

أثر تدريس النص الحجاجي في تنمية التفكير الناقد لدى متعلمي المرحلة الثانوية

The impact of teaching the Argumentative text on the development of critical thinking among secondary school learners

هشام بلخير¹

¹ جامعة أم البواقي (الجزائر)، belkhir.hichem@univ-oeb.dz

تاريخ الاستلام: 2023/03/10 تاريخ القبول: 2023/04/12 تاريخ النشر: 2023/12/10

ملخص: تتميز العربية في التعليم الثانوي بالاعتماد على تدريس النصين الأدبي والتواصلي، وفق المقاربة النصية لتحقيق كفاءة المتعلمين في الإنتاجين الشفهي والكتابي في مختلف الأنماط النصية؛ هذه الكفاءة تمكنهم من تنمية التفكير الناقد؛ وذلك بقدرتهم على تبادل الآراء والدفاع عنها بالدليل والحجة. ولعل سعي المنهاج للوصول إلى هذا الهدف، تواجهه معوقات تتعلق بعناصر المثلث التعليمي. وفي هذا السياق، ارتكزت هذه الورقة على بيان أثر نمط من أنماط النصوص المدرسة لمتعلمي الثانوي وهو النص الحجاجي، لما يتركه من أثر في قدرة المتعلمين على التفكير الناقد، بالانسجام مع مسعى المقاربة بالكفاءات إلى قرب المتعلم من الحياة.

كلمات مفتاحية: النص الحجاجي؛ التفكير الناقد؛ التعليمية؛ المرحلة الثانوية.

Abstract :

The subject of Arabic in secondary education is based on the teaching of literary and communication texts, according to textual Approach to Achieving Learners' Competence in Oral and Written Productions in Various Text types, this competence enables them to develop critical thinking; by their ability to exchange and defend their views with evidence. The curriculum's sought to achieve this object, may be faced by obstacles related to didactic triangle's elements. In this context, this paper was based on the impact of text's types taught to secondary school learners, which is the argumentative text, due to the impact it leaves on the learners' capacity to think critically, in line with the sought of the competencies approach: to make learner able to use abilities learnt in life.

Keywords: Argumentative text; Critical thinking; Didactic; Secondary school.

المؤلف المرسل: الاسم الكامل، الإيميل: belkhir.hichem@univ-oeb.dz

1. مقدمة:

قبل أن نلج إلى موضوع هذه الورقة البحثية ينبغي أن نقف عند حدود النص والنص الأدبي؛ لأنه محور التحليل والدراسة، فيبدو للناظر، للوهلة الأولى، أنَّ مفهوم النص واضح المعالم، ولكنه على العكس من ذلك من أشدَّ المصطلحات انفلاتا واتساعا، وقد قامت الوثائق البيداغوجية بمحاولة تحديده من خلال ربطه بظواهر نصية (الاتساق والانسجام) وتداولية (أفعال الكلام)، فهو مجموعة من الجمل المترابطة، فهو مُنْتَج، مترابط، متسق ومنسجم وليس تتابعا عشوائيا للألفاظ، والجمل والأفعال الكلامية؛ وإنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة. وحتى يتحقق ذلك لابد من وجود روابط بين هذه الجمل، وهذا يتطلب ارتباط عناصر بعضها، أي الجمل، وهذا ما يوصل إلى بناء نسيج النص. ويعتبره البعض مَتْنًا لغويا (corpus) خاضعا للتحليل يختلف اختلافاً بيناً عن الجملة والخطاب؛ فكلمة "قف" نص، والرواية بكاملها نص. وقد يشبه النص الجملة، ولكنّه يبقى نظاماً خاصاً مستقلاً عن نظام اللغة، وإن تحاورا وتشابها (زيتوني، 2002م، صفحة 167)، فلا يشترط في النص طولاً معيَّناً، له نظام خاص يختلف عن الجملة وإن تشابه معها، شفوي أو مكتوب، إذن، لنسمَّ نصّاً كل خطاب تثبته الكتابة (ريكور، 2001م، صفحة 105).

ولأننا إزاء نصوص أدبية موجهة لأغراض تعليمية؛ فإنها تسعى للتجدد من خلال كل قراءة؛ فإن مهمة المدرّس الأساسية في التعامل معه هي إذكاء روح التفكير والتعمُّق في دراسته دراسة إبداعية بنزعة عقلية وتفكير منطقي، بحيث يمكن المتعلِّم من التعلُّق باللغة العربية وآدابها ما دامت تسمو بفكره وترقى بعقله وتمتع مشاعره؛ وإنما تفلح الدراسة بهذا الأسلوب إذا تَمَّت وفق المقاربة بالكفاءات؛ يعني وفق منطق الإدماج، أي بإدماج مكتسبات الروافد اللغوية من نحو وصرف وبلاغة ونقد وغيرها من الروافد الأخرى في الدراسة. فالنص الأدبي عموماً عالم مغلق ولكنه قابل للانفتاح، ومفتاحه لا يؤخذ في اليد لفتح أبوابه وإنما يبحث عن هذا المفتاح في ثناياه ذاتها، وخصوصاً أمام تنوع أنماط النصوص واختلاف خصائصها ومؤشراتهما؛ فإنها تهدف كلّها إلى إقدار المتعلِّمين على فهمها والتعمُّق فيها واكتساب مهارات قرائية أدبية ونقدية وفي نموذجنا نركز على نمط واحد منها ممثلاً في النص الحجاجي، لذا، نهدف إلى:

- التعريف بتعليمية تدريس النصوص الأدبية والتواصلية.
- أثر هذا النص في إنماء التفكير الناقد لدى متعلّمي الثانوي.
- ومن أجل تحقيق هذه الأهداف نسعى إلى:
- كيف يؤثّر تدريس النص الحجاجي على تنمية التفكير الناقد لدى متعلّمي الثانوي؟
- كيف يتحقّق التفكير الناقد، اعتماداً على النص الحجاجي، في حياته المدرسية والاجتماعية؟
- فما هو أثره في إقدار المتعلّم على اكتساب مهارات التفكير الناقد؟

2. تعليمية النصوص في المرحلة الثانوية:

1.2 المقاربة التعليمية المعتمدة في المرحلة الثانوية:

تعرف الوثيقة المرافقة لمنهاج اللغة العربية للمرحلة الثانوية المقاربة النصية، من منظور بيداغوجي، بأنها " مقارنة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه، حيث تتوجه العناية إلى مستوى النص ككل، وليس إلى دراسة الجملة " (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 15). وهذا توجه جديد، نوعاً ما، يستفيد من لسانيات النص والتداولية في دراسة وتحليل النصوص متجاوزاً المقاربات اللسانية البنيوية التي لا تتعدى في دراستها حدود الجملة. وتبرز الوثيقة المرافقة هذا التوجه بالربط بين تعلّم اللغة والمقاربة النصية؛ إذ " إنّ تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء، منسجم العناصر. ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متتابعة من الجمل، بل تتعدى ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص محكم البناء، متوافق المعنى " (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 15).

ومن منظور بيداغوجي كذلك، تربط الوثيقة المرافقة بين التعلّيمات السابقة والتعلّيمات التي سيحصل عليها المتعلّم في المرحلة الثانوية؛ إذ إنّّه قد تعرّف على أنماط النصوص في مرحلة التعليم المتوسط، وتدرّب على فهمها وتقنيات الكتابة فيها، فوجب الآن أن يعزّز هذه التعلّيمات وتعميقها وفق ما يسمح به المستوى الفكري للمتعلم (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 15).

وتخلص الوثيقة المرافقة، في هذا العنصر إلى اعتبار المقاربة النصية عماد الإنتاج الشفوي والكتابي؛ لأنها تعتمد منطق البناء والإدماج لا التراكم أو التعليم المجزأ، ويكون البناء بالاعتماد على الموارد اللغوية والبلاغية والنقدية التي يكتسبها المتعلم طيلة الموسم الدراسي، والتي تدرّس انطلاقاً من النص، وليس من شواهد مصنوعة وبعيدة عن واقع المتعلم (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 15)، فالروافد خادمة للإنتاج الشفوي والكتابي وليست غاية في حدّ ذاتها لكي يصبح هذا الإنتاج ملكة وكفاءة لدى المتعلم.

وقد دعم دليل أستاذ اللغة العربية للمرحلة الثانوية هذه المعطيات؛ حيث شرح المقاربة المعتمدة في تدريس اللغة العربية، وهي المقاربة بالكفاءات وتناول عناصرها؛ كتعريف الكفاءة وتوظيفها في الحقل التربوي، ثم دواعي اختيار المقاربة بالكفاءات بالنسبة لتدريس اللغة العربية، والأسس العلمية والفلسفية للمقاربة وهي النظرية البنائية. ليقدم لنا إسهاماتها في العملية التعليمية ويقدم لنا نموذجاً جديداً للمتعم والمدرّس يقوم على الكفاءة. "وقد أوضحنا أهمية هذه المقاربة [النصية] بالنسبة إلى المقاربة بالكفاءات في كونها رافداً قوياً يمكن المتعلم من ممارسة كفاءته عن طريق تفعيل مكتسباته، حيث إن النشاطات المقررة في تدريس اللغة العربية تنطلق من النص [وتعود إليه]؛ فالنص يصبح المحور الرئيس الذي تدور في فلكه هذه النشاطات [القراءة، قواعد النحو والصرف والبلاغة والنقد الأدبي والعروض] خدمة لملكة التعبير الكتابي والشفوي لدى التلميذ" (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 1).

2.2 مراحل تدريس النصوص في المرحلة الثانوية:

تكون دراسة النصوص الأدبية والتواصلية في المرحلة الثانوية بتبني المقاربة النصية طريقة تربوية لتفعيل الدرس الأدبي وكذا بوضع المتعلم موضع المتفاعل مع الدراسة باستثمار مكتسباته القبلية وحسن توجيهه وإرشاده إلى ما يجعله يبدع في استقصاء مبنى النص ومعناه بالحجة البينة والفكر الطليق. وما تلحّ عليه المقاربة النصية تفادي الدخول إلى النص بأحكام مسبقة؛ إنها تبدأ بالفهم فالتحليل لتنتهي إلى الاستنباط والاكتشاف. والتحليل لا يخضع للنمطية بقدر ما يتم عبر مناقشات

موجّهة تطرح فيها أسئلة هادفة، تلتزم حدود النص حيناً، وتتخطاه أحياناً لتطلّ على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين وتثير اهتمامهم.

وبالنظر إلى مضمون النصوص الأدبية في هذه السنوات الثلاث للمرحلة الثانوية فإنها توائم بين عصور أدبية متعاقبة، فتوظّف تاريخها بما يعود بالنفع على المتعلّمين دون أن يتحوّل إلى هدف في حد ذاته؛ حيث ركّز المنهاج على النصوص التي تعكس المظاهر التي تطبع العصر وتميّزه عن سواه. ثم، وبعد تقديم هذه النصوص ضمن وحدات تعلّمية، يدرّب المتعلم على التفاعل مع المُنتج الأدبي الذي يدرّسه ليكتشف ويستنتج خصائص هذه المظاهر، وفي ذلك تفعيل لقدراته واستثمار لمكتسباته. وبهذا الأسلوب في تناول النصوص الأدبية يتمكّن المتعلّم من ترسيخ معارفه عن العصر الذي يدرسه من حيث المظاهر الفكرية والظواهر الأدبية السائدة فيه. وهو أسلوب يوافق مبدأ المقاربة بالكفاءات التي تحرص على ما هو أنفع وأفيد للمتعلم ويجعله في وضعية بناء معارفه فتفرّق بين تعلّلات أساسية ينبغي تحصيلها وبناءؤها وتعلّلات ثانوية يمكن التخلّي عنها. وتقوم الدراسة - عموماً - حول البحث عما يتوافر عليه النص الأدبي من عمق إنساني وأفكار ومستوى فني، من مشاعر وأخيلة وأشكال التعبير. والنص الأدبي نسيج من العلاقات المتشعبة، فهو يُخفي عوالم وأسرار جديرة بالاكشاف. وكلّما كانت هذه العوالم والأسرار مثيرة لاهتمام القراء في مختلف الأزمنة والأمكنة إلا واكتسب النص مزيداً من الحيوية والأصالة. ومن هذا المنطلق فالنص الأصيل، حتى وإن كان موعلاً في القدم، يستهدفنا ويسعى إلى أن يوقظ في داخلنا ردود فعل. ولكي نكون مؤهلين للتفاعل معه، وقادرين على استخلاص المعطيات الجديرة بالدراسة وعلى بناء تحليل فعّال وتأويل متماسك، يلزمنا التسلّح بمعارف ثقافية وكفاءات نقدية ومهارات في التنظيم المنهجي والبناء الحجاجي (مساعدي، 2015م،، صفحة 139).

ومن منطلق التخطيط يُقْبَل المدرّس على دراسة النص (الأدبي خصوصاً) مع متعلّميهِ، فيتوجّب عليه " اللجوء إليه للتعامل مع درس القراءة (النصوص)، أي لتصميم وضعيات تعلّمية متمحورة حول الكفاءات الأساسية التي تنمّيها القراءة لدى المتعلّم " (الجابري و آخرا، 2004م،،

صفحة 5). لا باعتبار النص منغلقة على دلالة واحدة، بل باعتباره نص مفتوحاً، احتمالياً، متعدد التأويلات والدلالات وفق سيرورة لا نهائية، مما يسهم في إغنائه وإثرائه.

3. النمط الحجاجي:

3.1 أنماط النصوص في المرحلة الثانوية:

لقد مهّدت مناهج اللغة العربية للمرحلة المتوسطة لدراسة أنماط النصوص وتصنيفها " حسب المهارة النصية المراد تعليمها للتلميذ، وكذا الكفاءات المأمول التحكم فيها. وهكذا بنيت النية التعليمية على أساس جعل المتعلم يتموقع في الزمان والمكان من خلال التدريب على نصوص الإخبار والوصف والسرد "(اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 18)، وأضاف منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي نمطين آخرين من أنماط النصوص هما النص الحجاجي والتفسيري لما لهما من علاقة بالنمو الفكري للمتعلم في هذه المرحلة وتمكّنه من بناء أسس الاستدلال من أجل الدفاع عن هذه الأفكار، دون أن يهمل المدرّس أنماط النصية الأخرى (اللجنة الوطنية للمناهج، 2005، صفحة 18).
يقدم دليل الأستاذ الهدف الختامي المندمج للتأكيد على أهمية الأنماط النصية:

في مقام تواصل دال، يكون المتعلم قادراً على تسخير مكتسباته القبلية لإنتاج نصوص متنوعة في أشكال متعدّدة من التعبير.

يتفرّع عن هذا الهدف الختامي المندمج كفاءتان؛ كفاءة شفوية وكفاءة كتابية. تتحقّق الأولى بإنتاج نصوص في وضعية تواصلية ذات دلالة للتليخيص أو التحليل أو التعليق. وتتحقّق الأخرى بإنتاج أو كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة ونصوص لنقد أثر أدبي من العصور المدرّسة. ويحرص دليل الأستاذ على تقديم نموذج لنشاط التعبير الكتابي في كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية، مثلما فعل مع المجال الشفوي. ولا تتحقّق الكفاءة الكتابية إلا خلال فترة زمنية هي السنة الدراسية للسنة الأولى ثانوي. ولا يختلف الجذعان في المجال الكتابي إلا في حسن توظيف مصطلحات النقد المناسبة في الجذع المشترك آداب، باعتبار أن نشاط النقد الأدبي فيه أعمق.

لن نقترح تصنيفاً جديداً للنصوص وأنماطها، لكننا نحاول تقديم أنواع النصوص المتواترة والتي يصادفها المتعلمون وهم يقرأون، أو وهم مقبلون على الكتابة؛ فيتمّ تعرّفها وتحديد وظائفها ومجالها مع ربطها بالجانب الوظيفي التعليمي وتحديد ما يمكن أن تقدّمه للمتعلّمين من فوائد تلقّياً وإنتاجاً، بالاعتماد على ما هو بارز من خصائص لسانية مميّزة على مستوى الفكرة وعلى مستوى البنية، ثمّ محاولة استثمار هذه المعطيات النظرية واتخاذها إطاراً لبناء وضعيات إقراء منهجيّ متفتح على نماذج متنوّعة من النصوص المقرّرة في كتب اللغة العربيّة للمرحلة الثانويّة، بهدف تحقيق الجانب التطبيقيّ من جهة، ومحاولة التعامل مع القدر الكافي من النصوص التي يمكن أن تمثّل الأنواع النصّية الشائعة.

لكن، مهما كانت القدرات التي يتوفّر عليها المتعلّمون هائلة، فإنّ النصوص جميعها التي يصادفونها تطرح عليهم مستويات مختلفة من الصّعوبات والتّعقيدات؛ ترجع بالأساس إلى وجود صعوبة في التصنيف (صبيحي، 1429هـ/2008م، صفحة 105)؛ أولاً؛ بسبب العدد الهائل من النصوص المتداولة في المجتمع، وتنوّع مقاييس انتمائها. كالمحادثات اليومية والحكايات والموادّ الصحّفية والقصص والقصائد ونصوص الدّعاية... (فان ديك، 2001، صفحة 11)، وإلى التنظيم الدّخليّ، وظاهرة اللّاتجانس التي تميّز البنيات الدّاخلية التي تحتضن الأفكار والآراء ثانياً (الجابري و آخران، 2004م،، صفحة 30). فقد تقف أمام نصّ يحتوي السّرد والوصف والشرح. وقد تصادف نصّاً يراوغ ويتحايل على الإقناع، فيظهر رأياً ويخفي آخر محاولاً استعمال آلياته للاستحواذ على القارئ، وجّهه إلى فكرة أو موقف أو تصوّر.

وقد أتاحَت دراسة النّصوص دراسة تداولية أن تنظر إلى كلّ نصّ من منظار تواصلّي " من يكتب (الكاتب المرسل)؟ إلى من يتوجّه (القارئ المرسل إليه)؟ ماذا (الموضوع) وكيف يكتب (الأسلوب وطريقة الكتابة)؟ لماذا يكتب (القصد والهدف)؛ وأسفرت هذه المقاربة عن تصنيف النّصوص بحسب مراميها فشاع استخدام مصطلح **الأنماط النصّية**، ووفق هذا التصنيف وجدت أنماط نصّية يهيمن فيها أحد الأهداف الآتية: (الإبلاغ، الإقناع، الإيعاز، السّرد، الوصف)، فالنّصّ قد يهدف إلى تقديم المعلومة، أو التأثير في المتلقّي وإقناعه، أو توجيهه أو تحريضه أو إبراز الجانب الجماليّ الشّكليّ للأسلوب، كما اقترحت تصنيفات أخرى كان معيارها مؤسّسياً اجتماعياً؛ إذ نجد النّصّ الدّينيّ والنّصّ الإعلاميّ، والنّصّ الإشهاريّ، والنّصّ

الإداري. وأما التصنيف الشائع فهو التصنيف الذي يرجعه أصحابه إلى العمليات الذهنية المستخدمة أكثر أثناء قراءة النص، كالشرح، والسرد، والوصف، والحجاج... إلخ.

2.3 تعريف النمط الحجاجي:

نلاحظ في هذا المجال تعددا في المصطلحات المستعملة للتعريف بهذا النوع من النصوص أو الخطابات أو الأنماط النصية، فالغالب في الاستعمالات التعليمية مناهج ودلائل ووثائق بيداغوجية استعمال مصطلح النمط، حجاجي، تفسيري، وصفي، سردي... من جهة وذكر خصائصه ومؤثراته التي تدل عليه، ومن جهة أخرى استعمال مصطلح النص؛ حجاجي، تفسيري، وصفي، سردي...

أما في الأوساط الأكاديمية فيغلب استعمال الخطاب؛ الحجاجي، السرد، البرهاني،...، وذكر الروابط والعوامل القرائن اللفظية والمعنوية التي تميز خطابا عن آخر، ولعل السبب في هذا الاختلاف يعود إلى البعد التعليمي في مراحل التعليم العام، والتركيز فيه يكون على الجوانب التطبيقية لأنواع النصوص والخطابات، محاولة الإمساك بالنصوص من خلال ضبطها بالنمطية والمؤشرات والخصائص.

وسنبدا بتعريف النصوص أو الخطابات الحجاجية، فهي من جهة التسمية؛ حجاجية وإقناعية أو برهانية، يكون القصد فيها تغيير اعتقاد أو رأي يفترض وجوده عند التلقي بهدف معارضته أو استمالاته أو تدعيمه (صبيحي، 1429هـ/2008م، صفحة 108)؛ يطرح الكاتب أو المتكلم قضيتَه مؤيدة بالحجج التي تثبت توجهه وتفند الرأي المعاكس، لينتهي في الأخير إلى الانتصار لرأيه. أو يمكن أن يحدث العكس. أو يطرح الكاتب قضيتَه مشفوعة بالحجج ويترك القارئ يحكم على بطلان الرأي المخالف، وذلك في افتتاحيات الصحف ومقالاتها وتعليقها، وفي المنشورات السياسية والإشهارية، وفي المرافعات حول القضايا المختلفة.

ويعرّف كحوال النمط الحجاجي بقوله: "هو أسلوب تواصل يعتمد أساسا على تقديم الحجج والبراهين قصد إقناع الآخر (المستمع، المخاطب، القارئ...) حول إشكالية ما". (كحوال، 2007، صفحة 188).

3.3 أنواع النمط الحجاجي:

قام كحوال بتقسيم النص الحجاجي، حسب حضور طرفي المحاجة وقوة الحجة بينهما وعقد المقارنة بين حجج اتّجاهين، فكان النمط الإقناعي، والدحضى والمقارن(كحوال، 2007، الصفحات 189-191):

أ- النمط الإقناعي: وهو أن يسعى المتكلّم أساسا لإقناع المخاطب بفكرة ما ليُجعله يتحمس لها، ويلتف حولها، ونجد هذا النوع في الخطب والقصائد الحماسية.

ب- النمط الدحضى: وهو أن يُدحض ويكسر أحد الطرفين المتحاجين حجج الآخر وادّعاءاته وقد نجد هذا النوع في شعر النقائص.

ت- النمط المقارن: وهو أن يسعى المتكلّم إلى المقارنة بين اتّجاهين، رأيين، فكرتين وترجيح إحداها على الأخرى ليأخذ بها مخاطبّه.

4.3 خصائص النمط الحجاجي:

يلتبس الأمر على الدارس بين خصائص النص الحجاجي ومؤشرات؛ حيث نرى خلطا كبيرا بينهما لدى المدرّسين على وجه الخصوص، وفي رأينا أن الخصائص هي صفات عامة تحكم النص الحجاجي وتهيكل بناءه وتضبط نمطه، أما المؤشرات فهي أدوات وقرائن لغوية، بلاغية ومنطقية تميّزه وتحيل إليه على الرغم من اشتراك بعضها مع أنماط نصية أخرى مثل النمط التفسيري.

وسنبداً بذكر خصائص النص الحجاجي؛ فقد كحوال مجموعة من الخصائص التي تميّز النمط الحجاجي عن الأنماط النصية الأخرى، نلخصها كما يلي (كحوال، 2007، الصفحات 188-189):

- ضرورة توافر طرفين أو أكثر للمحاجة خصوصا في النصوص الحوارية الحجاجية.
- استخدام الجمل القصيرة (إذا كان النص نثريا).
- تنامي الأفكار: أي فكرة تولّد فكرة وهكذا.
- تقديم الحجج والبراهين والشواهد: من القرآن الكريم، والحديث النبوي الشريف، الشعر الفصيح أو الحكم والأمثال والقوانين الوضعية.

- اعتماد أسلوب المقارنة قصد التوضيح والإقناع.
- الابتعاد عن الخيال وقلة صوره واتخاذ الأسلوب المنطقي أساس الحجّة
- استخدام بعض القرائن اللغوية: ولذا، انطلاقاً من، بناء على، هذا يستلزم، إذّا، النفي بـ (لا، ليس، أبدا)...والربط المحكم بين الجمل.
- وأما مؤشرات فكثر نذكر بعضها:
- التنظيم المنطقي للبرهنة: الدّفاع عن الأطروحة أو الرّأي بحجج مدعّمة بأمثلة وأدلة وشواهد،
- التسلسل المنطقي لموضوع النص وخلوه من التعارض والتضاد.
- بروز شبكة واضحة من الرّوابط المنطقية: الزمانية، الاستنتاجية، الغائية،
- الاستدلال السببي (ربط الأسباب بمسبباتها) والاستدلال الجدلي (القضية فنقيضها).
- الانتقال من العام إلى الخاص (القياس).
- سيطرة الجمل الخبرية بسبب موضوعية الكاتب.
- استعمال أسلوب صريح وواضح في غالب الأحيان،
- استخدام ضربي الخبر الطلبي والإنكاريّ مع ما يناسبهما من مؤكّدات (القسم، إنّ، لام التوكيد، لام الابتداء، المفعول المطلق...)،
- استخدام الصّور البيانية بهدف لفت الانتباه أو الإقناع،
- استخدام أدوات الرّبط المتصلة معنويّاً بالتعليل بأدوات الرّبط (لا، بل، إنّما، لكن) والاستنتاج، والتوكيد: بما أنّ، حيث، لكن، لأجل، إذن، قد، لام التوكيد،
- استخدام الجمل القصيرة والخطاب المباشر،
- سيطرة لضمير الأنا وما يعود عليه من قرائن في النص. وكذا استخدام ضمير الغائب
- استعمال الفرضيات.
- الاعتماد على النفي والإثبات ...
- الربط بين الفقرات، والرّبط بين الجمل ...

● استخدام مُعجم الموازنة والمقابلة والمجادلة

5.3 تطبيقات على النمط الحجاجي:

في هذا العنصر سنقدّم مجموعة من التطبيقات على نصوص حجاجية مستمدة من برنامج المرحلة الثانوية، سنقتصر على ذكر مؤشرات النمط الحجاجي:

جدول رقم 01: تطبيقات على النص الحجاجي

مؤشرات			النص الحجاجي
توظيف وسائل الإقناع	إقامة الدليل عليها	طرح الفكرة	
فلسفته في الحياة الدنيا: كأني بها في القبر قد ضاق بيتهاء/لي مدّة لا بدّ يوماً ستنفضي/ لأنك حي النفس ميتها	الاعتراف بالذنب والتقصير في جنب الله وإظهار الندم والحسرة	دعوة إلى ضرورة التوبة والأوبة والعمل الصالح للأخرة	قصيدة لأبي العتاهية مطلعها: بُلَيْثُ بِنَفْسِي شَرَّ نَفْسٍ رَأَيْتُهَا لَجُوجٍ تَمَادَى بِي إِذَا مَا نَهَيْتُهَا
1- عبارات الدحض والتفنيد والنفي: إن الخلاق، لست الثياب، لست الأسامي، فلا تفعلن، فليس يخيب. 2- استخدام أسلوب الخطاب: من خلال توظيف ضمير المخاطب أنت. 3- أسلوب النهي فلا تفعلن، وأسلوب الأمر فتأبر بجد، كن رجلاً. 4- توظيف أدوات التوكيد والشرط: إن، إنما، متى ما سبقتهم هلّلوا، إذا إن	إن الخلائق حتى عداك متى ما سبقتهم هلّلوا/ وكن رجلاً ناهضاً ينتمي إلى نسله عندما يسأل	الترفع عن الفخر الزائف بالحسب والنسب، وتجاوزه إلى الفخر بالمتجز في الواقع (أنت ما تفعل)	قصيدة لإيليا أبي ماضي مطلعها: مَضَى زَمَنٌ كَانَ فِيهِ الْقَتَى يُبَاهِي بِمَا قَوْمُهُ أَتَّلُوا
1- أقام الكميت قصيدته على المعارضة والجدل: بأي كتاب أم بأية سنة ترى حبهام عارا عليّ وتحسب يرون لهم حقاً على الناس واجبا سفاها وحق الهاشميين أوجب يقولون لم يورث ولولا تراثه لقد	حق الهاشميين في الخلافة بأنهم ذوو القرى -	عرف عن الكميت بن زيد أنه أول من سنّ السجال السياسي في تاريخ الشعر العربي، والحجاج الشعري. دعا إلى الانتصار لآل	قصيدة للكميت بن زيد الأسدي في مدح الهاشميين مطلعها: طَرِبْتُ وَمَا شَوْقاً إِلَى الْبَيْضِ أَطْرَبْتُ وَلَا لَعِباً أَذُو الشَّيْبِ يَلْعَبُ

شركت فيه بكيك وأرحب 2- الأسلوب المباشر؛ لأنه في موقف الدفاع عن قضية آمن بها. 3- اعتمد على الحجج العقلية. 4- غلبة الأسلوب الخيري؛ لأنه مقام الدفاع عن قضية ومبدأ وهذا يتطلب الأساليب الخيرية. لقدرتها على إقناع الخصوم.		البيت فمدحهم وأبرز مكانتهم.	
1- اعتماد الأسلوب الخيري لأنه الأنسب لِمَثَلِ هَذَا النمط. 2- استعمل ضمير المتكلم في البيت الأول والأخير والغرض منه المشاركة والتفاعل بين دور الفرد ودور الجماعة.	تبيان غلبة الجماعة على الفرد وذوبان الفرد فيها.	تفاعل حسّان بن ثابت شاعر الرسول مع الفتوحات الإسلامية فدافع ونافع عنه بشعره.	قصيدة لحسان بن ثابت في فتح مكة مطلعها: عدمنا خيلنا إن لم تروها تثير النقع موعدها كداء
1- اعتماده أسلوب التلقين في توجيهه وتعليمه، لأنه استطاع أن يمرر خلاصة تجاربه في الحياة بطريقة سهلة وواضحة ومقنعة. 2- الإقناع بالحقائق التاريخية بتوظيفه لأحداث وشخصيات كالنمرود وكنعان.	بالتذكير بالمصير الحتمي والتأكيد على الجزاء الأخروي، ان خيرا فخير وان شرا فشر.	دعا الشاعر في قصيدته الى هجر حياة اللهو والمجون والالتزام بتقوى الله والتحلي بفضائل الأعمال والاخلاق.	قصيدة لابن الوردي مطلعها: اعتزل ذِكْرَ الْأَغَانِي وَالْعَزَلِ وَقُلِ الْفَضْلَ وَجَانِبَ مَنْ هَزَلِ

4. تنمية التفكير الناقد لدى متعلمي المرحلة الثانوية:

1.4 تعريف التفكير الناقد:

نعرف التفكير أولاً، فهو عملية ذهنية يتفاعل فيها الإدراك الحسي مع الخبرة والذكاء لتحقيق هدف معين بدوافع وفي غياب الموانع (غباري، 2011م، صفحة 13) والتفكير أنواع (علي، 2009م، صفحة 19): التفكير الإبداعي، التفكير الاستدلالي، التفكير في حل مشكلة، التفكير في اتخاذ القرار، التفكير الناقد.

ولكننا سنركز على التفكير الناقد، حيث نورد مجموعة من التعريفات المرتبة وفق ترتيب تطوّر مفهوم التفكير الناقد ونمو مؤشرات وخصائصه المنطقية والفنية، فنبدأ بتعريف جون ديوي، الذي يعتبر التفكير الناقد كل تفكير فعال متواصل دقيق في معتقد ما أو شكل مفترض للمعرفة في ضوء الأسس التي تدعمه وآخر النتائج التي يفضي إليها (فيشر، 2011م،، صفحة 13). فهو أب التفكير الناقد حسب الباحثين في هذا المجال، ويسميه التفكير التأملي، على الرغم من أن سقراط هو أول من بدأ نهج التعلم وفق تفكير ناقد جدلي تأملي. وبالعودة للتعريف فليس كل تلق للمعلومات يؤدي إلى تنمية التفكير الناقد فلا بد من فعالية وتواصلية ودقة قصد الوصول إلى النتائج بعدم التسرع في الحكم على الأشياء وما يهم حسب ديوي هي الأسباب التي نتخذها لبناء معتقداتنا.

ويضيف إدوارد غلاس في تعريفه الاعتماد على الدليل بدل الأسس عند ديوي فيقول: "إن التفكير الناقد يقتضي بذل جهد متواصل لوضع معتقد أو شكل مفترض للمعرفة تحت التجربة في ضوء الدليل الذي يدعمه والنتائج الأخيرة التي ينتهي إليها" (فيشر، 2011م،، صفحة 15) فتتعلق تنمية التفكير الناقد باكتساب المهارات والاستعداد لها من خلال التجربة التي يكتسبها الممارس.

ويضيف نورس وإينس عنصرا آخر في ركائز التفكير الناقد وهو ضرورة اتخاذ القرار؛ فهو تفكير معقول تأملي يركز على اتخاذ قرار بشأن ما نؤمن أو نقوم به (فيشر، 2011م،، صفحة 16)، ولكن هل تحققت كل أسس وسمات التفكير الناقد، نقول لا؛ لأن فيشر ونوش يركزان على عملية التفكير في التفكير ذاته، أو ما يعرف بعمليات التفكير ما وراء المعرفة فيعرفانه بأنه طريقة تفكير - في أي موضوع أو محتوى أو مشكلة - يحسن المفكر من خلالها نوعية تفكيره بصياغة التراكيب المتأصلة في التفكير وتطبيق معايير فكرية عليها بمهارة. (فيشر، 2011م،، صفحة 17).

وأخيرا يرى فيشر وسكريفن أن التفكير الناقد هو " تفسير الملاحظات وعمليات التواصل والمعلومات والمجادلات وتقييمها ببراعة وفاعلية "؛ فيعتبرانه مثله مثل القراءة والكتابة مقدرة تعليمية، فيضيفان إليه أسسا أخرى ومعايير منها الوضوح ووثاقة الصلة بالموضوع والعقلانية. (فيشر، 2011م،، الصفحات 25-26).

2.4 تنمية التفكير الناقد:

إن التفكير الناقد مهارة تعتمد على الوجه التطبيقي انطلاقاً من استراتيجية التحليل والاستنتاج والتقدّم والمراجعة والمقارنة مما يسهم في صفاء الرؤية النقدية، ويمكن تطوير التفكير الناقد خلال صهر الآفاق المنهجية في سياقات ثقافية يصدر عنها الناقد في توجيه النصوص الأدبية (العنبر و القضاة، 2017م، صفحة 194) بأنماطها، وخاصة النمطين الحجاجي والتفسيري، وقد ضمّن بياجيه في حديثه عن النمو المعرفي في عالم المتعلّمين أنهم يمرّون بأربع مراحل آخرها مرحلة العمليات الصورية، وفيها يستطيع المتعلّم أن يفكّر تفكيراً منطقياً معقّداً، ويضيف بعضهم مرحلة خامسة أرقى من المراحل السابقة هي مرحلة التفكير الجدلي الدحضي، وهي مرحلة ما وراء-منطقية، يكتسب فيها المتعلّم التفكير النقدي ويمارسه يصبح مهارة لديه، فيدرك مفارقات الحياة، ويتناول الأسس التحتية التي يقوم عليها المنطق ويحلّلها ويضعها موضع التساؤل والنقد. وهي مرحلة لا يبلغها إلا بالتعلّم والتدريب والممارسة.

وهذا التفكير النقدي الذي ينبغي أن يكتسبه المتعلّم في مراحل تعليمه، وخاصة في المرحلة الثانوية أين اقترب نموّه العقلي من الاكتمال. يُدرّب المتعلّم على التفكير النقدي بالمرور بثلاث مراحل:

- م 1: الوعي بوجود افتراضات أساسية،
 - م 2: التصريح بها وإخراجها للضوء،
 - م 3: تسليط أضواء النقد عليها، وفيها نطرح جملة من الأسئلة: هل هي ذات معنى؟ هل تنسجم مع الواقع كما نفهمه ونعيشه؟ متى تصحّ هذه الافتراضات ومتى تبطل؟
- وبالعودة إلى المرحلة الثانوية، يضع المدرّس في اعتباره أن المتعلّم في سنوات المرحلة الثانوية يمتلك مجموعة من الكفاءات سبق له أن حقّقها أو يفترض أنه قد حقّقها في المستوى السابق (ملمح الخروج للسنة السابق) حدّدتها منهاج اللغة العربية تحت عنوان: ملمح الدخول، نذكر منها ما تعلّق بالنمط الحجاجي والتفكير الناقد، من خلال القدرة على مناقشة أفكار النص بإقامة الحجّة والتزام الموضوعية. ويسعى المدرّس بعدها إلى الوصول إلى تحقيق ملمح الخروج للمتعلّمين فينبغي تعلّماته ويقدم دروسه ويقوّمها بناء على الهدف الختامي المندمج لنهاية السنة وملمح الخروج بالتركيز على إبداء الرأي في

موضوع ذي دلالة يطرح عليه بتوظيف مكتسباته العلمية، وإصدار الأحكام على النصوص المقرّوة وإبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوّة الحجّة وسلامة التعبير.

وبالنظر إلى الهدف الختامي المندمج وملح الخروج يتبيّن أن سعي المدرّس طيلة السنة الدراسية، ومن خلال مجموع الدروس (النصوص الأدبية والتواصلية) التي يقدّمها لمتعلّميها وفق المقاربة النصيّة ذات البعد التعليمي (الديداكتيكي) هو الوصول إلى تحقيق بعدين أساسيين هما: الإنتاج المكتوب والمنطوق، بإنتاج نصوص حجاجية في مقام تواصل دال. فينبغي على طرقي العملية التعليمية-التعلّمية تحقيق جملة من الخصائص والميزات نذكر منها (جراون، 2007م، الصفحات 63-64):

- الانفتاح على الأفكار الجديدة.
- عدم المجادلة في قضية عندما لا نعرف عنها شيئاً.
- معرفة الفرق بين نتيجة (ربما تكون صحيحة) ونتيجة (لا بد أن تكون صحيحة).
- محاولة الفصل بين التفكير العاطفي والتفكير المنطقي.
- الأخذ بجميع جوانب الموقف بقدر الأهمية.
- التعامل مع مكوّنات الموقف بطريقة منظمة.

3.4 تأثير النمط الحجاجي على التفكير الناقد:

يمكن الوصول بالمتعلّمين إلى فهم النصّ الحجاجيّ بتوجيههم نحو الوقوف عند تحديد وضعية التلقّف، فهم القضية المعالجة، تحديد الاستراتيجيّة الحجاجيّة، طرق الحجاج وأدواته، لغة الحجاج وبلاغته، ثمّ إكسابهم القدرات الحجاجية التي تمكّنهم من تنمية التفكير الناقد لديهم؛ حيث إنّ تعاملهم مع نصّ حاول فيه صاحبه أن يكون وفيّاً للخصائص البنائيّة للنصّ الحجاجيّ سيجعله يستضمرها في ذهنه ويستحضرها بكفاءة إذا تعلّق الأمر بنقاش يدور بينه وبين زملائه، أو حاول أحدهم مراوغته بالكلام، أو تعلّق الأمر بشكوى قد يدفعه ظلم ما إلى اللّجوء إلى قاعات المحاكم، ففي هذا المقام التّواصليّ ينبغي الاعتماد على استراتيجيّات الحجاج في عالم قائم على قوّة الحجّة أو على حُجّة القوّة.

ويتم تنمية التفكير الناقد كذلك بالاعتماد على استراتيجيات قرائية واضحة ودقيقة تجمع بين مرجعيات نظرية لسانية وغير لسانية (منطقية وشبه منطقية) وأدوات إجرائية قابلة للتطبيق، وهنا أقترح أن نثَرِنَ المقاربة النصية المعتمدة حاليا، ونضيف لها مقاربات أخرى أثبتت فعاليتها ونجاحها في تدريس النصوص الأدبية والتواصلية، نذكر منها القراءة التفاعلية والمنهجية، فنقوم بتعديلات على مستوى المنهجية المعتمدة في تدريس النصوص بالقيام بالتنويعات اللازمة وفق أنماط النصوص.

وفي حالة النصوص الحجاجية نقترح الابتداء بمقاطع نصية قصيرة (شعرية ونثرية) تحتوي على عدد محدود من المؤشرات حتى يسهل على المتعلمين استخراجها من جهة والتدرب على تصنيفها وبناء نصوص حجاجية بالاعتماد عليها، وتنويع المؤشرات تبعا لتنوع النصوص الحجاجية، والتذكير بأدوار القارئ المتعلم في القراءة الناقدة، والتعريف بعدد من الاستراتيجيات التي يكون المدرّس على دراية بها، بعد ذلك يتم الاكتفاء في كل نص بتجريب العمل باستراتيجية معينة، وتعلّم كفايات الفهم وبناء المعاني، وإنتاج قراءة ظاهرية، وأخرى عميقة، ثم قراءة نقدية للمحتوى والشكل مثلا، ثم إنتاج قراءة إبداعية تستعير منوال النص (بازي، 2019، صفحة 108).

والمقترح الآخر أن يركّز المدرّس على بعض المؤشرات، وليكن التركيز أولا على المؤشرات اللغوية، فكلّما كانت المؤشرات قليلة ومحدّدة تمكن المتعلمون من اكتساب المهارات النقدية اللازمة، وفي كل نص حجاجي يركّز على مؤشرات دون أخرى، وهكذا حتى يتم تغطيتها كلّها. فتكون الخطة تدريجية تؤمن بتقليل التعلّيمات وفق الزمن المتاح وتعميق أداة تحليلية واحدة خلال الحصة الواحدة، مع الإكثار من التطبيقات بالأمثلة المناسبة، حتى يتمكن المتعلّم من العمليات الذهنية الصغرى: الدمج، الاستحضار، التذكّر، الربط، التسييق... ومن العمليات الذهنية الكبرى: التأويل، النقد، الإبداع على المنوال نفسه، المقارنة بين نصوص متعدّدة، بيان قدراته التذوقية... (بازي، 2019، صفحة 109).

5. خاتمة:

نصل في ختام هذه الورقة البحثية إلى جملة من النتائج المبدئية على اعتبار أن المعالجة مازالت مستمرة نظرا للعدد الكبير من النصوص الأدبية محل الدراسة، وكنا قد اخترنا نماذج منها اعتمادا على مؤشرات النمط الحجاجي الغالبة، نذكر بعض النتائج:

- على الرغم من وجود مؤشرات واضحة للنمط الحجاجي إلا أن تطبيقها عليه يتقاطع ويتداخل مع أنماط نصية أخرى خاصة النمط التفسيري.
- تنقسم مؤشرات النمط الحجاجي قسمين مؤشرات منطقية ولغوية بلاغية.
- تحقق مؤشرات النمط الحجاجي على مستوى النصوص الأدبية يبنى تفكيرنا ناقدا لدى المتعلّمين، خاصة المؤشرات المنطقية.
- تحقق التفكير الناقد لدى المتعلّمين عملية ذهنية مستمرة تتطلب تحليلا نصيا عميقا يستهدف تمكينهم من تحديد نوع النمط الحجاجي: إقناعي، دحضي، مقارن.
- تحقق التفكير الناقد لدى المتعلّمين جهد ذهني وممارسة عملية تتطلب القدرة على تفكيك النصوص إلى حجج وحجج مضادة، إلى حجج ونتاجها.
- تحقق التفكير الناقد لدى المتعلّمين عملية تتجاوز التفكير إلى التفكير في التفكير، بالقدرة على اكتشاف المغالطات المنطقية بأنواعها: المصادرة على المطلوب، الرنجة الحمراء، رجل القش...

5. قائمة المراجع:

1. بازي (مُجد)، 2019م، إشكالية الفهم والإفهام، مكتبة قرطبة، أكادير، المغرب.
2. الجابري (عبد اللطيف) وآخران، 2004م، تدريس القراءة (دليل نظري)؛ الكفايات والاستراتيجيات، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، المغرب.
3. جراون (ف)، 2007م، تعليم التفكير؛ مفاهيم وتطبيقات، دار الفكر، الأردن.
4. ريكور (بول)، 2001م، من النص إلى الفعل؛ أبحاث التأويل، ترجمة مُجد بَزادة وحسان بورقية، عين للدراسات والبحوث الإنسانية والاجتماعية، القاهرة، مصر.
5. زيتوني (لطيف)، 2002م، معجم مصطلحات نقد الرواية، مكتبة لبنان ناشرون، بيروت، لبنان.
6. صبيحي (مُجد الأخضر)، 1429هـ/2008م، مدخل إلى علم النصّ ومجالات تطبيقه، منشورات الاختلاف، الجزائر.
7. علي (إ)، 2009م، التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق، تدقيق ومراجعة عماد عبد الرحمن الزغول، دار الشروق، الأردن.
8. العنبر (عمر)، القضاة (مُجد)، 2017، العلاقة بين التفكير الناقد والنقد الأدبي، مجلة دراسات للعلوم الإنسانية والاجتماعية، كلية الآداب، الجامعة الأردنية، المجلد 44 (العدد 1)، الصفحات 191-200.
9. غباري (خ)، 2011م، أساسيات التفكير، مكتبة المجتمع العربي للنشر والتوزيع، الأردن.
10. فان ديك (تون . أ)، 2001م، علم النصّ مدخل متداخل الاختصاصات. ترجمة سعيد حسن بحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، مصر.
11. فيشر (أليك)، 2011م، التفكير الناقد، ترجمة وفاء العي، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات العربية المتحدة.
12. كحوال (محفوظ)، 2007م، أنماط النصوص، دار نوميديا، الجزائر.
13. اللجنة الوطنية للمناهج؛ المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، مشروع الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، جذع مشترك آداب، وجذع مشترك علوم وتكنولوجيا، جانفي 2005، (وزارة التربية الوطنية)، الجزائر.
14. مساعدي (مُجد)، 2015م، تحليل النصوص الأدبية؛ مدخل منهجي بيداغوجي، مجلة علوم التربية، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، العدد الواحد والستون، الصفحات 139-145.