

النظرية الحجاجية وتطبيقاتها على الخطابات التعليمية بالمرحلة الثانوية في المدرسة الجزائرية.

Argumentation Theory Applications in Educational Discourses in Algerian

Secondary Schools

د. نورة حلقوم

جامعة الشيخ العربي التبسي-تبسة .

البريد الإلكتروني: noura.halkoum@univ-tebessa.dz

تاريخ النشر: 2025/06/04	تاريخ القبول: 2025/03/27	تاريخ الإرسال: 2025/01/07
-------------------------	--------------------------	---------------------------

ملخص البحث

تتمحور إشكالية هذه الورقة البحثية حول حضور الاستراتيجيات الحجاجية والآليات الإقناعية في الخطاب التعليمي الجزائري، وهو محاولة لاستعراض رؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي، تروم اقتراحًا تعليميًا نموذجيًا يستجيب لظموحات المتعلمين وفق نظرية حداثيّة في مدارسنا، تقوم أساسا على استثمار النظرية الحجاجية في تفعيل العملية التعليمية. ويأتي هذا بطبيعة الحال مساهمة لروح العصر الذي يتطلب التجديد المستمر في التقنيات والآليات التربويّة؛ لتبني أفضل المناهج والطرائق الكفيلة بتحسين العملية التعليمية والنهوض بها صوب آفاق أفضل.

الكلمات المفتاحية: نظرية الحجاج، خطاب تعليمي، مرحلة ثانوية.

Abstract:

This research paper, titled “Argumentation Theory: Applications in Educational Discourses in Algerian Secondary Schools,” seeks to explore innovative approaches to designing language lessons. It proposes a model pedagogical framework tailored to meet learners’ aspirations while embracing a modernist perspective in Algerian schools. The framework is rooted in argumentation theory, which is utilized as a tool to enhance the educational process. This aligns with contemporary demands for continuous innovation in pedagogical techniques and methodologies, enabling the adoption of more effective strategies to improve and advance the educational experience.

Keywords : Argumentation Theory , Educational Discourses , Secondary Schools.

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 التقني وطابعها الاستعمالي في تعليمية اللغات، وذلك عبر اتجاه من أبرز اتجاهاتها وهو النظرية الحجاجية.

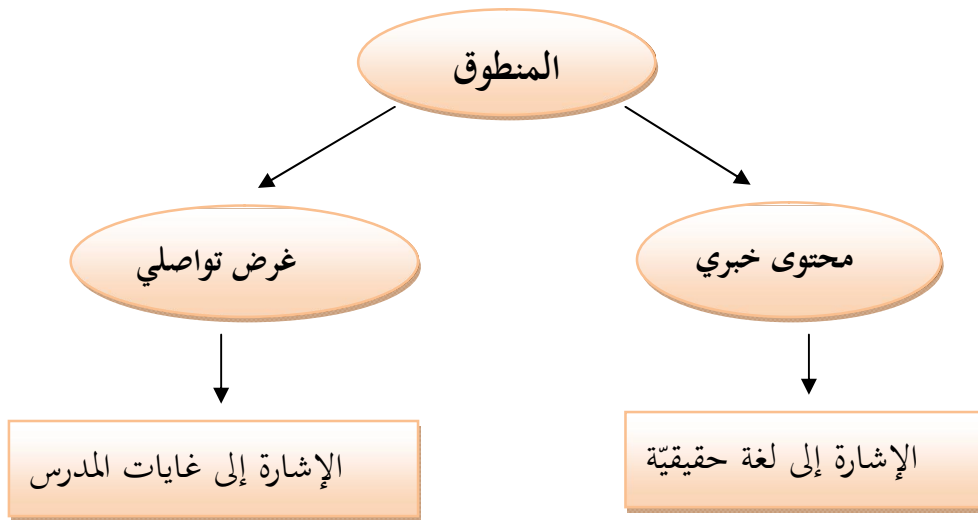
من هذا المنطلق تتمحور إشكالية هذه الورقة البحثية حول حضور الاستراتيجيات الحجاجية والآليات الإقناعية في الخطاب التعليمي الجزائري للمرحلة الثانوية وهو محاولة لاستعراض رؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي، تروم اقتراحا تعليميا نموذجيا يستجيب لطموحات المتعلمين وفق نظرة حديثة في مدارسنا، تقوم أساسا على استثمار النظرية الحجاجية في تفعيل العملية التعليمية. ويأتي هذا بطبيعة الحال مسيرة لروح العصر الذي يتطلب التجديد المستمر في التقنيات والآليات التربوية لتبني أفضل المناهج والطرائق الكفيلة بتحسين العملية التعليمية والنهوض بها صوب آفاق أفضل.

طرحنا من خلال هذه الورقة البحثية إشكالية مهمة هي: إلى أي مدى يمكن استثمار الحجاج بوصفه مقارنة بيداغوجية في تعليمية اللغة؟

1- حجاجية التواصل في الخطاب التعليمي الشفهي:

سوف نركّز في هذا العنصر على أهم مرتكزات التواصل وهي: (التأثير، التفاعل، المقصدية، والتوجيه) بما أنّ محور الاتصال في الحياة هو الإعطاء والأخذ في الخطاب، فالموقف في الخطاب الحجاجي إذن هو موقف المخاطب والمخاطب؛ أي أنّ هذا الأخير يكون مشاركا للرأي متأثرا فيه، ومن خلال سياق الاستقبال يتم التأثير والتوصيل، ومن ثمّ التغيير عن طريق تمثيلات الحجج بتوظيف اللغة، فالمرسل عندما يطالب سواه بمشاركته معتقداته، فإنّ هذه المطالبة لا تكتسي بالتأكيد طابع الإكراه، ولا تندرج على منهج القمع (كما قال طه عبد الرحمن). لأنّ الهدف 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.

والخطاب التعليمي تواصلية تأثري قصدي 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 المدرّس والمتعلّم، "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 يحدثه لدى المتعلّم"². نفهم 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 نمثله بالخطاطة التالية:



والتواصل الذي نقصده من خلال ما سبق هو "التواصل القصدي"، الذي يتحقق أساسا خلال العملية التعليمية التعلّمية، 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 قاصدا بالتوجّه بكلامه إلى متعلم، والمتعلّم لا يسمى متعلّما إلا إذا كان قاصدا بالتوجّه بسمعه وبصره إلى المدرّس، بحيث يتمّ إقصاء كل ما يمكن أن يقع في سمعه صدفة دون قصد.

إذن المتعلم يكون بائي لمعرفته بنفسه ومنتجا ومنجزا لها، انطلاقا من كونه محور العملية التعليمية التعلّمية باعتباره المستفيد الأول منها، والمدرس يخضع لسلطته بطريقة غير مباشرة وهذه السلطة الضمنية؛ هي التي يجب عليه أن

يراعيها في توجيه الخطاب، لأنه يتعامل معه وهو يدرك مسبقاً أنه يملك زادا معرفيا محدودا؛ لا يمكن له أن يتجاوزه. ولا مندوحة إن قلنا أنّ 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.

وقد أشار **بيركمان** بأنّ اللغة ليست أداة توصيل وتخطب فحسب؛ وإنما أداة تفاعل بين المتعارفين، وأنّ هذا البعد التداولي للغة يستحضر حُججا؛ لفهم كثير من الأنشطة اللغوية، التي تتضمن قضية ما يكون فيها الهدف، لتأسيس بناء فكري عميق، تندمج فيه أبعاد المتكلم والمستمع والمقام. 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 وتقبله ورضاه عمّا يسمع حجّة مقنعة على تعاونه ومشاركته في الخطاب، لأنّه لا وجود للغة الفرض والإجبار والإزامية التقبل"⁴، فالغاية أصلا من الحجاج هي إنشاء اعتقاد لدى السامع أو تغيير اعتقاد أو تثبيت اعتقاد.

ومما لا شك فيه أنّ الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية مبنيا أساسا على **التواصل والتفاعل** في إطار العلاقات الثنائية والجماعية بين المدرّس ومتعلميه، حيث لا يمكن أن نتصور عملية تعليميّة تعلّميّة ناجحة بدون تواصل، مبني على أسس منهجية متينة، محترما 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 تكيّف"⁵. بحيث لا يزيد من حيويّة المتعلمين في الموقف التعليمي إذ يعمل على تحريرهم من حالة الصمت والسلبيه و الإنسحابية إلى حالة المناقشة وتبادل وجهات النظر حول أي موضوع أو أي قضية تعليميّة. وهذا لأنّ الغرض من كل تعلم هو جعل الفرد قادرا على إيجاد، وبشتى الاستراتيجيات، الاستجابة المناسبة للمواقف المتباينة.

ومن أهداف المقاربة بالكفاءات جعل المتعلّم 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 والإبداع. ومدام الحجاج في هدفه العام ينطلق من مسلّمة أساسيّة هي نسبيّة الحقيقة، ومبدأ الاحتمال. فالمتعلّم هو الذي يبني معرفته، ويحتاج لإثبات أطروحته، ويستمتع لأراء مخالفه، فتسود روح الديمقراطية، ويترسّخ لديه أنّ 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 تواصلي 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"⁶. فالملاحظ أنّ الكفاية استفتحت بعبارة (في مقام تواصلي دال) مما يدل على أهمية البعد التواصلي في الكفاية الذي يفتح من خلاله المتعلم على المحيط ويتفاعل معه. فمنهاج اللغة العربية في المرحلة الثانوية مستوحى على الأقل في مستوى التصور النظري. من المقاربة التداولية التي ولدت المقاربة التواصلية من رحمها.

2- حجاجية الحوار وقيمه التعليمية:

تتحقق فاعلية الحجاج في الخطاب التعليمي كذلك بواسطة مبدأ "الحوارية". وللحجاج علاقة وطيدة به، فهو خطاب تواصلي يعبر من خلاله المتحاورون عن مواقفهم وأفكارهم بالحجج قصد تحقيق الإقناع وإذا كانت العلاقة بين المتكلم والمخاطب في الحجاج علاقة حوارية فإنّ هذه العلاقة تكشف في جوهرها عن ممارسة للتواصل بين المتحاورين، حيث يكون الهدف حل إشكال ما أو الوصول إلى نقطة التقاء مستخدمين وسائل محدّدة للتأثير في بعضها البعض. فأتناء الحوار "الأستاذ لا يتكلم 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"⁷، ومعنى 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 محتاجا 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 محاولا بواسطتها دحض فكرة الآخر وجره إلى الاقتناع برأيه"⁸، أي أنّ المدرس يحتاج للمعرفة الجديدة التي يقدمها بإعطاء أدلة والعمل على تبسيطها، وربما تقدم النقض إذا دعت الضرورة إلى ذلك، باعتباره نوع من أنواع الحجاج؛ والمتعلم يحتاج 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 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"⁹.

- مقومات الحوار في العملية التعليمية بالمرحلة الثانوية:

أ- **استراتيجية المناقشة:** لكي يمارس المحاطب (المدرس) التدريس للعدد الهائل من المتعلمين، فهو يستعمل إستراتيجية المناقشة لنمو المهارات المطلوبة للتحدث أو يستعمل جماعات صغيرة للتدريب على التحدث كجماعات تُعد حديثاً تبرز فيه أسس التحدث الفعال. "والمناقشة ليست مجادلة يحاول المتكلم فيها أن يثبت أنه على صواب وأنّ معارضيّه مخطئون. إنّها 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"¹⁰. وكلّما كان المدرس 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. وذلك لأنّ "أثر القول أو التفوه به على السامع. قد يستجيب له السامع لفظياً أو حركياً؛ وقد لا يأبه لما سمع ولا يفعل شيئاً؛ ولا يستطيع المتكلم التحكم في كيفية استجابته"¹¹. ولو عدنا إلى مراحل إنجاز نشاط النصوص الأدبية والتواصلية المقررة في كتب المرحلة الثانوية لوجدناها متبوعة بمناقشة تحمل قراءات متعدّدة ولا سيما في مرحلتي "اكتشاف ومناقشة معطيات النص" و"تحديد بناء النص"، وفي "الاتساق والانسجام". 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 للتقريب 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"¹². النتيجة 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.

ب- **استراتيجية السؤال:** طبيعة الكلام المبنية على السؤال والجواب هي المنتجة للحجاج، ذلك أنّ السؤال والجواب يولّدان النقاش والتفاوض بين المتحاورين، والذي بدوره يمثل الحجاج، وتتجلى كفاية المدرس بطريقة توجيهه الأسئلة وكيفية صوغها وإثارة الطلبة لتلقيها وفهمها والإجابة عنها، فالمدرسون الذين لا يجيدون توجيه (طرح) الأسئلة، ولا يصفون أسئلة عندما يخططون لدروسهم. يجدون صعوبة كبيرة في تعليم تلاميذهم. ويلجأ المدرس في المرحلة الثانوية إلى حجج متنوعة، وتنوع أسئلته في الفصل الدراسي من أسئلة حوارية جدلية إلى أسئلة

معادة، وأسئلة الإثبات.. إلخ. والتمكن من استراتيجيات الأسئلة تعين المدرّس على تحويل التفاعل، وإدارته بما يخلق داخل الحصة.

ج- استراتيجية المناظرة: وهي ممارسة حوارية الغرض منها هو الاشتراك في الوصول إلى الحكم. والمناظرة في الخطاب التعليمي طريقة حوارية. تقوم على أساس توظيف إستراتيجية لعب الأدوار وحلّ المشكلات وكذا التعليم التعاوني، وعمل الأفواج الصغيرة التي تفتح مجال المناقشة الحرة، 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 تصورات محالوا القيام "بتفكير ناقد حوارى"، مستعملا في ذلك عمليات عقلية منها، الاستمالة، التذويب، والتحوير، والإبداع، والتجاوب والتفكير في ما وراء المعرفي، وهي بذلك إحدى طرائق التنشيط البيداغوجي في القسم وتوليد الأفكار وصقل اللسان، وقد برجت المناظرة في الكتب المدرسية بالمرحلة الثانوية وخاصة كتب اللغة العربية للشعب العلميّة في بعض النماذج النصية مثل: نص "من نقائص جرير والفرزدق"، ونص السند الشعري "السيف والقلم" لأبو العباس القلقشندي و"ملحمة عمورية" لأبي تمام... ذلك من أجل تعريف المتعلّم 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 المدرسين يعدّون نشاط التعبير بمثابة المناظرة. ومن وجهة نظرنا أنّ التدريس عن طريق هذه الإستراتيجية يصلح لكل الأنشطة وخاصة نشاط النحو، لأنّ من شأنها خلق مهارات بين الدروس مثل: المقارنة والاستنتاج، والتفاوض والمقابلة بين الدروس، وبالتالي تجذب انتباه المتعلمين أكثر، فضلا 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.

د- إستراتيجية الاستدلال: إنّ المدرّس عن طريق الحوار يقود المتعلم حتما إلى الاستدلال بوصفه شخصا لا يقبل الأحكام المسبقة ولا الأفكار الاعتباطية، ولا يخضع للتهديد والمساومة ولا للأسلوب العاطفي في التعامل مع المعرفة، كما أنّ المتعلّم في المرحلة الثانوية مراهقا صعب الاقتناع. "فلكي يتعلم المرء ولكي يعرف، ينبغي أن يدرك ويستدل، وكل إنسان مزوّد منذ ولادته، بكل ما ينبغي لكي يجيد الإدراك ويجيد الاستدلال... ووفق هذا التصوّر، ليس المربي المثالي من يكلف بنقل التقليد وتكوين عقل تلامذته، بل إنّ دوره هو استعمال قدرات الطفل وحفظها

في منأى من الآراء الخادعة"¹³، وحتى يتمكن المتعلم من خوض حوار حقيقي وصادق لابد له بالطبع أن يسيطر ويتحكم في استراتيجيتين أساسيتين هما: التفاوض (NEGOCIATION) وعملية التبرير (JUSTIFICATION). أو التعليل؛ وهذا الأخير هو نوع من التوكيد، يضفي على الكلام قوة وتأثيراً، ولذلك قيل: "إن إثبات الشيء معللاً أكد من إثباته مجرداً من التعليل". 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 مدرّس متعلميه إلّا واشترط في إجاباتهم تعليلًا وتوضيحًا حتى يعلمهم طريقة الإجابة الشافية والوافية المفضية للإقناع. وتعد الاستدلالية أيضاً عنصراً أساسياً من عناصر بناء النص، فالقراءة المنهجية للنصوص الأدبية تبنى في شكل مراحل منهجية مترتبة، فإنها لذلك بطبيعتها استدلالية البناء، إذ ينطلق المتعلم من وضع فرضيات لقراءة النص، وهي بمثابة مقدمات استدلالية تقوم على اعتبارات وقرائن، وتسير في خط برنامج مرسوم للتأكد من صحتها. وهكذا فإنّ "البنائية حجاجية أساساً لأنها تؤدي مهمتين مترابطتين ومتكاملتين، التنبؤ والتفسير وكلتا المهمتين لها وجهان: وجه استدلالى يكمن في استقراء المتعلم لمؤشرات النص المساعدة على التحليل والقراءة التأويلية السليمة والقريبة إلى المقصدية، ووجه تحريبي يتمثل في اختيار صحة القراءة والتحقق من تلاحم مستويات التحليل"¹⁴. فنشاط النصوص مثلاً حظي بقدر من الأسئلة التي تستدعي التعليل والتبرير ونأخذ على سبيل الذكر لا الحصر:

- يشكو الشاعر من التهميش باعتباره أديباً، لماذا في نظرك؟ وما البيت الذي ورد فيه ذلك؟ علّل.
 - ما النمط الغالب في النص؟ علّل مع إبراز بعض خصائصه بالاستشهاد.
 - هل استعمل الكاتب في لغته الأسلوب العلمي أو الأسلوب الأدبي؟ علّل إجابتك بشواهد من النص.
 - ما الوجه الإيجابي للتفاعل مع حضارة الغرب - حسب رأي الكاتب -؟ هل توافقه؟ علّل إجابتك.
- 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.
- هـ- إستراتيجية التعليم التعاوني: إستراتيجية شاملة لكل ما سبق، يستطيع الأستاذ من خلالها 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، 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.

3- حجاجية الروابط والعوامل في الخطاب التعليمي:

إنّ الحجاج بمفهومه "التقني" كما تنبناه "التداولية المدججة أو نظرية الحجاج في اللغة" (لأوزفالد ديكر)، يقدم لنا الإمكانيات الكفيلة بتنمية جزء من الرصيد اللغوي، لأنّ القواعد التي يبنى عليها قواعد لغوية مضبوطة ومقننة؛ ومعلوم أنّ ما هو مقعد هو الأصلح للتدريس ويمكن للمتعلم الاستفادة منه وتحقيقه في دراسته أو عمله. ويمكن تمثيل لذلك بـ "الروابط والعوامل الحجاجية" (لكن، حتى، بل، كذلك، أيضا...)؛ إذ لا يكفي للمتعلم 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 أيضا على وظيفتها التواصلية والتي لا تتحقق خارج إطار الحجاج.

4- حجاجية الترتيب السلمي: يلعب الترتيب السلمي دورا مهما في الخطابات التعليمية، حيث أنه يكاد يكون ملازما لبعض البنى التركيبية كأساليب التعجب والمدح والذم وصيغ التفضيل. وتكمن أهميته في إسهامه في بناء الكفاية المنهجية لدى المتعلم فيما يلي¹⁵:

- أنّه يدخل، لا على الألفاظ وحدها، بل كذلك على الأقوال، فيكون قصد المتكلم عاملا في تحديد اتجاه المراتب التي تنزلها هذه الجمل؛ وإدراك القصد خاضع لاعتبارات المقام ومتطلب لقدرات الاستدلال. وفي هذا تتفاوت إدراكات المتعلمين وتمايز قدراتهم الخاصة، وعليها يبني المدرس درسه مميزا الفوارق ومستثمرا التفريعات.
- تسهم في إخراج قيمة الملفوظ الحجاجي من حيّز المحتوى الخبري للملفوظ، وهذا يعني أنّ القيمة الحجاجية لا يمكن الحكم عليها بالصدق أو الكذب، لأنّها لا تخضع لشروط الصدق المنطقي؛ أي أنّ الحاجة هي رهينة اختيار هذه الحجة أو تلك بالنسبة إلى نتيجة محدّدة. لذلك فالحكم على الحاجة أساسه القوة والضعف اعتبارا لطابع التدرّج في السلم.
- إنّ التحليل السلمي للملفوظات الحجاجية يساعد على اكتشاف المضمرات التي يقتضيتها الخطاب والتي لا تظهر في التحليل اللساني العادي.

وبالتالي صار لزاما إدماج هذه التراتبية السلمية ضمن المفاهيم الديدككتيكية الموظفة في درسي القراءة المنهجية وعلوم اللغة، وإذا تمكن المتعلم من اكتساب هذه المهارة الجزئية (أي الترتيب السلمي) سيتمكن من امتلاك القدرة على إنشاء أقواله وعباراته بحيث يعلو بعضها على بعض بحسب قوتها في التدليل وحجيتها في الإقناع.

5- البعد الحجاجي في نشاط التعبير:

إنّ الحوار الهادف والفعال في الخطاب التعليمي بالمرحلة الثانوية يتمظهر في نشاط التعبير والإنشاء كون هذا الأخير غاية وغيره من الأنشطة (نصوص، نحو، بلاغة) وسائل مساعدة معيّنة عليه. أي أنّه منتهى الأنشطة ومقصدها؛ إذ يفسح المجال أمام المتعلّم للتعبير عن أفكاره واستثمار مكتسباته، وإظهار قدراته اللغوية والفكرية والمنهجية، ولذلك فهو مجال لاكتساب المهارات ومكوّن أساسي لتحقيق التنشئة الكتابية لدى المتعلّم. يعمل على ترسيخ أخلاقيات الحوار والقدرة على الحجاج. "باعتبار ذلك مدخلا أساسيا يوجّه المتعلم إلى الدفاع عن وجهة نظره بأساليب حضارية تنبذ العنف، ورفض الآخر. فكلما كان التلميذ قادرا على الحجاج، اكتسب سلوكات حضارية، تجعله لا يفرض رأيه بالقوة، بل يحاجج لإثباته، وقد يتخلى عنه لصالح رأي آخر، إذا أقنعه الآخر بحججه"¹⁶. 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 برجت 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.

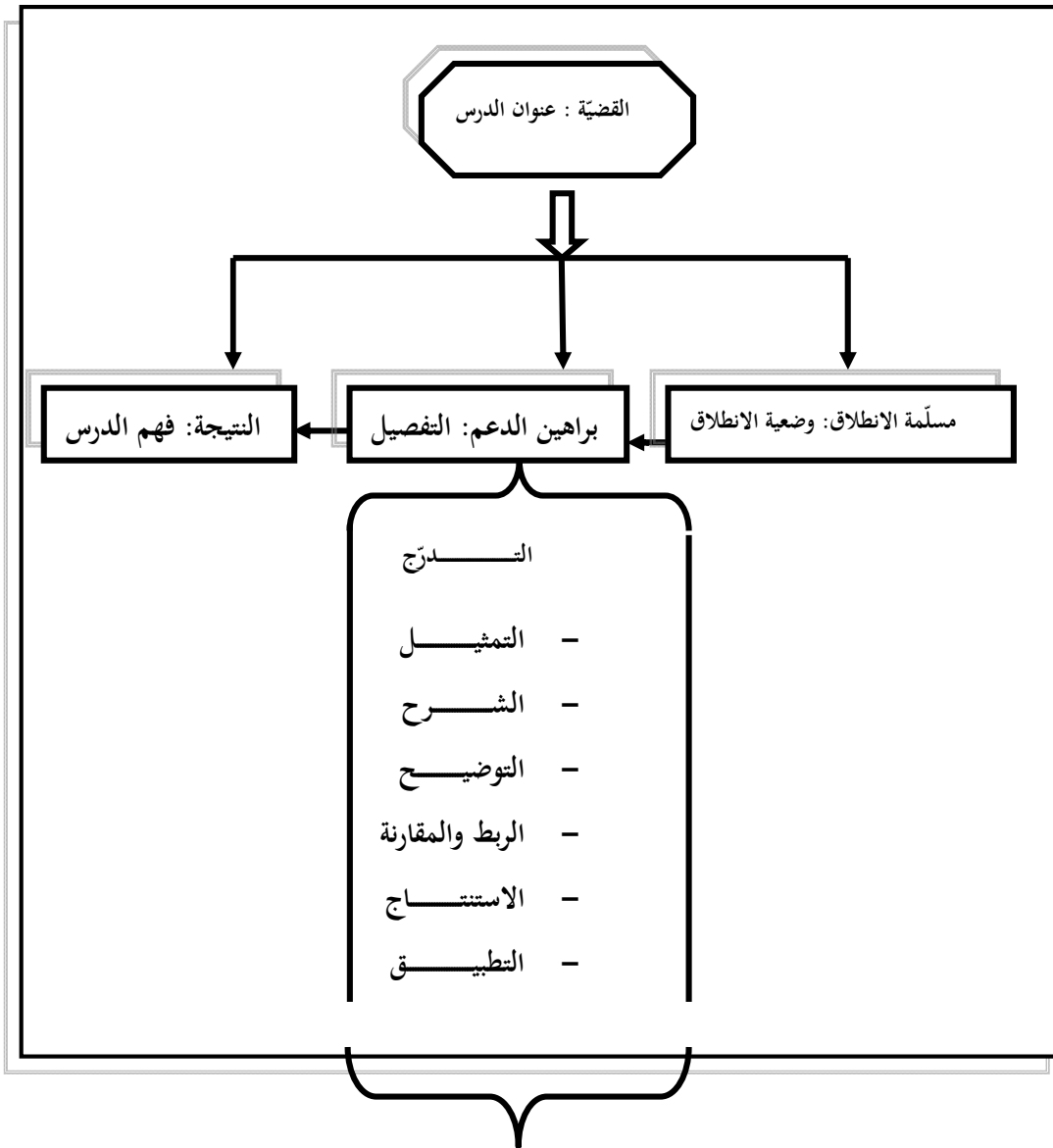
- السنة الثالثة: موضوع، ليس عارا أن نفشل وإنما يحولنا الفشل من حالة قوّة إلى حالة ضعف.

إنّ المتأمل في هذه المواضيع يرى أنّها أُختيرت بعناية دقيقة، كونها تسعى لتحقيق المهارات التعبيرية المنشودة في التعليم الثانوي والمتمثلة في: (مهارة 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 والنتيجة، مهارة تحليل المجادلات، مهارة طرح الفرضيات.... وهلم جر). فتتحقق بذلك الكفاءات العليا التي تسعى مناهج اللغة العربية وآدابها إلى إبرازها لدى المتعلّم، والمتمثلة في إذكاء القدرة على التفكير لديه، 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 الرأي¹⁷. فشعور المتعلّم بالرضا عن نفسه، وهو يقدّم موضوعا ناجحا ومفيدا يجعله واثقا بنفسه متلذذا بطبيعة عمله. وهكذا يكسب التعبير المتعلّم الثقة بالنفس، وبمكّنه من التكيف الاجتماعي وتحقيق الذات. وقيل إنّ في سلامة التعبير

وإتقان فنونه إيضاحا للحق والعدل واستثمارا للفرص وكسبا للوقت، ولذلك عُذَّت القدرة على التعبير وتزويد المتعلمين بمهارات استعمال اللغة واجبا وطنيا في أي مجتمع من المجتمعات.

6- البنية الحجاجية للخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية:

إنّ البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي هي الخطّة الخطائية التي يتوخّاها المدرّس في إنجاز درسه، وما يشهد على حاجيّة هذه الخطّة الخطائية الكبرى في العملية التعليمية هو التسلسل المنطقي والترابط "العلّي" (lien de causalité) فانباء الدرس التعليمي على صورة استدلالية قوامه الانطلاق من العام إلى الخاص ومن الخاص إلى الأكثر خصوصيّة¹⁸. 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:

أ- القضية أو موضوع الدرس (عنوانه):

إنّ لموضوع الدرس أو (عنوانه) أهمية كبيرة في العملية التعليمية كونه المفتاح أو الإشارة الأولى التي يفتتح 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 استقرّت قرائياً"¹⁹، ومن هنا فموضوع الدرس يسعى إلى جذب انتباه المتعلّم وبالتالي تحقيق الاقتناع.

ب- مسلمة 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 مقدماته مع أهداف خطابه، فيكون الانسجام أو التناغم المقنع، ويزداد قانون الانتقاء هذا أهمية إذا ما تعلق الأمر بالمتلقي الخاص، إذ لكل متلقي عالمه الشعوري والفكري ومقدماته التي يسلم بها ويقبل بالتالي ما يؤسس عليها وما يعود إليها²⁰. بمعنى أنّ المخاطب يجب أن يكون على وعي بالفضاء الذي يُحرّك فيه خطابه وأن يأخذ بعين الاعتبار المقدمات التي تلائم المقام وتنسجم مع المتلقي. وأكد "بيرلمان" كثيراً على أنّ الحجاج غالباً ما يبنى على مقدمات أو أمور مشتركة متعارفة، ملحاً على أنّ المرسل لخطاب حجاجي مطالب بحسن انتقاء هذه المقدمات والمسلمات لأنّه يكفي أن يرفض المتقبّل إحداها لينهار البناء الحجاجي كلّهُ²¹. وقدّما قال "ابن وهب": "وحقّ الجدل أن تبنى مقدماته مما يوافق الخصم عليه وإن لم يكن في نهاية الظهور للعقل وليس هذا سبيل البحث لأنّ حق الباحث أن يبيّن مقدماته مما هو أظهر الأشياء في نفسه وأثبتها في عقله لأنّه يطلب البرهان ويقصد لغاية التبيين والبيان ولا يلتفت إلى إقرار مخالف²²".

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: "إنّ الغاية من الافتتاح هي كسب المخاطب لمصلحة الأطروحة التي تدافع عنها، وللافتتاح على وجه العموم ثلاث وظائف هي²³:

- إثارة انتباه المتلقي.

- تهيئته لأجل الاستفادة.

- استمالته.

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، يستدعى هو الآخر تقديمًا خاصاً للدرس. وتعدّد مصطلحات هذا الأخير -إستراتيجية التقديم- (فهناك من يطلق عليها بوضعية الانطلاق، وهناك من يطلق عليها

التهيئة الصفية، وهناك من يطلق عليها بالبداية المخططة...، وبالرغم من تعدد هذه المصطلحات لكنّها تصبّ في سياق واحد وهو التمهيد للدرس أو (إستراتيجية التقديم أو ما كان): وهذه الأخيرة هي عبارة عن توطئة ترمي إلى خلق الجو المناسب للمتعلم وتعتمد على الإثارة الفكرية والتشويق، كونها "مزيجاً من الأفعال والعبارات المطوّرة من قبل المدرس، كما أنّها مصممة لربط خبرات الطلبة مع الأهداف الأدائية للدرس، ويستخدم المعلمون الفاعلون هذه الأخيرة لإشراك طلبتهم بفعالية أكبر في عملية التعلّم حيث تكون مصمّمة لتحقيق الآتي:

- جذب انتباه الطلبة.

- تكوين توقعات لما سيتم تعلّمه.

- تحفيز الطلبة وإثارة دافعتهم ليصبحوا مشاركين في عملية التعلّم بفاعلية.

- ربط خبرات أو معرفة الطلبة السابقة مع المادة التعليمية الجديدة²⁴.

ولا يُخالّنا الشك، أنّ الدخول في الدرس يختلف من نشاط إلى آخر ومن مدرّس لآخر، حسب مستوى المتعلم - 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 الأستاذ جمع شتات أفكارهم²⁵، وبالتالي لا يبدأ مع تلاميذه من نقطة الصفر أو من الفراغ، وإنّما يثير فيهم معلوماتهم السابقة لتكون رصيда ينمو في البحث والحوار أو التجربة الجديدة. فلو أخذنا مثلاً نشاط النصوص لوجدنا أنّ المدرّس يلج إلى درسه بوضعية متنوعة، حيث هناك من يبدأ تمهيداً مباشرة من التعريف بصاحب النص، وهناك من يبدأه 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 ويبيّن 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 معيّن، ثمّ انتقلوا إلى نمط جديد، إذن فلنكتشف معاً هذه التجديدات التي طرأت على الشعر". إذن المدرّس هنا انطلق من فوضاهم إلى النص، فهو من جهة هدأهم 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 ويُستثار. والمثير إما أن يكون خارجيّاً، كأن يرد المتحدّث 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 المتحدّث على مثير خارجي. أو داخلياً، كأن تُلجّ على الفرد بفكرة، ويريد أن يعبر

عنها للآخرين أو كأن يفعل الأديب أو الشاعر بفكرة فيعبر عنها للآخرين في صورة ينشدها أو خطبة يلقيها... وهكذا نجد "أن نقطة البدء في الكلام هي وجود مثير للكلام أو التحدث، 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 ويرتبها".²⁶

ج- براهين الدعم أو التفصيل (عرض الدرس أو ما يمكن أن يكون):

تحتل هذه المخططة 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 المدرّس 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 عليها²⁷. فلو عدنا إلى نشاط النحو لوجدناه يقوم أساساً على هذه الآليات الحجاجية، فالمدرّس 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 بالتدرّج، والتدرّج 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 استيعاباً ولا يلقي إليه ما لم يتأهل له، لأنّ ذلك يبدّد ذهنه، وقديماً كان الرسول صلى الله عليه وسلم يراعي التدرّج في تقديم المعلومة لصحابته. حيث كان يعلمهم القرآن الكريم في كلّ مرّة عشر آيات، وقيل لا يتجاوزها حتى يحفظوها ويعملوا بها، ولعل نزول القرآن الكريم متفرّقاً لاكد على ذلك حتى يستطيع حفظه وفهمه. وقد خصّه ابن خلدون في مقدّمته 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"²⁸. إنّ حضور مبدأ التدرّج في العملية التعليمية يعدّ من الأهمية بمكان، كونه يسهّل عملية الفهم والتذكّر والتطبيق، ويساعد على تعديل السلوك وتغيير العادات غير المرغوب فيها، ويستطيع 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 التي تعدّ وسيلة ناجعة للتعبير عن الحقائق والمفاهيم والمجرّدات التي تختزل التجارب الإنسانية، بوصفه "طريقة حجاجية نافذة تملأ قيمتها على مفهوم المشابهة حيث لا يرتبط التمثيل بعلاقة المشابهة دائماً، وإنّما يرتبط بتشابه العلاقة بين أشياء ما كان لها أن تكون مترابطة أبداً"²⁹. فهو إذن قريب من الحجاج

المقارن دون أن تكون لع علاقة 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 وتثبيتها³⁰، وقد أفاض "عبد القاهر الجرجاني" في الحديث عن أسرار التمثيل وأسباب قوّة تأثيره وعلله النفسيّة 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"³¹.

ونقصد به في العمليّة التعليمية الأمثلة التي يكتبها المدرّس 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، والخل الإعرابي، ثمّ يطلب من المتعلّمين الإتيان بشواهد حتى يتمكن من معرفة مدى فهمهم، وتكمن حجّة الشاهد في كونه طريقة تدور حول الأطروحة موضوع القول وتأكيدا بإعطائها مظهراً حياً 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 الجرد بالملموس وتبديل الأطروحات أو نقلها من مجال إلى مجال آخر - كما هو الشأن في المثل أو التمثيل - وإنما تكمن أساساً في تقويّة الفكرة وتأكيد حضورها في الذهن"³².

والشواهد ليست نصوصاً لغويّة فقط، ولكنّها تعني أيضاً "وقائع ومعطيات وأموراً دقيقة وأرقاماً وتفصيل، وذلك لتدعيم حجّة، مثلما يُقال: استشهد بوقائع واستشهد بأرقام، واستشهد بأسماء"³³، 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 المدرّس إلى تأكيد وتثبيت الفكرة أكثر للتعلم، وبعدما يتأكد من فهم تلاميذه للأمثلة يقوم بآلية المقارنة والربط؛ وتعرّف هذه الأخيرة: "بأنّها القدرة على تحقيق العمليّة التعليميّة، في إطار تنظيم محكم للمعلومات، ولخطوات الدرس، بحيث تظهر العمليّة كلّها كوحدة متكاملة الجوانب"³⁴ 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 عمليّة الربط هو أن تتداعى المعلومات وتتسلسل في ذهن المتعلّم. وبعد إجراء عمليّة 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 توصل إليها التلاميذ غير مترابطة من الناحية اللغوية ولكنها مفهومة في ذهنهم، ويتجلى دور المدرّس هنا في تهذيبها وتشذيبها وكتابتها في مكان بارز من السبورة، كما يجب عليه أن يثبت من القاعدة أصبحت ناضجة في أذهان معظم تلامذته، فإذا لم يستطع معظم التلاميذ التوصل إلى القاعدة يجب على المدرّس في هذه الحالة توضيح الأمثلة بشكل أفضل لكي تستنتج القاعدة استنتاجاً صحيحاً³⁵. وحتى يتأكد 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 جيداً استطاعوا أن يطبقوا عليه تطبيقاً جيداً"³⁶.

د- النتيجة (الخاتمة أو ما يجب أن يكون):

تمثل الخاتمة آخر مرحلة من الدرس ولذلك، فإنّ لها أهمية قصوى في تحقيق الهدف من الدرس بما يلائم طبيعة المادة المدروسة. وذلك "لأنّها بمثابة عملية استنباطية تقوم على استيعاب الحقائق والأفكار الأساسية الواردة في الدرس، وتدلّ على أنّ الدرس أو أجزاء منه، قد أنجز"³⁷. وبالتالي يتحقّق الهدف العام من الدرس والمتمثّل في فهم المتعلمين للدرس.

ووصولاً بما سبق يمكننا القول بأنّ محطات إنجاز الدرس استفادت أيما استفادة من النظرية الحجاجية. فالمقدمة أو الاستهلال تشوِّق المتعلمين 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 نفوسهم، كما أنّ ربط أجزاء الدرس بعضها ببعض ربطاً تاماً كي يعرف المتعلم ما بينها من تشابه أو تضاد؛ يسهل عليه فهم المعلومة وتذكرها. وبلاستنباط يصلون إلى القاعدة أو الحكم أو النتيجة أو التعريف بعبارة سهلة واضحة. وعن طريق التطبيق تثبت المعلومات في أذهانهم، كي ينتفعوا بها عند الحاجة؛ فالمدرّس بعد انتهاء الدرس يسأل تلاميذه فيما عرفوه، لتحقّق فهمهم له، ثمّ يعطيهم تمريناً شفوياً على القاعدة، ثمّ تطبيقاً كتابياً؛ حتى يرسخ الدرس في أذهانهم تمام الرسوخ. وبالتالي يتحقّق الفهم والاقتناع.

خاتمة:

وما يمكننا استخلاصه من هذا البحث هو أنّ الخطاب التعليمي حجاجي بالدرجة الأولى، لكونه خطابا متلفظا به، يفترض متكّلما ومستمعا، تتوافر فيهما قصديه التأثير، بوجه من الوجوه، لإيصال رسالة ترمي إلى تعديل موقف المتلقي أو تغييره في إطار وظيفة الحجاج الذي ينشده المتكّلّم. وبالتالي فهو كامن في المقاربة بالكفاءات من خلال التأثير والتفاعل والتواصل والتحاور، وموجود أيضا 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 توفرّ المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن، كما تدرب المتعلم على تعلّم اللغة في ظلّ الاستعمال والتواصل، وبآليات دقيقة كالْحِجَاجِ الهادف إلى التأثير، المفضي إلى الإقناع والاقتران، وبأفعال تقريرية تارة، وإنجازيه تارة أخرى على التبادل والتداول بين المدرّس والتلميذ، 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 وفعلًا، ذلك لأنّ اللغة رافد لكلّ العلوم.

توصيات الدراسة:

1- يحتاج تدريس الأسلوب الحجاجي في التعليم الثانوي إلى مدرّس مؤهل يمتلك كفاية معرفيّة، من تجلّيتها اطلاعه على أسس المعرفة العالمية المرتبطة بنظريات القراءة (تاريخ الأدب، اللسانية التداوليّة)، ويستفيد من تكوين مستمر يؤهله لمتابعة المستجدات المعرفيّة والتربويّة التي تسمح له بتطوير آليات تدريسه والتفاعل مع المتعلمين والقدرة على تدبّر السيورة الديداكتيكيّة بشكل يمكن المتعلّمين من اختراق النصوص والتمرن على الإنتاج الشفهي والكتابي.

2- ضرورة الاهتمام بتحسين مستوى المتعلمين في المرحلة الثانويّة بخصوص الإستراتيجيّة الحجاجيّة لما لها من أثر إيجابي في تكوين شخصيتهم، ليس في إطار العمليّة التعليميّة فحسب؛ وإنّما في مواجهة مشكلات الحياة اليوميّة وحلّها بصورة منطقيّة يقبلها العقل عن طريق:

- توظيف الأساليب والاستراتيجيات التي تنمي مهارة الحجاج كالمناقشة والتفسير وحسن السؤال والحوار والمناظرة والتحليل والنقد وتنميّة الملاحظة والتفسير، ومهارات التمييز الاستنتاج والتقوم.

3- 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؛ وإنما التفاعل معه بنقده وتقييمه ثمّ انتاجه.
- 4- التفعيل السليم لخطوات تحليل النصوص الحجاجية: شرح النص، تحديد خطاطته الحجاجية، دراسة لغته من منظور حجاجي، التركيز على منهجية تدريس النص الحجاجي.
- 5- ضرورة التركيز على النصوص النثرية لا النصوص الشعرية لأنّ الهدف من تدريس النصوص هو كتابة نصوص نثرية لا شعرية.
- 6- ضرورة تبسيط النظرية الحجاجية للمتعلّم حتى لا يخلط بين مفهوم الحجاج كنظرية وبين الحجاج كنمط نصي.
- 7- 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.

هوامش الدراسة:

- ¹ مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكية، كلمة للنشر والتوزيع، ط1، تونس، 2015، ص63.
- ² صبري ابراهيم السيد، أفق جديدة في علم اللغة التطبيقي، مكتبة الأداب، القاهرة، 2016، ص258.
- ³ المرجع نفسه، ص257.
- ⁴ عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط1، 2004، ص45.
- ⁵ فاطمة عبد الرحيم النوايسية، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012، ص75.
- ⁶ منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي (اللغة العربية وآدابها)، الشعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني، 2006، ص26.
- ⁷ ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط2، الجزائر، 2000، ص62.
- ⁸ السعيد قاسمي، تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي، مجلة اللغة لغة-كلام، مج3، ع1، مارس 2017، ص208.
- ⁹ المرجع نفسه، ص208.
- ¹⁰ محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص255.
- ¹¹ شحادة فارح، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط04، 2008، ص208.

- ¹² ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجيا، للغة العربية وآدابها، الشعبان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسير واقتصاد، ماي 2006، ص 6
- ¹³ شام بيرلمان، التربية والخطابة، تر: الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع3، 2013، ص 157.
- ¹⁴ إبراهيم أمغار، علاقة الحجاج بالكفايات والذكاءات المتعددة، مقال منشور ضمن كتاب الحجاج مفهومه وجالاته "دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة"، عالم الكتب الحديث، ط1، إرد-الأردن، 2010، ص896.
- ¹⁵
- ¹⁶ عبد الرحيم وهابي، الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، مجلة رؤى، ع 53-54، ص 88.
- ¹⁷ ينظر: منهاج السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجيا (اللغة العربية وآدابها)، ص 18.
- ¹⁸ بتصرف: عز الدين الناحج، تداولية الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب بحوث ومحاولات، ص175.
- ¹⁹ محمد سيد علي عبد العال، بلاغة الحجاج في الشعر القديم "حجاج الشاعر شفيعاً ومحرضاً، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2014، ص25.
- ²⁰ ينظر: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيتة وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إرد، الأردن، ط1، 2008، ص 158.
- ²¹ ينظر: سامية الدريدي، الحجاج في هاشميات الكمي، 252.
- ²² ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، باب الجدل والمجادلة، تح: أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، جامعة بغداد، 1967، ص 225.
- ²³ محمد الولي، الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، الرباط منشورات دار الأمان، 2005، ص 57-58.
- ²⁴ ينظر: محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط2، 2007، ص 110.
- ²⁵ ينظر: محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين -أسس ونماذج وتقنيات- منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004، ص328.
- ²⁶ علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006، ص113.
- ²⁷ ينظر: حسن شحاتة، تعليم اللغة العربيّة بين النظري والتطبيقي، الدار المصريّة اللبنانيّة، ط4، القاهرة، 2000، ص 11.
- ²⁸ ابن خلدون، المقدمة، ص ص 443-444.
- ²⁹ إبراهيم عبد المنعم إبراهيم، بلاغة الحجاج في الشعر العربي "شعر ابن الرومي نموذجاً"، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2007، ص143.
- ³⁰ عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر، مقارنة تداولية معرفية، لآليات التواصل والحجاج، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص 97.
- ³¹ أسرار البلاغة، ص ص 96-97.
- ³² عندما نتواصل نغيّر، مرجع سابق، ص 96.

³³ باتريك شارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب، تر: أحمد الورداني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، 2009، ص 94.

³⁴ تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، مرجع سابق، ص 341.

³⁵ ينظر: طه علي حسين الديلي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، عمان الأردن، 2005، ص 191.

³⁶ المرجع السابق، ص 191.

³⁷ تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص 331.

مراجع الدراسة:

- ابراهيم أمغار، علاقة الحجاج بالكفايات والذكاءات المتعددة، مقال منشور ضمن كتاب الحجاج مفهومه وجالاته "دراسة نظرية وتطبيقية في -البلاغة الجديدة"، عالم الكتب الحديث، ط1، إريد-الأردن، 2010.

- ابراهيم عبد المنعم إبراهيم، بلاغة الحجاج في الشعر العربي "شعر ابن الرومي نموذجاً"، مكتبة الآداب، ط1، القاهرة، 2007.

- ابن خلدون، المقدمة، تح: مصطفى الشيخ مصطفى، مؤسسة الرسالة، بيروت-لبنان. (دت).

- ابن وهب، البرهان في وجوه البيان، باب الجدل والمجادلة، تح: أحمد مطلوب وخديجة الحديثي، جامعة بغداد، 1967.

- 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.

- باتريك شارودو، الحجاج بين النظرية والأسلوب، تر: أحمد الورداني، دار الكتاب الجديد المتحدة، بيروت-لبنان، 2009.

- حسن شحاتة، تعليم اللغة العربية بين النظري والتطبيقي، الدار المصرية اللبنانية، ط4، القاهرة، 2000.

- سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القلم من الجاهلية إلى القرن الثاني للهجرة بنيت وأساليبه، عالم الكتب الحديث، إريد، الأردن، ط1، 2008.

- سامية الدريدي، الحجاج في هاشميات الكميت، حوليات الجامعة التونسية، ع40، 1996.

- السعيد قاسمي، تعليمية اللغة العربية في ضوء المقاربة بالكفاءات من منظور تداولي، مجلة اللغة لغة-كلام، مج3، ع1، مارس 2017.

- شام بيرلمان، التربية والخطابة، تر: الحسين بنو هاشم، مجلة البلاغة وتحليل الخطاب، المغرب، ع3، 2013.

- شحادة فارغ، جهاد حمدان، موسى عمايرة، محمد العناني، مقدمة في اللغويات المعاصرة، دار وائل للنشر والتوزيع، ط4، 2008.

- صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة، ط2، الجزائر، 2000.

- صبري ابراهيم السيد، أفاق جديدة في علم اللغة التطبيقي، مكتبة الآداب، القاهرة، 2016.

- طه علي حسين الديلي، سعاد عبد الكريم عباس الوائلي، اللغة العربية مناهجها وطرائق تدريسها، ط1، عمان الأردن، 2005.

- عبد الرحيم وهابي، الحجاج في المناهج التعليمية وأهميته في ترسيخ ثقافة الاعتدال والتسامح، مجلة رؤى، ع53-54.

- عبد السلام عشير، عندما تتواصل تغيير، مقارنة تداولية معرفية، لآليات التواصل والحجاج، إفريقيا الشرق، المغرب، 2004.

- عبد القاهر الجرجاني، أسرار البلاغة، دار المدني، جدة، (دت).

- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مقارنة لغوية تداولية، دار الكتب الجديدة المتحدة، ط1، 2004.
- عزّ الدين الناحج، تداوليّة الضمني والحجاج بين تحليل الملفوظ وتحليل الخطاب بحوث ومحاولات.
- علي أحمد مذكور، تدريس فنون اللغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2006.
- فاطمة عبد الرحيم النوايسية، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، دار حامد للنشر والتوزيع، ط1، عمان، الأردن، 2012.
- مثنى كاظم صادق، أسلوبيّة الحجاج التداولي والبلاغي، تنظير وتطبيق على السور المكّية، كلمة للنشر والتوزيع، ط1، تونس، 2015.
- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين -أسس ونماذج وتقنيات- منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004.
- محمد الولي، الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، الرباط منشورات دار الأمان، 2005.
- محمد سيد علي عبد العال، بلاغة الحجاج في الشعر القديم "حجاج الشاعر شفيعاً ومحرّضاً، مكتبة الآداب، القاهرة، ط1، 2014.
- محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة ، 2000.
- محمد محمود الحيلة، مهارات التدريس الصفّي، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان- الأردن، ط2، 2007.
- منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي (اللغة العربية وآدابها)، الشعب الرياضيات، العلوم التجريبية، تسيير واقتصاد، تقني، 2006.