر أيضاً: البرهان في علوم القرآن، بدر الدين محمد بن عبد الله الزركشي (ت794هـ)، تح: محمد أبي الفضل إبراهيم، دار إحياء الكتب العربية، ط1، (د.م)، ج2، ص254.

2 مغني اللبيب عن كتب الأعاريب، ابن هشام الانصاري، تح: مازن المبارك ومحمد علي حمد الله، دار الفكر، لبنان، 1985، ط6، ص80.

3 المرجع نفسه، ص80.

4 نحو اللغة العربية، محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط2002، ص397.

ويتجلى بعدها الحجاجي في كونها تمثل مع جملتها مقدّما للنتيجة التي لا تقبل الردّ أو الشك، بل تأتي قناعة راسخة لدى المحاجج، الذي يفصلها بعد ذلك تفصيلا يؤكّد صحتها ويقينها. ويمكننا تمثيل شكلها الحجاجي في النص كما يلي:

أما (...) → (فاء الجزاء) ← النتيجة

وكمثال لذلك من النص قول الكاتب:

أما أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوروبي

نتيجة

وأما الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم

نتيجة

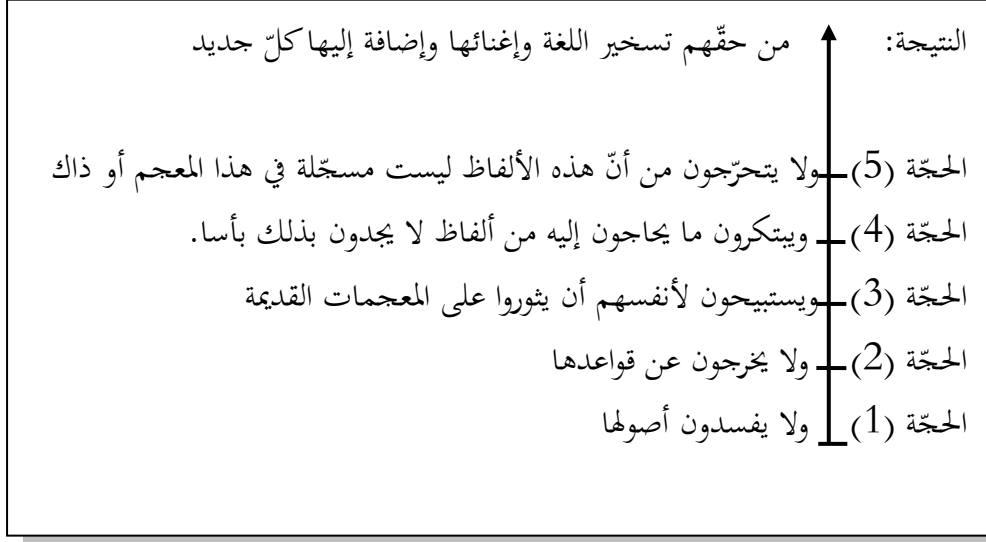
إذن أفادت أما في النص التفصيل والتوكيد، فبعدها ذكر الكاتب التيارات الأدبية إجمالا حاول تفصيلها وإثباتها في قوله: أما أحدهما ف... أما الآخر.

بالإضافة إلى أسلوب النفي الذي يعدّ وسيلة من وسائل الإقناع، طالما أنّه لكل كلام قوّة تأثيريّة تكسبه قوّة حجاجيّة. فالنفي كما أشارنا إليه سابقا "يدلّ على تعدّد الأصوات، إذ يسمح للمتكلّم بالتعبير المتزامن عن الصوتين المتقابلين، الصوت الذي يتبنى جانب الإثبات، صوت المتكلّم المتبني لجانب النفي، فالنفي يشير إلى إثبات ضمني ويردّ عليه"¹. وهذا ما رأيناه ماثلا في قول الكاتب: "لم ينسوا، لم تمض، لم يفن، لا ينحرفون، لا يعنفون، لا يرون، لم يعرفها، لا يفسدون، لا يخرجون، لا يجدون، لا يتحرّجون، ليست، لم يكن، ما يلائم، ما تثيره، لا يفرطون، لا ينبغي" فالكاتب في نصه هذا يعرض مواقف متصارعة، موقف المجدّدين، وموقف المقلّدين، ويرفض وينفي فكرة الغلو في التمسك بالتراث إلى درجة التشنق، كما يرفض أيضا المبالغة في التجديد إلى درجة الانسلاخ عن القيم والمبادئ، بل نادى بالوسطيّة والاعتدال بين هذا وذاك. كما أنّ المتأمل لمعمار النص يجد سيطرة لحروف الجر والعطف، ونلمح ذلك من خلال النص فيما يلي:

-حروف العطف: وقد تحدثنا عنها سابقا بإسهاب وقلنا بأنّها تقوم بدور حجاجي كبير من خلال ربطها بين الحجج والنتائج والتنسيق بينهما من أجل التعليل والتفسير والتبرير. ويمكننا

1 بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، سلسلة عالم المعرفة، الكويت، 1992، ص 94.

التمثيل لها في هذا النص كما يلي: "ولكنهم، ويستبحون، ويتكرون، ولا يتحرّجون، فمن حقهم، ومن الحق عليهم، ثم يثورا..." ويمكن أن نوضحه في الشكل التالي:



إذن فحرف الربط (الواو) عمل على ترتيب وإدراج الحجج، فيتّضح بذلك أنّ الحجة في أعلى السلم الحجاجي هي الحجة الأقوى مقارنة بالحجج التي سبقتها لخدمة النتيجة المعروضة وهي (تسخير اللغة وإخضاعها لمتطلبات العصر).

حروف الجرّ: "من القرن، في الشعر، في النثر، في مختلف أقطارهم، على النفوس، مع رياح الشتاء، في أدبنا، إلى العفاء، من التيارات الأدبية، في الغرب، في الأدب، من هذين، على الفناء، في القدم، من جهة، في المحافظة، على القديم، من أغراض، على قواعدها، من ألفاظ، ومن الحق، من جديد، على أساليب، في التعبير، من الأساليب، في نفوسهم، من العواطف، من كنوزهم، في رعايتها، من الضياع".

وقد ساعدت الأفعال المختارة بدقة في ضمان صفة (القوة الحجاجية) للنص ومن ذلك نجد هيمنة للفعل المضارع لما يحمله من دلالة على التجدد والاستمرار في محمولاتها بأربعة وأربعين فعلا ونستشف ذلك في النص من خلال ما يلي: "يذكرون، ينسوا، يأتيهم، يحيا، يسيطر، يدعوها، لم يفن، يقومون، يستمسكون، ينحرفون، يُعَنفون، يرون، يطوعونها، يريدون، يفسدون، يخرجون، يستبيحون، يثورا، يتكرون، يحتاجون، يجدون، يتحرّجون، يسخروا، يغنونها، يضيفوا يثورا، يصطنعون، يفرطون، يحفظونه..." كما نلفي أيضا حضورا قويا للفعل الماضي الذي يدل

على ثبات واستمرار دلالة محولات الماضي ومن بينها: "ثارت، خضعوا كان، كانت، تركت، صوّر، وقفت...".

إضافة لما حقّقته هذه الروابط والعوامل الحجاجية من انسجام منتج للنص؛ فإنّنا نجد أنّ هناك أيضا توظيفاً عميقاً ورمزياً وحجاجياً للمحسنات البديعة والبيانية التي برزت بشكل لافت ومثير مما يؤكّد الصيغة الحجاجيّة لها ولعل من أهمها:

أ- الاستعارة: كما ذكرنا سابقا تؤدي دورا بارزا في الإقناع والتأثير، كونها تمثّل أرقى وأبلغ الآليات اللغوية، لتحريك همّة المتلقي إلى الاقتناع، فلا يلجأ إليها المخاطب إلا لثقلته بأثما أبلغ من الحقيقة حجاجا، تهدف إلى تغيير الموقف الفكري، أو العاطفي للمتلقي. ومن الاستعارات التي وردت في النص: "خضعوا لتيارين خطيرين" حيث شبّه التيارين بالاستعمار فحذف المشبّه به وهو (الاستعمار) وترك من صفاته لفظة الخضوع والسيطرة على سبيل الاستعارة المكنيّة، إذن فهذا القول يحمل في ثناياه الحجاج بالاستعارة التي أعطت القول قوّته من خلال مجازيتها، وكأنّنا بالكاتب يريد إقناع الكُتّاب بعدم التمسك بما هو قديم في الأدب العربي ولا يريد أن يكون تابعا للتيارات الغربية. وأيضا في قوله: "الأدب العربي القديم أخذ يحيا" استعارة مكنيّة؛ حيث شبّه الأدب بإنسان يحيا فحذف المشبه به وهو "الإنسان" وترك من صفاته الحياة. وقوله كذلك: "الإغراق في المحافظة على القديم" وهي أيضا استعارة مكنيّة؛ إذ شبّه الكاتب الأدب القديم بالبحر فحذف المشبّه به (البحر) وترك من صفاته (الإغراق) ولعل الكاتب يسعى من خلال كلامه إقناع الأدباء بعدم المبالغة في المحافظة في القديم لدرجة التفوق. وعلى هذا الأساس فإنّ المتكلّم يقدّم القول الاستعاري، على أنّه دليل قوي لمصلحة النتيجة المتوخاة، إذن فالهدف منها الإيضاح والتأثير والإقناع إذ تصب الاستعارة الحجاجيّة في دمج جهتين فننظر من نافذة الجهة الأولى إلى (المستعار له) وإلى الجهة الثانيّة (المستعار منه) وبذلك يتمّ التأثير في المتلقي وبالنتيجة إقناعه، من خلال خروجها إلى المتداول؛ بعدولها من الحقيقي القديم إلى غير الحقيقي الجديد، فتتجم عنها الحجّة في أعلى درجة من الإقناع على المستوى الجديد الذي ظهرت بها.

ب- البديع: يرفض بيرلمان النظر إلى البلاغة بوصفها "فن الكلام والكتابة الجديين"¹، معتبرا هذه الرؤية قاصرة، لأنّها تفصل بين الشكل والمضمون، لأنّ بعض الأشكال التعبيريّة قد

1 بلاغة الخطاب وعلم النص، ص 78.

تحمل إيقاعاً جمالياً وخواصَّ شكلية معيّنة، مع ذلك "قد تمارس فعاليةً برهانيةً حجاجيةً لما تثيره من إعجاب أو بهجة أو هدوء أو إثارة"¹. ومن هذا المنطلق يمكننا تجاوز مقولة: "أنَّ معظم الوجوه البديعية - إن لم يكن كلّها - ذات دور تحسيني"، على أن نؤكد ما أشار إليه بعض البديعيين من أنَّ البديع - خاصة شقّه المعنوي - يمكنه الاضطلاع بوظيفة حجاجية في الخطاب. ليتماهى بذلك مع ما تهدف إليه البلاغة في مفهومها العام. وتجسّدت في هذا النص لوحات بديعية ذات بعد وظيفي إقناعي ولعل من أهمها الطباق الذي يؤدي وظيفة جمالية حجاجية بما يصنع من صيغ التقابل التي تؤدي بدورها إلى شعور بالانقسام بين الأضداد وتبدى هذه التقنيّة في النص كما يلي:

"البقاء#الزوال، المحافظة#التجديد، الشيوخ#الشباب، الشتاء#الصيف، الشعر#الشر...".

إذن استطاع الكاتب من خلال تطبيقه لهذه الآلية التأثير في المعنى والأسلوب، فالمعنى ازداد وضوحاً وبروزاً وقوّة بوضع الشيء وضده لأنَّ "بالأضداد تتّضح المعاني"، فاكسب الكلام جرساً موسيقياً ونغماً جميلاً يؤثر في النفس وينقل الشعور، وبذلك يخاطب أسلوب المطابقة العقل لأنَّ الكاتب ابتعد فيه عن التكلّف والتصنّع وجاء مؤثراً بحسب متطلبات الموقف.

كما أنّه وظّف آلية حجاجية من الأهمية بمكان ألا وهي التكرار بوصفه طريقة من طرق الإلحاح على المخاطب، عبر تبئير بنية لغوية معيّنة والتركيز عليها، قصد تثبيت فكرة ما، أو تنفيذ رأيٍ معيّن، وقد شمل هذا التكرار:

✓ **التكرار بالمرادف:** وهو تكرار المعنى واللفظ المختلف، وهذا التكرار يتعلّق بالدلالة، ويبنى على مكوّنات لغوية مترادفة أو مشتركة في جزء من المعنى²، حيث يكون الترادف بين مفردتين داخل جملة أو عبارة. "وما يسوّغ حجاجية هذا النوع من التكرار هو تزويد النص بمعانٍ أخرى في جمع المعاني المشتركة وبثّها في ذهن المتلقي، ليفهم المعن العام للنص لأنَّ هذا التكرار يساهم في تثبيت معنى بالفاظ مختلفة ومتعدّدة، فترى المحاجج ينجح لهذه الوسيلة اللسانية لتكون وسيلة حجاجية تقنع وتؤثر وتستميل"³ وقد ورد هذا التكرار في النص بشكل مكثّف نذكر منه: (لا ينحرفون = لا يعنفون)، (لا يفسدون أصولها = لا يخرجون عن قواعدها)، (رعيتها = صيانتها) (يغنوها = يضاف إليها)، (تلائم حاجاتهم = تثيره في أنفسهم).

1 المرجع السابق، ص 78.

2 ينظر: النص الحجاجي العربي - دراسة في وسائل الإقناع، ص 66.

3 خطاب الحجاج والتداوليّة - دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، ص 216.

✓ **التكرار التام:** ويمكن تسميته بالتكرار الكامل، له علاقة بالشكل إذ يتكرر اللفظ بنفسه وعليه تكرار المعنى، ويحدث هذا في الألفاظ، كما يحدث في الجمل. وتكرار اللفظ يقوم مقامه الضمير لأنه عائد عليه: كما يشترط في هذا النوع قصد المحاجج، لأنّ قد يقع التكرار دون قصد. ومن أمثلة وروده في النص تكرار الألفاظ التالية: "لم ينسوا، الخصومات، يذكرون، لم يفنى، الثورة، المحافظة، يأتيهم، الغلو، القديم، التجديد..."، إذن فالكاتب من خلال تكراره هذا؛ إنما أراد تأكيد فكرته وتنفيذ رأي الأطراف المتخصصة، كما سعى إلى تجسيد المعنى. لأنّ بعض النصوص على حدّ تعبير "دوييو جراند ودريسلر": "غالبا ما يكون التنظيم السطحي راجعا إلى تحقيق توافقات أو تشابهات مع المعنى والغرض من الاتصال جملة"¹.

وما نلاحظه أنّ الكاتب وظّف التكرار بشكل ذكي ساهم هو الآخر في ضمان انسجام النص بعيدا عن الرتابة، مما ولّد علاقات حجاجية قائمة على التسلسل والربط والتوالد الذي ينتج معنى عميقا أو يشيّد دلالات جديدة.

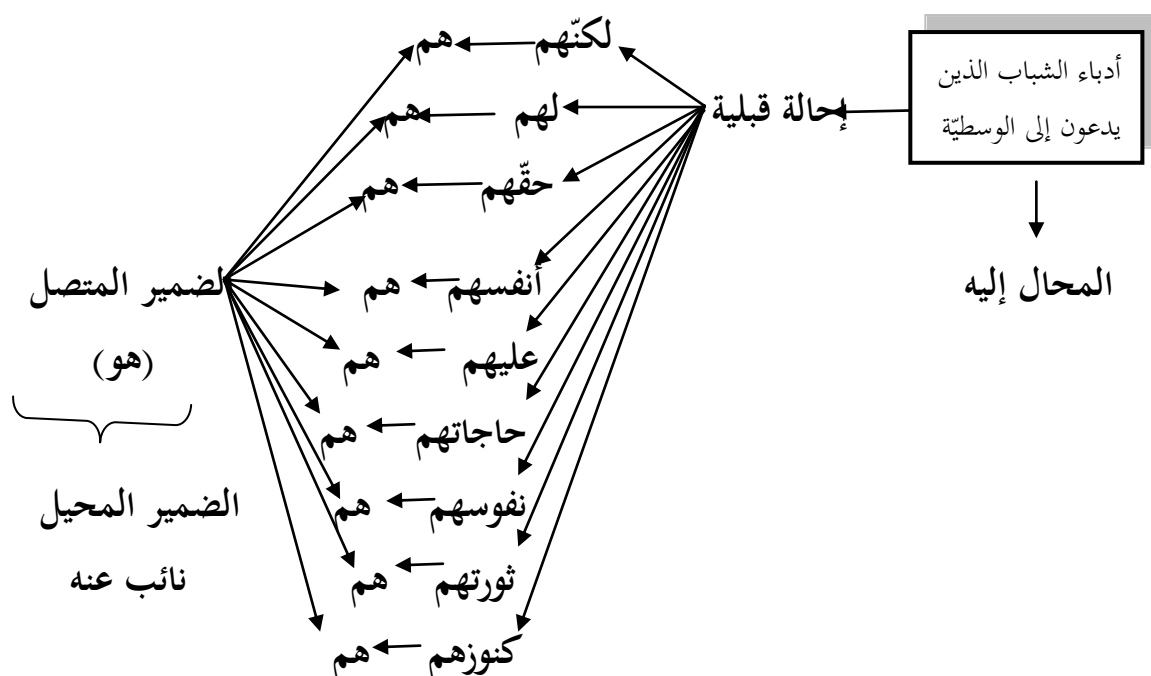
ناهيك عن آلية الإحالة: التي تحدّث عنها "هاليداي وحسن هيكل" بإسهاب في كتابهما: "الاتساق في اللغة الإنجليزية" (1976)، واعتبراها مظهرا من مظاهر اتساق الخطاب اللغوي، ومن ثمّ، "يستعمل الباحثان مصطلح الإحالة استعمالا خاصا، وهو أنّ العناصر المحيلة كيفما كان نوعها لا تكتفي بذاتها من حيث التأويل، إذ لا بدّ من العودة إلى ما تشير إليه من أجل تأويلها. وتتوفّر كلّ لغة طبيعية على عناصر تملك خاصية الإحالة، وهي بحسب الباحثين: الضمائر، وأسماء الإشارة، والأسماء الموصولة، وأدوات المقارنة. وتعتبر الإحالة علاقة دلالية. ومن ثمّ لا تخضع لقيود نحوية، إلّا أنّها تخضع لقيد دلالي، وهو وجوب تطابق الخصائص الدلالية بين العناصر المحيل والعنصر المحال إليه"²، وتكمن حجاجيتها من خلال وظيفتها إذ؛ تجعل المتلقي مشاركا في الفعالية الحجاجية، فهي تجعله يبحث عن المحال إليه بمعنى؛ أنّ المحاجج يحيل والمتلقي يكشف عن المحال إليه، فيكون هو والمحاجج في سياق واحد ومنه يكشف عن مقصده وهو الهدف.

1 بلاغة الحجاج في الشعر العربي- شعر ابن الرومي نموذجاً، ص 106.

2 لسانيات النص -مدخل إلى انسجام الخطاب- محمد خطاي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991، ص 16-17

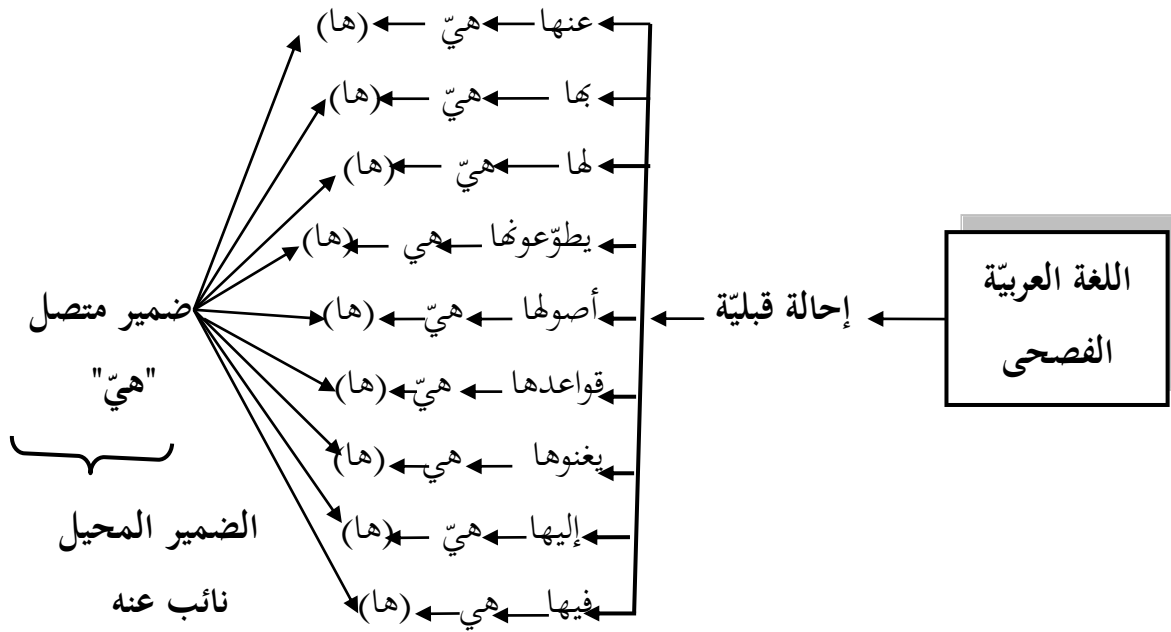
وتنقسم الإحالة إلى إحالة مقامية، وهي إحالة إلى خارج النص، وإحالة نصية لها علاقة وثيقة بالداخل النصي. وتنقسم الإحالة النصية بدورها إلى:

- **إحالة قبلية:** وهي إحالة تعود على لفظ سبق التلقظ به، حيث يستبدل اللفظ الأول المذكور الصريح بما يعوّضه ويقوم مقامه، ونلاحظ حضوراً قوياً للإحالة القبلية في نص طه حسين. حيث تتمظهر هذه الأخير في الأفعال والضمائر بنوعها، وتكمن حجاجيتها في كونها: "نائبة عن الأسماء والأفعال والعبارات والجمل المتتالية"¹. فنيابتها تساعد على الترابط النصي الحجاجي. ومثّل لها من النص كما يلي:

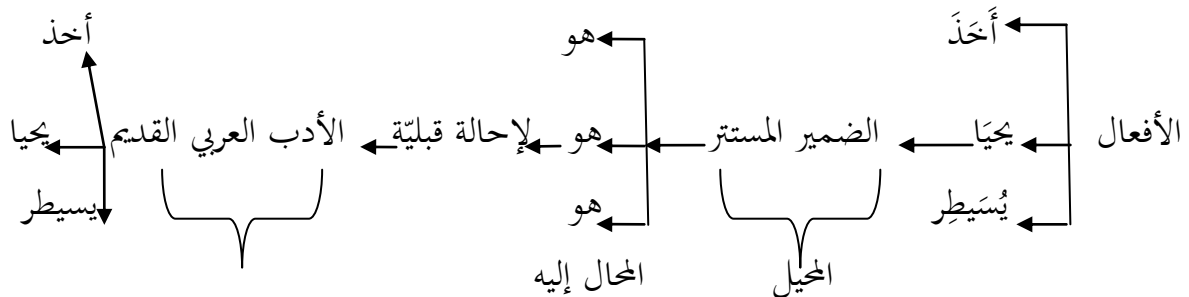


وما نلاحظه من خلال هذا الشكل أنّ الضمير "هم" ناب وأحال إحالة قبلية إلى لفظة "أدباء الشباب الذين يدعون إلى الوسطية". وناب الضمير "ها" وأحال إحالة قبلية إلى لفظة "اللغة العربية الفصحى" في هذا الشكل التوضيحي:

1 علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق -دراسة تطبيقية على السور المكية- ، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والتوزيع، مصر، ط1، 2000، ص 137.



كما نجد أيضا في قول الكتاب: "لا يفرطون في القديم، وإنما يحفظونه، يعضون في إحيائه يرونه من كنوزهم النفسية التي لا ينبغي التقصير في رعايتها وحمايتها وصيانتها من الضياع والفساد جميعا". فتاب الضمير "هـ" وأحال إحالة قبلية إلى لفظة "القديم"، كما تاب الضمير "ها" وأحال إحالة قبلية إلى لفظة "كنوزهم النفسية". هذا فيما يخص الضمائر المتصلة، أما الضمائر المنفصلة فهي غائبة تماما عن النص، بينما نلاحظ حضورا قويا للضمائر المستترة. ومثالها في قول الكاتب: "الأدب العربي القديم الذي أخذ يحيا ويسيطر على النفوس والأخلاق منذ أواسط القرن الماضي". إذن يظهر الفاعل في هذه الأفعال على شكل ضمير مستتر، بمعنى أن الضمير المستتر "هو" يحيل إحالة قبلية إلى الفاعل وهو "الأدب العربي القديم" ويمكنه تمثيله في الشكل التالي:



- **إحالة بعدية:** إذا كانت الإحالة القبلية تحيل إلى لفظ سابق، فإن الإحالة البعدية تحيل إلى لفظ لاحق لم يتلفظ به بعد، وتتحقق الإحالة البعدية باسم الإشارة، وتوظف أسماء

الإشارة توظيفا حجاجيًا، ويقوم مقام الاسم وينوب عنه وعن الفعل والجمل¹. وتتمظهر الإحالة البعدية في النص من خلال قول الكاتب: "وحسب هذه الخصومات"، أحوال اسم الإشارة "هذه" إلى لفظ ذكر بعده وهو: الخصومات.

هذه ← الخصومات → إحالة بعدية.

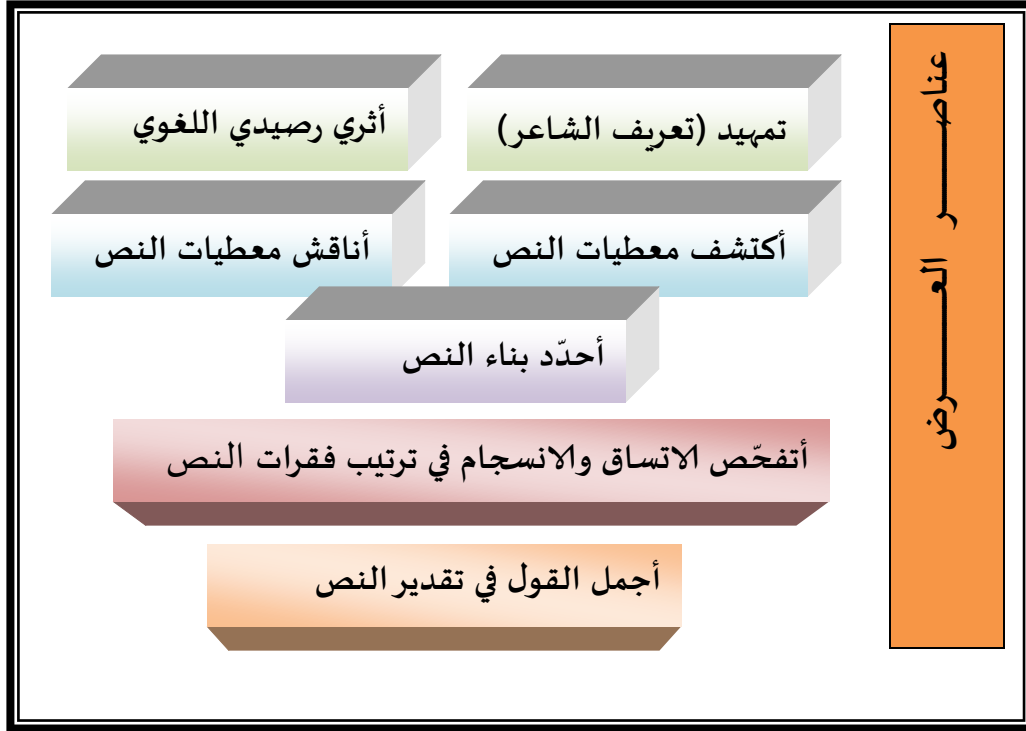
وقوله أيضا: "ولا يتحرّجون أن هذه الألفاظ". أحوال اسم الإشارة "هذه" إلى لفظ ذكر بعده وهو: الألفاظ. ويمكننا التمثيل لها بالشكل التالي: هذه ← الألفاظ ← إحالة بعدية وقد يحيل اسم الإشارة إحالة قبلية مثل قول الكاتب: "وهم رغم ثورتهم هذه" إذن أحوال الكاتب اسم الإشارة إلى لفظة قبله وهي: الثورة ويمكننا التمثيل لها بالشكل التالي: ثورتهم ← إحالة بعدية → اسم الإشارة "هذه".

فضلا عن الاسم الموصول الذي يؤدي دورا حجاجيا بالإحالة إلى ما سبق أو على ما لحق بعده. وقد وظّفه الكاتب في نصه ومن أمثلة وروده: "المعجمات القديمة التي وفقت باللغة العربية...". فقد أحوال اسم الموصول "التي" إلى "المعجمات القديمة" وهي إحالة قبلية. وقوله أيضا: "أغراض الحياة الحديثة التي يحياها الناس". كذلك إحالة قبلية، حيث أحوال الكاتب اسم الموصول "التي" إلى لفظة قبله وهي: أغراض الحياة الحديثة.

وما تخلص إليه من خلال ما سبق أنّ الإحالة النصية بنوعيتها (إحالة قبلية، إحالة بعدية) وعناصرها (الضمائر بأشكالها، أسماء الإشارة، الأسماء الموصولة) وما تحمله من طاقة حجاجي، قد ساهمت بدور مهم في اتساق النص وترابطه تماسكا وانسجاما.

1 ينظر: خطاب الحجاج والتداولية، ص 224.

2. منهجية تحليل النصوص في المرحلة الثانوية كما سطرها المنهاج:



ويمكننا تبسيطها في الخطاطة التالية:

أُعرِّف على صاحب النص

طه حسين (1889/1973) أديب ومفكر وناقد مصري، من أبرز أدباء العصر الحديث، نشط الساحة الأدبية والفكرية. حيث ثار على الطرق التقليدية في البحث والدراسة والتحليل، فكان بحق أديبا مجدداً أثرى المكتبة العربية بجموعة كبيرة من الكتب منها: الشعر الجاهلي، حديث الأربعاء، الأيام.

يطوّعون: يخضعون
اللغة لمتطلبات العصر

العفاء: الزوال

أثري رصيدي

يستبحون: يتصرفون
في مدلولات اللغة
لأنها خضعت للتطور
عبر التاريخ

أثري رصيدي اللغوي

أناقش معطيات النص

-ما المقصود بالتيار الأدبي؟ وهل يؤثر في سير وتطور الإبداع الأدبي؟
-لماذا وصف الكاتب التيارات بالخطيرة؟
-هل الصراع الذي ذكره الكاتب هو الأول من نوعه في تاريخ الأدب العربي؟ وضّح وعلّل.

أكتشف معطيات النص

-ما الذي ثار في بدايات القرن العشرين ومن الذي أثاره؟
-من أين جاءت التيارات الأدبية إلى الأقطار العربية؟
-إلا ما كان يدعو المتخاصمون في الأدب؟
-ما الذي انبثق عن ذلك؟ وكيف وصفه الكاتب؟

أتفحص الاتساق والانسجام في النص

-من مميزات أسلوب هذا النص التكرار في اللفظ والمعنى. أين يظهر ذلك وما غاية الكاتب منه.
-الجميل التي وظّفها الكاتب متنوّعة. اسميّة وفعليّة ما دلالة ذلك في النص مع التدعيم.
-هل أسقط الكاتب ملامح شخصيته على النص (شكلاً ومضموناً)؟ وضّح
-في أي فئة تصنّفه: فئة المجدّدين أم فئة المقلّدين

أحدّد بناء النص

-لأول وهلة لا نلتفت إلى التصوير الفني المعتبر في النص. ولكننا مع التركيز نعثر على الكثير من الصور. هات بعضها وبيّن مكن بلاغتها.
-وظّف الكاتب الكثير من الطباق في نصه. ما غايته من ذلك. وهل أدى وظيفته الدلالية؟ مثّل.
-انطلاقاً مما سبق. ما النمط الذي اعتمده الكاتب في نصه

أجمل القول في تقدير النص: تلخيص النص

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

نود الإشارة إلى أننا قمنا بتحليل النص ومدارسته بمعزل عن روافده (النحو، البلاغة) لأنّ هذان الأخيران لا يتوافقان مع نمط النص المدروس بمعنى -لا يخدمانه-. كانت إذن هذه منهجية تحليل النص كما سطرّها المنهاج في الكتاب المدرسي، وسنقدّم المنهجية المقترحة في المبحث الموالي.

IV. الدراسة الميدانية: مركّزات تقويم النظرية الحجاجية في الخطاب التعليمي للمرحلة الثانوية.

توطئة:

اتضح لنا من خلال ما قدمناه آنفا أنّ المقاربة الحجاجية لها علاقة وثيقة بالخطاب التعليمي بشقيه الشفهي والمكتوب (النصوص)، وذلك انطلاقاً من كونهما يهدفان إلى التأثير في الآخر بغية إحداث تغير ما، ولما كان الهدف الرئيسي للعملية التربوية هو إحداث تغييرات مرغوب فيها في سلوك المتعلمين فإنّ الحكم على ما هية تلك التغييرات الحاصلة في سلوك المتعلمين لا يمكن أن يكون إلا بالتقويم. فبواسطة هذا الأخير نستطيع التمييز بين أداء مدرّس وآخر، أو بين كتاب مدرسي وآخر أو طريقة تدريس وأخرى.

ومن هذا المنطلق نسعى من خلال هذه الدراسة الميدانية إلى تقويم صيغة حضور الاستراتيجية الحجاجية في الخطاب التعليمي الثانوي، والوقوف على مدى نجاعتها الإجرائية والعملية. وذلك من خلال الاستفادة من آراء الأساتذة ووجهات نظرهم المستوحاة من خبرتهم واحتكاكهم بالوسط التعليمي، فوجهة نظرهم هي إغناء للبحث، وإجابة لكثير من التساؤلات التي يغيب عنها الوصف النظري. ولا يستطيع الباحث أن يجد لها الجواب سوى من أهل الاختصاص.

ويمكن أن نلخص محتوى هذا الفصل في: تحديد منهج الدراسة، وصف العينة وتحديد مجالها الزمني والمكاني، أدوات جمع البيانات، ليصل البحث إلى النتائج ومناقشتها في ضوء الجانب النظري استناداً إلى الفرضيات وعرض أهمّ النتائج بعد تفريغ البيانات وتحليل الجداول، وفي الأخير توصيات الدراسة.

1- منهج الدراسة:

بنيت معالجة هذه الدراسة على إتباع المنهج الوصفي والمنهج التحليلي، فالأول لإعطاء تقرير وصفي لسيروية العمل الميداني، أمّا الثاني لتحليل النتائج المحصّل عليها اعتماداً على وسيلة الاستبيان كأداة في جمع البيانات ودراسته وفق المحاور التي بنيت عليها هذه الدراسة.

2- الإطار الزمني للدراسة:

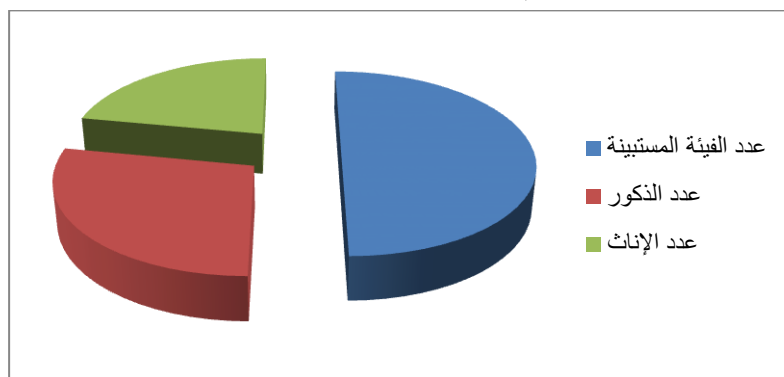
أنجزت هذه الدراسة في مدّة شهرين أي ابتداء من 2017/2/1م إلى غاية 2017/3/1م.

3- مكان الدراسة:

طبقت هذه الدراسة في ولايات مختلفة من الوطن (تبسة، خنشلة، الشلف، غليزان) وشملت 28 أستاذاً و 22 أستاذة بمجموع 50 فرداً، كما هي مبينة في الجدول التالي:

عدد العينة المستبينة	عدد الذكور	عدد الإناث
50	28	22

ويمكننا تمثيلها في المنحنى التالي:



منحنى رقم (1) يمثّل العينة المستبينة في الدراسة الميدانية

ويعود سبب اختيارنا لهذه الولايات بالتحديد إلى عوامل من بينها:

- إمكانية الحصول السريع على أفراد العينة المطلوبة، وذلك كوننا نقطن في مدينة خنشلة ومكان الدراسة مدينة الشلف مما سهّل علينا المهمة.
- إمكانية تطبيق الاستبيان ومتابعة أفراد العينة بشكل دقيق.

4- عينة الدراسة:

إنّ مرحلة تحديد أو وصف مجتمع البحث تعدّ أمراً في غاية الأهمية، حيث تتوقّف عليها باقي إجراءات البحث الأخرى، وتصميمه وكفاءته ونتائجه؛ لذلك فهي تتطلّب من الباحث عناية ودقّة كبيرتين.

وتعرف عيّنة البحث أو مجتمع البحث بأنها "جميع المفردات التي تخضع للدراسة وقد تكون هذه المفردات أفراداً، أو مجلات، أو صحفاً، أو صفحات أو برامج إذاعية، أو غير ذلك"¹. وقد وقع اختيارنا على أساتذة اللغة العربية كونهم الفئة المستهدفة في بحثنا، وإيماناً منا بأنهم سيثرون البحث ويساعدوننا على الكشف عن مجموعة من الحقائق المهمة لذا تمّ اختيارهم بطريقة عمدية*، وساعدنا في اختيارهم ثلة من المفتشين، ينتمون إلى مؤسسات تربوية مختلفة من الولايات السابقة وهي كالآتي:

● ثانويات مدينة بئر العاتر بولاية تبسة وعددها أربع ثانويات وهي: ثانوية العربي الوردي بن بوجمعة، ثانوية فارس الطاهر، ثانوية نايت بلقاسم، ثانوية محفوظ سعد. وبلغ عدد العينة المستبينة 12 أستاذاً بنسبة 24%.

● ثانويات ولاية خنشلة وعددها ست ثانويات، ثلاثة منها في ولاية خنشلة وهي: ثانوية عثمانى عبد الوهاب، معمري الطاهر، ثانوية شيجاني بشير، والثلاثة الأخرى في مدينة قايس وهي: ثانوية عثمانى إبراهيم، ثانوية الإخوة الشهداء عشي، متقن الشهيد سوفي عبد الحفيظ. وبلغ عدد الفئة المستبينة 13 أستاذاً بنسبة 26%.

● ثانويات ولاية الشلف: وعددها ثماني ثانويات موزعة على ثماني مناطق وهي: ثانوية الخوارزمي بالشطية، ثانوية قوادي بوجلطية عبد القادر بالمدينة الجديدة، ثانوية السلام بالشطية، ثانوية الشهيد الجيلالي بونعامة بالشلف، ثانوية لومي الجيلالي بأولاد فارس، ثانوية مبروكة بنونة بالمرسى، ثانوية محمد المهدي بالسعادة، ثانوية دعلوز الحاج بعين مران. وبلغ عدد الفئة المستبينة في هذه المدينة حوالي 15 أستاذاً بنسبة 30%.

- ثانويات ولاية غليزان: وعددها ثانويتان الأولى بمدينة واد رهيو وهي: ثانوية هوارى بومدين، والثانية بمدينة برمادية وهي: اللواء جمعي علي. وبلغ عدد الفئة المستبينة 10 أساتذة بنسبة 20%.

1 تحليل محتوى مناهج اللغة العربية - رؤية نظرية تطبيقية - عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان - الأردن، ط 1، 2009، ص 88.

*العينة القصدية أو العمدية: "هي العينة التي يختارها الباحث قاصداً لاعتبارات علمية، أو غير علمية كأن يقوم الباحث بانتقاء أفراد عيّنته لأنه يرى في ذلك ما يخدم أهداف دراسته، أو لوجود أدلة منطقية تؤكد أنّ هذه العينة تمثل المجتمع، وقد يختارها لأسباب تتصل به شخصياً، أو بالمبحوثين كمسألة معرفة المبحوثين وضمان تعاونهم معه أو تعاون مؤسساتهم معه مثل هذه الاعتبارات تقيد الباحث في تعميم نتائج بحثه" للتوضيح أكثر يرجع إلى كتاب تحليل محتوى مناهج اللغة العربية عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، ص 93.

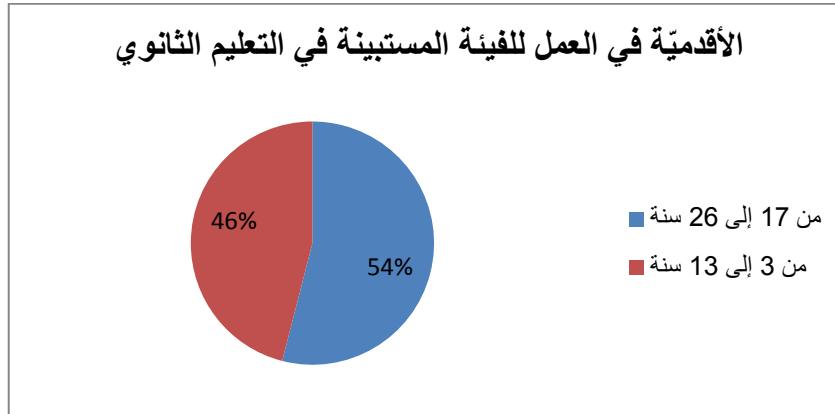
وراعينا في اختيار هذه العينة عوامل مختلفة يمكن تلخيصها في:

أ- عامل الأقدمية: وقد اشترطنا فيه حضور صنفين من المدرّسين، صنف التحق بميدان التدريس قبل إقرار المقاربة بالكفاءات، فعاصر بذلك المناهج السابقة، وواكب بروز منهجية المقاربة بالكفاءات، تراوحت أعمارهم ما بين 35 سنة و50 سنة، بأقدمية عمل تتراوح بين 17 و26 سنة، وصنف التحق بمجال التدريس بعد استلهم المقاربة بالكفاءات وتراوحت أعمارهم ما بين 25 سنة و35 سنة بأقدمية عمل تتراوح بين 3 و13 سنة.

الجدول رقم (2): تحديد أفراد العينة من خلال الخبرة التعليمية:

الأقدمية	من 17 إلى 26 سنة	من 3 إلى 13 سنة
التواتر	27	23
النسبة	54%	46%

ويمكن تمثيلها بيانيا كما يلي:



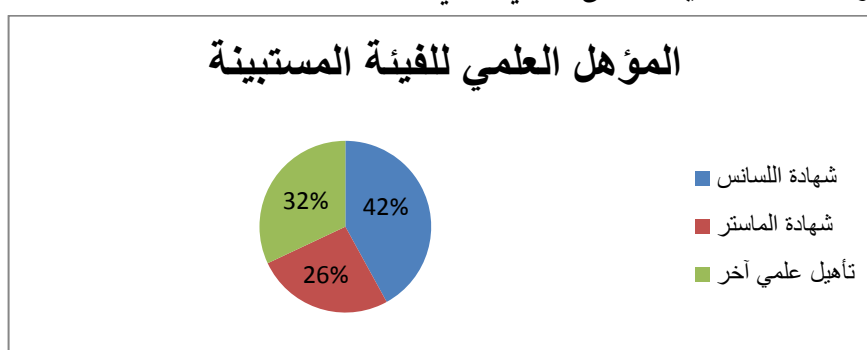
يعدّ عامل الأقدمية المهنية في العمل من الأهمية بمكان، كونه سيمكّننا من الوقوف على مدى القدرة على تكيّف المدرّسين مع المستجدّات البيداغوجية من جهة، وحدود التزامهم بها من جهة ثانية، مما سيساعدنا على بناء تصوّر حول مفهوم النظرية الحجاجية وآليات تصريفها في الخطاب التعليمي الثانوي. ولعل ما نلاحظه على هذا التمثيل البياني لا تأكيد على ذلك؛ حيث نجد أنّ نسبة الفئة المستبينة ذات الأقدمية التي تتراوح من 17 و26 سنة هيمنت على أكبر نسبة وقدّرت ب: 54%، بينما تراوحت نسبة الفئة المستبينة ذات الأقدمية من 3 و13 سنة ب: 46%.

ب- عامل التنوع في التكوين: وقد حرصنا فيه على مراعاة تنوع الشهادات الجامعية والمهنية المتحصّل عليها من طرف أفراد العينة. كما هو ممثّل في الجدول التالي:

جدول رقم (3) تحديد أفراد العينة من خلال المؤهل العلمي:

عامل التنوع في التكوين	شهادة اللسانس	شهادة الماستر	تأهيل علمي آخر
التواتر	21	13	16
النسبة	%42	%26	%32

ويمكننا تمثيلها في التمثيل البياني التالي:



نلاحظ من خلال هذه النسب أنّ الأساتذة المتحصّلين على شهادة اللسانس يشكّلون تواترا عاليا بنسبة مئوية قدرّت بـ: 42% ثمّ يليها بتواتر متوسط الأساتذة ذوي التأهيل العلمي القديم بنسبة مئوية تراوحت بين 32% وشكل أقل نسبة في الأخير الأساتذة الحاصلين على شهادة الماستر وقدّرت نسبتها المئوية بـ: 26%.

- حجم العينة:

تمّ إحصاء ستون أستاذاً للغة العربية في التعليم الثانوي يدرّسون السنوات الثلاث (أولى، ثانية، ثالثة) من ولايات مختلفة، ومن خلال عملية التصنيف التي أجريت على العينة المدروسة وانطلاقاً من المعلومات التي أوردها أصحابها في بطاقة المعلومات أمكننا الحصول على الآتي:

- عدد الاستبيانات الموزعة: 60
- عدد الاستبيانات المستلمة: 55
- عدد الاستبيانات الملغاة: 05
- عدد الاستبيانات المقبولة: 50

يعود سبب إلغاء بعض الاستبيانات إلى غياب الجدّة وعدم الإجابة على كلّ أسئلة الاستبيان، ومنها ما أبعد على أساس غياب سنوات الخبرة وهذا لإعطاء مصداقية أكبر لنتائج الدراسة. وبذلك قدّر عدد أفراد العيّنة المستبينة بـ: خمسين أستاذًا.

5- أدوات البحث:

تعدّ عمليّة اختيار الأداة وبنائها من الإجراءات المهمّة التي يتأسس عليها نجاح الباحث لأنّها الوسيلة التي تجمع بها البيانات التي يعالجها الباحث إحصائياً ويصدر أحكامه في ضوءها، فعندما تكون هذه الأداة ملائمة لقياس ما اختيرت أو وضعت لأجله ستكون البيانات التي تنجم عنها أساساً صحيحاً لأحكام الباحث وإذا ما كان فيها أي خلل فإنّ ذلك يمتدّ بالتأكيد إلى النتائج¹.

ومن هذا المنطلق، تطلّبت منا طبيعة البحث الذي نحن بصدد معالجته التوسّل بأداة استمارة الاستبيان وهي وسيلة لجمع المعطيات من المبحوثين، تعرف عادة على أنّها: "مجموعة من التساؤلات الاستفهامية، رُتبت بطريقة معيّنة في وثيقة مكتوبة موجّهة إلى أشخاص معينين يعدّون مصدراً لجمع المعلومات، يتولّون التأثير أو ملء المعلومات بأنفسهم، ليعيدوها عقب ذلك إلى مصدر الاستفهام"². وقد حرصنا الاستعانة بهذه الأداة كونها ستساعدنا في رسم مسالك هذه الدراسة، وتمكّنا من استطلاع الآراء والتمثّلات، وتيسّر لنا عمليّة جمع المعلومات والمعطيات التي ستساعدنا على تعرّف تمثّلات المدرّسين لموضوع الحجاج فضلاً عن إتاحتها لنا إمكانيّة اختبار صدق الفرضيات السابقة. أمدتنا أيضاً ببعض تصوّرات حول موضوع بحثنا.

6- عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها:

تعدّ الكيفيّة التي تعالج بها البيانات في الدراسة الميدانية من الأهميّة بمكان، لأنّ أي دراسة تعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالاتها. وبالتالي فإنّ الطريقة التي يتمّ بها عرض البيانات الميدانيّة وكيفيّة استغلالها كميّاً وكيفياً يفترض أن تخدم البحث العلمي حتى تكون أهداف البحث مفهومة، واضحة عند القارئ.

1 ينظر: تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة - رؤية نظرية تطبيقية - عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، ص93.

2 أدوات جمع المعلومات ووظائفها في التحليل السياسي، ربيع حامد، معهد البحوث والدراسات العربيّة، بغداد، 1988، ص12.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

بعد تطبيق الاستمارة تجمعت لدينا بيانات مختلفة ومتشعبة، منها ما هو كمي يستند إلى أرقام نتيجة الإجابة على الأسئلة المغلقة، ومنها ما هو كيفي هو محصلة الإجابات على الأسئلة التي تتطلب من المبحوث تقديم تبرير لإجابته.

وقد اتبعنا في عملية تفرغ وتحليل البيانات التقنية الإحصائية المعتمدة كثيراً في الدراسات الميدانية وهي حساب التكرارات وتحديد النسبة المئوية باستخدام القانون:

$$ن = م \times 100 : ع$$

- ن م: تمثل النسبة المئوية .

- ت: يمثل عدد التكرارات.

- ع: يمثل حجم العينة.

أما من حيث تركيبة الجداول فقد جاء بعضها بسيطاً لكون الأسئلة كانت مباشرة أو مغلقة وأخرى جاءت مركبة لكونها تربط بين المتغيرات.

وأما الأسئلة فقد كان بعضها مغلقاً والبعض الآخر مفتوحاً حسب متطلبات الموضوع.

- تحليل البيانات وتفسيرها:

أولاً - المراكز الأولى: تقويم الأستاذ للنظرية الحجاجية في الخطاب التعليمي

الثانوي:

ويشمل أربع أسئلة، وجاءت هذه الأخيرة في اختيارات متنوعة، حسب طبيعة السؤال.

1- السؤال الأول: ما مفهوم الحجاج في نظرك؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة
طريقة في التدريس	15	30%
نمط لتحليل النصوص	25	50%
نظرية لسانية حديثة	10	20%
المجموع	50	100%

تضاربت الآراء حول مفهوم الحجاج بين أساتذة اللغة العربية في التعليم الثانوي، حيث حصر أغلبهم مفهوم الحجاج في النمط النصي وتراوحت نسبتهم 50%، في حين رأى معظمهم

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

مفهوم الحجاج انطلاقاً من كونه طريقة في التدريس أو أسلوب تواصل قائم على تقديم الأدلة والبراهين قصد إقناع المتلقي (المتعلم) بفكرة ما من خلال الأمثلة الواقعية والشواهد (الحكم، الآيات القرآنية الأحاديث النبوية... وغيرها). أو السعي لتعديل وجهة نظره، لأنّ الهدف من العملية التعليمية التعلّمية إقناع المتعلم بأهمية المادة المأخوذة. وقدّرت نسبتهم بـ: 30%، وأسند أقلّيتهم مفهوم الحجاج إلى النظريات اللسانية الحديثة وقدّرت نسبتهم بـ: 20%. وهذه النسبة القليلة في نظرنا تؤكد على أنّ المدرّسين ليسوا على اطلاع واسع بمستجدات الدرس اللساني وكذا بالمستجدّات البيداغوجيّة، لأنّهم لا يزالون خاضعين خضوع العبد المطيع للوثائق الرسميّة (مناهج، دليل الأستاذ، الوثيقة المرافقة، الكتاب المدرسي).

2- السّؤال الثاني:

أ- الشّق الأول: هل توظّف الحجاج في تدريسك؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئويّة
نعم	47	94%
لا	00	00%
أحيانا	3	6%
المجموع	50	100%

يتّضح من خلال هذا الجدول أنّ كل الأساتذة تقريبا يمارسون الحجاج في تدريسهم وتراوحت نسبتهم إلى 94%، في حين نجد نسبة 6% من الأساتذة يمارسون الحجاج في بعض الأحيان وأرجعوا ذلك إلى أنّ المدرّس مرتبط بعامل الوقت ومطالب بتدريس ما هو مقرّر في المناهج التعليميّة ليس غير ذلك، مما يجعل العمليّة غير مكتملة، ناهيك عن غياب الزاد المعرفي والعلمي لدى المتعلّم، ممّا يجعل العمليّة أو الموقف الحجاجي صعب التطبيق.

ب- الشّق الثاني من السّؤال: ما الجوانب التي تراعيها في تلاميذك عند تدريسه؟

تعدّدت آراء الأساتذة حول الجوانب التي يجب مراعاتها في التلاميذ أثناء تدريسهم للحجاج ولعل من أبرزها:

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

- محاسبة المتعلّم على اللغة الدقيقة لئلا يفهمه السامع فهمًا معثورًا يؤدي إلى سوء الظن والفهم، بالإضافة إلى تقصي الحقائق بناء على الأدلة المنطقية، مع مراعاة التفسير للتوضيح وإزالة اللبس.
- مراعاة جوانب متعلّقة بالبرنامج والمادة المعرفية المتّصلة بفروع الأدب وروافده، وأيضًا مراعاة المنهج العلمي في ذلك؛ فيكون الأدب فنا وعلمًا وسحرا وحكمة.
- وضعية المتعلّم من خلال اختباراه في قدراته العقلية وحسّه الأدبي وحسن تقبّله للمادة.
- التدرّج من العام إلى الخاص، من الأمثلة إلى استنتاج القاعدة، السهولة في طرح الأسئلة ومحاولة ربطها بالواقع المعيش للمتعلّم، الابتعاد عن السخرية من أداء التلاميذ حتى وإن كانت بعيدة عن الموضوع، إثارة عنصر المناقشة والمناظرة بين تلاميذ القسم.
- مراعاة المستوى الدراسي للتلاميذ من فروق فردية وطاقات استيعابية؛ فمثلا ما يوظّف مع تلاميذ المستوى النهائي لا يصلح مع غيرهم، فضلا عن الأفكار البسيطة، والأسلوب الواضح، والتسلسل في الأفكار للإقناع ببساطة.
- عدم قبول أي إجابة من طرف الطلبة إلاّ بعد مناقشتها وإثباتها بالحجّة والدليل المقنع، وهكذا مع باقي المتعلمين والاتفاق في الأخير على إجابة موحّدة ومنطقية.

3- السؤال الثالث:

أ- الشق الأول من السؤال: أين يتجلى الحجاج في الأنشطة التي تدرّسها؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة
النشاط اللغوي	28	56%
نشاط النصوص	16	32%
نشاط التعبير	06	12%
المجموع	50	100%

ب- الشق الثاني من السؤال: هل الآليات الحجاجية التي توظفها في تدريسك واحدة في جميع الأنشطة أم أنّها تختلف من نشاط لآخر؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئوية
واحدة	00	00%
تختلف من نشاط لآخر	50	100%
المجموع	50	100%

أكد أغلب الأساتذة على أن للحجاج نصيب واسع في الأنشطة التعليمية المقررة في التعليم الثانوي، ولكنهم في الوقت نفسه نوّهوا بأن آلياته تختلف من نشاط لآخر وحسب مستوى المتعلمين؛ فنسبة حضوره في النشاط اللغوي تأخذ حصة الأسد بالمقارنة مع بقية الأنشطة؛ حيث بلغت 56%، وذلك لأنّه يستحوذ في رأيهم على كل الآليات الحجاجية تقريبا فنشاط القواعد (النحو) مثلا يقوم أصلا على استراتيجية الشرح الذي يسعى إلى (إضفاء قيمة على الحجّة بواسطة التفسير والتوضيح التعليل، المقارنة)، وكذا التمثيل، والاستدلال ثم الاستنتاج ليصل بعد ذلك إلى إحكام موارد المتعلّم، إذن فدوره يتجلى في توضيح مواقع الكلمات من الجملة من تقديم وتأخير، ونصب ورفع وجزم وكذا الشأن بالنسبة للبلاغة للتفريق بين أوجه القصور البيانية المتشابهة والمتداخلة. ثمّ يليه مباشرة نشاط النصوص بنسبة 32%، أما الآليات الحجاجية التي تحضر فيه فهي في نظر المدرّسين مختلفة عن آليات النشاط اللغوي من حيث الوظيفة، بحيث تهيمن عليه الآليات من قبيل:

- الانطلاق من الإشكالية ثمّ التدرّج في عرض الأفكار وصولا إلى النتيجة.
- آلية المناقشة وآلية الحوار، وكذا آلية السؤال.
- استخدام أساليب التأكيد والنفي والتعليل والاستنتاج والتفصيل، والمقابلة بطريقة تسلسلية.
- استخدام أساليب الربط المتصلة بالتعليل والاستنتاج (بما أنّ، حيث أنّ، لا شك، بيد أنّ، إلا لأنّ، يتبيّن لنا، من الواضح...).

- استخدام أدوات الشرط، وأدوات القصر، والنفي، والتأكيد، اسم التفضيل، والنعوت.

- الأسلوب المباشر، والاعتماد على الحكمة.

- آلية التكرار.

وبيان وظيفة هذه الآليات في إبراز مفصل الأفكار، ومراحل الاستدلال في نص. وبعدها يأتي نشاط التعبير الكتابي بنسبة 12%. وهي نسبة قليلة كما نرى مقارنة مع باقي الأنشطة، بالرغم من لهذا الأخير من أهمية في ترسيخ أخلاقيات الحوار والقدرة على الحجاج. "باعتبار ذلك مدخلا أساسيا يوجه المتعلم إلى الدفاع عن وجهة نظره بأساليب حضارية تنبذ العنف، ورفض الآخر. فكلما كان التلميذ قادرا على الحجاج، اكتسب سلوكيات حضارية، تجعله لا يفرض رأيه بالقوة، بل يحتاج لإثباته، وقد يتخلى عنه لصالح رأي آخر، إذا أقنعه الآخر بحججه"¹. ومن هنا يتجلى الهدف من الحجاج في إقناع المتلقي بوجهة نظره أو طريقته في تناول الأشياء، بل قد يحاول حمله على الإذعان دون اقتناع حقيقي.

وتختلف الآليات الحجاجية في نشاط التعبير باختلاف مواضيعه؛ فمثلا في المواضيع التي يطلب فيها الأستاذ من تلاميذه الدفاع عن قضية أو رأي ما، فإنه ينطلق من قضية إشكالية معينة ويطلب من التلاميذ التحاور بشأنها، على أن يجند كل تلميذ مهاراته الحجاجية، للإقناع بوجهة نظره، دون أن يفرض عليه رأياً معيناً. لينتهي من كل ذلك إلى تبني وجهة نظر معينة أو أكثر حسب وجهاتها الحجاجية.

ج - الشق الثالث من السؤال: أي الآليات أكثر تداولاً في رأيك؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئوية
الآليات المنطقية	38	76%
الآليات اللغوية	05	10%
الآليات البلاغية	07	14%
المجموع	50	100%

1 الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، ص 88.

يشير أغلب الأساتذة إلى أنهم يستخدمون الآليات المنطقية بشكل كبير أثناء تدريسهم وقدّرت نسبتهم بـ 50% وحصروها فيما يلي: (آلية التدرّج، آلية التمهيد، آلية الاستنتاج والاستقراء، الانتقال من الخاص إلى العام ومن المجرّد إلى المحسوس.... الاستدلال، القياس، الشرح، التفسير التحليل، التركيب، المناقشة، المناظرة، السؤال، المناظرة، الأدلة والبراهين، الحجج).

ويحضرنا في هذا المقام قول أحد الأساتذة المستجوبين: "أمارس الحجاج في كل وقت وفي كل لحظة؛ فما أراي إلا مُقنعاً مفسّراً، شارحاً محلّلاً، واقفاً على آليات التفكير على اختلافها من استقراء واستنباط واستدلال واستنتاج وقياس وغيره، وغايي إقناع تلاميذي".*

في حين يركّز بعضهم على الآليات البلاغية ونسبتهم 14%، وحصروها في: (التكرار، التمثيل، الاستشهاد، المقارنة والموازنة، جزالة اللسان، دقّة المعاني، استعمال التعبيرات المجازية كالكناية، والاستعارة، الاقتباس، التناص...)، والغرض منها هو الإقناع، وترجّح فئة قليلة إلى الآليات اللغوية وتتراوح نسبتهم 10%، وحصروا هذه الآليات في: (الروابط، التأكيد الإثبات، النفي، المفعول المطلق، النعوت...).

ولعل هذه نسبة قليلة وإجحاف كبير في حق ما توصّلت إليه التداوليات الحديثة من دراسات مستفيضة حول الروابط اللغوية الحجاجية. واعتبرت أنّ النصّ أو الخطاب عبارة عن روابط لغوية حجاجية تتحكّم في اتساق النصّ وانسجامه، كالضمائر، وحروف العطف، وأسماء الإشارة والأسماء الموصولة، وروابط الإثبات والنفي، والاستنتاج والاستدراك¹... ومن المفروض أيضاً؛ أنّ ما يعرف عن أستاذة اللغة العربية بحكم تخصّصهم أنّهم ميالين أكثر إلى كل ما هو لغوي وبالتالي يركّزون على الآليات الحجاجية على أساس أنّها ذات طبيعة لغوية بيانية أكثر منها عقلية.

4- السؤال الرابع:

أ- الشق الأول: هل حققت بعض الأهداف من خلال توظيفك للحجاج؟

ب- الشق الثاني من السؤال: أذكر أهم هذه الأهداف:

*محمد مراح، أستاذ التعليم الثانوي، ثانوية هوري بومدين، واد رهيو، غليزان.

1 المقاربة التداولية في الأدب والنقد، ص 92.

أكد كل أفراد العينة تقريباً أنّهم حققوا أهدافاً جمّة من خلال تدريسهم للحجاج، وحصروا هذه الأهداف فيما يلي:

- تميّز التلاميذ بين الشّجار أو العراك الكلامي المشحون بالعواطف والغضب والانفعال الذي يقود إلى الإحباط، وبين المناقشة والتوضيح الذي يقصد بها التفهيم والإدراك الذي يؤدي إلى اكتشاف الحقيقة أو فهم الأسباب والغايات.

- مشاركة المتعلمين في الحوار الهادئ بعيداً عن العنف وتخطئ الغير دون حجة.

- تعلّم التلاميذ إثبات الرأي وبناء إجابات مدعّمة بآليات الحجاجيّة ومنطقيّة بعيدة عن السداجة والارتجاليّة.

- تزويد المتعلمين بمعلومات عن النمط الحجاجي ومؤشراته، وكذا التمييز بين الأنماط وإزالة كل لبس وإبهام عنهم حتى يتسنى لهم تمثيل خطاطة حجاجيّة لنص ما بكفاءة واقتدار.

- التحكّم في ملكات التعبير والأداء الفعلي للغة مع القدرة على التواصل المثالي والأكاديمي المؤسس على الشجاعة الأدبيّة.

- قدرة المتعلّم على تغيير رأيه مقدّماً ما يدعّمه.

- لا يكتفي المتعلّم في الوضعية الإدماجية بحشو الإجابة بالشواهد بل التركيز على التفسير والتعليل ووضوح الرأي وذكر النتائج.

- تعبير التلميذ عن موقف ما، مركّباً ومحلّلاً وناقداً.

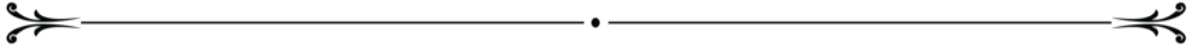
- ينتج التلميذ نصوصاً حجاجيّة مدعّمة بآليات حجاجيّة بلاغيّة ومنطقيّة ولغويّة منتقاة من مما درسه من روافد.

- تعليم المتعلمين طريقة وأسلوب الحجاج والمناقشة والحوار والمساجلة بأدب وصبر ورويّة ودقّة وليس مجرّد تعصّب لفكرة أو لرأي وتعليمه بأن الذي يملك الحجّة والدليل هو الذي يقنع من حوله ويغيّر فكرهم ويصوّبه، وأنّ الذي يملك القدرة على الإقناع هو صاحب الحجّة والبرهان.

- تنمية قدرات التلميذ العقليّة والفكرية، وتعليمه طرق التعليم الصائب، والرقى بمستواه

العقلي.

- القدرة على توظيف الحجاج في مختلف الأنشطة.



- طريقة توظيف اللغة الدقيقة تفاديا لسوء الفهم لدى السامع.
- تدريب المتعلم على أسلوب التفكير قبل الإدلاء بإجاباته.
- ويمكننا أن نضيف إلى هذه الأهداف هدفين من الأهمية بمكان وهما:
- تعليم التلاميذ أنّ فنّ الحجاج يتركز على المسلّمات التالّية: تعلم كيف تسأل ومتى تسأل وعن ماذا تسأل، وهو تعلم كيفية استخدام المنطق أو الحكمة العقلية للأحداث، كما هو تعلم كيف تختار الوقت المناسب للمحاكمات العقلية، وكيف تختار نوع المنطق الذي تحاكم به الأمور.

- اكساب التلاميذ روح التحدي: فمن أمارات الأستاذ المبدع استعداداه لتحدي أفكار الآخرين، وهذا يعني تشجيع التلاميذ على تحدي أفكاره إذا أراد أن يتعلموا التفكير الناقد، وفي الوقت نفسه ينبغي عليه أن يشجّعهم على تقبّل النقد المنطقي لأفكارهم ويساعدهم لاكتشاف أنّ عملية تقويم أفكار شخص ما وقبولها أو رفضها هي عملية صحيحة وطبيعية. وإنّ عملية النقد الذاتي تقوي ثقة الشخص بنفسه، ومن جهة ثانية فإنّ الانفتاح العقلي عند التلاميذ لا يعني أن لا يكون لهم مبدأ أو أن لا يعتقدوا في شيء أو أن يكونوا هلامييين بلا مبادئ، بل إنّ الشخص الذي يتحلّى بالانفتاح العقلي يعني أنّه إنسان يستمع إلى الأدلة دون تحيز، وأنّه راغب في تغيير اعتقاده إذا توفرت الأدلة الكافية... وفي هذا تأكيد على استخدام العقل والعدل في اختيار الأدلة.

5- السؤال السابع: ما دور الحجاج في الخطاب التعليمي للغة العربية في

التعليم الثانوي.

- أرجع الأساتذة المستجوبين دور الحجاج في الخطاب التعليمي إلى النقاط التالّية:
- تنمية روح النقاش والحوار لدى المتعلّم وتحفيزه على إبداء رأيه أولا ومشاركته ثانيا في العملية التعليمية وجعله مفكّرا في المقام الأول والأخير.
 - يعتبر الحجاج أحد أهم ركائز العملية التعليميّة التعلّميّة وأساليبها في تقديم الدروس للتلاميذ من خلال المناقشة والحوار، أو من خلال النصوص التي تتضمّن كمنط من أنماط الكتابة الذي يغلب على النص المقروء، أو توظيفه كمنط من أنماط الكتابة لإقناع القارئ (التعبير الكتابي).



الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

- الحجاج عمود الخطاب التعليمي لأنه يعتمد إلى التفسير والإقناع ويكون أقرب إلى العلم منه إلى الخيال، فيكسب المتعلم التفكير المنهجي والبرهنة المنطقية ويمدّه بأسباب الإقناع والقدرة على التواصل المعرفي.
- تنمية ملكة المناقشة والمناظرة لاسيما إذا كان المتعلم مستوعبا لها، وله طريقة صحيحة في تطبيقها بصورة تعود عليه بالنفع.
- بناء شخصية المتعلم بتحريك الذهنية العلمية والمنطقية عنده والابتعاد عن التقليد والتلقائية والإجابات الجاهزة.
- إقناع المتعلم بوجهة نظر الكاتب وبأهمية القضية التي يتحدث عنها.
- يساعد على الاستنتاج والملاحظة والمقارنة.
- الحجاج المعتمد في العملية التعليمية لا يخرج عن دائرة الحوار البناء البعيد عن التلقين حتى لا يبقى المتعلم في موضع المستهلك الذي يقبل كل المعلومات دون التثبت منها والتحقق وإبداء الرأي.
- تقريب المتعلم من المادة فكلما كان أنجح كلما كان الخطاب التعليمي فعال.
- يساهم في ترسيخ وإقناع المتعلم بما يتلقاه من دروس سواء في مجال الأدب أو القواعد، فالعقل لا يتقبل كلاما دون أدلة أو حجج.
- تنمية الذوق لدى المتعلمين وملكة الإبداع.

ثانياً- المركز الثاني: تلقي المتعلم لدرس الحجاج، ويشمل هذا المركز ثلاث أسئلة

1- السؤال الأول: هل تعترضك أحيانا مواقف يحاججك فيها تلاميذك؟

أ- الشق الأول: كيف تتعامل مع هذه المواقف؟

ب- الشق الثاني من السؤال: هل هذه المواقف تخدم الفعل التعليمي التعليمي؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئوية
نعم	40	80%
لا	00	00%
أحيانا	10	20%
المجموع	50	100%

إنّ من أهداف المقاربة بالكفاءات جعل التلميذ محور العملية التعليمية في التعليم النشط، ولا ينحصر دوره في التلقين والاستقبال بل هو مشارك ونشط ومتفاعل وإيجابي في المنهاج المبني على الطرائق النشطة، فهو يتعلم بالنقاش والحوار، وتبادل الأدوار، والتعلم التشاركي والتعاوني. ولعل هذا ما يكتسبه من مهارات إبداء الرأي، واتخاذ القرار والتفسير، والتعليل، وجمع المعلومات، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات والإبداع¹. ومدام الحجاج في هدفه العام ينطلق من مسلمة أساسية هي نسبية الحقيقة، ومبدأ الاحتمال. فالتلميذ هو الذي يبنى معرفته، ويحاجج لإثبات أطروحته، ويستمع لأراء مخالفيه، فتسود روح الديمقراطية، ويترسخ لديه أنّ حرية الرأي حق لكل فرد، المهم أن نكون مقنعين، وأن نطلق من مبادئ عقلية سليمة في الإقناع. وما نلاحظه في الجدول أعلاه لدليل على ذلك؛ حيث أكدّ 80% من المبحوثين أنّهم يتلقون اعتراضات في أغلب الأحيان من قبل تلاميذهم؛ خاصة النجباء منهم الذين لا يقبلون الفكرة من خلال عرضها ولذلك قد يضطر المدرّس إلى إيجاد حلول للخروج من الوضعية المشكل. وأيضا عندما يكون هناك موضوع غامضا نوعا ما. أو يكون للتلميذ رأي أقوى من الرأي السائد في النص الثري (التواصلي). وتكون حجّته أبلغ. أو عندما لا يفهم أو تكون وسيلة الإقناع غير واضحة وغير هادفة. وتحضرنا في هذا المقام مقولة أحد المربين: "إنّه تعلم من أستاذه كثيرا، وتعلم من زملائه أكثر مما تعلمه من أستاذه، ولكنّه تعلم من تلاميذه أكثر من الجميع ولا غرابة؛ فالطالب الذكي قد يصل إلى حل لم يصل إليه أستاذه، والطلبة المجدون في عملهم يبعثون في المدرس رغبة في العمل فيستفيد ويفيد"².

في حين يرى بعضهم ونسبتهم 20% أنّ مثل هذه الموقف نادرا ما تحدث مع الأستاذ أي؛ تحدث في حالات خاصة فقط عندما يكون التلميذ متشبعا بفكرة خاطئة، أو سوء فهم منه على مدار أوقاته الماضية، كما أنّ تلميذ المرحلة الثانوية متمرد وفضولي بطبعه يسأل في كل المسائل حتى الخارجة عن نطاق الدرس. وذلك لأنّه يتأثر في العادة بالمحيط من حيث الأفكار والمعتقدات والقناعات، وعلى سبيل المثال قناعة الغالبية بعدم جدوى الالتزام بتعلّم اللغة العربية الفصحى طالما أنّها ليست لغة الواقع.

1 ينظر: تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي، شلوف حسين، ص 57.

2 تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، ص 12.

ولما كان الحجاج إقناع للآخر وتعديل لسلوكه فإنَّ أغلب الأساتذة يؤكدون على أنَّهم يتعاملون مع هذه المواقف كما يلي:

- طالما المشاركة قائمة في العملية التعليمية فالأستاذ مُثمن لجهود تلامذته في ممارستهم لأساليب الإقناع متقبلاً ومشجعاً وموجِّهاً لها.

- نقوم بالإجابة على سؤاله مع الكثير من التفصيل والدقة لإثبات صحَّة ذلك، أو نفي مع تعليل الحكم لهذا الإشكال.

- أطالب المتعلِّم أن يوضِّح أولاً موضع النقاش ويحدِّد معالمه ثمَّ أحاول إقناعه بأدلة وحجج تثبت صحة موقفه استناداً للواقع.

- أكون إيجابياً، فأوضِّح أكثر، وأبرز حججاً أخرى، وبطريقة مغايرة... تستمد من المحيط المدرسي والحياتي.

- لا تحضرنى أية فكرة عن ذلك، لكن أعدك بأنني سأوافيك بها في الحصَّة المقبلة.

- مناقشة التلاميذ بحكمة وروية وإقناع الطرف الآخر بصحة القضية والطرح الموضوعي.

- غالباً ما يكون التعامل مع هذه المواقف بالرجوع إلى الأصل (العودة إلى المصادر الأصلية لتصحيح المفاهيم).

- التعرض إلى القضية موضوع الحجاج بالتحليل والتفسير مع سماع الرأي والرأي المخالف.

- تدل هذه المواقف على أمر إيجابي وتمثِّل في أنَّ التلميذ قادر على النقد ورفض بعض الأفكار وتقديم الحجَّة لذا أتصرَّف بحكمة وثبات وأشجعه على المناقشة الفعالة لإثبات الرأي.

- وعموماً فالمتعارف عليه أنَّ المتعلِّم في المرحلة الثانوية يلج النص متسلِّحاً ببعض كفاءاته اللغوية والأدبية والعلمية ويسعى إذ ذاك فيجعل هذه الكفاءات متفاعلة في علاقات تكاملية. ويحسن بالأستاذ في هذه الحالة أن يتسامح في قبول تفسيرات المتعلمين ويتجنَّب الحكم عليها بصفة الإطلاق، على أنَّ ذلك لا يمنعه من النصيحة والتعديل متى دعت الضرورة لفتح مجال النقاش بينهم للتذليل الفوارق وتقديم الآراء.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

هذا واتفقت جميع آراء العينة تقريبا على أنّ المواقف التي يحتاج فيها التلميذ أستاذة تخدم الفعل التعليمي التعلّمي، وذلك لأنّ التعليم يقف في أساسه على الإقناع، والتقبّل والرّضى المشفّع بالاتفاق الذي يعيشه الطالب، ولا يجد فيه اختلاف بين الأساتذة ، خاصة في مادة اللغة العربيّة وآدابها، فالطريقة الحجاجيّة تسهّل عمليّة التدريس لدى الأستاذ في مخاطبتهم المتعلمين وإقناعهم. كونها مبنية أساساً على الفعل الواعي وأساسه العقل.

كما أنّ الوقت الراهن يقتضي الحجاج كفعل يؤدي للإدراك والتعلّم. فهو يشري مجال المناقشة والجدال كما يوسّع دائرة الحوار فيصبح التلميذ إذ ذاك عضواً إيجابياً في القسم مشاركاً فعّالاً.

وأكدوا أيضاً على أنّ مرحلة تلقين المعارف وتثبيتها للمتعلّم تعرقل الدرس أكثر ممّا تخدمه، لأنّ التلميذ الذي يجادل عادة ما يكون له غموض في الفهم، أمّا إذا كان هذا بعد إنجاز الدرس فهذا يكشف مدى استيعاب التلاميذ للدرس وفهمهم (وتسمى الكفاءة الختامية)، وفي هذه الحال يخدم الفعل التعليمي التعلّمي (الوضعية المشكلة، والوضعية الإدماجية).

2- السؤال الثاني: كيف يكون تجاوب المتعلمين عندما تحتاجهم في قضية

لغويّة أو أدبيّة معيّنة؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئوية
إيجابي	27	54%
سلبي	23	46%
المجموع	50	100%

ما يتبدى لنا من خلال هذا الجدول أنّ نسبة تجاوب المتعلمين كانت إيجابية وقدّرت بـ: 54%، حيث صرّح أغلب الأساتذة على أنّ تجاوب التلاميذ يكون في أعلى مستوياته، وذلك لأنّ بالحجاج يكون الحضور العقلي والفعل للتعلم وهذه اللحظات هي التي نستغلها جيّداً أثناء أدائنا للوظيفة البيداغوجيّة. كما يكون أيضاً بحسب المستوى، فكل إناء ينضح بما وضع فيه؛ كل تلميذ يمتلك زادا معرفياً يدلي برأيه من خلاله، لأنّ التلميذ قد لا يفهم جانباً من الدرس فيقول لم أقتنع، أما تلميذ آخر بمجرد ما تعطيه فكرة، يكملها وهذا راجع إلى مستوى التلميذ وقدراته

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

العقلية والمعرفية. ومعنى هذا إنّ المتميزون يغلب عليهم التجاوب المباشر والمتوسطين يحتاجون إلى التكرار وكثرة التمثيل والتنويع، أما الضعاف فإقناعهم متعب كثيرا.

ويتجاوبون أيضا بحسب قدرة الأستاذ على توظيف الآليات الحجاجية من شرح وتوضيح وتدرّج... أي حسب القدرة على توظيف الدليل المناسب للفكرة المناسبة، فالتلاميذ يجدون طريقة الحجاج ويجدون فيها متعة ومتنفسا لعرض وجهة نظرهم.

في حين 46% من المبحوثين رأوا عكس ذلك، أي إنّ التلاميذ نادرا ما تكون إجاباتهم إيجابية، وأرجعوا سبب ذلك إلى قلة الزاد المعرفي للتلميذ، فبالرغم من أنه قطع أشواطاً تعليمية إلا أنه لا يستطيع الإجابة عن سؤال بسيط، والأدهى والأمر في ذلك هو أنه حتى وإن حاول الإجابة عن سؤال ما فإنّ إجابته تكون مما هو موجود في الكتاب المدرسي أو يعيد إجابة زملائه. وخاصة تلاميذ الشعب الأدبية، بمعنى أنّ التلميذ مجرد متلق سلبي ينتظر ما تجود به قريحة المدرّس، وأكّدوا كذلك على أنّ تلاميذ الشعب العلمية أكثر ممارسة للحجاج والإقناع من خلال توظيفهم الأدلة في إجاباتهم، كما أن طبيعة النشاط وموضوعه يلعبان دورا مهما في التجاوب مع الدرس أو عدمه.

السؤال الثالث: هل للتلاميذ في المرحلة الثانوية حس حجاجي؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئوية
كلّهم	00	00%
بعضهم	44	88%
معظمهم	6	12%
المجموع	50	100%

يتبدى لنا من خلال هذا الجدول أنّ 88% من التلاميذ لا يمتلكون حسّا حجاجيّاً، وهذه نسبة كبيرة تعكس غياب الوعي العميق للممارسة الفعلية للدرس الحجاجي في المناهج التعليمية. أما بالنسبة للذين لديهم قوّة في التفكير وقدرة على إبداء آرائهم وتفاعلهم في الدرس فتظل ضعيفة لا تتجاوز 12%. ونفهم من هذا أنه لا يوجد تطابق بين كلام الأساتذة في هذا السؤال والسؤال الذي سبقه.

ثالثاً- المرتكز الثالث: طبيعة النصوص المقررة في التعليم الثانوي.

ويشمل هذا المرتكز ثلاث أسئلة ذات احتمالات متعدّدة.

1- السؤال الأول: هل طبيعة النصوص واحدة من حيث الحجاج؟

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئوية
نعم	15	30%
لا	35	70%
المجموع	50	100%

يرى 70% من المبحوثين أنّ طبيعة النصوص ليست واحدة من حيث الحجاج وعلّلوا إجاباتهم بأنّ الحجاج يختلف من نص لآخر ومن جنس أدبي لآخر؛ فلكل فنّ أدبي نمط يتناسب مع موضوعه، ولكل نمط بنيّة وترسيمة تتلاءم مع الموضوع المطروح، وبالتالي فالنصوص الأدبيّة متفاوتة من حيث قوّتها الحجاجيّة، فهناك نصوص عاليّة الحجاجيّة كالخطابة والمقالة والمناظرة بالرغم من أنّ الأولى غائبة تماماً في المناهج التعليمية الحديثة، ونصوص متوسّطة الحجاجيّة كالنصوص الشعريّة ونصوص ضعيفة الحجاجيّة مثل النصوص السرديّة. ويرى 30% من الأساتذة المبحوثين عكس ذلك؛ أي أنّ كلّ النصوص مهما اختلفت أنواعها تحمل بصفة أو أخرى طبيعة حجاجيّة اقناعيّة، انطلاقاً من الفكرة الشائعة "أنّنا نتكلّم عامة بقصد التأثير"¹. بمعنى إنّنا نتكلّم في العادة من أجل أن نبلّغ هدفاً، هذا الهدف يؤثر لا محالة في القول الذي نقوله. لأنّ المتلقي لا يّقنع إلا بعد تأثّر. وبالتالي فالكاتب يطرح قضية معيّنة ويهدف من ورائها إقناع القارئ بمدى أهميتها.

2- السؤال الثاني: هل النصوص المقترحة في منهاج اللغة العربية تسهّل عمليّة

توظيف آليات الحجاج:

الاحتمالات	التواتر	النسبة المئوية
نعم	12	24%
لا	38	76%
المجموع	50	100%

توضح لنا نسب هذا الجدول أنّ 76% من الأساتذة المبحوثين يرون أنّه ليست كل النصوص المقترحة في المنهاج تسهّل توظيف آليات الحجاج وأرجعوا ذلك إلى عدّة أسباب:

● إنّ الأنماط النصية متداخلة فيما بينها ويستحيل أن نجد نصا حجاجي خالص، لأنّ بعض النصوص وخاصة الشعرية نجد فيها أكثر من نمط وذلك لأن الشاعر ينتقل في قصيدته من غرض لغرض وفق حالته النفسية فتجده في بداية القصيدة يصف ويمدح ثمّ يسرد أحداث معركة مثلا ثمّ تجده في الأخير يهجو حزبا ما أو يدافع عن قضية معينة. ومن هنا يصعب حقا تحديد الغرض الذي من أجله قال الشاعر قصيدته، وبالتالي يصعب تحديد النمط المناسب لها، كما أنّ هذا التداخل في الأنماط من شأنه أن يشوّش على التلميذ أفكاره خاصة وأنه لا توجد هناك قاعدة تجعل من هذا النمط صالحا لهذا الغرض أو ذاك، فالحجاج مثلا لا يصلح للفخر بالضرورة، فقد يصلح له نمط آخر كالوصف أو غيره.

● إنّ جميع النصوص المقترحة شعرية ولعل هذا لا يتوافق مع ما يسعى المنهاج إلى تحقيقه. فالمفروض أنّ المتعلّم في المرحلة الثانوية مطالب بالتعبير والإنتاج نثرا لا شعرا، وبالتالي من الأفضل تعليم هذا النوع من الأنماط انطلاقا من نصوص نثرية لا شعرية.

● النصوص المقدمة للشعب العلمية أكثر توظيفا للنمط الحجاجي، مقارنة مع النصوص المقدمة لتلاميذ الشعب الأدبية.

والسبب الرئيسي يعود في نظرنا إلى عدم فهم العملية الحجاجية من طرف الأستاذ فعلى حد قول أحد الأساتذة: "الأنماط النصية مستوردة جديدة علينا لأنها لم تكن سابقا، قد أستطيع أن أبين بأنّ هذا الموضع حجاجي، لكني أجهل المؤشر الذي يثبت ويؤكد ذلك".* فما بالك بالتلميذ الذي لا يملك أدنى فكرة عن ذلك، ولهذا السبب يعسر تطبيقها.

في حين يرى 24% من المبحوثين عكس ذلك، وعلّلوا إجاباتهم بأنّ المنهاج اقترح كما هائلا من النصوص المتنوعة الكفيلة بجعل المتعلّم ينسج على منوالها. بالإضافة إلى أنّ التلميذ له زاد معرفي عن فكرة الأنماط النصية لأنّها مرّت عليه في مرحلة التعليم المتوسط.

*الجيلالي بوجلطية، أستاذ التعليم الثانوي، ثانوية الخوارزمي، الشطية، ولاية الشلف، يوم: 1016/01/20م.

3- السؤال الثالث: هل يقومون بتدريب المتعلمين على التحكم في الأنماط

النصيّة؟

الاحتمالات	التكرارات	النسبة %
نعم	46	86%
لا	7	14%
المجموع	50	100%

4- السؤال الرابع: هل يستطيع التلميذ التمييز بين الأنماط النصيّة بكفاءة

واقترار؟

الاحتمالات	التكرار	النسبة المئوية
نعم	12	24%
لا	38	76%
المجموع	50	100%

ما تكشفه نتائج الجدول الأول أنّ 86% من الأساتذة مدركون لقيمة تعلّم الأنماط النصيّة والتدريب على ممارستها بواسطة الكتابة، وهذا ما صرّح به أغلبهم من خلال إجاباتهم، وبرّروا ذلك بأنّه من الضروري تدريب المتعلمين على الأنماط المختلفة ليميّزوا بينها ويفرقوا بين نمط وآخر. لكن هناك 14% من الأساتذة يرون عكس ذلك وعلّلوا إجابتهم بأنهم ملزمون بإتباع المنهاج والسير على خطاه لأنّ المقاربة الحديثة لا تهدف إلى أن يفرّق التلميذ بين أصناف النصوص فحسب، وإنما يحاولون إنتاج نصوصا موازيّة لها لكن هذا المطلب نراه غائبا في أرض الواقع.

إنّ المتأمل للنتائج التي أفرزها الجدول الثاني يجد أنّ هناك تناقض كبير في إجابات الأساتذة حيث نجد 76% من الأساتذة يقرّون بأنّ التلميذ يخلط بين الأنماط النصيّة ولا يستطيع التمييز بينها، أما 24% من الأساتذة المستجوبين يرون عكس ذلك. وهي نسبة قليلة في نظرنا تعكس عقم الممارسة الفعلية من قبل الأساتذة لدراسة وتحليل الأنماط النصيّة لأنّ أغلبهم يعلمون

تلاميذهم تحليل النصوص بطريقة خطية لا تراعي تنوع أنماطها، إذ يقتصرون على تحديد الأفكار الأساسية ودراسة بعض الأساليب في أحسن الأحوال، ولعل في هذا تغيب لفاعلية هذا المكون الذي يكشف كيفية تشكل النص ويفجر "مكوناته ومكبواته ومعانيه المحتملة التي لا نهاية لها، والتي تتحرك في فضاء واسع حرّ طليق"¹ وحجّتهم في ذلك أنّ التلميذ في المرحلة الثانوية لا يجب عليه التعمق في معرفة الأنماط النصية وخصائصها وطرق تحليلها حتى لا يختلط عليه الأمر في الامتحان.

ففي رأينا أنّ لكل نمط من النصوص خصائصه التي تميّزه عن سواه، مما يستدعي تحليله وفق شبكة إجرائية تستهدف تصريف: "المكونات النصية المائزة له وفق منظور ديداكتيكي دينامي، لا يحتفظ من خطوات القراءة إلا بالأطر والثوابت المنهجية التي تدمج فعل الإقراء، في مسار مشروع قرائي محدّد المعالم، بهدف إقامة الاعتبار للخصيصة اللسانية أو البنائية التي تميّز السرد عن الوصف، والإخبار عن التفسير والحوار عن الحجاج"².

7- نتائج التحليل:

بعد أن تتبعنا مرتكزات الاستبانة إحصائياً، وحاولنا تحليلها وتفسيرها، تبدّت لنا جملة من النتائج يمكننا توضيحها فيما يلي:

- بالرغم من تعدّد واختلاف تصوّرات أساتذة التعليم الثانوي لمفهوم الحجاج. إلّا أنّهم لم يقفوا على مفهوم لساني لغوي تداولي بحت.
- يوظّف أستاذ التعليم الثانوي الحجاج في تعليمه لكن بصورة تلقائية دون وعي منه بأنّ هذا الأخير نظرية لسانية تداولية حديثة.
- أكد أغلب الأساتذة على أنّ للحجاج نصيب واسع في الأنشطة التعليمية المقررة في التعليم الثانوي، ولكنهم في الوقت نفسه نوّهوا بأنّ آلياته تختلف من نشاط لآخر، ورجّحوا حضوره في النشاط اللغوي بنسبة كبيرة، وفي نشاط النصوص بنسبة متوسطة، وبنسبة ضعيفة في نشاط التعبير.

1 لمن النص اليوم للكاتب أم للقارئ؟ غزالة حسن، مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي في جدّة، السعودية، ج39، مج10، 2001، ص 129.

2 دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، حمود محمد، مطبعة النجاش الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص ص: 5-6.

- تركيز الأساتذة على الآليات المنطقية في تدريسهم يدل على نقص إطلاعهم للآليات الحجاجية الأخرى وخاصة اللغوية التي تعدّ عصب الدرس التداولي المعاصر.
- إنّ الإجابات التي يتلقاها الأستاذ عن أي سؤال يطرحه أو يوجهه لتلامذته، يمكن أن تتراوح بين عدم الإجابة على الإطلاق أو الإجابة بـ "لا أعرف"، وبين الإجابة الكاملة المتقنة التي تفوت ما كان يتوقعه، فإذا كان تفكير التلميذ غير مكتمل أو مبنياً على فهم غير صحيح، ينبغي على الأستاذ مساعدته على أن يفكر تفكيراً كاملاً في السؤال وأن يصحّح له فهمه الخاطئ، أما إذا أجاب التلميذ بإجابة خاطئة، فعلى الأستاذ أن يوجه أسئلة إضافية، تكون أبسط من الأولى وتتناول معلومات مألوفة بالنسبة للتلميذ.
- أما إذا كانت الإجابات صحيحة فيمكنه تعزيزها بسهولة وعلى ذلك؛ فإنّ مقياس كفاءة الأستاذ في توجيه الأسئلة يتوقف على كيفية تناوله للإجابات غير الصحيحة أو الناقصة.
- إنّ من أهم أهداف تدريس الحجاج هو تعليم التلاميذ أنّ فنّ الحجاج يرتكز على المسلّمات التالية: تعلم كيف تسأل ومتى تسأل وعن ماذا تسأل، وهو تعلم كيفية استخدام المنطق أو الحكمة العقلية للأحداث، كما هو تعلم كيف تختار الوقت المناسب للمحاكمات العقلية، وكيف تختار نوع المنطق الذي تحاكم به الأمور.
- يكمن دور الحجاج في الخطاب التعليمي في كونه يمثل أحد أهم ركائز العملية التعليمية التعليمية وأساليبها في تقديم الدروس للتلاميذ من خلال المناقشة والحوار، أو من خلال النصوص التي تتضمنه كنمط من أنماط الكتابة الذي يغلب على النص المقروء، أو توظيفه كنمط من أنماط الكتابة لإقناع القارئ (التعبير الكتابي).
- النصوص الأدبية متفاوتة من حيث قوّتها الحجاجية، فهناك نصوص عالية الحجاجية كالخطابة والمقالة والمناظرة بالرغم من أنّ الأولى غائبة تماماً في المناهج التعليمية الحديثة، ونصوص متوسطة الحجاجية كالنصوص الشعرية ونصوص ضعيفة الحجاجية مثل النصوص السردية.
- النصوص المقترحة في الكتاب المدرسي لا تسهل عملية توظيف آليات الحجاج.
- إنّ الأنماط النصية متداخلة فيما بينها ويستحيل أن نجد نصاً حجاجي خالص.

- إنّ التداخل في الأنماط من شأنه أن يشوّش على التلميذ أفكاره بحيث لا يستطيع تمثيل خطاطة حجاجيّة واضحة ما لم يفهم الأنماط النصيّة بشكل صحيح ويفرّق بينها.
- إنّ جميع النصوص المقترحة شعريّة ولعل هذا لا يتوافق مع ما يسعى المنهاج إلى تحقيقه. فالمفروض أنّ المتعلّم في المرحلة الثانوية مطالب بالتعبير والإنتاج نثراً لا شعراً، وبالتالي من الأفضل تعليم هذا النوع من الأنماط انطلاقاً من نصوص نثرية لا شعرية.
- النصوص المقدمة للشعب العلميّة أكثر توظيفاً للنمط الحجاجي، مقارنة مع النصوص المقدمة لتلاميذ الشعب الأدبيّة.
- أغلب المدرّسين يعلّمون تلاميذهم تحليل النصوص بطريقة خطيّة لا تراعي تنوّع أنماطها، إذ يقتصرون على تحديد الأفكار الأساسيّة ودراسة بعض الأساليب في أحسن الأحوال، ولعل في هذا تغييب لفاعلية الحجاج في النصوص.
- النظريّة الحجاجيّة غير معتمدة بصفة رسميّة في المناهج التربوية الجزائريّة، لذا نجدها متناثرة هنا وهناك.
- هناك أهداف لتبني المنهج الحجاجي في المناهج التعليميّة المقدمة للمرحلة الثانوية لكنها غير واضحة.
- الغياب التام لآليات التحليل الحجاجي. والروابط الحجاجيّة، اللهم التي وردت في أنفحص الاتساق والانسجام، ولم تكن لهذا المصطلح قدراً من المصطلحيّة بل كانت بصفة عامة الروابط اللغويّة التي تساهم في تماسك وترابط النص.
- لا يكفي لإعداد الدرس أن يكون المدرّس على علم بمادته، بل يجب أن يفكر في المقدّمة التي يبدأ بها الدرس، والطريقة التي بها تناقش المادة، والتي تكون الأسئلة، والمناقشة، والموازنة، واستنباط الحقائق والقواعد من الأمثلة التي تذكر للوصول إلى القاعدة والتطبيق عليها.
- لأنّ العلم يزداد بالبحث والجدل، والحوار، والمناقشة، واحتكاك الأفكار. لذا يجب عليهم أن يوسعوا معارفهم عن الأسلوب الحجاجي كأن يعرف الأستاذ مثلاً كيف يحتج عن رأي أو قضية معينة وما هي أهم الإستراتيجيات الحجاجية الكفيلة لذلك، كيف يدفع الخطأ ويقترح البديل. ولعلّ هذه المهمة مرهونة بتكوين وتكثيف معارفه بالنظرية الحجاجية.

ولكن وعلى الرغم من ذلك ، فإنّ هذه الضبابية في تصور أهداف النظرية الحجاجية لم تمنع من وجود مدرسين أكفاء، في كل وقت وفي كل مكان، بل نجد من بينهم من يؤدي خدمات جليلة رغم انعدام التحديد الواضح لهذه النظرية، إذ لديهم في مقابل ذلك، إحساس حدسي عن طريقة التدريس الجيد وعن المواضيع الرئيسية التي ينبغي تلقينها للمتعلمين، كما يقومون بهيكلية وتنظيم المواد ومحتوياتها بشكل ملائم سواء استعانوا في ذلك بالتوجهات الرسمية أو لا.

7- اقتراحات وحلول:

نود الإشارة إلى أنّ التوصيات الخاصة بالدراسة شملت مجموعتين، المجموعة الأولى توصيات ذات علاقة مباشرة بالدراسة، والمجموعة الثانية توصيات عامة من شأنها تفعيل مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها.

1- ضرورة تطوير مناهج اللغة العربية للمرحلة الثانوية وانفتاحها على مستجدات الدرس اللساني المعاصر وخاصة النظرية الحجاجية.

2- ضرورة التركيز على النصوص النثرية لا النصوص الشعرية لأنّ الهدف من تدريس النصوص هو كتابة نصوص نثرية لا شعرية.

3- ضرورة تبسيط النظرية الحجاجية للمتعلم حتى لا يخلط بين مفهوم الحجاج كنظرية وبين الحجاج كنمط نصي.

4- ضرورة التركيز على النصوص الأكثر حجاجية مثل فن الخطابة، فن المقالة، فن المناظرة ثمّ المتوسطة الحجاجية مثل النصوص الشعرية. إلى الأضعف حجاجية كالنصوص السردية. والمسرحية.

5- ضرورة تكييف المناهج النقدية لتحليل النصوص وفق ما يتناسب ومستوى تلاميذ المرحلة الثانوية.

6- ضرورة التركيز على النصوص الأدبية التي يطغى عليها المكوّن الحجاجي بصفة كلية حتى يتسنى للمتعلم استنتاج الخطاطة الحجاجية بكفاءة واقتدار.

7- ضرورة الاستفادة من المناهج النقدية الحديثة، وذلك بعد تقديم حصص نظرية مبسطة عن أهم تلك المناهج وتقريب مصطلحاتها من التلميذ.

8- ضرورة تخصيص محوراً كاملاً تحت عنوان الحجاج، ويكون ذلك بتقديم نص أدبي شعري يتضمن بعداً حجاجياً ثم يليه نص نثري (نصاً مقالياً أو سردياً أو مسرحياً) يهيمن عليه الحجاج ثم نص تواصل يعالج قضية معيّنة ذات بعد حجاجي يدعم النصان السابقان، ثم نص للمطالعة الموجهة يعالج هو الآخر قضية اجتماعية أو سياسية أو غيرها. ثم يختتم هذا المحور بدراسة سند شعري أو نثري يطغى عليه الحجاج ولتأكيد على مدى الفهم من عدمه يقدم درس التعبير الكتابي للإنتاج نصوص موازية للنصوص التي درسها.

9- إنّ الحجاج بمفهومه "التقني" كما تتبناه "التداولية المدججة أو نظرية الحجاج في اللغة" (لأوزفالد ديكر)، يقدم لنا الإمكانيات الكفيلة بتنمية جزء من الرصيد اللغوي، لأنّ القواعد التي ينبنى عليها قواعد لغوية مضبوطة ومقننة؛ ومعلوم أنّ ما هو مقعد هو الأصلح للتدريس ويمكن للمتعلّم الاستفادة منه وتحقيقه في دراسته أو عمله. ويمكن تمثيل لذلك بـ "الروابط والعوامل الحجاجية" (لكن، حتى، بل، كذلك، أيضاً...)؛ إذ لا يكفي للمتعلّم التعرف فقط على هذه العناصر اللغوية، باعتبارها حروفاً أو أسماء تنتمي إلى معجم لغته ولها وظائف دلالية في الربط بين عناصر الجمل والملفوظات، بل لابد له من التعرف أيضاً على وظيفتها التواصلية والتي لا تتحقق خارج إطار الحجاج.

10- يحتاج تدريس الأسلوب الحجاجي في التعليم الثانوي إلى مدرّس مؤهل يمتلك كفاية معرفية، من تجليتها اطلاعه على أسس المعرفة العالمية المرتبطة بنظريات القراءة (تاريخ الأدب، اللسانية التداولية)، ويستفيد من تكوين مستمر يؤهله لمتابعة المستجدات المعرفية والتربوية التي تسمح له بتطوير آليات تدريسه والتفاعل مع المتعلمين والقدرة على تدبّر السيورة الديدانكية بشكل يمكن المتعلمين من اختراق النصوص والتمرن على الإنتاج الشفهي والكتابي.

11- المراهنة على فاعلية المتعلّم، ذلك أن الاستراتيجية الحجاجية تراهن على هذه الفاعلية، وهذا الرهان يفرض على المدرّس تهيئ شروط مناسبة لجماعة الفصل لتتخطى في بناء المعنى الجماعي المتفاوض حوله.

12- يتطلّب درس النصوص ودرس اللغة العربية عمومًا كتابًا مدرسيًا يشرف على إنجازه فريق من الخبراء والفاعلين التربويين وعلى رأسهم الأساتذة الجامعيين المتخصصين في اللسانيات والمختصين في الديدانكية، والمختصين في السيكلوجيا والسوسيولوجيا... وغيرهم من

المختصين. مع اشتراك أساتذة التعليم الثانوي ومفتشي التربية الوطنية، ليكون إذ ذاك الكتاب المدرسي منتوجاً جماعياً، يراعي السياق الاجتماعي والخصوصيات النفسية والوجدانية للمتعلمين، ويحفّزهم على التعلّم وعلى قراءة نصوصه والانخراط في أنشطته ومشاريعه.

13- ضرورة صياغة أهداف واضحة لتدريس الحجاج بصفة عامة وتدريس النص الحجاجي بصفة خاصة.

14- ضرورة استحداث طرائق جديدة للتدريس بصفة عامة وتدريس النصوص بصفة خاصة تتماشى مع المناهج اللسانية الحديثة، وتساعد على تهيئة هذا الجيل في تسليحه بمهارات الحجاج والنقد، وتقبّل رأي الآخر؛ لأنّ امتلاك المتعلمين في المرحلة الثانوية لمثل هذه المهارات بات أمر ضروري، فمهمتهم لا تقتصر على فكّ الرموز وفهم المعنى السطحي للنص المقروء؛ وإتّما التفاعل معه بنقده وتقويمه ثمّ انتاجه.

15- ضرورة الاهتمام بتحسين مستوى المتعلمين في المرحلة الثانوية بخصوص الإستراتيجية الحجاجية لما لها من أثر إيجابي في تكوين شخصيتهم، ليس في إطار العملية التعليمية فحسب؛ وإتّما في مواجهة مشكلات الحياة اليومية وحلّها بصورة منطقية يقبلها العقل عن طريق:

- توظيف الأساليب والاستراتيجيات التي تنمي مهارة الحجاج كالمناقشة والتفسير وحسن السؤال والحوار والمناظرة والتحليل والنقد وتنمية الملاحظة والتفسير، ومهارات التمييز الاستنتاج والتقويم.

- استعمال الأسئلة المفتوحة على الأسئلة المنغلقة أثناء الدرس؛ لأنّ الأولى تحتاج الإجابة عنها إلى أعمال الفكر وتوظيف عدد من القدرات العقلية، وممارسة اللغة شفهيّاً، ومن أمثلتها: كيف؟ ولماذا؟ ما رأيك؟ ما دليلك؟ علّل؟ وضّح ذلك، كيف تنظر إلى النص، وكيف تحكم على هذا النص، وكيف تحلّل؟ وماذا تقترح. بينما الثانية فالإجابة عنها تكون بنعم أو لا، ولذلك من الأحسن دائماً تعويد المتعلمين على تقديم التعليقات والبراهين.

16- التفعيل السليم لخطوات تحليل النصوص الحجاجية: شرح النص، تحديد خطاطته الحجاجية، دراسة لغته من منظور حجاجي، التركيز على منهجية تدريس النص الحجاجي.

17- يجب على المدرّس أن يراعي تفاوت المدارك عند المتعلمين، ويقدر اختلاف قدراتهم ومواهبهم، ومن ثمّ يخاطب كلّ واحد منهم بما يناسب عقله؛ لأنّ نسبة الفهم وسعة

الإدراك تتفاوتان لدى المتعلمين، كما ينبغي عليه أن يراعي في مقاصده مبادئ التربية الحديثة، كالترّج في تقديم المادة العلميّة؛ فإذا قصد المتعلم تقديم درس في النحو مثلاً، فإنّ عليه أن يدرك هل المتعلّم درس الموضوع في الأطوار السابقة، ويعاد طرحه بصيغة موسّعة في مقرّر العربية لمرحلة الثانوية، فهنا يأخذ المدرّس ذلك بعين الاعتبار ويبنى قصده الذي يريد تحقيقه لدى المتعلّم على ما سبق من تمثّلات وإدراكات، لأنّنا في حاجة إلى مدرّس "يكون مبدعاً وقادراً على الخلق، وذلك لكي لا يبقى طيلة حياته مكرّراً لمعرفته الخاصة ومورّعاً لها. وهذا يقتضي امتلاكه لملكة الخيال التي بدونها لا تكون الثقافة الشخصية للإنسان سوى ثقافة ميتة"¹

18- يجب على المتعلمين أن يتقنوا استخدام الاستراتيجيات الحجاجيّة بنجاح في تأويل المعطيات المقدّمة إليهم، بل "إنّ المطلوب الأهم هو أن يكون المتعلّم فاعلاً في الموقف التعليمي يعالج المعرفة ويتعامل معها، ويمارس عمليات عقلية عليا: يستنتج، ويعمّم، ويحلّل، ويركّب ويقوّم، ويبتكر، لا أن يكون سلبياً متلقياً فحسب"².

إذن كانت هذه بعض الاقتراحات والحلول التي بدا لنا أنّ بإمكانها الإسهام في النهوض بتدريس الحجاج بصفة عامة، والنص الحجاجي بصفة خاصة بالمرحلة الثانوية. ولا نزعّم بأي حال من الأحوال أنّها كافية لتحقيق الطموحات والأهداف، وحسبنا أنّنا أثّرناها على أمل أن يتواصل البحث في هذا الاتجاه. ودعماً لهذه المقترحات نقدّم في ما يلي نموذجين مقترحين لتدريس النصوص الحجاجيّة، النموذج الأول لتدريس النص الشعري، والآخر لتدريس النص النثري. يتكوّن هذان الأخيران من مراحل إجرائية مشتقة في أصلها من المكونات المقترحة في منهاج اللغة العربية للسنوات الثلاث من التعليم الثانوي، وفي الحقيقة أنّ النموذجين المقترحين يعودان في أصولهما إلى الباحثين المغربيين عبد الرزاق التيجاني، والجيلالي سرستو ولكننا حوّرنا في مضامينها وفق ما تقتضيه منهاج اللغة العربية في المدرسة الجزائرية من منظار المقاربة بالكفاءات، ووفق ما يخدم بحثنا كالتالي:

1 المدرسة وإشكالية المعنى، بوبكري محمد، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998، ص117.

2 تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة، محمد بن عبد الله الدويش، سلسلة كتاب الأئمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، ع158، ذو القعدة 1934هـ، ص76.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

المراحل	القدرات والمهارات	أنشطة المدرس	أنشطة المتعلمين	المحتوى	التقويم
مرحلة الإعداد القبلي (15د)	1- اكتساب معارف حول النص الحجاجي	1- يستثير دافعية المتعلمين من خلال أسئلة مركزة حول: 2- النص الحجاجي (وظائفه، مقوماته البنائية). 3- توجيههم إلى تحديد مصدر النص والتعرف على مؤلفه والمناسبة التي قيل فيها النص.	1- يستذكرون ما يعرفونه عن النص الحجاجي وخصائصه. 2- يساهمون في تأطير النص.	1- النص الحجاجي: نص يدافع عن قضية أو رأي أو موقف، ويستهدف الإقناع أو الجدل. 2- مصدر النص: مقتطفات من قصيدة "في مدح الهاشميين" الكتاب المدرسي. الصفحة 150. 3- تقديم النص: واكب الشعر الحياة السياسية في العصر الأموي بعد ظهور الأحزاب السياسية إثر انفراد الأمويين بالحكم، واحتكارهم للخلافة، وكان لكل حزب سياسي شعراؤه الذين يعبرون عن مبادئه وأهدافه، بحيث مثل الكمية آل البيت وناصرهم بكل صدق وشجاعة وثبات.	-تقويم تشخيصي: تقوم معارف المتعلم حول الحجاج بن علي دقتها وسلامة التعبير عنها.
	2- يتعرف على معطيات خاصة بالنص.			4-صاحب النص: الكميت بن زيد الأسدي: ولد بالكوفة (679م-50هـ/734م - 126هـ) شب على ثقافة البدو والحضر فاجتمع له علم غزير بلغات العرب وأشعارها وأنسابها وأيامها، ورث التشيع عن بيئته بالكوفة، فكان شاعر الشيعة يحتج لهم بشعره ويدافع عنهم مناهضا بني مروان أصحاب الملك. سميت قصائده التي أعلن فيها تشييعه لبني هاشم "الهاشميات". ومن آثاره: للكمين شعر كثير في المدح والهجاء وغيرهما، وقد ضاع أكثره، وأشهر ما بقي الهاشميات التي قلها في الاحتجاج لبني هاشم على خصومهم وهي ثمان قصائد طبعت في مصر.	

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

مرحلة اكتشاف النص ومناقشته (30د)		مرحلة تحليل النص (القراءة المعمقة) (45د)	
1- القدرة على ملاحظة المصاحبات النصية لبناء الفرضيات للقراءة.	1- القدرة على تحليل النص وذلك من خلال: أ- تحديد نمط النص وخصائصه. ب- القدرة على تعرف مقومات النمط الحجاجي: (الخطاطة الحجاجية، الإستراتيجيات الحجاجية، لغة الحجاج).	1- يوجه المتعلمين إلى نمط النص وتحديد خصائصه. 2- يدعو المتعلمين إلى تعرف الخطاطة الحجاجية من خلال تحديد الأطراف والقضية، والحجج. 3- يدعو المتعلمين إلى تفحص اتساق وانسجام النص وذلك من خلال تتبع لغة النص.	1- يلاحظ المتعلمون المصاحبات وينون الفرضيات وذلك من خلال: 2- قراءات فردية تراعي مبادئ النطق السليم. 3- يشرحون المفردات الغامضة. - تسجيل بعض الملاحظات النقدية أو الأفكار والآراء التي تقبل المناقشة. 4- يحددون المخططات الرئيسية في بناء النص الحجاجي. 5- يتحققون من صحة الفرضيات.
2- القدرة على قراءة النص قراءة جهرية نموذجية.	2- القدرة على قراءة النص قراءة تراعي مقتضيات النطق السليم.	2- يدعو المتعلمين إلى تعرف الخطاطة الحجاجية من خلال تحديد الأطراف والقضية، والحجج. 3- يدعو المتعلمين إلى تفحص اتساق وانسجام النص وذلك من خلال تتبع لغة النص.	2- قراءات فردية تراعي مبادئ النطق السليم. 3- يشرحون المفردات الغامضة. - تسجيل بعض الملاحظات النقدية أو الأفكار والآراء التي تقبل المناقشة. 4- يحددون المخططات الرئيسية في بناء النص الحجاجي. 5- يتحققون من صحة الفرضيات.
3- القدرة على فهم النص وإدراك بنيته الكبرى.	3- القدرة على فهم النص وإدراك بنيته الكبرى.	3- يدعو المتعلمين إلى تفحص اتساق وانسجام النص وذلك من خلال تتبع لغة النص.	3- يدعو المتعلمين إلى تفحص اتساق وانسجام النص وذلك من خلال تتبع لغة النص.

	القرى والأُنصار أحق بها (حجة اجتماعية تقوم على قضية النسب). 3- القضية الثانية: اعتراض الخصوم على أحقية آل البيت. الحجج والبراهين: - الخلافة لم تورث 5- النتيجة: الدفاع عن أحقية آل البيت بالخلافة وقطع للطريق أمام أعدائهم. 6- لغة النص الحجاجي: - يطلب من المتعلمين استخراج الضمائر الموظفة في النص ليحددوا من خلالها الأصوات المتجادلة في النص مثلا: - استخدام ضمير الغائب "هم" من قبل المدعي باتجاه المعارض (بحبهم، بهم، لهم، فيهم...) وكلها واردة بصيغة الجمع، مما يدل على التزام الكمية من مطلع القصيدة إلى نهايتها بالدفاع عن آل البيت. - يوجه المتعلمون إلى دراسة أفعال النص من خلال جردها وتحديد المهيم منها، وتعليل ذلك مثلا: هيمنة الفعل المضارع ب18 فعلا: (أطرب، يلعب، يلهي، يتطربني، أتقرب، أغضب، تحسب، يعيوني، يسخرون، أعجب، يقولون، يورث، تصلح...) دليل على البعد المتحرك للقضية موضوع الجدل. وأيضا الفعل الماضي الذي يدل على الاستقرار والاستمرار. - يطلب من المتعلمين استخراج الروابط الحجاجية اللغوية والبلاغية المتضمنة في النص. وتبيين وظائفها وأثرها في تحقيق الانسجام والاتساق في النص المدرّس. أ- الروابط اللغوية مثل: - النفسي: (وما شوقا، ولا لعبا، ولم			

	يلهني، ولم يتطربني، لم يورث، لم تصلح...). وظّفه الشاعر لنفي فكرة الخصوم - التوكيد: (لكن، بل) وقد أفادت في الأبيات معنى الاستدراك، وسعى الشاعر من خلاله إلى تأكيد الفكرة التي يدافع عنها، وإلى ترسيخ عناصر الاستدلال. - حروف العطف: (الواو والفاء). وقد أفادت التعليل والتبرير، وأيضا تفيد الربط والوصل بين الحجج. - صيغ أفعال التفضيل: (أوجب، أعجب، أقرب...) وبيان وظيفتها في إبراز مفاصل الأفكار، ومراحل الاستدلال. - حروف الشرط: (فإن، لولا، الفاء) ب- الروابط البلاغية مثل: - الكناية: كناية عنصفة التواضع والتلطف وحسن المعاملة مع كل من ينتمي إلى آل بيت الرسول صلى الله عليه وسلم. - الاستعارة: البيت الثاني عشر وهي استعارة مكنية يهدف الشاعر منها تعظيم مكانة ومنزلة الهاشميين لأنّ في ذلك دلالة عن تأصل نسب فروع هذه الشجرة الوافرة الظلال المتأصلة الجذور التي ينتسب إليها سيد الخلق على الإطلاق. - الأساليب: يتم توجيه المتعلمين إلى دراسة أساليب النص وذلك من خلال: - الأفعال التقريرية: كثرت الأفعال التقريرية مما يوحي بأنّ أسلوبه أقرب إلى الخطاب منه إلى الشعر، كونه يقوم على الجدل والحجاج من خلال اعتماده على الأدلة والبراهين. - الاستفهام: في البيت السابع والغرض منها التوبيخ والترهيب لبيان فداحة الجرم				

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

	الذي يقتضيه المسلم إن تخلّى عن نصرته آل البيت، وأجاز أن تكون الخلافة لغيرهم. الأفعال الكلامية: تعددت أفعال القول التي تتضمن إنجازاً لفعل، مثل: "أتقرب وأغضب" فهذان الفعلان لا يصفان واقعا ولا ينقلان حدثاً بل ينجزان فعلاً هو التقرب لآل البيت والغضب لهم.				
مرحلة القراءة التركيبية 30د	1- القدرة على إعادة تركيب المعطيات. 2- القدرة على التعقيب على النص. 3- القدرة على إنتاج نصوص موازية .	1- يلاحظ مدى تمثلهم لقيم النص ودرجة تفاعلهم مع رسالته. 2- يكلّف المتعلمين بتجميع المعطيات. 3- يصدرون أحكاماً حول القضية موضوع النص. 4- يبحث المتعلمين على إنتاج نصوص حجاجية يدافعون فيها عن رأي أو يدحضون فكرة معينة.	- يصوغون المعطيات في تركيب جامع. - يمارسون سلطتهم على النص فينقدوا ويؤمّموا ويدّوا رأيهم، وعلّقوا الفراغات التي يتركها النص. - ينتجون نصوصاً حجاجية	- إنتاج المتعلمين	تقويم تحصيلي: - يوجّه إلى اختيار مدى قدره المتعلم على تركيب معطيات النص وفهم مقومات الحجاج بناء على مؤشرات حسن الفهم وجودة الصياغة. - يقوم الإنتاج استناداً إلى مدى استجابته للعناصر المدروسة.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

النموذج الثاني: لتدريس النص النثري:

المراحل	القدرات والمهارات	أنشطة المدرس	أنشطة المتعلمين	المحتوى	التقويم
مرحلة الإعداد القبلية (15د)	1- اكتساب معارف حول النص الحجاجي 2- يتعرف على معطيات خاصة بالنص.	- يستثير دافعية المتعلمين من خلال أسئلة مركزة حول: - النص الحجاجي (وظائفه، مقوماته البنائية). - توجيههم إلى تحديد مصدر النص والتعرف على مؤلفه والمناسبة التي قيل فيها النص.	- يستذكرون ما يعرفونه عن النص الحجاجي وخائصه. - يساهمون في تأطير النص.	1- النص الحجاجي: نص يدافع عن قضية أو رأي أو موقف، ويستهدف الإقناع أو الجدل. 2- مصدر النص: مقال نقدي لطف حسين. الكتاب المدرسي. الصفحة 189. 3- تقدم النص: الأصاله والمعاصرة هل هما طرفا نقيض؟ أم هما عنصران متكاملان؟ ربما يكون الجواب في النص الآتي: 4- صاحب النص: طه حسين (1889/1973) أديب ومفكر وناقد مصري، من أبرز أدباء العصر الحديث، نشط الساحة الأدبية والفكرية. حيث ثار على الطرق التقليدية في البحث والدراسة والتحليل، فكان بحق أديبا مجددا أثرى المكتبة العربية بمجموعة كبيرة من الكتب منها: الشعر الجاهلي، حديث الأربعاء، الأيام.	- تقويم تشخيصي: تقويم معارف المتعلم حول الحجاج بناء على دقتها وسلامة التعبير عنها.
	1- القدرة على ملاحظة المصاحبات النصية لبناء الفرضيات للقراءة. 2- القدرة على قراءة النص قراءة تراعي مقتضيات النطق السليم. 3- القدرة على فهم النص وإدراك بنيته الكبرى.	1- يوجه اهتمام المتعلمين إلى ملاحظة العنوان 2- قراءة النص قراءة جهرية نموذجية . 3- توجيه المتعلمين إلى الإمساك ببنيات النص العليا: من خلال أسئلة تستهدف شرح مستغلقاته، واستكشاف بنيته الحجاجية مثل: - ما القضية التي يعالجها النص؟ - ما الذي ثار في بدايات القرن العشرين ومن الذي أثاره؟ - إلا ما كان يدعو	1- يلاحظ المتعلمون المصاحبات وبينون الفرضيات وذلك من خلال: - قراءات فردية تراعي مبادئ النطق السليم. - يشرحون المفردات الغامضة. - تسجيل بعض الملاحظات النقدية أو الأفكار والآراء التي تقبل المناقشة. 2- يحددون المحطات الرئيسية في بناء النص الحجاجي.	1- النص المقروء. 2- أثري رصيدي اللغوي: العفاء: الزوال، يطوعون: يخضعون اللغة لمتطلبات العصر، يستبحون: يتصرفون في مدلول ألفاظ اللغة لأفهام خضعت للتطور عبر التاريخ. 3- مقاطع النص: - الاستهلال: طرح القضية. - عرض موقف المقلدين وتدعيمها - عرض موقف المجتدين وأدلتهم - عرض موقف التيار الوسطي وأدلتهم	تقويم تكويني: - تقويم الإجابات بناء على تماسكها اللغوي ودرجة انسجامها المعنوي. - تقويم نشاط القراءة بناء على سلامة النطق، ومراعاة مخارج الحروف. - تقويم نشاط الفهم بناء على سلامة الشروح، وحسن الصياغة.

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

		المتخصصون في الأدب؟ وما الذي اثبتق عن ذلك، وكيف وصفه الكاتب؟ - ما المقصود بالتيار الأدبي؟ وهل يؤثر في سير وتطور الإبداع الأدبي. - لماذا وصف الكاتب هذه التيارات بالخطيرة؟ - هل أسقط الكاتب ملامح شخصيته على النص (شكلا ومضمونا)؟ وضح. - في أية فئة تصنّفه: فئة المجدّدين أو فئة المقلّدين؟ دعم قولك. 3- يدعو المتعلمين إلى فحص الفرضيات.	3- يتحققون من صحة الفرضيات.		
مرحلة تحليل النص (القراءة المعمّقة) (45)	القدرة على تحليل النص وذلك من خلال: 1- تحديد نمط النص وخصائصه. 2- القدرة على تعرف مقومات النمط الحجاجي: (الخطاطة الحجاجية، الإسقاطات الحجاجية، لغة الحجاج). 3- تقويم قدرة المتعلمين على التمييز المنهج لفرضيات القراءة	1- يوجه المتعلمين إلى اكتشاف نمط النص وتحديد خصائصه. 2- يدعو المتعلمين إلى تعرف الخطاطة الحجاجية من خلال تحديد الأطراف والقضية، والحجج. 3- يدعو المتعلمين إلى تفحص اتساق وانسجام النص وذلك من خلال تتبع لغة النص.	1- يحددون نمط النص ومؤثراته. 2- يحددون الخطاطة الحجاجية. 3- يتتبعون البناء اللغوي للنص.	- ينتمي النص إلى النمط الحجاجي لأنه يحتوي على أطراف متصارعة. - الخطاطة الحجاجية: 1- القضية المطروحة: الثورة على الفناء 2- الأطراف: المقلّدين، المجدّدين، المعتدلين. 3- موقف الشيوخ المقلّدين: المحافظة على الأصل. الحجج والبراهين: - ضرورة المحافظة على كل ما هو أصيل في الأدب والتمسك به. - عدم الابتعاد عنه. - رفض كل ما هو جديد مخل بالمبادئ والقيم. - النتيجة: الانتصار إلى القديم. 4- موقف الشباب المجدّدين: ضرورة التجديد. - أدلتهم: - الثورة على أساليب القدماء في التعبير الشعري والنثري. - الثورة على الشعر الغنائي. - اللغة إرث يمكن تطويرها وتطويرها وفق كل ما هو حديث.	تقويم تكويني: يقوم نشاط التحليل استنادا إلى مؤشرات: - سلامة التعبير عن القضايا المطروحة. - القدرة على تتبع الحجج واستكشاف لغته.

	- من حقنا إغناء التراث. -النتيجة: الانتصار إلى الحداثيّة الآتية من الغرب 5-موقف الاتجاه الوسطي: الثورة على الفناء في القلم والإغراق في المحافظة على القلم. -أدلتهم: -نقض الغلو في المحافظة وفي التجديد. - ضرورة الاعتدال. -إخضاع اللغة لمتطلبات العصر لكن دون الإفساد في أصولها أو الخروج عن قواعدها. -الثورة على المعجمات القديمة وابتكار ما يحتاجون إليه من ألفاظ ولكن لا يتحرّجون من أنّ هذه الألفاظ ليست مسجّلة في هذا المعجم أو ذاك. -من حقهم أن يسخّروا أنفسهم للغة، شريطة أن يغنوها ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن في فيها. - الثورة على أساليب القدماء في التعبير الشعري والنثري شريطة أن يصطنعوا من الأساليب ما يلائم حجاتهم وما تشيّرهم أنفسهم من العواطف والخواطر والآراء فقط. -النتيجة: الوسطية والاعتدال في الأدب. 7-لغة النص الحجاجي: -يوجه المتعلّمون إلى دراسة أفعال النص من خلال جردها وتحديد المهيمن منها، وتعليل ذلك مثلاً: هيمنة الفعل المضارع بأربعة وأربعين فعلاً ونستشف ذلك في النص من خلال ما يلي: "يذكرون، ينسوا، يأتهم، يحيا، يسيطر، يدعوها، لم يفن، يقومون، يستمسكون، ينحرفون، يُعنفون، يرون، يطوعونها، يريدون، يفسدون، يخرجون، يستبيحون، يشوراء، يبتكرون، يحتاجون، يجدون، يتحرّجون، يسخّروا، يغنوها، يضيفوا يشوراء، يصطنعون، يفرطون، يحفظونه..."				

	كما نلفى أيضا حضورا قويا للفعل الماضي الذي يدل على ثبات واستمرار دلالة محولات الماضي . - يطلب من المتعلمين استخراج الروابط الحجاجية اللغوية والبلاغية المتضمنة في النص. وتبيين وظائفها وأثرها في تحقيق الانسجام والاتساق في النص المدروس. أ- الروابط والعوامل اللغوية مثل: - روابط التعارض: (لكن، حروف العطف الواو، ثم...). - روابط القصر: (إنما). - روابط التوكيد: (إن، أنها...). - روابط الشرط: (أما، أما...). - روابط الجز: (من، في، عن، على، إلى...). - روابط النفي: (لا، لم، ليست...). وبيان وظيفتها في إبراز مفاصل الأفكار، ومراحل الاستدلال. - الاعتماد على الأدلة والبراهين. ب- الروابط البلاغية مثل: - الاستعارة: وقد حضرت في النص بقوة، ومن أمثلة ذلك من النص: "خضعوا لتيارين خطيرين" حيث شبه التيارين بالاستعمار فحذف المشبه به وهو (الاستعمار) وترك من صفاته لفظة الخضوع والسيطرة على سبيل الاستعارة المكنية، إذن فهذا القول يحمل في ثناياه الحجاج بالاستعارة التي أعطت القول قوته من خلال مجازيتها، وكأنا بالكاتب يريد إقناع الكُتّاب بعدم التمسك بما هو قديم في الأدب العربي ولا يريد أن يكون تابعا للتيارات الغربية. وأيضاً في قوله: "الأدب العربي القديم أخذ يحيا" استعارة مكنية؛ حيث شبه الأدب بإنسان يحيا فحذف المشبه به وهو "الإنسان" وترك من صفاته				

	الحياة. وقوله كذلك: "الإغراق في المحافظة على القديم" وهي أيضا استعارة مكنية إذ شبه الكاتب الأدب القديم بالبحر فحذف المشبه به (البحر) وترك من صفاته (الإغراق) ولعل الكاتب يسعى من خلال كلامه إقناع الأدباء بعدم المبالغة في المحافظة في القديم لدرجة التفوق. ب- البديع حيث تجسدت في هذا النص لوحات بديعية ذات بعد وظيفي إقناعي ولعل من أهمها الطباق الذي يؤدي وظيفة جمالية حجاجية بما يصنع من صيغ التقابل التي تؤدي بدورها إلى شعور بالانقسام بين الأضداد وتتبدى هذه التقنية في النص كما يلي: "البقاء#الزوال، المحافظة#التجديد، الشيوخ#الشباب، الشتاء#الصيف، الشعر#النثر...". إذن استطاع الكاتب من خلال تطبيقه لهذه الآلية التأثير في المعنى والأسلوب، فالعنى ازداد وضوحا وبروزا وقوة بوضع الشيء وضده لأنّ "بالأضداد تتضح المعاني"، فكتسب الكلام جرسا موسيقيا ونغما جميلا يؤثر في النفس وينقل الشعور، وبذلك يخاطب أسلوب المطابقة العقل لأنّ الكاتب ابتعد فيه عن التكلف والتصنع وجاء مؤثرا بحسب متطلبات الموقف. ✓ج- التكرار: وظّف الكاتب تقنية التكرار بنوعيه بشكل ذكي ساهم هو الآخر في ضمان انسجام النص بعيدا عن الرتابة، مما ولّد علاقات حجاجية قائمة على التسلسل والربط والتوالد الذي ينتج معنى عميقا أو يشيّد دلالات جديدة. ونستشف ذلك من النص كما يلي:				

الفصل الخامس: تجليات الحجاج في النصوص التعليمية المقدمة للمرحلة الثانوية

				✓ التكرار بالمرادف: ورد في النص بشكل مكثف نذكر منه: (لا ينحرفون = لا يعنفون)، (لا يفسدون أصولها= لا يخرجون عن قواعدها)، (رعيته= صيانتها) (يغناها= يضاف إليها)، (تلائم حاجاتهم= تأثيره في أنفسهم). ✓ التكرار التام: ومن أمثلة وروده في النص تكرار الألفاظ التالية: "لم ينسوا، الخصومات، يذكرون، لم يفنى، الثورة، المحافظة، يأتيتهم، الغلو، القدم، التجديد...)", إذن فالكاتب من خلال تكراره هذا؛ إنما أراد تأكيد فكرته وتفنيد رأي الأطراف المتخاصمة، كما سعى إلى تجسيد المعنى. د-الإحالة: تجلت في ثانيا نص طه حسين الإحالة النصية بنوعيهما (البعدية، والقبلية) وما تحملاه هاتان الأخيرتان من طاقة حجاجية من خلال اتكائها على أسماء الإشارة والأسماء الموصولة، والضمائر بنوعيهما المتصلة والمستترة. التي قامت بدور مهم في اتساق النص وترابطه تماسكا وانسجاما.	
مرحلة القراءة التركيبية (30د)	-القدرة على إعادة تركيب المعطيات. -القدرة على التعقيب على النص. -القدرة على إنتاج نصوص موازية .	-يلاحظ مدى تمثلهم لقيم النص ودرجة تفاعلهم مع رسالته. - يكلّف المتعلمين بتجميع المعطيات. -يصدرون أحكاما حول القضية موضوع النص. -يبحث المتعلمين على إنتاج نصوص حجاجية يدافعون فيها عن رأي أو يدحضون فكرة معينة.	- يصوغون المعطيات في تركيب جامع. - يمارسون سلطتهم على النص فينقدوا ويؤمّموا ويبدوا رأيهم، ويملّثوا الفراغات التي يتركها النص. -ينتجون نصوصا حجاجية	- إنتاج المتعلمين	تقويم تحصيلي: -يوجّه إلى اختيار مدى قدره المتعلم على تركيب معطيات النص وفهم مقومات الحجاج بناء على مؤشرات حسن الفهم وجودة الصياغة. -يقوّم الإنتاج استنادا إلى مدى استجابته للعناصر المدروسة.



- بعد اشتغالنا على موضوع استراتيجية الحجاج في مدونتنا المختارة "الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية"، تسنى لنا الوقوف على مجموعة من النتائج، نحصلها فيما يلي:
- يتميز الحجاج عن كافة طرق الاستدلال، فهو غير حتمي ونتائجه غير ملزمة، بخلاف البرهان، ويكتسي طابعاً تداولياً جدلياً، يأخذ بعين الاعتبار كافة الأبعاد والسياقات المقامية، وأحوال المتخاطبين.
 - يهدف الحجاج إلى تقديم الأدلة والحجج التي ترمي إلى الدفاع عن فكرة ما أو تغييرها، وقد ارتبط بالدراسات الفلسفية خصوصاً عند أرسطو وقبله السفسطائيين، وكذا الحجاج البلاغي في إطار جهود كل من برلمان وتيتيكاه، وصولاً إلى الحجاج التداولي النابع من رحم اللغة عند كل من ديكر ووانسكومبر.
 - تعود أهمية الحجاج في الدراسات الحديثة إلى العودة القويّة للبلاغة تحت تسمية البلاغة الجديدة، حين ركّزت على جانين هما الحجاج والبيان كوسيلة أساسية من وسائل الإقناع.
 - ثمة أبحاثاً جادة للحجاج في التراث العربي، سيما جهود الجاحظ في نظرية البيان، والسكاكي، وابن وهب، حين ركّز هؤلاء على الوظيفة التأثيرية الإفحامية التي تمثل جانباً من جوانب البحث التداولي، الأمر الذي استدعى الاهتمام بالتراث وإعادة قراءته.
 - يبرز الحجاج كمجال واسع وثري من الحقل التداولي، يقوم على أساليب وتقنيات ترمي إلى حمل الآخرين على الاقتناع بما يعرض عليهم والتأثير فيهم، ميدانه حقل اللغة ما دامت وظيفتها الجوهرية هي الحجاج، كما أنّ المعنى بدوره ذو طبيعة حجاجية.
 - يحتل الحجاج أهمية كبيرة في التواصل، لكونه ذا علاقة مباشرة مع يسمى نظرية "القول" أو الحديث من حيث كون المحاج يتبنى أطروحة معينة، تميّزها القرائن القولية المستعملة مثل: أنا، أنت، هنا، الآن، وأيضا بما يسمى التداولية، لأنّ الحجاج يحاول التأثير على المتلقي، إما لإبعاده عن الأطروحة النقيض، وإما لتعديل رأيه.
 - تتضح صلة الحجاج بالخطاب التعليمي، في كونهما يشتركان في عدة مواطن من بينها كلاهما يقومان على التواصل والتحاور والتفاعل والتأثير. والغاية منهما الإقناع؛ بمعنى أنهما تداوليان بامتياز. مدام هذا الخطاب -الخطاب التعليمي- مثل غيره من ضروب الخطابات، خاضعاً لقواعد وشروط التقبل والتلقي، وتبرز فيه التفاعلية والتأثير. كما أنّه يخضع لشروط سياقية

وعوامل إنتاجية، مستهدفا إقناع الآخرين (المتعلمين)، وحملهم على اتخاذ قرارات حسب رغبة المحاجج (المدرّس).

- إنّ المكوّن الحجاجي في النصوص الأدبيّة المدرسيّة المقدّمة للسنوات الثلاث، من التعليم الثانوي تظهر كنمط لتحليل النصوص، وكان حضوره بقوة في النص الشعري في السنتين الأولى والثانيّة، والنص الشعري والنثري في السنة الثالثة.

- إنّ المكوّن الحجاجي في النصوص الأدبيّة المدرسيّة المقدّمة للسنوات الثلاث، من التعليم الثانوي تظهر كنمط لتحليل النصوص، وكان حضوره بقوة في النص الشعري في السنتين الأولى والثانيّة، والنص الشعري والنثري في السنة الثالثة.

- بعد تحليلنا للنصوص المدروسة تبين لنا أنّها نصوص حجاجيّة بامتياز. وذلك لاستفائها على بنيات حجاجيّة مختلفة، وكذا لاحتوائها على جهاز حجاجي مثلته الروابط والعوامل اللغويّة والبلاغيّة.

- لا يمكننا الجزم على أنّ جلّ النصوص الشعرية المعتمدة تساعد على تحقيق الكفاءة المستهدفة والمتمثلة في كتابة نصوص حجاجية، ذلك أن النصّ الشعري لا يقدّم خطاطة واضحة للنص الحجاجي، وبالتالي من الأفضل تعليم هذا النوع من الأنماط انطلاقاً من نصوص نثرية لا شعرية، لأنّ المتعلّم في المرحلة الثانويّة مطالب بالتعبير والإنتاج نثراً لا شعراً.

- إنّ الأنماط النصيّة بصفة عامة والنص الحجاجي بصفة خاصة من المعارف التي يتطلب تعليمها خطاطات واضحة تستند إلى مرجعيات معرفية واضحة. بالإضافة إلى ضرورة تكييف استراتيجيات معالجة النصوص القرائية بما يساعد على التمثّل الصّحيح لهذه الأنماط، ووضع منهجية واضحة لتدريس وتحليل النصوص. وذلك بالاستفادة من المناهج النقدية الحديثة لأنّه لا يمكن تدريس النصوص الأدبيّة وتجاهل تطور نظريات تحليلها، ولا يعقل انقطاع مدرّس النصوص الأدبية طوال فترة عمله عن البحوث الأساسيّة والمعمّقة التي تجري في مجال اختصاصه، فمن شروط فهم وإنتاج النص أن يمتلك المتعلم تمثّلات واضحة عن البنية التي هو بصدد دراستها. ويساعده ذلك على بناء معرفة نصيّة وخطائيّة في أفق تطوير كفاياته القرائية.

- إنّ الخطاب التعليمي حجاجي بالدرجة الأولى، بوصفه خطاباً متلفظاً به، يفترض متكلّماً ومستمعاً، تتوافر فيهما قصديّة التأثير، بوجه من الوجوه، لإيصال رسالة ترمي إلى تعديل

موقف المتلقي أو تغييره في إطار وظيفة الحجاج الذي ينشده المتكلم. وبالتالي فهو كامن في المقاربة بالكفاءات من خلال التأثير والتفاعل والتواصل والتحاور، وموجود أيضا في المقاربة النصية كنمط لتحليل النصوص الأدبية والتواصلية.

- إنَّ المقاربة الحجاجية التداولية هي البديل المقترح في الخطاب التعليمي عامّة، في تعليمية اللغات خاصّة، إذ إنّها توفّر المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن، كما تدرب المتعلم على تعلّم اللغة في ظلّ الاستعمال والتواصل، وبآليات دقيقة كالحجاج الهادف إلى التأثير، المفضي إلى الإقناع والافتناع، وبأفعال تقريرية تارة، وإنجازية تارة أخرى على التبادل والتداول بين المدرّس والمتعلّم، وفق مبادئ تجمع بين الكمية والكيفية والهيئة والتعاون والاقتضاء وغيرها من قواعد اللسانيات التداولية. وإذا حدث الفعل التعليمي التعلّمي في مثل هذه الظروف والمعطيات، فإنّه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلّم، ويسمو في سلوكه قولاً وفعلاً، ذلك لأنّ اللغة رافد لكلّ العلوم، ووسيلة لتحصيل كلّ المعارف.



- القرآن الكريم برواية ورش لقراءة الإمام نافع.
أولاً- المصادر والمراجع العربية:

1. الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، فاطمة عبد الرحيم النوايسية، دار الحامد للنشر والتوزيع، عمان-الأردن، ط1، 2012.
2. الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، مجد هاشم الهاشمي، دار المناهج، عمان، الأردن، ط1، 2001.
3. الاتصال التربوي، حارث عبود، نرجس حمدي، داروائل، عمان، الأردن، ط1، 2009.
4. الاتصال وتكنولوجيا التعليم، سلامة عبد الحافظ، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2002.
5. الإدارة المدرسية المتميزة، سلامة عبد العظيم حسين، دار الفكر، عمان، الأردن، ط1، 2006.
6. الأدب الجاهلي قضايا، أغراضه، أعلامه، فنونه، غازي طليمات وعرفان الأشقر، دار الفكر، دمشق-سورية، ط1، 2002.
7. أدب الشيعة إلى نهاية القرن الثاني هجري، عبد الحسيب طه حميدة، (د.م)، مصر، 1968.
8. أدب المقالة من المعاصرة إلى الأصالة، عبد العزيز شرف، دار الجيل، بيروت، ط1، 2000.
9. أدوات جمع المعلومات ووظائفها في التحليل السياسي، ربيع حامد، معهد البحوث والدراسات العربية، بغداد، 1988.
10. استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، لطيفة هباشي، عالم الكتب الحديث، إربد-الأردن، ط1، 2008.
11. الاستدلال البلاغي، شكري المبخوت، دار المعرفة للنشر، كلية الآداب واللغات والإنسانيات، منوبة-تونس، ط1، 2006.
12. الإستراتيجية "التفكير والتخطيط الإستراتيجي، إستراتيجيات الأمن القومي، الحروب وإستراتيجية الاقتراب غير المباشر، خليل حسين، حسين عبيد، منشورات الحلبي الحقوقية، بيروت-لبنان، ط1، 2013.
13. استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين- دليل المعلم والمشرف التربوي-، ذوقان عبيدات، سهيلة أبو السميد، دار الفكر ، عمان- الأردن، ط1، 2007.
14. استراتيجيات الخطاب (مقاربة تداولية) عبد الهادي بن ظافر الشهري، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط1، 2004.
15. إستراتيجية التدريس المتقدمة وإستراتيجيات التدريس والتعلم وأنماط التعلم، عبد الحميد حسن شاهين، كلية التربية بدمنهور، جامعة الإسكندرية، 2011.

16. الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، محمد الوالي، منشورات دار الأمان، الرباط، 2005.
17. أسلوب التعليل في اللغة العربية، أحمد خيضر عباس، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، ط1، 2007.
18. أسلوية الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على السور المكية، مثنى كاظم صادق، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2015.
19. إعداد وتأهيل المعلمين الأسس التربوية والنفسية، زكريا إسماعيل أبو الضبعات، دار الفكر، عمان - الأردن، ط1، 2009.
20. أفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، صبري إبراهيم السيد، مكتبة الآداب، القاهرة، 2016.
21. أفلاطون السياسة الدولة، المعرفة، المرأة، خديجة زيتلي، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2008.
22. انفتاح النص الروائي، سعيد يقطين، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، 2001.
23. أنماط النصوص - النظرية والتطبيق - محفوظ كحوال، نويمديا، قسنطينة، ط1، 2007.
24. الايدولوجيا والتربية عبر العصور " تاريخ التربية من منظور مقارن"، عبد الغني عبود، دار الفكر العربي، ط1، 2004.
25. البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول، محمد العمري، أفريقيا الشرق، المغرب، دط، 2005.
26. بلاغة الحجاج في الشعر العربي، شعر ابن الرومي نموذجاً، إبراهيم عبد المنعم إبراهيم، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2007.
27. بلاغة الخطاب وعلم النص، صلاح فضل، عالم المعرفة، الكويت، 1992.
28. البلاغة العربية، أصولها وامتداداتها، محمد العمري، إفريقيا الشرق، المغرب، 1999.
29. البلاغة والاتصال، جميل عبد المجيد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م.
30. البلاغة والاتصال، جميل عبد المجيد، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2008.
31. بنية العقل العربي، دراسة تحليلية نقدية لنظام المعرفة في الثقافة العربية، محمد عابد الجابري، مركز دراسات الوحدة العربية، لبنان، ط7، 2004.
32. تاريخ الفلسفة اليونانية من منظور شرقي، مصطفى النشار، دار قباء الحديثة، القاهرة ط2، 2007.
33. تجليات الخطاب الإقناعي، حمادي صمود، دار قرطاج للنشر والتوزيع، تونس، 1999.
34. تحليل الخطاب الإعلامي، أطر نقدية ونماذج تطبيقية، محمد شومان، الدار المصرية اللبنانية، (د.م)، ط1، 2007.
35. تحليل الخطاب في ضوء المناهج النقدية المعاصرة، آمنة بلعلی، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2002.

36. تحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللغة، دراسة تطبيقية لأساليب التأثير والإقناع الحجاجي في الخطاب النسوي في القرآن الكريم، محمود عكاشة، دار النشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2013.
37. تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين، أسس ونماذج وتقنيات، محمد الدريج، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004.
38. تحليل محتوى مناهج اللغة العربيّة -رؤية نظرية تطبيقية- عبد الرحمن الهاشمي، محسن علي عطية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان- الأردن، ط1، 2009.
39. التخطيط الاستراتيجي في مكافحة جرائم الإرهاب الدولي "دراسة مقارنة"، محمد المتولي، مجلس النشر العلمي، الكويت، ط1، 2006.
40. تداولية الخطاب السردى دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، محمود طلحة، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2012.
41. التداولية عند العلماء العرب، دراسة لظاهرة أفعال الكلام في التراث العربي، مسعود صحراوي، دار الطليعة، بيروت، ط1، 2005.
42. التداولية والحجاج "مداخل ونصوص"، صابر الحباشة، دار صفحات، دمشق، سوريا، 2008.
43. تدريس أدب إستراتيجية القراءة والقراء، محمد حمود، منشورات ديداكتيكا، الدار البيضاء، 1993.
44. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، محمد صلاح الدين مجاور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000.
45. تدريس فنون اللغة العربية، علي أحمد مذكور، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
46. التدريس في اللغة العربية، محمد اسماعيل ظافر، ويوسف الحمادي، دار المريخ، الرياض، 1984.
47. التراكيب اللغوية في العربية دراسة وصفية تطبيقية، هادي نهر، مطبعة الإرشاد، بغداد، (د.ط)، 1987.
48. التربية قديمها وحديثها، فاخر عاقل، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1985.
49. تصميم وإنتاج الوسائل التعليمية التعليمية، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، ط3، عمان -الأردن، 2005.
50. تعليم اللغة العربيّة بين النظري والتطبيقي، حسن شحاتة، الدار المصريّة اللبنايّة، ط4، القاهرة، 2000.
51. تعليمية اللغة العربية، أنطوان صياح، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط1، 2006.
52. تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق: بشير إبرير، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، 2007م.
53. تفريد التعليم في إعداد وتأهيل المعلم (نموذج في القياس والتقويم التربوي)، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، عمان-الأردن، ط1، 2004.
54. تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتأثيرها على عمليات التعليم والتعلم، في مدرسة المستقبل دراسات مرجعية، نبيل علي، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، تونس، 2000.

55. الجودة الشاملة والجديد في التدريس، محسن علي عطية، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2009.
56. الحجاج في البلاغة المعاصرة (بحث في بلاغة النقد المعاصر)، محمد سالم محمد الأمين الطلبة، دار الكتاب الجديد المتحدة، لبنان، ط1، 2008.
57. الحجاج في الخطاب السياسي المعاصر، زكريا السرتي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2014.
58. الحجاج في الشعر العربي القديم، سامية الدريدي، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2008.
59. الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، صولة عبدالله، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، 2001.
60. الحجاج والمغالطة من الحوار في العقول إلى العقل في الحوار، رشيد الراضي، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت لبنان، ط1.
61. الحوار آدابه وأهدافه، منصور الرفاعي عبيد، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2004.
62. الحوار وخصائصه "التفاعل التواصلي"، محمد نظيف، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2010.
63. خصائص الأسلوب في الشوقيات، محمد الهادي الطرابلسي، المجلس الأعلى للثقافة بمصر، (دط)، 1996.
64. خطاب الحجاج والتداولية، دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، عباس حشاني، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2014.
65. الخطاب الحجاجي أنواعه وخصائصه، هاجر مدقن، منشورات ضفاف، دار الأمان، الرباط، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013.
66. الخطاب الديداكتيكي بالمدرسة الأساسية بين التصور والممارسة "مقاربة تحليلية نقدية"، محمد لمباشري، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2002.
67. الخطاب والحجاج، أبو بكر العزاوي، الأحمدي للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007.
68. دراسات في الحجاج "قراءة لنصوص مختارة من الأدب العربي القديم"، سامية الدريدي الحسني، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2009.
69. دراسات في اللسانيات التطبيقية "حقل تعليمية اللغات": أحمد حساني، ديوان المطبوعات الجامعية، الجزائر، 2000م.
70. دراسات في نحو اللغة العربية الوظيفي، أحمد المتوكل، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، ط1، 1986.
71. دروس في البلاغة العربية (نحو رؤية جديدة)، الأزهر الزناد، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، بيروت، سفاقص، ط2، 1982.
72. دروس في اللسانيات التطبيقية، صالح بالعيد، دار هومة، الجزائر، ط3، 2000.

73. دليل الإقراء المنهجي لأصناف النصوص، حمود محمد، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط1، 2005.
74. دليل المعلم إلى التربية وعلم النفس، أحمد حسنة، منشورات دار علاء الدين، دمشق، 2000م.
75. ديداكتيك اللغة العربية من تدريس اللغة العربية إلى تقويم خبرة المدرس، حسن محمد علي أزروال، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2016.
76. ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، محمد البرهمي، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998.
77. رسائل الإمام علي في نهج البلاغة-دراسة حجاجية-، رائد مجيد جبار، مؤسسة علوم نهج البلاغة، العتبة الحسينية المقدسة، العراق، ط1، 2017.
78. رهانات البيداغوجيا المعاصرة: عبد الحق منصف، أفريقيا الشرق، المغرب، 2007م.
79. زحام الخطابات، مدخل تصنيفي لأشكال الخطابات الواسعة، عبد الله العيشي، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2005.
80. السياق وتوجيه دلالة النص، عيد بلبع، دار الكتب المصرية، ط1، 2008.
81. شحادة فارغ، جهاد حمدان، موسى عمارة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط4، 2008.
82. ضوابط المعرفة وأصول الاستدلال والمناظرة، عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، دار لقلم، دمشق، ط6، 2002.
83. الطراز المتضمن لأسرار البلاغة وعلوم حقائق الإعجاز، يحيى بن حمزة العلوي اليمني، مطبعة المقتطف، مصر، (د.ط)، (د.ت).
84. طرائق التدريس العامة "تخطيطها وتطبيقاتها التربوية"، وليد أحمد جابر، دار الفكر، ط3، عمان -الأردن، 2009.
85. طرق تدريس اللغة العربية، زكريا اسماعيل، دار المعرفة الجامعية، (د.ت).
86. علم التربية التطبيقي "المناهج وتكنولوجيا تدريسها وتقويمها"، أبو طالب محمد سعيد، رشاش أنيس عبد الخالق، دار النهضة العربية، بيروت - لبنان، ط1، 2001.
87. علم الجدل في علم الجدل، نجم الدين الطوفي الحنبلي، تح: قولفهارت هاينريشس، مطبعة كتابكم، عمان، الأردن، 1987.
88. علم الحرب، شفيق منير، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، ط2، 1977.

89. علم اللغة النصي بين النظرية والتطبيق -دراسة تطبيقية على السور المكية- ، صبحي إبراهيم الفقي، دار قباء للطباعة والتوزيع، مصر، ط1، 2000.
90. عندما نتواصل نغير "مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، عبد السلام عشير، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004.
91. فريق البحث في البلاغة والحجاج، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، حمادي صمود، منشورات كلية الآداب، منوبة، تونس.
92. فلسفة التربية الإشكالات الراهنة، لطفي الحجلالوي، التنوير، تونس، 2009.
93. فلسفة النظام التعليمي وبنية السياسة التعليمية، أحمد حسن عبيد، مكتبة الأنجلو، القاهرة، 1976.
94. الفلسفة والبلاغة مقارنة حجاجية للخطاب الفلسفي، عمارة الناصر، الدار العربية للعلوم ناشرون، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2009.
95. فن البلاغة، القادر حسين، دار نهضة مصر للطباعة والنشر، الفجالة، القاهرة، (د.ط)، (د.ت).
96. فن الخطابة وإعداد الخطيب، علي محفوظ، مكتبة الرحاب، الجزائر (د.ت).
97. فن المقالة أصول نظرية-تطبيقات نماذج، صالح أبو أصبع، محمد عبد الله، دار مجدلاوي للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، ط1، 2002.
98. فنون اللغة (المفهوم-الأهمية-المعوقات، البرامج التعليمية)، فراس السليتي، عالم الكتاب الحديث للنشر والتوزيع، الأردن، ط01، 2008.
99. في أصول الحوار وتحديد علم الكلام، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط2، 2000.
100. في البرغماتية، الأفعال الإنجازية في اللغة العربية المعاصرة دراسة دلالية ومعجم سياقي، الصراف علي محمد حججي، مكتبة الآداب، القاهرة.
101. في النحو العربي (نقده وتوجيهه)، مهدي المخزومي، دار الرائد العربي، بيروت، ط2، 1986.
102. في بلاغة الخطاب الإقناعي، مدخل نظري وتطبيقي لدراسة الخطابة العربية " الخطابة في القرن في القرن الأول نموذجاً" محمد العمري، إفريقيا الشرق، بيروت، ط2، 2002.
103. في حجاج النص الشعري، عبد الباسط عيد محمد، أفريقيا الشرق، المغرب، 2013.
104. في سمياء الشعر القديم، محمد مفتاح، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1989.
105. القاموس الموسوعي للتداولية، موشلر جاك، ريبول آن، المركز الوطني للترجمة ، تونس، 2010.
106. القراءة المنهجية وتدرسية النصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية، عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، (د.ت) .

107. قضايا تربوية ورهانات جودة التربية والتكوين، "مقاربات سيكوبيداغوجية وديداكتيكية، السليمانى (العربى)، الحديمي (رشيد)، منشورات عالم التربية، ط1، 2005.
108. الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية، محسن علي عطية، دار الشروق، عمان- الأردن، ط1، 2006.
109. كشاف اصطلاحات الفنون، محمد علي التهانوي، تح: علي دحرور، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان، ط1، 1996.
110. الكميت بن زيد شاعر العصر المرواني وقصائده الهاشميات، عبد المعتال الصعيدي، (د.م)، القاهرة، (د.ت).
111. اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، طه عبد الرحمن، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، 1987.
112. لسانيات التلفظ وتداولية الخطاب، ذهبية حمو الحاج، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، ط2، 2012.
113. لسانيات النص -مدخل إلى انسجام الخطاب- محمد خطابي، المركز الثقافي العربي، بيروت، ط1، 1991.
114. اللسانيات والديداكتيك "نموذج النحو الوظيفي من المعرفة العلمية إلى المعرفة المدرسية" علي آيت أوشان، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 2005.
115. اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، طه علي حسين الديلي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، ط1، عمان الأردن، 2005.
116. اللغة والحجاج، أبو بكر العزاوي، العمدة في الطبع، ط1، 2006.
117. المثل السائر في أدب الكاتب والشاعر، ابن الأثير ضياء الدين، تقدم أحمد حوفي وبدوي طبانة، دار النهضة، مصر، ط2، 1973.
118. مجمع اللغة العربية: المعجم الفلسفي، الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية، مصر، 1983.
119. المدخل إلى التدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، بيروت، ط1، 2003م.
120. المدخل إلى النقد الأدبي الحديث، محمد غنيمي، مطبعة الرسالة، القاهرة، 1958.
121. المدرسة الثانوية العامة بالمملكة العربية السعودية، محمد مصطفى زيدان، دار الشروق، جدة، 1402هـ.
122. المدرسة وإشكالية المعنى، بوبكري محمد، دار الثقافة، الدار البيضاء، ط1، 1998.
123. المرجع في التعليمية الزاد النفيس والسند الأنيس في علم التدريس، عبد القادر لورسي، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014.
124. مساءلة مفهوم النص، محمد مفتاح، منشورات كلية الآداب، وجدة، 1997.

125. مسارت النقد ومدارات ما بعد الحداثة في ترويض النص وتقويض الخطاب، حفناوي رشيد بعلي، دروب للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2011.
126. المظاهر اللغوية للحجاج مدخل إلى الحجاجيات اللسانية، رشيد الراضي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب، ط1، 2014.
127. معاني الحروف، الرماني أبو الحسن علي بن عيسى، تح: عبد الفتاح اسماعيل شلي، دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة، جدّة، ط3، 1984.
128. معاني النحو، فاضل صالح السامرائي، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2000.
129. معجم المصطلحات النحوية والصرفية، محمد سمير نجيب، مؤسسة الرسالة، بيروت، ط1، 1985.
130. المقاربة بالكفاءات الممارسة البيداغوجية "أمثلة علمية في التعليم الابتدائي والمتوسط"، طيب نايت سلمان، دار الأمل للطباعة والنشر والتوزيع، تيزي وزو، الجزائر، 2015.
131. مقالات في التداولية والخطاب، عمر بالخير، دار الأمل للنشر والطباعة، الجزائر، 2013.
132. من تجليات الخطاب البلاغي، حمادي صمود، دار قرطاج للنشر، تونس، ط1، 1999.
133. المناهج بين النظرية والتطبيق، أحمد حسين اللقاني، عالم الكتب الحديث، جامعة عين شمس، ط1، القاهرة- مصر، 1990.
134. المنهاج التعليمي والتدريس، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، دار الشروق، عمان -الأردن، ط1، 2006.
135. منهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جذع مشترك آداب)، مديرية التعليم الثانوي العام، مديرية التعليم الثانوي التقني، الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر، مارس 2005.
136. منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي (اللغة العربية وآدابها)، الشعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني، 2006.
137. منهج المدرسة الثانوية "في ظل تحديات القرن الواحد والعشرين"، عبد اللطيف بن حسين فرج، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان، الأردن، ط1، 2009.
138. منهجية الحوار والتفكير النقدي، حسان الباهي، أفريقيا الشرق، ط1، 2004.
139. مهارات الاتصال في اللغة العربية، سمير روجي الفيصل ومحمد جهاد جمل، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة، 2004.
140. مهارات التدريس الصفّي، محمد محمود الحيلة، دار المسيرة، عمان-الأردن، ط2، 2007.
141. الموسوعة العربية، معن زيادة، معهد الإنماء العربي، ط1، 1986.
142. الموسوعة العسكرية، هيثم الأيوبي وآخرون، المؤسسة العربية للدراسات والنشر، بيروت، 1981.

143. نحو اللغة العربية ، محمد أسعد النادري، المكتبة العصرية للطباعة والنشر، بيروت، لبنان، ط1، 2002.
144. نظام الارتباط والربط في تركيب الجملة العربية، مصطفى حميدة، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، القاهرة، ط1، 1997.
145. نظريات الاتصال، مي العبد الله، دار النهضة العربية، بيروت، لبنان، ط1، 2006.
146. النظرية الحجاجية، (من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية)، محمد طاروس، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2005.
147. نظرية الفعل الكلامي، هشام عبد الله الخليفة، مكتبة لبنان، ناشرون، بيروت، الشركة المصرية العالمية للنشر، لونغمان، مصر، 2007.
148. نقد الحجاج وسيميائيات الأهواء من خلال كتاب البخلاء للجاحظ، ماهر بوصباط، الدار التونسية للكتاب، تونس، ط1، 2015.
149. نماذج من الاختبارات الموضوعية في اللغة العربية للمرحلة الثانوية، رشدي أحمد طعيمة، دار الفكر العربي، القاهرة، ط2، 2000.
150. الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، للغة العربية وآدابها، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وشعب: الرياضيات، العلوم التحريية، تسير واقتصاد، ماي 2006.
151. الوجيه في الإستراتيجية، نعمة كاظم هاشم، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1988.
- ثانياً- المصادر والمراجع المترجمة:**
1. الإستراتيجية وتاريخها في العالم، هارت ليدل، تر: الهيثم الأيوبي، منشورات دار الطليعة، بيروت، ط1.
2. البلاغة والأسلوب- نحو نموذج سيميائي لتحليل النص، هنريش بليث، تر: محمد العمري، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 1989.
3. تاريخ الفكر السياسي، جان جاك شوفالبيه، تر: محمد عرب صاصيلا، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، بيروت، 1985.
4. تاريخ نظريات الحجاج، فليب بريتون، جيل جوتييه، تر: محمد صالح ناجي الغامدي، مركز النشر العلمي، جدة، ط1، 2011.
5. التداولية اليوم علم جديد في التواصل، روبل آن وموشلار جاك، تر: سيف الدين دغفوس، محمد الشيباني، المنظمة العربية للترجمة، دار الطليعة للطباعة والنشر والتوزيع، بيروت، لبنان، ط1، 2003م.
6. التداولية، جورج بول، تر: قصي العتايي، الدار العربية للعلوم ناشرون، الرباط، المغرب، ط1، 2010.
7. الجاحظ في البصرة وبغداد وسامراء، بيلا شارل، تر: إبراهيم الكيلاني، دار الفكر، دمشق، ط1، 1985.

8. الحجاج بين النظرية والأسلوب، باتريك شارودو، تر: أحمد الوديني، الكتاب الجديد المتحدة، بيروت، لبنان، ط1، 2009.
9. الخطاب، سارة ميلز، تر: يوسف بغول، منشورات مخبر الترجمة في الأدب واللسانيات، جامعة منتوري، قسنطينة، 2004.
10. الخطابة، أرسطو، تر: عبد الرحمان بدوي، وكالة المطبوعات، الكويت، دار القلم، لبنان، ط1، 1979.
11. مدخل إلى علم اللغة النصي، هاينه من، فولفجانج ويتر فيهفيجير، تر: فالح بن شبيب العجمي، جامعة الملك سعود، الرياض. ط1، 1999.
12. معجم العلوم الإنسانية، جان فرنسوا دورتيه، تر: جورج كتورة، كلمة ومجد المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، أبو ظبي، الإمارات العربية المتحدة، ط1، 2009.
13. المقاربة التداولية، فرانسوا آرمينكو، تر: سعيد علوش، مركز الإنماء القومي، الرباط، المغرب، ط1، 1986.
14. الملفوظية، سرفوني جان، تر: قاسم المقداد، اتحاد الكتاب العرب، دمشق، 1998.
15. الموسوعة الفلسفية، أندري لالاند، تر: خليل أحمد، أحمد عويدات، دار عويدات للنشر، لبنان، 2008.
16. ميشيل فوكو (مسيرة فلسفية)، أوبيير دريفوس وربول راينوف، تر: جورج أبي صالح، مركز الإنماء القومي، بيروت، (دت).
17. النص والخطاب والإجراء، روبرت دي بوجراند، تر: تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998.
18. نظام الخطاب، ميشال فوكو، تر: محمد سبيلا، دار التنوير، لبنان، 1984.
19. نظرية أفعال الكلام العامة، كيف ننجز الأشياء بالكلمات، جون أوستن، تر: عبد القادر قنيني، أفريقيا الشرق، الدار البيضاء، المغرب، ط2، 2008.
- ثالثاً- المصادر والمراجع باللغة الأجنبية:**

1. L'argumentation dans la communication, Philippe Breton.
- نقلا عن أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي تنظيم وتطبيق على الصور المكتبة، مثنى كاظم صادق.
2. Clausewitz, edited by Anatol Rarrort, Penguin Book, U.S.A, 1978.
- نقلا عن الوجيز في الإستراتيجية، نعمة كاظم هاشم، كلية العلوم السياسية، جامعة بغداد، 1988.
3. Dictionnaire de la langue Française le grand Robert, Paris, 1989.
4. Eléments de linguistique textuelle, (Théorie et pratique de l'analyse textuel), Jean- Michel Adam, MARDAGA, liège, Luxembourg, 2eme éd, 1996.

- نقلا عن تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، سميرة وعزي،
مجلة لغة - كلام، مج3، ع1، مارس 2017.
5. Genres, textes, discours: pour une préconception linguistique de
genre", in revue belge de philologie et d'histoire, Jean- Michel Adam,
Bruxelles, 1997, Tom75, Fasc3.
- نقلا عن تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك آداب، سميرة وعزي،
مجلة لغة - كلام، مج3، ع1، مارس 2017.
6. introduction , Ada théorique, Oliver Reboul , paris, P,U,F, 1991.
- نقلا عن الحجاج عند أرسطو، أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية.
7. L'argumentation « collection » que sais-je, Oleron, presses
universitaires de france, Mai 1983.
- نقلا عن: الحجاج في هاشميات الكميت، سامية الدريدي، حوليات الجامعة التونسية، تونس، ع40، 1996.
8. L'argumentation, dans la langue, éd, Oswald Ducrot et Anscombe,
Mardaga, 1997.
- نقلا عن تداولية الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب بحوث ومحاولات، عز الدين الناجح، مركز
النشر الجامعي، كلية العلوم الانسانية والاجتماعية، تونس، 2015.
9. L'organisation et la généralisation des connaissances, leroy, G,
éditions de boeck, bruxelles, 1970.
- نقلا عن المرجع في التعليمية الزاد النفسي والسند الأنيس في علم التدريس، عبد القادر لورسي، جسر للنشر
والتوزيع، ط1، الجزائر، 2014.
10. La didactique des sciences – et.p.u.f, J.P. Astolfi/ M.Develay, paris,
1989.
11. La didactique en question, Cornu et vergnioux, hachette Paris,
1992.
12. La pensée éducative contemporaine, J- Ulmann, – Ed. J. Vrin –
paris – 1982.
- نقلا عن رهانات البيداغوجيا المعاصرة " دراسة في قضايا التعلم والثقافة المدرسية.

13. Les échelles argumentatives, Oswald Ducrot, éd MINUIT, Paris, 1980.

14. Les mots du discours, Ducrot (Oswald), (éd), Minuit, 1980.

نقلا عن العوامل الحجاجية في اللغة، عز الدين الناجح، مكتبة علاء للنشر، مطبعة دار نهي، صفاقس، تونس ط1، 2011.

15. les textes types et prototypes, Récit, description, argumentation, explication et dialogue, J.M. Adam. Nathan, 1992.

16. Oléron, l'argumentation « Que sais-je » Presses universitaires de France : Mai 1998.

نقلا عن: الحجاج في هاشميات الكميت، سامية الدريدي، حويلات الجامعة التونسية، تونس، ع40، 1996.

17. Pragmatique du discours : de l'interprétation de l'énoncé à l'interprétation du discours, Reboul, (Anne) et Moeschler (Jacques), (éd), Armand Colin, 1998.

18. Sens et expression, études de théorie des acte de langage, trad et préface de Joëlle Proust, J.R. Searle, éd, Minuit, Paris, 1982.

رابعاً: المجالات والدوريات:

1. الحجاج عند أرسطو، هشام الرفي، ضمن كتاب أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، كلية الآداب، جامعة منوبة، تونس، (دت).

2. الاستدلال الحجاجي التداولي وآليات اشتغاله، رضوان الرقي، مجلة عالم الفكر، مج40، ع2، 2004.

3. إشكالية الإصلاح التربوي في الوطن العربي، تحديات وتطلعات مستقبلية، علي أسعد وطفة، مجلة الطفولة العربية، الكويت، مج2، العدد6، 2001.

4. الإقناع المنهج الأمثل للتواصل والحوار - نماذج من القرآن والحديث، آمنة البنعلي، مجلة التراث العربي، العدد 89، السنة الثالثة والعشرون، مارس، دمشق.

5. الآليات الحجاجية للتواصل، ليونيل بلنجير، تر: عبد الرقيق بوركي، مجلة علامات، ع21.

6. آليات تحليل الخطاب في كتاب سبويه، بشير إبرير، مجلة كلية الآداب واللغات، جامعة محمد خيضر، بسكرة، ع11/10، جانفي وجوان، 2012.

7. البعد التداولي عند سبويه، مقبول إدريس، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والأدب، الكويت، العدد1، المجلد33، 2004.

8. البلاغة السوفسطائية وفتحة الحجاج، تحافت المعنى وهباء الحقيقة، أحمد يوسف، بحث مقدم ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2010.
9. البلاغة والحجاج من خلال نظرية المسألة لميشال ماير، محمد علي القاضي، ضمن مؤلف جماعي: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، إشراف صمود حمادي، جامعة الآداب والفنون والعلوم الإنسانية، كلية الآداب منوبة، تونس.
10. البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي العلمي الجامعي، خطاب الأساتذة بقسم اللغة والآداب العربي-أمودجا-، نورة بوعيداد، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من المؤلفين، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2015.
11. التأسيس اليوناني للنظرية الحجاجية في الخطاب " قراءة في مصنف أرسطو الخطاب وفق الشعر"، نور الدين بلعز، بحث مقدم ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من المؤلفين، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2015.
12. تحليل الفعل الديداكتيكي "مقاربة لسانية بيداغوجية"، عابد بوهادي، مجلة دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، المجلد 39، العدد 2، 2012.
13. تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي، شلوف حسين، ضمن أعمال الملتقى الوطني الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للسندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، في ضوء المقاربة بالكفاءات، منشورات مخبر الممارسات اللغوية، الجزائر، 2014.
14. التربية والخطابة، شام بيرلمان، تر: الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع3، 2013.
15. تطوير التعليم الشرعي حاجة أم ضرورة، محمد بن عبد الله الدويش، سلسلة كتاب الأمة، إدارة البحوث والدراسات الإسلامية، قطر، ع158، ذو القعدة 1934هـ.
16. التعليمية البيداغوجية، علي عوينات، الملتقى الوطني حول تعليمية المواد في النظام الجزائري، مخبر تطوير الممارسات النفسية و التربوية، جامعة الجزائر، أفريل 2010.
17. تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي، السعيد قاسمي، مجلة اللغة لغة-كلام، مج3، ع1، مارس 2017.
18. تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، سميرة وعزيب، مجلة لغة وكلام، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني، "تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، المجلد الأول، العدد الرابع، 22 فيفري 2017م.

19. تقديم لمصنّف الحجاج والبلاغة الجديدة ضمن كتاب أهمّ نظريات الحجاج، عبد الله صولة، إشراف حمادي صمود، منشورات كلية الآداب منوبة، تونس، 1999.
20. الحجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته، عبد الله صولة، من خلال مصنف في الحجاج، ضمن كتاب أهمّ نظريات الحجاج في التقاليد الغربية، كلية الآداب، منوبة، تونس، (دت).
21. الحجاج في الخطاب الصحفي جريدة "الخبر" أنموذجا، فرحات بلولي، بحث مقدم ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء.
22. الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، عبد الرحيم وهابي، مجلة رؤى، ع 53-54.
23. الحجاج في دلائل الإعجاز لعبد القاهر الجرجاني، عبد القادر حمراي، مجلة فصل الخطاب، ع6، الجزائر، 2014.
24. الحجاج والاستدلال الحجاجي، (عناصر استقصاء نظري)، أحمد أعراب، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، المجلد 30، العدد 01.
25. الحجاج والشعر "نحو تحليل حجاجي لنص شعري معاصر، أبو بكر العزاوي، مجلة دراسات، الصادرة عن سال، المغرب، ع7، 1992.
26. حول مفهوم الحجاج في الفلسفة -مقاربة فلسفية لسانية ديداكتيكية، مجلة فكر ونقد، المغرب، عدد26، 2000.
27. الخطاب الفكري الشفوي القديم "تحليل جنس المناظرة في القرن الثاني، والقرن الثالث"، مختار الفخاري، ضمن كتاب تداخل الأنواع الأدبية من أجناس. مؤتمر النقد الدولي الثاني عشر، المجلد الثاني، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، 2009.
28. الخطاب والخطاب الأدبي وثورته اللغوية على ضوء اللسانيات وعلم النص، رابع بحوش، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع12، ديسمبر 1997م.
29. دروس الحجاج الفلسفي، أبو الزهراء، مجلة الشبكة التربوية الشاملة فيلومرتيل، 2008.
30. العبقرية الحجاجية في اللغة العربية، من خلال دراسة تداولية لسانية لسورة الإخلاص، عز الدين الناجح، مجلة المجمع الجزائري للغة العربية، ع6، السنة الثالثة، ديسمبر، 2007.
31. العوامل الحجاجية في آيات الاحكام، عايد جدوع حنون، ثائر عمران شدهان، مجلة أوروك، مج 9، ع 4، 2006.
32. في تفكيك الخطاب المدرسي "قراءة في إصلاحات الجيل الأول، كريمة بوريوس، مجلة الممارسات اللغوية، ع37، 2016.

33. لمن النص اليوم للكاتب أم للقارئ؟ غزالة حسن، مجلة علامات في النقد، النادي الأدبي الثقافي في جدة ، السعودية، ج39، مج10، 2001.
34. المجاز والحجاج في درس الفلسفة بين الكلمة والصورة، شوقي المصطفى، دار الثقافة، السلسلة البيداغوجية، ع 26، ط1، 2005.
35. مدخل إلى الحجاج (افلاطون أرسطو وشايم برلمان)، محمد الولي، مجلة عالم الفكر، مج40، عدد2، 2011.
36. مراجعة اللغة والحجاج عمق التنظير ودقة الإنجاز، حسن مسكين مبارك، بحث منشور في مجلة جذور التراث، مج، 29، ع12، 2009.
37. مفهوم الحجاج عند بيرلمان وتطوره في البلاغة المعاصرة، محمد سالم ولد سالم محمد أمين، مجلة عالم الفكر، الكويت، م28، ع3، مارس، 2000.
38. المفهوم من خلال الملفوظ الإشهاري، عز الدين الناجح، مجلة الخطاب، دار الأمل الجزائر، ع1، 2007.
39. المقاربة التداولية في الأدب والنقد، جميل حمداوي، العربية والترجمة، ع9، ربيع 2012.
40. المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية "مرحلة ما قبل الجامعة"، أحمد سعدي، مجلة اللغة والاتصال، الجزائر، ع6، 2010.
41. مقارنة تداولية لحكمة عطائية، عز الدين الناجح، مجلة الخطاب، ع3، ماي 2008.
42. من المنطق إلى الحجاج، حوار مع الدكتور أبي بكر العزاوي، مجلة فكر ونقد، ع61.
43. منهجية المقاربة النصية في تعليمية اللغة العربية "مرحلة ما قبل الجامعة"، أحمد سعدي، مجلة اللغة والاتصال، ع6، الجزائر. 2010.
44. نحوية الحجاج وبلاغته في قصيدة أراك عصي الدمع، لأبي فراس الحمداني، زكي العوضي، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من الباحثين، دار أم الكتاب، الجزائر، ط1، 2015.
45. النص الحجاجي العربي "دراسة في وسائل الإقناع"، محمد العبد، مقال ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة العربية الجديدة، حافظ إسماعيل علوي عالم الكتاب الحديث، إربد-الأردن، ط1، 2010.
46. نظرية الحجاج في اللغة، شكري المبخوت (بحث) ضمن كتاب (أهمّ نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم)، سلسلة آداب كلية الآداب، منوبة، تونس، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، (دت).
47. النظرية الحجاجية في البلاغة العربية تكاد تكون مفقودة، علي سلمان، مقال في صحيفة الوسط البحرينية، العدد 2750 مارس 2010.
48. نموذج المقطع البرهاني (أو المحاجة)، عبد القادر بوزيدة، مجلة اللغة والأدب، جامعة الجزائر، ع12.

49. وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم 08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429 هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، ص. 09.

50. "vers une didactique du discours argumentatif", Jean-Pierre BELAND, in Québec français, Sainte-Foy, (Québec), Canada, n°49, Mars 1983.

51. le discours argumentatif dans tous ses états", Raymond Blain, Québec français, Sainte-Foy, (Québec), Canada, n°79, 1990.

خامساً: بحوث أكاديمية (رسائل جامعية):

1. إستراتيجية الخطاب الإقناعي في إلياذة الجزائر، مقارنة تداولية، عبد الله بوقصة، رسالة دكتوراه، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة سيدي بالعباس، 2012-2013.
2. آليات الإقناع في الخطاب القرآني "سورة الشعراء أنموذجاً" دراسة حجاجية، هشام بالخير، مذكرة مكملة لنيل درجة الماجستير في اللسانيات العامة، جامعة منتوري، قسنطينة، الجزائر، 2012.
3. البعد التداولي في الخطاب القرآني الموجه إلى بني إسرائيل، قدور عمران، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، الجزائر، 2009.
4. البعد اللساني الثقافي في النص المدرسي "دراسة في منهج اللغة العربية بالمرحلة الثانوية"، اسمهان زدادرة، مذكرة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللسان، قسم اللغة العربية وآدابها، كلية الآداب والعلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة عنابة، 2011/2012م.
5. التداولية النصية مقارنة في فهم الخطاب وتأويله، بالقندوز هوارى، رسالة دكتوراه، إشراف يوسف أحمد، قسم اللغة وآدابها، جامعة وهران، 2009م، 2010م.
6. تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية بين المناهج المستعملة واللسانيات التداولية، السعيد هادف، رسالة الماجستير في الأدب العربي، كلية الآداب والعلوم الإنسانية، قسم اللغة العربية، جامعة الحاج لخضر، باتنة، 2007/2008م.
7. الحجاج في المثل السائر (لابن الأثير)، نعيمة يعمران، رسالة ماجستير، جامعة مولود معمري تيزي وزو، كلية الآداب واللغات، قسم الأدب العربي، 2012.
8. الحجاج في خطابات النبي إبراهيم عليه السلام، سعدية لكحل، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مولود معمري تيزي وزو، الجزائر.

9. الحجاج وبعض الظواهر التداولية في الخطاب التعليمي الجامعي "نموذج أقسام اللغة العربية وآدابها"، نورة بوعيداد، رسالة لنيل شهادة الدكتوراه ، تخصص اللغة العربية، كلية الآداب واللغات، قسم اللغة العربية وآدابها، جامعة الجزائر، 2010/209.
10. معالم لدراسة تداولية حجائية للخطاب الصحافي الجزائري المكتوب ما بين 1989م-2000م، عمر بالخير، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2005.
11. ملامح الخطاب التربوي من خلال الأحاديث النبوية الموجهة للشباب وكيفية الاستفادة منه في تعليمنا الفلسطيني المعاصر، محمد كامل حسن الحمل، رسالة ماجستير في التربية الإسلامية، إشراف محمود خليل أبو دف، كلية التربية، قسم أصول التربية. التربية الإسلامية، الجامعة الإسلامية، غزة فلسطين، 1430هـ ، 2009م.



الملحق رقم (1): النصوص المدروسة.

- النص الأول: في مدح الهاشميين (الكميت بن زيد).

النص:	
1. طَرِبْتُ وَمَا شَوْقًا إِلَى الْبَيْضِ أَطْرَبُ	وَلَا لَعِبًا مِنِّي وَذَرِ الثَّيْبَ يَلْعَبُ
2. وَلَمْ يُلْهِينِي دَارٌ وَلَا زَمْشٌ مَنْزِلُ	وَلَمْ يَتَطَرَّنِي بَنَانٌ مُخَضَّبُ
3. وَلَكِنْ إِلَى أَهْلِ الْقَضَائِلِ وَالنَّهْيِ	وَحَيْرِ بَنِي حَوَاءَ وَالْخَيْرِ يُطْلَبُ
4. إِلَى النَّفَرِ الْبَيْضِ الَّذِينَ يُحِبُّهُمْ	إِلَى اللَّهِ فِيمَا نَالَنِي أَتَقَرَّبُ
5. بَنِي هَاشِمٍ رَهْطِ النَّبِيِّ فَإِنِّي	بِهِمْ وَلَهُمْ أَرْضِي مِرَارًا وَأَغْضَبُ
6. خَفَضْتُ لَهُمْ مِنِّي حَنَاحِي مَوَدَّةٍ	إِلَى كَنَفِ عِطْفَاهُ أَهْلٌ وَمَرْحَبُ
7. بِأَيِّ كِتَابٍ أَمْ بِأَيَّةِ سُنَّةٍ	تَرَى حُبَّهُمْ عَارًا عَلَيَّ وَتَحْسَبُ؟
8. يَعْيُونَنِي مِنْ حُبِّهِمْ وَضَلَالِهِمْ	عَلَى حُبِّكُمْ، بَلْ يَسْحَرُونَ وَأَعْجَبُ
9. يَرَوْنَ لَهُمْ حَقًّا عَلَى النَّاسِ وَاجِبًا	سِفَاهًا وَحَقُّ الْهَاشِمِيِّينَ أَرْجَبُ
10. يَقُولُونَ لَمْ يُورَثْ، وَلَوْلَا تَرَاثُهُ	لَقَدْ شَرَكْتَ فِيهِ بِكَيْلٍ وَأَرْحَبُ
11. فَإِنْ هِيَ لَمْ تَصْلُحْ لِحَيِّ سِوَاهُمْ	فَإِنَّ ذَوِي الْقُرْبَى أَحَقُّ وَأَقْرَبُ
12. أَنَّاسٌ بِهِمْ عَزَتْ قَرِيْشٌ فَأَصْبَحُوا	وَفِيهِمْ خِبَاءُ الْمَكْرُمَاتِ الْمُطْطَبُ

-النص الثاني: من نقائض الفرزدق وجريير.

نص الفرزدق	
1. إِنَّ الَّذِي سَمَكَ السَّمَاءَ بَنَى لَنَا	بَيْتًا دَعَائِمُهُ أَعَزُّ وَأَطْوَلُ
2. بَيْتًا بَنَاهُ لَنَا الْمَلِكُ وَمَا بَنَى	حَكْمُ السَّمَاءِ فَإِنَّهُ لَا يُنْقَلُ
3. بَيْتًا زُرَّارَةً مُحْتَبٍ بِفَنَائِهِ	وَمُجَاشَعٌ وَأَبُو الْفَوَارِسِ نَهْشَلُ
4. لَا يَحْتَبِي بِفَنَاءِ بَيْتِكَ مِثْلَهُمْ	أَبَدًا إِذَا عُدَّ الْفَعَالُ الْأَفْضَلُ
5. الْأَكْثَرُونَ إِذَا يُعَدُّ حَصَاهُمْ	وَالْأَكْرَمُونَ إِذَا يُعَدُّ الْأَوَّلُ
6. أَهْلَامُنَا تَزِنُ الْجِبَالَ رَزَانَةً	وَتَخَالِنَا جِنًّا إِذَا مَا تَجْهَلُ
رد جريير	
1. أَخَزَى الَّذِي سَمَكَ السَّمَاءَ مُجَاشَعًا	وَبَنَى بِنَاءَكَ فِي الْحَضِيضِ الْأَسْفَلِ
2. وَلَقَدْ بَنَيْتَ أَحْسَنَ بَيْتٍ يُبْتَنَى	فَهَدَمْتُ بَيْتَكُمْ بِمِثْلِي يَذْبُلُ
3. أَهْلَامُنَا تَزِنُ الْجِبَالَ رَزَانَةً	وَيَفُوقُ جَاهِلُنَا فِعَالُ الْجُهْلِ

- النص الثالث: الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب (طه حسين).

إن الذين يذكرون الربع الأول من القرن العشرين لم ينسوا بالطبع تلك الخصومات العنيفة التي ثارت بين شباب الأدباء وشيوخهم حول المثل الأعلى في الشعر أولاً، وفي النثر بعد ذلك، ولم ينسوا أن العرب في مختلف أقطارهم خضعوا لتيارين خطيرين من التيارات الأدبية. أما أحدهما فكان يأتيهم من الغرب الأوربي، وأما الآخر فكان يأتيهم من الأدب العربي القديم الذي أخذ يحيا ويسيطر على النفوس والأذواق منذ أواسط القرن الماضي، ولعلهم يذكرون أن تلك الخصومات كانت خصبة حقاً وأنها لم تمض مع رياح الصيف أو رياح الشتاء، وإنما تركت في أدبنا العربي الحديث آثاراً ما زالت باقية وإن كان كل شيء يدعوها إلى العفاء في هذه الأيام. وحسب هذه الخصومات أنها أنشأت نشراً عربياً خالصاً لم يقن في الغرب الأوربي ولم يقن في أدب الجاهليين والإسلاميين والعباسيين، وإنما صور شخصية عربية ممتازة من هذين الأدبين. وكان قوام هذه الخصومة الثورة على الفناء في القديم من جهة الشباب، والإغراق في المحافظة على القديم من جهة الشيوخ، وكان أدباء الشباب يقومون مقاماً وسطاً بين الغلو في التجديد وبين الغلو في المحافظة، يستمسكون باللغة العربية الفصحى لا ينحرفون عنها ولا يعنفون بها، ولكنهم يرون هذه اللغة ملكاً لهم، ولا يرون أنفسهم ملكاً لها، يطوعونها لما يريدون من أغراض الحياة الحديثة التي يحياها الناس والتي لم يعرفها القدماء، ولكنهم لا يفسدون أصولها، ولا يخرجون على قواعدها، ويستبجحون لأنفسهم أن يثوروا على المعجمات القديمة التي وقفت باللغة العربية عند القرن الثاني للهجرة، ويبتكرون ما يحتاجون إليه من ألفاظ لا يجدون بذلك بأساً، ولا يخرجون من أن هذه الألفاظ ليست مسجلة في هذا المعجم القديم أو ذاك، فمن حقهم أن يستخرجوا أنفسهم للغة، ومن الحق عليهم إذن أن يغنوها ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن فيها، ثم يثوروا كذلك على أساليب القدماء في التعبير الشعري والنثري، وإنما يصطنعون من الأساليب ما يلائم حاجاتهم، وما تثيره في نفوسهم من العواطف والخواطر والآراء، وهم رغم ثورتهم هذه لا يُفَرِّطون في القديم، وإنما يحفظونه، يمضون في إحيائه يرونه من كنوزهم النفيسة التي لا ينبغي التقصير في رعايتها وحمايتها وصيانتها من الضياع والفساد جميعاً.

الملحق رقم (2): استبانة خاصة بمدى توظيف الحجاج في الخطاب التعليمي عند أساتذة اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

إخوتي الأفاضل، أخواتي الفضليات أضع بين أيديكم هذه الاستبانة المتعلقة بموضوع بحث محضّر لنيل شهادة الدكتوراه بعنوان: "استراتيجية الحجاج في الخطاب التعليمي دراسة تطبيقية في المرحلة الثانوية" والهدف الرئيسي من طرح هذه الأسئلة هو تقويم صيغة حضور الاستراتيجية الحجاجية في الخطاب التعليمي الثانوي، والوقوف على مدى نجاعتها الإجرائية والعملية. وذلك من خلال الاستفادة من آرائكم ووجهات نظركم المستوحاة من خبرتكم واحتكاكم بالوسط التعليمي، فوجهة نظركم هي إغناء للبحث، وإجابة لكثير من التساؤلات التي يغيب عنها الوصف النظري. ولا نستطيع أن نجد لها الجواب سوى من أهل الاختصاص.

ولأنكم العناصر المسيّرة للعملية التعليمية والتي يتعامل ميدانها مع المناهج المقررة؛ فإننا على ثقة كبيرة من أنّ حرصكم الكبير على النهوض باللغة العربية والارتقاء بمستويات تعليمها، وخبرتكم الطويلة في هذا المجال سيمكّنناكم من الإجابة على الأسئلة الموجهة لكم في هذه الاستبانة التي نتوسّم أن تلقى كلّ العناية والاهتمام. ونودّ الإشارة في هذا المقام إلى أنّ إجاباتكم ستستخدم لأغراض البحث العلمي دون سواها، وكلما جاءت معبرة عن آرائكم ومقترحاتكم، كانت فائدتها أكبر ومنفعتنا أشمل. نشكركم سلفاً نظير مساعدتكم

القيّمة، ونقدر تقديراً عالياً الجهود التي تبذلونها في سبيل تعليم لغتنا العربية، التي نعتزّ بها على الدوام وجزاكم الله عنّا كل خير.

- التعرف على المستجوب

الجنس:.....
 السن:.....
 الأقدمية:.....
 اسم الثانوية التي تشتغل بها:.....
 المنطقة:.....
 الولاية:.....

الأسئلة

أولاً - المرتكز الأول: تقويم الأستاذ للنظرية الحجاجية في الخطاب التعليمي الثانوي.

1- ما مفهوم الحجاج في نظرك؟

طريقة في التدريس نمط لتحليل النصوص نظرية لسانيّة معاصرة

2- هل توظّف الحجاج في تدريسك؟

نعم لا أحياناً

- ما الجوانب التي تراعيها في تلاميذك عند تدريسه؟

.....

3- أين يتجلى الحجاج في الأنشطة التي تدرّسها؟

النشاط اللغوي نشاط النصوص نشاط التعبير

- وهل الآليات الحجاجية التي توظّفها في تدريسك واحدة في جميع الأنشطة أم أنّها تختلف من نشاط لآخر؟

واحدة تختلف من نشاط لآخر

- أي الآليات أكثر تداولاً في رأيك؟

الآليات المنطقية الآليات اللغوية الآليات البلاغية

4- هل حققت بعض الأهداف من خلال توظيفك للحجاج؟

.....

- أذكر أهم هذه الأهداف؟

5- ما دور الحجاج في الخطاب التعليمي للغة العربية في التعليم الثانوي؟

ثانياً- المراكز الثاني: تلقي المتعلم لدرس الحجاج.

1- هل تعترضك أحياناً مواقف يحاججك فيها تلاميذك؟

أحياناً	لا	نعم

- كيف تتعامل معها؟

2- كيف يكون تجاوب المتعلمين عندما تحاججهم في قضية لغوية أو أدبية معينة؟

إيجابي	سلبي

3- هل لتلاميذك حس حجاجي؟

كلهم	بعضهم	معظمهم

ثالثاً- المراكز الثالث: طبيعة النصوص المقررة في التعليم الثانوي.

1- هل طبيعة النصوص واحدة من حيث الحجاج؟

نعم	لا

- إذا كانت الإجابة (لا) لماذا في رأيك؟

2- هل النصوص المقترحة تسهل عملية توظيف الحجاج؟

نعم	لا

- إذا كانت الإجابة ب (لا) ما السبب في ذلك؟

3- هل تقومون بتدريب المتعلمين على التحكم في الأنماط النصية؟

نعم	لا

4- هل يستطيع التلميذ التمييز بين الأنماط النصية بكفاءة واقتدار؟

نعم	لا

- إذا كانت الإجابة (لا) فلماذا في رأيك؟

Ministère de l'Enseignement Supérieur
et de la Recherche Scientifique
Université Hassiba Benbouali de Chlef
FACULTE DES LETTRES et LANGUES
Vice doyen chargé de poste de graduation, de la
recherche scientifique et des relations extérieures



الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و
البحث العلمي
جامعة حسية بن بوعلي بشف
كلية الآداب و
اللغات
نيابة العميد المكلفة بما
بعد التدرج و البحث العلمي
و العلاقات الخارجية
قسم اللغة العربية

الشف في : 07 MARS 2016

الرقم : 2016/ف.6

مدير الثانوية
طوطاش محمد
با كوارنة

* إفادة *

أحمد صادق

الموافقة



الطالبة : حلقوم نورة

السنة : الثالثة دكتوراه L.m.d



في إطار تكوين طلبة الدكتوراه ، يشرفنا نحن رئيس قسم اللغة
العربية وآدابها بجامعة : حسية بن بوعلي - الشف - أن نلتزم من
سيادتكم الموقرة بالترخيص للطالبة : " حلقوم نورة " السنة الثالثة دكتوراه
بجامعةنا ، تخصص " تعليمية اللغات وتحليل الخطاب " وهذا من أجل الاستفادة
من مؤسستكم بغية إثراء بحثها الجامعي .
تحياتي الخالصة .

با كوارنة



عبد الدائم محمد الصالح

نائب العميد المكلف بالبحث العلمي

1/1



ملخص البحث



اتسع مجال الحجاج في الدراسات اللغوية والبلاغية الحديثة، فلم يعد يقتصر دوره على التوظيف الانتقائي باعتباره عنصرًا خارجيًا ثانويًا يوظف فقط في مواقف تواصلية معينة، بل تحوّل مع تيار التداولية المدمجة في الدراسات اللسانية الحديثة، إلى عنصر كامن في اللغة، سواء من حيث بنيته أو من حيث وظيفته. ومن هذا المنطلق يصير الحجاج فعالًا كلاميًا لا بد من دراسته في نطاق اللغة لا في البحث عما هو في الواقع خارجها.

لكن اللافت للانتباه أنّ هذه النظرية-الحجاج- لم تحظ باهتمام بالغ في مؤسساتنا التعليمية أو بالأحرى في خطاباتنا التعليمية، فقد اختزلت في النصوص الأدبية والدراسات النقدية، الأمر الذي جعلنا نسعى من خلال بحثنا الموسوم بـ: "استراتيجية الحجاج في الخطاب التعليمي للغة العربية دراسة تطبيقية في المرحلة الثانوية" إلى محاولة التأسيس لرؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي، تروم اقتراحًا تعليميًا نموذجيًا يستجيب لطموحات المتعلمين وفق نظرة حديثة في مدارسنا؛ تقوم أساسًا على استثمار المقاربة الحجاجية في تفعيل العملية التعليمية، وهذا بطبيعة الحال مسايرة لروح العصر الذي يتطلّب التجديد المستمرّ في التقنيات والآليات التربوية، لتبني أفضل المناهج والطرائق الكفيلة بتحسين العملية التعليمية والنهوض بها صوب آفاق أفضل.

كما ارتأينا أن يكون هذا التصوّر الاستشراقي منطلقًا لبحثنا كونه من أكثر البنيات التي يمكن الاشتغال عليها في كل خطاب، لما فيها من قضايا مطروحة على سبيل إلقاء الحجة وتأكيد المطلب من قبلها.

الكلمات المفتاحية: الاستراتيجية، الحجاج، الخطاب التعليمي، المرحلة الثانوية.

Résumé en français :

L'argumentation est un domaine très large dans les études linguistiques et rhétoriques, plus son rôle se limite à l'emploi sélectif en tant que composante d'un employé secondaire externe que dans certaines situations de communication, mais tourné avec la délibération actuelle intégré dans les études linguistiques modernes, à l'élément intrinsèque de la langue, tant en termes de sa structure ou son travail. De ce point de vue, les arguments deviennent réellement verbaux et doivent être étudiés dans le domaine de la langue, pas dans la recherche de ce qui est réelle.

*Mais il est important que cette théorie argumentative n'a pas reçu un grand intérêt dans nos établissements d'enseignement, ou plutôt dans les discours d'éducation, il a réduit dans les textes littéraires et les études en espèces, ce qui nous fait tâchons grâce à notre thèse qui est marquée par: « **stratégie de l'argumentation dans le discours didactique de l'étude appliquée langue arabe au stade secondaire** » à la tentative de constitution de nouvelles idées dans la préparation de leçon linguistique, avec l'intention d'une proposition modèle éducatif qui répond aux aspirations des apprenants selon l'aspect moderniste dans nos écoles, principalement basée sur l'approche d'investissement dans l'activation du processus éducatif, ce qui est bien sûr suivre le rythme Esprit de l'âge, ce qui nécessite une innovation continue dans les techniques d'enseignement et des mécanismes, d'adopter les meilleures approches et les moyens d'améliorer le processus éducatif et l'avancement vers de meilleures perspectives.*

Nous avons également considéré que cette vision visionnaire est un point de départ pour notre recherche car c'est l'une des structures les plus susceptibles d'être employées dans chaque discours, à cause des problématiques qui sont présentées pour donner l'argument et confirmer la demande.

Mots-clés: Stratégie, Argumentation, Discours éducatif, École secondaire.

Abstract

The use of Art of Arguments has expanded in modern linguistic and rhetorical studies. It is no longer limited to selective use as a secondary external element that is employed only in certain communicative positions. It has become a component of pragmatics integrated into modern linguistic studies. From this point of view, the argument become verbal and must be studied in the language field, not in the search for what is outside the language.

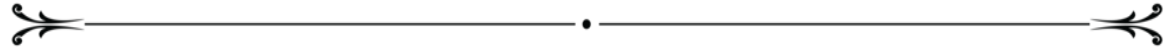
Unfortunately, the study of argument did not take much attention in our educational institutions or rather in our educational speeches; it was reduced in literary texts and critical studies. This study: "The strategy of argument in the discourse of teaching Arabic language applied in the secondary school" is an attempt to establish new visions to prepare lessons of linguistic and propose a model of pedagogy that responds to the abilities of the learners according to a modernist view in our schools; based on the investment of the argumentation approach to develop the educational process. In our time, change and innovation in educational techniques and mechanisms is an obligation, to adopt the best approaches and methods to improve the educational process and advancement towards better prospects. We also considered that this perspective is a starting point for our research as it is one of the most structures that can be employed in most discourses in the field of education system.

Keywords: *Strategy, argumentation, Educational Speech, Secondary School, pedagogy, teaching technics, didactics, language.*



فهرس الموضوعات





شكر وعرفان:	
مقدمة:	 أ.و
الفصل الأول: عتبات اصطلاحية:	13.....
توطئة:	13.....
I. الإستراتيجية بين تثبيت المفهوم وتطور المصطلح:	13.....
II. المصطلح الحجاجي ومشمولاته:	22.....
III. الخطاب التعليمي (المفهوم والخصائص):	42.....
الفصل الثاني: الحجاج في الفكر القديم والنظريات الحديثة:	70.....
توطئة:	70.....
I. الحجاج بين الممارسة والتنظير:	63.....
أولاً. الممارسة الحجاجية عند اليونان:	63.....
1. الممارسة الحجاجية عند السفسطائيين:	65.....
2. الممارسة الحجاجية عند أفلاطون:	68.....
3. نظرية الحجاج عند أرسطو:	69.....
ثانياً. الحجاج عند العرب:	73.....
1. إرهاصات المنهج الحجاجي في التراث العربي:	73.....
2. الحجاج في الدراسات العربية المعاصرة:	84.....
II. نظرية الحجاج في الدراسات الحديثة:	87.....
1. المقاربة البلاغية:	88.....
2. المقاربة المنطقية:	90.....
3. المقاربة اللسانية:	91.....
III. أهمية الحجاج وضوابطه وإستراتيجياته:	94.....
1. ضوابط الحجاج:	94.....
2. أصناف الحجاج:	95.....
3. تقنيات ووسائل الحجاج:	96.....
1.3- السلم الحجاجي:	96.....
2.3- الروابط والعوامل الحجاجية:	100.....

105.....	3.3- المبادئ الحجاجية:
105.....	4.3- الاستعارة الحجاجية:
106.....	5.3- حجاجية الأفعال الكلامية:
111.....	خلاصة:
113.....	الفصل الثالث: الخطاب التعليمي تصوّرات نظرية وتأمّلات تربوية:
113.....	توطئة:
113.....	الخطاب التعليمي بين القدامى والمحدثين:
113.....	1. الخطاب التعليمي القديم عند الغرب:
116.....	2. الخطاب التعليمي في التراث العربي:
124.....	3. الخطب التعليمي المعاصر:
135.....	IV. عناصر الخطاب التعليمي:
135.....	1. المخاطب (الأستاذ):
141.....	2. المخاطب (التلميذ):
145.....	3. الخطاب التعليمي (المعرفة):
157.....	V. أنواع الخطاب التعليمي:
157.....	1. الخطاب باعتبار التوجّه والمخاطبة:
157.....	أ- خطاب مباشر:
158.....	ب- خطاب غير مباشر:
158.....	2. الخطاب باعتبار الأداء:
158.....	أ- خطاب تعليمي شفهي:
160.....	ب- خطاب تعليمي مكتوب:
162.....	خلاصة:
164.....	الفصل الرابع: المناحي الحجاجية في الخطاب التعليمي الشفهي:
164.....	توطئة:
165.....	I. حجاجية التواصل في الخطاب التعليمي الشفهي:
175.....	II. حجاجية الحوار وقيّمته التعليمية:
178.....	1. استراتيجيّة المناقشة:

180.....	2. استراتيجيَّة السؤال:
183.....	3. استراتيجيَّة المناظرة:
184.....	4. استراتيجيَّة الاستدلال:
187.....	5. البعد الحجاجي في نشاط التعبير:
189.....	III. حجاجيَّة الأفعال الكلاميَّة في الخطاب التعليمي:
192.....	أولاً. الأفعال الكلاميَّة المباشرة:
192.....	1. الأفعال الكلاميَّة الدالة على الاستفهام:
194.....	2. الأفعال الكلاميَّة الدالة على الأمر:
196.....	3. الأفعال الكلاميَّة الدالة على الإخبار:
197.....	4. الأفعال الكلاميَّة الدالة على العرض:
203.....	ثانياً. الأفعال الكلاميَّة غير المباشرة:
206.....	IV. بعض الروابط والعوامل الحجاجيَّة في الخطاب التعليمي الشفهي:
207.....	V. البنية الحجاجيَّة للخطاب التعليمي في المرحلة الثانويَّة:
208.....	1. القضية أو موضوع الدرس: (ما كان):
208.....	2. مسلّمة الانطلاق (وضعيَّة الانطلاق):
211.....	3. براهين الدعم أو التفصيل (عرض الدرس أو ما يمكن أن يكون):
214.....	4. النتيجة (الخاتمة أو ما يجب أن يكون):
214.....	خلاصة:
217.....	الفصل الخامس: تجلّيات الحجاج في النصوص التعليميَّة المقدّمة للمرحلة الثانويَّة:
217.....	توطئة:
218.....	I. النص الحجاجي المفهوم والخصائص:
218.....	1. مفهوم النص الحجاجي:
221.....	2. خصائص النص الحجاجي:
223.....	II. المكوّن الحجاجي في النص الأدبي المدرسي للمرحلة الثانويَّة:
226.....	III. دراسة نماذج من النصوص المقرّرة في الكتب المدرسيَّة المقدّمة للمرحلة الثانويَّة:
227.....	1. التحليل الحجاجي للنص الأدبي المدرسي:
233.....	أولاً. تحليل النص الأول: في مدح الهاشميين للكميت بن زيد:

ثانياً. تحليل النص الثاني: من نقائص جرير والفرزدق:	245
ثالثاً. تحليل النص الثالث: الصراع بين التقليد وبين التجديد في الأدب طه حسين :	252
2. منهجية تحليل النصوص في المرحلة الثانوية كما سطرها المنهاج:	268
IV. الدراسة الميدانية: مرتكزات تقويم النظرية الحجاجية في الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية.	271
1. منهج الدراسة:	271
2. الإطار الزمني للدراسة:	271
3. مكان الدراسة:	272
4. عينة الدراسة:	272
5. أدوات البحث:	276
6. عرض البيانات وتحليلها وتفسيرها.	276
7. نتائج التحليل:	293
8. اقتراحات وحلول:	296
خاتمة:	314
مظانّ البحث:	318
الملاحق:	336
ملخصّ البحث:	342
فهرس الموضوعات:	346