الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة–

كلية الآداب و اللغات.
قسم الآداب واللغة العربية

الرقم التسلسلي: 170/Ds/2018.
17/LAR/2018

تعليمية الخطاب الحجاجي في مرحلة التعليم الثانوي.
دراسة تحليلية نقدية

بحث مكمل لنيل شهادة الدكتوراه علوم في اللغويات

إعداد الطالب:
سفيان لحمـانص

إشراف الأستاذ الدكتور :
صـالح خديش

أعضاء اللجنة	الرتبـة	الصفـة	الجـــامعة
محمد الأخضر الصبيحي	أستاذ التعليم العالي	رئيـسا	جامعة الإخوة منتوري– قسنطينة–
صالح خديش	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة عباس لغرور –خنشلة–
فريدة بو ساحة	أستاذة التعليم العالي	عضـوًا	جامعة الإخوة منتوري –قسنطينة–
شهرزاد بن يونس	أستاذة محاضرة"أ"	عضـوًا	جامعة الإخوة منتوري –قسنطينة–
محمد بوادي	أستاذ التعليم العالي	عضـوًا	جامعة محمد لمين دباغين–سطيف2–
نوار عبيدي	أستاذ التعليم العالي	عضـوًا	جامعة الشاذلي بن جديد –الطارف–

السنة الجامعية: 2018/2017

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التعليم العالي و البحث العلمي
جامعة الإخوة منتوري–قسنطينة–

كلية الآداب و اللغات.
قسم الآداب واللغة العربية

الرقم التسلسلي:.....

تعليمية الخطاب الحجاجي في مرحلة التعليم الثانوي.
دراسة تحليلية نقدية

بحث مكمل لنيل شهادة الدكتوراه علوم في اللغويات

إعداد الطالب:
سفيان لحمـانص

إشراف الأستاذ الدكتور :
صـالح خديش

أعضاء اللجنة	الرتبـة	الصفـة	الجـــامعة
محمد الأخضر الصبيحي	أستاذ التعليم العالي	رئيـسا	جامعة الإخوة منتوري– قسنطينة–
صالح خديش	أستاذ التعليم العالي	مشرفا ومقررا	جامعة عباس لغرور –خنشلة–
فريدة بو ساحة	أستاذة التعليم العالي	عضـوًا	جامعة الإخوة منتوري –قسنطينة–
شهرزاد بن يونس	أستاذة محاضرة"أ"	عضـوًا	جامعة الإخوة منتوري –قسنطينة–
محمد بوادي	أستاذ التعليم العالي	عضـوًا	جامعة محمد لمين دباغين–سطيف2–
نوار عبيدي	أستاذ التعليم العالي	عضـوًا	جامعة الشاذلي بن جديد –الطارف–

السنة الجامعية:2018/2017

مقدمـــــــــــة

مقدمة:

يعتبر حقل التعليمية من أهم الحقول والمجالات المعرفية التي تهتم بقضايا التدريس وما يحيط بها من ناحية الشكل والمحتوى ،بغية حل المشاكل وتيسيرها وتحسين مسار العملية التعليمية .

ويمثل تدريس النصوص الدعامة الأساس في تدريس اللغات عموما،واللغة العربية على وجه الخصوص؛حيث يعتبر النص التعليمي قطب الرحى في سير العملية التعليمية ،نظرا لما تحمله النصوص بمختلف أنواعها من مادة معرفية ولغوية ،يعمل الأستاذ على إيصالها وتبليغها ،وإقناع المتعلم بأفكارها.

ويكتسي الخطاب التعليمي أهمية بالغة ومكانة متميزة،خصوصا إذا كان الخطاب مبنيا على الإقناع؛لأن الخطاب التعليمي خطاب حجاجي بالدرجة الأولى،يدور فلكه في إطار ما يعرف بالمثلث الديداكتيكي(معلم ،متعلم،محتوى)،من أجل إقناع المتعلم بفكرة أو تعديل في موقفه ،أو تغييره أو الادعان إلى أطروحة ما.فالحجاج إذن ظاهرة ملازمة لإنتاج الخطابات المتنوعة عند البشر،ويتجلى هذا في الحياة العامة ،على اعتبار أنه الميزة الأساسية في التواصل والتحاور، من أجل تحقيق الأهداف والمقاصد بين المرسل والمتلقي،أو المعلم والمتعلم حسب ما يقتضيه المقام.

كل هذا في ظل ما تشهده المنظومة التربوية الجزائرية من إصلاحات جديدة،جاءت كرد فعل على السلبيات، والمشاكل الكثيرة الناجمة عن المنظومة السابقة .ولتجاوز هذه السلبيات انفتحت المنظومة التربوية على نشاط ديداكتيكي بديل ،يستمد أصوله من نظريات لسانية،نقدية حديثة .ومن هُنا ارتأيت البحث في هذه الإصلاحات ،وكيف تعاملت مع النصوص الحجاجية في مرحلة التعليم الثانوي .لذلك جاء العنوان موسومًا:

تعليمية الخطاب الحجاجي في المرحلة الثانوية

دراسة تحليلية نقدية.

يقوم هذا البحث على جملة من الأسئلة والإشكالات نوردها كالآتي:

-كيف يعمل الحجاج في العملية التعليمية ؟ وما هي الآليات والضوابط التي تحكمه؟

- ما هي الاستراتيجيات المتبعة لتمكين المتعلم من ملكة الحجاج؟

-كيف تتمثل هذه الكفاءة في العملية التعليمية؟

-ما هي الطريقة التي يتبناها المنهاج الجديد في التعامل مع النصوص الحجاجية؟

-هل تم التركيز على الآليات اللغوية والبلاغية ،في إكساب مهارة التحاجج لدى المتعلم؟

وللوقوف على واقع هذه الإشكالية، اخترنا عينة نموذجية والمتمثلة في مرحلة التعليم الثانوي ،ويعود ذلك إلى جملة من الأسباب منها :

-اخترنا تلاميذ المرحلة الثانوية؛لأنها تمثل مرحلة عمرية مهمة يمكن فيها المتعلم من ممارسة مهارة الحجاج.

-تمثل مرحلة التعليم الثانوي نقطة انعطاف في حياة المتعلم،بين مرحلة التعليم الثانوي والجامعي وحتى الحياة العملية.لذلك وجب الاهتمام بالحجاج لأنه أمر أساسي في تكوين الفرد.

أما عن أسباب اختيار الموضوع ،فيعود إلى مجموعة من الأسباب:

-ما تشهده المنظومة التربوية الجزائرية من إصلاحات على جميع الأصعدة.

-الاستفادة من ما توصلت إليه الأبحاث والدراسات في تعليمية اللغات وتعليمية النص الحجاجي .

-تعدد التخصصات العلمية فيه؛فهو يجمع بين التعليمية ،وعلم النص،والنظرية الحجاجية .

-أهمية النصوص والنص الحجاجي،في تحصيل كفاءة الإقناع والتواصل والتحاجج.

-ضف إلى ذلك الضعف الكبير الذي يعانيه المتعلم في هذه المرحلة من التواصل والتحاجج،سواء كان هذا من الناحية الشفوية أو الكتابية.

و يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف منها :

-إبراز أهمية الحجاج في التعليم ،وبناء المعارف لتحقيق غايات تعليمية معاصرة.

-تحديد الاستراتيجيات المتبعة لتمكين المتعلم من ملكة الحجاج.

-الحرص على تكوين الفرد القادر على التواصل والتحاور والتحاجج.

-الوقوف على تعليمية النصوص الحجاجية في المرحلة الثانوية ،وتبان مدى تفاعل المتعلم مع هذه النصوص.

وقد اعتمدنا في إعداد هذا البحث ،على وضع تصميم عام يبدأ بمقدمة تعرض تصورا إجماليا وخاتمة تلخص نتائجه،وثلاثة أبواب تنقسم إلى عدة فصول،هذا فيما يخص الخطة العامة للبحث.

أما الخطة التفصيلية فتبدأ مع الباب الأول ؛حيث يمثل الإطار النظري العام للبحث ،ويشمل ثلاثة فصول،خصص الفصل الأول إلى تحديد الإطار المعرفي الذي يندرج فيه موضوع البحث،حاولت فيه تحديد مفهوم اللسانيات التطبيقية ،وموضوعها واهتماماتها ،بعدها عرجت على ضبط مفهوم التعليمية ،وأنواعها والمكونات الأساسية للعملية التعليمية.

أما الفصل الثاني ركزت فيه على أهم المصطلحات،بداية بمفهوم النص والخطاب مع الفرو قات الموجودة بينهما ،ثم طرح التوجه الذي اعتمدته في هذه الدراسة ،وهو الطرح الذي يقول بأن النص والخطاب وجهان لعملة واحدة،مع التركيز على أنواع النصوص والنص الحجاجي ،وتبيان الإستراتيجية التي تبني النص والخطاب ،مع الاهتمام بالمقاربة بالكفاءات لأنها الموضة الحالية في تدريس اللغة العربية

في مدارسنا ،كما حاولت وضع بعض الحدود والفواصل بين بعض المصطلحات كالحجاج ،والحوار والمناظرة والبرهان .

أما الفصل الثالث سعينا فيه إلى إعطاء لمحة تاريخية عن الحجاج ،وليس غرضنا التأصيل ؛وإنما كشف بغض النقاط الأساسية التي مهدت إلى ما يعرف بالنظرية الحجاجية المعاصرة في الثقافة الغربية والعربية،وضبط مفهوم الحجاج ،الحجاج التعليمي ،ثم تحديد طبيعة الحجاج ،مع الشارة إلى العوامل والروابط والسلالم الحجاجية،وبعض الأفعال الكلامية التي تكون محور العمل التطبيقي في المرحلة الثانوية.

أما الباب الثاني من البحث ،فتناول واقع تدريس النصوص بالثانوية الجزائرية واشتمل على فصلين:

الفصل الأول تم فيه تحليل واقع الأهداف العامة والخاصة،والأهداف الوسيطية المندمجة التي تمخضت عن الإصلاح الجديد الذي تبنته المنظومة التربوية الجزائرية ؛لأن وضوح الأهداف يساعد على تحقيقها وتطبيقها على أرض الواقع.حيث كلما كانت الأهداف تمثل الفلسفة السياسية والدينية والاجتماعية والثقافية للمجتمع ،كلما حققت طموحات واحتياجات المجتمع.

أما الفصل الثاني فتناولنا فيه المنهجية المتبعة ،في تحليل النصوص الأدبية والتواصلية ،في كتب السنة الأولى والثانية والثالثة ثانوي آداب وفلسفة .

وهذا من خلال تقديم قراءة في مقدمات الكتب الثلاثة ،وترتيب النصوص ،والمنهجية المتبعة في تحليل النصوص،والتي فيما يبدو لا تراعي أي خصوصية نص وتطبق مع جميع النصوص.كل هذا في إطار رؤية نقدية لما تضمنه الكتاب المدرسي من نصوص ؛لأنه يعكس المنهاج المقرر الذي وضع من أجله.

ويأتي الباب الثالث من البحث تحت عنوان المعاينة الميدانية للعملية التعليمية،ويشتمل على فصلين،خصص الأول إلى تحليل الآليات البلاغية واللغوية في النصوص المقررة على تلاميذ المرحلة

الثانوية مثل:المقام ،الشاهد،الاستعارة،المجاز،السلالم الحجاجية،القياس الخطابي...والوقوف على واقع تدريسها في الميدان.

أما الفصل الثاني فضم منهجية الدراسة المتبعة في البحث ،من خلال استعمال استبيان موجه إلى الأساتذة اعتمدنا فيه على عدة معايير فيه منها :الدرجة العلمية ،الخبرة ن الجنس.ولم نكتفي بالأساتذة فقط ،فقمنا بتوجيه استبيان إلى المتعلمين راعينا فيه عدة أمور ،كالرغبة في دراسة الشعبة الأدبية ،الأمور التي يحبذها في درس الأدب ...وتحليل النسب المتحصل عليها وصياغة النتائج في الأخير.

أما المراجع والمصادر المعتمدة في هذا البحث ،فكانت متنوعة تترجم تداخل التخصصات في هذا العمل نذكر منها :تحليل العملية التعليمية لمحمد الدريج،علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية لسعيد حليم ،نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم إشراف حمادي صمود،اللغة والحجاج للعزاوي ،من الحجاج إلى البلاغة الجديدة لجميل حمداوي.

وبخصوص الدراسات السابقة ،أشير إلى أطروحة دكتوراه للأستاذ بشير ابرير تحت عنوان :توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ؛استفدت منها في منهجية التحليل ،إلّا أنها تناولت المنظومة السابقة والتي تعرضت الى انتقادات كثيرة.أما التي تناولت الإصلاحات الجديدة ،فنجد مذكرة ماجستير للأستاذة سارة قرقور بعنوان:تعليمية النص الأدبي في ضوء المقاربة بالكفاءات السنة الأولى أنموذجاً.وبقراءتي لهذا العمل وجدتها تتلاقي مع موضوعي إلّا في بعض النقاط النظرية والمنهجية،ثم أنها تناولت المقاربة بالكفاءات و في السنة الأولى ثانوي.

وللإحاطة بهذا الموضوع اعتمدنا على المنهج الوصفي القائم على التحليل والاستقراء ،ومستعينا بالجداول والإحصاء ؛لأنه الأنسب لمثل هذا النوع من الدراسة.

وقد واجهتنا في انجاز هذا الموضوع جملة من الصعوبات ،بداية بتنوع التخصصات المساهمة فيه ،وهذا ما شكل صعوبة تمثل أفكار كل تخصص وبلورتها لخدمة الموضوع.

قلة المراجع التي تناولت تعليمية الحجاج،ضف إلى ذلك صعوبة المعاينة الميدانية والحضور الصفي.

وفي ختام هذه السطور لا يسعني إلاّ أن أجزل جميل الشكر والعرفان ،إلى كل من مدّ ليّ العون من قريب أو بعيد،وبخاصة أستاذي المشرف الدكتور صالح خديش الذي فتح صدره واحتضن البحث منذ أن كان فكرة إلى أن صار إلى ما هو عليه ،واستفدت كثيرا من خبرته العلمية الثرية ونصائحه القيمة ،سائلا الله أن يمدّ في عمره وأن ينفع بعلمه الأجيال القادمة ،والحمّد لله أوله وأخره.

الباب الأول:

الإطار النظري للبحث:

التعليمية من الخطاب إلى الحجاج

الفصل الأول:

التعليمية النشأة والمفهوم.

1-التعليمية الإطار النظري والمفهوم:

قبل الحديث عن مفهوم التعليمية وضبط الإطار المعرفي والمنهجي الخاص بها وتبيان أهميتها ومجالاتها، حريٌ بنا أن نحدد الإطار المعرفي الذي تنتمي إليه هذه الدراسة ألا وهو ميدان حقل اللسانيات التطبيقية الذي يُعد حقلاً معرفيًا مستقلاً من حقول البحث العلمي المعاصر، ظهر عام 1946 بجامعة ميشيغان الأمريكية في معهد تعليم اللغات الانجليزية كلغة أجنبية تحت إشراف العالمين تشارل فرايزcharl frise وروبارلادوReber l'ado، بدأ هذا العلم بنتشر في جميع جامعات العالـــم وتـــأسس الاتـحاد الدولي اللســـانيات التطبيقية عام 1964 تنتسب إليه أكثر من 25 جمعية وطنية في اللسانيات التطبيقية، وينظم هذا الإتـــحاد مؤتمرًا عالميًا كل ثلاث سنوات تعرض فيه المسائل الخاصة لهذا العلم ...[1].

يشير كثير من الباحثين منهم: كابلان و ويداوسون " kaplan and widdowson 1992"، ويلكينز wilkinz 1994، وريتشارد وشميدت Richard and Shmidt إلى أن اللسانيات علم سيفيد ويستثمر نتائج اللسانيات النظرية ويطبقها في مجالات عديدة مرتبطة باللغة أهمها مجالات تعليم وتعلم اللغات[2].

ويذكر كابلان (Kaplan R.B) أن اللسانيات التطبيقية هي النقطة التي تتجمع عندها كل فروع اللسانيات العامة وأنها النقطة التي تتقاطع عندها أيضًا كل هذه الفروع مع المعرفة الأخرى، أما كراشن krashen.S يرى أن اللسانيات التطبيقية يهتم جزء منها ببناء المواد التدريسية وإعداد الطرق الخاصة بتدريس اللغة الثانية[3].

[1]- حسن مـالك: اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم وتعلم اللغات، منشورات مقاربات، ط1، فاس المملكة المغربية، ص 61، 62.

[2]- المرجع نفسه، ص 61.

[3]- محمد فتيح: في علم اللغة التطبيقي، دار الفكر العربي ط1، القاهرة،1998، ص 12و 28.

ويعرفه حلمي خليل «علم اللغة التطبيقي يدل على تطبيقات متنوعة لعلوم اللغة (علم اللغة) في ميادين علمية تطبيقية ،ويستغل العلوم اللغوية في حل مشكلات عملية ذات صلة باللغة مثل: تعلم اللغة واكتسابها سواء كانت اللغة الأم أو لغة أجنبية ؛ولذلك فإن بعض علماء اللغة لا يستخدمون هذا المصطلح إلا في الإشارة إلى الجانب التعليمي فقط .ومن فروع علوم اللغة التطبيقي الأخرى فن صناعة المعاجم ،والترجمة، وأمراض الكلام ،وتتسع ذاكرته أحيانًا فيضم علم اللغة الاجتماعي وعلم اللغة النفسي وعلم اللغة البيولوجي»[1].

أما الباحث انجرام Ingram.D.E فيذكر أن علم اللغة التطبيقي يتوسط العلوم اللغوية ،نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر علم اللغة العام، علم اللغة النفسي، وعلم اللغة الاجتماعي وعلم التربية، فكما تحتاج تدريس اللغات مثلاً إلى علم اللغة لإيضاح طبيعة اللغة ،تحتاج أيضًا إلى علم اللغة النفسي ؛لبيان كيفية تعلم اللغة والى علم الاجتماع وعلم اللغة الاجتماعي ؛لبيان دور اللغة في المجتمع وكذلك علم النفس للتمكن ،من النظر إلى الكيفية التي يتعلم بها الطالب وإلى تدريس اللغة ذاتها...»[2].

نستنتج من خلال التعريفات السابقة ؛أن اللسانيات التطبيقية ليست تطبيقًا فقط للسانيات العامة بل هي ميدان تلتقي فيه علوم شتى مختلفة تتصدى لمعالجة اللغة الإنسانية .أو هي علم ذو أنظمة علمية متعددة ،يستثمر نتائجها في تحديد المشكلات اللغوية وفي وضع الحلول لها، وإذا كانت اللسانيات لا تمثل العنصر الوحيد في ميداننا فلا شك أنها تمثل أهم عنصر في اللسانيات التطبيقية ،وهذا ما يوضحه تعريف مصطفى بوالشوك بقوله «إن علم اللغة التطبيقي Linguistique Appliqué يعتبر مجالاً مستقلاً من مجالات البحث،نقطة انطلاقها الوعي

[1]- حلمي خليل: دراسات في اللسانيات التطبيقية، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، 2016، ص 184.

[2]- محمد فتيح: في علم اللغة التطبيقي، ص12

بالمشاكل التطبيقية في ميدان تدريس اللغات وتحليل هذه المشاكل، ثم العمل على إيجاد الحلول التربوية الملائمة لها، وعلم اللغة هو النوع الذي يمد علم اللغة التطبيقي بالمعارف اللسانية وبطرق البحث ومناهجه قصد تحديد الحلول الممكنة، فعالم اللغة التطبيقي عليه إذن أنْ يختار ما يحتاجه من بين المعطيات النظرية التي يمد بها علوم اللغة وعليه أن يعمل على تفسيرها، وإعادة تنظيمها حسب الظروف والحاجيات، حتى تصبح ملائمة لتلبية حاجيات التدريس، ولعلم اللغة التطبيقي أوجه متعددة تستعين بعلم اللغة أساسًا وبفروع أخرى للمعرفة، فمن أوجه نشـــاط علم اللغة التطبيقي ما يأتي:

1. التخطيط اللغوي (ومنه عمل المجامع اللغوية، وتخطيط السياسة التعليمية).
2. لغة الإعلام (موضوع دراسة معاهد الإعلام).
3. الإعلان التجاري وكيفية التأثير باللغة.
4. هندسة الاتصال (ومنه الاتصال الإذاعي والهاتفي).
5. كتابة المعاجم.
6. تصميم النظم الكتابية.
7. محارة الأمية.
8. النقد الأدبي والتذوق.
9. التحليل النفسي.
10. علاج العيوب النطقية.
11. جغرافيا اللهجات.
12. برامج الحاسب الالكتروني ودراسة لغاته.
13. الترجمة الآلية.

14. تعليم اللغة ولكن (تعليم اللغة) أهم هذه الفروع على الإطلاق وأغلب الظن أنها سيظل كذلك دائما"[1].

وارتبط مصطلح ظهور اللسانيات التطبيقية بتدريس اللغات لأنه يعد المجال الأكبر والأوسع الذي يكاد يغلب على اللسانيات التطبيقية ويظهر هذا جليًا من خلال كثرة البحوث و المراجع .

واللسانيات التطبيقية ميادين عديدة تندرج ضمن اتجاهين رئيسيين هما:

- **اتجاه كلاسيكي** ويضم المجالات الآتية:

أ. علم التبليل (الأرطوفونيا).

ب. تعليم اللغات للناطقين بها ولغير الناطقين بها.

ج. لغة التخصص وصناعة المعاجم .

- **اتجاه حديث** يمثل اللسانيات الحاسوبية، التعلم بواسطة الحاسوب، الترجمة الآلية، التوليد الآلي للنصوص.

.

2- مفهوم التعليمية:

أ- التعليمية لغـــة:

قبل التطرق إلى المفهوم العلمي للتعليمية وجب علينا تحديد مفهوم الكلمة لغويًا في المعاجم العربية :

لغـــة: ورد في معجم مقاييس اللغة لابن فارس ت (395 هـ) في باب العين واللام «علم: العين واللام والميم أصلٌ صحيح واحد يدّل على اثرٍ بالشيء يتميز به عن غيره ومن ذلك العلامة ،وهي معروفة يقال عَلَّمت على الشيء علامة، و يقال أعلم الفارس: إذا كانت له علامة

[1]- المصطفى بن عبد الله بوشوك : تعليم وتعلم اللغة العربية وثقافاتها، دراسة نظرية وميدانية في تشخيص الصعوبات، اقتراح مناهج ومقاربات ديداكتيكية، بناء تصنيف ثلاثي الأبعاد في الأهداف اللسانية، الهلال العربية للطباعة والنشر، ط2، الرباط، 1994، ص 34.

في الحرب وخرج فلان مُعلمًا بكذا [...] والعلم يفرض الجهل ... وتعلَّمت الشيء إذا أخذت علمه، والعرب تقول تعلم انه كان كذا اعلم»[1].

أما ابن منظور (ت 711هـ) في معجمه لسان العرب فقد دلت كلمة تعليمة على معانٍ مختلفة تندرج تحت الجذر اللغوي (ع.ل.م) نذكر منها:

علم: من صفات الله عز وجل العَلِيم والعالِمُ والعلاَم، قال الله عز وجل: (وهو الخلاق العَلِيمُ) وقال: (عالم الغيب والشهادة) وقال (علاّمُ الغيــوب) فهو الله العالِمُ بما كان وما يكون قبل كونه، بما يكون ولما يَكُن بَعْدُ قبل أن يكون، ولم يزل عالما ولا يزال عالـمًا بما كان وما يكون، ولا يخفى عليه خافية في الأرض ولا في السماء ،سبحانه وتعالى أحاط علمه بجميع الأشياء بـاطنها وظاهرها دقيقها وجليلها على أتم الإمكان، وعَلِيمٌ، فعيل من أبنية المبالغة، ويجوز للإنسان الذي علمه الله علمًا من العلوم عليم.كما قال يوسف"ني حفيظ عليم".وروى الأزهري عن سعد بن زيد عن أبي عبد الرحمان المقري في قوله تعالى"وإنه لذو علم لما علمناه"قال:لذو عمل بما علمناه،فقلت يا أبا عبد الرحمان ممن سمعت هذا؟.قال:من ابن عيينة،قلت حسبي...

وقال بعضهم :العالمُ الذي يعملُ بما يعلم ،وقال: هذا ما يؤيد قول ابن عيينة. والعلم نقيض الجهل، علم علمًا وعَلُمَ هو نَفْسُه، ورجل عالم، وعلِيم من قوم علماء فيهما جميعا[2].

وقوله تعالى (الرحمن علم القرآن) قي في تفسيره: «إنه جل ذكرهُ يسره لأنه يذكر .وأما قوله "علمه البيان" معناه أنه علمه القرآن الذي هو بيان كل شيء، ويكون معنى قوله (علمَّهُ البيان) جعله متميزًا يعني الإنسان حتى انفصل من جميع الحيوان»[3].

[1]- أبــو الحسن أحمد بن فـارس زكرياء: معجم مقـاييس اللغة، تحقيق عبد الســلام هارون، دار الجيل بيروت، مجلد4 (مادة: ع.ل.م)، ص 109، 110.

[2] [2]- جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم ابن منظور الأنصاري الإفريقي المصري: لسان العرب تحقيق عامر أحمد حيدر، دار الكتب العلمية، بيروت لبنان، (مادة: علم ع ل م)ط1، 2003، ص 484.

[3]إبراهيم مصطفى و آخرون: المعجم الوسيط، مكتبة الشروق الدولية، ط2، مادة ع ل م، 2005، ص 624. [3] -

وعليه فكل هذه التعريفات تصب في إطار واحد ؛وهو التميز والانفراد بالشيء واكتساب تعلم سلوك جديد[1].

أما في المعاجم العربية الحديثة مثل الوسيط، الوجيز، الرائد فلم تخرج الكلمة عن الإطار الذي رسم في الأول وهو تعلم شيء واتقانه.

وفي المعجم الوسيط عرف كما يلي هو تعلَّمَ الأمْرَ: أتقنه وعرفه[2].

وفي هذا التعريف ذكر لنا مصطلح التعلم وهو احد مقومات العملية التعليمية التي ترتكز عليها .

وذُكر هذا المعنى: عَلِمَ يَعلم: علمًا 1الشئ عرفه،أدرك حقيقته

1. 2الشيء أوله: شعر به.3الامر:أتقنه
2. الأمر: أتقنه[3].3

وبنفس المعنى ورد في الرائد لجبران مسعود في معجمه الوجيز (المسير).

ب–اصطلاحا:

ليس من السهل وضع تعريف لهذا العلم ،لذا نجد الكثير من الدارسين يقرون بصعوبة ضبط مفهومه لأنه يتقاطع مع مجالات أساسية: وهي الإستيمولوجيا Épistémologie والبيداغوجيا Pédagogie والسيكولوجيا Psychologie: «معنى هذا أن هناك صعوبة في قبول فكرة استقلال الديداتيك دون اعتبار علاقته مع علوم أخرى مجاورة»[4].

---

[1] - ابن منظور،لسان العرب،مادة، ع.ل.م484.

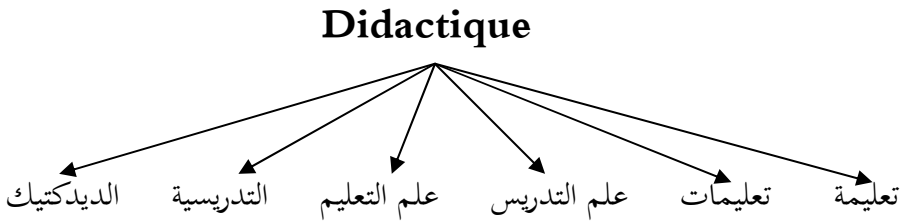
2-إبراهيم مصطفى و آخرون،المعجم الوسيط، مكتبة الشروق،ط2،مادة ع.ل.م،ص264

3-جبران مسعود،الرائد،دار للملايين،بيروت،لبنان،ط3،مادة، ع.ل.م،ص623

[4]- خالد لمير وإدريس قاسمي: سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء .المغرب، 2001، ص 65.

وقبل ذكر المفاهيم المختلفة لمصطلح التعليمية ،حري بنا أن نتحدث عن المصطلحات المتداولة في الساحة العربية .

فالتعليمة علم جديد ظهر وتطور في الثقافة الغربية، ولما انتقل إلى الثقافة العربية وقع فيه خلط كبير في المصطلحات للدلالة على المفهوم الواحد، وهذا راجع إلى المشارب الثقافية للباحثين التي يأخذ منها الفكر العربي المعاصر ومن بين هذه المصطلحات[1]:



الشئ الملاحظ هو تعدد المصطلحات ،ولكن لا تخرج عن الإطار الأساسي لهذا العلم الذي يدرس عمليتي التعلم و التعلم وما يتعلق بهما، رغم رواج مصطلح التعليمة أو الديداكتيك في الأوساط العربية.

أما أصل هذا العلم فيعود إلى العهد اليوناني، فالديداكتيك مشتقة من كلمة ديداكتاكوس didacktikos ؛التي تدل على نوع خاص من الشعر يدور موضوعه حول عرض مذهب متعلق بمعارف علمية أو تقنية[2].

أما مصطلح didactique في القاموس الفرنسي La rousse بمعنى نظرية و"منهج في التعلم"[3]، أما قاموس روبير الصغير Le petit robert فيشير إلا أنَّ كلمة ديداكتيك

[1]- بشر ابرير : تعليمة النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، أربد الأردن، 2007، ص08.

[2]- رشيد بناني: من البيداغوجيا الى الديداكتيك، منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي، الدار البيضاء، 1991، ص 37.

[3]- La rousse, achevé d'imprimer par premerie maury a malesh , France, 2009, P 123. Dictionnaire de francais.

تنحدر من أصل يوناني didacktikos التي تنحدر بدورها من كلمة didaskein ،وتعني درس enseigner ويقصد بها «كل ما يهدف إلى التثقيف، وإلى ما له علاقة بالتعليم»[1].

وهناك العديد من الدارسين يعتبرون أنّ كتاب كومنيوس Comenius المعنون بـ «ديداكتيك ماكنا» أول محاولة لمحاولة صياغة تعريف لهذا العلم .غير أنّ هذا الكتاب وإن كان ظاهريًا يبدو في الديداكتيك فهو باطنيًا كتاب في البيداغوجيا، ثم إن هذا الارتباط بين البيداغوجيا والديداكتيك نجده أيضًا في كتاب لي W.A lay الصادر سنة 1903م تحت عنوان (الديداكتيك التجريبي) الذي يعتبر أول مصنف متعلق بالبيداغوجيا التجريبية[2].

أما عن معالم الديداكتيك فبدأت تتضح مع هانس ايبلي H.aebli من خلال كتابه الذي أصدره سنة 1951م تحت عنوان (الديداكتيك السيكولوجي)Didactique Sychologique بقوله: «علم مساعد للبيداغوجيا وإليه تُسنِد هذه الأخيرة مهمات تربوية عامة لكي ينجز تفاصيلها، كيف نجعل التلميذ يحصل هذا المفهوم أو هذه العملية، أو هذه التقنية، تلك هي نوعية المشاكل التي يسعى الديداكتيون إلى حلها مستعنين بمعارفهم المتعلقة بنفسية الأطفال وسيرورة التعلم لديهم»[3].

- أول ما نلاحظ على هذا التعريف أن الديداكتيك علم له موضوعه وميادينه ومباحثه ومناهجه التي يفهم بها مثله مثل غيره من العلوم.
- ثانيا الديداكتيك علم مساعد للبيداغوجيا إلى حدود النصف الثاني من القرن العشرين، فالديداكتيك لم ينفصل عن البيداغوجيا فهي تحتويه، فهذا العلم لا يزال فتيا وفي طريق النمو والاكتمال.

[1] - Robert (P): Le petit robert Le robert Paris, 1991, P 537.

[2] - ينظر: خالد لمير وإدريس قاسمي: التكوين التربوي، مرجع سابق، ص 65.

[3] محمدأمزيان،وضعيات الديداكتيك،مجلة علوم التربيةعدد5ص84نقلاعن سعيد حليم ،علاقة المعلم بالاستاذ في ظل المستجدات التربوية ،افريقيا الشرق ،المغرب،2012ص21

- ثالثًا: كون الديداكتيك عند ايبليaebli تقوم على عنصر واحد من العناصر المكونة للعملية التعليمية التعلمية وهو المتعلم وأهمل البقية، «لقد ركز فقط على المتعلم كيف نجعله قادرًا على الفهم والتعلم، انطلاقًا من الدراسات النفسية التي تحدد هذه الفئة العمرية، إنها فئة الأطفال»، فلا حديث هنا عن تمثلات الأطفال وإنما الكلام فقط، كيف نجعل هؤلاء الأطفال يتعلمون، وكأن عملية التعلم قاصرة فقط على مجال الفصل الدراسي وعلى التلميذ فقط[1].
- والجدير بالذكر أن فترة السبعينيات تعتبر الفترة الحاسمة في تاريخ المصطلح، وبالضبط مع جون كلود غانيون J.C.Gognon في كتابه ديداكتيك مادة ,d'une displine La didactique 1973 الذي استطاع أن يحدد التوجه العام لمصطلح التعليمة حيث استقلت التعليمة وتحددت المعالم النظرية والتطبيقية ،وأصبحت ترفض الاتباعية المطلقة التي تفرضها عليها البيداغوجيا، ويظهر ذلك في التعريف الذي صاغه غانيون: «إشكالية إجمالية وديناميكية تتضمن:
  - ✓ تأملاً وتفكيراً في طبيعة المادة الدراسية وكذا في طبيعة وغايات تدريسها.
  - ✓ إعدادًا لفرضياتها الخصوصية، انطلاقًا من المعطيات المتجددة والمتنوعة باستمرار لعلم النفس، والبيداغوجيا ...
  - ✓ دراسة نظرية وتطبيقية للفعل البيداغوجي المتعلق بتدريسها»[2].

1. الديداكتيك عبارة إشكالية: فهي تبحث عن أجوبة لمشكلات غامضة تعترض طريق المتعلم و المعلم في تلقين المادة التعليمية التي تلقنها للمعلم لأن الخبراء لم يصلوا إلى طريقة مثلى في التعليم.

[1]- سعيد حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية، افريقيا الشرق،، المغرب، 2012، ص 22.

[2]- رشيد بناني: من البيداغوجيا الى الديداكتيك، مرجع سابق، ص 38.

2. إجمالية فهي لا تخص لغة ومادة معينة وإنما تخص جميع المـواد، إذ هناك قواسم مشتركة لمجموعة من المشاكل التي تشترك فيها مجموع المواد الدراسية. وهناك بطبيعة الحال المشاكل الخاصة بكل مادة على حدة[1].
3. ديناميكية: أي حركية لا تعرف الجمود والاستقرار ،فإن تم حل مسألة سرعان ما تظهر مسألة أخرى ،فالمشاكل لا تنتهي ومتجددة حسب الزمان والمكان ،وطبيعة المعلم والمتعلم، والمادة الدراسية.
4. تأملاً وتفكيرًا في طبيعة المادة الدراسية، انطلاقًا من تحليل المادة الدراسية ومعرفة خصائص هذه المادة والغاية من تدريسها، الأهداف التي نصل إليها على سبيل المثال: هل تريد تعلم اللغة لأغراض سياحية، سياسية، علمية، ...
5. اعداداً لفرضياتها: أي كلما كانت نتائج جديدة في علوم جديدة مساعدة لها (بيداغوجيًا لسانيات علم النفس، علم الاجتماع،تربية) الَا وكانت لهما حقائق في التعليمية لأنها تساعدنا على التغير، فالبرامج التربوية في الدول المتقدمة لا تعمرُ طويلاً فلديها فترة محددة ثم تغير، فلا يمكن أن نتصور طبيبا تخرج في 70 السبعينات ولا يعايش الواقع.
6. دراسة نظرية وتطبيقية: الديداكتيك علم نظري وتطبيقي لا مكان فيه للعمل العشوائي .ففي التعليمة يوجد مرحلتان مرحلة سابقة للقسم ومرحلة الفعل البيداغوجي في القسم، فمرحلة التعلم فيها مراحل فكل منهاج في كل كتاب مدرسي يخضع للانتقاء والتخطيط والتدرج من طرف الخبراء والمختصين، وهذا يسمى مرحلة ما قبل القسم، ومرحلة العرض والتنسيق داخل القسم. فالتعليمية تُنظر وتذهب إلى القسم لتشاهد ماذا يجري داخل القسم.

فالشيء الملاحظ على تعريف غانيون انه يغلب عليه الجانب المعرفي على حساب الطرائق والوسائل إذ لم تبحث عن المتعلم كيف يتعلم؟ وماذا يتعلم؟ وما هي وظيفته.؟

[1]- سعيد حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ، مرجع سابق، ص 27.

أما محمد الدريج فعرف الديداكتيك أو علم التدريس من خلال كتابه تحليل العملية التعليمية، وتكوين المدرسين الصادر سنة 2004 (نقصد بعلم التدريس الدراسة العلمية لطرق التدريس وتقنياته ولأشكال تنظيم مواقف التعلم التي يخضع لها التلميذ قصد بلوغ الأهداف المنشودة، سواء على المستوى العقلي أو الوجداني أو الحسي، الحركي»[1].

من خلال هذا التعريف فعلم التدريس يشمل طرائق التدريس وتقنياته وتنظيم مواقف التعلم وفق الأهداف المسطرة مهملاً المحتوى التعليمي الذي يتلقاه المتعلم في اطار العملية التعليمية.

و في تعريف آخر له ذكر "علم التدريس هو العلم الذي يدرس وينشئ نظريات تطبيقية معيارية حول التعلم"[2]، فهذا التعريف حدد علم التدريس بأنه علم مجاله الجانب النظري والتطبيقي حول العملية التعليمية، فعلى الرغم من النقائص التي اعترت مفهوم الديداكتيك إلاّ أنّ محمد الدريج بدل جهدًا وحاول ضبط مفهوم الديداكتيك وهذا ما أقر به «نرجو في الأخير أن نكون قد وفقنا في تلمس بعض عناصره» للإجابة عن السؤال ما هو علم التدريس؟ في تبيان بعض مقوماته ومجالاته، مما سيساعد تهيئ المناخ المناسب لوصف العملية التعليمية وتحليل مكنوناتها ...»[3].

وتعريف أنطوان صباح في كتابه تعليمة اللغة العربية فمثل في قوله: «مجموعة الجهود والنشاطات المنظمة والهادفة الى مساعدة المتعلم على تفعيل قدراته وموارده في تلبية الوضعيات الحياتية المتنوعة»[4].

عالج هذا التعريف المحاور الأساسية في العملية التعلمية و أخد يوضح دور التعلمية في تنمية قدرات المتعلمين ويضيف «تهتم التعلمية بمحتوى التدريس من حيث انتخاب المعارف الواجب تدريسها، ومعرفة طبيعتها وتنظيمها وبعلاقات المتعلمين لهذه المعارف، من حيث التحفيز

[1]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، ص 154.

[2]- المرجع نفسه، ص 29.

[3]- المرجع نفسه، ص 48.

[4]- أنطوان صباح: تعليمة اللغة العربية، دار النهضة، بيروت لبنان، ط1، ج2، 2008، ص 18.

والأساليب الإستراتيجية الناشطة والفاعلة لاكتسابها وبنائها وتوظيفها في الحياة ،فيعرف المتعلمون ما يتعلمونه وكيف يعرفون، و كيف يعيدون النظر في مسارهم لتصحيحه»[1].

يبرز لنا هذا التعريف العلاقة بين المتعلم والمادة التعليمية كركنين في العلمية التعليمية. وعليه إذا أردنا أن نخلص إلى تعريف شامل (جامع) من التعاريف السابقة يمكن أن نخرج بالتعريف الآتي ،إن علم التدريس هو عملية تفاعلية بين المدرس والمتعلم ومحتويات التدريس وأهدافه وطرقه وتقنياته دون إهمال عامل الزمن،لتيسير تمثلاته من أجل توظيفها واستغلالها في العملية التعليمية.

رغم ما يكتنف تعريف الديداكتيك من صعوبات فإن معظم الدارسين المهتمين بهذا الحقل درجوا حاليًا على التميز بين نوعين أساسيين مكملان فيما بينهما بشكل كبير وهما الديداكتيك العام والديداكتيك الخاص[2].

أما الديداكتيك العام didactique général يهتم بكل ما يجمع بين مختلف مواد التدريب أو التكوين، وذلك على مستوى الطرائق المتبعة، وهذا ما يجعل هذا النوع من الديداكتيك يقصر اهتمامه على ما هو عام ومشترك في تدريس جميع المواد ،أي القواعد والأسس العامة التي ينبغي مراعاتها من غير أخذ خصوصيات هذه المادة أو تلك بعين لاعتبار، ويمكن أن يدخل كذلك كل ما يرتبط بأساليب وأشكال التدريس والوسائل ووالتقنيات البيداغوجية.

أما الديداكتيك الخاص didactique spécial أو ديداكتيك مادة didactique d'une discipline فيهتم بما يخص مادة من مواد التكوين من حيث الطرق والوسائل والأساليب الخاصة بها، وهكذا يمكن أن نتحدث مثلا عن ديداكتيك اللغة ونعني بذلك ما يتعلق بتدريس مكونات اللغة القراءة والتعبير والنحو وغيرها .كما يمكن أن نتحدث عن ديداكتيك الرياضيات وديداكتيك الفيزياء والكيمياء ...، فمثلاً «نشأت تعليمية الرياضيات من الممارسة في مجال تعليم مادة الرياضيات وتحليل محتواها و مناهجها.ولقد آثر بعض الباحثين الكلام على

[1]- المرجع نفسه، ص 14.

[2]- خالد لمير وإدريس قاسمي: سلسلة التكوين التربوي، ص 69، ص 70.

تعليمية الجبر وتعليمية الهندسة، وحتى تعليمية العدد وغير ذلك من المفاهيم الرياضية وبدأت تتكون تعليمية المواد الأخرى، العلوم الدقيقة والعلوم الاجتماعية والإنسانية وعلوم اللغة والأدب ومن الواضح أنّ نشأة التعليمية ارتبطت بمجال تعليمي محدد»[1].

3-مكونات الديداكتيك أو علم التدريس:

تتأسس العملية التعلمية أو الديداكتيكية على ثلاثة عناصر أساسية يتمحور حولها الفعل التربوي، الذي ينشأ من مجموع العلاقات التفاعلية المتداخلة بين الأطراف ،حيث يستمد الفعل التربوي أهميته من مدى تفعيل دورها، فلا يمكن الحديث عن أركان الديداكتيك إلاّ وتحدثنا عن المتعلم والمحتوي:

1. المعلم:

المعلم أو المدرس أو الأستاذ مصطلحات ثلاثة تطلق على من يُعهد له بالتربية والتعلم داخل المجال التربوي، و يعد مصطلح الأستاذ أكثر هذه المصطلحات تداولاً وانتشارًا، فهو يطلق عادة على من يدرس بالتعلم المتوسط والثانوي والجامعي وغير الجامعي، وعمومًا فالأستاذ يطلق على شخص اكتسب خبرة في ميدان من الميادين المتخصص فيها حتى صار مرجِعًا يؤخذ عنه ويرجع إليه. لذلك نجد هذا المصطلح يطلق على المحامي أو القاضي، أو غيرهما ممن تمرس بمجاله وسبر أغواره[2].

المعلم هو: «القائد التربوي الذي يتصدر لعملية توصيل الخبرات والمعلومات التربوية وتوجيه السلوك لدى المتعلمين الذين يقوم بتعليمهم»[3]، فهو بمثابة الربان الذي يقود السفينة، فإن كان مؤهلاً لقيادة السفينة نجح في قيادتها وإن كان غير مؤهل فشل بها وهلك من معه، فالمعلم عنصر

[1]- أنطوان صباح وآخرون: تعليمة اللغة العربية، ص 17.

[2]- سعيد حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ، ص 29.

[3]- عبد الله العامري: المعلم الناجح، دار أسامة للنشر، عمان الأردن، ط1، 2009، ص 13.

أساسي وفعال في بناء العملية التعليمية التعلمية وله مكانة كبيرة في نجاحها. «ولهذه المكانة في عملية التعليم والتعلم وجب عليه أن يكون مهيئًا للقيام بهذه المهمة الشاقة والنبيلة، وحتى يكون في مستوى الأمانة الملقاة على عاتقه، فالمفروض أن يكون مهيئًا علميًا وبيداغوجيًا قادرًا على التحكم في آليات الخطاب التعليمي ويمتلك القدرة الذاتية واختيار المضامين وطرائق تعلمها كما وجب أن يحسن استغلال الوسائل بحسن استغلال الوسائل العلمية المساعدة على التبليغ الجيد والتام استغلالاً جيدًا»[1].

وكي يقوم الأستاذ بمهام التدريس جيدًا فلابد أن يجمع بين الخصائص المذكورة ،وأن يجتهد في التواصل مع الفئة التي يدرسها تواصلاً جيداً، ويتحقق هذا كله إذا كان الأستاذ ملمًا بتخصصه علماً ومعرفة ،ولطرق التدريس وبانتقاء الوسائل المساعدة لتقديم درسه، دائم الاطلاع على المستجدات العلمية في تخصصه «وإعداد المعلمين ضرورة لا بُد منها حتى بالنسبة لذوي المواهب والاستعدادات الجيدة .كما أنه أحد أهم معايير الحكم على نجاح المعلم وكفاءته والثقة به، كما أن إعداد وتدريب المعلمين مطلب حيوي لمواجهة تحديات الحاضر والمستقبل بمختلف أشكالها»[2]، فلا بد أن يُحيَّن الأستاذ معارفه بين الفينة والأخرى عبر المطالعة المستمرة والتكوين المستمر، ومن المؤسف أن نسبة كبيرة من الأساتذة بعد تخرجهم من المعاهد والجامعات ،والظفر بمنصب في التعليم ينشغل عن مهمته الأساسية فتصير قراءاته ومطالعته نادرة أو قليلة وقد يصل إلى حد التوقف عن بدل كل مجهود ،وقد يصبح في مرحلة ما أحد تلاميذ القسم أحسن ما لديه مقارنة بالتلاميذ. هو أنه سبق أن اطلع مسبقًا على الموضوعات المدرسية في السنوات الخالية[3].

إذا أراد الأستاذ أن يبقى مسايراً للمستجدات المتعلقة بميدانه:[4]

- يستفيد من تجارب زملائه داخل التخصص.

[1]- محمد بكار: محاضرات في اللسانيات التطبيقية للسنة الثانية، م ع س، بوزريعة الجزائر، 2006، ص 06.

[2]- محمد أحمد سعفان وسعيد طه محمود: المعلم إعداده مكانته وأدواره ،دار الكتاب الحديث، 2009، ص 66.

[3]- سعيد حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ، ص 36.

[4]- ينظر: المرجع نفسه، ص 36.

- يشارك في الندوات.
- أن يطلع زملاءه على تجاربه شرط أن يتقبل النقد.
- أن يستمع برحابة صدر إلى ملاحظات تلاميذه عبر ملأ استمارات أو ملاحظاتهم حول طريقة التدريس.
- أن يلتزم مع بعض أساتذة التخصص بالعمل والاجتهاد والبحث ضمن مجموعة بحث.
- لا بُدَّ على الجهات الوصية أن تكافئ الأساتذة حسب اجتهاداتهم ،فمن غير المنطقي أن يستوي المجتهد مع غير المجتهد.
- لابد ونحن نتحدث عن حقوق رجال ونساء التعليم ، أن نتحدث كذلك عن واجباتهم فلا يمكن أن نتصور حق ما إلاّ وبجانبه واجب ما كذلك، فمن واجب كل أستاذ أن يخلص في عمله وأن يخصص خالص وقته لإتقان عمله على أكمل وجه.
- لابد أن يقوم جهاز الإشراف التربوي بوظيفته في التوجيه والإرشاد، بحيث يجمع بين الأستاذ والمشرف التربوي (المفتش) على الاحترام المتبادل والاستفادة المتبادلة[1].

فلا شك أن الأستاذ يعتبر ركنا أساسيًا في العملية التعليمية التعليمية إذ لا يمكن أن نهمل دوره فهو الحلقة الرابطة بين عناصر الديداكتيك.

إن ضعف الأستاذ ينجر عنه آثار وخيمة على الفرد والمجتمع فقد ،يدفع بعض التلاميذ إلى اتخاذ مواقف اتجاه الأستاذ والمادة التي يدرسها وكثيرا ما تجد طريقة الأستاذ وتعامله يسببان النفور والتسرب المدرسي.

والعكس صحيح إذ أحب التلاميذ مادة ،فإن أستاذها له القدرة على التبسيط من مادة عالمة إلى متعلمة، أو يسمح بالحوار وغير ذلك من الأسباب التي تحبب التلميذ في المادة.

2. المتعلم:

[1]- سعيد حليم: مرجع سابق، ص36.

يعد المتعلم ركنًا من أركان العملية التعليمية التعليمية ،وهو أحد محاورها التي تتوجه إليه عملية التعليم. لذلك أولت التعليمية عناية فائقة له فتنظر إليه من خلال خصائصه المعرفية والوجدانية والفردية ،وهذا ما اتضح من خلال ما قام به الباحثون خلال النصف الثاني من القرن العشرين بدراسات كثيرة حاولت تحديد ملامحه النفسية والوجدانية والاجتماعية والمعرفية ،والخصائص التي يجب أن تكون في المتعلم من نضج عقلي واستعداد لتلقى المعارف، والدافع لحث المتعلم على بدل المزيد من الجهد والمثابرة ،حتى يحصَل المعارف المختلفة التي يتلاقاها في مشواره الدراسي. فالمتعلم «كائن حي نامٍ، متفاعل مع محيطه، كما له موقف من النشاطات التعليمية،كما له موقف مع المعلم من الوجود ومن العالم، له تاريخه التعليمي بنجاحه وإخفاقاته وله تصوراته لما يتعلمه وله ما يحفزه.

3. المادة التعليمية:

المادة التعليمية أو المعارف هي مجمل ما يتعلمه المتعلم أو هي كل الحقائق والأفكار التي تشكل الثقافة السائدة في مجتمع معين ،وفي حقبة معينة من مكتسبات دينية علمية أدبية فلسفية وغيرها التى تصنف في النظام التعليمي، فهي «تشكل كل ما يتعلمه المتعلم من معارف، وما يحصله من مكتسبات وما يوظفه من موارد وما تمكنه من مهارات ،وما يستثمره من قدرات وكفايات في عملية تعلمه التي يقوم فيها ببناء معرفته باستثمارها في مواقف الحياة المتنوعة»[1].

والبحث عن المحتوى التعليمي يقودنا إلى البحث عن المعرفة التي تتضمنها المفردات التربوية المفروضة على تلاميذ مرحلة معينة. في هذا الإطار المعرفة هي «المادة التعليمية المقررة في ظل المناهج التربوية المختارة للتطبيق وينبغي للمعرفة أن تتميز بالتدرج في مفاهيمها»[2] فهي كل ما يوجه إلى التلميذ كمادة مبرمجة منتقاة ومختارة وفق شرط التدرج والتسلسل من البسيط إلى المركب في محتويات المادة المدروسة.

[1]- أنطوان صباح وآخرون: تعليمة اللغة العربية، ص 20.

[2]- عابد بو هادي: تحليل الفعل الديداكتيكي، دراسات العلوم الإنسانية والاجتماعية، ع2، مجلد 39، 2012، ص 370.

كما يجب مراعاة طبيعة المادة المدروسة بين المواد العلمية والمواد الأدبية .فكل مادة طبيعتها ووسائل وطرق تدريسها «فمن المواد ما هو نظري ومنها ما هو علمي ومن المواد ما يستلزم استخدام الوسائل المعينة، كالصورة، والنماذج والأجهزة، ومنها ما يمكن الاستغناء عنه»[1]، فمراعاة طبيعة المادة يساعد على زيادة الخبرات ،والتجارب والمهارات المكتسبة المتعلقة بوجوده سواء كانت دينية أم اجتماعية ...

يجب أن تتوفر في المحتوى جملة من الخصائص نذكر منها[2]:

- مراعاة المكتسبات السابقة للمتعلم.
- اختيار ما يتعلمه المتعلم وفق نظريات التعلم.
- مراعاة القدرات العقلية والعمرية للمتعلم.
- مراعاة حاجيات المتعلم العلمية والمهارية.
- تنويع أساليب وطرق عرض المادة المعرفية.
- تبسيط المادة المعروضة في الكتاب حتى تُفهم.
- احتواء الكتاب المدرسي على المعارف الضرورية في التخصص (ذلك أن الكتاب المدرسي في كثير من الأحيان يعتبر المرجع (الوثيقة) الوحيدة للتلاميذ).
- توافق محتويات الكتاب المدرسي مع التوجيهات التربوية العامة.
- مسايرة الكتاب المدرسي التطور الحاصل في المجالات العلمية والتكنولوجية.

كما أن مراعاة طبيعة المادة وخصوصياتها سيساعد المتعلم على الفهم، يقول أحمد حساني: «يساعد الفهم على اكتساب المعرفة بأقل جهد ممكن وهو من ثم عامل مباشر في انتقال المعرفة من المحسوس إلى المجرد»[3].

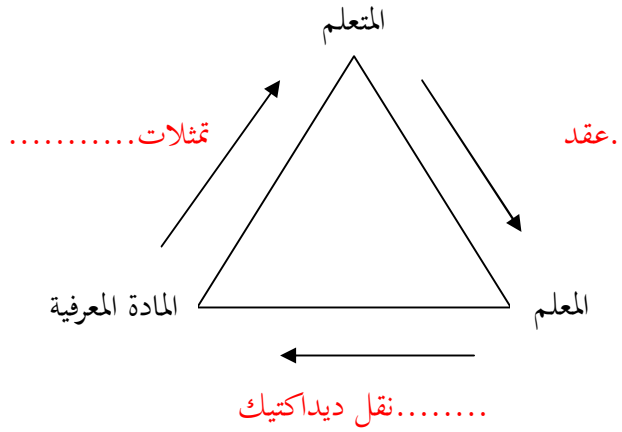
[1]- عبد العليم إبراهيم: الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية، دار المعارف، ط10، القاهرة، ص 23.

[2]- ينظر: سعيد حليم: علاقة المتعلم بالأستاذ، مرجع سابق، ص 52.

[3]- أحمد حساني: دراسات في اللسانيات التطبيقية، حقل تعليمة اللغات، ديوان المطبوعات الجامعية، ط2، الجزائر، 1996، ص 55.

فالفهم ملكة عقلية ذات أهمية كبيرة ويعتبر عاملاً أساسياً في التعلم، إذا عملنا على تنميتها وتطويرها سهلت علينا إدراك الموجودات والتصورات والمحسوسات ونقل المحسوس إلى المجرد بتبسيطه وجعله في المتناول، وبطريقة أخرى نقله من المعرفة العالمة إلى المعرفة المتعلمة.

يتبين لنَا من خلال ما سبق أن المادة التعليمية ركيزة أساسية في العملية التعليمية، وتعتبر وسيلة لتبليغ أهداف العملية التعليمية لذلك يمكن أن نمثلها بالشكل الآتي:



4-الوسائل التعليميه:

الوسائل التعلمية هي تلك الأدوات التي يستخدمها المعلم لتوضيح وتوصيل مادته التعليمية بصورة جيدة «هي كل مورد أو أداة يستعين بها المدرس في العملية التعليمية وذلك لجعل الدروس أكثر حيوية وإثارة وتشويقًا وفائدة لمتعلميه»[1].

فالوسيلة باختلاف أنواعها لها دور حيوي وايجابي في جلب انتباه المتعلم ،بشكل جيد ومثير يجعله أكثر تركيزاً ويخرجه من الرتابة والروتين. ومرت تسمية الوسائل العلمية بعدة تسميات من حيث الدلالة والوظيفية بالمراحل الآتية[1]:

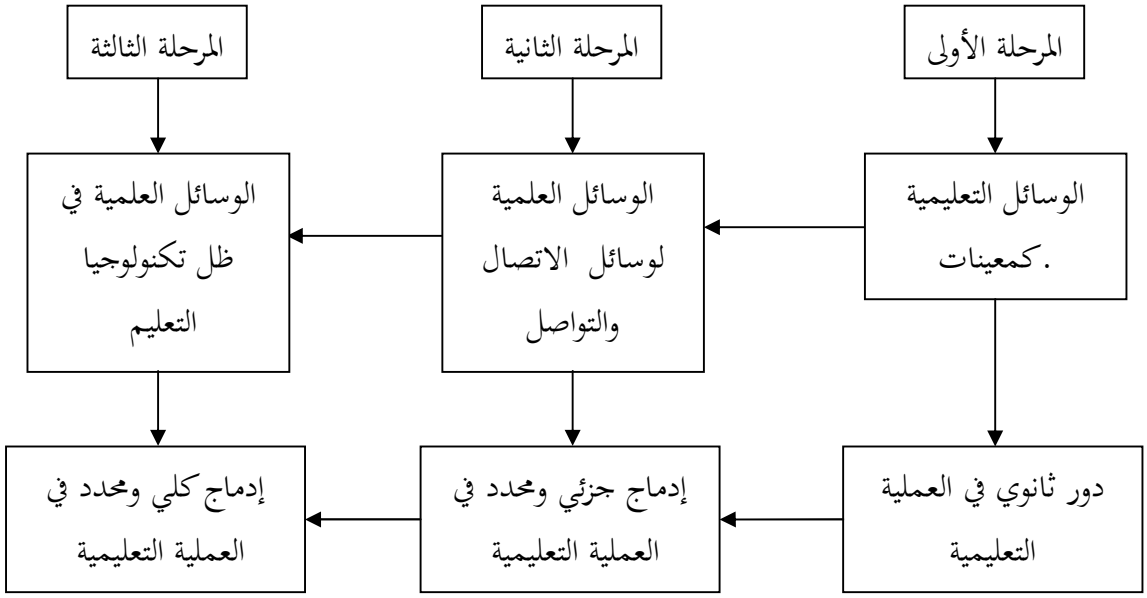
[1]- محمد الصدوقي: المفيد في التربية، د.ط، المغرب، ص 81.

مرحلة الأولى: كانت الوسائل عبارة عن معطيات وكان دورها ثانوي.

مرحلة الثانية: استعملت فيها كوسائل اتصال.

مرحلة الثالثة: تم فيها توظيف الوسائل التعليمية في ظل تكنولوجيا التعلم.

ويمكن أن نجمعها في المخطط الآتي[2]:



فالملاحظ لهذا المخطط أنه ينقسم غلى ثلاث مراحل أساسية:

المرحلة الأولى: كان يقصد بالوسائل على أنها عبارة عن أدوات ووسائل

مساعدة يلجأ إليها المعلم لتحسين عملية التعليم والتعلم، لتوضيح المعاني والأفكار. ومن هذا الموقع فالوسائل في بدايتها كانت عامل ثانوي بالنسبة للعملية التعليمية التي ترتكز أساساً على المثلث التعليمي معلم، متعلم ومحتوي أما الوسائل فهي شيء ثانوي ،تستدعى في بعض الأحيان فقط لمساعدة المعلم على تبسيط المعرفة التي هو بصدد تلقينها للناشئة

[1]- ينظر: خالد لمير وإدريس قاسمي: الوسائل العلمية والتقويم التربوي سلسلة التكوين التربوي، مطبعة النجاح الجديدة، الدار البيضاء، ط2، 2000، ص 06.

[2]- المرجع نفس،ص10

أما المعنى الثاني: في هذه المرحلة عرفت الوسائل تحول في المعنى ،حيث أصبغ على هذه الوسائل خاصية التواصل بين المعلم والمتعلم فهي وسيلة وعامل مهم في تحقيق عملية التواصل، على الرغم من التغيير في مفهوم الوسائل في هذه المرحلة ،إلاّ أنه لم تحقق الإدماج الكلي مثلها مثل المكونات الركيزة الأساسية في العملية التعليمية[1].

ويبقى المعنى الثالث الذي يمنحه مصطلح تكنولوجيا التعليم هو الذي يسمح بإدماج كلي للوسائل، ضمن الفعل التعليمي بحيث يصبح جزءاً ضروريًا ومكونًا أساسيًا في العملية التعليمية وبالتالي انصهار كلي في العملية التعليمية[2].

إن هذا التطور في الدلالات التي اتخذتها الوسيلة التعليمية ليس معناه وجود قطيعة بين مراحلها. ذلك أن الميدان العملي لازال متأخراً على الجانب التطبيقي وذلك بسبب تباين مستوى المدرسة وتطور المناهج التعليمية. ومن هذا الموقع لا تزال مدارسنا تستعمل الوسائل ضمن المرحلة الأولى في الغالب، أي أن موقعها ثانوي في العملية التعليمية وتركز أساسًا على المحتوي كهدف جوهري[3].

ومن هذا المنطلق لا تغيب الوسيلة عن الدرس حتى لو كانت في أبسط صورها، فبالاعتماد عليها يكون الدرس مشوقًا وممتعًا وتقرب المتعلم من الواقع وهذا بتعدد وتنوع الوسائل كما أشار إليها صالح بلعيد في كتابه دروس في اللسانيات التطبيقية بقوله: «يمكن أن نشير إلى الوسائل الأكثر استعمالاً في بعض مدارسنا، أو تلك الوسائل المتوفرة في السوق العربية مثلاً: الوسائل السمعية، السمعية البصرية، ونماذج الأشياء ووسائل التلفاز ، والفيديو»[4]، ويجب أن يتوفر في الوسيلة العلمية ما يلي:

[1]- ينظر أحمد فريقي، التواصل التربوي واللغوي، مطبعة الرباط، 2011، ص 189.

[2]- المرجع نفسه، ص 89.

[3]- ينظر: خالد لمير وإدريس قاسمي: الوسائل التعلمية ، ص 10.

[4]- صالح بلعيد: دروس في اللسانيات التصنيفية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، ط5، الجزائر، 2009، ص 83.

- أن تكون ذات علاقة بموضوع التعلم.
- أن يتناسب عرضها مع مستوى نمو المتعلم.
- أن تكون اقتصادية في التكلفة، والعرض والفائدة.
- أن تكون في متناول يد المعلم والمتعلم بحيث يسهل الرجوع إليها وقت الحاجة.
- أداة للإيضاح وتجاوز حدود الحواس

ففي هذا القول وضح لنا صالح بلعيد أنواع الوسائل من سمعية، سمعية بصرية، وأشياء مكتوبة كالكتاب المدرسي، النصوص، الجرائد، المجلات، إعلانات، والسمعية مثل الراديو، كاسيت، اسطوانة أصوات، ...، سمعية بصرية كالأفلام السينمائية، التلفاز، أشرطة فيديو، ... فالوسيلة تعمل على تفعيل الجهد وربح الوقت وتختصر المسافات فلا ينكر دورها عاقل في العملية العلمية.

وتتضح علاقة المعلم بالمتعلم من خلال:

أ. البعد المعرفي المتجلي في مفردات المقرر الدراسي، فالمتعلم هو المقصود أساسًا من العملية التعليمية التعليمية فهو يختلف إلى الفصول الدراسية ليتلقي مجموعة من المعارف محددة في الكتاب المدرسي وفق زمن معين.

ب. البعد الوجداني السلوكي: ذلك أن المتعلم لا يأخذ فقط في الفصل الدراسي المعارف مجردة عن القيم، فالمعارف وحدها لا تكفي لتكوين شخصية قوية قادرة على التفاعل مع الغير ومع المحيط بكل سهولة ويسر، وكذا بكل ثقة وفعالية، فمثلاً الأستاذ الذي يدعو إلى الحرية والحوار واحترام الرأي الآخر، وهو لا يعطي الحرية للتلاميذ في الفصل للنقاش والحوار أو النقد لا يمكن أن يكون كلامه مجديًا.

إنّ الأستاذ الذي يدرس ويعلم ويربي، فهو يدعو بمقاله وحاله إلى ما يدرسه ويعلمه وإلاّ كان تعليمة كصيحة في واد أو نفخة في رماد[1]. «فالمتعلم الذي يخاف الخطأ تحت طائلة استهزاء

[1]- ينظر:سعيد حليم ، ص44.

زملائه، أو تأنيب الأستاذ لا يمكن أن يتعلم، ولا يمكن أن يجد الإطار المناسب للتعبير عن رأيه بكل حرية ولا بُد أن يحظى المتعلم بإمكانية التجريب، لأن التجربة هي التي تمكنه من التعلم الذاتي»[1]. فيجب على المعلم أن يكون متمرسًا بنظريات علم النفس التربوي ويستدرج تلميذه ويخرجه من حالة الحرج حينما يخطئ وأن يكون حازمًا ولا يفتح الباب للاستهزاء أثناء وقوع التلميذ في الخطأ.

وفي الأخير لا ننسى أنّ متعلم اليوم يعيش في عصر المعلومات وتعدد المصادر المعرفية عنده –وليس متعلم سنوات الستينات أو السبعينات،– ولا نهمل كذلك نوع الثقافة السائدة في المجتمع فكلما كان جو الحوار سائدًا في المجتمع كلما تعززت هذه العلاقة على الحوار الدائم والاحترام المتبادل ،يسمح بتعدد الرؤى وتقبل الطرف الآخر. وكلما كانت الثقافة السائد متحجرة مبنية على الإقصاء والتسلط كلما أثر على علاقة الأستاذ بالمتعلم. وما يمنعه عن الإقبال على التعلم ... تحصل عليه بخلاصة خبرته في العائلة والمدرسين ... والمتعلم هو الذي يبني معرفته، معتمدًا في ذلك على نشاطه الذاتي»[2].

فمتعلم اليوم ليس متعلم سلبي أو عبارة عن وعاء تصب فيه المعلومات يعيدها يوم الامتحان ،إنما هو كائن متفاعل مع محيطه وله رأي في النشاطات التي يتعلمها، وعليه تستدعي العملية التعليمية النضج العقلي لفهم المسائل والقضايا الشائكة ،ويضع حلولا. فمثلاً في تمارين الرياضيات غالبًا ما يكلفه المعلم بتمارين منزلية انطلاقًا من الدرس الذي قدمه المعلم في القسم ،ليبين مدى فهم تلامذته لتلك المسألة «لكنه سيجد نفسه بالإضافة إلى ما قاله المدّرس في حاجة الى أن يبدل جهداً خاصًا فيحاول مرة ومرّات .وفي النهاية يصل إلى حل بعض التمارين أو إلى حلّها كلها ويكون في هذه الحالة تعلم هذا النوع من التمارين الرياضية»[3]. وبنفس الطريقة نجده يطبقها على باقي المواد التعليمية، وفي هذا الصدد يؤكد أحمد محمد معتوق الدور الكبير الذي

[1]– المرجع السابق،ص 44.

[2]– أنطوان صباح وآخرون: تعليمة اللغة العربية، دار النهضة العربية، بيروت لبنان، ط2، 2009، ص 20.

[3]– إبراهيم وحيد محمود : التعلم أسسه ونظرياته وتطبيقاته، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية، د.ت، ص 22.

تلعبه المدرسة في إثراء لغة الفرد بقوله: «يعتمد بصورة كبيرة في نشاطه وحيويته على مدى ما يمتلك الناشئ نفسه من استعدادات فطرية وطموحات شخصية حافزة على التعلم ... كما يعتمد على طرق تعامل هذا الناشئ مع المناهج المقررة وتفاعله مع الموضوعات التي يدرسها والمعلومات التي يتلقاها»[1].

ولكي يكون المتعلم ناجحًا لابد من وجود الحافـــز الذي يدفعه إلى التحصيل ،وهذا شرط أساسي فأي عمل يقبل عليه الإنســـان يكون فيه الدافع والحافز وهذا ليس أمرًا خـــاصًا بالتعلم وانما على جميع الأصعدة ،وهذا ما أكدّه علمـــاء النفس والتربـــية.

4. الطريقة:

لا يمكن الحديث عن الطرائق البيداغوجية واستيعابها وتمثيلها ديداكتيكيًا ،إلاّ بتعريفها وتبيان أشكالها وأنواعها .نظرا لما لها من أهمية لذلك يقال في الديداكتيك المعلم وطريقته هما اللذان يحبدان المتعلم في المادة أم ينفرانه منها .وعليه فالطريقة هي تلك الأنشطة والأشكال والأعمال التي يقوم بها المدرس من أجل توصيل المحتويات والمعارف والمهارات إلى المتعلم بغية تحقيق جملة من الأهداف العامة أو الخاصة»، وبتعبير أخر عبارة عن مناهج تدريبية يستعملها المدرس من أجل توصيل المحتويات أو التعلم لتحصيل هدف أو تحقيق كفاية ما، ويعني هذا أنّ الطرائق وسائط لفظية أو بصرية أو رقمية أو بحثية لنقل المعارف ،بغية تحقيق مجموعة من الأهداف والكفايات والغايات الأساسية [2].

[1]- أحمد محمد المعتوق: الحصيلة اللغوية أهميتها –مصادرها– وسائل تنميتها، عالم المعرفة، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 1996، ص 137.

[2]- جميل حمداوي : مكونات العلمية التعلمية ،شبكة الألوكة، ص 56.يوم 2016/10/10

وعلى هذا الأساس فالطريقة هي مجموعة من «الإجراءات التي يؤديها المدرس أو المعلم ،لمساعدة المتعلمين في تحقيق أهداف محدودة .ولها أشكال وصور وأساليب متعددة، كالمناقشات وطرح الأسئلة ،وحل المشكلات والمشروعات وغير ذلك ...»[1].

من هذين التعريفين نستنتج أن الطريقة هي وسيلة إجرائية عملية تعمل على توصيل المعارف والمعلومات للمتعلم .أو هي حلقة وصل بين التلميذ والمنهج بمختلف أشكالها اللفظية والبصرية لتحقيق جملة الأهداف المخطط لها سابقًا.

غير أنّ هناك من يستعمل مصطلح الطريقة ويقصد بها الأسلوب والإستراتيجية إلاّ أنّ هناك فرق بينهما ويتجلى في مايلي:

فالأسلوب هو «مجموعة العمليات والإجراءات التي يؤديها المعلم لأداء درس ما. وهي تشكل نمط سلوكه ،وهي أيضًا الطريقة التي يختلف فيها المعلم عن الآخر في العلاقات التي يؤسسها مع تلاميذه وأنواع المناخ الذي يوجده»[2].

فالطريقة البيداغوجية واحدة لكنها تختلف من معلم إلى آخر، حسب شخصيته وثقافته وقدرته على نسج العلاقات داخل الفصل ،قد نجد طريقة واحدة مثلاً :المقاربة بالكفاءات ،ولكن كل معلم يقدمها حسب أسلوبه وشخصيته. أما الإستراتيجية «جملة من الأساليب والطرائق المستخدمة في مواقف التعليم والتعلم ،وتتضمن الإستراتيجية التعليمية جملة من المبادئ و القواعد والطرائق والأساليب المتداخلة ،التي توجه إجراءات المعلم في سعيه لتنظيم خبرات التعلم الصفي وتحقيق النتجات المقصودة»[3]. فالإستراتيجية خطة مسبقة لتسيير عملية التعليم والتعلم ،وفق

[1]- محسن علي عطية: الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال، دار صفاء للنشر والتوزيع، عمان، ط1، 2007، ص 28.

[2]- عبد الرحمن عبد الهاشمي وطه علي حسن الد يلمي: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، 2008، ص 21.

[3]- يوسف قطامي ونايف قطامي: سيكولوجية التدريس، دار الشرق للنشر والتوزيع، ط1، 2001، ص 19، 20.

أهداف مسطر لها مسبقًا ،تحددها السياسات والتوجهات العامة للبلاد (أو ما يقابل التخطيط اللغوي) ،ما نوع المعرفة التي يقدمها للمتعلم وكذلك ما نوع الشخصية التي نريد أن نكونها بعد سنوات من الدراسة.

1.4. الفرق بين مفهوم الإستراتيجية والطريقة ومفهوم التدريس:

يمكن تحديد الفرق فيما يلي[1]:

استراتيجية التدريس أشمل من الطريقة ،فاالاستراتيجية هي التي تختار

الطريقة الملائمة مع مختلف الظروف والتغيرات المؤثرة في موقف التدريس.

أما الطرائق فهي بالمقابل أوسع من الأسلوب وأن الأسلوب هو الوسيلة التي يستخدمها المعلم لتوظيف الطريقة بصورة فعالة، والطريقة هنا أعم ،كونها لا تتحدد بالخصائص الشخصية للمعلم وهي الخصائص المحددة للأسلوب الذي يتبعه المعلم بصورة أساسية».

2.4. طريقة التدريس:

تبني طريقة التدريس حسب التوجيهات والفلسفات التربوية ،وعليه «طريقة التدريس عبارة عن جملة من الإجراءات والأنشطة التي يقوم بها المعلم لتوصيل محتوى المادة الدراسية للمتعلم أو ،هي خيار فلسفي يتكون من عدة فرضيات مشتقة مترابطة متعلقة بصيغة المادة وتعليمها ،وتبدوا آثارها على ما يتعلمه الطلاب مسبقًا»[2].

وتصنف طرق التدريس إلى:

[1]- عبد الرحمن عبد السلام جامل: طرق التدريس العامة ومهارات تنفيذ وتخطيط عملية التدريس، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، ط1، ص 19.

[2]- عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين: استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعلم وأنماط التعليم، كلية التربية بدمنهور جامعة الإسكندرية، 2011، ص 65.

أ. **طرق التدريس المباشرة أو التقليدية:** ويتمثل دور المعلم في السيطرة التامة على مواقف التعليم والتعلم ،من حيث التخطيط والتنفيذ والمتابعة، لما يكون التلميذ هو المتلقي السلبي يستقبل المعلومات ويحفظها ليعيدها إلى المعلم، فالمعلم هو المالك الوحيد للمعرفة والتلميذ عبارة عن وعاء تصب فيه المعلومات[1].

ب. **طرق التدريس الغير مباشرة:** وفيها يلعب المعلم دورًا نشطًا في تيسير تعلم التلميذ ،ويكون التلميذ مشاركاً مع العملية التعليمية[2]وبتعبير أخر طريقة فعالة ترفض النزعة التسلطية والتلقينية ،ولها أنواع عديدة نذكر منها، المحاضرة، الحوار والمناقشة، العروض العملية، حل المشكلات، التعلم الذاتي، المشروع، التدريس الالكتروني.

3.4. معايير اختيار طرق التدريس:

إن مادة الدراسة على اختلاف أنواعها لا تعطى في شكل دراسات فلسفية نظرية يعيدها المعلم لكي يلقيها على المتعلمين، وإنما هناك مجموعة من المعايير تسمح له باختيار الطريقة المثلى، لذلك يجب أن يُعد المعلم نفسه لها وأن يحققها في كل درسٍ حتى يتحقق الهدف من التعلم وفيما يلي بعض المعايير:

- أن تتفق طريقة التدريس مع قدرات المتعلم اللفظية والنفسية والحركية.
- أن تناسب ما يقصد تدريسه سواء كان تدريس كيفية عمل شيء (تدريس مهارات) ،أم تدريس حقيقة (تدريس معارف) ،أم تدريس موجه نحو القيم، فإذا أراد المعلم أن يدرس المتعلم كيف يكون أميناً، فلاّ بُدَّ أن تتضمن الطريقة فرص يُظهر فيها المتعلم هذه الأمانة.
- أن تناسب الزمان والمكان باعتبارهما من عوامل الموقف التعليمي.
- أن نبحث المخطط في وسائل تقويم الخطة وطرق تعديله، إذا ألزم الأمر ذلك.

[1]- ينظر: المرجع السابق، ص 30.

[2]- المرجع نفسه، ص 30.

- أن يصحب التعليم التطبيق والممارسة ،فلا تقتصر على سرد الحقائق وبذلك يضمن فاعلية التلاميذ.
- أن نشجع طريقة التدريس بالاطلاع والمقارنة ،ونشجع على الاستفادة من المعرفة والخبرات بشتى الوسائل[1].

وفي الأخير نستنتج أن الطريقة هي الوسيلة التي تربط بين المحتوى الدراسي والمتعلم بأساليب متعددة تتوقف على مجموعة من المتغيرات تتمثل في محتوى المادة الدراسية، مستوى التلاميذ، ومستوى الأهداف والوسائل التعليمية.

5. التقويم Evaluation

يعتبر التقويم عنصرا أساسياً في العملية التعليمية وأحد محركاتها الرئيسية نظراً لما يكتسبه من أهمية، فهو المعيار الرئيسي للحكم على مدى سيرورة العملية التعليمية ونجاحها ،وتحقيق الأهداف المنشودة ،وتشخيص مواطن القوة والضعف حيث عرفه عبد الكريم غريب بقوله «مجموعة من الإجراءات والعمليات المستعملة لأدوات من طرف شخص تكلف بتعليم فئات معينة أو شخص أخر والمتعلم ذاته ،والتي تكون مبنية بكيفية تمكن المستهدف بالتقويم من أداء مهامه أو الجواب عن أسئلة أو تنفيذ انجازات يمكن فحصها من قياس درجة تنفيذها وإصدار الحكم عليها وعلى منفذها واتخاذ قرار يخصه أو يخص عملية تعليمها»[2]. فمن خلال هذا القول يمكن تقسيمه إلى:

- مجموعة من الإجراءات العملية يقوم شخص اتجاه طرف آخر من أجل تقييم معلومات مع توظيف وسائل ومرتكزات كالأسئلة.
- قياس درجة تنفيذ المعلومات المقدمة.

[1]- ينظر: لطفي بركات أحمد: طرق تدريس العلوم، دار الميسرة للنشر والتوزيع، عمان الأردن، 2008، ص 68.

[2]- عبد الكريم غريب وآخرون: معجم علوم التربية، ص 119. نقلا عن سعيد حليم علاقة المعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ص 68.

- إصدار الأحكام وفحص الانجازات على الشخص (المتعلم) ومراجعة مواطن الضعف بغية تصحيحها.
- وفي تعريف آخر: «إصدار حكم على مدى وصول العملية التعليمية إلى أهدافها وتحقيقها لأغراضها والكشف عن مختلف الموانع والمعيقات التي تحول دون الوصول إلى ،ذلك واقتراح الوسائل المناسبة من أجل تلافي هذه الموانع»[1].

ومعنى هذا أن التقويم هو إصدار أحكام تقييمية للعملية التعليمية وتحديد مواضع الخلل بغية تصحيحها ووضع ا لحلول المناسبة لها.

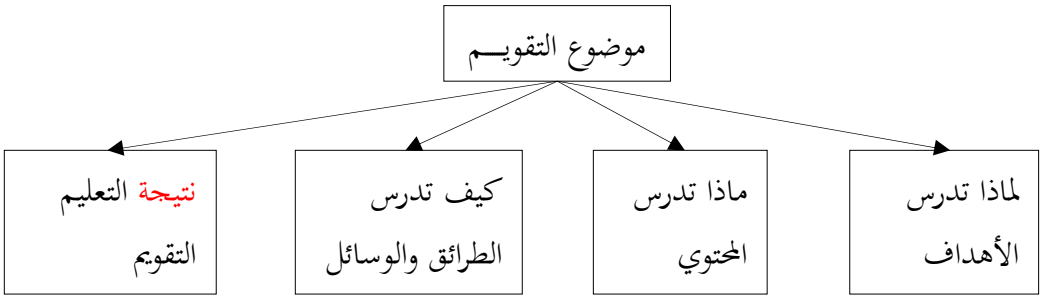
نستنتج إذن أن التقويم ليس مجرد إصدار حكم قيمي على المعلمين وأعمالهم، بل هو عمل ديداكتيكي متكامل ،يحيط بكل جوانب التكوين يدرس ويقوم شروط الانجاز وظروفه .باحثًا عن مواطن القصور في كل العوامل المكونة للفعل التعليمي ،من وسائل ،وطرائق، ومحتوى تعلمي[2]. ومن المتعارف عليه أن التقويم والتقييم وجهان لعملة واحدة لكن التقويم أعم من التقييم لأن التقويم هو الحكم على عمل، أو شخص، أو شيء ،أو حدث ،أو مهمة منجزة ،بإصدار حكم فيه قيمة ،أي أن التقويم هو تثمين وتقييم المنجز أو الشخص المرصود بعد إخضاعه لطرائق ومعايير محددة (اختبارات، فروض، أسئلة).

- والتقويم هو تعديلٌ للسلوك وبناءٌ هادف وثقافة محكمة وزيادة في النشاط والفاعلية.
- ينصب التقويم في الحقيقة على الأهداف والكفايات من جهة أولى ،وعلى المحتويات والطرائق البيداغوجية والوسائل الديداكتيكية من جهة ثانية ،وعلى التقويم نفسه من جهة ثالثة[3].

[1]- مولاي المصطفى البرجاوي : شبكة الألوكة، يوم 10-05-2016 .

[2]- ينظر: خالد لمير وإدريس قاسمي: سلسلة التكوين التربوي ، مطبعة النجاح الجديدة، ط2، الدار البيضاء المغرب، ص 76.

[3]- ينظر جميل حمداوي: مكونات العملية التعليمية، ص 87.



ب

فالتقويم ينبني على مجموعة من الأسئلة الجوهرية مثل: ماذا يقوم؟ ولمن يقوم؟ ومن يقوم؟ ومتى يقوم؟ وأين يقوم؟ وكل هذه الأمثلة تحيلنا إلى المقوم (المدرس، المشرف، المكون، المتعلم، ...) أو على العمل المقوم (انجازات كتابية شفوية، معارف مهارات ورصد الزمان ومكانه ،ولمن يتم هذا التقويم (القطاع المسؤول)).

2.5. أهداف التقويم: للتقويم أهداف عديدة متنوعة نذكرها فيما يلي[1]:

1. معرفة مستوى الطلاب أي تحديد نقطة البداية والانطلاق. إنّ معرفة مستواهم قبل بداية التدريس، ودرجة التنوع في ميولاتهم وقدراتهم التحصيلية، وتفيد المدرس في اختبار المحتويات الملائمة وتنظيمها وصياغة الأهداف والطرق والوسائل.

2. تحديد مواطن القوة والضعف لدى الطلاب. مما يقود المدرس إلى إعادة صياغة أهدافه وإعادة النظر في أساليبه التعليمية،حيث يتحول التعليم إلى تغذية راجعة، يُمكن من مدى ملائمة هذه المواد لمستوى الطلاب.

3. كما تستخدم نتائج التقويم في تحسين المناهج بصفة عامة بحيث يساعد في البداية ،من معرفة نواحي القوة ونواحي الضعف فيها.

4. يفيد التقويم بالدرجة الأولى في معرفة مدى تحقيق الأهداف المخطط لها في البداية أي درجة حصول التغيرات السلوكية.

[1]- محمد الدريج: تحليل العلمية التعليمية وتكويـــن المدرسين، منشـــورات سلسلة المعرفة للجميع، ط2، الربـــاط المغرب، ص 182.

5. يسمح بإعطاء صورة عن مدى ما تحققه المدرسة من نتائج.

6. التوجيه والإرشاد، فبفضل التقويم ،يتمكن المدرس من توجيه طلابه إلى قراءات معينة ،وإنجاز تمارين وأنشطة داخل الفصل، أو في بيوتهم لملأ بعض الثغرات في تكوينهم وتحصيلهم. كما أنّ للتقويم أنواع مختلفة ومتعددة كل حسب المبادئ التي انطلق منها وعلى العموم فهناك: التقويم التشخيصي الذي غرضه رسم صورة لمن يستهدفهم .وهذا لجمع المعلومات عن الاستعداد والقدرات الفردية، حيث تتضح الرؤية في بناء البرنامج من خلال معرفة مستواهم ومن يشتغل معهم[1].

- التقويم المرحلي: وهذا النوع من التقويم يقوم به الأستاذ في الغالب بحيث يتم على مراحل، إذ يمهد المعلم للتقويم بتطويره للأهداف أهداف التدريس موزعًا هذه الأهداف على مراحل .ثم يقوم باختبار الوسائل والأدوات لقياس درجة تحصيل الأهداف[2].
- التقويم النهائي ويكون هذا النوع في نهاية العملية ،حيث يهتم بالكشف عن الحصيلة النهائية من معارف ومهارات وقيم وعادات التي من المفروض أن تحصل نتيجة لعملية التدريس[3].

مما سبق نستنتج أن عملية التقويم عملية جد معقدة وحساسة في بناء سيرورة العملية التعليمية التعليمية ،لأنها لا تتوقف ودائمًا تبحث عن مواطن الخلل والضعف في مكونات العملية التعليمية (معلم، متعلم، محتوى، أهداف،

طرائق، وسائل) و تحسينها ووضع حلول للمشاكل التي تصادف مسار التعلم والتعليم. لذلك يبقى التقويم يبحث ويشخص ويفسر ويضبط ويوجه عناصر العلمية التعليمية.

[1]- ينظر: خالد لمير وإدريس قاسمي: الوسائل العلمية والتقويم التربوي، ص 79.

[2]- ينظر: محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكويـــن المدرسين، ص 185.

[3]- المرجع نفسه، ص 185.

من أجل تحسين تفاعل عناصر العملية التعليمية،مع مراعاة عامل الزمن لأجل تسير التمثلات،وتوظيفها واستغلالها في العملية التعليمية التعليمية.

الفصل الثاني :

الخطاب والنص.

1-مقدمة:

قمنا في الفصل الأول من هذا البحث ،بتحديد الإطار المعرفي الذي ينتمي إليه البحث ،مع ضبط المفاهيم الأساسية والمفتاحية ،بداية بمصطلح التعليمية النشأة و المراحل ا لتي مرت بها ،مرورا إلى مكوناتها الأساسية .

وتكملة للفصل الأول ،سنتناول في الفصل الثاني الكلمة المفتاحية الثانية وهي الخطاب من حيث المفهوم والأنواع ،مع التركيز على الخطاب التعليمي الذي يمثل حركة مفصلية في موضوع البحث.

2-مفهوم الخطاب:

أ-الخطاب لغة: ورد مصطلح الخطاب في لسان العرب لابن منظور في معانٍ كثيرة لم تخرج عن الكلام حيث يقول «الخطاب والمخاطبة مراجعة الكلام، وقد خاطبه بالكلام مخاطبة وخطابًا، هما متخاطبان والخطبة مصدر الخطيب، وخطب الخاطب على المنبر، ... وذهب أبو إسحاق إلى أنّ الخطبة عند العرب: الكلام المنشور المسجع نحوه»[1].

أما المعجم الوسيط فقد ذكر كلمة خطاب بمعنى الكلام والرسالة مستشهدًا بذكر الآيات في القرآن الكريم: «الخطاب: الكلام في التنزيل العزيز فقال: ﴿اكفلنها وَعَزَّنِي فِي الْخِطَابِ﴾[2]. وفصل الخطاب ما ينفصل به الأمر من الخطاب، وفي التنزيل العزيز: ﴿وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ﴾[3]، وفصل الخطاب أيضًا: الحكم بالبينة أو اليمين، أو الفقه في القضاء أو النطق أو سيفصل بين الحق والباطل ... والخطاب المفتوح: خطاب يوجه إلى بعض أولى الأمر علانية»[4].

[1]- ابن منظور لسان العرب، دار صادر، بيروت لبنان، ط1، 1992 مادة (خ ط ب).

[2]- سورة: ص، الآية 23.

[3]- سورة ص، الآية 10.

[4]- إبراهيم مصطفى وآخرون: المعجم الوسيط، دار الدعوة ،ج1 و2مادة (خ ط ب).

الخطاب في الدراسات القرآنية: ورد لفظ الخطاب في القرآن الكريم بصيغ متعددة منها صيغة الفعل في قوله تعالى: ﴿إِذَا خَاطَبَهُمُ الْجَاهِلُونَ قَالُوا سَلَامًا﴾[1]، المصدر في قوله تعالى: ﴿رَب السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابا﴾[2]. وفي قوله تعالى عن داود عليه السلام: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ﴾[3]، «فقد عد الرازي صفة فصل الخطاب من الصفات التي أعطاها الله تعالى لداود معتبرًا إياها من علامات حصول قدرة الإدراك والشعور التي يمتاز بها الإنسان على أجسام العالم الأخرى من الجماعات والفئات وجملة الحيونات»[4].

أما تفسير الزمخشري في كتابة الكشاف لكلمة الخطاب:

ففي قوله تعالى: ﴿وَلَا تُخَاطِبْنِي فِي الَّذِينَ ظَلَمُوا إِنَّهُمْ مُغْرَقُونَ﴾[5]، وردت بمعنى: لا تدُعني في شأن قومك...[6]، وفي قوله: ﴿لَا يَمْلِكُونَ مِنْهُ خِطَابًا﴾ أي لا يملكون أن يخاطبوه بشيء ينقص في العذاب أو زيادة في الثواب[7].

وقوله عز وجل: ﴿وَشَدَدْنَا مُلْكَهُ وَآتَيْنَاهُ الْحِكْمَةَ وَفَصْلَ الْخِطَابِ﴾ القصد الذي ليس فيه اختصار مخل والإشباع الممل ومنه جاء في صفة كلام رسول الله صلى الله عيه وسلم[8].

[1]- سورة الفرقان، الآية 63.

[2]- سورة: النبأ، الآية 37.

[3]- سورة: ص، الآية 20.

[4]- عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب، دار الكتاب الجديد، ط1، بيروت لبنان، 2004، ص 37.

[5]- سورة: هود، الآية: 37.

[6]- الزمخشري الكشاف: المجلد 2، دار الفكر، بيروت لبنان، دط، دت، ص 268.

[7]- المرجع نفسه، مجلد 4، ص 210.

[8]- المرجع نفسه، مجلد 3، ص 365.

2-1الخطاب في الدراسات اللغوية الحديثة:

تتعدد دلالات الخطاب* بتعدد وتنوع المجالات والدراسات لهذا نجد مفاهيم الخطاب تتقاطع أحياناً، وتتباعد أحيانا أخرى وتتناغم فيما بينهـا. وعليه يحدد الفرنسي أولفي ريبول Aulvi rebol الخطاب: "هذا الاصطلاح الذي صار دعاءً فارغًا من طرف كل العلوم يشمل بالفعل على عدة معاني [1]:

1. **المعنى الشائع**: الخطاب هو مجموع منسجم من الجمل المنطوقة جماهريًا من طرف نفس الشخص عن موضوع معطى، ومثال ذلك (خطاب انتخابي) ويمكن أن يعني طريق التوسع، نصًا مكتوبًا، لكنه في الأخير جنس محدود جدًا. خصوصًا في ثقافتنا إنتاج شعائري احتفالي شيئًا ما. ومثاله: خطاب استقبالي بالأكاديمية الفرنسية.
2. **المعنى اللساني المختزل**: بالنسبة للسانيين المعاصرين يعتبر الخطاب (متوالية من الجمل المشكلة لرسالة لها بداية وانغلاق)، إنه وحدة لسانية تساوي الجملة أو تفوقها ومثال ذلك في لغة التربية، حكمة مقال...
3. **المعنى اللساني الموسع**: تأخذ اللسانيات الاصطلاح بمعنى أكثر اتساعًا. إنها تقصد بالخطاب مجموع الخطابات (بالمعنى المختزل) المرسلة من طرف نفس الفرد أو من طرف نفس الجماعة الاجتماعية والتي تعرض طبائع لسانية مشتركة.

إنّ المتأمل في هذا المفهوم يجد أنّ الخطاب لا يخرج من مرسل ومرسل إليه والرسالة، أما معجم تحليل الخطاب لـ باتريك شارودو ومنغينو P.Charaudeau, Maingueneau فقد

---

*- الخطاب: هذا المفهوم كان مستعملاً في الفلسفة الكلاسيكية والمعرفة الخطابية، كانت اقرب إلى اللوغوس اليونانية، أما في اللسانيات فهذا المفهوم وضع من طرف ج.غيوم G. Guillaume عرف انتشاراً سريعًا في ظل تراجع البنوية وتصاعد التيارات التداولية، مأخوذ من:

Patrick Charaudeau et Dominique Maingueneau: Dictionnaire d'Analyse du Discours. Édition du Seuil, 2002, P 185.

[1]- بن عبد الكريم: إشكالات النص، النادي الأدبي بالرياض، ط1، 2009، ص 37.

عرف الخطاب باتجاهات متعددة: تخرج في بعض الأحيان عن الميدان اللساني إلى الميدان النقدي نذكرها في النقاط الآتية:

1. الخطاب وحدة لسانية متكونة من جمل متعاقبة وهذا هو المعنى الذي يقصده ز.هريس (1952).

2. اللغة طبقًا لتحديدها بأنها نسق قيم مقدرة تقابل الخطاب، واستعمال اللغة في مقام خاص استعمالاً ينفي القيم. ويمكن أن يحدث قيمًا جديدة ونحن هنا أقرب إلى المقابلة السوسيرية بين لسان وكلام، ولكن يجب أن نوجه الخطاب نحو بعد اجتماعي وهو الاستعمال بين الناس لعلامات صوتية مركبة لتبليغ رغباتهم أو أرائهم في الأشياء.

3. الخطاب قريب من التلفظ عند أ.بنفنست: فهو اللسان باعتبار أنّ الإنسان المتكلم يضطلع به وفي ظروف ذاتية متبادلة هي التي تجعل التواصل اللساني ممكنًا .1960

- أما ميشال فوكو «نسمي خطابًا مجموعة ملفوظات تنتمي إلى نفس التشكيل الخطابي 1969
- إنّ إلقاء نظرة على نص من حيث هيكلته "في اللسان" يجعل منه ملفوظًا والدراسة اللسانية لظروف إنتاج هذا النص "يجعل منه خطابًا"
- الخطاب شكل من أشكال الفعل: إنّ إشكالية أعمال اللغة التي وضعها فلاسفة مثل ج ل . أوستين(1962)ثم ج.سيرل (1969) نشرت على نطاق واسع الفكرة المتمثلة في أن كل ملفوظ هو عمل (وعد، اقتراح، ...) يهدف إلى تغيير وضعية وفي مستوى أعلى تندمج هذه الأعمال الأولية ذاتها في أنشطة لغوية من جنس معين[1].

فمن خلال هذه التعريفات للخطاب التي دارت بين البعد اللساني إلى لسانيات النص والجملة وتحليل الخطاب، و النقد عند ميشال فوكو الذي استطاع أن يحفر لهذا المفهوم سياقًا دلاليًا اصطلاحيًا مميزًا عبر التنظير والاستعمال المكثف . وعليه حدد فوكو الخطاب بقوله «شبكة معقدة

[1]- باتريك شارودو ودومينيك منغنو: معجم تحليل الخطاب ترجمة عبد القادر المهيري وحمادي صمود، منشورات دار سنياترا المركز الوطني للترجمة، تونس، 2008، ص 180، 181.

من العلاقات الاجتماعية والسياسية والثقافية التي تبرز الكيفية التي ينتج فيها الكلام كخطاب ينطوي على الهيمنة والمخاطر في الوقت نفسه، ومنه تبين أنّ الخطاب في الطرح النقدي تحرر من التعريف الشكلي لينصهر في شبكة العلاقات السياسية»[1].

2-النـــــص:

2-1-النص:

2-1-1-لغـــة: ورد في لسان العرب لابن منظور أنّ المادة اللغوية (ن.ص.ص) تعني النص، وجمعه نصوص، أصله "نَصصَ" وهو على وزن فَعَلَ يقال: نصَ ينصُ نصًا، والنصّ رفعك الشيء. ونصَّ الحديث ينصُّه نصًا رفعه، وكل ما أظهر فقد نص ومنه المنصة، وقال الأزهري (ت370): النص أصله منتهى الأشياء ومبلغ أقصـــاها ومنه نصصت الرجل إذا استقصيت مسألته عن الشيء، حيث تستخرج كل ما عنده وكذلك النص في السير إنما أقصى عليه الدابة... ونصّ الشيء وانتصب إذا استوى واستقام »[2].

ويعتبر مفهوم النص من الموضوعات الهامة في الدراسات الحديثة التي يعتمد عليها في تحليل النص، ونظرًا لأهميته فقد تبادلته العديد من الدراسات لسانيات النص، التداولية الأسلوبية ... إلاّ أنها لم تصل كل هذه الدراسات إلى تعريفٍ موحد للنص ،يمكن الاعتماد عليه كمرجعية معرفية. وهذا راجع إلى تعدد التيارات والمدارس التي تناولت النص فنجد التعريف البنوي، السيميائي، السردي ...

ولذلك سأحاول أن أتناول مفهوم النص من منظورين الأول أدبي والثاني علمي.

[1]- ينظر: هاجر مدقن، الخطاب الحجاجي خصائصه وأنواعه، منشورات الاختلاف،ط 1الجزائر2013، ص 27.

[2]- ابن منظور : لسان العرب، دار صادر مادة (ن ص ص).

2-1-2-المنظور الأدبي:

عرف جون ديبوا J.Dubois النص بقوله «تسمى نصًا مجموع الملفوظات اللسانية القابلة للتحليل، فالنص مزيج من المواضَعات اللسانية التي يمكن أن تكون منطوقة أو مكتوبة»[1].

أما جوليا كريستيفا J.Kristeva فقد كانت في طليعة الباحثين الذين تناولوا النص بالدراسة والتحليل، ودعت إلى ضرورة استبدال التصور الديكارتي للغة التواصل العقلانية إلى تصور مادي جدلي[2]، لذلك اقترحت تعريف النص تعريفًا حركيًا تفاعليًا قالت فيه «يحدد النص كجهاز غير لساني يقوم بتوزيع نظام اللسان للربط بين كلام تواصلي، بهدف الاخبار المباشر وبين أنماط عديدة من الملفوظات السابقة عليه والمتزامنة معه»[3].

الشيء الملاحظ على التعريف الأول: أنه حدد مفهوم النص انطلاقًا من طبيعته حيث اعتبره مجموع الملفوظات اللسانية مكتوبة أو منطوقة شرط أن تكون قابلة للتحليل، مع إهماله لجانب مهم وهو الغير لساني.

- أما كريستيفا فقد تجاوزت النص عند حدوده إلى انفتاحه على المرجعيات التواصلية،و تحويل شامل للخطاب الأدبي أي أنه تشغيل للغة الإبداعية وقدرة إنتاجية هائلة للنص الثقافي [4].

فالنص لم يعد يتكون من وحدات لسانية فقط بل يتضمن وحدات غير لسانية لتحقق غرض واحد وهو التواصل ،ما جعل علماء تحليل الخطاب يرون النص بأنه "لا يعرف انطلاقًا من حجمه أو يكون كلمة بسيطة أو جملة بسيطة أو مجموعة من الجمل، أو رواية مطولة بقدر ما يلفظ في مقامات تواصلية[5].

---

[1]- J.dubois et autre: Dictionnaire de linguistique générale La rousse, Paris, 1973, P 486.

[2]- عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص، المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع، ط1، بيروت لبنان، 2008، ص 116.

[3]- جوليا كريستيفا: علم النص ترجمة فريد الزاهي، دار توبقال للنشر، الدار البيضاء المغرب، 1991، ص 21.

[4]- عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص، ص 116.

[5]- G.souff.dvan.remand ouck, 100 Fiches pour comprendre la Linguistique, 2eme édition, Paris, 1999, P 139.

كما يمثل النص عملية استبدال وتقاطع مع نصوص أخرى أي عملية تناص Intextualité* ففي فضاء النص تتقاطع أقوال عديدة مأخوذة من نصوص أخرى، مما يجعل بعضها يقوم بتحديد البعض الآخر أو نقضه»[1]. فالنص متحول باستمرار باعتباره فضاء اختراقيا وتقاطعًا هائلاً لنصوص وكتابات وأصوات سالفة تنتظر من يفتحها على عالم القراءة[2].

فالنص الحالي لم يأتي من العدم بل هو قراءات وتقاطعات جمعت الماضي بالحاضر أو القديم بالحديث. لذلك نلاحظ أن النص الأدبي، فيه قراءات مختلفة وكل قارئ يؤوله حسب فهمه الخاص، وعليه سنحاول أن نعطي تعريف يتماشى مع النصوص الموجهة للتعلم.

2-1-3النص التعليمي:

يعتبر النص التعليمي قطب الرحى في العملية التعليمية ،فهو يشكل ركيزةً أساسية في العملية التواصلية (معلم- متعلم) في إطار ما يعرف بالمثلث التعليمي. فالنص التعليمي يحتوي على المادة التعليمية التي بدورها تضم معارف لغوية ومعرفية ،يعمل المعلم على تبليغها للمتعلم في أحسن الظروف، فمهما تعددت النظرة إلى النص فإنه يبقى المحور الأصيل والنواة الأولى في تعلم اللغة. حيث يقول عبد الرحمن الحاج صالح «النص وحدة خطابية لنص مسموع مكتمل الدلالة ومتكامل الأطراف ،يكون محتواه خاضعًا تمامًا لمقاييس الانتقاء والتدريج وتقسيم الصعوبة... ويتم إبلاغه بالمشافهة في إطار محسوس مناسب لمحتواه، ليحصل إدراكه بما فيه من العناصر الجيدة (من جميع جوانبه الصوتية والبنوية والدلالية) وبدون وساطة لفظية»[3]. فالنص عبارة عن وحدة لسانية تخضع لمعايير التعلم من انتقاء وتدرج ... من أجل تبليغيه للمتعلم في أحسن الظروف.

---

*- التناص L'Intextualité هو: مصطلح نقدي يقصد به وجود تشابه بين نص ونص أخرللإشارة إلى العلاقات المتبادلة بين النصوص ،أنظر موسوعة ويكيبيديا

[1]- صلاح فضل: بلاغة الخطاب وعلم النص، مكتبة لمان ناشرون، ط1، 1996، ص 295.

[2]- عبد الواسع الحميري: الخطاب والنص، مرجع سابق، ص 116.

[3]- عبد الرحمن الحاج صالح: اثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4، جامعة الجزائر، 1974، ص 72.

أما جون ميشال آدم Jean Michel Adam يعرف النص «... إنما هو وحدة لغوية متماسكة أكثر

إفادة من الجملة» وعليه فالنص وحدة لغوية متماسكة والتماسك الذي يحقق فائدة أكبر من الجملة. و يعني علماء النص بالاتساق والانسجام، لأنه لا يمكن بدونهما الكلام عن «نص» كما يعتبرانها وحدة لها خصوصياتها في البناء وفي العملية الذهنية الكامنة ورائها»[1].

مما سبق ذكره من تعريفات نخلص إلى التعريف الآتي:

النص العلمي محور العملية التعليمية، فهو بنية لغوية ذات دلالات متعددة ووظائف متنوعة، ينتجه فرد أو جماعة ضمن بنية لغوية مترابطة منسجمة. ومحصول معرفي نشأ وترعرع في بيئة ثقافية ما ،تظهر من خلال وحدة لسانية كبيرة هي النص قابل للتعلم[2].

2-2معايير اختيار النص التعليمي:

2-2-1-معايير اختيار النص التعليمي:

من أجل أن تحقق النصوص التعليمية المبرمجة على المتعلم الغاية المنشودة وتبلغ الغايات و الأهداف وفق المرحلة التعليمية المقصودة.

يجب أن نخضعها إلى مجموعة من المعايير نذكر منها[3]:

1. معيار الصدق : حتى تحققت الأهداف المرجوة لتحقيق التعلم الفعَال.
2. معيار الأهمية: وهذا من خلال المعلومات والمعارف والموضوعات التي تطرحها.
3. معيار اهتمامات المتعلم: بحيث لا يفقد المتعلم الرغبة والدافع في التعلم.
4. القابيلة للتعليم: وذلك من خلال مراعاة قدرات المتعلمين دون إهمال الفروقات الفردية بين المتعلمين.

---

[1]- J.Michel Adam: Linguistique textuelle des genre de discours aux texte Paris, 1999, P 8.

[2]- ينظر: بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، اربد، ط1، 2007، ص 130.

[3]- ينظر: خدير المغيلي: تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة، مجلة الواحات للبحوث والدراسات، العدد 08، 2010، ص 360.

5. مراعاة النص التعلمي لأسس التعلم وهذا خلال التدرج :
   - من البسيط إلى المركب.
   - من المادي إلى المحسوس.
   - من الكل إلى الجزء.
6. معيار العالمية: حتى يكسب النص صفة العالمية وجب عليه أن ..... قضايا وأحداث ومشكلات ... عالمية وإقليمية ووظيفية.

2-2-2أنــواع النصوص:

إن مسألة تحديد أنواع النصوص مسألة موغلة في القدم وهي إشكالية ، بذاتها بين الباحثين في علم النص ،وتعليم اللغات (فعلى أي أساس نصنف النص؟، وما هي الأسس بالمنهجية المتبعة؟). ونجد بعض من الدارسين من اعتمد على الشكل والبعض على الشكل والبعض الآخر على المحتوى كلٌ حسب التوجه الذي يراه مناسبًا.

ونظرًا للفوائد البيداغوجية لتصنيف النصوص فقد أخد نصيبا وافرا من الدراسة والبحث، في الدراسات الغربية التي أصبحت تركز على التداول ومنهجيات الانتفاع ،فنجد نماذج مختلفة لباحثين سميت بأسمائهم* مثل تصنيف جلنس Glens، قروسة Grosse وغيرهم ... ويمكن أن

*- فعلى سبيل المثال لا الحصر: تصنيف جلين Glenz قدم تصوراً يقوم على أسس شرط تواصلية تبين وظيفة النص فحدد (نصوص ربط، إرشاد، اختزان نصوص لا تنشر علانية، نصوص .....).

- تصنيف إيجانفليد Eioenwalid (نص صحفي، اقتصادي، سياسي، قانوني، علمي).
- تصنيف قروسه Grosse (نصوص معيارية، نصوص .....، نصوص شعرية، نصوص قائمة على الذات، نصوص قائمة على الطلب، نصوص قائمة على الخبر الموضعي).

ينظر: بشير ابرير: تعليمية النصوص، مرجع سابق، ص 110 وما بعدها.

نعرف بأن أنواع النصوص هي نماذج سائدة عرفيًا لأفعال لغوية مركبة يمكن أن توصف بأنها روابط منطقية في كل منها سمات سياقية ووظيفية تواصلية»[1].وعليه سأذكر الأنواع الآتية:

2-2-3نصوص أدبية: وتشمل الأنواع الأدبية المتعارف عليها شعر ورواية وقصة وسرد وأوصاف، وتتميز بلغتها الخالقة المبدعة التي تهاجر وتعبر وترحل بين الدلالات المختلفة ولذلك تتعدد قراءاتها وتتسع قوة التأويل[2]، كما تتميز بطاقتها الخلاقة على الوصف الذي يتيح للقارئ فرصة تصور الأماكن وتمثيلها بعناصر المكونة للنص. فالنص الأدبي يختلف عن غيره من النصوص بكونه نصًا منفتحًا متعدد المعاني.

فالنص الأدبي هو نتاج الاشتغال على الشكل، إذ يرتبط معناه بقوة شكله لأن الأديب يعمل على نسف اللغة التقريرية التي تستهدف نقل المعلومات، ويستعيض عنها بلغة تتسم بالخرق والتوتر والتصدعات تتجه الصور المبتكرة، الاستعارات الجديدة، التعابير الغير المألوفة، الجمع بين الألفاظ المتباعدة الدلالات، والانحراف عن الدلالة اللغوية للألفاظ[3].

فالنص الأدبي يختزن طاقة كبيرة على الإيحاء والرمز والتلميح دون التصريح (هذه الخصائص لا تتوفر في مألوف الكلام) لذلك نجده يميل إلى البيان والبديع ليضفي رونقًا ويكتسي حلة أدبية جميلة، تميزه عن بقية النصوص «بفضل المجاز الذي يقيم فجوة بين الكلمات والأشياء، فيمنع تطابق الدال والمدلول وبذلك نجد أنفسنا أمام حالة دائمة من دال إلى مدلول آخر»[4].

2-2-4نصوص علمية: ونقيض النصوص العلمية هي النصوص الأدبية، حيث تكون خالية من البيان والبديع، وتزدحم بالمعاني العلمية والمنطقية التي توصف بأنها مقصودة

[1]- رانيا فوزي عيسى: علم اللغة النصي رسائل الجاحظ نموذجًا، دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع، الإسكندرية مصر،ص50.

[2]- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 114.

[3]- البشير اليعكوبي: القراءة المنهجية للنص الأدبي، دار الثقافة للنشر والتوزيع، الدار البيضاء، 2006، ص 45.

[4]- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 114.

لذاتها وعباراتها[1]، وهي تدور حول حدث علمي معين أو اختراع أو اكتشاف وقع في زمن ما، تتميز بالدقة والموضوعية والسهولة والوصف الدقيق، ويقدم حقائق لا اختلاف فيها بين الناس.

يعتمد النص العلمي على وصف الواقع والأشياء وصفًا مباشرًا دقيقًا، لذلك فهو يهتم باللغة من حيث مصطلحاتها لا من حيث مفرداتها لأنها تنقل نتائج الدراسات والأبحاث العلمية وأهم ما يميز النص العلمي هو معجمه الخال من الايحاء والترادف والاشتراك اللفظي ودلالاته محددة[2].

2-2-5نصوص إعلامية: تستمد النصوص الإعلامية مادتها من الصحافة والإشهار والمكتبات والمراكز الثقافية «وتستند على مؤشرات مرئية مثل العناوين في كتاباتها ومضامينها وأنواع الطباعة وتتوجه لأغلب الجماهير لتمكنها من الفهم الإجمالي للأحداث الجارية»[3]. غرضها التواصل أو الإشهار أو الدعاية فلا نجد نصًا إعلامياً يخلو من هذه الخصائص، لأن النص الإعلامي فرض نفسه وأصبح متغلغل بشكل كبير جداً في حياتنا المعاصرة، فقد تحول الإنسان في هذا العصر إلى كائن إعلامي تواصلي»[4].

النص الإعلامي إذن نوع من أنواع الكتابة الوظيفية التقريرية، يصف موقفًا أو حدثًا أو مناسبة، يعالج أنواع مختلفة من المواضيع باختلاف أحوال وظروف البشر. ويتم ذلك عن طريق عرض نماذج متنوعة للأخبار لأجل إعلام أشخاص آخرين دون انتظار الجواب[5].

2-2-6نصوص وظيفية إدارية: نقصد بها تلك النصوص التي ترتبط بسير الوظائف المختلفة المرتبطة بالإنسان في الإدارات والمؤسسات مثل الوظائف الإدارية، والتقارير، والتعليمات،

[1]- حسن عبد الباري : عصر تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي، المكتب العربي الحديث، الإسكندرية مصر، 1999، ص 41.

[2]- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 115.

[3]- المرجع نفسه، ص 115.

[4]- بشير ابرير: دراسات في الخطاب غير الأدبي، عالم الكتب الحديث، اربد الأردن، 2010، ص 45.

[5]- محمد أولحاج: دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة النجاح، ط1، الدار البيضاء، ص 139.

والمناشير والمحاضر. «وإذ من الأفضل التطرق إلى هذه النصوص لكون برامجنا التعليمية لم تعط هذا النوع من النصوص اهتمامًا يذكر على أهميته، ثم إنّ المتعلم سيجد نفسه مجبرًا على التعامل مع هذه النصوص فلا يعرف كيفية كتابة طلب عمل على سبيل المثال أو سيرة ذاتية، ...[1] وهذا من الطبيعي لأنه المتعلم لم يتعلم وتقنيات الكتابة الخاصة بهذا النمط.

2-2-6 النص الحجاجي: وهو موضوع بحثنا، إذ يعد النص الحجاجي نوعًا مهمًا من أنواع النصوص التي وصلت الدراسات بشأنه إلى نتائج هامة جدا، وتعد الأبحاث حول هذا النوع من النصوص امتداداً للموروث البلاغي فهو حقل دراسي تم استثماره في دراسة النصوص الأجنبية[2].

إنّ الهدف من النصوص الحجاجية هو الإقناع والتأثير في المتلقي ،بوسائل الإقناع التي تتضمن مجموعة من الحجج والقضايا التي تكون موجهة لفرد أو جماعة. و النص الحجاجي هو نص «يبحث عن إقناع شخص بواسطة أفكار تسمى حججًا، وتقضي إلى استعمال الأساليب التي تمكن من استمالة المتلقي للخطاب الموجه إليه، وإقناعه بفحوى القول، وكسب تأييده للقضية المطروحة واستجابته لما يطلب منه في الخطاب، ولن يتحقق ذلك إلاّ إذا كانت الأفكار المطروحة تشبع مشاعر وعواطف المتلقي، وترضي حاجاته وفكره، بحيث يميل ذهنه إلى تقبل ما يطرح عليه والتأثير في إرادته ودفعه إلى العمل»[3]. ولن يتحقق هذا كله إلاّ إذا كانت العلاقة بين أجزاء النص الحجاجي علاقة منطقية لا علاقة تصورية*و العلاقة المنطقية هي علاقة استنباطية مبنيَّة على قوة المقدمات وتبرير وحجج ودعائم ونتائج.

[1]- انظر: موهوب حروش: التعبير والاتصال بالعربية، ج1، موفر للنشر، ص 50.

[2]- بشير ابرير: تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، ص 116.

[3]- محمد أولحاج: دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، مطبعة النجاح الجديد، ط5، الدار البيضاء، ص 75.

*- يقصد بالعلاقة التصورية تلك العلاقة التي تصدر عن تجربة محددة مقيدة بزمن التصور ويحدث التصور، انظر: محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، ص 147.

فالدعوى هي نتيجة الحجاج تهدف استمالة الآخرين والمقدمات تقرير يصنعه المجادل عن أشخاص أو أحوال أو أحداث وينبغي للمقدمات أن تكون مرتبطة بالدعوى ارتباطًا منطقيًا. والتبرير بيان للمبدأ العام الذي يبرهن على صلاحية الدعوى وفقًا لعلاقتها بالمقدمات.

أما الدعامة فهي كل ما يقدمه من شواهد وإحصاءات حتى يجعل التبريرات أقوى مصداقية عند المستقبل[1].

ومنه نستنتج أن النص الحجاجي نوع من النصوص له خصائصه ومميزات من حيث الشكل والمضمون، وأن الحجاج محتوى كل أنواع النصوص ولنبين هذا نطرح السؤال الآتي: ما الذي جعل الكاتب ينتج نصًا، ثم ما الفائدة أو الهدف الذي خطط له المرسل ليحققهُ بهذا النصّ، والأمر كله مع بقية النصوص فالمرسل يحاور، يروي، يفسر،يخبر، يحاجج، وكلها نصوص لها حالاتها الانفعالية والاجتماعية والهدف الذي تهدف إليه وأنتجت لسبب محدد[2] فالإنسان يستعمل الحجاج في حياته اليومية سواء عن قصد أو غير قصد.

2-3بين النص والخطاب:

إذا تحدثنا عن الحد بين النص والخطاب فلن يسعنا الوقت للحديث عن كل ما قيل في هذا الجانب من الدراسة .لكونه أسال الكثير من الحبر، فهناك من الدارسين من فصل بين النص والخطاب وذلك باقرار أن لكل منهما مفهومه الخاص، وحدَه الذي يميزه، وعلاقة كل واحد منهما بالآخر، وفق ما يؤديه أولهما إلى الثاني أو العكس. فإن منهم كذلك من لم يفصل بينهما وأدرجهما في تعريف موحد ومتجاوزًا الجهود التي ذكرها غيره في الفصل بينهما، وعليه سأحاول أن أتحدث[3]، أو أذكر النقاط التي تميز النص عن الخطاب والتيار الذي اعتمد عليه في الدراسة.

[1]- محمد العبد، النص والخطاب والاتصال، الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي، ط1، القاهرة، 2014، ص 149.

[2]- عباس حشاني: خطاب الحجاج والتداوليـــة، دراســـة في إنتاج ابن باديس الأدبي، عالم الكتب، اربد عمان، 2014، ص 125.

[3]- أنظر: هاجر مدقن، الخطاب الحجاجي، مرجع سابق، ص 28.

- لم يتفق اللغويون حول طبيعة النص هل هو مكتوب أم منطوق أم كلاهما .إلاّ أنّ بعض اللغويين دعا إلى التعريف بين النمطين فالنص المكتوب عكس الحديث العفوي الذي يكون مليئًا بالأخطاء وجمله غير مختصرة ويكون مليئًا بالثراء والوقفات[1].
- الخطاب يفترض وجود سامع يتلقى الخطاب، بينما النص يتوجه إلى متلقي غائب يتلقاه عن طريق القراءة أي أن الخطاب نشاط تواصلي ،يتأسس على اللغة المنطوقة بينما النص مدونة مكتوبة.
- الخطاب لا يتجاوز سامعه إلى غيره أي أنه مرتبط بلحظة إنتاجه بينما النص هو ديمومة الكتابة فهو يقرأ في كل زمان ومكان.
- الخطاب نتيجة للغة الشفوية ،بينما النص نتيجة للكتابة.
- الخطاب تواصل لساني خطي مكتوب[2].
- قبل أن يكون الخطاب كان نصًا ذلك النسيج الذي يحمل في طياته دلالة ما، وليس النص ذلك الغياب الذي يختفي بين الألفاظ المماثلة فقط[3].
- كما فصل «زتسيسلاف واورزتباك» بين النص المنطوق والمكتوب بقوله «النص المنطوق يميزه المتلقي من خلال شيئين في الوقت ذاته وهو عملية بناء النص الحية ونتيجتها "النص" ويمكن أن يكون النص المتشكل بداهة –قد سبق صياغته فكريًا– أو ارتجل بكامله غير انه ،يجب أن يصاغ ابتداءً في موقف محدد للغاية ويرى مستقبل النص المنطوق علاقة واضحة بين منشئ النص "حركات يديه"، وطريقة تعبيره وتنغيمه ... وعلى العكس من ذلك حين يقرأ شخص نصًا مكتوبًا من قبل لا يوجد السامع حتمًا إلى منشئ النص بل إلى النص بوجه خاص بوصفه

[1]– أنظر: رانيا فوزي عيسى: علم اللغة النصي، دار المعرفة الجامعية، مصر، ص 42.

[2]– هذه الفروقات مأخوذة من النص الأدبي وتعدد القراءات، ج1، من الموقع www.statines.com يوم: 20-10-2016

[3]– محمد مصابيح: مفهوم النص والخطاب www.nachiri.net يوم: 20-10-2016

نتيجة فعل كتابي أو عدة أفعال كتابية والنصوص المكتوبة أبنية صارت موضوعية تمتلك صلاحية بين الذوات، يستطيع أن يقرأها كل واحد يعرف القراءة»[1].

- ويرى "فان ديك" أن النصوص المكتوبة تجسد عمليات بناء النص ولذلك فهي أساس تكون المجتمعات والثقافات وتطورها المستمر، أما النصوص المنطوقة حسب فان ديك دائمًا فهي تتضمن المحادثات واليومية والمحاورات والمناظرات[2].
- ونجد هناك من جمع بين النص والخطاب تحت مفهوم واحد "النص خطاب ذو معنى مثبت بالكتابة، أي مثبت بملفوظات مترابطة ومتراصة تتضمن رموزًا دلالية على القارئ أن يتعرف عليها ويدرك معناها ،أو بتعبير آخر أنّ النص مجموعة، تتشكل بصفة عامة خطابًا مسترسلاً، كما تشكل بنية قابلة الفهم والتحليل»[3].
- فبين مميزٍ بين الخطاب والنص وبين من يراهما وجهان لعملة واحدة، فإننا عمومًا لا يمكن التمييز بين النص والخطاب لا نظريًا ولا منهجيًا، فمفهوم النص يقترب منهجيًا من مفهوم الخطاب في التصورات التي تندرج في بعد السياق التواصلي بل أحياناً يصبح الخطاب أعم من النص، كما عبر عن ذلك سعيد يقطين.

إنّ الخطاب هو في آن واحد فعل لإنتاج اللفظي ونتيجته الملموسة والمسموعة، فليس التعريف الذي يمكن أن يميز بينهما، وإنما مجال استخدامها. إنّ النص عادة ما يستخدم في مجال الأدب، الخطاب يستخدم في مجال اللسانيات[4].

[1]- واورزتباك زتسيسلاف، مدخل إلى علم النص. مشكلات بناء النص، ترجمة سعيد بحيري، مؤسسة المختار، القاهرة، ط1، 2003، ص 42-43.

[2]- رانيا فوزي عيسى: علم اللغة النصي، ص 43.

[3]- مجموعة من الأساتذة، تدريسية النصوص، ج1، الدليل التربوي،/ الرباط المغرب، 2015، ص 8.

[4]- انظر: ربيعة العربي، الحد بين النص والخطاب، www.ahewar.org تاريخ النشر: 2012/04/8.

، فالنص هو مجموع البنيات التقنية التي تتضمن الخطاب وتستوعبه، وبتعبير آخر، إنّ الخطاب هو الموضوع الامبريقي والمجسد أمامنا كفعل، أما النص فهو الموضوع المجرد والمفترض، إنه إنتاج لغتنا العملية»[1].

– أما (فان دايك) فقد ميز بين الخطاب والنّص بقوله «إذ أنّ الخطاب هو عملية الإنتاج الشفوية وونتيجتها الملموسة، أما النص فهو مجموع البنيات الآلية التي تحكم هذا الخطاب، وبتعبير آخر فإن الخطاب ملفوظ ذو طبيعة شفوية لها خصائص نصية بينما النص هو الشيء المجرد والافتراضي الناتج عن لغتنا العملية»[2].

2-3-1 استراتيجيات بناء النص:

قبل أن نتحدث عن بناء النص وكيفية شكله وجب أن نتحدث أولاً عن مفهوم الإستراتيجية وما المقصود بها. الإستراتيجية مفهوم حديث نشأ في العلوم الإنسانية وقد استخدم أولاً في الحياة العسكرية (اصطلاح عسكري المنشأ) المقصود بها الخطة أو فن إدارة المعارك، ثم انتقل إلى ميادين أخرى معرفية أو حضارية، فالإنسان في حياته يمارس أفعالاً وسلوكات كثيرة بغرض تحقيق أهداف محددة، ولا يستطيع أن يحقق هذه الأهداف بمعزل عن المجتمع الذي يعيش فيه. وعليه استوجب أنْ يتخذ طريقة معينة لتحقيق ما يصبو إليه من سياق اجتماعي وأهدافه الحياتية[3]، ويطلق على هذه الطريقة الإستراتيجية وهي «طرق محددة لتناول مشكلة ما، أو القيام بمهمة من المهمات، أو هي مجموعة عمليات تهدف إلى بلوغ غايات معينة أو هي تدابير مرسومة من أجل ضبط معلومات محددة والتحكم بها»[4]. فالإستراتيجية خطة محددة مسبقا تدرس بشكل

[1]– سعيد يقطين: انفتاح النص الروائي، النص والسياق، المركز الثقافي العربي، المغرب، ط1، 2001، ص 16.

[2]– حسين خمري: نظرية التناص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال، الدار العربية للعلوم، ناشرون، بيروت ط1، ص 60

[3]– انظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب،دار الكتاب الجديد المتحدة،ط1 ليبيا،2004 ،ص 53.

[4]– المرجع نفسه، ص 53.

جيد لتحقيق الهدف المنشود، فنجد البعد الذهني والبعد المادي. فالتخطيط يتحقق على مستوى البعد الذهني والمادي ويتجسد في بلورة العمل المنشود.

أما الإستراتيجية في اللسانيات ولسانيات النص ،فإنها تعرف بوصفها محصلة لسلسلة من عمليات الاختيار واتخاذ القرارات الجارية في العادة عن وعي التي تعلم بواسطتها خطوات الحل ووسائله لتنفيذ أهداف اتصالية». فهذا التعريف يركز أساسا على العملية التواصلية والتي هي هدف من أهداف وضع الإستراتيجية.

كما نجد تعريف آخر للإستراتيجية محوَر النص «تعرف الإستراتيجية الاتصالية من أجل ذلك دائماً بواسطة أهداف معينة ومنبسطة من التفاعل، فهي تعود إذن إلى الحالة المستقبلية المستهدفة لدى المتفاعلين، ويرتبط بمكون الهدف هذا بتنشيط انساق معرفية معينة، وتمثيل نماذج ذهنية، واستحضار آراء ذاتية وقناعات ومواقف، واستحضار الوعي بالشروط السابقة لفعل الاتصال المخطط له، وبصفة خاصة التوجيه الدائم بكل النشاطات الإدراكية إلى الوظيفية المتوقعة ضمن النص المخطط له في التفاعل»[1].

فالنص هنا وسيلة اتصال تدور حولها عملية التواصل من عمليات ذهنية وآراء وقناعات ومواقف ،مع مراعاة السياق العام لفعل التواصل حتى يتم التفاعل مع النص ،وإدراك الوظائف المدرجة فيه.

وسنعرض بعض أهم الدراسات التي اهتمت بإعداد النص وإنتاجه سواء كان نصًا منطوقًا أم مكتوبًا:

- ❖ وجود قصد أو هدف معين كتبليغ معلومات، أو الحصول على معلومات او تبليغ السامع لأداء عمل ما. أو ترك عمل آخر أو إثارة أحاسيس جمالية.
- ❖ إنتاج النص:

[1]- حمدان عبد الكريم: إشكالات النص، مرجع سابق، ص 174.

- يعد إنتاج النص نشاطًا لغويًا، يخدم أهدافًا اجتماعية لذلك فهو مرتبط بسياقات مختلفة ومعقدة.
- إنتاج النص نشاط واع وخلاق، يحتوي على التطوير المباشرة لأصناف الحدث واختيار الرسائل المناسبة لتحقيقها. ويكون دائمًا نشاطًا مقصودًا ينفذه المتكلم وفقًا للشروط الملائمة التي ينتج النص في إطارها ويفهمه السامع من خلال الأقوال اللغوية.
- يعد إنتاج النص دائما تفاعلاً مرتبطًا بالشريك. ويكون دائمًا بشكل نسبي من شركاء الاتصال الذين يتعلق بهم النشاط اللغوي لمنتج النص. نسبٍ متفاوتةٍ[1].

إنتاج النص: قبل إنتاج النص يجب أن تتوفر جملة من الشروط كالمعارف والمكتسبات والخبرات الاجتماعية النفسية ... التي يصب فيها المتكلم النتائج التي يسعى إليها بواسطة إنتاجه النص ولإنتاج النص وجب توفر النقاط التالية:

- العلم اللغوي ويقصد به إدراك المعارف النحوية والصرفية والصوتية والتركيبية والدلالية، فهمًا واستعمالاً ،ويضاف إليها العوامل الغير لغوية كحركات اليدين وإيماءات الوجه وغيرها التي تعد من إنتاج النص.
- العلم الموسوعي أو الموضوعي: وهو العلم الخاص بالعالم الذي يكتسبه أفراد المجتمع، ويتفاوت في كمه وفي عمقه ،تبعًا لاختلاف المؤشرات والخبرات في الأشخاص.
- العلم التفاعلي: فإنتاج النص عادة لا يكون هدفًا في حد ذاته ،وإنما تحقيق يقصد المتكلم، قصد أحداث آثر في المتلقي.
- علم بنى النص: لكي يحقق صاحب النص غايته لا بد أن يختار نوع النص الذي يبنى عليه تصوراته وأفكاره وكذلك المتلقي تكون لديه نظرة وافية حول أنواع النصوص.
- إعداد الوسائل والنماذج لتمثيلها اللغوي.
- الاشتغال بالوسائل اللغوية في إطار التنظيم القواعد للجملة والنص[1].

[1]- حمدان عبد الكريم: إشكالات النص، ص 176.

❖ أما المرحلة الأخيرة من إنتاج النص وهي تحديد المناسبة والمقام والسياق الذي يُؤَلِف فيه النص، ثم تقسيم النص حسب النوع الذي ينتمي إليه. ومن ثمة يمكن وصف الشكل الخارجي للنص على أنه المحقق الاستراتيجي بكل تلك العمليات السابقة[2].

كما نجد **روبرت دي بوجران** يجمع مراحل إنتاج النص في أربع مراحل متناسقة مع بعضها البعض، وهي مرحلة التخطيط ويقصد الغرض الذي وُجِدَ من اجله النص ومن تم يتسنى له اختيار نوع النص. ثم التجريد ضبط المحتوى المعلوماتي فمثلاً إذا كان النص علميًا أو اجتماعيًا سياسيًا فيجب التركيزعلى المعلومات حسب السياق الذي ترد فيه.

أما المرحلة الثالثة وهي مرحلة التطوير، وفيها يتم بناء التنظيم الداخلي المفصل ،والمحكم والمفاهيم والعلاقات مثل التحديد (شباب، أصدقاء، شعب) ويضبطها نوع النص.

أما المرحلة الأخيرة وهي المرحلة التي يطفو فيها النص إلى الخارج أو إلى السطوح ويكون جاهزًا شكلاً ومضمونًا[3].

والإستراتيجيات المتحققة قي سطح النص إستراتيجيات معقدة، يمكن أنْ نضيف إليها طريقة إعداد النصوص.

أما في طريقة إعداد النصوص فيجب أنْ نميز بين الإعداد المسبق للنص سواء كان نصًا شفاهيا أو نصًا كتابيًا، بحيث تتم فيه معالجة قوية لهدف النص وخطط الذهنية والسياق مع إلباسها ثوبًا جميلاً في البلاغة والأسلوبية لبلوغ الهدف[4].

---

[1]- انظر: حمدان عبد الكريم: إشكالات النص، ص 177.

[2]- المرجع نفسه، ص 178.

[3]- انظر: روبرت دي بوجران، النص والخطاب، ترجمة تمام حسان، عالم الكتب، القاهرة، ط1، 1998، ص 418-420.

[4]- انظر: حمدان عبد الكريم: إشكالات النص، مرجع سابق، ص 180.

- **2-3-2استراتيجيات الخطاب**: تناولنا في السابق مفهوم الإستراتيجية والخطاب.

وبما أن الخطاب يعتبر مرتبًا لغويًا. فهو مكون من معنى ومبنى ،وهذا يدخل في إطار التواصل اللغوي[1]. وعليه إستراتيجية الخطاب تبنى على أربعة مراحل مهمة وهي[2]:

أ. **نوع النص**: إنّ نوع النص يعتبر بمثابة المحتوى لاستراتيجية الخطاب وأي إهمال لهذا الوعاء يؤدي إلى خلل في الإستراتيجية ،فعلى سبيل المثال إستراتيجية المحادثة ،لا يمكن أن نستعملها في نص المداخلة أو في الخطبة أو المقالة[3].

ب. **الهدف الاستراتيجي للنص**: يتضح جليًا هدف النص من خلال المتلقي أو مستقبل النص، كما يتجلى في جميع الوسائل الدلالية والتداولية التي تتضافر لإيصاله إلى مستقبل النص. «فلا ينتج المرسل خطابه عبثًا ولكنه ينتجه من أجل تحقيق هدف معين تتفاوت الأهداف من حيث أهميتها الخطابية ومن حيث ما تتطلبه من عمل ذهني و مخزون لغوي لتحقيقها»[4].

ج. **الهدف الاستراتيجي من النص**: ينبغي عدم الخلط بين هدف النص وهدف منتج النص، لأن هدف منتج النص إضافة إلى احتمال توافقه مع هدف النص قد يكون شيئًا آخر يتوسل إليه إما بواسطة تحقق هدف النص أو تحققه بطريقة ما ،أو حتى عدم تحققه لذلك ينبغي لمستقبل النص أن يجد هدف أخرغير الهدف المعلن عليه.

د. **ملائمة أساليب الخطاب لمستقبل النص**: إذا أردنا أن نحقق التفاعل والتواصل مع الخطاب يجب على استراتيجيات الخطاب أن تكون ملائمة لمستقبل النص ،لتحقق هدفها دون زيادة ولا نقصان، فالزيادة تؤدي إلا الإخفاق مثل النقص تمامًا.

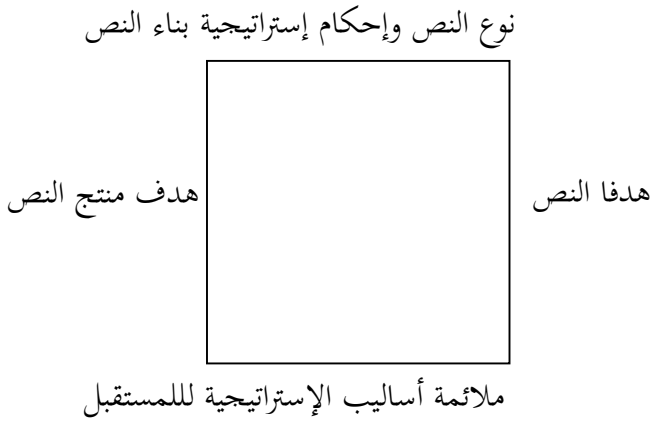
[1]- انظر: عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، مرجع سابق، ص 68.

[2]- حمدان عبد الكريم: إشكالات النص، ص 183-185.

[3]- عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب، ص 149.

[4]- المرجع نفسه،ص149

وبناء عليه يمكن قياس مقدار نجاح أية إستراتيجية في الخطاب كما يمكن رهن إستراتيجية الخطاب بها، لتصبح آلة مقاربة لاستراتيجيات الخطاب مستلزمة بالضرورة النظر في مربع استراتيجيات الخطاب الذي يمكن رسمه كما يلي[1]:



نستنتج في الأخير أنّ إستراتيجية بناء النص وإستراتيجية الخطاب إستراتيجيتان متكاملتان تؤديان إلى الهدف من النص والخطاب، ولا يوجد فاصل بينهما.

3-3المقاربة النصية L'approche Textuelle:

نظرًا للأهمية التي يكتسبها النص في تعليم مهارات اللغة ومستوياتها، تظهر أهمية المقاربة النصية في تعليم اللغة العربية، خصوصًا وأنّ المقاربة النصية تعتمد على اعتماد النص محور التعليمات من أصوات ونحو وصرف، تراكيب بلاغة ومعجم ...

والمقاربة النصية انطلقت فكرتهما أساسًا من المقاربة بالكفاءات وهي «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة بكامل ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية، ومن ثم فهي اختبار منهجي يمكن للمتعلم من النجاح في هذه الحياة على صورتها هذه، وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[2].

[1]- حمدان عبد الكريم: إشكالات النص، ص 185.

[2]- فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط1، 2013، الجزائر، ص 10.

والتي دعت إليها المتغيرات الجديدة والطارئة في حياة الإنسان من عوامل اجتماعية نفسية، اقتصادية تكنولوجية، فلا بد إدا من التفكير في بيداغوجيا تعيدُ للإنسان إنسانيته وتتوجه نحو تكوين شخصية الفرد باستقلال عن كل معرفة سابقة «إنّ اكتساب الطفل أدوات التفكير النقدي هو الرهان الوحيد ليستشرف مستقبله .وأمام هذا الركام من المعارف المتناقضة والمتضادة والسريعة في التغيير والتي فقدت قيمتها ليس لنا إلاّ أن نقوم بيداغوجيا على انجاز عادات وأنشطة وآليات التفكير النقدي»[1]. والتي تعتمد على استثمار التعلمات في الواقع المعيش للمتعلم والتي تمظهرت في إجراء تعليمي يسمى استثمار التعلمات.

المقاربة النصية تتكون من مصطلحين المقاربة والنصية فالنص أشرنا إليه سابقًا، أما المقاربة Approche فهي «تصور وبناء مشروع عمل قابل للانجاز، على ضوء خطة أو إستراتيجية تأخذ في الحسبان كل العوامل المتداخلة في تحقيق الأداء الفعال والمردود المناسب من طريقة ووسائل، ومكان، وزمان وخصائص المتعلم، والوسط والنظريات البيداغوجية». فالمقاربة إذن هي ربط التصورات النظرية وجعلها حقيقة على أرض الواقع كل هذا بمراعاة المعطيات والظروف المتعلقة بالمتعلم.

والمقاربة النصية بمنظور عام هي مقاربة تعليمية تهتم بدراسة بنية النص ونظامه ،حيث تتوجه الكتابة إلى مستوى النص ككل وليس إلى دراسة الجملة إذ أن تعلم اللغة هو التعامل معها من حيث هي خطاب متناسق الأجزاء منسجم العناصر، ومن ثم تنصب العناية على ظاهرة الاتساق والانسجام التي تجعل النص غير متوقف على مجموعة متشابهة من الجمل بل تتعد ذلك إلى محاولة رصد كل الشروط المساعدة على إنتاج نص[2].

إنّ النص مجموعة من الجمل المترابطة فهو منتوج مترابط متسق و منسجم وليس تتابعًا عشوائياً للألفاظ و الجمل، وإنما هو تتابع للجمل تستند فيه الجملة اللاحقة على الجملة السابقة.

[1]- محمد الراجي: بيداغوجيا الكفاءات، طوب بريس، ط2، 2013، الرباط، ص 18.

[2]- فريد حاجي: التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات، ص 10.

وحتى يتحقق ذلك لا بد من وجود روابط بين هذه الجمل. وتكون دراسة النص مقاربة عندما يحاول ملامسة سطحه و الدنو منه بصدق دون الحكم المسبق عليه ،أي يجعل الدراسة اللغوية المنغلقة أساسا لذلك[1].

المقاربة النصية تقتضي تقنيات في الإنتاج الشفوي والكتابي وفق اتساق تعابير المتعلم لمكتسباته القبلية ،وهذا ما نجده يوضح تعليم القواعد و البلاغة و النقد الأدبي من خلال النصوص لأن المقاربة بالكفاءات تعد روافد للنص ومن ثمة يكون التعامل معها وفق نمط نمط اندماجي.

فالنصوص بمختلف أنواعها تحتوي على الكثير من المبادئ الأدبية والفكرية والثقافية والاجتماعية ... ذات طابع إبداعي تعمل على تغذية خيال المتعلم وتصقل دوقه و موهبته.كما أن النصوص الأدبية المختارة تدرس من عدة جوانب، حيث يسعى الأستاذ مع المتعلمين إلى الكشف عن معاني النص، و أبعاده من جهة و مبناه وهيكلته من جهة أخرى ،فضلا عن دراسته ظاهرة نحوية أو صرفية أو بلاغية[2]. فاستغلال النص بهذه الطريقة يجسد لدى المتعلم النظرة الشاملة للغة ويسهل علية توظيف محتويات نشاطاتها وفروعها. ويصبح النص المحور الرئيسي و قطب الرحى تدور حوله كل النشاطات اللغوية و الأدبية.

3-3-1التـــواصل والحجاج:

اللغة ظاهرة اجتماعية على رأي عالم الاجتماع الفرنسي **دور كايم**. فلا يمكننا أن نتصور مجتمع بدون لغة. فاللغة تحضر في جميع مظاهر حياتنا اليومية، في البيت، في الشارع، المدرسة وفي الجرائد والإشهارات وغيرها من وسائل الاتصال والتواصل. كما تحضر في واجهات أخرى مثل المرافعات القضائية والمناقشات السياسية والنزاعات الحزبية والمطارحات الطائفية والمنتديات الفكرية

[1]- انظر: عادل جديد: المقاربة النصية من منظور بيداغوجي www e dumontauyus..com.

[2]- www.elraaed.com، يوم: 2016/09/20.

وغيرها[1]، تستعمل فيها كل تقنيات الإقناع والمحاججة والتواصل .هذا الذي يضل متداولاً في قطاعات معرفية مختلفة (منطق، علوم اللغة، تحليل الخطاب ...) وكل تفاعل تواصلي للإنسان يتطلب تضافر العديد من العلوم للكشف عن خباياه. فلا تواصل باللسان من غير حجاج ولا حجاج بغير تواصل باللسان. إلا أن لفظ التواصل يظل متداولاً على الألسن ويدل على ثلاثة معان حسب طه عبد الرحمن[2].

1. نقل الخبر، ولنصطلح على تسميته "بالوصل" نظراً لأن هذا المصطلح يفيد معنى الجمع بين طرفين بواسطة أمر مخصوص ، فالوصل لا يكون إلاَّ "بواصل" الواصل هنا هو بالذات (الخبر).
2. نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم ولنطلق على هذا الضرب من النقل اسم "الإيصال".
3. نقل الخبر مع اعتبار مصدر الخبر الذي هو المتكلم واعتبار مقصده الذي هو المستمع معاً، ولندع هذا النوع من النقل باسم "الاتصال".

فالنموذج الوصلي فإنه يجرد الحجاج من الفعالية الخطابية بمحو آثـــار المتكلم والمستمع وبإظهار التمظهرات الخطابية مع الجمود على الخصائص الترتيبية والصورية للحجاج مستنداً في ذلك على نظرية الإعلام فتكون نتيجة هذا التجريد تحويل الحجاج إلى بنية مجردة.

أما النموذج الايصالي فإنه يهتم بدور المتكلم في التفاعل الخطابي مركزاً على نظرية الأفعال اللغوية ،فيكون الحجاج من هذا القبيل بنية دلالية موجهة.

أما النموذج الاتصالي وهو بيت القصيد في العملية التواصلية الحجاجية فإنه ،يهتم بدور المتكلم والمستمع معاً في العملية التواصلية التخاطبية فيركز على علاقة التفاعل الخطابي، مبرزاً أهمية

[1]- ينظر حسان الباهي: الحوار ومنهجية التفكير النقدي، افريقيا الشرق، المغرب، ط2، 20013، ص 71.
[2]- طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، المركز الثقافي العربي، ط2، 2006، ص 254.

التزاوج القصدي والوظيفي والبياني ،ودور الممارسة الحسية والفعلية التي تقوم على الأخذ بالمعاني المجازية والقيم الأخلاقية، فتكون بذلك ثمرة الاشتغال المزدوج بين المتكلم والمستمع إحياء الحجاج وجعله بنيه تداوليه تجتمع فيها الأفعال والأخلاق[1]. ويتحقق هذا كله في إطار ما يعرف بالمثلث الحجاجي حسب فيليب بروتون الذي يقسمه إلى ثلاث مستويات.

رأي الخطيب وينتمي إلى المجال المحتمل سواء تعلق الأمر بأخذ وقته أم بوقته أم بفكرة. أم بوجهة نظر إنه الرأي في حد ذاته قبل أن يتشكل في صيغة حجة.

- الخطيب وهو الذي يحاجج لنفسه أو للآخرين (مثل عمل المحامي). فالخطيب الذي يمتلك رأياً هو من يتخذ موضع النقل ،هذا الرأي إلى المتلقي وإخضاعه له لكي يشركه في أي أن يجعل رأيه هو المتلقي.
- الجملة التي يدافع عنها الخطيب، يتعلق الأمر بالرأي الذي يتشكل لأجل الإقناع ونسيان الرأي. في هذه الحالة في برهان حجاجي. ويمكن أن تقدم الحجة بكلام مباشر أو غير مباشر مثل الراديو، الهاتف أو الصورة أو كتابة مثل رسالة، كتاب ...

4-4الفرق بين الحوار والحجاج والمناظرة:

- **1-*الحوار**: لفظ شاع في عصرنا بطريقة ملفتة للنظر، بحيث صار سمة هذا العصر فنسمع في حوار أجراه الموقع أو القناة لإذاعة مع الباحث، العالم، المختص، المدرب، اللاعب... وحسب معجم تحليل الخطاب لـ: دومنيك شارودر و دومينيك منغينو «أخد هدا المصطلح من اليونانية Dialogos (بمعنى محادثة ونقاش) ومعناه الحقيقي حسب معجم اللغة الفرنسية (Le robert) هو محادثة بين شخصين أو أشخاص عديدين[2]».

[1]- طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، ص 272.

[2]- باتريك شارودو ودومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب ،ترجمة عبد القادر المهيري، حمادي صمود، ص 170.

وعمومًا فالحوار هو مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين أو أكثر وعرفه بعضهم بأنه نوع من الحديث بين طرفين أو فريقين يتم تداول الكلام بينهما بطريقة متكافئة، ويغلب عليه الهدوء والبعد عن الخصومة، والتعصب وهو ضرب من الأدب الرفيع[1].

- كما يعتبر الحوار في حد ذاته مجالا لإبداء الآراء بامتياز، وهو بذلك متنفس يجد فيه المتحاورون إمكانية لقول ما يمكنهم قوله بشأن القضايا المختلفة سياسية، اقتصادية، اجتماعية....، ويهدف إلى إثارة الأفكار الجديدة وتنوير الرأي العم وتوجيهه، بغية تحقيق فائدة مزدوجة.

من جهة يتمكن الحوار من طرق آفاق معرفية جديدة، ومن جهة ثانية يخرج المتحاورون المتتبعون بمردودية فكرية متقدمة عما عهدوا في السابق. فالحوار يخلص إلى التأثير على المنظومة المعرفية التي تكون سابقة عن الحوار بهدف تغيرهما بإضافات تحليلية جديدة وبرؤى تقويمية وتأويلية لم تعهد في السابق[2]. وغالبا ما يكون الحوار متبوع بالمناقشة التي هي كذلك نوع من التحاور بين الطرفين، لكن تقوم على أساس استقصاء الحساب وتعرية الأخطاء[3]. ويكون عادة الاستقصاء في مصلحة أحد الطرفين فإذا كان الحوار يهدف إلى تغير المكتسبات وإثارة أفكار جديدة فلأن المناقشة يغلب عليها طابع استقصائي بغية إظهار عيوب وأخطاء تصب في مصلحة واحد من المتناقشين.

- 2*__الجدل أو الجدال__ هو المفاوضة على سبيل المنازعة والمغالبة، وعبارة عن دفع المرء خصمه عن فساد لحجة أو شبهة ولا يكون إلاّ منازعة غيره[4]. وتشير كلمة جدال في معجم تحليل الخطاب

[1]- انظر الموقع: www.Ebumargom.com، يوم: 2016/09/16.

[2]- محمد نطيف : الحوار وخصائص التفاعل التواصلي، افريقيا الشرق، 2010، المغرب، ص 63- 64- 65.

[3]- انظر: www.almajd..net، يوم: 2014/06/06.

[4]- انظر: www.almajde.slamacadyne. ، يوم: 2016/06/06.

لي باتريك شارودو ودومينيك منغنو «شكل من التحاور يدور بين طرفين ويُهيكل التبادل فيه حسب أدوار خصوصية وموجه نحو البحث المنظم عن الحقيقة»[1].

فالجدال إذن حوار يقوم بين طرفين يُؤسس على تفهم كل طرف وجهة نظر الطرف الآخر «حوار كلامي يتفهم فيه كل طرف من الفريقين المتحاورين وبهذا نظر الطرف الآخر ويعرض فيه كل طرف منهما أدلته التي رجحت لديه استمساكه بوجهة نظره ثم يأخذ بتبصر الحقيقة من خلال الانتقادات التي يوجهها الطرف الآخر على أدلته، أو من خلال الأدلة التي ينير له بها النقاط التي كانت غامضة»[2].

فالجدل والمجادلة والجدال ،كلمات كلها تصب في حقل دلالي واحد هو العناد والتمسك بالرأي. والمجادلة نوعان مجادلة محمودة وأخرى منبوذة.

أ. **المجادلة المنبوذة:** وهي مجادلة ومماراة، يماري بها السفهاء ويجاري العلماء ويريد أن ينتصر قوله فهذه مذمومة.

ب. **المجادلة المحمودة:** وهي مجادلة لإثبات الحق، وإنْ كان عليه فهذه محمودة مأمور بها، فالغرض من المجادلة، إن كان الهدف منها إثبات الحقن وإزهاق الباطل فهذا أمر محمود، وتعلمها خير لا سيما في زماننا هذا الذي كثر فيه الجدال والميراء ، أما الجدال الذي لا فائدة ترجى من ورائه يقصد الغلو والمخاشنة فهذا جدال مفهوم مكروه ومنهم من يسميه بالجدال البيزنطي (جدال عقيم) لا طائل من ورائه يناقش فيه طرفان دون أن يقنع احدهما الآخر[3].

[1]- باتريك شارودو ودومينيك منغنو، معجم تحليل الخطاب، مرجع سابق، ص 169.

[2]- عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الأشكال والمناظرة، دار القلم، دمشق، ط4، 1993، ص 321.

[3]- انظر: www.fatawaweb.net، يوم: 2016/06/06.

فالملاحظة بين الجدل والحوار أنهما يشتركان في نقطة واحدة وهي مراجعة الكلام وتداوله بين طرفين، إلاّ أن المجادلة تأخذ وقعًا آخر يتسم بالغلظة والشدة والخصومة.

3-*المنـــــاظرة:

هي شكل من أشكال الخطاب العام، وهي عبارة عن مواجهة بين متحدثين اثنين أو أكثر حول قضية معينة ضمن وقت محدد. والمناظرة نقاش رسمي يدور حول قضية معينة ويتم في حلبة عامة تقدم فيها حجج متعارضة فهي مسابقة رسمية تحكمها ضوابط تقام في إطار محدود ويديرها حكام أو رئيس تحكيم[1] وكذلك المناظرة هي «محاورة بين فريقين حول موضوع لكل منهما وجهة نظر، تخالف وجهة نظر الفريق الآخر. فهو يحول إثبات وجهة نظره وإبطال وجهة نظر خصمه، مع رغبته الصادقة بظهور الحق والاعتراف به لدى ظهوره»[2].

وهدف المناظرة في الأصل؛ هو تعاون الفريقين المتناظرين على معرفة الحقيقة والتوصل إليها، بتبصير كل منهما صاحبه بالأماكن المظلمة عليه والتي خفيت عنه باحثًا عن الحقيقة. وهناك توافق بين الحوار والمناظرة إذ أنّ المناظرة نوع من أنواع الحوار ،وعند الرجوع إلى المناظرة يتبين أنها تعتمد على الدقة العلمية أكثر من اعتماد الحوار على ذلك. فالمناظرة هي طريقة البحث بين المتعارضين حتى يتبين الصواب في الموضوع المثار للنقاش بينهما.

وسنورد بعض الفروقات بين الجدال والمناظرة والحوار والحجاج[3].

آثرت ترك الحجاج إلى فصل آخر للحديث عنه لأنه موضوع بحثنا ،لذلك سنتحدث عن الفروقات بين هذه المصطلحات بشكل جوهري مع ترك الحجاج في الفصل الثالث.

---

[1]- انظر: www.qatardebate.org ، يوم2016/06/06

[2]- عبد الرحمن حسن حبنكة الميداني، ضوابط المعرفة وأصول الأشكال والمناظرة، ص 371.

[3]- انظر الموقع:الدررالسنية، موسوعة الأخلاق، الإشراف العام علوي بن عبد القادر السقاف www.dorar.net، يوم: 2016/06/06.

- الجدال والحجاج: الغرض المطلوب من الحجاج هو ظهور الحجة أما الجدال فهو الرجوع عن المذهب وعلاقة الحجاج بالجدل ليست تناظرية فكل جدل حجاج والعكس غير صحيح[1].
- بين الجدل والمناظرة والمحاورة:
- الجدل يراد منه إلزام الخصم ومغالبته.
- المناظرة: فهي تردد الكلام بين شخصين يقصد كل واحد منهما تصحيح قوله، وإبطال قول صاحبه، مع رغبة كل منهما في ظهور الحق.

المحاورة هي المراجعة في الكلام ومنه التحاور أي التجاوب وقد ورد لفظ الجدل والمحاورة في موضع واحد من سورة المجادلة في قوله تعالى: ﴿قَدْ سَمِعَ اللَّهُ قَوْلَ الَّتِي تُجَادِلُكَ فِي زَوْجِهَا وَتَشْتَكِي إِلَى اللَّهِ وَاللَّهُ يَسْمَعُ تَحَاوُرَكُمَا﴾[2].

كما نجد تردد البرهان والحجة في كثير من المواضيع فالبرهان هو الفاصلة البينة. قال تعالى: ﴿هَاتُوا بُرْهَانَكُمْ إِن كُنتُمْ صَادِقِينَ﴾[3]. أما الحجة فهي الدليل والبرهان جاء في التنزيل: ﴿ أَتُحَاجُّونِّي فِي اللَّهِ وَقَدْ هَدَانِ ﴾[4]. معناه الدليل الذي يستخدم في مواجهة الخصم[5].

[1]- ذهبة حمو الحاج: التداولية وإستراتيجية التواصل، ص 276.

[2]- سورة: المجادلة، الآية 01.

[3]- سورة: البقرة، الآية 11.

[4]- سورة: الأنعام، الآية 80.

[5]- انظر الموقع: www.bayanelislam.net ، يوم: 2015/06/06.

الخلاصة:

حاولنا في هذا الفصل أن نقف على أهم المصطلحات الأساسية في موضوع بحثنا ،بداية بمفهوم النص والخطاب مع الفروقات الموجودة بينهما والتي تحدث عنها الدارسون .وطرح التوجه الذي اعتمدناه في هذه الدراسة وهي أننا لم نعتمد على الفروقات بينهما، وتبنينا الطرح الذي يقول بأن النص والخطاب كلاهما واحد. أو وجهان لعملة واحدة، ثم التركيز على أنواع النصوص أو بالخصوص النص الحجاجي الذي يدور حوله البحث، مع تبيان الاستراتيجيات التي تبني النص والخطاب مع الاهتمام بالمقاربة بالكفاءات لأنها هي الموضة الحالية في تدريس اللغة العربية في مدارسنا، مبينا أهمية الحجاج في عملية التواصل .وفي الأخير حاولنا وضع بعض الحدود والفواصل بين بعض المصطلحات التي لها علاقة بالحجاج وهي الحوار ، المناظرة والجدال.

وقد أخذ هذا الفصل في عمومه طابعًا نظريًا وتلك حتمية منهجية فرضتها طبيعة البحث وهذا في مجمله رؤية وقراءة تحتمل الصواب كما تحتمل الخطأ.

الفصل الثالث:

الحجاج طبيعته وضوابطه.

1. لمحة تـاريخية عن الحجاج:

نسعى في هذا الفصل إلى إعطاء لمحة تاريخية عن الحجاج قديماً ،وليس غرضنا التأصيل أو التأريخ للحجاج، وإنما لكشف بعض النقاط الأساسية التي مهدت إلى ظهور ما يعرف بالنظرية الحجاجية.

إنَّ امتداد الدرس الحجاجي موغل في القدم ويعود بالدرجة الأولى إلى ما يعرف بالسفسطائيين أو النزعة السفسطائية التي ظهرت بعد انتهاء الحرب التي نشبت بين الفرس واليونانيين في القرن الخامس قبل الميلاد، وخروج اليونانيين إذْ ذاك منتصرين على الفرس وقتلوا الملك دارا سنة 486ق.م[1].

ومعلوم أنَّ الأمة التي تخرج من الحرب تكون حالها منهكة على جميع الأصعدة العسكرية الاقتصادية ... في هذه الظروف الصعبة،انبرى الشبان اليونانيون على التعلم في مختلف المناحي العلمية والثقافية، ولم يكن المعلمون ليسدوا حاجات طلاب العلم، فكان أنْ حمل لواء العلم أناس أذكياء لا يبحثون على الحقيقة بل همهم هو الاستفادة من أحوال الناس العارضة، ويطلبون مبالغ ضخمة نظير تعليم الطلاب[2].

كما ادعى البعض أنَّ السفسطائية نشأت وظهرت كرد فعل على تقديس اليونانيين للفلسفة والفلاسفة ،واعتبارهم أشخاصاً فوق البشر. فحاول بعض السفسطائيين أنْ يثبتوا للناس كذب الفلاسفة ودجلهم، وعليه فالسفسطة في المفهوم الفلسفي العام تعني الحكمة المموهة وهي عند المناطقة قياس مركب من مقدمات وهمية أو كاذبة، فالسفسطة قياس ظاهره صحيح وباطنه فاسد وغايته خداع الآخرين، وهذا شرط أساسي وضروري لأنه إنْ لم يكن غايته خداع الآخرين وكان كاذباً لكان مجرد غلط منطقي عادي بسبب الجهل بقواعد المنطق ومبادئه[3].

[1]- هادي فضل الله: السفسطائية بين الوجودية والبرغماتية، دار الهادي للطبـاعة والنشر والتوزيع ، ط1، 2008، لبنان، ص 41.

[2]- المرجع نفسه، ص 41.

[3]- المرجع نفسه، ص 27.

فهذه الحركة الفكرية والاجتماعية التي رفعت شعار «الإنسان مقياس كل شيء» تنكرت للقيم وكانوا يخاطبون الناس قائلين أنَّ الحقيقة ما يراه الفرد حقيقة. وانتهى بهم الأمر إلى اللجوء إلى الحيل الخطابية والألاعيب القولية، أمر مشروع إذا كانت النتيجة في نهاية المطاف تحقيق مصلحة شخصية راجحة، كما برعوا براعة كبيرة في توظيف الأساليب البلاغية الخطابية[1].

فمن ألاعيب السفسطائيين مثلاً الجمع بين متناقضين في آن واحد ومن جهة واحدة وعلى شخص واحد مثل ما قام به أحد السفسطائيين:

كل أهل كريت كاذبون (كريت جزيرة)

وأنا من كريت

وأنا صادق في ما أقول

فهل أنا صادق أم كاذب.

فأجاب السفسطائي: إذا كنت صادقاً في قولك فأنت كاذب، لأنك من كريت وإن كنت كاذباً في قولك فأنت صادق. وبذلك يكون قد أثبت الصدق والكذب للشخص الواحد وفي الوقت الواحد[2].

ومن ثمة تميزت الحركة السفسطائية عن غيرها من الحركات الفلسفية بقولها بسلطة الكلمة والخطاب. وأن الخطابات تمارس سلطة مثل سلطة السحر والدواء. كما أن الخطابة كفن أو علم فهي مجرد تقنية يمكن أن نستنج الرأي الصحيح أو الرأي الخاطئ[3].

[1]- رشيد الراضي: الحجاج والمغالطة من الحوار في العقل إلى العقل في الحوار، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2010، ليبيا، ص 13.

[2]- هادي فضل الله: السفسطائية، مرجع سابق، ص 43.

[3]- الزاوي بغورة: الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة، دار الطليعة، ط1، 2005، بيروت، لبنان، ص13.

تصدى أعلام الفكر اليوناني القديم إلى الحركة السفسطائية ودحضوها وحاربوها إلى أن اضمحلت وتلاشت.وسوف نذكر بعض الشواهد التي تثبت ذلك، مثل ما دار بين أحد السفسطائيين وسقراط.

هاجم سقراط السفسطائيين واتهمهم بالتمويه وبالمنطق المزخرف وقوة البلاغة واحتقرهم لتقاضيهم أجوراً مرتفعة من تلاميذهم.

سأل سقراط مرة أحد السفسطائيين عن النفس الذي يخرج من جوف الإنسان، هل هو حار أم بارد. فحار السفسطائي جواباً وتابع سقراط يسأله إذا أردّت أن تبرد الطعام الساخن فماذا تفعل به، فأجابه السفسطائي أني انفخ فيه، فتابع أسئلته، إذاً النفس الذي يخرج من جوفك هو بارد. فأجابه السفسطائي نعم، وتابع سقراط، إذا كنت تشعر بالبرد الشديد وخاصة في يديك فماذا تفعل، فأجاب السفسطائي في الحال انفخ في يدي أسخنها. وتابع سقراط إذاً النفس حار فأجابه السفسطائي نعم. وبذلك يكون السفسطائي اعترف بأن النفس الذي يخرج من فم الإنسان هو بارد وحار في الوقت ذاته. فوقع التناقض[1]، وانسحب السفسطائي من الحوار مهزوماً.

وسار على نفس خطى سقراط كل من أفلاطون وأرسطو وبالتالي بدأت أركان هذه الحركة بالتضعضع والتفكك. وتراجع نفوذها الاجتماعي والسياسي ...

لكن يبقى الأهم في هذا التـراث هو ذاك الجهد المتواصل في كسب مختلف السفسطات حتى يسلم المخاطب من الوقوع في مصائد الخطيب السفسطـائي وحيله القولية. وقد كان أول عمل في هذا الـمجال هو ما قام به أرسطـو نفسه حيث خصص كتـاباً مستقلاً في مدونته المشهورة باسم الأورغـانون وهو كتـاب السفسطة أو التبكيتات السفسطائية Réfutation Sophistique الذي سيصير منطلق المناطقة والدارسين الذين أتو بعده وحاولوا القيام بالعمل نفسه. فأضافوا وعدلوا أشياء واستقواهذا الإرث بشكل أو بأخر[2].

[1]- هادي فضل الله: السفسطائية، مرجع سابق، ص 70.

[2]- رشيد الراضي: الحجاج والمغالطة، مرجع سابق، ص 15.

2. الحجاج في البلاغة العربية القديمة:

إن أهم عمل يلفت النظر في بلاغة الحجاج في الثقافة العربية القديمة هو كتاب "البيان والتبيين" للجاحظ، لكن قبل الحديث عن الجاحظ لا بأس أن نُعرج على أهم العوامل التي ساعدت على نشأة البلاغة العربية وهذا لما له أهمية في بحثنا[1].

- هناك عوامل متعددة ساعدت على تطور البلاغة ونشأة التأليف فيها لعل من أهمها البحوث والدراسات التي اتصلت بالقرآن الكريم لغةً وإعجازاً وتركيباً وبناءً.
- النص الشعري وما أثاره من خصومة نقدية بين أنصار القديم وأنصار الجديد.
- تقعيد اللغة وما اتصل بها من مناهج وطرق لعبت دوراً كبيراً في تطوير علم المعاني والبيان والنحو، ولعبت الدراسات المنطقية قطب الرحى في مباحث كلا الجانبين البلاغي والنحوي.
- الثقافات الأجنبية ودورها في إثراء وتطوير وفتح الدرس البلاغي على العديد من الحقول كالفارسية، والهندية، إلا أن حضور المؤثر اليوناني كان بارزاً وملموساً من خلال الكتب التي تناولت كتب المعلم أرسطو بالترجمة والشرح.

في ظل هذا الزخم الفكري المتميز يظهر الجاحظ مدافعاً عن الحوار وثقافته محاولا وضع نظرية لبلاغة الحجاج والإقناع يكون مركزها الخطاب اللغوي بكل ما يصاحبه من رسائل إشارية ورمزية ودلالات لفظية وغير لفظية[2].

فالبيان: «اسم جامع لكل شيء كشف لك قناع المعنى وهنا كالحجاب دون الضمير حتى يفضي السامع إلى حقيقته، ويهجم على محصوله كائناً ما كان ذلك ومن أي جنس كان الدليل،

[1]- محمد سالم محمد الأمين الطلبة: الحجاج في البلاغة المعاصرة، دار الكتاب الجديد المتحدة، ط1، 2008، بيروت لبنان، ص 209.

[2]- المرجع نفسه، ص 211.

لأن مدار الأمر والغاية التي إليها يجرى القائل والسامع إنما هو الفهم والإفهام، فبأي شيء بلغت الإفهام وأوضحت عن المعنى فذلك هو البيان في ذلك الموضع»[1].

فمن هذا التعريف تتضح العلاقة بين الحجاج والبيان حيث يمكن أن نعده من البحوث المهمة في الحجاج وذلك حسب الارتباطات الآتية: الكشف عن المعنى ويكون بدليل الفهم والإفهام والغاية من الكلام، وهتك الحجاب وهذا يعني الإقناع والإفهام ومجمل هذه العناصر تكون عملية حجاجية بين فعلي الإنتاج والتلقي[2].

أما نظرة الجاحظ للكلام فلا يمكن تمييزها عن البلاغة فهو يقوم بوظيفتين أساسيتين هما الوظيفة الخطابية وما يتصل بها من إلقاء وإقناع واحتجاج ومناظرة. والخطب التي أوردها تدور حول ثلاث محاور (ديني، سياسي وجدلي).

ويغلب عل هذه المحاور الطابع الحجاجي وهو يشير إلى أهميته باعتبار البلاغة حجاجاً، فهي تصور الحق باطلاً والباطل حقاً على تعبير الجاحظ[3].

ويرى محمد العمري أن مادة البيان والتبيين لا تخرج عن ثلاثة محاور هي[4]:

1. وظيفة البيان وقيمته.
2. العملية البيانية.
3. البيان العربي.

فالوظيفة الأولى تدرج ضمن الحديث عن طبيعة البيان وقيمته وهذا من خلال ربطه بالفهم والإفهام والدفاع والخطابة وما يتصل بها. أما الوظيفة الثانية فهي تخص أحوال المقام الخطابي

[1]- أبو عثمان عمر بن بحر: الجاحظ البيان والتبيين المجلد الأول، الجزء الأول، وضع حواشيه مؤقت شهاب الدين، دار الكتب العلمية، ط2، 2003، بيروت لبنان، ص 60.

[2]- عباس حَشاني: خطاب الحجاج والتداولية، دراسة في نتاج ابن باديس الأدبي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، ط1، 2014، الأردن، ص 30.

[3]- محمد سالم محمد الأمين الطلبة: الحجاج في البلاغة المعاصرة، ص 212.

[4]- محمد العمري: البلاغة العربية أصولها وامتداداتها،افريقيا الشرق،المغرب،1999، ص 193.

والمعاني والأدلة، والوظيفة الثالثة تُعنى بكيفية الدفاع عن البيان العربي، وتقاليده ضد الشيوعيين والمتطرفين.[1]

هذا فيما يخص رؤية الجاحظ البيانية والحجاجية التي ظهرت في وقت مبكر من تاريخ الدراسات البلاغية العربية، كما نشير أيضاً أن الحجاج تناوله عدة باحثين من بينهم أبو هلال العسكري في كتابه الصناعتين، أبو الوليد الباجي: المنهاج قي ترتيب الحجاج، ابن حزم الأندلسي، السكاكي وغيرهم كثير، أما في العصر الحديث فقد تناوله ثلة من الباحثين والدارسين بالضبط التقنين للدرس الحجاجي على رأسهم أبو بكر العزاوي من خلاله الكتب والمقالات التي ألفها في الحجاج، كذلك نجد طه عبد الرحمن محمد العمري وغيرهم الذين حاولوا وضع أسس ومفاهيم وضوابط للدرس الحجاجي بتطور حجاجي يتماشى مع الرؤى الحديثة.

3. الحجاج:

3-1المفهوم المعجمي والاصطلاحي:

الحجاج مفهوم قديم حديث في آن واحد، غير أن الدلالة المعاصرة لهذا المفهوم حُملت وشحنت بدلالات، وإضافات فكرية تضاف إلى حمولته اللغوية والفكرية القديمة[2].

أ- لغـة: عند البحث عن المعنى المعجمي لكلمة (الحجاج) في المعاجم العربية نجدها تدور حول عدة معان نذكر منها ما أورده ابن منظور في مادة (ح ج ج) إذ يقـول: «الحجُ: القصد. حج إلياً أي قدم. وحجةُ بحجة حجاً: قصده ... والمحجة الطريق. يقـال: حـاججتهُ أحاجُه حجاجاً ومحاجةً حتى حججتهُ أي غلبته بالحجج التـي أدليت بها.

والحجة: البرهان: وقيل «ما دفع به الخصم، ورجل محجاج أي جدل وحاجه محاجةً وحجاجاَ: نازعته بالحجة»[3].

[1] محمد سالم محمد الأمين طلبة: الحجاج في البلاغة المعاصرةص213.

[2] أمال يوسف المغامسي،الحجاج في الحديث النبوي،دار المتوسطية للنشر،ط1،2016ص20.

[3] ابن منظور لسان العرب مادة (ح ج ج) ص226.

فهذه المعاني تصب في إطار الخصومة والغلبة بالحجة الدامغة وهذا م[1]ا يؤكده الزمخشري: «حاج خصمه فحجّهُ وفلانُ خصمه محجوج»[2].

وفي ذات السياق و المعاني تدور كلمة الحجاج في المعجم الوسيط «حاجَهُ: محاجةً وحجاجاً: جادله ... احتج عليه: أقام الحجة وعارضه مستنكراً فعله.

تحاجوا: تجادلوا

الحجة: الدليل والبرهان»[3].

وفي القواميس الغربية نجد لفظة Argumentation تشير إلى عدة معاني أبرزها حسب قاموس روبير الصغير إلى:

- القيام باستعمال الحجج.
- مجموعة من الحجج التي تستهدف تحقيق نتيجة واحدة.
- فن استعمال الحجج أو الاعتراض بها في مناقشة معينة.

وفي القاموس ذاته نجد Argumenter تشير إلى الدفاع عن اعتراض أو أطروحة بواسطة حجج أو عرض وجهة نظر معارضة مصاحبة بحجج»[4].

وفي الانجليزية يكثر استخدام مادة (Argu) إلى وجود اختلاف بين طرفين ومحاولة كل منهما إقناع الآخر بوجهة نظره وذلك بتقديم الأسباب والعلل raisons التي تكون حجة

[1]- جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري: أساس البلاغة، تحقيق محمد باسل عيون السود، دار الكتاب العلمية، ط1، 1998، بيروت، ص 169.

[2]- إبراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات وآخرون: المعجم الوسيط، الجزء الأول والثاني مادة ح ج ج، ص 199.

[3]- الحبيب أعراب: الحجاج والاستدلال الحجاجي-مقال- ضمن كتاب الحجاج، مفهومه ومجالاته، دراسات نظرية وتطبيقية في البلاغة الجديدة. مجموعة من الباحثين، إشراف حافظ إسماعيل علوي: عالم الكتب الحديث، الجزء الأول، 2010، الأردن، ص 20-21.

Argument مدعمة أو داحضة لفكرة أو رأي أو سلوك ما. «حيث تقترب هذه الدلالة اللغوية من الدلالة الاصطلاحية للحجاج في الدراسات الفلسفية الحديثة»[1].

فالحجاج عموما لا ينحصر في استعمالات خطابية ظرفية، و إنما هو بعد ملازم لكل خطاب على وجه الإطلاق. والسبب في ذلك أن كل خطاب حال في اللغة تمنحه العناصر الأولية القاعدية لكل حجاج[2]. يجمع الحجاج بين طرفين أو أكثر بحيث يدل كل طرف بحججه قصد إفحام الخصم، بوصف الحجج على نحو معين يستميل فيها العقول والقلوب.

ب- اصطلاحا: يختلف مفهوم الحجاج* من حقل إلى آخر، ومن مجال إلى آخر لذلك يعتبر الحجاج موضوعا متشعبًا وذلك بالنظر إلى الاتجاهات والنظريات التي اهتمت به، فقد امتد الاشتغال بهذا المجال منذ القدم وبالضبط مع اليونانيين وأعلام الفكر الإغريقي (سقراط، أفلاطون، أرسطو) حتى يومنّا هذا[3]. والشيء الملاحظ حول هذه الأعمال أنها تسند إلى مرجعيات مختلفة فنجد المفهوم الفلسفي، والمفهوم المنطقي، المفهوم البلاغي، القضائي، التعليمي. وهذا ما يهم البحث، وهذا التنوع عامل من العوامل التي جعلت مفهوم الحجاج من المفاهيم المثيرة للالتباس التي يصعب الإحاطة بها. وهناك عوامل أخرى أدت إلى غموض هذا المفهوم منها[4]:

---

[1]- جميل عبد المجيد: البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع، 2000، القاهرة، ص 205.

[2]- ينظر: الحبيب أعراب الحجاج والاستدلال الحجاجي، مرجع سابق، ص 625.

* الحجاج في صلب التصور القديم للخطابة، فبعد أن أصابه ضرب من عدم الاعتبار راجع إلى أفول نجم الخطابة وطغيان بعض أشكال العلمونة، أعيد تأسيس الدراسات الحجاجية في النصف الثاني من القرن العشرين انطلاقاً من أعمال ش.بولمان، البرخت تيتيكا 1970. ر س تولمان 1958 وهملان 1970، وكذلك أعمال ج ب غرايز، وأ.ديكرو في السبعينات (1990-1996). أنظر معجم تحليل الخطاب باتريك شارودو، دومينيك منغنو، ترجمة ع. القادر لمهيري، حمادي صمود ص 68.

[3]- عليوي أباسيدي: الحجاج والتفكير النقدي مقاربة تداولية منطقية معرفية نقدية، دار نشر المعرفة، ط.1.، 2014، المغرب، ص 09.

[4]- أمال يوسف المغامسي، مرجع سابق، ص 22.

- تعدد مظاهر الحجاج وتنوعها ما بين الصريح والضمني وغير ذلك.
- تعدد استعمالات الحجاج، وتباين حقوله.
- خضوع الحجاج في دلالته لما يميز ألفاظ اللغة الطبيعية من قابلية للتأويل المتجدد ومرونة الاستعمال.

إلاّ أن هناك بعض المحددات التي اتفق عليها دارسوا الحجاج وهي:

- الحجاج خطاب إقناعي: أي أنّ هدفه التأثير في المتلقي، إما لتدعيم موقفه وإما لتغيير رأيه فتبنّى موقف جديد سواء كان هذا الموقف يقتصر على الإقناع الذاتي أو يقتضي فعلاً ما، ومن ثمة قد رأينا أن المحدد الأول للحجاج لا يتعلق بالشكل اللغوي أو بمحتوى الخطاب، ولكن بوظيفته الكلية، فالنص الحجاجي لا يمكن أن يعرف من خلال خصائص شكلية لغوية، حيث يمكن أن يتواجد الحجاج مع الوصف أو السرد أو مع الشعر وغيرها[1].
- أن الحجاج بعد جوهري في اللغة ذاتها فحيثما وجُد خطاب العقل واللغة وجد الحجاج واستعمل كاستراتيجية لغوية وعقلية ،يلجأ إليها المتكلم لإقناع نفسه أو إقناع غيره[2].

وهذا أبرز ما ذهب إليه منظري نظرية الحجـاج المعـاصرة كـ: شايم بيلمان CH.Perlman وميشال ماير M.Mayer حيث يقول الأخير «يعرف الحجاج عادة بكونه جهداً اقناعياً (افحامياً) ويعتبر البعد الحجاجي بعداً جوهرياً في اللغة لكون كل خطاب يسعى إلى إقناع من يتوجه إليه الخطاب»[3].

وانطلاقاً مما سبق ذكره نلاحظ أنّ هناك نوعين من الحجاج في النظريات المعاصرة حجاج عادي عند البلاغيين الجدد يستعمل تقنيات بلاغية ومنطقية من أجل الإقناع ويمثله –على سبيل

[1]– كورنيليا فون راد. صكّوحي: الحجاج في المقام المدرسي، منشورات كلية الآداب، منوبة، 2003، ص 13.
[2]– الحبيب أعراب الحجاج والاستدلال الحجاجي، ص 624.
[3]– المرجع نفسه، ص 625.

المثال- بيرلمان Perluman، تيتكا Tyticaاللذان عرفا الحجاج، انطلاقاً من موضوعه بأنه «درس تقنيات الخطاب التي من شأنها أن تؤدي بالأذهان إلى التسليم بما يعرض إليها من أطروحات أو تزيد في درجة ذلك التسليم»[1].

أما الاتجاه الثاني فيمثله -على سبيل المثال- كل من ديكرو R.Décro، وانسكومبر و بلانتان من أصحاب التصور اللساني التداولي للحجاج حيث يتمثل الحجاج عند كل من ديكرو وانسكومبر بتقديم المتكلم الأول (ق1) يفضي إلى التسليم بقول أخر (ق2) وسواء أكان (ق2) صريحاً أو ضمنياً فعملية قبول (ق2) على أنه نتيجة (ق1) تسمى عملية محاجَّة»[2].

ويميز ديكرو بين معنين للفظ الحجاج: حجاج بالمعنى العادي وحجاج بالمعنى الفني.

- فالحجاج بالمعنى العادي هو طريقة عرض الحجج وتقديمها ويستهدف التأثير في السامع. فيكون بذلك الخطاب ناجحاً فعالاً، وهذا معيار أول لتحقيق السمة الحجاجية، غير أنه ليس معياراً كافياً، بحيث لا نهمل السامع أو المتلقي. فنجاح الخطاب يكمن في مدى مناسبته للسامع ومدى قدرة التقنيات الحجاجية المستخدمة على اقناعه[3].
- أما الحجاج بالمعنى الفني فيدل على صنف مخصوص من العلاقات المودعة في الخطاب والمدرجة في اللسان، وتكمن الخاصة الأساسية لهذه العلاقات في كونها مندرجة وقابلة للقياس[4].

هذا فيما يخص الحجاج بشكل عام. أما الحجاج التعليمي فيصعب تحديده ونجد القليل من الدارسين من خاض فيه، نذكر على سبيل المثال -لا الحصر- عليوي أبا سيدي في كتابه الحجاج والتفكير النقدي الذي قدم تصور تعليمي للحجاج بقوله «يعتبر الحجاج كنشاط خطابي

[1]- ينظر: أمال يوسف المغامسي: الحجاج في الحديث النبوي، ص 23.

[2]- عبد الله صوله: في نظرية الحجاج ، نظرية وتطبيقات، مسكيلياني للنشر والتوزيع، تونس، ط1، 2011، ص 13

[3]- صابر الحباشة: التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، ط1المغرب، 2010، ، ص 21.

[4]- المرجع نفسه، ص 21.

اجتماعي ولغوي مجالاً لاشتغال العلوم المعرفية في جانب التطبيقي للتفكير النقدي (الحوار النقدي) الذي يهتم بطرق تعلم القدرة على التحاجج وإنتاج المعرفة سواء تعلق الأمر بالخطاب المكتوب أو التخاطبات اليومية بين الأفراد ،أو كيفية تقويم عمليات التشارح والتفسير والتبرير والاعتراض وتقويم وضعيات المشاركين في الحوار وغيرها ...بالتركيز على الأوجه الحجاجية في الحوارات داخل أقسام المدارس والجامعات وداخل قاعات المحاكم وفي النقاشات البرلمانية وغيرها»[1].

فالهدف من تعليم الحجاج في الفضاء المدرسي هو الوصول إلى وضع المعايير والشروط الضرورية لاتخاذ القرارات وبناء الأحكام وبناء طرق التحاجج بين الأفراد، تكون في متناول الطالب والتلميذ. ومن أهم الأهداف كذلك في تعليم الحجاج لا التركيز على الخصائص الشكلية مثل: أنواع الحجج أو الروابط المنطقية ولكن لتهيئة التلميذ في المشاركة في الحياة الاجتماعية سواء في البيت أو في المدرسة أو على مستوى المجتمع وتمكينه من فهم الخطط الحجاجية التي يتعرض لها في مختلف مجالات حياته حتى يتمكن من تقييم الحجاج ثم قبوله أو تبين الخطأ فيه والرد عليه إن كان له رأي آخر[2].

إنّ العملية التعليمية بوصفها فعلاً تواصلياً داخل الفضاء المدرسي يفضي بالضرورة إلى الإقناع ،لأنه الغاية المثلى من كل تواصل إنساني وهكذا تبين أنّ التواصل محاججة تهدف إلى عقد علاقات اجتماعية جيدة ومتينة بين أفراد العشيرة اللغوية، وهو ما من شأنه أن يخلق نوعاً من التوازن والاستقرار لأنه إذا أنزل الخلاف منزلة الداءالذي يفرق، فإن الحوار ينزل منزلة الدواء الذي يشفى[3].

[1]- عليوي أباسيدي: الحجاج والتفكير النقدي مقاربة تداولية منطقية معرفية نقدية، دار نشر المعرفة، ط.1.، 2014، الرباط المغرب، ص 349.

[2]-كورنيليا فون راد. صكّوحي: الحجاج في المقام المدرسي، ص 16.

[3]- حسن بدوح: أهمية الحجاج في ممارسة التواصل الإنساني، ضمن سلسلة الحجاج رؤى نظرية، دراسات تطبيقية، إشراف حسن خميس الملخ، عالم الكتب الحديث، 2010، ص 03.

وحتى نحقق هذا التواصل الفعّال والناجح والمحاججة المثمرة يجب أن تتوفر مصادر ثلاثة وهي:

أ. المصدر المعرفي المتجسد في الثقافة والتاريخ.

ب. طريقة التفكير من تجارب ومنطق وعادات استدلالية...

ج. الخاصية الانفعالية من عواطف وأحاسيس[1].

3-1-1النص الحجاجي ضوابطه وخصائصه:

يكتسي النص الحجاجي خصائص ومميزات جعلته يتفرد بين أنواع النصوص المتعارف عليها كالسردي والوصفي والإعلامي ... ومن بين هذه الضوابط والخصائص، نذكر منها[2]:

- أن يكون الحجاج ضمن إطار ثوابت، مثل الثوابت الدينية ،والعرفية وليس كل شيء قابل للحجاج.
- أن تكون دلالة الألفاظ محددة والمرجع الذي يخيل إليه محدداً بيد أن تفاوت التأويل يكسب الخطاب ثراء وغنى، ولكن لا يكسبه دقة ولا نهاية.
- ألا يقع المرسل في التناقض في قوله أو فعله ويجب أن يكون الحجاج موافقاً لما يقبلهُ العقل، وإلا بدا زيف الخطاب ووهن الحجة.
- أن يكون الحجاج جامعاً مشتركاً بين المتحاجين ،لكي يحصل توافق بينهما وامكانية قبول الحجج أو رفضها.
- ضرورة خلو الحجاج من الإيهام والمغالطة والابتعاد عنها.
- امتلاك المرسل لثقافة واسعة (بقدر ما أملك من ثقافة بقدر ما أملك من حجج).

عموماً هذا ما يتفق عليه الباحثون من ضوابط النص الحجاجي فلو غابت هذه الضوابط لأصبح خارجا عن مقاييسه الخارجية.

---

[1]- انظر: المرجع السابق، ص 03.

[2]- حسين بوبلوطة: الحجاج في الإمتاع والمؤانسة، مذكرة ماجستير(مخطوط) ،جامعة باتنة، 2009-2010، ص 31.

أما فيما يخص خصائص النص الحجاجي فقد جمعها "نوا رونو" في النقاط الآتية[1]:

- القصد المعلن: إحداث أثر ما في التلقي أي إقناعه بفكرة معينة ،وهو ما يعبر عنه بالطريقة الإيحائية.
- التناغم: يوظف التسلسل الذي يحكم ما يحدثه الكلام من تأثيرات سواء تعلق الأمر بالفتنة أو الانفعال، وتكون له معرفة لنفسية المتلقي وقدراته ويتجلى أيضاً في نصه سحر البيان وتتأكد فتنة الكلام.
- الاستدلال: وهو سياقه العقلي أي تطوره المنطقي، فالنص الحجاجي قائم على البرهنة ،وإذا أعدنا الحجاج إلى أبسط صورة وجدناه ترتيباً عقلياً للعناصر اللغوية.
- البرهنة: إليها ترد الأمثلة والحجج وكل تقنيات الإقناع مروراً بأبلغ إحصاء وأوضح استدلال.

2.3. طبيعة الخطاب الحجاجي:

من المتفق عليه أنه ليس كل خطاب بالضرورة حجاجاً "ليس كل خطاب بالضرورة حجاجاً، فقد تكون نهاية خطاب ما ذاتية أي دون أن تهدف إلى إقناع، ولايشكل الحجاج هدفه الأساسي والمباشر وحتى وإن كانت هناك تعابير حجاجية ،فإنها تأتي بشكل عرضي، فالخطاب اليومي الذي يجريه الناس فيما بينهم، من أجل التعارف، أو نقل المعلومات أو تبادلها أو تقديم معطيات، لا يكون من أهدافه سوق حجة ،أو الاستدلال على موقف ،أو الدفاع عن أطروحة أو حمل الآخر ،على خطة أو الانخراط في عمل. كما يؤكد ذلك Plantin بلانتين في قوله: «من التسرع الاعتقاد أن الخطاب يكون لغاية حجاجية فقط، فهناك الكثير من الأقوال نستعملها في شكل عمليات غير حجاجية»[2].

[1]- سامية الدريدي: الحجاج في الشعر القديم من الجاهلية إلى القرن الثالث الهجري، عالم الكتب الحديث، الأردن، ط1، ص 24.

[2]- عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغير، مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج إفريقيا الشرق، ط...، المغرب، ص 128.

أما طه عبد الرحمن فميز بين الخطاب الحجاجي وباقي الخطابات الأخرى "بكونه خطاباً مبنياً وموجهاً وهادفاً، مبنياً بناء استدلالياً يتم فيه اللجوء إلى الحجة والاستدلال والمنطق والعقل، موجهاً مسبقاً بظروف تداولية تدعو إليها إكراهات قولية أو اجتماعية ، أو ثقافية ،أو علمية ،أو سياسية تتطلب الدفاع عن الرأي أو الانتصار لفكرة، أو تتطلب نقاشاً حجاجياً يلامس الحياة الاجتماعية، أو المؤساساتية، بهدف تعديل فكرة أو نقد أطروحة أو جلب اعتقاد أو دفع انتقاد»[1].

يخضع الخطاب الحجاجي لمراقبة مضاعفة من عدة محطات، مراقبة اجتماعية، عقلية وسلوكية. ولن يتأتى هذا كله إلاّ بالوقوف على أهم الخصائص التي تشكل الخطاب الحجاجي وتميز خصوصياته وهي كالآتي:

1. خاصية البناء والدينامية:

لا يوجد حجاج جاهز أو معطى منذ البداية، بل هو عملية يتم بناؤها تدريجياً وتتطلب تكيفاً مستديماً لعناصرها إلى نهاية اتمام الحجاج. سواءً على شكل خطاب أو عرض أو خطبة أو جدال، وعملية الحجاج تنطلق أساساً من اللغة وعلاقتها بالإنسان والعالم، عن طريق تقنيات تبلور الأفكار والتمثلات والعلاقات الإنسانية لمختلف قطاعاتها، أو لمنطق اللغة. ومنه فالخطاب الحجاجي الفعال هو الذي يحسن من طريقة بنائه وتفاعل عناصره وتفاعل عناصره ودينامية مكوناته ورصف أفكاره. فالاقتصاد في الأدلة الحجاجية يكون له دور مهم في عملية الإقناع .إذ المبالغة في سرد الحجج في غير موضعها يفقد الحجاج فعاليته وقوته، ذلك أن الذهن البشري لا يقوى على معالجة سوى 10% مما يقوله المتكلم وهذا حسب دراسة اليا سيموني[2]. لذلك يجب

[1]- طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، ط1، 1998، ص 226.

[2]- عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغير، ص 128.

التركيز على الأهم والأساسيات في الحجاج والبعد عن الإطناب والإطالة ،لأنها تؤدي إلى الملل والضجر من قبل السامع.

2. خاصية التفاعل:

من بين خصائص الخطاب الحجاجي ،خاصية التفاعل التي تقوم على مبدأين أساسين هما: مبدأ الادعاء ومبدأ الاعتراض، فهذان المبدآن يؤديان إلى اختلاف في الرأي أو في الدعوى ويدفعان إلى الدخول في ممارسة الدفاع والانتصار للدعوى ،وهو ما يؤدي إلى تحقيق نوع من التزاوج المفترض للمتكلم والمخاطب ،والمقصود بتزاوج المتكلم هو الانشقاق الاعتباري لذات المتكلم إلى شقين: الأولى ظاهرة تستقبل بمبادرة الادعاء ،لأن المتكلم يجيء برأيه في صورة دعوى من عنده، والثانية باطنة تشترك مع ذات المستمع في ممارسة الاعتراض لأن المتكلم قد يتعاطى –ولو ذهنياً على الأقل– تصور مواطن النقد والدعوة وتقدير الأسئلة[1].

وقد نشأ على هذا التزاوج بين المتكلم والمخاطب ازدواج في أركان العملية الحجاجية وهي حسب طه عبد الرحمن[2]:

- ازدواج في القصد: حصول الوعي بالقصدين عند كليهما.
- ازدواج التكلم: كما لو كان المتكلم يحمل كلام المستمع في فيه أي كأنه يعبر على لسانه.
- ازدواج الاستماع، كما لو كان المستمع يحمل المتكلم في سمعه.
- ازدواج السياق: يحتوي سياق إنشاء القول على نصيب من سياق التأويل، كما يحمل سياق التأويل نصيباً من سياق الإنشاء.

3.خاصية الالتباس:

[1]– طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، ص 265.

[2]– المرجع نفسه، ص 265–266.

إذا كانت اللغة الطبيعية أصلاً لكل غموض دلالي، مجالاً لكل انزياح ومجاز لساني، فإن الأمر سيكون معقداً وعسير الفهم في العملية الحجاجية أو قل إن الحجاج هو عمق الإلتباس. وهذا ما يجعل المجال مفتوحاً أمام المتكلم ليبرز مهاراته في الإقناع والإفحام واستمالة العقول والعواطف.

ويأتي الالتباس من طريق المجاز الذي هو الاستدلال بعبارة الدعوى على إشارتها، ويكون "جامعاً بين معنيين متقابلين هما العبارة والإشارة". ولا تتم هذه العلاقة فقط عن طريق الصورة البلاغية التي تنتجها اللغة بواسطة المجاز، بل تتم بصفة عامة عن طريق العلامات والرموز اللسانية والغير لسانية، فإذا ما غلب على الحجاج الغموض واللبس فهذا ما يستحضر آليات الفهم والتأويل والتفسير لدى المستمع وندفعه نحو اعتقاد ما [1].

3. خاصية التأويل:

إن خاصية تأويل الخطاب الحجاجي تقوم على مستويين: مستوى أول عن طريق استقبال القول، كعلامات لغوية تحول فيها الرسالة من السنن إلى الخطاب. أما المستوى الثاني يتم فيه تعالق عنصري الفهم والتأويل. فهناك فهم أولى لمعنى القول وفهم ثان أو تأويل لمعن القول. وهنا تدخل مجموعة من العوامل الخارجية لتحديد البعد التأويلي، ذلك لأن طبيعة الحجاج لا تقوم على وصف ظاهري للقول: مثل (زيد ذكي) لكنها تقوم على التدليل على بعض النتائج.

كما يقول موشلير: «إنّ المتكلم لا يقدم قوله كما لو كان وصفاً عادلاً لكنه بالأحرى يقدم تقييماً (إيجابياً أو سلبياً) وهو مقتضى وصف القول بالفعل الحجاجي»[2].

وتشير كل نظريات تحليل الخطاب (تأويلية، ظاهرية، تداولية ،لسانية) أن الخطاب لا يستعمل إلاّ في إطار سياق ومقام معين، وفي هذا الإطار تؤكد النظرية التأويلية (إيكو) على

[1]- عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغير، ص 131.

[2]- المرجع نفسه، ص 132.

اعتماد السياق في تأويل الخطاب، لأن المعاني التي ينتجها الخطاب هي معاني ضمنية تنتج الإيحاءات التي يفرزها السياق اللساني (تركيب، بلاغة، تضمين ...) وتكشف عنها العملية التأويلية[1]. أما التداولية فتضيف المقام السياق الغير لساني إلى السياق اللساني لتعزيز هذه التضمينات والإيحاءات.

4. خاصية الاعتقاد:

إن أهم الجوانب الأساسية في العملية التخاطبية هو استهداف اعتقادات الإنسان التي تشكل رهاناً صعباً في الحجاج ،على الرغم من كون الاعتقادات لا تمثل عناصر مادية ملموسة تخلو من كل استدلال ذي بعد علمي برهاني، لذلك ارتبط الاعتقاد ببعض القيم الإنسانية (تضحية، نبل، إيثار) التي يدور عليها الحجاج ويراهن عليها المتكلم. فالمعتقدات هي ملتقى الأخلاق المقبولة في مجتمع ما. لأنها لا تخضع للتحليل العلمي والتمحيص الدقيق. فهي تقوم على أنساق فكرية. وعلل تمزج فيها الأقوال بالأفعال والمبادئ بالمسلمات والأقوال السياقية ... كلها تتفاعل لتؤسس أعمال القيمة[2].

والاعتقادات الجماعية لا تفرض نفسها فرضاً، بل يكون لها معنى بالنسبة لكل فاعل، وهذا المعنى بدوره لا ينشأ من فراغ ،بل هو نتاج وحصيلة لعمليات تواصلية اقناعية يلعب فيها الحجاج دوراً مركزياً، عن طريق صدمات نفسية ومؤثرات لا شعورية تمس الدواخل الإنسانية.

6الانتهاض إلى العمل:

للقول الحجاجي تأثير على المستمع سواء كان بالسلب أو بالإيجاب، فكثير منّا من غير

[1]- انظر للمرجع السابق، ص 133.

[2]- المرجع نفسه، 133.

رأيه أو موقفه إزاء قضية معينة أو العدول عن عمل ما. وهذا ما يدل فعلاّ على حصول عمل ملموس متمثل في الإقناع وهو مطابقة القول الحجاجي لفعل صاحبه[1]. وهذا ما يسميه طه عبد الرحمن مبدأ "الانتهاض إلى العمل". وهذا المبدأ أساسي ومحوري في كل عملية تواصلية بمختلف أشكالها، حيث يقول «هي الدليل الذي يجب اعتماده للعمل به بعد أن يكون الاعتقاد قد حصل»[2]، وهذا ما يجعل القول الحجاجي مرهوناً بالاقتناع والعمل، وان حدث العكس أصبحت الحجة دليلا ضد صاحبها.

3-2-1أنواع الخطاب الحجاجي:

تقسم الدراسات الحديثة الخطاب الحجاجي إلى خطابات متنوعة ومختلفة أهمها: الخطاب الحجاجي البلاغي، الخطاب الحجاجي الفلسفي والخطاب الحجاجي التداولي. وهذه الخطابات تختلف باختلاف منظريها ومشاربهم المعرفية والمنهجية. وهذا ما يتضح من خلال عرض أنواعها.

3-2-2الخطاب الحجاجي البلاغي:

إنّ السامع لكلمة بلاغة يعتقد للوهلة الأولى أنها جمال اللفظ والمعنى من زخرفة وجمال للكلمات أي أنها بلاغة محسنات وزخارف منمقة واستعارات.

فالبلاغة عكس ذلك تماماً خصوصاً ما يعرف "بالبلاغة الجديدة" فلم تعد النظرة الكلاسيكية ،بل لبست ثوب الحداثة فصارت وسيلة الإقناع والتأثير واستمالة النفوس والمحاججة .وعلاقة الحجاج بالخطابة إشكال قديم عند القدماء والمحدثين وهذا من خلال:

-ميزت الدراسات العربية القديمة بين الخطابة والبلاغة «الخطابة نوعا من القول والتخاطب، ،أما الخطابة فهي بُعد أسلوبي في هذا القول لذلك حاز الحديث عن بلاغة الخطاب واستحال العكس»[3].فمفهوم البلاغة من منحصراً في بعدها الأسلوبي، فهي بذلك تتخطى الخطابة

[1]- عبد السلام عشير: عندما نتواصل نغير، ص 134.

[2]- طه عبد الرحمن: اللسان والميزان، ص 237.

[3]- حبيب أعراب: الحجاج والاستدلال الحجاجي، ص 108.

إلى أشكال عديدة من الكتابة كالشعر والفلسفة وغيرها[1]. كما اشتمل على علوم ثلاثة: علم المعاني، وعلم البيان وعلم البديع.

فعلم المعاني يستهدف البحث عن كيفية تجنب الأخطاء والاستهجان في تأدية المعنى من خلال كلام معين ويدرس الخبر والإنشاء. أما علم البيان تستهدف تجنب التعقيد في الكلام ويدرس (التشبيه، الاستعارة، الكناية ...)، وعلم البديع هو الذي يضفي جمالية على الكلام (جناس، طباق، مقابلة ...).

فالبلاغة إذن هي وسيلة متبعة في الكلام تستميل عقل وقلب المتلقي مع مطابقة الكلام البديع لمقتضى الحال «موافقة الحال وما يجب لكل مقام مقال»[3] وحاجة الخطابة للبلاغة ضرورية لاقناع الجمهور والتأثير فيه وهذا ما يقتضي بالضرورة حضور الصور البلاغية والحُجج المنتقاة والمختارة من لفت الانتباه والتأثير في نفوس الجمهور.

3-2-3البلاغة الجديدة:

تأسست البلاغة الجديدة أو البلاغة الحجاجية منذ 1958 مع رجل القانون شايم بيرلمان (Chaim Perlmon) واللسانية البلجيكية أولبريجت تيتيكا (Lucie Olbrechts Tyteca) حين أصدرا (الوجيز في الحجاج، البلاغة الجديدة) وقد تبلورت هذه البلاغة أيضاً مع ستيفان بولمان (Toulmin Stephen) في كتابه (استعمال الدليل أو الحجة)[2].

وعليه فثمة نوعان من الحجاج: حجاج عاد عند البلاغيين الجدد يستعمل آليات وتقنيات منطقية أي جميع الاستراتيجيات التي يستعملها المتكلم لإقناع المستمع.

[1]- ينظر: هاجر مدقن: الخطاب الحجاجي انواعه وخصائصه، ص 67.

[2]-أبوهلالالعسكري،كتاب الصناعتين،تحقيق على محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل ابراهيم،المكتبة العصريةط1،2006بيروت،ص135

3- جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، إفريقيا الشرق، المغرب، 2014، ص 27.

كما ارتبطت البلاغة الجديدة بالحجاج ارتباطاً وثيقاً فاستعملت تقنيات البلاغة في عملية الإفهام والإقناع[1].

كما جدد بيرلمان وتيتيكا أراء أرسطو فيما حاولا أن يعيدا إليها طابعها الفلسفي الحقيقي، فالبلاغة الأرسطية تحصر البلاغة في الإقناع، فتعُدها خطاباً حجاجياً بامتياز مستبعداً تصورات أفلاطون والسفسطائيين لأنها تقوم على الجدل والمغالطة والتشكيك والمناورة وارتبطت البلاغة عند أرسطو بالحجاج والخطاب الإقناعي وهذا الاقتران نجده كذلك عند بيرلمان وتيتيكا[2].

والمقصود بالبلاغة الجديدة تلك البلاغة الحجاجية التي تتعارض مع بلاغة الصور الفنية والمحسنات البديعية ،أي أنها بلاغة أرسطية جديدة لأن بيرلمان وتيتيكا على نفس القضايا الحجاجية مع رؤية جديدة.

وتقوم النظرية الحجاجية عند بيرلمان، على دراسة آليات الخطاب الاجتماعي العام وتفاعلاتها السياسية والاقتصادية والإعلانية ومهمة النظرية الحجاجية عنده هي استعراض الأطروحات المتناقضة والمتعارضة ذهنيا واختيار الحجج المقنعة والموافقة أو المناسبة لموقف معين، ومن ثم بالحجاج ودوره البلاغي هو أساس نظريته الجديدة[3]. كذلك مراعاة المقام الحجاجي أو مقتضى الحال لأن لكل مقام مقال. «فالمواضعات الاجتماعية تواجه توافق المقام للمقام وتصبح من محددات لغة الخطاب الحجاجي ،وكل خروج عنهما إخلال بانتظامهما»[4].

وعموماً لا يمكن الحديث عن الحجاج إلا حينما يكون تعارض أطروحات أو وجهات نظر «فالنص الحجاجي من وجهة نظر البلاغة الجديدة حين يحمل بذرة خلاف، تتضمن قصدًا تأثيرياً،

[1]- المرجع السابق، ص 28.

[2]- المرجع نفسه، ص 29.

[3]-ينظر: جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص 30.

[4]- أمينة الدهري: الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة، شركة النشر والتوزيع المدارس، الدار البيضاء المغرب، 2011، ص 139.

مضمراً أو معلناً، بنَّية تحويل أو تعديل وجهة تفكير المخاطب وحمله على مزيد من موافقة داخل مسار تواصلي غير إلزامي»[1].

وتجدر بنا الإشارة في هذا المقام إلى تفرقة "بيرلمان" بين الخطابة و"الحجاج" وهذا أحد أهم الفروقات بين البلاغيين القديمة والجديدة والتي تتمثل قي نقطتين:

1. من حيث علاقة الخطيب بالجمهور: فجمهور الخطابة يلتقي بالخطيب بشكل مباشر يعقد اجتماعه في الساحات وهذا ما يجبر الخطيب على تكييف خطابه حسب أضواء الجمهور مع توقع حدوث أشياء لم تكن في الحسبان. أما جمهور الحجاج قد يكون غائباً أو حاضراً كما أن الحجاج قد يقع بين فرد وجماعة أو فرد وآخر أو بين المرء ونفسه. فالعلاقة بين الحجاج والجمهور ليست مباشرة وهذا ما يجعل المحاجج ينظم حججه ويختارها منطقياً لخدمة موضوعه دون أن يتدخل الجمهور في تشكيل الحجج.

2. نوع الخطاب: تركز الخطابة على الخطاب الشفوي، والخطاب الحجاجي أوسع من ذلك وقد يكون منطوقاً أو مكتوباً. فخاصية الخطابة الجديدة أنها منطقية ،وليست تجريبية وهذا مرتبط بالهدف الأساسي من نظرية الحجاج التي تهدف إلى «بحث سبيل التأثير عبر الخطاب بشكل أفعال في الأشخاص»[2].

وهكذا فالبلاغة قد تحقق التأثير والاستمالة، لكنها لن تصل إلى الإقناع أو الإفحام إلاّ بوجود الحجج ،لأن الصور والأساليب البلاغية هي تقنيات تستدعيها جمالية الإيصال والتلقي، ولا يمكنهما الصمود أمام نفاد العقل وتوقّد الشكوك. ما لم توفق بحجج قولية عقلية تعمل على إزالة الشك وتحقيق الامتاع[3].

[1]- أمينة الدهري: المرجع السابق، ص 143.

[2]- محمد عبد الباسط عيد: في حجاج النص الشعري، إفريقيا الشرق، الدار البيضاء المغرب، 2013، ص 14.

[3]- هاجر مدقن: الخطاب الحجـاجي أنواعه وخصائصه، ص 69.

وتقوم البلاغة الجديدة على جنسين هما: الوصل والفصل.

فالوصل هو طريق اتصالية تقرب بين العناصر المتباعدة ويقوم على ثلاثة أنواع من الحجج وهي: حجج شبه منطقية تستمد طاقتها الاقناعية من مشابهتها للطرائق الشكلية والمنطقية والرياضية[1].

أما الحجج المستمدة على بنية الواقع فهي تقوم على ترابطات قابلة للملاحظة كالشاهد والمثل والاستعارة والكناية ... التي تقوم على وقائع متشابهة في حدود تلازمات وهي[2]:

أ. التلازم المكاني مثل: في هذا الحي ذباب كثير، إذن هناك قمامات قريبة.

ب. التلازم الزماني: هذا الشخص يعاني من مرض السيدا، إذن سبقت له معاشرة جنسية غير وقائية.

ج. التلازم الرمزي: هؤلاء المتظاهرون يحرقون علم إسرائيل، إذن هم رافضون للكيان الصهيوني.

أما الحجاج بمفهوم الفصل فهو القائم على الفصل بين عناصر متضامنة فيما بينهما، أي وجود وحدة وتماسك في الأصل. عُمِدَ إلى كسر المفهوم الواحد لأسباب دعا إليها الحجاج. وتتمظهر في ثنائية الظاهر والحقيقة. ويمثل الظاهر الحد الأول والحقيقة الحد الثاني.

ولتوضيح ذلك قدم المثال الآتي[3]: «ليس هذا الإنسان بإنسان» فالإنسان في الحد الأول هو الظاهر كما هو مغطى ومشاهد في المجتمع، ويمثل الإنسان الثاني حقيقة الإنسان وصورته المثلى كما ركزها في عقلنا الدين والاختلاف ...».

[1]- عبد الله صوله: الحجاج في القرآن الكريم من خلال خصائصه الأسلوبية، الفارابي، بيروت لبنان، ط1، ص 32.
[2]- المرجع نفسه، ص 33.
[3]- المرجع نفسه، ص 33.

كما نجد "أوليفي ريبول" الذي نشر مقالات عدة في مجال الحجاج البلاغي وأشهرها مقالة الموسوم: هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟ وكذلك مقالة "الصورة والحجة" حيث يقول: «... لن نبحث عن جوهر البلاغة لا في الأسلوب ولا في الحجاج، بل في المنطقة التي يتقاطعان فيها بالتحديد. بعبارة أخرى ينتمي إلى البلاغة بالنسبة إلينا كل خطاب يجمع بين الحجاج والأسلوب، كل خطاب تحض فيه الوظائف الثلاث: المتعة، والتعليم والإثارة مجتمعةً متعاضدة، كل خطاب يقنع بالمتعة والإثارة مدعمتين بالحجاج»[1].

يتبين من خلال هذا القول أن البلاغة هي كل ما يجمع الأسلوب الحسن الجميل والمنمق، بين ما هو حجاجي يطغى على الخطاب الجانب الإقناعي واستمالة النفوس.

وفي مقاله "الصورة والحجة" يطرح التساؤل التالي. هل يمكن أن تكون الصورة حجة حيث يقول «تكون الصور حجة أو عنصر حجاجي فبين أن الصور في مختلف أنواعها (صور الكلمات، صور المعنى، صور التركيب ...) تؤدي وظائف حجاجية»[2]. فالصورة تعتبر حجاجية وهذا بالنظر إلى تبديل ما تعارف عليه الناس من محتوى إلى آخر، كالاستعارة والتشبيه والكناية.مثل قولنا: "محمد رجل مغوار وشجاع ومحمد أسد".

فهنا قمنا بنقل الصورة من محتواها المعروف إلى محتوى آخر وذلك بتعويضها بالتشبيه.

كما تحدث "بيرلمان" عن الصورة وميز بين الصورة الحجاجية والصورة التحسينية بقوله: «نعتبر صورة التعبير حجاجية إذا استتعبت تغيراً في الأفق، فبدا استعمالها عادياً بالنسبة للمقام الجديد على خلاف ذلك لا يستتبع انخراط المستمع في الشكل الحجاجي، فان الصورة ستظهر

[1]- أوليفي روبول: هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي؟ ترجمة محمد العمري ضمن كتابه البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول، إفريقيا الشرق، المغرب، ط1، 2005، ص 22.

[2]- محمد العمري: البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول، ص 23.

كمحسن، أي صورة أسلوبية، بوسعها أن تثير الإعجاب ولكن ذلك يظل في المستوى الجمالي»[1]. فحسب بيرلمان الصورة الجمالية أو التحسينية مثل التشبيه، الاستعارة ... تخدم الجانب الحجاجي. ومنه نخلص إلى أن الحجاج والبلاغة يهدفان إلى الإمتاع والإغراء والإقناع معاً.

لذلك عُدت البلاغة آلية من آليات الحجاج لأنها تعمل على إقناع المتلقي عن طريق إشباع فكره ومشاعره حتى ننقل القضية أو الفعل موضوع الخطاب ومن بين الخصائص الأسلوبية للخطاب الحجاجي البلاغي[2]:

- الخصائص والصور البلاغية المحورية التي يتبناها الخطاب الحجاجي ولاسيما الأدبي لأنها تنشط الخطاب وذات وظيفة إقناعية.
- الاستعارة: تنحدر مما يسمى "بالقياس L'analogie" ودوره في الأبنية البرهانية وهي تمتد عكسياً إلى "أرسطو" الذي صنفها تحت تسمية "الاستعارة الحجاجية" التي تهدف إلى الإقناع وإحداث تغير في الموقف العاطفي أو الفكري للمتلقي.
- المثل: امتداد الاستعارة التمثيلية وهو صيغة لا تتغير أبدا رغم تغير السياقات التي ترد فيها، باعتباره حجة ودليلاً ويأتي في مظاهر عِدّة: المثل الجدلي والغير جدلي، نص سردي ...
- نجد أرسطو يميز بين ثلاثة أنواع من الاستعارات وهي "الاستعارة الجمهورية والاستعارة الشعرية والاستعارة الحجاجية". وقد أقمنا هذا التمييز انطلاقا من مقام التواصل اليومي للخطاب، فإذا كان الخطاب يهدف إلى الإقناع يكون حجاجياً، وحين يهدف إلى المتعة يكون شعرياً، وحين يهدف إلى الإبلاغ يكون عادياً (متداولاً). ومن هنا فالاستعارة

[1]- المرجع السابق، ص 44.

[2]- هاجر مدقن: آليات تشكل الخطاب الحجاجي بين نظرية البيان ونظرية البرهان، مجلة الآثر، جامعة قاصدي مرباح، عدد 05، 2006، ورقلة، ص 190.

تهدف إلى إحداث تغير في الموقف العاطفي أو الفكري للمتلقي في حين الاستعارة الشعرية لا تهدف إلاّ على ذاتها ولا تحيل إلاّ على ذاتها»[1].

ويمكن أن نسقط قول أرسطو على نوعين من الاستعارة هما الاستعارة الحجاجية والاستعارة البديعية، فالاستعارة الحجاجية فهي: «استعارة تدخل ضمن الوسائل اللغوية التي يشغلها المتكلم بقصد توجيه خطابه ،وبقصد تحقيق أهدافه الحجاجية. فالاستعارة الحجاجية هي النوع الأكثر انتشاراً لارتباطها بمقاصد المتكلمين وسياقاتهم التواصلية والتخاطبية»[2]. فالاستعارة الحجاجية تقوم على السياق والمستمع والمتكلم ... من أجل تحقيق التواصل والتفاعل بين الأفراد أو ما يعرف بالاستعارة التداولية وهي: «وسيلة لغوية تواصلية وتفسيرها على المستويين البلاغيين: مستوى التواصل والتفاعل البشري والمستوى الأدبي والفني ، وترجمَّتها وما يترتب على عملية الترجمة والانتقال من سياق التلقي الذي أنتجت فيه الاستعارة إلى سياق آخر وما يتعلق بذلك من اختلاف الثقافي والاجتماعي ...»[3].

أما الاستعارة البديعية: «تكون مقصودة لذاتها، ولا ترتبط بالمتكلمين وبمقاصدهم وأهدافهم الحجاجية، وإنما نجد هذا النوع من الاستعارة عند الأدباء والفنانين الذين يهدفون من ورائها إلى إظهار تمكنهم من اللغة، فالسياق هنا هو سياق الزخرف اللفظي والتفنن الأسلوبي وليس سياق التواصل والتخاطب»[4]. فهي بهذا المفهوم استعارة جمالية تظهر الحسن والجمال ليس هدفها التأثير في المستمعين وإنما إضفاء نوع من الزخرف والبهرجة اللفظية على أذن المتلقي.

[1]- عمر أوكان: اللغة والخطاب ،رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2011، ص 218.
[2]- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص 108.
[3]- عيد بلبع: الرؤية التداولية للاستعارة، مجلة علامات، عدد 23، 2005، ص 99.
[4]- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص 109.

وهناك من لا يفرق بين الاستعارة الحجاجية والاستعارة البديعية مثل: "ميشال لوقرن Michel Le Guern" حيث يقول: «وهكذا نجد في مقابل الغاية الجمالية للاستعارة الشعرية مطمحاً إقناعيا للاستعارة الحجاجية»[1].

فيمكن أن نعتبر الاستعارة البديعية استعارة اقناعية تأثيرية في المتلقي بشرط توظيف جمالها وسحرها اللفظي على المتلقي، والاستعارة الحجاجية هي استعارة جمالية، فالجمال والإقناع غاية الحجاج البلاغي.

نستنتج مما سبق ذكره ،أن الاستعارة بكل أنواعها سواء حجاجية أو بديعية تداولية ... تهدف إلى غاية واحدة هي الإقناع والتأثير في المتلقي. وركزنا على الاستعارة لكونها أكثر انتشاراً ومتداولة بين الناس نتيجة التكرار وكثرة الاستعمال والأكثر تناولاً بين الباحثين بالرغم من وجود آليات حجاجية أخرى

3-3الحجاج اللغوي:

تهدف نظرية الحجاج اللغوي أواللساني التي أرسى دعائمها كل من: "أنسكومبر Anscombre J.C" و "أوزفيلت O.Ducrot" إلى دراسة الجوانب الحجاجية في اللغة ووصفها انطلاقاً من قضية محورية هي: «أننا نتكلم عامة بقصد التأثير» أي تحمل اللغة في طياتها بصفة ذاتية وجوهرية وظيفة حجاجية تتجلى في بنية الأقوال ذاتها صوتياً وصرفياً وتركيبياً ودلالياً[2].

وتندرج نظرية الحجاج اللغوي ضمن النظريات الحديثة التي تقدم تصورات جديدة حول المعنى، وتتجاوز مجموعة من المشاكل المنطقية الكلاسيكية خاصة المرتبطة بتفسير مفهوم الصدق،

[1]- سامية الدريدي: الحجاج في الشعر القديم، ص 121.

[2]- جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص 35.

يضاف إلى ذلك أن الوظيفة الأساسية للغة ليست التواصل وتبليغ المعلومات ونقلها من مرسل إلى مرسل إليه بل هي الوظيفة الحجاجية[1].

وتتعارض النظرية الحجاجية اللغوية مع جملة من التصورات والنظريات الكلاسيكية كما عند أرسطو، أو حتى البلاغة الجديدة كما عند بيرلمان وتيتيكا ميشال ماير ... أو التي تنتمي إلى المنطق الطبيعي. وتنطلق من تصورات أوزفالد ديكرو التي تعتني بالوسائل اللغوية الحجاجية التي تتضمنها اللغات الطبيعية من دراسة الأهداف الحجاجية، ورصد تأثيرها التداولي على المستمع «فاللغة لا يمكن أن تتحقق فعلياً إلاّ بواسطة التلفظ، وحينئذ تتحول اللغة إلى خطاب يجسد علاقة بين متكلم ومستمع»[2]. فاللغة تتحقق فعليا بواسطة التلفظ أو الانجاز الفعلي للغة. أما الملفوظ فهو «الوحدات اللسانية الحاملة لمعلومات، ليس على مستوى مرجع الخطاب بل على مستوى لافظه»[3]. أما الملفوظية فهي «عملية إنتاج الملفوظ ... وتشكلها مجموع العوامل والأفعال التي تسهل إنتاج الملفوظ، بما في ذلك التواصل»[4].

وهذا ما أكده ايميل بنفنسنت بقوله أن التلفظ «يتميز بحدة العلاقة الخطابية مع الشريك سواء أكان شريكاً حقيقياً أو متخيلاً فردياً أو جماعياً وهذه الخاصية تطرح بالضرورة ما يمكن أن نطلق عليه الإطار التشخيصي للتلفظ»[5]. ومعنى هذا أن الأقوال اللغوية تحمل في جوهرها مؤشرات لسانية تدل على طابعها الحجاجي. دون أن يكون ذلك متعلقاً بالسياق التداولي الخارجي مثل[*]: الجزائريون أفارقة، محمد جزائري إذاً محمد إفريقي ،فهذا برهان أو قياس منطقي وحتمي وضروري.

---

[1]- المرجع السابق، ص 35

[2]- الحبيب أعراب: الحجاج والاستدلال الحجاجي، ص 630.

[3]- خليفة بوجادي: في اللسانيات التداولية مع محاولة تأصيلية في الدرس القديم، بيت الحكمة للنشر والتوزيع، ط1، 2009، ص 103.

[4]- المرجع نفسه، ص 104.

[5] - الحبيب أعراب: الحجاج والاستدلال الحجاجي، ص 630.

[*] قمت بتغيير المثال الذي قدمه جميل حمداوي في كتابه من الحجاج إلى البلاغة الجديدة: فالمثال الذي قدمه هو: كل المغاربة أفارقة ...، ص 36.

أما إذا قلنا: انخفضت درجة الحرارة، سوف تمطر فهذا حجاج أو استدلال طبيعي غير برهاني يحتمل استنباطاً احتمالياً.

كما استفاد ديكرو من نظرية أفعال الكلام والتي هي من صميم اللسانيات التداولية (سورل ، أوستين ، غرايس) والتي تسعى إلى الإجابة عن جملة من الأسئلة: من يتكلم؟ إلى من نتكلم؟ ماذا نقول بالضبط حتى نتكلم؟ كيف نتكلم شيئاً ونريد شيئاً آخر؟.

وتقوم نظرية أفعال الكلام على ثلاثة ركائز أساسية وهي[1]:

أ. فعل القول: يقصد به إطلاق جمل مفيدة، سليمة التركيب وذات دلالة مثل: أشكرك يا علي.

ب. الفعل المتضمن في القول: وهو الفعل الإنجازي الذي يحدد الغرض المقصود بالقول كالأمر في: انتظري اللحن الجديد.

ج. الفعل الناتج عن القول: وهو ما ينتج عن القول من آثار لدى المخاطب إثر فعل القول كإقناع المخاطب، إرشاده، توجيهه. ويميز أوستين بين الجمل الخبرية والجمل الانجازية، هذه الأخيرة تتنوع إلى أقوال ظاهرة وأقوال مضمرة وقد تكون لها قوة حرفية مثل: الاستفهام والتمني والأمر ... وقد تكون لها قوة إنجازية حوارية سياقية مثل: الإرشاد، التهديد والتحسر ...

أسس ديكرو وأسكومبر ما يسمى بالتداولية المدمجة «إنّ التداولية يجب إدماجها في الوصف الدلالي وليس فقط إضافتها إليه كما يمكن إدماج الظواهر التداولية في صميم الدراسة اللسانية فالرهان الأساس حسبها هو إسناد دلالة كل جملة بشكل يسمح بتوقيع معنى الملفوظ في سياق محدد»[2]. كما قاما بتقديم فرضيات للتداولية: فرضيات داخلية وفرضيات خارجية ومفهوم

[1]- جميل حمداوي: من الحجاج إلى البلاغة الجديدة، ص 32.

[2]- حسان الباهي: الحوار ومنهجية التفكير النقدي، ص 133.

الإرشادات والتي هي عبارة عن علامات يجرى تقديمها إلى أولئك الذين يسعون إلى تأويل ملفوظ معين، فتدفعهم للبحث عن وضعية الخطاب، وعن المعطيات التي تفيد بصورة ما في إعادة بناء المعنى المقصود من المتكلم»[1].

وتنقسم الإرشادات إلى قسمين:

أ. ارشادات تلفظية: تتحدد مهمتها في تقديم إرشادات ومعلومات تخص الطريقة التي توحي بها دلالة الجملة إلى عملية التلفظ.

ب. إرشادات حجية: ترتبط بالعوامل والروابط الحجاجية وتقدم إرشادات وتوجيهات تخص الوجهة الحجية للعمل وكذا نمط الفعل الحجاجي المنجز. فالمتكلم وهو ينجز فعلاً كلامياً بصدد توجيه الملفوظ توجيهاً حجياً.

ارتبطت التداولية المدمجة بالسلالم الحجاجية والروابط والعوامل الحجاجية فما هي هذه المصطلحات في الدرس الحجاجي؟

3-3-1العوامل والروابط الحجاجية:

تعتبر العوامل والروابط الحجاجية مفاهيم أساسية في الحجاجيات اللسانية، ويكتسب مفهوم العامل والرابط الحجاجي دلالات متنوعة حسب الميدان الذي يردان فيه.

3-3-2الرابط الحجاجي: في مجال علم المنطق هو الأداة الأساسية التي يمكن تأليف عبارة مركبة من عبارات أبسط ، بحيث تعكس هذه العبارة قضايا خبرية تحتمل أن تكون صادقة أو كاذبة[2]. أما في مجال الحجاج اللساني فالرابط الحجاجي هو الذي

[1]-المرجع السابق، ص 133.

[2]- رشيد الراضي: المظاهر اللغوية للحجاج مدخل إلى الحجاجيات اللسانية، المركز الثقافي العربي، ط1، 2014، الدار البيضاء المغرب، ص 99.

يربط بين فعلين لغويين اثنين[1]. أو بين حجتين على الأصح أو أكثر وتسند لكل قول دوراً محدداً داخل الإستراتيجية الحجاجية العامة مثل: بل، لكن، حتى، لاسيما، إذن، لأن، بما أن، إذ ...

3-3-3العامل الحجاجي: في الدراسات المنطقية هو أداة تتصل بالقضية فتحدث فيها تحويلاً لقيمتها الصدقية فتصير كاذبة إذا كانت صادقة وتكون صادقة إذا صارت كاذبة[2] هذا عن المنطق. أما الدراسات الحجاجية فالعوامل الحجاجية لا تربط بين متغيرات حجاجية أي بين حجة و.نتيجة أو بين مجموعة حجج ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجية التي تكون لقول ما وتضم مقولة العوامل أدوات من قبيل: ربما، تقريباً، قليلاً، كثيراً، الآ، ... وجل أدوات القصر[3]، وسوف نتعرض للعوامل والروابط الحجاجية بالتفصيل:

1. العامل الحجاجي: هو صريفة (مورفيم) إذا تم اعمالها في ملفوظ معين يؤدي إلى ذلك إلى تحويل الطاقة الحجاجية لهذا الملفوظ مثل[4]: إذا كانت المجموعة (با) من الملفوظات تشترك في المحتوى ن، ومجموعة (با*) من الملفوظات تشترك في المحتوى ن*، بحيث: ن*=ن+و (بحيث يكون "و" عاملاً حجاجياً، مثل: تقريباً، تماماً، بعد ...) فإن "و" سيعتبر عاملاً حجاجياً، إذا كانت امكانات الحجاج التي تنتجها (با*) مختلفة عن تلك التي تنتجها (با) من غير أن يكون ذلك متولداً عن المعلومات التي يضيفها (و) أي عن قيمته الخبرية المجردة.

م1: زيد في الخامسة من عمره.

[1]- أبو بكر العزاوي: الحجاج في اللغة، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته بإشراف حافظ إسماعيل علوي، ج1، عالم الكتاب الحديث،اربد الأردن، 2010، ص 64.

[2]- رشيد الراضي: المظاهر اللغوية للحجاج، مرجع سابق، ص 99.

[3]- أبو بكر العزاوي: الحجاج في اللغة، مرجع سابق، ص 64.

[4]- رشيد الراضي: المظاهر اللغوية للحجاج، ص 102.

م2: زيد لا يزال في الخامسة من عمره.

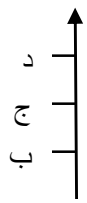
الملفـوظ م1 يخلو من أي عامل حجاجي في حين يتضمن م2 عـاملاً حجـاجياً (لا يزال) أدى إلى زيادة الطاقة الحجاجية لهذا الملفوظ.

2. الرابط الحجاجي: وهو الذي يربط بين ملفوظتين أو أكثر تم سوقهما ضمن إستراتيجية حجاجية معينة مثل[1]: هذا الحفل ناجح، عموماً فالمادة الغنائية ممتعة. في هذا الملفوظ تولدت الحجاجية بفضل الرابط (عمومًا) الذي أدى إلى انبثاق وضع حجاجي مميز حيث مكن من الربط بين ملفوظين حجاجيين يخدمان النتيجة المضمرة نفسها من قبيل (الوقت لا يمضي دون فائدة، أو الجهة المنظمة تستحق الشكر ...).

3-3-السلالم الحجاجية:

تنطلق نظرية السلالم الحجاجية عند ديكرو من التلازم بين قول الحجة والنتيجة «نجد كثيراً من أفعال القول ذات وظيفة حجاجية، فتوجه المتلقي نحو نتيجة معينة أو تحول وجهته عنها، وأن لهذه الوظيفة علامات في بنية الوظيفة نفسها[2]. ومعنى التلازم هنا هو أن الحجة لا تكون حجة بالنسبة إلى المتكلم إلاّ بإضافتها إلى النتيجة[3].

والسلم الحجاجي هو علاقة ترتيبية للحجج، ويمكن أن نرمز إليها كالتالي[4]:



ن= النتيجة

"ب" و "ج" و "د" حجج وأدلة تخدم النتيجة "ن"

[1]- المرجع السابق، ص 104.

[2]- محمد طروس: النظرية الحجاجيةا من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، 2005، ص 94.

[3]- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، مرجع سابق، ص 60.

[4]- المرجع نفسه، ص 63.

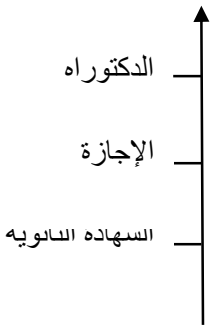
فعندما تقوم بين الحجج المنتمية إلى فئة حجاجية ما، علاقة ترتيبية معينة، فإن هذه الحجج تنتمي إلى السلم الحجاجي نفسه. ويتميز السلم الحجاجي بخاصيتين[1]:

- كل تحول يرد في درجة ما من السلم يكون القول الذي يعلوه دليلاً أقوى منه بالنسبة إلى "ن".
- إذا كان القول "ب" يؤدي إلى النتيجة "ن" فهذا يستلزم أن "ج" أو "د" الذي يعلوه درجة يؤدي إليها والعكس غير صحيح مثل:
  - حصل زيد على الشهادة الثانوية.
  - حصل زيد على شهادة الإجازة.
  - حصل زيد على درجة الدكتوراه.

فهذه الحجج تتضمن حجاجاً تنتمي إلى الفئة الحجاجية نفسها، وتنتمي إلى السلم الحجاجي نفسه، فكأنها تؤدي إلى نتيجة مضمرة وهي أن زيد مجتهد أو أنه شخص صاحب "كفاءة علمية". فالقول الأخير هو الذي سيرد في أعلى درجات السلم الحجاجي، وحصول زيد على الدكتوراه هو بالتالي أقوى دليل على مكانته العلمية.

ويمكن الترميز لهذا السلم كما يلي[2]:

ن= الكفاءة العلمية



[1]- فريق بحث في البلاغة والحجاج: أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم. عن شكري المبخوت: نظرية الحجاج في اللغة،كلية الآداب، منوبة تونس، ص 363.

[2]- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص 67.

والسلم الحجاجي له قوانين تحكمه أهمها[1]:

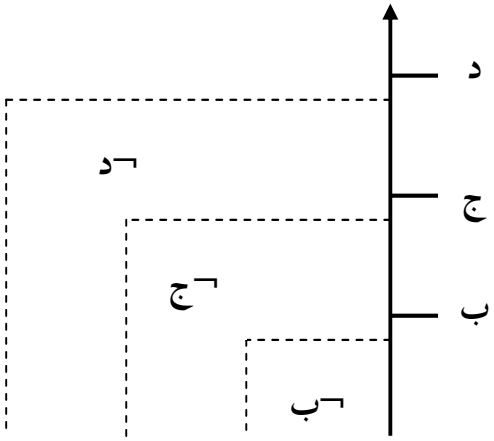
1. **قانون النفي**: إذا كان قوما "أ" مستخدما من قبل متكلم ما ليخدم نتيجة معينة فإن نفيهُ (أي ~ أ) سيكون حجة لصالح النتيجة المضادة، مثل:
   - زيد مجتهد لقد نجح في الامتحان.
   - زيد ليس مجتهداً، إنه لم ينجح قي الامتحان.

فإذا قبلنا وسلمنّا بالحجاج الوارد في المثال الأول، وجب أن نقبل الحجاج الوارد في المثال الثاني.

2. **قانون الخفض**: مفاد هذا القانون أنه إذا صدق القول في مراتب معينة من السلم تقيضهُ بصدق في المراتب التي تقع تحتها وتوضع الصيغة الرمزية التالية[2]:

$$\text{بـا}_{م} => \neg \text{بـا}_{م-ن}$$

حيث "بـا" ترمز إلى القول الطبيعي، أياً كان والعلامة الأولى إلى اللزوم والعلامة الثانية ¬ إلى النفي، حيث المؤشران السفليان: م و م-ن يرمزان إلى الرتبة مع م≤2 و م≤1 ويتخذ الرسم السلمي لهذا القانون الصورة الآتية:



[1]- المرجع السابق، ص 69.

[2]- طه عبد الرحمن: اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، ص 278.

3. **قانون القلب:** ومفاد هذا القانون إذا كان أحد القولين أقوى من الآخر في التدليل على مدلول معين، فإن نقيض الثاني أقوى من نقيض الأول في التدليل على نقيض المدلول[1] مثل:

- حصل زيد على الدكتوراه، بل لم يحصل على الماجستير.
- لـم يحصل زيد على الدكتوراه، بل لم يحصل على الماجستير.

فحصول زيد على الدكتوراه أقوى دليل على مكانته العلمية من حصوله على الماجستير، في حين عدم حصوله على الماجستير هو الحجة الأقوى على عدم كفاءته من عدم حصوله غلى شهادة الدكتوراه[2].

سعينا في هذا الفصل الى إعطاء لمحة تاريخية عامة عن الحجاج وليس غرضنا التأصيل ،وانما كشف بعض النقاط الأساسية التي مهدت إلى ما يعرف بالنظرية الحجاجية المعاصرة في الثقافة الغربية والعربية .ثم تحديد مفهوم الحجاج ،و التركيز على الحجاج التعليمي ،ثم تحديد طبيعة الحجاج وأنواع الخطاب الحجاجي مع الاشارة إلى العوامل والروابط والسلالم الحجاجية والتي تدرج ضمن ما يعرف بالحجاج اللغوي و سنأخدها كنماذج في الفصل التطبيقي.

[1]- المرجع السابق، ص 28.

[2]- أبو بكر العزاوي: اللغة والحجاج، ص 62.

الباب الثاني:

واقع تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية.

الفصل الأول:

الأهداف التربوية وفق الإصلاحات التربوية.

1-مقدمة:

تبنى كل منظومة تربوية على مجموعة من الأهداف المتنوعة التي تبين الغاية من التعليم. وكل ما كانت الأهداف واضحة ومضبوطة كلما حققت غايات ومرامي المجتمع وفلسفته ونظرته للوجود، والحياة وتوضح النسق القيمي والثقافي للمجتمع، لذلك حظيت بدراسات عديدة و متنوعة،لأن نتائجها مرتبطة بالمجتمع وسلوكيات أفراده سواء على المدى القريب أو البعيد.

وسنتناول في هذا -الفصل- واقع الأهداف التربوية بالمدارس الثانوية الجزائرية من خلال الوثيقة الوزارية:

«منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي العام 2006».

وسنتطرق إلى الأهداف التي تهدف إليها المنظومة العامة والخاصة آخذين كل سنة على حدة بالعرض والنقد والتحليل وذلك كمايلي*:

2. منهاج اللغة العربية السنة الأولى ثانوي(جدع مشترك).

.1 الأهداف العامة:

- جعل المتعلم يكتسب مهارات أساسية للتعلم الذاتي والاعتماد على النفس في اكتساب المعارف.

الشيء الملاحظ على هذا العنصر هو عدم وضوح المهارات الأساسية للتعلم هل مهارة السماع ،القراء، التعبير، الكتابة أم مهارات التحليل و التفسير والاستنتاج أم كلها. وهذا يتطلب وقتًا لاكتساب جميع هذه المهارات وهناك مهارات من المفروض أن يكون المتعلم اكتسبها قبل التعليم الثانوي، أما الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف ،فهذا يندرج ضمن ما يعرف بالتعليم الذاتي .هذا ما يجعلنا أمام حتمية السؤال الآتي:كيف نعلم المتعلم المهارات وكيف نعلمه

* أشير منهجيا أنني استفدت كثيرا في هذا الفصل من أطروحة دكتوراه للأستاذ بشير ابرير (توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية –مخطوط- جامعة عنابة)، 2000.

الاعتماد على النفس في اكتساب المعارف؟ وكيف نتحقق من ذلك؟ وأي نص يحقق هذه المهارات والمعارف هل التاريخية، الأدبية، السياسية ... يبدو هدفا صعب المنال على متعلمي هذه المرحلة.

- اكتساب القدرة على التعبير على الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل.
- يطرح مصطلح الاكتساب عند العلماء معايير عديدة في تحديده لكن الواقع هو التميز بين شيئين هما[1]:

1. الاكتساب عملية غير واعية تتم دون تخطيط مسبق ،وهي مرتبطة بالنمو المعرفي والإدراكي لدى الإنسان .في حين أن التعلم عملية واعية منظمة.

2. الاكتساب عملية واعية تتم في السنوات الأولى من عمر الإنسان وبالتحديد من الطفولة، وهي الفترة التي يكون فيها الطفل قد كون عادات لغوية.

أما القدرة على التعبير فهي مهارة يكتسبها الفرد عن طريق القراءة والمطالعة والحفظ، فهل تتحقق هذه النقاط في متعلم اليوم (غزو وسائل الاتصال الحديثة). والقدرة اللغوية حسب **ديل هايمس** صاحب النظرية التبليغية في تعليم اللغات في معرفة الفرد باستعمال قواعد اللغة في سياق اجتماعي قصد إدراك أغراض تواصلية حسب المقام[2].

هذا عن مصطلح الاكتساب والقدرة الذي يبدو غير واضح المعالم وغير مضبوط وكذلك مفهوم القدرة. أما التعبير عن الخواطر النفسية والمشاعر الوجدانية والمنهجية في التفكير والعمل نجد غياب ما يسمى بالموقف أو المقام للإطار الذي يحتويه. فكيف نعلم المتعلم التعبير عن خواطره ومشاعره ونفس الكلام الذي قيل في السابق أيُ نمط من النصوص نعتمدها حتى تحقق التعبير عن

[1]- ينظر: وليد العناتي، اللسانيات التطبيقية وتعلم اللغة العربية،دار الجوهرة للنشر والتوزيع ط1،عمان ،2003 ص24.

[2]- ينظر: مفهوم الكفاءة التواصلية www.univ-setif.dz، يوم: 2017/04/20.

الخواطر والمشاعر ومنهجية التفكير والعمل. كما يبقى هذا العنصر نظريا فهو بعيد كل البعد عن الممارسة البيداغوجية وهذا راجع إلى طريقة التدريس التي سنتحدث عنها فيما بعد.

- القدرة على التعبير السليم في شتى المجالات.

من أسهل الأهداف قدرة المتعلم على التعبير والتواصل بلغة سليمة في شتى المجالات. لكن الهدف من تعليم اللغة هو القدرة التبليغية أو التواصلية فاللغة لديها وظائف أخرى لا يتسع المقام لذكرها. كما أن مصطلح التعبير في المقام التعليمي يطرح نوعين من التعبير: الشفاهي والكتابي، فأي تعبير يقصد به. والتعبيربشقيه يخضع لقواعد المقام والمقال فكيف نعمل على ترسيخ هذه المهارة.؟ وكيف نحققها ؟ وإذا تحققت عند متعلم لا نجدها عند البقية.

- امتلاك التعبير الإبداعي ،والابتكار في الأساليب والأداء، وإدراك دور اللغة في التعبير عن شخصية الفرد وآرائه ومتطلباته.

يبدو أن هذا الهدف جمالي. ولتحقيقه لا بد من التركيز على نوع معين من النصوص، وبمحتويات خاصة بعينة من النصوص. ومن الطبيعي أن اللغة تعبر عن أفكارنا وحياتنا وتعكس شخصية الفرد. فمن البديهي أن نحرص على تنمية مهارة التعبير الإبداعي ،حتى نعمل على صقل موهبة التذوق الفني الأدبي. لكن ليس على حساب المهارات الأخرى.

- القدرة على مناقشة مختلف الآراء والقضايا والتواصل مع الآخرين والإقناع. يمكن أن نقسم هذا الهدف إلى ثلاثة أقسام:
  - القدرة على المناقشة.
  - التواصل.
  - الإقناع.

هذا الهدف يبدو معقولاً إلى أبعد الحدود ،مادام يهدف إلى المناقشة والتحاور في مختلف القضايا مع أطراف متعددة ،من أجل الإقناع والتأثير في الآخرين. ومعلوم أن التواصل والتحاور والإقناع يندرج ضمن آليات الحجاج والتواصل. فكيف نكسب المتعلم هذه الآليات.

وبما أن منهاج اللغة العربية للسنة الأولى ثانوي (جدع مشترك) مبني على المقاربة بالكفاءات ،التي دعت لها ضروريات اقتصادية اجتماعية نفسية والتي تعني «تكوين كفايات لدى الناشئ تمكنه من العمل النافع، ومن أن يتحمل بنفسه مسؤولية مستقبله في الحياة ،فيكون قادرا على مواجهة مشاكله ومندمجا في محيطه بما يلزم من المواقف»[1]كما نعني بذلك الجودة التعليمية التي تقوم على تأهيل الأفراد وتنمية القدرات التي تمكنهم من التكيف الجيد مع المحيط[2]. فإنه يهدف إلى تحقيق:[3]

- ممارسة التواصل الشفوي والكتابي بشكل منسجم في وضعيات الحياة المعيشية.
- الاستماع إلى الآخرين، وتسجيل الملاحظات ،والتدخل بفاعلية وفق المقام.
- الإجابة بلغة سليمة وواضحة عن الأسئلة.
- البحث في المراجع والمصادر.
- الشعور بالمتعة في الكتابة والقراءة.
- التزام المنهجية في أداء الأعمال الفردية والجماعية.
- ممارسةالملكة النقدية في تناول النصوص المختلفة.
- تفسير الظواهر الاجتماعية والسياسية والأدبية والعلمية.
- إجراء موازنة بين الظواهر والمظاهر.
- إصدار أحكام نقدية معللة.
- الاستقلال بالرأي تدريجيا.

[1]- محمد الراجي : بيـداغوجيا الكفايات من أجل الجودة في التربية والتعليم، طوب بريس، ط2، 2013، الرباط المغرب، ص 15.

[2]- المرجع نفسه، ص 39.

[3]- منهاج اللغة العربية السنة الأولى ثانوي (جدع مشترك)، وزارة التربية الوطنية، مديرية المناهج، 2006، ص 04.

ما نلاحظه على هذه الكفاءات التي يهدف إليها المنهاج لو تحققت فعلاً. لما وجدنا متعلمين لا يستطيعون التعبير والكتابة ... لكن في مجملها أهداف مثالية وأحيانا أكبر من مستوى التلاميذ ،مثل الشعور بالمتعة في القراءة والكتابة، أو إصدار أحكام نقدية.

غير أنها تبقى نظرياً ومنهجياً جيدة جداً.

كما نجد أن منهاج اللغة العربية للسنة أولى ثانوي انطلق من معطيات قاعدية تعلمها المتعلم في السنوات السابقة تعتبر منطلقاً وركيزة أساسية للمنهاج وهي[1]:

- القراءة الجهرية مقرونة بسلاسة النطق في الأداء وضبط الحركات.
- فهم المعاني المتعددة للكلمات.
- مناقشة أفكار النص بإقامة الحجة والتزام الموضوعية.
- تميز الصواب من الخطأ في بنية العبارة والتراكيب.
- فهم محتوى المقروء ،ومناقشة أفكاره الرتيبة والجزئية.
- تلخيص قصة أو نص أو مقالة في حدود مسئولة الفكري.

إن بناء المنهاج انطلق من معطيات سابقة من المفروض أن يكون المتعلم قد تعلمها من قبل، ولكن السؤال الجوهري هنّا، هل جميع التلاميذ تتوفر فيهم هذه الملامح؟ أكيد لن تكون الإجابة مطلقة وهذا ما نستوضحه من خلال المعاينة الميدانية.

أما الأهداف التي من المفروض أن تتحقق في المتعلم فهي[2]:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة وفكر منتظم.

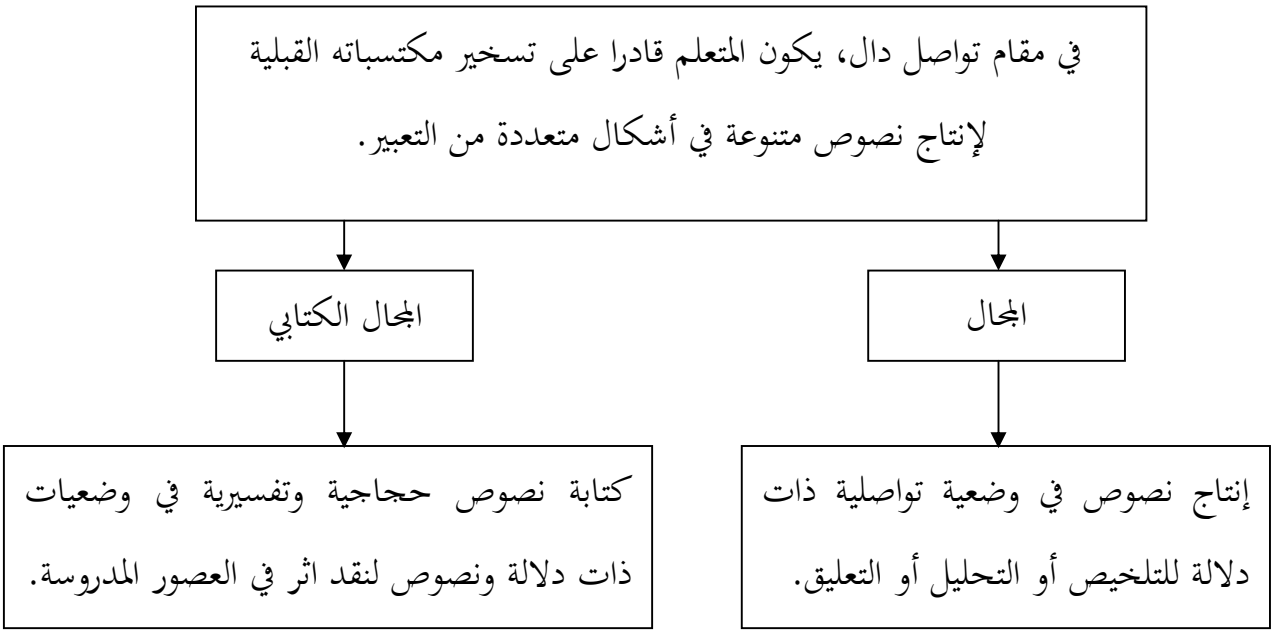
[1]- منهاج اللغة العربية،السنة الأولى ثانوي، ص 06.

[2]- منهاج اللغة العربية،مرجع سابق ص 06.

- التميز بين الصور البلاغية.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والمصادر والتوثيق.
- توظيف أسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام وجودة الأسلوب من حيث الوضوح والدقة والجمال.
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النص.
- كتابة نصوص حجاجية تفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

إن الغرض من تدريس المتعلم في السنة الأولى من التعلم الثانوي، هو أن يخرج بهذه الأهداف السالفة الذكر وهي فيما يبدو معقولة ومنطقية. غير أن بعض النقاط تبدو صعبة التحقيق على سبيل المثال، البحث المنهجي وتقصى المسائل ،واستخدام المراجع والمصادر، والتوثيق. فهو كما هو موضح طويل ومتشعب يتطلب جهداً خاصاً.

أما الهدف الختامي هو الوصول بالمتعلم إلى إنتاج نصوص متنوعة مستغلاً مكتسباته القبلية سواء كانت منطوقة (شفاهية) أو مكتوبة وفق الجدول الآتي[1]:



2.1. الأهداف الخاصة: ونعني بالأهداف الخاصة أهداف مصاغة بعبارات واضحة ومحددة تغير من السلوك المراد تحقيقه لدى الطالب ،وعن المهارات القابلة للملاحظة والتي يمتلكها في نهاية التعلم[1]. حددها المنهاج وفق الجدول الآتي[2] :

الأهداف الوسطية الأولى المندمجة للسنة الأولى من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي.

1. الآداب والنصوص:

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعليمية
يكشف معطيات النص الداخلية والخارجية ويناقشها.	– يكتشف المعنى العام للنص. – يعين التعابير الغامضة ويعلل مواطن غموضها. – يحدد الأفكار الرئيسية. – يحدد التعابير الحقيقية والمجازية. – يميز مقومات الشعر عن النثر. – ينشط القيم الفكرية والاجتماعية والسياسية الواردة في النص. – يعلل لمظاهر القوة في التعبير الأدبي. – يستنتج الأحكام الأدبية من النصوص الشعرية والنثرية بطريقة ذاتية تلقائية. – يكتشف الفروق الدقيقة بين التراكيب والعبارات والجمل. – ينتقد الأساليب والعبارات نقداً يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير. – يوضح أثر العصر في حياة الأديب. – يكشف مناسبة النص من المضمون. – يتعرف على عصر الأديب وما يتميز به من مؤثرات. – يعين الرمز ويفسر مدلوله. – يوازن بين عملين أدبيين من نوع واحد.

[1]– محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص113.

[2]– منهاج اللغة العربية، ص09 وما بعدها.

يحدد بناء النص	– يحدد عوامل الانسجام من كلمات ومفردات مساعدة على تسلسل الجمل وترابطها. – يذكر التكرار وأثره في إثبات المعنى وتأكيده. – يعين الأفعال والأحداث وما بينها من علامات الوقف. – يبين معاني النص اعتمادا على علامات الوقف والأحكام النحوية والصيغ الصرفية. – يتعين بالقواعد النحوية لمعرفة العلاقات القائمة بين الكلمات والمفردات.
يشرح شرحاً معجميًا ويبني المعنى.	– يكشف معنى الكلمات انطلاقا من معنى الجملة. – إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب. – يفهم معنى الكلمات بإقامة العلاقات اللغوية بينها(الجناس، الطباق، الترادف). – يبين معاني العبارات التي تتألف منها. – يضع فرضيات لشرح معاني الكلمات باعتماد سياق الفقرة أو النص أو مؤشرات سياقية أخرى.
يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها.	– يتمرس على تعريف النقد الأدبي انطلاقاً من دراسة النصوص. – يستنتج أن البلاغة واحد من روافد النقد. – يبين وظيفة الأدب في الحياة بجميع صورها. – يتمرس على الذوق الأدبي من خلال تقنيات التعبير عند الأدباء. – يوازن بين الموضوعية والذاتية في عملية النقد الأدبي. – يستخلص مقومات نقد الأثر الأدبي من خلال دراسة النص.

2. المطالعة الموجهة:

الأهداف الوسيطية المندمجة	الأهداف التعليمية
يطالع نصوصاً متنوعة ويتقصى معطياتها.	– يتدرب على القراءة الدقيقة الواعية. – يتعرف على حقائق ومعلومات مختلفة ذات صلة ببيئته وبيئات أخرى. – يستقي المعلومات من مختلف المصادر. – يشرح معاني المقروء ومراميه. – يحدد المعنى الضمني ويستخلص ما تنطوي عليه العبارات من إيحاءات. – يعمق فهمه للمقروء. – يحدد المقومات الأدبية للمقروء. – ينافس المقروء بإظهار تأييده أو معارضته ويحرص على دعم أفكاره. – يكتشف شخصية الأديب من خلال منتوجه الفكري. – ينقد المقروء مت حيث فكره والأسلوب.

الشيء الملفت للنظر في هده الأهداف ،هو مصطلح (الأهداف الوسيطية المندمجة*) التي تركز على الجانب الشكلي أو البناء الشكلي للنصوص من خلال:

1. اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية .
2. بناء النص.
3. يكتشف الاتساق و الانسجام في تركيب فقرات النص .

* سألت العديد من الأساتذة حول مفهوم الأهداف الوسيطية ،فلم أجد الإجابة ونسبة كبيرة منهم يستغربون لهذا المصطلح وترى في وجوههم علامات الحيرة. وهذا ما يطرح التساؤل حول علاقة الأستاذ بالمنهاج الذي يدرسه، فالكل يقر أنه يدرس النصوص وفق: بناء النص، شرح المعنى، الاتساق، الانسجام. ولكن لما تقول له أنها تندرج ضمن ما يسمى بالأهداف الوسيطية المندمجة يبقى في حيرة من أمره.

4. يشرح شرحا معجميا و يبني المعنى .

5. يتحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص و استثمارها.

فكل هدف من هذه الأهداف الوسطية المندمجة له أهداف تعليمية كما هو مبين في الجدول السابق.

ومعنى الأهداف الوسطية المندمجة هي مقاربة من المقاربة بالكفاءات تجعل المتعلم يندمج مع خصائص النص المدرسي. وهي «ما يريد المعلم تحقيقه والوصول إليه وفق مؤشرات تترجم الهدف المعرفي أو السلوكي، الخاص بكل حصة، يمكن أن تتصل بالجانب المعرفي و الجانب الوجداني، أو الجانب الحسي الحركي، والغرض منها قياس تفاعلات التلاميذ مع نشاطات الحصة. وتحكمهم خلالها في نواتج التعلمات المكتسبة تدريجيا في إطار ما يعرف بالتقويم التكويني (البنائي) الذي يهدف إلى مدى تقدم التلاميذ نحو الهدف المنشود، ويساير عملية التعلم من بداية الحصة إلى أن يطبق التقويم الختامي في نهايتها»[1]. فهي أهداف محددة مسبقا منتظر منها تحقيق تغيرات في المتعلم سواء كانت معرفية حسية، سلوكية ،وجدانية .انطلاقا من الحصة التي يدرسها من أجل تبيان مدى تجاوب التلاميذ مع نشاطات الحصة (التغذية الراجعة) في إطار ما يعرف بالتقويم التكويني الذي «يسعى هذا النوع من التقويم إلى المساهمة في عملية التكوين أثناء التدريس وعلى مدار السنة، وذلك بتزويد المتعلم بمعلومات ملائمة بغية ضبط تعلماته وتقديم المدرس لتغذية راجعة ليسهل للمتعلم التكيف مع الرسائل التعليمية»[2].

أما الأهداف التعليمية فهي كما يبدو طموحة ومشروعة جدا ،تركز على مهارة الكتابة ،والمشافهة، ومعرفة المعنى العام للنص ،وتحديد الأفكار الأساسية ونمط النص ،وتبرير الصفة الغالبة فيه إلى حد كبير جدًا.

[1]– شوشان صلاح الدين : مفتش مقاطعة المغرب، مأخوذة من موقع: www.kuirak.com، يوم: 2017/04/20.

[2]– فريد حاجي: التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط1، 2013، الجزائر، ص 14.

غير أننا نجد نوعا من الصعوبة والغموض والضبابية، فيما يتعلق بكشف معطيات النص الداخلية والخارجية مجموعة من الأهداف التعليمية الجيدة إلا أننا نقف أمام الهدف التالي: (ينتقد الأساليب والعبارات نقدا يبين من خلاله وجه الغموض وأسباب الركاكة في التعبير). هل نقدم للمتعلم نصوصا ركيكة وغامضة حتى ينتقدها؟ من المتعارف عليه في النصوص المقترحة عموما على المتعلم تكون أساليبها جيدة وراقية وألفاظ حسنة فهي تمر على لجنة مختصة تقوم بغربلة هذه النصوص حتى يصل منها الجيد إلى المتعلم.

كما نلاحظ كذلك عدم الفصل بين الأهداف المنهجية والأهداف المنهجية التعليمية والمعرفية فهي ممزوجة مع بعضها البعض مثل: إكساب القدرة على التحليل والتفسير والحكم أو التمرس على النقد الأدبي و دراسة النصوص أو منهجية استغلال المراجع والمصادر والوثائق مثل (إثبات معنى الكلمات اعتمادا على المعجم أو على مرجع مناسب).

أما نصوص المطالعة فهي تبقى دون استغلال لأن المتعلم غير مطالب بتحليلها حتى تدفع بالمتعلم ببدل جهد قرائي خارج ما هو مبرمج له في البيئة الدراسية حتى يتعلق بفعل القراءة. إضافة إلى ذلك أنها تحلل بحصة خاصة حصة المطالعة (هذه الحصة يضطر الأساتذة إلى تجاوزها واستغلالها في تحليل النصوص لإكمال البرنامج).

وفي الأخير وعلى الرغم من طموح الأهداف المبرمجة على المتعلم تبقى أهدافا مشروعة ،لكن واقع الحال التربوي يصعب من تحقيقها في ظل الظروف التي تعرفها المنظومة التربوية من إصلاحات غير واضحة أو إصلاح لإصلاح وتكوين الأساتذة على البرامج الجديدة ، إضافة إلى إنهاء البرنامج الدراسي بسرعة على حساب المتعلم.

3. منهاج اللغة العربية وآدابها السنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: الشعبة: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية

ينطلق منهاج اللغة العربية و آدابها للسنة الثانية من التعليم الثانوي الذي أعدته وزارة التربية الوطنية –مديرية المنهاج– من المعلومات والمعارف التي تلاقاها المتعلم خلال السنة الأولى. فقد تمرس على نمط معين من النصوص بين حجاجي، وتفسيري وصفي دارت بين العصر الجاهلي إلى صدر الإسلام وصولاً بالأموي.

ويسعى المنهاج إلى تعميق معارف المتعلم بنمط من النصوص(وصفي، حجاجي سردي) التي تساهم في بناء شخصية المتعلم. وعلى العموم يسعى إلى تحقيق الأهداف العامة « وهي التي تتموضع في مستوى تجريدي أعلى من الأهداف الخاصة. وهي عبارة عن صياغة مجردة تتعلق بالتغيرات المرجو إحداثها في الفرد وقابلياته»[1]. وهي كالآتي:

- إكتساب المتعلم القدرة على التعامل مع المعلومات وتحصيلها وتنظيمها وتوظيفها فيما بينها وإدراك علاقاتها المتبادلة.

المتأمل في هذا الهدف يجده ينقسم إلى النقاط التالية[2]:

- تحصيل المعلومات.
- تنظيم المعلومات.
- وتوظيفها.
- وإدراك علاقاتها.

[1]– محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين، ص108.

[2]– منهاج اللغة العربية،السنة الثانية،مديرية المناهج ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،2005 ص 04.

فتحصيل المعارف والمعلومات في زماننا أصبحت متنوعة وعديدة ولم تعد ترتكز على الكتاب المدرسي فقط. ولكن واقع الحال يقول أن الكتاب المدرسي مزال المصدر الرئيسي للمعلومات.

أما تنظيم المعلومات وتوظيفها فهو شيء أساسي و منهجي وهو المبتغى. فتوظيف المعلومات وصقلها في قالب منهجي منظم يأتي بالفائدة على المتعلم في التواصل اليومي .أي أن يكون منهجيا في طرح أفكاره ومنظما ،لا يقع في التناقض. فتجعل التلميذ مركز الفعل التعليمي وبناء شخصيته بما يكتسبه من أدوات التفكير[1].

- إدراك علاقاتها عن أي علاقات يقصد؟ هل علاقاتها فيما بينها (مفهوم البنية) أم علاقاتها من خلال الوظائف التي تؤديها؟ يبقى يحتاج إلى توضيح فهو مفتوح على عدة تأويلات.
- تركيز البيئة المعرفية على المعنى والفهم عن طريق الاكتشاف الاستقرائي والاستيعاب الاستنتاجي.

يبدو هذا العنصر فضفاض وواسع فتركيز البيئة المعرفية على المعنى والفهم في أي إطار يتم ذلك؟ وأي معرفة؟ عن طريق استقراء المعطيات من الجزء إلى الكل واستيعابها ،أي فهم الشيء وتمثل المعرفة. وفي الأخير عملية الاستنتاج فهذه كلها مهارات عقلية جيدة وأساسية للفرد سواء في حياته العلمية أو العملية. ولكن كيف نتحقق من تمثلها وتحقيقها على أرض الواقع؟

- القدرة على الفهم والتفسير والتحليل والاستماع والتقويم وهي كما يبدو عمليات عقلية تدرج ضمن الأهداف الوسطى، وهي بين بين من حيث العمومية والتجريد أي بين مستوى الأهداف العامة ومستوى الأهداف الخاصة[2]، وهو تحقيق هذه الأهداف عن طريق التحليل والتفسير والفهم عمليات يمكن أن تستهدف في جميع المواد والمواقف التعليمية المراد منها

[1]- المصطفى لخصاصي: بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات، دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط1، المغرب، ص 06.
[2]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية ، ص111.

تغير سلوكات، ومعارف المتعلم بحيث تظهر جليا في المتعلم عن طريق التقويم الذي يسهم في تحسين المتعلم[1].

3-1ملمح الدخول: يدخل المتعلم إلى هذه السنة ويكون قادراً على[2]:

- إصدار الأحكام على النصوص المقروءة.
- إبراز مواطن الجمال الفني في المقروء.
- تلخيص المقروء بلغة سليمة و فكر منتظم.
- التميز بين الصور البلاغية التي يلبس بها الأديب معانيه، وإظهار ما فيها من جمال وقوة وتأثير في النفس.
- البحث المنهجي وتقصي المسائل واستخدام المراجع والانتفاع بمختلف مصادر التوثيق.
- توظيف الأسس التي تقوم عليها بلاغة الكلام و جودة الأسلوب من حيث الوضوح والقوة والجمال بمراعاة خاصة الإدماج.
- إبداء الرأي في قضية من القضايا المطروحة عليه باعتماد قوة الحجة وسلامة التعبير.
- تحديد الخصائص الفنية للنص الأدبي وما يتركه من أثر في النفس مع التعليل.
- كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في مقام تواصل دال.
- الكتابة في أنماط متنوعة من النصوص.

إن ملمح الدخول إلى السنة الثانية من التعليم الثانوي يحتوي على عناصر إيجابية وجيدة وفعالة في فهم النصوص، تلخيصها، الإقناع، الدفاع عن القضايا بالحجج القوية و كتابة أنماط متنوعة من النصوص ... فهذا كله نقاط ايجابية، لكن تدرج في إطار ما يجب أن يكون .لأن ما هو كائن مختلف بشكل كبير فشتان بين التنظير والواقع ويجبر المعلم على المقولة الشهيرة القائلة

[1]- فريد حاجي: التدريس والتقييم وفق المقاربة بالكفاءات، دار الخلدونية، ط1، 2013، الجزائر، ص 13.

[2]- منهاج اللغة العربية، السنة الثانية، ص 01.

«ينبغي أن يبدأ المعلم من حيث يوجد الطالب». فنقطة الانطلاق تأخذ حيزاً هاماً من الأهداف[1].

3-1-1ملمح الخروج: يخرج المتعلم من السنة الثانية (شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية) ويكون قادراً على[2]:

- إنتاج وكتابة نصوص ذات طابع وصفي أو سردي أو حجاجي وذات علاقة بالمحاور المطروحة، في تدريس نشاطات المادة .وذلك في وضعيات ذات دلالة بتمثل خصائص الوصف والسرد أو الحجاج بمراعاة مصداقية التعبير وجمالية العرض.
- التحكم في الكفاءة اللغوية والأدبية على وجه الإجمال.

فملمح الخروج من السنة الثانية يدور عموما حول قدرة المتعلم على إنتاج نصوص بمختلف أنماطها الوصفية السردية والحجاجية. فهي أمور ايجابية ومفيدة للمتعلم.و يتحقق هذا في ظروف عادية ولنقل مثالية (عدم غياب الأساتذة أو إضرابات، عدد محدود من التلاميذ في القسم) وإن تحققت هذه الأهداف مع عدد معين لا تتحقق مع البقية. فليس بالضرورة من درس السنة الثانية شعبة آداب وفلسفة ولغات يكون قادرا على إنتاج نصوص وصفية سردية وحجاجية.

3-1-2الأهداف الوسيطية المندمجة: هي أهداف تخدم الكفاءة المحددة من خلال تحقيق جملة من الأهداف و الأهداف الوسيطية المندمجة لتتحقق الكفاءة المرسومة. كما أشرنا في نفس العنصر السابق.

وبما أن الهدف الختامي المندمج لمنهاج هذه السنة بشعبتيها يصب في إنتاج نصوص متنوعة ذات طابع أدبي فإن الأهداف الوسيطية تبقى على حالها وهي المبينة على النحو التالي[3]:

[1]- محمد الدريج: تحليل العملية التعليمية ، ص 139.

[2]- منهاج اللغة العربية، السنة الثانية، ص 06.

[3]- المرجع نفسه، ص 08.

أ. **نشاط الأدب والنصوص:** يهتدي الأستاذ بالمتعلم إلى:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى.
- التحكم في المفاهيم النقدية لفهم النصوص واستثمارها.

ب. في المطالعة الموجهة: حيث يسعى المتعلم إلى مطالعة نصوص متنوعة وتقصي معطياتها.

تبقى نفس الملاحظة السابقة وهي صعبة التحقيق على أرض الواقع، ويجب إعادة الاعتبار لحصة المطالعة وأخذها بجدية ،لأن المعاينة الميدانية نفت ذلك التصور المنهجي لدور المطالعة. «فالمطالعة في حاجة مسيسة إلى المناقشة، خصوصا إذا علمنا أن المتعلمين يفتقرون كثيرا إلى القراءات الخارجية»[1].

ج .**النصوص الأدبية:** يتطرق المنهاج في هذه السنة إلى العصر العباسي وامتدادا للأندلس مرورا بالمغرب العربي. ويسعى الأستاذ إلى تحقيق جملة من الأهداف الخاصة من خلال تمرسه بالنص الحجاجي مع المتعلمين ما يأتي[2]:

- الحرص على الأدوات اللغوية الرافدة للنص الحجاجي وأهميتها في اتساق المعاني وانسجامها.
- الوقوف على المعاني المعتمدة في قبول أو رفض آراء الطرف المقابل وما يتميز به من خصائص.
- القدرة على جدولة الآراء الواردة في النص وفق طبيعة معانيها.
- تعين مظاهر التكرار في النص وأثرها في دعم الآراء والأفكار.
- تبيان العبارات المترادفة أو المتضادة وما تؤديه من معان في النص.

[1]- بشير ابرير: ، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، أطروحة دكتوراه، مخطوط، جامعة عنابة، 2000، ص 91.

[2]- منهاج اللغة العربية، السنة الثانية،ص 12.

- إبراز علاقة بدء الفقرة بخاتمتها والوقوف على مدى انسجامها.
- القدرة على بلورة مسار الحجج المسبوقة في النص والعمل على تقييمها.

فالهدف من تدريس النصوص الأدبية هنا يسير إلى نوع من الخصوصية ونعني بها ،الأهداف الخاصة أو الأهداف السلوكية ،المتوقع حدوثها في سلوك المتعلم. مركزاً بالأساس على النص الحجاجي في هذه السنة وهو أمر ايجابي، (ولكن ليس على حساب الأنماط الأخرى) مع ذكر صفات وخصائص بناء النص الحجاجي بالشرح والتفسير. وهذا شيء جيد بالنسبة للمتعلم في هذه المرحلة ،بحيث يستطيع أن يتواصل مع الآخرين ،ويدافع عن آرائه عن طريق اكتساب الآليات والروافد اللغوية للنص الحجاجي .مع قبول أو رفض القضايا بأسلوب حواري حضاري متميز، فهي أهداف طموحة تحاول إنتاج النصوص الحجاجية (شفاهية أو كتابية)، لكن هذا يتطلب قراءة واسعة خارج ما يتلقاه المتعلم في المدرسة ،مع حفظ الشواهد والأمثلة. فهل يحقق المعلم آليات المحاججة والإقناع مع كل التلاميذ ؟وكيف يحققها خصوصا وأن طبيعة النص الحجاجي تختلف عن بقية النصوص.

4.منهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي: الشعبتان: آداب وفلسفة/ لغات أجنبية.

من إعداد وزارة التربية الوطنية، اللجنة الوطنية للمناهج_مديرية التعليم الثانوي، مارس 2006.

يكتسي تدريس اللغة العربية في هذه السنة أهمية خاصة الى كون هذه السنة تعد تتويجا لمرحلة التعليم الثانوي وكذلك سنة اجتياز امتحان البكالوريا[1].

[1]– منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي (آداب وفلسفة ولغات)،وزارة التربية الوطنية ،مديرية المناهج،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر،2006 ص 01.

ولكون هذه المرحلة تعتبر حاسمة ومصيرية بالنسبة للمتعلم ،فالجهد الذي يبذله الأستاذ يكون كبيرا، حتى يرى طلبته يحصلون على شهادة البكالوريا. وعليه يهدف إلى مجموعة من الأهداف العامة نذكر منها:

- تفعيل الكفاءات المحددة في المنطوق والمكتوب: شيء ايجابي أن نعمل على تفعيل مهارة الكتابي والشفاهي في ظل زمن العولمة الذي نعيشه اليوم الذي غلبت فيه الصورة على حساب الكتاب فالمتعلم اليوم غزته الصورة السمعية البصرية من انترنت وتواصل اجتماعي... وأصبح ينفر بشكل كبير من قراءة الكتب. وهذا ما ينعكس سلباً على مردوده المنطوق والمكتوب.

ولتفعيل هذه الأخيرة يتطلب أهدافا محددة ووقت مبرمج لتنمية مهارتي الشفاهي والكتابي. وأهم عامل يساعد على صقل وتنمية مهارة الشفاهي والمنطوق هو الحفظ مع الفهم.

- تدليل الصعوبات التي تعترض تدريس النشاطات المقررة شريطة أن يكون الوقت الكافي لتيسير الصعوبات التي تواجه المتعلم. ولكن هناك سلطة المفتش الذي يطالب الأستاذ بالإسراع في إنهاء البرنامج على حساب المتعلم.
- التحكم في أساليب التدريس بمنطق التعلم.
- تعزيز أساليب ربط التعلمات بالواقع المعيش للمتعلمين. وهذا ما يؤدي بنا إلى طرح التساؤل التالي: ما مدى تطابق ما يدرسه المتعلم في المدرسة مع الواقع الاجتماعي. أو هل هناك علاقة بين ما يتلقاه المتعلم في المدرسة والواقع الاجتماعي. وحتى يكون الأمر كذلك لابد من الاستعانة بخبراء في التربية، وعلماء الاجتماع اللغوي، وعلماء النفس اللغوي، البيداغوجيا ،علم المناهج ،وكل ما له علاقة بخدمة البرامج التعليمية. وهذا ما لم يكن واضحا على الهيئة الوطنية للمناهج (أي من هم أعضاء اللجنة الوطنية للمناهج).
- تقويم موارد المتعلمين وكفاءاتهم في ضوء المقاربة بالكفاءات.

من المتعارف عليه أن المقاربة بالكفاءات، أنها تصور بناء مشروع عمل قابل للانجاز على ضوء خطة مضبوطة مسبقا وهي: «بيداغوجية وظيفية تعمل على التحكم في مجريات الحياة ،بكل

ما تحمله من تشابك في العلاقات وتعقيد في الظواهر الاجتماعية ... وذلك بالسعي إلى تثمين المعارف المدرسية وجعلها صالحة للاستعمال في مختلف مواقف الحياة»[1].

ويصبح دور المعلم فيها موجها ومرشدا في العملية التعليمية .كل هذا في إطار عدد محدود من المتعلمين في الفصل بين (15_20) تلميذ. ولكن في الواقع نجد الحد الأدنى من عدد التلاميذ في القسم ما بين(35-45) فكيف يتسنى للمعلم السؤال والجواب والمناقشة ... وعدد التلاميذ بين (35_ 45). وهذا ما يصعب تطبيق المقاربة بالكفاءات.

- ترسيخ حب الاطلاع في نفسيتهم، وتعليمهم كيفية الوصول إلى الحقيقة .لا يختلف اثنان أن المتعلم في هذه المرحلة الحساسة والحاسمة يكون براغماتياً أو نفعياً في انتقاء وقراءة ما يخدمه ويحل همومه التعليمية، فهو لا يقرأ أي شيء .بل قراءته تكون موجهة وهادفة ،حتى ينال شهادة البكالوريا. فكيف نرسخ فيه الاطلاع في هذه المرحلة.؟
- تعليمهم كيف يتعلمون ،عن طريق تزويدهم بتقنيات التفكير المنهجي السليم القائم على أساس الاستغلال الأقصى للعمليات العقلية الآتية: الفهم، التحليل، التفسير، المقارنة، النقد، الحكم، التجديد والابداع، التعليل والاستدلال ،مع تمكينهم من توظيف التقنيات العلمية الآتية:
  - منهجية معالجة المشكلات.
  - منهجية البحث.
  - ضوابط العمل الجماعي.
  - فنيات الحوار وآدابه.
  - تقنيات التلخيص والتدريس.

أمر مهم جدا أن نحصل على متعلم ،يمارس كل هذه التقنيات ،والمهارات ولكن كيف تتأكد من تحقيق هذا كله؟.

[1]- فريد حاجي: التدريس والتقييم، ص 10.

والمتأمل في العملية العقلية للفهم والتحليل والتفسير، نجدها تقريبا مكررة من المفروض أنه أدركها في السنة الثانية. كما أن التقنيات المنهجية أكبر بكثير من هذه المرحلة فكل عنصر يحتاج إلى مادة معرفية مستقلة فمنهجية التعلم بالمشكلات طريقة حديثة نابعة من توظيف المقاربة بالكفاءات كذلك منهجية العمل الجماعي ،ونفس الكلام يقال على بنية العناصر (فنيات الحوار وآدابه، تقنيات التلخيص و منهجية البحث).

- يسعى إلى تعزيز الكفاءات القبلية وإقراء الكفاءات المقروءة وتعميقها ،بالشكل الذي يجعل المتعلمين يتفاعلون مع النشاطات التعليمية تفاعلاً ايجابياً.

هدف أساسي في العملية التعليمية ،أن نقوم بتعزيز المكتسبات والمعارف القبلية ،وإثراء الكفاءات المقررة ،وتقييمها ،حتى يتفاعل المتعلم معها .ولكن ما هي الطريقة المثلى لتحقيق ذلك؟ أي كيف نطبقها في الواقع.

4-1 ملمح الدخول: وكسابقته يكون المتعلم قادرا على[1]:

إنتاج وكتابة النصوص ذات طابع وصفي، سردي، أو حجاجي ذات علاقة لمحاور تدريس نشاطات المادة.

يبقى هذا العنصر مجرد تصور نظري ليس بالضرورة يكون عند عامة التلاميذ.

4-1-1 ملمح الخروج: يخرج المتعلم من هذه السنة يكون قادرا على[1]:

- تحديد أنماط النصوص مع التعليل.
- التميز بين مختلف أنماط النصوص.
- إعادة تركيب أنماط النصوص.

يبدو أن العنصر الأول والثاني أنهما يندرجان ضمن عنصر واحد بتحديد أنماط النصوص مع التعليل ،هو نفسه التميز بين مختلف أنماط النصوص.

أما إنتاج وكتابة نصوص متنوعة (تفسير، سردية، حجاجية، وصفية، تعلمية، إعلامية) فنجده يتشابه بنسبة كبيرة مع العنصر الموجود في ملمح الدخول.

[1]- منهاج اللغة العربية، ص 04.

- النقد الأدبي لأنماط مختلفة من النصوص التي تنتمي إلى العصور الأدبية المدروسة، أمر جيد أن يتعلم المتعلم النقد الأدبي لأنه يساهم في تكوين شخصيته ومداركه العلمية.

ما نلاحظه على هذه الأهداف التي يمكن أن يخرج المتعلم بها، هو التشابه أو عدم التمييز بين الأهداف السابقة أي التي توضع في ملمح الدخول وأهداف ملمح الخروج.

أما عن الهدف الختامي فقد تكرر في كل جميع السنوات ،وهو في مقام التواصل يكون المتعلم قادراً على إنتاج (مشافهة وكتابة) أنماط متنوعة من النصوص وصفية ،سردية ،حجاجية ،إعلامية، من المفروض أن يكون لكل سنة هدف يختلف عن السنة الموالية.

4-1-2الاهداف الوسيطية المندمجة:

تم تحديد الأهداف الوسطية المندمجة لهذه النشطات ،بالنظر إلى ما تكتسبه هذه السنة من أهمية في المسار الدراسي للمتعلم، حيث على اثر نهاية السنة الدراسية قد ينتقل إلى مواصلة الدراسة في الجامعة أو يتبوأ الحياة المهنيةوالعملية، فانه قد تم إثراء هذه الأهداف الوسيطية بالنسبة إلى النشاطات المقررة على النحو التالي[1]:

أ. في الأدب والنصوص:

- اكتشاف معطيات النص الداخلية والخارجية ومناقشتها.
- تلخيص النص لمعرفة مدى قدرته على الفهم والتمييز بين الأفكار الأساسية والثانوية، وحسن الإعراب عن الأفكار الواردة في النص بصورة محكمة وصحيحة.
- اكتشاف مظاهر الاتساق والانسجام في فقرات النص وذلك بالاعتماد على الأدوات اللغوية المناسبة.
- الشرح المعجمي وبناء المعنى ،وذلك دون الإفراط في الشرح اللغوي للكلمات حتى لا يتحول الدرس إلى شرح مفردات على حساب دراسة النص واستثماره.
- استثمار المفاهيم النقدية للتعمق في فهم النص.

[1]- منهاج اللغة العربية، السنة الثالثة،ص 06.

- وضع النص في مفترق الأنماط النصية ،ثم العمل على نسبه إلى النمط الذي ينتسب إليه حقيقته.
- الأهداف الوسيطية المندمجة في الأدب والنصوص هي نفسها المكررة على جميع السنوات ،وبنفس العناصر المبرمجة على السنة الأولى والثانية والثالثة، فلا يوجد اختلاف باستثناء تقنية تلخيص النصوص. وهذا ما يفتح الباب أمام كلمة إثراء الأهداف الوسيطية في هذه السنة أي إضافة معارف علمية ومنهجية، غير أنه لا وجود لأي إثراء فكلها تكرار لما درسه المتعلم في السنة الأولى والثانية.

أما المطالعة الموجهة ،فيأخذ هذا النشاط أهمية من ملكة النضج الفكري للمتعلم، ثم وجب أن يسموا اختبار النصوص للمطالعة إلى نصوص ذات بعد فكري ،ثقافي .ونصوص ذات نوع قصصي حديث ،ومعاصر على أن تحقق هذه النصوص قدرة المتعلم على التفاعل مع النصوص الطويلة واستثمار معطياتها. فمتعلم هذه المرحلة أمام استحقاق كبير، وهو امتحان البكالوريا ،فهل تكون له رغبة في المطالعة.؟ فكما قلنا سابقا أن قراءاته تكون موجهة ونفعية تحل بعض المشاكل التي تصادفه في عملية التعلم.

أما الأهداف الخاصة من تدريس النصوص الأدبية فهي[1]:

- تحديد نمط النصوص واستخراج خصائصها.
- تحديد المقاطع السردية في النص الحواري.
- تعيين المقاطع التفسيرية في النص الحواري.
- تبيان المقاطع الوصفية في النص السردي.
- تلخيص نص سردي أو حواري أو وصفي...
- جدولة النصوص حسب نمطها مع الحرص على إثبات الأدوات اللغوية الرافدة لنمطها.

[1]- منهاج اللغة العربية،السنة الثالثة، ص 07.

- إبراز المؤشرات والروابط الجميلة التي تمكن من تحديد نمط النص والوقوف على وسائل التأثير في نمط النص.
- تحويل عكسي لأنماط النصوص.
- تكيف أداء قراءة النص حسب نمطه.

هذه في مجملها الأهداف الخاصة من تدريس النصوص الأدبية ،وهي تتماشى مع هذه المرحلة بكل مكوناتها، كما تعلم أنماط النصوص وتبين في كل نص المقطع الذي جعل هذا النص حجاجي أو تفسير أو وصفي ... كما نلاحظ أيضا في هذه المرحلة أنها ركزت على الروابط التي تحدد نمط النص وآليات التأثير المعتمدة في النص وكلها أهداف تجعل المتعلم يكتسب آليات التعامل مع النص سواء أكمل دراسته الجامعية أو حول إلى الحياة العملية.

يدعم هذا كله بالنص التواصلي الذي يعالج قضية تناولها النص الأدبي معتمدا على مهارة النقد التواصلي ،التي يعالجها النص الأدبي ،انطلاقاً من معطيات النص .

على الرغم من الإصلاحات الكثيرة التي شرعت وزارة التربية الوطنية في تطبيقها ميدانياً. إلاَ أنها لم ترقى إلى المستوى المطلوب فالكثير من المشتغلين بالتعليم يتساءلون عن فحوى هذا التغيير وأبعاده وانعكاساته على الفعل التربوي. فالأهداف واختيار المحتويات يجب أن تنطلق من الفلسفة السياسية والاجتماعية والثقافية والدينية للمجتمع وواقع المتعلم والبيئة التى يعيش فيها ، حتى تتناسب مع حاجيات ومتطلبات المجتمع الفعلية.

الفصل الثاني:

المنهجية المتبعة في تدريس النصوص.

-1مقدمة :

سعينا في الفصل السابق إلى الوقوف على واقع الأهداف التربوية،بالمدارس الثانوية الجزائرية،من خلال الوثائق الوزارية المتعلقة بكل سنة من مراحل التعليم الثانوي .

فتناولنا واقع الأهداف التربوية بالعرض والتحليل والنقد،ويأتي هذا الفصل مكملا للفصل السابق وذلك من خلال واقع تدريس النصوص،والنص الحجاجي على وجه الخصوص،فتناولنا منهجية تدريس النصوص المتبعة وفق الإصلاحات التربوية بالتحليل والنقد ،وهذا من خلال عرض المنهجية المتبعة في تدريس النصوص بالمرحلة الثانوية.

2-قراءة في مقدمات الكتب المقررة:

إن أهم ما نلاحظه على منهجية تحليل النصوص الأدبية في الطور الثانوي ،هو التطابق بين الأهداف التربوية التي تضمنها المنهاج (خصوصا الأهداف الوسطية) ،كذلك تقسيم السنوات الدراسية الثلاثة إلى عصور أدبية ،فكل سنة خصصت لعصر أدبي ،فعلى سبيل المثال المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك خصص للعصر الجاهلي (100 – 150 سنة قبل ظهور الإسلام) وعصر صدر الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41 هـ) والعصر الأموي (41 هـ – 132 هـ) .

وعنى الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام و التكنولوجي – آداب و فلسفة و لغات أجنبية – بالعصر العباسي بطوريه الأول (132 هـ / 334 هـ) و الثاني (334 هـ- 656 هـ) ثم المغرب العربي (21 هـ 79 هـ) و أخيرا الأندلسي (92 هـ / 898 هـ) ما يوافق (710 هـ – 1492 م) .

أما كتاب اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي (آداب و فلسفة / لغات أجنبية) فهو عبارة عن امتداد لكتابي السنتين الأولى و الثانية ،إذ يبدأ من حيث توقف الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة الموجهة ،بداية بأدب عصر الانحطاط ،ثم خصائص الشعر العربي في العصر الحديث بداية من سنة1870 م ،وصولا إلى الشعر الحر .

ثم إن المنهجية المتبعة في تحليل النصوص ،منهجية موحدة على جميع نصوص المرحلة الثانوية بكاملها ، ولا يوجد فرق بين منهجية تدرس النصوص في السنة الأولى أو الثانية أو الثالثة .

أي أن منهجية تحليل نص سردي هي نفسها في الوصفي أو الحجاجي و التقريري ،في حين أن كل نص له بنيته الخاصة مع وجود نقاط مشتركة .

ويظهر هذا جليا من خلال المقدمة التي وردت في كتاب اللغة العربية و آدابها للسنة الثالثة " يعد الكتاب امتدادا لكتابي السنتين الأولى و الثانية و لذا جاء غير مختلف عنهما كثيرا من حيث البنية ، ومن حيث المنهجية المتبعة في تقديم محتويات مختلف النشاطات ، وفي ذلك نية عدم التشويش على دهن المتعلم من جهة ، وإلى الالتزام بالوثيقة المرافقة له من جهة أخرى [1].

كما نلاحظ أيضا أن المشوق في الأدب و النصوص من السنة الأولى من التعليم الثانوي " ركز على النص الحجاجي و النص التفسيري والوصفي من أنماط النصوص التي تم التركيز عليها في انتقاء النصوص ،لأن هذين النمطين من النصوص من شأنهما أن يغرسا نزعة عقلية في سلوك المتعلمين و في طريقة تفكيرهم ، لكن دون إهمال لبقية الأنماط المقدمة " [2]. يسعى المنهاج إلى تعميق المعارف و على نفس الدرب سار الجديد في الأدب و النصوص والمطالعة للسنة الثانية " ويسعى المنهاج إلى تعميق معارف المتعلم في النصوص ذات النمط الوصفي و السردي و الحجاجي الذي يستمر تناوله في بناء شخصية المتعلم الفكرية [3].

مستندين في ذلك ،على المقاربة بالكفاءات في بناء مناهج التعليم الثانوي ،وهي مقاربة تسعى إلى وضع مبادئ تربوية توافق الحاجات الفيزيولوجية و الوجدانية الفعلية للمتعلمين ، بهدف تنميتها تنمية متسقة و متزنة ، حيث لا مجال للاهتمام بالحاجات المستقلة عن بعضها إنما الاهتمام بها في شموليتها [4]، أي أنه يستثمر المعارف التي يتلقاها في المدرسة وفي حياته العامة " و من الثابت عند المنظرين

[1] كتاب السنة الثالثة : اللغة العربية و آدابها المقدمة .

[2] المشوق في الأدب و النصوص و المطالعة، المقدمة .

[3] الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة ،المقدمة .

[4] ينظر مقدمة كتاب السنة الأولى .

للمقاربة بالكفاءات في الحقل البيداغوجي أنها تقوم على الإدماج ،أي إدماج المعارف لمعالجة وضعيات معينة ذات دلالة[1].

هذا وفق منهجية موحدة مكونة من تسعة مراحل و هي :

1.تكليف التلاميذ إعداد الدرس مسبقا.

2.أتعرف على صاحب النص ، ويتضمن تقديم نبذة موجزة عن حياة الأديب و عصره ،فيما له علاقة بالنص .

3.تقديم موضوع النص ،ويتم ذلك بقراءته قراءة سليمة مع مراعاة جودة النظم و حسن الأداء و تمثيل المعنى.

4.أثري رصيدي اللغوي : يجتهد الأستاذ في تعيين المفردات و التراكيب اللغوية الجديدة بالشرح مما يتوقف عليه فهم النص ،على أن يتم الشرح بذكر معنى أو معاني الكلمة ،و انشقاقاتها حسب المعجم ثم التعرض إلى ما توحي به من دلالات انطلاقا من السياق الذي وظفت فيه .

5.اكتشف معطيات النص : يعتمد الأستاذ على طائفة من الأسئلة ،تمكن التلميذ من فهم النص باكتشاف ما يتوافر عليه من المعاني و الأفكار و العواطف و التعابير الحقيقية و المجازية .

6.أناقش معطيات النص: بعد فهم النص يوجه الأستاذ أنظار التلاميذ إلى المناقشة التذوقيّة ،سواء تعلّق الأمر بالمعاني والأفكار أم بالأسلوب، على أن يكون النّقد إبداعا يعتمد تعيين الظاهرة ثمّ تقييم مختلف أبعادها الفكرية والفنيّة في ضوء الرصيد القبلي للمتعلّم، ويتيح له الفرصة ليتناول ويتوغل باقتراحاته في طرح أكبر قدر ممكن من البدائل والمعاني المختزنة في النص، كونه نصا احتماليا مفتوحا على قراءات متنوّعة.

7.أحدد بناء النّص: في هذه المرحلة يتم تحديد نمط النّص واكتشاف خصائصه ،ثم تدريب التلميذ مشافهة وكتابة على انتاج نصوص وفق النمط المدروس.

[1] المرجع السابق،مقدمة كتاب السنة الأولى .

8.أتفحص الاتساق والانسجام: النّص منتوج مترابط في أفكاره متوافق ومنسجم في معانيه، ويظهر ذلك من طريقة عرض الأفكار وعلاقتها بالموضوع من جهة ،وعلاقاتها فيما بينها من جهة أخرى كعلاقة المقدّمة بالموضوع وعلاقة بداية الفقرة بخاتمتها، والطريقة المتبعة في الانتقال من فكرة إلى أخرى، وتكرار الأفكار وحسن التلخيص، كما يظهر في الوسائل اللغوية التي توصل بين العناصر المكونة للنص من عبارات وجمل.

9.أجمل القول في تقدير النّص: وفي ختام الدّرس يتوصل الأستاذ بالتلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنيّة ،والفكرية للنص ممّا تم استنتاجه والتوصل إليه وملاحظته خلال المراحل السابقة[1].

إنّ المتأمل في منهجية تحليل النصوص يجدها تقوم على التسلسل والتدرج ،وهي خصائص في غاية الأهمية بالنسبة للمتعلم فهي تبدأ بالتعريف بصاحب النص ،إلى تقدير النص أي تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص ،مما تم استنتاجه والتوصل إليه في المراحل السابقة، وفي هذا الصدد يقول "الحاج عبد الرحمان صالح" : "جعل المتعلم لا يحس بأي غرابة عندما ينتقل من درس إلى آخر، بل يشعر بوجود تسلسل متماسك بين الدروس المتتالية"[2].

والتدرج في عرض المادة التعليمية شيء أساسي ولا مفر منه في العملية التعليمية ،فننطلق من البسيط إلى المعقد ونأخذ بيد المتعلّم من السّهل إلى المركّب (الصّعب)، في تقبل واستيعاب المعرفة وفق منهجية سلسة ومتسلسلة، وهذا من خلال المنهجية المتّبعة في تحليل النصوص والتي تندرج وفق ما يلي:

- ✓ **التمهيد:** يعتبر التمهيد عنصرا أساسيا في عملية التحليل في الكتب الثلاثة المقررة على التلاميذ(المشوق، الجديد، اللغة العربية وآدابها)، ويختلف التمهيد بحسب العصر والفن قيد الدراسة ،فمثلا

1ينظر : مقدمة كتاب السنة الثالثة وهي نفس الخطوات المتبعة في كتاب السنة الأولى وكتاب السنة الثالثة.

2عبد الرحمان الحاج صالح، أثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية، مجلة اللسانيات، ع4 ،ص.64

نجد في المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي يعرّف بالعصر الجاهلي وشبه الجزيرة العربية وموطن العرب ومهد الأدب العربي[1] .

أو يعرف بالفن موضوع الدرس ،مثل الأمثال والحكم، والتعريف بمناسة النص، وسنوضح ذلك من خلال ما يلي:

التعريف بالفن:

من خلال استقراء الكتب الثلاثة ،يتبيّن أنه لا يوجد تعريف بالفن قيد الدراسة بصورة صريحة وواضحة، وإنّما يقوم المتعلّم باستخلاص المفاهيم من خلال النصوص المبرمجة .فمثلا في المحور العاشر للسنة الثالثة ثانوي ،الخاص بالفن القصصي، فلا يوجد مثلا تعريف صريح بالفن القصصي وإنّما نجد ذكر عناصر المحور الأدبية واللغوية والبلاغية، وحين تبحث في طيّات المحور لا تجد تعريف للفن القصصي[2]، ونفس الكلام ينطبق على الفن المسرحي[3].

أمّا كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة ،فقد اعتمد على مبدأ العصور الأدبية، فعرف كل عصر على حدة من أين يبدأ ومن أين ينتهي، فمثلا يقدّم لمحة تاريخية عن العصر العباسي من أين يبدأومن أين ينتهى .مع ذكر تقسيمات العصر العباسي الأول والثاني، وهو أمر يبدو جيد حيث نجده قدّم تعريفات بشكل مختصر، ليست رؤية تاريخية صرفة، وإنّما راعى فيها الجانب الأدبي الذي يخدم المتعلّم، ونفس الملاحظة تنطبق على بلاد المغرب العربي وبلاد الأندلس[4].

وكما ذكرنا سابقا في المشوق في الأدب والنصوص الخاصة بالسنة الأولى انطلق من العصر الجاهلي فقدمه بشكل موجز ومختصريساعد المتعلم على إدراك تلك النصوص ،انطلاقا من التعريف بشبه الجزيرة العربية وموطن الأدب العربي[5].

3ينظر: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص.19

1ينظر: كتاب اللغة العربية وآدابها سنة ثالثة ثانوي، ص.204

2المرجع نفسه، ص.229 [3]

3ينظر: الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة، السنة الثانية، ص.189،148،07

4المشوق في الأدب والنصوص السنة الأولى من التعليم الثانوي،ص11.

والشيء اللافت للنظر في كتاب المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة ،أنه في بعض المواضع لم يقدّم تعريفا مقيدا .

وخير دليل على ذلك ،الوحدة الخاصة بالأمثال والحكم، حيث نجد المشوق يعرف المثل لغة كلمة مأخوذة من قولك " هذا مثل الشيء ومثله، كما يقول شبهة وشبهة لأن الأصل فيه الشبه"[1]، ولم يعرف لنا المثل اصطلاحا ولم يوضح من أين أخذ المفهوم اللغوي حيث ركّز فقط على مورد المثل ومضربه.

أمّا مفهوم الحكمة فلم يذكر التعريف اللّغوي كسابقه، وإنّما عرض المفهوم الاصطلاحي ،دون ذكر المرجع الذي أخذ منه هذا التعريف ،على الرغم من وجود تعار يف للحكمة في الكتب والمعاجم المتخصصة، حيث عرّفت الحكمة " لون من النثر وهي خلاصة نظر معمّق إلى الحياة وما يضطرب فيها من ظواهر تصدر عن ذوي التّجارب الخصبة والعقول الرّاجحة والأفكار النّيّرة.." فليس بالضرورة كل من لديه خبرة في الحياة يكون حكيما فالحكمة هي سداد الرأي ووضع الشيء في موضعه،وما يمنع من الجهل وكلام موافق للحق يصدر من أناس لهم نظرة شاملة وتحليلية في قالب مختصر من الكلام[2].وهي أيضا الكلام الذي ويجل معناه.

وتجدر الإشارة إلى أنّ العصور الأدبية التي ذكرت في السنوات الثلاثة ،وكملاحظة عامة لم نجد المرجع أو المصدر الذي أخذت منه، ولذلك التعريف بالفنون المختلفة من الأفضل العودة إلى المعاجم المتخصصة[3].

- ✓ **التعريف بصاحب النص:**

يعد التعريف بصاحب النص خطوة مهمة وأساسية ،تسلّط فيها الأضواء على حياة الكاتب أو الشاعر، حيث تكون لها علاقة بمضمون النص قيد الدراسة، وهي بذلك دعامة تعين المتعلّم على فهم النص[4]، ويجب التعرض إلى ما له علاقة بالنص وعدم التركيز كثيرا على الجوانب الأخرى.

---

[1]-المرجع السابق ، ص67.

2ينظر: جميل صليبا المعجم الفلسفي،دار الكتاب اللبناني الجزء الأول ،بيروت،لبنان،1982،ص6

3من الأفضل العودة إلى المعجم المفصل في الادب، محمد التونجي، معجم المصطلحات الأدبية في العصر الحديث، جبور عبد النورالمعجم الأدبي، معجم المصطلحات الأدبية لسعيد علوش.

4ينظر: بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص في المدارس الثانوية الجزائرية، رسالة دكتوراه مخطوط جامعة عنابة، 2000م، ص140.

ومن خلال قراءة جميع التعريفات الخاصة بأصحاب النصوص كما جاءت في الكتب الثلاثة نلاحظ ما يلي:

- في النصوص الأدبية نجد تعاريف لأصحابها، عكس النصوص التواصلية والمطالعة الموجهة، فلم تقدّم التعريف بأصحابها مثل: أحمد محمد الحوفي في نص ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي، عمر الدسوقي الفنون والفروسية عند العرب، عبد الله الركيبي، حسن عبد الخضر كابوس الظهيرة...[1].

- كسرت الرتابة والروتين فيما كان سائدا في البرامج السابقة وقدّمت كتّاب وشعراء غير معروفين بشكل كبير ،عكس السابق فكانت تقدّم المشهورين حيث نجد مثلا: عبد الله الركيبي، حسن مروة، محمد الرميحي، عبد العزيز عتيق، زليخة السعودي، محمد شنوفي....

- تتميز هذه التعريفات بذكر معلومات لا علاقة لها بمضمون النص بصفة مباشرة، والرابط بينها وبين النص جد ضعيف وهذا ما نجده في نص الفروسية لعنترة بن شداد في كتاب السنة الأولى في الصفحة 37، الذي عرّف بشجاعته وشهامته ؛إلّا أننا في التعريف الذي قدم لم يتحدث عن صفاته بما يخدم النّص.

- كما نجد كُتاب لم يحدد تاريخ الميلاد والوفاة ؛ولا حتّى الإشارة إلى أنه غامض أو مختلف فيه .وهذا ما نجده في نص وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص كتاب السنة الأولى الصفحة 59، وعبيد بن الأبرص هو " أحد الشّعراء الجاهليين القدامى اسمه عبيد بن الأبرص بن جشم بن عامر بن مالك بن ثعلبة بن أسد لم تحدد المصادر سنة ولادته وشاع عنه أنه عاش طويلا، كان فارسا شجاعا وسيّدا من سادات قومه بني سعد وقد عاش شؤونهم، وكان شاعرهم دون منازع، والناطق باسمهم في السّراء والضراء، ويتميز برجاحة العقل وحصانة الرأي وبعد النظر، واتصف بالخلق الكريم والحكمة الناضجة[2]، وهذا ما كان غائبا في المشرق للسنة الأولى.

1ينظر: سعدون محمود الساموك، وهدى جواد الشمرى العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر،ط1، 2005، عمان، الأردن، ص213.[11]

[2]ينظر: أشرف أحمد عدرة، ديوان عبيد بن الأبرص دار الكتاب العربي الطبعة الأولى،1994، بيروت لبنان،07.

- وتعريفات مجحفة في حق كتَاب لم تتجاوز السطرين مثل عبيد بن الطيب ،حيث نجد عدم ذكر تاريخ الميلاد والوفاة ولا شعره في الصفحة 90، وهذا ليس معناه أنه لايوجد توافق في جميعها، وإنّما حاولنا ذكر بعض السمات فقط، ففي نص الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب ؛لزهير بن أبي سلمى نجد تطابق وتوافق بين التعريف بالشاعر ومضمون القصيدة في الصفحة 171، ونفس الشيء نجده في نص الجاحظ، وكذلك في نص استرجعت تلمسان لحمو موسى الزياني، وكذلك في وصف الجبل لابن خفاجة ص194 في كتاب الجديد للسنة الثانية.

- الشيء اللافت للنظر في كتاب السنة الثالثة (اللغة العربية وآدابها)، أن النص الأدبي يعرف صاحبه وتقدم صورة شكلية لصاحب النص حتى يتعرف المتعلم على صاحب النص وصورته ؛وهذا أمر ايجابي وجيد جدا ؛حبذا لو عمم على بقية السنوات (الأولى والثانية)، وكذلك لا تقتصر على النص الأدبي وتعم النص التواصلي والمطالعة الموجهة.

- نجد في بعض النصوص تقديم معلومات شخصية بعيدة، ولا تخدم النص حيث نجد كُتَاب يتصفون بالعمى مثل بشار بن برد ، وطه حسين ،ومنهم من وصف بالذكاء والروية وحب الخير، كزهير بن أبي سلمى ،ومنهم من عرف بالهجاء فقط مثل حسان بن ثابت " ظل يهجو الكفار ويدافع عن الدين الجديد" ص150 السنة الثانية. ومنهم من مات مقتولا مثل المتنبي، حمو موسى الزياني ،أو غرقا كابن سهل؛ وهذا ما يؤدي إلى فقدان الثقة بين المتعلم والكتاب وعدم الجدية في درس الأدب.

✓ مناسبة النص:

تعتبر مناسبة النص عنصرا أساسيا في فهم وتحليل النص ،فمعرفة الظروف التي أثرت فيه، وإلقاء الضوء على الأبعاد والمشارب الفكرية للكاتب ، تعد دعامة لا مفر منها في فهم أفكار ومعاني الكاتب[1].

1-مسعود محمود الساموك،هدى على جوادالشمهري،منهاج اللغة العربية وطرقتدريسها،ص214

والسبب الذي كتب فيه النص والمناسبة أو غير ذلك ويجب أن لا يكون الكلام فيها كثيرا أو يكتفي بذكر أسطر قليلة حولها.

والقارئ لكتب المرحلة الثانوية يجد هذا الأمر واضحا وبيّنا ،فبعد التعريف بصاحب النص تأتي بعده مباشرة مناسبة النص أو ما يعرف في المنهاج بتقديم النص .

- وهذا شيئ ايجابي ،إلا أننا في بعض المواضع ؛لا نجد مناسبة النص مثل: نص الفروسية لعنترة بن شداد في كتاب السنة الأولى ص37، ووصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص السنة الأولى ص59.

وهي قليلة بالمقارنة مع النصوص التي قدمت مناسبة النص.

✓ **مرحلة التحليل :**

شهدت مرحلة تحليل النصوص الأدبية تغييرات جذرية في طريقة التحليل، فهي لم تعد تلك الطريقة النمطية التي تعودنا عليها في تحليل النصوص (أفكار جيدة مناقشة العاطفة الجياشة ،وأفكار متناسقة ومترابطة وللنص قيمة أخلاقية دينية...)

بل أصبحت تشمل على الخطوات والمراحل الآتية :

أ–أثري رصيدي اللغوي:

يعتبر إثراء الرصيد اللغوي مرحلة مهمة وأساسية في تقريب المعنى إلى المتعلم ،عن طريق شرح الكلمات والمفردات الصعبة التي لم يألفها ،أو أسماء المدن والأماكن أو الشخصيات التاريخية... ويجب أن يدرس النص دراسة لغوية وذلك بشرح المفردات والتراكيب ،شرحا لغويا وتفهم معاني الجمل والتراكيب[1]، فشرح الكلمات الصعبة تضيف إثراء الرصيد اللغوي للمتعلم ،بإزالة اللبس أو الغموض وتوسع ثروته اللغوية.

1-سعدون محمود الساموك، هدى على جواد الشمري، منهاج اللغة العربية وطرق تدريسها، ص.218

تجدر الإشارة إلى أن مقدمات الكتب الثلاثة ، لم تتحدث على شرح المفردات وإثراء الرصيد اللغوي ولا عن طريقة تقديمها.

كما أن هناك ملاحظة عامة مشتركة على كتب المرحلة الثانوية وهي أن النصوص الأدبية في عمومها؛ تشرح الكلمات الصعبة ،إلاّ في بعض المواضع وسنتحدث عنها لاحقا، بالمقابل نجد نصوص المطالعة والنصوص التواصلية لا يتم فيها شرح المفردات الصعبة تماما على الرغم من وجود كلمات مفردات تحتاج إلى شرح.

ففي كتاب المشوق للسنة الأولى نجد النص الأدبي، وصف البرق والمطر لعبيد بن الأبرص ،لا نجد أثرا إلى شرح الكلمات ولا إثراء الرصيد اللغوي ،على الرغم من أن لغة القصيدة بعيدة كل البعد عن لغة المتعلم اليوم؛ فلا اللغة ولا البنية تحاكي لغة المتعلم فهذه القصيدة تستحق الشرح:

يا من لبرق أَبيتُ اللَّيل أرقُبهُ*****مَنْ عَارض كبياض الصُبّح لمّاح[1]

وكذلك قصيدة عبدة بن الطيب التي مطلعها:

أبنيّ إنّي قَدْ كَبرتُ ورابَني*****بَصَري، وفيّ لمِصلح مُستمتُع[2]

فَلئنْ هَلكُت لقد بَنيتُ مساعيًا*****تبَقَى لكُم منها مَآثر أَربعُ

ونفس الملاحظة نجدها على الشاعر حسان بن ثابت:

عَدمنا خيلنَا إن لم تَروهَا*****تُثير النّقع مَوْعدُهَا كداءُ

يُبارين الأسَنّة مَصعَداتٌ***عَلى أكْتافها الأسَلُ الظماءُ

كما نجد في كتاب الجديد للسنة الثانية بعض النصوص لم تشرح المفردات الصعبة مثل، نص هجاء عمران بن حطان لـ: بكر بن عماد[3]، كما نجد شرح لبعض الكلمات لا توافق السياق ولا المعنى المعجمي ففي مطلع قصيدة استرجعت تلمسان لأبي حمو موسى الزياني:

1انظر: كتاب السنة الأولى المشرق في الأدب والنصوص، ص.59

2المرجع نفسه، ص91.

3المرجع نفسه، ص121

وجبْتُ الفَيافي فيها بَلدةً بَعد بَلدة142***وطَوعتُ فيهَا كُل باغ وبَاغمُ[1]

حيث شرحت الفيافي :مفردة فيفاء وهي الصخرة الملساء في حين المعجم الوسيط يشرح :

فيفي – فيفاء وفيفاة جمع فياف

1فيفى: صحراء واسعة متنوعة في مكان مستوى[2].

هذا عن المعنى المعجمي، أما السياق الدلالي فيدل على كثرة الترحال في المناطق الواسعة وليس كما قدّم الصخرة الملساء.

- ✓ **إكتشاف معطيات النّص :**

ما نلاحظه على الكتب المخصصة لمرحلة التعليم الثانوي ؛أنّ اكتشاف معطيات النص في الكتب الثلاثة ،تسير على شكل نمطي واحد متكرّر ،يألفه المتعلّم ويتوقّعه في كل نص، حيث أصبح المتعلّم بعدما يشرح الكلمة الصعبة أو يثري رصيده اللغوي ينتقل إلى المرحلة الموالية وهي اكتشاف معطيات النص التي تبدأ بطرح أسئلة مباشرة ومتكرّرة مثل، هل؟، ماذا؟، لماذا؟، ميّز...، وكأنّ المتعلّم في استجواب يجيب على الأسئلة ولا تترك له الحرية في التعبير .

على الرغم من أن النص الأدبي نص مفتوح ومتعدد القراءات، هذا ما يؤدي إلى الشعور بالملل والروتين في نفس الوقت، وسنوضح ذلك من خلال النصوص المقررة على تلاميذ السنة الأولى والثانية والسنة الثالثة كما في الجدول :

صنف النص	عنوان النص كما ورد في الكتاب	المؤلف	الكتاب الذي ورد فيه والصفحة	نوع الأسئلة كما وردت

4انظر: الجديد في الأدب والمطالعة والنصوص، ص171.

5ابراهيم مصطفى، أحمد حسن الزيات، المعجم الوسيط مادة الفاء، ص755.

وصفي صلح وإرشاد	في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب. ظاهرة الصلح والسلام في العصر الجاهلي	زهير بن أبي سلمى. أحمد محمد الحوفي	السنة الأولى، ص15. السنة الأولى، ص29	من هما السيّدان؟ ماذا وقع بين قبيلتي عبس والذبيان؟ بما خصّ الشاعر السيّدان؟ حدد الأبيات التي ذكرت ذلك. فيما حصر الشاعر الحرب؟ ولماذا؟ ماذا كان ينتج عن إشعال الحرب في العصر الجاهلي؟ ما الدوافع التي تدفع إلى الصلح؟ الشروط التي كان الصلح يبنى عليها؟ ما الحرب؟ كيف تتراءى لك الحرب؟ كيف وصف زهير البيئة؟
وصف سردي	الفروسية	عنترة بن شداد العبسي	السنة الأولى، ص37.	ما الشيئ الذي يدعو الشاعر إليه؟ ما الدلالة النفسية التي تحملها هذه الدعوة؟

				حدد صفات الفارس. ما المقصود ب" سيفي...يداويه"؟ استخرج من النص عبارات تدل على شهرة عنترة. بم وصف عنترة نفسه؟ كيف نشأت الفتوة عند العرب؟ حدد الملامح النفسية والجسمية للعربي. ما معيار الشجاعة؟ ما العوامل الإجتماعية؟ استخرج العبارات الدالة على تأثير البيئة. ما موقف الشاعر من الرسوم والأطلال؟ اذكر بعض مظاهر التجديد. ماهي الأشياء الجديرة بالوصف؟ ما صفات الجبل؟ كيف تقبل الشاعر الجبل؟
	الفتوة والفروسية عند العرب	عمر الدسوقي.	السنة الأولى، ص49.	

				بم حدّث الجبل الشاعر؟
الأمثال والحكم	الأمثال والحكم.	. لا يوجد مؤلف بل سرد لمجموعة من الامثال والحكم.	السنة الاولى، ص68.	ما المراد بالحر في المثل الأول؟ أذكر صفات الحر في المثل. ما مفاد الحكمة في المثل الأول؟ كيف يكرم المرء نفسه؟ عمّ تكشف أمثال الجاهلية؟ ما العلاقات والدلالات التي تحملها الأمثال الجاهلية؟
	معلم الأمثال والحكم في الجاهلية.	حسين مروة. بطرس البستاني.	السنة الأولى، ص78.	بم وصف الكاتب حكم الجاهلية؟

غزل	من الغزل العفيف	جميل بن معمر	السنة الأولى، ص165.	بم يمنّي الشاعر نفسه ولماذا؟ استخرج العبارة التي اشتهرت بها بثينة جميل. استخرج البيت الذي يعبر عن عاطفة الشاعر. ما أثر التكرار في النص؟ ما هي صفات الحب العذري؟ ما الحب في جوهره حسب رأي الكاتب؟
	الغزل العذري في عصر بني أميّة	زكي مبارك.	السنة الأولى، ص179.	كيف يرى الشاعر المرأة؟ لماذا اعتبر الكاتب ظاهرة الحب العذري رياضة أخلاقية؟ لماذا شبه الكاتب الدمع في عين العاشق السم في ناب الثعبان؟ ما فضل العشاق العذريين على العواطف الإنسانية؟
المدح	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي.	الأخطل	السنة الأولى، ص189.	بم شبّه الشاعر أسرة بني أميّة؟ ما منزلة أسرة بني أميّة من قبيلة قريش في نظر الشاعر؟ بم وصف الشاعر بني أميّة؟

				بم مدح الشاعر بني أمية في البيتين السابع والثامن؟ ما مدلول عبارة "يجارون الرياح"؟وما وقعها على الممدوح؟ ما مكانة النبي محمد من باقي الأنبياء والرسل؟ أين تتجلى صفة التسامح في النبي صل الله عليه وسلم؟ أين تتجلى صفة التواضع في شخص النبي الكريم؟
	في مدح الرسول	البوصيري.	السنة الثالثة، ص10.	
مدح وهجاء	التجديد في المدح والهجاء.	شوقي ضيف.	السنة الأولى، ص198.	ما هي معاني المديح التي غابت عن ذهن الشعراء الجاهليين؟ ما سبب تطوّر قصيدة المديح عند الشعراء المسلمين في عصر بني أميّة؟ ما الذي يميّز مديح العصر الإسلامي عن مديح الجاهلية؟

هجاء رثاء	تهديد ونصح.	بشّر بن برد.	السنة الثالثة، ص11.	من هو أبو جعفر؟ وبم يخبره الشاعر؟ ما مضمون الحكمة الواردة في البيت الثاني؟ ما النصائح التي أسداها الشاعر؟ لماذا اختار بشار جريمة (محاربة الدين) ونسبها إلى المنصور.
مقال	النزعة العقلية. المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب.	شوقي ضيف. شوقي ضيف.	السنة الثانية، ص25 السنة الثالثة، ص193.	ما روافد الحياة العقلية في العصر العباسي؟ هل كان الشاعر العباسي بمنأى عن هذه الحركة؟ ما المقصود بأصحاب الملل والمحن؟ من هم المعتزلة. ذكر النص أن الصحافة أهم وسيلة للثقافة، مالأسباب التي أهّلتها لذلك؟ ما الذي ينتظره القراء من الصحافة؟ ماهي المراحل التي مرّت بها

				صحافتنا العربية؟ ما السبب الذي جعل كتّاب المقالة يبتعدون عن أساليب التنميق في مرحلة نضجها؟ هل ظهر تأثير العرب بالغرب في مجال كتابة المقال؟.
حجاج	الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة. الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب.	طه حسين. طه حسين.	السنة الثانية، ص42. السنة الثالثة، ص199.	بم شبّه طه حسين أمر العرب مع الفرس؟. ما وصف الحياة المادية؟ أذكر بعض الشخصيات التي حملت دواء هذا الصراع؟ بم نعت أبو نوّاس شعراء عصره؟ ولماذا؟. ما الجديد الذي يدعو إليه أبو نوّاس؟ ما الذي ثار في بدايات القرن ال20؟ من أين جاءت اشارات الأدبية إلى الوطن العربي؟ إلام كان يدعو المتخاصمون في الأدب؟

				ما الذي انبثق عن ذلك؟ وكيف وصفه؟.
رسائل	مقتطفات من رسالة الغفران	أبي العلاء المعرّي	السنة الثانية، ص58.	ما المناقشة التي من أجلها أنشأ الكاتب رسالة الغفران؟ لمن وجهّت الرسالة؟ ماذا تعرف عن كعب أو زهير؟ أذكر أربعة أسباب ذكرها زهير لاستحقاقه الحياة؟
نثر علمي	تقسيم مخلوقات العالم	الجاحظ	السنة الثانية، ص87.	حدد تقسيم العالم حسب الكاتب. قارن بين ما ذهب إليه الكاتب وما يراه العلماء. ما موقف الكاتب من الاختلاف؟ ما الفرق بين الأرض الجامدة والأرض الميتة في نظر الكاتب؟ أذكر النواحي التي تناولها الكاتب حول القمر؟
	خواص القمر وتأثيراته.		السنة الثالثة، ص32.	علام يدل اختراع الاصطرلاب وبناء المراصد؟ وماهي استخداماتها؟

				لم يقتصر تأثير القمر وفعله على حركة البحر من مد وجزر؟ وفعله في سائر الكائنات الأرضية؟.
رثاء	نكبة الأندلس رثاء المدن والمماليك وخصائصه الفنية.	ابن بقاء الرندي عبد العزيز عتيق.	السنة الثالثة ، ص213. السنة الثانية، ص224.	أين التمس الشاعر التأسّي؟ ما المقصود بالجزيرة؟ أين تقع المدن التي ذكرها الشاعر؟ ماذا حدث للملوك ورعيّتهم؟ ما المقصود بالرثاء؟ أذكر خصائصه. لماذا توسّع شعراء الأندلس في هذا الفن أكثر من المشارقة ؟
الموشّحات	هل درى ظبي الحمى.	ابن سهيل	السنة الثانية، ص232.	من كره قلب الشاعر؟ بم يبرر الشاعر موقفه؟ كيف ينظر إلى محبوبه؟ استخلص مظاهر العفّة. حدد تاريخ نشأة الموشّحات،

	الموشحات والغناء.	أحمد هيكل.	السنة الثانية، ص246.	ما أسبابها؟ كيف تطوّرت؟
الشعر السياسي	منشورات فدائية	نزار قباني	السنة الثالثة، ص95.	إلى من يتوجه الشاعر بخطابه؟ فيم تتمثل نبرة التحدي في النص؟ أين يظهر في النص أن فلسطين مهبط الأديان السماوية؟ هل الشاعر ساخط على إسرائيل وحدها؟ بم يوحي عنوان القصيدة؟ لماذا وظف الشاعر شخص آدم في النص؟ ما هي الرموز الأخرى التي وظفها؟
	حالة حصار.	محمود درويش	السنة الثالثة، ص103.	استخرج من النص ما يدل على التشاؤم؟ ما الهدف الذي يرمي إليه الشاعر؟

مسرح	من مسرحية شهرة زاد.	توفيق الحكيم.	السنة الثالثة، ص232.	ما الموضوع الذي يعالجه الكاتب في النص المسرحي؟ ما هدف الكاتب من إثارة الموضوع؟ ما طبيعة الصراع في النص؟ كيف كانت نهاية شهريار؟ ولماذا؟ هل استطاع الكاتب أن ينقل للقارئ المعاناة الإنسانية جرّاء الحروب؟ ما دلالة عدم رغبة الأم في أن يصير أطفالها رجالا؟
	كابوس في الظهيرة.	حسين عبد الخضر.	السنة الثالثة، ص239.	ما سر بقاء الأم حيّة؟ هل نجح الكاتب في بناء الموقف الدرامي؟ قارن بين دور المسرح قبل الاستقلال وبعده؟ كيف تجاوز المقتبسون مشكلة النص المسرحي؟ ما المحاور التي جارت حولها المسرحيات؟

	المسرح الجزائري الواقع والآفاق.	مخلوف بوكروح.	السنة الثالثة، ص276.	ما شروط تشكيل جمهور مسرحي حقيقي في نظر الكاتب؟

يضم هذا الجدول 30 مثالا عن اكتشاف معطيات النص منها:

- 10 أمثلة مأخوذة من كتاب السنة الأولى.
- 12 مثالا مأخوذ من كتاب السنة الثانية.
- 05 أمثلة مأخوذة من كتاب السنة الثالثة.

والمتأمل في هذه الأمثلة يجد:

- 05 أمثلة مأخوذة من كتاب السنة الأولى.
- 12 مثالا مأخوذ من كتاب السنة الثانية.
- 10 أمثلة مأخوذة من كتاب السنة الثالثة.

ونلاحظ في هذه الأمثلة ما يلي:

- عدم ترك الحرية للمتعلم في الإجابة والإدلاء برأيه ،لأنه مرتبط بسؤال كيف؟، استخرج، بم؟، ما؟، لماذا؟..
- شعور المتعلم بالضجر والملل ؛وهذا ما يؤدي إلى نفور المتعلم من دراسة النص الأدبي.
- الروتين والرتابة في طرح الأسئلة بحيث صارت معروفة ومتوقعة في كل نص يدرسه، فبمجرد دراسة نص واحد يمكن أن يطبقها على جميع النصوص وفي جميع المستويات الثلاث، " فالنص لا يقرأ فقط من خلال الوحدات اللسانية التي تشكّله بل كذلك من خلال ما يعرف بموسوعة القارئ، وإن المعرفة التي يمتلكها القارئ عن العالم تتيح له إمكانية ربط المعلومات المقروءة بالتجارب والمعارف السابقة التي تم تخزينها في ذاكرته"[1].

✓ **مناقشة معطيات النص:**

1محمد حمود، مكونات القراءة المنهجية للنصوص، دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1، الدار البيضاء المغرب 1998، ص112.

تمثل مناقشة معطيات النص، المرحلة الثالثة من مراحل تحليل النصوص ،التي اعتمدتها إصلاحات وزارة التربية الوطنية ،التي طبقت المقاربات بالكفاءات والتي بدورها أدت إلى المقاربة النصية من حيث هي مقاربة تعليمية[1].

والمناقشة هي أهم مراحل الدراسة الأدبية ففي هذه المرحلة يسخّر المتعلّم مكتسباته القبلية وخبراته ليسلّط الملكة النقدية على ما يقوله النص " ويعنى منهجيا التحليل المضموني والتماتي للنص كما يعني أيضا التحليل السوسيولوجي والإيديولوجي"[2].

غير أن الملاحظ في مناقشة معطيات النص ،أنها تصل بالمتعلّم إلى نقد يكون وصفيا يغلب عليه طابع النمذجة في كثير من الأحيان، يحرم المتعلّم من تذوّق النص الأدبي وانفتاحه على دلالات ومعاني لا عد ولا حصر لها، وهذا من خلال الأسئلة المباشرة والروتينية مثل، ماذا؟، كيف؟، ما رأيك؟، هل؟، ماذا تستنتج؟...

وهي نفس الطريقة المتبعة في اكتشاف معطيات النص، مما يجعل المتعلّم مقيدا ومرتبطا بها، فلا يمكنه أن يتذوّق النص أو يخرج إلى دلالات النص المنفتحة.

لكن الشيء الايجابي في هذه المرحلة ،هو تطبيق المقاربة النصية بشكل جيد وايجابي في عملية استثمار النص في تدريس النحو والبلاغة والعروض، وهذا ما نبيّنه من خلال الأمثلة التالية:

- مناقشة معطيات النص في نص الفروسية لعنترة بن شدّاد[3]:
  - حدد صيغة الشرط في مطلع القصيدة.
  - لماذا استعمل الشاعر الأسلوب الإنشائي في البيتين؟ وما نوعه وغرضه؟.
  - ما نوع المحسن البديعي في البيت الثامن؟ وما أثره في المعنى؟.

-2ينظر: المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص.06

3علي أبت أوشان، ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء، دار أبي فرافر للطباعة والنشر، د،ت، د،ط، ص.35[2]

1- المشوق في الأدب والنص والمطالعة الموجهة، ص39

- حدد استخدامات الضمائر في القصيدة، وناقش دلالتها.

ونفس الملاحظة نجدها في نص صراع النضال لـ:كعب بن مالك[1]:

- حدد صيغة التعجب في البيت الأول واشرحها.
- على من يعود الفاعل في الفعل "تلاقى"؟.
- عيّن المعاني التي اقتبسها الشاعر من القرآن الكريم.
- ما أثر استخدام بحر الطويل وحرف الراء كروي؟

- نص تأثير الإسلام في الشعر والشعراء:

- حدد تجلّيات الإقتباس من القرآن الكريم في القصيدة بتحديد الآيات المقتبس منها.
- ما فائدة القسم في البيت التاسع؟.
- ما نوع الأسلوب في البيت العاشر؟.
- بم تفسّر قلّة الصور البيانية؟.

- نص للموت ما تلدون لـأبي العتاهية [1]:

- ما الفائدة من تذكير النّاس بالموت ؟ وبم يسمى هذا الأسلوب؟.
- حدد الصور البيانية في البيت التاسع وبيّن أثرها؟.
- ما نوع الأسلوب في البيت العاشر؟ وما غرضه؟.

- نص: أدهرا تولّى؟ لـمسلم بن الوليد:[2]

- في مطلع القصيدة أسلوب انشائي حدد صيغته وغرضه البياني؟.
- في البيت العاشر استعارة اشرحها و وضح أثرها في المعنى.
- حدد استخدامات الضمائر ومدلولاتها في الأبيات الخمسة الأولى.

2-المرجع ،نفسه،ص100
3-نفسه،ص128

- نص: أنا لإيليا أبي ماضي:[3]

- استعمل الشاعر ضمير المتكلم والغائب على وجه الخصوص؟
- تنوعت دلالات الغائب فهل يمكن تحديدها؟مثّل لذلك من النص؟.
- وظّف الشاعر الإضافات والنعوت بكثرة، مثّل لكل منهما مبرزا أثرهما في المعنى.
- بين الأبيات 11،12،13 علاقة فيما تكمن؟ وعمّ تفصح؟.

هذه بعض النماذج التي اخترتها في استعمال المقاربة النصية، بحيث أصبح محور التعلّمات أي استثمار النص محور الدّراسة في تدريس النحو والبلاغة والعروض، وهذا هو صميم المقاربة النصية.

إنّ اللافت للنظر في مناقشة معطيات النص، هو أن الساهرين على إعداد النصوص وتحليلها استفادوا كثيرا من الانتقادات التي تعرضت لها المنهجية السابقة (قبل الإصلاح)، التي كانت تعتمد على الأفكار، الأسلوب، العاطفة، الأحكام والقيم.

1-الجديد في الأدب و النصوص و المطالعة ص 70.
2-المرجع نفسه ،ص51.
3-اللغة العربية و آدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي ص73.

حيث نجد أن موضوعات البلاغة لم تعد تظهر بشكل جاف ومجرّد وقوالب جاهزة مفصولة عن النصوص كما أشار إليها بشير إبرير[1]، بل أصبحت تدرس بشكل متصل بالنص مطبقة بذلك المقاربة النصية.

وفق الأمثلة التالية :

- نص الفروسية والفتوة عند العرب لعمر الدسوقي[2]:

ففي درس المجاز اللغوي قدّمت الأمثلة من النص قيد الدراسة مثل:

1 بشير ابرير، توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية ص154
2.المشوق في الادب و النصوص ص49 .
3- المرجع نفسه ص 203.

- فالصحراء قد فرضت على العربي أخلاقا خاصة.
- كان الفن العربي يقتحم الخطوب بقلب ثابت.
- ما مدلول عبارة "فالصحراء قد فرضت"؟، هل الصحراء تفرض على النّاس؟.
- ما مدلول عبارة يقتحم الخطوب؟، هل الخطوب تقتحم؟، ما الذي يقتحم عادة؟.
- كيف نسمي اللفظ الذي يتعدى أو يتجاوز معناه اللغوي الأصلي ليعبّر عن معنى آخر؟.
- ما العلاقة بين المعنى الحقيقي والمعنى المجازي في عبارة فالصحراء قد فرضت؟
- ما العلاقة بين المعنى الحقيق والمعنى المجازي في "يقتحم الخطوب"؟.

استنتج الخلاصة :

المجاز اللغوي هو اللفظ المستعمل في غير موضعه الأصلي ،لعلاقة قد تكون المشابهة مع قرينة مانعة من إرادة المعنى الحقيقي، وقد تكون هذه القرينة لفظية أو حالية.

- بلاغة الطّباق [3]:

1عُد إلى النص ولاحظ قول شوقي ضيف:

"أن يعُمّ العدل بدل الجور والإيمان بدل الكفر".

1- تعلّمت أنّ الجناس من المحسّنات البديعية، وهو أن يتّفق اللفظان في التطابق ويختلفان في المعنى.

2عد إلى التعبير السابق وحدد الكلمتين المتضادتين في المعنى؟

- ما أثر التضاد على المعنى؟
- ما أسلوب التضاد من خلال المثالين السابقين؟.
- كيف يسمى التضاد القائم على النفي والإثبات؟

الاستنتاج :

الطباق نوعان :

1- طباق الإيجاب: وهو ما لم يختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا مثل "من تواضع لله رفعه" حديث شريف.

2- طباق السلب: هو ما اختلف فيه الضدان إيجابا وسلبا بحيث يكون

3- أحدهما مثبتا والآخر منفيا مثل : البخيل يهين نفسه ولا يهين ماله.

- بلاغة التشبيه [1]:

عرفت – فيما سبق – التشبيه وأقسامه والآن بقي لك أن تعرف أثر التشبيه وبلاغته، ولماذا دأب الأدباء على استعماله ؟.

تأمل قول الشاعر :

- لكن مصر عينٌ على الخلد، لم نخل من روح يراوحنا، كأمّ موسى....
- انزل كما نزل الطل الرياحينا.
- حلل التشبيهات الواردة في الأمثلة.
- تأمّل المشبه به في هذه الأمثلة، ما ذا أضاف للمعنى؟ وماذا يثير فيك؟ لماذا؟.
- فأين تكمن بلاغة التشبيه.

1-اللغة العربية و ادابها السنة الثالثة ، ص62.

أستنتج:

التشبيه هو أن يشبّه الخفي غير المعتاد بالظاهر المعتاد ،وهذا يؤدي إلى إيضاح المعنى وبيان المراد فيزيد المعنى وضوحا ويكسبه تأكيدا.

وهو يؤثّر في النفس ويحرّكها ويمكن المعنى من القلب ؛بنقله من العقل إلى الإحساس فيزول الشك والريب.

ومن أسباب بلاغته – أيضا – هو التماس شبه للشيء في غير جنسه وشكله فيكون له موقع لدى المتلقي لا يهز ولا يتحرّك.

- بلاغة الكناية :
  - بلاغة الكناية:[1]

تأمل قول الشاعر :

قَومٌ إذا قَعَدوا في مَنّصب شَمَخُوا***نَاسين كَمْ قَرَعُوا بَابا وكَمْ رَكَعُوا

أراد الشاعر أن يصف القوم الذين يغترّون بالمناصب بأنهم يتنكرون لماضيهم، فما الذي ينساه هؤلاء عادة؟.

- هل صرّح الشاعر باللفظ المراد؟

لا شك أنه عدل عن التصريح بهاتين الصفتين باللفظ الموضوع لهما، إذ يلزم كثرة " قرع الأبواب" مدّ اليد للآخرين طلبا للمساعدة، ويلزم كثرة "الرّكوع" التذلل للآخرين ، وهما الصفات اللتان أراد الشاعر إطلاقهما على هذا الصنف من النّاس.

وبناء عليه يتّضح لنا أن الكناية باعتبار المكنى عنه ثلاثة أقسام :

أ– كناية عن صفة.

ب –كناية عن موصوف.

ج –كناية عن نسبة

1–المرجع السابق، ص81

ما سر بلاغة الكناية ؟

- تعطيك حقيقة مصحوبة بدليلها.
- تعرض عليك قضية وفي طياتها برهانا.

- تضع لك المعاني في صور محسوسة.

وحاصل الأمر أنها تصوّر لك المعاني تصوّرا مرئيا (ماديا)، ترتاح له النّفس.

من خلال الأمثلة المقدّمة، يبدو أنّ الموضوعات البلاغية المبرمجة على تلميذ المرحلة الثانوية، تساير المتعلّم في جانبها النفسي والفكري إلى حد بعيد مثل: التشبيه، الاستعارة، الكناية، المجاز، الطباق، الجناس والتورية...

✓ **د- تحديد بناء النص :**

إن تحديد بناء النص ينطلق من منهجية لا تختلف عن سابقتها في التحليل، وذلك بالاعتماد على طرح أسئلة مرتبطة بنمط النص.

وأي نص أدبي يستعمل الوصف والسرد والتفسير...فلا يمكن القول بأن هذا نص حجاجي أو تفسيري، إلا إذا كانت هناك علامات نصية، وبنائية ونوعية تسمح بالتعرف على الطبيعة الغالبة على النص[1].

ففي هذا المستوى من التحليل نجد فيه ،ربط المتعلم بمعايشة أحداث النص ،وذلك بطرح أسئلة حول النص تحدد فيه نمط النص مُتبع بالدلالات والقرائن التي تثبت نوعه، فمثلا إذا كان النمط الغالب على النص هو الحجاج يتطلب من المتعلّم أن يأتي بالأدلة الدامغة ليثبت هذا النوع، وفي هذه المرحلة اعمال للفكر والعقل بتحديد نمط النص ونوعه، وفي بعض الأحيان يربط نمط النص بأسئلة حول دلالة الأفعال والصيغ الموجودة في النص وذلك من خلال الأمثلة التالية:

- نص الفروسية لعنترة بن شداد [2]:

- ما أنماط النصوص التي تعرفها؟ مثّل بعبارات من النص الوصف والسرد.

- في النص نفس ملحمي واضح، استخرج من النص مقاطع ذات مدلولات ملحمية وعلّق عليها.

- إلى أي نمط من النصوص يمكن نسبة هذا النص؟ أبرز خصائص هذا النمط.

1-المشوق في الأدب والنصوص، ص06.
2-المرجع نفسه، ص40.

- رفض والدك أن يسمح لك بممارسة الرياضة خوفا من أن تلهيك عن الدراسة فأخذت ترد عليه معتمدا النمط المناسب، بما يفيدك وأنك تقبل على ممارستها دون أن تؤثر على دراستك.

- نص من شعر النضال والصراع لكعب بن مالك:

- من هو الراوي؟ وما المروى في النص؟

- حدد مراحل أحداث معركة بدر من خلال هذا النص.

- ماهو النمط السائد في النص؟ علّل إجابتك.

- انثر أبيات القصيدة بمحاكاة النمط السائد في النص.

- نص تأثير الإسلام في الشعر والشعراء لـ: النابغة الجعدي[1]:

- ما النمط الذي استخدمه الشاعر لبيان قدرة الله؟ حدد خصائصه.

- حدد الأبيات التي تخدم النمط الرئيسي، وبيّن النمط الذي تنسب إليه.

- نص في مدح الهاشميين لـ:الكميت بن زيد[2]:

- أسلوب الشاعر في مجمله مباشر، بم تفسّر ذلك؟

- علام أقام الشاعر جداله السياسي؟ وما نمط الأسلوب الذي تبنّاه؟.

- أردت أن تسافر جوا، غير أن والدك عارضك وطلب منك أن تسافر برا، كيف تقنعه بحسن اختيارك لوسية النقل؟.

- نص من الغزل العفيف لجميل بن معمر[3] :

`

- استخرج التعابير الدالة على الرد ثم الحوار ثم على الحجاج مع إبراز خصائصها من خلال النص.

[1] المرجع السابق،ص130

[2] المرجع نفسه،ص152

[3] نفسه،ص167

- ما النمط من التعبيرات الغالب على النص.
- ضع تعابير على منوال نمط النص، تصور فيها شوقك إلى لقاء عزيز.

● نص : للموت ما تلدون لـأبي العتاهية[1]:

- لخص مضمون القصيدة في فقرة متبعا نمط النص.
- ما وسائل الإقناع التي استعان بها الشاعر
- هل تلمس في النص من عواطف؟ علّل ذلك.
- ما هي وسائل الإقناع التي اعتمد عليها الكاتب في طرحه.

● نص : أفاضل الناس لـ: المتنبي[2]:

- اعتمد الشاعر على السرد والوصف، دل ك من النص.

● نص : علم التاريخ لـ: عبد الرحمان بن خلدون[3]:

- يعمد العلامة بن خلدون في عرض أفكاره على التعليل والتحليل والشرح، كما هو واضح في الفقرة الأولى، استخرج من هذه الفقرة السياقات التي تبيّن ذلك.
- هذه الطريقة في العرض مؤشرات لنمط معين من النصوص، ماهو؟ اكشف عنه في بقية الفقرات.
- ابحث عن مؤشرات أخرى لهذا النمط واذكرها.
- لماذا عمد ابن خلدون إلى مثل هذا النمط من النصوص في رأيك؟ وما علاقة ذلك بنزعته الإصلاحية.
-
- إذا كان هذا النمط غالبا في النص فهل تراه الوحيد؟.

[1] الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة،ص70

[2] المرجع نفسه،ص88

[3] اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة،ص41

- علّل إجابتك مقدّما أمثلة من النص.
- يعبر الشاعر عن حالته النفسية بعيدا عن وطن الاحبة.
- فما هو النمط النصي، الذي تراه اختاره لذلك، أذكر أمثلة من النص.
- تأمل الأبيات 12، 13، 14، ما هو النمط النصي المتّبع؟ فيم خدم النمط الأساسي.

✓ **هـ – الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص :**

في تفحص الاتساق والانسجام المبرمج في المرحلة الثانوية، وهو الخطوة ما قبل الأخيرة ،حيث يتعرف المتعلم على مصطلحين هامّين هما الاتساق والانسجام.

والاتساق والانسجام هما من صميم اللسانيات النصية، فهل تقدم بمثل ما تدرسه اللسانيات النصية أم إشارات فقط إلى ما تدرسه اللسانيات النصية، لكن فيما يبدو أن هذا العنصر أكبر من أن يدرس في المرحلة الثانوية ويؤخّر إلى من يتخصص فيه مستقبلا.

فالاتساق وحسب ما هو معرف في كتاب السنة الأولى (المشرق) هو " فلا يحصل الانسجام لأي نص إلاّ إذا كان منسقا، حيث إن الاتساق شرط ضروري للانسجام، فعندما نقرأ نصا خاليا من عناصر الاتساق؛ كالروابط مثلا فهذا يدل على عدم تحكم صاحبه في آليات تشكيل النص، مثل القواعد النحوية التي عن طريقها توظّف العناصر التي تراعي تناسق النص وانسجامه[1].

وعليه، فالاتساق هو ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكّلة للنص، وحتى يكون هذا التماسك قائما ؛يتجه الاهتمام إلى الوسائل اللغوية الشكلية التي توصل بين العناصر المكونة لهذا النص ؛أي الكيفية التي يتم فيها تآلف الجمل لضمان تطويره، فيما الانسجام نظرة شاملة تضع في الحسبان مقاربة النص في بنيته الدلالية والشكلية، إذ أنه يفترض أن الانسجام يدل على العلاقة بين الأفعال الانجازية فهو لا يتعلّق فقط بظاهر النص إنما أيضا بالتصور الدلالي الصرفي[2].

1المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص07.

2المرجع نفسه،ص.07

ما يلاحظ على التعريفات التي قدمت للاتساق والانسجام، أنها قدمت بدون الإحالة إلى المصدر أو المرجع الذي أخذت منه، لذلك لم يتم فيه الرجوع إلى المصادر المتخصصة لتحديده وضبطه مثلا: دومينيك مانغو المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب، محمد خطابي لسانيات النص، مدخل إلى انسجام النص...ويتمثل الاتساق في خاصية نصانية في النصوص ويقصد عادة بالاتساق " ذلك التماسك الشديد بين الأجزاء المشكلة لنص/ خطاب ما ،ويهتم فيه بالوسائل اللغوية (الشكلية) التي تصل بين العناصر المكونة لجزء من خطاب أو خطاب برمته. ومن أجل وصف اتساق الخطاب / النص يسلك المحلل الواصف طريقة خطية متدرجا من بداية الخطاب راصدا الضمائر المتنوعة كالعطف، الاستبدال، الحذف، المقارنة، الاستدراك، كل ذلك من أجل البرهنة على أن النص /الخطاب (المعطى اللغوي بصفة عامة) يشكل كلاما متآخذا[1] .

أما الانسجام فهو "أعم من الاتساق، كما أنه يغدو أعمق منه، بحيث يتطلب بناء الانسجام من المتلقي ،صرف الاهتمام جهة العلاقات الخفية التي تنضم النص وتولده، بمعنى تجاوز رصيد المتحقق فعلا أو غير المتحقق أي الاتساق الكامن (الانسجام)[2].

ويعتبر الانسجام أعم من الاتساق لأنه يحيل خارج النص لذلك ،على المتلقي البحث عن الدلالات الكامنة خارج النص عن طريق آليات الانسجام، كالبناء والتعميم... وعليه " الانسجام ليس ثانويا في النص، بل إن المتلفظ المشارك هو الذي يتولى بناءه...وإن الحكم الذي يقضي بأن النص منسجم أو غير منسجم قد يتغير وفق الأفراد ووفق معرفتهم بالسياق والحجة التي يخولونها للمتلفظ[3]، فهل للمتعلم في المرحلة الثانوية هذه الكفاءة والقراءة على اصدار أحكام الانسجام في النص؟.

1محمد خطابي: مدخل إلى انسجام الخطاب ، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء، المغرب، ط2006،2، ص.06 [1]

2المرجع نفسه، ص.06 [2]

3دومينيك مانغو: المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب ،تر، محمد يحياتن ، الدار العربية للعلوم، ناشرون، الجزائر العاصمة،ط2008، ص21. [3]

والإجابة عن هذا السؤال يبدو أن هذه الملكة لا يمكن أن تتوفر عند جميع التلاميذ، فإن كانت موجودة فعند عدد محدد فليست بالضرورة تكون عند الجميع وما يحيلنا إلى إعادة النظر في توظيف الانسجام في هذه المرحلة.

وكما قلنا في السابق يبدو أن دراسة هذا الجانب من التحليل أكبر من المرحلة الثانوية، ويجب أن يترك لمراحل تعليم متقدمة، فإذا ذكرنا بالاتساق والانسجام فنذهب مباشرة إلى لسانيات النص التي تدرس الإحالة البعدية والإحالة القبلية، التكرار، البناء، التوازي، الاستبدال، الربط ، التقديم والتأخير، التأويل، السياق، التناص...إلا أننا نجد بعض الأمور البسيطة التي تلامس اللسانيات النصية نذكر منها على سبيل المثال:

- نص : الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحروب لـ: زهير بن أبي سلمى[1]:

- ما الصيغة الصرفية المشتركة بين التعبير "لنعم السيّدان" و "تداركتما" ؟ ما أثر هذه الصيغة في معنى البيتين؟.
- أذكر ما يربط بين معاني البيت الثالث والرابع والخامس.
- عد إلى النص وعيّن الروابط التي وظّفها الشاعر في بناء نصه.
- ما أثر هذه الروابط على الأفكار التي عبّر عنها الشاعر؟.

- **نص : الفروسية لـ: عنترة بن شداد[2]:**

- ما أثر الشرط في مطلع القصيدة على ترابط أبياتها الستة الأولى؟.
- ما علاقة قول الشاعر "يقول لك الطيب" بتعبير " ما قاسى النزاعا " ؟.
- ما أثر الفعل " كان " على ما عرض الشاعر من وقائع.
- بم يرتبط مطلع القصيدة بخاتمتها؟.

1 -المشوق، ص 18

2- المرجع نفسه ،ص 40

- في القصيدة نبرة حماسية، ما دلالات هذه النبرة على نفسية الشاعر؟.
- ما أثر هذه النبرة في انسجام المعاني؟.

● نص : أدهرا تولى لـ: مسلم بن الوليد :

- ما الأفكار التي تطرق إليها الشاعر في هذا النص ؟.
- هل ترى بينها علاقة ؟.
- ما الذي تفيد الواو في البيت الأول والرابع والسادس.

● نص : للموت ما تلدون لـ:أبي العتاهية[1]:

- أكثر الشاعر من استعمال الحروف المختلفة حدد بعضها وبين معانيها.
- هل ترى انسجاما بين أبيات القصيدة؟ ما سبب ذلك؟.
- هل اتسمت القصيدة بالوحدة الموضوعية؟ علّل ذلك.

● نص : في مدح الرسول لـ: البوصيري :[2]

- تحول الشاعر من ضمير المخاطب في النصف الأول من النص إلى ضمير الغائب في النصف الأخير، ما دلالة ذلك في النص؟.
- هل اعتمد الشاعر وحدة البيت أم وحدة الموضوع في القصيدة؟ علّل.
- ما البيت الذي توجه فيه الشاعر إلى المتلقي ؟ وما كان غرضه ؟.

● نص : في الزهد لـ: ابن نباتة المصري [3]:

- بعض المعاني تكررت في النص هل تجد لها مبررا ؟ وضح .
- لماذا انطلق الشاعر من ذاته في التعبير عن أفكاره ؟.

1الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، ص.51

2 المرجع نفسه،ص70

. 3المرجع نفسه، ص16

- هل يمكن أن نحذف بعض الأبيات من القصيدة مع الإبقاء على الفكرة واضحة ؟، علام يدل ذلك ؟.

✓ و- أجمل القول في تقدير النص :

وبهذا العنوان نصل إلى المرحلة النهائية من تحليل النصوص ،وفيها يتوصل الأستاذ بمعية التلاميذ إلى تلخيص أبرز الخصائص الفنية والفكرية للنص، مع التأكيد على إبراز الخصائص الفنية والفكرية للنص، على ابراز خصوصيات التوظيف اللغوي عند الأديب للتعبير عن أفكاره، وكذا طريقة الإفصاح عن معانيه وعلى الوسائل الأسلوبية التي استعملها أو أكثر منها، بوصفها من مميزات أسلوبه الأدبي ،وتعكس رؤيته الجمالية بالدرجة الأولى وتفرده عن غيره[1].

فعلى الرغم من سعي الساهرين على إصلاح المنظومة التربوية الجزائرية ،من الوقوع في الروتين والتكرار والرتابة، في جميع مراحل تحليل النصوص السابقة، إلاّ أننا نجد المتعلم يصطدم بالنمطية وحفظ قوالب جاهزة حول الأسلوب والأفكار والجانب الجمالي فيهم، خصوصا وأن النصوص المبرمجة هي نصوص منتقاة ومختارة بعناية ،فيحفظ قالب لغوي ويطبقه على بقية النصوص مثل: الملامح الفنية للشاعر تتمثل في حسن توظيفه للألفاظ الواضحة واليسيرة الفهم، قريبة التناغم، وحسن استعمال وتوظيف المحسنات البديعية، أفكار الشاعر متناغمة ومتناسقة ومتلاحمة، مرتبة أفكار جلية واضحة، خالية من التعقيد وتتميز بالعمق...وغيرها من القوالب التي يعتاد عليها ويحفظها ويجدها تتكرر في كل نص، كما أن هذه المصطلحات التي يعتاد عليها تحتاج إلى تدقيق وبحث حتى لا يقع اللبس.

- ما نستخلصه في الأخير حول المنهجية المتبعة في تحليل النصوص، كما هو موجود في الكتب الثلاثة المقررة على تلاميذ المرحلة الثانوية هو :

- – سعى الساهرون على إصلاح المنظومة التربوية إلى تطبيق المقاربة بالكفاءات، والمقاربة النصية في تدريس النصوص في الشكل والمحتوى وعدم الفصل بينهما مع ربط ما يتعلمه في حياته الاجتماعية.

1-ينظر: محمد هادف: تجليات التداولية في تعليمية تحليل النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية الجزائرية، الشعر السياسي أنموذجا،مجلة اللسانيات واللغة العربية، منشورات مخبر اللسانيات واللغة العربية، ع4، ديسمبر 2007،ص246.

- المنهجية المتبعة منهجية موحدة ونموذجية تطبق على جميع النصوص وكل السنوات وبالكيفية نفسها، دون مراعاة خصوصية النصوص ومن يتعامل مع المشوق للسنة الأولى كأنه يتعامل مع الجديد في السنة الثانية واللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة.
- إتباع هذه الخطوات أصبحت متوقعة في كل درس مما ينتج عنه الروتين والملل في كثير من الأحيان ،تقتل فيه روح المبادرة والفهم والتحليل؛ في زمن يشهد تطورا تكنولوجيا رهيبا يسيطر فيه الفضاء الأزرق[1] بشكل كبير جدا على حياة المتعلمين.

2-يقصد بالفضاء الأزرق الفيسبوك.

الباب الثالث:

الدراسة التطبيقية والمعاينة الميدانية.

الفصل الأول:

تحليل الآليات البلاغية واللغوية المقررة على تلاميذ المرحلة الثانوية.

1-مقدمة:

حاولنا في الفصل السابق الوقوف على واقع الأهداف التربية العامة والخاصة ،وهذا من خلال منهاج اللغة العربية وآدابها في التعليم الثانوي، وسنحاول في هذا الفصل الوقوف على تحليل الآليات اللغوية والبلاغة في محتوى النصوص المقررة على تلاميذ المرحلة الثانوية من خلال كتب السنة الأولى والثانية والثالثة، فالمنهاج المقرر من المفروض أنه يعكس التصورات التي وضع من أجلها؛ مراعيًا خصوصية المتعلم وقدراته المختلفة وبيئته اللغوية والاجتماعية وحاجات المتعلم. فالكتب المقررة بذلك تعتبر مصدرا من المصادر التي يمكن الانطلاق منها في تحليل الآليات اللغوية والبلاغية.

ولتحقيق ذلك حاولنا الوقوف بصفة عامة على موضع الكتاب المدرسي المقرر على المرحلة، وما هي الأشياء التي أضافها الإصلاح على كتب هذه المرحلة منطلقًا من التعريف بالكتب الثلاثة من حيث البيانات العامة. وتحليل النصوص من خلال الآليات اللغوية والبلاغية.

2/ دراسة وتحليل الكتب الثلاثة من حيث الشكل والمحتوى:

قبل الحديث عن دراسة الكتب المبرمجة على تلاميذ المرحلة الثانوية ،من حيث الشكل أوالبيانات العامة، وتحليل محتوى النصوص المقررة .وذلك من خلال الآليات اللغوية والآليات البلاغية الموظفة في النصوص التعليمية الخاصة بالمرحلة الثانوية ،كان من الضروري الحديث عن مفهوم الكتاب المدرسي ومكانته في المنهاج التعليمي.

فالكتاب المدرسي يعتبر ركيزة أساسية تقوم عليها البرامج التربوية برمتها، فالكتاب المدرسي يعكس التصورات الفلسفية والمنهجية التي تتبناها الأمم وكلما، كانت هذه التصورات مضبوطة ومقدمة بطرق جيدة كلما كان تأثيرها كبيرا على المتعلم لذلك " يعتبر مطلب مراجعة الكتب المدرسية المقررة، إضافة لكونه مطلبا حيويًا لشريحة واسعة من المجتمع المدني، فإذا كانت مناهج التعليم هي الإطار الذي تتفاعل فيه العلاقات التربوية ،فإن الكتاب المدرسي هو التجسيد الفعلي لهذه العلاقات والمحور الأساسي في المنظومة التربوية كما أنه المرآة التي تعكس رؤيا المجتمع وتوجهاته من خلال ما يتضمنه من آراء ومواقف وقيم وأنماط وسلوك"[1] وعليه إن تعدد الوسائل التعليمية المختلفة والمتنوعة خصوصا منها وليدة التكنولوجيا الحديثة، يظل الكتاب المدرسي أيسر وأنجع وسائل التحصيل المدرسي ومصدرا مهما من مصادر استفاء المعلومات والمعارف وعنصر من عناصر التواصل بين المدرس والتلميذ.[2]

ونظرا لهذه الأهمية التي يكتسبها الكتاب المدرسي ،أثرنا الوقوف على المعطيات الشكلية للكتب الثلاثة ذلك أن شكل الكتاب كلما كان جيدا في قالب بهي إخراجا وطباعة وألوانا كلما كان له الأثر الجيد في نفسية المتعلم وأقبل عليه والعكس صحيح.

[1] أحمد فريقى، التواصل التربوي واللغوي، ص81.

[2] ينظر أحمد العمراني، وخالد البقالي القاسمي، ديداكتيك التربية الإسلامية من الأبستمولوجيا إلى البيداغوجيا ط1، دار الثقافة، الدار البيضاء 1999، ص159.

3/ التعريف بالكتب الثلاثة من حيث البيانات العامة والإخراج:

تتوجه هذه الكتب إلى متعلمي المرحلة الثانوية: السنة الأولى والسنة الثانية والسنة الثالثة وعنوانها:

1. المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الأولى ثانوي جدع مشترك سنة 2007-2008.
2. الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية سنة ،2016-2017.
3. اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي للشعبتين آداب وفلسفة ولغات أجنبية سنة ، 2013-2014.

وصدرت كلها عن المعهد الوطني للبحث في التربية وزارة التربية الوطنية بإشراف وتأليف كل من:

أ/ **المشوق**: أشرف على إعداده حسين شلوف ،مفتش التربية والتكوين وشارك في تأليفه كل من:

حسين شلوف (مفتش التربية والتكوين)

أحسن تليلاني: أستاذ بالتعليم الثانوي

محمد القروي: أستاذ بالتعليم الثانوي

ب/ الجديد: أشرف على إعداده: أبو بكر الصادق سعد الله ،أستاذ بالتعليم الثانوي وشارك في تأليفه كل من:

أبو بكر سعد الله: أستاذ بالتعليم الثانوي

كمال خلفي: أستاذ بالتعليم الثانوي

مصطفى هواري: أستاذ بالتعليم الثانوي

ج/ **اللغة العربية وآدابها**: أشرف على إعداده الشريف مريبعي، أستاذ محاضر بجامعة الجزائر.

بتأليف مجموعة من الأساتذة:

دراجي سعيدي: مفتش التربية والتكوين.

سليمان بو رنان: أستاذ التعليم الثانوي.

نجاة بوزيان: أستاذ التعليم الثانوي.

الشريف مريبعي: أستاذ محاضر.

ما يلاحظ على إشراف وتأليف الكتب الثلاثة ،هو أن كل الأساتذة من التعليم الثانوي ما عدى كتاب السنة الثالثة الذي أشرف عليه الشريف مريبعي وهو أستاذ جامعي.

كما ألفت هذه الكتب تعديلا للكتاب السابق " المختار في الأدب والقراءة " من أجل مسايرة التغيرات والتصورات والمقاربات البيداغوجية الجديدة.

- عدد صفحات المشوق 222 من حجم (16X23).
- عدد صفحات الجديد 255 من حجم (16X23.50).
- عدد صفحات اللغة العربية وآدابها 287 من حجم (6.10X23.50).

كما نلاحظ كذلك أن كل النصوص الشعرية مشكولة شكلا تاما، يضاف إليها الموشحات وبعض المقامات .أم النصوص الأخرى خصوصًا النثرية ،فلم تشكل وهذا بالنظر إلى طبيعة المتعلم في هذه المرحلة الذي يفترض فيه اكتساب مهارة القراءة دون الحاجة إلى الشكل.

3-1طريقة الإخراج:

أ/ المشوق: اتسمت طريقة إخراج كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي بما يلي:

نجد في واجهة الكتاب أو الغلاف الخارجي لوحتان فنيتان ،تعكسان الحياة العلمية والثقافية التي كانت سائدة في عهد الحضارة العربية الإسلامية. احتوت اللوحة الأولى التي تصدرت وجه الغلاف على صورة لمجلس علم ؛وعلى يسار الصورة توجد شجرة نخيل للدلالة على البعد الصحراوي والامتداد الموغل في القدم للحضارة العربية الإسلامية ،وإلى أصالة ومعاصرة القديم والحديث.

وكتب في أعلى اللوحة الفنية: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية، وتحتها كتب عنوان الكتاب بلون أصفر المشوق، للدلالة على مضمون الكتاب فيه من تشويق وإثارة من خلال محتوى النصوص المقررة، ما يجعل المتعلم لا ينقطع على الكتاب وينتظر بشغف كبير دراسة الكتاب.

وكتب بخط عريض داخل مستطيل صبغ بلون أخضر وتحت المشوق تكملة للعنوان المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة ،بلون أخضر. وفي أسفل اللوحة كتب السنة الأولى من التعليم الثانوي جدع مشترك آداب.

أما اللوحة الفنية الثانية فُرسمت على ظهر الغلاف ،وهي تمثل مجلس سمر بأحد القصور ذات الطابع الإسلامي، فقراءة الصورة الموجودة على ظهر غلاف الكتاب ،نجدها تمثل الحياة التي كانت سائدة في عهد الحضارة العربية الإسلامية وامتداداتها التاريخية، وهذا ما يعكس المضمون التراثي الثرى للكتاب حيث عمد إلى تقديم النصوص وفق التقسيم التاريخي للعصور الأدبية بدءا بالعهد الجاهلي، ثم صدر الإسلام فالعهد الأموي. وكتب في أسفلها الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية وسعر البيع.

هذا عن الجانب الشكلي أما عن مضمون النصوص فطبعت بخط أسود اللون ،وعنوان ومراحل تحليل نصوص الكتاب باللون الأزرق.

-الصور والرسوم :

تعتبر الصور والرسوم والمخططات والخرائط ،من بين الوسائل المساعدة والموضحة لعملية سير الدرس ،وفهم المعطيات التاريخية السائدة في درس ما. وعليه شمل المشوق على بعض الرسوم والصور والخرائط من أجل التوضيح وإزالة اللبس والغموض ،والتسهيل على المتعلم وجذب انتباهه بشرط أن لا تكون على حساب المضمون – فالإكثار منها يخرج عن الهدف المنشود – حيث نجد في المشوق

- خريطة تبين مواطن العرب القديمة في الصفحة رقم 10 لتسهل على المتعلم فهم الظروف وتحليل المعطيات التاريخية للنصوص ذات الفترة الجاهلية.
- صورة تخطيطية لفارس على ظهر حصان في نص الفروسية لعنترة بن شداد العبسي ص 37.
- صورة لنخلة في نص الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي ص 66.
- كما نجد صور لبعض نصوص المطالعة ،نذكر منها صورة للجزائر بعنوان الجميلة ص66، وصورة لنخلة والفيل والتلوث.

أما بقية النصوص فلا نجد أثرا للصور ،وهذا ربما راجع إلى طبيعة المتعلم في هذه المرحلة ومع تقدمه في السن أين يركز على المضمون، ولا يركز على الرسومات والصور، إلا نادرًا أو ما اقتضت إليه الضرورة.

وعموما فالجانب الشكلي للمشوق مقبول إلى حد كبير، لكن الملفت للانتباه نوعية إلصاق الأوراق فهي غير محكمة .فنجد الكتاب يتفكك إلى أجزاء كبيرة وهذا راجع إلى عملية الإلصاق الرديئة لكن يبقى المشوق إخراجا وطباعة وحجما جيدا ومناسبا للفئة العمرية ألا وهو مرحلة السنة الأولى من التعليم الثانوي.

هذا فيما يخص الجانب الشكلي، أما مضمون المشوق أو المحتوى ،فيمثل عصب المنهاج الدراسي والذي يسهر المعلم على إيصاله إلى المتعلم في أحسن الظروف ،وفقا للمقاربات التي جاء بها المنهاج. لذلك سنبدأ بمقدمة الكتاب ،حيث لا يمكن أن ننطلق في المضمون دون الإطلالة على مقدمة الكتاب التي تعكس الكثير من التصورات والمناهج والمقاربات التي يحتويها الكتاب. لذلك جاءت مقدمة المشوق في ست صفحات تناولت النقاط التالية:

1. التعريف بالمقاربة المطبقة في السنة الأولى من التعليم الثانوي ،وهي المقاربة بالكفاءات وهذه المقاربة تقوم عند المنظرين على الإدماج [1] مع تحليل النصوص الأدبية والتواصلية ،بما يتعلق بالمسائل المقررة من نحو ،وصرف ،وبلاغة وعروض، ونقد أدبي، وفق المقاربة بالكفاءات ،مع التعريف بالعصور الأدبية وبمظاهر الحياة التي سادت كل عصر، ثم تقديم أنماط النصوص المدرجة في الكتاب مع التركيز على النص الحجاجي والتفسيري.

2. **الخطوة الثانية تخص مراحل دراسة النص الأدبي وهذه المراحل هي:**

1) أتعرف على صاحب النص.

2) تقديم موضوع النص.

3) أثري رصيدى اللغوي.

4) أكتشف معطيات النص.

5) أناقش معطيات النص.

6) أحدد بناء النص.

7) أتفحص الاتساق والانسجام في تركيب فقرات النص..

3. وفي الأخير الهدف الختامي المندمج للسنة الأولى من التعليم الثانوي حيث يكون المتعلم قادرًا ،على تسخير مكتسباته القبلية ،في المجال الشفوي والكتابي و في إنتاج نصوص تفسيرية وحجاجية في مقام تواصل دال.

أما عن محتوى مادة النصوص فيعكسه الجدول الأتي:[2]

[1] مقدمة المشوق.

[2] ينظر: سارة قرقور، تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات السنة الأولى ثانوي أدب مذكرة ماجستير محفوظ، جامعة فرحات عباس سطيف 210-2011 ص104.

الوحدات	النص الأدبي	صاحب النص الأدبي	عدد الفقرات أو الأبيات	الصحفة	النص التواصلي	صاحب النص التواصلي	عدد الفقرات	رقم الصفحة
معطيات مختصرة عن العصر الجاهلي: شبه الجزيرة العربية موطن العرب ومعهد الأدب العربي ص 10-14.								
01	في الإشادة بالصلح	زهير ابن أبي سلمى	12 بيت	15-16	ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي	أحمد محمد الحوفي	02	29-30
02	الفروسية	عنترة بن شداد العبسي	13 بيت	37-38	القوة والفروسية عند العرب	عمر الدسوقي	09	49 - 51
03	وصف البرق والمطر	عبيد بن الأبرص	9 أبيات	60	الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي	تأليف لجنة أباء من الأقطار العربية	11	64 - 66
04	الأمثال والحكم	/	18	68	معلم الأمثال الخاص في	-حسين مروه -بطرس	3 3	76 – 79

						الجاهلية	البستاني	79
معطيات مختصرة عن صدور الإسلام (من ظهور الإسلام إلى سنة 41هـ) ص 88 – 89								
05	تقوى الله والإحسان إلى الآخرين	عبيدة بن الطيب	12 بيت	91	قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام	شوقي ضيف	08	96 – 98
06	من شعر النضال والصراع	كعب بن مالك	12 بيت	99 – 100	شعر في صدور الإسلام	د/ إبراهيم جسن	06	112 – 113
07	فتح مكة	حسان بن ثابت	14 بيت	121 – 162	شعر الفتوح وأثاره النفسية	النعمان عبد المتعالي القاضي	05	126 - 127
08	من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء	النابغة الجعدي	11 بيت	129	من أثار الإسلام على الفكر واللغة	د/ أحمد الشايب	07	163 - 164
معطيات مختصرة عن العصر الأموي (41هـ – 132هـ / ص 148 – 1949)								
09	في مدح الهاشميين	الكميت بن زيد	12 بيت	151	نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية	د/ أحمد الشايب	07	163 – 164
10	من	جميل	11	166	الغزل العذرى	د/ زكي مبارك	05	179 –

	الغزل العفيف	بن معمر	بيت		في عهد بني أمية			180
11	من مظاهر التجديد في الشعر الأموي	الأخطل	10 أبيات	189	التجديد في المديح والهجاء	د/ شوقي ضيف	08	198 – 199
12	توجيهات إلى الكتاب	عبد الحميد الكاتب	2 فقرتان	206	الكتاب في العصر الأموي	د/ شوقي ضيف	07	209 - 210

ما يمكن ملاحظته على مضامين النصوص من خلال الجدول ما يلي:

- الاعتماد على المداخل التاريخية في كل محور، مع تقديم الأحداث والمراحل التي سبقت كل عصر.
- غلبة النصوص الشعرية على حساب النثرية وهذا ما اقتضاه العصر.
- كل نص أدبي يرفق بنص تواصلي في عمومه، يكون نثريا يعالج القضية التي ذكرها النص الأدبي، بشيء من التعمق والتوسيع والتي هي " نصوص نثرية داعمة للنصوص الأدبية تمكن المتعلم من تعميق فهمه للظاهرة التي يتناولها النص الأدبي فيما أنها نصوص تسعى إلى تحسين النصوص الأدبية وتنفخ فيها روح الفعالية والحداثة لتكون خير معين للمتعلم "[1]. وهذا النص

1- دليل أستاذ اللغةالعربية ،السنة الثانية،وزارة التربية الوطنية،ص061-

التواصلي هو نتيجة حتمية للإصلاحات التي عرفتها المنظومة التربوية الجزائرية. على الرغم من أن كل النصوص غرضها تواصلي من منظور المقاربة النصية.

ب/ الجديد: اتسمت طريقة إخراج الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي: الأدب والفلسفة واللغات الأجنبية بما يلي:

- رسم على وجه الغلاف لوحتان فنيتان ،مثل المشوق للسنة الأولى –حيث نجد لوحة فنية لقصر من قصور الحضارة العربية الإسلامية – تنم عن هندسة معمارية من أعماق العهد العباسي ،مرسومة داخل بهو قصر بلون بني داكن وفاتح. يقابله صورة مسجد للدلالة على البعد التعليمي للحضارة العباسية، حيث عرف هذا العصر بأزهى عصور الحضارة العربية الإسلامية ،بتفتحه على الثقافات المجاورة وازدهار حركة التأليف والترجمة.
- وكتب في أعلى اللوحة الجمهورية الجزائرية الديمقراطية وزارة التربية الوطنية بلون بني فاتح، وتحتها مباشرة كتب الجديد بخط كبير، طغى عليه اللون الأصفر ممزوج باللون البني، وتحتها تكملة للعنوان: في النصوص والمطالعة الموجهة، بخط أقل حجما من سابقه وبلون بني، وفي أسفل واجهة الكتاب كتب باللون الأبيض السنة الثانية في التعليم الثانوي العام والتكنولوجي لشعبتي الآداب والفلسفة واللغات الأجنبية وعلى الجانب الأيسر وضع رقم 2 بشكل كبير بلون برتقالي .

أما اللوحة الفنية الثانية فكانت على ظهر الغلاف ،وهي امتداد للصورة الأولى حيث نجد قصر مُبين فيه الهندسة أو الزخرفة المعمارية التي عرفها العصر العباسي ،وكتب في أسفلها سعر البيع والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، مصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية طبقا للقرار 2009/501.

- أما عن مضامين النصوص فقد كتبت باللون الأسود، وعناوين النصوص كتبت باللون الأحمر، ومراحل تحليل النصوص كتب باللون الأسود الداكن.

- **الصور والرسوم**: الصور والرسوم تكاد تكون منعدمة في كتاب الجديد للسنة الثانية.

ماعدا بعض الخرائط التوضيحية لامتداد الدول والحضارات مثل:

- خريطة توضح امتداد الدولة العباسية: مثل بداية انقسامها في منتصف النصف الثاني من القرن التاسع الميلادي ص06.
- خريطة توضيحية لبلاد الأندلس ص 147.

وتبقى نفس الملاحظة المقدمة حول نوعية إلصاق الأوراق مطروحة كذلك على كتاب الجديد، غير أنه لم تخرج الطباعة والإخراج عن المألوف فهي مقبولة كذلك، من حيث الشكل والمضمون طبقا للمنهجية المعتمدة في تقديم المحاور ،وهي الترتيب وفق العصور الأدبية وامتدادها التاريخي.

- رسخت مقدمة الكتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للأفكار والقضايا التي اكتسبها المتعلم في السنة الأولى ؛حين سعى منهاج اللغة العربية وآدابها للسنة الثانية شعبة الآداب والفلسفة وشعبة اللغات الأجنبية ،إلى تعميق المعارف ذات النمط الوصفي والسردي والحجاجي في كتاباتهم وتفكيرهم، ثم تحديد مواطن الالتقاء والاختلاف بين الشعبتين حيث يشتركان في النشاطات التالية: النص الأدبي والتواصلي والبلاغة والنقد ويختلفان في القواعد والمطالعة.[1]

أما خطوات تحليل النص الأدبي فهي نفسها التي تحدث عنها المشوق في السنة الأولى ونجدها مكررة حتى في السنة الثالثة، يضاف إليها عنصر المطالعة الموجهة حيث وضعت طريقة منهجية لسيرورة درس المطالعة تمثلت في:

مرحلة التوجيه (مرحلة مراقبة فاعلية التحضير) مرحلة المناقشة وتعميق الفهم واستثمار الأثر.

[1] مقدمة كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة.

وفيما يخص مضمون النصوص فيوضحها الجدول الآتي:

الوحدة	عنوان الوحدة	النص الأدبي وصاحبه والصفحة	النص التواصلي وصاحبه والصفحة
الوحدة الأولى	النزعة العقلية في الشعر	تهديد ووعيد. بشار بن برد ص 11	النزعة العقلية في القصيدة العربية من كتاب العصر العباسي (بتصرف)
الوحدة الثانية	الدعوة إلى التجديد والسخرية من القديم	وصف النخيل لأبي نواس ص32	الصراع بين القدماء والمحدثين طه حسين ص40
الوحدة الثالثة	المجون والزندقة	أدهرا ثولى؟ مسلم بن الوليد ص50	حياة اللهو والمجون (كتاب حضارة العرب بتصرف)
الوحدة الرابعة	شعر الزهد	للموت ما تلدون لأبي العتاهية ص69	الدعوة إلى الإصلاح والميل إلى الزهد محمد عبد العزيز الكفراوي ص76
الوحدة الخامسة	نشاط النثر	تقسيم مخلوقات العالم للجاحظ ص57	الحركة العلمية وآثارها في الفكر والأدب ص100
الوحدة السادسة	الحكمة والفلسفة	من حكم المتنبي ص111	الحياة العقلية والفلسفية في الحواضر ابن طفيل ص123
الوحدة السابعة	الشكوى وإضراب أحوال المجتمع	أفاضل الناس للمتنبي ص133	الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم د/ شوقي ضيف ص142

الوحدة الثامنة	من قضايا الشعر عهد الدول الرستمية	في هجاء عمران بن حطان لبكر بن حماد ص151	نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية بحار إبراهيم بكير ص161
الوحدة التاسعة	الشعر في ظل الصراعات الداخلية على السلطة	استرجعت تلمسان لأبي حمو موسى ص17	استقلال بلاد المغرب عن المشرق بحار إبراهيم بكير ص183
الوحدة العاشرة	وصف الطبيعة الجميلة	وصف الجبل لأبي خفاجة ص192	خصائص شعر الصنعة د/ عبد العزيز عثيف ص202
الوحدة الحادية عشر	رثاء المماليك	نكسية الأندلس لأبي بقاء الرندى ص713	رثاء المماليك والمدن عبد العزيز عثيف ص222
الوحدة الثانية عشر	الموشحات	مل درى ظبي الحمى العامل ابن سهل ص231	المرشحات والغناء أحمد هيكل ص244

ما نلاحظ على الجدول هو:

– التقديم التاريخي لكل عصر، مع تحديد بداية ونهاية كل عصر، مثل ما هو موجود مع العصر العباسي وتقسيماته الأول والثاني، وبلاد الأندلس والمغرب العربي وختاما بالموشحات الأندلسية.

– تقديم نصوص تواصلية بدون ذكر المصادر ومع وجود التصرف فيها.

– غلبة النصوص الشعرية على حساب النثرية.

– كل نص أدبي يتبع بنص تواصلي.

د/ اللغة العربية وآدابها: ما نلاحظه على طريقة إخراج كتاب اللغة العربية وآدابها هو خلوه التام من الرسومات واللوحات الفنية، عكس ما اعتمد عليه في المشوق والجديد. حيث كانت واجهة الكتاب ملونة بلون أصفر مكتوب في أعلى الواجهة: الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية، وزارة التربية الوطنية ،وتحتها كتب عنوان الكتاب باللغة العربية وآدابها بخط كبير ملون بلون بنفسجي غامق ،وتحته كتب بخط مغاير وبلون برتقالي السنة الثالثة من التعليم الثانوي، وبعدها كتب بالأرقام رقم 3 ملون بلون أزرق وفي أسفل الواجهة نجد الشعبة المخصص لها وهي آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

ونجد نفس اللون على ظهر الغلاف مكتوب في أسفل الغلاف مع سعر الكتاب والديوان الوطني للمطبوعات المدرسية ،المصادق عليه من طرف وزارة التربية الوطنية القرار رقم 2008/1857.

–الصور والرسوم: ما نلاحظه على الصور والرسوم في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ؛هو المزاوجة بين ذكر اسم الأديب وصورته التخطيطية حتى يتعرف عليه المتعلم وهذا أمر جيد وايجابي بالنسبة للتعليم فحينما يذكر الكاتب يذكر على الأقل صورته.

–مقدمة الكتاب: قسمت مقدمة الكتاب إلى ثلاث نقاط رئيسية ،وهي التعريف بالكتاب وهو امتداد لكتاب السنة الأولى والثانية من حيث البنية والمنهجية المتبعة في تقديم محتويات النشاطات .يحتوي على اثني عشرة محورًا وكل محور يتضمن نصين أدبيين ونصا تواصليا يعالج القضايا الأدبية والنقدية ،مع استثمار النواحي البلاغية واللغوية والعروضية معتمدا على المقاربة النصية كاختيار منهجي، ثم وظيفة النص التواصلي والأهداف والغايات التربوية التي يسعى إلى تحصيلها.

وأخيرًا عملية التقسيم التي تأخذ أشكالا متعددة في عملية التقسيم ،وكل محور ذيل بتقسيم تحصيلي غايته أحكام موارد المتعلم وتفعيلها[1].

و فيما يخص أوراق الكتاب فنفس الملاحظة المتكررة في كتاب السنة الأولى ، الثانية، الثالثة.

[1] مقدمة كتاب اللغة العربية وآدابها.

أما مضمون الكتاب فيلخصه الجدول الآتي:

المحور	النص الأدبي وصاحبه ورقم الصفحة	النص التواصلي صاحبه ورقم الصفحة
1	في مدح الرسول (ص) البوصيري ص09 في الزهد ابن نباته المصري ص14	الشعر عصر المماليك حنا الفاخوري ص20.
2	خواص القمر وتأثيراته القزويني ص30 علم التاريخ ابن خلدون ص38	حركة التأليف عصر المماليك بطرس البستاني ص45.
3	آلام الاغتراب محمود سامي البارودي ص55 من وحي المنفى أحمد شوقي ص59	احتلال البلاد العربية وآثاره في الشعر العربي والأدب فواز السحار ص63.
4	هنا وهناك رشيد سليم الخوري ص77 أنا إيليا أبو ماضي ص72	الشعر مفهومه وغايته ص82.
5	منشورات فدائية نزار قباني ص94 حالة حصار محمود درويش ص101	الالتزام في الشعر العربي الحديث مفيد محمد قميحه ص107.
6	الإنسان الكبير محمد صالح باوية ص116 جميلة شفيق الكمالي ص123	الأوراس في الشعر العربي عبد الله الركيبي ص131.
7	أغنيات للألم نازك الملائكة ص142 أحزان الغربة عبد الرحمن جبلي ص146	التسامح الديني مطلب إنساني عقيل يوسف عيدان ص154.
8	أبو تمام أمل دنقل قبر صلاح الدين أبو تمام صلاح عبد الصبور ص168 منزلة المثقفين في الأمة محمد البشير الإبراهيمي ص182	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي شوقي ضيف الرمز الشعري ص193.

9	منزل المثقفين في الأمة البشير الإبراهيمي ص182 الصراع بين التقليد والتجديد طه حسين ص183	المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر العربي شوقي ضيف ص193.
10	الجرح والأمل زليخة السعودي ص204 الطريق إلى قرية الطوب محمد شوقي ص212	صورة الاحتلال في القصة الجزائرية الجزائرية آنيسة بركات درار.
11	من مسرحية شهر زاد توفيق الحكيم ص230 كابوس في الظهيرة حسين عبد الخضر ص235	المسرح في الأدب العربي جميل حمداني.
12	لالة فاطمة نسومر المرأة الصقر إدريس فرفورة ص264	المسرح الجزائري الرافع والآفاق مخلوف بوكروح.

من خلال الجدول نسجل الملاحظات التالية:

- الخروج عن النمطية التي كانت سائدة في القديم والمتمثلة في تقديم نصوص لأدباء معروفين على الساحة الأدبية ،غير أننا نجد العكس فهناك أدباء أول مرة تقدم لهم نصوص تعليمية ولم ينالوا الشهرة الواسعة مثل مخلوف بوكروح، أحمد بودشيشة وزليخة السعودي، إدريس فرفورة...
- هناك نوع من التوازن بين الأدباء الجزائريين والأدباء العرب.
- وجود نصوص مقدمة بشكل متصرف فيها ،وهذا ما يخل بمضمون النص .

- كذلك نجد نصوص مأخوذة من الأنترنيت وما يطرح مدى صدقها وعناوين لنصوص دون ذكر المرجع الذي أخذت منه مثل أغنية الألم لنازك الملائكة ص142.

4-آليات الحجاج البلاغية في المشوق:

احتوى المشوق على الكثير من آليات الحجاج البلاغية من أجل التأثير واستمالة المتلقى وسنحاول أن نبين ذلك من خلال ما يلي*[1]:

1/ **المقام**: سوف أحاول في هذا الفصل تناول المقام من وجهة حجاجية ،وكتاب المشوق للسنة الأولى يحتوى على نصوص كثيرة ومتنوعة لا تخلو من المقام وسأقدم بعض النماذج.

في نص الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي يتضح المقام بشكل جلي، حيث عمد أصحاب هذا النص وهم نخبة من الأساتذة على وصف الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي ويتضح هذا في " قامت حياة العربي على الرحلة والانتقال سعيا وراء الكلأ وبحثا عن الماء، بقيم حيث يرى الرزق، فيحل بخيمته وينصب أثافيه ويوقد النار حتى ينضب هذا المورد فينتقل إلي غيره ويعيش بذلك في مساس مع الطبيعة، يرى النجوم في أفلاكها، وينظر إلى السماء وكواكبها، ويرقب السحب والغيوم والرعد والبرق، يعبر الصحراء ويمر بالوهاد والتلول والنجاد والسواقي والمياه، فهو في صلة مع هذه الظواهر لا تتقطع، تقع عليها عيناه في الصباح والظهيرة والمساء والليل كأنه راصد فلكي أو جغرافي باحث، وليس غريبا أن يقع على آثار من حل قلبه أو يمر بالأماكن التي نزل بها غيره ، فيرى الديار والدمن والأوطان بين نازح ومنيخ يحط رحله، فتنازع الشاعر عاطفة غريبة لهذه

*1استفدت كثيرا في هذا الفصل من طريقة تحليل حسين بو بلوطة ،الحجاج في الإمتاع والمؤانسة للتوحيدي ،مذكرة ماجستير،مخطوط ،جامعة باتنة ،2010.

الصحراء والبادية والخباء والخيام، ويرى فيها موضوعات مختلفة، تحدثه

الأشجار عن حب سلف أو معركة تنشب أو قوم لهوا أو غارات وقعت فينطلق لسانه بما بلغه من مكان ،أو يطوف برأسه من حوادث الزمان، فيرسم الطبيعة ويصور ما تغلب عليها من حب ولهو وصيد وقنص.[1]

نلاحظ في هذا المثال أن المقام مقام وصف لجمال الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي فصاحب النص يصف الطبيعة ،بلغة فنية وجمالية ومجازية لجمال الطبيعة ،حيث يأخذ المتلقي في فضاء خيالي جميل يخاطب فيه مشاعره وعقله فهناك مقام وصف وإقناع واستمالة القارئ لجمال الطبيعة ورونقها.

-وفي نص من أثار الإسلام على الفكر واللغة يتبين المقام بوضوح ،حيث يسرد فيه الكاتب لحقائق أتى بها القرآن الكريم وآثر فيها على الشعر والشعراء " إذا كان الشعراء في صدر الإسلام قد تمكنوا من تطويع قريضهم وتهذيب ألسنتهم ،ليتمكنوا من أن يجعلوا من الشعر أداة فعالة في نشر الدعوة، فإن النثر قام بعبء أكبر، وأسهم في مجالات أوسع لما أتبع له من مقومات جعلته يفوق الشعر، ذلك أن كتاب الله نفسه نزل نثرا فوضع أسسا للفنون النثرية لم يكن للعرب قبل بها. فكانت آيات القرآن الكريم حين تبلغ مسامع القوم على يدّ رسول الله صلى الله عليه وسلم تبهر جهابذة الفصاحة وتعجز أسا طبن البيان، فيأخذون في استلهام هذا القول المعجز في خطبهم ووصاياهم وسائر ضروب منطقهم، وقد أمر الحق تبارك وتعالى رسوله الكريم أن يدعو الناس بالحكمة والموعظة الحسنة، فسار بين الأقوام يخاطبهم بأسلوب يشق حجب الجهل والوثنية التي رانت على أذهانهم وقلوبهم، ويبدد ظلمات العصبية. حتى جعل من العرب أمة موحدة لها مكانتها بين الأقوام. والرسول صلى الله عليه وسلم لم يقل شعرا قط، فكان النثر وسيلة في إقناع الناس وتبليغهم الرسالة،وبذلك اكتسب النثر العربي ولاسيما الخطابة. بعدا جديدا أضيف إلى البعد الذي اكتسبه من القرآن الكريم"[2] يقدم زكريا عبد الرحمان صاحب هذا النص مقاطع مختلفة من الحجج والبراهين الواضحة حول تأثير القرآن الكريم

[1] المشوق: الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي مجموعة من الأساتذة ص64.

1زكريا عبد الرحمان صيام،آثار الإسلام على الفكر واللغة،ص139.

في الشعر وفي النثر. وآثر النثر بدا جليا واضحا أكثر من الشعر، وخير دليل على ذلك أن الرسول صلى الله عليه وسلم ،لم يقل شعرا في حياته وكان النثر وسيلتة في إقناع الناس وتبليغهم رسالة الإسلام ،فالمقام هنا ذكر وسرد لحقائق وآثار القرآن الكريم على اللغة العربية بأكملها.[1]

– وفي نص توجيهات إلى الكتاب لصاحبه عبد الحميد كاتب غلب مقام التوجيه والنصح والإرشاد ويتضح ذلك من عنوان النص توجهات إلى الكتاب أي أنه اعتمد على تقديم وتوجهات ونصائح إلى الكتاب تمثلت في قوله " بكم تنتظم للخلافة محاسنها، وتستقيم أمورها، بنصائحكم يصلح الله للخلق سلطانهم، وتعمر بلدانهم، ولا يستغنى الملك عنكم، ولا يوجد كاف إلا منكم، فموقعكم من الملوك، موقع أسماعهم التي يسمعون، وأبصارهم التي يبصرون، وأيديهم التي بها يبطشون، فتنافسوا يا معشر الكتاب في صنوف، وتفقهوا في الدّين، وأبدأو بعلم كتاب الله عزوجل، والفرائض ثم العربية، فإنها ثقاف ألسنتكم، ثم أجيدوا الخط، فإنه حلبة كتبكم وارووا الأشعار، واعرفوا غريبها ومعانيها، وأيام العرب والعجم وأحاديثها وسيرها، فان ذلك معين لكم على ما تسمونه هممكم، وارغبوا بأنفسكم عن المطامع سنّيها ودنيها، عداوة مجتلبة من غير إحنة، وتحابوا في الله عزوجل في صناعتكم وتواصوا عليها بالذي هو أليق بأهل الفضل والنبل والعدل من سلفكم. " فالكتاب هم الأذان الصاغية لتطلعات الشعوب، والملك لا يستغنى عن هذه الكتابات لأنها تصل للحكام تطلعات وآمال الشعوب، لذلك حثهم على التنافس في الخيرات بدءا بفهم كتاب الله عزوجل وقراءة العربية فهما وكتابة وأن يترفعوا عن مطامع الدنيا ،ويجتنبوا سفاسف الأمور، وأن يتحابوا في الله مثل ما كان يقوم به السلف الصالح.[2]

2/ التفريع: أو تقسيم الكل إلى أجزائه ،حيث يذكر المرسل حجته في أول الأمر، ثم يعود إلى تفسيرها وتعداد أجزائها، إذا كانت ذات أجزاء من أجل أن تحافظ على قوتها الحجاجية.[3]

[1] المرجع نفسه ص139.

[2] عبد الحميد الكاتب، توجهات إلى الكتاب، ص205.

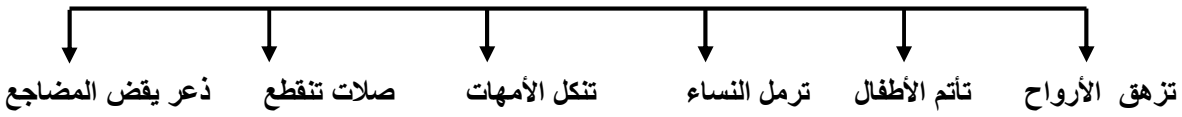
[3] عبد الهادي ظافر الشهري إستراتيجية، الخطاب، ص494.

أي أن المرسل يخرج فكرة أو قضية ويتبعها بمجموعة من الحجج بغرض التوسيع في القضية بشرط أن تخدم القضية الأولى ونجد هذا في كتاب المشوق من خلال:

- ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي لأحمد محمد الحوفي استعمل التفريع وقدم حججا وأدلة قوية تخدم الفكرة الأولى وهي الحرب وما يترتب عنها من أمور سلبية على الإنسان حيث يقول "...تشتعل الحرب، فتزهق الأرواح وتأتم الأطفال، وترمل النساء، وتشكل الأمهات، وتخرب وتدمر، فتستيقظ في نفوس المحاربين أحيانا نوازغ الخير والسلام والأمن وبأس بعض عقلائهم وأشرافهم مما يري من دماء تراق، وصلات تنقطع، وذعر يقض المضاجع..."[1]

لقد بين أحمد محمد الحوفي الآثار السلبية الناجمة عن الحرب وقدم حججا جزئية وقوية ،تخدم القضية الكبرى وهي الحرب وما تذره من شر على الإنسان والحيوان والطبيعية، فكل جزء من هذه الأجزاء التي ذكرها الكاتب تدعم القضية .وبتعبير آخر يمكن أن نعتبر القضية المطروحة بمثابة نتيجة وكل جزء منها هو بمثابة حجج تخدم هذه النتيجة وهي اشتعال الحرب ويمكن أن تمثلها بالمخطط التالي:

تشتعل الحرب



وفي المثال الثاني كذلك نجد التفريع في نص الفتوة والفروسية عند العرب " ولا عجب فالصحراء، فضاء متسع رهيب، يملأ جوانب التنفس خشية ورهبة، وبحر من الرمال المختلفة الألوان لا ساحل له،

[1] المشوق، أحمد محمد الحوفي، ظاهرة الصلح والسلم في العصر العباسي ص29.

وجبال جرداء وسامقة يرتد عنها البصر وهو حسير، وصخور صماء عاتبة، وشمس قوية محرقة تصب شآبيب من شواظ يتلظى لهبا، وريح زقوف، وسيول متدفقة، وماء عذب، وظل كريم".[1]

فعمر الدسوقي يحدثنا عن نشأة الفتوة نشأة طبيعية عند العرب ،ويربطها بالطابع الجغرافي والمتمثل في الصحراء فربط بين الفتوة والشجاعة والشهامة مع الطبيعية الصحراوية ،واستدل على ذلك بمجموعة من الحجج تخدم النتيجة التي وصل إليها وهي شهامة وفتوة الفتى العربي الذي يعيش في الصحراء ونستدل عليها بالمخطط التالي:

الشهامة والفتوة للانسان العربي الذي يعيش في الصحراء

فضاء مشع رهيب سيول متدفقة بحر من الرمال لا ساحل له جبال سامقة صخور صماء وشمس قوية وماء عذب

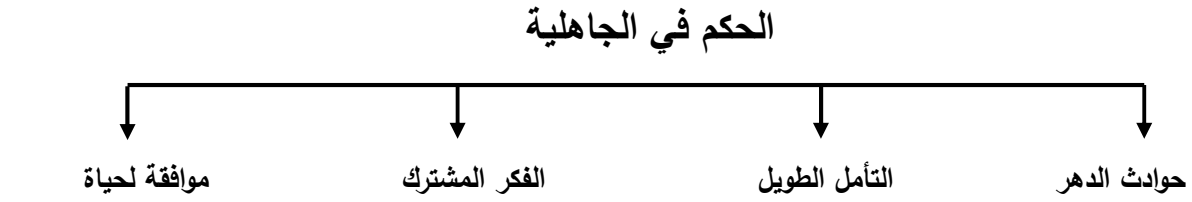
فهذه الأجزاء تعتبر بمثابة حجج داعمة للقضية الأولى المرتبطة بشهامة الفتي العربي الذي يعيش في الصحراء أو لأن الصحراء تفرض على العرب أخلاقا خاصة وتقاليد صارت بمرور الوقت جبلة وفطرة نشأ عليها، ودعمها بالصحراء بقوله لا عجب فالصحراء فيها وفيها...وكلها حجج تخدم الرأي الأول ولو قمنا بحذف بعض الحجج ربما تضعف الفكرة الأولى ولا نؤدي إلى الإقناع والتأثير في المتلقي.

وفي المثال الثالث للحكم في الجاهلية لصحابة بطرس البستاني الذي يتحدث عن كيفية نشأة الحكم في الجاهلية ،بكلام مسترسل ومتناسق في ذكر الأسباب والحقائق التي أدت إلى تولد الحكم في الجاهلية ،مدعما فكرته بمجموعة في الحجج المجزأة على الشكل التالي "الحكم في الجاهلية وليدة حوادث الدهر وتجاربه، لا وليدة العلم الصحيح والتفكير العميق والتأمل الطويل، فجاءت في كثرتها، من الحقائق البديعية والفكر المشترك موافقة الحياة القبيلة في الصحراء وما تواضعت عليه في قاموسها الفطري من الآداب الخلقية والاجتماعية، ترشد البدوي إلى منافعه، وتبعده عن مضاره تزين له الفضائل التي تحمدها الحمية الجاهلية كتعظيم القوة وتحقير الضعف، وظلم البعداء والحلم على الأقرباء

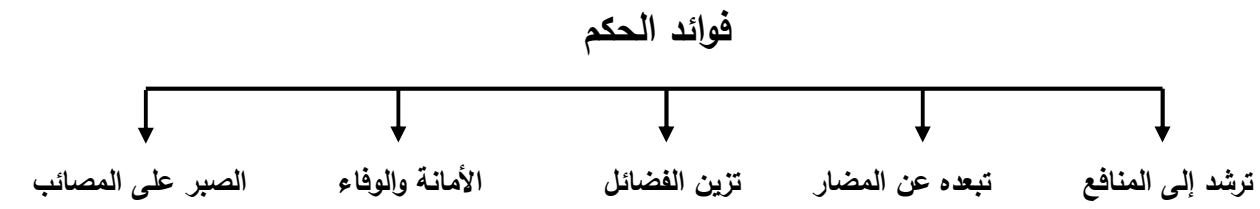
[1] عمر الدسوقي، الفتوة والفروسية عند العرب ص49.

والعفة عن الجارة، كما تزين له فضائل إنسانية لا يحدها زمان ولا مكان كالأمانة والوفاء بالوعد واصطفاء الصديق وتجنب الرياء والخيانة وإبادة الذل والصبر على المصائب "[1]

فهنا نجد الكاتب يتحدث عن الحكم في الجاهلية ودورها في الحياة ومآثرها على سلوك الفرد ،حيث يستشف منها العفة والأمانة والوفاء حيث يمكن أن نبين ذلك من مخططين المخطط الأول:



المخطط الثاني:



[1] بطرس البستاني، الحكم في الجاهلية ص79.

3/ الاستعارة: تعتبر الاستعارة أحد آليات الحجاج البلاغي ،والذي اعتمد عليه كتاب المشوق في الآداب والنصوص والمطالعة "إن الصورة المجازية أو البيانية حين تستوفي شروط اكتمالها وتأخذ مكانها المناسب فإنها تساعد على تحقيق الأهداف التالية: الإيضاح والإفهام والامتناع للمتلقي وتسمية قدرته التخيلية الإبداعية..."[1]فالصور المجازية أو البيانية المقصودة كالتشبيهات والاستعارات والتمثيلات ،تعد من وسائل التقريب والتوضيح والإبانة .

فالاستعارة إذن هي أحد هذه العناصر التي تساعد على الفهم والتوضيح بنسبه المادي إلى المحسوس أو المحسوس إلى المادي أو حذف أحد العناصر... ونجد الاستعارة في كتاب السنة الأولى الثانوي وفق الأمثلة التالية:

1/ الوحدة الأولى من نص: في الإشادة في الصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب:[2] فَتعُرُككُمُ عَركَ الرّحى بثفَالها

وتلقح كشَافًا ثم تُنتج فَتتئم

في هذا البيت حديث واضح على أضرار الحرب ،فالحرب تأتي على الأخضر واليابس والمنتصر شكليا كذلك ،هو خاسر في الحقيقة حيث شبه العراك أو الحرب بعمل الرحى في طحن القمح أو أي شيء صلب.

ففي هذا البيت يخاطب الشاعر عبس وذبيان واصفا الحرب وويلاتها بحال الحَب الذي يوضع ويطحن في الرحى ،فجعل الحرب بمنزلة طحن الرحى أو لنقل بمغدي للرحى وبالغ في وصف الحرب لاقحة كشافا والآخر إتامها. فصدر البيت يمثل نتيجة الحرب ،حيث شبه البشر بالحبوب تتحول الى دقيق يسقط على الثفال .والشطر الثاني شبهه بحال الناقة التي تلد في كل عام توأم في إشارة واضحة

[1] بنظر: شوقي مصطفى، المجاز والحجاج في درس الفلسفة بين الكلمة والصورة ،دار الثقافة للنشر والتوزيع ط1 2005 الدار البيضاء المغرب ص21.

[2] زهير بن أبي سلمى الإشادة بالصلح والتحذير من ويلات الحرب ص16.

لضعف الناقة ومنه ضعف وهزال أبنائها، وهي إذن استعارة مكنية لجأ إليها الشاعر لكي يكون شعره وقعه قويا على السامع حتى يقتنع بأضرارالحرب في نفس الوقت.

وعليه يمكن أن نعتبر صدر البيت بمثابة نتيجة للحرب فحال البشر أثناء الحرب مثل حال الحب لما يطحن ،والنتائج المترتبة عن الحرب مثل الضعف والهزال في جميع الأصعدة فالهدف واحد هو التنفير من الحرب وهذا بتصويره بصور مخيفة وقبيحة.

المثال2: يقول عمر الدسوقي في نص الفروسية عند العرب: "...إن بيع النفوس رخيصة في ميدان القتال دفاعا عن العرض أو ذو ذا عن الحرمات هو أقصى ما تصل إليه النفس الإنسانية في شجاعتها" حيث شبه الكاتب النفوس بسلعة تباع فحذف المشبه به وأشار إليه بالبيع وهي استعارة مكنية ودعمت النتيجة وهي الدفاع عن العرض والشرف لا تعوضه التضحية بالنفس فهذه حجة قوية تدعم الطرح أو النتيجة ولجأ الكاتب إلى الاستعارة لأنها أقوى حجاجيا من الأقوال العادية فقد حاول إقناع المتلقي أن الدفاع عن العرض لا يقاس بثمن ولا يوجد شيء أعلى من النفس من أجل التضحية بها حتى تدافع عن الحرمات وتدافع عن العرض وأن تعيش مرتاح البال.[1]

المثال3: و رد في نص الأمثال والحكم مجموعة من الأمثال والحكم عند العرب نذكر منها:[2]

" بلغ السيل الزبى " والزبى هي الرابية التي لا يعلوها الماء ،فإذا بلغها كان محجفا أو بمعنى آخر ،المكان المرتفع و معناه وصول السيل إلى قمم الجبال ،وهذا واقعيا غير مقبول أن يصل الماء إلى قمم الجبال ،ولكن يستعمل هذا المثل للدلالة على أن الأمر أصبح لا يطاق وبلغ ذروته ؛فلو عبرنا بكلام عادي وقلنا الأمر لا يطاق ،لا يكون وقعها وأثرها على السامع عندما نستعمل الاستعارة (التمثيلية) وهي قوية حجاجيًا وأثرها بين على السامع عندما نقول " بلغ السيل الزبى".

ومن هنا يمكننا أن نستخدم الجملة السابقة في كل أمر تجاوز الحد المعروف عنه.

[1] عمر الدسوقي ،الفتوة عند العرب ،ص50.

[2] من الأمثال والحكم ،ص 68.

4/ التشبيه: يعتبر التشبيه كذلك أحد الآليات البلاغية التي اعتمد عليها كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي ويتضح فيما يلي:

المثال1: في نص من ظاهرة التجديد في الشعر الأموي يقول الشاعر:

في نَبعة من قريش يَعصُون بهَا ما إن يوازي بأعلى نَبتها الشَجَرُ.

و المقصود هنا بالنبعة الشجرة القوية التي تنبت في قمة الجبال ،حيث شبه الأخطل أسرة بني أمية بالشجرة القوية التي تنبت في قمم الجبال ؛فهذه النتيجة جاءت على شكل تشبيه متبوعة بحجة أخرى في الشطر الثاني هدفها التفاخر، وأن بني أمية في العز والأصالة ونسبها لا يوازيها أي قوم .

فمنزلة أسرة بني أمية من قبيلة قريش حسب الشاعر هي الأصل وهي العالية وهذه حجة تدعم النتيجة الأولى نبعة من قريش (تشبيه تمثيلي).[1]

المثال2: في نص وصف البرق والمطر[2]

يا من لبرق أبيتُ الليلَ أرقُبُهُ من عَارض كَبياض الصّبح لمّاح

حيث شبه الشاعر البرق ببياض الصبح ،يبيت طوال الليل يترقبه عبر السحاب العابر كبياض الصبح ،وهذه نتيجة للسبب الأول أو بعبارة أخرى علاقة سببية بين السبب والمسبب ،وهذا تشبيه ورد على شكل نتيجة وهذه حجة مدعمة للشاعر الذي يبيت يترقب البرق طوال الليل.

المثال3: نجد تشبيه في نفس النص في البيت السابع حيث يقول:[3]

كَأنَ فيه عشارًا جلّةً شُرفاً شُعثًا لهَا ميمَ قد هَمّت بإرشَاح

[1] الأخطل ،من مظاهر التجديد في الشعر الأموي ،ص59.
[2] عبيد بن الأبرص، وصف البرق والمطر، ص189.
[3] المرجع نفسه، ص59.

حيث شبه الشاعر السحاب بالنوق حاملا عزيرة اللبن .

وهو تشبيه تفصيلي متبوع بحجج جزئية تدعم النتيجة ،وهي كبر سن الإبل وشعث الأوبار واللهاميم أي ممتلئة الضرع الراعية لأولادها ،والهدف من هذه الحجج تبيان قيمة السحاب في إسقاط الماء على الإنسان والحيوان وهذه حجج مجزأة خدمت النتيجة أو الحكم الأول كبر سن الإبل، فهذا التشبيه الذي ورد على شكل نتيجة مدعم أو متبوع بحجج جزئية أتمت الصورة التشبيهيه.

5/ الكناية: يستعمل الإنسان في حياته الكناية سواء عن قصد أو غير قصد،و يلجأ إليها من أجل أن يختصر الجهد والوقت في إيصال مقصوده وإقناع السامع بوجهات نظره المختلفة. وكتاب المشوق لم يخل من هذه الآلية نذكرها في الأمثلة التالية:

المثال1:

يَمينًا لَنعم السَّيدان وجدتُما على كل حال من سحيل ومُبرم.[1]

حيث بدأ الشاعربالقسم وأراد بالسيدين هرم بن سنان والحارث بن عوف مدحهما والإشادة بهما لإتمام الصلح بين عبس وديبان وتحملهما أعباء وديات القتلى.

حيث شبه حال الرخاء واليسر بالخيط اللين غير المبرم ،وشبه حال الشدة والعسر بالخيط الذي أحكم فتله. فالحجة الأولى كناية عن الرخاء ،والحجة الثانية كناية عن الشدة والعسر ووردت هذه الحجج على شكل كناية ليصل الشاعر إلى أهدافه وتقريب المتلقي من أطروحته وهي الإشادة بالصلح والتحذير من ويلات الحرب.

مثال2:

فَمن بنَجوته كَمَن بمَحفله والمستَكنُ كمن يمشي بقرواحَ.[2]

[1] زهير بن أبي سلمى: في الإشادة بالصلح والسلم والتحذير من ويلات الحرب ،ص15.
[2] عبيد بن الأبرص: وصف الرق والمطر ،ص60.

نجد في الشطر الأول تشبيه لحال الشخص الذي يتعرض للمطر، فإن المشبه "بنجوته" أقل تعرضا للمطر من المشبه به " من بمحلفه " .والشطر الثاني من البيت عبارة ،عن كناية حيث شبه المستكن الشخص الذي في بيته يتعرض للمطر ويتبلل مثله مثل الذي يمشي بقرواح أي أرض مستوية مكشوفة، وتمثل هذه الأخيرة النتيجة المترتبة عن الحجج الأولى فمن بنجوته كمن بمحفله والساكن في بيته والشخص الماشي كلاهما سيان يتعرضان للمطر، حيث أضافت هذه الحجج قوة كبيرة وتأثيرًا على المتلقي وعلى قوة البرق وشدة المطر فدرجة قوة المطر، جعلت الشخص الذي في بيته يتعرض للمطر مثل الإنسان الذي يسير في البراري، وأضافت هذه الصورة أثرًا ودلالة وإقناعا على المتلقي .

فهي كناية عن قوة المطر مفادها الوصول إلى نتيجة ؛أنه لا يقف أمام قوة المطر عازل أو حاجز سواء كنت في البيت أو في الشارع فسوف تتبلل نتيجة لقوتها.

6/ الإيجاز: للإيجاز أهمية كبيرة في عملية التواصل بين الأشخاص ،ففي الإيجاز تحضر ملكة التعبير عن المعاني الكثيرة بأقل عدد من الألفاظ. واهتم العلماء به سواء في القديم أو في الحديث نظرا لأهميته أو دوره الفعال في العملية الحجاجية. حيث يشير أو ليفي روبول في هذا الإطار حيث يقول:" الإيجاز هام من زاوية تعني بالحجاج لأنه يشكل سلاحا تواجه به العدوين القاتلين، النسيان وعدم الانتباه، لا يحتفظ من القول إلاّ بأقله، وحتى هذا القليل معرض إلى النسيان لبعده عن الإيجار".[1] ونجد هذه الآلية البلاغية في نصوص المشوق نذكر منها:

-في نص ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي:[2]

وقيل لعنترة الفوارس: صف لنّا الحرب، فقال: أو لها شكوى وأوسطها نجوى وأخرها بلوى.

[1] سامية الدريدي،الحجاج في الشعر العربي القديم بنيته وأساليبه،عالم الكتب الحديث ،ط2008،1الاردن،ص123.

.

[2] أحمد محمد الحوفي، ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي، ص29.

فنجسد الحجاج هنا في الحجج التي قدمها ،وهي وصف الحرب في ثلاث حجج لتدعيم الطرح والنتيجة هي الحرب تساوي الدمار.

فالحجة الأولى: أولها شكوى.

الحجة الثانية: أوسطها نجوى.

الحجة الثالثة: آخرها بلوى.

فكل حجة من هذه الحجج هي اختصار لكثير من الجمل والألفاظ، فوصف الحرب في ثلاث كلمات (شكوى نجوى بلوى)، ليقنع المتلقي ويعمل على اثارة عقله وتحريك ذهنه ليفسح للمتلقي المجال في شرح هذه الحجج وتأويلها.

ونفس الفكرة عبر عنها في التنفير من الحرب حيث " قال عمر بن الخطاب لعمرو بن معد يكرب: صف لنا الحرب، فقال: مرة المذاق، إذ كشفت عن ساق، من صبر فيها عرف، ومن نكل عنها تلف".

وهي حجج تخدم الفكرة الأولى أو الطرح الذي يقول بمرارة الحرب وبسلبيتها على حياة الفرد بصفة عامة، ونجد هذه الحجج مقدمة بشكل موجز ومرتب جاءت على النحو التالي:

الحجة الأولى: مرة المذاق.

الحجة الثانية: كشفت عن ساق.

الحجة الثالثة: من صبر فيها عرف.

الحجة الرابعة: ومن نكل عنها تلف.

وهي حجج كلها تخدم النتيجة الأولى وهي أن الحرب لا ينجز عنها إلا الأمور السلبية ،لذلك اعتمد على تشبيهات موجزة ومختصرة وتفتح الباب للمتلقي على تفسير وتأويل الحجج مع إثارة العقل وإمتاع النفس في تحليل الحجج.[1]

7/ الطباق والجناس: تلعب المحسنات البديعية وظيفة حجاجية وهذا حسب المقام والهدف المراد من وراء توظيف المحسن البديعي " إن محسنا لهو حجاجي إذا كان استعماله، وهو يؤدي دوره في تغيير زاوية النظر، يبدو معتادا في علاقته بالحالة الجديدة المقترحة، وعلى العكس من ذلك، فإذا لم ينتج عن الخطاب استمالة المخاطب، فإن المحسّن سيتم إدراكه باعتباره زخرفة، أي اعتباره محسن أسلوب، ويعود ذلك إلى تقصيره عن أداء دور الإقناع".[2] ونجد في المحسنات البديعية من غرضه الزخرفة اللفظية والأخرى غرضه الإقناع والمحاججة.

ووردت في المشوق هذه المحسنات كآلية بلاغية حجاجية نذكر منها:

أ– الطباق: يقول النابغة الجعدي في نص: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء:[3]

المولج اللّيل في النّهار وفي اللّيل نهارًا يُفرّحُ الظُّلمَا

حيث نجد في هذا البيت الشعري الطباق بين الليل والنهار ،استخدم الشاعر ثنائية الليل والنهار ،لكي يبين قدرة الخالق سبحانه وتعالى وعظمته، وهذا البيت فيه تناص مع الآية القرآنية "يولج اللّيل في النهار ويولج النهار في اللّيل" آل عمران 29، فثنائية الليل والنهار تعتبر حجة قوية تدل على عظمة الله سبحانه وتعالى في خلق الكون ،عملت على توكيد المعنى وتوضيحه وإقناع المتلقي فمن بمقدوره أن يولج النهار في اللّيل إلا الله سبحانه وتعالى.

[1] المرجع السابق ،ص30.

[2] صابر الحباشة، التداولية والحجاج مداخل ونصوص، صفحات للدراسات والنشر، 2010، المغرب ،ص51.

[3] النابغة الجعدي: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء ،ص129.

-وجاء في البيت الموالي لنفس القصيدة الطباق وهذا في قوله: [1]

الخافضُ الرّافع السماءَ على ال أرض ولم يبن تَحتَها دَعمَا

تمظهر الطباق في ثنائية (الخافض والرافع) ويسير الشاعر هنا في نفس الإطار للدلالة على قدرة الله في خلق السموات والأرض .

فالطباق هنّا جاء للإقناع بالحجة العقلية الدامغة على عظمة الله سبحانه وتعالى في خلق السموات والأرض بدون عمد، فمن خلق الجبال والبحار والمناطق المستوية والمنخفضة والعالية...وسواها بدون أعمدة إلاّ الله سبحانه وتعالى، فهذا طباق غرضه الإقناع وإعمال العقل في التأمل والتدبر في خلق ملكوت السماء والأرض، وإقناع من لا يؤمن بالله وبوحدانيته ،الواحد الأحد خالق السماء والأرض بلا عمد.

-جاء في النص التجديد في المديح والهجاء لشوقي ضيف:

"...أما في هذا العصر فنحن بصدد حياة جديدة، فيها أخلاقية تستمد من الإيمان بالله ورسله والعمل الصالح، وفيها دولة يريد القائمون عليها أن يعم العدل بدل الجور والإيمان بدل الفكر."[2]

ففي هذه الفقرة نجد ثنائية من الأضداد وهي (الجور ≠ العدل)، و(الإيمان ≠ والكفر) وهو ما يعرف بطباق الإيجاب وهذه الثنائية جاءت لتدعم الهدف الأسمى للدولة الإسلامية التي تقوم على العدل والإيمان لا على الظلم والكفر كما في العهد الجاهلي.

[1] المرجع السابق، ص129.

[2] شوقي ضيف، التجديد في المديح والهجاء ص198.

–السجع: ورد في النص توجيهات إلى الكتاب لعبد الحميد الكاتب

"بكم تنتظم للخلافة محاسنها وتستقيم أمورها وبنصائحكم يصلح للخلق سلطانهم، وتعمر بلدانهم، ولا يستغني الملك عنكم، ولا يوجد كاسف إلا منكم، فموقعكم من الملوك موقع أسماعكم التي بها يسمعون، وأبصارهم التي بها يبصرون وأيديهم التي بها يبطشون."[1]

قدم عبد الحميد كاتب مجموعة من الحجج المسجوعة الموجهة إلى الكتاب ودورهم الفعال في تسيير شؤون الرعية ،لذلك لجأ إلى الحجج المسجوعة للفت الانتباه وإحداث نوع من الإيقاع في أذن السامع مثل: (محاسنها، أموره)، (سلطانهم، بلدانهم)، عنكم، منكم)، (يسمعون، يبصرون، يبطشون)، فهذه الثنائيات تشكل حججا إيقاعية موجهة إلى الكتاب ليدركوا قيمة العمل المنوط بهم ،فهم عين الحكم على المجتمع ينقلون تصورات وتطلعات الشباب من أجل الاعتناء بهم وتوفير مستلزمات الحياة الاجتماعية الاقتصادية والثقافية...إلخ.

فهذا السجع لم يوضح من أجل الزخرفة اللفظية وإنما لإقناع واستمالة القارئ، وخدمة النتيجة المتوخاة من الكتاب.

8/ الشاهد والمثل: الشاهد والمثل يعتبران من الحجج القوية الجاهزة ،يلجأ إليها المتكلم لتحقيق أهدافه ومقاصده الحجاجية.

"يقوم المثال في الخطاب مقام الاستقراء في المنطق، أو المثل هو استقراء بلاغي، والمثل حجة تقوم على المشابهة بين حالتين في مقدمتها، ويراد استنتاج نهاية احديهما بالنظر إلى نهاية مماثلة."[2]

[1] عبد الحميد الكاتب، توجيهات إلى الكتاب ص206.

[2] محمد العمري، في بلاغة الخطاب الاقناعي إفريقيا الشرق، ط2 ،2002،، المغرب ص82.

كما يرد المثل موجزًا ومفصلا لتدعيم أطروحة أو للمساهمة في تأسيسها، وهو حجة جارية تقدم قبل الأطروحة أو بعدها كما يستعمل المثل كذلك كوسيلة للدحض.[1]

أما الشاهد فهو نقل وقائع ومعطيات وأرقام وتفاصيل تكون شفوية أو مكتوبة ،من أجل إحداث تأثير تصديقي في الحجاج.[2] و عموما فالشاهد هو عبارة أو لفظ عادة ما تكون منتقاة من نصوص معترف بأهميتها وقيمتها وبإمكاناتها تجعلها محل القبول عند عامة الناس كالقرآن الكريم والسنة النبوية ،أو أقوال الصحابة والتابعين وأقوال الحكماء والعقلاء وهو طريقة تقديم خطاب ينتمي إلى مواضعه اجتماعية.

وقد اعتمد كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي هذا النوع من الحجج نذكر منها على سبيل المثال:

نجد في نص الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي[3]: تقديم وصف للطبيعة مع الاستشهاد بأراء وأقوال مجموعة من الشعراء ،وهذا كله تقديم آراء وتصورات لمجموعة من الشعراء لخدمة النتيجة أو الأطروحة المتوخاة وهي وصف جمال الطبيعة من خلال ثلة من الشعراء ويتضح ذلك في:

- رأى الأعشى أن الصحراء أشبه بظهر الترس في استوائها، وأنها مقفزة موحشة فيما يسكنها إلا الجن الذين يمرحون فيها ويصخبون خلال الليل.
- وشرع المرقش الأكبر يصفها سوداء لبعد عهدها بالنبات وحرمانها من الماء، فالإبل تسير في ضنك وإرهاق متعبة مكدودة.

[1] ينظر: محمد طروس، النظرية الحجاجية، دار الثقافة للنشر والتوزيع ،ط1 ،الدار البيضاء ،المغرب ،ص35.

[2] ينظر: باتريك شارودو ،ترجمة أحمد الودرني الحجاج بين النظرية والأسلوب ،عن كتاب نحو المعنى والمبنى، دار الكتاب الجديد لبنان، ص94-96.

[3] مجموعة من الأدباء، الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي ،ص65.

- وأخذ سويد بن أبي كاهل يصف الفلاة كأنها رأس أصلع فيه بقايا من الشعر.
- أما الليل فتخيله امرؤ القيس يرخي ستائر على الكون مشبها إياه بالبحر حين يغمر السابحين، وأن نجومه المتلألئة كأنها مربوطة بأمراس شديدة.
- والنابغة الدبياني يحسب الليل أبديا لبطئه وطوله مقيم لا يرحل.
- والمهلهل بن ربيعة أصابه الهم فطال سهيره، وجفاه النوم، فكأن النجوم واقفة فهذه شواهد بمجموعة من الشعراء تمثل تصوراتهم في وصف حياتهم في الصحراء تدعم حججهم وطبيعة الحياة في الصحراء ،فهم صوروا حياتهم الحزينة وديارهم المقفرة التي تعمرها الأوباش والوحوش، حتى يقتنع المتلقي بصعوبة الحياة في الطبيعة وهذا بذكر آراء الشعراء المختلفة، بجانب جمالي يلعب على العقول ويستميل العواطف.

وفي نص: قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام[1]

واستدل صاحب النص بالآيات القرآنية:

" وعباد الرحمان الذين يمشون على الأرض هونا وإذ خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما... والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يفتروا وكان بين ذلك قواما...ولا يقتلون النفس التي حرم الله إلا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلق آثاما يضاعف له العذاب يوم القيامة ويخلد مهانا...والذين لا يشهدون الزور وإذا مروا باللغو مروا كراما." سورة الفرقان

استدل شوقي ضيف بهذه الآيات القرآنية ليدعم بالمبادئ والقيم الروحية والأخلاقية التي جاء بها الإسلام وغرسها في نفوس المسلمين واستشهد بهذه الآيات لأنها أقوى حجة ،والمتلقى لا يستطيع أن يشك في كلام الله وهذا حتى يصل إلى أهدافه كون القرآن غرس في المسلمين أخلاقا سامية لم تكن موجودة في العهد الجاهلي كالتواضع والسكينة ونبد التكبر قتل النفس بغير حق، الزنى الزور...

[1] شوقي ضيف: قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام ،ص96.

أما الاستشهاد بالمثل فقد ورد في نص معلم الأمثال التالي1:

"ركب جناحي نعامة"[1] وهو قالب لغوى جاهز يستعمل للتعبير عن السرعة أو "جاء بقرني حمار" تعبيرا عن ادعاء المستحيل وهذه أمثلة تدعم الموقف والسياق العام الذي يكون فيه المتكلم .

فلجأ إلى استعمال هذه الأمثال لتدعيم رأيه وإعطائه قوة وصلابة ويؤثر في المتلقي ،ويختصر الكلام والجهد والوقت ؛حيث يصل بالمتلقي إلى الإقناع والتأثير فيه بما قل وذل. ويحقق بذلك مبتغاه وهدفه المراد الوصول إليه، ففي "جاء بقرني حمار" هذا المثل يستعمل للدلالة على المستحيل فهل الحمار له قرنين، مستحيل على أرض الواقع ،وعندما نلجأ لهذا المثل فإننا نعبر عن استحالة حدوث أمر ما. وكذلك "ركب جناحي بعوضة" كذلك لا يمكن أن يتحقق على أرض الواقع ولكن نستعمل هذا التشبيه (الكناية) عن السرعة أو استعمال أمر معين.

5/ الآليات اللغوية:

تعد الآليات اللغوية أو الأدوات اللغوية أمرًا لا مفرّ منه في أي خطاب ،حيث تضمن انسجامه من جهة وتوجه أهدافه وأفكاره من جهة أخرى ،كما تساهم في الربط بين الحجة والنتيجة، وكون هذه الأدوات لا يخلوا منها أي خطاب ،سواء كان سياسي، ديني ،اقتصادي...

[1] حسين مروة، معلم الأمثال، ص79

فالخطاب التعليمي أحد هذه الخطابات التي تتمظهر فيها الأدوات اللغوية بوضوح والتي تسعى إلى التبليغ والتأثير والإقناع لدى المتعلم.

وسنعرض بعض الأدوات اللغوية الواردة في نصوص المشوق ،للسنة الأولى ثانوي جدع مشترك آداب معتمدين على نماذج مختارة من النصوص.

5-1 الروابط الحجاجية:

تعتبر الروابط أو العوامل الحجاجية هي المؤشر الأساسي والبارز وهي الدليل القاطع على أن الحجاج مؤشر له في بنية اللغة نفسها .واللغة العربية تحتوى على روابط حجاجية كثيرة شأنها شأن اللغة الطبيعية الأخرى بحيث يمكن أن نذكر منها، ما يلي: بل، لكن، إذن، لا سيما، حتى لأن، بما أن، إذ، إذا، الواو، اللام، كي،...[1]

5-1-1 الروابط المدرجة للحجج:

- الرابط الحجاجي "لأن":

يعد الرابط الحجاجي "لأن" من ألفاظ التعليل والتبرير، وهذا الرابط نجده بكثرة في نصوص المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي لأن معظم الكُتّاب عندما يقدمون حجة أو موقفا أو رأي يقومون بتعليلها وتقديم الأسباب والتحدث عن ايجابيات أو سلبيات فكرة ما. وسوف نقدم بعض النماذج فيما يلي:

-مثال1: الوحدة الأولى من النص التواصلي " ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي أحمد محمد الحوفي قوله "...ثم إن الحرب تلد الحرب لأن العداء يورث جيلا عن جيل...

فالنتيجة: هي أن الحرب تلد الحرب وتتضاعف شرورها .

[1] أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج ص55.

الرابط الحجاجي: لأن

الحجة: العداء يورث جيلا عن جيل.

النتيجة: الحرب تلد الحرب.

فالرابط الحجاجي "لأن "ربط بين النتيجة والحجة، أي قدم لنا النتيجة ثم جاء الرابط لأن كي يشرح لنا ويدعم ويعلل النتيجة ،وهي أن الحرب تُورث إلا العداء والبغضاء عبر الأجيال وصفحات التاريخ تخبرنا عن ما تولد عن الحرب مثل "حرب دا حسن والغبراء"[1]

مثال2: في النص التواصلي "الفتوة والفروسية عند العرب" عمر الدسوقي:

"...لذلك نرى الفتى العربي ينفر من الضغط على نفسه، لأن الخير الذي فيه لا يقبله، وبذلك يأبى الضيم، لأن الضيم في أية صورة من صوره نوع من الضغط وإباؤه الضيم ونفوره جعله محبا للموت..."

الرابط الحجاجي: لأن

الحجة01: الخير الذي فيه لا يقبله.

النتيجة: لذلك نرى الفتى العربي ينفر من الضغط على نفسه.

فالرابط الحجاجي "لأن" ربط بين الحجة والنتيجة، والنتيجة قبل الرابط والحجة بعده لتبرير النتيجة وهي نفور الفتى العربي من الضغط على نفسه، وجاءت حجة ثانية في نفس المثال وهي:

الرابط الحجاجي"لأن":

الحجة: الضيم في أية صورة من صوره ،نوع من الضغط إباؤه للقيم جعله محبا للموت.

[1] أحمد محمد الحوفي، ظاهرة الصلح والسلم في العصر الجاهلي ،ص30.

النتيجة: يأبي الضيم.

فهنا جاءت النتيجة أولا ،ثم جاء الرابط الحجاجي "لأن" ليربط بين النتيجة والحجة ،وهي رفض العربي لكل أنواع الضيم ،ومستعد للموت والتضحية بنفسه ولا يعيش دليلا جبانا.[1]

-الرابط الحجاجي: "لام التعليل": تعد لام التعليل من الروابط الحجاجية حيث تقوم لام التعليل بربط النتيجة بالحجة لدعم وتبرير النتيجة، وسنقدم بعض الأمثلة الموجودة في المشوق:

المثال1: جاء النص التواصلي "الحكم في الجاهلية" لبطرس البستاني:

"...وإدراك الثأر وصنع المعروف لنيل الثناء واكتساب الذكر الجميل...[2]

الرابط الحجاجي: "لام التعليل"

الحجة: نيل الثناء واكتساب الذكر الجميل.

النتيجة: إدراك الثأر وصنع المعروف.

فالرابط الحجاجي "لام التعليل" جاء مباشرة بعد النتيجة ،ليعلل ويبرر النتيجة ويعطيها أكثر قوة في نيل الثناء واكتساب الذكر الجميل ،فالحكمة في حياة الإنسان البدوي ترشده إلى الأخلاق الفاضلة وتبعده عن الرذيلة والخيانة ،وهذا كله من أجل تبيان أن الحكمة وليدة الدهر وتجاربه.

مثال2: النص التواصلي "من أثار الإسلام على الفكر واللغة "زكريا عبد الرحمان صيام" "إذا كان الشعراء في صدر الإسلام قد تمكنوا من تطويع قريضهم وتهذيب ألسنتهم ليتمكنوا من أن يجعلوا الشعر أداة فعالة في نشر الدعوة..."

[1] عمر الدسوقي: الفتوة والفروسية عند العرب ص50.

[2] بطرس البستاني: الحكم في الجاهلية، ص79.

الرابط الحجاجي: ''لام التعليل''

الحجة: يتمكنوا من أن يجعلوا الشعر أداة فعالة في نشر الدعوة.

النتيجة: الشعراء في صدر الإسلام تمكنوا من تطويع شعرهم وتهذيب ألسنتهم.[1]

فالرابط الحجاجي جاء مباشرة بعد النتيجة حتى يعطيها قوة وتبريرا وتكون أكثر إقناعاً و أن الإسلام هذب الشعر والشعراء من أجل أن يكون الشعر هادفا ويحقق الأهداف المرجوة منه.

5-1-2.الروابط المدرجة للنتائج:

-الرابط الحجاجي ''إذن'':

يقوم الرابط الحجاجي"إذن" بربط الحجة والنتيجة أي أنها تدرج النتيجة بعدها .

وستوضح ذلك من خلال المثال التالي:

المثال01: في النص التواصلي: "من آثار الإسلام على الفكر واللغة" زكريا عبد الرحمان صيام.[2]

"...إذن فإن تأثر النثر بالقرآن كان أعمق غورا من الشعر، سواء من ناحية الشكل أو من ناحية المضمون ،وذلك لأن النثر هو لغة العقل ولغة القلب أو هما معا، بينما الشعر لغة القلب ليس إلا."

-الرابط الحجاجي ''إذن'':

الحجة: ذلك لأن النثر هو لغة العقل ولغة القلب أو هما معا بينما الشعر لغة القلب ليس إلاّ.

[1] زكريا عبد الرحمان صيام ،من أثار الإسلام على الفكر واللغة، ص139.
[2] المرجع نفسه، ص140.

النتيجة: فإن تأثر النثر بالقرآن كان أعمق غورا من الشعر، سواء من ناحية الشكل أو من ناحية المضمون.

فبعد الرابط الحجاجي "إذن" جاءت النتيجة المستخلصة من الحجة ؛فالنثر أكثر تأثرًا بالقرآن الكريم بالمقارنة مع الشعر الذي هو لغة القلب فقط بينما النثر لغة العقل والقلب معًا.

-الرابط الحجاجي ''لهذا'':

يقوم الرابط الحجاجي "لهذا" بالربط بين الحجة والنتيجة مثل ما جاء في النص التواصلي "الشعر في صدر الإسلام" حسين إبراهيم حسن:

"مما هو جدير بالملاحظة أن الشعراء الذين ناهضوا الرسول وقاوموا الدعوة لم يكونوا أقل من الشعراء المسلمين تأثرًا بالقرآن الكريم وما جاء به من المعاني الدينية، فقد كانوا يقرأون القرآن ويعنون به، لا لأيمانهم بما فيه وإنما للرد عليه، ولهذا كانوا يواجهون اهتمامهم. إذا أرادوا هجاء الرسول أو الغض من شأنه. إلى تعرف أقوال المسلمين ومعتقداتهم وما يقابل ذلك في دينهم القديم ليستطيعوا دفع هجمات الرسول عن معبوداتهم وسخريته من نظمهم الدينية وأوضاعهم الاجتماعية..."[1]

الربط الحجاجي: "لهذا"

الربط الحجاجي: ''لهذا''

الحجة: كانو يواجهون اهتمامهم، إذا أرادوا هجاء الرسول أو الغض من شأنه إلى تعرف أقوال المسلمين ومعتقداتهم وما يقابل ذلك في دينهم القديم ليستطيعوا دفع هجمات الرسول صلى الله عليه وسلم على عبادتهم وسخريته من نظمهم الدينية.

[1]حسين ابراهيم حسن،الشعر في صدر الاسلام،ص112

النتيجة: إن الشعراء الذين ناهضوا الرسول وقاموا الدعوة لم يكونوا أقل من الشعراء المسلمين تأثرا بالقرآن الكريم فكانوا يقرأون القرآن ويفهمون معانيه من أجل الرد على الرسول صلى الله عليه وسلم ومن تبعه من المسلمين

5-1-3.روابط التعارض الحجاجي:

نال كل من الرابط الحجاجي "لكن" و "بل" اهتمامًا بالغًا من الدارسين وخصوصا عند ديكروا وأنسكومبر، حيث ميزا في دراستهما العديدة للأداة "Mais" بين الاستعمال الحجاجي وبين الابطالي "Réfutation" وإذا كانت اللغة الفرنسية تشمل على أداة واحدة تستخدم للحجاج والإبطال فإن لغات أخرى تتوفر على أداتين واحدة للحجاج وأخرى للإبطال مثل:

الاسبانية (Sino,Pero) والألمانية (Soudern, Aber) والعبرية (ilya, Aval) والعربية (بل، لكن). وتلتقي اللغة العربية مع الاسبانية والألمانية في توفرها على أداتين ،ولكن تختلف عنهما وتلتقي مع الفرنسية في أن كل أداة أي أن كلا من "بل"، و"لكن" يستعمل للحجاج والإبطال.[1]

أما عند النحويين فجاءت لإثبات الكلام ونفيه يقول الرماني في لكن "تكون مخففة أو مثقلة فالمخففة غير عاملة والمثقلة عاملة، ومعناها في كلا الحالتين الاستدراك والتوكيد".[2]

ويقول في بل "هي من الحروف الهوامل، ومعناها الإضراب عن الأول والإيجاب عن الثاني"[3] وسوف نحاول أن نبين هذا على نصوص كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي.

[1] ينظر أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج ص57.

[2] أبو الحسن على بن عيسى الرماني النحوي، معاني الحروف، تحقيق عبد الفتاح اسماعيل شلبي ،دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة ط2، 1981، ص123.

[3] موفق الدين ابي البقاء يعيش بن علي بن يعيش الموصلي شرح المفصل للزمخشري،ج4،دار الكتب العلمية،ط1بيروت ،لبنان،2001،ص560.

مثال1: يقول حسن مروة في النص التواصلي معلم الأمثال:[1]

"...وعن الموازين الأخلاقية عندهم والحالات العاطفية وعلاقات التحالف والولاء والتخاصم وعن أشكال شتى من تجارب هؤلاء الناس مع واقع حياتهم وظروف عيشهم، لكن المحتوى الثقافي الذي يعنينا هنّا بالأخص هو ما ينقل إلينا المعارف عن الطبيعة والمجتمع والفكر لدى الجاهلين، أي ما يصلح أن يجعل من هذه الأمثال معلما ثقافيا بوجه ما".

فالرابط الحجاجي لكن تعمل تعارضا حجاجيا بين ما سبقها وما بعدها وتوسطت بين كلامين يقول الزمخشري "لكن" هي اللاستدراك توسّطها بين كلامين متغايرين نفيا وإيجابا، مستدرك بها النفي بالإيجاب والإيجاب بالنفي."[2]

فالحجة الأولى التي جاءت قبل "لكن" ففي هذه الأمثال نجد بالفعل حياة الجاهليين وملاحظتهم الذهنية وشؤون الحياة ،الموت ،الحرب، السلم...تخدم نتيجة ضمنية وهي أن هذه الأمثال عكست تجارب وحياة الإنسان في الجاهلية.

والحجة الثانية التي جاءت بعد "لكن" المحتوى الثقافي الذي يعنينا هنّا بالأخص هو ما ينقل إلينا نوعية المعارف عن الطبيعة والمجتمع والفكر لدى الجاهليين، أي ما يصلح أن يجعل من هذه الأمثال معلما ثقافيا بوجه عام.

فبعد الحجة الأولى جاءت لكن " واستدركت من الحجة الأولى ما يهمنّا من هذه الأمثال التي عكست واقع الإنسان في الجاهلية ،وهو المحتوى الثقافي الذي ينقل إلينا عن طبيعة المجتمع والفكر في الجاهلية ،لا يبقى محصور في البيئة الجاهلية وإنما يصبح معلما ثقافيا عالميا، وليس حكرا فقط على البيئة الجاهلية، فالحجة التي جاءت بعد لكن تخدم نتيجة ضمنية معارضة للأولى التي سبقت الرابط الحجاجي لكن.

[1] حسن مروة، معلم الأمثال، ص79

[2] موفق الدين أبي البقاء يعيش بن على بن يعيش الموصلي، شرح المفصل للزمخشري، ج4، 2001، ص560

-الرابط الحجاجي "بل":

ويمكن أن نأخذ المثال التالي في نص قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام، شوقي ضيف.[1] "وبهذه القيم الروحية جميعا يقوم الإسلام، فهو ليس عقيدة سماوية وفروضا دينية فحسب بل هو أيضا سلوك خلقي قويم إذ يدعو إلى طهارة النفس ونبذ الفواحش ومراقبة الإنسان لربه في كل ما يأتي من قول أو فعل" فالرابط الحجاجي "بل" يقيم علاقة حجاجية مركبة من علاقتين حجاجيتين تربط "بل" بينهما، حيث نجد علاقة بين الحجة الأولى التي جاءت قبل "بل" وهي "بهذه القيم الروحية يقوم الإسلام، فهو ليس عقيدة سماوية وفروض دينية فحسب" والتي تحمل نتيجة ضمنية وهي أن الإسلام دين الحق فهو ليس مجرد حقوق وواجبات فقط وإنما هو دين أرسى دعائم صحيحة ومتينة للبشرية جمعاء ؛أي أن الإسلام هو الحياة، وعلاقة حجاجية ثانية ترد بعد "بل" وهي "سلوك خلقي قويم إذ يدعو إلى طهارة النفس ونبذ الفواحش ومراقبة الإنسان لربه في كل ما يأتي من قول أو فعل"، وتعمل بدورها نتيجة ضمنية وهي امتداد للنتيجة الضمنية الأولى وهي أن الإسلام مغذى الروح ومطهر النفس والجسد، والإسلام يسرى في أخلاقنا وأقوالنا.

فالحجة التي تأتي بعد الرابط تكون أقوى من الحجة التي تأتي بعده، فالإسلام سلوك خلقي قويم يدعو إلى طهارة النفس والبدن، ونبذ الفواحش ما ظهر منها وما بطن وذكر الله في الأقوال وتطبيق تعاليم كتابه في العمل.

[1] شوقي ضيف، قيم روحية، قيم اجتماعية في الإسلام، ص97.

5-1-4.روابط التساوق الخارجي:

-الرابط الحجاجي "حتى":

قدم ديكرو وانسكومبر وصفا حجاجيا للأداة المقابلة ل"حتى" الحجاجية في اللغة الفرنسية ؛أي الأداة Même فالحجج المربوطة بواسطة هذا الرابط ينبغي أن تنتمي إلى فئة حجاجية واحدة أي أنها تخدم نتيجة واحدة، ثم إن الحجة التي ترد بعد "حتى" هي الأقوى لذلك فإن القول المتمثل على الأداة "حتى" لا يقبل الإبطال والتعارض الحجاجي ".[1]

وتعتبر حتى بذلك من أدوات السلم الحجاجي، لدورها في ترتيب منزلة العناصر ولما لمعانيها واستعمالاتها من سلمية.[2] ونبين ذلك من خلال:

مثال1: نص الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي لنخبة من الأساتذة[3]

"أما عبيد بن الأبرص فيرى أن البرق يضيء كالصبح في لمعانه وأن السحاب يدنو من الأرض حتى ليحسب الإنسان أنه يمس خطوطه بيده أو يدفعه بكتفيه."

فالرابط الحجاجي هنّا ربط بين مجموعة من الحجج.

-**الحجة الأولى**: فيرى البرق يضيء كالصبح في لمعانه.

-**الحجة الثانية**: وأن السّحاب يدنو من فوق الأرض.

-**الحجة الثالثة**: ليحسب الإنسان أنه يمس خطوطه بيديه أو يدفعه بكتفيه.

[1] أبو بكر العزاوي الحجاج واللغة، ص73.

[2] عبد الهادي بن ظافر الشهري، استراتيجيات الخطاب مقاربة لغوية تداولية ،ص517.

[3] نخبة من الأساتذة: الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي، ص66.

فهذه الحجج الواردة قبل وبعد الرابط الحجاجي (حتى) تخدم نتيجة واحدة جمال المطر، والحجة التي جاءت بعد الرابط الحجاجي (حتى) ليحسب الإنسان...أقوى حجاجيا من غيرها لأنها زادت تأكيدًا للحجج السابقة.

مثال2: يقول زكريا عبد الرحمان صيام في النص التواصلي "من آثار الإسلام على الفكر واللغة.[1]

"...وقد أمر الحق تبارك وتعالى، رسوله الكريم أن يدعو الناس بالحكمة والموعظة الحسنة، فسار بين الأقوام، يخاطبهم بأسلوب شيق حجب الجهل والوثنية التي رانت على أذهانهم وقلوبهم، ويبدد ظلمات العصبية حتى جعل من العرب أمة موحدة لها مكانتها بين الأمم."

ولا يختلف هذا المثال عن سابقه حيث ربط الرابط الحجاجي "حتى" بين مجموعة من الحجج التي جاءت متساوقة منها ما جاء قبل الرابط ومنها ما جاء بعده.

-الحجة الأولى: يدعو الناس بالحكمة والموعظة الحسنة.

-**الحجة الثانية**: فسار بين الأقوام يخاطبهم بأسلوب يشق حجب الجهل والرتبة.

-الحجة الثالثة: ويبدد ظلمات العصبية.

-**الحجة الرابعة**: التي وردت بعد الرابط الحجاجي (حتى) أقوى من الحجج الأخرى تخدم نتيجة مفادها ؛أن الإسلام هذب سلوك وأخلاق العرب وأن أمة محمد خير أمة أخرجت للناس

[1] زكريا عبد الرحمان صيام، من آثار الإسلام على الفكر واللغة، ص139.

-الرابط الحجاجي ''الواو'':

يستعمل الواو حجاجيا وذلك من حلال ترتيب الحجج ووصل بعضها ببعض "وتنهض بوظيفة الجمع بين حكمين متطابقين عكس "بل" مثلاً التي تنفي ما يسبقها وتثبت ما يلحقها".[1] وسنمثل لذلك من خلال ما يلي:

نص الفتوة والفروسية عند العرب لي عمر الدسوقي:

"ولما كانت نفس العربي سليمة قوية تبعا لسلامة جوارحه، وصحة حواسه، ولم تتعرض لما يفسد فطرتها نفسيا خيرة، والخير يأبى إلاّ الظهور والوضوح ولذلك نرى الفتى العربي ينفر من الضغط على نفسه، لأن الخير الذي فيه لا يقبله، وبذلك يأبي الضيم، لأن الضيم في آية صورة من صوره نوع من الضغط، وإباؤه الضيم ونفوره من الذل جعله محبا للموت، فخير له أن يموت شجاعا من أن يعيش ذليلا جبانا، بلا إرادة، وعندما يأتي الموت لا يجد أمنية في الحياة إلاّ قد قضاها فلا يأسى على شيء في الدنيا، ولا يحرص على البقاء وبهذا صار قويا عزيزا".[2]

فالرابط الحجاجي "الواو" قام بالربط بين الحجج، وقام كذلك بترتيب الحجج وتدعيم وتقوية النتيجة وهي قوة الفتى العربي الجسدية والروحية ونفوره من الظلم، واستعداده للتضحية بنفسه خير من أن يعيش ذليلا

[1] عز الدين الناجح،العوامل الحجاجية في اللغة،مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع،ط1،2011،صفاقس ،تونس،ص153.

2عمر الدسوقي،الفتوة والفروسية عند العرب،ص49

-الرابط الحجاجي ''الفاء'':

يقوم الرابط الحجاجي "الفاء" بنفس الوظيفة التي يقوم بها "الواو" حيث يربط بين الحجج ويرتبها. وسنوضح ذلك من خلال المثال الآتي:

جاءت في النص التواصلي "الطبيعة من خلال الشعر الجاهلي"

"وبخصوص المطر حين ينسكب يملأ الأرض ويغمرها فهو يخفي أوتار الخيم ويغطي الأشجار فما تبدو منها إلا رؤوسها يعلوها الزبد، فيخيل إلى الرائي أنها رؤوس مفصولة عن أعناقها تسبح في الماء"[1]

وفي هذا المثال نجد الرابط الحجاجي (الفاء) ربط بين ثلاث حجج فالحجة الأولى (حين سقوط المطر) والثانية (أن المطر يغطي أوتار الخيم والأشجار) والحجة الثالثة (المشاهدلهذا المنظريتخيل أنها رؤوس مفصولة)فعمل الرابط الحجاجي على الربط بين الحجج الثلاثة وكل حجة أقوى من قبلها فالحجة الثانية أقوى من الأولى، والثالثة أقوى من الثانية.

-الرابط الحجاجي ''ثم'':

وهي "من الحروف الهوامل، ومعناها العطف" وهي تدل على التراخي والمهلة.[2] وسنقدم المثال الآتي لتوضيح ذلك:

جاء في النص التواصلي "ظاهرة الصلح والسلم في العصر العباسي"[3]

"...فحكم بأن يؤدي حليف مالك دية الصريح، ثم تكون السنة بينهم على ما كانت عليه" فالرابط الحجاجي "ثم" ربط بين حجتين وعمل ترتيبها، فبعد تقديم الحجة الأولى "فحكم بأن يؤدي حليف مالك دية الصريح" حدث تمهل وروية في تقديم الحجة الثانية التي كانت أقوى من الأولى.

[1] عمر الدسوقي، الفتوة والفروسيية عند العرب،ص49

[2] أبو الحسن على بن عيسى الرماني النحوي،مرجع سابق،ص105.

[3] أحمد محمد الحوفي ،ظاهرة الصلح والسلم في المجتمع العباسي،ص29

وقد وردت في كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي العديد من الروابط الحجاجية واقتصرت على ذكر بعضها.

5-1-4. العوامل الحجاجية:

تطرقنا سابقا إلى العوامل الحجاجية وعرفنا أن "العوامل الحجاجية، فهي لا تربط بين متغيرات حجاجية (أى بين حجة ونتيجة أو بين مجموعة الحجج) .

ولكنها تقوم بحصر وتقييد الإمكانات الحجاجية التي تكون لقول ما، وتضم مقولة العوامل أدوات من قبيل، ربما تقريبا، كاد، قليلا، كثيرا، ما... إلا، وجل أدوات القصر".[1]

وسوف نقدم بعض النماذج من كتاب المشوق للسنة الأولى من التعليم الثانوي:

-العامل الحجاجي "ربما":

جاء في نص المطالعة الموجهة "انتظار" لصاحبه: أبو العيد دودو قوله: "وانتابتها هزة، حين تثبتت برأسها فكرة رهيبة، وهي أنه ربما يكون أخوها قد قتل أو اعتقل أو حدث له مكروه".[2]

ففي هذا المثال: نجد قوله: ربما يكون أخوها قد قتل أو اعتقل، أو حدث له مكروه ،فهي مجموعة من الاحتمالات مقدمة على شكل حجج تسير في اتجاه واحد لتخدم النتيجة وهي أن أخاها قد أصابه مكروه.

وهذا ما يعبر عن الحالة التي كانت تعيشها الفتاة وهي في انتظار الأخ الوحيد الذي بقي من عائلتها ولم يعد طوال اليوم.

[1] أبو بكر العزاوي اللغة والحجاج ص27.

[2] أبو العيد دودو: انتظار، ص158.

-العامل الحجاجي ''ما...إلاّ'':

"من التراكيب التي تترتب فيها الحجج حسب درجتها الحجاجية، ذلك التركيب الذي يتضمن الأداتين (ما...إلاّ) في ترتيب الحجج في سلم واحد"'.[1]

جاء في نص المطالعة الموجهة " الأخلاق والديمقراطية:

"فما من صفة أمر بها الإسلام إلاّ جاز أن توصف بالسمحة، وما من صفة نهى عنها إلاّ كانت على اليقين مجافية للسماحة داعية إلى نقيضها".[2]

فكل الصفات الحميدة في الإسلام توصف بالسماحة ،لذلك جاء التركيب محصوراً بين ما من صفة أمر بها الإسلام إلاّ جاز أن توصف بالسمحة. وما من صفة نهى عنها الإسلام إلاّ كانت على اليقين مجافية للسماحة وهذا ما يسميه (ديكرو) بالمواضيع التي توجد بين الحجة والنتيجة. وذلك بإدخال العامل (ما...إلاّ)، وهما حجتان تسيران في مسار واحد تخدمان نتيجة واحدة، وهي سماحة الدين الإسلامي.

-العامل الحجاجي ''ليس إلاّ''

جاء في النص التواصلي: الغزل العذري في عصر بني أمية لزكريا مبارك.

"وما تراه من توجع العشاق وتفجعهم وتحزنهم، وإعلان استعدادهم للفناء فيمن يحبون، ليس إلاّ وسيلة للظفر بما يشتهون"[3]. في هذا القول نجد العامل الحجاجي ليس طاقة توجهية نحو الغرض المنشود أو النتيجة المقصودة وهي أن العاشق يكابد الأشواق ومستعد للفناء فيمن يحب (ليس إلاّ)

[1] عبد الهادي بن ظافر الشهري: استراتيجيات الخطاب ص519.

[2] عباس محمود العقاد: الأخلاق والديمقراطية ص92.

[3] زكريا مبارك،الغزل العذري في عصر بني أمية،ص179

لتحقيق الهدف وهو الظفر بما يشتهون ،فالباث هنّا استعان بعاملية الحصر من أجل ضبط وتحديد النتيجة المقصودة.

ونصوص المشوق لا تحتوي على العوامل الحجاجية بكثرة و وجودها قليل جدًا.

5-2السلم الحجاجي: عرفنّا سابقا أن السلم الحجاجي يقوم على ترتيب الحجج تصاعديا من الحجة الضعيفة إلى أقواها، وعندما تستلزم بعض الأقوال نفس النتيجة يصبح بالإمكان جمعها في مجموعة تدليلية. اصطلح عليها اسم "الفئة الحجاجية" التي تحدد نتيجتها المشتركة"[1]...وعليه سأحاول تجسيد تراتبية السلم الحجاجي في بعض الأمثلة:

-جاء في نص "الفتوة والفروسية عند العرب" لعمر الدسوقي[2]:

" فهذه الطبيعة الخشنة قد انعكست على نفس العربي قوة وصرامة وجلدا لا يرهبها، ولا تتضعضع نفسه أمام جبروتها، لا يخشى الليل ورهبته ولا يفزع من السفر وقسوته، وما هو إلا أن يعزم على أمر فلا يرده عن عزيمته شيء مهما عظم...

وردت هذه الحجج منفية وتراتبية تخدم نتيجة واحدة وهي قوة وصرامة الفتى العربي ويمكن تمثيلها بالشكل الآتي:

ن/ (قوة وصرامة الفتى العربي).

ح4 لا يفزع من السفر وقسوته.

ح3 لا يخشى الليل ورهبته.

ح2 لا تتضعضع نفسه أمام جبروتها.

ح1 لا يرهبها .

[1]حسان الباهي ،الحوار ومنهجية التفكير النقدي،ص137

[2]عمر الدسوقي،الفتوة والفروسية عند العرب،ص49.

فلو كانت الحجج غير منفية ،فإنه تتغير وفق قانون تبديل السلم متى كان دليلا على مدلول معين كان نقيضه دليلا على نقض مدلوله.[1]

ن/ (ضعف وجبن الفتى العربي).

ح4 يرهبها.

ح3 تتضعضع نفسه أمام جبروتها.

ح2 يخشى الليل ورهبته.

ح1 يفزع من السفر وقسوته.

-**المثال الثاني**: النص التواصلي، الحكم في الجاهلية لبطرس البستاني " الحكم في الجاهلية وليدة حوادث الدهر وتجاربه، لا وليدة العلم الصحيح والتفكير العميق والتأمل الطويل فجاءت في كثرتها، من الحقائق البديهية والفكر المشترك، موافقة لحياة القبيلة في الصحراء، وما تواضعت عليه في ناموسها الفطري..."[2]

-في هذا المثال جملة من الحجج المرتبة تصاعديا تخدم نتيجة واحدة وهي أن الحكم في الجاهلية وليدة حوادث الدهر وتجاربه.

ويمكن أن نمثلها بهذا الشكل:

ن/ (الحكم في الجاهلية وليدة حوادث الدهر وتجاربه).

ح4 لا وليدة العلم الصحيح والتفكير العميق.

ح3 فجاءت في كثرتها من الحقائق البديهية والفكر المشترك.

ح2 موافقة لحياة القبيلة في الصحراء.

ح1 وما تواضعت عليه في ناموسها الفطري.

[1] حسان الباهي: الحوار ومنهجية التفكير النقدي ، ص137.

[2] بطرس البستاني ،الحكم في الجاهلية،ص79 .

وإن ما نلاحظه على هذه الطريقة المتبعة في السلام الحجاجية هو تقريبًا في معظم النصوص نجد التدرج في استعمال الحجج من الضعيف إلى الأقوى لخدمة النتيجة المعينة.

وهذا أمرٌ جيد في استمالة المتعلم والتأثير فيه تدريجيا لتحقيق المبتغى.

5-3. الأفعال اللغوية:

تعتبر الأفعال اللغوية من صميم الدرس اللساني التداولي، الذي يسعى إلى الإجابة على جملة من الأسئلة من قبيل من يتكلم؟ وإلى من نتكلم[1] وماذا نقول...: ويعتبر المخاطب بالنسبة للتداولية حجر الأساس ومحور المعني وأساس بناء الخطاب ومحل إنجاز الفعل اللغوي، ولذلك فإن الأفعال الكلامية هي أفعال حجاجية إذ تحمل المخاطب على المشاركة في منح الخطاب دلالته الفعلية.[2] وأشار أبو بكر العزاوي إلى الأفعال الكلامية إذ يقول: "فالتصور التداولي للغة الذي نجده عند فلاسفة اللغة العادية من أمثال أو ستين وسورل وغرايس، ونجده في نظرية الأفعال اللغوية بشكل خاص، يرفض أن تكون اللغة مجرد وسيلة لتمثيل الواقع أو الذهن .إنها جهاز يمكن من انجاز أفعال من نمط معين :الأمر والوعد والنهي والاستفهام والنصح والشكر والتهيئة والإنذار والوعد والوعيد والتطليق والتعميد والتعجب والتهديد، وغيرها من الأفعال الكلامية العديدة والمتنوعة"[3]

وعليه سوف نقوم بتحليل بعض النماذج من كتاب السنة الأولى ثانوي مقتصرا على الأمر، النهي والاستفهام.

1-**الاستفهام**:إن النوع "الذي يمكن تسميته بالاستفهام الحجاجي وهذا النوع هو الذي درسه ديكور وأسكومبر في أحد فصول كتابها "الحجاج في اللغة"[4]. وهذا النمط من الاستفهام يستلزم

[1] ينظر فراسوا أرمنيكو: المقاربة التداولية، ترجمة سعيد علوش، مركز الانتماء القومي د.ط.1986، ص05.

[2] ينظر: عمار ناصر، الفلسفة والبلاغة مقاربة حجاجية للخطاب الفلسفي، الدار العربية للعلوم ناشرون منشورات الاختلاف، ط1 2009، الجزائر ص74.

[3] أبو بكر العزاوي، الحجاج واللغة ص116.

[4] أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، مؤسسة الرحاب الحديثة، ط1، بيروت لبنان، 2010 ص57.

تأويل القول المراد تحليله انطلاقا من قيمته الحجاجية". وكذلك الملفوظ الاستفهامي يمكنه أن يؤدي في التأليف الحجاجي وظيفة الحجة كما يؤديها أي ملفوظ.[1]

ولنأخذ المثال الآتي:

من النص التواصلي، نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية الأحمد الشايب "...وقفت الشام والعراق تتحاربان في سبيل الحكومة الإسلامية: لمن تكون؟ وفي أي الأسرتين: الهاشمية أو الأموية تستقر؟. إن المتأمل في هذا المثال نجد: استفهامان: الأولى لمن تكون؟ وهو بمثابة حجة تخدم النتيجة وهي الصراع بين الشام والعراق سبيل زعامة الحكومة الإسلامية. والاستفهام الثاني الذي يركز على الأسرتين لأحق بالحكم هل الهاشمية أو الأموية. وهو تدعيم ومساندة أي علاقة بين الحجة والنتيجة علاقة إسناد أي استفهام يساعد النتيجة المعلنة.[2]

2-الأمر: هو طلب القيام بالفعل على وجه التكليف والإلزام .ويعد الأمر من الأفعال الانجازية تقوم بتوجيه وإرشاد أو طلب إلى سلوك معين مثل ما ورد في نص تقوى الله والإحسان إلى الآخرين لصحابة عبدة بن الطيب:[3]

وَدَعُوا الضَغِينَةَ لا تكن من شأنكم إن الضغائن للقرانة تُوضَعُ.

إن ما نلاحظه على هذا البيت الشعري هو طلب الشاعر الصريح من أهله وقبيلة ترك الضغينة ،أو الحقد الشديد الذى يدمر العلاقات الاجتماعية والأسرية بين أفراد المجتمع ،وتجلى هذا في الفعل اللغوي (دعوا) وهو أمر أصدره الشاعر لتجنب الدمار والخراب بين أفراد المجتمع ،فهنا الحجة صريحة والنتيجة ضمنية تتولد عنها قراءات كآثار الضغينة و تفكك المجتمع الواحد والذي ينجم عنه قطع صلة الأرحام والتي أمرنا الإسلام بصلة الرحم.

[1] رشيد الراضينالمظاهر اللغوية للحجاج،ص95

[2] أحمد الشايب، نشأة الأحزاب السياسية في عهد بني أمية، ص163.

[3] عبدة بن الطيب الإحسان إلى الآخرين ص91.

3-النهي: يعتبر أيضا النهي من الأفعال الإنجازية التوجيهية التي توجه إلى أمر ما. وسنمثل بالمثال الآتي:

جاء في نص الفروسية لعنترة بن شداد العبسي:[1]

فَلا تخش المنيةَ واقتحمهَا ودافع ما استَطعتَ لها دفاعاً

ففي هذا البيت الشعري نجد الفعل الإنجازي (فلا تخش) جاء على صيغة النهي فالفعل اللغوي (لا تخش المنية) حجة يحمل نتيجة ضمنية وهي التصدي للظالمين والمستبدين ورفض الذل والخنوع بكل أنواعه لذلك نهى الشاعر عن الخوف من المنية ساحة الوغى من أجل الدفاع عن الوطن.

5-4-تقنية التكرار:

من أبرز الأساليب الحجاجية التي يقدمها المتكلم للدفاع عن رأيه أسلوب التكرار، فالتكرار "ليس هو ذلك التكرار المولد للرتابة والملل، أو التكرار المولد للخلل والهلهلة في البناء ،ولكنه التكرار المبدع الذي يدخل ضمن عملية بناء النص أو الكلام بصفة عامة، إنه التكرار الذي يسمح لنا بتوليد بنيات لغوية جديدة باعتباره أحد ميكانزمات عملية إنتاج الكلام، وهو أيضا التكرار الذي يضمن انسجام النص وتوالده ونامية"[2]

ونجد في نصوص الكتاب عدة تكرارات للألفاظ والروابط وغيرها ونوضح ذلك:

-تكرار الألفاظ بمثل ما جاء في نص الفتوة والفروسية عند العرب لعمر الدسوقي.

-لقد علمته الطبيعة الصبر والجلد والكفاح...لقد أكسبته الصحراء وأخلاقًا فطرية.

-لقد خلعت الصحراء وبقوانينها...في بوثقة الصحراء حتى صارت حلة نادرة.

[1] عنترة بن شداد العبسي، الفروسية، ص37.

[2] أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج ص49.

-فامتزج بهذه الطبيعة والصحراء وامتزاجا تاما".[1]

فلفظ الصحراء تكرر أربع مرات وهي بمثابة حجج استعملها الكاتب ،ليؤكد ويدعم أن لأهل الصحراء أخلاق ومناقب عالية كالصبر والشجاعة والكفاح...فوردت بدلالات مختلفة ولم توقع الخلل والملل في القارئ.

أما عن تكرار الروابط فنأخذ المثال الآتي:

نص: من تأثير الإسلام في الشعر والشعراء، للنابغة الجعدي:[2]

ثُم عظامًا أقامها عَصَبُ نَمتْ لحمًا كسَاهُ فالتأما.

ثُم كَسَا الرّأس والعَوائق أب شَارا وجلدًا تَخاله أدَمَا.

عمل الرابط الحجاجي (ثم) على اتساق وانسجام النص حيث (ثم) على ترتيب الحجج وتوالدها وأقام علاقة حجاجية متناسقة بين الحجة السابقة والحجة اللاحقة.

[1] عمر الدسوقي، الفتوة والفروسية عند العرب، ص49.

[2] النابغة الجعدي، تأثير الإسلام في الشعر والشعراء، ص129.

خلاصة:

من خلال دراستنا التحليلية للآليات الحجاج اللغوية والبلاغية ،التي احتوى عليها كتاب المشوق في الآداب والنصوص والمطالبة الموجهة ،والتي حاولنّا فيها الكشف عن الروابط الحجاجية والعوامل اللغوية والسلم الحجاجي، والأفعال اللغوية...تبين أنها لم توضع لغرض جمالي وإنما في الكثير من المواضع هو الإقناع والتأثير في المتلقي.

2/ آليات الحجاج البلاغية واللغوية في الكتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي والتكنولوجي (آداب وفلسفة، لغات).

2-1آليات الحجاج البلاغية:

- يضم كتاب السنة الثانية آداب (الجديد) مجموعة من آليات الحجاج البلاغية وسأحاول الكشف عن بعضها من خلال ما يلي:

2-1-1 المقام:

جاء في الوحدة الثالثة في النص التواصلي: حياة اللهو والمجون لمصطفى الرافعي[1] " إذا شئنا أن نقارن بين الحياة في العهد الأموي والحياة في العهد العباسي يتبين أن الأولى كانت أقل تصنعا وتكلفا وأقرب إلى الفطرة العربية، وقد تميزت بسيطرة العنصر العربي، أما الثانية فقد تأثرت إلى حد بعيد بالعادات والتقاليد الفارسية. فالعبّاسيون كانوا يقيمون عيدا "للنيروز" ويحتفلون به كعيد قوميّ، كما كانوا يقلدون الفرس في أزيائهم وملابسهم وشتّى مظاهر حياتهم وقد أفرطوا في تتبع اللذائذ ونشواتهم واستغلوا ثراء الدولة فأسرفوا الترف".

من خلال هذه المقارنة بين الحياة في العهد الأموي والحياة في العهد العباسي وأيهما كان أقرب إلى الفطرة العربية من غيره، ومَن تأثر بالفرس نستخلص أن المقام في هذه القضية هو مقام مقارنة بين الأمم وهذا راجع إلى الظروف التي عاشتها الحضارة العربية الإسلامية.

وذلك باستعراض مجموعة من الحجج تبين مواطن التأثر بالآخر. وكذلك لإقناع المتلقي بذكر عيد "النيروز" الذي تأثر به العباسيون. كما قلدوالفرس في اللباس وشتى مظاهر الحياة.

[1] مصطفي الرافعي، حياة اللهو والمجون ،ص62.

كما نجد مقاما آخر هو مقام سرد الأحداث التاريخية ففي نص: نهضة الأدب في عهد الدولة الرستمية "بحار إبراهيم بكير"[1]

"...وكانت الدولة الرستمية قد نشأت من حيث المكان والزمان في تلك القرون الأولى من تاريخ العرب والمسلمين الفكري، فمن حيث المكان في المغرب العربي إذ هي الدولة الأولى التي انفصلت عن المشرف في ذلك التاريخ المبكر انفصلا أساسيا..."

من خلال ذكر الدولة الرستمية وكيف نشأت من حيث الزمان والمكان فهنا مقام سرد لأحداث تاريخية مصحوب بمجموعة من الأدلة "إذ هي الدولة الأولى التي انفصلت عن المشرق..."

كما نجد مقام الوصف في نص بلاد الأندلس " بلد الأندلس هو آخر الإقليم الرابع إلى المغرب، وهو عند الحكماء بلد كريم البقعة طيب التربة خصب قدم الكتاب مجموعة من الحجج تتمثل في وصف بلاد الأندلس في جمالها وبهائها تربة وأنهارا وجبالا...فالمقام مقام وصف مدعم بحجج من أجل خدمة النتيجة وهي جمال بلاد الأندلس[2].

2-2- التفريع: أو كما يسمى تقسيم الكل إلى أجزاء لخدمة الفكرة أو الرأي المطروح مثل ما جاء في نص كمال اليازجي (الحركة والفلسفة في الحواضر العربية).[3]

" كانت الأمم التي تغلب عليها العرب في الشام والعراق ومصر وفارس، قد قطعت شوطا بعيدا في مضمار الحضارة، فكانت منها ذات حظ موفور من النظام المدني، والعمراني الاقتصادي، والرقي الاجتماعي والتقدم العلمي".

فالفكرة المطروحة هنّا هي أن الأمم التي تغلب عليها العرب كانت قد قطعت شوطا كبيرًا في مجال الحضارة الإنسانية مدعوما بمجموعة من الحجج التي تستند وتدعم الفكرة المطروحة وهي سيطرة

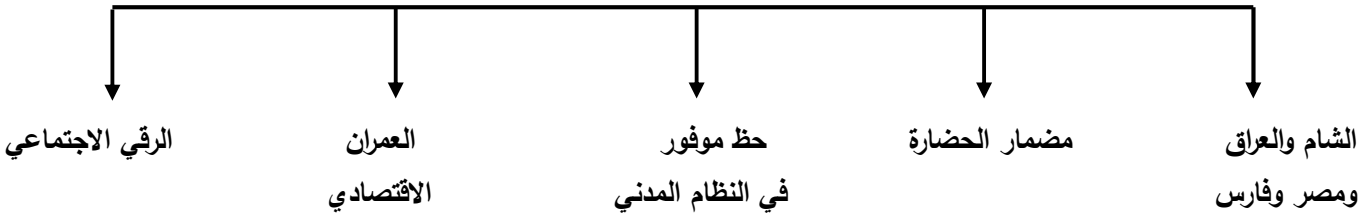
[1] بحار إبراهيم بكير، نهضة الأدب عهد الدولة الرستمية ،ص161.

[2] الرازي المؤرخ،بلاد الأندلس،ص22

[3] كمال اليازجي، الحركة العقلية الفلسفية الحواضر العربية، ص123.

العرب على مجموعة من الأقاليم ،هذه الأقاليم كانت تتمتع بتقديم علمي متميز في مجالات الحياة في الجانب المدني والعمران والاقتصاد، والرقي الاجتماعي والتقدم العلمي، تعتبر هذه مجموعة الحجج لخدمة النتيجة والمتمثلة في الفكرة المطروحة، وكل جزء يعتبر بمثابة حجة يخدم النتيجة ويمكن أن تمثل بالمخطط التالي:

الأمم التي سيطر عليها العرب



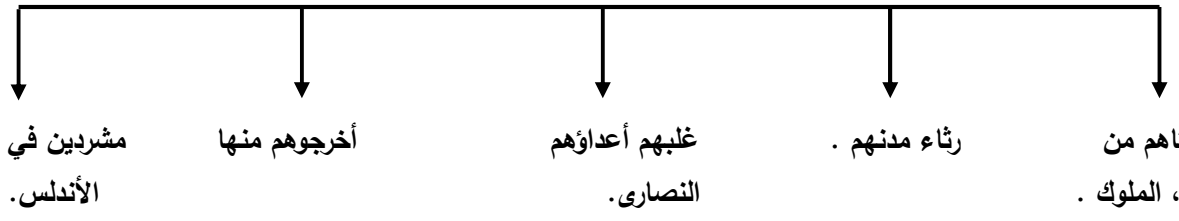
وسنقدم مثالا آخر مأخوذ من نص رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية لصاحبه عبد العزيز عتيق.[1]

"...والرثاء من فنون الشعر التقليدية، غير أن شعراء الأندلس لم يقفوا بهذا الفن عند حد رثاء موتاهم من الملوك والرؤساء والأقارب والأحباب وإنما نراهم ولأسباب خاصة بهم يتوسعون فيه، ويطوون مفهومه، ودلك برثاء مدنهم، تلك التي غلبهم عنها أعداؤهم النصارى وأخرجوهم منها مشردين في أنحاء الأندلس".

في هذه الفقرة نجد الكاتب يعرف بفن الرثاء وهي بمثابة الفكرة المطروحة (أو النتيجة) ،ولكن الرثاء ليس ما تعارف عليه الناس من رثاء الملوك والرؤساء والأقارب والأحباب، وإنما رثاء المدن التي كانت تحت نفوذ العرب لكن انصراف الحر الملوك إلى أمور أخرى أدى إلى سقوط المدن والمماليك ،حتى أخرجوهم منها مشردين وتعتبر هذه الأفكار بمثابة حجج تخدم الفكرة أو النتيجة المطروحة ،وهي رثاء المدن والمماليك التي كانت تحت نفوذ وسيطرت العرب حيث انصراف إلى حياة اللهو والترف ونسيان الرعية وأمور الحكم، فكل جزء يدعم هذه القضية. ويمكن أن نمثلها على الشكل الآتي:

[1] عبد العزيز عتيق، رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية ص 222.

رثاء المدن والمماليك (نتيجة)



3/ التشبيه: ورد التشبيه في أكثر من موضوع في كتاب السنة الثانية الجديد في الآداب والنصوص لذلك ،سأحاول أن أقدم بعض النماذج كما هو موضح في المثال التالي:

- جاء في النص الأدبي: للموت ما تلدون لأبي العتاهية:[1]

إن المنيَّة حوْضٌ أنت تكرَهُهُ وأنت عمَّا قليلٍ فيه مُنْغَمِس

في هذا البيت يذكّر الشاعر النّاس بالموت لأن البقاء للخالق القهار ؛حيث شبه الموت بالحوض ينفر منه الإنسان ويتهرب، ولكن هيهات فكل من على الأرض فان ويتذوق مرارة الموت وتنغمس في الحوض الذي كنت بالأمس تفر منه، وهذه كلها حجج تخدم نتيجة واحدة وهي كل من يذب على ظهر البسيطة فانٍ ومهما حاولت الهرب فالموت مدركك لا محالة لقوله تعالى " يدرِّكُكم الموتَ ولو كُنتُم في بروج مُشيدة " النساء آية 78.

- ورد في النص الأدبي: استرجعت تلمسان لأبي حمود موسى الزياني:[2]

وعَجبنَا وعرَّجْنا على وَادٍ يَسَّر وجزنا المخَاَض كاللُيوث الضَّراغيم !

في هذا البيت شبه الشاعر الصعاب والمخاطر التي اعترضته بالمخاض ،وهو آلام الولادة كالأسود الشرسة القوية .وهذه حجج تخدم النتيجة المضمونة وهي اقتحام المخاطر والنحاج في خوض غمارها.

4/ الاستعارة: عرفنا سابقا أن الاستعارة تأتي في المقام الأول في الحجاج ،نظرا للأهداف التي يحققها المتكلم باستخدامه الاستعارة وسنبين ذلك ببعض الأمثلة:

[1] أبو العتاهية، للموت ما تلدون ص69.

[2] أبو موسى عمر الزياني، استرجعت تلمسان ص171.

- في نص الوليد بن مسلم بعنوان " المجون والزندقة" [1]

ومُخْتَلِسٍ من شهرِهِ بنعيمه على غفلةٍ من شانئ ليس يغفِلُ.

في هذا البيت الشعري لفت صاحبه انتباه المتلقي بكلام غير عادي بتصوير المادي في قالب المحسوس ،حيث صورالشهر بالشيء المادي يختلس من أيامنا ونحن في غفلة من أمرنا. وهذه حجة قوية تخدم النتيجة المضمرة وهي فعل الخيرات في حياة الإنسان ،فالأيام تمضي بسرعة ونحن في غفلة من أمرنا، فلو عبر الشاعر على هذا الموضوع بكلام عادي ،لما كانت للكلام قوة حجاجية ويمكن أن نمثل القول بالسلم الحجاجي :

ج(فعل الخير).

مختلس من شهره.

على غفلة من شأني.

فالقول الاستعاري جاء في أعلى درجات السلم ليدعم النتيجة.

5/ الكناية: تعتبر الكناية من الآليات الحجاجية التي يستعملها المتكلم وهي انتقال من معنى إلى آخر، تربط بينهما علاقة قوامها التجاور، إذ بإمكان أحدهما تعويض الآخر والدلالة عليه دون أن يختل المعنى[2] ولتوضيح ذلك سنقدم المثال الآتي:

- النص: من حكم المتنبي: [3]

[1] الوليد بن مسلم، المجون والزندقة، ص50.
[2] كمال الزماني، حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام علي، عالم الكتب الحديث، ط1 الأردن 2012 ص56.
[3] المتنبي، من حكم المتنبي ص111.

وتولَّوا بغصَّةٍ كُلُّهُمْ منـ ـــهُ وإن سَرَّ بَعْضَهُم أحيَانَا.

ففي هذا البيت الشعري نجد المتنبي استعمل الكناية للتعبير عن الخيبة لقوله: وتولوا بغصة أي أنهم رجعوا بخفي حنين وتذوقوا مرارة الأسى وشبه الأمر بالغصة التي تقف في الحلق فغصهم أكثر من فرحهم.

ويمكن أن نورد البيت الشعري على النحو التالي:

الحجة: تولّوا بغصة.

النتيجة: حياة الإنسان تمر بفترات مختلفة بين السعادة والشقاء فلا نعيم دائم ولا شقاء مستمر.

6/ القياس المنطقي: يعتبر القياس المنطقي وسيلة من وسائل الاقتباس التي يعتمد عليها النص الحجاجي، فالعلاقة النصية التي ينسجها النص الحجاجي من خلال السياق ،هي علاقة مترابطة ومتناسقة من أجل تحقيق الهدف المنشود شرط أن لا يتناقض مع مضمون المقدمات " فالقياس المنطقي بنية أساسية في كل خطاب حجاجي، وهو وسيلة منطقية من وسائل التعليق بين الأقوال، حيث يصبح أحد القولين مرتبطا بالأخر عن طريق تعلقها بقول ثالث" [1]، ولتوضيح ذلك نقدم المثال الشائع عند أهل المنطق:

- كل إنسان فان
- سقراط إنسان.
- سقراط فان.

[1] محمد العبد، النص الحجاجي العربي، دراسة في وسائل الإقناع، ضمن كتاب الحجاج، مفهومه ومجالاته، إشراف اسماعيل علوي، الجزء الثاني، ص25.

لهذه البنية ثلاثة أقوال: الأول المقدمة الكبرى، والثاني المقدمة الصغرى، والثالث النتيجة، ولتحقيق القياس المنطقي لابدّ من وجود تعلّق دلالي منطقي بين الأقوال الثلاثة[1].

ولتوضيح ذلك سنأخذ النص التواصلي لطه حسين ،وعنوانه "الصراع بين القدماء والمحدثين في الآداب والحياة " لنبين القياس المنطقي الدلالي والقياس المضمر والقياس المتدرج فيما يلي:

أ- القياس المنطقي:

يقول طه حسين "لذلك أثر العنف في خطاب خصمه، فأسرف في ذم القديم والنعي على من يتكفله وأسرف في مدح الجديد والحث عليه وتبرّمه بأسد ومن يبكي على أسد وإلى ذمه لتميم وقيس، ويخلص إلى اختيار القديم ويرفع من شأن الجديد ويأخذ الناس بأن ينظروا إلى ما حولهم من جمال الطبيعة فيألفوه ويصفوه..."[2].

ويمكن اختزال القضايا في القطعة السابقة على الشكل التالي:

(المقدمة الكبرى): الإسراف في دم القديم والنعيّ على من يتكلفه.

(المقدمة الصغرى): مدح الجديد والحث عليه.

(النتيجة): احتقار القديم ورفع شأن الجديد.

ب- القياس المضمر: أحد أنواع القياس المنطقي وهو قياس محذوف المقدمة، وعادة المقدمة الكبرى، حيث تكون المقدمة مضمرة غير ظاهرة[3]

[1] المرجع نفسه ص26.

[2] طه حسين، الصراع بين القدماء والمحدثين ص40.

[3] Brandt , william, the rhétoric of Argument op cit p24

نقلا عن محمد العبد ،النص الحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، مرجع سابق ص28.

يقول طه حسين في نص الصراع بين القدماء والمحدثين "ولم يكن يدعو إلى تجنب أساليب القدماء في وصف الأطلال والبكاء عليها وحدها، وإنما كان يدعو إلى تجنب سنة القدماء في المعاني والألفاظ جميعا، فهو يطالب الشعراء بأن يكونوا صادقين غير منافقين مع أنفسهم فإذا نبذوا القديم واجتنبوه في واقع الأمر فمن الحق عليهم ألاّ يخفوا هذا".[1]

ويمكن أن نلخص القول السابق على الشكل التالي:

- المقدمة الكبرى (مضمرة): يفهم الكاتب حين يكون صادقا فيما يكتب.
- المقدمة الصغرى: يطالب الشعراء بأن يكونوا صادقين غير منافقين.
- النتيجة: ف'ذا نبذوا القديم واجتنبوه حق عليهم الأمر ألاّ يخفوا هذا.

ج– القياس المتدرج: وهو شكل من أشكال تحديد العلاقات المنطقية الدلالية بين الأقوال وما تعبر عنه من طروحات.[2]

ويعتبر طه حسين من أكثر الحجاجيين اعتمادا على القياس المتدرج وهذا من خلال النص السابق "ولم يكد ينقضي القرن الأول للهجرة حتى ظهر انتصار الجديد وأخذ القديم ينهزم أمامه، فانتصرت الحضارة واشتدت فيها رغبة العرب من أهل المدن على اختلاف طبقاتهم ومنازلهم الاجتماعية، وكان هذا الانتصار عاما تناول الحياة المادية والعقلية وتناول معها حياة الشعور، ففكّر العرب المحدثون بطريقة تخالف مخالفة شديدة تفكير العرب القدماء وعاشوا في قصورهم عيشة تخالف عيشة آبائهم وقد أثر هؤلاء...ووجد هؤلاء الشعراء والكتاب والفلاسفة الذين كانوا يسخرون من كل قديم ويحتفون

[1] طه حسين الصراع بين القدماء والمحدثين ص41.

[2] Brandt , william, the rhétoric of Argument op cit p24

نقلا عن محمد العيد، مرجع سابق ص30.

بكل جديد ويجهرون بذلك حينا ويسرّون حينا آخر يأمنون معه دهرا، ويلقون في سبيل الموت من وقت إلى وقت"[1].

ويمكن تصوير القضية السابقة على النحو التالي:

- ظهر انتصار الجديد وأخذ القديم ينهزم أمامه.
- انتصرت الحضارة.
- كان الانتصار عاما.
- فكر العرب بطريقة تخالف فكر العرب القدماء.
- عاشوا عيشة تخالف عيشة آبائهم.
- وجد كتاب وشعراء وفلاسفة يسخرون من كل قديم ويحتفون بكل جديد.
- القديم والجديد مسألة إثبات الوجود أو ثنائية (البقاء والزوال).

ما نلاحظه على القياس المتدرج أنه يمتد إلى عدة أقوال وهذا حسب ما يريده الكاتب للوصول إلى النتيجة. ويمتد القياس المندرج دائما إلى أقوال متعددة، قد يكون قولين ونتيجة القياس.

7/ الإيجاز: أشرنا سابقا إلى أهمية الإيجاز في العملية التواصلية ودوره المميز في العملية الحجاجية، وسنورد المثال التالي لتوضيحه.

-جاء في النص التواصلي آداب مجالس العلم لابن حزم في الوحدة العاشرة ما يلي:

"...فإذا حضرتها كما ذكرنا فألزم أحد ثلاثة أوجه لا أربع لها وهي:

[1]طه حسين،مرجع سابق،ص41

إما أن تسكت سكوت الجُهّال وإمّا أن تسأل سؤال المتعلم، وصفة سؤال المتعلم أن يسأل عما لا يدري، لا عما يدري..."[1]

ففي هذه المقطوعة يتضح الإيجاز بشكل جلي وهذا من خلال مجموعة من الحجج الموجودة والمتعلقة بالآداب التي يجب على طالب العلم أن يتحلى بها، وجاءت هذه الحجج موجزة ومختصرة لكثير من الكلام والجمل لخدمة النتيجة وهي آداب مجالس العلم .

ويمكن أن نوضحها على الشكل التالي:

ح1: تسكت سكوت الجاهل.

ح2: إما أن تسأل سؤال المتعلم.

ح3: تسأل عمّا لا تدري.

ح4: لا عما تدري.

فكل حجة من هذه الحجج أغنتنا عن الكثير من الجمل والأقوال ،واختصرنا في الجهد والوقت ووصلت إلى الهدف المنشود خصوصا إذا فتح المتلقي الباب لشرح وتأويل هذه الحجج.

8/ الجناس: يعد الجناس من المحسنات البديعية التي تجذب أذن المتلقي بوصفه بنية قائمة على تشابه الدوال، وتباين الدلالة، خصوصا لما يجد المتلقي نفسه أمام معنى يقتضيه السياق ومعنى مغاير يقتضيه السياق، فيكون مجبرا على أعمال كفاءته اللغوية والذهنية للربط بين الدوال المتشابهة[2].

[1] ابن حزم ،آداب مجلس العلم،ص200

[2] ينظر: أميمة صبحي، حجاجية الخطاب في ابداعات التوحيدي، دار كنوز للمعرفة الطبعة الأولى، عمان 2015، ص79.

وسنوضح الأمر بالمثال التالي :يقول بشار بن بردفي النص الأدبي تهديد ووعيد الذي جاء في الوحدة الأولى وهو يقدم نصائح وإرشادات للخليفة العباسي أبو جعفر المنصور ويخبره بزوال حكمه آجلا أم عاجلا حيث يقول:[1]

أبا جَعْفَرٍ، ما طُولُ عيشٍ بَدائِم ولا سالمٌ عمَّا قليلٍ سالِمِ

في هذا البيت الشعري تتجلى بوضوح النصيحة التي أسداها بشار بن برد إلى الخليفة العباسي ،وهي مهما عشت طويلا فالموت مدركك لا محالة وإن كنت سالما معافى في زمن فسوق يأتي زمن ولن تسلم من المرض والموت؛ ولتوضيح ذلك ولفت انتباه المتلقي استعمل الجناس التام بين (سالٌ، بسالم) والمجانسة هنا تمت على مستوى الدلالة والبنية الصوتية، وينتميان إلى حقل دلالي هو حقل الجسم والبدن. فاختياره للدال "سالم" قد أضاف على السياق قوة حجاجية ساهمت في إقناع المتلقي وهو الخليقة جعفر المنصور بزوال حكمه عاجلا أم آجلا.

-كما نجد السجع يتقاطع مع الجناس وهذا في نص المقامة العلمية لبديع الزمان الهمداني في الوحدة الرابعة حيث يقول:" طلبته فوجدته بعيد المرام لا يصطاد بالسهام، ولا يقسم بالأزلام، ولا يرى في المنام ولا يضبط باللجام ولا يورث عن الأعمام ولا يستعار من الكرام، أفراش المدر واستثناء الحجر، ورد الضجر وكوب الخطر..." .[2]

وهذه المقطوعة إجابة عن السؤال الذي طرح في البداية "حدثنا عيسى بن هشام، كنت في بعض مطارح الغرب مجتازا فإذا برجل يقول لآخر: بم أدركت العلم؟ فيجيبه: ما نلاحظه على هذه المقطوعة هو تقاطع بنية السجع مع بنية الجناس في الدوال الآتية: (المرام، السهام)، (الأزلام، المنام)، (الأعمام، الكرام)، (المدر، الحجر)، (الضجر، الخطر)، وهذه الدوال هي إجابة للسؤال المطروح بما أدركت العلم فكانت الإجابة مسجوعة ومتجانسة بين سياقها أن العلم ليس مفروشا بالورود فهو كد

[1] بشار بن برد، تهديد ونصح، ص41.

[2] بديع الزمان الهمداني، المقامة العلمية، ص74.

وتعب وسهر ؛وعليه جاءت هذه الأبنية لتعزيز ودعم الأطروحة، وإضافة القوة الحجاجية. ويستغل الصوت بوصفه جزءا من مدلول الدوال المتجانسة للإيماء إلى المعنى من أجل تقريبه إلى الذهن وتوضيحه وهذا من خلال الاعتماد على صفات صوتية مرتبة على شكل صورة موسيقية[1].

وهذا ما نلاحظه في المقطوعة السابقة "...واصطحاب السّفر وكثرة النظر، وإعمال الفكر، فوجدته شيئا لا يصلح إلاّ للغرس، ولا يغرس إلاّ في النفس، وحيدا لا يقع في النذر، ولا ينشب إلاّ في الصدر..."[2].

فتوالي الألفاظ المتجانسة (اللهو، السفر، الغرس، النفس، النذر، الصدر) فهذه الكلمات المرتبة والمنسوجة على شكل صورة موسيقية عملت على نقل الصورة المراد أن يصل إليها صاحب القول، فهذا الترتيب لم يأتي صدفة وإنما رتب بتلك الصورة لتوظيف حجاجي مقصود.

9/ الشاهد: يحمل الشاهد في طياته قوة حجاجية كبيرة جدا وتصل إلى درجة الإفحام، خصوصا إذا كان الشاهد مأخوذ من القرآن الكريم، أو الأحاديث النبوية، والشعر وتجارب الأمم السابق.

-حملت نصوص "الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة" بعض الشواهد من القرآن والشعر والتي سنوضحها فيما يلي:

-جاء في الوحدة الخامسة النص الآتي: أيها الولد للإمام أبو حامد محمد بن محمد الغزالي:[3]

ولو قرأت العلم مائة سنة وجمعت ألف كتاب لا تكون مستعدا لرحمة الله تعالى إلاّ بالعمل: "وأنْ ليسَ للإنسانِ إلاَّ ما سَعَى" سورة النجم آية 39. " فمن كان يرجُو لِقَاءَ رَبِّهِ فليعملْ صالحًا" سورة الكهف آية 110.

[1] أميمة صبحي، حجاجية الخطاب، ص83.

[2] بديع الزمان الهمداني، المقامة العلمية، ص74.

[3] أبو حامد محمد بن محمد الغزالي، أيها الولد، ص96.

فالإمام محمد الغزالي لجأ إلى كلام الله عزوجل واستدل بالآية القرآنية لأنها أقوى حجة وأفضل دليل لإقناع المتلقي على أن العمل الصالح ،هو السبيل الأنجع لمرضاة الله سبحانه وتعالى فالإمام دعم كلامه بالقرآن الكريم حتى لا يشوب كلامه شك أو ريب لأن كلام الله لا يستطيع المتلقي أن يشك فيه (خصوصا إذا كان مسلما).

-وفي نفس النص نجد الإمام محمد الغزالي لجأ إلى إقناع المتلقي إلى الحديث النبوي الشريف وهو كذلك من الحجج القوية: قال صلى الله عليه وسلم "اعمل لدنياك بقدر مقامك فيها، واعمل لآخرتك بقدر بقائك فيها واعمل لله بقدر حاجتك إليه واعمل للنار بقدر صبرك عليها"[1]

فهذا الحديث النبوي من أقوى الحجج وهو مقسم إلى مجموع حجج تحث كلها على العمل والعبادة وتقوى الله وكلها تخدم نتيجة واحدة وتؤثر في المتلقي.

-الشاهد من الشعر:

نجد في نص رثاء المدن والمماليك وخصائصه الفنية الوحدة الحادية عشرة ،أن الكاتب عبد العزيز عتيق إستشهد ببيت شعري ليدعم قوله: وقال ابن خفاجة في رثاء مدينة "بلنسية" التي سقطت في أيدي الأعداء سنة 488هـ:[2]

عَافَتْ بسَاحَتكَ العَداياَ دَار ومحَا محَاسنُك البَلى والنَّأْر.

استثمر الكاتب في هذا البيت الشعري قول ابن خفاجة ؛ليدعم رأيه ويزيده قوة وتأثيرا في المتلقي بسقوط الأندلس وتصويرها بنكبة الدهر.

3آليات الحجاج اللغوية:

[1] المرجع نفسه ،ص98.

[2] عبد العزيز عتيف، رثاء المدن والممالك وخصائصه الفنية، ص223.

1.3**الروابط الحجاجية:** يحتوي كتاب الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية من التعليم الثانوي ،على العديد من الروابط الحجاجية كالروابط المدرجة للحجج، والروابط المدرجة للنتائج وروابط التساوق الحجاجي.

1-الروابط المدرجة للحجج:

أ- الرابط الحجاجي ''لأن'': يعد هذا الرابط من أهم ألفاظ التعليل والتفسير ويستعمل كذلك للتبرير. حيث نجد في الوحدة الأولى من النص التواصلي:

النزعة العقلية في القصيدة العربية لي شوقي ضيف ما يلي:

"...ولنقف قليلا عند الثقافة الهندية في قول أبي نواس في بعض المغنين ها جيا:

قُلّ لُزهَير إذَا حَدا وشَدا أقللُ أو أكُثر فأنَتَ مُهدرُ.

وهذا الشعر يدل على نظرة أبي نواس في علم الطبائع ؛لأن الهند تزعم أن الشيء إذا أفرط في البرد عاد حارا مؤيدا...".[1]

فالرابط "لأن" جاء ليبين سببا منطقيا ،أن الثقافة الهندية ترى أن الشيء الذي يترك في البرد لفترة طويلة يصبح مؤديا وحارا فهذا الرابط ربط بين الحجة والنتيجة:

الحجة: وهذا الشعر يدل على نظرة أبي نواس في علم الطبائع.

الرابط: لأن.

النتيجة: الشيء إذا أفرط في البرد عاد حارا مؤديا.

فالرابط لأن ربط بين الحجة والنتيجة بشكل تعليلي.

[1] شوقي ضيف، النزعة العقلية في القصيدة العربية، ص23.

ب– لام التعليل: يستعمل لام التعليل عادة من أجل التبرير والتعليل لفعل معين، وهو من الروابط الحجاجية التي تربط بين النتيجة والحجة مثل ما ورد في الوحدة الثالثة في النص التواصلي: حياة اللهو والمجون لمصطفى الرافعي ما يلي:

"...وقد كثر شعر المجون والخلاعة في العصر العباسي، ولكثرة تردد الشعراء على مجالس الطرب والشراب بما فيها من الجواري والمغنيات".[1]

–النتيجة: كثر شعر المجون والخلاعة في العصر العباسي.

– الرابط الحجاجي: لام التعليل.

– الحجة: تردد الشعراء على مجالس الطرب والشراب، فيما يلي الجواري والمغنيات فالرابط الحجاجي تموضع بعد التصريح بالحجة وجاء مرتبطا بالنتيجة وهذا من أجل تعليل وتبرير كثرة المجون والخلاعة في العصر العباسي.

2– الروابط المدرجة للنتائج:

أ– الرابط الحجاجي ''لذا'':

يعمل الرابط الحجاجي "لذا" حجاجيا حين يربط بين الحجة والنتيجة .

ونبين ذلك من خلال ما ورد في الوحدة الثامنة في النص التواصلي، "نهضة الأدب في عهد الدول الرستمية" بحار إبراهيم بكير.

" فمن حيث المكان في المغرب العربي إذ ؛هي الدولة الأولى التي انفصلت عن المشرق في ذلك التاريخ المبكر انفصالا سياسيا...لذا يعتبر كل ما قدمه أبناء المغربيين الأدنى والأوسط في الميدان الفكري جديدا في المغرب العربي"[1].

[1] مصطفى الرافعي، حياة اللهو والمجون، ص62.

فالرابط الحجاجي "لذا" ربط بين الحجة والنتيجة وفق ما يلي:

الحجة: إذ هي الدولة الأولى التي انفصلت عن المشرق في ذلك التاريخ الرابط الحجاجي "لذا".

النتيجة: يعتبر كل ما قدمه أبناء المغربين الأدبي والأوسط في الميدان الفكري جديدا في المغرب العربي.

فالرابط "لذا" ربط بين الحجة والنتيجة وعمل على ترتيبها ورصفها حجاجيا ،وما نلاحظه على الروابط الأخرى كا (إذن، ولهذا، وبالتالي) فهي غائبة تماما عن النصوص الأدبية والتواصلية وحتى المطالعة.

3-روابط التعارض الحجاجي:

-الرابط الحجاجي "لكن".

ورد في الوحدة الثالثة من كتاب الجديد في اللغة والأدب نصا لأبي العلا المعري عنوانه مقتطفات من رسالة الغفران ما يلي:

" فيقول: أني لا أسألك في شيء من ذلك، ولكن أسألك عن خبر تخبرنه إن الخمر حرّمت عليكم في الدنيا وأحلت لكم في الآخرة".[1]

ففي هذا المثال نجد "لكن" تعمل تعارضا حجاجيا أي قبل وبعد لكن " إني لا أسألك في شيء من ذلك" حجة تخدم نتيجة ضمنية من قبيل لا أسألك عن المحرمات وإلى غير ذلك من النتائج الضمنية والرابط الحجاجي " لكن" ؛عمل تعارضا حجاجيا بين الحجة الأولى والنتيجة بطلب السؤال حول تحريم الخمر في الدنيا وسقوط هذه الحكم في الآخرة.

الرابط الحجاجي "بل":

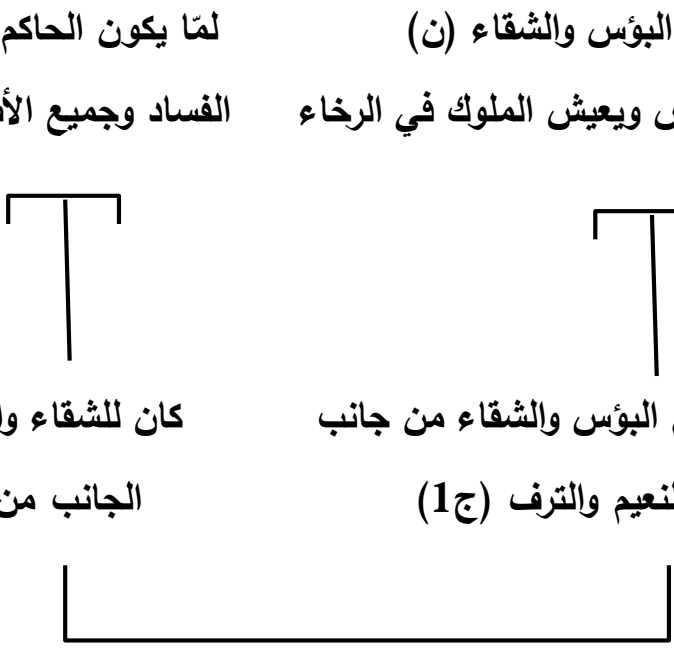
ويمكن أن نأخذ المثال الآتي:

[1] بو العلاء المعري، مقتطفات من رسالة الغفران ص58.

جاء في الوحدة السابقة من النص التواصلي: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم شوقي ضيف ما يلي:

" وطبيعي أن يعم البؤس والشقاء من جانب، بينما يعم النعيم والترف من جانب آخر، بل كان للشقاء والبؤس أكثر الجوانب من الحياة العباسية".[1]

في هذا المثال الرابط الحجاجي "بل" أقام علاقة حجاجية مركبة بين الحجة الأولى التي وردت قبل "بل" وهي " وطبيعتي أن يعم البؤس والشقاء من جانب، بينما يعم النعيم والترف من جانب آخر. وهي تحمل نتيجة ضمنية من قبيل ومنطقي أن يعم البؤس والشقاء عند عامة الناس ويعيش الملوك في الرخاء والترف، وعلاقة حجاجية التي ترد بعد بل وهي "كان للشقاء والبؤس أكثر الجوانب من الحياة العباسية". وهي بدورها تعمل نتيجة ضمنية ؛وهي لما يكون الحاكم فاسدا فسيعم الفساد جميع الأصعدة ويمكن أن نوضحها بالشكل الآتي:



والنتيجة بأكملها هي: لما يكون الحاكم فاسدا فسيعم الفساد جميع الأصعدة والسياسة الاقتصادية والاجتماعية...(لا- ن).

[1] شوقي ضيف: الحياة الاجتماعية ومظاهر الظلم ص142.

حيث: ج1و ج2 حجتان و"ن" تشير إلى النتيجة، و" لا- ن" تشير إلى النتيجة المضادة للنتيجة السابقة، والرمز يشير إلى العلاقة الحجاجية التي تختلف عن علاقة الاستلزام المنطقي والرابط "بل" يربط بين الحجج والنتائج، (لا – ن) نتيجة القول بأكمله.

والحجة التي تأتي بعد الرابط تكون أقوى من

التي ترد قبله فالبؤس والشقاء أكثر الجوانب من الحياة العباسية.

4-روابط التساوق الحجاجي:

الروابط الحجاجي " حتى ":

يتوفر كتاب الجديد في الأدب والنصوص على الرابط الحجاجي حتى وسوف نبرز هذا من خلال المثال الآتي:

جاء في الوحدة التاسعة، النص التواصلي " استقلال بلاد المغرب عن المشرق لي بحار إبراهيم بكير ما يلي:

"...ويبدو أن البربر الصفرية في المغرب الأقصى، بعد هذا الانتصار تقاطعوا عليه مما دعاهم إلى مبايعته بالخلافة، وما إن وصلت أخبار هذه الثورة عند الوالي بالقيروان ابن الحبحاب حتى أوفد إليها جيشين أحدهما بقيادة حبيب بن أبي عبيدة وثانيها يقوده خالد بن أبي حبيب القهري. فالنفي هذا الأخير بمسيرة في مقربة من طنجة، ووقع بين جيشيهما قتال شديد".[1]

فالرابط الحجاجي "حتى" ربط بين مجموعة من الحجج:

- بعد هذا الانتصار تقاطعوا عليه (حججه ج1).
- مما دعاهم إلى مبايعته بالخلافة ح2.

[1] بحاز إبراهيم بكير، استقلال بلاد المغرب عن المشرق، ص184.

- ما إن وصلت أخبار هذه الثورة عند الوالي بالقيروان ح3.
- أوفد إليها جيشين أحدهما بقيادة...ح4.
- فالنفي هذا الأخير ووقع قتال شديد ح5.

فكل هذه الحجج الواردة سواء كانت قبل حتى أو بعدها تخدم نتيجة واحدة ومن قبيل حالة الضعف التي عرفها العالم العربي الإسلامي بعد انهيار الدولة الأموية؛ وظهور الأقليات والمطالبة باستقلالها، وثورة مسيرة المطغري الصغرى أحد هذه النماذج.

وجميع هذه الحجج متساوقة أي أنها تخدم نتيجة واحدة.

-الرابط الحجاجي " الواو ":

جاء في الوحدة الحادية عشر النص التواصلي: رثاء المدن والمماليك وخصائصه الفنية لي عبد العزيز عتيق:

" والرثاء من فنون الشعر التقليدية، غير أن شعراء الأندلس لم يقفوا بهذا الفن عند حد رثاء موتاهم من الملوك والرؤساء والأقارب والأحباب؛ وإنما نراهم ولأسباب خاصة بهم يتسعون فيه ويطوون مفهومة".[1]

نلاحظ أن الرابط الحجاجي "الواو"عمل على ترتيب الحجج وربط بعضها ببعض وتقوية الحجة المطروحة؛وهي ما كان

شائعا على فن الرثاء هو رثاء الأقارب والأحباب...إلى أن هناك نوع جديد من الرثاء هو رثاء المدن والمماليك التي بدأت تسقط تباعا في بلاد الأندلس.

2- العوامل الحجاجية:

[1] عبد العزيز عتيب، رثاء المدن والمماليك وخصائصه الفنية ،ص222.

-العامل الحجاجي ''إنما'':

جاء في الوحدة الخامسة من النص التواصلي: تقسيم مخلوقات العالم للجاحظ ما يلي:

"...ولو أن الحكماء وضعوا لكل ما ليس بنام اسما كما وضعوا للنامي اسما لا تبعا أثرهم وإنما ننتهي إلى حيث انتهوا..."

ففي هذا القول للجاحظ نجده يقسم مخلوقات العالم ويختصرها في جملة جماد ونام. ولو أن الحكماء تواضعوا على اسمها وتداولوها في الأجسام النامية اسما لسرنا على نفس خطاهم وجاء العامل "إنما" ليوضح الحكم السابق ويزيده قوة ووضوحا حيث يقول ننتهي إلى حيث انتهوا وهي نتيجة للحجة الأولى والعامل الحجاجي "إنما" عمل على ترتيبها وتوضيحها وإعطائها قوة حجاجية أكثر من الحجة الأولى.[1]

-العامل الحجاجي ''ربما'':

وفي نفس النص السابق نجد الجاحظ يقول:

" والناس يسمون الأرض جمادا، وربما يجعلونها مواتا، إذا كانت لم تنبت قديما، وهي موات الأرض".[2]

عند تحليل هذا القول حجاجيا نجد الحجة الأولى " والناس يسمون الأرض جمادا تسير في نفس الاتجاه وتخدم الغرض نفسه للحجة التي جاءت بعد ربما وهي "يجعلونها مواتا وهي موات الأرض"، فالحجة التي جاءت بعد العامل إنما كانت تسير في نفس المضمار الحجاجي وهي ن الأرض يسمونها بالجماد إذا لم تنبت شيئا وبعبارة أخرى موات الأرض.

-العامل ''ما – إلاّ '':

[1] الجاحظ: تقسيم مخلوقات العالم ص67.

[2] المرجع نفسه،ص87.

في الوحدة الرابعة نجد النص الأدبي: للموت ما تلدون لأبي العتاهية قوله:[1]

مَا إنَّ دَعاَ الموتُ أملاكًا ولا سوقًا إلاّ ثَنَاهُم إليه الصَّرْعُ والخَلَسُ.

أبو العتاهية يقرّ بحقيقة لا غبار عليها وهي أن الموت حق وقضاء وقدر وجب التسليم به، والموت لا يميز بين الغني والفقير ،ولو قمنا بتحليل البيت حجاجيا حيث نجد الشاعر حصر الموت بقوله " ما إن دعا الموت أملاكا ولا سوقا" أي أصحاب الخيرات والممتلكات وهي عبارة عن حجج ولكنهم لن يصمدوا أمام الموت، وجاء العامل إلاّ ليثمن الحجة الأولى ويخلص إلى نتيجة مفادها الصرع والخلس وتحمل نتيجة ضمنية كذلك مفادها مهما بلغت من ممتلكات وخيرات ومكاسب فالموت مدركك لا محالة.

ما نلاحظه على العوامل الحجاجية أنها غير مستعملة بكثرة في نصوص السنة الثانية ثانوي.

4-**السلم الحجاجي**: سوف نقدم بعض النماذج على السلم الحجاجي

- جاء في النص التواصلي آداب مجالس العلم لابن حزم ما يلي:[2]

" إذا حضرت مجلس علم فلا يكن حضورك إلاّ حضور مستزيد علميا وأجرا لا حضور مستغين بما عنده أفعال الأرذال الذين لا يفلحون في العلم أبدا".

ففي هذا المثال نجد ابن حزم بضع شروطا لطالب العلم يجب عليه أن يتحلى بها بتقديم حجج مرتبة حيث " فلا يكن حضورك إلاّ حضور مستزيد علميا ولأجرا". حيث بدأ بالحجج الحسنة وترك الحجج القبيحة في الأخير ويمكن أن تمثلها بالشكل التالي:

[1] أبو العتاهية،للموت للموت ما تلدون ص69.

[2] ابن حزم، آداب مجالس العلم ص200.

النتيجة آداب طلب العلم.

ح1 فهذه أفعال الأرذال الذين لا يفعلون في العلم أبدا.

ح2 طالب عشرة شنيعها أو غريبة تشيعها.

ح3 لا حضور مستغن بما عندك.

ح4 إذا حضرت مجلس علم فلا يكن حضورك إلاّ حضور مستزيد علما وأجرا.

فقد بدأ ابن حزم بالصفات الحسنة وترك الصفات القبيحة في الأخير، حتى يتجنبها المتعلم وهي في عمومها حجج تخدم النتيجة ؛وهي ما يجب أن يتوفر في طالب العلم من أخلاق وسلوكات حميدة.

ويمكن أن نأخذ مثالاً أخر في النص التواصلي: الصراع بين القدماء والمحدثين في الآدب والحياة لطه حسين.

"...لم يكد ينقضي القرن الأول للهجرة حتى ظهر انتصار الجديد وأخذ القديم ينهزم أمامه، فانتصرت الحضارة واشتدت فيها رغبة العرب من أجل أهل المدن على اختلاف طبقاتهم ومنازلهم الاجتماعية"[1]

ففي هذا المثال نجد مجموعة من الحجج تخدم غاية واحدة وهي انتصار الجديد على القديم ويمكن أن نمثلها بالشكل الآتي:

نتيجة (انتصار الجديد على القديم).

ح3 فانتصرت الحضارة واشتدت فيها رغبة العرب.

ح2 أخذ القديم ينهزم أمامه.

ح1 لم يكن ينقضي القرن الأول للهجرة حتى ظهر انتصار الجديد.

[1] طه حسين، الصراع بين القدماء والمحدثين في الأدب والحياة، ص40.

5-الأفعال اللغوية:

1-الاستفهام:

جاء في النص الأدبي أدهرا تولي لمسلم بن الوليد البيت التالي:[1]

أدهرًا تولّى هل نعيمك مُقْبِلُ وهل راجِعٌ من عيشِنا ما نُؤمَّلُ.

ففي هذا البيت الشعري يقيم الشاعر حوارا مع الدهر على شكل تساؤل واستفهام هل الخير مقبل في حياتنا؟ وهل يعود ما نرجو أن نعيشه؟ هذه كلها تساؤلات مع الزمن ،وهي عبارة عن استفهام يمكن أن نعتبره حجة يخدم نتيجة ضمنية من قبيل حالة اليأس والندم على ما فات.

فهذا الاستفهام يحمل قوة حجاجية ورسالة إلى عمل الخير وعدم الخوف من المستقبل.

كما أن الشاعر يقف عاجزا أمام الدهر لأنه لا يستطيع أن يتحكم فيه وكل شيء من عند الله، فالسؤال الذي افتتح به القصيدة طرح في الواقع إشكالا خطيرا ودفع المتلقي إلى إعلان موقف إزاء هذا السؤال وهذا السؤال هو الزمان وفعله بالناس والأشياء.[2]

ونفس الغرض نجده في البيت الأخير من قصيدة لأبي العتاهية وعنوانها للموت ما تلدون، ويقول:[3]

مالي رأيتُ بَني الدُّنيا وإخوتهَا كأَنهُم لكلام الله مَا دَرسُوا؟ !

وأبو العتاهية المشهور بالزهد والبعد عن الدنيا يتساءل بشكل تعجب ،حول بني آدم وبعدهم عن كلام الله وسنة رسوله والسير عليها في الحياة، فهذا التساؤل أثر في المتلقي وجعله يعمل فكره للإجابة عن هذا السؤال، الذي يتأسس على جملة من الافتراضات الضمنية التي تدور في ذهن المتلقي.

[1] مسلم بن الوليد، أدهرا تولى، ص50.

[2] ينظر: سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم، بنيه وأساليب عالم الكتب الجديد، ط1، 2008، الأردن، ص142.

[3] أبو العتاهية، للموت ما تلدون، ص69.

-كما نجد في البيت السابع من نفس القصيدة النهي في القول:

إياك، إياك، والدُنيَا ولذّتها فالموتُ فيها لخلّق الله مُفترسُ.

يواصل الشاعر في هذا البيت تحذير الناس ونهيّهم عن الدنيا وملذاتها والإقبال عليها ونسيان الآخرة، حيث نجده استعمل صيغة التحذ ير الشديد "إياك إياك" التي تحمل طاقة حجاجية قوية جدا توجه كلها نحو الإقناع والتأثير في المتلقي بعدم نسيان الآخرة وتفكّر الموت في كل لحظة.

2-الأمر: جاء في الوحدة الثامنة في النص الأدبي: في هجاء عمران بن حطان لي بكر بن حماد، قوله:[1]

قُلّ لابن مُلْجم والأقدَارُ غَالبَةٌ هدَّمْتَ ويْلَكَ للإسّلام أركاناً.

استهل الشاعر قصيدته بفعل الأمر "قل" موجه للشاعر عمران بن حطان مفاده أنه يمدح قاتل الإمام علي كرم الله وجهه ؛ومنه فقد هدم أركان الإيمان وخسر الآخرة.

فالأمر هنا له قيمة حجاجية واضحة " فمن أعطى نفسه حق الاطلاع بوظيفتي الحض والرّدع قد لبس في شعره حلة الحكيم الناصح ،الذي خبر صروف الدّهر وابتلى ناسه فكان حقيقيا بهذا الدور جديرا بالطاعة وهو أمر يعيه الشاعر كل الوعي ويحرص نتيجة لذلك ؛على التصريح به قبل إملاء النصائح وإصدار الأوامر". فأسلوب الأمر نابض بالإثارة وقادرا على تحريك الوجدان والعواطف.[2]

وهذا هو المبتغى الذي يريد أن يصل إليه الشاعر من تأثير في نفوس المتلقي من اللعب على العواطف وإثارة الانفعالات.

[1] بكر بن حماد، في هجاء عمران بن حطان ص151.

[2] سامية الدريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم مرجع سابق، ص150.

3/ آليات الحجاج البلاغية واللغوية في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

3-1/ آليات الحجاج البلاغية:

يحتوي كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة على مجموعة من آليات الحجاج البلاغية وسأحاول الكشف عن بعضها وهذا من خلال ما يلي:

3-1-1/ المقام:

جاء في المحور الأول من النص الأدبي: في مدح الرسول"صلى" للبوصيريما يلي[1]:*

كيفَ تَرقى رُقيّك الأنبياءُ يَا سَمَاءً مَا طَاولتهَا سَمَاءُ

من هذا البيت الشعري نستشف أن الشاعر هنّا في مقام مدح خير البرية محمد "صلى" ؛وأجمع معظم الباحثين على أن هذه القصيدة من أحسن وأفضل ما قيل في المدح النبوي.

حيث بدأها بالسؤال كيف ترقي رقيك الأنبياء. فهنا إشارة إلى منزلة ومكانة النبي صلى الله عليه وسلم التي تفوق بكثير ارتفاع السماء، وتسمو على جميع الرُسل والأنبياء قيمة وشأنًا، لذلك فهو خاتم الأنبياء والمرسلين ،وأعطاه الله سبحانه وتعالى الشفاعة العظمى يوم القيامة.وما نلاحظه كذلك أن الشاعر اهتم بالمتلقي أو مستهلك الخطاب وعمل على التأثير فيه بالحجج المتنوعة والعلاقات المختلفة للحجاج. فالمقام إذن مقام مدح وصف لصفات الرسول صلى الله عليه وسلم.

وفي نفس السياق نجد في المحور الثاني النص الأدبي: خواص القمر وتأثيراته للقزويني:

أما القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، من شأنه أن يقبل النور من الشمس على أشكال مختلفة، ولونه الذاتي إلى السواد يبقى في كل برج ليلتين وثلث ليلة، ويقطع جميع الفلك في

[1] البوصيري، في مدح الرسول،ص09

*

شهر، وهو أصغر الكواكب فلكا وأسرعُها سيرا، وزعموا أن جُرْمَ القمر جزء من تسعة وثلاثين جزءا وربع جزء الأرض.[1]

فالقزويني هنا ،يصف لنّا ظاهرة علمية أو بالأحرى ظاهرة فلكية وهو القمر وخصائصه وصفاته وتأثيراته، وهذا الوصف للخصائص والصفات يعتبر بمثابة حجج لم يقصدها ذاته المنجزة للخطاب بل المتلقي من أجل شرح له ظاهرة فلكية وإقناعه بالحجج والبراهين المتنوعة فالمقام إذن مقام علمي صرف ،ولا غنى في ذلك عن الوصف لتوضيح بشكل جيد الفكرة المطروحة، وهذا الوصف بمثابة حجج تخدم نتيجة واحدة أن القمر له خصائصه وصفاته ويؤثر في البحار والأرض والشمس، لذلك راح القزويني يصف القمر فهو كوكب مكانه الطبيعي الفلك الأسفل، لونه الذاتي إلى السواد، في كل برج ليلتين، ويقطع جميع الفلك في شهر، أصغر الكواكب، أسرعها سيرا...كل هذا من أجل ادعان المتلقي بالأفكار التي يطرحها.

3-1-2/ التفريع: التفريع كما ذكرنا سابقا هو تقديم حجة ثم تقسيمها إلى أجزاء من الحجج لتقدم الحجة الأولى. ولتبيان ذلك نقدم المثال التالي:

جاء في المحور الأول، النص التواصلي: الشعر في عهد المماليك لحنا الفاخوري ما يلي: [2]

"زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة، فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلاّ في النادر بتشجيع الشعراء، وتقديمهم إليهم وإغداق الخير عليهم".

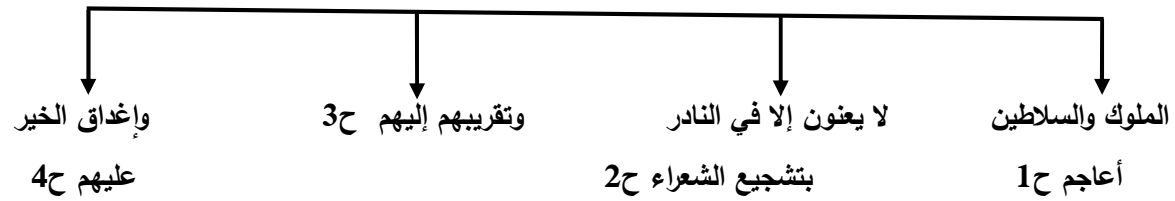
فالفكرة التي طرحها حنّا الفاخوري هنّا هي زوال الكثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتدفع أصحابه على الإبداع في عصر المماليك ،وتعتبر هذه الأطروحة بمثابة حجة قسمها إلى مجموعة من الحجج الآتي ذكرها، فالملوك والسلاطين أعاجم، لا يهتمون بشيع الشعراء، وتقريبهم إليهم وإغداق

[1] القزويني، خواص القمر وتأثيراته ص30.

[2] حنا الفاخوري، الشعر في عهد المماليك ،ص20.

الخير عليهم فهذه حجج تخدم الفكرة الأولى أو تعتبر بمثابة حجج تخدم النتيجة الأولى ويمكن أن نعبر عليها بالشكل التالي:

زوال الأسباب التي تنهض بالشعر في عصر المماليك



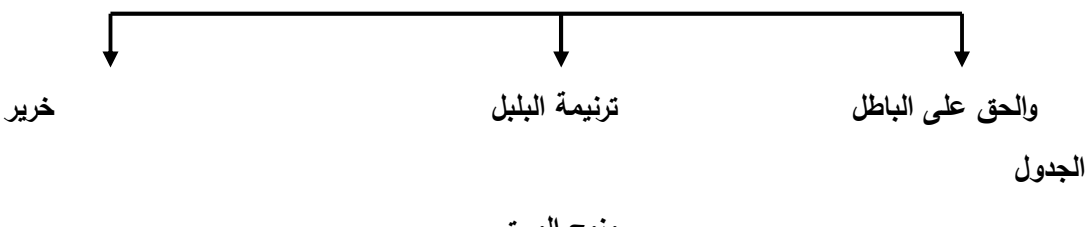
فهذه القضية جزءها حنّا الفاخوري إلى عدة أجزاء وكل جزء يدعم القضية.

وسنقدم مثالا آخر عن التفريع الذي جاء في المحور الرابع، النص التواصلي: الشعر، مفهومه وغايته، لمخائيل نعيمة، ما يلي:[1]

"الشعر هو غلبة النور على الظلمة والحقّ على الباطل، هو ترنيمة البلبل ونوح الورق، وخرير الجدول وقصف الرعد..."

حيث عرض ميخائيل نعيمة قضية مفهوم الشعر في نظره ،وهي غلبة النور على الظلمة، وانتصار الحق على الباطل وتعتبر بمثابة نتيجة تتبعه بمجموعة من الحجج لتساند القضية وتدعيمه بقوله ترنيمة البلبل (ح1)، ونوح الورق (ح2)، وخرير الجدول وقصف الرعد (ح3)، ويمكن أن نمثلها بالشكل التالي:

الشعر غلبة النور على الظلمة



[1] ميخائيل نعيمة، الشعر مفهومه وغايته، ص82.

فهذه الحجج خدمت الفكرة الأولى أو القضية المطروحة وهي مفهوم الشعر، حيث زادته قوة وجمالا وتأثيرًا في المتلقي باستعانته بالوصف والتشبيه ،في قوله ترنيمة البلبل ونوح الورق، خرير الجدول وقصف الرعد.

3-3/ التشبيه: يعتبر التشبيه كذلك من آليات الحجاج التي أشرنا إليها سابقا، وسوف نقدم الأمثلة الآتية لتوضيح ذلك:

ورد في المحور الأول في النص الأدبي الأول قصيدة للبوصيري تحت عنوان: في مدح الرسول "صلى" ما يلي:[1]

أنتَ مصّباح كُل فَضل فَمَا تصد در إلاّ عن ضَوئكَ الأضَواء.

شبه الشاعر الرسول صلى الله عليه وسلم بالمصباح المنير، الذي يسطع فيزول الظلام وهذا التشبيه يحمل في طياته نتيجة ضمنية كون الرسول "صلى" خاتم الأنبياء والمرسلين الذي أرسل إلى البشرية جمعاء لكي ينير طريق الحق ويبعد الناس عن الظلال والزور والفحشاء ويخرجهم من الظلمات إلى النور، وذلك بتعاليم القرآن الكريم وسنة الرسول محمد "صلى"، ويمكن اعتبار الشطر الأول حجة والشطر الثاني نتيجة للحجة الأولى وتحمل نتائج ضمنية كثيرة تحوم كلها في الحقل الدلالي المتمثل في أخلاق وصفات الرسول "صلى" وخصاله ومكانته الرفيعة ،والأثر الذي تركه الرسول "صلى" في أصحابه ومن تبعوه، ليس في ذلك الزمان فحسب بل حتى إلى يوم الناس هذا.

وتشبيه خير البرية محمد "صلى" بالمصباح المنير يجعل المتلقي يعمل فكره ويربط التصور الوارد أمامه ،مما يجعل المتلقي يسبح في قضاء ربط التصورات التي تدور في ذهنه ويدعن للنتيجة الضمنية وهي أن الرسول محمد خاتم الأنبياء والمرسلين خير البرية وخير من وطأت به قدم.

[1] البوصري، في مدح الرسول "صلى" ص09.

ويواصل الشاعر في نفس السياق حيث يقول:[1]

شَمسُ فَضلٍ تُحققُ الظّنُّ فيه أنّه الشمسُ رفعةً والضياء.

إذا كان البوصيري في البيت السابق شبه الرسول بالمصباح المنير، فإنه في هذا البيت لم يبتعد كثيرا وبقي في نفس المسار والحقل الدلالي حيث شبه الرسول "صلى" بالشمس رفعة وضياء، ونحن نعلم أن الشمس آية من آيات الله في الكون، فلما تضيء ينجلي الظلام وتضيء الأنوار وتتضح الرؤية وينكشف كل ما لم نستطيع رؤيته في الظلام .

فالرسول "صلى" بهذا التشبيه أنار لنا الحياة ووضح لنّا الطريق السليم، وأمرنّا بأن نبتعد عن الظلمات والشر ونسيرفي طريق الخير والنور والغرض من هذا التشبيه لفت انتباه المتلقي من أجل التأثير فيه.

كما نجد التشبيه أيضا في المحور الثالث في النص الأدبي: آلام الاغتراب لمحمود سامي البارودي حيث يقول:

هلَّ من طَبيب لدَاء الحُب أورَاق؟ يُشفي عَليلاً أخَا حُزن وإيراق.[2]

شبه الشاعر الحُب بالداء الذي يفتّك بالأرواح ويقضي عليها ولا أمل في شفاء صاحبه، حيث يعتبر الشطر الأول نتيجة والشطر الثاني بمثابة حجة.

بدأه بالاستفهام والتساؤل عن الطبيب الذي يملك الوصفة السحرية لمعالجة هذا الداء، الفتاك حيث سافر بعقل المتلقي في التحليل والتأويل من أجل إيجاد هذا الدواء الفعّال. فاعتمد على هذا الأسلوب من أجل لفت الانتباه وإقناع المتلقي مما يعانيه الشخص الذي يقع في شباك الحب.

[1] المرجع السابق، ص09.

[2] محمود سامي البارودي، آلام الإغتراب، ص55.

-3-1-4/ الاستعارة: تهدف الاستعارة إلى أحداث تغير في الموقف الفكري أو العاطفي للمتلقي[1] لأنها تعطي قوة للألفاظ والمعاني والسياقات ويجعلها قادرة على الإيجاز وتقديم عدد من المعاني بالقليل من الألفاظ[2].

ويحمل كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي العديد من الاستعارات، التي سنوضح بعضا منها.

جاء في المحور الرابع، النص الأدبي الأول قصيدة أنا للشاعر إيليا أبو ماضي التي تحتوي على ستة عشرة بيتا قوله في البيت الرابع ما يلي:[3]

يَأبَى فُؤادي أن يَميل إلى الأذَى حُبُّ الأذية من طبَاع العقرب.

يحتوي هذا البيت الشعري على استعارتين حجاجيتين على شكل حجج لخدمة الفكرة المطروحة، ويمثل الشطر الأول الحجة الأولى حيث يأبى فؤاده الأذى ويمتنع عن ذلك، لأنه لا يحب الأذية والضرر، لأنها ليست من طباع الأسوياء.

والحجة الثانية في الشطر الثاني يقول حب الأذية من طباع العقرب. فالعقرب حشرة ضارة تلسع الإنسان دون سبب، وهو تشبيه ينم عن الطبيعة العدوانية لبعض الناس كطبيعة العقرب، ويمكن أن نوضحها بالشكل التالي:

ح1: يأبى فؤادي أن يميل إلى الأذى.

ح2: حب الأذية من ضياع العقرب.

النتيجة: إنسان مسالم يحب الخير للجميع.

[1] عمر أوكان، اللغة والخطاب، رؤية للنشر والتوزيع، ط1، 2011، القاهرة، ص219.

[2] بنظر: سعاد أنقار، البلاغة والاستعارة من خلال كتاب فلسفة البلاغة أرتشاردز، ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته ص467.

[3] إيليا أبو ماضي، أنا، ص72.

فالحجة الأولى قوية تخدم النتيجة وجاءت على شكل استعارة (مكنية) وهي امتناع فؤاد الشاعر عن الأذية ،لأنها لم تنشأ وتتربى عليها، و ليست من سلوك الأسوياء، حيث شبه القلب بإنسان يرفض .

والحجة الثانية كذلك تشبيه الطباع السيئة بطباع العقرب ؛وهو تصوير ينم عن الطبيعة العدوانية لبعض البشر مثل طباع العقرب الذي يلسع الإنسان دون سبب.

فالشاعر هنّا لجأ إلى الاستعارة لأنها أقوى حجاجيا وتعبر بصدق عن ما يجول في خاطره، بأنه شخص مسالم يأبى الشر والضرر للناس. فالاستعارة الحجاجية أقوى من الكلام العادي.

ونجد الاستعارة كذلك في نفس القصيدة في البيت العاشر حيث يقول:[1]

إنّي إذَا نَزلَ البَلاءُ بصَاحبي دَافعتُ عنهُ بناَجذي وبمخلَبي.

ففي هذا البيت الشعري استعمل الشاعر الاستعارة الحجاجية بتصوير البلاء بشيء مادي ينزل على صديقه ويُلِمُ به؛ ويمثل هذا الشطر حجة للنتيجة المنتظرة في الشطر الثاني بقوله: دافعت عنه بناجذي وبمخلبي.

فالشاعر رجل محب للصديق يدافع عنه بكل ما يملك من قوة إذا حلّ به مكروه ويستر عليه ويشد على آزره. ويدافع عن الصديق وإن اقتضى الأمر بالناجذ والمخلب وهو قول استعاري فالناجذ هو الضرس بالنسبة للإنسان وكذلك المخلب وهو للحيوانات المفترسة أما للانسان فيمثل الأظافر.

استعمل الشاعر هذا القول الاستعاري الحجاجي وهو موقن من قدرته على التأثير في المتلقي واستمالته بهذه الصور الاستعارية الأقوى حجاجيا من الكلام العادي، فلو عبر الشاعر عن حبه للصداقة واستعداده للتضحية بنفسه من أجل الصديق بكلام عادي لما بلغ الهدف والغاية المنشودة.

فالبيت الشعري مبني على استعارتين حجاجيتين في الشطر الأول والثاني ويخدم النتيجة الصريحة والضمنية، من قبيل قيمة الصداقة أو صفات الرجل المثالي.

[1] المرجع السابق، ص72.

وفي نفس المحور نجد النص الأدبي الثاني هنّا وهناك للشاعر القروي رشيد سليم الخوري في قصيدة تحتوي على اثنى عشرة بيتا لجأ إلى استعمال الاستعارة في البيت الرابع حيث يقول:[1]

جَوعُ النُفوس هُوَ الجُوعُ الذي عَجَزتْ عَنْ سَدّه هَذه الدُنيا ومَا تَسعُ .

يحتوي البيت الشعري على استعارة وهي جوع النفوس الذي عجزت الدنيا على سده بتصوير المادي في شكل محسوس، ويمثل حجة قوية لدعم الأطروحة والنتيجة في الشطر الثاني: هذا الجوع الذي وقفت الدنيا أمامه عاجزةً على سدّه على الرغم من شساعتها وامتدادها المفتوح على كل الخيرات والملذات ،في جميع بقاع الأرض ،وكذلك جوع النفوس هو الجوع الذي لا يشبع ولا يسده شيء في الدنيا، وأبعد القناعة عن النفوس فعاشوا جياع طوال الدهر.

فاستعمل الشاعر الاستعارة لأنها أقوى من القول العادي فلو قال الشاعر نفوس البشر لا تشبع، أو نفوس البشر لا تقنع أو ما شابه من هذا القبيل لما حقق الغاية المنشودة وخدم الأطروحة المقدمة وادعان المتلقي لأفكاره. ولما كانت لهذا الكلام من قوة حجاجية، ويمكن أن نمثل ذلك بواسطة السلم الحجاجي:

ن/ (النفس المريضة الجشعة).
جوع النفوس هو الجوع الذي عجزت.
عن شدّة هذه الدنيا وما تسع.

نلاحظ أن القول الاستعاري جاء في أعلى درجات السلم الحجاجي ليدعم النتيجة ويوضحها أكثر.

[1] رشيد الخوري، هنا وهناك، ص77.

3-5/ الجناس والطباق:

تؤدي المحسنات البديعية دور الحجاج والإقناع في المتلقي. فقد تلعب دور الإقناع واستمالة المتلقي، كما تلعب كذلك دور الزخرفة التزينية في الكلام.[1]

ويعد الجناس أحد المؤثرات التي تجذب أذن السامع، وهو" تلاعب لغوي يعمل على توليد المفردات اللا محدودة، ويتطلب قلب الكلمات مهارة خاصة تخضع لقواعد اللغة".[2]

من هذا القبيل احتوى كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة على بعض المحسنات التي تعمل على التأثير في المتلقي واستمالته وسنقدم بعض الأمثلة لتوضيح ذلك:

جاء في المحور الأول، النص الأدبي الأول قصيدة للبوصيري في مدح الرسول "صلى" قوله:[3]

رَحمَةٌ كُلُّهُ، وحَزمٌ وعَزْم وَوقَارٌ وعصَّمةٌ وحيناءُ.

في هذا البيت يصف البوصيري الرسول "صلى" بصفات عظيمة فلا شك في ذلك ،وهو خير البرية إذ بدأ بالجناس بين حزمٌ وعزمُ وهو جناس غير تام استعمله الشاعر للفت انتباه المتلقي، وللأثر الموسيقي الناتج على تشابه الدال وتباين الدلالة فيجبر السامع على إعمال فكرة وتحليل الدوال وإعادة تنظيمها وربط الدوال فيما بينها وعلاقتها ببعض لتحقيق الانسجام والتألق بين ما هو بعيد ومتنافر.[4]

وهذا ما يعكسه الجناس بين (الحزم والعزم) فالرسول "صلى" حازم بقوة في الأمور التي يجب أن يكون فيها الجد، وعازم بالإصرار والإرادة ومتوكل على الله في الأعمال التي يقوم بها، فهو شديد في

[1] ينظر: صابر حباشة، التداولية والحجاج ص51.

[2] سعيد علوش، معجم المصطلحات الأدبية المعاصرة، دار الكتاب اللبناني بيروت لبنان 1985، ص63.

[3] البوصيري، في مدح الرسول "صلى"، ص09.

[4] ينظر: أميمة صبحي، حجاجية الخطاب في إبداعات التوحيدي، ص79.

مواطن الشدة ومتوكل على الله سبحانه وتعالى وعازم ومصر على الخير وكل ما تعلق بالصلاح للإنسانية جمعاء.

وفي المحور الثاني، النص الأدبي الثاني نجد نص: علم التاريخ لصاحبه عبد الرحمان بن خلدون قوله:[1]

" اعلم أن فن التاريخ فن غزير المذهب جم الفوائد، شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضي من الأمم في أخلاقهم، والأنبياء في سيرهم، حتى تتم فائدة الإقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين والدنيا".

فابن خلدون يحدثنا عن أهمية علم التاريخ في حياة الإنسان وله فائدة كبيرة ،فهو يخبرنا على أيام الماضي من الأجناس البشرية في أخلاقهم وسلوكاتهم وسير الأنبياء، لكي يقتدي بها الإنسان الذي يريد النجاح في الدين والدنيا.

واستعمل ابن خلدون الجناس الناقص بين الدين والدنيا لإعطاء قوة حجاجية للعبارة فالدين والدنيا ينتميان إلى حقل دلالي واحد وهو الوجود الدنيوي، ويتكون هذا الحقل من علاقة بعض هذه المفردات ببعضها. فالدين يتمظهر في الدنيا والدنيا لابُّد لها من تشريع يحفظ حياة الإنسانية.

وتمت المجانسة هنا بين الكلمتين على مستوى الدلالة، والمستوى الصوتي، حيث أعطت قوة حجاجية خصوصا إذا تأملنّا في علاقة الدنيا بالدين في حياة البشرية، حيث أضفت على السياق دلالة حجاجية قوية، ساهمت في إقناع الذات المخاطبة بأهمية علم التاريخ في حياة البشرية.[2]

-كما نجد في هذا النص لابن خلدون، أنه قد استعمل الطباق ليس لغرض جمالي وإنما لغرض حجاجي، وهذا ما يتضح في الفقرة التالية:

[1] عبد الرحمان بن خلدون، علم التاريخ ص38.

[2] ينظر: أميمة صبحي، حجاجية الخطاب، ص82.

التي يتحدث فيها عن أهمية علم التاريخ حيث يقول "...محتاج إلى مآخذ متعددة ومعارف متنوعة وحسن نظر وتثبيت يفضيان بصاحبهما إلى الحق وينكبان به عن المزلات والمغالط، لأن الأخبار إذا اعتمد فيها مجرد النقل، ولم تحكم أصول المادة وقواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قيس الغائب منها بالمشاهد، والحاضر بالذهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق".[1]

في هذه الفقرة جاءت على شكل ثنائيات مبنية على الأضداد أو الطباق من أجل تدعيم الطرح الذي تبناه ابن خلدون في إقناع المتلقي بأهمية علم التاريخ في حياة الإنسان، وهذه الأضداد تمثل في نفس الوقت حججا، وهي كالآتي:

ح1: وحسن نظر يفضيان بصاحبهما إلى الحق وينكبان به عن المزلات والمغالط.

ح2: لأن الأخبار إذا اعتمدت فيها على مجرد النقل، ولم تحكم أصول المادة وقواعد السياسة.

ح3: ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذهب.

ح4: فربما لم يؤمن فيها من العثور، ومزلة القدم والحيد عن جادة الصدق.

النتيجة: ضرورة اعمال العقل في إصدار الأحكام التاريخية.

فابن خلدون وظّف الطباق في هذه الفقرة ليس لغرض جمالي كما قلنا في السابق بل لأجل الإقناع والمحاججة في الدفاع عن أطروحته وهي أهمية التاريخ ،لذلك استعمل الطباق في (الحاضر، الغائب)، (الشاهد، الذاهب)، (الحق، المغالط)، (مزلة، جادة)، لقنع المتلقي بأهمية التاريخ وبضرورة إعمال فكره وأن يكون فطنا في إصدار الأحكام والآراء، ولا يتأتى هذا إلاّ بكثرة القراءات من المصادر المختلفة.

وفي فقرة أخرى يواصل ابن خلدون في الدفاع عن أطروحته حيث يقول:

[1] عبد الرحمان بن خلدون، علم التاريخ، ص38.

"...والإحاطة بالحاضر من ذلك، ومماثلة ما بينه وبين الغائب من الوفاق أوبون ما بينهما من الخلاف، وتعليل المتفق منها، والمتخلف".[1] حيث جاءت هذه الحجج مؤسسة على شكل طباق وذلك من خلال ما يلي:

ح1: الإحاطة بالحاضر، ومماثلة ما بينه وبين الغائب.

ح2: من الوفاق أوبون ما بينهما من الخلاف.

ح3: تعليل المتفق منها والمختلف.

النتيجة: المهتم بهذا الفن يجب عليه أن يكون موسوعيا في حتى يكون مستوعبا للأحداث انطلاقا من القواعد والأصول.

3-1-6/ الشاهد: يعتبر الشاهد من الحجج الجاهزة التي يكون وقعها على المتكلم كبيرا لا مفرّ منه سواء كان الأمر ايجابيا أو سلبيا، حيث يخدم الشاهد القضية المطروحة من أجل تحقيق الأغراض الحجاجية.

وفي كتاب السنة الثالثة ثانوي نجد بعض هذه الشواهد التي تحمل قوة حجاجية عالية نذكر منها ما يلي:

أ- الشاهد من القرآن الكريم:

دعم ابن خلدون في نصه "علم التاريخ"[2] في الدفاع عن أطروحته وهي تذكير بأهمية علم التاريخ في حياة البشرية شاهداً امن النص القرآني في سيرورة الخلق ،وتبدل الأزمنة والأيام والانتقال من حال إلى

[1] المرجع السابق، ص39.

[2] المرجع نفسه، ص39.

حال بقوله تعالى: "سنة الله التي خلت في عباده"، ولكن قبل تحليل هذا الشاهد أشير إلى أن الآية كتبتها كما وجدتها بنفس الخط الذي كتب به في النص وقد لاحظنا ما يلي:

1- لم يشير إلى ما بين مزدوجتين إلى أنه قرآن كريم.

2- لم يذكر رقم الآية والسورة.

3-وجود خطأ في ذكر الآية الكريمة وعدم ذكر كلمة "قد" والآية الصحيحة هي كما يلي: "سنة الله التي قد خلت في عباده". آية رقم 85، سورة غافر.

استدل ابن خلدون بالآية الكريمة السابقة الذكر لأنها أقوى حجاجيا لأنه كلام الله. ولا شك في ذلك، ويكون وقعه على المتلقي كبيرا بأن حياة الناس دول وحضارات تدور بين البشر،و تارةً قوةً وتطورًا وتارة أخرى ضعف وانهيار.

-كما نجد أيضا في المحور السابع، درس المطالعة الموجهة التسامح الديني مطلب إنساني لصاحبه عقيل يوسف عيدان[1].

استعمل الشاهد القرآني للدلالة على التسامح الديني بقوله تعالى "يَا أيّها النَّاس إنّا خَلقناكُم من ذَكَر وأنثى وجَعلنّاكم شُعوبًا وقَبَائل لتعَارَفُوا" الحجرات آية 13.

فصاحب النص استدل بهذه الآية الكريمة لأن لها قوة حجاجية كبيرة لا شك في ذلك، لأن الإنسان مدني بطبيعته يعيش في وسط فيه الخير والشر، التجانس والتنافر...وهذا حتى يصل بالمتلقي إلى أغراضه الحجاجية وهي أن حياة البشر مليئة بالخير والتسامح الديني وهو أحد هذه العناصر الرئيسية المساهمة في تعايش البشر على الرغم من اختلاف عاداتهم وتقاليدهم ولغاتهم...

[1] عقيل يوسف عيدان، التسامح اليني مطلب إنساني، ص154.

ب/ الشاهد من الأحاديث النبوية:

جاء المحور الحادي عشر، نص: ثقافة الحوار لصاحبه عبد العزيز أبا خليل اعتماده على الحديث النبوي الشريف[1] للاستدلال على ثقافة الحوار و أهميتها في حياة الإنسانية لأن الحديث النبوي يملك قوة الإقناع والتأثير في المتلقي فكيف لا هو من اعتمد على الحوار في نشر الدين الإسلامي في بدايته الأولى. واستدل صاحب النص للدلالة على الحوار وأهميته في حياتنا قصة عتبة بن ربيعة مع النبي "صلى" عندما اشتد أمر رسول الله "صلى" على قريش في أول البعثة فأجتمع عقلاء القوم وقالوا: انظروا أعلمكم بالسحر والكهانة فليأت هذا الرجل الذي قد فرّق جماعتنا، وشتت أمرنا، وعاب ديننا فليكلمه ولينظر ماذا يردّ عليه. فأتاه عتبة بن ربيعة فقال، يا محمد أنت خير أم عبد الله؟ فسكت رسول الله "صلى". ثم قال: أنت خير أم عبد الله؟ فسكت رسول الله "صلى"، فقال: إن كنت تزعم أن هؤلاء خير منك فقد عبدوا الآلهة التي عبت، وإن كنت تزعم أنك خير منهم فتكلم حتى نسمع قولك، إنا والله ما رأينا سخلة قط أشأم على قومه منك، فرقت جماعتنا، وشتت أمرنا، وعبت ديننا، وفضحتنا في العرب، حتى لقد طار فيهم أن في قريش ساحرا وأن في قريش كاهنّا...أيها الرجل إن كان بك الحاجة جمعنا لك حتى تكون أغنى قريش مالاً، وإن كان بك الباءة فاختر أي نساء قريش شئت فلنزوجك عشرا، فقال رسول الله "صلى" (أفرغت يا أبا الوليد) قال نعم: فقال رسول الله "صلى": (بسم الله الرحمان الرحيم حم تنزيل من الرحمان الرحيم) حتى بلغ (فإن أعرضوا فقل أنذرتكم صاعقة مثل صاعقة عاد وثمود) فقال عتبة: حسبك حسبك...والقصة تمامها رواها عبد بن حميد في مسنده وابن إسحاق في مغازية.

ففي هذه القصة التي دارت بين عتبة بن ربيعة من أتباع قريش والرسول "صلى". الذي استمع إلى عتبة وحاول شراء ذمة الرسول "صلى" ومع هذا الغرض الديني إلاّ أن الرسول "صلى" كان يستمع إلى عتبة حتى قال له (أفرغت يا أبا الوليد؟).

[1] عبد العزيز أبا خليل، ثقافة الحوار ص245-246.

وهذه القصة خبر مثال على الحوار، استعملها المتلكم ليصل إلى أغراضه الحجاجية وادعان المتلقي للفكرة المطروحة وهي ثقافة الحوار. صاحب الرسالة المحمدية يستمع إلى خصومه ويحاورهم وينبد العنف، فكيف نحن في هذا الزمان لا نحدو حدوه، ويكون قدوتنا في الحياة.

ج/ الشاهد من الشعر:

استعمل الشاهد من الشعر في مواضيع كثيرة في كتاب السنة الثالثة ثانوي، وسنذكر بعضا منها في الأمثلة التالية:

-جاء في الوحدة الأولى، النص التواصلي: الشعر في عهد المماليك، حنا الفاخوري[1]:

حاول صاحب النص أن يقدم لنّا صورة عن الشعر في عهد المماليك والمصيبة التي ابتلى بها الشعر في تلك الفترة وهي وباء التنميق اللفظي والبديع والصنع. وقدم مثالا على ذلك، فجاء صفي الدين بارتقياته وهي تسع وعشرون قصيدة تتألف كل واحدة منها من تسعة وعشرين بيتا وتختص كل واحدة بحرف من حروف الهجاء يكون في أول وآخر كل بيت من أبياتها. واستدل ببيت شعري ليثبت ويؤكد ما يقول حيث يقول:

لي في ابتدا مَدحكُم يَا عُربَ ذي سَلَمِ بَراعَةٌ تستهلُ الدّمعَ في القَلَم.

وهكذا إلى أن يأتي على أنواع البديع كلها. وهذا خير دليل لإقناع المتلقي بأفكاره التي يطرحها.

-ورد في المحور السادس، النص التواصلي، الأوراس في الشعر العربي، عبد الله الركيبي:[2] في حديثه عن الثورة الجزائرية، والصدى الذي لاقته في العالم العربي حيث تغنى بها الشعراء وأشادوا بالأوراس، والجبل الأزرق وجبال الأطلس، وجرجرة والونشريس وغيرها من الجبال وتغنوا بأمجادها وبمأثرها فاستدل

[1] حنا الفاخوري، الشعر في عهد المماليك، ص20.

[2] عبد الله الركيبي، الأوراس في الشعر العربي، ص131.

الكاتب على ذلك بأبيات من الشعر لمختلف الشعراء؛ لكي يزيد في قناعة المتلقي ويؤثر على أفكاره وعواطفه حيث يستشهد بقول الشاعر أبو القاسم خمار حيث يقول:

وبَدا من الأوراس مَاردُنَا كما يَبدو لذُخر النَّائبات قَضَاءُ.

مُتَفجّر البُركان مَحمُوم الذرى تَذري الجنديَّ أطَرافَهُ الهَوجَاء.

فاستشهد بالبتين لدعم الرأي أو القضية التي تحدث عنها، وهى صدى ثورة التحرير عربيا ودوليا ، ثم استنجد بالشعر ليزيد في إقناع المتلقي ويثير عواطفه ومشاعره، ليصل إلى الغرض المنشود ويكون بذلك وظف الشعر لغاية حجاجية اقناعية وليست زخرفة أو جمالا ، لعبت دور المحرك لخيال المتلقي وفرضت عليه نوع من الانتباه.

3-1-7/ القياس الخطابي:

يعتبر القياس الخطابي آلية من الآليات الأساسية التي يستعملها الإنسان في حياته اليومية، سواء كان الأمر عن قصد أو غير قصد لأجل التأثير في السامع. فالقياس الخطابي "آلية أساسية من آليات الذهن البشري، تقوم بالربط بين شيئين على أساس جملة من الخصائص المشتركة بينهما، للوصول إلى استنتاج ما. بألفاظ فيها شيء من الالتباس والاشتراك، بناء على أن القياس يقوم على التجربة التي ينطلق منها المتكلم لتشكيل صورة استدلالية".[1]

ولهذا نجد المتكلم عادة ما يلجأ إلى إخفاء المقدمتين ويظهر النتيجة أو يقوم بالعكس

أي إظهار النتيجة وإخفاء المقدمتين ،لاسيما في الأقوال العادية أو الأقوال المجازية.[2] وعلى هذا الأساس فهو يستعمل كآلية من آليات الحجاج.

[1] عبد السلام، عشير، عندما نتواصل نغير،افريقيا الشرق، المغرب، ص91.

[2] ينظر، حسين بوبلوطة، الحجاج في الامتناع والمؤانسة، لأبي حيان التوحيدي، مذكره ماجستير (مخطوط) جامعة باتنة 2010ص91.

وسوف نقوم بعرض النماذج في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي ونبين كيف عملت حجاجيا.

-جاء في المحور التاسع، النص الأدبي الأول، منزلة المثقفين في الأمة لمحمد البشير الإبراهيمي ما يلي:

"المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وقادتها وحراس عزها ،تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم لها بواجب القيادة والتدبير، ومازالت عامة الأمم، من أول التاريخ تابعة لعلمائها...تحتاج إليهم في أيام الأمن وأيام الخوف".[1]

من خلال هذه الفقرة يمكن أن نستخلص القياس الخطابي الآتي:

المقدمة الأولى: المثقفون في الأمم الحية هم خيارها وسادتها وحراس عزها ومجدها.

المقدمة الثانية: تقوم الأمة نحوهم بواجب الاعتبار والتقدير، ويقومون هم بواجب القيادة والتدبير. تحتاج إليهم في أيام الأمن وفي أيام الخوف.

النتيجة: المثقفون هم عماد الأمة، وهم سندها في السراء والضراء.

وهذا ما أراد أن يصل إليه الإبراهيمي ضمنيا بأن المثقفين لهم مكانة مميزة عند الأمم وهم زادها ودخرها.

-وكذلك يمكن أن يكون القياس في الأقوال المجاورة التي تملك قوة حجاجية غير عادية، وهذا ما نلاحظه في تحديد مفهوم الشعر وغايته لصاحبه ميخائيل نعيمة، الذي ورد في النص التواصلي المحور الرابع، حيث يقول:"...الشاعر فيلسوف ومصور موسيقي وكاهن"[2].

فإذا أوردنا هذا التشبيه على شكل قياس خطابي نصل إلى ما يلي:

المقدمة الأولى: الشاعر له أحاسيس ومشاعر يسكبها في قوالب جميلة من الكلام.

[1] محمد البشير الإبراهيمي، منزل المثقفين في الأمة، ص182.

[2] ميخائيل نعيمة، الشعر مفهومه وغايته، ص82.

المقدمة الثانية: الشاعر يصور العالم كله سوى آلة موسيقية تنقر على أوتارها أصابع الجمال.

النتيجة: الشاعر فيلسوف، ومصور وموسيقي وكاهن فهنا حذف المقدمتين وأبقى على النتيجة.

-ونجد كذلك في المحور الرابع، النص الأدبي الثاني، هنا وهناك لصاحبه رشيد سليم الخوري، حيث يقول في مطلع القصيدة:[1]

جُودُوا على صَاحب المِليون وارتَدعُوا عَنّ عَذله، فأشدُّ الفَاقَة الطَّمَعُ.

فإذا تأملنا جيدا هذا البيت الشعري نجد فيه القياس:

المقدمة الأولى: جودوا على صاحب المليون وارتدعوا.

المقدمة الثانية: عن عَدْله، فأشدُّ الفاقة الطَّمَعُ.

النتيجة: احتقار أصحاب المال.

فهنا أمر الشاعر بأن نتصدق على أصحاب الملايين أو الأغنياء كناية عن بخلهم الشديد ،وانشغالهم بالمال جمعاً وعداً ونسيان الفقراء.

فهذاالقياس يحاول المتكلم إلى ذم الأغنياء أصحاب الملايين من البخلاء وعدم الإحساس إلى الفقراء ناسين حق الفقراء عليهم.

[1] رشيد سليم الخوري، هنا وهناك، ص77.

3-2/ آليات الحجاج اللغوية في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة من التعليم الثانوي:

3-2-1/ الروابط الحجاجية:

توجد في كتاب اللغة العربية وآدابها السنة الثالثة من التعليم الثانوي مجموعة من الروابط الحجاجية، وسوف نحاول تقديم بعضها ونبين كيف عملت حجاجيا. وهذه الروابط هي الروابط المدرجة للحجج والنتائج، وروابط التعارض الحجاجي والتساوق الحجاجي.

3-2-1/ الروابط المدرجة للحجج:

-الرابط الحجاجي ''لأن'':

يستعمل الرابط الحجاجي "لأن" لتبرير الفعل، وهذا ما سنوضحه من خلال ما يلي:

ورد في المحور الثاني، نص حركة التأليف في عصر المماليك لبطرس البستاني القول التالي:" وربما كانت مصيبة النشر أفدح، وخطبه أعم لأن عدد المتطفلين عليه أكثر من عدد المتطفلين على الشعر"[1]

ويمكن أن نوضح المقطع بالشكل الآتي:

النتيجة: ما ابتلى به النثر أفضح بكثير مما ابتلى به الشعر.

الرابط الحجاجي: لأن.

الحجة: عدد المتطفلين عليه أكثر من عدد المتطفلين على الشعر.

فالرابط الحجاجي لأن ربط بين النتيجة والحجة، وجاءت الحجة بعده لتعليل النتيجة.

ولنأخذ مثالا آخر:

[1] بطرس البستاني، حركة التأليف في عصر المماليك، ص45.

في المحور السادس، نص الأوراس في الشعر العربي، لصاحبه عبد الله الركيبي يقول:" فها هو الشاعر "أبو القاسم خمّار" يرى بعين الحقيقة أو بعين الخيال كيف أن الماردّ الذي لا يقهر انطلق من جبال "الأوراس" التي تفجرت بالنار والثورة لأن "الأوراس" يمثل المنطلق لثورة الشعب"[1]

النتيجة: تغنى الشعراء بالثورة الجزائرية وعلى رأسهم الشاعر أبو القاسم خمار الذي يرى أن المارد الذي لا يقهر انطلق من جبال الأوراس التي تفجرت بالنار والثورة.

الرابط الحجاجي: لأن

الحجة: الأوراس يمثل المنطلق لثورة الشعب.

ففي هذا المثال جاءت الحجة لتدعيم الفكرة المطروحة وهي آثر الثورة الجزائرية على الشعراء وجاء الرابط الحجاجي "لأن" ليجمع بين النتيجة والحجة.

-الرابط الحجاجي: ''لام التعليل''

يربط الرابط الحجاجي "لام التعليل" عادة بين الحجة والنتيجة وسنقدم الأمثلة التالية لتوضيح ذلك:

احتوى المحور التاسع، على مجموعة من روابط "لام التعليل"، ونص المقالة والصحافة ودورهما في نهضته الفكر والأدب لشوقي ضيف يبين ذلك من خلال ما يلي:

"وأما السبب الثاني فإقبال الناس على الصحافة المكتوبة إقبالا شديدًا، لرخص أسعارها، فكل هذه المائدة تقدم إليك بأزهد الأثمان"[2]

النتيجة: إقبال الناس على الصحافة المكتوبة إقبالا شديدا.

[1] عبد الله الركيبي، في الشعر العربي، ص131.

[2] شوقي ضيف، المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب، ص193.

الرابط الحجاجي: لام التعليل.

الحجة: رخص أسعارها، وتقدم بأزهد الأثمان.

نلاحظ أن الرابط الحجاجي "لام التعليل"جاء مباشرة بعد النتيجة ،وذلك ليعلل ويبرر ويدعم الفكرة المطروحة وهي إقبال الناس على الصحافة المكتوبة.

-ونأخذ مثالا آخر ورد في المحور العاشر في النص الأدبي الثاني عنوانه: الطريق إلى قرية الطوب لمحمد شنوفي. حيث يقول:"...وتفطن بعض من هذا البعض إلى المازوت الذي في خزانه فتنافسوا عليه...السم الذي قد تكفى جرعة منه لقتل الديدان التي سكنت بطونهم، تأكل أمعاءهم، تعذبهم، يشربونها من نبع وحيد"[1]

النتيجة: التفطن إلى المازوت الموجود في الآلة العجيبة (دانبير)، وتنافسا الأهالي عليه وهو كالسم.

الرابط الحجاجي: لام التعليل.

الحجة1: قتل الديدان التي تسكن بطونهم.

الحجة2: تأكل أمعاءهم، تعذبهم، يشربونها من نبع واحد.

ففي هذا المثال جاءت الحجتان لتدعيم النتيجة المطروحة وذلك كله عن طريق الرابط الحجاجي.

[1] محمد شنوفي، الطريف إلى قرية الطوب ص213.

3-2--2/ الروابط المدرجة للنتائج:

-الرابط الحجاجي: ''إذن''

يدرج الرابط الحجاجي "إذن" مباشرة بعد النتيجة مع الربط بين الحجة والنتيجة ونبين ذلك من خلال المثال التالي:

جاء في المحور الرابع "...ويقول ثالث هل كان حق الشرطة بادئ ذي بدئ أن تصور حياة الناس على غفلة منهم؟ وهكذا وهكذا تلك إذن هي شريحة من حياة "الغرب" الحديث، مما اعتقد أنه مستحيل الحدوث في حياتنا"[1]

الحجة: هل من حق الشرطة أن تصور حياة الناس في غفلة من أمرهم.

الرابط الحجاجي: "إذن"

النتيجة: هي شريحة من حياة الغرب الحديث، مما اعتقد أنه مستحيل الحدوث في حياتنا.

فالرابط الحجاجي "إذن" عمل على الربط بين الحجة والنتيجة.

-كما نجد الرابط الحجاجي "إذن" في المحور التاسع، النص الأدبي الثاني: الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب، لطه حسين يقول:

"...فمن حقهم أن يسخّروا أنفسهم للغة، ومن الحق عليهم إذن أن يغنوها ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن فيها"[2]

ح1: فمن حقهم أن يسّخروا أنفسهم للغة.

ح2: ومن الحق عليهم.

[1] زكي نجيب محفوظ، ثقافة أخرى، ص86.

[2] طه حسين، الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب، ص190.

النتيجة: يغنوها، ويضيفوا إليها من جديد الألفاظ ما لم يكن فيها.

فما نلاحظه على هذا المثال أنه اشتمل على حجتين نتيجة.

ورابط حجاجي عمل على الربط بين الحجتين والنتيجة.

-الرابط الحجاجي: ''لهذا''

يقوم الرابط الحجاجي "لهذا" بالربط بين الحجة والنتيجة وتبين ذلك من خلال المثال التالي:

جاء في المحور السابع، النص التواصلي: الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين، لإيليا الحاوي:

"...وينتهي إلى يأس الإنسان والحضارة، أو إلى إيمان بالبعث والتجدد، أو يظل يترجح في شك أعظم فاجعة من اليأس والانحلال، لهذا فإن القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة وربما الفاجعة"[1]

ح1: ينتهي إلى يأس من الإنسان والحضارة.

ح2: إلى إيمان بالبعث والتجدد.

ح3: يظل يترجح في شك أعظم فاجعة من اليأس والانحلال.

الرابط الحجاجي: لهذا.

النتيجة: القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة والفاجعة.

ما يلفت الانتباه في هذه الفقرة أنها تتكون من ثلاث حُجج لا تخرج كلها من مجال اليأس، والشك والانحلال، ألّف وجمع بينهما وبين النتيجة الرابط الحجاجي "لهذا".

3-2--3/ روابط التعارض الحجاجي:

[1] إيليا الحاوي، الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعارضين، ص151.

-الرابط الحجاجي: "لكن"

يقول البشير الإبراهيمي في نصه منزلة المثقفين في الأمة ما يلي:

"...الحق أنه يوجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها، وعلى حسب حظها من الإقبال على العلم، وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها في ذلك ولكن المثقفين منّا قليل جدًا لا في الكم والعدد ولا في الكيف والحالة"[1]

في هذا المثال نجد الرابط الحجاجي "لكن" يعمل تعارضا حجاجيا بين ما يتقدم وما يليها فالحجة الأولى "الحق أنه توجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها" تخدم نتيجة ضمنية من قبل على الرغم من حداثة الجزائر بالاستقلال إلا أنه يوجد مثقفون.

والحجة الثانية "على حسب حظها من الإقبال على العلم، وعلى مقدار الوسائل التي تهيأت لها" هي استمرار لخدمة الحجة والنتيجة الضمنية الأولى.

والحجة الثالثة "المثقفون منّا قليل جدا لا في الكم والعدد ولا في الكيف والحالة" حجة ثالثة تخدم نتيجة مضادة للأولى من قبيل المثقف الحقيقي نادر الوجود بالنظر لظروف ذلك الزمان.

فالحجة الأولى أقوى من الحجة الثالثة التي بعد الرابط "لكن" كون القول كله موجه لخدمة النتيجة الضمنية التي جاءت بعد الرابط.

وفي مثال آخر الذي ورد في المحور الثاني، النص التواصلي: حركة التأليف في عصر المماليك لصاحبة بطرس البستاني حيث يقول:

[1] محمد البشير الإبراهيمي، منزلة المثقفين في الأمة، ص153.

"وأما إنشاء المصنفين * فلم تَعُمَّه الصناعة اللفظية كما عمت فنَّ التَّرسُّل* ولكنه لم يخلص من التعقيد والتطويل"

نلاحظ في هذا المثال، الرابط الحجاجي "لكن" عمل على الربط بين حجتين:

الحجة الأولى: "وأما إنشاء المصنفين فلم تَعُمَّه الصناعة اللفظية كما عمت فن الترسُّل" وتخدم نتيجة ضمنية من قبيل أن المصنفين أحسن وأفضل من المترسلين.

أما الحجة الثانية التي جاءت بعد الرابط الحجاجي لكن "لم يخلص من التعقيد والتطويل". تخدم نتيجة ضمنية معارضة للأولى، و خير دليل على ذلك هو أن الكاتب يتحدث عن الشعر والنثر في عصر المماليك وهو عصر الضعف والانحطاط في تاريخ الحضارة العربية الإسلامية.

فالحجة الثانية أقوى من الحجة الأولى ومعارضة لها.

-الرابط الحجاجي: "بل"

ويمكن أن نأخذ الأمثلة التالية:

-احتوى المحور الخامس على بعض الروابط مثل بل في النص التواصلي، الالتزام في الشعر العربي الحديث، لصحابة مفيد قميحة، حيث يقول: "...وهذا الالتزام ليس بالضرورة التزاما بخط معين، وليس مفروضا لا يحيد عنه الأديب قيد أنملة بل يجب أن يكون هذا الالتزام في إطار الحرية المسؤولة".[1]

يقيم الرابط الحجاجي "بل"بعلاقة مركبة من علاقتين حجاجيتين: علاقة بين الحجة الأولى والتي ترد قبل الرابط "بل"وهي "هذا الالتزام ليس بالضرورة بخط معين لا يحيد عنه الأديب قيد أنملة".

[1] مفيد محمد قميحة، الالتزام في الشعر العربي الحديث، ص107.

*المصنفين:هو الجمع والحشو والتصنيف،وهم الكتاب الذين اهتموا بالكم وقلة الاستنباط وتصلب في الأذهان.

*المترسلين:هو النثر الذي ألف بخصائص قريبة من الشعر ،وكانت تنقصه الأوزان.

وبدورها تحمل نتيجة ضمنية من قبيل حرية اختيار التيار الأدبي للأديب ،وعلاقة حجاجية ثانية وهي التي ترد بعد "بل" وهي " يجب أن يكون هذا الالتزام في إطار الحرية المسؤولة والتي بدورها تحمل نتيجة ضمنية من قبيل على قدر الحرية تكون المسؤولية.

فالحجة التي تأتى بعد الرابط تكون أقوى حجاجيًا من الحجة التي تأتي قبله.

-ونأخذ مثالاً آخر ورد في نص المقالة والصحافة ودورها في نهضة الفكر والأدب ولشوقي ضيف:

"فقد تبين أن الجمهور لا يقبل على هذه الأساليب، بل قد يجد فيها ضروبا من الصعوبة"[1]

يحمل هذا المثال حجتين متعارضين الحجة الأولى قبل الرابط الحجاجي "بل" وهي "فقد تبين أن الجمهور لا يُقبل على هذه الأساليب". والتي تحمل نتيجة ضمنية من قبيل الجمهور لا يتذوق كل الأساليب. ويمكن تمثيلها:

فقد تبين أن الجمهور لا يُقبل على هذه الأساليب ←الجمهور لا يتذوق كل الأساليب.

أما الحجة الثانية: (قد يجد فيها ضروبا من الصعوبة) فهي تحمل نتيجة ضمنية من قبيل التخيير والتقليل من الصعوبات.

قد يجذ فيها ضروبا من الصعوبة ←التخيير والتقليل من الصعوبات.

فالحجة التي جاءت بعد الرابط "بل" أقوى من الحجة التي جاءت قبلها.

[1] شوقي ضيف، المقالة والصحافة ودورها في نهضة الفكر والأدب، ص194.

3-2-4/ روابط التساوق الحجاجي:

-الرابط الحجاجي: "حتى"

يقول ابن خلدون في نص علم التاريخ "...والقيام على أصول الدول والملل ومبادئ ظهورها، وأسباب حدوثها ودواعي كونها وأحوال القائمين بها وأخبارهم حتى يكون مستوعبا لأسباب كل حادث، واقفا على أصول كل خبر"[1].

ما نلاحظه على الرابط الحجاجي في هذه الفقرة هو قيامه بالربط بين مجموعة من الحجج وهي:

ح1: القيام على أصول الدول والملل.

ح2: مبادئ ظهورها.

ح3:أسباب حدوثها ودواعي كونها.

ح4: وأحوال القائمين بها وأخبارهم.

ح5: يكون مستوعبا لأسباب كل حادث.

ح6: واقفا على أصول كل خبر.

فكل هذه الحجج سواء التي قبل الرابط أو بعده تخدم نتيجة واحدة مفادها أن الشخص الباحث في علم التاريخ يجب أن تتوفر فيه مجموعة من الشروط، أو الصفات التي تكون في الباحث في علم التاريخ، فهذه الحجج جاءت متساوقة أي أنها تخدم نتيجة واحدة.

كما نلاحظ أن الحجة التي تأتي بعد الرابط تكون أقوى، لأنها تعمل على تأكيد الحجج السابقة.

[1] عبد الرحمان ابن خلدون، علم التاريخ، ص39.

-وفي المحور الثامن من النص التواصلي: الرمز الشعري لعز الدين إسماعيل يقول: "فبعض الشعراء يتصورون في حشدهم لهذه الرموز في شعرهم دليلا على اتساع ثقافاتهم، وهم لذلك يبحثون وينقبون حتى يعثروا في التراث الإنساني على مزيد من الرموز"[1].

فنجد في هذه الفقرة كذلك الرابط الحجاجي ربط بين مجموعة من المتساوقة وهي كالآتي:

ح1: بعض الشعراء يتصورون في حشدهم لهذه الرموز في شعرهم.

ح2: دليلا على اتساع ثقافتهم.

ح3: وهم لذلك يبحثون وينقبون.

ح4: يعثروا في التراث الإنساني على مزيد من هذه الرموز.

وكما يتبين أن الحجة التي جاءت بعد الرابط "حتى" أقوى من الحجج التي قبله والتي بمجملها تُوحى إلى نتيجة ضمنية ،من قبيل ضرورة تخيير الرموز الملائمة في الشعر، أو عدم المبالغة والإسراف في استخدام الرموز في الشعر كما عملت حتى على التساوق الحجاجي التي تؤدي إلى نتيجة واحدة.

كما يمكن للرابط الحجاجي "بل" أن يقوم بوظيفة حجاجية أخرى ،تمثل نوعا من الترادف بين "بل" و"حتى" فكلاهما يربط بين حجتين لهما نفس التوجه الحجاجي ،وكلاهما يقدم الحجة الثانية باعتبارها الأقوى حجاجيا وتخدم النتيجة المقصودة.[2]

ولتوضيح ذلك نأخذ المثال التالي:

جاء في نص المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب لشوقي ضيف:

[1] عز الدين إسماعيل، الرمز الشعري، ص174.

[2] ينظر: أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص83.

" أصبحت الصحافة في هذا العصر من أهم وسائل المعرفة لسببين مهمين، أما السبب الأول فهو أن مادتها تنوعت تنوعا واسعا حتى غَدَتْ أشبه بمائدة حافلة بما لذ وطاب"[1]

ويمكن أن نعوضها بالرابط الحجاجي "بل" فتصير على هذا الشكل:

"أصبحت الصحافة في هذا العصر من أهم وسائل المعرفة لسببين أما السبب الأول...تنوعت تنوعا واسعا بل غَدَتْ أشبه بمائدة حافلة بما لذ وطاب".

فقمنا هنا بتعويض "حتى" بـ "بل" ورأينا أن "بل" لم تقم بالتعارض الحجاجي، بل ساهمت في تدعيم وتقوية الحجة التي قبلها.

-الرابط الحجاجي: ''الواو''

يستعمل الرابط الحجاجي كما قمنا سابقا إلى ربط الحجج وترتيبها مثل ما سنوضحه في الأمثلة التالية:

-يقول ميخائيل نعيمة في النص التواصلي: الشعر مفهومه وغايته في تحديد مفهوم الشعر:"الشعر هو غلبة النور على الظلمة، والحق على الباطل، هو ترنيمة البلبل ونوح الورق، وخرير الجدول وقصف الرعد. هو ابتسامة الطفل ودمعة التكلى، وتورُّد وجنة العذراء وتجعد وجه الشيخ"[2].

ما نلاحظه على هذا القول هو أن الرابط الحجاجي "الواو" عمل على ترابط الحجج وترتيبها ورصفها رصفا منظما لخدمة القضية المطروحة وهي تحديد مفهوم الشعر، كما عمل على وصل الحجج بعضها ببعض.

فالحجج جاءت متناسقة غير منفصلة، غلب عليها المجاز حيث عملت كل حجة على تقوية الحجة التي تليها وكل هذا بفضل الرابط "الواو" .

[1] شوقي ضيف، المقالة والصحافة ودورهما في نهضة الفكر والأدب، ص193.

[2] ميخائيل نعيمة، الشعر: مفهومه وغايته، ص82.

وفي نفس السياق يقول مفيد محمد قميحة ،في نص الالتزام في الشعر العربي الحديث "...إذا كان الأدب تعبيرا عن الحياة وكشفا لها وتأثرا بواقعها المتغير والمضطرب، وتأثيرا فيه، فإن الأديب في هذه الحالة إنسان دائم الانفعال والتوتر، وكثر المراجعة والتدقيق والتحقيق"[1].

فالرابط الحجاجي "الواو" قام بالوصل بين الحجة والحجة وترتيب الحجج ،لدعم الفكرة وادعان المتلقي لدور الأديب في الحياة، بحيث جاءت الحجج متناسقة ومرتبة ومتصلة غير منفصلة.

وهناك بعض الروابط التي تقوم بنفس دور "الواو" مثل "ثم"، "الفاء"... والتي تعمل على الربط بين الحجج مع بعض الاختلافات الطفيفة وركزنّا على "الواو"لأنه يظهر بقوة في كتاب السنة الثالثة من التعليم الثانوي.

3-2-5/ العوامل الحجاجية:

-العامل الحجاجي ''ربما'':

وسوف نأخذ المثال الذي ورد في نص إيليا الحاوي، الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين "فقد تلقى الشاعر في مستهل القصيدة متجهما يعاني الفشل والضياع والشعور بالتفاهة والعقم...لهذا فإن القصيدة المعاصرة تعمل طابع المأساة، وربما الفاجعة"[2]

فالكاتب في هذه الفقرة يصف لنا الحالة النفسية للشاعر التي تظهر في مطلع القصيدة التي لا تخرج عن الحقل الدلالي للفشل والضياع والتفاهة حتى وصل إلى نتيجة مفادها أن القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة والفاجعة.

[1] مفيد محمد قميحة، الالتزام في الشعر العربي الحديث،ص107.

[2] إيليا الحاوي ،الإحساس الحاد بالألم عند الشعراء المعاصرين،ص157

فنجد القول الحجاجي "ربما الفاجعة" بمقتضى الفاجعة ويمكن تحليله حجاجيا، فالحجة "ربما الفاجعة" تسير في نفس المضمار مع الحجة "تحمل طابع المأساة والفاجعة" ويصلان إلى نفس الخاتمة أو النتيجة والتي تكون من قبل القصيدة المعاصرة تعمل طابع المأساة والفاجعة".

ويمكن أن نمثلها بالشكل:

تحمل طابع المأساة والفاجعة ← القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة والفاجعة.

تحمل طابع طابع المأساة وربما الفاجعة ← القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة والفاجعة

ويتضح جليا أن هناك فرق بين "تحمل طابع المأساة وربما الفاجعة" و"تحمل طابع المأساة والفاجعة". ففي هذين الحالتين نجدهما يخدمان نفس المسار الحجاجي والوجهة الحجاجية. لكن الكاتب اختار "ربما" تعبيرا عن الحالة النفسية التي يعيشها، لذلك استعمل هذا العامل الحجاجي، وانتقى الحجج التي يريد الوصول إليها وهي أن القصيدة المعاصرة تحمل طابع المأساة ،والجرح أعمق يصل إلى درجة الفاجعة.

-العامل الحجاجي: ''لا...إلاّ''

ورد في النص التواصلي: حركة التأليف في عصر المماليك لبطرس البستاني قوله: "وأما المباحث العلمية والأدبية والتاريخية، فتنبنو عنه، ولا تخضع له إلاّ على كره منها ونفار"[1]

فإذا حللنا هذا القول حجاجيا "لا تخضع له إلاّ على كره منها ونفار". فإنه يسير في نفس المسار ويخدم نتيجة واحدة "ولا تخضع له إلاّ على كره منها ونفار "وتخضع له على كره منها ونفار" يخدمان نتيجة ضمنية من قبيل ضعف المباحث العلمية والتاريخية.

-الرابط الحجاجي: ''يكاد''

[1] بطرس البستاني، حركة التأليف في عصر المماليك، ص45.

يقول بطرس البستاني في النص السابق "وأما إنشاء المصنفين فلم تعُمَّه الصناعة اللفظية فن الترسل و...ثم دب الفساد في لغتهم كما دب الفساد في لغة المترسلين، فكاد أن يكون النثر عاميا كما يبدو في قصص بني هلال"[1].

فالعامل الحجاجي "كاد" يقوم على الاقتضاء الحجاجي ففي هذا القول "فكاد أن يكون النثر عاميا كما يبدو في قصص بني هلال". فهنا الاستجابة لم تحصل أو لم تتم بالشكل الكافي، وحسب التحليل الحجاجي "فكاد أن يكون النثر عاميا". تسير في نفس الاتجاه الذي تؤديه الحجة "أن يكون النثر عاميا كما يبدو في قصص بني هلال". ويخدمان نتيجة واحدة.[2]

- **العامل الحجاجي: "لا تزال"**

جاء في المحور الثاني عشر، النص التواصلي، المسرح الجزائري: الواقع والآفاق لصاحبه مخلوف بوكروح ما يلي:

"وما افتقار المسرح الجزائري لجمهور مسرحي إلاّ دليلا على أن التجربة المسرحية في الجزائر لا زالت في مرحلة التأسيس والتجريب على جميع الأصعدة"[3].

فالكاتب في هذا القول أراد أن يؤكد على افتقار المسرح الجزائري للجمهور المسرحي وهذا دليلٌ قاطع على حداثة التجربة المسرحية الجزائرية لأنه في طور التأسيس والتجريب.

وإذا حللنّا هذا القول حجاجيا فنجد أن أن الحجة المدرجة عملت على خدمة نتيجة واحدة وهي حداثة عهد الجمهور الجزائري بالمسرح ويمكن أن نوضحها كما يلي:

1/- وما افتقار المسرح الجزائري لجمهور مسرحي إلاّ دليلا على أن التجربة المسرحية في الجزائر في مرحلة التأسيس والتجريب على جميع الأصعدة.

[1] المرجع السابق، ص45.

[2] ينظر: أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، ص56.

[3] مخلوف بو كروح، المسرح الجزائري: الواقع والآفاق، ص274.

2/- وما افتقار المسرح الجزائري لجمهور مسرحي إلاّ دليلا على أن التجربة المسرحية في الجزائر لازالت في مرحلة التأسيس والتجريب على جميع الأصعدة.

وما نلاحظ على القول لأول هو خلوه التام من أي عامل حجاجي ،في حين تضمن القول الثاني عاملا حجاجيا وهو "لازالت" حيث أدى إلى زيادة الطاقة الحجاجية.

لأن "لازال" في نظير هذا الاستعمال لم تضيف معنى جديدا يحمل نتيجة ضمنية مفادها أن المسرح الجزائري مازال في مرحلة التأسيس. ولم يقدم مضمونا خبريا جديدا، وإنما عمل على شحن وتحويل المضمون الخبري القائم ليؤدى وظيفة تتلاءم مع الإستراتيجية الحجاجية.[1]

3-3/ السلم الحجاجي:

سوف نورد بعض الأمثلة لتوضيح ذلك:

-يقول بطرس البستاني في نص: حركة التأليف في عصر المماليك: "في عصر الضعف لم يكن النثر أوفر حظا من الشعر فيعدوه الإسفاف، وكلاهما رُزئ ببلاغته، ومضى عَهدُ فرسانه المجلين"[2].

وفي هذا المثال نجد أن الكاتب بطرس البستاني، أراد أن يصور لنّا حالة الأدب في عصر الانحطاط أو عصر المماليك، حيث لم يكن النثر أوفر حظا من الشعر فكلاهما مسه الضعف والهوان، وإذا تأملنّا المثال نجده يقدم حججا مرتبة لخدمة النتيجة المقدمة، حيث بدأ بالحجة الضعيفة، ثم الأقوى حتى وصل إلى أقوى الحجج، ويمكن أن نمثلها بالشكل التالي:

النتيجة (عصر الضعف والإنحطاط).

ح3 ← ومضى عهدُ فرسانه المجلين.

ح2 ← كلاهما رزئ ببلاغته.

ح1 ← لم يكن النثر أوفر حظا من الشعر فيعدوه الإسفاف.

[1] ينظر: رشيد الراضي، المظاهر اللغوية للحجاج، ص102.

[2] بطرس البستاني، حركة التأليف في عصر المماليك، ص45.

فكل هذه الحجج الواردة في هذا المثال تخدم نتيجة ضمنية من قبيل: في عصر الضعف والانحطاط لم يسلم أي مجال، أو لا يوجد مجال إلاّ ومسه الضر في عصر المماليك.

"فالنثر أوفر حظا من الشعر فيعدوه الإسفاف" تعتبر حجة أولى، في حين نجد "كلاهما رزئ ببلاغته" حجة ثانية أقوى من الأولى.

أما الحجة الثالثة "ومضى عهد فرسانه المجلين" أقوى الحجج للدلالة على ما أصاب النثر والشعر في عصر الانحطاط، والذي جاء في أعلى درجات السلم.

-يقول محمد البشير الإبراهيمي في النص الأدبي الأول: منزلة المثقفين في الأمة: "...والمثقفون هم حفظة التوازن في الأمم وهم القَوَمَةُ على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك وعلى الأخلاق أن تزيغ"[1].

في هذا المثال يمكننا أن نقسم القول إلى الحجج التالية:

الحجة الأولى وهي "هم حفظة التوازن في الأمم". فالمثقفون في المجتمع هم بمثابة المحرار. يقيسون درجة الحرارة لما ترتفع وتنخفض ،فلما تنخفض يسعون إلى تعديلها ولما ترتفع عن اللزوم يصهرون على تعديلها وهكذا الدواليك.

والحجة الثانية:" القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك".

فالمثقفون يلعبون دورًا كبيرًا في حياة المجتمعات ،لذلك نجدهم يسعون إلى تطبيق الحدود والقوانين بما يحفظ الحرمات من الانتهاك.

والحجة الثالثة والأخيرة وأكثرهم قوة وتأثيرًا ،لذلك جاءت في أعلى ترتيب درجات السلم الحجاجي وهي: "وعلى الأخلاق أن تزيغ". فإذا أصيب القوم في أخلاقهم فكبر عليهم أربعا. فالإبراهيمي رائد حركة الإصلاح في الجزائر معروف بخطابه الإصلاحي (التربوي والاجتماعي) القائم على الإقناع

[1] محمد البشير الإبراهيمي، منزلة المثقفين في الأمة ، ص182.

والتأثير في المتلقي، ترك الحجة الثالثة في الأخير ليدعن المتلقي إلى الفكرة المطروحة وهي الدور المنوط بالمثقف في الحياة الاجتماعية.

ويمكن أن نمثله بالشكل التالي:

نتيجة (الدور الذي يلعبه المثقف في حياة الأمم).
ح3 وعلى الأخلاق أن تزيغ.
ح2 القومة على الحدود أن تهدم وعلى الحرمات أن تنتهك.
ح1 حفظة التوازن في الأمم.

ولنأخذ مثالاً آخر:

يقول طه حسين في النص الأدبي الثاني: الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب: "وكان أدباء الشباب يقومون مقامًا وسطًا بين الغلو في التجديد وبين الغلو في المحافظة، يستمسكون باللغة العربية الفصحى لا ينحرفون عنها ولا يعنفون بها"[1].

في هذا المثال نجد طه حسين، يصف لنّا حالة الصراع بين القديم والجديد في الأدب مستدلا بمجموعة من الحجج ممزوجة بحجج منفية جاءت متدرجة ومرتبة حتى تخدم في النهاية النتيجة وهي أن الأدباء مسكوا العصى من الوسط. ويمكن أن نمثل لذلك بالشكل التالي:

نتيجة (وسطية الأدباء الشباب).
لا يعنفون بها.
لا ينحرفون عنها.
يستمسكون باللغة العربية الفصحى.
بين الغلو في المحافظة وبين الغلو في التجديد.

[1] طه حسين، الصراع بين التقليد والتجديد في الأدب، ص189.

ولو قمنا بحذف أداة النفي عن الحجج المتبقية، فإن مسار الخطاب يتغير فتصبح الحجج الأضعف هي الأقوى، والنتيجة المتبقية مناقضة للنتيجة غير المتبقية وفق الشكل التالي:

نتيجة (عدم وسطية الأدباء الشباب).

بين التصلب في التجديد والمحافظة.

لا يستمسكون باللغة العربية الفصحى.

ينحرفون عنها.

يعنفون بها.

-أما من حيث القوة الحجاجية، فهناك علاقة وطيدة بين القوة الحجاجية، والسلم الحجاجي الذي يعد أحد الميكانزمات التي تحكم الاشتغال الحجاجي للغة[1]. ومن المتعارف عليه أن الأقوال الاستعارية تكون أقوى من الأقوال العادية، وتكون في أعلى درجات السلم ونفس الشيء بالنسبة للروابط الحجاجية[2].

وسوف نقدم أمثلة لتوضيح ذلك:

يقول طه حسين "يطوعونها لما يريدون من أغراض الحياة الحديثة التي يحيا الناس والتي يعرفها القدماء، ولكنهم لا يفسدون أصولها"[3]

[1] ينظر: أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، ص101.

[2] ينظر: حسين بو بلوطة، الحجاج في الامتناع والمؤانسة، ص129.

[3] طه حسين، الطرح بين القدماء، والمحدثين في الأدب، ص140.

ويمكن أن تمثلها بالشكل الآتي:

كما نلاحظ أن الحجة التي جاءت بعد الرابط الحجاجي، هي التي وردت في اعلى درجات السلم وهذا لما تحمله من قوة حجاجية.

-لنأخذ مثالا عن الرابط الحجاجي "بل".

يقول مخلوف بو كروح: "لا...لأن الجمهور لا يمكن تكوينه من خلال عروض تقدم من حين لآخر ولفترات محدودة غير منتظمة، بل هي عملية شاملة تندرج ضمن تخطيط عملي..."[1].

ويمكن أن تمثله بالشكل التالي:

[1] مخلوف بو كروح: المسرح الجزائري: الواقع والآفاق، ص275.

فالكاتب في النص أراد أن يتحدث عن المسرح وإقبال الجماهير عليه بشكل ضعيف، فالجمهور لا يمكن تكوينه من عرض لأخر بل هو عمل مخطط من أعلى الهيئات، والحجة التي جاءت بعد الرابط كانت في أعلى درجات السلم الحجاجي لأنها أقوى من الحجة التي تأتي قبلها.

3-3-1/ الأفعال اللغوية:

1-الاستفهام:

وسنأخذ أمثلة لتوضيح الاستفهام من النصوص التالية:

استعمل البوصيري في قصيدته مدح الرسول التي تحتوي على ستة عشرة بيتا، مطلع قصيدته بالسؤال وهذا من خلال قوله:[1]

كيفَ تَرْقَى رُقَيّك الأنبيَاءُ يَا سَمَاءً مَا طَاوَلَتّها سَماء.

لَمّ يُسَاووك في عُلاك، وقد مَا ل سنًا منك دُونهم وسَنَاءُ.

والسؤال هو إشكال يُحيل على صعوبة معرفية، والسائل إذا طرح سؤال دعا المتلقي إلى اتخاذ قرار، فمتى كان هناك استدعاء أو إثارة للسؤال فإنه يولد بالضرورة نقاشا ومن ثمة حجاجًا، تدفع المتلقي لإبداء رأيه اتجاه موقف معين.[2]

ونجد هذا يتضح جليا في قصيدة مدح الرسول "صلى" للبوصري، التي استعملها بسؤال: كيف ترقى رقيك الأنبياء، فالشاعر يستفهم متعجبا على أن الأنبياء لم ترتقي وتصل إلى درجة ومكانة النبي محمد "صلى" وفي نفس الوقت يحمل في طياته المدح لخير البرية محمد "صلى" لمكانته ،ومقامه دافعًا المتلقي إلى أعمال فكره ومحاورة الذات للإجابة عن هذا السؤال والإقرار بمكانة النبي.

[1] البوصري، في مدح الرسول "صلى"، ص09.

[2] سامية الدّريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم، ص141.

فالاستفهام هنّا يمكن أن نعتبره حجة يخدم نتيجة من قبيل مكانة ودرجة الرسول "صلى" بين الأنبياء ومقامه الذي لن يبلغه أحد من البشر، فالسؤال يحمل طاقة حجاجية كبيرة تعمل على الإقناع والبحث عن الجواب.

-ويمكن أن نمثل بمثال آخر:

استعمل كذلك محمود سامي البارودي مطلع قصيدته آلام الاغتراب التي تحتوي على 18 بيتًا بالسؤال حيث يقول:[1]

هَلّ من طَبيب لدَاء الحُب أورَاق؟ يُشّفي علَيلاً أخَا حُزن وإيراق.[1]

فالسؤال هنا سؤال شخص حائر ومتعب من الداء الذي أصابه ولا يوجد له دواء، بالاستنجاد بالطب الشرعي (الرقية) أو الطب العصري. ليرتاح من العلة أو السقم الذي أصابه وهو الحب.

فالسؤال هنّا يقوم على افتراضات ضمنية مسبقة، فهو يخاطب ذاته في ظاهرة النص، لكنه في واقع الأمر يخاطب عامة الناس.[2]

وبهذا السؤال يطرح اشكال علاقة الإنسان بالحب، وعلاقة الإنسان بوجدانه وعواطفه، قائمٌ على افتراضات أولها المكان، محزن في ذاته ضمنيا يتذكر الأماكن التي كان يزورها وهو في الغربة .

والثاني الحزن والشوق الكبيرين إلى رؤية الأماكن التي عاش فيها، وثالثهما عامل الزمن أو الفضاء المكاني الذي تربى ونشأ فيه، ويبدو أن عامل المكان هو الأكثر تأثيرًا وحزنًا في نفسية الشاعر وهذا الإشكال لا يحل إلاّ باستقرار الشاعر في وطنه.

وعلى هذا النحو ندرك قيمة ودور السؤال بالقيام بدور حجاجي في سياق معين، وهو ما يجعل السؤال المطروح يخلو كلية من البراءة، يوجه إليها المتلقي حسب مقاصده الحجاجية.

[1] محمود سامي البارودي، آلام الاغتراب، ص55.

[2] سامية الدّريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم، ص143.

-2الأمـــر:

يعتبر الأمر من الأفعال الإنجازية لأنه يهدف إلى سلوك معين.

وسنأخذ المثال التالي:

يقول الشاعر القروي (رشيد سليم الخوري) في قصيدته هنا وهناك التي تحتوي على خمسة عشر بيتا:[1]

جُودُوا عَلى صَاحب المِليُون وارتَّدعُوا عن عَذْله، فاشَدّ الفَاقَة الطّمعُ.

فالشاعر هنّا استهل مطلع قصيدته بالفعل اللغوي (جودوا) وهو فعل أمر، أمر الشاعر الناس بأن يتصدقوا على صاحب المليون وهذا ليس لفقره ؛وإنما لغرض حجاجي وهو شدة الطمع وكأنه لا يملك درهما واحدا، فتراه متلهفا وراء المال أكثر من أصحاب الفاقة الحقيقيين. حيث جاءت الحجة في السطر الأول صريحة، تضمنت نتيجة ضمنية من قبيل: احتقار الشاعر لصاحب المليون على الرغم من كثرة ماله ،وهذا الاحتقار راجع إلى بخله الشديد وجوعه النفسي وعلى هذا النحو ندرك أن الأفعال اللغوية لها القدرة على معاضدة الحجاج ومساندة الشاعر في سعيه إلى الإقناع والعمل على الادعان ،مثله مثل بقية الأساليب الإنشائية كالدعاء والقسم...[2]

3-النهي:

يعتبر النهي كذلك من الأفعال الإنجازية التوجيهية، وسنأخذ المثال التالي:

يقول البشير الإبراهيمي في نصه منزلة المثقفين في الأمة:[3]

"...لكن المثقفين منّا قليل جدا لا في الكم والعدد ولا في الكيف والحالة ولا نطمع في زيادة عدد المثقفين إلاّ إذا زاد شعور الأمة بضرورة التثقيف".

[1] رشيد سليم الخوري، هنا وهناك، ص77.

[2] ينظر: سامية الدّريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم، ص153.

[3] محمد البشير الإبراهيمي، منزلة المثقفين في الأمة، ص183.

في هذا القول نجد ثلاثة أقوال انجازية جاءت على صيغة النهي وهي: لا في الكم والعدد، ولا في الكيف والحالة، ولا نطمع في زيادة عدد المثقفين.

فالفعل اللغوي الأول "لا في الكم والعدد" هو حجة يحمل نتيجة ضمنية من قبيل: قلة المثقف الحقيقي.

والفعل اللغوي الثاني"لا في الكيف والحالة"هو حجة يحمل نتيجة ضمنية من قبيل:هناك حالات وأنواع من المثقفين.

الفعل اللغوي: الثالث: " لا تطمع في زيادة عدد المثقفين" تمثل حجة أخرى تحمل نتيجة ضمنية من قبيل: نبحث عن المثقف الحقيقي المتشبع بأخلاق ودين هذه الأمة.

فكل هذه الحجج جاءت على صيغة النهي لخدمة نتيجة ضمنية واحدة وهي الحث على تكوين المثقف بأتم معنى الكلمة.

3-3-2-التكرار:

تعد بنية التكرار من أشهر الوسائل اللغوية التي تساهم في إحكام تلاحم أجزاء النص، حيث تجمع الدراسات الدائرة حول الحجاج على أهمية الدور الحجاجي لأسلوب التكرار، "وهو أسلوب شائع في الخطابات على تنوع مواضيعها واختلاف أجناسها، لكنه لا يدرس ضمن الحجج أو البراهين ،وإنما يعد رافدا أساسيا يرفد هذه الحجج أو البراهين التي يقدمها المتكلم لفائدة أطروحة ما ؛بمعنى أن التكرار يوفر لها طاقة مضافة تحدث أثرًا جليلا في المتلقي ،وتساعده على نحو فعّال في إقناعه أو حمله على الادعان .ذلك أن التكرار يساعد أولا على التبليغ والإفهام ويعين المتكلم ثانيا على ترسيخ الرأي أو الفكرة".[1]

[1] سامية الدّريدي، الحجاج في الشعر العربي القديم، ص168.

وهناك أنواع مختلفة لأسلوب التكرار في الحجاج، وأول هذه الأنواع هو التكرار اللفظي الذي يقوم بدور حجاجي متى اعتمد على سياقات محدودة وتوفرت فيه شروط معينة.

وسنقدم المثال التالي لتوضيح التكرار:

يقول نزار قباني في قصيدته منشورات فدائية من الشعر الحر:[1]

لن تجعلوا من شعبنا

شعب هنود حمر...

فهذه بلادنا...

فيها وجدنا منذ فجر العمر

فيها لعبنا وعشقنا، وكتبنا الشعر

مشرشون في خلجانها

مثل حشيش البحر

مشرشون نحن في تاريخها

في خبزها المرموق، في زيتونها

في قمحها المصفر

مشرشون نحن في وجدانها

ياقوت في آدابها...

[1] نزار قباني، منشورات فدائية، ص94.

ما نلاحظه في القصيدة التي كتبها نزار قباني وعنونها بمنشورات فدائية يتحدث فيها عن القضية الفلسطينية وصمود شعبها، وتضحياتهم الجسام أمام الكيان الصهيوني.

حيث عمد الشاعر إلى تكرار لفظ "مشرشون" في أبيات متلاحقة فيه نوع من التدعيم والصمود للقضية الفلسطينية وتأكيد على صلابة شعبها. رغم الصعاب فلتكرار اللفظي وقعٌ في القلوب وآثرٌ بليغ في الأذهان والأسماع مما يجعله رافدًا حجاجيا بامتياز.

ولنأخذ مثال آخر:

يقول البشير إبراهيمي في نص منزلة المثقفين في الأمة:

"...ولكن هل عندنا مثقفون بالمعنى الصحيح لهذه الكلمة؟ ومادام حديثا في دائرة محدودة وهي الأمة الجزائرية بصفتها الحاضرة وتفصيلنا للقول...هل فينا مثقفون بالمعنى الصحيح الكامل لهذه الكلمة؟... الحق أنه يوجد في الأمة الجزائرية اليوم مثقفون على نسبة حالها...ولكن المثقفين منّا قليل جدًا لا في الكم والعدد".[1]

يتحدث البشير الإبراهيمي في هذه الفقرة عن المثقفين الفعليين وليس المزيفين في الأمة الجزائرية لذلك نراه كرر السؤال هل عندنا مثقفون بالمعنى الصحيح للكلمة؟.

وسبقها بالرابط الحجاجي لكن، حيث ساهم في بناء النص وانسجامه وعمل على ترابط الحجة التي قبله والتي تليه، كما أنه كرر كلمة "مثقفون" أربعة مرات، هذا التكرار لم يوضع صدفة ،وإنما كان تحت توجيه من الكاتب قصد إثارة الانتباه، وفتح آذان السامع إليه وتركيزه لما يسمع.

واستعمال المتكلم للتكرار يقتضي مراعاة المقام، ونوعية المتلقين فيما يصلح في مقام، ويستثقل في آخر.

[1] محمد البشير الإبراهيمي، منزلة المثقفين في الأمة، ص183.

خلاصة:

لقد سعينا في هذا الفصل إلى الوقوف على بعض الآليات اللغوية والبلاغية التي احتوى عليها المقرر الدراسي للمتعلم في المرحلة الثانوية بأكملها شعبة الآداب والفلسفة واللغات.

ومن خلال تحليل بعض النماذج المختارة ،بينا أن البلاة لا تقتصر فقط على الجانب البلاغي الذي تعارف عليه الدارسون، بل لها وظيفة حجاجية اقناعية وتساهم في ادعان المتلقي للفكرة المطروحة.

كما اقتصرنا على بعض النماذج دون غيرها حسب الموضع الذي تكون فيه فقد تصلح في مقام ولا تصلح في مقام آخر.

كما عملنّا على تحليل بعض الآليات اللغوية والبلاغية الحجاجية التي تضمنتها الكتب الثلاثة من روابط حجاجية، وعوامل حجاجية، سلم حجاجي أفعال لغوية قياس خطابي ،الاستعارة،المقام،الشاهد،القياس المنطقي ،التكرار....

وبينا أنها لا تعمل فقط على إخبار المتلقي وتضفي نوعا من الجمال فقط، بل لها دور حجاجي اقناعي تهدف من ورائه إلى التأثير في المتلقي واستمالته حسب المقام والسياق الذي ترد فيه. والشئ الملاحظ على هذه الآليات أنها مكررة في بعض المواضع وتلك حتمية فرضتها طبيعة النصوص المقررة على المتعلم.

الفصل الثاني:

المنهجية المتبعة في تدريس النصوص

–مقدمة:

إن التنظير في حقل التعليم يبقى عملاً ناقصا ما لم يرفق بالتطبيق والمعاينة الميدانية، وتحليل واقع سير العملية التعلمية التعليمية، وذلك للتأكد من تطبيق تلك الرؤى والنظريات المعرفية المختلفة في حقل التعليم لتشخيص مواطن الضعف ومكامن الخلل، حتى يتسنى للمربين تدارك تلك الفجوات وتصحيح مسارها ووضعها على المسالك السليمة.

ولتحقيق ذلك لجأت إلى الاستبيان بإعتباره وسيلة تقويمية وأداة عملية تستعمل في الدراسات الميدانية، موجها إلى أساتذة اللغة العربية بالتعليم الثانوي واستبيان موجه للتلاميذ، وبذلك يقدم نتائج تساهم في معرفة الخلل، خاصة في الموضوع الذي نبحث فيه، وعليه سأشير إلى المنهج المتبع في تحليل الاستبيان وإلى أدوات البحث المستعملة، مركّزا على الكيفية التي يقدّم بها المعلّم النصوص بشكل عام والنص الحجاجي بشكل خاص، و الأهداف المرجوة في تدريس النصوص معرجا على الوسائل، وأهم الصعوبات التي تكمن في تدريس النص الحجاجي.

1. **الاستبيان:** هو أحد الأدوات المعتمد عليها في البحوث الميدانية ويعرف بـ" مجموعة من الأسئلة والعبارات التي تُكوّن معا سلوكا أو ظاهرة تدريبية تشير لخصائصها ومواصفاتها، يقوم المعنيون بأمر التدريس عادة من معلمين ومشرفين ومتعلمين وأولي الأمر من أسر التلاميذ وقادة المجتمع المرحلي

بالاطلاع والاجابة عليها، وحسب معرفتهم أو مشاهدتهم للموضوع التدريسي الذي تجسده وهو يتوضح عموما آراء الآخرين ومرئياتهم بخصوص العملية الظاهرة ويسفر عنها[1].

ويعرف كذلك بأنه " أداة مفضلة وملائمة للحصول على حقائق أو معلومات أو بيانات مرتبطة بحالة معينة، أو مشكلة معينة شريطة بنائه بشكل سليم، وبالمقارنة مع أدوات البحث الأخرى فإنه يعد أكثرها كفاية، لأنه يستغرق وقتا أقصر وتكلفة أقل ويسمح بجمع البيانات من أكبر عدد من أفراد عينة البحث[2] ، يتضمن الاستبيان أسئلة مفتوحة وأخرى مغلقة.

فالأسئلة المغلقة هي أسئلة تطلب عادة من المتلقين إجابة محددة سواء كانت إشارة أو رمز يوضع، أو كلمة مثل صح وخطأ، وملأ الفراغ...

أما الأسئلة المفتوحة فيترك فيها المجال للمستجوب للإدلاء بآرائه وتقديم أفكاره[3]

2. مصادر مادة الاستبيان :

للاستبيان مصادر مختلفة نذكر منها:

---

[1] محمد زياد حمدان: قياس كفاية التدريس بأسليب ووسائل معاصرة، دار التربية الحديثة الفيحاء، عمان الأردن، 2000، ص92.

[2] افاق علمية وتربوية الموقع :al3loom.comيوم2017//9/06

[3] وائل عبد الرحمان التل ومحمد عيسى قحل: البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،دار الحامد،عمان الاردن 2007 ص.276

-الملاحظة: تعتبر الملاحظة أحد أدوات جمع البيانات وتستخدم في البحوث الميدانية لجمع البيانات عن طريق المشاهدة والمراقبة الدقيقةلسلوك ما أو ظاهرةمعينة فى ظل ظروف وعوامل بيئية ؛بغرض الحصول على معلومات دقيقة لتشخيص سلوك أو ظاهرة.[3]التي يمكن جمعها عن طريق الاستمارة والمقابلة والوثائق والسجلات الإدارية أو الإحصاءات الرسمية والتقارير.

-استقراء الحياة التعليمية وجمع الملاحظات التي تخدم بحثنا وتكشف عن الآليات اللغوية المعتمدة في تدريس النص الحجاجي.

-المقابلة وهي محادثة أو حوار موجه بين الباحث من جهة وشخص أو أشخاص أخرين ،بغرض جمع المعلومات اللازمة للبحث[1] بطرح مجموعة من الاسئلة التي يتطلب الاجابة عليها من من الأشخاص المعنيين بالبحث يطرح فيها الباحث أسئلة دقيقة من حيث الصياغة والتركيب وتكون مفتوحة أو مغلقة، ويترك المجال فيها لأفراد العينة للاجابة من الأسئلة المطروحة.

وقد استعنت بالكثير من المقابلات مع أساتذة اللغة العربية ومديري المؤسسات وبعض المفتشين.

- الحضور إلى بعض الدروس داخل الأقسام لأكون ملاحظا وشاهدا على سير العملية التعلمية داخل الأقسام بصفة عامة، وتحليل المعلمين للنصوص الحجاجية.

1 آفاق علمية وتربوية الموقع al3loom.comيوم 2017/9/6

3- **عينة الاستبيان** :

بعد تحديد البيانات المطلوبة للدراسة، حاولنا بعد ذلك تحديد عينة البحث التي ترتبط بالمجتمع نفسه، وهي عينة الأساتذة مشكلة من 100 أستاذ بالثانويات التالية:

1- سكيكدة:

-ثانوية عبد الرحمان الكواكبي.

-ثانوية زيغود يوسف.

-ثانوية أول نوفمبر 1945.

-الثانوية المتعددة الاختصاصات.

-ثانوية محمد بلوزداد

-ثانوية مالكي عز الدين.

-ثانوية بوراوي بداوي.

ولاية عنابة:

-ثانوية ابن خلدون.

-متقنة رضا حوحو.

-ثانوية سيدي عمار.

2- ولاية قالمة:

-ثانوية غجاتي علاوة.

-ثانوية محمود بن محمود.

-ثانوية بوالروابح.

3- ولاية الطارف:

-ثانوية بن مهيدي الشط الجديدة.

4- ولاية سوق أهراس:

-ثانوية الفارابي.

-ثانوية سوداني التركي.

وأشير إلى الصعوبات التي وجدتها في جمع البيانات فخلال سنة ونصف من توزيع الاستبيانات لم أتحصل سوى على 100 من أصل 200، فهناك من الأساتذة من ينظر إلى الاستبيان باستغراب وكأنه أول مرة يرى استبيانا، ومنهم من رفض رفضا قاطعا أخد الاستبيان، ومنهم من أخدها ولم يعدها، وفئة من الأساتذة قالت مللّنا من هذه الاستبيانات ولا فائدة من آرائنا ونحن على عتبة التقاعد ،ومنهم من كان ينظر إلى شخصي ويقرأ الاستبيان وعلامات الحيرة بادية على محياهم.

كما أنوه كذلك إلى الصعوبات التي وجدتها مع مدراء بعض الثانويات في تقبل الأمر ولم يتسنى تحقيق ذلك ،إلا بعلاقات شخصية سمحت لي بالدخول إلى المؤسسات وتحليل العملية التعليمية داخل الفصول.

وكل هذا ربما يعود إلى الضغوطات الكبيرة التي يواجهها المعلمون في الأقسام والإدارة، ضف إلى ذلك عدم فاعلية الندوات التي يقومون بها خلال الموسم الدراسي مع مفتشي التربية.

4- حدود الدراسة:

بعد تحديد مجالات الدراسة والتي تعد من بين أهم الخطوات المنهجية وقسمت إلى: المجال المكاني: تم اختيار الثانويات المختلفة الاختصاصات برمضان جمال سكيكدة للاعتبارات التالية:

المدير الذي رحب بي وقدم يد العون ،وعلاقاتي الشخصية مع أساتذة اللغة العربية بالثانوية.

أ- المجال الزماني: امتدت الدراسة من 02-02-2017 إلى غاية 15-03-2017.

5- الأساليب الإحصائية: اعتمدنا في هذه الدراسة على :

أ- التكرار.

ب- النسب المئوية، وذلك بحساب:

عدد التكرارات في كل سؤال من الأسئلة ×100

مجموع أفراد العينة الذي هو 100 أستاذ

6- تحليل وتفسير استمارة الأساتذة ،شارحين ومفسرين ومبينين، أسباب تلك النتائج المتوصل إليها وإفراغها في جدول. دون أن ننسى استبيان التلاميذ كذلك.

5-تحليل الاستبيان الموجه إلى الأساتذة:

وقد راعينا في دراسة العينة المتغيرات التالية:

أ- الجنس: فلدينا23 معلما للغة العربية مقابل 77 معلمة، ويمكن أن نوضح ذلك في الجدول التالي:

الجنس	معلمـون	معلمـات	المجموع
العدد	23	77	100

ب- **المؤهلات العلمية:** تنوعت المؤهلات العلمية بين المدرسة العليا للأساتذة والماستر2، وليسانس في اللغة العربية وآدابها، ونبين ذلك في الجدول التالي:

المؤهل العلمي	ليسانس	ماستر2	المدرسة العليا للاساتذة	المجموع

	كلاسيك			
العدد	48	30	22	100

ت- **الخبرة** : وتتمثل في السنوات التي درسها المعلمون فعليا في التعليم الثانوي ،والتي يمكن أن نقسمها إلى أربعة مستويات وهذا من خلال الاستبيان :

-من سنة واحدة إلى أربعة سنوات. 32.

-من 5 سنوات إلى 9 سنوات. 21.

-من 10 سنوات إلى 14 سنة. 14.

-من 15 سنة حتى سن التقاعد. 33.

ويمكن أن نوضح ذلك بالجدول :

الخبرة	من سنة إلى 4	من 5 إلى 9	من 10 إلى 14	من 15 فما فوق	المجموع
العدد	32	21	14	33	100

ما نلاحظه على هذه الأرقام هو أن عدد المعلمين أصحاب الخبرة سنة واحدة يشكلون الأغلبية أي 59 بالمئة من المجموع العام للمعلمين.

وهي نسبة كبيرة بالمقارنة مع عدد المعلمين الذين تتراوح خبرتهم من 10 إلى 14 ويشكلون 18 بالمئة، وعدد المعلمين من 15 إلى ما فوق يشكلون 38 بالمئة وهم في معظمهم على أعتاب التقاعد.

كذلك ما أثاره قانون التقاعد مؤخرًا ،ووقف العمل بالتقاعد المسبق وضرورة إكمال 32 سنة خدمة فعلية؛ جعل الأساتذة الذين تتوفر فيهم الشروط يدفعون ملفات تقاعدهم.

ضف إلى ذلك ما يشهده قطاع التعليم بشكل عام ،من تغيير في الفرق البيداغوجية من معلمين وإداريين ،وما نتج عنه من تجديد في الترسانة البشرية حيث نجد أصحاب الخبرة بين 1سنة إلى 4 سنوات 38 بالمئة وهي نسبة معتبرة تعبر عن التجديد الذي يشهده قطاع التربية، وفي نفس الوقت النزيف الحاد للأساتذة أصحاب الخبرة .وهو ما يؤثر بشكل سلبي في التحصيل المعرفي وتكوين الأساتذة الجدد.

5-1-تحليل المحور الخاص بالأهداف:

سبق وأن تحدثنا في فصل مستقل ،عن الأهداف العامة والخاصة ،بأنواعها المعرفية والمنهجية ،كما حددتها وزارة التربية الوطنية في المنهاج .وسنقوم الآن بتحليل الكيفية التي يتعامل بها أساتذة التعليم الثانوي مع الأهداف التعليمية داخل الفصل، حيث وجهت جملة من الأسئلة كما هي مبينة في الجدول:

السؤال	عدد التكرارات	النسب المئوية
هل تسجل الاهداف في مذكرتك الخاصة	88	88
مانوع الأهداف التي تسجلها:	45	45
-أهداف معرفية.	12	12
-أهداف منهجية.	63	63
-أهداف تعليمية.		

من خلال الجدول يتضح أن نسبة 88 من المعلمين يقومون بتسجيل الأهداف في مذكراتهم الخاصة، مقابل 12 لا يقومون بذلك، أما فيما يخص نوعية الأهداف فكانت نسبة 45 بالمئة من المعلمين يحددون الأهداف المعرفية و63 بالمئة من المعلمين يركزون على الأهداف التعليمية، أما الأهداف المنهجية فنسبتها 12 بالمئة فلم تحظى بعناية وافرة[1]. هذا ما يؤكد حرص المعلمين في الثانوية الجزائرية

1أشير أنني استفدت من أطروحة دكتوراه بشير ابرير" توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية، في وضع أسئلة الاستبيان وتحليلها.

على تسجيل الأهداف في المذكرات مع التركيز على الأهداف المعرفية والتعلمية ؛حيث يعدونها أهم من الأهداف المنهجية التي كانت نسبتها قليلة بالمقارنة مع الأهداف المعرفية والتعليمية.

كما تبين من خلال المعاينة الميدانية للعملية التعلمية داخل الأقسام ،أن جل المعلمين يثيرون انتباه التلاميذ للنص المدروس؛والهدف منه من خلال مضمون النص وعلاقاتها بالهدف المحدد حيث يضرب المعلم أمثلة من الحياة اليومية أو الواقع المعيش من أجل تشويقهم وجلب انتباههم وربطهم بهدف النص قيد الدراسة " فدرس الأدب يتوخى تحقيق جملة من الكفايات التواصلية والمنهجية والثقافية والقيم والمواقف الوجدانية لدى التلميذ وتنميتها وصقلها ويعمل على تنمية اللغة ومعرفة الأساليب واكتساب مهارة الفهم والتحليل والتفكير[1]

ت- 2-تحليل الأسلوب الذي يمهد به المعلمون لدرس النصوص بشكل عام والنص الحجاجي بشكل خاص داخل القسم:

بعد تحديد الأهداف نمر إلى المرحلة الموالية، وهي الأسلوب المتبع في تحليل النصوص والنص الحجاجي على وجه الخصوص وقد تم طرح الأسئلة المتبعة في الجدول التالي:

[2]ينظر: لحسن بوتكلاوي: تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل، افريقيا، الشرق، 2011، المغرب، ص20.

السؤال	عدد التكرارات	النسب المئوية
هل تقوم بمراجعة الدرس السابق؟.	61	61
هل يعرف المعلم بصاحب النص؟.	21	21
هل يعرف التلاميذ بصاحب النص؟.	36	36
هل تذكر للتلاميذ مناسبة النص؟.	45	45
هل تفتح المجال للحوار مع التلاميذ للتحاور مع موضوع النص؟.	51	51

يتضح من هذا الجدول أن نسبة 61 بالمئة من المعلمين يراجعون الدرس السابق ،أما 29 بالمئة لا يراجعون الدرس السابق كما نجد نسبة 21 بالمئة من المعلمين من يتولى التعريف بصاحب النص ،مقابل 36 بالمئة يتركون الفرصة للتلاميذ لكي يقوموا بالتعريف بصاحب النص.

ونجد نسبة 45 بالمئة من المعلمين يذكرون مناسبة النص و51 بالمئة من المعلمين يفتحون المجال للنقاش بشأن موضوع الدرس.

وهذا ما يؤكد أسلوب التلقين الموجود في مدارسنا، على الرغم من وجود نسبة51 في المئة فيما يخص التحاور ومناقشة موضوع الدرس ،فإنها تبقى غير كافية لأن أسلوب الحوار يعلم أشياء علمية ومنهجية ،وآليات ومهارات لغوية ،يحتاجها المتعلم طوال مشواره الدراسي وفي حياته الإجتماعية.

اكساب التلاميذ عددا من المهارات الضرورية للتعايش في عصر المعلومات الشفوية والمطبوعة والمرتبة، إذ يعتبر النقد المدعم بالحجج والأدلة من أهم الأسس التي يقوم عليها وصولا الي التمييز بين القدرة والأداءوالتحليل والتركيب وغير ذلك من الأمور[1]، وكذلك اكتساب مهارات التحليل والتفكيك والتعرف على أنواع الأساليب الخطابية ووظائفها .

وكل هذا لن يأتي دون حب القراءة والمطالعة أثناء الدراسة ،وبعدها لكسب أساليب وآليات الحوار المقنع المفعم بالحجج والأدلة؛ بعيدا عن الهمجية والفوضى والتصلب والتعصب في الحوار وتقبل آراء الآخرين[2]. ونتيجة هذا الحوار اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف وبروز التفسيرات اللغوية الصحيحة عقليا ومنطقيا ،التي يشترك فيها الجميع داخل الفصل، وحتى يتمكن المتعلم من خوض حوار حقيق وصادق لا بد له بالطبع أن يسيطر ويتحكم في عمليتين أساسيتين هما: التفاوض

1ينظر: عبد العزيز السيد عبد العزيز، مأخوذ من الموقع تربيتنا،toubytonex net 18/06/2017

[1]ينظر: لحسن بوتكلاوي، تدريس النص الأدبي، ص20.

Négociation وعملية التبرير Justification انطلاقا من هذا التحاور، سيكون التفاعل ومنه سيكون التأثير والاستمالة ومنه سيكون الحجاج والإقناع.[1]

ث- **3-تحليل نوعية النصوص المبرمجة على المتعلم ونوعية النمط الذي يحقق التلميذ معه التفاعل.**

بعد تحديد الأهداف والأسلوب المتبع في تدريس النصوص ،نصل إلى نوعية النصوص المبرمجة على المتعلم وأيها يحقق التفاعل ،وذلك من خلال الأسئلة التي يوضحها الجدول الاتي:

نص السؤال	عدد التكرارات	النسب المئوية
رأي المعلم في نوعية النصوص:		
-جيدة.	.21	.21
-مقبولة.	.63	.63
-ضعيفة.	.12	.12
أي نوع من النصوص يتفاعل معها المتعلم:		

[2]ينظر: نورة حلقوم، حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحلة الثانوية، مقاربة تداولية ،مجلة لغة كلام ،تصدر عن مختبر اللغة (تواصل غليزان الجزائر) العدد الأول، مارس2017،ص83.

-سردي. -وصفي. -حجاجي. -علمي.	.38 .60 .27 .12	.38 .60 .27 .12

يتضح من خلال الجدول أن نوعية النصوص المبرمجة على المتعلم مقبولة بشكل كبير، وهذا ما توضحه النسب المئوية المقدرة ب63 بالمئة تليها نسبة 21 بالمئة وهي نسبة جيدة مقابل 12 بالمئة من المعلمين يرونها ضعيفة.

بالرغم من الاصلاحات التي تشهدها المنظومة التربوية ،إلا أنه مازال هناك اجترار وتكرار لنفس الأجناس الأدبية الموجودة في المنظومة السابقة .فحياة الفرد المتعلم مستها تغيرات كثيرة وسيطرت فيها الوسائل التكنولوجية الحديثة ؛وعليه لا نجد أثرًا للأدب الرقمي مثلا ،أو القصة القصيرة جدًا ،كما عند فاروق مواسي وعبد القادر البرغوثي وحسن برطال ،والرواية القصيرة جدًا كالتي يكتبها المبدع

المغربي شعيب حنفي ،أو الإعتراف بالأدب الرقمي كما يكتبه أحمد سناجلة كما في روايته شتات الصقيع[1].

كما نجد النصوص المقررة مقتصرة على الشعر والنثر ولا تتعداهما إلى خطابات أخرى، وهذا ما يكرس المفهوم التقليدي الذي ينتج الأدب ويحصره في قامتي الشعر والنثر، بل عليه أن ينفتح على خطابات سيميائية أخرى مثل الخطاب الصحفي والسياسي الفلسفي، الديني التشكيلي السينمائي والمسرحي...وثمة خطابات أخرى ينبغي أن ينفتح عليها الأدب تتعلق بالظواهر الانثروبولوجية والأنثولوجية[2] الطبيعية والثقافية كظاهرة الوشم الأزياء اللغة والجمال...

هذا عن نوعية النصوص المبرمجة على المتعلم حيث ،تراوحنا بين المقبولة والجيدة بنسب متقاربة.

أما فيما يخص نوع النصوص التي يتفاعل معها المتعلم وتجلب انتباهه فكانت النتيجة الغالبة للنص الوصفي ،حيث أن الوصف معالمه واضحة وسهلة وخصائصه جلية ،تثير انتباهه .لأن الوصف يصور الأحداث تصويرا حسيا يقر به من المتعلم ،سواء تعلق الوصف بالأماكن أو الشخصيات أو الأسماء...ثم تليها النصوص السردية بنسبة 38 بالمئة فلغقه السرد فيها تشويق ومتعة تسلسل الأحداث في النص، في قالب لغوي جميل .والسرد أكثر شيوعا وممارسة ويتداخل مع النص الوصفي

[1] ينظر: مفيدة بن نوناس، تعلمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية بين واقع المنهاج وآفاق البديل،مجلة جسوور المعرفة،جامعة الشلف،العدد7،ص52

[2] الأنثولوجية: فرع من فروع الانثروبولوجيا العامة تعرف أيضا بعلم دراسة الإنسان ككائن ثقافي وبأنها الدراسة المقارنة للثقافة، موسوعة ويكيبيديا.

،فالسرد موضوعه سرد الأحداث الواقعة في زمن ما، والوصف موضوعه الأماكن والشخصيات ،حيث يمكن أن نصف دون أن نسرد ولا يمكن أن نسرد دون وصف.

أما النص الحجاجي فتراوحت نسبته 27بالمئة وهذا لكونه لا يعتمد على التشويق مثل ما هو موجود في السرد والوصف ،وكذلك لإعتماده على المنطق في ذكر الأحداث فهو واضح ويبين ،من خلال مؤشراتها التي تبنى على الحجج أو الرأي المضاد في طرح القضايا ،أو تبنى الأفكار.

أما النص العلمي فكانت نسبته 12 بالمئة وهي تعتبر ضعيفة بالمقارنة مع بقية النصوص ؛وهذا يعود بالأساس إلى نوعية الطلبة (شعبة الآداب واللغات) فهم لا يميلون إلى هذا النمط بشكل كبير، مثل ما هو موجود في النص الوصفي والسردي والحجاجي.

د- تحليل المنهجية التي يتبعها المعلمون في تدريس النصوص الحجاجية.

سنتعرض إلى المنهجية التي يسلكها المعلمون في تدريس النصوص الحجاجية وهذا من خلال طرح الأسئلة التي يوضحها الجدول التالي:

نص السؤال	عدد التكرارات	النسبة المئوية
هل ترى أن النص الحجاجي له خصوصية تختلف عن بقية النصوص؟:		

نعم	46	46
لا	12	12
أثناء تدريس النص الحجاجي، هل ترى ان النص يتطلب:		
يقرأ المعلم أولا.	92	92
يقرأ التلاميذ قراءة جهرية.	48	48
يقوم المعلم بتحديد الأفكار.	9	9
يقوم التلاميذ بتحديدها.	48	48
يتيح الفرصة للتلاميذ لشرح معاني النص.	60	60
الكلمات الصعبة يشرحها المعلم.	66	66
الكلمات الصعبة يشرحها التلاميذ.	27	27
يربط المعلم بين أفكار النص.	18	18
يطلب المعلم القيام بذلك.	46	46

يكون دوره موجها ومرشدا.	63	63
يكتب المعلم الأفكار الأساسية على السبورة.	48	48
يذكر المعلم الصور البلاغية ويذكر أثرها على النص.	54	54
يبين المعلم دور الآليات البلاغية في النص.	60	60
يبين المعلم دور الآليات اللغوية في النص.	12	12
يقوم المعلم بتقسيم النص.	06	06
يطلب من التلاميذ القيام بذلك.	33	33
يستنتج المعلم القيم الموجودة في النص.	12	12
يوجه التلاميذ إلى القيام بذلك.	36	36

إن المتأمل في هذه النسب المختلفة للأسلوب المتبع في تدريس النصوص عموما ،والنص الحجاجي على وجه الخصوص بالثانوية الجزائرية هو الدور البارز للمعلم في تقديم وتنشيط الدرس، كما نجد جل المعلمين يرون بأن للنص الحجاجي طبيعة وخصوصية تختلف عن بقية النصوص بنسبة 46 بالمئة مقابل 12 بالمئة من يرون أن النص الحجاجي مثله مثل بقية النصوص "...ومن ثمة حقيقة في البحث

الحجاجي تؤكد على أن كل النصوص والخطابات التي تنجز بواسطة اللغة الطبيعية حجاجية ،لكن مظاهر الحجاج تختلف من نص إلى نص آخر، ومن خطاب إلى آخر وهذا شأن النص التعليمي باعتباره نمطا من أنماط النصوص المتعددة[1].

أما النشاطات التي يقوم بها المعلم رغم الاصلاحات ،إلا أننا نجد أنه لا يزال يملك مفتاح سير العملية التعليمية فنجده يقرأ النص الحجاجي قراءة جهرية سليمة حتى يتعود عليها التلاميذ ويصححون الأخطاء التي يقعون فيها بنسبة 92 المئة، وكلما كان المدرس طلق اللسان يتحدث بدون تكلف كان وقعه ووزنه بين تلاميذه وتعلقهم به أكثر ،والإقتداء به أكيدا ،وبالتالي اقتناعهم به ولا نقصد الفصاحة هنا وحدها، بل تكون مقترنة بالتبليغ والتوجيه، ولعل النظرية الحجاجية في اللغة تقوم أساسا على هذين المبدأين[2] ، ويشرح معاني الكلمات الصعبة بنسبة 66بالمئة ويكتب الأفكار الأساسية على السبورة بنسبة 48 بالمئة، ويستخرج الصور البلاغية ويبين أثرها في النص بنسبة 54 بالمئة ويبين دور الآليات والروابط اللغوية في النص بنسبة 60بالمئة ويستنتج القيم الموجودة في النص بنسبة 12بالمئة، هذا بخصوص المعلم.

أما المتعلم فتغيرت النشاطات المنوطة إليه فبعد أن كان ملاحظا فقط لسير الدرس ومتلقي للمعارف ،أصبح يساهم بشكل كبير في سيرورة الدرس حيث يقرأ النص قراءة جهرية بنسبة 48 بالمئة، ويقوم

[1] نورة حلقوم: حجاجية الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية مقاربة تداولية، مجلة لغة كلام،العدد1، ص85.

[2] نفس المرجع، ص81.

بتحديد الأفكار بنسبة 46 بالمئة، ويشرح الكلمات الصعبة بنسبة 27 بالمئة ويربط بين أفكار النص بنسبة 46 بالمئة ويقوم بنقد النص بنسبة 33 بالمئة ويستنتج القيم الموجودة في النص بنسبة 36 المئة، وهذا يبين التحسن في التعامل مع النص وبعض آثار المقاربة بالكفاءات، فلم يعد المعلم المالك الوحيد للمعرفة ،بل التلميذ أصبح طرفا فاعلا في سير الدرس وأصبح المعلم يقوم بدور الموجه والمرشد في العملية التعليمية.

هـ- تحليل الكيفية والأغراض التي يستعمل من أجلها الكتاب المقرر، حين تم طرح الأسئلة التالية:

نص السؤال	عدد التكرارات	النسب المئوية
-هل تستعمل الكتاب المقرر.	36	36
-التعريف بصاحب النص.	66	66
-التأكد من قدرة التلاميذ على القراءة الصحيحة لمعرفة مناسبة النص.	30	30
-لمشاهدة الصور والرسوم المصاحبة للنص.	12	12

من خلال الجدول يتبين أن الغرض الطاغي الذي من أجله يستعمل المعلم الكتاب المقرر ،هو التأكد من قدرة التلاميذ على القراءة الصحيحة ؛وهذا بنسبة 66 بالمئة تليه التعريف بصاحب النص بنسبة 36 بالمئة، وأخيرا بنسبة 12بالمئة لمشاهدة الرسوم والخرائط المصاحبة للنص، وفي كثير من الأحيان نجد المعلم يلجأ إلى مصادر أخرى ،للتعرف على مناسبة النص في كثير من الأحيان لا يذكر الكتاب مناسبة النص، وهذه النسب تعكس كذلك مدى تشبث المعلم بالكتاب المدرسي لأنها تعليمات صادرة من الوزارة ويتعرض للمحاسبة من طرف المفتش إن تخلى عنه.

و– تحليل مدى مساهمة النصوص الحجاجية في اكتساب الآليات الحجاجية مع نوعية المقاربة التي يطبقها المعلمون في النص الحجاجي، وذلك وفق الجدول التالي:

نص السؤال	التكرار	النسبة المئوية
عدد النصوص الحجاجية المبرمجة: -ضعيف.	12	12
-قليل.	46	46
-كافية	9	9

تراوحت إجابات المعلمين حول عدد النصوص الحجاجية المبرمجة على المتعلم بين ضعيف بنسبة 12 بالمئة و كافية بنسبة 9 بالمئة وقليلة بنسبة 46 بالمئة، فمن خلال هذه النسب يتبين قلة النصوص الحجاجية ،فنحن لا نزعم أن تكون كل النصوص المبرمجة حجاجية أي لا تكون على حساب بقية النصوص، ولكن الظاهر العام هو عدم تلبية حاجيات المتعلم فيما يتعلق بالإقناع والمحاججة ،وهذا ما يوضح كذلك أن المعلمين في السؤال السابق أن المتعلم يتفاعل مع النصوص السردية والوصفية فمتى يكتسب آليات الحوار والإقناع والمحاججة في ظل قلة النصوص الحجاجية.؟

أما فيما يخص مدى اكتساب المتعلم لبعض الآليات الحجاجية فكانت النتائج وفق الجدول التالي:

نص السؤال	التكرار	النسب المئوية
هل تساهم هذه النصوص الحجاجية في اكساب المتعلم لبعض الآليات الحجاجية أثناء التعبير الكتابي وشفوي والحوار:		
-نعم.	48	.48
-لا.	18	.18

نلاحظ من خلال الجدول أن النصوص الحجاجية ،تساهم بشكل فعّال في اكساب المتعلم للآليات الحجاجية وفي التواصل القائم على الحوار وفي الجانب الشفاهي والكتابي .وهذا ما توضحه النسبة المئوية المقدرة ب 48 بالمئة وهذا الرأي الغالب لمعظم المعلمين، أما البقية فقد تجسدت بنسبة 18 بالمئة من ترى بأنها لا تساهم في اكساب المتعلم المهارات اللغوية والكفاية الحجاجية التواصلية وفي نسبة ضعيفة بالمقارنة مع الرأي الأول.

وفيما يتعلق بنوع المقاربة التي يعتمد عليها المعلم في تدريس النص الحجاجي فكانت كلها تصب في خانة المقاربة بالكفاءات ،وهذا ما تنص عليه مقررات الوزارة فالمعلم جد حرص على تطبيق المقاربة بالكفاءات والمقاربة النصية .

وما دام النص الحجاجي ضمن البرنامج المقرر فمن الطبيعي أن تطبق عليه المقاربة النصية كون المقرر لم يعط أي خصوصية لأي نمط من النصوص فالمقاربة تطبق على جميع أنواع النصوص.

ز- تحليل الطريقة التي يطلبها المعلمون في تحليل النص الحجاجي:

حيث قمت باقتراح طرائق مختلفة حول النص الحجاجي والطريقة الأنسب للتعامل مع النص الحجاجي مثل ما هو مبين في الجدول:

نص السؤال	التكرار	النسب المئوية

ما هي الطريقة المثلى التي تستعملها في النص الحجاجي:		
-القائية.	02	02
-استقرائية.	10	10
-حوارية.	52	52
-المزج بين هذه الطرائق.	30	30

إن أهم ما نستنتجه من هذا الجدول هو :

-أن الطريقة الحوارية أخدت حصة الأسد ،وذلك بنسبة 52 بالمئة التي يدور فيها حوار بين المعلم والمتعلم حول قضية معينة ،تختتم باستنتاج أو اصدار حكم حول الموضوع المدروس ،تليها طريقة المزج بين هذه الطرائق (الحوار، الاستقراء والقائمة)، بنسبة 30 بالمئة ثم الطريقة الاستقرائية الاستنتاجية حيث تترك الفرصة للتلميذ ،لاستنتاج القاعدة أو الحكم والرأي ومناقشتها بنسبة 10 بالمئة ثم الطريقة الإلقائية بنسبة 2 بالمئة ،وهذه الطريقة لا تناسب النص الحجاجي حسب إجابات المعلمين.

فالمتأمل في الجدول يجد أن الطريقة الحوارية هي الغالبة لأن النص الحجاجي مبني على رؤى وحجج متباينة أو متناقضة حول فكرة ما.

لذلك رأى المعلمون أن الطريقة الحوارية هي الأنسب في التعامل مع النص الحجاجي وكون الحوار له جملة من الإيجابيات تتمثل فيما يلي:

-تتيح للمعلم الفرصة لمعرفة تلاميذه وقدرتهم على التحليل والتفسير والتأويل والمناقشة.

-الحوار يعمل على كسر الجمود والملل ،ويحثهم على إعمال فكرهم.

-يستطيع المتعلم أن يعرف مدى استيعاب الدرس، وهذا من خلال الأسئلة التي يطرحها.

-جعل المتعلم يصل بنفسه للمعلومة عن طريق المنافسة والتحليل والاستنتاج.

-تعلمهم الجرأة والمواجهة في طرح الأفكار.

ولتحقيق ذلك لابد أن تتوفر مجموعة من الشروط في الحوار بداية بالمعلم حيث لاحظت أثناء الحضور الميداني:

-عدم وضوح الأسئلة التي يطرحها المعلم.

-وجود الفوضى مع بعض الأساتذة خصوصا الصغارفي السن، ما يجعل المعلم يبدل جهدا مضاعفا من أجل اكمال الدرس.

-اكتظاظ الأقسام.

-عدم التحكم في الصوت أي متى يتم رفع الصوت ومتى يتم حفظه ضف إلى ذلك أن معظم المعلمين (إناث).

ولهذا فمن الضروري أن يحتاط المعلمون في تطبيقهم للطريقة الحوارية ،ونوعية الأسئلة التي يطرحونها حول تركيبة النص الحجاجي. فكلما كانت الأسئلة واضحة ومضبوطة ،ومصحوبة بنبرة صوتية توضح الاستفهام من التعجب ومتى نرفع الصوت ومتى نخفضه ،حسب أحوال السياق والوضع السائد في الفصل، كلما كانت الاستجابة قوية عادت بالفائدة على المتعلم وهو الهدف الذي يتوخاه من كل عملية تعليمية وتعلن عن التغيير الذي يرغب المدرس في احداثه لدى التلميذ[1] .

أشير إلى أن 8 بالمئة من المعلمين لم يجيبوا على السؤال ولم يذكروا الطرائق التي يطبقونها في تدريس النص الحجاجي.

2- تحليل مضامين النصوص الحجاجية المبرمجة من حيث قربها من واقع المتعلم: تتنوع مضامين النصوص الحجاجية المبرمجة على المتعلم وتتباين، ولتوضيح ذلك قمنا بطرح الأسئلة المبينة في الجدول:

نص السؤال	التكرار	النسبة المئوية
-هل مضامين النصوص الحجاجية مبرمجة: قريبة من واقع المتعلم.	54	54

[1] نورة حلقوم: حجاجية الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية، مجلة لغة كلام، ص83.

بعيدة عن واقع المتعلم.	33	33

ما نلاحظه على هذه النسب المقدمة في الجدول ،هو محتوى النصوص الحجاجية المقترح والمبرمج على المتعلم ،هو قريب من واقع المتعلم .وذلك من خلال النسب المئوية التي تمثل 54 بالمئة في حين عبر بقية الأساتذة على أنها بعيدة عن واقع المتعلم بنسبة 33 بالمئة .أما النسبة المتبقية وهي 13 بالمئة من الأساتذة لم يقدموا إجابات عن محتوى النصوص الحجاجية، ويبدو أن النصوص الحجاجية الأقرب إلى الواقع الذي يعيشه المتعلم يتفاعل معها بشكل إيجابي وهذا من خلال نموذج من نصين مختلفين حين نجد المتعلم يدرس نص حجاجي في بيئة غير بيئته قد ،تكون العصر الجاهلي أوالعباسي أو صدر الإسلام وحتى العصر الحديث ،ويرفق بنص تواصلي في عمومه يكون نثري قريب من واقع المتعلم قد نجد مضمونه قريب من الحياة الإجتماعية التي يعيشها فنجد الساهرين على إعداد المنهاج قد زاوجوا بين بيئتين، بيئة قريبة تتمثل في النص التواصلي بشكل عام وبيئة بعيدة تمثلت في النصوص الشعرية الجاهلية والعباسية...

ط- تحليل الوسائل التي يستعين بها المعلم في تدريس النصوص الحجاجية :

من أجل أن يتم المعلم عمله على أكمل وجه ،فهو بحاجة إلى وسائل تساعده على أداء رسالته ؛ومن أجل ذلك طرحت الأسئلة التالية: مانوع الوسائل التي تعتمد عليها؟ وهل هي كافية أو غير كافية؟

وهل تعتمد على وسائل أخرى خارجية؟ وهل تقترح وسائل جديدة؟، فكانت إجابات المعلمين ،حول الوسائل المعروفة وهي الكتاب المدرسي والسبورة حيث نجد نسبة 90 بالمئة يستعملون الكتاب المدرسي ونسبة 30 بالمئة يستعملون السبورة ونسبة 18 بالمئة يستعملون الفيديو وهناك من يستعين بكتب خارجية كنماذج من النصوص الحجاجية والصور بنسبة 2 بالمئة.

-ورأى 54 بالمئة من المعلمين أن الكتاب المدرسي والسبورة وسائل غير كافية ،في حين عبر 18 بالمئة من المعلمين على عدم كفاية هذه الوسائل ،واقترحوا توفير الوسائل السمعية البصرية (الأقراص المضغوطة، الأفلام والمناظرات...)، وممارسة العمل الحجاجي من خلال الصعود إلى السبورة ،والدفاع عن الرأي أو الفكرة أمام الجمهور ،حتى يتعود المتعلم على هذه الأجواء ويتحكم في لغته ونفسيته ،ويقنع ويدافع على الموضوع بالحجة والبرهان اللازمتان.

أشير فقط أن جميع الأسئلة التي طرحت في الاستبيان ، لم يجب كل المعلمين على الأسئلة فقد أجد نسب متباينة وفي هذا السؤال وجدت 28 بالمئة من المعلمين لم يجيبوا على السؤال المتعلق بالوسائل ،وهذا يطرح أسئلة كثيرة هي الاستخفاف بالوسائل، عدم معرفة الوسائل أم إلى أشياء أخرى لا يراد البوح بها.

نستخلص في الأخير أن المدارس الثانوية الجزائرية ،لا تزال تعاني من تقص الوسائل بشكل عام ،وفي تدريس النص الحجاجي بشكل خاص خصوصا إذا ربطنا تدريس النص الحجاجي بالصوت والصورة

فهويسهل على المعلم تبليغ مقصوده، ولكن تبقى صعبة المنال في ظل الظروف التي تعرفها الثانوية الجزائرية.

ي- تحليل مدى استثمار النص الحجاجي في تدريس بقية فروع اللغة :

حيث كانت إجابات الأسئلة وفق الجدول التالي:

نص السؤال	التكرار	النسبة المئوية
هل تستثمر النص الحجاجي في تدريس بقية فروع اللغة؟		
نعم	36	36
لا	8	8
أحيانا	4	4

يتضح لنا من الجدول مدى تطبيق المقاربة النصية في تدريس النصوص ،حيث نجد نسبة 36 بالمئة من المعلمين من هم ملتزمون بتطبيق المقاربة النصية ، ونجد نسبة 8 بالمئة من المعلمين لا يلتزمون باستثمار النص في تدريس بقية فروع اللغة، ونجد نسبة 4 بالمئة من المعلمين لا يلتزمون دائما ،ولكن حسب الظروف والسياقات .ويبدو أن عدم التقيد بالمقاربة النصية نجده عموما عند المعلمين الذين هم على

أعقاب التقاعد ،فنجدهم يتعاملون بالخبرة الآلية أحيانا في تدريس النصوص ،وهذا ما جعلهم يحيدون على مبدأ استثمار النص في تدريس بقية فروع اللغة.

ق- تحليل الصعوبات التي تواجه تدريس النص الحجاجي :

نص السؤال	التكرار	النسبة المئوية
هل تواجه صعوبات في تدريس النص الحجاجب على غرار بقية النصوص: -نعم. -لا.	.36 .24	.36 .24
وهل هذه الصعوبات تعود إلى :		
-صعوبات متعلقة بالمفاهيم.	.4	.4
-عمق الأفكار وارتفاعها عن مستوى المتعلم.	.18	.18
-بعد النص عن واقع المتعلم	.15	.15
ضعف مستوى التلاميذ في تحليل النصوص.	.6	.6

هل تناقش هذه الصعوبات مع المفتش التربوي أم تجتهد في حلّها:		
-نعم.	.42	.42
-لا.	.18	.18

إن أهم شيئ نلاحظه حول طبيعة الأسئلة ،أنها تمحورت حول طبيعة النص الحجاجي والمتعلم والظروف المصاحبة للعملية التعلمية ،حيث يمكن أن نجمل صعوبات تدريس النص الحجاجي وفق النتائج المتحصل عليها وهي كما يلي:

-تباينت آراء المعلمين حول وجود الصعوبات أثناء تدريسهم للنص الحجاجي ،حيث مثلت نسبة 36 بالمئة من المعلمين يجدون صعوبة في تدريس النص الحجاجي ؛في حين نجد 24 بالمئة من المعلمين لا تصادفهم صعوبات ، هذا فيما يبدو لي أنهم يتعاملون مع النص الحجاجي بطريقة نمطية تطبق على جميع النصوص ،دون مراعاة بنية وطبيعة النص الحجاجي ؛لذلك لا يجدون صعوبة أثناء التعامل مع النص الحجاجي، ضف إلى ذلك عامل الخبرة في التدريس حيث يشهد قطاع التربية بشكل عام ،نزوحا كبيرا لأصحاب الخبرة تاركين مناصبهم لأساتذة جدد ينقصهم عامل الخبرة .

-ما يجعلهم يصطدمون بواقع السيطرة على القسم وايصال المحتوى التعليمي ،حيث بينت المعاينة الميدانية وجود بعض الصعوبات للأساتذة الجدد في التحكم في سيرورة الفصل بسهولة ،فهم يبدلون قصارى جهدهم لبسط السيطرة ثم بعدها الانتقال إلى النص.

-أما عن الصعوبات المتعلقة بطبيعة النص فنجد نسبة 4 بالمئة من المعلمين من أرجعها إلى طبيعة المفاهيم، ونسبة 18 بالمئة من أرجعها إلى عمق الأفكار وارتفاعها عن مستوى المتعلم .كما نجد نسبة 15 بالمئة من المعلمين من أرجعها إلى بعد النص عن واقع المتعلم، وهذا كله يمكن أن نحمله في مساهمة المتعلم في ذلك ،فمتعلم اليوم رصيده اللغوي ضعيف وقراءاته ضئيلة لذلك يجد صعوبة في التعامل مع هذا النمط من النصوص،، وهو لا يبدل جهدا في التحليل والاستنتاج إلا نادرا، كذلك الاعتماد على وضع النصوص وفق العصور الأدبية ؛حيث نجد العصر الجاهلي والعصر العباسي...فبعض النصوص غريبة عن واقع التلميذ واهتماماته ،والنصوص الشعرية الجاهلية لا تمثل اللغة التي يعيشها اليوم كما عبر جل المعلمين عن قلة الحجم الساعي المبرمج لتدريس النصوص مما جعل البعض منهم يسرع ويلقي الدرس حتى يكمل البرنامج ؛فالمعلم بين مطرقة اتمام النص وسندان اكمال البرنامج.

-كما نجد السبب الرئيسي حسب إجابات المعلمين يعود إلى ضعف مستوى المتعلم ،حيث نالت نسبة 66 بالمئة حصة الأسد في ضعف مستوى التلاميذ ،وهذا لا يعود إلى المرحلة الثانوية فقط بل يعود إلى التعليم القاعدي بداية من المرحلة الإبتدائية إلى مرحلة التعليم المتوسط ،حيث نجد دفعات قديمة ودفعات جديدة مسها الإصلاح وتزامن مع تقارب الدفعتين ،أدى إلى انجاح الدفعات القديمة

ولو بمعدلات ضعيفة حتى يتخلص من الدفعات القديمة بداية من التعليم الإبتدائي (الذي لم ينجح خصصت له دورة استدراكية)، ثم ينتقل إلى المتوسط الذي لم ينجح خصصت له دورة استدراكية خصوصا تلاميذ السنة الثانية والثالثة متوسط، ونفس العملية في التعليم الثانوي)، لذلك نجد هذا المستوى المتدني الذي يشتكي منه أساتذة التعليم الثانوي.

- كما نجد عامل آخر يعود إلى الزاد البشري الموجه إلى التعليم الثانوي فالمدارس العليا للأساتذة لم تسد العجز الذي يعاني منه التعليم الثانوي، فيلجأون إلى فتح مسابقات توظيف للأساتذة من خريجي الجامعات يفتقرون إلى عامل الرغبة وحب مهنة التدريس وغالبيتهم هو الحصول على الوظيفة ،دون الرغبة في التدريس وكما يقال فاقد الشيئ لا يعطيه في ظل تحسن الظروف المادية لمعلم التعليم الثانوي والامتيازات التي ينالها خصوصا المتعلقة بالعطل السنوية.[1]*

-ونضيف إشكالية أخرى متعلقة بالتوجيه المدرسي من التعليم المتوسط إلى التعليم الثانوي ،والمقياس المعتمد عليها في توجيه المتعلمين، حيث نجد الطلبة أصحاب المعدلات الضعيفة يوجهون إلى شعبة الآداب والفلسفة واللغات ،وأعلى المعدلات يوجهون إلى شعبة العلوم الجريبية والتقنية، وهذه حقيقة ظاهرة للعيان لا يمكن غض الطرف عنها، حيث يعكس نظرة المسؤولين للغة العربية*[2] ولا فائدة

* [1]إن الساهرين على اصلاح المنظومة التربوية ،وقعوا في إشكال سد الفراغ ،لذلك لجأوا إلى تطبيق سياسة ملئ الفراغ ،في ظل غياب سياسة واضحةومنهجية مدروسة تتمثل في انتقاء النخبة من خريجي الجامعات وفتح تكوين لممارسة مهنة التعليم، فليس كل حامل لشهادة جامعية فهو مؤهل لعملية التدريس.

* –لا تزال اللغة العربية في نظرهم لغة متخلفة لذلك يوجه إليها التلاميذ أصحاب المعدلات الضعيفة وهذا ما يعود بالسلب على اللغة العربيةة.

يرجى من ورائها .فهذا الأمر يحتاج إلى إرادة سياسية كبيرة لإرجاع اللغة العربية إلى مستواها وقيمتها العلمية والفكرية والثقافية، وتشجيع البحوث والدراسات باللغة العربية ومنح مكافآت مادية...فالأمم لا تحقق الوثبة العلمية والنهضة الفكرية إلا بلغتها الأم.

ل- أما عن مناقشة الصعوبات مع المفتش التربوي فكانت الإجابات مختلفة، حيث نجد نسبة 58 بالمئة من المعلمين من يتحاور ويتناقش مع المفتش، حول الصعوبات والمشاكل التي تواجهه في عملية التعليم، ويقدم لهم الحلول ويعطيهم الحرية في تقديم الدروس. أما البقية من المعلمين فلا يتحاورون مع المفتش في المشاكل التي تواجههم ،وتمثلت بنسبة 26 بالمئة ويرون في ذلك انقاص من قدرتهم في التعامل مع المشاكل التي يواجهونها، وضف إلى ذلك نظرة بعض المفتشين إلى المعلم وطبيعة تكوينهم (علاقة تقييم)، فبعض المعلمين ينظرون إلى المفتش على أساس أنه جاء ليقيم آداءهم التعليمي ؛أي يراقب ويتصيد الهفوات التي يقع فيها المعلم، كذلك رتبة مفتش في التربية يحصل عليها من تكون له خبرة في التدريس، فالقوانين الجديدة في المنظومة التربوية تتمثل في التدرج من أستاذ رئيسي (خمس سنوات)، إلى أستاذ مكون (عشر سنوات)، وبعدها يحق للمعلم أن يشارك في مسابقة مفتش في التعليم الثانوي ؛أي مدة 15 سنة أي أنها تركز على عامل الأقدمية ،وكثير منهم من تجاوزتهم الأحداث والمعارف العصرية، في ظل التغييرات التي تشهدها المنظومة التربوية ،وملاحظاتهم بعيدة عن منهجيات التعليم الحديثة .كذلك نجد نوعا ما علاقة فتور بين المعلم والمفتش ،وهذا لا ينفي وجود

أساتذة في التعليم الثانوي أكفاء وأصحاب مستوى جيد يناقش ويقبل آراء المفتش بهدوء وروية ،وهناك من هو مصاب بالغرور لم يقتنع أصلا بالمفتش ويرى نفسه أحسن منه بكثير.

ولكن يبقى المفتش التربوي ،عضوا مؤطرا في المعادلة التربوية أحب من أحب وكره من كره، وذلك بواسطة جملة من التقويمات والملاحظات التي يقدمها للمدرسين أو بواسطة الورشات والندوات التي يقترحها لمواجهة ومعالجة معيقات العملية التعليمية.

م- وفي مدى استثمار المتعلمين للمكتسبات المتعلقة بآليات الإقناع والحجاج فيما ينتجونه من خطابات ،تراوحت إجابات المعلمين بين الإيجابية والسلبية ،حيث عبر 46 بالمئة من المعلمين على استثمار آليات وأدوات الإقناع فيما ينتجه المتعلم سواء كان خطابا شفويا أو نصا مكتوبا، أما نسبة نسبة 34 بالمئة من الأساتذة ،عبروا عن عدم قدرة المتعلم استثمار آليات وأدوات الربط والإقناع فيما ينتجه المتعلم سواء كان شفويا أو مكتوبا ؛وهذا كما قلنا سابقا يعود إلى قلة قراءات المتعلم أمام المغريات التي يجدها سهلة في حياته اليومية ،من وسائل تكنولوجية متنوعة ووسائط أفرزتها ثورة الاتصالات من تويتر، فايسبوك، مسنجر... والتي تساهم بشكل كبير في ضعف مستواه بحيث أصبح يبحث عن المعلومة الجاهزة إضافة إلى لغة التواصل الموجودة في الوسائل التكنولوجية الحديثة التي يتعامل معها ،إما بلغة عامية أو فرنسية مكسرة ،وهذا يؤدي بالضرورة إلى ضعف مستواه اللغوي وبالتالي فقدان مهارة وكفاءة الإقناع والتحاجج السليمين وعرقلة دورة التواصل بين المرسل والمرسل إليه.

ن- أما بخصوص آخر سؤال من الاستبيان هو تقديم اقتراحات حول تدريس النص الحجاجي واكساب المعلمين بعض آلياته فتمحورت الإجابات كما يلي:

-إدراج نصوص تواكب المستوى العقلي للتلاميذ.

-تقديم نصوص من الواقع الذي يعيشه حتى تحقق التفاعل والتجاوب.

-التدريب المكثف على تحليل النصوص الحجاجية.

-حبذا لو كانت النصوص المقترحة عبارة عن خطب ومناظرات ومرافعات ،حتى يتضح دور الآليات الحجاجية والإقناعية بدقة.

-تقديم نصوص تدور حول فكرة واحدة حتى لا تتعدد القراءات لدى المتعلم.

-إعادة النظر في تقديم المقاربة بالكفاءات.

-إعطاء الوقت الكافي لمعالجة النصوص وتحليلها.

-اختيار النصوص النثرية التي تعبر عن وجهات النظر ،أو الرأي والرأي الآخر.

-الإعتماد على الحوار والمناقشة حتى تزرع الثقة في المتعلم للدفاع عن رأي أو فكرة أو قضية ما بالحجج والبراهين.

هذا فيما يخص جملة الاقتراحات التي قدمها معظم المعلمين بالثانوية الجزائرية والتي كانت تدل كلها على مضمون النصوص الأدبية الحجاجية وقربها من الواقع وهي اقتراحات في الصميم من لدن

المعلمين ،لأنهم الفئة التي تتعامل في الميدان وتحس بالمشاكل الناجمة عن عدم التفاعل مع النصوص بشكل عام والنص الحجاجي بشكل خاص.

من خلال تحليل الاستبيان نستنتج ما يلي:

-نسبة كبيرة من المعلمين ليست لهم دراية ومعرفة بالنظرية الحجاجية وما ينصب عنها من آليات الإقناع والحجاج.

-إعتماد المعلمين على التلقين في معظم الأحيان يقتل روح الحوار، والمناقشة لدى المتعلم.

-غياب الوسائل المساعدة والمعينة على تبليغ الدروس فهي لا تخرج عن السبورة والكتاب المدرسي.

-ضعف مستوى التلميذ بشكل عام في المرحلة الثانوية.

-إعادة النظر في تكوين أساتذة التعليم الثانوي منهجيا ومعرفيا وفق ما تقتضيه تعليمية اللغات.

-نمطية تحليل النصوص في المرحلة بأكملها فهي تطبق نفس الخطوات على جميع أنواع النصوص.

-تقيد المتعلم في التعامل مع النصوص وكبت روح الإبداع لديه.

-عدم الأخد بعين الإعتبار نمط كل نص وخصوصيته.

-بعد مضامين النصوص الحجاجية على واقع المتعلم.

-عدم تطبيق المقاربة بالكفاءات فالمتعلم مازال يصغي ويستمع للأستاذ ،ولم يشارك المتعلم في النص بسبب صعوبة النصوص ولم يصل المعلم إلى دور الموجه والمرشد.

-الإكتظاظ داخل الأقسام يصعب تطبيق المقاربة بالكفاءات.

I. وصف الاستبيان الموجه للتلاميذ :

وجه الاستبيان إلى 420 تلميذا من أقسام شعبة الآداب والفلسفة ،حيث حاولت تقديم أسئلة تمس تدريس النصوص بشكل عام وعلى جميع تلاميذ المرحلة الثانوية ؛أي لم أخصص أسئلة لكل سنة، وحاولت أن تكون شاملة قدر المستطاع موزعين بين ذكور وإناث حيث كانت الغلبة للإناث وذلك بنسبة 83.33 للإناث مقابل 16.66 للذكور وقد شمل الاستبيان ثانويات من محيط ولاية سكيكدة وهي[1] :

-ثانوية عبد الرحمان الكواكبي بالحروش.

-ثانوية زيغود يوسف بالحروش.

-ثانوية نكاكعة عمار بزردازة.

-ثانوية شنيقر بوخميس بتامالوس.

-متقنة بودبزة بسكيكدة.

-الثانوية الجديدة بعزابة.

يحتوي الاستبيان على أربعة عشر سؤالا تنوعت بين أسئلة مغلقة وأخرى مفتوحة قسمت كما يلي:

-من (1-2): التعرف على المجيب بتحديد جنسه وثانويته.

[1]أشير أنني استفدت كثيرا من منهجية إعداد الاستبيان الموجه للتلاميذ من مذكرة قرقور سارة، تعليمية النصوص في السنة الأولى ثانوي دراسة تداولية ،مخطوط جامعة سطيف،2010.

-من (3-4): ميول التلميذ ورغباته.

-من (5-6): نمط النص الذي يستهوي المتعلم.

-من (7-8): معرفة الصعوبات التي تواجه المتعلم أثناء دراسة النص الحجاجي.

-من (9-13): معرفة رصيده اللغوي من خلال القراءات وما يحفظه المتعلم.

- **تحليل نتائج الاستبيان** :

السؤال رقم 3 : ما رأيك بشعبة مادة اللغة العربية :

الإجابات	العدد	النسبة المئوية
مشوقة	210	50
صعبة	112	26.66
مملة	98	23.33

ما نلاحظه على الجدول أن نسبة 50 بالمئة من التلاميذ يجدون مادة اللغة العربية مادة مشوقة ؛في حين نجد نسبة 26.66 بالمئة من التلاميذ يرونها صعبة أما حالات الملل فلم تمثل إلا نسبة 23.33 بالمئة، وهذا مايفسر وجود الرغبة عند التلاميذ مع وجود بعض الصعوبات لدى بعض التلاميذ، وهذا كما قلنا سابقا يعود بالدرجة الأولى للتلميذ وتكوينه وقراءاته.

السؤال رقم 04: أي تخصص كنت ترغب فيه قبل دخولك الثانوية:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
علمي (علوم تجريبية، تقني رياضي).	156	37.14
أدبي (آداب وفلسفة، لغات).	264	62.88

يوضح الجدول أن نسبة 62.85 بالمئة من التلاميذ ،رغبتهم هي دراسة التخصص الأدبي ،في حين نجد نسبة 37.14 بالمئة من التلاميذ رغبتهم دراسة التخصص العلمي، وهي نسبة معتبرة لا يمكن أن يستهان بها حيث يدرس التلميذ تخصص وهو رافض له هذا ما ينعكس عليه بالسلب ولا يقرأه بكامل امكانياته ويجعل التلميذ يعيش في صراع مع نفسه بين ما يريد دراسته وبين ما هو واقع، أما نسبة 62.65 بالمئة التي اختارت التخصص الأدبي وفق رغباتها ،هذا من المفروض أن يكون محفزا على الإبداع والإجتهاد في الدراسة ،وذلك بسبب وجود الرغبة في دراسة التخصص الأدبي.

وبالنظرإلى نتائج الجدول نلاحظ أن نسبة 62.88بالمئة من أفراد العينة المستجوبة كانت تفضل التخصص الأدبي عن رغبة وهذا أمر إيجابي ومحفز بالمقارنة مع نسبة 37.14 على الرغم من أنها نسبة معتبرة لكن لا تشكل الغالبية.

السؤال رقم 05: هل تستهويك مادة دراسة النصوص:

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	302	71.90
لا	118	28.09

تمحور السؤال حول مدى ميول وجذب مادة النصوص الأدبية بشكل عام المتعلم ،وقد تبين أن نسبة 71.90 بالمئة وهي غالبية العينة تفضل دراسة النصوص الأدبية ،عكس العينة المتبقية وهي 28.09 بالمئة التي لا يجذبها هذا النشاط، وعليه فدراسة النصوص الأدبية يلاقي إقبالا لا بأس به من غالبية العينة المستجوبة.

السؤال رقم 06: أي نمط من النصوص تفضل (بوضع علامة *):

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
النص السردي	150	35.71
النص الوصفي	118	28.09
النص الحجاجي	95	22.61
النص العلمي	57	13.57

في هذا الجدول المبين أعلاه نجد أن الغالبية من العينة المستجوبة تفضل النص السردي ،لما فيه من سرد للأحداث والأماكن والزمن ،وسهولة اتضاح معالمه بنسبة 35.77 بالمئة يليه النص الوصفي ،الذي يصف سيرورة الأحداث بأسلوب شيّق بنسبة 28.09 بالمئة ثم النص الحجاجي بنسبة 22.61 بالمئة الذي يدافع فيه صاحبه عن قضية أو فكرة ما بالحجج والبراهين المفحمة، وأخيرا احتل النص العلمي المركز الأخير بنسبة 13.57 بالمئة وهذا بالنظر إلى طبيعة الشعبة المستجوبة وهي شعبة الآداب والفلسفة.

السؤال رقم 07: هل تجد صعوبة في التعامل مع النص الحجاجي:

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	217	51.66
لا	128	30.47
أحيانا	60	14.28
لم يجيبوا	15	

ما نلاحظه على النسب المتحصل عليها من طرف العينة المستجوبة ،هو أن الغالبية منهم تجد صعوبة في التعامل مع النص الحجاجي حيث قدّرت بنسبة 51.66 بالمئة عكس البقية التي لا تجد صعوبة في التعامل مع النص الحجاجي وقدرت بنسبة 30.47 بالمئة ؛في حين عبر بقية المستجوبين أنهم أحيانا يجدون صعوبة وليس دائما بنسبة 14.28 بالمئة وهذا فيما يبدو يعود إلى طبيعة النص الحجاجي، وتركيبته حيث يختلف عن النص الوصفي والسردي الذي معالمهما تبدو واضحة.

السؤال رقم 08: حسب رأيك إلى ما يعود صعوبة التعامل مع النص الحجاجي:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
صعوبة اللغة	130	30.95
نصوص بعيدة عن واقع المتعلم	220	52.58
عمق الأفكار	70	16.66

إن المتأمل في النتائج المتحصل عليها من طرف العينة المستجوبة هو أن النسبة الغالبة التي عبرت عن صعوبة النص الحجاجي ،تكمن في بعدها عن الواقع الذي يعيشه المتعلم وذلك بنسبة 52.38 بالمئة خصوصا النصوص الجاهلية ،ونحن نعلم أن المنهاج المقرر على تلاميذ المرحلة الثانوية مقسم حسب العصور الأدبية بداية من السنة الأولى العصر الجاهلي وصدر الإسلام ، السنة الثانية العصر الأموي، والسنة الثالثة الأدب الحديث، فكيف يتفاعل التلاميذ مع نص ليس من بيئته ولا لغة قريبة من واقعه،

في حين نجد نسبة 30.95 بالمئة من التلاميذ من رأوا الصعوبة تكمن في لغة مضمون النصوص الحجاجية ،ونسبة 16.66 بالمئة من رأت عمق الأفكار وصعوبة تأويلها وإدراكها ومعقدة وألفاظها قديمة لا تستعمل اليوم وبعيدة عن مستوى المتعلم.

السؤال رقم 09: أثناء تحليل النص الحجاجي ماهي الخطوات التي تجد فيها صعوبة ؟:

الاحتمالات	العدد	النسبة المئوية
الاكتشاف والمناقشة	226	53.80
تفحص الاتساق والانسجام	24	29.52
تحديد بناء النص	56	13.33
كل الخطوات	14	3.33

استكمالا للصعوبات التي تواجه المتعلم في الجدول السابق نضيف مرحلة تحليل النص الحجاجي فأين تكمن؟، حيث تظهر النتائج أن أكثر المراحل صعوبة هي مرحلة اكتشاف معطيات النص ومناقشتها بنسبة 53.80 بالمئة، تليها مرحلة تفحص الاتساق والانسجام بنسبة 29.52 بالمئة وثم مرحلة تحديد بناء النص بنسبة 13.33 بالمئة، أما التلاميذ الذين يواجهون صعوبات في كل الخطوات فكانت نسبتهم 3.33 بالمئة من مجموع الفئة المستجوبة، فالتلاميذ يواجهون صعوبات في مراحل

تحليل النص الحجاجي وهذا ما أكدته النتائج ،وهذا راجع إلى جدة دراسة التحليل نتيجة الإصلاح ،كما يجدون صعوبة في فهم بعض النصوص ؛لأنها مستوحاة من بيئة زمنية ولغوية بعيدة عن واقع المتعلم.

السؤال رقم 10: هل تشارك في درس النصوص أم تكتفي بالإصغاء فقط؟:

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
أشارك	170	40.47
لا أشارك	125	36.90
أحيانا	95	22.61

تظهر نتائج الجدول تباين نسب المشاركة في درس النصوص ،حيث نجد نسبة 40.47 بالمئة من التلاميذ يشاركون في درس النصوص ثم نسبة 36.90 بالمئة من التلاميذ لا يشاركون في الدرس .وهي تعتبر نسبة معتبرة وقريبة من النسبة الأولى وهو ما يطرح التساؤل حول تطبيق المقاربة بالكفاءات وجعل التلاميذ طرفا فاعلا في الدرس ،ويصبح دور المعلم التوجيه والإرشاد فقط .فمتى يتحقق ذلك؟، ومازال دور المعلم هو التلقين الذي يشل مهارات الإبداع لدى المتعلم، أما النسبة الأخيرة وهي نسبة 22.61 بالمئة من التلاميذ من يشاركون في الدرس حسب الظروف والمعطيات السائدة داخل الفصل.

السؤال رقم 11: هل تحضّر النصوص في المنزل ؟:

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	130	30.95
لا	133	31.66
أحيانا	157	37.38

ما نلاحظه على نتائج هذا الجدول ،هو أن النسبة الغالبة من التلاميذ المستجوبين التي تحضر الدرس في المنزل أحيانا هي نسبة 37.38 بالمئة ،تليها نسبة 31.16 بالمئة لا يحضّرون الدرس مسبقا ولا يهملونه .في حين نجد نسبة 30.95 بالمئة من التلاميذ من يحضرون الدرس مسبقا.

إن عدم تحضير التلميذ للدرس مسبقا ،يعد من العوامل السلبية التي تؤثر على السير الحسن للدرس؛ فهي تحرم التلميذ من إعداد أرضية مسبقة للدرس تساهم في إمتداد واستمرار عملية التواصل والمناقشة في القسم، وتسّهل على المعلم إلقاء الدروس وشرحها ،فحبذا لو نجد اهتماما بهذه الخطوة لأنها مهمة جدًا ،فهي شبيهة بحال الذي يناقش موضوعا دون معرفة المعطيات المسبقة ،مما يشكل عائقا كبيرا في الفهم والحوار والمناقشة.

السؤال رقم 12 : هل تطالع كتب خارجية؟:

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	116	27.61
لا	178	42.38
أحيانا	126	30

يتبين من خلال الجدول اهمال التلاميذ للقراءة والمطالعة لكتب خارجية ،خارج الكتاب المدرسي وهي كذلك ترتبط ارتباطا وثيقا بالتحضير المسبق للدرس ،حيث نجد نسبة 42.38 بالمئة من التلاميذ لا يطالعون كتبا، ثم نسبة 30 بالمئة منهم يرجعونها حسب الظروف والمعطيات وأخيرًا نسبة 27.69 بالمئة من تطالع الكتب خارج الإطار المدرسي، فالظاهر العام هو عزوف التلاميذ عن المطالعة ،وذلك فيما يبدو لي أثر الوسائل التكنولوجية الحديثة ،حيث أضحى التلميذ يقضي وقتا كبيرًا في الفضاء الأزرق لأنه أسهل بالمقارنة مع قراءة الكتب.

ونشير أيضا أن التلاميذ الذين عبروا عن القراءة ،فنسبة 27.61 بالمئة تنحصر قراءاتهم في خانة الكتب الخارجية التجارية ،الموازية لمقررات النصوص الأدبية وفي حل دوريات وامتحانات خصوصا المقبلين منهم على شهادة البكالوريا.

السؤال رقم 13: هل تناقش الأستاذ في بعض المواقف التي تستلزم ذلك ؟:

الإحتمالات	العدد	النسبة المئوية
نعم	125	29.76
لا	137	32.61
أحيانا	158	37.61

ما نلاحظه من خلال الجدول أن عددا قليلا من التلاميذ من يناقشون ،ويبدون آراءهم بنسبة 29.76 بالمئة ،في حين احتلت نسبة المشاركة أحيانا والرفض بالأغلبية .

وهذا فيما يبدو يعود إلى ضعف الرصيد اللغوي للمتعلم، نتيجة عدم المطالعة والتحضير المسبق للدروس ،فمعظم التلاميذ تنقصهم الفصاحة اللغوية وعادة ما يعبرون بالعامية ،كذلك تخوفهم من الوقوع في الخطأ وما يترتب عنه .

ضف إلى ذلك نوعية تكوين المعلم ومدى قدرته على دفع المتعلم ،إلى المناقشة داخل الفصل واكساب الثقة في النفس للمتعلم ،كل هذه الأشياء يشارك فيها المعلم والمتعلم على حد سواء إضافة كما قلنا سابقا مدى استيعاب وتطبيق المقاربة بالكفاءات.

السؤال رقم 14: ما هو السبب الرئيسي الذي يجعلك لا تناقش الأستاذ ؟:

حيث تراوحت الإجابات وتباينت حسب كل تلميذ والتي نجملها فيما يلي:

-الخوف من الخطأ ورد فعل الأستاذ.

-اهتمام المعلم بالمجتهدين.

-الأستاذ دائما على حق لذلك لا أحب الدخول معه في نقاش.

-أخشى أن يحرجني الأستاذ أمام التلاميذ.

-الأستاذ أعلم مني.

فتنوعت الأسباب وتباينت بين ما هو عامل نفسي مرتبط بالخوف والخجل ،ورد فعل الأستاذ وبين تفوق الأستاذ دائما في المناقشة والحوار، والسؤال الذي يطرح نفسه هنا أين هو تطبيق مبدأ المقاربة بالكفاءات الذي يجعل التلميذ يشارك ويناقش...

- **تحليل نتا ئج الاستبيان :**

استقر تحليل الاستبيان الموجه إلى التلاميذ إلى النتائج التالية:

-على الرغم من الصعوبات التي واجهها التلاميذ في دراسة وتحليل النصوص بشكل عام،والنصوص الحجاجية خاصة،إلاّ أننا نجد فيهم الرغبة في دراسة اللغة العربية.

-عجز التلاميذ على المشافهة والإكتفاء بالإصغاء للمعلم فقط.

-غياب شبه كلي لملكة التحليل والفهم وقراءة النصوص قراءة صحيحة تعبر عن المعنى وشعور عام بالإحباط.

وبناء عليه يجب إعادة النظر في إصلاح المنظومة التربوية ،والإعتماد على ضوابط ومعطيات واضحة المعالم تعيد للمدرسة الجزائرية مكانتها ،وتبنى على خصوصيات وبيئة الفرد الجزائري وظروفه الإجتماعية والإقتصادية والسياسية ؛حتى ننهض بمنظومتنا التربوية إلى الأمام وتصل إلى مصاف الدول المتقدمة.

الخاتمة

الخاتمة:

بعد هذه الرحلة العلمية الشاقة في دروب موضوع شائك ومعقد،يمكن استشفاف مجموعة من النتائج نرصدها في:

-تعتبر التعليمية أو علم التدريس عملية تفاعلية بين المدرس والمتعلم و محتويات التدريس وأهدافه وتقنياته وطرائقه؛من أجل توظيفها واستغلالها في العملية التعليمية ،تقوم على أسس نفسية تربوية ومنهجية واجتماعية مترابطة ،تساهم في حل مشاكل العملية التعليمية ومن هذا المنطلق؛تعد التعليمية أوعلم التدريس علما غربي بامتياز،نشأ في أحضان ثقافة غربية ساعدت على تطوره البحوث والدراسات المعمقة في هذا الباب ،مستعينا بمستجدات النظريات اللسانية والنفسية والاجتماعية والتربوية .لذلك تراه قطع أشواطًا كبيرة عند الغرب ،وخير دليل على ذلك الكتب والمؤلفات التي أنتجت في المحتويات ومناهج التحليل والوسائل والأهداف ،المعلم ،المتعلم.

فالمتعلم اليوم بحاجة ماسة إلى التسلح بما تجد به الساحة اللسانية والتربوية ،ليستثمرها في عملية التدريس،ويساهم في تذليل الصعوبات التي تعترض مساره ،كالنظرية التواصلية ،الحجاجية،البنيوية ،التحويلية التوليدية ،المعرفية...

-ومن خلال تحليل واقع تدريس النصوص بشكل عام والنص الحجاجي بشكل خاص،تبين أن معظم الأساتذة لا يعرفون النظرية الحجاجية،ويتعاملون مع النص الحجاجي مثل غيره من النصوص وأن الحديث عن الحجاج غير موضح في المحتوى والأهداف ومنهجية التحليل.

وإنما نجده بشكل عام في الصور الآتية:ما نوع النص،ما هي الفكرة التي يتناولها النص ،بطريقة نموذجية تطبق على جميع النصوص.

وعلى هذا فالأهداف التربوية بالمدارس الجزائرية سواء كانت عامة أو خاصة وحتى المنهجية،يكتنفها الغموض في الكثير من الأحيان ،وخصوصا عدم الفصل بين الأهداف المنهجية و المعرفية.

وعلى الرغم من الإصلاحات التي شرعت فيها وزارة التربية الوطنية ؛فإنها لم ترقى إلى المستوى المطلوب .فالأهداف واختيار المحتويات ،يجب أن تنطلق من الفلسفة الاجتماعية والسياسية والثقافية والدينية ،حتى تتناسب مع تطلعات المجتمع.

أما الكتب المقررة على متعلمي المرحلة الثانوية ،سواء كان المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة،المخصص لتلاميذ السنة الأولى ثانوي ،أو الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية ثانوي،أو كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة ثانوي ،وجميعها خصص لشعبة الآداب والفلسفة واللغات تعرف جملة من النقائص نذكر منها:

-على الرغم من احتوائها على عناوين مختلفة ،من مشوق للدلالة على مضمون الكتاب،والجديد للدلالة على الجدة التي احتواها الكتاب ،وكتاب اللغة العربية وآدابها بشكل عام ،توحي جميعها بأن هناك جدية في اختيار النصوص وتنويعها؛إلاّ أننا نلاحظ عليها حالة التمزق الشديد في شكل الكتب ،وهذا دلالة على نوعية الإخراج الرديئة،فجميعها بمجرد قلب الصفحات تتفكك الأوراق ،وعدم وجود رسومات توضيحية إلاّ في القليل النادر.كما تم ترتيب النصوص حسب العصور الأدبية ،بشكل تاريخي زاد من صعوبة فهم هذه النصوص ؛لأنها بعيدة عن لغة وثقافة وبيئة المتعلم ولا تساير تطور المعجم اللغوي.

-سعى الساهرون على إصلاح المنظومة التربوية على تطبيق المقاربة بالكفاءات ،والمقاربة النصية في تدريس النصوص في الشكل والمحتوى وعدم الفصل بينهما ،مع ربط ما يتعلمه المتعلم في حياته الاجتماعية.والشيء اللافت للنظر في المنهجية المتبعة في تحليل النصوص كما جاءت في الكتب المقررة على تلاميذ المرحلة الثانوية بسنواتها الأولى والثانية والثالثة؛أنها تعتمد على منهجية موحدة ونموذجية تطبق على جميع النصوص وبالكيفية نفسها دون مراعاة خصوصية النصوص والمتعلم،مما أدى إلى الشعور بالرتابة والملل في متابعة النصوص؛فعلى الرغم من الانفتاح على بعض ما جاءت به لسانيات النص ،خصوصا الاتساق والانسجام في تحليل النصوص هو الشعور العام ،بما أنها تطبق

على جميع النصوص ومن يتعامل مع كتاب السنة الأولى يجد نفسه يتعامل مع كتاب السنة الثالثة ؛أي أنها نسخة طبق الأصل لكتاب واحد؟مما أدى إلى الوقوع في القوالب اللغوية الجاهزة وفي الخطوات المتبعة في تحليل النصوص.

وهذا الروتين ليس خاصاً فقط بالمتعلم؛وإنما يمس كذلك المعلم الذي يطبق طريقة مفروضة عليه لا اختيار له فيها .أدى إلى عدم تفتحه على النظريات اللسانية والنقدية،ودخوله في القوالب الجاهزة ،مما يطرح السؤال حول فائدة الندوات والأيام الدراسية التي تقوم بها مديريات التربية ؟فهذه الندوات تقام على الورق دون تجسيدها على أرض الواقع؛وكأن مفتشي التربية في كوكب بعيد كل البعد عن واقع العملية التعليمية يتحدثون عن أشياء نظرية يصعب تطبيقها،وكأن هذا المفتش لم يكن معلما أو أستاذا ،يتحدث عن أشياء صعبة التطبيق؛وهذا كلام معظم الأساتذة المعبر عنها في الاستبيان.

إضافة إلى نوعية تكوين الأساتذة التي تراوحت بين ليسانس كلاسيك ،ماستر 2،مدرسة عليا للأساتذة ،فمثلا هل كل من يحمل شهادة ليسانس في اللغة العربية وآدابها وحتى الماستر يمكنه أن يدرس؟وعليه يتطلب الأمر إعادة النظر في تكوين الأستاذ الذي يوجه إلى المرحلة الثانوية؛مما نتج عنه أمور سلبية على متعلم المرحلة الثانوية منها:

-تدني مستوى التلاميذ بشكل عام وصعوبة المشافهة ،وعجز عن قراءة النص قراءة صحيحة معبرة عن المعنى ،وعدم تذوق النص،وهذا فيما يبدو نتيجة متوقعة لما حدث من إصلاحات للمنظومة التربوية من التعليم الابتدائي إلى الثانوي.فتقارب الدفعات أدى إلى التساهل في إنجاح المتعلم،فمثلا نظام التعليم الابتدائي كان 6 سنوات وبعدها أصبح 5 سنوات ، والتعليم المتوسط كان ثلاث سنوات وأصبح أربع سنوات .فما مصير من يعيد السنة في كل طور؟وهذا ما أكدته نتائج الاستبيان.

-غلبة النصوص التراثية واعتمادها على المداخل التاريخية في تنظيم النصوص ،وغياب شبه تام لمناسبة النصوص ،مع هيمنة النصوص الشعرية على حساب النثرية .ولتفادي هذا الخلل وجدنا نصوصا تواصلية قريبة من واقع المتعلم تتحدث عن موضوع المحور الأدبي.

– لم نجد أثرًا واضحًا يشير إلى بنية النص الحجاجي و خصوصيته ،وكذلك عدم الإشارة إلى الدور الذي تلعبه الآليات البلاغية واللغوية في عملية إقناع المتلقي .

–اعتماد المقاربة بالكفاءات لم يساهم في حل المشاكل التعليمية،فمازالت هناك مشاكل تظهر في تمثل المعارف وفهمها ؛نتيجة الاكتظاظ الكبير في الأقسام ،وصعوبة تطبيق المقاربة بالكفاءات داخل الأقسام ،فشتان بين التنظير والتطبيق.

– لم تسلم إصلاحات المنظومة التربوية الحالية من الانتقادات ؛لأنها وصلت تقريبا إلى نفس المشاكل التي كانت في المنظومة السابقة ،مما يطرح السؤال التالي:ما الجدوى من هذه الإصلاحات؟.

ومما سبق ذكره من ملاحظات ونقائص في تدريس النصوص بالثانوية الجزائرية ،ارتأيت أن أقدم بعض الاقتراحات والمتمثلة في :

–ضرورة تطبيق الإصلاحات التربوية وفق ما تتطلبه خصوصيات المجتمع الجزائري ،الثقافية والاجتماعية والدينية...وتوكل مهمة الإصلاح إلى أصحاب الشهادات والكفاءات العليا من أساتذة جامعيين وخبراء في الميدان التربوي.

–مراعاة طبيعة المتعلم في المرحلة الثانوية ؛من حيث ميوله وحاجياته ورغباته والبيئة اللغوية التي يتواجد فيها.

–إعادة النظر في الندوات و الأيام الدراسية التي تقام على مستوى مديريات التربية وتفعيلها ؛بحيث لا تبقى مجرد حبر على ورق.

– إعادة النظر في الأساتذة الذين يوجهون إلى التدريس بالثانوية الجزائرية ،فالمدارس العليا لم تعد قادرة على تلبية النقص في الأساتذة ؛خصوصا ما آثاره قانون التقاعد مؤخرا ،مما أدى بالأساتذة أصحاب الخبرة بالمسارعة في دفع ملفات التقاعد ونتج عنه نقص ونزيف حاد لأصحاب الخبرة ؛هذا ما أدى إلى الاستنجاد بأصحاب الشهادات(ليسانس،ماستر)الذين ينقصهم التكوين التربوي والبيداغوجي.

-ضرورة التنبيه إلى بنية النص الحجاجي وأنها تختلف عن بقية النصوص ، والإشارة إلى أن النص الحجاجي يحتوي على آليات لغوية وبلاغية ،لم توضع صدفة و تبيان دورها الإقناعي في العملية التعليمية ،حتى يعتاد عليها ويتمكن منها وتكوّن له مهارة التواصل والإقناع.

-التنبيه إلى أن النص الحجاجي ينبني عبر مجموعة من الروابط والمؤشرات التلفظية والمنطقية.

ربط عملية التحاجج بسياقها التواصلي ،مع التركيز على العناصر الفاعلة في التواصل (مرسل ،مسل إليه)مع الموضوع والزمان والمكان والثقافة المشتركة.

-قبل أي عملية إصلاح ؛لا بدّ أن نقف عند العوائق التي تحول دون تقدم اللغة العربية بشكل عام وتدريس النصوص بشكل خاص ،والمرتبطة بواقع التلميذ ،كظاهرة الازدواج اللغوي ،والثنائية اللغوية ،وهذا لما له من انعكاسات في فهم النصوص الحجاجية وتحليلها .

-لن يتحقق كل هذا دون إعادة الاعتبار لمكانة الأستاذ الاجتماعية ،التي تساهم في عملية التدريس وبدل المزيد من الجهد العطاء.

-الخطاب التعليمي خطابٌ حجاجيٌ بالدرجة الأولى ؛لأنه يدور بين معلم ومتعلم ومحتوى ،يهدف إلى تعديل موقف المتلقي أو تغيره في إطار وظيفة الحجاج التي ينشدها المتكلم؛وبالتالي فالمقاربة الحجاجية التداولية هي البديل المقترح في الخطاب التعليمي.

الملاحق

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

الشوق

في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

السنة الأولى من التعليم الثانوي

جذع مشترك آداب

الجمهورية الجزائرية الديموقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

المشوّق
في الأدب والنصوص
والمطالعة الموجهة

للسنة الأولى من التعليم الثانوي

*****

جذع مشترك آداب

الإشراف :

حسين شلوف – مفتش التربية والتكوين

تأليف :

حسين شلوف — مفتش التربية والتكوين

أحسن تليلاني — أستاذ بالتعليم الثانوي

محمد القروي — أستاذ بالتعليم الثانوي

النص الأدبي

في الإشادة بالصلح والسلام والتحذير من ويلات الحرب

أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة:

- مزايا الحياة في ظل السلم والسلام.
- ويلات الحرب وآثارها على حياة الإنسان
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- التدرب على بناء أفكار وفق النمط السائد في النص.
- الفعل المضارع المجزوم (الأدوات التي تجزم فعلا والأدوات التي تجزم فعلين).
- التشبيه وأركانه.
- مفهوم النقدالأدبي.

أتعرف على صاحب النص

هو زهير بن أبي سلمى بن ربيعة بن رباح، من قبيلة مُزينة من مُضر، 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 يعنى بتنقيح شعره، حتى سميت قصائده بالحوليات. وهو من أصحاب المعلقات. شاهد زهير الحروب وكره ويلاتها واستفظع جرائمها، فنادى بالسلم وأشاد بصنيع المصلحين. توفي قبيل البعثة عن عمر يناهز تسعين سنة.

تقديم النص

من أخلاق العرب إصلاح ذات البين بين المتخاصمين، و النص الآتي يكشف عن هذه الخليقة المحمودة التي علقت بطباع العرب في العصر الجاهلي. وهي خليقة تنم عن نفس صافية وفطرة سليمة وتعايش ملؤه الصدق و المودة و الإخاء.

النص:

1. يَمينًا لَنِعْمَ السَّيِّدَانِ وُجِدْتُمَا ... عَلَى كُلِّ حَالٍ مِنْ سَحِيلٍ وَمُبْرَمِ
2. تَدَارَكْتُمَا عَبْسًا وَذُبْيَانَ بَعْدَمَا ... تَفَانَوْا وَدَقُّوا بَيْنَهُمْ عِطْرَ مَنْشِمِ

3 . وَقَدْ قُلْتُمَا :إِنْ نُدْرِكِ السِّلْمَ وَاسِعًا بِمَالٍ وَمَعْرُوفٍ مِنَ القَوْلِ نَسْلَمِ
4 . فَأَصْبَحْتُمَامِنْهَا عَلَى خَيْرِ مَوْطِنٍ بَعِيدَيْنِ فِيهَا مِنْ عُقُوقٍ ومَأْثَمِ
5 . عَظِيمَيْنِ فِي عَلْيَا مَعَدٍّ هُدَيْتُمَا وَمَنْ يَسْتَبِحْ كَنْزًا مِنَ المَجْدِ يَعْظُمِ
6 . أَلاَ أَبْلِغِ الأَحْلاَفَ عَنِّي رِسَالَةً وَذُبْيَانَ هَلْ أَقْسَمْتُمُ كُلَّ مَقْسَمِ
7 . فَلاَ تَكْتُمُنَّ اللهَ مَافِي نُفُوسِكُمْ لِيَخْفَى وَمَهْمَا يُكْتَمِ اللهُ يَعْلَمِ
8 . يُؤَخَّرْ فَيُوضَعْ فِي كِتَابٍ فَيُدَّخَرْ لِيَوْمِ الحِسَابِ أَوْ يُعَجَّلْ فَيُنْقَمِ
9 . وَمَا الحَرْبُ إِلاَّ مَاعَلِمْتُمْ وَذُقْتُمُ وَمَاهُوَعَنْهَا بِالحَدِيثِ المُرَجَّمِ
10. مَتَى تَبْعَثُوهَا تَبْعَثُوهَا ذَمِيمَةً وَتَضْرَ إِذَا ضَرَّيْتُمُوهَا فَتَضْرَمِ
11. فَتَعْرُككُمْ عَرْكَ الرَّحَى بِثِفَالِهَا وَتَلْقَحْ كِشَافًا ثُمَّ تُنْتِجْ فَتُتْئِمِ
12. فَتُنْتِجْ لَكُمْ غِلْمَانَ أَشْأَمَ كُلُّهُمْ كَأَحْمَرِ عَادٍ ثُمَّ تُرْضِعْ فَتَفْطِمِ

أ. أثري رصيدي اللغوي :

السحيل : الحبل المفتول على قوة واحدة، والمبرم المفتول على قوّتين أوأكثر. وسحَل الحبل، يسحَل، سَحْلا : فتله قوّة واحدة. وبرم الشيء : أحكمه، وأبرم الحبل والشيء : برمه.
منشم : اسم امرأة عطارة اشترى قوم منها جفنة من العطر وتعاقدوا وتحالفوا وجعلوا آية الحلف غمسهم الأيدي في ذلك العطر، فقاتلوا العدو الذي تحالفوا على قتاله فقتلوا عن آخرهم. فتطير العرب بعطر منشم وسار المثل به. **الحديث المرجم** : الذي يرجم فيه بالظنون أي يحكم فيه بظنونها.

ب. أكتشف معطيات النص :

- من هما السيدان اللذان يتحدث عنهما الشاعر؟
- علام يدل فعل "**نعم**" ؟ وماالجانب الذي يكشفه في نفسية الشاعر؟
- لماذا جاء الفعل مقرونا باللام؟
- ماالمعنى الذي يرمز إليه لفظا "سحيل، مبرم" ؟
- ماذا وقع بين قبيلتي عبس وذبيان؟ وماالتعبير الدال على ذلك؟

النص الأدبي: الفروسية

(عنترة بن شداد العبسي)

أتعلم من خلال هذا النص بالإضافة إلى دراسة المعاني، وأساليب التعبير المختلفة، وجماليات اللغة:

- قيم الفروسية وتعلق العرب بها في الجاهلية.
- الصفات التي يعتز بها الفارس.
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- المبتدأ والخبر.
- القافية وحروفها.
- وظيفة النقد.

أتعرف على صاحب النص:

هوعنترة بن عمرو بن شداد العبسي، أحد فرسان العرب وشعرائها المشهورين. ولد في نجد عام 525 م وكانت أمه حبشية، وأبوه من سادات قبيلة عبس. وكان من عادات العرب ألاتلحق ابن الأمة بنسبها، بل تجعله في عداد العبيد، لذلك عاش عنترة منبوذا بين العبدان، يرعى الإبل والخيل. غير أن نفسه الكبيرة أبت إلا أن يتعلم الفروسية حتى أصبح فارسا شجاعا يستنجد به قومه للدفاع عنهم. توفي قتيلا في معركة مع بني طيء سنة 614 م. لعنترة ديوان من الشعر يدور حول الحماسة وما يلحقها من فخر وذكر للوقائع، وحول الغزل الرقيق وأشهر مافيه المعلقة.

النص:

1. إِذَا كَشَفَ الزَّمَانُ لَكَ القِنَاعَا ... وَمَدَّ إِلَيْكَ صَرْفُ الدَّهْرِ بَاعَا
2. فَلاَ تَخْشَ المَنِيَّةَ وَاقْتَحِمْهَا ... وَدَافِعْ مَااسْتَطَعْتَ لَهَا دِفَاعَا
3. وَلاَ تَخْتَرْ فِرَاشًا مِنْ حَرِيرٍ ... وَلاَ تَبْكِ المَنَازِلَ والبِقَاعَا

4. وَحَوْلَكَ نِسْوَةٌ يَنْدُبْنَ حُزْناً ... وَيَهْتِكْنَ البَرَاقِعَ واللِّفَاعَا

5. يَقُولُ لَكَ الطَّبيبُ: دَوَاكَ عِنْدي ... إِذَا مَاجَسَّ كَفَّكَ والذِّرَاعَا

6. وَلَوْ عَرَفَ الطَّبِيْبُ دَوَاءَ دَاءٍ ... يَرُدُّ المَوْتَ، مَاقَاسَى النِّزَاعَا

7. أَقَمْنَا بِالذَوَابِلِ سُوقَ حَرْبٍ ... وَصَيَّرْنَا النُفُوسَ لَهَا مَتَاعَا

8. حِصَانِي كَانَ دَلَّالَ المَنَايَا ... فَخَاضَ غِمَارَهَا، وشَرَى وَبَاعَا

9. وَسَيْفِي كَانَ بالهَيْجَا طَبِيبًا ... يُدَاوِي رَأْسَ مَنْ يَشْكُو الصُّدَاعَا

10. أَنَا العَبْدُ الَّذِي خُبِّرْتَ عَنْهُ ... وَقَدْعَايَنْتَنِي فَدَعِ السَّمَاعَا

11. وَلَوْ أَرْسَلْتُ رُمْحِي مَعْ جَبَانٍ ... لَكَانَ بِهَيْبَتِي يَلْقَى السِّبَاعَا

12. مَلأْتُ الأَرْضَ خَوْفًامِنْ حُسامِي ... وَخَصْمِي لَمْ يَجِدْ فِيهَا اتِّسَاعَا

13. إِذَا الأَبْطَالُ فَرَّتْ خَوْفَ بَأْسِي ... تَرَى الأَقْطَارَ بَاعًا أَوْذِرَاعَا

أ. أثري رصيدي اللغوي:

البَرَاقِعُ: (م) البُرْقُعُ: هو قناع تستر به المرأة وجهها. اللِّفَاع: ما يُجَلَّلُ به الجسد كله، كساء كان، أو غيره. الذوابل: الرماح. متاع: المتاع هو كل ما يُنتفع به، و يُرَغَّبُ في اقتنائه، كالطعام، وأثاث البيت، والسلعة، والمال. والمقصود في البيت الشعري: العروض التي تقع عليها التجارة.

ب. أكتشف معطيات النص:

- ما الشيء الذي يدعو الشاعر إلى اقتحامه؟
- ما الدلالة النفسية التي تحملها هذه الدعوة؟
- ينهانا الشاعر عن التصرفات الجبانة، اذكر هذه التصرفات من الأبيات الأولى؟
- هل يمكن رد الموت؟ بما برر الشاعر ذلك؟
- في الأبيات الستة الأولى، يظهر الشاعر بصورة الحكيم المجرِّب ماالحكمة التي أراد أن يبلغها إلينا؟
- حدد صفات الفارس وعين العبارات الدالة عليها؟
- ماالمقصود بقول الشاعر: «**حصاني كان دلال المنايا**»؟ وقوله: «**سيفي .. يداوي**»؟

النص التواصلي: قيم روحية وقيم اجتماعية في الإسلام

(د/ شوقي ضيف)

تقديم النص

بعد دراسة نص شعري للشاعر المخضرم عبدة بن الطبيب، لاشك في أنك تعرفت على أهم مؤثرات الإسلام الفكرية والأسلوبية على نتاج الشعراء المخضرمين وللإفادة أكثر، نعرض هذا النص الداعم الذي يتناول بعض المؤثرات الروحية والاجتماعية التى أحدثها الإسلام.

النص:

تدل كلمة الإسلام باشتقاقها اللغوي على معنى الخضوع والانقياد، وقد ترددت في القرآن الكريم بهذا المعنى في مثل: «**وأُمرت أن أسلم لرب العالمين**». ومن ثم أطلقت علما على ديننا الحنيف، وهو دين لسعادة الناس كافة، دين يكمل الديانات السماوية السابقة.

والإسلام يقوم على ركنين أساسين هما: العقيدة والعمل، وأهم أصل في العقيدة الإسلامية الإيمان بوحدانية الله وتفرده في التدبير والتسيير، وتنبثق عن هذا الأصل أصول أخرى هي أصول العقيدة الإسلامية، وبجانبها أعمال من العبادات يجب على المسلم أداؤها وهي ترجع إلى أربعة أصول: الصلاة والصوم، والحج والزكاة.

ولم يرسم القرآن الكريم للمسلمين معالم عقيدتهم وفروضها العملية فحسب، بل رسم لهم طريق الفضيلة وماينبغي أن يتحلوا به في سلوكهم وأخلاقهم حتى ينالوا رضاربهم ومحبته، يقول تبارك وتعالى: «وعباد الرحمن الذين يمشون على الأرض هونا وإذا خاطبهم الجاهلون قالوا سلاما... والذين إذا أنفقوا لم يسرفوا ولم يقتروا وكان بين ذلك قواما ... و لا يقتلون النفس التي حرم الله إلا بالحق ولا يزنون ومن يفعل ذلك يلق آثاما يضاعف له العذاب يوم القيامة ويخلد فيه مهانا ... والذين لا يشهدون الزوروإذا مروا باللغو مروا كراما»

النص الأدبي: توجيهات إلى الكتاب

(عبد الحميد الكاتب)

أتعلم من خلال هذا النص، بالإضافة إلى دراسة المعاني والأفكار وأساليب التعبير المختلفة وجماليات اللغة.

- تطور النثر الفني في العصر الأموي، وأهميته الإدارية.
- تحديد نمط النص وخصائصه.
- اسم المكان والزمان والآلة.
- بحر الكامل.

أتعرف على صاحب النص

هو عبد الحميد بن يحي بن سعيد، كان أبوه مولى لبني عامر بن لؤي، وهو فارسي الأصل، ومن السكان الأصليين للشام الذين دخلوا في الإسلام بعد الفتوحات. ضرب به المثل في بلاغة إنشاء الرسائل حتى قيل "فتحت الرسائل بعبد الحميد وختمت بابن العميد" اشتغل بالتعليم في بداية أمره ثم التحق بديوان الخليفة هشام بن عبد الملك حيث تمرن كثيرا على فنون الكتابة، مستنيرا بتوجيهات سالم كاتب ديوان الخليفة. ولما ذاع صيته، استكتبه مروان بن محمد وجعله رئيس ديوانه وأمين سره. واستمر نجمه يلمع في سماء الإنشاء والبلاغة حتى قتل مع الخليفة مروان في معركة بوصير على يد جيوش بني العباس. وهكذا كان عبد الحميد وفيا للخليفة حتى لفظ أنفاسه الأخيرة.

تقديم النص

اتصل العرب بغيرهم من الشعوب، وامتد سلطانهم إلى البلاد المجاورة بصورة خاصة في عهد بني أمية. ومن ثم شعر أولو الأمر بالحاجة إلى تفصيل الرسائل وإيضاح العهود. فاستنجدوا في ذلك ببلاغة عبد الحميد بن يحي ومهارته؛ ولعبد الحميد رسائل كثيرة عالج فيها مختلف المواضيع منها رسالة وجهها إلى الكتاب يبين فيها منزلتهم من الدولة مبينا آداب الكتابة والكاتب ومنها النص الآتي:

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

المعجم

في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

2

لشعبتي: الآداب والفلسفة

و

اللغات الأجنبية

وزارة التربية الوطنية

الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة

للسنة الثانية من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي

لشعبتي : - الآداب والفلسفة
- اللغات الأجنبية

الإشراف :

أبوبكر الصادق سعد الله

أستاذ بالتعليم الثانوي

تأليـــف

أبوبكر الصادق سعد الله
أستاذ بالتعليم الثانوي

كمال خلفي
أستاذ بالتعليم الثانوي

مصطفى هواري
أستاذ بالتعليم الثانوي

تصميم وتركيب
السيدة : بوبكري نوال

تصميم الغلاف
السيد : بغداد توفيق

تعديد ونصح

لبشار بن برد

أتعرّف على صاحب النص:

الشاعر هوأبومعاذ بشار بن برد أشهر مخضرمي الدولة الأموية والعباسية من أصل فارسي، ولد أعمى لأبوين فقيرين سنة 95 هـ خالط الأعراب فأصبح نابغة عصره فصاحة وشعرا، قال الشعر وهوصغير وأول ما قاله الهجاء مدفوعاً إليه بعدّة عوامل. اتصل بالعديد من الخلفاء العباسيين يمدحهم تارة ويهجوهم تارة أخرى وله ديوان شعر يضمّ أغراضا مختلفة. توفي سنة 167 هـ

النص :

1. أبا جَعْفَرٍ، ما طُولُ عَيْشٍ بِدَائِمٍ ... ولا سالِمٌ عَمّا قَليلٍ بسالِمِ
2. عَلى المَلِكِ الجَبّارِ يَقْتَحِمُ الرَّدَى ... ويَصْرَعُهُ في المَأْزَقِ المُتَلاحِمِ
3. كأنّكَ لم تَسْمَع بقتل مُتَوَّجٍ ... عَظِيمٍ،ولم تَسْمَعِ بِفَتْكِ الأعاجِمِ
4. تَقَسَّمَ كِسْرَى رَهْطُهُ بِسُيُوفِهِمْ ... وَ أَمْسَى أَبُوالعَبَّاسِ أَحْلامَ نائِمِ
5. وَمَرْوَانُ قَدْ دارَتْ عَلَى رَأْسِهِ الرَّحَى ... وكان لِما أَجْرَمْتَ نَزْرَ الجَرائِمِ
6. تَجَرَّدْتَ لِلإِسْلامِ تَعْفُوطَرِيقَهُ ... وَتُعْرِي مَطَاهُ لِلّيُوثِ الضَّرَاغِمِ
7. فَمازِلْتَ ..حتّى استَنْصَرَ الدِّينُ أَهْلَهُ ... عليكَ، فَعَادُوا بالسّيُوفِ الصَّوَارِمِ
8. فَرُمْ وَزَرًا يُنْجِيكَ يا ابنَ سَلامَةٍ ... فلستَ بِناجٍ من مَضِيمٍ وضَائِمِ
9. أقول لِبَسّام عليه جَلالَةٌ ... غَدَا أَرْيَحِيًّا، عَاشِقًا لِلْمَكَارِمِ
10. مِنَ الفَاطِمِيّينَ الدُّعَاةِ إِلَى الهُدَى ... جِهارًا وَمَنْ يَهْدِيكَ مِثْلُ ابْنِ فاطِمِ
11. إِذَا بَلَغَ الرَّأْيُ المَشُورَةَ فَاسْتَعِنْ ... بِرَأْيِ نَصِيحٍ، أَوْ نَصِيحَةِ حَازِمِ
12. وَلا تَجْعَلِ الشُّورَى عليكَ غَضَاضَةً ... فَإِنَّ الخَوَافِي قُوَّةٌ لِلْقَوَادِمِ
13. وَ مَا خَيْرُ كَفٍ أَمْسَكَ الغُلُّ أُخْتَهَا ... وَ مَا خَيْرُ سَيْفٍ لَمْ يُؤَيِّدْ بِقَائِمِ.
14. فَإِنَّكَ لا تَسْتَطْرِدُ الهَمَّ بِالْمُنَى ... وَ لاَ تَبْلُغُ العَلْيَا بِغَيْرِ المَكَارِمِ
15. وَ مَا قَرَعَ الأَقْوَامَ مِثْلُ مُشَتِّ[illegible]

وصف النخل

لأبي نواس

أتعرف على صاحب النص::

هوأبوعلي الحسن بن هانئ المعروف بأبي نواس ولد بالأهواز من بلاد فارس سنة 145هـ من أم فارسية . نشأ في البصرة، درس الشعر وتخرج على يد الشاعر الكوفي الماجن - والبة بن الحباب -رحل إلى الكوفة فأخذ عن أئمتها اللغة والنحووالأدب. واشتهر أبونواس بشعر اللّهو والمجون ووصف كؤوس الخمر، عرف بشعوبيته وميله إلى أصله الفارسيّ، توفي سنة **199** هـ، له ديوان شعر جمع فيه أغراض الشعر المشهورة.

النص :

1. ما لي بدار خلت من أهلها شُغُلُ ، و لا شجاني لها شخص ولاطلل
2. ولا رسومٌ، ولا أبكي لمنزلة، للأهل عنها وللجيران مُنتقَلِ
3. و لا قطعت على حرف مذكرة في مرفقيها إذا استعرضتَها فتل
4. بيداءَ مقفرةً يوما، فأنعتها ، و لا سرى بي، فأحكيه بها، جمل
5. و لا شتوتُ بها عامًا، فأدركني فيها المَصيف ، فإني عن ذاك مُرتحل
6. و لا شددتُ بها من خيمة طُنُباً ، جاري بها الضبّ و الحرباءُ والوَرَل
7. و لا الحَزْنُ مني برَأي العين أعرفُه ، و ليس يعرفني سهلٌ ولا جبل
8. لا أنعتُ الروض إلا ما رأيتُ به قصرا مُنيفا ، عليه النخل مُشتمِل
9. نخل، إذا جُليتْ إيّانَ زينتها ، لاحتْ بأعناقها أعذاقها النّحُل
10. فلم تزل بمُدود الليل تُرضعه ، حتى تمكّنَ في أوْصاله العَسل
11. خلالها شجر في فيئه نَقدٌ ، لا يرهب الذئبَ فيها الكبشُ والحمل
12. إن جئتَ زائرَها غنّاك طائرُها بِرَجْع ألحِنَةٍ في صوتها هَدَل
13. من بُلبل غَرِدٍ ناداك من غصُنٍ ، يبكي لبلبلة أودى بها خَبَل
14. هذا فصفه، وقل في وصفه سدداً ، مُدّتْ لواصِفه في عُمره الطّوَل

1.أثري رصيدي اللغوي :

الحرف: الناقة الضامرة. **الطنب**: حبل الخيمة. **الورل** : دابة كالضب من الزواحف طويلة الذنب. **الحزن**: ما غلض من الأرض. **الأعذاق**: الواحد عذق، قنو النخل أي عنقوده. **النقد** : جنس من الغنم قبيح الشكل. **الهدل والهديل** : صوت الحمام.

تقسيم مخلوقات العالم

للجاحظ

أتعرف على صاحب النص:

هوأبوعثمان عمروبن بحر بن محبوب الملقب بالجاحظ، ولد سنة **159**هـ أقبل على العلم والأدب واللغة يأخذها عن أئمة البصرة، وبلغ في سعة ثقافته وعمقها ما لم يبلغه أحدٌ في عصره.عاش ما يقرب من مائة عام كانت أزهى أيام الأدب العربي، تعمق في كثير من مجالات الأدب والعلم والفلسفة واللغة . توفي سنة **255**هـ من آثاره: البخلاء، الحيوان، البيان والتبيين...

النص :

وأقول : إن العالمَ بما فيه من الأجْسَام عَلى ثَلاَثَة أنحاء: متَّفق، ومختلف، ومتضاد، وكلها في جمْلة القَول : جماد، ونام، وكان حقيقة القول في الأجْسَام من هذه القسمة أن يقال : نام وغير نام، ولوأن الحكماء وضعوا لكل ما ليس بنام اسما كما وضعوا للنامي اسما لاَتّبعنا أثرهم وإنما نتهي إلى حيث انتهوا، وما أكثر ما تكون دلالة قولهم: «جماد» كدلالة قولهم :«مَوات»! وقد يفترقان في مواضع بعض الافتراق.

وإذا خرجت من العالم إلى الأفلاك، والبروج، والنجوم، والشمس، والقمر، وجدتها غير نامية .ولم تجدهم يسمون شيئا منها بجماد ولا موات. وليس لأنها تتحرك من تلقاء أنفسها،لم تسَمَّ مواتا ولا جمادا. وناس يجعلونها مُدبِرة، وغير مدبرة . ويجعلونها مسخرة وغير مسخرة ويجعلونها أحياء من الحيوان، إذ كان الحيوان إنما يحيا بإحيائها له وبما تعطيه وتعيره .وإنما هذا منهم رأي. والأمم في هذا كله، على خلافهم. ونحن في هذا الموضع، إنما نعبر من لغتنا، وليس في لغتنا إلا ما ذكرنا.

والناس يسمون الأرض جمادا، وربما يجعلونها مواتا، إذا كانت لم تنبت قديما، وهي موات الأرض، وذلك كقولهم:«من أحيا أرضا مواتا، فهي له». وهم لا يجعلون الماء، والنار، والهواء، جمادا ولا مواتا، ولا يسمونها حيوانا، ما دامت كذلك، وإن كانت لا تضاف إلى النَّماءِ والحس.

والأرض هي أحد الأركان الأربعة التي هي: الماء،الأرض، الهواء،والنار، والاسمان لا يتعاوران عندهم إلا الأرض.

من حكم المتنبي

أتعرف على صاحب النص:

هوأبوالطيب أحمد بن الحسين الكوفيّ الكنديّ، المعروف بالمتنبِّي ولد سنة **303** هـ بمحلة كندة بالكوفة، وتربى فيها. أخذ العلم عن علماء الكوفة، ثم انتقل إلى الشام، ونزل بالقبائل البدويّة فأخذ عنهم فصاحة اللّسان واستقام له الشِّعر.

كان المتنبيّ طموحا، فراح يتنقل بين الحواضر ويقصد العظماء واحدا بعد الآخر، منهم سيف الدولة الحمدانيّ أمير حلب فقرّبه إليه واصطحبه في رحلاته وحروبه ودامت مصاحبته له طويلا، إلا أنّ العلاقة ساءت بينهما فيما بعد. فتوجّه المتنبِّي إلى مصر قاصدا كافور الإخشيديّ ثمّ الكوفة ثم إلى فارس ثم العراق لكنه قتل وهوفي طريق عودته إليها سنة **354** هـ.

من آثاره ديوان شعر يجمع أهمّ الأغراض الشعرية المعروفة، المدح، الرثّاء، الهجاء، الغزل، والوصف والحكمة.

النص :

1. صَحِبَ النَّاسُ قَبْلَنَا ذَا الزَّمَانَـــا وعَنَاهُم مِنْ شَأْنِه مَا عَنَانَـــا
2. وَتَوَلَّوا بِغصَّةٍ كُلُّهُمْ مِنْـــــ ـهُ وإِنْ سَرَّ بَعْضَهُم أَحْيَانَـــا
3. رُبَّمَا تُحْسِنُ الصَّنِيعَ لَيَالِيـــ ـهِ وَلَكِنْ تُكَدِّرُ الإِحْسَانَـــا
4. وَكَأَنَّمَا لَمْ يَرْضَ فِينَا بِرَيْبِ الـــدَّ هْرِ حَتَّى أَعَانَهُ مَنْ أَعَانَـــا
5. كُلَّمَا أَنْبَتَ الزَّمَانُ قَنَـــــاةً رَكَّبَ المَرْءُ فِي القَنَاةِ سِنَانَـــا
6. وَمُرَادُ النُّفُوسِ أَصْغَرُ مِـــــنْ أَنْ نَتَعَادَى فِيهِ وَ أَنْ نَتَفَانَـــى
7. غَيْرَ أَنَّ الفَتَى يُلاَقِي المَنَايَـــا كَالِحَاتٍ وَلاَ يُلاَقِي الهَوَانَـــا
8. وَلَوْ أَنَّ الحَيَاةَ تَبْقَى لِحَـــيٍّ لَعَدَدْنَا أَضَلَّنَا الشُّجْعَانَـــا
9. وَإِذَا لَمْ يَكُنْ مِنَ المَوْتِ بُـــدٌّ فَمِنَ العَجْزِ أَنْ تَمُوتَ جَبَانَـــا
10. كُلُّ مَا لَمْ يَكُنْ مِنَ الصَّعْبِ فِي الأَ نْفُسِ سَهْلٌ فِيهَا إِذَا هُوَ كَانَـــا

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية
وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

السنة الثالثة من التعليم الثانوي

3

للشعبتين : آداب / فلسفة
لغات أجنبية

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

اللغة العربية وآدابها

للسنة الثالثة من التعليم الثانوي

للشعبتين:

آداب / فلسفة

لغات أجنبية

تنسيق وإشراف :

الدكتور الشريف مريبعي

أستاذ محاضر بجامعة الجزائر

تأليف :

دراجي سعيدي: مفتش التربية والتكوين

سليمان بورنان :أستاذ التعليم الثانوي

نجاة بوزيان : أستاذة التعليم الثانوي

مدني شحامي : أستاذ التعليم الثانوي

الشريف مريبعي : أستاذ محاضر

معالجة الصور : **كمال ساسي**

تصميم الغلاف : **توفيق بغداد**

تصميم وتركيب

السيدة : نوال بوبكري

في مدح الرسول صلى الله عليه وسلم

البوصيري

أتعرف على صاحب النص

هو شرف الدين محمد البوصيري ولد بمصر عام 608 هـ، وعاصر أحداثًا هامة طرأتْ على الأمة العربية، منها هَجمة المغول برع في الكتابة واشتهر بالمدائح النبوية، وأشهرها «البُرْدَة» التي تُرجمت إلى عدة لغات: شرقية وغربية، توفي عام 696 هـ وقيل عام 698 هـ

تقديم النص

يقول الله عزّ وجلّ في سورة القلم مخاطبًا رسوله الكريم عليه الصلاة والسلام: ﴿ وإنّك لَعلى خُلُقٍ عظيم ﴾ (القلم: الآية 4). هل في القصيدة التي بين يديك ما يُؤيد ذلك؟

النص

1 - كيف ترقى رقيّك الأنبياءُ ... يا سماءً ما طاولتْهَا سَماءُ

2 - لم يساووك في علاك، وقد حا ... ل سنًا منك دُونهَمْ وسَنَاءُ

3 - أنت مصباح كلّ فضلٍ فما تَصـ ... ـدُرُ إلا عن ضوئك الأضواءُ

4 - حبّذا عقدُ سُؤْددٍ وفخار ... أنتَ فيه اليتيمةُ العصماءُ

5 - سيدٌ ضِحكُهُ التبسم، والمشـ ... ـيُ الهوينا، ونومُه الإغفاءُ

6 - مَا سِوَى خُلقهِ النسيمُ، ولا غيـ ... ـرَ مُحيَّاهُ الرَّوضةُ الغنَّاءُ

7 - رحمةٌ كلُّهُ، وحزمٌ وعزْم ... ووقارٌ وعِصمةٌ وحياءُ

8 - لا تَحلُّ البأساءُ منه عُرى الصَّبْـ ... ـرِ، ولا تَستَخِفُّهُ السَّرّاءُ

9 - كَرُمتْ نفسُه فما يخطر السو ... ءُ على قلبه ولا الفحشاءُ

10 - عَظُمتْ نعمةُ الإلَه عليْه ... فَاستقلَّتْ لذكْره العُظَمَاءُ

11 - جَهلتْ قومُهُ عليه، فأغضى ... وأخو الحِلم دأبُهُ الإغْضَاءُ

12 - وَسعَ العالمينَ علمًا وحلما ... فَهُوَ بَحْرٌ لَمْ تُعيِهِ الأَعْبَاءُ

13 - شمسُ فضلٍ تحققَ الظنُّ فيه ... أنَّه الشمس رفعةً والضياءُ

14 - معجزُ القولِ والفعالِ كريمُ الـ ... ـخلْقِ والخُلْقِ مُقسطٌ معطاءُ

15 - لا تَقِسْ بالنبي في الفضل خَلقًا ... فَهُوَ البحرُ والأنام إضاءُ

16 - كل فضل في العالمين فَمنْ فَضْـ ... ـلِ النبي اسْتعَارهُ الفُضلاءُ

الشعر في عهد المماليك

حنا الفاخوري

زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة، فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء، وتقريبهم إليهم وإغداق الخير عليهم. فعمل هؤلاء على كسب معيشتهم عن سبل الحرف والصناعات فكان بينهم الجزّار والدهّان والكحّال. وفترت العصبية والحمية اللتان نهضتا قديما بالشعر الفخري والقومي، وقلت دواعي اللهو في جوّ الاضطراب السياسي وصرامة العيش. إلا أن معين الشعر لم ينضب، وقرائح الشعراء لم تجفّ.

لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنميق اللفظي الذي ذهب بمائه ورونقه مرارًا كثيرة على حالة المريض المدنف بعد أن ألحّ عليه السقم والهزال. فإذا ما أنحت ستارَ الألفاظ البرّاقة لا تقع غالبًا إلا على معانٍ مكرورة مسروقة غثة. وافتنَّ الشعراء في أنواع البديع والتصنع. فجاء صفيُّ الدين مثلاً بارتُقيَّاته وهي تسع وعشرون قصيدة تتألف كل واحدة منها من تسعة وعشرين بيتًا، وتختص كل واحدة بحرف من حروف الهجاء يكون في أول وآخر كل بيت من أبياتها. وطلع علينا هو وغيره بالبديعيات التي يحوي كلٌّ من أبياتها نوعًا من أنواع البديع وقد يشير الشاعر في البيت إلى ذلك النوع فيقول مثلاً:

يا ربَّ بالحاء احكم يا عَرُبْ ذي سَلَمْ بَراعةٌ تستهلُ الدُّمعَ في العَلَمِ

وهكذا إلى أن يأتي على أنواع البديع كلها. فكيف يصحّ فنٌّ تُقيِّدُهُ هذه الأغلال؟

وقد كثر التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين، حتى قال بعضهم:

أُطالعُ كلَّ ديوانٍ أراهُ ولم أزجر عن التضمين طيري

أُضمِّن كلَّ بيتٍ فيه مَعنًى فشعري نِصفُهُ من شِعر غيري

ونظموا الألغاز والأحاجي، واستكثروا، لإظهار براعتهم وحذقهم، من الألفاظ المصغرة والمعجمة والمهملة، والتزموا ما لا يلزم، وأتوْا بما لا يستحيل بالانعكاس وبالغوا في التاريخ الشعري وهو أن يأتي الشاعر بألفاظ تدلّ حروفها بحساب الجمل على سنة معينة. فقال مثلاً أحدهم مؤرخا وفاة والي مصر محمد باشا:

قَتْلُهُ بالنارِ نورٌ وَهْوَ في التاريخِ «ظُلمَهْ»

ومما شاع في هذا العهد المدائح النبوية. فنظم البوصيري بردته الشهيرة التي مطلعها:

أمِن تذكُرِ جيرانٍ بذي سَلَمِ مَزَجتَ دمعًا جرى من مُقلةٍ بدَمِ

الشعر في عهد المماليك

حنّا الفاخوري

زالت في عصر المماليك كثير من الأسباب التي تنهض بالشعر وتحمل أصحابه على الإجادة، فالملوك والسلاطين أعاجم لا يعنون إلا في النادر بتشجيع الشعراء، وتقريبهم إليهم وإغداق الخير عليهم. فعمل هؤلاء على كسب معيشتهم عن سبل الحرف والصناعات فكان بينهم الجزّار والدهّان والكحّال. وفترت العصبية والحمية اللتان نهضتا قديما بالشعر الفخري والقومي، وقلت دواعي اللهو في جوّ الاضطراب السياسي وصرامة العيش. إلا أن معين الشعر لم ينضب، وقرائح الشعراء لم تجفّ.

لقد أصيب الشعر في هذا العهد بوباء التنميق اللفظي الذي ذهب بمائه ورونقه وتركه مرارًا كثيرة على حالة المريض المدنف بعد أن ألحَّ عليه السقم والهزال. فإذا ما أزَحْتَ ستارَ الألفاظ البرّاقة لا تقع غالبًا إلا على معانٍ مكرورة مسروقة غثة. وافتنَّ الشعراء في أنواع البديع والتصنع. فجاء صفيُّ الدين مثلاً بارتُقيَّاته وهي تسع وعشرون قصيدة تتألف كل واحدة منها من تسعة وعشرين بيتًا، وتختص كل واحدة بحرف من حروف الهجاء يكون في أول وآخر كل بيت من أبياتها. وطلع علينا هو وغيره بالبديعيات التي يحوي كلٌ من أبياتها نوعًا من أنواع البديع وقد يشير الشاعر في البيت إلى ذلك النوع، فيقول مثلا:

لي في ابتدا مدحكم يا عُربَ ذي سَلَم بَراعةٌ تستهلُ الدَّمعَ في العَلَم

وهكذا إلى أن يأتي على أنواع البديع كلها. فكيف يصحّ فنٌّ تُقَيِّدُهُ هذه الأغلال؟

وقد كثر التشطير والتخميس والاقتباس والتضمين، حتى قال بعضهم:

أُطالعُ كلَّ ديوانٍ أراهُ ولم أزجر عن التَّضمين طَيري
أُضمّن كلَّ بيتٍ فيه مَعنًى فشعري نِصفُهُ من شِعر غيري

ونظموا الألغاز والأحاجي، واستكثروا، لإظهار براعتهم وحذقهم، من الألفاظ المصغرة والمعجمة والمهملة، والتزموا ما لا يلزم، وأتوْا بما لا يستحيل بالانعكاس وبالغوا في التاريخ الشعري وهو أن يأتي الشاعر بألفاظ تدلّ حروفها بحساب الجمل على سنة معينة. فقال مثلا أحدهم مؤرخا وفاة والي مصر محمد باشا:

قتْلُهُ بالنارِ نورٌ وَهْوَ في التاريخِ «ظُلمَهْ»

ومما شاع في هذا العهد المدائح النبوية. فنظم البوصيري بردته الشهيرة التي مطلعها:

أمِن تذكُرِ جيرانٍ بذي سَلَمِ مَزَجتَ دمعًا جرى من مُقلةٍ بدَمِ

علم التاريخ

عبد الرحمن بن خلدون

أتعرف على صاحب النص

ولد عبد الرحمن بن خلدون بتونس عام 732هـ /1332م ونشأ على حب العلم وتحصيله، اتصل بعلماء عصره وأخذ عنهم شتى المعارف، بقي يتقلب بين بلاد الأندلس والمغرب العربي حتى بلغ مصر، ولبث فيها ما بقي من حياته، وتوفي بها 808هـ/1406م.

تولّى عدة مناصب منها القضاء وترك عدة آثار أهمها: كتاب العبر ... وما يعرف الآن باسم «مقدمة ابن خلدون» هو في حقيقة الأمر المقدمة والكتاب الأول من التاريخ، وقد أنهى مقدمته في قلعة بني سلامة(تيارت) ويعد ابن خلدون مؤسسا لفلسفة التاريخ وعلم الاجتماع.

تقديم النّص

توصل العلامة عبد الرحمن بن خلدون - في مقدمته - إلى عدة نتائج اعتبرت ثورة في تاريخ المعرفة سبق بها الأوربيين بقرون، من ذلك منهجه في كتابة التاريخ، و هذا النص نموذج من فكره النير المبدع.

النص

اعلم أن فن التاريخ فن غزير المذهب، جم الفوائد، شريف الغاية، إذ هو يوقفنا على أحوال الماضين من الأمم في أخلاقهم، و الأنبياء في سيرهم؛ حتى تتم فائدة الاقتداء في ذلك لمن يرومه في أحوال الدين و الدنيا. فهو محتاج إلى مآخذ متعددة و معارف متنوعة، و حسن نظر و تثبت يفضيان بصاحبهما إلى الحق و ينكبان به عن المزلات و المغالط؛ لأن الأخبار إذا اعتمد فيها على مجرد النقل، و لم تحكم أصول المادة و قواعد السياسة وطبيعة العمران والأحوال في الاجتماع الإنساني، ولا قيس الغائب منها بالشاهد، والحاضر بالذاهب، فربما لم يؤمن فيها من العثور، و مزلة القدم و الحيد عن جادة الصدق.

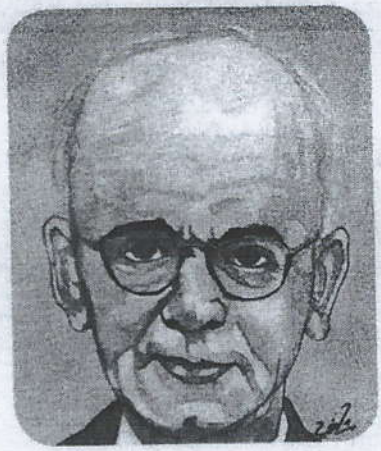
و كثيرا ما وقع للمؤرخين و المفسرين و أئمة النقل المغالط في الحكايات والوقائع، لاعتمادهم فيها على مجرد النقل غثا أو سمينا، لم يعرضوها على أصولها، ولا قاسوها بأشباهها، ولا سبروها بمعيار الحكمة، و الوقوف على طبائع الكائنات، وتحكيم النظر

أنـا

إيليا أبو ماضي

أتعرف على صاحب النص

إيليا أبو ماضي، ولد بقرية المحيدثة بلبنان سنة 1889م، حيث زاول دراسته الابتدائية ثمّ هاجر إلى الإسكندريّة بمصر ومكث بها عشر سنوات يبيع التّبغ ويشتغل بمطالعة الأدب العربيّ حتىّ أحسّ برغبة نظم الشّعر فألف ديوانه « تذكار الماضي »، هاجر إلى أمريكا وأنشأ جريدة « السّمير » سنة 1916م، وأسس رفقة جبران خليل جُبران « الرّابطة القلميّة » سنة 1920م، وأصدر هناك ديوانيه « الجداول » و« الخمائل ». وافاه أجله سنة 1957م.



تقديم النص

بين أفراد المجتمع علاقات شتى، يحكمها الوازع الإنساني، ويُترجمها سلوك الأفراد حسب المواقف؛ والشاعر أبو ماضي يدعونا عبر هذه الأبيات إلى وقفة إنسانية يحكمها الخير والحق والجمال.

النص

1 - حُرٌّ ومذهبُ كلِّ حُرٍّ مَذْهبي ... ما كُنتُ بالغاوي ولا المُتَعصِّبِ

2 - إنّي لأغضبُ للكريم يَنوشُه ... من دونه وأَلوم من لم يَغْضَب

3 - وأُحب كلَّ مهذّب ولَوَ انَّهُ ... خَصْمي وأرحَمُ كلَّ غَيْرِ مُهذّب

4 - يأبى فؤادي أن يَميل إلى الأذى ... حُبّ الأَذيَّة من طباع العَقْرب

5 - لي أن أردَّ مَسَاءةً بمساءة ... لو أنني أَرضَى ببرق خُلَّب

6 - حسْبُ المُسيء شعورُه ومقالُه ... في سِرّه: يا ليتني لم أذنب

7 - أنا لا تغشّني الطَّيالس والحلى ... كم في الطيالس من سقيم أجْرب

8 - عيناك من أثوابه في جنة ... ويداك من أخلاقه في سَبْسَب

9 - وإذا بصرتَ به بصرت بأشمط ... وإذا تُحدِّثه تكشف عن صبي

10 - إني إذا نزل البلاء بصاحبي ... دافعتُ عنه بناجذي وبمخلبي

11 - وشدَدْتُ ساعده الضعيفَ بساعدي ... وسترْتُ منكبه العَريَّ بمنكبي

12 - وأرى مساوئه كأني لا أرى ...

صورة الاحتلال في القصة الجزائرية

أنيسة بركات درار

كان للثورة التحريرية تأثيرها المحسوس في مجال الثقافة عامة، وفي مجال القصة بصورة خاصة، فقد فجرت في الأدباء الحماس ليكتبوا عن نضال الشعب الجزائري وعن الحرب الضروس التي خاضها من أجل كرامته وتحرير بلاده.

ولقد تعددت حوافز المحاولات الجادة لكتابة القصة، فهناك من كتبها لملء الفراغ في ميدان الأدب، أو لتسجيل أحداث الثورة وتصوير أبطالها، أو بدافع التجربة.

فتحدث حوحو على لسان حماره عن التخلف الاجتماعي الذي سببه الاستعمار فيقول: «قلت وأين هذا التساوي وأنتم تنظرون إلينا كشعب منحط في حاجة إلى التربية والتعليم؟ ولكن مع الأسف تتجلى هذه التربية في استغلالكم لبلادنا، ويظهر هذا التعليم في إهانتكم لشعبنا، حتى أنكم تصبغون دائما أعمالكم إزاءنا وحتى القاسية منها بصبغة التحضر والتمدن»

ومن المناقشات الحادة التي كانت قائمة وقتئذ، مشكلة الشباب الذي يتزوج بأجنبية أوروبية فيتحدث رضا حوحو مع حماره ساخرا:

«أما يكفي هذا الانحلال الاجتماعي والخلقي الذي جرّه زواج بعض رجالكم من الأجنبيات حتى أضيف إليه انحلالا آخر في فصيلة الحمير؟

قلت كيف ذلك؟

قال: زواجي من «أتان» أجنبية تخالفني في الجنس والعادات والتفكير فيه خطورة كبيرة على أخلاقي وعاداتي وتفكيري»

من الملاحظ أن الكاتب ينتقد بعنف هذه المشكلة التي يرى فيها خطرا كبيرا على أخلاق المجتمع الجزائري وعاداته وتفكيره، ولا شك أن الاستعمار هو الذي كان يشجع الشباب الجزائري على الزواج ببناته الأوربيات.

ومن الأدباء الذين ساهموا بكتاباتهم القصصية وتحدثوا عن قضايا الساعة نذكر أحمد بن عاشور الذي انتقد الأوضاع السائدة آنذاك، فيصور موظفا في خدمة الاستعمار: «كانت الحجرة حافلة بحملة العمائم يتوسطهم قزم أشيب منتفخ البطن غليظ الصوت والرقبة، كان في حديثه مع الحاضرين يتصنع السكينة ويتعاظم وكان من وقت لآخر يعض على مبسم أنيق وينفث الدخان في كبرياء ثم يستأنف الحديث ويثرثر ... فيقول هذا الموظف المنافق الدنيء لأصحابه الأئمة علماء الاستعمار: «التزلف، التزلف. هذه فرصة قلما تتهيأ إن

صورة الاحتلال في القصة الجزائرية

أنيسة بركات درار

كان للثورة التحريرية تأثيرها المحسوس في مجال الثقافة عامة، وفي مجال القصة بصورة خاصة، فقد فجرت في الأدباء الحماس ليكتبوا عن نضال الشعب الجزائري وعن الحرب الضروس التي خاضها من أجل كرامته وتحرير بلاده.

ولقد تعددت حوافز المحاولات الجادة لكتابة القصة، فهناك من كتبها لملء الفراغ في ميدان الأدب، أو لتسجيل أحداث الثورة وتصوير أبطالها، أو بدافع التجربة.

فتحدث حوحو على لسان حماره عن التخلف الاجتماعي الذي سببه الاستعمار فيقول: «قلت وأين هذا التساوي وأنتم تنظرون إلينا كشعب منحط في حاجة إلى التربية والتعليم؟ ولكن مع الأسف تتجلى هذه التربية في استغلالكم لبلادنا، ويظهر هذا التعليم في إهانتكم لشعبنا، حتى أنكم تصبغون دائما أعمالكم إزاءنا وحتى القاسية منها بصبغة التحضر والتمدن»

ومن المناقشات الحادة التي كانت قائمة وقتئذ، مشكلة الشباب الذي يتزوج بأجنبية أوروبية فيتحدث رضا حوحو مع حماره ساخرا:

«أما يكفي هذا الانحلال الاجتماعي والخلقي الذي جرّه زواج بعض رجالكم من الأجنبيات حتى أضيف إليه انحلالا آخر في فصيلة الحمير؟

قلت كيف ذلك؟

قال: زواجي من «أتان» أجنبية تخالفني في الجنس والعادات والتفكير فيه خطورة كبيرة على أخلاقي وعاداتي وتفكيري»

من الملاحظ أن الكاتب ينتقد بعنف هذه المشكلة التي يرى فيها خطرا كبيرا على أخلاق المجتمع الجزائري وعاداته وتفكيره، ولا شك أن الاستعمار هو الذي كان يشجع الشباب الجزائري على الزواج ببناته الأوربيات.

ومن الأدباء الذين ساهموا بكتاباتهم القصصية وتحدثوا عن قضايا الساعة نذكر أحمد بن عاشور الذي انتقد الأوضاع السائدة آنذاك، فيصور موظفا في خدمة الاستعمار: «كانت الحجرة حافلة بحملة العمائم يتوسطهم قزم أشيب منتفخ البطن غليظ الصوت والرقبة، كان في حديثه مع الحاضرين يتصنع السكينة ويتعاظم وكان من وقت لآخر يعض على مبسم أنيق وينفث الدخان في كبرياء ثم يستأنف الحديث ويثرثر ... فيقول هذا الموظف المنافق الدنيء لأصحابه الأئمة علماء الاستعمار: «التزلف، التزلف. هذه فرصة قلما تتهيأ إن

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التعليم العالي والبحث العلمي

جامعة الإخوة منتوري – قسنطينة

كلية الآداب واللغات

قسم الآداب و اللغة العربية

إفادة

إلى السيد المحترم مدير التربية لولاية سكيكدة ،

تحية طيبة و بعد ،

فإننا نفيدكم بأن الطالب (ة) بسعيان لحماني ،

مسجل (ة) في السنة دكتوراه العلوم ماستر ، خلال العام الجامعي : 2017/2016 .

و يقوم بإنجاز مذكرة بعنوان :

تعليمية الخطاب الحجاجي في الطور الثانوي

دراسة تقدية تحليلية ،

لذا نرجو منكم السماح له (ـا) بالدخول إلى مؤسسة : مؤسسات التربية داخل الولاية لإجراء تربص ميداني.

و لكم منا ـ السيد المدير (ة) ـ فائق التقدير و الاحترام .

قسنطينة في 24 نوفمبر 2016

رئيس القسم

رئيس قسم الآداب و اللغة العربية

أ- عبد السلام غجاتي

رأي بالموافقة

مع الأستاذ

مسباخ نور الدين

الجمهورية الجزائرية الديمقراطية الشعبية

وزارة التربية الوطنية

مديرية التربية لولاية :سكيكدة

الثانوية المتعددة الإختصاصات

رمضان جمال

شهادة إدارية

أنا الممضي أسفله السيد مديـــر الثانويـــة المتعـــددة الاختصاصـــات رمضـــان جمـــال أشهـــد أن:

السيـــد:لحمانص سفيان قـــد قـــام بتربـــص ميدانـــي بموسستنـــا خـــلال الموســـم الـــدراسي

2016/ 2017 .تحت إشراف السيد: سباغ نور الدين أستاذ تعليم ثانوي أدب عربي .

رمضان جمال في 2017/09/25

المديـــر

الثانوية المتعددة الإختصاصات رمضان جمال - سكيكدة

الصالح لكحل

قائمة المصادر والمراجع

قائمة المصادر والمراجع

*القرآن الكريم برواية حفص عن نافع

1-**مدونة البحث**:

1.أبو بكر سعد الله وآخرون ، الجديد في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة لشعبتي الآداب والفلسفة،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية2016-2017.

2.حسين شلوف وآخرون،المشوق في الآدب والنصوص والمطالعة الموجهة،جدع مشترك آداب ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية، الجزائر 2007-2008.

3.الشريف مريبعي وآخرون، اللغة العربية وآدابها،السنة الثالثة من التعليم الثانوي،شعبة آداب وفلسفة ولغات،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية 2013-2014.

4.وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة العربية وآدابها ،السنة الأولى من التعليم العام والتكنولوجي،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر 2005.

5.وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة العربية وآدابها ،السنة الثالثة ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ،2006.

6. وزارة التربية الوطنية،منهاج اللغة العربية وآدابها ،السنة الثانية آداب وفلسفة ،الديوان الوطني للمطبوعات المدرسية،الجزائر ،2006.

2-المصادروالمراجع:

أ-العربية:

1.إبراهيم وحيد محمود،التعلم أسسه نظرياته تطبيقاته،دار المعرفة الجامعية ،الإسكندرية،دت.

2.أحمد حساني،دراسات في اللسانيات التطبيقية حقل تعليمية اللغات،ديوان المطبوعات الجامعية،ط1996،2.

3أحمد العمراوي وخالد البقالي القاسمي،ديداكتيك التربية الإسلامية من الابستيمولوجيا إلى البيداغوجيا،دار الثقافة ،ط1،الدار البيضاء،1999.

4.أحمد فريقي،التواصل التربوي واللغوي،مطبعة الرباط،2011.

5.أحمد محمد المعتوق،الحصيلة اللغوية أهميتها مصادرها ،عالم المعرفة،الكويت1996.

6.أشرف أحمد،ديوان عبيد الأبرص،دار الكتاب العربي ،ط1،لبنان،1994.

7.آمال يوسف المغامسي،الحجاج في الحديث النبوي،دار المتوسطية للنشر ط1،2016

8.أميمة صبحي ،حجاجية الخطاب في إبداعات التوحيدي،دار كنوز المعرفة ،ط1،عمان،2015.

9.أمينة الدهيري،الحجاج وبناء الخطاب في ضوء البلاغة الجديدة،شركة التوزيع والمدارس ،الدار البيضاء ،ط1،المغرب،2011.

10.أنطوان صباح،تعليمية اللغة العربية ،دار النهضة،بيروت،لبنان،ط،2008،1.

11.بشير ابرير ،تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق،عالم الكتب الحديث،ط،1.2007.

12.بشير ابرير،دراسات في الخطاب غير الأدبي،عالم الكتب الحديث،الأردن،2010.

13.البشير اليعكوبي،القراءة المنهجية للنص الأدبي،دار الثقافة للنشر والتوزيع،الدار البيضاء،2006.

14.أبو بكر العزاوي،الحجاج في اللغة،عالم الكتب الحديث،اربد ،الأردن،2010.

15.أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج،مؤسسة الرجاء الحديثة،ط1،بيروت ،لبنان،2010.

16.جار الله أبي القاسم محمود بن عمر الزمخشري،أساس البلاغة ،تحقيق محمد باسل عيون السود،دار الكتاب العلمية،بيروت،ط،1.1998.

17.جمعان عبد الكريم،إشكالات النص،النادي الأدبي بالرياض،ط1،2009.

18.جميل عبد المجيد،البلاغة والاتصال،دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع،القاهرةن2000.

19.جميل حمداوي ،من الحجاج إلى البلاغة الجديدة،إفريقيا الشرق،المغرب 2010.

20.الحبيب أعراب،الحجاج والاستدلال الحجاجي،ضمن كتاب الحجاج مفهومه مجالاته،إشراف إسماعيل علوي،عالم الكتب الحديث،الجزء الأول2010.

21.حسان الباهي،الحوار ومنهجية التفكير النقدي،إفريقيا الشرق،ط2،المغرب2013.

22.حسن بدوح،أهمية الحجاج في ممارسة التواصل الإنساني،ضمن سلسلة الحجاج رؤى نظرية،دراسات تطبيقية ،عالم الكتب الحديث،2010.

23.حسن عبد الباري عصر،تعليم القراءة من منظور علم اللغة النفسي،المكتب العربي الحديث،مصر،1999.

24.أبو الحسن بن عيسى الرماني النحوي،معاني الحروف،تحقيق عبد الفتاح إسماعيل شلبي،دار الشروق للنشر والتوزيع والطباعة،ط2،1981.

25.حسن مالك،اللسانيات التطبيقية وقضايا تعليم اللغات،منشورات مقاربات،المملكة المغربية،ط1،2013.

26.حسين خمري،نظرية النص من بنية المعنى إلى سيميائية الدال ،الدار العربية للعلوم ناشرون،ط1،بيروت.

27.حلمي خليل ،دراسات في اللسانيات التطبيقية،دار المعرفة الجامعية الإسكندرية،2016.

28.خالد لمير وإدريس قاسمي،سلسلة التكوين التربوي،مطبعة النجاح الجديد،المغرب،2004.

29.خليفة بوجادي،في اللسانيات التداولية محاولة تأصيلية في الدرس القديم ،بيت الحكمة للنشر والتوزيع،ط1،2009.

30.ذهبية حمو الحاج،التداولية وإستراتيجية التواصل،رؤية للنشر و التوزيع،2015.

31.رانيا فوزي عيسى،علم اللغة النصي،دار المعرفة الجامعية للطبع والنشر والتوزيع،مصر2014.

32.رشيد بناني،من البيداغوجيا إلى الديداكتيك،منشورات الحوار الأكاديمي والجامعي،1991.

33.رشيد الراضي،الحجاج والمغالطة من الحوار في العقل إلى العقل في الحوار،دار الكتاب الجديد المتحدة،ط1،لبنان،2010.

34.رشيد الراضي،المظاهر اللغوية للحجاج مدخل إلى الحجاجيات اللسانية،ط1،المركز الثقافي العربي ، المغرب،2014.

35.الزاوي بغورة،الفلسفة واللغة نقد المنعطف اللغوي في الفلسفة المعاصرة،دار الطليعة ،ط1،لبنان،2005.

36.سامية الدريدي،الحجاجفي الشعر القديم من الجاهلية إلى القرن الثالث الهجري،عالم الكتاب الحديث،ط1،الأردن،2008.

37.سعدون محمود الساموك وهدى علي جواد الشمري،منهاج اللغة العربية و طرق تدريسها ،دار وائل للنشر،ط1،عمان،2005.

38.سعيد حليم علاقة المتعلم بالأستاذ في ظل المستجدات التربوية ،إفريقيا الشرق،المغرب،2012

39.سعيد يقطين،انفتاح النص الروائي النص والسياق،المركز الثقافي العربي،المغرب،ط1،2001.

40.شكري المبخوت،نظرية الحجاج في اللغة ،كلية الآداب منوبة ،تونس،

41.شوقي المصطفى ،المجاز و الحجاج في درس الفلسفة بين الكلمة والصورة،دار الثقافة ،مطبعة النجاح الجديد،ط1،المغرب2005.

42.صابر الحباشة ،التداولية والحجاج مداخل ونصوص،صفحات للدراسات والنشر،ط1،المغرب،2010.

43.صالح بلعيد،دروس في اللسانيات التطبيقية،دار هومة للطباعة والنشر،ط2009،5.

44.صلاح فضل،بلاغة الخطاب وعلم النص،مكتبة لمان ناشرون،ط1،1996.

45.صلاح فؤاد،فوزية هادي،طرائق البحث العلمي وتعليقاتها واجراءاتها،دار الكتاب الجديد،القاهرة2002.

46.طه عبد الرحمان،اللسان والميزان والتكوثر العقلي،المركز الثقافي العربي،ط1،1998.

47.عباس حشاني ،خطاب الحجاج والتداولية،دراسة نتاج في ابن باديس ،عالم الكتب،عمان،ط1،2014.

48.أبو عثمان عمر بن بحر الجاحظ،البيان والتبين،المجلد الأول ،ج1،وضع حواسيهموفق شهاب الدين ،دار الكتب العلمية ،بيروت،ط2،لبنان2003.

49.عبد الحميد حسن عبد الحميد شاهين،استراتيجيات التدريس المتقدمة واستراتيجيات التعليم و أنماط التعلم،كلية التربية ،جامعة الإسكندرية،2011.

50.عبد الرحمان حسن حنبكة الميداني،ضوابط المعرفة و أصول الاستدلال والمناظرة،دار القلم،ط4،دمشق،1993.

51.عبد الرحمان عبد السلام جامل،طرق التدريس العامة ومهارات تنفيد وتخطيط عملية التدريس،دار المسيرة ،ط1،عمان ،الأردن.

52.عبد الرحمان عبد الهاشمي وطه حسين الديلمي،طرق التدريس العامة ومهارات تنفيد عملية التدريس،دار المسيرة للنشر والتوزيع،ط1،عمان ،الأردن،2008.

53.عبد السلام عشير ،عندما نتواصل نغير،إفريقيا الشرق،ط1،المغرب ،2006.

54.عبد العليم إبراهيم ،الموجه الفني لمدرسي اللغة العربية،دار المعارف،ط10،دت.

55.عبد الله العامري،المعلم الناجح،دار أسامة للنشر،ط1،عمان ،الأردن،2009.

56.عبد الله صولة،الحجاج في القرآن الكريم من خلال خصائصه الأسلوبية،الفارابي ط1،لبنان،2001.

57.عبد الله صولة،في نظرية الحجاج،دراسات وتطبيقات،مسكلياني للنشر والتوزيع،ط1،تونس،2011.

58.عبد الهادي بن ظافر الشهري،استراتيجيات الخطاب،دار الكتاب الجديد المتحدة،ط1،2004

59.عبد الواسع الحميري،الخطاب والنص،المؤسسة الجامعية للدراسات والنشر والتوزيع،ط1،لبنان،2008.

60.عز الدين الناجح،العوامل الحجاجية في اللغة العربية،مكتبة علاء الدين للنشر والتوزيع،ط1،صفاقس ،تونس،2011.

61.علي آيت أوشان،ديداكتيك النص الشعري من القراءة إلى الإقراء،دار أبي رقراق للطباعة والنشر،ط1،دت.

62.عليوي أبا سيدي،الحجاج والتفكير النقدي مقاربة تداولية منطقية معرفية نقدية دار نشر المعرفة،ط1،المغرب،2014.

63.عمارة ناصر،الفلسفة والبلاغة،مقاربة حجاجية للخطاب الفلسفي،منشورات الاختلاف،ط1،الجزائر،2009.

64.عمر أوكان،اللغة والخطاب،دار رؤية للنشر والتوزيع،ط1،2011.

65.فريد حاجي ،التدريس والتقويم وفق المقاربة بالكفاءات،دار الخلدونية ،ط1،الجزائر ،2013.

66.فريق بحث في البلاغة والحجاج،أهم نظريات الحجاج في التقاليد الغربية من أرسطو إلى اليوم،إشراف حمادي صمود،كلية الآداب منوبة ،تونس2004.

67.كمال الزماني ،حجاجية الصورة في الخطابة السياسية لدى الإمام على،عالم الكتب الحديث،ط1،الأردن2012.

68.كورنيليا فون زاد –صكوجي،الحجاج في المقام المدرسي،منشورات كلية الآداب منوبة،2003.

69.لحسن بو تكلاوي،تدريس النص الأدبي من البنية إلى التفاعل،إفريقيا الشرق،المغرب،2011.

70.لطفي بركات أحمد،طرق تدريس العلوم،دار المسيرة ،ط1،عمان ، الأردن،2008.

71.مجموعة من الأساتذة،تدريسية النصوص الدليل التربوي،،الرباط ،المغرب،2015.

72.محسن علي عطية، الاستراتيجيات الحديثة في التدريس الفعال ،دار صفاء للنشر والتوزيع ط1،2007.

73.محمد بكار وأحمد سعفان،المعلم مكانته وأدواره،الكتاب الحديث،2009.

74.محمد الدريج،تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرسين،منشورات سلسلة المعرفة للجميع،توزيع دار التوحيدي للنشر والتوزيع ط2، الرباط،المغرب،2004.

75.محمد الراجي ،بيداغوجيا الكفايات،طوب بريس،ط2،الرباط 2003.

76.محمد الصدوقي ،المفيد في التربية،ط1،المغرب،دت.

77.محمد العمري ،البلاغة العربية أصولها وامتداداتها،إفريقيا الشرق المغرب،1999.

78.محمد العمري ،في بلاغة الخطاب الإقناعي،إفريقيا الشرق،ط2،المغرب،2002.

79.محمد العبد ،النص والحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع،عالم الكتب الحديث،اربد 2010.

80.محمد العبد النص والخطاب والاتصال،الأكاديمية الحديثة للكتاب الجامعي ط1،2014.

81.محمد أولحاج،دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء،مطبعة النجاح،ط1،2005.

82.محمد حمود مكونات القراءة المنهجية للنصوص،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،المغرب،1998.

83.محمد خطابي ،مدخل إلي انسجام الخطاب،المركز الثقافي العربي،ط2،الدار البيضاء ،المغرب،2006.

84.محمد زياد حمدان ،قياس كفاءة التدريس ،دار التربية الحديثة ،الفيحاء ،عمان ،الأردن،2000.

85.محمد سالم محمد الأمين الطلبة،الحجاج في البلاغة المعاصرة،دار الكتاب الجديد المتحدة ،ط،1،2008.

86.محمد طروس،النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية ،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،المغرب،2005.

87.محمد عبد الباسط عيد،في حجاج النص الشعري،إفريقيا الشرق،المغرب،2013.

88.محمد فتيح ،في علم اللغة التطبيقي ،دار الفكر العربي ،ط1،القاهرة 1998.

89.محمد نظيف،الحوار وخصائص التفاعل التواصلي،إفريقيا الشرق،المغرب،2010.

90.المصطفى بن عبد الله بو شوك،تعليم اللغة العربية وثقافتها ،الهلال العربية للطباعة والنشر ،ط2،1994.

91.المصطفى لخصاصى،بناء المناهج الدراسية وفق مدخل الكفايات ،دار الثقافة للنشر والتوزيع،ط1،المغرب دت.

92.موفق الدين أبي النماء،يعيشبن علي يعيش الموصلي،شرح المفصل للزمخشري،ج4،دار الكتب العلمية ،ط1،بيروت 2001.

93.موهوب حروش،التعبير والاتصال بالعربية،ج1،موفر للنشر،د.ت.

94.هاجر مدقن ،الخطاب الحجاجي خصائصه وأنواعه،منشورات الإختلاف،ط1،2013.

95.هادي فضل الله ، السفسطائية بين الوجود والبراغماتية،دار الهادي للطباعة والنشر،ط1،لبنان،2005.

96.أبو هلال العسكري،كتاب الصناعتين،تحقيق على محمد البجاوي ومحمد أبو الفضل إبراهيم ،المكتبة العصرية ،ط1،لبنان،2006.

97.وائل عبد الرحمان التل،محمد عيسى فحل ،البحث العلمي في العلوم الاجتماعية،ط2،دار حامد ،عمان2007.

98.وليد العناتي،اللسانيات وتعليم اللغة العربية،دار الجوهرة للنشر والتوزيع،عمان ،الأردن،2003.

99.يوسف قطامي ونايف قطامي،سيكولوجية التدريس،دار الشرق للنشر والتوزيع،ط1،عمان، 2001.

-ب-المترجمة إلى العربية:

.1أولفي روبول،هل يمكن أن يوجد حجاج غير بلاغي ؟ترجمة محمد العمري ،ضمن كتاب البلاغة الجديدة بين التخيل والتداول،إفريقيا الشرق،ط1،المغرب 2005.

2.جوليا كرستيفا،علم النص،ترجمة فريد الزاهي،دار توبقال للنشر ،الدار البيضاء 1991.

3.دومنيك ما نغنو،المصطلحات المفاتيح لتحليل الخطاب،ترجمة محمد يحياتن ،الدار العربية للعلوم ناشرون،2008.

4.روبرت دي بوجراند،النص والخطاب والإجراء،ترجمة تمام حسان ،عالم الكتب،ط1،القاهرة،1998.

5.فرانسوا أرمينكو،المقاربة التداولية،ترجمة سعيدعلوش،مركز الإنماء القوميدط،1986.

6.فليب بروطن،الحجاج والتواصل،ترجمة محمد مشبال،وعبد الهادي التهامي ،الهيئة العامة المصرية للكتاب،2013.

7.واورز نباك زتيسلاف،مدخل إلى علم النص مشكلات بناء النص،ترجمة سعيد بحيري،مؤسسة المختار،ط1،القاهرة،2013.

-3-المراجع الأجنبية:

1-D.souff dvau remand ouck ,100 fiche pour comprendre la linguistique paris ,1999.

2-J.duboit et autre, dictionnaire de linguistique générale ,la rousse, paris,1973.

3-J.michel adame, linguistique textuelle, des genre de discours aux texte, paris,1999 .

4-larousse achevé dinprenere pare premier Maury France ,dictionnaire de France.2009.

5-Patrick charaudeau ,Dominique maingueneau, dictionnaire d analyse du discours, édition on seuit 2002.

6-Robert le petit Robert alain rey paris,1991.

4- المعاجم العربية:

1-إبراهيم مصطفى وآخرون،المعجم الوسيط،دار الدعوة،الجزء الأول والثاني،ط2،دت.

2-جبران مسعود،الرائد،دار العلم للملاين ،بيروت لبنان،ط3،2005.

3-جمال الدين أبو الفضل محمد بن مكرم بن منظور الأنصاري ،لسان العرب تحقيق عامر أحمد حيدر ،دار الكتب العلمية،ط1،بيروت لبنان ،2005.

4-جميل صليبا ،المعجم الفلسفي دار الكتاب اللبناني ،1982.

5-أبوالحسن أحمد بن فارس زكريا ،معجم مقاييس اللغة ،تحقيق عبد السلام هارون ،دار الجبل بيروت،مجلد4،ط2003،1.

5-المعاجم المترجمة:

1-باتريك شارودو ،دومينيك منغنو،معجم تحليل الخطاب ،ترجمة،عبد القادر لمهيري و حمادي صمود،منشورات دار سنياثرا،المركز الوطني للترجمة،تونس2008.

6-المجلات والدوريات:

1.خدير المغيلي ،تعليمية النص التعليمي للغة العربية وآدابها في الجامعة،مجلة الواحات للبحوث والدراسات،العدد8،الجزائر ،2010.

2.عابد بو هادي ،تحليل الفعل الديداكتيكي،دراسات في العلوم الإنسانية و الاجتماعية ع2،مجلد39،2012.

3.عبد الرحمان الحاج صالح،آثر اللسانيات في النهوض بمستوى مدرسي اللغة العربية ،مجلة اللسانيات، ع4،جامعة الجزائر،1974.

4.عيد بلبع،الرؤية التداولية للاستعارة ،مجلة علامات ،عدد23،2005.

5.محمد الأخضر الصبيحي ،الكفاية النصية مفهوم جديد في تعليمية اللغات،مجلة جامعة الأمير عبد القادر للعلوم الإسلامية ،قسنطينة،الجزائر،2004.

6.محمد أمزيان ،وضعيات الديداكتيك واستنباطاتها،مجلة علوم التربية ع5.

7.محمد هادف،تجليات التداولية في تعليمية تحليل النصوص الأدبية بالمرحلة الثانوية الجزائرية،الشعر السياسي أنموذجا،مجلة اللسانيات واللغة العربية،عدد4،عنابة ،الجزائر،2007.

8.مفيدة بن نوناس ،تعليمية النصوص الأدبية في المرحلة الجامعية بين واقع المناهج وآفاق البديل،جسور المعرفة،جامعة الشلف،الجزائر،2016.

9.نورة حلقوم،حجاجية الخطاب التعليمي للغة العربية في المرحلة الثانوية،مقاربة تداولية،مجلة لغة كلام،غليزان،الجزائر،2017.

10.هاجر مدقن،آليات تشكل الخطاب الحجاجي بين نظرية البيان ونظرية البرهان،مجلة الآثر ،جامعة قاصدي مرباح،عدد2006،5ورقله ،الجزائر.

7-الرسائل الجامعية:

1.بشير ابرير،توظيف النظرية التبليغية في تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية،أطروحة دكتوراه،مخطوط،جامعة عنابة،2000/1999.

2.حسين بو بلوطة ،الحجاج في الإمتاع والمؤانسة،مذكرة ماجستير ،مخطوط ،جامعة باتنة،2010/2009.

3.سارة قرقور ،تعليمية النص الأدبي وفق المقاربة بالكفاءات السنة الأولى أنموذجا،مذكرة ماجستير ،مخطوط،جامعة فرحات عباس ،سطيف،2011/2010.

8-مواقع أنترنث:

1.جميل حمداوي ،العملية التعليمية ،شبكة الألوكة.

2.مولاي المصطفى البرجاوي ،شبكة الألوكة.

3.محمد مصابيح،مفهوم النص:ww.nachiri

4.ربيعة العربي ،الحد بين النص والخطاب:ww ahewari.org

5.الدّرر السنية ،موسوعة الأخلاق،الإشراف العام عليوي عبد القادر السقاف:ww.dorar.net

6.مفهوم الكفاءة التواصلية:cte.univ.setif.s

7.شوشان صلاح الدين ،مفتش مقاطعة المغرب:ww.kuirak.com

8. ww.ebnmaryam.com

9.آفاق علمية وتربوية:ww.al3olom.com

ww.almajd.net .10

ww.elraed.com.11

فهرس الموضوعات

فهرس الموضوعات

المقدمة.....أ-و

الباب الأول:التعليمية من الخطاب الى الحجاج.

الفصل الأول:التعليمية النشأة والمفهوم.....9-39

الفصل الثاني الخطاب والنص :.....41

1.مفهوم الخطاب.....41

2.الخطاب في الدراسات اللغوية الحديثة.....43

3.مفهوم النص.....45

4.معايير اختيار النصوص.....48

5.أنواع النصوص.....49

6.بين النص والخطاب.....53

7.استراتيجيات بناء النص.....56

8.المقاربة النصية.....61

9.التواصل والحجاج.....63

10الفرق بين الحجاج والمنا ظرة والحوار.....65

الفصل الثالث:

1.لمحة تاريخية عن الحجاج.....72

2.الحجاج في البلاغة العربية القديمة.....75

3.مفهوم الحجاج.....77

1.3النص الحجاجي ضوابطه وخصائصه.....83

2.3طبيعة الخطاب الحجاجي 84

4.الخطاب الحجاجي البلاغي 89

1.4البلاغة الجديدة.....90

2.4الحجاج اللغوي 97

3.4العوامل والروابط الحجاجية.....100

4.4السلالم الحجاجية 102

الباب الثاني :واقع تدريس النصوص بالمدارس الثانوية الجزائرية.

الفصل الأول:

مقدمة.....108

1.منهاج اللغة العربية للسنة الأولى جدع مشترك.....108

2.1.الأهداف العامة.....108

3.1.الأهداف الخاصة.....114

2.منهاج اللغة العربية للسنة الثانية.....119

1.2ملمح الدخول.....121

2.2ملمح الخروج.....122

3.2 الأهداف الوسيطية المندمجة.....122

3.منهاج اللغة العربية للسنة الثالثة.....124

1.3ملمح الدخول.....127

2.3ملمح الخروج.....127

3.3الأهداف الوسيطية المندمجة.....128

الفصل الثاني:المنهجية المتبعة في تدريس النصوص وفق الإصلاحات الجديدة

مقدمة.....132

1.قراءة في مقدمات الكتب الثلاثة.....132

أ-التمهيد.....135

التعريف بصاحب النص.....137

مناسبة النص.....139

ب-مرحلة التحليل.....140

أثري رصيدي اللغوي.....140

اكتشاف معطيات النص.....142

مناقشة معطيات النص.....155

تحديد بناء النص.....162

الاتساق والانسجام في بناء النص.....165

أجمل القول في تقدير النص.....169

الباب الثالث:الدراسة التطبيقية والمعاينة الميدانية للعملية التعليمية

الفصل الأول:تحليل الآليات البلاغية واللغوية المقررة على تلاميذ المرحلة الثانوية شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

-مقدمة.....173

1.دراسة الكتب الثلاثة من حيث الشكل والمضمون.....174

2.التعريف بالكتب الثلاثة من حيث البيانات العامة.....175

1/.آليات الحجاج البلاغية في المشوق.....190

1.1.الآليات اللغوية.....207

2.1السلم الحجاجي.....222

3.1الأفعال اللغوية.....224

2/آليات الحجاج البلاغية واللغوية في كتاب الجديد في الآدب والنصوص والمطالعة الموجهة للسنة الثانية شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

1.2آليات الحجاج البلاغية.....229

2.3آليات الحجاج اللغوية.....241

3/آليات الحجاج البلاغية واللغوية في كتاب اللغة العربية وآدابها للسنة الثالثة شعبة آداب وفلسفة ولغات أجنبية.

1.3آليات الحجاج البلاغية.....253

2.3آليات الحجاج اللغوية.....271

3.3الأفعال اللغوية.....290

الفصل الثاني :المنهجية المتبعة في الدراسة

-مقدمة.....298

1.الاستبيان.....298

-عينة الاستبيان.....301

-تحليل الاستبيان الموجه إلى الأساتذة.....304

2.وصف الاستبيان الموجه إلى التلاميذ.....336

-تحليل نتائج الاستبيان.....337

الخاتمة.....350

الملاحق.....352

قائمة مراجع البحث.....379

فهرس الموضوعات.....394

الملخصات

الملخـــص بالعربية:

يندرج هذا البحث الموسوم ب:"تعليمية الخطاب الحجاجي في مرحلة التعليم الثانوي "،ضمن باب من أبواب البحث في اللسانيات التطبيقية ألا وهو تعليمية اللغات ،حيث تناولنا فيه واقع تدريس الخطاب الحجاجي في مرحلة التعليم الثانوي (شعبة آداب وفلسفة ولغات).الناجم عن الإصلاحات التربوية التي تشهدها المنظومة التربوية الجزائرية بالنقد والتحليل.

وعليه جاء هذا البحث في ثلاثة أبواب وكل باب يحتوي على فصول، حيث تناول الباب الأول المفاهيم النظرية للبحث وقسم إلى ثلاثة فصول ،خصص كل فصل لتحديد المفاهيم الأساسية :فصل خاص بالتعليمية وفصل بالخطاب وأخر بالحجاج.

وجاء الباب الثاني وهو امتداد للباب الأول تحت عنوان واقع تدريس النصوص بالثانوية الجزائرية ،احتوى على فصلين الأول تناولنا فيه الأهداف التربوية وفق الإصلاحات التربوية الجديدة ،والفصل الثاني ضم المنهجية المتبعة في تدريس النصوص .

أما الباب الثالث والأخير فغلب عليه الجانب التطبيقي والمعاينة الميدانية ،حيث قمنا بتحليل الآليات اللغوية والبلاغية في كتب المرحلة الثانوية ومتبوعا بتحليل الاستبيان الموجه إلى الأساتذة والتلاميذ لتأكيد النتائج وتدعيمها.

وختمنّا بخاتمة ضمت نتائج الدراسة وبعض الاقتراحات.

الكلمات المفاتيح:التعليمية،الخطاب،الحجاج،التحليل ، النقد.

الملخص بالفرنسية:

Résumé :

Cette recherche intitulée "la didactique du discours argumentatif au lycée "; s inscrit dans le cadre de recherche de linguistique appliquée qu' est la didactique des langues .notre contribution fait êta de la réalité de l enseignement du discours argumentatif au lycée classe de :(lettre et philosophie/lettre et langues)exhortée le système éducatif algérien suite a quelques reforme.

Notre étude s articule en trois partie ,dans la première partie ,nous proposons les concepts théoriques de notre investigation. Cette partie subdivisée en trois chapitres dans lesquels nous nous sommes investis plus spécifiquement a présenter les concepts clés concernant :en premier lieu la didactique ,ensuite le discours enfin l'argumentaire.

Apres avoir présente moult définition ,la deuxième partie intitulée (la réalité de l enseignement des textes aux lycées algériens) est constituée de deux chapitres .dans le premier ,nous avons pointe les objectifs éducatifs selon les nouvelles reformes éducatives .quant au deuxième chapitre ,il met en exergue la méthode adoptée dans l enseignement des textes.

Enfin la troisième partie ,dans la quelle nous avons démontre qu' une telle délimitation est empiriquement justifiée ,théoriquement fondée et

ce pare l analyse des mécanismes langagiers et rhétorique dans les manuels du lycée.

Suivi d une analyse du questionnaire destine aux enseignants ainsi qu' aux apprenants afin de ratifier et consolider nos résultats.

Quant a la conclusion ,elle a enveloppe la somme des résultats de l étude outre quelque suggestions.

Mots-cles :didactique,discours ,argumentatife ,analytique,cretique.

الملخص بالانجليزية:

Abstract

The study in hand entitled "The Didactics of Argumentative Discourse in the High School" is part of the research framework of applied linguistics and, hence, the didactics of languages. This work contributes, to a large extent, in investigating the reality of teaching of argumentative discourse in high school classes of letters and philosophy, letters and languages, based on some reforms urged by the Algerian educational system.

The thesis is composed of three main parts. While the first one deals with the theoretical background, the last two form its empirical part. To go in details, in the first part, theoretical concepts of our investigation are proposed and developed in subdivided three chapters in which we are more specifically involved in depicting key issues concerning: Didactics, the Speech and finally the Argument.

The second part discusses the reality of teaching texts to Algerian high schools. This section consists of two chapters. The first pointes out the educational objectives as set by the educational reforms and paves the way for the second chapter which highlights the method adopted in teaching texts.

Last but not least, the third part demonstrates that such a delimitation which theoretically grounded is empirically justified by analyzing linguistic and rhetorical mechanisms used in high school textbooks. The results of the analysis are followed up and confirmed by an analysis of survey questionnaires results of both teachers and learners.

To end up, the sum of the results of the study are interpreted and compared of both tools of investigation to come out with some suggestions and pedagogical recommendations.

-keywords :teaching/learning ,discours, arguments, analysis, criticisme.

RÉPUBLIQUE ALGÉRIENNE DÉMOCRATIQUE ET POPULAIRE

MINISTÈRE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR ET DE LA RECHERCGHE SCIENTIFIQUE

UNIVERSITÉ DES FRÈRES MENTOURI CONSTANTINE

FACULTÉ DES LETTRES ET LANGUES

DÉPARTEMENT DE LANGUE ET LITTÉRATURE ARABES

N° Série……

DIDACTIQUE DU DISCOURS ARGUMENTATIF DANS L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE ÉTUDE CRITIQUE ET ANALYTIQUE

THÈSE RÉALISÉE EN VUE D'OBTENTION D'UN DOCTORAT SCIENCE EN LINGUISTIQUE

DIRECTEUR DE LA THÈSE : **RÉALISÉ PAR :**

SALAH KHADICHE **SOFIANE LAHMANES**

LES MEMBRES DE JURY :

Pr. Sebihi Mohamed Lakhdar	Président	Frères Mentouri Constantine
Pr. Khadiche Salah	Encadreur	Abbes Laghrour –Khenchela
Pr. Bousaha Farida	Examinatrice	Frères Mentouri Constantine
Dr.Ben younes Chahra (MCA)	Examinatrice	Frères Mentouri Constantine
Pr. Bouadi Mohamed	Examinateur	Mohamed Lamine Debaghine Setif2
Pr. Abidi Nouar	Examinateur	Chadli Benjedid Taref

ANNEE UNIVERSITAIRE : 2017-2018