استراتيجيات تدريس النص الحجاجي في التعليم الثانوي بالمدرسة الجزائرية

The strategies of the didactics of the argumentative text in secondary education in the Algerian school

ملخص:

شكّل مصطلح النص محور اشتغال مقاربات نقدية وتربويّة متعدّدة، راهنت على فهم آليات تحليله وتفسيره واستيعابه، حيث أثّر تأثيراً كبيراً في حقل التعليمية، إذ تبلورت اتجاهات في ضوء الإصلاحات الجديدة لمناهج التعليم الثانوي الجزائري تدعو إلى تطوير أساليب تعليم نشاط النصوص والارتقاء بتدريسه. فصار لزاما على الأستاذ والتلميذ كليهما الابتعاد عن العموميات، والاقتراب من المعرفة العلمية الدقيقة لمفهوم النص وأنماطه المختلفة، وخصائص كل نمط على حدى، وقد تمّ ذلك بناءً على المقاربة النصية المعتمدة بوصفها خيارا منهجيا في تعليمية اللغة العربية وآدابها في المرحلة الثانوية بالمدرسة الجزائرية.

ومن هذا المنطلق سنحاول في هذه الورقة البحثية التركيز على المكوّن الحجاجي في النص المدرسي، والوقوف على أنواعه وفنيّاته وآليات تحليله، من أجل اكتشاف مدى حضور الحجاج واستثماره في النصوص التعليمية الموّجهة لتلاميذ السنة الأولى من التعليم الثانوي. كما نسعى إلى محاولة اقتراح تصوّر منهجي لتدريس النصوص الحجاجية في المرحلة الثانوية، مؤثرين تقديم رؤى تعليميّة لبناء المعنى، وتحفيز المتعلّم على المبادرة المنتجة والفعالة. فكيف يتمظهر الحجاج في النصوص المقرّرة في التعليم الثانوي؟ وما هي سمات هذا الحجاج المدرسي؟ كيف يتم تحليل النصوص التعليميّة حجاجيا؟ وهل الطريقة المعتمدة في التحليل تقود المتعلّم لتمثّل الخطاطة الحجاجية تمثلا جيّدا وواضحا؟.

الكلمات المفتاحيّة: الإستراتيجية، التعليميّة، المقاربة النصيّة، النص الحجاجي، المرحلة الثانويّة.

summary

The term "text" is the object of the operation of multiple critical and educational approaches, based on the understanding of its mechanisms of analysis and interpretation and absorption, where the significant impact in the field of " Education, trends crystallized in the new reforms for secondary education programs in Algeria that push to the development of text methods of teaching activities and upgrading under the light learning. This order became the teacher's holder and the student both to move away from generalities, and approach the precise scientific knowledge of the concept of text and various models and characteristics of each style separately, was based on the Textual approach adopted as a systematic option in the teaching of the Arabic language and literature during the secondary period of the Algerian school.

In this sense, we will try in this article on the argumentative component in the school text, stand on the types, mechanisms and techniques of analysis, in order to discover the extent of the presence of the arguments and its investments in Textbooks for students in the first year of secondary school. We also try to propose a systematic conception of the didactics of argumentative texts at the secondary level, preferring to give an overview of

education to construct meaning and stimulate the learner to initiate productive and effective. So, how does the argumentation appear in the texts programmed in Algerian secondary education? How do educational texts be analyzed with argumentation. and is the method used in analysis to lead the learner to represent the argumentational shémas .clearly

Keywords: strategy, didactics, textual approach, argumentative text, secondary education

يعد ضبط المفاهيم. أمرًا لا غنى عنه لتأمين أكبر قدرٍ ممكن من التّفاهم حول منطلقات أي دراسة، غير أنّ هذا الضبط يبقى صعبا بسبب تمنع المصطلح عن التحديد الجامع، وإدراكا منا لصعوبة هذا المسلك رحنا نستأنس بالتعريفات التي ستفيدنا إجرائيا في تقليص احتمالات الالتباس في هذه الدراسة. وتتحدد المفاهيم التي ستسهم في تشكيل أساس هذا البحث في:

1- مفهوم الإستراتيجية:

يعدّ مصطلح الإستراتيجية من المصطلحات الحديثة نسبيا، ولكن جذوره التاريخية تعود إلى حقبة زمنية بعيدة. إذ يعود استخدامه إلى الإغريق الذين أعطوا لهذا المصطلح المضمون العسكري، وقد أصبح معروفا لمدة طويلة من الزمن أنّ الإستراتيجية تعرف على أنّها "فن كبار القادة العسكريين أو فن الأشياء العامة"(1)

وهي مشتقة من اليونانية حيث تتركب من جزأين: Stratos وتعني الجيش أو الحشود العسكرية، Agie وتعني قائد العمليات. وشقي الكلمة هما: Stratos + Agie = Stratégie وهي في القانون اليوناني تعني فن التغلب.

ثمّ انتقل استخدام هذا المصطلح إلى المجال التربوي وأخذ مسميات أخرى هي إجراءات التدريس، أو الأنشطة التعليمية، أو مجموعة تكتيكات مختلفة لتحقيق هدف تعليمي محدد، أو إستراتيجيات التعليم والتعلم.

وهكذا فإنّ الإستراتيجية التدريسية، كما يرى (كوني، وديفز، وهندرسن): "مجموعة متسلسلة ومتتابعة من تحركات المعلم. ويقصد بتحركات المعلم كل الأفعال والأنشطة التي يؤديها المعلم في الصف، من تمهيد وتقديم ومناقشة ورسم توضيحي، وتفسير مصطلحات صعبة أو جديدة، وتسويغ استنتاجي أو علمي، وتدريب على تمارين، وتطبيق على مسائل... وغير ذلك"(2).

ووصولا بما سبق فإستراتيجية التعليم هي الأساليب والخطط التي يتبعها المدرّس للوصول إلى أهداف التعلم. تكون مخططة بصفة دقيقة بعد تحليل دقيق للوضعية التعليمية التي تندرج فيها، وتبنى قبل سريان الوضعية التعليمية مع التنبؤ بدرجة تلائمها. ونقصد بها في بحثنا هذا آليات تحليل النص الحجاجي وإقراءه في المرحلة الثانوية.

2- تدريسية النص الحجاجي:

خَطتِ التعليمية خطواتٍ كبيرةً في التعمق والتشعب، فَكُتبت فيها الكثير من الكتب والدراسات والمقالات ووضع فيها الكثير من الأبحاث التجريبية بحيث أصبحنا لا نقرأ مقالا عن التربية أو التعليم إلا ونجده ضمن المفاهيم الأساسية والمتداولة لها. ومن هذا المنطلق **فالتدريسية** والمقصود بها الديداكتيك(3) هي "الدراسة العلمية لمحتويات التدريس وطرقه وتقنياته، ولأشكال تنظيم مواقف التعلّم التي يخضع لها التلميذ، دراسة تستهدف صياغة نماذج ونظريات تطبيقية معيارية بقصد بلوغ الأهداف المرجوة سواء على المستوى العقلي أو الانفعالي أو الحسي أو الحركي "(4).

أي أنّ الديداكتيك يجعل بالتعريف من التدريس موضوعا له. فينصب اهتمامه على نشاط كل من المدرّس والمتعلمين وتفاعلهم داخل الصف، فالمتعلم يجب عليه أن يستوعب المادة التي تقدم إليه في شكل درس يطرح أمامه (النص)، حيث يفرض عليه فهمه وتخزينه في الذاكرة. أما المدرّس فلابد له من التّمكن من المادة التي بين يديه حتى تكتمل العملية التّعليمية، وتحقيق الهدف منها ألا وهو حصول عملية الفهم والإفهام.

ووصولا بما سبق إنّ التعليمية تفكير وبحث تربوي ضروري تبحث عن فعالية العملية التربوية (المواقف التعليمية). ومن هنا فإنّها تهتم بكل جوانب العملية التعليمية ومركباتها من متعلمين ومدرّسين.

3- مفهوم النص الحجاجي:

أ- مفهوم الحجاج (argumentation):

يرتبط الحجاج بالإقناع، والدفاع عن الفكرة بشتى الوسائل، لذلك فهو يعرّف بأنّه "الدفاع بواسطة الكلام أو الكتابة عن فكرة أو عن شخص أو موقف أو عقيدة، والرفع من قيمة الشيء المدافع عنه، والعمل على التأثير في شخص أو مجموعة أشخاص لكي يتبنوا فكرة أو إقناعهم بعدم تبنيها"(5). وهو بذلك أسلوب تواصلي قائم على تقديم الأدلة والبراهين قصد إقناع المتلقي (المتعلّم) بفكرة ما من خلال الأمثلة الواقعية والشواهد (الحكم، الآيات القرآنية الأحاديث النبويّة... وغيرها). أو السعي لتعديل وجهة نظره، لأنّ الهدف من العملية التعليمية التعلُميّة إقناع المتعلم بأهميّة المادة المأخوذة.

ب- النص الحجاجي(Texte. argumentatif):

نص يهيمن عليه الحجاج ويتأسس على وجود وجهتي نظر متعارضتين على الأقل، يعرض كل طرف منهما أطروحته بطريقة منطقية مدعّمة بحجج وبراهين، بهدف استمالة المتلقي وإقناعه بأطروحته، لذلك فهو يقتضي الوضوح ودقّة الحجة والدليل، وحسن ترتيب الأفكار والتدرّج في عرضها وتعزيز الأطروحة بالأمثلة

المناسبة، وقد ذهب "**جون ميشال أدم**" (**J.M.Adem**) إلى اعتبار الوظيفة الحجاجية وظيفة سابعة من وظائف اللغة إضافة إلى الوظائف الست التي اقترحها "**رومان جاكبسون**".

ويقول حيال ذلك: "يبدأ الحجاج بأخذ شكل في الخطاب حين يبحث المتحدّث عن التأثير في تصديق الآخر لما يقوله"(6)

والنص الحجاجي بصفة عامة خطاب لغوي تواصلي. يبنى على قضية أو فرضية خلافية، يعرض فيها المتكلم دعواه مدعومة بالتبريرات، عبر سلسلة من الأقوال المترابطة ترابطا منطقيا، قاصدا إلى إقناع الآخر بصدق دعواه والتأثير في موقفه أو سلوكه تجاه تلك القضيّة(7). يبنى– في شكله الرئيس– على مكوّنات حدّدها "**جان ميشال آدام**" في خطاطة تمثيلية لبنية النص الحجاجي كالتالي:

مقدمات منطقية ⟵ براهين الدعم ⟵ النتيجة(8)

4– سمات النص الحجاجي:

يمتاز النص الحجاجي بجملة من الخصائص أهمّها:

- النص الحجاجي ذو غاية محدّدة، يروم حمل متلقيه على الإيمان بها، أو تبنيها أو العمل بمقتضاها ومن المنطقي أن يكون موضوعه خلافيا على مستوى الموضوع والبناء. والمتأمل في نصي "من نقائض جرير والفرزدق" يجدهما ذا غاية محدّدة، يسعى من خلالها الشاعران إلى إثبات الأفضليّة لنفسه، وإلحاق الدونيّة بخصمه، ويستند في ذلك على جملة من الحجج التي تدعّم ما ذهب إليه. كما أنّ الخلاف واقع بين الشاعرين، حتى إنّ الحجّة الواحدة يستعملها الشاعر لنفسه فيقبلها الشاعر الآخر عليه(9).

- النص الحجاجي استدلالي: لأنّه قائم على البرهنة، وإذا أعدنا الحجاج إلى أبسط صوره، وجدناه ترتيبا عقليا للعناصر اللغوية يستجيب لنية الإقناع.

- النص الحجاجي يتكئ بشكل واضح على مبدأ "الحوار" أو "التحاور" بين طرفي التخاطب، وهو ما يضمن حضور الخصم أو حججه في النص، سواء أكان الحضور امكانيا أو مفترضا. وشعر النقائض حواري بامتياز ذلك أنّ الشاعر الأول يقول قصيدته متوجّها بها إلى خصمه، الذي لا يلبث أن يرّد عليه. والدليل على هذا، هو أنّ نقائض جرير والفرزدق لم تتوقّف إلا بموت الأخير(10)

- يقوم النص الحجاجي على أسلوب التحليل التعليلي مثل الوصف والتعريف والمقارنة، وأسلوب الإقناع من حجج وبراهين، والمصطلحات العلمية، والألفاظ الدقيقة، وأدوات الاستنتاج والتأكيد.

- دقة المعاني والقدرة على التفكيك والتركيب والشرح والتفسير.

- تدعيم الأقوال بمختلف الشواهد النقليّة والعقليّة، كما يمتاز بالأسلوب المباشر في طرح الأفكار التي يراها صاحبها صحيحة وسليمة.
- الربط والانسجام والاتساق والإقناع بالصواب والخطأ.
- وضوح الفكرة وحسن ترتيب المعاني والاستعانة بالأدلة المقنعة للمخاطب.
- المزاوجة بين الإقناع العقلي والتأثير العاطفي.

5- تجليات الحجاج في النص الأدبي المدرسي "السنة الأولى أنموذجا":

يركّز منهاج اللغة العربية في السنة الأولى من التعليم الثانوي من منظور المقاربة النصية على النّص باعتباره وحدة قاعديّة (unité de base) وهو نوعان: نص أدبي*، وآخر تواصلي*. وبالتالي "فهو يركّز على وظيفتين لغويتين اثنتين هما الوظيفة التواصلية من خلال ما اصطلح عليه النص التواصلي الذي لا يكون بالضرورة نصا أدبيا، والوظيفة الشعرية التي تكون بالضرورة في النص الأدبي. ومن خلال هاتين الوظيفتين التواصلية والأدبية نتعرف على الأنماط المختلفة للنص بحسب البنية العميقة الخاصة بكل نص"(11)؛ أي أنّ هاتين الوظيفتين ترجمتا انطلاقا من مفهوم التنميط النصي (typologie textuelle).

ولعل هذا يتوافق وفرضية العمل* التي انطلق منها **"جون ميشال أدام"**، غير أنّه يفضل لفظة المقطع ويحدّده على أنّه "وحدة مؤلفة للنص" فالنص عنده يتشكل من مقاطع تتألف هي الأخرى من قضايا كبرى مؤلفة من عدد من القضايا الصغرى، ويحدّد خمسة مقاطع تشكل الأنماط الأساسية للنصوص وهي: المقطع السردي، المقطع الوصفي، المقطع الحجاجي، المقطع التفسيري والمقطع الحواري.

ويرى أنّه من الخطأ الحديث عن "أنماط النصوص" ذلك أنّ النص حسبه وحدة جدّ مركّبة وغير متجانسة، لا يمكنها أن تمثّل انتظاما لسانيا قابلا للحصر"(12). بمعنى أنّه لا يوجد نص خالص (pure) في النمط*، وإنّما النص عبارة عن متوالية من المقاطع. وانطلاقا من هيمنة مقطع من المقاطع سنسمي هذا النص بالنمط المهيمن عليه. أو ما يطلق عليه في الأوساط التربوية بالنمط الرئيس (الخادم).

وعليه "فتنويع النصوص واستحضار مختلف الخطابات بناء على تعاقد بيداغوجي واضح يستحضر معايير تربوية، ويستند إلى مفهوم "المهيمنة" (La dominante) لتجاوز صعوبات التصنيف لأنّ النصوص بنيات مختلفة ومركّبة بدرجة يستحيل معها إيجاد نموذج أصيل إلا عبر تواضع بيداغوجي مصطنع"(13).

بحيث يتضمّن النص السردي مثلا معه النمط الوصفي أو الحواري أو كليهما وهما يساعدان النمط القصصي الذي يبنى على ثلاثة أنماط. النمط الوصفي والنمط الحواري والنمط السردي. كما يمكن أيضا للسرد أن يكون شعريا ويمكن للشعر أن يكون سرديا. ويمكن لهما معا أن يكونا حجاجيين.

فالهدف إذن من المقاربة النصيّة التي تقوم أساسا على التّلقي والإنتاج هو أن يستطيع المتعلّم إدماج المكتسبات اللغوية والمعارف في وضعيات مختلفة، والتّعبير كتابة ومشافهة في مختلف الأنماط لتحقيق الكفاءة التّواصلية. ومما لا شك فيه أنّ التعدد الأنماطي لنصوص الكتاب المدرسي مسلك لمساعدة المتعلم على بناء معرفة نصيّة وخطابيّة في أفق تطوير كفاياته القرائية. ومن هذا المنطلق لجأ منهاج اللغة العربية للسنة الأولى على برمجة أنماط مختلفة من النصوص وتفكيكها لاستخلاص بنائها القاعدي واستنتاج نمطها، من أجل إنتاج نصوص شفوية وكتابية في ذلك النمط. وحدّدت أنماط أساسية مثل:

النمط السردي (T. narratif) والنمط الوصفي (T. descriptif) والنمط التفسيري (T. explicatif) والنمط الحجاجي (T. argumentatif) ...إلخ. ويعدّ هذان الأخيران من بين الكفاءات الختامية، حيث ورد في منهاج اللغة العربية لهذه السنة أن الكفاءة المستهدفة في المجال الكتابي، كتابة نصوص حجاجية وتفسيرية في وضعيات ذات دلالة؛ أي أنّه ركّز على النصين الحجاجي والتفسيري في سياق دراسة نصوص من العصر الجاهلي وصدر الإسلام والأموي. انطلاقا من كون النص الحجاجي قرين التدليل والاستدلال والإقناع، وهي معطيات وليدة العقل. والنص التفسيري يعتمد التبرير في الإقبال على الشيء أو الإعراض عنه. والتبرير والتعليل مصدرهما العقل الواعي المتزن، وإذن، "فإيثار النص الحجاجي والنص التفسيري والتأكيد عليهما في اختيار النصوص الأدبية أو التواصلية إنّما حصل بنيّة تقريب المتعلمين من أسباب العقل- في سياق بيداغوجي- فيتدربون على الوصول إلى قوة الإصابة في الحكم، فيسمو تفكيرهم ويرقى سلوكهم فيبتعدون عن السلبية والحدس والتخمين والانسياق وراء أفكار جارفة دون تبصر ولا تمعن"(14).

فيتفاعلوا مع النص مستثمرين مكتسباتهم القبلية، مبدعين في استقصاء مبناه ومعناه بالحُجّة البيّنة والفكر الطليق. ولا يلج إليه الأستاذ بأحكامه المسبقة، وإنّما يلج إليه اكتشافا ومناقشة لا يخضع فيه لطريقة نمطية جاهزة، بل يتم الولوج عبر تحليل محدّد موجّه وقد يتعداه حينًا ليطل على موضوعات تتصل بواقع المتعلمين المحلي والعالمي والتراثي والواقعي. وقدرت النصوص الحجاجية في هذه السنة ب: سبعة نصوص.

ولعل هذا الاختيار يتناسب والغايات المسطرة في السياسة التربوية، حيث ورد في المادة الخامسة من القانون التوجيهي وفي إطار المهام المنوطة بالمدرسة: "منح تربية تنسجم مع حقوق الطفل وحقوق الإنسان

وتنمية ثقافة ديمقراطية لدى التلاميذ بإكسابهم مبادئ النقاش والحوار وقبول رأي الأغلبية وبحملهم على نبذ التمييز والعنف وعلى تفضيل الحوار"(15).

6- دراسة نموذج من النصوص المقرّرة في كتاب "المشوق للسنة الأولى ثانوي":

يحتاج استثمار النظريّة الحجاجيّة في تعليميّة النصوص الأدبيّة إلى إستراتيجيّة تحليلية تعليمية مناسبة، تكون الرابط بين المحتوى التعليمي والمتعلّم، "إذ أنّ ممارسة أي طريقة تعليمية تحتاج إلى ظروف خاصة يوجدها المدّرس بمراعاته للأهداف التعليمية، وخصائص المتعلمين ونوعية النص المدروس"(16)، غير أنّ المدرّس في المرحلة الثانوية ليس ملزما –في أثناء تحليله للنص الحجاجي- بالتطبيق الحرفي والمجرّد لإجراءات المناهج الحديثة وبخاصة اللغويّة منها، لأنّ اعتماد منهج بعينه يفرض التركيز على نقاط تحليلية تابعة له. ولهذا فتحليل النص الحجاجي في التعليم الثانوي يجب أن يختلف عنه في التعليم الجامعي "فلا بد من مراعاة نقل هذه المعرفة من مجال التخصص إلى مجال التعليم العام. وفي عملية النقل هذه لابد من مراعاة التطوّر الإدراكي للتلاميذ، واحترام البنيات الذهنية الخاصّة بكّل مرحلة من مراحل نموّهم العقلي (الطفولة- المراهقة- الشّباب)، حتى يتمّ التخطيط للمعرفة المتعلّمة تبعا لهذا التطور الإدراكي"(17)

ويقتضي التدخل الديداكتيكي الناجع من المدرّس في المرحلة الثانوية، أن يبسّط معطيات المناهج. النقديّة الحديثة لتلائم المناهج التربوية المرتبطة بتدريس النص الحجاجي، وذلك بوضع خطاطة حجاجية بسيطة تمكن المتعلمين من استيعابها وإعادة استثمارها في وضعيات تعلُميّة جديدة.

أ- التحليل الحجاجي للنص الأدبي المدرسي:

قبل التطرق إلى تحليل النصوص* الأدبية حجاجيا حري بنا أن نتطرق أولا إلى طبيعة النصوص المتضمنة في الكتاب المدرسي حيث وردت محتويات الكتب في شكل وحدات تعلُميّة وعددها اثنا عشر(12) وحدة وفي كل وحدة مجموعة من النشاطات وهي: النص الأدبي، النص التواصلي وما يتبعهما من نشاطات وهي قواعد اللغة، العروض، البلاغة، النقد إضافة إلى نشاطي المطالعة الموجهة والتعبير الكتابي.

إنّ النص الحجاجي يأتي في قالب شعري كما يأتي في قالب نثري كالخطابة، والمقال بأنواعه. أما نحن سوف نركّز على القالب الشعري لأنّ "معظم النّصوص الأدبيّة شعريّة فرضها اعتماد المدخل التاريخي، حيث هيمن النص الشعري على النص النثري بعشرة نصوص مقابل نصان نثريان الأول في الوحدة الرابعة الأمثال والحكم والثاني في الوحدة الثانية عشر توجيهات إلى كتاب"(18).

وقد تمّ اختيارنا لهذا النموذج بالذات كونه يستوفي جميع عناصر الخطاطة الحجاجية، فيتسنى للمتعلّم بعد ذلك تمثل هذه الخطاطة بسهولة. وأيضا انطلاقا من كون الشعر ينهض بوظيفة إقناعية حجاجية.

ذلك أنّ النصّ الشعري يهدف إلى "الحث والتحريض والإقناع والحجاج، وهو يسعى إلى تغيير أفكار المتلقي ومعتقداته، وإلى دفعه إلى تغيير وضعيته وسلوكه ومواقفه "(19) وهذا ما اهتدى إليه القدماء حين لاحظوا أنّ الشاعر قد ينظّم القصيدة أو القطعة أو البيت المفرد احتجاجا لرأي أو دحضا لفكرة، وهذا ما ذهب إليه الشاعران –جرير والفرزدق– حين راح كل واحد منهما يفتخر ويدافع عن مذهبه ويهجوا ويدحض رأي الأخر باستخدام جملة من الحجج. وسنوضّح أكثر من خلال تحليلنا للنص ودراستنا لخطاطته الحجاجية*.

إنّ أول ما نعلم به تلاميذنا في التحليل الحجاجي هو التدريب على النص أو وحدات النص إلى تركيبها الحجاجي، أي إلى تركيب يتكون من مقدمات وحجج، ونتيجة. ففهم النص الحجاجي يتطلب أوّلا كما يقول الباحث **ريموند بلان** "فهم عرضه المرئي(visuelle) في فقرات وأيضا فهم بنيته و بنية فقراته"(20). لكن يجب أن نشير في هذا المقام إلى أنّ بعض الوحدات النصية تتضمن أكثر من خطة حجاجية، حيث "لا يوجد نموذج حجاجي واحد عام وشامل لمختلف الممارسات الحجاجية وإنّما توجد نماذج واستراتيجيات وأساليب متعددة ومختلفة"(21). بمعنى نجد في النص الواحد عدة حجج هذا من جهة، ومن جهة أخرى إنّ تحليل الحجاج في أي نص لا يمكن أن يكون متينا محكم السبك دقيق النتائج ما لم يستند إلى وعي عميق بخصائص النص الحجاجي وهي كثيرة كما بين دارسو الحجاج. ولتقريب الفكرة أكثر نقدّم النصين.

النص الأول للفرزدق(22):

إنّ الذي سَمَكَ السّمَاءَ بَنَى لنـــا ... بَيْتاً دَعَائِمُهُ أَعَزّ وأَطْـــــــولُ

بَيْتاً بَنَاهُ لَنَـا المَلِيكُ وَمَا بَـــــنَى ... حَكَمُ السَّمَاءِ فَإنَّهُ لا يُنْقَـــــلُ

بَيْتا زُرَارَةُ مُحْتَبٍ بِفِنَائِـــــــــهِ ... ومُجَاشِعُ وأَبُو الفَوَارِسِ نَهْشَـــــلُ

لا يَحْتَبِي بِفِنَاءِ بَيْتِكَ مِثْلُهُـــــــمْ ... أَبَدًا إذَا عُدّ الفِعَالُ الأَفْضَـــــلُ

الأَكْثَرُون إذا يُعَدُّ حَصَاهُـــــمْ ... والأَكْرَمُونَ إذا يُـــعَـــــدُّ الأَوَّلُ

أَحْلَمُنَا تَزِنُ الجِبَالَ رَزَانَـــــــةً ... وَنُخَالُنَا جِنّاً إذا مَا نَجْهَـــــــلُ

ردّ جرير:

أَخْزَى الّذي سَمَكَ السَّمَاءَ مُجَشِعًا ... وَبَنَى بِنَاءَكَ فِي الحَضِيضِ الأَسْفَلِ

وَلَقَدْ بَنَيْتَ أَخَسَّ بَيْتٍ يُبْتَـــــــــــــنَى فَهَدَمْتُ بَيْتَكُمْ بِمِثْلِي يَذْبُـــــــــــلِ

أَحْلَمُنَا تَزِنُ الجِبَالَ رَزَانَـــــــــــــة وَيَفُوقُ جَاهِلُنَا فِعَالَ الجَهْـــــــــــلِ

ينتمي النصّان اللذان بين أيدينا المعنونين ب: (من نقائض جرير والفرزدق) إلى العصر الأموي، وقد ورد النص الأول للفرزدق في ستة أبيات، والثاني لجرير كرد على النص الأول في ثلاث أبيات. وفي الحقيقة أنّ هذه الأبيات مجتزأة من قصيدة طويلة بعنوان نقائض الفرزدق وجرير. مع العلم أنّ عدد نقائضهما قد بلغ ثماني وثلاثين نقيضة للفرزدق وما يقابلها من نقائض جرير. وفي هذين النصين يفتخر كل من الفرزدق وجرير بقومه وبصفاتهم المجيدة ويحاول كل منهما أن يدحض ادعاء صاحبه.

وقد تم التعريف بصاحبي النصين، ثم المناسبة التي قيل فيها النصين. ويمكن تسميتها في الحجاج بالبنية الاستهلالية أو الافتتاح؛ "فمن المعلوم أنّ الاحتجاج يكون الهدف منه إثارة اهتمام المتلقي، وتهيئته لتقبل مضمون الخطاب (وضعه في الصورة)، وكسبه إلى جانب دعوى الخطيب، ويقول في هذا الصدد الدكتور محمد الولي: "إن الغاية من الافتتاح هي كسب المخاطب لمصلحة الأطروحة التي تدافع عنها" وللافتتاح على وجه العموم ثلاث وظائف هي:

- إثارة انتباه المتلقي.
- تهيئته لأجل الاستفادة
- استمالته.

وأهمية هذه العناصر تختلف باختلاف أجناس الخطابة (23)

1- **القضية المطروحة:** تبادل الفخر والهجاء بين الفرزدق وجرير

2- **أطراف القضية:** جرير والفرزدق

3- **موقف الفرزدق:** عظاميّ مُفتخر بما منح الله قومه من شرف ومجد ثابت لا يزول، واستدل على ذلك بمؤكد لغوي وهو (إنّ) ليثبت به خبره (قضيته) لمن كان ناكرا له (جرير)، عن رِفعة مكانته وثبات عزّه وكرمه، مسندا إلى قوله تعالى صفة البناء؛ فهو حاكم الأرض والسماء وما حكم به لا راد له، وما بناه لا ناقل له حيث يقول:

إنّ الّذي سَمَكَ السّمَاءَ بَنَى لَنَا بَيْتًا دَعَائِمُهُ أَعَزُّ وأَطْـــــــــــوَلُ

فالفرزدق في محاولته للنيل من خصمه جرير. يؤكد على أنّه ذو منزلة رفيعة ويسعى لإثبات أنّه دونه مكانة، لذا عمد إلى دعم كلامه بكلمة أكثر تأكيدا هي (الدعائمُ)؛ فالبيت الذي يقصده الفرزدق من خلال خطابه لا يتعلق بالبيت الذي نجده في الواقع، بل هو العزّ والشرف الذي يتربع على عرشه أسماء كثيرة من أهل

الشرف والسؤدد في قبيلته كزرارة، ومجاشع. فبالاستدلال المنطقي، يمكننا اعتبار الملفوظات التي وظّفها الفرزدق في أبياته الأولى بمثابة حجة عقلية. حيث اتخذ من صفة الله خالق الكون والجاعل لهم فيه نسبا عريقا ومقاما رفيعا دليل على أنّ هذا النسب ثابت لا يتغيّر. فالافتخار بالأحساب يعدّ من أبعث مقوّمات النقائض على الجدل، وهي كل ما يعتز به الإنسان من أمجاد ومفاخر وغنى أو دين، أو كرم، أو شرف في الفعل أو شرف ثابت في الآباء. ثم ينفي في البيت الرابع وجود أمثالهم في أسرة جرير في قوله:

لا يَحْتَبِي بِفِنَاءِ بَيْتِكَ مِثْلُهُـــــمْ أَبَدًا إِذَا عُدّ الفِعَالُ الأَفْضَـــــلُ

ففي هذا البيت يؤّكد احتجاجه عن طريق افتخاره بالانتماء لهؤلاء القوم الذين لا يعادلهم أحد في عزّتهم ورفعتهم، وكرم أصلهم وفِعالهم، فهم في مجال السبق يتصدّرون الطليعة في الجود والكرم وكثرة العدد. وذلك في قوله :

الأَكْثَرُون إذا يُعَدُّ حَصَاهُـــــمْ والأَكْرَمُونَ إذا يُـــعَـــــدُّ الأَوَّلُ

ليصل في الأخير إلى أنهم أصحاب عقول راجحة في أناقتهم، وأما إذا استغضبوا كانوا مردّة لا يقدر عليهم أحد. حتى أنّه لا يقف بقوة قبيلته عند حدود الأنس بل راح يشبههم بالجن لقوتهم وتفوّقهم وبطشهم ورهبتهم في القتال. في قوله: (**وتخالنا جنا إذا ما نجهل**) فالشاعر على حد قول "**سامية الدريدي**": "إن مدح سما بممدوحه إلى أعلى المراتب وبوّأه مكانة لا تليق بغيره بل أسبغ عليه من الصّفات والنّعوت ما به يتجاوز العنصر البشري إلى مكانة خارقة ليست من البشر في شيء، وإن هجا سلب مهجوّه كلّ فضيلة وألبسه رداء كلّ رذيلة حتّى غَدَا صورة مفارقة للسائد إذ هي دون البشر بأشواط"(24). وهذا ما تجلى في فخر الفرزدق وهجائه لجرير.

فالفخر والهجاء إذن غرضان متناقضان يستدعي أولهما وضع الذات المتكلّمة في أعلى السلم الاجتماعي والثاني وضع الذات المخاطَبة في أدنى هذا السلم. ويمكننا التمثيل لأدّلة وحجج الفرزدق في الأبيات الثلاثة الأولى

كالتالي:

- الحجّة الأولى: إنّ الله بنى لنا عزّ أعلى من عزّكم
- الحجّة الثانيّة: ما بناه الله ليس له منقل
- الحجّة الثالثة: إنّ عزّنا أعلى وليس له منقل

} **النتيجة عزّكم لا يضاهي عزّنا**

إذن لجأ الفرزدق في هذه الأبيات إلى حجّة المدح، لأنّ الفخر بالذات يتضمن في الوقت نفسه تهميش الآخر في لحظة التلفظ بالخطاب؛ "ويكفي حجاجا أنّ الفخر هو مناط الحجاج هنا، إذ يضع الشاعر نفسه في أعلى السلم الحجاجي؛ لأنّ التلفظ بالأنا يخفي الآخر، سواء أكان التلفظ ظاهرا أم مخبوءا بالتلميح إليها في الخطاب"(25).

وتدرج في تقديم أدّلته من الحجّة الضعيفة إلى الحجّة القوية ليصل في البيت الرابع إلى نتيجة مفادها أنّ عزكّ يا جرير لا يضاهي عزّنا وشرفنا.

4- **موقف جرير**: عصاميٌّ مُفتخرٌ بنفسه فقط (مُفتخر بشاعريته بقوته في البيان والتعبير مُعْجَب بفصاحته)، لأنّه ينتمي إلى أسرة متواضعة، قلّما يذكر أحد من أسلافه، بل إنّه لم يشر إلى أصله وإنّما راح يلتمس لقومه الشرف والفضل العظيم. وذلك لعلمه بافتقار قومه لدواعي الفخار والاعتزاز، لأنّهم عرفوا بالصفات الذميمة كالبخل مثلا. لذلك راح يفنّد أدلّة المدعي(الفرزدق) وادعاء دعوى أخرى تساويها قيمة وتناقضها معنى.

فخطاب جرير بمثابة ردا على خطاب الفرزدق الذي عندما أكثر من الافتخار بنفسه وبقبيلته بتقديم أدلة وبراهين على كلامه، قام جرير وهو في مقام هدم. فحول فخر جرير إلى هجاء. وقد عبّر عن ذلك بالألفاظ التالية: أخزى، الحضيض، الأسفل، التي تمثل في ذاتها سلما حجاجيا، فكلمة الحضيض أقوى دلالة على معنى المنزلة الحقيرة من كلمة أسفل وهذا يدّل على تدني مكانة المدّعي دون مكانة المعترض، فالله سامك السماء ورافعها أخزى مُجاشعا وأنزل مقامها في الدرك الأسفل، وكلمة أسفل تستلزم كلمة أخرى هي أعلى من خلال علاقة التناقض. ثم قدّم حجّة أقوى من سابقتها في قوله بنى لكم **أخسّ بيت**، بمعنى أرذل بيت، فهدمه جرير .

ليصل إلى نتيجة أنه ليس لديهم بيت. ثمّ راح يهجو منافسه وقبيلته فيصفهم بالسفاهة والطيش وقلة العقل بدليل أنّ عقولهم لا تزن ولو ذبابة حقيرة. بالمقارنة مع شخصيته لأنّه من قبيلة لها تاريخ قوي. ويمكننا تمثيل حجج جرير على النحو التالي:

- الحجة الأولى: أخزى الذي سمك سماء مُجَاشِع
- الحجة الثانية: بنى لكم في الحضيض الأسفل
- الحجة الثالثة: بنى لكم أخس بيت

النتيجة ليس لديكم بيت

- الحجة الرابعة: فهدّمته بمثل يذبل

إذن فكل حجج جرير تصب في قالب واحد وهو الهجاء، فجرير ينفي ادعاءات الفرزدق باستلزام قضية أخرى تناقض الأولى فيقلب السلّم الاجتماعي ليجعل مكانة قبيلته في أعلى السلم ومكانة خصمه أسفلها، فيقلب فخر خصمه هجاء وينسب الفخر الصحيح لنفسه فيصل إلى نتيجة مفادها ليس لديهم بيت.

5- لغة النص الحجاجي:

إنّ الصراع القائم بين جرير والفرزدق هو صراع لغوي بالدرجة الأولى، فهما ينتميان إلى عصر ازدهار اللغة، والشاعر الفحل —في رأي نقاد هذا العصر- هو الذي يستطيع اختيار اللفظ المناسب للتعبير عن المعنى المراد التعبير عنه. لذلك فلا مناص من القول إنّ شعر المدّعي هيمن عليه الفخر، كونه يميل إلى الفخر بالرفعة والكثرة من كل شيء، وبالتالي فلغة الفخر تتطلب الجزالة والضّخامة والأساليب الفخمة والعبارات والمعاني القوية نحو ما جاء في النص: (**سمك، بيتا دعائمه أعزّ وأطول،الأكثرون إذ يُعدّ**...،) كما أنّ كفاءته اللغوية وطبيعة الغرض الذي لأجله دخل في المناظرة رجّحت توظيف بعض الأدوات الحجاجية، لغوية وأخرى بلاغية اقتضاها السياق. ومن بين الأدوات اللغوية تلك التعابير الدالة على صيّغ أفعال التفضيل، وهي: "صيغة تدل على اشتراك الشيئين في معنى معيّن، وأنّ أحدهما يزيد في المعنى عن الآخر، سواء كان ذلك المعنى محمودا أو مذموما"(26) ومن أمثلة ذلك ما ورد في النصين: (**أعزّ، أطول، الأفضل، الأكثر، الأكرم، الأول الأسفل**).

بالإضافة إلى أدوات التوكيد والنفي وحروف العطف والشرط والجر مثل: (**إنّ، وما، فإنّه لا، و، إذا، ف، في**...) فهذه الحروف تصنع فضاء حجاجيًا يسيطر على أفقِ المتلقيً بما تبثّه من شحنات عاطفيّة، ومعان منطقيّة؛ لأنّها حركة متّجهة من الباث بقوّة إقناع ورغبة في السيطرة على المتلقيّ؛ إذ يبنى الخطاب الحجاجيُّ على بنية الأقوال اللغويّة، وتسلسلها، واشتغالها داخله(27).

ناهيك عن الأدلة والبراهين المنطقيّة والبلاغية، مثل الصور البيانيّة والتمثيل (L'analogie) التي يرى الحِجَاجِيَّون أنّ الاستعانة بها يعدُّ من ألصق وسائل الاستدلال في الشعر؛ لأنّها احتجاج قائم عن طريق التشابه؛ أو ما يسميه الفلاسفة والبلاغيون القياس الشعري الذي يجمع بين والإقناع الجمال(28) والحجاج بالصورة ما هو إلا توخي الأساليب الملائمة للمقام قصد استمالة المتلقي والتأثير فيه وإقناعه، وتكمن الوظيفة الحجاجية للصورة في دعوة المحَاجِجِ إلى تعاقد ضمني مشترك يتم فيه إنتاج وجهات نظر أو تبادلها بقصد تعزيزها بأساليب وحجج مختلفة في سياق الخطاب. وذلك من خلال قول الفرزدق (**إنّ الذي سمك السماء**)

كناية عن الرفعة والقوة. كما استعمل تشبيها في قوله (**تخالنا جنا**) فالتشبيه ينتمي إلى حجة المثل الذي يؤسس للقاعدة، ويبرهن على صحتها.

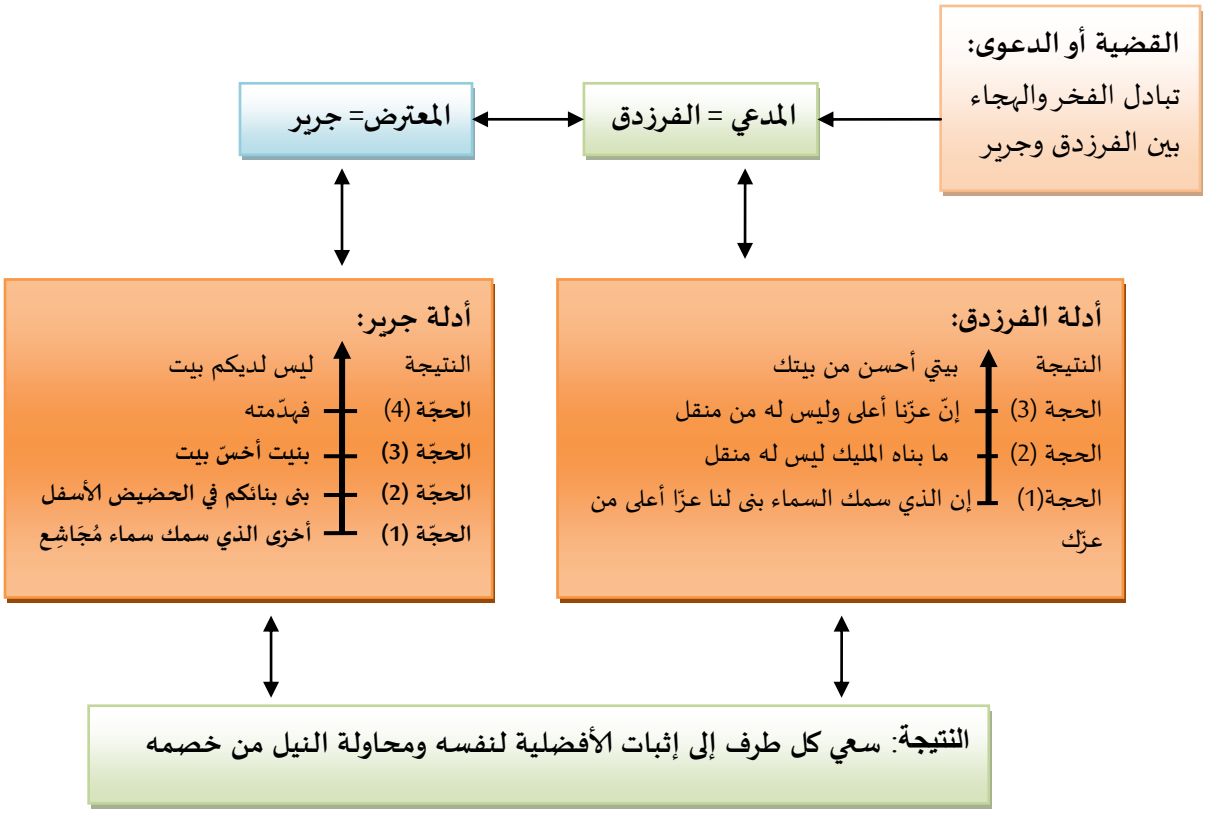
وعلى هذا الأساس أعجب به الرواة وفضّله النحاة وقالوا: "لولا شعر الفرزدق لذهب ثلث اللغة". أما شعر جرير فقد شاع بين العامة وأهل البادية بأنّه يمتاز بوضوح الفكرة وسهولة العبارة وخلوه من التكلّف والحشو والتعقيد. وهذا ما يبدو جليا من خلال أبياته الثلاثة. ولعل هذا جعل من معاني كلا الشاعرين سهلة التناول ميسورة الفهم.

والمتأمل لمعاني الأبيات يجدها كلُّها جاءت بأساليب خبرية مناسبة لمقام الفخر والهجاء: (**إنّ الذي، الأكثرون، أحلامنا، أخزى**...)، فهي كما نرى مناسبة لسهولة استعمال وسائل التوكيد وطرقه.

كما هيمن على النصين **التكرار** (Répétition) الذي يُعنى به عند النصيين "إعادة عنصر معجمي ما أو مرادفه أو شبهه أو عنصر مطلق أو اسم عام"(29) وقد تكررت في الأبيات الأربعة الأولى للفرزدق لفظتي البيت والبناء في قوله: (**بنى** لنا ... **بيت** دعائمه، **بيتا بناه**، وما **بنى، بيتا** زُرارة ، **بيتك**) ويقصد منها: الشرف والنسب الثابت في دعائمه كثبات دعائم البيت، والغرض من ذلك تقوية أفكاره وإثباتها، كما تكرر ضمير المتكلّم في أبياته نحو: (**بنى لنا، بناه لنا**، أحلا**منا**، تخا**لنا**، **نجهل**) والغرض منه الغلو في الافتخار بقومه.

ويرى بعض المعاصرين أنّه ظاهرة أكثر من عملية جمع وهي ضرورة لغوية أو توازن صوتي ويُقصد بالضرورة اللغوية "أنّ تركيب الجملة في البيت، قد يتطلب تكرار لفظ سبق ذكره في البيت نفسه، وبدون هذا التكرار تختل بنيته، أو يعمى مدلوله"(30). وتحول في شعر النقائض إلى ظاهرة تشير إلى تقوية العلاقة بين المثير والمتلقي، حيث تولّد لدى الشاعر نوعا من الاستجابة التي قد تكون هي كذلك مثيرا آخر. فأبيات الفرزدق ولّدت نوعا من الاستجابة عند جرير حيث ردّ فيها عليه مفتخرا محتجا بكلامه (**أحلامنا تزن الجبال رزانة**) ولكن في سياق أقوى من السياق الذي أشار إليه الفرزدق، فإذا كان قوم الفرزدق يتصفون بسرعة المبارزة والمحاولة فإنّ قوم جرير أكثر منهم تفوّقا وسرعة في القتال والمبارزة.

وبعد تحليلنا لهاذين النصين نستنتج خطاطتهما الحجاجية المبنيّة على: الدعوى، المدّعي، المعترض، الحجج، النتيجة:



7- المنهجية المقترحة لتدريس النص الحجاجي:

تتكون منهجيّة تدريس النص الحجاجي التي سنقترحها من مراحل إجرائية مشتقة في أصلها من المكونات المقترحة في منهاج اللغة العربية للسنة الأولى من التعليم الثانوي وهي كتالي:

المراحل	القدرات والمهارات	أنشطة المدرّس	أنشطة المتعلمين	المحتوى	التقويم
مرحلة الإعداد القبلي	1- اكتساب معارف حول النص الحجاجي 2-يتعرّف على معطيات خاصة بالنص.	- يستثير دافعية المتعلمين من خلال أسئلة مركّزة حول: - النص الحجاجي (وظائفه،مقوّماته البنائية). - توجههم إلى تحديد مصدر النص والتعرف على مؤلّفه والمناسبة التي قيل فيها النص.	- يستذكرون ما يعرفونه عن النص الحجاجي وخائصه. - يساهمون في تأطير النص .	1- **النص الحجاجي**: نص يدافع عن قضية أو رأي أو موقف، ويستهدف الإقناع أو الجدال. 2- **مصدر النص:** مقتطفات من قصيدة "**النقائض**" لجرير والفرزدق. الكتاب المدرسي. الصفحة 178. 3- تقديم النص: **النقائض** فن استلزمه الجدل السياسي والقبلي والاجتماعي والأدبي، يقوم أساسا على ركيزتين هامتين هما الفخر والهجاء. ظهر هذا الفن منذ العصر الجاهلي، لكنّه عاد بقوة في العصر الأموي مرتبطا بالثالوث الشهير: جرير والفرزدق والأخطل. حيث يسعى كل	**-تقويم تشخيصي:** تقويم معارف المتعلمين حول الحجاج بناء على دقتها وسلامة التعبير عنها.

				طرف إلى إقناع الآخرين بصحة ما ذهب إليه هو. **4-صاحبا النص:** أ-***الفرزدق***: ولد بالبصرة (641م/ت732ه) كنيته "أبو فراس" ولقبه "الفرزدق" (الرغيف الضخم). واحد من أهم الشعراء في العصر الأموي. وما هو معروف عنه أنّه من أشراف قومه وكبارهم، له حسب ونسب عريق. قضى حياة أدبية بين الفخر والهجاء. ب-جرير: هو أيضا واحد من أهم شعراء العصر الأموي ولد باليمامة (منطقة الرياض حاليا سنة 32ه/ 110ه). لكنه عكس الفرزدق. فهذا الأخير نشأ بالبادية فقيرا يرعى غنمات لأبيه، وقد ذاع سيطه في عصر الصراع السياسي والأدبي الذي نجم عن كثرة الأحزاب واختلاف وجهاتها في العصر الأموي من أمويين إلى علويين إلى خوارج... وغيرها، وكانت لديه موهبة في هذا الميدان جعلته في الطليعة. التحم مع الفرزدق في حرب كلامية استمرت 40سنة اشترك فيها كثير الشعراء وسميت بالنقائض. ***ملاحظة:* التعامل مع التعريف كعتبة من العتبات النصيّة وليس كترجمة مطوّلة.**		مرحلة اكتشاف النص ومناقشته
1-القدرة على ملاحظة المصاحبات النصية لبناء الفرضيات للقراءة. 2-القدرة على قراءة النص قراءة تراعي مقتضيات النطق السليم. 3- القدرة على فهم النص وإدراك بنيته الكبرى.	1- يوجّه اهتمام المتعلمين إلى ملاحظة العنوان 2-قراءة النص قراءة جهرية نموذجية . 3-توجيه المتعلمين إلى الإمساك ببنيات النص العليا: من خلال أسئلة تستهدف شرح مستغلقاته، واستكشاف بنيته الحجاجية مثل: -ما القضية التي يعالجها النص؟ - ما المراد بالبيت الذي يفتخر به الفرزدق؟ ومن خصهم بهذا البيت؟ - ما الألفاظ الدالة على	1- يلاحظ المتعلمون المصاحبات ويبنون الفرضيات وذلك من خلال: . - قراءات فردية تراعي مبادئ النطق السليم. -يشرحون المفردات الغامضة. - تسجيل بعض الملاحظات النقدية أو الأفكار والآراء التي تقبل المناقشة. 2–يحدّدون المحطات الرئيسية في بناء النص الحجاجي. 3- يتحققون من صحة	**1- النص المقروء.** **2- أثري رصيدي اللغوي:** **سمك**: رفع، **دعائمه**: جمع دعامة وهو عمود البيت، **المليك**: الله جلّ جلاله. **مُحتب**: جالس، **أحلامنا**: جمع حلم ويعني في هذا المقام العقل الرزين والثابت، **الحضيض**: المكان المنخفض. **أخزى**: انتقص من قيمته، **يذبل**: اسم جبل ببلاد نجد شبه به جرير مجمد قومه. **مجاشع، زرارة، أبو الفوارس**: قبائل الفرزدق. ***ملاحظة:* في مرحلة إثراء الرصيد اللغوي يستأنس الأستاذ بما ورد في الكتاب ولا يتقيّد به، ويمكّن**	**تقويم تكويني:** - تقويم الإجابات بناء على تماسكها اللغوي ودرجة انسجامها المعنوي. -تقويم نشاط القراءة بناء على سلامة النطق، ومراعاة مخارج الحروف. - تقويم نشاط الفهم بناء على: سلامة الشروح، وحسن الصياغة.

		الهجاء في أبيات جرير؟ وما دلالتها النفسية؟. -ما هي الصفات التي افتخر بها جرير في البيت الأخير؟ وهل وفّق في اختياره؟. 3-يدعو المتعلمين إلى فحص الفرضيات. ***ملاحظة:* أسئلة الكتاب على سبيل الاستئناس لا غير، وعلى الأستاذ الاحتراس من الوقوع في نمطية سن وجيم**	الفرضيات.	**المتعلمين من إثراء معاني الألفاظ وفق ما يلبي حاجتهم في النص قيد المعالجة. وعليه ففهم مفردات النص المقروء يشكل عتبة أساسية لفهم معنى المقروء الاجمالي.** **3-مقاطع النص:** -الاستهلال: طرح القضية. **-عرض ادعاءات الفرزدق وتدعيمها** **-عرض اعتراضات جرير**	
مرحلة تحليل النص (القراءة المعمّقة)	القدرة على تحليل النص وذلك من خلال: - تحديد نمط النص وخصائصه. - القدرة على تعرف مقوّمات النمط الحجاجي: (الخطاطة الحجاجية، الإستراتيجيات الحجاجية، لغة الحجاج). تقويم قدرة المتعلمين على التمحيص الممنهج لفرضيات القراءة	-يوجه المتعلمين إلى اكتشاف نمط النص وتحديد خصائصه. -يدعو المتعلمين إلى تعرف الخطاطة الحجاجية من خلال تحديد الأطراف والقضية، والحجج. -يدعو المتعلمين إلى تفحص اتساق وانسجام النص وذلك من خلال تتبع لغة النص.	-يحددون نمط النص ومؤشراته. - يحددون الخطاطة الحجاجية. -يتتبعون البناء اللغوي للنص.	-ينتمي النص إلى النمط الحجاجي السجالي لأنه يحتوي على طرفين متناقضين. ***-الخطاطة الحجاجيّة:*** ***1-القضية المطروحة:*** تبادل الفخر والهجاء بين الفرزدق وجرير. ***2-الأطراف:*** جرير والفرزدق. ***3-موقف الفرزدق:*** عظاميّ مُفتخر بما منح الله قومه من شرف ومجد ثابت لا يزول. ***الحجج والبراهين:*** - إنّ الله بنى لنا عزّ أعلى من عزّكم - ما بناه الله ليس له منقل . -إنّ عزّنا أعلى وليس له منقل. ***4-موقف جرير:*** عصاميٌّ مُفتخرٌ بنفسه فقط (مُفتخر بشاعريته بقوته في البيان والتعبير مُعْجَب بفصاحته)، لأنّه ينتمي إلى أسرة متواضعة، قلّما يذكر أحد من أسلافه. ***-أدلـــــــــته:*** - أخزى الذي سمك سماء مُجَاشع - بنى لكم في الحضيض الأسفل - بنى لكم أخس بيت - فهدّمته بمثل يذبل ***5-النتيجة:*** سعي كل طرف إلى إثبات الأفضلية لنفسه ومحاولة النيل من خصمه 6-***الإستراتيجيات المعتمدة:***	**تقويم تكويني:** يقوم نشاط التحليل استنادا إلى مؤشرات: -سلامة التعبير عن القضايا المطروحة. -القدرة على تتبع الحجاج واستكشاف لغته.

				أ- ***إستراتيجية الدحض***: الاعتراض على حجج الفرزدق وبيان ضعفها بحجج مضادة. **ب-الدعوى:** يستعملها القائل ليفتح بها خطابه استعدادا للتدليل عليها. ***ج- إستراتيجية الإدعاء:*** هو لجوا المدّعي إلى تقنيات وآليات حجاجيّة لتدعيم وإثبات ادّعائه، لتحقيق هدفه وهو التأثير على الطرف الآخر. 7-***لغة النص الحجاجي:*** -يطلب من المتعلمين استخراج الضمائر الموظّفة في النص ليحدّدوا من خلالها الأصوات المتجادلة في النص مثلا: - استخدام ضمير المتكلم "نحن" من قبل المدعي باتجاه المعترض (**بنى لنا، بناه لنا، أحلامنا، تخالنا، نجهل)** وكلها واردة بصيغة الجمع، مما يدل على التزام الفرزدق من مطلع القصيدة إلى نهايتها بالفخر بقومه. -يوجه المتعلمون إلى دراسة أفعال النص من خلال جردها وتحديد المهيمن منها، وتعليل ذلك مثلا: هيمنة الفعل المضارع **(يحتمي، تزن، تخالنا، نجهل، يفوق)** دليل على البعد المتحرّك للقضيّة موضوع الجدال. وأيضا الفعل الماضي الذي يدل على الاستقرار والاستمرار. -يطلب من المتعلمين استخراج الروابط الحجاجية اللغوية والبلاغية المتضمّنة في النص. وتبيين وظائفها وأثرها في تحقيق الانسجام والاتساق في النص المدروس. أ- ***الروابط اللغوية*** مثل: **(إنّ، ما، الفاء، إنّه، لا، الباء، الواو، الذي، إذا، لقد،)** -***صيغ أفعال التفضيل***: **(أعزّ، أطول، الأفضل، الأكثر، الأول،**	

				أسفل...) وبيان وظيفتها في إبراز مفاصل الأفكار، ومراحل الاستدلال. -الاعتماد على الأدلة والبراهين. ***ب-الروابط البلاغيّة مثل:*** ***-الكناية:*** البيت الأول للفرزدق كناية عن المجد والرضى ***-التشبيه:*** **البيت السادس يضمن تشبيها في قوله: (تخالنا جنا). مما يوحي بالتفوق، بالرهبة، والبطش.** ***-الأساليب***: يتمّ توجيه المتعلمين إلى دراسة أساليب النص وذلك من خلال: ***أ-التوكيد***: **(إنّ، دعائمه، إنّه)** سعى الفرزدق من خلاله إلى تأكيد الفكرة التي يدافع عنها، وإلى ترسيخ عناصر الاستدلال. ***ب-النفي***: وظّفه لنفي فكرة المعترض: **(لا يحتمي بفناء بيتك مثله).** ***ج- الأساليب الخبرية:*** جاءت معاني الأبيات كلها بأساليب خبرية مناسبة لمقام الفخر والهجاء: **(إنّ الذي، الأكثرون، أحلامنا، أخزى...)** وهي مناسبة لسهولة استعمال وسائل التوكيد وطرقه.	
مرحلة القراءة التركيبية	-القدرة على إعادة تركيب المعطيات. -القدرة على التعقيب على النص. -القدرة على إنتاج نصوص موازية .	-يلاحظ مدى تمثلهم لقيّم النص ودرجة تفاعلهم مع رسالته. - يكلّف المتعلمين بتجميع المعطيات. -يصدرون أحكاما حول القضية موضوع النص. -يحث المتعلمين على إنتاج نصوص حجاجية يدافعون فيها عن رأي أو يدحضون فكرة معيّنة.	- يصوغون المعطيات في تركيب جامع. - يمارسون سلطتهم على النص فينقدوا ويُقوّموا ويبدوا رأيهم، ويملئوا الفراغات التي يتركها النص. -ينتجون نصوصا حجاجية	- إنتاج المتعلمين	**تقويم تحصيلي:** **-يوجّه إلى اختيار مدى قدره المتعلم على تركيب معطيات النص وفهم مقوّمات الحجاج بناء على مؤشرات حسن الفهم وجودة الصياغة.** **-يقوّم الإنتاج استنادا إلى مدى استجابته للعناصر المدروسة.**

خاتمـــــــــــة:

ما يمكن استخلاصه ممّا سبقت الإشارة إليه في فقرات هذا المقال، أنّ المكوّن الحجاجي في نصوص السنة الأولى من التعليم الثانوي، تمظهر كنمط لتحليل النصوص، وكان حضوره بقوة في النص الشعري.

فبعد تحليلنا للنص المدروس تبيين لنا أنّه نص حجاجي بامتياز . ذلك أنّ الشاعر الأول يقول قصيدته متوجّها بها إلى خصمه، الذي لا يلبث أن يرّد عليه. فيحاول الأول إثبات الأفضليّة لنفسه، وإلحاق الدونيّة بخصمه، ويستند في ذلك على جملة من الحجج التي تدعّم ما ذهب إليه. كما أنّ الخلاف واقع بين الشاعرين، حتى إنّ الحجّة الواحدة يستعملها الشاعر لنفسه فيقبلها الشاعر الآخر عليه، ويكون بذلك قد استوفى جميع عناصر الخطاطة الحجاجية، لكن مع ذلك لا يمكننا الجزم على أنّ جلّ النصوص الشعرية المعتمدة تساعد على تحقيق الكفاءة المستهدفة والمتمثلة في كتابة نصوص حجاجية، ذلك أن النصّ الشعري لا يقدّم خطاطة واضحة للنص الحجاجي، وبالتالي من الأفضل تعليم هذا النوع من الأنماط انطلاقا من نصوص نثرية لا شعرية، لأنّ المتعلّم في المرحلة الثانويّة مطالب بالتعبير والإنتاج نثرا لا شعرا، فالأنماط النصيّة بصفة عامة والنص الحجاجي بصفة خاصة من المعارف التي يتطلب تعليمها خطاطات واضحة تستند إلى مرجعيات معرفية واضحة. بالإضافة إلى ضرورة تكييف إستراتيجيات معالجة النصوص القرائية بما يساعد على التمثُّل الصّحيح لهذه الأنماط، ووضع منهجية واضحة لتدريس وتحليل النصوص. وذلك بالاستفادة من المناهج النقدية الحديثة لأنّه لا يمكن تدريس النصوص الأدبيّة وتجاهل تطور نظريات تحليلها، ولا يعقل انقطاع مدرّس النصوص الأدبية طوال فترة عمله عن البحوث الأساسية والمعمّقة التي تجري في مجال اختصاصه فمن شروط فهم وإنتاج النص أن يمتلك المتعلم تمثّلات واضحة عن البنية التي هو بصدد دراستها. ويساعده ذلك على بناء معرفة نصيّة وخطابيّة في أفق تطوير كفاياته القرائية.

هوامش الدراسة:

1- نعمة كاظم هاشم، الوجيز في الإستراتيجية،جامعة بغداد، كلية العلوم السياسية، 1988، ص 56.

2- عبد الرحمن عبد الهاشمي، طه علي حسين الدليمي، استراتيجيات حديثة في فن التدريس، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان الأردن، ط1، 2008، ص 15.

3- بشير إبرير ، تعليمية النصوص بين النظرية والتطبيق، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن، ط1، 2007، ص 08.

4- محمد الدريج، تحليل العملية التعليمية وتكوين المدرّسين، أسس ونماذج وتقنيات، منشورات سلسلة المعرفة للجميع، الرباط، ط2، 2004، ص 15.

5- محمد ولحاج، دليل تقنيات التواصل ومهارات التعبير والإنشاء، الدار العالمية للكتاب، الدار البيضاء، ط1، 2005، ص 75.

6- Jean-Pierre BELAND, "vers une didactique du discours argumentatif", in Québec français, Sainte-Foy, (Québec),Canada, n°49,Mars 1983,p.64.

7- ينظر: محمد العبد، النص الحجاجي العربي دراسة في وسائل الإقناع، مقال ضمن كتاب الحجاج مفهومه ومجالاته دراسة نظرية وتطبيقية في البلاغة العربية الجديدة، عالم الكتاب الحديث، إربد-الأردن، ط1، 2010، ص7.

8- ينظر: محمد البرهمي ، ديداكتيك النصوص القرائية بالسلك الثاني من التعليم الأساسي، دار الثقافة، الدار البيضاء، 1998، ص 109.

9- ينظر: عبد الباسط عيد محمد، في حجاج النص الشعري، أفريقيا الشرق، المغرب، 2013، ص43.

10-ينظر: المرجع نفسه، ص 44.

- نص شعري أو نثري يتضمن معارف أدبية ولغوية وفنيّة متنوعة، ينتهي بمجموعة من الألفاظ ذات دلالة، يدعي فيها المتعلم إلى التمعن في معانيها، ويختم بأسئلة قصيرة حول الفهم.
- عبارة عن نص نثري له طابع نقدي، وظيفته تعميق الفهم واستثمار المعارف الأدبية والبلاغية والنحوية المقدمة في النص الأدبي.

11-ينظر: أحمد سعدي، منهجية المقاربة النصيّة في تعليمية اللغة العربية "مرحلة ما قبل الجامعة"، مجلة اللغة والاتصال، ع6، الجزائر، 2010، ص 37.

- فرضيّته في العمل تتمثل في الاهتمام بذلك الانتظام و التناسق الداخلي الذي تحدث عنه باختين، أو التناسق المقطعي حيث يكون من الممكن اختصار المقاطع القاعدية في المقاطع النموذجية الآتية: السردية، الوصفية، الحجاجية، التفسيرية و الحوارية.

12-Voir: Jean- Michel Adam, "Genres, textes, discours:pour une reconception linguistique de genre", in revue belge de philologie et d'histoire, Bruxelles, 1997, Tom75, Fasc3, p665.

- النمط هو الطريقة التقنيّة المستخدمة في إعداد النص وإخراجه بغية تحقيق غاية المرسل إليه. ولكل فن نمط يناسب موضوعه، ولكل نمط أدبي بنية محدّدة تتلاءم مع الموضوع المطروح.

13-عبد الرزاق التجاني، الجيلالي سرستو، القراءة المنهجية وتدريسية النصوص بين الخطاب المؤسسي والممارسة الصفيّة، دار أبي رقراق للطباعة والنشر، (د.ت) ص 127.

14-المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجهة، للسنة الأولى الثانوية، جذع مشترك آداب، حسين شلوف، أحسن تيلاني، وآخرون، ص 4.

15-وزارة التربية الوطنية، القانون التوجيهي رقم08-04 المؤرخ في 15 محرم عام 1429هـ الموافق لـ 23 يناير 2008، الجريدة الرسمية للجمهورية الجزائرية، العدد 04، ص.09.

16-لطيفة هباشي، استثمار النصوص الأصيلة في تنمية القراءة الناقدة، عالم الكتب الحديث، إربد- الأردن،ط1، 2008، ص 191.

17-محمد البرهمي، ديداكتيك النصوص القرائية، دار الثقافة، ط1، الدار البيضاء، 1998، ص 16.

- التحليل هو القراءة العميقة للنص، أي الإحاطة بالمقاصد والمعاني والدلالات التي يسعى النص لتبليغها للمتلقي الذي تتفاوت قدراته القرائية، القراءة السطحية والقراءة العميقة.

18-سميرة وعزيب، تعليمية النص الحجاجي في كتاب السنة الأولى من التعليم الثانوي، مجلة لغة وكلام، عدد خاص بأعمال الملتقى الوطني، "تدريس اللغة العربية في ضوء النظريات اللسانية الحديثة، المجلد الأول، العدد الرابع، 22فيفري 2017م، ص 269.

19-أبو بكر العزاوي، الخطاب والحجاج، الأحمدية للنشر، الدار البيضاء، ط1، 2007، ص 35.

- الخطاطة الحجاجية هي مجموعة تمثلات وصور يتبناها المتكلم ويريد أن ينقلها إلى المخاطَب ويوجهه بها إلى حيث يريد. ولا يتأتى لهذه الخطاطة الحجاجية أن تنتقل من طرف إلى آخر دون المرور عبر مكوّنات اللغة وأنظمتها ومستوياتها، وكذا عبر آليات ومستويات الاشتغال الخطابي.

20-Raymond BLAIN," le discours argumentatif dans tous ses états", Québec français, Sainte- Foy, (Québec), Canada, n°79,1990, p.38..274 نقلا عن سميرة وعزيب، ص

21-المجاز والحجاج في درس الفلسفة بين الكلمة والصورة، شوقي المصطفى، دار الثقافة، السلسلة البيداغوجية، العدد 26، ط1، 2005، ص 38.

22-المشوق في الأدب والنصوص والمطالعة الموجّهة، للسنة الأولى من التعليم الثانوي جذع مشترك علوم وتكنولوجيا، حسين شلوف، محفوظ كحوال وآخرون، ص 178.

23-محمد الوالي، الإستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، منشورات دار الأمان، الرباط، 2005، ص 57-58.

24-سامية الدّريدي الحسني، دراسات في الحجاج، قراءة لنصوص مختارة من الأدب العربي القديم، عالم الكتب الحديث، إربد، ط1، 2009، ص 57.

25-استراتيجيات الخطاب، عبد الهادي بن ظافر الشهري، ص 506.

26-شامة مكلي، الآليات الحجاجية في نقائض جرير والفرزدق من خلال نقيضتيهما "سم ناقع" و"إنّ الذي سمك السماء" ص 412.

27-ينظر: أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، 2006، ص17.

28-ينظر: سامية الدّريدي، دراسات في الحجاج (قراءات لنصوص مختارة من الأدب العربي القديم)، ص 95.

29-محمد خطابي، لسانيات النص، مدخل إلى انسجام الخطاب، المركز الثقافي العربي، بيروت، 1991، ص 24.

30-محمد الهادي الطرابلسي، خصائص الأسلوب في الشوقيات، المجلس الأعلى للثقافة بمصر، دط، 1996، ص 63.