الجمهوريَّة الجزائريَّة الدِّيمقراطيَّة الشَّعبيَّة

وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها واللُّغات الشَّرقيَّة

قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها

بناء الكفاءة الحِجاجيَّة لدى متعلِّمي مرحلة التَّعليم الثَّانوي من خلال كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها

– شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً–

رسالة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

(تخصّص اللِّسانيات التَّعليميَّة)

إعداد الطّالب: مبروك صيشي

السَّنة الجامعيَّة: 1440/1439هـ الموافق لـ 2019/2018م.

الجمهوريَّة الجزائريَّة الدِّيمقراطيَّة الشَّعبيَّة

وزارة التَّعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الجزائر 2

كلِّية اللُّغة العربيَّة وآدابها واللُّغات الشَّرقيَّة

قسم اللُّغة العربيَّة وآدابها

بناء الكفاءة الحِجاجيَّة لدى متعلِّمي مرحلة التَّعليم الثَّانوي من خلال كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها

– شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً–

رسالة معدّة لنيل شهادة دكتوراه العلوم

(تخصّص اللِّسانيات التَّعليميَّة)

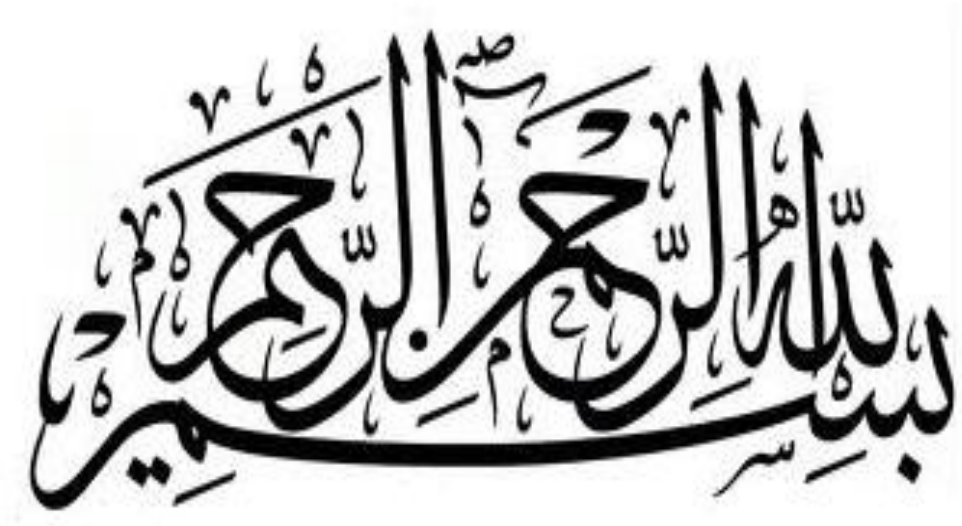
إعداد الطّالب:

مبروك صيشي

إشراف:

حفيظة تازروتي

السَّنة الجامعيَّة: 1440/1439هـ الموافق لـ 2019/2018م.


بسم الله الرحمن الرحيم

إهداء

إلى كلِّ مُحب، للعلم ولغة الضَّاد وتعلُّمها وتعليمها ...

إلى من تعبت وجهدت وضحَّت من أجلي أمِّي الغالية.

إلى والدي، وإخوتي ذكوراً وإناثاً، وإلى أبنائهم جميعاً.

إلى زوجتي "أسماء"، وأبنائي هاجر ومُحَمَّد على وإبراهيم وأحمد الأمين.

إلى كلِّ من مدَّ لي يد العون، أو اطّلع على هذا البحث.

إليهم جميعاً أهدي هذا العمل المتواضع.

كلمة شكر

الحمد لله وحده، والصّلاة والسّلام على من لا نبيّ بعده، وبعد:

لا يسعني وأنا أضع اللّمسات الأخيرة على هذا العمل المتواضع، إلّا أن أشكر المولى ﷻ على توفيقه لي في إتمامه وإخراجه.

ثمّ أتقدّم بعد ذلك بالشّكر الجزيل والخالص إلى المشرف، الأستاذ الدّكتور:

"حفيظة تازروتي"، الّتي لم تدّخر جهداً في مساعدتي وتوجيهي.

كما أغتنم هاته الفرصة لأقدّم أسمى آيات الشّكر والتّقدير إلى أساتذة التّعليم الثّانوي الأفاضل الّذين تابعنا معهم العمل الميداني لهذا البحث، وأخصّ منهم: طه منّاني وعبد الجبّار منّاني وحامد قنّاص.

وفي الأخير أقول "شكراً" أيضاً لكلّ من قدّم لي يد العون ولو بكلمة، أو بنصيحة ...

والله موفّق الجميع لما يحبّه ويرضاه.

يسعى علم تعليم اللُّغات إلى البحث عن السُّبل الكفيلة بترجمة القُدرات والمهارات لدى المتعلِّم إلى سلوكات لها علاقة وثيقة بمتطلَّبات المجتمع، مع إمكانية تقويمها، لتُسهم في مساعدة المتعلِّم على تحقيق أهدافه، وتُمكِّنه من التَّعامل مع مُختلف المواقف والوضعيات الجديدة الَّتي قد تعترضه في حياته اليوميَّة، جاعلة منه فرداً إيجابياً فعَّالاً، خصوصاً مع التَّغييرات المُتسارعة الَّتي نشهدها في شتَّى المجالات، الثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والاقتصاديَّة والسِّياسيَّة والفكريَّة.

وإذا كانت اللُّغة وسيلة للعلم والتَّعلُّم في عمومهما، فهي في تعليميَّة اللُّغة والأدب وسيلة وغاية، يجب العمل من خلالها على تطوير وتنمية كفاءات المُتعلِّم اللُّغويَّة والتّواصليّة، فتعلُّم اللُّغة لا يقتصر على معرفته لبنية الجمل فحسب، بل يتجاوز ذلك إلى تحقُّق استعمالها لأداء أغراض تواصليَّة ينشدها في مُختلف ميادين الحياة، وأن تكون أداة الإنتاج الفكري (الثَّقافي والعلمي والتّقني)، وهو ما دفع مناهج اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي الجديدة (إصلاح 2003)، إلى الاستفادة من التَّطوُّرات الحاصلة في العلوم اللِّسانيَّة والنَّصيَّة والأدبيَّة المُختلفة، واستثمارها في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، وتجلّى ذلك في عدّة أوجه، يُمكن إبرازها في الأسئلة التّالية:

ـ كيف يمكن الانتقال من المعرفة اللّسانية ذات الطّابع العلمي إلى المعرفة المدرسيّة ذات الطّابع التّعليمي؟

ـ كيف نكيّف محتويات المعرفة اللّسانية مع الطّرائق التّربوية وحاجيات المتعلّم اللّغويّة؟

ـ كيف يمكن الاستفادة ديداكتيكيّا من مختلف النّماذج اللّسانية؟

ومسايرة لكلِّ ذلك اعتمدت وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة في الجزائر، جُملة من الإصلاحات، أُدخلت بموجبها مجموعة من الأفكار والمُقاربات الجديدة على المنظومة التَّربويَّة، بدأ تطبيقها سنة 2003م؛ فوُضِعت مناهج تعليميَّة تقوم أساساً على المُقاربة بالكفاءات، كمُقاربة بيداغوجيَّة بديلة أو مُطوِّرة للمُقاربة بالأهداف الَّتي سادت في المناهج السَّابقة، والَّتي تهدف إلى جعل المتعلِّم يبني تعلُّماته بنفسه، ويكتسب قدرة على إدماجها في وضعيات جديدة مُشابهة، كما تسعى إلى وضع مبادئ تربويَّة توافق الحاجات الفيزيولوجيَّة والوجدانيَّة والعقليَّة للمتعلِّمين، بهدف تنميتها تنمية متَّسقة ومتَّزنة؛ بحيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلَّة عن بعضها.

وحَدَّت مناهج اللُّغة العربيَّة وآدابها، للتَّعليم الثَّانوي العام، الأهداف الرّئيسيَّة من تعليميَّة المادّة، وعلى رأسها جعل المُتعلِّم قادراً على التَّحكُّم في تفكيك وإنتاج النُّصوص بمختلف أنماطها، حسب خصائصها البنويَّة والمعجميَّة، ممَّا فرض تبنِّي المُقاربة النَّصيَّة، الَّتي تجعل من النَّص مركزاً للعمليّة التّعليميّة، يُنطلق منه ويُنتهى إليه، دامجة من خلاله جميع التَّعلّمات الأدبيَّة منها واللّغويَّة.

ومن الأنماط النّصيّة الّتي دعت المناهج الجديدة إلى التَّركيز عليها، واستثمار جوانب منها في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، النَّمط الحِجاجيّ، الَّذي تُرَتَّب فيه الأقوال بدءاً بالمقدّمة، فالموضوع أو القضيّة، فالنّتيجة، وبقدر براعة المخاطِب في هذه الأجزاء يكون الحِجاج أكمل وأبلغ. كما يقوم الحِجاج أيضاً على عناصر أساسيّة، مُمَثّلة في: المحتجّين والموضوع والحُجَج الّتي يُبنى عليها، ويتمُّ ذلك وفق آليات وأدوات لغوية وبلاغيّة وشبه المنطقيّة. وتفترض نظريَّة الحِجاج توفُّر أبعاد حِجاجيّة، وإن بشكل متفاوت في جميع أنواع الخِطابات (السّياسيّة، الأدبيّة، القانونيّة، الفلسفيَّة، الدِّينيَّة ...)، وهو الأمر الّذي يجعل من هذه الخطابات تَنبني على قضيّة أو مسألة محلَّ خلاف، أو مجهولة مشتبهة عند أحد الأطراف، ليستوجب ذلك على الطَّرف الآخر عرض دعواه، مدعومة بالتّبريرات أو الحُجج المقنعة، وكلّ ذلك يجب على المتعلِّم اكتشافه، وتنميته من خلال تعامله المُتكرِّر مع النُّصوص ومُختلف التّعلُّمات الَّتي تقترحها الكُتب الرَّسميَّة.

ولمَّا كانت كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي، تُعدُّ النَّموذج التَّطبيقي لما جاءت به مناهج المادَّة، فقد تضمّنت عدَّة نماذج لنصوص ومقاطع نصيّة من النّمط الحِجاجيّ، والَّتي تتَّخذ الشَّكل الشّعري الَّذي يُهيمن على النُّصوص الأدبيَّة، والشَّكل النَّثري الَّذي يسيطر على النُّصوص التَّواصليَّة والمُطالعة الموجَّهة. فالكُتب الرَّسميَّة تُعدُّ الوسيلة التّعليميّة الرَّسميَّة والأساسيَّة الَّتي يُعتمد عليها في تعليم اللُّغة العربيَّة وآدابها، وعلى المُعلِّم أن يسهر على تنفيذ ما جاء فيها، وفق التّعليمات الواردة في الوثائق التَّربويَّة الرَّسميَّة (المنهاج والوثيقة المُرافقة والدَّليل). وعلى المُتعلّم من خلال التَّعامل معها، بناء تعلُّماته والإبداع فيها وصولاً لتحقيق الكفاءة النَّصيَّة، وخصوصاً الحِجاجيَّة منها.

ويرتكز الحِجاج أساساً على دراسة الطَّريقة والأسلوب اللَّذين يتبنَّاهما المُتكلِّم للتَّغيير من معتقدات المُتلقِّي وإقناعه بالموضوع المراد إيصاله إليه، كالتِّكرار والإيعاز والحُجج وغيرها من العبارات، إذ إنَّه لا يُمكن لأيّ مخاطِب سواءً كان شاعراً أم ناثراً، أن يستغني عن هذا الأسلوب الَّذي يهدف إلى استهواء المُتلقِّي واستمالته، وهذا الأمر لا يكمن فقط في المجال الأدبي، إنَّما نجده أيضاً في حياتنا اليوميَّة الَّتي تبنى كلياً على الأدلَّة والحُجج أثناء التَّواصل، وهو ما يُعدّ من أبرز أهداف تعليميَّة الحِجاج، الَّتي تسعى إلى تمكين المُتعلِّم من إبراز تعلُّماته الحِجاجيَّة في مواقف سلوكيَّة مرتبطة بحياته اليوميَّة، العلميَّة منها والاجتماعيَّة. وتبعاً لذلك ارتأينا صياغة عنوان بحثنا، كالتَّالي:

بناء الكفاءة الحِجاجيَّة لدى متعلِّمي مرحلة التَّعليم الثَّانوي
من خلال كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها
– شعبة الآداب والفلسفة أنموذجاً–

إنَّ من أهمِّ الدَّوافع لاختيار البحث في هذا الموضوع، هو أنَّ المناهج السَّابقة، لتعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، وإن لم تُقصد فيها عمليَّة التَّنميط لذاتها، إلَّا أنَّها اهتمَّت بدراسة النُّصوص السَّرديَّة والحواريَّة والوصفيَّة، وتمييز بنية هذه النُّصوص وخصائصها من خلال الحديث عن الأجناس الأدبيَّة المُختلفة من قصَة ورواية ومسرحيَّة ووصف وغيرها. وحتَّى الدَّرس البلاغي الَّذي ساد هذه المناهج التَّعليميَّة، نجد أنَّه لم يهتمّ إلّا بالأساليب الخبريَّة والإنشائيَّة، والصُّور البلاغيَّة المُختلفة، أي أنَّ التَّركيز كان على الجوانب الشكليَّة والأدبيَّة، أمَّا الحِجاج (البلاغة الجديدة) فلم يأخذ حظَّه من ذلك كلّه، رغم أنَّ جميع أنماط الخطاب تتبني على درجة ما من الإقناع، وتفسير ذلك أنّ الكثير من المباحث اللِّسانيَّة الَّتي طُوِّرت في القرن الماضي، لم يتمّ استثمارها بالشَّكل الأمثل في تعليميّة اللّغة العربيَّة وآدابها، كلسانيات النَّص وتحليل الخطاب والتَّداوليّة والنَّحو الوظيفي وغيرها، وهو ما ينطبق على الحِجاج أيضاً.

تُعدُّ نظريَّة الحِجاج إذن من النَّظريات الجديدة الَّتي تبنَّتها مناهج الإصلاحات، وجعلت النَّص الحِجاجيّ والتَّعلُّمات المُرتبطة به، من الأولويات الَّتي يجب العناية بها، في مُختلف مُستويات التَّعليم الثَّانوي، وترافق ذلك مع التَّجديد في المُقاربات البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة، الَّتي

رفعت من طموحات وآمال المنظومة التَّربويَّة، الَّتي تنشدها من تعليميَّة اللُّغة والأدب العربي في مرحلة التَّعليم الثَّانوي. ومن ذلك نجد أنَّ الأهداف المرجوَّة من تعليميّة الحِجاج تتجاوز الجوانب المعرفيّة، إلى ضرورة تجلّي مفاهيمه إجرائياً في سلوك المتعلّمين، فالإقناع وسيلة للتَّعبير عن الرَّأي، وحمل الآخرين على الإذعان إليه دون إكراه، والعمل على تنمية هذا السلوك وتهذيبه، عند المتعلِّمين من الأجيال الجديدة، يجب أن يتماشى والتّغيرات الحاصلة في بلادنا داخلياً وخارجياً. فظهور التّعدّديّة في الجزائر نهاية القرن العشرين، أفضى إلى تطوُّر الحُرّيات العامَّة وبروز الدِّيمُقراطيَّة، بشكل يفرض على النّاشئة أن تكون أكثر تفتُّحاً، وأن تتحلّى بروح التّسامح والمسؤوليّة خدمة لمجتمعهم.

وعلى المستوى الدّولي (الخارجي)، تبرز هيمنت العولمة وآثارها، اجتماعياً واقتصادياً وسياسياً وثقافياً، وأسهم في ذلك التّطوّر السَّريع والمُتنامي للمعارف، وخصوصاً في وسائل الإعلام والاتِّصال، الّتي فرضت وجودها على مستوى المؤسَّسات والمُجتمعات والأفراد، إلى درجة أنَّها أصبحت المؤثِّر والموجِّه الرَّئيسي لجميع فئات المُجتمع، وخصوصاً فئة المراهقين والشَّباب. فكان لزاماً على المناهج التَّعليميَّة مواكبة كُلِّ ذلك، للتّكيّف مع هذا التّطوّر، وتيسير ادماج المتعلّمين فيه، بشكل لا يُخلّ بالمبادئ والثّوابت الوطنيّة وبهويّة المجتمع، والعمل على تمكين المُتعلِّم من وسائل تمنعه من الاستجابة والتَّسليم لكلِّ ما يتلقَّاه من آراء ومواقف، إلَّا بثبوت الأدلَّة والحُجج وبيانها، ثمَّ إبداء الرَّأي فيها من خلال بناء حِجاجيّ سليم.

إنَّ تناول البحث للكفاءات الحِجاجيَّة عند المُتعلِّمين من خلال الكتاب المدرسي، لا يعني مُجرَّد دراسة وتحليل للنُّصوص الحِجاجيَّة الَّتي يتوفَّر عليها الكتاب الرَّسمي، أي ما يُعرف بالتّحليل المكتبي للوثائق، بل يتجاوزه إلى اختبار دور هذه النّصوص وطريقة تحليليها في بناء التَّعلُّمات الحِجاجيَّة، ودرجة تمكُّن المُتعلِّمين منها فعلاً، لذلك ارتأينا أنَّه من الأنسب اعتماد الشُّعبة الأدبيَّة كنموذج (آداب وفلسفة)، فهي أوسع تناولاً لأدوات الحِجاج ووسائله، كما أنّنا اعتمدنا السّنوات الثّلاث للتَّعليم الثَّانوي، حتّى نتمكّن من تتبُّع التَّطوُّر الحاصل من مستوى لآخر، ونتبيّن مدى حصول التّنمية في الكفاءات الحِجاجيّة، وعليه تمَّ تحديد أهمّ أهداف البحث، في النِّقاط التَّالية:

ـ الكشف عن أهمّ مظاهر تعليميَّة الحِجاج في الكتاب المدرسي للتَّعليم الثَّانوي، للشُّعب الأدبيَّة سواءً من خلال النُّصوص الحِجاجيَّة الَّتي يقترحها، أو بعض الظَّواهر البلاغيَّة والنَّحويَّة والصَّرفيَّة، أو مُختلف التَّدريبات والأنشطة الَّتي تخدم التَّعلُّمات الحِجاجيَّة.

ـ تحديد طبيعة المعارف الحِجاجيَّة (منطقيَّة، لغويَّة، تداوليَّة) الَّتي يقدِّمها الكتاب المدرسي، وكيفيَّة تكييفها مع الطَّرائق التّربوية وحاجيات المتعلّم اللّغويّة، خصوصاً مع تبنِّي المُقاربة بالكفاءات، الَّتي تعتمد المُقاربة النَّصيَّة وفق مبدإ الإدماج.

ـ الكشف عن مدى فعاليَّة الصُّور والآليات الحِجاجيَّة الَّتي يتوفَّر عليها الكتاب المدرسي، والَّتي تعمل على تمكين المتعلِّم من تنمية كفاءته الحِجاجيَّة.

ـ تبيُّن مدى التَّطابق بين التّصوّر النَّظري، الَّذي جاءت به الوثائق الرَّسميَّة (المناهج والوثائق المُرافقة ودليل الأستاذ)، وتجسيده في الكُتب المدرسيَّة، وكذا انسجامه مع العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، وأثر ذلك في بناء الكفاءات الحجاجيَّة.

ـ البحث ميدانيا عن مدى اكتساب المتعلِّمين للأساليب والآليات الحِجاجيَّة وتنميتها، من خلال عددٍ من الاختبارات التَّقييميّة للكفاءات الحِجاجيَّة عند المُتعلِّمين.

يعالج البحث إشكاليَّة أساسيَّة، تتمحور حول بُعدين رئيسيَّين، يتعلَّق الأوَّل بما توفِّره كُتب اللُّغة العربيَّة للتَّعليم الثَّانوي العام، شعبة آداب وفلسفة من نصوص وموارد حِجاجيَّة، ومدى تطابقها مع المعارف الحِجاجيَّة، ومَناسبتها للمُقاربات والطَّرائق التَّعليميَّة الَّتي تبنَّتها مناهج الاصلاحات. ويرتبط البُعدُ الثَّاني بمدى تحقُّق الكفاءات الحِجاجيَّة فعلاً عند المُتعلِّمين، تفكيكاً وإنتاجاً، وتمثُّل بناء النَّص الحِجاجي من قبل المُتعلِّم ليس بالأمر السَّهل، فهو يُعدُّ من أعقد الأنماط النّصيَّة، كما أنَّه يرتبط بجميع هذه الأنماط (الوصفيَّة والسَّرديَّة والحواريَّة والتَّفسيريَّة وغيرها)، وخصوصاً مع تباين وتوالي مقاطع لأنماط نصيَّة مُختلفة في أغلب النُّصوص، وأنَّ النَّماذج النَّصيَّة الَّتي تقترحها الكُتب يغلب عليها الشَّكل الشِّعري ـ النُّصوص الأدبيَّة ـ الَّذي ينتمي لعصور أدبيَّة عربيَّة مُختلفة، وهي الَّتي يُركَّز عليها في بناء التَّعلُّمات الأدبيَّة واللُّغويَّة جميعها. وبناءً على ما سبق، يمكن أن نصوغ إشكاليَّة البحث على النّحو الآتي:

ـ هل ما تُقدِّمه كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي (شعبة آداب وفلسفة)، من نصوص وموارد حِجاجيَّة وتدريبات متنوِّعة، تتناسب وتعليميَّة البلاغة الجديدة، ومن شأنها أن تُسهم في تنميَّة الكفاءة الحِجاجيَّة عند المُتعلِّمين؟

ـ ما مدى تحقُّق الكفاءة الحِجاجيَّة عند المُتعلِّمين، وما هو مُستوى قُدراتهم على تفكيك وإنتاج نصوص حِجاجيَّة، وما أثر ما تُقدِّمه الكتب الرَّسميَّة (كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي) في ذلك؟

ولمعالجة هذه الإشكاليَّة، عمدنا من خلال هذا البحث، الإجابة عن عدد من التَّساؤلات المهمَّة، والَّتي من أبرزها:

ـ هل تمَّ التَّركيز على النَّمط الحِجاجيّ من النُّصوص، في كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي (شعبة آداب وفلسفة)؟

ـ كيف كان توزيع هذه النُّصوص، حسب المستويات (مُقارنة بأنماط النُّصوص الأُخرى)؟

ـ هل يتمكَّن المتعلِّم من تمثُّل بنية النَّص الحجاجيّ؟

ـ ما مدى قدرة المُتعلِّم على تفكيك النَّص الحِجاجيّ؟

ـ هل بإمكانه النَّسج على منواله، وإنتاج نصوص حِجاجيّة مُكتملة البناء؟

يُفترض في المُتعلِّم تمكّنه من كفاءات لغويَّة وأدبيَّة، اكتسبها في التَّعليم المتوسِّط، والَّتي منها معرفته لأنماط النُّصوص الأساسيَّة (الحِجاجيّ والوصفي والسَّردي)، وبعض مؤشِّرات هذه الأنماط وخصائصها، حيث يقوم المعلّم بتشخيصها بداية السَّنة، ليتمكَّن من تحديد الكفاءات القاعديَّة، ثمَّ يعمل على تنميتها، من خلال نصوص كتاب السَّنة الأولى ثمَّ السَّنة الثَّانية وهكذا، وفق تدرّج معيّن، وبتوجيهه للمُتعلِّم حتَّى يتمكَّن من توظيف مكتسبات النَّحو والصَّرف والبلاغة، لاكتشاف ما في هذه النُّصوص من معاني وأفكار ومؤشِّرات وآليات مُناسبة لنمط النَّص. فهي تُمثِّل الأساس الَّذي يجب أن يوضع بين يدي المُتعلِّم، قصد تطوير الكفاءة الحِجاجيَّة لديه، لتتحوَّل إلى معارف فعليَّة وسلوكيَّة، تُمكِّنه من التَّعامل مع الوضعيات المُماثلة الَّتي تعترضه في حياته اليوميَّة.

ومن المُفترض أيضاً، أنَّ هذه الكُتب مُتضمِّنة لتعلُّمات حِجاجيَّة مُتنوِّعة، وهو ما تنصّ عليه جميع مناهج المادَّة للتَّعليم الثَّانوي العام، وتؤكِّد على اهتمامها بهذا النَّمط بالذَّات؛ لأنَّه ـ مع النَّمط التَّفسيري ـ ينمِّي ويدعِّم القُدرات الفكريَّة والحِجاجيَّة لدى المُتعلِّمين.

وتماشياً مع ما سبق، وجب أن تتوفَّر كتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها، للتَّعليم الثَّانوي شعبة الآداب والفلسفة، على عددٍ من النُّصوص والموارد الحِجاجيَّة، وأن تتضمَّن مادَّة معرفيَّة مُحدَّدة واضحة تتعلَّق بالحِجاج، يتمّ من خلالها تدريب المُتعلِّم تدريجياً حتَّى يصبح قادراً على تلقِّي وإنتاج نصوص حِجاجيَّة.

ولكون الحِجاج من المباحث اللِّسانية الجديدة، فقد عرف اهتماماً متزايداً في السَّنوات الأخيرة، سواءً تعلَّق الأمر بالتَّرجمة أو التَّأليف، كما تمَّ تناوله في عدد من المقالات والبحوث الأكاديميَّة، الَّتي حاول فيها أصحابها غالباً التَّطبيق على مدونة محدَّدة، أو البحث التَّنظيري في أحد المؤلَّفات التُّراثيَّة أحياناً، وكلّ هذه البحوث لا تتقاطع مع بحثنا هذا إلَّا في جزئيات تنظيريَّة كالتَّعريف بالحِجاج، وتوجُّهاته وبعض آلياته وأدواته، وقد وجدنا منها:

ـ الحِجاج في كتاب البيان والتَّبيين للجاحظ، وهي أطروحة دكتوراه للطَّالبة ليلى جغام.

ـ التَّأويل والحِجاج في كتاب الزَّمخشري مقاربة معاصرة في ضوء المنهج الأسلوبي التَّداولي، وهي أطروحة دكتوراه للطَّالب علي حميداتو.

ـ الحِجاج في أدب الجاحظ، كتاب "البخلاء" أنموذجاً، وهي أطروحة دكتوراه للطَّالبة فتيحة لعلاوي.

ـ الحِجاج وبعض الظَّواهر التَّداولية في الخطاب التَّعليمي الجامعي (نموذج أقسام اللُّغة العربيَّة وآدابها)، وهي أطروحة دكتوراه للطَّالبة نوارة بوعياد.

ورغم عدم عثورنا على دراسات سابقة، تبحث ميدانياً في الكفاءات الحِجاجيَّة عند المتعلِّمين، وذلك من خلال التَّعلُّمات الحِجاجيَّة الَّتي تقدِّمها كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي، إلَّا أنَّنا وجدنا ما يتقاطع معها، في بعض الجُزئيات، ومن أبرزها:

ـ الأداءات الكتابيَّة ودورها في تنمية المهارات اللُّغويَّة لدى تلاميذ المرحلة الثَّانويَّة دراسة لسانيَّة ميدانيَّة، وهي أطروحة دكتوراه، أعدَّها الطَّالب مصطفى بن عطيَّة؛ وكان القصد فيها

الوقوف على مستوى الأداء الكتابي للمُتعلِّمين، برصد مُختلف النَّشاطات التَّعليميَّة في مادَّة اللُّغة العربيَّة الَّتي تعتمد الكتابة وسيلة تقييم تكويني أو تشخيصي أو تحصيلي، أو مادَّة تعلُّمية في ذاتها لأغراض فنِّية وإبداعيَّة.

ـ إعادة بناء النَّص التَّعليمي في ضوء المُقاربة النَّصيَّة، السَّنة الثَّالثة ثانوي أنموذجاً، وهي أطروحة دكتوراه، أعدَّها الطَّالب صالح غيلوس؛ وتهدف الأطروحة البحث في التَّفاعل الإيجابي بين النَّص التَّعليمي والمُتعلِّم، ودور ذلك في إعادة بناء النَّص التَّعليمي في ضوء المقاربة النَّصيَّة.

ـ النَّص الأدبي وتعليميَّة اللُّغة العربيَّة (دراسة وصفيَّة لواقع التَّفاعل اللُّغوي لدى تلاميذ التَّعليم الثَّانوي العام في الجزائر)، وهي أطروحة دكتوراه، أعدَّها الطَّالب مغزي أحمد سعيد؛ بحث فيها العلاقة بين قدرة النَّص الأدبي على عرض اللُّغة العربيَّة في صورتها الرَّاقية، وبين إمكانات استغلاله في تعليميَّة اللُّغة العربية، وتحقيقه للتَّفاعل اللَّازم بين المتعلِّم والنَّص.

وإذا كان لكلِّ بحث منهج يعتمد عليه في الإجابة عن الإشكاليَّة الَّتي يطرحها، فمنهج البحث هو طريقة موضوعيَّة يتَّبعها الباحث لدراسة ظاهرة من الظَّواهر بقصد تشخيصها وتحديد أبعادها ومعرفة أسبابها وطرائق علاجها، والوصول إلى نتائج عامَّة يمكن تطبيقها. فإنَّ المنهج الأنسب لبحثنا هو المنهج الوصفي الَّذي يشكِّل أساس الدِّراسة النَّظرية للبحث، كما يستعين البحث بعمليات وتقنيات التَّحليل والتَّفسير والاستنتاج والاختبار، لمناسبتها للجزء التَّطبيقي والبحث الميداني منه.

كما اقتضت منهجيَّة البحث تقسيم هذا العمل إلى مقدّمة وثلاثة فصول وخاتمة. خُصِّص الفصل الأوَّل للجانب النَّظري، أين بيَّنا فيه نشأة الحِجاج وتطوُّره، وأبرز توجُّهات البلاغة الجديدة، إضافة للبناء الحِجاجيّ وآليات الحِجاج وتقنياته المتنوِّعة (المنطقيَّة، اللُّغويَّة، البلاغيَّة، التَّداوليَّة).

أمَّا الفصل الثَّاني، فكان للتَّحليل المكتبي للوثائق (المنهاج، الوثيقة المرافقة، الدَّليل، الكتاب)، ركَّزنا فيه على تعليميَّة الحِجاج من خلال الكُتب الرَّسميَّة، فتناولنا بالدِّراسة أهمِّية المُدخلات في تحقيق الكفاءات الحِجاجيَّة، وآليَّات استخدام كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها والمُقاربات المعتمدة فيها، كما تتبَّعنا فيه تفاصيل الدَّرس الحِجاجيّ، من خلال حضور النَّص

الحِجاجي مقارنة بالأنماط النَّصيَّة الأخرى، ومراحل تفكيك النَّص، والمطالب والتَّدريبات الكتابيَّة المُقترحة في مُختلف الأنشطة الواردة في هذه الكتب.

وفي الفصل الثَّالث، شرحنا تفاصيل الدِّراسة الميدانيَّة، بدءاً المنهجيَّة الَّتي اعتمدناها، إلى عرض أهم المعطيات الَّتي تمَّ جمعها من الاختبارات المُنجزة، ثمَّ قمنا بتحليل هذه النَّتائج وصولاً للأحكام الَّتي تُجيب عن إشكاليّة البحث.

أمَّا عن أهمّ المراجع الَّتي اعتمدناها في البحث، فقد تنوَّعت تنوُّع المجالات الَّتي يُعالجها، فهو يجمع بالأخص بين التَّعليميَّة والحِجاج ولسانيات النَّص، ومنها ما كان على شكل كتب ورقيَّة، وأخرى في شكل كتب الكترونيَّة بصيغة (pdf). ففي مجال التَّعليميَّة تبرز بعض المراجع كـ"الجودة الشَّاملة في التَّعليم بين مؤشِّرات التَّميُّز ومعايير الاعتماد" لحسن حسين البلاوي وآخرون، و"معجم المصطلحات التَّربويَّة والنَّفسيَّة" لحسن شحاتة وزينب النجَّار، و"الأُسس العامَّة لمناهج تعليم اللُّغة العربية" لرشدي أحمد طعيمة، وغيرها. كما كان الاعتماد في الجانب التَّطبيقي والميداني على السَّندات والوثائق الرَّسميَّة، الَّتي أعدَّتها وزارة التَّربية الوطنيَّة (المنهاج والوثيقة المرافقة ودليل الأستاذ)، إضافة لكُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي شعبة آداب وفلسفة.

ومن أبرز الصُّعوبات الَّتي واجهتنا في هذا البحث، هو تشعُّب مادّته وتنوُّعها، بين الحِجاج وتعدُّد توجُّهاته، وتعليميَّة اللُّغة العربيَّة ومُختلف المُقاربات الجديدة المُعتمدة فيها، فعلى الرَّغم من توفُّر المراجع المُرتبطة بالحِجاج، إلَّا أنَّ الصُّعوبة تكمن في انتقاء المادَّة الَّتي تُناسب تعليميَّته، وذلك لغياب دراسات تتعلَّق بتعليميَّة الحِجاج. كما أنَّ طبيعة البحث الَّتي فرضت وجود دراسة ميدانيَّة، كان له أثر في وجود بعض الصُّعوبات الإجرائيَّة، خصوصاً عند اعداد الاختبارات وتنفيذها، فإلى جانب ضرورة تماشيها وإشكاليَّة البحث، كان علينا أن لا نبتعد عن سير المنهاج ومحتواه، بالإضافة إلى التَّفهُّم الكامل للمُعلِّمين المُنفذين لها، وهو ما اضطرَّنا لإعادة عدد من الاختبارات بعد إنجازها، ونُضيف لذلك عدم توفُّر شبكات تقييميَّة للمُنتج الكتابي الحِجاجيَّ، وحتَّى المعايير والمؤشِّرات المُعتمدة في مناهج المادَّة تتميَّز بالعموميَّة، في حين للكفاءة الحِجاجيَّة خصوصياتها.

والفضل الأوَّل والآخر في إنجاز هذا البحث لله عزَّ وجلَّ، ثمَّ لكلِّ من ساعدنا من قريب أو بعيد، فلهم منَّا كلَّ الشُّكر والعرفان، ونخصُّ منهم بدءاً الأستاذ المشرف "حفيظة تازروتي"، لرعايتها هذا العمل، فلها كلّ التَّقدير والاحترام، ثمَّ أساتذة اللُّغة العربيَّة وآدابها بثانويتَي "ديدي صالح" و"بدر الدِّين صالح"، الَّذين كان تجاوبهم بشكل جدُّ إيجابي. ونتمنَّى أن يكون هذا العمل لبنة جديدة تُضاف إلى مكتبة بحوث تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، وأن يفيد كلّ من اطَّلع عليه.

وأخيراً أسأل التَّوفيق والسَّداد من المولى عزَّ وجلَّ.

الفصل الأوَّل

الحِجاج (البلاغة الجديدة)

1 ـ مفهوم الحِجاج

2 ـ الحِجاج في البلاغة القديمة

3 ـ التَّعريف بالبلاغة الجديدة

4 ـ بناء الحِجاج في البلاغة الجديدة

5 ـ آليات الحِجاج وتقنياته

ظهرت النَّظريات الأولى في الحِجاج في صقلِّية، فهو ليس بالظَّاهرة الفكريَّة الجديدة، حيث تمتدُّ جذوره إلى الحضارة اليونانيَّة، ثمَّ العربيَّة الإسلاميَّة، ليُعاني الدَّرس الحِجاجيّ في السِّياق الغربي بعد ذلك حالة من الرُّكود على امتداد ما يقرب من خمسة عشر قرناً (من حوالي القرن الثَّاني الميلادي إلى حدود عصر النَّهضة)، كان اهتمام الباحثين فيها منصرفاً إلى دراسة الجوانب البلاغيَّة الشَّكليَّة والأسلوبيَّة، مع إهمال واضح للفعاليَّة الحِجاجيَّة الاستدلاليَّة. كما أنَّ شيوع الأساليب الحِجاجيَّة في المدارس الإسلاميَّة بمختلف توجُّهاتها واختصاصاتها كعلم الكلام والفقه والأصول، توّجَ بظهور علم خاص يهتمُّ بدراسة الحِجاج تمثَّل في علم الجدل والمناظرة. كما عُدَّت البلاغة العربيَّة بلاغة حِجاجيَّة، إلَّا أنَّ الأساليب الحِجاجيَّة فيها أُهملت بعد أن بَلُغت ونَضُجت.

ومع تشعُّب الحياة المُعاصرة في مُختلف المجالات، السِّياسيَّة والثَّقافيَّة والاجتماعيَّة والفكريَّة والدِّينيَّة والاقتصاديَّة، وتطوُّر الحُرِّيات العامَّة والدِّيمُقراطيات الحديثة بأشكال عدَّة، كان لزاماً مواكبة كُلِّ ذلك، بعلم/فن يتَّخذ من الإقناع وسيلة للتَّعبير عن الرَّأي، وحمل الآخرين على الإذعان إليه دون إكراه، فأعيد الاعتبار للحِجاج في حُلَّة جديدة تناسب الحياة المُعاصرة.

فما هي جذوره الَّتي ساعدت على بناء نظريَّة متكاملة في الحِجاج؟

وكيف يتمّ بناء الحِجاج في البلاغة الجديدة؟

وفيم تتمثَّل آليات الحِجاج وتقنياته؟

1 ـ مفهوم الحِجاج:

الحِجاج مصطلح قديم يضرب بجذوره في أقدم الحضارات، وهو ما يُفسِّر حضوره في المعاجم والقواميس قديمها وحديثها، وبمعانٍ تأخذ أشكالاً مختلفة. ومن ذلك نجد في المعاجم العربيَّة، أنَّ:

الحَجُّ يأتي بمعنى القصد والقدوم؛ كما جاء في الصِّحاح: «الحَجُّ: القصد. ورجل مَحْجوجٌ، أي مقصود. وقد حَجَّ بنو فلانٍ فلاناً، إذا أطالوا الاختلاف إليه»[1]. والكلام نفسه لابن منظور في لسان العرب، ويزيد: «حَجَّ إلينا فلانٌ أَي قَدِمَ؛ وحَجَّه يَحُجُّه حَجاً: قصده. وحَجَجْتُ فلاناً واعتَمَدْتُه أَي قصدته. ورجلٌ محجوجٌ أَي مقصود»[2]. ولعلَّ هذا يكون المعنى الأصلي الأوَّل الّذي استعملت فيه مادّة حَجَجَ، لذا نجد ابن منظور ينسب للأزهري قولاً في ذلك: «إنما سُمِّيت حُجَّة لأَنها تُحَجُّ أَي تُقتصد»[3]، بما يدُلُّ على أنّ المقصد والمسلك كان الأصل، ومنه استُعملت لتدُلَّ على شعيرة الحجّ، أي قصد البيت الحرام لأداء مناسك تعبُّديَّة.

والحَجُّ أيضاً بمعنى الغَلَبة والظُّهور بالحُجَجِ؛ «ومن أَمثال العرب: لَجَّ فَحَجَّ؛ معناه لَجَّ فَغَلَبَ مَنْ لاجَّه بحُجَجِه. يُقال: حاجَجْتُه أُحاجُّه حِجاجاً ومُحاجَّةً حتَّى حَجَجْتُه أَي غَلَبْتُه بالحُجَجِ الّتي أَدْلَيْتُ بها، (...) وفي حديث الدَّجال: إن يَخْرُجْ وأَنا فيكم فأَنا حَجِيجُه أَي مُحاجُّهُ ومُغالِبُه بإظهار الحُجَّة عليه»[4].

والحِجاج والتَّحاجُّ؛ بمعنى الجدال والتَّخاصم، وحاجَّه مُحاجَّةً وحِجاجاً: نازعه الحُجَّةَ[5].

والحُجَّةُ: البُرهان[6]، والدَّليل؛ وقيل: «الحُجَّة ما دُوفِعَ به الخصم؛ وقال الأَزهري: الحُجَّة الوجه الَّذي يكون به الظَّفَرُ عند الخصومة»[7].

---

(1) أبو نصر إسماعيل بن حمَّاد الجوهري، الصِّحاح تاج اللُّغة وصحاح العربيَّة، تح: أحمد عبد الغفور عطَّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990، مادَّة (ح ج ج).

(2) ابن منظور أبو الفضل محمَّد بن جلال الدِّين بن مكرم، لسان العرب، تصحيح: أمين محمَّد عبد الوهاب ومحمَّد الصَّادق العبيدي، دار إحياء التُّراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999، مادَّة (ح ج ج).

(3) ابن منظور أبو الفضل محمَّد بن جلال الدِّين بن مكرم، المرجع السَّابق، مادَّة (ح ج ج).

(4) المرجع نفسه، مادَّة (ح ج ج).

(5) ينظر، المرجع نفسه، مادَّة (ح ج ج).

(6) يُنظر، أبو نصر إسماعيل بن حمَّاد الجوهري، الصِّحاح تاج اللُّغة وصحاح العربيَّة، مادَّة (ح ج ج).

(7) ابن منظور أبو الفضل مُحمَّد بن جلال الدِّين بن مكرم، لسان العرب، مادَّة (ح ج ج).

وعليه، فمادَّة حَجَجَ في المعاجم العربيَّة، جاءت تصريفاتها بمعانٍ متنوّعة، أبرزها: القصد والقدوم، شعيرة الحجّ، الغَلَبة والظُّهور بالحُجَجِ، الجدال والتَّخاصم، البُرهان والحُجَّة.

أمَّا عند الغرب، فكلمة "argument" أُخِذت «من الفعل اللَّاتينيّ "arguere"، حيث تعني جعل الشَّيء واضحاً، لامعاً، ظاهراً. وهي بدورها من جذر إغريقي "argues" ويعني أبيضاً لامعاً»[1].

وفي القواميس الغربيَّة الحديثة، نجد كلمة: "argument" تحمل معاني متقاربة، لا تخرج في مجملها عن مجال الحِجاج بمعناه الاصطلاحي؛ ففي اللُّغة الفرنسيَّة مثلاً، تشير إلى عدَّة معانٍ، أبرزها حسب قاموس **روبير "le Robert"**، ما يلي:

ـ القيام باستعمال الحُجج.

ـ مجموعة من الحُجج الّتي تستهدف تحقيق نتيجة واحدة.

ـ فنُّ استعمال الحُجج أو الاعتراض بها في مناقشة مُعيَّنة.

ـ الدِّفاع عن اعتراض بواسطة حُجج[2].

أمّا في قاموس **كامبردج Cambrige**، فالحِجاج هو: «الحُجَّة الّتي تُعلِّل أو تُبرِّر مساندتك أو معارضتك لفكرة ما»[3]. فعُرِّف الحِجاج بأحد عناصره "الحُجَّة"، والإتيان بالحُجَّة للتَّبرير والتَّعليل هو الحِجاج.

وارتبط الحِجاج في اصطلاح القدماء بالجدل والخطابة وما تشعَّب عنهما، إلَّا إنَّه في العصر الحديث ومع تطوُّر أشكال الحياة، تطوَّرت استعمالاته والحاجة إليه، لأغراض متنوّعة من قانونيَّة إلى دعائيَّة إلى سياسيَّة، واقتصاديَّة وتعليميَّة ودينيَّة وغيرها ممَّا تزخر به الحياة المعاصرة، الَّتي اندمجت فيها المجتمعات بفعل العولمة المفروضة بشكل أو بآخر، خصوصاً مع الأبواب الجديدة الَّتي فتحتها تكنولوجيا الإعلام والاتِّصال في العقدين الأخيرين، حيث صار للحِجاج نظريَّة مستقلَّة. وأُطلق لفظ الحِجاج L'argumentation «على العلم وموضوعه، أيّ على النَّظريَّة وعلى المحاجَّة أيضاً»[4].

---

(1) عبد الرزَّاق بنُّور، جدل حول الخطابة والحِجاج، الدَّار العربيَّة للكتاب، تونس، 2008، ص.25.

(2) Le grand Robert, Dictionnaire de la langue français, 1er rédaction, Paris, 1989, p.535.

(3) Cambrige Advenced Learners: dictionary, Cambrdge University Press, 2nd pub, 2004, p.56.

(4) عبد الله صولة، في نظريَّة الحِجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنَّشر والتَّوزيع، تونس، ط1، 2011، ص.13.

عَرف اصطلاح الحِجاج بذلك أيضاً عدَّة توجُّهات، وإن اشتركت كلُّها في معنى الإقناع والتَّأثير على المُتلقِّي، فللحِجاج استعمالات ومرجعيات متباينة: كالخطابة، الخطاب، القضاء، الفلسفة، المنطق، التَّعليم ...، وهي الَّتي تَحُدُّ معناه ووظائفه ضمن مجال: اللِّسانيات أو التَّداوليَّة أو الفلسفة والمنطق والقانون. كما أنَّ مظاهر الحِجاج تتنوَّع من صريح إلى ضمني، ومن اللُّغة المكتوبة إلى المنطوقة[1]، وقد أدَّى ذلك كلُّه إلى وجود تعريفات بوجوه مختلفة، نذكر منها:

الحِجاج عند بيرلمان (Chaim Perleman) وتيتيكاه (Lucie Olbrechts-Tyteca)، هو: «حوار من أجل حصول وفاق بين الأطراف المتحاورة، ومن أجل حصول التَّسليم برأي الآخر بعيداً عن الاعتباطيَّة واللَّامعقول اللَّذين يطبعان الخطابة عادة، وبعيداً عن الالتزام والاضطرار اللَّذين يطبعان الجدل. ومعنى ذلك كُلِّه أنَّ الحِجاج عكس العنف بكلِّ مظاهره»[2]. فهما (بيرلمان وتيتيكاه) يضعان الحِجاج ضمن دائرة الحوار الَّتي تتطلَّب طرفين، واستعمَلا لفظة الحوار لاستبعاده عن مجالي الجدل والخطابة، ولذلك اشترطا في الحِجاج وحدوث الإقناع، أن يكون هذا الحوار في إطار:

ـ المعقول؛ أي في حدود ما يقبله العقل ويُذعن إليه، وهذا يُبرز التَّوجُّه العقلي المنطقيّ لحِجاجه، لذلك فهو يبتعد عن المُحتمل والشكِّ، النَّاتج عن الاعتباطيَّة، حتَّى يتمَّ التَّسليم والتَّوافق باقتناع، لا بإقناع.

ـ الحُرِّية؛ فلا يُلزم أو يَضطرّ أحد الطَّرفين الطَّرف الآخر بحكم أو توجُّه معيَّن، مُحدَّد بنظام طبيعي مُعطى سلفاً، بل يُترك للجميع حرِّية الاختيار بما يوافق الفكر والعقل.

ولطه عبد الرَّحمان صاحب التَّوجُّه الفلسفي المنطقي أيضاً، تعريف للحِجاج قريب من هذا، إذ حُدَّ عنده بـ: «كُلُّ منطوق به مُوجَّه إلى الغير لإفهامه دعوى مخصوصة يحقُّ له الاعتراض عليها»[3]؛ فالمُتلقِّي له حقُّ الاعتراض، وليس عليه التَّسليم والإذعان، إلَّا أنَّ هذا

(1) ينظر، حبيب أعراب "الحِجاج والاستدلال الحِجاجي"، في مجلَّة عالم الفكر، العدد1، المجلَّد30، سبتمبر2001، ص.97،98.

(2) عبد الله صولة، في نظريَّة الحِجاج دراسات وتطبيقات، ص.12.

(3) طه عبد الرَّحمان، اللِّسان والميزان أو التَّكوثر العقلي، المركز الثَّقافي العربي، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998، ص.226.

التَّعريف لا يضع شروطاً للحِجاج كما وضعها بيرلمان، إنَّما يُشترط عند طه عبد الرَّحمان وجود الادِّعاء وحقُّ الاعتراض، أي أنَّ الحِجاج تُحدِّده العلاقة الاستدلاليَّة بينهما.

وبخلاف التَّعريفين السَّابقين نجد تعريفاً آخر يُركِّز على أنَّ الحِجاج يجب أن يتمَّ باللُّغة، وهو لمحمَّد الولي، يقول فيه: «الحِجاج هو توجيه الخطاب إلى متلقٍ ما لأجل تعديل رأيه أو سلوكه أو هما معاً. وهو لا يقوم إلَّا بالكلام المتألِّف من معجم اللُّغة الطَّبيعية»[1]. فالخِطاب الحِجاجيّ يجب أن يتوسَّل اللُّغة لا غير، و«التَّأثير في الإنسان بأداة أخرى، غير اللُّغة، ليس حجاجاً»[2] عنده، ثُمَّ إنَّ هذه اللُّغة يجب أن تكون طبيعيَّة، غير مصنوعة، «بعيدة كلَّ البعد عن تلك المعتمدة في العلم»[3]، فلغة الإنسان العادية هي وسيلة الحِجاج، لأنَّها تبتعد به عن الارتباط بالوسائل العقليَّة المنطقيَّة الواردة في التَّعريفين السَّابقين.

والحِجاج عند عبد الجبَّار أبو بكر، هو: «البحث من خلال اللُّغة عن الطَّرائق الكفيلة بإقناع المبلَّغ له، والتَّأثير عليه ليستجيب إلى فعل أو سلوك ما، لهذا يُعَدُّ بناء المعرفة موجَّها إلى الآخر»[4]، ولأنَّ الحِجاج موجَّه هادف للإقناع، نتيجة ارتباطه بالقضايا والمسائل محلّ الخلاف، بعكس البرهان، لم يكن للغته أن تستجب للبناء الصُّوري، فتمايز اللُّغة الصُّوريَّة عن اللُّغة الطَّبيعيَّة، يترتَّب عليه تمايز الحِجاج عن البُرهان[5].

ولمَّا كانت وظيفة اللُّغة تواصليَّة بالدَّرجة الأولى، فقد وُجِد من ينحى بالحِجاج ليُعرِّفه من جهة التَّواصل والتَّداول، فعرَّفه فيليب بروتون (Philippe Breton)، بأنَّه: «نشاط إنساني، يتَّخذ أوضاعاً تواصليَّةً متعدِّدةً، ووسائل متنوِّعة، ويهدف إلى إقناع شخص، أو مستمع أو

(1) محمَّد الولي "مدخل إلى حِجاج أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان"، في مجلَّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد2، المجلَّد 40، 2011، ص.11.

(2) المرجع نفسه، ص.12.

(3) المرجع نفسه، ص.13.

(4) عبد الجبَّار أبو بكر "الحِجاج الفلسفي وإشكاليَّة المشترك اللَّفظي"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظريَّة وتطبيقيَّة في البلاغة الجديدة)، إشراف: حافظ إسماعيلي علوي، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010، ج1، ص.704.

(5) يُنظر، المرجع نفسه، الصَّفحة نفسها.

جمهور ما، بتبنّي موقف ما، أو مشاركة في رأي ما»[1]. فكلُّ صوَر وأشكال التَّواصل الإنساني تنبني على الحِجاج، سواءً كان مباشراً بين طرفين يشتركان في الزَّمان والمكان، أو غير ذلك عند اختلاف الزَّمان والمكان، لتدخُل على الخطِّ قنوات ووسائل أخرى كالكتابة والإذاعة والتِّلفاز، أو غيرها ممَّا استجدَّ من تكنولوجيات الإعلام والاتِّصال. كما أنَّ الحِجاج قد يُستهدف به شخص واحد أو أكثر من ذلك، كأن يكون جمهوراً من المستمعين.

ثمَّ وُجدَ من الباحثين من حاول الجمع بين التَّعريفات المُختلفة، بإيراد ما هو متَّفق عليه، فيقول حافظ إسماعيلي علوي، أنَّه بالرَّغم من كلِّ الاختلافات، فإنَّ هذه التَّعريفات تتَّفِق على أنَّ: «الحِجاج هو بذل الجهد لغاية الإقناع، إنَّه طائفة من تقنيات الخطاب الَّتي تقصد إلى استمالة المتلقِّين إلى القضايا الَّتي تُعرَض عليهم أو إلى زيادة درجة تلك الاستمالة، وعلى هذا الأساس من الطَّبيعي أن يكون مجال الحِجاج هو المحتمل والممكن والتَّقريبي والخلافي والمُتوقَّع وغير المُؤكَّد»[2]. فالحِجاج يحضُر في كلِّ أنماط الخطاب الَّتي تنزع منزعاً تأثيرياً لا يقين فيه ولا إلزام، ويُبنى على التَّفاعل والاختلاف في الرَّأي، فيظلُّ مفتوحاً أمام النِّقاش والتَّقويم[3].

ولعلَّ التَّعريف الجامع، هو ما تتبنَّاه مناهج اللُّغة العربيَّة وكتبها في التَّعليم الثَّانوي، أين يتردَّد أنَّ القصد من **النَّص الحِجاجي**، هو: «تغيير اعتقاد يُفترض وجوده لدى المتلقِّي، باعتقاد آخر يَعتقد المُرسِل أنَّه الأصحُّ. كما ينطلق الحِجاج في النَّص من مبدإٍ أنَّ للقارئ أو السَّامع رأياً حول القضيَّة المطروحة أو موضوع الكلام. ويهدف في النِّهاية إلى الإقناع باعتماد مُختلف أوجه الدَّليل والبرهان. وعموماً؛ إنَّ الحُجَّة هي الفكرة أو التَّعليل المقدَّم لدعم القول أو الرَّأي بِنيَّة إقناع السَّامع أو القارئ»[4]. كما تؤكِّد هذه المناهج والكتب على أنَّ النَّص الحِجاجيّ والنَّص التَّفسيري من أنماط النُّصوص الَّتي تمَّ التَّركيز عليها في انتقاء النُّصوص، بمبرِّر أنَّ «هذين النَّمطين من النُّصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقليَّة في سلوك

(1) Voir: Philippe BRETON: L'argumentation dans la communication, Edition du Casbah, Alger, Janvier 1998, p.3.

(2) حافظ إسماعيلي علوي، الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.4.

(3) يُنظر، المرجع نفسه، الصَّفحة نفسها.

(4) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي، الجزائر، 2006، ص.11.

المتعلِّمين وفي طريقة تفكيرهم ولكن دون إهمال لبقيَّة الأنماط»[1]، فالحِجاج ذو بعد عقلي ينمّي ملكة التَّفكير النَّاقد، ولذلك فهو: «قرين التَّدليل والاستدلال والإقناع وهي معطيات وليدة العقل»[2]، وهي مساواة تبيّن توجُّه مفهوم الحِجاج في هذه المناهج.

فكلُّ اعتقاد يتطلَّب إقناعاً، والَّذي يحتاج استدلالاً يعتمد الدَّليل والبرهان، وكلُّ ذلك بحسب هذه المناهج هو من قبيل الحُجج الدَّاعمة لإثبات صحَّة الاعتقاد أو بطلانه، ومن الأمثلة الَّتي يمكن أن يتَّضح من خلالها هذا المفهوم للحِجاج، تُقدِّم الوثيقة المُرافقة نموذجاً يتناول موضوع "التَّدخين"، حيث يُمكن عرضه، كما يلي:

ـ المنصوص الخبري (الاعتقاد): الإقبال على التَّدخين مضر.

ـ الحُجج الممكنة (الإقناع): لأنَّ عواقبه و خيمة؛

ـ بالنِّسبة إلى الَّذين يدخِّنون: حيث ينفقون أموالاً طائلة ويؤذون صحَّتهم، الأمر الَّذي يتسبَّب في إصابتهم بأمراض خطيرة، في مقدِّمتها سرطان الرِّئة.

ـ بالنِّسبة إلى الَّذين يحيطون بهم: حيث يسبِّبون لهم إزعاجاً برائحتهم التَّبغيَّة، وأخيراً بالنِّسبة إلى المجتمع كلِّه الَّذي يتحمَّل نفقات الأمراض المرتبطة بفعل التَّدخين[3].

وهكذا يتَّضح، أنَّ: «مجموعة من الحُجج المنظَّمة قد تشكِّل حِجاجًا على تلقِّي أو بطلان الفكرة المقدَّمة مُسبقاً. وفي سبيل الإقناع، يجب أن تكون مظاهر الحِجاج منسجمة لا تناقض بينها ومرتَّبة حسب أهمِّيتها»[4].

وبهذا الشَّكل يتمُّ توجيه الحِجاج، والنُّصوص الحِجاجيَّة، والتَّعامل معها خصوصاً لتمييزها عن النُّصوص التَّفسيريَّة، في سبيل تنمية هذه الملكة لدى المتعلِّمين واستثمارها في جوانب أخرى، ممَّا سنتتبَّعه في الجزء التَّطبيقي.

---

(1) حسين شلوف وآخرون، المشوِّق في الأدب والنُّصوص والمطالعة الموجَّهة، السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي جذع مشترك آداب، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط 2005، ص.03.

(2) المرجع نفسه ، ص.04.

(3) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي، ص.03.

(4) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي. ص.11.

2 ـ الحِجاج في البلاغة القديمة:

يُلزمنا البحث في الحِجَاجِ العودة إلى جذوره وأهمّ العوامل والدَّوافع والبيئات الَّتي نشأَ فيها، إضافة إلى تحديد مراحل تطوُّرِه، والعلوم الَّتي استفاد منها. لعلَّ ذلك يرشدنا لأنجع سُبل استثماره في حياتنا المعاصرة.

2 ـ 1 ـ الحِجاج في البلاغة اليونانيَّة:

ظهرت الخَطابة في شكل فلسفة أوَّلية تتبنَّى خطاباً عقلياً لفظياً، أدواته الحُجَجُ والاستدلالات العقليَّة الكلاميَّة، في وقت ساد فيه لدى اليونان خطاب الاعتقاد الأسطوري الَّذي لا يفسِّر ولا يقنع، بل يُتَخيَّل وينغرس في الوجدان والمشاعر الفرديَّة والاجتماعيَّة، ليصير اعتقاداً لا يجوز التَّشكيك فيه[1]، فكان الانتقال من المُعتَقد المُتخيَّل، ذي البُعد الدِّيني، إلى المعتقد الاستدلالي العقلي، ذي البعد العلمي المنطقي.

ارتبط هذا التَّأسيس الجديد للخطابة باسم اليوناني كوراكس (Corax)، «الَّذي كتب وقتها كُتيِّباً (مفقود منذ ذلك الوقت)، صار الأساس الَّذي بنى عليه كلُّ الخطباء من بعده»[2]. وأكثر من اعتمد عليه هم كُتَّاب الخُطب والمرافعات، للأشخاص الَّذين سيتواجهون أمام القضاء، أين يجب على المُدَّعي والمتَّهم الحضور شخصياً والدِّفاع بلسانيهما أمام القُضاة والمحلَّفين الشَّعبيِّين، وكان تقدير شرعيَّة قضاياهم يعتمد على ذلك. ومن هنا أصبحت الخطابة: علماً/فناً، يُدَرَّس ويُلَقَّن من معلِّمين امتلكوا فنونها وبرعوا فيها، والَّذين لُقِّبوا بالسُّفسطائيِّين، وذلك مقابل أجور قد يكون مبالغاً فيها في كثير من الأحيان.

ويُعتبر كوراكس أبرز أعلام السُّفسطائيِّين، الَّذين يمثِّلون الحلقة الأولى في التَّطوُّر الابستيمولوجي الَّذي عرفته البلاغة اليونانيَّة، أو لنقل إنهم يمثِّلون المرحلة التَّمهيديَّة لميلاد الرِّيطوريَّة اليونانيَّة. والسُّفسطائيُّون "تيَّار فكري" ظهر في العالم الإغريقي وقَوِيَ بأثينا في القرن الخامس قبل الميلاد. وتُعرَّف **السَّفسطة** بأنَّها نوع من «الحكمة القوليَّة الَّتي يتعيَّن

(1) ينظر، الحبيب أعراب "الحِجاج والاستدلال الحِجاجي عناصر استقصاء نظري"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.647.

(2) فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مطابع جامعة الملك عبد العزيز، جدَّة، المملكة العربيَّة السّعوديَّة، ط1، 2011، ص.20.

تلقينها وتدريسها. و**Sophos** في اليونانيَّة هو الحكيم أو معلِّم الحكمة. وذلك قبل أن تتحوَّل هذه الكلمة لاحقاً لتكتسب معنى قدحياً تحت تأثير النَّقد الأفلاطوني والأرسطي»[1]. وقد اشتهر من السُّفسطائِيّين الأوائل نفر كبير، نذكر منهم تيسياس وجورياس وبروتاغوراس وبروديكوس وتراديماخوس وهيبياس وكريتياس ... إلخ.

ويتَّضح من خلال قراءة مُحاورات السُّفسطائِيّين ـ كما نجدها في مؤلَّفات أفلاطون وأرسطو ـ رؤيتهم للحِجاج، وكيفية ممارستهم له، وتصوُّرهم لسلطة القول وعلاقته بالوجود والمعرفة والضَّار والنَّافع، ولعلاقة الإنسان بالإنسان في المدينة؛ فنجد **بروتاغوراس** قد ألَّف مجموعة من المقالات تعرف بـ (Antilogies) أي "الأقاويل المُتقابلة"، وكان منهجه فيها أن يأتي بالرَّأي، ثمَّ يحتجُّ له مَرَّة ويحتجُّ لمقابله مَرَّة أخرى، أي أنَّه يختار قضيَّة تكون موضع نقاش، ثمَّ يأتي بالحُجج الموافِقة لها، ليقوم بعد ذلك بدحضها باستعمال حُجج تدعم ما يناقضها. وهذه المُمارسة قد تدفع بصاحبها عند الغلوّ فيها إلى تجاوز مبدأ التَّناقض (Principe de Contradiction) وهو المبدأ الأوَّل في الفكر والقول حسب أرسطو، لكنَّ ما يفسِّر مذهبهم هذا في الحِجاج، هو تصوُّرهم للنَّافع، حيث لم يربطوه بالخير، بل علَّقوه باللذَّة ـ حسب ما ذكر أفلاطون ـ لذَّة الاستهواء بالنِّسبة إلى المقول إليه، ولذَّة النَّفع بالنِّسبة إلى القائل. وبذلك يتمّ توجيه الحِجاج بحسب النَّفع الَّذي يقصد إليه المُحاج، لا بحسب الخير والبحث عن الأصوب للوصول إلى الحقيقة المُفترضة[2].

وفي هذا السِّياق يتنزَّل مذهب **كوراكس** (القرن 7 ق.م) في استغلال "المحتمل" (Le vraisemblade) وتوجيه الحِجاج بحسب النَّفع الّذي يقصد إليه المُحاجّ، فقد أُثِرَ عنه أنَّه قدَّم لتلاميذه نصيحة أضحت منهجاً في الحجاج[3]، قال فيها: «إن انتُدِبت للدِّفاع في قضيَّة تَعدٍ بالعنف وكان مُوَكِّلك ضعيف البنية، فقل: إنَّه من غير المحتمل لضعف بنيته أن يكون هو البادئ بالظُّلم، فإذا كان مُوَكِّلك قويّ البنية وكانت القرائن جميعاً ضدَّه في الظّاهر، فقل: إنَّه

(1) رشيد الرّاضي "السَّفسطات في المنطقيات المعاصرة التَّوجُّه التَّداولي الجدلي"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.758.

(2) ينظر، هشام الرّيفي، الحِجاج عند أرسطو، في كتاب أهمّ نظريات الحِجاج في التّقاليد الغربيَّة من أرسطو إلى اليوم، إشراف حمّادي صمّود، المطبعة الرّسمية للجمهوريَّة التّونسيَّة، دط، دت، ص.60.

(3) ينظر، المرجع نفسه، الصَّفحة نفسها.

كان من المحتمل جداً أن يُتَصوَّر أنَّه المعتدي إلى حدِّ أنَّه من غير المحتمل أن يكون فعلاً كذلك»[1]. وهو ما يُظهر أنَّ منطلق الحِجاج عند السُّفسطائِيّين لا البحث عن الحقيقة وعدالة القضيَّة، كما نتصوَّرها نحن، بل عن ظواهر القضيَّة المعروضة أمامهم، ليتقصوا من خلالها الحُجج المُناسبة للحقيقة المُفترضة عندهم، فالمُدان عندهم أياً كان وجب أن يُحاجَجَ له بالتَّشكيك في صحَّة الادِّعاء، ومن ثمّ البحث عن حُجج تُبطله. ولذلك يعرِّف البعض السَّفسطة، بأنَّها: «استدلال يقوم على التَّضليل، يتميَّز بصعوبة دحضه وبخدمته أهواء ومصالح المتكلِّم»[2]. وهو ما جعل سقراط وأفلاطون يثور على السُّفسطائِيّين، ويرُدُّ نظريَّتهم في الحِجاج ونظريَّات المعرفة عموماً عندهم.

وصنَّف أفلاطون الإقناع في نوعين: إقناع يعتمد العلم (Science)، وإقناع يعتمد الظنّ(Opinion)، والشَّكل الثَّاني هو الَّذي اعتمدته الخطابة السُّفسطائيَّة موضوعاً لها ـ وهو موضوع الخطابة عموماً حسب أرسطو ـ واعتبره أفلاطون أمراً محتقراً جداً، فقد قال في محاورات فيدر (محاورة سقراط مع فيدروس): «أجرُؤُ على القول بأنَّك مطَّلع تمام الاطِّلاع على نظريّات تيسياس بشكل كامل. وبعدُ فإنَّ بحوزتنا شيئاً واحداً أكثر يجب أن نسأله. ألا يعرِّف هو الأرجح أو المحتمل على أنَّه ذلك الَّذي تؤمن به الأكثرية من النَّاس؟»[3]، ويقصد بذلك المشهورات الّتي طَغت على اعتقاد عامّة النّاس، لذا نجده يقيم خطابته على أركان ثلاثة، هي[4]:

ـ **الرُّكن1:** إقصاء "الظنّ" (أو المشهورات) و"المحتمل" من صناعة الخطابة.

ـ **الرُّكن2:** معرفة "أنواع النُّفوس" وما يوافقها من "أنواع الأقاويل"، ومدار هذا الرُّكن: مبدأ التَّناسب بين القول والسَّامع.

ـ **الرُّكن3:** يتعلَّق بضرورة مراعاة مبدأ التَّناسب في مستوى الأسلوب.

---

(1) Reboul O: Introduction à la rhétorique. نقلاً عن، هشام الرّيفي، ص.60.

(2) أمينة الدّهري، الحِجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، شركة النّشر والتّوزيع المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2011، ص.169.

(3) أفلاطون، المحاورات الكاملة، تر: شوقي داود تمراز، الأهلية للنّشر والتّوزيع، بيروت، د.ط، 1994، المجلّد5، ص.93.

(4) ينظر، هشام الرّيفي، الحِجاج عند أرسطو، ص.82،83.

والنَّتيجة أنَّ رؤية أفلاطون للحِجاج، تنطلق من الخطابة الَّتي تعتمد على دعامتين أساسيتَّين، هما العلم والخير. على العكس من الحِجاج السُّفسطائي، الَّذي يعتبره حِجاجاً مخادعاً لا أساس له من الصحَّة، فهو يقوم على الظنِّ واللذَّة.

وخالف أرسطو أستاذه أفلاطون ـ الَّذي وضع الخطابة في مستوى واحد مع السَّفسطة ـ وميَّز بين ثلاثة أجناس من الخِطاب الحِجاجيّ[1]، هي: **السَّفسطة، والخطابة، والجدل**؛ فإذا كانت السَّفسطة تقع من جهة المشبّه أو الظّن والمحتمل كما يراها أفلاطون، والجدل يقع من جهة القوَّة[2]، فهو طريقة في إنتاج حِجاج فكري ينهض على ما في المناقشة من استدلال، ولا اعتبار لأخلاق السَّائل ولا لانفعالات المجيب، أي أنَّه فعل إبطال للقضايا بالأساس[3] (منطق المحتمل)، فإنَّ الخطابة عند أرسطو تتنزَّل ضمن الصِّناعات، كالطبّ والمنطق والرِّياضيات وغيرها.

و الخطابة عند أرسطو «قوَّة تتكلَّف الإقناع في كلِّ واحد من الأمور المفردة»[4]، بمعنى أنَّها «علاقة بين طرفين تتأسَّس على اللُّغة والخطاب، يحاول أحد الطَّرفين فيها أن يؤثِّر في الطَّرف المقابل جنساً من التَّأثير يوجِّه به فعله أو يثَبِّت لديه اعتقاداً أو يمليه عنه أو يصنعه له صنعاً»[5]. ولتوضيح رؤية أرسطو للخطابة بشكل أيسر يمكن أن نستشهد بتعريف لأحد الباحثين يجمل ويميِّز بين ما سبق من تحديدات، فالخطابة هي: «طريقة في القول (الإيتوس)، وفن للإقناع (اللُّوغوس)، وأداة للإمتاع والتَّأثير (الباتوس)»[6].

ويضبط أرسطو إستراتيجيَّة تتضمَّن أجزاء الكلام والمراحل الأساسيَّة في إنتاج القول، فالكلام في الخطابة الأرسطية يتضمَّن جزأين رئيسيَّين، هما:

---

(1) ينظر، عبد العزيز لحويدق "الأسس النّظريّة لبناء شبكات قرائيّة للنّصوص الحِجاجيّة"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.850.

(2) ينظر، أرسطو طاليس، الخطابة، تح: عبد الرّحمان بدوي، دار القلم، بيروت، لبنان، 1979، ص.7.

(3) ينظر، هشام الرّيفي، الحِجاج عند أرسطو، ص.103 و265.

(4) أرسطو طاليس، الخطابة، ص.8،9.

(5) حمّادي صمّود "مقدّمة في الخلفيّة النّظريّة للمصطلح"، في كتاب، أهم نظريّات الحِجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص.12.

(6) أمينة الدّهري، الحِجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، ص.169.

✓ تحديد الموضوع الّذي نبحث فيه.
✓ البرهنة عليه (الحُجج).

ويتمُّ ذلك وفق عمليَّتين (مرحلتين) ضروريَّتين عنده، هما:

ـ العرض للموضوع (القضيَّة).
ـ الأدلَّة (الحُجج)[1].

أمَّا باقي العمليَّات والمراحل فليست من الضَّروريات، فالاستهلال والمناقشة بالتَّساجل والتِّكرار غير موجودة في بعض الخُطب كخُطب المحافل مثلاً، كما أنَّ الخاتمة لا تدخل أيضاً في جميع الخُطب القضائيَّة خاصَّة القصيرة منها، والَّتي يكون موضوعها وقضاياها بسيطة ومحسومة، أمَّا التَّفنيد فيرى أرسطو أنَّه من شأن الأدلَّة، والمُساجلة ليست إلَّا توسُّعاً في أدلَّة الخطيب، فهو جزءٌ منها، بينما الخطيب بهذه الوسيلة كأنَّه يبرهن على ما لا يدخل في موضوع الاستهلال والخاتمة؛ ولا غاية من وراء هذين إلَّا التَّخفيف على الذَّاكرة. ويخلص أرسطو بعد ذلك إلى أنَّ أقصى ما يمكن أن يسمح به، هو: الاستهلال، والعرض، والدَّليل، والخاتمة[2].

وعموماً يمكن تصوُّر المراحل الأساسيَّة في إنتاج القول عند أرسطو، وقد رتَّبها بحسب تتاليها في زمن الإنشاء، على النَّحو التَّالي[3]:

ـ قسم البصر بالحُجّة (L'invention):

سمّاها أرسطو (Eurèsis)، وتُعرَف في اللّاتينية بـ(Inventio).

وهي مرحلة البحث عن مواد الحِجاج بحُسن التَّدبير، والتقاط المُناسبة بين الحُجَّة وسياق الاحتجاج في صورتها المُثلى، حتّى يسدّ المتكلِّم السَّبيل على السَّامع فلا يجد منفذاً إلى استضعاف الحُجَّة والخروج عن دائرة فعلها، وربَّما نقضها بما يخالفها أو يُباينها.

(1) ينظر، أرسطو طاليس، الخطابة، ص.228.
(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.229.
(3) ينظر، فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحبّاشة، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، اللّاذقية، سوريا، ط1، 2007، ص.24،25. وهشام الرّيفي، الحجاج عند أرسطو، ص.121. وحمّادي صمّود، مقدّمة في الخلفية النّظرية للمصطلح، ص.12.

ـ قسم التَّرتيب (La disposition):

سمّاها أرسطو (Taxis)، وتعرف في اللّاتينية بـ(Dispositio).

ويتحقَّق عبر اختيار تنظيم للحُجَج، ويوسم بكونه تنظيماً منطقياً استراتيجياً، والمقصود بالتَّنظيم عمليَّة التَّخطيط؛ **فالمطالع والمقدّمات** مدعُوَّة إلى استمالة الأعناق وحلّ السّخائم وجلب وِدِّ السّامع مع الزَجّ به في غمرة القضيّة، أمّا **الخبر** فحديث عن الوقائع باعتماد التّاريخ أو الخرافة أو المصطنع المتوَهَّم، وشروطه: **الإيجاز والوضوح والمحتمل**، وفي **الخاتمة** أو مخارج النّص يلخّص ما انتهى إليه الخطيب، سعياً إلى تحريك الجمهور والفعل في عواطفه.

ـ قسم العبارة (Locution):

سمَّاها أرسطو (Lexis)، وتعرف في اللَّاتينية بـ(Elocutio).

وتتمثّل العبارة في اختيار الأسلوب وإيقاع الخِطاب، وتبحث عن اللَّفظ المناسب الَّذي به يخرج كلّ ما كان في الذِّهن والذَّاكرة إلى الوجود والفعل. وبها يتغيَّر حكم الخطبة من اعتمال مستور لآراء وحُجج وقضايا إلى وجود ظاهر لا يمكن بدونه أن يحدث الالتقاء بين المتكلِّم والسّامع ولا يتيسَّر أن يبلغ الخطيب من المخاطَب مآربه وأن يقضي عنده حاجته.

ـ قسم الاستظهار (La mémoire):

سمّاها أرسطو (Hypocrisis)، وتعرف في اللّاتينية بـ(Actio).

وهو يخُصّ عمليّة البحث عن وجهات النَّظر، وذلك بواسطة التَّصنيف الّذي يهدف من خلاله المتكلِّم إلى تنظيم المقولات التَّجريبيّة المتضمَّنة سلفاً في الخطاب.

ـ قسم العمل (L'action):

وهو اختيار التّنغيمات (intonation) والهيئات والحركات؛ فلمّا كانت الحُجج محور مدار الخطابة فقد فرَّق أرسطو بين نوعين من الحُجج، أحدهما: الحُجج غير الصِّناعيّة، والثّاني: الحُجج الصِّناعيّة؛ إذ يُقصد بالحُجج **غير الصِّناعيّة** تلك الَّتي لا يكون للخطيب دخل فيها، فهي خارجة عن نطاق تصرّفه واجتهاده، مرتبطة بأمور متقدّمة، ويمثّل لها بـ: الشّهود، والاعترافات، والوثائق والإثباتات، والأقوال المنتزعة عن طريق التّعذيب وغيرها[1].

(1) ينظر، أرسطو طاليس، الخطابة، ص.9.

أمّا الحُجج **الصّناعيّة** فيَقصد بها، تلك الّتي تكون من اختصاص الخطيب، وتتوقّف على مدى فطنته في استخراجها والإدلاء بها في وقتها المناسب، ويطلق عليها أرسطو تسمية التّصديقات، ويقسّمها إلى ثلاثة أقسام، فيقول: «فأمّا التّصديقات الّتي نحتال لها بالكلام فإنّها أنواع ثلاثة: فمنها ما يكون بكيفيّة المتكلّم وسمته، ومنها ما يكون بتهيئة للسّامع واستدراجه نحو الأمر؛ ومنها ما يكون بالكلام نفسه قبل التّثبيت»[1]. وهو ما يمكن أن نضعه وفق التّسميات اليونانيّة، كما يلي:

- ✓ الإيتوس (éthos): كلّ ما له علاقة بسمت الخطيب وأخلاقه.
- ✓ الباتوس (pathos): كلّ ما له علاقة بأحوال المتلقّي ومشاعره.
- ✓ اللّوغوس (logos): كلّ ما له علاقة بلغة المتكلّم، وما تحمله داخلها من حُجج منطقيّة.

وهذه الحُجج بأنواعها الثّلاثة، يقسّمها أرسطو إلى قسمين كبيرين:

حُجَج خُلُقيّة ذاتيّة؛ وفيها يدرس أرسطو الأسس النّفسيّة للخطابة، وهي أسس يُمكن أن تبرُز من ناحيتين: أُولاهما ما يتعلّق بخُلُق الخطيب أو شخصيّته، وثانيهما عواطف السّامعين وانفعالاتهم. أي أنّها تشمل كلٌ من: الإيتوس والباتوس.

وحُجج منطقيّة موضوعيّة؛ يفسح أرسطو لمعالجتها مجالاً أوسع من المجال الّذي عالج فيه الأقيسة الذّاتية السّابقة، فهي تشكّل لب خطاب الحِجاج المركّب «من استدلال يقدّمه أرسطو فيما يشبه البرهان (quasi-demonstration). وهناك نوعان ممكنان فقط من الاستدلال: المثال (l'exemple)، والقياس المضمر (l'enthyméme)»[2]، وهنا تتجلّى علاقة الخطابة بالمنطق، فجميع الخطباء لا تخرج حُجَجهم عن المَثَل والقياس المُضمر.

وإن كانت أشكال الاستدلال عنده ثلاثة: القياس (Syllogisme) والاستقراء (Induction) والمثال، فإنّه يجد أنَّ الفرق بين القياس والاستقراء يكمن أساساً في "الاتجاه"، «فالقياس هو إخراج جزئي من كلّي، والاستقراء هو إخراج كلّي من جزئيّات، أمّا المثال فيختلف عنهما، ويتمثّل في إخراج الجزئي الأخفى من الجزئي الأعرف، وقد ألحقه بالاستقراء»[3]، وبذلك يقوم المثل مقام الاستقراء، كما يُغني القياس المضمر عن القياس الثُّلاثي المنطقي.

(1) أرسطو طاليس، الخطابة، ص.10.

(2) فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريّات الحِجاج، ص.32.

(3) هشام الرّيفي، الحِجاج عند أرسطو، ص.101.

ويُعَدُّ القياس المضمر «الوحدة الحِجاجيَّة الأساسيَّة في الخطابة حسب أرسطو، أمّا المثال فيُعتَمد كلَّما أعوَز الضَّمير الخطيب أو احتاج إلى دعم»[1]، والإضمار هو المُسهم في بناء حركة اللُّزوم في الحِجاج الخطابي. أمّا المَثَل فيَلجأ الخطيب إلى استحضاره في خُطبته لتعضيد القضيّة الّتي يدافع عنها، والتّمثيل «يُسقط علاقات مستفادة سابقاً على مجال مجهول أو يبدع علاقات جديدة من منطلق تشابه ما؛ فالذِّهن ينظر إلى ما يجري أمامه من خلال الأحكام الّتي تكوّنت فيه على ضوء الخبرة السّابقة؛ ولا تعرف بدون إسقاط المعروف، ولا وجود لذهن فارغ»[2]، فيأتي بأمثلة مشابهة للقضيّة، أو يلجأ إلى وقائع تاريخيّة حدثت في الماضي، فيوردها حُجَّة لتقويَة رأيه والقضيّة الّتي يتبنّاها.

ولمَّا كانت صناعة الخطابة عند أرسطو مُحصِّلة أركان ثلاثة، هي: لوغوس، إيتوس، باتوس. هادفة إلى التّعريف بالمُقنِعات، قاصدة بناء حكم وتوجيه فعل، فإنّه يكون بذلك قد جعل من المتلقّي محورها الرّئيس، فحدَّد أنواع المتلقّي للخطاب في:

- **متلقٍ نَظَّار** يشهد الخطاب، في الحاضر.
- **متلقٍ حاكم** فاحص (قاضي)، يحكم على حدث وقع في الماضي.
- **متلقٍ حاكم** (رئيس الجمع)، يحكم على موقف مستقبلي[3].

يتَّضح ممّا سبق الدَّور البارز الّذي لعبته البلاغة اليونانية القديمة في التّأسيس لبناء الخِطاب الحِجاجيّ، الّذي كان له أثر فعّال في الحياة الاجتماعية والسّياسية بالخصوص (المحافل العامّة والقضاء والحُكم)، كما أنّه تأثّر بها نشأة وتطوُّرا، فالتّغيّرات المتلاحقة في البيئة اليونانيَّة فرضت تطوير الفكر اليوناني برمَّته. وقد برز في هذه المراحل أسماء لفلاسفة كبار، من أمثال: كوراكس وسقراط وأفلاطون وأرسطو، والّذين كانت بصمتهم ظاهرة في تطوير الحِجاج الخطابي (البلاغي)، الّذي ينبني أساساً على العرض والتّعليل، فبعد تحديد الموضوع يتمّ اختيار الحُجج المناسبة له، ثُمّ ترتَّب وتنظَّم وفق ما يخدم الموضوع، مع استعمال التّعبير والأسلوب المناسب.

---

(1)هشام الرّيفي، الحِجاج عند أرسطو، ص.166.

(2) بنّاصر البعزاتي "الصّلة بين التّمثيل والاستنباط"، في كتاب حمّو النقّاري، التّحاجُج طبيعته ومجالاته ووظائفه، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص.29.

(3) ينظر، أرسطو طاليس، الخطابة، ص.16.

2 ـ 2 ـ الحِجَاج في البلاغة العربيّة

مرَّت البلاغة العربيَّة خلال نشأتها وتطوُّرها بمراحل، بدأت فيها على شكل مباحث مُدمجة في كتب اللُّغة والتَّفسير، وهي مرحلة بلاغة الرَّصد؛ لكونها ترصد المُلاحظات وتجمعها وتُسمِّيها دون اهتمام بنسق تنظيري، وتمَّ فيها تقنين اللُّغة والفكر العربي[1]، ثمَّ البناء والتَّفسير في مرحلة ثانية، وهي الَّتي تحدَّد فيها السُّؤال البلاغي، وأصبح صريحاً قائم الذَّات، فاتَّضحت حدود هذا الفن/العلم وبانت معالمه[2]. فلمَّا كان علم الصَّرف قد وُضع للنَّظر في أبنية الألفاظ، ووُضع علم النَّحو للنَّظر في إعراب ما تركَّب منها، وُضع "البيان" للنَّظر في أمر هذا التَّركيب[3].

وعموماً نجد أنَّ البلاغة عند قدماء العرب قد بُنيت على مسألة الإعجاز، جاعلة منه أعلى مراتبها، يشمل أعلى درجات الإقناع، فهي تبغي الوصول للقرب منه، لحمل السَّامع على تغيير موقفه ومعتقده، بالتَّالي فالحِجاج عند قدماء العرب يمثِّل أحد مراتب البلاغة وليس أعلاها، فإعجاز القرآن الكريم لا يتعلَّق بقدرته على الإقناع فحسب. ولذلك نجد أنَّ الحِجاج في البلاغة العربيَّة، لم يأخذ ذلك الشَّكل التَّنظيري الَّذي عُرف في الخطابة اليونانيَّة، أو لنقل أنَّه لم يتَّخذ شكلاً مُستقلاً بمباحثه، وإن اعتبره البعض جزءاً لا يتجزَّأ من الأساليب البلاغيَّة الَّتي حفلت بها مدوَّنات التُّراث.

وللبلاغة كما يعتقد كثير من الباحثين «مفهوم تاريخي يتغيّر بحسب الثّقافات والحقب: فمفهومها عند الجاحظ وابن سنان الخفّاجي مثلاً بعيد كلّ البعد عن مفهومها عند عبد القاهر الجرجاني والسكّاكي، ومفهومها عند كلّ هؤلاء (أي إلى حدود القرن السّادس الهجري) بعيد عن مفهومها عند الصّلاح الصّفدي وابن حجّة وغيرهم من بلاغيي العصور المتأخّرة»[4]، وهذه المفاهيم كلّها تختلف عن مفهوم البلاغة في سياقها الغربي، لذا أبقى الكثير من

(1) يُنظر، محمَّد العمري، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشَّرق، الدَّار البيضاء، المغرب، 1999، ص.20.

(2) يُنظر، المرجع نفسه، ص.26.

(3) السّيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، دار الفكر للنَّشر والتَّوزيع، بيروت، لبنان، 2003، ص.5. ويشير إلى أنّ علم البيان في اصطلاح المتقدِّمين يُطلق على فنون البلاغة الثَّلاثة من باب تسمية الكل باسم البعض.

(4) محمّد العمري "الحِجاج مبحث بلاغي فما البلاغة؟"، في كتاب: الحجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.19.

الباحثين على مصطلح "ريطوريقا" (مُعرَّبة)، واستعمل آخرون "الخطابة"، كنوع من الفصل بين البلاغتين العربيّة والغربيّة؛ فنجد الجاحظ يعدِّدُ تعريف البلاغة كما جاءت عند الأمم الأخرى[1]، والّتي يمكن حصرها وفق الجدول التّالي[2]:

البلاغة عند	مفهومها
الفارسي	معرفة الفصل من الوصل.
اليوناني	تصحيح الأقسام، واختيار الكلام.
الرُّومي	حسن الاقتضاب عند البداهة، والغزارة يوم الإطالة.
الهندي	وضوح الدَّلالة، وانتهاز الفرصة، وحسن الإشارة. جماع البلاغة البصر بالحجَّة، والمعرفة بمواضع الفرصة.

الجدول (01) تعريف البلاغة عند الأمم القديمة

يُحدِّد الجاحظ بعد هذا تعريفاً أشمل للبلاغة، فيقول: «جِماع البلاغة التماس حسن الموقع، والمعرفة بساعات القول، وقلّة الخَرَقِ بما التبس من المعاني أو غمض، وبما شرد عليك من اللَّفظ أو تعذَّر»[3]. وكأنَّه يربطها بمسألة اللَّفظ والمعنى الّتي شغلت عصره، فيضع مكمن قوّتها في اختيار اللّفظ المناسب للمعنى المقصود، ثمّ حُسن تموقعه في التَّركيب مع استعماله في الوقت المناسب له، ليكون أثره أوقع حُجَّة.

ويَجمَع ابن وهب الكاتب (335هـ) ما تفرَّق عند الجاحظ بقوله في البلاغة، إنّها: «القول المحيط بالمعنى المقصود، مع اختيار الكلام، وحسن النّظام، وفصاحة اللّسان»[4].

(1) وهو ما يؤكّد اطّلاع البلاغيّين العرب على الأقلّ على بعض ما جاءت به الأمم الأخرى في البلاغة، ولم يتقيّدوا به، بل ربّما جمعوا كُلّ ذلك وزادوا عليه.

(2) ينظر، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1998، ج1، ص.88.

(3) المرجع نفسه، ص.88.

(4) أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، تح: حنفي محمّد شرف، مطبعة الرّسالة، القاهرة، مصر، دط، 1969، ص.129.

أمّا أبو هلال العسكري (ت395هـ) فيعرفها، بقوله: «كلُّ ما تبلغُ به المعنى قلبَ السّامعِ فتُمكّنه في نفسه كتمكُّنه في نفسك مع صورةٍ مقبولةٍ ومعرضٍ حسنٍ»[1]؛ فمكمن البلاغة عنده في قدرة المتكلّم على تمكين السّامع من المعنى الّذي في نفسه ـ المتكلّم ـ بوضوح الدّلالة، وانتهاز الفرصة، وقرع **الحُجَّة**، وقليل من كثير، مع وجوب المظهر والشّكل الحسن للكلام[2]. فالاختلاف الّذي يظهر مع سابقه يكمن في تركيزه في تحديد البلاغة على السّامع لا المتكلّم بحمله على الإذعان وتغيير اعتقاده.

كما يربطها السكّاكي (626هـ) أيضاً بالمتكلِّم، فيقول: «هي بلوغُ المتكلّمِ في تأدية المعاني حداً له اختصاصٍ، بتوفيه خواصّ التّراكيب حقّها وإيراد أنواع التّشابهِ والمجازِ والكنايةِ على وجهِها»[3]. ثمّ يبيّن أنّ للبلاغة طرفان: أعلى وأسفل، فما دون الأسفل أصوات الحيوانات، وحدّ الأعلى الإعجاز، الَّذي تصبو البلاغة الاقتراب منه، وهو الأصل الّذي قامت عليه البلاغة العربيّة.

وقريب من ذلك أيضاً عرّفها القزويني (739هـ)، بـ: «البلاغةُ في الكلامِ مطابقته لمقتضى الحالِ مع فصاحتِهِ»[4]، فالبلاغةُ راجعةُ إلى اللّفظِ باعتبارِ إفادته المعنى بالتّركيب.

وبالتّمعّن في هذه النّماذج من التّصوُّرات العربيَّة القديمة للبلاغة، يُمكن لنا القول بأنّهم يجمعون على أنّ مفهوم بلاغة القول (الخطاب) يتنزّل منزلتين، تتمثّل الأولى في البلوغ المعنوي بمطابقة الكلام لمقتضى الحال، والثّانية لفظية شكلية، تتجلَّى في حُسن اختيار الألفاظ المناسبة، وتموقعها الجيّد عند التّأليف بينها لضمان فصاحة الخطاب، ونفاذ معانيه إلى عقل وقلب السّامع، وبذلك يتحقَّق الإقناع والحِجاج.

---

(1) أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، الصّناعتين الكتابة والشّعر، تح: علي محمّد البجاوي ومحمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1971، ص.16.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.22.

(3) أبو يعقوب يوسف بن محمّد بن علي السّكاكي، مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار كتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000، ص.526.

(4) الخطيب القزويني، الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق محمّد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط3، 1993، ج1، ص.41.

ومن مقتضى ذلك أيضاً أنّ السُكوت لا يسمّى بلاغةً إلّا تجوُّزاً، فالسُكوت أولى عندما يكون الكلام عارٍ من الخير، أو جالباً للشرّ كما يقول العسكري؛ ولا يكون ذلك إلّا في حالة لا ينجع فيها القول ولا ينجع فيها إقامة **الحُجَج**، أو عند جاهل لا يفهم الخطاب، أو عند وضيع لا يرهب الجواب، أو عند ظالم سليط يحكم بالهوى، ولا يرتدع بكلمة التّقوى[1].

كما جاء عند الجاحظ أيضاً أنّ الصَّمتَ من السَّلامة، فسياسة البلاغة أشدُّ من البلاغة، كما أنّ التَّوقِّي من الدّواء أشدُّ من الدّواء، لذا وَجب التّبيُّن والتّثبُّت، والتّحرُّز من زلل الكلام، ومن زلل الرّأي، ومن الرّأي الدُّبري الّذي يعرض من الصّواب بعد مُضِي الرّأي الأوّل وفوْت استدراكه، وسبيل ذلك كُلّه التّحلُّم والتّعلُّم[2].

وعليه أمكن القول إنَّ البلاغة بمفهومها العربي، علم يبحث في البيان والمعاني، الّتي تؤسِّس لبناء الخطاب المقنع، المؤثِّر في السّامع. وإذا كان علماء الأصول قد حصروا الحِجاج ـ الّذي جاء عندهم بمعنى الجدل ـ في المسائل العلميّة، وخصّوها بفئة العُلماء، فالبلاغة وسَّعت الدّائرة لتشمل جميع أصناف الخِطاب، لذا يأتي الجاحظ في بيانه بنماذج عدّة من الخُطب العربيّة الموجّهة لعامّة النّاس، والمدعمّة بالطبع بشواهد من الشّعر والقرآن والأمثال والحكم المأثورة، والرَّأي فيها موجّه نحو الدّعوة للخير والحثِّ على التَّقوى.

وبذلك تكون البلاغة العربيّة قائمة على مفهوم الحمل؛ باعتقاد السّامع مراد المتكلِّم، وهو مفهوم يرتبط مباشرة بقوّة الإقناع والحِجاج، ما يوجب أن يكون هناك شروط لكي يستحقَّ الكلام حمله على وجه ما، وهي:

- ✓ حُسن اختيار الألفاظ والتّأليف بينها؛
- ✓ ينبغي أن يكون النُّطق به مقصوداً؛
- ✓ أن يُقصد به مخاطبة السّامع؛
- ✓ أن يكون السّامع عاقلاً، وقادراً على فهمه[3].

(1) ينظر، أبو هلال الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري، الصّناعتين الكتابة والشّعر، ص.20.

(2) ينظر، أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، ص.194 و197.

(3) ينظر، محمّد محمّد يونس علي، علم التّخاطب الإسلامي، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 2006، ص.74.

فإذا اعتبرنا أنَّ الحِجاج خطابة بالمفهوم الأرسطي، أو هو العصب الأساس لعمليَّة الخطابة، كوسيلة إفهاميَّة إقناعيَّة لا كلون أو نوع من أنواع التَّعبير والخِطاب[1]. فإنَّ البلاغة العربيَّة في عمومها، يُمكن عدُّها بُعداً أسلوبياً في الخطابة، أو لنقل بلاغة الخطاب، والَّذي يجب أن تبرُزَ فيه قُوَّة المعاني والألفاظ، وقُوَّة الحُجَّة والبُرهان، وقُوَّة العقل الخصيب، كما أنَّ لجمال هذا الأسلوب ووضوحه، شأن كبير في تأثيره، ووصوله إلى قرارة النُّفوس، فالأسلوب الخطابي، يتميَّز بـ: التِّكرار واستعمال المُترادفات وضرب الأمثال، واختيار الكلمات الجَزلة ذات الرَّنين. ويحسن فيه أن تتعاقب ضروب التَّعبير من إخبار، إلى استفهام، إلى تعجُّب، إلى استنكار، وأن تكون مواطن الوقف كافية شافية، ثمَّ واضحة قويَّة[2]، ليتحقَّق بذلك ما يُسمَّى بالتَّأليف الهادف، باعتباره آلية من آليات الإبانة والإقناع والحِجاج.

وبالبحث في مفهوم الحِجاج وملامحه ومظاهره في التُّراث البلاغي العربي، سنجد أنَّه ارتبط بعلمي البيان والمعاني، أين تنازعه فيهما ثلاثة توجُّهات رئيسيَّة[3]، مُرتبطة بأعلام البلاغة والبيان، مُمثَّلين في الجاحظ (توجُّه بلاغي خطابي) من خلال البيان والتَّبيين، ابن وهب (توجُّه بلاغي بياني) من خلال البرهان في وجوه البيان، السكَّاكي (توجُّه بلاغي منطقي) من خلال مفتاح العلوم. ويأتي تفصيل ذلك كما يلي:

✓ **التَّوجُّه البلاغي الخطابي لدى الجاحظ؛** فبلاغة الخطاب قائمة على البيان، الَّذي سعى الجاحظ إلى تحديد معالمه في "البيان والتَّبْيِين"، أين يتقاسمه فيه مفهومان وظيفيان، كما يبيِّن ذلك محمَّد العمري[4]:

المفهوم الأوَّل، البيان معرفة: ويَتمثَّل الوظيفة الفهميَّة، وهي الوظيفة الكامنة المتحكِّمة في مقدِّمة الكتاب؛ أين تناول مفهوم وأهمِّية البيان، وهو عنده: «اسمٌ جامعٌ لكلِّ شيءٍ كشف لَكَ قِناعَ المعنى، وهتَكَ الحِجاب دون الضمير، حتَّى يُفضِيَ السَّامعُ إلى حقيقته، ويَهجُم على محصولِهِ كائناً ما كان ذلك البيان، ومن أيِّ جنس كان الدَّليل؛ لأنَّ مَدار الأمر والغاية الَّتي

(1) هاجر مدقن، الخطاب الحجاجي أنواعه وخصائصه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013، ص.111.

(2) السّيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص.38.

(3) عباس حشاني "مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته"، في مجلة جامعة بسكرة، مخير أبحاث في اللغة والأدب الجزائري، العدد التاسع، 2013، ص.267.

(4) ينظر، محمّد العمري، البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، ص.194.

إليها يجري القائل والسَّامع، إنَّما هو الفَهمُ والإفهام؛ فبأيّ شيءٍ بلغْتَ الإفهامَ وأوضَحْت عن المعنى، فذلك هو البيان في ذلك الموضع»[1]. فقرن بين البيان وفصاحة الكلام للخطيب الَّذي يجب عليه الدُّربة للاعتياد عليهما، فهُما غاية الإفصاح بالحُجَّة، والمبالغة في وضوح الدَّلالة، وضرب لذلك أمثلة من القرآن والشِّعر، ثُمَّ بيَّن عيوب الخُطْبة الَّتي تحيد بها عن الغاية بحَمْل المُخاطَب على الاقتناع، فاقدة بذلك لبيانها وإفصاحها، ومن ذلك يذكر التَّكلُّف والتَّشديق في الكلام والتَّقعُّر فيه والتَّعقيب، وذمَّ سلاطة اللِّسان عند المُنازَعة وسقطات الخطل عند إطالة الخُطبة، وغير ذلك ممَّا يُسبِّب اختلال الحُجَّة وفُقدان أثرها[2].

والخطابة عند الجاحظ بحاجة إلى «تَميُّز وسياسة، وإلى ترتيب ورياضة، وإلى تمام الآلة وإحكام الصَّنعة، وإلى سهولة المخرج وجهارة المنطق، وتكميل الحروف وإقامة الوزن»[3]، فبذلك تُزيَّن المعاني فتُسْتمال القلوب وتُثنى الأعناق، وتُيسَّر سُبل الحِجاج، وتجد الحُجج طريقها للسَّامع، الَّذي لا يجد إلَّا الإذعان والاقتناع لما سمع، فيكون البيان آلة الحِجاج الَّتي يجب أن تُبنى عليها الخُطبة.

والمفهوم الثَّاني، البيان إقناع: ويتمثَّل في الوظيفة الإقناعيَّة، وهي الوظيفة الصَّريحة المبثوثة في ثنايا الكتاب، فعند حديثه عن البلاغة يُؤكِّد على آلتها الَّتي تتوسَّل الحِجاج والإقناع، وتعتمد على ثلاثة أركان:

ـ الخطيب وهيأته، ويُقابل الإيتوس في البلاغة اليونانيَّة.

ـ والخِطاب وكيفيَّتُه، ويُقابل اللُّوغوس في البلاغة اليونانيَّة.

ـ وجمهور النَّاس واستعداداتهم، ويُقابل الباتوس في البلاغة اليونانيَّة.

يقوم إذن مفهوم البيان عند الجاحظ على وظيفتين أساسيَّتين، هما: الإفهام والإقناع، ويتجلَّى من خلالهما البعد الحِجاجيّ، الَّذي يتطلَّب وجود طرفين (مُخاطِب ومُخاطَب)، يتمُّ التَّواصل بينهما عن طريق الكلام (الخطاب).

ويصنِّف المُتلقِّين على قسمين، الجمهور الأعمُّ، والعالم الحكيم؛ أمَّا حال الجمهور فَتجدُهم يُعطون الكلام التَّعظيم والتَّفضيل، والإكبار والتَّبجيل على قدر حال الخَطيب في

(1) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتّبيين، ج1، ص.76.

(2) يُنظر، المرجع نفسه، ص.6 و13.

(3) المرجع نفسه، ص.14.

نفسه وموقعه في قلبه، فتراه يميل إلى الغريب القليل، النَّادر الشَّاذ، وكُلَّ ما كان في مُلك غيرهم، لذلك زهد الجيران في عالِمهم والأصحاب من صاحبهم، يتركون الأعمَّ نفعاً وأكثر في وجوه العلم تصرُّفاً. أمَّا العالم الحكيم فتجده مُعتدل الأخلاط عَليم، قويُّ المنَّة وثيق العُقدة، لا يميل مع ما يَستَميل الجمهور الأعظم والسَّواد الأكبر، فهو العارف بحقائق مقادير المعاني، ومحصول حدود لطائف الأمور[1].

ثمَّ يُعدِّد خصال هيأة الخَطيب الَّتي لها تأثير في السَّامع، من رباطة الجأش وسكون الجوارح وقِلَّة اللَّحظ، ومراعاة حال المُستمعين وطبقاتهم، فالكلام على قدر منزلة السَّامع وطاقته على الفهم؛ لذا وجب تخيُّر الألفاظ وتنقيحها وتصفيتها وتهذيبها، وتدقيق المعاني. ولبلوغ كلِّ ذلك وجب التَّعلُّم على يد حكيم، نظر في صناعة المنطق على جهة الصِّناعة والمُبالغة، لا على جهة الاعتراض والتَّصفُّح والاستطراف والتَّظرُّف، فيكون قد تعوَّد على حذف فضول الكلام، وإسقاط مشتركات الألفاظ[2].

كما يتعرَّض الجاحظ لذكر منازل الخُطب ودرجاتها في الجودة، فمنها الطِّوال ومنها القصار، ولكلٍ مكان يليق به وموضع يَحسُن فيه، ويجب أن تُستَفتَح الخُطبة بالتَّحميد والتَّمجيد، وإلَّا فهي بتراء، كما أنَّه من عادة العرب البَدء بعد ذلك، بقولهم: أمَّا بَعدُ، ويجب أن تُوشَّح بالقُرآن والصَّلاة على النَّبي صلَّى الله عليه وسلَّم، وإلَّا فهي الشَّوهاء، ومع ذلك كُلِّه الجَهرُ بالقَوْل وتَرفيع الصَّوت بها[3].

تُبنى الخُطبة عند الجاحظ بعناصر حِجاجيَّة، أبرزُها القرآن الكريم كما بينَّا، فهو الحُجَّة البالغة الَّتي تعلو فوق كلِّ الحُجَج، كما يرى أنَّ الشَّاهد عُنصر حِجاجي مُرادف للحُجَّة والدَّليل والبرهان. فلمفهوم الشِّعر عنده دلالة بيانيَّة وبلاغيَّة، وكذلك له حمولة عقليَّة ومعنويَّة. إذ به يحصل التَّصديق والاستدلال والخبر والبرهنة، فالشَّاهد عند الجاحظ دعامة لإرساء الحقائق وصرح العلم. لذا كان إدراج مفهوم الحُجَّة بمعنى الشَّاهد والاستدلال والبرهان جعلها تُذكر بمعنى واحد ضمن البلاغة الإقناعيَّة، ولا تُميِّز بينها تمييزاً دلالياً أو وظيفياً[4].

(1) أبو عثمان عمرو بن بحر الجاحظ، البيان والتَّبيين، ص.90.

(2) المرجع نفسه، ص.92.

(3) المرجع نفسه، ج2، ص.7،6.

(4) ينظر، الحبيب أعراب "الحِجاج والاستدلال الحِجاجي"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.636.

حضيَ الحِجاج عند الجاحظ إذن في "البيان والتَّبيين" بقسط وافر من التَّنظير، عند حديثه عن الخطابة أو البلاغة الإقناعيَّة، مبيّناً فيه شروط الخُطبة وأركانها، موضِّحاً العناصر الحِجاجيَّة الضَّروريَّة، مُميّزا بين أنواع الخُطب من حيث الطُّول (طوال، قصار)، ومن حيث الجودة، مستدِّلاً على ذلك بآراء كبار فصحاء العرب وخطبائهم وحكمائهم، مُدرجاً نماذج مُتعدِّدة للخُطب العربيَّة المشهورة، مُعلِّقاً عليها ومحلِّلا تارة، مُبيّناً صُوَر وأشكال البيان فيها، فهي الَّتي شكَّلت وسيلة من وسائل التَّأثير ونشر الدَّعوة، أو تركيز السُّلطة أو الانتصار للمذهب، وهي صناعة لها أصولها وضوابطها، ومن هذا المنطلق سعى الجاحظ إلى الوقوف على هذه الأصول ومن ثمّ تقنينها.

✓ **والتَّوجُّه الثَّاني، هو البلاغي البياني، ويُمثِّله ابن وهب**؛ ويتقاطع مع توجُّه الجاحظ، في تقديم إعمال العقل والفكر، واعتباره حُجَّة الله على خلقه، والدَّليل لهم إلى معرفته، وهو منطلق الحِجاج والاحتجاج. إلَّا أنَّ الجاحظ ركَّز في بيانه على الحِجاج في جانبه الخَطابي، في حين ربط ابن وهب الحِجاج بوجوه البيان.

لذا نجد ابن وهب، وقبل تفصيله وُجوه البيان كما يراها، يُبيّن أهمَّية العقل وإعماله عند الإنسان، فبالعقل فرَّق بين الخير والشرّ، وبين النَّفع والضرّ، وأدرك به علم ما غاب عنه وبعُد منه. ولله على عباده حُجَّتين: حُجَّة ظاهرة هي الرُّسل، وحُجَّة باطنة هي العقل، وهو صنفان: موهوب وهو الأصل، ومكتسب وهو الفرع. والأشياء بأصولها، فإذا صَلُحت صَلُح الفرع، وإذا فسدت فسد الفرع. لذلك لم يُخاطَب إلَّا من صحَّ عقله، واعتدل تمييزه، فدليل العقل الفكر، وبالفكر والاعتبار يُتَّقي الزَّلل والعُثار[1].

فالمنطق والبيان صادر عن العقل، ولمَّا كان للعقل ظاهر وباطن، فكذلك البيان وهو فرع عنه، له دلالات ظاهرة دالَّة على المعاني، وهي عند الجاحظ: اللَّفظ والإشارة والعقد والخطُّ والنُّصبة، وأخرى باطنة تقوم مقامها. وعليه يضع ابن وهب البيان على أربعة أوجه، تظهر فيها ملامح عدَّة للحِجاج وبناءه، يمكن تحديد أبرزها كما يلي:

البيان الأوَّل: بيان الاعتبار؛ فالأشياء تُبيّن بذواتها، وإن لم تُبيّن بلُغاتها، وتُعبِّر بمعانيها لمن اعتبر، وبعض معانيها ظاهر ليس بحاجة لإعمال الفكر، فيُدرَك بالإحساس كاستشعار

(1) ينظر: أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن وهب الكاتب، البرهان في وجوه البيان، ص.52،53،55.

برودة الأجسام أو سخونتها، وتمييز الأصوات المختلفة أو غيرها، كما يمكن أن يُدرَك بالنَّظر العقلي، كتبيُّن أنَّ الزَّوج خلاف الفرد. وبعضه باطن محتاج إلى أن يُستدلَّ عليه بضروب الاستدلال، والمتمثِّلة في: القياس، أو الوقوف على أحكامها من جهة الخبر[1].

وإذا كان الحِجاج ينبني على مُقدِّمات تنتهي بنتائج، فإنَّ القياس عنده بمثابة نتيجة لقول تقدَّم، ويشمل كلٌ من التَّمثيل والتَّشبيه، وهو يختلف هنا مع المناطقة الَّذين يرون وجوب وجود مقدِّمتين فأكثر حتَّى يتمّ القياس، ويرى أنَّ ذلك من لغة العرب[2]، مثل قولنا:

إذا كان الحيّ حسَّاساً مُتحرِّكاً (مُقدِّمة) ⟵ الإنسان حي (نتيجة).

والنَّتائج عنده ثلاث؛ **برهان** صادر عن قول مُسلَّم في العقل لا خلاف فيه، مثل قولنا: الزَّوج مُركَّب من عددين متساويين، فالأربعة أزواج. والثَّانية **إقناع** صادر عن قول مشهور مُختلف فيه، وصحَّة النَّتيجة في هذه الحالة تأتي بالاحتجاج لمُقدِّمتها، وذلك مثل قولنا: إذا كان حقُّ الباري واجباً علينا، فقد وجب حقُّ الوالد أيضاً، فيجب إقناع المُخاطَب أوَّلاً بصدق المُقدِّمة حتَّى تصحّ عنده النَّتيجة. والثَّالثة **المُغالطة** وهي الَّتي تصدر عن قول كاذب. والخبر الَّذي هو نتاج قياس سابق، وأصبح من المسلَّمات الَّتي تُفيد العلم وتُزيل الشكَّ. وما يمكن قوله في هذا النَّوع من البيان، أنَّ المقصود منه تأثير الكائنات (الجامدة والحيَّة) ومشاهد الطَّبيعة على قلب الإنسان وعقله، فتُعدِّل من اعتقاداته أو تُثبِّتها، وتلك حُجج ظاهرة، وأخرى باطنة تُستنبط بالقياس والخبر[3].

البيان الثَّاني: بيان الاعتقاد؛ وهو نتيجة البيان الأوَّل، ويحصُلُ في القلب عند إعمال الفكر واللُّبّ. فما ثُبِّت من معاني أضحت من الاعتقاد، وله ثلاثة أضرب[4]:

ـ حقٌ لا شبهة فيه: وهو علم اليقين الَّذي يظهر عن مقدِّمات قطعيَّة، أو مقدِّمات ظاهرة في العقل، أو عن مقدِّمات خُلُقيَّة مسلَّم بها عند الجميع، أو سُمع من الأنبياء والأئمّة[5]، ويَعُدُّ هذا الضَّرب من الاعتقاد موجب للعلم لا يُشَكُّ فيه.

---

(1)ينظر، أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن وهب الكاتب، المرجع السَّابق، ص.65.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.68.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص.67،68،69.

(4) ينظر، المرجع نفسه، ص.86،87،88.

(5) الأئمّة عند الشّيعة معصومون من الخطأ والنّسيان، وهم عندهم مقدّسون قداسة عظيمة تصل إلى درجة تقديس الرّسل والأنبياء، لذا كان كلامهم من الحقّ الّذي لا شبهة فيه. ينظر: المرجع نفسه، ص.91.

ـ **علم مشتبه فيه:** يحتاج إلى تقوية وتثبُّت بإقامة الحُجَّة على صحَّته، والاستدلال عليه بحُجَّة إقناع لا برهان، وهي موجبة للعمل على من صحَّت عنده، ولا توجب العلم بحقيقة الأشياء.

ـ **باطل لا شكَّ فيه:** وهو ما ظهر عن مقدِّمات كاذبة، مُخالفة للطَّبيعة مضادَّة للعقل. ويمثِّل لذلك باعتقاد السُّفسطائيِّين، أنَّه: "لا حقيقة لشيءٍ من الأشياء، وأنَّ الأمور كلُّها بالظنِّ والحسبان"، ويَرُدُّ ذلك بقوله أنَّ "اعتقادهم حقيقة ما يقولونه دليل على أنَّ للأشياء حقائق في أنفُسها" مبطل لدعواهم.

ووجه الحِجاج في هذا النَّوع من البيان يكمن في الضَّرب الثَّاني منه، لأنَّ الأوَّل قطعيّ الثُّبوت لا يحتاج لدليل، والثَّالث باطل لا يصحُّ الاحتجاج له، إلَّا بحُجج كاذبة تضادّ العقل. فالتَّحاجّ إنَّما يجب لتقوية الضَّرب الثَّاني "علم مشتبه فيه"، وحُججه تكون من قبيل حُجج الإقناع لا البرهان، بمعنى أنَّها غير مُلزمة إلَّا لمن صحَّت عنده.

البيان الثَّالث: بيان العبارة؛ وهو البيان بالقول (النُّطق باللِّسان)، فبيان الاعتقاد يقرُّ في قلب صاحبه، وباللِّسان يُفصَحُ عنه، فهو أعمُّ وأنفع لاشتراك الإنسان فيه مع غيره، ويختلف باختلاف اللُّغات، ومنه ظاهر، ومنه باطن محتاج إلى التَّفسير والتَّحاجّ، ويُتوصَّل إليه بـ: القياس والنَّظر والاستدلال والخبر[1].

البيان الرَّابع: بيان الكتاب؛ الذي يبلغ من بَعُد وغاب، فاللِّسان مقصور على الشَّاهد زماناً ومكاناً، والقلم ينطق في الشَّاهد والغائب، ويتعدَّى حدود الزَّمان والمكان، ناقلاً وحافظاً للعلم والحكمة. ثمَّ يعدِّد ويفرِّق مزايا اللِّسان والكتاب. والكُتَّاب عنده خمسة: كاتب خط، كاتب عقد، كاتب حكم، كاتب تدبير، كاتب لفظ[2].

ويجدر بنا بعد هذا التَّفصيل أن ندرك أنَّ هذه الأوجه الَّتي عدَّدها ابن وهب، قريبة جداً من صنوف البيان الَّتي ساقها من قبل الجاحظ في البيان والتَّبيين؛ إذ بيان الاعتبار والاعتقاد عند ابن وهب هما معاً: بيان (النُّصبة أو الحال الدَّالَّة) عند الجاحظ، وبيان العبارة هو بيان (اللَّفظ) عند الجاحظ، وبيان الكتاب هو بيان (الخطِّ) عند الجاحظ. فقد درس ابن وهب البيان كما درسه الجاحظ بمعناه الرَّحب الفسيح، الَّذي يعالج الأدب وفنونه وأقسامه ومعانيه

(1) ينظر، أبو الحسين إسحاق بن إبراهيم بن وهب الكاتب، المرجع السَّابق، ص.92.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.255،256.

وعناصر الجمال فيه، بما تكتمل به أداته البيانيَّة ويعينه على الإجادة، إلَّا أنَّ صاحب "البُرهان" بَوَّب كتابه تبويباً علمياً منظَّماً يأتي فيه على معظم وجوه البيان، ويستدرك على الجاحظ ما فاته من إدارة الحصر والتَّنظيم والتَّقسيم والتَّحديد[1].

ولأوجه البيان عند ابن وهب ظاهر لا يحتاج لتبيُّن واحتجاج، وآخر باطن يُكشف عنه بالحُجج والإقناع، ويستبعد البُرهان من ذلك، فالحُجج عنده إمَّا تكون من قبيل القياس الَّذي يشمل التَّشبيه والتَّمثيل أو الخبر الَّذي منه يقين ومنه تصديق، وبذلك يكون الحِجاج ركن أساس في بيان ابن وهب.

✓ التَّوجُّه البلاغي المنطقي لدى السكَّاكي؛ ويظهر في كتابه مفتاح العلوم، الَّذي قسَّمه إلى ثلاثة أقسام رئيسيَّة: القسم الأوَّل لعلم الصَّرف، والثَّاني لعلم النَّحو، والثَّالث لعلم المعاني وعلم البيان. وخصَّ القسم الثَّالث بمبحث في الاستدلال، أو كما سمَّاه بـ"علم خواص تراكيب الكلام"، فهو عنده ضروري، من تكملة علم المعاني؛ وهو المقصود بالتَّوجُّه البلاغي المنطقي، الَّذي حاول فيه الرَّبط بين خصائص تركيب الكلام ومطابقته لمقتضى الحال، بالاستدلالات المنطقيَّة بطريقة شبه رياضيَّة، «تجعل خواص التَّركيب فيه ملزوماً للازم هو الدَّلالات الَّتي تُناسب مقتضى الحال في الاستدلال»[2]؛ فهي إذن علاقة جزء (الاستدلال) بكل (البلاغة). ويظهر ذلك في تعريفه للاستدلال، بأنَّه: «اكتساب إثبات الخبر للمبتدأ، أو نفيه عنه، بوساطة تركيب جمل»[3]، حيث تَدلُّ عبارة اكتساب على الحاصل أو الاستلزام النَّاتج عن تركيب جمل، أي على «عمليَّة عقليَّة تُمكِّن من الاستدلال على مجهول انطلاقاً من قولين معلومين»[4].

وتأكيداً للعمليات العقليَّة الَّتي يراها السكَّاكي ضروريَّة للاستدلالات، يعقد في مبحث الاستدلال باباً، للقياسات ومجاريها وأحوالها. ويدمج معه ما هو شبيه بالقياس، مثل: الدَّليل والتَّقسيم والسَّبر والاستقراء والتَّمثيل.

---

(1) ينظر، بدوي طبانة، البيان العربي دراسة تاريخيّة فنّية في أصول البلاغة العربيَّة، مكتبة الأنجلوالمصريّة، القاهرة، مصر، ط2، 1958، ص.74.

(2) شكري المبخوت، الاستدلال البلاغي، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط2، 2010، ص.81.

(3) أبو يعقوب يوسف بن محمّد بن علي السّكاكي، مفتاح العلوم، ص.548.

(4) شكري المبخوت، الاستدلال البلاغي، ص.82.

وممَّا يلزم عن هذا التَّعريف أيضاً، أنَّ الجملة الواحدة لا تبني استدلالاً عند المناطقة، لعدم قابليتها مفردة على إكساب نفي وإثبات حكم، ممَّا يَلزَم من اندراج:

ـ حكم البعض في حكم الكلِّ؛ كاستلزام:

كلّ إنسان حيوان ⟵ بعض الأناسي حيوان لا محالة.

ـ الانعكاس على بعض الخبر في الثُّبوت؛ كاستلزام:

كلّ إنسان حيوان ⟵ بعض الحيوان إنسان.

ـ الانعكاس على كلّ الخبر في النَّفي العنادي؛ كاستلزام:

لا إنسان بحجر ⟵ أن لا حجر بإنسان.

ـ الانعكاس على كلّ الخبر في النَّفي غير العنادي؛ كاستلزام:

لا إنسان بضحَّاك ⟵ لا إنسان بضحَّاك بالفعل.

ـ الانعكاس على كلّ الخبر بنفي النَّقيض؛ كاستلزام:

كلّ إنسان حيوان ⟵ ما ليس بحيوان ليس بإنسان[1].

والخبر متى لم يكن معلوم الثُّبوت للمبتدأ بالبديهة، فإنَّ الحدوث ليس بديهي الثُّبوت للعالم، ولا بديهي الانتفاء عنه. وإذا أردنا العلم أو الظنَّ لا بدَّ من جملتين لا أنقَص، تارة تكونان خبريَّتين معاً، وتارة تكونان شرطيَّتين معاً، وتارة تختلفان خبراً وشرطاً[2]. وتُقَدَّم الخبريَّة على الشَّرطيَّة، لأنَّ الثَّانيّة خبريَّة مخصوصة، والمخصوص متأخِّر على المطلق. وتسمَّى الجملة الَّتي فيها مبتدأ المطلوب سابقة، والَّتي فيها خبر المطلوب لاحقة.

(1) ينظر، أبو يعقوب يوسف بن محمّد بن علي السّكاكي، مفتاح العلوم، ص.548. كما يرى أنّه من الضّروري لمعرفة صحّة الدّليل، العلم بالحكمين النّقيضين (هما اللّذان لا يصحّ اجتماعهما معاً، ولا ارتفاعهما معاً، بخلاف المتضادّين الّذين يصحّ ارتفاعهما. ويستلزم الحكمان النّقيضان: إحداهما صادقة والأخرى كاذبة)، ومعرفة انعكاس الجمل (يكون عكس النّظير في الخبر المطلق، دون الشّرط، عبارة عن تصيير خبر المبتدأ مبتدأ. والمبتدأ خبراً، مع تبقية الإثبات أو النّفي بحاله، والصّدق والكذب بحاله، دون الكم. ويكون عكس النّقيض كذلك في الخبر المطلق، دون الشّرط، عبارة عن جعل نقيض الخبر مبتدأ، ونقيض المبتدأ خبراً).

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.549.

وتتركَّب الجملتين في الاستدلال من أجزاء ثلاثة واحد منها مُتكرِّر؛ لتكون إحداهما لنِسبَة الثَّالث إلى المبتدأ، وعليه تكون بنية الاستدلال واحدة، مكوَّنة من:

مبتدأ المطلوب + خبر المطلوب + المتكرِّر، وذلك مثل قولنا:

ـ السَّابقة: العالم قرين حادث .....(1).

ـ اللَّاحقة: كلُّ قرين حادث حادث.....(2).

وبالجمع بين الجملتين، نحصل على جملة:

ـ حاصل الاستلزام: العالم حادث.....(3).

ولتركيب الجُملتين في الاستدلال الَّذي جملتاه خبريتان صُوَر أربعة، والَّتي تتنوَّع بدورها نفياً أو إثباتاً، على أربع حالات، فتكون:

ـ إمَّا مُثبتَة كلِّية أو مثبتة بعضيَّة.

ـ أو منفيَّة كلِّية أو منفيَّة بعضيَّة[1].

وبالتَّالي لا يزيد تأليف الجملتين على ستَّة عشر ضرباً، لوقوع السَّابقة إحدى الجمل الأربعة، ووقوع السَّابقة مع اللَّاحقة كيفما كانت، إحدى أربعها أيضاً، مع الأخذ بأنَّه لا يمكن أن يتركَّب، دليل من سابقة ولاحقة بعضيَّتين ولا منفيَّتين في درجة واحدة، ولا سابقة منفيَّة ولاحقة بعضيَّة.

ويتمُّ ترتيب الصُّور الأربعة لتركيب الجُملتين حسب قربها من الطَّبع، كما يلي:

✓ أن يتكرَّر الثَّالث خبر المبتدأ المطلوب، ومبتدأً لخبره. ويكون تركيب الدَّليل فيها على أربعة أضرب.

✓ أن يتكرَّر خبراً لجزئي المطلوب. ويكون تركيب الدَّليل فيها على أربعة أضرب أيضاً.

✓ أن يتكرَّر مبتدأ لهما. ويكون تركيب الدَّليل فيها على ستَّة أضرب.

✓ أن يتكرَّر مبتدأ المبتدأ المطلوب، وخبراً لخبره. ويكون تركيب الدَّليل فيها ضربين[2].

---

(1) ينظر، أبو يعقوب يوسف بن محمّد بن علي السّكاكي، المرجع السَّابق، ص.548.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.550. ويستثني من أقسام الجمل ما يسمّيه بالمهملات، كالجمل المتناولة للمعيّن (معيّنة): "هذا الإنسان شجاع". فقلّما يصار إليها في الدّلائل، فلا تدخل في الدّلائل.

يعرض السكَّاكي بعد هذا للاستدلال الَّذي جملتاه شرطيتان؛ فيُقسِّم الشَّرط إلى: شرط اتِّصال وشرط انفصال. ويحُدُّ الثَّاني بأنَّه ما أُدِّيَ بـ(إمَّا)، مع أنَّ إمَّا ليست كلمة شرط، بل ترديد لـ المبتدأ، مثل: "زيد إمَّا قائم، وإمَّا قاعد". ويحُدُّ شرط الاتِّصال بما هو غير ذلك، مثل: "إن أكرمتني أكرمتك". ويجد أحوال الاستدلالات في الشَّرط على سبعة أوجه:

الإثبات، النَّفي، الإثبات الكلِّي، النَّفي الكلِّي، الإثبات البعضي، النَّفي البعضي، الإهمال[1].

أمَّا عن الاستدلال الَّذي إحدى جملتيه شرطيَّة والأخرى خبريَّة؛ فيتركَّب الدَّليل في كلِّ صورة من الصُّور الأربع، على أربعة أقسام:

- ✓ سابقة خبريَّة + لاحقة متَّصلة.
- ✓ سابقة خبريَّة + لاحقة منفصلة.
- ✓ سابقة متَّصلة +لاحقة خبريَّة.
- ✓ سابقة منفصلة + لاحقة خبريَّة[2].

ينبني تصوُّر السكَّاكي البلاغي المنطقي على افتراض، أنَّ الاستدلال جزء من البلاغة تابع للمعاني، ومن ثمَّ البيان، إذ يعتبر الاستدلال المنطقي صورة من صُوَرِ الاستدلال عموماً، ومنه الاستدلال الَّذي يقوم عليه تحليل الخطاب. ولعلَّ بيئة السكَّاكي الَّتي ساد فيها المنطق والفلسفة، هي الَّتي فرضت عليه الخوض في هذا المذهب، وربطه بالبلاغة والاحتجاج، يأتي ذلك من باب تكامل علوم اللُّغة مع المنطق وارتباطهما ببعض.

سعت البلاغة العربيَّة إذن إلى البحث في تفسير الخطاب لا إنتاجه ـ وإن كان ذلك أيضاً حاصل وإن بالقوّة ـ وتمّ التّفريق في التّراث العربي بشكل واضح بين الخطابة والبلاغة، حيث اعتُبرت البلاغة «أشمل وأعمّ من الخطابة، والّتي هي جنس من أجناس التّواصل وفن القول. إلّا أنّ الخطابة كانت شديدة الارتباط بالشّعر عند العرب»[3]. فعُدَّت الخطابة جنساً من أجناس الخطاب، وكان الحِجاج بذلك أحد المباحث البلاغيّة المرتبطة بعلم المعاني، وليس

(1) ينظر، أبو يعقوب يوسف بن محمّد بن علي السّكاكي، المرجع السَّابق، ص.596،597.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.603.

(3) الحبيب أعراب "الحِجاج والاستدلال الحِجاجيّ عناصر استقصاء نظري"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة)، ج1، ص.634.

عمدته. وإن كان العرب قد أسّسوا لعلم/فن الجدل كفرع مستقل، إلّا أنّه نال الحضوة من غير البلاغيين، فقد كان ارتباطه أقرب من علماء التّفسير والأصول والفقه.

أمّا البلاغة الغربيّة (الخطابة) فقبل أن تبحث في التّعبير، اهتمّت بالبحث عن الحُجج وتصنيفها، ومن ثمّ كيفيَّة ترتيبها في الخطاب قبل إنشائه؛ فقد كانت تركّز على عمل التّأثير بالقول النّموذجي[1]، فسعت باحثة في صناعة القول، متوسّلة إنتاج الخطاب المقنع المؤثّر في السّامع، فكان المنطلق من التّنظير في صناعة الخطابة إلى الخطابة، مروراً بمراحل متطوّرة عن الفلسفة اليونانيّة:

الخطاب البرهاني ← الخطاب الجدلي ← الخطابة ← الشّعر

مجال الحقِّ والعلم — مجال الاختلاف والمحتمل

المُخطَّط (01) تنوُّع مجالات الحِجاج في الخِطاب

ليتّضح بذلك أنّنا إذا أردنا وضع الخطابة في موضعها الأصلي في النّظام الأرسطي، لوجدنا أنّ مكانها ليس الأدب (كالبلاغة العربيّة)، وإنّما المنطق. منطق من الدّرجة الثّانيّة، أو منطق العاميّة كما يسمّى[2]. فالفكر الغربي اعتمد على الحُجج الحسّية والعقليّة لبناء الأحكام ومعرفة الحقائق، مدّعياً في ذلك العلمانيَّة منهجاً للتّوصّل إلى الحقائق؛ أمَّا الفكر العربي الإسلامي فقد تبنّى منهجيَّة مختلفة تماماً، أساسها النّقل ثمّ العقل، وإن كانت بعض الفرق والمذاهب تساوي أو تقدّم العقل، إلّا أنّ النّصوص وأحكامها تظلُّ هي المهيمنة، مردُّ ذلك فكر عقديٌّ يؤمن بأنّ النّصوص من عند الله، والعلم من الله، وفوق كُلِّ ذي علم عليم إلى أن ينتهي العلم إلى الله. بالتّالي فإذا كانت الغلبة للحُجج الصّناعية في الفكر اليوناني، فهي للحُجج النّقليّة في الفكر الإسلامي. فيثبت بذلك أنَّ البلاغة العربيّة لم تكن تَعني البلاغة (الخطابة) بمعناها اليوناني، وإن كانا (البلاغة والخطابة) يتناولان القول أو الكلام بتنوّع أحواله ومقاماته وأداءاته بالدّراسة، إلّا أنّ البلاغة العربيَّة اعتبرت الحِجاج هو البرهان وهو الجدل والإقناع والتَّصديق والاستدلال، ولم تفرده بالدّراسة المستقلّة.

(1) ينظر، الحبيب أعراب، المرجع السَّابق، الصّفحة نفسها.

(2) ينظر، عبد الرزّاق بنّور، جدل حول الخطابة والحِجاج، ص.31.

3 ـ التَّعريف بالبلاغة الجديدة

مرَّت البلاغة (الخطابة) في الثَّقافة الأوروبيّة ـ حسب فيليب بروتون وجيل جوتييه ـ بأربع مراحل رئيسيّة، هي:

✓ مرحلة التّأسيس: من منتصف القرن الخامس ق.م، حتّى القرن الرّابع ق.م، وتتزامن مع التّعليم السُّفسطائي، وترسيخ الدّيمقراطية اليونانيّة.

✓ مرحلة النُّضج: تتزامن مع مرحلة أرسطو، الّذي نظَّر لها في كتابه "الخطابة"، لتسود إلى عصر الإمبراطورية الرّومانية مع شيشرون وكنتيليان، وغيرهم من الخطباء.

✓ مرحلة الانحطاط: تمتدُّ من نهاية الإمبراطوريَّة الرُّومانيَّة حتّى منتصف القرن العشرين، حيث سيطرت المحسِّنات والصُّور، كما عرفت تصاعداً قوياً للبُرهان.

✓ مرحلة التّجديد: مع البلاغة الجديدة منتصف القرن العشرين[1].

قُدِّمت البلاغة مع نهاية القرن التّاسع عشر في أوروبّا كمجال غير علمي، فأُلغيت من المناهج التَّعليميَّة في العديد من الدُّول[2]، لكن ومع نهاية منتصف القرن العشرين أُعيد الاعتبار للحِجاج، وتمَّ تطويره بالتّوازي مع تغيُّرات جديدة، وعوامل بعضها ذات خلفيّة فكريّة، تمثَّلت في تزايد الاهتمام بعلوم المنطق والتَّواصل والإقناع (بمرجعيَّة عقلانيَّة)، وعوامل أخرى مرتبطة بسياق اجتماعي خاص[3]، فعقب الحرب العالميَّة الثّانية، أصبح حضور الحِجاج طاغياً في أغلب الخِطابات السِّياسيَّة والدِّينيَّة والإعلانيَّة والاقتصاديَّة وحتّى العلميَّة ...إلخ. لتشهد سنة 1958 نشر كتابين، هما:

ـ رسالة في الحِجاج، البلاغة الجديدة (Traité de L´argumentation, La nouvelle rhétorique) لشاييم بيرلمان (Chaim Perleman)، ولوسي أولبريتشت تيتيكا (Lucie Olbrechts-Tyteca).

ـ استخدامات الحُجَّة (The Uses of Argument)، لستيفان تولمن (Stephen Toulmin) [4].

(1) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، ص.18،19.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.40.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص.13،14.

(4) ينظر، المرجع نفسه، ص.41.

واعتُبر هذان المُؤَلَّفان الانطلاقة الجديدة للبلاغة (الخطابة)، في ثوبها المعاصر لتتسايَر مع سياقاته وتغيّراته، والاحتياجات الدّاعية للحِجاج، وإن كانت البلاغة الجديدة (العنوان الفرعي لكتاب بيرلمان) ترتبط كثيراً بالتّقليد البلاغي (الخطابي) الأرسطي، إلّا أنّها عمِلت على تحديثه، ودخلت في قطيعة مع المنطق البُرهاني وفلسفة الوُضوح على الطَّريقة الدِّيكارتيّة، وذلك لفتح المجال أمام منطق حِجاجي غير رياضي[1]. ولا علاقة لها كذلك بـ: «البلاغة الجديدة أو السّفسطائيّة الثّانية الّتي ظهرت خلال القرنين الثّاني والثّالث بعد الميلاد»[2]، في العهد الرّوماني.

انطلقت البلاغة الجديدة مُعتمدة آليّات وتقنيات بلاغيّة ومنطقيّة، فبيرلمان كان فيلسوفاً وقانونياً، وتيتيكا كانت لسانيّة، لذا كان اعتمادهما في دراسة الحِجاج على نصوص قضائيّة وسياسيّة وفلسفيّة، فاعتُبِرت البلاغة الجديدة بأنّها «نظريّة الحِجَاج الّتي تهدف إلى دراسة التّقنيات الخطابيّة، وتسعى إلى إثارة النّفوس، وكسب العقول عبر عرض الحُجَج، كما تهتمّ البلاغة الجديدة أيضاً بالشّروط الّتي تسمح للحجاج بأنْ ينشأ في الخطاب، ثمّ يتطوَّر، كما تفحص الآثار النّاجمة عن ذلك التَّطوّر»[3].

وباعتبار أنّ لكلّ نظريّة (علم) موضوعاً تتناوله بالدّراسة، فقد اعتبر بيرلمان موضوع نظريّة الحِجاج، كلّ أشكال الخطاب الطَّبيعي، مُستثنياً بذلك دراسة الخطاب البُرهاني، ومشترطاً في الخطاب أن يكون هادفاً إلى الإفحام أو الإقناع[4]، فهو يقسّم الخطابات الطّبيعية إلى خطابات حِجاجيّة ذات طبيعة إقناعيّة، كالمناظرات والمجادلات الدّينيّة والفلسفيّة والسّياسيّة والقانونيّة، وأخرى غير حجاجيّة. وهو التّوجّه الّذي عارضه آخرون بشدّة، معتبرين كلّ الخطابات الطّبيعيّة تحمل بعداً حِجاجياً، وإن بدرجات مختلفة[5]. وذلك نتيجة اختلاف المنهجيات والتوجّهات الحِجاجيّة لكلّ فريق، فمنهم من اعتمد منهجيّة منطقيّة بلاغيّة، ومنهم

(1) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، ص.41.

(2) حافظ إسماعيلي علوي، الحجاج مفهومه ومجالاته، ص.5.

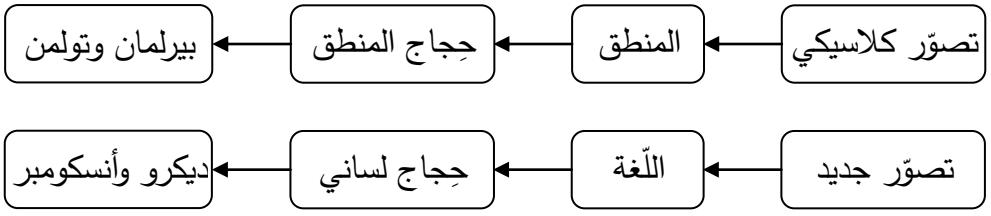
(3) صابر الحبّاشة، التّداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدّراسات والنّشر، دمشق، سوريا، ط1، 2008، ص.15.

(4) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحجاج، ص43.

(5) ينظر، رضوان الرّقبي "الاستدلال الحِجاجي التّداولي وآليات اشتغاله"، في مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد2، المجلّد40، 2011، ص.85.

من اعتدّ بالوسائل اللّسانيّة التّدليليّة، ومنهم من اعتمد اللّسانيات التّداوليّة. لذلك نجد محمّد العمري يُحدّد الخطاب الحِجاجي، الّذي تنشده البلاغة الجديدة، في «كلّ خطاب يقتضي أثراً وتفاعلاً بين متخاطِبَين فعليَّيْن (قائمين) أو مفترضين (متوقّعين) درجاتٍ من التَّوقُّع، قد تقترب من الصّفر. وهذا الأثر لا يعدو أن يكون طلباً للتّصديق (أو التّسليم بدعوى أو أطروحة) أو طلباً للتّخييل والتّوهم. ومعنى ذلك استيعاب الخطاب التّداولي الحِجاجيّ كلّه، من الإشهار إلى المناظرات، وكل أشكال الحوار والمناقشات من جهة، وكلّ صُور التّعبير الأدبي بالمعنى الحصري للأدبيَّة بما فيها الشّعر والسّرد وما تفرّع عنهما، أو بني عليهما. ثمّ تتبّع توظيف هاتين الآليتين الخطابيَّتين في كلّ المجالات الّتي يثبت فيه حضورهما قدراً من الحضور»[1].

وعلى هذا فلا بُدَّ من التّمييز بين نمطين من الحِجاج في البلاغة الجديدة، وذلك حسب الآليات والتّقنيات المعتمدة فيه، وتتمثّل في[2]:



المُخطَّط (2) أنماط الحِجاج في البلاغة الجديدة

✓ حِجاج منطقي: يتبنّى الإقناع العقلي، ومجاله ضيّق لا يتعدّى البرهنة والاستدلال، يُخاطِب فيه المتكلِّم العقل بالحُجّة والدّليل والمنطق، متتبِّعاً في المحاجّة التّسلسل الاستدلالي الّذي يرتقي إلى النّتيجة، فهو يبدأ بالمقدّمة، الّتي تحدِّد الموضوع أو القضيّة، ثمّ العرض، ثمّ أصل المشكلة، ثمّ الدّليل والحجّة، ثمّ النّتيجة أو الحكم، معتمداً في ذلك على تقنيات بلاغيّة (خطابيّة) ومنطقيّة وأصوليّة وكلاميّة، تنتمي إلى البلاغة القديمة والحديثة، أو المنطق الطّبيعي أو فلسفة العلوم أو أصول الفقه وعلم الكلام ... وله آداب منها:

(1) محمّد العمري، الحِجاج مبحث بلاغي فما البلاغة؟ في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.26.

(2) ينظر، أبو بكر العزّاوي، الخِطاب والحِجاج، مؤسّسة الرّحاب الحديثة، بيروت، لبنان، ط1، 2010، ص.36،37. وعبد الله صولة الحِجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبيّة، منشورات كلية الآداب والفنون والإنسانيات، منّوبة، تونس، ط2، 2007، ص.8. ومحمود عكاشة، تحليل الخِطاب في ضوء نظريّة أحداث اللّغة، دار النّشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2014، ص.48،49.

ـ التّهيئة وحسن العرض بالتّرتيب والتّسلسل.
ـ التّجانس مع مقتضى العقل والموضوع.
ـ التّلطّف في القول.
ـ مراعاة مقام المتلقّي وحاله ومستواه العقلي ووجدانه.
ـ وتدعيم القول بالأدلّة والأمثلة الواقعيّة، فهي مدخل العقل، وهذا أنجع في الإقناع.

✓ حِجاج لُغوي: ينبني على الإقناع اللُّغوي، مجاله واسع لانعقاد الأمر فيه على دراسة الحِجاج باعتباره آليات لغويّة محضة، وهو ما يشكِّل موضوع نظريّة الحِجاج في اللّغة. فالحِجاج هنا ظاهرة لغويّة نجدها في كلِّ قول وفي كلِّ خطاب، سواءٌ أكان الخطاب فلسفياً أو أدبياً أو دينياً أو اقتصادياً أو سياسياً ...، وتستخدم فيه الوسائل اللّغوية: كالتّراكيب الدّالة على الثَّوابت والحقائق والتّأكيد، والأساليب الإقناعيّة المنطقيّة: كالشّرط، والاستثناء، والتّرقّي في الحِجاج حسب درجاته اللّغوية، وبناء الجُمل على هيئة القضايا، الّتي تبدأ بالمقدّمات، وتنتهي بالمسلّمات والنّتائج.

وعلى اعتبار أنّ الحِجاج عموماً ملازم للفضاء الخِلافي، فقد افتُرِضت في **الإيتوس** الخَطابي القدرة على إنفاذ القول فأبعدته عن التّجرُّد والحياد، فكُلُّ مقترح معترض عليه، أو قابلٌ للتّفنيد، من أجل تقييم احتمالي وتبرير معقول للمنظورات المتعارفة وبالتّالي إيجاد منطق للقيم، يصعب معه فصل الشقّين المعطى والمبني من مفهوم الخطيب[1]، فلكي يحدث الحِجاج يرى بيرلمان أنّه يجب تحقُّق مجموعة من العقول، المتَّفِقة من حيث المبدأ على عمليّة المناقشة الجماعيّة لمسألة بعينها، ثُمَّ يجب على الخطيب أن تكون له معرِفة مُسبقة بالمستهدفين بالإقناع، ليتسنَّى له توقُّع كيفيَّة تلقِّي رسالته الإقناعيَّة، وعليه دمج هذا التّوقُّع في تصوُّر الرِّسالة ذاتِها، فمسألة المتلقِّي تتنزَّل عنده على مستويين:

ـ الأوَّل، هو: احتماليَّة فعل الحِجاج ذاتِه.
ـ والثّاني، هو: بناؤُه من قبل الخَطيب.

وهنا يتقاطع بيرلمان مع إحدى القضايا الأساسيَّة في البلاغة القديمة، الَّتي يمكن بهذا المنحى، أن تتلاقى مع بعض الإشكاليات في النَّظريات الحاليَّة للتَّلقِّي والّتي اشتهرت في

(1) ينظر، أمينة الدّهري، الحِجاج وبناء الخِطاب في ضوء البلاغة الجديدة، ص.94.

أوساط علوم التّواصل[1]. ويمكن أن يكون السَّبب في ذلك هو افتراضه أنَّ الحِجاج ينبني في خِطابات بعينها، تُحدَّدُ فيها القضيّة المفترضّة، ومواصفات الجمهور المعني بها، ليبني على أساسها الخطِيب حِجاجه، ويُوجّه خِطابه وفق وجهة سليمة.

لقد ميَّزت الخطابة القديمة بين الأجناس الخطابيّة حسب نوع الجمهور المتلقّي للحِجاج، محدِّدة خصائص التَّحاجُج لكلّ حالة:

ـ خطاب تثبيتي ←متلقٍ نظّار يشهد الخطاب، في الحاضر.

ـ خطاب قضائي←متلقٍ حاكم فاحص (قاضٍ)، يحكم على حدث وقع في الماضي.

ـ خطاب تشاوري ←متلقٍ حاكم (رئيس الجمع)، يحكم على موقف مستقبلي.

أمّا البلاغة الجديدة فقد اعتبرت حسب بيرلمان، أنّ الخطاب الحِجاجي يجب أن يتوجَّه لكلِّ أنواع المتلقّين، بل ويتعلّق أيضاً حتّى بالحالة الخاصّة الّتي يتحاور فيها الإنسان مع نفسه. ومبرّر ذلك أنّ الحِجاج لا يمكن أن يكون دقيقاً، إلَّا إذا توجّه إلى متلقٍ عام[2]. كما أنَّ الخِطاب إذا كان يهدف إلى إقناع جمهور أو فئة خاصَّة، سيكون عندها إقناعياً، أي يقينياً مُلزماً، فهو يتميّز بالذّاتية والخصوصيَّة والضّيق، لذا ففي مثل هذه الحالة لا يُعتدُّ به في الحِجاج. أمّا أساس الإذعان وأساس الحِجاج فيكون في الحِجاج الإقتناعي، فهو حِجاج يرمي إلى أن يسلِّم به كلّ ذي عقل، فهو عام، وهو عقلي دائماً[3].

يعتبر بيرلمان إذن أنَّ الحِجاج غير الاعتباطي وغير الملزِم، وحده الكفيل بتحقيق «الحرّية الإنسانيّة من حيث هي مُمَارسة لاختيار عاقل. فأن تكون الحرّية تسليماً اضطرارياً بنظام طبيعي معطى سلفاً، معناه انعدام كل إمكان للاختيار. فإذا لم تكن ممارسة الحرَّية منبنيَّة على العقل، فإنَّ كلَّ اختيار يكون ضرباً من الخَوْر، ويستحيل إلى حكم اعتباطي يسبح في فراغ فكري»[4]. فكأنّه يريد وضع المُخاطَب في منصب الحَكَم، الّذي له أن يُحكِّم عقله، لترجيح مدى حُجّيَة ما تلقّاه من خطابات، أو للفصل في القضايا الّتي كانت موضع

(1) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريّات الحِجاج، ص.44،45.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.43.

(3) ينظر، عبد الله صولة، في نظريّة الحِجاج دراسات وتطبيقات، ص.15.

(4) عبد الله صولة "الحِجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال (مصنف في الحجاج– الخطابة الجديدة)"، في كتاب أهم نظريات الحِجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص.301.

خلاف، وذلك كضمان لمبدأ الحرّية للجميع، الّذي ساد الفلسفة الغربيّة، خصوصاً بعد انتهاء الحرب العالميّة الثّانية، وإن كان هذا المفهوم عرف تجاذبات بين التّوجّه الاجتماعي الشّرقي (الشّيوعي)، والتّوجّه اللّيبرالي الغربي.

وعليه فالحِجاج عنده، يقع على ضربين حسب الجمهور المتلقّي له:

الأوّل إقناعي: من مشمولات الفيلسوف، يخاطِب جمهوراً خاصاً، غايته إسكات أهواء هذا الجمهور تقوِيَة لجانب الموضوعيّة في تدارس القضايا محلّ النّقاش.

الثّاني اقتناعي: يخاطِب جمهوراً خاصاً، يرمي إلى عمل معيَّن، غايته دغدغة العواطف وإحداث التّأثير في السّامعين لبلوغ درجة من الإذعان عالية[1].

يقوم الحِجاج أيضاً في البلاغة الجديدة على عناصر أساسيّة، مُمَثّلة في: المحتجّين والموضوع والحُجج الّتي يبنى عليها الحِجاج. وعلى المحتجّين «التّسليم بالأدلّة والاقتناع بها دون إكراه، أو الرّفض؛ لعدم الاقتناع بالأدلّة، أو لسوء عرض الموضوع وسوء وضع الأدلّة موضعها من الاستشهاد، أو للطّعن في سلامة الأدلّة، ودرجة حُجِيّتها في الموضوع، أو لجهل المُحاجّ بأصول المُحاجّة، وتقصيره في عرض حُجَجه، أمام مهارة خصمه، في عرضه وتمكُّنه من موضوعه، ولُسْنه، وحُسن استدلاله بحُجَجه»[2]. وبذلك تكون البلاغة الجديدة قد فرضت رُؤْية مُغايرة، انبنت عليها نظريَّة للحِجاج، وِفْق تطلُّعات العصر وتغيّراته، أين يتساوى جميع النَّاس في الحقوق والواجبات.

وإذا كانت البلاغة (الخطابة) القديمة قد اعتمدت على الحُجَج الصِّناعيّة الثّلاث: الإيتوس والباتوس واللّوغوس، فإنّ البلاغة الجديدة ركّزت على حُجّة **اللّوغوس** بالمعنى المزدوج الّذي لكلمة Logos في اليونانية: "العقل والكلام"، فكان اعتمادها بالأساس على العقل (إذعان العقول) والكلام (تقنيات الخِطاب)[3]، فهي حُجج منطقيّة موضوعيّة تتوافق وتتماشي مع سير البلاغة الجديدة، وإن كان أرسطو أيضاً أعطاها مجالاً أوسع من الأقيسة الذّاتية (الإيتوس والباتوس).

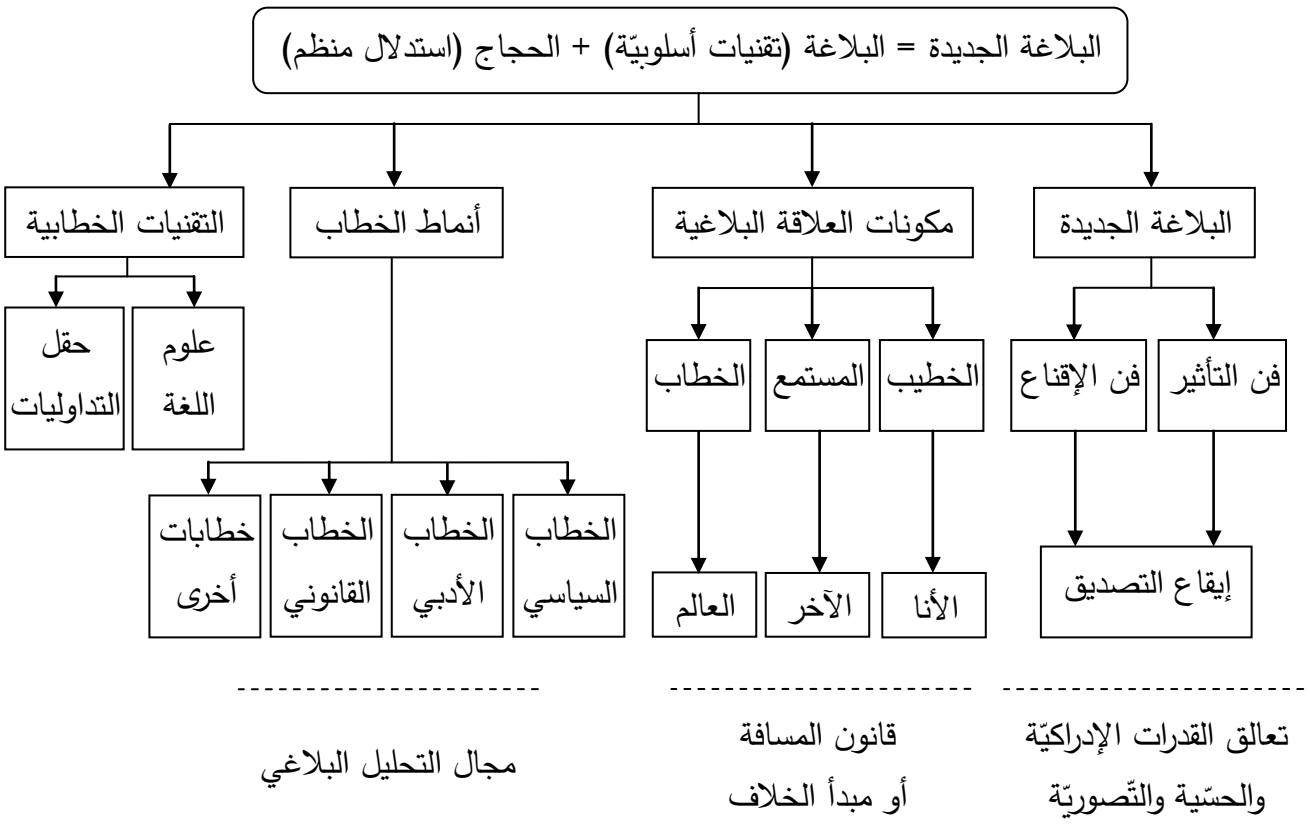
---

(1) ينظر، عبد الله صولة، الحِجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال (مصنف في الحجاج– الخطابة الجديدة)، ص.302،303.

(2) محمود عكاشة، تحليل الخطاب في ضوء نظريّة أحداث اللّغة، ص.46.

(3) ينظر، عبد الله صولة "البلاغة العربية في ضوء البلاغة الجديدة" في كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.33.

والخلاصة أنّ نظريّة البلاغة الجديدة تبحث في عمومها، وباختلاف توجّهاتها، في الإقناع والتّأثير، ضمن أفقي الاحتمال والمعقول، الّذين يعتبران من مشمولات الخطاب الإنساني بكلّ أشكاله، فاتّخذته موضوعاً ومادّة لدراستها، معتمدة تصوّراً يمسّ جميع عناصره وأركانه، والعلاقات الجامعة بينها، مستلهمة منهجيات مستقاة من نظريات تواصليّة متنوّعة، منها ما لها علاقة باللّسانيات والتداوليات، ومنها ما تتّصل بالبلاغة والمنطق الطّبيعي. هذا التّصوّر الذّي يمكن تلخيصه وفق المخطّط الذّي وضعته الباحثة أمينة الدّهري، كما يلي[1]:



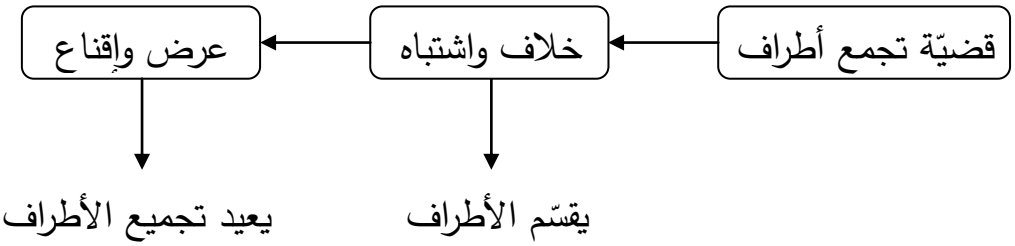
المُخطَّط (3) أهم مباحث البلاغة الجديدة

لنصل في النّهاية لطرح تساؤل، حول هويّة العناصر المشكّلة للحِجاج في البلاغة الجديدة، وكذا عن طبيعة العلاقات القائمة بينها؟

(1) ينظر، أمينة الدّهري، الحِجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، ص.12.

4 ـ بناء الحِجاج في البلاغة الجديدة:

تفترض نظريَّة الحِجاج (البلاغة الجديدة) توفُّر أبعاد حِجاجيّة، وإن بشكل متفاوت في جميع أصناف الخِطابات، وهو الأمر الّذي يجعل هذه الخطابات تنبني على قضيّة أو مسألة محلَّ خلاف، أو مجهولة مشتبهة عند أحد الأطراف، ليستوجب ذلك على الطَّرف الآخر عرض دعواه، مدعومة بالتّبريرات أو الحُجج المقنعة، وعلى ذلك يمكن تصوُّر البيئة الحِجاجيّة للبلاغة الجديدة، كما يلي:



المُخطَّط (4) تصوُّر البيئة الحِجاجيَّة للبلاغة الجديدة

ويتمّ ذلك «عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطاً منطقياً، قاصداً إلى إقناع الآخر بصدق دعواه والتّأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضيّة»[1]، وتُرَتَّب هذه الأقوال بدءاً بالمقدّمة، فالموضوع أو القضيّة، فالنّتيجة، وبقدر براعة المخاطِب في هذه الأجزاء يكون الحِجاج أكمل وأبلغ، ولمّا كانت الأشياء بمقدّماتها، سنبدأ بالحديث عنها قبل بنية التّحاجّ.

فالمقدّمات هي من قبيل المسلّمات الّتي يتّفق عليها جمهور المُخاطَبين، ويقبلون بها، وهي منطلقات الحِجاج، لذا فحُسن اختيارها وترتيبها وعرضها، يحمل في ذاته قيمة حِجاجيّة، ويجب كذلك أن تكون متعلّقة بالقضايا الّتي يكون منها الانطلاق، وتتنوّع هذه المقدمات بين: الوقائع والحقائق والافتراضات والقيم وهرمية القيم والمعاني أو المواضع، ويمكن تفصيل ذلك، كما يلي[2]:

(1) محمّد العبد "النّص الحِجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة)، ج2، ص.7.

(2) ينظر، عبد الله صولة، الحِجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال (مصنّف في الحِجاج– الخطابة الجديدة)، في كتاب أهم نظريات الحِجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص.308،311.

ـ الوقائع:

هي من الحقائق المتطابقة مع بنية الواقع، والّتي يسلّم بها الجمهور، والتّسليم بالواقعة من قبل الفرد ليس إلا تجاوباً منه مع ما يفرض نفسه على جميع الخلق، فهو ليس من قبيل ما نقبله وما لا نقبله، ولا من قبيل ما يجب أن يكون، بل بما هو كائن. إذ الواقع يقتضي إجماعاً كونياً، لذا فهي غير قابلة للدّحض أو الشكّ، لأنّها تمثّل ما هو مشترك بين عدّة أشخاص أو بين جميع النّاس. وتنقسم الوقائع إلى وقائع مشاهدة معاينة من ناحية ووقائع مفترضة من ناحية أخرى، ومن أمثلة ذلك:

ـ يبدأ العمل الثّامنة صباحاً ⟵ مُفترض عند الموظّفين.

ـ لجميع النّاس حقٌ في العمل ⟵ مُفترضة عند الجميع.

ـ أغلب الطّلبة يتغيّبون عن المحاضرات ⟵ مُعاينة عند الجامعيين.

ـ تعتمد الجزائر على اقتصاد الرّيع ⟵ مُعاينة عند الجميع.

ـ الحقائق:

مرتبطة بالنّظريات العلميّة، أو المفاهيم الفلسفيّة أو الاعتقادات الدّينية (حقائق دينيّة مفارقة للتّجربة)، والإذعان لها يكون أصدق من التّسليم للوقائع، خصوصاً عند أهل الاختصاص. فهي أنظمة أكثر تعقيداً من الوقائع، وتقوم على الرّبط بينها. وقد يعمد الخطيب أيضاً إلى الرّبط بين الوقائع والحقائق من حيث هي موضوعات متَّفقٌ عليها ليُحدث موافقة الجمهور على واقعة معينة غير معلومة. ويمكن التّمثيل لذلك، بما يلي:

ـ واقعة جزئيّة: التّدخين آفة العصر، يعتاد الجسم عليه لدرجة يصعب معها التّخلّص منه.

ـ حقيقة علميّة (نظريّة طبّية): الضّرر القليل المتواصل أشدُّ فتكاً بالإنسان من الضّرر الكبير المتقطّع.

ـ القضيّة الهدف، وهي الّتي يريد المخاطِب حمل المخاطَبين (جمهور المُدخِّنين) على التّسليم بها: للتّدخين مضار تُسبِّب أمراضاً تفتك بالصحَّة العامّة.

ـ الافتراضات:

درجة الإذعان لها والتّسليم بها غير قويَّة، إنّما تقوى بعناصر أخرى تأتي في مسار الحِجاج. ويتمّ تحديد الافتراضات بالقياس إلى العادي أو المحتمل، والّذي يتغيّر بتغيّر الحالات أو بتغيّر بيئة الحِجاج. فسياسة التّقشُّف مثلاً مفترضة عندما تكون السّيرورة الاقتصادية غير عاديّة أو عند احتمال حدوث ذلك، والّتي يختلف تحديدها من دولة لأخرى، ولا يمكن الحديث عن التّقشّف في ظِلِّ إسرافٍ في الإنفاق، أو مع وجود مشاريع كبرى تتطلّب سيولة ماليّة كبيرة، لأنّ ذلك سيُضعف من حُجِّية هذه السِّياسة.

ـ القيم:

لا تخُصّ الاستدلالات العلميّة، ولا يمكن لها أن تَعتَمد عليها، حيث تقع في مجال الاختلاف من بيئة اجتماعيّة لأخرى، فلكُلِّ مجتمع قيمه الّتي يعتمد عليها، وإن قلنا إنَّ هناك قيماً إنسانيّة، من قبيل: المساواة والحرّية، فإنّ مجالها ومفهومها يضيق أو يتسّع حسب المجتمعات. إلّا أنّها تُعتبر غذاءً أساسياً بالنّسبة إلى مجالات القانون والسّياسة والفلسفة، أينَ يعوَّل عليها في جعل السَّامع يذعن لما يطرح عليه من آراء. والقيم نوعان:

ـ قيم مجرَّدة: من قبيل العدل والحقّ والمساواة والحرِّية.

ـ قيم محسوسة: من قبيل ركائز الهويَّة الوطنيّة مثلاً (الإسلام ديننا، العربيّة لغتنا، الجزائر وطننا؛ بالنّسبة للجزائريّين مثلاً).

ـ الهرميات:

وتتعلّق بالقيم، الّتي لا يمكن لها أن تكون مطلقة، لذا فدرجة التّسليم بها تختلف من جمهور لآخر، ومن مجتمع لآخر، فمناقشة مسألة الحِجاب مثلاً ـ وهي من الحرّيات الشّخصيّة ـ في فرنسا تختلف عن مناقشتها في الجزائر. حيث يُنظر إليها من خلال القيم الفرنسيَّة، على أنّها تضييق على حرّية المرأة وتهديد لقيم العلمانيّة، وهو نوع من الاضطهاد الّذي تتعرّض له المرأة المُسلمة غير المُحجّبة، الّتي سوف تقع تحت ضغط المجتمع، لتُكره على ارتدائه ـ أو هكذا افترضوا ـ أمّا في الجزائر فينظر إليها على أنّها مسألة تُناقَش في إطار الأحكام الشّرعيّة (أحكام لباس المرأة)، ومن الوجهة الإيديولوجيّة في إطار حُرّية الاعتقاد والحُرّيات الشّخصيّة. ومنه فدرجة الإذعان تختلف وفق فكر كُلِّ مجتمع.

فالقيم إذن خاضعة لهرميّة ما، فالحريّة العامّة مقدّمة على الحرّية الخاصّة (لذا مُنع التّدخين في الأماكن العامّة، وهو من الحرّيات الخاصّة)، والجميل درجات، وكذلك النّافع، وغير ذلك.

ـ المعاني أو المواضع:

هي مقدّمات أعمّ من القيم وهرميّتها، فالمواضع عبارة عن مخازن للحُجج، ويستخدمها الخطيب طلباً للتّصديق. وهي أنواع: مواضع الكم، مواضع الكيف، مواضع التّرتيب، مواضع الموجود. على أنّه بالإمكان تخصيص كلّ نوع من المواضع بنوع من أنواع الحِجاج.

إنّ لكلّ عصر ولكل مصر مواضعهما ومعانيهما. والّتي تنقسم إلى:

ـ مواضع مشتركة يمكن تطبيقها على علوم مختلفة كالقانون والطبّ والفيزياء والسّياسة، كموضع الأكثر والأقلّ.

ـ ومواضع خاصّة تكون وقفاً على علم بعينه أو نوع خطابي بعينه لا يتعدّاه إلى غيره.

ويمكن أن نمثّل على ذلك بـ:

هذه السّيارة ثمنها منخفض، فهي إذن تستحقّ الاقتناء.

الموضع (كمّي): اقتن ما كان ثمنه منخفضاً (قول للرّأي العام).

يمكن إرجاع هذه الأنواع المختلفة من المقدّمات إلى شكلين رئيسيّين، يضمّ الأوّل ما يتعلّق بالواقع، ويشمل: الوقائع والحقائق والافتراضات، أمّا الثّاني فهو ما يُعنى بالمفضّل والمؤثّر، ويشمل: القيم ومراتبها ومواضع الأفضل فيها. وقد استقاها بيرلمان من الخطابة الأرسطيّة، والمجال قد يتّسع لينتقى منه عناصر أخرى للمحاجّة، وذلك بحسب الجمهور المتلقّي، كما أنّ بناء الخطاب الحِجاجي لا يقوم على تطوير المقدّمات فقط حتّى يكون ذا فاعليّة حِجاجيّة، فهي لا تعدُ أن تكون معطى له.

أمّا البنية الحِجاجيّة الدّنيا الّتي يشترك المهتمّون بالبلاغة الجديدة في الاشتغال عليها، فتتكوّن من: «أركان ثلاثة: معطى (م) ونتيجة (ن) وعلاقة موجِّهة (ع)»[1]، ويتبيّن ذلك في المثال التّالي:

(1) هشام الرّيفي، الحِجاج عن أرسطو، في كتاب أهمّ نظريات الحِجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص.161.

أنت متعب (حُجّة) ←——— أنت في حاجة إلى الرّاحة (نتيجة).
إذاً (رابط)

إلّا أنّهم اختلفوا بعد ذلك في العلاقة الموجّهة، فمنهم من ربطها بالاستدلال المنطقي، مقتفياً في ذلك نهج أرسطو (حصر المناطقة التّوجيهات المنطقيّة في اليقين والإمكان والضّرورة)[1]، وفتح آخرون آفاقاً أخرى في التّوجيه الحِجاجي، فالموجّهات لها دور حِجاجي في عرض المعطيات، وقد عرّفها القاموس الموسوعي للتّداولية، بـ «الاتّجاه الّذي يعيَّن للقول قصد الوصول إلى هذا القسم من الاستنتاجات أو إلى غيره. إنّ الوجهة الحِجاجيَّة هي خاصيَّة من خصائص الجملة، موضوع أداء القول وهي الّتي تحدّد معنى القول»[2]. ثمّ ضبط العوامل الأساسيّة الّتي تحدِّد وجهة الجملة المقولة في نوعين، هما:

ـ العوامل الخطابيّة: ويُعنى بها ضروب التّعقيب والاستئناف الّتي تسمح بها.

ـ العوامل اللّغوية: والمقصود منها حضور الواسمات اللّغوية المختصّة في تعيين الوِجهة الحِجاجيَّة، وتسمّى هذه الواسمات عوامل حِجاجيّة. والعامل الحجاجي ـ حين يجري في الجملة ـ واسم لغوي يقيّد احتمالاتها عندما يعيّن لها وجهة حِجاجيّة[3].

أمّا بيرلمان وزميله فقد حصرا الموجّهات ـ بالمعنى اللِّساني الّذي لهذا المصطلح ـ في أربعة أصناف، هي:

ـ التّوجيه الإثباتي: ومن شأنها أن تُستخدم في أيّ حِجاج.

ـ التّوجيه الإلزامي: وصيغته اللّغوية هي الأمر، ويستمد طاقته الإقناعيّة من شخص الآمر وليس من ذات الصِّيغة.

ـ التّوجيه الاستفهامي: وهي ذات قيمة خطابيّة جليلة، إذ يفترض السّؤال شيئاً تعلّق به ذلك السّؤال، ويوحي بحصول إجماع على وجود ذلك الشّيء.

(1) ينظر، عبد الله صولة، الحِجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال (مصنّف في الحِجاج– الخطابة الجديدة)، في كتاب أهم نظريات الحِجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص.321.

(2) جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداولية، تر: مجموعة من الأساتذة بإشراف عز الدّين مجدوب، المركز الوطني للتّرجمة، تونس، ط2، 2010، ص.337.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص.338.

ـ التّوجيه بالتّمنّي: ومداره على الصّيغ المفيدة تمنّياً، وهذه الصّيغ يستفاد منها الاعتماد على فكرة ما أو رأي ما تُقِرُّ به المجموعة[1].

ويجب التّفريق بين النّتيجة والوجهة الحِجاجيّة، فالنّتيجة هي القول الضّمني أو الصّريح الّذي استخدمت من أجله الحُجّة، أمّا الوجهة الحِجاجيّة فهي الاتّجاه المسند إلى الجملة، يتّضح ذلك من خلال المثال التّالي:

ستُفلس، إنّ ثمن هذه البضاعة 200 أورو.

نتيجة موجّه لحُجّة مفادها ←— باهضة الثّمن.

والحُجّة بالنّسبة لبيرلمان عبارة عن صورة خَطابيّة، يُحدث استخدامها تغيِيراً في المنظور، يظهر عادياً بالنّسبة للوضع الجديد المقترح، فالحِجاج وضع في شكل ما يطرح قضيّة معيّنة قصد الإقناع والتّأثير ـ وما عدا ذلك فهو خطاب غير حِجاجي عنده ـ. لذلك فهو يفترض أنّ تلقّي حجّة ما يتمُّ على مرحلتين:

ـ الأولى، تنبني على إدراك واضح بأنَّ العبارة الّتي تمّ تلقّيها هي حُجّة، أي صورة تمثّل انحيازاً خاصاً عن اللّغة؛

ـ الثّانية، زوال هذا الإدراك المبدئي في التّمييز بين المحتوى والشّكل[2].

ويَعتبِر تولمن الحُجّة «كلّ قضيّة نقدِّمها كتأكيدات، ومُصاغة بشكل أو بآخر كأسباب»[3]، وهذا التّعريف يختلف عن السّابق لبيرلمان، فالحِجاج عنده يتّسم بتعدّد الشّكل، حيث يجعل الحُجّة خليطاً مركّباً من قضيَّة وسبب، أو عدّة أسباب تثبتها. وتأخذ القضيّة في هذا المركّب أشكالاً متعدّدة، ومحدّدة أكثر: إخبار، دعوى، منافحة، تشخيص، اتّهام، نقد. وهي مرتبطة بأسباب تدعمها، قد تكون صريحة أو ضمنيّة، والّتي قد تكون: مبرِّرات، معطيات، أدلّة، اعتبارات، خصائص. ولذلك افترض تولمن أنّ الحُجَّة تمارس وظيفة تبريريّة أصليّة، وكلّ وظيفة أخرى لها تبقى ثانويّة؛ بل عالة على هذه الوظيفة التّبريريّة[4].

(1) ينظر، عبد الله صولة، الحِجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته من خلال (مصنّف في الحِجاج– الخطابة الجديدة)، ضمن في كتاب أهمّ نظريات الحِجاج في التّقاليد الغربيَّة من أرسطو إلى اليوم، ص.321.

(2) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، ص.46.

(3) المرجع نفسه، ص.60.

(4) ينظر، المرجع نفسه، ص.61.

إنّ أبسط شكل للحِجاج وفق تصوُّر تولمن هو الّذي يعتمد على أركان أساسيّة ثلاثة، هي المعطى (م) والنّتيجة (ن) والضّامن (ض) الّذي يربط الحُجّة بالنّتيجة، ويتميز بـ: (العموميّة، النّسبية، التّدرّجيّة)، ويُقابل «مسلّمات الاستنتاج المنطقي في المنطق الصّوري أو الرّياضي، هذه المبادئ هي قواعد عامّة تجعل حِجاجاً خاصاً ممكناً»[1]. فهو مجموعة من الأفكار والمعتقدات المشتركة بين أفراد مجموعة بشريّة معيّنة، والجميع يسلّم بصدقها وصحّتها، فالكلّ يعتقد أنّ من جدّ وجد. ويصاغ هذا الشّكل على النحو التالي[2]:

م ←إذن: ن

نظرا إلى أنّ:

ض[(1)]

مثال: م (هذا كتابٌ في الحِجاج) ←إذن: ن: (هو مهمٌ للبحث)

نظرا إلى أنّ:

ض: (كثير من الكتب الّتي أشتغل عليها في الحِجاج)

ولا يكتفي تولمن بهذا النّموذج لتوضيح مفهومه للحِجاج، حيث يضع نماذج أخرى بإدخاله عناصر جديدة في كلّ مرّة، ليصل إلى الصورة الأكثر تعقيداً، بإقحامه لستّة عناصر (أركان) كاملة لعمليّة التّحاجّ، أي أنّه أدخل ثلاثة عناصر أخرى، هي: عنصر الموجّه (ج)، وعنصر الاستثناء (س) الذي يمثل شروط رفض القضيَّة، وعنصر الأساس (أ) الّذي يبنى عليه الضّمان (ض). ويصوغه وفق المخطّط التّالي[3]:

م ←إذن: ج، ن

نظراً إلى أنّ: اللّهمّ إلّا إذا:

ض س

بحكم أنّ:

أ[(1)]

(1) أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ص.31.

(2) ينظر، عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص.23.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص.24.

مثال:

م (هذا كتابٌ في الحِجاج)←إذن: ج: (من شبه المؤكّد) ن: (هو مهمٌ للبحث)

نظراً إلى أنّ: اللّهمّ إلّا إذا:

ض: (كثير من الكتب الّتي أشتغل عليها في الحِجاج) س: (مُحتواه غيرِ ذي قيمة)

بحكم أنّ:

أ: (الحِجاج ركن أساسي في إشكاليّة البحث)

تقوم الحُجّة عند تولمن إذن على ستّة أركان، هي: المعطى (م) والنّتيجة (ن) والضّامن (ض) وعنصر الموجّه (ج)، وعنصر الاستثناء (س) وعنصر الأساس (أ)، ويتمّ بناؤها كما رأينا بشكل أقرب لمنطق البرهان الرّياضي منه للحِجاج المنطقي الطّبيعي، ففيه من المبالغة في استثمار المنطق الصّوري وقواعده، ومعلوم اختلاف مقصد كل منهما، فالأوّل لإثبات الحقّ والثّاني من أجل الإقناع، وهو ما يفسّر غياب المتلقّين للحِجاج في مفهوم تولمن وهم قِوام الحِجاج[1].

يندرج مفهوم بيرلمان وتولمان الحِجاج ضمن التّوجّه المنطقي، وإن كان مفهوم بيرلمان أقرب منه للمنطق الطّبيعي، وكذلك أقرب للحِجاج اللّغوي (اللّساني)، إلّا أنّ البدء به كان لفضل سبقه في التّعريف بالبلاغة الجديدة. وأمّا تولمن فقد قاده توجُّهه الّذي ذكرنا إلى استخدام مفهوم آخر في الحِجاج، وهو مفهوم الحقل، فالحِجاج عنده يطرح وِفقاً لاعتبارات متعدّدة جداً، ومنه فالقضيّة والأسباب الّتي تبرّرها تكون كذلك مختلفة جداً، فإذا كان الأمر مثلاً يتعلّق بتشخيص طبّي، أو بتقييم فنّي: فإنّنا نجد أنّ ما يمكن احتسابه كحجّة في حالة أولى، ليس له ذات القيمة في الحالة الثّانية، والعكس، فحسب هيئتها الأنطولوجيّة الخاصّة، تتعلّق الحُجج بأنواع عديدة من المنطق، كما هو معتمد لدى فلاسفة اليوم[2].

ولقد وضع الفرنسيَّان ديكرو وأنسكومبر نظريّة تتعارض والتّصوّرات السّابق ذكرها، حيث اهتمّا بإمكانات اللّغة الطّبيعيّة ووسائلها الحِجاجيّة، مفترضين أنّ الكلام في عمومه يَقصد التّأثير، فعند قولنا مثلاً: ـ انخفض ميزان الحرارة.

(1) ينظر، عبد الله صولة، الحجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبية، ص.26.

(2) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، ص.61.

أمكن لنا أن نستنتج: ـ إذن سينزل المطر.

فهذا الاستنتاج يقوم على معرفة العالم، وهو احتمالي مبني على معنى الشّطر الأوّل من الجملة[1]. فالحِجاج عندهما ينبني على تقديم المتكلّم «قولاً ق1 (أو مجموعة أقوال)، يفضي إلى التّسليم بقول آخر ق2 (أو مجموعة أقوال أخرى)»[2]. فالقول ق1 هو الحُجّة الّتي يصرّح بها المتكلّم، وهي في المثال السّابق قولنا: ـ انخفض ميزان الحرارة.

أما ق2 فهي التي يستنتجها المستمع، وهي في المثال السّابق قولنا: ـ إذن سينزل المطر.

ومعنى ذلك أنّنا عندما نقارن بمفهوم بيرلمان وديكرو، فإنّ الحُجّة ـ عند ديكرو وأنسكومبر ـ عبارة عن فعل تكلّمي لغوي مؤلّف من أفعال تكلّميّة فرعيّة وموجِّه إمّا إلى إثبات أو إلى إبطال دعوى معيّنة، ونفهم ذلك من خلال كلام لطه عبد الرّحمان يقترب من مفهوم ديكرو وأنسكومبر (ذو توجّه تداولي)، يضع فيه الحقيقة صنفين: حقيقة وصفيّة تُعنى بالأسباب الظّاهرة للأشياء، وحقيقة معياريّة تُعنى بالمقاصد الخفيّة للأشياء، أو الحِكَم الّتي تنطوي عليها؛ فكلُّ خبر مزوَّد بقيمة معيّنة هي حكمته، ولا عبرة بالخبر ما لم نحصل منه على الحِكمة، ولذلك فالاعتبار في القول هو إذن العبور من الحقيقة الوصفيّة إلى الحقيقة الحِكَميّة[3]. وبالتّالي يكون الغرض من الحُجّة الحيّة ليس الوصول إلى الحقيقة الوصفيّة، وإنّما الغرض منها الوصول إلى الحقيقة المعياريّة.

ومنه نجد أنّهما انتقلا في مفهوم الحُجّة من اعتبارها أقوالاً، إلى مفهوم أكثر شمولاً معتبرين إيّاها «عنصراً دلالياً متضمّناً في القول، يقدّمه المتكلِّم على أنّه يخدم ويؤدّي إلى عنصر دلالي آخر، والّذي يصيِّرها حُجّة، أو يمنحها طبيعتها الحِجاجيّة هو السّياق، فما يمكن أن يكون حُجّة في هذا السّياق قد لا يكون كذلك في سياق آخر، حتّى ولو تعلَّق الأمر بنفس المحتوى القضوي، أو بنفس الحدث (fait) المعبّر عنه داخل القول. وقد تتحقّق الحُجّة على شكل لفظة أو قول أو خطاب برمّته»[4]. وبذلك فورود الحُجَّة يأتي بشكل قول أو فقرة أو

(1) أبو بكر العزّاوي، اللّغة والحِجاج، ص.127.

(2) Jean- Claude ANSCOMBRE et Oswald DUCROT, L'argumentation dans la langue, Pierre Mardaga, éditeur, Bruxelles, 1983, p.8.

(3) ينظر، طه عبد الرحمان، التّواصل والحِجاج، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، 1994، ص.19.

(4) أبو بكر العزّاوي، اللّغة والحِجاج، ص.127.

نص أو حتّى بشكل مشهد طبيعي أو سلوك غير لفظي أو غيره ممّا يمكن أن يترك أثراً في المتلقّي. فالعلاقة الحِجاجيّة إذن بين الأقوال/الحُجَج والأقوال/النّتائج، هي علاقة خطابيّة لا يحكمها الاستلزام المنطقي بل تسيّرها وتؤطّرها المواضع الحِجاجيّة[1].

ومنه فالحُجّة والنّتيجة والرّابط الحِجاجي، قد تكون ظاهرة مصرحاً بها أو مضمرة ضمنيّة، وذلك بحسب السّياق[2]، ويمكن أن نبيّن ذلك من الأمثلة التّالية:

ـ أنا متعب، إذن أنا بحاجة إلى الرّاحة. (الحُجّة والنّتيجة والرّابط الحِجاجي مصرّح بها).
ـ أنا متعب، أنا بحاجة إلى الرّاحة. (ضمور الرّابط).
ـ أنا متعب. (ضمور الرّابط والنّتيجة).
ـ إذن أنا بحاجة إلى الراحة. (ضمور الحُجّة).

وعليه يمكن استخلاص بعض سمات الحُجَج اللّغوية حسب مفهوم ديكرو وأنسكومبر، فهي:

ـ سياقيّة: السّياق هو الّذي يعطي للعناصر الدّلالية قيمة حِجاجيّة.
ـ نسبيّة: لكلّ حُجّة قوّة حِجاجيّة معيّنة: "ضعيفة، قويّة، أقوى".
ـ قد تكون ظاهرة مصرحاً بها أو مضمرة.
ـ قابلة للإبطال مخالفة لاستدلال المنطق الصّوري خاصّة[3].

يختلف إذن بناء الحِجاج بحسب المرجعيّة المعتمدة لدى كُلّ طرف (الفلسفة، اللّسانيات، السّيميائيات، التّواصل وغيرها)، والغرض من عرضنا له بهذا الشّكل هو أنّنا سنتعامل في الجزء التّطبيقي من البحث مع مادّة طابعها تعليمي بالأساس، ممّا يفترض اندماج جميع هذه الأوجه الحِجاجيّة فيها، بشكل أو بآخر، ومن جهة أخرى قد تُعتمد بعض سمات توجّه ما في تحديد بعض أنماط النّصوص، خصوصاً مع التّداخل الحاصل بين النّمطين الحِجاجي والتّفسيري، هذا الأخير الّذي يقترب من الاستدلال المنطقي، هذا وإن كنّا نميل إلى أنّ أقرب نموذج مناسب للحِجاج التّعليمي، هو النموذج اللّغوي التّداولي. فهو مفهوم أوسع من غيره.

(1) ينظر، عبد اللّطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013، ص.98.
(2) ينظر، أبو بكر العزاوي، اللّغة والحِجاج، ص.18.
(3) ينظر، المرجع نفسه، ص.19،20.

5 ــ آليات الحِجاج وتقنياته:

يعتمد البناء الحِجاجي على مجموعة من الآليات المتضمّنة لتقنيات متعدّدة؛ فالآليات هي مجموعة الكيفيات والإجراءات المتّبعة لتحقّق الحِجاج، أي أنّها مجموعة العناصر والأجزاء المشكّلة للعمليّة الحِجاجيّة (كالمعطيات والحُجج والنّتائج والرّوابط والسّلالم الحِجاجيّة والوجهة الحِجاجيّة)، والعلاقات القائمة بينها بفضل مجموعة من الأدوات الحِجاجيّة. فمفهوم السُلّم الحِجاجي يرتبط بمفهوم الوجهة الحِجاجيّة، ويعني هذا المفهوم أنّه إذا أمكن قول ما إنشاء فعل حِجاجي، فإنّ القيمة الحِجاجيَّة لهذا القول يتمُّ تحديدها بواسطة الاتِّجاه الحِجاجي، الَّذي قد يكون صريحاً أو مضمراً. فإذا كان القول أو الخِطاب معلَّما باشتماله على بعض الرَّوابط والعوامل الحِجاجيّة، فإنّ هذه الأدوات والرّوابط تكون متضمِّنة لمجموعة من الإشارات والتَّعليمات الّتي تتعلَّق بالطّريقة الّتي يتمُّ بها توجيه القول أو الخطاب. أمّا في حالة كون القول غير معلَّم، فإنّ التّعليمات المُحدِّدة للاتّجاه الحِجاجي تُستَنتَج إذَّاك من الألفاظ والمفردات، بالإضافة إلى السِّياق التَّداولي والخطاب العام.

إن البلاغة الجديدة تتمحور أساساً حول تحليل "آليات الحِجاج وتقنياته"، والّتي يتمُّ بسطها على محورين كبيرين:

ـ محور الخطاب ذاته؛ خاصّة ما تعلّق ببنيات الحِجاج الموضوعة موضع التّنفيذ، ويتمّ فيها دراسة الحُجج وتصنيفها،

ـ محور تأثير هذا الخطاب على المتلقّي؛ وذلك في علاقته بقصديّة منتج الخطاب. وفيها يتمّ دراسة الموقف التّواصلي الّذي يمثّل حدث الحِجاج[1].

وعموماً يمكن تقسيم آليات الحِجاج، إلى: الأدوات اللّغوية الصّرفة، الآليات البلاغيّة، الآليات شبه المنطقيّة[2].

(1) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، ص.46.

(2) ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة، دار الكتب الوطنيّة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004، ص.477.

5 ـ 1 ـ الأدوات اللّغوية الصّرفة:

يُعتبر عبد الهادي بن ظافر الشّهري أبرز الباحثين العرب دراسة وافيّة لهذا الصّنف من الأدوات الحِجاجيّة في اللّغة العربيّة، حيث خصّها بالبحث في كتابه الموسوم بـ"استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة"، معتبراً إيّاها أحد الأركان الثّلاثة لتقنيات الحِجاج، كما أفرد هذا المبحث بمقال نُشر بعنوان "آليات الحِجاج وأدواته"، ضمن كتاب "الحجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة).

لذلك فالبحث في مثل هذه الأدوات لا يزال في حاجة إلى عناية وتمحيص، والتّمييز بينها وباقي التّقنيات الحِجاجيّة يرسم حدودها ومعالمها. وقد حصرها الشّهري في أصناف رئيسيّة، هي: ألفاظ التّعليل، بما فيها الوصل السّببي، والتّركيب الشّرطي، وكذلك الأفعال اللّغوية، والحجاج بالتّبادل، والوصف، وتحصيل الحاصل[1].

ويأتي تفصيل ذلك كما يلي:

5 ـ 1 ـ 1 ـ ألفاظ التّعليل:

وهي أدوات تُستعمل لتبرير فعل، بناءً على سؤال ملفوظ به أو مفترض، ونذكر منها[2]:

الأداة	تعريفها	مثال
المفعول لأجله	مصدر يدلّ على سبب ما قبله، ويستعمل تارة مقترناً باللّام.	ـ رفع الخطيب صوته جلباً للانتباه. ـ كثّفت الحكومة جهودها لتحقيق التّنمية.
لأنّ	تستعمل لتبرير الفعل، ولتبرير عدمه.	ـ تعبت كثيراً في المراجعة البارحة لأنّ الدروس كانت معقّدة جداً.
كي	النّاصبة للفعل المضارع.	ـ نمت باكراً، كي أستيقظ باكراً.
اللّام	لام كي.	ـ أجهدت نفسي؛ لكي أنجح.
	لام التّعليل.	ـ زرت معرض الكتاب لما فيه من عروض مغرية، كماً ونوعاً.

(1) ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، المرجع السّابق، ص.477.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.478 إلى ص.481.

	لام النّاصبة للفعل المضارع.	ـ حضرت لأستفيدَ من المحاضرة.
	لام الجارّة.	ـ جِئْتُ لمساعدتِكَ.
لفظ السّبب	أو ما يرادفها، مثل: من أجل.	ـ انتشرت الأمراض المزمنة بسبب التّلوّث الّذي أصاب المنطقة.
الوصل السّببي	الرّبط بين أحداث متتابعة، لتصبح النّتيجة الأولى مقدّمة لنتيجة أخرى، وهكذا.	ـ إذا كنت نهماً فعدّ نفسك من الزّمنى؛ واعلم أنّ الشّبع داعية البشم، والبشم داعية السّقم، والسّقم داعية الموت[1].
التّركيب الشّرطي	سواءً كان ظاهراً أو مضمراً، كما أنّه أدعى لتوليد حُجج جديدة ذات صلة بالأولى.	ـ إذا سُفكت الدّماء، استحكمت الشّحناء، وإذا استحكمت الشّحناء، تَقَضَّبت عرى الإبقاء، وشَمِل البلاء.

الجدول (02) يُبيّن أبرز أدوات التّعليل

5 ـ 1 ـ 2 ـ الأفعال اللّغوية:

استُلهمت من أعمال أوستين (Austin) وسيرل (Searle) العديد من الأفعال اللّغوية، نذكر منها: التّقريرات، الإنشائيات، التّصريحيات، الوعديات، الإلزاميات[2]، كما عُرفت عدّة تصنيفات أخرى لهذه الأفعال. ولبعض هذه الأفعال دور حِجاجي، مثل الأفعال الالتزامية والأفعال التّوجيهيّة:

فالأفعال الالتزامية «تُستعمل للتّعبير عن قبول وجهة النّظر أو الرّغبة في الحِجاج من عدمه، وفي تدعيم موقف المرسل الّذي اتّخذه لقبول التّحدّي والدّفاع عن موقفه»[3]، ويبيّن هذا التّعريف مدى ارتباط هذا الصّنف من الأفعال اللّغويّة بالحِجاج والإقناع.

(1) أحمد بن مُحمَّد بن عبد ربّه الأندلسي، العقد الفريد، تح: عبد المجيد التَّرحيبي، دار الكُتب العلميَّة، بيروت، لبنان، ط1، 1983، ج7، ص.205.

(2) ينظر، فيليب بلانشيه، التّداولية من أوستين إلى غوفمان ، ص.67.

(3) عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة، ص.482.

أمّا **الأفعال التّوجيهيّة** فيُقتصر على البعض منها فقط مثل: التّحدّي للدّفاع عن وجهة النّظر، أو طلب الحِجاج[1]. كما تتجاوز الأفعال اللّغويّة دور المساعد في تركيب الخِطاب، إذ يُستعمل الاستفهام أو النّفي أو الإثبات في الحِجاج على أنّها الحُجج بعينها، ويمكن تفصيل شيء من ذلك كما جاء عند الشّهري كالآتي[2]:

الاستفهام؛ وهو من أنجع أنواع الأفعال اللّغويّة حِجاجاً، وأكثرها استعمالاً. ومن ذلك هذه الأسئلة المتوالية من مذيع في إحدى القنوات الفضائيّة العربيّة:

ـ هل نحن بحاجة لوسيلة عربيّة مثل قناة الجزيرة؟

ـ ماذا حقّقت هذه القناة غير تعكير الأجواء العربيّة وإثارة البلبلة والنّعرات وبثِّ الفُرقة؟

ـ ألم تزد الطّين بلّة؟ ...

فطرح مثل هذه الأسئلة وغيرها، من قبيل الحُجَج، الّتي من شأنها تقويّة وترسيخ الاعتقاد لدى المُخاطبين الّذين يميلون للرّأي نفسه، كما أنّها تُحتّم على المُخالف الردَّ بأجوبة مقنعة، تبطل زعم هذه الاستفهامات.

الاستفهام التّقريري؛ فالأسئلة أشدّ إقناعاً للمرسل إليه، وأقوى حُجَّة عليه، وذلك عندما يكون قصد المرسل غير مباشر، كما في هذا الحوار مع مدخّن لإقناعه بالإقلاع عنه:

ـ هل تُسمّي أو تذكر الله عندما تشرب الدخّان؟

ـ هل تشرب السّيجارة باليمين أم باليسار؟

ـ أتقول الحمد لله عندما تنتهي؟

ـ أهناك مأكول أو مشروب غير الدخّان عندما تنتهي تطأه بحذائك؟

ـ هل الدخّان من الطّيبات أم من الخبائث؟

ترد هذه الاستفهامات أيضاً بشكل حُجج، يُفترض أنّها من المُسلّمات الّتي يتّفق عليها كلٌ من المُخاطِب والمُخاطَب، إلّا أنّ تحويلها من التّقرير إلى الاستفهام كان لغاية إقناعيّة، وترتبط قوّتها الإقناعيّة بسياق الكلام، وكذا بمعرفة المُحاجِج لشخص المُحاجَج ومدى إمكانية التّأثير فيه بهذه الوسيلة. فالأسئلة هنا بخلاف التّقرير، موجّهة بشكل مُباشر لشخص المُخاطَب قصد إقناعه بالإقلاع عن التّدخين.

(1) ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

(2) المرجع نفسه، ص.483 إلى 485.

النّفي؛ كما يكون الحِجاج بالاستفهام يكون أيضاً بالنّفي، كما في خطاب ليلى الأخيليّة للحجّاج حين سألها عن ولدها، وأعجبه ما رأى من شبابه، قالت:

«إنّي، والله، ما حملته سهواً، ولا وضعته يَتْناً، ولا أرضعته غَيلاً، ولا أَنَمتُه تَئِقاً»[1].

جميع حالات النّفي الّتي جاءت بها، رداً على إعجاب الحجّاج بابنها، هي عبارة عن حُجج قويّة، موصلة لنتيجة مفادها: أنّها اهتمت برعاية وعناية ابنها، مُذْ حملته إلى أنّ شبّ وبلغ هذا المبلغ. فالنّفي يتساوى هنا مع الاستفهام، حيث يبنيان حُجَجاً ذات حُمولة إقناعيّة قويّة، تعلو على التّقرير والوصف.

5 ـ 1 ـ 3 ـ الحجاج بالتّبادل:

آليّة تتمّ بوصف «الحال نفسه في وضعين ينتميان إلى سياقين متقابلين»[2]، ويكثر استعماله عند النّصح والإرشاد، فهو على سبيل الحُجَج المُسلّم بها. على طريقة الأمثلة التّالية:

ـ ما يأتي بسهولة يذهب بسهولة.

ـ لا يؤمن أحدكم حتّى يحبّ لأخيه ما يُحبّ لنفسه.

ـ احترم النّاس يحترموك.

5 ـ 1 ـ 4 ـ الوصف:

يتمّ باستعمال عدّة أدوات لغويّة كالصّفة ومن أنجعها استعمال ألقاب القرابة (الأخ، الأخت، الشّقيق ...)، و كذا اسم الفاعل واسم المفعول، وتمثّل هذه الأدوات حُججاً للمرسِل في خطابه تُزيل كثيراً من التّساؤلات، فهي أدوات في الفعل الحِجاجي وعلامة عليه، تسوّغ إصدار الحكم الّذي يريده المُرسل لبناء النّتيجة الّتي يرمي إليها[3]. ونوضّح ذلك كما يلي:

(1) أحمد بن محمّد بن عبد ربّه الأندلسي، العقد الفريد، ج7، ص.486، حملتُه سهواً: في بقايا الحيض، يتناً: مُنكّساً، غيلاً: لبناً فاسداً، تئقاً: مستوحشاً باكياً.

(2) عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة، ص.486.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص486،487.

ـ «تخوض الجزائر في الظَّرف الرَّاهن معركة اقتصاديّة مُلتهبة، تُصارع فيها الانعكاسات الوخيمة لانخفاض أسعار البترول»[1]. فالوصف بـ"المُلتهبة" يزيل كُلّ الشّكوك حول حقيقة الوضع الاقتصادي للجزائر، ممّا يستوجب التّفكير في بدائل عن المحروقات.

ـ جاء في رسالة من الرّئيس عبد العزيز بوتفليقة إلى العاهل المغربي: «يطيب لي، والشّعب المغربي الشّقيق يحيي الذّكرى السّابعة عشرة لاعتلائكم العرش، أن أتوجّه لجلالتكم، باسم الجزائر حكومة وشعباً، وأصالة عن نفسي، بأحرّ التّهاني وأخلص التّمنّيات، سائلاً المولى العلي القدير أن يُمدّكم بموفور الصحّة والعافية حتّى تحقّقوا لشعبكم الشّقيق كلّ ما يصبو إليه من عزّة وسعادة ورقي»[2]. يظهر استعمال النّص لألقاب: "الشّقيق، جلالتكم"، والّتي توحي لعمق العلاقة الوطيدة بين الشّعبين، إلّا أنَّ هذا معلوم ومسلّم به عند الجميع، لذا فورودها يتجاوز ذلك لغاية أخرى، فقد جاءت على سبيل الحُجج على قوّة العلاقة الّتي تذلّل الصّعوبات الناجمة عن الاختلافات بين البلدين.

ـ «فالمساواة ليست بعدْل إذا قضت بمساواة النّاس في الحقوق على تفاوُت واجباتهم وكفَّتهم وأعمالهم، وإنّما هي الظّلم كلّ الظّلم للرّاجح والمرجوح. فإنّ المرجوح يضيره ويضير النّاس معه أن يأخذ فوق حقّه، وأن ينال فوق ما يقدر عليه، وكلّ من ينقص من حقّ الرّاجح يضيره لأنّه يغلّ من قدرته، ويضير النّاس معه، لأنّه يحرمهم ثمرة تلك القدرة، ويقعدهم عن الاجتهاد في طلب المزيد من الواجبات، مع ما يشعرون به من بخس الحقوق»[3]. فالعقّاد استعمل اسم الفاعل "الراجح"، لا على سبيل الوصف المجرّد، بل للحِجاج، على أنّ مساواة المرأة بالرّجُل بشكل مُطلق، من شأنه ترجيح كفّتها بما يُناقض العدل. وفي مقابل ذلك جاء باسم المفعول لوضع الرّجل في مرتبة تستدعي إنصافه، فهو أيضاً للحِجاج.

(1) حمزة محصول، "استغلال الطَّاقات النِّسويَّة لإحداث القفزة التَّنمويَّة"، مقال منشور على موقع جريدة الشَّعب، السّبت 24 – 09 – 2016، http://www.ech-chaab.com/ar/الملفات-الأسبوعية/الشعب-الاقتصادي، تاريخ الدُّخول 26 – 08 – 2017، السَّاعة: 21.

(2) أمينة توزي، "بوتفليقة يؤكِّد لمحمَّد السَّادس استعداد الجزائر للتَّعاون الإيجابي مع المغرب"، مقال منشور على موقع يوميَّة صوت الأحرار، 30 جويلية 2016، http://sawtalahrar.net/index.php، تاريخ الدُّخول 26 – 08 – 2017، 21:40.

(3) عبّاس محمود العقّاد، المرأة في القرآن، نهضة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دط، دت، ص.63.

5 ـ 1 ـ 5 ـ تحصيل الحاصل:

تُمثّله بعض التّنوعات الحِجاجيّة كالتّمثيل، والّذي يتجسّد من خلال تعدُّد التّعريفات للمدلول الواحد، ويمكن أن يكون الحِجاج بأيّ حدٍ من هذه التّعريفات المختلفة للذّات الواحدة، والمُرسِل هو من عليه الاختيار بتحديد أنجعها إقناعاً[1]، ويستشهد الشّهري لذلك بما جاء عند الغزالي، في مطلب "ما يطلق بصيغة ما"، أين يأتي بمثال في حدّ الخمر، فيقول« الخمر: هو العُقار، والخمر: هو المائع الّذي يقذف بالزّبد، ثمّ يستحيل إلى حموضة، ويُحفظ في الدنّ، والخمر: هو شراب مُسكر معتصر من العنب»[2]. ويسمّي الغزالي الأوّل حداً لفظياً، والثّاني حداً رسمياً، والثّالث حداً حقيقياً، وهو الّذي يشتمل على جميع سمات الشّيء.

وقد يأتي الحِجاج أيضاً بعكس الحالة الأولى، وذلك بذكر الذّات بأوصاف مختلفة رغم وحدتها في الأصل. ومنه أيضاً إحالة ذهن "المرسَل إليه" إلى السّمات اللّازمة للدّال والمعروفة عنده، دون التّصريح بها. ومن صُوَر تحصيل الحاصل أيضاً الحِجاج بالحشو كالإحالة بما هو مبهم في أداته اللّغويّة (استعمال الاسم الموصول ما مثلاً)، أو ما يأتي عبر اسم مبهم ينتمي إلى صنف الإشاريات وذلك بضمير الغائب (هو)، ومن أمثلة ذلك[3]:

ـ فيك الخِصام وأنت الخصم والحكم (أوصاف مختلفة لمدلول واحد).

ـ الحرب هي الحرب (الإحالة إلى سماتها دون تصريح).

ـ الطّفل هو الطّفل (استعمال اسم مبهم "هو").

5 ـ 2 ـ الآليات شبه المنطقيّة

ويجسّدها السُلَّم الحِجاجي بأدواته وآلياته اللّغوية. ويندرج ضمنه كثير منها؛ مثل العوامل والرّوابط الحِجاجيّة (لكن، حتّى، فضلاً عن، ليس كذا فحسب، أدوات التّوكيد)، ودرجات التّوكيد، والإحصاءات، وبعض الآليات والصّيغ الصّرفية. مثل التّعدية بأفعل التّفضيل، والقياس، وصيغ المبالغة[4].

(1) ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة، ص.490.

(2) الغزالي، أبو حامد محمّد، المستصفى من علم الأصول، تح: حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنوَّرة للطِّباعة، دت، دط، ج1، ص.36،37.

(3) ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة، ص.490-492.

(4) ينظر، المرجع نفسه، ص.477.

5 ـ 2 ـ 1 ـ السُلَّم الحِجاجي

ينبني عموم الحِجاج على: حُجّة ونتيجة ورابط حِجاجي، وتدعى العلاقة الرّابطة بينها بالعلاقة الحِجاجيّة، والّتي تتّسم بكونها سُلّمية وموجّهة. إنّ مفهوم «السلّم الحِجاجي والتّوجيه الحِجاجي هي إذن خاصّة بالعلاقة الحِجاجيّة سواءً أشير إلى هذه العلاقة بقرينة لغويَّة أو تمَّ الاستدلال عليها تداولياً»[1]. فالسُلَّم الحِجاجي هو علاقة ترتيبيّة للحُجج، وصولاً لنتيجة معيَّنة، ويفيد أيضاً حسب القاموس الموسوعي للتّداوليّة، معنيين مختلفين، هما:

ـ السّلالم الكمّية: يعود الفضل إلى اللّساني "لاورنس هورن" (Laurence R. Horn) في إدخال هذا المفهوم، والّذي يهمّ ترتيب المحمولات وعلاقات الاستلزام بين المحمولات ترتيباً هرمياً (بطريقة الاستدلال المنطقي).

ـ السّلالم الحِجاجيّة: أدخله اللّساني "أ. ديكرو" ويتعلّق أيضاً بترتيب بعض المحمولات والعلاقات بينها (المحمولات)، لا من وجهة نظر منطقية وإنّما باعتبار الحِجاج أي باعتبار الاستعمال الّذي نخصّها به (لغوي تداولي)[2].

ويرتبط مفهوم السُلَّم الحِجاجي بمفهوم القوَّة الحِجاجيّة، فوجود مجموعة من «الأقوال الّتي يمكن أن تُمثِّل حُجَجاً تدعم نتيجة واحدة تتفاوت من حيث قوَّتها»[3]، فإذا تحدّثنا مثلاً عن الإنجازات الّتي حقّقها الرّياضي الجزائري "نور الدّين مرسلي"، سنجدها تتنوع بين ألقاب وطنيّة، وأخرى إفريقيّة وعالميّة، والّتي تُرَتّب وِفق السُلَّم التّالي:

ن: نور الدّين مرسلي من أفضل الرّياضيين الجزائريين.

د ← نور الدّين مرسلي بطل عالمي.

ج ← نور الدّين مرسلي بطل إفريقي.

ب ← نور الدّين مرسلي بطل وطني.

(1) جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداولية، ص.94.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.569.

(3) شكري المبخوت، نظريّة الحِجاج في اللّغة، في كتاب أهمّ نظريات الحِجاج في التّقاليد الغربيّة من أرسطو إلى اليوم، ص363.

حيث: (ب، ج، د) حُجَج منتميّة لفئة واحدة، موصلة للنّتيجة: (ن). ونجد فيه أنّ القول الّذي يقع في أعلى درجات السلّم (نور الدّين مرسلي بطل عالمي) هو الدّليل الأقوى للوصول للنّتيجة (ن): من أفضل الرّياضيين الجزائريين، وبعبارة أخرى، فإنّ الأدلّة والحُجج تكون متفاوتة في قوّتها الحِجاجيّة، والعلاقة التّرتيبيّة بينها تكون باعتبار القوّة الحِجاجيّة الّتي لكلّ دليل، فـ(د) أقوى من (ج) بالنّسبة إلى (ن)، و(ج) بدوره أقوى من (ب) بالنّسبة إلى (ن)، لذا فإنّ استخلاص (ن) من (ب) يستلزم استخلاصها من (ج)، وهو ما يستلزم بدوره استخلاصها من (د)، والعكس غير صحيح. فالسُلّم الحِجاجي هو عبارة عن مجموعة من الحُجج مزوَّدة بعلاقة ترتيبيّة وموفيّة بالشّرطين التّاليين:

ـ كلُّ قول يقع في مرتبة ما من السُلّم يلزم عنه ما يقع تحته، بحيث تلزم عن القول الموجود في الطّرف الأعلى جميع الأقوال الّتي دونه.

ـ كلّ قول كان في السُلّم دليلاً على مدلول معيّن، كان ما يعلوه مرتَبَة دليلاً أقوى عليه[1].

فالملاحظ في الجُمل الحِجاجيّة للمثال السّابق، أنّها جميعاً تنتمي إلى الفِئة الحِجاجيّة نفسها، وبالتّالي إلى السُلَّم الحِجاجيّ نفسه، والّتي تؤدّي إلى نتيجة مفادها: أنّ نور الدّين مرسلي من أفضل الرّياضيين الّذين أنجبتهم الجزائر، والدّليل الأقوى الموصل لهذه النّتيجة، أعلى درجات السُلّم، وهو: بطل عالمي، بينما الدّليل الأضعف في الدّرجة السُّفلى: بطل وطني، فهي تدلّ على أنّه رياضي ناجحٌ محلّياً، لكن لا يصل لدرجة تأكيد إمكانيّة تصنيفه ضمن أفضل الرّياضيين الجزائريين.

يحكم السُلَّم الحِجاجي ثلاثة قوانين، هي قانون النّفي وقانون الخفض وقانون القلب؛ ومقتضى **قانون النّفي**: أنّه إذا كان القول دليلاً على مدلول معيّن، فإنّ نقيض هذا القول دليل على نقيض مدلوله[2]. ويمكن أن يُصاغ كما يلي:

[أ (دليل) ⟵ ن (نتيجة)] ⟵ [˜أ (دليل) ⟵ ˜ن (نتيجة)]

حيث: ترمز (˜) لنقيض القول أو نفيه.

(1) ينظر، طه عبد الرّحمان، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي، ص277.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.278.

وكمثال على ذلك نأخذ:

ن: مرسلي أفضل رياضي جزائري ⟸ أ: لقد حقّق بطولات عالميّة.

ˉن: مرسلي ليس أفضل رياضي جزائري ⟸ ˉأ: إنّه لم يحقّق بطولة عالميّة.

ومقتضى **قانون القلب:** أنّه إذا كان أحد القولين أقوى من الآخر في التّدليل على مدلول معيّن، فإنّ نقيض الثّاني أقوى من نقيض الأوّل في التّدليل على نقيض المدلول[1]. يُصاغ كما يلي:

ونمثّل لذلك بـ:

ـ حقّق مرسلي بطولة إفريقيا، وحتّى بطولة العالم.

وعند النّقض، تصبح:

ـ لم يحقّق مرسلي بطولة العالم، بل لم يحقّق بطولة إفريقيا.

ونتيجة للنّقض نجد أنّ القوّة الحِجاجيّة انتقلت من (ج) إلى (ب)، ممّا استلزم ترتيباً جديداً لأدلّة السُلّم الحِجاجي.

ومقتضى **قانون الخفض:** أنّه إذا صدق القول في مراتب معيّنة من السُلّم، فإنّ نقيضه يصدق في المراتب الّتي تقع تحتها[2].

فقولنا إنَّ مرسلي مثلاً، لم يحقّق بطولة وطنيّة، تستلزم أنّه لم يتحصّل على بطولة عالميّة وإفريقيّة، وقد يتمّ ذلك أيضاً بإدخال حُجج أخرى، تبطل السّابقة أو تغيّر موقفنا منها، كأن نقول إنّ مرسلي رياضي جيّد لكنّه لم يشارك في أيّ مُنافسة دوليّة.

(1) ينظر، طه عبد الرّحمان، اللّسان والميزان أو التّكوثر العقلي، ص.278.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.277.

5 ـ 2 ـ 2 ـ العوامل والرّوابط الحِجاجيّة:

تمثّل التّقنيات الحِجاجيّة الجانب التّطبيقي لهذه الآليات، أو لنقل أنّها مجموعة المؤشّرات والأدوات الّتي يتمّ بها حِجاج ما؛ وينبغي أن نميّز بين صنفين من المؤشّرات والأدوات الحِجاجيّة، هما: الرّوابط الحِجاجيّة (Les connecteurs)، والعوامل الحِجاجيّة (Les opèrateurs)، وهي غير الرّوابط والعوامل النّحويّة، والّتي تختلف من لغة لأخرى، وتشتمل اللّغة العربيّة على عدد كبير من العوامل والرّوابط الحِجاجيّة، ومن بينها: لكن، بل، إذن، حتّى، لاسيما، إذ، أن، بما أنّ، ذلك، مع ذلك، ربّما، تقريباً، إنّما، حيث، لهذا، فضلاً عن ... إلخ.

وتقوم النّظريّة الحِجاجيّة في جوهرها على هذه العوامل والرّوابط، وهو ما يفرض علينا إفرادها بالبيان والتّوضيح. فكيف يعرَّف العامل والرّابط الحجاجيَّين؟ وما وظيفتهما الحجاجيّة؟

✓ **العوامل الحجاجيّة:**

هناك اختلاف بين مدلول العامل والرّابط الحِجاجيين؛ فأمّا العوامل الحِجاجية، فليست وظيفتها أن تقوم بالرّبط بين المتغيّرات الحِجاجيّة، أي بين حُجّة ونتيجة أو بين مجموعة حُجَج، (لأنّ ذلك عمل الرّوابط)، ولكنّها «تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحِجاجيّة الّتي تكون لقول ما»[1]. ولذلك نجد من الباحثين من يعرّفها بقوله: هي «عناصر لغويّة إسناديّة نحويّة أو معجميّة، تربط بين مكوّنات القول الواحد كالحصر والنّفي والشّرط. ووظيفتها هي حصر الإمكانات الحِجاجيَّة Potentialitès لمحتوى الملفوظات وتحويلها، مثل صيغ: peu/Presque في اللّغة الفرنسيّة»[2].

تُعرَف القيمة الحِجاجيّة للعامل الحِجاجي إذن عند إدخاله على قول ما، ليحصُر الإمكانات الحِجاجيّة لمحتواه ويحوّلها إلى طاقة حِجاجيّة فاعِلة، فاستعمال عوامل القصر المتكوِّنة من النَّفي والاستثناء (ما ـ ... ـ إلّا) تكسب الملفوظ الّذي تدخل عليه بُعداً حِجاجياً أعمق وأنجع في التّوجيه نحو النّتيجة الضّمنية للقول. فإذا أخذنا المثال التّالي:

(1) أبو بكر العزّاوي، اللّغة والحِجاج، ص.27.

(2) عبد اللّطيف عادل، بلاغة الإقناع في المناظرة، ص.100.

م1: ـ محمّدٌ رسول الله.

م2: ـ ما محمّدٌ إلّا رسول.

فالقول الأوّل (محمّدٌ رسول الله) يتضمّن معنىً إخبارياً يؤدّي إلى نتيجة محدّدة مجرّدة، ولا يمكن تأويلها إلّا من خلال السّياق، فهي تحتمل معنى الإقرار والإيمان بأنّ محمّداً رسول من عند الله، وقد تستعمل على سبيل الاعتراض والتّعجّب على رأي ما مُخالف، وغيره ممّا يحكمه السّياق.

أمّا القول الثّاني (ما محمّدٌ إلّا رسول)، فإنّه بإدخالنا أداتي النّفي والاستفهام حُدِّد المسار بوجهة واحدة، مفادها: أن محمّداً ﷺ ما هو إلّا رسول من عند الله كباقي الرّسل الّذين بعثهم، فما هو إلّا بشر يتّصف بصفات البشر، لا بصفات الآلهة، ولذلك جاء في سياق الآية: ﴿وَمَا مُحَمَّدٌ إِلَّا رَسُولٌ قَدْ خَلَتْ مِن قَبْلِهِ ٱلرُّسُلُ ۚ أَفَإِيْن مَّاتَ أَوْ قُتِلَ ٱنقَلَبْتُمْ عَلَىٰٓ أَعْقَـٰبِكُمْ ۚ﴾[1]، أي أفإن مات بانقضاء أجله أو قُتِل رجعتم عن دينكم. وبذلك يكون القول الثّاني قد تجاوز الإخبار إلى قوّة حِجاجيّة أعمق، اكتُسبت بدخول عوامل القصر(ما وإلّا)، فالعامل «إذ يدخل على الملفوظ يحُدُّ من عدد المسارات المؤدّية إلى تلك النّتيجة»[2].

ومن ذلك أيضاً ما يذكره عبد الله صولة، من صُور العدول عن التّقرير إلى الاستفهام، وعن الأمر إلى الاستفهام، وعن النّفي إلى الاستفهام، ويتمّ ذلك بإدخال أدوات الاستفهام (كالهمزة وهل وكيف)، لتتحوَّل إلى عوامل حِجاجيّة مهمّة، فالاستفهام على عكس التّقرير أو النّفي أو النّهي يجعل المخاطَب في حالة اضطرار إلى الجواب خصوصاً في حالات الاستفهام الدّاخل على النّفي، ويكتسب الكلام بذلك بُعداً حِجاجياً قوياً، ونمثّل لذلك بالأمثلة نفسها لعبد الله صولة، وتأتي كما يلي:

(1) آل عمران، الآية.144.

(2) عبد الله صولة "البلاغة العربيّة في ضوء البلاغة الجديدة"، في كتاب: الحِجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة)، ج1، ص.35.

(أ)		(ب)
التّقرير		**الاستفهام**
ـ أنا أبوك.	⟵	ـ ألست أباك.
ـ أنا ربّكم.	⟵	ـ ألست بربّكم.
الأمر		**الاستفهام**
ـ انتهوا.	⟵	ـ فهل أنتم منتهون.
ـ لا تضرب أخاك.	⟵	ـ أتضرب أخاك.
النّفي		**الاستفهام**
ـ لا شكّ في الله.	⟵	ـ أفي الله شكٌ.
ـ لا أصافحه ...	⟵	ـ كيف أصافحه وقد ظلمني[1].

عند تتبّع هذه الأمثلة نلاحظ أنّ دخول الاستفهام والعدول عن (أ) إلى (ب)، يقوّي الاتّجاه نحو النّتيجة (ن)، فإحلال الاستفهام محلّ التّقرير أو النّفي أو النّهي أو الأمر، يجعل الكلام مؤدّياً إلى هذه المعاني جميعاً، لكنّه يزيد شيئاً آخر (من قبيل الإصرار على النّفي، أو اللّوم، أو اضطرار المُخاطَب للإجابة عن الاستفهام)، وكلّ ذلك يعمّق درجة الاقتناع بالنّتيجة الّتي يتوجّه إليها الكلام[2].

وبناءً على ما سبق يمكن أن نستنتج العديد من الأدوات الّتي يمكن أن تكون عوامل حِجاجيّة في اللّغة العربيّة، ومن هذه الأدوات نذكر: ربّما، بل، لكن، إنّ، تقريباً، كاد، قليلاً، كثيراً، ما ... إلّا، وجل أدوات الحصر والقصر والاستفهام. وهي أدوات لا يمكن تعريفها ـ حِجاجياً ـ إلّا بالإحالة على قيمتها الحِجاجيّة، لذلك يعرّفها رشيد الرّاضي بقوله: «إنّ العامل الحِجاجي هو وحدة لغويّة إذا تمّ إعمالها في ملفوظ معيّن، فإنّ ذلك يؤدّي إلى تحويل الطّاقة الحِجاجيّة لهذا الملفوظ»[3]، ثمّ يأتي ـ رشيد الرّاضي ـ بصياغة موشلير (Mochler) الّتي

(1) عبد الله صولة، في نظريّة الحِجاج دراسات وتطبيقات، ص.97،98.

(2) ينظر، عبد الله صولة، المرجع السّابق، ص.99.

(3) رشيد الرّاضي "الحِجاجيات اللّسانيّة والمنهجيّة البنيويّة"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة)، ج1، ص.435.

استُنتج منها هذا التّعريف (وتجمع كلّ ما ذكرناه عن العامل الحِجاجي)، وهي صياغة تحمل طابعاً صورياً، كما يلي:

ـ إذا كانت مجموعة (با) من الملفوظات تشترك في المحتوى (ن) نفسه.

ـ وكانت مجموعة (بَا) من الملفوظات تشترك في المحتوى (نَ) نفسه.

بالوجه الّذي تكون معه: نَ = ن + و. بحيث يكون (و) أحد الأدوات من قبيل: تقريباً، تماماً، أوشك، ... أو ممّا سبق ذكره أعلاه. فإنّ (و) يكون عاملاً حِجاجياً، إذا كانت إمكانات الحِجاج الّتي تتيحها (بَا) مختلفة عن تلك التي تتيحها (با)، من غير أن يكون ذلك بسبب المعلومات الّتي يضيفها (و)، أي بغضّ النّظر عن قيمته الخبريّة المجرَّدة[1].

ويمكن تطبيق ذلك على أحد الأمثلة السّابقة أو غيرها، كما يلي:

(با): ـ انتهوا. ←——— (ن): توقّفوا (عن شرب الخمر ولعب الميسر مثلاً).

(بَا): ـ فهل أنتم منتهون. ←——(نَ): توقّفوا عن شرب الخمر ولعب الميسر.

(كما جاء في معنى الآية 91 من سورة المائدة).

فيمكن أن نعتبر (بَا) أقوى من (با)، وذلك، بفضل العامل الحِجاجي (أداة الاستفهام هنا)، الّذي قام بوظيفة تحويليّة حِجاجيّة خالصة، ممّا أدّى إلى زيادة في الطّاقة الحِجاجيّة للقول (بَا).

✓ **الرّوابط الحجاجيّة:**

الرّوابط الحِجاجيّة؛ هي أيضاً عبارة عن عناصر لغويّة (أدوات)، لكنّها تقوم بوظيفة الرّبط بين المتغيّرات الحِجاجيّة، أي بين حُجّة ونتيجة أو بين مجموعة حُجَج، وتُسنِد لكلّ قول دوراً محدداً داخل الاستراتيجيَّة الحِجاجيّة العامّة[2]، فهي من هذه الجهة تختلف عن العوامل الحِجاجيّة، الّتي تدخل على الكلام لتزيد من قوّته الحِجاجيّة. كما يجب تمييزها أيضاً من جهة أخرى عن الوصل وأدواته، والّتي يمكن اعتبارها روابط منطقيّة (و، أو، إذا، أن ...)[3]، ووظيفتها مختلفة عن الرّوابط الحِجاجيّة.

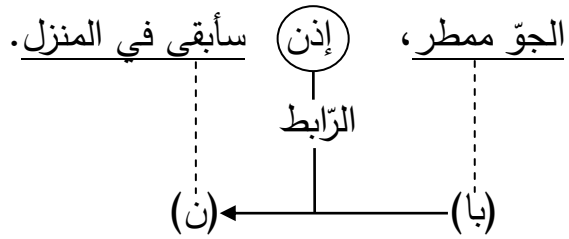
(1) ينظر، رشيد الرّاضي، المرجع السّابق، ص.435،436.

(2) ينظر، أبو بكر العزاوي، اللّغة والحجاج، ص.27.

(3) ينظر، جاك موشلر وآن ريبول، القاموس الموسوعي للتّداولية، ص.566،567.

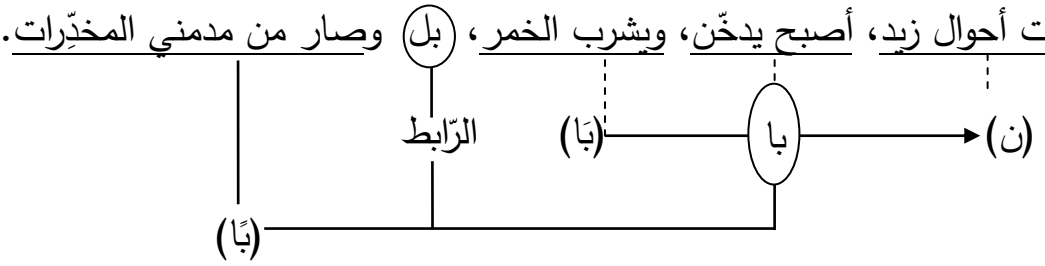
فالرّوابط الحِجاجيّة هي مكونات لغويّة تداوليّة (أو روابط شبه منطقيّة)، بواسطتها يتمّ تقديم الحُجج، ويمكن التّمثيل لها بالأدوات التّالية: ذلك، أن، حيث، لهذا، فضلاً عن، بل، لكن، حتى، لاسيما، إذن، لأن، ربّما، إذ، على كلّ حال، ما دام، لا سيما، بما أنّ، مع ذلك، تقريباً، إنّما، غير أنّ ... إلخ. وهذه الرّوابط الحِجاجيّة يمكن تصنيفها في مجموعات وفق معايير مختلفة، يمكن توضيحها كما يلي[1]:

حسب معيار عدد المتغيّرات؛ الّتي يربط بينها الرّابط الحِجاجي، فهو إمّا أن يكون محمولاً ذا موقعين، مثل:



والعُنصر اللّغوي (إذن) ربط بين متغيّرين، هما في هذا المثال عبارة عن حُجّة (با) ونتيجة (ن)، ولا يمنع ذلك من دخول متغيّرات أخرى في صورة مُضمرة (لتؤدّي وظيفة حُجّة أو نتيجة)، ففي المثال السّابق يمكن توقّع نتيجة مُضمرة، من قبيل: لأُتابع المباراة على التّلفاز. كما يمكن افتراض حُجّة مُضمرة، مثل: حتّى لا أُصاب بالزّكام، ونلاحظ أنّ إدراج هذه الحُجّة جاء تقوية للحُجّة الأولى.

أمّا الاحتمال الثّاني، فهو أن يكون الرّابط الحِجاجي محمولاً ذا ثلاثة مواقع، مثل:



(1) ينظر، رشيد الرّاضي "الحِجاجيات اللّسانيّة والمنهجيّة البنيويّة"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظريّة وتطبيقيّة في البلاغة الجديدة)، ج1، ص.438،439.

والمُلاحظ هنا أنّ العُنصر اللّغوي (بل) ربط بين ثلاثة متغيّرات، الأوّل والثّاني منهما عبارة عن حُجّة (با + بَا) ونتيجة (ن)، يشكلان بنية حِجاجيّة كاملة، ثمّ كان المتغيّر الثّالث عبارة عن حُجّة (بًا) جاءت لتقوّي الحُجج قبلها وتؤدّي إلى النّتيجة نفسها (ن)، أي أنّ الرّابط الحِجاجي (بل) لم يُستعمل هنا للإبطال، بل للحِجاج.

حسب معيار وظيفة الرّابط؛ فهي إمّا مُدرجة للنّتائج (إذن، أخيراً، لهذا ...)، مثل:

ـ اجتهد عمر كثيراً هذا العام، لهذا كانت نتائجه جيّدة.

الرّابط النّتيجة

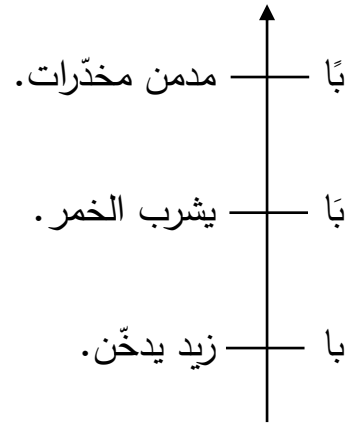
أو روابط مُدرجة للحُجج (حتّى، بل، لكن، على ذلك، لأنّ ...)، مثل:

ـ الجزائر بلد غنيٌ، لأنّ ثرواته متنوّعة.

الرّابط الحُجّة

ومنها روابط مدرجة لحُجَج قويّة (حتّى،بل، لكن)، فالمثال السّابق (ساءت أحوال زيد، أصبح يدخّن، ويشرب الخمر، بل وصار من مدمني المخدرات) يُظهر هذا، ويبيّن علاقة استعمال الرّوابط الحِجاجيّة بالسلّم الحِجاجي، حيث تأتي الحُجّة بعد الرّابط أقوى، وهي في هذه الحالة تؤدّي إلى النّتيجة نفسها:

ن: ساءت أحوال زيد.



وحتّى في حالة النّتائج المناقضة للنّتيجة الأولى، فإنّ الرّابط الحِجاجي يُدرج حُجّة أخرى تكون أقوى ممّا قبلها، ونُمثّل لذلك بقوله تعالى، ﴿هَلۡ أَتَىٰكَ حَدِيثُ ٱلۡجُنُودِ ۝١٧ فِرۡعَوۡنَ وَثَمُودَ ۝١٨ بَلِ ٱلَّذِينَ كَفَرُواْ فِي تَكۡذِيبٖ﴾[1]، فالرّابط الحِجاجي هنا يقيم علاقة حِجاجيّة مركّبة من علاقتين حِجاجيّتين فرعيّتين، علاقة تربط بين الحُجّة (با) والنّتيجة المُضمرة (ن)، وأخرى تربط بين الحُجّة (بَا) والنّتيجة المُضادّة المُضمرة أيضاً (لا–ن)[2]، وتكون الحُجّة بعد الرّابط (بَا) أقوى من (با)، وبذلك يتمّ إبطال النّتيجة الأولى (ن) وإثبات الثّانية (لا–ن):

بل = لكن = الحِجاج والإبطال← (با) لكن – بل (بَا) (با)←(ن)، (بَا)←(لا–ن) (با) أقوى من (بَا).

الأولى: (با) اطّلاعهم على أخبار فرعون وثمود وغيرهم←(ن) سيعتبروا ويتّعضوا.
الثّانية: (بَا) الّذين كفروا في تكذيب←(لا–ن) لن يعتبروا ولن يتّعضوا.

حسب معيار العلاقة بين الحُجَج الّتي يسوقها الرّابط؛ وهي خاصّة بالحالة الّتي يكون فيها الرّابط ذا ثلاث مواقع، حيث يُميّز بين روابط للحجج **المتعاندة** (المتعارضة)، مثل:

ـ زيد ذكي ←——— (ن) = أسنِد إليه هذه المهمّة. ..... 1 .

ـ زيد مُهمل ←——— (ن) = لا تسند إليه هذه المهمّة. ..... 2 .

يظهر تعارض وتناقض الحكمين على زيد، ممّا أدّى إلى نتيجتين متناقضتين، وهو ما يمكّن من الجمع بينهما لتوضيح الصّورة بشكل جليّ، وذلك بإدخال أحد روابط التّعارض، لنتوصّل بواسطتها إلى موقف ونتيجة محدّدة من إسناد المُهمّة لزيد، وذلك كما يلي:

ـ زيد ذكي، لكنّه مُهمل ←——— (ن) = لا تسند إليه هذه المهمّة.

(1) البروج، الآية.17،18،19.

(2) ينظر، أبو بكر العزّاوي، اللّغة والحِجاج، ص.62،63.

فالحُجّة المُدرجة بعد الرّابط (مُهمل) مُعارضة للحُجّة الأولى (ذكي)، لذلك كانت النّتيجة مُعارضة لما توصل إليه الحُجّة الأولى.

وروابط أخرى للحُجج **المتساندة** (المتساوقة)، أي أنّها تقوّي بعضها وصولاً للنّتيجة المقصودة، مثل:

ـ زيد يتقن السّباحة والرّماية. ⟵ (ن) = هو رجل ماهر. .....1 .

ـ زيد يتقن ركوب الخيل. ⟵ (ن) = هو رجل ماهر. .....2 .

إنَّ الأحكام (الحُجج) الصّادرة، تُثبت النّتيجة نفسها عن زيد، بأنّه رجل رياضيّ ماهر، لذا فالجمع بينها ممكن، وتزيد النّتيجة قوّة بإدخال أحد روابط التّساند المدعّمة والمقوّية لهذه الحَجج، لنحصل على الشّكل التّالي:

ـ زيد يتقن السّباحة والرّماية، وحتّى ركوب الخيل. ⟵ (ن) = يا له من رجل.

لنستنتج ممَّا سبق أنّه في السُلّم الحِجاجي، تتجلّى العلاقة الحِجاجيّة بين الدّعوى والحُجّة، فتصبح العلاقة شبه منطقيّة. لذا فالسُلّم الحِجاجيّ لا يُثبت، غالباً، إلّا الحُجَّة الّتي تفرض ذاتها على أنّها أقوى الحُجج في السّياق، وهو ما ينشده المُخاطِب[1].

وللسلّم الحِجاجي أدوات وآليات غير الّتي ذكرنا، بعضها له ارتباط مباشر مع الأدوات والآليات اللّغويّة، وقد جئنا بها في الآليات اللّغويّة، وأُخرى مُرتبطة بالأشكال والصّور البلاغيّة، ومن هذه الأدوات الّتي لها ارتباط بالسُلَّم الحِجاجيّ، نذكر:

ـ الصّيغ الصّرفيّة (أفعل التّفضيل، صيغ المُبلغة)، ودرجات التّوكيد والتّعدية.

ـ وأدوات أُخرى لا تتعلّق باللُّغة والبلاغة، منها: حُجَّة الدّليل، كالاحتجاج بالقرآن الكريم أو السنَّة بالنّسبة للمسلمين، الّتي تعلو درجات السُلّم. واستعمال الإحصاءات، بتقديم أرقام مرتبطة بالقضيّة المطروحة، ويكثر استعمالها في التّقارير، كالتّقارير الصّحفيّة مثلاً.

(1) ينظر، عبد الهادي بن ظافر الشّهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة، ص.499،500.

5 ـ 3 ـ الآليات البلاغيّة:

ظلَّ مفهوم البلاغة وعلاقتها بالحِجاج محلَّ اختلاف منذ القِدَم، فالبلاغة (الخطابة) الأرسطيّة جعلت من الحِجاج الرُّكن الأساسيّ فيها، وظلّ الإقناع الوظيفة البلاغيّة الرّئيسية، لذا عُرّفت البلاغة بأنّها: "فنّ التّأثير بواسطة الخطاب"، بمعنى الحثّ على الاعتقاد بشيءٍ معيَّنٍ، دون الدَّفع إلى العمل به ضرورة. إلّا أنّها اختلفت عن هذه الوظيفة بعد ذلك، لتركّز اهتمامها على الصُّوَر والزّخرَفة والتّنميق، وتراجعت أهمّية نظريّة الحِجاج في داخل البلاغة تدريجياً، رغم أنّها أصبحت في النّهاية محتوى لكُلِّ تعليم في الثّانويات وفي الجامعات في أوروبا. كما «اشترك كلٌ من تاريخ الأدب وتدريس العلوم في سلخ البلاغة وتفريغها من معناها الأوَّل، لأكثر من مرّة. عندئذ لم يعد للحِجاج وجود كنظريّة ولا كممارسة، لا في الثّانويّة ولا في الجامعة. واختفى درس البلاغة من النّظام المدرسي في فرنسا عام 1902، في الوقت ذاته الّذي فُرّغت فيه البرامج من أيّ إحالة على البلاغة. وفي كوبيك، أُلغيَ درس البلاغة والمحاضرات التّقليديّة في عام 1968. ولكنّ محاضرات التّواصل الخطابي، وما يسمّى اليوم بالتّفكير النّقدي لم يتوقف أبداً في الولايات المتحدة»[1]. وكانت نتيجة ذلك كلّه عدم ظهور أيّ نظريّة في الحِجاج لبعض الوقت.

لقد اتّخذ مفهوم البلاغة وفقاً لرولان بارت (Roland Barthes) رُؤى متعدّدة، حدّها كما يلي[2]:

ـ **البلاغة تقنيّة:** مجموعة من القواعد، من الوصفات الّتي يسمح تطبيقها إقناع متلقّي الخطاب.

ـ **البلاغة حقل:** في مرحلة أولى، هي موضوع تعليم يعتبر أحد أوائل المواد الأساسيّة حتّى اختفائها من المناهج الدّراسيّة في القرن التّاسع عشر.

ـ **البلاغة علم أوّلي:** والّذي يعيّن ويوسّع ويصنّف تأثيرات اللّغة.

ـ **البلاغة أخلاق:** وهي مجموعة من القواعد المعياريّة اللّغويّة، وفي ذات الوقت وصفة من التّعليمات الأخلاقيّة.

ـ **البلاغة مُمارسة اجتماعيّة:** والّتي تسمح بالتّأكّد من "ملائمة الكلام".

---

(1) فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، ص.40.

(2) ينظر، رولان بارت، نقلاً عن: فيليب بروتون وجيل جوتييه، تاريخ نظريات الحِجاج، ص.35.

إنّ هذه المستويات الخمسة للبلاغة كما وضعها بارت، تصف جيّداً الأشكال المتعدّدة لهذه النّظريّة، وكذا التّعارضات الّتي تحملها: بين النّظريّة والتّطبيق، وبين العلم والتّقنيّة، وبين المعرفة والأخلاق، وبين الإبداع النّظري والاستخدام التّعليمي، وبين الفكرة واللّغة[1].

فالبلاغة وفقاً لبارت عرفت تجاذبات عِدّة في مفهومها، تبعاً للمرجعيات الّتي ينطلق منها التّعريف بها، فمن الأدب والأسلوبيّة الّذين اختزلا البلاغة في الجانب الشّكلي للخِطاب من أجل الزُّخرف أو إضفاء قيمة جماليّة له، إلى البلاغة التّعليميّة الّتي احتلت قاعات التّدريس بمختلف مستوياتها جاعلة من البلاغة مجموعة قواعد معياريّة، ومرجعيّة ثالثة خطابيّة جعلت من البلاغة وسيلة للحِجاج، وخاصّة وسيلة للإبداع، أي جلب أشياء إلى ذهن السّامع ليست حاضرة في ذلك الحين من أجل تحقيق الإقناع.

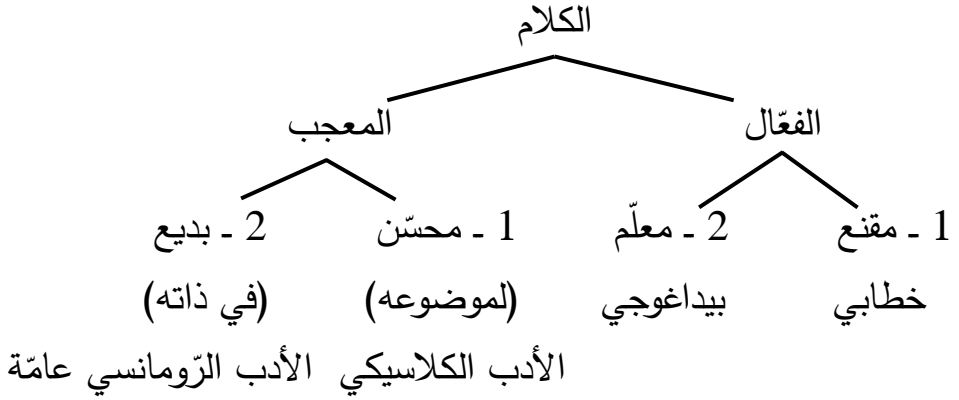
تناولت البلاغة مجالات الخطاب المتعدّدة بالدّراسة، وتميّز النّسق البلاغي في تناوله للخِطاب بالدّقة والفعاليّة، لذا صارت البلاغة اليوم منطقة مشتركة بين العلوم، تندمج مفاهيمها مع مجالات أخرى، حتّى أصبح لكلّ خطاب بلاغته الّتي لا غنى عنها، فهي أداة الفهم والإفهام، وأداة التّأثير والاستمالة[2]، وبذلك أصبحت البلاغة مؤثّرة في المقام الأوّل بوصفها علم الخِطاب العملي. وانطلاقاً من هذه الرّؤية حاول محمّد العمري جمع شتات هذه التّصورات، ليقدّم مفهوماً مُوحّداً للبلاغة، والّذي ينصرف حسبه إلى أحد معنيين، أو إليهما معاً، وذلك حسب السّياق.

ويبلور محمّد العمري هذين التّعريفين، كالتّالي:

المعنى الأوّل: البلاغة هي الكفاءة التّعبيرية، أو حسنُ الكلام، فالكلام البليغ هو الكلام الفعّال أو المعجب أو هما معاً، بزيادة أو نقص في هذا العنصر أو ذاك:

(1) ينظر، فيليب بروتون وجيل جوتييه، المرجع السّابق، الصّفحة نفسها.

(2) ينظر، محمّد العمري، "الحجاج مبحث بلاغي فما البلاغة؟"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.23.



المُخطَّط (5) يُبيّن أنَّ البلاغة تتمثَّل في الكفاءة التَّعبيريَّة

المعنى الثّاني: البلاغة هي العلم الّذي يصف هذه الكفاءة وهذا الحسن[1].

ليختار محمّد العمري بعد هذا العرض تعريفاً يجمع بين المعنيين المذكورين، وإن كان يجد أن المعنى الثّاني هو الّذي يجب أن ينصرف إليه البحث البلاغي، لأنّه يتضمّن المعنى الأوّل تضمّن المنهج لموضوعه، فيقول إنّ البلاغة هي: «علم الخِطاب المؤثّر القائم على الاحتمال»[2]، والخطاب الاحتمالي بحسب العمري يمتدّ بين: الاعتباط في أسفل السُلّم، والاستدلال البرهاني في أعلاه. وبذلك يجنّب هذا التّعريف إلحاق البلاغة بالمنطق الّذي مجاله الحقيقة واليقين، ويبتعد عن السّفسطة القائمة على المغالطة والتّزييف. ويقترب كثيراً من بعض التّعاريف القديمة للبلاغة (الخطابة)، وفي الوقت نفسه يحاول تقريب مفهوم البلاغة في عمومها من مفهوم البلاغة الجديدة، الّتي تتوخّى الإقناع هدفاً رئيساً لها، فالبلاغة تبحث في استعمال الخطاب من أجل أن يكون مقنعاً.

وقريباً من تعريف العمري للبلاغة تدور تعاريف أخرى لباحثين عرب عدّة، حاولوا تقريب مفهوم البلاغة العربيّة وتطبيقاتها من التّصوّر الجديد للبلاغة، والقائم على الوظيفة الإقناعيّة بالأساس، فنجد تعريفاً يعدُّ البلاغة، بأنّها: «فنّ الكلام الجيّد، مجموعة من الإجراءات الّتي يستعملها الخطيب من أجل الاستمالة والإقناع»[3]، إلّا أنّ هذا التّعريف يضعها في مجال الفنّ

(1) ينظر، محمّد العمري "الحجاج مبحث بلاغي فما البلاغة؟"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.24.

(2) المرجع نفسه، الصّفحة نفسها.

(3) أ.مولز – ك.زيلتمان – ك.أوريكيوني، في التّداولية المعاصرة والتّواصل "فصول مختارة"، تر: محمّد نظيف، أفريقيا الشرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2014، ص.152.

لا العلم، لذا ربطها بالخطيب لا الخطاب، فهو ـ الخطيب ـ الّذي يتفنّن في صناعة خطابه وبقدر براعته في ذلك يكون التّأثير والإقناع.

وباعتبار الاستدلال أداة الإقناع الّذي يُعدُّ الوظيفة البلاغيّة الرّئيسيّة، وطريقاً من الطّرائق الّتي حاول البلاغيون المحدثون في أوروبا إعادة إنعاش البلاغة من خلال الحوار حولها[1]، افترض شكري المبخوت أنّ البلاغة العربيّة تقوم على تصوُّر استدلالي، يحدُّ موضوعها ومنهجها، وموضوع البلاغة العربيّة «هو تحليل ما يشمل عليه القول من اعتبارات مقاميّة»[2]، وذلك باعتبار أنّ البلاغة تتمثّل في مطابقة الكلام لمقتضى الحال.

إنّ ما يمكن استخلاصه ممّا سبق، أنّ البلاغة في عمومها وإن تنوّعت أساليبها بين الوظيفة الإقناعيّة والبيانيّة والجماليّة الإنشائية، فإنّه يمكن في جميع الأحوال عزلها عن سياقها البلاغي لتؤدّي وظيفة إقناعيّة استدلاليّة بالدّرجة الأولى كما هو مطلوب في الحِجاج. ذلك أنّ «الفعاليّة الحِجاجيّة، باعتبارها فعاليّة خَطابيّة، لا تظهر وتتجسّم لغوياً إلّا بمهارات أسلوبيّة وتأثيرات بلاغيّة، فهذه العوامل تخضع للشّروط الإبداعيّة والابتكاريّة، باعتبارها متطلّبات جماليّة وألبسة يتلبَّسها مسار الحِجاج وعلاقاته الدّاخليّة»[3].

إنّ معظم الأساليب البلاغيّة تتوفّر على خاصيّة التّحوّل لأداء أغراض تواصليّة ولإنجاز مقاصد حِجاجيّة ولإفادة أبعاد تداوليّة. ومنه أيضاً، أنّ البلاغة توفّر للحِجاج ترسانة من الأساليب والأدوات، تسمح باندماجهما معاً في كثير من الأحوال، وذلك أنّه لمّا كان مجال الحُجَج هو المحتمل وغير المؤكّد والمتوقّع، فقد كان من مصلحة الخطاب الحِجاجيّ أنْ يقوّي طرحه بالاعتماد على الأساليب البلاغيّة والبيانيّة الّتي تُظهر المعنى بطريقة أجلى

(1) يُنظر، أحمد درويش، النّص البلاغي في التّراث العربي والأوربّي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1998، ص.12.

(2) شكري المبخوت، الاستدلال البلاغي، ص.19.

(3) رضوان الرّقبي "الاستدلال الحِجاجي التّداولي وآليات اشتغاله"، في مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد2، المجلّد40، 2011، ص.69.

وأوقع في النّفس[1]، وعليه يمكن اعتبار البلاغة إجراء يُضاف إلى الحُجّة ليتشكّل بذلك الحِجاج البلاغي، الّذي يقصد استمالة تهدف الإقناع[2].

ومن الأساليب والآليات البلاغيّة الّتي تضطلع بدور حِجاجيّ، نذكر الصّور البلاغيّة الّتي ينجم عنها تغيير في المعنى أو المجازات (استعارة، تهكّم، الإثبات بالنّفي)، أو الصّور الّتي تعتمد على شكل أو ترتيب الكلمات، كالتّجانس الاستهلالي، التّكرار، ومشاكلة اللّفظ للمعنى، وغير ذلك، ممَّا يُمكن التَّفصيل فيه كما يلي:

✓ **فمن مُشاكلة اللّفظ للمعنى (التّنكيت)؛**

جاء عند الزّركشي أنّ اللّفظ متى كان جزلاً كان المعنى كذلك، فَتعدِل عن ذِكر لفظٍ إلى ذكر غيره لمعنى لطيف، ومنه قوله تعالى: ﴿إِنَّ مَثَلَ عِيسَىٰ عِندَ ٱللَّهِ كَمَثَلِ ءَادَمَ خَلَقَهُۥ مِن تُرَابٍ﴾[3]، ولم يقل من "طين" كما جاء في غير موضع، فعدل عن "طين" الّذي هو مجموع الماء والتّراب، إلى ذكر مجرّد "التّراب"، وهو أدنى العنصرين وأكثفهما، وذلك لمَّا كان المقصود مُقابلة من ادّعى في المسيح الإلهيّة فَأتى بما يُصغِّر من أمر خلقه عند من ادّعى ذلك، ومقابل ذلك نجد أنّه لمّا أراد سبحانه الامتنان على بني إسرائيل بعيسى عليه السّلام، أخبرهم أنّه يخلق لهم من "الطّين" كهيئة الطّير، تعظيماً لأمر ما يخلقه بإذنه[4]، ويمكن تمثيل ذلك وفق السُلّم التّالي:

ن: عيسى ليس بإله

أ عيسى من تراب

ب عيسى من طين

ن: يَخلق عيسى من الطّين كهيئة الطّير

أ طير من طين

ب طير من تراب

(1) صابر الحبّاشة، من إشكاليات تطبيق المنهج الحِجاجي على النّصوص ـ حجاجيّة المفردة القرآنية نموذجاً ـ، ضمن كتاب: الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج2، ص.139.

(2) ينظر، هاجر مدقن، الخطاب الحِجاجي أنواعه وخصائصه، ص.69.

(3) أل عمران، الآية.59.

(4) ينظر، بدر الدّين محمّد بن عبد الله الزّركشي، البرهان في علوم القرآن، تح: يوسف عبد الرّحمان المرعشلي وجمال حمدي الذّهبي وإبراهيم عبد الله الكردي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1990، ج3، ص.437،438.

فالعدول الأوّل (من الطّين إلى التّراب)، كان القصد منه الإتيان بالحُجّة الأقوى والأنجع في توجيه الملفوظ نحو ما يلزم عنه وينتج به، وهو في المثال السّابق، للاستدلال على عدم إلهيّة عيسى.

ومن ذلك يستخلص عبد الله صولة قاعدة في التّنكيت، مفادها[1]:

يُعدَل عن اللّفظ (ب) إلى اللّفظ (أ)، لكون (أ) أقدر على توجيه الملفوظ نحو النّتيجة الّتي تراد منه، ويكون من خصائص اللّفظين:

ـ أنّ (أ) لفظ كلّي و(ب) لفظ جزئي.

فـ: "الطّين" مثلاً لفظ كُلّي، بينما "التّراب" جزء منه.

ـ أنّ (أ) لفظ تقويمي و(ب) لفظ محايد.

وأمثلة ذلك نجدها تتردّد بكثرة في القرآن الكريم، من استعمال: "يا أيّها الّذين آمنوا"، وهي لقب تقويمي ينبني على مدح، دون "يا أيّها النّاس"، وهي لفظ مُحايد، وذلك في سياق الأمر بفعل الخير أو النّهي عن فعل الشرّ.

✓ **يُعَدُّ المجاز أيضاً؛**

من أحسن الوسائل البيانيّة في إيضاح المعنى، إذ به يتّخذ المعنى شكلاً حِسّياً، يكاد يعرضه على عيان السّامع، والمقصود به اللّفظ المستعمل في غير ما وُضع له في اصطلاح التّخاطب لعلاقة، مع قرينة، مانعة من إرادة المعنى الوضعي (الحقيقي). فإذا كانت العلاقة المشابهة فالمجاز استعارة، وإلّا فهو مرسل، والقرينة إمّا لفظيّة، يلفظ بها في التّركيب، أو حاليّة تفهم من حال المتكلّم، أو من الواقع[2].

إنّ الصّورة الحِجاجيّة تتغيّر من بنيتها الصّحيحة والمعروفة إلى بنية أخرى ومحتوى آخر باستعمال **الاستعارة والتّشبيه والكناية**، كأن نقول مثلاً:

ـ زيدٌ رجلٌ مغوارٌ وشجاعٌ، زيدٌ أسدٌ.

(1) ينظر، عبد الله صولة "البلاغة العربيّة في ضوء البلاغة الجديدة"، في كتاب: الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.42.

(2) ينظر، السّيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص.253،254.

فنكون هنا قد نقلنا الصّورة من محتواها المعروف إلى محتوى آخر وذلك بتعويضها بغيرها. وهو ما يخرجها من شكلها التّحسيني إلى دور وغاية حِجاجيّة، وذلك بالعدول عن (ب: شجاعٌ) إلى (أ: أسدٌ)، لكون (أ) مقتضى أو معلومة ومعطاة مُجمع عليها، و(ب) بؤرة أو معلومة جديدة، وفي هذه الحالة تكون (أ) المشبّه به أو الاستعارة محلّ استلزام. فللحكم على شخص أنّه شجاع (ب)، وكانت (أ) محلّ إجماع في معتقدات المُخاطَبين بها، ورد الحكم بـ(أ) بدل (ب)، فنقول: ـ زيدٌ أسدٌ. ليكون هذا القول بمثابة تثبيت لدعوى شجاعته، فما من أسد إلّا وهو شجاع، ولا يمكن الاعتراض على ذلك البتّة[1].

ولذلك نجد من مميّزات القول الاستعاري: «أنّه يأبى أن يجيء بعده رابط من روابط التّعارض الحِجاجيّ مثل: "لكن" و"بل"، أي أنّه لا يقبل أن يرد في سياق الإبطال أو التّعارض الحِجاجيّ»[2]. فلا يصحّ مثلاً القول، بأنّ: ـ زيدٌ أسد لكنّه متهوّر.

ولكن إذا استبدلنا الأقوال الاستعاريّة بالأقوال الأصليّة الحقيقيّة، فإنّنا سنحصل إذّاك على جُمل سليمة، من قبيل: ـ زيدٌ شجاع لكنّه متهوّر.

ويتطابق ذلك مع قانون العبور لتولمن، كالتّالي:

زيدٌ أسدٌ (حُجّة) ← إذن هو شجاع (نتيجة).

ذلك أنّ كلَّ أسد شُجاع

إنَّ الأقوال الاستعاريّة أقوى حِجاجياً من الأقوال العاديَّة، لذا فهي أعلى سُلّمياً من الأدلّة الّتي ترد في الأقوال العاديّة، لذا أمكن تصنيفها ضمن أدوات السُلّم الحِجاجيّ، وتَرد حسب المثال السّابق، كما يلي:

ن: فاحذره

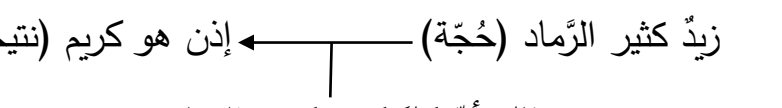
أ ـ زيدٌ أسد

ب ـ زيدٌ شُجاع

(1) ينظر، عبد الله صولة "البلاغة العربيّة في ضوء البلاغة الجديدة"، في كتاب: الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.42،43.

(2) أبو بكر العزّاوي، اللّغة والحِجاج، ص.107.

وتلحق عند هذا الحدّ **الكناية** بالتّشبيه والاستعارة، مثل:



إنّ الكناية عن: "الكرم" بـ: "كثرة الرّماد"، تُكسب القول قوَّة حِجاجيّة، تجعل المُخاطَب لا يعترض على النّتيجة المقصودة منها.

فللصّور والأشكال البلاغيّة بُعدٌ آخر غير التّزيين والتّنميق في الخِطاب، حيث نجد لها إمكانات وطاقات حِجاجيّة لا يضطلع بها الكلام العادي، فهي ترقى بالحُجَج إلى قمّة درجات السُلّم الحِجاجيّ، لتجعل السّامع يُذعن ويسلِّم بما يُعرض عليه.

✓ **الوصل والفصل؛**

يُعدَّان من الوجوه البلاغيّة الّتي لها دور في بناء الخِطاب الحِجاجيّ، وتقديم حُجَج قويّة، فقد سُئل بعض البلاغيّين عن البلاغة، فقال: هي "معرفة الفصل والوصل"، وهو العِلم بمواقع الجمل، وما ينبغي أن يُصنع فيها. ويُعرَّف الوصل في حدود البلاغة ـ العربيّة ـ بأنّه عطف جملة على أخرى بالواو، أي أنّه جمع وربط بين جملتين لصلة بينهما في الصّورة والمعنى، أو لدفع اللّبس. أمّا الفصل فقد حُدَّ بأنّه ترك هذا العطف بين الجملتين، والمجيء بها منثورة، تُستَأنف واحدة منه بعد الأخرى، أيّ أنّه ترك الرّبط بين الجملتين، إمّا لأنّهما متّحدتان صورة ومعنى، أو بمنزلة المتّحدَتين، وإمّا لأنّه لا صلة بينهما في الصّورة أو في المعنى[1].

ويعتبر برلمان وتيتيكا أنّ الحِجاج قائم أساساً، على الوصل والفصل الحِجاجيَّين، لكنّهما اعتمدا في ذلك ـ صراحة أو ضمناً ـ تصوّراً للحِجاج، وضعا فيه رسوماً منطقيّة ورياضيّة وشكليّة عامّة. وهذا التّصوّر من شأنه أن يضيّق دائرة الحِجاج ليحصرها في أقوال ونصوص معيّنة، لتجعلها بذلك من نمطٍ واحد، ومعلوم أنّ من الحِجاج ما يأتي على غير هذه الصُّوَر[2].

(1) ينظر، السّيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص.170،171.

(2) ينظر، عبد الله صولة، الحِجاج في القرآن من خلال أهم خصائصه الأسلوبيّة، ص.40.

كما أنَّ هذا التَّصوُّر للوصل والفصل الحِجاجيَّين يبتعد كثيراً عمّا جاء في البلاغة العربيّة، لذلك نجد محمّد العمري يتجنّب هذه التّصوّرات المنطقيّة الرّياضيّة، ويؤكّد على أنّ معظم الوجوه البلاغيّة في البلاغة العربيّة (كالطّباق والجناس والتّشبيه والاستعارة والكناية والمجاز المرسل والاعتراض والقصر)، إن لم نقل كلّها، مبنيّة على شكلي الوصل والفصل الحِجاجيّين[1]. ويرتبط جُلّها بالسُلّم الحِجاجيّ وآلياته، وقد بيّنا نماذج منها، من قبل (كالقصر، والاستفهام، والسّبب).

ويقوم الوصل الحِجاجيّ على: «ضمّ الفكرة إلى الفكرة وإن تباينتا، وجعل الواحدة بسبب من الأخرى للوصول إلى نتيجة واحدة»[2]، ويكون بين الحكم الّذي هو عُرضة لأن لا يُقبل وبين الحكم أو الحُجّة الّتي تدعمه، على نحو ما تدعم حقيقة الأمور الّتي لا تَقبل الطّعن، أو هي على الأقلّ تُقدَّم على أنّها كذلك ظواهر هذه الأمور غير المسلّم بها أو غير المجمع عليها[3]. وكمثال على ذلك الآية التّالية من سورة التّوبة:

﴿يَـٰٓأَيُّهَا ٱلَّذِينَ ءَامَنُواْ ٱتَّقُواْ ٱللَّهَ وَكُونُواْ مَعَ ٱلصَّـٰدِقِينَ﴾[4]، فقد جاء الوصل بين حكم، وهو: التّقوى (امتثال أوامر الله عزّ وجلّ واجتناب نواهيه)، وسبب، وهو: الصّدق في الإيمان، الّذي يمكن عَدُّه حُجَّة داعمة للحكم بالتّقوى، الّتي تتباين درجاتها عند المؤمنين، لذا لا يمكن التّسليم بأنّها مترسّخة عند الجميع، لتأتي هذه الحُجّة كمسلَّمة تبيّن طريقها، وهي متوافقة مع الحكم شكلاً ومضموناً، فأسلوبهما إنشائي أمري، والصّدق في القول والعمل سبيلٌ للتّقوى، ويمكن توضيح ذلك كالآتي:

كن صادقاً (حُجَّة) ⟵ تكُن من المُتَّقين (نتيجة).

ذلك أنّ كلَّ صادقٍ متّقٍ لله

(1) ينظر، عبد الله صولة "البلاغة العربيّة في ضوء البلاغة الجديدة"، في كتاب: الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.49.

(2) المرجع نفسه، ص.36.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص.49.

(4) الآية.119.

إنّ الوصل الحِجاجيّ يربط بين أحكام مسلَّم بها، وأحكام يسعى الخطاب إلى تأسيسها وجعلها مقبولة ومسلّم بها، لتصبح مندمجة تنتمي إلى كلٍ واحدٍ، بحيث لا يمكن التّسليم بأحدها دون أن يُسلَّم بالآخر، وتجعل أحدهما بسبيل من الآخر، فتسمّى عندها بالحُجج الاتّصاليّة[1]، ومثل ذلك نجد في الأوجه البلاغيّة ـ العربيّة ـ، نماذج عدّة متوافقة مع هذا الطّرح. نذكر منها:

الاستعارة والتّمثيل؛ حيث يتمّ في الاستعارة وصل الظّاهر بالحقيقة، والعَرَض بالجوهر، ومن ذلك جعل: الشّجاع أسداً، والكريم بحراً، فكلٌ من: الشّجاعة والكرم أعراض في الإنسان حقيقة في الأسد والبحر، فالاستعارة جوهر يؤتى به لضمان صِحَّة العرض.

أمّا المجاز المرسل؛ فهو على العكس من ذلك: عرض يؤتى به لتجلية الجوهر وإبرازه، فهو جزء ظاهر منه، أو نتيجة عنه، أو سبب له[2]. ومنه استعمال كلمة "رزق" نيابة عن "مطر"، كما جاء في سورة غافر:

﴿هُوَ ٱلَّذِى يُرِيكُمۡ ءَايَـٰتِهِۦ وَيُنَزِّلُ لَكُم مِّنَ ٱلسَّمَآءِ **رِزۡقً**ا﴾[3]، فـ: "المطر" سبب لـ: "الرّزق"، وهي من الحُجج الظّاهرة، الدّالّة على كمال وعظمة خالقها ومبدعها، لتقود إلى جوهر مفاده ضرورة الإخلاص في العبادة لله وحده وعدم إشراكه في ذلك.

وعلى محور الظّاهر/حقيقة أيضاً، يبرز الوصل بين الأحكام والحُجج في:

التّذييل؛ وهو «تعقيب جملة بجملة أخرى مستقلّة، تشتمل على معناها، تأكيداً لمنطوق الأولى، أو لمفهومها»[4]، نحو قول صفيّ الدّين الحلّي[5]:

لله لــذّة عــيْش بالحبيــب مضــتْ ولــم تــدُمْ لــي وغيْــر الله لــم يَــدُم

فجملة "غيْر الله لم يَدُم" جاءت بعد تمام الكلام، واكتمال المعنى الّذي اشتملت عليه، بما يشبه التّكرار، إلّا أنّها جاءت بحقيقة لا يمكن ردّها، فجرت مجرى المَثل لتوكيد الكلام المتقدِّم وتحقيقه، لذا جاءت كحُجّة اتّصالية لِنَتيجة مفادها:

(1) ينظر، عبد الله صولة، المرجع السّابق، ص.36.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.50.

(3) الآية.13.

(4) السّيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص.201.

(5) ديوان صفيّ الدّين الحلّي، دار صادر، بيروت، لبنان، دط، دت، ص.687.

ـ أنّ لذّة العيش بالحبيب فانية.

ومنه أيضاً ما نجده في المحسّنات **كالطّباق والمقابلة** وحتّى في **الجناس**، ونمثّل على ذلك بـ:

ـ المثال الأوّل، الآية:

﴿فَأَمَّا مَنْ أَعْطَىٰ وَٱتَّقَىٰ ۝٥ وَصَدَّقَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝٦ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْيُسْرَىٰ ۝٧ وَأَمَّا مَنۢ بَخِلَ وَٱسْتَغْنَىٰ ۝٨ وَكَذَّبَ بِٱلْحُسْنَىٰ ۝٩ فَسَنُيَسِّرُهُۥ لِلْعُسْرَىٰ﴾[1].

ـ المثال الثّاني، من الشّعر[2]:

ما أَحسَنَ الدينَ وَالدُنيا إِذا اِجتَمَعا وَأَقبَحَ الكُفرَ وَالإِفلاسَ بِالرَجُلِ

ـ المثال الثّالث، الآية: ﴿فَلْيَضْحَكُواْ قَلِيلًا وَلْيَبْكُواْ كَثِيرًا جَزَآءًۢ بِمَا كَانُواْ يَكْسِبُونَ﴾[3].

نلاحظ في المثال الأوّل، أنّ الآية الكريمة اشتملت الصُّور الثّلاث، لتبيّن دورها في الوصل الحِجاجيّ، فالآيات: (8 و9 و10)، موصولة بالآيات: (5 و6 و7)، ومتوافقة معها، حيث يَتصوّر الذّهن أحد الضدّين عند ذكر الآخر، فـ: "اليُسر" يخطر على البال عند ذكر "العسر"، و"العطاء" عند ذكر "البخل"، و"الصّدق" عند ذكر "الكذب".

وجاءت كذلك لتدعم المسار الحِجاجيّ لها، فيظهر الجِناس بين النّتيجتين: (لِلْيُسْرَى – لِلْعُسْرَىٰ)، وهو تحسين غرضه التّأثير في السّامع لا مجرّد التّجميل والتّزيين، وهي في الوقت نفسه طباق ومقابلة، وصورهما في هذا الوصل ماثلة بجلاء؛ فالآية: (8) تقابل (5)، والآية: (9) تقابل (6)، وهي حُجَج للنّتيجتين المتقابلتين في الآية: (10 و7).

كما اجتمع أيضاً الطّباق والمقابلة في الوصل الحِجاجيّ، في بيت أبي العتاهيّة، فعجز البيت موصول بصدره للتّأكيد على حُجّية حُسن الدّين والدُّنيا، عند اجتماعهما للرّجل، فيَنال الفوزَ بالدُنيا والآخرة، ومنه تظهر القوّة الحِجاجيّة للوصل بين النّقيضين.

---

(1) اللّيل، الآية.5 إلى10.

(2) أبو العتاهيّة، الدّيوان، دار بيروت للطّباعة النّشر، بيروت، لبنان، دط، 1986، ص.336.

(3) التّوبة، الآية.82.

أمّا في المثال الثّالث: فاشتملت الآية على الوصل بالطّباق: (يضحكوا – يبكوا)، (قليلاً – كثيراً)، وهي حُجج اتّصاليّة، جاءت لتؤكّد على نتيجة، مفادها: فناء الدّنيا ونعيمها، والجزاء في الآخرة خالد.

وأمّا الفصل الحِجاجيّ؛ فيَعْمَد «إلى ما هو كُلٌ فيُحدِث فيه فصل بين حقيقته وظاهره»[1]، فهو على العكس من الوصل، يعمد إلى التّفريق بين المتَّحِدَين أو في حكم المُتَّحدَين، بإحداث الانفصال بينهما، وإفساد اللُّحمة الموجودة بين عناصرها، أي أنَّ الخِطاب الحِجاجيّ يُسخِّر هذه التّقنيّة لإحداث القطيعة بين عناصر تُعتبر كلاً لا يتجزَّأ، أو على الأقل كُلاً متضامنة أجزاؤه داخل نِظام فكري معيَّن، ليُحاكَم ظاهره في ضوء حقيقته، ولتُحمل أعراضه على جوهره[2]، ويناقض بذلك الثّابت المترسّخ منه عبر المفارقة الخارقة للمألوف المتداول من اعتقاداته. فالغاية من هذا الفصل الحِجاجيّ التّفرُّد بالحقيقة والجوهر كحُجّة وحيدة عُليا للأحكام الّتي نَصْبوا إلى الوصول إليها، لكونها حُجَّة على غيرها لا يُمكن دحضها، ولا يتأتّى ذلك إلّا بالفصل عن الحُجج والأعراض الظّاهرة. ويمكن توضيح ذلك، من خلال المثالين التّاليّين:

ـ **المثال الأوّل:** قوله تعالى: ﴿وَمَآ أُبَرِّئُ نَفۡسِيٓۚ إِنَّ ٱلنَّفۡسَ لَأَمَّارَةُۢ بِٱلسُّوٓءِ﴾[3]، فالجملتين مُتَّحدتين في المعنى والحكم، لذا كان الفصل بينهما كآليّة تُحدث قطيعة بين حكم خاص مختلف عليه، وثانٍ عام يسلِّم الجميع بحُجّيته، فهو بحكم الحقيقة غير القابلة للجدال، جاء موضِّحاً وداعماً للحكم الأوّل ومؤكِّداً عليه. ويذكر ابن عاشور في تفسيره لهذه الآية: أنّ جملة ﴿إِنَّ ٱلنَّفۡسَ لَأَمَّارَةُۢ بِٱلسُّوٓءِ﴾، جاءت كتعليلٍ لجملة ﴿وَمَآ أُبَرِّئُ نَفۡسِيٓ﴾، أي لا أدَّعي براءة نفسي من ارتكاب الذَّنب، لأنَّ النُّفوس كثيرة الأمر بالسُّوء[4]، فهي على سبيل الجواب عن تساؤل، مفاده: لماذا لا تبرّئ نفسك؟ (سواءً تعلّق الأمر بيوسف عليه السلام أو امرأة العزيز، فقد اختلف أهل التّفسير في ذلك)، وقد جاءت الأدلّة بذلك.

(1) عبد الله صولة "البلاغة العربيَّة في ضوء البلاغة الجديدة"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.36.

(2) ينظر، عبد الله صولة، الحِجاج أطره ومنطلقاته وتقنياته، ص.324.

(3) يوسف، الآية.53.

(4) ينظر محمّد الطّاهر بن عاشور، تفسير التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس، دط، 1984، ج13، ص.32.

ـ **المثال الثّاني**، قول أبي تمّام[1]:

السَّيْفُ أصدقُ أنباءً من الكُتب في حَدِّه الحَدُّ بين الجِدِّ واللَّعِب

فقد تمّ الفصل بين عجز البيت، الّذي ينبني على نتيجة، حُجّتها واقعة عمُّوريّة، فالنّصر العظيم الّذي ظَفِر به المسلمون يشهد بأنّ السّيف أصدق من كتب المنجّمين. وكان الفصل بالعجز، الّذي يَرُدُّ على من استفهم: لِمَ كان السَّيف أصدق؟، فكان الجواب بأنَّ حدَّه القاطع يفصل بين الحقيقة والخُرافة. فلوجود رابطة قويّة بين الجملتين، تمَّ الفصلُ بينهما لإبراز حُجِيّة العجز وإعلاءه على أيّ حُجَّة عارضة.

وتُستخدَم بعض وجوه البيان كالاستعارة والتّشبيه، على ضدّ مقتضى الحال، على سبيل **التَّهكُّم**، كاستعمالنا الاستفهام في قول، من قبيل:

ـ زيدٌ أسد؟ أيُّ أسدٍ هو؟ وذلك للتّعبير عن مدى جُبنه، فنكون قد أحدثنا فصلاً داخل المفهوم الواحد، بين الحقيقة والظّاهر[2]، كضرب من تثبيت للحكم المقصود.

ومن الفصل الحِجاجيّ أيضاً، **الإثبات بالنّفي**، وهو صورة بلاغيّة يعبَّر فيها عن المعنى القويّ بنفي عكسه، وذلك كأن تصف عملاً من أعمال شخص ما بأنّه ليس بالهيّن وأنت تريد أنّه عمل عظيم[3].

وعلى صعيد المعاني، تظهر في وجوه منها **الاعتراض** «لغرض يقصده المتكلّم، وهو أن يُؤتى في أثناء الكلام، أو بين كلامين مُتَّصلين في المعنى، بجملة معترضة، أو أكثر، لا محلّ لها من الإعراب»[4]، وذلك كالدُّعاء: إنّي حفظك الله مريض، فالجملة الاعتراضيّة "حفظك الله"، جاءت لتأكيد الوضعيّة الّتي يعانيها، وكحُجَّة تُعلِّل نتيجة، مفادها مثلاً: لذلك لم أحضر الاجتماع.

(1) الخطيب التّبريزي، شرح ديوان أبي تمّام، تح: راجي الأسمر، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1994، ج1، ص.32.

(2) ينظر، عبد الله صولة "البلاغة العربيّة في ضوء البلاغة الجديدة"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.52.

(3) ينظر أ.مولز – ك.زيلتمان – ك.أوريكيوني، في التّداولية المعاصرة، ص.157.

(4) السّيد أحمد الهاشمي، جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، ص.199.

تُعتبر البلاغة الجديدة امتداداً طبيعياً للبلاغة القديمة، فهي تجديد لها في ثوب معاصر، يتوافق، ويراعي مُتطلّبات العصر. وإن كانت البلاغة القديمة قد تباينت في المفهوم والغاية، وفي النّظريّة والتّطبيق، ومن أُمّة لأخرى، فكلٌ يعالجها وفق مُقتضيات مرجعياته الفكريّة والاعتقاديّة، كما أنّ البلاغة مُلتقى لعلوم ومجالات عدّة. فكذلك كان الشّأن مع البلاغة الجديدة، الّتي عرفت مثل هذه التّجاذبات، وإن اتّفق الجميع، على أنّ روح العصر بمختلف فلسفاته تُصِرُّ على ضرورة تطوير هذا العلم/الفن، فقد تراوحت بين منهجيّة منطقيّة بلاغيّة، وأُخرى لسانيّة تداوليّة، ومنهم من اعتمد اللّسانيات التّداوليّة.

وتُرَتَّب الأقوال في البلاغة الجديدة بدءاً بالمقدّمة، فالموضوع أو القضيّة، فالنّتيجة، وبقدر براعة المخاطِب في هذه الأجزاء يكون الحِجاج أكمل وأبلغ. كما يقوم الحِجاج أيضاً على عناصر أساسيّة، مُمَثّلة في: المحتجّين والموضوع والحُجَج الّتي يُبنى عليها. ويتمُّ ذلك وفق آليات، حدّدناها في: الأدوات اللّغوية الصّرفة، الآليات شبه المنطقيّة (السّلالم الحِجاجيّة)، الآليات البلاغيّة.

وقد حاولنا في هذا الفصل عرض هذه الآليات بشكل تكاملي، باعتبار أنّ الفصل التّطبيقي يتناول ميدان التّعليميات، أين تندمج مجموعة متنوّعة من المجالات العلميّة (أدب، لُغة، بلاغة، فلسفة، رياضيات ...). وتفترض نظريَّة الحِجاج توفُّر أبعاد حِجاجيّة، وإن بشكل متفاوت في جميع أصناف الخِطابات (السّياسيّة، الأدبيّة، القانونيّة، فلسفي، ديني ...)، وهو الأمر الّذي يجعل من هذه الخطابات تَنبني على قضيّة أو مسألة محلَّ خلاف، أو مجهولة مشتبهة عند أحد الأطراف، ليستوجب ذلك على الطَّرف الآخر عرض دعواه، مدعومة بالتّبريرات أو الحُجج المقنعة. لذا كان اهتمامنا، في الآليات والتّقنيات البلاغيّة، بجميع ما يمكن أن يكون له علاقة بتحقيق الإقناع والتّأثير بشكل مُدمج، كما حاولنا تقديم شواهد متنوّعة، تنوُّع مجالات الحِجاج وخطاباته.

الفصل الثّاني

تعليميَّة الحِجاج من خلال كُتب اللُّغة العربيَّة

ـ دراسة تحليليَّة ـ

1 ـ أهمِّية المُدخلات في تحقيق الكفاءات الحِجاجيَّة

2 ـ بناء كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها وآليَّات استخدامها

3 ـ المُقاربات والمنهجيَّة المعتمدة في بناء كُتب

اللُّغة العربيَّة وآدابها

4 ـ الدَّرس الحِجاجي في كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها

5 ـ التَّدريبات الكتابيَّة المُقترحة في كُتب التَّعليم الثَّانوي

تُعتبر كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها المرجع الرَّئيس الَّذي يعتمده كلٌ من المعلِّم والمتعلِّم في التَّعليم الثَّانوي، وهي أساس الوسائل التَّعليميَّة التَّربويَّة، والسَّبيل الأشمل لتعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، وتنمية مهاراتها المتنوّعة لدى المُتعلِّم. ولكونها تمثِّل الجانب التَّطبيقي للمنهاج المُعتمَد في المادَّة، فقد تبنَّت أحدث المُقاربات التَّعليميَّة والبيداغوجيَّة الكفيلة بتحقيق الأهداف والكفاءات المرجُوَّة من تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، والَّتي على رأسها تمكين المُتعلِّم من إنتاج نصوص ذات طبيعة حِجاجيَّة.

وعليه يفترض في هذه الكُتب أن تتضمَّن الحِجاج وسُبل تنميته، وهو ما تُقرُّه جميع مناهج وكتب المادَّة للتَّعليم الثَّانوي العام، الَّتي تؤكِّد على تركيزها على هذا النَّمط تحديداً؛ لأنَّه ـ مع النَّمط التَّفسيري ـ ينمِّي ويدعِّم القُدرات الفكريَّة والحِجاجيَّة لدى المُتعلِّمين. وعليه فإنَّنا سنحاول في هذا الفصل تناول هذه الكُتب بالدِّراسة والتَّحليل، قصد الكشف عن مدى تطبيقها للمُقاربات المعتمدة، والموارد الحِجاجيَّة التَّي تتضمَّنها، وكذا المادَّة المعرفيَّة المُتعلِّقة بالحِجاج. حيث يجب أن يوضع كُلُّ ذلك بين يدي المُتعلِّم، حتَّى يتمكَّن من إنتاج نصوص حِجاجيَّة، وتطوير وتنمية هذه الكفاءة لديه، لينتقل الحِجاج بذلك من مُجرَّد معارف إلى سلوكات، ومُمارسات لها مواقعها في مجالات الحياة المُتعدِّدة، المنفتحة على العالم بجميع تناقضاته.

وبهذا، فإنَّنا سنحاول الإجابة على مجموعة من التَّساؤلات الَّتي نبرزها في:

ـ ما هي المقاربات البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة الَّتي بُنيت عليها كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي؟

ـ كيف تمَّ اختيار النُّصوص وتوزيعها، وخصوصاً الأدبيَّة منها؟

ـ كيف تجلَّت فيها النُّصوص الحِجاجيَّة؟ وهل تمَّ التَّركيز عليها فعلاً؟

ـ وكيف كان توزُّعها حسب المستويات (مُقارنة بأنماط النُّصوص الأُخرى)؟

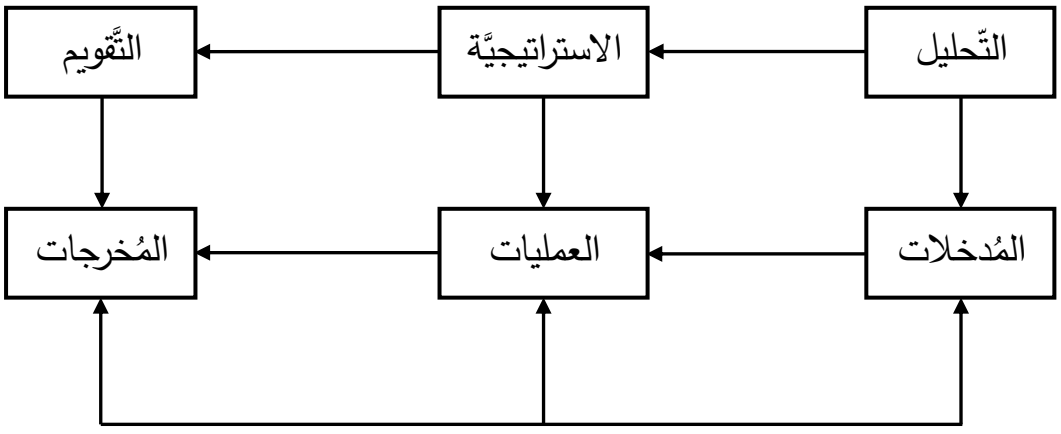
ـ ما أهم الموارد والمعارف والآليات الحِجاجيَّة الَّتي تضمَّنتها؟

ـ هل قدَّمت تدريبات كافية تمكِّن المتعلِّم من كتابة نصوص حِجاجيَّة؟

1 ـ أهمِّية المُدخلات في تحقيق الكفاءات الحِجاجيَّة:

يتَّفقُ المُهتمُّون بالتَّعليميَّة على أنَّ العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة نظام مُتكامل، يتكوَّن من عناصر عِدَّة متفاعلة فيما بينها بواسطة مجموعة من العلاقات المُتداخلة، وأنَّ أيَّ خَلل قد يَحدُث في أيِّ عنصر من هذه العناصر أو علاقاتها، سيُؤَدِّي حتماً إلى اختلال في ثبات توازن وتكامل هذا النِّظام. وتأخذ عناصر هذا النِّظام مواقع مُختلفة حسب وظيفة كُلٍ منها، حيث نميِّز فيه تَراتُباً ينطلق بالمُدخلات ثمَّ العمليات (الخُطوات) لينتهي بالمُخرجات؛ وبفضل هذه الأخيرة يُمكن الحكم على مدى نجاح هذا النِّظام في تحقيق أهدافه المرجُوَّة منه، وتحديد الثَّغرات والنَّقائص الَّتي يجب أن تُستدرك وتُقَوَّم بطريقة عِلميَّة مدروسة.

العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة إذن، هي عبارة عن نظام يتكوَّن من: مُدخلات وعمليات ومُخرجات وتغذية راجعة، تتحقَّق في الميدان تطبيقياً، وفق ثلاث مراحل أساسية، وهي: التَّحليل والاستراتيجيَّة والتَّقويم. يمكن التَّمثيل لذلك بهذا المُخَطَّط الَّذي يضمُّ جميع عناصر ومراحل هذه العمليَّة نظرياً وتطبيقياً[1]:



المخطَّط (1) مراحل العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة

(1) يُنظر، زيد سليمان العدوان ومحمَّد فؤاد الحوامدة، تصميم التَّدريس بين النَّظرية والتَّطبيق، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2011، ص.21.

ومِمَّا يُذكرُ أيضاً، عن تكامل النِّظام التَّعليمي ومدى فاعليته، أنَّه يُمكن أن يَظهَر بشكلين رئيسيَّين:

ـ شكل أفقي عرضي تترابط وتشترك فيه مجموعة المواد الَّتي يَدْرُسها المُتعلِّم، فالتَّغيُّر المطلوب إحداثه، منه ما يكون حصيلة ومُخرجات مُشتركة بين المواد في مُجملها، وتكون اللُّغة في ذلك دائماً ذلك العنصر الفاعل الوسيط، مؤثِّراً ومتأثِّراً، والكتابة السَّليمة والتَّعبير اللُّغوي السَّليم من بين المُخرجات المُشتركة، ومنه أيضاً إثراء الرَّصيد اللُّغوي للعربيَّة بمدِّها بالمصطلحات العلميَّة، وانتهاج المسعى العلمي في مُختلف المواد لغرض البحث واستقصاء المعلومات، وغير ذلك ممَّا يُمْكن أن يُذكر هنا؛ والدَّرس الحِجاجي ليس بمُستثنى من ذلك، حيث يُمكن له أن يُدعِّم بالوسائل اللُّغوية والبلاغيَّة أساليب التَّفكير العلميَّة والاستدلالات العقليَّة والمنطقيَّة، كما يُمكن أن تكون موارد المواد المُختلفة، مخزناً للحُجَج الَّتي تُستثمر في المواقف المُناسبة، وفي الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة.

ـ شكل عمودي تتبلوَر فيه تفاعلات في المادَّة الواحدة، مُمَثَّلة في اللُّغة العربيَّة بالنِّسبة للبحث الَّذي نحن بصدده، وقد يتعلَّق النِّظام التَّعليمي هنا بمرحلة دراسيَّة تامَّة، التَّعليم الثَّانوي مثلاً، أو بسنة دراسيَّة (أولى، ثانية، ثالثة)، أو بثلاثي أو وحدة أو حصَّة تعلُّميَّة. وينطبق ذلك بالطَّبع على الدَّرس الحِجاجي، في علاقة الجزء بالكلِّ والعكس، فالمُدخلات والمُخرجات المُختلفة المُتعلِّقة باللُّغة العربيَّة تشترك مُجملة لتمييز المُخرجات المتعلِّقة بالحِجاج وكيفيَّة بنائها معرفياً وبيداغوجياً وتربوياً وتعليمياً.

لقد مرَّت العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة بمراحل، تطوَّرت خلالها التَّصوُّرات تنظيراً وتطبيقاً، حيث كان يُنظر إليها على أنَّها:

ـ عمليَّة توصيل المعلومات للمُتعلِّم.
ـ عبارة عن مجموعة من الطَّرائق والأساليب الَّتي يبنيها وينفِّذها المُعلِّم.
ـ عبارة عن نشاط اجتماعي.
ـ عمليَّة تربويَّة مُتكاملة تعمل على تطوير القِوى العقليَّة والقِيَميَّة والجسميَّة لدى المُتعلِّم[1].

(1) يُنظر، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التَّدريس، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2010، ص.10 إلى 14.

لينتج عن هذا التَّطوُّر تجديد وتعديل كبيران على مستوى المُمارسات التَّعليمية، نبيّن أبرز معالمهما في الجدول التَّالي[1]:

الانتقال من الممارسات التَّعليمية الَّتي تركِّز على	إلى الممارسات التَّعليمية الَّتي تركِّز على
ـ تنمية مهارات الحفظ والاستظهار.	ـ تنمية مهارات التَّجديد والابتكار.
ـ غرس قيم الاجترار والامتثال والإتِّباع.	ـ تدعيم مهارات التَّحليل والتَّفسير والإبداع.
ـ التَّدريب على ثقافة الحد الأدنى.	ـ التَّأكيد على ثقافة الإتقان والجودة.
ـ تربية التَّشابه والتَّطابق والإتلاف.	ـ تربية التَّفرُّد والتَّميُّز والاختلاف.
ـ التَّدريب على ثقافة التلقِّي والتَّسليم.	ـ التَّدريب على مهارات الاستقصاء والتَّقويم.
ـ تنمية عادات الاعتماد على الآخر.	غرس عادات الاعتماد على الذَّات.
ـ تكريس مهارات التَّعامل مع المألوف والمأهول.	ـ التَّدريب على المغامرة العلميَّة وارتياد المجهول.

الجدول (1) مُقارنة بين خصائص النظَّام التَّعليمي القديم والجديد

إنَّ ما سبق ذكره يُظهر أنَّ العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة عند مُعظم الباحثين المُحدَثين نظام مُتكامل يضمُّ عِدَّة عناصر مُتفاعلة، أي أنَّها عبارة عن عمليَّة مُخطَّط لها، لتُحقِّق أهدافاً وكفاءات مُحدَّدة مُسبقاً. بما يعني أنَّ إصدار الحُكم المُناسب فيها يتطلَّب الإلمام والبحث الدَّقيق في جميع عناصرها الفاعلة إجمالاً وتفصيلاً، ويفصِّل عددٌ من الباحثين في مجال التَّعليميَّة، ومنهم سهيلة محسن كاظم الفتلاوي في هذه المراحل والعناصر، وفق ما يوضِّحه الجدول التَّالي[2]:

المرحلة	العناصر الَّتي يجب مُراعاتها
المُدخلات	المُعلِّم، المُتعلِّم، المادَّة الدِّراسيَّة، بُنية التَّعلُّم، البيئة الصفيَّة.
العمليات	التَّدريس: بأهدافه، واستراتيجياته، وأساليبه وطرائقه، وأساليب التَّقويم، وتحضير البيئة الصفيَّة، والتَّنفيذ، والتَّغذية الرَّاجعة.
المُخرجات	التَّغيُّرات المطلوبة في المجال الإدراكي والعاطفي والحركي لدى المُتعلِّمين وهو ما يطلق عليه بالتَّعلُّم.

الجدول (2) تصنيف عناصر العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة حسب مراحلها

(1) يُنظر، حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشَّاملة في التَّعليم بين مؤشِّرات التَّميُّز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2006، ص.132.

(2) يُنظر، سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، المدخل إلى التَّدريس، ص.14.

تتمثَّل المُدخلات إذن في عناصر العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، المتعلِّقة بالمُعلِّم، والمُتعلِّم وطبيعة خصائصه الجسميَّة والعقليَّة والانفعاليَّة والاجتماعيَّة، وعناصر المنهاج المُختلفة بما فيها المعرفيَّة، مُمَثَّلة في المعارف الأدبيَّة واللُّغويَّة بالنِّسبة لتعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، والمُترجمة إلى محتويات معرفيَّة في المناهج التَّعليميَّة. ومنها تلك المعارف المُتعلِّقة بالحِجاج، انطلاقاً من مفهومه وآلياته وتقنياته المُختلفة، إلى مجالات استعماله والغاية منه، ونقصد بالطَّبع الدَّرس الحِجاجي التَّعليمي، الَّذي يرتبط بالنُّصوص المُقترحة في الكتاب الرَّسمي للتَّعليم الثَّانوي، ومدى مناسبتها له، وكذا الموارد اللُّغويَّة والبلاغيَّة المُثبَّتة لدى المُتعلِّم، وغير ذلك ممَّا يُمكن أن يُفيد في بناء الكفاءات الحِجاجيَّة لدى المُتعلِّم، والَّتي تؤهِّله لإنتاج نصوص ذات طابع حِجاجي ـ شفاهة وكتابة ـ كما تنُصُّ على ذلك وتُؤكِّد مناهج وكتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي.

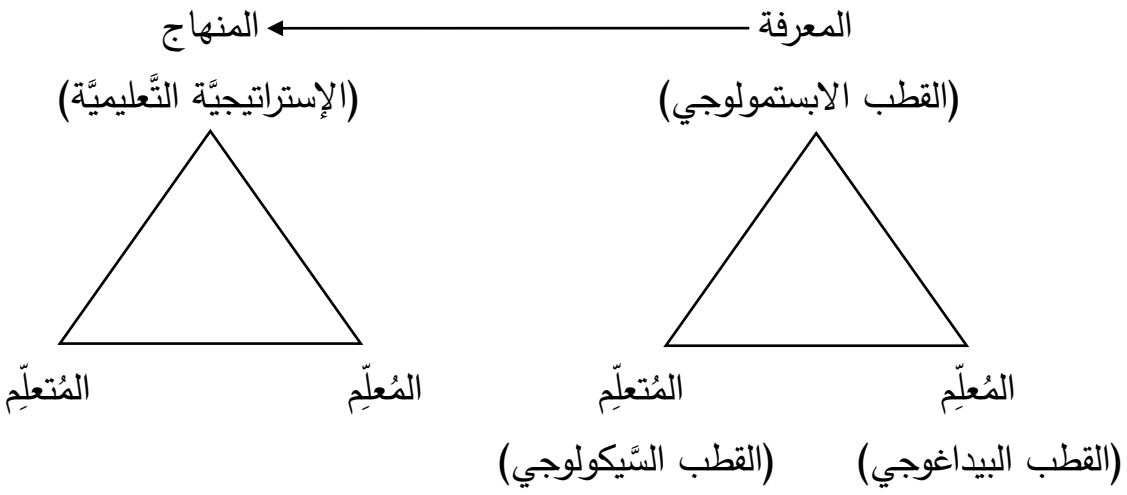
وتتمثَّل العمليات في تلك التَّفاعلات الَّتي تحدث بين المُدخلات لإنتاج المُخرجات، وتتجسَّد في خطوات إنتاج المنهاج المدرسي ابتداءً من تخطيطه، ومروراً بتنفيذه، وانتهاءً بتقويمه وتطويره ومُتابعته.

وتتمثَّل المُخرجات فيما يُحقِّقه المتعلِّمون من تعلُّم ونمُّو، أي بناء الكفاءات المتوقَّعة، الَّتي تَبرز عند وضع المُتعلِّم في وضعيات ومواقف جديدة، فيُحسن التَّعامل معها. لذا فبعد أن يتمَّ تطبيق المنهاج، لا بدَّ من التَّأكُّد، أوَّلاً مِن أنَّ المتعلِّمين قد بلغوا الأهداف المُحدَّدَة سلفاً (المُخرجات)، والتَّأكُّد ثانياً من أنَّ المُدخلات كانت مُناسبة لتلك المُخرجات، لتظهر بعد ذلك كلِّه أهمِّية التَّغذية الرَّاجعة وشكلها، قصد إعادة دمج وتكييف وترتيب مُختلف الموارد الَّتي حصَّلها المُتعلِّم، ومُراجعة عمليَّة التَّخطيط بتصويب الأخطاء.

تبحث العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة إذن، أساساً في تطوير مفاهيم نقل المعرفة وتحويلها من معرفة علميَّة إلى معرفة مُتَعلَّمة، لتُمكِّن المُتعلِّم من تطوير خَبَراتِه بما يؤهِّله للتَّعامل مع المواقف الَّتي تعترضه، بمعنى أنَّه حتَّى يتمكَّن المُتعلِّم مثلاً من إنتاج نصوص ذات طابع حِجاجي، لا بُدَّ أن يتمكَّن من معارف في الحِجاج ذات طابع تعليمي، يُمكنه استثمارها في مواقف ووضعيات جديدة مُختلفة.

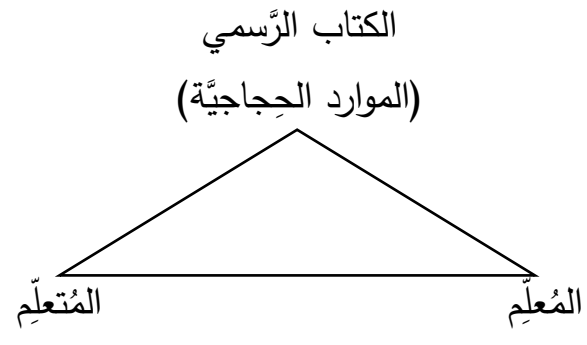
والمُعلِّم بالطَّبع هو المسئول الأوَّل عن عمليَّة النَّقل الدِّيداكتيكي لهذه المعرفة، حتَّى تُصبح مُتناسبة مع تمثُّلات المُتعلِّم لها، والَّتي تضمنها العلاقة البيداغوجيَّة بين المُعلِّم والمُتعلِّم، وخطوات تنفيذ العمليَّة التَّعليميَّة من قِبَل المعلِّم، مع مُراعاة ضرورة كون المُتعلِّم مُشاركاً فاعلاً، كي يتمكَّن من تمثُّل هذه المعارف بشكل إيجابي. وذلك كلُّه يُعرَف في التَّعليميَّة بالعقد الدِّيداكتيكي، الَّذي يربط بين أركان العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة.

ويُمكن أن نُمثِّل لذلك كما يلي:



المُخطَّط (2) عناصر العقد الدِّيداكتيكي

ولمَّا كان الكتاب الرَّسمي يمثِّل الوسيلة الأساسيَّة لتعليم اللُّغة العربيَّة وآدابها في التَّعليم الثَّانوي، وباعتباره الجانب التَّنفيذي للمنهاج، بما يتوفَّر عليه من نصوص وأنشطة وموارد معرفيَّة، لغويَّة وبلاغيَّة وأدبيَّة وحِجاجيَّة، وغير ذلك ممَّا يُسهم في بناء وتنمية الكفاءات المرجُوَّة، فإنَّنا جعلناه محور هذا البحث، وبالتَّالي فإنَّ هذا العقد، يُمكن أن يُصاغ وفق تصوُّر آخر، نُمثِّل له كالتَّالي:



المُخطَّط (3) مكانة الكتاب الرَّسمي بين عناصر العقد الدِّيداكتيكي

نصل بهذا إلى استنتاج، أنَّه يجب علينا قبل الخوض في دراسة المُخرجات، مُمَثَّلة في منتج المُتعلِّم الحِجاجيَّ، وتحليله، من أجل تقييمه وتقويمه بدقَّة وموضوعيَّة، أن نَمُرَّ بما سبقها من مراحل (المُدخلات والعمليات)، بالتَّحليل والوصف والتَّقييم، وأن نُحدِّد بدقَّة الموارد الحِجاجيَّة الَّتي نفترض تحصيلها عند المُتعلِّم، فمجال التَّحصيل والإبداع مُرتَهنٌ بذلك.

هذا، وإن كان اعتقادنا يميل أيضاً، إلى أنَّ للبيئة الخارجيَّة ـ خارج البيئة الصفِّية ـ كذلك أثراً بشكل أو بآخر، فتُسهم بحتميَّة في تحصيل بعضٍ من الكفاءات الحِجاجيَّة، وهو أمر فرضه التَّطوُّر السَّريع لتكنولوجيات الإعلام والاتِّصال، وكذا ما تشهده الحياة الاقتصاديَّة والاجتماعيَّة والسِّياسيَّة ...إلخ، من تغيُّرات وتطوُّرات مُتلاحقة بوتيرة مُتسارعة، فتُؤثِّر في الأفكار والرُّؤى والمواقف تّجاه القضايا المُختلفة، وهو مجال يمكن البحث فيه أيضاً، إلَّا أنَّنا نجد العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة تضطلع بدور المُهذِّب لذلك، فتعمل على تأهيل المُتعلِّم لاستثمار تعلُّماته، ليسهل عليه الاندماج بشكل سليم مع ما يحيط به.

وإذا كُنَّا قد وضعنا مضمون كُتب اللُّغة العربيَّة في مقام المحور الَّذي ستُدار به تنمية الحِجاج، فبه تُتَمثَّل عناصر المنهاج، وتُطبَّق، وعليه تَتَّكل المُدخلات والمُخرجات في العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، تخطيطاً وتنفيذاً، وربَّما تقويماً، فهو الوسيلة البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة الأساسيَّة، الَّتي يعتمد عليها كُلٌ من المعلِّم والمُتعلِّم، فإنَّه يجب علينا تناول هذه الكُتُب بالوصف والتَّحليل، من حيث الإعداد والبناء، والإخراج والمُحتوى، وما تشتمل عليه من أنشطة، والجوانب الَّتي روعيت في ذلك، من أجل تعيين الجُزئيات الخادمة للحِجاج فيها، وكلُّه مُرتبط بالطَّبع بطريقة استغلالها داخل القسم وخارجه، فجميع ذلك يُسهم في بناء الكفاءة الحِجاجيَّة كملمح رئيسي للتَّخرُّج عند نهاية كل سنة دراسيَّة من سنوات مرحلة التَّعليم الثَّانوي.

2 ـ بناء كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها وآليَّات استخدامها.

تتضمَّن المناهج التعليميَّة، كما تُجمع الأدبيات التّربوية، أربعة مكوّنات رئيسيَّة، هي: «أهداف ومحتوى وطريقة تدريس (بما يصاحبها من أنشطة ووسائل) وأساليب تقويم»[1]. ويُعتبر الكتاب المدرسي محور الوسائل التَّربويَّة وخصوصاً بالنِّسبة لمادَّة اللُّغة والأدب، والَّذي يُعَدُّ وفق الأهداف المسطَّرة للمادَّة، ومتضمِّناً للمحتوى التَّعليمي، بشكل منظَّم ومرتَّب بما يخدم الكفاءات المرجوَّة من كلِّ مستوى تعليمي، ومتكيِّفاً مع طرق التَّدريس والمقاربات المعتمدة، فهو يمثِّل الصُّورة التَّطبيقيَّة للمنهاج. وقد يُطلق عليه عدَّة تسميات، مثل: الكتاب المدرسي، الكتاب الرَّسمي، كتاب القراءة، كتاب التِّلميذ وغير ذلك من التَّسميات.

و يطلق اسم الكتاب في اللُّغة على كلِّ ما يُكتب فيه، وهو من الفعل كَتَبَ يَكتُبُ كِتَاباً وكُتُباً، جمعه كُتُبٌ وكَتْبٌ[2].

أمَّا في الاصطلاح فنجد له عدَّة تعريفات، وذلك حسب مرجعيَّة التَّعريف، ونوع الكتاب المقصود بالتَّعريف، فالكتاب المدرسي، هو: «كِتاب عُرِضت فيه المادَّة العلميَّة بطريقة مُنظَّمة ومُختارة في موضوع معيَّن، وقد وُضعت في نصوص مكتوبة بحيث تُناسب موقفاً بعينه في عمليَّة التَّعليم والتَّعلُّم. وهو كذلك وثيقة رسميَّة موجَّهة مكتوبة ومنظَّمة كمدخل للمادَّة الدِّراسيَّة، ومصمَّمة للاستخدام في القسم، تتضمَّن مصطلحات ونصوصاً مُناسبة وأشكالاً وتمارين»[3]. والملاحظ في هذا التَّعريف أنَّه عام شامل لكلِّ كتاب مدرسي لأيِّ مادَّة كانت، ويحدِّد السِّمات الأساسيَّة للكتاب المدرسي، في أنَّه وثيقة رسميَّة، حيث يُعدُّ ويُطبع تحت وصاية وزارة التَّربيَّة في الجزائر مثلاً، ويشتمل على المحتوى المُحدَّد في المنهاج بشكل مبوَّب ومبسَّط، ومعدٌ للاستعمال في القسم.

والكتاب المدرسي «سند بيداغوجي للمتعلَّم أولاً، وللمعلِّم ثانياً. وهو نوع خاص من الكتب، لأنَّه موجَّه إلى جمهور معيَّن، ويتضمَّن الموضوعات المقرَّرة في البرنامج الدِّراسي الخاص بكل مادَّة تعليميَّة، وبكلِّ مستوى تعليمي أيضاً، وذلك وفق بناء تعليمي/تعلُّمي منظَّم

(1) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامَّة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2004، ص.7.

(2) يُنظر، ابن منظور، لسان العرب، مادَّة (ك ت ب).

(3) المركز الوطني للوثائق التَّربويَّة، المعجم التَّربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، الجزائر، 2009، ص.84،85.

(معلومات، شروح وتعاليق، تمارين تطبيقيَّة، ملخَّصات، تقييم)»[1]. حيث يُعتبر بالنِّسبة للمُعلِّم أداة عمل ضروريَّة، وبالنِّسبة للمُتعلِّم المصدر الأساسي للتَّعلُّم.

وفي حدود التَّعريفات السَّابقة نجد تعريف المنهاج للكتاب المدرسي، فهو كتاب «يتبنَّى مواقف التَّدريس اليوميَّة باعتبارها وحدات بناء المنهاج, وهو قاسم مشترك بين الأستاذ والتِّلميذ»[2]، ويضيف بأنَّ أهمِّيته «تتمثَّل في كونه وسيلة هامَّة في بناء فكر المتعلِّم ونسيجه الوجداني وتشكيل كفاءاته وسلوكه، وهو على العموم خير مرجع لترجمة اتِّجاهاته وقيم المنهاج إلى مواقف حقيقيَّة»[3].

وعليه فالكتاب المدرسي هو الوثيقة التَّعليميَّة الرَّسميَّة، تمثِّل الوجهة التَّنفيذيَّة للمنهاج الصَّادر عن وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، والموجَّه للمعلِّم والمتعلِّم، يتمُّ استغلاله والاستعانة به في حُجرة الدَّرس أو في المنزل على السَّواء، لذلك يُعدُّ من أهمِّ وسائل نقل المعارف للمتعلِّمين وتنمية مهاراتهم المختلفة.

ويضطلع الكتاب المدرسي بعدَّة وظائف، نذكر منها:

ـ وظيفة نقل المعارف وهي أكثر الوظائف شهرة وترتبط بالمتعلِّم، وتضمنها المحتويات المعرفيَّة المدرجة فيه، ممَّا يتطلَّب الإتقان والدقَّة في إعدادها وتقديمها.

ـ وظيفة تطوير الكفاءات والقدرات، بحيث تسمح كذلك بتنظيم المعارف والبحث عن المعلومات والتَّكوين وغير ذلك.

ـ وظيفة تدعيم المكتسبات.

ـ وظيفة تقويم المكتسبات.

ـ يقدِّم ترجمة عمليَّة للمنهاج الدِّراسي وأساليب تنفيذه.

ـ يُعتبر دليلاً للمعلِّم في التَّحضير والإنجاز والتَّقويم.

ـ يعتبر مصدراً من مصادر تعلُّم المتعلِّم[4].

---

(1) إسماعيل إلمان "الكتاب المدرسي"، في مجلّة المربّي، المركز الوطني للوثائق التَّربويَّة، عدد3، 2005، ص.6.

(2) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي، الجزائر، 2005، ص32.

(3) المرجع نفسه، الصَّفحة نفسها.

(4) يُنظر، علي آيت أوشان، اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج النَّحو الوظيفي، مطبعة النَّجاح الجديدة، الدَّار البيضاء، الجزائر، ط1، 1998، ص.110.

لذلك روعي في إعداده جُملة من المعايير التَّربويَّة والبيداغوجيَّة والعلميَّة والجماليَّة، حتَّى يكون أداة فعَّالة بين أيدي المتعلِّمين، ولعلَّ أبرزها:

ـ أن يكون موافقاً للمنهاج الدِّراسي، خاصَّة ما يتعلَّق بالأهداف والمضامين، ومنهجيَّة تعليم كلّ مادَّة دراسيَّة.

ـ يختصُّ الكتاب المدرسي عادة بمادَّة دراسيَّة واحدة.

ـ مراعاة التَّوزيع والتَّكامل لمحتوياته في إطار كون التَّعلُّم عمليَّة تراكميَّة متكاملة.

ـ من الضَّروري ضبط كلّ ما يَشْكُل في الكتب المدرسيَّة بالشَّكل حتّى لا ترسخ عادات لغويَّة خاطئة عند التَّلاميذ بتكرار القراءة الخاطئة[1].

هذا وقد مرَّ إعداد الكتاب المدرسي الجزائري منذ الاستقلال، بالمراحل التَّالية:

ـ المرحلة الأولى: استمرَّ فيها استعمال الكتاب الموروث عن الاستعمار بالنِّسبة للكتاب الفرنسي، بينما استعملت كتب مدرسيَّة للمشرق العربي (مصر، لبنان، سوريا) بالنِّسبة للكتاب العربي.

ـ المرحلة الثَّانية: عرفت جزأرة الكتاب المدرسي، فاحتكرت الدَّولة ممثَّلة في وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة إعداد الكتاب المدرسي وإخراجه وطباعته، وقد كان للُّغة العربيَّة كتابان مفصولان: حيث يخصص كتاب للقراءة، وآخر لقواعد النَّحو والصَّرف.

ـ المرحلة الثَّالثة: تتزامن مع الإصلاحات الجديدة الّتي عرفتها المناهج التَّعليميَّة في الجزائر منذ سنة 2003 (الجيل الأوَّل ثمَّ الثّاني)، تمَّ التَّجديد في الكُتب المدرسيَّة بما يتوافق والمقاربات الجديدة المُعتمدة، فكتب اللُّغة العربيَّة وآدابها لشعبة الآداب والفلسفة مثلاً، أضحت تدمج كلَّ ما يتعلّق بالمادَّة في كتاب واحد (نصوص ولغة وأدب) [2].

صدرت أوَّل طبعة لكتاب السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي شعبة آداب وفلسفة سنة 2005، في حين صدر كتاب السَّنة الثَّانية من المرحلة نفسها سنة 2006، أمَّا كتاب السَّنة

(1) يُنظر، إسماعيل إلمان "الكتاب المدرسي"، ص.7، ورشدي أحمد طعيمة، الأسس العامَّة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة، ص.77.

(2) إسماعيل إلمان، المرجع نفسه، ص.6.

الثَّالثة فقد صدر سنة 2007. وهي كلُّها كتبٌ من الحَجم المتوسِّط، أُلِّفت من طرف مجموعة من أساتذة التَّعليم الثَّانوي تحت إشراف بعض مفتِّشي التَّربية والتَّكوين[1].

وتتضمَّن هذه الكتب، المحتويات التَّاليَّة: تقديم للكتاب، شرح لخطوات دراسة النُّصوص، بعض الخرائط المُتعلِّقة بالعصر المدروس، تعريف بالعصر الأدبي المقصود، وحدات تعليميَّة بما تحويه من نصوص (أدبية، تواصليَّة، مطالعة موجَّهة)، مشاريع ووضعيات تعليميَّة مُقترحة، بالإضافة لفهرس بالمُحتويات.

وإذا كان لواجهة الغلاف أهمِّية من جهة الشَّكل، فإنَّه يُعرِّف أيضاً بالمادَّة ومضمونها، لذا وجب أن تُبْرزَ وتعبِّر عن المنهاج وما سُطِّر فيه للمادَّة. ومن ذلك نجد أنَّ عناوين هذه الكُتب الَّتي تُمثِّل العتبة الأولى للولوج لثنايا الكِتاب، لا توحي بدقَّة بمضمونها ولا بمضمون المادَّة، باستثناء كتاب السَّنة الثَّالثة، الَّذي جاء بسيطاً موحياً: **اللُّغة العربيَّة وآدابها**، فهو الوحيد بينها المُعبِّر فعلاً عن مضمون ومعنى المادَّة. أمَّا كتاب السَّنة الأولى والثَّانية، فإنَّنا نجد عنواناً جذَّاباً بالخطِّ العريض:

- **المُشوِّق**، على غلاف كتاب السَّنة الأولى.
- **الجديد**، بالنِّسبة لكتاب السَّنة الثَّانية.

ثمَّ أضيف تحت ذلك عنوانٌ فرعيٌ، ليُعبِّر عن المادَّة وما يضعه الكتاب بين يدي القارئ عموماً، والمُعلِّم والمُتعلِّم خصوصاً، وهو: **في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة**، وهنا نجد عنواناً يُظهرُ الانفصام بين اللُّغة والأدب، فهو لا يُشير إلَّا للأدب والمُطالعة، مع إهمال إيراد اللُّغة، أو اعتبارها ثانويَّة على أقلِّ تقدير، وهو الأمر الَّذي يتنافى ومضمون الكتاب والمعارف والقُدرات والمهارات الَّتي يحدِّدها المنهاج عِوضاً عن المُقاربات الجديدة المُعتمدة فيه، أضف إلى ذلك أنَّ هذين العنوانين يعملان على ترسيخ فكرة نعتبرها خاطئة، تتعلَّق بطبيعة المادَّة والدَّور الَّذي تَضطلع به، وتُؤثِّر على مكانة الكتاب بين كتب المواد الأخرى

(1) ألَّف كتاب السَّنة الأولى كلٌ من: حسين شلوف مفتِّش التَّربية والتَّكوين، وأحسن تليلاني ومحمَّد القروي أساتذة بالتَّعليم الثَّانوي، وأشرف عليه: حسين شلوف. وألَّف كتاب السَّنة الثَّانية، أساتذة بالتَّعليم الثَّانوي، هم: أبو بكر الصادق سعد الله وكمال خلفي ومصطفى هواري، وأشرف عليه: أبو بكر الصادق سعد الله. أمَّا كتاب السَّنة الثَّالثة فألَّفه كلٌ من: الشريف مريبعي أستاذ محاضر، ودراجي سعيدي مفتِّش التَّربية والتَّكوين، وسليمان بورنان ونجاة بوزيان ومدني شحامي أساتذة بالتَّعليم الثَّانوي، وأشرف عليه: الشريف مريبعي.

المُتوفِّرة لدى المُتعلِّم، فكأنَّه كتاب أدب لا غير، يهتمُّ بالجماليات والتَّذوُّق والميول الأدبيَّة لدى المُتعلِّم، والأصل أنَّه كتاب لتعليم وتعلُّم الأدب واللُّغة العربيَّة، أي جامع بين الأدب واللُّغة، والأدب من وسائل تعليم اللُّغة العربيَّة فيه، وليس غاية فحسب، وعليه فالأفضل والأنسب اعتماد عنوان كتاب السَّنة الثَّالثة، وهو ما أخذنا به في عنوان بحثنا هذا.

ويُبرز تقديم الكُتب الثَّلاثة (أولى وثانية وثالثة من التَّعليم الثَّانوي) المنهجيَّة المُتَّبعة في إعدادها، إضافة لتحديد المُقاربات البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة المُعتمدة فيها وعلاقاتها بالأنشطة والوسائل والطَّرائق التَّعليميَّة المُقترحة.

كما يُلحُّ على أنَّ المُتعلِّم هو محور العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، ويرى أنَّه لتحقيق ذلك بُنيَ الكتاب على أساس المُقاربة بالكفاءات من حيث هي مقاربة بيداغوجيَّة، ويتمُّ تفعيلها بدلالة المُقاربة النَّصيَّة من حيث هي مقاربة تعليميَّة، ويأتي ذلك كنوع من التَّعديل والتَّطوير للمقاربة بالأهداف الَّتي كانت سائدة من قبل، كما يُعتمد فيها مبدأ الإدماج بين مُختلف التَّعلُّمات، ولا مجال لتجزئتها، فمكتسبات «النَّحو والصَّرف والعروض والبلاغة كلُّها مُكتسبات يوظِّفها المُتعلِّم لاكتشاف ما في النَّص الأدبي من كنوز وما في عالمه المُعقَّد من كوامن المعاني والأفكار والنَّظرات»[1]؛ أي أنَّها مُقاربة تتعدَّى ما عُرف في المناهج التَّعليميَّة السَّابقة بالمُقاربة بالأهداف، الَّتي كانت تركِّز على المعارف والمعارف الوجدانيَّة والسُّلوكيَّة، وتُبْرِز السُّلوك المُنتظر من المتعلِّم والمواصفات الَّتي تُستخدم في التَّقويم.

كما يؤكِّد التَّقديم على أولويَّة النَّص الحِجاجي والتَّفسيري على باقي الأنماط النَّصِّية الأخرى، وذلك لأجل غرس نزعة عقليَّة لدى المُتعلِّم والرُّقي بسلوكه عن السّلبيَّة والحدس والتَّخمين. ثمَّ يبيِّن الخيار المنهجي المُعتمد في دراسة الأدب، وهو المنهج التَّاريخي.

ومن العناصر المُهمَّة في بناء هذه الكتُب، تزويدها **بفهرس**؛ مفصِّل للمحتويات وتوزيعها حسب الوحدات؛ ونجده بالنِّسبة للسَّنة الأولى والثَّانية مدرجاً في نهاية الكتاب، بينما وضع في بداية كتاب السَّنة الثَّالثة بعد المقدّمة. ويُعرَّف المُحتوى بأنَّه: «مجموع الخَبَرات التَّربويَّة والحقائق والمعلومات الّتي يُرجى تزويد الطُّلَّاب بها، وكذلك الاتِّجاهات والقِيَم الَّتي يُراد تنميتها عندهم. وأخيراً المهارات الحركيَّة الَّتي يُراد إكسابهم إيَّاها، بهدف تحقيق النُّمو الشَّامل

(1) حسين شلوف وآخرون، المشوّق في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، مقدِّمة الكتاب.

المُتكامل لهم في ضوء الأهداف المقرَّرة في المنهاج»[1]. بمعنى كلُّ ما يشتمل عليه الكتاب من نصوص وأدوات نقد وتحليل وتقويم، والمعارف والقواعد اللُّغويَّة والبلاغة والعروض، الَّتي تُسهم في بناء كفاءات المُتعلِّم خصوصاً الإنتاجيَّة منها.

وتنتظم هذه المُحتويات في اثنتي عشرة (12) وحدة تعليميَّة (بالنِّسبة لجميع المستويات)، على أن تُقدَّم مادَّة كلُّ وحدة تعليميَّة خلال أسبوعين، أي بمجموع أربعة وعشرين أسبوعاً لكلِّ موسم دراسي. وعموماً فهو يظهر ـ الفهرس ـ بشكل توزيع سنوي لأنشطة اللُّغة العربيَّة وآدابها، والصُّورة التَّاليَّة تُبيِّن عيِّنة من فهرس كتاب السَّنة الأولى[2]:

الوحدات	النص الأدبي النص التواصلي	ص	قواعد اللغة	ص	عروض بلاغة	ص	نقد أدبي	ص	مطالعة موجهة	ص
01	في الإشادة بالصلح والسلام (زهير بن أبي سلمى)	15	جزم الفعل المضارع بالأدوات التي تجزم فعلين	19	الكتابة العروضية	22	في تعريف النقد الأدبي	23	إتماني بالمستقبل (بيرتراند رسل)	24
	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي (د/ أحمد محمد الحوفي)	29	رفع الفعل المضارع ونصبه	32	التشبيه وأركانه	34				

وكما هو بارز في الجدول يُقدَّم النَّص الأدبي خلال الأسبوع الأوَّل من الوحدة، ويُدْرَس النَّص التَّواصلي في الأسبوع الثَّاني. ويختلف الزَّمن المُخصَّص للمادَّة وكيفيَّة انتظام أنشطتها من مستوى لآخر، وتُبيَّنُ تفاصيل ذلك في المناهج والوثائق المُرافقة لها، وفي دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، كما يلي:

ـ يُخصَّص لمادة اللُّغة العربيَّة وآدابها في السَّنة الأولى (جذع مُشترك آداب)، ستُّ ساعات (06 سا) في كلِّ أسبوع، منها ساعة تفويج يقسَّم فيها المتعلِّمون فوجين، وتخصَّص حصَّة (ساعة) لكلِّ فوج، فيكون نصيب كُلُّ وحدة اثنتا عشرة ساعة (12 سا)، يتمّ تنشيطها وفق ما يوضِّحه الجدول التَّالي[3]:

(1) رشدي أحمد طعيمة، الأسس العامَّة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة، ص.31.

(2) يُنظر، حسين شلوف وآخرون، المُشوِّق في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.31.

(3) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، الجزائر، 2005، ص.14.

	توزيع ساعات الأسبوع						
	04 ساعات					01 ساعة	01 ساعة
الأسبوع الأوَّل	النَّص الأدبي	دراسة النَّص	قواعد اللُّغة	عروض	مُطالعة موجَّهة	تعبير كتابي	
الأسبوع الثَّاني	النَّص التَّواصلي	دراسة النَّص	قواعد اللُّغة	بلاغة	تعبير شفوي	تعبير كتابي	

الجدول (3) توزيع أنشطة المادَّة حسب الحصص المخصَّصة للوحدة (السَّنة الأولى)

وكما هو ملاحظ، فإنَّه يُخصَّص من هذا الحَجم الزَّمني، أربع ساعات كاملة لنشاط الأدب والنُّصوص، يتمُّ فيها دراسة النَّص بتحليل معطياته ومضمونه وما يتعلَّق بالمسائل المقرَّرة في النَّحو والصَّرف والبلاغة والعروض، وذلك وفق منظور الإدماج. وتُأخَّر حصَّة التَّعبير الكتابي إلى نهاية الأسبوع، حيث يحرص الأستاذ على استغلالها لجعل المتعلِّمين يُسخِّرون مُكتسباتهم القبليَّة المُرتبطة خاصَّة بالنَّشاطات السَّابقة وذلك لعلاج وضعيات التَّعبير المُقترحة عليهم، أو لمُناقشة المشاريع.

ـ يُخصَّص للسَّنة الثَّانية آداب وفلسفة، أربع ساعات (04 سا) فقط في كلِّ أسبوع، ليكون نصيب كل وحدة ثماني ساعات (08 سا)، ويتمُّ تنشيطها وفق ما يوضِّحه الجدول التَّالي[1]:

	توزيع ساعات الأسبوع				
	03 ساعات				01 ساعة
الأسبوع الأوَّل	النَّص الأدبي	قواعد اللُّغة	عروض		تعبير شفوي
الأسبوع الثَّاني	النَّص التَّواصلي	قواعد اللُّغة	بلاغة		تعبير كتابي

الجدول (4) توزيع أنشطة المادَّة حسب الحصص المخصَّصة للوحدة (السَّنة الثَّانية)

على أن يُنشَّط المشروع في كلِّ حصَّة رابعة من نشاط التَّعبير الكتابي، ويخصَّص للمُطالعة الموجَّهة ساعة واحدة (01 سا) كلُّ خمسة أسابيع.

ـ وبالنِّسبة للسَّنة ثالثة آداب وفلسفة، تُخصَّص للمادَّة سبع ساعات كاملة (07 سا) في كلِّ أسبوع، ليكون نصيب كل وحدة أربعة عشر ساعة (14 سا)، فتستوعب وجود نصَّين أدبيَّين

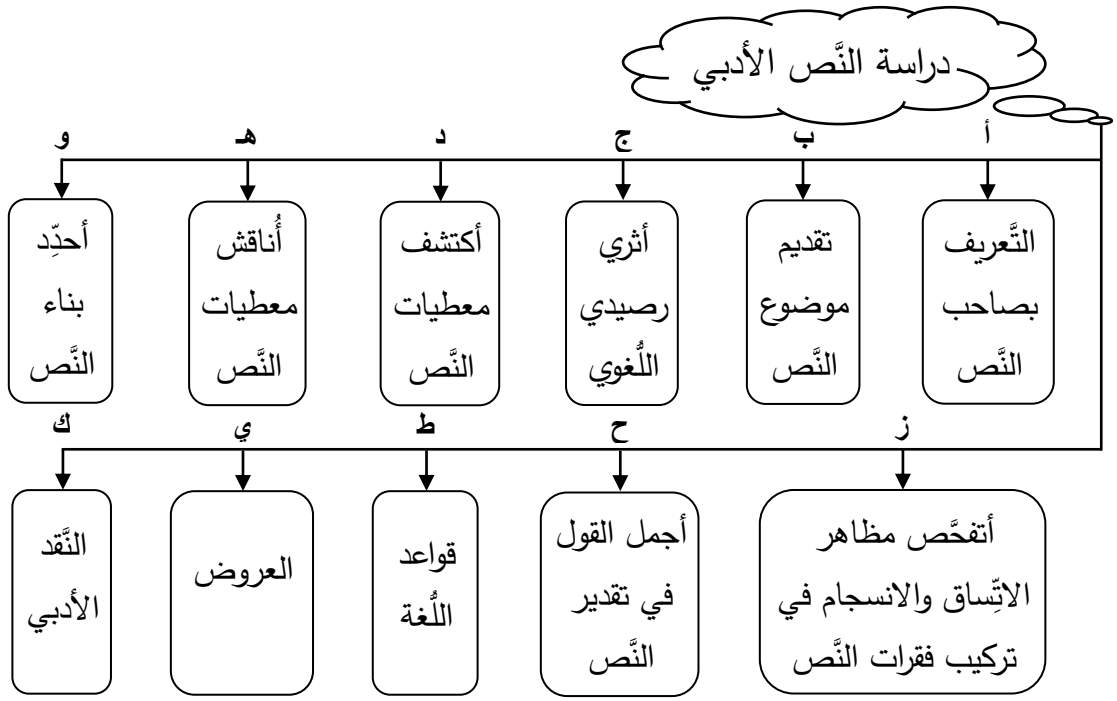
(1) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الثَّانية ثانوي، الجزائر، 2006، ص.5.

في كلِّ وحدة، وتوزَّع أنشطة الوحدة بشكل قريب من طريقة السَّنة الأولى، مع بعض التَّغييرات الَّتي يوضِّحها الجدول التَّالي[1]:

	توزيع ساعات الأسبوع						
	04 ساعات				01 ساعة	01 ساعة	01 ساعة
الأسبوع الأوَّل	النَّص الأدبي	قواعد اللُّغة	عروض	بلاغة	مُطالعة موجَّهة	تعبير كتابي	المشروع
الأسبوع الثَّاني	النَّص التَّواصلي	قواعد اللُّغة	بلاغة		تدريبات	تعبير كتابي	المشروع

الجدول (5) توزيع أنشطة المادَّة حسب الحصص المخصَّصة للمحور (السَّنة الثَّالثة)

وتضمُّ كلُّ وحدة تعليميَّة كما أوضحنا، نصاً أدبياً (كتاب السَّنة الثَّالثة به نصَّين أدبيَّين)، وآخر تواصلياً، وثالثاً للمطالعة الموجَّهة، لذلك زُوِّد الكتاب **بشرح**، لخطوات دراسة هذه النُّصوص؛ والمُخطَّط التَّالي يُجمل المراحل الأساسيَّة لدراسة النَّص الأدبي:



المُخطَّط (4) مراحل دراسة النَّص الأدبي

هذا عن النَّص الأدبي، أمَّا في النَّص التَّواصلي فيُستثنى من الدِّراسة، كلٌّ من: تحديد بناء النَّص ومظاهر الاتِّساق والانسجام وإجمال القول في تقدير النَّص، وكذا النَّقد الأدبي،

(1) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، منهاج اللُّغة العربيَّة، السَّنة الثَّالثة ثانوي، الجزائر، 2006، ص.3.

بينما تُستبدل الدِّراسة العروضيَّة بالبلاغة، ممَّا يعني انفراد النَّص الأدبي بدراسة نمط النَّص ومؤشِّراته، ومنه طبعاً النَّص الحِجاجي، كما نُشير إلى أنَّ عنصر النَّقد الأدبي يُعتبر من الأنشطة المحذوفة، ويتعلَّق ذلك كلّه بالسَّنة الأولى والثَّانية.

ونجد الأمر مُختلفاً في السَّنة النِّهائيَّة، حيث يعتمد الكتاب نصَّين أدبيين، تُتَّبع فيهما المراحل السَّابقة جميعها، باستثناء النَّقد الأدبي فهو غير مُدرج تماماً، بينما يُقتصر في النَّص التَّواصلي على دراسة مُعطيات النَّص ومُناقشتها، ثمَ تقديم نتيجة هذه الدِّراسة. وفي المُطالعة الموجَّهة ـ لجميع المستويات ـ تُدرس مُعطيات النَّص ثمَّ تُناقش، لتنتهي باستثمار هذه المُعطيات.

ويُضافُ إلى ما سبق؛ إدراج بعض الخرائط والنُّصوص المُساعدة، والَّتي يمكن اعتبارها كمُلحقات توضيحيَّة، ومن ذلك نجد مثلاً:

✓ تقديم تعريف بالعصر الأدبي قبل دراسة نصوصه، توصف فيه الحالة السِّياسيَّة والاجتماعيَّة والفكريَّة، ومظاهر الحياة العقليَّة والدِّينيَّة، والأخلاق والمُنازعات والحُروب الَّتي سادت ذلك العصر، والغاية من ذلك جَعْل المُتعلِّم يأخذ فكرة عن العصر الَّذي يدرسه، ليتمكَّن عند تحليل نصوصه من إظهار التَّأثير الَّذي أحدثه في الأدب.

✓ خرائط موضِّحة للبيئة المدروسة، وهي محدودة جداً، تتمثَّل في:

ـ خريطة توضِّح مواطن القبائل العربيَّة قبل الإسلام (العصر الجاهلي)[1].
ـ خريطة للدَّولة العبَّاسيَّة، وأخرى لبلاد المغرب والأندلس[2].

✓ تطبيقات ومشاريع ووضعيات مقترحة، تُسهم في إرساء وإحكام موارد المُتعلِّم وضبطها.

يُظهر هذا التَّفصيل في بِنية كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها مُجمل العناصر والموارد الَّتي تُنمِّي الكفاءة الحِجاجيَّة لدى المُتعلِّم، والمتمثِّلة أساساً في: النُّصوص الأدبية ومراحل دراستها، أين نجد بنية النَّص وتحديد نمطه الغالب، وخصائص وسمات الحِجاج ومؤشِّراته،

(1) حسين شلوف وآخرون، المُشوِّق في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.10.
(2) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي، لشعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللُّغات الأجنبيَّة، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط 2006، ص.07،129.

وطبيعة بناء النَّص الحِجاجي مُقارنة بغيره من الأنماط النصِّية، إضافة إلى مُعطيات النَّص ومظاهر الاتِّساق والانسجام المبرزة لأهمِّية الرَّوابط ، وكذا قواعد اللُّغة، وبعض الوضعيات المُقترحة، ونشاط التَّعبير.

3 ـ المُقاربات المعتمدة في بناء كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها:

تبنَّت مناهج وكُتب التَّعليم الثَّانوي المعمول بها حالياً، أحدث المُقاربات البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة، الَّتي من شأنها أن تقدِّم الأفضل لمنظومتنا التَّربويَّة، وتحقِّق الأهداف المنشودة منها، فاعتُمدت المُقاربة بالكفاءات كمقاربة بيداغوجيَّة، والمُقاربة النَّصيَّة كمُقاربة تعليميَّة، واختير المنهج التَّاريخي لدراسة الأدب العربي.

3 ـ 1 ـ المقاربة بالكفاءات:

برزت مع نهاية ستِّينيات القرن الماضي حركة التَّربيَّة القائمة على الكفاءات (1968م) في الولايات المتَّحدة الأمريكيَّة، ومنها انتقلت إلى جميع دول العالم. ليَعرف هذا المفهوم نمواً هائلاً خلال الثَّمانينيات ـ من القرن نفسه ـ مُستمداً أفكاره من جذور نظريَّة المعرفة ومتأثِّراً بتطوُّرها، ومن أعمال المختصِّين في التَّعليميَّة حول بيداغوجيا المُشكلات والمشاريع، ومن أعمال جون ديوي والدِّيمقراطيَّة، وبياجه والبنويَّة، وبرونر والتَّعلُّم بالاكتشاف، وتشومسكي واللِّسانيات التَّوليديَّة[1].

وتُعرَّف الكفاءة على أنَّها «نظام من المعارف المفاهيمية والإجرائية، الَّتي تكون منظمة بكيفية، تجعل الفرد قادراً على الفعل عندما يكون في وضعية معينة، أو إنجاز مهمة من المهام، أو حل مشكل من المشاكل»[2]، وتَعني في مجال العمليَّة التَّعليميَّة، القُدرة «على تحقيق الأهداف والوصول إلى النَّتائج المرغوب فيها بأقلِّ التَّكاليف من (جُهْد ومال ووقت)، كما تَعْني النِّسبة بين المُخرجات إلى المُدخلات، وبذلك فهي تَقيس الجانب الكمِّي والكيفي

(1) يُنظر، محمَّد بن يحي زكريا وعبَّاد مسعود، التَّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التَّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، ط1، 2006، ص.65،66.

(2) عبد الكريم غريب، المنهل التَّربوي، منشورات عالم التَّربية، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006، ج1، ص.168.

معاً في مجال التَّعليم»[1]، أي أنَّ تقييم الكتابة الحِجاجيَّة مثلاً، يجب أن يَأْخُذَ بِعيْن الاعتبار، مجموع الخَبرات والإمكانات الَّتي تمَّ تزويد المُتعلِّم بها، وتدريبه على هذا النَّوع من الكتابة.

والكفاءة حسب التَّعريف الَّذي وضعته اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، هي «معرفة إدماجيَّة مَبْنيَّة على تسخير مجـموعة مـوارد وإمكانيات (معارف، علوم، استعدادات، طرائق تفكير ... إلخ) وتحويلها في سياق معيَّن وذلك لعلاج مُختلف الوضعيات المصادفة أو لتحقيق إنجاز مُعيَّن»[2]؛ بمعنى أنَّها امتلاك لمجموعة معارف وآليات أدائيَّة وقُدرات، تظهر عندما تُمارس في وضعيات مُندمجة لموارد تُستعمل في حلِّ مشكلة، وبذلك تكون الكفاءة قابلة للتَّقويم، من خلال إخضاعها لمعايير ومؤشِّرات تدلُّ على مدى اكتسابها.

وعليه فالكفاءة في مدلولها البيداغوجي كما يراها عبد الكريم غريب، تشمل «مفهومي القدرة والمهارة بمعناهما المركب (...) قابلة للتكيف والملاءمة مع وضعيات جديدة (...) ذات طابع شمولي ومندمج، وهي استعداد يكتسبه المتعلم أو ينمي لديه مهارات ليجعله قادراً على أداء نشاط تعليمي ومهام معينة»[3].

وتُعرَف القُدرة، بأنَّها: «ما يمكن للفرد أن يؤدِّيه في اللَّحظة الحاضرة سواءً أكانت عقليَّة أو حركيَّة ... إلخ، وقد تكون فطريَّة (وِلاديَّة)، مثل الذَّكاء (القدرة العامَّة)، أو مُكتسبة نتيجة التَّعليم والتَّدريب والتَّعلُّم»[4]، فللقُدرة كما نتصوَّره مستويان عند الإنسان، مستوى أوَّل فطري يولد مع الإنسان ـ لذا قد يختلف من شخص لآخر ـ فيعرِّفه البعض، بأنَّه: «طاقة أو استعداد عام يتكوَّن عند الإنسان نتيجة عوامل داخليَّة، وأخرى خارجيَّة تُهيِّئ له اكتساب تلك المقدرة»[5]، ومن ذلك مجموع الاستعدادات العامَّة لدى الإنسان، ممَّا يُمكن أن تَدخُل في كلِّ مجالات اللُّغة ومناشطها، من: كلام وقراءة وكتابة واستماع، وهذه الاستعدادات هي الَّتي تؤهِّله لاكتساب وتعلُّم أداء تلك المهارات، ليظهر بذلك أنَّ القدرة غير قابلة للتَّقييم لأنَّها غالباً ما تكون كامنة لدى الفرد في صورة استعداد فطري يتطلَّب فُرصاً للتَّدريب.

---

(1) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التَّدريسيَّة، ص.29.

(2) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية ثانوي، الجزائر، 2006، ص.4.

(3) عبد الكريم غريب، المنهل التَّربوي، ج1، ص.167.

(4) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التَّدريسيَّة، ص.28.

(5) زين كامل الخويسكي، المهارات اللُّغويَّة، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر، دط، 2014، ص.12.

والمُستوى الثَّاني مُكتسب نتيجة توفُّر الاستعدادات الدَّاخليَّة، ومجموعة من العوامل الخارجيَّة، ويُعرِّفه البعض بأنَّه: «ما يستطيع الفرد القيام به بالفعل (المشي، الكلام، الكتابة، القراءة ...)»[1]، أي جُملة إمكاناته السُّلوكيَّة، ونستخلص من ذلك أيضاً أنَّ القُدرة تتكوَّن عن طريق دمج مجموعة من المهارات.

أمَّا المهارة فتتكوَّن عند الإنسان نتيجة التَّعلُّم، وفق تدريبات متكرِّرة ومتدرِّجة ومُتَّصلة، وهي عبارة أيضاً عن استعداد خاص أقلَّ تحديداً من القُدرة، وقد تصل إلى درجة السُّرعة والإتقان في العمل أو الاستعداد لاكتساب شيء مُعيَّن[2]، والمهارة اللُّغويَّة، هي «أداء لُغوي يتَّسم بالدقَّة والكفاءة فضلاً عن السُّرعة والفهم»[3]، وهو ما يمكن تحقيقه وتنميته بواسطة تقنيات التِّكرار والمُحاكاة والتَّدريب.

والخلاصة من كلِّ ما سبق، أنَّ الكفاءة تتضمَّن:

ـ مجموعة من المعارف والمهارات والإجراءات؛

ـ أنماطاً من البرهنة العقلية؛

ـ إطارا تنظيمياً لمكتسبات التَّعلّم السَّابقة[4].

وتطمح المُقاربة بالكفاءات إلى تحقيق تنمية شاملة لشخصيَّة المتعلِّم، ليكون فاعلاً في بيئته ومجتمعه، وليتمكَّن من التَّعامل مع الوضعيات والمواقف والإشكالات الَّتي قد تعترضه في عمله أو حياته عامَّة، وبذلك يُصبح «قادراً على الفعل والتَّفاعل الإيجابيَّين في محيطه المدرسي والاجتماعي، وعموماً في حياته الحاضرة والمستقبليَّة»[5]. ومنه يمكن اعتبار الكفاءة اللُّغويَّة للمُتعلِّم «مجموع القدرات الَّتي تمكِّن من اكتساب اللُّغة واستعمالها وتوظيفها نطقاً وكتابة في مختلف مجالات التَّواصل»[6]. والمقصود بمختلف مجالات التَّواصل، الشَّفويَّة منها

(1) محمَّد بن يحي زكريا وعبَّاد مسعود، التَّدريس عن طريق المُقاربة بالأهداف والمُقاربة بالكفاءات، ص.87.

(2) يُنظر، زين كامل الخويسكي، المهارات اللُّغويَّة، ص.13.

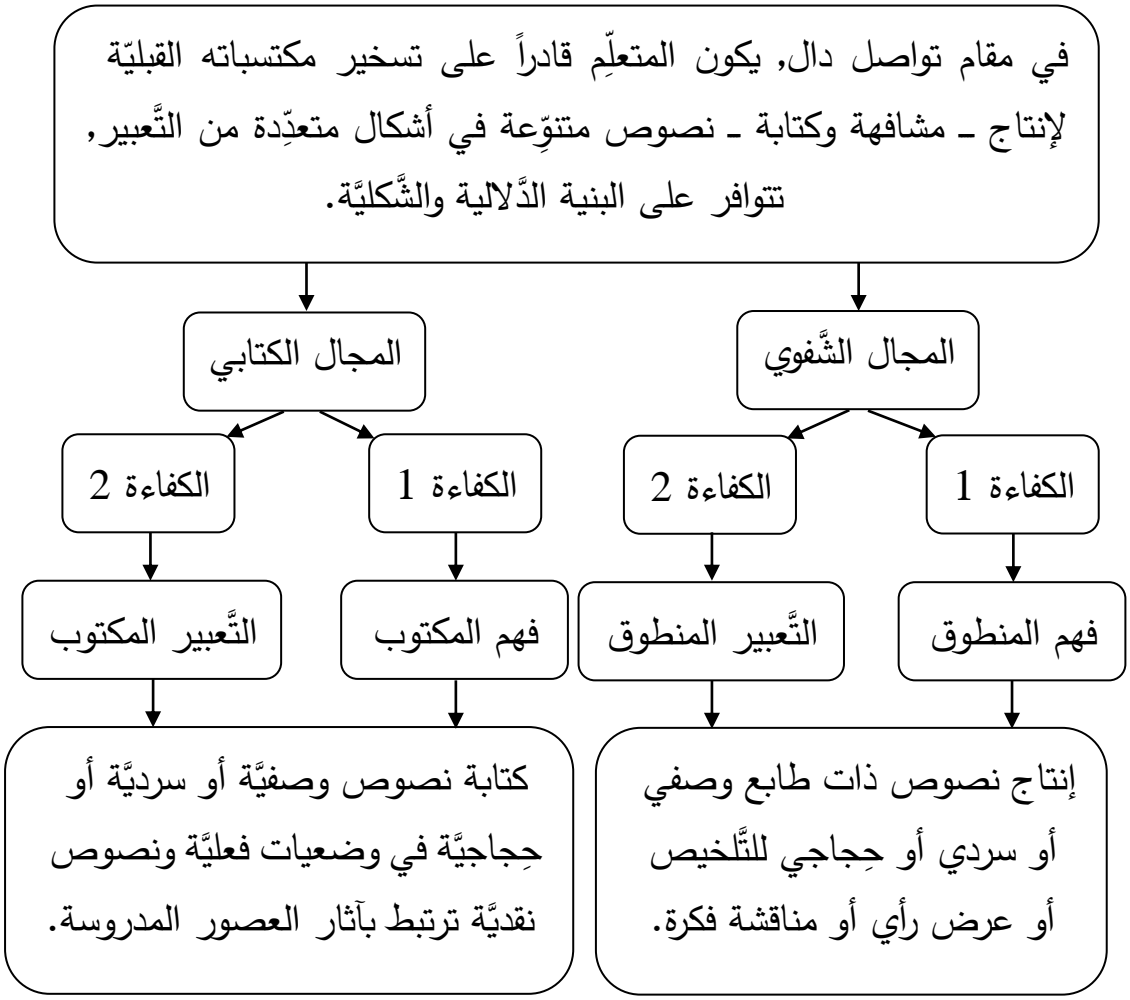
(3) المرجع نفسه، ص.11.

(4) عبد الكريم غريب، المنهل التَّربوي، ج1، ص.168.

(5) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي، ص.4.

(6) علي آيت أوشان، اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج النَّحو الوظيفي، ص.101.

والمكتوبة، ومن ذلك نجد مثلاً، أنَّ الكفاءة الختامية المندمجة لنهاية السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي العام شعبة الآداب والفلسفة، مُصاغة كما يلي[1]:



المُخطَّط (5) الكفاءة الختامية المندمجة للسَّنة الثَّانية ثانوي شعبة الآداب والفلسفة

وعليه وجب أن تُعنى ـ المقاربة بالكفاءة ـ بالكفاءات اللُّغويَّة الأربعة (فهم المنطوق والتَّعبير الشَّفهي، وفهم المكتوب والتَّعبير الكتابي)، والَّتي تعتبر السَّبيل لتنمية الكفاءة التَّواصليَّة، وليس مجرَّد التَّمكُّن من المعارف والقواعد اللُّغويَّة، أي أنَّنا نميِّز بين ثلاثة أصناف أو مستويات من الكفاءة: كفاءات معرفيَّة، وكفاءات أدائيَّة، وكفاءات إنتاجيَّة.

(1) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي، اللُّغة العربيَّة وآدابها، الجزائر، 2005، ص.7.

فللكفاءة إذن مفهوم إدماجي، «بحيث أنَّها تَأْخذ بعين الاعتبار المُحتويات والنَّشاطات المُمارسة وكذا الوضعيات الَّتي تُمارس في سياقها هذه النَّشاطات»[1] لتصل بالمُتعلِّم إلى مُستوى الكفاءة الإنتاجيَّة.

إنَّ المتعلِّم الكُفءَ إذن، هو ذلك المتعلِّم «الَّذي يتمكَّن من توظيف مُختلف المعارف والقُدُرات توظيفاً دلالياً في وضعيات مُعيَّنة»[2].

وبناءً على ما سبق نجد أنَّ اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج تضع تصوُّرا شاملاً لمفهوم لكفاءة، فترى أنَّها تتمحور في مظهرين رئيسيَّين:

✓ الكفاءة مجموعة من المعارف والمعارف الفعليَّة والمعارف السُّلوكية الَّتي تسمح بأداء دور، أو وظيفة أو نشاط بشكل مناسب وفعَّال.

✓ الكفاءة معرفة إدماجيَّة مبنيَّة على تسخير مجموعة موارد وإمكانيات (معارف، علوم، استعدادات، طرائق تفكير إلخ ...) وتحويلها في سياق معيَّن وذلك لعلاج مُختلف الوضعيات المصادفة أو لتحقيق إنجاز معيَّن[3].

وهو تصوُّر يبيِّن لنا أنَّ للكفاءة جانباً كامناً، يتجلَّى في مجموع القُدرات الَّتي يمتلكها المُتعلِّم، ويعمل على بنائها لتكوين خبرات تؤهِّله لبلوغ ذلك الجانب الثَّاني الظَّاهر، المُتمثِّل في الأداء الفعلي للكفاءة، الَّتي تُبِين عن مدى تمكُّنه من تسخير وإدماج جميع موارده السَّابقة، واستثمارها بشكل فعَّال لمعالجة وضعيات وإشكالات جديدة تعترضه في حياته اليوميَّة.

كما يمكن لنا استخلاص خصائص ومواصفات **الكفاءة**، وفق التَّصوُّر الَّذي تتبنَّاه المناهج الرَّسميَّة، وحصرها في النِّقاط التَّالية:

ـ توظيف مجموعة من الموارد. وفي غالب الأحيان، فإنَّ هذه الموارد تكوِّن خاصيَّة **الإدماج** في الكفاءة.

(1) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية ثانوي، ص.4.

(2) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الأولى ثانوي، الجزائر، 2005، ص.6.

(3) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية ثانوي، ص.4.

ـ الكفاءة ذات طابع نهائي تدفع المتعلِّم إلى توظيف جُملة من التَّعلُّمات للإنتاج أو للقيام بعمل أو لمعالجة وضعيَّة مطروحة في نشاطه المدرسي أو حياته اليوميَّة.

ـ الكفاءة مُرتبطة بجملة من **الوضعيات** ذات المجال الواحد.

ـ الكفاءة ذات خاصَّة ما دوريَّة في الغالب.

ـ قابليَّة الكفاءة للتَّقييم؛ وذلك باعتماد جُملة من المعايير، في مقدِّمتها جودة الإنتاج وملاءمة هذا الإنتاج للمطلوب[1].

تقوم المناهج المُعتمدة حالياً على المُقاربة بالكفاءات، وهو ما يُعَدُّ معياراً آخر يجب أن يُراعى عند إعداد هذه المناهج، فهي مُلزمة بالتَّطابق وخصائص ومواصفات **الكفاءة**، طبعاً وفق التَّصوُّر الذي تتبنَّاه، حيث يجب تحديد خُطوات البرامج ـ القائمة على الكفاءات ـ وإجراءاتها، وتحديد الاستراتيجيات والإجراءات والأساليب والطُّرق والوسائل والأنشطة، المُساهمة في التَّدريس والتَّدريب لتحقيق الأهداف المُبرمجة[2]، آخذين بعين الاعتبار التَّراتب العمودي للكفاءات، فتكون القيم والمواقف ومركَّبات الكفاءة الَّتي نحصل عليها من خلال حصَّة تعلُّميَّة مُوصِلة للكفاءة الختاميَّة لسنة دراسيَّة، والَّتي بدورها تخدم الكفاءة الشَّاملة لمرحلة دراسيَّة (التَّعليم الثَّانوي مثلاً)، مُحقِّقة بذلك الغايات المرجُوَّة من النِّظام التَّعليمي برُمَّته. فإنتاج النَّص الحِجاجيّ مثلاً، له مستوى كفاءة شاملة، تتحقَّق من مجموع كفاءات ختاميَّة ثلاث تُبنى بالتَّدرُّج، من خلال مجموعة مُركَّبات، تضمنها طبيعة ونوعيَّة الموارد المُقدَّمة، بما يعني أنَّ إنتاجات المُتعلِّمين الكتابيَّة المُتوقَّعة تختلف كماً ونوعاً من سنة دراسيَّة لأُخرى.

(1) اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، الوثيقة المُرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية ثانوي، ص.5.

(2) سهيلة محسن كاظم الفتلاوي، الكفايات التَّدريسيَّة، ص.65.

3 ـ 2 ـ المُقاربة النَّصيَّة:

لقد درج اللِّسانيون إلى عهد غير بعيد، كما يشير إلى ذلك المتوكِّل: «على اعتبار، أنَّ البنية دَخْلَ قواعد التَّعبير هي بنية الجملة المُمثَّل لها في القالب النَّحوي، بحيث تجرى هذه القواعد على أساس المعلومات الواردة في هذه البنية وحدها»[1]، فكانت الجُملة هي عمود البحث اللُّغوي، ومنها تُصاغ القواعد الَّتي تحكم اللُّغة، صوتاً وصرفاً وتركيباً ودلالة، سواءً كان ذلك على مستوى النَّظرية أو التَّطبيق. والأمر نفسه ساد تعليميَّة اللُّغة، فإلى غاية الإصلاحات الحالية، كانت تعليميَّة النَّحو والصَّرف بالخصوص لا تتعدَّى حدود الجملة، بينما اعتُمدت النُّصوص وقتها للدِّراسة الأدبيَّة من أسلوب وأفكار وبلاغة، والخصائص الفنِّية للنَّص عموماً. لتشهد ستِّينيات القرن الماضي توجُّهاً جديداً قوياً، يدعو إلى تجاوُز مفهوم البِنية اللُّغويَّة الصُّغرى (الجُملة)، إلى مفهوم آخر، يتبنَّى البِنية الكبرى (النَّص).

واتُّخِذ لمصطلح النَّص منذ ظهور لسانيات النَّص (علم النَّص، نحو النَّص)، تعريفات عديدة، وذلك لتنوُّع المرجعيات الَّتي ينطلق منها كلُّ باحث في وضع التَّعريف، وكذا بحسب المدرسة الَّتي ينتمي إليها وبحسب الخصوصيات الثَّقافيَّة واللِّسانيَّة والنَّفسيَّة والحضاريَّة الَّتي تُميِّز دارساً عن آخر؛ ولسنا هنا في موضع الخوض في ذلك، إلَّا أنَّه بإمكاننا تضييق المجال، فنقول بأنَّ مفهوم النَّص تنازعه توجُّهان مُتباينان[2]:

✓ الأوَّل: مفهوم قائم على أساس النِّظام اللُّغوي، يَفهَم التَّماسك النَّصي فهماً نحوياً، وقد تطوَّر عن البنويَّة والتَّوليديَّة التَّحويليَّة.

✓ الثَّاني: مفهوم موجَّه على أساس نظريَّة التَّواصل، وقد تطوَّر مطلع السَّبعينيات من القرن الماضي مع تطوُّر الوظيفيَّة والتَّداوليَّة.

وطبيعيٌ جداً أَنْ يتَّخذَ مفهوم النَّص هذا المَنحى، الَّذي عرفته المجالات التَّطبيقيَّة للِّسانيات بدورها، على اختلافها، في مُحاولاتها الكَشف عن النَّقائص الَّتي قد تعتري التَّنظير

(1) أحمد المتوكِّل، قضايا اللُّغة العربيَّة في اللِّسانيات الوظيفيَّة (بنية الخطاب من الجملة إلى النَّص)، دار الأمان للنَّشر والتَّوزيع، الرِّباط، المغرب، 2001، ص.60.

(2) يُنظر، كلاوس برينكر، التَّحليل اللُّغوي للنَّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسيَّة والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسَّسة المُختار للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، ط2، 2010، ص.28 إلى 33.

اللِّساني، لذلك سعت بعضها إلى الجمع بين المفاهيم والنَّظريات الَّتي قد تبدو مُتباعدة، مثلما جمعت تعليميَّة اللُّغات بين المنهج البنوي والمنهج التَّواصلي، فاعتمدت التَّمارين البنويَّة، كما اهتمَّت بالأنشطة الَّتي تخلق مواقف واقعيَّة لاستخدام اللُّغة. ومن ذلك نجد تعريف جون ميشال آدم (J.M ADAM)، الَّذي يعتبر فيه أنَّ النَّص «ليس سلسلة من الجمل المتجاورة بلا رابط، بل هو الحاصل المتماسك المتناسق المترابط الذي ينتج عن تنظيم بنوي مزدوج.

ـ تنظيم بنوي أولي تابع لنظام اللسان (المستوى السيميائي عند بنفنيست Benveniste).

ـ تنظيم بنوي ثانوي بصياغته في شكل خطاب (المستوى الدلالي الموسع)»[1].

وبالكيفيَّة ذاتها اجتهد عدد من الباحثين في لسانيات النَّص، فبعد أن عدَّد كلاوس برينكر (Klaus Brinker) مثلاً، مجموعة التَّعريفات المُختلفة للنَّص، اختار وضع تعريفٍ مُدمجٍ يجمع شتات الآراء والمذاهب المُتباينة، يشتمل على مُختلف الأبنية والوظائف (التَّركيبيَّة والدَّلاليَّة والتَّداوليَّة)، ليكون النَّص بذلك، عبارة عن تتابعٍ محدودٍ «من علامات لغويَّة مُتماسكة في ذاتها، وتُشير بوصفها كُلاً إلى وظيفة تواصليَّة مُدركة»[2]، فيشترط في التَّرابط الجُملي أن يكون مُتماسكاً مُترابطاً مُضموناً ـ مَوضوعياً، ليضمن توفُّرها على الوظيفة التَّواصلية بشكلها الكامل التَّام، ذلك أنَّ مُصطلح موضوع يستعمل في مجالين متمايزين[3]:

ـ للإحالة على متوالية مفضَّلة من الجملة عندما يُنظر إليها من خلال ديناميكيتها النَّصَّية.

ـ لتوصيف الوحدة الدَّلالية للنَّص.

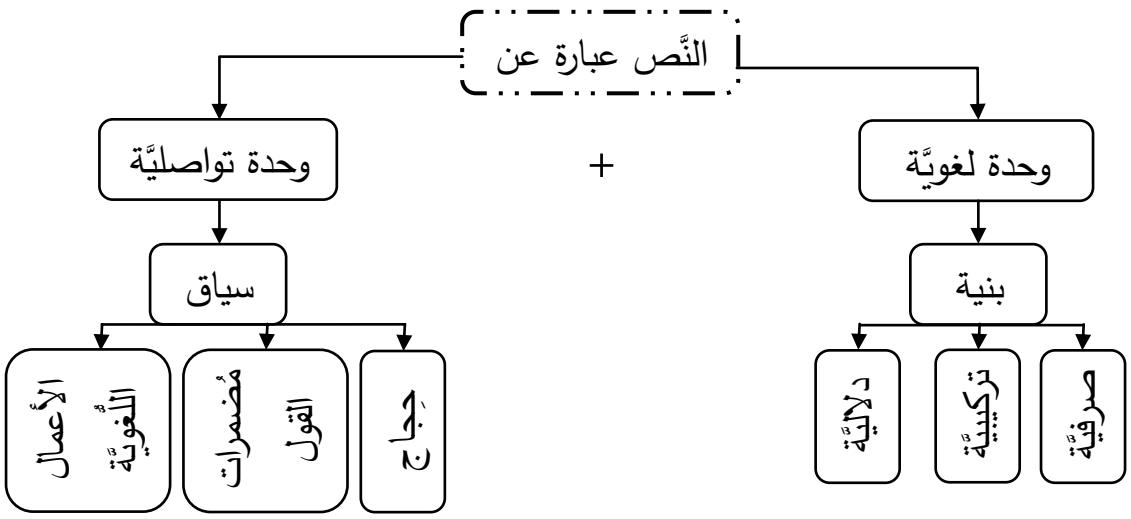
وعليه يمكن تصوُّر هذا المفهوم المُدمج للنَّص ـ النَّص وحدة لغويَّة تواصليَّة ـ وفق المُخطَّط التَّالي:

---

1 ـ جون ميشال آدم، الأبعاد المقطوعيَّة والتَّشكُّليَّة للنَّص، تر: خيرة صفر، في كتاب إطلالات على النَّظريات اللِّسانيَّة والدَّلاليَّة في النِّصف الثَّاني من القرن العشرين، مختارات معرَّبة، لعزِّ الدِّين مجدوب، المجمع التُّونسي للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة)، قرطاج، تونس، ط1، 2012، ص.684.

(2) كلاوس برينكر، التَّحليل اللُّغوي للنَّص، ص.34.

(3) يُنظر، دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمّد ياحتين، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008، ص.130.



المُخطَّط (6) البنية المُدمجة لمفهوم النَّص حسب تصوُّر كلاوس برينكر

لم تعُد لسانيات النَّص إذن تُركِّز على البنية اللُّغويَّة للنَّص فحسب (من مستوى صوتي وصرفي وتركيبي ودلالي)، بالشَّكل الَّذي كان سائداً مع لسانيات الجُملة، بل تعدَّته إلى البحث في العلاقات المُختلفة الَّتي تربط الجُمل نفسها، حيث تصير هي الوحدة الأساسيَّة في البناء النَّصي، وعليه يُعرِّف طه عبد الرَّحمان النَّص، بأنَّه: بناء يتركب من عدد من الجُمل السَّليمة مرتبطة فيما بينها بعدد من العلاقات، فالجُمل يجب أن تكون مقبولة نحوياً ودلالياً، ومُرتبطة بعلاقات قد تكون بين جملتين، أو بين أكثر من جملتين، كما قد تُربَط الجُمل فيما بينها ربطاً مباشراً أو ربطاً تتوسَّطه علاقات أُخرى تَصِل بين جمل أخرى[1]. ثمَّ تُضيف لسانيات النَّص اهتماماً آخر، يتعلَّق «بالاتِّصال اللُّغوي وأطرافه وشروطه وقواعده وخواصِّه وآثاره، وأشكال التَّفاعل، ومستويات الاستخدام»[2]، ويمثِّل ذلك المستوى التَّداولي للنَّص.

وتجدر الإشارة أيضاً، إلى أنَّ من المبادئ الَّتي وضعها جون ميشال آدم في لسانيات النَّص، عدم الفصل بين مُستوى الجملة ومُستوى النَّص، ويرى أنَّ الأنسب، هو افتراض هرميَّة بين مُختلف مستويات النَّص، نجملها في مستويين اثنين[3]:

(1) يُنظر، طه عبد الرَّحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثَّقافي العربي، الدَّار البيضاء، المغرب، ط2، 2000، ص.35.

(2) سعيد حسن بحيري، علم لغة النَّص المفاهيم والاتِّجاهات، الشَّركة المصريَّة العالميَّة للنَّشر، القاهرة، ط1، 1997، ص.162.

(3) يُنظر، جون ميشال آدم، الأبعاد المقطوعيَّة والتَّشكُّليَّة للنَّص، ص.679،680.

المستوى الأوَّل: وهو مستوى تكويني (compositionnel)؛ يقوم فيه بناء النَّص على أساس نحوي دلالي. ويُدعَى فيه مؤوِّل النَّص إلى دراسة مستوى الجُمل الَّتي تُحقِّق عمليات الرَّبط النَّحوي، وذلك مستوى الحقبة (pèriode) ومستوى المقطوعة (sèquence) وتتحقَّق في هذه المستويات الفرعيَّة ظواهر ترتيب وتوليف يمكن دراستها.

المستوى الثَّاني: وهو مستوى البنية الكُلِّية؛ والَّذي يُقال له أيضاً مستوى التَّشكُّل (configurationnel)، ويتحدَّد بالنَّظر إلى الشَّكل العام للنَّص وإلى تقطيعه على مستوى المعنى والمبنى.

لقد طوَّرت لسانيات النَّص مُنذ نشأتها من مفاهيمها، مُحاوِلة الجَمع في ذلك بين مُختلف التَّوجُّهات والآراء اللِّسانيَّة، والإفادة منها، لتستثمرها بالبحث في بنية وتشكيل النَّص، وإيجاد الآليات المُناسبة لتحليله، ثمَّ استخدامه في مجالات تطبيقيَّة، فهي عادة ما تُقسَّم ـ بشكل صريح أو ضمني ـ إلى ثلاثة مجالات رئيسيَّة، هي[1]: علم النَّص النَّظري، علم النَّص الوصفي، علم النَّص التَّطبيقي، ويمكن أن نُفصِّل في ذلك كما يلي:

3 ـ 2 ـ 1 ـ علم النَّص النَّظري (نظريَّة النَّص):

وهو علم الموضوع العام للنَّص، علم بناء النَّص (تشكيل النَّص، النَّصانية) إلخ؛ وتُعرَّف النَّصانية، بأنَّها قواعد صياغة النَّص، والَّتي تتحقَّق بعدد من المعايير، يجب توفُّرها عند صياغة النَّص، وإذا كان أحد هذه المعايير غير مُحقَّق فإنَّ النَّص يُعدُّ غير اتِّصالي، وقد حدَّها **دي بوجراند وديسلر** (De Beaugrande & Dressler) في سبعة معايير. منها ما هو داخلي بنوي، يتَّصل بالنَّص في ذاته، وتتمثَّل في مِعيارَيْ: الاتِّساق والانسجام بين عناصر النَّص. وأخرى خارجيَّة تواصليَّة، إمَّا تَتَّصل بمستعملي النَّص، وذلك شَأن كُلٌ من: القَصْد (المُخاطِب) والقبول (المُخاطَب)، أو تكون مُتَّصلة بالسِّياق المادِّي والثَّقافي المحيط بالنَّص، وتَشمل: الإعلام والسِّياق والتَّناص[2].

(1) يُنظر، زتسيسلاف واورزنياك، مدخل إلى علم النَّص (مشكلات بناء النَّص)، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسَّسة المختار للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، ط1، 2003، ص.35.

(2) يُنظر، نعمان بوقرَّة، المصطلحات الأساسيَّة في لسانيات النَّص وتحليل الخطاب دراسة معجميَّة، جدارا للكتاب العالمي، عمَّان، الأردن، ط1، 2009، ص.142.

ورغم وُرُود معايير نصِّية ذات بعد بِنَوي وأخرى ذات بعد تواصلي، إلَّا أنَّنا نجد في البحث التَّداولي، من يعتبر أنَّ مُحلِّل الخِطاب عندما يستعمل مصطلحات التَّماسك النَّصي، مثل: الإحالة، والافتراض، والمعنى الضِّمني، والاستدلال؛ فإنَّه، في الواقع، يصف ما يفعله المُخاطِبون والمُخاطَبون (التَّواصل)، ولا يهتمُّ بالعلاقة القائمة بين جملة، أو مضمون ما وجملة أخرى. فهم ـ التَّداوليون ـ ينظرون لانسجام النَّص، من منظور تواصلي، اعتماداً على تعليمات تُصاغ وفق مفاهيم تداوليَّة أساسيَّة ثلاثة، وهي: الحِجاج، ومضمرات القول (الخِطاب)، والأعمال اللُّغوية. فالحُكم على خِطاب ما بأنَّه مُنسجم، يعني أنَّه يتوفَّر على آليات يُحقِّق بها الغاية من التَّلفُّظ، وهي التَّأثير والإقناع، وأنَّ المُخاطَب قد مَلأَ المساحات الَّتي تركها المُخاطِب فارغة (مضمرة) في خِطابه، وسدَّ ثقوبها بما يوفِّره السِّياق المقامي من معلومات سياقيَّة تساعده على إجراء عمليات استدلاليَّة كفيلة بإظهار النَّص كاملاً. وأنَّ المُخاطِب استطاع أن يُنجز أعمالَه اللُّغويَّة بنجاح، بما يكفل له القدرة على التَّأثير[1].

وتفسير ذلك وتوضيحه، يكمن في أنَّهم يستهدفون وصف القدرة التَّواصليَّة، باعتبارها الوظيفة الأساسيَّة للُّغة، على أساس أنَّها قدرة عامَّة، تشمل المعرفتين اللُّغويَّة (الدَّاخليَّة) وغير اللُّغويَّة (الخارجيَّة)، فهما تُشكِّلان قدرة واحدة تُغذِّي بعضها بعضاً[2].

3 ـ 2 ـ 2 ـ علم النَّص الوصفي (تحليل النَّص):

ويوصف بأنَّه علم عملي لتحليل النُّصوص وتصنيف نصوص لغويَّة، ويُعنى بالإشكاليَّة الأخيرة ما يسمَّى علم أنماط النُّصوص (تنميط النُّصوص)؛ فهو ينطلق إذن من تحليل النُّصوص المتنوِّعة وصولاً لتصنيفها وفق أنماط مُحدَّدة، وعلى أساس التَّصوُّرات السَّابقة، فإنَّ عمليَّة التَّحليل النَّصي والتَّنميط بمنهج علمي بدورها، تقوم على أساسين رئيسيَّين، تُحاول وصف أنواع النُّصوص وحَدِّها[3]:

(1) يُنظر، خالد حسين دلكي وأحمد محمد أبو دلو، البُعد البراغماتي لنظريَّة تحليل الخطاب، مقاربة في المفهوم والإجراء، مجلَّة بيان، مؤسَّسة مليطان للبحوث والدِّراسات، طرابلس، ليبيا، العدد الأوَّل، (جويلية، أوت، سبتمبر) 2014، ص.93.

(2) يُنظر، أحمد المُتوكِّل، التَّركيبات الوظيفيَّة قضايا ومقاربات، مكتبة دار الأمان، الرِّباط، المغرب، ط1، 2005، ص.49.

(3) يُنظر، نعمان بوقرَّة، المصطلحات الأساسيَّة في لسانيات النَّص وتحليل الخطاب دراسة معجميَّة، ص.26،27 و59.

الأوَّل بنَوي: تَتِمُّ فيه عمليَّة فكِّ البناء لغوياً وتركيبياً من أجل إعادة بنائه دلالياً، وهذا يستدعي ضرورة تحديد الأجزاء المُراد تحليلها وبيان دورها وكشف العلاقات بينها وتفسير الإشارات الواردة فيها.

والثَّاني تواصلي؛ يُركِّز على المكوِّنات التَّداوليَّة الأساسيَّة في بناء النُّصوص، وهي:

ـ المكوِّن الدَّلالي المرجعي.

ـ المكوِّن التَّلفُّظي.

ـ المكوِّن البُرهاني.

وبتحديد السِّمات والقواعد البنويَّة والتَّواصليَّة الَّتي تحكم نصاً بعينه، أمكن لنا الكشف عن اشتراكها مع نصوص أُخرى من عدمه، ليَحُلَّ دور نظريَّة أنماط النُّصوص، الَّتي تهدف إلى تكثيف خواص البنية اللُّغويَّة وأنماط الوظائف الاتِّصاليَّة، الَّتي يَغلب ارتباطها بنوع نصِّي بعينه مُقارناً بسائر الأنواع الأخرى، فنختار لكلِّ نمط أسلوبُه وبنيتُه وخصائصه الَّتي تُميِّزه عن غيره، لنتمكَّن بذلك من اختصار العَدَد غير المُتناهي من نصوص حقيقيَّة إلى أنماط كبرى قابلة للتَّحديد والتَّحليل[1].

وهو ما يتمُّ بوضع عدد من المعايير النَّصيَّة التَّنميطيَّة، فكما هو معلوم أنَّ عمليَّة التَّنميط سابقة للسانيات النَّص، حيث عُرفت منذ القدم في مجالات عِدَّة، فالبلاغة الأرسطيَّة مثلاً ميَّزت بين النَّص الشِّعري والخَطابي والبُرهاني، والبلاغة العربيَّة ميَّزت بين نصوص شرعيَّة (القُرآن والسُنَّة) ونصوص الشِّعر والخطابة، وفي علم الأدب يُميَّز بين نصٍ أدبي وغير أدبي، ويُميَّز الأدبي إلى أجناس (شعر، مقال، رواية، قصَّة ...إلخ)، وفي فلسفة اللُّغة حديثاً يُميَّز بين نصوص طبيعيَّة وأُخرى صناعيَّة. فالتَّنميط إذن عمليَّة تختلف تبعاً للمُنطلقات والمرجعيات، فلكُلِّ مجالٍ مِمَّن يتعامل مع النُّصوص أساس تُركِّز عليه في عمليَّة التَّصنيف، وهو الأكثر مُناسَبَة له، وهذا أمر طبيعي، فنجد أنَّ منها ما يُركِّز على بنية النَّص أو موضوعه وهدفه أو شكله وصورته، وهكذا ... إلخ.

(1) محمَّد العبد، النَّص الحِجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته ج2، ص.3.

ويرى المُتوكِّل بأنَّ هذه الأشكال من التَّنميط تقليديَّة، يُمكن لنا أن نحتفظ منها فقط بالتَّنميط الَّذي يَعتمِد الآلية المُشغِّلة للنَّص أساساً، فيميّز بين النَّمط السَّردي والوصفي والحِجاجي، وذلك لكثرة اشتهاره وتداوله، واتِّسامه بالمفتوحيَّة والدَّرجيَّة والفرعيَّة[1]. وأمَّا وفق نظريَّة التَّواصل، فنجده يُجمِل الأُسس الوظيفيَّة التَّواصليَّة للتَّنميط، في: الغَرض، نوع المُشاركة، طريقة المُشاركة، نوع القَناة، وجهُ الخِطاب؛ ويضع أصناف النُّصوص وفقها، ويَذكُرُ بأنَّ هذه المعايير والتَّنميط الَّذي تُنتجه، قابلة للتَّفريع والحصول على تنميط أدق، أو العكس، فَيُضمّ بعضها إلى بعض لنحصل على أنماط قارَّة، كما أنَّ هذه المعايير ليست الوحيدة المُمكنة، فيُمكن اعتماد معايير أُخرى تؤدّي إلى تنميط مُغاير آخر، والأنماط الَّتي نحصل عليها وفق الأُسُس المذكورة، هي:

- نوع المُشاركة: جماعي، ثنائي، مُجرَّد.
- طُرق المُشاركة: مُباشرة، شبه مُباشرة، غير مُباشرة.
- نوع القناة: شفوي، مكتوب.
- وجهُه: موضوعي، ذاتي.
- الغرض التَّواصلي: سردي، وصفي، احتجاجي، تعليمي، ترفيهي[2].

ولعلَّ تفسير ذلك، يكمن في أنَّ أهمَّ ما يحكم عمليَّة التَّصنيف هو طريقة التَّعامُل مع النُّصوص وتحليلها، من أجل إعادة بناء نماذج تُحاكيها، والَّتي ترتبط في اللِّسانيات النَّصيَّة، كما بينَّا من قبل بالتَّوجُّهات البنويَّة والوظيفيَّة التَّواصليَّة معاً، حيث وُضعت أيضاً عِدَّة نماذج تنميطيَّة، مُرتبطة بمعايير مُختلفة، ومن هذه النَّماذج المُدمجة ما توصَّل إليه كلاوس برينكر، حيث وجد أنَّ أنماط النُّصوص تتحدَّد أساساً من خلال سمات (معايير)، تُجمَع في:

وظيفة النَّص (نقل معلومة، الطَّلب، الأمر) وموضوعه (بنيته ومضمونه) والموقف (سياقه)؛ ويُعزى لوظيفة النَّص في ذلك وظيفة مُهَيْمِنة، باعتبار أنَّها تُقرّر كيفيَّة التَّواصل.

(1) يُنظر، أحمد المتوكِّل، الخطاب وخصائص اللُّغة العربيَّة (دراسة في الوظيفة والبنية والنَّمط)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010، ص.25.

(2) يُنظر، أحمد المتوكِّل، قضايا اللُّغة العربيَّة في اللِّسانيات، ص.21،22.

فليس للبناء الموضوعي إلاَّ أهميَّة التَّخصيص؛ بينما يُقدِّم المَوقف الإطار الَّذي يتحقَّق فيه الاحتكاك التَّواصلي[1]. وكمثال على ذلك، نجد في أسماء أنواع النُّصوص الآتية:

خبر عن طقس، خبر عن رحلة، خبر رياضي، وثيقة زواج، إعلان عن زواج، وصفة طبخ، وصفة طبيب؛ وظيفة النَّص قدَّمها الجُزء الأوَّل منها، بينما الجُزء الثَّاني يُقدِّم مجالاً معيَّناً للحياة، أو مضمون العالم موضوعاً؛ لتَبرُز هيمنة الجزء الأوَّل (الوظيفة) على الجُزء الثَّاني (الموضوع)، فالموضوع يُستخدم فقط للتَّخصيص، أو التَّقسيم الفرعي.

يصف موضوع النَّص العلاقات المنطقيَّة ـ الدَّلاليَّة في نصٍ ما حول الموضوع بوصفه نواة المضمون[2]، أمَّا الوظيفة النَّصيَّة فَيُشار إليها بوسائل داخل النَّص مُحدَّدة (لغوياً أساساً)، ووسائل خارج النَّص مُعيَّنة (سياقية)، فلوظيفة النَّص ثلاثة مُؤشِّرات رئيسيَّة[3]:

✓ صِيَغ وأبنية لُغويَّة؛ يُعبِّر بها الباث، بِشكل صريح على نوع الاحتكاك التَّواصلي المَقصود حيال المتلقِّي، فإذا أشِّر إلى وظيفة النَّص على هذا النَّحو فإنَّنا نتحدَّث عن تأشير واضح إلى وظيفة النَّص.

✓ صِيَغ وأبنية لُغويَّة؛ يُعبِّر بها الباث، بشكل صريح أو ضمني عن موقفه من مضمون النَّص، وبخاصَّة من موضوع النَّص.

✓ المُؤشِّرات السِّياقيَّة؛ مثل الإطار الموقفي وبخاصَّة المُؤسَّسي للنَّص أو المجال الاجتماعي للفعل الَّذي يلحق به النَّص، والمعرفة الخلفيَّة المُفترَضة عن مضمون النَّص.

لذلك وَجبَ للتَّمكُّن من تحديد نمط النَّص، العمل على وصفه بدقَّة، من خلال مجموعة من الخُطوات، أوَّلها وصف وظيفة النَّص وتحديد الوظيفة المُهيمنة، ففي النَّص الحِجاجي مثلاً سنجد هيمنة الحُجَج والقضيَّة المَطروحة للتَّحاج، ثُمَّ وصف شكل التَّواصل ومجال الفعل، والَّتي ترتبط في الغالب بوظيفة النَّص، ووصف القيود الموضوعيَّة (التَّوجُّه الزَّماني والمكاني)، والشَّكل الأساسي للبسط الموضوعي للنَّص وكيفيَّة تحقيق النَّموذج، لنأتيَ أخيراً على وصف الوسائل اللُّغويَّة النَّحويَّة والمُعجميَّة المُميِّزة للنَّص[4].

(1) يُنظر، كلاوس برينكر، التَّحليل اللُّغوي للنُّصوص مدخل إلى المفاهيم الأساسيَّة والمناهج، ص.190.

(2) يُنظر، المرجع نفسه، ص.40.

(3) يُنظر، المرجع نفسه، ص.143،144.

(4) يُنظر، المرجع نفسه، ص204.

يوحي الحديث عن الوظيفة المُهيمنة على النَّص، تأكيد احتمال توافر عدد من الوظائف في نصٍ ما، لا وظيفة واحدة سائدة، فالنُّصوص عادة تتميَّز باللاَّتجانس، إلاَّ أنَّ قارئها ومُحلِّلها، هو من يُضفي عليها طابع التَّجانس، فيقول: نصٌ وصفي أو سردي أو حِجاجي ... إلخ، غاضاً بذلك النَّظر عن الوظائف الأخرى الواردة فيها، وعليه فقد بيَّن الباحثون في لسانيات النَّص، أنَّ للنَّص بِنية مقطعيَّة كُبرى، مبنيَّة من عدد من البُنى المقطعيَّة الصُّغرى، والَّتي قد تكون مُتجانسة؛ ذات طبيعة تكوينيَّة واحدة، مؤدِّية الوظيفة نفسها (مثلاً: تعاقب أو تداخل حكايات)، أو غير مُتجانسة؛ تتوالى فيها وظائف مختلفة لأنماط مُتعدِّدة، من ذلك مثلاً، ما توصَّل إليه جون ميشال آدم عند دراسته للرِّوايات الكلاسيكيَّة (نصوص أدبيَّة)، أين وجد تعاقب ثلاثة أنماط من التَّسلسل المقطعي: تسلسلات سرديَّة (وهي مُهيمنة عامَّة)، وتسلسلات وصفيَّة (مطوَّرة في مقاطع تتفاوت من حيث استقلالها وطولها، وتتفاوت من حيث وضوح الإعلان عنها والإشارة إليها)، وتسلسلات محادثيَّة (حوارات نعيِّنها ونتعرَّف عليها بيُسر ووضوح، وحوارات أخرى أقلُّ وضوحاً)[1]. ومُعظم النُّصوص تمتَلك خصوصيات قريبة جداً تَتعاقب فيها عدَّة أنماط من البُنى المقطعيَّة. ويقترح في المبحث نفسه التَّمييز على الأقل بين سبعة أنماط رئيسيَّة للتَّرتيب المقطعي: سردي، وصفي، حِجاجي، عَرْضي ـ توضيحي، إيعازي ـ تعليمي، مُحادثي ـ حواري، بلاغي ـ إنشائي[2].

3 ـ 2 ـ 3 ـ علم النَّص التَّطبيقي:

وهو علم يبحث في استخدام النُّصوص واستيعابها وتعليمها، ومُشكلات عدَّة مُشابهة؛ فإذا كان علم النَّص النَّظري يدرس بناء النَّص، وقواعد صياغته، والبحث في آليات التَّماسك النَّصي، ويُعنى علم النَّص الوصفي بتحليل النُّصوص وتنميطها، فإنَّ علم النَّص التَّطبيقي يبحث في كيفيَّة تطبيق كلِّ ذلك على النُّصوص المُختلفة، من أجل استيعابها وتعليمها، وبناء نماذج موافقة لها، فكما بيَّنا من قبل، فقد تبنَّت مناهج اللُّغة العربيَّة للتَّعليم الثَّانوي العام، المعمول بها حالياً، المُقاربة **بالكفاءات** من حيث هي مقاربة بيداغوجيَّة، ويتمُّ تفعيلها بدلالة المقاربة **النَّصيَّة** من حيث هي مقاربة تعليميَّة[3].

(1) يُنظر، جون ميشال آدم، الأبعاد المقطوعيَّة والتَّشكُّليَّة للنَّص، ص.700.

(2) يُنظر، المرجع نفسه، الصَّفحة نفسها.

(3) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية ثانوي، ص.2.

وذلك يعني أنَّ النَّص أضحى يشكِّل محور العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، به تُدَرَّس جميع أنشطة اللُّغة العربيَّة وآدابها، أي أنَّ «المتعلِّم ينطلق من نصٍ (هو النَّص الأدبي أو التَّواصلي)، فيحلِّله ليستخلص خصائصه، ثمَّ ينسج على منواله نصاً من عنده باحترام الخصائص المُناسبة لنمطه»[1]. فالنَّص هو وحدة كبرى شاملة لا تضمُّها وحدة أكبر منها[2]، وبه يتمُّ التَّواصل بجميع أشكاله وقنواته، فحُقَّ أن يكون هو المُنطلق والغاية في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، وتُصبح الجُملة عنصراً من العناصر الَّتي يُبحث في كيفيَّة ترابطها واتِّساقها وانسجامها لتحقِّق النَّص. لنكون بذلك أمام عمليَّة تعليميَّة تقوم على أساس التَّفكيك والتَّحليل لإعادة البِناء من جديد.

ومن المعارف التَّعليميَّة المُستنبطة من لسانيات النَّص، نجد دراسة النُّصوص وتحليلها وتنميطها، ويتمُّ ذلك وفق المراحل الَّتي بيَّناها من قبل عند حديثنا عن "بناء كُتب اللُّغة العربيَّة وآليَّة استخدامها"، ويَأتي تحديد نمط النَّص في المرحلة السَّادسة (أُحدِّد بناء النَّص)، والسُّؤال الَّذي يُطرح عادة: ما النَّمط الَّذي غَلب على النَّص؟، وهو ما يُشير إلى احتمال وُرُود بِنية مقطعيَّة نصِّية غير مُتجانسة.

ويُلحَظُ هنا أيضاً أنَّه في المَجال التَّعليمي قد اعتُمدَ، في تصنيف النُّصوص ما يُمكن أن نُسمِّيه: بالمُستويات التَّصنيفيَّة، مُمَثَّلاً لها، كما يلي:

- نوع النَّص: أدبي، علمي (علمي مُتأدِّب).
- نمط النَّص: وصفي، سردي، حِجاجي، تفسيري، إيعازي.
- جنس النَّص: مقال، شعر، رواية، قصَّة، مسرحيَّة ...إلخ.
- غَرَضه: مدح، فخر، رثاء، شكر، عرفان ...إلخ.

ويُركَّز في مناهج التَّعليم الثَّانوي بالخُصوص على نمط النَّص، وبدرجة أقل جنسه. وعموماً فإنَّ النَّص يُنظر إليه من وجهة النَّظر البيداغوجيَّة، من منظور الإدماج.

(1) المرجع نفسه، ص.10.

(2) يُنظر، سعيد حسن بحيري، علم لغة النَّص المفاهيم والاتِّجاهات، ص.119.

3 ـ 3 ـ الإدماج:

يُعَرَّف النَّص وفق هذه المُقاربة، بأَنَّه: «وحدة تعليميَّة تُمثِّل محوراً تلتقي فيه المعارف اللُّغويَّة المتعلِّقة بالنَّحو والصَّرف والعروض والبلاغة وعلوم أخرى»[1]، أي أنَّه وسيلة مركزيَّة لتعلُّم وتنمية المعارف والمهارات والقُدرات اللُّغوية. فالمُقاربة النَّصِّية، هي مُقاربة بيداغوجيَّة اعتُمدت في بناء المنهاج من منطلق **الإدماج**، قاصدة توظيف مضامينه في حياة المتعلِّمين العمليَّة، فلا مكان إذن وفق هذه المُقاربة للتَّعلُّمات المجزَّأة الَّتي كثيراً ما أضرَّت بتكوينهم إذ جَعلَتْ منهم مُستوْعِبين للمِنْهاج عاجزين عن توظيف مكتسباتهم المعرفيَّة، ومن هنا يكون النَّص محور العمليَّة التَّعليميَّة؛ فهو يمثِّل بنية لغويَّة ذات دلالات متعدِّدة ووظائف متنوِّعة، ومحصول معرفي نشأ وترعرع في أحضان ثقافة ما، تحتاج إلى القراءة والفهم ليتمَّ التَّواصل والتَّفاعل معها[2].

إنَّ المناهج السَّابقة لتعليم اللُّغة العربيَّة كانت تُقدِّم المادَّة للمُتعلِّم بشكل فروع مُنفصلة متوازية، كالقراءة والأدب والنُّصوص والإملاء والنَّحو والصَّرف والتَّعبير ... إلخ. وقد عِيبَ عليها ذلك، فهذا التَّقسيم مُصطنع، وليس هو الأصل في اللُّغة، ولا في تعلُّمها، بل الأصل أنَّ اللُّغة كُلٌّ مُتكامل، والقُدرات اللُّغويَّة عند مُستَعمِلها ومُتعلِّمها كذلك. كما أنَّ النُّمو اللُّغوي عمليَّة تراكميَّة، لا تُجيز مثل هذا الفصل[3].

لذلك جاءت المقاربات الجديدة المُعتمدة حالياً، لتُؤَكِّد على ضرورة تبنِّي مبدأ الإدماج، كونه يَتعدَّى الاهتمام بالمعارف لذاتها مفصولة عن بعضها، لتتوجَّه إلى التَّركيز على الإنجاز والتَّوظيف والمُمارسة النَّاجعة لهذه المعارف، وبذلك يتمكَّن المُتعلِّم من مواجهة الوضعيات والمواقف الَّتي تعترضه، من خلال إدراكها وفهمها وإيجاد حلول مُناسبة لها، وهو ما يظهر جلياً في مُختلف التَّعاريف المُقدَّمة سابقاً للكفاءة، فهي ذات «طابع معرفي سُلوكي، أي أنَّها لا تخرج عن مجال توظيف المعارف وتجنيدها من أجل مواجهة وضعيات مُختلفة،

(1) بشير إبرير "التَّواصل مع النَّص (إشكالات الفهم والقراءة الفعَّالة)"، في مجلَّة اللِّسانيات، مركز البحوث العلميَّة والتِّقنيَّة لترقيَّة اللُّغة العربيَّة، الجزائر، العدد10، 2010، ص.37.

(2) يُنظر، المرجع نفسه، ص.38.

(3) يُنظر، رُشدي أحمد طعيمة، الأُسس العامَّة لمناهج تعليم اللُّغة العربيَّة، ص.77.

بحيث لا تكون هذه الوضعيات ذات طابع نمطي، بل هي مُستجدَّة، ودور المدرسة هو تزويد التِّلميذ بأدوات مُواجهة هذه الوضعيات مهما كان نوعها ودرجتها والمكان الَّذي يواجهها فيه»[1].

إنَّ السَّبيل الأنسب لتحقيق هذه التَّصوُّرات، يتمثَّل في تبنِّي الإدماج، بين مُختلف الموارد والمعارف اللُّغويَّة، لتُسهم جميعها في بناء الكفاءات اللُّغويَّة للمُتعلِّم، وعلى ذلك فقد عُرِّف الإدماج في الوثائق الرَّسميَّة لوزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، على أنَّه: «عمليَّة توظيف المُتعلِّم بشكل مُتَّصل لمختلف المُكتسبات المدرسيَّة في وضعيَّة ذات دلالة»[2]. وقد يتمُّ هذا التَّوظيف خلال حصَّة تعلُّميَّة، أو وحدة تعلُّميَّة، أو عند نهاية مجال أو مُقرَّر دراسي، لذلك فالوضعيات التَّدريبيَّة أو التَّقويميَّة الَّتي توضع أمام المُتعلِّم، ستتَّخذ هذا التَّدرُّج، والَّتي قد تصل إلى درجة تعلُّمات جديدة تنتج من التَّقاطعات الَّتي قد تحدث بين مُختلف المواد الدِّراسيَّة.

3 ـ 4 ـ منهج دراسة الأدب:

تُعرَف جميع الأُمم والحضارات على مرِّ العصور، بتقاليدها وعاداتها وثقافتها الخاصَّة، الَّتي تُميِّزها عن غيرها من الأُمم. ولعلَّنا لا نُبالغ إن قُلنا أنَّ ذلك يشمل جميع مناحي الحياة، من اجتماعيَّة واقتصاديَّة ودينيَّة وسياسيَّة وغيرها، الأمر الَّذي جعل لكلِّ أُمَّة إنتاجها الأدبي الخاص، المُعبِّر عن فكرها وشخصيتها بشكل عام، فجاز بذلك أن نقول: الأدب اليوناني، الأدب الهندي، الأدب العربي ... إلخ، وتنافست الأُمَم في تمييز آدابها، فكان لليونان الأساطير وللهند الحِكم والقصص وللعرب الشِّعر. كما جاز أن نقول بأنَّ لكُلِّ لُغة أدبها النَّاطق بها، ليتَّضح بذلك الارتباط الدَّائم بين تعليميَّة اللُّغة (العربيَّة) وتعليميَّة الأدب (العربي).

ولتعليميَّة الأدب جانب معرفي، يُعرِّف بالأدب المدروس وفنونه ونشأته وتطوُّره، وآخر سلوكي يُسهم في بناء شخصيَّة المُتعلِّم، وإكمال نُضجها وفق الثَّقافة العامَّة للمُجتمع والأُمَّة في عمومها، فالأدب بمعناه العام ـ وإن اختلف المُختصُّون في ذلك ـ يُمثِّل «الإنتاج الفكري

(1) لخضر لكحل "المُقاربة بالكفاءات الجذور والتَّطبيق"، في مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد 4، 2011، ص.78.

(2) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، ص.12.

العام للأُمَّة، فأدب أمَّة معيَّنة يعني كلّ ما أنتجه أبناء هذه الأمَّة في شتَّى ضروب العلم والمعرفة، سواءً كان ذلك في السِّياسة أو الاقتصاد أو الاجتماع أو التَّربية أو التَّاريخ أو الطِّب أو الرِّياضيات، أو غير ذلك من مجالات المعرفة الإنسانيَّة»[1]. والنُّصوص المُعتمدة لتعليم المعارف والمهارات المُتعلِّقة باللُّغة العربيَّة وآدابها، وتنميتها، وبالتَّالي تحقيق الكفاءات المرجُوَّة، هي بالدَّرجة الأولى النُّصوص الأدبيَّة المنتمية للشِّعر العربي.

بقيت الآن عمليَّة اختيار وانتقاء النُّصوص الأدبيَّة (الشِّعريَّة) المُناسبة لتعليميَّة كُلٌ من الأدب واللُّغة العربيَّة، والمُتوافقة والفِئة المَقصودة، وفي ذلك نجد أنفسنا أمام إشكاليَّتين رئيسيَّتين، تتعلَّق الأولى بطبيعة المنهج الأدبي المُناسب لتعليميَّة أنشطة ومهارات الأدب واللُّغة العربيَّة؛ فهل هي متوفِّرة على إمكانات تعليميَّة الحِجاج مثلاً؟، الَّذي هو موضوع بحثنا. ثمَّ يتعلَّق الأمر بمعايير تحديد المواضيع، الَّتي تُمَكِّن من تقديم أنشطة تتماشى والتَّعلُّمات المُقترحة في الحِجاج، وغيره طبعاً، وخصوصاً مع اعتمادنا المُقاربة النَّصيَّة في تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها. ونُحاول الإجابة عن هذه التَّساؤلات، فنقول: إنَّه قد اعتُمدت لتعليميَّة الأدب العربي اتِّجاهات عِدَّة، قد تلتقي أو تختلف من دولة عربيَّة لأخرى، ومن إصلاحات تربويَّة لما بعدها، وذلك تبعاً للأهداف والمُقاربات المُنتهجة، والطَّرائق والوسائل المُتاحة، وعموماً فهي لا تخرج عن مناهج أربعة، سادت دراسة الأدب العربي والنُّصوص في منظوماتنا التَّربويَّة المُتعاقبة، وهي[2]:

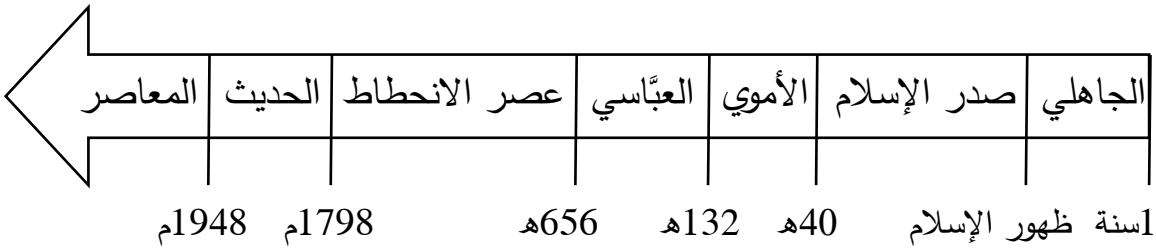
✓ **المنهج التَّاريخي:**

وفيه تُجرى دراسة الأدب على أساس العصور الأدبيَّة، والاعتقاد السَّائد هنا، هو أنَّ دراسة الأدب في ضوء المعيار الزَّمني يُلائِم فكرة التَّطوُّر الطَّبيعي للأَدب انطلاقاً من أنَّ تاريخ لغة أيَّ أمَّة وأدبها يرتبط كلَّ الارتباط بالحوادث السِّياسيَّة والاجتماعيَّة والدِّينيَّة لها، بل إنَّ الشُّعراءَ أنفُسهم قد يصنَّفون على هذا الأساس، فنجد منهم: الشُّعراء الجاهليين والشُّعراء المُخضرمين والإسلاميِّين ... والمُعاصِرين، وبذلك يُفترض أنَّ لكُلِّ عصرٍ شعراً يتَّسم بخصائص فنِّية وأسلوبيَّة مُعيَّنة، يُدركها المُتعلِّم من خلال تتبُّعها زمنياً.

(1) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006، ص.173.

(2) ينظر، سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التَّنظير والتَّطبيق، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2004، ص.44. و علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، ص.198،199.

ومعلوم أنَّ الأدب العربي يؤرَّخ له (بدايته) بقرن ونصف قبل الإسلام، ويمتدُّ المسار التَّاريخي له إلى اليوم، وفق السُلَّم التَّالي:



✓ **منهج البيئة الأدبيَّة:** أين يتمُّ تقسيم الأدب بحسب البيئات، ويُنطلق في ذلك من أثر البيئة في شخصيَّة الأديب ونتاجه الفكري، ومنه نجد الأدب الأندلسي والأدب المغربي، وتفرُّدهما بفنِّ الموشَّحات والأرجاز مثلاً.

✓ **منهج الفنون الأدبيَّة:** إذ يجد أصحاب هذا الرَّأي أنَّ هُناك خيطاً مُتَّصلاً يربط نماذج الفنِّ الواحد، ويكشف عن سلسلة تطوُّرها. لذا لا يجب أن يكون التَّركيز في الدِّراسة على التَّسلسل التَّاريخي، وإنَّما يكون التَّركيز على الفُنون الأدبيَّة، كالشِّعر (القديم والحديث) بألوانه المختلفة، والشِّعر المسرحي، والنَّثر بألوانه المختلفة: من مقال إلى قصَّة قصيرة إلى رواية إلى مسرحيَّة، وغير ذلك.

✓ **منهج الموضوعات الأدبيَّة:** ويتمُّ باختيار مجموعة من القطع النَّثريَّة والقصائد الشِّعرية، ذات المغزى الإنساني والأخلاقي والاجتماعي، من عصور شتَّى، بحيث تُناسب حاجات وميول المُتعلِّمين في مرحلة مُعيَّنة.

هذا بالنِّسبة لمُختلف المناهج المُعتمدة في تدريس فنون اللُّغة والأدب العربي في عمومها، وبالعودة لكُتب الأدب واللُّغة العربيَّة في التَّعليم الثَّانوي عندنا، سنجد أنَّ منهج الفنون والموضوعات الأدبيَّة، هو الَّذي كان مُعتمداً في كُتب الأدب والنُّصوص السَّابقة وكتمثيل لذلك، احتَوت كُتب السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي السَّابقة[1]، تسعة فصول، رُتِّبت وعُنْوِنَت كما يلي:

(1) ينظر محمَّد العكي وآخرون، المختار في الأدب والنُّصوص، للسَّنة الثَّالثة ثانوي الشُّعب الأدبيَّة، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط 1999، ص.283،285،284.

ـ الفصل1: القرآن الكريم والحديث الشَّريف.
ـ الفصل2: المقال.
ـ الفصل3: السِّير والتَّراجم.
ـ الفصل4: القصَّة والمسرحيَّة.
ـ الفصل5: الشِّعر السِّياسي.
ـ الفصل6: الشِّعر الاجتماعي.
ـ الفصل7: الشِّعر القصصي والمسرحي والملحمي.
ـ الفصل8: شعر التَّفعيلة.
ـ الفصل9: المذاهب الأدبيَّة الغربيَّة.

أمَّا بالنِّسبة للمنهج المُعتمد في كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها، للتَّعليم الثَّانوي العام، والمعمول به حالياً، فهو المنهج التَّاريخي، حيث تُمثِّل العصور الأدبيَّة محطَّات، تتجلَّى فيها مجموعة من التَّغيُرات الفنِّية والشَّكليَّة الَّتي عرفها الأدب العربي، لذا نجد أنَّه قبل الولوج إلى أدب كُلِّ عصر، يُقدَّم في الكتاب تعريفٌ بأهمِّ سمات ذلك العصر الأدبي. ومن الملحوظ هنا أيضاً، أنَّ منهج البيئة الأدبيَّة مُعتمد في السَّنة الثَّانية من المرحلة نفسها، بإدراج الأدب المغربي والأدب الأندلسي[1]، فنكون بذلك قد دمجنا بين المنهجين التَّاريخي والبيئة الأدبيَّة.

وقد وُزِّعت تلك العصور الأدبيَّة على سَنوات التَّعليم الثَّانوي، كما يلي:

المستوى	العصر الأدبي المدروس
سنة أولى	العصر الجاهلي، عصر صدر الإسلام، العصر الأموي.
سنة ثانية	العصر العبَّاسي، الأدب المغربي، الأدب الأندلسي.
سنة ثالثة	أدب عصر الانحطاط، الأدب الحديث، الأدب المعاصر.

الجدول (6) توزيع العصور الأدبيَّة على كتب التَّعليم الثَّانوي

وممَّا ينبغي أن نَعِيَه هنا، هو أنَّ عمليَّة اختيار المنهج الأدبي المُناسب، ليس عمليَّة عشوائيَّة، بل يجب أن ترتبط بجُملة من الشُّروط والمعايير، والَّتي يُمكن أن تكون على سبيل الإجمال لا الحصر، كالتَّالي:

(1) ينظر أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.130 وما بعدها.

✓ **طبيعة المادَّة التَّعليميَّة المقصودة؛**

ساد في المناهج السَّابقة الفصل بين تعليميَّة الأدب العربي وتعليميَّة اللُّغة العربيَّة، ويكون عندها لكلِّ مادَّة كتاب خاص بها، واحد لمادَّة الأدب العربي والآخر لمادَّة اللُّغة العربيَّة. وهو ما كان معمولاً به قبل الإصلاحات الأخيرة، فكانت كتب للأدب والنُّصوص، تحوي نصوصاً أدبيَّة، مُتَّبِعة في ذلك إمَّا المنهج التَّاريخي (جاهلي، إسلامي، أموي ...)، أو حسب الأجناس الأدبيَّة (المقال والتَّراجم والسِّير والقصَّة والمسرحيَّة) والأغراض الشِّعريَّة (الشِّعر السِّياسي، الاجتماعي، القصصي، المسرحي، الملاحم) والمذاهب الأدبيَّة، وكانت دراسة هذه النُّصوص أدبيَّة تقتصر على الأسلوب والبلاغة والعروض، بينما تُخصَّص كُتُب أُخرى لتناول قواعد اللُّغة العربيَّة من نحو وصرف. ولم يكن للموارد اللِّسانية المُتعلِّقة بلسانيات النَّص (الاتساق والانسجام)، وتنميط النُّصوص أثر في هذه الكتب.

أمَّا الكُتب المُستعملة حالياً، فهي كُتب لمادَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها؛ وعليه وجب أن تتناول تعليميَّة الأدب العربي بمختلف عصوره وأشكاله وأجناسه ونقده، كما وجب أن تضطلع بتعليميَّة اللُّغة العربيَّة من صرف ونحو وبلاغة وعروض. وذلك أمر مقبول إلى حدٍ ما، إلَّا أنَّ الإشكاليَّة تكمن في اعتماد المنهج التَّاريخي لتعليميَّة الأدب واللُّغة العربيَّة، حيث يرى بعض الباحثين أنَّ ذلك قد نتج عنه العديد من الإشكالات، منها:

ـ طُغيان تاريخ الأدب على دراسة الأدب (النَّص).
ـ طُغيان دراسة الشِّعر على الفنون الأخرى.
ـ عدم تذوُّق معظم طُلَّاب المدرسة الثَّانويَّة للشِّعر ونفورهم منه[1].

وإذا كانت النُّقطتان الأولى والأخيرة نسبيَّتين، تتحكَّم فيهما طريقة دراسة النُّصوص وتحليلها، فعندما نكون مع النَّص يزول الجانب التَّاريخي أو تقلُّ قيمته أمام سيطرة الدِّراسة الأدبيَّة واللُّغويَّة للنَّص، والأمر نفسه بالنِّسبة لمسألة التَّذوُّق والنُّفور، فهل يتذوَّق وينجذب المُتعلِّمون نحو مادَّة التَّاريخ مثلاً أو الرِّياضيات أو الفرنسيَّة ...؟ فكما يوجد من المتعلِّمين من ينفر من مادَّة التَّاريخ أو الفرنسيَّة أو الرِّياضيات، سنجد من ينفر من مادَّة الأدب واللُّغة العربيَّة، فالإشكاليَّة الأساسيَّة تكمن في سؤالٍ آخر، وهو:

(1) يُنظر، علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، ص.201.

ـ هل يُقدِّم المنهج التَّاريخي الَّذي يُغلِّب دراسة الشِّعر معارف وكفاءات وافية عن الأدب العربي؟ وهل يُمَكِّن من بناء الكفاءات اللُّغويَّة بالشَّكل المطلوب؟

لقد شكَّل الشِّعر العربي منذ القديم الرَّكيزة الأساسيَّة الَّتي يُعتَمد عليها لدراسة اللُّغة العربيَّة، نحواً وصرفاً وبلاغة ونقداً، فكان هو الشَّاهد على الأحكام والمُقوِّم لها، كما استُشهد أيضاً بنصوص أخرى غير الشِّعر كالقرآن الكريم والسُنَّة النبويَّة، وحكم وأمثال العرب.

وأمَّا من جهة الأدب فمن الطَّبيعي أن يكون الاقتصار على الشِّعر وحده غير كافٍ للتَّعريف بالأدب العربي، ففي العصر الجاهلي مثلاً كانت الحِكَم والأمثال والخُطَبُ، والَّتي يُمكن أن تكون أكثر مُناسبة لدراسة بعض العناصر البلاغيَّة والحِجاجيَّة، بل إنَّ الحِجاج عماد الخطابة، والَّتي لازمت جميع عصور الأدب العربي، وكان لها الأثر البارز في الحياة الاجتماعية والدِّينيَّة والعلميَّة والسِّياسيَّة العربيَّة. ومع العصور الأدبيَّة تطوَّرت ونضجت فنون أخرى غير الشِّعر، سواءً كان ذلك نتيجة تفاعل داخلي، أو نتيجة احتكاك بثقافات وآداب أُخرى أجنبيَّة، كفنِّ المقامات والسِّير والرَّسائل والمُناظرة والقِصَّة والرِّواية والمقال، وغير ذلك ممَّا حَفِل به الأدب العربي قديماً وحديثاً، والَّتي وجب إعطاؤها حقَّها من الدِّراسة والتَّعريف.

ليطرح كُلُّ ذلك فرضيَّة إمكانيَّة الدَّمج بين هذه المناهج المُختلفة (المنهج التَّاريخي مع منهج البيئة الأدبيَّة مع منهج الفنون الأدبيَّة)، للتَّمكُّن من التَّعريف بالأدب العربي بجميع صُوره وأجناسه وأغراضه، فنكون بذلك قد عرَّفنا بسمات أدب ذلك العصر، وأبرز الفنون الأدبيَّة الَّتي ازدهرت فيه.

✓ طبيعة المُقاربات البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة الَّتي يتبنَّاها المنهاج؛

تُعنى المُقاربة بالكفاءات أساساً بإنتاجيَّة المتعلِّم (كتابة نصوص) وكيفيَّة تحقيقها، لذلك اعتمدت المُقاربة النَّصيَّة لتعليميَّة الأدب واللُّغة العربيَّة، لما توفِّره من إمكانات إدماجيَّة بتوظيف مجموعة الموارد والمعارف سواءً كان ذلك من خلال حصَّة تعلُّميَّة أو وحدة تعلُّميَّة أو سنة أو مرحلة، كما أنَّ ذلك يستوجب تنويعاً وثراءً في نماذج النُّصوص الأدبيَّة المُقترحة على المُتعلِّم. فهو أمر يحتاج إلى تعريف بالفُنون الأدبيَّة وتطوُّرها تاريخياً، بما يُتيح فرصاً أكثر وحُسن استفادة لكتابة نماذج نصِّية مقبولة من النَّاحية الأدبيَّة واللُّغويَّة، وقد تتوفَّر إمكانيَّة تحقُّق ذلك بالدَّمج بين المنهجين (المنهج التَّاريخي مع منهج الفنون الأدبيَّة).

✓ **طبيعة الفئة التَّعليميَّة المقصودة؛**

توجَّه هذه الكتب إلى متعلِّمين في مرحلة التَّعليم الثَّانوي العام، الَّتي تُمهِّد للتَّعليم الجامعي المُتخصِّص، وهو أمر يجب أن يُؤخَذ بعين الاعتبار، خصوصاً عند تحديدنا للمعارف والكفاءات الأدبيَّة واللُّغويَّة المقصودة، الَّتي يجب أن تكون بدورها مُمَهِّدة للتَّعليم المُتخصِّص. فمن المُهمّ إذن مُراعاة ذلك عند إعداد كُتب الأدب واللُّغة العربيَّة، الَّتي نرى أنَّه يجب أن تُوَفِّر مُحتوى يقدِّم تعريفاً بالأدب العربي وتطوُّره عبر العصور، وبالأجناس الأدبيَّة المُتنوِّعة الَّتي عرفها، ليكون المُتعلِّم عند نهاية هذه المرحلة، على أتمِّ الاستعداد للتَّعليم العالي، وتخصُّصاته المتنوِّعة، في الأدب واللُّغة طبعاً.

يمكن لنا أن نستنتج ممَّا سبق، بأنَّ ارتباط تعليميَّة اللُّغة العربيَّة بتعليميَّة الأدب العربي أمر محتوم، وأنَّ اللُّغة والأدب العربي لهما امتداد عبر التَّاريخ يزيد عن خمسة عشرة قرناً، ممَّا أوجد تراكماً أدبياً كماً ونوعاً، وقفنا أمامه شبه عاجزين عن وضع معايير دقيقة تمكِّن من اختيار نصوص بعينها تفي بغرض تعليميَّة كلٌ من اللُّغة والأدب العربي، فالأمر مُعقَّد لدرجة أنَّنا مثلاً لو كُنَّا بصدد تعليميَّة الدَّرس الحِجاجي فحسب، لقلنا بأنَّ النُّصوص الأنسب لذلك، هي نصوص الخطابة والمُناظرة الَّتي يحفل بها الأدب العربي، لكنَّ ذلك بحاجة أيضاً إلى تدعيم بنصوص شعريَّة وأخرى من القرآن الكريم وغيرها، ليتمكَّن المتعلِّم من بناء الحُجج وإقامتها، والتَّدرُّب على الاستشهاد بها. فكيف والأمر أوسع من ذلك بكثير؟ حيث المعارف والموارد اللُّغويَّة التَّعليميَّة متنوِّعة مُختلفة.

4 ـ الدَّرس الحِجاجي في كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها.

تُقدِّم كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي العام، نماذج لنصوص أدبيَّة تَنْتمي لعصور تاريخيَّة عربيَّة مُختلفة، يَغلب عليها الطَّابع الشِّعري، وذلك قصد بناء كفاءات المُتعلِّم الأدبيَّة، باكتشافه للخصائص الفنِّية للأدب العربي، وتطوُّرها عبر المراحل التَّاريخيَّة المُختلفة، والكفاءات اللُّغويَّة في أشكالها المُختلفة، بشكل مُدمج (نحو، بلاغة، عروض، نقد، تحليل النُّصوص وتنميطها)، كما تُحدِّد هذه الكتب خطوات التَّحليل والدِّراسة اللَّازمة لذلك. وقصدنا من هذا كُلِّه بالطَّبع، هو الكفاءة الحِجاجيَّة، الَّتي يتردَّد التَّأكيد على أولويتها في مناهج وكتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للمُستويات المُختلفة من التَّعليم الثَّانوي العام.

4 ـ 1 ـ الحِجاج وطبيعة النَّص الأدبي (الشِّعري):

يُعْرَف الحِجاج بأنَّه عمليَّة تَدعيم للرَّأْي بالحُجَج المُناسبة قَصْد إقناع الغَيْر، ويقوم على طَرْح فكرة وتأييدها بالحُجَج والبراهين والأمثال والحِكم والوقائع، بالتَّالي وَجبَ أن تأخذ دوراً في تنمية القُدرات الإقناعيَّة المُعتمِدة على لُغة العَقْل والحِوار لدى المُتعلِّم.

والنَّص الحِجاجي هو نصٌ تُسيْطر فيه الوظيفة الإقناعيَّة، مُتوسِّلة في ذلك بمجموعة من الحُجَج، من أجل إقناع المُتلقِّي بالأطروحة المُقْترحة[1]، ويُبْنى بشكل مُحْكم ومُعقَّدٍ في الآن نفسه؛ فعناصر هذا البناء، وإن كان قد سُلِّم بأبسط أشكالها، فإنَّ ترتيبها وارتباطها ببعضها يختلف من لغة لأخرى. وفي اللُّغة العربيَّة نجد أحد الباحثين ـ محمَّد العبد ـ توصَّل من خلال دراسته لعدد من النُّصوص العربيَّة الحِجاجيَّة، إلى تحديد الشَّكل الأَشْيع للنَّص الحِجاجي العربي المكتوب، الَّذي يبدأ بالمُقدِّمات، فالدَّعوى فالتَّبرير، وربَّما اقتصر على ذلك، لكنَّه في أكثر الحالات يتجاوز تلك العناصر الثَّلاثة إلى التَّدعيم، وفي حالات غير قليلة يتجاوزها إلى الاحتياط والتَّدعيم جميعاً[2]، ويمكن التَّمثيل لهذا الشَّكل المُبسَّط للبِنية النَّصيَّة الحِجاجيَّة كالتَّالي:

وإذا كانت الفكرة والحُجَّة (الحُجَج)، تُشكِّلان أساس النَّص الحِجاجي، فيُبان عنهما بشكل صريح غالباً، فإنَّه، وعلى النَّقيض من ذلك غالباً ما لا يُعبَّر عن القاعدة النِّهائية والتَّدعيم؛ غيْر أنَّهما يُعدَّان عناصر ضمنيَّة (معتبرة) للحِجاج، ولا يجب أن يُصرَّح بها إلَّا في تحليل الحِجاج[3]. وعمليَّة التَّحليل هذه تنْبَني أساساً على تحديد وظيفة النَّص السَّائدة، ثُمَّ من خلال السِّمات الموضوعيَّة العامَّة، والبُنى اللُّغوية المُمَيِّزة والغرض البلاغي للنَّص.

---

(1) عبد العزيز لحويدق "الأسس النَّظريَّة لبناء شبكات قرائيَّة للنُّصوص الحِجاجيَّة"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.872.

(2) ينظر، محمَّد العبد، النَّص الحِجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج2، ص.17.

(3)ينظر، كلاوس برينكر، التَّحليل اللُّغوي للنُّصوص مدخل إلى المفاهيم الأساسيَّة والمناهج، ص.111.

وترتبط عمليَّة التَّنميط في كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي بالنُّصوص الأدبيَّة بالدَّرجة الأولى، والَّتي يغلب عليها الخيال والعاطفة والتَّصوير والذَّاتيَّة، والبعيدة عن المُباشرة في التَّعبير وإيصال الفكرة، فتتداخل فيها المقاطع النَّصيَّة الحِجاجيَّة مع الوصفيَّة أو السَّرديَّة أو الحواريَّة، أو تتداخل مجموعة منها في نصٍ واحد، ويختلط فيها الأمر أحياناً بين الوظيفة الحِجاجيَّة والتَّفسيريَّة، ممَّا يُحدث نوعاً من التَّعدُّد في القراءات والتَّنميط. ومِمَّا يزيد في صعوبة قراءة وتصنيف النُّصوص الحِجاجيَّة، هو أنَّ النُّصوص السَّرديَّة والحواريَّة والوصفيَّة والإخباريَّة والتَّفسيريَّة، جميعها، قد تُبنى بشكل حِجاجيّ، تتجلَّى فيه الغاية الإقناعيَّة، فيحتار القارئ في تصنيفها وفق النَّمط الحِجاجي، المبنيَّة عليه، أو وفق النَّمط الَّذي تبرز وظيفته معه.

تُقدِّم كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي للمُتعلِّم، نصوصاً أدبيَّة يغلب عليها الطَّابع الشِّعري، يوكل إليها تعليميَّة الأدب العربي، واللُّغة العربيَّة، بموازاة التَّطوُّرات والتَّحوُّلات الَّتي تشهدها علوم اللُّغة والأدب، ووفق المُقاربات التَّعليميَّة المُعتمدة في المنهاج، وتوزَّع هذه النُّصوص على المُستويات الثَّلاثة، وفق ما يُبيِّنه الجدول التَّالي:

المستوى	العصر الأدبي	شعر	نثر	آخر	المجموع
سنة أولى	الجاهلي	03	00	01 (أمثال وحكم)	12
	صدر الإسلام	04	00	00	
	الأموي	03	01	00	
سنة ثانية	العبَّاسي	06	01	00	12
	المغربي	02	00	00	
	الأندلسي	03	00	00	
سنة ثالثة	عصر الضعف	02	02	00	24
	الحديث	04	00	00	
	المعاصر	08	04	04 (مسرحيَّة)	
	المجموع	35	08	05	48
	النِّسبة	**%72.91**	**%16.66**	**%10.41**	**%100**

الجدول (7) طبيعة النُّصوص الأدبيَّة في كُتب التَّعليم الثَّانوي

المُلاحظ من الجدول، طغيان النَّص الشِّعري، خصوصاً بالنِّسبة للسَّنتين الأولى والثَّانية، بينما في السَّنة الثَّالثة يقلُّ ذلك، فنجد (25%) من النُّصوص نثريَّة، و(16.66%) منها مسرحيات (حواريَّة)، ويبقى الشِّعر هو المُسيطر بنسبة (58.33%). ويُمكن أن نجد ما يُبرِّر هذا النُّقص في النُّصوص الأدبيَّة النَّثريَّة وغَلبة النُّصوص الشِّعريَّة، فنحن أمام عمليَّة تعريف بأدب يتفرَّق على عصور عِدَّة، وُزِّعت ليكون نصيب كُلِّ مُستوى ثلاثة عصور، تُقدَّم في اثْنَتَي عشرة وحدة تعليميَّة، بما يُعادلُ أربعة نصوص أدبيَّة فقط لكُلِّ عصر أدبي، ممَّا يُعقِّد تقديم نماذج أدبيَّة متنوِّعة لكُلِّ عصر، فيُقدَّم الغالب منها، والأكثر إبرازاً لأدب ذلك العصر.

وتطرح طبيعة النَّص الأدبي، والشِّعري منه بالخصوص، إشكاليَّة عند جُلِّ الباحثين في تعليميَّة اللُّغة والأدب، بل ربَّما حتَّى بالنِّسبة لمُعِدِّي هذه الكُتُب، والمُعلِّمين والمُتعلِّمين المُتعاملين معها، حول طاقاته الحِجاجيَّة العَقليَّة، البعيدة عن العواطف والخيال والإيحاء، ومدى وضوح بِنيته ووظيفته الحِجاجيَّة وقدرته على الإقناع، وهو نصٌ مُنفتح على قراءات عدَّة، وتبرز في العمليَّة التَّعليميَّة إشكاليَّة أخرى تتعلَّق بفاعليته التَّواصليَّة.

عَرفَت هذه الإشكاليَّة مواقف مُتباينة قديماً وحديثاً، بين العرب والغرب؛ فأرسطو قد وضع الخطابة والشِّعر ضمن مجال الاختلاف والمُحتمل، ثمَّ خصَّ الخطابة بالحِجاج، ووضع لها أُسساً وقواعد قابلة للتَّعليم، والنَّسج على منوالها، وكان الشِّعر عنده في المُتخيّل الَّذي لا يصلح للتَّحاج. وعلى هذا النَّهج سار الأمريكي تولمن، صاحب كتاب "استعمال الحُجَج"، حيث يرى أنَّ هناك تعارضاً بين الشِّعر والحِجاج، مُعَلِّلاً رأيه هذا بكَوْن الحِجاج يتأسَّس ويقوم على المعرفة المُبْتذلة والشَّائعة، فليس هناك حِجاج فردي. أمَّا الشِّعر فيقوم على الرُّؤْية الفرديَّة، والشَّاعر ينقل تجربته الفرديَّة الذَّاتيَّة فحسب[1]. ويُفسِّر حازم القرطاجي موقف أرسطو من نَفْيٍ لحِجاجيَّة الشِّعر، بأنَّ شعر اليونان مبنيٌ أساساً على الأساطير والخُرافات، البعيدة عن الحقائق الَّتي يُعاينها النَّاس، ويفترضون فيها أشياء لم تقع، ثمَّ يجعلونها أمثالاً وأمثلة لما وقع في الوجود، كما أنَّ أغراضه كانت محدودة توضع في أوزان مخصوصة[2].

(1) أبو بكر العزَّاوي، الخطاب والحِجاج، ص.36،37.

(2) يُنظر، منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمَّد الحبيب بن خوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط3، 1986، ص.68.

يتَّفق حازم القرطاجي مع أرسطو، في أنَّ المُعتَبر في الشِّعر إنَّما هو التَّخْييل والمُحاكاة في أيِّ معنى اتَّفق ذلك، ويقول في ذلك، أنَّه: «بالنَّظر إلى حقيقة الشِّعر فلا فرق بين ما انفرد به الخاصَّة دون العامَّة، وبين من شاركوهم فيه، ولا ميزة بين ما اشتدَّت عَلقَتُه بالأغراض المأْلوفة وبين ما ليس له كبير عَلقَة إذا كان التَّخييل في جميع ذلك على حدٍّ واحد»[1]. ويختلف معه في تعميم نفي قابليَّة التَّخييل للإقناع، بِعلَّة أنَّ النَّفس إنَّما تتحرَّك: لفعل شيء أو طلبه أو اعتقاده، أو التَّخلِّي عن واحد من الفعل والطَّلب والاعتقاد، بأَنْ يُخيَّل لها أو يوقَعَ في غالب ظنِّها أنَّه خيرٌ أو شرٌ بطريقٍ من الطُّرق الَّتي يُقال بها في الأشياء إنَّها خيرات أو شرور، لذلك فإنْ خُصَّت الخَطابَة بالإقناع، وخُصَّ الشِّعر بالتَّخييل، فإنَّ لكلتيهما أن تخيّل وأن تقنع، بِشَرْط:

ـ أن يكون ذلك في شيء من الموجودات، المُمكن أن يحيط بها علم إنساني.

ـ أن يكون القصد في التَّخييل والإقناع، حَمْل النُّفوس على فعل شيءٍ أو اعتقاده، أو التَّخلِّي عن فعله واعتقاده[2].

ثمَّ يجد أنَّ صناعة الشِّعر تَسْتَعمل يسيراً من الأقوال الخَطابيَّة، كما أنَّ الخَطابَة تَسْتَعمل يسيراً من الأقوال الشِّعرية، لتَعْتَضد المُحاكاة في هذه بالإقناع، والإقناع في تلك بالمُحاكاة. ويَسْتَحْسِن ذلك، لأنَّ فيه إراحة للنَّفس وإشباع لحاجاتها، لتَجَدُّدِ الأقاويل الشِّعريَّة بعد الخَطابيَّة والخطابيَّة بعد الشِّعريَّة عليها، حتَّى إذا كثر واجتمع عليها الواحد لَقَت الآخر، وهكذا. وأفضل من اعْتمَد ذلك من الشُّعراء ـ ويجب أن يُعْتمد مذهبه بحسبه ـ هو أبو الطَّيب المتنبّي، لأنَّه كان يُصدِّر الفُصول بالأبيات المُخيّلة ثمَّ يختمها ببيت إقناعي يعضد به ما قدَّم من التَّخْييل، ويهيِّء النُّفوس لاستقبال الأبيات المُخيَّلة في الفصل التَّالي، فكان لكلامه أحسن موقع في النُّفوس بذلك[3]. فالشِّعر كالخَطابة يَنْبَني على القياس والاستدلال، لكنَّه يَعتمد على التَّخييل والمُحاكاة، وأكثر ما يُستدلُّ في الشِّعر بالتَّمثيل الخَطابي. وهو الحُكم على جزئي بحكم موجود في جزئي آخر يماثله، نحو قول حبيب:

أخْرَجْتُمُوه بكُرْهٍ مِنْ سَجِيَّتِهِ والنّــارُ قــد تُنْتَضَــى مــن ناضــر السـلَم

(1) حازم القرطاجي، المرجع السَّابق، ص.21.

(2) يُنظر، المرجع نفسه، ص.19،20.

(3) يُنظر، المرجع نفسه، ص.293.

فالأقاويل الَّتي بهذه الصِّفة خَطابيَّة بما يكون فيها من إقناع، شعريَّة بكونها متلبّسة بالمحاكاة والخيالات[1]. وخُلاصة مذهب حازم القرطاجي، في حِجاجيَّة الشِّعر العربي يُجملُه في قوله: «ولَوْ وجد هذا الحكيم أرسطو في شعر اليونانيّين ما يوجد في شعر العرب، من كثرة الحِكَم والأَمْثال والاستدلالات، واختلاف ضروب الإبداع في فنون الكلام لفظاً ومعنى، وتبحُّرهم في أصناف المعاني وحُسن تصرُّفهم في وضعها ووضع الألفاظ بإزائها، وفي إحكام مبانيها واقترانها ولطف التِفاتاهم وتَتْميماتِهم واستطراداتهم، وحُسن مآخذهم ومنازعهم وتلاعبهم بالأقاويل المُخيَّلة كيف شاؤوا، لزاد على ما وضع من القوانين الشِّعريَّة»[2].

إنَّ موقف حازم القرطاجي هذا، هو ما نجده عند جُلِّ الباحثين العرب المُحدثين، فالخِطاب الاحتمالي (الحِجاجيّ)، عند مُحمَّد العمري يشمل: الخِطاب التَّداولي (الخَطابي) الَّذي يَعُدُّه صِدْقاً يحتمل الكذب، والخِطاب التَّخييلي (الشِّعري) الَّذي يعدُّه عكس ذلك كذباً يحتمل الصِّدق، ويَعْتَبر الصِّنْفين (الخَطابي، الشِّعري) موضوعين للخَطابة[3].

والشِّعر عند مُحمَّد الولي، الَّذي يُعرَف باعتباره خطاباً يكتفي بإبراز الأداة اللَّفظية، يُمكن أن تَترتَّب عنه آثار إقناعيَّة قويَّة، فللشِّعر وسائله الحِجاجيَّة الخاصَّة. وعلى الرَّغم من أنَّه قد يتزوَّد من سِجِلَّات المُقوِّمات الحِجاجيَّة نفسها، فإنَّه قد يُرجِّح كفَّة المُقوِّمات العاطفيَّة على المقوِّمات العقليَّة[4].

ويَعْتَبر عبد الهادي بن ظافر الشّهري، أنَّ المُخاطِب لا يَقْتصر: «على المُستوى النَّثري في حِجاجه، بل يُمكن أنْ يُنْتج المُخاطِب خطابه الحِجاجيّ شعراً، إذْ يُعَدُّ خِطاباً، إذا توافَرت فيه سمات الخطاب، مثل أيِّ خطاب آخر. وقد يكون الخِطاب كلُّه شعراً خالصاً، بوصفه سجالاً بين طرفين، كلٌ منهما يُحاجِج الطَّرف الآخر شعراً، أو بوصفه حِجاجاً من طرف واحد. كما يُمكن أن يكون الشِّعر جُزءاً من خِطاب أعم بوصفه شاهداً مثل: المَثل أو الحِكمة أو قول أحد السَّلف»[5].

---

(1) حازم القرطاجي، المرجع السَّابق، ص.67.

(2) المرجع نفسه، ص.69.

(3) مُحمَّد العُمري، الحِجاج مبحث بلاغي فما البلاغة؟ ص.24.

(4) مُحمَّد الولي "مدخل إلى حجاج أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان"، في مجلَّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد2، المجلَّد40، 2011، ص.15،18.

(5) عبد الهادي بن ظافر الشّهري "آليات الحِجاج وأدواته"، في كتاب الحِجاج مفهومه ومجالاته، ج1، ص.99.

النَّص الشِّعري عند أبي بكر العزَّاوي «ليس لعباً بالألفاظ فقط، وليس نقل تجربة فرديَّة ذاتيَّة فحسب، إنَّه يهدف كذلك إلى الحثِّ والتَّحريض والإقناع والحِجاج، وهو يسعى إلى تغيير أفكار المُتلقِّي ومُعتقداته، وإلى دفعه إلى تغيير وضعيَّته وسلوكه ومواقفه»[1].

وعموماً فإنَّ الشِّعر وإن اعتُبر خطاباً أدبياً بامتياز، ولا أحد يُشكِّك في ذلك، فإنَّه قد يحمل وظائف أخرى، إلى جانب الوظيفة الشِّعريَّة، مثل: الوظيفة الانفعاليَّة والتَّوجيهيَّة (الإقناعيَّة)، تندمج فيه أساليب «"الإقناع" بأساليب "الإمتاع"، فتكون، إذْ ذاك، أقدر على التَّأثير في اعتقاد المُخاطَب، وتوجيه سُلوكه لما يَهبُها هذا الإمتاع من قوَّة في استحضار الأشياء، ونفوذٍ في إشهادها للمُخاطَب، كأنَّه يراها رأْيَ العَيْن»[2]. لتكون للنَّص الشِّعري بذلك، أنماطٌ متنوِّعة تَضْطلع بوظائف مُتعدِّدة، مثله مثل النَّص النَّثري أدبياً كان أو غيره، فيجوز بذلك أن نَحكُم على نصٍ شعريٍ ما، بأنَّه من النَّمط: الوصفي أو السَّردي أو الحِجاجيّ أو التَّفسيري أو غير ذلك، وهو ما يُتيح لنا اختيار نماذج منه تصلح لأن تُستثمر في تعليميَّة الأدب واللُّغة العربيَّة، وفق المُقاربات المُعتمدة في المنهاج.

4 ـ 2 ـ تعليم النَّص الحِجاجيّ في كُتب التَّعليم الثَّانوي:

قبل الولوج إلى التَّفصيل في الآليات التَّعليميَّة للنُّصوص الحِجاجيَّة، وتوزيعها على مستويات التَّعليم الثَّانوي العام في الكُتُب الرَّسميَّة، يجدُر التَّنبيه إلى بعض المُلاحظات والتَّوجيهات الواردة في المناهج الرَّسميَّة، والمُتعلِّقة تحديداً بعمليَّة التَّنميط، والَّتي يَجب استيعابها بدقَّة من قِبل المُعلِّم، بصفته القائم على عمليَّة التَّنفيذ للمناهج وما جاء فيها، ومن أبرز هذه المُلاحظات نذكر، ما يلي:

تعتمد مناهج التَّعليم الثَّانوي، أنماطاً مُحدَّدة من النُّصوص، جُمعت وذُكرت في منهاج السَّنة الثَّالثة، كما يلي: «إنتاج وكتابة نصوص متنوِّعة؛ تفسيريَّة, سرديَّة, حِجاجيَّة, وصفيَّة, تعليميَّة, حواريَّة, إعلاميَّة»[3]، أي سبعة أنماط رئيسيَّة، وجب تعليمها في مرحلة التَّعليم الثَّانوي العام بشكل مُتدرِّج حسب الأولويات الَّتي تُحدِّدها المناهج، وتُمكِّن المُتعلِّم من التَّمييز بينها بدقَّة، وصولاً لإنتاج نماذج نصِّية مُماثلة لها.

(1) أبو بكر العزَّاوي، الخطاب والحِجاج، ص.36،37.

(2) طه عبد الرَّحمان، في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، ص.38.

(3) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، منهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي، ص.5.

ولا تُحدِّد المناهج النَّمط النَّصي لكلِّ وحدة تعلُّميَّة، بل تترك الأمر للمُعلِّم والمُتعلِّم يستنتجها من خلال مؤشِّرات نصِّية، قد يُلمَّح لها أحياناً خلال مراحل تحليل النَّص، ولكن مع وجود اثنتي عشرة وحدة تعلُّميَّة، في كُلِّ سنة دراسيَّة، تَعْني عدم إمكانيَّة استيعاب وتدريب المُتعلِّم على الأنماط السَّبعة المُحدَّدة سابقاً بشكل جيِّد. لذا نجد أنَّ المنهاج يفترض أولويات في توزيع الأنماط على المُستويات الثَّلاثة، فيَذكُر في ملمح الخروج من السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي، أنَّه على المُتعلِّم أن يكون قادراً على: «كتابة نصوص حِجاجيَّة و تفسيريَّة في مقام تواصل دال»[1]، ويتمُّ التَّأكيد على ذلك في منهاج السَّنة الثَّانيَّة، حيث جاء فيه: «في السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي تمَّ التَّركيز على نصوص ذات طابع حِجاجي وتفسيري، في سياق دراسة نصوص من العصر الجاهلي وصدر الإسلام والأموي. ومن ثمَّة, فقد توسَّعت معرفته بهذين النَّمطين وبخصائصهما»[2].

ليتمَّ التَّركيز في السَّنة الثَّانيَّة على نمطين آخرين، يحُدُّهما منهاج اللُّغة العربيَّة (شعبة الآداب والفلسفة)، كما يلي: «تعميق معارف المُتعلِّم في النُّصوص ذات النَّمط الوصفي والسَّردي وكذا الحِجاجيّ الَّذي يستمرُّ تناوله لأهمِّيته في بناء شخصيَّة المُتعلِّم الفكريَّة»[3]، ليتمكَّن المُتعلِّم بذلك، في نهاية السَّنة الثَّانية، من أربعة أنماط نصِّية. بينما تكون السَّنة النِّهائيَّة جامعة لجميع الأنماط النَّصيَّة، تمييزاً وإعادة تركيب وكتابة، ولذلك كان عدد النُّصوص الأدبيَّة، في كُتب السَّنة النِّهائيَّة أربعة وعشرين نصاً (24)، بما يُعادل مجموع نُصوص السَّنتين الأولى والثَّانية. والمُلاحظ في ذلك كُلِّه أنَّ للنَّمط الحِجاجيّ حضوراً دائماً مُقارنة بغيره من الأنماط النَّصيَّة، ممَّا يُؤكِّد على مركزيَّته بينها.

وممَّا يجب ذكره أيضاً، أنَّنا نجد المنهاج يُقرُّ «بأنَّ أيَّ نصٍ أدبي، لا يظهر باعتباره نصاً حِجاجياً أو سردياً أو وصفياً أو تفسيرياً ... إلخ، ظهوراً انتمائياً محضاً لنمط من هذه النُّصوص، حيث إنَّ عناصر وصفيَّة أو حِجاجيَّة أو غيرها تتخلَّل النَّص السَّردي وكذلك العكس»[4].

(1) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، منهاج السَّنة الأولى ثانوي، ص.7.

(2) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، منهاج السَّنة الثَّانية ثانوي، ص.2.

(3) المرجع نفسه، ص.2.

(4) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، ص.17.

وعلى ذلك فعلى المُتعلِّم، أن يتدرَّب على تميُّز هذه البُنى المقطعيَّة، ومن ثمَّة التَّمكُّن من تبيُّن النَّمط الغالب على النَّص، وهذا ما يجب أن يستوعبه المُعلِّم ـ المُنفِّذ للمنهاج ـ عند تحضيره للدَّرس وتحديده للنَّمط المقصود، حتَّى يتغلَّب على الصُّعوبات الَّتي قد تعترضه خلال الحصَّة التَّعلُّميَّة، ويتجنَّب التَّناقضات والإحراجات الَّتي قد تعترضه، كما سنُبيِّنه لاحقاً.

4 ـ 2 ـ 1 ـ شبكة قراءة النُّصوص ـ الحِجاجيَّة ـ في كُتُب التَّعليم الثَّانوي العام:

تعتمد كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي، مراحل مُحدَّدة ينبغي الالتزام بها عند تحليل النُّصوص، تصل بالمُتعلِّم إلى التَّمكُّن والإحاطة بجميع جوانب النَّص البنويَّة والوظيفيَّة التَّواصليَّة، ثمَّ تحديد نمطه بشكليه المقطعي والغالب (السَّائد)، لتَرتَسم له صورة نصيَّة واضحة، فيُحاكيها ويُحاول إنتاج نصوص مُماثلة لها، وهو ما يتحقَّق بِتِكرار تحليل النُّصوص بطريقة علميَّة دقيقة، ليتدرَّب ويتمرَّن المُتعلِّم بشكل مُستمر على نماذج مُتعدِّدة لنصوص ذات طابع حِجاجي أو غيره.

وهذا النَّموذج المُفترض لدراسة وقراءة النُّصوص (الأدبيَّة والتَّواصليَّة والمُطالعة الموجَّهة)، يُلتزم به في جميع كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي العام ـ مع بعض التَّعديل في كتاب السَّنة الثَّالثة ـ على أساس مُراعاتها للمُقاربات والكفاءات المُعتمدة في المناهج، وهو ما سنحاول البحث في مدى دقَّته، من خلال نماذج تطبيقيَّة لنصوص الكِتاب، بعد تحرِّي النُّصوص الحِجاجيَّة الَّتي تُقدِّمها الكُتُب، فنبحث في شبكة قراءتها، وفي الموارد الَّتي تخدم إنتاجات المُتعلِّمين الحِجاجيَّة، والقرائن والمؤشِّرات المُعتمدة لتحديد نمط النَّص، والمراحل الَّتي يُركَّز عليها في ذلك.

وقبل الخوض في تتبُّع شبكة قراءة النُّصوص ـ الحِجاجيَّة ـ كما وردت في كُتُب اللُّغة العربيَّة للتَّعليم الثَّانوي، ومُقارنتها بشبكة القراءة النَّصيَّة المُفترضة في النُّصوص الحِجاجيَّة بالخُصوص، قصد الكشف عن العيوب الَّتي وردت فيها، ومن ثمَّ مُحاولة اقتراح التَّعديلات الواجبة، نُذكِّر بما بيَّناه سابقاً من كون المُقاربة النَّصيَّة تعتمد على ركائز بنويَّة وأُخرى تواصليَّة، وهو ما يجب إبرازه عند تحليل أيّ نصٍ، فالمُعلِّم المُرسل البديل عن صاحب النَّص المُقترح في الكتاب، عليه أن يبحث عند تحليله للنَّص: «في معرفة مُختلف المعاني الَّتي تُؤدِّيها العلامات والإشارات والرُّموز في النَّص وعلاقة بعضها ببعض سواءً أكانت لغويَّة أم

غير لغويَّة»[1]، وعلى المُتعلِّم (المُرسل إليه)، أن يُتقن: «مهارات الاستماع والقراءة والكلام والكتابة مع مراعاة وجود عنصر مشترك بين الإرسال والاستقبال وذلك هو عنصر التَّفكير الَّذي يُسمِّيه البعض (المهارة اللُّغويَّة الخاصَّة)»[2]، أو أن يسعى إلى إتقان كُلِّ ذلك وإجادته. والَّذي يجب أنْ يرتبط بشكل مُباشر بشبكة قراءة الأنماط النَّصيَّة المُختلفة، ومنها النَّص الحِجاجيّ، الَّتي تقوم أساساً على: قرائن قوليَّة وأُخرى لُغويَّة وثالثة تنظيميَّة[3].

تتدرَّج مراحل تحليل النُّصوص وفق الشَّكل الَّذي بيَّناه بداية هذا الفصل[4]، عند تناولنا لبناء الكُتب، لذا فالأمر يتعلَّق هنا بالجوانب التَّطبيقيَّة لهذه المراحل، وفق ما نظَّر لها المنهاج، وكما هي مُقترحة في الكُتُب الرَّسميَّة، وآلياتها الإجرائيَّة خلال تناول النُّصوص بالدَّرس في الحصص التَّعليميَّة/ التَّعلُّميَّة. وسنُركِّز في النَّموذج التَّطبيقي على نصٍ أدبيٍ، وذلك كون:

ـ مراحل دراسة النَّص الأدبي تجمع بين جميع الأنشطة، والَّتي منها تلك المُقترحة في النَّصيْن الأدبي والمُطالعة (اكتشاف مُعطيات النَّص ومُناقشتها).

ـ النَّص الأدبي هو الأصل في دراسة الأدب والنُّصوص، بينما النَّص التَّواصلي ونص المُطالعة هما الفرع.

ـ النَّص الأدبي هو الَّذي يُحدِّد الموضوع الَّذي تُعالجه الوحدة، ومن المُفترض أنَّه يُحدِّد أيضاً الشَّكل البنائي والنَّمطي لجميع نصوص الوحدة.

وعليه، سنُحاول التَّطبيق على النَّص الأدبي الأوَّل من كتاب السَّنة الأولى على اعتبار، أنَّه النَّموذج الأوَّل الَّذي سيُتَّخذ مثالاً لباقي النُّصوص وفي جميع المُستويات، وثانياً كونه نصاً حِجاجياً يتماشى وموضوع بحثنا، والَّذي جاء تحت عنوان: "في الإشادة بالصُّلح والسَّلام والتَّحذير من ويلات الحرب" لزهير بن أبي سلمى، والأبيات الَّتي اختيرت منه جاءت كالتَّالي[5]:

(1) بشير إبرير، تعليميَّة النُّصوص بين النَّظريَّة والتَّطبيق، عالم الكُتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007، ص.122.

(2) سعاد عبد الكريم الوائلي، طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتّعبير بين التّنظير والتّطبيق، ص.22.

(3) الحوَّاس مسعودي "النُّصوص الحِجاجيَّة"، في مجلَّة اللُّغة والأدب، معهد اللُّغة العربيَّة وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 14، ديسمبر 1999، ص.283.

(4) يُنظر، ص.105، من هذا البحث.

(5) حسين شلوف، المشوّق في الأدب والنُّصوص والمطالعة الموجَّهة، ص.15.

1. يمينـــاً لـــنعمَ الســـيّدان وُجِـــدتُما على كـلِّ حـالٍ مـن سَـحيمٍ ومبـرمِ
2. تـــداركتُما عبســـاً وذُبيـــانَ بعـــدما تفـانَوْا ودقُّـوا بيـنهم عطـرَ مَنْشـمِ
3. وقـــد قلتُمـــا إن نُـــدرك السِّـــلم واســـعاً بمـــالٍ ومعـــروف مـــن القـــول نسـلمِ
4. فأصـــبَحتُما منهـــا علـــى خيـــر مـــوطنٍ بعيـــدين فيهـــا مـــن عقـــوقٍ و مـــأثمِ
5. عظيمـــين فـــي عليـــا معـــد هـــديتما ومـن يسـتبح كنـزًا مـن المجـد يُعظـمِ
6. ألا أبلـــغ الأحـــلاف عنِّـــي رســـالة وذبيـــانَ هـــل أقســـمتُم كـــلَّ مقســـمِ
7. فـــلا تكـــتمنَّ الله مـــا فـــي نفوســـكم ليَخْفـــى ومهمـــا يُكـــتَم الله يعلـــمِ
8. يُـــؤخَّر فيوضـــع فـــي كتـــاب فيُـــدَّخرْ ليـــوم الحســـاب أو يعجَّـــل فيُـــنقمِ
9. ومـــا الحـــرب إلا مـــا علمـــتم و ذقـــتم ومـــا هـــو عنهـــا بالحـــديث المـــرجَّمِ
10. متـــى تبعثوهـــا تبعثوهـــا ذميمـــةً وتضْـــرَ إذا ضـــرَّيْتموها فتَضْـــرمِ
11. فتعـــرُككم عـــرك الرَّحـــى بثفالهـــا وتلْقـــحْ كِشـــافاً ثـــمَّ تُنْـــتج فتُتْـــئمِ
12. فَتُنْـــتج لكـــم غلمـــان أشـــأمَ كلِّهـــمْ كـــأحمر عـــادٍ ثـــمَّ ترضـــع فـــتَفطمِ

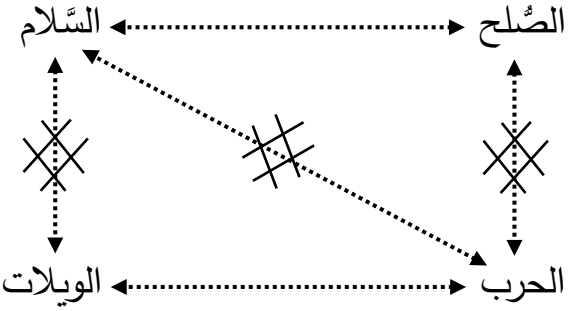
معلوم أنَّ العنوان لم يثبُت في القصائد العربيَّة القديمة، حيث كانت تُنقل مُشافهة (رواية) منسوبة لصاحبها، ومع بداية التَّدوين واتِّساعه اضطُرَّ لاختيار عناوين لهذه القصائد، فعُنوِنَت بدءاً استناداً لرويِّها، فقيل: "لامية الشَّنفرى" و"دالية طرفة" و"بائيَّة أبي تمَّام" ... وهكذا، ولتجنُّب التَّشابه الَّذي قد يُحدثه تكرُّر الرَّوي عند الشاعر الواحد، عُنْونَت القصائد بمطلعها، وهذا الشَّكل الثَّاني للعنوان نجده في بعض خيارات كُتُب التَّعليم الثَّانوي، مثلما جاء في كتاب السَّنة الثَّانيَّة: "أدهراً تولَّى لمُسلم بن الوليد" و"أفاضل النَّاس للمُتنبِّي"، أمَّا غالبيَّة النُّصوص الأدبيَّة فقد اختير لها عناوين تُناسب موضوعاتها، مثل نص "الفروسيَّة" في كتاب السَّنة الأولى، أو إثبات العناوين الَّتي وضعت من قائليها بالنِّسبة للنُّصوص الحديثة (كتاب السَّنة الثَّالثة، أو نصوص المُطالعة لجميع الكُتب).

ويُمثِّل العنوان العتبة الأولى للنَّص، ويعتبره البعض اختصاراً مُكثَّفاً لبنية النَّص ومضمونه، وهو ما يُمكن مُلاحظته في عنوان النَّص الأوَّل، الَّذي نلمس فيه إحالة إلى غرض النَّص، الَّذي يتراوح بين: ـ الإشادة ⟵ المدح. ـ التَّحذير ⟵ الذَّم.

ولا نجد فيه إشارة لوظيفة النَّص (وصف، إخبار، حِجاج، ...)، وهو الطَّبع السَّائد الَّذي نلمسه في جُلِّ النُّصوص، باختلاف أنواعها، إذا استثنينا طبعاً عنوان النَّص الأدبي للوحدة الثَّالثة من كتاب السَّنة الأولى "وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص"، والنَّص الأدبي للوحدتين الثَّانية والعاشرة من كتاب السَّنة الثَّانية على التَّوالي: "وصف النَّخل لأبي نوَّاس" و"وصف الجبل لابن خفَّاجة"، والوظيفة النَّصيَّة الظَّاهرة في هذه النُّصوص الثَّلاثة هي "الوصف" وهي من المؤشِّرات البارزة الدَّالَّة على نمط هذه النُّصوص، وهو النَّمط "الوصفي". أمَّا غرض النَّص سواءً صُرِّح به أو أضمر في عنوان القصيدة، وتعدُّده خصوصاً في النُّصوص الشِّعريَّة القديمة أين نجد الشَّاعر ينتقل من غرض لآخر في القصيدة الواحدة، فلا يُمكن له أن يُبِين أو يُشير إلى نمط النَّص؛ لذا ينبغي التَّنبيه هنا، إلى ضرورة التَّفريق بين نمط النَّص وغرضه، فالغرض يرتبط بالشَّاعر وقصده من الخِطاب وهدفه (هجاء، فخر، مدح، ...)، فهو بذلك يتعلَّق بطرف واحد، هو المُخاطِب. أمَّا الوظيفة فترتبط بالخِطاب وطرفيه، تُبِينُ عن العلاقة بين المُخاطِب والمُخاطَب الَّتي بناها الخطاب، أي بالقيمة التَّواصليَّة فيه، وعليه فقد يكون للخِطاب غرض كالمدح أو الفخر أو غيره، ويؤدِّي وظيفة حِجاجيَّة أو سرديَّة أو غيرها.

والأمر نفسه ينطبق على موضوع النَّص، الَّذي حدَّده العنوان السَّابق بشكل جلي: "الصُّلح والسِّلم"، حيث يُمكن طرحه بطريقة وصفيَّة أو سرديَّة أو حِجاجيَّة أو غيرها، بمعنى أنَّ طريقة عرض وبسط الموضوعات هي الَّتي تُحدِّد نمطه، ولا يُمكن أن يظهر ذلك في عنوان النَّص. والملاحظ هنا، هو أنَّ موضوع النَّص الأدبي يُمثِّل الموضوع الَّذي تتناوله الوحدة بجميع نصوصها، فوحدة الموضوع صفة راسخة في نصوص وحدات ومحاور جميع الكُتب، وإن كانت هذه الوحدات والمحاور بدون عناوين باستثناء كُتب السَّنة الثَّانية، أين يوضع عنوان لكُلِّ وحدة عن بدايتها، ويُتناول بشكل يُشير إلى الظَّاهرة الَّتي سيتم تناولها، وتُشير إلى طبيعة التَّغيُّرات الَّتي مسَّت الأدب العربي، وبالخصوص الشِّعر منه، عبر العصور الأدبيَّة، فنجد صياغتها كما تُبيِّنه الأمثلة التَّالية: النَّزعة العقليَّة في الشِّعر، الدَّعوة إلى التَّجديد والسُّخرية من القديم ... وهكذا، والَّتي تكون مُتطابقة غالباً مع عناوين النُّصوص التَّواصليَّة، لذا فعنوان الوحدة بالنِّسبة لكتاب السَّنة الأولى والثَّالثة مُثْبَت في عنوان النَّص التَّواصلي.

وبالعودة لعنوان نصِّ الوحدة الأولى من كتاب السَّنة الأولى "في الإشادة بالصُّلح والسَّلام والتَّحذير من ويلات الحرب"، نجد أنَّه يُمكن قراءته وفق المُخطَّط التَّالي:



يَكشف المُخطَّط عن ظاهرتين مُتناقضتين، السَّلام والحرب، جاعلاً من السَّلام نتيجة مرجُوَّة من تحقُّق الصُّلح بين النَّاس، وكانت الحرب سبباً للويلات وجميع مظاهرها، لذا كان السِّلم هو الغاية المقصودة من النَّص، فمن المُفترض أن يكون الأنسب لمعالجة هذا الموضوع، هو البسط الحِجاجيّ، وخاصَّة عندما تختار له حادثة وواقعة بعينها، يُكشف عنها من خلال تتبُّع تفاصيل النَّص.

ويُبِين أيضاً عن قيَم إنسانيَّة عالميَّة، بُلوِرت في نص المُطالعة الموجَّهة للوحدة نفسها "إيماني بالمُستقبل لبرتراند راسل"، وهو النَّص الوحيد لكاتب عالمي غير عربي، ليُطرح التَّساؤل عن مُبرِّر غياب كتابات عالميَّة في هذا النَّشاط. ومن القيم الإنسانيَّة الَّتي تبنَّتها نصوص المُطالعة، نجد: الرُّجولة، البيئة، الثَّقافة، حقوق الإنسان وواجباته، الأخلاق والدِّيمقراطيَّة، التَّسامح الدِّيني، ثقافة الحوار، الأصالة والمعاصرة.

وإذا كان العنوان في النَّص الأدبي، قد اختير بحسب: غرضه أو موضوعه أو وظيفته، أو تعبيراً عن ظاهرة أدبيَّة أو لغويَّة مُعيَّنة على شاكلة النَّص التَّواصلي، بينما اعتُمدت في النُّصوص الشِّعريَّة الحديثة عناوينها الأصليَّة، فإنَّ هذه الأخيرة هي ما نجدها في بعض نصوص المُطالعة الموجَّهة، أين يُبقى على العناوين الأصليَّة كما وُجدت في مصادرها، مثل نص "الفيل يا ملك الزَّمان" و"مشهد من مسرحيَّة مجنون ليلى" و"الأدب والحرِّية" بالنِّسبة للسَّنة الأولى مثلاً، و"ألف ليلة وليلة" في السَّنة الثَّانية، وفي السَّنة الثَّالثة هناك نص "رصيف الأزهار لا يُجيب" و"من رواية الأمير"، وكما هو مُلاحظ، هي نصوص ذات طابع أدبي أيضاً (مسرحيَّة، قصَّة، رواية).

أمَّا النُّصوص ذات الطَّابع الفكري والقِيَمي فقد تُصرِّف في عناوينها من طرف واضعي الكتاب، ربَّما لأجل إعطائها بُعداً إنسانياً أشمل، مثل: "الرُّجولة الحقَّة" لأحمد أمين مقتبس من كتاب فيض الخاطر، و"الإنسان بين الحقوق والواجبات" لنفس الكاتب مقتبس من كتاب إلى ولدي، ونجد في السَّنة الثَّانية نص "خواطر في بناء الحضارة" لمالك بن نبي من كتاب حديث في البناء الجديد، أمَّا السَّنة الثَّالثة فنص "إنسان ما بعد الموحدين" لمالك بن نبي من كتاب شروط النَّهضة، ونص "التَّسامح الدِّيني مطلب إنساني" لعقيل يوسف عيدان من كتاب حوار التَّمدُّن. لكنَّنا نلحظ أنَّ هذا التَّصرُّف في العناوين قد يوغل فيه لدرجة تحريف الأصل وتحييده عن فكرته الحقيقيَّة الَّتي أرادها الكاتب، فمثلاً نص "الأخلاق والدِّيمقراطية" لعبَّاس محمود العقَّاد مُقتطف من كتابه "الدِّيمقراطيَّة في الإسلام"، وهذا العنوان هو الأنسب لطبيعة النَّص، يُظهر فيه العقَّاد رؤيته في عدم تعارض قيَم الإسلام مع قيَم الدِّيمقراطيَّة، فما الدَّاعي لوضع عنوان جديد؟. وفي السَّنة الثَّالثة نجد نص "ثقافة الآخر" لزكي نجيب محمود من كتابه "ثقافتنا في مواجهة العصر"، فلِمَ تحييد المتعلِّم عن الإشكاليَّة الَّتي يُعالجها النَّص؟ ومن ذلك نستطيع القول بأنَّ الأمر ليس بالعفوي، فالمشرفون على الكُتب يوجِّهون النَّص بخياراتهم هذه وجهة مُعيَّنة، وتَرُدّ بطريقة مُلتويَّة خيار الكاتب، وتستبدله بعنوان ضيِّق أو مُشابه لمعناه الأصلي مع تغيير في الكلمات لا غير في بعض الحالات.

ورغم القيمة الَّتي يحملها العنوان، إلَّا أنَّنا نجد أنَّه لا يُحظى بتلك الأهمِّية عند دراسة النَّص، ولعلَّ ذلك ما يُفسِّر التَّذبذب وعدم اعتماد منهجيَّة ثابتة مُحدَّدة عند وضع عناوين لنصوص الكتاب، إلَّا ما استثنينا من النُّصوص التَّواصليَّة، كما بيَّنا أعلاه. وعليه فإنَّ أوَّل خُطوة عمليَّة لدراسة أيّ نصٍ (أدبي، تواصلي، مُطالعة موجَّهة)، تتمثَّل في استثارة انتباه المُتعلِّم، من خلال حُسن اختيار المُعلِّم لوضعيَّة انطلاق مُناسبة للنَّص المُقترح، والَّتي يجب أن تتعلَّق أساساً بـ:

التَّعريف بالنَّص وصاحبه؛ ويتحقَّق ذلك بتقديم النَّص للمُتعلِّم، والتَّعريف بصاحبه بالنِّسبة للنَّص الأدبي، ولتيسير ذلك وربحاً للوقت خلال الحصَّة يُطلب مُسبقاً من المُتعلِّم تحضير مُوجز عن حياة الشَّاعر وما له علاقة بالنَّص.

فصاحب النَّص الأدبي السَّابق (في الإشادة بالصُّلح والسَّلام والتَّحذير من ويلات الحرب)، هو الشَّاعر الجاهلي "زهير بن أبي سُلمى"، يعمَدُ المُعلِّم إلى استدراج المُتعلِّمين بأسئلة جُزئيَّة تقودهم إلى التَّعريف به، وبجوانب النَّزعة السّلميَّة في طبع الشَّاعر، وهذا في مُدَّة لا تتجاوز رُبع ساعة[1]، ليتمَّ بعدها الدُّخول في موضوع النَّص.

وتبرز هنا أهمِّية تقديم تعريف بالعصر الأدبي المدروس قبل بداية دراسته، ويجب على المُتعلِّم أن يطَّلع عليه ويستوعبه بدقَّة قبل البدء في دراسة النُّصوص الأدبيَّة المُرتبطة به، وكذلك أهمِّية النَّص التَّواصلي بالنِّسبة للنَّص الأدبي، من حيث هو نصٌ داعم للنَّص الأدبي ورافد له في الفهم والاستيعاب، ويُسهم في جعل المُتعلِّم يتفاعل مع الظَّاهرة الواردة في النَّص الأدبي ويتبيَّن أبعادها، فلُغتُه التَّواصليَّة تُيسِّر الفهم وتُناسب لُغة التِّلميذ، حيث إنَّ النَّص يكون نثراً، والنَّثر أقرب ما يكون إلى العقل، فيكون هذا النَّص التَّواصلي مصدر إثراء فكر التِّلميذ بالنِّسبة إلى الظَّاهرة المطروقة[2].

هناك كفاءات تُبنى إذن قبل البدء في دراسة النَّص، وللمُتعلِّم نصيب في بناء جزء منها بنفسه، خارج حجرة الدَّرس. لكنَّنا نتساءل هنا عن جدوى تأخير النَّص التَّواصلي وتقديم النَّص الأدبي عليه، والأصل العكس حتَّى يكون رافداً له وداعماً يَجعلُ المُتعلِّم يتفاعل مع الظَّاهرة المدروسة في النَّص الأدبي، وعليه يُمكن أن نعتبر إذن أنَّ روافد الولوج للنَّص الأدبي ثلاثة، يُمكن أن تُرتَّب كما يلي: التَّعريف بالعصر الأدبي المدروس، ثُمَّ النَّص التَّواصلي، لنتمكَّن بعدها من الولوج للنَّص الأدبي بَدءاً بالتَّعريف بالنَّص وصاحبه، فنكون بذلك قد وضعنا المُتعلِّم فعلاً ضمن سياق النَّص، ليُصبح طرفاً فاعلاً في تحليله، وفكِّ شفراته بعد تحديد موضوعه.

تقديم موضوع النَّص؛ وفيه يَعمَد المُعلِّم إلى قراءة النَّص قراءة جهريَّة سليمة، يُراعى فيها «جودة النُّطق وحُسن الأداء وتمثيل المَعنى، بحيث يصوِّر في قراءته ما يزخر به النَّص من عواطف وقوَّة تَأْثير»[3]، وتليها قراءة بعض المُتعلِّمين، كلٌ منهم يأخذ جزءاً من النَّص، ومن

(1) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، دليل أستاذ السَّنة الأولى ثانوي، ص.15.

(2) يُنظر، المرجع نفسه، ص.27، ومنهاج السَّنة الأولى ص.17.

(3) يُنظر، المرجع نفسه، ص.15.

الأفضل البدء بمن يُجيدون هذه المهارة ثمَّ من دونهم، وعلى المُعلِّم تصويب الأخطاء مُباشرة، ويتكرَّر ذلك حتَّى تحسُن القراءة ويتجلَّى موضوع النَّص بجلاء، ويهدف ذلك إلى:

ـ تدريب المُتعلِّم على حُسن الاستماع، وحَصر الذِّهن في مُتابعة المُتكلِّم.

ـ تُثير الفهم والتَّأمُّل وتُنشِّط الذَّاكرة.

ـ إدراك المعاني الَّتي يدور حولها النَّص.

ـ تكوين فكرة أوَّليَّة تُهيِّئُه للدُّخول في الموضوع.

ولا ندري هنا هل قدَّمنا موضوع النَّص للقارئ (المُتعلِّم)، أم أنَّنا قدَّمنا النَّص للمُتعلِّم لقراءته، أم أنَّ المقصود بتقديم موضوع النَّص، هو أنَّه بإتمام المرحلتين ستتبلور لدى المُتعلِّم فكرة أوَّليَّة عن موضوع النَّص، والأطراف الفاعلة فيه، والَّتي يكتمل تشكُّلها من خلال المراحل التَّالية.

إثراء الرَّصيد اللُّغوي؛ ومن المُفترض أن يشمل وصف الوسائل اللُّغويَّة جميعها (معجم، صرف، نحو، دلالة)، لكنَّ الكتاب يؤجِّل الوصف الصَّرفي والنَّحوي والدَّلالي لمرحلة اكتشاف ومُناقشة مُعطيات النَّص، ويُبقي على الجانب المُعجمي فقط في هذه المرحلة وبشكل جزئي، حيث لا يصف إلَّا الدَّلالة المُعجميَّة، فيتخيَّر بعض المُفردات الصَّعبة ويقوم بشرحها بطريقة مُعجميَّة صرفة، بما يُمكِّن المُتعلِّم من إدراك المعنى، لذا فالأجدر تسميته إثراء الرَّصيد المُعجمي. مثال ذلك، شرح كلمة (المُرجَّم)، حيث ورد في دليل السَّنة الأولى[1]:

ـ المُرجَّم: اسم مفعول من الفعل "رجَّم" أي تكلَّم بالظنِّ، ويُقال: رجَّم بالغيب: تكلَّم بما لا يعلم. ورجَّم القبر: وضع عليه الرِّجام، أي الحجارة المنصوبة على القبر. والحديث المُرجَّم: الَّذي يُرجم فيه بالظُّنون، أي يحكم فيه بظنونها.

بينما اقتُصر في الكتاب على الجُزء الأخير فقط من الشَّرح "الحديث المُرجَّم"[2].

يتمُّ الشَّرح إذن بالتَّعرُّف المُعجمي على المعنى أو معاني الكلمة، على أن يُتبع ذلك بالتَّعرُّض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقاً من السِّياق الَّذي وُظِّفت فيه. وعلى المُعلِّم أن يأخُذ بتعليمات المنهاج، فلا يكتفي بما يُطرح في الكتاب من اقتراحات، فيدقِّق في تميُّز ما يجب شرحه، ودون إفراط، وأن يوصل المُتعلِّم إلى استخلاص الدَّلالة السِّياقيَّة، وهو الغرض

(1) يُنظر، ص.16.

(2) يُنظر، حسين شلوف وآخرون، المشوِّق في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.16.

من هذه المرحلة. ومع هذا كُلِّه نرى بأنَّنا لم نوفِّ الوصف المُعجمي حقَّه، بما يتماشى والتَّطوُّرات الحاصلة في اللِّسانيات النَّصيَّة والأسلوبيَّة وغيرها من العلوم الَّتي تهتمُّ بتحليل النُّصوص، فالقرائن النَّصيَّة المُعجميَّة، يجب أن تُجيب عن عدَّة تساؤلات، من أهمِّها[1]:

ـ إلى أيِّ حقول مُعجميَّة مُتناقضة يُحيل النَّص؟

ـ هل يُمكن الوقوف على شبكات دلاليَّة مُتقابلة؟

ـ كيف تتوزَّع مُختلف القرائن؟

بمعنى أنَّه يجب في هذه المرحلة توسيع الدِّراسة المُعجميَّة، بشكل يقترب ممَّا هو مُقترح في كتاب السَّنة الثَّالثة، في أغلب النُّصوص الأدبيَّة، لتشمل استخراج الحقول المُعجميَّة والدَّلاليَّة للنَّص، والَّتي تُصاغ فيها أسئلة بأشكال مُختلفة، مثل:

ـ أسئلة في الحقل المُعجمي:

ـ ما هي الألفاظ الدَّالَّة على الصِّفات الخُلُقيَّة في النَّص؟

ما هي الألفاظ الدَّالَّة على الصِّفات الخِلقيَّة؟[2].

ـ اعتمد الشَّاعر قاموساً لغوياً تنوَّعت دلالته، نحو "الجوع، الفاقة، سدّه" الَّتي تدلُّ على الفقر مثلاً؛ صنِّف مجالين دلاليين آخرين بتحديد موضوع كُلٍ منهما[3].

ـ أسئلة في الحقل الدَّلالي:

غالباً يُطلب البحث عن معاني كلمة أو كلمات في القاموس، أو البحث عن المعنى الَّذي استُخدم في النَّص، بما لا يُشير إلى أي حقل دلالي في النَّص ذاته، وذلك مثل:

ـ عُد إلى المُعجم وتعرَّف على معاني خُلد[4].

ويُستَثْنى من ذلك حالات محدودة تُعبِّر فعلاً عن معنى الحقل الدَّلالي، مثلما جاء في المطلوب التَّالي: ـ استخرج من النَّص المُصطلحات الَّتي وظَّفها ابن خلدون، ذات العلاقة بمنهج كتابة التَّاريخ[5].

---

(1) الحوَّاس مسعودي، النُّصوص الحِجاجيَّة، ص.283.

(2) الشريف مريبعي وآخرون، اللُّغة العربيَّة وآدابها، السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي، للشُّعبتين آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبيَّة، الدِّيون الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، ط 2012، ص.10.

(3) المرجع نفسه، ص.78.

(4) المرجع نفسه، ص.15.

(5) المرجع نفسه، ص.40.

والمُلاحظ في ذلك كُلِّه، إضافة لعدم إدراج هذه العناصر في كتب السَّنة الأولى والثَّانية، هو أنَّها تُقدَّم بشكل معزول مُجزَّأ، وهي سمة لاحظناها في جميع مراحل تحليل النَّص، فلا توظَّف في تحديد الأطروحات الَّتي يقدِّمها النَّص، وخصوصاً عندما تكون متناقضة، ولا كيفيَّة السَّير الموضوعاتي للنَّص، فصاحب النَّص قد يوظِّف هذه الحقول بأساليب مُختلفة، فنقيِّم مدى حسن اختياره لذلك مثلاً، وهل تمَّ بناء النَّص بما يخدم وظيفته؟

فإذا أخذنا نص "زُهير" السَّابق، نجد أنَّه مع المُفردات المُقترح شرحها، يُمكن لنا الوقوف على حقلين مُعجميَّين بارزين مُتناقضين استخدمهما الشَّاعر (السَّلام، الحرب)، فيمدح المُصلحَيْن ويذكر مزايا السّلم (المقطع الأوَّل)، ثُمَّ يأتي على ويلات الحرب (المقطع الثَّاني)، مع بروز غلبة لمُعجم الحرب، فالشَّاعر يُؤكِّد على عواقبها الَّتي عاينها الجميع، فيذكِّرهم بها ترهيباً منها:

معجم السَّلام	معجم الحرب
السِّلمَ، مَعروفٍ، خَيرِ مَوطِنٍ.	تَفانوا، عِطرَ مَنشِمِ، عُقوقٍ، مَأثَمِ، الأَحلافِ، تَضرَ، عَركَ، الرَّحى.

لذا نجد أنَّ الشَّاعر اعتمد في بناء نصِّه، على سرد وقائع الصُّلح ونتائجه في تحقيق السَّلام والأمن، ليتوجَّه بعدها برسالة لعبس وذبيان يحتجُّ فيها بضرورة التَّمسُّك بالصُّلح وعدم نقضه، مستخدماً في ذلك الحرب وويلاتها كحُجج للأخذ برأيه. ويمكن لنا أن نربط بينها واكتشاف مُعطيات النَّص ومُناقشتها.

اكتشاف معطيات النَّص؛ يُوجَّه فيها المُتعلِّم إلى البحث في: المعاني، الأفكار، المشاعر، الانفعالات، العواطف، المجاز، الحقيقة، أساليب التَّعبير الَّتي توافر عليها النَّص، موقف الأديب وغرضه[1]، بمعنى مُحاولة تحديد مقاطع النَّص وفق الأفكار الَّتي يطرحها، والأساليب وما تضمَّنته من مشاعر وصُوَر وأغراض، مُستثمراً في ذلك لُغة النَّص (نحو، صرف، دلالة) وسياقه (المُعطيات الدَّاخليَّة والخارجيَّة)؛ ويتمُّ ذلك بسلسلة مُتدرِّجة من الأسئلة، وفق النَّمط التَّالي، الَّذي يقترحه الكتاب[2]:

(1) ينظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، دليل أستاذ السَّنة الأولى ثانوي، ص.16.

(2) تقترح الكُتب أسئلة مراحل دراسة النَّص فحسب، أمَّا الأجوبة الواردة في الجداول (8 إلى 12) فتمثِّل ما يُفترض أن يُتوصَّل إليه خلال الدَّرس.

الأسئلة المُقترحة	الأجوبة المُفترضة
1ـ من هما السيِّدان اللَّذان يتحدَّث عنهما الشَّاعر؟	ـ هما: الحارث بن عوف وهرم بن سنان.
2ـ علام يدلُّ فعل "نعم"؟	ـ يدلُّ على: المدح.
وما الجانب الَّذي يكشفه في نفسيَّة الشَّاعر؟	يكشف عن الإعجاب والإكبار للسيِّدين.
3ـ لماذا جاء الفعل مقروناً باللَّام؟	ـ للتَّوكيد.
4ـ ما المعنى الَّذي يرمز إليه لفظا "سحيل، مبرم"؟	ـ يرمز اللَّفظان: حال الشدَّة والرَّخاء.
5ـ ماذا وقع بين قبيلتي عبس وذبيان؟	ـ وقعت حرب طاحنة، والدَّليل:
وما التَّعبير الدَّال على ذلك؟	بعدما تَفانوا وَدَقّوا بَينَهُم عِطرَ مَنشِمِ.
6ـ بم خصَّ الشَّاعر السيِّدين المُصلحيْن؟	ـ بكُلِّ معاني المدح والثَّناء والتَّعظيم.
7ـ حدِّد الأبيات الَّتي وردت فيها صيغة صرفيَّة متكرِّرة.	ـ هي: 1(وُجدتما)، 2(تداركتما)، 3(قُلتما)، 4(أصبحتما)، 5(هُديتما). أثرها أنَّ الخطاب موجَّه إلى هذين السيِّدين دون سواهما.
ما أثر هذه الصِّيغة على المعاني؟	
8ـ غيَّر الشَّاعر خطابه من صيغة صرفيَّة إلى أخرى، من المقصود بالمُخاطبين في الصِّيغة الثَّانية؟	ـ من صيغة المُثنَّى إلى صيغة الجمع، ويقصد بالجمع القبائل العربيَّة المُتحالفة في هذه الحرب، وهي: (أسد، غطفان، طيء).
وما المُراد بالأحلاف؟	
9ـ ماذا يُفيد التَّعبير "ألا أبلغ الأحلاف"؟	ـ التَّنبيه والتَّذكير إلى القَسَم الَّذي اتَّخذوه.
وعلام أقسمت ذبيان؟	أقسمت: على تنفيذ الصُّلح.
10ـ فيم حصر الشَّاعر الحرب؟	ـ نتائجها المجربة من قِبَل القبيلتين، وأدركوا مرارتها وذاقوا ويلاتها، فلا يعودوا إليها.
ولماذا؟	

11ـ لخِّص مضمون النَّص.

يميناً إنَّكما يا حارث وهرم بن سنان لنعم الرَّجلان في حاليْ الشدَّة والرَّخاء، فقد تداركتما القبيلتين بالسِّلم بعد أن تفانوا بالحرب، فنشرتُما السِّلم وأوقفتُما الحرب بمالكما وقولكما الجميل، وبعدها أصبحتما على خير منزلة عند القومَيْن، فواصِلا إصلاحكما بين العرب وبخاصَّة قبيلة "معد"، ومن وجد كنزاً من المجد فأخذه عَظُم أمره بين الكرام.

ألا من يُبلغ أسد وغطفان، وذيبان وحلفاءها، أنَّكم أقسمتم قسماً عظيماً على تنفيذ الصُّلح، فلا تُخفوا يا ذبيان تُضمرونه من غدر، فالله يعلم السرَّ وما أخفى، فيؤخِّره ليوم الحساب أو يعجِّل لكم عقوبة الدُّنيا فينتقم منكم. إنَّكم جرَّبتم الحرب ونتائجها المريرة، فإن أشعلتُموها ذَمَّتكم العرب، ووقعت عليكم تلك الحرب كما يَطحَن الرَّحى الحبَّ، ثمَّ لا تُنتج لكم إلَّا غِلمان شؤم، ترضعهم الحرب وتفطمهم على الحرب فيصبحون شؤماً على أبائهم.

الجدول (8) دراسة اكتشاف معطيات النَّص الأدبي الوحدة الأولى من كتاب السَّنة الأولى

والمُلاحظ أنَّ هذه الأسئلة تُركِّز على أسلوب الشَّاعر وغرضه وتبيُّن معاني النَّص وأفكاره، وتقود المُتعلِّم أساساً إلى تمييز وجهتين للنَّص: **الأولى** خاطب فيها الشَّاعر السيِّدين المُصلحين وخصَّهما بالمدح، وذلك من خلال تدرُّج الأسئلة (من س1 إلى س7)، وبيَّنت أنَّ هذا الخطاب متجلِّي في الأبيات الأولى (من البيت1 إلى البيت5) الَّتي تكرَّرت فيها صيغة المُثنَّى. والوجهة **الثَّانية** كانت باتِّجاه الأحلاف (السُّؤال8، 9، 10)، حيث برزت صيغة الجمع بدءاً من البيت6 إلى البيت الأخير (12)، وكان الغرض التَّحذير من الحرب ونقض الصُّلح.

وبذلك يظهر أنَّ هذه المرحلة تهتمُّ بالجوانب الأدبيَّة النَّقديَّة لا النَّصيَّة، فهي وإن وصلت إلى تحديد الأقطاب القوليَّة الفاعلة في النَّص، وتخصيص وجهات النَّظر الَّتي وردت فيه، فإنَّها لا تُحدِّد بدقَّة شكل البسط الموضوعاتي، ولا تأتي على وصف وتحديد وظيفة ـ وظائف ـ النَّص، بما يُمكِّن من تحديد نمطه أو الأنماط البارزة فيه، بمعنى أنَّها دراسة أدبيَّة نقديَّة تُعنى بالجوانب الشَّكليَّة للنَّص الدَّاخليَّة والخارجيَّة، بما يُساعد للوصول إلى تحديد المعنى، تمهيداً للمرحلة التَّالية.

مُناقشة مُعطيات النَّص؛ وهي أهمّ مراحل دراسة النَّص ـ الدِّراسة الأدبيَّة ـ كما تُصرِّح بذلك الوثائق الرَّسميَّة، الهدف منها الغوص في المعنى وصولاً للدَّلالات الخفيَّة، وعمليات الاكتشاف السَّابقة ما هي إلَّا تمهيد لها؛ إذ في هذه المرحلة يوضع المُتعلِّم في وضعيَّة تسخير مكتسباته ليسلِّط ملكته النَّقدية على المُعطيات الواردة في النَّص؛ سواءً أتعلَّق الأمر بالمعاني والأفكار أو بأساليب التَّعبير المُختلفة أو بجماليات اللُّغة، على أن يكون النَّقد إبداعياً يعتمد تعيين الظَّاهرة ثمَّ تقييم مُختلف أبعادها الفكريَّة والفنِّية[1]، وعلى المُعلِّم أن يُحسن تخيُّر وصياغة الأسئلة بما يُناسب ذلك، والَّتي يقترحها الكتاب في النَّص الأوَّل، كما يلي:

الأسئلة المُقترحة	الأجوبة المُفترضة
1ـ ماذا تفيد كلمة "يمينا"؟ من هو صاحب اليمين؟ وعلام يدل قسمه؟ 2ـ ما المعنى الذي يفيده ـ صرفاً ـ الفعل تفانوا؟ ما أثر هذا المعنى على المتحاربين؟	ـ تفيد القَسَم، وصاحبه الشاعر زهير، ويدل على تعظيمه لهرم والحارث. ـ التَّشارك، فالمُتحاربون أفنى بعضهم بعضاً، ممَّا يولِّد في نفسهم قوَّة اليأس والقنوط.

(1) ينظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، دليل أستاذ السَّنة الأولى ثانوي، ص.16.

3ـ ما المراد بقول الشاعر: (دقُّوا عطر منشم)؟ وما الدَّلالة الاجتماعيَّة الَّتي يحملها؟	ـ تحالفوا على الحرب حتَّى الموت. الدَّلالة التَّطيُّر من الحرب وعواقبها.
4ـ بم أدرك الرَّجلان الصُّلح بين القبيلتين المتنازعتين؟	ـ بتحمُّل ديات القتلى ودفعها لأصحابها.
5ـ ماذا يُفيد جواب الشَّرط "نسلم"؟	ـ يفيد إفشاء السلم، وعمومه للجميع.
6ـ ماذا نتج عن إفشاء السّلم بين القبيلتين؟	ـ ساد الأمن والرَّخاء في المنطقة.
7ـ علام يدلُّ لفظ "هديتما"؟ وما دلالته المعنويَّة ؟	ـ المُبادرة إلى طريق الإصلاح وإفشاء السّلم، ودلالته: الدُّعاء لهما.
8ـ من يقصد الشَّاعر بتعبير: "من يستبح كنزاً من المجد يُعظم"؟	ـ الحارث بن عوف وهرم بن سنان، حيث أصبحا يُعرفان بالإصلاح بين المُتحاربين.
9ـ ماذا تفيد (هل) في قول الشاعر: "هل أقسمتم"؟	ـ الاستفهام الاستنكاري.
10ـ ما إعراب (كل) في قول الشاعر: "هل أقسمتم كلَّ مقسم"؟ ما المعنى الَّذي تُفيده؟	ـ نائب مفعول مطلق مُبيِّن للنَّوع، وتفيد: تأنيب ضمير القبيلة على حنثها، وبالتَّالي ردِّها إلى حقيقة مقسمها.
11ـ ما المُراد من تشبيه الحرب بالرَّحى؟ كيف صوَّر الشَّاعر نتائج الحرب؟	ـ المُراد هو التَّخويف والتَّرهيب، وصوَّر نتائجها بالقمح الَّذي تطحنه الرَّحى.
12ـ أذكر التَّعبير المجازي في البيت الثَّالث، وبيِّن غرضه الأدبي.	ـ هو: "بمعروف من القول" كناية عن القول الجميل، و"ندرك السّلم" كناية عن نجاح الصّلح وإفشاء السّلام، غرضه الأمل في تحقيق السّلام.
13ـ عيِّن التَّعابير المجازيَّة في البيت الثَّاني عشر، واذكر غرضها الأدبي.	ـ هي: "فتعرككم عرك الرَّحى بثقالها"، "تلقح كشافا"، "تنتج فتتئم"؛ وهي استعارات مكنيَّة الغرض منها التَّرهيب والتَّفزيع من الحرب.
14ـ ما أثر عقيدة الشَّاعر الدِّينيَّة في ميله إلى السِّلم؟ وما خصائص هذه العقيدة؟	ـ يبدو الشاعر مؤمنا بالله حنيفا (البيت7 و8)، فكان داعياً إلى السِّلم، فهو يؤمن بالله واليوم الآخر والجزاء والعقاب.
15ـ ما مشاعر زهير إزاء حديثه عن المُصلحين والحرب؟	ـ الشَّاعر ميَّال للصُّلح مُحب للخير، كاره للعداوة والتَّباغض بين النَّاس، ولما من شأنه إيقاظ الحرب بينهم.

الجدول (9) دراسة مُناقشة معطيات النَّص الأدبي الوحدة الأولى من كتاب السَّنة الأولى

يظهر من الجدول أنَّ هذه المرحلة تُمثِّل الخطوة الأولى الجادَّة الَّتي تُحاول تطبيق ما نظَّر له المنهاج من مقاربات، وتحديداً المُقاربة بالكفاءات، حيث من المُفترض أن يبني المُتعلِّم من خلالها كفاءات جديدة تُضاف لكفاءاته ومُكتسباته السَّابقة، كما أنَّها تعمل على دمج تعلُّمات نحويَّة وصرفيَّة وبلاغيَّة، خدمة لبناء كفاءات أدبيَّة نقديَّة مُبدعة.

ومن الأمثلة على الموارد المُستثمرة هنا، نذكر: الصيغة الصرفيَّة للفعل المزيد (تفانوا = تفاعلوا)، ويلحقها معاني حروف الزِّيادة (الاشتراك بالتَّبادل)، وأركان الجملة الشَّرطيَّة، أنواع الدَّلالة (الدَّلالة المعنويَّة)، الاستفهام الاستنكاري، الحقيقة والمجاز (التَّشبيه وأركانه، الكناية، الاستعارة)، ولكلّ ذلك دور في استخراج معاني النَّص، وهي مجموعة من الموارد المعرفيَّة، من المُفترض أنَّ المُتعلِّم اكتسبها خلال مرحلة التَّعليم المتوسِّط. ونحن نعلم أنَّ الكفاءات لا تعني بالضَّرورة المُكتسبات القبليَّة، فهي تشمل مجموعة الموارد المعرفيَّة، مُضافٌ إليها الآليات الأدائيَّة والقُدرات الَّتي يمتلكها المُتعلِّم، والَّتي تظهر عندما تُمارس في وضعيات مُندمجة لموارد تُستعمل في حلِّ مُشكلة. وكُلُّ ذلك يجب أن يمُرَّ بمرحلة التَّشخيص والاختبار قبل البدء في بناء تعلُّمات جديدة، والَّتي تخلوا منها كُتب ومناهج التَّعليم الثَّانوي، ممَّا يُحدث اضطراباً وخللاً في العمليَّة، الَّتي من المفترض أنَّها توجِّه المُتعلِّم لبناء تعلُّماته بنفسه، فنجد أنفسنا غالب الأحيان نَنْتكِس نحو الطَّريقة التَّقليديَّة التَّلقينيَّة، فإذا أخذنا مثالاً بالسُّؤال الثَّاني من الجدول، سنجد أجوبة عند المُتعلِّمين أو المعلِّمين (وجدناها في بعض المذكِّرات الَّتي اطَّلعنا عليها) تُجانب المَقصود، تظهر كما يلي:

ـ بعض المذكِّرات تتجاوز عدداً من الأسئلة المُقترحة، منها هذا السُّؤال، والأسئلة اللُّغويَّة عموماً، ربَّما اعتقاداً بصعوبتها.

ـ جُلُّ المُتعلِّمين لا يهتدون لإجابة، مُشاركة محدودة.

ـ أجوبة تبتعد عن ذكر الصِّيغة الصَّرفيَّة، لصالح زمن الفعل "فعل مُضارع"، ويُحدَّد المعنى على هذا الأساس: الفعل المُضارع يدلُّ على الاستمرار والحيويَّة.

ـ أجوبة لا تُحدِّد الصِّيغة الصَّرفيَّة، وتذهب لتحديد المَعنى مُباشرة: لفت الانتباه إلى الحرب ونتائجها المدمِّرة.

وتفسير ذلك يقع في شقَّين؛ يتعلَّق **الأوَّل** بمدى توفُّر موارد معرفيَّة وقُدرات لغويَّة لدى المُتعلِّمين، بما يُمكِّن من بناء كفاءات وتعلُّمات جديدة، وذلك أمر يحتاج إلى تشخيص دقيق من طرف المُعلِّم، سواءً قبل البدء في تنفيذ وحدات الكتاب ومحاوره، أو عند إنجاز الحصَّة التَّعلُّميَّة، وعليه أن يجتهد في إيجاد آليات تُذلِّل الصُّعوبات المُلاحظة، وعدم الرُّكون للطَّريقة التَّقليديَّة فتتحوَّل الحصَّة إلى تلقين وإلقاء، بشكل يُناقض التَّوجُّهات الحديثة للتَّعليميَّة في عمومها. وعلى المُعلِّم أن يعيَ أيضاً أنَّ التَّقيُّد بالمنهاج والكتاب، لا يعني الالتزام المُطلق بما هو مُقترح فيهما، فيُعدِّل مثلاً من طريقة طرح السُّؤال أو يتدرَّج فيه بما يخدم التَّعلُّمات المقصودة ومستوى المُتعلِّمين، ويُمكِّن من توظيف وإدماج الموارد المعرفيَّة بشكل يُناسب تنميَّة قُدرات المُتعلِّمين، والَّذي يتطلب تكراراً ومجهوداً قد يختلف من فوج لآخر عند المُعلِّم نفسه، لتحقيق المستوى نفسه من الكفاءات. ففي حالة السُّؤال الخامس من الجدول أعلاه، يُمكن البدء بتحديد الصِّيغ الصَّرفيَّة لبعض الأفعال ومن ثمَّة التَّذكير بالمُجرَّد والمزيد وحروف الزِّيادة ومعانيها، لنصل أخيراً إلى تحديد الصِّيغة الصَّرفية للفعل "تفانوا"، وربط المعنى بسياق النَّص، فأقلُّ شيء نكون قد وصلنا إليه تقديم تدريب للمُتعلِّمين على كيفيَّة توظيف الموارد الصَّرفيَّة للغوص في معاني النَّص، وهكذا بالنِّسبة للموارد الأخرى.

بينما يرتبط الشقُّ **الثَّاني**، بمدى رسوخ مبدإ الإدماج وفق المُقاربة النَّصيَّة عند كثير من المُعلِّمين، فيُركِّزون في نشاط اكتشاف مُعطيات النَّص الدَّاخليَّة والخارجيَّة، على المعاني الظَّاهرة دون التَّعمُّق، وكذا سياقاته الخارجيَّة، بما يُمكِّن من الوصول للمعنى العام للنَّص وتحديد أهم أفكاره الرَّئيسيَّة، وبذلك تُتَجنَّب الموارد اللُّغويَّة الَّتي من شأنها أن تُبرِز مظاهر القُوَّة في التَّعبير الأدبي، فتَضْعُف بذلك الدِّراسة الأدبيَّة والنَّقديَّة نفسها. والأمر لا يتوقَّف هنا، فيتعدَّى لمُعدِّي الكُتُب، حيث نجد أنَّ هذا الاستثمار للموارد اللُّغويَّة والبلاغيَّة يكاد يغيب عند دراسة النَّص التَّواصلي ونص المُطالعة، بل إنَّ هذا النَّص الأدبي الأوَّل إذا ما قارنَّاه بنصوص أدبيَّة أخرى سنجده النَّموذج في ذلك، ونجد أنَّ هذا الإدماج ينتقل أحيانا إلى مرحلة بناء النَّص بدل مناقشة معطيات النَّص، بما يُشير إلى غياب منهجيَّة واضحة، ممَّا يُحدث اضطراباً في التَّعامل مع النُّصوص.

ومن ذلك أيضاً أنَّ تعلُّم الموارد البلاغيَّة يرتبط بالنَّص التَّواصلي، المُبرمج في الأسبوع الثَّاني من الوحدة، وهذا من شأنه أن يُنقص من فرص إدماج تعلُّمات الوحدة، ومثال ذلك نجده في السُّؤال الحادي عشر، أين يُستثمر التَّشبيه، فهو وإن كان من مُكتسبات التَّعليم المُتوسِّط، إلَّا أنَّ تفاصيله مُدرجة ضمن الدَّرس البلاغي للوحدة نفسها، ممَّا يؤكِّد على ضرورة مُراجعة ترتيب دراسة النُّصوص.

تحديد بناء النَّص؛ إذا كانت مُناقشة مُعطيات النَّص أهمُّ مراحل الدِّراسة الأدبيَّة للنَّص، فإنَّ هذه المرحلة الأهمُّ في الدِّراسة النَّصيَّة، وإن كانت تُقدَّم بشكل جُزئي، فبناء النَّص يقوم من المفترض على مقوِّمات فكريَّة وأُخرى لُغويَّة، والمُقاربة النَّصيَّة الَّتي استوحيَتْ من لسانيات النَّص، تعمل على استثمار ما جاءت به مُختلف النَّظريات الأدبيَّة واللِّسانيَّة، لكنَّ المنهاج حصر دور هذه المرحلة في:

ـ تحديد النَّمطيَّة الغالبة على النَّص وإبراز خصائصها.

ـ عرض أقسام النَّص بما يخدم ذلك (مُقدِّمة وأحداث وزمان ومكان وموضوع وموقف وخاتمة).

ـ أهمِّية انتقاء العبارات لبناء الأفكار[1].

وبالإضافة إلى تحديد نمط النَّص، انطلاقاً من العلامات النَّصيَّة والدَّلائل اللُّغويَّة لها، يُدعى الأستاذ إلى مساعدة المُتعلِّمين على اكتشاف خصائص النَّمط المدروس، ثمَّ تدريبهم (مشافهة وكتابة) على إنتاج نُصوص من النَّمط المدروس، باتِّباع خصائصه[2]. وانطلاقاً من ذلك يُمكن عدُّ هذه المرحلة أهم ما يُناسب توجُّهنا في هذا البحث، الَّذي يبحث في تنميَّة الكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة، وإن كانت تتمُّ بتوظيف وإدماج مُختلف الموارد النَّصيَّة (الأدبيَّة واللُّغويَّة)، ولاستكشاف مدى تطابق تنظير المنهاج مع ما تقترحه الكُتُب في هذه المرحلة، نعود لنموذج نص الوحدة الأولى (النَّص السَّابق)، كما يُبيِّنه الجدول التَّالي:

(1) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الأولى ثانوي، ص.9.

(2) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، ص.18.

الأسئلة المُقترحة	الأجوبة المُفترضة
1ـ في البيت السَّادس، لماذا خُصَّ الخطاب بذبيان؟ 2ـ ماذا تُفيد صيغة "فلا تكتمنَّ"؟ 3ـ ما الدَّلالة الفكريَّة لأفعال: "علمتم، ذقتم، الحديث المُرجَّم"؟	ـ لأنَّها مصدر الخداع والمكر ونقض الصُّلح. ـ تفيد النهي. ـ دلالة منطقيَّة يقينيَّة، فـ"علم" من أفعال اليقين الَّتي لا تقبل الشكّ، و"ذقتم" يحمل دلالة الخبرة والتَّجربة الَّتي تُبطل الشكّ، و"الحديث المُرجَّم" المشكوك فيه ونفيه يعني اليقين.
4ـ علام اعتمد الشَّاعر، على لغة العقل أم العاطفة والمشاعر؟ ما النَّمط الَّذي غلب على هذا النَّص؟ 5ـ حدِّد أوجه الإقناع الَّتي ذكرها الشَّاعر لجعل قبيلة ذبيان تُعرض عن الحرب؟	ـ لغة العقل والعاطفة والمشاعر معاً. النَّمط الغالب على النَّص هو: الحِجاجي. ـ تذكير ذبيان وأحلافها بقَسَمها، وتحذيرها من غضب الله في حالة التَّراجع والحنث، ثمَّ تحذيرها من العواقب الوخيمة للحرب.
6ـ عرض عليك زميل لك أن تُدخِّن معه سيجارة، فرفضت، بم تُبرِّر رفضك؟ 7ـ ما هي الحُجج الَّتي ذكرتها له لجعله يُقلع عن عادة التَّدخين؟	ـ أنَّ التَّدخين آفة اجتماعيَّة هدَّامة للصحَّة، ووباء اجتماعي فتاك مُسبِّب للإدمان. ـ عقليَّة: أحد أهم أسباب الأمراض الخطيرة، والعاقل يمتنع عن إيذاء نفسه وإهلاك صحته، وإفناء ماله، وهو انتحار بطيء. ونقليَّة: قوله تعالى: "ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة"[1].

الجدول (10) دراسة مُناقشة معطيات النَّص الأدبي الوحدة الأولى من كتاب السَّنة الأولى

أوَّل ما نلحظه في خطوات التَّحليل لهذه المرحلة، تغييبها للأبيات الخمسة الأولى من النَّص، وكأنَّها إشارة ضمنيَّة إلى أنَّ النَّمط الغالب على هذا النَّص يتحدَّد ابتداءً من البيت السَّادس، وهو ما يُبرز سلبيَّة عدم الرَّبط بين خطوات التَّحليل، فمقاطع النَّص وفق أفكاره الرَّئيسيَّة تُوصِّل إليها عند دراسة معطيات النَّص، وبشكل بسيط يمكن استنتاج أنَّ للنَّص نمطين متوافقين مع المقاطع الَّتي حدَّدتها أفكاره. ولذلك نرى أنَّه من الغرابة أن يُصرِّح المنهاج بأنَّ ميزة النُّصوص اللَّاتجانس النَّمطي، وتوضِّح الوثائق المُرافقة والدَّليل أمثلة لذلك، ثمَّ تُتجاهل في الكتاب، وهذا نجده من أسباب التَّذبذب الحاصل ميدانياً في تحديد نمط النَّص، خصوصاً الحِجاجيّ منه كما سنُبيِّنه لاحقاً.

(1) البقرة، الآية.190.

ومن المُلاحظ أيضاً أنَّ النَّموذج المُقترح في دليل الأستاذ، بالنِّسبة للنَّص الأدبي للوحدة الأولى، يبتعد كثيراً عن طريقة التَّحليل الواردة في الكتاب كما يُبيِّنها الجدول، وإن كُنَّا سنعلِّل بقولنا أنَّ جزءاً كبيراً من عناصر التَّحليل قد تمَّ في المراحل السَّابقة، فإنَّنا سنجد بأنَّ عناصر الرَّبط بهذه المرحلة غير موجودة، ولا يُشار إليها، بما يعني أنَّها ستوكلُ للمُعلِّم!؟.

والنَّموذج الَّذي يفصِّله الدَّليل، جاء كما يلي[1]:

الأبيات الخمسة الأولى ذات طابع سردي، حيث أخبرنا الشَّاعر عن سلسلة من الأحداث وقعت في زمن معلوم، وهذا الطَّابع السَّردي يظهر: باستعمال لمؤشِّرات **الزَّمن**، واستعمال أفعال بصيغتها **الماضية**، مثل:

1.يَمينـــاً لَـــنِعمَ السَـــيِّدانِ وُجِـــدتُما عَلـــى كُـــلِّ حـــالٍ مِـــن سَـــحيلٍ وَمُبـــرَمِ

مؤشِّر الزَّمن ← فعل ماضي مبني للمجهول ←

2.تَـــدارَكتُما عَبســـاً وَذُبيـــانَ بَعـــدَما تَفـــانوا وَدَقّـــوا بَيـــنَهُم عِطـــرَ مَنشِـــمِ

فعل ماضي ← مؤشِّر الزَّمن ← فعل ماضي ←

ولذلك نرى أنَّه كان لزاماً لتجنُّب الخلط والاضطراب الحاصل في تحديد أنماط نصوص الكتاب، والحِجاجي منه بالخصوص، أن يُعمَد إلى تحديد المَقطع المَقصود بالتَّنميط، وتُطرح الأسئلة على هذا الأساس بالشَّكل الوارد في الجدول، أو أن تُحدَّد المقاطع الَّتي بُنيَ عليها النَّص، ويُطلب تحديد نمط كلٌ منها وفق الشَّكل الَّذي يطرحه الدَّليل، أو أن توجَّه الأسئلة لتشمل جميع النَّص، فيوظِّفها المُتعلِّم بنفسه مع ما توصَّل إليه في المراحل السَّابقة، ليستنتج الأنماط الواردة في النَّص، ويُحدِّد الغالب فيها، والأفضل في ذلك كُلِّه هو أن ينوَّع فيُختار النموذج الأوَّل تارة والثَّاني أُخرى، وهكذا يتدرَّب المُتعلِّم على وضعيات مُختلفة.

وبالعودة للأسئلة الواردة في هذا التَّحليل، والَّتي تتوجَّه مُباشرة نحو المقطع الثَّاني، سنجد أنَّها تُوجِّه نحو تحديد نمط النَّص من السُّؤال الأوَّل إلى الرَّابع؛ فقدَّم بالسُّؤال الأوَّل للموضوع "التَّحذير من ويلات الحرب" بتخصيص الشَّاعر ذكر قبيلة "ذبيان" أحد طرفي الحرب، الَّتي أقسمت كُلَّ مقسم على الصُّلح ثُمَّ نقضته، وذلك بَدءاً من البيت السَّادس:

6.أَلَا أَبْلِـــغْ الأَحـــلافِ عَنّـــي رِســـالَة وَذُبيـــانَ هَـــل أَقسَـــمتُمُ كُـــلَّ مُقسَـــمِ

(1) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، ص.18.

وفي الأبيات المُوالية يُواصل الشَّاعر البحث عن دعائم الإقناع بتبيان قيمة آرائه المَبنيَّة على ضروب من الاستدلال والبُرهان، مُجسِّداً آراءه باستعمال الحُجَّة والمِثال وكذا باستعمال روابط منطقيَّة مُنظِّمة للتَّفكير، وهو ما أُشير إليه وقُصد في السُّؤال (2، 3، 4)، ليُنتهى بعد ذلك إلى تحديد نمط النَّص الغالب، انطلاقاً من تحليل بناء هذه الأبيات (من 6 إلى 12).

ويؤَخَّر ذكر الحُجج إلى ما بعد تحديد نمط النَّص، في السُّؤال الخامس، والغرض من ذلك هو التَّأْكيد على أنَّ النَّص الحِجاجي يعتمد في بنائِه على توظيف الحُجَج. ويبيِّن لنا دليل الأستاذ، طريقة التَّحليل الَّتي يُمكن أن تقودنا إليها الأسئلة المُقترحة في الكتاب، لكنَّنا نلحظ أنَّ بعضها يمكن استنتاجه من مرحلة دراسة مُعطيات النَّص، مثل: "استعمال الشَّاعر للفظ: كُلَّ ـ وهو نائب مفعول مُطلق مُبَيِّن للنَّوع ـ إنَّما أراد به تأنيب ضمير القبيلة على حنثها، وبالتَّالي ردِّها إلى حقيقة مقسمها، وهو ضرب من الإقناع". وأُخرى من دراسة الاتِّساق والانسجام "الرَّوابط"، تفصيل ذلك نورده كما جاء في الدَّليل[1]:

7. فَلا تكتُمُنَّ اللهَ ما في نُفوسِكُم ليَخفى وَمَهما يُكتَمِ اللهُ يَعلَمِ
الإخبار عن الرَّأي ← الرَّابط المنطقي ← وجه الإقناع

8. يُؤَخَّر فَيوضَعْ في كِتابٍ فَيُدَّخَر لِيَومِ الحِسابِ أَو يُعَجَّل فَيُنْقَمِ
وجه للإقناع مبني على مرجع ← إذكاء قيمة الإقناع

9. وَما الحَربُ إِلَّا ما عَلِمتُم وَذُقتُمُ وَما هُوَ عَنها بِالحَديثِ المُرَجَّمِ
الرَّابط م ← الرَّابط م تأسيس وجه الإقناع على خلفيَّة معرفيَّة حقيقيَّة ← الرَّابط م ← الرَّابط م ← رأي داعم للإقناع السَّابق

10. مَتى تَبعَثوها تَبعَثوها ذَميمَةً وَتَضْرَ إِذا ضَرَّيتُموها فَتَضْرَمِ
الإخبار عن رأي ← الرَّابط ← أفعال الاستدلال على قيمة الرَّأي

(1) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، ص.19.

11. فَنَعْـــرُكُمُ عَـــرْكَ الرَّحَـــى بِثِفَالِهـــا وَتَلقَـــح كِشَـــافاً ثُـــمَّ تُنْـــتِج فَتُتْـــئِمِ

إثبات صورة مُرعبة عن فعل الحرب بُرهاناً على مَذْموميتها وضراوتها — الرَّابط — تِعداد عواقب الحرب المُدمِّرة بِنيَّة الاستدلال على ضرورة التَّمسُّك بالصُّلح — الرَّابط

12. فَتُنْـــتَج لَكُـــم غِلمـــانَ أَشْـــأَمَ كُلُّهُـــم كَـــأَحْمَرِ عـــادٍ ثُـــمَّ تُرضِـــع فَـــتَفْطِمِ

امتداد عواقب الحرب إلى الأجيال اللَّاحقة، ممَّا يُنْبئ بسوء عاقبة الاستمرار في خوضها. وهذا درب من إقامة الحُجَّة على ضرورة الإعراض عن الحرب والإقبال على السِّلم.

يُظهر هذا النَّموذج لتحليل النَّص ـ الحِجاجي ـ ضرورة إعادة النَّظر في مراحل وآليَّة تحليل النُّصوص بما يضمن الوصول للكفاءات الأدبيَّة واللُّغويَّة المرغوبة، وتحقيق شعار من النَّص وإلى النَّص، ومن ذلك جعل بنائِه النَّمطي المرحلة الأخيرة في الدِّراسة، بتقديم مرحلة مظاهر الاتِّساق والانسجام، لإتاحة الفرصة لاستثمار كلّ مراحل الدِّراسة في تحديد نمط النَّص وخصائصه وكيفيَّة بنائه، ومن ثمَّ النَّسج على منواله، ومن جهة أُخرى وجوب التَّأكيد على المُعلِّم الَّذي يوكل إليه تنفيذ المنهاج، من خلال تعامله مع الكتاب، أن يبدأ عند تحضيره للدَّرس بالمنهاج فيستوعبه، ويستعين بالوثيقة المُرافقة والدَّليل، لما فيهما من توجيهات وأمثلة ونماذج تُبيِّن له كيفيَّة التَّعامل مع الكتاب ومُحتوياته، فيتجنَّب الاختلالات والإشكالات الَّتي قد تُصادفه.

وممَّا يُؤخذ على هذه المرحلة، أنَّ المُتعلِّم لن يكون مُطالباً بعد هدم النَّص أو تفكيكه، بإعادة البناء، بحسب ما يذهب إليه المنهاج، كما أنَّه غير مُلزم أمام مُعلِّمه بتقديم معنى عام للنَّص يستجمعه من الدَّلالات الفرعيَّة الَّتي حصل عليها من خلال التَّحليل الأسلوبي واللُّغوي المُتَّبع[1]، بل إنَّه يقترح شكلاً للمُحاكاة في السُّؤالين (6 و7)، بعيدة عمَّا تناوله في النَّص من حيث الموضوع والأفكار (التَّدخين)، فالهدف التَّدرُّب على الإتيان بالحُجج فقط، وربَّما نكون قد بترنا بهذا الخيار، ما بُنيَ خلال المراحل السَّابقة بما فيها من سلبيات، والخيارات ليست

(1) يُنظر، أحمد سعيد مغزي "تعليميَّة النَّص الأدبي؛ المأمول اللُّغوي والمُنجز الأدبي في التَّعليم الثَّانوي العام بالجزائر، دراسة وصفيَّة نقديَّة"، في مجلَّة العلوم الاجتماعيَّة، جامعة سطيف، العدد 18، جوان 2014، ص.57.

ضيِّقة حتَّى نُغلِّب ظاهرة فرديَّة على ما يمسُّ مُجتمعات أو دُوَل، فكان بالإمكان اختيار علاقة السِّلم بالتَّنمية في المُجتمع أو العلاقات بين المُجتمعات أو الصِّراعات والنِّزاعات وآثارها، وغير ذلك ممَّا هو حادث في عصرنا.

تفحُّص الاتِّساق والانسجام في تركيب فقرات النَّص؛ وهي من العناصر المُستحدثة في المناهج التَّعليميَّة، الَّتي تهتمُّ بدراسة التَّماسك النَّصي، حيث يهتم الاتِّساق بوسائل الرَّبط اللُّغويَّة الشَّكليَّة المُتنوِّعة كالإحالة، الحذف، الوصل أو العطف، الربط، والاتّساق المعجمي الذي يشمل التِّكرار والتضاد، بينما يبحث الانسجام في العلاقات الدَّلاليَّة الدَّاخليَّة الخفيَّة، الَّتي تُنظِّم النَّص وتولِّده كعلاقات الرَّبط (الوصل، الفصل، الإضافة، العطف)، وعلاقات التَّبعيَّة، فيكون الانسجام على هذا أعمُّ من الاتِّساق[1].

لذلك نجد أنَّ الوثائق الرَّسميَّة تؤكِّد على أنَّ هذه المرحلة تهدف إلى تحديد عوامل **الانسجام** من مُفردات مُساعدة على تسلسل الجُمل وترابطها، التِّكرار وأثره في المعنى وتأكيده، علاقة الأفعال بالأحداث، دور علامات الوقف والأحكام النَّحويَّة والصِّيغ الصَّرفيَّة في تبيين المعاني، الاستعانة بالقواعد النَّحويَّة لمعرفة العلاقات بين المُفردات[2]، مُدمجة بذلك العُنصرين (الاتِّساق والانسجام) لتُعبِّر عن وسائل التَّماسك النَّصي بمُجملها دون فصل، والجدول التَّالي يُقدِّم لنا نموذج لدراسة الاتِّساق والانسجام في تركيب فقرات النَّص الأدبي الأوَّل "في الإشادة بالصّلح والسَّلام والتَّحذير من ويلات الحرب":

الأسئلة المُقترحة	الأجوبة المُفترضة
1ـ ما الصِّيغة الصَّرفيَّة المُشتركة بين التَّعبيرين: "لنعم السيِّدان، تداركتما"؟ ما أثر هذه الصِّيغة في معنى البيتين؟	ـ الصِّيغة: هي المُثنَّى. وأثرها في معنى: حصر الصُّلح والفضل في السَّيدين.
2ـ ما أثر قول الشَّاعر "وقد قُلتما" على تعبير "فأصبحتما"؟	ـ جعلته مُرتبطاً به، مُحصِّلة له، لإدراكهما السِّلم بالإصلاح ذات البَيْن.
أذكر ما يربط بين معاني البيت 3 و4 و5.	ـ صيغة المُثنَّى الَّتي تُحيل للسيِّدين المُصلحَيْن.

(1) يُنظر، محمَّد خطابي، لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثَّقافي العربي، الدَّار البيضاء، ط1، 1991، ص.5،6.

(2) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الأولى ثانوي، ص.10.

3ـ عيِّن الرَّوابط الَّتي وظَّفها الشَّاعر في بناء نصِّه؟	ـ الرَّوابط هي: حروف العطف (الواو، الفاء، ثمَّ)، حروف الجرّ (على، من، في، عن)، أسماء الشَّرط (من، مهما)، قد، ما النَّافية، إذا.
4ـ ما أثر هذه الرَّوابط على الأفكار الَّتي عبَّر عنها الشَّاعر؟	ـ أثرها الرَّبط و ترتيب الأفكار.

الجدول (11) دراسة الاتِّساق والانسجام للنَّص الأدبي الوحدة الأولى من كتاب السَّنة الأولى

ونلاحظ أن كل ما ورد في هذه المرحلة تمَّ في المراحل السَّابقة (وسائل الرَّبط وتأثيرها في المَعنى)، بما يُشير إلى إمكانيَّة الدَّمج بين بعضها، دون الإخلال بتمييز مراحل الدِّراسة الَّتي قد تكون مقصودة لذاتها، ومنها الاتِّساق والانسجام، ويؤكِّد ما جاء في هذا الجدول ضرورة تقديم هذه المرحلة عن تحديد نمط النَّص وخصائصه.

إجمال القول في تقدير النَّص؛ بها نكون قد وصلنا للخُطوة الأخيرة في تحليل النَّص الأدبي، وتهدف إلى «تلخيص أبرز الخصائص الفنِّية والفكريَّة للنَّص، مع التَّأكيد على أبرز خصوصيات فن التَّوظيف اللُّغوي عند الأديب للتَّعبير عن أفكاره، وكذا عن طريقته في الإفصاح عن معانيه، وعن الوسائل الأسلوبيَّة الَّتي استعملها أو أكثر من استعمالها بوصفها من مُمَيِّزات أسلوبه الأدبي وتعكس رُؤْيته الجماليَّة بالدَّرجة الأولى وتُفْرده عن غيره»[1]، لذلك يُمكن عدُّها بمثابة تلخيص للنَّتائج الَّتي توصَّل إليها المُتعلِّم من خلال جميع مراحل التَّحليل السَّابقة، وتُصاغ بشكل أسئلة تُحدِّد الملامح العامَّة للنَّص، كالنَّموذج التَّالي:

الأسئلة المُقترحة	الأجوبة المُفترضة
1ـ للشَّاعر قصيدة عصماء اشتهر بها. ما هي هذه القصيدة؟ ما رويُّها؟	ـ القصيدة: معلقة زهير، والَّتي منها أبيات النَّص المدروس. ورويُّها حرف الميم.
2ـ ما أهم الأفكار الَّتي تناولها الشَّاعر في النَّص؟	ـ مدح السيِّدين المُصلحيْن. وتحذير المُتحاربين من الحرب وأهوالها.
3ـ فيم تمثَّل البُعد الإنساني للشَّاعر من خلال هذا النَّص؟	ـ إحلال السِّلم بين المُتحاربين، و الحثِّ على الخير وبذل المعروف.
4ـ ما نوع التَّعابير الَّتي استخدمها الشَّاعر لنقل إحساسه؟	ـ استخدم الشَّاعر تعابير مُتنوِّعة، تراوحت بين الحقيقة والمجاز.
5ـ ما أثر الرَّوابط الَّتي وظَّفها في تعبيره على بناء القصيدة؟	ـ أثرها الرَّبط و ترتيب الأفكار.

الجدول (12) دراسة إجمال القول في تقدير النَّص الأدبي الوحدة الأولى من كتاب

(1) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، ص.22.

وبالإجابة عن هذه الأسئلة يتوصَّل المُتعلِّم إلى فقرة تلخيصيَّة، يقدِّمها دليل السَّنة الأولى كما يلي: «أبيات هذا النَّص مُنتقاة من مُعلَّقة زهير بن أبي سُلمى، وقد تناول فيها الإشادة بالسَّيدين الَّذين سعيا للصُّلح بين القبيلتين المُتحاربتين، ثُمَّ أخذ يُحذِّر قبيلة ذبيان وأحلافها من مغبَّة نقض العهد والرُّجوع إلى الحرب؛ مُبيِّناً بأنَّ الحرب قرينة الدَّمار والخَراب، وأنَّها تحمل في طيَّاتها عواقب وخيمة تمتدُّ إلى الأجيال اللَّاحقة. والشَّاعر من حيث مبدأ ندائه إلى السِّلم والإعراض عن الحرب يُظهر نزعة إنسانيَّة حكيمة، استطاع بهذه النَّزعة أن يُسجِّل شعره في سجلِّ الشُّعراء الخالدين. وقد استعان بجُملة من الصُّور البيانيَّة الماديَّة الَّتي كان لها كبير الأثر في التَّأثير وتبليغ أفكاره. وقد وردت معاني النَّص مُتماسكة بما توافرت عليه من روابط وعلاقات معنويَّة»[1].

تعليقاً على ما سبق؛ ضروري قبل خَتْم الحديث عن المراحل المتَّبعة في تحليل نصوص وحدات الكتاب، حوصلة أبرز المُلاحظات الَّتي توصَّلنا إليها، وإن كُنَّا قد أشرنا إلى كثير منها خلال دراستنا لهذه المراحل، والَّتي يُمكن عَدُّها في:

✓ يُقدَّم للمُعلِّم في الوثائق الرَّسميَّة (المنهاج، الوثيقة المُرافقة، الدَّليل) تنظيراً طموحاً، سواءً ما تعلَّق بالمُقاربات أو الكفاءات، أو الطَّرائق والمُحتويات، لكنَّنا كثيراً ما نجد تبايناً وعدم تطابق مع الجانب التَّطبيقي الَّذي يُمثِّله الكتاب، ففي مرحلة إثراء الرَّصيد اللُّغوي مثلاً، ينصُّ المنهاج على أنَّه يتمُّ بوضع فرضيات لشرح معاني الكلمات اعتماداً على سياق النَّص أو سياقات أُخرى، ثمَّ إثباتها اعتماداً على المُعجم وبإقامة العلاقات اللُّغويَّة بينها (الجناس، الطِّباق، التَّرادف)[2]، في حين يُقدِّم الكتاب رصيداً مُعجمياً فقط، ودون أيِّ توجيه لجوانب أُخرى. ومنه أيضاً مدى خدمة هذه الدِّراسة وتوافقها مع المُقاربة النَّصيَّة (الانطلاق من النَّص والانتهاء إلى النَّص)، وبالتَّالي وجوب التوصُّل إلى النَّمط الَّذي اعتمده صاحب النَّص لمحاكاته.

✓ يحظى النَّص الأدبي بالنَّصيب الأوفر من الاهتمام وعمليات التَّحليل، بما يعني احتلاله مرتبة الصَّدارة في تعليميَّة الأدب واللُّغة العربيَّة، لاشتماله البُعدين الأدبي واللُّغوي، لكنَّ ذلك

(1) يُنظر، دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، المرجع السَّابق، ص.22.

(2) يُنظر، وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج، منهاج السَّنة الأولى ثانوي، ص.10.

لا يعني وضعه في واجهة كُلِّ وحدة، بل الأنسب كما بيَّنا تأخيره عن النَّص التَّواصلي ونص المُطالعة المُوجَّهة، فتُستثمر مواردهما المعرفيَّة في عمليَّة تحليل النَّص الأدبي بشكل أنجع.

✓ خُصَّت الكفاءات الأدبيَّة والنَّقديَّة المُفترضة بمرحلتي اكتشاف ومُناقشة مُعطيات النَّص الدَّاخليَّة والخارجيَّة، إضافة للتَّعريف بالنَّص وصاحبه وتحديد موضوع النَّص وإجمال القول في تقدير النَّص، أمَّا النَّصيَّة فبمرحلتَيْ بناء النَّص والاتِّساق والانسجام، وأُدمجت في المراحل موارد معرفيَّة متنوِّعة (نحويَّة، صرفيَّة، بلاغيَّة، دلاليَّة).

✓ تُقدِّم للمُتعلِّم مفاهيم معرفيَّة جديدة، من قبيل النَّقد الأدبي وأدواته، والتَّماسك النَّصي (الاتِّساق والانسجام)، ومعايير نصِّية تنميطيَّة أكثر اتِّساعاً ممَّا عرفه من قبل (المنصوص الخبري، موضوع النَّص، سير الموضوعات، الغرض، الوظيفة ...)، والَّتي توجب التَّدرُّج في تقديمها للتمكُّن منها تنظيراً وتطبيقاً.

✓ تُقدِّم للمُتعلِّم آليات مُحدَّدة لتحليل النُّصوص المُختلفة ـ وإن أخذنا عليها بعض النَّقائص ـ لكنَّها تتجاهل تقديم آليات واضحة لمُحاكاة النَّص، وتُمكِّن المُتعلِّم من إعادة بناء النَّص بعد تفكيكه.

✓ تفرض على المُعلِّم البحث عن آليات تُمكِّنه من الرَّبط بين النَّص والدِّراسة الأدبيَّة والدِّراسة اللُّغويَّة، وتحديد ما هو مهمٌ وما هو ثانوي، فيختلط عليهم الأمر، لتُصبح بعض الكفاءات الأساسيَّة من قبيل تحصيل الحاصل، مثل كفاءة التَّنميط النَّصي، ويوجَّه الاهتمام نحو التَّركيز على: النَّحو، الصَّرف، البلاغة، إضافة لبعض لجوانب الأدبيَّة.

✓ يظهر اعتماد مبدإ الإدماج في هذه المراحل، لكن دون ربطها ببعض، بمعنى أنَّ كلَّ مرحلة تتميَّز بالاستقلاليَّة الذَّاتيَّة فلا تُربط بما بعدها، حتَّى وإن كانت تخدمها، ممَّا يُسبِّب تكراراً مُملاً، أو تشتيتاً للنَّتائج والأفكار، ومنه أنَّ تحديد البناء الفكري للنَّص (مُعطيات النَّص) ينبني عليه تحديد المعاني والأفكار الأساسيَّة، الَّتي تُمثِّل في الغالب المَقاطع الرَّئيسيَّة للنَّص، ممَّا يُمكن أن يُسهِّل تمييز وتحديد البنيات المَقطعيَّة للنَّص (بناء النَّص)، وصولاً للنَّمط الغالب فيه، كما ينبغي تقديم دراسة التَّماسك النَّصي عن بنائه ـ وإن كان في الأصل جُزء منه ـ فيتوسط بين مُعطيات النَّص وبنائه، يأخُذ من الأوَّل ويُمدُّ التَّالي بمُعطيات تنتقل من مرحلة لأُخرى خدمة لتحديد بناء النَّص وتحديد نمطه.

4 ـ 2 ـ 2 ـ توزيع النُّصوص الحِجاجيَّة على مستويات التَّعليم الثَّانوي:

قبل الدُّخول في تفاصيل ذلك، يجب أن نُنبِّه أوَّلاً، إلى أنَّ المِنهاج وإن كان يفترض توزيعاً مُعيَّناً لأنماط النُّصوص وفق المُستويات، فإنَّه لا يُصرِّح بالنَّمط المُعتمد في كُلِّ وحدة، ولا بتجانس وحدات الكتاب من حيث النَّمط النَّصي من عدمه، فيكون للنَّص الأدبي والتَّواصلي والمُطالعة نمط واحد أو خلاف ذلك، وإن كُنَّا نفترض أنَّ التَّجانس هو الأولى، من باب تحقيق الوحدة الموضوعيَّة والوظيفيَّة لنصوص الوحدة الواحدة، وكذا تماشياً والمُقاربات وتحقيقاً للكفاءات الَّتي تحدُّها الوثائق الرَّسميَّة. فالمِنهاج والكتاب إذن يُبقيان تحديد نمط النَّص إلى ما بعد تحليله، ليستنتجه المُتعلِّم بنفسه، من خلال المؤشِّرات والمُحدِّدات الَّتي تَوصَّل إليها عند قراءة وتحليل النَّص. لكنَّ الواقع وتحرِّي الميدان يُفصح عن إشكالات وإخفاقات عدَّة، تخُصُّ تحديد نمط النَّص (الغالب)، حيث نجد أنَّ المُعلِّمين أنفسهم كثيراً ما يختلفون في ذلك، ويتردَّدُ بعضهم في تحديد النَّمط فيَرْتدُّ عن خياره أحياناً. وإذا كان هذا حال المُعلِّم، فالأمر أشدُّ سوءاً عند المتعلِّم، وإن كُنَّا نَلْمَح في الكتاب إشارات لنمطه في بعض مراحل دراسة النَّص أحياناً، وتحديد نمط بعضها في دليل الأستاذ أو الوثيقة المُرافقة.

تَظهر هذه الصُّعوبات خصوصاً مع النَّمط الحِجاجي، وعند تحليل النَّص الأدبي بالذَّات لغلبة الطَّابع الشِّعري عليه، وما يزيد الصُّعوبات تراكُماً أنَّنا عند التَّحليل نفكِّك العمليَّة إلى مراحل مُجزَّأة لا تُوصَلُ الواحدة منها بالأخرى، بشكل يعزل عمليَّة التَّنميط عن الموارد الضَّروريَّة لها، والَّتي تمَّ التَّوصُّل إليها في مراحل أخرى. وللتَّدليل على ذلك نرجع لنص الوحدة الأولى من كتاب السَّنة الأولى، الَّذي جعله بعض المُعلِّمين سردياً، واختار البعض الآخر أن يكون حِجاجياً، ليجمع دليل الأستاذ بين النَّمطين مُغلِّباً النَّمط الحِجاجي. والأمر طبعاً لا يقتصر على هذا النَّص فحسب، بل على جُملة وعموم نصوص كُتب المُستويات الثَّلاثة، وإن كان تنميط النُّصوص التَّواصليَّة ونصوص المُطالعة لا يحظى بكثير اهتمام، لعدم وروده في مراحل تحليل النَّص التَّواصلي، وإهمال درس المُطالعة المُوجَّهة.

وقصد التَّغلُّب على هذه الصُّعوبات اختار مُفتِّشو مادَّة اللُّغة العربيَّة، جَمْع المُعلِّمين في ندوة تربويَّة خاصَّة بهذا الموضوع[1]، للتَّنسيق والاتِّفاق على تحديد أنماط النُّصوص الواردة في كُتُب التَّعليم الثَّانوي، وهو الأمر الَّذي من شأنه أن يحُدَّ من هذه الإشكاليَّة، ويُزيل الإحراج والتَّذبذب الَّذي قد يقع فيه المُعلِّم.

وكان هذا العمل مساعداً لنا في دراسة توزيع النُّصوص الحِجاجيَّة في كُتُب المُستويات الثَّلاثة، حيث يسمح لنا من جهة بمُقارنتها ببعض الاختيارات الفرديَّة للأساتذة، والَّتي عثرنا عليها في مُذكِّراتهم أو في الميدان، أو حتَّى مع بعض البحوث الَّتي تناولت ذلك، وكذا مطابقتها مع ما تصرح به الوثائق والكتب الرَّسميَّة أو تشير إليه (باستعمال بعض العبارات الدَّالة على نمط النَّص)، ومن جهة أخرى تسمح لنا بتقييم عمل جماعي يُمكِّنُنا من إظهار مدى عمق الصُّعوبات في هذا الجانب.

وقبل الخوض في ذلك نُنبِّه إلى أنَّ الجداول الَّتي يرد فيها التَّصنيف، هي من وضع المُعلِّمين المُجتمعين في ندوة متقن كركوبيَّة خليفة بالربَّاح لولاية الوادي، باستثناء العمودين الأخيرين (النَّص الأدبي، المُطالعة الموَجَّهة) الَّذَيْن يُمثِّلان اجتهادنا وخيارنا، حيث اقتصر تصنيف المُجتمعين في النَّدوة على النُّصوص الأدبيَّة فحسب، وإن كان التَّوجُّه بالنِّسبة للنُّصوص التَّواصليَّة هو موافقتها للأدبيَّة، وهو ما سنعتبره فرضيَّة نحاول الكشف عن صدقيَّتها، إضافة لفرضيَّة تجانس الوحدات من عدمه.

وكُلُّ ذلك سنحاول إظهاره وتتبُّعه حسب المستويات الثَّلاثة، كما يلي:

بالنِّسبة لنصوص السَّنة الأولى؛ والَّتي من المُفترض حسب المنهاج، أن يتمَّ التَّركيز فيها على النَّمطين الحِجاجي والتَّفسيري، جاءت كما يلي:

(1) اجتمع أساتذة مادَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها لولاية الوادي، يوم السَّابع من فيفري 2011، تحت إشراف مُفتِّشو المادَّة للولاية، على السَّاعة الحادية عشر صباحاً، بمتقن كركوبيَّة خليفة بالربَّاح، ولاية الوادي، لدراسة وتحديد أنماط النُّصوص الأدبيَّة والتَّواصليَّة الخاصَّة بمُستويات التَّعليم الثَّانوي.

سنة أولى آداب

الوحدة	النَّص الأدبي ـ حسب ندوة متقن كركوبيَّة خليفة بالربَّاح ـ عنوان الدّرس	المؤلّف	رص	النّمط الغالب	النَّص التَّواصلي	المطالعة الموجَّهة
01	في الإشادة بالصّلح والسّلام	زهير بن أبي سُلمى	15	حجاجي	وصفي	حجاجي
02	من شعر الفروسيَّة	عنترة بن شدّاد	37	حجاجي	تفسيري	حجاجي
03	وصف البرق والمطر	عبيد بن الأبرص	59	وصفي	وصفي	وصفي
04	الأمثال والحِكَم	///	67	///	تفسري	تفسيري
05	تقوى الله والإحسان للآخرين	عبد بن الطبيب	90	إيعازي	حجاجي	حجاجي
06	من شعر النّضال والصّراع	كعب بن مالك	99	سردي	وصفي	حواري
07	فتح مكّة	حسّان بن ثابت	121	وصفي حجاجي	تفسيري	حجاجي
08	من تأثير الإسلام في الشّعر	النّابغة الجعدي	128	حجاجي	تفسيري	سردي
09	في مدح الهاشميَّين	الكميت بن زيد	150	حجاجي	سردي	سردي
10	من الغزل العفيف	جميل بن معمّر	165	سردي	وصفي	حواري
11	من مظاهر التّجديد في الشّعر	الأخطل	188	حجاجي	تفسيري	تفسيري
12	توجيهات إلى الكُتّاب	ع الحميد الكاتب	205	إيعازي	سردي	وصفي
		عدد النُّصوص الحِجاجيَّة		06	01	04
		نسبة النُّصوص الحِجاجيَّة		%54.54	%08.33	%33.33

الجدول (13) تصنيف نصوص كتاب السَّنة الأولى حسب النَّمط السَّائد فيها

أوَّل ما نلحظه في الجدول، أنَّ مسألة التَّجانس النَّمطي لنصوص الوحدة أمر نسبي، حيث لا نجده إلَّا في وحدتين (الوحدة: 3، 4)، أو ثلاثة إذا اعتبرنا أنَّ النَّص التَّفسيري قريب في بنائِه من النَّص الحِجاجي (الوحدة2)، وعدا ذلك نجد أنَّ التَّوافق قد يحصل في نصَّين فقط من الوحدة، وهو الشَّكل الغالب، وليس شرطاً أن يكون التَّوافق بين النَّص الأدبي والتَّواصلي؛ ويُمكن تفسير ذلك من وِجْهتَيْن:

تقودنا الأولى إلى الاعتقاد بأنَّ وحدة الموضوع هي المقصودة بالتَّجانس على مُستوى الوحدة، وهذا أمر ماثل في جميع الوحدات لجميع المُستويات، أمَّا نمط النَّص وبناؤه ووظيفته، فله شأن آخر، حيث اللَّاتجانس سِمة بارزة في جُلِّ النُّصوص، فَيَتردَّد في النَّص الواحد أكثر من نمط، تكون في خدمة النَّمط الغالب على النَّص، ويُدرك المُعلِّم والمُتعلِّم ذلك

بوضوح، حيث يُطلب عند دراسة بعض النُّصوص تحديد الأنماط الواردة من خلال صيغ أو أجزاء أو أبيات من النَّص، كما نجده في أسئلة بناء النَّص الأدبي للوحدة الثَّانية[1]:

س1: ـ ما أنماط النُّصوص الَّتي تعرفها؟ مثِّل بعبارات من النَّص لأنماط: الوصف والسَّرد.

س4: ـ إلى أيِّ نمط من النُّصوص يُمكن نسبة هذا النَّص؟ (نص حِجاجيّ).

هذا اللَّاتجانس على مُستوى النَّص الواحد، ينتقل لنصوص الوحدة، فقد يُركَّز فيها على النَّمط الحِجاجيّ مثلاً، وتظهر معه أنماط أخرى تخدمه، فتتغلَّب عليه في النَّص التَّواصلي أو المُطالعة، وهذا أمر ظاهر في النَّتائج الواردة في الجدول، ويتجلَّى بشكل أوضح عند تتبُّعنا لمضمون النُّصوص في الكتاب، فنجد أنَّ مقاطع نصوص الوحدة تتراوح بين الحِجاج والسَّرد والوصف مثلاً. أمَّا الوجهة الثَّانية فهي اعتبار، أنَّ النَّص التَّواصلي وُضع ليتناول ظاهرة سادت أدب مرحلة تاريخيَّة ما، ففرضت طبيعة مواضيعه غلبة النَّمط التَّفسيري (41.66) عليه، ثمَّ الوصفي (33.33%) في المرتبة الثَّانية، ممَّا يُخِلُّ بتجانس النَّمط النَّصي للوحدة ضرورة، فيكون مثلاً النَّص الأدبي ونص المُطالعة الموجَّهة من النَّمط الحِجاجيّ، بينما يتَّخذ النَّص التَّواصلي النَّمط الوصفي أو التَّفسيري.

والمُلاحظة الثَّانية، حضور أنماط نصيَّة متنوِّعة (حِجاجي، وصفي، سردي، تفسيري، أمري، حواري)، يتغلَّب فيها النَّمط الحِجاجي ثمَّ الوصفي والتَّفسيري، بينما يضعف حضور باقي الأنماط، وفق ما يوضِّحه الجدول التَّالي:

النَّمط النَّصي	الحِجاجيّ	الوصفي	التَّفسيري	السَّردي	الأمري	الحواري
النَّص الأدبي	06	01	00	02	02	00
النَّص التَّواصلي	01	04	05	02	00	00
المُطالعة موجَّهة	04	02	02	02	00	02
المجموع (35)	11	07	07	06	02	02
النِّسبة %	%31.81	%22.85	%22.85	%17.14	%5.71	%5.71

الجدول (14) توزُّع أنماط النُّصوص حسب الأنشطة النَّصيَّة للوحدة في كتاب السَّنة1

(1) يُنظر، حسين شلوف، المشوِّق في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.39،40.

وآخر ما يُمكن أن نذكره هنا، هو الهيمنة الواضحة للنَّمط الحِجاجيّ، خصوصاً على النُّصوص الأدبيَّة (54.54%)، والَّذي يُمكن أن نقول أنَّه قد وُفِّيَ حقَّه من حيث الحضور حتَّى في النُّصوص التَّواصلية ونصوص المُطالعة بنسبة (25%) بين النَّمطين، بينما كان حضوره بنسبة (31.81%) من المجموع الكُلّي لنصوص الكتاب، متصدِّرا بذلك جميع الأنماط النَّصيَّة.

في حين تظهر هيمنة النَّمط التَّفسيري بالخصوص على النُّصوص التَّواصليَّة، ويغيب تماماً عن النُّصوص الأدبيَّة، وهو أمر له ما يُبرِّره، فالتَّفسير يُوَجَّه لمواضيع المعرفة والعلم، فيشرح فكرة ما أو يُفسِّر ظاهرة، بالاستناد إلى الشَّواهد والبراهين، وهذا ما يُناسب طبيعة النُّصوص التَّواصليَّة، لا الأدبيَّة.

وعند التَّمَعن بدقَّة في توزيع الأنماط النَّصيَّة، على جميع الوحدات، وبالنَّظر أيضا في الوضعيات المُقترحة بعد كُلّ وِحدتين، نلمس أنَّ مُعدِّي الكُتُب قد وازَنوا بين توزيع النَّمطين الحِجاجيّ والتَّفسيري، بالطَّريقة التَّالية:

- الوحدة (1 + 2) ⟵ حِجاجيّ.
- الوحدة (3 + 4) ⟵ تفسيري.
- الوحدة (5 + 6) ⟵ حِجاجيّ.
- الوحدة (7 + 8) ⟵ تفسيري.
- الوحدة (9 + 10) ⟵ حِجاجيّ.
- الوحدة (11 + 12) ⟵ تفسيري.

وممَّا لا يُمكن أن نتجاهله أو نغفله بعد هذا التَّحليل، أنَّ مسألة تنميط نصوص الكتاب تعرف كثيراً من الخَلط والتَّردُّد، فوجدنا في عدد من المُذكِّرات الَّتي أُعدَّت من المُعلِّمين، اختلافاً عمَّا هو في الجدول أعلاه، ويكون ذلك حتَّى في النُّصوص الَّتي يُصرِّح فيها المنهاج أو الوثيقة المُرافقة أو الدليل بنمطه، أو الَّتي يُشارُ فيها إلى نمطه، من خلال أسئلة تحليل النَّص في الكتاب، ومن مظاهر الاضطراب أنَّه تمَّ المزج في الوحدة السَّابعة (07) بين نمطين (وصفي حِجاجي) ولم يحدِّد ـ الجدول 15 ـ النَّمط الغالب، هل هو الوصفي أم الحِجاجيّ؟ وتلك إشارة إلى تداخل عدد من الأنماط في كثير من النُّصوص، بما يُسبِّب حَيْرة في تحديد النَّمط الغالب.

وإذا كان اجتماع عدد من المعلِّمين أسفر عن تحديد ستة (06) نصوص أدبيَّة حِجاجيَّة، فقد وجدنا أحد الباحثين يحُدُّها بثلاثة فقط (الإشادة بالصُّلح لزهير بن أبي سُلمى، الفروسيَّة

لعنترة، في مدح الهاشميَّين للكميت بن زيد)[1]، وهو الأمر الَّذي يُشير إلى ضرورة إيجاد آليات تحدُّ من هذا التَّباين.

بالنِّسبة لنصوص السَّنة الثَّانية؛ نجد أنَّ نصوصها جاءت كالتَّالي:

سنة ثانية آداب

الوحدة	عنوان الدّرس	المؤلّف	رص	النّمط الغالب	النَّص التَّواصلي	المطالعة الموجَّهة
	النَّص الأدبي ـ حسب ندوة متقن كركوبيَّة خليفة بالربَّاح ـ					
01	تهديد ونصح	بشّار بن برد	11	حجاجي	تفسيري	سردي
02	وصف النّخل	أبو نواس	32	وصفي	وصفي	وصفي
03	أدهراً تولّى	مسلم بن الوليد	50	وصفي	وصفي	سردي
04	للموت ما تلدون	أبو العتاهية	69	حجاجي	وصفي	وصفي
05	تقسيم مخلوقات العالم	الجاحظ	83	تفسيري	وصفي	حجاجي
06	من حكم المتنبّي	المتنبّي	103	حجاجي	وصفي	سردي
07	أفاضل النّاس	المتنبّي	103	حجاجي	تفسيري	سردي
08	هجاء عمر بن حطان	بكر بن حمّاد	131	حجاجي	سردي	سردي
09	استرجعت تلمسان	أبو حمّو موسى	151	سردي	سردي	سردي
10	في وصف الجبل	ابن خفاجة	170	وصفي	تفسيري	إيعازي
11	نكبة الأندلس	أبو البقاء الرّندي	190	وصفي	وصفي	وصفي
12	هل درى ظبي الحمى	ابن سهل	209	وصفي	وصفي	سردي
	عدد النُّصوص الحِجاجيَّة			05	00	01
	نسبة النُّصوص الحِجاجيَّة			%41.66	%00	%08.33

الجدول (15) تصنيف نصوص كتاب السَّنة الثَّانية حسب النَّمط السَّائد فيها

وأوَّل ما نلحظه هنا، هو حضور أربعة أنماط نصيَّة في كتاب السَّنة الثَّانية، وبشكل متفاوت، حيث سيطر النَّمط الوصفي ثمَّ السَّردي ثمَّ الحِجاجي فالتَّفسيري على التَّرتيب، بينما لا نجد أثراً للنَّمط الحواري في نصوص الكتاب، وتفصيل ذلك يبيِّنه الجدول التَّالي:

(1) سميرة وعزيب، تعليميَّة النَّص الأدبي بين المدخل التَّاريخي والمُقاربة النَّصيَّة، بحث مُقدَّم لنيل شهادة الماجستير في تخصُّص تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، جامعة الجزائر 2، كُلِّية الآداب واللُّغات، السَّنة الجامعيَّة 14/ 2015، ص.165.

النَّمط النَّصي	الحِجاجيّ	الوصفي	السَّردي	التَّفسيري	الأمري	الحواري
النَّص الأدبي	05	05	01	01	00	00
النَّص التَّواصلي	00	07	02	03	00	00
المُطالعة موجَّهة	01	03	07	00	01	00
المجموع (36)	06	15	10	04	01	00
النِّسبة %	%16.66	%41.66	%27.77	%11.11	%02.77	%00

الجدول (16) توزُّع أنماط النُّصوص حسب الأنشطة النَّصيَّة للوحدة في كتاب السَّنة2

وممَّا يتَّفق مع نصوص كتاب السَّنة الأولى أيضاً، هيمنة النَّمط الوصفي والتَّفسيري على التَّرتيب، على النُّصوص التَّواصليَّة للأسباب نفسها، أمَّا ترتيب الأنماط بالنِّسبة لمجموع النُّصوص فقد جاءت مُرتَّبة كالتَّالي: النُّصوص الوصفيَّة (41.66%)، ثمَّ السَّرديَّة (27.77%)، ثمَّ الحِجاجيَّة (16.66%)، وهو ما يتطابق وتوصيات المنهاج.

كما يظهر حضور بارز للنَّمط الحِجاجي في النُّصوص الأدبيَّة، وهو ما يُشير إلى أنَّه سيحظى باهتمام أكثر من غيره من الأنماط النَّصيَّة، على اعتبار أنَّ النُّصوص الأدبيَّة يوجَّه إليها القسط الأوفر من التَّحليل، خصوصاً وأنَّ الحجم السَّاعي المُخصَّص للمادَّة في السَّنة الثَّانية أربع ساعات فقط في الأسبوع، ويكون ذلك على حساب نصوص المُطالعة، الَّتي لا يُمكن أن يتم تناول إلَّا أربعة إلى خمسة نصوص منها فقط.

بالنِّسبة لنصوص السَّنة الثَّالثة؛ والَّتي من المفروض أن تحضُر فيها جميع الأنماط النَّصيَّة، كما حدَّها المنهاج: تفسيريَّة، سرديَّة، حِجاجيَّة، وصفيَّة، تعليميَّة، حواريَّة، إعلاميَّة. فهي المُقرَّر دراستها في هذه السَّنة، وللتَّأكُّد من مدى دقَّة ذلك، جمعنا الأنماط النَّصيَّة لكتاب السَّنة الثَّالثة، في الجدول التَّالي:

سنة ثالثة آداب

الوحدة	النَّص الأدبي ـ حسب ندوة متقن كركوبيَّة خليفة بالربَّاح ـ عنوان الدّرس	المؤلّف	رص	النّمط الغالب	النَّص التَّواصلي	المطالعة الموجَّهة
01	مدح الرّسول	البوصيري	09	وصفي	وصفي	تفسيري
	في الزّهد	ابن نباتة	14	وصفي		
02	خواص القمر	القزويني	30	تفسيري	وصفي	تفسيري

	علم التّاريخ	ابن خلدون	38	تفسيري		
03	آلام الاغتراب	البارودي	55	وصفي	وصفي	تفسيري
	من وحي المنفى	أحمد شوقي	59	وصفي		
04	أنا	إيليا أبو ماضي	72	وصفي	وصفي	حِجاجي
	هنا وهناك	للشّاعر القروي	77	إيعازي		
05	منشورات فدائية	نزّار قباني	94	وصفي	وصفي	سردي
	حالة حصار	محمود درويش	101	وصفي		
06	الإنسان الكبير	محمّد الصّالح باوية	116	وصفي إيعازي	وصفي	تفسيري
	جميلة	شفيق الكمالي	123	وصفي		
07	أغنيات للألم	نازك الملائكة	142	سردي وصفي	وصفي	حِجاجي
	أحزان الغربة	ع الرحمان جيلي	146	وصفي		
08	أبو تمّام	صلاح عبد الصّبور	162	وصفي	وصفي	وصفي
	خطاب غير تاريخي	أمل دنقل	168	وصفي		
09	منزلة المثقّفين في الأمّة	البشير الإبراهيمي	182	تفسيري	تفسيري	وصفي
	الصّراع بين التّقليد والتّجديد	طه حسين	189	وصفي		
10	الجرح والأمل	زليخة السّعداوي	204	سردي	وصفي	سردي
	الطّريق إلى قرية الطّوب	محمّد شنّوفي	212	سردي حواري		
11	شهر زاد	توفيق الحكيم	230	حواري	وصفي	حِجاجي
	كابوس في الظّهيرة	حسين ع الخضر	235	حواري		
12	لالّة فاطمة نسومر	إدريس قرقرة	254	حواري	تفسيري	سردي
	من مسرحيَّة المغص	أحمد بودشيشة	264	حواري		
عدد النُّصوص الحِجاجيَّة				00	00	03
نسبة النُّصوص الحِجاجيَّة				%00	%00	%25

الجدول (17) تصنيف نصوص كتاب السَّنة الثَّالثة حسب النَّمط السَّائد فيها

يحتوي كتاب السَّنة الثَّالثة على نصَّين أدبيَّين في كُلِّ وحدة، ليكون مجموع النُّصوص فيه ثمانية وأربعون نصاً (48)، بما يُتيح استيعاب عدد الأنماط المتنوّعة للنُّصوص، لكنَّنا نلحظ تغييب بعض الأنماط الَّتي أقرَّها منهاج السَّنة الثَّالثة (التَّعليمي، الإعلامي)، وورود النَّمط

الأمري الإيعازي وهو غير مُقرَّر في المنهاج، إضافة لسيادة نمط بعينه (الوصفي) على مُجمل الأنماط، والَّذي يُوضِّحه الجدول التَّالي:

النَّمط النَّصي	الحِجاجيّ	الوصفي	السَّردي	التَّفسيري	الأمري	الحواري
النَّص الأدبي	00	12	03	03	02	04
النَّص التَّواصلي	00	10	00	02	00	00
المُطالعة موجَّهة	03	02	03	04	00	00
المجموع (48)	03	24	06	09	02	04
النِّسبة %	%06.25	%50	%12.5	%18.75	%04.16	%08.33

الجدول (18) توزُّع أنماط النُّصوص حسب الأنشطة النَّصيَّة للوحدة في كتاب السَّنة3

وأبرز ما يُلفت انتباهنا هنا، هو طُغيان النَّمط الوصفي، الَّذي بلغ نسبة (50%) من مجموع نصوص الكتاب، وهيمنته خصوصاً على النُّصوص الأدبيَّة الشِّعريَّة والتَّواصليَّة، ثمَّ التَّفسيري بنسبة (18.75)، والَّذي هيمن على النُّصوص الأدبيَّة النَّثريَّة، وثُلث نصوص المُطالعة. ويُمكن تفسير ذلك بكون الشِّعر العربي الحديث تأثَّر بالمذاهب الغربيَّة في الشِّعر (خصوصاً الرُّومنسيَّة والكلاسيكيَّة)، ممَّا فرض هيمنة الطَّابع الوصفي عليه، فقد بلغ نسبة (50%) من النُّصوص الأدبيَّة. لكنَّ المُلاحظة الأهم بالنِّسبة لنا، هي ضعف حضور النَّمط الحِجاجي، الَّذي تراجع مُقارنة بالسَّنتين الأولى والثَّانيَّة، إلى نسبة إجماليَّة تُقدَّر بـ(06.25%)، واقتصر حضوره فقط على نُصوص المُطالعة الموجَّهة، وهي الَّتي لا تحظى بكثير اهتمام من طرف المُعلِّمين والمُتعلِّمين على السَّواء، ويدلُّ ذلك على إهمال هذا النَّمط، وحتَّى وإن أُدرج في أنشطة أُخرى من الكتاب مثل: إحكام موارد المُتعلِّم وتفعيلها أو التَّعبير الكتابي، فإنَّ الغلبة انتقلت للنَّمط التَّفسيري في كتاب السَّنة الثَّالثة.

وإجمالاً للقول، يُمكننا اعتبار أنَّ الحِجاج قد أُولِيَ عناية واهتماماً في مناهج التَّعليم الثَّانوي، خصوصاً في السَّنتين الأولى والثَّانية أين كان له النَّصيب الأوفر، ومن النُّصوص الأدبيَّة بالذَّات، الَّتي تُعطى أولويَّة في الدِّراسة وتفصيلاً دقيقاً في التَّحليل. كما نرى أنَّ أكبر عائق يحول دون اكتشاف بنية كُلِّ نمط وتحديد خصائصه، تكمن في الآليَّة المُتَّبعة لتنميط نصوص الكتاب، فإذا كان الأساتذة اضطرُّوا إلى التَّنسيق فيما بينهم، لتحديد أنماط

النُّصوص المُقترحة في الكتاب، فإنَّ لذلك دلالات وإشارات، على صعوبة واجهوها في ذلك. لذا نقترح أن يتمَّ تحديد أنماط النُّصوص ومقاطعها في الوثائق الرَّسميَّة (المنهاج، الوثيقة المُرافقة، الدَّليل)، بما لا يدع مجالاً للاختلاف والشكِّ، وننهي بذلك هذه الإشكالية، وهذا خيار من ثلاثة احتمالات، هي:

ـ الإبقاء على الوضع الحالي بما فيه من كثير اضطراب.

ـ تَحديد الأنماط في الوثائق الرَّسميَّة، وفي الكُتُب على السَّواء.

ـ تَحديد الأنماط في الوثائق الرَّسميَّة، وإبقاء الكُتب على سيرتها الحاليَّة، فيكون الأمر واضحاً لدى المُعلِّم الَّذي عليه أن يجتهد في تحضيره للدَّرس، لتوجيه المُتعلِّم لاكتشاف الأنماط المقطعيَّة والنَّمط السَّائد بشكل سلس، وهذا الخيار هو الَّذي نراه الأنسب والأصلح.

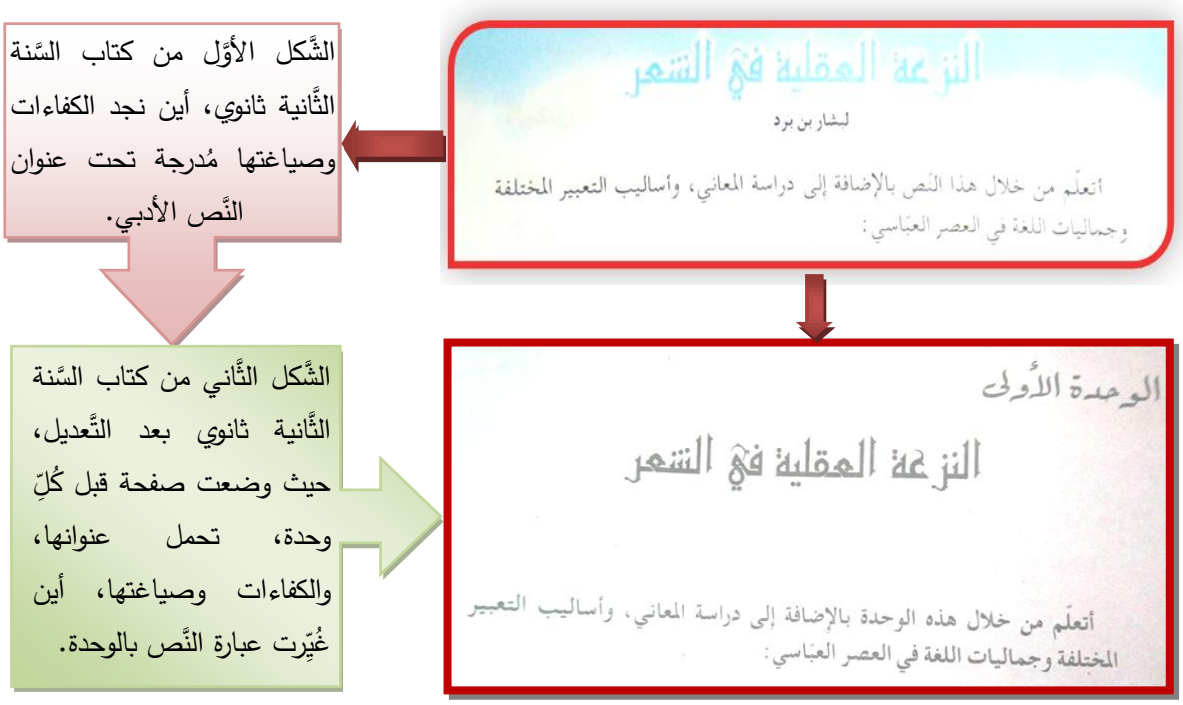
5 ـ التَّدريبات الكتابيَّة المُقترحة في كُتب التَّعليم الثَّانوي:

تُقدِّم كُتب المستويات الثَّلاثة للتَّعليم الثَّانوي العام، إضافة للنُّصوص المُقترحة ومراحل دراستها، مجموعة من التَّدريبات والمطالب الكتابيَّة الّتي من شأنها أن تُسهم في تنمية القُدرات الحِجاجيَّة عند المُتعلِّم، وتُمكِّنه من إنتاج نصوص مقبولة متوافقة مع الكفاءات المُستهدفة في تعليم اللُّغة العربيَّة.

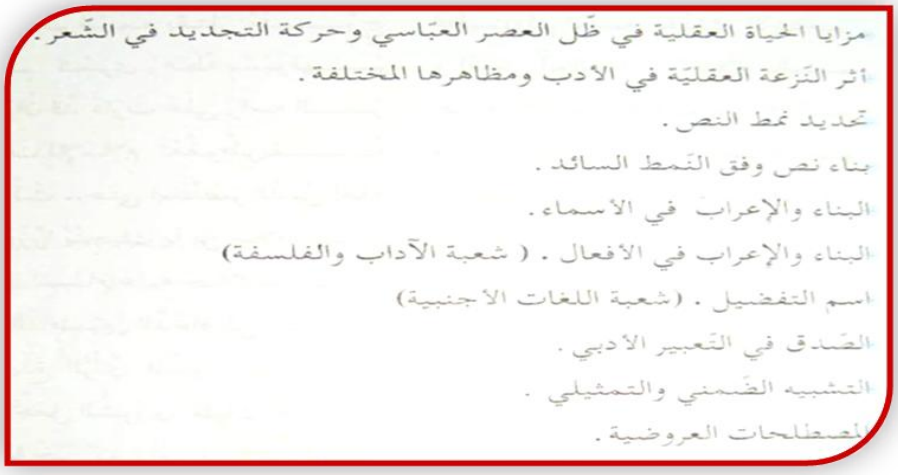
وبمُجرَّد تصفّحنا لكتاب السَّنة الأولى ـ وباقي السَّنوات ـ تُطالعُنا الوحدة الأولى بجُملة من الكفاءات، المُدرجة تحت عنوان النَّص الأدبي، وكأنَّ تحقُّقها مرهون به دون النَّص التَّواصلي ونص المُطالعة المُوجَّهة، ممَّا يُظهر بقايا تجزئة التَّعلُّمات الَّتي لا زالت راسخة في سلوك مُؤلِّفي الكُتُب، بالإضافة إلى التَّركيز على النَّص الأدبي كمصدر رئيس في تعليم المادَّة. فما جدوى إدراج النَّص التَّواصلي ونص المُطالعة إذن!؟

لقد تمَّ تدارك ذلك في الطَّبعات الموالية للكُتُب، وتعديله، فخُصِّصت صفحة في بداية كُلِّ وحدة (محور في كتُب السَّنة الثَّالثة)، تحمل عنوانها، وأبرز كفاءاتها (كفاءات مرحليَّة)، فأُبدلت عبارة: "أتعلَّم من خلال هذا النَّص"، بعبارة: "أتعلَّم من خلال هذه الوحدة"، وفق ما توضِّحه النَّماذج التَّالية المأخوذة من الوحدة الأولى لكتاب السَّنة الثَّانيَّة من التَّعليم الثَّانوي[1]:

(1) ينظر، أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، لشعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللُّغات الأجنبيَّة، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط2006، ص.11.



وأُبقيت الكفاءات على صياغتها الأولى في جميع الكُتُب، ففي الوحدة المذكورة سابقاً من كتاب السَّنة الثَّانية، صيغت كما يلي: أتعلَّم من خلال هذه الوحدة بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التَّعبير المُختلفة وجماليات اللُّغة في العصر العبَّاسي[1]:



إنَّ هذه الكفاءات تتحقَّق بجميع نصوص الوحدة وروافدها اللُّغويَّة والأدبيَّة، لا بالنَّص الأدبي فحسب، وهو ما يَظهر من صياغتها، الَّتي تشمل جميع الأنشطة المُرتبطة بالنُّصوص الثَّلاثة. وإن كانت هذه الكفاءات في مُجملها (اللُّغويَّة منها والأدبيَّة) لها صلة

(1) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.10.

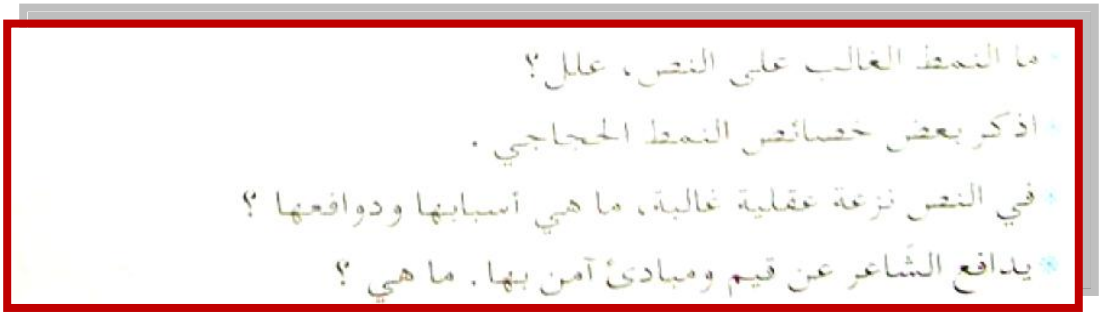
بشكل أو بآخر بالمُنتج الكتابي، إلَّا أنَّنا سنحاول تسليط الضَّوْء والتَّركيز على تلك الَّتي كانت صياغتها تصُبُّ في تحديد نمط النَّص والكتابة على منواله، فتنميَّة الكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة لدى المُتعلِّم تتطلَّب ثلاث خطوات يجب تدريبه عليها:

ـ تحديد أنماط النُّصوص وتمييزها (من خلال مؤشِّرات نصِّية لغويَّة وتواصليَّة).
ـ إعادة تركيب أنماط النُّصوص (انطلاقاً من النَّص المدروس).
ـ كتابة نصوص حِجاجيَّة (بتوظيف جُملة الكفاءات الَّتي حصَّلها المُتعلِّم).

وهو ما نلتمسه في صياغة كفاءات الوحدات، الَّتي نجدها في أشكال مُتنوِّعة، ومُتطوِّرة تدريجياً من السَّنة الأولى والثَّانية إلى الثَّالثة، فعند تتبُّعنا لها في كُتب المُستويات الثَّلاثة، نَلحظ ورودها في درجات سُلَّميَّة ثلاث، كالآتي:

5 ـ 1 ـ تحديد نمط النَّص وخصائصه:

وهي في جميع وحدات الكتاب، وبجميع مستوياته، فعلى المتعلِّم أن تكون له قدرة على التَّمييز بين جميع الأنماط النصيَّة، وتمييز خصائص كلِّ نمط، يتمرَّن على ذلك باستمرار من السَّنة الأولى إلى الثَّالثة، من خلال النَّص الأدبي (أُحدِّد بناء النَّص)، ونص المُطالعة الموجَّهة (أناقش مُعطيات النَّص، أستثمر مُعطيات النَّص).
وكمثال على ذلك نورد النَّموذج التَّالي[1]:


- ما النمط الغالب على النص، علل؟
- اذكر بعض خصائص النمط الحجاجي.
- في النص نزعة عقلية غالبة، ما هي أسبابها ودوافعها ؟
- يدافع الشاعر عن قيم ومبادئ آمن بها. ما هي ؟

كما أنَّه من المُفترض هنا تحقيقاً لمبدأ بناء وإدماج الموارد أن يكون لجميع نصوص الوحدة (الأدبي والمُطالعة والتَّواصلي) النَّمط نفسه، أو على الأقل مقاطع نصِّية من النَّمط نفسه، تُتيح للمُتعلِّم فرصاً أكثر للتَّدريب من خلال الوحدة بأكملها.

(1) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمطاعة الموجَّهة، ص.13.

5 ـ 2 ـ التَّدريب على بناء أفكار وفق النَّمط السَّائد:

وقد تُصاغ أيضاً بالتَّدرُّب على مُحاكاة نمط النَّص مُشافهة وكتابة، ونجدها في جميع وحدات كتاب السَّنة الأولى، وعدد من وحدات كتاب السَّنة الثَّانية (الوحدة 1، 2، 5، 6، 9، 11)، بينما يُعدل عنها في كتاب السَّنة الثَّالثة، لأنَّه من المُفترض في المُتعلِّم خلال السَّنتين الأولى والثَّانية التَّمرُّن والتَّعوُّد على الأنماط النَّصيَّة الأساسيَّة (الحِجاجي، التَّفسيري، الوصفي، السَّردي). ويتمُّ هذا التَّدريب بطرائق متنوِّعة خلال دراسة النَّص الأدبي (أُحدِّد بناء النَّص)، فقد يُطلب من المُتعلِّم:

ـ تبرير ظاهرة مُعيَّنة وذكر الحُجج المُناسبة لذلك؛ ومثاله ما ورد في الوحدة الأولى، من كتاب السَّنة الأولى، في النَّص الأدبي المُعَنْون بـ: "في الإشادة بالصُّلح والسَّلام والتَّحذير من ويلات الحرب"، لزهير بن أبي سُلمى[1]:

- عرض عليك زميل لك أن تدخن معه سيجارة، فرفضت، بم بررت رفضك؟
- ماهي الحجج التي ذكرتها له لجعله يقلع عن عادة التدخين؟

وفي النَّص الأدبي للوحدة الخامسة من كتاب السَّنة الثَّانية "تقسيم مخلوقات العالم" للجاحظ (نص نثري)، نجد[2]:

ما هي وسائل الإقناع الَّتي اعتمد عليها الكاتب في طرحه؟

ـ نثر أبيات القصيدة بمُحاكاة النَّمط السَّائد؛ حيث يُطلب شرح أو تلخيص وتحويل القصيدة إلى نص نثري، محافظاً على مضمونها والنَّمط النَّصي المُتَّبع فيها، كما ورد في نص كعب بن مالك "من شعر النِّضال والصِّراع"[3]:

- انثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص.

(1) حسين شلوف، المشوّق في الأدب والنُّصوص والمطاعة الموجَّهة، ص.18.

(2) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمطاعة الموجَّهة، ص.88.

(3) حسين شلوف، المشوّق في الأدب والنُّصوص والمطاعة الموجَّهة، ص.101.

وفي نص أبي العتاهية "للموت ما تلدون"، من كتاب السَّنة الثَّانية، الوحدة الرَّابعة[1]:

* لخّص مضمون القصيدة في فقرة متّبعًا نمط النّص.

ـ الرَّد على اعتراض مُعيَّن في بضعة أسطر؛ كما جاء في الوحدة الثَّانية، من كتاب السَّنة الأولى، في النَّص الأدبي المُعَنْون بـ: "الفروسيَّة"، لعنترة بن شدَّاد العَبْسي[2]:

– رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب بما يفيد أنك تقبل على ممارستها من باب جعلها رافدا لخدمة دراستك.ابسط أوجه الرد في بضعة أسطر.

وفي الوحدة الأولى من كتاب السَّنة الثَّانية، نص بشَّار بن برد "تهديد ونُصح"[3]:

حرِّر فقرة تقنع فيها صديقك بأهمِّية مُمارسة الرِّياضة مُتَّبعا نمط النَّص؟

ـ بناء تعابير على منوال نمط النَّص؛ كالَّذي نجده في نص النَّابغة الجعدي، المُعَنْون بـ "من تأثير الإسلام في الشِّعر والشُّعراء" (الوحدة الثَّامنة)[4]:

– ابن تعابير على منوال النص تبرز فيها عظمة الله من خلال تبيان معجزاته في خلقه.

وفي الوحدة التَّاسعة من كتاب السَّنة الثَّانية، في نص لأبي موسى حمُّو الزَّياني "استُرجعت تلمسان"[5]:

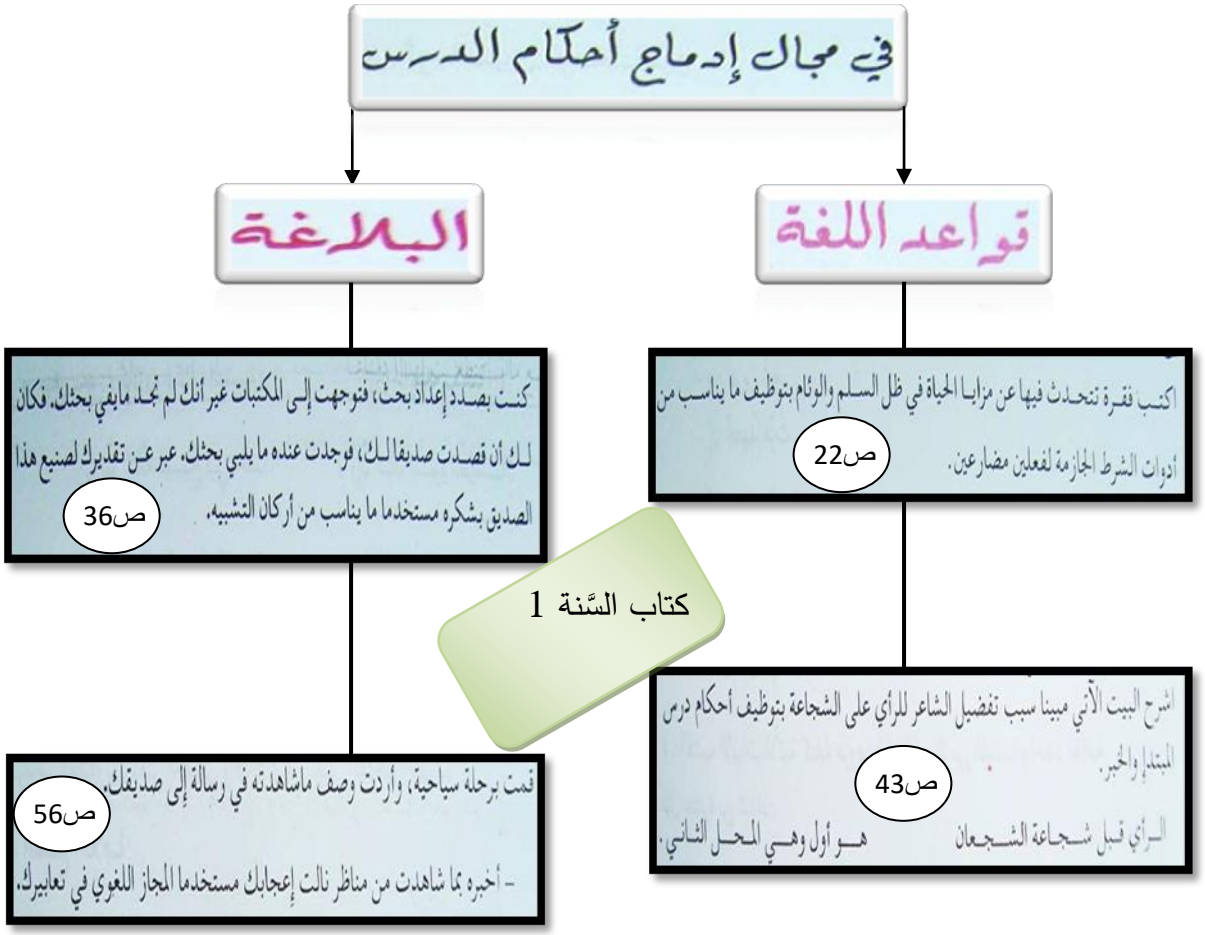
تحدَّث عن أحد أبطال ثورة التَّحرير الجزائريَّة مُعتمداً نمط السَّرد.

(1) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمطاعة الموجَّهة، ص.70.
(2) حسين شلوف، المشوّق في الأدب والنُّصوص والمطاعة الموجَّهة، ص.40.
(3) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، المرجع السَّابق، ص.12.
(4) حسين شلوف، المرجع السَّابق، ص.130.
(5) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، المرجع السَّابق، ص.173.

وممَّا يُفهم من هذه الصِّياغة ـ التَّدريب ـ أنَّ المُتعلِّم غير مُلزم بكتابة نص وفق النَّمط المدروس، فهو مُطالب فقط بتمييز المؤشِّرات الرَّئيسيَّة المُحدِّدة للنَّمط النَّصي، ويُكتَفى في التَّمرين الكتابي ببضعة أسطر وفقرات قصيرة، يُحاكي فيها نمط النَّص المدروس.

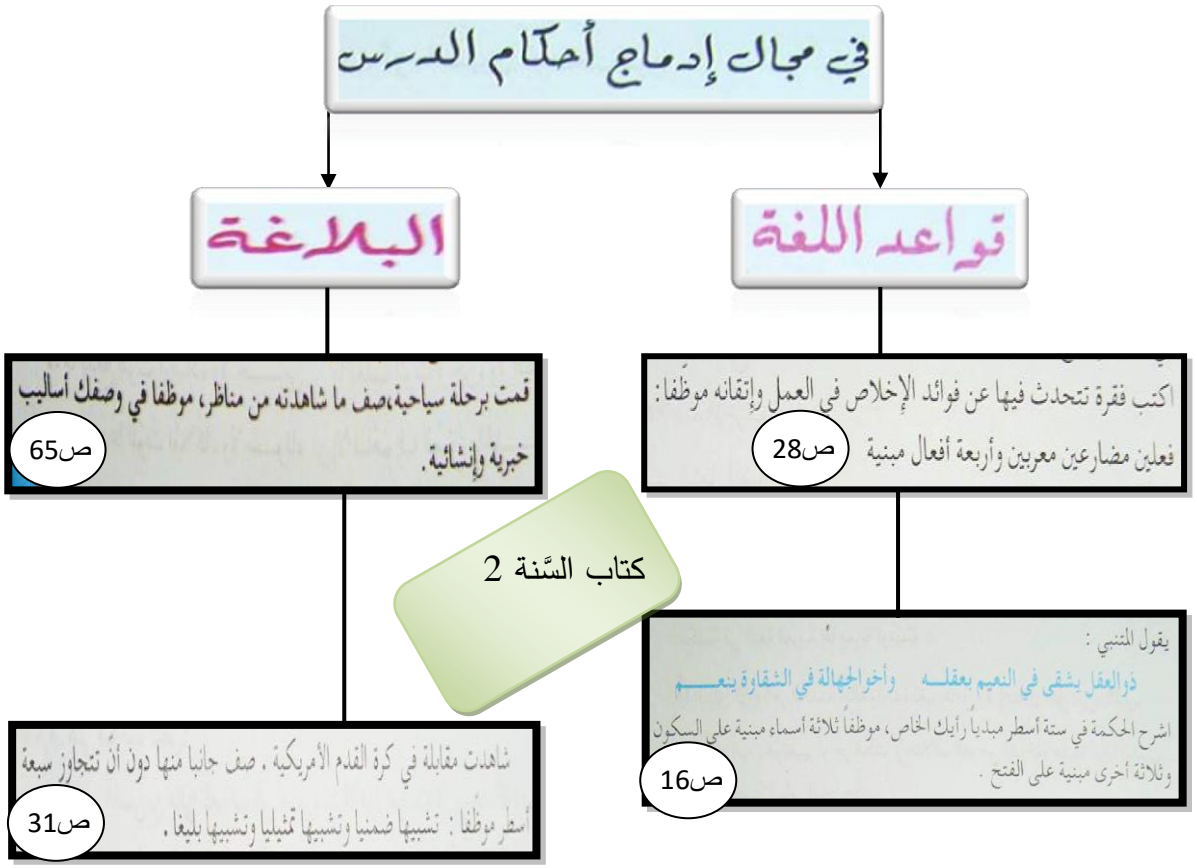
والمُلاحظ هنا عدم التَّطابق أحياناً بين النَّص المدروس والتَّدريب المَطلوب من حيث موضوع النَّص، فموضوع الحرب والسِلم مثلاً بعيد كُلَّ البُعد عن التَّدخين ومضارِّه. ورغم إدراج نصوص تواصليَّة تعمد إلى «تحيين النُّصوص الأدبيَّة، وتنفخ فيها روح الفعاليَّة والحداثة، لتكون خير مُعين للمتعلِّم كي يفهم محيطه بكلِّ مركِّباته»[1]، إلَّا أنَّ التَّبايُن السِّياقي الَّذي يفرضه البُعد الزَّماني بين النَّصين (المُحاكِي والمُحاكَى)، يبقى جلياً واضحاً.

كما أنَّ المُتعلِّم غير مُطالب عند دراسة النَّص التَّواصلي بمحاكاته، وإن كُنَّا نجد عند دراسة قواعد اللُّغة والبلاغة (النَّص الأدبي والتَّواصلي)، إدراج عُنصر إدماج أحكام الدَّرس يُطلب فيه من المُتعلِّم توظيف القواعد المدروسة في أَثَر كِتابي، إلَّا أنَّ مُحاكاة نمط النُّصوص المدروسة غير وارد تماماً، فتصاغ التَّدريبات بالشَّكل الَّذي تُظهره الأمثلة التَّالية:



(1) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، منهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي العام والتِّكنولوجي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، ص.10.

وترد هذه المطالب الكتابيَّة، بالكيفيَّة نفسها في كتاب السَّنة الثَّانية، كما توضِّحه الأمثلة التَّالية:



والمُلاحظ في هذا الإدماج المُقترح، أنَّه يركِّز على اللُّغة (النَّحو) والبلاغة فحسب، كما عُبِّر عنه بـ: "توظيف"، ولا اعتبار للنُّصوص المدروسة ونمط بنائها، لذا جاز لنا أن نسأل عن أي إدماج نتحدَّث، ونحن اختزلنا معارف الوحدة في جُزئيات مُنفصلة؟

إن مبدأ التَّدريب والتِّكرار من الرَّكائز الأساسيَّة الَّتي تعتمد عليها العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، فلو كان نمط النَّص ومُحاكاته مطلوب في كُلِّ تعلُّمات ودروس كُلِّ وحدة وفق مبدإ الإدماج، لحصلنا على تدريبات وتطبيقات جدُّ كافية، تُمكِّن من تحقيق الكفاءة النّصيَّة لدى المُتعلِّم، حيث سنجد في كُلِّ أسبوع ثلاثة تدريبات فرعيَّة (دراسة النَّص الأدبي + اللُّغة + المُطالعة الموجَّهة) أو (دراسة النَّص التَّواصلي + اللُّغة + البلاغة)، لتُختَم بتطبيق حقيقي خلال حصَّة التَّعبير، أي أنَّنا نظرياً سنكون في كُلِّ وحدة أمام ستَّة نماذج كتابيَّة تُجمع حصيلتها في التَّعبير الكتابي.

لكنَّ عدم إلزاميَّة مُحاكاة نمط النَّص وفق مبدإ الإدماج في التَّدريبات المُقترحة، وعدم الصَّرامة في تنفيذها ميدانياً، فكثير منها يُهمل، يختصر تنظير المناهج الرَّسميَّة المُعتمد على أحدث المُقاربات البيداغوجيَّة والتَّعليميَّة، الَّتي تتبنَّى مبدأ إعادة بناء النَّص بعد تفكيكه، في شكلين اثنين فقط، هما: ـ تحديد نمط النَّص. ـ تمييز أهم المؤشِّرات الدَّالة على ذلك. ونحيد بذلك عن الأصل الَّذي يتوجَّه إليه الكتاب بمُختلف الأنشطة الواردة فيه، حيث يجب على المُعلِّم «أن يُجري من التَّدريبات ما يراه كافياً لجعل المتعلِّمين يتحكَّمون في إنتاج النُّصوص بمُختلف أنماطها»[1]، فأين نحن من هذا الطُّموح!؟ الَّذي يمكِّن المتعلِّم من كفاءة ختاميَّة تؤهِّله لإنتاج نصوص مختلفة الأنماط.

والمُفترض أن يتمُّ هذا التَّدريب أيضاً، عند دراسة نصوص المُطالعة الموجَّهة (أناقش مُعطيات النَّص، أستثمر مُعطيات النَّص)، إلَّا أنَّ عدم حظوة درس المُطالعة الموجَّهة بأهمّية في العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، وإهماله في أغلب الحالات عند تنفيذ الكتاب، بل قد يصل الأمر إلى حذفه أحياناً، يحول دون ذلك. وهو ما نعتبره من أبرز عيوب هذه العمليَّة، فالمُطالعة الموجَّهة باب مُهم لتعلُّم الكتابة، حيث تعمل على تنمية الجوانب الفكريَّة والفنِّية الَّتي يُمكن للمُتعلِّم أن يستثمرها. والمنهاج نفسه يصرِّح مؤكِّداً على أنَّ «للمطالعة مقام ممتاز لاكتساب المعارف وتحصيل المعلومات والتَّزوُّد من الثَّقافات المُختلفة، وتنمية الثَّروة اللُّغويَّة للمتعلِّمين، وهي من أهمِّ الوسائل لتربية مَلكَة الانتباه والإدراك لديهم، وهي توسِّع معارفهم وتُنمِّي لُغتهم وتزيد خَبَراتهم وقُدراتهم وتصقل أذواقهم»[2]، ويُضاف لذلك أنَّها تُزوَّد في كُتب التَّعليم الثَّانوي، بتدريبات مهمَّة لتنميَّة الكفاءة النّصيَّة لدى المُتعلِّم، من قبيل تحديد نمط النَّص وأبرز خصائصه والكتابة على منواله، خصوصاً في كتاب السَّنة الأولى، أمَّا في كتاب السَّنة الثَّانية فلا نجد لها أثراً باستثناء نص الوحدة الأولى "باب الحمامة والثَّعلب ومالك الحزين" لابن المُقفَّع، حيث جاءت صياغتها كالتَّالي[3]:

- في النص بعض ملامح القصة القصيرة فما هي ؟
- لخص مضمون القصة بأسلوبك الخاص، معتمدا على عنصر السرد فقط.

(1) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، منهاج السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي العام والتّكنولوجي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، ص.8.
(2) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، منهاج السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي العام والتّكنولوجي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، ص.20.
(3) أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمطاعة الموجَّهة، ص.22.

ويُمكن توضيح غنى نصوص المُطالعة الموجَّهة للسَّنة الأولى، بالنَّماذج التَّدريبيَّة المُتنوِّعة، في الجدول التَّالي:

الوحدة	الصَّفحة	عنوان النَّص	التَّدريب المُقترح
01	28	إيماني بالمُستقبل لبيرتراند رسل	ـ ما نمط التَّعبير الغالب على هذا النَّص. ـ حدِّد خصائصه، وابن فقرات من إنشائك على منواله.
02	48	الرُّجولة الحقَّة لأحمد أمين	ـ قال أحمد أمين في نصِّه: "ثمَّ هو أمين على الحقِّ لا يفرح بالجديد لجدَّته، ولا يكره القديم لقدمه، له صبر على الشكِّ، وإغرام بالتَّفكير، وبطء في الجزم، وصبر على الشَّدائد، وازدراء بالإعلان عن النَّفس، وتقديس للحقيقة، صادفت هوى النَّاس، أو أثارت سُخطهم". ـ أشكل هذه الفقرة شكلاً تاماً. ـ عيِّن الجُمل الاسميَّة وحدِّد المُبتدأ والخبر في كُلِّ جُملة. ـ ابن تعبيراً على هذا المنوال ينطبق على التِّلميذ الرَّجل.
03	63	أرضنا الجميلة إعداد وزارة الإعلام	ـ اكتب فقرة تُجيب من خلالها عن سؤال: كيف يُمكن للسِّياحة في الجزائر أن تُصبح قطاعاً استراتيجياً ذا أولويَّة؟ (اتِّباع نمط النَّص التَّفسيري).
06	111	الفيل يا ملك الزَّمان لسعد الله ونوس	ـ ذهبت أنت وجماعة من زملائك لمُقابلة رئيس مصلحة إداريَّة كي ترفعوا شكوى ضد موظَّف يتعسَّف في معاملة الجمهور. فطلب منك زملاؤك أن تتحدَّث باسمهم. غير أنَّهم تخاذلوا ولم يُناصروك في آخر الأمر. أكتب مشهداً مسرحياً مُحدِّدا موقفك من تصرُّف زملائك.
07	125	الإنسان بين الحقوق والواجبات لأحمد أمين	ـ أكتب فقرة على منوال تعبير الكاتب. ـ على منوال رسالة الكاتب إلى ولده، أكتب رسالة إلى صديقك تُبيِّن له فيها محاسن الحياة المُعاصرة ونقائصها، مُقترحاً عليه أسلوب تجاوز هذه النَّقائص.
09	162	انتظار لأبي العيد دودو	ـ ما النَّمط من التَّعبير الَّذي وظَّفه القاص في عرض حوادث القصَّة. وهل في الأقصوصة أنماط أُخرى؟ بيِّن خصائصها.

الجدول (19) النَّماذج التَّدريبيَّة المُقترحة في نصوص المُطالعة الموجَّهة لكتاب السَّنة الأولى

إنَّ أهمَّ مُلاحظة تُذكر هنا، هو أنَّ ما عَدِمناه في دراسة النُّصوص الأدبيَّة والتَّواصليَّة، نقصد تحديداً محاولة مُحاكاة النَّص والكتابة على منواله، مُدرج في دراسة نصوص المُطالعة

المُوجَّهة، وفي مُعظم النُّصوص مع تحديد لنمط النَّص في عديد الأحيان كما هو ظاهر في الأمثلة المُدرجة في الجدول. لكنَّ الأمر المُؤسف أنَّ كُلَّ ذلك لا يُستثمر، نتيجة عدم وعي غايته وأهمِّيته، فنصُّ المُطالعة لا يُهتمُّ به، وإن تمَّ تناوله فإنَّ التَّدريب الكتابي لا قيمة له، ولا يُؤخذ به، فالَّذي يتمُّ هو مُناقشة النَّص وتحديد نمطه وأبرز خصائصه على أبعد تقدير، فلا مجال لشعار "من النَّص إلى النَّص". ولعلَّنا نجد للمُعلِّم عذراً ـ في حالة إنجاز الدَّرس ـ في ذلك، فبمجرَّد قيامنا بمقارنة بسيطة بين الحَجم الزَّمني المُخصَّص لنشاط المُطالعة الموجَّهة، والمُحدَّدة بساعة واحدة، والخُطوات المُحدَّدة لإنجازه، سنكتشف بسرعة أنَّه لا يمكن أن تُنجز بحذافيرها، وخصوصا ما يتعلَّق منها بكتابة نص ولو في بضعة أسطر، ومُتابعة ذلك بالمُراقبة. فالمُعلِّم في هذه الحالة يجتهد في تقديم النَّشاط وفق الزَّمن المُتاح له، فيُركِّز على اكتشاف المُعطيات واستثمارها، وفي العُنصر الأخير (أستثمر المُعطيات) سيُركِّز على النَّمط الغالب على النَّص، وبذلك تضيع غاية النَّشاط ويلحق بغيره من الأنشطة الأدبيَّة والتَّواصليَّة.

5 ـ 3 ـ بناء نص وفق النَّمط السَّائد:

تَرِد في كفاءات جميع محاور كتاب السَّنة الثَّالثة، وتأتي غالباً وفق الصِّياغة التَّالية: إنتاج نُصوص في وضعيات ذات دلالة، وقد يُطلب فيها أحياناً توظيف عُنصر بلاغي أو نحوي، أو محاكاة قصَّة، أو غير ذلك، بشكل مُختلف عمَّا نجده في كتابَيْ السَّنة الأولى والسَّنة الثَّانية. وهو ما كان له انعكاس على طريقة طرح التَّدريبات الكتابيَّة المُقترحة في الكتاب، حيث لا نجد لها أثراً في دراسة النَّصين الأدبيَّين وروافدهما اللُّغويَّة والبلاغيَّة، أين يُبقى فقط على تحديد نمط النَّص أو بعض مقاطعه وتحديد مميِّزاتها، ولا عند دراسة النَّص التَّواصلي، الَّذي يُكتفى فيه باكتشاف مُعطيات النَّص ومُناقشتها، ويُستغنى عن الدَّرس اللُّغوي والبلاغي لصالح النَّصين الأدبيين.

أمَّا في إحكام موارد المُتعلِّم وتفعيلها، فقد اعتُمدت طريقة مُختلفة تماماً عمَّا كانت عليه في السَّنة الأولى والثَّانية، حيث خُصِّص لها حصَّة مُنفصلة، تُقدَّم بالتَّناوب مع حصَّة المُطالعة الموجَّهة، اقتُرِح فيها نص أدبي بما يوافق نصوص المحور (شعر غالباً، قصَّة، مسرحيَّة، حوار)، ومُتطابقة مع موضوعاته، يُدرس ويُحلَّل في مراحل ثلاث: البناء الفكري، البناء اللُّغوي، الوضعيَّة الإدماجيَّة، وهو النَّموذج الَّذي نجده في عمليات التَّقويم

(الامتحانات)، باستثناء الوضعيَّة الإدماجيَّة الَّتي تغيب في الامتحانات الرَّسميَّة خاصَّة (البكالوريا)، في حين قد يجتهد بعض المُعلِّمين بإدراجها في الامتحانات العاديَّة، ويُعزف عنها في كثير من الحالات، وعموماً فقد وردت النُّصوص المُقترحة في درس إحكام موارد المُتعلِّم وتفعيلها، كما يُبيِّنه الجدول التَّالي:

المحور	الصَّفحة	النَّص وجنسه	موضوعه	نمطه
01	24	ـ شعري، لعلي بن محمَّد الحموي.	ـ مدح (للرَّسول عليه الصَّلاة والسَّلام).	وصفي
02	50	ـ نثري، لأبي العبَّاس القلقشندي.	ـ مُناظرة بين السَّيف والقلم.	حجاجي
03	68	ـ شعري، لأحمد شوقي.	ـ الحنين إلى الوطن (شعر الغربة).	وصفي
04	88	ـ شعري، لميخائيل نعيمة.	ـ التَّحلِّي بالمبادئ الإنسانيَّة السَّامية.	وصفي
05	112	ـ شعري، لفدوى طوقان (لن أبكي).	ـ مُعاناة فلسطينيي يافا، وهجرهم لديارهم، بفعل الاحتلال.	وصفي سردي
06	137	ـ شعري، لعلي الحلِّي.	ـ مولد الثَّورة الجزائريَّة.	وصفي
07	157	ـ شعري، لصلاح عبد الصَّبور.	ـ الحزن والألم واليأس من المُستقبل.	سردي وصفي
08	179	ـ شعري، لمحمود درويش.	ـ استحضار الماضي للتَّعبير عن حالة الانهزامية الَّتي تعيشها الأمَّة.	وصفي
09	199	ـ نثري، لتوفيق الحكيم.	ـ الصِّراع بين التَّجديد والتَّقليد في الأدب العربي.	حجاجي
10	226	ـ نثري، لعبد العزيز غرمول.	قصَّة قصيرة، تصف فيها ابنة شخصية أبيها ومدى اختلافها عن غيرها.	سردي
11	248	ـ نثري، لتوفيق الحكيم.	ـ حوار مسرحي يعالج حالة صراع وجودي بين إحكام العقل أو إرضاء الجميع ولو بمُخالفته.	حواري
12	280	ـ نثري، لأبي العيد دودو.	ـ حوار مسرحي يعالج حال أحد الشَّباب خلال ثورة التَّحرير.	حواري

الجدول (20) تصنيف نصوص درس إحكام موارد المُتعلِّم وتفعيلها في كتاب السَّنة الثَّالثة

ولعلَّ هذا المنحى أفضل من ذلك المُنتهج في السَّنتين السَّابقتين، حيث تخصَّص فيه حصَّة لإدماج جميع مُكتسبات المحور، بشكل يُحاكي نمط النَّص المُقترح، وللمُعلِّم أن يُكيِّف

النَّشاط الإدماجي للوضعيَّة بما يراه مُناسباً لجُملة التَّعلُّمات النَّصيَّة واللُّغويَّة والبلاغيَّة للمحور، وعليه أن يصوغ التَّعليمات بشكل دقيق، لأنَّه عادة ما تكون مُجملة في الوضعيات المُقترحة أو تُركِّز على جانب مُعيَّن دون غيره.

ومن المُلاحظ هنا أيضاً، هو أنَّه غالباً ما تُقترح وضعيتان إدماجيَّتان، فلم تُدرج وضعيَّة واحدة فقط إلَّا في المحور (2، 6، 10)، ليكون بذلك مجموع الوضعيات الإدماجيَّة المُقترحة في نشاط إحكام موارد المتعلِّم وتفعيلها واحداً وعشرين (21) وضعيَّة، ويتنوَّع المطلوب في هذه الوضعيات، بين:

ـ مُحاكاة نمط النَّص المُقترح في فقرة نثريَّة؛ وقد ورد في واحدٍ منها نموذج للكتابة الحِجاجيَّة، يُطلب فيه الدَّمج مع النَّمط الوصفي، والَّذي جاء كما يلي[1]:

الوضعية الثانية:

أُدْعُ قريبا أو صديقا إلى التّحلي بالمبادئ الإنسانيّة الساميّة معتمدًا النّمطين الوصفي والحجاجيّ بغية التمكّن من إقناعه علْمًا بأنّه أنانيّ التفكير لا يعتقد بضرورة الدّعوة إلى الحقّ والخير والجمال (في نحو 120 كلمة)

ـ مُحاولة مُحاكاة جنس النَّص (مقال، مُناظرة، سيرة، قصَّة قصيرة، حوار، مسرحيَّة)؛ ونجد فيها مثالين للكتابة الحِجاجيَّة، الأولى بشكل مُناظرة، والأُخرى مقالة، وردت بالشَّكل التَّالي[2]:

ثانيا: الوضعية الإدماجية:

طلب منك في إحدى المسابقات الثقافية التي تنظمها إدارة الثانوية أن تجري مناظرة بين الكتاب وجهاز الإعلام الآلي.

بيّن النمط الذي تعتمده في هذه المناظرة موظفا ما يناسب ذلك من زاد معرفي، مراعيًا أسلوب الجمع البديعي.

الوضعية الأولى:

يحدث في المجتمع الواحد، وربّما في الأسرة الواحدة، أنْ تتصارع الثقافات. فمِن ثقافة محلية إلى ثقافة عالمية، ومن ثقافة تقليدية إلى أخرى متفتحة (تجديدية).

- اكتب مقالة تبيّن فيها كيفية التوفيق بين الثقافات المتصارعة في المجتمع حتى يُحافظ على الأصالة ويتطلّع إلى المعاصرة. مُوَظّفًا ما درستَه في البلاغة من صور بيانية مختلفة، وما درسته في النحو من حروف المعاني. ومعتمدًا النمط الحجاجي.

(1) ينظر، الشريف مريبعي وآخرون، اللُّغة العربيَّة وآدابها، للسَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي، ص.89.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.51 و200.

ـ كتابة فقرة يُبيّن فيها المُتعلِّم موقفه من القضيَّة الأدبيَّة المطروحة بعد مُناقشتها؛ والَّتي يُمكن حصرها في نماذج مُحدَّدة، هي: شعر الزُّهد، شعر المَنْفى، المبادئ الإنسانيَّة، القضايا السِّياسيَّة، الألم والحُزن في الشِّعر، الرَّمز في الشِّعر، الوسطيَّة والاعتدال. ومن الأمثلة على ذلك نورد، ما يلي[1]:

الوضعية الثانية :

بيّن حالات الحزن والألم عند الشعراء الجاهليين والشعراء المعاصرين اختلاف كبير، في الرؤية الشعرية وفي البناء الشعري.

فما هي خصائص مشاعر الألم والحزن في الشعر المعاصر وكيف عبّر عنه الشعراء؟

تَرِدُ مطالب الكتابة الحِجاجيَّة في هذا النَّشاط بنسبة (14.28%)، حيث نجد ثلاثة من أصل واحد وعشرين وضعيَّة إدماجيَّة مُقترحة، وهي نسبة مقبولة عندما نأخذ في الاعتبار عدد الأنماط المقصودة في السَّنة الثَّالثة. لكنَّ الإشكاليَّة تكمن في جُزئيَّتين، الأولى تتعلَّق بالنُّصوص المقترحة في الكتاب (الأدبيَّة والتَّواصليَّة والمُطالعة)، والَّتي يغلب عليها النَّمطين الوصفي والتَّفسيري، ثمَّ السَّردي فالحواري، ليأتي بعد ذلك النَّمط الحِجاجي بنسبة (06.25%)[2]، ممَّا يجعل الاهتمام به غير وارد سواءً عن المُعلِّمين أو المُتعلِّمين، حيث يرون بأنَّ التَّركيز في هذه السَّنة يتوجَّه للنَّص التَّفسيري والوصفي، على حساب النَّص الحِجاجيّ، وعليه فهو نمط لا يُلتفت إليه إجرائياً.

وتتعلَّق الجُزئيَّة الثَّانيَّة بعدم الاهتمام بدرس إحكام موارد المُتعلِّم وتفعيلها، وخصوصاً الوضعيَّة الإدماجيَّة، فتلحق بذلك بباقي النَّماذج الكتابيَّة المُقترحة في كُتب السَّنوات الثَّلاث. ممَّا يعني عدم تلقِّي المُتعلِّم لتدريبات جدِّية، تسمح بتنمية الكفاءة النَّصيَّة في عمومها، والحِجاجيَّة خصوصاً، عكس ما تُنظِّر له المناهج الرَّسميَّة.

ويبقى اقتراح نماذج للتَّدريب على إنتاج نصوص وفق النَّمط السَّائد، على شاكلة السَّنة الأولى والثَّانية، في نصوص المُطالعة الموجَّهة، لكن بطريقة توحي بتطوير في شكل الكتابة المأمولة في هذه السَّنة، فتُطلب محاكاة للنَّص بأشكال مُتنوِّعة (مقال، تحليل مقولة، قصَّة، مسرحيَّة، وغيره ممَّا يُوائم نمط نص المُطالعة المُقترح)، والَّذي يُمكن أن نُمثِّل له كالتَّالي:

(1) ينظر، الشريف مريبعي وآخرون، المرجع السَّابق، ص.158.

(2) ينظر، الجدول 18، ص170 من هذا البحث.

المحور	الصَّفحة	عنوان النَّص	النَّموذج المُقترح
01	23	إنسان ما بعد الموحِّدين مالك بن نبي	ـ على نسق أسلوب الكاتب، أكتب فقرة تُقارن فيها بين نهضة مجتمعنا في العصر الحديث ونهضة المجتمع الماليزي. استعن بآخر الإحصاءات في مجال العلوم والاقتصاد.
02	49	مثقَّفونا والبيئة غازي الذِّيبة	ـ حرِّر فقرة من النَّمط الحِجاجي تُبرز فيها مدى موافقتك الكاتب فيما يذهب إليه أو مُخالفتك إيَّاه.
03	67	المجتمع المعلوماتي وتداعيات العولمة محمد البخاري	ـ صمِّم مُخطَّطاً هيكلياً مُفصَّلاً لهذا النَّص. وانسج على منواله مقالة حول ما جمعته من آراء حول العولمة والمعلوماتيَّة، تعتمد فيه النَّمط الحِجاجي مُستعيناً بالمنهج الجدلي في تحليل النُّصوص: (قضيَّة ⟵ نقيض القضيَّة ⟵ تركيب).
07	156	التَّسامح الدِّيني مطلب إنساني عقيل يوسف عيدان	ـ أكتب مُحاورة تكون قد دارت بين شخصين أحدهما مُتسامح دينياً والآخر مُتعصِّب. موظِّفاً عدداً من الحُجج المُحتملة من طرف كليهما. ـ شاهدت بعض الأفلام أو بعض الحصص التِّلفزيونيَّة الَّتي تُبرز ثقافة "العنصريَّة" ونبذ الآخر. علِّق على ما شاهدت مُبرزاً موقفك.
08	178	الصَّدمة الحضاريَّة .. متى نتخطَّاها خالد زيادة	ـ قال الكاتب: "لقد أظهر الغرب الأوربّي تناقضاً صارخاً بين الأفكار الَّتي يدعو إليها. والمُمارسة الَّتي قام بها إزاء شعوب العالم". توسَّع في التَّعليق على هذه الفكرة باعتماد النَّمط الحِجاجي له وتقديم أمثلة من الواقع.
10	225	من رواية "الأمير" واسيني الأعرج	ـ أتمم عرض بقيَّة الأحداث الَّتي رافقت سيرة الأمير استناداً إلى المُعطيات التَّاريخيَّة الدَّقيقة بأسلوب قصصي.
12	279	العلَّامة محمَّد أبو شنب محمَّد السَّعيد الزَّاهري	ـ لا شكَّ أنَّك تأثَّرت في مشوارك الدِّراسي بأحد مُعلِّميك في طور من الأطوار الَّتي عرفتَ حتَّى الآن. أُكتب سيرته مُبرزاً هيئته، ثقافته، أخلاقه، علاقاته.

الجدول (21) المطالب الكتابيَّة في درس المُطالعة الموجَّهة لكتاب السَّنة الثَّالثة

تقدِّم هذه المُقترحات أربعة مطالب تتعلَّق بإنتاج نصوص حِجاجيَّة، وذلك في نصوص المحاور (2، 3، 7، 10)، بما يُمثِّل ثُلث نصوص المطالعة، ويُشير إلى الأهميَّة الَّتي توليها الكُتب لهذا النَّمط بالذَّات، عكس ما هو معمول به ميدانياً، لنعود للإشكاليَّة المتكرِّرة، ممثَّلة في إهمال المطالب الكتابيَّة، فلا يُلتفت إليها إلَّا في نشاط التَّعبير الكتابي، والَّذي يقدَّم في السَّنتين الأولى والثَّانيَّة بشكل وضعيات بعد كلِّ وحدتين (بمعدَّل 06 وضعيات في كلِّ كتاب)، بينما يقترحه كتاب السَّنة الثَّالثة عند نهاية كلِّ محور، وتتعلَّق بعض مطالب ووضعيات نشاط التَّعبير الكتابي بالكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة، وفق ما يُبيِّنه الجدول التَّالي:

المستوى	الوحدة (المحور)	الصَّفحة	موضوع الكتابة المطلوبة
السَّنة الأولى	02 + 01	57	ـ إصلاح ذات البين.
	06+ 05	119	ـ التَّكافل الاجتماعي (الحث على مُساعدة المنكوبين).
	08 + 07	146	ـ الدِّفاع عن الفريق المنتمي إليه وإبطال الشبهات.
	10 + 09	186	ـ إقناع الآخرين بأهمِّية القضايا العامَّة.
الثَّانية	04 + 03	85	ـ نص حواري حِجاجي في الدَّعوة إلى الإصلاح.
الثَّالثة	09	201	ـ مقال تفسيري حِجاجيّ، عن النُّمو الدِّيمغرافي والتَّنمية.

الجدول (22) نشاط التَّعبير الكتابي والوضعيات الإدماجيَّة المُتعلِّقة بإنتاج نصوص حِجاجيَّة

إنَّ أبرز ما يُستخلص بالنِّسبة لما تُقدِّمه كُتب التَّعليم الثَّانوي من تدريبات، تُمكِّن من تنمية قُدرات المُتعلِّم على الكتابة الحِجاجيَّة، هو أنَّها تأخذ أشكالاً متنوِّعة تتوزَّع على مُختلف دروس الوحدة (المحور)، وإن كان يغلب عليها عدم التَّقيُّد بالمقاربة النَّصيَّة والإدماجيَّة بشكل دقيق وكامل، إذ كثيراً ما يتمّ تجزئة التَّعلُّمات عند المطالب الكتابيَّة واقتصارها على الدَّرس النَّحوي أو البلاغي ... إلخ.

وكلُّ ذلك بالطَّبع سيكون له الأثر البارز على مردود المتعلِّمين الكتابي، والَّتي لا يمكن لنا أن نصدر فيها حُكماً دقيقاً إلَّا بإجراء مجموعة من الاختبارات الميدانيَّة، الَّتي من شأنها أن تكشف لنا عن مختلف الثَّغرات والنَّقائص، محاولين بذلك إيجاد التَّفسيرات المُناسبة، علَّنا نصل لاقتراح حلول ناجعة تسهم في تنمية الانتاج الحِجاجيّ لدى متعلِّمي الطَّور الثَّانوي.

تمثِّل الكُتُب الرَّسميَّة الجانب التَّطبيقي للمناهج المُعتمَدة في المادَّة، فقد تبنَّت أحدث المُقاربات التَّعليميَّة والبيداغوجيَّة الكفيلة بتحقيق الأهداف والكفاءات المرجُوَّة من تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، مُقترحة لأجل ذلك عدداً من النُّصوص والأنشطة والموارد المعرفيَّة، اللُّغويَّة والبلاغيَّة والأدبيَّة والحِجاجيَّة، وغير ذلك ممَّا يُسهم في بناء وتنمية الكفاءات المرجُوَّة.

وإذا كانت النُّصوص التَّواصليَّة ونصوص المُطالعة الموجَّهة، ينتمي أغلبها للعصر الحديث والمُعاصر، فقد اعتُمد في النُّصوص الأدبيَّة المنهج التَّاريخي، مُقدِّمة بذلك نماذج لنصوص أدبيَّة تَنْتمي لعصور تاريخيَّة عربيَّة مُختلفة، مع إدراج الأدب المغربي والأدب الأندلسي في السَّنة الثَّانية. ويَغلب على النُّصوص الأدبيَّة الطَّابع الشِّعري، مُعتَمَداً عليها في بناء كفاءات المُتعلِّم الأدبيَّة، باكتشافه للخصائص الفنِّية للأدب العربي، وتطوُّرها عبر المراحل التَّاريخيَّة المُختلفة، والكفاءات اللُّغويَّة في أشكالها المُختلفة، وحدَّدت كتب التَّعليم الثَّانوي خطوات التَّحليل والدِّراسة اللَّازمة لذلك. لتطرح طبيعة النَّص الأدبي، إشكاليَّة عند جُلِّ الباحثين في تعليميَّة اللُّغة والأدب، بل ربَّما حتَّى بالنِّسبة لمُعِدِّي هذه الكُتُب، والمُعلِّمين والمُتعلِّمين المُتعاملين معها، حول طاقاته الحِجاجيَّة العَقليَّة، البعيدة عن العواطف والخيال والإيحاء، ومدى وضوح بِنيته ووظيفته الحِجاجيَّة، ومدى فاعليته التَّواصليَّة، وتقديمه نموذجاً للحِجاج مُناسباً ومتوافقاً والفئة المقصودة، وهو نصٌ مُنفتح على قراءات عدَّة.

كما تعتمد كُتُب التَّعليم الثَّانوي، أنماطاً مُحدَّدة من النُّصوص، تراوحت بين: الحِجاجيَّة والوصفيَّة والتَّفسيريَّة والسَّرديَّة والحِواريَّة والإيعازيَّة. ولا تُحدِّد الكتُب والوثائق الرَّسمية النَّمط النَّصي لكلِّ وحدة تعلُّميَّة، بل تترك الأمر للمُعلِّم والمُتعلِّم يستنتجها من خلال مؤشِّرات نصِّية، قد يُلمَّح لها أحياناً خلال مراحل تحليل النَّص.

الفصل الثَّالث

تنمية الحِجاج وآلياته دراسة ميدانيَّة

1ـ الإطار المنهجي للبحث

2 ـ عرض النَّتائج وتحليلها

3 ـ حوصلة نتائج الاختبارات المُقدَّمة للسَّنوات الثلاث

حدَّدت اللَّجنة الدَّولية المعنيَّة بالتَّربية والتَّعليم للقرن الحادي والعشرين، الَّتي شكَّلتها منظَّمة اليونسكو عام 1996م، أربعة مبادئ للتَّعلُّم، يمكن أن تمثِّل الدَّعائم الأساسيَّة لتعليم المُستقبل، وهي:

- التَّعلُّم للمعرفة.
- التَّعلُّم للعمل.
- التَّعلُّم للعيش مع الآخرين.
- التَّعلُّم للتَّكوين[1].

فالتَّربيَّة في عمومها تهدف إلى: «إعداد الأجيال الجديدة للحياة، برعاية **نموّهم** من جميع نواحي شخصيتهم، الجسميَّة والعقليَّة والاجتماعيَّة والوجدانيَّة والعاطفيَّة»[2]؛ لذلك تجتهد التَّنظيرات التَّعليميَّة في البحث عن السُّبل الكفيلة بترجمة القُدرات والمهارات لدى المتعلِّم إلى سلوكات لها علاقة وثيقة بمتطلَّبات المجتمع، مع إمكانية تقويمها وتعديلها، لتُسهم في مساعدته على تحقيق أهدافه.

وطالما أنَّ تعلُّم اللُّغة لا يقتصر على معرفة بنية الجُمل فحسب، بل يتطلَّب استعمالها لأداء أغراض تواصليَّة ينشدها، ومسايرة لهذه التَّطلُّعات وُضِعت مناهج تعليميَّة جديدة، وأُعدَّت كُتب لتعليم اللُّغة العربيَّة تُترجم ما جاء في هذه المناهج، الَّتي تأمل في الارتقاء «بالمتعلِّم إلى التَّحكُّم في إنتاج النُّصوص بمختلف أنواعها حسب خصائصها البنائيَّة والمعجميَّة»[3]. ولمَّا كان موضوع هذا البحث هو الكفاءة الحِجاجيَّة، فقد قدَّمنا وصفاً للآليات التَّعليميَّة للنَّص الحِجاجيّ في كُتُب التَّعليم الثَّانوي العام، وكذا التَّدريبات والمطالب الكتابيَّة المتنوِّعة المُقترحة فيها، ليأتي استثمار ذلك في هذا الفصل التَّطبيقي، الَّذي يهدف إلى قياس وتقييم مدى تحقُّق كفاءات تلقِّي وإنتاج النُّصوص الحِجاجيَّة عند المُتعلِّم، قصد تحديد النَّقائص والثَّغرات التَّنظيريَّة والتَّطبيقيَّة المُتعلِّقة بتعليميَّة الحِجاج، كلّ ذلك يسهم في التَّأسيس لاقتراحات وتوصيات تتعلَّق بهذا الجانب.

---

(1) يُنظر، حسن حسين البيلاوي وآخرون، الجودة الشَّاملة في التَّعليم بين مؤشِّرات التَّميّز ومعايير الاعتماد، ص.131.

(2) محمود علي السمّان، التّوجيه في تدريس اللُّغة العربيَّة، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983، ص.12.

(3) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي، ص.2.

1 ـ الإطار المنهجي للبحث:

يستهدف هذا البحث رصد وتتبُّع مدى تطوُّر وتنمية الكفاءات الحِجاجيَّة لدى مُتعلِّمي التَّعليم الثَّانوي شعبة الآداب والفلسفة، وربط ذلك بما تقدِّمه كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها، من موارد معرفيَّة، وما تقترحه من أنشطة وتدريبات كتابيَّة. وهذه الإشكاليَّة لا يمكن الإجابة عنها إلَّا من خلال عمل ميداني يعتمد مجموعة من الإجراءات، تُنفَّذ وفق مراحل، والأهمّ في ذلك هو تقديم اختبارات كتابيَّة تتوافق مع ما يقدِّمه المنهاج والكتاب المدرسي، ممَّا يوجب دقَّة وعناية في اختيار نصوص ونماذج تطبيقيَّة مناسبة، تسمح بتقييم موضوعي لمستوى الكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة عند المتعلِّمين.

وتحقيقاً لذلك اعتمدنا في هذا البحث، سواءً في جانبه النَّظري أو التَّطبيقي الميداني، المنهج الوصفي لمناسبته له، لكنَّ طريقة تناول واعتماد هذا المنهج ستختلف حسب طبيعة الإجراءات المُطبَّقة في كلِّ فصل منه. ونحن هنا أمام عمل ميداني، يقتضي منَّا تناول الموضوع بطريقة تتَّخذ «إجراءات تقصِّي مُطبَّقة على مجتمع بحث»[1]، ممَّا يستوجب علينا استعمال معظم تقنيات البحث الَّتي تدعم المنهج المُحدَّد؛ فالمنهج يسمح بتصوُّر البحث، من خلال اختيار وتحديد الطَّريقة المناسبة لدراسة ظاهرة ما، كوصف خصائص وأبعاد هذه الظَّاهرة في إطار محدَّد أو في وضع معيَّن (المنهج الوصفي)، أمَّا التِّقنيَّة فتسمح بإجرائه عملياً، لذا فهي تختلف حسب طبيعة البحث.

ولذلك كانت الغلبة في هذا الفصل لمجموعة من الإجراءات الَّتي من شأنها أن تبيِّن مستوى الكفاءات الحِجاجيَّة الَّتي حقَّقها المتعلِّمون فعلاً، ولذلك ركَّزنا اهتمامنا بالأساس على إنجاز عدد من الاختبارات الكتابيَّة، تُوجَّه لعيِّنة من متعلِّمي التَّعليم الثَّانوي (سنة أولى وسنة ثانية وسنة ثالثة) لشعبة آداب وفلسفة. وكنوع من التَّدعيم لتحليل وتفسير نتائج الاختبارات استأنسنا باستبيان وزِّع على عدد من أساتذة المادَّة، وطرحت فيه أسئلة تتعلَّق بالمحتوى الحِجاجيّ للكتاب، وكيفيَّة التَّعامل معه وتقديمه للمتعلِّمين في حجرة الدَّرس.

(1) موريس أنجرس، منهجيَّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيَّة تدريبات عمليَّة، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنَّشر، الجزائر، ط2، 2004، ص.106.

يعتمد البحث في جانبه الميداني إذن إجراءات تقصّي بكيفيات متعدِّدة، قد تكون مباشرة أو غير مباشرة[1]، يمكن توضيحها وفق بحثنا، كما يلي:

ـ **إجراءات مباشرة:** تتمُّ عن طريق الاتِّصال المباشر بالأساتذة، نستجوب ونلاحظ مع عدد منهم، أو نوزِّع عليهم الاستبيان ونشرحه لهم، ليتمكَّنوا من الإجابة عن الأسئلة المدرجة فيه بدقَّة. ويكون هذا الاتِّصال بطريقة موجَّهة، فنُحدِّد لهم العمل المطلوب إنجازه مع المتعلِّمين (الاختبار)، وكذا اختيار النَّماذج المناسبة لتقديمها كاختبار للمتعلِّمين.

ـ **إجراءات غير مباشرة:** والَّتي تجعل من الأساتذة وسطاء الاتِّصال بالمتعلِّمين، وذلك بإشرافهم على إنجاز الاختبارات الكتابيَّة، لتُجمع بعد ذلك على شكل منتج كتابي، وتتمّ عمليَّة جمع البيانات منها بشكليه: الكمّي؛ كالجداول والأرقام والإحصاءات والقياسات، لتُحلَّل بعدها بطريقة علميَّة دقيقة. والكيفي؛ المتمثَّل في فهم ما تعلَّق بظاهرة الحِجاج وتنميتها عند متعلِّمي المستوى الثَّانوي العام، شعبة آداب وفلسفة.

وقبل عرض وتحليل نتائج العمل الميداني، نوضِّح الإجراءات المنهجيَّة الَّتي اعتمدناها فيه، فنتعرَّض لتفاصيل العيِّنة محلّ الدِّراسة، والأدوات والوسائل المستخدمة فيه، والَّتي سيتمُّ من خلالها تجميع البيانات والمعلومات اللَّازمة لبناء تصوُّر دقيق عن مدى نجاعة ما جاءت به كُتب التَّعليم الثَّانوي العام، لبناء كفاءات حِجاجيَّة وتنميتها، ومن ثمَّة تنظيم هذه البيانات وتحليلها بدقَّة، قصد الوصول إلى العوامل الَّتي تتحكَّم في الظَّاهرة المدروسة (بناء الكفاءة الحِجاجيَّة)، وبالتَّالي استخلاص نتائج يمكن تعميمها مُستقبلاً.

1 ـ 1 ـ التَّعريف بالعيِّنة ومواصفاتها:

تنتمي العيِّنة الَّتي تعرَّضت للاختبار في هذا البحث، كما هو واضح من خلال حيثياته، إلى نظام التَّعليم العام في مرحلة التَّعليم الثَّانوي، والَّتي تدوم ثلاث سنوات. وهي المرحلة الَّتي تلي مرحلتي التَّعليم الابتدائي والتَّعليم المتوسِّط. ومع عدم الإمكان تغطية جميع ثانويات الجزائر، يستعين البحث بالمُعاينة عن طريق انتقاء عيِّنة عشوائيَّة، فكانت بثانويَّة "بدر الدَّين

(1) ينظر موريس أنجرس، منهجيَّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيَّة تدريبات عمليَّة، ص.112.

صالح"، الواقعة في مدينة الزّقم بولاية الوادي[1]، حيث تمَّ الاتِّصال الأوَّل بالمؤسَّسة نهاية السَّنة الدِّراسيَّة 2015/2014 لمتابعة العمل الميداني فيها.

وتمثِّل العيِّنة الَّتي وقع عليها الاختيار، عدداً من متعلِّمي السَّنوات الثَّلاث (عيِّنة عشوائيَّة)، بثانويَّة "بدر الدِّين صالح"، وبلغ عدد عناصر العيِّنة مُجتمعة، أربعة وستُّون (64) متعلِّماً، نبيِّن تفاصيلها كما يلي:

ـ أربعة وعشرون (24) متعلِّماً يدرسون في السَّنة الأولى ثانوي؛ قسم سنة أولى جذع مشترك آداب، نجد من بينهم ستَّة عشر (16) إناث وثمانية (08) ذكور، جلُّهم من مواليد سنة (2000)، باستثناء عدد من المعيدين. وتُعدُّ السَّنة الأولى بمثابة مرحلة انتقاليَّة بين التَّعليم المتوسِّط والتَّعليم الثَّانوي، يصنَّف فيها المُتعلِّمون لأوَّل مرَّة وفق شُعب وتخصُّصات عامَّة (جذع مُشترك آداب)، يُفصلون في السَّنة الثَّانية إلى شُعبتين (آداب وفلسفة، آداب ولُغات أجنبيَّة).

ـ عشرون (20) متعلِّماً يدرسون في السَّنة الثَّانية ثانوي؛ قسم سنة ثانية آداب وفلسفة، وهي المرحلة الَّتي يُحدَّد فيها تخصُّص آداب وفلسفة، ويُميَّز عن شعبة آداب ولغات أجنبيَّة. ونجد من بين المتعلِّمين أربعة عشر (14) إناثاً وستَّة (06) ذكور، جلُّهم من مواليد سنة (1999)، باستثناء عدد من المعيدين.

ـ عشرون (20) متعلِّماً يدرسون في السَّنة الثَّالثة ثانوي (قسم سنة ثالثة آداب وفلسفة)، والَّتي تمثِّل نهاية مرحلة التَّعليم الثَّانوي العام، منهم خمسة عشر (15) إناث وخمسة (05) ذكور، جلُّهم من مواليد سنة (1998)، باستثناء عدد من المعيدين.

1 ـ 2 ـ الأدوات والوسائل المستخدمة في البحث الميداني:

تُستخدم في البحوث الميدانيَّة وسائل مُتعدِّدة في جمع البيانات، تختلف حسب نوع البحث وطبيعته، فبعد تحديد مجتمع البحث، يتمُّ أخذ عيِّنة منه لتطبَّق عليه أداة أو أدوات البحث الَّتي تلزم، مع مراعاة وضع معايير دقيقة تساعدنا على اختيار الأداة الَّتي تُناسب مجتمع

(1) تقع ولاية الوادي شمال شرق الصَّحراء الجزائريَّة، تبعد عن عاصمة البلاد بـ(630 كلم)، ويحدُّها من الشَّرق تونس وليبيا، ومن الغرب ولاية ورقلة وبسكرة، ومن الشَّمال ولاية تبسَّة وخنشلة وبسكرة، ومن الجنوب ولاية ورقلة.

البحث، وتحقّق أفضل نتيجة في جمع المعلومات المطلوبة، ومن أكثر الأدوات البحثيَّة شيوعاً، نجد: الاستبانات والمقابلات والملاحظات والاختبارات.

تُقدِّم لنا دراسة كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي مجالاً لتحديد مدى توفُّرها على إمكانات ترتبط بالحِجاج، تضعها بين يدي المُعلِّم والمُتعلِّم، تستهدف تنمية الكفاءات النَّصيَّة[1] الحِجاجيَّة عند المُتعلِّم، خصوصاً ما تعلَّق منها بالمنتج الكتابي، لكنَّها لا تُبين لنا حُكماً عن مدى تمكُّن المُتعلِّم منها فعلاً، وتؤهِّله لمحاكاة البناء الحِجاجيّ الَّذي تُقدِّمه نصوص هذه الكُتب، لتبقى الأحكام المُتعلِّقة بذلك مُجرَّد افتراضات، تحتاج إلى عدد من الاختبارات العمليَّة، تمكِّننا من تحقيق نتائج دقيقة وموضوعيَّة.

وعليه كانت الوسيلة الأنسب في بحثنا هذا، وأكثرها أهمَّية ونجاعة تتمثَّل في الاختبارات الكتابيَّة الَّتي ينجزها المُتعلِّمون، فهي الَّتي تسمح لنا بالكشف عملياً عن مدى تحقُّق الكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة لدى المُتعلِّم. وحتَّى نتمكَّن من التَّحليل العلمي الدَّقيق، للبيانات الَّتي نحصل عليها من هذه الاختبارات، أرفقناها باستبيان وزِّع على عدد من أساتذة المادَّة.

1 ـ 2 ـ 1 ـ الاختبارات الكتابيَّة:

يَسمح لنا اختبار الفروض عملياً، البحث «عن دليل مُلاحظ يثبت أنّ النَّتائج المُترتّبة على الفرض قد حدثت فعلاً أو ينفي حدوثها»[2]، بمعنى أوضح أنَّنا قمنا بإخضاع موضوع البحث (تنمية الحِجاج) للتَّجريب «وجعله دراسة قائمة على السَّببيَّة»[3]، والسَّببيَّة تعني ربط السَّبب بالنَّتيجة بين الظَّواهر أو المتغيِّرات، فنقوم بمعالجة متغيِّر أو أكثر بتغيير محتواه عدَّة مرَّات، ممَّا يمكِّن من دراسة أثار المتغيِّر المُستقل في المُتغيِّر التَّابع الَّذي يتلقَّى تأثيره، على أن يتمَّ عزل المُتغيِّرات الخارجيَّة، سواءً منها المُحيطة بالعيِّنة المدروسة أو المرُتبطة بها مُباشرة، حتَّى لا يكون لها أيُّ أعراض على المتغيِّر التَّابع[4]، فنخُصُّ بالتَّجريب الاختبارات

(1) تعرَّف الكفاءة النَّصيَّة على أنَّها «قدرة الفرد على فهم الأقوال وإنتاجها في مواقف تواصلية»، ينظر في ذلك عبد الكريم غريب، المنهل التَّربوي، ص.183.

(2) حمدي أبو الفتوح عطيفة، بحوث العمل طريق إلى تمهين المعلِّم وتطوير المؤسَّسة التّربوية، دار النّشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2006، ص.217.

(3) موريس أنجرس، منهجيَّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيَّة تدريبات عمليَّة، ص.102.

(4) يُنظر، المرجع السَّابق، الصَّفحة نفسها.

الكتابيَّة، الَّتي يجب أن تركِّز على معايير خاصَّة بمهارات وقُدرات الحِجاج المقصودة في البحث، وهي تلك المُرتبطة بما تقدِّمه كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي العام، شعبة آداب وفلسفة، والَّتي تنحصر بين تحديد نمط النَّص وتحليل الأدلَّة والحُجَج، والتَّعليل لظاهرة معيَّنة، وبين تلخيص مضمون النَّص أو شرحه أو نثره، وكذا تقديم وضعيات حِجاجيَّة كتابيَّة يُعبِّر فيها المُتعلِّم ويبدي رأيه بحرِّية ووضوح. ويتمُّ كلّ ذلك بما يوافق دور هذه الكُتب في تنمية الكتابة الحِجاجيَّة وآلياتها، فالمُتغيِّرات المُرتبطة بالبحث تُحدَّد كما يلي:

دور الكتاب ← تنمية الكتابة الحِجاجيَّة

↓ ↓

المتغيِّر المستقل المتغيِّرات التَّابعة

اعتمدنا في هذه الدِّراسة إذن على الاختبار، والَّذي من شأنه أن يوفِّر لنا مجموعة من البيانات الكافيَّة، للحُكم على مدى تمكُّن المُتعلِّمين من الكفاءات الحِجاجيَّة المُفترض تحصيلها من استخدامهم لكُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها شعبة آداب وفلسفة، والأهم فيها، هو المنتج الفكري والكتابي المُتعلِّق بالحِجاج (الكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة)، وقد راعينا في ذلك:

ـ ألَّا تحيد هذه الاختبارات شكلاً ومضموناً عمَّا تقدِّمة الكُتب المقصودة بالبحث، فالمطالب والنُّصوص الَّتي اقترحناها شديدة الصِّلة بالمناهج التَّربويَّة الرَّسميَّة للمستويات الثَّلاثة، وقريبة ممَّا يلمسه المتعلِّم في حياته اليوميَّة.

ـ تنوُّع هذه الأداءات الكتابيَّة الَّتي يُمارسها المتعلِّمون، بين ما يُطلب منهم إنجازه داخل الفُصول الدِّراسيَّة، كامتحانات أو نماذج تطبيقيَّة لما تعلَّموه من مادَّة نظريَّة أثناء الدُّروس، أو ما يُكلَّفون به خارج الحصص، كفروض منزليَّة أو واجبات دوريَّة.

وبناءً على ذلك، وتماشياً مع أشكال التَّدريبات الكتابيَّة المُقترحة في كُتب التَّعليم الثَّانوي، وأساليب وطرائق التَّقييم المُعتمدة في المناهج الرَّسميَّة، وضعنا تصوُّراً للاختبارات المُناسبة لمعالجة إشكاليَّة البحث، ثمَّ تابعنا تنفيذها عملياً في الميدان وفق مراحل موزَّعة على موسمين دراسيَّين، بدءاً من الموسم الدِّراسي (2016/2015م).

وقد وضعنا خطَّة خاصَّة بإنجاز الاختبارات وتنفيذها، فخُصَّت السَّنة الأولى باختبارين (اختبار الإجابة عن سؤال، اختبار تلخيص نص)، بينما قُدِّم للسَّنة الثَّانية ثلاثة أنواع من الاختبارات، (اختبار الإجابة عن سؤال، اختبار تلخيص نص، اختبار كتابة وإنتاج نص حِجاجيّ)، في حين كان للسَّنة الثَّالثة اختبار واحد فقط، على طريقة الاختبار الثَّالث للسَّنة الثَّانية (اختبار كتابة أو إنتاج نص حِجاجيّ).

لقد قمنا إذن بإنجاز ومتابعة ستَّة (06) اختبارات، مسَّت جميع مستويات التَّعليم الثَّانوي شعبة آداب وفلسفة، واتَّخذت ثلاثة أشكال رئيسيَّة (أنواع)، حتَّى نتمكَّن من قياس مختلف الكفاءات النَّصيَّة الحِجاجيَّة لدى المتعلِّم، والحكم عليها، وتتمثَّل هذه الأنواع في:

ـ الاختبار الأوَّل: اختبار الإجابة عن سؤال.

ـ الاختبار الثَّاني: اختبار تلخيص نص.

ـ الاختبار الثَّالث: اختبار كتابة وإنتاج نص حِجاجيّ.

وسنقوم بعرض تفاصيل هذه الاختبارات، حسب أنواعها الثَّلاثة، وفق التَّرتيب التَّالي:

1 ـ 2 ـ 1 ـ 1 ـ الاختبار الأوَّل:

خصِّص هذا الاختبار للسَّنتين الأولى والثَّانية ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، ويستهدف تقييم كفاءة "التَّدريب على بناء أفكار وفق النَّمط السَّائد". ولتمييزه عن الاختبارات الأخرى قمنا بترميزه، فاخترنا له الرَّمز: "اخ$_1$"، ولكونه نوع قد اعتمد مع مُتعلِّمي السَّنة الأولى والسَّنة الثَّانية، فسيكون لكلٍ منهما رمز خاص، كما يلي:

ـ اخ$_1$س$_1$: ونقصد به اختبار الإجابة عن سؤال، المُخصَّص لمُتعلِّمي السَّنة الأولى ثانوي.

ـ اخ$_1$س$_2$: ونقصد به اختبار الإجابة عن سؤال، المُخصَّص لمُتعلِّمي السَّنة الثَّانية ثانوي.

يهدف هذا الاختبار إلى وصف وتحليل مدى استفادة المُتعلِّمين من التَّدريبات الَّتي تُقدِّمها كُتب التَّعليم الثَّانوي، وتحديد مدى جدَّة التَّعلُّمات الحِجاجيَّة المشتملة عليها، ويتمُّ ذلك بجمع البيانات اللَّازمة عن مستوى تمكُّن المُتعلِّمين من تحليل النُّصوص وتفكيكها، فكلَّما كان تصوُّر المُتعلِّم أكثر وضوحاً لنمط بناء النَّص الحِجاجيّ، كانت عمليَّة تفكيكه من أجل

محاكاته بإنتاج نص جديد، أكثر نجاعة وملاءمة، لذلك كان من الضَّروري تحديد مستوى الفهم والتَّفسير والتَّأويل، الَّذي بلغه المُتعلِّمون، ليكون حُكمنا على مُستوى إنتاجهم الكتابي متوافق معه. كما نريد من خلاله أيضاً، الكشف عن مدى تطوُّر بناء الكفاءات الحِجاجيَّة عند المُتعلِّم من مستوى لآخر، وفق التَّصوُّر الَّذي تضعه المناهج والخُطَّة الَّتي تعتمدها الكُتب الرَّسميَّة، فما يتمُّ تقديمه من تعلُّمات جديدة تُستعمل في سياق أو في إطار مُحدَّد، «تُعدُّ نشاطاً مُستمراً، وليس اكتساباً سريعاً ونهائياً، فهناك درجات ومراحل للفهم تبعاً لتطوُّر الاكتساب ولإعادة تنظيم المعلومات»[1].

عملنا مع الأساتذة المعنيِّين بإجراء الاختبار، بدءاً، وبالتَّنسيق مع مفتِّش المادَّة للمقاطعة، على اختيار النُّصوص (الحِجاجيَّة) المُناسبة، والَّتي تتوافق مع المناهج الرَّسميَّة، وما تُقدِّمه الكُتب الرَّسميّة للمُتعلِّمين، كما حرصنا على توفُّرها على مادَّة حِجاجيَّة تبتعد قدر الإمكان عن اختلاف التَّأويلات والتَّفسيرات. وبعد ذلك اختيرت الأسئلة بعناية وبالمعايير نفسها، لتُقدَّم أخيراً للمُتعلِّمين في شكل اختبار رسمي (فرض)، وحاولنا قدر الإمكان توخِّي الموضوعيَّة في طرحها، فلا يُختلف في تحديد ماهية الإجابة الصَّحيحة مهما اختلف أو تعدَّد المُصحِّحون لها، فتُحيلنا بذلك على المشكلة مباشرة ودون وسائط، كما تسمح لنا بتفحُّصها والوقوف على مدى إمكانيَّة تحقُّق إعادة بناء النَّص الحِجاجيّ.

ينطلق الاختبار إذن من سند شعري في حدود اثني عشر (12) بيتاً، يُطالب المتعلِّم بدراسته من حيث **البناء الفكري**؛ الَّذي يتضمَّن أسئلة دقيقة ومتدرِّجة ذات صلة وثيقة بمضمون النَّص، تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المتعلِّم أبعاد النَّص الفكريَّة والأدبيَّة، مع ضرورة ابتعاد النَّص عن النَّمطيَّة وضرورة تنويعها لقياس المهارات المطلوبة (أسئلة مُتعلِّقة بفهم النَّص، والتَّعمُّق في تفسيره وتأويله). ثمَّ **البناء اللُّغوي**؛ ويتضمَّن الجوانب الآتية:

- تحديد نمط النَّص (الحِجاجيّ)، والوقوف على بنائه وأبرز خصائصه.
- تبرير ظاهرة مُعيَّنة، وذكر الحُجج المُناسبة لذلك.
- دراسة الظَّواهر النَّحويَّة والصَّرفيَّة في علاقتها بالبناء الفكري.
- دراسة الظَّواهر البلاغيَّة مع إبراز وظيفتها وقيمها الجماليَّة.

(1) بشير إبرير، التَّواصل مع النَّص، مجلَّة اللِّسانيات، العدد.10، ص.43.

لقد راعينا عند إعداد الاختبارات إجراءات وخطوات مضبوطة، تنطلق من تحديد الغرض من الاختبار، ثمَّ تحديد المجالات الَّتي يقيسها وإعداد جداول المواصفات، لنصل في النِّهاية إلى كتابة الأسئلة ومراجعتها قبل إعداد الاختبار وإخراجه في صورته النِّهائية، والَّتي جاءت تفاصيلها كما يلي:

بالنِّسبة لاختبار السَّنة الأولى (اخ1س1):

قُدِّم هذا الاختبار لمتعلِّمي قسم سنة أولى جذع مشترك آداب، بثانويَّة "بدر الدِّين صالح" نهاية الموسم الدِّراسي (2016/2015م)، في شكل امتحان رسمي (فرض) للثُّلاثي الثَّالث، أين نكون قد اقتربنا من إنهاء المقرَّر، وأشرفنا على اكتمال بناء الكفاءات (الحِجاجيَّة) الختاميَّة لهذه السَّنة، والمتعلِّم قد تعامل مع عدد لا بأس به من نصوص الكتاب.

تمَّ اختيار وتحديد السَّند (النَّص) المُناسب للاختبار، وهو عبارة عن نص شعري ينتمي للشِّعر الإسلامي، لأحد الشُّعراء المُخضرمين "حسَّان بن ثابت"، وهو مُقرَّر في كتاب السَّنة الأولى (النَّص الأدبي للوحدة السَّابعة (07))، حيث انتقيت أربعة عشر بيتاً (14) من قصيدة حسَّان، واختير لها عنوان "فتح مكَّة". فالمُتعلِّم له خلفيَّة ومَعرِفة به، إلَّا أنَّنا تصرَّفنا في الأبيات المُقدَّمة فيه، ولم نُبق من النَّص الوارد في الكتاب إلَّا على البيت (2 و9 و10 و11) فقط[1]، لأنَّنا عمدنا إلى تخيُّر أبيات ترتبط بالحِجاج، قصد تقريبه للنَّمط الحِجاجي، فنص الاختبار إذن يختلف، بنسبة (66.66%) عن النَّص الأدبي للوحدة السَّابعة. كما نذكر بأنَّ النَّص الوارد في الكتاب من النُّصوص القليلة الَّتي لم تُحدَّد فيها أسئلة مناقشة وتحليل النَّص، وتركت حرِّية تخيُّر ما يناسب من أسئلة للأستاذ، متَّبعاً في ذلك المراحل المُعتادة في تحليل النَّص الأدبي للوحدة. وجاءت أبيات نص الاختبار[2] وأسئلته كما يلي:

1. وقال الله قد أرسلت عبدا يقول الحق إن نفع البلاء
2. شهدت به فقوموا صدقوه فقلتم لا نقوم ولا نشاء
3. وقال الله قد يسرت جندا هم الأنصار عرضتها اللقاء
4. لنا في كل يوم من معد سباب أو قتال أو هجاء

(1) ينظر: حسين شلُّوف وآخرون، المشوِّق في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.121.

(2) حسَّان بن ثابت، ديوان حسَّان بن ثابت، تح: عبد أ علي مهنا، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط2، 1994، ص.20.

5. فـــنحكم بـــالقوافي مـــن هجانـــا ونضـــرب حـــين تخـــتلط الـــدماء
6. ألا أبلـــغ أبـــا ســـفيان عنـــي فأنـــت مجـــوف نخـــب هـــواء
7. بـــأن ســـيوفنا تركتـــك عبـــدا وعبـــد الـــدار ســـادتها الإمـــاء
8. هجـــوت محمدا فأجبـــت عنـــه وعنـــد الله فـــي ذاك الجـــزاء
9. أتهجـــوه ولســـت لـــه بكـــفء فشـــركما لخيركمـــا الفـــداء
10. هجـــوت مباركـــا بـــرا حنيفـــا أمـــين الله شـــيمته الوفـــاء
11.فمـــن يهجـــو رســـول الله مـــنكم ويمدحـــه وينصـــره ســـواء
12. فـــإن أبـــي ووالـــده وعرضـــي لعـــرض محمد مـــنكم وقـــاء

1. أسئلة البناء الفكري:

1.1 ـ حدِّد موضوع النَّص.
2.1 ـ تضمَّن النَّص ثلاث أفكار أساسيَّة. حدِّدها وضع عنواناً مُناسباً لكلٍ منها.
3.1 ـ لماذا خصَّ الشَّاعر أبا سفيان بالذِّكر دون غيره في البيت السَّادس؟
4.1 ـ هل يتأثَّر الرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم ودعوته بهجاء الهاجين أو بمدح المادحين؟
5.1 ـ أين تجد هذا المعنى في النَّص؟
6.1 ـ ما مدى تعلُّق الشَّاعر بالنَّبي صلَّى الله عليه وسلَّم؟

2. أسئلة البناء اللُّغوي:

1.2 ـ أعرب ما تحته خط إعراب مفردات، وما بين قوسين إعراب جمل.
2.2 ـ ما نوع المجاز الوارد في لفظة (القوافي) في البيت الخامس.
3.2 ـ استخرج أسلوب قصر.
4.2 ـ اعتمد الشَّاعر في نصِّه على النَّمط الحِجاجيّ. فما هي الحُجج الَّتي وظَّفها؟
5.2 ـ لخِّص مضمون النَّص مُحافظاً على النَّمط الحِجاجيّ.

أمَّا اختبار السَّنة الثَّانية (اخ1س2)؛ فقد خُصَّ به مُتعلِّمي السَّنة الثَّانية شُعبة آداب وفلسفة (قسم سنة ثانية آداب وفلسفة بثانوية بدر الدِّين صالح)، وكان وفق الطَّريقة نفسها، الَّتي انتهجناها مع السَّنة الأولى، وضمن الإطار الزَّمني نفسه (نهاية الموسم الدِّراسي

2016/2015م)، مع إحداث التَّغييرات اللَّازمة، الَّتي تتماشى ومنهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي، شُعبة آداب والفلسفة.

اخترنا لهذا الاختبار نصاً شعرياً من العصر العبَّاسي الثَّاني لـ"المتنبّي"، يرتبط تحديداً بـ"شعر الحكمة"، لتكون له صلة وثيقة بالنَّص الأدبي للوحدة السَّادسة "الحكمة والفلسفة في الشِّعر"، والَّتي أُدرج فيها نص للمتنبّي، وضع له عنوان "من حِكم المُتنبّي"، جاء في عشرة أبيات(10)[1]، كما نجد للمُتنبّي نصاً آخر في الوحدة السَّابعة "الشَّكوى واضطراب أحوال المجتمع"، بعنوان "أفاضل النَّاس"[2]، فالشَّاعر بذلك معروف عند المتعلِّم بشاعر الحكمة، لكنَّ الأبيات المُختارة للاختبار مُختلفة تماماً عن النَّص الوارد في الكتاب، ولم يتعرَّض لها المتعلّم بالتَّحليل من قبل، وجاءت كالآتي[3]:

1. وَالْهَمُّ يَخْتَرِمُ الجَسِيمَ نَحَافَةً وَيُشِيبُ نَاصِيَّةَ الصَّبِيِّ وَيُهْرِمُ
2. ذُو الْعَقْلِ يَشْقَى فِي النَّعِيمِ بِعَقْلِهِ وَأَخُو الْجَهَالَةِ فِي الشَّقَاوَةِ يَنْعَمُ
3. لاَ يَخْدَعَنَّكَ مِنْ عَدُوٍّ دَمْعُهُ وَارْحَمْ شَبَابَكَ مِنْ عَدُوٍّ تَرْحَمُ
4. لاَ يَسْلَمُ الشَّرَفُ الرَّفِيعُ مِنَ الْأَذَى حَتَّى يُرَاقَ عَلَى جَوَانِبِهِ الدَّمُ
5. يُؤذي القَليلُ مِنَ اللئامِ بِطَبعِهِ مَن لا يَقِلُّ كَما يَقِلُّ وَيَلؤُم
6. وَالظُّلْمُ مِنْ شِيَمِ النُّفُوسِ فَإِنْ تَجِدْ ذَا عِفَّةٍ فَلِعِلَّةٍ لاَ يَظْلِمُ
7. وَمِنَ الْبَلِيَّةِ عَذْلُ مَنْ لاَ يَرْعَوِي عَنْ جَهْلِهِ وَخِطَابُ مَنْ لاَ يَفْهَمُ
8. وَجُفُونُهُ مَا تَسْتَقِرُّ كَأَنَّهَا مَطْرُوفَةٌ أَوْ فُتَّ فِيهَا حِصْرِمُ
9. وَإِذَا أَشَارَ مُحَدِّثاً فَكَأَنَّهُ قِرْدٌ يُقَهْقِهُ أَوْ عَجُوزٌ تَلْطِمُ
10. وَتَرَاهُ أَصْغَرَ مَا تَرَاهُ نَاطِقاً وَيَكُونُ أَكْذَبَ مَا يَكُونُ وَيُقْسِمُ
11. وَالذُّلُّ يُظْهِرُ فِي الذَّلِيلِ مَوَدَّةً وَأَوَدُّ مِنْهُ لِمَنْ يَوَدُّ الأَرْقَمُ
12. وَمِنَ الْعَدَاوَةِ مَا يَنَالُكَ نَفْعُهُ وَمِنَ الصَّدَاقَةِ مَا يَضُرُّ وَيُؤْلِمُ

(1) ينظر، أبوبكر الصَّادق سعد الله وآخرون، الجديد في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، ص.111.

(2) ينظر، المرجع نفسه، ص.133.

(3) المتنبّي، ديوان المتنبّي، دار بيروت للطِّباعة والنَّشر، بيروت، دط، 1983، ص.572،571.

المفردات: النَّاصية: مقدمة الرأس. شيم النفوس: طبائعها. عذل من لا يرعوي: لوم من لا يتوب عن الآثام. مطروفة: تنظر من إحدى الجانبين، يمينا أو يسارا. فُتَّ فيها حصرم: تفتت فيها ثمار جافة. الأرقم: الخبيث من الحيَّات.

1. أسئلة البناء الفكري:

1.1 ـ ما الغرض الشِّعري الَّذي ينتمي إليه النَّص؟

2.1 ـ حدِّد مظاهر التَّجديد في النَّص.

3.1 ـ ما هو مصير كل من العاقل والجاهل؟

4.1 ـ هل يُخاطب الشَّاعر في هذه الأبيات العقل أم العاطفة؟

2. أسئلة البناء اللُّغوي:

1.2 ـ حدِّد نوع الأسلوب الَّذي استعمله الشَّاعر في البيت الخامس. وما غرضه البلاغي؟

2.2 ـ استخرج من النَّص: محسِّن بديعي. ـ استخرج أسلوب شرط.

3.2 ـ أذكر مثال عن الكلمات الَّتي كرَّرها الشاعر في أبياته.

4.2 ـ حدِّد النَّمط الغالب على النَّص.

5.2 ـ علَّل بثلاثة مؤشِّرات مع التَّمثيل.

6.2 ـ لخِّص مضمون النَّص مُحافظاً على النَّمط الغالب فيه (الحِجاجيّ).

وبعد الانتهاء من إعداد الاختبار ومراجعته، تمَّ تقديمه للمتعلِّمين كفرض للثُّلاثي الثَّالث لمدَّة ساعتين، وكما هو ملاحظ في أسئلة البناء اللُّغوي، وعند انتهاء المتعلّم من تحليل النَّص المقترح وتفكيكه، يُطلب منه تلخيص مضمونه (6.2)، ممَّا يعني أنَّنا دمجنا الاختبار الثَّاني (**اخ$_2$س$_1$**"، "**اخ$_2$س$_2$**") الَّذي سيأتي التَّفصيل فيه، مع الاختبار الأوَّل (**اخ$_1$س$_1$**"، "**اخ$_1$س$_2$**")، أي تمَّ إنجازهما في وقت واحد، دون أي فاصل زمني بينهما، وذلك حتَّى نمكِّن المتعلِّم من جميع معطيات النَّص، فلا يحتاج لأيّ عمليَّة استرجاع وتذكُّر، فيبقى عليه فقط إعادة صياغته بشكل نثري مختصر وفق أسلوب وأفكار كاتبه، وبلسانه، مستخدماً أبرز كلماته المفتاحيَّة. وينتقل من التَّمكُّن من كفاءة فهم وتفكيك نص حِجاجيّ، إلى تحقيق كفاءة إنتاج النَّص الحِجاجيّ.

1 ـ 2 ـ 1 ـ 2 ـ الاختبار الثَّاني:

خصِّص هذا الاختبار أيضاً، للسَّنتين الأولى والثَّانية ثانوي، شعبة آداب وفلسفة، وكما ذكرنا هو "اختبار تلخيص نص"، الَّذي نختبر فيه كفاءة "بناء تعابير على منوال نمط النَّص". ولتمييزه عن الاختبارات الأخرى قمنا بترميزه، بواسطة الرَّمز: "اخ$_2$"، ولكونه قدِّم كاختبار للسَّنة الأولى وآخر للسَّنة الثَّانية، فقد ميَّزنا بينهما على النَّحو الآتي:

اخ$_2$س$_1$: نقصد به اختبار تلخيص نص، المُخصَّص للسَّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب.

اخ$_2$س$_2$: نقصد به اختبار تلخيص نص، المُخصَّص للسَّنة الثَّانية ثانوي شعبة آداب وفلسفة.

نهدف من خلال هذا الاختبار إلى تقدير مدى استفادة المُتعلِّمين من التَّدريبات الموجَّهة نحو بناء تعابير على منوال نمط النَّص بعد تفكيكه، والَّتي تُعدُّ في مناهج التَّعليم الثَّانوي كنوع من التَّدريبات على الإنتاج الكتابي، وتتميَّز بتوفيرها للمُتعلِّم فرصة تفادي إحداث فجوة كبيرة بين زمن القراءة ولحظة إجراء الاختبار، فلا يتعرَّض لمؤثرات جديدة تحول دون تذكُّر نتائج قراءته للنَّص، وتتعلَّق هذه التَّدريبات بـ:

ـ تلخيص بعض النُّصوص، أو شرح بعضها الآخر.

ـ نثر أبيات القصيدة بمُحاكاة النَّمط السَّائد.

حيث يتطلَّب استيعاب النُّصوص لإعادة بنائها واستخدامها من جديد، مجموعة معقَّدة من الوظائف والعمليات الإدراكيَّة، والَّتي تُتَرجم في المناهج والكُتُب التَّعليميَّة في مراحل وخطوات دراسة النُّصوص، بينما يحصرها تون فان دايك، في العناصر التَّاليَّة:

ـ فهم النّصوص والاحتفاظ بها وتذكّرها.

ـ وضع الرَّوابط بين معلومات من نصٍ ما، والمعارف والمعلومات الَّتي نمتلكها من قبل.

ـ القدرة على أن نجيب عن أسئلة هذه النُّصوص.

ـ القدرة على وصف وتعديل نصوص أو التَّعلق عليها أو تلخيصها[1].

ويُمكن لنا أن نعُدَّ التَّلخيص بمثابة اختبار لجميع تلك الوظائف وجامعاً لها، لأنَّه لا يُمكن له أن يتحقَّق من دون تمكُّن من تجنيد كلّ المهارات العقليَّة واللُّغوية استقبالاً وإرسالاً، فعلى المُلخِّص أن يفهم، ويُحدِّد الأساسي من الثّانوي. ولا يتأتَّى له ذلك إلَّا بتوقُّفه عند

(1) تون فان دايك، علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001، ص.260.259.

العناصر المُهمَّة المُحدِّدة لماهية النَّص، والَّتي نجد أنَّ أهمَّها يتعلَّق بتحديد طبيعة النَّص (موضوعه، نمطه، غرضه)، واستخراج بنية النَّص والأفكار الأساسيَّة، والجزئيَّة الّتي تتناسق لإنشاء الفكرة الأساسية، لتبقى في النِّهاية قُدرته على التَّعبير بدقّة ووضوح. والتَّلخيص لغة «التّقريب والاختصار، يقال: لخّصت القول أي اقتصرت فيه واختصرت منه ما يُحتاج إليه»[1]، لذلك فهو يتضمّن التّوضيح والإيجاز، أيّ أنَّه تقليص للنّص وتكثيف له، واختبار لمدى حصول المُتعلِّم على كفاءات التَّعبير السَّليم، ويُعرِّفه كتاب اللُّغة العربيَّة وآدابها بأنَّه إعادة «كتابة نص بحجم أقل من حجمه الأصلي، مُحافظاً على مضمونه وترتيب أفكاره وانسجامها بأسلوب ذاتي وتعبير غير تعبير المؤلِّف»[2]، أي أنَّ المُتعلِّم مُطالب فيه، بتقليص حجم النَّص مع الحفاظ على مضمونه وإبراز أسلوبه الخاص.

وترتبط الاختبارات المُنجزة بنصوص شِعريَّة، بينما تتَّخذ التَّلخيصات المطلوبة الشَّكل النَّثري، لتصبح بالمَعنى نفسه لـ"نثر النَّص"، أو "شرحه في بضعة أسطر"، لكن يبقى الأساس هو مُحاكاة نمط النَّص، وفي جميع الحالات سيُعتبر ذلك كنوع من التَّدريب على إنتاج النُّصوص الحِجاجيَّة. وقد جاء نص هذا الاختبار كما يلي:

بالنِّسبة للسَّنة الأولى "**اخ$_2$س$_1$**": طُلب فيه من المتعلِّمين تلخيص مضمون النَّص مع الحفاظ على نمطه الحِجاجيّ. وحتى يتمكَّن المُتعلِّم من ذلك وجب عليه أن يفهم النَّص ويعمل على تحليله وتفكيكه، فيحدِّد الفكرة العامَّة له وأفكاره الرَّئيسيَّة، وأبرز كلماته المفتاحيَّة، وغير ذلك ممَّا يسمح بإعادة بنائه بشكل مُلخَّص، يُعبِّر عن مضمونه وفق أسلوب كاتبه.

كما يسمح لنا دمج هذا الاختبار مع أسئلة الاختبار الأوَّل "**اخ$_1$س$_1$**" (أسئلة البناء اللُّغوي للنَّص)، الرَّبط بين نتائج الاختبار الأوَّل (فهم النَّص وتأويله)، وعلاقة ذلك بالقدرة على كتابة نص حِجاجيّ مختصر. وعليه فالنَّص المُقترح تلخيص مضمونه في هذا الاختبار، هو النص الشعري لحسَّان ابن ثابت "فتح مكَّة".

وبالطَّريقة نفسها، تمَّ الاختبار الثَّاني للسَّنة الثَّانية "**اخ$_2$س$_2$**"، فطُلب من المتعلِّمين تلخيص مضمون النَّص الَّذي تمَّت دراسته في الاختبار الأوَّل، وهو نص شعري أيضاً، بعنوان "من حِكم المُتنبِّي".

---

(1) ابن منظور أبو الفضل محمَّد بن جلال الدِّين بن مكرم، لسان العرب، مادَّة (ل خ ص).

(2) وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، اللُّغة العربيَّة وآدابها، ثالثة ثانوي، ص.26.

1 ـ 2 ـ 1 ـ 3 ـ الاختبار الثَّالث:

خصِّص هذا الاختبار للسَّنتين الثَّانية والثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي، شعبة آداب وفلسفة، وهو "اختبار كتابة وإنتاج نص حِجاجيّ"، نختبر فيه كفاءة "بناء نص وفق النَّمط السَّائد (الحِجاجيّ)". ولتمييزه عن الاختبارات الأخرى قمنا بالرَّمز له بـ: "اخ$_3$"، ولكونه قدِّم كاختبار للسَّنة الثَّانية والسَّنة الثَّالثة، فسيكون لكلٍ منهما رمز خاص كما يلي:

اخ$_3$س$_2$: نقصد به اختبار "إنتاج نص حِجاجيّ"، المُخصَّص لمتعلِّمي السَّنة الثَّانية ثانوي.
اخ$_3$س$_3$: نقصد به اختبار "إنتاج نص حِجاجيّ"، المُخصَّص لمتعلِّمي السَّنة الثَّالثة ثانوي.

ويُعتبر هذا الاختبار أهمّ الاختبارات الثَّلاثة المقدَّمة، حيث يوفِّر لنا البيانات الضَّرورية الشَّاملة الَّتي تمسُّ إشكاليَّة البحث بشكل مُباشر، فيُمكِّننا من الحُكم على مدى تمكُّن المُتعلِّمين من كتابة وإنتاج نصوص حِجاجيَّة، ويتيح لنا الاختباران السَّابقان فرصة إضافيَّة لتحليل النَّتائج بشكل دقيق.

ولكي نتمكَّن من معرفة الموارد الَّتي تمَّ تجنيدها من قِبل المُتعلِّم، واستثمارها في الكتابة الحِجاجيَّة، وَجبَ خلق عملٍ معقَّدٍ، يتمّ فيه إنتاج نص من النَّمط الحِجاجيّ، استجابة لوضعية إدماجيَّة، يتعلَّق موضوعها في الغالب بما يقدَّم في محاور الكتاب، مع مراعاة شروط اختيار المواضيع للكتابة الإقناعيَّة، وأبرزها:

- أن تثير اهتمامات المتعلِّمين الشَّخصيَّة والاجتماعيَّة.
- أن تسمح لهم بالتَّعبير عن أفكارهم وآراءِهم بحُرِّية.
- أن تُمثِّل مُشكلة أو قضيَّة، وليس مجرَّد رأي أو حقيقة أو تعميم.
- أن تكون جدليَّة مستوحاة من خبَراتهم وقراءاتهم.
- أن تكون متعلِّقة بهواياتهم المُفضَّلة، وذكرياتهم مع الآخرين.
- أن تكون درجة احتماليَّة صدق الموضوعات فيها متفاوتة.
- أن تكون المُقارنات أكثر الموضوعات قابليَّة للجِدال[1].

(1) حسن شحاتة، الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة فكر جديد من النَّظريَّة إلى التَّطبيق، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2012، ص.26.

يتمُّ إذن في هذا الاختبار وضع المُتعلِّم أمام موقف أو موضوع مُحدَّد، يقوم بمناقشته والكتابة فيه مُعتمداً النَّمط الحِجاجي، فيتمثَّل خُطاطته ثمَّ يستجمع ويستذكر معارفه المُتنوِّعة (اللُّغويَّة والبلاغيَّة والأسلوبيَّة والنَّقديَّة والثَّقافيَّة وغيرها)، ويجنِّدها فيُعبِّر بأسلوبه الخاص مُبرزاً شخصيَّته وكفاءاته في ذلك. بمعنى أنَّه اختبارٌ لكفاءات المُتعلِّم النَّصيَّة الحِجاجيَّة، فرهان العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة للُّغة، يكمن في نهاية المطاف، في تحقُّق إنتاج المتعلِّم لنصٍ سليم في معانيه، ومُتماسك في بنائه، ومنسجم في علاقاته الدَّاخليَّة مع مضمونه.

ولاختبار مدى تحقُّق ذلك قمنا باقتراح مجموعة من المواضيع، وعرضناها على مفتّش المادَّة للمُقاطعة والأساتذة المعنيين بإنجازها مع المتعلِّمين، لنختار منها بعد ذلك ما هو أنسب للاختبار، وجاءت المواضيع المقترحة وفق العناوين التَّاليَّة:

- آفة التدخين.
- الصدمة الحضاريّة.
- الفصحى والعاميّة.
- الأصالة والمعاصرة.
- اختيار الشُّعبة.
- ثقافة الحوار.
- الرجولة الحقّة.
- الثّقة بالنّاس.
- الإنسان بين الحقوق والواجبات.
- القديم والجديد.

وبالاتِّفاق مع الأساتذة المعنيِّين بتنفيذ الاختبار، وتقديمه للمُتعلِّمين، تمَّ تحديد الموضوع المُناسب للاختبار "**اخ3س2**"، فاختير للسَّنة الثَّانيَّة موضوع "اختيار الشُّعبة"، الَّذي تمَّت صياغته كالتَّالي:

> ثار جدال بينك وبين زميل لك يدرس في الشُّعبة العلميَّة حول أفضليَّة الشُّعبة العلميَّة على الأدبيَّة أو الشُّعبة الأدبيَّة على العلميَّة.
> أُكتب مقالاً (نصاً حِجاجياً) تُبرز فيه السَّبيل الَّذي اعتمدته لإقناعه بمزايا وغاية كلٍّ من الشُّعبتين، أو أفضليَّة إحداهما على الأخرى.

ووفق الإجراءات نفسها لاختبار السَّنة الثَّانية، وبالاتِّفاق أيضاً مع الأساتذة المعنيِّين بتنفيذ الاختبار، وتقديمه للمُتعلِّمين، تمَّ تحديد الموضوع المُناسب لاختبار للسَّنة الثَّالثة "**اخ3س3**"، واختير موضوع "آفة التَّدخين"، الَّذي كان نصّه كالتَّالي:

يُعدُّ التَّدخين من الآفات الخطيرة، والظَّواهر السَّلبيَّة المُنتشرة في جميع المُجتمعات، والَّتي تشكّل تهديداً على صحَّة الأفراد وحياتهم، كما تتعدَّى المُشكلة الشَّخص المُدخِّن إلى من حوله من غير المُدخِّنين.

اكتب مقالاً حِجاجياً، تتناول فيه ظاهرة التَّدخين وأثرها على الفرد والمُجتمع، مبيّناً دوافع الاقبال عليه، حاثاً على ضرورة تجنُّبه، والإقلاع عنه.

1 ـ 2 ـ 2 ـ أدوات تحليل النَّتائج:

اعتمدنا في تقييم نتائج الاختبارات المنجزة وتحليلها، وسائل مختلفة حسب نوع الاختبار، فاختبار الإجابة عن سؤال "اخ$_1$" تكون فيه الأسئلة مُباشرة، وإجاباتها محدَّدة، لذا لا يحتاج لشبكة تقييم كالاختبارين الآخرين (تلخيص مضمون النَّص وكتابة نص حِجاجيّ)، لذا نقوم في الاختبار الأوَّل بتحديد الإجابات الموفَّقة وغير الموفَّقة، وذلك بعد أن نقوم مسبقاً بإعداد بطاقات لتسجيل النَّتائج الخاصَّة بكلّ سنة (اخ$_1$س$_1$، اخ$_1$س$_2$)، والَّتي تتضمَّن رمز كل قسم (س$_1$جم آ، س$_2$آف)[1]، ورمز كل متعلّم (م$_1$، م$_2$، ...) حسب عددهم في كل قسم، ورقم كلّ سؤال، مع خانة لتقييم إجابة المتعلِّم (+، −)، ثمَّ نحصر عدد المتعلِّمين الَّذين تمكَّنوا من الإجابة الصَّحيحة في جداول إحصائيَّة، مع تحديد نسب الإجابات الموفَّقة في كلّ حالة، لنتابع بعدها تحليل النَّتائج بناءً على معايير مُحدَّدة، مُمثَّلة أساساً في القُدرة على الفهم والتَّفسير والتَّأويل للنَّص المدروس، ونعمل على ربط كلّ ذلك بالكفاءات النَّصيَّة الحِجاجيَّة.

أمَّا في حالة الاختبار الثَّاني "اخ$_2$" (التَّلخيص)، فسنعتمد في تقييمنا له وتحليل نتائجه، على عدد من المعايير والمؤشِّرات الَّتي تصبُّ في آليات تقييم المُنتج الكتابي، والَّتي يحُدُّها المنهاج في الوجاهة والانسجام وسلامة اللُّغة، ونضيف لها أهمّ ما يتعلَّق بتقنيات التَّلخيص، حاصرين عناصرها الأساسيَّة في:

(1) نرمز لقسم سنة أولى جذع مشترك آداب بـ (س1جم آ)، ولقسم سنة ثانية آداب وفلسفة بـ (س2آف).

المعيار	المؤشِّر المعتمد في التَّقييم
1. بناء النَّص	1.1 الالتزام بالنَّمط الحِجاجيّ للنَّص
	2.1 احترام الرَّوابط المُناسبة للنَّمط الحِجاجيّ
	3.1 الحفاظ على الكلمات المفاتيح للنَّص
2. التَّلخيص	1.2 فهم التَّعليمة والإنتاج المطلوب
	2.2 الوفاء الشَّديد بالنَّص
	3.2 التَّكلُّم بلسان المؤلِّف
	4.2 احترام قواعد الكتابة

الجدول (1) شبكة تقييم اختبار تلخيص النَّص (اخ2)

وللحصول على البيانات قمنا أيضاً بإعداد بطاقات لتسجيل النَّتائج الخاصَّة بكلّ قسم (اخ$_2$س$_1$، اخ$_2$س$_2$)، والَّتي تتضمَّن رمز كل قسم (س$_1$جم آ، س$_2$آف)، ورمز كل متعلّم (م$_1$، م$_2$، ...) حسب عدد المُتعلِّمين في كل قسم، ورقم كلّ مؤشِّر، مع خانة لتقييم مؤشِّرات شبكة التَّقييم (+، −)، ثمَّ حصرنا عدد المتعلِّمين الَّذين تمكَّنوا من كلِّ مؤشِّر في جداول إحصائيَّة، مع تحديد النِّسبة في كلّ حالة، وتابعنا بعدها تحليل النَّتائج بناءً على المعايير المُحدَّدة، مع ربط كلّ ذلك بالكفاءات النَّصيَّة الحِجاجيَّة.

وبانتقالنا لـ"اخ$_3$"، تزيد درجة تعقيد المعايير والمؤشِّرات المستعملة في تقييم كتابات المتعلِّمين، حيث عملنا على الجمع بين ما من شأنه أن يمكِّننا من تقييم المُنتج الكتابي بشكل عام، مع ضرورة التَّركيز على الكتابة الحِجاجيَّة، كنمط خاص من أنماط الكِتابة، واستعنَّا في ذلك بمجموعة من أدوات القياس والتَّقييم التَّربوي للكفاءة المُعتمَدة في المنهاج، مع عدد من الأدوات النَّصيَّة الخاصَّة بالنَّمط الحِجاجيّ، وكذا شبكة "إيفا" لتقييم الإنتاجات الكتابيَّة للمتعلِّمين.

فقد اعتمدَت مناهج التَّعليم الثَّانوي، معايير تقييميَّة لكفاءات المُتعلِّمين الكتابيَّة، تتوافق وجملة التَّعلُّمات والكفاءات الَّتي حدَّتها، وبلوَرَتْها كُتب التَّعليم الثَّانوي في شكل أنشطة ومعارف متنوِّعة (نصيَّة ولغويَّة وبلاغيَّة وأدبيَّة وفكريَّة وغيرها)، وصنَّفتها كما يلي[1]:

(1) يُنظر، وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ثانوي، ص.28.29.

معايير الحدّ الأدنى	معايير الحدّ الأقصى
ـ الملائمة مع الوضعيَّة. ـ سلامة اللُّغة. ـ سلامة الرَّسم.	ـ مصداقيَّة التَّعبير. ـ جماليَّة العرض.

بينما تُعتمد في اللِّسانيات النَّصية مجموعة من المعايير العامَّة، نختصرها كما وردت عند محمَّد الأخضر الصبيحي، كما يلي:

ـ الوحدة الموضوعيَّة للنَّص.

ـ عدم التَّناقض بين المعلومات.

ـ وجود علاقة منطقيَّة بين أجزاء النَّص.

ـ وضوح الإحالة بالقدر الكافي[1].

هذه المعايير نفسها تقريباً اعتمدتها بعض الفرق البحثيَّة، كمجموعة "إيفا" الفرنسيَّة (EVA)[2]، لبناء شبكة لتقييم كتابات المتعلِّمين (التَّعليم الابتدائي)، ووضعت من أجل ذلك مجموعة من المبادئ الأساسيَّة لتنظيم وترتيب معايير هذه الشَّبكة:

ـ المبدأ الأوَّل: يأخذ في عين الاعتبار نوعيَّة وحدة التَّحليل:

- ✓ النَّص في مُجمله.
- ✓ العلاقات بين الجمل.
- ✓ الجُمل.

ـ المبدأ الثَّاني: يتعلَّق بجوانب التَّحليل أو مستوياته، وهي:

- ✓ المستوى التَّداولي.
- ✓ المستوى الدَّلالي.
- ✓ المستوى الصَّرفي التَّركيبي.
- ✓ المستوى المادِّي (علامات الوقف، تنظيم الورقة، تقسيم النَّص إلى فقرات) [3].

(1) مدخل إلى علم النَّص ومجالات تطبيقه، ص.127.

(2) هي واحدة من ست (06) مجموعات تنتمي لوحدة البحث الفرنسي، بالمعهد الوطني للبحث في البيداغوجيا (INRP)، ينظر، حفيظة تازروتي "شبكة تقييم النصوص المكتوبة، من إعداد مركبّاتها إلى تطبيقها"، في مجلَّة آفاق علميَّة، المركز الجامعي تامنغست، الجزائر، العدد 13، أفريل 2017، ص.83.

(3) ينظر، المرجع نفسه، ص.87،88.

وعلى ذلك جاءت شبكة إيفا (EVA) المعدَّلة، لتقييم إنتاجات المتعلِّمين الكتابيَّة، تحتوي على عشرين (20) مؤشِّراً، وفق ما يوضِّحه الجدول التَّالي[1]:

الجدول (2) شبكة "إيفا" (EVA) المعدَّلة

مستويات التحليل / جوانب التحليل(المعايير)	مؤشّرات التقييم: النص في مجمله(البنية الكبرى)	مؤشّرات التقييم: العلاقات بين الجمل	مؤشّرات التقييم: الجمل (البنية الصغرى)
1. الجانب التداولي (الملاءمة أو الوجاهة)	1.1 هل يستجيب نص التلميذ لوضعية التواصل؟ (من يتكلم، لمن يوجه الخطاب، ما الغرض...) 2.1 هل اختار النمط المناسب؟	3.1 هل الوحدات المنظّمة للنص والخاضعة بالزمان والمكان(Les organisateurs spatiaux-temporels) كفيلة بتوجيه القارئ؟ 4.1 هل يتسم النص المنتج بوحدة الموضوع (تنامي الأفكار، تتابعها، غياب التناقض...)؟	5.1 هل وظّف التلميذ في نصّه جملا متنوّعة تلاءم مع نمط النص؟
2. الجانب الدّلالي (الانسجام)	1.2 هل المعجم المستعمل ثري و ملائم لموضوع النص المنتج؟ 2.2 هل تمكّن التلميذ من كتابة نص طويل؟ (مقبول حجما)	3.2 هل يتصف النص بالانسجام الدلالي؟ (غياب التناقضات من جملة إلى أخرى، الاستعمال المناسب للإحالات...). 4.2 هل الروابط المستعملة كفيلة بربط الجمل بينها؟	5.2 هل المفردات المستعملة ملائمة (استعمال كلمة في غير محلّها، كلمة مبهمة، عامية..)؟
3. الجانب الصّرفي التركيبي (سلامة اللّغة)	1.3 هل تتلاءم بنية النص المنتج مع النمط المطلوب؟ 2.3 هل تتناسب أزمنة الفعل الموظّفة في النص مع النمط المطلوب؟	3.3 هل هناك انسجام في استعمال الأزمنة بين الجمل ؟	4.3 هل بنية الجملة سليمة نحويا؟ 5.3 هل تحترم القواعد الصرفية؟ 6.3 هل تلتزم بالقواعد الإملائية؟
4. الجانب المادي (جودة العرض)	1.4 هل الخط المستعمل واضح؟(مقروء) 2.4 هل نظّم التلميذ نصّه في شكل فقرات؟	3.4 هل وظّف التلميذ علامات الوقف بين الجمل توظيفا سليما؟ (الفاصلة، النقطة..)	4.4 هل وظّف التلميذ علامات الوقف في الجملة توظيفا سليما ؟

(1) ينظر، المرجع نفسه، ص.90.

وبعودتنا لإشكاليَّة البحث الأساسيَّة "بناء الكفاءة الحِجاجيَّة"، سنجد أنَّنا نتعامل مع نوع خاص من الإنتاجات الكتابيَّة، وإصدار الأحكام وتحديد النَّتائج المُتعلِّقة بها، تتطلَّب منَّا الاعتماد في عمليات جمع البيانات على المؤشِّرات المُرتبطة بالدَّرجة الأولى بالحِجاج، لأنَّها هي الَّتي تسمح لنا بتحديد مدى تحقُّقها عند المُتعلِّمين؛ وهو ما يعني أنَّنا سنهمل بعض المؤشِّرات المُرتبطة بالإنتاجات الكتابيَّة في شكلها العام، ولا ندرجها في شبكة التَّقييم، كالأخطاء النَّحويَّة والإملائيَّة مثلاً، وكذا الجوانب المادِّية الَّتي نصَّت عليها شبكة "إيفا"، وبعض مؤشِّرات مستويات التَّحليل المرتبطة بالجمل والعلاقات بين الجمل.

وعلى اعتبار أنَّ الحِجاج هو تدعيم للرَّأي بالحُجج لإقناع الغير، ويهدف إلى طرح فكرة وتأييدها بالحُجَج والبراهين والتَّمثيل من الواقع، وجب توفُّر جملة من المؤشِّرات الحِجاجيَّة في أيّ كتابة من هذا النَّمط، ويكمن أبرزها في:

- ✓ غلبة الاستدلال المنطقي.
- ✓ ذكر السَّبب ونتيجته، مع الاستشهاد.
- ✓ استخدام أدوات الرَّبط المنطقيَّة المُتَّصلة بالأسباب والهادفة إلى الإقناع (إذن، كي، لأنَّ، بما أنّ، أنَّ، نظراً، إلاَّ أنَّ، غير أنَّ، وهكذا، بل، اقتداء بـ، على غرار ...).
- ✓ اعتماد البناء الفكري القائم على عرض الفكرة وحشد الحُجَج، لتبيان صحَّتها وسَوْق الأمثلة الواقعيَّة.
- ✓ الانتقال إلى الطَّرح المُعاكس وتفنيده بعد عرضه مع استعمال المنطق.
- ✓ سيطرة الجُمل الخبريَّة.
- ✓ الموضوعيَّة، أيّ البُعد عن الذَّاتيَّة.

وبعد تحديدنا للمعايير والمؤشِّرات الضَّروريَّة، الَّتي نحتاجها لتقييم الانتاج الكتابي الحِجاجيّ، قمنا بتوزيعها في شبكة التَّقييم وفق مستويين على غرار شبكة "إيفا"، مستوى عمودي أدرجنا تحته ثلاثة معايير رئيسيَّة (تداوليَّة ودلاليَّة ولغويَّة نحويَّة وصرفيَّة)، وآخر أفقي قسَّمناه حسب تمفصلات النَّص الحِجاجي الأساسيَّة (المقدمة، العرض، الخاتمة)، كما أدرجنا فيه بعض الميزات الأساسيَّة لبناء النَّص في صورته العامَّة، حتى نحدث شيئاً من التَّوازن والإحاطة بالبنية الكبرى للنَّص، بالطَّريقة الَّتي يوضِّحها الجدول التَّالي:

	البنية الكبرى للنَّص (النَّص في مُجمله)	البنيات المُجزَّأة للنَّص (تمفصلاته)		
		المقدّمة	العرض	الخاتمة
1. الجانب التَّداولي	1.1. هل يستجيب النَّص للقضيَّة المطروحة للتَّحاجّ؟ 2.1. هل نجح المُتعلِّم في توظيف النَّمط الحِجاجيّ؟ 3.1. هل يتَّسم النَّص بوحدة الموضوع (عدم التَّناقض)؟	4.1. هل تمَّ عرض القضيَّة بشكل سليم وواضح؟	5.1. هل تمَّ التَّعريف بالقضيَّة بشكل سليم؟ 6.1. هل كان الموقف منها مُحدَّداً. 7.1. هل حدَّد وجهة نظر مُختلف الأطراف بوضوح؟	8.1. هل حُدِّد فيها الموقف من الادِّعاء (القضيَّة)؟ 9.1. هل تمَّ فيها تقديم توصيات؟
2. الجانب الدَّلالي (الانسجام)	1.2. هل يتَّصف النَّص بالانسجام الدَّلالي الحِجاجيّ؟ 2.2. هل تمكَّن المُتعلِّم من كتابة نص مقبول حجماً؟	3.2. هل عرضت مُسلَّمات (وقائع، حقائق) يقبل بها الجميع؟ 4.2. هل تمَّ ربطها بالعرض بشكل سليم؟	5.2. هل استعمل معجم ثريّ مناسب للنَّمط الحِجاجيّ؟ 6.2. هل تمَّ توظيف حُجج مناسبة للنَّمط الحِجاجيّ (متنوِّعة وكافيَّة)؟	7.2. هل لخَّص فيها الادِّعاء (القضيَّة)؟ 8.2. هل تمَّ ربطها بالمقدِّمة بشكل سليم؟
3. الجانب اللُّغوي (صرف.تر)	1.3. هل تتلاءم بنية النَّص مع النَّمط الحِجاجيّ؟ 2.3. هل تتناسب أزمنة الأفعال الموظَّفة مع بنية النَّمط الحِجاجيّ؟		3.3. هل وظَّف قرائن لغويَّة متنوِّعة وكافيَّة خاصَّة بالنَّص الحِجاجيّ؟	

الجدول (3) شبكة تقييم الإنتاجات الكتابيَّة الحِجاجيَّة

وبعد تحديدنا للمعايير والمؤشِّرات الضَّروريَّة، الَّتي سنعتمد عليها في تقييم الكتابات الحِجاجيَّة، قمنا بترقيمها وفق ترتيبها في جدول شبكة التَّقييم، وذلك حتَّى لا نضطرَّ لإعادة كتابتها في كلِّ مرَّة، فنكتفي فقط برقم المؤشِّر للتَّدليل عليه عند جمعنا للبيانات من وثائق المتعلِّمين، والَّتي لا تختلف من حيث الشَّكل مع الطَّريقة الَّتي بينَّاها مع الاختبارات السَّابقة، فبعد ترميز وثائق المتعلِّمين حسب عددهم في كل مستوى (السَّنة الثَّانية والسَّنة الثَّالثة)، قمنا بإعداد بطاقات لتسجيل النَّتائج الخاصَّة بكلّ قسم (اخ3س2، اخ3س3). وتتضمَّن هذه البطاقات رمز كل قسم (س2آف، س3آف)، ورمز كل متعلّم (م1، م2، ...)، ورقم كلّ مؤشِّر.

وقبل البدء في عمليَّة جمع البيانات، قمنا بترقيم أوراق المُتعلِّمين في كلّ قسم، من واحد (1) إلى عشرين (20)، كنوع من التَّرميز يضمن الاحتفاظ بنتائج تقييم إنتاج كلّ متعلِّم بشكل منفصل، يمكن العودة إليها ومراجعتها ومقابلتها مع وثائقهم كلَّما أردنا ذلك، فندقِّق ونُعيد التَّأكُّد عدَّة مرَّات بسلاسة وسهولة تامَّة، فوزِّعت ورُتِّبت أرقام المُتعلِّمين على خانات العمود الأول من جدول شبكة التَّقييم، ووزِّعت ورُتِّبت معايير ومؤشِّرات التَّقييم على خانات السَّطر الأوَّل من الجدول (أفقياً).

باشرنا بعدها قراءة كتابات المُتعلِّمين، وتقييمها بما يُناسب ما تمَّ وضعه من مؤشِّرات، وتمَّ تقديرها هذه المرَّة بوضع علامات (من 0 إلى 5)[1]، بما يوافق درجة تملُّك أو تحكُّم المتعلِّم في المؤشَّر، حيث حُدَّت كما يلي:

- التَّملُّك الأقصى (التَّام)، يقابل العلامة (4/5) و(5/5).
- التَّملُّك الأدنى، يقابل العلامة (2/5) و(3/5).
- دون تملُّك، يوافق العلامة (1/5).
- انعدام التَّملُّك، عند العلامة (0/5).

تُتيح لنا الخطوات السَّابقة، التَّحكُّم في كيفيَّة التَّعامل مع عمليات جمع البيانات، ومن جهة أُخرى تُوفِّر إمكانيَّة تحليل النَّتائج بآليات مُختلفة؛ إمَّا التَّعامل معها في عمومها، أو مُجزَّأة حسب بِنيات النَّص (الحِجاجيّ)، فنتمكَّن بذلك من تمييز الكفاءات الإنتاجيَّة الحِجاجيَّة الَّتي يُجيدها المُتعلِّم، والَّتي يُخفق فيها، لتتَّضح مواطن القوَّة والضَّعف، وتُحدَّد الأسباب وتُقترح طرائق المُعالجة الواجب اعتمادها.

(1) كنَّا قد استخدمنا لتحليل مُعطيات (اخ1 واخ2) التَّقدير (+، −) لمُناسبته لهما، ينظر، ص.204،205 من هذا البحث.

1 ـ 3 ـ سيرورة البحث:

وقبل البدء في عرض النَّتائج وتحليلها، نذكر بأنَّ العمل الميداني تطلَّب منَّا عدداً من الإجراءات والخطوات، أبرزها:

ـ الاتّصال بمديريَّة التَّربية لولاية الوادي، للحصول على ترخيص العمل بالثَّانويَّتين.
ـ الاتِّصال بالثَّانويَّتين لمباشرة العمل الميداني.
ـ مباشرة العمل مع أساتذة المادَّة.
ـ جمع وثائق الاختبارات المنجزة.
ـ توزيع الاستبيانات على عدد من أساتذة المادَّة، ثمَّ جمعها.
ـ استخراج البيانات اللَّازمة وتحليلها.

وجدير بالذِّكر هنا، أنَّنا وجدنا كلّ التَّسهيلات من طرف مديريَّة التَّربية لولاية الوادي، وكذا في الثَّانويتين ميدان البحث، بل يتعدَّى الأمر ذلك حيث وجدنا تجاوباً كبيراً، سواءً على مستوى الإدارة، أو عند أساتذة المادَّة الَّذين تعاملنا معهم خلال مُختلف مراحل وإجراءات العمل الميداني.

لذا يُمكن القول إنَّ الصُّعوبات المعترضة كانت تقنيَّة صرفة، وأبرزها تلك الَّتي تتعلَّق بصعوبة فهم المُراد من الاختبار وتصوُّره عند الأساتذة الَّذين نتعامل معهم كوسيط لإجراء الاختبارات عملياً قبل جمعها، ممَّا اضطرنا إلى إعادة عدد من الاختبارات الَّتي تمَّ إجراؤها، والوقوف على كلِّ ما يُقدَّم على أنَّه اختبار يتعلَّق بالبحث، فنقترح النُّصوص المُناسبة والمواضيع المعنية بالاختبار، ونحدِّد، بعد التَّنسيق مع الأساتذة الأسئلة المناسبة.

وقد اعتمد في تطبيق الاختبارات وجمع المدوَّنة، على التَّواصل الخاص مع الأساتذة، وذلك وفق مراحل متفاوتة حسب طبيعة النَّموذج المُقدَّم للاختبار، وتماشياً مع الأنشطة المُنجزة في حُجرات الدَّرس. ثمَّ صُنِّفت هذه المدوَّنات في ثلاثة أنواع كما بينّا من قبل، وشملت جميع مستويات التَّعليم الثَّانوي؛ السَّنة الأولى والثَّانية والثَّالثة.

2 ـ عرض النَّتائج وتحليلها:

تتعلَّق النَّتائج المقصودة بالتَّحليل، ببيانات جمعت من ثلاثة أنواع من الاختبارات الكتابيَّة الموجَّهة لمتعلِّمي الطَّور الثَّانوي شعبة آداب وفلسفة، وكلّ نوع منها وُجِّه لمستويين من التَّعليم الثَّانوي كما أوضحنا سابقاً، وهو ما يعني أنَّنا أمام نتائج ستَّة اختبارات، تقدِّم لنا مُعطيات متنوِّعة عن الكفاءة الحِجاجيَّة لدى المتعلِّمين، وتقودنا للإجابة عن إشكاليَّة البحث، لتبيِّن مدى تحقُّق بناء وتنمية الكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة من خلال كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي شعبة آداب وفلسفة. وعليه سيتمّ عرض النَّتائج وفق نوع الاختبار المنجز بالطَّريقة التَّالية:

ـ نتائج الاختبار الأوَّل (اخ1): وتعرض فيه نتائج اختبار السَّنة الأولى ثانوي، جذع مشترك آداب (اخ1س1)، ونتائج الاختبار الموجَّه للسَّنة الثَّانية آداب وفلسفة (اخ1س2)، وبشكل منفصل، ليتمّ تحليل نتائج كل منهما على حدة.

ـ نتائج الاختبار الثَّاني (اخ2): وتعرض فيه أيضاً، نتائج اختبار السَّنة الأولى ثانوي جذع مشترك آداب (اخ2س1)، ونتائج الاختبار الموجَّه للسَّنة الثَّانية آداب وفلسفة (اخ2س2)، وبشكل منفصل، ليتمّ تحليل نتائج كل منهما على حدة.

ـ نتائج الاختبار الثَّاني (اخ3): وتعرض فيه كذلك نتائج اختبارين، اختبار السَّنة الثَّانية آداب وفلسفة (اخ3س2)، ونتائج الاختبار الموجَّه للسَّنة الثَّالثة آداب وفلسفة (اخ3س3)، وبشكل منفصل، ليتمّ تحليل نتائج كل منهما على حدة.

والجدول التَّالي يبيِّن عدد المتعلِّمين المعنيين بكلِّ نوع من الاختبارات المنجزة، وتوزيعها على مختلف مستويات التَّعليم الثَّانوي:

طبيعة الاختبار	المستوى المعني بالاختبار	العدد	النِّسبة
الإجابة عن سؤال	سنة أولى وثانية (آف)	44	%34.37
تلخيص نص	سنة أولى وثانية (آف)	44	%34.37
كتابة وإنتاج نص حِجاجيّ	سنة ثانية وثالثة (آف)	40	%31.25
العدد الكلّي		**128**	**%100**

الجدول (4) توزيع عدد المُتعلِّمين حسب أنواع الاختبارات المُنجزة

2 ـ 1 ـ نتائج الاختبار الأوَّل (اخ1):

نذكِّر بأنَّ هذا الاختبار "الإجابة عن سؤال"، يقيس مدى تحقُّق بعض جزئيات الكفاءات الحِجاجيَّة عند المتعلِّم، إذ نتبيَّن من خلاله قدراته على قراءة وتفكيك النَّص الحِجاجيّ، وعلى بناء أفكار وفق النَّمط السَّائد؛ ومن ذلك قدرته على تحديد النَّمط الحِجاجي للنَّص من خلال قراءة بنائِه، للتَّعرّف على بعض المؤشِّرات الدَّالة عليه، كاستعمال الحُجج والأدلَّة وبعض الأساليب اللّغويَّة والبلاغيَّة المرتبطة بالحِجاج، وكذا من خلال تحديد موضوع النَّص وطريقة طرح المؤلِّف له، والأفكار الَّتي يتناولها وغير ذلك ممَّا له صلة بالحِجاج. ونكشف بذلك عن مدى استفادة المتعلّم من خبراته الَّتي اكتسبها من تعامله مع النّصوص الحِجاجيَّة الَّتي تقدّمها كتب اللّغة العربيَّة وآدابها للتّعليم الثَّانوي.

2 ـ 1 ـ 1 ـ نتائج اختبار السَّنة الأولى ثانوي (اخ1س1):

سيتمُّ تركيزنا في عملية استخراج البيانات وتحليلها بدايةً، على الأسئلة المُرتبطة بشكل مُباشر بالكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة، والمُتمثِّلة في بيانات الإجابة عن السُّؤال (4.2)، وهو سؤال وارد مع أسئلة البناء اللُّغوي للنَّص، حُدِّد فيه للمتعلِّم نمط النَّص، وطلب منه استخراج الحُجج الَّتي وظَّفها صاحب النَّص:

ـ "اعتمد الشَّاعر في نصِّه على النَّمط الحِجاجيّ: فما هي الحُجج الَّتي وظَّفها؟"

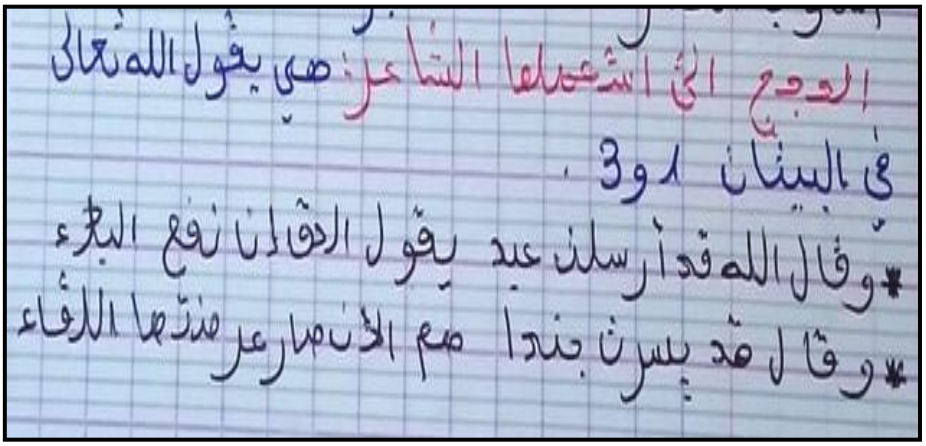
والجدول التَّالي يبيِّن نتائج عمليَّة جمع البيانات الخاصَّة بذلك:

رمز السّؤال	عدد الحجج المحدَّدة	التِّكرار	النِّسبة
4.2	عدم ذكر أي حُجَّة	14	%58.33
	ذكر حجَّة واحدة فقط	03	%12.5
	ذكر حجَّتين فقط	06	%25
	ذكر حجج أكثر	01	%4.16
المجموع الكلّي للمتعلمين		**24**	**%100**

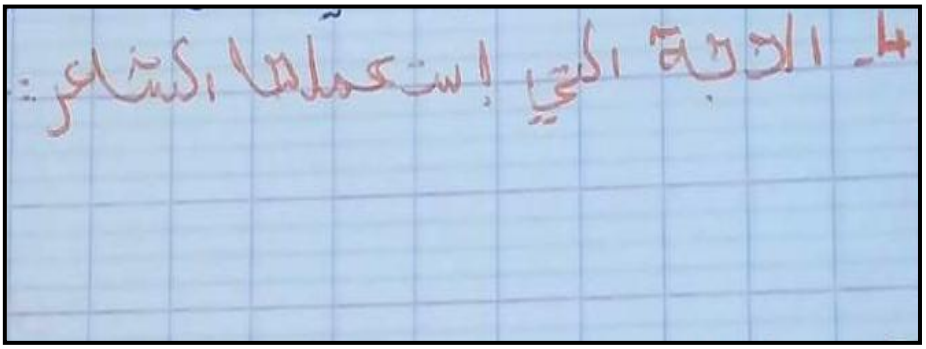
الجدول (5) النَّتائج الخاصَّة بالإجابة عن سؤال "ما هي الحُجَج الَّتي وظَّفها الشَّاعر"

أوَّل ما يظهر هنا، هو محدوديَّة قُدرة المتعلِّمين على استنباط الحُجج، فأغلبهم لم يتوصَّلوا لذكر أيّ حُجَّة (58.33%)، نصفهم (سبعة متعلِّمين) لم يتمكَّن أصلاً من الإجابة عن السّؤال، والنِّصف الثَّاني (سبعة آخرون) قدَّم إجابات ساذجة، حيث يتخيَّر بعض الأبيات من النَّص ويضعها كما هي، دون استنباط لأيّ حُجَّة، أو تفكيك للعناصر الحِجاجيَّة الواردة في هذا البيت أو ذاك، ومثال ذلك يظهر في الإجابتين التَّاليتين:

الإجابة ببيتين شعريَّين

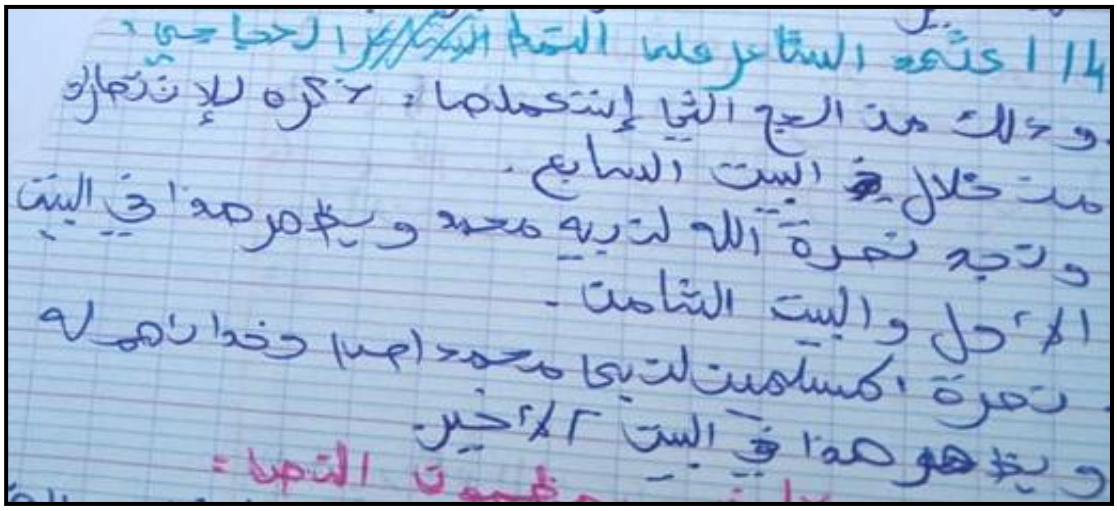


عدم الإجابة عن السُّؤال



ومن الملاحظ أيضاً أنَّ المتعلِّم، قدَّم للإجابة بـ"يقول الله تعالى في البيتين 1 و3"، وهو ما قد يُفسَّر من وجهين، إمَّا أنَّ المُتعلِّم لم يُحسن التَّعبير، فعوض أن يقول أنَّ الشَّاعر احتجَّ بأنَّ الله ذكر في كتابه، أنَّه "قد أرسل عبداً، وقد أرسل جُنداً"، جاء تعبيره ليَنسُب الكلام لله عزَّ وجلَّ، وهذا هو التَّفسير الأرجح. أمَّا الوجه الثَّاني فيحتمل سوء فهم عند المتعلِّم، وخلط بين خطاب الشَّاعر وكلامه، ونسبة ذلك للقرآن الكريم، ويضاف لذلك الخطأ النَّحوي الَّذي وقع فيه المتعلِّم، فجعل من الاسم المجرور في جملة: "في البيتين" مرفوعاً.

ولم تتوصَّل نسبة من المُتعلِّمين (12.5%) إلَّا لذكر حجَّة واحدة فقط، كما لم يتمكَّن من الاستشهاد بأكثر من حجَّتين إلَّا متعلِّم واحد فقط، وجاءت الحُجج كلُّها على شاكلة واحدة، كما هو ظاهر في النَّموذج الآتي:



وعموماً فالحُجج الَّتي استخرجها المتعلَّمون، تمَّ استنباطها من المعاني الَّتي فهموها من النَّص، وتتعلَّق جلُّها **بالقيم والاعتقادات**، ومن أبرزها: "أنَّ الله نصر المؤمنين، ونصر رسوله". وبعضها الآخر يتعلَّق **بالوقائع**، مثل: "أنَّ سيوفنا سيَّرتك عبداً"، في إشارة لغلبة المُسلمين وانتصاراتهم على المشركين في مواقع سابقة، ونصرتهم للرَّسول صلَّى الله عليه وسلَّم. أمَّا باقي أشكال الحُجج الَّتي يمكن استنباطها من النَّص، فلا نجد لها أيّ أثر في كتاباتهم، إضافة لعدم التَّمييز بين الحُجج الرَّئيسيَّة والحُجج الداعمة، وكأمثلة على ذلك نجد في النَّص:

✓ استعمال الشَّاهد والشَّرط في البيت الأوَّل (يَقُولُ الحَقَّ إِنْ نَفَعَ البَلَاءُ):

محمَّد رسول الله **(نتيجة)** ←——— يَقُولُ الحَقَّ **(حُجَّة)**، **والشَّرط** الَّذي يليها حُجَّة داعمة، فهو اختبار للنَّاس بالإيمان أو عدمه، ثمَّ يُستشهد الشَّاعر على ذلك بحُجج أخرى داعمة للشَّرط الَّذي أورده، فمثال ذلك أنَّه آمن به، وكفرت به قريش، مُستعملاً في ذلك الأمر والنَّفي، والَّذي يُوضح وجود موقفين مُتناقضين من القضيَّة المطروحة، ومن ذلك كُلِّه لم يتوصَّل المُتعلِّمون، إلَّا لجُزئيَّة تتعلَّق بالمعنى العام للبيتين (1 و2)، وهي أنَّ "الله قد أرسل محمَّداً رسولاً"، والأصل أنَّها نتيجة وليست حُجَّة، ممَّا يوحي بقلَّة خبرة وعدم معرفة بشكل البناء الحِجاجيّ، ويرجع ذلك لكون المُتعلِّمين تعوَّدوا على التَّعامل مع أسئلة مُناقشة النَّص وعلى تحليله، بشكل مُجزَّأ، وعدم ربط ذلك مع بناء النَّص.

✓ التِّكرار "قال الله"، والَّذي يهدف للرَّبط والتَّأكيد والوعيد، فالله الَّذي أرسل عبده، هو الَّذي يسَّر جُنده، يدافعون عن الله ورسوله:

سباب وهجاء من معدٍ (مقدِّمة) ⟵ نحكم بالقوافي من هجانا (نتيجة).

قتال من معدٍ (مقدِّمة) ⟵ نضرب حين تختلط الدِّماء (نتيجة).

ويستشهد بعض المُتعلِّمين بأنَّ الشَّاعر احتجَّ بذكر انتصارات المسلمين، كنوع من الحُجج المُضمرة، وهو يُفصح عن نوع من القُدرة على الفهم والتَّفسير والتَّأويل للنَّص، والاستنباط منه، لذلك نرى أنَّ جُزءاً من الإشكاليَّة يكمن في كون إجراءات دراسة النَّص الَّتي اعتادها المُتعلِّمون فيها من العيوب، ما كان له أثر على تمييز البنية الواضحة للنَّص الحِجاجي، وهو من النُّصوص الَّتي ركَّز منهاج السَّنة الأولى على التَّنظير لها، فالمُتعلِّم وإن تكرَّر عليه سؤال ما الحُجَج الواردة في النَّص؟ وغيرها من الأسئلة المتعلِّقة بذلك، إلَّا أنَّه اعتاد أيضاً على إجابات نموذجيَّة سطحيَّة، تفتقد لدمج المعارف الَّتي تعدُّ ركناً أساسياً في المُقاربات المُعتمدة، فلا يُمكن أن نتوقَّع منه أكثر من ذلك.

ومن أنواع الحُجج أيضاً استعمال بعض أساليب الإنشاء؛ كالاستفهام الاستنكاري (أتهجوه)، والسُّخرية والتَّهكُّم (أَنْتَ مُجوفٌ، نَخبٌ، هَواءُ)، والأمر والإيعاز (أَرسَلْت، قُوما، صدِّقوه، أَبْلغ)، وبعض الدَّلالات المنطقيَّة اليقينيَّة (قال، شهد)، وأسلوب القصر (عند الله في ذلك الجزاء)، واستعمال المجاز المرسل (نَحْكُمُ بِالْقَوَافِي مَنْ هَجَانَا). والجميع من شأنه أن يمثِّل وسائل وحُجَجاً ودعائماً لطرح الشَّاعر واعتقاده. وكلُّ ذلك لا نجده عند المُتعلِّمين، ممَّا يؤكِّد ما ذهبنا إليه، من أنَّهم لا يتمكَّنون إلَّا من الحُجَج الَّتي تكون على سبيل الحقائق والوقائع، أو الشَّواهد والأمثلة، بل حتَّى في هذه المجالات نجد عجزاً كبيراً، كما تُشير نتائج الجدول، فالمتعلِّمون الَّذين تمكَّنوا من ذكر بعض الحُجَج لا تزيد نسبتهم عن (31.66%)، ونعتبر أنَّ ذلك مؤشِّر على القُدرة الضَّعيفة للتَّملُّك عندهم.

وقصد إيجاد توضيح وتفسير دقيق لهذه الإشكاليَّة، المتعلِّقة بكفاءات المتعلِّمين على تحليل النُّصوص الحِجاجيَّة، نقوم بجمع ودراسة بيانات الإجابة عن الأسئلة الَّتي يُمكن ربطها بالبنية الحِجاجيَّة للنَّص، والَّتي تتراوح بين الفهم والتَّفسير والتَّأويل. ونخصُّ هنا بالسَّحب فقط تكرار المُتعلِّمين الَّذين تمكَّنوا من الإجابة الموفَّقة، والَّتي جاءت كالتَّالي:

رمز السّؤال	الأسئلة المقصودة	التّكرار	النّسبة
1.1	حدِّد موضوع هذه الأبيات.	19	%79.16
2.1	حدِّد الأفكار الأساسيَّة (ثلاث أفكار).	12	%50
	ضع عنوان مناسب لها (ثلاث أفكار).	06	%25
	تحديد عنوان فكرتين فقط	06	%25
	تحديد عنوان فكرة واحدة فقط	07	%29.16
2.2	نوع المجاز في لفظة (القوافي).	20	%83.33
3.2	استخرج من النَّص أسلوب قصر.	15	%62.5
المتوسِّط الحسابي للتّكرار		**12.14**	**%50.59**
المجموع الكلّي للمتعلمين		**24**	**%100**

الجدول (6) النَّتائج الخاصَّة بالإجابة عن الأسئلة المرتبطة بالبنية الحِجاجيَّة للنَّص

يرتبط جانب من الأسئلة بالبناء الفكري، وتحديداً تلك المتعلِّقة بموضوع النَّص وأفكاره الأساسيَّة (السّؤال 1.1 و2.1)، والَّتي من شأنها أن تختبر قدرة المُتعلِّم على الفهم والتَّفسير وتأويل النَّص. وأوَّل ما نلحظه في ذلك أنَّ أغلب المتعلِّمين بنسبة (79.16%)، قد نجحوا في تحديد موضوع النَّص، وتمكَّنوا بذلك من تحقيق درجة التَّملُّك الأقصى.

وتراوحت إجاباتهم بين الفكرتين الآتيتين:

ـ الدِّفاع عن الإسلام والرَّسول صلى الله عليه وسلَّم، بمجموع عشرة (10) متعلِّمين، بنسبة (41.66%) من المجموع الكلّي للمتعلِّمين.

ـ فتح مكَّة والدِّفاع عن الإسلام، بمجموع تسعة (09) متعلِّمين، بنسبة (37.5%) من المجموع الكلّي للمتعلِّمين.

ونجد في ذلك دلالة على أنَّ أغلب المتعلِّمين فهموا موضوع النَّص والفكرة الَّتي يُناقشها، وتوصَّلوا بذلك إلى صياغة هذا الفهم في إجابات مقبولة، وتحديد القضيَّة الَّتي يُنافح عنها الشَّاعر، فكلُّ الإجابات تضمَّنت عبارة "**الدِّفاع عن الإسلام**"، لكنَّهم وكما لاحظنا في الجدول رقم (6) لم يوفَّقوا في بلوغ درجة التَّملُّك الأقصى، واستنباط الحُجج الَّتي وُظِّفت في هذه المُرافعة دفاعاً عن القضيَّة المطروحة، لنستنتج من ذلك أنَّ عمليَّة تذكُّر واستحضار عموم

النَّص بعد قراءته، أيسر بكثير من تفكيك جزئياته واستنباط الحُجج منها، فالمُتعلِّم له خلفيَّة ومعرفة بالشَّاعر صاحب النَّص، وعدد من الأبيات المُقدَّمة فيه، مكَّنته من ذلك، أمَّا التَّحليل والتَّأويل فيحتاج لعمليات ذهنيَّة مُعقَّدة. فبمُجرَّد التَّعمُّق في فهم النَّص، انطلاقاً من تحديد تمفصلاته، تنخفض نسبة التَّوفيق إلى (50%)، ويستمرُّ التَّناقص عند تحديد عنوان لهذه الأفكار، حيث بلغت نسبة النَّجاح (25%) فقط.

يدل كلُّ ذلك على محدوديَّة قدرة المتعلِّمين على التَّعمُّق في تأويل وتفسير النَّص، حيث كلَّما تدرَّجنا في تعقيد الأسئلة الدَّالَّة على فهم دلالات النَّص، زادت درجة الإخفاق عندهم. والدَّرجة الأصعب كما هو مُلاحظ من نتائج الاختبار، هي تحديد واستخراج الحُجج، كونه يتطلَّب كفاءات أكثر تعقيداً، تُمكِّن المُتعلِّم من التَّفسير والتَّأويل والاستنباط، بدليل استعمال جُلّ المُتعلِّمين لعبارة "دفاع" عند تحديدهم لموضوع النَّص (الدَّلالة العامَّة)، لكنَّهم عجزوا عن استخراج واستنباط الحُجَج الَّتي تضمَّنها النَّص، وحتَّى ما ذُكر عند البعض من حُجج، مُمَثَّلة في الوقائع والاعتقاد، فإنَّه لا يتجاوز الفهم السَّطحي للنَّص.

إنَّ مثل هذه الكفاءات لا يُمكن تنميتها لدى المُتعلِّم، إلَّا من خلال تبنِّي نهج واضح في تحليل نصوص حِجاجيَّة، انطلاقاً من بنيتها العامَّة، إلى كيفيَّة الرَّبط بين الحُجَج والنَّتائج، وآليات طرحها واستخراجها من هذه النُّصوص، وهو ما يتمُّ بتقديم مجموعة من القواعد والنَّماذج المحدَّدة بدقَّة والمُجسِّدة لذلك، والرَّبط بين البناء الفكري واللُّغوي، وكذا الدَّرس اللُّغوي والبلاغي، وعدم الاكتفاء بمجموعة من المؤشِّرات الصّوريَّة، بالشَّكل الَّذي تعوَّد عليه الأساتذة والمتعلِّمون على السَّواء، وبطريقة تتعارض مع إدماج وتكامل التَّعلُّمات تحقيقاً للكفاءات المطلوبة، وتجعل من تحديد نمط النَّص ومؤشِّراته وإعادة بنائه بعد تفكيكه، من التَّعلُّمات الفرعيَّة، الَّتي لا توجب الاهتمام بها في كثير من الأحيان.

وتأكيد ذلك نجده في نتائج الإجابتين الأخيرتين، تحديد نوع المجاز(السّؤال 2.2) واستخراج أسلوب قصر(السّؤال 3.2)، أين بلغت نسبة التَّملُّك الأقصى (83.33%) و(62.5%) على التَّرتيب، لكنَّنا لم نجد من المتعلِّمين من وظَّف ذلك في استخراجه للحُجَج، رغم أنَّ المجاز والقصر من الوسائل الحِجاجيَّة، الَّتي من شأنها أن تؤثِّر في السَّامع، فتقوم بدور الحُجَج الدَّاعمة للرَّأي، كما أنَّ أسئلتهما تُدرج عادة مع أسئلة البناء اللُّغوي.

وبالطَّبع لا نتحدَّث هنا عن قدرة الفهم أو التَّفسير والتَّأويل، بقدر ما نؤكِّد على عدم الاعتياد على الدَّمج بين مُختلف المعارف المتمكَّن منها، وعدم المُداومة على توضيح أهمِّية الوسائل والأدوات الحِجاجيَّة بأنواعها المُختلفة (لغويَّة، تداوليَّة، بلاغيَّة، منطقيَّة).

نتوصَّل من خلال كُلِّ ما سبق، إلى استنتاج مدى الهُوَّة الواقعة بين تعامل المُتعلِّمين وتفاعلهم مع ما يتعلَّق بنمط النَّص مُباشرة، وتعاملهم مع باقي أشكال التَّعلُّمات، فإذا كانت درجة التَّملُّك تتراوح بين الحدِّ الأدنى والانعدام بالنِّسبة لاستخراج الحُجَج وما تعلَّق بالبناء الحِجاجيّ للنَّص، فالعكس هو ما نجده في أسئلة البناء الفكري، وأسئلة اللُّغة والبلاغة؛ ونفسِّر ذلك بـ:

✓ إجادة المتعلِّمين التَّعامل مع الأسئلة المُباشرة، الَّتي تحتمل إجابة مُحدَّدة غير مُختلف عليها، وخصوصاً تلك الأسئلة المُتعلِّقة بالدَّلالات العامَّة للنَّص، مثل تحديد موضوع الأبيات أو غرض الشَّاعر، أكثر من إجادتهم التَّعامل مع الأسئلة الَّتي تنبني إجابتها على التَّأويل.

✓ سهولة أكثر في التَّعامل مع الأسئلة الَّتي تُحدِّد نموذجاً معيَّناً، يُستخرج من النَّص، مثل تحديد نوع المجاز في لفظة "القوافي".

✓ إمكانيَّة التَّذكُّر والاسترجاع للمعارف، الَّتي حُدَّت بقواعد مضبوطة، وأنواع مُمَيَّزة، مثل سؤال استخراج أسلوب القصر، فأساليب القصر درسها المتعلِّم وطبَّقها عدَّة مرَّات، بشكل يُيسِّر له تمييزها في النَّص.

✓ صعوبة تعامل المتعلِّمين مع أسئلة تحليل وتفكيك النَّص، وخصوصاً تلك المُتعلِّقة بالبناء اللُّغوي أو التَّداولي، والَّتي منها استنتاج واستخراج الحُجج، لأنَّ ذلك يتطلَّب قدراً مُعيَّنا من الفهم والتَّفسير والتَّأويل والتَّصوُّر لبناء النَّص ككل، وليس لجُزئيَّة من جُزئياته.

✓ عدم التَّمكُّن من الرَّبط بين نمط النَّص الحِجاجيّ ومؤشِّراته، ومُختلف عناصر البناء الفكري (القضيَّة المطروحة، الأفكار وتسلسلها ...)، وكذا عناصر البناء اللُّغوي بما يُمكِّن من تصوُّر سليم لكيفيَّة بناء الحُجج في النَّص، بشكل يشير إلى قصور في إدماج التَّعلُّمات.

2 ـ 1 ـ 2 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّانية ثانوي (اخ1س2):

نذكِّر أوَّلاً بأنَّ عدد المتعلِّمين الَّذين مسَّهم هذا الاختبار عشرين (20) مُتعلِّماً، إلَّا أنَّنا أهملنا إحدى الوثائق الَّتي لم تتضمَّن سوى إعادة كتابة بعض الأسئلة، ليبقى عدد الوثائق الَّتي استُخرجت منها البيانات تسعة عشر (19).

وقد اعتمدنا الطَّريقة نفسها المستعملة في تحليل بيانات اختبار السَّنة الأولى (اخ1س1)، حيث بدأنا بتلك المُتعلِّقة بالبناء الحِجاجيّ للنَّص، والمدرجة تحت أسئلة "البناء اللُّغوي"، وتحديداً بيانات إجابات السُّؤالين:

(4.2) ـ حدِّد النَّمط الغالب على النَّص.

(5.2) ـ علَّل بثلاثة مؤشِّرات مع التَّمثيل.

والجدول التَّالي يحصر نتائج الإجابة عن السّؤال (4.2)، حيث كان تحديد المتعلِّمين لـ"النَّمط الغالب على النَّص"، كما يلي:

رمز السّؤال	تحديد نمط النَّص	التِّكرار	النِّسبة
4.2	نص حِجاجي	13	%68.42
	نص وصفي	03	%15.78
	نمط آخر	02	%10.52
	عدم الإجابة	01	%05.26
المجموع الكلّي للمتعلمين		**19**	**%100**

الجدول (7) نتائج الإجابة عن سؤال تحديد نمط النَّص

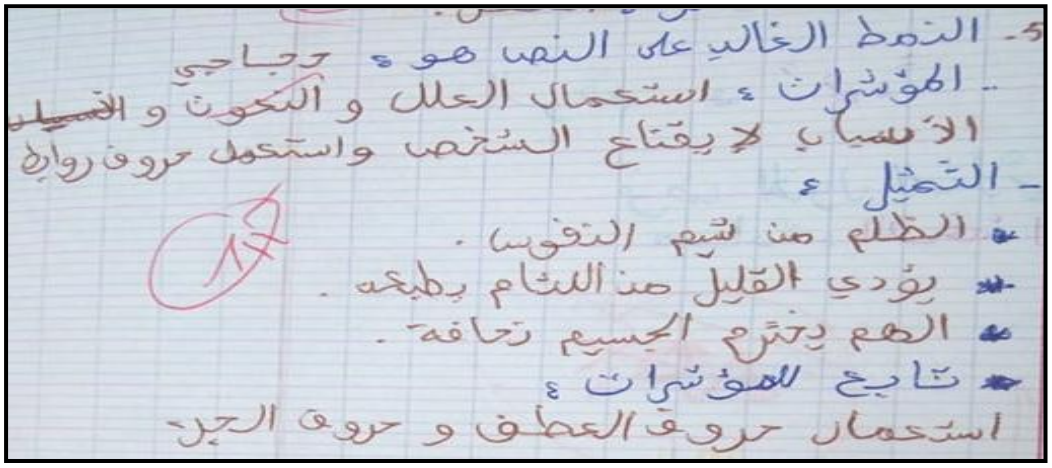
حدَّد أغلب المتعلِّمين نمط النَّص بكونه حِجاجياً، إذ قُدِّرت نسبتهم بـ (68.42%)، ولهذا التَّوفيق بالتَّأكيد ارتباط بما درسوه من شعر للمُتنبِّي، فالنَّص ينتمي لحِكَم المُتنبِّي الشِّعريَّة، يُقارب نص الوحدة السَّادسة في الكتاب الرَّسمي، ويتأكَّد ذلك بأنَّ نسبة (15.78%) غلَّبت النَّمط الوصفي تماشياً مع النَّص الأدبي للوحدة السَّابعة للمتنبِّي أيضاً، وهو ما يثبت بأنَّ تكرار النَّماذج من شأنه أن يُفيد المُتعلِّم في تعامله مع النَّص، وترسيخ معارفه النَّصيَّة وزيادة فهمه لها، فالشَّكل العام للنَّص قريب من فهم المُتعلِّمين وإدراكهم.

أمَّا كيفيَّة بناء النَّص الحِجاجيّ، والقدرة على تفكيك هذا البناء، فيُمكن أن نقيس كفاءات المتعلِّمين فيها انطلاقاً من نتائج الإجابة عن السُّؤال (5.2)، الَّذي يستهدف التَّعليل بثلاثة مؤشِّرات، والَّذي كانت نتائجه وفق الجدول الآتي:

رمز السّؤال	مؤشّرات نمط النَّص	التّكرار	النِّسبة
5.2	ذكر ثلاثة مؤشَّرات	01	%05.26
	ذكر مؤشَّرين فقط	08	%42.10
	ذكر مؤشَّر واحد فقط	04	%21.05
	عدم ذكر أي مؤشَّر	06	%31.57
	التَّمثيل	01	%05.26
المجموع الكلّي للمتعلمين		**19**	**%100**

الجدول (8) نتائج الإجابة عن سؤال التَّعليل بثلاثة مؤشّرات

نجح مُتعلِّم واحد فقط في ذكر ثلاثة مؤشِّرات مقبولة، في حين نجد أنَّ عدداً مقبولاً من المتعلِّمين قدِّرت نسبتهم بـ (42.10%) ذكروا مؤشِّرين، وذكرت نسبة (21.05%) منهم مؤشِّراً واحداً فقط، ومجموع هذه النِّسب (68.42%) يُعادل نسبة المتعلِّمين الَّذين نجحوا في تحديد نمط النَّص (الحِجاجي)، وهو ما يفسِّر عدم نجاح باقي المُتعلِّمين (بنسبة 31.57%) في ذكر أيّ مؤشِّر يرتبط بالنَّمط الحِجاجيّ. كما تدلُّ هذه النَّتائج على ضعف قدرة المتعلِّمين على استخلاص الدَّلائل والمؤشِّرات المُتعلِّقة بالنَّمط الحِجاجيّ للنَّص، فالمُتعلِّم اعتاد الإجابة مشافهة على مثل هذه الأسئلة، عند تحليله لنصوص الكتاب في حُجرة الدَّرس، أمَّا العمل الفردي المكتوب فلا يُمارسه المُتعلِّم إلَّا عند الامتحانات (فروض واختبارات)، لذلك لم نجد إلَّا مُتعلِّماً واحداً من بين ثلاثة عشر نجحوا في تحديد نمط النَّص، حصَّل ثلاثة مؤشِّرات، رغم غنى النَّص بها وتنوُّعها فيه بين لُغويَّة وبلاغيَّة ومنطقيَّة، وقد جاء المُتعلِّمون بعدد منها كـ: النَّفي، التَّعليل، الرَّوابط الشَّرطيَّة، التَّمثيل، المجاز، البراهين، ضمير المخاطب، النُّصح والإرشاد وغيرها، وكمثال على ذلك نقدِّم الإجابة التَّالية كنموذج، والَّتي تظهر فيها إجابة الأسئلة (4.1) و(5.2) و(4.2):



وبانتقالنا للشَّطر الثَّاني من السُّؤال "التَّمثيل"، نجد متعلِّماً واحداً مثَّل لمؤشِّر واحد فقط، بينما البقيَّة إمَّا مُتجاهل (لم يُجب عن السُّؤال) أو مُخفق، وإذا ربطنا بين هذه المُلاحظة وما قبلها، نتوصَّل إلى أنَّ هناك جانباً نظرياً استذكره المتعلِّمون وإن بشكل جزئي، فحدَّدوا بعض مؤشِّرات النَّمط الحِجاجيّ، وعند مواجهتهم للنَّص عجزوا عن أن يأتوا بأمثلة لذلك، ممَّا يُثبت محدوديَّة الجوانب الإجرائيَّة عندهم. وهو ما قد يفسَّر من وجهين، إمَّا أنَّهم لا يستطيعون استخراج نماذج من النَّص توافق ما هو مطلوب منهم، كاستخراج أمثلة عن المؤشِّرات الحِجاجيَّة الَّتي حدَّدوها، أو أنَّهم يفتقدون القدرة على الرَّبط بينهما (المؤشِّرات والتَّمثيل من النَّص)، وهذا التَّفسير الأخير هو الأقرب، لأنَّ المتعلِّمين عندما يُطلب منهم استخراج نماذج وصور نصيَّة معيَّنة (بلاغيَّة، أسلوبيَّة، لغويَّة، فكريَّة) بشكل مباشر، دون ربطها بالنَّمط الحِجاجيّ، يحقِّقون نسبة مقبولة من النَّجاح، وهو ما تبيِّنه نتائج إجابات باقي الأسئلة:

رمز السّؤال	الأسئلة المقصودة	التِّكرار	النِّسبة
4.1	هل يُخاطب الشَّاعر في هذه الأبيات العقل أم العاطفة؟	15	%78.94
1.2	حدِّد نوع الأسلوب الَّذي استعمله الشَّاعر في البيت الخامس.	12	%63.15
	ما غرضه البلاغي؟	08	%42.10
2.2	استخرج أسلوب شرط.	07	%36.84
	استخرج من النَّص محسِّن بديعي.	16	%84.21
3.2	أذكر مثال عن الكلمات الَّتي كرَّرها الشاعر في أبياته.	12	%63.15
المتوسِّط الحسابي للتِّكرار		**11.66**	**%61.36**
المجموع الكلِّي للمتعلمين		**19**	**%100**

الجدول (9) نتائج الإجابة عن الأسئلة الَّتي يُمكن ربطها بالبنية الحِجاجيَّة لدى مُتعلِّمي السَّنة الثَّانية

اكتفينا في الجدول رقم (9) بإيراد تكرار ونسب الإجابات الموفَّقة فقط في كلّ حالة، ويظهر فيها أنَّ نسبة المتوسِّط الحسابي بلغت (61.36%)، ممَّا يُشير إلى أنَّ أغلب المتعلِّمين نجحوا في الإجابة عن أسئلة تفكيك النَّص في عمومها، والَّتي لا تحتاج إلى استخدام القدرة على التَّفسير والتَّأويل، بقدر ما تتطلَّب قدرات التَّذكّر والتَّطبيق، فيستذكر المُتعلّمون معارفهم حول أنواع الأساليب والأغراض البلاغيَّة والمُحسِّنات البديعيَّة وأسلوب الشَّرط وأركانه، ثمَّ يُطبِّقون كلّ ذلك على النَّص المدروس.

وعند التَّمعُّن في هذه النَّتائج، نكتشف أنَّ النِّسب الَّتي حُصِّلت تتفاوت من إجابة لأخرى إلى درجة التَّباين، فأعلى نسبة نجاح (84.21%) نجدها في إجابة السّؤال (2.2) "استخرج من النَّص محسِّناً بديعياً"، وأدنى نسبة نجاح (36.84%) نجدها أيضاً في السُّؤال نفسه (2.2) "استخرج أسلوب شرط". فالنَّجاح والإخفاق يرتبط إذن بطبيعة المعارف المطلوب استرجاعها، وتنوُّعها ومدى تمكُّن المُتعلِّم منها، وغِنى النَّص بنماذج كافية لها، فللمحسِّنات البديعيَّة مثلاً أنواع متعدِّدة، ويمكن استخراج أكثر من مثال عنها من النَّص، وتعوَّد المتعلِّم على بعضها منذ مرحلة التَّعليم المتوسّط، وتكرُّر تناولها في أغلب النُّصوص المدروسة والامتحانات، هو ما مكَّن من تحصيل نسبة نجاح معتبرة (84.21%). أمَّا المطالب الَّتي لا يتكرَّر تناولها تطبيقياً، بالشَّكل الَّذي يضمن تحقّقها لدى المتعلِّم، كـ"الغرض البلاغي" و"استخراج أسلوب شرط"، كانت النَّتائج فيها معبِّرة عن إخفاق لأغلب المُتعلِّمين.

تقوم المُقاربة بالكفاءات «على أساس الإدماج و السَّعي إلى تكوين شخصيَّة المتعلِّم تكويناً كلياً عن طريق بناء معارفه ومعارفه الفعليَّة والسُّلوكية»[1]، والتَّمعُّن في نتائج بيانات هذا الاختبار، يُثبت غياب القدرة على إدماج التَّعلُّمات؛ فعند تتبُّعنا لتدرُّج أسئلة البناء اللُّغوي تحديداً، نجد أنَّ المتعلِّم لم يستثمر إجابات الأسئلة (1.2 ـ 2.2 ـ 3.2) في استخراج مؤشِّرات النَّمط الحِجاجيّ (السُّؤال 5.2) من النَّص المدروس بالشَّكل المطلوب، ولا في التَّمثيل لهذه المؤشِّرات، رغم أنَّ جميعها تصبّ في ذلك، سواءً ما تعلَّق بنوع الأسلوب وغرضه البلاغي، أو المُحسِّنات البديعيَّة وأسلوب الشَّرط والتِّكرار، وكلُّها تُعدُّ من قرائن الحِجاج ووسائله.

(1) وزارة التّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّانية ثانوي، ص.2.

إنَّ الوقوف على «طريقة بناء نمط معيَّن من النُّصوص، من شأنها أن تُساعد المتعلِّم على اكتساب كفاءة نصيَّة عالية على مستوى الدِّراسة والإنتاج معاً»[1]، هذا ما تُنظِّر له الوثائق الرَّسميَّة الصَّادرة عن وزارة التَّربيَّة الوطنيَّة، لكنَّ نتائج الاختبار تؤكِّد أنَّ العقبة الأساسيَّة أمام المُتعلِّم تكمن في عدم تملُّكه لطريقة بناء النَّص الحِجاجيّ، نتيجة عدم تمثُّله للبنية الحِجاجيّة، فالنُّصوص الحِجاجيّة الَّتي درسها لم يقف فيها عند الأركان الرَّئيسيَّة للنَّص الحِجاجي، الَّتي تنبني على مقدِّمات ونتائج مرتبطة بجملة من الحُجَج، وعوض ذلك تُقدَّم له مجموعة من الأدوات الَّتي قد توجد في أنماط نصيَّة أُخرى، ليَختلط عليه الأمر إذا طُلب منه تحديد نمط النَّص، أو استخراج الأدلَّة عليه، بمعنى أنَّ الكفاءة النَّصيَّة حاضرة، مؤكَّد عليها تنظيرياً، غائبة ومُهملة إجرائياً، في العمليَّة التَّعلُّميَّة.

2 ـ 2 ـ نتائج الاختبار الثَّاني (اخ2):

يقيس هذا الاختبار "تلخيص مضمون النَّص"، مدى جدَّة التَّدريبات الَّتي يتلقَّاها المتعلِّم، والَّتي تهدف تنميَّة كفاءته الإنتاجيَّة، من خلال تمكُّنه من بناء تعابير على منوال نمط النَّص، وتتمثَّل هذه التَّدريبات كما بيَّناها في الفصل الثَّاني[2]، في بناء تعابير على منوال نمط النَّص، شرح أو نثر أبيات القصيدة، أو تلخيص مضمون النَّص، وهو الَّذي اعتمدناه في هذا الاختبار، كونه يجمع بين مختلف هذه التَّدريبات الكتابيَّة.

ويشترك هذا الاختبار (اخ2) مع سابقه (اخ1)، في السَّند النَّصي، ولذلك أُدرج مطلب "تلخيص مضمون النَّص" وفق النَّمط الحِجاجيَّ عند نهاية أسئلة البناء اللُّغوي (اخ1)، وتحديداً في السُّؤالين رقم:

- (5.2) بالنِّسبة للاختبار الأوَّل الموجَّه للسَّنة الأولى (اخ1س1).
- (6.2) بالنِّسبة للاختبار الأوَّل الموجَّه للسَّنة الثَّانية (اخ1س2).

وكما ذكرنا من قبل كانت الغاية من هذا الرَّبط بين الاختبارين، هو تزامن تفكيك النَّص مع إعادة صياغته بشكل ملخَّص، بما لا يدع مجالاً للنِّسيان وتشتُّت الأفكار.

(1) وزارة التَّربيّة الوطنيّة، الوثيقة المرافقة لمنهاج السّنة الثّالثة ثانوي، الجزائر، 2006، ص.10.

(2) ينظر، ص.162 وما بعدها، من هذا البحث.

2 ـ 2 ـ 1 ـ نتائج اختبار السَّنة الأولى ثانوي (اخ2س1):

نذكر هنا أنَّ عدداً من المُتعلِّمين (ستة مُتعلِّمين)، لم يتمكَّنوا من إنجاز هذا المطلب، بما يعني أنَّ الاختبار بقي محصوراً في ثمانية عشر (18) مُتعلِّماً فقط، جمعت من وثائقهم البيانات اللَّازمة، مع العلم أنَّنا اقتصرنا على تسجيل تكرار المتعلِّمين الَّذين وفّقوا في المؤشِّرات المحدَّدة فقط، وتمَّ تسجيلها وفق الجدول التَّالي:

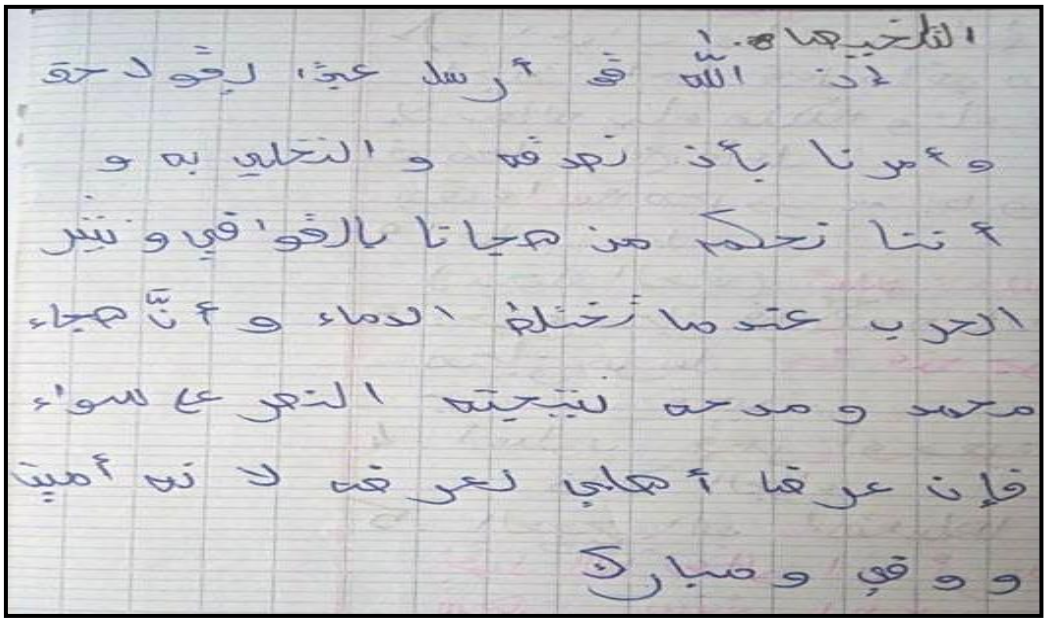
المعيار	المؤشِّر المعتمد في التَّقييم	التِّكرار	النِّسبة
01. بناء النَّصّ	2.1 الالتزام بالنَّمط الحِجاجيّ للنَّص	01	%05.55
	2.1 احترام الرَّوابط المُناسبة للنَّمط الحِجاجيّ	02	%11.11
	3.1 الحفاظ على الكلمات المفاتيح للنَّص	06	%33.33
02. التَّلخيص	1.2 فهم التَّعليمة والإنتاج المطلوب	05	%27.77
	2.2 الوفاء الشَّديد بالنَّص	03	%16.66
	3.2 التَّكلُّم بلسان المؤلِّف	01	%05.55
	4.2 احترام قواعد الكتابة	02	%11.11
المتوسِّط الحسابي للتِّكرار		**02.85**	**%15.87**
المجموع الكلِّي للمتعلمين		**18**	**%100**

الجدول (10) نتائج مؤشِّرات تلخيص نص السَّنة الأولى ثانوي

وقبل تحليل النَّتائج الواردة بالجدول، نذكر أوَّلاً أنَّ حجم التَّلخيص الَّذي أنجزه المتعلِّمون، تراوح عند أغلبهم (عشرة متعلِّمين) بين (7 إلى 11) سطراً، لورقة كرَّاس من الحجم العادي، بينما تراوحت عند ستَّة مُتعلِّمين بين (4 إلى 6) أسطر، ولم يتجاوز مُتعلِّمين اثنين ثلاثة أسطر. ورغم أنَّنا هنا لا نستطيع ربط الحَجم المُفترض لنصّ التَّلخيص بحجم النَّص الأصلي، كون هذا الأخير شِعرياً، إلَّا أنَّه يُمكن تقديره من خلال أهمّ أفكاره وروابطه وكلماته المفتاحيَّة الواجب حضورها فيه، وكذا من خلال إحصاء عدد الكلمات الَّتي بني منها، مع الأخذ في الاعتبار أنَّ في هذا العمل أيضاً نثر للأبيات الشِّعريَّة، وعليه نجد في اختيار غالبيَّة المُتعلِّمين (7 إلى 11 سطراً) موفَّق جداً.

يظهر بعد ذلك أنَّ لا مؤشِّر تجاوز حدّ (34%)، بمعنى أنَّنا نقف دون التَّملُّك لهذه الكفاءة (تلخيص مضمون النَّص)، عند عموم المُتعلِّمين، حيث نجد أنَّ المُتوسِّط الحِسابي لتكرار المؤشِّرات المُعتمدة بالجدول، جاء بنسبة ضعيفة جداً **(15.87%)**، بما يدلُّ على عدم تمكُّن المُتعلِّمين من معايير ومؤشِّرات تلخيص النَّص وشرح مضمونه، وذلك على الرَّغم من اقتران العمليَّة مع قراءة النَّص وتفكيكه، فالنَّص الأصلي ماثل أمامهم، وأهمّ تفاصيل تحليله كذلك، لكن ثلث المُتعلِّمين فقط تمكَّن من الالتزام بالفكرة الأساسيَّة والأفكار الجُزئيَّة له، وكذا بعض أهمّ الكلمات المفتاحيَّة.

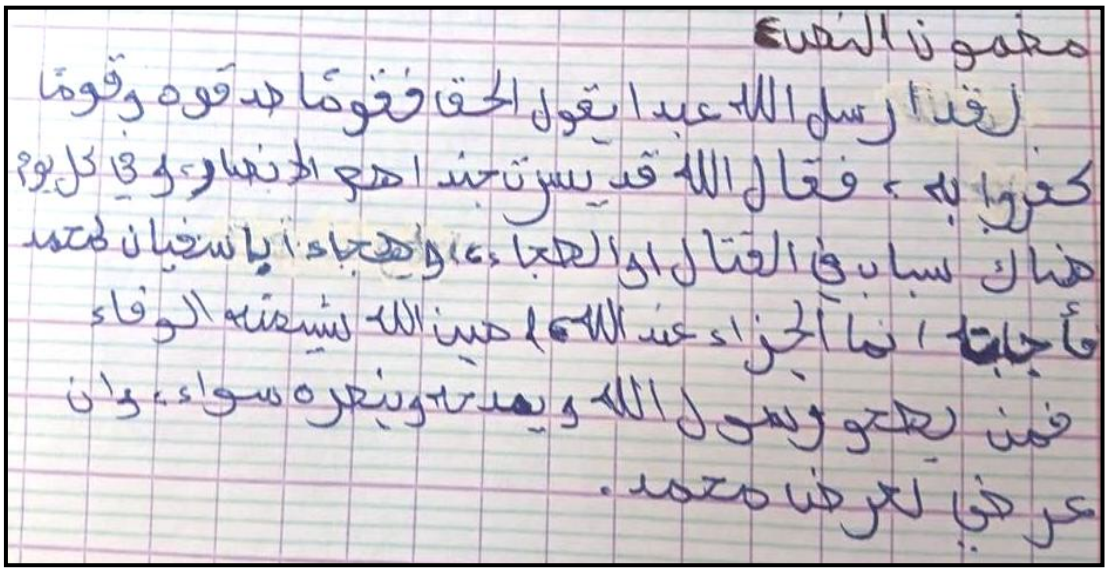
وعند التَّمعُّن في جُلِّ الإجابات، نجد أنَّها لا تتحرَّى التَّعبير عن الأفكار وصياغتها وفق المطلوب، بقدر ما هي محاولة تحديد لأفكار النَّص، ومن ثمَّ ربطها ببعض بطريقة ما. وهي بعيدة كُلَّ البُعد عن البناء الحِجاجي، حيث تقترب من الإخبار، والوصف لما ورد في النَّص الأصلي. ليصل الإيجاز والاختصار في هذه الحالة أقصاه، كما هو واضح في النَّموذج التَّالي:



شمل تلخيص المُتعلِّم كما هو واضح جميع أفكار النَّص، وفق التَّرتيب الأصلي لها، الإيمان بالله ورسوله وإعراض قريش عن ذلك، ثُمَّ تهديد الكافرين بحرب نصرة للحقّ، وأخيراً الدِّفاع عن الرَّسول صلى الله عليه وسلّم، ولم يفصل بينها بأيّ علامة ترقيم، بل ربطها بحرف العطف "و" دون تمييز بين فكرة وأخرى، بشكل يخلُّ بدلالة النَّص في عمومه.

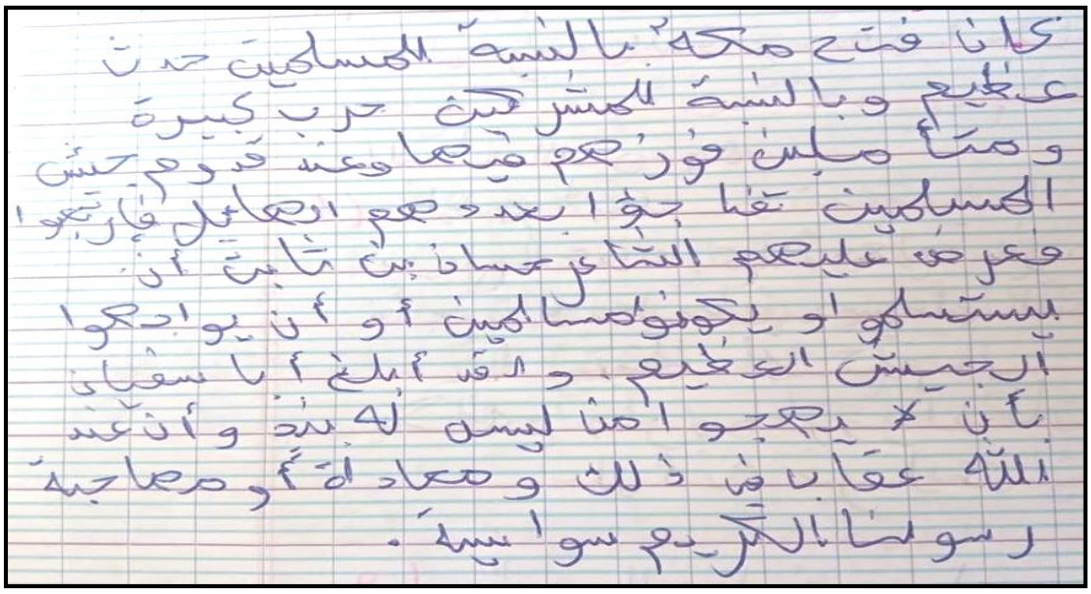
والملاحظ أيضاً أنَّ جميع الألفاظ والجمل المُستعملة اقتبست من النَّص، وهي سمة غالبة على جميع إنتاجات المُتعلِّمين، الَّذين لم يتجاوزوا التَّغيير الشَّكلي للنَّص، فحوَّلوه من الشِّعر إلى النَّثر لا أكثر، مع حذف للتَّفاصيل الواردة فيه، والكلمة الوحيدة الَّتي كانت من وضع المُتعلِّم في النَّموذج أعلاه، هي "التَّحلِّي به"، وظَّفها بشكل يجانب دلالتها، و كان الأولى استعمال "التَّمسك به أو طاعته أو التزام أوامره". وقدَّم في ختام تلخيصه تعليلاً مُستعملاً أحد أدواته "لأنَّه"، وذكر ثلاث صفات للرَّسول كأسباب لنصرته، وهذا حدُّ الحجاج الَّذي جاء به التَّلخيص.

ويعدُّ هذا النَّموذج من أفضل ما أنجزه المتعلِّمون، فغالب التَّلخيصات وقفت عند التَّركيز على فكرتين أو فكرة واحدة فقط، وإن وجدنا ما هو أكثر حجماً، فإنَّه سيُعاب من جانب آخر. وتكون انطلاقة البعض سليمة، لكنَّهم يحيدون بعد ذلك، فلا يوفون بموضوع النَّص، ويُغلِّبون عليه الطَّابع الوصفي، والسَّردي عند التَّعرّض للأحداث، بما يُخلُّ ببنيته الأصليَّة "الحِجاجيّة"، ومن أمثلة ذلك:

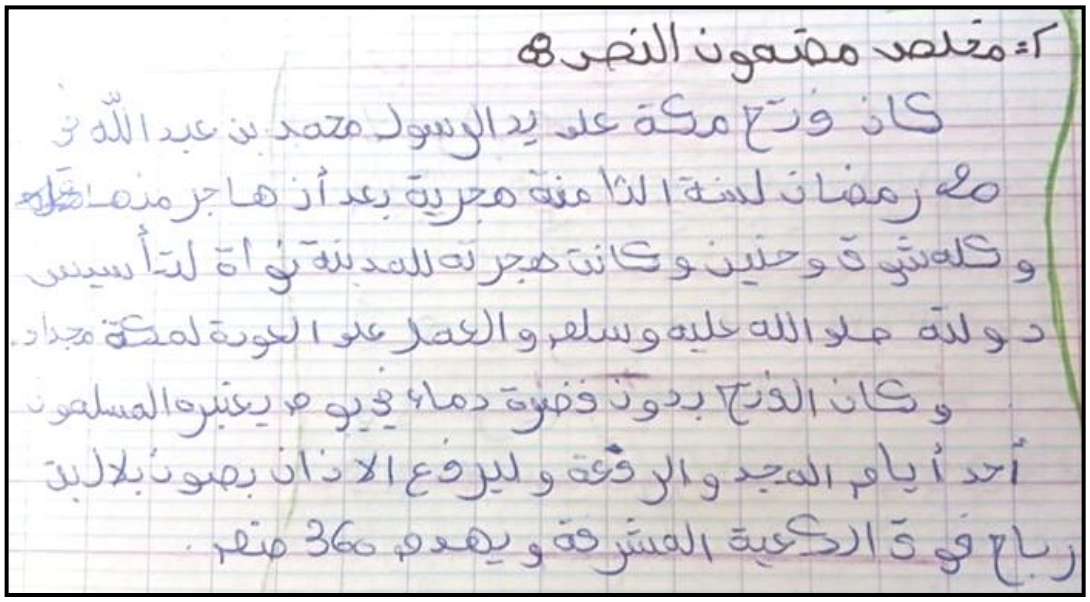


ولا يلتزم أغلب المُتعلِّمين بمضمون النَّص ولُغته، فيعمدون إلى موضوع النَّص أو جزئيَّة منه "فتح مكَّة"، ثمَّ يتناولونه بشكل موجز وفق رؤيتهم، بتوظيفهم لمعارف أخرى يستذكرونها خلال التَّلخيص، والأصل في التَّلخيص غير ذلك، وقد يدمج البعض بين هذا وذاك، وهو ما يُبين عن سوء فهم للتَّعليمة والإنتاج المطلوب، فالنَّص المُلخَّص يجب أن يرتبط مباشرة بالنَّص الأصلي ويحيل إليه، ويتمّ ذلك بالتَّقيد التَّام بتقنيات التَّلخيص:

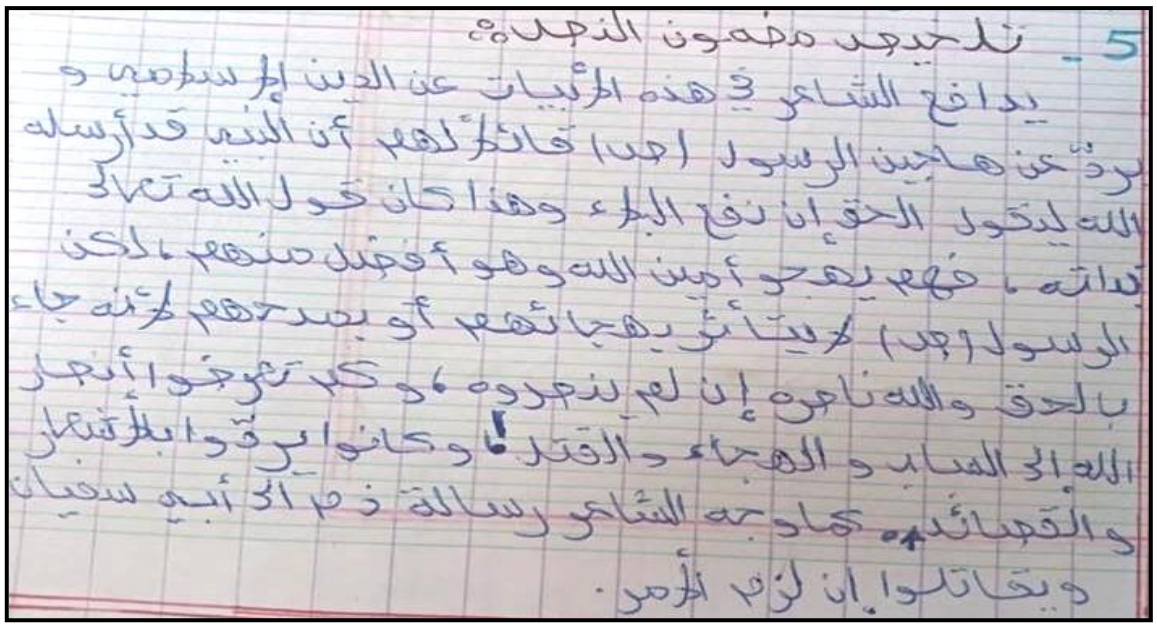
عدم الوفاء بالنَّص (والمزج بينه وبين استذكار حادثة تاريخيَّة)



عدم الوفاء بالنَّص (عرض حادثة فتح مكَّة برؤية وأسلوب المتعلِّم)



كما يُفتَرَض في تقنية التَّلخيص أنَّها تدفع المُتعلِّم ليتحدَّث بلسان المؤلِّف، لا بلسان غيره؛ إلَّا أنَّ جلّ المتعلِّمين يهملون ذلك، وبدل الحديث باسم صاحب النَّص (الشَّاعر)، يقفون موضع المُحايد، ويصفوا ما كتبه الشَّاعر، ولا يتبنُّون أيَّ موقف، مُستعملين لذلك عبارات مُختلفة، مثل: يتحدَّث موضوع القصيدة ...، هذا النَّص ...، يُدافع الشَّاعر ...، يوعد الشَّاعر ...، وعبارات أخرى مُماثلة غير مقبولة في تقنيات التَّلخيص. ويُصاحب ذلك إهمال شبه تام لعلامات التَّرقيم عند أغلبهم، بما يُشير إلى عدم وعي بقيمتها الدَّلاليَّة (حيث لم يلتزم بقواعد الكتابة إلَّا نسبة (11.11%) من المتعلِّمين)، ومن أمثلة ذلك:


5- ناقش مضمون النص:
يدافع الشاعر في هذه الأبيات عن الدين الإسلامي و يرد عن هاجين الرسول (ص) قائلا لهم أن الله قد أرسله الله ليقول الحق إن نفع البلاء وهذا كان قول الله تعالى لذاته، فهم يهجو أمين الله وهو أفضل منهم، لكن الرسول (ص) لم يتأثر بهجائهم أو بصدهم لأنه جاء بالحق والله ناصره إن لم ينصروه، وكم تعرضوا أنصار الله إلى الصاد و الهجاء والقتل! وكانوا يردون بالافتخار والقصائد، كما واجه الشاعر رسالة ذم الى أبي سفيان ويحاتلوا إن لزم الأمر.

ومن النَّتائج المتوصَّل إليها من مُعطيات الجدول رقم (10) أيضاً، عدم الالتزام ببناء النَّص الأصلي، ولا المُحافَظة على الكلمات المفتاحيَّة له (اللَّه، جند، الأنصار، معد، قتال، هجاء، الدِّماء، أبو سفيان، سيوف، عبد الدار، محمَّد، مبارك، أمين اللَّه)، بالإضافة إلى عدم اعتماد الرَّوابط الواردة فيه (قد، حين، ألا، فإنَّ، فمن)، إلَّا بنسب ضعيفة جداً (3.33% للكلمات المفتاحيَّة و11.11% للرَّوابط)، كما أنَّ التَّخلِّي عن الأساليب المُختلفة الَّتي وظَّفها الشَّاعر (القصر والشَّرط والاستفهام والمجاز وغير ذلك)، وعدم تمكُّن المُتعلِّمين من استغلال كلِّ ذلك في كتاباتهم، وهي من أهمّ القرائن الحِجاجيَّة، أسهم في فقدان النَّص لبنيته الحِجاجيّة، فلم تتجاوز نسبة الالتزام بالنَّمط الحِجاجيّ للنَّص (05.55%)، ولم يتقيَّد أغلب المُتعلِّمين بالمطلوب منهم، ولا بما اختاره الشَّاعر من بناءٍ لنصِّه، واكتفوا بالوصف وسرد الأحداث كما سبق وأن بيَّنا.

وعموماً نجد أنَّ نتائج هذا الاختبار (اخ2س1) ترتبط كثيراً بنتائج الاختبار الأوَّل (اخ1س1)، فالصُّعوبة الَّتي يجدها المتعلِّمون في استخراج الحُجج وربط العناصر الحِجاجيَّة ببعضها، عند تفكيكهم للنَّص، تتجلَّى بوضوح عند إعادة بنائه، فلا يتمكَّن المتعلِّم من الحفاظ على الحُجَج والأدلَّة والكلمات المفتاحيَّة، والرَّوابط الحِجاجيَّة الَّتي تعمل على تقويتها، وكلُّ ذلك يؤكِّد على أنَّ كفاءات المُتعلِّمين المُتعلِّقة بالفهم والتَّحليل تتوقَّف عند درجة سطحيَّة، لا تغوص في الدَّلالات العميقة للنَّص، ولا تُدرك أهمّ العناصر الحاملة لها، فلا يُتمكَّن بذلك من تنظيم الأفكار وربط العلائق بين أجزاء التَّركيب اللُّغوي للنَّص.

2 ـ 2 ـ 2 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّانية ثانوي (اخ2س2):

نذكر هنا أيضاً، أنَّ عدداً من المُتعلِّمين (ثلاثة مُتعلِّمين)، لم يتمكَّنوا من إنجاز هذا المطلب "تلخيص مضمون النَّص"، بما يعني أنَّ الاختبار بقي محصوراً في (17) مُتعلِّماً فقط، جمعت من وثائقهم المُعطيات اللَّازمة، مع العلم أنَّنا اقتصرنا على تسجيل تكرار المتعلِّمين الَّذين وفّقوا في المؤشِّرات المحدَّدة فقط، وتمَّ تسجيلها وفق الجدول التَّالي:

المعيار	المعيار المعتمد في التَّقييم	التِّكرار	النِّسبة
01. بناء النَّص	2.1 الالتزام بالنَّمط الحِجاجيّ للنَّص	01	%05.88
	2.1 احترام الرَّوابط المُناسبة للنَّمط الحِجاجيّ	01	%05.88
	3.1 الحفاظ على الكلمات المفاتيح للنَّص	09	%52.94
02. التَّلخيص	1.2 فهم التَّعليمة والإنتاج المطلوب	02	%11.76
	2.2 الوفاء الشَّديد بالنَّص	05	%29.75
	3.2 التَّكلُّم بلسان المؤلِّف	02	%11.76
	4.2 احترام قواعد الكتابة	00	%00
المتوسِّط الحسابي للتِّكرار		**02.85**	**%16.76**
المجموع الكلِّي للمتعلمين		**17**	**%100**

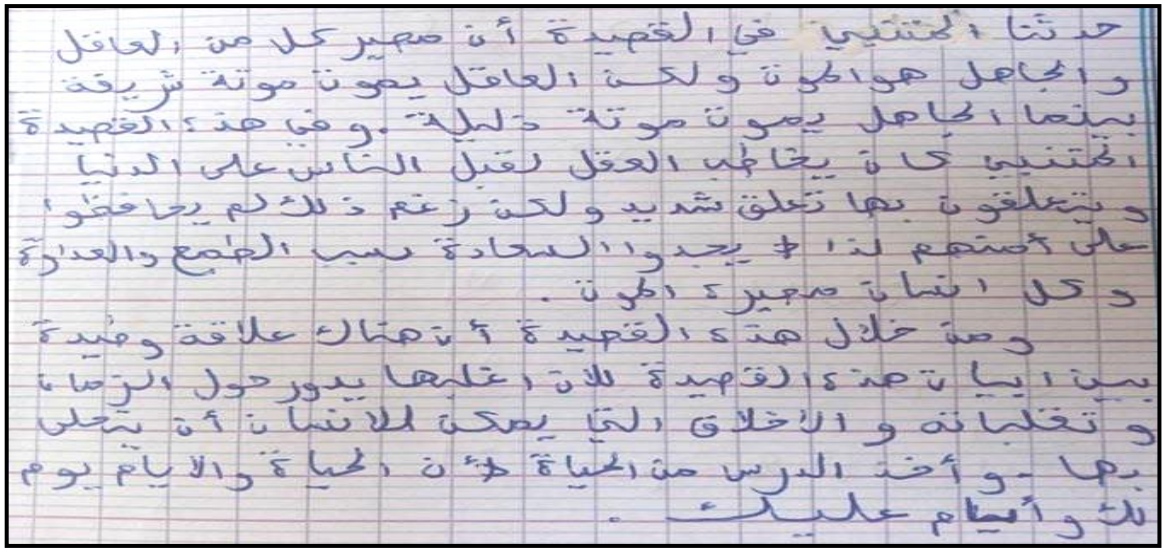
الجدول (11) نتائج مؤشِّرات تلخيص نص السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي

أوَّل ملاحظة تُسجَّل على تلخيصات السَّنة الثَّانيَّة، أنَّ فيها شيئاً من الخلل من حيث الحجم، فمعظمها (11 متعلماً) تراوحت بين (9 و13) سطراً، وعند ثلاثة مُتعلِّمين بين ستَّة إلى ثمانية أسطر، بينما تجاوز الثَّلاثة المُتبقِّين حدَّ التَّلخيص، فكتبوا نصوصاً طويلة (صفحة كاملة)، بما لا يتوافق والمطلوب، فلا حذف للحشو والتَّفصيل، ولا تكثيف لدلالات النَّص بالتَّركيز على أهمِّ أفكاره، مع الحفاظ على كلماته المفتاحيَّة وأهمّ روابطه، وذلك كونهم أعادوا كتابة أبيات القصيدة بشكل منثور دون تصرُّف، ولا التزام بتقنيات التَّلخيص، حيث يجب على صاحب التّلخيص أن يضع نفسه مكان الكاتب فلا يتكلّم إلاّ بلسانه، فالمطلوب الوفاء الشّديد للنّص، فلا تعليق ولا إطلاق أحكام لم ينصَّ عليها الكاتب صراحة.

كما أنَّ مبدأ الوفاء للنّص لا يناقض مبدأ العمل الشّخصي، ولا يعني النّقل الحرفي لجمل النّص، بالطَّريقة الّتي وجدناها في صناعة المُتعلِّمين، بل هو تحويل بنية النّص المركّبة إلى ملخّص ذي بنية بسيطة، وفق أُسلوب المُلخِّص، مع الاحتفاظ بالكلمات المفاتيح والألفاظ الوظيفية والمفردات الّتي قد يؤدّي استبدالها إلى تغيير المعنى والإخلال بالنَّص.

أمَّا ما يخصُّ عموم التَّلخيص والتَّقيُّد بنمط الكتابة (الحِجاج)، فلا يختلف كثيراً أيضاً، عمَّا وجدناه في اختبار السَّنة الأولى (اخ2س1)، حيث بلغ المتوسِّط الحِسابي لتكرار المؤشِّرات المُعتمدة في الجدول أعلاه نسبة (16.76%)، بما يدلُّ على عدم تملُّك المُتعلِّمين للكفاءة النَّصيَّة الحِجاجيَّة، حيث لم يبذلوا أيّ جهد لمحاولة فهم النَّص وتفكيكه والتَّعمُّق في دلالاته، من أجل إعادة بناء تعبير متوافق والنَّمط الحِجاجيّ انطلاقاً منه، ولو في جُمل معدودة، حيث لاحظنا فيما قدَّموه، ما يلي:

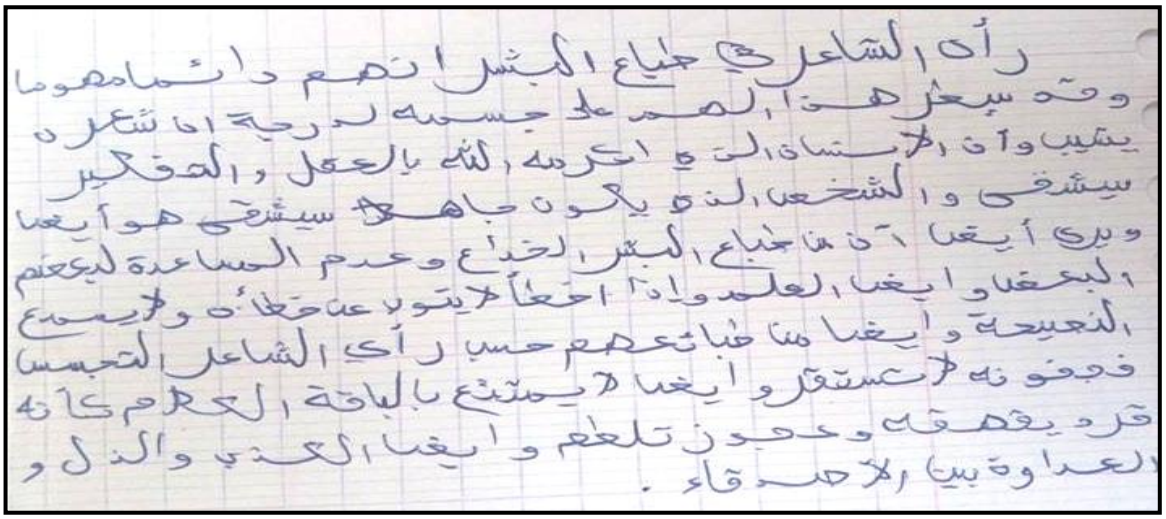
✓ يضع أغلب المتعلِّمين أنفسهم في موقف المُحايد الَّذي لا رأي ولا أسلوب له في التَّعبير، بما يُناقض المبدأ الرَّئيس في التَّحاج، أين يجب أن تُطرح قضيَّة يُحتجُّ لها، وتُحدَّد أطراف التَّحاج، وهو الأمر الَّذي يغيب عن أذهان المُتعلِّمين، فيعمد عدد منهم إلى وصف عمل الشَّاعر في قصيدته، والأفكار الواردة فيها، وكيفيَّة بنائه للنَّص، بشكل مُجانب تماماً لمعايير التَّلخيص، بالطَّريقة الَّتي تظهر في المثال التَّالي:


حدثنا المتنبي في القصيدة أن مصير كل من العاقل والجاهل هو الموت ولكن العاقل يموت موتة شريفة بينما الجاهل يموت موتة ذليلة. وفي هذه القصيدة المتنبي كان يخاطب العقل لقبل الناس على الدنيا ويتعلقون بها تعلق شديد ولكن رغم ذلك لم يحافظوا على أنفسهم لذا لا يجدون السعادة بسبب الطمع والغدرة وكل انسان مصيره الموت.

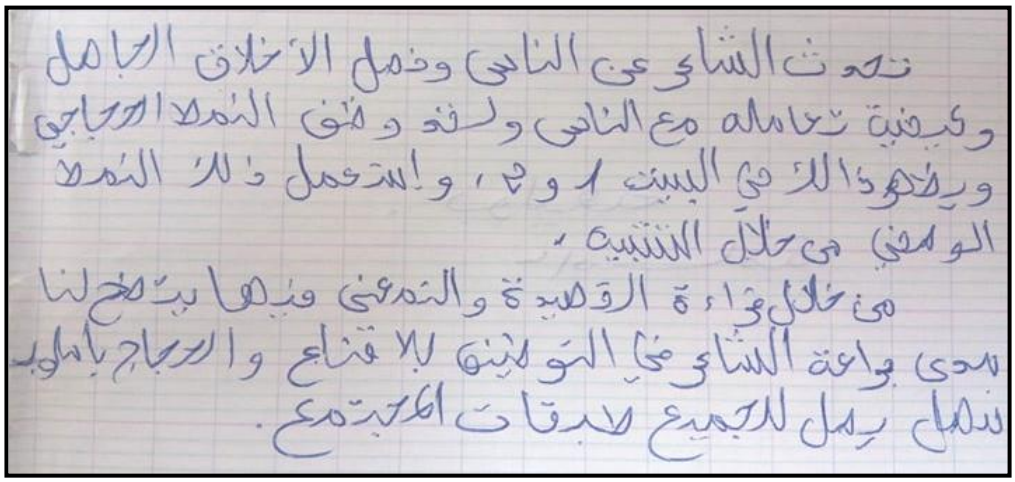
ومن خلال هذه القصيدة أن هناك علاقة وطيدة بين أبيات هذه القصيدة لأن أغلبها يدور حول الزمان وتقلباته والأخلاق التي يمكن للانسان أن يتحلى بها. وأخذ الدرس من الحياة هو أن الحياة والأيام يوم لك وأيام عليك.

✓ تكتفي بعض الإجابات بوصف النَّص ورأي الشَّاعر في طبائع النَّاس وأخلاقهم، ولا تلتزم بما هو مطلوب "تلخيص مضمون النَّص"، بشكل يشير إلى سوء فهم للتَّعليمة والإنتاج

المطلوب، فيبدأ المُتعلِّم تلخيصه بـ: تحدَّث الشَّاعر، حدَّثنا المتنبِّي، يُعالج الشَّاعر، يذكر الشَّاعر، يتحدَّث هذا النَّص، رأى الشَّاعر، ويتجنَّب بذلك التَّحدُّث بلسان الشَّاعر:



✓ يحوِّل عدد من المُتعلِّمين كتاباتهم إلى نشاط آخر، مُقرَّر عندهم عند الانتهاء من دراسة النَّص وتفكيكه، وهو "إجمال القول في تقدير النَّص"، بما يُظهر مدى التَّذبذب والخلط، وعدم التَّمييز الدَّقيق بين النَّشاطات المنجزة، فيتحدَّثون عن كيفيَّة بناء الشَّاعر لنصِّه، ويذكرون موضوع النَّص والنَّمط الَّذي وظَّفه (الحِجاجيّ) وسهولة أسلوبه، ويحكمون على مدى نجاحه في ذلك، بالشَّكل الَّذي يوضِّحه النَّموذج التَّالي:



✓ يعمد مُتعلِّمون آخرون إلى شرح الأبيات ونثرها لا أكثر، ولا يُتصرَّف في النَّص شيئاً، بمعنى أنَّ كتاباتهم مُجرَّد تغيير في الشَّكل فقط، وبعضها تشرح النَّص باستعمال تراكيب الأبيات وجملها كما هي، دون أدنى تصرُّف، فلا يظهر أي أسلوب خاص للمُتعلِّم، ولا أيّ جهد فكري، ليدُلَّ كل ذلك على عدم إدراك المُتعلِّمين لأهمّ العناصر الحاملة للدَّلالة، ولأهمّ تقنيات التَّلخيص.

إنَّ أبسط الأمور الواجب الإحاطة بها في هذا النَّص، هي موضوعه "التَّحذير من مكر الأعداء"، والَّذي يسمح للمتعلِّم بالاحتفاظ بما هو مناسب من النَّص[1]، ثمَّ أفكاره الأساسيَّة، مُمثَّلة في:

ـ تأثير الهموم على الإنسان، وشقاء العالم في طلب العلم.
ـ التَّحذير من غدر العدو، وإن أظهر غير ذلك.
ـ التَّحذير ممَّن لا يتوب من الآثام وذكر صفاته.

وهي الأفكار الَّتي يجب الإلمام بها وتوظيفها في نصّ التَّلخيص مع الحفاظ على الكلمات المفتاحيَّة (الهمّ، العقل، الشَّقاء، الجهل، النَّعيم، الخداع، عدو، الظّلم، علَّة، البليَّة)، والرَّبط بينها بأهمّ ما جاء في النَّص الأصلي من روابط (لا، حتَّى، فإنَّ، فـ"السَّببيَّة"، من، كأنَّ، إذ، ما). لكنَّ النَّتائج تُظهر إخفاق المتعلِّمين في بناء نصٍ حِجاجيّ، يعبِّرون فيه بأسلوبهم عن مضمون النَّص الأصلي، في فقرة بسيطة مع احترام تقنيات التَّلخيص.

ونُرجع هذا الإخفاق إلى جملة من المُعطيات الَّتي يفتقدها المُتعلِّمون، أهمّها:

✓ غياب استراتيجية منهجية واضحة، تبيِّن للمتعلِّم الأركان الأساسيَّة الَّتي ينبني عليها النَّص الحِجاجي (مُقدِّمات، حُجج، نتائج، روابط)، وتدريبه عليها بكتابة تراكيب أو فقرات حِجاجيَّة قصيرة، أو بتلخيص النُّصوص الحِجاجيَّة الَّتي درسها، فيتعوَّد على ذلك، ويتمكَّن بعدها من توظيف قدراته في إنتاج نصوص أطول حجماً.

✓ عجزهم عن وضع الافتراضات اللَّازمة للنَّص، والَّتي تمكِّنهم من إعادة صياغته وفق أسلوبهم، بما لا يتعارض وبنيته الأصليَّة.

✓ عدم إدراك التَّرابط النَّحوي والدَّلالي بين مُختلف وحدات وعناصر النَّص، بما يؤهِّلهم لتحديد ما هو ضروري، عن غيره فيُحذف من التَّلخيص.

✓ ويُضاف لذلك خصوصيَّة تتعلَّق بالسَّنة الثَّانية، حيث الحجم السَّاعي للمادَّة أربع ساعات فقط في الأسبوع، بما لا يُتيح إمكانيَّة إعطاء نشاطات المادَّة الَّتي يُقرُّها ويؤكِّد عليها المنهاج، ويقترحها الكتاب حقَّها، حيث يُضطرُّ الأساتذة إلى تخيُّر ما يُقدَّم، وتهمل نصوص المُطالعة

(1) يُنظر: دومينيك مانغونو، المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، ص.131.

والتَّدريبات الكتابيَّة المُختلفة، وغيرها ممَّا يوضع ضمن الثَّانوي، وحتَّى نشاط التَّعبير الكتابي، الأثر الكتابي الوحيد المتبقِّي، سيصير من المُهمل.

هذا وتؤكِّد نتائج الاختبارين (اخ1 واخ2)، على وجود علاقة استلزام بين قُدرات المُتعلِّم على تحليل النَّص وتفكيكه، والقدرة على إتقان تلخيص مضمون النَّص، فالقراءة السَّطحيَّة تجعل المُتعلِّم لا يُميِّز الضَّروري في النَّص عن الثَّانوي، فيَعجز عن صياغة موجزة موفية لأهمّ دلالات النَّص وشكل بنائه، وتؤكِّد أيضاً على حقيقة نصيَّة أُخرى، مفادها عدم نجاح المُتعلِّمين في إدماج معارفهم، نتيجة عدم تحقُّقها إجرائياً في العمليَّة التعليميَّة/التَّعلُّميَّة، حيث لا تتجاوز الجوانب التَّنظيريَّة، وتُخفق عند التَّطبيق.

كما تُعطي هذه النَّتائج أيضاً، مؤشِّراً أوَّلياً عاماً حول الإمكانات المُتوفِّرة لدى المُتعلِّمين، لإنتاج وكتابة نصوص حجاجيَّة، باستعمال تعبير وأسلوب يبرز شخصيتهم، والَّذي سنتبيَّن نتائجه من خلال الاختبار الثَّالث (بناء نص وفق النَّمط الحِجاجيّ).

2 ـ 3 ـ نتائج الاختبار الثَّالث (اخ3):

يقيس هذا الاختبار"كتابة وإنتاج نص حِجاجيّ"، كفاءات المتعلِّمين وقدراتهم على بناء نص وفق النَّمط الحِجاجيّ، ويكشف عن مدى استفادة المتعلّم من خبراته الَّتي اكتسبها من تعامله مع النّصوص الحِجاجيَّة الَّتي تقدّمها كتب اللّغة العربيَّة وآدابها للتّعليم الثَّانوي شعبة آداب وفلسفة، والَّتي من أبرزها تفكيك وتحليل نص حِجاجي، والتَّدريبات الكتابيَّة (شروح، تلخيصات، تعبير كتابي، وضعيات إدماجيَّة) على هذا النَّمط من النُّصوص.

ونذكِّر بأنَّ هذا الاختبار قدِّم للسَّنتين، الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي (اخ3س2) وشمل عشرين متعلِّماً (20)، والثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي (اخ3س3) وشمل أيضاً عشرين متعلِّماً (20)، واختير:

ـ للسَّنة الثَّانية الكتابة في موضوع"اختيار الشُّعبة".

ـ وللسَّنة الثَّالثة الكتابة في موضوع "آفة التَّدخين".

2 ـ 3 ـ 1 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّانية ثانوي (اخ3س2):

اعتمدنا لجمع بيانات هذا الاختبار (اخ3)، شبكة تقييم تتضمَّن عشرين (20) مؤشِّراً، سبعة (07) منها تتعلَّق بالنَّص في مُجمله، والباقي مقسَّمة حسب التَّمفصلات الأساسيَّة للنَّص الحِجاجيّ (مقدِّمة، عرض، خاتمة)، فنجد ثلاثة (03) مؤشِّرات خاصَّة بالمقدِّمة، وستَّة (06) بالعرض، وأربعة (04) بالخاتمة، وتتوزع جميعها على أربعة جوانب من التَّحليل، هي: الجانب التَّداولي والجانب الدَّلالي والجانب اللُّغوي، كما قمنا بترقيم هذه المؤشِّرات كنوع من التَّرميز للدَّلالة عليها عند تحليل البيانات[1].

وعليه ستكون خطوتنا الأولى، مع تحليل النَّتائج الخاصَّة بمؤشِّرات النَّص في مُجمله، والّتي جاءت كما في الجدول التَّالي:

المعايير والمؤشِّرات		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	1.1	%20	04	%70	14	%10	02	00	%00
	2.1	%00	00	%60	12	%40	08	00	%00
	3.1	%10	02	%80	16	%10	02	00	%00
2. المستوى الدَّلالي	1.2	%00	00	%100	20	%00	00	00	%00
	2.2	%00	00	%85	17	%15	03	00	%00
3. المستوى اللُّغوي	1.3	%00	00	%70	14	%30	06	00	%00
	2.3	%00	00	%60	12	%40	08	00	%00
المتوسِّط الحسابي		**%4.2**	**0.85**	**%75**	**15**	**%20.7**	**4.14**	**00**	**%00**

الجدول (12) نتائج مؤشِّرات عموم النَّص في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي

تُظهر نتائج الجدول (المتوسِّط الحسابي) أنَّ مستوى غالبيَّة المُتعلِّمين، بنسبة (75%)، تقف عند درجة التَّملُّك الأدنى لكفاءة إنتاج النُّصوص الحِجاجيَّة في عمومها، بينما حصل خُمسهم (20%) على درجة دون التَّملُّك، في حين نجد فئة قليلة جداً (4.2%) بلغت درجة التَّملُّك الأقصى.

(1) ينظر، ص.202. من هذا البحث.

ويظهر ذلك بدءاً في اختيار النَّمط المُناسب لهذه الكتابات، أين نجد نصفها (50%) غلب عليها النَّمط الحواري الحِجاجيّ، الَّذي حاول فيه المُتعلِّمون إبراز رأي الطَّرف المُخالف، وهو "أفضليَّة اختيار شعبة العلوم على شُعبة الآداب"، وفي ذلك إظهار لأطراف القضيَّة، لكنَّ طريقة عرضها لا تُظهر موطن الخلاف والاشتباه بين هذه الأطراف، بل تُظهر وكأنَّ هنالك أصلٌ في القضيَّة، وهو أفضليَّة واقعة في الشُّعبة العلميَّة، ينطلق منها جميع المُتعلِّمين، فيزول بذلك الخلاف، وتأخذ القضيَّة مجرى آخر، يعمد فيه المُتعلِّم إلى تِبيان بعض ما يُميِّز الشُّعبة الأدبيَّة، وهو أحد العوامل الَّذي من شأنه أن يُقلِّل من قيمة طريقة مُناقشة الموضوع، بالدِّفاع والمرافعة عن قناعة مُحدَّدة تُظهر بالفعل طرفين مُتنازعين في القضيَّة. ويتَّضح ذلك بصورة أكبر عند معاينة (50%) المُتبقيَّة من النّصوص، أين يحيد المُتعلِّم في كثير من أجزاء النَّص عن الحِجاج إلى الوصف، فيُغلَّب الأخير على المطلوب، وتغيب أطراف النِّزاع ليظهر طرف واحد فقط مُسيطر على النَّص، ويحدث اضطراب في أهم جانب تداولي للنَّص، وهو ما يُفسِّر أنَّ نسبة قليلة (20%) فقط بلغت درجة التَّملُّك الأقصى، في المؤشِّر الأوَّل (1.1) "استجابة النَّص للقضيَّة المطروحة".

وينطبق ما سبق ذكره على المؤشِّر الثَّاني (2.1) أيضاً "هل نجح المُتعلِّم في توظيف النَّمط الحِجاجيّ؟"، الَّذي توزَّع بين درجتي التَّملُّك الأدنى بنسبة (60%)، ودون التَّملُّك بنسبة (40%)، فلا نجد من بين المُتعلِّمين من تحكَّم في إنتاج نصٍ حجاجيّ بشكل تام، وفق قواعد وضوابط الكتابة الحِجاجيَّة، فجلُّهم يُخلطون عند ذكر الحُجج بين ما هو عاطفي، تختلف درجة إقناعه حسب توظيفه، وما هو عقلي ضروري للإقناع، ويلزم المُخاطب بالطَّرح المُتبنَّى. وعجز المُتعلِّم عن حشد الحُجَج جعله يُكثر من الحشو، في عرضه لموضوع النَّص والتَّعريف به، وكان لذلك الأثر البارز على "وحدة الموضوع" (المؤشِّر 3.1) و"الانسجام الدَّلالي الحِجاجيّ" للنَّص (المؤشِّر 1.2)، ويتأكَّد ذلك خصوصاً مع مؤَشِّر ثان يؤثِّر ويُقلِّل من درجة التَّملُّك والتَّحكُّم في الكتابة، يظهر في حجم الكتابات الَّتي حصلنا عليها (المؤشِّر 2.2)، والَّتي تراوحت بين صفحة وصفحة ونصف، ولم يتجاوز أيُّ مُتعلِّم ذلك، فالقدرة على الاسترسال ضعيفة، تُضعف من القدرة على التَّحكُّم في المؤشِّرات وتُغلِّب الحشو على مُعالجة الموضوع وفق بناء النَّمط المطلوب، سواءً من حيث تمفصلاته (مقدِّمة، عرض، خاتمة)، أو ما تعلَّق بخصوصيَّة الكتابة الحِجاجيَّة، الَّتي تنبني على الاستدلال بأنواعه المُختلفة

(تدريجي، تقهقري، صريح، ضمني)، وتوظيف مُختلف الأدوات اللُّغويَّة. فنصوص المُتعلِّمين بسيطة وصريحة غير موحية، يقلُّ فيها توظيف الأفعال بأزمنتها المُختلفة، بما يُغلِّب في كثير من الحالات الوصف على الحِجاج، لذا نجد نسبة كبيرة (40%) صُنِّفت في مستوى دون التَّملُّك.

وكلُّ ما سبق يُمكن تفصيله وتوضيحه من خلال قراءة نتائج تمفصلات النَّص، والَّتي يكون البدء فيها بالمُقدِّمة، حيث الأصل في الكتابة الحِجاجيَّة أن تُفتَتح بذكر الادِّعاء "أفضليَّة إحدى الشُّعبتين"، وقد تعرض القضيَّة الَّتي نريد مُناقشتها. وهو ما نجد فيه كثير خللٍ عند المُتعلِّمين، وفق ما توضِّحه نتائج الجدول التَّالي:

معايير ومؤشِّرات المقدّمة		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	4.1	%00	00	%15	03	%55	11	06	%30
2. المستوى الدَّلالي	3.2	%00	00	%15	03	%55	11	06	%30
3. المستوى اللُّغوي	4.2	%00	00	%15	03	%50	10	07	%35
المتوسِّط الحسابي		**%00**	**00**	**%15**	**03**	**%53.3**	**10.6**	**06.3**	**%31.6**

الجدول (13) نتائج مؤشِّرات مُقدّمة النَّص في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي

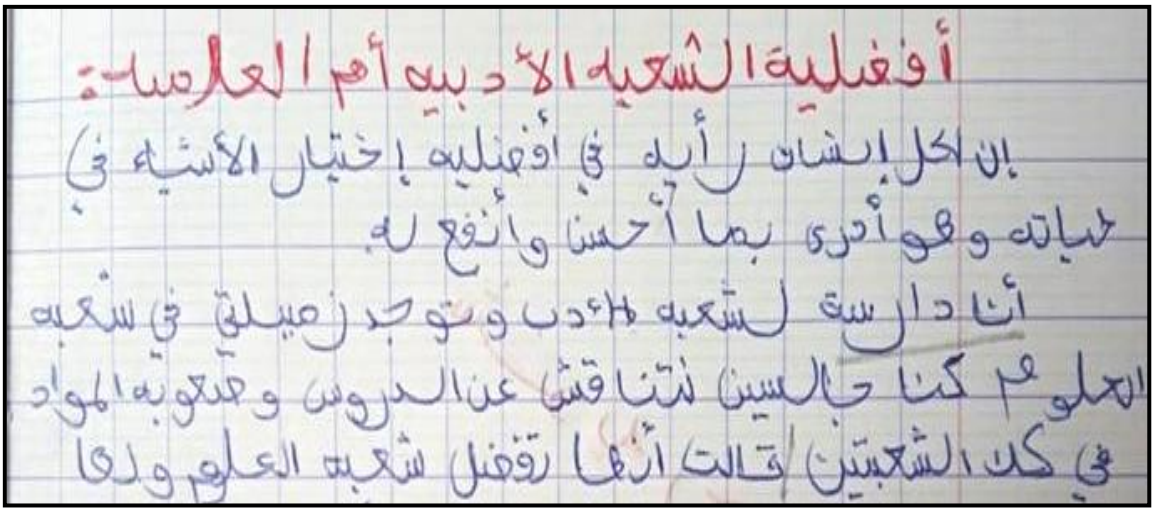
كما هو مُلاحظ، فإنَّ التَّملُّك الأقصى مُنعدم، ونُرجع ذلك لسببين رئيسيَّين، الأوَّل أنَّ كثيراً من المُتعلِّمين يدمجون المُقدِّمة بالعرض، ويخلطون بينهما فلا يفصلون الأولى عن الثَّانيَّة، والثَّاني أنَّ بعضهم يمرُّ مُباشرة لوصف الظَّاهرة، أو تحديد النَّتائج ثُمَّ محاولة تدعيمها بما يراه من حُجج، فتنعدم عندهم المُقدِّمة تماماً ولا يظهر لها أثر، وهو الأمر الَّذي يُفسِّر وجود عدد من الكتابات (31.66%) ينعدم فيها التَّملُّك لمؤشِّرات المُقدِّمة.

سيوجَّه تحليلنا إذن لنسبة من المُتعلِّمين (65% إلى 70%)، والَّذين تراوح متوسّط مؤشِّراتهم بين درجتي التَّملُّك الأدنى بنسبة (15%) ودون التَّملُّك بنسبة (53.33%)، وهذه النِّسب تدلُّ على ضعف قدرة المتعلِّمين على بناء مقدِّمة بشكل سليم وملائم لنمط الإنتاج المطلوب (الكتابة الحِجاجيَّة)، فهم لم يتعوَّدوا ولم يتعرَّفوا من قبل على الطَّريقة المُناسبة لذلك، ولم تتعرَّض محاولاتهم الكتابيَّة لنقد هذه الجزئيَّة ومحاولة إصلاحها وتقويمها، فتركيز الأساتذة عادة ينصبُّ على الجوانب الشَّكليَّة (الأخطاء الإملائيَّة والنَّحويَّة والصَّرفيَّة)، أمَّا

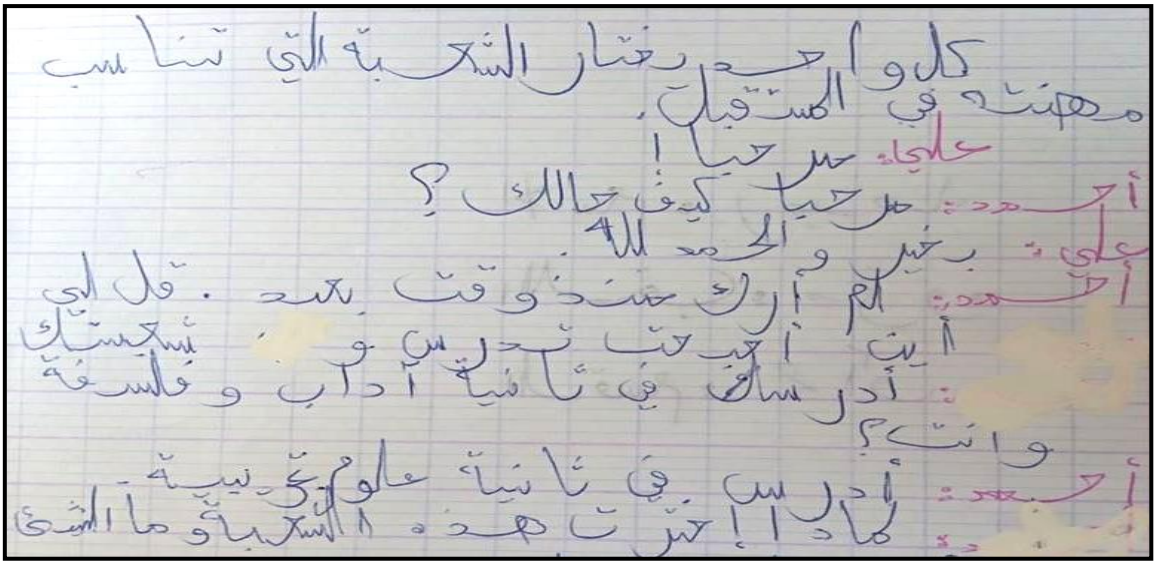
البناء النَّصي اللُّغوي منه والتَّواصلي التَّداولي ومدى مطابقته للمطلوب فلا نصيب له، ومعلوم أنَّ حُسن الاستهلال والتَّقديم ضروري لِلَفت انتباه المُتلقِّي والتَّأثير في موقفه من القضيَّة، إلَّا أنَّنا نجد أنَّ هذه المقدِّمات إمَّا:

✓ موجزة تتراوح بين سطر ونصف وسطرين، أو مُدمجة مع العرض بشكل يصعب الفصل بينهما؛ فالمتعلِّم في بعض الحالات ينطلق من تقديم عام، يتحدَّث فيه عن أهمِّية العلم مثلاً، أو أنَّ لكلِّ شخص الحرِّية في الاختيار، بينما تطرح كتابات أُخرى القضيَّة فقط (أفضليَّة اختيار الشُّعبة)، ويُفضِّل آخرون سرد واقعة اللِّقاء مع مستشار التَّوجيه أو استلام بطاقات اختيار الشُّعبة (خلال السَّنة الرَّابعة من التَّعليم المتوسِّط)، ثمَّ يربط ذلك بالعرض دون مراعاة لأصول المقدِّمات الحِجاجيَّة، كما توضِّح النَّماذج التَّالية:

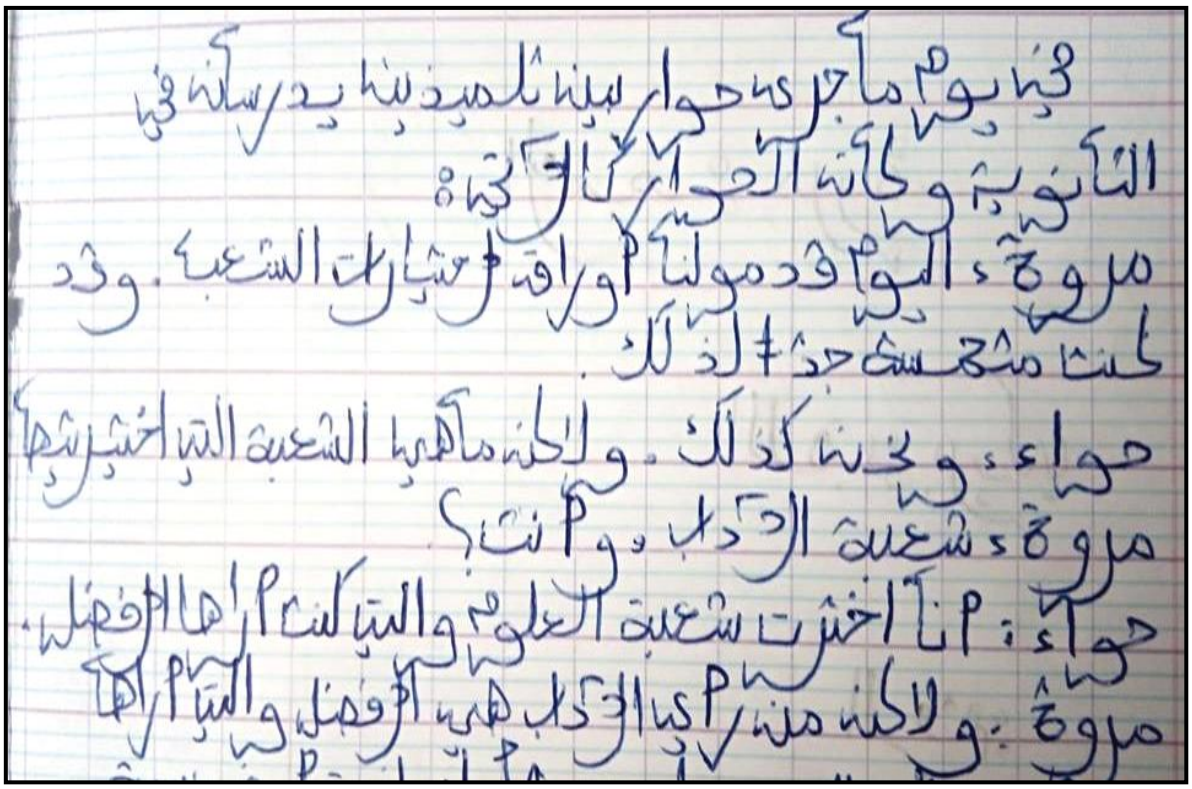
مقدِّمة موجزة ومُدمجة مع العرض


أفضلية الشعبة الأدبية أم العلمية:
إن لكل إنسان رأيه في أفضلية إختيار الأشياء في
حياته وهو أدرى بما أحسن وأنفع له.
أنا دارسة لشعبة الأدب وتوجد زميلتي في شعبة
العلوم كنا جالسين نتناقش عن الدروس وصعوبة المواد
في كلا الشعبتين قالت أنها تفضل شعبة العلوم ولما

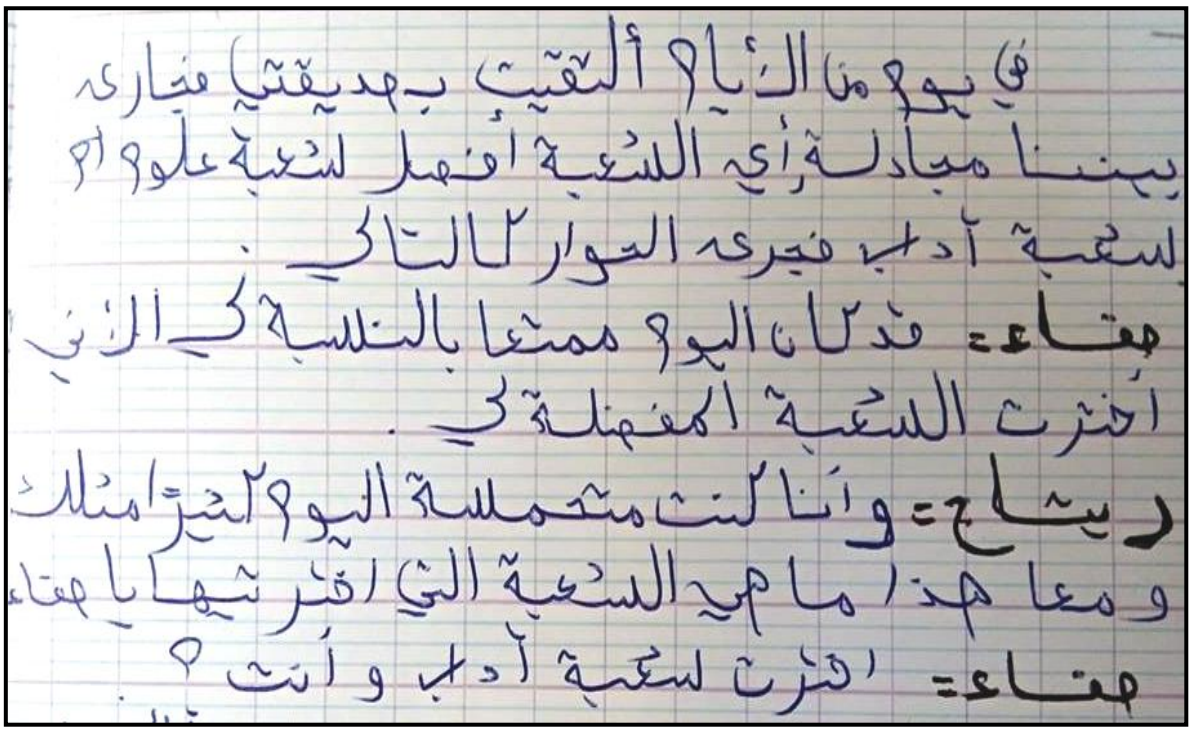
تقديم موجز والانتقال للحوار


كلوا حر يختار الشعبة التي تناسب
مهنته في المستقبل.
علجية: مرحبا!
أحمد: مرحبا كيف حالك؟
علي: بخير والحمد لله
أحمد: لم أرك منذ وقت بعيد. قل لي
أيت أجبت تدرس و
علي: أدرس في ثانية آداب و فلسفة
وأنت؟
أحمد: أدرس في ثانية علوم تجريبية
ما رأيك إختر ت هذه الشعبة وما الشيء

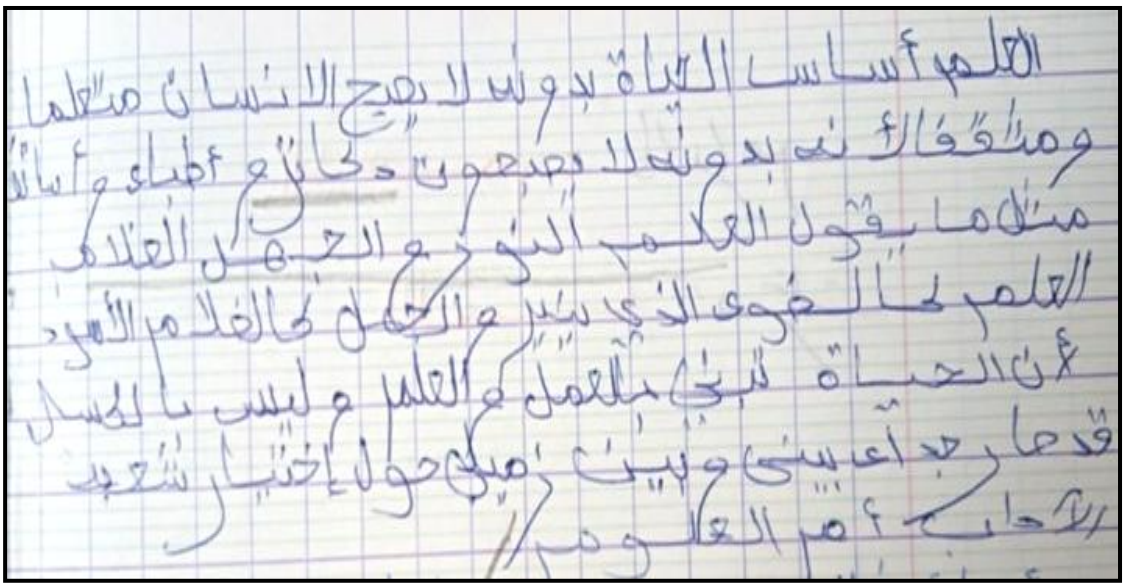
تقديم عام موجز والانتقال للحوار

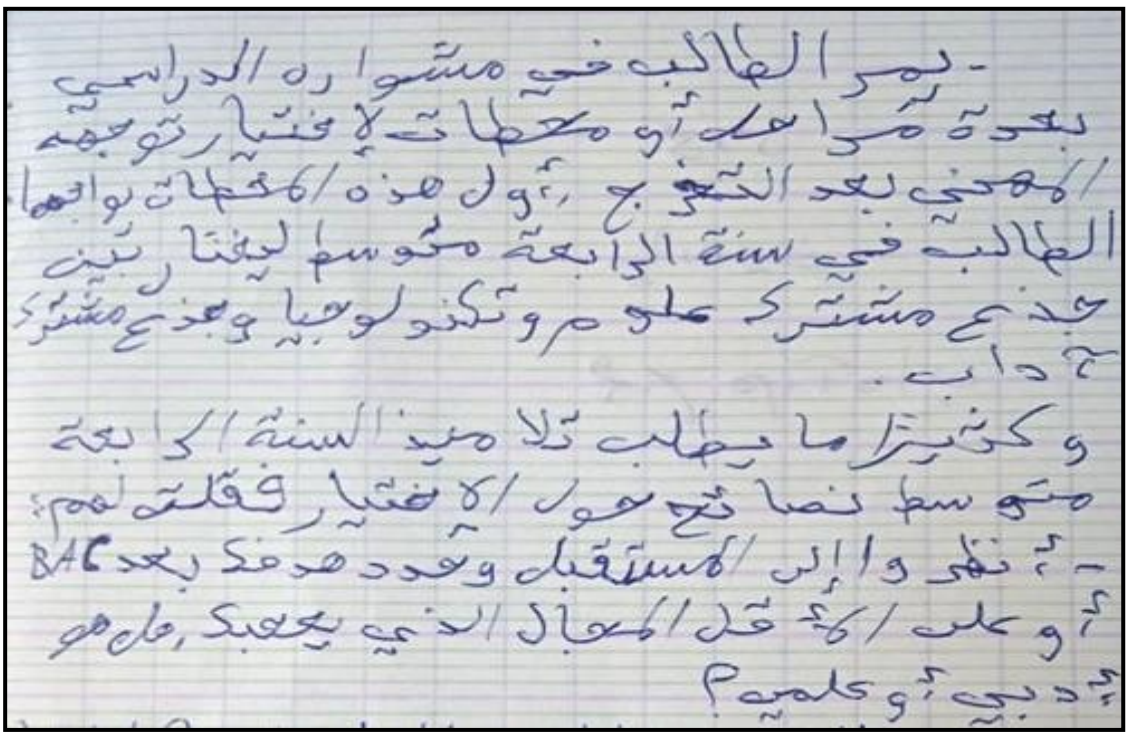


تقديم موضوع النّص بإيجاز والانتقال للحوار

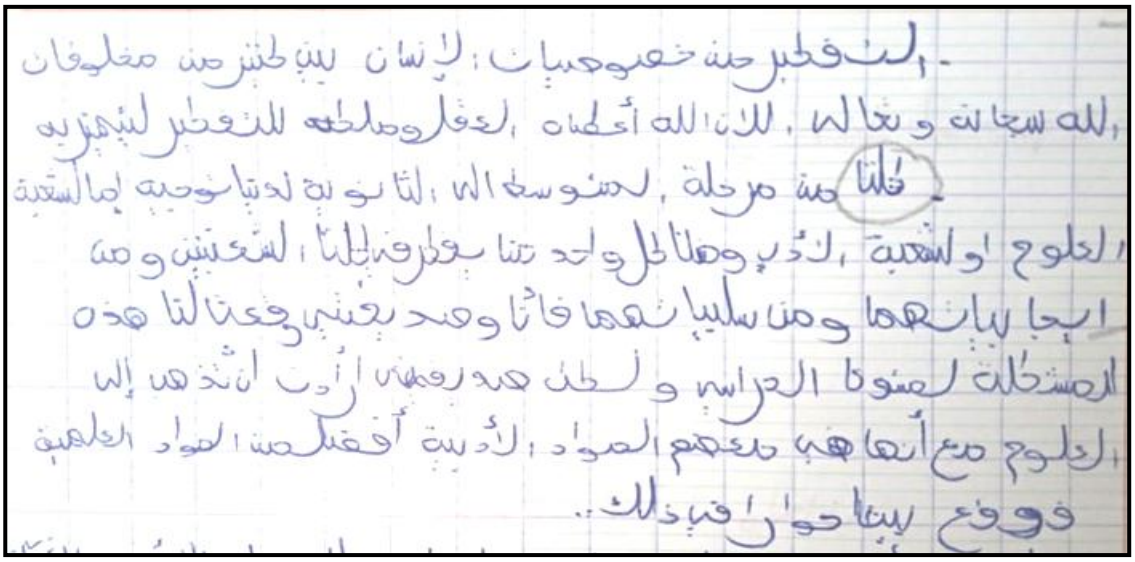


وعكس الحالات السَّابقة نجد في كتابات أخرى إفراطاً، فيُبالغ المُتعلِّمون في التَّقديم، بشكل تُصبح معه المُقدِّمة مركز النَّص المكتوب، خصوصاً مع قصر كتاباتهم في عمومها والَّتي تتراوح بين صفحة وأقلّ من صفحتين، فتتساوى أحياناً مع العرض أو تفوق، وهو ما يدلُّ على عدم تمييزهم بين تمفصلات النَّص الواجب مُراعاتها عند كتابته، وقلَّة وعيٍ بما يجب أن يكتب في كُلِّ عنصر منها. كما أنَّ عدداً من المتعلِّمين لا يكتب النَّص في شكل فقرات، ولا يفصل الأفكار عن بعضها، بما لا يُتيح لنا تحديد المقدّمة والعرض والخاتمة، ويُمكن التَّمثيل بالنُّموذجين الآتيين:

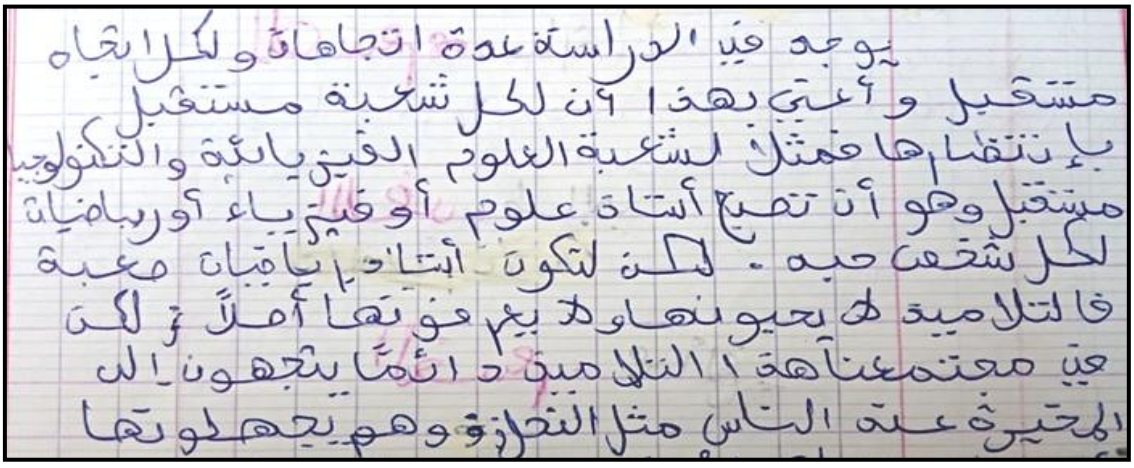




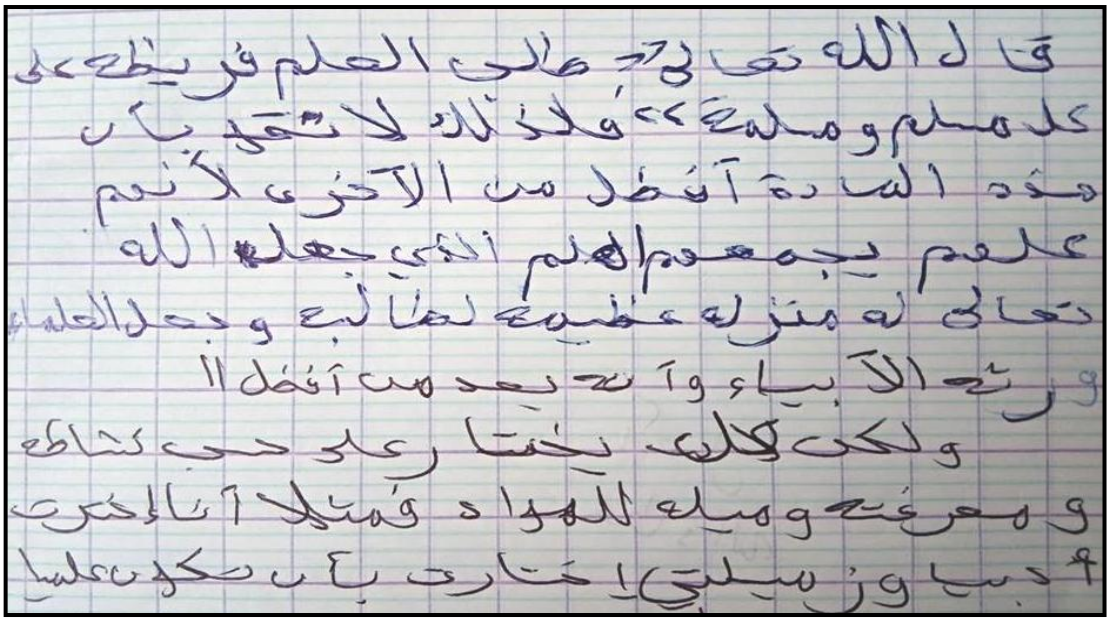
ومن مظاهر ذلك أيضاً أنَّ بعض المُقدِّمات تأتي مزدوجة، بمعنى أنَّ المُتعلِّم يبني لنصِّه مُقدِّمتين، إحداهما عامَّة، يربط فيها بين الطُّموح المِهَني المُستقبلي واختيار الشُّعبة المُناسبة لذلك مثلاً، ثمَّ يأتي بعد ذلك بمُقدِّمة أخرى يعرض فيها قضيَّة التَّحاج، فيتحدَّث عن كيفيَّة سير عمليَّة اختيار الشُّعبة وتعداد لبعض التَّوجيهات الَّتي تُقدَّم للمُتعلِّمين عادة قبل عمليَّة الاختيار، وهو ما كان بالإمكان استثماره في العرض لا المُقدِّمة، ومثل ذلك:

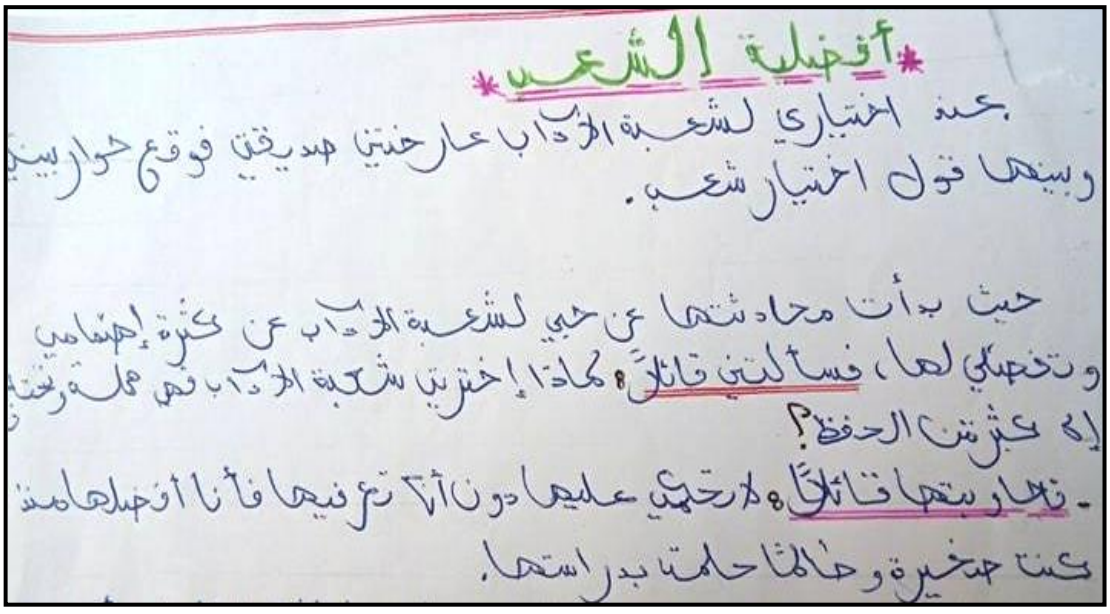


يفتقد المتعلِّمون لآليَّة بناء أفكارهم وترتيبها بشكل يناسب نمط النَّص المطلوب، ورغم ذلك تتوفَّر بعض المُقدِّمات، على جزئيات ترتبط بالبناء الحجاجيّ للنَّص، كالمسلَّمات الَّتي يتَّفق عليها الجميع، ومنها: أنَّ "الانسان يختار الطَّريق الَّذي يرغب فيه"، وهم يريدون ربط ذلك باختيار الشُّعبة الَّذي يخضع في جزء منه لرغبة كلِّ شخص، ومنها أيضاً: أنَّ "العلم عنصر أساسي في الحياة"، ثمَّ يجدون أنَّ "لكلِّ شعبة خصوصيات"، وأنَّ "لكلِّ شعبة مستقبل"، فتتساوى الشُّعبتين في ذلك، ثمَّ يربطون اختيار الشَّعبة بما يطمح إليه المرء في حياته العمليَّة، ومن ذلك النَّص التَّالي:



لكنَّ الاشكاليَّة تكمن هنا في عدم قدرة المُتعلِّم على الاسترسال والتَّعبير الدَّقيق عن أفكاره، فيكتب في الفكرة جملة واحدة ثمَّ ينتقل إلى فكرة أخرى قبل الانتهاء من الأولى، لذلك نجد أنَّ عدداً آخر من المُتعلِّمين ينتقلون للعرض مُباشرة دون مقدِّمات، فينطلقون بالتَّعبير عن الموقف، ثمَّ عرض بعض الحُجج الدَّاعمة لذلك، مثل:


قال الله تعالى: «هل يستوي الذين يعلمون والذين لا يعلمون» فلذلك لا شك بأن هذه المادة أفضل من الأخرى لأنهم علوم يجمعهم العلم الذي جعله الله تعالى له منزلة عظيمة لهذا رغب وحث العلماء ورثة الأنبياء وآتاه بعد من أفضل الأ
ولكن كل يختار على حسب كفاءته وميوله للمواد فمثلا أنا اخترت أدب وزميلتي اختارت بأن تكون عالما


أفضلية الشعب
عند اختياري لشعبة الآداب عارضتني صديقتي فوقع حوار بيني وبينها حول اختيار شعب.

حيث بدأت محادثتها عن حبي لشعبة الآداب عن كثرة إهتمامي وتفضيلي لها، فسألتني قائلة: لماذا إخترتي شعبة الآداب وهي مملة وتحتاج إلى كثير من الحفظ؟
- فأجبتها قائلا: لا ترغبي عليها دون أن تعرفيها فأنا أفضلها عندما كنت صغيرة وحالما حالمة بدراستها.

إنَّ هذه الأشكال المُختلفة الَّتي لمسناها من المقدِّمات ـ عند ورودها ـ لا تستجيب لنمط النَّص المطلوب (الحِجاجيّ) بالكيفيَّة اللَّازمة وخصوصاً المؤشِّرين (عرض القضيَّة وعرض مسلَّمات تجمع الأطراف)، إذ تتخلَّلها كثير من النَّقائص الواجب تداركها، وتدريب المُتعلِّمين عليها.

ويُضاف لذلك عدم موافقتها لحجم النَّص المكتوب، حيث يجب أن لا تطغى عليه، وفي مثل كتابات المُتعلِّمين يفترض أن تُحصر بين ثلاثة وأربعة أسطر، وتكون استهلالاً لعرض ومُناقشة الموضوع وفق النَّمط المطلوب، وإن كنَّا نصرّ على أنَّ العيب الأصلي يكمن في عجز المُتعلِّمين عن كتابة نصوص مقبولة حجماً، فعرض القضيَّة محل النِّقاش، يتطلَّب تعريفاً بها، مع تحديد الموقف منها بدقَّة، وعرض مُختلف الأطراف والآراء، وكلُّ واحدة من تلك تحتاج لحُجج وأدلَّة وتمثيل واستشهاد، وتنويع في استعمال الأدوات الحِجاجيَّة اللُّغويَّة منها والبلاغيَّة.

إنَّ أبسط ما يُفترض في العرض، أن يُبتدأ فيه باستعراض الوضع الموجود (القائم) بواسطة قصَّة أو حادثة مثلاً، بما يوافق طبعاً القضيَّة المطروحة، أو وصف للظَّاهرة مع التَّعبير عن الموقف. كما يجب الالتزام بطريقة كتابة الادِّعاء والتَّعليل، والتَّوضيح باستعمال صيغ البناء للمجهول (يُعتقد، يُقال، وهكذا)، مع ذكر بعض الأمثلة. والجدول التَّالي يُبيِّن بيانات مدى تمثُّل وتملُّك المُتعلِّمين لذلك:

معايير ومؤشِّرات العرض		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	5.1	00	%00	11	%55	06	%30	03	%15
	6.1	01	%05	15	%75	04	%20	00	%00
	7.1	01	%05	15	%75	03	%15	01	%05
2. المستوى الدَّلالي	5.2	00	%00	14	%70	06	%30	00	%00
	6.2	00	%00	13	%65	07	%35	00	%00
3. المستوى اللُّغوي	3.3	00	%00	08	%40	09	%45	03	%15
المتوسِّط الحسابي		**0.33**	**%1.6**	**12.66**	**%63.3**	**05.83**	**%29.15**	**01.16**	**%5.83**

الجدول (14) نتائج مؤشِّرات العرض في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي

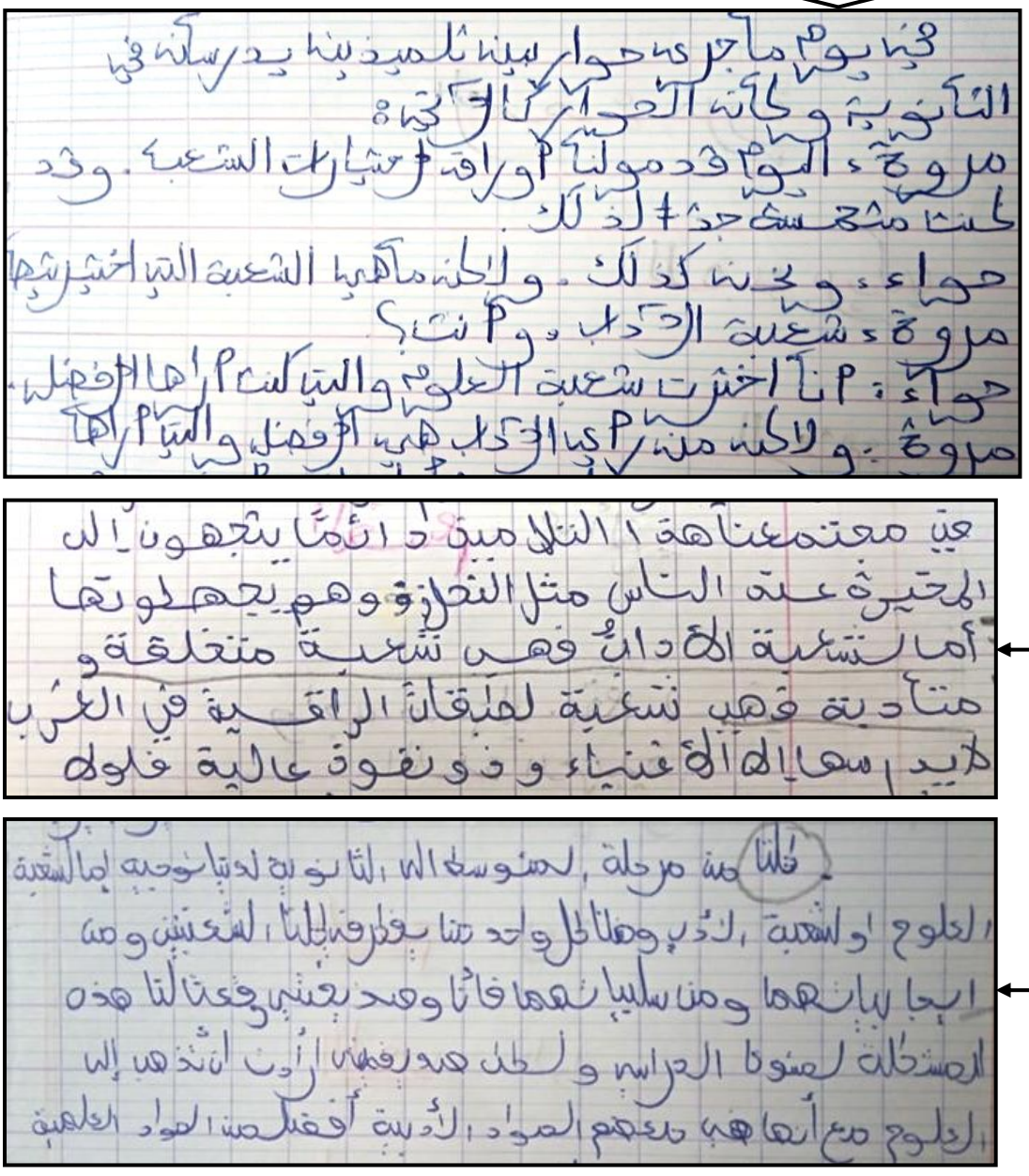
يتَّضح من الجدول أنَّ الغلبة في جميع المؤشِّرات لدرجة التَّملُّك الأدنى، حيث بلغ المتوسِّط الحِسابي فيها نسبة (63.33%)، ونستثني من ذلك مؤشِّر المستوى اللُّغوي (توظيف الأدوات الحِجاجيَّة المُناسبة) أين تقاربت درجة التَّملُّك الأدنى بنسبة (40%) مع درجة دون التَّملُّك بنسبة (45%).

وتدلُّ هذه النِّسب على قدرة المُتعلِّمين على بناء العرض مُقارنة بالمُقدِّمة والخاتمة، وتُبقي على حكم "ضعف المنتج الكتابي الحِجاجيّ" عندهم بالمُقارنة مع ما هو مأمول منهم. وأبرز ما يُمكن أن يُفسَّر به هذا الضُّعف، هو أنَّ المُتعلِّم وإن وفّق في الكتابة وفق المؤشِّرات، فإنَّ منتجه يكون مُقتضباً وجُزئياً، فهو غير قادر على بناء نصٍ مُتكامل يجسِّد أفكاره، ولا على وضع تصوُّر واضح للنَّص الَّذي سيكتبه، فالمُهمّ عنده أن يكتُب في الموضوع الَّذي طُلب منه، ولا يفكّر في قيمة العمل الَّذي يُنجزه.

وعند تفصيلنا في نتائج الجدول (14)، نجد عدم تمكُّن أيّ مُتعلِّم من درجة التَّملُّك الأقصى في المؤشِّر الأوَّل للعرض (5.1) "التَّعريف بالقضيَّة"، فلم يُعرَّف أحد منهم بإشكاليَّة أفضليَّة الشُّعبة وواقعها ميدانياً، بعد عرضه لها ـ افتراضاً ـ في المُقدِّمة، بل كثير منهم لا يُفرِّق بين التَّقديم للموضوع وحسن الاستهلال له والتَّعريف بالقضيَّة، ولا الهدف من كُلٍ منهما، لذلك نجد خلطاً كثيراً بينهما، وأغلبهم لا يراعي الجوانب الماديّة كتنظيم النَّص في شكل فقرات واضحة مفصولة، لكلٍ منها أفكارها وجُزئياتها. فلا نتبيَّن في كثير من النُّصوص هذا المؤشِّر إلَّا بشكل ضمني، أو من خلال مُناقشته للموضوع وتبريره للادِّعاء، والتَّصريح بذلك يقلُّ وإن وجد يكون موجزاً إلى حدٍ كبير، لضعف القُدرة على الاسترسال عندهم. لذلك أشارت النَّتائج إلى غلبة درجة التَّملُّك الأدنى بنسبة (55%)، بينما الثُّلث بنسبة (30%) كانوا عند درجة دون التَّملُك، والباقي بنسبة (15%) في درجة عدم التَّملُّك.

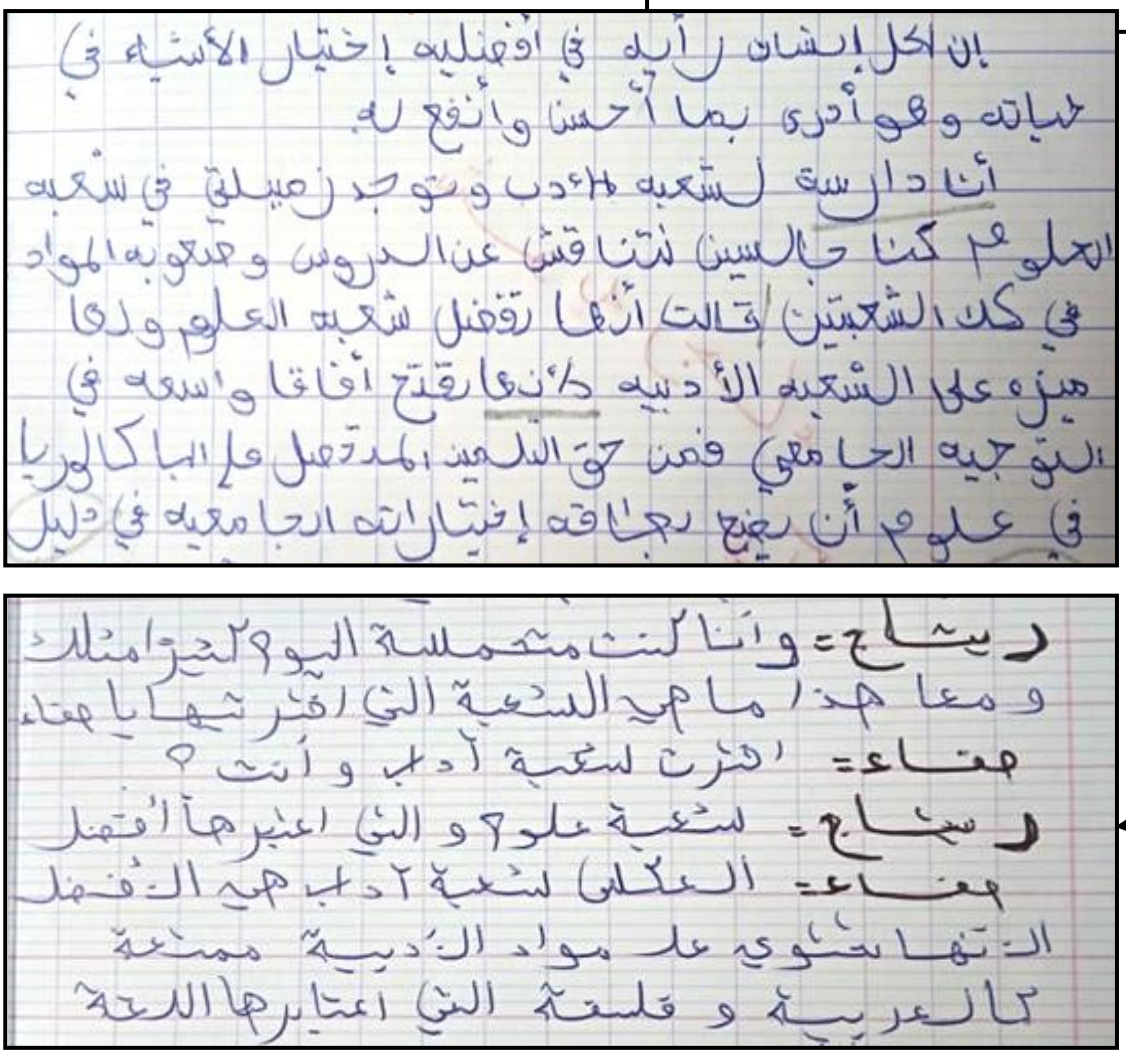
يُؤكِّد ذلك النَّتائج المحصَّلة من دراسة مُقدِّماتهم، والتَّماثل في طريقة التَّعامل مع العناصر الواجب الأخذ بها في الكتابة الحِجاجيَّة، فنجد بعض الكتابات تخلط بين عرض الموضوع والتَّعريف بالقضيَّة المطلوب مُعالجتها، فيذكرون واقعة اختيار الشُّعبة على أنَّها القضيَّة، وبعضهم يُعرِّف بها في شكل واقعة وبشكل موجز ثمَّ ينتقل لتبنّي موقف يُدافع عنه، ويدمج آخرون بين الواقعتين، اختيار الشُّعبة وتفضيل إحداهما في شكل فقرة حواريَّة بسيطة، فجُلُّهم يتحدَّثون عن ما مَضيَ من أحداث اختيار وتفضيل شعبة على أخرى، في حين كان الأولى بهم التَّعريف بواقع آخر، يتمثَّل في اعتبار واعتقاد الغالبيَّة بأفضليَّة الشُّعبة العلميَّة على الأدبيَّة، ومن ثمَّة الأخذ في الإقناع ببطلان هذا الرَّأي، أو مُحاولة تعديله بالحُجج والبراهين، وهذا ما لم نجده عند المُتعلِّمين، وهذه نماذج من كتاباتهم في هذه الجُزئيَّة:

نماذج تُبيِّن الخلط بين عرض الموضوع والتَّعريف بالقضيَّة المطلوب مُعالجتها



إنَّ سرد القضيَّة في شكل حوار مُباشر بين طرفين للتَّعريف بها، هي الوسيلة السَّائدة عند المُتعلِّمين، كونها أيسر من الاسترسال في التَّعريف بضرورة وجود شُعب مُختلفة في التَّعليم الثَّانوي، يُفضَّل عادة بعضها عن بعض، ويتوجَّه رأي الغالبيَّة إلى أنَّ الشُّعب العلميَّة أفضل من الأدبيَّة، ليبدأ بعدها في التَّدليل لتغيير هذه الفكرة، وفق ما يلي:

سرد حواري للتَّعريف بالقضيَّة



وبانتقالنا للمؤشِّر الثَّاني من العرض "تحديد الموقف من القضيَّة"، سنجد في ذلك حالات مُختلفة، يعبِّر فيها المتعلِّم عن وجهة نظر، تتراوح بين تحديد صارم للموقف، وهي الفئة الأقل، تمثِّلها درجة التَّملُّك الأقصى (05%)، إلى الحياد وعدم تبيان الموقف بشكل قطعي، وهذه نجد فيها عدَّة حالات تراوحت بين درجة التَّملُّك الأدنى (75%)، فنميِّز في كتاباتهم من يتبنَّى الرَّأي التَّوفيقي الحيادي، فلا يُفاضل بين الشُّعبتين، ويبني حُججه على أساس نتيجة تُفيد بأنَّ لكلٍ خياره، ولا أفضليَّة لشعبة على أخرى، لكنَّ الأمر يختلف من متعلِّم لآخر في مدى تطابق ذلك وتحقُّقه مع جملة الحُجج الَّتي حشدها وسير بناء نصِّه، فقد نجد فيها حالات تناقض الموقف، فيقوِّي المتعلِّم حُججاً على أُخرى ويطرح ميزات تميل بالكفَّة لصالح إحدى الشُّعبتين عكس ما عرضه في موقفه.

في حين يبني آخرون حُجَجهم للوصول لأفضليَّة الشُّعبة الأدبيَّة وتفرُّدها بالنّسبة إليهم، وهنا نُميّز ثلاثة توجُّهات رئيسيَّة، الأوَّل منها يُحدِّد موقفه بتفضيل الشُّعبة الأدبيَّة دون أن يأتي بأيِّ موقف أو ردٍ للخيار الآخر، والثَّاني يزيد بردِّ موقف الطَّرف الآخر. بينما يُقرُّ التَّوجُّه الثَّالث بغلبة ميزات الشُّعبة العلميَّة، إلَّا أنَّه يجد أنَّ التَّفضيل يكمن في إمكانات كلُّ شخص وميوله وطموحاته، فهي الَّتي ترجح كفَّة الأفضليَّة. بينما يتبنَّى آخرون بشكل صريح تفضيل الشُّعبة الأدبيَّة، ويدعون زملاءهم لاختيارها دون العلميَّة.

ولم نجد في بعض الكتابات موقفاً مُحدَّداً، أو عدم وضوحه في أخرى، فتأتي على ذكر ميزات كلِّ شعبة وإيجابياتها، وتقف عند ذلك فلا تُبِين عن موقف، ويكتفي فيها المُتعلِّم بالدِّفاع عن شُعبته الأدبيَّة فحسب، وهذه تمَّ تصنيفها في درجة دون التَّملُّك (20%)، ذلك كون التَّحاج ينبني بدءاً على تحديد الموقف من القضيَّة.

وترتبط المؤشِّرات السَّابقة بجزئيَّة أُخرى جوهريَّة في الكتابة الحِجاجيَّة، مُمثَّلة في ضرورة تحديد وجهة نظر مُختلف الأطراف، أين من المُفترض عند التَّعريف بالقضيَّة موضع التَّحاج، أو بعدها تحديد وجهة نظر الطَّرفين، المُفضِّل والمُقدِّم لشعبة العلوم على الآداب وحُجَجه في ذلك، وهو الطَّرف الموجَّه له الخِطاب (المُخاطَب)، والثَّاني المُفضِّل للشُّعبة الأدبيَّة وميزاتها والمُدافع عنها، وعلى مُنتج للنَّص (المُتعلِّم) أن يُحدِّد موقفه بوضوح، فيُرافع للشُّعبة الأدبيَّة وينتصر لها، أو يُبيِّن أنَّ لكلِّ شعبة مزايا تحول دون التَّفاضل بينهما.

وما يرد في إنتاجات المُتعلِّمين يُظهر مدى التَّذبذب في التَّحكّم والتملّك لهذه المؤشِّرات الثَّلاثة (5.1 التَّعريف بالقضيَّة، 6.1 تحديد الموقف من ذلك، 7.1 تحديد وجهة نظر مُختلف الأطراف)، فيدمج كلَّ ذلك لدرجة يُصبح من الصَّعب معها تحديد مدى تمثُّله للقضيَّة المُعالجة، ولا تبرز مراحل وتمفصلات البناء الحِجاجيّ المطلوب منه، وهو ما يُفسِّر لجوء عدد منهم لعرض كلِّ ذلك في نص حواري صرف، يتجلّى فيه رأي الطَّرفين ووجهة نظرهما بوضوح. أمَّا في باقي الإنتاجات فالأمر يختلف من نص لآخر، فيعرض بعضها لرأي مُختلف الأطراف، ويكتفي آخرون بالانتصار للشُّعبة الأدبية وتفضيلها فحسب، بتعداد ميزاتها، أيّ أنَّ المُتعلِّم كلَّما أتى بجُزئيَّة أغنته عن الأخرى، عوض أن يُفصِّل في كلٍ منها بما يُناسب المطلوب، وينتج نصاً مقبولاً حجماً وبناءً.

ومن ذلك أيضاً أنَّ المُتعلِّم وإن أظهر وجهات النَّظر، فإنَّه لا يبيُّنها بالطَّريقة الَّتي تُظهر وجود خلاف يستوجب حشداً للحُجج، وبناء نصٍ وفق النَّمط الحِجاجي، فيحيد نحو تغليب الوصف في أحيان كثيرة، ويكتفي بأنَّ للشُّعبة العلميَّة مستقبل زاهر وميزات وتوجُّهات مُتعدِّدة، بينما يقف البعض عند حدِّ وجود اختلاف في اختيار الشُّعبة، ثمَّ ينتقل بعدها لتعداد مزايا الشُّعبة الأدبيَّة، أو يُدافع عنها بشكل بعيد عن عرض وجهات النَّظر المُختلفة، وهو ما جعل الغلبة في ذلك لدرجة التَّملُّك الأدنى بنسبة (75%).

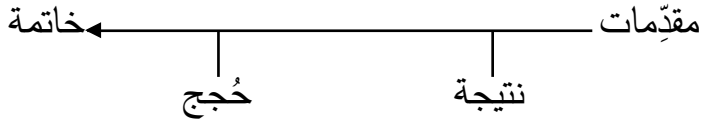
إنَّ إنتاج نصٍ حِجاجيٍ يتطلَّب تصوُّراً ذهنياً، وترتيباً لشكل ومراحل بنائه، وتخيُّراً دقيقاً لمعجم يُناسب هذا البناء (المؤشِّر 5.2)، كأن يشمل حقولاً متناقضة أو متعاكسة أو متنافرة تتماشى واختلاف وجهات النَّظر، وكُلُّ ذلك تغلب عليه درجة التَّملُّك الأدنى لدى المُتعلِّمين، لضعف المؤشِّرات الدَّالة على تحكُّمهم فيها، فالمُعجم الَّذي نجده في كتاباتهم بسيط جداً إن لم نقل بأنَّه ساذج لا يرقى لكتابة نصٍ حِجاجيّ، يعتمد على عرض ادِّعاء ما، ثمَّ تدعيم هذا الادِّعاء من خلال توليد الأفكار الَّتي تنشأ من خبرات سابقة، تساعد المُتعلِّم على تحليل مكوِّنات الموقف الّذي يتعرّض له، بهدف عرض الآراء المُضادَّة ودحضها بالأدلَّة والبراهين، والإقناع بوجهة نظره.

وبتفحُّص بنية النُّصوص الَّتي أنتجها المُتعلِّمون، سنجد أنَّها كتابات بسيطة، جُملها قليلة وأفكارها بسيطة، لا ترابط قائم على أسس حِجاجيَّة بين المقدِّمة والعرض والخاتمة، وكذا غياب النَّتيجة في غالب الأحيان، وهي قائمة في عمومها على أحكام لا صلة لها بالبناء الحِجاجيّ، وتتعلَّق الأحكام الَّتي ذكرناها بالمستوى المُفترض بلوغه عند المُتعلِّم، وفق ما تطمح إليه المناهج والكُتُب المُعدَّة لذلك، من خلال ما تقدِّمه من نماذج حِجاجيَّة سواءً كانت نصوصاً أو مطالب كتابيَّة وتدريبات.

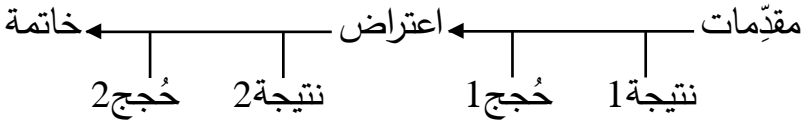
وعموماً نجد في إنتاجات المُتعلِّمين، نماذج فيها من الاختلاف أو التَّقارب مع النَّمط الحِجاجيّ، بما يتوافق وما يلي:

✓ عدد من النُّصوص لا تنبني على أيِّ شكلٍ حِجاجي، فتطيل في التَّقديم لتُبيِّن الاختلاف في اختيار وتفضيل الشُّعبة العلميَّة، ثمَّ تصف بعض ميزات الشُّعبة الأدبيَّة لتجعل منها ذات قيمة، فلا توجيه حِجاجي ولا حُجج قويَّة واضحة ومتنوِّعة.

✓ يتمُّ في كتابات أخرى، الانتقال من النَّتيجة إلى الخاتمة، بعد عرض مجموعة من الحُجج، وهو أبسط شكل للبناء الحِجاجي الَّذي يعتمده المتعلِّمون، فبعد التَّقديم وعرض واقع اختيار الشُّعبة، يُحدِّد المُتعلِّم أفضليَّة الشُّعبة الأدبيَّة (نتيجة)، ثمَّ يبدأ في حشد الحُجج (البسيطة) تدعيماً لموقفه، وفق الشَّكل التَّالي:

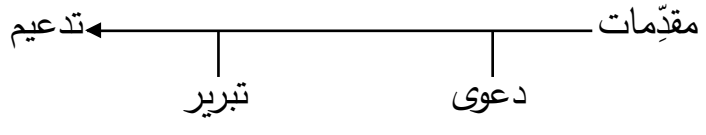


✓ تُبنى كتابات أُخرى بشكل أفضل، أين يُنتقل فيها من النَّتيجة إلى عرض الحُجج الدَّاعمة لأفضليَّة الشُّعبة العلميَّة، فإظهار الاعتراض على ذلك، ثمَّ مُقابلتها بنتيجة أُخرى تُقدِّم الشُّعبة الأدبيَّة وتُجمع لها التَّبريرات المُناسبة، ويقوم البناء فيها على المُقارنة بين الشُّعبتين، ومن ثمَّة تفضيل إحداهما وفق معايير مُعيَّنة، وتأتي كما يلي:



وقد يدمج البعض الاعتراض بالمُقدِّمات، ويحذف موقف الطَّرف الآخر، فيعود شكل البناء ليقترب من السَّابق، ينطلق المتعلِّم فيه من مقدِّمات تبنى على تحديد الاختلاف والاعتراض، ثمَّ يأخذ في الدِّفاع عن الشُّعبة الَّي اختارها (الأدبيَّة).

ولا تشذُّ هذه الأشكال الحِجاجيَّة على بساطتها، عمَّا توصَّل إليه أحد الباحثين من خلال دراسته لعدد من النُّصوص العربيَّة الحِجاجيَّة، بأنَّ الشَّكل الأشيع للنَّص الحِجاجيّ العربي المكتوب، هو ذلك النَّص الَّذي يبدأ بالمُقدِّمات، فالدَّعوى فالتَّبرير. وربَّما اقتصر على ذلك، لكنَّه في أكثر الحالات يتجاوز تلك العناصر الثَّلاثة إلى التَّدعيم، وفي حالات غير قليلة يتجاوزها إلى الاحتياط والتَّدعيم جميعاً[1]:



(1) ينظر: محمّد العبد "النّص الحِجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع"، في كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته، ج2، ص.17.

وللدِّفاع عن قضيَّتهم، اختار المُتعلِّمون جمع عدد من الحُجج (المؤشِّر 6.2)، والَّتي تنحصر بين درجة التَّملُّك الأدنى بنسبة (65%) ودرجة دون التَّملُّك بنسبة (35%)، فالظَّاهر أنَّ المتعلِّم لا يُميِّز بين ما يصلح لأن يكون حُجَّة وما يُعتبر وسائل داعمة للحُجج، ولا يفرِّق بين درجات الحُجج من حيث القوَّة والضَّعف، المهمّ عنده أن يُبرِّر لاختياره دون اعتبار لوجود طرف آخر مُخالف ينبغي إقناعه بتعديل موقفه، وكثير منهم يُخلط بين تعليل اختيار الشُّعبة، وبين تفضيل إحداهما على الأخرى، إذ لا يدلُّ اختيارهم للشُّعبة على أفضليتها، فكلُ واحدة تقوم على معايير مُختلفة، لقصور في تصوُّره للمطلوب مُعالجته، والنَّموذج العام المُناسب للكتابة الحِجاجيَّة.

ومعظم الحُجج المدرجة في الكتابات موجَّهة للانتصار لشُعبة الآداب، وفيها يختلف المتعلِّمون في انتقاء ما يُناسب حِجاجهم. أمَّا الحُجج الموجَّهة لتفضيل شعبة العلوم فجلُّ الكتابات تشترك في اختيارها، لأنَّها وإن كانت موجزة، فهي تُعبِّر فعلاً عن واقع الحال، الَّذي لا يُختلف فيه، ويأتي أبرزها كما يلي:

النَّتيجة	الرَّابط	الحُجَج
الشُّعبة العلميَّة أفضل	لأنَّها	توفِّر فُرصاً أكثر في التَّوجيه الجامعي.
		لها الأولويَّة في جُلِّ التَّخصُّصات الجامعيَّة.
		نسبة النَّجاح في البكالوريا أفضل.
		مُعاملات موادِّها متوازنة وتُقدِّم فرصاً أفضل.

وبالتَّمعُّن في هذه الحُجج الدَّاعمة لأفضليَّة الشُّعبة العلميَّة، لن نتردَّد في التَّأكيد على أنَّها تُعبِّر فعلاً عن الواقع الميداني، الَّذي يفرض تفضيلها والرَّغبة فيها عند الجميع، والمُتعلِّم هنا لم يخرج في دعمه لأفضليَّة الشُّعبة العلميَّة عن ذلك، فهو يُعبِّر عن إحساسه وما يعيشه في مُحيطه المدرسي، فلم يخرج عنها ليبحث في دعائم أخرى، كونها أقوى الحُجج بالنِّسبة إليه.

ثمَّ يجتهد المُتعلِّمون في البحث عن الحُجج المُناسبة الَّتي تدعم موقف الشُّعبة الأدبيَّة، وينطلق أغلبهم فيها من مرجعيَّة تصوُّرهم حول أفضليَّة الشُّعبة العلميَّة. إلَّا أنَّ تفحُّص حُجج المتعلِّمين الدَّاعمة لأفضليَّة الشُّعبة الأدبيَّة، تظهر أنَّها محدودة جدً، وتختلف من حيث درجة القوَّة والضُّعف من مُتعلِّم لآخر، فإذا كانت الحُجج تتوزَّع بين (الوقائع والشَّواهد والتَّعريف

والتَّمثيل)، وبين الحُجج المنطقيَّة وشبه المنطقيَّة، وغيرها من الوسائل الحِجاجيَّة، فهي تقع عند المُتعلِّمين على أصناف، كما يلي:

✓ يُقابل بعض المُتعلِّمين الحُجج الدَّاعمة لتفضيل الشُّعبة العلميَّة، بما يُمكن أن يُناظرها من حُجج تدعم الشُّعبة الأدبيَّة، فيعملون على تبيان مُستقبلها وآفاقها، سواءً تعلَّق الأمر بالحياة المهنيَّة أو الفكريَّة، وقد يعمدون تدعيماً لموقفهم إلى مُحاولة تعديل رجحان كفَّة الشُّعبة العلميَّة لتُساوي الأدبيَّة، فيربطون اختيار الشُّعبة بالرَّغبة الشَّخصيَّة المبنيَّة على ميول كلّ فرد وتطلُّعاته، فيأتي موقفهم كما يلي:

النَّتيجة	الرَّابط	الحُجَج
الشُّعبة الأدبيَّة أفضل	لأنَّها	تمكِّنك من أن تُصبح قاضي أو مُحامي.
		مستقبلها تعلم اللغات.
		الاندماج في الحياة العملية.
		كلُّ شخص لديه طموح.

✓ يضع آخرون انطباعاتهم ورؤيتهم الخاصَّة للشُّعبة الأدبيَّة، على أنَّها حُجج تُفضِّلها على غيرها من الشُّعب، وإن سلَّمنا بأنَّها يُمكن أن تقع تحت تعريفهم بالشُّعبة، فحتماً تكون غير كافيَّة لوحدها، إلَّا أنْ نتَّخذها كدعائم تقوِّي الحُجج، ومن أمثلة ذلك نذكر:

ـ الأدب شعبة مشوِّقة وجميلة.

ـ سهلة وبسيطة مقارنة بالشُّعبة العلميَّة المعقَّدة.

وحُجج أُخرى من قبيل الأحكام العامَّة، الَّتي لا يُمكنها أن تُستخدم في المُفاضلة بين شُعبة وأُخرى، لأنَّها بحاجة إلى إثبات مدى صدقيَّتها، حتَّى ترقى لمستوى الحُجج، ولذلك فمن المُفترض فيها أيضاً أن تكون على سبيل تدعيم النَّتائج بعد التَّعريف والتَّوضيح، ومنها:

ـ شُعبة الآداب مصدر الثَّقافة.

ـ سرّ التَّقدُّم والتَّطوُّر.

ـ تسمح بالتَّزوُّد بأفكار جديدة.

ـ تمكِّن من استثمار المراجع.

ويقدِّم عدد من المتعلِّمين حُجَجاً ثبَّتها الاعتقاد عندهم، لكنَّها تتعلَّق باللُّغة العربيَّة لا الشُّعبة الأدبيَّة، والمُتعلِّم يربط بين كون العربيَّة لُغة مُقدَّسة (لأنَّها لغة القرآن)، فتُضيف شيئاً من ذلك لشُعبة الآداب كَكلّ، وهو اعتقاد راسخ يعيبه ربطها بالآداب فحسب، ولذلك يُضيف المُتعلِّمون قيداً آخر يُحدث شيئاً من التَّوازن، فالعربيَّة لغة العلم أيضاً، وصيغت هذه الحُجَج عندهم كما يلي: ـ العربيَّة لغة القرآن.

ـ العربيَّة لغة العلم والدِّين.

والشَّكل الخَّامس من الحُجَج الواردة في كتابات المُتعلِّمين عبارة عن مجموعة من الشَّواهد المُتداولة في الوسط المدرسي تأثُّراً بوسائل الاعلام المُختلفة، كما يتداوله عدد من عامَّة النَّاس، وبعض المُثقَّفين، عند مُناقشتهم مكانة المواد الأدبيَّة وأهمِّيتها، وعدم حظوتها بمثل هذه المكانة عندنا، وهي عبارة عن تصوُّرات تتعلَّق بالعلوم الإنسانية في عمومها، ومكانتها في الدُّول المُتقدِّمة، فالشُّعبة الأدبيَّة توصف بكونها:

ـ شعبة الأخلاق والآداب.
ـ شعبة الطَّبقات الرَّاقية في الغرب.
ـ تمتاز الآداب بتقنيات ومهارات التَّعلُّم الذَّاتي.

وهذه الشَّواهد أيضاً غير كافية لوحدها، فهي بحاجة إلى التَّصديق والتَّقوية، وهو ما يتطلَّب استيعاباً وإحاطة بمفاهيم الأخلاق والآداب والطَّبقات الرَّاقية والتَّعلُّم الذَّاتي، والَّتي يجب أن يشرحها المُتعلِّم ويربطها باختياره وموقفه حتَّى يتمكَّن من التَّحاجّ بواسطتها، ولا يجوز أن يُؤتى بها هكذا على أنَّها مُسلَّمات يجب التَّصديق بها، بل يجب أن ندعِّمها بأمثلة ووقائع وشواهد ثابتة تدلُّ عليها.

وأقوى الحُجج المُرجِّحة لكفَّة الشُّعبة الأدبيَّة وردت عند بعض المُتعلِّمين، وعددهم أربعة بما يمثِّل نسبة (20%)، وهي من قبيل الحقائق الَّتي يُذعن لها الجميع، مُستمدَّة من طبيعة الآداب وعلاقتها بثقافة المُجتمعات المُختلفة زماناً ومكاناً، والتَّعمُّق في دراسة الأدب يوفِّر فرصة أكبر لتحقُّقها، وهو ما تقدِّمه الشُّعبة الأدبيَّة لتزيد في قوَّة الحُجَّة، فإذا كان الأدب يُدرس في الشُّعبتين، فإنَّ التَّعمُّق الَّذي توفِّره الشُّعبة الأدبيَّة يكون لصالح أفضليَّتها، ووردت هذه الحُجج في كتابات المُتعلِّمين بدون هذا التَّفصيل، بل جاءت مُقتضبة، كما يلي:

ـ الأدب صلة التَّواصل بين المُجتمعات. ـ الأدب وسيلة نقل الثَّقافات الماضية.

ولم نجد من المُتعلِّمين من يجمع بين هذه الأصناف من الحُجَج المُمكنة، فتدعم بعضها بعضاً وتنسج بناءً حِجاجياً قوياً، لذا لم يبلغ أحد منهم درجة التَّملُّك القصوى، ويُمكن إرجاع ذلك لسببين رئيسيَّين، يتعلَّق الأوَّل بما اعتاده المُتعلِّمون عند تفكيكهم لنصوص الكتاب، فهم يقتصرون عادة على الإتيان ببعض المؤشِّرات الدَّالَّة على النَّمط الحِجاجي كالرَّوابط أو الوسائل اللُّغويَّة والبلاغيَّة، أو ذكر بعض الحُجَج، دون أن يُفصَّل في كيفيَّة وآليَّة البناء الحِجاجيّ، ولا كيفيَّة تنظيم وترتيب الحُجَج بعد عرض الفكرة وتحديد الموقف منها بوضوح، لذا كانت إمكاناتهم في ذلك ضعيفة، مُتطابقة مع محدوديَّة قُدراتهم على استنباط الحُجج، كما ظهرت في نتائج الاختبار الأوَّل.

ويرتبط السَّبب الثَّاني بقدراتهم الكتابية، والاسترسال فيها، حيث لم يعتادوا على ذلك، فيكتفي أغلبهم بعرض ما يرونه أدلَّة مُناسبة، دون تعليلات وتفسيرات وشروح مُناسبة للموقف وتعبير كامل عن الأفكار، ويُمكن اعتبار ذلك نتيجة منطقيَّة لإهمال التَّدريبات الكتابيَّة الَّتي ينصُّ عليها الكتاب في مُختلف الأنشطة المُمارسة خلال وحداته، وغياب عمليَّات الإدماج الَّتي تؤكِّد عليها المناهج، فالمُتعلِّم عندما يكتب لا يُظهر أثر التَّعلُمات الأدبيَّة واللُّغويَّة والبلاغيَّة والنَّقديَّة الَّتي تلقَّاها، فلا استعمال لتعابير أدبيَّة، ولا استشهاد بشعر أو حِكم أو أمثال، ولا أدوات حصر أو استثناء أو غيرها، ولا تنويع في الأساليب (نهي، نفي، أمر، توجيه، تعجُّب ...)، فهو لم يتدرَّب إلَّا على الاستجابة لما هو مطلوب منه فحسب، وعندما يكتب، لا يُفكِّر في الإبداع والابتكار، فبدل أن يُرتِّب أفكاره ويُعبِّر عنها بشكل يستجيب لنمط النَّص، يكتب وكأنَّه يجيب عن سؤال أو يردُّ على اعتراض في شكل جمل بسيطة.

ومن ذلك أيضاً أنَّ الكتابة الحِجاجيَّة تنبني على أدوات وروابط متنوِّعة (المؤشِّر 3.3)، تربط بين الحُجج وبين الحُجج والنَّتائج والمُقدِّمات، وتعمل على توجيه الحِجاج وإحكامه، إلَّا أنَّ توظيف ذلك كان ضعيفاً جداً في كتابات المُتعلِّمين، ما جعلها تميل في أغلبها للشَّكل الوصفي، وأكثر الرَّوابط الَّتي وجدناها في كتاباتهم، هي: (لذلك، أمَّا، إذا، لأنَّه، لأنَّ، لكن، لولا، لما)، والمُتعلِّم لا يستعمل منها إلَّا واحدة أو اثنتين فقط، وتغيب تماماً في بعض الكتابات، فكان لدرجة التَّملُّك الأدنى نسبة (40%)، ولدرجة دون التَّملُّك نسبة (45%)،

ونسبة (15%) لدرجة عدم التَّملُّك. ويُضاف لذلك غياب استثمار وتنويع الوسائل والأساليب الحِجاجيَّة، فتعبير المُتعلِّم غالباً يمتاز بالمُباشرة والبساطة، تغيب عنه آثار النُّصوص الأدبيَّة، الَّتي تُقدَّم على غيرها من أنشطة الوحدات، ولا يُحاول حتَّى تقليد بعض الأساليب الَّتي مرَّت به خلال تعلُّماته، والأصل أنَّ جُملة ما يُقدَّم من نصوص، ومعارف متنوِّعة، من نحو وصرف وبلاغة ونقد، وجميع أنشطة المادَّة، يهدف في الأخير إلى تمكين المُتعلِّم من تجنيد مُختلف موارده، من أجل إنتاج نصوص في وضعيات دالَّة، تُعبِّر عن مدى تمكُّن المُتعلِّم من هذه الكفاءات وتنميتها.

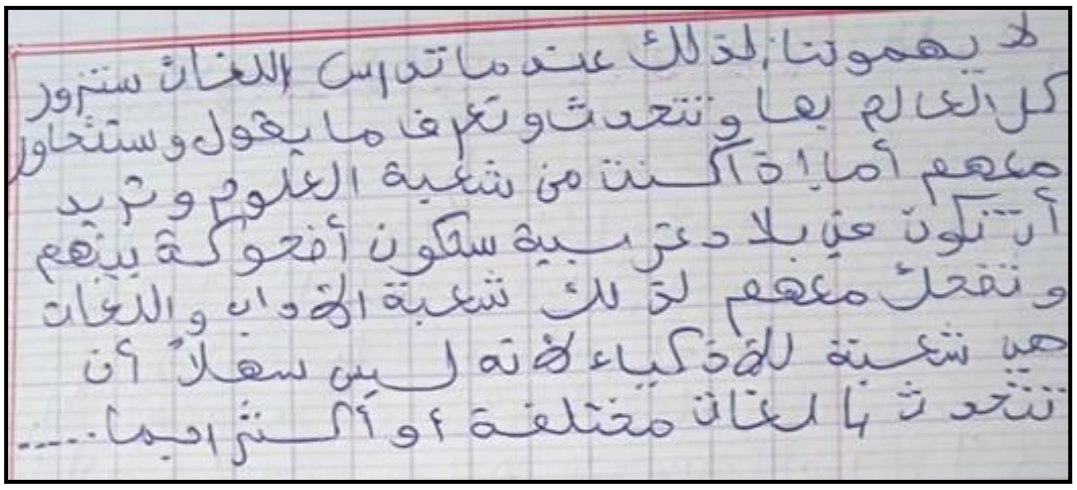
إنَّ عدم التَّحكُّم في استعمال واستغلال الأدوات والرَّوابط الحِجاجيَّة، يؤكِّد عدم تمكُّن المُتعلِّم من استثمار موارده المَعرفيَّة، لأنَّه، وكما وضَّحنا من قبل عند دراسة نتائج الاختبارين الأوَّل والثَّاني، لا يتمُّ عند تفكيك النُّصوص ربط نتائج تحليل النَّص بنمطه، ولا يُحدَّد دورها وأهمِّيتها في بناء هذا النَّمط أو ذاك، أو تمييز كيفيَّة توظيفها من صاحب النَّص في عرض وتقويَّة حُجَجه مثلاً، أو عرض قضيَّته والتَّعريف بها، ولا يوجَّه المُتعلِّم نحو ذلك إلَّا قليلاً، ثمَّ لا يُدرَّب عملياً على استثمار ذلك في كتابات مُختلفة ومتنوِّعة من نشاط لآخر، ومن وحدة لأخرى، ولو بالشَّكل الَّذي تقترحه الكُتب.

وحتَّى يكتمل البناء الحِجاجيّ لا بدَّ من الخاتمة، الَّتي يُفترض فيها تلخيص النَّص، مع صياغة واضحة للادِّعاء الَّذي يُعبِّر عن موقف كاتبه، وتحيد النَّتيجة الَّتي تمَّ التَّوصّل إليها، وبذلك يكون آخر ما يرسخ في ذهن القارئ رؤية الكاتب وتوجيهه للنَّص وأفكاره. وبتفحُّص كتابات المُتعلِّمين نحصل على النَّتائج المُجملة في الجدول التَّالي:

معايير ومؤشِّرات الخاتمة		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	8.1	%05	01	%40	08	%05	01	10	%50
	9.1	%00	00	%00	00	%05	01	19	%95
2. المستوى الدَّلالي	7.2	%05	01	%10	02	%85	17	00	%00
3. المستوى اللُّغوي	8.2	%05	01	%25	05	%10	02	12	%60
المتوسِّط الحسابي		**%03.7**	**0.75**	**%18.7**	**03.75**	**%26.2**	**05.25**	**10.25**	**%51.2**

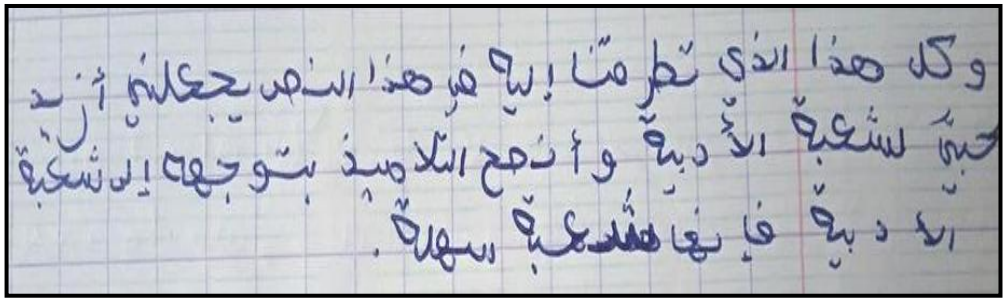
الجدول (15) نتائج مؤشِّرات الخاتمة في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي

من خلال هذه النَّتائج يتبيَّن بشكل جلي، أنَّ هذه الجُزئيَّة هي الأضعف في مُنتج المُتعلِّمين، فهي الوحيدة الَّتي وصل فيها المتوسِّط الحسابي للمؤشِّرات الحِجاجيَّة نسبة (51.2%) لعدم التَّملُّك، وذلك كون عديد الإنتاجات لم تنبن على خاتمة، حيث ينهي المُتعلِّم نصَّه دون إعادة تجميع وتلخيص للادِّعاء والموقف، أو أنَّ النُّصوص المكتوبة تكون متَّصلة غير مُحدَّدة المفاصل، فلا نميز العرض من الخاتمة، بشكل يُخلُّ بالنُّصوص في عمومها، وليس الحِجاجيَّة فحسب، ومن المُسلَّم به أنَّ كُلَّ من يكتُب أو يَخطُب، لا بدَّ أن يبدأ كلامه باستهلال حسن، ثمَّ يعرض موضوعه ويفصِّل فيه بما يُناسب، ولا يكتمل ذلك إلَّا بحُسن الختام. وكمثال على ذلك نقدِّم النَّموذج التَّالي، أينَّ يُنه المُتعلِّم كتابته بنقاط، بما يدلُّ على أنَّ الطَّرح لم ينته بعد، والكتابة غير مُكتملة:

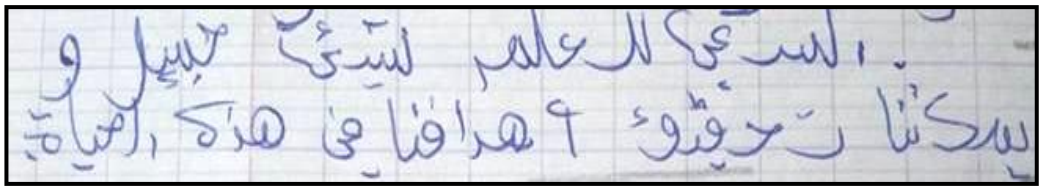


أمَّا في حالة ورود الخاتمة وفصلها عن العرض، فإنَّنا نجد فيها خللاً كبيراً، لعدم وفائها بأهمَّ ما يجب أن يُدرج فيها، فأغلب المتعلِّمين لا يلخِّصون الادِّعاء ولا يصلون لتحديد موقف واضح منه، دون تردُّد، ولا ربط لها بمقدّمة النَّص. فالأمر هنا لا يتعلَّق بقُدرات وكفاءات كتابيَّة ومعارف لغويَّة وأدبيَّة فحسب، بل يتجاوزه لمعارفه وتطبيقاته وتدريباته المُرتبطة بالعناصر الأساسيَّة الَّتي يجب أن يُبنى عليها كُلُّ إنتاج كتابي، ومنه فأهمّ ما لوحظ يُمكن ترتيبه في الأصناف التَّالية:

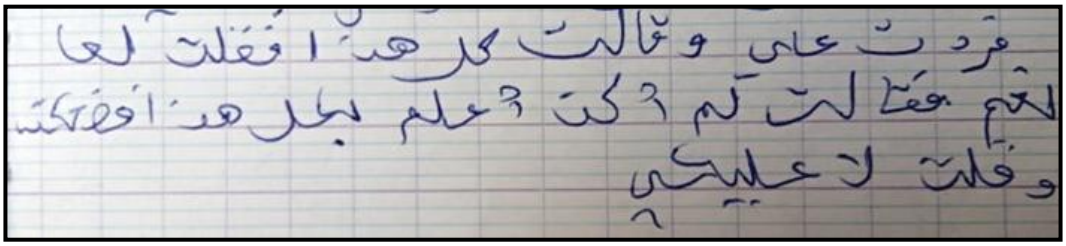
ـ خاتمة موجودة (مقبولة)



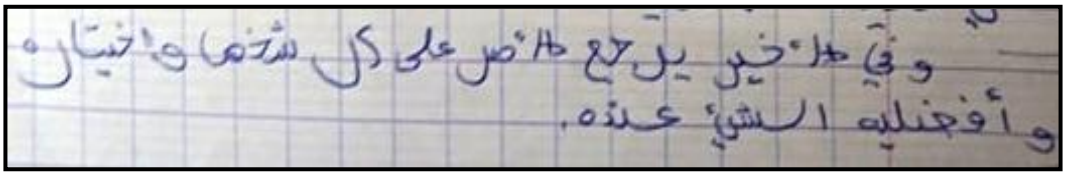
ـ خاتمة لا صلة لها بالعرض



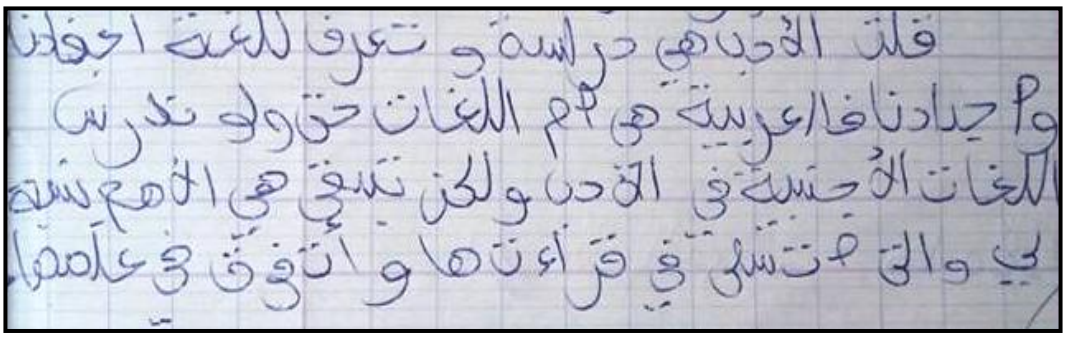
ـ خاتمة في سطرين ولا نتيجة



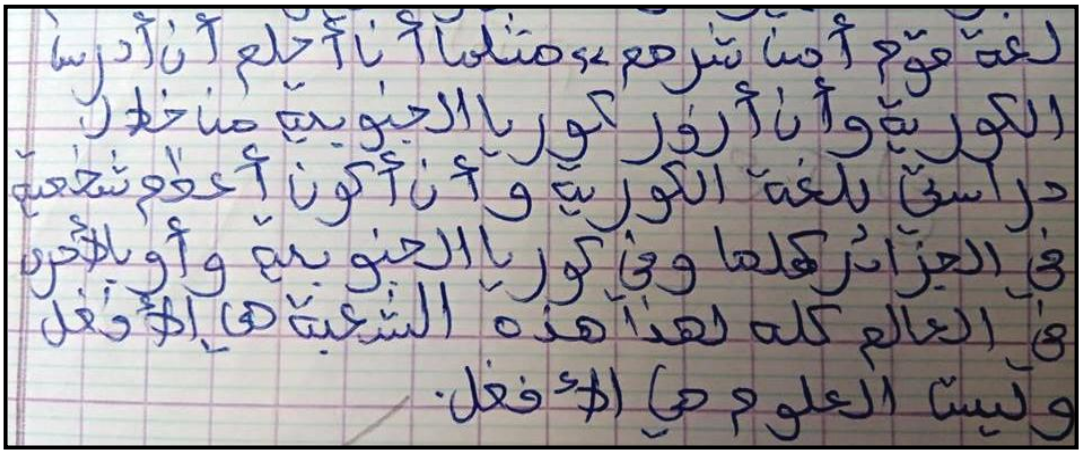
ـ خاتمة في سطر (توافق)



ـ خاتمة غير موجودة



ـ خاتمة غير مميزة



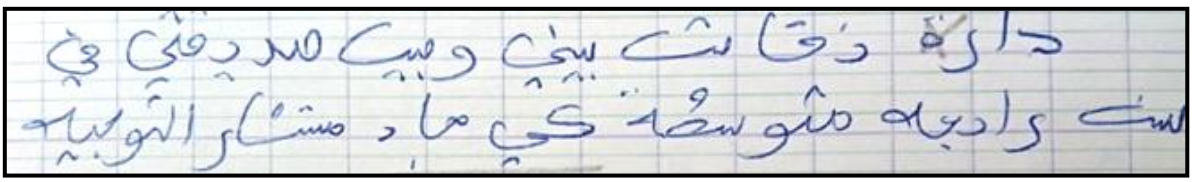
أمَّا عن النَّتائج المُتوصَّل إليها، فتصبُّ أغلبها في جانب التَّوفيق، ولكُلٍ خياره وميوله، وجاء بعضها لأفضليَّة شُعبة الآداب، وقد عُبِّر عن ذلك بصيغ مُختلفة، مثل:

ـ كلّ الشُّعب مهمَّة.
ـ الله يحقِّق كلّ رغباتنا.
ـ على كُلِّ شخص أن يختار حسب ميوله.
ـ أفضِّل الأدب على العلوم.
ـ رأي واحد شعبة واحدة.
ـ الأدب شعبة الأذكياء.

إنَّ التَّمعُّن في نتائج كتابات المُتعلِّمين، يُظهر مدى البساطة فيها، من حيث الطَّرح والحَجم ووضوح الفكرة والموقف، وعدم إيفائها بأبسط أركان الكتابة الحِجاجيَّة (مُقدّمة، عرض، خاتمة)، وإن بصورة شكليَّة، عوضاً عن التَّفاصيل الواجب إيرادها، فكثيراً ما تُدمج المُقدّمة بالعرض، والعرض بالخاتمة، مع عدم ربط المقدّمة بالخاتمة، أو تكون الكتابة خالية تماماً من مقدّمة أو خاتمة تستجيب لنمط النَّص الحِجاجيّ، ولا ترقى في أفضل صورها لأن تُعتبر مقالاً وإنتاجاً يُعبِّر عن الظَّاهرة المتناولة.

كما أنَّ التَّحرير في عمومه أقرب للوصف والتَّفسير منه للحِجاج، أحكامه لا صلة لها بالبناء الحِجاجيّ، مع ضعف شديد في الاسترسال، فهو عبارة عن مختصرات فاقدة للتَّصوُّر الدَّقيق والبناء المُكتمل.

وإضافة لضعف مستوى الكتابات، الَّذي استنتجناه من مجموعة المؤشِّرات المُتعلِّقة بالبناء النَّصِّي الحِجاجي، الَّتي اعتمدناها في شبكة التَّقييم، نجد أيضاً أنَّ هذه الكتابات تتميَّز بكثرة الأخطاء بأنواعها المُختلفة (نحويَّة، صرفيَّة، تعبيريَّة، إملائيَّة)، وكذلك بعدم وضوح الخط وأبعاد الحروف في بعض الحالات، واستعمال بعض التَّعابير العامية، أو القريبة من العامية، كاستعمال تعبير: ـ كي جاء مستشار التَّوجيه.



إضافة لعدم مُناسبة اللَّفظ للمعنى المقصود أحياناً، وعدم توظيف علامات التَّرقيم تماماً، أو توظيفها بشكل غير سليم. مع غياب تام لاستعمال الأساليب الأدبيَّة (المجاز، المحسِّنات، التَّشبيه ...إلخ)، وعدم القدرة على بناء أفكار متسلسلة، أو ضُعف الرَّبط بينها، مع بساطة في التَّحليل والمُناقشة.

2 ـ 3 ـ 2 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّالثة ثانوي (اخ3س3):

أوَّل ما يجب ذكره هنا أنَّ الكتابات في مُجملها، أخذت توجُّهات متنوِّعة من حيث طبيعتها وشكلها، ومدى قربها من المطلوب، بشكل مُخالف عمَّا لاحظناه في كتابات السَّنة الثَّانيَّة، وإن بدت بعض المُلاحظات قريبة من بعضها كما سنُبيِّن لاحِقاً. وقبل البدء في تحليل الأرقام الَّتي جمعناها في جداول النَّتائج، نقدِّم وصفاً عاماً للنُّصوص الَّتي كتبها المُتعلِّمون، حيث لاحظنا فيها ما يلي:

✓ أغلب النُّصوص (مجموع 15) أي ما يُمثِّل نسبة (75%)، تناولت موضوع التَّدخين "كآفة اجتماعية"، وفق ما هو مطلوب، حاولت الجمع بين أثرها الشَّخصي الفردي وأثرها الاجتماعي، فكانت النُّصوص تتَّخذ الأسلوب العلمي المتأدِّب (جامعة بين التَّفسير والتَّحاج)، ونحن لا نتحدَّث هنا عن مستوى إنتاجات المُتعلِّمين وتقييمها، لأنَّ ذلك سيتبيَّن من خلال عمليات تحليل الجداول الموالِيَّة، بقدر ما هو وصف لعموم توافقها والمطلوب.

✓ نصَّين (10%)، اتَّخذا الأسلوب العلمي بامتياز، ممَّا جعلهما تفسيريان لا حِجاجيان، حيث تناولا ظاهرة التَّدخين ومضارِّها عارضان حقائق علميَّة، لا على سبيل الاعتراض والإقناع وفق المطلوب، فلاحظنا أنَّهما عبارة عن مُلخَّص لبحث حول التَّدخين ومضارِّه، أو أنَّهما مُقبسان من مطويات ونصوص متوفِرة في شبكة الانترنيت أو هكذا بَدَت، فهما لا يعبِّران عن أُسلوب المُتعلِّم وطريقته ومُستواه في الكتابة الحِجاجيَّة.

✓ نص واحد (5%)، حاول المُتعلِّم فيه المزج بين الشَّكلين السَّابقين، فدمجت مع التَّفسيرات العلميَّة بعض المظاهر الاجتماعيَّة للظَّاهرة.

✓ نصَّين (10%)، اتَّخذا الشَّكل الحواري المُباشر، بين كاتب النَّص ـ المُتعلِّم ـ وشخص مُدخِّن، يُحاول إقناعه بالإقلاع عن التَّدخين.

ونبدأ بعد ذلك بتحليل البيانات الخاصَّة بعموم كتابات المُتعلِّمين، أيّ مع بنية النَّص في مُجمله (عموم النَّص)، والّتي جاءت وفق الجدول التَّالي:

المعايير والمؤشِّرات		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	1.1	%20	04	%65	13	%15	03	00	%00
	2.1	%05	01	%70	14	%25	05	00	%00
	3.1	%25	05	%60	12	%15	03	00	%00
2. المستوى الدَّلالي	1.2	%25	05	%60	12	%15	03	00	%00
	2.2	%20	04	%60	12	%20	04	00	%00
3. المستوى اللُّغوي	1.3	%15	03	%65	13	%20	04	00	%00
	2.3	%20	04	%60	12	%20	04	00	%00
المتوسِّط الحسابي		**%18.5**	**3.71**	**%62.8**	**12.5**	**%18.5**	**3.71**	**00**	**%00**

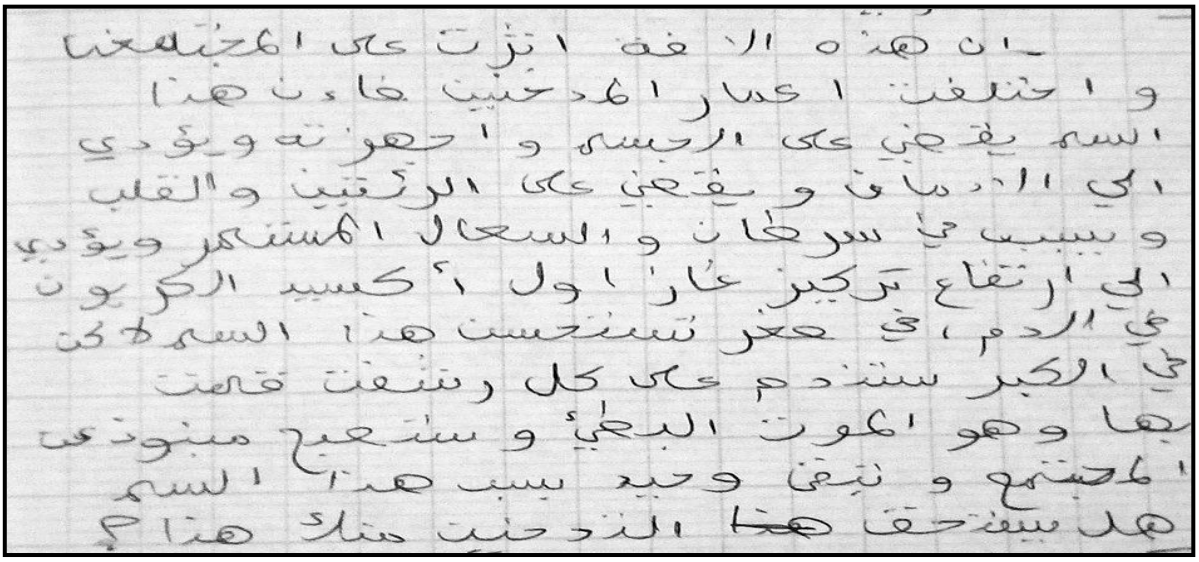
الجدول (16) نتائج مؤشِّرات عموم النَّص في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي

تُظهر نتائج الجدول أنَّ مستوى غالبيَّة المُتعلِّمين، بنسبة (62.8%)، تقف عند التَّملُّك الأدنى لكفاءة إنتاج النُّصوص الحِجاجيَّة في عمومها، بينما حصلت نسبة (18.5%)، أيّ ما يُقارب خُمس أفراد العيِّنة على درجة دون التَّملُّك، والنِّسبة نفسها (18.5%) وصلت للتَّملُّك الأقصى؛ ونُفسِّر ذلك بأنَّ أغلب النُّصوص تتَّجه نحو البناء التَّفسيري لا الحِجاجي، فيُعرِّف المُتعلِّم بالموضوع "التَّدخين"، ثمَّ يأخذ في تعداد مضارِّه وعواقبه مُحلِّلاً ومُفسِّراً، ويعود في بعض الحالات ويستدرك محاولاً التَّحاجّ بمُناقشته لحُرمة التَّدخين مُستشهداً بنصوص شرعيَّة "قُرآن"، ونجد في هذا شبه تساوٍ مع إنتاجات مُتعلِّمي السَّنة الثَّانية الَّتي مالت للوصف بدل الحِجاج. فالنُّصوص اتَّخذت وجهة واحدة:

التَّدخين ⟵ مضارُّه الصحيَّة

عوض طرح القضيَّة كآفة اجتماعيَّة منتشرة بين فئات مُختلفة من المُجتمع، ثمَّ عرض تصوُّر تلك الفئة وتفسيرها لتعاطي التَّبغ، والعمل على مُعارضة ذلك الطَّرح وإبطاله بالحُجج المتنوِّعة. نجد أنَّ إنتاجات المُتعلِّمين في مُجملها تبدو كأنَّها إجابة عن سؤال: التَّدخين مُضرٌّ بالصحَّة أو آفة اجتماعيَّة، فسِّر ذلك؟ فتغيب أطراف النِّزاع، ويظهر طرف واحد فقط مُسيطر

على النَّص، ويحدث اضطراب في أهم جانب تداولي للنَّص، وهو ما يُفسِّر أنَّ نسبة قليلة (20%) فقط بلغت درجة التَّملُّك الأقصى، في المؤشِّر الأوَّل (1.1) "استجابة النَّص للقضيَّة المطروحة". والأمر نفسه ينطبق على باقي المؤشِّرات، حيث كانت الهيمنة فيها لدرجة التَّملُك الدُّنيا بنسبة (60% إلى 70%)، وعلى هذا فالكتابات على أقلِّ تقدير تمزج بين الحِجاج والتَّفسير، مثلما يظهر في النَّموذج التَّالي:



وبالنِّسبة للمؤشِّر (2.1) "هل نجح المُتعلِّم في توظيف النَّمط الحِجاجيّ؟" لا نجد من بين المُتعلِّمين من تحكَّم في إنتاج نصٍ حجاجيّ بشكل تام، وفق قواعد وضوابط الكتابة الحِجاجيَّة، إلَّا إذا استثنينا نصاً واحداً اقترب من ذلك، فَجُلّ المُتعلِّمين يميلون للتَّفسير أكثر من الحِجاج، ما يُظهر أثر ما تعوَّدوا عليه في نصوص الكتاب وتعاملهم معها، فالتَّركيز في السَّنة الثَّالثة يكون على النُّصوص التَّفسيريَّة. وهو ما كان له الأثر البارز على مؤشِّريْ "وحدة الموضوع" (3.1) و"الانسجام الدَّلالي الحِجاجيّ" للنَّص (2.1)، فالمُتعلِّم كثيراً ما يُخلط بين التَّدخين كآفة اجتماعيَّة، عليه مُعارضتها من خلال نص حِجاجيّ إقناعي، وبين التَّدخين كعامل يُعرِّض الجسم للعديد من الأمراض. ويتأكَّد ذلك مع مؤشِّر آخر شكلي يُقلِّل من درجة التَّملُّك والتَّحكُّم في الكتابة، يظهر في حجم الكتابات الَّتي حصلنا عليها (2.2)، والَّتي تراوحت بين صفحة وصفحتين في أغلبها بنسبة (60%)، وتجاوزت ذلك أربع كتابات بنسبة (20%)، واحدة منها كانت في شكل نص حواري، والأُخرى نصوص علميَّة تفسيريَّة كما ألمحنا، بينما بقيَّة الكتابات (20%) فهي بسيطة ساذجة، ممَّا يسمح لنا بالحُكم على أنَّ القدرة على الاسترسال في الكتابة ضعيفة.

ويُمكننا التَّأكيد على هذه النَّتائج من خلال قراءة البيانات الخاصَّة بتمفصلات النَّص، والَّتي يكون البدء فيها بالمُقدِّمة، وفق ما يبيِّنه الجدول التَّالي:

معايير ومؤشِّرات المقدّمة		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	4.1	%20	04	%60	12	%15	03	01	%05
2. المستوى الدَّلالي	3.2	%15	03	%80	16	%00	00	01	%05
3. المستوى اللُّغوي	4.2	%05	01	%70	14	%00	00	05	%25
المتوسِّط الحسابي		**%13.3**	**2.66**	**%70**	**14**	**%05**	**01**	**2.33**	**%11.6**

الجدول (17) نتائج مؤشِّرات المُقدّمة في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي

تُشير نتائج المؤشِّرات إلى سيطرة درجة التَّملُّك الأدنى بنسبة (70%) في المتوسِّط الحسابي، حيث نجد في جُلِّ الكتابات مُقدّمة واضحة مُميَّزة مفصولة عن العرض، تنضوي أغلبها على مؤشِّرات حِجاجيَّة، خصوصاً عرض القضيَّة (المؤشِّر 4.1)، وإن كان بشكل مُختلف من منتج لآخر، فقد بلغت فيه درجة التَّملّك الأقصى نسبة (20%)، أمَّا نسبة المتوسِّط الحسابي لدرجة التَّملُّك الأقصى كانت (13.3%)، وهو ما لم نجده في كتابات السَّنة الثَّانية.

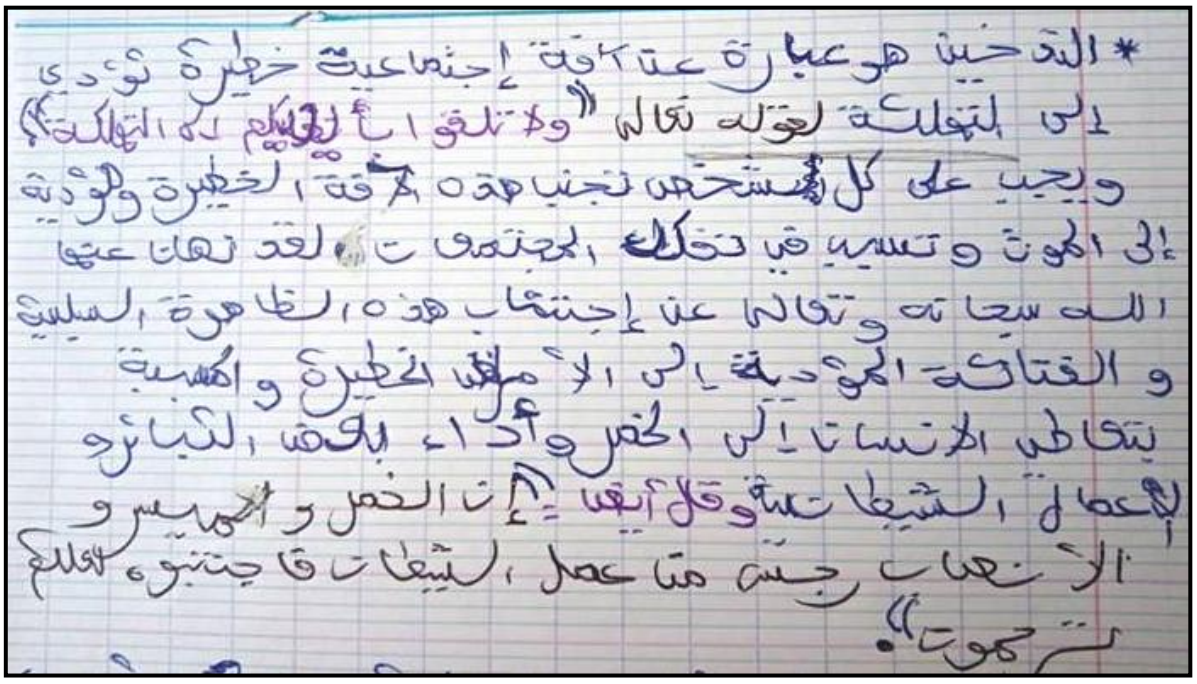
وعِلَّة ذلك أنَّه في السَّنة الثَّالثة تُقدَّم في أنشطة التَّعبير الكتابي، مطالب يُشترط فيها شكل "المقال"، ومن البديهي أنَّه يُبنى على ثلاثة تمفصلات رئيسيَّة (مُقدّمة، عرض، خاتمة)، وتُقدَّم للمتعلِّمين بعض أساسيات كلّ منها، كما نجده في المحاور التَّالية من الكتاب:

المحور	التَّعبير المطلوب	رقم الصَّفحة
02	كتابة مقال عن الجهات المسؤولة عن تكوين شخصيَّة الفرد	52
04	كتابة مقال نقدي وصفي عن الأدب المهجري	90
06	كتابة مقال فكري موضوعه "ماهية الحُكم الحقيقي الَّذي أصدره"	139
07	كتابة مقال قصصي حواري موضوعه "الخيبة انسحاق للضَّعيف، وللقويّ نقطة انطلاق"	159
09	كتابة مقال تفسيري **حِجاجي** عن النُّمو الدِّيمغرافي	201

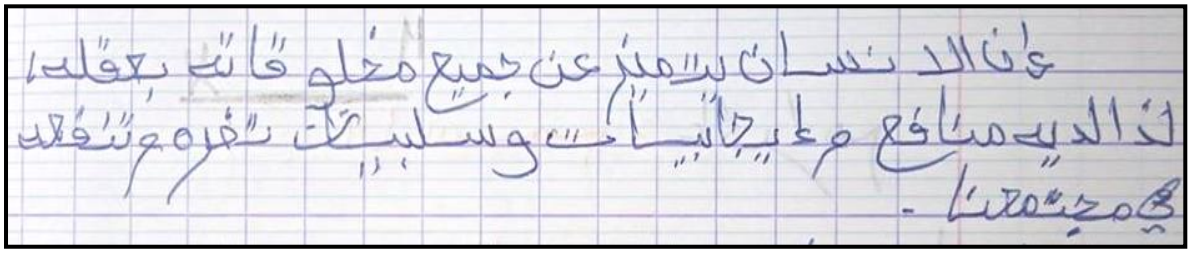
الجدول (18) المقالات المُقترحة في كتاب السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي

ورُغم ذلك فإنَّ المُقدِّمات الَّتي وردت في كتابات المُتعلِّمين تنطوي على عديد النَّقائص، التَّي يجب العناية بها وتداركها، لتتوافق والمطلوب في الكتابة الحِجاجيَّة، ونذكر من أبرزها ما يلي:

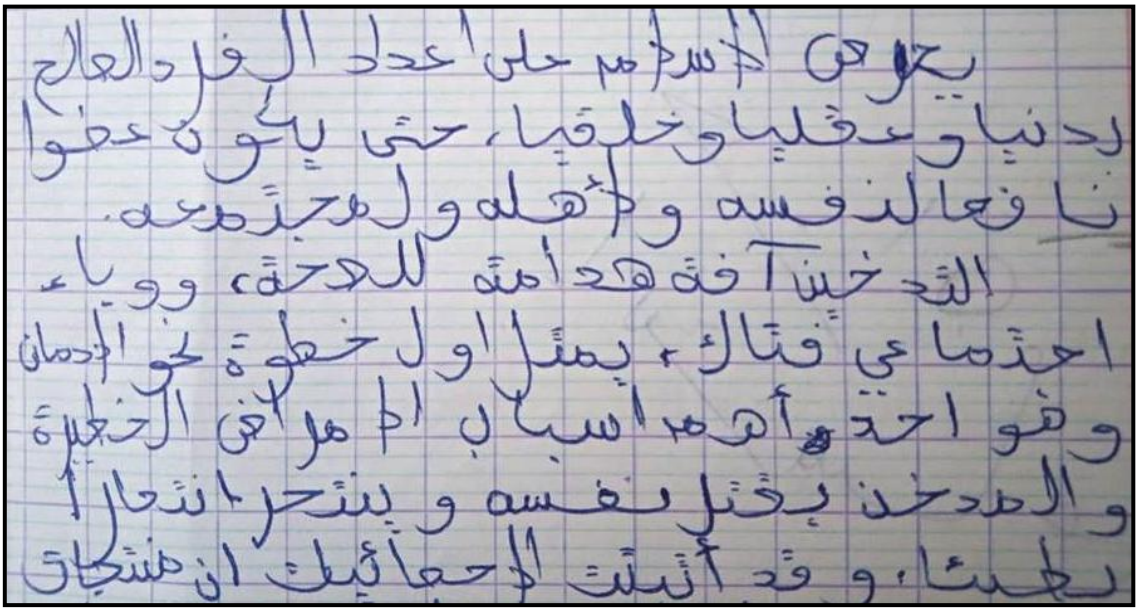
✓ نسبة (30%) منها غير مُمَيَّزة أو مُدمجة مع العرض، الشَّيء الَّذي أثَّر في نسبة عدم التَّملُّك لمؤشِّراتها، حيث جاء المُتوسِّط الحِسابي له بنسبة (11.6%)، نتيجة صعوبة الفصل بينهما وتحديد المقدِّمة من العرض؛ والمتعلِّم في بعض الحالات ينطلق بتقديم عام يُعرِّف بالظَّاهرة، ثمَّ يُحدِّد موقفه منها، عارضاً بعض الحُجج الدَّاعمة لذلك (وقائع، حقائق، اعتقادات)، فلا نُميِّز بين تقديم كتابته وعرضه، وفي حالات أخرى يطرح القضيَّة فقط ثمَّ يربطها بالعرض مباشرة، ويرجع ذلك لبساطة هذه الكتابات، سواءً من حيث الحَجم أو الأفكار وترتيبها، فتُدمج مُختلف العناصر ببعض، كما يظهر في النَّموذج التَّالي:



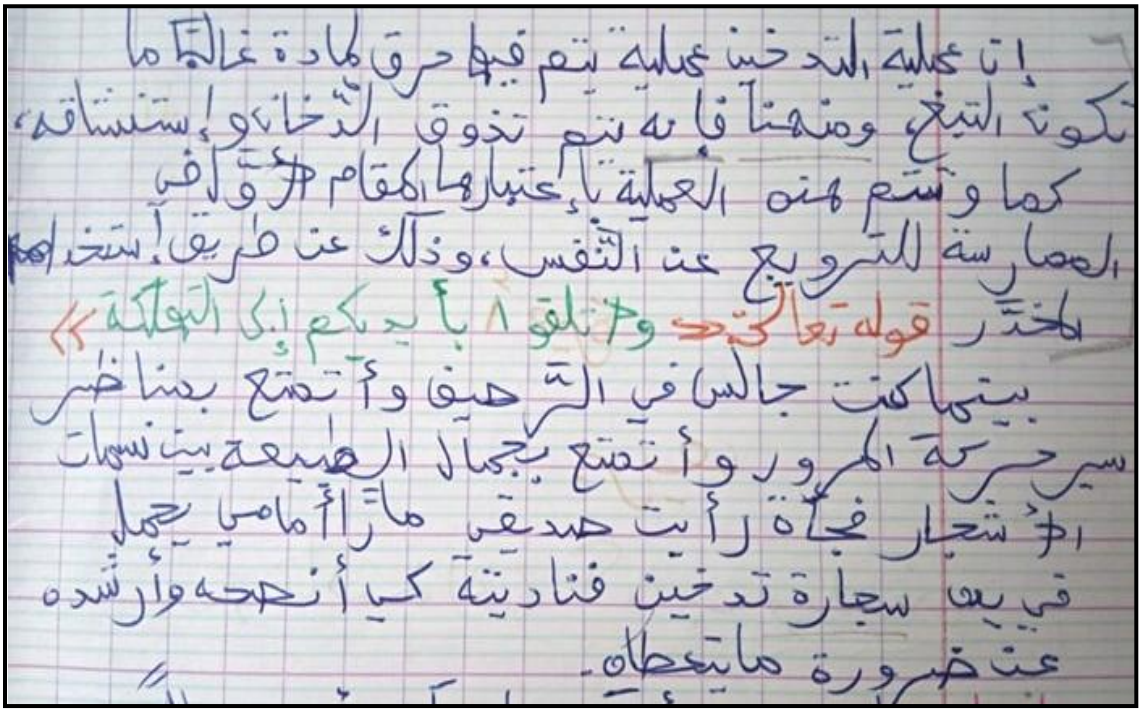
✓ بعضها موجودة ومُمَيَّزة لكن لا علاقة لها بالموضوع، ولا بالمؤشِّرات الحِجاجيَّة، فيقدِّم المتعلّم باستهلال عام، ثمَّ يناقش قضيَّة التَّدخين:



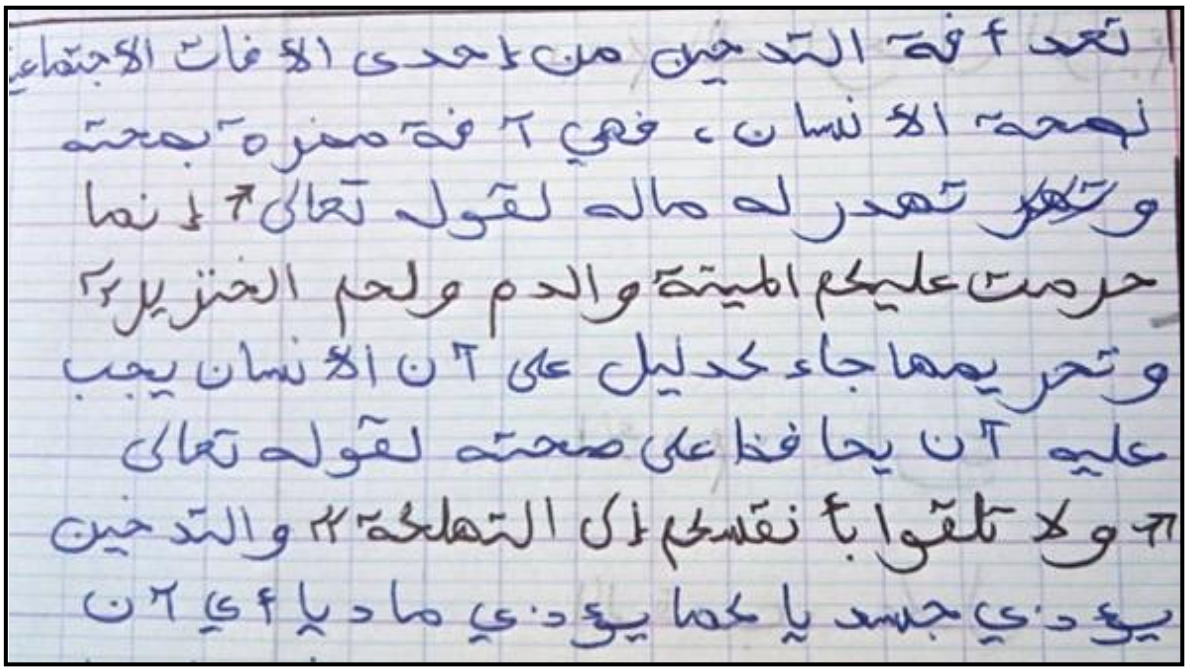
✓ اضطراب وخلل ينتج عنه مُقدّمة مزدوجة، بمعنى أنَّ المُتعلِّم يبني لنصِّه مُقدِّمتين، إحداهما عامَّة يبدأ بها، ثمَّ يأتي بعد ذلك بمُقدِّمة أخرى يعرض فيها قضيَّة التَّحاج "التَّدخين"، وتكون مُدمجة مع العرض، مثل ما ورد في النَّموذج الآتي:



✓ انطلاق المتعلّم في كتابة نصِّه من مقدِّمة مقبولة، ثمَّ عرضه تقديماً آخر يُناسب طريقة مُعالجته للموضوع، وكان بالإمكان تأخير الأولى لتُربط بالعرض وتُفصل عن المُقدِّمة:



✓ نقص الانسجام والتَّرابط بين الأفكار وترتيبها، بشكل يُظهر فُقدان المتعلِّم لآليَّة بناء أفكاره وترتيبها بشكل يناسب نمط النَّص المطلوب، فيعرض مثلاً أربعة أفكار غير مترابطة في سطرين: التَّدخين آفة اجتماعيَّة، مُضرَّة بصحَّة الإنسان، تُهدر له ماله، مُحرَّمة شرعاً، ثُمَّ يستدلُّ بآية لا علاقة لها بذلك:


تعد آفة التدخين من إحدى الآفات الاجتماعية
لصحة الإنسان، فهي آفة مضرة بصحته
وتكثر تهدر له ماله لقوله تعالى ﴿ إنما
حرمت عليكم الميتة والدم ولحم الخنزير ﴾
وتحريمها جاء كدليل على أن الإنسان يجب
عليه أن يحافظ على صحته لقوله تعالى
﴿ ولا تلقوا بأنفسكم إلى التهلكة ﴾ والتدخين
يؤدي جسد يا كما يؤدي ماديا أي أن

و تكمن الإشكاليَّة هنا أساساً، في عدم قدرة المُتعلِّم على التَّعبير الدَّقيق عن أفكاره، فيكتب في الفكرة جملة واحدة، ثمَّ ينتقل إلى فكرة أخرى قبل الانتهاء من الفكرة الأولى، لذلك نجد أنَّ عدداً آخر من المُتعلِّمين ينتقلون للعرض مُباشرة، دون مقدِّمات، فينطلقون بالتَّعبير عن الموقف، ثمَّ عرض بعض الحُجج الدَّاعمة لذلك، بشكل مُبسَّط ومُختصر. وما يدعم هذه النَّتائج وجود عدم تناسب، بين تمفصلات الكتابة من حيث الحَجم، فتكون المُقدّمة تارة موجزة لا تتعدَّى سطراً ونصفاً إلى سطرين، أو نجد عكس ذلك في كتابات أخرى فيُفرط فيها، بشكل تصبح معه "المُقدِّمة" مركز النَّص المكتوب، خصوصاً مع قصر كتاباتهم في عمومها، والَّتي تتراوح بين صفحة إلى أقلّ من صفحتين في الغالب، وهي الإشكاليَّة نفسها الَّتي بينَّاها مع كتابات متعلِّمي السَّنة الثَّانية.

إنَّ ما يُمكن إجماله من خلال ما قدَّمناه من ملحوظات تتعلَّق بالبناء الحِجاجي للمُقدّمة، يقودنا للقول بأنَّ منها صنفين؛ يُنبئ أحدهما عن صورة قد تكون مقبولة إلى حدٍ ما، خصوصاً من حيث الشَّكل، أين فُصلت المُقدّمة تماماً عن العرض، وعُرضت في بعضها

جُزئيات تتعلَّق بالمؤشِّرات الحِجاجيَّة الواجب توفُّرها، كعرض القضيَّة وبعض الحقائق والوقائع المقبولة حِجاجياً، من قبيل "التَّدخين آفة اجتماعيَّة"، "كثيرة الانتشار"، "مُضرٌ بالصحَّة"، "ظاهرة سلبيَّة"، "تُستعمل بغرض التَّرويح عن النَّفس"، "يفتك بالإنسان" ...إلخ، إضافة لحُسن الرَّبط أحياناً بالعرض، أمَّا الصِّنف الثَّاني فلا يزال يُعاني من ضعف ملحوظ على مُستوى بناء مُقدّمة تُناسب بشكل ما مقالة حِجاجيَّة، سواءً من حيث الشَّكل أو المضمون.

وعليه نستنتج أنَّ المتعلِّمين بحاجة إلى تدريب على طريقة كتابة مُقدّمة المقال، وكيفيَّة تناسبها مع النَّمط الحِجاجيّ، مع ضرورة مُتابعة أعمالهم نقداً وتقويماً، ومن خلال ذلك يحدث التِّكرار والتَّوجيه والتَّصويب، وصولاً للشَّكل المطلوب منهم إنجازه في هذه المرحلة.

والعنصر الثَّاني من الكتابة "العرض"، هو الَّذي سيُعطينا فكرة أدقّ عن مستوى أداء المُتعلِّمين الكتابي، حيث ينبغي على المتعلِّم أن يسهب في عرض الموضوع فتتعدَّد وتتنوَّع المؤشِّرات الحِجاجيَّة، وتظهر قُدرات المُتعلِّمين على الإنتاج والتَّعبير، وتبرز شخصيَّتهم وأسلوبهم. ويُمكننا الحُكم على مدى تحقُّق ذلك من خلال تحليل نتائج البيانات، الَّتي جُمعت في الجدول التَّالي:

معايير ومؤشِّرات العرض		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	5.1	%15	03	%65	13	%05	01	03	%15
	6.1	%10	02	%75	15	%15	03	00	%00
	7.1	%05	01	%60	12	%25	05	02	%10
2. المستوى الدَّلالي	5.2	%10	02	%70	14	%20	04	00	%00
	6.2	%05	01	%75	15	%20	04	00	%00
3. المستوى اللُّغوي	3.3	%00	00	%30	06	%55	11	03	%15
المتوسِّط الحسابي		**%7.5**	**01.5**	**%62.5**	**12.5**	**%23.33**	**04.66**	**01.33**	**%6.66**

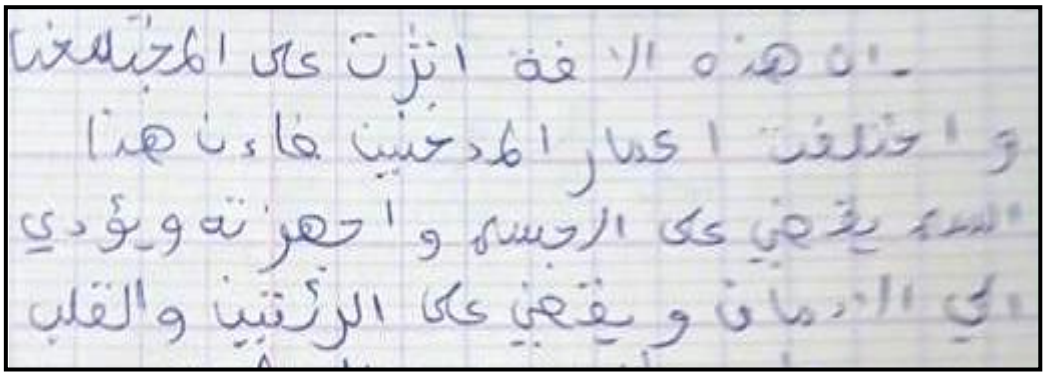
الجدول (19) نتائج مؤشِّرات العرض في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي

يُظهر الجدول مُستوى غالباً يقف عند درجة التَّملُّك الأدنى بنسبة (62.5%)، والَّتي تُفسَّر بوجود عدد من الكتابات السَّاذجة، لتهاون وعدم جدِّية عند هذه الفئة من المُتعلِّمين، فحجم الكتابات والقُدرة على التَّعبير والاسترسال في الكتابة، وتوضيح الأفكار وترتيبها

والتَّوسُّع فيها، وتدعيمها بالبراهين والحُجج الكافية، لا زال فيه وَهَن، فما هو مُقترح في الكتاب من تدريبات ونماذج كتابيَّة مُهمل، وغير مُراعٍ لعوامل عدَّة، ما جعل تطوُّر الكتابة عند المُتعلِّمين غير وارد وغير ملموس بالشَّكل الكافي.

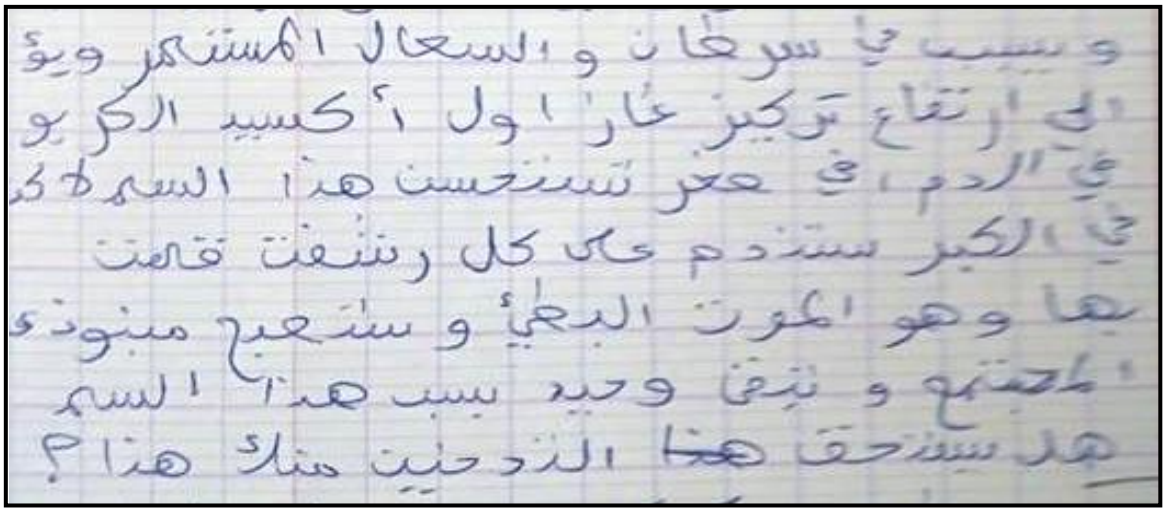
وعند تتبُّعنا لتفصيل نتائج المؤشِّرات الحِجاجيَّة الَّتي اعتمدناها، تمكنَّا من تسجيل المُلاحظات التَّالية:

✓ حصل نسبة (15%) من المُتعلِّمين على درجة التَّملُّك الأقصى في **المؤشِّر الأوَّل** للعرض (5.1) "التَّعريف بالقضيَّة"، فبعد عرضها في المُقدِّمة يعمد البعض للتَّعريف بها، فيذكر بأنَّ التَّدخين "آفة خطيرة تضرُّ بالفرد والمُجتمع، وتؤدِّي إلى الهلاك، وأنَّ كثيراً من أفراد المُجتمع بفئاته المُختلفة يتعاطونه"، إلَّا أنَّنا نجد في كتابات الغالبيَّة عدم تمييزٍ وتفريقٍ بين عرض القضيَّة في المُقدّمة، والتَّعريف بها بشكل سليم عند بدء العرض، فكثيراً ما يُخلطون بين هذا وذاك، فنلمح في المُقدّمة ما يُفترض تقديمه في العرض، والعكس، عوَضاً عن الكتابات الَّتي لا تميِّز بينهما أصلاً، ما جَعل الغَلبة تكون لدرجة التَّملُّك الأدنى بنسبة (65%):

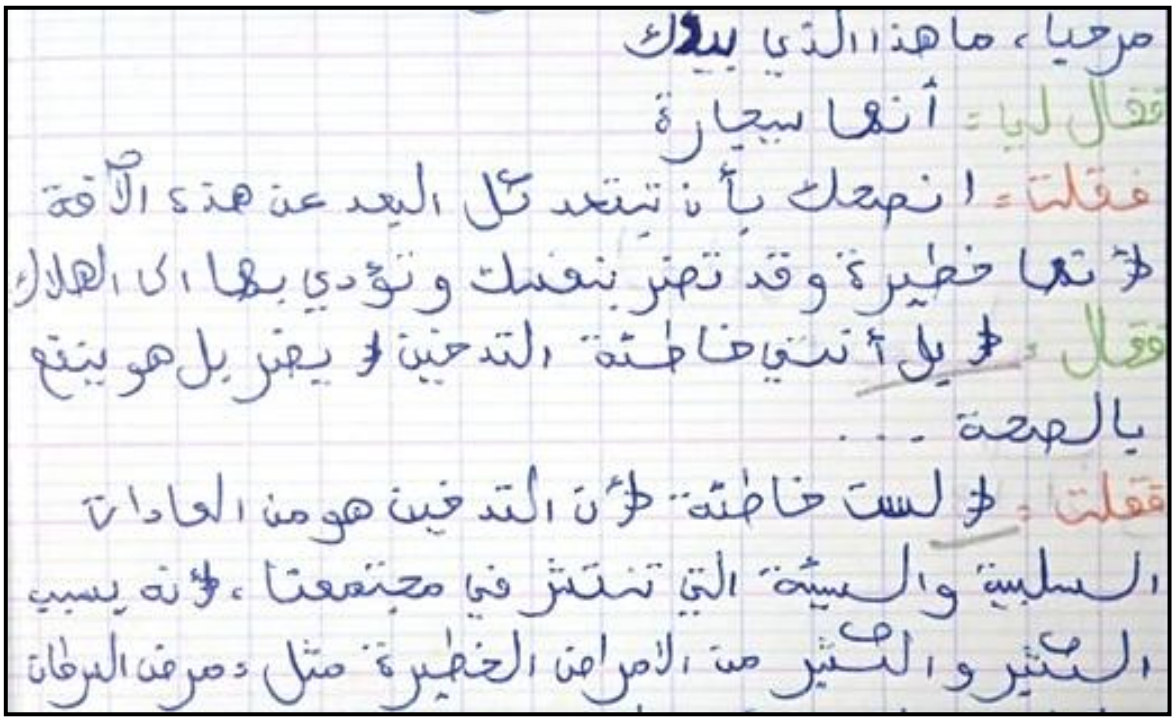


ويكمن بعض الخلل في عدم قدرة المُتعلِّمين على تصوُّر بنية النَّص الحِجاجيّ، وعدم استيعاب للقضيَّة محل الخلاف "التَّدخين أو تعاطي التَّبغ"، وبناء نصٍ حِجاجيّ مُكتمل مرتَّب ومضبوط، فالأفكار الَّتي يجب تخيُّلها في ذهن المُتعلِّم، يُفترض فيها أن تُظهر وجود فئة من المُدخِّنين في المُجتمع، لهم رؤيتهم وحُججهم الخاصَّة حول هذه الظَّاهرة، يلزم أن تُبيَّن وتُحلَّل، ثمَّ تُناقش بتبنِّي طرح مُخالف يستوجب حشد حُجج وأدلَّة قويَّة، وترتيبها لتدعم بعضها موصلة لنتيجة مُقنعة بضرورة مُكافحة هذه الآفة والإقلاع عن التَّدخين، ويرتبط كلُّ ذلك بالمؤشِّرين الثَّاني والثَّالث ونتائجهما.

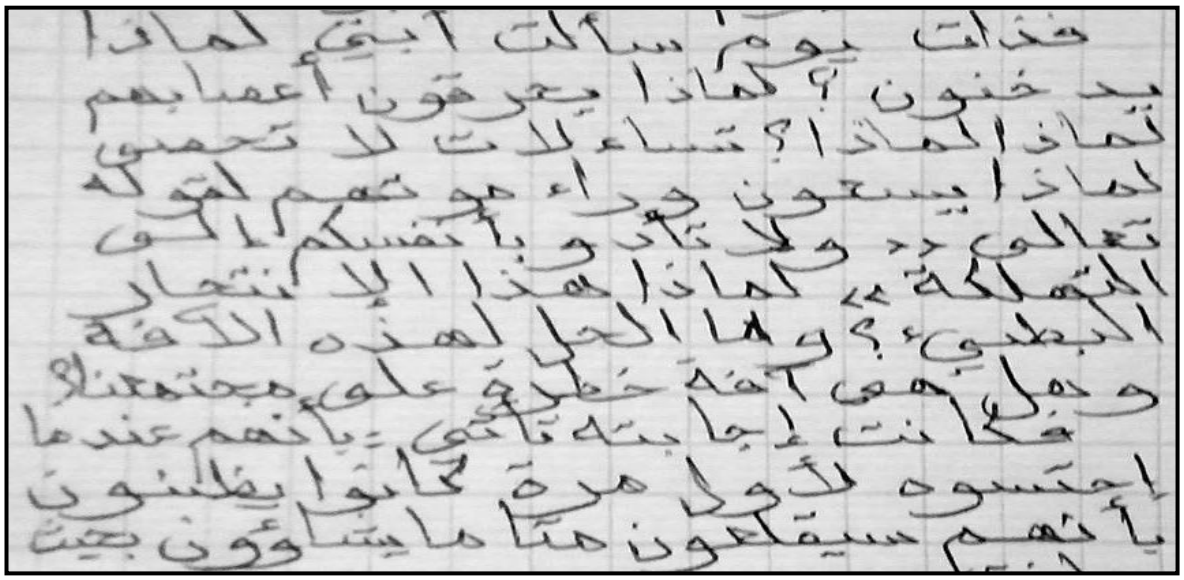
✓ وبالنِّسبة **للمؤشِّر الثَّاني** من العرض (6.1) "تحديد الموقف من القضيَّة"، نسبة (10%) فقط من الكتابات حقَّقت التَّحكُّم الأقصى حسب تقييمنا لها، والغلبة دائماً للتَّملُّك الأدنى بنسبة (75%)، ذلك أنَّ جُل المُتعلِّمين بعد التَّقديم وعرض القضيَّة والتَّعريف بها، يتوجَّهون نحو تعداد مضار التَّدخين الصحيَّة منها بالخصوص، بشكل يمزج بين الوصف والتَّفسير، فيُضمر تحديد الموقف بين ثنايا تفسيرهم، وتتَّخذ الكتابة بذلك منحى آخر. والأصل بعد التَّعريف بالقضيَّة تحديد الموقف منها بشكل يستوجب المُرافعة له بالتَّحاج، ومُعارضة الرُّؤية المُخالفة، وهو ما لم يظهر في إنجازات المُتعلِّمين بشكل صريح. بمعنى أنَّ تحديد الموقف من القضيَّة، لا يعني هل أنت مع التَّدخين أم لا؟، بل مدى تبنِّي القضيَّة والدِّفاع عنها، وإبطال الرَّأي المُخالف. ومنه نُؤكِّد أنَّ بعض الكتابات لم تتبن على موقف مُحدَّد، أو عدم وضوحه في أخرى ويمكن التَّمثيل لذلك بالنَّموذج التَّالي:



✓ لم يحاول مُعظم المُتعلِّمين إبراز رأي الطَّرف المُخالف، وإظهار أطراف القضيَّة، فطريقة عرضها لا تُظهر موطن الخلاف والاشتباه بين هذه الأطراف. وتتَّجه جلّ الكتابات نحو وجهة نظر طرف واحد، رافض لظاهرة التَّدخين لعواقبها وأضرارها الوخيمة على مُستوى الفرد والمُجتمع. وهذا يُمثِّل طبعاً التَّوجُّه المُسيطر على جميع الكتابات، والقلَّة منها تأتي على رأي الطَّرف الآخر المُخالف، وبشكل بسيط جداً، وبالتَّحديد في النَّصين الَّذين اختار لهما المتعلِّم النّمط الحِجاجي الحواري المُباشر، بين كاتب النَّص والمُدخِّن، الَّذي يصف السَّجائر بـ"الصَّديق وأنَّها غير ضارَّة بالصحَّة" ولا يزيد على ذلك، فلا يُبِين الموقف عن أيّ خلاف حول القضيَّة محلّ التَّحاج، لكونها في موضع الإجماع:


مرحبا، ما هذا الذي بيدك
قال لي: أنها سيجارة
فقلت: انصحك بأن تبتعد كل البعد عن هذه الآفة
فإنها خطيرة وقد تضر بنفسك وتؤدي بها الى الهلاك
فقال: بل أنني واظبت التدخين فهو يضر بل هو ينفع بالصحة ...
فقلت: لست واظبت فإن التدخين هو من العادات السلبية والسيئة التي تنتشر في مجتمعنا، فإنه يسبب الكثير والكثير من الأمراض الخطيرة مثل: سرطان الرئة

والاستثناءات في ذلك قليلة جداً، فقد وجدنا نصاً واحداً يشُذُّ عن هذه القاعدة، وإن كان من حيث الحَجم والقدرة على التَّعبير والاسترسال قريب من غيره، أقلّ من صفحة ونصف، تضمَّن أربع فقرات، الأولى للمُقدِّمة تعرض فيها ظاهرة التَّدخين وانتشارها بين فئات المُجتمع، وتنتهي بواقعة خاصَّة "تعاطي الأب للتَّدخين"، فيتحدَّث المتعلِّم عن تعاطي والده للتَّبغ كنموذج للطَّرف المُخالف، ويطرح رؤيته ويناقشها، لكنَّ الخلل يظهر جلياً هنا في المُعارضة الَّتي لم تُفصَّل، وإلَّا اتَّخذت الكتابة شكلاً آخر يقترب من الاكتمال والإحاطة بما يجب فيها على هذا المُستوى:

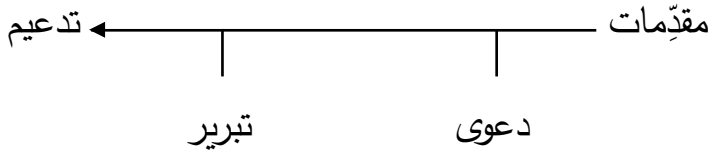

فذات يوم سألت ابني لماذا
يدخنون؟ لماذا يحرقون أعصابهم
لماذا لماذا؟ فقال لا تحمل
لماذا يسعون وراء ما حرم الله
تعالى ... ولا تأثم وبأنفسكم إلى
التهلكة، لماذا هذا إلا لانتحار
البطيء؟ وما الحل لهذه الآفة
وهل هي آفة خطيرة على مجتمعنا؟
فكانت إجابته قاسية: بأنهم عندما
احتسوه لأول مرة كانوا يظنون
بأنهم سيقلعون متى ما يشاؤون حيث

يُبيّن كلُّ ذلك بأنَّ هناك ضُعفاً على مُستوى بناء نصٍ ثريٍ بالمؤشِّرات المناسبة للكتابة الحِجاجيَّة، نتيجة فقدان القدرة على البناء الفكري، القائم على عرض الفكرة وحشد الحُجج لتبيان صحَّتها وسوق الأمثلة الواقعيَّة، ثُمَّ الانتقال إلى الطَّرح المُعاكس، وتفنيده بعد عرضه، ودحضه، مع استعمال المنطق أو البنية الفكريَّة المُعاكسة، حيث لا نجد في كتابات المُتعلِّمين غير طرح الفكرة الَّتي يتبنَّاها كاتب النَّص، وتأييدها بعد ذلك بالحُجج والبراهين، ويزيد أحياناً بعض الأمثال والوقائع.

إنَّ إنتاج نصٍ حِجاجيٍ يتطلَّب تصوُّراً ذهنياً، وترتيباً لشكل ومراحل بنائه، وتخيُّراً دقيقاً لمعجم يُناسب هذا البناء، وتبياناً لاختلاف وجهات النَّظر، وكُلُّ ذلك تغلب عليه درجة التَّملُّك الأدنى، لضعف المؤشِّرات الدَّالة على تحكُّم المُتعلِّمين فيها، وبتفحُّص البناء الحِجاجيّ للنُّصوص الَّتي أنتجها المُتعلِّمون، سنجد فيها من الاختلاف أو التَّقارب مع النَّمط الحِجاجيّ، بما يتوافق وما يلي:

✓ عدد لا بأس به من النُّصوص تنبني على تمفصلات واضحة (مُقدّمة، عرض، خاتمة)، لكنَّ المؤشِّرات الحِجاجيَّة فيها تتفاوت، والوصف والتَّفسير كثيراً ما يتغلَّب على الحِجاج، كما أن بعضها تتناسى أحياناً الخاتمة، فينتهي النَّص دونها.

✓ يتَّخذ الحِجاج في إنتاجات المُتعلِّمين أشكالاً مُتعدِّدة، فيُبنى الاستدلال في بعضها بشكل تدريجي، من المُقدّمة إلى النَّتيجة، وفي أُخرى بشكل عكسي (تقهقري)، تُعرض فيه النَّتيجة أوَّلاً وصولاً للمُقدّمات بعد عرض الحُجج، والدَّعوى قد تكون ظاهرة أو مُضمرة، والشَّكل الأشيع، يأتي كما يلي:

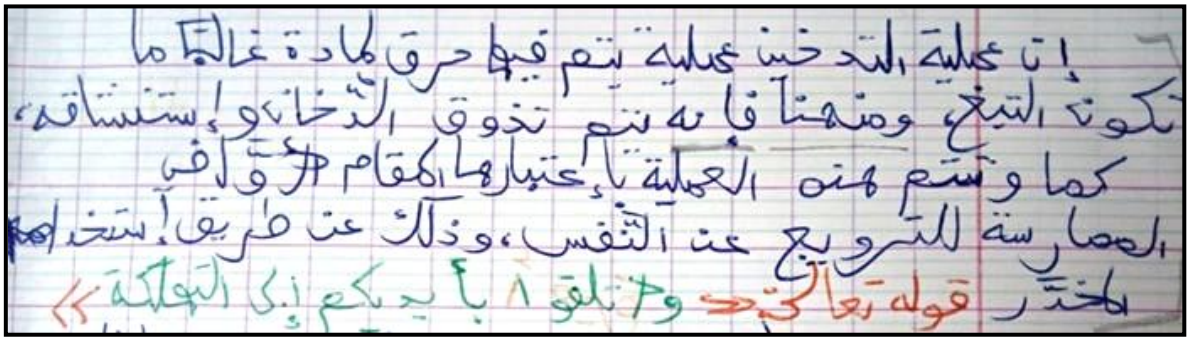


يقدِّم المُتعلّمون بظاهرة "انتشار التَّدخين بين فئات المُجتمع"، ليصلوا لاعتبارها "آفة اجتماعيَّة"، مُبدين بذلك حكمهم عليها، ويستنتجون ضرورة تجنُّبها والإقلاع عنها، عارضين حُججهم ومبرِّراتهم، داعمين موقفهم بما يرَوْنه مُناسباً لذلك.

وللدِّفاع عن قضيَّتهم اختار المُتعلِّمون عدداً من الحُجج، كانت الغلبة فيها أيضاً لدرجة التَّملُّك الأدنى (75%)، وذلك لانعدام التَّنويع فيها والإحاطة بجميع جوانب الدَّعوى، ولا يتحقَّق ذلك إلَّا إذا جمعنا كلّ ما ورد في هذه النُّصوص مع بعضه؛ فمُعظم الحُجج المدرجة في الكتابات موجَّهة للأضرار الصحيَّة، أي لتبيان مضارِّ التَّدخين على مُستوى الفرد، أمَّا الحُجج الموجَّهة لتبرير تعاطي التَّبغ فجلُّ النّصوص تتجنَّبها، ولا ترد إلَّا نادراً، ويأتي أبرزها كما يلي:

النَّتيجة	الرَّابط	الحُجَج
أستعمل التَّبغ	لأنَّه	ترويح عن النَّفس.
		علاج للهموم.
		يُشعر بالنَّشوة.
		يُنشِّط الجسم.

وبالتَّمعُّن في هذه الحُجج المُبرِّرة لاستعمال التَّبغ وتعاطي السَّجائر، سنجد أنَّها فعلاً تُعبِّر عن بعض ما يتحجَّج به المُدخِّن، ويرقى بعضها لدرجة الحَقائق العلميَّة الَّتي تحتاج لتدعيم وتعريف، فدخَّان التَّبغ الَّذي يتعاطاه المُدخِّن يحتوي على عديد المُركّبات، والَّتي منها ما تؤثِّر في الأعصاب، فتُهدِّئ المُثار وتُشعره بالنَّشوة والنَّشاط، وتُسبِّب الإدمان عليه. وكان بالإمكان أيضاً التَّفصيل بذكر العوامل النَّفسيَّة المُسبِّبة لتعاطي التَّبغ، خصوصاً عند فئة المُراهقين الَّذين يحاولون من خلاله إبراز نُضجهم، ومكانتهم بين أفراد المُجتمع، وتِبيان مُختلف الدَّوافع للإقبال عليه. لكنَّ المُلاحظ أنَّ جُلّ الكتابات، إن لم نقل كلُّها، تنطلق من التَّعريف بالظَّاهرة، وانتشارها في المُجتمع، ثمَّ تأتي على مضارّ التَّدخين الصحِّية النَّاجمة عن استعماله، وتُنهي بالحثِّ والدَّعوة للكفِّ عنه:


إن عملية التدخين عملية يتم فيها حرق لمادة غالبا ما تكون التبغ ومنها فإنه يتم تذوق الدخان واستنشاقه، كما وتتم هذه العملية باعتبارها المقام الأول في الممارسة الترويح عن النفس، وذلك عن طريق استخدام المختار قوله تعالى ﴿ ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة ﴾

ولإقناع المُدخِّن بضرورة الإقلاع عن تعاطي التَّبغ، حرص المُتعلِّمون على حشد عدد من الحُجج، والتَّنويع فيها أحياناً وتدعيمها بما يُناسب من تعليلات، والَّتي تراوحت بين الحُجج المنطقيَّة وشبه المنطقيَّة، والحقائق العلميَّة (العواقب الصحِّية)، وما ثبَّتته الاعتقادات فأصبح من قبيل القيم (مُحرَّم شرعاً)، وأُخرى عبارة عن وقائع مُجرَّبة في الأسرة والمُجتمع. لكنَّنا نجد أنَّ الميزة الأبرز في نصوص المُتعلِّمين، كثرة الإضمار وعدم الإبانة، وخصوصاً للنَّتائج والرَّوابط، ممَّا يُسبِّب اختلالاً في ربط الأفكار ببعضها، واضطراب في الدَّلالات، ومن ذلك مثلاً، أنَّ المُتعلِّمين عند ذكرهم لمضارّ التَّدخين الصحِّية، يأتون بها بشكل مُباشر دون روابط ونتيجة، فيذكرون: "التَّدخين يؤدِّي إلى السَّرطان والجلطة القلبيَّة" و...إلخ، والأصل أنَّها حُجج لنتيجة مفادها أنَّ التَّدخين مُضرٌ بالصحَّة، أي أنَّ شكل التَّحاج يكون كالتَّالي:

النَّتيجة ← الحُجَّة

(التَّدخين ضارٌ بالصحَّة) ↓ السرطان، الجلطة الدِّماغيَّة ...

لأنَّه يُسبِّب

وتكون هذه النَّتيجة (التَّدخين ضارٌ بالصحَّة) بدورها، مُقدِّمة لنتيجة نهائيَّة مفادها (يجب تجنُّبه)، فالنُّصوص من المُفترض أن تنبني على حُجج رئيسيَّة، تُدعَّم وتؤكَّد بمجموعة من الحُجج المُساعدة (الحقائق، وقائع، تعليلات مُتنوِّعة). وعموماً فهي تقع في مجموع إنتاجات المُتعلِّمين على أصناف، رتَّبناها حسب تواتر ورودها، كما يلي:

النَّتيجة	الرَّابط	الحُجَج
ينبغي تجنُّب التَّدخين	← لأنَّه	← يضرُّ بصحة الفرد.
		← مُحرَّم شرعاً.
		← آفة اجتماعيَّة.
		← عبءٌ اقتصادي.

الحُجَج الدَّاعمة موجودة في جميع النُّصوص، وتُشكِّل العمود الفقري لتحاجّ المُتعلِّمين، وذلك أمر مُستقيم فهو من قبيل الحقائق العلميَّة، الَّتي لا يُختلف فيها، ويُذعن إليها بشكل طَوْعي، لكنَّ طريقة طرحها تحيد في كثير من الأحيان نحو التَّفسير، دون أن ينتبه المُتعلِّم لذلك، وذلك من بين أكثر العيوب ظهوراً، والأصل أن يأتي مُعبِّراً عن الفكرة التَّالية:

التَّدخين ← لأنَّه ← ضيق الشَّرايين واضطراب الدَّورة الدَّمويَّة.

ضرر صحيٌ ← يُسبِّب ← السَّرطان (الرِّئة والحُنجرة والمجاري التَّنفسيَّة ...).

← جلطات القلب والدِّماغ.

← ضعف الذَّاكرة والتَّركيز.

✓ النَّوع الثَّاني الأشيع في النُّصوص، هو استشهاد المُتعلِّم واحتجاجه بآيات من القُرآن الكريم، لإبراز وجهة النَّظر الشَّرعيَّة منه، ولسان حاله يقول ـ إظهاراً أو إضماراً ـ اترك التَّدخين، فهو محرَّم في شريعتنا:

التَّدخين ← لأنَّه ← ضرر صحّي

مُحرَّم شرعاً ← موت بطيء (انتحار)

← إهدار للمال

← من الخبائث

لا تتوفَّر هذه الأدلَّة في جميع الكتابات، إلَّا أنَّ ورودها يأتي غالباً عقب الأدلَّة المُرتبطة بصحَّة الفرد المُدخِّن، وهو أمر متوافق جداً وطبيعة الحِجاج في هذه القضيَّة، فوجهة النَّظر الشَّرعيَّة مُستنبطة ـ عند أهل الاختصاص ـ من ثبوت آثاره المتنوِّعة الضارَّة، وهي ما يجب أن يؤتى به أوَّلاً، حتَّى إذا ما أذعن إليها المُخاطب ولم يعترض، وسلَّم بها، تكون طريقاً لتقبُّل الأحكام القيميَّة العقديَّة دون أدنى اعتراض، وفي ذلك استعمال لحِجاج شبه منطقي، يربط بين قواعد وضوابط شرعيَّة، وحقائق علميَّة ثابتة حول عواقب التَّدخين الصحِّية، ويُمكن توضيح ذلك تماشياً مع النُّصوص الواردة في كتابات المُتعلِّمين، كما يلي:

النَّص الأوَّل: قوله ﷺ «لا ضرر ولا ضرار»، فالقاعدة الشَّرعيَّة المُستنبطة، أنَّ كلّ ضار حرام، والإنسان لا يجوز له أن يضرّ بنفسه ولا بغيره؛ وعليه، إذا كان:

ـ التَّدخين ضار ⟵ إذن: هو من المُحرَّمات.

النَّص الثَّاني: قوله تعالى {يُحِلُّ لَهُمُ الطَّيِّبَاتِ وَيُحَرِّمُ عَلَيْهِمُ الْخَبَائِثَ}[1]، والقاعدة المُستنبطة منه، أنَّ كلَّ خبيث حرام؛ فإذا كان:

ـ التَّبغ من الخبائث ⟵ فهو مُحرَّم.

النَّص الثَّالث: قوله أيضاً {وَكُلُوا وَاشْرَبُوا وَلَا تُسْرِفُوا إِنَّهُ لَا يُحِبُّ الْمُسْرِفِينَ}[2]، كلوا واشربوا من طيِّبات ما رزقكم الله، ولا تتجاوزوا حدود الاعتدال في ذلك، إنَّ الله لا يحبُّ المُتجاوزين المُسرفين في الطَّعام والشَّراب وغير ذلك. فالإسلام قد نهى عن التَّبذير والإسراف، وفي ذلك حفظ للمال؛ فإذا كان:

ـ التَّدخين تبذير وإسراف للمال فيما لا ينفع ⟵ فهو حرام.

النَّص الرَّابع: قوله عزَّ وجلَّ {وَلَا تَقْتُلُوا أَنْفُسَكُمْ إِنَّ اللَّهَ كَانَ بِكُمْ رَحِيمًا}[3]، فمن القواعد الشَّرعيَّة (حفظ النَّفس)؛ والقاعدة الطبيَّة تقول:

ـ التَّدخين موت بطيء وانتحار ⟵ فهو مُحرَّم.

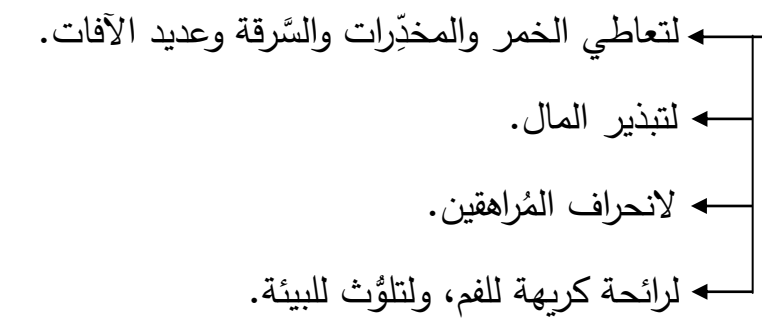
يطرح المُتعلِّمون بعضاً من هذه الأدلَّة والنُّصوص الشرعيَّة، بشكل مُتفاوت من نصٍ لآخر، لإثبات حُكم الإسلام في ظاهرة التَّدخين، الَّذي يتوافق والحقائق العلميَّة، لكنَّ الَّذي ينقص في إنتاجهم توضيح الفكرة وتبيينها، فيأتي أحدُهم بالنَّص الشَّرعيّ، ولا يناقشه أو يفسّره بشكل يهدف إقناع المُخاطَب، ويُثري بذلك نصَّه كماً ونوعاً. ويوحي ما لمسناه أنَّ الأفكار متوفِّرة، لكنَّ القُدرة على التَّعبير والتَّحليل منعدمة مفقودة، فهي بحاجة للدُّربة والتَّعوُّد الدَّائمين المُستمرَّين، وبذور الإمكانات الحِجاجيَّة موجودة بحاجة لتهذيب وصقل وتدعيم.

(1) الأعراف، الآية.157.

(2) الأعراف، الآية.31.

(3) النِّساء، الآية.29.

ويدعم ذلك أنَّ بعض النُّصوص تتجاوز ما سبق، بطرح أفكار وحُجَج أُخرى ذات بعد اجتماعي واقتصادي، وإن كانت أقلَّ وروداً من سابقتها، فيُعبِّر عددٌ من المُتعلِّمين عن عواقب التَّدخين، وفق ما يلي:



يأتي المُتعلِّم بهذه الحُجج على سبيل تدعيم موقفه، واستيفاءً لعناصر الكتابة المطلوبة منه، فيؤكِّد على أنَّ للتَّدخين عواقب تتجاوز الفرد، ونجد في كُلِّ ما جمعناه من إنتاجات المُتعلِّمين إظهار لبعض قدراتهم، في استثمار معارفهم ومكتسباتهم، وما رسخ في أذهانهم حول هذه الظَّاهرة، لكنَّنا لم نجد مِن بينهم، مَن يجمع بين هذه الأصناف المُتنوِّعة من الحُجَج المُمكنة، فتدعم بعضها بعضاً وتنسج بناءً حِجاجياً قوياً.

✓ تغيب درجة التَّملُّك الأقصى (00%)، عند بحثنا في الأدوات والرَّوابط الحِجاجيَّة (المؤشِّر 3.3)، وفي ذلك إشارة إلى ضُعف ورودها في نصوص المُتعلِّمين، وأغلب الرَّوابط الَّتي لمحناها، تتمثَّل في: (بل، إذن، لن، لأنَّ، لذا، لكن، بالتَّالي)، والمُتعلِّم لا يستعمل منها إلَّا واحدة أو اثنتين فقط في الأغلب، فكان لدرجة التَّملُّك الأدنى نسبة (30%)، ولدرجة دون التَّملُّك نسبة (55%)، ولم نجد في بعض النُّصوص أثراً لمثل هذه الرَّوابط، ما يُفسِّر نسبة (15%) لدرجة عدم التَّملُّك.

كما صادفنا في بعض الكتابات استعمالاً لأدوات وأساليب، تتَّصل بالبناء الحِجاجيّ، منها: الاستفهام (أتعلم؟، لماذا يُدخِّنون؟، لماذا يحرقون أعصابهم؟، لماذا يسعون وراء موتهم؟، لماذا الانتحار البطيء؟)، والتَّعليل الَّذي يأتي بأدوات مُختلفة (يُسبِّب، يؤدِّي، سبيل، اللَّام السَّببيَّة)، والنَّفي (لا يقدرون على مُفارقته)، والأمر (أترك ما بيدك). لكنَّ عدم التَّحكُّم في استعمال واستغلال الأدوات والرَّوابط الحِجاجيَّة، هو الصِّفة المسيطرة على إنتاجات المُتعلِّمين، وظهورها في بعض الكتابات يكون مُحتشماً، فالمُتعلِّمون يفتقدون القُدرة على

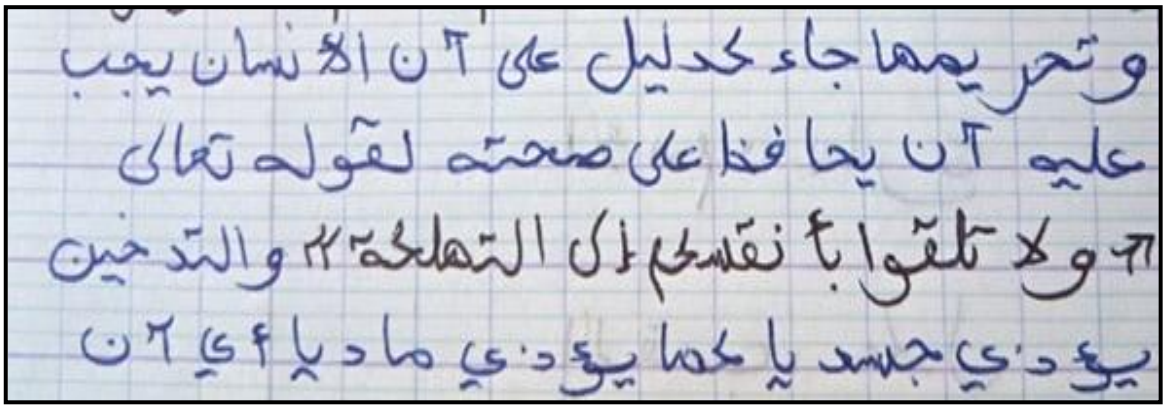
التَّصريح بما هو كامن في بنيتهم العميقة، وتوظيف مُكتسباتهم القبليَّة وقُدراتهم الذِّهنيَّة والمعرفيَّة، إضافة لعدم تمكُّن من استراتيجيَّة الإدماج.

نقول ذلك لأنَّ المُتعلِّم عندما يُسأل عادة عن مؤشِّرات النَّص الحِجاجيّ، يذكر أدوات الرَّبط المنطقيَّة والأدوات اللُّغويَّة والبلاغيَّة، ويذكر حشد الحُجج والتَّمثيل، وغير ذلك ممَّا يُمكن أن يُسهم في بناء النَّص الحِجاجيّ، لكنَّه عند الكتابة يجد نفسه عاجزاً عن الإتيان بها واستثمارها، فلا تعمُّق في الأفكار ولا سيطرة على المفاهيم بشكل يُثبت تحقُّق الكفاءة النّصيَّة.

كما تظهر في إنتاجات المُتعلِّمين بعض الإخفاقات، الَّتي لها علاقة بالانسجام الدَّلالي وباختيار الأدلَّة المُناسبة للنَّتائج المُراد الوصول إليها، إلَّا أنَّها لا ترقى لأن تكون ظاهرة في هذه الإنتاجات، فهي قليلة الحدوث، وغالب النُّصوص مقبولة دلالياً، لكنَّها تُسهم مع غيرها ممَّا سبق ذكره، في تقييم مُستوى القُدرات الفكريَّة والتَّأويليَّة عند المُتعلِّمين، وتقع هذه الاختلالات في مراتب ثلاث رئيسيَّة، هي:

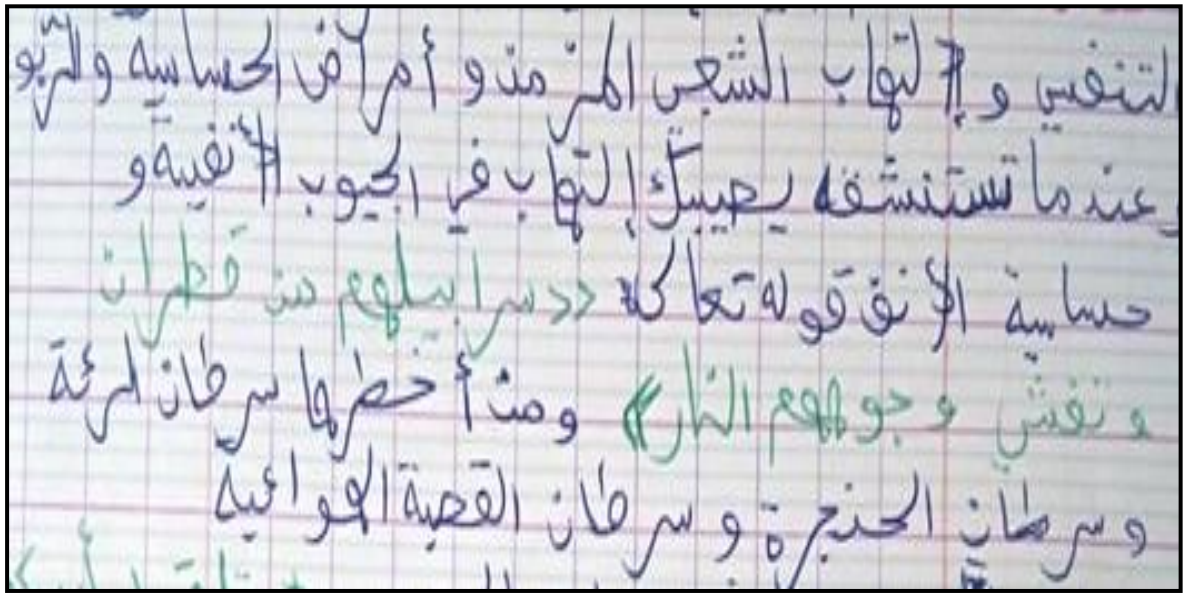
✓ استعمال اللَّفظ في غير دلالته الصَّحيحة، مثلما جاء في عبارة (آفاق المُجتمع)، وهو يقصد (فئات المُجتمع)، فلم يُفلح في استعمال مُرادف مُناسب.

✓ قد يُخطئ المتعلِّم في كتابة النَّص الشَّرعي (تحريف)، من ذلك الآية {وَلَا تُلْقُواْ بِأَيْدِيكُمْ إِلَى ٱلتَّهْلُكَةِ}[1]، يُبدل المُتعلِّم "أيديكم" بـ"أنفسكم".

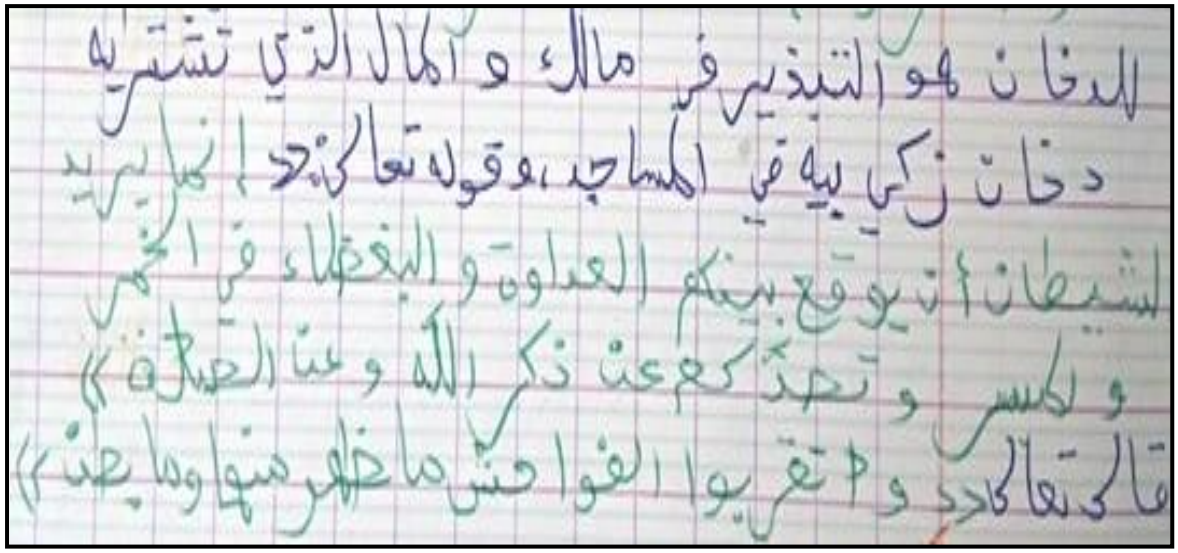


(1) البقرة، الآية.195.

✓ عدم التَّناسب والتَّطابق بين النُّصوص والأدلَّة المُنتقاة، والنَّتائج المَقصودة، فيستشهد بآية {سَرَابِيلُهُمْ مِنْ قَطِرَانٍ وَتَغْشَى وُجُوهَهُمُ النَّارُ}[1]، ليربطها بأمراض الجهاز التَّنفسي، كالتهاب الجيوب الأنفيَّة وحساسيَّة الأنف. والأصل أنَّها تصف حال أهل النَّار، فمن العذاب الَّذي يذوقونه، أنَّ ثيابهم من القَطِران الشَّديد الاشتعال، وتلفح وجوههم النَّار فتحرقها.



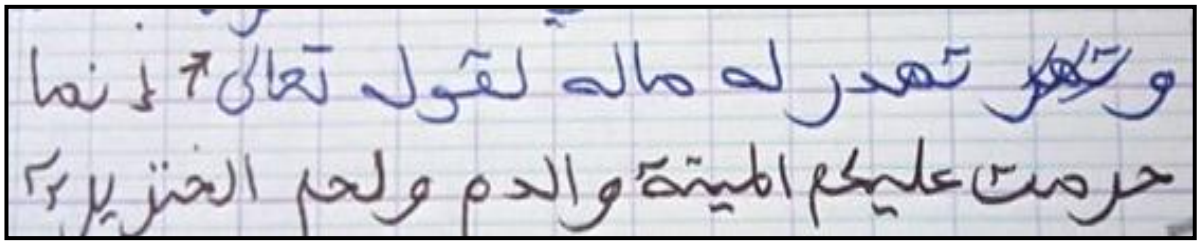
ويأتي بآية {إِنَّمَا يُرِيدُ الشَّيْطَانُ أَنْ يُوقِعَ بَيْنَكُمُ الْعَدَاوَةَ وَالْبَغْضَاءَ فِي الْخَمْرِ وَالْمَيْسِرِ وَيَصُدَّكُمْ عَنْ ذِكْرِ اللَّهِ وَعَنِ الصَّلَاةِ فَهَلْ أَنْتُمْ مُنْتَهُونَ}[2]، ليستشهد على حُرمة التَّدخين، وهي في حُرمة الخمر والميسر، وبعض آثارهما.



(1) إبراهيم، الآية.50.

(2) المائدة، الآية.91.

ويتحدَّث آخر عن مضرَّة التَّدخين بالصحَّة، وإهدار المال، ثمَّ يأتي بآية {إِنَّمَا حَرَّمَ عَلَيْكُمُ الْمَيْتَةَ وَالدَّمَ وَلَحْمَ الْخِنْزِيرِ}[1]، ولا رابط دلالي بين الفكرتين، إلَّا إذا تأوَّلنا بأنَّ هذه الأنواع إنَّما حُرِّمت لضررها، والتَّدخين مثلها ضرر، لكنَّ المُتعلِّم لا يُبين عن أفكاره ولا مقاصده بشكل جلي واضح إلَّا نادراً.



وخُلاصة ما تُظهره هذه النَّتائج، أنَّ المُتعلِّمين يكتبون بدون أيَّة إستراتيجيَّة، فلا إحاطة بخصائص الكتابة الحِجاجيَّة، ولا معارف أدبيَّة أو لُغويَّة مُستثمرة مُدمجة، وهو ما يؤكِّد أنَّ الإجراءات التَّعلُّميَّة المُطبَّقة ميدانياً، لا تضع ذلك في أولوياتها وحُسبانها، لأنَّه لا يُمكن للمُتعلِّم تحصيل كفاءة نصيَّة دون دُربة.

ومن ذلك وجدنا أنَّ الخاتمة غابت عن عدد من الكتابات (40%)، وأُدمجت مع العرض في أُخرى (15%)، في حين ظهرت وتجلَّت في (45%) منها، وعلى هذا الأساس وعلى اعتبار المؤشِّرات المُعتمدة فيها، كانت النَّتائج كما يلي:

معايير ومؤشِّرات الخاتمة		التَّملُّك الأقصى		التَّملُّك الأدنى		دون التَّملُّك		انعدام التَّملُّك	
1. المستوى التَّداولي	8.1	%20	04	%40	08	%00	00	08	%40
	9.1	%00	00	%15	03	%00	00	17	%85
2. المستوى الدَّلالي	7.2	%00	00	%25	05	%10	02	13	%65
3. المستوى اللُّغوي	8.2	%35	07	%15	03	%10	02	08	%40
المتوسِّط الحسابي		**%13.7**	**2.75**	**%23.7**	**4.75**	**%05**	**01**	**11.5**	**%57.5**

الجدول (20) نتائج مؤشِّرات الخاتمة في إنتاجات المتعلِّمين السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي

يُشير المُتوسِّط الحِسابي لمؤشِّرات الخاتمة، غلبة درجة انعدام التَّملُّك بنسبة (57.5%) في المتوسّط، بما يدلُّ على إهمال هذا العنصر، فالصَّفحة أو الصَّفحة ونصف الَّتي كتبها

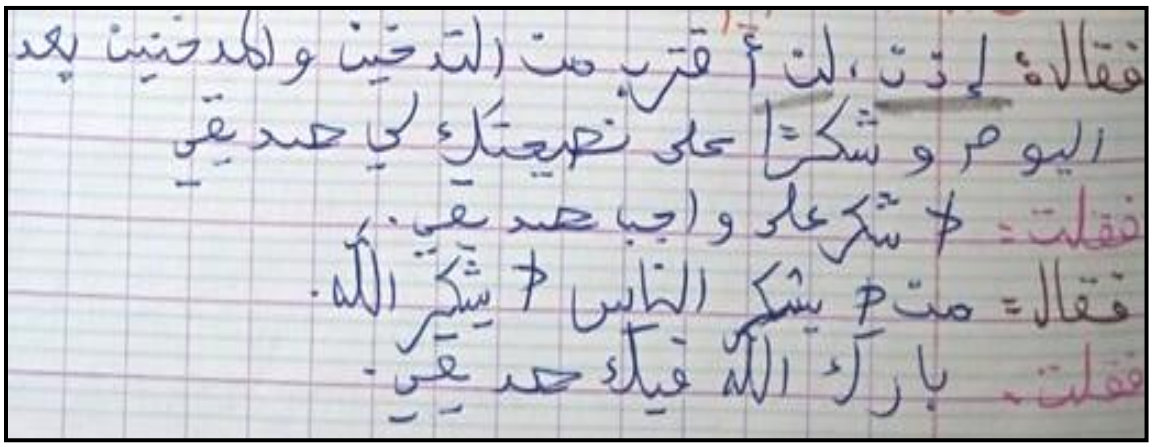
(1) البقرة، الآية.173.

المُتعلِّم أغنته عن الخاتمة، إلَّا أنَّ درجة التَّملُّك الأقصى وجدت أيضاً عند عدد من المتعلِّمين (13.75%)، في النِّسبة المتوسَّطة، وذلك بفضل المؤشِّرين الأوَّل (8.1) "تحديد الموقف من الادِّعاء" بنسبة (20%)، كون عدد من النُّصوص حدَّدت في الخاتمة النَّتيجة المتوصَّل إليها بضرورة الإقلاع عن التَّدخين، والمؤشِّر الأخير (8.2) "ربط الخاتمة بالمُقدّمة" بنسبة (35%)، بينما انعدمت الدَّرجة القصوى في باقي المؤشِّرات.

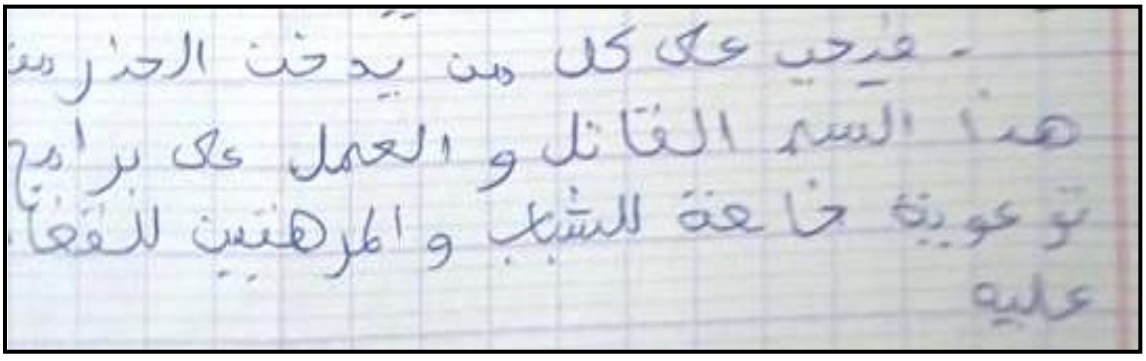
تُمثِّل الخاتمة إذن الحلقة الأضعف في إنتاجات المُتعلِّمين الحِجاجيَّة، ولم تزد في حالة ورودها عن تحديد النَّتيجة المتوصَّل إليها، وهي ضرورة الكفِّ عن تعاطي التَّبغ، وقد جاءت بصياغات مُختلفة، أو الدُّعاء للمُدخِّنين بالهداية كما جاء في نصَّين منها. ولم تف بأهمَّ ما يجب أن يُدرج فيها، وتحديداً ما تعلَّق بتلخيص الادِّعاء بشكل واضح مُكتمل، وبتحديد التَّوصيات للحدِّ من الظَّاهرة ومُعالجة القضيَّة المطروحة.

وأهمّ ما لوحظ في كتابة الخاتمة، يُمكن ترتيبه في الأصناف التَّالية:

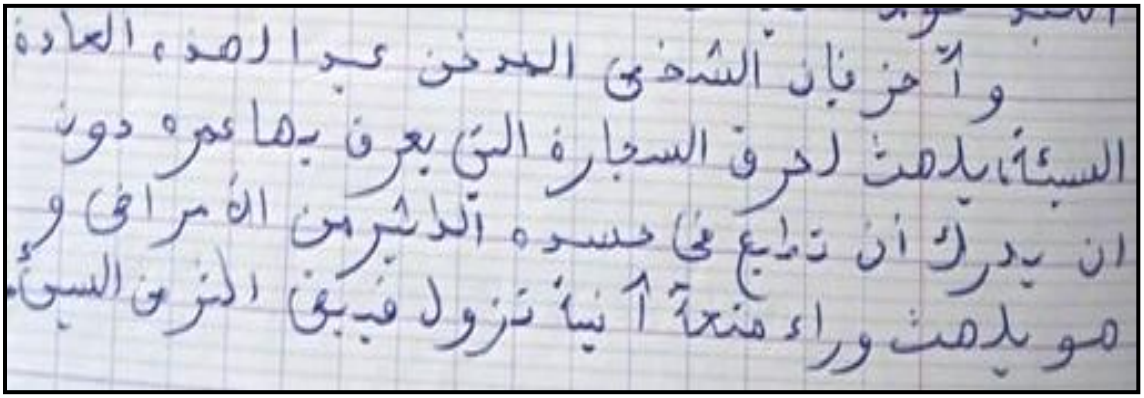
ـ خاتمة حواريَّة، تُنهى باقتناع الطَّرف الآخر بضرورة الإقلاع عن التَّدخين:


فقالا: إذن، لن أقترب من التدخين والمدخنين بعد
اليوم وشكرا على نصيحتك يا صديقي
فقلت: لا شكر على واجب صديقي.
فقال: من لا يشكر الناس لا يشكر الله.
فقلت: بارك الله فيك صديقي.

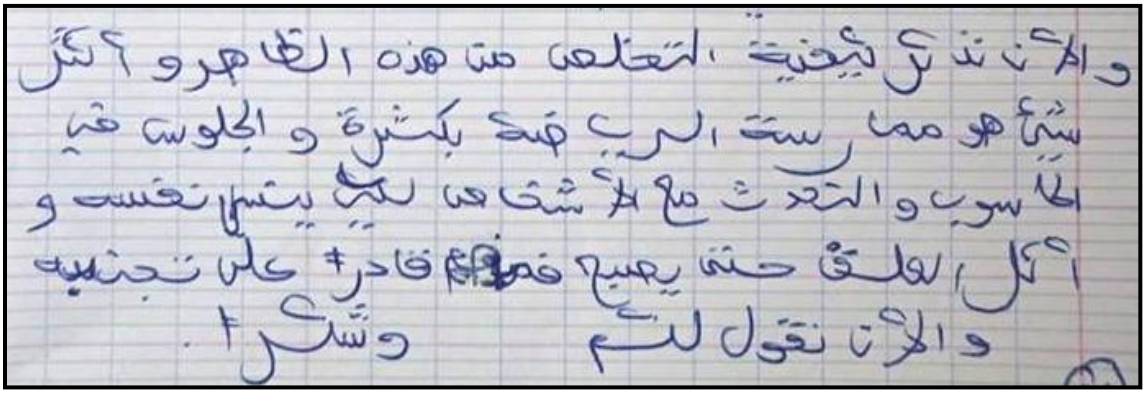
ـ خاتمة تُنهى بتوصية ضرورة التَّوعيَّة وتحذير المُدخِّنين:


- فيجب على كل من يدخن الحذر من
هذا السم القاتل والعمل على برامج
توعوية خاصة للشباب والمراهقين للقضاء
عليه

ـ خاتمة تُنهى باستنتاج:



ـ خاتمة تُنهى بتوصيَّة للتَّخلُّص من التَّدخين:



ويُضاف للنَّتائج المتوصَّل إليها من ضُعف البناء الحِجاجيّ، في إنتاجات المُتعلِّمين الكتابيَّة، مُلاحظات أُخرى لافتة للانتباه، ككثرة الأخطاء بأنواعها اللُّغويَّة والإملائيَّة، وعدم توظيف علامات التَّرقيم، مع عدم وضوح الخطِّ وأبعاد الحروف في عدد من الأحيان.

3 ـ حوصلة نتائج الاختبارات المُقدَّمة للسَّنوات الثلاث:

هدفت الاختبارات المنجزة إلى قياس مدى تحقُّق الكفاءات الحِجاجيَّة، لدى مُتعلِّمي التَّعليم الثَّانوي شعبة الآداب والفلسفة، وتنوَّعت بين:

ـ اختبار الإجابة عن سؤال (اخ1).

ـ اختبار تلخيص نص وفق النَّمط الحِجاجيّ (اخ2).

ـ اختبار إنتاج نص حجاجيّ (اخ3).

وأبانت النَّتائج المُحصَّلة من هذه الاختبارات، عن إخفاق كبير في تعامل المُتعلِّمين مع الأسئلة المُرتبطة مباشرة بالبناء الحِجاجيّ، عند تفكيكهم للنُّصوص المُقترحة عليهم في الاختبار الأوَّل (اخ1)، وأظهرت محدوديَّة في تحليل هذا البناء، فالمتعلِّمون غير قادرين على استخراج الحُجج والمؤشِّرات الدَّالة على نمط النَّص الحِجاجيّ، وهي الأساس الَّذي يُبنى عليه، أو أنَّهم يكتفون بذكر واحدة أو اثنتين. ولم يتوصَّل إلى استخراج ثلاثة مؤشِّرات أو حُجج إلَّا ما نسبته (4.16%) من مجموع تلاميذ السَّنة الأولى، وما نسبته (5.26%) من مجموع تلاميذ السَّنة الثَّانية الَّذين مسَّهم الاختبار، وبصياغة غير دقيقة في غالب الأحيان. وترتبط الحُجج المُستخرجة بالمعاني المُستنبطة من النَّص، ولا تتجاوز الفهم السَّطحي له، كما أنَّ المُتعلِّمين لا يُميِّزون فيها بين الحُجج الرَّئيسيَّة والحُجج الدَّاعمة، بل إنَّهم كثيراً ما يُخلطون بين الحُجج والنَّتائج المقصودة، وبين الحُجج والمؤشِّر الحجاجي، الَّذي قد يكون مُجرَّد موجِّه أو داعم أو رابط أو أداة حِجاجيَّة.

وإن كنَّا نجد بعض أفضليَّة في نتائج السَّنة الثَّانية مُقارنة بالسَّنة الأولى، إلَّا أنَّ النَّتائج تدلُّ في عمومها على عدم التَّمكُّن من الرَّبط بين نمط النَّص الحِجاجيّ ومؤشِّراته، ومُختلف عناصر البناء الفكري (القضيَّة المطروحة، الأفكار وتسلسلها ...)، وكذا عناصر البناء اللُّغوي بما يُمكِّن من تصوُّر سليم لكيفيَّة بناء الحُجج في النَّص، بشكل يشير إلى قصور في إدماج التَّعلُّمات، وإلى أنَّ العقبة الأساسيَّة أمام المُتعلِّمين تكمن في عدم تملُّكهم لطريقة بناء النَّص الحِجاجيّ، نتيجة عدم تمثُّلهم للبنية الحِجاجيّة، وعدم امتلاكهم لمعارف واضحة ترتبط بها، فالنُّصوص الحِجاجيّة الَّتي درسوها لم يقفوا فيها عند الأركان الرَّئيسيَّة للنَّص الحِجاجي، الَّتي تنبني على مقدِّمات ونتائج مرتبطة بجملة من الحُجَج.

ومن الأسباب الَّتي يُمكن أن نفسِّر بها هذا الاخفاق، هو أن الأسئلة المُرتبطة بالبناء الحِجاجيّ (نمط النَّص، الحُجج، المؤشِّرات، الأدلَّة، خصائص النَّمط الحِجاجيّ) تُطرح عادة تحت عنوان تحديد بناء النَّص، عند دراسة النَّص الأدبي ذي الطَّابع الشِّعري غالباً، والَّذي يصعب فيه تحديد عناصر البناء الحِجاجيّ، فتُقدَّم للمتعلِّمين مجموعة من الأدوات الَّتي قد توجد في أنماط نصيَّة أُخرى، ليَختلط عليهم الأمر إذا طُلب منهم تحديد نمط النَّص، أو استخراج الأدلَّة عليه. في حين نجد أنَّ المُتعلِّمين حقَّقوا نجاحاً عند تعاملهم مع الأسئلة المرتبطة أساساً بالقدرة على الاستذكار، وتمكَّنوا من ربط نماذج الأنماط النَّصيَّة الحِجاجيَّة الَّتي قدَّمتها الكُتب الرَّسميَّة، مع نصوص الاختبار الأوَّل (اخ1) لقربها منها، وما يدلُّ على ذلك تمكُّن أغلب المُتعلِّمين من عموم أسئلة تفكيك النَّص، بنسبة (50.59%) للسَّنة الأولى وبنسبة (61.36%) للسَّنة الثَّانية، حيث حقَّقت هذه الأسئلة نتائج جدُّ مُرضية عند تحديد موضوع النَّص والقضيَّة الَّتي يُناقشها، وكذا عند استخراج نماذج وصور نصيَّة معيَّنة (بلاغيَّة، أسلوبيَّة، لغويَّة، فكريَّة) بشكل مباشر، دون ربطها بالنَّمط الحِجاجيّ، وبدرجة أقل عند تحديد الأفكار أو استخراج العناصر اللُّغويَّة.

نتوصَّل من خلال دراسة هذه النَّتائج، إلى استنتاج مدى الهُوَّة الواقعة بين تعامل المُتعلِّمين وتفاعلهم مع ما يتعلَّق بنمط النَّص مُباشرة، وتعاملهم مع باقي أشكال التَّعلُّمات، فإذا كانت درجة التَّملُّك تتراوح بين الحدِّ الأدنى والانعدام بالنِّسبة لاستخراج الحُجَج وما تعلَّق بالبناء الحِجاجيّ للنَّص، فالعكس هو ما نجده في أسئلة البناء الفكري، وأسئلة اللُّغة والبلاغة؛ فالنَّجاح والإخفاق يرتبط إذن بطبيعة المعارف المطلوب استرجاعها، وتنوُّعها ومدى تمكُّن المُتعلِّم منها، وغِنى النَّص بنماذج كافية لها، فمثل هذه الكفاءات لا يُمكن تنميتها لدى المُتعلِّم، إلَّا من خلال تبنِّي نهج واضح في تحليل نصوص حِجاجيَّة، انطلاقاً من بنيتها العامَّة، إلى كيفيَّة الرَّبط بين الحُجَج والنَّتائج، وآليات طرحها واستخراجها من هذه النُّصوص، وهو ما يتمُّ بتقديم مجموعة من القواعد والنَّماذج المحدَّدة بدقَّة والمُجسِّدة لذلك، والرَّبط بين البناء الفكري واللُّغوي، وكذا الدَّرس اللُّغوي والبلاغي، وعدم الاكتفاء بمجموعة من المؤشِّرات الصّوريَّة، بالشَّكل الَّذي تعوَّد عليه الأساتذة والمتعلِّمون على السَّواء، وبطريقة تتعارض مع إدماج وتكامل التَّعلُّمات تحقيقاً للكفاءات المطلوبة.

وتؤكّد نتائج الاختبارات (اخ1، اخ2، اخ3)، وجود علاقة استلزام بين قُدرات المُتعلِّم على تحليل النَّص الحِجاجيّ وتفكيكه، والقدرة على إنتاج نص حجاجيّ مكتوب، فالقراءة السَّطحيَّة تجعل المُتعلِّم لا يُميّز الضَّروري في النَّص من الثَّانوي، ويَعجز عن صياغة موجزة موفية لأهمّ دلالات النَّص وشكل بنائه. والصُّعوبة الَّتي يجدها المتعلِّمون في استخراج الحُجج وربط العناصر الحِجاجيَّة ببعضها، عند تفكيكهم للنَّص (اخ1)، تتجلَّى بوضوح عند إعادة بنائه (اخ2)، من خلال إنتاج نصٍ مُختصر، فلا يتمكَّنون من الحفاظ على الحُجَج والأدلَّة والكلمات المفتاحيَّة، والرَّوابط الحِجاجيَّة الَّتي تعمل على تقويتها، وذلك رغم ارتباط الاختبارين بالنّص نفسه واقتران زمن التَّفكيك مع إعادة البناء والتَّلخيص.

إنَّ تلخيص المُتعلِّمين (اخ2) يُظهر فشلاً مُركَّباً، يتعلَّق في جانب منه باحترام تقنيات التَّلخيص، حيث بلغ المتوسِّط الحسابي لعموم مؤشِّرات التَّلخيص، نسبة نجاح تُقدَّر بـ(15.87%) بالنِّسبة للسَّنة الأولى، ونسبة (16.76%) بالنِّسبة للسَّنة الثَّانية، ويرتبط في جانب آخر بالقُدرة على إنتاج نص مُختصر وفق النَّمط الحِجاجيّ، أين تبرز نسبة نجاح ضعيفة، ومتساوية تقريباً بين السَّنتين الأولى والثَّانية (5.55% و5.88% على التَّرتيب)، فأغلب النُّصوص تراوحت بين الوصف لموضوع النَّص، أو الوصف لصنيع صاحب النَّص الأصلي (الشَّاعر)، وتقترب في عدد منها من نشاط إجمال القول في تقدير النَّص، لذلك لم تظهر الحُجج والرَّوابط الحِجاجيَّة إلَّا بنسب ضعيفة جداً، تراوحت بين (11.11%) في نصوص السَّنة الأولى، و(5.88%) في نصوص السَّنة الثَّانية.

وتنعكس مظاهر النَّتائج السّلبيَّة للتَّلخيص بدورها على نتائج الاختبار الثَّالث (اخ3)، أين جاءت إنتاجات التَّلاميذ في شكل نصوص بسيطة، قليلة الجُمل ومحدودة الأفكار، وسطحيَّة من حيث التَّحليل والمُناقشة، وغياب تام لاستعمال الأساليب الأدبيَّة (المجاز، المحسِّنات، التَّشبيه ...إلخ)، وعدم مُناسبة اللَّفظ للمعنى المقصود أحياناً. كما أنَّ الجوانب المادِّية غير مُهتمٍ بها تماماً، فلا توظيف لعلامات التَّرقيم، ولا مُراعاة لأبعاد الخطّ، إضافة لكثرة الأخطاء الإملائيَّة بأنواعها. والأهمّ من ذلك، هو أنَّ هذه النُّصوص لا تنبني على أيّ شكلٍ حِجاجي، فلا توجيه حِجاجي ولا حُجج قويَّة واضحة ومتنوِّعة، ولا ترابط قائم على أسس حِجاجيَّة بين المقدِّمة والعرض والخاتمة، ويتغلَّب بذلك الوصف عند عرض القضيَّة ومُعالجتها، أو يُتوجَّه

نحو التَّفسير بدل التَّحاج. وتصدق هذه الأحكام على نصوص اختبار السَّنتين الثَّانية والثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي على السَّواء، وإن كُنَّا نلحظ بعض أفضليَّة في إنتاج تلاميذ السَّنة الثَّالثة، وفق ما يظهر في الجدول التَّالي:

		التَّملُّك الأقصى	التَّملُّك الأدنى	دون التَّملُّك	انعدام التَّملُّك
عموم النَّص	السَّنة الثَّانية	% 4.2	% 75	% 20.7	% 00
	السَّنة الثَّالثة	% 18.5	% 62.8	% 18.5	% 00
المقدّمة	السَّنة الثَّانية	% 00	% 15	% 53.3	% 31.6
	السَّنة الثَّالثة	% 13.3	% 70	% 05	% 11.6
العرض	السَّنة الثَّانية	% 1.6	% 63.3	% 29.15	% 5.83
	السَّنة الثَّالثة	% 7.5	% 62.5	% 23.33	% 6.66
الخاتمة	السَّنة الثَّانية	% 3.7	% 18.7	% 26.2	% 51.2
	السَّنة الثَّالثة	% 13.7	% 23.7	% 05	% 57.5

الجدول (21) المتوسِّط الحِسابي لنتائج تمفصلات نصوص السَّنتين الثَّانية والثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي

تبيِّن هذه النَّتائج تفوُّقاً لنصوص السَّنة الثَّالثة، ناتج عن تطوُّر في تمييز التَّمفصلات (مُقدّمة، عرض، خاتمة) بشكل واضح، عكس السَّنة الثَّانية، أين سجَّلنا في كثير من الأحيان دمجاً بين المقدِّمة والعرض والخاتمة. وتُمثِّل الخاتمة الجُزئيَّة الأضعف في مُنتج المُتعلِّمين، فأكثر النُّصوص تُنهى بدون خاتمة، هذا ما تدلُّ عليه نسبة المُتوسِّط الحِسابي لها، الَّتي فاقت (50%)، سواءً في السَّنة الثَّانية أو في السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي.

إنَّ محدوديَّة كفاءات المُتعلِّمين في تحديد العناصر الحِجاجيَّة، عند تحليلهم للنُّصوص، وعجزهم عن تلخيص النَّص مع الحِفاظ على النَّمط الحِجاجيّ له، يلحقه إخفاق في بناء نصٍ وفق النَّمط الحِجاجي، فالنُّصوص الَّتي أنتجها التَّلاميذ يُميِّزها:

ـ غياب تحديد الموقف من القضيَّة المطروحة بوضوح، ثمَّ تبنِّيه والدِّفاع عنه بحُجج مرتَّبة منطقياً بما يخدم بناء نص حجاجي.

ـ ضعف واضح في حشد الحُجج المُمكنة والمُتنوِّعة، فتدعم بعضها بعضاً وتنسج بناءً حِجاجياً قوياً.

ـ عدم توظيف الأدوات والرَّوابط الحِجاجيَّة، الَّتي من شأنها أن تعمل على توجيه الحِجاج وإحكامه، ما جعل كثيراً من النُّصوص تأخذ النَّمط الوصفي لا الحِجاجيّ.

لنخلص في النِّهاية إلى أنَّ الكفاءات الحِجاجيَّة عند المُتعلِّمين، لا تتطابق والمأمول منهم، حيث يعتريها كثير من العوَز لتمثُّل نمط وبنية النُّصوص الحِجاجيَّة، ولكيفيَّة تقديم الحُجج وترتيبها وتمييز الرَّئيسيَّة منها عن الدَّاعمة، وتوجِّه نحو موقف مُحدَّد يتبنَّاه المُتعلِّم ويُدافع عنه، وهو ما يتأتَّى بتدريبه على تفكيك البناء الحِجاجي لنصوص متنوِّعة (شعراً ونثراً) ، وضرورة إتباع ذلك بكتابة تراكيب أو فقرات حِجاجيَّة قصيرة، أو بتلخيص النُّصوص الحِجاجيَّة الَّتي درسها، ليتمكَّن بعدها من توظيف قدراته في إنتاج نصوص أطول حجماً، أو كتابة مقال حِجاجيّ بشكل مُكتمل البناء.

تُفيد النَّتائج المُتوصَّل إليها من الاختبارات المُنجزة، والمتعلِّقة بالكفاءات النَّصيَّة الحِجاجيَّة عند المُتعلِّم، بأنَّه يفتقد القُدرة على التَّعبير عن أفكاره بشكل واضح وسليم ومتسلسل، كما يجد صعوبة في الرَّبط بينها، عوضاً عن امتلاكه لتصوُّر ذهني مُكتمل للشَّكل الَّذي يجب أن تُبنى وتُربط به هذه الأفكار وفق النَّمط الحِجاجيّ، الَّذي يفترض وجود قضيَّة تكون موضع خلاف، يجب أن تُبيَّن وتُحدَّد وجهات نظر كلّ أطرافه، ثمَّ تُعرض الحُجج الَّتي تُغلِّب رؤية على أُخرى، وتُفضي للإقناع بوجهة النَّظر المُتبنَّاة.

كما تُفيد عجز المُتعلِّم عن استثمار معارفه اللُّغويَّة والبلاغيَّة والنَّقديَّة، وغيرها من التَّعلُّمات، المُفترض تحصيلها وتنميتها لديه، فالاختبارات لم تظهر أيّ شكل من الإدماج مُحقَّق، ولا كفاءات حِجاجيَّة مُتمكَّن منها، فكلُّ الجهد والتَّركيز يوجَّه نحو الكفاءات المعرفيَّة. ويكمن أوجه الخلل كما بيَّنها البحث الميداني في الشقَّين، النَّظري المُتعلِّق بالمناهج وما تُقدِّمه الكُتب في المستويات الثَّلاثة، والإجرائي المُتعلِّق بما يتمّ في حُجرة الدَّرس بين المُعلّم والمُتعلّم.

سعينا في هذا البحث إلى تقصّي الأبعاد الحِجاجيَّة الَّتي تنطوي عليها كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي العام، والَّتي تظهر أساساً في النُّصوص الحِجاجيَّة وآليات تحليلها، وجملة المعارف الَّتي تدمج معها (نحو، صرف، بلاغة، اتِّساق، انسجام)، إضافة إلى المطالب الكتابيَّة المُقترحة، والَّتي من شأنها أن تخدم تنمية الكفاءات الحِجاجيَّة لدى المتعلِّمين. ثمَّ عمدنا إلى الكشف عن مدى تحقُّق ذلك، عملياً عند المتعلِّمين، من خلال إخضاعهم لاختبارات كتابية تكشف عن مستوى الكفاءة النّصيَّة الحِجاجيَّة عندهم، ومدى تطوّرها. ويأتي ذلك تماشياً مع ما تبنَّته الإصلاحات التَّربويَّة في الجزائر، حيث نجد أنَّ الكفاءات الحِجاجيَّة، تعدُّ من أبرز الكفاءات الَّتي اهتمَّت بها مناهج اللُّغة العربيَّة وآدابها، للتَّعليم الثَّانوي العام ببلادنا، وجعلتها على رأس ملامح الخروج من المستويات الثَّلاثة؛ ذلك أنَّ نظريَّة الحِجاج (البلاغة الجديدة) تفترض توفُّر أبعاد حِجاجيَّة، وإن بشكل متفاوت في جميع أنواع الخِطابات.

إنَّ منظومتنا التَّربويَّة تواجه تحدّيات كبيرة، فرضت عليها اصلاحات، تواجه بها التَّطوّرات الّتي نشهدها في جميع المجالات داخلياً وخارجياً، وتهدف من خلالها إعداد جيل له من الكفاءات ما يؤهِّله للتَّعامل بإيجابيَّة مع المسائل الخلافيَّة، في شتَّى المجالات، فيُدلي برأيه بما يتوفَّر له من أدلَّة، ويحترم ما يراه غيره ويُقارع الحُجَّة بالحُجَّة.

ولمَّا كانت كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها تمثِّل الجانب التَّطبيقي للمناهج المُعتمَدة في المادَّة، وهي المرجع الرَّئيس الَّذي يعتمده كلٌ من المعلِّم والمتعلِّم في التَّعليم الثَّانوي، وهي أساس الوسائل التَّعليميَّة التَّربويَّة، والسَّبيل الأشمل لتعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، وتنمية مهاراتها المتنوّعة لدى المُتعلِّم، فقد تبنَّت أحدث المُقاربات التَّعليميَّة والبيداغوجيَّة الكفيلة بتحقيق الأهداف والكفاءات المرجُوَّة من تعليميَّة اللُّغة العربيَّة وآدابها، والَّتي منها بالطَّبع تمكين المُتعلِّم من إنتاج وكتابة نصوص ذات طبيعة حِجاجيَّة.

كما اقترحت هذه الكتب لتحقيق الكفاءات الحِجاجيَّة، عدداً من النُّصوص الحِجاجيَّة، وركَّزَت عليها خصوصاً في السَّنتين الأولى والثَّانية، وأرفقتها بجُملة من الأنشطة والموارد المعرفيَّة الدَّاعمة، واقترحت تدريبات كتابيَّة تسهم في تعويد المتعلِّم على الكتابة وفق النَّمط المطلوب.

وأبرز النَّتائج الَّتي توصَّلنا إليها في ذلك من خلال دراسة ما تقدِّمه هذه الكتب، هي:

✓ تقدِّم كتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي، ثلاثة أشكال من النُّصوص في كلِّ وحدة (محور)، نص أدبي ونص تواصلي وآخر للمطالعة الموجَّهة. وتُحدِّد خطوات التَّحليل والدِّراسة اللَّازمة للنُّصوص، (بناء فكري، بناء لُغوي، الاتِّساق والانسجام، إجمال القول في تقدير النَّص)، وفق مبدإ الإدماج.

✓ افترضت هذه الكُتب، في السَّنتين الأولى والثَّانية التَّمرُّن والتَّعوُّد، على الأنماط النَّصيَّة الأساسيَّة (الحِجاجيّ، التَّفسيري، الوصفي، السَّردي)، وتكون السَّنة النِّهائيَّة جامعة لكلِّ الأنماط، ليتمكَّن المُتعلِّم من تحديد وتمييز خصائص كلّ نمط، ثمَّ النَّسج على منواله.

✓ تعتمد كُتُب التَّعليم الثَّانوي، أنماطاً مُحدَّدة من النُّصوص، تراوحت بين: الحِجاجيَّة والوصفيَّة والتَّفسيريَّة والسَّرديَّة والحِواريَّة والإيعازيَّة. ولا تُحدِّد المناهج النَّمط النَّصي لكلِّ وحدة تعلُّميَّة، بل تترك الأمر للمُعلِّم والمُتعلِّم يستنتجها من خلال مؤشِّرات نصِّية، قد يُلمَّح لها أحياناً خلال مراحل تحليل النَّص.

✓ اعتُمد في النُّصوص الأدبيَّة المنهج التَّاريخي، مُقدِّمة بذلك نماذج لنصوص أدبيَّة تَنْتمي لعصور تاريخيَّة عربيَّة مُختلفة، مع إدراج الأدب المغربي والأدب الأندلسي في السَّنة الثَّانية، وهي نصوص يَغلب عليها الطَّابع الشِّعري، بينما تنتمي أغلب النُّصوص التَّواصليَّة ونصوص المُطالعة الموجَّهة، للعصر الحديث والمُعاصر، وتتَّخذ الشَّكل النَّثري.

✓ يركَّز الاهتمام عملياً على النُّصوص الأدبيَّة، ثمَّ التَّواصليَّة مع شبه إهمال لنصوص المُطالعة، فتُبتدأ كلّ وحدة بدراسة للنَّص الأدبي، من حيث المعجم والبناء الفكري واللُّغوي والاتّساق والانسجام والنَّقد الأدبي، مع إبراز الخصائص الفنِّية للأدب العربي، وتطوُّرها عبر المراحل التَّاريخيَّة المُختلفة، كما يُرجع إليه كذلك في درس النَّحو والصَّرف، والأهمّ من ذلك كلِّه أنَّ نمط النَّص ومؤشِّراته وخصائصه تُدرس من خلال النَّص الأدبي.

ومن أبرز النَّتائج الَّتي توصّلنا إليها كذلك من خلال دراسة نصوص الكتاب، هي طبيعة النَّص الأدبي (الشِّعري)، والَّتي تطرح إشكاليَّة عند جُلِّ الباحثين في تعليميَّة اللُّغة والأدب، بل ربَّما حتَّى بالنِّسبة لمُعِدِّي هذه الكُتُب، والمُعلِّمين والمُتعلِّمين المُتعاملين معها، وخصوصاً ما يتعلَّق بـ:

✓ طاقاته الحِجاجيَّة العَقليَّة، البعيدة عن العواطف والخيال والإيحاء، ومدى وضوح بنيته ووظيفته الحِجاجيَّة، ومدى فاعليته التَّواصليَّة، وتقديمه نموذجاً للحِجاج مُناسب ومتوافق والفئة المقصودة، وهو نصٌ مُنفتح على قراءات عدَّة.

✓ هيكلته (شكله)، فهو لا يتناسب والشَّكل الحِجاجيّ، الَّذي تُرَتَّب الأقوال فيه بدءاً بالمقدّمة، فالموضوع أو القضيّة المطروحة، فالنّتيجة، وبقدر براعة المخاطِب في هذه الأجزاء يكون الحِجاج أكمل وأبلغ، ولا يمكن للمُتعلّم أن يتمثَّل ذلك انطلاقاً من النَّص الشِّعري الَّذي تتعدَّد فيه الموضوعات.

ولقد تبنَّت مناهج وكتب اللّغة العربيَّة للتّعليم الثّانوي، في الدَّرس اللُّغوي (النَّحو والصَّرف) والبلاغي والعروض والنَّقد الأدبي، مبدأ الإدماج، فالنَّص يُشكِّل المحور الَّذي تنطلق منه جميع التعلُّمات، ولذلك تقترح الكُتب الرَّسميّة عدداً من التَّدريبات الكتابيَّة متنوِّعة الأشكال (تلخيص، شرح، نثر أبيات، وضعيات إدماجيَّة، وغيرها)، تهدف إلى تنمية الكفاءات الإنتاجيَّة لدى المُتعلِّم. لكنَّ عدم الجدَّة في التَّعامل مع التَّدريبات الكتابيَّة المُقترحة في الميدان، جعلها تبقى حبيسة صفحات الكُتب، ولا أثر لها إجرائياً بحُجَّة أو بأُخرى، إلَّا ما شذَّ منها، وتحقُّق الكفاءات الإنتاجيَّة متروك للصُّدفة والحظ.

إنَّ غياب استراتيجية منهجية واضحة، تبيِّن للمتعلِّم الأركان الأساسيَّة الَّتي ينبني عليها النَّص الحِجاجي (مُقدِّمات، حُجج، نتائج، روابط)، وتدريبه عليها بكتابة تراكيب أو فقرات حِجاجيَّة قصيرة، أو بتلخيص النُّصوص الحِجاجيَّة الَّتي درسها، فيتعوَّد على ذلك، ويتمكَّن بعدها من توظيف قدراته في إنتاج نصوص أطول حجماً، كان لها الأثر البارز على كفاءات المُتعلِّمين النّصيَّة، فالنَّتائج الَّتي توصَّلنا إليها من خلال العمل الميداني، وتحليل الاختبارات المنجزة، بيَّنت ما يلي:

✓ وجود صعوبات جمَّة لدى المُتعلِّمين في تحديد النَّمط الغالب على النَّص، واستخراج الحُجج منه، وكذا المؤشِّرات والأدلَّة المرتبطة بالنَّمط الحِجاجيّ.

✓ يغلب على إدماج التّعلّمات، الطَّابع الجزئي الَّذي يرتبط بمراحل دراسة النَّص، أو بالنَّشاط المُنجز (نحو، صرف، بلاغة وغيرها)، ولا نلمس إدماجاً متكاملاً لجميع التَّعلُّمات، يسهم في اكتشاف وتحديد سمات النَّمط الغالب على النَّص.

✓ تُظهر الاختبارات ضُعفاً في الكفاءة النَّصيّة، بينما تبرز قدرات مقبولة في بعض جزئيات تفكيك النَّص، كتحديد موضوع النَّص وأفكاره واستخراج الصّور البلاغيَّة، فكلُّ الجهد والتَّركيز يوجَّه نحو بناء الكفاءات المعرفيَّة.

✓ محدوديَّة قدرة المتعلِّمين على التَّعمُّق في تأويل وتفسير النَّص، حيث كلَّما تدرَّجنا في تعقيد الأسئلة الدَّالَّة على فهم دلالات النَّص، زادت درجة الإخفاق عندهم.

✓ يفتقد المُتعلِّمون القُدرة على التَّعبير عن الأفكار بشكل واضح وسليم، كما يجدون صعوبة في الرَّبط بينها، وبنائها بشكل متسلسل.

✓ عدم وجود تصوُّر ذهني مُكتمل للشَّكل الَّذي يجب أن تُبنى وتُربط به هذه الأفكار وفق النَّمط الحِجاجيّ، الَّذي يفترض وجود قضيَّة تكون موضع خلاف، يجب أن تُبيَّن وتُحدَّد وجهات نظر كلّ أطرافه، ثمَّ تُعرض الحُجج الَّتي تُغلِّب رؤية على أُخرى، وتُفضي للإقناع بوجهة النَّظر المُتبنَّاة.

✓ الكفاءة النَّصيّة الحِجاجيَّة عند المُتعلِّمين، لا تتطابق والمأمول منهم "كتابة نص أو مقال حجاجيّ"، وأظهرت كثيراً من العوَز لتمثُّل نمط وشكل بناء النّص الحِجاجيّ، ولكيفيَّة تقديم الحُجج وترتيبها وتمييز الرَّئيسيَّة منها عن الدَّاعمة، وتوجِّه نحو موقف مُحدَّد يتبنَّاه المُتعلِّم ويُدافع عنه. كما وجدناها بسيطة مُباشرة يغيب عنها الإبداع الفنِّي الأدبي، والتَّنويع في الأساليب الحِجاجيَّة، مع وجود أخطاء لغويَّة وإملائيَّة وعدم توظيف لعلامات التَّرقيم، ونحن إذ نقول ذلك، نقوله على سبيل التَّساؤل عن مصير النَّشاطات والمعارف والتَّدريبات المتنوِّعة، الَّتي أقرَّتها المناهج واحتوتها كُتب السنوات الثلاث للتَّعليم الثَّانوي العام.

✓ بساطة نصوص المُتعلِّمين، من حيث الطَّرح والحَجم ووضوح الفكرة والموقف، وعدم إيفائها بأبسط أركان الكتابة الحِجاجيَّة (مُقدّمة، عرض، خاتمة)، وإن بصورة شكليَّة، عوضاً عن التَّفاصيل الواجب إيرادها، فكثيراً ما تُدمج المُقدّمة بالعرض، والعرض بالخاتمة، مع عدم ربط المقدّمة بالخاتمة، أو تكون الكتابة خالية تماماً من مقدّمة أو خاتمة مُناسبة للنَّمط الحِجاجيّ، ولا ترقى في أفضل صورها لأن تُعتبر مقالاً وإنتاجاً يُعبِّر عن الظَّاهرة المتناولة.

✓ التَّحرير في عمومه أقرب للوصف والتَّفسير منه للحِجاج، أحكامه لا صلة لها بالبناء الحِجاجيّ، مع ضعف شديد في الاسترسال، فهو عبارة عن مختصرات فاقدة للتَّصوُّر الدَّقيق والبناء المُكتمل.

وإضافة لضعف مستوى أداء المُتعلِّمين الكتابي، وفق النَّمط الحِجاجيّ، لاحظنا أيضاً كثرة الأخطاء بأنواعها المُختلفة (نحويَّة، صرفيَّة، تعبيريَّة، إملائيَّة)، وكذلك عدم وضوح الخط وأبعاد الحروف في بعض الحالات، واستعمال بعض التَّعابير العامية، أو القريبة من العامية، وعدم مُناسبة اللَّفظ للمعنى المقصود أحياناً، وعدم توظيف علامات التَّرقيم تماماً، أو توظيفها بشكل غير سليم. مع غياب تام لاستعمال الأساليب الأدبيَّة (المجاز، المحسِّنات، التَّشبيه ...إلخ)، وعدم القدرة على بناء أفكار متسلسلة، أو ضُعف الرَّبط بينها، مع بساطة في التَّحليل والمُناقشة.

إنَّ مثل هذه الكفاءات لا يُمكن تنميتها لدى المُتعلِّم، إلَّا من خلال تبنِّي نهج واضح في تحليل نصوص حِجاجيَّة، انطلاقاً من بنيتها العامَّة، إلى كيفيَّة الرَّبط بين الحُجَج والنَّتائج، وآليات طرحها واستخراجها من هذه النُّصوص، وهو ما يتمُّ بتقديم مجموعة من القواعد والنَّماذج المحدَّدة بدقَّة والمُجسِّدة لذلك، والرَّبط بين البناء الفكري واللُّغوي، وكذا الدَّرس اللُّغوي والبلاغي. فالصُّعوبة الَّتي يجدها المتعلِّمون في استخراج الحُجج وربط العناصر الحِجاجيَّة ببعضها، عند تفكيكهم للنَّص، تتجلَّى بوضوح عند إعادة بنائه، فلا يتمكَّن المتعلِّم من الحفاظ على الحُجَج والأدلَّة والكلمات المفتاحيَّة، والرَّوابط الحِجاجيَّة الَّتي تعمل على تقويتها، وكلُّ ذلك يؤكِّد على أنَّ كفاءات المُتعلِّمين المُتعلِّقة بالفهم والتَّحليل تتوقَّف عند درجة سطحيَّة، لا تغوص في الدَّلالات العميقة للنَّص، ولا تُدرك أهمّ العناصر الحاملة لها، فلا يُتمكَّن بذلك من تنظيم الأفكار وربط العلائق بين أجزاء التَّركيب اللُّغوي للنَّص بعضها ببعض.

وتكمن أوجه الخلل كما بيَّنها البحث الميداني، في وجود اضطراب وتنافر، بين الجانبين التَّنظيري للمناهج، وتطبيق ذلك عند إعداد كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها، وتمثُّله بعد ذلك ميدانياً في حُجرة الدَّرس، خلال العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة تخطيطاً وتنفيذاً وتقويماً، فالتَّمكُّن من الكفاءة النّصيّة الحِجاجيَّة، له ارتباط وثيق بالقُدرات العقليَّة، وبالقُدرة على الفَهْم والإفهام،

وبالتَّحصيل في كُلِّ نواحي المَعرفة والثَّقافة، ومن هُنا تَبْرُز أهمِّية تدريب المُتعلِّمين على تنميَّة قُدراتهم، وتمكينهم من دمج تعلُّماتهم لتتحقَّق الكفاءة الإنتاجيَّة.

كما أنَّ الرَّبط بين هذا وذاك، بين الإخفاق والفشل في تحقيق الكفاءة الإنتاجيَّة الحِجاجيَّة وفق المطلوب، وبين الفرص الَّتي تنبني عليها كُتب التَّعليم الثَّانوي، لا يُمكن لها وحدها تقديم تفسير دقيق، كون المُخرجات لا ترتبط بالكُتب فحسب، بل تتعدَّاها لجميع عناصر العمليَّة التَّعليميَّة/التَّعلُّميَّة، فالمنهاج والكتاب والمُعلِّم والمُتعلِّم والبيئة التَّعلُّميَّة، كلُّها عوامل تؤثِّر في التَّعلُّم، وفي نماء الكفاءات المُختلفة لدى المُتعلِّم. وجميعها بحاجة لإصلاح، إذا ما أردنا النَّجاح لمنظومتنا التَّربويَّة، وهو ما يبيِّن بأنَّ مجال البحث في الموضوع لم ينته، ويمكن تناول باقي جُزئياته في دراسات مُستقبليَّة.

المصادر والمراجع

ـ القرآن الكريم برواية حفص عن عاصم.

المراجع العربيَّة:

ـ إبرير بشير:

1 ـ تعليميَّة النُّصوص بين النَّظريَّة والتَّطبيق، عالم الكُتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2007.

2 ـ التَّواصل مع النَّص (إشكالات الفهم والقراءة الفعَّالة)، مجلَّة اللِّسانيات، مركز البحوث العلميَّة والتّقنيَّة لترقيَّة اللُّغة العربيَّة، الجزائر، العدد10، 2010.

ـ أبو الحسن، حازم بن محمد بن حازم القرطاجني:

3 ـ منهاج البلغاء وسراج الأدباء، تح: محمَّد الحبيب بن خوجة، دار الغرب الإسلامي، بيروت، لبنان، ط3، 1986.

ـ أبو الحسين، إسحاق بن إبراهيم بن وهب الكاتب:

4 ـ البرهان في وجوه البيان، تح: حنفي محمّد شرف، مطبعة الرّسالة، القاهرة، مصر، دط، 1969.

ـ أبو العتاهيّة، إسماعيل بن القاسم بن سويد:

5 ـ ديوان أبي العتاهيّة، دار بيروت للطّباعة النّشر، بيروت، لبنان، دت، 1986.

ـ أبو عثمان، عمرو بن بحر الجاحظ:

6 ـ البيان والتّبيين، تح: عبد السّلام محمّد هارون، مكتبة الخانجي، القاهرة، مصر، ط7، 1998.

ـ أبو عمر، أحمد بن محمّد بن عبد ربّه الأندلسي:

7 ـ العقد الفريد، تح: مفيد محمّد قميحة، دار الكتب العلميّة، بيروت، لبنان، ط1، 1983.

ـ أبو نصر، إسماعيل بن حمّاد الجوهري:

8 ـ الصّحاح تاج اللّغة وصحاح العربية، تح: أحمد عبد الغفور عطّار، دار العلم للملايين، بيروت، لبنان، ط4، 1990.

ـ أبو هلال، الحسن بن عبد الله بن سهل العسكري:

9 ـ الصّناعتين الكتابة والشّعر، تح: علي محمّد البجاوي ومحمّد أبو الفضل إبراهيم، دار الفكر العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1971.

ـ أبو يعقوب، يوسف بن محمّد بن علي السّكاكي:

10 ـ مفتاح العلوم، تح: عبد الحميد هنداوي، دار كتب العلمية، بيروت، لبنان، ط1، 2000.

ـ ابن منظور، أبو الفضل محمّد بن جلال الدّين بن مكرم:

11 ـ لسان العرب، تصحيح: أمين محمّد عبد الوهاب ومحمّد الصّادق العبيدي، دار إحياء التّراث العربي، بيروت، لبنان، ط3، 1999.

ـ أرسطو طاليس:

12 ـ الخطابة، تح: عبد الرّحمان بدوي، دار القلم، بيروت، لبنان، 1979.

ـ إسماعيلي علوي حافظ:

13 ـ الحجاج مفهومه ومجالاته (دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة)، عالم الكتب الحديث، إربد، الأردن، ط1، 2010.

ـ أعراب حبيب:

14 ـ الحِجاج والاستدلال الحِجاجي، مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد1، المجلد30، سبتمبر 2001.

ـ أفلاطون:

15 ـ المحاورات الكاملة، تر: شوقي داود تمراز، الأهلية للنّشر والتّوزيع، بيروت، د.ط، 1994.

ـ إلمان إسماعيل:

16 ـ الكتاب المدرسي، مجلّة المربّي (المجلّة الجزائريّة للتّربيّة)، المركز الوطني للوثائق التّربويّة، عدد3، (جانفي، فيفري) 2005.

ـ أنجرس موريس:

17 ـ منهجيَّة البحث العلمي في العلوم الإنسانيَّة تدريبات عمليَّة، تر: بوزيد صحراوي وآخرون، دار القصبة للنَّشر، الجزائر، ط2، 2004.

ـ آيت أوشان علي:

18 ـ اللِّسانيات والبيداغوجيا نموذج النَّحو الوظيفي، مطبعة النَّجاح الجديدة، الدَّار البيضاء، الجزائر، ط1، 1998.

ـ البلاوي حسن حسين وآخرون:

19 ـ الجودة الشَّاملة في التَّعليم بين مؤشِّرات التَّميُّز ومعايير الاعتماد، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2006.

ـ بحيري سعيد حسن:

20 ـ علم لغة النَّص المفاهيم والاتِّجاهات، الشَّركة المصريَّة العالميَّة للنَّشر، القاهرة، ط1، 1997.

ـ بروتون فيليب وجوتييه جيل:

21 ـ تاريخ نظريات الحجاج، تر: محمد صالح ناحي الغامدي، مطابع جامعة الملك عبد العزيز ،جدَّة، المملكة العربيَّة السّعوديَّة، ط1، 2011.

ـ برينكر كلاوس:

22 ـ التَّحليل اللُّغوي للنَّص، مدخل إلى المفاهيم الأساسيَّة والمناهج، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسَّسة المُختار للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، ط2، 2010.

ـ بلانشيه فيليب:

23 ـ التّداولية من أوستين إلى غوفمان، تر: صابر الحبّاشة، دار الحوار للنّشر والتّوزيع، اللّاذقية، سوريا، ط1، 2007.

ـ بن عاشور محمّد الطّاهر:

24 ـ تفسير التّحرير والتّنوير، الدّار التّونسيّة للنّشر، تونس، دط، 1984.

ـ بن عطيَّة مصطفى:

25 ـ الأداءات الكتابيَّة ودورها في تنمية المهارات اللُّغويَّة لدى تلاميذ المرحلة الثَّانويَّة ـ دراسة لسانيَّة ميدانيَّة ـ بحث مُقدَّم لنيل شهادة دكتوراه علوم في تخصُّص تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، جامعة سطيف2، كُلِّية الآداب واللُّغات، السَّنة الجامعيَّة 2016/2015.

ـ بنّور عبد الرزّاق:

26 ـ جدل حول الخطابة والحِجاج، الدّار العربيّة للكتاب، تونس، دط، 2008.

ـ بن يحي زكريا محمَّد وعبَّاد مسعود:

27 ـ التَّدريس عن طريق المقاربة بالأهداف والمقاربة بالكفاءات، المعهد الوطني لتكوين مستخدمي التَّربية وتحسين مستواهم، الجزائر، ط1، 2006.

ـ بوقرَّة نعمان:

28 ـ المصطلحات الأساسيَّة في لسانيات النَّص وتحليل الخطاب دراسة معجميَّة، جدارا للكتاب العالمي، عمَّان، الأردن، ط1، 2009.

ـ تازروتي حفيظة:

29 ـ شبكة تقييم النصوص المكتوبة، من إعداد مركبّاتها إلى تطبيقها، مجلَّة آفاق علميَّة، المركز الجامعي تامنغست، الجزائر، العدد 13، أفريل 2017.

ـ تون فان دايك:

30 ـ علم النّص مدخل متداخل الاختصاصات، تر: سعيد حسن البحيري، دار القاهرة للكتاب، القاهرة، ط1، 2001.

ـ الحبّاشة صابر:

31 ـ التّداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدّراسات والنّشر، دمشق، سوريا، ط1، 2008.

ـ حسَّان بن ثابت:

32 ـ ديوان حسَّان بن ثابت، تح: عبد أ علي مهنا، دار الكتب العلميَّة، بيروت، ط2، 1994.

ـ حشاني عباس:

33 ـ مصطلح الحجاج بواعثه وتقنياته، مجلّة جامعة بسكرة، مخبر أبحاث في اللُّغة والأدب الجزائري، العدد التّاسع، 2013.

ـ حلاسة هناء:

34 ـ بلاغة الحجّة في خطاب الخلفاء الرّاشدين دراسة وصفية لنماذج خطابية، مذكّرة معدّة لنيل شهادة الماجستير في علوم اللّسان العربي، جامعة بسكرة، كلّية الآداب واللّغات، السّنة الجامعيّة 2013-2014م.

ـ خطابي محمَّد:

35 ـ لسانيات النَّص مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثَّقافي العربي، الدَّار البيضاء، ط1، 1991

ـ الخطيب التّبريزي، أبو زكريا يحي بن علي بن محمّد الشّيباني:

36 ـ شرح ديوان أبي تمّام، تح: راجي الأسمر، دار الكتاب العربي، بيروت، لبنان، ط2، 1994.

ـ الخطيب القزويني، محمد بن عبد الرحمن بن عمر، أبو المعالي:

37 ـ الإيضاح في علوم البلاغة، شرح وتعليق محمّد عبد المنعم خفاجي، دار الجيل، بيروت، لبنان، ط3، 1993.

ـ الخويسكي زين كامل:

38 ـ المهارات اللُّغويَّة، دار المعرفة الجامعيَّة، الإسكندريَّة، مصر، دط، 2014.

ـ درويش أحمد:

39 ـ النّص البلاغي في التّراث العربي والأوربّي، دار غريب للطّباعة والنّشر والتّوزيع، القاهرة، 1998.

ـ الدّهري أمينة:

40 ـ الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، شركة النّشر والتّوزيع المدارس، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2011.

ـ دلكي خالد حسين، وأبو دلو أحمد محمد:

41 ـ البُعد البراغماتي لنظريَّة تحليل الخطاب، مقاربة في المفهوم والإجراء، مجلة بيان، مؤسَّسة مليطان للبحوث والدِّراسات، طرابلس، ليبيا، العدد1، 2014.

ـ الرّقبي رضوان:

42 ـ الاستدلال الحِجاجي التّداولي وآليات اشتغاله، مجلّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد2، المجلّد40، 2011.

ـ الزّركشي، بدر الدّين محمّد بن عبد الله:

43 ـ البرهان في علوم القرآن، تح: يوسف عبد الرّحمان المرعشلي وجمال حمدي الذّهبي وإبراهيم عبد الله الكردي، دار المعرفة، بيروت، لبنان، ط1، 1990.

ـ السمّان محمود علي:

44 ـ التَّوجيه في تدريس اللَّغة العربية، دار المعارف، القاهرة، دط، 1983.

ـ شحاتة حسن:

45 ـ الكتابة الإقناعيَّة الحِجاجيَّة فكر جديد من النَّظريَّة إلى التَّطبيق، دار العالم العربي، القاهرة، مصر، ط1، 2012.

ـ الشّهري عبد الهادي بن ظافر:

46 ـ استراتيجيات الخطاب مقاربة لغويّة تداوليّة، دار الكتب الوطنيّة، بنغازي، ليبيا، ط1، 2004.

ـ صفيّ الدّين الحلي، أبو المحاسن عبد العزيز بن سرايا بن نصر الطائي:

47 ـ ديوان صفيّ الدّين الحلي، دار صادر، بيروت، لبنان، دت، دط.

ـ صمُّود حمادي:

48 ـ أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم، المطبعة الرسمية للجمهورية التونسية، دط، دت.

ـ صولة عبد الله:

49 ـ الحجاج في القرآن من خلال أهمّ خصائصه الأسلوبيّة، منشورات كلية الآداب والفنون والإنسانيات، منّوبة، تونس، ط2، 2007.

50 ـ في نظريّة الحِجاج دراسات وتطبيقات، مسكيلياني للنّشر والتّوزيع، تونس، ط1، 2011.

ـ طبانة بدوي:

51 ـ البيان العربي دراسة تاريخيّة فنّية في أصول البلاغة العربيّة، مكتبة الأنجلوالمصريّة، القاهرة، مصر، ط2، 1958.

ـ طعيمة رشدي أحمد:

52 ـ الأُسس العامَّة لمناهج تعليم اللُّغة العربية، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2004.

ـ طه عبد الرَّحمان:

53 ـ التَّواصل والحِجاج، مطبعة المعارف الجديدة، الرّباط، المغرب، 1994.

54 ـ في أصول الحوار وتجديد علم الكلام، المركز الثَّقافي العربي، الدَّار البيضاء، المغرب، ط2، 2000.

55 ـ اللِّسان والميزان أو التَّكوثر العقلي، المركز الثَّقافي العربي، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 1998.

ـ عادل عبد اللَّطيف:

56 ـ بلاغة الإقناع في المناظرة، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013.

ـ العدوان زيد سليمان و الحوامدة محمَّد فؤاد:

57 ـ تصميم التَّدريس بين النَّظرية والتَّطبيق، دار المسيرة للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2011.

ـ العزاوي أبو بكر:

58 ـ الخطاب والحِجاج، مؤسَّسة الرِّحاب الحديثة، بيروت، لبنان، ط1، 2010.

59 ـ اللُّغة والحِجاج، العمدة في الطَّبع، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

ـ عطيفة حمدي أبو الفتوح:

60 ـ بحوث العمل طريق إلى تمهين المعلّم وتطوير المؤسّسة التّربوية، دار النّشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2006.

ـ العقَّاد عبَّاس محمود:

61 ـ المرأة في القرآن، نهضة مصر للطّباعة والنّشر والتّوزيع، دط، دت.

ـ عكاشة محمود:

62 ـ تحليل الخطاب في ضوء نظرية أحداث اللّغة، دار النّشر للجامعات، القاهرة، ط1، 2014.

ـ العكي محمَّد وآخرون:

63 ـ المختار في الأدب والنُّصوص، للسَّنة الثَّالثة ثانوي الشُّعب الأدبيَّة، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط 1999.

ـ العمري محمّد:

64 ـ البلاغة العربية أصولها وامتداداتها، إفريقيا الشّرق، الدّار البيضاء، المغرب، 1999.

ـ العيساوي محمَّد محمَّد يونس علي:

65 ـ علم التَّخاطب الإسلامي، دار المدار الإسلامي، بيروت، لبنان، ط1، 2006.

ـ غريب عبد الكريم:

66 ـ المنهل التَّربوي، منشورات عالم التَّربية، الدَّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

ـ الغزالي، أبو حامد محمّد:

67 ـ المستصفى من علم الأصول، تح: حمزة بن زهير حافظ، شركة المدينة المنورة للطباعة، دت، دط.

ـ الفتلاوي سهيلة محسن كاظم:

68 ـ المدخل إلى التَّدريس، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2010.

ـ لكحل لخضر:

69 ـ المُقاربة بالكفاءات "الجذور والتَّطبيق"، مجلَّة العلوم الإنسانيَّة والاجتماعيَّة، جامعة قاصدي مرباح ورقلة، الجزائر، العدد4، 2011.

ـ مانغونو دومينيك:

70 ـ المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، تر: محمّد ياحتين، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2008.

ـ المبخوت شكري:

71 ـ الاستدلال البلاغي، دار الكتاب الجديد المتّحدة، بيروت، لبنان، ط2، 2010.

ـ المتنبِّي، أحمد بن الحسين بن الحسن بن عبد الصمد الجعفي:

72 ـ ديوان المتنبِّي، دار بيروت للطِّباعة والنَّشر، بيروت، دط، 1983.

ـ المتوكِّل أحمد:

73 ـ التَّركيبات الوظيفيَّة قضايا ومقاربات، مكتبة دار الأمان، الرِّباط، المغرب، ط1، 2005.

74 ـ الخطاب وخصائص اللُّغة العربيَّة (دراسة في الوظيفة والبنية والنَّمط)، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2010.

75 ـ قضايا اللُّغة العربيَّة في اللِّسانيات الوظيفيَّة (بنية الخطاب من الجملة إلى النَّص)، دار الأمان للنَّشر والتَّوزيع، الرِّباط، المغرب، 2001.

ـ مجدوب عز الدِّين:

76 ـ إطلالات على النَّظريات اللِّسانية والدَّلاليَّة في النِّصف الثَّاني من القرن العشرين، مختارات معرَّبة، المجمع التُّونسي للعلوم والآداب والفنون (بيت الحكمة)، قرطاج، تونس، ط1، 2012.

ـ مدقن هاجر:

77 ـ الخطاب الحجاجي أنواعه وخصائصه، منشورات الاختلاف، الجزائر، ط1، 2013.

ـ مدكور علي أحمد:

78 ـ تدريس فنون اللُّغة العربيَّة، دار الفكر العربي، القاهرة، دط، 2006.

ـ مسعودي الحوَّاس:

79 ـ النُّصوص الحِجاجيَّة، مجلَّة اللُّغة والأدب، معهد اللُّغة العربيَّة وآدابها، جامعة الجزائر، العدد 14، ديسمبر 1999.

ـ مغزي أحمد سعيد:

80 ـ تعليميَّة النَّص الأدبي؛ المأمول اللُّغوي والمُنجز الأدبي في التَّعليم الثَّانوي العام بالجزائر، دراسة وصفيَّة نقديَّة، مجلَّة العلوم الاجتماعيَّة، جامعة سطيف، العدد18، جوان 2014.

ـ مولز أبراهام – زيلتمان كلود – أوريكيوني كربرات:

81 ـ في التّداولية المعاصرة والتّواصل – فصول مختارة –، تر: محمّد نظيف، أفريقيا الشرق، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2014.

ـ موشلر جاك و ريبول آن:

82 ـ القاموس الموسوعي للتّداولية، تر: مجموعة من الأساتذة بإشراف عز الدّين مجدوب، المركز الوطني للتّرجمة، تونس، ط2، 2010.

ـ النقّاري حمّو:

83 ـ التّحاجج طبيعته ومجالاته ووظائفه، مطبعة النّجاح الجديدة، الدّار البيضاء، المغرب، ط1، 2006.

ـ الهاشمي السّيد أحمد:

84 ـ جواهر البلاغة في المعاني والبيان والبديع، دار الفكر للنّشر والتّوزيع، بيروت، لبنان، 2003.

ـ الوائلي سعاد عبد الكريم:

85 ـ طرائق تدريس الأدب والبلاغة والتَّعبير بين التَّنظير والتَّطبيق، دار الشُّروق للنَّشر والتَّوزيع، عمَّان، الأردن، ط1، 2004.

ـ واورزنياك زتسيسلاف:

86 ـ مدخل إلى علم النَّص (مشكلات بناء النَّص)، تر: سعيد حسن بحيري، مؤسَّسة المختار للنَّشر والتَّوزيع، القاهرة، ط1، 2003.

ـ وعزيب سميرة:

87 ـ تعليميَّة النَّص الأدبي بين المدخل التَّاريخي والمُقاربة النَّصيَّة، بحث مُقدَّم لنيل شهادة الماجستير في تخصُّص تعليميَّة اللُّغة العربيَّة، جامعة الجزائر2، كُلِّية الآداب واللُّغات، السَّنة الجامعيَّة 2015/2014.

ـ الولي محمَّد:

88 ـ مدخل إلى حِجاج أفلاطون وأرسطو وشايم بيرلمان، مجلَّة عالم الفكر، المجلس الوطني للثَّقافة والفنون والآداب، الكويت، عدد2، المجلَّد40، 2011.

الوثائق والسَّندات التَّربويَّة:

ـ سعد الله أبوبكر الصَّادق وآخرون:

89 ـ الجديد في الأدب والنُّصوص والمُطالعة الموجَّهة، السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي، لشعبتي الآداب والفلسفة والآداب واللُّغات الأجنبيَّة، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط 2006.

ـ شلوف حسين وآخرون:

90 ـ المشوِّق في الأدب والنُّصوص والمطالعة الموجَّهة، السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي جذع مشترك آداب، الدِّيوان الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، ط 2005.

ـ مريبعي الشريف وآخرون:

91 ـ اللُّغة العربيَّة وآدابها، السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي، للشُّعبتين آداب وفلسفة وآداب ولغات أجنبيَّة، الدِّيون الوطني للمطبوعات المدرسيَّة، الجزائر، ط 2012.

ـ المركز الوطني للوثائق التربوية:

92 ـ المعجم التربوي، تصحيح وتنقيح: عثمان آيت مهدي، الجزائر، 2009.

اللَّجنة الوطنيَّة للمناهج:

93 ـ دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الأولى ثانوي، الجزائر، 2005.

94 ـ دليل أستاذ اللُّغة العربيَّة، السَّنة الثَّانية ثانوي، الجزائر، 2006.

95 ـ منهاج السَّنة الأولى من التَّعليم الثَّانوي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، الجزائر، 2005.

96 ـ منهاج السَّنة الثَّانية من التَّعليم الثَّانوي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، الجزائر، 2005.

97 ـ منهاج السَّنة الثَّالثة من التَّعليم الثَّانوي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، الجزائر، 2006.

98 ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الأولى ثانوي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، الجزائر، 2005.

99 ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّانية ثانوي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، الجزائر، 2006.

100 ـ الوثيقة المرافقة لمنهاج السَّنة الثَّالثة ثانوي (اللُّغة العربيَّة وآدابها)، الجزائر، 2006.

المراجع الأجنبيّة:

- Le grand Robert:

101 - Dictionnaire de la langue français, 1er rédaction, paris, 1989.

- Cambrige Advenced Learners:

102 - dictionary , Cambrdge University Press , 2nd pub , 2004.

- Philippe Breton:

103 - L’argumentation dans la communication, Edition du CASBAH, Alger, Janvier 1998.

- Jean- Claude Anscombre et Oswald Ducrot:

104 - L’argumentation dans la langue, Pierre Mardaga, éditeur, Bruxelles, 1983.

المواقع الالكترونيَّة:

105 ـ موقع جريدة الشَّعب http://www.ech-chaab.com/ar/.

106 ـ موقع يوميَّة صوت الأحرار http://sawtalahrar.net/index.php.

الملاحق

نموذج لدليل بناء الاختبار

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

الديوان الوطني للمسابقات و الامتحانات

المفتشية العامة　　الديوان الوطني للامتحانات والمسابقات

دليل بناء اختبار
مادة اللغة العربية
لامتحان شهادة البكالوريا

أكتوبر 2017

1

1 . اختبار مادّة اللّغة العربية وآدابها:

✓ الطّبيعة،المواقيت،المعاملات.

يخضع تنظيم امتحان شهادة البكالوريا إلى القرار الوزاري رقم **25** المؤرخ في**2007.10.02**، المحدد كيفيات تنظيم امتحان شهادة البكالوريا.

1-1 شُعَبُ التّعليم الثّانوي:

يتضمن امتحان بكالوريا التّعليم الثّانوي الشّعب الآتية:

- شعبة الآداب والفلسفة.
- شعبة اللّغات الأجنبية.
- الشّعب العلميّة:(علوم تجريبية، الرياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد).

2-1 طبيعة الاختبارات:

المبادئ العامّة لإعداد الاختبارات:

يتم إعداد مواضيع مجمل الاختبارات الكتابية لامتحان شهادة بكالوريا التّعليم الثّانوي العام والتّكنولوجي بناء على جملة من المبادئ التّي تتضمن صدقها، موضوعيتها وتحقق العدل والإنصاف بين المترشحين، تتمثّل هذه المبادئ في:

1) أن تكون المواضيع مطابقة للمناهج التّعليمية الرسمية السارية المفعول في أقسام السّنة الثالثة من التّعليم الثّانوي، وما يقيم مكتسباته القبلية.

2) أن تبنى الاختبارات بكيفية تسمح في جزء منها بتقييم المعارف المكتسبة وتوظيفها أو تطبيقها في وضعيات جديدة ذات دلالة و صلة بما تعلمه في أنشطة المادّة، أما الجزء الباقي منها فيسمح بإقرار تمكّن المترشّح من الكفاءات المحدّدة لملمح التّخرّج من مرحلة التّعليم الثّانوي، وذلك في

شكل وضعيات تقويم مركبة وجديدة وذات دلالة، يظهر المترشح من خلالها قدرته على تجنيد وادماج جملة من الموارد المعرفيّة والمنهجيّة المكتسبة.

3) أن تكون وضعيات التقييم المقترحة متدرّجة وفق تزايد تعقيد العمليّات الذهنيّة الضروريّة لحلها.

4) أن تكون وضعيات التقييم ودعائمها متنوّعة تمكن من تغطيّة مجالات عريضة من المنهاج.

5) أن تختار السندات بعناية، وتصاغ الأسئلة بأسلوب واضح، وتكون دقيقة وبعيدة عن كل غموض و التباس أو تأويل.

6) أن تراعى المدّة الزمنية المحددة للإجابة بكيفيّة واقعيّة بالنظر إلى تلميذ السنة الثالثة من التعليم الثانوي **متوسّط المستوى**.

7) أن يتمّ تقييم النتاجات الكتابيّة للمترشحين باعتماد جملة من المعايير المحدّدة مسبقا وهي: وجاهة وتناسق النتاج الكتابي، والاستعمال السليم لأدوات المادة...الخ

8) أن يعتمد في وثيقة المترشح كلّ مجال التنقيط من **صفر** إلى **عشرين** (**0** إلى**20**).

9) أن يوزّع سلّم التنقيط بناء على الهدفين الرئيسين المتوخّيين من الاختبار حيث يخصّص الجزء الأكبر من الاختبار لتقييم موارد المترشّح المعرفية و المهارية و الفكرية واللغوية، بينما يخصّص الجزء الباقي من الاختبار لتقييم قدرة المترشّح على إدماج مختلف الموارد المكتسبة.

طبيعة اختبار مادّة اللّغة العربية وآدابها في امتحان شهادة البكالوريا جميع الشّعب:

آداب وفلسفة – لغات أجنبية – الشعب العلمية (علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد).

- اختبار مادّة اللّغة العربية وآدابها يكون **خاصًّا** بكل من شعبتي الآداب والفلسفة و اللغات الأجنبية، ويكون **موحدا** بين الشعب العلميّة (علوم تجريبية، رياضيات، تقني رياضي، تسيير واقتصاد).

أ- **هيكلة الاختبار في شعبة الآداب والفلسفة:** تكون كالآتي:

1. البناء الفكري: (10 نقاط)
2. البناء اللّغوي: (06 نقاط)
3. التقويم النقدي: (04 نقاط)

ينطلق من سند شعري في حدود(12) **اثني عشر** بيتا أو سند نثري في حدود(18) **ثمانية عشر سطرا** من مقرر السنة الثالثة من التعليم الثانوي، يطالب المترشح بدراسته من حيث:

1) **البناء الفكري:**

يتضمن أسئلة دقيقة ومتدرّجة ذات صلة وثيقة بمضمون النص. تهدف إلى تقييم مدى استيعاب المترشّح أبعاد النص الفكريّة والأدبيّة.

– **في شعبة الآداب والفلسفة: (06) ستة أسئلة.**

- **ملاحظة هامة:** ابتعاد الأسئلة عن النمطية وضرورة تنويعها لقياس المهارات المطلوبة.

2) **البناء اللّغوي:**

يتضمّن الجوانب الآتية:

أ– دراسة الظّواهر النّحويّة والصّرفيّة في علاقاتها بالبناء الفكري.

ب– دراسة الظّواهر البلاغية مع إبراز وظيفتها وقيمتها الجماليّة.

ج–دراسة الظّواهر العروضية إذا كان السند شعرا.

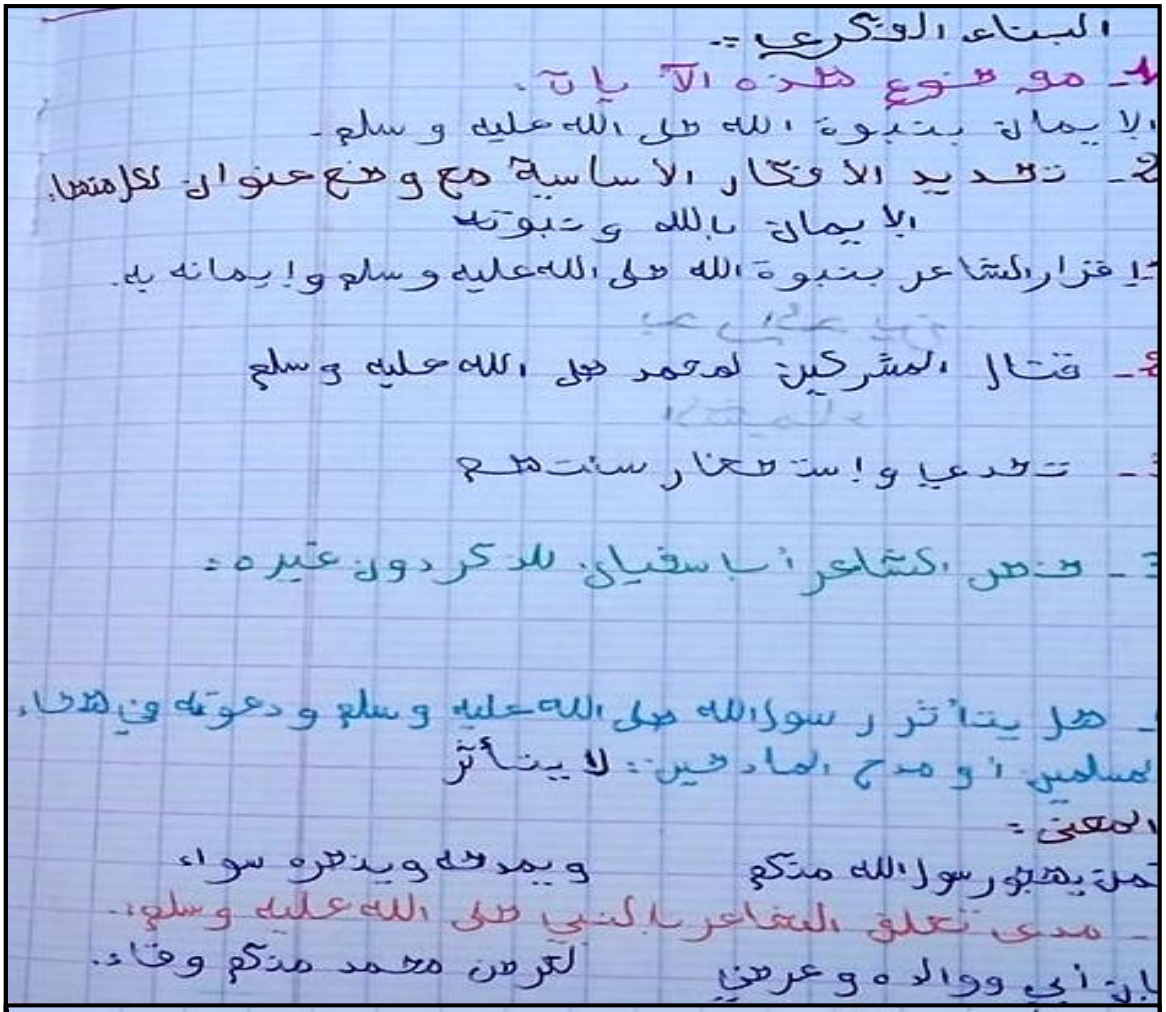
– **في شعبة الآداب والفلسفة: 05 خمسة أسئلة.**

3) **التّقويم النّقدي:**

يُصدر المترشّح أحكاما نقديّة تتعلق بمحورٍ من المحاور المقررة، أو وضعية من الوضعيات ذات دلالة.

4

نموذج من وثائق اخ1س1



البناء الفكري :-

1- موضوع هذه الأبيات.
الإيمان بنبوة الله صلى الله عليه وسلم.

2- تحديد الأفكار الأساسية مع وضع عنوان لكل منها.
الإيمان بالله وبنبوته
إقرار الشاعر بنبوة الله صلى الله عليه وسلم وإيمانه به.

3- قتال المشركين لمحمد صلى الله عليه وسلم

4- تدعي واستكبار سنة هم

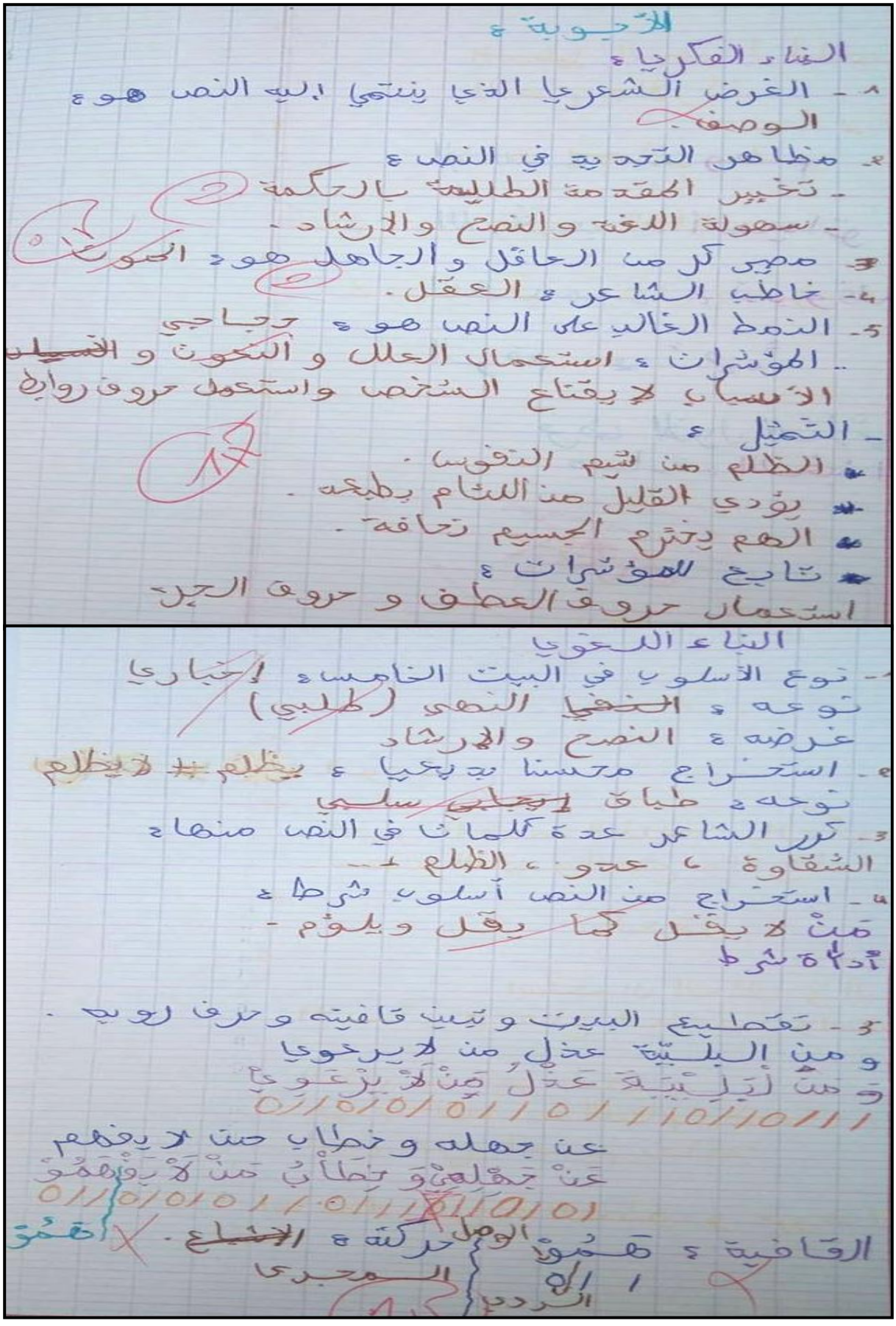
5- من الشاعر أبا سفيان لا كردون غيره:

6- هل يتأثر رسول الله صلى الله عليه وسلم ودعوته في هذا
المسلمين أو مدح المادحين: لا يتأثر
المعنى:
لمن يهجو رسول الله منكم ويمدحه وينصره سواء
7- مدى تعلق الشاعر بالنبي صلى الله عليه وسلم:
إن أبي ووالده وعرضي لعرض محمد منكم وقاء.

البناء اللغوي

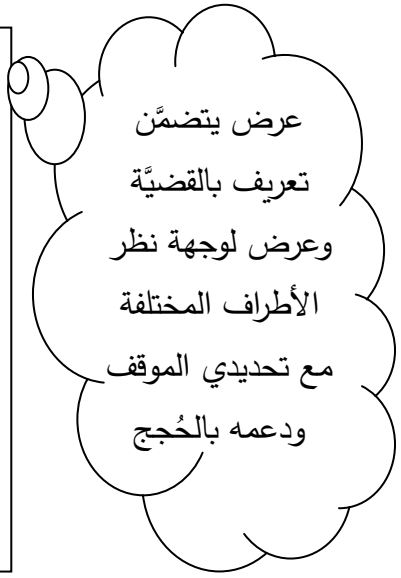
1- إعراب ما تحته خط في البيت:
أجبت: فعل ماض مبني على السكون لاتصاله بتاء المتكلم
والتاء ضمير متصل مبني على الضم في محل رفع فاعل.
ب: حرف غير زائد
كفى: إسم مجرور لفظا منصوب محلا على أنه خبر
ليس.
(يقول الحق): جملة فعلية في محل رفع نعت.
2- نوع المجاز في لفظة فوافي:
مجاز مرسل علاقته: جزئية.
3- إستخراج من البيت أسلوب قصر:
ورد في البيت الثامن عن طريق ما فوق التقديم
وعند الله في ذاك الجزاء
وتقديم خبر الجزاء في الله وحده دون سواه.
4- الأداة التي إستعملها الشاعر:

نموذج من وثائق اخ1س2



نموذج لكتابة نص حِجاجيّ

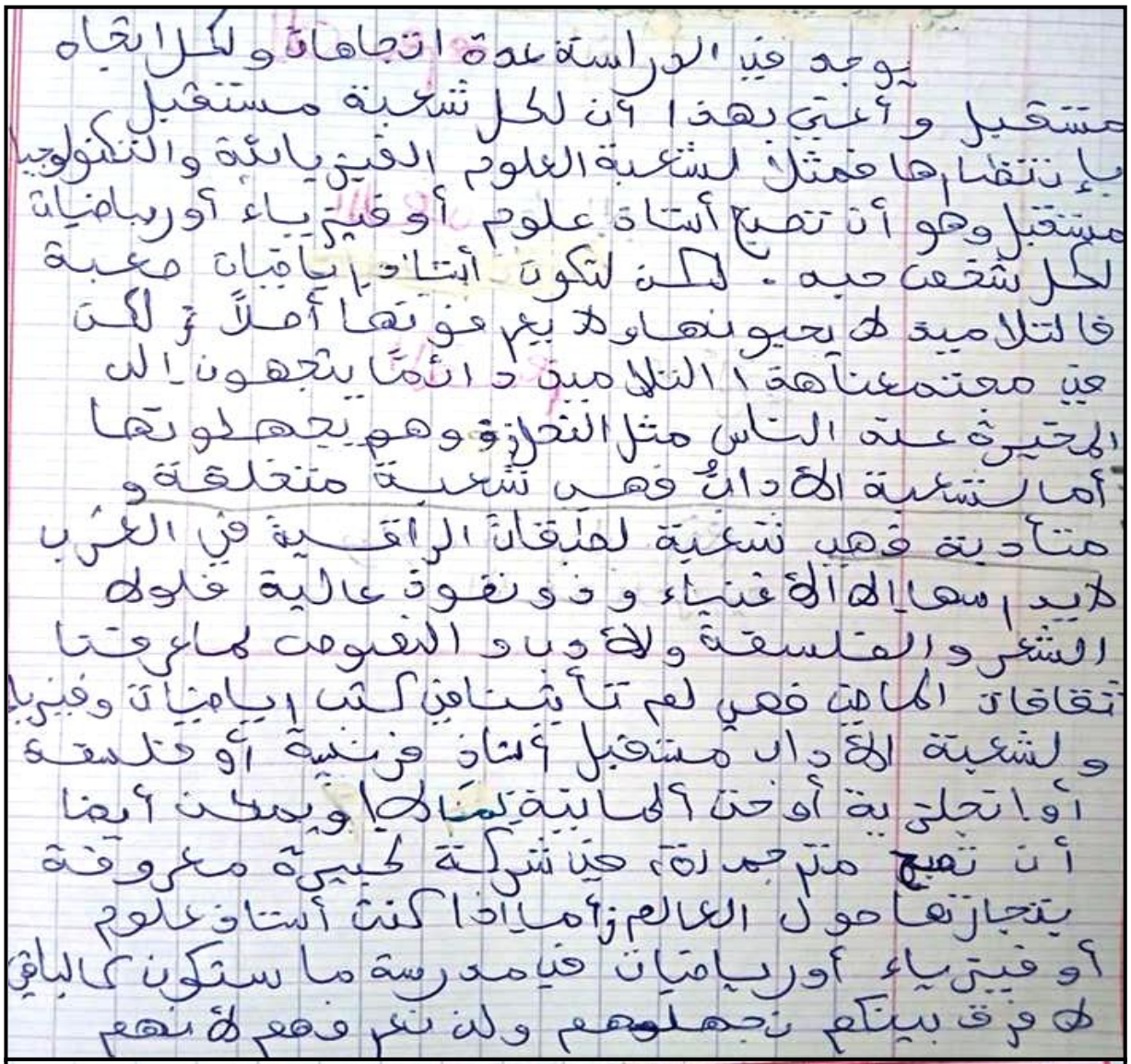
.....
.....
.....
.....
.....



.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....
.....

.....
.....
.....
.....
.....

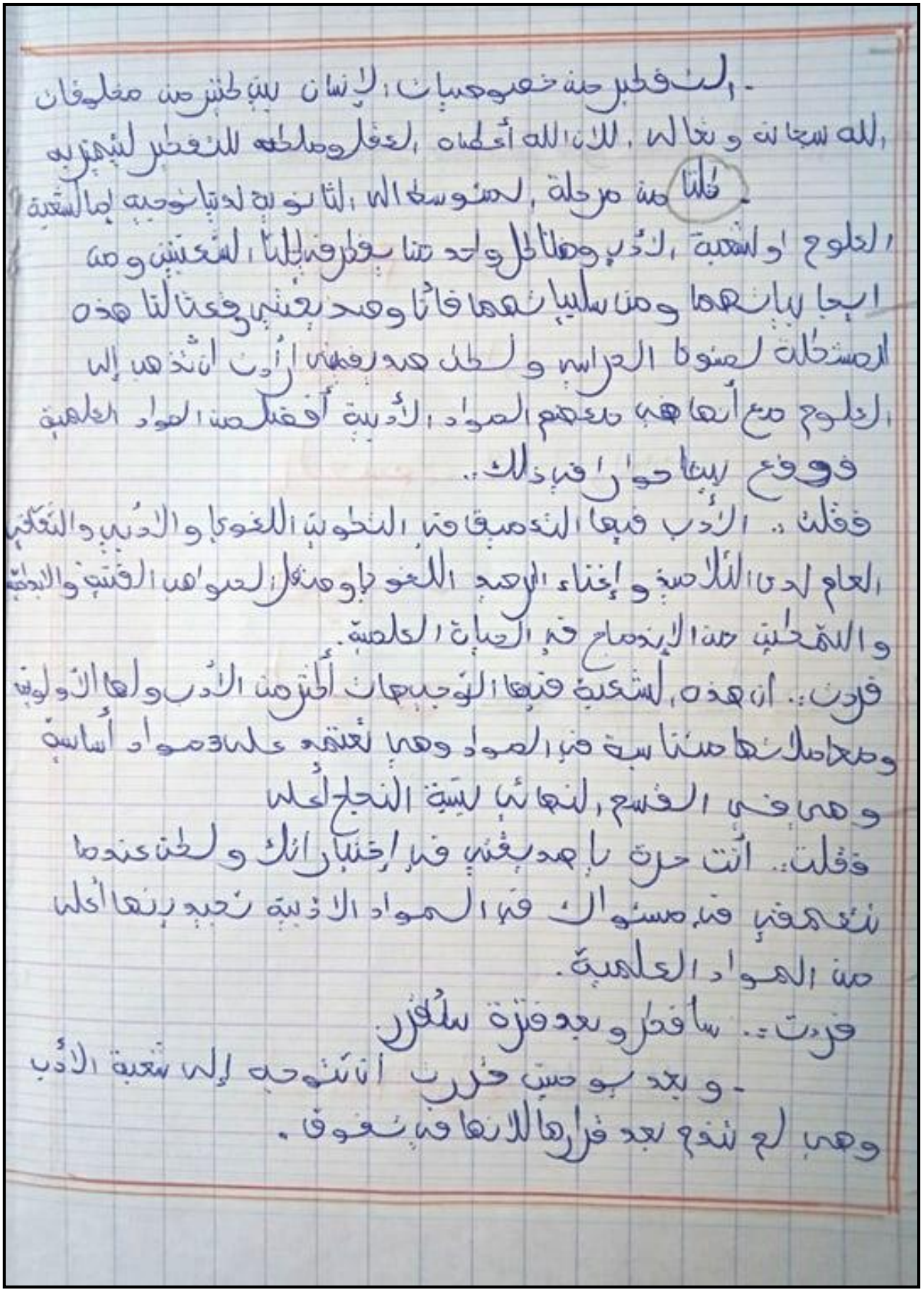
نموذج من وثائق اخ3س2



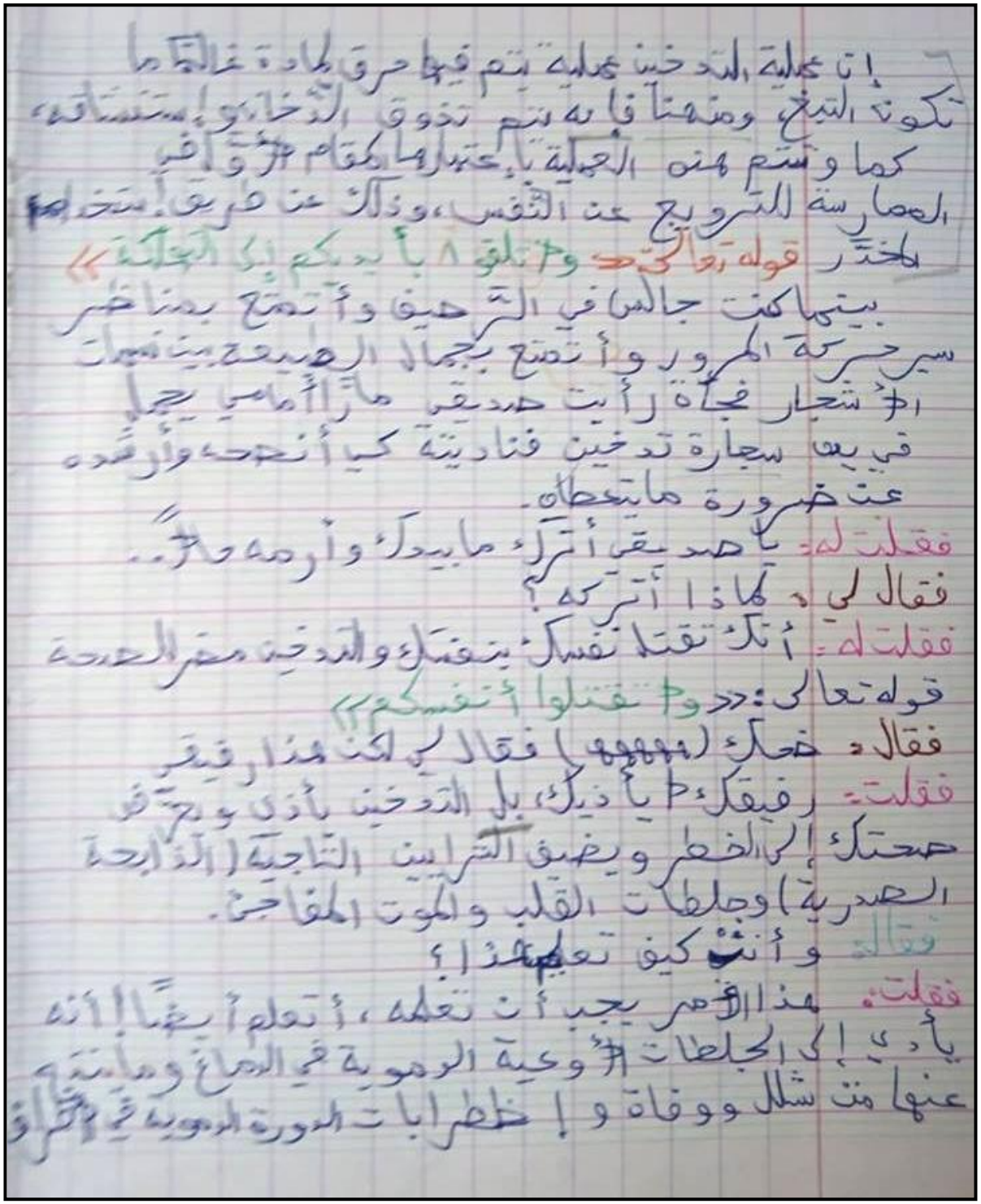
يوجد في الدراسة عدة اتجاهات ولكل اتجاه مستقبل وأعني بهذا أن لكل شعبة مستقبل بانتظارها فمثلا لشعبة العلوم الفيزيائية والتكنولوجيا مستقبل وهو أن تصبح أستاذ علوم أو فيزياء أو رياضيات لكل شخص حبه. لكن لتكون أستاذ رياضيات معبة فالتلاميذ لا يحبونها ولا يفهمونها أصلاً لكن في معتمعناهذا التلاميذ دائما يتجهون الى المحيرة عند الناس مثل التحليل وهم يجهلونها أما لشعبة الآداب فهي شعبة متخلفة و متأدبة فهي شعبة لطبقات الراقية في الغرب لأنها الأغنياء وذو نفوذ عالية فلولا الشعر والفلسفة والأدب والعلوم لما عرفنا ثقافات الماضي فهي لم تأتي فقط كتب رياضيات وفيزياء و لشعبة الآداب مستقبل أستاذ فرنسية أو فلسفة أو انجليزية أو حتى ألمانية لماذا ويمكن أيضا أن تصبح مترجمة في شركة كبيرة معروفة يتجارتها حول العالم أما إذا كنت أستاذ علوم أو فيزياء أو رياضيات في مدرسة ما ستكون كالباقي لا فرق بينكم تجهلونهم ولن نعرفهم لا نهم

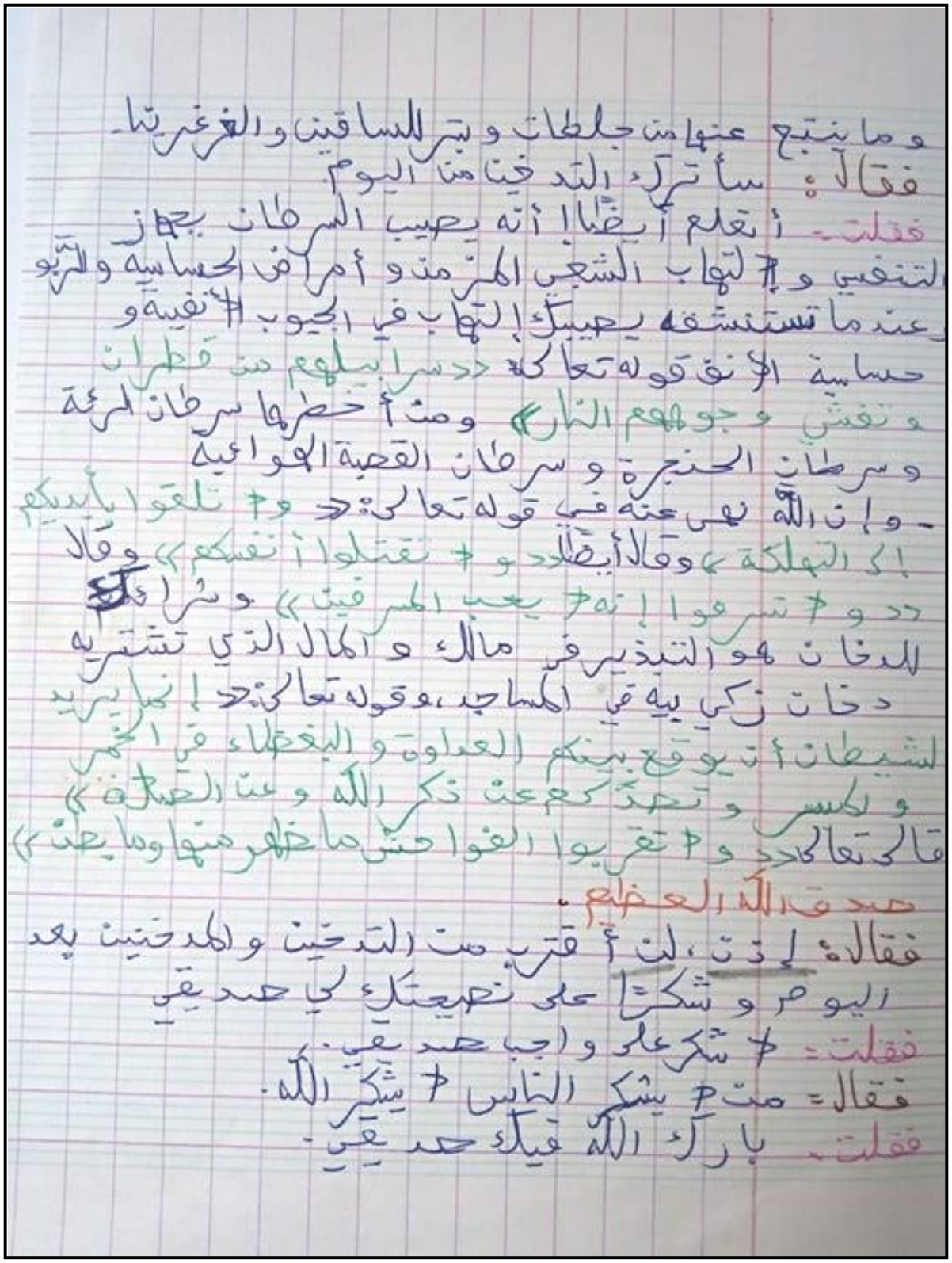
لا يهمونا لذلك عندما تدرس اللغات ستزور كل العالم بها وتتحدث وتعرف ما يقول وستحاور معهم أما إذا كنت من شعبة العلوم وتريد أن تكون في بلاد غريبة ستكون أضحوكة بينهم وتفعل معهم لذلك شعبة الآداب واللغات هي شعبة للأذكياء لأنه ليس سهلاً أن تتحدث باللغات مختلفة أو ألسنية أيما....

نموذج من وثائق اخ3س2 (شكل حواري)



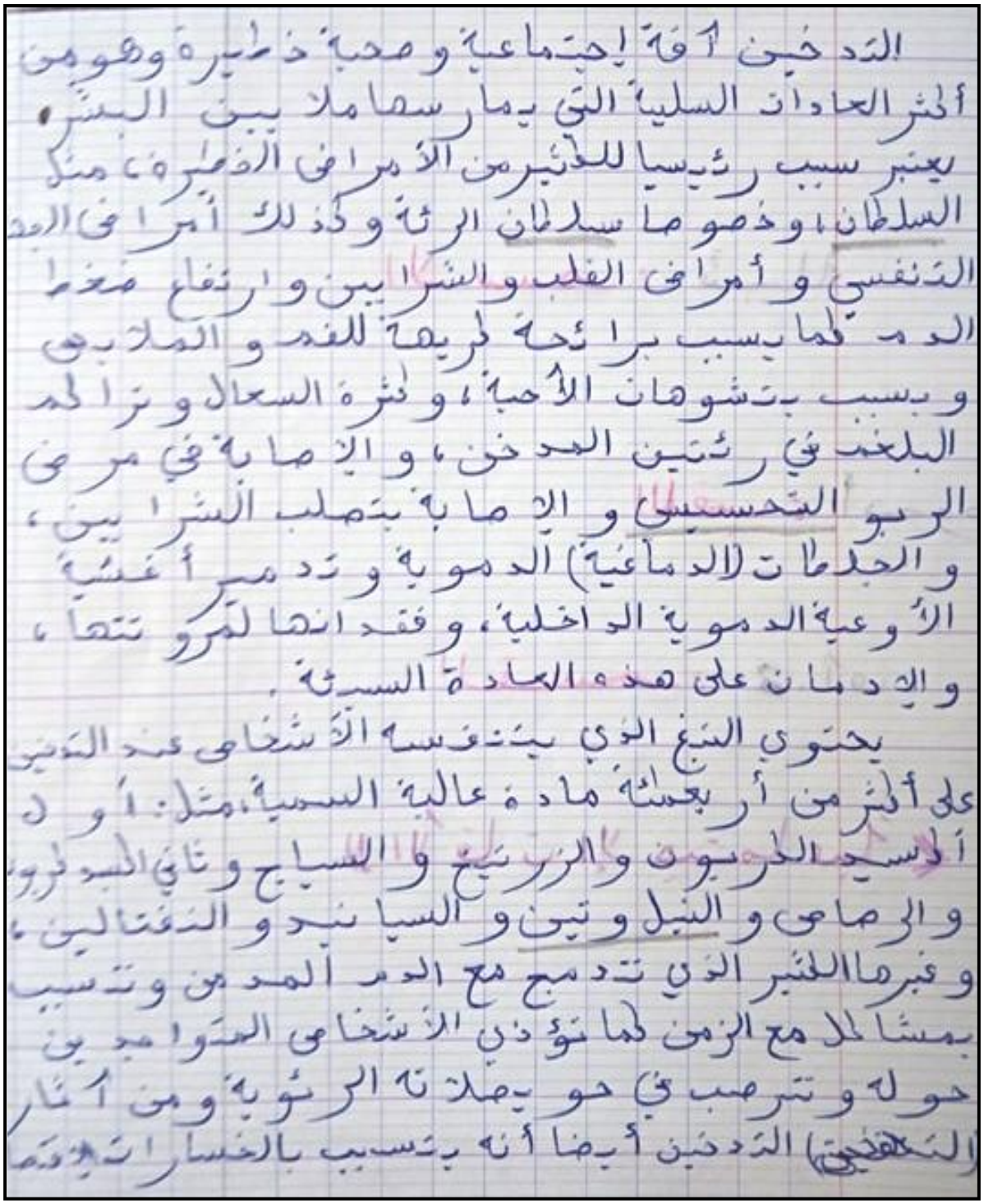
نموذج من وثائق اخ3س3 (شكل حواري)


إن عملية التدخين عملية يتم فيها حرق لمادة غالبا ما
تكون التبغ، ومنها فإنه يتم تذوق الدخان واستنشاقه،
كما وتتم هذه العملية باحتباسها بمقام مؤقت في
المصارنة التدريجي عن النفس، وذلك عن طريق استخدام
المختبر قوله تعالى: ﴿ولا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة﴾
بينما كنت جالس في الترحيف وأتمتع بمناظر
سير حركة المرور وأتمتع بجمال الطبيعة بين أشجار
الأشجار فجأة رأيت صديقي مار أمامي يحمل
في يده سجارة تدخين فناديته كي أنصحه وأرشده
عن خطورة ما يتعاطاه.
فقلت له: يا صديقي أترك ما بيدك وأرمه حالا..
فقال لي: لماذا أتركه؟
فقلت له: أنك تقتل نفسك بتدخينك والتدخين مضر للصحة
قوله تعالى: ﴿ولا تقتلوا أنفسكم﴾
فقال: ضحك (هههههه) فقال لي لكن هذا رفيقي
فقلت: رفيقك يأذيك، بل التدخين يأذي ويخنق
صحتك إلى الخطر ويضيق الشرايين التاجية (الذبحة
الصدرية) وجلطات القلب والموت المفاجئ.
فقال: وأنت كيف تعلم هذا؟
فقلت: هذا الأمر يجب أن تعلمه، أتعلم أيضا أنه
يأدي إلى الجلطات الوحية الدموية في الدماغ وما ينتج
عنها من شلل ووفاة و إلى خطرا بات الدورة الدموية في الأطراف



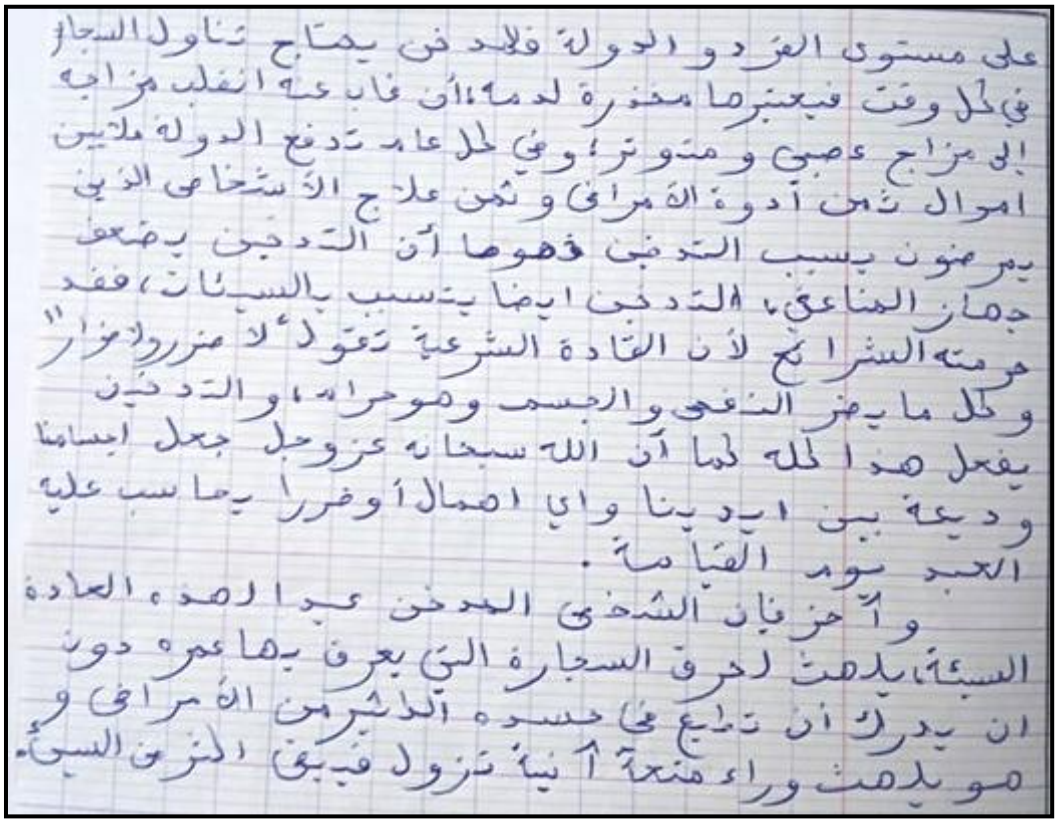
وما ينتج عنها من جلطات و بتر للساقين و الغرغرينا.
فقال: سأترك التدخين من اليوم.
فقلت: أتعلم أيضا! أنه يصيب السرطان بجهاز التنفسي و التهاب الشعبي المزمن و أمراض الحساسية و الربو عندما تستنشقه يصيبك التهاب في الجيوب الأنفية و حساسية الأنف قوله تعالى: ﴿ سرابيلهم من قطران و تغشى وجوههم النار﴾ و من أخطرها سرطان الرئة و سرطان الحنجرة و سرطان القصبة الهوائية
- و إن الله نهى عنه في قوله تعالى: ﴿ و لا تلقوا بأيديكم إلى التهلكة﴾ و قال أيضا: و لا تقتلوا أنفسكم﴾ و قال ﴿ و لا تسرفوا إنه لا يحب المسرفين﴾ و سُمّي الدخان هو التبذير في مالك و المال الذي تشتريه دخان زكي به في المساجد، و قوله تعالى: ﴿ إنما يريد الشيطان أن يوقع بينكم العداوة و البغضاء في الخمر و الميسر و يصدكم عن ذكر الله و عن الصلاة﴾ قال تعالى: ﴿ و لا تقربوا الفواحش ما ظهر منها و ما بطن﴾ صدق الله العظيم.
فقال: لن أقترب من التدخين و المدخنين بعد اليوم و شكرا على نصيحتك يا صديقي
فقلت: لا شكر على واجب صديقي.
فقال: من لا يشكر الناس لا يشكر الله.
فقلت: بارك الله فيك صديقي.

نموذج من وثائق اخ3س3



التدخين آفة إجتماعية و صحية خطيرة وهو من أكثر العادات السلبية التي يمارسها ملايين البشر، يعتبر سبب رئيسيا للكثير من الأمراض الخطيرة، مثل السلطان، وخصوصا سلطان الرئة وكذلك أمراض الجهاز التنفسي و أمراض القلب والشرايين وارتفاع ضغط الدم كما يسبب رائحة كريهة للفم و الملابس و يسبب بتشوهات الأجنة، و نشوة السعال و تراكم البلغم في رئتين المدخن، و الإصابة في مرض الربو التحسسي و الإصابة بتصلب الشرايين، و الجلطات (الدماغية) الدموية و تدمير أغشية الأوعية الدموية الداخلية، و فقدانها لمرونتها، و الإدمان على هذه العادة السيئة.

يحتوي التبغ الذي يتنفسه الأشخاص عند التدخين على أكثر من أربعمائة مادة عالية السمية، مثل: أول أكسيد الكربون و الزرنيخ و السيانيد و ثاني أكسيد الكربون و الرصاص و النيكوتين و السيانيد و النفتالين، و غيرها الكثير الذي تدمج مع الدم المدخن و تسبب بمشاكل مع الزمن كما تؤذي الأشخاص المتواجدين حوله و تترسب في جوفه مخلفة الرئوية و من آثار التدخين أيضا أنه يتسبب بالخسارات


على مستوى الفرد و الدولة فالمدخن يحتاج تناول السجائر
في كل وقت فيعتبرها ضرورة لدمه، أن فارقها انقلب مزاجه
إلى مزاج عصبي و متوتر، وفي كل عام تدفع الدولة ملايين
أموال ثمن أدوية الأمراض و ثمن علاج الأشخاص الذين
يمرضون بسبب التدخين فهو ما أن التدخين يضعف
جهاز المناعي، التدخين ايضا يتسبب بالسيئات، فقد
حرمته الشرائع لأن القاعدة الشرعية تقول "لا ضرر ولا ضرار"
وكل ما يضر النفس والجسم وهو حرام، والتدخين
يفعل هذا كله لما أن الله سبحانه عز وجل جعل أجسامنا
وديعة بين أيدينا وأي اضمال أو ضرر يحاسب عليه
العبد يوم القيامة.
وآخر فإن الشخص المدخن عبد لهذه العادة
السيئة، يلهث لحرق السجارة التي يعرف بها عمره دون
أن يدرك أن تتابع في حسده الكثير من الأمراض و
هو يلهث وراء متعة آنية تزول فيبقى الضرر السيئ.

استمارة استبيان لأساتذة التّعليم الثّانوي – مادَّة اللّغة العربيّة وآدابها –

المؤسّسة: ثانويّة .....

المؤهّل العلمي: ليسانس / ماستر / ماجستير. الخبرة المهنيّة: ..... سنة.

من المتوقّع أن تستغرق الإجابة على الاستبيان حوالي30 دقيقة. نحن نقدّر جهدك ووقتك ونشكرك على تعاونك ومساهمتك، لذا عزيزي الأستاذ، رجاءً استيفاء هذا الاستبيان بكلّ جدّية وحرّية.

ضع العلامة (X) في الخانة الّتي تراها موافقة لإجابتك، ممّا يلي:

1 ـ هل تلقَّيت تكويناً خاصاً بتعليميَّة النُّصوص؟ نعم ☐ لا ☐

2 ـ هل تلقَّيت تكويناً خاصاً بالمقاربة بالكفاءات، والإدماج؟ نعم ☐ لا ☐

3 ـ في حالة الإجابة بنعم: هل كان هذا التّكوين ناجحاً؟ نعم ☐ لا ☐

4 ـ هل الكفاءات المرتقبة من دراسة أنماط النّصوص وخصائصها ومؤشّراتها، محدّدة بوضوح؟ نعم ☐ لا ☐

5 ـ هل تجد أنَّ تحديد النَّمط الغالب على نصوص كتاب اللّغة العربيَّة (آداب والفلسفة):

ـ يعتمد أسساً علميّة واضحة؟ نعم ☐ لا ☐

ـ به كثير من التّداخل والغموض؟ نعم ☐ لا ☐

ـ يختلف مع عدد من الأساتذة؟ نعم ☐ لا ☐

ـ يحدث نوعاً من الشكّ والإحراج؟ نعم ☐ لا ☐

6 ـ هل يستوعب المتعلّم الآليات الّتي تمكنه من تحديد النّمط الحجاجي عن غيره؟

نعم ☐ لا ☐

7 ـ هل يوفّق المتعلِّمون عادة في تحديد نمط النَّص؟ نعم ☐ لا ☐

8 ـ في حالة الإجابة بـ"لا": ما هو السبب في ذلك؟ .....

.....

9 ـ هل تعتبر الأداءات الكتابيَّة المقرَّرة في كتاب المتعلِّم مُجسِّدة لمفاهيم المُقاربة النَّصيَّة؟

نعم ☐ لا ☐

ـ كيف ذلك؟ .....

.....

10 ـ ما نمط النُّصوص الَّتي يحبِّذ المتعلِّمون الكتابة على منوالها؟ (أشطب الإجابة غير المناسبة): ـ سرديَّة ـ وصفيَّة ـ حجاجيَّة ـ تفسيريَّة

لماذا حسب رأيك؟ .....

.....

11 ـ هل تقومون بتدريب المتعلِّمين على التَّحكّم في هذه الأنماط؟ نعم ☐ لا ☐

12 ـ ما نوع الأداءات الكتابيَّة الأكثر استعمالاً؟

ـ ملخَّصات ـ رؤوس أقلام ـ شروح ـ نشاط التَّعبير الكتابي ـ تقارير ـ وضعيات إدماجيَّة.

13 ـ إلى ما يرمي المنهاج عادة من التَّعلُّمات الكتابيَّة المطلوبة في الكتاب المدرسي:

ـ تقييم المعارف

ـ استعمال التراكيب الراقية

ـ تطبيق مواصفات كل نمط من أنماط النص وص

ـ محاكاة النصوص الأدبية

ـ تدريب على الإبداع بشكل عام

ـ أهداف أخرى حددها .....

14 ـ هل تعتبر المطالب الموجَّهة للمتعلِّمين في الوضعيات المستهدفة (الوضعيات الإدماجيَّة ـ التَّعبير الكتابي):

ـ وظيفيَّة متعلِّقة بالحياة اليوميَّة.

ـ تخدم الجوانب الإبداعيَّة للمتعلِّم.

ـ تدفع المتعلِّم إلى محاكاة نماذج نصيَّة درسها.

ـ تحرِّر فيه الفكر وتحفِّز التَّفكير النَّاقد.

15 ـ هل تكلّفون المتعلِّمين بنشاطات كتابيَّة غير صفّية؟ نعم ☐ لا ☐

16 ـ هل تلمس بأنّ قدرات التّلاميذ على كتابة نص حجاجي مقبولة؟ نعم ☐ لا ☐

17 ـ هل ترى بأنّها تتطوّر (من مستوى لآخر)؟ نعم ☐ لا ☐

ـ انتهى ـ ـ ـ ـ ـ ـ ـ مع خالص الشّكر والتّقدير ـ

المادة: اللغة وآدابها
الوحدة التعليمية: الأولى
النشاط: النص الأدبي
الهدف : أثر السلم في الحياة الإجتماعية
الهدف الخاص: التعرف على مزايا الحياة في ظل السلم والسلام

مذكرة تربوية

المستوى: السنة الأولى
الشعبة: آداب
المدة الزمنية: أربع ساعات

الموضوع: في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب

ـ الفعل المضارع المجزوم: الأدوات التي تجزم فعلا الأدوات التي تجزم فعلين.
ـ التشبيه وأركانه
ـ مفهوم النقد الأدبي

الكفاءة المقيسة	المراحل	سير الدرس والمضامين	الطريقة والوسيلة	المعيار الزمني
المعرفة معرفة المعطيات الخاصة	أتعرف على صاحب النص	هو زهير بن أبي سلمى بن ربيعة بن رياح، من قبيلة مزينة من مضر، ولد بنجد ونشأ وشب في بني غطفان من بيت يكتنفه الشعر من كل جانب، وقد كان معروفا بين قومه بالأناة والروية وحب الخير والدعوة إليه، وكان يعني بتنقيح شعره، حتى سميت قصائده بالحوليات، وهو من أصحاب المعلقات، شاهدت زهير الحروب وكره ويلات واستفضع جرائمها، فنادى بالسلم وأشاد بصنيع المصلحين، توفي قبيل البعثة عن عمر يناهز تسعين سنة	إلقائية	10د
الفهم يعبر يمثل يعيد يستخرج يعدد يفسر	أكتشف معطيات النص	• السيدان الذان يتحدث عنهما الشاعر هما هرم بن سنان والحارث بن عوف • يدل فعل" نعم " على المدح والجانب الذي يكشفه في نفسية الشاعر هو الإعجاب • خص الشاعر السيدين اللذين أصلحا بين المتحاربين بالعظمة. • الصيغة الصرفية المتكررة في النص الشعري هي صيغة المخاطبة المتمثلة في المثنى. • لقد غير الشاعر خطابه من صيغة المثنى إلى صيغة الجمع والمقصود بالأخلاف القبائل (أسد ، غطفان ـ طيء) تلخيص مضمون النص الشاعر ينشيد بالصلح والسلام مع تمجده ويخدمن ويلات الحرب.	حوارية	25د
التحليل البحث العناصر والعلاقات يحلل يحلل يقارن يلاحظ يستنتج	ناقش معطيات النص	• تفيد كلمة "يمينا " القسم صاحب اليمين هو الشاعر زهير بن أبي سلمى . • أدرك الرجلان الصلح بين القبيلتين المتنازعتين بتحمل ديات القتلى. • نتج عن إفشاء السلم بين القبيلتين المتنازعتين أن الحرب وضعت أوزارها. - يدل لفظ"هديتما"على الدعوة الى الطريق الصحيح المتمثل في إفشاء السلم. - يفيد "هل" في قول الشاعر"هل أقسمتم"الإستفهام الأفكاري. - ةذكل تعرب نائب مفعول مطلق و تفيد في البيت التأكيد.	حوارية	25د
التراكيب يستخرج يصف يرتب يحدد	أحدد بناء النص	البيت السادس خص الشاعر خطابه بذبيان لأنها هي مصدر الخداع والمكر. تفيد صيغة "فلا تكتمن" النهي غرضه النصح و الإرشاد إعتمد الشاعر في حديثه عن الحرب بذكر أضرارها و مساوئها كما نرى أن الشاعر إعتمد على لغة العقل و لغة العاطفة معا والدليل على ذلك أنه كرر ذكر أضرار الحرب بالإضافة إلى مشاعره المتجه نحو ضحايا الحرب. النمط الغالب على النص سردى لأنه يصف لنا ويلات الحرب. -أبرز لزميلي سبب رفضي للتدخين أنه افة إجتماعية هدامة للصحة ، ووباء إجتماعي فتاك يمثل أول خطوة نحو الإدمان وهو أحد أهم أسباب الأمراض الخطيرة و العاقل يمتنع عن أذاء نفسه و هلاك صحته. وإفناء ماله (الصحية+المادية+الإجتماعية). وهو إنتحار بطيء. أما الحجج التي أستدل بها هي قوله تعالى:"و أنفقوا في سبيل الله و لا تلقوا بأيديكم الى التهلكة و أحسنوا إن الله يحب المحسنين"190 –البقرة-	إلقائية	25د
	أتفحص الإتساق والإنسجام في تركيب فقرات النص	الصيغة الصرفية المشتركة بين التعبيرين هي المثنى -الروابط التي وظفها الشاعر في بناء نصه هي حروف العطف (الواو،الفاء، ثم+حروف الجر). -أثرها الربط و ترتيب الأفكار.	حوارية	10د

التقييم ينقد يحكم يتحقق يقرر	اجمل القول في تقدير النص	أهم الأفكار التي تناولها الشاعر نشر السلم بين القبيلتين مع إيقاف الحرب، و جميل نصنع الرجلين.	حوارية	15د
قواعد اللغـــة	جزم الفعل المضارع إستخلاص أحكام الدرس	استخرج من هذه الأبيات الحروف التي تجزم الفعل المضارع -فأصبحتما منها على خير موطن يعيد فيها من عقوق و مأثم عظيمين في عليا معد هديتما و من يستبح كنزا من المجد يعظم الا ابلغ الأحلاف عني رسالة وذبيان هل أقسمتم كل مقسم فلا تكتمن الله ما في أنفسكم ليخفى ومهما يكتم الله يعلم وما الحرب إلا ما علمتم و ذقتم و ما هو عنهابالحديث المنجم متى تبعثوها تبعثوها ذميمة و تضر إذا ضريتموها فتضرم -القاعدة: -يجزم الفعل المضارع إذا سبقته احدى الأدوات الجازمة وهي قسمان: قسم يجزم فعل واحد قسم يجزم فعلين مضارعين -القسم الذي يجزم فعلين مضارعين :ادوات الشرط فيه تربط بين جملتين :تسمى الأولى "جملة الشرط " و الثانية "جوابه وجزاءه" و تجزم فعلي الشرط و الجواب. -من أدوات الشرط حرفان هما: إن و إذما و يفيدان ربط الجواب بالشرط و ليس لها محل من الإعراب. إن: تجتهدوا تنجحوا في دراستكم ،وإن تتكاسلوا تفشلوا إذ ما: إذ ما تخلص في أداء الواجب تسعد. - أما بقية الأدوات فأسماء وهي: من العاقل " ما" و مهما " لغير العاقل وتكون هذه الأسماء الثلاثة في محل رفع المبتدأ إن كان فعل الشرط لازما أو متعديا قد إستوفى مفعوله وتكون معقولا به إن كان فعل الشرط معتديا واقعا على معناها ولم يستوف مفعوله. - "متى وأيان للزمان و أين و أنى و حيثما للمكان وهذه الأسماء تكون في محل نصب على الظرفية الزمانية أو المكانية . " كيفما" للحال وتكون في محل نصب على الحال إن كان فعل الشرط تاما وخبرا للفعل الناقص إذا وليتها كان أو إحدى أخواتها " أي" وتكون بمعنى ما تضاف إليه، وتنفرد بكونها معربة وتصلح لجميع الأحوال السابقة. يمينا لنعم السيدان وجدتما على كل حال من سجيل ومبرم.	حوارية	1سا
العروض	الكتابة العروضية	الخلاصة: تزداد في كتابة العروضية أحرف إذا كان أحد أحرف الكلمة مشددا. إذا كان منونا أو إسم إشارة أو لفظ جلالة أو بعض الأسماء كما في طاوس - داوود في نهاية القافية بمجانسة الحركة مناسبة وإذا أشبعت حركة هاء الضمير المفرد المذكر الغائب. الحروف التي تحذف هي: همزة الوصل في ماضي الخماسي والسداسي - في الأسماء العشرة المسموعة - في أمر الفعل الثلاثي الساكن الثاني مضارعا - الوصل من اللف المعرفة وأوعمد ياء ألف من أواخر حروف الجد المعتلة عندما يليها الساكن الياء المنقوصة والألف المقصورة الغير منونتين عندما يليهما ساكن	إلقائية	30د
النقد	التعرف على النقد الأدبي	النقد الأدبي: هو تحليل النصوص الأدبية وتقدير مالها من قيمة فنية وفكرية، ولم تأخذ الكلمة هذا المعنى الإصطلاحي إلا منذ العهد العباسي. أما قبل ذلك فكانت تستخدم بمعنى الذم والإستهجان وإستخدامها الصيارفة في تمييز الصحيح من الزائف في الدراهم والدنانير ومنهم إستعارها الباحثون في النصوص الأدبية ليدلوا بها على الملكة التي يستطعون بها معرفة الجيد من النصوص والرديء، والجميل، والقبيح، وماتنتجه هذه الملكة في الأدب من ملاحظات وآراء وأحكام مختلفة.	إلقائية	30د

الفهرس

ـ **مقدّمة** 01
ـ **الفصل الأوَّل:** الحِجاج (البلاغة الجديدة) 11
1 ـ مفهوم الحِجاج 13
2 ـ الحِجاج في البلاغة القديمة 19
2 ـ 1 ـ الحِجاج في البلاغة اليونانيَّة 19
2 ـ 2 ـ الحِجَاج في البلاغة العربيّة 27
3 ـ التَّعريف بالبلاغة الجديدة 42
4 ـ بناء الحِجاج في البلاغة الجديدة 49
5 ـ آليات الحِجاج وتقنياته 59
5 ـ 1 ـ الأدوات اللّغوية الصّرفة 60
5 ـ 1 ـ 1 ـ ألفاظ التّعليل 60
5 ـ 1 ـ 2 ـ الأفعال اللّغوية 61
5 ـ 1 ـ 3 ـ الحجاج بالتّبادل 63
5 ـ 1 ـ 4 ـ الوصف 63
5 ـ 1 ـ 5 ـ تحصيل الحاصل 65
5 ـ 2 ـ الآليات شبه المنطقيّة 65
5 ـ 2 ـ 1 ـ السُلَّم الحِجاجي 66
5 ـ 2 ـ 2 ـ العوامل والرّوابط الحِجاجيّة 69
5 ـ 3 ـ الآليات البلاغيّة 77
ـ **الفصل الثَّاني:** تعليميَّة الحِجاج في كُتب اللُّغة العربيَّة 91
1 ـ أهمِّية المُدخلات في تحقيق الكفاءات الحِجاجيَّة 93
2 ـ بناء كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها وآليَّات استخدامها 99
3 ـ المُقاربات المعتمدة في بناء كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها 108
3 ـ 1 ـ المقاربة بالكفاءات 108

3 ـ 2 ـ المُقاربة النَّصيَّة 114
3 ـ 2 ـ 1 ـ علم النَّص النَّظري (نظريَّة النَّص) 117
3 ـ 2 ـ 2 ـ علم النَّص الوصفي (تحليل النَّص) 118
3 ـ 2 ـ 3 ـ علم النَّص التَّطبيقي 122
3 ـ 3 ـ الإدماج 124
3 ـ 4 ـ منهج دراسة الأدب 125
4 ـ الدَّرس الحِجاجي في كُتُب اللُّغة العربيَّة وآدابها 131
4 ـ 1 ـ الحِجاج وطبيعة النَّص الأدبي (الشِّعري) 132
4 ـ 2 ـ تعليم النَّص الحِجاجيّ في كُتب التَّعليم الثَّانوي 137
4 ـ 2 ـ 1 ـ شبكة قراءة النُّصوص في كُتُب التَّعليم الثَّانوي 139
4 ـ 2 ـ 2 ـ توزيع النُّصوص الحِجاجيَّة على مستويات التَّعليم الثَّانوي 163
5 ـ التَّدريبات الكتابيَّة المُقترحة في كُتب التَّعليم الثَّانوي 172
5 ـ 1 ـ تحديد نمط النَّص وخصائصه 174
5 ـ 2 ـ التَّدريب على بناء أفكار وفق النَّمط السَّائد 175
5 ـ 3 ـ بناء نص وفق النَّمط السَّائد 181
ـ **الفصل الثَّالث:** تنمية الحِجاج وآلياته دراسة ميدانيَّة 188
1 ـ الإطار المنهجي للبحث 190
1 ـ 1 ـ التَّعريف بالعيِّنة ومواصفاتها 191
1 ـ 2 ـ الأدوات والوسائل المستخدمة في البحث الميداني 192
1 ـ 2 ـ 1 ـ الاختبارات الكتابيَّة 193
1 ـ 2 ـ 1 ـ 1 ـ الاختبار الأوَّل 195
1 ـ 2 ـ 1 ـ 2 ـ الاختبار الثَّاني 201
1 ـ 2 ـ 1 ـ 2 ـ الاختبار الثَّالث 203
1 ـ 2 ـ 2 ـ أدوات تحليل النَّتائج 205
1 ـ 3 ـ سيرورة البحث 212
2 ـ عرض النَّتائج وتحليلها 213

2 ـ 1 ـ نتائج الاختبار الأوَّل (اخ1) 214
2 ـ 1 ـ 1 ـ نتائج اختبار السَّنة الأولى ثانوي (اخ1س1) 214
2 ـ 1 ـ 2 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّانية ثانوي (اخ1س2) 221
2 ـ 2 ـ نتائج الاختبار الثَّاني (اخ2) 225
2 ـ 2 ـ 1 ـ نتائج اختبار السَّنة الأولى ثانوي (اخ2س1) 226
2 ـ 2 ـ 2 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّانية ثانوي (اخ2س2) 231
2 ـ 3 ـ نتائج الاختبار الثَّالث (اخ3) 235
2 ـ 3 ـ 1 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّانية ثانوي (اخ3س2) 236
2 ـ 3 ـ 2 ـ نتائج اختبار السَّنة الثَّالثة ثانوي (اخ3س3) 259
3 ـ حوصلة نتائج الاختبارات المُقدَّمة للسَّنوات الثلاث 281
خاتمة 286
المصادر والمراجع 292
الملاحق 305
الفهرس 323

الملخّص

تهدف تعليميَّة الحِجاج إلى بناء الكفاءة الحِجاجيَّة لدى المُتعلم، وترجمة قُدراته ومهاراته إلى سلوكات لها علاقة وثيقة بمتطلَّبات المجتمع، مع إمكانية تقويمها، وتحقيقاً لذلك اعتُمدت في كُتب اللُّغة العربيَّة وآدابها للتَّعليم الثَّانوي العام، شعبة آداب وفلسفة، مجوعة من النُّصوص والمعارف والتَّدريبات الحِجاجيَّة المتنوِّعة، قصد النُّهوض بالكفاءة الحِجاجيَّة. ولقياس مدى تحقُّق ذلك توجَّهنا نحو البحث في إشكاليَّة تتعلَّق ببُعدين رئيسيَّين، تبحث الأولى في ما توفِّره هذه الكُتب من إمكانات حِجاجيَّة متنوِّعة، والثَّانية تبحث في حصول هذه الكفاءات الحجاجيَّة فعلاً عند المُتعلِّمين، من خلال إنجاز عددٍ من الاختبارات الكتابيَّة معهم، ثمَّ تحليلها وتفسيرها وصولاً لاستخراج النَّتائج منها.