مجلة التعليمية
ISSN: 2170-1717
EISSN 2602-6015

المجلد 12 / العـــدد: 02 (2022)، ص 534-559

تعليمية النّص الحجاجي في الطور الثانوي بين المعهود والمنشود: نحو مقاربة بديلة

دراسة استقصائية تحليلية

didactics of the argumentative text in the secondary education, between the usual and the wished for: towards an alternative approach

An analytical survey

د/محمد الصالح أنصر*
مخبر الموسوعة الجزائرية الميسرة
جامعة باتنة 1 الحاج لخضر
mohamedsalah.hmanseur@univ-batna.dz

تاريخ الاستلام: 2022/02/28 تاريخ القبول: 2022/10/21

ملخص:

يعد الاهتمام بالحجاج في حقل التعليم ضرورة ملحة لما يمثله الفعل الحجاجي من دور في العملية التواصلية. ولأن النّص أو الخطاب أضحى محور العملية التعليمية/التعلمية، فيه تصب المعرفة وعبره تعلم وتكسب، لم تكن قناة أقدر على تحقيق هذا الهدف من النّص الحجاجي.لكن، ما مدى إسهام النّصوص المنتقاة والموجهة للطور الثانوي في تعليم الحجاج، وإكساب آلياته للمتعلم؟ وهل المنهجية المتبعة في تعليمها تستجيب لهذا الدور الجوهري؟ وإذا كانت دون المرجو، فماذا يجب لجعلها في مستوى الطموح، وعند أفق التطلع؟

وللإجابة على هذه الإشكالية تتوجه هذه الورقة البحثية، إلى فحص واقع تدريس النّص الحجاجي في الطور الثانوي، فحصا وصفيا في أساسه يهدف إلى الكشف عن إيجابيات وسلبيات المنهجية الحالية في تعليمه. ومن ثم اقتراح مقاربة تكون مثمنة للنتائج الإيجابية ومستدركة ومقومة للأخرى السلبية.

الكلمات المفتاحية: نصّ؛ حجاج؛ تعليمية النّصوص؛ مقاربة تعليمية.

Abstract: Taking into consideration the argumentation in the educational field is an overriding need due to the important role of the argumentative fact in the communicative process. And because the text or the discourse become pivotal to the teaching-learning process; the knowledge flows into it and is being taught and learnt through it, no text would stand to achieve this aim thoroughly better than the argumentative one. But to what extent do the selected texts in the secondary education teach argumentation and its mechanisms to the learners? And does the used methodology in teaching it meet this essential role? And in case it would not meet the expectations, what to do in order to fulfil the aspirations?

In an effort to address this issue, this research paper heads to review the reality of teaching the argumentative text in secondary education, basically in a describing way aiming to reveal the positive points and the negative ones in the current used methodology. and thus, to suggest an approach that would value the positive results and adjust the other ones.

Keywords: text, argumentation, didactic of texts, teaching approach.

* د/محمد الصالح أنصر mohamedsalah.hmanseur@univ-batna.dz

1. مقدمة:

إن الانسان يعيش حياته كلها متواصلا مع الآخرين، حتى عُدت جُمل ذات حمولات خبرية محضة، جملا تواصلية بطريق أولى، مثل الإخبار بصفاء السماء، أو ببرودة الجو , بيد أن هذه العملية التواصلية إنما تبلغ ذروتها، حينما توضع أقوال المتواصلين في جهاز حجاجي، ذلك أن الحجاج يعد أرقى ما توصل إليه فكر الإنسان في مجال صياغة الأفكار وإيصالها، إذ قد جمع خلاصة بحوث في مجالات شتى، فلسفية، ولسانية، واجتماعية، ونفسية،... وبهذا اكتسب الحجاج أهمية بالغة في طريق الإنسان لتحقيق كينونته وسط مجتمعه، كينونة يحوطها الأمن، ويغذيها النشاط والديناميكية، ويحفزها الاطمئنان.

ولما كان الفرد يكتسب معارفه وخبراته؛ أكثر ما يكون عبر مساره التعليمي، كان الاهتمام بالحجاج في حقل التعليم ضرورة لا مناص منها وحاجة لا فكك عنها. ومن هذه الحيثية، تخمرت فكرة البحث حول دراسة تعليم الحجاج؛ مهارة لغوية وقناة تواصلية، عبر النّصوص التعليمية.

1.1. الإشكالية:

تعليمية النّصوص والنّص الحجاجي بشكل خاص نشاط بالغ القيمة والأهمية . فكيف تعامل معه منهاج اللغة العربية الحالي؟ و مدى نجاعته ؟ وأين يكمن الخلل الذي حال دون تحقيق الأهداف المسطرة ؟ وما المطلوب في سبيل استدراك النقص وسد الخلل ؟ و انطلاقا من الميدان ماهي أفق النّص الحجاجي تعليما , والمقاربة الحجاجية منهجا ؟

2.1. الأهداف: تهدف هذه الدراسة إلى ما يلي :

أ. التعرف على وضعية تعليمية النّصوص في الطور الثانوي من منظور المعلّم.

ب. تقويم تمثل المعلم للمعارف الحجاجية , وتوظيفها في تعليم النّص الحجاجي.

ج. الوقوف على حقيقة وواقع تعليم النّص الحجاجي –بعدِّه نمطا ذا خصوصية– على مستوى الوثائق التربوية، والممارسة الصفية.

د. اقتراح مقاربة بديلة أو تعديل المقاربة الحالية, بهدف الرقي بتعليم النّص الحجاجي ,من خلال استطلاع رأي المعلم حول المقاربة الحجاجية , وإمكانية توظيفها لتحليل جميع أنواع النّصوص.

3.1.المنهج المستخدم:

في الغالب تستدعي مثل هذه الدراسات منهجا وصفيا تحليليا, وهو ما نرجّح أنه الملائم لتتبع هذا الموضوع، والكشف عن مواطن الضعف والخلل, أو مواضع الجودة والقوة , ومن ثمة تقويم الأولى باقتراح الحلول , و دعم الثانية بتثمينها وتكريسها.

ولقد انصب الوصف على الاختيارات البيداغوجية الموظفة في نشاط تعليمية النص الحجاجي, لأجل توصيف المقاربة الحالية في تحليل النّصوص ، وبعدها تأتي الاستبانة بوصفها أداة استقصاء لواقع تطبيق تلك

المقاربة، بما في ذلك جوانب القوة والضعف، وإمكانية التغيير والتطوير وعلى ضوء نتائج الاستبانة، واستنادا للدراسات العلمية في مجال علم النص وتدريسه يتم اقتراح منهجية بديلة تروم أن تكون أنسب وأنجع.

2. رؤية تحليلية وتقويمية للمقاربة الحالية : من خلال الاستبانة.

1.2. ميدان الدراسة:

تمت الدراسة على مستوى دائرتي باتنة وعين التوتة، واختيار الميدان تم بشكل عشوائي, وعفوي تُوجِّهه الظروف والموقع الجغرافي للباحثين.

2.2. عينة الدراسة:

وتم اختيار هذه العينة بطريقة عشوائية ,و شملت الأساتذة والتلاميذ من الثانويات الآتية :

1- ثانوية الإخوة عباس -باتنة-

2- ثانوية مصطفى بن بولعيد -باتنة-

3- ثانوية العربي التبسي -2- -باتنة-

4- ثانوية الشهيد الرائد سعيد عبيد –عين التوتة-

5- ثانوية الشهيد محمد الطاهر قدوري –عين التوتة-

6- ثانوية الشهيد موسى يحياوي –عين التوتة-

7- ثانوية الشهيد معاش ابراهيم –عين التوتة-

وقد تم توزيع(36) استبانة على الأساتذة، استرجع منها 27.

3.2. محاور الدراسة:

- **المحور الأول**: واقع تعليم النّص الحجاجي (المنهجية والوسائل).
- **المحور الثاني**: آفاق المقاربة الحجاجية في تعليمية النّصوص .
- **المحور الثالث**: تقويم تعليمية النّص الحجاجي.

4.2. وصف المقاربة المعتمدة في الوثائق البيداغوجية حاليا:

تضع الوثائق البيداغوجية بين يد المعلم مجموعة من المراحل, يتخذها معلما ومنهجا يتوصل به إلى بلوغ الهدف من تعليم النّصوص وتحليلها , هذه المنهجية يمكن وصفها كالآتي:[1]

- اعتماد تعدد المداخل؛ بحيث يتاح للمعلم اختيار المدخل الأنسب للنص و لوضعية المتعلم.

ومن أهم المداخل المعتمدة لبناء التفكير المنهجي ما يأتي:

– بالإمكان الدخول أو بدء في القراءة بربط النّص الجديد – بكل ما من شأنه– أن يحد أو ينقص من غرابة النّص بالنسبة للتلاميذ، بحيث يتطرق الأستاذ إلى ما فيه من اقتباس، من هنا ينطلق المتعلمون في رصد أوجه التشابه، وفي إيجاد نقاط التقاء بين هذا النّص وبين معارفهم السابقة.

– البدء في القراءة برصد ما في النّص من بعض الرموز والكلمات المتميزة، كالمبالغة في صيغة صرفية معينة.

– لفت انتباه المتعلمين إلى الكيفية التي بني بها النّص ككل، وما فيه من مقاطع تعمد الكاتب إبرازها لإثارة فضول القارئ .

و كيفما كانت المداخل فإن الأستاذ عموما لا يخرج إجرائيا عن المنهجية التي يوضحها الجدول التالي :[2]

1- أتعرف على صاحب النص	توجيهات بيداغوجية
	توجيه أسئلة للمتعلمين تقودهم إلى التعرف على الكاتب.
2- تقديم النص:	يعتمد الأستاذ في تقديمه للنص على الدقة والاختصار ليستميل المتعلمين ويتمكن من إدخالهم في جو النص.
3- قراءة الأستاذ للنص	وذلك بقراءته قراءة سليمة، بمراعاة جودة النطق وحسن الأداء وتمثيل المعنى.
4- قراءات التلاميذ الفردية	تقتصر قراءة كل واحد منهم على جزء من القصيدة، على أن يعتني الأستاذ بتصويب الأخطاء حين وقوعها حتى لا يثبت الخطأ في أذهان التلاميذ ,وينبغي أن تتكرر قراءات التلاميذ إلى أن يتعرفوا على النص ويحسنوا قراءته.
5- أثري رصيد اللغوي	خدمة لإثراء الرصيد اللغوي للتلاميذ تشرح الكلمات المفتاحية شرحا نوعيا، أما بقية الكلمات فتشرح شرحا شفويا.
6- أكتشف معطيات النص	صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من إدراك المعاني التي عبر عنها الكاتب , مع الإشارة إلى المجازات والرموز والأساطير بما يساعد للوصول إلى المعنى.
7- أناقش معطيات النص	الحرص على صوغ أسئلة تمكن المتعلمين من الوقوف على دراسة النص؛ بما يهتدي بهم إلى الغوص في معانيه, ويشجعهم على بناء أسئلة قد تقودهم إلى دلالات ومعان خفية.
8- أحدد بناء النص	تقديم أسئلة جزئية تساعد المتعلمين على كشف نمط النص , وإبراز خصائصه مع الحرص على إنتاج نصوص وفق النمط المدروس وفي مواقف ذات دلالة
9- أتفحص الاتساق والانسجام في بناء فقرات النص.	تبنى أسئلة تهدف إلى تمكين المتعلمين من اكتشاف مظاهر الربط الدلالي , والشكيلي بين معاني الأسطر والمقاطع.
10- أجمل القول في تقدير	صوغ أسئلة يتمكن المتعلمون من خلالها رصد تقدير عام للنص.

5.2.تحليل نتائج الاستبانة:

– المحور الأول: واقع تعليم النّص الحجاجي (المنهجية والوسائل) .

❖ السؤال الأول: يقترح القائمون على المناهج- لتعليم النّصوص- منهجية واحدة للنصوص بمختلف أنماطها فكيف ترى ذلك؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
من باب تبسيط العملية للتلاميذ	6	%20.22
إجراء من المستحسن تعديلة	15	% 55.56
منهجية تفي بالغرض لكن من المستحسن تنقيحها وتطعيمها	6	%22.22
تصور آخر	/	
المجموع	27	% 100

إن ملاحظة النتائج التي تضمنها هذا الجدول؛ نجد أن 55.56% يرون أن اتباع منهجية واحدة إجراء من المستحسن تعديله, و 22.22 % يرونه يفي بالغرض لكن من المستحسن تعديله، فهذا يعني أن نسبة تقارب 80% تقف مع ضرورة **التنويع في منهجية دراسة النّصوص, بحسب أصنافها, وبحسب النمط الغالب عليها** .

السؤال الثاني: هل للنص الحجاجي خصائص تجعله حقا مغايرا لباقي النّصوص؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
نعم	24	%88.89
لا	3	% 11.11
المجموع	27	% 100

في حالة نعم ؛ هل يقتضي ذلك مقاربة خاصة لتحليله؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
نعم	22	% 95.65
لا	1	%4.35
المجموع	23	% 100

توضح الإحصاءات الواردة في الجدولين, أن ما يقارب 90% من أفراد العينة مدركة أن النّص الحجاجي له خصائص تميزه عن غيره, وتجعله حقا مغايرا لباقي النّصوص.

وهذه النسبة قرينة أخرى, على الوعي المنهجي عند أغلبية الأساتذة, لا سيما أن 95.65% منهم، موافقون على أن تَمَيُّز النّص الحجاجي يتطلب مقاربة خاصة به لتحليله , "**إذ إن لكل نمط من النّصوص**

خصائصه التي تميزه عن سواه، مما يستدعي تحليله وفق شبكة إجرائية تستهدف تصريف المكونات النّصية المائزة له"[3] . لكن هل هذه المقاربة موجودة على المستوى الرسمي والفعلي؟

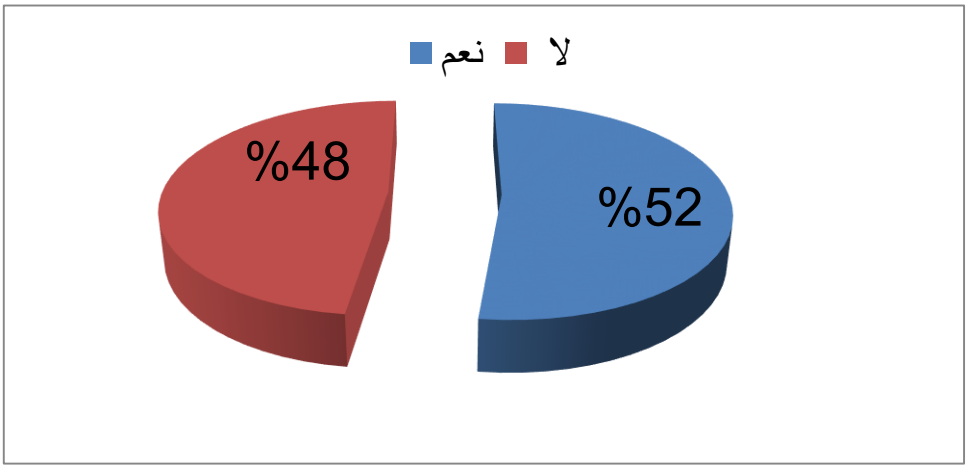
❖ السؤال الثالث: هل هذه المقاربة متوفرة فيما تنص عليه المناهج الوزارية لتعليم النّصوص؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
نعم	13	% 52
لا	12	% 48
المجموع	25	% 100

يستهدف هذا السؤال ويستكشف, كما يستطلع آراء الأساتذة ؛ حول مدى توفر الوثائق الوزارية (منهاج، وثيقة، دليل) على مقاربة ؛تخص النّص الحجاجي بنوع من التغيير؛ على مستوى المنهجية على الأقل.

ويبدو من الإحصاءات أن هذا السؤال لم يكن حاسما، إذ نجد نسبة تكافؤ بين من يري وجود هذه المقاربة وبين من ينفيها. تبينها هذه الدائرة البيانية.

شكل رقم 01: تواجد المقاربة الحجاجية في الوثائق الرسمية



وإذا ما رجعنا إلى هذه الوثائق, نجد شبه غياب لهذه المقاربة، عدا الإشارة إلى وجود نصوص ذات نمط حجاجي، والذي يُنتهج معها المنهجية ذاتها في باقي الأنماط.[4]

❖ السؤال الرابع: هل تعتمدون الخطاطات الحجاجية في تعليم هذا النوع من النّصوص؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
نعم	12	% 52
لا	13	% 48
المجموع	25	% 100

إذا كان السؤال السابق يهدف إلى استجلاء منهجية تعليم النّص الحجاجي؛ في الوثائق الرسمية، فهذا السؤال يرمي لذات الهدف, ولكن على مستوى ممارسة الأساتذة . وقد يبدو غريبا أن تتطابق نتائج الإحصاءات مع إحصاءات السؤال السابق, بيد أن ذلك ما حصل فعلا.

إذ سجلت نفس النسب فـ 52% من أفراد العينة صرحوا بأنهم يعتمدون الخطاطات الحجاجية, مما قد يفهم منه أنه تصريح ضمني بوجودها, على مستوى الوثائق الرسمية, في حين أن 42% لا يعتمدون هذه الخطاطات, وهي نسبة مطابقة لنسبة من رأى أن المقاربة الخاصة بالنّص الحجاجي لا وجود لها في الوثائق الرسمية.

لذلك فالسؤالان الثالث والرابع يطرحان إشكالا, يتمثل في **وجود تردد على مستوى مجموع الأساتذة, فيما يخص منهجية تحليل النّص الحجاجي.**

❖ السؤال الخامس: على ماذا تركزون في تعليم النّصوص الحجاجية؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
على تعليم الحجاج من خلال النصوص	20	% 66.66
تعليم توظيف اللغة في وضعية حجاجية	10	%33.33
المجموع	30	% 100

يهدف هذا السؤال إلى الكشف عن كيفية تعامل الأستاذ مع النّص الحجاجي في الوضعية التعليمية، وفي هذا الصدد توضح الإحصاءات أن نسبة الثلثين تركز في تعليم النّصوص الحجاجية على تعليم الحجاج من خلال النّصوص، بمعنى أنها تهدف إلى **إكساب التلميذ قدرة حجاجية لغوية وغيرها**... .

في حين أن ثلث العينة تركز على توظيف اللغة؛ في وضعية حجاجية، أي تهدف إلى **إكساب التلميذ كفاءة لغوية, في مقام وسياق حجاجي**، فهي إذن تستهدف حجاج اللغة بشكل أساسي دون غيره من أشكال الحجاج.

– المحور الثاني: آفاق المقاربة الحجاجية في تعليمية النّصوص .

❖ السؤال السادس: هل يمكن من منطلق الحجاج في اللغة تعليم النّصوص وفق المقاربة الحجاجية

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
نعم	19	%86.36
لا	3	%13.64
المجموع	22	%100

إذا كان ممكنا فماذا تتوقعون؟:

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
أن تكون أجدى من المقاربة الحالية.	3	13.64
يجب المزاوجة بينهما.	19	86.36
المجموع	22	% 100

يتناول هذا المحور آفاق المقاربة الحجاجية وإمكانية اعتمادها في تحليل النّصوص المقررة. وتكشف نتائج الجدول أن نسبة 86.36% ترى إمكانية تعليم النّصوص وفق المقاربة الحجاجية، سواء كانت أدبية، شعرية , فضلا عن التواصلية (العلمية، الإشهارية، اللسانية...) في مقابل نسبة قليلة قدرت بـ 13.3% ترى عدم الإمكانية .

وهذه النتائج تستجيب بوضوح للقول بأن المقاربة الحجاجية أصبحت :" **أداة ناجعة لمقاربة جميع النّصوص والخطابات, في حقول معرفية مختلفة. وليس من الضروري أن تجيب عن أسئلة لغوية ولسانية محضة، بل يمكن أن تجيب عن أسئلة إعلامية أو أدبية أو تاريخية أو أنثروبولوجية...**"(5)

أما حول مدى نجاعة وجدوى المقاربة الحالية, القائمة على أساس نمطي في تحليل كل النّصوص, نجد أن 86.35% من العينة المستهدفة ممن أجاب بنعم في السؤال السابق؛ يرى وجوب المزاوجة بين المقاربتين وهو اختيار يجمع بين القناعة والوعي بأهمية المقاربة الحجاجية من جانب , ومن جانب آخر, المحافظة على النواحي الإيجابية في المقاربة الحالية كالاتساق والانسجام مثلا.

ويضاف إلى هذا, ما يمكن أن يمنحه هذا الاختيار من إضفاء طابع التدرج في الانتقال من مقاربة إلى أخرى.

– المحور الثالث: تقويم تعليمية النّص الحجاجي.

❖ السؤال السابع: تعليم النّص الحجاجي في الطور الثانوي: هل ترى أنه يحقق أهدافه؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
نعم	13	%50
لا	13	%50
المجموع	26	% 100

إذا كان لا: ما هي أهم الأسباب؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
خلل في المنهجية	6	%19.35
خلل في المضمون	2	% 6.45
خلل في انتقاء النصوص	8	% 25.81
خلل في الوسائل	6	% 19.35
خلل في الحجم الزمني للمادة	9	% 29.04
المجموع	31	% 100

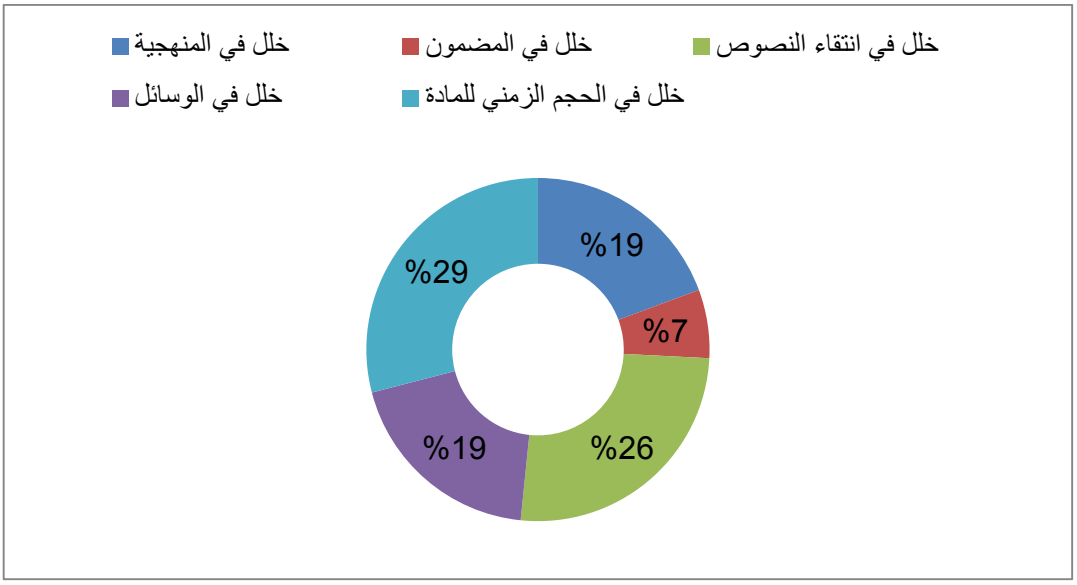
تكشف نتائج هذا الجدول عن تكافؤ؛ بين من يرى أن تعليم النّص الحجاجي في الطور الثانوي يحقق أهدافه، وبين من يرى العكس . فـ 50% من أفراد العينة مع تحقق الأهداف و 50% تنفي تحققها, وقد اختلفت تقديرات هذه الفئة–النافية لتحقق الأهداف– حول الأسباب الكامنة وراء الفشل في تحقيق الأهداف المسطرة لتعليم النّص الحجاجي.

ويأتي على رأس هذه الأسباب: الخلل في الحجم الزمني للمادة بنسبة 29.2% ؛ والزمن نوعان: " **زمن التخصص" (العام)، وزمن التحديد (الإجرائي)** فزمن التخصص هو الزمن المخصص للمادة ككل خلال الموسم الدراسي، وزمن التطبيق هو زمن الحصة الواحدة للمادة الواحدة خلال الأسبوع, وهذا النوع من الزمن هو التحكم في زمن الحصة وضبطه، يؤدي إلى تحقيق الأهداف البيداغوجية المتوخاة من درس معين، لذلك يحرص المعلم على جعل الحصة تأخذ وقتها المناسب دون زيادة ولا نقصان"[(6)]

ويبدو أن الخلل في تقدير الأساتذة هو خلل في الزمن الثاني المخصص للمادة: "فالملاحظ أن القسمة غير عادلة في توزيع زمن الإنجاز، والمطلوب هو أن **نعدِّل الزمن، وأن نعطي للمادة ما يخدمها، وللحصة ما يكفيها للتطبيق**"[(7)]. و بهذه الكيفية تتحقق الأهداف.

ويأتي **ثانيا**: الخلل في انتقاء النّصوص بنسبة 25.81%, ومعروف أثر انتقاء المادة في كل الأنشطة التعليمية, والنّصوص واحد منها. إذ أن " مسألة الاختيار بكل ما تتضمنه من بعد استدلالي, صنعه تداخل المعرفي والنفسي والايديولوجي، تلعب دورا مركزيا في الممارستين البيداغوجية والديداكتيكية, حيث[أن]سوء الاختيار، وعدم مراعاة ميول التلميذ ومراكز اهتمامه، ومطامحه، ووجهات نظر المدرس وغير ذلك،[يترتب عليه] قتل أهداف التربية"[8] .

شكل 02: أسباب عدم تحقيق أهداف تعليمية النّص الحجاجي



❖ السؤال الثامن: لا تتوقف تعليمية النّصوص عند فهمها وتحليلها فقط , بل تهدف إلى تعليم إنتاجها, فهل يصل التلميذ حقا إلى هذا المستوى من القدرة على إنتاج نصوص حجاجية؟

الاقتراحات	عدد الإجابات	النسبة
نعم	12	% 52.17
لا	11	% 17.83
المجموع	23	% 100

يُنظر إلى إنتاج النّصوص بوصفها مرحلة أخيرة (يَدمِج فيها المتعلم مكتسباته), وتسمى بالوضعية الإدماجية, وفي هذا الصدد سجلت أغلبية طفيفة لمن قدّر أن التلميذ يصل حقا إلى إنتاج نصوص حجاجية, وقد قدرت نسبة ذلك بـــ 52.17 % , وفي المقابل فإن نسبة ـ تقل عن الأولى ـ تقدر بـ 4.66% ترى أن التلميذ لا يصل إلى مستوى إنتاج نص حجاجي، وهذا التقارب بين الفئتين يدفع إلى التأكيد على ضرورة مراجعة مرحلة إنتاج النّصوص , والعمل على سد الثغرات واستدراك مواضع الضعف إن نظريا أو تطبيقيا.

خاصة أن هذه النّصوص المنتجة من التلاميذ، توصف في أغلبيتها بمتوسطة المستوى، والقليل منها جيد أو ممتاز.

3. مقاربة مقترحة لتعليمية النّص الحجاجي :

بحسب نتائج التحليل السابق، يتضح عدم وفاء المقاربة الحالية لمتطلبات النّص الحجاجي: الفكرية واللسانية؛ ولخصائصه المائزة له عن باقي أنماط النصوص الأخرى، وهو ما يجعل التفكير في وضع مقاربة بديلة أمرا جديرا بمحاولة تجسيده؛ وفيما يأتي أهم المكونات المعرفية والمنهجية لهذه المقاربة. التي تقوم على فكرة أن تعليمية النّص ليست عملية محددة في إطار تحليلي مقصور على محاورة مباشرة لمتن النّص وفقط، بل هي عملية مركبة من عمليات سابقة ولاحقة للعمل التحليلي المعتاد للنصّ المراد تعليمه. يظهر بيانها في الآتي.

1.3. تعليمية القراءة والفهم :

تتبوأ القراءة مكانة رفيعة، من حيث هي أداة تعلم فعالة، ووسيلة اكتساب للغة مهمة، وفوق هذا المستوى من الوعي بهذه العملية الذهنية و الفيزيولوجية؛ توصف القراءة بأنها مفتاح الولوج إلى النّص، والمنفذ لخوض أي عملية فكرية أو أدبية أو لغوية، تتعلق بالنّصوص والخطابات.

تتعدد مفاهيم القراءة وتتداخل بين التداول والنقد وفي العموم تعرف بأنها: "تَعرُّفٌ على الرموز المطبوعة، وفهم هذه الرموز المكونة للجملة والفقرة والفكرة والموضوع"[9]

وحتى وإن بدا هذا التعريف يقف عند حدود كون القراءة آلية لفك الرموز والعلامات اللغوية المكتوبة، واكتشاف دلالاتها، فإنه يبقى خطوة مهمة للانتقال إلى تعريف القراءة كما عرفها وليم راي إذ يقول: "تعرف القراءة بأبسط مستوى البديهة الشخصية ؛ على أنها دمجُ وعْينا بمَجْرى النّص"[10]

وعليه تكون القراءة في هذا المستوى حالة من الإدراك الفكري , والوجداني لطبقات النّص ,وبنياته. لذا لا يمكن فصل القراءة عن الفهم "فإحدى الوظائف الخاصة المهمة للقراءة هي تنمية القدرة على الفهم لدى الأفراد، فكما أن أصل القراءة أن تكون أولا للفهم، فإن الفهم يعد أساس عملية القراءة، فقراءة بلا فهم لا تعد قراءة بمفهومها الصحيح"[11]

والفهم في أبسط مفهوماته هو: "إقامة العلاقة بين العالم الخارجي الملاحظ –المعلومة البصرية المتضمنة في النّص– وبين ما هو مخزون في الذهن"[12]

وهذه العلاقة بين عالم خارجي ومخزون ذهني تولد عددا من العمليات, يشترك فيها كل شركاء التواصل، بمن فيهم المرسل والمستقبل أيضا، و تتجه في الأخير نحو امتلاك النّص، ولكنه ليس كل سماع فهم , و لا كل قراءة إدراك. فعلى المرء دائما لأجل التعلم أن يراعي في الفهم، سوء الفهم أو عدمه.

وسوء الفهم نوعان:

1. فهم أدنى: أي فهم ناقص، أو مختلف للنص المقدم.
2. فهم أعلى: أي فهم غائص إلى المعاني الإضافية التي لا توجد في النّص المقدم.[13]

يعد الربط بين الفهم والقراءة– الفهم القرائي– مطلبا لغويا وتعليميا وتربويا , والضعف فيه يمثل سببا رئيسا للفشل المدرسي، وعلى الرغم من الأهمية الكبرى لمهارات الفهم في القراءة في تحديد نجاح الطالب أو فشله في الحياة الدراسية؛ فإن هذه المهارة يبدو أنها لم تنل من اهتمام القائمين على اللغة العربية في المرحلة الثانوية ما تستحقه من عناية واهتمام.[14]

ورغم أن المناهج التربوية الجزائرية أشارت إلى ذلك، فإن تلك المعالم لا تعد كافية بل هي في حاجة إلى أن تولى أهمية أكبر ودراسة أشمل، وفي هذه النقطة أُنجزت بحوث عدة و دراسات شتى خرجت بعدة نتائج أهمها تقسيم مهارات الفهم والقراءة إلى ثلاثة مستويات هي :[15]

أولا:مهارات الفهم الأساسية للقراءة , وتشمل :

1. تحديد دلالة الكلمة.
2. تحديد الفكرة العامة للموضوع.
3. تحديد الأفكار الجزئية من خلال تحليل الموضوع.

ثانيا: مهارات الفهم الاستنتاجي أو الضمني، وتشمل:

1. استنتاج المعاني الضمنية التي لم يفصح بها الكتاب.
2. استنتاج معاني الكلمات غير المألوفة من خلال السياق.
3. استنتاج التنظيم الذي اتبعه الكاتب في بناء الموضوع.
4. المقارنة بين الأشياء المتشابهة وغير المتشابهة .
5. التمييز بين الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.

ثالثا: مهارات الفهم الناقد، وتشمل:

1. اكتشاف وجهة نظر الكاتب.
2. التمييز بين الحقيقة والرأي.
3. تحديد موقف القارئ من المقروء بإبداء رأيه وإصدار الحكم عليه.

4. تحديد العلاقات بين الأسباب والنتائج .
5. تقويم الأدلة والبراهين التي ساقها الكاتب.

من الواضح أن هذه المستويات قد ركزت على عنصر القارئ بعده الفاعل الأساسي في القراءة والفهم لكن لا شك أن الفهم القرائي تفاعل بين القارئ والنّص, وبحث عن تأويله واستجلاء معناه، لكن بعيدا عن "كون ممارسة مقالته على النّصوص , متروكة لإرادة وحرية ورغبات القارئ، بل لا بد أن تستند على معطيات ملموسة, يوفرها النّص من خلال مواده اللغوية , والنحوية والبلاغية، والرمزية و كل العلامات الدالة فيه , أو تقدمها المواد السياقية الخارجية في شكل معلومات أو أخبار أو نصوص أو معارف أو قيم اجتماعية، وثقافية وغيرها"(16).

ولا يتوقف دور النّص عند هذا الحد من التعاون مع قارئه, بل يتعدى ذلك إلى شكله وتنظيمه, ففي مجال تنظيم النّصوص وعلاقتها بالفهم , أنجز علماء النفس واللسانيون بحوثا مهمة, حول كيفية فهم القارئ الخطاب المكتوب, وفي ما يلي أهم ما أشارت إليه :(17)

- لاحظ علماء النفس واللسانيون , أن النّصوص المكتوبة يمتلك كل واحد منها تنظيما خاصا يميزه عن غيره.
- مواضعات الكتابة ضرورية للقارئ والكاتب معا .
- تمنح الكاتب إطارا ؛ينظم من خلاله ما يريد أن يقوله ,ويستطيع أن يتوقع ويحترم انتظارات القارئ.
- يمتلك كل نوع من أنواع النّصوص علاقات داخلية مميزة, تسمى بنيات الخطاب جزء من بنياتنا الادراكية ومن التنظيم الذي نعطيه لمعرفتنا للعالم.
- لا يدرك القارئ معنى النّص إلا إذا كان بناء هذا الأخير مناسبا للكيفية التي تنظم بها ذهنه.
- بنيات النّص تمثل أساس الفهم وليس الفهم ذاته.
- البنيات التي نلاحظها في تنظيم النّصوص ضمنية في الذهن .ونستطيع إثبات وجودها وتحديد آثارها لكن لا نقدر أن نعاينها مباشرة.
- إن التلميذ يتعلم هذه البنيات، إذا مكّناه من فهم النّصوص التي وظفت فيها، ولهذا ندرس هذه النّصوص فالطفل كالراشد، قادر على الفهم دون أن يكون قادرا على تعيين كيف أتى له ذلك .

2.3. تعليمية التحليل:(18)

تهدف المقاربة الحجاجية إلى تحليل النّصوص أو الخطابات التي تتضمن أبعادا حجاجية مباشرة أو غير مباشرة. لذا ، على الباحث أن يحلل النّص بنية ودلالة و وظيفة وذلك بناء على :

– استخراج المقاييس الحجاجية وخطاطاتها المبنية ذهنيا من قبل المتكلم والمخاطب على حد سواء.

– تصنيف هذه المقاييس والمقولات الحجاجية، ووصفها وتفسيرها لغويا وبلاغيا وتداوليا وجدليا وخطابيا.

مستعينين بمجموعة النظريات الحجاجية اعتمادا على :

- مفاهيم ارسطو مثل: القياس والمماثلة والاستدلال المنطقي.
- نماذج الخطة الحجاجية لتولمين (Toulmin).
- نظرية انسكومبر ودوكرو في رصد الظواهر اللغوية التي تحمل في طياتها ملامح حجاجية قائمة على التعارض أو سبب أو الاستنتاج أو الهدف أو التقابل أو الافتراض...
- المنطق الطبيعي لرصد مختلف التمثلات المعرفية والاجتماعية التي تجمع بين طرفي التواصل في سياق زماني ومكاني وثقافي معين بالتركيز على بنية الخطاطات الحجاجية.

– التركيز على اللغة الطبيعية أو اللوغوس؛ لأن الحجاج النّصي أو اللغوي يبنى عبر مجموعة من الروابط والمؤشرات والوسائل المنطقية، فلابد من استخلاص هذه القرائن اللغوية وتصنيفها، ومعرفة دلالاتها ووظائفها وبنياتها. ولابد من استحضار شبكة التواصل التي تجمع بين الأطراف المتحاورة.

– استكشاف الأدوات اللغوية الحجاجية كالصور البلاغية والأساليب الحوارية، والسرد، والمنولوج، والأسلوب المباشر، والأسلوب غير المباشر، والأسلوب غير المباشر الحر، وتبيان البوليفونية وتعدد الأصوات على المستوى الدالي و اللغوي، وتحديد وجهات النظر والأيديولوجيا، ودراسة المضمر والمحذوف، وتبيان طريقة بناء النّص خطابيا، واستكشاف روابط الحجاج وقرائن الاستدلال، والإشارة إلى حضور الآخر السامع الواقعي أو الافتراضي، سواء أكان النّص مكتوبا أم شفويا. ومعنى هذا كله التركيز على ثلاثة مرتكزات حجاجية متكاملة:

- اللوغوس تقنيات الحجاجية؛
- والإيتوس الصور الأخلاقية الفضلى للمتكلم وكفاءته معرفيا وقيميا؛
- والباتوس الترغيب والترهيب.

وخلاصة القول: أن الحجاج سمة بارزة في الملفوظات اللغوية والنّصوص والخطابات، سواء أكانت مكتوبة أم شفوية، بطريقة واضحة أو مضمرة, ويكون الحجاج واضحا في الخطابين: الإشهاري والسياسي، ويختفي بشكل من الأشكال وراء أقنعة تخييلية ورمزية وجمالية في الأدب والفن.

لذا أصبحت المقاربة الحجاجية أداة ناجعة لمقاربة جميع النّصوص والخطابات, وبناء على ما سبق، يمكن حصر الخطوات المنهجية التي تستند إليها المقاربة الحجاجية في التعامل مع النّصوص والخطابات كيفما كان نوعها فيما يلي:

أ- دراسة الحجاج في لغته الطبيعية وفي مادته الخطابية ضمن خطاب وظيفي كلي.

ب- ربط الحجاج بسياقه التواصلي باستحضار أطراف التواصل ,والموضوع ,والزمان ,والمكان ,والثقافة , والتمثلات المشتركة.

ج- رصد آليات الحجاج وخطاطاته، وتبيان طبيعتها وطريقة اشتغالها داخل الخطاب قبل الكلام وبعده، حين طرح الدعوى و الدعوى المضادة، ومحاورتها حجاجيا في لحظات: التشكيك والتفنيد والتعديل والتصحيح والتأييد والتثبيت...

د- استجلاء اللوغوس و الإيتوس و الباتوس.

3.3. تعليمية التركيب والإنتاج :

إن المتكلم الذي ينتج نصا إنما ينجز نشاطا خاصا، إنه يعمل لغويا، كون الأمر هنا يتعلق بنشاط واع موجه حسب الإرادة، فالمتكلم الذي ينتج النّص يتبع دائما قصدا أو هدفا اجتماعيا[19]، وهو ما يعني استعمال اللغة في التواصل. فالغاية من تعليم التلاميذ هو "تحقيق المهارات اللغوية، التي تجعلهم قادرين على استعمالها في المواقف الطبيعية، استعمالا صحيحا؛ أي فهمها إن سمعوها، وفهمها إن رأوها مكتوبة، **ونقل أفكارهم بواسطتها إلى الآخرين شفويا أو كتابة**" [20]. ونقل الأفكار في عملية الاتصال، إنما يعني عملية الإنتاج التي" أُهملت مقارنة بعملية الفهم، ويرجع السبب في ذلك أن التحليلات اللغوية يمكن أن تعد نموذجا لفهم اللغة أكثر مما تعد نموذجا لإنتاجها.. فالمطلوب هو الحصول على نموذج لغوي، يستعمل نفس الإجراءات الصياغية من أجل استقبال النّصوص وفهمها"[21].

إن إنتاج النّص لا يمكن علاجه إلا بواسطة علم اللغة؛ الذي يختص بالتفعيل. هذا التفعيل الذي يعني إدخال العمليات الذهنية الإجرائية في عملية إنتاج النّصوص، لذا فعلم اللغة يعنى بالتفسير، وإعادة الصياغة، والتوجيه، كالذي نحتاج إليه في دراسة إنتاج النّصوص الحجاجية الذي يجب أن تكون له نظرة تركيبية، فعملية الإنتاج تأخذ منحى تطوريا في شكل عمليات ينفصل بعضها عن بعض في مراحل أربع:

- مرحلة التخطيط.
- مرحلة التجريد.
- مرحلة التطوير.
- مرحلة التعبير.[22]

1.3.3. مرحلة التخطيط:

ويركز المنتج هنا على الهدف أو القصد، وبصيغة أخرى الإطار العام لحضور النّص، والمعلومات المتعلقة به، فيختار نوع النّص، وينشأ التوافق بين الخطوات المختلفة المكونة للخطة وبين معايير عملية للإنتاج.[23] وهو ما ينطبق في مرحلة الإعداد ؛ حيث يتم فيها البحث عن الأفكار، و الحجج والأجوبة التي تخدم إنتاج الإثباتات

والعمل عليها، وهي مجموعة من الأسئلة يحاول منتج النّص الإجابة عنها: **كيف أشتغل؟ عن ماذا سأجيب؟ أي خطة أتبعها في البناء؟ هل أوظف حجج عقلانية أم عاطفية؟** ... وهنا يكون منتج النّص الحجاجي أمام تنوع في الآليات الحجاجية، ومختلف المؤثرات والأدلة السياقية والخطابية، فعليه تنظيم الأفكار[24]

2.3.3. مرحلة التجريد:-مرحلة غير إجرائية-

و هي عملية عقلية بحتة، حيث يتم استدعاء الأفكار والخبرات السابقة تلقائيا من طرف منتج النّص وهذا دون قصد منه، ولكنه إجراء خاضع للموقف المراد التعبير عنه، والمجال الذي ستشتغل فيه الأفكار[25]. ولذلك تعد النّصوص" إنتاج خاص للمعلومات فنحن نريد إما: أن نلخص شيئا، نجيب عن أسئلة بحل مشكلة، أو تنفيذ سلسلة من الأحداث، وكل هذا يتم بناء على معلومات مكتسبة من قبل".[26] فعملية التجريد هي عملية تجنيد الأفكار والمعارف والخبرات المحصلة من تجارب سابقة ؛ لتوظيفها في وضعيات فعلية تتطلب اتخاذ موقف أو التعبير عن رأي أو الدفاع عن فكرة .

3.3.3. مرحلة التطوير:

والتطوير هنا متعلق بمدى قدرة المنتج على عدم التقيد في إنتاجه بتلك الخبرات، والمعلومات المكتسبة، بل يجب عليه إيجاد معلومات جديدة ومفاهيم مبتكرة. وفي الوقت ذاته تعتمد هذه المرحلة على المرحلتين السابقتين، للانتهاء إلى التنظيم الداخلي المفصل للمفاهيم والعلاقات.[27]

و يوضح محمد طروس هذا "التنظيم"-وهو المرحلة الثانية-في بناء النّص الحجاجي أكثر حيث يعني به فن تنظيم الحجج، أو تجميعها وفق تصميم خاص معدا سلفا، إذ على منتج النّص الحجاجي في مرحلة التنظيم أن يكيف حججه مع تقديم الإثباتات والعمل على جلب انتباه المتلقي. ويكون عادة في بداية مبنى النّص[28]، أي مرحلة الاستهلال؛ حيث يستعمل أدوات و أساليب لإفادة المتلقي ولفت انتباهه وكسب عطفه أي استمالته.[29]

ومن الأساليب المستعملة في ذلك:

" سنستهل ذلك ب..."/ " نود أن نركز..."/ "لنلاحظ بادئا ذي بدء..."[30]

منتقلا بعد ذلك إلى السرد الذي يعقب الافتتاحَ، وهو عرض مفصل، ؛ ويعني أسلوب الانتقال من لحظة حجاجية إلى أخرى، ويستعمل تبعاً لذلك كمدخل إلى الحجاج؛ هذا الأخير الذي يكشف عن القدرات الحجاجية المبتكرة والمركبة على المادة الحدثية المحكية لدي المنتج[31]. . ومن أهم الأساليب المستعملة:

" رأينا منذ قليل..... فلنرى الآن..."

" قبل التوغل أكثر...يبدو لي من الضروري أن..."

" بقي أن نبين أن...."

"السؤال الذي أنوي الإجابة عنه هو التالي....."

" ملاحظتي الثالثة ستكون في شكل حكم متأني...." [32].

4.3.3. مرحلة التعبير:

بعد التحضير المنظم، واستحضار المعلومات وتنظيم المفاهيم، يأتي المنتج على تعيين المكونات التي تتطلب تحديدا في النّص المقصود، وهي عديدة: الحالات، الصفات، الأجزاء، الأطر، الأحداث، الأعمال... حتى يختار لها المفردات المناسبة، لوضع المحتوى في صورة منسجمة.[33] وهي خلاصة البيان؛ ثم ينتقل المنتج لكي يصوغ، لغوياً وبشكل ملموس، ما حشده في لحظة الاستهلال من حجج ومقومات طبائع الخطيب والجمهور، وما نظمه في لحظة السرد والحجاج، ويشترط فيه سلامة اللغة، وجودة الأسلوب، وحسن ملائمة الموضوع المطروح.[34]وبذلك يخلص الى نهاية النّص: وهي التقديم أو الإعلان عن اللحظة الأخيرة للحجاج أو لقسم منه ومن الاستعمالات نجد:

" لنختم ب(مع، عن)..."

" يتضح (يحدث، يتحقق) إذن..." يمكن أن نجمل ذلك في أن...."

" إننا الآن بصدد الإجابة عن السؤال المطروح في بداية هذا العرض..." [35]

إن عملية إنتاج نص حجاجي ذي بناء تام ومتماسك لهو الغاية و المبتغى من تعليمية النّص الحجاجي؛ واتباع هاته الخطوات والتقنيات من شأنه أن يعين المتعلم في تحقيق ذلك.

4. نموذج تطبيقي مقترح لتعليمية نص حجاجي؛ الهيكل والإجراء[36].

يتناول هذا النموذج إجراءات تطبيقية لأهم ما خلصت إليه الدراسة، مطبقة على نص من الكتاب المدرسي للسنة الثالثة ثانوي، شعبة علوم تجريبية(ص 10)، و النّص المختار بعنوان : "وصايا وتوجيهات". لابن الوردي.

المقاطع	القدرات والمهارات	أنشطة المدرس	أنشطة المتعلمين	المحتوى	التقويم
أنشطة الرصيد المعرفي 10د	– إكتساب معارف حول الخطاب الحجاجي – تعرف معطيات خاصة بالنّص	يستثير دافعية المتعلمين من خلال أسئلة مركزة حول خطاب الحجاج (وظائفه، مقوماته البنائية) –توجيههم إلى تحديد مصدر	–يذكرون ما يعرفونه عن هذا الخطاب –يسهمون في تأطير النّص	–النّص الحجاجي نص يدافع عن قضية أو رأي أو موقف، ويستهدف الإقناع أو الجدال.. –مصدر النّص: لامية ابن الوردي، وتبلغ 77 بيتا، المؤلف: ابن الوردي.	تقويم: تشخيصي: استكشاف معارف المتعلمين حول خطاب الحجاج وتقويمها بناء

		النّص وتعرف مؤلفه			على دقتها وسلامة التعبير عنها
استكشاف النّص: الملاحظة	القدرة على ملاحظة المصاحبات النّصية لبناء فرضيات للقراءة	يوجه اهتمام المتعلمين الى ملاحظة العنوان والشكل الطباعي للنص، والمصدر الذي أخذ منه؛	يلاحظ المتعلمون المصاحبات ويبنون الفرضيات	-تفكيك العنوان تركيبيا ودلاليا، واستكشاف مقاطعه، -بناء فرضيات حول: تقديم حقائق، ارشادات، مواعظ... -نمط النّص؛ حجاجي، تفسيري -موضوع النّص؛ يدور حول النّصح، تقرير حقائق.	تقويم تكويني: تقويم الاجابات بناء على تماسكها اللغوي ودرجة انسجامها المعنوي
أنشطة الفهم 30د	القدرة على قراءة النّص قراءة تراعي مقتضيات النطق السليم؛ -القدرة على فهم النّص وإدراك بنيته الكبرى؛	-قراءة النّص قراءة نموذجية -توجيه المتعلمين الى فهم النّص: من خلال أسئلة تستهدف شرح مستغلقاته، واستكشاف بنيته الحجاجية، -يتوجه المتعلمين الى فحص فرضيات النّص	قراءات فردية تراعي مبادئ النطق السليم -يشرحون المفردات الغامضة؛ -يحددون المحطات الرئيسية في بناء النّص الحجاجي؛ -يتحققون من صحة الفرضيات	-النّص المقروء -الشرح اللغوي السياقي؛ -مقاطع النّص: -استهلال: الدعوة لاجتناب المنكرات وضرورة التحلي بالأخلاق. -بيان أن الخلاص والنجاة هو التقوى والعمل الصالح. -تقديم الادلة والبراهين والدلائل على فناء الدنيا وأن الانسان معرض للهلاك. القضية: محاربة الكسل والاتكال على القدر والغفلة عن الآخرة . فالإنسان محاسب وكل ملاق جزائه.	تقويم تكويني: -تقويم نشاط القراءة بناء على: سلامة النطق، ومراعاة مخارج الحروف -تقويم نشاط الفهم بناء على: سلامة الشروح، وحسن الصياغة؛
القراءة التحليلية 35د	-القدرة على تحليل النّص؛ -القدرة على تعرف مقومات النّص الحجاجي:	يدعو المتعلمين الى تعرف الخطاطة الحجاجية من خلال تحديد الأطراف والقضية	يحددون الخطاطة الحجاجية	الخطاطة الحجاجية: الأطراف:-كل فرد -كل إنسان القضية المطروحة: الدنيا دار فناء، والآخرة دار	تقويم تكويني: يقوم نشاط التحليل استنادا الى مؤشرات: سلامة التعبير

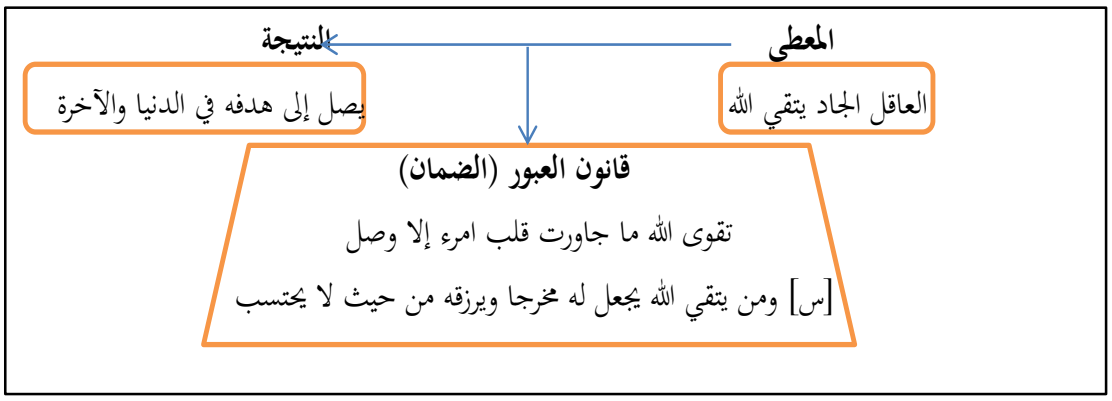
	الخطاطة الحجاجية، الاستراتيجية الحجاجية، لغة الحجاج،	والحجج يدعو المتعلمين إلى تتبع لغة النّص؛	يتتبعون البناء اللغوي	حساب وخلود. فكل إنسان هالك لامحالة. موقف الكاتب: الحث على الزهد في الحياة الدنيا، والسعي للعمل الصالح وذلك بطلب العلم النافع، والتزود بالتقوى والحذر للآخرة. الادلة والبراهين: حجج شبه منطقية (كل حي يموت) حجج قائمة على بنية الواقع تاريخية: -موت كل من سبق له العيش والملك من قبل وعلى رأسهم كبار السلاطين. - القلاع المدمرة و الحصون المشيدة كلها شواهد على زوال الامم السابقة. - كل واقف أمام الخلق عز وجل للحساب، فالجزاء واقع وهو من جنس العمل. -. النتيجة: الدنيا زائلة، والعمل الصالح خير زاد. استرتيجية الدحض: التخويف بالموت وبيان حقيقة الدنيا وبيان قيمة العلم والعمل.. لغة النّص الحجاجي: -يطلب منهم استخراج الضمائر الموظفة في النّص ليحددوا من خلالها الأصوات المتجادلة في النّص مثلا: -ضمير المتكلم المستتر، الكاتب	عن القضايا المطروحة والمقدرة على تتبع بنيات الحجاج واستكشاف لغته.

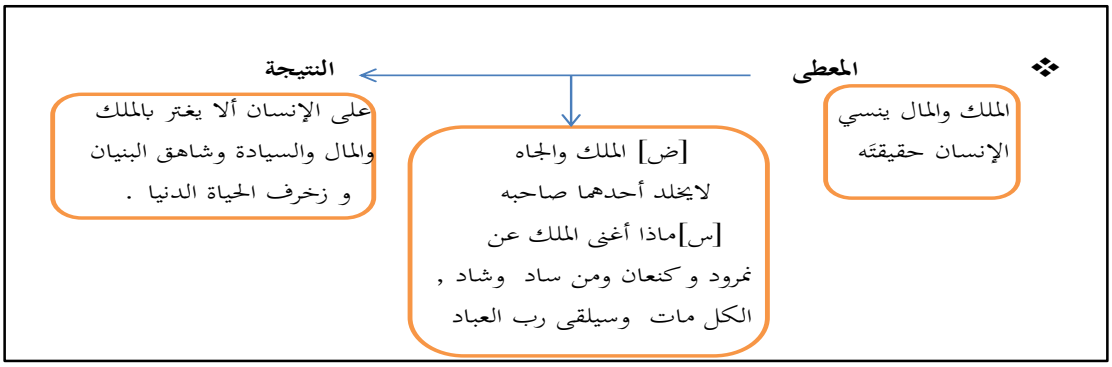
				: غير موجود ليعطي للوصية مصداقية أكبر بانعدام صبغة الذاتية . -**ضمير الغائب**: الراغبون في الدنيا والجهال. ضمائر بارزة متصلة بصيغة الجمع : إين من سادوا وشادوا... -يوجه المتعلمون إلى دراسة أفعال النّص من خلال جردها وتحديد المهيمن منها، وتعليل ذلك مثلا: هيمنة فعل الأمر، لمخاطبة كل قارئ وتحسيسه أنه المعني بالخطاب وأن الأمر يخص كل إنسان. -يطلب من المتعلمين استخراج الروابط اللغوية والمنطقية المتضمنة في النّص وذلك لأن، إن، صحيحان، لكن، إما، لا، بل، وهي، الفاء، الواو..، وبيان وظيفتها في إبراز مفاصل الأفكار، ومراحل الاستدلال. -الأساليب: يتم توجيه المتعلمين الى دراسة أساليب النّص -التوكيد: سعى من خلاله إلى تأكيد الفكرة التي يدافع عنها، وإلى ترسيخ عناصر الاستدلال —النفي: وظفه لنفي **فكرة الخصوم**: الحيلة سبيل الحصول على مطلوب الإنسان	
القراءة	القدرة على إعادة	يكلف المتعلمين	-يصوغون	تجميع المعطيات: عناصر	تقويم إجمالي

التركيبية 15د	تكيف المعطيات	بتجميع المعطيات	المعطيات في تركيب جامع؛	الخطاطة الحجاجية، نظام الحجاج في النّص.	يوجه إلى اختبار مدى قدرة المتعلم على تركيب معطيات النّص وفهم مقومات الحجاج بناء على مؤشرات حسن الفهم وجودة الصياغة
الامتدادات 10د	القدرة على التعقيب على النّص القدرة على إنتاج نصوص موازية	-يصدرون أحكاما حول القضية موضوع النّص -يحث المتعلمين على إنتاج نصوص حجاجية يدافعون فيها عن رأي أو يدحضون فكرة معينة	يصدرون أحكامهم -ينتجون نصوصا حجاجية؛	-إنتاج المتعلمين؛	يقوم الانتاج استنادا إلى مدى استجابته للعناصر المدروسة

- **دراسة حجج النّص وفق الهيكل الحجاجي لـ: تولمين:**

نص ابن الوردي ثري بالحجج التي تسمح بصوغها في شكل خطاطات منها ما يلي :





❖ هذه الحجج التي يوضحها الهيكل الحجاجي وأخرى في النّص يمكن وضعها في سلّم حجاجي , يهدف لخدمة نتيجة أخيرة هي:(ن) **العلم والتقوى هما خيري الدنيا والآخرة.**

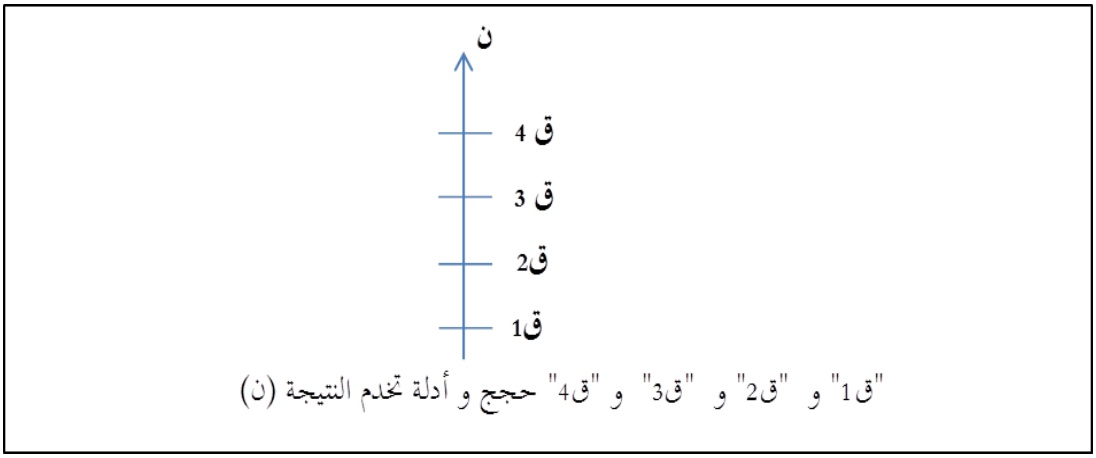
ويمكن تضمين هذا السلم الحجج التالية من الأضعف إلى الأقوى:

ق1: الدنيا إلى زوال, والإنسان ميت فما فائدة التعلق بها.

ق2:الملك والمال يمنحان الإنسان المتعة والنشوة لكنهما لا يخلدانه.

ق3:قيمة الإنسان ما يحسنه , و من أحسن قولا ممن دعا إلى الله وعمل صالحا.

ق4:تقوى الله سبيل لم يسلكه أحد إلا أدرك مبتغاه وحقق مراده ونجا من هلاكه.



"ق1" و "ق2" و "ق3" و "ق4" حجج و أدلة تخدم النتيجة (ن)

إن هذه الخطاطات, ما هي إلا صورة تقريبية لما يمكن أن تسهم به نظريات الحجاج في تحليل وتعليمية النّصوص , ويبقى المجال رحبا و واسعا جدا للعديد من مثل هذه النماذج.

5. خاتمة:

بعد فترة سيطرت فيها الجملة ونحوها على الدراسات اللغوية ؛ والتعليمية منها خاصة , غدا النص بؤرة الاهتمام، ومدار تلك الدراسات، و لا يبلغ النّص مداه في العملية التعليمية إلا عبر تصنيفه وتنميطه، والنمط أو النوع الحجاجي- أحد تلك الأنماط، الذي عانى إقصاء إلى حد ما مقارنة بغيره. و الدراسات الجديدة اليوم تحاول استدراك ذلك. ولعل ما جاء في هذه الورقة البحثية يصب في هذا الاتجاه، من خلال ما خلصت إليه من نتائج أهمها ما يلي:

- لا يمكن تناول النص الحجاجي إلا عبر المرور بدراسة الحجاج بمختلف نظرياته و اتجاهاته.
- من الضروري ألا تقتصر تعليمية النص الحجاجي على تحليل النص، بل يجب أن تتعداه إلى مراحل استثماره و إنتاجه، وتلك مرحلة لا زالت تعاني ضعفا بينا في المنهاج التربوي.
- يجب المبادرة إلى إعادة النظر في المنهجية الحالية في تعليمية النصوص، والعمل على بناء مقاربة تتناغم مع طبيعة النص الحجاجي بل وترتقي لتكون رديفة لمقاربات النصوص الأخرى، أدبية وشعرية، لا سيما في ضوء نظرية الحجاج في اللغة التي تمنح ما يكفي من أدوات لتحقيق ذلك.

وفي ضوء هذه النتائج , وإذا ما كان هناك من نقاط تستدعي التوصية بها ,فإنه يمكن إجمالها في الآتي :

1- توجيه الاهتمام بتعليم الحجاج في منظومة التعليم، ليس فقط في الثانوي، بل بدءًا بالمراحل الأولى، كأن يُبدأ به في الأولى متوسط مع تمهيد سابق في التعليم الابتدائي , وهي الحال التي عليها دول غربية لها تجربة في ذلك جعلت تعليم الحجاج في سنوات الابتدائية. لكن وبطبيعة الحال بما يتناسب والقدرات الفكرية للتلميذ.

2- عدم قصر وسائل تعليمه فقط على المكتوب، ليتوسع إلى الشفهي ولا يُحصر في المسموع، ليشمل السمعي البصري ؛ وذلك للرقي بمستوى الفرد الجزائري في المحاورة والنقاش والتواصل والخروج به من ضعفه , الذي يُعزى للانفصام في النظر إلى اللغة ؛بين كونها آلية لتوصيل الأفكار، وكونها آلية لتوليدها.

الهوامش:

(1) ينظر : اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي. جانفي 2005, ص 05-06.

(2) ينظر : م ن, ص14-16.

(3) عبد الرزاق التجاني، والجيلالي سرستو، القراءة المنهجية و تدريسية النّصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية , دط, دار أبي رقراق للطباعة والنشر ,2013, ص 114.

(4) ينظر : وزارة التربية الوطنية، منهاج اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي ,ص26.

(5) لحسن بوتكلاي، تدريس النّص الأدبي من البنية الى التفاعل، تقديم محمد خطابي، ط1، افريقيا الشرق 2011, ص61.

(6) أحمد حساني- دراسات في اللسانيات التطبيقية- ديوان المطبوعات الجامعية, ص 154 .

(7) سعاد بسناسي، تعليمية اللغة في ضوء المعرف اللسانية الحديثة، واقع وآفاق مجلة الدراسات اللغوية عدد (01)، 2010، ص200.

(8) عبد الرحيم كلموني، مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص- من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي- , د ط, منشورات صدى التضامن، 2006، ص21.

(9) علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، د. ط دار الفكر العربي ,2006، ص 129.

(10) وليم راي, المعنى الأدبي, ترجمة يوئيل يوسف عزيز ص 17 نقلا عن محمد المبارك، استقبال النّص عند العرب ط1 المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت- لبنان 1999 ص 164.

(11) ينظر: مختار عبد الخالق عبد الله، تدريس القراءة في عصر العولمة، استراتيجيات وأساليب جديدة، ط1، العلم والايمان للنشر والتوزيع، الاسكندرية ، مصر 2005 ص 60،61.

(12) لحسن بوتكلاي، م س، ص159.

(13) ينظر: زتسيسلاف وأرونياك , مدخل إلى علم النص ,مشكلات بناء النص , ترجمة سعيد حسن بحيري, ط 02, مؤسسة المختار 2010، ص83.

(14) ينظر: مختار عبد الخالق عبد الله، م س ، ص62.

(15) م ن ،ص 65.

(16) محمد بازي , التأويلية العربية نحو نموذج تساندي في فهم النّصوص والخطابات ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، دار العلوم العربية للعلوم ناشرون, بيروت , لبنان 2010، ص67.

(17) ينظر: لحسن بوتكلاي , م س , ص ص (71-74).

(18) ينظر: جميل الحمداوي, من الحجاج إلى البلاغة الجديدة, ط1, أفريقيا الشرق, الدار البيضاء-المغرب, 2014, ص ص(59-62).

(19) فولفجانج هاينه و ديتير فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود 1411 هـ ، ص67

(20) داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ط1، مؤسسة دار العلوم، الكويت 1979، ص(9، 10)

(21) روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ترجمة تمام حسان، ط1، عالم الكتب القاهرة، 1997، ص420

(22) ينظر: م ن، ص(421، 422)

(23) ينظر: م ن، ص 424.

(24) ينظر: محمد طروس, النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية, ط1, النجاح الجديدة, الدار البيضاء، ص 18.

(25) ينظر: دي بوجراند، م س، ص(424-427)

(26) فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة للكتاب، ط1، 2001، ص313.

(27) ينظر: دي بوجراند ، م س، ص(427، 428)

(28) ينظر محمد طروس، م س، ص 20.

(29) م ن ، ص ن.

(30) ينظر: باتريك شارودو, الحجاج بين النظرية والأسلوب, عن كتاب نحو المعنى والمبنى, ترجمة أحمد الوردني، 2007، ص102

(31) ينظر محمد طروس، م س، ص 20. .

(32) ينظر باتريك شارودو، م س، ص 104 .

(33) ينظردي بوجراند ، م س، ص(428- 431)

(34) ينظر محمد طروس، م س، ص 22.

(35) ينظر : باتريك شارودو، م س، ص 105 .

(36) ينظر : عبد الرزاق التيجاني والجيلالي سترستو، القراءة المنهجية وتدريسية، النصوص بين الخطاب والممارسة الفية، دط، دار أبي تراب للطباعة والنشر, 2013، ص(169-171).

قائمة المصادر والمراجع:

1. أحمد حساني- دراسات في اللسانيات التطبيقية- ديوان المطبوعات الجامعية, ص 154 .
2. باتريك شارودو, الحجاج بين النظرية والأسلوب, عن كتاب نحو المعنى والمبنى, ترجمة أحمد الوردني، 2007.
3. جميل الحمداوي, من الحجاج إلى البلاغة الجديدة, ط1, أفريقيا الشرق, الدار البيضاء-المغرب, 2014.
4. داود عبده، نحو تعليم اللغة العربية وظيفيا، ط1، مؤسسة دار العلوم، الكويت 1979.
5. روبرت دي بوجراند، النّص والخطاب والإجراء، ترجمة: تمام حسان، ط1، عالم الكتب القاهرة، 1997.

6. زتسيسلاف وأرونياك , مدخل إلى علم النص ,مشكلات بناء النص , ترجمة سعيد حسن بحيري, ط 02, مؤسسة المختار 2010.
7. سعاد بسناسي، تعليمية اللغة في ضوء المعرف اللسانية الحديثة، واقع وآفاق مجلة الدراسات اللغوية عدد (01) 2010.
8. عبد الرحيم كلموني، مدخل الى القراءة المنهجية للنصوص- من أجل كفايات قرائية بالتعليم الثانوي- , دط, منشورات صدى التضامن، 2006.
9. عبد الرزاق التجاني، والجيلالي سرستو، القراءة المنهجية و تدريسية النّصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفية , د ط, دار أبي رقراق للطباعة والنشر ,2013,
10. علي أحمد مدكور، تدريس فنون اللغة العربية، د. ط دار الفكر العربي ,2006.
11. فان دايك، علم النص، مدخل متداخل الاختصاصات، ترجمة سعيد حسن بحيري، القاهرة للكتاب، ط1، 2001.
12. لحسن بوتكلاي، تدريس النّص الأدبي من البنية الى التفاعل، تقديم محمد خطابي، ط1، افريقيا الشرق 2011.
13. اللجنة الوطنية للمناهج، المجموعة المتخصصة لمادة اللغة العربية، الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي. جانفي 2005.
14. محمد بازي , التأويلية العربية نحو نموذج تساندي في فهم النّصوص والخطابات ط1، منشورات الاختلاف، الجزائر العاصمة، الجزائر، دار العلوم العربية للعلوم ناشرون, بيروت , لبنان 2010.
15. محمد طروس, النظرية الحجاجية من خلال الدراسات البلاغية والمنطقية واللسانية, ط1, النجاح الجديدة, الدار البيضاء.
16. محمد المبارك، استقبال النّص عند العرب ط1، المؤسسة العربية للدراسات والنشر بيروت- لبنان .1999.
17. مختار عبد الخالق عبد الله، تدريس القراءة في عصر العولمة، استراتيجيات وأساليب جديدة، ط1، العلم والايمان للنشر والتوزيع، الاسكندرية ، مصر 2005.
18. وزارة التربية الوطنية الجزائرية، منهاج اللغة العربية السنة الثالثة من التعليم الثانوي.
19. فولفجانج هاينه و ديتير فيهفيجر، مدخل إلى علم اللغة النصي، ترجمة فالح بن شبيب العجمي، مطابع جامعة الملك سعود 1411 هـ.