حجاجية الخطاب التعليمي للّغة العربية في المرحلة الثانوية

* مقاربة تداولية*

الأستاذة: حلقوم نورة

جامعة حسيبة بن بوعلي /الشلف

مقدمة

اتّسع مجال الحجاج في الدراسات اللّغوية والبلاغية الحديثة، فلم يعد يقتصر دوره على التوظيف الانتقائي باعتباره عنصرا خارجيا ثانويا يوظّف فقط في مواقف تواصلية معيّنة، بل تحوّل مع تيار التداولية المدمجة في الدراسات اللسانية الحديثة، إلى عنصر كامن في اللّغة، سواء من حيث بنيته أو من حيث وظيفته. ومن هذا المنطلق يصير الحجاج فعلا كلاميا لابدّ من دراسته في نطاق اللّغة لا في البحث عمّا هو في الواقع خارجها.

لكنّ اللافت للانتباه أنّ هذه النظرية –الحجاج- لم تحظ باهتمام بالغ في مؤسّساتنا التعليمية أو بالأحرى في خطاباتنا التعليمية، فقد اختزلت في النصّوص الأدبية والدراسات النقدية، الأمر الذي جعلنا نسعى لمحاولة التأسيس لرؤى جديدة في إعداد الدرس اللغوي، تروم اقتراحا تعليميا نموذجيا يستجيب لطموحات المتعلمين وفق نظرة حداثية في مدارسنا؛ تقوم أساسا على استثمار المقاربة الحجاجية في تفعيل العملية التعليمية وهذا بطبيعة الحال مسايرة لروح العصر الذي يتطلّب التجديد المستمرّ في

التقنيات والآليات التربوية، لتبني أفضل المناهج والطرائق الكفيلة بتحسين العملية التعليمية والنهوض بها صوب آفاق أفضل.

كما ارتأينا أن يكون هذا التصوّر الاستشرافي منطلقا لبحثنا كونه من أكثر البنيات التي يمكن الاشتغال عليها في كلّ خطاب، لما فيها من قضايا مطروحة على سبيل إلقاء الحجّة وتأكيد المطلب من قبلها. ومن الأسئلة الاستشكالية التي دارت بخلدنا بهذا الصدد:

- هل يوجد حجاج بوصفه استراتيجية تعليمية في التعليم الثانوي؟
- هل يكمن في النظرية التربوية (المقاربة بالكفاءات)؟ أم يكمن في النظرية اللسانية (لسانيات النصّ) أو فيما يعرف في الأوساط التربوية بـ (المقاربة النصّية)؟.
- إلى أيّ مدى يمكن استثمار الحجاج بوصفه مقاربة بيداغوجية في تعليمية اللّغة؟

1- **مفهوم الحجاج:** إنّ الحجاج بقدر ما هو مألوف كممارسة، وحاضر في كلّ أنشطتنا اليومية، فهو منفلت ومتعصي على الإحاطة والتعريف. وذلك لتعدد استعمالاته وتباين مرجعياته إذ أنّ هناك حجاجا خطابيا (لسانيا) وحجاجا خطابيا (بلاغيا)، وآخر قضائيا أو سياسيا أو فلسفيا،... ولتحديد مفهوم دقيق للحجاج يجب علينا أن نلجأ إلى المعاجم والموسوعات.

أ- **في المعاجم العربية:** الحِجَاج والمحُاجَّة مصدر لفعل "حَاجَجَ" وفي لسان العرب لابن منظور وُجد ما يلي[1]

– حَاجَجْتُهُ: أي غلبته بالحُجَّة التي أدليت بها.

– الحُجَّة: هي البُرهان أو ما دُفع به الخصم، وتجتمع الحُجَّة على حَجَجَ وحِجَاجْ، ويقال: حَاجَجْتُهُ مُحَاجَة وحِجَاجَا أي نازعته بالحُجَّة.

- التَحَاجْ: هو التخاصم، والرجل المُحَاجِجْ هو الرجل الجَدِلْ.
- الاحْتِجَاجْ: من احْتَجَ بالشيء، أي اتخذه حُجَّة، ويقال: أنا حَاجَجْتُه فأنا مُحَاجُه وحَجِيجُه أي مُغَالِبُه بإظهار الحُجَّة التي تعني الدليل والبرهان. فالحجّة يستعملها المرسل وسيلة تأثير في الخصم، وهذا ما تذهب إليه مفاهيم الحجاج في المعاجم العربية، ولا سيما أنّ الحجاج يتمّ عن طريق علاقة تخاطبية بين طرفين بينهما قضية ما و"تبعا لذلك يصبح الحجاج بعدا من أبعاد الخطاب الإنساني المكتوب والمنطوق"[2]

ومن خلال هذه التحديدات القاموسية يبدو أنّ لفظ الحجاج أو المحاجة يحمل في مضمونه دلالة ومعنى مستمدّين ممّا يشكلّ سياقه أو شرطه التخاطبي المتمثل في (التَخَاصُمْ) و(التَنَازُعْ) و(الجَدَلْ) و(الغَلَبَة) كعمليات مأخوذة هنا بمعانيها الفكرية والتواصلية [3].

ب- **في المعاجم الفرنسية:** لتوسيع أفق النظر اللغوي، لا بأس أن ننظر في المعاجم اللّغوية الفرنسية لنحدّد الدلالات المرتبطة باللفظ: "argumentation" وأبرزها ما جاء بها في قاموس "روبير" (Robert)[4] التي تتجلى اختصارا فيما يلي:

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

وفي القاموس نفسه يشير الفعل (Argumenter) "إلى الدفاع عن اعتراض أو أطروحة بواسطة حجج أو عرض وجهة نظر معارضة مصحوبة بحجج"[5].

وجاء في قاموس "كامبردج Cambridge" أنّ "الحجاج هو الحجة التي تعلّل أو تبرّر مساندتك أو معارضتك لفكرة ما"[6].

ويمكن من هذا التحديد الدلالي اللغوي استنتاج النقاط التالية[7]:

– أنّ الحجاج يهدف إلى تأسيس موقف ما، ومن هنا فهو يتوجّه إلى متلق، إنّه يبحث دائما لأخذ قبول وموافقة ذلك المتلقي.

– أنّ الحجاج يعتمد على تقديم عدد كبير من الحجج مختارة اختيارا حسنا ومرتّبة ترتيبا محكما، لتترك أثرها في المتلقي، وهذه الخاصية تجعله يتميز عن البرهنة [8].

– أنّ الحجاج يتعلق بالخطاب الطبيعي من وجهتي الاستعمال والمضمون، فهو ذو فعالية تداولية جدلية.

– أنّ الحجاج يهدف إلى جعل العقول التي يتوجه إليها تنخرط في الأطروحة أو الدعوى.

– أنّ مجال الحجاج هو مجال الاحتمال وليس مجال الحقائق البديهية المطلقة.

ج- في المعاجم الإنجليزية: يشير مصطلح (Argue) في اللّغة الإنجليزيّة الحديثة إلى خلاف بين طرفين ويحاول طرف واحد أو كلاهما إقناع الآخر بوجهة نظره، وذلك بتقديم الأسباب والعلل التي تكون حجة مدعومة أو داحضة لفكرة أو رأي أو سلوك ما"[9].

وللدّلالة اللّغوية للحجاج بهذا المعنى ثوابت من أهمّها الخطاب المنجز والوضعية التواصلية بين طرفين والغاية التّوجيهية التأثيرية.

يتضح لنا من خلال تحديدات هذه القواميس لمفهوم الحجاج أنّه لا توجد اختلافات بينها من حيث الدلالة فالحجّة تحيل على الإثبات والدليل، والحجاج يطلق على التخاصم والمعارضة، والفرق الوحيد يكمن في الجوهر لا غير.

-الحجاج اصطلاحا: عُرّف الحجاج من زوايا شتّى: السمات الموضوعية العامّة، أو البُنى اللّغوية المميزة، أو الغرض البلاغي والوظيفة الاتصالية وغيرها... وعلى الرّغم من اتّساع مجال البحث والنظر في قضايا الحجاج، إلاّ أنّه يمكننا أن نستخلص أهمّ تعريف لهذه

الآلية اللّغوية، وذلك من خلال تعريف (**بيرلمان**) (Perlman) "إنّ هدف نظرية الحجاج هو دراسة التقنيات الخطابية التي تسمح بإثارة أو تعزيز موافقة الأشخاص على القضايا التي تُقَدَّم لهم"[10]، وذلك عبر "ترسانة من الأساليب والأدوات يتّم اقتراضها من البلاغة، ومن غيرها كالمنطق واللّغة العادية"[11]، بما يعطي للرسالة قوّتها التأثيرية في المخاطبين، وتدفعهم إلى القبول بالرأي المعروض عليهم والإذعان له. ويذهب **جان ميشال آدم** إلى اعتبار الوظيفة الحجاجية وظيفة سابعة من وظائف اللّغة إضافة إلى الوظائف الست التي اقترحها (رومان جاكبسون)[12].

2- **البعد الحجاجي في الخطاب التعليمي الشفهي للّغة العربية في المرحلة الثانوية:** تستدعي عملية التأثير والإقناع في التَخَاطُب الإنساني آلية بيانية فاعلة لتحقيقه، لذا نجد الحجاج ميزة من ميزات هذا التَخَاطُب بمواقفه المتعدّدة، وأشكاله المتنوّعة بين الشفهية والكتابية بالإضافة إلى كونه يعطينا صورة كاملة عن قطبي عملية التخاطب (المتكلّم والمتلقي) فبواسطة الحجج المستعملة، ندرك شخصية هذين القطبين وإمكانياتهما، وهذا انطلاقا من كونه –الحجاج- "علاقة بين طرفين أو عدّة أطراف تتأسس على اللّغة والخطاب، يحاول أحد الطرفين فيها أن يُؤثر في الطرف المقابل جنسا من التأثير يوجه به فعله، أو يُثّبت لديه اعتقاده، أو يُميله عنه أو يصنعه له صنعا"[13].

فمن بين الأهداف الأساسية للعملية الحجاجية التأثير، فالنظرية اللسانية كان منطلقها من الفكرة الشائعة "أنّنا نتكلّم عامّة بقصد التأثير"[14]. ونفهم من هذه النظرية أنّها تبيّن لنا أنّ اللّغة تحمل بصفة ذاتية وجوهرية، وظيفة حجاجية.

وبالإضافة إلى التأثير، فالحجاج يعدّ أيضا شكلّا من أشكال التواصل والتفاعل والتحاور والتخاطب، وذلك لأنّه يمثّل "ظاهرة اجتماعية وثقافية

له علاقة بالاستدلال والمنطق، محُايث لنظام اللّغة الداخلي، ومنفتح على العالم الخارجي، ومرتبط بدواعي القول"[15]، فهو ظاهرة اجتماعية بامتياز، لأنّ قضاياه ليست محصورة في مجال معيّن، بل تمسّ كلّ القضايا التي تحوي المعارف الإنسانية على اختلاف مستويات طبقات المجتمع وفئاته.

ويجيب **(فيليب بريتون) (PHILIP BRITON)** في هذا الصدد عن السؤال "متى مارس الإنسان الحجاج؟ الجواب: منذ أن تواصل أو بالأحرى منذ أن كانت له آراء ومعتقدات وقيّم يحاول أن يتقاسمها مع الآخر"[16]، أمّا كيف يتمّ هذا التواصل؟ فيتمّ عن طريق الفعاليات التي في اللّغة (الأساليب) وبالنتيجة ستحدث مشتركات فكرية، قابلة للنقاش بين الطرفين؛ بمعنى إذا كان التواصل الخطابي مرتكزا على تداول الرسالة بين المرسل والمتلقي وفق نسق معيّن يوفر تفاعلا إيجابيا بينهما، فهذا يعني بالضرورة أنّ عملية التواصل البشري لا تحدث من غير تحقّق غاية ما، وبالطبع هذا غير حاصل، فالمتحقّق حتما أنّ هذا التواصل إنّما يحصل لإنتاج معرفة معيّنة مشتركة بين الطرفين، وذلك أنّه كلّما "كان تقاسم المعلومات موجودا كان ذلك شرطا لحدوث التواصل"[17].

وبما أنّ محور الاتصال في الحياة هو الإعطاء والأخذ في الخطاب فالموقف في الخطاب الحجاجي إذن هو موقف المخاطِب والمخاطَب؛ أي أنّ هذا الأخير يكون مشاركا للرأي متأثرا فيه، ومن خلال سياق الاستقبال يتّم التأثير والتوصيل ومن ثمّ التغيير عن طريق تمثّلات الحجج بتوظيف اللّغة، وعلى وفق هذا الفهم يكون المتلقي بالمستوى نفسه للمرسل. "ولعلّ هذا ما يجعلنا نقول إنّ المتكلّم والمستمع الذي يصير هو نفسه متكلّما، وفقا لمبدأ العكسية **(لبنفنيست)** عضوان فاعلان في التفاعل الخطابي، وهو ما يوافق مفهوم التفاعل..."[18]. وأشار **(بيرلمان)** حيال هذا بأنّ اللّغة ليست

أداة توصيل وتخاطب فحسب؛ وإنّما أداة تفاعل بين المتعارفين، وأنّ هذا البعد التداولي للّغة يستحضر حججا؛ لفهم كثير من الأنشطة اللّغوية، التي تتضمن قضية ما يكون فيها الهدف، لتأسيس بناء فكري عميق، تندمج فيه أبعاد المتكلّم والمستمع والمقام.

وممّا لا شكّ فيه أنّ الخطاب التعليمي مبنيا أساسا على التفاعل والتبادل والتحاور والتواصل الفعّال في إطار العلاقات الثنائية والجماعية بين الأستاذ والتلاميذ، حيث لا يمكن أن نتصور عملية تعليمية تَعَلُّمِيَّة ناجحة بدون تواصل فعّال، مبني على أسس منهجية متينة، محترما للقواعد العلمية والشروط الضرورية لتحقيقه، ذلك لأنّ التعليم والتعلم ينبنيان على تبليغ وتبادل المعارف والخبرات، مثلما يعتمدان على التفاعلات والتأثيرات المتبادلة بين الأطراف المتواصلة. وبالتالي فإنّ "استيعاب الرسالة من المُخَاطِب (الأستاذ) تتوقف على طبيعة العلاقة المتكافئة المتوازنة بين طرفي العملية الاتصالية التعليمية التربوية".[19] ولكي يتواصل الأستاذ مع التلاميذ في المرحلة الثانوية بكيفية جيّدة، ينبغي عليه أن يمتلك أربع مهارات أساسية هي[20]:

أولا- انتقاء محتوى الخطاب التواصلي: حيث يتمّ انتقاء مضامين الخطاب التواصلي في ضوء الأسئلة التالية: التي على الأستاذ استحضارها وهو يُعِدّ رسالته التعليمية:

- ما الغاية التي أسعى إلى تحقيقها؟ (النتيجة)
- من أين ينبغي أن أبدأ؟ (نقطة الانطلاق، أي وضعية التلميذ عند بداية التعليم) ويشتمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية:
- من هم المخاطَبون (التلاميذ) وما هي مواصفاتهم وخصوصياتهم...؟
- ما هي معارفهم ومواقفهم وأنماط سلوكهم في الموضوع؟

- ما هي خبراتهم السابقة؟
- ما هي العناصر التي تشكلّ الأوّلوية عندهم (مستوى الخطورة ونوع التدخل)؟
- ما هو مستوى التجانس العقلي/الفكري والاجتماعي/الثقافي بينهم؟
- ما هي المفردات والصيغ والأفكار التي تلائم المتعلمين وتوافق مخيلاتهم وتمثُّلاتهم للواقع المعاش؟

ثانيا- شروط بناء الخطاب: لكي يكون الخطاب وقائيا وذا وقع إيجابي في مجموعة المتعلمين لابدّ أن يحرص الأستاذ فيه على:

- إثارة اهتمام المتعلمين بأن يولد عندهم حاجات تشدّهم إلى موضوع لتدمجهم فيه بالتدرج.
- الإحاطة بكلّ جوانب الموضوع وأبعاده، في شكل نسقي تفاعلي.
- إبراز الأساليب الناجعة المعتمدة في مجال التعليم.
- العمل على بناء وترسيخ مواقف وأنماط سلوك إيجابية تتعلّق بالمتعلمين.
- تحديد الحيّز الزمني الذي يمكنه أن يشدّ فيه اهتمام المتعلمين للموضوع بدرجة عالية.
- اعتماد لغة تواصلية تناسب المتعلمين.

ثالثا- تبليغ الخطاب: تعتبر مجموعة المتعلمين مجموعة مستمعة بامتياز. ولذلك فالتفاعل معها لابدّ أن يكون منهجا حتّى يجعلها أكثر انتباها بالموضوع. ويحدث ذلك حينما يكون الأستاذ قدّم الأسئلة المنهجية لعمله وأجاب عنها. ومن هذه الأسئلة:

- ما هو الهدف الحقيقي الذي أسعى لتحقيقه مع هذه المجموعة؟
- ما هي الأفكار العامّة والجزئية التي أعالجها في هذا اللقاء؟

- كيف أنظّم هذه الأفكار؟ ما هي المسلمات والإشكاليات التي أنطلق منها لمناقشة أفراد المجموعة؟
- ما هي الحجج والأدلة التي أوظفها ترسيخا للأفكار التي أناقشها بغية إقناع تلاميذي (حجج عقلية/ منطقية، أمثلة شعبية، أمثلة من الواقع المعاش، آيات قرآنية وأحاديث نبوية، أبيات شعرية..)؟
- ما هي المقاربات المنهجية التي أسلكها في التعامل؟
- ما هي الدعامات التكتيكية المساعدة في العمل؟

رابعا- قياس وتقويم أثر الخطاب التواصلي: إنّ استقبال الرسائل التعليمية خلال التواصل، ليس عملية استهلاكية، تقتصر على تلقي الخطاب من طرف التلاميذ دون معرفة وقعه في السلوك. لذلك ينبغي على الأستاذ أن يقيس الأثر الذي أحدثته الرسائل التواصلية في المتعلمين ويتمّ ذلك بإيجاد إجابات عن أسئلة يطرحها على نفسه من مثل:

- ما هي نتائج تعليمي؟ ويشمل هذا السؤال على الأسئلة الفرعية التالية.
- ما هي ردود أفعال المتعلمين في موضوع ما؟
- لماذا كانت ردود الأفعال سلبية تجاه موضوع معين بينما كانت إيجابية في موضوع آخر؟

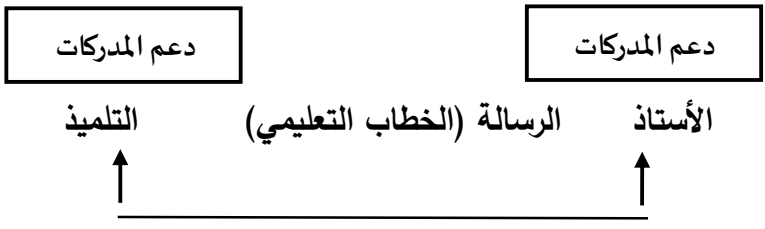
وبالإجابة عن هذه الأسئلة وغيرها يستطيع الأستاذ أن يُعيد النظر في بنية ومحتوى وطرائق التواصل، ويبني بشكلّ فعّال يعمل على توطيد علاقته بالتلاميذ، وبالتالي يصير فهم المحتوى التعليمي، متوقّف على ما يوفّره المعلّم من جو اجتماعي؛ كالعطف والحنان، أو من ألفة بين كلا الطرفين، فالمُخَاطَبْ (التلميذ) لا يجب أن يكون مستمعا فقط كما كان في القديم، عندما كانت مهمّة المرسل التلقين والإلقاء، وإنّما يجب أن يكون جزءا فاعلا في عملية الاتصال ككلّ[21]. فيتحول من متلقٍ مخاطَبٍ إلى

مرسلٍ مخاطِبٍ، فيسأل ويستفهم ويعبر عن رأيه وفهمه، كي يتمكّن الأستاذ من تقييمه وتقويمه.

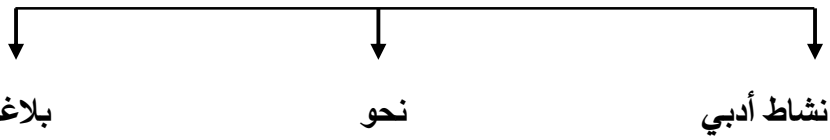
فمن أهداف المقاربة بالكفاءات هي جعل التلميذ محور العملية التعليمية في التعليم النشط. ولا ينحصر دوره في التلقين والاستقبال. بل هو مشارك ونشط ومتفاعل وإيجابي في المنهاج المبني على الطرائق النشطة فهو يتعلم بالنقاش والحوار، وتبادل الأدوار، والتعلّم التشاركي والتعاوني. ولعلّ هذا ما يكتسبه من مهارات وإبداء الرأي، واتخاذ القرار والتفسير والتعليل، وجمع المعلومات، والتعلم الذاتي، وحل المشكلات والابداع"[22]. فالمقاربة بالكفاءات إذن هي مسألة تحصيل للملكة اللّغوية (ما يساوي الملكة التواصلية)، أكثر ممّا تتعلق بالتلقين؛ علما أنّ ما يُعتد به علاوة على المسألتين، هو التملُّك الذي يُبنى أكثر عن خلوص التعلم.

وبالتالي فهي لا تعني في تعليمية اللّغات سوى تقريب المتعلم من القدرات التعبيرية بما فيها القدرة التواصلية والقدرة الأدبية الانطباعية أو الابداعية.

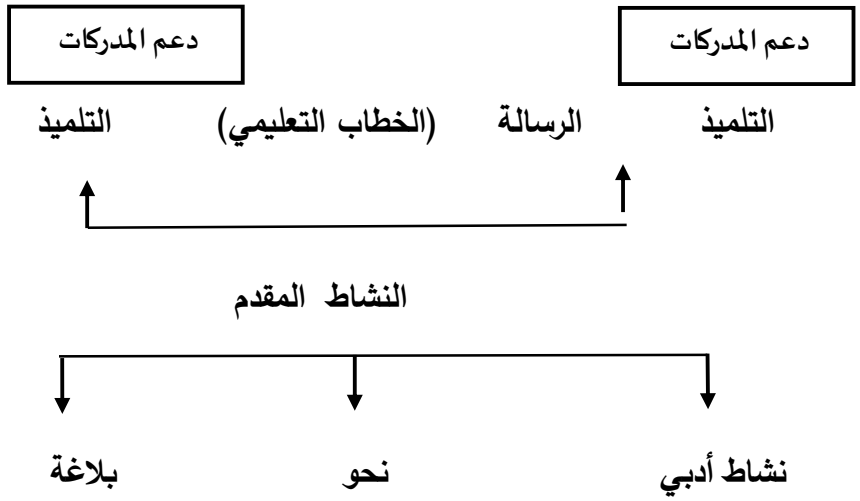
وهناك حقيقة تُقرّ بأنّ الخطاب التعليمي لا يقتضي أن يبقى المرسل مرسلا، والمستقبل مستقبلا، فقد يتحوّل المستقبل إلى مرسل والمرسل إلى مستقبل، وبهذا تتمّ عملية الاتصال بصفة عامّة بشكلّ دورة متكاملة تعرف بحلقة الاتصال[23]، فتكون العملية مجسّدة مثلما توضحه الخطاطة التالية[24]



النشاط المقدّم



ونفهم من خلال هذه الخطاطة أنّ الخطاب التعليمي في المرحلة الثانوية ووفق ما نصت عليه المقاربة المعمول بها حاليا في أوساطنا التربوية –المقاربة بالكفاءات- يقوم على ثنائية (المرسل والمرسل إليه) والمتمثّلة في (الأستاذ والتلميذ) على التوالي والتبادل، (أنا + أنت) أو (أنت +أنا)، فيمكن أن يكون الأستاذ ملقيا- وهو المتعارف عليه في العادة- والتلميذ متلقيا، وقد يتبادل الطرفان الأدوار، فيصبح التلميذ ملقيا باحثا عن المعرفة ومنتجا لها، والأستاذ متلقيا ؛أي مرشدا وموجها، ونمثّل له بالشكلّ التالي:



ونفهم من هذه الخطاطة أنّ التلميذ يكون ملقيا باحثا عن المعرفة ومنتجا لها، والأستاذ متلقيا مرشدا وموجها له، وذلك حينما يكون التلميذ في وضعية إجابة أو سؤال، أو يكون الأستاذ في تقويم نهائي لدرسه.

ولا مندوحة إن قلنا أنّ المتعلّم المعاصر هو القادر على المناقشة والحوار، وطرح الأسئلة، وإبداء آرائه وأفكاره، أو الإجابة على الأسئلة بحسب طبيعة الرسالة الموجهة وحسب وجهة نظره وفهمه لها.

ولمّا كان للكلام فعالية تواصلية بين مرسل ومستقبل، فإنّ التواصل عن طريق اللّسان يعد من أرقى ضروب التواصل كونه أداة للفصاحة، فعن طريقه تتخاطب الجماعات والأفراد، ويتمّ تبادل الأطروحات على اختلاف مستوياتها، فلا تواصل باللّسان من غير حجاج، ولا حجاج من غير تواصل"[25]، ومن هذا المنطلق أدخل بعض الدارسين الكلام المنطوق في الخطاب، فدخل بذلك التدريس بصفة عامّة والتدريس الثانوي بصفة خاصّة في دائرة الخطاب. حيث يمكننا القول أنّ الخطاب التعليمي الثانوي خطاب قيل على لسان الأستاذ "اجتهاد شخصي منه" أو غيره يحاول فيه تبسيط المادة التعليمية وجعلها في متناول التلاميذ، وهو من هذا المنطلق "عبارة عن نصّ أو جملة نصوص يعرضها الأستاذ على تلاميذه يقدّم رؤاه وأراء غيره في الموضوع الذي يدرّسه" وقد تكون هذه النصّوص شفهية من خلال الشرح والمناقشة والحوار وغيرها... أو نصوص كتابية؛ أي أنّه "خطاب يتكرّر فيه خطاب الآخر وهي ميزة خاصّة بالعمل التربوي"[26].

يقول (**جوسدورف**) (1963Gusdorf): في هذا الصدد "من الممكن أن نقول أنّ كلّ حقيقة إنسانية ترجع إلى حقيقة الحوار والتعبير الشفوي" بمعنى أنّ للكلام أهميّة قصوى في حياة الإنسان وخاصّة حياته التعليمية، وهو دلالة على وجوده وتفاعله مع غيره.

ومن هذا المنطلق يكتشف التلميذ العالم ويبني معارفه من خلال التحدث والكلام الذي يشاركه فيه غيره، هذه الشراكة يوضحها (**جوسدورف**) قائلا: "إذا تَكلّمْتُ فذلك يكون لغيري أكثر ممّا هو لي، أتكلّم

لأوجه إلى الغير ولأن يفهمني، فالكلمة هنا هي مثل همزة الوصل، لكن حتى يفهمني الغير لابدّ أن تكون لغتي لغته".

ووصولا بما سبق، فإنّ الخطاب الشفهي يكتسي أهميّة كبيرة، ويتبوأ المكانة الأوّلى في التعليم الثانوي؛ فالأساتذة يستخدمون بكثرة الخطاب الشفهي في تدريسهم، لأنّ أساس الدرس في المرحلة الثانوية مبنيٌّ على المقومّات الحجاجية المتمثّلة في الشرح والتفسير والتعليل والمناقشة من خلال الحوار المتبادل بين الأستاذ والتلاميذ، ولكي يمارس المخاطِب (الأستاذ) التدريس للعدد الهائل من التلاميذ، فهو يستعمل المناقشة لنموّ المهارات المطلوبة للتحدث أو يستعمل جماعات صغيرة للتدريب على التحدث كجماعات تُعِدُّ حديثا تبرز فيه أسس التحدّث الفعّال. لكنّ "المناقشة ليست مجادلة يحاول المتكلّم فيها أن يُثبت أنّه على صواب وأنّ معارضيه مخطئون. إنّها ليست مغالطة للحقائق، وليست جملا عادية لوجهات النظر من غير دليل. وهدف المناقشة ليس دائما الحصول على إجابات على أسئلة، ومع هذا فغالبا ما يكون الهدف أن نجد حلا لمشكلّة أو نصل إلى حكم يتّفق عليه جميع الأعضاء"[27]. وكلّما كان المدرّس طلق اللسان يتحدّث بدون تكلّف، كان وقعه ووزنه بين تلاميذه، وتعلقهم به أكثر والإقتداء به أكيداً وبالتالي اقتناعهم به، ولا نقصد الفصاحة هنا لوحدها، بل أن تكون مقترنة بالتبليغ والتوجيه. ولعل النظرية الحجاجية في اللّغة تقوم أساسا على هذين المبدأين.

ولو عدنا إلى مراحل إنجاز نشاط النصّوص الأدبية والتواصلية المقرّرة في كتب المرحلة الثانوية لوجدناها متبوعة بمناقشة تحمل قراءات متعدّدة ولا سيّما في مرحلتي "اكتشاف ومناقشة معطيات النصّ" و"تحديد بناء النصّ"، وفي "الاتساق والانسجام". فالمناقشة أهمّ مراحل الدراسة

الأدبية؛ "فمن شأنها أن تدفع التلاميذ إلى المزيد من التمعن في النصّ بجميع مستوياته: الصوتية والمعجمية والتركيبية، وذلك من أجل إثبات فرضية معيّنة أو دحضها. سيجد المدافعون عن فرضية ما أنفسهم مضطرين للتنقيب في النصّ والبحث عمّا يدعمها، بينما يعمل الفريق المعارض على جمع الحجج والأدلة النصّيّة التي تفندها. والحاصل في كلّتا الحالتين مجهود فكري معتبر، وتواصل أدبي مثمر"[28]. وبالتالي فالنتيجة الحتمية لهذا النقاش هي اختفاء التفسيرات الواهية ذات السند الضعيف، وبروز التفسيرات القوية التي لا يلبث أن يشترك فيها أغلب تلاميذ الفصل. كما يمثل المعنى النهائي الذي يتمّ التوصّل إليه ثمرة جهود جماعية، تآزرت وتكاملت فيها كلّ الآراء بصورة تفاعلية تلقائية.

وتكون هذه المناقشة كما ذكرنا عن طريق الحوار وهذا الأخير يعد "أفضل أسلوب يتّخذه الإنسان بوصفه منهجا لنقل معلومات إلى غيره على أن يتّسم المحاوِر بالثقافة المتنوّعة والعلم الذي يخدم المحاوَر في إزالة الشبهات التي تشوب فكر الآخرين... والحوار هو لغة العقلاء، لا بدّ أن يتّسم المحاور بالحلم والمرونة وعدم التعصب ... والبعد عن الجدل الذي يخرج أسلوب الحوار عن غاياته[29]، وهو "إدارة الفكرة بين طرفين مختلفين أو أطراف متنازعة، وذلك عن طريق الأخذ والرد في الكلام وطرح الحجة، وبيان الرأي والرأي المضاد"[30]. وبذلك "...يكون الحوار بوجه عام بين طرفين: الأوّل يسأل والثاني يردّ، ويتعيّن فيه أن يكون ذا هدف يتعاون الطرفان من أجل تحقيقه ويلتزمان لأجل ذلك بجملة من الضوابط والمقتضيات"[31].

وليس بخفي على أحد أنّ صلة الحجاج بالحوار أو الحوارية وثيقة؛ إذ من أوكد خصائص الحجاج أنّه حوار؛ حوار بين طرفين أو أكثر يحكمه الاختلاف والتباين بل التناقض أحيانا كثيرة. ولهذا تتباين الآراء فتختلف عندها الحجج وتتضارب الأدلة والبراهين. ويأتي بعضها ليدحض البعض الآخر ويفنّده ويشكلّ الطرف الأوّل في الحوار الباث، والطرف الثاني هو المتلقي. والثابت أنّ الباث يجادل المتلقي إمّا بشكلّ مباشر أو بشكلّ ضمني غير مباشر. وعندها يستدعي خطابا غائبا ويحاوره ويستدعي حججا يقارعها بحجج أخرى قد تدحضها وتفندها، ولهذا ندرك أنّه لا حجاج بدون حوار؛ فالحوار هو الأرضية التي عليها يتأسّس الحجاج وينبني، أو هو الفضاء الضروري لكلّ حجاج ، فلو وقفنا عند الحوار في الخطاب التعليمي لوجدناه "شكل من التفكير يشترك فيه الغير، والتفكير هو حوار مع الذات، فالحوار التربوي هو الذي يجعل المتكلّم يسمو إلى مستوى التفكير الشخصي"[32]، ويقول (لوري) (LEROY): "إذا وقفنا عند الوصف السطحي قد نكتفي بالقول أن هناك حوار بمجرّد التحدّث مع بعض وبمجرد ما نبلّغ ونعطي ونأخذ، والحوار يعني تبادل المعلومات والتوصيل الثنائي".

ووصولا بما سبق فإنّ الحوار هو: طريقة نشطة، وأنّ الأطراف التي تتحاور باستطاعتها أن تتعلّم شيئا ما من بعضها، وبطبيعة الحال فالقسم الدراسي هو مكان يحدث فيه لقاء إنساني وتفاعل نفسي، واجتماعي تؤثر بواسطته الشخصيات في بعضها وتكون مصدر حثّ وإثارة فيما بينها، وبهذه الخصوصية يشكلّ المكان المفضل والأكثر ملاءمة لقيام حوار حقيقي وفعّال. ويكون الحوار حقيقيا لما تتدخل الشخصية بكاملها وتندفع للتعبير عن انفعالاتها وأفكارها وتجاربها بصراحة وتلقائية، لأنّها

تشعر بأنّها مقبولة من جهة، وتقبل بصفة كلّية أحاسيس وأفكار وتجارب الآخرين من جهة أخرى، لأنّها ترغب في لقائها، حتى وإن دفع ذلك إلى تغيير في مواقفها ونواياها من أجل التعاون في بحث مشترك"[33]؛ فأثناء الحوار "الأستاذ لا يتكلّم وحده؛ بل يكون هناك تفاعل متبادل بينه وبين التلميذ عن طريق المناقشة والتداول على موضوع ما، فيسأل المعلّم التلاميذ ويسمع منهم الأجوبة المختلفة لأجل التدريب على التخمين والحدس الذهني لتنمية الجوانب العقلية. وبما أنّ هذه الطريقة تعتمد على الأسئلة فيشترط لنجاحها أن تكون واضحة بسيطة"[34].

ومن مقومات الحوار في الخطاب التعليمي: الاستدلال: فالأستاذ عن طريق الحوار يقود التلميذ حتما إلى الاستدلال بوصفه شخصا لا يقبل الأحكام المسبقة ولا الأفكار الاعتباطية، ولا يخضع للتهديد والمساومة ولا للأسلوب العاطفي في التعامل مع المعرفة، وحتّى يتمكن المتعلّم من خوض حوار حقيقي وصادق لابدّ له بالطبع أن يسيطر ويتحكّم في عمليتين أساسيتين هما: التفاوض (**NEGOCIATION**) وعملية التبرير (**JUSTIFICATION**).

وانطلاقا من هذا التحاور سيكون التفاعل. ومن التفاعل سيكون التأثير والاستمالة. ومن الاستمالة سيكون الحجاج والإقناع.

لكنّ يجب أن نشير في هذا المقام إلى أنّ الحجاج لا يتجلى في الخطابات التعليمية الشفهية فقط؛ لأنّ هذه الأخيرة تقوم في التعليم الثانوي انطلاقا من الخطابات المكتوبة الموجودة في النصّوص، وهذا ما نصّ عليه منهاج اللّغة العربية حيث جاء فيه ما يأتي "قد استقر الأمر على أنّ النصّ الأدبي في مرحلة التعليم الثانوي يدرس دراسة كلّية اعتمادا على كون النصّ ظاهرة لغوية متعدّدة الأبعاد معقّدة في تشكيلها ومضامينها

الأمر الذي يجعل معالجة النصّ تستمد من آفاق مختلفة منها المقاربة النصّية" (المنهاج، ص 8)، التي تعني التعامل مع النصّ على أنّه وحدات لغوية ذات وظيفة تواصلية واضحة تحكمها جملة من المبادئ منها: الانسجام والتماسك أو الاتساق.

لأنّ النصّ في النهاية على حدّ تعبير (**أيوالد لانغ**) ما هو إلا شكل أو كيفية وجود العناصر اللّغوية في فعل التواصل. كما أنّ بحوث علم النفس اللغوي وعلم النفس المعرفي أثبتت أنّ النصّ هو أصغر وحدة في التعامل والتواصل وقد أكد هذا (**هاليداي**) في تجربته مع ابنته، وغيره من الباحثين مثل (**شارول وآدم**). فالمقاربة النصّية تعتمد على تفعيل الخطاب التعليمي بين الأستاذ والتلاميذ بواسطة تشريح وتحليل النصّ المفتوح الذي يكون أرضية لإنتاج نصوص أخرى ودروس أخرى غير متناهية عبر روافده المتفرغة منه.

والنصّ المقرّر "يعتبر ملفوظا يتطلب الاستجابة لأنّه مثير بدوره لعملية التلفّظ التي يستفزّ إليها الأستاذ والتلميذ في المناقشة والإثراء، وبذلك يستوي النصّ وكلام الأستاذ وكلام التلميذ باعتبارها جميعا ملفوظات ونصوصا وخطابات بكلّ بساطة"[35]؛ لأنّ الملفوظ هو "جملة ما يتلفّظ به الإنسان ويكون محدّدا ببداية ونهاية، كأن يكون محصورا بين سكونين في الخطاب الشفوي، أو بين علامتي ابتداء وانتهاء في الخطاب المكتوب والملفوظ بذلك يكون جملة أو فقرة أو نصّا، ويطلق على صاحبه اللافظ"[36]، والنصّ باعتباره ملفوظا فإنّه يتضمّن قواعد التلفّظ التي ينبغي غرسها في ذهن التلميذ حتى يتمكّن من إنتاج نصوص أخرى على النمط المقروء أو المسموع أو المشروح. وبالتالي يستطيع التلميذ في المرحلة الثانوية أن يكتب موضوعا أو أن يكتب مقالة بل ويكتب نصّا؛ فهو قادر

على إنتاج نصّ حجاجي يدافع فيه عن رأي أو يدحض فكرة معيّنة باعتماد قوة الحُجّة وسلامة التعبير.

ومن ثم حقيقة في البحث الحجاجي تؤكد على أنّ كلّ النصّوص والخطابات التي تنجز بواسطة اللّغة الطبيعية حجاجية، لكن مظاهر الحجاج وطبيعته تختلف من نص لنص ومن خطاب لخطاب. وهذا شأن النصّ التعليمي باعتباره نمطا من أنماط النصّوص المتعدّدة.

وتتجلى أهداف النصّ في العملية التعليمية التأثير في المتعلم لتحقيق المشاركة في الخبرة مع المعلم، وذلك من أجل "التأثير على أفكاره لتعديلها وتغييرها أو على اتجاهاته أو على مهاراته"[37] من خلال النصّوص التعليمية المتداولة بين المعلم والمتعلم. ومن هنا، فإنّ الهدف الذي يتوخاه النصّ في العملية التعليمية، هو تعبير عن نيّة تعلن عن التغيير الذي يرغب المدرس في إحداثه لدى التلميذ، أي تخبر بماذا سيكون التلميذ قادرا على إنجازه بعد الانتهاء من الدرس أو من مجموعة من الدرس"[38].

وبما أنّ الحجاج كامن في اللّغة، وهدفه الإقناع، فاللّغة تهدف إلى تحقيق غاية معيّنة، وفي الخطاب التعليمي غايتها الوصول بالتلميذ إلى استنتاج القاعدة وفهمها وإعطاء أمثلة واقعية عن ذلك، كما أنّ الحديث الذي يتمّ بين المتكلّم (الأستاذ) والمتلقي (التلميذ) تكون غايته التأثير والتعديل في سلوك المتعلّم وفكره. فالكلام لا يُعبّر عن شيء فقط، وإنما يُفعّل أيضا، فالكلام فعل وبهذا تدرس اللّغة على أساس استعمالنا لها.

فتحليل اللّغة تداوليا يوصلنا إلى فهم ما يحيط بنا بعيدا عن كلّ تحليل تجريدي ما ورائي. وبالتالي يكون سلوكنا اللغوي أفعالا كلامية، لأنّ كلّ لغة فعل كلام، فالتهديد والمدح والإطراء والدعوة والنفي والرفض

والقبول والتعزية والتحدي والاعتراف... كلّها أفعال كلامية تنجز، لكنّ هذه الأفعال الكلامية لا تتحقّق ولا تنجز بالطريقة نفسها في كلّ الوضعيات. فوضعية التواصل مثلا في العملية التعليمية تفرض صيغة الفعل الكلامي. إذن فعمق العلاقة بين المرسل (الأستاذ) والمتلقي (المتعلم) هي السبب الرئيسي في تحديد صيغة الفعل الكلامي. كما أن الأساتذة في العملية التعليمية يوظفون أفعالا كلامية أكثر من غيرها. فالمتكلّم هنا (الأستاذ) يأمر مثلا المتلقي (المتعلّم) بفتح كراسه وغلقه وقد يسأله عن حفظه لقاعدة ما وهذه الأفعال الكلامية قد لا نجدها بكثرة في وضعيات خطاب وتواصل أخرى، فلغة الأستاذ قد تكون عنيفة. كلّها استفهام وطلب مباشر.

وقد قسّمت الأفعال الكلامية تقسيمات متعدّدة لكنّنا سنقف عند تقسيم فالفيلسوف (**جون سيرل**) (J. R . SEARL) كونها ستساعدنا في تحليل أفعال الكلام المستعملة في المرحلة الثانوية خاصّة المتعلّقة منها بخطابات الأساتذة المقدّمة أثناء سير نشاط الظواهر اللّغوية. حيث قسم الأفعال الكلامية إلى أفعال كلامية مباشرة: وهي عبارة عن الأقوال التي تدلّ صيغتها على ما تدلّ عليه الأقوال؛ أي الصّيغة تساوي المحتوى، أو بتعبير آخر هي الأفعال التي يكون فيها تطابق بين معنى الجملة أو بين الفعل الكلامي وما يقصده المتكلّم و يفهمه المخاطب، وتنحصر هذه الأفعال في الخطاب التعليمي للمرحلة الثانوية فيما يلي:

1- <u>الأفعال الكلامية الدالة على الإثبات:</u> كقول الأستاذ (المتكلّم) مثلا أثناء شرحه لدرس المجاز المرسل: "قلنا أنّ كلّمة مرسل بمعنى غير مكلّف بعلاقة معيّنة أو محدّدة، وإنما له علاقات مختلفة تعرف من خلال السياق≠ لأنّه عندما تكون له علاقة واحدة –وهي علاقة المشابهة يصبح

استعارة≠ إذن فالعلاقة بين الإنسان والأسد المذكور هي علاقة مشابهة ≠ إذن فهو مقيّد بعلاقة واحدة"

2- **الأفعال الكلامية الدالة على الاستفهام:** الأستاذ (المخاطِب): مثلا "من يذكرنا بأهمّ المنصوبات من الأسماء؟ (المتعلمون) "الحال، المفعول به، المفعول المطلق، التمييز".

(الأستاذ) إذن : " ما هو التمييز؟ (التلاميذ: كلّ واحد يعطي تعريفا خاص حسب فهمه)

الأستاذ (بعد شرحه لمعنى التمييز مثلا) "هل فهمتم ماذا أقصد"؟.

المتعلمون (نعم يا أستاذ) .

3- **الأفعال الكلامية الدالة على الأمر:** " .. لا يمكن أن نتصوّر وجود لغة دون جماعة لغوية تستعملها كقول الأستاذ للمتعلمين: ماذا أيضا؟ (أثناء إجابتهم المختلفة عن سؤاله) "دونوا القاعدة"- "افتحوا الكرّاس" "انتبهوا معي" "لاحظوا معي جيدا" "يكفي حديثا" ...إلخ. وهذا يعدّ أمرا صارما.

4- **الأفعال الكلامية الدالة على الإخبار:** تدلّ عليها الأفعال القائمة على الإخبار، وتكمن وظيفتها في نقل المخاطِب (التلميذ) إلى وضع معرفي جديد.

فالأستاذ هنا يؤدي دورا هاما في العملية التواصلية الإخبارية فهو يأتي بمعلومات وبأخبار جديدة يعيها ذهن المتعلم، ويستقبلها بوضعيات معرفية جديدة تساعده أثناء سيرورة الدرس.

كقول الأستاذ مثلا "إذن : تحدثنا فيما سبق عن البلاغة وقلنا بأنها تنقسم إلى ثلاث أقسام" ، "تطرقنا إلى أنواع الجناس وقلنا هناك أربعة أشياء يجب أن تتعلق بهاتين الكلّمين".

5- **الأفعال الدالة على الحكم:**

إذن ≠ الآن نواصل≠ ديرو عنوان جانبي..".

الآن" أملي عليكم تعريف التمييز و أنواعه.."

6- **الأفعال الدالة على العرض:** تستعمل لإقناع المتلقي (التلميذ) وتنحصر هذه الأفعال في الإثبات، التأكيد، النفي، الوصف، التعريف، التأويل، الشرح، التوضيح...

ففي درس "التمييز" الأستاذ مثلا يستعمل بعض أفعال العرض كإثبات صحة التعريف بتقديم أمثلة عن ذلك، وتأكيد الأمثلة بإعرابها لتتضح الفكرة لدى المتعلم، وتترسخ المعلومة في ذهنه حتى وإن لم يحتاج إلى الشرح المطول ولا يقتضي من الأستاذ الإطناب أو ما يسمى باللفظية الزائدة أثناء الشرح. والأمثلة هنا هي بمثابة تمثيل ونحن نعرف بأن التمثيل يعدّ من دعائم الخطابة لما يحققه من إقناع وتأثير؛ إذ أن إعطاء المثل أو المثال انتقال بالسامع من الغموض إلى الوضوح، من العام إلى الخاص، ومن المجهول إلى المعلوم وفي ذلك إفهام له، وتأثير فيه وإقناعه بموقف ما؛ فهو بذلك خير طريقة للتدليل وأصح حجة للإقناع. بالإضافة أيضا إلى وسيلة الاستشهاد كأن يقول الأستاذ: مثلا في نص مدح الرسول (ص) هل ترى في مقارنة الرسول بباقي الأنبياء وباقي الخلق ما يخدم المدح؟ وضح ذلك؟

– هل وصل الشاعر إلى إقناعنا بأنّ محمدا أفضل المخلوقات؟ علل

ويستشهد التلاميذ في إجاباتهم بما يحفظونه سواء أكان استشهادا من النصّ المدروس أو استشهاد من القرآن أو الحديث النبوي أو أبيات شعرية أو مثل وحكمة وغيرها...

وأمّا النّوع الثاني فيتمثّل في **الأفعال الكلامية غير المباشرة** وهي تلك الأقوال التي لا تدل صيغتها على ما تدل عليه، أو بمعنى أخر الفعل الذي لا يطابق فيه قصد المتكلّم معنى الجملة والذي يفهمه المخاطب من مجموع أوضاع التواصل، ويرى **"سيرل"** بأنّ سلوكاتنا اللّغوية اليومية تزخر بالأفعال الكلامية غير المباشر؛ بل أنها هي أكثر استعمالا من باقي أنواع الأفعال، لذا يتعيّن على المتخاطبين اكتساب القدرة على التمييز بينها وبين الأفعال المباشرة، ويكون ذلك خاصّة بالرجوع إلى مقام الكلام. وينبّه **"سيرل"** إلى أنّ الخطأ في تأويلها يمكن أن يتسبب في اضطراب عملية التبادل الكلامي[39]. وأبرز مثال على ذلك المثال المشهور: هل يمكنك أن تناولني الملح ؟ فظاهره استفهام ولكن دلالته لا تشير البتّة إلى الاستفهام وإنّما إلى الطلب[40].

ونجد هذا النوع من الأفعال الكلامية في الخطاب التعليمي، وتتجلى فيما يسمى بالاستفهام البلاغي ونجد أيضا هذا النوع من الأفعال الكلامية عند العرب القدامى الذين انتبهوا إلى الظاهرة، وعدّوها من فروعه ويشكلّ ذلك تقدّما لا مثيل له في الدراسات اللّغوية الأسلوبية.

وتجدر الإشارة إلى استعمال الأساتذة لأفعال الكلام غير المباشرة في الخطاب التعليمي: كاستعمال التشويق مثلا للولوج في صلب الموضوع أثناء تقديم درس ما، خاصّة في نشاط الظواهر اللّغوية. فالأستاذ (المتكلّم) هنا يستعمل نصوص القراءة لاستخراج الأمثلة ليشوّق التلاميذ (المتلقين)

لاستنباط عنوان الدرس، ولفت انتباههم إلى ما هو مهم في الموضوع لإثارة مجموعة من التساؤلات التي يطرحها في ذهنه.

وبالتالي دفع الأفكار أو بالأحرى الحديث أثناء الإجابة عن تساؤلات الأستاذ (المتكلّم)، وتحديد الإشكاليات المطروحة في الموضوع لتقريب المتلقي (المتعلم) من المادة بوصفه باحثا ومتكونا فيها. أي أنّ الأستاذ ينبغي أن يبدأ من حيث يوجد التلميذ. فيختار مثلا بيتا معينا من النصّ الشعري ويبني به درسه، أو أن يأخذ وضعية معية مثلا كالطرق على المكتب كي يسكت تلاميذه ويثير انتباههم إلى الدرس فيقول: "يبدوا أن الطرق على الطاولة أصبح أمرا تقليديا؟ على ذكر التقليد، تعوّد الشعراء العرب في الشعر العربي على نمط معيّن، ثمّ انتقلوا إلى نمط جديدا، إذن فلنكتشف معا هذه التجديدات التي طرأت على الشعر".

إذن الأستاذ هنا انطلق من فوضاهم إلى النصّ فهو من جهة هدأهم ومن جهة أخرى أثار انتباههم للدرس. أو كقوله "قلنا أنّ الطرق حرك الأذن فسمعت، فنفذ إلى القلب فتحرك، فأوصى إلى العقل فقال التفت، إذن درسنا اليوم هو ...". فشعارنا في التدريس دوما: "إذا لم نشعر بالمتعة ونحن ندرّس، فما حاجتنا إليه". وهذا ما يعرف في العملية التعليمية بوضعية الانطلاق أو (التمهيد للدرس). أو ما نسميه 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 [41].

كما تستعمل أفعال كلامية غير مباشرة في الخطاب التعليمي؛ وتعدّ أفعالا كلامية إيجابية أكثر من سلبية كالأحكام مثلا : فالأستاذ هنا لا يطلق حكما على التلميذ أثناء إجابته الخاطئة بقوله له: "هذا خطأ" لأن الأستاذ هنا قد مسّ نفسية المتعلم، وقد يزرع في نفسه حالة من اليأس والفشل، وعدم تكرار المحاولة مرة ثانية لاعتقاده أنّ ذلك خطأ، وبالتالي عدم نجاح العملية التواصلية وتدني مستوى المتعلم، على عكس قول الأستاذ للمتعلم أثناء إجابته "نعم حاول أكثر"، أحسنت لكن حاول مرة ثانية"، "تقريبا" أو باستعمال تعابير الوجه الدالة على الرفض لكن بطريقة غير مباشرة، وبالتالي المحاولة من جديد. وهذا ما يمكن تسميه بأسلوب التعزيز.

بالإضافة أيضا إلى المظهر اللائق للأستاذ فهو سلوك مظهري مميّز، يستهدف الانسجام مع الصورة النموذجية لشخصية الأستاذ في أذهان تلاميذه. ويروم استمالة العيون بوصفها الطريق إلى التلاميذ، فالظهور بمظهر حسن يغري الناظر بالمتابعة لا محالة، ويجب الإشارة هنا إلى أنّ هذه الأفعال قد يوفّق فيها الأساتذة ذوي التكوين والخبرة والمستوى الثقافي.

وعلى العموم فإنّ هذه العمليات، هي في جوهرها التزام بآداب معينة في الكلام، وكما يمكن اعتبارها أيضا نوعا من الاستراتيجيات والتكتيك في الكلام، هدفه إيجاد أنجع السبل لتبليغ القصد والتأثير في المخاطب.

بالإضافة أيضا إلى أنّ الأستاذ في القسم يلجأ لعدة روابط حجاجية ولغوية من أجل الربط بين عناصر الدرس نذكر على سبيل الذكر لا الحصر:

مثلا في المقدمة (وضعية الانطلاق): يستعمل (في البداية، في هذا النطاق، بصدد، بالمناسبة، بخصوص، في خضم، فيما يتعلّق).

مثلا قوله: فيما يتعلق بالدرس السابق من يذكرنا بأهمّ الشعراء الذين ناصروا الدعوة؟

أو كأن يقول: "بالمناسبة هل أنجزتم الأعمال التي كلّفتكم بها أمس"؟ أو "بالمناسبة إنّ الامتحانات على الأبواب لذا استعدوا جيدا".

وفي منطق الأسباب يعتمد على روابط من قبيل (لأجل، لكنّ، بسبب، لأن، إثر ذلك، بما أنّ، لهذا، نظرا لأنّ،). ونأخذ على سبيل المثال قول الأستاذ لأحد تلاميذه: "أنت هنا في المدرسة لأجل طلب العلم وليس للهو والمزاح" أو قوله "بما أنّكم فهمتم الدرس إذن فلا داعي لأن أعيد".

أمّا في منطق النتائج: (صفوة القول، نتيجة، بالتالي، عقب ذلك، بعد ذلك، ومنه، إذن، نستنتج، مجمل القول..."

كأن يقول الأستاذ مثلا: "في نهاية الدرس إذن من يعيد لنا ما قلناه باختصار" وهذا من أجل تأكيد الفهم.

خلاصة: وصفوة القول أنّ الخطاب التعليمي حجاجي بالدرجة الأوّلى، لكونه خطابا متلفّظا به، يفترض متكلّما ومستمعا، تتوافر فيهما قصديه التأثير، بوجه من الوجوه، لإيصال رسالة ترمي إلى تعديل موقف المتلقي أو تغييره في إطار وظيفة الحجاج الذي ينشده المتكلّم. وبالتالي فهو كامن في المقاربة بالكفاءات من خلال التأثير والتفاعل والتواصل

والتحاور، وموجود أيضا في المقاربة النصّية كنمط لتحليل النصّوص الأدبية والتواصلية، كما أنّ المقاربة الحجاجية التداولية هي البديل المقترح في الخطاب التعليمي عامّة، في تعليمية اللغات خاصّة، إذ إنّها توفّر المعارف الهائلة في أقل وقت ممكن، كما تدرّب المتعلم على تعلّم اللّغة في ظلّ الاستعمال والتواصل، وبآليات دقيقة كالحِجاج الهادف إلى التأثير، المفضي إلى الإقناع والاقتناع، وبأفعال تقريرية تارة، وإنجازيه تارة أخرى على التبادل والتداول بين المدرّس والتلميذ، وفق مبادئ تجمع بين الكمية والكيفية والهيئة والتعاون والاقتضاء وغيرها من قواعد اللسانيات التداولية. وإذا حدث الفعل التعليمي التعلّمي في مثل هذه الظروف والمعطيات، فإنّه سرعان ما يرسخ في ذهن المتعلّم، ويسمو في سلوكه قولا وفعلا، ذلك لأنّ اللّغة رافد لكلّ العلوم، ووسيلة لتحصيل كلّ المعارف.

الهوامش:

[1] - ابن منظور، محمد بن مكرم، لسان العرب، دار صادر، بيروت، 1997، مادّة (حجَجَ)، ص 228.

[2] - أحمد أعراب، الحجاج والاستدلال الحجاجي، (عناصر استقصاء نظري)، مجلة عالم الفكر، المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب، الكويت، 2001، المجلد 30، العدد 01، ص 89.

[3] - المصدر السابق، ص 99.

[4]- Dictionnaire de la langue Française le grand Robert, Paris, 1989.t1, P :535.

[5] - المصدر نفسه، ص 535.

[6]- dictionary Cambridge, Cambridge Advanced learners , University Press,2nd pub , 2004, P56.

[7] - حول مفهوم الحجاج في الفلسفة –مقاربة فلسفية لسانية ديداكتيكية، مجلة فكر ونقد، المغرب، عدد26، 2000، ص 38.

[8] - أبو بكر العزاوي، اللغة والحجاج، العمدة في الطبع، الدار البيضاء، ط1، 2006، ص 15-18.

[9] - ينظر: جميل عبد المجيد، البلاغة والاتصال، دار غريب للطباعة والنشر، القاهرة، 2000م، ص 105.

[10] - محمود طلحة، تداولية الخطاب السردي دراسة تحليلية في وحي القلم للرافعي، عالم الكتب الحديث للنشر والتوزيع، إربد، ط1، 2012، ص103.

[11] - صابر الحباشة، التداولية والحجاج "مداخل ونصوص"، دار صفحات، مشق-سوريا، 2008، ص 50.

[12] - المرجع نفسه، الصفحة نفسها.

[13] - أبو بكر العزاي، اللغة والحجاج،ص8.

[14] - حمادي صمود، تجليات الخطاب البلاغي، دار قرطاج للنشر والتوزيع ، تونس، 1999، ص 8.

[15] - عبد السلام عشير، عندما نتواصل نغيّر "مقاربة تداولية معرفية لآليات التواصل والحجاج، أفريقيا الشرق، المغرب، 2004، ص 125.

[16] - Philippe Breton, L'argumention dans la communication نقلا عن مثنى كاظم صادق، أسلوبية الحجاج التداولي والبلاغي تنظير وتطبيق على الصور المكيّة، منشورات ضفاف، بيروت، ط1، 2015، ص59.

[17] - عبد السلام عشير، مرجع سابق، ص55.

[18] - عمر بالخير، معالم لدراسة تداولية حجاجية للخطاب الصحافي الجزائري المكتوب ما بين 1989م-2000م، أطروحة دكتوراه، جامعة الجزائر، 2005، ص190-191.

[19] - مجد هاشم الهاشمي، الاتصال التربوي وتكنولوجيا التعليم، ص 81.

[20] - ينظر: فاطمة عبد الرحيم النوايسية ، الاتصال الإنساني بين المعلم والطالب، دار حامد للنشر والتوزيع ، عمان- الأردن، ط1، 2012، ص68.

[21] - ينظر: المرجع السابق، ص53.

[22] - ينظر: شلوف حسين، تدريس النصوص الأدبية وروافدها في ظل المقاربة بالكفاءات بمرحلة التعليم الثانوي، ضمن أعمال الملتقى الوطني الدراسات الوصفية التحليلية التقويمية للسندات التربوية في مختلف الأطوار التعليمية، في ضوء المقاربة بالكفاءات، ج1، منشورات مخبر الممارسات اللّغوية، الجزائر، 2014، ص57.

[23] - ينظر: محمد محمود الحيلة، تصميم وإنتاج الرسائل التعليمية التعلمية، ص49.

[24] - ينظر: عبد الله بوقصة، تعليمية اللغة العربية في الجزائر مقاربة تداولية، مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية والإنسانية، قسم الآداب والفلسفة، العدد 12، جوان 2014، ص 7.

[25] - ينظر : طه عبد الرحمن، اللسان والميزان أو التكوثر العقلي، المركز الثقافي العربي، الدار البيضاء- المغرب ط3، 2012، ص 213.

[26] - ينظر: نوارة بوعياد، البنية الحجاجية في الخطاب التعليمي العلمي الجامعي، خطاب الأساتذة بقسم اللغة والآداب العربي-أنموذجا-، ضمن كتاب مباحث الحجاج بين التنظير والإجراء، مجموعة من المؤلفين، دار أم الكتاب للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2015، ص 452.

[27]- Variation et rituels en classe de langue, L.Dabene et Al, paris, Hatier. Credif, juin 1990, p52.

[28] - محمد صلاح الدين مجاور، تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية، دار الفكر العربي، القاهرة، 2000، ص255.

[29] - ينظر: الوثيقة المرافقة لمنهاج السنة الثالثة من التعليم الثانوي العام والتكنولوجي، للغة العربية وآدابها، الشعبتان: آداب وفلسفة، لغات أجنبية، وشعب: الرياضيات، العلوم التجريبية، تسير واقتصاد، ماي 2006، ص 6.

[30] - منصور الرفاعي عبيد، الحوار آدابه وأهدافه، مركز الكتاب، القاهرة، ط1، 2004، ص 60.

[31] - محمد نظيف، الحوار وخصائصه" التفاعل التواصلي"، إفريقيا الشرق ، الدار البيضاء، المغرب، 2010، ص 63.

[32] - رشيد الراضي، الحجاج والمغالطة من الحوار في العقول إلى العقل في الحوار، دار الكتاب الجديد المتحدة ، بيروت لبنان، ط1، ص111.

[33] - عبد القادر لورسي، المرجع في التعليمية الزاد النفسي والسند الأنيس في علم التدريس، جسور للنشر والتوزيع، الجزائر، ط1، 2014، ص 278.

[34]- ينظر: المرجع نفسه، ص، 279.

[35] - ينظر: صالح بالعيد، دروس في اللسانيات التطبيقية، دار هومة للطباعة والنشر والتوزيع، الجزائر، 2009، ص62.

[36] - أحمد سعدي، المقاربة النصيّة في تعليمية اللغة العربية "مرحلة ما قبل الجامعة"، مجلة اللغة والاتصال، الجزائر، ع6، 2010، ص30.

[37] - عبد السلام المسدي، الأسلوب والأسلوبية، ص 194.

[38] - سلوى عثمان الصديقي، أبعاد العملية الاتصالية، رؤية نظرية علمية وواقعية، المكتب الجامعي الحديث، الإسكندرية، 1999)، ص 117.

[39]- Journet (N) "le langage est une action",P63

[40] - Voir aussi M (F). Armengaud " La Pragmatique" P94.

[41] - الوالي محمد، الاستعارة في محطات يونانية وعربية وغربية، منشورات دار الأمان، الرباط، 2005، ص 57-58.